





Η ΣΥΝΟΔΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ





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

ΥΠΟΥΡΓΟ  
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

## Η ΣΥΝΟΔΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιμέλεια  
ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

2014

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: 2014

ISBN: 978 - 960 - 93 - 6446 - 1

Επιστημονική, φιλολογική και σελιδοποιητική επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος

Εξώφυλλο: Δρόμενο Φοιτητών, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

Φωτογραφία εξώφυλλου: Δημήτρης Γκίλας

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](http://www.theduarte.org)

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ .....	15
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ .....	27
<i>του Πρύτανη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Καθηγητή κ. Αθανασίου Καραμπίνη</i>	
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. ΤΕΧΝΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

##### **Αλέξανδρος Θεοδωρίδης**

*«Θεατροκρατία» και δημοκρατική παιδεία στη σκέψη του Κώστα Παπαϊωάννου* .....

35

##### **Σίμος Παπαδόπουλος**

*Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι Τέχνες στο Νέο Σχολείο* .....

47

##### **Γεώργιος Παύλος**

*Παγκόσμια παιδεία για ελεύθερους ανθρώπους: Η διαχρονική παγκοσμιότητα και ενότητα του ελληνικού πνεύματος, παιδείας και πολιτισμού* .....

61

##### **Ι. Ε. Πυργιωτάκης**

*Τέχνες και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα* .....

69

#### 2. ΤΕΧΝΕΣ, ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

##### **Άννα Αγγελουπούλου**

*Το θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, Σχολική Ζωή και Δραστηριότητες)*

81

### **Αλεξάνδρα Μητσιάλη**

*Η τέχνη ως μέσο για την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης στο σχολείο: το παράδειγμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος* ..... 93

### **Κυριάκος Μπονίδης, Όθων Μπουραντάς, Μαρία Κοντοβά, Φλωρεντία Αντωνίου**

*Οι Τέχνες στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Απόψεις εκπαιδευτικών της «Αισθητικής Αγωγής»* ..... 103

### **Μαρία Παπαμιχαήλ**

*Η Τέχνη ως Καινοτόμα Δράση στο Σύγχρονο Σχολείο* ..... 141

### **Ευρώπη Πουρσανίδου**

*Τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* ..... 153

### **Γεωργία Σουμαρά, Noëlle Burgi**

*Εκπαιδευτική Έρευνα και τέχνη: Πάνε μαζί; Το παράδειγμα μιας Έρευνας-Παρέμβασης στο δημοτικό σχολείο με αντικείμενο το παιδί απέναντι στην «κρίση»* ..... 163

## **3. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

### **Σταύρος Καμαρούδης, Ξανθίππη Ζαχοπούλου**

*Απαγγελία - μεγάλωφωνα ανάγνωση: Συμφιλίωση με τη φωνή μας και των άλλων* ..... 177

### **Ειρήνη Κορρέ**

*Η συμπόρευση των τεχνών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων: προκλήσεις και απαιτήσεις* ..... 193

### **Θανάσης Β. Κούγκουλος, Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος**

*Η εικόνα του Τούρκου στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία: πρώτες εκτιμήσεις* ..... 203

### **Θανάσης Μουσόπουλος**

*Η τοπική Λογοτεχνία στο σχολείο – Η περίπτωση της Θράκης* ..... 219

### **Σούλα Οικονομίδου**

*Οι εικόνες στα παιδικά βιβλία: οξύνοντας το μάτι και τον νου* ..... 227

#### 4. ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

##### **Σμαρώ Αλεξάνδρου**

*Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των Μαθηματικών και η σύνδεση της λογικής με τα συναισθήματα των μαθητών με τα συλλογικά και πολιτισμικά αρχέτυπα μέσα από παραμύθια και ζωγραφιές ..... 237*

##### **Γεράσιμος Κέκκερης, Ιωάννης Σιγούρος**

*Η Εικαστική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ..... 257*

##### **Μαριάννα Παυλίδου**

*Η έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων ... 273*

#### 5. ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

##### **Μαρία Ιωσηφίνα Κακαβελάκη**

*Οι "Παραλλαγές σ' ένα Νησιώτικο χορό" για πιάνο του Βαγγέλη Καραφυλλίδη, ως μέσο διδασκαλίας και διαμόρφωσης-διεύρυνσης της μουσικής σκέψης.. 289*

##### **Βασιλική Μιλπάνη**

*Η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας σε παιδιά δημοτικού με τη χρήση εικαστικών μέσων και θεατρικού παιχνιδιού ..... 301*

##### **Παναγιώτα Τηγανούρια**

*Η αναγκαιότητα της Μουσικής Τέχνης στο σημερινό σχολείο ..... 309*

#### 6. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

##### **Ελένη Κουτρούλα**

*Αλλά- ζω το μάθημα της Ιστορίας: Μια βιωματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσω θεατρικών τεχνικών ..... 321*

##### **Παναγιώτα Λαζάκη**

*Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων: δεδομένα από μια έρευνα δράσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου ..... 331*

##### **Σεμέλη Μισσηλίδη**

*Η αξιοποίηση του παραμυθιού στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ..... 347*

##### **Πηνελόπη Στράτη**

*"Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια": Ιχνηλασία του ποιητικού λόγου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης ..... 359*

## 7. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### **Χριστίνα Αμανατιάδου**

*Σχολείο και μουσείο: σχέση αλληλεπίδρασης. Πολλαπλές προτάσεις αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων από τους εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης ..... 379*

### **Μαρία Καγιαδάκη**

*Η διασύνδεση τεχνών και εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των μνημείων της Θεσσαλονίκης ..... 391*

### **Μαίρη Σεϊτάνη**

*Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας – οι εκπαιδευτικές δράσεις του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης ..... 401*

### **Δέσποινα Σκουλαρίκη, Γιάννης Γκορόγιας, Βασιλική Καλέση**

*«Τα Μαγειρικά Σκεύη... από το παρελθόν στο παρόν» Μουσειοπαιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ..... 411*

## 8. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

### **Κυριάκος Ζαφειριάδης**

*Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ..... 425*

### **Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου, Μαρία Παπαδοπούλου**

*Ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που ανήκουν στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος ..... 437*

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

### **Γεωργία Γιαλλού**

*Περφόρμανς: Η σύγχρονη καλλιτεχνική επιτέλεση ως εκδοχή για το συνεχές της τέχνης με τη ζωή ..... 449*

### **Δήμητρα Λαμπρέτσα, Σίμος Παπαδόπουλος**

*Μια Σκέψη ..... 463*

### **Τεχνοθέατρο Νέστου, Μάγδα Νικηφορίδου**

*«Η Κληρονομιά»: Θεατρικό δρώμενο ..... 507*

**Αλίνα Σαπρανίδου, Βαλεντίνα Σωκράτους, Νίκος Καμπασελέ, Βασίλης Ξενοδοχίδης** *Η Τέχνη στη Δημοκρατία και η Δημοκρατία στην Τέχνη ..... 513*



## ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

### **Παναγιώτα Ανδρινοπούλου**

*Διεύρυνση της εκπαιδευτικής μας μεθοδολογίας με τη χρήση της κινηματογραφικής τέχνης* ..... 523

### **Γιάννης Βουλτσιδης**

*Η τέχνη του θεάτρου σκιών* ..... 533

### **Σταμάτης Γαργαλιάνος**

*Η χρήση της μάσκας Κομμέντια ντελ'Αρτε στην Εκπαίδευση* ..... 541

### **Λία Δαμιανάκη**

*Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος: Τα μαγικά μαξιλάρια της εξουσίας*. 549

### **Γιάννης Κακάρας, συν.: Γεώργιος Παύλος**

*Τραγούδι, Γλώσσα και Παιδεία: Πώς να ενεργοποιηθεί ο όλος άνθρωπος με την τέχνη και τον λόγο* ..... 555

### **Εύη Καπλάνη**

*Δημιουργική γραφή με τα παιδιά: Χαρακτήρες και ιστορίες* ..... 565

### **Μυρσίνη Λαντζουράκη**

*Μετανάστες και ξενοφοβία- διαφορετικότητα και αποδοχή* ..... 571

### **Αλεξάνδρα Μητσιάλη**

*Η διαφορετικότητα στην παιδική λογοτεχνία: μια μήση στις ανθρωπιστικές αξίες με τη συνδρομή των τεχνών* ..... 579

### **Δήμητρα Νικοπούλου**

*Χρώματα και μυστικά στον ποταμό που κυλά* ..... 585

### **Σίμος Παπαδόπουλος**

*Οι Χαρακτήρες του Θεόφραστου: Σκηνικό βίωμα με αφορμή την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά* ..... 595

### **Μαριάννα Παυλίδου, Ελένη Δέδογλου, Μαρίνα Χατζηκυριακίδου**

*Η έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων* .. 605

### **Γεώργιος Παύλος**

*Βιωματικό σχολείο. Μια πρόταση του Ταμείου Θράκης: Ολιστική βιωματική γλωσσική διδασκαλία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού* ..... 611

### **Αικατερίνη Χατζάκη**

*Οδύσσεια: Αξιοποιώντας τη διερευνητική δραματοποίηση ως μορφοπαιδευτικό εργαλείο για την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών* ..... 619

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

Η Σύνοδος των Τεχνών  
στο σημερινό Σχολείο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ



31 Μαΐου - 1 Ιουνίου 2014



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΑΛΗΣ

THE DUARTE

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ**  
Σάββατο 31 Μαΐου - Κυριακή 1 Ιουνίου 2014  
Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.  
Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

ΣΑΒΒΑΤΟ 31/5/2014

8.00-9.15: ΕΓΓΡΑΦΕΣ

**ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ** (Αίθουσα Καραθεοδωρή)

9.30-10.00: ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

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

**ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ**

του Πρύτανη και Μέλους του Διοικητικού Συμβουλίου του Δημοκριτείου  
Πανεπιστημίου Θράκης, Καθηγητή κ. Αθανασίου Καραμπίνη  
του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής και Προέδρου του ΠΤΔΕ,  
ΔΠΘ, Καθηγητή κ. Θωμά Βουγιουκλή  
της Προέδρου του ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ, Αναπλ. Καθηγήτριας κ. Γαλήνης Ρεκαλίδου  
του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγητή του  
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά

10.00-10.20: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έργα για πιάνο κλασικού ρεπερτορίου ξένων και Ελλήνων συνθετών  
Παίζουν οι πιανίστες: Μαρίζα Κακαβελάκη και Βαγγέλης Καραφυλλίδης

10.20-11.00: ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Ιωάννης Πυργιωτάκης

(Ομότιμος Καθηγητής και Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης, Συντονι-  
στής Διδακτορικών Σπουδών Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου)

*Τέχνες και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα*

## ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α1** (Παράλληλη – Αίθουσα Καραθεοδωρή)  
Προεδρείο: Ιωάννης Πυργιωτάκης, Πένυ Πουρσανίδου

11.05-11.25: Σίμος Παπαδόπουλος  
(Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Επιστημονικός Υπεύθυνος της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ)  
*Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι Τέχνες στο Νέο Σχολείο*

11.25-11.45: Κυριάκος Μπονίδης  
(Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ)  
Δρ. Όθων Μπουραντάς  
(Διδάκτωρ, Μ.Δ., Φιλολόγος, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ)  
Μαρία Κοντοβά  
(Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ)  
Φλωρεντία Αντωνίου  
(Υποψ. Διδάκτωρ, Μ.Δ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ)  
*Οι Τέχνες στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Απόψεις εκπαιδευτικών*

11.45-12.05: Πένυ Πουρσανίδου  
(Σχολική Σύμβουλος, 1<sup>η</sup> Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης)  
*Τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α2** (Παράλληλη – Αίθουσα Προκάτ)  
Προεδρείο: Ειρήνη Κορρέ, Μαρία Καγιαδάκη

11.05-11.20: Μαρία Καγιαδάκη  
(Δρ. Ιστορίας της Τέχνης, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού)  
*Η διασύνδεση τεχνών και εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των μνημείων της Θεσσαλονίκης*

11.20-11.35: Δέσποινα Σκουλαρίκη  
(Αρχαιολόγος, Αρχαιολογικό Μουσείο Αβδήρων)  
Γιάννης Γκορόγιας  
(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης)  
Βασιλική Καλέση  
(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης)  
*«Τα Μαγειρικά Σκεύη... από το παρελθόν στο παρόν» Μουσειοπαιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

11.35-11.50: Μαίρη Σεϊτάνη  
(Ιστορικός, Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης)  
*Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας – οι εκπαιδευτικές δράσεις του ιστορικού μουσείου Αλεξανδρούπολης*

11.50-12.05: Χριστίνα Αμανατιάδου  
(Μουσειολόγος - Εκπαιδευτικός Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Υποψ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ)  
*Σχολείο και μουσείο: σχέση αλληλεπίδρασης. Πολλαπλές προτάσεις αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων από τους εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης*

12.05-12.30: ΔΙΑΔΕΙΜΜΑ

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β1** (Παράλληλη – Αίθουσα Καραθεοδωρή)  
Προεδρείο: Γιάννης Κακάρας, Ευαγγελία Κοψαλίδου

12.30-12.50: Παναγιώτα Τηγανούρια  
(Δρ. Εθνομουσικολογίας, Σχολική Σύμβουλος Μουσικών Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός- Μουσικός)  
*Η αναγκαιότητα της Μουσικής Τέχνης στο σημερινό σχολείο*

12.50-13.10: Μαρία Ιωσηφίνα Κακαβελάκη  
(Καθηγήτρια πιάνου, Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής)  
Στο πιάνο: Χρήστος Μπαλέσντραβος  
*Οι "Παραλλαγές σ' ένα Νησιώτικο χορό" για πιάνο του Βαγγέλη Καραφυλλίδη, ως μέσο διδασκαλίας και διαμόρφωσης-διεύρυνσης της μουσικής σκέψης*

13.10-13.30: Βασιλική Μιλπάνη  
(Μουσικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου)  
*Η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας σε παιδιά δημοτικού με τη χρήση εικαστικών μέσων και θεατρικού παιχνιδιού*

13.30-13.50: Ευαγγελία Κοψαλίδου  
(ΕΔΠΙ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ)  
*Η ζωγραφική της μουσικής ή η μουσική της ζωγραφικής;*

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β2** (Παράλληλη – Αίθουσα Προκάτ)  
Προεδρείο: Κυριάκος Μπονίδης, Σούλα Οικονομίδου

12.30-12.50: Σούλα Οικονομίδου  
(Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)  
*Οι εικόνες στα παιδικά βιβλία: οξύνοντας το μάτι και τον νου*

12.50-13.10: Ειρήνη Κορρέ

(Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, ΔΠΘ)

*Η συμπόρευση των τεχνών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων: προκλήσεις και απαιτήσεις*

13.10-13.30: Θανάσης Β. Κούγκουλος

(Διδάκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

(Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

*Η εικόνα του Τούρκου στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία: πρώτες εκτιμήσεις*

13.30-13.50: Θανάσης Μουσόπουλος

(Φιλολόγος, Συγγραφέας, Μέλος Λογοτεχνικών και Φιλοσοφικών Εταιρειών)

*Η τοπική Λογοτεχνία στο σχολείο – Η περίπτωση της Θράκης*

## **16.30-18.30: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**

1. *Η τέχνη του θεάτρου σκιών* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Γιάννης Βουλτσίδης (Σκηνοθέτης-Καραγκιοζοπαίχτης, Θρακικό Θέατρο Σκιών, Μικρός Διάκοσμος Παραλίας Ίμερου)

2. *Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος: Τα μαγικά μαξιλάρια της εξουσίας*  
(Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Λία Δαμιανάκη (Φιλολόγος, ΕΜ)

3. *Δημιουργική γραφή με τα παιδιά: Χαρακτήρες και ιστορίες* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Εύη Καπλάνη (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης)

4. *Η διαφορετικότητα στην παιδική λογοτεχνία: μια μύηση στις ανθρωπιστικές αξίες με τη συνδρομή των τεχνών* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Αλεξάνδρα Μητσιάλη (Φιλολόγος, Συγγραφέας)

5. *Χρώματα και μυστικά στον ποταμό που κυλά* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Δήμητρα Νικοπούλου (Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Ρυθμικής και Χορού, Εμφυσώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού)

6. *Οι Χαρακτήρες του Θεόφραστου: Σκηνικό βίωμα με αφορμή την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά* (Αίθουσα Θεμέλιο)  
Σίμος Παπαδόπουλος (Εμπνηχωτής Θεάτρου, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ)
7. *Βιωματικό σχολείο. Μια πρόταση του Ταμείου Θράκης: Ολιστική βιωματική γλωσσική διδασκαλία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)  
Γεώργιος Παύλος (Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, ΔΠΘ)
8. *(Για δασκάλους) Η έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων* (Αίθουσα Πατάρι)  
Μαριάννα Παυλίδου (Ζωγράφος, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ)  
Ελένη Δέδογλου (Σχολική Σύμβουλος Προσχολική Αγωγής Έβρου)  
Μαρίνα Χατζηκυριακίδου (Νηπιαγωγός, Μουσικός, 5<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης)

#### **19.00-20.00: ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**

1. *Άτομος Πορεία: Performance σχετικά με την αλλοτριωτική επενέργεια της τοξικοεξάρτησης* (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής)  
Γεωργία Γιαλλού (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγήτρια Χορού)
2. *Μια Σκέψη* (Αίθουσα Θεμέλιο)  
Δήμητρα Λαμπρέτσα (Εικαστικός)  
Σίμος Παπαδόπουλος (Εμπνηχωτής Θεάτρου, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ)
3. *«Η Κληρονομιά»: Θεατρικό δρώμενο* (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής)  
Τεχνοθέατρο Νέστου, Μάγδα Νικηφορίδου (Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Συγγραφέας)
4. *«Η Τέχνη στη Δημοκρατία και η Δημοκρατία στην Τέχνη»* (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής)  
Αλίνα Σαπρανίδου (Θεατρολόγος)  
Βαλεντίνα Σωκράτους (Υπεύθυνη Μουσειακής Αγωγής Εθνολογικού Μουσείου Θράκης)  
Νίκος Καμπασελέ (Εικαστικός)  
Βασίλης Ξενοδοχίδης (Εικαστικός)

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α1** (Παράλληλη – Αίθουσα Καραθεοδωρή)  
Προεδρείο: Γεράσιμος Κέκκερης, Μαριάννα Παυλίδου

9.15-9.35: Σμαρώ Αλεξάνδρου  
(Σχολική Σύμβουλος Μαθηματικών Ροδόπης και Ξάνθης)  
*Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθηματικών και η σύνδεση της λογικής με τα συναισθήματα των μαθητών με τα συλλογικά και πολιτισμικά αρχέτυπα μέσα από παραμύθια και ζωγραφιές*

9.35-9.55: Μαριάννα Παυλίδου  
(Ζωγράφος, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ)  
*Η έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων*

9.55-10.15: Σταύρος Καμαρούδης  
(Αναπλ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)  
Ξανθίππη Ζαχοπούλου  
(Ποιήτρια, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης)  
*Απαγγελία - μεγαλόφωνη ανάγνωση: Συμφιλίωση με τη φωνή μας και των άλλων*

10.15-10.35: Γεράσιμος Κέκκερης  
(Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)  
Ιωάννης Σιγούρος  
(Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψ Διδάκτωρ ΤΓΦΠΠΧ-ΔΠΘ, Συγγραφέας)  
*Η Εικαστική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α2** (Παράλληλη – Αίθουσα Προκάτ)  
Προεδρείο: Ιωάννης Πυργιωτάκης, Μαρία Παπαμιχαήλ

9.15-9.35: Άννα Αγγελοπούλου  
(Δρ. Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης)  
*Το θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, Σχολική Ζωή και Δραστηριότητες)*



9.35-9.55: Μαρία Παπαμιχαήλ  
(Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Μακεδονίας και Θράκης)  
*Η Τέχνη ως Καινοτόμα Δράση στο Σύγχρονο Σχολείο*

9.55-10.15: Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου  
(Ειδική Παιδαγωγός, Κοινωνιολόγος, Δρ. ΑΠΘ)  
Μαρία Παπαδοπούλου  
(Εκπαιδευτικός, Ζωγράφος, M.ed ΑΠΘ, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής)  
*Ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που ανήκουν στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος*

10.15-10.35: Δρ. Κυριάκος Ζαφειριάδης  
(Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Έβρου)  
*Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*

#### 10.35-11.00: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β1** (Παράλληλη – Αίθουσα Καραθεοδωρή)  
Προεδρείο: Σταύρος Καμαρούδης, Σίμος Παπαδόπουλος

11.00-11.20: Ελένη Κουτρούλα  
(Φιλολόγος, 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης)  
*Αλλά- ζω το μάθημα της Ιστορίας: Μια βιωματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσω θεατρικών τεχνικών*

11.20-11.40: Παναγιώτα Λαζάκη  
(Φιλολόγος, 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης)  
*Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων: δεδομένα από μια έρευνα δράσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου*

11.40-12.00: Πηνελόπη Στράτη  
(Φιλολόγος, 4<sup>ο</sup> Λύκειο Αλεξανδρούπολης)  
*“Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια”:* Ιχνηλασία του ποιητικού λόγου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ B2** (Παράλληλη – Αίθουσα Προκάτ)  
Προεδρείο: Αθανάσιος Καραφύλλης, Αλεξάνδρα Μητσιάλη

11.00-11.20: Σεμέλη Μισαηλίδη  
(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτήρια Κωστέα Γείτονα)  
*Η αξιοποίηση του παραμυθιού στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

11.20-11.40: Αλεξάνδρα Μητσιάλη  
(Φιλολόγος, Συγγραφέας)  
*Η τέχνη ως εργαλείο για τη διαμόρφωση κριτικής συνείδησης στο σχολείο: το παράδειγμα της προσέγγισης του φασισμού κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα*

11.40-12.00: Γεωργία Σουμαρά  
(Σχολική Σύμβουλος, 5<sup>η</sup> Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης)  
*Εκπαιδευτική Έρευνα και τέχνη: Πάνε μαζί; Το παράδειγμα μιας Έρευνας-Παρέμβασης στο δημοτικό σχολείο με αντικείμενο το παιδί απέναντι στην «κρίση»*

12.00-12.20: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

**ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ** (Αίθουσα Καραθεοδωρή)

12.20-12.50: Γεώργιος Παύλος  
(Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, ΔΠΘ)  
*Παγκόσμια παιδεία για ελεύθερους ανθρώπους: Η διαχρονική παγκοσμιότητα και ενότητα του ελληνικού πνεύματος, παιδείας και πολιτισμού*

12.50-13.05: Αλέξανδρος Θεοδωρίδης  
(Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ)  
*Θεατροκρατία και δημοκρατική παιδεία στη σκέψη του Κώστα Παπαϊωάννου*

13.05-14.30: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ: Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο

Συμμετέχουν:

Τηλέμαχος Μουδατσάκης, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σκηνοθέτης

Κυριάκος Μπονίδης, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Σίμος Παπαδόπουλος, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

Γεώργιος Παύλος, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, ΔΠΘ

Ιωάννης Πυργιωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης  
Ιωάννης Σιγούρος, Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ ΤΓΦΠΠΧ-ΔΠΘ

## **16.00-18.00: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**

1. *Διεύρυνση της εκπαιδευτικής μας μεθοδολογίας με τη χρήση της κινηματογραφικής τέχνης* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Παναγιώτα Ανδρινοπούλου (Καθηγήτρια πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

2. *Η Χρήση της Θεατρικής Μάσκας στο Ελληνικό Σχολείο* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Σταμάτης Γαργαλιάνος (Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ-ΠΔΜ)

3. *Τραγούδι, Γλώσσα και Παιδεία: Πώς να ενεργοποιηθεί ο όλος άνθρωπος με την τέχνη και τον λόγο* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Γιάννης Κακάρας (Διευθυντής Μουσικού Σχολείου Ξάνθης)

Συνεργασία: Γεώργιος Παύλος (Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, ΔΠΘ)

4. *Μετανάστες και ξενοφοβία- Διαφορετικότητα και αποδοχή* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Μυρσίνη Λαντζουράκη (Θεατροπαιδαγωγός, Σκηνοθέτις)

5. *Η σκηνή μας μια σανίδα: 2,00m X 0,30m* (Αίθουσα Θεμέλιο)

Τηλέμαχος Μουδατσάκης (Σκηνοθέτης, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης)

6. (Για νηπιαγωγούς) *Η έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων* (Αίθουσα Πατάρι)

Μαριάννα Παυλίδου (Ζωγράφος, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ)

Ελένη Δέδογλου (Σχολική Σύμβουλος Προσχολική Αγωγής Έβρου)

Μαρίνα Χατζηκυριακίδου (Νηπιαγωγός, Μουσικός, 5<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης)

7. *Οδύσσεια: Αξιοποιώντας τη διερευνητική δραματοποίηση ως μορφολογικό εργαλείο για την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής)

Αικατερίνη Χατζάκη (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ηθοποιός, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ)

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Τα βιωματικά εργαστήρια έχουν διάρκεια δύο (2) ώρες και διεξάγονται ταυτόχρονα το Σάββατο 31/5, 16.30-18.30 και την Κυριακή 1/6, 16.00-18.00 στις εγκαταστάσεις της Σχολής Επιστημών Αγωγής (αίθουσα 'Θεμέλιο', αίθουσα 'Πατάρι') και του Δημοτικού Σχολείου Ν. Χηλής (κοντά στη Σχολή).

Η εγγραφή στα εργαστήρια θα γίνει το Σάββατο 31/5/2014 το πρωί 8.00 - 9.15, ταυτόχρονα με την εγγραφή στη Διημερίδα. 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 οι σύνεδροι μπορούν να δηλώσουν τη συμμετοχή τους μόνο σε ένα. 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.

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Οι καλλιτεχνικές δράσεις διαρκούν 20' και αναπτύσσονται ταυτόχρονα το Σάββατο από τις 19.00-20.00 στον υπαίθριο χώρο της Σχολής και στην αίθουσα 'Θεμέλιο'. Οι Σύνεδροι μπορούν να παρακολουθούν και -κατά περίπτωση- να συμμετέχουν στις δράσεις, ενώ αυτές εξελίσσονται σε επαναλαμβανόμενη ροή.

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

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

Γραμματέας:

Μαρία Παπαμαχάη, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Μακεδονίας και Θράκης

Μέλη:

Ευαγγελία Κοψαλίδου, ΕΔΠΠ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ

Μαριάννα Παυλίδου, ΕΔΠΠ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ

Πένυ Πουρσανίδου, Σχολική Σύμβουλος, 1<sup>η</sup> Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ξάνθης Κυριακή Γιαλαμά, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

*Την οργανωτική επιτροπή πλαισιώνει ομάδα εκπαιδευτικών και φοιτητών:*

Σμαρώ Αλεξάνδρου, Παναγιώτης Αληγιάννης, Χριστίνα Αποστολίδου, Μαργαρίτα Βελλάκη, Δέσποινα Γκαϊτατζή, Δημήτρης Γκύλας, Αγάπη Δεβεντζή, Δήμητρα Καδόγλου, Μυρσίνη Καλογεράκη, Ερασμία Κατσαρού, Μάρθα Κελέση, Θεοδώρα Κουμπουλή, Μαγδαληνή Κουντουράκη, Ελένη Κουτρούλα, Αναστασία Λίμα, Ελένη Μαυρουδή, Βάσω Μαυρουδίδου, Βικτώρια Μόρθανου, Άννα Μπούνη, Βάσω Μυρτσίδου, Θεοδώρα Νεραντζάκη, Βαία Ντίκου, Πασχαλίνα Οικονομίδου, Ανιέζα Παπά, Ελεάνα Παπαζήση, Όλγα Παπαδοπούλου, Σοφία Παπαδοπούλου, Παναγιώτης Παυλίδης, Ιωάννα-Κωνσταντίνα Πιπέρκου, Δάφνη Ροδαμίτου, Παναγιώτα-Ναΐς Σέρμπου, Γιάννης Σκαγιός, Άννα-Μαρία Σκαλτσή, Κυριακή-Ελένη Σοπιλίδου, Εύη Στεφανίδου, Πηνελόπη Στράτη, Μαρία Τεμιρογλου, Νίνα Τουμαζάτου, Γεωργία Τσαμαδιά, Μαριάννα Τσάπουρνα, Κυριακή Τσιλιγκαρίδου, Σοφία Τσολακίδου, Ελευθερία Τσουρέκα, Μαρία-Δήμητρα Φρονιμάδη, Πηνελόπη-Ειρήνη Χαλκιά, Μάρθα Ψωμιάδου.

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

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

Μπονίδης Κυριάκος, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Οικονομίδου Σούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ

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

Σπανός Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Σωτηροπούλου Χρυσάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φιλίππουπολίτη Νατάσα, Λέκτορας, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ

Χρυσοστόμου Σμαράγδα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ



## ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

*Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το πρώτο άτυπο σχολείο στην ανθρώπινη ιστορία είχε τη μορφή θεάτρου, κάτι σαν «μίμησις πράξεως σπουδαίας και τελείας...», για να θυμηθούμε τους αρχαίους Έλληνες. Σήμερα, πολλές χιλιάδες χρόνια μετά, παραμένει αναλλοίωτη η ανάγκη για τη συμβολή του Θεάτρου ως κοινωνικού αγαθού στη μόρφωση και στην εκπαίδευση. Το εργαστήριο Θεατρολογίας του ΔΠΘ στο πλαίσιο της πράξης «ΘΑΛΗΣ» οργάνωσε στην Αλεξανδρούπολη ημερίδα για τη «Σύνοδο των Τεχνών στο Σημερινό Σχολείο». Την ευθύνη της υλοποίησης του όλου έργου από πλευράς Δ.Π.Θ. είχε ο Λέκτορας του ΠΤΔΕ κ. Σίμος Παπαδόπουλος τον οποίο ευχαριστούμε ιδιαίτερα για την πολύ επιτυχημένη προσπάθεια.*

*Κομοτηνή 9 Οκτωβρίου 2014*

Ο Πρύτανης του Δ.Π.Θ.

Καθηγητής Αθανάσιος Καραμπίνης

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*Η Τέχνη και ιδιαίτερα το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελούν την μοναδική ίσως απάντηση στις προκλήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.*

*Τόσο ως αυτοτελείς δημιουργίες με αισθητικό περιεχόμενο και στόχευση, όσο και ως σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων, προσφέρουν δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους που επιθυμούν να ανανεώσουν το πρόγραμμα σπουδών και να δημιουργήσουν μια νέα πραγματικότητα στη σχολική τάξη.*

*Η ανάγκη εμβάθυνσης στην παιδευτική και μορφωτική αποστολή του θεάτρου και στο ρόλο που μπορεί αυτό να διαδραματίσει στο σύγχρονο σχολείο, οδήγησε στην υλοποίηση της επιστημονικής και καλλιτεχνικής συνάντησης, που με τίτλο «Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό Σχολείο» έγινε στην Αλεξανδρούπολη στις 31 Μαΐου και 1 Ιουνίου 2014, μέσα στα πλαίσια και άλλων συναφών δράσεων του Προγράμματος «Θαλής» του ΕΚΠΑ με γενικό τίτλο «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία».*

*Η δημοσίευση των πρακτικών αυτής της συνάντησης με την μορφή του e-book αποτελεί μια συμβολή του εν λόγω προγράμματος, που μαζί με άλλες, καλύπτει με τρόπο συστηματικό και έγκυρο την ανάπτυξη του Θεάτρου και των θεατρικών τεχνικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.*

Θόδωρος Γραμματάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ  
Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ

Στο πλαίσιο του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ με τίτλο *«Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία»*, το οποίο εκπονούμε τα τελευταία δύο χρόνια με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Θ. Γραμματά, αναπτύξαμε το Υποέργο *«Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών»*. Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να ανοίξει ένας διάλογος ευρύτερα για τη συνεργασία των Τεχνών στο σχολείο. Ήδη, στην Ευρώπη, το θέμα αυτό είχε απασχολήσει τους εμπλεκόμενους με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη μεγάλη συζήτηση που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στη Βρετανία. Ωστόσο, στη χώρα μας, το θέμα δεν φαίνεται να έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού με συστηματικό τρόπο, ευρύτερα στην κοινωνία μας και στο χώρο των ειδικών της εκπαίδευσης. Η παρούσα έκδοση φιλοδοξεί να ανακινήσει τον προβληματισμό για τη θέση και τη συνεργασία των τεχνών στο σημερινό σχολείο και να στρέψει το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων φορέων στο διάλογο για την αναβάθμισή τους.

*Σίμος Παπαδόπουλος*

Λέκτορας ΠΤΔΕ / ΔΠΘ  
Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4  
Προγράμματος ΘΑΛΗΣ



# **ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ**



# **1. ΤΕΧΝΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ**



# «Θεατροκρατία» και δημοκρατική παιδεία στη σκέψη του Κώστα Παπαϊωάννου

## Αλέξανδρος Θεοδωρίδης

Επίκουρος Καθηγητής της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ  
[atheodor@psed.duth.gr](mailto:atheodor@psed.duth.gr)

### *Περίληψη*

Αντιτιθέμενος στην πλατωνική καταγγελία της δημοκρατικής κοινωνίας ως «θεατροκρατίας», ως μιας κοινωνίας δηλαδή που δίνει μεγάλη σημασία στην τέχνη του θεάτρου, πράγμα το οποίο αρμόζει μόνο σε μια κοινωνία που δεν σέβεται τον εαυτό της, ο Παπαϊωάννου θα καταφέρει μέσα από την ερμηνεία του της τραγωδίας στην αρχαία Αθήνα να μας δείξει ότι η «θεατροκρατία» δεν είναι παρά ο Μύθος εκείνος που συνέδεε την τραγωδία με τη δημοκρατία. Αυτή η «θεατροκρατία», στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής αγωγής, συνυφάνθηκε με τη δημιουργία ενός ανθρώπου που συνταιριάζει στο πρόσωπό του τον πολιτικό, τον φιλόσοφο και τον ποιητή· ενός ανθρώπου που, ενσαρκώνοντας τη δημοκρατική παιδεία, έμεινε γνωστός στην ιστορία ως Αθηναίος πολίτης. Αυτός ο άνθρωπος, εξεγειρόμενος πολιτικά υπό την αιγίδα του διονυσιακού πνεύματος, κατασκευάστηκε μέσω της ενεργού παρουσίας του τραγικού μύθου, φανερώνοντας μέσα στο τραγικό την παρουσία μιας ακατάλυτης τάξης του κόσμου, που έφερε το όνομα της Δίκης, η οποία και έσωσε τους Έλληνες από τον μηδενισμό. Εν αντιθέσει προς την αρχαία αθηναϊκή κοινωνία, οι δυτικές κοινωνίες δεν κατάφεραν, σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου, να δημιουργήσουν αντίστοιχες «θεατροκρατίες», παρά την εξοικειώσή τους με την τραγική ύλη, όπως αυτή, παραδείγματος χάριν, μορφοποιήθηκε μέσα στον ρομαντικό μύθο, με αποτέλεσμα να μη μπορέσουν καν να πλησιάσουν το ανθρωπολογικό, πολιτικό και αισθητικό όριο που κατόρθωσε η εποχή του Σοφοκλή.

**Λέξεις-κλειδιά:** «θεατροκρατία», τραγωδία, δημοκρατία, δημοκρατική παιδεία

### *Abstract*

Opposed to the platonic denunciation of the democratic society as “theatrocracy”, a society that appraises the art of theatre, something befitting to a society that does not respect itself, Papaioannou will accomplish, through his interpretation of tragedy in ancient Athens, to show us that “theatrocracy” is, in fact, the Myth that connected tragedy with democracy. This “theatrocracy” in the framework of the democratic education intertwined with the creation of a person that combines the virtues of a politician, a philosopher, and a poet; a person that -embodying the democratic education- became known as the Athenian citizen. This person, who rebelled politically under the aegis of the Dionysian spirit, was shaped through the active presence of the tragic myth, revealing inside the tragic the presence of an abiding order in the cosmos, by the name of Justice, which saved the Greeks from nihilism. In contrast to the ancient Athenian society, the western ones were not able, according to Pa-

paioannou, to create corresponding “theatrocracies”, although they were familiar with the tragic content, as it was shaped through the romantic myth, for example. Consequently, they did not reach to the least the anthropological, political and aesthetic limit that was set in the time of Sophocles.

**Keywords:** “theatrocracy”, tragedy, democracy, democratic education.

Ο Πλάτων στους *Νόμους*,<sup>1</sup> σε έναν διάλογο που διαπραγματεύεται το μείζον θέμα της ιδανικής παιδείας και της σχετικής διαμόρφωσης του πολίτη κι ενώ χαρακτηρίζει βάνουσους αυτούς των οποίων η παιδεία εμψυχώνεται από την αγάπη του χρήματος, της ισχύος και της σοφίας της ευρισκόμενης πέραν της λογικής και της δικαιοσύνης,<sup>2</sup> στηλιτεύοντας τα σφάλματα της δημοκρατίας, της καταλογίζει ότι μεταξύ άλλων δίνει βαρύνουσα σημασία στην τέχνη του θεάτρου, κάτι που δεν αρμόζει σε μια πολιτεία που σέβεται τον εαυτό της.<sup>3</sup> Βεβαίως, δύο αιώνες πριν η καινούρια τέχνη είχε δεχθεί τα πυρά του Σόλωνα, ο οποίος βρόντηξε τη βακτηρία του στον Θέσπη, διαμαρτυρούμενος ότι είχε εισαγάγει το ψέμα στην υπόθεση της τραγωδίας,<sup>4</sup> γεγονός, βεβαίως, που θα μπορούσε να επηρεάσει μέσω της μίμησης τις άλλες σοβαρές υποθέσεις της πόλεως, όπως αυτή της πολιτικής. Αυτή ήταν ίσως η πρώτη σοβαρή επίθεση εναντίον της «θεατροκρατίας», την οποία, όπως είπαμε, κατήγγειλε εν συνεχεία ο Πλάτων, συγγενής του Σόλωνα, σχεδόν δύο αιώνες μετά.<sup>5</sup> Ας σημειώσουμε, όμως, εδώ ότι ίσως η φιλονικία ανάμεσα στον Σόλωνα και τον Θέσπη να κρύβει μια διαμάχη αναδυόμενη για την πρωτοκαθεδρία στα πράγματα της πόλεως, ανάμεσα στη θεατρική τέχνη και την πολιτική δραστηριότητα.<sup>6</sup> Ίσως, δηλαδή, ο Σόλων να διείδε την πολιτική σημασία του

---

<sup>1</sup> Η συγγραφή των *Νόμων* τοποθετείται μεταξύ του 385 π.Χ. και του 382 π.Χ., μετά το τρίτο ταξίδι του Πλάτωνος στη Σικελία.

<sup>2</sup> Βλ. Πλάτωνος, *Νόμοι*, 643.d.6 – 644.b.4

<sup>3</sup> «... και αντί άριστοκρατίας εν αυτή θεατροκρατία τις πονηρά γέγονεν.» Βλ. Πλάτωνος, *Νόμοι*, 701a-701b

<sup>4</sup> Βλ. Πλουτάρχου, *Βίοι Παράλληλοι: Σόλων*, 29. [4] « ἀρχομένων δὲ τῶν περὶ Θέσπιν ἤδη τὴν τραγωδίαν κινεῖν, καὶ διὰ τὴν καινότητα τοὺς πολλοὺς ἄγοντος τοῦ πράγματος, οὕτω δ' εἰς ἄμιλλαν ἐναγώνιον ἐξηγμένον, φύσει φιλήκοος ὢν καὶ φιλομαθὴς ὁ Σόλων, ἔτι μᾶλλον ἐν γήρᾳ σχολῆ καὶ παιδιᾷ καὶ νῆ Δία πότιος καὶ μουσικῆ παραπέμπων ἑαυτὸν, ἐθεάσατο τὸν Θέσπιν αὐτὸν ὑποκρινόμενον, ὥσπερ ἔθος ἦν τοῖς παλαιοῖς. μετὰ δὲ τὴν θέαν προσαγορεύσας αὐτὸν ἠρώτησεν εἰ τοσοῦτων ἐναντίον οὐκ αἰσχύνεται τηλικαῦτα ψευδόμενος. φήσαντος δὲ τοῦ Θέσπιδος μὴ δεῖν ὄναι τὸ μετὰ παιδιᾶς λέγειν τὰ τοιαῦτα καὶ πράσσειν, σφόδρα τῆ βακτηρία τὴν γῆν ὁ Σόλων πατάξας· «ταχὺ μέντοι τὴν παιδίαν,» ἔφη, «ταύτην ἐπαινοῦντες οὕτω καὶ τιμῶντες εὐρήσομεν ἐν τοῖς συμβολαίοις.» (Για τη μετάφραση του αποσπάσματος στη νεοελληνική βλ. Πλουτάρχου, *Βίοι Παράλληλοι: Σόλων*, μτφρ. Α. Ρ. Ραγκαβή, τ. Β', Ἐν Ἀθήναις, Τύποις Διονυσίου Κορομηλά, 1864, ΚΘ, σελ. 59-60.)

<sup>5</sup> Αυτό που έκανε τον Σόλωνα να εξαγριωθεί εναντίον της καινούριας τέχνης ίσως να ήταν το γεγονός ότι θεώρησε πολιτικά επικίνδυνη μάθηση τη μίμηση της αλλαγής των ρόλων με τη βοήθεια των προσωπειών.

<sup>6</sup> Ας μην ξεχνούμε ότι ο νομοθέτης, πολιτικός και ποιητής Σόλων συνιστά τη μετάβαση από την κοσμογονία του Ησιόδου σε εκείνη του Ηρακλείτου και του Αισχύλου· ότι είναι αυτός που «παρέχει τον σύνδεσμο ανάμεσα στην ηθική σκέψη της αρχαϊκής εποχής και στον αγώνα για δημοκρατία». Βλ. De Romilly, J. (1985). *A short history of Greek literature* (trans. L. Doherty), Chicago: University of Chicago Press. Ας σημειώσουμε ακόμη ότι πριν από αυτόν δεν



καινούριου θεσμού και τον θεώρησε ανταγωνιστικό στις γνωστές μέχρι τότε «θεατρικές» πολιτικές μεθόδους. Από εδώ και πέρα, πάντως, θα αρχίσει η στενή σχέση του θεατρικού με το πολιτικό.<sup>7</sup> Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι η ανάδυση του προσώπου στα μέσα περίπου του 6<sup>ου</sup> αιώνα σηματοδοτεί το προβάδισμα του θεάτρου έναντι της πολιτικής, αφού προηγείται κάπως της ανάδυσης του δημοκρατίας, έτσι όπως αυτή θεμελιώθηκε από τον Κλεισθένη. Η αρχέγονη σκηνή στα όρια μύθου και ιστορίας ως τραγωδία έχει ήδη ξεκινήσει.<sup>8</sup> Ας μην ξεχνούμε δε ότι για να νομιμοποιηθεί ο διθύραμβος και να γεννηθεί η τραγωδία χρειάστηκε να γίνει μια επανάσταση.<sup>9</sup> Μόνο έτσι είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε το περιεχόμενο της «θεατροκρατίας».<sup>10</sup>

Διερωτώμενος ο Παπαϊωάννου τι ήταν αυτό που εμπόδιζε τον αθηναϊκό δήμο στην πρώτη φάση της δημοκρατικής επανάστασης στην αρχαϊκή Αθήνα να περιπέσει στην πρότερη κατάσταση της παθητικότητάς του, δηλαδή, αρχικώς, στη βούληση του Τυράννου και κατόπιν του Αρείου Πάγου, απαντά πως ήταν η διονυσιακή του έκσταση με τους Μύθους που ο ίδιος είχε δημιουργήσει και η ενσάρκωση των αξιών που έφερνε στο προσκήνιο της κοινωνικής ζωής η τραγωδία: αξίες που η ίδια του η επαναστατική δράση είχε επιβάλει στην κοινωνία.<sup>11</sup> Κι αυτός ο δήμος συμμετείχε, κατά τον φιλόσοφο, στην κοινωνική ζωή ως διονυσιακός χορός που εκστασιάζεται όχι πια με τον Διόνυσο αλλά με τη Δίκη, που συμβόλιζε τη νέα θέση του ανθρώπου στον κόσμο. Χρειάστηκε, λοιπόν, να κυοφορηθεί μια πολιτική επανάσταση από τον 8<sup>ο</sup> στον 5<sup>ο</sup> αιώνα και τελικά να νομιμοποιηθεί ο διθύραμβος από τον Πεισίστρατο, ώστε το πολίτευμα της δημοκρατίας, μέσα από την καταλυτική παρουσία της τραγωδίας, να πάρει σε λίγο καιρό την πραγματική του μορφή. Πράγματι, η αθηναϊκή πολιτεία που το ενσάρκωσε, μέσα από την ομοψυχία της φάλαγγας των οπλιτών, είχε στις γραμμές της ποιητές σαν τον Αισχύλο και ορόσημα τις νίκες του Μαραθώνα και της Σαλαμίνας. Είχε, όμως, επί-

---

υπήρχε αθηναϊκή συμβολή στις ελληνικές διανοητικές ζυμώσεις, όπως επίσης και ότι τίποτα δεν έχει απομείνει από την Αθήνα του 6<sup>ου</sup> αιώνα εκτός από τα δικά του αποσπάσματα.

<sup>7</sup> Βλ. σε ένα άλλο πλαίσιο και Geertz, C. (1980). *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>8</sup> Βλ. επ' αυτού το κλασικό Vernant, J. P. & Vidal-Naquet. P. (1972). *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*. Paris: Maspero. Βλ. επίσης, Csapo, E. & Slater, J. W. (1995). *The context of ancient drama*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<sup>9</sup> Βλ. McAuslan, I. & Walcot, P. (eds.). (1993). *Greek tragedy*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>10</sup> Βλ. και Scodel, R. (1993). *Theater and society in the classical world*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Βλ. επίσης, Rehm, R. (1992). *Greek tragic theatre*. chapter 1. London: Routledge.

<sup>11</sup> Βλ. κυρίως, Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. (επ. Καραμπελιάς, Γ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις του ίδιου, (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. (επ. Καραμπελιάς, Γ.). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

σης, ως κεντρικό πυρήνα αναφοράς τα ομηρικά έπη, τη συνδρομή των Ιώνων φιλοσόφων και τον αταξινόμητο κόσμο των τραγικών ποιητών.<sup>12</sup>

Ο Παπαϊωάννου, λοιπόν, θεώρησε ότι ο Διόνυσος αποτελούσε στην αρχαία Αθήνα τη βάση της δημιουργίας της δημοκρατίας, πράγμα που βεβαίως δεν θα μπορούσε να δει ο Νίτσε, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι κατανόησε πως η αθηναϊκή τραγωδία υπήρξε το ανώτερο πνευματικό γεγονός του 5<sup>ου</sup> αιώνα και είχε εξεγερθεί εναντίον της αναγεννησιακής ερμηνείας, δεν συνδύασε το πέρασμα του διθυράμβου από τη Σικυώνα στην Αθήνα και, κυρίως, τη σχέση του διονυσιακού και του απολλώνιου στοιχείου με την αθηναϊκή δημοκρατία.<sup>13</sup> Γι' αυτόν τον λόγο ο Παπαϊωάννου θα απομακρυνθεί σταδιακά από την επίδραση του Νίτσε και θα ανιχνεύσει τη στιγμή όπου η μάζα εισερχόταν στην καρδιά της αθηναϊκής πολιτείας για να θεμελιώσει την αιγιματική δύναμη του δικαίου και της τραγωδίας. Όλη αυτή την κίνηση προς τη δημιουργία της δημοκρατίας θα τη θέσει, λοιπόν, αρχικώς υπό την αιγίδα του διονυσιακού στοιχείου και κατόπιν υπό την αιγίδα της δικαιοσύνης και του αισχύλειου πάθους-μάθους.<sup>14</sup> Για τον Παπαϊωάννου το μέγιστο πρόβλημα που έλυσε η αθηναϊκή «θεατροκρατία» είναι το πρόβλημα της συμμετοχής της μάζας στην ιστορική ζωή της οργανωμένης κοινωνίας.<sup>15</sup> Για τη μάζα αυτή: «Η νομιμοποίηση του Κακού, η συνειδητοποίηση του Αρνητικού, η γλώσσα του θανάτου, το Κακό, το αρνητικό, ο θάνατος, με τις απειράριθμες δαιμονικές τους μορφές, είναι τα ανώτατα σύμβολα της απάνθρωπης υπόστασης που ανακαλύπτει ο άνθρωπος μέσα του και ακριβώς γι' αυτό, είναι τα κατ' εξοχήν σύμβολα που εκφράζουν την εξέγερση της ζωής κατά της πλασματικής αυτονομίας και ασφάλειας της συνείδησης».<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Βλ. επ' αυτού και Castoriadis, C. (1984). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον: του ίδιου, (1986). *Domaines de l' homme. Les Carrefours du labyrinthe II*. Paris: Seuil. Βλ. επίσης, Green, J. R. (1994). *Theatre in ancient greek society*. London: Routledge. Βλ. και, Longo, O. (1990). The theater of the *Polis*. In Winkler, J. J. & Zeitlin, F. I. (eds). *Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context*. Princeton: Princeton University Press.

<sup>13</sup> Βλ. Nietzsche, F. (1986). *La naissance de la tragédie*. (tran. Haar M., Lacoue-Labarthe, Ph. et Nancy J.L.). Paris: Gallimard. Ο φιλόσοφος αναγνώρισε στον Nietzsche ότι μας έδειξε πως η κατανόηση της σημασίας της τραγικής εποχής των Ελλήνων θα μπορούσε να σηματοδοτήσει την έναρξη μιας νέας Αναγέννησης της Ευρώπης. Η Αναγέννηση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιήσει την επανασύνδεση της Μουσικής και του Μύθου με τον Λόγο. Πρβλ. επ' αυτού Πέτρου, Α. (2007). *Το πέρασμα του Νίτσε. Αλήθεια, Τέχνη και Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Βλ. επίσης, Παπαϊωάννου, Κ. (2004). *Από τον Αρχαιοελληνικό στον Ευρωπαϊκό Ορμανισμό*. (Επιλογή κεμένων). (επ. Καλαφάτης, Θ.), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σελ. 132 και 113.

<sup>14</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π.

<sup>15</sup> Μέσα από αυτή την οπτική το έργο του Παπαϊωάννου *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας* συνέβαλε με έναν ξεχωριστό τρόπο στην κατανόηση της ελληνο-δυτικής ιστορίας.

<sup>16</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π. σελ. 64.

Στην οπτική του Παπαϊωάννου, λοιπόν, η «θεατροκρατία» στην οποία αναφερόταν ο Πλάτων δεν ήταν τίποτε άλλο παρά ο μύθος εκείνος που συνέδεε τη δημοκρατία με την τραγωδία. Αυτή μάλιστα οδήγησε, μέσα στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής αγωγής, στην κατασκευή ενός ανθρωπολογικού τύπου ατόμου που συνένωνε στο πρόσωπό του τον πολιτικό, τον φιλόσοφο και τον ποιητή, προσδίδοντας μορφή στον αθηναίο πολίτη του 5<sup>ου</sup> αιώνα: μια μορφή σαν αυτή του Αισχύλου ή του Περικλή που δεν μπορούσε να κατασκευάσει πλέον η Αθήνα του Πλάτωνος, και μάταια προσπάθησαν να κατασκευάσουν κάποιες φορές οι δυτικές κοινωνίες στη συνέχεια. Αυτός ο άνθρωπος κατασκευάστηκε μέσω της ενεργής παρουσίας του τραγικού μύθου που φανέρωνε μέσα στο τραγικό την εσωτερική παρουσία μιας ακατάλυτης τάξης του κόσμου, την παρουσία της Δίκης. Θέτοντας κάθε πολιτική εξέγερση υπό την αιγίδα του διονυσιακού πνεύματος, το οποίο θεωρούσε ως την πηγή κάθε δημοκρατικής επανάστασης, ο Παπαϊωάννου υποστήριζε ότι η δημοκρατία κατάφερε να ξεπεράσει το φράγμα του Αρείου Πάγου όσο και το εμπόδιο της ατομικότητας του λούμπεν, αλλά και να ξεπεράσει τη διονυσιακή αναρχία στην οποία είχε υποκύψει η Σικυώνα. Και χωρίς να συνδέονται με πολύ αυστηρό τρόπο, εντούτοις δεν παύει να είναι αληθινό, με βάση την οπτική του Παπαϊωάννου, ότι το αντίστοιχο του διονυσιακού στοιχείου στην αρχαία Ελλάδα θα εξελισσόταν στη Δύση αιώνες αργότερα υπό τη μορφή του ρομαντικού μύθου και θα βρισκόταν στο κέντρο όλων των δυτικών εξεγέρσεων. Τα ζητήματα της ισονομίας, της ισοπολιτείας, της ισηγορίας, οι δημοκρατικοί θεσμοί, αλλά και εν γένει η δημιουργία πολιτισμού, όπως και ο συνδυασμός ελευθερίας και δικαίου που χαρακτηρίζει έκτοτε κάθε δημοκρατική επανάσταση, έλκουν, λοιπόν, την καταγωγή τους από το γεγονός της νομιμοποίησης της τραγωδίας στην αρχαία Αθήνα.<sup>17</sup>

Ο Παπαϊωάννου θα συνδέσει άμεσα το δημοκρατικό εγχείρημα της αρχαίας Αθήνας με το αντίστοιχο που έθεσε σε κίνηση η επαναστατική μάζα στη Γαλλία του 1789, απωθώντας όχι μόνο τη μοναρχία και τη χριστιανική κατεστημένη θρησκεία, αλλά και το αντιμαζικό σύστημα της κλασικιστικής πειθαρχίας μέσα από την «άρνηση του νόμου και της κυριαρχίας, την κατάφαση του παραλόγου, του παθητικού, του ασυνειδήτου και του τραγικού» γεγονότα που το 1789 «βρίσκονταν στην ημερήσια διάταξη.»<sup>18</sup> Οι Γάλλοι

---

<sup>17</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*, ό.π.

<sup>18</sup> Ο.π. σελ. 64. Με βάση το κριτήριο της στάσης κάθε εποχής απέναντι στον ψυχισμό της αναρχούμενης μάζας, υποστηρίζει, παραδειγματος χάριν, ότι ο άνθρωπος που ενσάρκωνε τις αρχές του ορθολογισμού και του κλασικισμού διέφερε ριζικά, όχι μόνο από τον ρωμανικογοτθικό άνθρωπο αλλά και από αυτόν της Αναγέννησης. Επίσης, και μέσα σε ένα άλλο πλαίσιο, διατείνεται ότι μια νέα εποχή άρχισε για τον δυτικό κόσμο από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, με τη στροφή, δηλαδή, που παρατηρείται στην αρχαϊκή προσωκρατική Ελλάδα. Η στροφή αυτή, «που πρώτη της σοβαρή ένδειξη ήταν η πολεμική του Νίτσε κατά του Σωκράτη, σημείωσε όχι μόνο την απαρχή μιας καθολικής μεταβολής στη στάση του δυτικού ανθρώπου απέναντι στον κλασικό πολιτισμό, αλλά και την απαρχή μιας βαθύτατης κρίσης, που επρόκει-

επαναστάτες σε αυτή την εξεγερσιακή τους κίνηση, θα μιλήσουν, κατά τον Παπαϊωάννου, τη γλώσσα του διονυσιακού Ρομαντισμού: «Αυτές οι [...] λέξεις που χρησιμοποιεί ο Saint-Just: “θύελλες”, “χάος”, “αρχή του κόσμου”, “γέννηση του ανθρώπου” – λέξεις σαιξπηρικές, άγνωστες στην πολιτική και κοινωνική γλώσσα του Κλασικισμού και του Διαφωτισμού – μπορούν να θεωρηθούν σαν ένα πρόγραμμα: εύκολα διακρίνει κανείς το ήθος και το στυλ του Sturm und Drang, την “ανακάλυψη” του Shakespeare και της μεσαιωνικής Τέχνης, το τραγικό πάθος όχι μόνο του Faust και της *Φαινομενολογίας του Πνεύματος*, αλλά και το νέο κοσμικό αίσθημα του Blake, του Goya ή του Hölderlin».<sup>19</sup>

Ασκώντας κριτική στη δυτική ορθολογικότητα ως μη ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της διονυσιακής εξεγερσιακής δύναμης της δημοκρατίας, τόσο ως προς το κατανοείν όσο και ως προς το ηθικώς και πολιτικώς πράττειν, ο φιλόσοφος προσδίδει σε αυτήν κάποιο κύρος, μόνο στην περίπτωση που καταφέρνει να συνδυάσει την ενότητα των δυνατοτήτων του ανθρώπου και την τραγική θανατηφόρα κίνηση του Saint-Just. Ο ορθός λόγος του Διαφωτισμού ως ένας λόγος κατ’ εξοχήν λυτρωτικός για τον άνθρωπο, ενώ την ίδια στιγμή ο λόγος αυτός περιοριζόταν κατ’ εξοχήν στο στενό ρούχο μιας επιστήμης που διαρρήγνυε κάθε σχέση με τη φιλοσοφία, την τέχνη, τη θρησκεία, τα ήθη και τον πολιτισμό, δεν είχε στα μάτια του καμία αξία. Θεωρεί, μάλιστα, ότι ήδη η ανθρωπολογία του Descartes, που θεμελιώνεται σε έναν αφηρημένο ανθρωπολογικό τύπο ατόμου και που έχει πολύ περισσότερα κοινά σημεία με τη humanitas του Κικέρωνα και των Στωικών παρά με την σοφόκλεια ανθρωπιά, οδήγησε στην εξαφάνιση κάθε δυνατής επικοινωνίας με τον κόσμο.<sup>20</sup> Είναι σαφές ότι ο λόγος αυτός, εκπροσωπώντας στο μεγαλύτερό του μέρος την αμετρία, δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να κατανοήσει τη σύνδεση τραγωδίας και δημοκρατίας, όπως και το συναφές δίπολο Ύβρεως και Δίκης το οποίο εγκαθιστά μία μόνιμη κατάσταση διαμάχης.

Ο Παπαϊωάννου θα προσθέσει, ωστόσο, ότι ο λόγος αυτός εκπροσωπεί κάποιες λίγες φορές αυτό που οι Έλληνες αποκάλεσαν Νόμο. Αυτός ο Νόμος ως φορέας του μέτρου, που δεν έχει καμία σχέση με αυτό που ονομάστηκε ελληνική αρμονία, έρχεται να δείξει κατ’ αρχάς την άβυσσο της ανομίας και της αμετρίας αλλά και να σώσει τους Έλληνες, σε αυτό το πλαίσιο, από τον μηδενισμό, τον οποίο ενσάρκωναν διαπαιδαγωγούμενοι στο πλαίσιο μιας ιστορικής ζωής που βυθιζόταν στην αναρχία, στη βία και την αδικία.<sup>21</sup>

---

το κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα να κλονίσει αυτά τα ίδια τα θεμέλια, τις πιο “καθολικές” “φυσικές” αξίες του πολιτισμού μας». Βλ. Παπαϊωάννου, Κ. (2004). *Από τον Αρχαιοελληνικό στον Ευρωπαϊκό Ουμανισμό*. ό.π. σελ. 111.

<sup>19</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π. σελ. 39.

<sup>20</sup> Ο.π. σελ. 143.

<sup>21</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. ό.π. σελ. 37.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η εξοικείωση των δυτικών κοινωνιών την εποχή της Αναγέννησης στις τέχνες ή στη «θεατροκρατία» του κλασικού θεάτρου της Γαλλίας και του ελισαβετιανού της Αγγλίας με την ελληνική τραγική ύλη, δεν οδήγησε στο να πλησιάσουν καν αυτό το όριο που κατόρθωσε η εποχή του Σοφοκλή ή και να δημιουργήσουν δημοκρατίες. Το κλασικιστικό θέατρο ήταν απόμακρο ή και ξένο προς την αθηναϊκή τραγωδία, εφόσον οι μορφές των ηρώων του είχαν τις ρίζες τους στη *Βίβλο*, στον Ευριπίδη, στον Σενέκα και στον κύκλο της ισπανικής *granteza*. Οι μορφές αυτές, που εκπροσωπούσαν την απόλυτη διαφορά των κορυφαίων θεάτρων της Αγγλίας και της Γαλλίας με την ελληνική τραγωδία, ήταν, σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου, εκλεπτυσμένες όψεις του δυτικού ουμανισμού είτε ανιστορικές, ατομικές, αναρχικές όψεις αξεχώριστες σχεδόν από την αμορφία του λούμπεν.<sup>22</sup>

Παρά το γεγονός ότι ο τραγικός φόβος της Αποκάλυψης, ο οποίος κινούσε όλα τα νήματα του δραματικού θεάτρου της Δύσης δεν ενέπιπτε στην περιοχή της Έριδος και της Ύβρεως που αποτελούσαν την περιοχή των δαιμονικών μεταμορφώσεων στις αθηναϊκές τραγωδίες, ο Παπαϊωάννου αρνιόταν να δεχθεί ότι η τραγική υφή του ανθρώπου διέφερε σε αυτούς τους δύο πολιτισμούς: των Ελλήνων δηλαδή και των δυτικών. Έτσι, όσο μιλούσε για τις θρησκευτικές, διονυσιακές ρίζες της δημοκρατίας στην αρχαία Αθήνα άλλο τόσο μιλούσε και για διονυσιακές δυνάμεις της Δύσης. Με αυτόν τον τρόπο η τραγωδία μπορούσε να αφορά όχι μόνο την Αθήνα αλλά και την ίδια τη *Βίβλο*. Γενικά, το διονυσιακό στοιχείο του ελληνικού πολιτισμού, η *Βίβλος*, η Ρωmano-γοτθική περίοδος από τον 10<sup>ο</sup> έως τον 13<sup>ο</sup> αιώνα, οι γιανσενιστές, οι άθεοι χριστιανοί, ο φονιάδες του Θεού, καθώς και οι σκοτεινές δυνάμεις της ποίησης, της προφητείας και του προλεταριάτου αποτελούσαν για τον Παπαϊωάννου το διονυσιακό θρησκευτικο-τραγικό υπόβαθρο του ελληνο-δυτικού πολιτισμού.<sup>23</sup>

Στα θεμέλια της δημοκρατίας τόσο στην αρχαία Αθήνα όσο και στη ρομαντική Ευρώπη δεν βρίσκονταν, επομένως, παρά οι διονυσιακές-ρομαντικές δυνάμεις, στις οποίες κεντρικό ρόλο κατείχαν η αναγνώριση του κακού και η συμφιλίωση του ανθρώπου με το αρνητικό και τον θάνατο. Και παρότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πολιτισμούς, αναφορικά με την κίνηση της τραγωδίας, ο Παπαϊωάννου θεώρησε ότι θα μπορούσαμε και τους δύο να τους υπαγάγουμε στην αισχύλεια κατηγορία του πάθους. Η κυριαρχία του Διονύσου επέβαλε την ενεργή παρουσία της εξέγερσης, της ύβρεως, της παράβασης του μέτρου, της αυτοτιμωρίας, του τρόμου, της επανάστασης και του τραγικού φόβου. Αυτό μάλιστα που επέτρεπε αυτήν την κυριαρχία και καθιστούσε την παρουσία της ενεργή ήταν μια παιδεία, η οποία διά της ορθολογικής νομιμοποίησης, έθετε ως κεντρικούς σκο-

---

<sup>22</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π.

<sup>23</sup> Βλ. κυρίως ό.π.

πούς στην πόλη τον πλούτο, την ισχύ, την αυταρέσκεια της εξουσίας, το γόητρο και εν κατακλείδι την απόκρυψη της ανθρώπινης θνητότητας, δηλαδή μια παιδεία που παραχάρασσε το γεγονός της τραγικότητας του ανθρώπινου όντος. Έτσι στον βαθμό που οι διονυσιακές δυνάμεις παρέπεμπαν στον αισχύλειο πάθος, οι άλλες, οι απολλώνιες δυνάμεις, παρέπεμπαν στο αισχύλειο μάθος και συντιθέμενες καθιστούσαν δυνατές τις μεταμορφώσεις της Έριδος και της Ύβρεως και αναγνώριζαν τον άνθρωπο ως *δεινότατον ον*.<sup>24</sup> Αυτές μάλιστα οι απολλώνιες δυνάμεις, δυνάμεις της μορφής, ήταν μορφοποιητικές δυνάμεις, δυνάμεις του θάρρους της παιδείας και του πολιτισμού και μάλιστα, όπως θα σημειώσει αργότερα ο Καστοριάδης, συγκροτούσαν ένα είδος πολιτειακής θρησκείας, με την έννοια της συμμετοχής όλων των πολιτών στους πολιτειακούς εορτασμούς και τους αγώνες, στις αποφάσεις του δήμου και στην απεριόριστη ερώτηση πάνω στα πράγματα.<sup>25</sup> Στην κρίσιμη μάλιστα εκείνη στιγμή, όπου τα διονυσιακά άρρητα στοιχεία συνενώνονταν με τα απολλώνια ρητά και κατάφερναν να διαλύσουν τον αρχέγονο τραγικό φόβο της ζωής, εδημιουργείτο η ιδεατότητα εκείνη που έπαιρνε, όπως είπαμε, τη μορφή της δικαιοσύνης. Η μορφή αυτή θα αποτελούσε το μέτρο για την υπέρβαση του αποτρόπαιου της ανθρώπινης πράξης αλλά και ως ενσάρκωση θα μπορούσε να κρατήσει ενεργή για καιρό μέσα στον δήμο την ανθρώπινη μοίρα και τις θετικές αξίες του δήμου.<sup>26</sup> Μόνον με αυτή την προϋπόθεση οι τραγικές δυνάμεις, τόνιζε ο Παπαϊωάννου, με τα αφηρημένα σχήματα και τα μαγικά προσωπεία τα οποία απεικόνιζαν τη δημοκρατία, μπορούσαν να συνενωθούν με τον Πολύκλειτο, τον Φειδία, τον Όμηρο, τον Αισχύλο, τον Αριστοφάνη, τον Αναξίμανδρο και τον Ηράκλειτο και να δημιουργήσουν έναν είδος ενσάρκωσης.

Για όλους αυτούς τους αθηναίους δημιουργούς η ίδια η δικαιοσύνη ως ερωτική, ποιητική δύναμη, μορφοποιούσε την ελευθερία της πόλεως και της έδινε περιεχόμενο τέτοιο που καθιστούσε δυνατό τον αθηναίο πολίτη. Γνω-

---

<sup>24</sup> Βλ. Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*, 332-334: «πολλά τὰ δεινὰ κούδεν ἄνθρώπου δεινότερον πέλει»

<sup>25</sup> Βλ. Castoriadis, C. (1996). *La montée de l' insignifiance. Les Carrefours du labyrinthe IV*. Paris: Seuil. Ο Καστοριάδης θα προσδώσει στην αρχαία ελληνική θρησκεία έναν πολιτειακό χαρακτήρα και θα την ξεχωρίσει από μια θρησκεία η οποία εκπροσωπεί αποκλειστικά και μόνον την ετερονομία: μια θρησκεία, δηλαδή, απολύτως κλειστή και μη επιτρέπουσα την οποιαδήποτε αλλοίωση. Υπ' αυτήν την έννοια μια πολιτειακή θρησκεία, ως τέτοια, είναι αυτή που δημιουργείται και υπάρχει εντός ενός φαντασιακού σύμπαντος σημασιών που αφήνουν ένα υπόλειμμα δημιουργικής οντολογικής αναστάτωσης.

<sup>26</sup> Αναφερόμενος στην πολιτική προβληματική της σύγχρονης εποχής ο Παπαϊωάννου θα τονίσει ότι «Αν δεν πάψουμε να περιορίζουμε την ιδέα της πολιτικής ζωής [...] στην αφηρημένη έννοια της “άσκησης των συνταγματικά ή επαναστατικά καθορισμένων πολιτικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων”, αν δεν αντικρίσουμε κάτω από ένα συνοπτικό πρίσμα όλες τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες μια μάζα ανθρώπων δεν μένει απλώς θεατής ή παθητικό όργανο... [τότε] αυτή ακριβώς η έννοια της πολιτικής ωριμότητας, που μια εποχή [...] όπως η δική μας την έχει αναγάγει σε μέτρο όλων των πραγμάτων, θα μας φανεί σαν εξαιρετικά ασάφης και επικίνδυνη» Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π. σελ. 96-97.

ρίζουμε ότι αυτή η απαίτηση της συμπόρευσης της ελευθερίας με τη δικαιοσύνη δεν έγινε σεβαστή από τις «αποκαλυπτικές» πολιτικές ιδεολογίες της Δύσης και τις οδήγησε σε μια διαμάχη από την οποία νικήτρια βγήκε η πρώτη. Αντιθέτως, η ενσάρκωση αυτών των δύο σημασιών από τους αθηναίους πολίτες και η απόφασή τους να παίζουν αυτές τον ρυθμιστικό ρόλο στο πλαίσιο της θέσμησης της πόλεως οδήγησε τη γενιά του Σοφοκλή, κατά τον Παπαϊωάννου, στην κατάλυση του τραγικού φόβου της ζωής, περιορίζοντας την Ύβριν και φέρνοντας, ταυτοχρόνως, στο προσκήνιο τη σωφροσύνη και την απαίτηση του αυτοπεριορισμού, δύο δηλαδή κεντρικές αρετές στο πλαίσιο της δημοκρατικής παιδείας, δίνοντας έτσι ένα πραγματικό νόημα στη δημοκρατία και επιτρέποντάς της να «ανοίγεται στην τάξη και την ομορφιά του κόσμου».<sup>27</sup> Και μιλούμε για θέσμηση της πόλεως, εφόσον η διονυσιακή κίνηση της μάζας δεν ήταν παρά μια λαϊκή εξέγερση, που ωστόσο αγνοούσε, κατ' αρχάς, τη σωτήρια δύναμη του απολλώνιου μάθους. Αυτή η μάζα όσο αγνοούσε τον συμπαντικό νόμο άλλο τόσο αγνοούσε τη μορφοποιητική δύναμη της τραγικής απολλώνιας συνείδησης του μάθους. Πριν την εμφάνιση των απολλώνιων δυνάμεων, οι δυνάμεις του Διονύσου ήταν αποκλειστικοί εκφραστές μιας λογικής του χειρότερου.

Σε αυτό το πλαίσιο ο Παπαϊωάννου θα ορίσει μάλιστα τον ανθρωπισμό ως εξής: «κάθε ουμανισμός, κάθε βεβαίωση του ανθρώπου ως αυθυπόστατου όντος, κάθε καταφατική στάση απέναντι στον άνθρωπο είναι πρώτα και κύρια η υπερνίκηση αυτού του τραγικού φόβου που αρχέγονα νιώθει ο άνθρωπος απέναντι στη φθαρτή ουσία της εμπειρικής του ύπαρξης: αυτού του φόβου από τον οποίο ακριβώς θρέφεται κάθε προφητισμός, κάθε αποκαλυπτισμός, κάθε θρησκευτική εμπειρία και κάθε τραγική γνώση».<sup>28</sup> Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί οι αρχαίοι Έλληνες δεν προσέδωσαν καμία σημασία σε αυτό που οι Ευρωπαίοι αποκάλεσαν «Ιστορία» ή «Πρόοδο».<sup>29</sup> Και, ακριβώς, επειδή οι δυτικοί δεν προσέδωσαν την ίδια σημασία στο τραγικό όπως οι Έλληνες, καθοσίωσαν την ιδέα της προόδου, θεμελίωσαν πάνω της μια ολόκληρη ιδεολογία και επιχείρησαν να νικήσουν το κακό. Αλλά εις μάτην.

Η ανθρωπολογική, λοιπόν, όσο και πολιτική σημασία της ερμηνείας του Παπαϊωάννου συνίσταται στο γεγονός ότι καταφέρνει να μας δείξει πως οι αρχαίοι Έλληνες ανταποκρινόμενοι στην αισχύλεια προτροπή του πάθους μάθους κατάφεραν, μέσα από τις εμπειρίες της αμετρίας, της ανομίας και της βίας που είχαν και «ζώντας ως την άκρη τη δαιμονική εμπειρία της θέλησης δύναμης και της καταστροφής»<sup>30</sup> να αντικρίζουν με τρόπο τις κα-

---

<sup>27</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ., (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. ό.π.

<sup>28</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. ό.π. σελ. 70.

<sup>29</sup> Ο.π. σελ. 70-71.

<sup>30</sup> Ο.π. σελ. 30.

ταστροφικές δυνάμεις που φέρουν μέσα τους. Αν και ένιωσαν έντονα της αρνητικότητα, το μηδέν, την αλαζονεία που ωθεί στην υπέρβαση του μετρου, διδάχθηκαν μέσα από την παιδεία που δέχονταν από τους πνευματικούς τους ταγούς να πιστεύουν ότι η ανθρώπινη ύπαρξη αποτελεί μια δύναμη που απειλεί την ύπαρξη του ίδιου του σύμπαντος. Ο ίδιος ο κόσμος, όπως είπαμε, αποτελούσε αντικείμενο τραγικού φόβου. Φοβήθηκαν έως τέλους τον άνθρωπο, τον ίδιο τους τον εαυτό, κάτι που φανερώνει η αμφισημία του όρου «δεινός».<sup>31</sup> Επομένως, αν οι αρχαίοι Έλληνες κατόρθωσαν μέσω της παιδείας τους να δημιουργήσουν την ιδέα ενός κόσμου «ως ακατάλυτης διάταξης των όντων από την οποία καθορίζεται κάθε Είναι και κάθε νομιμότητα, που περιορίζει κάθε ον μέσα στα νόμιμα όριά του και διατηρεί τις νόμιμες σχέσεις ανάμεσα στα όντα και σώζει έτσι την ολότητα των όντων» αυτό οφείλεται στον τρόπο που ένιωσαν για αυτό που είναι ο άνθρωπος αλλά και στη σκέψη ότι «για να κατοχυρωθεί η ανθρώπινη ύπαρξη απέναντι στο μηδέν που την απειλεί, δεν αρκούν οι εμπειρικοί προσδιορισμοί της οργανωμένης κοινωνίας, αλλά θα πρέπει να εξασφαλιστούν [...] αυτά τα ίδια τα μεταφυσικά θεμέλια και η ενότητα του σύμπαντος και η ακατάλυτής του διάταξης».<sup>32</sup> Μορφοποιήθηκαν, λοιπόν, ως πολιτικά όντα, που λογάριάζαν κατ'εξοχήν το μέγα ζήτημα των ορίων. Γι' αυτό και κατάφεραν να αυτοπεριορισθούν. Ας σημειώσουμε δε ότι η αρχαιοελληνική αντίληψη του «κόσμου» εμπεριέχει την αυστηρή τιμωρία κάθε παράβασης, καθώς ο κόσμος συνιστά μια υπέρτατη μορφωτική και νομοθετική δύναμη. Χάριν μάλιστα αυτού του

---

<sup>31</sup> Ο.π. σελ. 44, 37 και 60-63. Βασιζόμενος σε αποσπάσματα του Ηρακλείτου, του Σοφοκλή και του Αισχύλου, ο Παπαϊωάννου υποστηρίζει ότι ο σχεδόν αμετάφραστος όρος «δεινός», που σημαίνει την ίδια στιγμή κάτι το «αποτρόπαιο, το φοβερό και το θαυμαστό δηλώνει τα όντα που η φύση τους ή οι αναλογίες τους ξεπερνάν κάθε μέτρο και που γι' αυτό προξενούν το "θάμβος" και είναι αντικείμενα ενός δέους».

<sup>32</sup> Ο.π. σελ. 37-38. Ο φιλόσοφος θα δείξει ότι ο κόσμος για τους Έλληνες ως ένα σύμπαν ολοκληρωμένο, διατεταγμένο και αρμονικό, αποτέλεσε ένα υπόδειγμα τάξης και ορθολογικότητας, με το οποίο ο ανθρώπινος κόσμος οφείλει να συμμορφώνεται, στο μέτρο, βεβαίως, του τραγικού. Θα επιμείνει μάλιστα στο ότι η κλασική Ελλάδα θα εκφράσει το συναίσθημά της προς αυτόν τον κόσμο όχι μόνο μέσα στη φιλοσοφία αλλά, αρχικά, και μέσα στην αρχιτεκτονική. Έπειτα και μέσα στους μύθους, στις έννοιες και τα σύμβολα, όπως και μέσα στην πολιτική της δραστηριότητα αλλά και μέσα στις μαθηματικές και επιστημονικές θεωρίες της. Βλ. επ' αυτού, Παπαϊωάννου, Κ. (1998). *Τέχνη και πολιτισμός στην αρχαία Ελλάδα*. (μτφρ. Σταματοπούλου, Χ., Κακουριώτης, Σ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 185. Βλ. επίσης και την εξαιρετική προσέγγιση του Καστοριάδη επί του σωζόμενου αποσπάσματος του Αναξιμάνδρου στο έργο του (2004). *Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite*. tome1. (éd Escobar, E., Gondicas, M., Vernay, P.). Paris: Seuil. Η απαξίωση της αρχαιοελληνικής αντίληψης του κόσμου θα έρθει, σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου, μέσα από την ιουδαιοχριστιανική αντίληψη του κόσμου ως δημιουργήματος. Από την Αναγέννηση μάλιστα και μετά, τονίζει, ότι δεν μπορούμε να σκεφτούμε το σύμπαν ως ένα δομημένο και συνεκτικό όλον, καθώς ο κόσμος προσεγγίζεται ως διεπόμενος από μια δυαδικότητα που τίποτα δεν μπορεί να την υπερβεί.



νόμου κατέστησαν οντολογικά αδύνατες η αυθαιρεσία, η Ύβρις και η πλεονεξία.<sup>33</sup>

Ο ρόλος, λοιπόν, της αρχαιοελληνικής τραγωδίας, σύμφωνα με την ερμηνεία του Παπαϊωάννου, ήταν να μπορέσουν, οι Αθηναίοι να μάθουν, σε μια εποχή που τους ήταν απολύτως απαραίτητο, το όνομα και κυρίως το έργο της Δίκης. Έτσι, δίνοντας σάρκα και οστά στη «θεατροκρατία», μεταμόρφωσαν την τραγική τέχνη, δηλαδή την τέχνη που διδάσκει το πώς η Δίκη «τοῖς (...) παθοῦσιν μαθεῖν ἐπιρρέπει»<sup>34</sup> σε ανώτατη μορφή δημοκρατικής παιδείας και σε θεμελιώδες θρησκευτικό και πολιτικό λειτούργημα.<sup>35</sup> Η τραγωδία καταλαμβάνοντας μια κεντρική θέση στη ζωή του αθηναϊκού δήμου, αποτέλεσε, λοιπόν, μια βασική πολιτική μάθηση.

### Βιβλιογραφία

- Αισχύλου, *Αγαμέμνων*, Les Belles Lettres.
- Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance. Les Carrefours du labyrinthe IV*. Paris: Seuil.
- , (1986). *Domaines de l'homme. Les Carrefours du labyrinthe II*. Paris: Seuil.
- , (1984). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*, Αθήνα: Ύψιλον.
- , (2004). *Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite*. tome I. (éd Escobar, E., Gondicas, M., Vernay, P.). Paris: Seuil.
- Csapo, E. & Slater, J. W. (1995). *The context of ancient drama*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- De Romilly, J. (1985). *A short history of Greek literature* (trans. L. Doherty), Chicago: University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1980). *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*. Princeton: Princeton University Press.
- Green, J. R. (1994). *Theatre in ancient greek society*. London: Routledge.
- Longo, O. (1990). The theater of the *Polis*. In Winkler, J. J. & Zeitlin, F. I. (eds). *Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context*. Princeton: Princeton University Press.
- McAuslan, I. & Walcot, P. (eds.). (1993). *Greek tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Nietzsche, F. (1986). *La naissance de la tragédie*. (tran. Haar M., Lacoue-Labarthe, Ph. et Nancy J.L.). Paris: Gallimard.
- Παπαϊωάννου, Κ. (1998). *Τέχνη και πολιτισμός στην αρχαία Ελλάδα*. (μτφρ. Σταματοπούλου, Χ., Κακουριώτης, Σ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

---

<sup>33</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. ό.π. σελ. 38-40 και 47. Ως παραδείγματα αυτής της τιμωρίας θα φέρει εκτός από το «χρεών» του Αναξίμανδρου και το «χρή» του Ηρακλείτου και τη Δίκη της Τραγωδίας, τον φοβερό Θεό του πάθους-μάθους.

<sup>34</sup> Βλ. Αισχύλου, *Αγαμέμνων*, 250.

<sup>35</sup> Βλ. Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. ό.π. σελ. 42.

- , (2003). *Μάζα και Ιστορία. Γενική θεωρία της επαναστατικής μάζας*. (επ. Καραμπελιάς, Γ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- , (2000). *Κόσμος και Ιστορία. Ελληνική κοσμολογία και δυτική εσχατολογία*. (επ. Καραμπελιάς, Γ.). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- , (2004). *Από τον Αρχαιοελληνικό στον Ευρωπαϊκό Ουμανισμό*. (Επιλογή κειμένων). (επ. Καλαφάτης, Θ.), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Πέτρου, Α. (2007). *Το πέρασμα του Νίτσε. Αλήθεια, Τέχνη και Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Πλάτωνος, *Νόμοι*, Les Belles Lettres.
- Πλουτάρχου, *Βίοι Παράλληλοι: Σόλων*, Les Belles Lettres.
- Rehm, R. (1992). *Greek tragic theatre*. chapter 1. London: Routledge.
- Scodel, R. (1993). *Theater and society in the classical world*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*, Les Belles Lettres.
- Vernant, J. P. & Vidal-Naquet. P. (1972). *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*. Paris: Maspero.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ο Αλέξανδρος Θεοδορίδης είναι διδάκτωρ της Φιλοσοφίας. Υπηρετεί ως Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Διδάσκει μαθήματα φιλοσοφίας, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Δραστηριοποιείται επίσης ως επιμορφωτής σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει λάβει μέρος σε πολλά πανελλήνια και διεθνή συνέδρια, σε Ημερίδες και Συμπόσια. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον στρέφεται στις εξής περιοχές: Φιλοσοφική ανθρωπολογία και επιστήμες της εκπαίδευσης, Προβλήματα φιλοσοφίας των επιστημών της εκπαίδευσης, Φιλοσοφία της Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Πολιτική φιλοσοφία, Πολιτική-ηθική-αισθητική αγωγή, Διαπολιτισμική ηθική, Περιβαλλοντική ηθική.

# Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι Τέχνες στο Νέο Σχολείο<sup>1</sup>

## Σίμος Παπαδόπουλος

Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
syrapado@eled.duth.gr <http://utopia.duth.gr/~syrapado/>

### Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη δραματική αλλαγή που επέφερε το Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000) στον προσανατολισμό της δημόσιας εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών κρατών, με την αντικατάσταση των οραμάτων της Νέας Αγωγής από τις αξίες της νέας οικονομικής τάξης πραγμάτων, με κύρια προτάγματα την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, τις ξένες γλώσσες, τις θετικές επιστήμες και την επιχειρηματικότητα. Επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο αυτών των επιταγών, που στην ελληνική πραγματικότητα εισήχθησαν το 2009 με την ονομασία «*Νέο Σχολείο. Πρώτα ο Μαθητής*», δεν αναφέρεται πουθενά ως στόχος η καλλιτεχνική αγωγή και εκπαίδευση. Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι εγκαταλείπονται οι οραματισμοί για μια ανθρωπιστική αγωγή μέσω της Τέχνης ως βασικού πυλώνα της, οι οποίοι διαμόρφωναν τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ευρωπαϊκών κρατών μέχρι και τη δεκαετία του 1980, και στη θέση τους προβάλλεται ως κυρίαρχος ο τεχνοκρατικός και θετικιστικός προσανατολισμός. Θίγονται επίσης παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες έχουν διαμορφώσει ένα τελείως αφιλόξενο κλίμα για την εκδίπλωση κάθε αυθόρμητης και δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ επισείεται ο κίνδυνος της επιδείνωσης του κλίματος στις σχολικές μονάδες από την εφαρμογή του επικείμενου συστήματος αξιολόγησης. Στο τέλος και αφού έχει παρατεθεί η σχετική επιχειρηματολογία για την παιδαγωγική αξία της καλλιτεχνικής αγωγής, παρουσιάζονται προτάσεις των οποίων η υλοποίηση θα συμβάλει στην αναβάθμισή της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμβούλιο της Λισσαβόνας, Νέο Σχολείο- Πρώτα ο Μαθητής, τέχνες στο σχολείο, καλλιτεχνική αγωγή, Έκθεση Gulbenkian

### Abstract

The paper refers to the dramatic change brought about to the orientation of the European Education by the *Lisbon Council* (2000) by replacing the visions of *New Education* with the values of the new economic order, whose exclusive aim is the development of skills in computer, foreign languages, sciences and marketing. All the above are included in the 2009's Greek reformation under the name of "New

---

<sup>1</sup> 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 Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία".

School. Student first", where nowhere are mentioned the arts as means of education. On top of that, it has been observed that the visions for a humanistic education through art, which formed the European curricula till the 1980s, are being abandoned and replaced with an orientation to technology and science. Besides, reference is made to the flaws of Greek educational system that created a hostile environment where the students were not allowed to act spontaneously and get involved to the creative learning procedure. At the same time, the danger of aggravation of malfunction at school is obvious due to the forthcoming evaluating system. At the end, after an argumentation about pedagogical value of arts teaching, suggestions are made about its upgrade through the educational levels.

**Keywords:** The Lisbon Council, New School - The Student First, Arts in school, Gulbenkian report

### *Οι Τέχνες και η Νέα Αγωγή*

Όσοι είμαστε συγκεντρωμένοι σήμερα εδώ, ανταποκρινόμενοι στην πρόσκληση για συμμετοχή στις εργασίες της διημερίδας, με θέμα: *η Σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*, έχουμε υπάρξει μάρτυρες –είτε ως δάσκαλοι είτε ως μαθητές– μιας συστηματικής επιχείρησης στο χώρο της εκπαίδευσης, μετά την μεταπολίτευση, που στόχο είχε το σχεδιασμό ενός νέου, δημιουργικού και ανοιχτού στην κουλτούρα σχολείου. Ο ενθουσιασμός, με τον οποίο άρχισαν να τίθενται οι στόχοι για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκίνησαν από τη μεταπολίτευση (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976), για να εμπλουτιστούν στις επόμενες δεκαετίες του 80 και του 90, με την αργοπορημένη πρόσληψη των υψηλών εκπαιδευτικών οραματισμών, που είχαν διατυπωθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) των προηγμένων χωρών της Δύσης, στις δεκαετίες του 1960 και 70 και, βέβαια, στις σχετικές Διακηρύξεις του Χάρτη της Unesco. Ήδη η *Νέα Αγωγή*<sup>2</sup> είχε δείξει τα βήματα για ένα δημοκρατικό σχολείο, με επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του, τη μάθηση μέσα από τις τέχνες και το παιχνίδι, την καλλιέργεια της έκφρασης, της συγκίνησης και της ευαισθησίας (Πυργιωτάκης, 2011· Gloton, 1976: 44). Μεταξύ των βασικών στόχων που διακηρύσσονταν στα σχετικά κείμενα, ήταν και η αναβάθμιση της καλλιτεχνικής αγωγής στο σχολείο, με την αναγνώριση της αξίας της ως μέσου για μια υψηλής ποιότητας αγωγή των μαθητών σε διανοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και αισθητικό επίπεδο<sup>3</sup> (Tickle, 1987: 1-3). Και όσο κι αν πάντοτε οι θεωρητικές διακηρύξεις απεί-

---

<sup>2</sup> Το ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αι. βρίσκει την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε Ευρώπη και Αμερική μπολιασμένη με τις θέσεις της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές εκφράστηκαν από τους John Dewey, Georg Kerschensteiner, Cercil Reddie, Célesten Freneit, A.S.Makarenko και Maria Montessori (Πυργιωτάκης, 2007).

<sup>3</sup> Βλ. επίσης: Arts Education for the 21<sup>st</sup> Century American Economy, 1994· Curriculum Council of Western Australia, 1998· National Standards for Arts Education. 1994· The Ontario Curriculum, 1998.

χαν σημαντικά από την πραγματικότητα του σχολείου, κατάφερνε να υπερισχύει και να φτάνει και στο σχολικό περιβάλλον η αύρα του οράματος παιδαγωγών, όπως οι J. Dewey (1958), H. Read (1943) κ.ά., για μια ανώτερου επιπέδου ανθρωπιστική εκπαίδευση, στην οποία θα είχαν πρόσβαση μαθητές από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και τις εθνοφυλετικές ομάδες. Με όλες τις δικαιολογημένες ενστάσεις και τις αμφισβητήσεις που μπορεί να έχει καθένας από μάς, μπορεί να αναγνωρίσει την κορύφωση αυτής της θετικής προσπάθειας στα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου και στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του παραδοσιακού σχολείου, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρά τις γνωστές και ομολογημένες ατέλειες στην εφαρμογή τους (Βρεττός, 2001: 65).

### *Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Νέο Σχολείο και οι Τέχνες*

Την ίδια όμως εποχή που ήμασταν στο κατάστρωμα του πλοίου που έφερε το όνομα *Νέα Αγωγή*, και θεωρούσαμε βέβαιη μια πορεία προς τους προορισμούς των οραματικών διακηρύξεών της, στο αμπάρι του πλοίου, όπως οι πιο αθώοι και ανυποψίαστοι καταλάβαμε εκ των υστέρων, είχε αρχίσει να σχεδιάζεται η αλλαγή πλεύσης και διοίκησης με νέους όρους, που θα εξυπηρετούσαν καλύτερα την παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Σ' αυτό το νέο ασφυκτικά επιτηρούμενο και καθοδηγούμενο περιβάλλον, τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να χάνουν τον εθνικό και μαζί τον σαφή μορφοπαιδευτικό και δημοκρατικό τους χαρακτήρα. Άλλωστε σήμερα, αρχές του 21<sup>ου</sup> αι., εκλείπει η αποφασιστικότητα ατόμων και κινημάτων να διαμορφώσουν εκείνες τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, που πριν από εκατό χρόνια είχαν δημιουργήσει προσδοκίες για μια ανθρώπινη και χειραφετημένη κοινωνία.

Στην Ευρώπη, η ανθρωπιστική αντίληψη των προηγούμενων δεκαετιών, ήδη από τη δεκαετία του 1970, αντικαθίσταται, όλο και πιο επιτακτικά, από μια τεχνοκρατική εκπαιδευτική πολιτική, προσδιορισμένη με οικονομικά κριτήρια, υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας διακυβέρνησης (governance), που θεμελιώνεται όλο και πιο βαθιά σε νεοφιλελεύθερη βάση, με τα εθνικά όρια να έχουν εξαυλωθεί από διεθνείς οργανισμούς, ηλεκτρονικές δικτύσεις και οικονομικά κέντρα, που πλέον εδραιώνονται ως ρυθμιστές εκπαιδευτικής πολιτικής με παγκόσμια ώσμωση (Robinson, 1989: 4). Ο προσανατολισμός των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στην οικονομία της αγοράς διατυπώθηκε ανοιχτά στη Συνάντηση της Λισσαβόνας το 2001, που η στρατηγική της αποτέλεσε τη βάση για το ελληνικό σχέδιο δράσης (2009), με τίτλο «*Το Νέο Σχολείο - Πρώτα ο μαθητής*» (Παπαδιαμαντάκη, 2012: 16). Πρωταρχικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισσαβόνα 2000, Βαρκελώνη 2002) ήταν να καταστεί η εκπαίδευση στην Ευρώπη ανταγωνιστική<sup>4</sup> τόσο ως

---

<sup>4</sup> Βλ. σχετικά: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

προς τη βελτίωση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μαθητών, πολιτών, όσο και ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, τις ξένες γλώσσες, τις θετικές επιστήμες, τις ανταλλαγές και την επιχειρηματικότητα. Από τους παραπάνω στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας παρατηρούμε ότι αποσιωπάται οποιαδήποτε αναφορά στην καλλιτεχνική αγωγή και στις φυσικές και ψυχοδιανοητικές ικανότητες που αυτή καλλιεργεί, σύμφωνα με προγενέστερα Α.Π. και σχετικές υποστηρικτικές εκθέσεις στην Ευρώπη, όπως η Έκθεση Γκαλμπενκιάν (Gulbenkian) του 1982 στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Για την πραγματοποίηση του *Νέου σχολείου δημιουργικής μάθησης*, όπως αποκαλείται, προβλέπονται συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε ο μαθητής α. να γίνει «μικρός διανοούμενος», πράγμα που κατά τους συντάκτες του σχεδίου σημαίνει ότι «αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στη χρήση... της ελληνικής γλώσσας», β. να γίνει «μικρός επιστήμονας», γ. να γίνει «μικρός ερευνητής», δηλαδή «να αποκτά ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και τη σκέψη [και] επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας», δ. να γίνει «γλωσσομαθής», ε. να κατακτήσει το να «μάθει πώς να μαθαίνει» και να δοθεί τέλος στο να «μαθαίνει απ' έξω», και στ. να γίνει «συνειδητός Έλληνας Πολίτης- Πολίτης του κόσμου» (Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠΔΒΜΘ, 2009). Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τα αναφερόμενα στο σχέδιο του 2009 προτάγματα, από τους βασικούς στόχους του *Νέου Σχολείου* απουσιάζει η καλλιτεχνική εκπαίδευση των μαθητών. Μια σύντομη μόνον αναφορά στην «επαφή του μαθητή με τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, την ιστορία και τον πολιτισμό, γενικότερα», δηλαδή τη θεωρητική γνώση για τις τέχνες, μέσω της οποίας ο μαθητής θα γίνει «μικρός διανοούμενος», είναι όλο κι όλο ό, τι προβλέπεται σ' αυτό το *Νέο Σχολείο* για τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Μολαταύτα, στο γενικόλογα διατυπωμένο αυτό κείμενο, με την πληθώρα επιθετικών προσδιορισμών, το *Νέο Σχολείο* μετατρέπεται σε παράδεισο δημιουργίας και χαράς για τη μάθηση (ανοικτό και ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό, συνοπτικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο, που χειραφετεί, προωθεί νέες μεθοδολογίες, κ.ά.τ.). Και ενώ στα Α.Π. των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής<sup>5</sup> διακηρύσσονται πάντοτε οι ευσεβείς σκοποί της ανθρωπιστικής αγωγής τους οποίους θα διασφαλίσει η διδασκαλία αυτών των μαθημάτων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), διαφαίνεται ότι οι πιέσεις της οικονομικής και πολιτικής πραγματικότητας ακυρώνουν αυτούς τους οραματισμούς. Οπότε, η όποια μικρή αναβάθμιση της θέσης τους, με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου (ΕΑΕΠ) που προηγήθηκε, δεν θα συνεχίσει να υποστηρίζεται, είτε λόγω του ιδιωφελούς προσανατολισμού της εκπαίδευσης, που αποτυπώνεται στα εκπαιδευτικά σχέδια των ευρωπαϊκών χωρών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της Λισσαβόνας, είτε λόγω των περικοπών που επιβάλλονται από τα Μνημόνια, είτε λόγω ποικίλων άλ-

---

<sup>5</sup> Μόνο τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

λων παθογενειών της ελληνικής κοινωνίας, όπως η εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων (βλ. φροντιστήρια), που συμπιέζουν και συρρικνώνουν το σχολικό χρόνο και εξασθενούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ωρολογίου προγράμματος.

### *Η καλλιτεχνική αγωγή στο Νέο Σχολείο*

Στο έργο *Τέχνη και Αγωγή*, έκδοση της Unesco, τονίζεται ο μορφοπαιδευτικός ρόλος της αγωγής, η οποία «πρέπει να αποτελεί είδος μνήσεως, με σκοπό να είναι καθένας όσο το δυνατό καλύτερα οπλισμένος για να ζει με πληρότητα και για να βοηθάει τον άλλο να πλουτίζει τη δική του ζωή και τη ζωή του συνόλου. Είναι με αυτό το νόημα που η αγωγή δια μέσου της τέχνης είναι χρήσιμη, γιατί ενισχύει την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας» (Gloton, 1976: 28). Αντίστοιχα, στο Καταστατικό της Διεθνούς Εταιρείας Καλλιτεχνικής Αγωγής, επισημαίνεται ότι η καλλιτεχνική αγωγή γονιμοποιεί τους μαθητές με τη συνείδηση της ανθρώπινης σχέσης, ώστε με την ενηλικίωση να ζουν με «αλληλοσεβασμό, συνεργασία και κατανόηση» (Gloton, 1976: 46). Η καλλιτεχνική αγωγή, λοιπόν, έχει τη δύναμη να μοιλιάζει την κουλτούρα των μαθητών, καθώς αυτοί θα αποκτούν επαρκέστερη επίγνωση του πεδίου μέσα στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν και, τότε, ο αγώνας για συνειδητοποίηση και κατάκτηση της φύσης τους και της κουλτούρας μέσα στην οποία αναπτύσσονται μπορεί να εγγυάται την ανθρωποποίησή τους (Αρντουέν, 2000: 16-17, 60-61).

Στη σχέση του με την τέχνη, ο άνθρωπος συγκινείται και γίνεται πιο ευαίσθητος συναισθηματικά, πιο ώριμος ψυχοπνευματικά, αποκτά κριτική και στοχαστική σκέψη, κοινωνικοποιείται και εξυψώνεται σε ηθική οντότητα (Παπαδόπουλος, 2010: 53). Η διαίθησή του συναντά τη νόηση και η ενεργοποίηση των αισθήσεών του ενδυναμώνει το αισθητικό και ηθικό του κριτήριο. Μαθαίνει να διακρίνει την καλαισθησία, την ομορφιά που θεραπεύει την ψυχή του. (Gloton, 1976: 20,27,46) Σε έναν ταραγμένο κόσμο, σε έναν κατακερματισμένο πολιτισμό, γεμάτο από ψυχωτικές συμπεριφορές, ο άνθρωπος αναζητά στις Τέχνες την ισορροπία και την πολυπόθητη αρμονία για τη ζωή του, βρίσκει καταφύγιο στη χάρη και τότε μπορεί να είναι χαρούμενος (Gloton, 1976: 47). Είναι ο ίδιος ενθουσιασμός, η απίστευτη συγκίνηση και η ίδια γοητεία κι ο θαυμασμός, που κάνουν και το παιδί να ποθεί το παιχνίδι και την καλλιτεχνική δράση. Και η ευχαρίστησή του είναι απύθμενη και τότε μαθαίνει πραγματικά, γιατί είναι εκεί με όλες του τις δημιουργικές δυνάμεις. Μαθαίνει τον κόσμο με διαίθηση, με συγκίνηση, με λογική (Dewey, 1958). Αλλά χρειάζεται να εμπυχωθεί από τον εκπαιδευτικό (Adelman, 1987: 27-28), που θα διαμορφώσει με ευαισθησία το κατάλληλο συναισθηματικό περιβάλλον για να αποκαλυφθεί η ομορφιά, αυτή που κατά τον Ντοστογιέφσκι «θα σώσει τον κόσμο».

Ενάντια όμως σ' αυτές τις αναγνωρισμένες διαπιστώσεις για την αξία των τεχνών, τα πρώτα που καίγονται στο βωμό ενός ατομοκεντρικού και εξεταστικοκεντρικού σχολείου, το οποίο στην πράξη δίνει έμφαση μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, είναι τα μαθήματα των Τεχνών. Έτσι, το σημερινό ολοήμερο σχολείο φαίνεται να πήρε εντελώς διαφορετική πορεία από τους αρχικούς οραματισμούς που το γέννησαν (Βλ. Βιτσιλάκη, 2001· Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2001: 34). Η πραγματικότητα του ωρολογίου προγράμματος στο κανονικό σχολείο είναι πως στις 30 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, μόνο 2 ώρες αφιερώνονται στα καλλιτεχνικά μαθήματα. Αλλά και στο τόσο φιλόδοξο ολοήμερο σχολείο διευρυμένου ωραρίου, η αναλογία είναι 3 προς 35, με μικρή εξαίρεση τις δύο πρώτες τάξεις, όπου προβλέπονται 5 ώρες στις 35, ενώ η προτροπή να μην αγνοηθεί η προτίμηση των σχολείων για τις δημοφιλείς 'ελεύθερες δραστηριότητες' (πληροφορική, θεατρική αγωγή, μουσική, μουσικοκινητική αγωγή, παραδοσιακοί χοροί) (βλ. Κωνσταντίνου, κ.ά., 2001: 100) δεν φαίνεται να εισακούστηκε. Αν, πάλι, κάποιος αντιτείνει πως το πρόγραμμα πρέπει να φροντίσει για την εγγραμματοσύνη των μαθητών, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθεί το σχολείο από τον ρόλο της ανθρωπιστικής ολοκλήρωσης των μαθητών, που επιτυγχάνεται κατεξοχήν με την έμπρακτη μύησή τους στις Τέχνες. Φαίνεται όμως ότι ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας έχει εκλείψει από τη σκοποθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών χωρών, υπέρ στόχων που σχετίζονται και εξυπηρετούν κυρίως τον οικονομικό ανταγωνισμό. Με το ωφελμιστικό αυτό πνεύμα, που αποτελεί το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, τα καλλιτεχνικά μαθήματα υφίστανται την ανυποληψία και την περιφρόνηση, μέσα σε ένα περιβάλλον αφιλόξενο για τις Τέχνες. Ή μήπως πρέπει να παραδεχτούμε ότι είναι αφιλόξενο και για την παιδεία γενικότερα;

Μήπως δεν έχουμε καταλάβει ότι δεν αρκούν μόνο οι ευσεβείς πόθοι και οι ευγενείς στόχοι που διακηρύσσονται στα Α.Π. για το *Νέο Σχολείο*, όταν στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών κυριαρχεί η χρησιμοθηρική σχέση με τη μάθηση, το κινήγι της επιτυχίας σε συνεχείς ενδοσχολικές και εξωσχολικές εξετάσεις για την απόκτηση τίτλων και πτυχίων, κι όλα αυτά μάλιστα δίχως τη διαφαινόμενη επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον; Πώς να δει με ζήλο τη μάθηση ο μέσος όρος των μαθητών από τα ευρέα λαϊκά στρώματα και να πιστέψει στην εκπαίδευσή του, όταν ξέρει ότι θα είναι αποκλεισμένος από τις δομές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής; Πώς και ποιος να πιστέψει στην αξία της ανθρωπιστικής παιδείας, όταν η οικονομία της αγοράς αποβάλλει, ως άχρηστες και γραφικές για τις ανάγκες της, τις αρετές του ελεύθερου και με λόγο ευθύνης ανθρώπου, του ανθρώπου με στοχαστική σκέψη, που τόσο αφειδώς διαφημίζεται ως ο κύριος σκοπός των Α.Π.;

Μήπως, λοιπόν, θα πρέπει μελαγχολικά να αποδεχθούμε ως θύμα της οικονομικής πολιτικής την εξαφάνιση των αγαθών, που προσφέρουν τα καλ-



λιτεχνικά μαθήματα; Ας θυμηθούμε τους έξι τομείς που, κατά την έκθεση Γκαλμπενκιάν, υπηρετεί η διδασκαλία τους:

- ανάπτυξη όλου του εύρους της ανθρώπινης νοημοσύνης
- ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και δράση
- εκπαίδευση του συναισθήματος και της ευαισθησίας
- ανακάλυψη αξιών
- κατανόηση των πολιτιστικών μεταβολών και διαφορών
- ανάπτυξη φυσικών και αντιληπτικών ικανοτήτων (Robinson, 1989: 141)

Το πρώτο πράγμα που χρειάζεται, όμως, για την ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και δράση είναι η συναισθηματική εμπλοκή του υποκειμένου στο έργο (Ross, 2011: 8-9) και η διάθεση του κατάλληλου χρόνου και χώρου για την εκδίπλωση αυτής της δράσης. Ξέρετε εσείς πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που να υποβοηθούν αυτές τις συνθήκες; Μπορεί να υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή σε ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα; Μπορεί να υπάρχει δημιουργική δράση, όταν δεν υπάρχει χρόνος και χώρος γ' αυτήν; Μόνον τα έτοιμα πακέτα γνώσης ενδιαφέρουν και όποιος τα παρέχει εγκρίνεται, ενώ όποιος καλεί σε δημιουργική δράση θεωρείται ότι αντιστρατεύεται τις ποσοτικές επιδόσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να θυμηθούμε τα λόγια της αλεπούς στο *Μικρό Πρίγκιπα* (Saint-Exupéry, 1968: 71), που νομίζω πως ταιριάζουν σ' αυτήν την περίπτωση: «*Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Γ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά. Καθώς όμως δεν υπάρχουν εμπορικά που να πουλάνε φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους*». Μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του διδακτικού σαραντάλεπτου, πού καιρός για δημιουργική δράση, υπό τη δαμόκλεια σπάθη της επιτυχίας στα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις! Ελλείπει αυτών των βασικών συνθηκών, δηλαδή του χρόνου και της συναισθηματικής εμπλοκής μαθητών και δασκάλων, δεν μπορούν να επιτευχθούν ούτε οι άλλοι σκοποί που υπηρετούνται με τη διδασκαλία των Τεχνών. Οπότε τελικά ακυρώνονται. Να γιατί το σχολείο στην καθημερινότητά του βιώνεται από τα παιδιά ως αγγαρεία και πλήξη. Γιατί δεν τα εμπλέκει με πραγματικά δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο, όπως οι Τέχνες κατεξοχήν μπορούν να κάνουν. Στο νέο Α.Π. αντιμετωπίζονται κι αυτές σχεδόν ως νοησιαρχικά αντικείμενα, κάτι σαν το μάθημα της ιστορίας του πολιτισμού, όπου οι μαθητές πρέπει να αποστηθίζουν ονόματα, όρους, χρονολογίες και ορισμούς. Έτσι, απομακρυνόμαστε τελείως από τον παιδαγωγικό στόχο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, που, όπως υπενθυμίζει η Ιζαμπέλ Αρντουέν (2000: 9,43), είναι «*να βοηθήσουν το παιδί να ολοκληρωθεί και να χειραφετηθεί στο πλαίσιο της συνάντησής του με τα έργα τέχνης*». Κατά την ίδια, αυτή η συνάντηση «*μπορεί να αποτελέσει την έκφραση μιας συμμετοχής και ενός δεσμού με τον δάσκαλο που δεν θα αλλοτριώνει*», ενώ «*η κατάκτηση της καλλιτεχνικής κουλτούρας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου [...] Έτσι, η κατάκτηση των πλαστικών τεχνών δεν θα εννοείται ως μία δραστηριότητα αναγκαστικής συσσώρευσης γνώσεων, αλλά ως μία στοχαστική δραστηριότητα, η*

οποία επιτρέπει να βρεθεί κανείς αντιμέτωπος με τον κόσμο. Και για να επαναλάβουμε τα λόγια του M. Develay (1996), μόνον υπό αυτή την προϋπόθεση έχει νόημα να μάθει κανείς τις πλαστικές τέχνες –θα λέγαμε και γενικά όλες τις τέχνες– στο σχολείο».

### *Εκπαιδευτικοί και μαθητές στο Νέο Σχολείο*

Την απύθμενη απόσταση και αντίφαση, που χωρίζει τις ευγενείς διακηρύξεις περί αυτενέργειας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών από την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, έρχεται σήμερα να επιτείνει ο ολοένα ασφυκτικότερος έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου από ένα σύστημα αξιολόγησης, που στο πνεύμα του *Νέου Σχολείου* θα μετατρέψει την εκπαιδευτική μονάδα σε ναρκοπέδιο, σε χώρο ανταγωνισμού και αλληλοϋπονόμευσης, όπου ο εκπαιδευτικός θα γίνει το εξίλαστήριο θύμα και ο κατηγορούμενος για όλες τις αντιφάσεις και τις εκ του πονηρού παραλείψεις και στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, για να μην πέσει στο βάραθρο της απόρριψης και του στιγματισμού του ως ελλιπούς επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει τον θαυματοποιό για να λύσει όλα τα προβλήματα της κοινότητας σαν ήρωας, να γεφυρώσει τις αντιφάσεις, να καλύψει όλα τα κενά της υλικοτεχνικής υποδομής και την απογύμνωσή του από υποστηρικτικό υλικό, εμπύχωση και επιμόρφωση. Διαμορφώνεται, έτσι, ένα πλαίσιο που στο όνομα της καινοτομίας, της αριστείας και της διασφάλισης της ποιότητας, καλλιεργεί υπονομευτικές διαθέσεις μεταξύ συναδέλφων, τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων, την εργασιακή ανασφάλεια, το τρέξιμο με εξοντωτικούς ρυθμούς για την επίτευξη στόχων που δεν υπηρετούν την ουσία της παιδείας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Σε ένα περιβάλλον με τέτοια συναισθηματική ένταση, τόση καχυποψία, τέτοιες ταχύτητες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, που θα βρουν την ψυχική διάθεση για ειλικρινή προσέγγιση, για σχέσεις εμπιστοσύνης, πώς θα σταματήσουν τον χρόνο για τον απαραίτητο κοινό στοχασμό, πότε θα αφομοιώσουν τις άπειρες πληροφορίες με τις οποίες φορτώνονται; Πώς, αλήθεια, τα καταφέραμε να μην μπορούμε να συνεννοηθούμε μεταξύ μας, να υπονομεύουμε ο ένας τον άλλον, να μην πιστεύουμε στον αγώνα για μια εκπαίδευση γεμάτη από ενθουσιασμό, μέθοδο και διάθεση για συνύπαρξη; Πώς τα καταφέραμε να μην χτίζουμε σχολεία ανοιχτά, μα πραγματικά ανοιχτά; Πώς;

### *Παιδεία και Νέο Σχολείο*

Όταν, λοιπόν, κανείς μελετά τη σχολική πραγματικότητα από μέσα, βιώνοντάς την καθημερινά, όπως οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιεί ότι δεν αρκούν

οι υψιπετείς διακηρύξεις των στόχων στα Α.Π.. Αυτές μένουν νεκρό γράμμα, αν η πολιτική και η κοινωνία εγκαταλείψουν τα ανθρωπιστικά ιδανικά, χάρη στην εξυπηρέτηση μακροοικονομικών και μικροοικονομικών σχεδίων και συμφερόντων (Πυργιωτάκης, 2001: 9). Είναι ανάγκη με ευθύνη, λοιπόν, επιστημονικοί και κοινωνικοί φορείς να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς της αγωγής, πάνω στα θεμέλια της ελληνορωμαϊκής παιδείας, που άρδευσε όλες τις φωτεινές και δημιουργικές περιόδους του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Jaeger, 1968: 30,31). Πρόκειται για την ανθρωπιστική αγωγή (Γραμματάς, 2011: 70· Παπάς, 1995: 379-380), η οποία, όπως επισημαίνει και ο μέγας ελληνιστής του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα, Werner Jaeger, έχει ως πυρήνα και εμψυχούσα δύναμή της τον *‘πολιτικό άνθρωπο’* και απορρέει από μία κοινωνική και πολιτική δομή, όπου *«η ελληνική τριάς του ποιητού, του πολιτικού και του σοφού ενσαρκώνει την ύψιστη ηγεσία του έθνους»* (Jaeger, 1968: 32). Σ’ αυτήν όμως την αγωγή, όπως επισημαίνει με θαυμαστή ευθυβολία ο Jaeger, ο παιδευτικός ρόλος της Τέχνης δεν περιοριζόταν στην *«οποιαδήποτε καλλιτεχνική και διανοητική ειδική επίδοση του νεότερου ατομοκρατικού πολιτισμού»*, *«καθώς η πνευματική αρχή των Ελλήνων δεν είναι η ατομοκρατία, αλλά ο ανθρωπισμός»*, ούτε *«στη σφαίρα του απλώς αισθητικού»*, αλλά επεκτεινόταν στη μόρφωση του ανθρώπου ως πολιτικού όντος (Jaeger, 1968: 29,32). *«Η λέξη ‘μόρφωσις’ με την κυριολεκτική της σημασία απαντά στον Πλάτωνα για πρώτη φορά ως παραστατική έκφραση για την παιδευτική πράξη»*, για να θυμηθούμε και πάλι τον Jaeger (1968: 29).

Γνωρίζουμε, βέβαια, ότι στην εποχή μας, που η δύναμη πέρασε εξ ολοκλήρου στους χρηματιστές του δυτικού πουριτανισμού και τα παγκόσμια οικονομικά κέντρα, που ελέγχονται από τους ίδιους κύκλους, η ανθρωπιστική μόρφωση, αν και φαινομενικά ισχυροποιήθηκε με την ίδρυση σχετικών πανεπιστημιακών εδρών σε όλο τον κόσμο, στην πραγματικότητα υπονομεύθηκε και υποβιβάστηκε απέναντι στις νέες αξίες της μαζικής κουλτούρας, που, στο όνομα των ατομικών ελευθεριών και της μεταδημοκρατίας, ακύρωσε το ιδεώδες του πολίτη, ως ενεργού και υπεύθυνου μέλους του κοινωνικού σώματος, και το αντικατέστησε με τη χαοτική μαζική ατομικότητα ανθρώπων που, όλο και περισσότερο αποκόπτονται από τον κοινωνικό ιστό, δρουν χωρίς να λογοδοτούν στην ούτως ή άλλως αμοραλιστική κοινωνία και αντλούν την αξία τους από τη συμμετοχή τους στην αλυσίδα της παραγωγής και της κατανάλωσης και τη συμμόρφωσή τους στα μαζικά ήθη.

Μέσα σ’ αυτό το κλίμα της πολιτισμικής Βαβέλ, ο επίσημος φορέας της εκπαίδευσης, το σχολείο, έχει τελείως αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του και την ευθύνη του ως παιδαγωγικής δύναμης και, αντί να παρέχει παιδεία, δηλαδή διαμόρφωση χρηστών πολιτών, περιορίζεται στην ανάπτυξη χρηστικών δεξιοτήτων και στην γνωστική κατάρτιση.

## Προτάσεις

Κυρίες και κύριοι, μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα: Θα αποδεχτούμε ή όχι ότι οι τέχνες δεν πρέπει να παραμένουν στο περιθώριο της εκπαίδευσης, αλλά ότι έχουν να διαδραματίσουν κυρίαρχο ρόλο μέσα από τον ανθρωπιστικό τους χαρακτήρα; Ότι δεν θα πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια η διδασκαλία τους και, επομένως, να αποτελούν δευτερεύουσα επιλογή τόσο στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα;

Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται επιτακτικά είναι το ακόλουθο: Ποια είναι η επιλογή της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής πολιτείας για τη θέση των Τεχνών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; Τις θέλουμε φτωχό συγγενή λαμβάνοντας υπόψη μόνο οικονομικούς δείκτες, στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την παραγωγή και την αγορά εργασίας, αλλά και τις πιέσεις από θιγόμενες επαγγελματικές τάξεις ή είμαστε αποφασισμένοι να τις εντάξουμε σε κεντρική θέση στα Αναλυτικά όσο και στα Ωρολόγια Προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;

Στην παραπάνω συλλογιστική, ας σημειώσουμε εμφαντικά ότι σε χώρες με αναβαθμισμένα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένει ισχυρή η θέση των Τεχνών στα θεωρούμενα *καλά σχολεία*. Αυτό θα πρέπει να μας κάνει να σκεφτούμε ότι οι Τέχνες αποτελούν συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών. Αν αποδεχτούμε ότι δεν υπάρχουν παιδιά ενός κατώτερου Θεού, τότε και στην πατρίδα μας είναι επιτακτική ανάγκη και ύψιστη πολιτική επιλογή να αναβαθμίσουμε στην καθημερινή πράξη τη θέση των Τεχνών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι προτάσεις που θα θέσω αποτυπώνονται στα εξής τρία πεδία:

- Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι απαραίτητο να χρειαστεί να δοθεί ίση σημασία στα καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο (θέατρο, μουσική, εικαστικά και οπτικές τέχνες, χορός, κ.ά.) και να αποκτήσουν οι τέχνες στο ωρολόγιο πρόγραμμα τη θέση που αναλογικά προς τα άλλα μαθήματα δικαιούνται, θέση που θα συνδέεται με την οικονομική τους ενίσχυση.

- Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

Είναι απαραίτητο να καθιερωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των καλλιτεχνικών μαθημάτων και των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία σε μόνιμη βάση, να δοθεί έμφαση στη συνεργασία των εκπαιδευτικών των καλλιτεχνικών μαθημάτων, στο πλαίσιο του σχολείου και της περιφέρειας και να καθιερωθεί η διοργάνωση μαθητικών φεστιβαλικών εκδηλώσεων και η σύμπραξη των σχολείων με κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, οι οποίοι θα επιχορηγούν καλλιτέχνες και ερασιτέχνες των τεχνών για συνεργασία με τα σχολεία.

Τέλος,

• Ως προς τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής

Είναι απαραίτητο να συσταθεί Εθνικό Συμβούλιο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, να αυξηθεί ο αριθμός των καλλιτεχνικών σχολείων και των παρεχόμενων μέσων σε αυτά, να συσταθεί ο θεσμός υπευθύνου καλλιτεχνικών μαθημάτων και να ενισχυθεί ο ρόλος του υπευθύνου πολιτιστικών θεμάτων. Για την παρακολούθηση της σχετικής έρευνας, να καθιερωθεί η οργάνωση διεθνούς συνεδρίου για τις τέχνες σε ετήσια ή διετή βάση και επιστημονικών και καλλιτεχνικών ημερίδων για τις τέχνες στις κατά τόπους περιφέρειες.

Για να μη μείνουν τα παραπάνω ευσεβείς πόθοι, θα χρειαστεί να υποστηριχτούν συστηματικά από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς σε πανελλήνιο και τοπικό επίπεδο, προκειμένου να επανακτηθούν όσα κινδυνεύουν να χαθούν. Αγώνας καλός που αξίζει τον κόπο!

*Βιβλιογραφία*

- Adelman, C. (1987). The Arts and Young Children. In L. Tickle (Ed.), *The Arts in Education: Some Research Studies* (pp. 15-33). London: Croom Helm.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (μτφρ. Μ. Καρρά), Αθήνα: Νεφέλη.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του Προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 45-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 29-35). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 55-66). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*. (μτφρ. Α. Σαφαρίκας, Ηλ. Βιγγόπουλος), Αθήνα: Νικόδημος.
- Jaeger, W. (1968). *Παιδεία*. (μτφρ. Γ. Βέρροιος), Αθήνα: Παιδεία.
- Κωνσταντίνου, Χ., κ.ά. (2001). Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» στα πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 97-102). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η ελληνική εκδοχή της ευρωπαϊκής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.),

- Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπάζ, Αθ. Ε. (1995). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. (τομ. Β'). Αθήνα: Δελφοί.
- Πυργιωτάκης, Γ. Ε. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την 'Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική'*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Γ. Ε. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 7-27). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Γ. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*, Faber.
- Robinson, K. (Ed.), (1989). *The Arts in Schools. Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Ross, M. (2011). *Cultivating the Arts in Education and Therapy*. London: Routledge.
- Tickle, L. (1987). Introduction: The Arts in Education and Curriculum Research. In L. Tickle (Ed.), *The Arts in Education: Some Research Studies* (pp. 1-14). London: Croom Helm.

### Πηγές

- Αναλυτικά Προγράμματα. (1982). [ΦΕΚ 107/31-8-1982]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Προγράμματα Σπουδών Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. (2000). [ΦΕΚ 1373/18-10-2001]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. [ΦΕΚ 303/ τ.Β΄/13-3-2003]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής. (2009). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Στρατηγική της Λισσαβόνας.  
<http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>
- Arts Education for the 21<sup>st</sup> Century American Economy. (1994). A conference report prepared for the American Council on the Arts. Documents the proceedings at the ACA conference in Louisville, Kentucky.
- Curriculum Council of Western Australia. (1998). *Curriculum framework*. Curriculum Council of Western Australia.
- National Standards for Arts Education. (1994). Developed by the Consortium of National Arts Education Associations. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- De Saint-Exupéry, A. (1968). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. (μτφρ. Στρ. Τσίρκας), Αθήνα: Ηριδανός.
- The Arts in Schools: Principles, practice and provision. (1982). London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- The Ontario Curriculum. (1998). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*. The Ontario Curriculum.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

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 εμπνευστής θεάτρου. Η εργασία του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική 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 Τσέχωφ κ.ά.





# Παγκόσμια Παιδεία για ελεύθερους ανθρώπους: Η διαχρονική παγκοσμιότητα και ενότητα του Ελληνικού πνεύματος, παιδείας και πολιτισμού

**Γεώργιος Παύλος**

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, Δ.Π.Θ.  
[gpavlos@ee.duth.gr](mailto:gpavlos@ee.duth.gr)      [www.gpavlos.gr](http://www.gpavlos.gr)

## *Περίληψη*

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε την βαθύτερη έννοια της διαχρονικής ελληνικής παιδείας και την δυνατότητα της να συμβάλει στα σύγχρονα μεγάλα προβλήματα του ανθρώπου και του πολιτισμού. Στα επόμενα θα μας απασχολήσει το θέμα της παιδείας του ανθρώπου τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το θεωρητικό επίπεδο αφορά την ελληνική αντίληψη περί του ανθρώπου ως πρόσωπο μοναδικό και ανεπανάληπτο στην ιστορία του σύμπαντος κόσμου. Το πρακτικό επίπεδο αφορά πρακτικούς τρόπους και μεθόδους εφαρμοσμένης παιδείας, που θέλει το συγκεκριμένο ανθρώπινο όν σκοπό και τέλος και όχι μέσο. Δηλαδή μέσο για όποια κοινωνική ή άλλη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα ερήμην του συγκεκριμένου ανθρώπου με σάρκα και οστά. Η σύνδεση θεωρητικού και εφαρμοσμένου επιπέδου κατορθώνεται μέσω του ανιδιοτελούς έρωτος που μπορεί να γεννά η ελληνική παιδεία και ο ελληνικός τρόπος για το αληθές το καλό και το ωραίο, τόσο στην ψυχή του δασκάλου όσο και μέσω αυτού στην ψυχή του μαθητού. Από την άποψη αυτή η ελληνική παιδεία καθίσταται τρόπος εορταστικός και άκρως ερωτικός στην κορυφαία έννοια και των δύο αυτών εμπειριών. Ως τρόπος ανιδιοτελούς συνάντησης-κοινωνίας και εορτασμός ζώντων προσώπων. Μάλιστα δε ο τρόπος αυτός είναι και ο κατεξοχήν τρόπος πολιτικής θεωρίας ως Έρωτος της πόλης και της Αγοράς της με την κυριολεκτικά έννοια του όρου, όπου ο άνθρωπος δεν εμπορεύεται την απρόσωπη και νεκροποιό σχέση εγωκεντρικού κέρδους και ωφέλειας. Η αγορά είναι ο τόπος αληθούς συνάντησης του όλου με το μέρος, χωρίς να καταδυναστεύει και να εξουσιάζει χρησιμοθηρικά και απρόσωπα το ένα το άλλο. Δηλαδή χωρίς να το νεκρώνεται η πόλις χάριν του απρόσωπου κέρδους, που τελικά αποβαίνει μέγιστο κακό και διάλυσή της.

**Λέξεις-κλειδιά:** πρόσωπο, αλήθεια, ελευθερία, ομορφιά, καλοσύνη.

## *Abstract*

In this paper we present in the deepest sense the Greek culture and its ability to contribute to the major problems of modern man. We will deal the issue of human culture at both two levels: theoretical and practical. The theoretical level concerns the Greek conception of the human being as "πρόσωπο-prosopo" and as unique in the history of the universe. The practical concerns practical ways and methods of education, for which the human being is the purpose and not the tool. The link of the

theoretical and applied level is achieved through the selfless love that can be generated by the Greek culture and the Greek way as "Έρως-Eros" of the truth (αλήθεια), the goodness (καλοσύνη) and beauty (ομορφιά). According to this concept, the Greek way of life and education (μόρφωσις) becomes highly erotic and selfless way for meeting at the "Agora" (Αγορά) of city (πόλις) as real communion (κοινωνία προσώπων) and real celebration.

**Keywords:** person, truth, freedom, beauty, goodness.

### *Το εμμένον πρόβλημα του σύγχρονου ανθρώπου*

Η Ευρώπη μέσα από τον εξελληνισμό της οδηγήθηκε στην Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό και έτσι οδήγησε την ανθρωπότητα στην νεότερη εποχή της και εγκαινίασε την εποχή της παγκόσμιας δημοκρατίας και του παγκόσμιου ανθρωπισμού. Σήμερα η Ευρώπη καλείται να προασπίσει την ανθρωπότητα από τον βίαια επιβαλλόμενο απανθρωπισμό της. Η παγκοσμιοποίηση των αγορών ως αποθέωση του χρήματος και του κέρδους είναι ο φονεύς του πολιτισμού. Αυτό είναι επιστροφή στην βαρβαρότητα του μεσαίωνα ή ακόμη πιο πριν. Η παγκοσμιοποίηση της ανθρωπιάς είναι το επείγον αίτημα για να σωθεί ο κόσμος, ο άνθρωπος και ο πολιτισμός. Αν η ιερά εξέταση, οι σταυροφορίες προς την Ανατολή ή οι θρησκευτικοί πόλεμοι στην καρδιά της Ευρώπης είναι το μελανό σημείο του δυτικού μεσαίωνα τότε οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ό,τι τους ακολουθεί μέχρι σήμερα είναι η απαρχή ενός επερχόμενου μεσαίωνα. Τούτος είναι ο πλέον φρικτός μεσαίωνας σε Δύση και Ανατολή που θα έχει καταγραφεί στην μελλοντική ιστορία του ανθρώπου.

Η τέχνη, η επιστήμη, η τεχνολογία και κάθε άλλη μορφή γνώσης από την ιστορία, την ψυχολογία μέχρι τη φιλοσοφία και τη θεολογία, έχουν εκούσια υποταχθεί στη μηχανή του πολέμου και στο μισάνθρωπο τεχνικό πνεύμα το οποίο σαφώς προηγήθη και εν πολλοίς αχρήστεψε τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Το τεχνικό πνεύμα το οποίο προηγήθηκε σαφώς της σύγχρονης τεχνικής και το οποίο υπέταξε κάθε επιστήμη, κάθε γνώση και κάθε τεχνική στους δικούς του ανομολόγητους σκοπούς, είναι ο αντίποδας του ελληνικού και ευρωπαϊκού ανθρωπιστικού πνεύματος αλλά και ο αντίποδας κάθε πνεύματος που θέλει να υπερασπιστεί την αλήθεια του ανθρώπου και του κόσμου. Το τεχνικό πνεύμα θέλει να αναδημιουργήσει τον κόσμο, τη φύση, την ιστορία και τον άνθρωπο. Στα ελληνικά πράγματα ο Θεός της τεχνικής είναι ανάπηρος και φυλακίζει την Θεά του κάλλους και του έρωτος στη δική του περιοχή της αναπηρίας. Γι' αυτό δικάζεται και επανέρχεται στα όριά του από την ομήγυρη των Ολύμπιων Θεών.

Σήμερα το τεχνικό πνεύμα δικάζει και καταδικάζει την φύση, το κάλλος, τον έρωτα και τον όλο άνθρωπο στην φυλακή των ορίων της μηχανής, η οποία αφανίζει το κάλλος της φύσης και του ανθρώπου. Εξάλλου στα ελληνικά πράγματα η «μηχανή» σημαίνει απάτη και εξαπάτηση της φύσης να

κάνει δια της βίας αυτό που η ίδια δεν θα έπραττε από μόνη της και που δεν θα ήθελε να πράξει. Η τεχνική είναι χρήσιμη όταν υπηρετεί την ζωή της πόλης. Καθίσταται επικίνδυνη όταν υποτάσσει και νεκρώνει την πόλη και την δημοκρατία της. Το τεχνικό πνεύμα αποπροσωποποιεί, αποηρωποιεί και αποπνευματώνει τον κόσμο, τον άνθρωπο, τη ζωή και υποτάσσει κάθε γνώση, κάθε επιστήμη, κάθε εκπαίδευση στην αποτελεσματικότητα και στην χρησιμότητα. Αυτό βέβαια σημαίνει καταστροφή, κατάρρευση και μηδενισμό του πολιτισμού και της πόλης. Το τεχνικό πνεύμα οδήγησε στην υποταγή του ανθρώπου στη μηχανή και στο μηχανικόν ζείν.

Σύμφωνα με το τεχνικό πνεύμα ο κόσμος και ο άνθρωπος δεν είναι άλλο από μηχανή και ρομπότ. Δηλαδή κλειστά άτομα, τυφλή δύναμη και αδιάφορη κίνηση στο αχανές κενό του χώρου και στην αιώνια φυλακή του χρόνου και των απρόσωπων και σιδηρών φυσικών νόμων είναι η ουσία του τεχνικού πνεύματος. Μέσα σε αυτό το «πνευματικό» κλίμα του νεότερου κόσμου μάταια θα προσπαθήσουν οι φιλόσοφοι, οι θεολόγοι, οι ποιητές και οι όποιοι άλλοι, να δημιουργήσουν ένα στέγαστρο και μία περιοχή για να υπάρξει ο άνθρωπος, η δημοκρατία, ο πολιτισμός, η ελευθερία. Αναπόφευκτη κατάληξη θα είναι ο διωγμός του ανθρώπου από την ιστορία και ο υπαρξιακός μηδενισμός. Έτσι ο Νίτσε θα θρηνήσει το νεκρό Θεό που ο Ευρωπαίος άνθρωπος εφόνευσε με τα ίδια του τα χέρια και ο Σαρτρ θα διαπιστώσει μέσα στην αδιάβατη ναυτία του πως ο άνθρωπος είναι ένα «άχρηστο πάθος». Αυτό το «άχρηστο πάθος» δεν αρκέστηκε στη δική του μόνο αυτοκτονία αλλά επέβαλε σε ολόκληρη την ανθρωπότητα την αυτοκτονία της.

Ναι, σήμερα ζούμε όσο ποτέ άλλοτε την πρόκληση της αυτοκτονίας του ανθρώπου σε παγκόσμιο επίπεδο. Το τεχνικό πνεύμα δημιούργησε τα πλέον αποτελεσματικά εργαλεία του θανάτου, όχι μόνο του σώματος αλλά και του πνεύματος. Επιστήμονες με περιορισμένη ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας έδωσαν σε πολιτικούς, οικονομικούς και στρατιωτικούς ηγέτες με ακόμη πιο περιορισμένη ικανότητα αντίληψης και αίσθησης της ζωής και του κόσμου την τεχνική δύναμη για να οδηγήσουν την παγκόσμια ανθρωπότητα στο πλέον φρικτό και αποκρουστικό, αυτοκτονικό παγκόσμιο ολοκαύτωμα. Εάν οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι στοίχισαν περισσότερο από εκατό εκατομμύρια ανθρώπινες ζωές και άνοιξαν την αυλαία της πλέον φρικτής θεατρικής πράξης του παγκόσμιου θεάτρου, του παραλόγου της ζωής και της ιστορίας του ανθρώπου επί του πλανήτη μας, η τρίτη θεατρική πράξη του παγκόσμιου θεάτρου του παραλόγου θα βυθίσει όχι ένα μέρος αλλά ολόκληρο τον πλανήτη γη μέσα στον ωκεανό ανθρωπίνου αίματος της αυτοκτονούσης παγκόσμιας ανθρωπότητας.

Εάν ο ελληνικός κόσμος και το ελληνικό πνεύμα υπέταξε το Θεό της τεχνικής και του επέβαλλε να υπηρετήσει τη ζωή δημιουργώντας την ασπίδα του αρχαίου ήρωα Αχιλλέα, επί της οποίας υπερβαίνεται ο πόλεμος και εγκαθίσταται η πόλις, ο νέος μονόφθαλμος Ευρωπαίος Θεός του πολέμου Odin, θα οδηγήσει ολόκληρο το ανθρωπινό γένος στον πόλεμο που θα έχει

μεν αρχή αλλά δεν θα έχει τέλος, όπως οραματίζονται σύγχρονοι ηγέτες της παγκόσμιας ανθρωπότητας. Ενώ ο Ευρωπαίος άνθρωπος εγκαινίασε μια πραγματικά ενδιαφέρουσα εποχή αρχίζοντας την ανάγνωση και την εξοικείωση του με το ελληνικό πνεύμα και το πνεύμα της σοφίας της Ανατολής, τελικώς αυτή η εποχή τερματίστηκε άδοξα με την υποταγή και φυλάκιση του παγκοσμιοποιημένου ευρωπαϊκού πνεύματος στον απάνθρωπο και μισάνθρωπο Θεό των παγκόσμιων αγορών και των παγκόσμιων πολέμων.

Στους δύο τελευταίους αιώνες, 20<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup>, το ευρωπαϊκό πνεύμα θα χάσει τον προσανατολισμό του προς την σοφία και την αλήθεια όπως αρχικά άρχισε να διαμορφώνεται με την ευρωπαϊκή Αναγέννηση και τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, που τερμάτισαν τον σκοτεινό φεουδαρχικό μεσαίωνα. Έτσι τώρα κινδυνεύει να φυλακιστεί στην πλέον φρικτή μορφή φυλάκισης του, σε λίμνες και ωκεανούς αίματος ανθρώπινου. Στη νέα αυτή παγκόσμια αιχμαλωσία του ευρωπαϊκού πνεύματος θύματα του νέου αυτοκτονικού ολοκαυτώματος δε θα είναι μόνο ο εβραϊκός λαός όπως συνέβη στο παρελθόν, αλλά όλοι οι λαοί και όλοι οι άνθρωποι της γης.

Ένα γνήσιο οικολογικό κίνημα και μια γνήσια οικολογική συνείδηση δε μπορεί να ενδιαφέρεται και να αγωνιά για το φυσικό περιβάλλον χωρίς συγχρόνως να αγωνιά για τον άνθρωπο. Αλήθεια σε τι χρησιμεύει το περιβάλλον χωρίς το ανθρώπινο περιεχόμενο του. Είναι η πλέον τραγική υποκρισία ή δήθεν αγωνία για το περιβάλλον όταν αφήνει έξω και αδιαφορεί για τους ποταμούς ανθρώπινου αίματος που έρευσαν, ρέουν ή θα ρέυσουν εξαιτίας μιας άλογης και παράλογης θρησκείας και λατρείας του πολέμου, του κέρδους και της αγοράς. Πολλές θρησκείες με ή χωρίς Θεό υποσχέθηκαν στον άνθρωπο τον παράδεισο, ενδοκοσμικό ή υπερκοσμικό, τελικώς όμως απέτυχαν και οδήγησαν τον άνθρωπο σε φυλακές μικρές ή μεγάλες και σε ποταμούς αιμάτων. Αφότου ο Ευρωπαίος άνθρωπος εφόνευσε και εκδίωξε το Θεό της αγάπης, ηθελημένα ή αθέλητα ανέστησε στο βίο του τους πολλούς και παραλογιζόμενους Θεούς του μίσους, της εκδίκησης, της εξουσίας, του κέρδους, του ατομισμού, των αγορών, της μανίας, της βίας, της κατάθλιπτικότητας, της ερημώσεως, της καταστροφικότητας, της αποξένωσης και της αλλοτρίωσης, του υπερανθρωπισμού και του μισανθρωπισμού. Αυτοί οι παραλογιζόμενοι Θεοί υπνώτισαν τον Ευρωπαίο και δια αυτού τον παγκόσμιο άνθρωπο και τον οδήγησαν στον κόσμο της μαγείας των παραισθήσεων και των παρακρούσεων. Έτσι ο άνθρωπος φονεύει ανελέητα τον εαυτό του παλεύοντας με σκιές, όντας φυλακισμένος εκούσια στον κόσμο των σκιών.

Ο Πλάτωνας, ο Γκαίτε και πολλοί άλλοι υπήρξαν τραγικοί προφήτες του σύγχρονου παγκόσμιου και υπνωτισμένου ανθρώπου του καθηλωμένου στο σπήλαιο της ανθρωποκτόνου γνώσης των σκιών και της τεχνουργίας του θανάτου. Αλήθεια που είστε εσείς σοφοί προφήτες της Ευρώπης και του κόσμου για να θρηνήσετε τον αυτοκτονούντα σύγχρονο άνθρωπο, τον διαβιούντα στο παγκόσμιο σπήλαιο των σκιών της άλογης γνώσης και της αγνω-

σίας, της υπνωτίζουσας πληροφορίας, της παραπληροφόρησης και της ανθρωποκτόνου προπαγάνδας; Αλήθεια που ευρίσκεσθε εσείς ευαίσθητοι προφήτες της Ευρώπης και της ανθρωπότητας για να υμνήσετε εκ νέου την Αλήθεια, την ομορφιά, την καλοσύνη, την ευγένεια, τον οίκτο και τον έρωτα της ζωής;

Η Ευρώπη έχασε τον προσανατολισμό της και εξαιτίας αυτού του γεγονότος παρέσυρε ολόκληρο τον πλανήτη σε μια ανήκουστη και πρωτόγνωρη αυτοκτονική τροχιά και πορεία αφότου υποτάχθηκε στο τεχνικό πνεύμα και στη σκοτεινή αλαζονεία του υπερανθρώπου. Δηλαδή αφότου πρόδωσε και παραποίησε το ελληνικό πνεύμα της ανατολικής της πλευράς και υποτάχθηκε στο μονόφθαλμο μυθικό ήρωα Odin, δηλαδή υποτάχθηκε στην άλογη δύναμη της κοχλάζουσας προμηθεϊκής ψυχής, του αυτοαναγεννόμενου και αυτοαναπτυσσόμενου ενηλικιωμένου μανιάδους μυθικού γερμανικού Θεού. Δηλαδή αφότου η Ευρώπη εγκατέλειψε τον ελληνικό και ιουδαϊκό Θεό του Λόγου και υποτάχθηκε στο μανικό Θεό της άλογης δύναμης, της βίας και της εξουσίας, ο Θεός αυτός της μανίας και του πολέμου, μετακόμισε από την Ανατολή, εγκαταστάθηκε και ενηλικιώθηκε στη μυθική ευρωπαϊκή ψυχή. Ιστορικά αυτός ο αποπροσανατολισμός και αφελληνισμός του ευρωπαϊκού πνεύματος ωρίμασε στη σχολαστική θεολογία και ολοκληρώθηκε στο ώριμο τεχνικό πνεύμα, αποφασιστικό πλέον για την εξουσία επί του κόσμου και επί του Θεού.

Ο νομιναλισμός, που είναι η απαρχή τού τεχνικού πνεύματος και υποτάσσει τον κόσμο στην εκμετάλλευση του και όχι στην αλήθεια του, είναι η τελική κατάληξη της σχολαστικής ουσιοκρατίας η οποία ανάγει τα όντα στην απρόσωπη ουσία του γένους και του γενικού. Δηλαδή δεν υφίσταται το συγκεκριμένο ον αλλά το γενικό είδος στο οποίο περιέχεται και υποτάσσεται το επί μέρους ατομικό όν. Μολονότι δε ο ευρωπαϊκός νομιναλισμός προσπαθεί να ελευθερώσει τα όντα από την απρόσωπη γενική ουσία, όμως επαναλαμβάνει με άλλη μορφή την ουσιοκρατία αφού τώρα να μεν δεν υφίστανται οι μεταφυσικές ουσίες, αλλά τα συγκεκριμένα όντα υποτάσσονται στην ουσία που εισάγει μέσα στον κόσμο, όχι η μεταφυσική αλλά η αυτόνομη ανθρώπινη υποκειμενικότητα. Έτσι ενηλικιώνεται το ευρωπαϊκό τεχνικό πνεύμα και καθιερώνεται η ψυχολογία της εξουσιαστικότητας και του αλάθητου υποκειμενικού ανθρώπου και πνεύματος. Με τον τρόπο αυτό, ο σύγχρονος άνθρωπος και η ανθρώπινη ψυχή σπλισμένα με τον νομιναλισμό και την τεχνική ανακηρύσσουν τον εαυτό των ως απόλυτο δικαιούχο, ιδιοκτήτη και εξουσιαστή όλου του κόσμου, γης, αέρα, θάλασσας και όλης της ανθρωπότητας. Αυτό είναι η βαθύτερη ουσία της παγκοσμιοποίησης τού νεότερου ευρωπαϊκού πνεύματος είτε μέσω των πνευματικών κινήματων, είτε μέσω των πολιτικών ιδεολογιών, είτε μέσω των αγορών.

Σήμερα το τεχνικό πνεύμα έχει καταστεί παγκόσμιο και οδηγεί τον παγκόσμιο άνθρωπο στην κατάσταση ενός χάριν του κέρδους πολέμου δίχως όρια, ο οποίος έχει μεν ως αρχή τον 20<sup>ο</sup> αιώνα αλλά δεν θα έχει τέλος αφού

όλοι είναι εναντίον όλων. Αυτό προφανώς είναι σημείο μιας παγκόσμιας δι-αδιδόμενης ψυχοπαθολογίας και ομαδικής παραίσθησης η οποία εάν δεν τύχει άμεσης θεραπείας θα αποτελέσει το πλέον μελανό σημείο στην ιστορία του ανθρώπου επί της γης. Ακόμη δε και αν η πιθανότητα του 3<sup>ου</sup> παγκόσμιου πολέμου μειωθεί ή μηδενιστεί, οι συνεχείς και πυκνοί σε χώρο και σε χρόνο τοπικοί πόλεμοι είναι το ισοδύναμο του παγκόσμιου ολοκαυτώματος. Από την άλλη μεριά εάν συμβεί και επικρατήσει μια παγκόσμια ειρήνη, αυτή δεν θα είναι άλλο από την ειρήνη μιας αγελαίας και απανθρωποποιημένης συμβίωσης αλλοτριωμένων από των εαυτών των και τους άλλους, ανθρωπί-νων υπάρξεων. Επομένως, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο για κάθε ευαίσθη-το άνθρωπο το πρόβλημα του σύγχρονου κόσμου και της σύγχρονης ανθρω-πότητας καθίσταται και δεν είναι ουδόλως περιθωριακό ή ασήμαντο. Αντι-θέτως είναι πρόβλημα ζωής και θανάτου. Μάλιστα πρόβλημα ζωής και θα-νάτου όχι ενός ή μερικών ανθρώπων αλλά ολόκληρου του ανθρώπινου γέ-νους.

*Λύση του προβλήματος: Ουκ επ' άρτω μόνον...*

Η Ευρώπη αφού με τη λήξη του μεσαίωνα συναντήθηκε με τον ελληνισμό μέσα από την Αναγέννηση και το Διαφωτισμό δημιούργησε τον παγκόσμιο ανθρωπιστικό πολιτισμό και την παγκόσμια δημοκρατία των λαών. Όμως αυτή η συνάντηση μολονότι οδήγησε στο ευρωπαϊκό θαύμα της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνικής και μολονότι εισήγαγε την ελληνική δημοκρατία στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίνεσθαι, συγχρόνως έμεινε ημιτελής. Δηλα-δή ενώ το αρχαίο και το χριστιανικό ελληνικό πνεύμα γονιμοποίησε και ε-γέννησε το ευρωπαϊκό πολιτιστικό θαύμα, συγχρόνως παρεξηγήθηκε, παρα-ποιήθηκε ή και αχρηστεύτηκε. Σήμερα η Ευρώπη μπορεί να σώσει τον εαυ-τό της αλλά και την ανθρωπότητα εάν αρχίσει εκεί που σταμάτησε για να ξανασυναντήσει τον ελληνικό κόσμο.

Ιστορικά έχει παρατηρηθεί πως κάθε φορά που διαλύεται ο ελληνισμός προέκυπτε κάτι πολύ χρήσιμο για όλη την ανθρωπότητα. Σήμερα η Ελλάδα διαλύεται και κοινωνικά και ο ελλαδικός ελληνισμός υπόκειται σε ένα ιδιό-τυπο είδος διωγμού του από την ιστορία. Αυτό σημαίνει πως ο ελληνικός πολιτισμός και το ελληνικό πνεύμα ως η βάση και η ουσία του ευρωπαϊκού πνεύματος θα γονιμοποιήσουν δια της Ευρώπης εκ νέου την παγκόσμια ι-στορία. Πάνω στον πλανήτη που φέρει το όνομα γη, σήμερα διαβιούν μερι-κά δισεκατομμύρια ανθρώπων κατανεμημένα σε ηπείρους, χώρες, έθνη, κράτη, πόλεις. Ο πνευματικός, ο γλωσσικός και γενικότερα ο πολιτισμικός πλούτος όλων των λαών και των ανθρώπων της γης καθιστά τον πλανήτη μας το πλέον εξαιρετικό σπάνιο και σημαντικό σημείο ολόκληρου του φυσι-κού σύμπαντος.

Η σύγχρονη τεχνική-τεχνολογία, ένα καθαρά ευρωπαϊκό θαύμα και ένα δώρο της Ευρώπης προς ολόκληρη την ανθρωπότητα, προσφέρει την δυνατότητα για μια πραγματικά παγκόσμια πολιτεία και μια παγκόσμια ζωντανή και αληθινή ανθρώπινη δημοκρατία. Οι λαοί της Ευρώπης και ολόκληρη η ευρωπαϊκή κοινωνία φέρει στους δικούς της ώμους αυτή την ιστορική ευθύνη. Να οδηγήσει δηλαδή την ανθρωπότητα στην αληθινή δημοκρατία και στην αληθινή ελευθερία. Και τα μέσα-εργαλεία για το μεγαλειώδες αυτό έργο και άθλημα της Ευρώπης εμπεριέχονται σε αυτό που εδώ ονομάζουμε περιεκτικά και συμβολικά «ελληνική παιδεία του ανθρώπου» όταν ο Αθηναίος Σωκράτης έπινε το κώνειο και όταν ο τελευταίος Έλληνας βασιλέας Κωνσταντίνος Παλαιολόγος αποφάσισε ενώ γνώριζε το τέλος του να θυσιάσει στα τείχη της βασιλεύουσας και τα δύο αυτά γεγονότα αποτελούν τη βασική αρχή της παγκόσμιας δημοκρατίας και της παγκόσμιας ελευθερίας του ανθρώπου. Και τα δύο αυτά γεγονότα είναι μία ακόμη επανάληψη και πραγματοποίηση του παγκόσμιου μαθήματος που εμπεριέχεται στην αρχαία ελληνική τραγωδία. Δηλαδή η μέχρι τέλους αντίσταση σε κάθε μορφή βίας θρησκευτικής, στρατιωτικής, πολιτικής, ιδεολογικής, πνευματικής και όποιας άλλης από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Για τον βαθύ γνώστη των ελληνικών πραγμάτων και του ελληνικού πνεύματος ως παιδείας του ανθρώπου, η ουσία κάθε παιδείας και κάθε πολιτισμού συμπυκνώνεται στη φράση: «πολιτισμός είναι η αποποίηση της ανάγκης για εξουσία». Δηλαδή πολιτισμός σημαίνει η άρση της οποιας βίας ανθρώπου σε άνθρωπο. Ο Σωκράτης ήδη έχει επισημάνει ότι είναι προτιμότερο να αδικείσαι παρά να αδικείς. Και ο σαρκωμένος λόγος λίγους αιώνες μετά θα μας πει ευθαρσώς πως από αυτό θα γνωρίζουν οι άνθρωποι πως είστε δικοί μαθητές εάν έχετε αγάπη προς τους εχθρούς σας. Ήδη η αρχαία κόρη Αντιγόνη απαντά στο βασιλιά Κρέοντα και στο δικό του νόμο της βίας και του φόβου πως «εγώ δε γεννήθηκα για να μισώ τους άλλους αλλά για να αγαπώ μαζί τους». Εάν η Ευρώπη δε μπορεί ή δε θέλει να καταστεί παιδαγωγός της ανθρωπότητας στην αρετή, στην δικαιοσύνη, στην ελευθερία και στην δημοκρατία τότε δεν έχει λόγο ύπαρξης. Τότε τελειώνει η ιστορική της σημασία. Όμως ως Ευρωπαίοι πολίτες είμαστε πεπεισμένοι πως όχι μόνο δεν τελειώνει η ιστορία της Ευρώπης ως παιδαγωγού του ανθρώπινου γένους, αλλά αντιθέτως, τώρα μόλις αρχίζει ο κυρίως ιστορικός της ρόλος αφού μέχρι τώρα είχαμε μόνο τον πρόλογο αυτού του μεγαλειώδους ρόλου της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Πώς όμως η Ευρώπη θα πραγματοποιήσει αυτό το μεγίστης ανάγκης παγκόσμιο έργο παιδαγωγίας του όλου ανθρώπου και της παγκόσμιας ανθρωπότητας; Η απάντηση σε αυτό το καίριο ερώτημα είναι απλούστατη και πανεύκολη: με το να καταστήσει και να αναδείξει την Ελλάδα, την ελληνική παιδεία και τα ελληνικά γράμματα ως παγκόσμιο σχολείο πολιτισμού. Το πώς μπορεί αυτό να συμβεί είναι αντικείμενο περιγραφής στα σχετικά άρθρα με τίτλους: α) *Βιοματικό σχολείο. Μια πρόταση του Ταμείου Θράκης: Ολι-*

στική βιωματική γλωσσική διδασκαλία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού και β) Τραγούδι, Γλώσσα και Παιδεία: Πώς να ενεργοποιηθεί ο όλος άνθρωπος με την τέχνη και τον λόγο (βλ. βιωματικά εργαστήρια).

### *Βιβλιογραφία*

Παύλος, Γ. (1994). *Νόστος ασύμμετρος προσώπου, Τόμος πρώτος: επιστήμη και γνώση Τόμος δεύτερος: αρχέτυποι του πολιτισμού*. Αθήνα: Δόμος.  
Ιστοσελίδα: [www.gpavlos.gr](http://www.gpavlos.gr)

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ο Γιώργος Παύλος διδάσκει Φυσική και φιλοσοφία σε τμήματα του Δ.Π.Θ. Ερευνητικά εργάζεται στην θεωρία της πολυπλοκότητας και της εφαρμογές της, καθώς και στην φιλοσοφία τού πολιτισμού της παιδείας και της επιστήμης. Παράλληλα με το επιστημονικό, διδακτικό και ερευνητικό του έργο ο Γ. Παύλος έχει αναπτύξει πολύπλευρη κοινωνική και λοιπή δράση με έμφαση στην γλωσσική εκπαίδευση ομογενών, αλλοδαπών και μειονοτικών ομάδων. Στην κατεύθυνση αυτή έχει συντονίσει ομάδα καλλιτεχνών, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων για την δημιουργία ολιστικής βιωματικής γλωσσικής μεθόδου, ενώ έχει αναπτύξει πρωτοποριακή δραστηριότητα για την πολιτιστική και εκπαιδευτική παρουσία του σύγχρονου Ελληνισμού στον Βαλκανικό, μεσογειακό αλλά και διεθνή χώρο.



# Τέχνες και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα

## I. E. Πυργιωτάκης

Ομότιμος καθηγητής και Αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Κρήτης  
Συντονιστής Διδακτορικών Σπουδών Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου  
[pyrgioti@uoc.gr](mailto:pyrgioti@uoc.gr) και [I.Pyrgiotakis@euc.ac.cy](mailto:I.Pyrgiotakis@euc.ac.cy)

### *Περίληψη*

Στην εισήγηση αυτή εξετάζεται η θέση των Τεχνών στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαχρονικά. Όπως προκύπτει από την ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα υπέκρυπταν πάντοτε το ιδεολογικό και πολιτικό περιεχόμενο της παράταξης που επιχειρούσε την εκάστοτε μεταρρύθμιση. Φαίνεται ότι μέσα από την προοπτική αυτή ευνοήθηκαν περισσότερο τα μαθήματα εκείνα που θα μπορούσαν να υποκρύπτουν παρόμοιο περιεχόμενο. Οι Τέχνες, δικαίως ή αδικώς, φαίνεται ότι δεν προσέλαβαν τέτοια χροιά και αυτό μπορεί να αποτέλεσε και έναν ισχυρό παράγοντα εξ αιτίας του οποίου παραμελήθηκαν στην πορεία. Έτσι καμιά από τις δύο μεγάλες πολιτικές παρατάξεις που επεχείρησαν τις διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έδωσε πρόταγμα στις Τέχνες, οι οποίες και σήμερα εξακολουθούν να υπο-εκπροσωπούνται στα προγράμματα του Ελληνικού σχολείου. Σήμερα φαίνεται να πραγματοποιείται ήσυχα και ανυποψίαστα μια σιωπηλή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εκ των κάτω. Στα πλαίσια αυτά πραγματοποιούνται αξιολογικά σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για τη θεατρική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και τα εικαστικά γενικότερα πολλαπλασιάζονται διαρκώς. Αυτό αποτελεί σημαντική ελπίδα για το μέλλον και πρέπει οι προσπάθειες αυτές να ενισχυθούν. Ο εισηγητής θεωρεί ότι η απουσία των Τεχνών από τα προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου δεν συμβάλλει στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και γι' αυτό πρέπει να βρουν ουσιαστική θέση σ' αυτό.

Η θέση των Τεχνών στην ελληνική εκπαίδευση δεν αποτέλεσε ποτέ εξ όσων γνωρίζουμε κεντρικό θέμα συζητήσεων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε αντίθεση με ότι συνέβη σε άλλες χώρες (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Στη Γερμανία π.χ. έλαβε χώρα το γνωστό κίνημα της *Kunsterziehungsbewegung*, δηλαδή το κίνημα της αγωγής δια των Τεχνών για να κυριολεκτήσουμε. (*Kunst*=Τέχνες, *Erziehung*=αγωγή και *bewegung*=Κίνημα) στο τέλος του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το κίνημα αυτό επηρέασε θετικά τη θέση των Τεχνών στα Αναλυτικά Προγράμματα των γερμανικών σχολείων.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι το έναυσμα για το κίνημα αυτό δόθηκε κυρίως από τον Alfred Lichtwark (1854-1914), ο οποίος ξεκίνησε την επαγγελματική του σταδιοδρομία ως δάσκαλος, στην πορεία όμως επιδόθηκε στη μελέτη των Τεχνών και μετεξελίχθηκε σε Ιστορικό της Τέχνης. Με τις δύο

αυτές επαγγελματικές του ιδιότητες οργάνωσε τρία διαδοχικά συνέδρια σε σχέση με τις Τέχνες και το σχολείο. Το πρώτο πραγματοποιήθηκε το 1901 στη Δρέσδη, το δεύτερο το 1903 στη Βαϊμάρη και το τρίτο το 1905 στο Αμβούργο (Scheibe, 1984).

Στα συνέδρια αυτά τονίστηκε όχι μόνο η αξία των Τεχνών ως προς την προσφορά ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά η γενικότερη σημασία τους στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Υποστηρίχθηκε ότι μέσω των Τεχνών μπορεί να επιτευχθεί η διαμόρφωση μιας άλλης ηθικής πραγματικότητας και ενός διαφορετικού ήθους το οποίο είχε ανάγκη η γερμανική κοινωνία (Scheibe, 1984: 141).

Ταυτόχρονα ασκήθηκε έντονη κριτική στο σχολείο της διάνοιας και της μνήμης, στο σχολείο των ξηρών γνώσεων και της μηχανιστικής αποστήθισης. Η αληθινή αγωγή αρνήθηκε τη μονομέρεια της εγκυκλοπαιδικής μόρφωσης και απαιτούσε την αφύπνιση των ζωντανών δυνάμεων του νέου ανθρώπου. Οι Τέχνες θα μπορούσαν να απελευθερώσουν αυτές ακριβώς τις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου και να δώσουν νέα ώθηση και νέα κατεύθυνση στον άνθρωπο και την κοινωνία. Έτσι με την είσοδο στον 20<sup>ο</sup> αιώνα το κίνημα της *Kunsterziehungsbewegung* έλαβε τις διαστάσεις που του άρμοζαν, κάτι που συνέβη και σε πολλές άλλες χώρες (Παπαδόπουλος, 2010: 29-40).

Όπως όλα τα κινήματα της περιόδου εκείνης μπορεί και το κίνημα της αισθητικής αγωγής να έφτασε σε κάποιες ακρότητες. Έτσι μπορεί να μην βρήκε την εδραίωσή της στην πράξη η διακήρυξη όσων ζητούσαν την ανανέωση του σχολείου μέσα από την αναβίωση της άρπας, της μουσικής παιδείας σε συνδυασμό με το λόγο, την ποίηση και το χορό, όπως συνέβαινε στην αρχαία Ελλάδα, όμως είναι γεγονός ότι, ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα άνοιξαν οι πύλες της γερμανικής εκπαίδευσης στις Τέχνες. Ακούγεται κάπως παράδοξο και εν πολλοίς δυσερμήνευτο ότι ενώ την ίδια περίπου περίοδο η ελληνική εκπαίδευση δέχεται έντονες επιδράσεις από την γερμανική παιδαγωγική σκέψη το κίνημα της αισθητικής παιδείας δεν συζητήθηκε καθόλου στην ελληνική πραγματικότητα.

Ας δούμε ωστόσο εντελώς συνοπτικά την ελληνική πραγματικότητα εκείνης της εποχής. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η Ελλάδα βρίσκεται σε ένα δύσκολο σταυροδρόμι. Ο συντελούμενος τότε μετασχηματισμός της αγροτικής σε σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και τα συνοδευτικά φαινόμενα της μετάλλαξης αυτής σε συνδυασμό με την πικρία που άφησε η ήττα του 1897 και άλλα ακόμη εσωτερικά γεγονότα, οδήγησαν την Ελλάδα σε έντονη κοινωνική κριτική και αμφισβήτηση του πολιτικού συστήματος. Η λαϊκή αυτή οργή και δυσαρέσκεια εκφράστηκε με το κίνημα του «Στρατιωτικού Συνδέσμου» στο Γουδί το 1909 (Τερζής, 1983: 21κ.ε.), το οποίο ανέτρεψε την πολιτικό σύστημα.

Οι ηγέτες του κινήματος αναζήτησαν τον εκφραστή των αναγεννητικών τους επιδιώξεων εκτός των κομμάτων και της πολιτικής διαφθοράς. Έτσι

κάλεσαν από την Κρήτη τον Ελ. Βενιζέλο, ο οποίος είχε γίνει Πανελληνίως γνωστός από την επανάσταση στο Θέρισο και τους αγώνες του στην Κρήτη. Ο Βενιζέλος ίδρυσε το «Κόμμα των Φιλελευθέρων» (Σβολόπουλος, 1977: 14, 266) και ανέλαβε με μεγάλο ζήλο την ανασυγκρότηση της Ελλάδας. Το κίνημα στο Γουδί δικαίως θεωρήθηκε ως η «αναγέννησις της Ελλάδος» (Ρούσσο, 1976: 95).

Η ανάληψη της εξουσίας από αυτόν, απελευθέρωσε τις πολλές δημιουργικές δυνάμεις οι οποίες αγωνίζονταν σε όλα τα επίπεδα για την σταδιακή αποδέσμευση της χώρας από την αρχαιολαγνία και την προγονολατρεία και την επικράτηση μιας στροφής προς τη σύγχρονη πραγματικότητα και το μέλλον. Έκτοτε -και για πολλές δεκαετίες- η Ελλάδα ταλανίζεται ανάμεσα στην παράδοση και τον εκσυγχρονισμό: Το νέο βρισκόταν προ των Πυλών, έτοιμο να εισβάλει, αλλά και το παλαιό παρέμενε όρθιο, πάλευε και αντιστεκόταν. Αναφέρω μερικά στιγμιότυπα από την αναμέτρηση εκείνη:

1. Τα ως «Ευαγγελιακά» ή «Ευαγγελικά».

Η βασίλισσα Όλγα ανέλαβε την πρωτοβουλία να μεταφραστεί το Ευαγγέλιο στη δημοτική γλώσσα προκειμένου να καταλαβαίνει ο λαός τα νόημάτα του. Η δημοσίευση των πρώτων αποσπασμάτων της μετάφρασης από την εφημερίδα «Ακρόπολις» οδήγησε το 1901 σε έκτροπα. Οι φοιτητές με παρότρυνση του καθηγητή Μιστριώτη πλημμύρισαν τους δρόμους της Αθήνας διαμαρτυρόμενοι, για να υπερασπισθούν την καθαρεύουσα. Τα γεγονότα έλαβαν απροσδόκητες διαστάσεις και έληξαν μόνο ύστερα από παρέμβαση της αστυνομίας και του στρατού, αφήνοντας πίσω τους οκτώ νεκρούς και 80 τραυματίες<sup>1</sup>. Η Κυβέρνηση και ο Αρχιεπίσκοπος αναγκάστηκαν να παραιτηθούν.

2. Τα Ορεστιακά

Τα ίδια περίπου γεγονότα επαναλήφθηκαν δύο χρόνια αργότερα με την προσπάθεια του Εθνικού Θεάτρου να ανεβάσει την Ορέστεια του Αισχύλου σε μετάφραση του μετέπειτα καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Γ. Σωτηριάδη (Κριαράς, 1986: 104).

3. Στο χώρο της εκπαίδευσης είναι γνωστή η τύχη του Ανώτερου Παρθεναγωγείου του Βόλου. Το σχολείο, το οποίο κατά τη μαρτυρία του Δημ. Γληνού αποτελεί την απαρχή της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης<sup>2</sup> έκλεισε και ο ιδρυτής του παραπέμφθηκε στο δικαστήριο<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Για τα «Ευαγγελιακά» ή «Ευαγγελικά» βλ. Μεταξύ άλλων τα τεκμήρια που παραθέτει ο Αλ. Δημαράς: (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. τόμ. Β'. Αθήνα: Ερμής, σελ. 23

<sup>2</sup> Πιο συγκεκριμένα ο Δημ. Γληνός, μάρτυρας υπερασπίσεως του κατηγορουμένου Α. Δελμούζου, είπε «...δύναμι να βεβαιώσω το δικαστήριόν σας ότι είναι ο πρώτος Έλληνας παιδαγωγός και ότι η ιστορία θα αναγράφει την δράσιν του σχολείου του ως την χαραυγήν της ελληνικής, της γνησίως ελληνικής παιδαγωγικής». Πρόκειται πράγματι για προφητική ρήση, που υποδηλώνει ταυτόχρονα πόσο βαθεία είχαν συνειδητοποιήσει το έργο τους οι πρωτεργά-

4. Το 1911 στις εργασίες της Β΄ αναθεωρητικής Βουλής συζητήθηκε άρθρο του Συντάγματος σχετικό με τη γλώσσα, το γλωσσικό ζήτημα που ανέκυψε διχάσε την κοινωνία και έλαβε απροσδόκητες διαστάσεις (Φραγκουδάκη, 1977: 51).

Σ' αυτή ακριβώς την αποφασιστική στιγμή της μεγάλης διαπάλης στρατεύτηκαν οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Με την είσοδο στον 20ο αιώνα είχε κινητοποιηθεί ήδη μια πλατειά ομάδα διανοουμένων με την ίδρυση σωματείων, από τα οποία ως το κυριότερο αναδείχθηκε ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» 1908. Έτσι, τώρα πλέον δίπλα στην «συντηρητική» έχει εδραιωθεί και η «προοδευτική» ιδεολογικο-πολιτική παράταξη και οι διανοούμενοι που πρόσκεινται σ' αυτήν εκφράζονται μέσα από το κίνημα του δημοτικισμού αναλαμβάνοντας τις δικές τους πρωτοβουλίες.

Σημαντικά αναδείχθηκαν για τους δημοτικιστές δύο κυρίως στοιχεία: Η γλώσσα και η εκπαίδευση. Πολύ σύντομα θεωρήθηκαν ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και διατυπώθηκε ενιαίος στόχος: Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Και οι δύο παρατάξεις θεώρησαν την εκπαίδευση ως το κυριότερο μέσο για την καλλιέργεια και την επέκταση της δικής τους ιδεολογίας, την οποία και φρόντισαν να εδραιώσουν στην κοινωνία μέσω του σχολείου. Από τη στιγμή που το σχολείο έγινε αντιληπτό ως «όργανο» μέσω του οποίου επιδιώκεται η καλλιέργεια, η διάδοση και η διάχυση ιδεολογιών και αντιλήψεων, η εκπαίδευση περιήλθε στο επίκεντρο της διαπάλης και εξελίχθηκε στο κυριότερο πεδίο του ανταγωνισμού των δύο ιδεολογικο-πολιτικών κατευθύνσεων. Έκτοτε η ελληνική εκπαίδευση εξελίχθηκε μέσα από το διπολικό σχήμα μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση.

Στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών αντιπαραθέσεων τίθενται πολλά θέματα, όπως

- Το γλωσσικό: Δημοτική ή καθαρεύουσα
- Η εκπαίδευση των δασκάλων: Διδασκαλεία ή Παιδαγωγικές Ακαδημίες
- Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Έμφαση στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία ή ενίσχυση των πρωτοβουλιών του μαθητή;
- Εξεταστικό ζήτημα: Δέσμευση του αριθμού των μαθητών που προωθούνται στις επόμενες τάξεις ή στην επόμενη σχολική βαθμίδα με γραπτές εξετάσεις εισαγωγή ή χαλαρά κριτήρια και προώθηση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών; Ακόμη: Εξετάσεις αναπαραγωγικής σημασίας ή εξετάσεις δημιουργικού χαρακτήρα;
- Αναλυτικά Προγράμματα και περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης: Ενίσχυση των αρχαίων Ελληνικών και στροφή στην αρχαία ελληνική

---

τες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Βλ. *Η δίκη του Ναυπλίου*. (1976). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνυσος, σελ. 182.

<sup>3</sup>Βλ. *Η δίκη του Ναυπλίου*. ό.π..

- γραμματεία ή ενίσχυση των φυσιολογικών μαθημάτων και στροφή στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα;
- Το σύστημα πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κλπ.

Όσο και αν αναλύσει κανείς όλες τις παραπάνω προσπάθειες στις εσωτερικές τους πτυχές, όσο και αν διεισδύσει στις λεπτομέρειες, δύσκολα θα συναντήσει κάποια αναφορά στη διδασκαλία των Τεχνών. Σε όλα τα προγράμματα αναγράφεται μηχανιστικά και στερεότυπα η ιχνογραφία, η καλλιγραφία και η ωδική, με έναν στατικό χαρακτήρα και επιδιώκεται απλώς η καλλιέργεια κάποιων ικανοτήτων. Το ίδιο συμβαίνει και με το θέατρο, στο βαθμό που εισάγεται στο σχολείο. Το θέατρο χρησιμοποιείται στις εθνικές και άλλες επετείους, ως μέσο για την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και ηθικο-πλαστικής αγωγής, χωρίς καμιά απώτερη επιδίωξη για ελεύθερη έκφραση των δημιουργικών δυνάμεων των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010: 40). Ακόμη και στις παιδαγωγικές ιδέες του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Εκπαιδευτικού Ομίλου γενικότερα, που οραματίζεται το «Σχολείο Εργασίας», την ύπαρξη δηλαδή ενός άλλου σχολείου, με αφύπνιση των εσωτερικών δυνάμεων του παιδιού. Κι εδώ δεν φαίνεται να αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή και τη διδασκαλία των Τεχνών. Και εδώ δεν γίνεται κανείς ιδιαίτερος λόγος.

Η ερμηνεία μπορεί να είναι απλή: Αν προσέξει κανείς τα σημεία αντιπαράθεσης και σύγκρουσης των δύο αντιμαχόμενων παρατάξεων, διαπιστώνει εύκολα ότι πρόκειται για σημεία που με λανθάνοντα ή ρητό τρόπο περιέχουν ιδεολογικό και πολιτικό νόημα. Κι εδώ υποκρύπτεται προφανώς το ευαίσθητο σημείο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα. Το διακύβευμα δηλαδή με τη μορφή που έλαβε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα δεν ήταν ακрайφνές παιδαγωγικό. Ήταν πρωτίστως πολιτικό και ιδεολογικό. Άρα σε όλη τη διάρκεια των έντονων αντιπαραθέσεων σκοπός δεν ήταν μόνο να εδραιωθούν βασικές παιδαγωγικές αρχές στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά να καλλιεργηθούν και να διαχυθούν στο ευρύ κοινό οι ιδεολογικές θέσεις και προθέσεις της κυβερνώσας παράταξης μέσα από τα προγράμματα και την εργασία του σχολείου. Είναι προφανές ότι, δικαίως ή αδικώς, δεν αποδόθηκε στις Τέχνες τέτοιο περιεχόμενο.

Αλλά και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 με το Γεώργιο Ράλλη που επήλθε ο ιστορικός εκπαιδευτικός συμβιβασμός (αφού η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 εφαρμόστηκε το 1976 από την παράταξη εκείνη που την πολέμησε τότε) και οι σκληρές αντιπαραθέσεις με επίκεντρο την παιδεία φαίνεται να έχουν υποχωρήσει αρκετά, δεν υπήρξε και πάλι καμιά πρόταση για την αξιοποίηση των Τεχνών στο σχολείο. Λαμπρή εξαίρεση αποτελεί το πρόγραμμα «Μελίνα» το οποίο όμως, παρά το γεγονός ότι ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον δεν φαίνεται να έχει αφήσει πίσω του .

Μια ολοκληρωμένη εικόνα μπορούμε να αποκτήσουμε μελετώντας το χρόνο λειτουργίας των σχολείων σε διάφορες χώρες. Οι διαπιστώσεις έχουν ενδιαφέρον:

*Πίνακας 1*  
 Ημέρες εργασίας των σχολείων σε διάφορες χώρες

α/α	Χώρα	Μέρες εργασίας ανά έτος
1.	Βέλγιο	182
2.	Δανία	200
3.	Η (άλλοτε) Ομοσπονδιακή Δημοκρατία Γερμανίας	188 έως 208
4.	Ελλάδα	175
5.	Γαλλία	180
6.	Ιρλανδία	184
7.	Ιταλία	200 (τουλάχιστον)
8.	Λουξεμβούργο	212
9.	Ολλανδία	200
10.	Πορτογαλία	184
11.	Ηνωμένο Βασίλειο	190 (τουλάχιστον)

Πηγή: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Επισημάνση: Από τις εικονιζόμενες χώρες η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα που οι εργάσιμες ημέρες είναι λιγότερες από τις μη εργάσιμες

*Πίνακας 2*  
 Ημέρες εργασίας στην 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση

α/α	Χώρα	Ημέρες εργασίας
1.	Ελλάδα	1575 (1050+525)
2.	Αμβούργο	1750 (175 ημ. ένα έτος περισσότερο)
3.	Ισπανία	1750 (175 ημ. ένα έτος περισσότερο)
3.	Τσεχοσλοβακία	1750 (175 ημ. ένα έτος περισσότερο)
4.	Δανία	1780 (205 ημ. περισσότερο)
5.	Πολωνία	1688 (113 ημ. περισσότερο)
6.	Ιρλανδία	1625 ( 50 ημ. περισσότερο)

Πηγή: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι Έλληνες μαθητές παραμένουν στο σχολείο καταφανώς λιγότερες ώρες συγκριτικά με μαθητές άλλων χωρών. Παρ' όλα αυτά η περαιτέρω μελέτη των στοιχείων έδειξε ότι το ελληνικό σχολείο δεν υστερεί σε ότι αφορά στις ώρες διδασκαλίας μαθημάτων, όπως είναι η μη-

τρική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία και όλα γενικώς τα μαθήματα εκείνα που έχουν ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Όλα αυτά δεν διδάσκονται λιγότερες ώρες συγκριτικά με άλλα συστήματα. Απεναντίας κάποια από αυτά (όπως τα γλωσσικά) διδάσκονται περισσότερες ώρες. Είναι προφανές ότι η κατάσταση αυτή λειτουργεί σε βάρος της Τέχνης.

Έτσι αν μελετήσει κανείς τα προγράμματα και την καθημερινότητα του σχολείου, δεν αργεί να διαπιστώσει ότι υπάρχει μια η ισχυρή εκπροσώπηση των ακαδημαϊκών μαθημάτων, τα οποία καταλαμβάνουν ολόκληρο σχεδόν τον σχολικό χρόνο των παιδιών. Απουσιάζουν, αντίθετα, τα «μαθήματα» εκείνα που εκφράζουν την Τέχνη και τον πολιτισμό, την ψυχική καλλιέργεια και την αισθητική παιδεία. Όλα αυτά σπεύδουν κατόπιν οι γονείς να τα «αγοράσουν» από την «ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά». Υφίσταται έτσι μια διχοτόμηση της εκπαιδευτικής προσφοράς, κατά την οποία η ακαδημαϊκή γνώση προσφέρεται από το δημόσιο σχολείο, ενώ η πολιτιστική επαφίεται στην ιδιωτική αγορά. Αναζητείται λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο θα αρθεί η διχοτόμηση αυτή με ενσωμάτωση στα προγράμματα του σχολείου όλων εκείνων των αντικειμένων μάθησης, που σήμερα έχουν ιδιωτικό χαρακτήρα. Αυτό αποτέλεσε για μένα μια ακόμη βασική αιτία για να εισηγηθώ την ίδρυση και τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου. Το θεώρησα ως ένα σχολείο στο οποίο δίπλα στα μαθήματα με ακαδημαϊκό χαρακτήρα θα είχαν ισότιμα τη θέση τους και οι Τέχνες. Μπορεί βέβαια ο σχεδιασμός αυτός να μην πραγματοποιήθηκε με επάρκεια στην πράξη, οφείλεται όμως σε άλλους παράγοντες και όχι σε ενδογενείς αδυναμίες του σχολείου αυτού καθ' αυτού.

Να επισημανθεί ακόμη το εξής: Όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων και των ηλικιών είναι υποχρεωτικά και κοινά για όλους τους μαθητές και για ίσο χρόνο διδασκαλίας για όλους. Δεν δίνεται καμιά δυνατότητα επιλογής σε μαθήματα ή σε χρόνο διδασκαλίας, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες του καθενός. Η ανελαστικότητα αυτή οδηγεί σε ομοιόμορφη αντιμετώπιση όλων των παιδιών, παρά τις αποκλίσεις που μπορεί να υπάρχουν στην προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτή όμως η ομοιόμορφη αντιμετώπιση ανομοιόμορφων παιδιών δεν προάγει την ανέλιξη της προσωπικότητάς τους, ούτε βοηθά στην πρόσκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Στερειά από τα παιδιά την δυνατότητα έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου, τιθασεύει και περιορίζει τον αυθορμητισμό και τυποποιεί την συμπεριφορά τους. Με την έννοια αυτή τους στερεί ό,τι πιο πολύτιμο έχουν και πρέπει να διαφυλαχθεί πάση θυσία: την παιδικότητά τους.

Μετά την γνωστή έκβαση του Ολοήμερου θεωρώ ότι το μόνο που έχει πλέον δυνατότητες να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος είναι η εισαγωγή των Τεχνών. Και φαίνεται να πραγματοποιείται αυτό σιγά-σιγά σήμερα. Έτσι οργανώνονται συχνά αξιόλογα σεμινάρια, συνέδρια ή ημερίδες και «ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί εισάγουν στα σχολεία την παιδαγωγική αντίληψη του θεάτρου, που παύει να είναι μόνο μέσο οργάνωσης των σχολικών γιορτών, αφού εφαρμόζεται ως κα-

θημερινή πρακτική» (Παπαδόπουλος, 2010: 40). Με τον τρόπο αυτόν συντελείται αθόρυβα και ανυποψίαστα μια σιωπηλή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τη βάση, χωρίς την παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό δηλαδή που τόσα χρόνια δεν έγινε επίσημα «εκ των άνω» (από το κράτος), γίνεται σήμερα εκ των κάτω και τούτο αποτελεί σημαντική ελπίδα για το μέλλον.

Γι' αυτό δέχτηκα με πολλή χαρά να λάβω μέρος στο παρόν συνέδριο. Εξάλλου, όπως έχω δηλώσει πολλές φορές, εμείς οι Παιδαγωγοί έχουμε προσφέρει αρκετά στο Δημοτικό Σχολείο το οποίο ομολογουμένως έχει μεταμορφωθεί στις τελευταίες δεκαετίες. Θεωρώ όμως ότι έχουμε φτάσει στα όριά μας. Σήμερα πρέπει να λάβουν το λόγο άλλες ειδικότητες και θεωρώ ότι είναι η στιγμή που πρέπει να μιλήσουν οι Τέχνες και μάλιστα όχι μέσα από κείμενα και συγγράμματα και όχι μέσα από λογοκοπική διδασκαλία. Οι Τέχνες πρέπει να μιλήσουν μέσα στην πράξη και μέσα από την ίδια την πράξη, μέσα από το βίωμα. Γιατί όλα αυτά τα βιωματικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής αγωγής δεν κλείνονται στο χαρτί. Τα βιώματα

- δεν συλλαμβάνονται και δεν φυλακίζονται στα 24 γράμματα του αλφαβήτου,
- δεν αναπτύσσονται σε παιδάκια με σταυρωμένα τα χέρια,
- ούτε και περιτοιχίζονται από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής τάξης.

Το βίωμα ζητά απελευθέρωση και δημιουργία. Υπακούει μόνο στον ενθουσιασμό και τον ένθεο ζήλο του εμπνευστή. Και είναι πλέον χρόνος να αφυπνίσουμε και να απελευθερώσουμε τις δημιουργικές δυνάμεις που κάθε παιδί έχει κρυμμένες μέσα του.

### *Βιβλιογραφία*

- Βερέμης, Αθ. (1977). Το στρατιωτικό κίνημα του 1909, στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΔ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Δημαράς, Αλ. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. τόμ. Β'. Αθήνα: Ερμής.
- Κριαράς, Εμμ. (1986). *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσο, Γ. (1976). *Νεότερη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. 5ος, Αθήνα: Εξάντας.
- Σβολόπουλος, Κ. (1977). Η είσοδος του Ελευθερίου Βενιζέλου στην πολιτική ζωή της Ελλάδος και οι εσωτερικές εξελίξεις από το τέλος του 1909 ως το 1912, στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΔ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Τερζής, Ν.Π. (1983). *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



Scheibe, W. (1984). Die paedagogische Reformhbewegung, 9η έκδ. Belzverlag.  
Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*, Ιωάννινα.

### *Πηγές*

*Η δίκη του Ναυπλίου*. (1976). Αθήναι: Εκδόσεις Διόνυσος.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, ήταν για τρεις περίπου δεκαετίες Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Διετέλεσε επί δύο θητείες Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων Πανεπιστημίου Κρήτης, Μέλος της Συνόδου των Ελλήνων Πρυτάνεων, Πρόεδρος του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημ. Εκπαίδευσης του Παν. Κρήτης. Σήμερα είναι καθηγητής και συντονιστής Διδακτορικών Σπουδών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Υπήρξε Επισκέπτης Καθηγητής, του Πανεπιστημίου Johann Wolfgang Goethe Universitaet της Φραγκφούρτης, καθώς επίσης του Γερμανικού Ινστιτούτου για Διεθνή Παιδαγωγική Έρευνα, και του Πανεπιστημίου Κύπρου. Έχει δώσει διαλέξεις σε πολλά ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια. Στο συγγραφικό-ερευνητικό του έργο συγκαταλέγονται 17 βιβλία που έχουν δημοσιευθεί σε πολύ καλούς εκδοτικούς οίκους στην Ελλάδα (14) και στη Γερμανία (3). Υπήρξε επίσης επιστημονικός επιμελητής πέντε βιβλίων. Έχει συγγράψει και έχει δημοσιεύσει περί τα 100 επιστημονικά άρθρα, μελέτες και μονογραφίες. Έχει συμμετοχή σε πολλά επιστημονικά συνέδρια και έχει διοργανώσει ο ίδιος εκτός από τα εθνικά περί τα 10 διεθνή συνέδρια. Ασχολείται επίσης με τη λογοτεχνία και έχει τιμηθεί με το Α΄ βραβείο διηγήματος από τον φιλολογικό Σύλλογο "Παρνασσός".



## **2. ΤΕΧΝΕΣ, ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**



# Το Θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, Σχολική Ζωή και Δραστηριότητες)

**Άννα Αγγελοπούλου**

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης, διδάκτωρ νεότερης και σύγχρονης ιστορίας  
[annangelapoulou@gmail.com](mailto:annangelapoulou@gmail.com)

## *Περίληψη*

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να εξετάσει και να ερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει σήμερα το θέατρο στο Πρόγραμμα μαθημάτων της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο). Συγκεκριμένα, παρουσιάζει συνοπτικά το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετικά με το θέατρο και καταγράφει τα θεατρικά-δραματικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Προσπαθεί, επίσης, να σκιαγραφήσει την παρουσία των θεατρικών-δραματικών τεχνικών ως εκπαιδευτικές τεχνικές και εργαλεία μάθησης που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην τάξη τους. Επιπλέον, η εισήγηση ασχολείται με το θέατρο ως καλλιτεχνικό γεγονός στη σχολική ζωή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** θέατρο, δράμα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά Εγχειρίδια, δραματικά κείμενα

## *Abstract*

The theatre/drama in the Secondary Education: The existing curricula and textbooks, school life and activities. The current paper aims to examine and search the role which plays nowadays the theatre/drama in the Greek Secondary Education, in curriculum subjects of Gymnasium (compulsory middle secondary school) and Lyceum (High School). Specifically, it presents summarily the content of curricula related to the theater and registers the theatrical-dramatic texts included in textbooks of Literature and Ancient Greek Language. It also attempts to outline the presence of theatre/drama conventions/strategies as educational technique and learning tool which the teachers use and integrate into their classroom. In addition, the paper deals with theatre as artistic show in school life of Secondary Education.

**Keywords:** theater, drama, Secondary Education, Curricula, textbooks, dramatic texts

## *Εισαγωγή*

Την περίοδο 1997-2003 επιχειρήθηκε μία σημαντική μεταβολή στο χαρακτήρα και το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη διαμόρφωση και την επίσημη θεσμοθέτηση ενός Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, με το οποίο για πρώτη φορά έγινε απόπειρα να αντιμετωπισθούν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης ως ενιαία εκπαιδευτική ενότητα. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 1997-1999 (στο εξής ΕΠΠΣ) τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική Εκπαίδευση και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο (στο εξής ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) που θεσμοθετήθηκαν το 2003 (Υπουργικές Αποφάσεις 21072α/Γ2 και 21072β/Γ2, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003). Η θεσμοθέτηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών συνοδεύτηκε και από την έκδοση νέων εγχειριδίων, σύμφωνα με τις αρχές των ΑΠΣ.

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997-1999 σχεδιάστηκε από ομάδα ειδικών επιστημόνων και καλλιτεχνών του θεάτρου, υπό την καθοδήγηση του Γραμματά Θεοδώρου, το πρώτο Ενιαίο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για τη Θεατρική Αγωγή που είχε ως αποτέλεσμα να ενταχθεί το Θέατρο οργανικά στην εκπαίδευση και να εισαχθεί στο σχολείο ως ιδιαίτερο αντικείμενο (Φραγκή, 2004: 454-460). Τότε συντάχθηκε και το πρώτο και μοναδικό μέχρι σήμερα εγχειρίδιο για το θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για το βιβλίο *Στοιχεία Θεατρολογίας Α΄ Ενιαίου Λυκείου* (Γραμματάς και άλλοι, 1998), που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1998 και συνοδεύτηκε από το αντίστοιχο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Ο κύριος εμπνευστής του ΑΠΣ για τη Θεατρική Αγωγή, καθηγητής Θεόδωρος Γραμματάς, έχει μιλήσει αναλυτικά για τις αρχές που υπηρετεί το θέατρο στην εκπαίδευση, τονίζοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του μαθήματος (Γραμματάς, 2003: 523-537 και Γραμματάς, 2004: 105-125).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το ΕΠΠΣ, έπρεπε να εισαχθεί η Θεατρική Αγωγή στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α΄ του Ενιαίου Λυκείου (Υπουργική Απόφαση Γ2/3864, ΦΕΚ 1645/24-08-1999: 21653-21682). Ωστόσο, για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εισήχθη από το σχολ. έτος 1998-1999 μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της Α΄ Ενιαίου Λυκείου το αντικείμενο *Στοιχεία της Θεατρολογίας* ως κλάδος του μαθήματος της *Αισθητικής Αγωγής* (Υπουργική Απόφαση Γ2/6953, ΦΕΚ 1057/1-12-1997: 13890-13901). Η *Αισθητική Αγωγή* ήταν μάθημα Επιλογής, περιλάμβανε τρεις κλάδους, Τα *Στοιχεία Θεατρολογίας*, τη *Μουσική* και τα *Εικαστικά*, διδασκόταν δύο ώρες την εβδομάδα (μία ώρα εικαστικά και μία ώρα *Στοιχεία Θεατρολογίας* με *Μουσική* εναλλάξ ανά εβδομάδα) και παρέμεινε στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ του Ενιαίου ή Γενικού Λυκείου ως και το σχολ. έτος 2010-2011.

Στον κλάδο *Στοιχεία της Θεατρολογίας* διδασκόταν το ομώνυμο εγχειρίδιο. Οι συγγραφείς του βιβλίου, το περιεχόμενο του οποίου ακολουθούσε τις

αρχές του ΑΠΣ, προσπάθησαν να αναδείξουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του θεάτρου, προσφέροντας όχι μόνο θεωρητικές γνώσεις, αλλά και προβάλλοντας την καλλιτεχνική διάσταση του μαθήματος. Με άλλα λόγια, το θέατρο αντιμετωπίστηκε τόσο ως «κείμενο» όσο και ως «παράσταση» και δόθηκε έμφαση σε παιδαγωγικούς στόχους. Στο ΑΠΣ για τα *Στοιχεία της Θεατρολογίας της Αισθητικής Αγωγής*, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα, υπογραμμίζεται η διττή φύση του θεάτρου ως δραματικό-λογοτεχνικό κείμενο και ως καλλιτεχνικό γεγονός-θεατρική παράσταση και ορίζονται οι παρακάτω στόχοι: παροχή γνώσεων στους μαθητές, ανάπτυξη πολιτιστικής συνείδησης, διαπολιτισμική αγωγή, ψυχοπνευματική καλλιέργεια, ανάπτυξη θεατρικών εκφραστικών και επικοινωνιακών κωδίκων και εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, απόκτηση δεξιοτήτων δημιουργίας καλλιτεχνικών έργων, εμπλουτισμός της διδασκαλίας με τη χρήση τεχνικών του δράματος, δημιουργική σύζευξη με άλλα μαθήματα, γνωσιοθεωρητικά, όπως τα γλωσσικά ή αισθητικο-καλλιτεχνικά, όπως τα εικαστικά και τα μουσικά, ενεργοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών (Υπουργική Απόφαση 2055, ΦΕΚ 327/3-04-1998: 3189-3191 και Υπουργική Απόφαση 8212/Γ2, ΦΕΚ 131/7-02-2002: 1377-1379).

Η διδακτέα ύλη συνδυάζει την ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου, τη δραματουργία και τη θεατρική πράξη. Το βιβλίο *Στοιχεία της Θεατρολογίας* περιέχει: α) γνώσεις για την ιστορία του θεάτρου, β) πληροφορίες για τους συντελεστές της θεατρικής παράστασης, γ) ασκήσεις θεατρικών τεχνικών, δοκιμασίες αξιολόγησης και ενδεικτικές εργασίες για τους μαθητές, δ) απόσπασμα από κείμενα της παγκόσμιας δραματουργίας, ξένης και ελληνικής, ανθολογημένα σύμφωνα με τις περιόδους της ιστορίας του θεάτρου. Συγκεκριμένα, ανθολογούνται αποσπάσματα από τα δραματικά κείμενα: Σοφοκλή, Ηλέκτρα-Αριστοφάνη, Πλούτος-Γκολντόνι, Υπηρέτης δύο Αφεντάδων-Σαίξπηρ, Ρωμαίος και Ιουλιέτα-Μολιέρου, Ταρτούφος-Γεωργίου Χορτάτη, Ερωφίλη-Αντωνίου Μάτεση, Βασιλικός-Αντον Τσέχωφ, Ο θεός Βάνια-Γρ. Ξερόπουλου, Το μουσικό της Κοντέσας Βαλέραϊνας-Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα, Ματωμένος γάμος- Βασίλη Ρώτα, Να ζει το Μεσολόγγι-Τέννεσση Ουίλιαμς, Ο γυάλινος κόσμος-Σάμουελ Μπέκετ, Περιμένοντας τον Γκοντό-Ιάκωβου Καμπανέλη, Η αυλή των θαυμάτων (Γραμματάς και άλλοι, 1998: 11-17, 26-33, 43-49, 59-64, 76-82, 92-97, 106-113, 122-127, 129-135, 146-152, 154-173, 184-191, 202-211, 221-228).

*Τι ισχύει σήμερα ως προς τα αναλυτικά προγράμματα*

Το σχολ. έτος 2011-12 θεσμοθετήθηκε νέο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων για την Α΄ Γενικού Λυκείου, στο οποίο δεν συμπεριλήφθησαν τα μαθήματα Επιλογής, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει το θέατρο ως ιδιαίτερο αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Υπουργική εγκύκλιος 59609/Γ2/25-05-

2011). Το φετινό, όμως, σχολ. έτος 2013-14 έγινε τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος της Α΄ Γενικού Λυκείου και των Α΄ και Β΄ του Εσπερινού Γενικού Λυκείου με αποτέλεσμα την επαναφορά των μαθημάτων Επιλογής, τα οποία διδάσκονται δύο ώρες την εβδομάδα (Υπουργική εγκύκλιος 129534/Γ2/16-09-2013). Το μάθημα της *Αισθητικής Αγωγής* επανήλθε ως μάθημα Επιλογής με την ονομασία *Καλλιτεχνική Παιδεία*. Σύμφωνα με τις Οδηγίες του μαθήματος για το σχολ. έτος 2013-14 (Υπουργική εγκύκλιος 147653/Γ2/11-10-2013), η *Καλλιτεχνική Παιδεία* περιλαμβάνει τα αντικείμενα *Εικαστικά, Μουσική, Στοιχεία Θεατρολογίας*. Με το ίδιο έγγραφο διευκρινίζεται ότι στα τμήματα *Καλλιτεχνικής Παιδείας* διδάσκονται ένα από τα παραπάνω αντικείμενα. Για τα *Στοιχεία της Θεατρολογίας* προσδιορίζεται ότι θα ισχύσει το υπάρχον ΑΠΣ και θα χρησιμοποιηθεί το βιβλίο στο οποίο έχουμε αναφερθεί.

Στο Γυμνάσιο ισχύει ακόμα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Θεάτρου στο οποίο περιγράφεται ο γενικός σκοπός του θεάτρου για την υποχρεωτική εκπαίδευση, προσδιορίζονται επίσης οι άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Δεν σχεδιάστηκε, όμως, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Θέατρο στο Γυμνάσιο, σε αντίθεση με το Δημοτικό όπου υπάρχει ΑΠΣ για τη θεατρική Αγωγή στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις. Συγκεκριμένα, σε υποσημείωση του κειμένου του ΔΕΠΠΣ διευκρινίζεται ότι «στο Γυμνάσιο το μάθημα του Θεάτρου εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στο πλαίσιο της εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας γενικά και ειδικότερα στην Ευέλικτη Ζώνη» (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2, ΦΕΚ 303/13-03-2003: 3857). Η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης στο Γυμνάσιο, η οποία προβλεπόταν να είναι δίωρη ανά εβδομάδα, αποσκοπούσε στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας και υπηρετούσε την αυτενέργεια των μαθητών και τις αρχές της βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης. Ανάμεσα στις προτεινόμενες ενδεικτικές θεματικές για την Ευέλικτη Ζώνη του Γυμνασίου συμπεριλήφθηκε και η θεματική «Σχολικό Θέατρο: Δράμα, Κωμωδία, Παντομίμα, Θεατρικό Παιχνίδι, Παιχνίδια ρόλων» (Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2, ΦΕΚ 304/13-03-2003: 4341-4343). Η Ευέλικτη Ζώνη εφαρμόστηκε πιλοτικά, ως προπομπός του ΔΕΠΠΣ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, την περίοδο 2000-03. Τελικά, όμως, δεν καθιερώθηκε στο Γυμνάσιο. Επομένως, σήμερα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου δεν έχει ενταχθεί το θέατρο ως ιδιαίτερο αντικείμενο.

### *Κείμενα δραματολογίας και θεατρικές δραστηριότητες στα εγχειρίδια*

Ωστόσο, θεατρικά κείμενα, τεχνικές δραματικής έκφρασης και δραστηριότητες μύησης στην τέχνη του θεάτρου περιέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή



και προτείνονται από τα αντίστοιχα βιβλία του εκπαιδευτικού, σε περιορισμένο όμως αριθμό.

Τα θεατρικά κείμενα είναι δραματικά κείμενα και ανήκουν σ' ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, το δράμα (Γραμματάς, 2004: 39 και Παρίσης, 2000: 53, 103-104). Για αυτό, δραματικά κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων συμπεριλαμβάνονται στα εγχειρίδια του μαθήματος της *Λογοτεχνίας*. Στα *Κείμενα Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, που χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες του μαθήματος στις τάξεις του Γυμνασίου-Λυκείου, ο αριθμός των θεατρικών κειμένων είναι πολύ περιορισμένος.

Συγκεκριμένα, στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* του Γυμνασίου, που εκδόθηκαν σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ανθολογούνται ελάχιστα δραματικά κείμενα. Στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου ανθολογείται το απόσπασμα *Η πείνα του Καραγκιόζη* από το έργο του Αντώνη Μόλλα *Το χάνι του Μπαρμπαγιώργου*, ένα κείμενο του Θεάτρου Σκιών (Πυλαρινός και άλλοι, 2009α: 22-26). Στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου συμπεριλαμβάνεται ένα απόσπασμα από το δοκίμιο του Ν. Εγγονόπουλου, *Ο Καραγκιόζης. Ένα ελληνικό θέατρο σκιών* (Γαραντούδης και άλλοι, 2009α: 37-40). Η διαθεματική δραστηριότητα του βιβλίου της Α' Γυμνασίου προτείνει στους μαθητές να παρακολουθήσουν μια παράσταση και να κατασκευάσουν φιγούρες του Θεάτρου Σκιών στο μάθημα των Καλλιτεχνικών. Στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου η διαθεματική δραστηριότητα αναδεικνύει την καλλιτεχνική διάσταση του θεάτρου και ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των μαθητών προβάλλοντας τις αρχές της ομαδικότητας και συνεργασίας. Προτείνει οι μαθητές να χωριστούν σε τρεις ομάδες, από τις οποίες η πρώτη θα γράψει τους διαλόγους για ένα σύγχρονο έργο του Καραγκιόζη, που θα σατιρίζει περιστατικά της επικαιρότητας, η δεύτερη θα κατασκευάσει, με τη βοήθεια του καθηγητή Καλλιτεχνικών, τις απαραίτητες φιγούρες και θα επιλέξει τη μουσική, ενώ η τρίτη θα εξασκηθεί στην υποκριτική, ώστε να παρουσιάσει την παράσταση ή στο πλαίσιο του μαθήματος ή σε σχολική εκδήλωση.

Δραματοποιήσεις και θεατρικές παραστάσεις από τους μαθητές για κάποιες θεματικές ενότητες κειμένων ή για συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα προτείνονται ως «εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας» και από τα αντίστοιχα βιβλία του εκπαιδευτικού για το μάθημα *Κείμενα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* της Α' και Β' Γυμνασίου (Πυλαρινός και άλλοι, 2009β: 9, 19, 23, 55, 72 και Γαραντούδης και άλλοι, 2009β: 30).

Στα *Κείμενα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ' Γυμνασίου περιλαμβάνεται ένα απόσπασμα από τη Σκηνή Γ' της τραγωδίας του Γ. Χορτάτση, *Ερωφίλη*. Πρόκειται για ένα διάλογο ανάμεσα στην Ερωφίλη και τον Πανάρετο, η δραματοποίηση του οποίου προτείνεται ως εργασία (Καγιαλής και άλλοι, 2006: 16-18).

Στο βιβλίο της Α' Λυκείου συναντάμε μεγαλύτερο αριθμό θεατρικών κειμένων. Από την Κρητική Λογοτεχνία ανθολογούνται τα αποσπάσματα: 1. Ιωάννης Αντρέας Τρωίλος, *Ροδολίνος* (χορικό από την Πράξη Γ'). 2. Από-

σπασμα από την κωμωδία του Γεώργιου Χορτάτση, *Κατζούρμπος*. 3. Γεώργιος Χορτάτσης, *Ερωφίλη* (χορικό από την Πράξη Γ', Σκηνή Ε'). 4. Απόσπασμα από το θρησκευτικό δράμα του Βιτσέντζου Κορνάρου, *Η θυσία του Αβραάμ* (Γρηγοριάδης και άλλοι, 2000: 88-92, 90-93, 94-96, 97-101). Για το απόσπασμα από τον *Κατζούρμπο* σημειώνουμε την παρακάτω ερώτηση για τους μαθητές: «Πώς φαντάζεσθε τους ηθοποιούς που θα υποδύονταν τους ρόλους σ' αυτή τη σκηνή, ύφος, στάση, κινήσεις, φωνή κτλ.» (Ο.π.: 93). Επιπλέον, ανθολογούνται αποσπάσματα από δύο έργα της ξένης δραματουργίας, από τον *Αρχοντοχωριάτη* (ΙΒ' σκηνή) του Μολιέρου σε μετάφραση του Γ. Πολίτη και τον *Βασιλιά Ληρ* (δύο απόσπασματα: Πράξη Α', Σκηνή 1 και Πράξη Δ', Σκηνή 7) του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ σε μετάφραση Β. Ρώτα (Ο.π.: 386-389, 390-401). Για το κείμενο του Σαίξπηρ προτείνεται ως εργασία μια ομάδα μαθητών να παραστήσει το απόσπασμα στην τάξη χωρίς σκηνικά και κοστούμια (Ο.π.: 400).

Στις εισαγωγές του βιβλίου, που προτάσσονται κάθε περίοδο της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, δίνονται, επίσης, ιστορικά στοιχεία για το Κρητικό Θέατρο, το Θέατρο στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό, το Θέατρο στα Επτάνησα και το Θέατρο στην περίοδο του ρομαντισμού (Ο.π.: 76-78, 121, 206-207, 287).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου (Γενικού, Εσπερινού και ΕΠΑΛ), το οποίο ισχύει από το σχολ. έτος 2011-12, προβλέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας λογοτεχνικά κείμενα που ανήκουν σε τρεις θεματικές ενότητες: α) Τα φύλα στη Λογοτεχνία, β) Παράδοση και Μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση και γ) Θέατρο (Υπουργική Απόφαση 70001/Γ2, ΦΕΚ 1562/27-06-2011: 21075). Συνήθως, όμως, οι εκπαιδευτικοί, δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη και να διδάξουν την τρίτη ενότητα στην οποία ανήκουν τα θεατρικά κείμενα. Φέτος οι δύο πρώτες ενότητες ορίστηκαν ως εξεταστέα ύλη του μαθήματος, με αποτέλεσμα να μη διδαχθεί το Θέατρο, αφού οι περισσότεροι διδάσκοντες εστίασαν στην προετοιμασία των μαθητών για τις τελικές εξετάσεις, στις οποίες θα εφαρμοστεί για πρώτη φορά η υποχρεωτική επιλογή κάποιων ερωτήσεων από Τράπεζα Θεμάτων.

Στο εγχειρίδιο της *Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* της Β' Λυκείου, συμπεριλαμβάνονται ένα απόσπασμα (Σκηνή 3η, 4η, 5η) από το θεατρικό έργο του Γρ. Ξενόπουλου, *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας* και ένα απόσπασμα σε μετάφραση Κωνσταντίνου Χατζόπουλου από τον πρώτο μονόλογο του έργου του Γκαίτε, *Φάουστ*, το οποίο είναι μία ποιητική σύνθεση με θεατρική μορφή (Γρηγοριάδης και άλλοι, 2010: 107-119, 523-525).

Τέλος, τρία θεατρικά κείμενα ανθολογούνται στο βιβλίο της Γ' Λυκείου. Ένα απόσπασμα (Εικόνα 2 της 1ης πράξης) από το *παραμύθι χωρίς όνομα* του Ιάκωβου Καμπανέλη, ένα απόσπασμα από το χορικό του μοντέρνου ποιητικού δράματος *Φονικό στην εκκλησιά* του Τ. Έλλιοτ σε μετάφραση του

Γιώργου Σεφέρη και το μονόπρακτο *Ο σπιούνος* του Μπέρτολτ Μπρεχτ σε μετάφραση Αγγέλας Βερυκοκάκη. (Γρηγοριάδης και άλλοι, 2007: 217-226, 401-404, 416-426).

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν δραματικά κείμενα και στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο μάθημα *Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση* της Γ΄ Γυμνασίου διδάσκονται την τραγωδία του Ευριπίδη, *Ελένη* (συνήθως διδάσκεται αυτό το κείμενο) ή εναλλακτικά την κωμωδία του Αριστοφάνη, *Ορνιθες*, ενώ στο μάθημα *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* της Β΄ Λυκείου διδάσκονται την τραγωδία του Σοφοκλή, *Αντιγόνη*. Το βιβλίο του μαθητή για την *Ελένη* του Ευριπίδη, το οποίο συνοδεύεται από βιβλίο του εκπαιδευτικού, μπορεί να θεωρηθεί υποδειγματικό, γιατί θέτει σε προτεραιότητα το θεατρικό χαρακτήρα του κειμένου και προσπαθεί με κατάλληλες δραστηριότητες και ασκήσεις-εργασίες, παράλληλα κείμενα και εικονιστικό υλικό να μυήσει τους μαθητές στο μαγικό κόσμο του θεάτρου και να τους εξοικειώσει με την καλλιτεχνική διάσταση της θεατρικής παράστασης (Δεσύπρης και άλλοι, 2006α και 2006β). Συγκεκριμένα, η στήλη «Ας γίνουμε θεατές», που παρατίθεται πάντα στη δεξιά σελίδα του βιβλίου απέναντι από το απόσπασμα της τραγωδίας, περιέχει δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει ότι το κείμενο που διαβάζει είναι ατελές, αφού γράφτηκε όχι για να διαβασθεί αλλά για να παρασταθεί με τη συνεργασία διαφόρων συντελεστών.

Δραστηριότητες θεατρικού χαρακτήρα προτείνονται και στο μάθημα των Αρχαίων από *Μετάφραση* της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, στην *Οδύσσεια* και *Ιλιάδα* του Ομήρου αντίστοιχα. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού για την *Οδύσσεια* προτείνει στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους μαθητές για «ελεύθερες-δημιουργικές εργασίες», σχολιάζοντας εικόνες ή σκηνές που τους συγκινούν ή τους προκαλούν ενδιαφέρον, με όποιον τρόπο προτιμούν, δηλαδή με ζωγραφική, ποιητικό σχολιασμό και δραματοποίηση (Σαμαρά και Τοπούζης, 2010β: 12). Στο βιβλίο του μαθητή της *Οδύσσειας* περιέχονται δραστηριότητες δραματικών τεχνικών, όπως «δραματοποιήστε τον διάλογο του Τηλέμαχου με την Αθηνά» ή «δραματοποιήστε το επεισόδιο της αναγνώρισης του Οδυσέα από την Πηνελόπη» (Σαμαρά και Τοπούζης, 2010α: 38, 157). Παρόμοιες δραστηριότητες συναντάμε και στο βιβλίο του μαθητή της *Ιλιάδας* (Σπανάκου, 2006: 45-46, 78, 119, 134, 165-166).

Μία ακόμα κατηγορία εγχειριδίων, στα οποία συναντάμε δραματικές τεχνικές, είναι τα βιβλία της *Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Γυμνασίου και της *Έκφρασης-Έκθεσης* του Λυκείου. Στα βιβλία του Γυμνασίου περιλαμβάνονται προτεινόμενες δραστηριότητες δραματοποίησης και υπόδυσης ρόλων σε καθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Αγγελάκος και άλλοι, 2006· Γαβριηλίδου και άλλοι, 2006· Κατσαρού και άλλοι, 2006). Οι δραστηριότητες αυτές βρίσκονται συνήθως στο κεφάλαιο «Ακούω και Μιλώ» και αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και επικοινωνίας. Η κύρια προτεινόμενη δραστηριότητα θεατρικής τεχνικής είναι η δραματοποίηση.

Στο «Γλωσσάρι» όρων, που παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου, δίνεται και ο ορισμός της δραματοποίησης (Αγγελάκος και άλλοι, 2006: 162).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η δραματοποίηση ως τεχνική διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου εισήχθη για πρώτη φορά με το πρώτο τεύχος των βιβλίων *Έκφραση-Έκθεση*, που συντάχθηκαν από την ομάδα φιλολόγων του αείμνηστου Χρίστου Τσολάκη. Στο πρώτο τεύχος της *Έκφρασης-Έκθεσης* της Α΄ Λυκείου, που διδάχθηκε για πρώτη φορά το 1989 και διδάσκεται αναθεωρημένο μέχρι σήμερα, προτείνονται διάφορες δραματοποιήσεις και ασκήσεις έκφρασης του προφορικού λόγου που χρησιμοποιούν δραματικές τεχνικές (Τσολάκης και άλλοι, 2004: 95, 110-118, 176, 196-197, 199, 231, 254, 267).

Τέλος, στην *Έκφραση-Έκθεση* της Γ΄ Λυκείου γίνεται λόγος για τους παραλογικούς συλλογισμούς και ως παράδειγμα παρατίθενται δύο διάλογοι από το έργο του Θεάτρου του Παραλόγου, *Ρινόκερως* του Ιονέσκο (Τσολάκης και άλλοι, 2003: 21-22).

### *Επίλογος-Συμπεράσματα*

Επομένως, παρά την τυπική απουσία του θεάτρου ως ιδιαίτερου αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (με εξαίρεση το μάθημα Επιλογής της Α΄ Λυκείου), δραματικές τεχνικές παρουσιάζονται ως προτάσεις στη διδασκαλία κυρίως των φιλολογικών μαθημάτων. Βέβαια, το ζήτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση και την κατάρτιση να αξιοποιήσουν τις τεχνικές αυτές στη διδασκαλία τους και κυρίως αν έχουν τη δυνατότητα να αγνοήσουν την πίεση της διδακτέας-εξεταστέας ύλης, ώστε να επιβραδύνουν τους ρυθμούς, εμπλουτίζοντας το μάθημα με την εισαγωγή του δράματος στις δραστηριότητες των μαθητών τους.

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές αποτελεί πρόκληση και ζητούμενο για τους διδάσκοντες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αλλωστε, γενικά ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με τις Τέχνες (κινηματογράφος, εικαστικές τέχνες, θέατρο, μουσική, λογοτεχνία) υπήρξε μία από τις κύριες προτάσεις του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για εκπαιδευτικούς ορισμένων ειδικοτήτων σε κάποιους νομούς της χώρας το 2011. Στο πλαίσιο αυτού του Προγράμματος, η εφαρμογή του οποίου δεν γενικεύτηκε, συντάχθηκε και επιμορφωτικό υλικό με θέμα «Η αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση» όπου υπάρχει ενότητα σχετική με το θέατρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 149-184).

Από την άλλη πλευρά, η παρουσία του θεάτρου είναι εμφανής στις δραστηριότητες της Σχολικής Ζωής εκτός τάξης. Πέρα από τις παραστάσεις που συναντάμε στις σχολικές εκδηλώσεις για τις εθνικές επετείους, αυξάνεται ο

αριθμός των σχολικών θεατρικών παραστάσεων που συμπεριλαμβάνονται στις Σχολικές Δραστηριότητες των επίσημα θεσμοθετημένων Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτού του θεσμού, εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων τολμούν να επιμεληθούν της προετοιμασίας θεατρικών παραστάσεων, εμπνυχώνοντας ομάδες μαθητών για να παραστήσουν αυτούσια θεατρικά έργα ή διασκευές ή και ακόμα να παρουσιάσουν δραματικά κείμενα που έχουν συγγράψει οι ίδιοι οι μαθητές.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η δημιουργική έκφραση, η καλλιέργεια της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας, η συνεργασία και η ομαδικότητα, η διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή του άλλου, αλλά κυρίως η γνώση του εαυτού και των ατομικών εκφραστικών δυνατοτήτων είναι κάποιοι από τους στόχους που μπορεί να υπηρετήσουν οι Τέχνες και ιδιαίτερα το Θέατρο, το οποίο αποτελεί συνισταμένη των Τεχνών, γιατί σ' αυτό συναντώνται η λογοτεχνία, τα εικαστικά, η μουσική, ο χορός, η υποκριτική. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», το οποίο σχεδιάστηκε για τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε εν μέρει πιλοτικά σε κάποια σχολεία το 2011-2012 αλλά δεν έχει γενικευτεί μέχρι σήμερα, προτείνεται για τις τάξεις του Γυμνασίου ένα υποχρεωτικό δίωρο με μαθήματα Τέχνης όπου συμπεριλαμβάνεται και η επιλογή του Θεάτρου, ενώ γίνεται λόγος και για προσθήκη ενός ακόμα δίωρου την εβδομάδα με «πολύτεχνες» δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 47). Σχεδιάστηκε μάλιστα και χωριστό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Παιδεία στο Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β: 40-61, ενώ ο κ. Γραμματάς στήριξε θεωρητικά με επισημάνσεις την παιδαγωγική σημασία της εισαγωγής του Θεάτρου (Γραμματάς, 2011: 75-102). Ωστόσο, η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων σχετικά με τη θέση των μαθημάτων Τέχνης στην εκπαίδευση εξαρτάται από την πολιτική βούληση.

Η «τέχνη είναι η τελευταία μας ελπίδα» για ένα σχολείο πιο φωτεινό και δημιουργικό για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το Θέατρο μπορεί να προσφέρει «ανάσες» δημιουργικής έκφρασης και ελευθερίας στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, αλλά και στη Σχολική Ζωή, μπορεί να μας κάνει καλύτερους, να μας βοηθήσει να αναπτύξουμε τον ψυχικό μας κόσμο, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για αυτό, όπως λέει και ο μεγάλος άνθρωπος του Νέου Ελληνικού Θεάτρου Κάρολος Κουν, «κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας» (Κουν, 1987).

### *Βιβλιογραφία*

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Αν. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., Εμμανουηλίδου-Πετρίδου Ε. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Γαραντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2009α). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαραντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2009β). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου. Βιβλίο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Μεταίχιμο.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατροπός.
- Γραμματάς, Θ. (2011). Γενικές Επισημάνσεις για το θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»*. Πεδίο: Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση-πρόταση β΄ (σσ. 75-102). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τηλ., Τζαμαργιάς, Παναγ., Δερμιτζάκης, Χαρ. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (2000). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (2010). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δεσύπρης, Ν., Παπαγεωργάκης Δ., Ράμμος, Χρ., Τσενέ, Κωνσταντίνα (2006α). *Δραματική ποίηση Ευριπίδη Ελένη Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δεσύπρης, Ν., Παπαγεωργάκης Δ., Ράμμος, Χρ., Τσενέ, Κωνσταντίνα (2006β). *Δραματική ποίηση Ευριπίδη Ελένη Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χρ., Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ., Τσέλιου Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό μέρος «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Παιδεία στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»*. Πεδίο: Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση-πρόταση β΄. Αθήνα.
- Παρίσης, Ι., Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2009α). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2009β). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Σαμαρά, Μ., Τοπούζης, Κ. (2010α). *Αρχαία ελληνικά (ΜΤΦΡ). Ομηρικά έπη. Οδύσσεια Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σαμαρά, Μ., Τοπούζης, Κ. (2010β). *Αρχαία ελληνικά (ΜΤΦΡ). Ομηρικά έπη. Οδύσσεια Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σπανάκου, Ζ. (2006). *Αρχαία ελληνικά (ΜΤΦΡ). Ομηρικά έπη Ιλιάδα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χρ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Άβρα, Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Ανθ., Ζερβού Ιωάννα, Λόππα, Ελ., Τάνης, Δ. (2003). *Έκφραση Έκθεση. Τεύχος Γ΄*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χρ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Άβρα, Λόππα, Ελ., Τάνης, Δ. (2004). *Έκφραση Έκθεση. Τεύχος Α΄*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/6953, ΦΕΚ 1057/1-12-1997.
- Υπουργική Απόφαση, 2055, ΦΕΚ 327/3-04-1998.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/3864, ΦΕΚ 1645/24-08-1999.
- Υπουργική Απόφαση 8212/Γ2, ΦΕΚ 131/7-02-2002.
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2, ΦΕΚ 303/13-3-2003
- Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2, ΦΕΚ 304/13-03-2003
- Υπουργική Απόφαση 70001/Γ2, ΦΕΚ 1562/27-06-2011
- Υπουργική εγκύκλιος 59609/Γ2/25-05-2011.
- Υπουργική εγκύκλιος 129534/Γ2/16-09-2013.
- Υπουργική εγκύκλιος 147653/Γ2/11-10-2013.
- Φραγκή, Μ. (2004). Η τέχνη του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 454-460). Αθήνα: Μεταίχιμο.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Άννα Αγγελοπούλου είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ιστορία Νεοτέρων Χρόνων και Διδακτορικό Δίπλωμα στη Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία. Τα ιδιαίτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην ιστορία των Σλαβικών Λαών των Βαλκανίων, τη γένεση των βαλκανικών εθνικισμών καθώς και την ιστορία της εκπαίδευσης. Έχει σειρά δημοσιεύσεων και συμμετοχών σε ιστορικά συνέδρια με την παραπάνω θεματική, καθώς και δημοσιεύσεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Από το 1992 είναι διορισμένη ως καθηγήτρια φιλόλογος στη Μέση Εκπαίδευση. Υπηρέτησε στο (Πρότυπο) Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου ήταν υπεύθυνη του Ομίλου Κινηματογράφου και Θεάτρου, ενώ την περίοδο 2010-12 διετέλεσε Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτ. Θεσσαλονίκης. Σήμερα είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης.





# Η τέχνη ως μέσο για την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης στο σχολείο: το παράδειγμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος

**Αλεξάνδρα Μητσιάλη**

Φιλολόγος, Συγγραφέας  
[alexmitsiali@gmail.com](mailto:alexmitsiali@gmail.com)

## *Περίληψη*

Πρόκειται για την παρουσίαση ερευνητικής εργασίας που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στο 23<sup>ο</sup> Λύκειο Θεσσαλονίκης. Στόχος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κριτικά το Ναζισμό και το Ολοκαύτωμα, μέσα από την αξιοποίηση του κινηματογράφου, της λογοτεχνίας και του θεάτρου. Σε μια προσπάθεια να αποκαλυφθούν τα συγκαλυμμένα από την επίσημη ανάγνωση της ιστορίας κίνητρα του ναζισμού, οι σχέσεις του με τον οικονομικό παράγοντα καθώς και η συσχέτισή του με την οικονομική κρίση του 29΄-30΄, παρακολουθήσαμε τις ταινίες «Το αγόρι με τις ριγέ πιτζάμες», που βασίζεται στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Τζον Μπόιν και «Η λίστα του Σίντλερ», βασισμένο επίσης στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Τόμας Κίναλι. Ακόμα μελετήσαμε το βιβλίο «Μαρτυρίες των Εβραίων της Θεσσαλονίκης» των Αλβέρτου Ναρ και Αμαρίλιο Κούνιο κάνοντας ταυτόχρονα μια μικρή εργασία για τους Εβραίους της Θεσσαλονίκη, μιας που στην πόλη μας υπήρχε μια μεγάλη εβραϊκή κοινότητα, η οποία σχεδόν εξοντώθηκε στα στρατόπεδα συγκέντρωσης από τους ναζί. Επίσης μελετήσαμε αποσπάσματα από το βιβλίο «Καθρέφτες» του Εντουάρντο Γκαλεάνο. Τέλος διαβάσαμε το θεατρικό έργο του Πέτερ Βάις «Η Ανάκριση», που στηρίζεται στα αρχεία της δίκης του Άουσβιτς και σκηνοθετήσαμε μια δραματοποιημένη παρουσίαση αποτελούμενη από πέντε μέρη, η οποία απεικόνιζε όλες τις φάσεις της ετήσιας ερευνητικής εργασίας που διεξήγαμε. Την παράσταση αυτή παρουσιάσαμε μέσα στο σχολείο αλλά και στο βιβλιοπωλείο Ιανός, προσκεκλημένοι της ομάδας εκπαιδευτικών «Πρόταση», που φιλοξενεί καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στη διαδικασία αυτή, της ερευνητικής εργασίας και της παράστασης, συμμετείχαν και οι 24 μαθητές και μαθήτριες του συγκεκριμένου τμήματος της Β΄ Λυκείου. Στη συνέχεια η δουλειά αυτή παρουσιάστηκε σε σεμινάρια και ημερίδες.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτική προσέγγιση της ιστορίας, ναζισμός, ολοκαύτωμα, τέχνες, παράσταση.

## *Abstract*

“Art as a way to cultivate a critical conscience at school: the example of the 2<sup>nd</sup> World War and the Holocaust”

This presentation is about a project that took place in 23rd High School of Thessaloniki town, in 2012-2013. It was a process focused on learning about Nazism and the

Holocaust in the Second World War, during which we mainly used arts to approach history. The project draws on theoretical assumptions of critical pedagogy and critical pedagogy of Peace, according to which people should face reality in terms of history, as a result of human actions and therefore not as a stable, unchanged and eternal situation. On the contrary to school curriculum and methods that provide such an approach, we used other methods to reveal the hidden meanings and motives of Nazism, its actions and results against the, so called, “enemies”, as well as its relations with the business interests and the crisis of 1929-30. We saw two films: “The boy with the striped pajamas” based on John Boyne’s novel and “Schindler’s list” based on Thomas Keneally’s novel. We read “Oral testimonies of Thessaloniki’s Jews” by Albertos Nar & Amarillo Kounio, as far as our town had a numerous Jew’s community which had been persecuted and almost exterminated by the Nazis. We also read “The interrogation” by Peter Vais (1965), a book for the theatre based on the archives of the Aousvits trial. We also read historical books and “The Mirrors” written by Eduardo Galeano. At last we made our own performance consisted of five parts which included all the aspects we had searched for during the project. We presented our work inside and outside school with the participation of all students.

**Keywords:** critical approach on history, Nazism, Holocaust, arts, performance

### *Θεωρητικά ερείσματα και σύγχρονες αφορμές*

Η Κριτική Παιδαγωγική (McLaren, 2010:279-330) και η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης (Μπονίδης, υπό έκδοση) θέτουν στο επίκεντρο της προβληματικής τους τη διαπαιδαγώγηση ενός ανθρώπου που διαθέτει κριτική συνείδηση, ενός ανθρώπου δηλαδή που έχει αποκτήσει τη δυνατότητα να στοχάζεται πάνω στο βάθος των πραγμάτων, ενός ανθρώπου που μπορεί να βλέπει την πραγματικότητα και τη ζωή του στις ιστορικές τους διαστάσεις και επομένως να μην αποδέχεται το κάθε ιστορικό παρόν ως αναλλοίωτο και απαρασάλευτο, ως δοσμένο από μια ανώτατη πνευματική ή κοινωνική Αρχή, Αρχή παντογνώστρια, φορέα μιας αδιαμφισβήτητης ηθικής και μιας απόλυτης γνώσης, δηλαδή ως ένα παρόν, όπως θα έλεγε ο Κορνήλιος Καστοριάδης, «ετερονομημένο» (Καστοριάδης, 2000: 135). Ένας τέτοιος άνθρωπος που βλέπει την πραγματικότητα στις ιστορικές της διαστάσεις καταλαβαίνει ότι αυτό που θεωρείται ως φυσικός κοινωνικός κόσμος είναι «ένα εννοιολογικό ναρκοπέδιο διάσπαρτο από κληροδοτημένα νοήματα» (Kincheloe 2011: 234) και ότι ως τέτοιος μπορεί να αλλάζει από την ίδια την ανθρώπινη δράση. Η Κριτική Παιδαγωγική θέτει επομένως στο επίκεντρο της προβληματικής της τη διαπαιδαγώγηση ενός ανθρώπου, που μαθαίνει να μελετά την πραγματικότητα και να σκέφτεται κριτικά και αναστοχαστικά πάνω στα δεδομένα της, φέροντας όποτε χρειάζεται ακέραια την ευθύνη της αλλαγής της.

Κοινό τόπο αποτελεί η διαπίστωση ότι το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο θα μπορούσε να είναι προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης. Η εποπτεία του ιστορικού χρόνου, ο ρόλος των οικο-

νομικοκοινωνικών δυνάμεων και της ιδεολογίας στη διαμόρφωση και την πορεία των κοινωνιών με τις συνέχειες, τις ασυνέχειες και τις ανατροπές τους, η σχέση του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων όπως αναδεικνύεται μέσα από τα ιστορικά γεγονότα, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη οπτική και μια ουσιαστικότερη αντίληψη για τον τρόπο που δημιουργούνται και λειτουργούν οι ιστορικές διαδικασίες.

Στον αντίποδα όμως αυτής της αυτονόητης, για ένα σχολείο που αυτο-αποκαλείται «δημοκρατικό» (Μπουρντιέ, 1985: 359-387), προσδοκίας το μάθημα της ιστορίας δε λειτουργεί καθόλου σε αυτήν την κατεύθυνση. Η κυκλικά κατανομημένη και επαναλαμβανόμενη διδακτέα ύλη, ο ιδεολογικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων που όμως καλύπτεται κάτω από την επιστημονική αυθεντία, η ταχύτητα που η ποσότητα της ύλης και οι οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό, αναγκαστικά οδηγούν σε μια σχεδιαγραμματική διδασκαλία, η οποία στην ουσία αποτελεί ένα επιφανειακό πέρασμα θετικιστικού τύπου (Aronowitz & Giroux, 2010: 164) πάνω από γεγονότα, πρόσωπα και ημερομηνίες, που κρατά στη σκιά τους θεμελιωδέστερους για τη διαμόρφωση μιας ιστορικής περιόδου παράγοντες και φυσικοποιεί (Zinn & Macedo, 2011: 199) νομιμοποιώντας (Apple & Weis, 2010: 124,125) τις κοινωνικές δομές και τις εξουσιαστικές σχέσεις. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους, η διδασκαλία της ιστορίας συντελεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή στερεοτύπων που σταδιακά μετατρέπονται σε ακρογωνιαίους λίθους της ενήλικης σκέψης και συντελούν στη διατήρηση μιας πλήρως συγκεχυμένης και παραποιημένης εικόνας, έρμαιο στην προπαγανδιστική επιθετικότητα διαφόρων «επικαιρών» αφηγήσεων για την ιστορική αλήθεια. Συντελεί δηλαδή στη δημιουργία αυτού που ο Μαρκούζε θα ονόμαζε «ψευδή συνείδηση» (Μαρκούζε, 1971) και στη μαρξική έννοια της «αλλοτρίωσης» (Marx, 1979). Και βέβαια η διδασκαλία αυτή «δολοφονώντας το κίνητρο» για ουσιαστική ενασχόληση με την ιστορία προκαλεί στους μαθητές ό,τι η Αννύ Κορντιέ αποκαλεί «σχολική ανορεξία» (Κορντιέ, 1995: 25), μια γενικευμένη δηλαδή δυσανεξία και απέχθεια απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, η οποία συχνότατα μετατρέπεται σε ένα εφ' όρου ζωής διαζύγιο με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και το Ολοκαύτωμα δεν αποτελούν την εξαίρεση σε αυτόν τον δυσάρεστο σχολικό κανόνα. Τι να πουν πέντε γραμμές στη σελίδα 131 του βιβλίου ιστορίας της Γ΄ Λυκείου για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και τη γενοκτονία των Εβραίων της Θεσσαλονίκης και δύο σχετικές πηγές, οι οποίες ως επαρκή υποτίθεται συμπληρωματικά στοιχεία τη διανθίζουν; Τι να πουν δυο γραμμές για τη δίκη της Νυρεμβέργης ή η επιγραμματική αναφορά στο πώς γεννήθηκε και απέκτησε τα ερείσματα του το ναζιστικό καθεστώς στη Γερμανία του μεσοπολέμου;

Είναι τυχαίο ότι ακόμα τα πιο πολλά παιδιά συνδυάζουν το Ολοκαύτωμα των Εβραίων με τα σαπούνια, και τον Χίτλερ με έναν Γερμανό παράφρο-

να που επιχείρησε να κατακτήσει όλον τον κόσμο και του οποίου τελικά η οραματική δύναμη και η ιδέα παντοδυναμίας μπορεί να ενέχουν και κάποια γοητεία; Οι μαθητές και οι μαθήτριες, «έχουν ακούσει» για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, «έχουν ακούσει» για τους θαλάμους αερίων αλλά δεν ξέρουν τα δεδομένα που θα τους επέτρεπαν να διαμορφώσουν την ιστορική εικόνα της τόσο κρίσιμης για την ανθρωπότητα περιόδου του ναζισμού. Κι αυτά τη στιγμή που οι ναζιστικές ιδέες ξεπροβάλλουν και πάλι με περισσό θράσος στην Ευρώπη, αλώνουν τη Δανία, την Ολλανδία ακόμα και τη Γαλλία και οι ηγέτες των δικών μας αντίστοιχων οργανώσεων δηλώνουν ότι οι «φούρνοι» δεν υπήρξαν και ότι ο Χίτλερ «είναι μια προσωπικότητα που δεν έχει ακόμα κριθεί από την ιστορία», κερδίζοντας έδαφος μέσα στην κοινωνία και στη νεολαία.

Μήπως είναι ανάγκη να σκεφτούμε ότι οι νεοφασιστικές ιδέες κερδίζουν έδαφος στους νέους ανθρώπους επειδή στηρίζονται στην άγνοιά τους, επειδή το σχολείο και οι υπόλοιποι φορείς παιδείας όχι μόνο δε βοηθούν στο να αποκτήσουν οι νέοι μια συγκροτημένη εικόνα γι' αυτή την ιστορική περίοδο αλλά σηκώνουν επικριτικά και υποκριτικά το δάχτυλο για να επιρρίψουν ευθύνες σε εκείνους για τη στάση τους, ενώ οι ίδιοι εθελουφλούν και αποποιούνται τις δικές τους.

### *Η διαδικασία συγκρότησης και η πορεία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας*

Το ετήσιο project με τίτλο «Όψεις του φασισμού: Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Ολοκαύτωμα» πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013 στο Β2 του 23<sup>ο</sup> Λύκειο Θεσσαλονίκης. Με το project αυτό θέλησα να εξυπηρετήσω ταυτόχρονα δύο στόχους:

- τους «μικρο-στόχους» ή τους στόχους σε «μικροεπίπεδο». Επεδίωκα δηλαδή οι μαθητές να γνωρίσουν ορισμένα ιστορικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα τι ήταν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης αλλά και τα στρατόπεδα εργασίας, το ποιους είχαν ορίσει ως αντιπάλους οι ναζιστές, τις διαδικασίες εξόντωσης τους κ.τ.λ.
- τους «μακρο-στόχους» ή τους στόχους σε «μακροεπίπεδο». Επεδίωκα δηλαδή οι μαθητές να συνδέσουν για παράδειγμα το φαινόμενο του φασισμού και του ναζισμού με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τα αποτελέσματά του, με τα οικονομικά συμφέροντα της εποχής και με την οικονομική κρίση του 29'-30', να μπορούν δηλαδή να γίνουν σταδιακά ικανοί να συνδέουν τα επιμέρους στοιχεία με την ευρύτερη πραγματικότητα, να σκέφτονται κριτικά και να εξάγουν ευρύτερα συμπεράσματα, να συγκροτούν μια εικόνα για τον κόσμο όπου το παρελθόν θα βοηθάει στην κατανόηση του παρόντος και αντίστροφα.

Πώς όμως μπορεί κάποιος να το πετύχει αυτό σε ένα άνυδρο σχολικό τοπίο, όπου η ιδρυματική λογική και η ρουτίνα παράγουν τέτοιες ποσότητες «σχολικής ανορεξίας» και βαρεμάρας που είναι ικανές να σκοτώσουν κι έναν ελέφαντα; Πώς μπορεί να το πετύχει κανείς σε μια διδακτική πράξη που έχει ταυτιστεί με την ανιαρή παράδοση του μαθήματος και την παραλυτική ακινησία του σχολικού βιβλίου; Η απάντηση άπτεται άμεσα αυτής της Διημερίδας. Μα μόνο με την τέχνη. Μόνο η τέχνη μπορεί να εξυπηρετεί ταυτόχρονα και την παραγωγική και την καθοδηγητική γνώση γιατί:

- μπορεί να συνοψίζει αξιοθαύμαστα τον ιστορικό χρόνο
- μπορεί να προσφέρει τα ιστορικά δεδομένα μέσα από το βίωμα, ξαναδίνοντας τη θερμοκρασία του συγκεκριμένου σε ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, που μέσα από τον αφαιρετικό λόγο μιας τυπικής ιστορικής αφήγησης του σχολικού βιβλίου ή την σταθερή επανάληψή της χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά
- μπορεί να γίνεται συγκλονιστική, αποστομωτική, σκληρή, εντυπωσιακή προσφέροντας στα παιδιά πολύ έντονα ερεθίσματα που θέτουν τις ναρκωμένες αισθήσεις τους και πάλι σε λειτουργία
- σπάει τη ρουτίνα της συνηθισμένης εκπαιδευτικής πράξης και γεννά προσμονή και χαρά
- μπορεί να τα κινητοποιεί οδηγώντας τα να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητα που ζει λαθραία μέσα στις σχολικές αίθουσες
- προσφέρει πεδίο έκφρασης σε παιδιά συχνά αποκλεισμένα από την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί είναι «μια άλλη δικαιοσύνη» (Λειβαδίτης 1985: 76), όπως θα έλεγε ο Λειβαδίτης
- γιατί μπορεί να κάνει, και πέρα από οποιαδήποτε επεξεργασία, εγγραφές ψυχικές και πνευματικές που λειτουργούν ως παρακαταθήκες για το μέλλον

Με τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρισμένους σε τέσσερις ομάδες ξεκινήσαμε την προσέγγιση του θέματος από τα «κλασικά»: από το παλιό βιβλίο Ιστορίας Γενικής Παιδείας, για να διαβάσουμε τις απαρχές του φασισμού στην Ιταλία και του ναζισμού στην Γερμανία, τα σχετικά με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την Οικονομική Κρίση, καθώς το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο είναι στοιχειωδώς απαραίτητο για τη συνέχεια.

Συνεχίσαμε με την ταινία *Το αγόρι με τις ριγέ πιτζάμες*, βασισμένο στο ομώνυμο λογοτεχνικό βιβλίο του Άγγλου Τζον Μπόιν. Μέσα από την οπτική γωνία ενός μικρού αγοριού, του γιού του διοικητή του στρατοπέδου συγκέντρωσης και εξόντωσης του Άουσβιτς, γνωρίζουμε την οικογένεια του που μετακομίζει από το μεγάλο σπίτι του Βερολίνου στο γκρίζο σπίτι του Άουσβιτς, ειδικά κατασκευασμένο για τις ανάγκες του διοικητή και της οικογένειάς του. Ο μικρός γιος που βλέπει από μακριά το στρατόπεδο και τους έγκλειστους σε αυτό δεν καταλαβαίνει τι συμβαίνει και ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι και νομίζει ότι οι στολές τους είναι πιτζάμες. Εξερευνώντας την

περιοχή και ψάχνοντας για φίλους συναντά και συνδέεται με ένα Εβραϊό-πουλο, από την άλλη πλευρά του συρματοπλέγματος. Η ταινία επιχειρεί μια πρώτη ανθρώπινη προσέγγιση του θέματος και αναδεικνύει αλήθειες και αξίες που μπορούν να αποτελέσουν μια καλή εισαγωγή στο θέμα. Η ταινία μας δίνει την ευκαιρία να μιλήσουμε για το πώς ξεκίνησαν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Διαβάζουμε και συζητάμε για την ιδεολογία του ναζισμού τον «εθνικισμό», την πίστη δηλαδή στην ανωτερότητα της Άριας φυλής και στη μοναδικότητα του πολιτισμού της και για την ευγονική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζητούν και βρίσκουν βίντεο για την ευγονική, τα οποία βλέπουμε στην τάξη και συζητάμε. Χρησιμοποιούμε ως πηγές τα βιβλία του Φράνκο Μπαζάλια *Εναλλακτική Ψυχιατρική* και τους *Καθρέφτες* του Εντουάρντο Γκαλεάνο, για το ίδιο θέμα.

Επόμενη ταινία είναι *Η λίστα του Σίντλερ*. Ανακαλύπτουμε μέσα από αυτήν την πολυεπίπεδη ταινία ότι τα στρατόπεδα συγκέντρωσης ήταν στρατόπεδα εργασίας, ότι οι μεγαλοβιομήχανοι Γερμανοί αλλά και γνωστές σε όλους εταιρείες πολλαπλασίαζαν τα κέρδη τους χρησιμοποιώντας ως εργατικό δυναμικό για τις βιομηχανίες τους τους Εβραίους των στρατοπέδων συγκέντρωσης, που τους παραχωρούσε το ναζιστικό καθεστώς στους εργοδότες έναντι συμβολικού αντιτίμου. Με αφορμή την ταινία ανακαλύπτουμε από το λογοτεχνικό βιβλίο *Καθρέφτες* του Εντουάρντο Γκαλεάνο, προς επίρρωση όσων διεκτραγωδούνται στην ταινία, ιστορικά στοιχεία που αποδεικνύουν τη σχέση διάσημων σημερινών εταιρειών, γνωστών επωνύμων, όπως ο Hugo Boss, αλλά και τραπεζών με το ναζισμό και το Ολοκαύτωμα. Ανακαλύπτουμε ότι τα βασανιστήρια και οι μέθοδοι εξόντωσης των αντιφρονούντων και των Εβραίων ήταν απόλυτες μέθοδοι καταρράκωσης κάθε αξιοπρέπειας, που είχαν σκοπό να γεννούν τον τρόμο, ο οποίος οδηγούσε τους ανθρώπους στην υποταγή και τον ολοκληρωτικό εξευτελισμό. Ανακαλύπτουμε το μέγεθος της απανθρωπιάς αλλά και της παραφροσύνης της ναζιστικής εξουσίας, την οποία εξέθρεψε η ναζιστική ιδεολογία και οι δομές που την υπηρετούσαν. Ανακαλύπτουμε τις διαστάσεις του εγκλήματος και τις προσπάθειες ανθρώπων να βοηθήσουν τους συνανθρώπους τους αλλά και συναντούμε μια απομυθοποιημένη εικόνα για τους Εβραίους, που μας βοηθά να ενισχύσουμε την κριτική μας ματιά ενάντια στα κάθε είδους στερεότυπα. Πολλοί μαθητές και μαθήτριες σοκάρονται και ρωτούν διαρκώς αν όλα όσα αφηγείται η ταινία είναι αληθινά.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τους Εβραίους της Θεσσαλονίκης διαβάζοντας ιστορικά στοιχεία για την εβραϊκή κοινότητα της πόλης, το παρελθόν, τον τρόπο ζωής της, τη συνεισφορά της στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία της Θεσσαλονίκης. Μελετούμε μαρτυρίες των ελάχιστων επιζώντων του Ολοκαυτώματος από το βιβλίο *Προφορικές Μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης* των Ε. Κούνιο-Αμαρίλιο & Αλμπέρτου Ναρ. Οι τέσσερις ομάδες των μαθητών μελετούν τα ξεχωριστά αυτά θέματα και συντάσσουν γραπτές εργασίες που παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Φτιάχνουν πόστερ

με φωτογραφίες του Ολοκαυτώματος και στίχους των Μπέρτολτ Μπρεχτ, Τάσου Λειβαδίτη, Γιάννη Ρίτσου καθώς και δικές τους σκέψεις για το τι είναι ο φασισμός και ο ναζισμός. Επιλέγουμε χωρία από τις μαρτυρίες για να δείξουμε το ταξίδι των Εβραίων της Θεσσαλονίκης προς την εξόντωση.

Τέλος διαβάζουμε το θεατρικό έργο του Πέτερ Βάις *Η Ανάκριση*. Πρόκειται για ένα θεατρικό κείμενο βασισμένο στα αρχεία της δίκης του Άουσβιτς που έγινε το 1966 στη Γερμανία. Το κείμενο είναι συγκλονιστικό. Μαθαίνουμε ανατριχιαστικές λεπτομέρειες για τη ζωή των κρατουμένων στο στρατόπεδο: συνθήκες κράτησης, ιατρικά πειράματα στη μήτρα και στις ωοθήκες των γυναικών, ενέσεις πιλοκαρπίνης στην καρδιά, εξόντωση των παιδιών, η αδιανόητη πείνα, η καθημερινή κτηνωδία των αξιωματούχων, ο αγώνας για την επιβίωση, οι επιπτώσεις στον ψυχικό κόσμο και στη ζωή των εγκλείστων. Επιλέγουμε μικρά χαρακτηριστικά αποσπάσματα για τη δίκη που θα αναπαραστήσουμε εμείς στην τελική δραματοποίηση.

Η τελική δραματοποιημένη παρουσίαση που ετοιμάζουμε αποτελείται από πέντε μέρη:

- 1<sup>ο</sup> Μέρος: Δραματοποιημένη παρουσίαση του τρόπου που δουλέψαμε στο μάθημα όλη τη χρονιά, σε μια προσπάθεια να μεταφέρουμε και στα υπόλοιπα παιδιά τις βασικές γνώσεις που αποκομίσαμε από τη μελέτη. Σημείο αναφοράς: μια παλιά ξύλινη βαλίτσα που μένει σταθερή στο πάτωμα. Η κίνηση στη σκηνή συμβαίνει γύρω από αυτήν.
- 2<sup>ο</sup> Μέρος: Η βαλίτσα αλλάζει χέρια και οι μαθητές και οι μαθήτριες ενσαρκώνουν τους Εβραίους της Θεσσαλονίκης που μας παρουσιάζουν το χρονικό της φυγής και της εξόντωσης.
- 3<sup>ο</sup> Μέρος: Δραματοποιημένη παρουσίαση των στοιχείων που ανακαλύψαμε για την εμπλοκή στο ναζιστικό ανοσιούργημα του οικονομικού παράγοντα. Η βαλίτσα ακίνητη στο πάτωμα στην αρχική της θέση.
- 4<sup>ο</sup> Μέρος: Η δίκη του Άουσβιτς. Δικαστές και μάρτυρες αντικριστά. Οι μάρτυρες σηκώνονται σε σύντομες ομολογίες που διαδέχονται γρήγορα η μια την άλλη. Εμβόλιμα ακούγονται σαν μουσικός κανόνας από δύο παιδιά οι ημερολογιακές σημειώσεις ενός από τους βασανιστές αξιωματούχους του στρατοπέδου.
- 5<sup>ο</sup> Μέρος: Δραματοποιημένη σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν της αναβίωσης των φασιστικών ιδεών.

Όλα αυτά κάτω από την υποβλητική μουσική ενός χορωδιακού του Μπαχ.

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης αυτής της ερευνητικής εργασίας γινόταν φανερό ότι η τέχνη σε όλες τις προηγούμενες μορφές της κέρδιζε κατά κράτος τη μάχη με τη σχολική ανορεξία. Και κάτι παραπάνω, θα έλεγα. Η ενθουσιώδης συμμετοχή και των 24 μαθητών και μαθητριών της τάξης (ανάμεσά τους μεταξετασταίοι, παιδιά με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες

και πολλοί αλλοδαποί), η συγκινητική δέσμευσή τους στην υλοποίηση και του τελικού, ιδιαίτερα απαιτητικού, σταδίου της προσπάθειας, η διάθεσή τους να μεταφέρουμε την παράσταση και έξω από το σχολείο μου έδειξε ότι κάτι προς την πλευρά της κριτικής συνείδησης κερδήθηκε.

Παρά το αρνητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε εκπαιδευτικοί και μαθητές σήμερα νομίζω ότι τέτοιες προσπάθειες αξίζουν πραγματικά τον κόπο:

- Γιατί τα μεγάλα οικοδομήματα της αντίστασης σε κάθε είδους φασισμό φτιάχνονται από μικρά λιθάκια ανθρώπινων προσπαθειών.
- Γιατί δεν μπορούμε να περιμένουμε τίποτα να αλλάξει χωρίς τη συμβολή μας
- Γιατί εμείς, ως διανοούμενοι της κοινωνίας, έχει ιδιαίτερη σημασία, όπως θα έλεγε ο Καστοριάδης (2011: 136-137) να γεμίζουμε εδώ και τώρα τις δημοκρατικές μορφές που στέκουν σαν άδεια δοχεία με αληθινά δημοκρατικά περιεχόμενα.
- Γιατί σαν εκπαιδευτικοί ζούμε και ανασαίνουμε με το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών μας.
- Γιατί αν όχι εμείς τότε ποιος;
- Γιατί «βάλε φωτιά σε ό,τι σε καίει, σε ό,τι σου τρώει την ψυχή, υπάρχει κάτι ακόμα που δεν έχει χαθεί» για να τελειώσω με τους στίχους του Αγγελάκα.

### *Βιβλιογραφία*

- Apple, M. & Weis, L. (1983). Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 121-159. Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. (1988). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση, εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 221-251. Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 160-220. Αθήνα: Gutenberg.
- Bartolome, L. (1994). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: προς μία εξανθρωπιστική παιδαγωγική. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 378-410. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (1983). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 63-120. Αθήνα: Gutenberg.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*/μτφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον
- Καστοριάδης, Κ. (2000). Η άνοδος της ασημαντότητας, 134-137. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*/μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.



- Macedo, D. (1994). Η παιδεία της αποβλάκωσης. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 436-476. Αθήνα: Gutenberg.
- Macedo, D. & Zinn, H. (2004). Τα σχολεία και η κατασκευή της μαζικής εξαπάτησης. Στο Μαρία Νικολακάκη (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μισαίωνα*, 191- 224. Αθήνα: Σιδέρης.
- McLaren, P. (2007). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 279-330. Αθήνα: Gutenberg.
- Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*/μτφρ. Μπάμπη Λυκούδη. Αθήνα: Παπαζήση.
- Marx, K. (1975). *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*/μτφρ. Μπάμπη Γραμμένου. Αθήνα: Γλάρος.
- Marx, K. (1979). *Γερμανική Ιδεολογία*/μτφρ. Κ.Φιλίνη. Αθήνα: Gutenberg
- Μπονιδής, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: έρευνα, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρντιέ, Π. (2000). *Πρακτικοί Λόγοι για τη θεωρία της δράσης*/μτφρ. Ράνια Τουτονζή. Αθήνα: Πλέθρον.
- Μπουρντιέ, Π. (1996). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 357-391. Αθήνα: Παπαζήση.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*/μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*/μτφρ. Τάσος Λιάμπας. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Fromm, E. (1978). *Να Έχεις ή να Είσαι*/μτφρ. Ελένη Τζελέπογλου. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

### *Λογοτεχνικά Βιβλία για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα*

- Ζέη, Άλκη (1971). *Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μόλχο, Ρένα (2010). *Οι αναμνήσεις του γιατρού Μ. Γιοέλ*, Αθήνα: Πατάκη.
- Σαρή, Ζωρζ (1971). *Όταν ο ήλιος*, Αθήνα: Πατάκη.
- Σαρή, Ζωρζ (1974). *Κόκκινη κλωστή δεμένη*, Αθήνα: Πατάκη.
- Σαρή, Ζωρζ (1983). *Οι νικητές*, Αθήνα: Πατάκη.
- Φρανκ Άννα (2006). *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*, Αθήνα: Μίνωας
- Κούνιο-Αμαρίλιο Έρικα (2006). *50 Χρόνια Μετά: Αναμνήσεις μιας Θεσσαλονικιώτισσας Εβραίας*, Ιανός.
- Λέβιν Κάρεν (2008). *Η βαλίτσα της Χάνα*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπρίν Τζον (2009). *Το αγόρι με τις ριγέ πιτζάμες*, Αθήνα: Κέδρος.

### *Ταινίες για τον Ναζισμό, το Ολοκαύτωμα, το φασισμό*

- «Η λίστα του Σίντλερ»
- «Το αγόρι με τις ριγέ πιτζάμες»

- «Φιλιά εις τα παιδιά» (τα εβραϊόπουλα στη ναζιστική εξόντωση)
- «Το Ξυπόλητο Τάγμα» (η Αντίσταση στη Θεσσαλονίκη)
- «Νικώντας το σκοτάδι» (για το γκέτο της Βαρσοβίας)
- «Good» (για την περίοδο πριν το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στη Γερμανία)
- «Eichman» (για την περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στη Γερμανία)
- «Η Λευκή Κορδέλα»
- «Φασισμός Α.Ε.»
- «Το Ολοκαύτωμα του Χορτιάτη»
- «Νεοναζί: το ολοκαύτωμα της μνήμης»
- «Το Κύμα»
- «Η Πτώση»

#### *Θεατρικά κείμενα για το Β΄ Παγκόσμιο και το Ολοκαύτωμα*

- «Τρόμος και αθλιότητα στο τρίτο Ράιχ» Μπέρτολτ Μπρεχτ
- «Η Ανάκριση» Πέτερ Βάις

#### *Ιστοσελίδες για την αντιφασιστική εκπαίδευση*

- Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα-αντιρατσιστική εκπαίδευση (ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ)
- Ιός της ελευθεροτυπίας
- TVXS

#### *Προτάσεις για άλλα project*

- Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ελλάδα: Αλβανικό μέτωπο, Κατοχή, Εθνική Αντίσταση
- Τα παιδιά στις μεγάλες στιγμές της ιστορίας: Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Ολοκαύτωμα
- Ο ρόλος της προπαγάνδας στη δημιουργία του Γ΄ Ράιχ
- Ανθρώπινες ιστορίες στη δίνη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου: η απανθρωποποίηση και ο εξανθρωπισμός
- Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης: το χρονικό μιας εξόντωσης
- Η ελληνική λογοτεχνία για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα
- Η παγκόσμια λογοτεχνία για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα

#### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Αλεξάνδρα Μητσιάλη σπούδασε στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και εργάζεται ως φιλόλογος στη δημόσια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα γράφει λογοτεχνία για μικρούς και μεγάλους. Βιβλία της ήταν υποψήφια για το *Κρατικό Βραβείο Παιδικής Λογοτεχνίας* («Το Αστερόσπιτο» 2009, «Με λένε Νιλουφέρ» 2012, «Η κούκλα που ταξίδευε στον κόσμο» και «Το υπόσχομαι» 2014) καθώς και για άλλα βραβεία.

## Οι Τέχνες στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Απόψεις εκπαιδευτικών της «Αισθητικής Αγωγής»

### **Κυριάκος Μπονίδης**

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ  
[bonidis@edlit.auth.gr](mailto:bonidis@edlit.auth.gr)

### **Δρ. Όθων Μπουραντάς**

Διδάκτωρ, Μ.Δ., Φιλολόγος, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

### **Μαρία Κοντοβά**

Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

### **Φλωρεντία Αντωνίου**

Υποψ. Διδάκτωρ, Μ.Δ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

### *Περίληψη*

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΕΠ) προστέθηκε στον ήδη υπάρχοντα θεσμό των Ολοήμερων Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2010-2011, εισάγοντας επιπρόσθετα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική, τα Εικαστικά και οι «Πολιτιστικοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων» υπό τον όρο «*Αισθητική Αγωγή*», με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών μέσω της ανάπτυξης της ικανότητάς τους, αφενός, για αισθητική απόλαυση κατά την επαφή τους με εικαστικά, μουσικά και θεατρικά έργα τέχνης και, αφετέρου, για εκδήλωση της δικής τους καλλιτεχνικής έκφρασης. Ο τρόπος εισαγωγής του θεσμού αυτού και ο ορισμός καταρχάς 800 Δημοτικών Σχολείων ως σχολείων ΟΣΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με το ευρύτερο εκπαιδευτικο-πολιτικό πλαίσιο, δημιούργησε αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ η εφαρμογή του προγράμματός του κατέδειξε πλεονεκτήματα, αλλά και μια σειρά από αδυναμίες.

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας διαχρονικής ποιοτικής έρευνας –αφετηρία της οποίας αποτελεί η έρευνα που είχαμε διεξαγάγει με το ΠΙΕΜ το 2010-2011– που έχει ως σκοπό να αποτυπώσει την εμπειρία και τις απόψεις 30 εκπαιδευτικών, κυρίως των ειδικοτήτων Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής και Εικαστικών που εργάζονται στα ΟΣΕΑΕΠ αναφορικά με τον τρόπο στελέχωσης και οργάνωσης του τελευταίου, το ωράριο, τη λειτουργία, τη χρηματοδότηση, τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή του, το πρόγραμμα σπουδών του αντικειμένου που διδάσκουν και την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, το εκπαιδευτικό υλικό που τους/ις έχει διατεθεί, τις προοπτικές του και τις προτάσεις τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Ολοήμερο σχολείο, Ολοήμερο Σχολείο Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΕΠ), τέχνες και εκπαίδευση, Θεατρική Αγω-

γή, μάθημα Μουσικής και Εικαστικών, απόψεις εκπαιδευτικών, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

### *Abstract*

The institution of the “Day School of the Reformed Educational Program” was added to the pre-existing institution of day schools during the 2010-2011 school year, introducing additional modules, including Theatre Education, Music, Art and the “Cultural Groups of activities “under the term” Aesthetic Education”, aimed at encouraging the creativity and the personal development of the students by reinforcing their capacity, both for aesthetic enjoyment from the contact with the arts, music and drama, and secondly, the manifestation of their artistic expression. The way this institution was introduced and the circumscription of the first 800 primary schools as “Day School of the Reformed Educational Program” schools in line with the wider educational-political context created reactions in the educational community, while the implementation of its program exhibited both benefits, but also a number of weaknesses. In this paper we present the results of a longitudinal qualitative research the starting point of which is the research that we had conducted with the “Institute of Pedagogic research- studies of Greece’ s Teaching Association” in 2010-2011 which aims to capture the experiences and views of 30 teachers, mostly of the specialties of Theatre Education, Music and Art who worked in “Day School of the Reformed Educational Program” regarding the staffing and organization of the latter, the working hours, the functionality, the funding, the equipment and logistics, the curriculum of the subject they teach and the implementation of this program, the educational materials that have been allocated, their perspectives and their suggestions.

**Keywords:** Day School, Day School of the Reformed Educational Program, arts and education, Theatre Education, Music and Art course, opinions of teachers, qualitative content analysis.

### *1 Εισαγωγή*

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου –μολονότι αυτό ως σύλληψη και πρώτη εφαρμογή ανάγεται στο 19ο αιώνα– μορφοποιήθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τη δεκαετία του 1990 ως μια καινοτόμος εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση (Χανιωτάκης 2002) την οποία υπαγόρευσε μια σειρά από κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (INE/ΓΣΕΕ 2003, Αγγελολοπούλου 2005, Θωίδης & Χανιωτάκης 2007). Έτσι, η συζήτηση αναφορικά με την ανάγκη λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία εστιάζει σε δύο διαστάσεις, στις εξής:

Α. Στην *κοινωνικοπολιτική* διάσταση: ο σύγχρονος τρόπος λειτουργίας του καπιταλιστικού συστήματος υποχρεώνει και τους δύο συζύγους/γονείς να εργάζονται και να απουσιάζουν από την οικογενειακή εστία καθημερινά και για πολλές ώρες. Η απουσία των γονέων προκαλεί με τη σειρά της ριζικές αλλαγές στη λειτουργία της οικογένειας. Το σχολείο αναλαμβάνει να καλύψει το «κενό».

Β. Στην *παιδαγωγική/εκπαιδευτική* διάσταση: στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες/μεταμοντέρνες κοινωνίες της πληροφορίας και της γνώσης έχουν πολλαπλασιαστεί οι απαιτήσεις για πολύπλευρη μόρφωση και, κυρίως, για υψηλού επιπέδου εξειδίκευση των πολιτών. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αναθεωρήσει και να αναπροσαρμόσει το ρόλο του, καθώς και να αναβαθμιστεί ποιοτικά (Αγγελοπούλου 2005), ώστε να καταστεί ικανό, αφενός, να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα ικανοποιεί τις νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού (Κόπτσης 2005) και, αφετέρου, να ασκήσει ενισχυμένες κοινωνικοποιητικές λειτουργίες, με στόχο την αρμονική ένταξη του προαναφερόμενου πληθυσμού στην πλουραλιστική και πολυπολιτισμική σύγχρονη κοινωνία (Μπασέτας 2006, Fischer 2011, Kuhn, H. P. & Fischer 2014).

Στην Ελλάδα το ολοήμερο σχολείο θεσμοθετήθηκε το 1997, με σχετική χρονική καθυστέρηση σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δεμίρογλου 2005, Αρβανίτη 2006, Αθανασιάδης 2007), έχει δεχθεί κριτική (Καβαβιάς & Φατούρου 1999, Αθανασιάδης 2007) και έχει έκτοτε παρουσιάσει τέσσερις διαφορετικές εκδοχές, τα Μονοθέσια έως Πενταθέσια Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα Εξαθέσια και άνω Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα Ολοήμερα Πειραματικά Σχολεία και, τέλος, τα Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΕΠ).

### *1.1 Τα Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*

Τα ΟΣΕΑΕΠ, ειδικότερα, προστέθηκαν στον ήδη υπάρχοντα θεσμό των Ολοήμερων Σχολείων κατά το σχολικό έτος 2010-2011, στο πλαίσιο της πολιτικής της τότε κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για το –όπως το ονόμασε– «Νέο Σχολείο». Αναλυτικότερα, το τότε Υπουργείο Παι-δείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο τέλος του σχολικού έτους 2009-2010, με υπουργική απόφαση και «έχοντας υπόψη... β. Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού», όρισε 800 12/θέσια δημοτικά σχολεία –χωρίς προηγουμένως να ερωτηθεί ή έστω να ενημερωθεί ο σύλλογος διδασκόντων– ως ΟΣΕΑΕΠ, με προοπτική την επέκταση του θεσμού, σταδιακά, σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της επικράτειας (ΥπΠΔΒΜΘ Φ. 3/609/ 60745 /Γ1, 28.5.2010, Αριθμ. Φ. 12/620/61531/Γ1⇒ ΦΕΚ 804/9 Ιουνίου 2010, Φ.50/284/61570/Γ1/30.05.2011 ⇒ ΦΕΚ 1360/2011, τ. Β'). Τη σχολική χρονιά 2013-14 λειτούργησαν 1.287 ΟΣΕΑΕΠ. Ως στόχος δε των ΟΣΕΑΕΠ τέθηκε η δημιουργία ενός θεσμού με «...έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο...», ο οποίος σχεδιάστηκε «...για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους» και να «ανταποκριθεί στις σύγχρονες ή μελλοντικές κοινωνικο-πολιτιστικές ανάγκες»

(ΥπΠΔΒΜΘ Φ.50/289/108596/Γ1, 03.09.2010) με την «ένταξη νέων γνωστικών αντικειμένων-δραστηριοτήτων για όλες τις τάξεις...» και τη «μείωση στο ελάχιστο των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου, περιορίζοντας την ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων, αφού η διδασκαλία της Πληροφορικής (Τ.Π.Ε.) και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο» (ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/652/63838/Γ1).

Στο πλαίσιο αυτό αναμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο διακρίνεται στην «πρωινή προαιρετική ζώνη» (07.15 - 08.00), στο «υποχρεωτικό πρόγραμμα» (08.00 - 14.05), στο «ολοήμερο πρόγραμμα» (14.05 - 16:15) και, τέλος, στην «απογευματινή προαιρετική ζώνη» (16:15 - 17:00) και εισάγονται επιπρόσθετα γνωστικά αντικείμενα, κάποια από τα οποία υπό τον όρο «Αισθητική Αγωγή» σχετίζονται με τις τέχνες και έχουν ως στόχο την «καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών μέσω της ανάπτυξης της ικανότητάς τους, αφενός, για αισθητική απόλαυση κατά την επαφή τους με εικαστικά, μουσικά και θεατρικά έργα τέχνης και, αφετέρου, για εκδήλωση της δικής τους καλλιτεχνικής έκφρασης» (ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/620/61531/Γ1/31.05.2010, Φ.Ε.Κ. 804/09.06.2010, Φ.12/520/61575/Γ1/30.05.2011). Αναλυτικότερα:

1) Εισάγεται το μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο του Ω.Π. και στα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων, ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε σχολικής μονάδας, το οποίο διδάσκει εκπαιδευτικός του αντίστοιχου κλάδου.

2) Το μάθημα της *Μουσικής* διδάσκεται από 2 ώρες στις Α' και Β' τάξεις και από 1 στις υπόλοιπες, καθώς και στα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος των Γ, Δ', Ε' και ΣΤ' από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου ή, εφόσον δεν υπάρχει, από δάσκαλο της τάξης.

3) Το μάθημα των *Εικαστικών* διδάσκεται, αντιστοίχως, από 2 ώρες στις Α' και Β' τάξεις και από 1 στις υπόλοιπες, αλλά και στα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων από το δάσκαλο της τάξης, εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικός αντίστοιχης ειδικότητας

4) Οι «Πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων», οι οποίοι μπορεί να συγκροτηθούν από μαθητές διαφορετικών τάξεων και σε όλα τα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος, με συντονιστές δασκάλους, εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής και εκπαιδευτικούς μουσικής, «υπό τη μορφή κύκλων γνωστικών αντικειμένων ή αλλιώς ομίλων δράσεων δημιουργίας και πολιτισμού» και είναι δυνατόν «...να οργανώνουν σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της αισθητικής καθώς και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού όπως: λογοτεχνία, τέχνες, φωτογραφία, μουσικά σύνολα, κ.ά.» (ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/620/61531/Γ1/31.05.2010, Φ.Ε.Κ. 804/09.06.2010).

Με την Απόφαση με αριθμό Φ.12/879/88413/Γ1/20.07.2010, η οποία δημοσιεύθηκε στο Φ.Ε.Κ. 1139 (28.07.2010), καθορίζεται το Πρόγραμμα

Σπουδών των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων που εισάγονται στα ΟΣΕΑΕΠ και, παράλληλα, επικαιροποιούνται τα Προγράμματα και οι Οδηγίες Διδασκαλίας για τα διδακτικά αντικείμενα των ολοήμερων προγραμμάτων εν γένει. Σύμφωνα με αυτά τα μαθήματα της *Αισθητικής Αγωγής* έχουν κατεξοχήν χαρακτήρα εργαστηριακό και δημιουργικό. Κεντρικός τους στόχος είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών μέσω της ανάπτυξης της ικανότητάς τους, αφενός, για αισθητική απόλαυση κατά την επαφή τους με εικαστικά, μουσικά και θεατρικά έργα τέχνης και, αφετέρου, για εκδήλωση της δικής τους καλλιτεχνικής έκφρασης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να αξιοποιήσουν τόσο τους ειδικά διαμορφωμένους χώρους που θα πρέπει να διαθέτουν τα σχολεία τους για τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων όσο και εξειδικευμένο διδακτικό και εποπτικό υλικό. Καλούνται, επίσης, να μεθοδεύσουν τη διδασκαλία τους θέτοντας σε εφαρμογή ομαδοσυνεργατικές, κυρίως παιγνιώδεις, δραστηριότητες, οι οποίες ενεργοποιούν το σώμα και τις αισθήσεις των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου.

Για τη διδασκαλία των παραπάνω εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών των ΟΣΕΑΕΠ συστήθηκαν κλάδοι των αντίστοιχων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών και αντίστοιχος αριθμός οργανικών θέσεων. Το σύνολο των θέσεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα ΟΣΕΑΕΠ καλύφθηκε: α) από το υπάρχον προσωπικό στα σχολεία, β) από το πλεονάζον προσωπικό ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο είχε κληθεί να εκδηλώσει ενδιαφέρον για απόσπαση και γ) από προσλήψεις αναπληρωτών/ αναπληρωτριών έως ότου ολοκληρωθεί η διαδικασία ίδρυσης των κλάδων, ώστε να μεταταγούν ή να διοριστούν μόνιμοι/μόνιμες εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, σύμφωνα με τις προθέσεις του ΥπΠΔΒΜΘ, θα επιμορφώνονταν σχετικά με το έργο τους: *«η επιμόρφωση [τους] θα είναι ουσιαστική, αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα και προϋπόθεση για την υλοποίηση του (ολοήμερου προγράμματος)»* (ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/652/63838/Γ1/03.06.2010).

Ο τρόπος εισαγωγής του θεσμού των ΟΣΕΑΕΠ και ο ορισμός των Δημοτικών Σχολείων ως σχολείων ΟΣΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με τη χρηματοδότησή τους από το ΕΣΠΑ, την οικονομική κρίση και γενικά το ευρύτερο εκπαιδευτικο-πολιτικό πλαίσιο, δημιούργησε αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ η εφαρμογή του προγράμματός του κατέδειξε πλεονεκτήματα, αλλά και μια σειρά από κενά και αδυναμίες, τις οποίες κατέγραψαν και προηγούμενες έρευνες (Ανδρουλάκης κ.ά. 2011, Κεσίδου 2012).

## 2 Η έρευνα

### 2.1 Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει την εμπειρία και τις απόψεις εκπαιδευτικών, κυρίως των ειδικοτήτων Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής και Εικαστικών που εργάζονται στα «ΟΣΕΑΕΠ» αναφορικά με τον τρόπο στελέχωσης και οργάνωσης του τελευταίου, το ωράριο, τη λειτουργία, τη χρηματοδότηση, τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή του, το πρόγραμμα σπουδών του αντικειμένου που διδάσκουν και την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, το εκπαιδευτικό υλικό που τους/ις έχει διατεθεί, τις προοπτικές του θεσμού και τις προτάσεις τους.

Υλικό της έρευνας αποτέλεσε το δακτυλογραφημένο κείμενο 30 συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε «Ολοήμερα σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος» σε όλη την Ελλάδα, από τους οποίους οι 7 είναι δάσκαλοι/ες, οι 2 εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, οι 2 εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής, οι 5 των Εικαστικών, οι 5 της Μουσικής, οι 5 της Θεατρικής Αγωγής, οι 2 της Φυσικής Αγωγής και οι 1 της Γερμανικής και 1 Γαλλικής Γλώσσας<sup>1</sup>.

Οι συνεντεύξεις έγιναν με ημι-δομημένο οδηγό (ποιοτικής) συνέντευξης, ενώ η συλλογή του υλικού έγινε από το Μάρτιο του 2011 έως το Μάιο του 2014. Με βάση τα ερωτήματα που επιδιώκει να απαντήσει η έρευνα επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης του υλικού η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* (Μπονίδης 2004, 2014).

Οι αναλύσεις έγιναν βάσει ενός επαγωγικού συστήματος(υπο)κατηγοριών, βασικές κατηγορίες του οποίου ήταν οι εξής:

- 10 Η στελέχωση του ΟΣΕΑΕΠ
- 20 Η οργάνωση του ΟΣΕΑΕΠ
- 30 Χρηματοδότηση-υλικοτεχνική υποδομή του ΟΣΕΑΕΠ
- 40 Οι τέχνες στο ΟΣΕΑΕΠ
- 50 Οι παιδαγωγικοί πόροι και οι παιδαγωγικές πρακτικές
- 60 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών
- 70 Η στάση των μαθητών, των μαθητριών και των γονέων τους απέναντι στο θεσμό του ΟΣΕΑΕΠ

Βάσει του συστήματος αυτού περιγράφηκε, με το «παράδειγμα» της *Δόμησης Περιεχομένου*, το σχετικό με τη θεματική της έρευνας περιεχόμενο των συνεντεύξεων συνολικά κατά υποκατηγορία και βασική κατηγορία με την πρακτική της παράφρασης. Κατόπιν, από το σύνολο των παραθεμάτων που παραφράστηκαν, επιλέχθηκαν τα *Πρότυπα*, τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα, με κριτήριο τη μεγάλη συχνότητα, την ιδιαίτερα ακραία διατύ-

---

<sup>1</sup> Στις αναλύσεις που ακολουθούν εστιάζουμε κυρίως στις εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών των Εικαστικών, της Μουσικής, της Θεατρικής Αγωγής και των δασκάλων που διδάσκουν κάποια από αυτά τα αντικείμενα.



πωση, τα πρωτότυπα και ενδιαφέροντα μηνύματα, αλλά και το προφίλ των εκπαιδευτικών. Τα σημαντικότερα πρότυπα παρατέθηκαν με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους, τουλάχιστον ένα σε κάθε βασική κατηγορία, με στόχο κατά πρώτο λόγο να τεκμηριώσουν τις παραφράσεις και κατά δεύτερο λόγο να προσφέρουν τη δυνατότητα εναλλακτικής ή κριτικής ανάγνωσης στο μελετητή του μετα-κειμένου.

## 2.2 Οι αναλύσεις

### 2.1. Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΟΥ ΟΣΕΑΕΠ

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία πρόσληψης ή απόσπασης και τη μισθοδοσία τους. Αναλυτικότερα:

Α) Δηλώνουν ότι η **τοποθέτησή τους στα σχολεία** που υπηρετούν έγινε τυχαία βάσει των αναγκών του ΟΣΕΑΕΠ σε διδακτικό προσωπικό, ήταν βεβιασμένη, δεν ερωτήθηκαν και δεν ενημερώθηκαν έγκαιρα για την πρόσληψή τους σε ΟΣΕΑΕΠ ή την απόσπασή τους σε αυτό:

- «Στο συγκεκριμένο σχολείο τυχαία η τοποθέτηση. Το γραφείο είχα δηλώσει» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).
- «Τη διαδικασία πρόσληψης δεν την γνωρίζω, νομίζω ότι ανάλογα με τον πίνακα μας έβαλαν όπου χρειαζόταν» (Εικαστικών, Θεσσαλονίκη).
- «Τυχαία έγινε η επιλογή, μας τοποθετήσανε τυχαία μετά από τις αιτήσεις που κάναμε τον Μάιο» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).
- «Όταν ξεκινήσαμε στο σχολείο, το πρώτο άσχημο ήταν ότι μας ενημέρωσαν για την πρόσληψή μας ως αναπληρωτές πια δάσκαλοι δυο μέρες πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά. Δηλαδή 10 Σεπτεμβρίου μας πήραν τηλέφωνο και μας είπαν “ελάτε να αναλάβετε υπηρεσία στις 12”. {...} το μάθαμε δυο μέρες νωρίτερα, οπότε όποια δουλειά είχε κάποιος, έπρεπε να την παρατήσει μέσα σε δυο μέρες και να αναλάβει υπηρεσία σε κάποιο δημόσιο σχολείο, γιατί αλλιώς σταματούσε» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).
- «Τα 4 χρόνια που εργαζόμαστε εμείς στα ολόημερα μας απασχολεί το ΕΣΠΑ.... Απ’ ό,τι γνωρίζω προσλήψεις δε γίνονται, εδώ και καιρό δεν έχει ακουστεί κάτι για ΑΣΕΠ και ούτε είναι σίγουρο βέβαια αν του χρόνου θα δουλέψουμε ή όχι, κάθε χρόνο περιμένουμε να μας πουν.
- (Ε) Και με ποιο κριτήριο γίνεται η τοποθέτησή σας σε αυτά τα σχολεία;  
Έχουμε μπει στους πίνακες από τότε που κάναμε τα χαρτιά μας στη δευτεροβάθμια και ανάλογα προσόντα τέλος πάντων έχουμε δώσει τα χαρτιά μας, πτυχία, τα κριτήρια που ισχύουν... εντάξει εμείς στη δευτεροβάθμια κάνουμε τα χαρτιά μας, γιατί είμαστε καθηγητές οι θεα-

*τρολόγοι, ... και μας απασχολούν μόνο στην πρωτοβάθμια. Υπήρχε το μάθημα στη δευτεροβάθμια αλλά καταργήθηκε»* (Θεατρικής Αγωγής, Θράκη).

Προτείνουν δε την αλλαγή του τρόπου επιλογής τους, τη διατήρηση των θέσεων και το διορισμό τους, ώστε να έχουν οργανική θέση, καθώς και την πρόσληψη εξειδικευμένου-υποστηρικτικού προσωπικού, που θα υποστηρίζει το έργο τους.

- *«Θα έπρεπε να διαλεχθούν προσεκτικότερα ποιοι θα πλαισιώσουν, θα στελεχώσουν αυτού του είδους τα σχολεία και όχι τυχαία στη λίστα, πάνε εδώ, πάνε εκεί, όπως γίνεται, και κάθε φορά διαφορετικό και ποιος ξέρει τι κάθε χρόνο, με τι εμπειρία έχει ή δεν έχει, γιατί ένα ολόημερο σχολείο, τα παιδιά να είναι τόσες ώρες, πρέπει ο καθηγητής να είναι έμπειρος, ο δάσκαλος, δεν έχουμε τέτοιο πράγμα, έχουμε παιδιά που δουλέψανε πρώτη χρονιά, που έχουν τρεις μήνες προϋπηρεσία πρώτη φορά και βρίσκονται στο ολόημερο...Πρέπει να υπάρχουν έμπειροι δάσκαλοι για να κρατήσουν παιδιά στην 8<sup>η</sup> και στην 9<sup>η</sup> ώρα, που να έχουν δουλέψει δηλαδή ξανά»* (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-*«Εάν καταφέρουν οι αρμόδιοι να προσέχουν τους ανθρώπους που προσλαμβάνουν στις θέσεις που τους προσλαμβάνουν»* (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- *«Προοπτικές έχει μόνο εάν διατηρηθούν οι ειδικότητες οι οποίες υπάρχουν, δηλαδή δεν σταματήσουμε κάποια στιγμή να έχουμε τις ειδικότητες και βάλουμε πάλι τους δασκάλους πίσω να κάνουν τα ίδια πράγματα. Γιατί έχω ακούσει ότι υπάρχει ένας δάσκαλος για να διδάσκει Γυμναστική σε κάποιο σχολείο...»* (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

**Β)** Αναφέρονται στην **επιμόρφωσή** τους αναφορικά με το έργο τους στο ΟΣΕΑΕΠ και στους φορείς που την παρείχαν:

**1)** Κάποιοι/-ες δηλώνουν ότι δέχτηκαν μιας μορφής εισαγωγική **ενδο-σχολική επιμόρφωση από τους σχολικούς συμβούλους**, η οποία, ωστόσο, δεν ήταν προσαρμοσμένη στις εξειδικευμένες απαιτήσεις του σχολείου στο οποίο κλήθηκαν να εργαστούν:

- *«Επιμόρφωση δεν έγινε συγκεκριμένα για το σχολείο, έγιναν κάποια σεμινάρια που γίνονται κάθε χρόνο, ανεξάρτητα, δεν είναι για το ολόημερο, είναι γενικά σεμινάρια για τα αντικείμενα του καθενός, για την ειδικότητα»* (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

**2)** Σε μία περίπτωση η σχετική **επιμόρφωση σε ΠΕΚ** αποτιμάται αρνητικά, αφενός, εξαιτίας του υποχρεωτικού της χαρακτήρα και της οικονομικής επιβάρυνσης, καθώς δεν υπήρξε κάποια θεσμική πρόβλεψη για κάλυψη των δαπανών μεταφοράς των επιμορφούμενων και, αφετέρου, διότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ήταν χρονοβόρο και το επιμορφωτικό υλικό ανατίστοιχο προς τις διδακτικές ανάγκες:

«Όσον αφορά τις επιμορφώσεις που γίνονται αν εννοείτε τα ΠΕΚ, μας έχουν αναγκάσει και το λέω αναγκάσει γιατί μας είπαν ότι είναι υποχρεωτικό να πάμε, γιατί ίσως αν δεν πάμε τις επόμενες χρονιές να μην μας ξαναπροσλάβουν, γιατί θα πρέπει να το έχουμε στο βιογραφικό μας, εντάξει ωραιές είναι οι επιμορφώσεις δεν λέω, το θέμα είναι ότι μας έτρεχαν στην Λαμία συγκεκριμένα, τις δικές μας ειδικότητες, για να παρακολουθήσουμε σεμινάρια Σαββατοκύριακα, ότι δεν μας δικαιολογούν όλες τις αποστάσεις. Δηλαδή εμένα δεν μου πληρώνουν τα μεταφορικά μου, γιατί θεωρούν ότι τα χιλιόμετρα από τη Λαμία μέχρι την πόλη που μένω δεν φθάνουν για να πάρω το αντίτιμό μου πίσω. Και αυτό ήταν στην πρώτη φάση του σεμιναρίου. Στη δεύτερη φάση του σεμιναρίου που έγινε πάλι στη Λαμία, οι πρώτες ώρες σπαταλήθηκαν στο να μας ρωτάνε πώς πάει μέχρι τώρα το ολοήμερο σχολείο, το οποίο πιστεύω ότι θα μπορούσε να γίνει και με άλλο τρόπο, δηλαδή εάν τους ενδιέφερε πώς πάει θα μπορούσαν πλέον να μας στείλουν ένα email και να μας ρωτήσουν, όχι να μας κουβαλήσουν στην Λαμία. Και μετά συγκεκριμένα για μένα, κάναμε πράγματα τα οποία θα μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε σε κάποιες γιορτές στο τέλος. Μας έδωσαν κάποιο υλικό δηλαδή το οποίο θα μπορούσαν να μας το στείλουν στο σπίτι μας, εάν ενδιαφερόντουσαν» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα)<sup>1</sup>

3) Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν είχαν **καμία επιμόρφωση**, μολονότι τη θεωρούν απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευρυθμία και η αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων του ΟΣΕΑΕΠ:

- «Οχι δεν είχε υπάρξει κάποια επιμόρφωση για το ολοήμερο» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

«Παρά τις όποιες καλές προθέσεις η λειτουργία του ΟΣΕΑΕΠ στηρίχτηκε σε μη στέρεες βάσεις. Δε λάβαμε ούτε πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ούτε και κατά τη διάρκειά της καμία επιμόρφωση ως προς τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος και του τρόπου επίτευξής τους» (Μουσικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

Ωστόσο, όλοι και όλες θεωρούν την επιμόρφωσή τους αναγκαία, καθώς τη συνδέουν με τη βελτίωση του ρόλου και του έργου τους:

-«Να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη επιμόρφωση» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Εάν καταφέρουν οι αρμόδιοι να προσέχουν τους ανθρώπους που προσλαμβάνουν στις θέσεις που τους προσλαμβάνουν, **να τους προσφέρουν την κατάλληλη επιμόρφωση**, γιατί είμαστε άνθρωποι, εμείς ειδικά που είναι η πρώτη φορά και είναι πρώτη φορά που μπαίνουν αναπληρωτές έτσι κι αλλιώς που δεν ξέρουν πώς γίνεται αυτό το πράγμα, ψάξαμε δηλαδή πάρα πολύ μόνοι μας για να το βρούμε» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

Γ) Σημειώνουν ότι δεν τους έχει παρασχεθεί καμία υποστήριξη για τη διδακτική πράξη ή όταν υπάρχει κάποια βοήθεια αυτή είναι περιορισμένη και ανεπαρκής:

- «Όχι δεν υπάρχει. Έχω ακούσει ότι υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι έχουν έρθει στα σχολεία απ' ότι έχω ακούσει, εγώ δεν τους έχω πετύχει γιατί είμαι σε δυο διαφορετικά σχολεία οπότε δεν συμπιπτουν οι ώρες, έχει τύχει να έχω ακούσει ότι έχουν έρθει σχολικοί σύμβουλοι, μια φορά που έχω πετύχει σχολικό σύμβουλο ήταν για να λύσουμε το πρόβλημα ενός παιδιού που είχε προβληματική συμπεριφορά, αλλά δεν έχει έρθει σε μένα προσωπικά που δεν ξέρω και είναι η πρώτη μου χρονιά, δεν έχει έρθει κάποιος να μου πει ξέρεις κάτι, αν έχεις κάποιο πρόβλημα στον τρόπο διδασκαλίας ή θέλεις κάτι, πήγαινε στον σχολικό σύμβουλο ή σ' αυτόν να σου πει. Δεν έχει έρθει κανένας να μου πει κάτι τέτοιο» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

-«Έγιναν κάποια σεμινάρια που γίνονται κάθε χρόνο, ανεξάρτητα, δεν είναι για το ολοήμερο. Στα γενικά σεμινάρια που γίνονται κάθε χρόνο, στις ημερίδες» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

Δ) Αναφορικά με τη μισθοδοσία τους:

1) Στα προβληματικά σημεία του τρόπου στελέχωσης του ΟΣΕΑΕΠ συμπεριλαμβάνουν εμφατικά την **αργοπορία στην καταβολή των μηνιαίων αποδοχών τους από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ**, γεγονός που το αποδίδουν στην ανεπαρκή οργάνωση του θεσμού:

- «Δεν γίνεται κανονικά, υπάρχουν προβλήματα στη μισθοδοσία, τελικά δεν μας πληρώνουν κάθε μήνα σε σχέση με πέρσι και ενώ είμαστε αναπληρωτές, όσοι είναι αναπληρωτές πλέον σ' αυτό το πρόγραμμα του ΕΣΠΑ πλέον πληρώνονται με δόσεις, μια στο τόσο, όσο νομίζουν, κάθε τρεις μήνες, έφθασαν στο σημείο να μας πληρώσουν στην αρχή σε 3,5 μήνες. Εντάξει αυτό είναι πρόβλημα» (Μουσικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη).

- «...οι ειδικότητες που προσετέθησαν, δηλαδή, .... η ειδικότητα της Θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής, που δεν την είχαμε, .... ήρθαν όλοι αναπληρωτές πληρωμένοι από τα Προγράμματα του ΕΣΠΑ.... Ωρομίσθιοι δεν υπάρχουν, είναι πλήρους ωραρίου. Συμπληρώνουν κάποιιοι, βέβαια, το ωράριό τους και σε άλλα σχολεία. Δυστυχώς, ήρθαν πάρα πολύ αργά. Ενώ εμείς έπρεπε να ξεκινήσουμε από την αρχή του Σεπτεμβρη, ας πούμε, στελεχωμένοι, κάποιες ειδικότητες μας ήρθαν μετά τα Χριστούγεννα.... Δεν έχω γνώση, αν θα προσληφθεί μόνιμο προσωπικό, σίγουρα στη μετά μνημόνιο και τρόικα εποχή, ποιος ξέρει τι θα γίνει; Αλλά η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να αναλάβει τις δεσμεύσεις της» (Δάσκαλος-διευθυντής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Απλά απ' ότι γνωρίζω οι συνάδελφοι των ΕΣΠΑ δεν πληρώνονται κανονικά, έχουν προχωρήσει σε επισχέςσεις εργασίας, έχουν προβλή-

ματα συνέχεια οι συνάδελφοι μισθοδοτικά» (Δασκάλα, Κεντρική Μακεδονία).

- «Δεν είμαι ευχαριστημένη. Όσον αφορά την μισθοδοσία που με ρωτήσατε, θεωρώ ότι στην πλειοψηφία μας δεν είμαστε ευχαριστημένοι, καθυστερούν πάρα πολύ να μας πληρώσουν. Αυτή τη στιγμή που μιλάμε μας χρωστάνε δυο μήνες περίπου μισθών. Το κακό είναι ότι υπάρχουν πάρα πολλοί που έχουν φύγει από τα σπίτια τους, μένουν σε άλλες πόλεις, πολύ μακριά από τον τόπο καταγωγής τους και αναγκάζονται να ενοικιάζουν σπίτια, να πληρώνουν ενοίκια, λογαριασμούς, όλοι έχουμε έξοδα και όλοι έχουμε υποχρεώσεις αλλά γι' αυτούς τους ανθρώπους είναι ακόμα χειρότερα και πιστεύω ότι οι Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις, το Υπουργείο, θεωρώ ότι όταν λες ότι θέλω να στελεχώσω σχολεία με καινούργιες ειδικότητες και να φτιάξω καινούργια προγράμματα και αποφασίζω να τους πληρώσω μέσω του ΕΣΠΑ, μέσω ενός προγράμματος, γιατί οι κανονικοί αναπληρωτές πληρώνονται κανονικά, πρέπει να έχω φροντίσει από πριν για το πώς θα τους πληρώσω τους ανθρώπους. Γιατί δεν είναι λογικό να είμαστε άνθρωποι που έχουμε σπουδάσει, να έχουμε χαλάσει χρόνια και χρήμα σε σπουδές και να φθάνουμε σε ένα σημείο να δουλεύουμε και να ζητάμε το αυτονόητο, να μας πληρώσουν επειδή έχουμε δουλέψει» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Δεν πληρωνόμαστε στην ώρα μας... είναι μέσω ΕΣΠΑ. Τι να πω; Δηλαδή τώρα τον τελευταίο μήνα τα λεφτά ήρθαν στην ώρα τους. Πληρωθήκαμε με μικρότερη καθυστέρηση, αλλά είναι περίπου τρεις μήνες. Κάνουμε δηλαδή τρεις μήνες, ανά τρεις μήνες πληρωνόμαστε για έναν μήνα... απ' την αρχή (της σχολικής χρονιάς). Ξεκίνησε απ' την αρχή. Ενώ μας τα είχαν πει αλλιώς, μας καθυσάχαζαν και όλα αυτά, αλλά τίποτα. Και τώρα περιμένουμε να δούμε πώς θα συνεχιστεί αυτό το πράγμα. Τώρα δεν ξέρω αν είναι το πρόβλημα τοπικό ή αν είναι.. Αλλά απ' ότι έχω ρωτήσει και από άλλα παιδιά που δουλεύουν σε άλλους νομούς, το πρόβλημα ισχύει, δηλαδή είναι για όλους» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

-«Μέσω ΕΣΠΑ. Θα την χαρακτηρίζα πολύ ωραία προβληματική [τη μισθοδοσία], γιατί είναι καθυστερημένη και είναι ένα θέμα αυτό» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

2) Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη σχολική χρονιά 2013-14 δηλώνουν ότι πλέον αμείβονται τακτικά:

«Την πρώτη χρονιά υπήρχε μεγάλο πρόβλημα με τη μισθοδοσία και δανειζόμουν συνέχεια χρήματα, γιατί καθυστερούσαν τα χρήματα από το ΕΣΠΑ. Έτσι μας έλεγαν. Τώρα, δεν ξέρω να συμβαίνει μόνο εδώ στη Θράκη, αλλά πληρωνόμαστε κανονικά. Όχι τίποτε σπουδαίο, αλλά μέσα στην κρίση και με τέτοια ανεργία κάτι είναι κι αυτό. Και τουλάχιστο κάνω κάτι που μου αρέσει και σπούδασα γι αυτό... Θα την χα-

*ρακτήριζα πολύ ωραία προβληματική, γιατί είναι καθυστερημένη και είναι ένα θέμα αυτό» (Θεατρικής Αγωγής, Θράκη).*

## 2.2. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΟΣΕΑΕΠ

Συζητούν ζητήματα αναφορικά με τον τρόπο διάρθρωσης του ΟΣΕΑΕΠ και προτείνουν τις ενδεχόμενες οργανωτικές αλλαγές:

**Α)** Υποστηρίζουν πως η **οργάνωση του ΟΣΕΑΕΠ σε «ζώνες» και «περιόδους»** δεν εξυπηρετεί την παιδαγωγική-εκπαιδευτική του στοχοθεσία και δεν επιφέρει οποιαδήποτε εσωτερική, οργανωτική μεταβολή:

*- «Η γνώμη που έχω σχηματίζει μέσω των παιδιών, τουλάχιστον για το ολοήμερο και την πρωινή ζώνη, είναι ότι είναι ένα είδος baby sitting. Ότι βολεύει πάρα πολύ τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους εδώ» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).*

*- «Εγώ βλέπω μια προσπάθεια να αλλάξει κάτι, κρατώντας και όλο το παλιό σύστημα, δηλαδή κρατάμε ό,τι υπάρχει και προσπαθούμε μέσα σ' αυτό να περάσουμε κάποια νέα στοιχεία ας πούμε, τα οποία είναι νέα μαθήματα ουσιαστικά που αφορούν την τέχνη, ουσιαστικά τρία μαθήματα είναι και ένας πολιτιστικός όμιλος που μας έχει δοθεί πολύ μικρή διευκρίνιση περί τίνος πρόκειται και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί αυτό» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).*

**Β)** Κρίνουν αρνητικά **το ωράριο λειτουργίας** του ΟΣΕΑΕΠ, την επιμήκυνση δηλαδή της σχολικής διάρκειας:

*-«Δεν μπορώ να καταλάβω πώς μπορεί να λειτουργήσει. Μιλάμε για πάρα πολλές ώρες μέσα σε ένα σχολείο» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).*

**Γ)** Βασικό σημείο κριτικής συνιστά **ο χρόνος προσέλευσης και αποχώρησης των μαθητών και μαθητριών** και το ζήτημα της πολύωρης παραμονής των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο:

**1)** Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το ΟΣΕΑΕΠ με τη μορφή και τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα **δε διαφοροποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία** και **σχολιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών** με συνέπεια την υπονόμευση και απαξίωση του θεσμού και επισημαίνουν ότι **το πρόγραμμα του ΟΣΕΑΕΠ**, υπερφορτώνοντας τα παιδιά, **προκαλεί κόπωση** σε αυτά λόγω του εξαντλητικού ωραρίου του, ενώ ταυτόχρονα **δεν τα απαλλάσσει**, λόγω της ανεπαρκούς λειτουργίας του, **από φροντιστήρια και εξωσχολική εκπαίδευση**, που θεωρητικά προσφέρεται σε αυτό:

*- «Κοιτάζτε εγώ πιστεύω και θεωρώ ότι τόσες πολλές ώρες είναι δύσκολο στα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκμάθησης, είναι πάρα πολλές οι ώρες και είναι λογικό να μην μπο-*

ρούν να κρατηθούν στην ίδια συγκέντρωση, ή να μην έχουν τις ίδιες δυνάμεις» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Νομίζω ότι γενικά το πρόγραμμα είναι αρκετά κουραστικό και κυρίως για τις μικρότερες τάξεις. Τέσσερις και τέταρτο που φεύγουν αρκετά παιδιά, είναι πάρα πολύ κουρασμένα. Και οι δυο, αν όχι οι τρεις ή τέσσερις τελευταίες ώρες είναι αρκετά δύσκολες για την Α' και την Β' τάξη και για τις υπόλοιπες τάξεις οι δυο τελευταίες ώρες είναι δύσκολες, γιατί είναι πάρα πολύ κουρασμένα τα παιδιά» (Εικαστικών, Κεντρικής Μακεδονίας).

- «Σίγουρα το ολοήμερο που φθάνει μέχρι τις 4 το κουράζει το παιδί, βλέπουμε ότι τα παιδιά κουράζονται και μέχρι τις 2 που είναι στο σχολείο. Αυτό βέβαια για να συμβαίνει, για να υπάρχει ένα σχολείο ολοήμερο με τόσες ώρες ένα παιδί να εργάζεται σημαίνει και προϋποθέτει μάλλον ότι το παιδί μετά απ' αυτό πάει στο σπίτι του, ξεκουράζεται, δεν πηγαίνει φροντιστήρια, δεν κάνει κάποια άλλη εξωσχολική δραστηριότητα και είναι έτοιμο για την επόμενη ημέρα. Εάν το παιδί φεύγει στις 4 από το σχολείο και μετά αναγκάζεται να κάνει και άλλα φροντιστήρια είναι λογικό το παιδί να εξουθενώνεται, δεν το συζητάμε. Αλλά θεωρητικά πιστεύω ότι το ιδανικό θα ήταν, εάν το παιδί είναι στο ολοήμερο αυτό το σχολείο να μπορεί να του προσφέρει όλα όσα εφόδια χρειάζεται και να μην χρειάζεται να πηγαίνει αλλού» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

-«Ακούω από τα ίδια τα παιδιά που μου λένε, ότι μετά έχω να πάω αγγλικά, έχω να πάω γαλλικά, υπολογιστές» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

**2) Αναφέρουν πως τα τμήματα του ΟΣΕΑΕΠ είναι πολυπληθή και σε κάποιες περιπτώσεις ετερογενή από άποψη ηλικίας, τάξης και εθνικής προέλευσης** γεγονός που σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που έχουν οι ίδιοι στη διάθεσή τους δυσχεραίνει τη διδακτική πράξη και συνακόλουθα την επίτευξη των στόχων του προγράμματος:

- «Μιλάμε για ένα σχολείο, δηλαδή να κάνεις μάθημα σε μια τάξη που έχει δέκα παιδιά, που καμία τάξη δεν έχει δέκα παιδιά, έχουν περίπου μέσο όρο 20 παιδιά κάθε τάξη, 10 παιδιά σε διάρκεια 45 λεπτών, είναι η πραγματικότητα σε διάρκεια 45' όσο κρατάει το μάθημα, το οποίο καθαρό μάθημα είναι περίπου 30, γιατί όπως ξέρουμε διάφορα συμβαίνουν σε κάθε μάθημα. Προϋποθέτει λοιπόν ότι πρέπει να έχεις σύμφωνα με το βιβλίο το κάθε μάθημα πρέπει να διαρκεί ας πούμε 45', να έχεις μια τάξη 10 παιδιών, τα οποία 10 παιδιά θα συμμετέχουν όλα εκατό τοις εκατό, θα ξέρουν τι είναι αυτό για το οποίο μιλάμε, θα είναι εκεί» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

**3) Αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος**, αφενός, ως προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου θα διεξάγονται με άρτιο τρόπο δραστηριότητες που, έως σήμερα, θεωρούνται ως «εξωσχολικές» ή

«φροντιστηριακές», και, αφετέρου, ως προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας ή εκπόνησης εργασιών και μελέτης/ προετοιμασίας για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, **ώστε, πράγματι, οι τσάντες των μαθητών και των μαθητριών να μένουν στο σχολείο** και οι ίδιοι/ες να μην εργάζονται υπερβολικά και καταπονούνται:

- «*Το ολοήμερο θα μπορούσε να προωθηθεί πολύ έτσι: Αν ας πούμε στο ολοήμερο, νομίζω ότι γινόταν παλαιότερα έτσι, δοκιμάζανε οι δάσκαλοι να αποσυμφορήσουν τις ασκήσεις της επόμενης ημέρας και να βοηθήσουν κάποιους, να ενισχύσουν κάποιους μαθητές, ή γενικά να λειτουργήσει έτσι σαν ενίσχυση σ' όλες τις ειδικότητες, έτσι νομίζω ότι θα λειτουργήσει πολύ καλύτερα*» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «*Θα έπρεπε να απαλλαχθεί το παιδί στο σπίτι από το διάβασμα, αυτό βέβαια προϋποθέτει περισσότερους εκπαιδευτικούς στο απογευματινό τμήμα και περισσότερες ώρες σχολείου μάλλον προϋποθέτει αυτό. Εκτός και εάν υπάρξει, δηλαδή αυτό βλέπω εγώ σαν ιδέα, δηλαδή να τελειώνει σε μια ομαλή ώρα, 12:00 η ώρα, ένας πρωινός κύκλος και από τις 12:00 έως τις 16:00 να αρχίζει ένας δεύτερος κύκλος σχολείου...και το παιδί να ξέρει ότι εκεί τελειώνουν τα μαθήματά του. Με όλα αυτά και μέχρι τις 16:00 είναι αρκετό αυτό να γίνει. Αν όμως πας το πρωινό σχολείο μέχρι τις 14:00, είναι αδύνατον, ήδη και βιολογικά το παιδί δεν αντέχει παραπάνω*» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «*Ε.....για να διευκολυνθεί περισσότερο το μάθημά μου, λοιπόν, ε.....θα ήθελα μια, δεν είναι βέβαια εφικτό αυτό, ίσως καλύτερη κατανομή των παιδιών, εντάξει σε κάθε σχολείο αναγκαζόμαστε να έχουμε ένα πολύ μεγάλο φάσμα παιδιών, έτσι όπως είπα ηλικιακά τουλάχιστον δυσκολευόμαστε. Σε κάποια σχολεία, γιατί δε θα μιλήσω μόνο για αυτό, είναι πολύ γεμάτα τα τμήματα, πολύ πολύ γεμάτα και εκεί η διαφορά από Πρώτη μέχρι Τρίτη εντάξει, φαίνεται. Εκεί δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να δουλέψουμε σε ομάδα, γιατί δουλεύω με μία ομάδα*» (Θεατρικής Αγωγής, Θράκη).

Δ) Τονίζουν ότι τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν εξειδικευμένο προσωπικό και κατάλληλους χώρους για τη **σίτιση των μαθητών και των μαθητριών** που φοιτούν στο ΟΣΕΑΕΠ και, επιπλέον, η πολιτεία δεν έχει αναλάβει τη δαπάνη αυτή. Συνέπεια των παραπάνω είναι να επιφορτίζονται την ευθύνη σίτισης οι γονείς:

- «*Ναι υπάρχει νομίζω μαζεύονται στην Α' τάξη και φέρνουν τα φαγητά μαζί τους το μεσημέρι σε τάπερ, δεν υπάρχει μάγειρας αν εννοείτε αυτό*» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«*Όχι δεν υπάρχει, τρώνε σε κάποια αίθουσα η οποία αδειάζει*» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).



-«Τα βλέπεις να είναι με ένα ταπεράκι πάνω στο θρανίο τους το οποίο ξαφνικά μεταμορφώθηκε σε εστιατόριο» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «Τα παιδιά απ' όσο ξέρω, απ' ότι έχω ακούσει δηλαδή, στο ολοήμερο φέρνουν φαγητό μαζί τους, ή λένε στη γυναίκα που έχει το κυλικείο να τους κρατάει κάποια πράγματα ώστε να τα παίρνουν στο ολοήμερο μετά ή φέρνουν μαζί τους φαγητά από το σπίτι, δηλαδή έχω δει ταπεράκια, σε ψυγείο, φαγητά δικά τους φέρνουν οι γονείς και τα κρατάνε μέχρι το ολοήμερο. Δεν έχω δει τουλάχιστον στα σχολεία που είμαι εγώ, να υπάρχει κανονική σίτιση, φαγητό δηλαδή για τα παιδιά, τα παιδιά φέρνουν από μόνα τους το φαγητό τους» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

**Ε)** Υποστηρίζουν ότι **οι εφημερίες τους** είναι ιδιαίτερα απαιτητική υποχρέωση, καθώς τροποποιείται το εργασιακό τους ωράριο, χωρίς να αμείβονται επιπλέον:

- «Βεβαίως όλοι είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε εφημερία, μια φορά την εβδομάδα» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Οι εφημερίες πραγματικά είναι εξοντωτικές... Δεν έχω συνηθίσει και μου φαίνεται λίγο τρελό όλο αυτό, ειδικά στις εφημερίες κουράζομαι πάρα πολύ να κάνω, νιώθω σαν αστυνομικός που κάνω περιπολίες... Αλλά ευθύνη, είναι και μεγάλη ευθύνη. Δηλαδή εγώ φοβάμαι πάρα πολύ μη μου συμβεί κάτι. Έχω πολύ άγχος μη γίνει κάτι» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

- «Έχω τις εφημερίες μου την Παρασκευή και κάθε μεσημέρι στο μεγάλο αυτό διάλειμμα το οποίο είναι ένα πρόβλημα τελικά για όλο τον κλάδο απ' ότι έχω καταλάβει και για τους μόνιμους. Πρέπει να προσέχουμε τα παιδιά σε ένα διάλειμμα 45' από τις 2 έως τις 3 παρά δέκα, επί 50. Πρέπει να φάνε εκείνη την ώρα το μεσημεριανό τους, αλλά μετά πρέπει να είναι στην αυλή, στην οποία αυλή πρέπει να τους προσέχουμε. Στην αρχή είναι πάρα πολύ δύσκολο γιατί δεν γνωρίζουμε και τα παιδιά και πρέπει να προσέχουμε μην σκοτωθούν μεταξύ τους» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «Εγώ προσωπικά και πολύς κόσμος από τους αναπληρωτές, λόγω του ότι δεν μπορείς να αφήσεις τα παιδιά ελεύθερα είμαι κάθε μέρα εφημερία, η οποία βέβαια δεν λαμβάνεται ως ώρα η οποία πληρώνεται. Δηλαδή συνολικά εάν υπολογίσεις όλες τις ώρες εγώ δουλεύω 29 ώρες, λόγω των εφημεριών κάθε μέρα και αυτό πάλι μεταξύ μας το καλύπτουμε οι συνάδελφοι» (Θεατρικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη).

**ΣΤ)** Θεωρούν ότι η πρόταση του Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «κατά την εφαρμογή του Ολοήμερου προγράμματος, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, **η τσάντα να μένει στο σχολείο**» είναι ενδιαφέρουσα, αλλά σε μικρό βαθμό επιτεύξιμη, γιατί:

**1) Οι απαιτήσεις του προγράμματος των μαθημάτων και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος γι' αυτά** δεν επαρκεί για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των πολυάριθμων μαθητών και μαθητριών στο σχολείο:

«Αυτό ήταν μια καλή προσπάθεια εάν μπορούσε να εφαρμοστεί, δηλαδή στο μάθημα τα παιδιά να πρέπει να είναι πάρα πολύ συγκεντρωμένα, στο κάθε μάθημα να είναι σημαντικό γι' αυτά, έτσι ώστε να μην χρειάζεται στο σπίτι να κάνουν μηχανικές ασκήσεις. Βέβαια πάντα υπάρχει η ορθογραφία απ' ότι ξέρω, τα μαθηματικά, πρέπει να μάθεις την ιστορία, εγώ για την μουσική το χρησιμοποιώ αυτό. Τα παιδάκια τα μικρά δεν παίρνουν το μάθημα της μουσικής μαζί τους, το αφήνουν στο σχολείο. Το βιβλίο. Τώρα τα μεγάλα παιδιά της ΣΤ' μπορούν αν θέλουν να έχουν μαζί τους το βιβλίο, μπορούν όμως και να το αφήνουν, γιατί χρησιμοποιούμε πρόχειρο τετράδιο στο οποίο εκεί γράφουμε στην ουσία, παράλληλα με το μάθημα, αυτά που θέλουμε να ακούμε. Και μόνο να διαβάσουμε κάποιες φορές που το ζητάω κάποια πράγματα από το τετράδιο είναι προετοιμασμένοι» (Μουσικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη).

-«Στις μικρές τάξεις, τουλάχιστον στην Α' και στην Β' γίνεται μια τέτοια προσπάθεια. Βέβαια πάντα κάτι φεύγει για το σπίτι σχεδόν» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «Με τίποτα δε συμβαίνει αυτό. Δηλαδή απ' ότι βλέπω εγώ στα μαθήματά τους και σε αυτά, έχουν πολλές ασκήσεις για το σπίτι, πολλές φωτοτυπίες. Δηλαδή απορώ κιόλας πώς γίνεται αυτή η ερώτηση. Δε συμβαίνει κάτι τέτοιο» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

- «Η περισσότερη ώρα του ολοήμερου τρώγεται στο να φάνε και είναι λογικό αυτό το πράγμα, πρέπει να φάνε και τα παιδιά. Μετά τι να προλάβουν να κάνουν μέσα σε μια ώρα, ή μιάμιση, προλαβαίνει το παιδί να διαβάσει όλα τα μαθήματα της άλλης ημέρας και να τα έχει καταλάβει και να τα έχει αφομοιώσει και να είναι και ξεκούραστο; Όχι δεν γίνεται» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Προβλέπεται για τα μικρά ναι, το οποίο είναι μια ώρα στο ένα τμήμα ο δάσκαλος και μια ώρα στο άλλο. Σε μια ώρα όταν μένουν 20 παιδιά τι θα πρωτοδιαβάσει το παιδί;» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

**2) Θεωρούν ότι για να επιτευχθεί η παραπάνω πρόταση απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και ο επανασχεδιασμός των προδιαγραφών της διδασκαλίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων :**

- «Αυτός ο στόχος είναι επιτεύξιμος όταν έχουμε τους ανάλογους διδάσκοντες με τα κατάλληλα προσόντα, διδάσκοντες που να τους αρέσει αυτό που κάνουν, όταν έχουν τις κατάλληλες υποδομές που είπαμε και πριν και όταν μπορεί το παιδί να μείνει στο σχολείο και όταν θα φύγει να έχει πραγματικά μάθει, όσα μπορούσε να μάθει σε ένα δωρο

που διαρκεί το σχολείο του και να καταφέρει να το αφομοιώσει όλο αυτό που έχει μάθει. Γιατί θα έρθει η επόμενη ημέρα και είτε έχει την τσάντα μαζί του, όπως λένε, είτε δεν την έχει, θα είναι ένα και το αυτό. Αν το σχολείο καταφέρει να προσφέρει στο παιδί όσα χρειάζεται, χωρίς να πρέπει να κάνει και άλλα πράγματα μετά, να πηγαίνει σπίτι του δηλαδή και να ξεκουράζεται, τότε ναι» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

### 2.3. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΟΥ ΟΣΕΑΕΠ

Οι εκπαιδευτικοί θίγουν επιτακτικά το ζήτημα της χρηματοδότησης και της υλικοτεχνικής υποδομής στο ΟΣΕΑΕΠ. Έτσι:

**Α)** Αναφερόμενοι/ες στον **τρόπο χρηματοδότησής** του, σημειώνουν ότι **δεν είχαν καμία σχετική ενημέρωση** και, συνεπώς, αγνοούν ή γνωρίζουν ελάχιστα για τον τρόπο αλλά και το ύψος της χρηματοδότησης του σχολείου τους, ενώ στις ελάχιστες περιπτώσεις που υπήρξε ενημέρωση, αυτή **ήταν ελλιπής ή έγινε με σημαντική καθυστέρηση**:

- «Ότι υπάρχει χρηματοδότηση από την οποία δικαιούμαστε οι ειδικότητες να έχουμε ένα μερίδιο, το έμαθα από την επιμόρφωση αρκετούς μήνες αφού μπήκα στο σχολείο. Και πάλι ήταν πολύ δύσκολο να πείσω τον διευθυντή ότι χρειάζομαι κάποια χρήματα για να πάρω υλικά, μογιές, που είναι το δικό μου το μάθημα και κυρίως για να υπάρχουν κοινόχρηστα κάποια πράγματα. Η χρηματοδότηση το τι ποσό μου αναλογεί δεν το ξέρω» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «Έχω ακούσει ότι χρηματοδοτούνται, ότι κάποια δίδονται μέσω του ΕΣΠΑ, αλλά δεν μπορώ να πω εγώ υπεύθυνα κάτι, γιατί είναι σαν ράδιο αρβύλα αυτό που φτάνει στα αυτιά μου» (Θεατρικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη).

- «Ελλιπής χρηματοδότηση υπάρχει. Ήδη αυτό που ακούω ότι από πίσω είναι και είναι ένας και ένας λόγος της συγχώνευσης αυτός, πώς θα μειωθεί η χρηματοδότηση του κάθε σχολείου χωριστά και πώς θα μπορούνε μέσω των Συλλόγων να καλύπτονται κάποια βασικά έξοδα, ή κάποιες δαπάνες, ή κάποιες εκδηλώσεις που το σχολείο μπορεί να αποφασίσει να κάνει» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Για τον τρόπο χρηματοδότησης γενικά για όλα τα πράγματα. Τι να σας πω εγώ αυτό που ακούω από τους διευθυντές είναι ότι δεν δίνουν λεφτά στα σχολεία, ότι δεν φτάνουν τα λεφτά που τους δίνουν. Και η αλήθεια είναι ότι ακούγοντας αυτά τα πράγματα δεν μπορώ να ξέρω ποια είναι η αλήθεια, αλλά ακούγοντας αυτά τα πράγματα και θέλοντας να κάνουμε πράγματα σε γιορτές, σε εκδηλώσεις, στο τέλος του σχολείου, η αλήθεια είναι ότι εγώ προσωπικά το σκέφτομαι να πω

στους διευθυντές ότι ξέρετε, χρειαζόμαστε αυτό. Δηλαδή σκέφτομαι ότι θα τους το πω και θα με κοιτάνε σαν να είμαι εξωγήινος, τι μας λες τώρα και εσύ. Λόγω της οικονομικής στενότητας, μ' αυτό που μου λένε δηλαδή, σύμφωνα μ' αυτό που μου λένε και εγώ βαδίζω » (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

Θεωρούν την **υπάρχουσα χρηματοδότηση ελλιπή και ζητούν υψηλότερη**, καθώς η λειτουργία των ΟΣΕΑΕΠ προϋποθέτει την ύπαρξη σύγχρονης και ποικίλης υλικοτεχνικής υποδομής.

**Β) Ως απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή** τόσο για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου όσο και για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματός τους θεωρούν την ύπαρξη **ειδικής αίθουσας για τη διδασκαλία των ειδικών μαθημάτων**, της μουσικής, των εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, καθώς η απουσία της δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή αλλά και αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- «*Βέβαια τώρα έχω σκοπό να κάνω, προς το τέλος, τον τελευταίο μήνα, να δείξω κάποιο dvd ή κάτι τέτοιο που είναι κάπως διαφορετικό από το μάθημα, βιβλίο και κάθε μέρα διαφορετικό μάθημα και αυτό που κάνουμε, αλλά δεν θα μπορέσω να ζητήσω όργανα για να δοκιμάσουμε να παίζουμε, γιατί δεν υπάρχει αίθουσα, στούντιο, συγκεκριμένη αίθουσα μουσικής, ή αίθουσα που θα μπορούσα να ανεβάσω τα παιδιά δεν υπάρχει κάτι τέτοιο και δεν θα ήθελα να δημιουργήσω πρόβλημα, γιατί θεωρώ ότι δημιουργείται πρόβλημα στα σχολεία που δεν μπορούν να υποστηρίξουν τέτοια πράγματα και δεν ζητάω όργανα, είτε να αγοράσω όργανα, τα οποία νομίζω ότι το σχολείο θα μπορούσε να τα καλύψει. Γιατί οι Σύλλογοι Γονέων έχουν ταμεία γι' αυτά, όπως για τις εκδρομές, έχουν πράγματα, απλά έχει να κάνει μάλλον ότι το συγκεκριμένο σχολείο πρέπει να λειτουργεί λίγο πιο αυστηρά» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).*

- «*Διαδικαστικά το πρώτο που θα φώναζα είναι ότι χρειάζεται αίθουσα. Πέρα από το ότι είναι πολύ δύσκολο για ένα εκπαιδευτικό να πηγαίνει από κάθε αίθουσα με τα πράγματά του, τα εικαστικά είναι ένα μάθημα το οποίο χρειάζεται και να λερώσεις και αν όχι να μην λερώσεις να βάλεις εφημερίδες, να καθαρίσεις, χρειάζεται βρύσες, χρειάζεται νερό. Θα φωνάζω, χρειαζόμαστε αίθουσα και κυρίως με βρύση, γιατί υπάρχουν περισσότερα θέματα όταν βγαίνουν τα νερά έξω λερώνονται και τα μπάνια, είναι περισσότερη η δουλειά για τους καθαριστές, ανησυχούν οι δάσκαλοι των υπόλοιπων τάξεων, καθώς τρέχουν τα παιδιά φωνάζοντας. Είναι ένα πρόβλημα αυτό. Δηλαδή χρειαζόμαστε τάξη» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).*

-«*Επειδή εγώ κάνω την θεατρική αγωγή, νομίζω ότι είναι αυτονόητο ότι πρέπει να υπάρχει στο σχολείο μια αίθουσα για να γίνεται η θεατρική αγωγή» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).*

- «Τα Εικαστικά, επειδή έχω και προσωπική σχέση με την Εικαστικό, είναι ένα άγχος για την κοπέλα γιατί μέχρι να μπουν στην τάξη, να απλώσουν τα υλικά, να ξεκινήσουν να δουλεύουν, μετά πρέπει να τους δώσει και 10 λεπτά, ένα τέταρτο για να μαζέψουν τα υλικά τους τα παιδιά, γιατί στα δώρα που υπάρχουν, 3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> ώρα μαζί ας πούμε, έρχεται την 3<sup>η</sup> ώρα ο Εικαστικός, την 4<sup>η</sup> έχουν Μαθηματικά. Οπότε δε μπορεί ν' αφήσει μια αίθουσα χάος, πρέπει να τα συμμαζέψεις. Και λέει πολύ απλά η κοπέλα, ότι «μου μένουν 10 λεπτά, τι να κάνω;» Και τελικά μπαίνει και η ίδια στο δίλημμα να λέει ότι δεν κάνουν καλά αυτό που κάνουν, τελικά τα παιδιά δε θ' αγαπήσουν έτσι τα Εικαστικά. Τους είναι άγχος παρά διασκέδαση. Και τα περισσότερα μαθήματα έχουν γίνει πλέον έτσι, να είναι άγχος παρά διασκέδαση. Δεν υπάρχει αίθουσα, δεν υπάρχουν όργανα» (Δασκάλα, Δωδεκάνησα).

Γ) Επισημαίνουν ότι η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία που εργάζονται είναι υποτυπώδης και ανεπαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος του ΟΣΕΑΕΠ και θεωρούν ότι το κριτήριο ένταξης των σχολείων στα ΟΣΕΑΕΠ ήταν να είναι δωδεκαθέσια και όχι η ύπαρξη των απαιτούμενων χώρων και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής:

- «Επίσης δεν υπάρχουν και τηλεοράσεις ή dvd σε κάθε αίθουσα, εντάξει υπολογιστής δεν γίνεται, αλλά θα έπρεπε να υπάρχει τουλάχιστον ένα dvd. Εντάξει έχουμε κάποια ραδιόφωνα, κασετόφωνα, καλό είναι αυτό τα μοιραζόμαστε, 4-5 για το σχολείο. Εντάξει δεν μπορεί να γίνει πολύ καλή δουλειά στο συγκεκριμένο σχολείο, πρέπει να αναβαθμιστεί η υποδομή του τελικά. Για την μουσική μιλάω εγώ πάντα» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «Ωραία είναι τα διδακτικά αντικείμενα, καλό είναι να υπάρχουν, γιατί παλιότερα δεν υπήρχαν, ή ό,τι καινούργιο διδακτικό αντικείμενο υπάρχει πιστεύω για καλό είναι, αν μπορεί βέβαια να λειτουργήσει, δηλαδή να μπορεί να δουλέψει αυτό το πράγμα, το κάθε αντικείμενο, να υπάρχει ο χώρος για να μπορέσει να δουλέψει γιατί αυτού του είδους τα προγράμματα πραγματικά θέλουν πολύ περισσότερη οργάνωση όσον αφορά την υποδομή, γιατί θέλουμε τις μογιές για τα εικαστικά, θέλουμε χώρο με μαξιλάρια για το θέατρο, θέλουμε όργανα για την μουσική, δεν τα έχουμε όλα αυτά τώρα μη κοροϊδευόμαστε» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

Δ) Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, τέλος, κρίνουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι επαρκής χάρη στη δράση της Σχολικής Επιτροπής:

- «Θα έλεγα πως εμείς στο σχολείο μας δεν έχουμε θέμα και αυτό το οφείλουμε στη Σχολική Επιτροπή του Δήμου. Δηλαδή ό,τι χρήματα ζητούμε για τις υλικές δαπάνες τα έχουμε... Σε ό,τι αφορά, τώρα, τις δραστηριότητές μας, δεν έχουμε κάποιο ιδιαίτερο έσοδο από το Υπουργείο, το οποίο να στοχεύει ακριβώς στις δράσεις και στον τρόπο

της διδασκαλίας, δηλαδή στην επιλογή του Πρότζεκτ, ας πούμε, που προϋποθέτει κάποια έξοδα, περισσότερες μετακινήσεις. Ε, αυτό δε χρηματοδοτείται. Πρέπει εμείς εκ των ενόντων να βρίσκουμε τους πόρους.

...Εμείς δόξα τω θεώ έχουμε για τη Θεατρική Αγωγή και σκηνή μας στο σχολείο και μπορεί η εκπαιδευτικός να κατεβάσει το τμήμα της κάτω και να κάνει θεατρικό παιχνίδι και ό,τι άλλο επιλέξει. Για τη Μουσική επίσης έχουμε δύο αρμόνια, δύο κιθάρες, ξέρει ο μουσικός μας τα όργανα αυτά και... και στο YouTube μπορεί να μπει και να απολαύσουν ένα τραγούδι τα παιδιά, υπάρχει, ο στοιχειώδης εξοπλισμός υπάρχει» (Δάσκαλος/διευθυντής, Κεντρική Μακεδονία).

Ε) Το σύνολο των εκπαιδευτικών προτείνει:

1) Τη **βελτίωση του προγράμματος από οργανωτική άποψη και, κυρίως, την ενίσχυση των υποδομών**, τόσο των υλικολογικών (έλλειψη εκπαιδευτικών μέσων) όσο και των κτηριακών εγκαταστάσεων (ανεπάρκεια ειδικών αιθουσών, συστέγαση περισσότερων του ενός σχολείων στο ίδιο κτηριακό συγκρότημα), που, σύμφωνα με τους/ις ίδιους/ες, συνιστά το κύριο πρόβλημα λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου:

- «**Οργάνωση νομίζω. Νομίζω ότι φέτος δεν υπάρχει η λέξη οργάνωση**, τουλάχιστον για το μάθημά μου χρειάζεται να οργανωθεί, χρειάζεται μια αίθουσα, χρειάζονται υλικά, γιατί π.χ. στο δικό μου το σχολείο τα 3 από τα 20 παιδιά έχουν φέρι υλικά, τα υπόλοιπα πρέπει να τα διοχετεύσω εγώ. Αυτό. Οργάνωση κυρίως» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «**Δηλαδή θέλει μια πολύ μεγαλύτερη οργάνωση και από άποψη τάξεων και από άποψη σειράς προγραμμάτων και από άποψη...υποδομής, έτσι ώστε να λειτουργήσει ένα τέτοιο πράγμα, μιλάμε για πάρα πολλές ώρες μέσα σε ένα σχολείο. Και δεν ξέρω εάν μπορεί να συμβεί στο συγκεκριμένο σχολείο αυτό για να λειτουργήσει»** ( Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «**Βέβαια υπάρχει και το πρόβλημα του Νηπιαγωγείου στο συγκεκριμένο σχολείο. Δηλαδή η γενική τους αίθουσα των προβολών και αυτό, που λένε, η αίθουσα που θα μπορούσε να ήταν αίθουσα Μουσικής για να κάνουμε, όπως κάνουμε, με την χορωδία πρόβες για τις γιορτές, αλλά είναι το Νηπιαγωγείο εκεί, συστεγάζεται το Νηπιαγωγείο, αλλά είναι και άλλα προβλήματα για τα οποία δεν μπορεί να κάνει η Πρωτοβάθμια νομίζω εύκολα, να διώξει το Νηπιαγωγείο ας πούμε, πού να το πάει;»** (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

2) Την αναβάθμιση των υποδομών των σχολείων που σχετίζονται όχι μόνο με τη διδασκαλία, αλλά και με **τη σίτιση και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και των μαθητριών**, ώστε οι συνθήκες διαβίωσής τους στους χώρους των σχολείων να τους/ις ικανοποιούν και να συνάδουν με τις ανάγκες της ηλικίας τους:

- «**Να υπάρχει και κατάλληλος χώρος, η υποδομή δηλαδή, ένα εστιατόριο με τραπεζάκια, με πάγκους, με βιτρίνες, με φαγητά δηλαδή, να υπάρχει ένα εστιατόριο με σωστό φαγητό, έτσι ώστε να μαζεύονται τα παιδιά κάποια ώρα όλα μαζί σε ένα εστιατόριο, χρειάζεται αυτό, ένα μεγάλο διάλειμμα για ξεκούραση και όχι να είναι συνεχώς στην αυλή και στον ήλιο ή στη βροχή, κάτι τέτοιο. Και μετά το ολοήμερο, αν δουλέψει σωστά το ολοήμερο, εννοώ μετά τις 14.00 μέχρι τις 16.15. Εάν δουλέψει σωστά, δηλαδή υπάρχει χώρος πάλι κατάλληλος να ξεκουράζονται ή να ζωγραφίζουν ή να κάνουν τα μαθήματά τους, αλλά να υπάρχει ξεκούραση, να υπάρχει ένα διαφορετικό περιβάλλον, όχι μέσα στην ίδια την τάξη, νομίζω και, θα λειτουργήσει και πολύ καλά μάλιστα. Αλλά θέλει υποδομή... Συνήθως όταν προσφέρεις καλή υποδομή και το σέβεται ο άλλος και μπορεί να λειτουργήσει και σωστά. Και τραβάς τα παιδιά, θέλουν δηλαδή. Δηλαδή τα περισσότερα στο ολοήμερο μετά τις 14.00 κάθονται επειδή δε γίνεται αλλιώς, όχι επειδή το θέλουν. Είναι φοβερά κουραστικό» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).**

-«Θα ήταν προτιμότερο να αναμορφωθούν τα σχολεία, να γίνεται κάπως αλλιώς η όλη διαδικασία και να μένουν και παραπάνω ώρες τα παιδιά, αλλά να είναι χαρά γι' αυτά που θα μένουν και να μπορούν να αναπτυχθούν άλλες ικανότητες και άλλα στοιχεία, πιο ανθρώπινα στοιχεία στα παιδιά πια, πέρα από την γνώση» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Θα ήθελα την αίθουσα πλήρως εξοπλισμένη με τα αντικείμενα τα οποία έχω αναφέρει ήδη... και κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να μπορούν τα παιδιά εκτός από τις γνώσεις που αφορούν το γνωστικό τομέα, να καταφέρουν να αποκτήσουν και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν για παράδειγμα τον ψυχοκινητικό τομέα, που είναι βασικός στο μάθημα της μουσικής. Για παράδειγμα έχει τη στιγμή που θα χρειαστεί να περπατήσουμε με το ρυθμό ενός τραγουδιού μέσα στην τάξη και στην αρχή θα χρειαστεί με τους μαθητές μαζί να μετακινήσουμε τις καρέκλες και τα θρανία μας για να κάνουμε χορό. Αν υπήρχε μία αίθουσα της μουσικής με μοκέτα, η οποία θα είχε το κατάλληλο εμβαδό και άδειο χώρο για να κάνουμε αυτές τις κινήσεις θα ήταν ό,τι το καλύτερο για το μάθημα. Για να αναφέρω ένα από τα προβλήματα που θα είχαν λυθεί με μια τέτοια αίθουσα. ...

Και κάτι άλλο, η ηχομόνωση. Η ηχομόνωση, γιατί συνήθως τα παιδιά, τα μικρά παιδιά έτσι και αλλιώς μας το ζητάνε, να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους και λόγω της ηλικίας τους δεν μπορούν να ελέγξουν την ένταση της φωνής τους, όταν τραγουδάνε και νιώθω και εγώ ο ίδιος, αλλά και άλλοι συνάδελφοι της μουσικής που συζητάω μαζί τους, εκείνη τη στιγμή σκεφτόμαστε ότι έχουμε δύο επιλογές ή να αφήσουμε τους μαθητές να εκφραστούν και να ενοχλήσουμε το συνά-

δελφο που είναι στη διπλανή τάξη και εργάζεται με άλλο τρόπο ή να ζητήσω από τους μαθητές να συγκρατήσουν τη φωνή τους, αλλά με αυτόν τον τρόπο ίσως και βάζεις φρένο στη δημιουργικότητά τους εκείνη την ώρα» (Μουσικής Αγωγής, Δυτική Μακεδονία).

#### 2.4. ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΟΣΕΑΕΠ

**A)** Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την εισαγωγή ή αύξηση των διδασκικών ωρών του μαθήματος των **Εικαστικών**, αν και κρίνουν ότι η εισαγωγή τους έγινε χωρίς την εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε να επιτυγχάνεται με το μάθημα η ευρύτερη καλλιέργεια και κοινωνικοποίηση των παιδιών:

- «*Βέβαια, είμαι άνθρωπος της τέχνης και θεωρώ ότι η τέχνη οποιασδήποτε μορφής μπορεί να διαμορφώσει χαρακτήρες, προσωπικότητες, τα πιο απλά πράγματα που π.χ. στο μάθημά μου υπάρχουν, όπως το να βρεις μια λύση για να κολλήσεις το ένα χαρτάκι με το άλλο, αν είναι διαφορετικά υλικά, είναι ένας τρόπος σκέψης ο οποίος μεταφέρεται και στην ενήλικη ζωή στο να βρίσκεις λύσεις γενικότερα. Θεωρώ πάρα πολύ καλό ότι δόθηκε βαρύτητα σ' αυτά τα μαθήματα, αν και επειδή είναι αρχή θεωρώ ότι έχει δοθεί πολύ βιαστικά και όχι αποτελεσματικά*» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «*Και τα Εικαστικά...είναι ένα μέσο έκφρασης και όταν...θα ζωγραφίσεις, είναι θέμα ψυχολογίας...εκφράζεις αυτά τα συναισθήματα τα οποία έχεις πάρει μέσα απ' τη Γλώσσα. Είναι κάποια κοινωνικά φαινόμενα που θα τα αποτυπώσεις. Ακόμα και ο χρωματισμός, αν θα χρωματίσει το παιδί της Α' Δημοτικού με μία μαυρίλα ή όταν βλέπεις την οικογένεια το ένα μέλος εδώ, το άλλο μέλος εκεί, κάτι δεν πηγαίνει καλά. Ή βλέπεις όλα τα μέλη ενωμένα. Είναι σημαντικά δηλαδή*» (Δάσκαλος, Στερεά Ελλάδα).

**B)** Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της **Μουσικής** κρίνουν την αύξηση των ωρών του μαθήματος στις μικρές τάξεις ως υπερβολική, ενώ, αντιθέτως, τη μείωσή τους στις τάξεις Ε' και ΣΤ' ως λανθασμένη:

- «*Αλλά είναι η πρώτη χρονιά και είναι λογικό μ' αυτά που γίνονται πρώτη φορά να μην είναι τέλεια και να βελτιώνονται στην πορεία. Δηλαδή πέρσι Α' και Β' δεν είχε καν μάθημα μουσικής, εγώ είχα μια ώρα, τώρα είναι υποχρεωτικά δυο ώρες την εβδομάδα, είναι πολλές ώρες για τα πρωτάκια και δευτεράκια για το μάθημα της μουσικής που είναι μια πολύ πιο δύσκολη έννοια από μαθηματικά ή γλώσσα και είναι μικρά τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν ολόκληρο δίωρο. Είναι λίγο δύσκολα στην Α' και Β' τα πράγματα*» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).



- «Μεγαλώνοντας εγώ πιστεύω ότι επιβάλλεται να είχα 2 έως 4 ώρες στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη θα επιβαλλόταν στη μουσική και δεν τις έχω, και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί αυτή η υποτίμηση του μαθήματος. Δηλαδή ότι οι μεγάλες τάξεις δεν πρέπει να κάνουν μουσική γιατί μεγάλωσαν, ενώ τα παιδάκια τα μικρά πρέπει να κάνουν μουσική επειδή είναι μικρά; Δείχνει μια αντιμετώπιση εντελώς λανθασμένη τουλάχιστον, πρόχειρη και υποβιβάζει το μάθημα, εντάξει δεν μπορώ να πω και πολλά εγώ γιατί εδώ στο μάθημα της θεατρολογίας δεν μπορεί να βάλει καν βαθμό ακόμα» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

Γ) Θετικά αξιολογούν την εισαγωγή του μαθήματος της **Θεατρικής Αγωγής** και την παιδαγωγική σημασία του μαθήματος αυτού, το οποίο δηλώνουν ότι έχει θετική αποδοχή και από τα παιδιά:

- «Το μάθημα απ' ότι βλέπω μπορεί να έχει δομή, όσον αφορά την θεατρική αγωγή, μπορείς να μιλήσεις στα παιδιά και θεωρητικά, μπορείς να τους δώσεις θεωρία, μπορείς να τους μιλήσεις για την θεωρία, μπορείς να τους μιλήσεις για θέατρο, για τα είδη θεάτρου, για τις σκηνές του θεάτρου και μετά το πιο βασικό για μένα, είναι να τα περάσεις στην πράξη, δηλαδή να το βάλεις το παιδί να ζήσει αυτό για το οποίο του μιλάς, δηλαδή είναι ωραίο να λέμε στα παιδιά την θεωρία και πώς είναι το θέατρο και οι σκηνές και αυτά, αλλά το παιδί το καταλαβαίνει από την πράξη. Πόσο μάλλον στο θέατρο το παιδί, ο άνθρωπος από τότε που γεννιέται έχει την μίμηση μέσα του, το θέατρο δηλαδή μέσα τους το έχουν όλα τα παιδιά» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

Δ) Οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής, της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών **δεν αποδέχονται τον χρησιμοποιούμενο όρο «Αισθητική Αγωγή»** ως εμπεριέχοντα και τα τρία μαθήματα:

- «Δεν το καταλαβαίνω αυτό αισθητική αγωγή, πιστεύω ότι είναι λανθασμένος σαν όρος. Δεύτερον, εγώ έχω μια σχέση με το μάθημα της ζωγραφικής και του θεάτρου έμμεση καταρχήν. Τώρα δεν ξέρω τι μπορεί να εξυπηρετήσει μια τέτοια ομαδοποίηση. Στην ουσία δεν μπορεί να υπάρχει. Είναι εντελώς διαφορετικές ειδικότητες και είναι εντελώς διαφορετικά τα γνωστικά αντικείμενα, εντελώς διαφορετικά τα μαθήματα, εντελώς διαφορετικά όλα. Δεν μπορούμε να είμαστε στην ίδια ομάδα, έχουμε έμμεση σχέση. Πραγματικά δεν μπορώ να καταλάβω γιατί μας έχουν σαν καθεστώς αισθητικής αγωγής, όλοι μαζί εκεί. Εγώ είμαι μουσικής αγωγής, θεατρικής αγωγής και εικαστικής αγωγής. Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί όλα είναι ένα, δεν είναι όλα ένα. Μάλλον έχει να κάνει με τις πληρωμές αυτό. Γνωστικά σαν μάθημα δεν έχει σχέση, την σχέση που αυτοί θέλουν να βάλουν, αυτοί που έχουν σκεφθεί την πρόταση αυτή. Αυτό το αισθητική αγωγή, δηλαδή δεν λειτουργεί. Τώρα εάν λειτουργεί επειδή οι αισθητικής αγωγής είναι όλοι αυτοί τους οποίους πληρώνουμε μέσω ΕΣΠΑ, εντάξει

έτσι το καταλαβαίνουμε. Τέτοιος διαχωρισμός πρακτικά για τον εκκαθαριστή μπορεί να λειτουργήσει, αλλά στην πράξη σαν έννοιες αυτά τα πράγματα είναι υπερβολικά και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί γίνονται» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Μάλλον δεν ήξεραν πώς να το ονομάσουν αυτό. Τώρα δεν μ' απασχόλησε πολύ η έννοια αισθητική αγωγή, τώρα που με ρωτάς δηλαδή μου έρχεται στο μυαλό ότι θα ήθελα έτσι ένα στοιχείο να ακούσω από τους ανθρώπους που αποφασίζουν για όλα αυτά» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

## 2.5. ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται εκτενώς σε ζητήματα που αφορούν στον τρόπο δομής και χρήσης των προγραμμάτων σπουδών, των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης, των μορφών και μεθόδων διδασκαλίας, των σχολικών βιβλίων και άλλων διδακτικών μέσων, καθώς και της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/τριών:

**A)** Εκπαιδευτικοί –κυρίως της Θεατρικής Αγωγής– επισημαίνουν ότι στο αντικείμενό τους δίνεται βαρύτητα αρχικά σε στοιχεία θεωρίας του θεάτρου και στη συνέχεια δίνεται έμφαση σε πρακτικές μορφές:

-«Το οποίο λέει μέσα αυτό (βιβλίο), ότι στόχος είναι το παιδί να εισαχθεί στην έννοια του θεάτρου στην αρχή μέσω της θεωρίας και παράλληλα μετά να μπει σιγά – σιγά και στην πράξη» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

**B)** Αντικείμενο ιδιαίτερης συζήτησης και κριτικής συνιστούν **τα σχολικά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό** εν γένει:

**1)** Αναφορικά με **τα βιβλία στα μαθήματά τους**, επισημαίνουν διαφορετικές αδυναμίες και δυνατότητες στα επιμέρους βιβλία:

**Ι)** Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος των *Εικαστικών* κρίνουν την ύπαρξη βιβλίων θετική και βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις ιδέες και την εκπαιδευτική διαδικασία που αυτά προτείνουν. Καντηριάζουν, ωστόσο, από τη μια το γεγονός ότι δεν υπήρχε σχετική ενημέρωση για την ύπαρξη των βιβλίων και από την άλλη ότι οι ίδιοι /-ιες χρειάστηκε να τα προμηθευτούν με δικά τους έξοδα.

- «Για την ακρίβεια ακόμα και βιβλία δασκάλου έπρεπε να τα ψάξω μόνη μου και να τα βρω, κανένας δεν μου τα έδωσε. Ούτε αυτό εγώ το γνωρίζω, αλλά το θέμα είναι ότι κάποιος θα έπρεπε από τη στιγμή που δουλεύω πρώτη χρονιά να μου δώσει κάποια πληροφορία. Εμένα απλά μου είπαν, ήρθες σ' αυτό το σχολείο και από εκεί και πέρα έπρεπε να τα βρω όλα μόνη μου. Ακόμα και βιβλία δεν είχα, των παιδιών τα ίδια τα βιβλία για να τα ξεφυλλίσω έπρεπε να πάω να τα πάρω μόνη μου από το βιβλιοπωλείο. Τα βιβλία των παιδιών τουλάχιστον, είδα μέσα ότι έχουν πάρα πολύ ωραίες ιδέες, θέτουν στόχους και μέσα από

μία εκπαιδευτική διαδικασία που θα έλεγε κανείς ότι είναι όμορφα διαμορφωμένη» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

**II)** Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος της *Μουσικής Αγωγής* αξιολογούν θετικά την ύπαρξη σχολικού βιβλίου για το αντικείμενό τους, υποστηρίζουν όμως ότι έχει γραφτεί με προχειρότητα και βιασύνη για τις μικρές τάξεις και ευελπιστούν σε μια βελτίωση ή αντικατάστασή του. Αντίθετα, κρίνουν καταλληλότερα τα παλαιότερα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων:

- «*Βέβαια. Το βιβλίο αυτό έχει πολύ συγκεκριμένους στόχους, ξεκινάει από κάπου και φθάνει κάπου στο τέλος κάπου αλλού και κάθε χρόνο είναι περίπου ο ίδιος στόχος μόνο οι έννοιες δυσκολεύουν από την Α' και Β' τάξη βέβαια πρώτη φορά είχαμε βιβλίο, το οποίο θα ήθελα να το αναφέρω αυτό, είναι πάρα πολύ πρόχειρη δουλειά που έγινε μέσα στο καλοκαίρι, ίσα – ίσα για να καλύψει τις ανάγκες του ολοήμερου, έγινε σε δυο μήνες ένα βιβλίο, δεν μπορεί να λειτουργήσει το βιβλίο και τελείωσε κατά τον Δεκέμβριο, ήταν πολύ μικρό. Δηλαδή και η Α' και Β' Δημοτικού θα έπρεπε να έχει ένα βιβλίο αξιολόγο, δεν είναι επειδή είναι η Α' και Β' να μην έχει ένα καλό βιβλίο, δεν είναι τόσο καλό το βιβλίο, είναι πρόχειρο. Πιστεύω ότι θα το βελτιώσουν του χρόνου, ή σε ένα χρόνο, δύο, θα μας φέρουν καινούργια. Δεν λειτουργεί αυτό το βιβλίο. Ενώ το βιβλίο της Γ' και της Δ' τάξης που είναι παλιότερο βιβλίο, γιατί έχει γίνει εδώ και χρόνια είναι πολύ καλύτερο. Της Ε' και της ΣΤ' είναι εντάξει καλά βιβλία, αυτό είναι το πρόβλημα. Υπάρχει πρόβλημα με τα βιβλία στην Α' και Β' τάξη, δεν είναι καλά, για την μουσική μιλάω πάντα. Δεν ξέρω η θεατρολογία και τα εικαστικά εάν έχουν βιβλίο, νομίζω δεν έχουν, το θέατρο νομίζω ότι έχει ένα» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).*

- «*Είναι προχειροδουλειά γιατί έγινε μέσα στο καλοκαίρι δεν υπήρχε τον Μάιο, έγινε μέσα στον Ιούνιο, Ιούλιο, Αύγουστο για να βγει το Σεπτέμβριο»* (Μουσικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη).

- «*Ναι, άμα είναι καλό το βιβλίο μπορεί να γίνει καλό το μάθημα και μπορούν βέβαια να γίνουν και παράλληλες δραστηριότητες μέσω του βιβλίου εννοείται, δηλαδή ένα καλό βιβλίο μπορεί να σου βγάλει ένα πολύ καλό μάθημα το οποίο να έχει και παράλληλες δραστηριότητες και να βοηθηθεί και ο μαθητής να καταλάβει και να του αρέσει και το βιβλίο, εντάξει λειτουργεί αρκετά πιστεύω το βιβλίο. Εκτός από την Α' και Β' τάξη»* (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

**III)** Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* αξιολογούν αρνητικά τα βιβλία της Ε' και Στ' τάξης, σημειώνοντας ότι οι ασκήσεις και η όλη διάρθρωση της διδασκαλίας που προτείνουν δεν ανταποκρίνονται στις συνθήκες της εκάστοτε τάξης. Επίσης, πιστεύουν ότι δεν έχουν σαφείς στόχους και δε διευκολύνουν τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της. Τα ελάχιστα θετικά στοιχεία που εντοπίζουν στα υπάρχοντα βιβλία

είναι ότι είναι κατανοητά για τα παιδιά και μπορεί να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους:

- «Εάν δείτε το βιβλίο στην Ε' και την ΣΤ' τάξη που είναι μόνο, λέει σε κάθε μάθημα τι να κάνεις βήμα-βήμα, πέντε λεπτά αυτή η άσκηση, πέντε λεπτά μιλάμε γι' αυτό, άλλα τρία λεπτά μιλάμε .... αυτό δεν γίνεται. Αυτό είναι κάτι ιδανικό, δεν μπορεί να υπάρξει αυτό σε οποιαδήποτε τάξη και σε οποιοδήποτε συνθήκες, δεν γίνεται αυτό το πράγμα, είναι πολύ ιδανικό» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Με το αντικείμενό μας δεν γίνεται κάτι πάρα πολύ σπουδαίο. Θέλω να πω δηλαδή έχουμε βρεθεί με δυο βιβλία, ένα του δασκάλου και ένα των μαθητών στην Ε' και ΣΤ' τάξη το οποίο από τη δική μας εμπειρία στα ολοήμερα γιατί τόσα χρόνια δουλεύαμε όλα αυτά τα στοιχεία που σ' αυτό το βιβλίο δόθηκαν. Έγινε λίγο με το στίγμα ότι αυτό είναι θεατρική αγωγή, βάζουμε αυτό και το αποτέλεσμα είναι ας πούμε μια θεατρική παράσταση, ή πώς τα παιδιά θα μάθουν αυτό. Έχει κάποια στοιχεία καλά, έχει καλά στοιχεία με την έννοια ότι και το παιδί που θα το πάρει στα χέρια του αυτό, θα καταλάβει λίγο περί τίνος πρόκειται, δεν είναι πολύ κατευθυντήριο για μας, δεν δίνει κατευθύνσεις στο δάσκαλο, ενώ το παιδί μπορεί να πάρει την αίσθηση του μαθήματος και μπορεί να του αρέσουν κιόλας αυτά που διαβάσει και ο τρόπος που τα έχει μέσα και τα χρώματα και όλο και σαν βιβλίο. Αλλά κατεύθυνση σε μας δεν δίνει, είναι περισσότερο ένα μάζεμα της πληροφορίας και της εμπειρίας και της γνώσης του καθένα, το οποίο και εμείς το διδαχθήκαμε στο πανεπιστήμιο, το οποίο δεν έχει όμως στόχο, φαίνεται ότι δεν έχει στόχο ξεκάθαρο μέσα» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

IV) Θεωρούν ότι **τα περιεχόμενα μάθησης κάποιων βιβλίων δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο και στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και μαθητριών** και ότι οι συγγραφείς δεν έλαβαν υπόψη την οικογενειακή, την κοινωνική και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών:

- «Το πρόβλημά τους θεωρώ είναι ότι απευθύνονται σε μαθητές οι οποίοι κατέχουν ήδη την τέχνη, κατέχουν ήδη τη δημιουργική διαδικασία και ξέρουν ήδη τι σημαίνουν χρώματα και ζωγραφίζω» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

V) Δηλώνουν ότι **δεν τους παρέχεται**, πέραν του βιβλίου του μαθητή/τριας και του βιβλίου του/ης εκπαιδευτικού, **κάποιο επιπλέον έντυπο υλικό**:

«-Δηλαδή πέρα απ' αυτό το βιβλίο που μου λέτε σας έχει διανεμηθεί και άλλο υλικό, ή έντυπο ή ψηφιακό υλικό ή σημειώσεις;

-Όχι, μόνο κάποια πράγματα που μας είχαν δοθεί στο ΠΕΚ στην Επimόρφωση, τα οποία ήταν κατά 99,9% υλικό για τις γιορτές» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

2) Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την ύπαρξη ψηφιακού υλικού, καθώς ορισμένοι δηλώνουν ότι δεν υφίσταται κάτι τέτοιο. Όσοι/-ες το γνωρίζουν αναφέρουν ότι αυτό διατίθεται στο διαδίκτυο ή φτάνει στο σχολείο, αλλά δεν τους έχει διανεμηθεί:

«- Το βιβλίο συνοδεύεται από άλλο υλικό; Υπάρχει κάποιο cd ή κάποιο άλλο ψηφιακό υλικό;

- Όχι, σε μένα τουλάχιστον δεν έχει δοθεί εδώ στο σχολείο» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Απ' όσο ξέρω όχι. Αλλά επειδή πολλά δεν ήξερα και τα έμαθα στην πορεία, μπορεί και να υπάρχει» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «Σε κάποια επιμόρφωση, ο επιμορφωτής μας είπε ότι υπάρχει και σε ψηφιακή μορφή την οποία μας έδωσε, αλλά δεν την πήρα μέσω του γραφείου του σχολείου» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

Γ) Ελάχιστα αναφέρονται, επίσης, σε ζητήματα αξιολόγησης. Κάποιοι/-ες θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες εμπεδώνουν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προβλέπει το πρόγραμμα του ΟΣΕΑΕΠ και ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη της τελευταίας. Ωστόσο, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την ποσοτική αξιολόγηση και δε φαίνεται να γνωρίζουν τις επίσημες οδηγίες για χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης:

- «Στο ολόημερο δεν υπάρχει βαθμολογία. Υπάρχει στο πρόγραμμα το αναλυτικό πρόταση και για διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης; Π.χ. για ποιοτική αξιολόγηση, περιγραφική και όχι μόνο για βαθμούς; Ή υπάρχει μόνο πρόταση για ποσοτική βαθμολόγηση;

-Νομίζω ότι μόνο βαθμούς βάζουμε, άλλο δεν υπάρχει, αν εννοείτε σε κατάσταση μιας έκθεσης δεν υπάρχει έκθεση, θα μπορούσε να υπάρχει, καλό θα ήταν. Όσο περισσότερο αξιολογείς τα παιδιά, τόσο περισσότερο ασχολείσαι μαζί τους καταρχήν και κατά δεύτερο και αυτά νοιώθουν ότι ασχολείσαι μαζί τους και όσο δεν αδιαφορείς και δίνεις σημασία στα παιδιά, αυτό είναι καλό παιδαγωγικά γι' αυτά, γιατί η αδιαφορία είναι το χειρότερο πράγμα» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

## 2.6. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους δασκάλους/-ες και τους/τις εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Οι απόψεις, ωστόσο, διαφοροποιούνται αναλόγως των εμπειριών τους, της ειδικότητάς τους και του εργασιακού καθεστώτος τους. Μολονότι θεωρούν αναγκαία και εποικοδομητική τη συνεργασία αυτή, υπογραμμίζουν κάποιοι/-ες πως η συνεργασία μεταξύ τους συχνά δεν επιτυγχάνεται ή δεν είναι διαρκής λόγω των διαφορετικών ωραρίων εργασίας και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων:

- «Στην αρχή, όταν εμφανιστήκαμε στο σχολείο, σαφώς γι' αυτούς ήταν κάτι καινούργιο όλο αυτό, αλλά γενικά με τους εκπαιδευτικούς εγώ προσωπικά **δεν αντιμετωπίσα κάποιο πρόβλημα**, μπορώ να πω κιόλας από κάποιους ότι είχα και, όχι μόνο **αποδοχή**, και **ενίσχυση ψυχολογική** ή οτιδήποτε, **συμπαράσταση σε πράγματα**» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Δεν έχω εντοπίσει προβλήματα μεταξύ των δασκάλων του πρωινού και του ολοήμερου» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Όχι, νομίζω βοηθάνε, **γιατί και αυτοί θα είχαν πρόβλημα**, αν δεν είχαν δασκάλους Μουσικής ή Εικαστικών θα είχαν πρόβλημα, **θα είχαν επιπλέον ωράρια και δεν θα ξέρανε τι να τα κάνουν**, πώς να καλύψουν τις θέσεις και πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν, γιατί δεν είναι στην ειδικότητά τους, δηλαδή οι γιορτές παλαιότερα ήταν ανέφικτες που δεν υπήρχαν αυτοί οι δάσκαλοι ή αναλαμβάνανε κάποιοι δάσκαλοι φιλόλογοι και ήταν πολύ δύσκολο να γίνουν. Νομίζω ότι μας συμπαθούν αρκετά» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

- «Έχουν αλλάξει λίγο τα ωράριά τους (των δασκάλων), **πρέπει να κάνουν και αυτοί πολλά κενά** από εκεί που τα συμπλήρωναν όλα και φεύγανε νωρίτερα» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

- «Γενικά έχω ακούσει άσχημα, ότι υπάρχει ένας ρατσισμός...Συνήθως εκεί στα σεμινάρια που συναντιόμαστε, ακούω τα χειρότερα...Δε νομίζω να είναι προκατάληψη. Είναι καθαρά ειδικότητες. Κυρίως με εμάς τους ζωγράφους, **επειδή τους πήραμε μια χαρούμενη ώρα**. Βέβαια εγώ δεν το έχω νιώσει, αλλά ναι, το καταλαβαίνω, δεν έχουν και άδικο» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

- «Δεν είναι το ίδιο πράγμα σε όλα τα σχολεία. Είναι ανάλογα με τον καθηγητή, κακά τα ψέματα. **Είναι ανάλογα με τον άνθρωπο**. Δηλαδή σε ένα σχολείο άμα ζητήσω κάτι κατευθείαν θα μου ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις μου, στο άλλο το σχολείο δεν τολμώ να ζητήσω κάτι, γιατί ξέρω ότι υπάρχει μία... Μας θεωρούν ουσιαστικά 'υποδασκάλους'. Δεν ξέρω, μόνο έτσι μπορώ να το θέσω... Βλέπεις ποιος είναι ανοιχτός και βλέπεις ποιος κρατάει κλειστές τις πόρτες. Μου έχει τύχει να μην μου επιτρέπουν να βγάλω φωτοτυπίες, διότι δεν ξέρω, διότι είμαι του ολοήμερου, λες και φέρανε τον πάκο με τα χαρτιά απ' το σπίτι τους, τις κόλλες A4...Και όχι δια της προσωπικής επικοινωνίας, με μεσάζοντες. Βάζουν μεσάζοντα την καθαρίστρια να μου πει ότι αυτό. Αλλά δεν έχει να κάνει με κλάδο, δεν έχει να κάνει με ειδικότητα. Είναι θέμα ανθρώπου καθαρά» (Εικαστικών, Αθήνα).

-«Οι σχέσεις των μόνιμων μ' αυτών που έχουν πιο ελαστικές σχέσεις...**είναι παροδικές**, γιατί του χρόνου **οι περισσότεροι ελαστικοί δεν θα ξαναβρίσκονται εδώ**, οι μόνιμοι όμως συνεχίζουν για τα τελευταία 5, 6, 7 ή και 10 χρόνια. Εμείς δεν θα ξαναείμαστε του χρόνου

εδώ δυστυχώς και αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα με την ελαστική εργασία, γιατί ξεκινάμε σε ένα σχολείο, μας πηγαίνουν σε άλλο, μας ξαναπηγαίνουν σε άλλο και συνεχώς ξεκινάμε από το μηδέν κάθε χρόνο και είναι πάρα πολύ άσχημο αυτό» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

- «**Δεν έχω εντοπίσει προβλήματα** μεταξύ των δασκάλων του πρωινού και του ολοήμερου. Γιατί είναι, και στα δυο σχολεία που είμαι εγώ τουλάχιστον, **οι δάσκαλοι του ολοήμερου είναι δάσκαλοι μόνιμοι και αυτοί**, μπορεί πέρσι να ήταν στο πρωινό και οι ίδιοι να δίδασκαν στο πρωινό και φέτος με την αλλαγή του προγράμματος τους μετέφεραν στο απογευματινό. Μεταξύ των δασκάλων αυτών στα σχολεία που είμαι εγώ δεν έχω εντοπίσει κάτι, όχι» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «**Εντάξει, υπάρχουν άνθρωποι που εκτιμούν τη δουλειά μας και τη γνώμη μας και μας ζητάνε βοήθεια** όσον αφορά τις παραστάσεις, εντάξει, τέλος πάντων είναι πάρα πολύ συνεργάσιμοι και υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι δε συνεργάζονται καθόλου μαζί μας. Ενδεχομένως να μας πουν θα κάνεις αυτό, κάντο! Χωρίς να νοιάζονται για το μία ώρα την εβδομάδα, προλαβαίνω, δεν προλαβαίνω, θεατρολόγος είσαι, πρέπει να αναλάβεις τις παραστάσεις στο σχολείο. Ναι! Θα το ξαναπώ ότι οι ώρες δε φτάνουν. Και εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ τα περισσότερα κενά μου για πρόβες» (Θεατρικής Αγωγής, Θράκη).

## 2.7. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΟΥΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΟΣΕΑΕΠ

### **A) Αναφέρονται στη στάση των μαθητών και μαθητριών:**

1) Κρίνουν πως η **στάση των μαθητών και των μαθητριών έναντι του ΟΣΕΑΕΠ ως θεσμού είναι μάλλον θετική**, καθώς αυτοί/ές παρακολουθούν ένα σχολικό πρόγραμμα που τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διδασκαλία αντικειμένων που δεν αναπτύσσουν μονομερώς το γνωστικό τομέα της μάθησης, όπως τα παραδοσιακά μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, αλλά καλλιεργούν κυρίως το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Και, ασφαλώς, έχει ιδιαίτερη σημασία το ότι η συμμετοχή τους αυτή τους προκαλεί ικανοποίηση και χαρά:

- «**Η πλειονότητα των παιδιών ναι, τους αρέσει πάρα πολύ και αυτό γιατί κάνουν και διαφορετικά πράγματα**, δηλαδή κάνουν τα μαθήματά τους, ξέρουν πώς είναι το σχολείο, αλλά το να έχει ένα σχολείο μέσα και διαφορετικά πράγματα, να έχει την Θεατρική Αγωγή, να έχει τα Εικαστικά, την Μουσική, **τα παιδιά ξεφεύγουν**. Δηλαδή βλέπουν ότι έχουμε να παίζουμε και λίγο, το σχολείο δεν είναι μόνο να πάω να μάθω Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, να πω απέξω το μάθημα, ή να

ξέρω ορθογραφία. Με κάνει να θέλω να πάω, γιατί έχω και άλλες δραστηριότητες να κάνω. Δεν με κλείνει μέσα και αν θέλω να κάνω κάτι άλλο θα πρέπει να το κάνω αλλού, φεύγοντας από το σχολείο» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Οι μαθητές...μπαίνουν σε ένα πρόγραμμα που περισσότερο **χαίρονται ή περνάνε καλά**, βρίσκουν τις παρέες τους ή μένουν στο ολοήμερο και τους νοιάζει που είναι οι φίλοι τους εκεί και **παίζουν**, αυτό το κομμάτι περισσότερο βλέπουν και αντιλαμβάνονται και κάποια πράγματα όταν γίνονται στα μαθήματα που τους δίνουν χαρά. Δηλαδή κάτι που θα φτιάξουμε, που θα είναι δικό τους δημιούργημα, κάποιο παιχνίδι που θα τους αρέσει, κάποια δράση που θα γίνει, αυτό πιο πολύ εισπράττω από τα παιδιά ότι τους ικανοποιεί» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

2) Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν με έμφαση πως η **θετική αυτή άποψη των μαθητών/τριών αποδυναμώνεται σημαντικά εξαιτίας:**

I) Του χρόνου αποχώρησης των μαθητών/τριών αρκετά αργά το απόγευμα, τη στιγμή που οι ίδιοι/ες γνωρίζουν ότι μετά την επιστροφή τους στο σπίτι και παρά την κούραση της ημέρας οφείλουν να εργαστούν πολύ εντατικά προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί για την επόμενη ημέρα:

-«Το παιδί...δεν μπορεί να τελειώνει το σχολείο, αλλά μετά να ξέρει ότι **θα πρέπει να κάνει άλλα χίλια δυο πράγματα, τα οποία δεν θα προλάβει να τα καταλάβει**. Θα του γεμίσουν το κεφάλι με πληροφορίες και μετά το παιδί δεν προλαβαίνει να τα αφομοιώσει αυτά τα πράγματα» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

II) Της έλλειψης των αναγκαίων υλικοτεχνικών υποδομών, η οποία συνδυαζόμενη με την έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος από πλευράς των εκπαιδευτικών απογοητεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Απεναντίας, η υψηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επιδρά άμεσα στη διαμόρφωση θετικών κρίσεων από πλευράς τους για το ολοήμερο σχολείο:

-«Αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι **όταν γίνεται το μάθημα με πολλά κίνητρα και υπάρχει πολύ ενδιαφέρον, δεν τα κουράζει**. Όταν δε γίνεται τίποτα, γιατί είναι ο δάσκαλος, δε θα πω βαριέται, αν δεν έχει και αυτός τα υλικά του και αυτά που χρειάζεται για να το κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα, λογικό είναι λίγο να γίνεται βαρετό και βαριούνται και τα παιδιά. Δηλαδή αμέσως ό,τι αισθάνεσαι το λαμβάνουν και το εκφράζουν. Αν το μάθημα είναι ωραίο, ακόμα και την τελευταία ώρα την 7<sup>η</sup> δεν κουράζονται. Είναι καθαρά, δηλαδή, στο πώς θα γίνει το μάθημα» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

3) Υπάρχουν, ασφαλώς, και περιπτώσεις που καταδεικνύουν πως η **στάση των μαθητών και των μαθητριών έναντι του ολοήμερου προγράμματος είναι αρνητική**, καθώς οι ίδιοι/ες αποφασίζουν να το εγκαταλείψουν,



πιθανώς διότι αντιλαμβάνονται πως ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου με τη σημερινή του μορφή και δομή δεν τους/ις ικανοποιεί:

*-«Δεν ξέρω εάν είναι ευχαριστημένοι οι μαθητές...δεν προσαρμόστηκαν εύκολα σε τόσες πολλές ώρες, πολλοί μαθητές ξεκίνησαν στο ολοήμερο, δεν έρχονται πια, έχουν ξεγραφτεί, άρα δεν λειτούργησε γι' αυτούς, και καλοί μαθητές, οι οποίοι μπορούσαν να μένουν και αποφάσισαν ότι δεν έχει να τους προσφέρει κάτι το ολοήμερο. Ίσως να φταίει αυτό το πράγμα, ότι δεν είναι οργανωμένος ο τρόπος σπουδών στο ολοήμερο καλά. Δεν είναι ακόμα καλά οργανωμένος, είναι λίγο πειραματικό ακόμα στη φάση που είναι» (Μουσικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).*

**Β)** Παρουσιάζουν την εμπειρία από την αλληλεπίδρασή τους με **τους γονείς και τους κηδεμόνες** και την άποψή τους για τη **στάση** της ομάδας αυτής:

**1)** Κατά τους εκπαιδευτικούς, **η πλειονότητα των γονέων**, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα ΟΣΕΑΕΠ, έχει θετική στάση απέναντι στο θεσμό του ΟΣΕΑΕΠ για τους εξής λόγους:

1) Το διευρυμένο ωράριο του ολοήμερου σχολείου επιτρέπει την παραμονή των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδα έως και τις πρώτες απόγευματινές ώρες. Η δυνατότητα αυτή *εξυπηρετεί ιδιαίτερα τους γονείς που εργάζονται*, καθώς, λόγω του επιβαρυσμένου ωραρίου εργασίας τους και της απουσίας τους από το σπίτι, δυσκολεύονται στη φροντίδα των παιδιών τους:

*-«Η εικόνα που έχω εισπράξει είναι, δεν ξέρω εάν ευθύνεται ότι είναι πολιτισμικό σχολείο, αλλά θεωρώ ότι στιδήποτε και να υπήρχε, τους γονείς θα τους βόλευε αρκεί να κρατιόντουσαν τα παιδιά έξω από το σπίτι. Δεν νομίζω ότι έχουν κάποια συγκεκριμένη γνώμη για το εάν είναι καλό ή όχι, αρκεί να λείπουν τα παιδιά» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).*

*-«Ναι, εγώ πιστεύω ότι κατά 90% αυτό συμβαίνει όσον αφορά τα ολοήμερα που οι εργαζόμενοι γονείς τελειώνουν αργά το μεσημέρι πρέπει κάποιον να μπορούν να έχουν τα παιδιά τους» (Μουσικής, Κεντρική Μακεδονία).*

2) Το πρόγραμμα του ΟΣΕΑΕΠ περιλαμβάνει **ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα**, που οι γονείς επιθυμούν να διδάσκονται τα παιδιά τους. Οι γονείς αναγνωρίζουν πως μέσω της διδασκαλίας των αντικειμένων αυτών τα παιδιά αναδιαμορφώνουν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους, ενώ, παράλληλα, αποκτούν νέα ενδιαφέροντα και νέες δεξιότητες που τα καθιστούν πιο δραστήρια και τα απομακρύνουν από την αδράνεια που προκαλεί η τηλεθέαση:

*- «Βλέπω ότι στους περισσότερους γονείς αρέσει που έχουν μπει καινούργια πράγματα στο σχολείο, τους αρέσει πάρα πολύ. Βλέπουν ότι τα παιδιά τους ανοίγει το μυαλό τους, ανοίγονται σε καινούργια πράγματα, αλλάζουν συμπεριφορές, ειδικά στο δικό μου μάθημα που*

μπορώ να μιλήσω πιο εύκολα, έχει τύχει γονείς και έχουν έρθει και μου έχουν πει ότι 'του αρέσει πάρα πολύ αυτό', ή 'το παιδί έχει ανοιχτεί μετά απ' αυτό, έχει αλλάξει η συμπεριφορά του, έχει ηρεμήσει', γιατί υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουν προβληματικές συμπεριφορές και βλέπω αλλαγή, βλέπω βελτίωση προς το καλύτερο» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

- «Υπάρχουν γονείς βέβαια, στους βαθμούς τουλάχιστον ήρθαν και με βρήκαν, και τους άρεσε πάρα πολύ το ότι υπάρχουν τα Τεχνικά τόσες πολλές ώρες και ότι τα παιδιά τους είναι ευχαριστημένα και τα βλέπουν να κάνουν και διαφορετικά πράγματα από το να κοιτάνε τηλεόραση» (Εικαστικών, Κεντρική Μακεδονία).

2) Ωστόσο, από ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών επισημαίνεται πως πολλοί γονείς είναι κριτικά διακείμενοι έναντι του θεσμού του ΟΣΕΑΕΠ, καθώς:

I) Διαπιστώνουν πως, αν και θεωρούσαν πως η διευρυμένη χρονικά παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο θα αύξανε το δικό τους ελεύθερο χρόνο και θα τους ξεκούραζε, εντούτοις διαψεύστηκαν, διότι η καθημερινή πρακτική κατέδειξε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες εξακολουθούν, όπως και κατά το παρελθόν, να έχουν αυξημένες υποχρεώσεις εκτός σχολείου, με την επιβαρυντική διαφορά ότι αυτές θα πρέπει πλέον να διεκπεραιώνονται σε πολύ μικρότερο εύρος χρόνου. Έτσι, γονείς και μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν προβλήματα κόπωσης λόγω των αλληπάλληλων υποχρεώσεών τους:

-«Γονείς με μικρά παιδιά ανησύχησαν λίγο για τις πολλές ώρες που θα είναι τα παιδιά στο σχολείο» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

-«Σίγουρα όμως δεν θα αρέσει σε κανένα γονιό το παιδί του να κουράζεται, παραπάνω απ' όσο πρέπει» (Θεατρικής Αγωγής, Στερεά Ελλάδα).

II) Θεωρούν πως το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο αυτό δεν είναι υψηλής ποιότητας. Για το λόγο αυτό, μάλιστα, κάποιοι γονείς επιλέγουν να διαγράψουν τα παιδιά τους από το ολοήμερο πρόγραμμα, αν και εργάζονται και, ευλόγως, θα ήταν ιδιαίτερα εξυπηρετικό γι' αυτούς να παρέμεναν όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο τα παιδιά τους στο σχολείο:

- «Για το ολοήμερο, ενώ πιστεύω θέλουν (οι γονείς) να τα αφήσουν (τα παιδιά τους), επειδή ξέρουν ότι δε λειτουργεί σωστά, δεν τα αφήνουν. Ενώ μπορεί να δουλεύουν μέχρι τις 16.00, αναγκάζονται και τα έχουν στο σπίτι, ενώ θέλουν να τα αφήσουν στο ολοήμερο, επειδή δε γίνεται σωστή δουλειά δεν τα αφήνουν» (Εικαστικών, Στερεά Ελλάδα).

- «Από τους ανθρώπους που γνωρίζουν λίγο τα πράγματα από πίσω λίγο έχουν απομυθοποιήσει αυτές τις καταστάσεις, μια δυσπιστία αρκετή βλέπω» (Θεατρικής Αγωγής, Κεντρική Μακεδονία).

## *Γενικές διαπιστώσεις-Συζήτηση*

Στην παρούσα έρευνα καταγράφεται η εμπειρία των δασκάλων και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις τέχνες (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή και Μουσική) σε Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και οι απόψεις τους αναφορικά με την οργάνωση του σχολείου αυτού, τη λειτουργία του, τους παιδαγωγικούς του πόρους και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό, το ρόλο τους, καθώς και τη στάση των παιδιών και των γονέων τους. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι:

Α) Η τοποθέτησή τους στα σχολεία είναι τυχαία και βεβιασμένη. Την πληροφορούνται την τελευταία στιγμή και αναλαμβάνουν εργασία, χωρίς να έχει προηγηθεί συνήθως ικανοποιητική επιμόρφωσή τους, ενώ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τους παρέχεται ελάχιστη ή μηδαμινή υποστήριξη.

Β) Η οργάνωση και λειτουργία του ΟΣΕΑΕΠ σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, προκαλεί κόπωση και με τον τρόπο που λειτουργεί δεν τα απαλλάσσει τα τελευταία από φροντιστήρια και εξωσχολική εκπαίδευση, ενώ προϋποθέτει υποδομές που συνήθως απουσιάζουν από τα σχολεία τους. Στην ανεπαρκή οργάνωση του θεσμού οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν την αργοπορία στην καταβολή των μηνιαίων αποδοχών τους από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ και το ύψος των αποδοχών τους, καθώς και τις εφημερίες, γιατί τροποποιείται το εργασιακό τους ωράριο, χωρίς να αμείβονται επιπλέον.

Γ) Η χρηματοδότηση των σχολείων, με εξαίρεση τις περιπτώσεις εκείνες που ο δήμος ή οι σχολικές επιτροπές ενδιαφέρονται και εξασφαλίζουν πόρους, είναι ελλιπής και ζητούν υψηλότερη, καθώς η λειτουργία των ΟΣΕΑΕΠ προϋποθέτει την ύπαρξη σύγχρονης και ποικίλης υλικοτεχνικής υποδομής. Αναφορικά με την τελευταία, οι περισσότεροι κρίνουν ότι είναι υποτυπώδης και ανεπαρκής. Ως απαραίτητη δε υλικοτεχνική υποδομή θεωρούν την ύπαρξη ειδικής αίθουσας για τη διδασκαλία των ειδικών μαθημάτων, της μουσικής, των εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής.

Δ) Αξιολογούν θετικά την εισαγωγή των αντικειμένων που διδάσκουν στο σχολείο, καθώς με τον τρόπο αυτό εξασφάλισαν εργασία. Ωστόσο, κρίνουν ότι η αύξηση των διδακτικών ωρών, αφενός, του μαθήματος των Εικαστικών είναι αναγκαία και, αφετέρου, του μαθήματος της μουσικής στις μικρές τάξεις υπερβολική, καθώς και ότι η μείωση των ωρών του τελευταίου μαθήματος στις τάξεις Ε' και ΣΤ' είναι λανθασμένη.

Ε) Κάποιοι/ες προτείνουν τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του σχολείου και την παραχώρηση μερικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς στον τομέα του σχεδιασμού/της ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών, επισημαίνουν θετικά στοιχεία, αδυναμίες και δυνατότητες των βιβλίων για τα μαθήματα που διδάσκουν, κρίνουν αρνητικά το γεγονός ότι δεν τους πα-

ρέχεται, πέραν του βιβλίου του μαθητή/-τριας και το βιβλίο του/ης εκπαιδευτικού, κάποιο επιπλέον έντυπο υλικό και δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι/ες για την ύπαρξη ψηφιακού υλικού.

Στ) *Αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τη μεταξύ τους συνεργασία* οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναλόγως των εμπειριών τους, της ειδικότητάς τους και του εργασιακού καθεστώτος τους. Μολονότι θεωρούν αναγκαία και εποικοδομητική τη συνεργασία αυτή, υπογραμμίζουν πως η συνεργασία μεταξύ τους συχνά δεν επιτυγχάνεται ή δεν είναι διαρκής λόγω των διαφορετικών ωραρίων εργασίας και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Ζ) Η στάση των παιδιών και των γονέων απέναντι στο θεσμό του ΟΑΣΕΠ είναι μάλλον θετική. Η θετική όμως αυτή άποψη των μαθητών/τριών και των γονέων τους κρίνουν ότι αποδυναμώνεται σημαντικά εξαιτίας ορισμένων πολύ βασικών δομικών προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου.

Συγκεφαλαιώνοντας, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τις τέχνες στα ΟΣΕΑΕΠ, μολονότι δηλώνουν ικανοποιημένοι/-ες από την εργασία τους, διότι η εισαγωγή των αντικειμένων τους στο Δημοτικό Σχολείο τους εξασφάλισε και μία εργασία κατά την περίοδο της κρίσης, αναφέρονται, αφενός, στα πλεονεκτήματα της εισαγωγής αυτής για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και για το ελληνικό σχολείο γενικά και, αφετέρου, και κυρίως, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά.

Σε κάθε περίπτωση η εισαγωγή των τεχνών σε ένα –στην πράξη «πα-ραδοσιακό»– σχολείο, όπως το ελληνικό, που δίνει βαρύτητα στη λογική σε βάρος του συναισθήματος και του σώματος και αντιμετωπίζει τις τέχνες ως υποδεέστερα αντικείμενα του προγράμματος σπουδών συνιστά σημαντική καινοτομία. Ωστόσο, και στην περίπτωση των ΟΣΕΑΕΠ η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών είναι εξωτερική και «προσθετική», καθώς απλώς προστίθενται τα νέα αντικείμενα –συνήθως ως δευτερεύοντα αντικείμενα ανάπαυλας των μαθητών και μαθητριών– στα υφιστάμενα, χωρίς να αλλάζει ουσιαστικά η λειτουργία του σχολείου, να δημιουργείται δηλαδή ένας διαφορετικός σχολικός πολιτισμός στον οποίο οι τέχνες εντάσσονται «επί ίσοις όροις» και τις διδάσκουν διορισμένοι καλλιτέχνες εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι μέρος και συνδιαμορφωτές της κουλτούρας του σχολείου, με παιδαγωγική επιμόρφωση και διαρκή υποστήριξη στο έργο τους.

Στο χώρο δε και το χρόνο ενός σύγχρονου ενιαίου ολοήμερου σχολείου που αποβλέπει στον «εξανθρωπισμένο» άνθρωπο του μέλλοντος οι τέχνες έχουν κύρια θέση για παράδειγμα, σε αυτό λειτουργούν εργαστήρια, στούντιο, γκαλερί κ.λπ., ο χώρος είναι διακοσμημένος με έργα τέχνης, ενώ μουσική ακούγεται κατά την διάρκεια των μαθημάτων και των διαλειμμάτων. Ταυτόχρονα κατά την ανάπτυξη ενιαιοποιημένων προγραμμάτων σπουδών (διεπιστημονικών και θεματοκεντρικών) οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματεύονται ζητήματα ιστορίας και θεωρίας της τέχνης, πειραματί-

ζονται σε εργαστήρια και δημιουργούν έργα τέχνης, ενώ σε τμήματα ειδίκευσης μουσικής, ζωγραφικής, γλυπτικής, θεάτρου, κινηματογράφου εμβαθύνουν σε κάποια τέχνη ή συστήνουν αντίστοιχες ομάδες/ομίλους που δραστηριοποιούνται στο σχολείο και στην κοινωνία. Το σχολείο αυτό αποτελεί για την Ελλάδα ακόμη ζητούμενο.

### *Πηγές (Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι)*

- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.3/609/60745/Γ1/28.05.2010 (ΦΕΚ 804/2010, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/620/61531/Γ1/31.05.2010 (ΦΕΚ 804/2010, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/652/63838/Γ1/03.06.2010 Εγκύκλιος του Διευθυντή Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/879/88413/Γ1/20.07.2010 (ΦΕΚ 1139/2010, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Διδασκαλία-Πρόγραμμα Σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα Ολοήμερα Σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)-επανεξέταση και επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.50/289/108596/Γ1/03.09.2010 Εγκύκλιος του Διευθυντή Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.50/284/61570/Γ1/30.05.2011 (ΦΕΚ 1360/2011, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».
- ΥπΠΔΒΜΘ Φ.12/520/61575/Γ1/30.05.2011 (ΦΕΚ 1327/2011, τ. Β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με Αναμορφωμένο Πρόγραμμα».

### *Βιβλιογραφία*

- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). «Ολοήμερο Σχολείο: Ίδρυση – Εξέλιξη – Προβλήματα και προβληματισμοί». Λουκέρης, Δ. (επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης, 75-107.
- Αθανασιάδης, Χ. (2007). «Το ελληνικό Ολοήμερο Σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία». Καψάλης, Γ. & Α. Κατσίκης (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: χ.ε., 1339-1348.
- Ανδρουλάκης, Α., Εμβαλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ., Κακλαμάνη, Σ. (2011). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των*

- Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος – Μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων*, Αθήνα: Έκδοση του ΙΠΕΜ.
- Αρβανίτη, Ι. (2006). «Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του Ολοήμερου Σχολείου στην Ελλάδα». Κυρίδης, Α. κ.ά. *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 13-85.
- Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου στη χώρα μας: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fischer, N. (2011). *Ganztagsschulen. Was sie leisten - was sie stark macht. Schulmanagement 2*, σσ. 28-30.
- Θωίδης, Ι. & Ν. Χανιωτάκης (2007). «Ολοήμερη εκπαίδευση: Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 7, 97-116.
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ (2003). «Ολοήμερο Σχολείο: Η Κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του». *Ενημέρωση*, 95, 7-22.
- Καββαδίας, Γ. & Α. Φατούρου (1999). «Ολοήμερα Σχολεία: Από τους μύθους στην πραγματικότητα». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 55, 29-34.
- Κεσίδου, Ν. (2012). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των οχτακωσίων ολοήμερων δημοτικών σχολείων ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος* (ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). <http://search.lib.auth.gr/Record/1008316>
- Κόπτσης, Α. (2005). *Το Ολοήμερο Κοινωνικό Σχολείο της Βασικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014). *Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Schulpädagogik-heute*, 5 (Heft 9: Beziehungen in Unterricht und Schule).
- Μπασέτας, Κ. (2006). «Η παιδαγωγική διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου». ΔΟΕ-ΠΟΕΔ. *Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-προοπτικές*. Πρακτικά του 20ού Πανελλαδικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Αθήνα: ΔΟΕ, 394-406.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.
- Χανιωτάκης, Ν. (2002). «Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου». *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 160-178.

### *Βιογραφικά σημειώματα*

Ο δρ. Κυριάκος Μπονίδης είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Έχει εργαστεί στην εκπαίδευση και ως Ειδικός Μεταπτυχιακός Υπότροφος, λέκτορας, επίκουρος καθηγητής και από το 2013 ως αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Από το 1993 και εξής υπήρξε επιμορφωτής σε μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και έχει συμμετάσχει σε πολλά ευρωπαϊκά και εθνικά ερευνητικά προγράμματα. Είναι υπεύθυνος

νος του Κέντρου Έρευνας Σχολικού Βιβλίου και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών του παραπάνω Τμήματος. Έχει δημοσιεύσει πενήντα περίπου κείμενα, εκ των οποίων τα πέντε είναι βιβλία, με αντικείμενο την Ιστορία της Εκπαίδευσης, το σχολικό βιβλίο, τα προγράμματα σπουδών, την Παιδαγωγική της Ειρήνης, τις σχολικές γιορτές και γενικότερα το σχολείο κ.λπ. Τα επιστημονικά του, συγγραφικά και ερευνητικά, ενδιαφέροντα αφορούν στη θεωρία και έρευνα των προγραμμάτων σπουδών, του σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού υλικού στην Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης και στην Οικολογική Συντημική Παιδαγωγική της Ειρήνης, στην ιστορία, στις θεωρίες και στην επιστημολογία της Επιστήμης της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, σε ζητήματα μεθοδολογίας της ποιοτικής και ειδικότερα της κριτικής και «μετα-κριτικής» εκπαιδευτικής έρευνας.

Ο δρ. Όθων Μπουραντάς είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Παιδαγωγικής και διδάκτορας με αντικείμενο τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Έχει δημοσιεύσει δεκαέξι κείμενα, από τα οποία τα δύο είναι βιβλία, με αντικείμενο τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, τα σχολικά βιβλία, τα σχολικά προγράμματα σπουδών κ.λπ. Είναι μέλος του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά του, συγγραφικά και ερευνητικά, ενδιαφέροντα αφορούν την έρευνα των προδιαγραφών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγραμμάτων σπουδών, σχολικών βιβλίων και, κυρίως, εκπαιδευτικών λογισμικών), καθώς και την εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Η Μαρία Κοντοβά είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Παιδαγωγικής με ειδικευση στις Προδιαγραφές της Διδασκαλίας και υποψήφια διδάκτωρ με θέμα «Ελλάδα και Βαλκάνια στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου 1967-2007». Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια των οποίων το αντικείμενο αφορά στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, αλλά και στη μελέτη του σχολικού πλαισίου εν γένει. Είναι μέλος του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη θεωρητική μελέτη και επιστημονική διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης.

Η Φλωρεντία Αντωνίου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Παιδαγωγικής και υποψήφια διδάκτωρ με θέμα «Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου: μελέτη των προδιαγραφών και της εκπαιδευτικής πράξης». Συμμετέχει, επίσης, ως ερευνήτρια στο Κέντρο Έρευνας Σχολικού Βιβλίου και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έχει δημοσιεύσει κείμενα με αντικείμενο την εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια και τα Προγράμματα Σπουδών και τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη θεωρία και έρευνα των προγραμμάτων σπουδών, του σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού υλικού.





# Η Τέχνη ως Καινοτόμα Δράση στο Σύγχρονο Σχολείο

**Μαρία Παπαμιχαήλ**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
[marapami@sch.gr](mailto:marapami@sch.gr)

## *Περίληψη*

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση του θέματος της θέσης της Τέχνης στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του ρόλου της και του τρόπου της αξιοποίησής της, καθώς και του θέματος του ορισμού του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο η Τέχνη πέραν του διδακτικού αντικειμένου της Αισθητικής Αγωγής έχει εφαρμογές και στην Ευέλικτη Ζώνη, το Ολοήμερο Σχολείο, τα θεσμοθετημένα καινοτόμα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και επιπρόσθετα, έχει εφαρμογές μέσω της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών. Οι εναλλακτικοί, ποικίλοι και δημιουργικοί τρόποι παρουσίασης, αξιοποίησης και διδασκαλίας της Τέχνης που προτείνονται στοχεύουν στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών-βιωματικών πρακτικών για την προαγωγή των διαφόρων μοντέλων γραμματισμού και κυρίως του κριτικού, πολυπολιτισμικού και του διαπολιτισμικού. Προτείνονται επίσης, πολυτροπικές συνεργατικές πρακτικές εμπλουτισμένες από διαπολιτισμικά διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) και πολύτροπες διδακτικές προσεγγίσεις. Η υποστήριξη των προτάσεων αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, καθώς και στην αυτογνωσία και τη διεύρυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για όλους τους παραπάνω λόγους, προτείνεται η συμπερίληψη των προτάσεων των διαπολιτισμικών εφαρμογών κάθε είδους Τέχνης στις καθημερινές καλές διδακτικές πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, καθώς μέσω της ανάπτυξης των διαδικασιών της «συνάντησης» των λαών επιτυγχάνεται και προωθείται η αμοιβαία κατανόηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός, σύμφωνα με την UNESCO, -και με τον τρόπο αυτό στη συνέχεια-, η άτυπη παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης επαναπροσανατολισμού και υιοθέτησης νέων στάσεων και αντιλήψεων των εμπλεκομένων που οδηγούν στην προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

**Λέξεις κλειδιά:** τέχνη, καινοτομία, εκπαίδευση, γραμματισμός, ΤΠΕ, ΔΕΠΠΣ, ΝΑΠΣ, UNESCO

## *Abstract*

The purpose of this paper is the presentation of the position of Art in the curriculum of primary education, its role and its mode of utilization, as well as the issue of the definition of the contemporary multicultural school, in accordance with the principles of cross-cultural education. In the contemporary multicultural school, Art,

beyond the school subject of Aesthetic education, which is taught during the morning weekly timetable, is applied in the Flexible zone, the All-day school and the enacted innovative programs of school activities for Health Education, Environmental Education, Cultural Issues, and European Educational Programs as well as through the use of New Technologies.

With its wide diffusion throughout all the aspects of school curriculum - in terms of teaching subjects and programs-, and by utilizing creatively the contemporary teaching and educational practices, Art promotes in an alternative, diverse and creative way, the combinatorial use of teaching approach methods with learner-centered experiential approaches for the acquisition of various models of literacy and, in particular, the critical-creative, multicultural and cross-cultural literacy. In this paper, are also proposed, multimodal collaborative methodological practices enriched with cross-cultural interdisciplinary projects and multimodal teaching approaches. The support of these proposals intends to improve the quality of the educational work, learners' and teachers' personal development, as well as the self-knowledge and broadening of their social skills. For all these reasons, it is proposed the inclusion of the proposals of interdisciplinary - cross cultural applications of every kind of Art with projects in the everyday good teaching practices addressing school dropouts. Through the development of the procedures of «meeting» people, in accordance with UNESCO, Art achieves -as a key tool of cooperation - to enhance members, promote mutual understanding, solidarity and respect - and subsequently the informal counseling guidance for reorientation and adoption of new attitudes and perceptions of those involved in education contributing decisively to their personal and professional development.

**Keywords:** art, innovation, education, literacy, ICT, DEPPS, NAPS, UNESCO

### *Εισαγωγή*

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνεται στη σύνθεση και την ανασύνθεση των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα, οι αλλαγές στα περιεχόμενα σπουδών και οι νέες προτάσεις για τον τρόπο μεταφοράς της γνώσης με την υιοθέτηση μιας νέας διδακτικής μεθοδολογίας είναι εμφανείς. Συνεπώς, οι επιταγές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα είχαν ως στόχο την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση του θέματος της Τέχνης στο σύγχρονο σχολείο που είναι πολυπολιτισμικό και της αξιοποίησής της μέσω υιοθέτησης εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων στο πλαίσιο των ποικίλων εκπαιδευτικών δομών.

Αναλυτικότερα, η διερεύνηση της Τέχνης σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών ΔΕΠΠΣ και ΝΑΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μελετάται αναφορικά με: (α) τη θέση και το ρόλο της σε σχέση με το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων και της αξιοποίησης διαθεματικών-διεπιστημονικών δια-

συνδέσεων, **(β)** τη θέση, το ρόλο και τη διασύνδεσή της με καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και με τις εκπαιδευτικές δομές, όπως η ευέλικτη ζώνη, το ολοήμερο σχολείο, τα σχολεία ΕΑΕΠ σε συσχετισμό με τους όρους: *διαπολιτισμική παιδαγωγική, καινοτομία στην εκπαίδευση, γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, πολυπολιτισμικός γραμματισμός, διαπολιτισμικός γραμματισμός, σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, σχολική διαρροή, συμβουλευτική καθοδήγηση, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη* εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

*i. Η θέση και ο ρόλος της Τέχνης στα προγράμματα σπουδών ΔΕΠΠΣ και ΝΑΠΣ*

Στην εποχή της νεότερης ελληνικής ιστορίας η διδασκαλία είχε αποτελέσει ζητούμενο αποκλειστικά και μόνο για τους Έλληνες μαθητές (ΝΑΠΣ, 2011: 3). Η μέθοδος με την οποία είχε προσεγγιστεί ήταν η «αλφαβητική», περιλαμβάνοντας τυποποιημένες δασκαλοκεντρικές πρακτικές όπως της αποστήθισης και τις μεταφράσεις κειμένων, της εκμάθησης γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων δεν αποτέλεσε κατά τις ιστορικές περιόδους του παρελθόντος βασικό πυλώνα διασύνδεσης των γνώσεων με την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζούσαν οι μαθητές. Οι δυνατότητες «μεταφοράς» της γνώσης απουσίαζαν και η επικρατούσα ψυχολογική προσέγγιση του συμπεριφορισμού υπαγόρευε τρόπους απόκτησης κατακερματισμένων γνώσεων με αποσπασματικές διδακτικές μεθόδους.

Στη συνέχεια, η πορεία των ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών και των τοπικών αλλαγών στην Ελλάδα επέφερε αλλαγές και ως προς τη συγκρότηση μιας νέας φιλοσοφίας για τη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα είναι προσανατολισμένο προς την κατεύθυνση υιοθέτησης μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπου ο μαθητής προσεγγίζεται με σεβασμό ως προς τις ανάγκες του για την υγιή, ισόρροπη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Για τον λόγο αυτό στον βασικό σκοπό των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνονται ενέργειες καλλιέργειας και ανάπτυξης των βιολογικών, συναισθηματικών και των πνευματικών μερών όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή τους (Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167/ τ. Α', Κεφ. Α', άρθ. 1).

Στη σημερινή εποχή, η ένταξη της Τέχνης στα διδακτικά αντικείμενα επιτελείται μέσω της αξιοποίησης των διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects).

### Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003)

Στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνεται ο γενικός σκοπός διδασκαλίας των Εικαστικών, ο οποίος έχει ως στόχο την γνωριμία του μαθητή με τις Εικαστικές Τέχνες, την απόλαυση και την εμπάθυση σε αυτές μέσω της αξιοποίησης διερευνητικών δραστηριοτήτων για τη δημιουργία έργων με τη μέθοδο project -κατά το ποσοστό του 10% επί του συνολικού διδακτικού χρόνου του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου (ΔΕΠΠΣ, 2003: 3833)-. Η εν λόγω πρόταση υποστηρίζει καθοριστικά τη διαδικασία κατάκτησης του εικαστικού γραμματισμού, καθώς εμπλέκει διάφορες περιοχές της γνώσης υποστηρικτικά, συμπληρωματικά, εναλλακτικά. Η ανάπτυξη της εικαστικής ικανότητας των μαθητών και η αισθητική καλλιέργεια μέσω της Τέχνης προτείνεται μεταξύ άλλων για λόγους:

- έρευνας και πειραματισμού με τα διάφορα υλικά,
- έκφρασης ιδεών, εμπειριών, συναισθημάτων,
- αισθητικής απόλαυσης του έργου τέχνης,
- απόκτησης γνώσεων,
- ανακάλυψης σχετικών τρόπων έκφρασης,
- εξοικείωσης με τη σχετική ορολογία,
- εξοικείωσης με την αρχή της συμπληρωματικότητας ως προς τις περιοχές γνώσεων,
- ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων,
- ικανότητα αναγνώρισης εικαστικών λειτουργιών (ό.π.: 3827).

Πιο συγκεκριμένα, στο ΔΕΠΠΣ διασφαλίζεται η συνύφανση των διδακτικών αντικειμένων επιδιώκοντας οι μαθητές να είναι σε θέση:

- να παρατηρούν,
- να γνωρίζουν,
- να μεταβιβάζουν,
- να έχουν θετική στάση,
- να κατανοούν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να κρίνουν, να εκτιμούν την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά (ό.π.: 3830).

### Τα προτεινόμενα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΝΑΠΣ, 2011)

Στα ΝΑΠΣ διατηρούνται οι βασικοί σκοποί και στόχοι των ΔΕΠΠΣ, ενώ οι αλλαγές που καταγράφονται για την αξιοποίηση της Τέχνης αφορούν κυρίως στην αξιοποίηση έξι (6) αξόνων ανά τάξη, όπως: «υλικά, μέσα, τεχνικές», «μορφικά στοιχεία», «θέμα», «μορφές εικαστικών τεχνών», «έργα τέχνης-καλλιτέχνες», «εισαγωγή στην καλαισθησία και στις αισθητικές αξίες» και επικεντρώνονται:

- στην καλλιέργεια αντίληψης της εικαστικής δημιουργίας ως θεμέλιου της δημιουργικότητας σε όλους τους τομείς μάθησης,
- στην «ερευνητική διάσταση της Τέχνης και την αντιμετώπιση του άγνωστου, του πιθανού και του τυχαίου για την επίλυση εικαστικών προβλημάτων» ως εκπαίδευση των μαθητών στην κριτική σκέψη και της ανάπτυξης δεξιοτήτων προσαρμογής και αντιμετώπισης των συνεχών αλλαγών της μελλοντικής κοινωνικής τους ζωής,
- στην προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών στις πολιτισμικές διαφορές και ανάγκες των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας,
- στην προσέγγιση του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος μέσα από την Τέχνη,
- στην εξοικείωση με τα πολυμέσα και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών (video art κ.ά.) (ό.π.: 2, 32),
- στον ηλεκτρονικό «εγγραμματισμό» (ό.π.: 47),
- στην αντίληψη ότι η Τέχνη είναι εργαλείο αποδοχής του «άλλου»,
- στη συνεργασία και τη δημοσιοποίηση των ιδεών (ό.π.: 3),
- σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και κριτικής αξιολόγησης έργων Τέχνης (ό.π.: 47),
- στην ολιστική αντίληψη του κόσμου (ό.π.: 49),
- στην περιγραφή του εργαστηρίου Εικαστικών και με την προσθήκη μέσων νέας τεχνολογίας (ό.π.: 51, UNESCO, 1945, άρθρο 4: 5).

Η αξιοποίηση της Τέχνης στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της δημιουργικότητας, της διάχυσης των ιδεών, της ισονομίας των πολιτών, της δημοκρατίας, της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και της ψηφιακής επικοινωνίας, διασφαλίζοντας την ειρήνη με τη θεμελίωση της πνευματικής και ηθικής αλληλεγγύης της ανθρωπότητας (UNESCO, 1945: προοίμιο καταστατικού, άρθρο 1, άρθρο 4, άρθρο 19: 1). Όλα τα παραπάνω υπηρετούν στοχους και επιδιώξεις που έχουν ως επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή ως προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας και της κοινωνικής του ζωής, καθώς με τη συμβολή της είναι σε θέση εκτός των άλλων να είναι σε θέση:

- να αποτιμά τα διαφορετικά είδη Τέχνης και πολιτισμού κειμένων, σύμφωνα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα,
- να κατανοεί ότι οι διαφορετικές κουλτούρες μεταφέρουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των λαών,
- να μαθαίνει ότι η διερεύνηση και η αξιοποίηση της Τέχνης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών «ανοίγει» τους ορίζοντες του πολιτισμού του, γνωρίζοντας άλλους

Ειδικότερα, είναι σε θέση:

- να αναγνωρίζει και να εντοπίζει τις ιδέες και τις αξίες που υπάρχουν στα προϊόντα της Τέχνης,
- να συνειδητοποιεί, να διερευνά και κατανοεί κριτικά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η αντίληψη της κοινωνικής, ιστορικής, πολιτισμικής εμπειρίας και της συγκρότησης της ταυτότητας μέσα σε αυτά,
- να κατανοεί τις αρχές και τις «αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης» που εμπεριέχουν,
- να συνειδητοποιεί τη σχέση κάθε μορφής Τέχνης με τον εαυτό και τη ζωή,
- να αναγνωρίζει ότι η Τέχνη αποτελεί διαπολιτισμική πρακτική διαλόγου μεταξύ των λαών κ. ά.

Τέλος, η επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνεται μέσω της διδασκαλίας του μαθητή παρά μέσω της διδασκαλίας των Εικαστικών, όπως προτείνεται στις περιπτώσεις κάθε διδακτικού αντικειμένου (ΝΑΠΣ, 20011, Γλώσσα - Λογοτεχνία: 28). Ως εκ τούτου, προτείνεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων συνεργασίας των μαθητές, οι οποίοι παράγουν ατομικά και συλλογικά έργα τέχνης με τη μέθοδο project, η οποία αποτελείται από τρεις διαφορετικές φάσεις: της φάσης πριν την Εικαστική δημιουργία, της φάσης της κυρίως Εικαστικής δημιουργίας, και της φάσης μετά την Εικαστική δημιουργία, όπως προτείνεται και στην περίπτωση του διδακτικού αντικειμένου της Γλώσσας - Λογοτεχνίας (ό.π.: 29-30).

## *ii. Ο ρόλος της Τέχνης στην εκπαίδευση*

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ (2003) και τα ΝΑΠΣ (2011), η Τέχνη προτείνεται να υποστηρίζεται με την αξιοποίηση των διαθεματικών σχεδίων δράσης projects. Η θέση και ο ρόλος της στην εκπαίδευση καθιστά το σχολείο, σχολείο συνεργασίας, σύγχρονο, πολυπολιτισμικό και αποτελεσματικό. Δημιουργεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές που αξιοποιεί ευδόκιμες πρακτικές, διαπλάθοντας ενεργούς πολίτες και ανθρώπους με ολόπλευρη ανάπτυξη. Η διδασκαλία της Τέχνης στο σχολείο είναι συνυφασμένη με καινοτόμες εφαρμογές στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών δομών όπως: **(α)** των σχολείων ΕΑΕΠ, **(β)** της ευέλικτης ζώνης, **(γ)** του ολοήμερου σχολείου **(δ)** των καινοτόμων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών θεμάτων, Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαγωνισμών Αριστείας, καθώς και με την ενδεικτική ύπαρξη **(ε)** εργαστηρίων σχηματισμού δράσεων δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών.

Επιπλέον, ενώ βρίσκεται σε διαρκή συσχετισμό με την καινοτομία στην εκπαίδευση και την προωθει, σύμφωνα με τις αρχές της «διαπολιτισμικής

παιδαγωγικής», αξιοποιεί μοντέλα κατάκτησης «γραμματισμού» της Τέχνης, της γλώσσας και του πολιτισμού. Ειδικότερα αξιοποιεί τον «κριτικό» γραμματισμό μέσω ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή να αναλύει και να αποδομεί κριτικά τη γνώση σε όλα τα επίπεδα και όλες τις λειτουργίες της προκειμένου να αναδειχθεί ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται, (Ματσαγγούρας 2007: 155-156). Αξιοποιεί τον «πολυπολιτισμικό» γραμματισμό μέσω της αρχής για ανοχή των τοπικών γραμματισμών (UNESCO, 1949: Άρθρο 1, 4) και τον «διαπολιτισμικό» γραμματισμό μέσω της ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή για αποτελεσματική χρήση της γνώσης σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Συνεπώς, το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο με τη συμβολή της Τέχνης είναι ικανό να αναπτύσσει αντιστάσεις στην απειλή της «σχολικής διαρροής» μέσω της «συμβουλευτικής καθοδήγησης» και της «προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης» που παρέχει σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Ως εκ τούτου,

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο η Τέχνη προτείνεται να αξιοποιείται με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, όπως: με τη Λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, την εικόνα, την συγγραφή, το βιβλίο, τις νέες τεχνολογίες, με τον λαϊκό πολιτισμό, τον μύθο, το παραμύθι, το λαϊκό θέατρο - Καραγκιόζη, το κουκλοθέατρο, το ψυχόδραμα, με τη χρήση σχετικών λογισμικών, τον κινηματογράφο κ.ά. ώστε οι παραπάνω στόχοι να προσεγγίζονται και με ψηφιακό, πολυτροπικό τρόπο για την αξιοποίηση της δυνατότητας της διάχυσης τους στον κόσμο.

Στους στόχους για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού εντάσσεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η ταυτόχρονη κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού από τα ΝΑΠΣ, καθώς προτείνεται η υιοθέτηση διδακτικών ενεργειών της εξέτασης των εικαστικών «κειμένων» ως οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ιδεολογικών συμφραζόμενων, εξετάζοντας ταυτόχρονα και την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων.

### *Μεθοδολογικές προτάσεις αξιοποίησης της Τέχνης - Συμπεράσματα*

Με βασικό στόχο:

- τη διερεύνηση και αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών -και την αναγωγή των βιωμάτων και εμπειριών σε γνώση,
- την κατάκτηση της γνώσης μέσω της αξιοποίησης πολυτροπικού και πολύτροπου-πολύμορφου υλικού (έντυπο, ηλεκτρονικό, προφορικό, σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες, σύμφωνα με την υπάρχουσα κουλτούρα των λαών κ.ά.),

- την παραγωγή διαφοροποιημένου εικαστικού λόγου και ποικίλων μορφών έκφρασης από το σύνολο των μαθητών με σεβασμό στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών,

Μέσω:

- της αξιοποίησης διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects)

Οι εκπαιδευτικές ενέργειες απευθύνονται προς την ετερογενή σχολική τάξη με μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι επιταγές του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου οδηγούν στην υιοθέτηση καλών πρακτικών καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με θέμα την Τέχνη. Αξιοποιείται η θεωρία του μοντέλου της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, ενώ υποστηρίζεται δημιουργικά ο κάθε μαθητής, σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται έμφαση στην πολύτροπη αξιοποίηση των διδακτικών μεθόδων και την πολυτροπική παρουσίαση της γνώσης, καθώς και στην ποικιλότητα και συνδυαστική αξιοποίηση τόσο δασκαλοκεντρικών όσο και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, και επιπρόσθετα:

Οι σύγχρονες προκλήσεις της σχολικής τάξης αξιοποιούνται επικοινωνιακά μέσω της Τέχνης, καθώς αποτελεί μία εναλλακτική και δημιουργική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης στο σύνολο των διδακτικών αντικειμένων του σύγχρονου σχολείου υπό προϋποθέσεις ανάπτυξης ενός συνδυαστικού – μεικτού μοντέλου αξιοποίησης των παλαιών και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (Παλαιές: δασκαλοκεντρικές, αποσπασματικές γνώσεις, κατακερματισμός της γνώσης. Σύγχρονες: ολιστική, αναλυτικοσυνθετική. Παιδοκεντρικές: αξιοποίηση επώνυμων καλλιτεχνικών έργων και δράσεων, αξιοποίηση καλλιτεχνικών έργων και δράσεων των μαθητών και των δασκάλων, αξιοποίηση καλλιτεχνικών έργων και δράσεων μαθητών.).

### *Παράδειγμα εφαρμογής*

*Διαθεματικό σχέδιο εργασίας (project) με θέμα: Η δημιουργική αξιοποίηση της τράπουλας του Προπ (1991) για την κατάκτηση του εικαστικού γραμματισμού μέσα από κείμενα Λαϊκών Παραμυθιών με έμφαση στον λαϊκό πολιτισμό – κουλτούρες των μαθητών (ΝΑΠΣ, 2011: 16, 22)*

#### Διδακτικό σενάριο:

##### Στόχοι

Οι μαθητές πρέπει:

**(α)** να γνωρίσουν:

-την τέχνη ως είδος παγκόσμιας έκφρασης



-μία εικαστική τεχνική δημιουργίας δομημένου παραμυθιακού λόγου με αρχή-μέση-τέλος και πλοκή

- (β) να ασκηθούν σε δραστηριότητες ανάπτυξης και κατανόησης του νοηματικού και συντακτικού άξονα της γλώσσας μέσω της ερμηνείας των εικαστικών έργων
- (γ) να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο των βασικών αρχών και ηθικών αξιών στην καθημερινή ζωή άλλοτε και σήμερα, τοπικά και υπερτοπικά μέσω της καλλιέργειας της εικαστικής δημιουργικότητας και της δημιουργικότητας της Τέχνης.

### Γνωστικά αντικείμενα

Γλώσσα

Λογοτεχνία

Μελέτη περιβάλλοντος - Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Μαθηματικά

Κοινωνική και πολιτική αγωγή

Αισθητική αγωγή

Νέες τεχνολογίες

### Πρακτική

Οι μαθητές μαθαίνουν να δομούν - να γράφουν παραμύθια μέσω της αποδόμησης των συστατικών τους μερών με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους. Αξιοποιούν την Τέχνη ως μέσο έκφρασης ιδεών, γνώσεων, ικανοτήτων, συναισθημάτων κ.ά. μέσω της χρήσης και δημιουργίας προφορικού λόγου, εικόνων, έντυπων και ηλεκτρονικών παραμυθιών, ενώ αξιοποιούν ταυτόχρονα και τις νέες τεχνολογίες.

*Α' τάξη, Γλώσσα: Δημιουργία κειμένου μέσω της εικαστικής έκφρασης, σύμφωνα με την αξιοποίηση της τράπουλας του Προπ (1991) και της τεχνικής του Ροντάρι (1985) (ΝΑΠΣ, 2011: 118, 119)*

Προαπαιτούμενη γνώση των μαθητών αποτελεί η ως ένα βασικό βαθμό κατάρτιση δεξιοτήτων γραφής και συγγραφής παραμυθιών, σύμφωνα με τις προτάσεις του Προπ (1991: 31-72). Με την τεχνική «παραμυθοσαλάτα» του Ροντάρι (1985: 83), οι μαθητές, με μία διαδικασία σύζευξης της τέχνης και του λόγου γράφουν και συνδυάζουν τα δικά τους μοτίβα που έχουν αρχή, μέση και τέλος, ανασυνθέτοντας δημιουργικά τις προϋπάρχουσες δομές των παραμυθιών και γράφουν το δικό τους πρωτότυπο παραμύθι.

Ο βαθμός δυσκολίας της όλης πρότασης ποικίλει και προσαρμόζεται ανάλογα με την κατάσταση της διδασκαλίας.

**1<sup>ο</sup> Βήμα:** Οι μαθητές αφού ακούσουν, αφηγηθούν ή διαβάσουν δύο ή και περισσότερα παραμύθια χωρίζονται σε ομάδες και εικονογραφούν τους ήρωες του κάθε παραμυθιού με το δικό τους τρόπο, αξιοποιώντας και τις νέες

τεχνολογίες. Αναζητούν έτοιμο έντυπο και ηλεκτρονικό, λαϊκό ή σύγχρονο υλικό, συζητούν και προβληματίζονται μεταξύ τους σε επίπεδο ολομέλειας της ομάδας τους, παράγοντας τη δική τους διαφοροποιημένη εκδοχή σύνθεσης με τον ακόλουθο τρόπο. Παρουσιάζουν την εικονογράφηση των ηρώων στην ολομέλεια, αποκωδικοποιούν τις ενέργειές τους και θέτουν σε σειρά την προφορική και εικονική τους παρουσίαση. Παρουσιάζουν προφορικά τη δράση των ηρώων. Αλληλεπιδρούν σε επίπεδο ολομέλειας και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τη διαλογική συζήτηση που προκύπτει. Αποφασίζουν για τις επικείμενες αλλαγές και βελτιώσεις της τελικής εικονικής αποτύπωσης.

**2<sup>ο</sup> Βήμα:** Διερευνούν τις ενέργειες των ηρώων, διατυπώνουν τα ρήματα που προκύπτουν, τα μετατρέπουν σε ουσιαστικά, δηλαδή σε λειτουργίες και τα καταγράφουν επάνω στις καρτέλες μονολεκτικά ή σύντομα, όπως λ.χ. «η απομάκρυνση» ή «η απομάκρυνση του ήρωα», «η απαγόρευση», «η διαμεσολάβηση», «το μαγικό μέσο», «ο σημαδεμένος ήρωας», «η επιστροφή», «ο γάμος». Συνειδητοποιούν ότι οι ενέργειες των ηρώων δομούν το παραμύθι σε μοτίβα. Τοποθετούν στη σειρά τις καρτέλες, περιγράφουν τη δράση των ηρώων και κάνουν συνδέσεις, συνειδητοποιώντας τη δομή και τη ροή του προφορικού κειμένου του παραμυθιού την αρχή, τη μέση και το τέλος του, συνθέτοντας μία πρόταση για κάθε μία λειτουργία, την οποία καταγράφουν στην καρτέλα.

**3<sup>ο</sup> Βήμα:** Διευρύνουν την παραπάνω σύντομη αποτύπωσή τους, συντάσσουν και γράφουν σύντομες παραγράφους, λαμβάνοντας υπόψη επιπρόσθετες παραμέτρους, όπως λ.χ. το περιβάλλον και η περιγραφή του, η χρονική περίοδος κ.ά. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία ανάλυσης των παραμυθιών από τις ομάδες, η κάθε μία ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το παραμύθι της μέσα από τη σειρά των εικόνων, των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων. Αποφασίζουν για το ανακάτεμα των εικόνων και αποτυπώνουν τις νέες ιστορίες που προκύπτουν, σύμφωνα με τον τρόπο τους, σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Προπ. Ως παραλλαγή της μεθόδου νέας σύνθεσης των καρτελών προτείνεται η διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των παραμυθιών και η επιλογή των σημείων πλοκής του νέου παραμυθιού ως προς αυτές, συνδυάζοντας διαφοροποιημένα τους ήρωες και τις λειτουργίες.

### *Συμπεράσματα*

Η καινοτομία στην εκπαίδευση προάγεται μέσω των projects όπου ο δάσκαλος μετατρέπεται σε εμπνευστή και ο μαθητής σε δημιουργό. Στις περιπτώσεις αυτές, οι δύο νέοι ρόλοι που αποκτούν οι πρωταγωνιστές της γνώσης στο σύγχρονο σχολείο εναλλάσσονται μεταξύ τους κατά τη διαδικασία της πράξης. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι δια-δρουν, αλληλοδιδάσκονται

(ΔΕΠΠΣ: 2003: 3840). Ο ρόλος του εμπνευστή παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στις ευπαθείς ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, απελευθερώνει και ωθεί στη δημιουργικότητα, οδηγώντας στην προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι παιγνιώδεις διαδικασίες μάθησης αναδύουν προϋπάρχουσες γνώσεις και βιώματα των μαθητών της ετερογενούς σχολικής τάξης. Συνδέουν δημιουργικά το μάθημα των Εικαστικών και την Τέχνη με τα διδακτικά αντικείμενα. Ωθούν τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης, σέβονται τη διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική τους προέλευση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης, καθώς αποτελούν εργαλείο μάθησης, εμπύχωσης και ενδυνάμωσης αλλόγλωσσων και μη αλλόγλωσσων μαθητών όπως επίσης, και μέσο αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής.

### *Πρόταση*

Για όλους τους παραπάνω λόγους, καθώς και για την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να εξακολουθεί να παρέχει στην Τέχνη μία εξέχουσα θέση στον χώρο και τον χρόνο του για να διατηρεί τις πόρτες του ανοιχτές στην κοινωνία ώστε:

- ✓ να εισάγει,
- ✓ να μεταποιεί στο εσωτερικό του, και να
- ✓ εξάγει την κοινωνική γνώση σε νέες μορφές.

Η θέση αυτή αφορά στη γενίκευση της δημιουργίας του σύγχρονου εργαστηρίου των Εικαστικών και της Τέχνης (με Η/Υ) για τον σχηματισμό δράσεων δημιουργικής απασχόλησης σε κάθε τύπο σχολείου με στόχο τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής της γνώσης σε κάθε διδακτικό αντικείμενο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

### *Βιβλιογραφία*

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). 205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμπύχωση Ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2014). *Η Αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού για την Κατάκτηση του Γραμματισμού στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Μεταπτυχιακή Εργασία στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Κομοτηνή.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΔΕΠΠΣ*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, ΕΣΠΑ 2007-13/ΕΠΕ & ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3. Στο «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Με Συγχρηματοδότη-

ση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.), Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες – Πολιτισμός, Εικαστική Αγωγή. Ηλεκτρονική Διεύθυνση: Ψηφιακό Σχολείο (σ. 1-102) (2-05-2014).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη Σχολική Τάξη*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ.Εξ., 2Π.Σ.Εισ. ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3. Επιμορφωτικό Υλικό. MIS 298330, MIS 298347, MIS 298349. Τόμ. Δ΄. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) Με Συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.). Διαθέσιμο στον Δικτυακό Τόπο: [http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo\\_sxoleio\\_brochure\\_100305.pdf](http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf) (22-9-2013).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ.Εξ., 2Π.Σ.Εισ. ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3. Επιμορφωτικό Υλικό. MIS 298330, MIS 298347, MIS 298349. Τόμ. Β΄, Γ΄. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) Με Συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.). Διαθέσιμο στον Δικτυακό Τόπο: [http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo\\_sxoleio\\_brochure\\_100305.pdf](http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf) (22-9-2011)
- Προπ, Β., Γ. (1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού, Η διαμάχη του Κ. Λεβί-Στρως με τον Β. Γ. Προπ και Άλλα Κείμενα*. (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας, Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- ΥΠΑΠΘ (1985). Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167/ τ. Α΄.
- UNESCO (1945). Προοίμιο του Καταστατικού της UNESCO. Διαθέσιμο στο Δικτυακό Τόπο: [www.unric.org/el/images/Tolerance.pdf](http://www.unric.org/el/images/Tolerance.pdf) (12-03-2014).

Ιστοσελίδες: <http://edu.klimaka.gr> (27-05-2014)

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Μαρία Παπαμιχαήλ είναι απόφοιτη του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ και του Μαρσλειου Διδασκαλείου. Είναι κάτοχος τριών Μεταπτυχιακών Τίτλων Σπουδών ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση-εκπαιδευτική πολιτική, δημιουργική παιδαγωγική, και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Είναι ενεργεία εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως δασκάλα και Διευθύντρια έχει υπηρετήσει σε μονοθέσια, πολυθέσια, διαπολιτισμικά, μειονοτικά δημοτικά σχολεία, στην ελληνική Εθνική Σχολή της Βιέννης και σε τμήματα ελληνικής γλώσσας της Γερμανίας. Ως Σχολική Σύμβουλος σε περιφέρειες της δημοτικής εκπαίδευσης της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (ΑΜΘ). Ασκεί καθήκοντα Προϊσταμένης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΜΘ). Η συγγραφή θεατρικών για παιδιά δημοτικού και η διοργάνωση παραστάσεων-πολιτιστικών δραστηριοτήτων αποτελούν μέρος των δραστηριοτήτων της. Οι συμμετοχές σε συνέδρια είναι ένα από τα ενδιαφέροντά της.

# Τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## Ε. Πουρσανίδου

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης

Email: [symdim-xan1@sch.gr](mailto:symdim-xan1@sch.gr)

### *Περίληψη*

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών η Αισθητική Αγωγή, που συντίθεται από την Εικαστική, τη Θεατρική και Μουσική Αγωγή, έχει σκοπό να καλλιεργεί τις τρεις ανθρώπινες φυσικές λειτουργίες και συγκεκριμένα τις αισθήσεις, την αντίληψη και την πράξη. Η ένταξη των εν λόγω μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των 961 σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος και η διδασκαλία τους από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αποτέλεσε μια καινοτομία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της συμβολής των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, όπου οι μαθητές οργανώνουν τις διαθεματικές εργασίες με τη βοήθεια των διδασκόντων. Για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε μαθητής να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους. Η αξιοποίηση της Αισθητικής Αγωγής στη διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντική.

**Λέξεις κλειδιά:** Αισθητική Αγωγή, διαθεματικότητα, διαπολιτισμικότητα

### *Abstract*

According to the Curriculum Framework Aesthetic Education, which consists of the Arts, Theatre and Music Education, aims to cultivate the three human natural functions and particular the senses, perception and practice. The inclusion of these courses in the curriculum of 961 schools which adopted the Single Restated Program and the fact that they are taught by special teachers was an innovation in our educational system. The purpose of this paper is to highlight the contribution of the Aesthetic Education courses in cognitive, social and emotional development of students. Art is an appropriate means of interdisciplinary approach to knowledge, where students organize interdisciplinary work with the help of teachers. In order to achieve a harmonious social integration and coexistence, it is necessary for students to learn to coexist with others. The use of Aesthetic Education in the direction of the multicultural educational process is highly important.

**Keywords:** Aesthetic Education, interdisciplinarity, interculturality

## *Η διδασκαλία των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής*

Η Αισθητική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο έχει γνωσιοθεωρητικό και αισθητικο-καλλιτεχνικό χαρακτήρα και για τον συγκεκριισμό των δύο αυτών διαστάσεων απαιτούνται βιωματικές, ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας. Η ενεργητική συμμετοχή, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας και η αφύπνιση της δημιουργικότητας αποτελούν προϋποθέσεις, προκειμένου οι μαθητές να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Σκοπός των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής είναι να καλλιεργεί τις τρεις φυσικές λειτουργίες: α. τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω, κινούμαι, αισθάνομαι), β. την αντίληψη (αποκρίνομαι, επεξεργάζομαι νοητικά, ερευνώ, επικοινωνώ κτλ.), γ. την πράξη (πράττω, δημιουργώ, παράγω, δρω κτλ.). Όλες οι παραπάνω λειτουργίες δεν είναι μονομερείς, αλλά συνδέονται και διαπλέκονται μεταξύ τους, με τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις, τις ιδέες, τη φαντασία και τις δεξιότητες (Χρηστίδης, 2006).

Στο παρελθόν τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής ήταν υποβαθμισμένα στη συνείδηση διδασκόντων και διδασκομένων, θα πρόσθετα και των γονέων. Υπάγονταν στην κατηγορία των 'δευτερευόντων' μαθημάτων τα οποία δεν ήταν λίγες οι φορές που αντικαθιστούνταν από τους εκπαιδευτικούς με την επέκταση της διδασκαλίας Γλώσσας και Μαθηματικών. Οι Nye και Nye (1985) υποστηρίζουν ότι, σύμφωνα με την έρευνα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση, οι τέχνες θα πρέπει να συγκαταλέγονται ως ισότιμα μαθήματα με τα πρωτεύοντα. Σήμερα έχει γίνει κατανοητό από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Για να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε όλους τους τομείς γνώσης, που αναπτύσσονται στο σχολείο, καθώς «*το σχολείο έχει τη θεμελιώδη υποχρέωση να δώσει το έναυσμα που θα εκκινήσει το νου, θα ενισχύσει τη διάθεση και θα φωτίσει την όλη ύπαρξη του παιδιού. Η τέχνη υπηρετεί αυτό το σκοπό*» (Fowler).

Κοινός σκοπός των διδακτικών αντικειμένων της αισθητικής Αγωγής είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης. Η καλλιέργεια των αισθήσεων και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων που ενυπάρχουν στο παιδί αναδύονται από την επαφή του με την αισθητική αγωγή. Ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από την τέχνη με κατάλληλες στρατηγικές (Zimmerman, 2010). Τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, ασκούν τις αισθήσεις στην αντίληψη του κόσμου μέσα από την πνευματικότητα, ενώ προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα να αναδιαπραγματευτεί με τον εαυτό του με όρους ελευθερίας (Ανδριόπουλος, 2006).

Στις ώρες Αισθητικής Αγωγής -όπου όλοι οι στόχοι επιδιώκονται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες- ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιορίζεται στο ρόλο του συντονιστή και να διευκολύνει την ελεύθερη έκφραση των παι-

διών. Οφείλει να "γίνεται αδαής" και να αφοσιώνεται στην καλύτερη δυνατή διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει κάθε τόσο το πλαίσιο και το στόχο της δραστηριότητας, υπενθυμίζει τους πρακτικούς περιορισμούς, κινητοποιεί και στηρίζει όλα τα μέλη της ομάδας στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και συντελεί στο "συνθετικό - συνεργατικό" ζεπέρασμα των εσωτερικών εντάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας προκειμένου να αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης 2011α). Η διδασκαλία αυτών των αντικειμένων, όταν συνδυάζεται με τη διοργάνωση εκδηλώσεων, όπως θεατρικές παραστάσεις, συναυλίες, εκθέσεις ζωγραφικής, δίνει διαφορετικό κλίμα στο σχολείο και το ανοίγει στην κοινωνία.

Όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και Αισθητικής Αγωγής, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύπτουν για κάθε θέμα. Η υποκειμενική ματιά "του άλλου", που εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο θέμα ή αντικείμενο γύρω μας, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό των τεχνών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011α).

### *Η Εικαστική Αγωγή*

Σκοπός του μαθήματος των Εικαστικών είναι να γνωρίσει ο μαθητής τις εικαστικές τέχνες, να εμβαθύνει σε αυτές, και να τις απολαύσει μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων τέχνης και μέσα από την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και φιλότεχνος θεατής (Μαγουλιώτης & Τσιπλητάρης, 2007). Το μάθημα των Εικαστικών στο σχολείο δεν έχει σκοπό τη δημιουργία 'όμορφων' αντικειμένων αλλά τη μέθεξη των μαθητών στη δημιουργία (Daucher & Seitz, 2003). Η επιδίωξη ενός όμορφου, τέλειου και άψογου αποτελέσματος στα έργα των μαθητών κινείται σε λαθεμένες κατευθύνσεις διότι οι μαθητές εγκλωβίζονται σε μια αντίληψη καταπιεστική και ανασταλτική, χωρίς παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς δεν τους δίνει τη δυνατότητα να χαρούν τη δημιουργική διεργασία της παρατήρησης, του πειραματισμού, του αυτοσχεδιασμού και της νοητικής επεξεργασίας για προσωπική έκφραση (Βάιος, 2000). Οι μαθητές μπορούν να πειραματίζονται με υλικά, τεχνικές και μέσα χωρίς το φόβο του λάθους, το οποίο είναι μία από τις βασικές αρχές δημιουργίας στη σύγχρονη τέχνη.

Οι εικαστικές τέχνες αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών και σε αντίθεση με τη συμβατική σχολική διαδικασία -όπου δίνεται έμφαση στην πραγματιστική αντίληψη του κόσμου- στην ορθότητα και τη γραμμικότητα της γνώσης, η εικαστική εκπαίδευση μαθαίνει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται αυτό που υπάρχει

γύρω τους, αλλά να ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτό που μπορεί να προκύψει (Eisner, 2002).

Οι εικαστικές τέχνες έχουν τη δική τους ‘γλώσσα’, την οπτική γλώσσα, που ως ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας στηρίζεται σε σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδικών. Κατ’ αναλογία προς το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα και ο χώρος είναι το λεξιλόγιο των εικόνων. Τη γραμματική και το συντακτικό των εικαστικών τεχνών αποτελεί η σύνθεση. Χρώματα, σχήματα, γραμμές και φόρμες συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και συγκεκριμένο νόημα (Γραφάκου.& Λαμπίτση 2011).

Η αγωγή μέσω των εικαστικών τεχνών έχει τεράστια εκπαιδευτική σημασία διότι συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, νοητική, κοινωνική) και τους βοηθά να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να δώσουν νόημα στον κόσμο (Βάιος, 2008).

### *Η Μουσική Αγωγή*

Η Μουσική Αγωγή είναι μέσο για την καλλιέργεια, την ευαισθητοποίηση και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Με τη διδασκαλία της Μουσικής στο Δημοτικό σχολείο επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν να τραγουδούν σωστά, να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητα, την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής, να αναπτύξουν ατομικές μουσικές ικανότητες, να γνωρίσουν τη μουσική μας παράδοση αλλά των παραδόσεων, ιδιωμάτων και μουσικών ειδών από διάφορους μουσικούς πολιτισμούς, εποχές και χώρες (Παπαζάρης, 2005). Επίσης, η μουσική, ως μέσο αγωγής, προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση και προάγει τη συνεργασία. Κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας οι σχέσεις άτομου και ομάδας ισορροπούν, η ατομικότητα αναδύεται και αναπτύσσεται αρμονικά και το πνεύμα ομαδικότητας καλλιεργείται αβίαστα (Αποστολίδου & Ζεπάτου, 2007).

Τι, όμως, είναι μουσική και ποια είναι η σχέση της με το παιδί και την εκπαίδευση; «*Μουσική είναι οι ήχοι που οργανώνει ο άνθρωπος με σκοπό να εκφραστεί και να επικοινωνήσει καλλιτεχνικά, με σκοπό να κάνει τέχνη. Η μουσική είναι μία τέχνη*» (Γρηγορίου, 1994). Το παιδί μπορεί, μέσω της μουσικής, να παίζει και να επινοεί, να ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του, να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των άλλων, αναπτύσσοντας μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο (Τσιρίδης, 2007)

Ο ρόλος της μουσικής πρέπει να αναθεωρηθεί και παράλληλα με τη μουσική αγωγή, η μουσική θα πρέπει να υπάρχει ως διαρκής παρουσία σε



όλο το εύρος της σχολικής πράξης, να διαχυθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011β). Οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να εκφραστούν και να δραστηριοποιηθούν δημιουργώντας χορωδίες, μουσικές παραστάσεις, παρουσιάζοντας τα έργα τους όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.

### *Η Θεατρική Αγωγή*

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του Θεάτρου στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις για να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα. Το θέατρο στο δημοτικό σχολείο ενισχύει σταδιακά τη φαντασία, τη σκέψη (ανάλυση-σύνθεση), τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τη γνώση και τον έλεγχο του συναισθηματικού κόσμου, τη χρήση της προφορικότητας και γνώσης του λόγου, την αισθητική αντίληψη και την ψυχαγωγία (Φραγκή, 2011)

Η Θεατρική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί, προέκταση της καθημερινής ζωής του παιδιού με τρόπο τέτοιο, ώστε αυτό να αποκτά άλλη σχέση με το σώμα του, να μεταλλάσσει τη σχέση του με τον εαυτό του και με τους άλλους, να ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες, οι γνώσεις να γίνονται βίωμα και κυρίως το παιδί, μέσα από όλα αυτά, να βρίσκει πολλές δυνατότητες απόλαυσης, ενθουσιασμού και χαράς που ανανεώνουν και πραγματώνουν το είναι του (Πυργιωτάκης & Αλπέντζου, 2001).

Το Θέατρο στο σχολείο εντάσσεται ολοκληρωτικά μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως οργανωμένου και ιεραρχημένου συνόλου αρχών, γνώσεων, και δεξιοτήτων, εμπειριών και εννοιών που στο σύνολό τους προάγουν, καλλιεργούν και διαμορφώνουν τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των μαθητών (Γραμματάς, 2009). Οι μορφές και οι τρόποι έκφρασης που μπορεί λάβει το θέατρο στην εκπαίδευση (ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η παράσταση, θέατρο σκιών, θεατρικό δρώμενο κτλ.) αποτελούν ισότιμες εκφάνσεις της έννοιας 'θέατρο στην εκπαίδευση' και ανάλογα με το συγκεκριμένο ρόλο που διαδραματίζουν μέσα στην τάξη υφίστανται και διαφορετική αξιολόγηση.

### *Η τέχνη ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης*

Γενικά, η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύπτει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων σχολικών μαθημάτων, να κάνει συγκρίσεις,

συνθέσεις και γενικεύσεις, να οικοδομεί τη γνώση με στόχο να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Μεταξύ των πολλών δεξιοτήτων που πρέπει να καλλιεργηθούν στο παιδί στο πλαίσιο της νέας διαθεματικής προσέγγισης της ύλης και των σύγχρονων τάσεων της αγωγής και της παιδείας, αναφέρεται και η καλλιέργεια της ικανότητας 'ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης', η θετική αποδοχή και η δημιουργία της τέχνης. Η διαθεματικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διεπιστημονικών διδακτικών στόχων, μοντέλα μαθημάτων, δραστηριότητες εμπλουτισμού των μαθημάτων ή δραστηριότητες αξιολόγησης (Palmer, 1991).

Ειδικότερα, όμως, η διαθεματικότητα ως επεξεργασία κοινών θεμάτων διδασκαλίας και μάθησης, των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής με άλλα αντικείμενα του σχολείου, περιλαμβάνεται στον ετήσιο προγραμματισμό του μαθήματος των Εικαστικών σε μια έκταση 10% περίπου του ετήσιου Προγράμματος Σπουδών. Η επιλογή ενός κειμένου από τη Γλώσσα ή την Ιστορία που προσφέρεται για ηχητική επεξεργασία, η κατάσκευή σκηνικών και κουστουμίων και η δραματοποίηση του από τους μαθητές, είναι ένα από τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Οι μαθητές οργανώνουν τις διαθεματικές εργασίες με τη βοήθεια του διδάσκοντος ή και των άλλων διδασκόντων που εμπλέκονται στο υπό επεξεργασία διαθεματικό αντικείμενο. Η Τέχνη από τη δική της πλευρά μπορεί να ενταχθεί με πολλούς τρόπους στις δραστηριότητες των άλλων μαθημάτων.

Παιδαγωγικά, ο ρόλος της μουσικής είναι αδιαμφισβήτητος σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και η αξία της μουσικής αγωγής διαφαίνεται όχι μόνο στην ύπαρξή της ως αυτοτελούς μαθήματος αλλά και ως συνεργού άλλων γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί το παιχνίδι της μουσικής ως κίνητρο για την κατάκτηση άλλου γνωστικού αντικειμένου. Μπορεί, δηλαδή, να επιλέγει μουσικές δραστηριότητες και να τις προσαρμόζει στο περιεχόμενο μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, η Γεωγραφία, τα Μαθηματικά κ.α.

### *Η Αισθητική Αγωγή και διαπολιτισμικότητα*

Η συνύπαρξη στο σχολείο παιδιών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα διαμορφώνει μια εντελώς νέα πραγματικότητα, την οποία το σύγχρονο ελληνικό σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίσουν. Δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί ανάγουν τις μαθησιακές δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας γεγονός εγκυμονεί τον κίνδυνο να μετατραπεί το πρόβλημα της κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών απλώς σε γλωσσικό (Δαμανάκης, 1997).

Με τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής ο μαθητής εξοικειώνεται με το χώρο της καλλιτεχνικής έκφρασης και συνειδητοποιεί ότι ο χώρος αυτός δεν έχει σύνορα. Στο μάθημα των Εικαστικών οι μαθητές εκφράζουν μέσα από τα έργα τους αυτό που θέλουν να πουν, εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα, την οποία απεικονίζουν στο χαρτί τοποθετώντας τον εαυτό τους ανάμεσα στους 'άλλους' (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Με το θεατρικό παιχνίδι γίνεται εξάσκηση της ομιλίας, στην προσπάθεια αναπαραγωγής ενός ρόλου και για αυτό το λόγο αξιοποιείται το θεατρικό παιχνίδι στην αντιμετώπιση γλωσσικών προβλημάτων, ζητημάτων έκφρασης και χρήσης πλούσιου λεξιλογίου. Βασικό χαρακτηριστικό της δραματικής δουλειάς αποτελεί η θέση του 'άλλου'. Ο θεατρικός ρόλος που αναλαμβάνουν τα παιδιά, τα φέρνει στη ζωή κάποιου άλλου, τον οποίο ανακαλύπτουν μπαίνοντας στη θέση του (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο, τα παιδιά βιώνουν την ενσυναίσθηση και κατανοούν ότι είναι διαφορετικό, μαθαίνουν να συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό και κατανοούν τη συμβολή καθενός στο σύνολο (Φραγκή, 2011).

Η μουσική ως τέχνη, δημιουργία και μορφή επικοινωνίας μπορεί να αποτελεί ένα πεδίο αναπαραγωγής ισχυρών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός ορίζοντας με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και σχεδιάζοντας δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο συνύπαρξης, συνεργασίας και αποδοχής του 'άλλου' που βρίσκεται δίπλα, στην τάξη του και αργότερα στη ζωή του (Τσιρίδης, 2007).

Σύμφωνα με έρευνα (Λεοντάρη, 2006) που έγινε σε δημόσιο σχολείο της Αθήνας για ανάδειξη της συμβολής του μαθήματος της Μουσικής στην κοινωνικοποίηση αλλοδαπών μαθητών, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, παρουσίασαν μεγαλύτερη διάθεση συναναστροφής με τους 'άλλους' ανεξάρτητα από την καταγωγή, αναμόρφωσαν τις παρές τους, βελτίωσαν την αυτο-εικόνα τους και τέλος φάνηκε να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

Οι τέχνες ενισχύουν την προσωπικότητα του παιδιού και με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης οι μαθητές μπορούν να μάθουν την έκφραση άλλων πολιτισμών μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας πλουτίζει την κριτική αντιμετώπιση της γύρω πραγματικότητας και συμβάλλει στον επικοινωνιακό πολιτισμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ο Dewey (1934) στο βιβλίο του *Art as Experience*, έγραψε ότι η τέχνη γκρεμίζει τα σύνορα μεταξύ πολιτισμών και είναι εντέλει «μια παγκόσμια γλώσσα».

Η ενασχόληση με την τέχνη είναι πολιτισμός, καθώς επιτρέπει σε άτομα και λαούς, να διερευνούν, να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να δημιουργ-

γούν. Το μαθησιακό - διδακτικό αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής αναδεικνύει και προβάλλει την Τέχνη ως κεντρικό και ενιαίο πεδίο του Πολιτισμού, χάρη στο οποίο ενισχύεται ο συνεχής διάλογος μεταξύ κοινωνικής και ατομικής συνείδησης. Μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι κάθε ‘πλησίον’ μας δεν είναι αυτονόητα και υποχρεωτικά όμοιος μας και μπορεί να έχει ενδιαφέρουσες και σεβαστές ιδιαιτερότητες ενώ ο εκ προοιμίου ‘ξένος’ απέναντί μας μπορεί να προκύψει αναπάντεχα όμοιος και κοντινός μας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2011β)

### *Βιβλιογραφία*

- Ανδριόπουλος, Γ. (2006). Αισθητική και Αγωγή.  
<https://sites.google.com/site/edureth/%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/aisthetike-kai-agoge> Ανακτήθηκε 22/5/1014
- Αποστολίδου, Κ & Ζεπάτου, Χ. (2007). Μουσική: Ε΄ Δημοτικού/ βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βάιος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάιος, Α. (2002). *Εικαστική Αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (2009). Το θέατρο ως πάμμουσος σύνοδος των τεχνών στο σχολείο,  
<http://theodoregrammatas.com/papers/greek/>. Ανακτήθηκε στις 25/6/2014
- Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτση, Β. (2011). *Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*  
<http://84.205.248.3/images/stories/ebook-epimorfotes/teχνes/9.TEXNES.pdf>.  
Ανακτήθηκε στις 30/5/2014
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και για έζυπνους μεγάλους*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Daucher, H., & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Επιστ. Επιμ. Τ. Σάλλα-Δουκουμετζίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών εικαστικών στο [http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/depps-aps/depps-aps\\_eikastikon\\_dimotiou\\_gymnasiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/depps-aps/depps-aps_eikastikon_dimotiou_gymnasiou.pdf)
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Have&London: Yale University Press.
- Fowler, C. Every child needs the arts. Creating the future, Perspectives on Educational Change.  
[http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating\\_the\\_future/crfut\\_fowler.cfm](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_fowler.cfm) . Ανακτήθηκε στις 25/5/2014
- Λεοντάρη, Β. (2006). *Η συμβολή της Μουσικής στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α. (2007). *Παρατηρώ και δημιουργώ: Εικαστικά Ε&ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Nye, R. E., & Nye, V. T. (1985). *Music in the Elementary School*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc..
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην Εκπαίδευση*. Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ΄.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και δια Βίου Μάθησης, (2011α). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*.
- Palmer, J. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership*, 49 (2), 57-60.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαζάρης, Α. (2005). *Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι & Αλπέντζου, Ο. (2001). *Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση, στο Ολοήμερο σχολείο Λειτουργία και προοπτικές*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Zimmerman, E. (2010). Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts. Lowenfeld Lecture  
[http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture\\_2010\\_EnidZimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf) Ανακτήθηκε στις 25/5/2014
- Τσιρίδης, Π. (2007). *Μουσική στο σχολείο*. Σειρά: κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φραγκή, Μ. (2011). *Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Αξιοποίηση των τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ΄
- Χρησιτίδης, Κ. (2006). *Εικαστική Αγωγή και διαθεματικές δραστηριότητες: Μεθοδολογικά ζητήματα*.  
<http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/XRISTIDIS.pdf> Ανακτήθηκε 19/5/2014.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Ευρώπη Πουρσανίδου είναι απόφοιτη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Παντείου Πανεπιστημίου. Είναι επίσης κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής και Διπλώματος Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και της ετήσιας επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Εργάστηκε ως δασκάλα και διευθύντρια σε σχολεία της Ξάνθης και του Βελγίου, όπου ήταν απόσπασμένη για πέντε χρόνια. Τα τελευταία έξι χρόνια είναι Σχολική Σύμβουλος στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.



# Εκπαιδευτική Έρευνα και τέχνη: Πάνε μαζί; Το παράδειγμα μιας Έρευνας- Παρέμβασης στο δημοτικό σχολείο με αντικείμενο το παιδί απέναντι στην «κρίση»

## Γεωργία Σουμαρά

Σχολική Σύμβουλος 5ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ροδότης  
[georgia.soumara@gmail.com](mailto:georgia.soumara@gmail.com)

## Noëlle Burgi

Ερευνήτρια CNRS – Ευρωπαϊκό Κέντρο Κοινωνιολογίας και Πολιτικής Επιστήμης της Σορβόνης (CESSP-CRPS)  
[golub@univ-paris1.fr](mailto:golub@univ-paris1.fr)

### *Περίληψη*

Το άρθρο παρουσιάζει τη μέθοδο, τις προκλήσεις, καθώς και τους στόχους μιας εν εξελίξει Έρευνας- Παρέμβασης σε πέντε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με αντικείμενο το παιδί απέναντι στην «κρίση». Η Έρευνα- Παρέμβαση κινείται, για τη διεξαγωγή της, σε δύο πόλους: Επιδιώκει να παρέξει γνώση για την «κρίση» διερευνώντας αναπαραστάσεις, αντιλήψεις, στάσεις, των μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στο φαινόμενο, διερευνώντας τις επιπτώσεις του στη ζωή τους και πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως απόρροια αυτού και, τέλος διερευνώντας την έννοια της Αλληλεγγύης ως «απάντησης» στο φαινόμενο. Αποσκοπεί δε, με την Παρέμβαση, στον πιθανό μετασχηματισμό αναπαραστάσεων των μαθητών, στην υποστήριξή τους μέσα από τη δημιουργία χώρου ελεύθερης έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων, στην ενεργό συμμετοχή και τον προσανατολισμό σε ένα σχολείο «βιώματος». Η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην ερευνητική προσπάθεια. Η τέχνη προσφέρει στο παιδί πολλούς μη λεκτικούς και λεκτικούς- έμμεσους και ασφαλείς- τρόπους επικοινωνίας για να μεταφέρει αυτό που νιώθει. Του δίνει μια εναλλακτική γλώσσα μέσω της οποίας θα μπορούσε να μοιραστεί συναισθήματα, ιδέες, αντιλήψεις, παρατηρήσεις για τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον. Έτσι, αφενός η δυνατότητα που δίνει η τέχνη στο παιδί να αποκαλύπτεται με συναισθηματική ασφάλεια και αφετέρου η θεραπευτική της πλευρά, την καθιστούν ισχυρό εργαλείο έρευνας, απολύτως συμβατό με την συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Έρευνα- Παρέμβαση, κρίση, αλληλεγγύη, τέχνη

### *Abstract*

This article presents the method, the challenges and objectives of an ongoing intervention research in five primary public schools of Thessaloniki. It deals with how children cope with the crisis. This intervention research revolves around two poles:

on the one hand, exploring the representations, perceptions and attitudes of primary school children in relation to the 'crisis' phenomenon, its impact on their lives, the related problems that they are likely to confront, and finally the meaning of solidarity considered as a 'response' to that phenomenon, it seeks to provide knowledge about the 'crisis'. On the other hand through the intervention approach the research aims at a likely transformation of the schoolchildren's representations, offering them support through the creation of a free space of expression for their opinions, their emotions, their active involvement while being oriented in the school's 'lived experience'. Using the arts makes an important contribution to the research effort. The arts can offer many secure, direct or indirect verbal or non verbal modes of communication allowing the child to transmit what it feels. They give him/her an alternative language through which feelings, ideas, perceptions, observations on one self, on others and on the environment may be shared. Thus, given that the arts empower children giving them the emotionally secure capabilities to reveal themselves, and also have a therapeutic value, they constitute a powerful research tool, perfectly compatible with our specific research method.

**Keywords:** Intervention research, crisis, solidarity, arts

### *Η Έρευνα- Παρέμβαση- τα χαρακτηριστικά της*

Όπως υποδηλώνει το όνομά της, η Έρευνα- Παρέμβαση, αποτελεί μέθοδο έρευνας και ταυτόχρονα, μέθοδο παρέμβασης στο πεδίο, και έχει ως στόχο να παράγει γνώση, ικανή να επιφέρει δράσεις και μετασχηματισμούς (Duchesne & Leurebourg, 2012). Ο «ερευνητής- παρεμβαίνων» εμπλέκεται άμεσα με το αντικείμενο έρευνάς του και αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες, τους οποίους παρατηρεί (Cappelletti, 2010; Lukka, 2005). Η Μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις επιστήμες της διαχείρισης (Cappelletti, 2010), προτείνει στόχους και εργαλεία κατάλληλα για το χώρο της εκπαίδευσης, όπου, παρόλα αυτά, ελάχιστα έχει χρησιμοποιηθεί ως τώρα (Mérini & Ponté, 2008; Duchesne & Leurebourg, 2012). Έτσι, στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ακόμα ως «καινοτόμος» μέθοδος, όπου ο νέος δυναμισμός και η δημιουργικότητα που εισάγει, δίνουν νέες προοπτικές όχι μόνο στην εξέλιξη της εφαρμοσμένης έρευνας, αλλά και στην εξέλιξη των μέσων παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον (Tochon & Miron, 2004).

Η διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στα αντικείμενα έρευνάς του, με σκοπό να το μεταβάλλει, αλλά και να παρατηρήσει τις αλλαγές που αναδύονται, αποτελεί τη θεμελιώδη ιδιαιτερότητα της Έρευνας- Παρέμβασης. Είναι επίσης συνεργατική και μετασχηματιστική μέθοδος (Cappelletti, 2010; Argyris et al, 1985; Van de Ven & Johnson, 2006) και αποδεικνύει τη μεγάλη σημασία του πλαισίου στην εκπαιδευτική έρευνα, γεγονός που αντιτίθεται στην εργαστηριακή έρευνα και τις πειραματικές τεχνικές (Mérini & Ponté, 2008).



Η Έρευνα- Παρέμβαση ανήκει στην ομάδα της μελέτης περίπτωσης (Cappelletti, 2010), που έχει ευρεία εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα βαθιάς εξερεύνησης και συστηματικής ανάλυσης μιας μονάδας, προκειμένου να γενικεύσει σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα (Cohen – Manion, 1994). Παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την Έρευνα- Δράση (Cappelletti, 2010; Mérini & Ponté, 2008; Tochon & Miron, 2004). Το σημαντικότερο: Είναι και οι δυο απολύτως προσηλωμένες στη δράση. Σύμφωνα με τη Mérini (2003), η Έρευνα-Παρέμβαση ξεχωρίζει από την Έρευνα- Δράση, ως προς τον απώτερο στόχο της δράσης, ο οποίος δεν είναι τόσο η βελτίωση της πρακτικής ή ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας, όσο ο μετασχηματισμός και η αλλαγή των αναπαραστάσεων που έχουν οι συμμετέχοντες γι' αυτήν την πραγματικότητα, ώστε να επέλθει έμμεσα αλλαγή στις πρακτικές.

### *Η Διοργάνωση της Έρευνας*

Πάνω σ' αυτή τη μεθοδολογία σχεδιάστηκε και οργανώθηκε έρευνα με θέμα: *Οικονομική κρίση- Αλληλεγγύη και Δημοτικό Σχολείο: Διερεύνηση των αναπαραστάσεων, των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο φαινόμενο της «κρίσης», των πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ως απόρροια αυτής, καθώς και της έννοιας της Αλληλεγγύης ως απάντησης στο φαινόμενο. Έρευνα- Παρέμβαση σε πέντε δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης.* Η έρευνα οργανώθηκε από το Γραφείο Σχολικού Συμβούλου 5ης Εκπ/κης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ροδόπης (κ. Γεωργία Σουμαρά) σε συνεργασία με το CNRS και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Κοινωνιολογίας και Πολιτικών Επιστημών της Σορβόνης (κ. Noëlle Burgi).

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν μαθητές 7 (τουλάχιστον) τμημάτων από 5 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης: τέσσερα σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης και ένα σχολείο της ανατολικής. Επίσης, οι δάσκαλοι των τμημάτων αυτών και οι διευθυντές των σχολείων. Η ηλικία των μαθητών θα κυμαίνεται από τα 9 έως τα 12 έτη.

Κριτήριο επιλογής του δείγματος αποτέλεσαν, κυρίως, τα σημαντικά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι περιοχές στις οποίες ανήκουν τα συγκεκριμένα σχολεία, εξαιτίας της «κρίσης». Σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας Μακεδονία<sup>1</sup>, η ανεργία στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης έφτασε στο 30% στο τέλος του 2012 και κατείχε το ρεκόρ ανεργίας στην Ελλάδα με 1891 άνεργους κάθε μήνα<sup>2</sup>. Επίσης,

---

<sup>1</sup> Εφημερίδα Μακεδονία, Αρ. Φύλλου 29.498/ 15-03-2013

<sup>2</sup> Στοιχεία που αποτέλεσαν τη βάση της οργάνωσης του σχεδίου έρευνας

σύμφωνα με άλλα δημοσιεύματα<sup>3</sup>, ένας στους δυο επιχειρηματίες της πόλης, μέσα στο 2013 είχε την πιθανότητα να βάλει λουκέτο,<sup>4</sup> αυξήθηκε κατά 85%, μέσα σε τέσσερις μόλις μήνες, το ποσοστό των πολιτών της Δυτικής Θεσσαλονίκης, που έτρωγαν στα συσσίτια,<sup>5</sup> και χιλιάδες πολίτες, κυρίως από τους δήμους της Δυτικής Θεσσαλονίκης, στρέφονταν στις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων, ζητώντας κάθε είδους βοήθεια προκειμένου να επιβιώσουν.<sup>6</sup> Όπως είναι αναμενόμενο, οι συνέπειες πλήττουν περισσότερο τις περιοχές της Δυτ. Θεσσαλονίκης, που ήταν ήδη υποβαθμισμένη, καθώς επικάθονται σε ήδη προϋπάρχουσες ανισότητες.

Η κάθε Παρέμβαση υλοποιείται σε 6 διδακτικές ώρες, 3 δίωρα ενταγμένα είτε στην Ευέλικτη ζώνη, είτε στο Ολοήμερο. Ενδέχεται να προστεθεί και 4ο δίωρο, εάν προκύψει ως ανάγκη (αίτημα των μαθητών σε συμφωνία με τον εκπαιδευτικό και το διευθυντή). Οι 6 ώρες θα διέπονται από τους άξονες: 1. Γνωριμία- εξοικείωση- δημιουργία ομάδων - δέσιμο της ομάδας 2. Διαπραγμάτευση της «κρίσης» 3. Διαπραγμάτευση της Αλληλεγγύης 4. Ανατροφοδότηση

Ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή των τάξεων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, τέθηκαν:

1. Το σχολείο να βρίσκεται σε περιοχή με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, που να αποδίδονται στην κρίση.
2. Ενημέρωση του Δ/ντή/ ντριας του σχολείου και των εκπαιδευτικών των τάξεων και συγκατάθεσή τους.
3. Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών των τάξεων για καινοτόμες παρεμβάσεις και διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η τήρηση της δεοντολογίας, που εξάλλου, είναι απαραίτητη σε κάθε έρευνα εδώ απαιτεί πολύ περισσότερο την επαγρύπνησή μας. Πρωταρχικά δεοντολογικά ζητήματα και προϋποθέσεις για την παρούσα έρευνα υπήρξαν για μας: α) Η -κατά το μέτρο του δυνατού- εγκατάσταση σχέσης, β) Η εφαρμογή του προγράμματος από εκπαιδευτικό, γ) Η απουσία οποιασδήποτε μορφής ψυχολογιοποίησης των ζητημάτων, η αντιμετώπιση των μαθητών ως ολοκληρωμένων ανθρώπων και η διαπραγμάτευση των θεμάτων ως από μια ομάδα ενηλίκων.

---

<sup>3</sup> Αφορά, όπως παραπάνω, δημοσιεύματα που ερευνήθηκαν κατά το χρόνο οργάνωσης και σχεδιασμού της έρευνας.

<sup>4</sup> Εφημερίδα Μακεδονία, Αρ. Φύλλου 29.424/ 12-12-2012

<sup>5</sup> [http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art\\_id=136411&catid=6](http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art_id=136411&catid=6)

<sup>6</sup> Εφημερίδα Αγγελιοφόρος, 15-12-2012

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία βιώνει ένα φαινόμενο που αναφέρεται με τον όρο «κρίση» και έναν επακόλουθο, διαρκή θεωρητικό διάλογο, αν πρόκειται για «οικονομική» ή «πολιτική» ή «θεσμική» ή «κοινωνική» ή ό,τι άλλου είδους κρίση, και τις συνέπειες της οποίας, υφίσταται το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Με κάποια καθυστέρηση, άρχισε να γίνεται αντιληπτό στους πολίτες, της Ελλάδας όσο και της Ευρώπης, ότι το ζήτημα δεν αφορά μόνο την ελληνική κοινωνία, αλλά όλη την Ευρώπη ή και τον κόσμο: πρόκειται για κρίση του παγκόσμιου καπιταλισμού, η οποία διαπλέκεται με τη στρεβλή διαδικασία και τα προβλήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Κατρούγκαλος, 2012; Burgi 2014).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της νέας τάξης πραγμάτων είναι ότι εγκαταλείπει τη φιλοδοξία της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης και θέτει υπό αμφισβήτηση τα συστήματα κοινωνικής προστασίας, το κοινωνικό κράτος (Harvey, 2003; Castel, 2005; Burgi, 2006; 2009; 2014a; 2014b). Στην Ελλάδα (όπως άλλωστε και στην Πορτογαλία, την Ισπανία, Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και σε ένα μικρότερο βαθμό ως τώρα, στη Γαλλία και τη Γερμανία) τα συστήματα του κοινωνικού κράτους- είτε πρόκειται για την κοινωνική ασφάλιση, τη Δημόσια Υγεία, τη δημόσια εκπαίδευση, το συνταξιοδοτικό, τα εργασιακά δικαιώματα- πλήττονται εξαιρετικά (Burgi, 2014a).

Κατά κοινή ομολογία, η «κρίση» επέδρασε σημαντικά στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης: τόσο στη λειτουργία του σχολείου, όσο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από έρευνα που πραγματοποίησαν Έφηβοι Σύμβουλοι του Συνηγούρου του Παιδιού<sup>7</sup> για τις συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη ζωή των μαθητών, σε μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, το 82% πιστεύει ότι η κρίση έχει σοβαρές συνέπειες στο σχολείο, το 89%, στην οικογένεια, το 82% απαντά ότι η κρίση επηρέασε την εργασιακή κατάσταση των γονέων του, και το 57% πιστεύει ότι το σχολείο δεν δίνει την αναγκαία υποστήριξη στους μαθητές να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις συνέπειες της κρίσης.

Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια, μέχρι τώρα δεν έχουν γίνει σοβαρές έρευνες ή μελέτες ενώ, αντίθετα, η κοινή γνώμη «ενημερώνεται» καθημερινά από πλήθος άρθρα, ρεπορτάζ, σε ΜΜΕ, Διαδίκτυο, Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συχνά αμφίβολης αξιοπιστίας και εγκυρότητας και, κυρίως, χωρίς να ακούγεται η γνώμη των ίδιων που υφίστανται τις επιπτώσεις, δηλ. των δασκάλων και των μαθητών. Με μια πολύ σύντομη έρευνα πχ. στο διαδίκτυο, για την κρίση, ανακαλύπτεται σωρεία άρθρων<sup>8</sup>, ρεπορτάζ<sup>9</sup> ή ανακοινώσεων

---

<sup>7</sup> Ιστοχώρος του Συνηγούρου του Παιδιού  
<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidiuy>

<sup>8</sup> Παραθέτουμε κάποια παραδείγματα: «Η οικογένεια στη δίνη της κρίσης»  
<http://newagemama.com/>,

σχετικών συνεδρίων και ημερίδων<sup>10</sup>, συχνά με ηχηρούς τίτλους. Στην πλειοψηφία τους τα κείμενα υπογράφονται από ψυχολόγους ή ψυχοθεραπευτές. Στις ημερίδες ή σεμινάρια που οργανώνονται, το κοινό ενημερώνεται από «ειδικούς» δηλ. στην πλειοψηφία ψυχολόγους, ψυχιάτρους και θεραπευτές. Έτσι η «κρίση», από πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο ανάγεται σε προσωπική ή οικογενειακή ψυχοπαθολογία.

Η δεύτερη έννοια που τελεί υπό διαπραγμάτευση στην έρευνα, αυτή της «Αλληλεγγύης», επίκαιρη όσο ποτέ, αποκτά κατά περίπτωση διαφορετικά περιεχόμενα. Κατά τον Blais (2007: 310), ο όρος που γνωρίζει μια καινούρια νεότητα από τη δεκαετία του '80, αποτελεί μια «μείζονα» λέξη, που εκφράζει μια από τις θεμελιώδεις αξίες των σύγχρονων κοινωνιών, πρέπει όμως να έχουμε πάντα υπόψη ότι *«πλήττεται από το μηχανικό χαρακτήρα της επίκλησης μιας ιδέας που ξέπεσε σε σύνθημα, με το οποίο επιδιώκουν να συγκαλύψουν μάλλον ένα πρόβλημα, παρά να το επιλύσουν»*. Η αλληλεγγύη αναφέρεται, εκτός των άλλων, στη θέληση των ατόμων να ενώσουν τις δυνάμεις τους υπέρ ειδικών συμφερόντων (πχ. Αλληλεγγύη των απεργών, κοινωνική ή εθνική αλληλεγγύη). Σ' αυτή την περίπτωση, η έννοια της αλληλεγγύης είναι πρωτίστως νομική έννοια του κοινωνικού δικαίου (Théry, 2007) και είναι αντιληπτή όχι σε ατομικό, αλλά σε συλλογικό επίπεδο: δημιουργεί παράλληλα με το πολιτικό κράτος, μια αληθινή κοινωνία πολιτών, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του κοινωνικού κράτους. Η αλληλεγγύη δεν αποτελεί μόνο εργαλείο αλληλοϋποστήριξης και βοήθειας για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης αλλά και πολιτική- ταξική πρακτική. Ιδιαίτερα σε περιόδους οικο-

---

«Παιδιά και οικονομική κρίση».

<http://www.familylife.gr/el/eimai-mama-gynaika/psychologia/225-paidia-kai-oikonomiki-krisi>,

«Η οικονομική κρίση πλήττει και την ψυχική μας υγεία».

<http://www.dimitratheofli.gr/>

«Οικονομική κρίση: Τι να πω στα παιδιά μου;(10 συμβουλές από ειδικούς)»

<http://www.limnosfm100.gr/>

«Ψυχολογικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στο άτομο και στην οικογένεια»

<http://ebdomi.com/arthra/arthra/5891-psyxologikes-synepeies-tis-oikonomikis-krisis-sto-atomo-kai-stinoikogeneia.html>

<sup>9</sup> «Πάτρα: Μαθητής νηστικός επί δυο ημέρες λιποθύμησε από την πείνα»

<http://www.patrastimes.gr/arthro.php?id=36345>

«Εκπαιδευτικοί στη Θεσσαλονίκη: «Χιλιάδες παιδιά περνούν τις πόρτες των σχολείων πεινασμένα»

[http://hamomilaki.blogspot.gr/2013/03/paidiapeinasmena.html?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=feed&utm\\_campaign=Feed:+hamomilaki+%28To+hamomilaki%29](http://hamomilaki.blogspot.gr/2013/03/paidiapeinasmena.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:+hamomilaki+%28To+hamomilaki%29)

<sup>10</sup> Η κρίση απειλεί την ...οικογένεια!

<http://www.newsbomb.gr/prionokordela/ellada/story/160397/h-krisi-apeilei-tin-oikogeneia>

Οικονομική κρίση και επιπτώσεις στην οικογένεια

<http://www.rizospastis.gr/story.do?id=6700298&publDate=17/2/2012>

νομικής ύφεσης, η κοινωνική αλληλεγγύη ενσωματώνεται στις επίσημες κοινωνικές πολιτικές (Μπαϊρακτάρης, 1994).

### *Σκοπός της έρευνας, Στόχοι, υποθέσεις/ προβληματισμοί*

Όσον αφορά τον πόλο της έρευνας, ως ειδικότεροι στόχοι τίθενται: Η διερεύνηση των αναπαραστάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο που βιώνει η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, που αποκαλείται «κρίση» και η διερεύνηση των στάσεων, απέναντι στο φαινόμενο. Η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των σχετικών με την έννοια της Αλληλεγγύης. Τέλος, η διερεύνηση των αντίστοιχων στάσεων, αντιλήψεων και αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, όπου αυτό είναι εφικτό.

Όσον αφορά τον πόλο της παρέμβασης, ως ειδικότεροι στόχοι τίθενται: Ο μετασχηματισμός των αναπαραστάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την «κρίση» στην Ελλάδα και την «αλληλεγγύη» στην κοινωνία και έμμεσα οι αλλαγές σε πρακτικές αντιμετώπισης. Η υποστήριξη των μαθητών μέσα από την κατανόηση που επιχειρείται, ότι το ζήτημα της κρίσης αφορά τον ελληνικό λαό στο σύνολο του. Η από-ενοχοποίηση και η ενδυνάμωση μέσα από την κατανόηση ότι, πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (μείωση εισοδήματος της οικογένειας, ανεργία, καυγάδες ή άλλου τύπου οικογενειακά προβλήματα) υπάρχουν και γύρω τους. Η συνειδητοποίηση ότι μπορούμε να στραφούμε σε συλλογικούς τρόπους αντιμετώπισης. Η επαφή, κατανόηση και επεξεργασία από τους μαθητές (και τους δασκάλους, όπου καταστεί δυνατό) της έννοιας της αλληλεγγύης, ως εργαλείου επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Η καλύτερη ή διαφοροποιημένη κατανόηση της έννοιας της αλληλεγγύης, μέσα από δραστηριότητες που θα απαιτήσουν αλληλέγγυα συμπεριφορά. Γνωριμία με πρωτοβουλίες πολιτών και πρόταση από τους ίδιους, τρόπων δράσης και αντίδρασης. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη σχολική και μαθησιακή διαδικασία. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η ένταξη σε ομάδες εργασίας, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ τους. Η παρέμβαση, σαφώς φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως πρόληψη των προβλημάτων που συνεπάγεται η «οικονομική κρίση» και να συμβάλει στον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

### *Ένταξη της τέχνης στην ερευνητική προσπάθεια*

Για να ανιχνεύσουμε τα σημεία διασύνδεσης του ερευνητικού εγχειρήματος με την τέχνη, αρκεί να επισημάνουμε κάποια σημεία κλειδιά που αναφέρθηκαν ως τώρα: α) Η έρευνα γίνεται μέσω παρέμβασης, β) Η παρέμβαση φιλοδοξεί να αποτελέσει χώρο ελεύθερης έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων,

αντιλήψεων, όπως επίσης, χώρο συνειδητοποίησης και υποστήριξης, γ) Χρήση τεχνικών και μέσων που θα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής κατάστασης, δ) Αναγκαιότητα εγκατάστασης σχέσης

Στην έρευνά μας χρησιμοποιούνται ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, τεχνικές και μέσα που θα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής κατάστασης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001), όπως: γραπτά κείμενα (είτε ατομικά των μαθητών, είτε ως αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας), παραγωγή προφορικού λόγου (συζητήσεις, ανατροφοδότηση, δηλώσεις, κλπ), δημιουργία (προφορική/ γραπτή) παραμυθιού/ ιστορίας/ ποιήματος, ζωγραφίες κουκλοθέατρο/ θέατρο/ Δραματοποίηση, Παιχνίδι ρόλων, Παιχνίδια (δηλώσεων, γνωριμίας, επικοινωνίας, εισαγωγής κανόνων), διάλογος μέσω σκίτσων- δημιουργία κόμικ, φωτογραφία.

Η βιβλιογραφία μας υπενθυμίζει ότι, πρωταρχικός ρόλος της τέχνης είναι να δώσει στο παιδί μια εναλλακτική γλώσσα με τη βοήθεια της οποίας θα μπορέσει να μοιραστεί συναισθήματα, ιδέες, αντιλήψεις, φαντασιώσεις και παρατηρήσεις για τον εαυτό του, για τους άλλους και το περιβάλλον. (Malchioldi, 2001). Οι τέχνες, όπως και το παιχνίδι έχουν και θεραπευτική πλευρά, καθώς κατά τη διαδικασία τους είμαστε προστατευμένοι από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας. Αυτό μας επιτρέπει να εκθέτουμε τη δημιουργικότητά μας με ασφάλεια (Kliphuis, 1975). Μέσα από τη δημιουργία (τέχνη) τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν συναισθήματα θυμού εναντίον ενήλικων μορφών εξουσίας. Το παιδί χρησιμοποιεί πολλούς μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας για να μεταφέρει αυτό που νιώθει. Όσα δεν ξέρει να «πει», τα εκφράζει μέσα από το παιχνίδι, τις ζωγραφίες, το ίδιο του το σώμα. (Cott, 1998). Ειδικότερα, μέσα από τη δραματική τέχνη τα παιδιά προτείνουν λύσεις, απορρίπτουν άλλες που είχαν επικρατήσει, ασκούνται σε νέες με αποτέλεσμα να αναδιοργανώνουν τον κόσμο, συνδέοντας την εσωτερική τους πραγματικότητα με την εξωτερική (Κοντογιάννη, 2000). Η τέχνη αποτελεί ένα είδος εξωτερίκευσης, μια προέκταση του εαυτού μας, μια ορατή προβολή των σκέψεων και των συναισθημάτων μας (Riley, 1997), μπορεί να ενθαρρύνει τη σύνδεση της γνώσης και συναισθήματος, την προώθηση εποικοδομητικής αυτοέκφρασης και της κριτικής- κοινωνικής συνειδησης (Freedman, 2006).

Γίνεται κατανοητό ότι η τέχνη σε ποικίλες της μορφές, όχι μόνο μπορεί να συνδεθεί με την έρευνά μας, αλλά και να προσφέρει εξαιρετικά εργαλεία και μάλιστα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και στους δύο πόλους: Τόσο στη συλλογή δεδομένων, όσο και στο μέρος της παρέμβασης.

### *Βιβλιογραφία*

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία, στο Γεώργιος Καμάλης και Απόστολος

- Κατσίκης (επιμ), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα 2007, σελ. 1339-1348.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Argyris, C., Putnam, R., McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: Anthropos.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Blais, M.-C. (2007). *La solidarité. Histoire d'une idée*. Paris: Gallimard.
- Burgi, N. (ed.) (2014a). *La Grande Régression. La Grèce et l'avenir de l'Europe*. Lormont: Le Bord de l'eau éditions.
- Burgi N. (2014b). Societies Without Citizens: The Anomic Impacts of Labor Market Restructuring and the Erosion of Social Rights in Europe. *European Journal of Social Theory*, 17 (3), 270-86.
- Burgi N. (2009). La construction de l'Etat social minimal en Europe. *Politique européenne*, 67, 201-32.
- Burgi N. (2006). *La Machine à exclure. Les faux-semblants du retour à l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Cappelletti, L. (2010, mai). La recherche-intervention : Quels usages pour le Congrès de l'Association Francophone de Comptabilité (AFC)? Nice, mai 2010. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/10/90/PDF/p173.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corr, Ch. (1998). *Μιλώντας σε παιδιά που θρηνούν*. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Duchesne, C. & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), pp. 3-24. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2005). Γενίκευση της εφαρμογής του προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-8-2005 (ΦΕΚ 1280/13-9-2005)
- European Commission. (2005). *Green Paper. Improving The Mental Health of the Population: Towards a strategy on Mental Health for the European Union*. Brussels: European Communities. COM(2005) 484.
- Fine, G. A. & Sandstrom K. L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation With Minors*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gilles, R.M., & Adrian, F. (2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Farmer Press.
- Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Prentice-Hall.
- Κατρούγκαλος, Γ. (2012). *Η κρίση και η διέξοδος*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία : η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.  
<http://www.doe.gr/synedria/erioan.pdf>
- Lukka, K. (2005). Approaches to Case Research in Management Accounting: The Nature of Empirical Intervention and Theory Linkage. In Jönsson, S., Mouritsen, J. (eds.). *Accounting in Scandinavia – The Northern Lights*. Liber & Copenhagen Business School Press, 375-99.
- Malchiodi, C. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαϊρακτάρης, Κ. (1994). *Ψυχική υγεία και κοινωνική παρέμβαση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16 (1), 77-95.  
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-77.htm>
- Mialaret, G. (2007). *Sciences de l'éducation: Aspects historiques: Problèmes épistémologiques*. Paris: PUF
- Morrison, K.R.B. (1993). *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Norfolk : Peter Francis Publisher
- Plane, J.M. (2000). *Méthodes de recherche-intervention en management*. Paris : L'Harmattan
- Σουμαρά, Γ. (2012). Κρίση- Αλληλεγγύη, στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τελική Εργασία για τη δράση Teachers4Europe.  
[http://www.teachers4europe.gr/newsite/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=219:krisi-allileggii-stin-ellada-kai-stin-europei&Itemid=43](http://www.teachers4europe.gr/newsite/index.php?option=com_k2&view=item&id=219:krisi-allileggii-stin-ellada-kai-stin-europei&Itemid=43)
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Spring, J. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος
- Théry I. (2007). Transformation de la famille et “solidarités familiales” : Questions sur un concept, στο: S. Paugham (ed.). *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, 149-68.
- Tochon, F. V., & Miron, J. M. (2004). *La recherche-intervention éducative: transition entre famille et CPE*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Τρίγκα, Ν. (2006, 19/02). Νοσεί το ολοήμερο σχολείο. *Το Βήμα*.  
<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=171399>
- Van de Ven, A.H., Johnson, P.E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *The Academy of Management Review* 31 (4): 802-21.
- ΥΠΑΙΘΠΑ, (2012). Ολοήμερο δημοτικό σχολείο 2012-2013. (οργάνωση-λειτουργία).
- Αρ.Πρωτ.Φ.50/268/102487/Γ1/06-09-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ



### *Βιογραφικά σημειώματα*

Η Γεωργία Σουμαρά (MSc Κοινωνικής κλινικής ψυχολογίας εξαρτήσεων και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων) είναι Σχολική Σύμβουλος της 5ης Εκπ/κης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ροδόπης. Σπούδασε παιδαγωγική και ψυχολογία. Εξειδικεύτηκε στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Ασχολήθηκε για πολλά χρόνια με το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας και με παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υπηρέτησε ως Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας στη Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Για δύο χρόνια έδωσε μαθήματα γραμματισμού σε ενήλικες σε διαδικασία απεξάρτησης, στο Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας (ΑΠΘ- ΟΚΑΝΑ). Η κλινική της εμπειρία είναι σε εξαρτημένους χρήστες ουσιών, εξαρτήσεις, περιθωριοποιημένες ομάδες και ανοίκους πάσχοντες. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, κοινωνικό αποκλεισμό, παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο, κοινωνικά κινήματα, παρεμβατικές μορφές έρευνας και σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η Noëlle Burgi, πολιτειολόγος και κοινωνιολόγος, είναι ερευνήτρια στο Εθνικό Κέντρο Επιστημονικής Έρευνας (CNRS), μέλος του Ευρωπαϊκού Κέντρου Κοινωνιολογίας και Πολιτικών Επιστημών της Σορβόνης (Université Paris I - Panthéon Sorbonne). Οι έρευνές της επικεντρώνονται στο μετασχηματισμό του σύγχρονου κράτους, την αναδιάρθρωση των ευρωπαϊκών κοινωνικών πολιτικών, το «νέο Μανιτζεριαλισμό» και τις επιπτώσεις τους στην ατομική πορεία και ταυτότητα. Διεξήγε πολλές έρευνες πεδίου πάνω στις συνθήκες εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών (δημόσιο και ιδιωτικό) και την ανεργία και την επισφάλεια στην εργασία. Σήμερα ηγείται αρκετών ερευνητικών σχεδίων μεταξύ των οποίων ένα σχέδιο που ήδη διεξάγεται για την Ευρώπη του Νότου. Η εργασία που παρουσιάζεται εδώ σε συνεργασία με τη Γεωργία Σουμαρά υποστηρίζεται από το Εργαστήριο Αριστείας Transformations de l'Etat, Politisation des sociétés, Institution du social (Labex TEPSIS).



### **3. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**



# Απαγγελία - μεγαλόφωνη ανάγνωση. Συμφιλίωση με τη φωνή μας αλλά και των άλλων

**Σταύρος Καμαρούδης**

Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[stavros.kamaroudis@voila.fr](mailto:stavros.kamaroudis@voila.fr)

**Ξανθίπη Ζαχοπούλου**

Εκπαιδευτικός  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης  
[xazax1@gmail.com](mailto:xazax1@gmail.com)

## ΜΕΡΟΣ Α

### *Περίληψη*

Έπειτα από μια σύντομη αναδρομή (αιδοί στην αρχαιότητα, τροβαδούροι στον Μεσαίωνα, ποιητάρηδες και παραμυθιάδες στις παραδοσιακές κοινωνίες) διατυπώνουμε λίγες παρατηρήσεις για τον σύγχρονο δημόσια εκφερόμενο λόγο. Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, προπτυχιακοί ή μεταπτυχιακοί, μέλλοντες εκπαιδευτικοί, συχνά δυσκολεύονται ή και αδυνατούν να αποδώσουν μεγαλόφωνα στην αίθουσα ή το αμφιθέατρο, επιλεγμένα προτεινόμενα αποσπάσματα (άτονη, εσπευσμένη, αγκωμένη απαγγελία), προτείνουμε τη συστηματικότερη χρήση της απαγγελίας και της μεγαλόφωνης ανάγνωσης κατά τη διδασκαλία και την προσέγγιση των κειμένων.

Προτείνουμε επίσης και τη διδασκαλία του μαθήματος της ορθοφωνίας στις καθηγητικές σχολές. Με σκοπό τη συμφιλίωση με τη φωνή μας μα και κείνη των άλλων, αλλά και την αρτιότερη κατανόηση - «ξεκλείδωμα» των λογοτεχνικών κειμένων, ποιητικών, πεζών ή θεατρικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Απαγγελία, μεγαλόφωνη ανάγνωση, ποίηση, πεζογραφία, εκπαίδευση

### *Abstract*

After a brief retrospection to ancient bards, to medieval troubadours, to poets and storytellers in traditional societies we make some observations about the contemporary public elocution. The starting are the findings, based on the long teaching experience, that both, undergraduate and graduate students, as well as prospective teachers, often find it difficult or even impossible to render aloud proposed poetic extracts in the classroom or in the auditorium (the recitation is usually hasty, anxious and in a flat voice).

Therefore, we recommend the systematic use of recitation and reading aloud during the teaching and analysis of texts. Also, we recommend the teaching of elocution to prospective teachers during their academic studies in order to achieve reconciliation between our voices and the voice of other people and the enhancement of the comprehension- unlocking of literary texts (poetic, drama, prose).

**Keywords:** Recitation, render aloud, poetry, literature, education

Η πρόταση του κοινού μας φίλου Σίμου Παπαδόπουλου και η συμμετοχή στη «Σύνοδο των Τεχνών» καθώς και μερικές συναντήσεις στη γενέτειρά μας Θεσσαλονίκη, μας οδήγησαν ενώπιόν σας, για να αναπτύξουμε το θέμα που μόλις αναγγείλαμε. Η Ξανθίπη Ζαχοπούλου θα το προσεγγίσει με αφητηρία την πλούσια και δημιουργική της εμπειρία από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο Σταύρος Καμαρούδης με αφητηρία τα πανεπιστημιακά έδρανα. Κοινό μας σημείο η διδασκαλία.

Στην προεφηβεία συνήθως, μα και αργότερα, η φωνή μας ηχεί παράταιρα. Άχαρη μας μοιάζει, κάποτε μονότονη, λίγο ξένη...

Προσπαθήστε, σας παρακαλώ, να θυμηθείτε πώς νιώσατε όταν την ακούσατε ηχογραφημένη την πρώτη φορά! Κάπως άβολα, έτσι δεν είναι;

«Ωστε αυτή είναι η φωνή μου», θα αναρωτηθήκατε!

Οι αιοδοί στην αρχαιότητα και οι αφηγητές – παραμυθάδες αργότερα, μετέδιδαν στις επόμενες γενιές τη μνήμη και την καλλιτεχνική πεμπουσία μιας κοινής πατρογονικής κληρονομιάς. Ενίοτε μάλιστα και με μουσική υπόκρουση.

«Αγύρτες», ανά τας αγυιάς, συναντούμε και στο Βυζάντιο:

«Προς οβολόν άδοντες καθ' εκάστην οικίαν» (Πολίτης, 1991: 26).

Μα και Κρητικούς, που ως τα μέσα του εικοστού αιώνα μπορούσαν από μνήμης να σας απαγγείλουν, σχεδόν ολόκληρη, την ιστορία του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας. Μαζί μ' έναν σωρό μαντινάδες:

*«Όποιος δεν είναι μερακλής  
και στ' άρματα τεχνίτης  
δεν πρέπει να τα πορπατεί  
τα χόματα τσι Κρήτης»*

Αγώνες ποιητικού λόγου διεξάγονται κάθε χρόνο και στην Κύπρο. Την Κυριακή που έπεται της Πεντηκοστής, την λεγόμενη «του Κατακλυσμού», σε πολλές κυπριακές κωμοπόλεις γίνεται από τους ποιητάρηδες ο διαγωνισμός των «τσιατιστών». Με πρωτεία παρακαλώ αλλά και δευτερεία και τριτεία!

Δε θα σταθώ περισσότερο σ' αυτές τις παραδοσιακές κοινωνίες, σε κόσμους που δυστυχώς χάνονται. Να προσθέσω μόνο πως μόλις εσχάτως και η μη υλική κληρονομιά της ανθρωπότητας προστατεύεται θεσμικά από την UNESCO (Unesco, 2003).

Διδάσκω εδώ και τριάντα χρόνια. Ιδιαίτερα τελευταία, υπάρχουν στιγμές που στην αίθουσα, ή ακόμα χειρότερα στο αμφιθέατρο, θαρρώ πως είμαι εκφωνητής στην τηλεόραση. Ομιλώ συχνότατα «μη ακουόμενος», όπως σημείωναν οι παλιοί πρακτικογράφοι της ελληνικής (και όχι μόνο) Βουλής.

Άλλοτε πάλι ιδίως κατά τις παραδόσεις του μαθήματός μου «κείμενα από την ιστορία της ελληνικής γλώσσας», διαπιστώνω με έκπληξη πόσο δύσκολα κάποιοι και κάποιες μπορούν να απαγγείλουν ή να αναγνώσουν σωστά ένα κείμενο. Το απολαμβάνουν αισθητικά, ναι, μα όταν τους το προτεί-

νω να το διαβάσουν μεγαλόφωνα, κυριολεκτικά το «εκτελούν». Άτονα, ανόρεκτα, με σπουδή, δι-εκ-πε-ραι-ω-τι-κά!

Η κόκκινη κλωστή της ανέμης σήμερα φαίνεται να έχει κοπεί. Αμήχανοι και αμήχανες οι νέοι και οι νέες μας μπροστά στα κείμενα. Το ίδιο μου φαίνεται και γενικότερα στον δημόσιο, επίσημο ή και λειτουργικό, στην εκκλησία εκφερόμενον λόγο.

Επιτρέψατέ μου να αναφερθώ σε πολύ πρόσφατη φετεινή μου εμπειρία σε μητροπολιτικό ναό της ελληνικής διασποράς, των Φώτων ανήμερα:

«Ίδωσάν σε ύδατα

και εφοβήθησαν...

σημειώνει το κείμενο καθώς και:

«ο Ιορδάνης εστράφη

προς τα πίσω...»

Μέσα στα δόντια η φωνή του χοροστατούντος Μητροπολίτη, ακμαίου ακόμη ηλικιακά...

Ευτυχώς που οι ψαλτάδες λες και βάλθηκαν να καλύψουν κάπως το κενό και έψαλλαν με ζέση το “εν Ιορδάνη βαπτιζομένου Σου Κύριε” και φανερώθη η της Τριάδος η φανέρωσις, (έστω και επ’ ολίγον!)...

Ας γυρίσω στο δασκαλίστικο το νήμα. Πρώτα απ’ όλα σημειώνει ο γλωσσολόγος Dell Hymes (Crocker, 1989 : 2919) στο σχολείο «το παιδί αποκτά τη γνώση για το πότε να ομιλεί και πότε να σωπαίνει και ακόμα για το τι να ομιλεί, για ποιον, πότε, πού και με ποιον τρόπο». Το παιδί πρέπει να αποκτήσει ένα ρεπερτόριο ομιλίας. Και σ’ αυτό προσθέτω συμπεριλαμβανονται η απαγγελία και η μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Συνοπτικά: Στις μικρές τάξεις του δημοτικού και στα ξενόγλωσσα σχολεία συχνά ολόκληρη η τάξη απαγγέλλει «εν χορώ». Τι πετυχαίνουμε; Απομνημόνευση μιας φράσης, σωστή άρθρωση των λέξεων, συλλαβιστά - τραγουδιστά - ψιθυριστά.

Ένας Γερμανός παιδαγωγός, ο Gentges, προτείνει «ειδικές ώρες οι οποίες να παίρνουν μια ιδιαίτερη, ευτυχημένη μορφή, ένα βραδινό με τους γονείς ή μια σχολική γιορτή, ευκαιρίες για ατομική απαγγελία» (Κυριαζόπουλος, 1989: 643).

Θα πρόσθετα και τις λέσχες Βιβλίου και Ανάγνωσης που ξεφύτρωσαν ευτυχώς πολυπληθείς, σαν μανιτάρια σε κάθε πόλη.

Και τέλος μια πρόταση προς τους γονείς – το δοκιμάσαμε οικογενειακώς – και «δούλεψε», όπως θα έλεγαν οι σημερινοί νέοι, υπέροχα. Στα μεγάλα μας ταξίδια διαβάζουμε κατά σειράν, λογοτεχνικά κείμενα, μεγαλόφωνα, σε πολλές μάλιστα γλώσσες... Στις δυο μας τις επίσημες (ελληνική, γαλλική) αλλά και σε άλλες.

Στην εφηβεία και τη μετεφηβεία οι απαιτήσεις των σπουδαστών μας, προφανώς γίνονται υψηλότερες και λεπτότερες. Εδώ παρατηρούμε πως δε γίνεται απαγγελία μόνο με τα χείλη αλλά συμμετέχει και όλο το «είναι», με φυσικότητα, χάρη, αυξομειώσεις και κυματισμούς της φωνής. Ακόμη και τα

ονομαζόμενα από τη γλωσσολογία «παραγλωσσικά χαρακτηριστικά», δηλαδή κινήσεις των χεριών, της κεφαλής, καθώς και έκφραση του προσώπου, των ματιών και των φρυδιών. Και ένα βλέμμα που αγκαλιάζει ολόκληρο το ακροατήριο. Από στήθους απαγγελία, ακόμη καλύτερα!

Ο καθηγητής Χρίστος Τσολάκης μάς παρότρυνε στο πειραματικό σχολείο Θεσσαλονίκης να ξεκουραζόμαστε διαβάζοντας ποίηση και μεγαλόφωνα στα διαλείμματα της μελέτης μας. Ιδίως κατά την προετοιμασία μας για το πανεπιστήμιο.

Να σημειώσουμε πως στις καθηγητικές σχολές της χώρας μας δεν προσφέρεται διόλου το μάθημα της ορθοφωνίας και ελάχιστοι διδάσκοντες ζητούν κατά τις προφορικές εξετάσεις απαγγελία ή μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 δημιουργήθηκε και η *Απαγγελτική Ομάδα Φλώρινας*, η οποία έλαβε μάλιστα μέρος και σε διάφορα φεστιβάλ ποίησης στην Άνδρο, στην Πτολεμαΐδα και αλλού. Με ηγετική μορφή τον πρόωρα χαμένο ποιητή, Μίμη Σουλιώτη (1949-2012). Η φλόγα όμως γρήγορα έσβησε...

Θα παραπέμψουμε τους φιλομαθείς στο κείμενο «η φιλολογική ανάγνωση της ποίησης» του Μίμη Σουλιώτη και ιδιαίτερα στα όσα γράφει για την «Παρανάγνωση – Ανάγνωση – Φιλολογική Ανάγνωση» του Δ. Ν. Μαρωνίτη και την «Περιδιάβαση» του Γ. Π. Σαββίδη, δύο έγκυρες και νόμιμες φιλολογικές μεθόδους προσέγγισης της ποίησης και της πεζογραφίας (Μ. Σουλιώτης, 1995: 79-81). Πιο συγκεκριμένα του Δ. Ν. Μαρωνίτη: Παρανάγνωση: πρωτοβάθμια, λοξή προανάγνωση. Ανάγνωση: η μετάβαση από τον ποιητικό ερεθισμό στο ποιητικό ερέθισμα. Φιλολογική ανάγνωση: είσοδος στην μουσική υποδομή του ποιήματος.

Περιδιάβαση: Γ. Π. Σαββίδη

Α) Το ποίημα με βάση το συνολικό έργο κάποιου ποιητή

Β) Το ποίημα και ο πνευματικός του περίγυρος

Γ) Το ποίημα ως αφετηρία συνειρμών στον αναγνώστη.

Καιρός να ξαναβρούμε το νήμα και το νόημα της αφήγησης και της απαγγελίας. Να δώσουμε στα κείμενα φωνές πολλές, χρωματισμένες με το ιδιόλεκτον και το ύφος της καθεμιάς και του καθενός, φωνές σχεδόν ιδανικές...

### Σημειώσεις

1. Πολίτης, Λίνος (1991), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*

«Τους αγείροντας λέγει, ήτοι αγύρτας, ων νυν δείγμα οι κατάρατοι Παφλαγόνες ωδάς τινάς συμπλάσαντες πάθη περιεχούσας ενδόξων ανδρών και προς οβολόν άδοντες καθ' εκάστην οικίαν». Σχόλιο του Αρέθα στον *Βίο Απολλώνιου του Φιλοστράτου*. Βλ. Σ. Β. Κουγέας «Αι εν τοις σχολίοις του Αρέθα λαογραφικά ειδήσεις», *Λαογραφία* 4 (1914), σελ. 239.

2. Από το 2003 με τη Σύμβαση για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, η οποία υπογράφηκε στο Παρίσι.



3. Αναφερόμενος από τον W. J. Crocker στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, στο λήμμα «Λόγου Αγωγή» σελ. 2919.
4. Αναφερόμενος από τον Γ. Β. Κυριαζόπουλο στο λήμμα «Απαγγελία», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, σελ. 643-644.
5. Μίμης Σουλιώτης, « Η φιλόλογη ανάγνωση της ποίησης», σελ. 76-108 και ιδίως στις σελ. 79-81, στο *Αλφαβητάριο για την ποίηση*.
6. Ορισμένες φοιτήτριες και ορισμένοι φοιτητές προερχόμενοι από διαλεκτόφωνα περιβάλλοντα (π.χ. κυπριακό ή ποντιακό) συστέλλονται για την χαρακτηριστική προφορά τους.

Αντίθετα η γνωστή τηλεπαρουσιάστρια Ράνια Θρασκιά άρχισε τη σταδιοδρομία της στη Ρόδο, όπου αναζητούσαν εκφωνήτρια χωρίς τοπικό χρωματισμό (από συνέντευξη της ίδιας).

Σχετικά με την αφήγηση μύθων και παραδοσιακών παραμυθιών παραπέμπουμε στο *Φεστιβάλ Αφήγησης Ολύμπου* βλ. και στην ιστοσελίδα [www.pofa.uth.gr](http://www.pofa.uth.gr).

### Βιβλιογραφία

- Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Crocker, W. J. (1989). –*Παιδαγωγική – Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό: Λήμμα «Λόγου Αγωγή», μετ. Ε.Κ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In: Pride J. B. – Holmis. J. (eds) *Sociolinguistics. Harndsworth: Selected Readings*. Penguin.
- Κυριαζόπουλος, Γ. Β. (1989). Λήμμα «Απαγγελία» στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Λ. (1991-στ). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

## ΜΕΡΟΣ Β

### Περίληψη

Η απαγγελία, ως αγωγή του προφορικού λόγου και τρόπος προσέγγισης και μύησης σε ένα ποίημα, λείπει από το σημερινό σχολείο. Τι φταίει άραγε; «Ένα ποίημα τότε μόνο καλογνωρίζεται όταν απαγγέλλεται», μας λέει ο Κωστής Παλαμάς. Η απαγγελία είναι το κλειδί για να ανοίξεις την πόρτα, να μπεις στα ιερά και τα όσια του ποιήματος, να περπατήσεις στα κρυφά του σημεία, να γίνεις συνδημιουργός του. Μήπως λοιπόν πρέπει να την ανακαλύψουμε ξανά, πρώτα εμείς και να δώσουμε το έναυσμα στους μαθητές να την ανακαλύψουν κι εκείνοι; Μήπως είναι καιρός να επιστρέψει στο σχολείο; Χρειάζεται γι' αυτό εκπαιδευτικούς με καλλιέργεια, γνώση, έμπνευση και προπαντός αγάπη. Γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να ελευθερωθεί αυτή η δύναμη.

**Λέξεις κλειδιά:** Απαγγελία, αγωγή προφορικού λόγου, ποίηση, εκπαίδευση

## *Abstract*

Recitation, as education of oral speech and as a way of an approach and initiation into a poem, is missing from the contemporary school. Who's to blame? Only when a poem is recited, does it become well known, says Kostis Palamas. Recitation is the key to open the door, to enter into the sanctities of the poem, to walk into its hidden points and become a cocreator. Well, we should first rediscover recitation ourselves and then trigger our students to discover it themselves. It is about time recitation came back to school. Therefore, teachers with cultural awareness, inspiration, sensitivity and, above all, love are indispensable to our schools. Because this is the only way to release the power of the poem.

**Keywords:** Recitation, education, poetry, cocreator

*Σακάτεψε τον χρόνο*

*Έτσι που στο τέλος να υποκλίνεται*

*Έτσι κι αλλιώς από το αίμα του ζεις*

*Γίνε πανδαμάτωρ με τη δημιουργία*

Ποίηση – δημιουργία – παιδικότητα ταυτίζονται. Είναι φτιαγμένες από το υλικό που έχει το ανάλογο του στη φαντασία. Και ο κόσμος φτιάχνεται από την αρχή, πέρα από τον χρόνο και τη φθορά.

«*Η ποίηση είναι η παιδική ηλικία του κόσμου*» γράφει ο Σλοβένιος ποιητής Μπόρις Νόβακ. Εκεί όπου όλα λειτουργούσαν καθαρά και ανόθευτα. «*Κάθε ποιητής είναι ένα μεγάλο παιδί και κάθε παιδί είναι ένας μικρός ποιητής*». Έτσι είναι απόλυτα συμβατή με την παιδική ηλικία του ανθρώπου. Την εποχή που όλα παίρνουν τη θέση τους μέσα του, η ποίηση μπορεί να βάλει τους λίθους γι' αυτό το οικοδόμημα. Να χτίσει τον κόσμο του.

Σήμερα η ποίηση είναι παραγκωνισμένη. Η φαντασία μοιάζει σαν ένα παιχνίδι παλιό, όχι για τα σημερινά παιδιά που βιαζόμαστε να τα μεγαλώσουμε. Λες και ξεχάσαμε ότι η παιδική ηλικία του κόσμου τράφηκε από τους μύθους της.

Το σχολείο ακολουθώντας τα δεδομένα της κοινωνίας, τη χρησιμοθηρία και τη νοησιарχία δε δίνει στην ποίηση, τον χώρο που χρειάζεται για να αναπνεύσει. Η προσέγγιση ενός ποιήματος φαίνεται να μη διαφέρει στους στόχους από την προσέγγιση των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η ποίηση είναι υποταγμένη στην ίδια μεθοδολογική πορεία των άλλων μαθημάτων. Η εμμονή πολλές φορές στο νόημα και στη μία και μόνη ορθή ερμηνεία ή η αναζήτηση απλώς, στις μικρότερες τάξεις, κάποιων στοιχείων μορφής (μετρο, ομοιοκαταληξία) υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις. «*Το να ζητάμε όμως τι θέλει να πει ένα ποίημα, είναι σαν να θέλουμε να βγάλουμε το νόημά του έξω από το ποίημα*» (Βαγενάς, 1979:78). Κάποιες φορές γίνεται και ανατομία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως επί το πλείστον ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως διαμορφωτική δύναμη του κό-

σμου, καλλιέργεια της ψυχής, φανέρωση του μη ορατού, βιώματα της επαφής με την ποίηση. Οι ανοιχτοί της ορίζοντες περιορίζονται σε ένα λογικό, ασφυκτικό χώρο. Έτσι η μαγεία χάνεται. Εκεί που μπορούσε να φανερωθεί ένας κόσμος.

Οι μαθητές αμήχανοι. Τι λείπει τελικά; Η υπομονή που έχει η ποίηση και εμείς σήμερα τη χάσαμε; Μήπως στην εποχή μας μάθαμε να οδηγούμαστε πάντα σ' ένα άρα, όπως λέει ο Οδ. Ελύτης, (1992: 165) που στην ποίηση δεν υπάρχει; Μήπως λείπουν οι μνημένοι και εμπνευσμένοι δάσκαλοι;

*«Το διδακτικό προσωπικό των λυκείων και των πανεπιστημίων, όπως λέει ο ίδιος, είναι σε θέση να μας πληροφορήσει με πάσαν ακρίβεια ποιες και πόσες παραλλαγές από κάθε στίχο του Σολωμού υπάρχουν. Να μας πει όμως για ποιο λόγο συνιστά ποίηση 'της αυγής το δροσάτο, ύστερο αστέρι', ποτέ»* (Ελύτης, 1992:166). Η αναζήτηση λοιπόν τρόπων προσέγγισης και μύησης σ' ένα ποίημα είναι σήμερα ζητούμενο.

Η απαγγελία ποιητικών κειμένων ως αισθητική συγκίνηση, επικοινωνία και εμπειρία συνομιλίας με το ποίημα λείπει τα τελευταία χρόνια από το σχολείο. Η απαγγελία αφορά γενικότερα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και ειδικότερα στην ανάγνωση ενός ποιήματος ή ενός θεατρικού κειμένου και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας χρησιμες για τη ζωή γενικά. Τέχνη πανάρχαιη που έλκει την καταγωγή της από τους αιτιούς της αρχαιότητας έχει σήμερα χαθεί.

*«Κι όμως ένα ποίημα καλογνωρίζεται [όπως λέει ο Κωστής Παλαμάς], μόνο όταν απαγγέλλεται. Και κακό ποίημα δεν αντέχει στην απαγγελία, βροντοφωνεί με αυτήν η ασχήμια του. Καλό ποίημα δεν δείχνει ακέραη τη χάρη παρά όταν απαγγέλλεται».* Επομένως, σύμφωνα με τον Κωστή Παλαμά, η απαγγελία αποτελεί πρώτα απ' όλα σίγουρο δείκτη της ποιότητας του ποιήματος. Κατά τον Μ. Σουλιώτη (1995:48) *«όψιστο κριτήριο για την ποιητικότητα ενός κειμένου είναι η ένταση με την οποία μας καλεί να το διαβάσουμε φωναχτά».*

Σ' ένα καλό ποίημα μορφή και περιεχόμενο είναι δεμένα με ακρίβεια, αδιαχώριστα. Αποτελούν κατά κάποιον τρόπο το σώμα και την ψυχή του ποιήματος. Η απαγγελία αξιοποιώντας τα στοιχεία μορφής του, το μέτρο, την ομοιοκαταληξία κτλ. μπορεί να κάνει αισθητή και να τονίσει την ένωση των δύο, να γίνει κλειδί που θα ξεκλειδώσει το ποίημα, θα μπει στα ιερά και τα όσιά του, θα συμβάλλει στην ερμηνευτική του, θα φωτίσει κρυφά του σημεία. Φανερώνεται έτσι η κρυφή ζωή του ποιήματος και εμείς γινόμαστε συνδημιουργοί του. Κάθε αναγνώστης λογοτεχνικού κειμένου είναι ο αληθινός δημιουργός του, η συνείδηση και η ζωντανή ουσία του (Αναγνωστόπουλος 1995: 42).

Στο σχολείο, η απαγγελία ως πηγή ευχαρίστησης, εσωτερικής εμπειρίας και επικοινωνίας μπορεί να αποβεί ένα άριστο μέσο για να προσεγγίσουν τα παιδιά τα ποιητικά κείμενα. Ο Andre Sprire μιλά για την ευφορία των φωνητικών οργάνων και τη μουσική ευχαρίστηση του ποιητικού λόγου όταν ο ποιη-

τικός λόγος επιδρά μέσω της αναπνοής και της φωνής (Ακριτόπουλος, 1993: 139).

Στους μαθητές των μικρότερων τάξεων κατάλληλα είναι τα ρυθμικά στιχουργήματα, οι γλωσσοδέτες, τα λίμερικς κτλ. Τα παιδιά παίζουν εδώ με τη μορφή, το ρυθμό και τα παιχνίδια της γλώσσας και της φαντασίας. Η σχέση του παιδιού με τη ρυθμικότητα, εξάλλου, ξεκινά πολύ νωρίς. Η ανάγνωση από τον δάσκαλο απαιτεί να τονιστεί ο γοργός ρυθμός και ο εύθυμος χαρακτήρας του ποιήματος που συνάδει με την παιγνιώδη διάθεση της ηλικίας. Στις μεγαλύτερες τάξεις η παιγνιώδης διάθεση λιγοστεύει, η έμμετρη ή σε ελεύθερο στίχο εκφορά του ποιήματος είναι συνθετότερη. Το παιδί ως αναγνώστης και πρωταγωνιστής είναι το κεντρικό πρόσωπο σε ένα κείμενο που αλλάζει συνέχεια, αφού πλέον είναι ευαισθητοποιημένος και προβληματισμένος στα θέματα της ζωής και η εικόνα του για τον κόσμο αλλάζει συνεχώς. Εδώ η απαγγελία λειτουργεί διαφορετικά. Ο δάσκαλος πρέπει κατ' αρχάς να επινοήσει τρόπους να κάνει αισθητή την κρυφή μουσικότητα του ποιήματος, που πολλές φορές δεν είναι άμεσα αντιληπτή. Ένα καλό ποίημα, αν και σε ελεύθερο στίχο έχει εσωτερικό ρυθμό και μουσικότητα. Η τριβή του με τη φωναχτή ανάγνωση και απαγγελία αποτελεί την πιο απλή και σίγουρη μέθοδο μουσικής πρόσληψης του ποιήματος. Αυτή ποικίλει ανάλογα με τον τύπο γραφής, τη γλώσσα, το μέτρο, το περιεχόμενο, την κατανόηση. Η απαγγελία καλό είναι να γίνεται μέσα στο πλαίσιο της φυσικής ομιλίας, απαλλαγμένη από τον στόμφο της απαγγελίας παλιότερων εποχών, αν και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί κατά κάποιον τρόπο να λειτουργήσει όπως π.χ. στον παπαγάλο του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Έτσι κι αλλιώς περιέχει και θεατρικά στοιχεία και μπορεί να συνοδεύεται από σωματοποίηση και δραματοποίηση του ποιήματος.

Για να είναι επιτυχής και επαρκής μια ανάγνωση και απαγγελία χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι ο ίδιος επαρκής αναγνώστης όπως τον παρουσίασε ο Montaigne, με ευαισθησία, γνώση και ενδιαφέρον. Να είναι γνώστης της ποιητικής λειτουργίας και των στοιχείων του ποιήματος (μέτρο, προσωδία, ομοιοκαταληξία κτλ.). Αλλά προπαντός να έχει έμπνευση και αγάπη. *Με την αγάπη μόνο μπορείς να συλλάβεις ένα ποίημα* σύμφωνα με τον Rilke.

Έτσι το ποίημα γίνεται μια εσωτερική περιπέτεια, ένα ταξίδι που όλο πάει και πιο μακριά. Το παιδί συντονίζεται με τον ρυθμό του ποιήματος, ακούει τη μουσική του, βλέπει τις εικόνες του, μυρίζει τα αρώματά του. Αισθάνεται την ανάσα του ποιητή, ανακαλύπτει τις προθέσεις του. Κατανοεί τη λογική οργάνωση του ποιήματος αλλά και τον ατίθασο χαρακτήρα του. Το ποίημα δεν είναι ένας άγνωστος, όσο το πλησιάζει τόσο εκείνο αποκαλύπτεται. Στο τέλος φανερώνεται γυμνό. Είναι ένα ταξίδι από το οποίο γυρνά αλλαγμένος, για να ξεκινήσει και πάλι καινούργια ταξίδια προικισμένος με τη γνώση και την εμπειρία των προηγούμενων. Η απαγγελία επίσης είναι ένας τρόπος για να ξεπεράσει η διδασκαλία τη σοβαροφάνεια και την αδιαφορία.

Κι όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο, για να γράψουν τελικά τα παιδιά την δική τους ποίηση. Αφού είναι εν δυνάμει ποιητές.

Μήπως λοιπόν είναι καιρός να επιστρέψει η απαγγελία στο σχολείο; Σίγουρα, θα δημιουργήσει μια διαφορετική προοπτική στη προσέγγιση της ποίησης και μια νέα δυναμική επικοινωνίας με το ποίημα.

### *Βιβλιογραφία*

Βαγενάς, Ν. (2003). *Ο ποιητής και ο χορευτής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ελύτης, Ο. (1992). *Εν λευκώ*. Αθήνα: Ίκαρος.

Σουλιώτης Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Γ. Δεδούση.

Αναγνωστόπουλος Β. (1995). *Ποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

Ακριτόπουλος Α. Ν. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Rilke, R-M. (2000). *Γράμματα σ' ένα νέο ποιητή*. (μτφρ. Μ. Πλωρίτης), Αθήνα: Ίκαρος.

*Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας* – Αποστολίδου Β.- Καπλάνη Β. - Χοντολίδου Ε. (2000). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Απαγγέλθηκαν:

*Λεξιθήρ – χρυσοθήρ και η ισλανδική μου ιστορία του Σταύρου Καμαρούδη και Σύγκλιση, Ακαριαία και Για την αλήθεια της Ξανθίππης Ζαχοπούλου.*

### **Λεξιθήρ – χρυσοθήρ**

εν είδει προσωπογραφίας  
to whom linguist may concern

Αυτήκοος εθελοντής  
φιλοπεριεργος αυτόπτης  
συλλέκτης ήχων,  
κυνηγός κεφαλών

παρών – απών  
επιστήμων  
αναλύων  
εντός εντός  
και επί τα αυτά.

Λέξεις – σημαίνοντα  
σημαντικά ασήμαντα  
διαμάντια σε λάσπη ορυχείου

Συνομιλίες,  
αρώματα καφενείων  
langue de bistrot – quelle mine!\*

Κρυμμένος σε  
προπέτασμα καπνού  
ίσα – ίσα να φαίνεται  
η λευκή επιφάνεια  
σημειωταρίου

Αυδή\*\*ελληνική  
Πεφιλημένη.

\*γλώσσα του μπιστρό – τι θησαυρός!  
\*\* φωνή

Ο Όμηρος, ο παππούς μου, ένας απλός ψαράς, γεννήθηκε στην Φώκαια το 1900, πόλη ξακουστή στα παράλια της Μικράς Ασίας. Αναγκάστηκε να γίνει πρόσφυγας το 1922.

Εγκαταστάθηκε στη Νέα Φώκαια ένα λιμανάκι της Χαλκιδικής, μένοντας πάντοτε ταπεινός ψαράς. Ταξίδεψε μια και μόνη φορά στη ζωή του μακριά, στη Μασσαλία, μια αρχαία αποικία της Φώκαιας του 6ου αι. π.Χ., σημαντικότατο σήμερα λιμάνι της Νότιας Γαλλίας, από τα μεγαλύτερα της Μεσογείου. Μας άφησε το 2001 έχοντας διανύσει έναν ολόκληρο αιώνα κι έναν χρόνο.

– «Είσαι ευτυχισμένος παππούλη;», τον ρώτησα λίγους μήνες πριν από τον θάνατό του.

– «Μα βέβαια παιδί μου, αλλά μόνον για τα τρία τέταρτα ... Και πρέπει να είσαι εκείνος που θα ανακαλύψει το τέταρτο τέταρτο που λείπει:

Θούλη – Ισλανδία!

Εκείνη την τελείως απόμακρη γη, την εσχάτη Θούλη “Ultima Thule”, όπως την ανέφεραν οι Ρωμαίοι, που την ανακάλυψε ο συμπατριώτης μας, ο Πυθέας ο Μασσαλιώτης, μεγάλος ναυσιπλόος, τον τέταρτο αιώνα πριν από τον Χριστό. Μπορείς να μου το υποσχεθείς αυτό;».

Του το υποσχέθηκα ... Δέκα χρόνια αργότερα, κατά τις πασχαλινές διακοπές μου, είχα την ευκαιρία να εκπληρώσω την υπόσχεσή μου, ταξιδεύοντας από αέρος, όχι με τα πανιά, όπως ο Πυθέας ή ο Ignolfur Arnarson, ο πρώτος «επίσημος οικιστής» της Ισλανδίας το 874 μ.Χ.

Ανακάλυψα όχι μόνον μια χώρα με υπέροχα τοπία σπάνιας ομορφιάς, ηφαίστεια και θερμοπίδακες (γκείζερς, την πιο γνωστή ισλανδική λέξη σε όλες τις γλώσσες του κόσμου), αλλά επίσης και μια ιδιαίτερη ενδιαφέρουσα γλώσσα.

Η ισλανδική, *islenska*, η μικρότερη γλώσσα του κόσμου με 320.000 φυσικούς ομιλητές, αλλά επίσης η πιο προστατευμένη, αποτελεί ένα απλό όργανο επικοινωνίας αλλά την πεμπτουσία ενός ολόκληρου πολιτισμού.

Ομιλείται σχεδόν όπως στον Μεσαίωνα. Προσεκτικά προστατευμένη από τους νεολογισμούς.

*Tolva*, για παράδειγμα, η λέξη για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, είναι μια σύνθετη λέξη από το

*Tal* «αριθμός» και

*Volva* «προφήτισσα», «μάγισσα».

Αυτή η «λατινική των Βόρειων γλωσσών», η γλώσσα στην οποία γράφθηκαν οι *σάγκες*, ιδού και άλλη μια άλλη πασίγνωστη ισλανδική γλώσσα των παλιών χειρογράφων. Και για μένα, τον γλωσσολόγο, ένας πραγματικός πειρασμός ...

Οι Ισλανδοί υπεραγατούν την ανάγνωση και τη συγγραφή. Πεντακόσιοι τίτλοι βιβλίων τον χρόνο ... Ασύλληπτος αριθμός. Είναι μόνον κατά τύ-

χη που ένας από τους πιο σημαντικούς συγγραφείς του δέκατου ένατου αιώνα, ο Haldor Laxness (1911-1998) πήρε το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1955;

.....

Από τις πιο αξέχαστες στιγμές μου στην Ισλανδία ήταν η σύντομη επίσκεψή μου στο Πανεπιστήμιο (Háskóli Islands, οι αγγλόφωνοι θα αναγνωρίσουν εύκολα το High School), όπου μας υποδέχθηκαν με τη σύζυγό μου ως πρίγκηπες! Και με τους συναδέλφους συζητήσαμε για μελλοντικές κοινές δράσεις και ανταλλαγές φοιτητών και Καθηγητών.

Τώρα, λίγες εβδομάδες αργότερα, δίπλα στο ακρογιάλι της Νέας Φώκαιας, απολαμβάνοντας το σπιτικό τσίπουρο ενός εξαδέλφου, φτιαγμένο με μεράκι και παραδοσιακά μυστικά, με φρεσκοτηγανισμένες σαρδέλες και ντόπιες τσακιστές ελιές, μοιράζομαι τις εντυπώσεις μου με δέκα άτομα, συγγενείς και φίλους.

Δείχνοντας τον χάρτη ...

Τις φωτογραφίες

Εξηγώντας ...

Και προγραμματίζουμε, με τους νέους Φωκιανούς, ένα νέο ταξίδι σ' αυτήν την τόσο μακρινή μα και τόσο αγαπημένη χώρα της Ισλανδίας.

Κεφάλαιο δεύτερο λοιπόν. Αλλ' αυτήν τη φορά για περισσότερες ημέρες.

Παππού Όμηρε, αναπαύσου εν ειρήνη ... Αποβιβάσθηκα στη γη της ονειρεμένης σου Θούλης, στο τέταρτο τέταρτο της ευτυχίας σου ... Δες, σε παρακαλώ, από τον ουρανό, τη μικρή Ισλανδική σημαία στον τάφο σου ...

- *σάγκα*: μεσαιωνική ισλανδική αφήγηση, ή εξιστόρηση, ανεξάρτητη από το θέμα της, χρονικό, βίος αγίου, ηθικοπλαστική ιστορία

Θεσσαλονίκη, 06/06/2011

(Dday: η απόβαση των Συμμάχων στη Νορμανδία)

### *Σύγκλιση*

Συγκλίνω στον ουρανό  
με λύρα απολλώνια  
με σπασμένες δυο χορδές

Η επόμενη φορά  
θα είναι το ρέκβιεμ της μέρας



που θα λείπουν  
το μι και λα

Ο ουρανός πληρώνεται με παύση

Συγκλίνω στα δέντρα  
με το τίναγμα των πουλιών  
στο μεγάλο πέταγμα

Η επόμενη φορά  
θα είναι σμπάρο στον ήλιο  
που το φως  
θα αιμορραγήσει

Ο ουρανός πληρώνεται με ζωή.

### **Ακαριαία**

Ανήφορος στον ουρανό  
Οι αέρηδες εξανέμισαν  
το χόμα της γης που πατούσες  
\*

Γρήγορα στα πανιά  
Οι θάλασσες δεν περιμένουν  
στερεύουν αν δεν τις ταξιδέψεις  
\*

Φτερό ο χρόνος  
που αν δεν το σημαδέψεις  
πάντοτε θα σου φεύγει  
\*

Σήμανε η ώρα  
Να ημερέψεις τους δείκτες σου  
με τη σοφία της περασμένης σου ζωής  
\*

Στους χρόνους μου ταξίδεψες με μαγικό χαλί  
Πάντα εκεί ψηλά  
να μη σε βλέπω ποτέ  
\*

Γι' αυτό κοιτάς το βλέμμα της καμήλας;  
Εκείνες κουβαλούν την έρημο  
εσύ την ερημιά  
\*

Ακόμα μετράς τους κόκκους της ερήμου σου;  
Οι κλεψύδρες τελειώνουν  
ο χρόνος σου ζητά οάσεις  
\*

Μέσα στα νερά συμφιλιώθηκα με τον ουρανό  
Γιατί πάντα προς τα κει  
είναι στραμμένο το βλέμμα τους  
\*

Πάνω από τα σπίτια μιαν ακροβασία  
Να φτιάξουμε τη ζωή μας όπως θέλουμε  
και δεν τη φτιάξαμε ως τώρα  
\*

Πάνω στο σκοινί ένα ουράνιο τόξο  
δίχως τον ουρανό του  
Ισορροπεί ψάχνοντας ουρανό  
\*

Εκεί που ψάχνεις ουρανό  
έρχεται η γη και σε διεκδικεί  
Πώς να φιλιώσεις αυτά τα δυο;  
\*

Στα δίχτυα των καιρών οι ονειροβασίες μας  
Θα τα σπάσουν  
ή θα σπαρταρήσουν τη ζωή τους;  
\*

Το φεγγάρι κινείται στην ακινησία του  
Σαν τους Κούρους  
με το ένα πόδι μπροστά  
\*

Δε θέλω να χάσω αυτό το μαβί της θάλασσας  
Είναι σαν να έπεσαν  
τα κυκλάμινα από τον ουρανό  
\*

Πού μας πάει η βάρκα;  
Εκεί που γυρέψαμε  
ή εκεί που μας πάει η ζωή;  
\*

Να γυρέψετε και η ζωή θα σας πάει  
Εκτός αν δε μετρήσατε σωστά  
το βάθος του νερού.

## *Για την Αλήθεια*

Η Αλήθεια προσεγγίζεται με κινήσεις. Κινήσεις παλινδρομικές. Κινήσεις μπροστά προς το φως, κινήσεις πίσω στον πόνο που είναι όμως πάλι μπροστά. Με κάποια διαλείμματα ζωής καθημερινής που όμως διαλύεται σαν σύννεφο. Και μένει ένα καθαρό αεράκι να γυρίζει τους ανεμόμυλους και να σου παίρνει τα μαλλιά. Και όλη σου την ύπαρξη. Ένα μαγικό χαλί να σε τρέχει με την ταχύτητα του αισθήματος. Όταν αναδύεται από κρυστάλλινα νερά. Όταν εξορύσσεται διαμάντι από γη πλούσια.

Η Αλήθεια προσεγγίζεται με ηφαίστεια ενεργά. Όταν η λάβα με το χρυσοκόκκινο χρώμα ξανθαίνει την άγονη γη. Τη γη που ξεχάστηκε την εποχή των παγετώνων και της πέτρινης βροχής.

Η Αλήθεια αναλύεται σε άσπρο και μπλε όταν αυτά ενώνονται για να πάρουν το χρώμα του ουρανού και στάζει στην ψυχή με ολόγιομα φεγγάρια. Αν είσαι τυχερός και βρεθείς εκεί τη μια και μοναδική στιγμή που οι ακτίνες συγκλίνουν στο σημείο της Ζωής έχεις κερδίσει την αιωνιότητα. Αλλιώς, αν δε χαθείς στα απολιθωμένα δάση, δοκιμάζεις ξανά. Και πάλι με κινήσεις. Κινήσεις παλινδρομικές. Μια κίνηση μπροστά στο φως και μια πίσω στον πόνο που είναι πάλι μπροστά. Φτάνει να το αισθανθείς.

### *Βιογραφικά σημειώματα*

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, Σορβόνη (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. Ασχολείται ερασιτεχνικά με τη γραφή στα ελληνικά και τα γαλλικά. Παντρεμένος με τη Γαλλίδα Νεοελληνίστρια Isabelle Tambun, έχουν τρεις κόρες.

Ξανθίπη Ζαχοπούλου: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας και μετεκπαιδεύτηκε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης έκανε σπουδές μονωδίας (τάξη Αχιλλέα Τσάνταλου), μελοδραματική και θεωρία μουσικής στο Αλεξάνδρειο Ωδείο Θεσσαλονίκης. Γνωρίζει τέσσερις ξένες γλώσσες. Εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1991 μέχρι και σήμερα σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Ποιήματά της έχουν δημοσιευτεί σε λογοτεχνικά περιοδικά. Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων σχετικά με την τέχνη και την τέχνη στην εκπαίδευση (μουσική, θέατρο, λογοτεχνία, δημιουργική γραφή κ.α.).



# Η συμπόρευση των τεχνών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων: προκλήσεις και απαιτήσεις

**Ειρήνη Κορρέ**

Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
[ikorre@helit.duth.gr](mailto:ikorre@helit.duth.gr)

## *Περίληψη*

Οι προτεινόμενες από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα διδακτικές μέθοδοι επιβάλλουν την αξιοποίηση ποικίλων μορφών τέχνης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων προϋποθέτει τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και στο προϊόν και περιβάλλον μάθησης ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Έτσι είναι πρόκληση για το δάσκαλος χωρίς να χάνει από τα μάτια του την αξία της κατευθυνόμενης αυτενέργειας να εφευρίσκει τρόπους ανανέωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών εμπλέκοντας τους σε δραστηριότητες που απορρέουν από τα κείμενα, τις εικόνες, τις ενδείξεις ώστε για παράδειγμα να αναλαμβάνουν ρόλους, να αυτοσχεδιάζουν, να αξιοποιούν την ανάγνωση ενός φιλμ. Βέβαια προκύπτουν απαιτήσεις από το δάσκαλο που θα πρέπει να συναξιοποιεί την περίπτωση, την κειμενική οντότητα, τις επικοινωνιακές ανάγκες, τις τεχνικές των τεχνών καθώς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο στόχος είναι να αποβαίνει η διδασκαλία δημιουργικά επικοινωνιακή και οι μαθητές ως δρώντα πρόσωπα να είναι διαθέσιμοι για συμμετοχή στον επικοινωνιακό διάλογο, που αφορά μεν το θέμα, βελτιώνει, όμως τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τον κριτικό και οπτικοακουστικό εγγραμματισμό τους, την ενσυναίσθηση και την αισθητική καλλιτεχνική τους αντίληψη.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, φιλολογικά μαθήματα, τέχνες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτικός οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, ενσυναίσθηση.

## *Abstract*

The teaching methods that are proposed by the New Curriculum require the use of various forms of art. The differentiated instruction of literary courses requires differentiation in the content, the teaching process and the product and the learning environment according to readiness, interests and the learning profiles of students. Thus, it is a challenge for the teacher to invent ways to renew the interest of students - without overlooking the value of directed self-motivation- by involving them in activities arising from the texts, images, evidence so that they can assume roles, improvise, utilize the reading of a film. Of Course there will be challenges for the teacher who should combine the communicative purpose, the text, the communication needs, the techniques of arts and the interests of the students. The goal is to render teaching creative communication and students as active people who are available to participate in a constructive dialogue on the issue which improves their communica-

tion skills, their critical and audiovisual literacy, their empathy and artistic perception.

**Keywords:** Differentiated instruction, literary courses, arts, communication skills, critical audiovisual literacy, empathy.

### *Η συμπόρευση των τεχνών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων: προκλήσεις και απαιτήσεις*

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2011-2012) κεντρική στόχευση αποτελεί η εφαρμογή των αρχών της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διδασκαλίας* σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Προβλέπεται η αξιοποίηση του πολυνοητικού δυναμικού των μαθητών (λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική-διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική νοημοσύνη) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:18,19). Αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός τα δεδομένα του για τον κάθε μαθητή και την τάξη διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του (Hall, Stangman & Meyer, 2003, Tomlinson, 2001, 2010) ως προς: α) το *περιεχόμενο*: αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του περιεχομένου διδασκαλίας και στον τρόπο με τον οποίο αυτό παρουσιάζεται ώστε να είναι προσβάσιμο, κατανοητό στους μαθητές και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. β) τη *διαδικασία*: αφορά δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για κατάκτηση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων. Όλοι οι μαθητές μιας τάξης μπορούν να δουλεύουν σε δραστηριότητες με παρόμοιο γενικό περιεχόμενο, αλλά με διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας ή με διαφορετικό τύπο υποστήριξης. γ) το *προϊόν της μάθησης* ή αλλιώς τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζεται προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές έχουν κατακτήσει κάποιες γνώσεις ή δεξιότητες. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα δείξουν τι έχουν μάθει. δ) το *περιβάλλον της μάθησης*: δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ή λειτουργεί ο εκπαιδευτικός χώρος που είναι εξίσου σημαντικός με τη λειτουργία άλλων παραγόντων. Ο εκπαιδευτικός καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (χρήση διαδικτύου, διαδραστικού πίνακα, κτλ.) και είναι δυνατό να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:5).

Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που συνδέεται άρρηκτα με τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων, προτείνονται και αναπτύσσονται σε-νάκια που εκτός των άλλων εντάσσουν στο σχεδιασμό τους τις τέχνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 48). Ως διδακτικό σενάριο εννοούμε την περι-

γραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο. Εμπίπτει στην κατηγορία «διδασκτικές προτάσεις» έχει όμως ιδιαίτερη υπόσταση και σημασία όταν πρόκειται για εφαρμογή καινοτόμων διδασκτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά αντικείμενα. Το σενάριο χρησιμοποιείται πλέον σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα για τον προσδιορισμό σύγχρονων διδασκτικών καταστάσεων. Ένα διδασκτικό σενάριο περιγράφει μια διδασκτική κατάσταση και υλοποιείται μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές: εκπαιδευτικούς στόχους, διδασκτικές αρχές και σχολικές πρακτικές. Η δομή και ροή κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας καθώς και οι ρόλοι του διδάσκοντα-μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους με τα όποια χρησιμοποιούμενα μέσα και υλικά, περιγράφονται στο πλαίσιο του διδασκτικού σεναρίου.

### *Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: Οδύσσεια*

Στο σενάριο με τίτλο «Οδυσσέας και Τηλέμαχος: σαν δύο άγνωστοι στο καλύβι του Εύμαιου. Μία πολυπρισματική προσέγγιση της πρώτης τους συνάντησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012: 28-36) ως γενικός σκοπός αναφέρεται: να βιώσουν οι μαθητές τη συνάντηση του Τηλέμαχου με τον πατέρα του, τον οποίο δεν έχει ακόμα αναγνωρίσει. Ιδιαίτερη σημασία έχει να προσεγγίσουν οι μαθητές τη συνάντηση αυτή μέσω διαφόρων οπτικών (μελέτη των ποιητικών τεχνικών αλλά και των κοινωνικών αρχών και αξιών της ομηρικής εποχής, δραματοποίηση, ηθογραφία προσώπων) και να προετοιμαστούν ψυχολογικά για τον αναγνωρισμό πατέρα και γιου, που ακολουθεί. Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία αναφέρονται: να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, την επιλεκτική ανάγνωση του κειμένου, τη συνδυαστική σκέψη, την ανάληψη ρόλων, την άσκηση της προφορικότητας. Η διαδικασία της ανταλλαγής γνώσεων ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή θεωρείται ως σύνολο στοιχείων και τεχνικών, που συνδυάζει την εμπλουτισμένη διδασκαλία, την ολιστική θεώρηση της γνώσης, την αξιοποίηση κατάλληλων και στοχευμένων ερωτήσεων, που θα εκμαιεύσουν τις αντίστοιχες απαντήσεις, το παιχνίδι ρόλων, τη δραματοποίηση, την ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσω της Τέχνης αλλά και των ΤΠΕ, στο βαθμό που αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν. Η επεξεργασία της ενότητας πραγματοποιείται με τη διάκριση ομάδων και διανομή ρόλων στα μέλη της κάθε ομάδας. Η μέθοδος, που προτείνεται, ανταποκρίνεται στις αρχές και τα ζητούμενα της ανακαλυπτικής-διερευνητικής θεώρησης της μάθησης και διδασκαλίας.

Η διδασκτικής παρέμβαση αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός μικρής διάρκειας σχεδίου δράσης, project. Κατά τη διάρκειά του η τάξη διακρίνεται σε τέσσερις ομάδες, Ψυχολόγους, Κοινωνιολόγους, Φιλολόγους, Σεναριογράφους.

φους-Ηθοποιούς καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει να προσεγγίσει διαφορετικές πτυχές του κειμένου. Οι Σεναριογράφοι – Ηθοποιοί θα προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν την ενότητα αξιοποιώντας όσα στοιχεία του κειμένου παραπέμπουν σε σκηνοθετικές οδηγίες. Στη φάση αυτή ο/η φιλόλογος δρα συμβουλευτικά, καθοδηγώντας τις ομάδες, λύνοντας απορίες και βοηθώντας τους μαθητές να διαχειριστούν το χρόνο τους.

Οι μαθητές ασκούνται σε ιδιαίτερου χαρακτήρα δεξιότητες, όπως η δραματοποίηση του κειμένου. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της δραματοποίησης της ενότητας από την ομάδα αξιοποιώντας σκηνοθετικά στοιχεία του κειμένου. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν ως θεατές και στο τέλος εκφράζουν την άποψή τους για την παράσταση και τους ηθοποιούς. Παρακολουθούν ως θεατές ή/και ακόμα ως κριτικοί θεάτρου και υποβοηθούμενα από το/η φιλόλογο διατυπώνουν τις απόψεις τους για τη «θεατρική παράσταση», τις ερμηνείες των ηθοποιών και τον τρόπο που αποδόθηκε το κείμενο. Επιπλέον, οι μαθητές προτείνουν τρόπους βελτίωσης της «παράστασης» τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους και ασκούμενοι, παράλληλα, στην κριτική και αφαιρετική σκέψη. Το διδακτικό υλικό της ομάδας των Σεναριογράφων – Ηθοποιών είναι φύλλο εργασίας που δίνει οδηγίες για τη λειτουργία της ομάδας και πέρα από το ρόλο του συντονιστή, διαμεσολαβητή, του πρακτικογράφου ανατίθεται και ρόλος σκηνοθέτη που θα καθοδηγεί την ομάδα των ηθοποιών. Στο φύλλο εργασίας υπάρχει προτροπή προς τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν το κείμενο, να χωρίσουν την ενότητα σε σκηνές με βάση το χώρο και τα πρόσωπα. Να δώσουν ένα τίτλο για την κάθε σκηνή και να αναζητήσουν στο κείμενο λέξεις ή εκφράσεις, που θα πρέπει οι ηθοποιοί να λάβουν υπόψη για να παρουσιάσουν δραματοποιημένη την ενότητα στις άλλες ομάδες.

Για τους διδακτικούς σκοπούς της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης προτείνεται η χρήση επιλεγμένων αποσπασμάτων από δύο κινηματογραφικές ταινίες: «*Οδύσσεια*» του Αντρέι Κοντσαλόφσκι, (ΗΠΑ, 1997) και «*Παρίσι, Τέξας*» του Βιμ Βέντερς (Γερμανία - Γαλλία, 1984) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011δ: 54).

Σύμφωνα με το διδακτικό σενάριο, κρίνεται ότι η πλέον κατάλληλη θέση για την παρέμβαση του φιλικού κειμένου είναι κατά την ομαδοσυνεργατική διεργασία με την προϋπόθεση της χρονικής αναδιάρθρωσης του σεναρίου. Η μέθοδος που προτείνεται περιλαμβάνει τα στάδια: α. Εισαγωγική παρουσίαση της ταινίας (ή ταινιών) και των επιλεγμένων αποσπασμάτων της (τους) από τον εκπαιδευτικό. β. Προβολή των επιλεγμένων αποσπασμάτων (από DVD, κατά προτίμηση σε οθόνη). γ. Εμφύχωση συζήτησης πάνω στις αρχικές εντυπώσεις. δ. Αναλυτική προσέγγιση του έργου και συσχετισμός με την διδακτική ενότητα. ε. Δεύτερη θέαση για την τεκμηρίωση των απόψεων, τη δημιουργία νέων ερωτημάτων ή την επεξεργασία των αρχικών. στ. Συνθετική διεργασία, δημιουργικές παρεμβάσεις των μαθητών.



## *Νεοελληνική Λογοτεχνία*

Οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:177) στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι συμμετοχικές, ευρετικές και βιωματικές. Μεταξύ άλλων διδακτικών πρακτικών προτείνονται το θεατρικό παιχνίδι και συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση.

Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές υποδύονται ελεύθερα ρόλους που συνδέονται με το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο με στόχο να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση στο κείμενο όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις. Τέτοιες βιωματικές μέθοδοι ενδείκνυται στη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων όπως ο ρατσισμός, η βία, η ξενιτιά. Ο μαθητής έτσι αποκτά τη δυνατότητα της ενσυναίσθησης (empathy) που του επιτρέπει να κατανοεί, να βιώνει, να αισθάνεται πράγματα με τον ίδιο τρόπο που το κατορθώνει ένα άλλο άτομο. Σημαντικό όφελος αυτής της μεθόδου είναι ότι ευνοεί την αλλαγή των στάσεων των διδασκόμενων, ικανοποιώντας κατά περίπτωση κοινωνικούς και πολιτιστικούς στόχους που σχετίζονται με το προς εξέταση ζήτημα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.: 182).

Το λογοτεχνικό κείμενο έχει πάψει να θεωρείται ένα κλειστό και αντάρκες σύμπαν, οριστικά νοηματοδοτημένο. Προσλαμβάνεται όλο και περισσότερο ως ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά διαφορετικά με τους αναγνώστες και η διδασκαλία της λογοτεχνίας αντικαθίσταται από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης, άρα και ο μαθητής ως αναγνώστης κειμένων στη σχολική τάξη, θεωρείται νοηματοδότης, ακόμη και συνδημιουργός του κειμένου και ενθαρρύνεται ο δημιουργικός διάλογος των μαθητών με τα κείμενα. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να εκληφθεί ως ανάγκη, και από επιστημολογική και από παιδαγωγική άποψη, ώστε να δοθούν στους μαθητές μεγαλύτερα περιθώρια ενεργοποίησης απέναντι στα κείμενα, να εμπλακούν ενεργά, να αυτενεργήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, βιώνοντας την λογοτεχνική ανάγνωση σε μια γοητευτική περιπέτεια (Φρυδάκη, 2003).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο προσέγγισης της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη, η δραματοποίηση ως εναλλακτική βιωματική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να προσδώσει μια δυναμική διάσταση και στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η δραματοποίηση αποτελεί, άλλωστε, ένα «κλειδί» που οδηγεί στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης, σύνθεσης και δράσης μέσω του οποίου πραγματώνεται μια συνάντηση με τον άλλον, τη γνώση, το χρόνο, το χώρο, τα πρόσωπα και τον εαυτό μας (Σέξτου, 1998). Η δραματοποίηση μπορεί να προσδώσει δυναμική διάσταση και στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Να αποτελέσει διαμεσολάβηση ανάμεσα στο λογοτε-

χνικό κείμενο και τους μαθητές, για προβολή νέων απόψεων, αλλαγών συμπεριφοράς και αποδοχής πολιτισμικών διαφορών και ως «παράθυρο σε μία παγκόσμια κοινότητα». Τα παιδιά μετακινούμενα τόσο στον φανταστικό χώρο και την πραγματικότητα, όσο και στον χρόνο με ασφαλή τρόπο αναπτύσσουν διάφορα είδη συμπεριφοράς, κατανοούν τη σημασία τους, εξερευνούν και εμβαθύνουν στη σχέση τους με τους άλλους, αποκτούν γνώση του κόσμου μέσα στον οποίο μεγαλώνουν, έρχονται σε επαφή με την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων και σχέσεων, γνωρίζουν και δοκιμάζουν τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες καθώς μαθαίνουν: να συνεργάζονται, να σέβονται, να μπαίνουν στη θέση του άλλου, ως ατόμου ή ως κοινωνικού ή πολιτισμικού συνόλου, να αποδέχονται τις ιδέες του, δοκιμάζοντας νέες εμπειρίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγούνται στην ανεύρεση της ταυτότητάς τους, εκτονώνονται από ποικίλες φορτίσεις και πραγματώνουν συμβολικά τις επιθυμίες τους, ευαισθητοποιούνται κοινωνικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Σπαθάρη, 2003).

### *Νεοελληνική Γλώσσα*

Η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύεται με την αποδοχή του ότι η ίδια η γλώσσα συνιστά και ορίζεται ως κοινωνική συμπεριφορά και του ότι η σχολική τάξη προσλαμβάνεται ως δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον η γλώσσα διδάσκεται συστηματικά και, την ίδια στιγμή, χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση των συνθηκών επιτέλεσης του μαθήματος. Στο χώρο της σχολικής τάξης, επομένως, συντελείται η επέκταση-επαύξηση των δυνατοτήτων για επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Από ψυχοπαιδαγωγική άποψη, η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση υποδεικνύει διδακτικές πρακτικές ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όπως είναι η μίμηση και το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στη δομή της γλώσσας, να συσχετίσουν τη δομή και την επικοινωνιακή λειτουργία, τη γλώσσα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και το κοινωνικό περιβάλλον.

Στο σενάριο με τίτλο «Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.,:101) που βασίζεται στην 1η Ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου στους επιμέρους στόχους περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, η βελτίωση του συντονισμού και της ικανότητα συνεργασίας, η καλλιέργεια και βελτίωση στρατηγικών παραγωγής του προφορικού τους λόγου ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, η αξιοποίηση δραστηριοτήτων δραματοποίησης συγκεκριμένα η τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους, για να ξεκινήσει μια θεατρική δραστηριότητα, για να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών στον

προφορικό λόγο, γιατί απαιτείται να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, συντονισμό και ικανότητα συνεργασίας. Ακόμη, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το ίδιο κείμενο, να παραγάγουν νέους διαλόγους και να επεκτείνουν την πλοκή της υπόθεσης. Με τον τρόπο αυτό ανιχνεύουν πολλές πτυχές της προσωπικότητας των χαρακτήρων που υποδύονται, κατανοούν πληρέστερα τα κίνητρα που υποκινούν τις επιλογές τους, ταυτίζονται μαζί τους, διοχετεύουν προσωπικές τους εμπειρίες, αποκαλύπτουν και βιώνουν τις διαμάχες και τα γεγονότα, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την πειστικότητα και παραστατικότητα του λόγου τους, καθώς και την αποδοχή του από τους ακροατές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.,:107)..

Οι δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.) ολοκληρώνονται σε πέντε βήματα, με τα οποία η ομάδα θα πρέπει: 1. Να δημιουργήσει μια δραστηριότητα, 2. Να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, 3. Να επιδιώξει έναν σκοπό, ο οποίος στη διάρκεια της δραστηριότητας μπορεί να αλλάξει, 4. Να εφεύρει μια δυσκολία που πρέπει να ξεπεράσει, 5. Να αντλήσει πληροφορίες από τις συνθήκες, το περιβάλλον ή τα πρόσωπα και τα γεγονότα, ώστε να αντιδράσει. Για να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε ο αυτοσχεδιασμός να οργανωθεί αποτελεσματικά προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του δράματος γράφοντας στον πίνακα τις ερωτήσεις: Ποιοι είμαστε; Πού βρισκόμαστε; Τι κάνουμε; Γιατί το κάνουμε;

### *Οι Εικαστικές Τέχνες*

Το ρεπερτόριο των εικαστικών έργων, οπτικών μορφών και εικόνων που μπορεί να γίνει αντικείμενο γόνιμης μελέτης και δημιουργικής μάθησης στην τάξη είναι αναμφίβολα ανεξάντλητο. Το εύρος των επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους μαθητές και εκπαιδευτικοί προέρχονται από τις παραδοσιακές καλές τέχνες και τον ευρύτερο οπτικό πολιτισμό, την σύγχρονη και ιστορικές εποχές, την Ελληνική, Δυτική και μη- Δυτική πολιτισμική παράδοση. Αναπαραγωγές ορισμένων εξ αυτών των έργων εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία, ενώ προτείνονται ενδεικτικές διαθεματικές συνδέσεις με δραστηριότητες σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα.

### *Η Μουσική και η Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*

Γλώσσα και μουσική, ιστορικά πορεύτηκαν για αιώνες σχεδόν ταυτόσημα (μέχρι να εμφανιστεί η καθαρά οργανική μουσική). Οι δεσμοί είναι εξαιρετικά στενοί, όπως μαρτυρούν τα ίδια τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, όπως η προσωδία, ο τονισμός, το μέτρο, η μορφολογία των έργων, αλλά και κάποια άλλα γνωρίσματα, όπως η σύνδεσή της με την «αφήγηση», ο τρόπος κατά-

γραφής της μέσω συμβόλων- σημείων και οι τρόποι αναπαραγωγής της (π.χ ο καθοριστικός ρόλος της φωνής και του στόματος ως ηχογόνου σώματος, τόσο στην περίπτωση της εκφοράς λόγου, όσο και του μουσικού είδους που αποκαλούμε τραγούδι. Η γλώσσα είναι από μόνη της μια μουσική- όπως βέβαια και η μουσική είναι μια «γλώσσα» (με την ευρύτερα σημειολογική και επικοινωνιολογική έννοια του όρου). Γι' αυτό και πολλοί όροι των μαθημάτων της γλώσσας, μέρος της θεωρίας της γλώσσας, της γραμματικής και του συντακτικού, ταυτίζονται με αυτούς της μουσικής θεωρίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011δ:187-188). Προσεγγίζοντας την έννοια της μουσικής ως « την τέχνη των ήχων» που σημαίνει ότι μουσική είναι οποιαδήποτε χρήση ή αντιμετώπιση των ήχων με αισθητική πρόθεση ανοίγονται δρόμοι για δημιουργική αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα των σχολικών εκδηλώσεων. Μόλις ο εκπαιδευτικός εντοπίσει τη «μουσική», ή το μουσικό στοιχείο που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά του, θα μπορέσει με κατάλληλο σχεδιασμό να έχει μια διδασκαλία ευχάριστη, περισσότερο βιωματική, με ψυχική τέρψη, βασισμένη σε κοινωνιογνωστικές διεργασίες μάθησης, καθώς το βίωμα, η εμπειρία ακόμα και ο βαθμός ενσυναίσθησης θα αυξηθούν αναλόγως.

### *Από τις προκλήσεις στις απαιτήσεις*

Ο φιλόλογος καλείται να εμπλέξει τους μαθητές σε μαθησιακές διεργασίες που εμπλουτίζουν και διαφοροποιούν το περιεχόμενο των μαθημάτων και των διδακτικών πρακτικών προσφέροντας μαθησιακά εργαλεία που ενισχύουν και χτίζουν σταδιακά τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό, τη φαντασία, τη σκέψη (αναλυτική-συνθετική), τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τη γνώση και τον έλεγχο του συναισθηματικού κόσμου, τη χρήση της προφορικότητας και τη γνώση του λόγου, την αισθητική αντίληψη και καλλιτεχνική κλίση, την ψυχαγωγία, την ένταξη όλων των ιδιαίτερων/διαφορετικών ατόμων στο σύνολο, τη γνώση της ανθρώπινης φύσης, των κοινωνικών δομών, την κοινωνικοποίηση των εφήβων, την ενασχόληση με τους κώδικες της τέχνης. Πόσο έτοιμος είναι για όλα αυτά;

Στο πλαίσιο της Πρακτικής του Άσκησης ως φοιτητής και σε συνδυασμό με όλο το Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες. Δεξιότητες: οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γλωσσικές-διαλογικές, δημιουργικές, διερευνητικές, δραματικές, αξιολογικές-στοχαστικές (Παπαδόπουλος, 2010:200-202) που θα του επιτρέπουν να εντάσσει και να αξιοποιεί τις τέχνες στα μαθήματά του και να εμπνυχώνει συμπαρομαρτούσες δραστηριότητες. Δραστηριότητες που θα του επιτρέπουν να σκηνοθετεί, να καθοδηγεί καταστάσεις και να εφευρίσκει τρόπους ανανέωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών εμπλέκοντας τους σε «ασκήσεις» που απορρέουν από τα

αναγιγνωσκόμενα κείμενα, από τις πληροφορίες και τις ενδείξεις ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν ρόλους, να αυτοσχεδιάζουν, να δρουν.

### Βιβλιογραφία

- Hall, T., Stangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implication for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε 25/3/2012 από <http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α': Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011δ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Β': Ειδικό Μέρος, Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Β': Ειδικό Μέρος ΠΕΟ2 Φιλολογοί*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Σ. (2003). *Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας*. Εκπαίδευση & Θέατρο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική: Αθήνα.

### Βιογραφικό σημείωμα – Curriculum Vitae

Irene Korre was born in Athens. She completed her basic studies in Naxos. During the years 1988-1992, she obtained her undergraduate degree in the Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology, School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens. In 1995, she was granted a scholarship by the Institute of

State Scholarships for the elaboration of her Doctoral Thesis at the Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, University of Athens. The subject-matter of her thesis was: “*Essay Writing in the Panhellenic exams: selecting, developing and assessing test-tasks (1964-1995)*”. Upon completion of her doctoral thesis in 2000, she holds a doctorate from the Faculty mentioned above with distinction. She has been a member of the teaching staff (Π.Δ 407/80) of Democritus University of Thrace, Department of Greek since 2001. She has been a lecturer since 2004 and she became an Assistant Professor in 2011 in the Greek Department of Democritus University of Thrace. Sample work:

-Teaching Essay Writing in Secondary Education (1833-1964), Gregory Publications, Athens 2003.

-Teaching Methodology, Syllabus design, Teaching Practices and Textbooks, Gregory Publications, Athens 2010. Irene Korre is teaching both undergraduate and postgraduate courses in the Greek Department of Democritus University of Thrace. She is also teaching in the Faculty of History and Ethnology of D.U.T.H. Moreover, she is a co-supervisor of MA dissertations and a member of PhD supervising committees.

# Η εικόνα του Τούρκου στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία: πρώτες εκτιμήσεις

## Θανάσης Β. Κούγκουλος

Διδάκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας, Διδάσκων στο Trakya Üniversitesi, Τουρκία  
[a.kougkoulos@gmail.com](mailto:a.kougkoulos@gmail.com)

## Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[tkotopou@uowm.gr](mailto:tkotopou@uowm.gr)

### *Περίληψη*

Η διερεύνηση της εικόνας του Τούρκου ως Άλλου στη νεοελληνική λογοτεχνία αποτελεί ένα ζήτημα που αφορά το θεωρητικό πεδίο της λογοτεχνικής εικονολογίας. Στη μελέτη μας αναζητούμε την εικόνα του Τούρκου ως εθνικά ή θρησκευτικά Άλλου στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία των τελευταίων εικοσι περὶπου ετών, ανακοινώνοντας τις πρώτες εκτιμήσεις από μία έρευνα που πραγματοποιούμε μαζί με τους φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επικεντρωνόμαστε σε μία ομάδα κείμενων που επιστέφουν σε κρίσιμα ιστορικά γεγονότα για τους δύο λαούς, τον ελληνικό και τον τουρκικό. Τα κείμενα αυτά αποπειρώνται να αφηγηθούν ξανά την Ιστορία – με στόχο τα παιδιά και τους εφήβους- επαναπροσεγγίζοντας την εικόνα του Τούρκου πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** λογοτεχνική εικονολογία, ελληνική παιδική εφηβική / λογοτεχνία, εικόνα του Τούρκου

### *Abstract*

The examination of the image of the Turk as Other in Modern Greek Literature is a question of the theoretical field of imagology. In our study we research the image of the Turk as national or religious Other in Modern Greek Children's / Adolescent Literature of the last twenty years. We announce the first estimates of the research which is conducted by us and our students of the postgraduate program "Language and Literature at Education" in the Department of Preschool Education, University of Western Macedonia (Florina). We focus on a group of texts that re-examine the critical historic events for the two peoples, Greek and Turkish. These texts, targeting the children and the youngsters, tell the History again and re-approach the image of the Turk without stereotypes and preconceptions.

**Keywords:** Imagology and Literature, Modern Greek Children's / Adolescent Literature, literary image of the Turk

Η αναζήτηση της διάζευξης ταυτότητα vs ετερότητα και της εικόνας του αλλοεθνούς και αλλόθρησκου Άλλου αποτελούν, το τελευταίο χρονικό διάστημα, σταθερό ερευνητικό προσανατολισμό στη νεοελληνική φιλολογία (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992· Αμπατζοπούλου, 1998· Καγιαλής, 1999· Πολίτου-Μαρμαρινού, κ.ά., 2000-2001· Αμπατζοπούλου, 2001· Κωτόπουλος – Καρασαββίδου, 2011) και στη μελέτη της ελληνικής παιδικής / εφηβικής λογοτεχνίας (Αναγνωστοπούλου, 2004· Ακριτόπουλος, 2008· [Καρασαββίδου](#), 2012· Κωτόπουλος, κ.ά., 2012· Καρακίτσιος, 2013). Η απεικόνιση του Άλλου στη λογοτεχνία εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο των συγκριτολογικών σπουδών και ειδικότερα στο πεδίο της λογοτεχνικής εικονολογίας. Κατά τον Jean-Marc Moura η λογοτεχνική εικονολογία ορίζεται ως η εξέταση:

*των αναπαραστάσεων του ξένου στη λογοτεχνία, με δύο κύριους άξονες: «τη μελέτη των πρωτογενών εκείνων τεκμηρίων που είναι οι ταξιδιωτικές διηγήσεις» και κυρίως αυτή «των έργων μυθοπλασίας που είτε παρουσιάζουν ευθύς εξαρχής ξένους είτε αναφέρονται σε μια συνολική οπτική μιας ξένης χώρας, κατά το μάλλον ή ήττον στερεοτυπική».*

(Moura, 2013: 66).

Ο κατεξοχήν Ξένος / Άλλος στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του νέου ελληνισμού είναι αναμφισβήτητα ο Τούρκος. Σχηματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο Τούρκος ως ετερότητα είναι ο καθρέφτης της ταυτότητας του Νεοέλληνα και το αντίθετο. Αν πρέπει να αποφύγουμε το μίσος μέσω της αναγνώρισης του Άλλου, σύμφωνα με την προτροπή της Julia Kristeva (2004: 11), τότε ένας από τους πλέον ιδανικούς χώρους είναι η συστηματική διερεύνηση της εικόνας του Τούρκου στη νέα ελληνική λογοτεχνία. Η νεοελληνική φιλολογία αρχίζει να ανιχνεύει τον Τούρκο ως εθνικά ή θρησκευτικά Άλλο, κυρίως στην πεζογραφία, μόλις τα προηγούμενα είκοσι χρόνια (Colakis, 1986· Tonnet, 1992· Demirözü, 1999· Millas, 2005· Μήλλας, 2005· Demirözü, 2011), παρότι συνιστά ένα από τα κεντρικά θέματα της λογοτεχνίας του νέου ελληνισμού ήδη από τις πρώιμες φάσεις της ιστορίας της.

Επιγραμματικά, η σχετική έρευνα διαπιστώνει τρία στάδια στη νεοελληνική πεζογραφία από τον 19ο αιώνα μέχρι σήμερα (Κούγκουλος, 2012: 540-541). Δηλαδή: α) Στον 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ού, ο Τούρκος ταυτίζεται σχεδόν πάντα με τον «προαιώνιο» εχθρό, εξαιτίας των συνεχών συγκρούσεων που κορυφώνονται με την επανάσταση του 1821 και την προώθηση της Μεγάλης Ιδέας, αν και οι καθημερινοί άνθρωποι τουρκικής καταγωγής αντιμετωπίζονται συχνά με ευνοϊκή διάθεση. β) Από τη γενιά



του 1930 έως τη δεκαετία του 1960 όσα κείμενα τοποθετούνται στο μακρινό οθωμανικό παρελθόν παρουσιάζουν έναν κατακτητικό και απολίτιστο Τούρκο, ενώ όσα συνδέονται με τη Μικρασιατική Καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών αντιστρατεύονται τη ρητορική του εθνικισμού, αναδεικνύοντας τις ευτυχισμένες μέρες της συνύπαρξης και την κοινή φρίκη του πολέμου. γ) Μετά το 1960, και ιδίως από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα, αρνητική απεικόνιση εξακολουθεί να εμφανίζεται κατά βάση στα ιστορικά μυθιστορήματα· όμως, στα πεζογραφήματα με σύγχρονη κοινωνική προβληματική είναι έκδηλες οι έννοιες της αποδοχής και της κατανόησης του Τούρκου ως Άλλου.

Σε ό,τι αφορά την παιδική /εφηβική λογοτεχνία, το είδος της ταξιδιωτικής αφήγησης, όπως καταγράφεται από ανάλογες μελέτες, συνδράμει ουσιαστικά στην ανάδειξη των ζητημάτων της ταυτότητας και της ετερότητας (Πέτκου, 2010). Αν και εκδηλώνεται ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάλυση του ξένου και του διαφορετικού, η εικόνα του Τούρκου απασχολεί εντελώς περιφερειακά την αντίστοιχη έρευνα (Γουλής, 2013). Η δική μας συμβολή επικεντρώνεται σε μία απόπειρα επαλήθευσης ή διάψευσης του γενικότερου σχήματος που ισχύει στη νεοελληνική πεζογραφία. Εστιάζουμε στην εικόνα του Τούρκου όπως παρουσιάζεται στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία της τελευταίας περίπου εικοσαετίας, ανακοινώνοντας τις πρώτες εκτιμήσεις από μία έρευνα που πραγματοποιούμε μαζί με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές της κατεύθυνσης «Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση» του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα με αφορμή τη συνδιδασκαλία των γραφόντων για δύο μαθήματα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αναλύουν -με την καθοδήγησή μας- περισσότερα από είκοσι αφηγηματικά κείμενα της σύγχρονης ελληνικής παιδικής / εφηβικής λογοτεχνίας από ένα σύνολο τουλάχιστον πενήντα καταγεγραμμένων βιβλίων, που εκδίδονται από το 1978 έως σήμερα, με αναφορές και μνείες στον Τούρκο. Η ομάδα των μεταπτυχιακών απαρτίζεται αλφαβητικά από τους: Όλγα Γρατσία - Ρούσσου, Ζωή Ζικιρίδου, Χρήστο Καρανικόλα, Θεοδώρα Μανωλοπούλου, Σπυρίδωνα Μπούρα, Σουλτάνα Τρυφωνίδου και Σπυρίδωνα Χαγιάνη.

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή και ο αναλυτικός σχολιασμός της μυθοπλαστικής παρουσίας του Τούρκου στη σύγχρονη ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία και η τεκμηρίωση της εικόνας που δημιουργεί το κείμενο γι' αυτόν. Παράλληλα, επιχειρείται η σύγκριση της λογοτεχνικής εικόνας με την παγιωμένη κοινωνική αντίληψη που επικρατεί για τον Τούρκο και τον ρόλο του αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα σε διάφορες ιστορικές περιόδους. Εξάλλου, ο μεθοδολογικός εξοπλισμός της λογοτεχνικής εικονολογίας προκρίνει τη συνεξέταση της κειμενικής εικόνας με το κοινωνικό φαντασιακό, δηλαδή τη συλλογική αναπα-

ράσταση του Άλλου και του πολιτισμού του σε μία κοινωνία κυρίως μέσα από εξωλογοτεχνικές προσεγγίσεις (Μουρα, 2013: 70-71). Η συντριπτική πλειονότητα των κειμένων της παιδικής / εφηβικής λογοτεχνίας που μνημονεύουν τον Τούρκο, επαναδιαπραγματεύεται το παρελθόν· πρόκειται με άλλα λόγια για ιστορικές αφηγήσεις οι οποίες ανασκευάζουν ή επιβεβαιώνουν τη διαχρονική εικόνα του ελληνικού κοινωνικού φαντασιακού για τον Τούρκο. Ιδιαίτερα για το παιδικό / νεανικό αναγνωστικό κοινό η συλλογική αναπαράσταση του Τούρκου και η διαμόρφωση του κοινωνικού φαντασιακού τροφοδοτείται από τις αντιλήψεις της οικογένειας, τις προσωπικές μαρτυρίες του συγγενικού περιβάλλοντος (Κακάμπουρα, 2012), τον κοινωνικό περίγυρο (όπου πλέον εντάσσονται και τα τηλεοπτικά πρότυπα), τη διαχείριση της κοινωνικής μνήμης στις εθνικές εορτές (πχ. παρελάσεις και επετειακοί λόγοι), τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Δραγώνα κ.άλ., 2006), τις παρεχόμενες γνώσεις στα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών [Καψάλης, Α. κ.άλ. (επιμ.). (2000)] και προπάντων από τη ρητορική και την λειτουργία των σχολικών εορτών (ιδίως της εορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και της εορτής της τοπικής απελευθέρωσης από την οθωμανική κυριαρχία).

Προβαίνουμε σε μία εικονολογική ανάλυση των Τούρκων μυθοπλαστικών ηρώων σε θεματικό και λεκτικό επίπεδο. Σημειώνουμε μοτίβα, στάσεις και λέξεις που συνθέτουν εντός του κειμένου την ετερότητα με αρνητικό ή θετικό πρόσημο. Συγκριμένα σημεία που έλκουν την προσοχή της έρευνας είναι:

- Η επιλογή του αφηγητή, αλλά και της οπτικής γωνίας στην παρουσίαση του Τούρκου ως Άλλου.
- Η δόμηση του λογοτεχνικού χαρακτήρα του Τούρκου (κεντρικός ή περιφερειακός, στατικός ή δυναμικός, ολοκληρωμένος ή στερεοτυπικός).
- Η έμφυλη, κοινωνική / ταξική και μορφωτική ταυτότητα του Τούρκου ήρωα.
- Η παράμετρος του χρόνου στην κειμενική ανασυγκρότηση του Τούρκου. Εξετάζεται το ερώτημα αν η αναπαράστασή του οριοθετείται από δεδομένα ιστορικά συμφοραζόμενα ή προβάλλονται πάνω του διαχρονικά στερεότυπα.
- Το ντύσιμο / η εξωτερική εμφάνιση, ο τρόπος ζωής και ο αξιακός κώδικας του Τούρκου ως Άλλου. Επισημαίνεται αν διαφοροποιείται ή ασπάζεται τον κώδικα αξιών του Εμείς. Είναι ευνόητο ότι εφόσον ο Άλλος ενστερνίζεται την οικεία κοσμοαντίληψη, αυτόματα γίνεται συμπαθής και προσπελάσιμος.
- Ο χώρος της ετερότητας. Τα κείμενα διακρίνονται ανάλογα με το αν ο Τούρκος δρα στον χώρο του Εμείς ή απομονώνεται σ' έναν δικό του περιθωριοποιημένο για την ελληνική / χριστιανική ομάδα χώρο.
- Η καταγραφή των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν τα δρώντα πρόσωπα για να χαρακτηρίσουν τον Τούρκο ή για να αυτο-

προσδιοριστούν διαζευκτικά προς αυτόν (σχέση Εμείς vs Άλλοι) και της γλωσσικής συμπεριφοράς του ίδιου του Τούρκου.

Στην παρούσα ανακοίνωση, επειδή η έρευνα βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο, περιοριζόμαστε σε ενδεικτικές παρατηρήσεις από έναν μικρό αριθμό κειμένων και σε ορισμένες πρώτες εκτιμήσεις και συμπεράσματα, όπως εξάλλου δηλώνεται και στον τίτλο. Ο Τούρκος εισδύει ως χαρακτήρας στην παιδική / εφηβική λογοτεχνία όταν η αφήγηση συναντά την Ιστορία. Από τα δεκαπέντε βιβλία, απ' όπου αντλούμε το υλικό της ανακοίνωσής μας, μόνο ένα δεν έχει ιστορικό περιεχόμενο -αν και η αφήγηση δεν είναι παροντική αλλά τερματίζει στην επιστράτευση του 1974- κι ακόμα ένα πλησιάζει το είδος των ταξιδιωτικών εντυπώσεων, στις οποίες ενσωματώνονται στοιχεία της τοπικής ιστορίας της Ίμβρου. Με δεδομένη τη μακράιωνη αλληλεπίδραση Ελλήνων και Τούρκων και την εμπλοκή των Τούρκων σε αποφασιστικής σημασίας γεγονότα του 20<sup>ου</sup> αιώνα για την πορεία της ελληνικής κοινωνίας είναι εύλογη η παρατηρούμενη στροφή της σύγχρονης παιδικής / εφηβικής λογοτεχνίας στο ιστορικό παρελθόν. Τα περισσότερα κείμενα:

i) Είναι ιστορικά αφηγήματα, με την έννοια ότι ο ή η συγγραφέας δεν έχει τη βιολογική δυνατότητα της βιωμένης εμπειρίας των περιστατικών που αναπλάθει αλλά η μυθοπλαστική επεξεργασία τους προϋποθέτει τη βιβλιογραφική συνεισφορά της ιστοριογραφίας. Από τον παραπάνω κανόνα εξαιρείται το μυθιστόρημα *Μέσα στις φλόγες* της Διδώς Σωτηρίου, που είναι βέβαια διασκευή για παιδιά του έργου της *Οι νεκροί περιμένουν*, καθώς η πεζογράφος έχει ζηήσει ως αυτόπτης μάρτυρας τη Μικρασιατική Καταστροφή.

ή

ii) Ξεκινούν από το συγγραφικό παρόν αλλά με αναλήψεις και αναδρομές και με διάφορες προφάσεις συγχωνεύεται στην πλοκή τους η Ιστορία σε σημαντικότατο ποσοστό.

Με άξονα τη θεματική τους ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες:

α. Αφηγήσεις για τη Μικρασιατική Καταστροφή και την Ανταλλαγή των Πληθυσμών. Εδώ ανήκει περίπου το μισό από το σύνολο των μελετώμενων βιβλίων: Διδώ Σωτηρίου (1978), *Μέσα στις φλόγες*, Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη (1990), *Ο μεγάλος αποχαιρετισμός*, Ελένη Δικαίου (1991), *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*, Παύλος Καραγιωργας (1998), *Τρία παιδιά στη Σμύρνη*, Τζέμη Τασάκου (2004), *Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια*, Μάνος Κοντολέων (2009), *Ο χαρταετός της Σμύρνης*. Στους τίτλους αρκετών περιπτώσεων το ιστορικό συμβάν της Μικρασιατικής Καταστροφής εμφανίζεται μετωπικά, είτε με την ένδειξη του κεντρικού τόπου της συμφοράς (Σμύρνη) είτε με λέξεις και εκφράσεις που παραπέμπουν στα δεινά του μικρασιατικού ελληνισμού (φλόγες, μεγάλος αποχαιρετισμός = αποχωρισμός από τα πάτρια χώματα της Μικράς Ασίας). Επίσης, στα περισσότερα κείμενα, η αφήγηση δεν σταματά στην εξιστόρηση της καταστροφής αλλά επεκτείνεται και στη δύσκολη καθημερινότητα των προσφύγων στην Ελλάδα, καταδικάζοντας την αρνητική στάση των Ελλαδιτών απέναντι στη βαριά μοίρα των ομοε-

θνών και ομόδοξών τους από την Ιωνία. Μία υποκατηγορία των συναφών με τη Μικρασιατική Καταστροφή βιβλίων είναι τα αφηγήματα που, παρότι ο ιστορικός τους ορίζοντας είναι διαφορετικός, παραμένει στο επίκεντρο της πολεμικής συμπλοκής του 1922 με τη μορφή των αναμνήσεων κάποιων ηρώων ή ενός δραματικού παρελθόντος που στιγματίζει το παρόν των δρώντων προσώπων:

- Ηρώ Παπαμόσχου (1995), *Το γεφύρι της Ανατολής*, όπου -αν και ο χρόνος της δράσης είναι ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος- η κεντρική ηρώίδα καταφεύγοντας στη Μικρά Ασία ανακαλύπτει τις ρίζες της μητέρας της και
- Ιωάννα Κυρίτση – Τζιώτη (2003), *Φραντζέσκα*, που τοποθετείται χρονικά οκτώ χρόνια μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η Φραντζέσκα, μια νεαρή προσφυγοπούλα φέρνει μαζί της στην Ελλάδα τον Κενάν, ένα μικρό Τουρκόπουλο που της το εμπιστεύθηκε ο λιποτάκτης πατέρας του σε μια προσπάθεια να το προστατεύσει από την καταδίωξη του ελληνικού και του τουρκικού στρατού.

β. Αφηγήσεις για τον Τούρκο ως Άλλο στη σύγχρονη κοινωνία. Μοναδικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το βραβευμένο με το βραβείο «Ειρήνης και Φιλίας Αμπντί Ιπεκτσίν» μυθιστόρημα της Ματούλας Καραγιάννη – Τόλκα (1996), *Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι*. Πρωτοδημοσιεύεται το 1982 με το ψευδώνυμο Εβρίτισσα. Ήδη από τον τίτλο φαίνεται πως κυριαρχεί στην αφήγηση η δυνατή φιλία ενός ελληνόπουλου (εγώ) μ' ένα τουρκόπουλο, με σκηνικό τη συντοριακή περιοχή του ποταμού Έβρου.

γ. Αφηγήσεις για τους τόπους των Ρωμιών / Ελλήνων στην Τουρκία. Στην εν λόγω κατηγορία αναδεικνύεται το πολύπαθο νησί της Ίμβρου και η σταδιακή εκδίωξη της χριστιανικής - ελληνικής μειονότητας: Στρατής Μπαλάσκας (2004), *Ένα μάρμαρο για την Ίμβρο. Παραμύθι δυστυχώς αληθινό* και Ναννίνα Νικολακοπούλου-Σακκά (2009), *Ρεμιέ. Ηθογραφικό μυθιστόρημα για την Ίμβρο*.

δ. Αφηγήσεις με μνήμες από την οθωμανική περίοδο σε τοπικό επίπεδο. Κι εδώ, σε συνέχεια μιας πλούσιας λογοτεχνικής παράδοσης (Κούγκουλος, 2012: 543-544), τονίζεται ένας συγκεκριμένος τόπος: τα οθωμανικά Γιάννινα του Αλή Πασά. Με βασικό μοτίβο τον χαμένο θησαυρό του τυράννου της Ηπείρου εκτυλίσσεται η πλοκή δύο μυθιστορημάτων παιδικής λογοτεχνίας: Παντελής Σταματελόπουλος – Μαρία Ηλιοπούλου (2010), *Ο κλέφτης του θησαυρού του Αλή Πασά. Περιπέτεια στην Ελλάδα του 1821* και Μαίρη Σάββα –Ρουμπάτη (2013), *Τα κρυμμένα σεντούκια του Αλή Πασά*.

ε. Βιογραφίες ηρώων της επανάστασης του 1821. Πρόκειται για σειρές παιδικών βιβλίων από διάφορες εκδόσεις και με διαφορετικούς συγγραφείς (Μπίκος, 1996· Σταθάτου, 2003) που βιογραφούν, με διδακτικό στόχο, σημαντικές προσωπικότητες του 1821, γνωστές από το μάθημα της Ιστορίας και τις σχολικές εορτές.

Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αναπαράγουν, ως επί το πλείστον, την εικόνα του κατακτητικού και απολίτιστου Τούρκου ως «προαιώνιου» εχθρού του Έλληνα στο πρόσωπο του άπληστου και φιλάργυρου Τουρκαλβανού Αλή Πασά των Ιωαννίνων:

*-Και όχι μόνο! Σκέψου ότι επειδή ο Αλή πασάς από το Τεπελένι ήταν τόσο φιλάργυρος κουβαλούσε στο σεράι όλους τους φόρους που μάζευε από τους πολίτες και τα πλούτη από τα χωριά που είχε κατακτήσει: σκεύη, παλιά αντικείμενα, έπιπλα, ασημικά, χρυσαφικά, βαρέλια με φλουριά και κοσμήματα, πρόσθεσε ο Γιάννης με γουρλωμένα μάτια.*

(Σάββα – Ρουμπάτη, 2013: 36-37)

και στο πρόσωπο των αντίμαχων των επαναστατημένων Ελλήνων:

*Το «θεριό» είναι ο Ιμπραήμ πασάς που έφτασε με πολλά καράβια και μεγάλο στρατό από την Αίγυπτο για να τσακίσει τους επαναστάτες. Απ' όλους τους εχθρούς που αντιμετώπισαν στην Επανάσταση οι Έλληνες, είναι ο χειρότερος. Φοβερός πολεμιστής, αδίστακτος και, βέβαια, πολύ καλά εξοπλισμένος.*

(Σταθάτου, 2003: 39-40)

ακολουθώντας, τηρουμένων των αναλογιών, το πρότυπο της νεοελληνικής πεζογραφίας του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το οποίο εξακολουθεί να επιβιώνει σποραδικά έως τις μέρες μας.

Στις υπόλοιπες κατηγορίες η αφήγηση κινείται προς την πλευρά της αναθεώρησης της ανωτέρω εικόνας, που παρατηρείται και στη νεοελληνική πεζογραφία από τη γενιά του 1930 και κυρίως μετά το 1960. Στη Διδώ Σωτηρίου, μάλιστα, η ανασκευή της εικόνας λαμβάνει ταξικό χαρακτήρα, αφού οι αντιθέσεις μεταφέρονται στο πεδίο της πάλης των τάξεων ενώ η φτωχολογία συμβιώνει αρμονικά πέρα από εθνικούς και θρησκευτικούς διαχωρισμούς:

*Τα Τουρκόπουλα, με τα ξυρισμένα κεφάλια, που οι γονιοί τους δούλευαν για ένα κομμάτι ψωμί στις γύρω φάμπρικες, όταν βλέπαν εμάς τα καλοντυμένα παιδιά, δίσταζαν να μπουν στο παιχνίδι. Στέκονταν παράμερα και μας κοίταζαν με περιέργεια και με ζήλια, λες και είμαστε μεις κυρίαρχοι κι εκείνα υπόδουλοι. Κι όταν δεν τα κατα-*

*φέρναμε στο παιχνίδι και τα Τουρκάκια δοκίμαζαν να μας ευκολύνουνε, ο Στέφος κι οι φίλοι του τους ρίχνανε πέτρες και τους φωνάζανε σαν να 'τανε σκυλιά:*

- *Ούζου! Ουστ, κιοπέκ!*

*Κι όμως, όταν λείπαμε εμείς, όλα κείνα τα ξιπόλητα εργατόπαιδα, Τουρκάκια κι Ελληνόπουλα, παίζανε φιλιωμένα, όπως παίζαμε και μεις, με τα παιδιά των μπέηδων, χωρίς ο Στέφος να τολμάει να πει τα «άι σιχτίρια» του.*

(Σωτηριού, 1978: 27)

Αρνητικά αποδίδεται ο Τούρκος ως ένας συλλογικός και αόριστος χαρακτήρας-υποκειμένο -η αναφορά απαντάται στον πληθυντικό αριθμό- που εκπροσωπεί την εξουσία (τουρκικός στρατός – διοίκηση), η οποία καταγγέλλεται ανώνυμα για τη βία και την απανθρωπιά της. Οι Τούρκοι, έτσι χωρίς συγκεκριμένο όνομα, είναι οι υπαίτιοι της βαρβαρότητας κατά την καταστροφή του 1922. Χαρακτηριστική είναι η μνεία των Τούρκων στο αφήγημα *Τρία παιδιά στη Σμύρνη*:

- *Πώς έγινε το κακό εδώ, μέσα στο Πανεπιστήμιο, κύριε Μηνά; ρώτησε ο Κώστας.*

- *Το κακό, παιδιά μου, έγινε όπως σ' όλη τη Σμύρνη. Στην αρχή μπήκαν οι Τούρκοι και λεηλάτησαν τα πάντα. Κατέστρεφαν κι έκλεβαν ό,τι έβρισκαν μπροστά τους, εκκλησίες, ιδρύματα, σχολεία, σπίτια και μαγαζιά. Οποιος χριστιανός βρισκόταν στο δρόμο τους, τον σκότωναν χωρίς να δώσουν λογαριασμό σε κανένα.*

(Καράγιωργας, 1998: 108)

Οι αφηγητές είναι προσεκτικοί ως προς τη διατύπωση και αναγνωρίζουν τη συνύπαρξη και τη συμβίωση των δύο λαών στην Μικρά Ασία:

*Στα ίδια μέρη ζούσαν και Τούρκοι, όμως οι δυο λαοί τα κατάφερναν και ζούσαν ειρηνικά παρ' όλες τις διαφορές που είχαν μεταξύ τους.*

(Παπαμόσχου, 1995: 53)

Χαρακτηρισμοί, όπως γενοκτονία αντί καταστροφής, δεν εκφέρονται από τους αφηγητές αλλά από συγκεκριμένους ήρωες που εκφράζουν την άποψή τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υιοθετούνται γενικότερα:

- Γιατί δε μου μίλησε ποτέ η μητέρα; Γιατί δε μου είπε για τους γονείς της, για τη Σμύρνη, για κείνη την καταστροφή; Αφού όλο καταστροφές βλέπουμε γύρω μας.

- Εκείνη δεν ήταν καταστροφή.

Ό,τι ήθελε έλεγε τώρα ο Άγης.

- Δεν ήταν καταστροφή; Και τι ήταν;

- Ήταν γενοκτονία.

Η λέξη έπεσε σταλαματιά σταλαματιά, λες κι είχε βάρος. Την τρόμαξε, κι ας μην ήξερε τι θα πει.

(Παπαμόσχου, 1995: 57)

Πρωτίστως αρνητική στάση -αλλά όχι κατ' ανάγκην εχθρική- έχουν ενήλικοι ήρωες που βιώνουν στο πετσί τους τις συνέπειες του διωγμού. Για παράδειγμα, στον *Χαρταετό της Σμύρνης* τονίζεται το ψυχικό τραύμα μιας ενήλικης που ως παιδί ζει τον τρόπο του εκτοπισμού από τη Σμύρνη ταυτίζοντας τους διώκτες με τη φρίκη του θανάτου (μισοφέγγαρο = Τούρκοι = κοφτερό σπαθί = θάνατος):

*Και θυμάμαι πάντα τη μητέρα που μου αφηγιόταν: «Είχα χάσει το ένα παπουτσάκι μου και κράταγα σφιχτά το χέρι της μάνας μου... Τόσος κόσμος! Κι αν χανόμουνα...»*

*Δεν χάθηκε, αλλά πώς να αισθάνεται ένα παιδί όταν βλέπει όλα τριγύρω του να καίγονται; Με ποια λόγια να σου εξηγήσει τα ανεξήγητα; Και το μισοφέγγαρο είχε γίνει κοφτερό σπαθί και οι φλόγες τόσο πύρινες και η θάλασσα ζαφνικά έγινε τόσο εχθρική. Νεκρά σώματα παντού -στα καμένα σπίτια, στα έρημα σοκάκια, στο λιμάνι που είχε βαφτεί με ένα σκληρό χρώμα, το χρώμα ενός ουρανού καπνισμένου. Ενός ουρανού δίχως τσερκέ-νια.*

(Κοντολέων, 2009: 42, 44)

Αντίθετα, οι ανήλικοι ήρωες λειτουργούν με αθωότητα και καλοσύνη· δεν φτάνουν ποτέ στη μισαλλοδοξία. Στο *Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι* ο πρόσφυγας παππούς αποτυγχάνει να μεταδώσει στον εγγονό του το μίσος του για τους Τούρκους:

*«Γι' αυτό, παππού μου, ας κοιτάζουμε το παρόν και το μέλλον μας σ' αυτόν εδώ τον τόπο. Ξέ-*

*χασε τα παλιά. Κι εδώ μπορώ να μορφωθώ, στην κοντινή πολιτεία με τα πολλά σχολεία».*

*«Δεν ξεχνιούνται, γιόκα μου. Το σώμα εδώ, μα η ψυχή εκεί, στη Σμύρνη. Μας έκαναν μεγάλο κακό οι Τούρκοι, Κωστή μου, να μην τους αγαπάς».*

*Όσο κι αν προσπάθησε να με κάνει να μισήσω τους Τούρκους, δεν μπόρεσε. Συνέβηκε μάλιστα τ' αντίθετο.*

(Καραγιάννη – Τόλκα, 1996: 16)

Οι Τούρκοι ως επώνυμοι ατομικοί χαρακτήρες είναι σχεδόν όλοι δευτερεύοντες, με εξαίρεση το βιβλίο *Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι*. Κατά βάση είναι συμπαθείς αλλά υποδεέστεροι κοινωνικά και μορφωτικά από τους αριστοκράτες Έλληνες της Σμύρνης, καθώς δουλεύουν ως υπηρετικό προσωπικό στα σπίτια τους. Ωστόσο, συνάπτουν δεσμούς φιλίας με τους Έλληνες που δεν μπορεί να τους διαρρήξει η τραγική ιστορική πραγματικότητα. Πολύ περισσότερο γίνονται συμπαθείς όταν αποδέχονται τον αξιακό κώδικα και την πολιτισμική πρωτοκαθεδρία των Ελλήνων, όπως ο μαρμαράς Μπραΐμης από το Τσανάκαλε στο *Ένα μάρμαρο για την Ίμβρο*, που δυσανασχετεί για τα φαγητά των επηλύδων συμπατριωτών του από την Ανατολία και αναπολεί τις μυρωδιές των φαγητών των Ρωμιών:

*Του το 'χαν φερμένο κάτι καινούργιοι γείτονες που κατεβήκανε στο Τσανάκαλε από τα μέσα της Τουρκίας.*

*«Κάθε μέρα, μωρέ Παρασκευά», του 'πε ο Μπραΐμης, «μαγειρεύουν και τρώνε κάτι περίεργα κομμάτια κρέας παστωμένο. Ξεβρομά ο τόπος. Αχ... φύγατε από τον τόπο μας κι αυτός ρουμάνιασε. Μήδε να φάνε δεν ξέρουν οι καινούργιοι. Σαν όνειρο τους θυμάμαι τους χριστιανούς. Πάνε σαράντα χρόνια που φύγανε μα ακόμα στα ρουθούνια μου την έχω τη μυρωδιά από τα φαγιά της γειτόνισσάς μας της κυρα-Εριφύλης. Έτσι μου 'ρχεται να σηκωθώ και να έρθω στο νησί μοναχά για να μυρίζω τα φαγιά σας».*

(Μπαλάσκας, 2004: 20-21)

ή η Ρεμιέ, από το ομώνυμο μυθιστόρημα, που παντρεύεται χριστιανό και εγκαθίσταται στην Ίμβρο:

*Τουρκάλα αυτή, παντρεμένη με χριστιανό, θέλησε να ενσωματωθεί στη χριστιανική κοινότητα*



που δεν τη δέχτηκε από την αρχή. Από τον Μιχάλη, τον άντρα της, δεν είχε παράπονο.

Παρόλο που δεν είχαν παιδιά, είχαν ανάμεσα τους την ίδια αγάπη όπως τότε που πρωτογνωρίστηκε στο ελληνικό προξενείο στην Άγκυρα.

(Νικολακοπούλου-Σακκά, 2009: 15)

Αντιθέτως, γίνονται αντιπαθείς έως μισητοί όταν ακολουθούν διαφορετικές αρχές, όπως ο οπαδός του κεμαλισμού Αλής στο μυθιστόρημα *Ο μεγάλος αποχαιρετισμός*:

*Τοίχο τοίχο προσπερνούσε προσεχτικά τους ελληνικούς μαχαλάδες ο Αλής. ...*

*Οι γκιαούρηδες πανηγύριζαν, γιατί κι άλλοι γκιαούρηδες έφταναν με καράβια να πατήσουν τούτη τη γη. Τη γη τη δικιά του, την ιερή Γη, όπου ο Μωάμεθ προσκυνιόταν και προστάτευε. ... Ο Μωάμεθ προστατεύει όσους παλεύουν. Κι οι ομόθρησκοι του κίότρεψαν. Παραδόθηκαν, με βαριά καρδιά, αν θες, αλλά συμφώνησαν να τελέψει η ιστορία. Να γυρίσουν στα σπίτια τους οι φαντάροι, ν' ανοίξουν οι δουλειές, χαμάληδες πάντα, να μεταφέρουν τα αγαθά των άπιστων. Παραδόθηκαν, συμφώνησαν. Μα όχι όλοι! Όχι αυτός τουλάχιστον. Ο Κεμάλ τους το 'στείλε το μήνυμα. «Εμείς οι λίγοι, θα αγωνιστούμε!» Και δεν ήτανε και λίγοι.*

(Γρηγοριάδου – Σουρέλη, 1990: 35-36)

Σε αρκετά κείμενα ομολογούνται, έστω πλαγίως, οι οδυνηρές αλήθειες του πολέμου. Στον πόλεμο απάνθρωποι δεν είναι μόνο οι Τούρκοι αλλά και οι δικοί μας. Στα *Κοριτσάκια με τα ναυτικά* ο έντιμος Τούρκος αμαξάς, που σώζει την ελληνική οικογένεια της αφήγησης κατεβάζοντάς την στην προκουμιά της Σμύρνης, αναφωνεί:

*—Κλαις, κυρά μου, κλαις; Έτσι κλαίγανε κι οι δικές μας οι Τουρκάλες όταν τις ξεκοιλιάζανε οι φαντάροι σας κι έβγαζαν αγέννητα τα μωρά, όταν τους κόβανε τις ρώγες απ' τα στήθια και τις κάνανε κομπολόγια!...*

*Παγώσανε!*

*Ίσως αν ήταν κάποιος απ' τους Ελλαδίτες τους φαντάρους που καίγανε τα τουρκοχώρια κι ατιμάζανε τις χανούμισες να τους κατέβαζε απ' τ' αμάξι.*

*Να σταματούσε τους πρώτους στρατιώτες που θα  
βρίσκε στο δρόμο τους και να τους παράδινε.  
Όμως ήταν Τούρκος Σμυρνιός. Γεννήθηκε και με-  
γάλωσε μαζί τους στην ίδια γη κι ήταν μεγάλη και  
ζεστή η καρδιά του. Εκεί, μέσα στο βάθος της, πέ-  
ρα απ' την αργιάδα του πολέμου, τον ένιωθε καρ-  
ντάση, αδερφό, το Μικρασιάτη τον Έλληνα!*

(Δικαίου, 2000: 73)

Κι η παραπάνω ανομολόγητη και συγκλονιστική αλήθεια στο *Σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια* περνά στα «χειλή» του αφηγητή· υπ' αυτό το πρίσμα αποκτά «αντικειμενικό» κύρος, γίνεται απολύτως αποδεκτή. Η Τουρκάλα φίλη της μικρής Κλειώς, της κεντρικής ηρωίδας, σκοτώνεται και βιάζεται από Έλληνες φαντάρους:

*Ύστερα απ' το θάνατο του παππού της όλα κυ-  
λήσανε γοργά... Οι Έλληνες προχωρήσανε ως το  
Σαγγάριο ποταμό, πέρα μακριά στα βάθη της Ανα-  
τολής, πολύ μακρύτερα απ' τη γραμμή που όριζε η  
Συνθήκη... Οι Τούρκοι έσφαζαν τους Έλληνες. Οι  
Έλληνες έσφαζαν τους Τούρκους. Οι σύμμαχοι  
κοιτούσανε.*

*«Και ήταν ωραία η Ελένη, μπρε;» θα ρώταγε η  
Εσμέτ, αν ζούσε.*

*Αλλά η Εσμέτ δε ζούσε. Την είχανε σκοτώσει οι  
Έλληνες φαντάροι. Πρώτα τη βιάσανε κι ύστερα τη  
σκοτώσανε.*

*Εκδίκηση; Ίσως. Τα ίδια έκαναν και οι Τούρ-  
κοι. Βιάζανε τις κοπέλες στα χωριά, σκότωναν  
τους αμάχους, τους γέρους, τα παιδιά. Πόλεμος.  
Πολεμούσανε οι «προαιώνιοι εχθροί». Πολεμού-  
σανε οι «προαιώνιοι σύνοικοι».*

(Τασάκου, 2004: 121)

Κλείνουμε την προκαταρκτική παρουσίαση της έρευνάς μας παραθέτο-  
ντας ελάχιστα πρώτα συμπεράσματα:

- I. Η απεικόνιση του Τούρκου ως Άλλου αποτελεί ένα ευδιάκριτο θέ-  
μα της σύγχρονης παιδικής / εφηβικής λογοτεχνίας που απαιτεί συ-  
στηματική μελέτη.
- II. Σε γενικές γραμμές η σύγχρονη παιδική / εφηβική λογοτεχνία ακο-  
λουθεί τη στροφή της νεοελληνικής πεζογραφίας από την αναπαρά-

- σταση ενός άγριου, εχθρικού και βάρβαρου Τούρκου στην κατανόηση και στην αποδοχή του.
- III. Η τάση αναστοχασμού του παρελθόντος και της σημασίας του φαίνεται να ωθεί τους συγγραφείς στην προσέγγιση της εικόνας του Τούρκου.
- IV. Κεντρικό ιστορικό γεγονός στη λογοτεχνική αναπαράσταση του Τούρκου είναι η Μικρασιατική Καταστροφή και η προηγούμενη ειρηνική συμβίωση των δύο λαών στην περιοχή της Μικράς Ασίας.
- V. Τέλος, είναι προφανές πως η παιδική / εφηβική λογοτεχνία που απεικονίζει τον Τούρκο ως Άλλο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στη σχολική πράξη κατά τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων που σχετίζονται με το ζήτημα αυτό.

### Βιβλιογραφία

#### Λογοτεχνικά Κείμενα

- Γρηγοριάδου – Σουρέλη, Γ. (1990). *Ο μεγάλος αποχαιρετισμός*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Δικαίου, Ε. (2000). *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*. Αθήνα: Πατάκης. Πρώτη έκδοση: Ακρίτας 1991.
- Καραγιάννη – Τόλκα, Μ. (1996). *Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι*. Αθήνα: Καστανιώτης. Πρώτη έκδοση: Άγκυρα 1982.
- Καράγιωργας, Π. (1998). *Τρία παιδιά στη Σμύρνη*. Αθήνα: Σμυρνιατιάκης.
- Κοντολέων, Μ. (2009). *Ο χαρταετός της Σμύρνης*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κυρίτση – Τζιώτη, Ι. (2003). *Φραντζέσκα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλάσκας, Σ. (2004). *Ένα μάρμαρο για την Ίμβρο. Παραμύθι δυστυχώς αληθινό*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπίκος, Π. (1996). *Ανδρούτσος. Ο θρύλος της Γραβιάς*. Αθήνας: Στρατίκης.
- Νικολακοπούλου-Σακκά, Ν. (2009). *Ρεμιά. Ηθογραφικό μυθιστόρημα για την Ίμβρο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαμόσχου, Η. (1995). *Το γεφύρι της Ανατολής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σάββα – Ρουμπάτη, Μ. (2013). *Τα κρυμμένα σεντούκια του Αλή Πασά*. Αθήνα: Μίνωας.
- Σταθάτου, Φ. (2003). *Παπαφλέσσας. Μια ζωή όλο φλόγα*. Αθήνα: Μίνωας.
- Σταματελόπουλος, Π. – Ηλιοπούλου, Μ. (2010). *Ο κλέφτης του θησαυρού του Αλή Πασά. Περιπέτεια στην Ελλάδα του 1821*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτηριού, Δ. (1978). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τασάκου, Τζ. (2004). *Το σεντούκι με τα αμύθητα σεντέφια*. Αθήνα: Κέδρος.

#### Μελέτες

- Ακριτόπουλος, Α.Ν. (2008). Όψεις διαπολιτισμικής συνείδησης: Ταυτότητα και ετερότητα σε νεανικά/εφηβικά μυθιστορήματα της μεταπολιτευτικής περιόδου (1974-2002). Στο Χοντολίδου, Ε. – Πασχαλίδης, Γ. - Τσουκαλά, Κ. - Λάζαρης, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (σσ. 498-511). Αθήνα: Επιμέλεια: Gutenberg - Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία.

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο Άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθολογίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- \_\_\_\_\_ (2001). Η πολιτισμική εικονολογία και οι στόχοι της, *Διαβάζω*, 417 (Απρίλιος), 92-95.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (σσ. 350-355). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Colakis, M. (1986). Images of the Turk in Greek Fiction of the Asia Minor Disaster. *Journal of Modern Greek Studies*, 4:2 (October 1986), 99-106.
- Γουλής, Δ. (2013). Αναπαραστάσεις Τουρκοκυπρίων σε κείμενα κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας. *Ηλεκτρονικό περιοδικό KEIMENA*, 16, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t16/07-goulis.pdf> [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].
- Demirözü, D. (1999). *Η εικόνα του Τούρκου στη Γενιά του '30*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- \_\_\_\_\_ (2011). Το 1922 και η προσφυγιά στην ελληνική και τουρκική αφήγηση. *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, 17, 123-149.
- Δραγώνα, Θ. – Ersanlı, B. - Φραγκουδάκη, Α. (2006). Πώς οι έλληνες και τούρκοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιστορία, το έθνος και τη δημοκρατία. Στο Δραγώνα, Θ. – Μπίρτεκ, Φ. (επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία: Πολίτης και Έθνος-Κράτος* (σσ. 303-350). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καγιαλής, Τ. (1999). Σημειώσεις για τη γραφή και την ανάγνωση του Άλλου. Στο Φτερνιάτης, Δ. (επιμ.), *Ξένος, ο άλλος μου εαυτός* (σσ. 23-32). Αθήνα: Πατάκης.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2012). Εικόνες των Τούρκων σε προσωπικές αφηγήσεις του ξεριζωμού Ελλήνων Μικρασιατών προσφύγων. Στο: Αυδίκος, Ε. Γρ. (επιμ.), *Λαογραφικές αναγνώσεις στην Ελλάδα και την Τουρκία* (σσ. 421-461). Αθήνα: Πεδίο.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Οι αναπαραστάσεις του Εβραίου στην παιδική λογοτεχνία. Κυνηγώντας τις λέξεις και τα νοήματα. *Ηλεκτρονικό περιοδικό KEIMENA*, 17 (Ιούλιος), <http://keimena.ece.uth.gr/main/t17/02-karakitsios.pdf> [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].
- Καρασαββίδου, Ε. (2012). *Παιδική λογοτεχνία και ετερότητα: η εικόνα του άλλου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Η από τον Φολκlorικό «Εαυτό» στον Φολκlorικό «Άλλον»: Μια συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. <http://invenio.lib.auth.gr/record/129949/files/GRI-2012-9301.pdf> [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].
- Καυιάλης, Α. - Μπουνίδης, Κ. - Σιπητάνου, Α. (επιμ.). (2000). *Η Εικόνα του Άλλου/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου. Αθήνα: Τυπωθείω - Γ. Δαρδανός.
- Κούγκουλος, Θ.Β. (2012). Τα Γιάννινα της οθωμανικής περιόδου στη σύγχρονη πεζογραφία: Η εικόνα του Τούρκου συμπολίτη. Στο: Αυδίκος, Ε. Γρ. (επιμ.), *Λαο-*

- ογραφικές αναagnώσεις στην Ελλάδα και την Τουρκία (σσ. 539-571). Αθήνα: Πεδίο.
- Kristava, J. (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Αθήνα: Scripta. Μτφ. Πατσογιάννης, Β.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. – Καρασαββίδου, Ε. (2011). Περιθωριακές ταυτότητες στη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Στο Δημάδης, Κ. Α. (επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)* (σσ. 327-342). Τόμος Α΄, Πρακτικά Δ΄ Πανερωπαϊκού Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα 9-12 Σεπτεμβρίου 2010. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. – Γαβάνου, Φ. – Δημοπούλου, Α. – Ζίγρα, Ε. – Ντιούδη, Α. – Παυλίδου, Μ. – Πελέκα, Σ. – Σαλτίδου, Θ. – Τζούτζια, Ο. – Χλαπουτάκη, Ε. – Χρήστου, Σ. (2012). Εφηβική Ελληνική Λογοτεχνία & Κοινωνικό Περιθώριο. Στο Κωτόπουλος, Τ.Η. – Σουλιώτη, Δ. (επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας* (σσ. 93-161). Πρακτικά Δημερίδας (21 και 22 Ιανουαρίου 2011), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Millas, H. (2005). *Türk ve Yunan Romanlarında "Öteki" ve Kimlik* [Ετερότητα και ταυτότητα στα τουρκικά και ελληνικά μυθιστορήματα]. İstanbul: İletişim.
- Μήλλας, Η. (2005 γ΄ έκδοση). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Moura, J-M. (2013). Η λογοτεχνική εικονολογία: Δοκίμιο ιστορικής και κριτικής ανασκόπησης. *Σύγχρονα Θέματα*, 121 (Απρίλιος – Ιούνιος 2013), 66-76. Μτφ. Γραμματικοπούλου, Ε.
- Οικονόμου-Αγοραστού, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πέτκου, Ε. (2010). Αφηγήσεις ταξιδιών στη νεοελληνική παιδική – εφηβική πεζογραφία. *Ηλεκτρονικό περιοδικό KEIMENA*, 10, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=176:afgiseistaxidiwn&catid=54:tfxos10&Itemid=89](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=176:afgiseistaxidiwn&catid=54:tfxos10&Itemid=89) [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. – Ντενίση, Σ. - Σιαφλέκης, Ζ.Ι. – Πολυκανδριώτη, Ρ. - Ταμπάκη, Α. – Στέση, Α. (επιμ.). (2000-2001). *Ταυτότητα και Ετερότητα στη Λογοτεχνία. 18ος-20ός αι.*, Πρακτικά Β΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, 8-11 Νοεμβρίου 1998, Τόμοι 3. Αθήνα: Δόμος - Ελληνική Εταιρεία Γενικής και Συγκριτικής Γραμματολογίας.
- Tonnet, H. (1992). Les premiers romans grecs à sujet turc. *Revue des études néo-helléniques*, 1 (τόμ. 4), 1-19.

## *Βιογραφικά σημειώματα*

Θανάσης Β. Κούγκουλος

Διδάκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δημοσίευσε μονογραφίες και άρθρα στους τομείς της νεοελληνικής φιλολογίας και της διδακτικής της λογοτεχνίας σε περιοδικά και πρακτικά ελληνικών και διεθνών επιστημονικών συνεδρίων. Εργάζεται στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση. Δίδαξε Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία στον Τομέα Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Τμήματος Βαλκανικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών (Balkan Dilleri ve Edebiyatları Bölümü – Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı) του Πανεπιστημίου Θράκης της Τουρκίας στην Αδριανούπολη. Από το 2013 διδάσκει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Κοινωνικών Επιστημών (Sosyal Bilimler Enstitüsü) του ίδιου Πανεπιστημίου και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

Επίκουρος καθηγητής «Ελληνικής Λογοτεχνίας με έμφαση στην Παιδική Λογοτεχνία» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Επιστημονικά Υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του ίδιου Πανεπιστημίου. Πτυχιούχος και διδάκτορας φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το συγγραφικό του έργο και τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν τη μελέτη και τη διδακτική της Λογοτεχνίας, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής. Έχει εκδώσει επτά επιστημονικά συγγράμματα και τρεις ποιητικές συλλογές. Άρθρα του έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους, ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά διεθνών συνεδρίων. Έχει συμμετάσχει και συμμετέχει σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα (ενδεικτική αναφορά στο “TSTORY Storytelling Applied to Training 2012-2014”). Είναι μέλος πολιτιστικών φορέων και διεθνών εταιρειών. Προκρίνει όμως, ανεπιφύλακτα, όλων τη συμμετοχή του ως ιδρυτικό μέλος στην πολιτιστική ομάδα του Πανελληνίου Συλλόγου Παραπληγικών – παράρτημα Βόρειας Ελλάδας.

# Η τοπική Λογοτεχνία στο σχολείο: Η περίπτωση της Θράκης

## Θανάσης Μουσόπουλος

Φιλολόγος-Συγγραφέας-Ποιητής  
[musop.scriptor@gmail.com](mailto:musop.scriptor@gmail.com)

### *Περίληψη*

Το περιληπτικό διάγραμμα της εισήγησής μου στο οποίο θα κινηθώ είναι το εξής: Μέσα στα πλαίσια του μαθήματος τοπικής ιστορίας, ο πολιτισμός σε όλες τις εκφάνσεις του παίζει σημαντικό ρόλο. Στο σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η Λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου συχνά υποβαθμίζεται. Η Τοπική / επαρχιακή Λογοτεχνία συντελεί στο να γνωρίσουμε τον τόπο και τους ανθρώπους του. Προτείνεται η εισαγωγή της τοπικής λογοτεχνίας στο σχολείο ως κύκλος προσεγγίσεων παράλληλων προς το υπόλοιπο πρόγραμμα του μαθήματος νεοελληνικής λογοτεχνίας. Οι μαθητές / μαθήτριες θα μελετούν κείμενα λογοτεχνών της περιοχής τους, θα πραγματοποιούνται επισκέψεις λογοτεχνών στο σχολείο και συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Θα παρουσιαστούν παραδείγματα από το χώρο της Θράκης.

Είμαι πολύ συγκινημένος από την εδώ παρουσία και για την τιμή της εισήγησής μου τούτης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά του Τμήματα.

Επίσης, με συγκίνηση θυμάμαι τους καθηγητές μου στο Πανεπιστήμιο, στο Α.Π.Θ., όπου ο Ι. Θ. Κακριδής, εκτός από τον Όμηρο και τα Αρχαία, μου ενστάλαξε την πίστη ότι οφείλουμε να μάθουμε καλά τη νεοελληνική γλώσσα πριν ασχοληθούμε με την αρχαία. Όπου ο Λίνος Πολίτης και ο Γ. Π. Σαββίδης με έκαναν να αγαπήσω τη νεοελληνική γραμματεία, και μάλιστα την ποίηση. Και όπου ο Απ. Βακαλόπουλος με οδήγησε στην άδολη αγάπη της νεοελληνικής ιστορίας, και στην αναζήτηση της θρακικής ρίζας μου, πάντοτε με ψυχραιμία και ανθρωπισμό.

Θα μιλήσω σήμερα για την τοπική λογοτεχνία ως έναν κλάδο της τοπικής ιστορίας. Διευκρινίζω ότι, μιλώντας για τοπική λογοτεχνία, αναφέρομαι στη λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου και όχι ως τεχνική του λόγου. Θα αναφερθώ σε σχέση με το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο – έχοντας στο μυαλό μου σε κάθε περίπτωση ένα ανοιχτό σχολείο.

## *Σκέψεις και προτάσεις για την επαρχιακή – τοπική λογοτεχνία*

Δεν υπάρχει καμιά στάση αντιζηλίας ανάμεσα στην επαρχία και στο λεγόμενο κέντρο. Σε τελευταία ανάλυση η λογοτεχνία ή το πνεύμα είναι μια συνισταμένη ανάμεσα σε ουσιαστικές αντιστοιχίες και συναρτήσεις.

Το να ζεις σε έναν τόπο είναι ίσως ένας από τους παράγοντες στο να δημιουργείς. Το ερώτημα είναι αν, για να σχηματίσεις την εικόνα μιας εποχής ή της λογοτεχνίας μιας εποχής, πρέπει να παίρνεις υπόψη σου μόνο τους σημαντικούς ή τους γνωστούς λογοτέχνες ή πρέπει να γνωρίσεις και τους *minoros* που δραστηριοποιούνται, που ευαισθητοποιούνται σε χώρους άλλους;

Ακόμη, μπορείς να αναρωτηθείς, μια και είναι της μόδας η *underground* τέχνη, μήπως αυτό που λέμε επαρχιακή ή τοπική λογοτεχνία έχει ορισμένα τέτοια χαρακτηριστικά. Αν σκεφτούμε τη νεοελληνική ταυτότητα και γενικότερη θολή διαστρωμάτωση, την αλλοτρίωση και την ακαταγράφητη πραγματικότητα του νεοελληνικού προσώπου, θα ήταν τουλάχιστο αμέλεια να αφήσεις έξω τους δημιουργούς που δεν μπήκαν στην πρώτη σειρά. Αν δεχτούμε ότι αύριο μια εκτίμηση για την τέχνη θα είναι αντιστρόφως ανάλογη με ό,τι σήμερα θεωρούμε σημαντικό, γιατί ακριβώς είναι ρευστά ακόμη τα κριτήρια, τότε η τοπική-επαρχιακή λογοτεχνία κάτι μπορεί να μας δείξει.

Είπαμε ότι ο μη-ποιητής Διονύσης Σαββόπουλος είναι ένα δείγμα ποίησης. Θα μπορούσαμε το ίδιο να πούμε και για τους ποιητές που κάπου γράφουν κάτι.

Αν θέλουμε να γνωρίσουμε τον τόπο μας, πρέπει να γνωρίσουμε κι αυτόν τον ποιητή. «Είναι τα κριτήρια αισθητικά ή μορφικά». «Προχωρούν ή όχι την υπόθεση της τέχνης». Οι *minoros* βοηθούν στο να δημιουργηθούν περισσότερο συνθήκες κατάλληλες για σωστότερη τέχνη. Αν θέλω στην Κύπρο ή στα Γιάννινα ή στη Θράκη (λέω τα όρια της Ρωμιοσύνης) να γνωρίσω το πνεύμα, θα πρέπει να δω την τέχνη αυτών των περιοχών.

Η τέχνη είναι κάτι το άγνωστο, οι καλλιτέχνες είναι άγνωστοι, δεν έχουν κοινό. Αν από κάπου πρέπει να ξεκινήσω, αυτό το κάτι είναι οι ντόπιοι τίμιοι δημιουργοί. Φαντάζομαι στο σχολείο να υπάρχει ένα τεύχος με ντόπιους δημιουργούς. Κοντά στους μεγάλους του Ελληνισμού, θα μάθω και τους πιο κοντινούς, για να γνωρίσω τον τόπο μου. Να κοινωνικοποιηθώ. Κάπου αλλού είπαμε ότι η ποίηση είναι ένα σκληρό ματογυάλι για να βλέπουμε το μέσα και το έξω, το χτες και το αύριο, μαζί, ματογυάλι σκληρό κι ωραίο. Τα παιδιά μας για να φτιάξουν καλύτερο τον κόσμο τους πρέπει να τους δώσουμε το ματογυάλι αυτό χωρίς φειδώ αλλά με περίσκεψη.

Φαντάζομαι σε μια σωστή εκπαίδευση (γιατί είμαι και δάσκαλος που πιστεύω πολύ στο ζεστό δασκαλίκι), φαντάζομαι τα παιδιά μας στην Ιστορία και στη Λογοτεχνία και στην Τέχνη να απλώνουν τα μάτια τους σε τρία επίπεδα: στο παγκόσμιο, στο ελληνικό και στο ντόπιο. Όταν το κάνουν αυτό, η



αρχή της συμπληρωματικότητας θα τους δίνει το μέτρο στη ζωή και στη σκέψη. Δεν πρέπει να μαθαίνουμε μόνο ό,τι θα γράψει η Ιστορία. Χρειάζεται να κάνουμε ανθρώπους ικανούς να ζουν. Η ποίηση τι άλλο θέλει, αν δημιουργήσει μιαν ατμόσφαιρα; Μιαν ατμόσφαιρα δημιουργική και αναδημιουργική.

Ας πάμε λίγο στους προσωκρατικούς, που τόσο ωφέλιμα επιδρούν στη σύγχρονη ποίηση. «Φύσις κρύπτεσθαι φιλεί». Η ποίηση φιλεί την αποκάλυψη της φύσης: είναι μια φιλοσοφία ωραία και κατοικήσιμη.

Η τοπική ποίηση, η επαρχιακή γενικά λογοτεχνία, μας δείχνει τη γωνιά μας, το ήθος μας. Η επαρχιακή λογοτεχνία δεν είναι η ηθογραφία, είναι η ηθική της Ρωμοσύνης.

Κλείνοντας, θα πρότεινα ένα συνέδριο για τους επαρχιώτες δημιουργούς, με επιμέρους θέματα τη Λογοτεχνία, το Βιβλίο, τα Περιοδικά στην Επαρχία – Προβλήματα και Προοπτικές (σσ. 166–167). (‘Πρακτικά Α’ Συμποσίου Νεοελληνικής Ποίησης’, τ. α’, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1982, επιμ. Σ. Α. Σκαρτσής).

\*

Από το 1981 και εξής με πολλούς τρόπους προσπάθησα να προβάλλω ή να εφαρμόσω τις ιδέες μου, με δημοσιεύσεις και με διάφορες δράσεις στα πλαίσια πολιτιστικών φορέων.

Φτάσαμε στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα το 1998 με πρωτοβουλία του Συλλόγου Ποντίων νομού Ξάνθης και με τη συμμετοχή εκπροσώπων αυτοδιοίκησης, εκκλησίας, εκπαιδευτικών φορέων διερευνήθηκε η δυνατότητα εισαγωγής του μαθήματος τοπικής ιστορίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καθορίστηκαν τα πλαίσια, οι στόχοι και η διαδικασία, ενώ παράλληλα συγκροτήθηκε επιστημονική επιτροπή για την υλοποίηση των αποφάσεων, αποτελούμενη από τον Ι. Παπαδριανό καθηγητή ΔΠΘ, τους δρ. ιστορικούς Γ. Βογιατζή και Ι. Μπακιρτζή με συντονιστή το Θ. Μουσόπουλο φιλόλογο – συγγραφέα. Στα τέλη του 1999 είχε ήδη εκτυπωθεί ένα υλικό με έξι τεύχη (τρία για νεότερη θρακική ιστορία και τρία για πολιτισμό- Λαογραφία και Λογοτεχνία) που συναποτελούσε τον «Φάκελο Τοπικής Ιστορίας», με την προσδοκία ότι θα υπήρχαν και άλλες εκδόσεις για θέματα θρακικής και ξανθιώτικης ιστορίας και πολιτισμού. Τα έξι αυτά τεύχη αποτελούν καλή βάση για την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στο σχολείο. Από κει και πέρα, βέβαια, μπαίνει και ο παράγοντας του εκπαιδευτικού για να αξιοποιήσει αυτό ή και κάποιο άλλο υλικό στη σχολική τάξη.

Αν με ρωτήσετε, θα σας έλεγα ότι δυστυχώς δεν προχώρησε το θέμα.

Το 2000 μάλιστα σε σχετικό άρθρο μου κατέληγα :

«Αυτό που επείγει είναι να πειστούν οι χρήστες αυτού του υλικού για την αξία του εγχειρήματος. Ο καιρός θα δείξει, αν μπορούμε (όπως συνήθως λέμε) να πάρουμε τις τύχες στα χέρια μας». (Εφημερίδα ‘Η Πρώτη’, Εβδο-

μαδιαία Εφημερίδα Έβρου, 9 Φεβρουαρίου 2000, σ. 14 – τίτλος άρθρου μου: *Ξάνθη; η Ιστορία της Τοπικής Ιστορίας*).

Το 2000 είναι κομβικό, κατά τη γνώμη μου, σημείο, γιατί στο 5<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Συνέδριο Θρακών που πραγματοποιήθηκε στην Ξάνθη (29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου 2000) με θέμα «Η Θράκη στην 3<sup>η</sup> Χιλιετία – Εθνική – Ευρωπαϊκή – Διεθνής Προοπτική», όντας από τους βασικούς εισηγητές ανέπτυξα το θέμα : «Πολιτισμός, Ιστορία – Παράγοντες προβολής και ανάπτυξης της Θράκης». Ανάμεσα στα άλλα αναφέρθηκα και σε θέματα που μας απασχολούν στην παρούσα εισήγηση. Παραθέτω αποσπάσματα :

«Η ιστορία και ο πολιτισμός δεν είναι άυλες έννοιες, είναι απτές πραγματικότητες τις οποίες συναντούμε στην καθημερινή μας ζωή. Την απτή ιστορική και πολιτιστική πραγματικότητα μπορούμε να αντιληφθούμε μόνο όταν αποδεχούμε τον αναπτυξιακό ρόλο της γνώσης (σ. 96) (...) Για να είναι ο πολιτισμός και η ιστορία παράγοντες προβολής και ανάπτυξης της Θράκης, τούτο προϋποθέτει ένα εκσυγχρονισμό του τρόπου που βλέπουμε γενικά και ειδικά την έννοια της ιστορίας και του πολιτισμού. Πολιτικοί, επιστήμονες, άνθρωποι και σύλλογοι που ασχολούνται με τη Θράκη ή ζουν στη Θράκη, όλοι πρέπει να εκσυγχρονίσουμε, να ανανεώσουμε ίσως τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τα πράγματα (σ. 97) (...) Από τη Θράκη ξεκινούν σε επίπεδο πολιτισμού όλες αυτές (: Διόνυσος, Ορφείας) οι διεργασίες που εμπλούτισαν όχι μόνο τον Ελληνικό, αλλά αναμφίβολα τον Ευρωπαϊκό και συνεπώς τον Παγκόσμιο Πολιτισμό (σ. 99) (...) Στο χώρο της Θράκης θα είναι χρήσιμο να προωθηθεί η ιδέα της τοπικής ιστορίας ως μαθήματος της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (σ. 105)». (Ενώ το πρότεινα δεν περιλήφθηκε στα πορίσματα του Συνεδρίου, αντ' αυτού αναφέρεται πολύ γενικά: *Ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής και πολιτισμικής παράδοσης και κληρονομιάς της Θράκης*). (‘Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Παγκόσμιου Συνεδρίου Θρακών’, Δήμος Ξάνθης 2002, Επιμέλεια Θανάσης Μουσόπουλος).

\*

Στη συνέχεια, θα μου επιτρέψετε να αναφερθώ σε κάποιες σκέψεις και απόψεις, που υπαινίχθηκα σε όσα ανέφερα ως τώρα, προκειμένου να τα αποσαφηνίσω, αλλά και μερικά νέα στοιχεία άξια προσοχής και ένταξης στην προβληματική μας. Μιλώ κυρίως για τη νεότερη και σύγχρονη περίοδο – χωρίς να αποκλείεται η αρχαία και μέση εποχή. Για τη Λογοτεχνία, σαφώς μιλώ για το 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα.

1) Μπορούμε να προσδιορίζουμε τον όρο τοπική ιστορία σε στενότερο και ευρύτερο επίπεδο.

Για τη Θράκη και την Ξάνθη έχουμε, ας πούμε, τρεις κλίμακες :

- η ενιαία Θράκη,
- η ελληνική Θράκη μετά το 1919/20
- η Ξάνθη (ή ανάλογα η κάθε πόλη της ελληνικής Θράκης).

2) Μπορούμε κατά περίπτωση να προσδιορίσουμε τα πολιτιστικά και λογοτεχνικά χαρακτηριστικά της τοπικής ιστορίας

- Λόγιος πολιτισμός
- Λαϊκός πολιτισμός
- Πολιτισμός μη ελληνόγλωσσων πληθυσμών Θράκης

3) Θεωρώ χρήσιμο να γνωρίσουμε όλοι οι συνέλληνες την Κυπριακή Ιστορία, τον Πολιτισμό και, βέβαια, την κυπριακή Λογοτεχνία. Το ίδιο ισχύει για τον απόδημο Ελληνισμό όπου γης.

4) Είναι χρήσιμο, για πολλούς λόγους να ακούγονται μέσα στη τάξη κείμενα σε διάφορες διαλέκτους. Δημοτικά τραγούδια και παραμύθια, παραδόσεις, παροιμίες και άλλα μικροκείμενα. Ευχαριστώ την καθηγήτρια Π. Καμπάκη Βουγιουκλή του ΔΠΘ που με βοήθησε να κατανοήσω την αξία των διαλέκτων στην εκπαίδευση.

5) Ευνόητο είναι ότι πρέπει να ασχολούμαστε με όσα υπάρχουν στις ‘γλώσσες’ της μουσουλμανικής μειονότητας, κυρίως να προσεγγίζουμε τα πομάκικα τραγούδια και παραμύθια, που πολλά ήδη έχουν καταγραφεί. Παρόμοια, αν υπάρχουν ανάλογα στα τουρκικά και στη γλώσσα των ρομά.

6) Στη Θράκη υπάρχει ακμαία αρμενική παρουσία. Παλιότερα ανάλογα είχαμε εβραϊκή κοινότητα που ξεκληρίστηκε. Υπάρχει, γενικά, άγνοια για την ιστορία και τον πολιτισμό αυτών των συνανθρώπων μας.

7) Τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε ‘νεοπροσφυγες’ ποντιακής ή άλλης προέλευσης. Αγνοούμε την ιστορία και τον πολιτισμό όλων αυτών.

\*

Θα περιοριστούμε, τώρα, μόνο σ’ αυτό που λέμε «Λογοτεχνία της Θράκης» ή «Λογοτεχνία στη Θράκη».

Από το 1980 περίπου άρχισα συστηματικά να ασχολούμαι με τη Θράκη και τον Πολιτισμό, ιδιαίτερα τη Λογοτεχνία της. Το 1982 δημοσίευσα την πρώτη μου εργασία, ύστερα από πολύχρονη έρευνα «Συνοπτική Ιστορία Θρακικής Λογοτεχνίας» (ανάτυπο από τον τρίτο τόμο της ‘Θρακικής Επετηρίδας’, Κομοτηνή 1982, σελ.175 – 215). Στα επόμενα χρόνια δημοσίευσα αρκετές σχετικές εργασίες, κυρίως για λογοτέχνες άντρες και γυναίκες.

Σύμφωνα με την καταγραφή του 1982, έχουμε το εξής διάγραμμα:

- Λόγιοι Θρακιώτες Τουρκοκρατίας (1360 ως 1880)
- Κύκλος Κωνσταντινούπολης
- Από το Βιζυηνό ως τον Παπαχριστοδούλου
- Σύγχρονοι Θρακιώτες Λογοτέχνες

\*

Θεωρούμε απαραίτητο στα σχολεία της Θράκης, στα δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ανάλογα με τη βαθμίδα :

- Οι μαθητές και μαθήτριες να γνωρίσουν και προσεγγίσουν σε έκταση και βάθος το έργο του Γεωργίου Βιζυηνού και του Κώστα Βάρναλη
- Υπάρχουν αρκετοί λογοτέχνες παλιότεροι που κατάγονται από τη βόρεια και ανατολική Θράκη, καθώς και άλλοι/άλλες που γεννήθηκαν στην ελληνική Θράκη που έζησαν ή ζουν εκτός Θράκης, στην Αθήνα ή άλλα κέντρα.
- Αναφέρω κάποια ονόματα : Π. Παπαχριστοδούλου, Μ. Λουντέμης, Κ. Θρακιώτης, Τρ. Πίττας, Σ. Κλήμη Παναγιωτοπούλου, Ι. Φιλιππίδου, Γ. Ξανθούλης, Μ. Φάις.
- Από αυτούς τους λογοτέχνες οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν κάποιους να γνωρίσουν κατά περίπτωση.
- Ας εστιάσουμε τον ενδιαφέρον μας στην Ξάνθη. Υπάρχουν λογοτέχνες και λόγιοι των τελευταίων εκατό χρόνων. Αναφέρουμε : Άργης Κόρακας, Άριστος Χασιρτζόγλου, Αχιλλεύς Καλεύρας, Μέλω Λογοθέτη Μερλιέ, Γ. Ξ. Στογιαννίδης, Μ. Χατζιδάκις, Κατίνα Βέικου Σεραμέτη, Στέφανος Ιωαννίδης, Ευάγγελος Λάμπρου, Ιωσήφ Νικολαΐδης, Μαρία Ράλλη Υδραίου, Έλενα Ψαραλίδου Φιλιππιτζή, Θανάσης Μουσόπουλος, Θωμάς Βουγιουκλής, Ελένη Δημητριάδου Εφραιμίδου, Αντώνης Κουτσούμπας, Κωνσταντίνος Ταβουλτσίδης, Αναστάσιος Συμεωνίδης, Γιώργος Κωτούλας (βλ. τα βιβλία μου «Ξάνθη – Εκατό χρόνια Τέχνη του λόγου», έκδοση Εφημερίδας Εμπρός, Ξάνθη 1998 και «Νεότερη Θρακική Λογοτεχνία» από το Φάκελο Τοπική Ιστορία Ξάνθης, τεύχος 1 Ιστορία και τεύχος 2 Κείμενα, Ξάνθη, 2000)
- Ο κατάλογος αυτός είναι ενδεικτικός - είναι πιθανό, να λησμονά κάποινα ονόματα ζώντων ή κεκοιμημένων λογοτεχνών. Αντίστοιχα, και στους άλλους νομούς της Θράκης υπάρχουν πολλοί και πολλές λογοτέχνες.

\*

Το 2010 για μένα προσωπικά είναι μια σημαντική χρονολογία: πήρα σύνταξη – έχω συνεπώς περισσότερο χρόνο και περισσότερη ελευθερία. Δημιουργείται τότε μαζί με άλλους στην Ξάνθη το Δίκτυο Λόγου και Πράξης, μια εθελοντική προσπάθεια άμεσης, συμμετοχικής και δημιουργικής δημοκρατίας. Στο Δίκτυο είμαι Συντονιστής και πραγματοποιούμε πολλές δράσεις. Τα σχολεία πιο εύκολα ανοίγουν πια. τις πόρτες τους.

Το Δίκτυο έφερε τη Λογοτεχνία, κυρίως την Ποίηση, στο Σχολείο.

Το 2012 γιορτάστηκαν τα 100 χρόνια από τη γέννηση της Κατίνας Βέικου Σεραμέτη και το 2013 τα 90 χρόνια από τη γέννηση του Στέφανου Ιωαννίδη. Οι γιορτασμοί πραγματοποιήθηκαν από το Δίκτυο Λόγου και Πράξης σε συνεργασία με την Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (που χρηματοδότησε), το Δήμο και τη Μητρόπολη Ξάνθης, το Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης και την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, σε

συνεννόηση με τις Διευθύνσεις Ξάνθης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Σε όποια δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια το επιθυμούσαν δίδονταν κατάλληλο υλικό για τη ζωή και το έργο της Σεραμέτη ή του Ιωαννίδη και τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς προετοίμαζαν εκδηλώσεις που παρουσίαζαν στο κάθε σχολείο. Με το ίδιο υλικό, ανάλογα με τη βαθμίδα είχαμε διαφορετικές εκφράσεις. Ζωγραφική, Θεατρικά, Απαγγελίες, Αναλύσεις, Εισηγήσεις. Τα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν επίσης ως παράλληλα κείμενα λογοτεχνίας ή ως πηγές ιστορίας. Στην τελική φάση πραγματοποιήθηκαν Ημερίδες για το έργο της Σεραμέτη και του Ιωαννίδη αντίστοιχα το Δεκέμβριο του 2012 και του 2013.

Κατά το διάστημα 2010 – 2013 πραγματοποιήσαμε το Πρόγραμμα «η Ποίηση πάει σχολείο», οπότε ποιητές επισκέφθηκαν σχολεία, μίλησαν με τα παιδιά, διάβασαν δικά τους ποιήματα, ενώ αρκετοί μαθητές / μαθήτριες διάβασαν δικά τους ποιήματα. Επίσης η ποίηση του Ιωαννίδη χρησιμοποιήθηκε ως παράλληλο λογοτεχνικών κειμένων, ενώ το μυθιστόρημά του «Τα παιδιά των πελαργών» αξιοποιήθηκε ως ‘πηγή’ στο μάθημα της Ιστορίας.

Κάποια νηπιαγωγεία ζητούν να τους επισκεφτούν ποιητές/ποιήτριες και να συζητήσουν με τα παιδιά.

Οι εμπειρίες είναι θετικές από την επαφή με σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη στιγμή μάλιστα που τα ίδια τα παιδιά δραστηριοποιούνται, μελετούν και παρουσιάζουν εργασίες από την επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα.

Η άποψή μου, μετά από τη μακρόχρονη ενασχόλησή μου με το θέμα, είναι ότι η χρησιμοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων τοπικής λογοτεχνίας ως παράλληλων κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας και (ανάλογα με το κείμενο) ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας είναι μια νέα δημιουργική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας στο σχολείο μας.

Κλείνοντας, σκέφτομαι δύο επιπλέον πράγματα.

Το πρώτο είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει μια γενικότερη εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τη Θρακική Βιβλιογραφία και τα Θρακικά περιοδικά.

Το δεύτερο, η παιδική λογοτεχνία στη Θράκη ήδη από το 19<sup>ο</sup> αιώνα βρισκόταν σε πολύ προχωρημένο στάδιο, σε σχέση με την ελεύθερη Ελλάδα, το ίδιο συνέβαινε και με το εκπαιδευτικό σύστημα. Καλό είναι να το μελετήσουμε, κυρίως εδώ στη Θράκη.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Αποφοίτησα από το τμήμα Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. το 1972. Από το 1975 ως το 2010 διεύθυνα Φιλολογικό Φροντιστήριο, έτσι ανάμεσα στα άλλα είχα επαφή με τη νεοελληνική γραμματεία και λογοτεχνία. Δίδασκα τα

σχετικά μαθήματα, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια οπότε το μάθημα της λογοτεχνίας εξετάζεται στη Θεωρητική Κατεύθυνση στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Στα πλαίσια της ενημέρωσης για τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημοσίευσα κάποια σχετικά άρθρα – κυρίως στα «Θρακικά Χρονικά».

1. Η σύγχρονη ποίησή μας. Στοιχεία και σκέψεις για τη θέση της στη Μέση Εκπαίδευση, 1978

2. Η σύγχρονη ελληνική πεζογραφία και η θέση της στη Μέση Εκπαίδευση. Επίμετρο. Η θέση του θεάτρου, 1979

3. Σκέψεις για την «Εκθεση Ιδεών» στο Λύκειο, 1981

4. Για τη θέση των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 1988

Αντίστοιχες εργασίες μου που αναφέρονται στα λογοτεχνικά κείμενα που εξετάζονται στις Πανελλήνιες εξετάσεις, δημοσιεύθηκαν κυρίως στο περιοδικό «Φοροτεχνική και Θρακική Προσέγγιση» (κατά το διάστημα 2001 – 2008).

Το 1981 παρουσίασα σε παρέμβασή μου στο α΄ Συμπόσιο Νεοελληνικής Ποίησης στην Πάτρα –συγκροτημένα– τις θέσεις μου για την επαρχιακή- τοπική λογοτεχνία. Πρόεδρος της συνεδρίας ήταν ο καθηγητής μου Λίνος Πολίτης. Με βάση τις προ τριακονταπενταετίας απόψεις μου βάδισα και βρίσκομαι τώρα ενώπιόν σας. Θα παραθέσω την τότε παρέμβασή μου.

# Οι εικόνες στα παιδικά βιβλία: οξύνοντας το μάτι και τον νου

## Σούλα Οικονομίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ.  
[aikonomi@psed.duth.gr](mailto:aikonomi@psed.duth.gr)

### *Περίληψη*

Η εισήγηση επικεντρώνεται στην λειτουργία των εικονοβιβλίων και δείχνει ότι τα βιβλία αυτά, λόγω της διττής τους φύσης, εικόνα και λόγος, είναι βιβλία περίπλοκα και παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωσή τους. Παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η ‘ανάγνωση’ των εικόνων, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ λεκτικής και εικονιστικής αφήγησης και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ λέξεων και εικόνων. Παρουσιάζονται, επίσης, οι δυσκολίες που η σύμπραξη λέξεων και εικόνων παρουσιάζει για τον νεαρό αναγνώστη αλλά και τα οφέλη που αυτός αποκομίζει από την ανάγνωση τέτοιων βιβλίων.

**Λέξεις κλειδιά:** εικονοβιβλία, απεικόνιση, οπτικές πληροφορίες, σχέσεις εικόνας/λόγου

### *Abstract*

Picture books, due to their double mode of narration – pictures AND words, are complicated books and they present their young readers with a number of reading and comprehension difficulties. We here present the peculiarities that their reading presents, the differences between reading the written words and ‘reading’ the pictures as well as the relationships between the text and the pictures of a picture book. We also present the difficulties that a young reader has in ‘reading’ the ways words and pictures co-operate but also the benefits that he obtains by reading such books.

**Key – words:** picture books, depiction, visual information, word/picture relationships

Η παρούσα εισήγηση θα μπορούσε υπό μία έννοια να θεωρηθείως μία προσπάθεια αποκατάστασης των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, γενικά. Η λανθασμένη εντύπωση που εξακολουθεί να υπάρχει είναι ότι τα βιβλία αυτά είναι απλά σε σχέση με τον τρόπο που μεταδίδουν τα νοήματά τους και ότι, κατά συνέπεια, δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία στην ανάγνωσή τους. Η παρανόηση αυτή οφείλεται στην ύπαρξη εικόνων που συνοδεύουν τα κείμενα αυτών των βιβλίων και στην πάγια αντίληψη ότι οι εικόνες, από την ‘φύση’ τους, διασαφηνίζουν και επεξηγούν τις λέξεις δίπλα στις οποίες εμφανίζονται.

Σήμερα, όμως, θα αναφερθώ στις ιδιαιτερότητες και στις δυσκολίες ανάγνωσης ενός συγκεκριμένου είδους εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων,

το οποίο απευθύνεται στις μικρές, κατά κανόνα, ηλικίες αναγνωστών: στα εικονοβλία (picturebooks). Πρόκειται για εκείνα τα βιβλία «όπου η ιστορία αποτελεί προϊόν συνεργασίας κειμένου και εικόνας, καθώς η αληθινή εκδοχή της δεν είναι ούτε εκείνη που καταγράφουν οι λέξεις ούτε αυτή που φιλοτεχνούν οι εικόνες, αλλά μια τρίτη που προκύπτει από την αλληλεπίδραση και συν-ανάγνωση αυτών των δύο.» (Γιαννικοπούλου, 2008, 20) Τα βιβλία αυτά διακρίνονται από τα «εικονογραφημένα βιβλία» (illustratedbooks) στα οποία «η ιστορία εκτυλίσσεται ουσιαστικά μέσω των λέξεων, με την οπτική τροπικότητα (εικόνες) να έρχεται δεύτερη, σε απόσταση και με μόνο στόχο να μεταφράσει σε έναν άλλο κώδικα κάποιες από τις πληροφορίες του λεκτικού κειμένου». (ό.π.)

Θα ήθελα, λοιπόν, να τονίσω την ήδη διεθνώς αποδεκτή και τεκμηριωμένη άποψη ότι τα εικονοβιβλία, αντίθετα από την διαδεδομένη αντίληψη, είναι το πιο σύνθετο και περίπλοκο είδος παιδικής λογοτεχνίας ακριβώς επειδή, όπως προ-αναφέρθηκε, η αφήγηση της ιστορίας σ' αυτά εκφέρεται με διττό τρόπο. Απαιτούν, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή και διανοητική προσπάθεια εκ μέρους του αναγνώστη τους. Διότι, αυτός πρέπει να επιστρατεύσει την απαιτούμενη παρατηρητικότητα, γνώση και εμπειρία ώστε να προσλάβει όλα όσα του μεταδίδει η λεκτική αφήγηση, αλλά και όλα όσα του μεταδίδει η εικονιστική αφήγηση, και πρέπει στη συνέχεια να συνθέσει όλα όσα προσλαμβάνει σε ένα συνολικό νόημα.

Για να δείξω την αναγνωστική πρόκληση που παρουσιάζουν στους νεαρούς αναγνώστες τους τέτοια βιβλία θα εστιάσω στο πιο ιδιαίτερο στοιχείο τους, τις εικόνες, αλλά και στις σχέσεις που συνδέουν μεταξύ τους τους δύο αφηγηματικούς τους κώδικες, την εικόνα και τον λόγο. Οι παρατηρήσεις που ακολουθούν βασίζονται στην ενδελεχή μελέτη αυτού του είδους βιβλίων από τον Perry Nodelman στο κλασικό πλέον βιβλίο του, *Words for pictures* (1988) (*Λέξεις για Εικόνες*, 2007).

Μία πρώτη παρατήρηση αφορά στην δυσκολία κατανόησης των επάλθλων εικόνων ενός εικονοβιβλίου. Ενώ όταν διαβάζουμε ένα κείμενο έχουμε μία συνεχή ροή πληροφοριών, όταν 'διαβάζουμε' τις εικόνες ενός εικονοβιβλίου οι πληροφορίες που μας δίνονται είναι αναγκαστικά αποσπασματικές. Διότι από εικόνα σε εικόνα μεσολαβεί πάντα ένα κενό πληροφοριών. Οι εικόνες είναι παγωμένες στιγμές, αυτό που ονομάζουμε «ενσταντάνε». Γι αυτό τον λόγο, αν δεν διαβάζουμε παράλληλα το κείμενο, μπορεί να παρανοούμε αυτό που βλέπουμε.

Οι λέξεις, λοιπόν, που συνοδεύουν τις αποσπασματικές εικόνες, με τις πληροφορίες που μας δίνουν μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε αυτό που κοιτάζουμε. Όμως, μία ακόμη παρατήρηση είναι ότι οι λέξεις μπορούν, επιπλέον, να μας οδηγήσουν να κατανοήσουμε αυτό που κοιτάζουμε με έναν διαφορετικό τρόπο από τον προφανή. Με άλλα λόγια, μπορούν να αλλάξουν την ίδια την σημασία των εικόνων. (Nodelman, 293) Αυτό το κατανοούμε αν κοιτάζουμε μία εικόνα και μετά διαβάσουμε διαφορετικά κεί-



μενα που την αφορούν. Κάθε φορά θα κατανοήσουμε διαφορετικά την εικόνα στο φως των λεκτικών πληροφοριών.

Για τον ίδιο λόγο, και οι εικόνες, επίσης, μπορούν να αλλάξουν το νόημα των όσων αφηγούνται οι λέξεις. (Nodelman, ό.π.) Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αφορά στο πολυβραβευμένο εικονοβιβλίο του Maurice Sendak *Where the Wild Things Are* (*Εκεί που ζουν τα Άγρια Πράγματα*): η ιστορία που αφηγούνται οι λέξεις έχει έναν συγκεκριμένο αντίκτυπο στον αναγνώστη από μόνη της. Παραθέτω: «τότε τα άγρια πράγματα στριφογύρισαν τα τρομερά τους μάτια, έτριξαν τα τρομερά τους δόντια και έδειξαν τα τρομερά τους νύχια...» Διαβάζοντας ένα τέτοιο κείμενο ο αναγνώστης θα αποκομίσει κατά πάσα πιθανότητα την εντύπωση ότι πρόκειται για μια δραματική και τρομακτική ιστορία. Χωρίς τις εικόνες, θα δημιουργήσει τις δικές του φανταστικές αναπαραστάσεις των τρομακτικών Άγριων Πραγμάτων. Όταν, όμως, παρατηρήσει τις εικόνες τότε τα Άγρια Πράγματα γίνονται λιγότερο τρομακτικά, εφόσον απεικονίζονται ως αστεία και μάλλον συμπαθητικά πλάσματα. Άρα, οι εικόνες μεταφέρουν πληροφορίες οι οποίες αλλάζουν το νόημα και τον αντίκτυπο των λέξεων. Η ιστορία γίνεται μία σύνθετη κατασκευή το νόημα της οποίας βασίζεται τόσο στις λέξεις όσο και στις εικόνες.

Μία δεύτερη παρατήρηση που θα ήταν χρήσιμη εδώ είναι ότι οι πληροφορίες μιας εικόνας τείνουν να διαχέονται ενώ εκείνες των λέξεων είναι, στις αφηγήσεις για παιδιά τουλάχιστον, ακριβείς και συγκεκριμένες και έτσι εύκολα εστιάζουν την προσοχή τους. Ας δούμε μιαν εικόνα από το βιβλίο του Χέλμε Χάινε, *Το Μαργαριτάρι*.



Οι πληροφορίες που δίνει αυτή η εικόνα είναι τόσο πολλές που, χωρίς την βοήθεια των λέξεων, ο αναγνώστης δεν ξέρει πού να εστιάσει την προσοχή του. Στον κομμένο κορμό; Στο δάσος; Μήπως στο ότι ο κάστορας είναι τόσο δυνατός ώστε μπορεί και κουβαλά ένα τόσο βαρύ κορμό στον ώμο του; Ή, μήπως, στον μυθικό μονόκερο που κρύβεται πίσω από το δέντρο; Όταν όμως διαβάσει τον διάλογο που εμφανίζεται κάτω από την εικόνα, τότε οι

πληροφορίες γίνονται συγκεκριμένες. Παραθέτω: «Πού βρήκες το μαργαριτάρι;» ρώτησαν τον Μπίμπα τα άλλα ζώα. «Στο δάσος το βρήκα, απάντησε εκείνος... Εκεί που κόβω ξύλα» Έτσι, ενώ το μαργαριτάρι μπορεί να μην τράβηξε την προσοχή του αρχικά, η συγκεκριμένη πληροφορία που του δίνουν οι λέξεις κατευθύνει την προσοχή του σε μία συγκεκριμένη πληροφορία της εικόνας: ότι, δηλαδή, το μαργαριτάρι ο Μπίμπα το βρήκε κάτω από ένα μανιτάρι.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι επειδή οι πληροφορίες που μας δίνει μία εικόνα τείνουν να διαχέονται ενώ εκείνες των λέξεων είναι συγκεκριμένες, η ανάγνωση που μας δίνει το πλήρες νόημα μιας εικονογραφημένης σελίδας είναι αυτή που συνδυάζει τις οπτικές και τις λεκτικές πληροφορίες.

Ας μην ξεχνάμε, παράλληλα, ότι διαβάζουμε μία εικόνα και ένα κείμενο με διαφορετικούς τρόπους. Διαβάζοντας μian εικόνα, πρώτα αποκτούμε μία συνολική εμπειρία αυτού που δείχνεται: με ένα βλέμμα την επισκοπούμε όλη και, θεωρητικά, δεν έχουμε τρόπο να καθορίσουμε ποιο στοιχείο της εικόνας προκάλεσε κάποιο άλλο. Αρχίζουμε, δηλαδή, από ένα σύνολο το οποίο στη συνέχεια με προσεκτική παρατήρηση διασπάται σε λεπτομέρειες.

Αντίθετα, η κατανόηση του λόγου απαιτεί μία διαφορετική αναγνωστική προσέγγιση. Αρχίζουμε από το μέρος, την λεπτομέρεια και προχωρούμε προς το σύνολο: λέξη την λέξη φτιάχνεται το νόημα μιας πρότασης, πρόταση την πρόταση φτιάχνεται το νόημα μιας παραγράφου και ούτω καθ' εξής.

Μία ακόμη σημαντική παρατήρηση σε σχέση με την 'ανάγνωση' των εικόνων ενός βιβλίου αφορά στη σημασία των λεπτομερειών τους. Οφείλουμε να μάθουμε οι ίδιοι και να διδάξουμε στα παιδιά να κοιτάζουν παρατηρητικά και διεισδυτικά μία εικόνα. Διότι οι λεπτομέρειές της μπορούν να μας αποκαλύψουν στοιχεία σχετικά με την αφηγούμενη ιστορία που οι λέξεις δεν θα μπορούσαν.



Η διεισδυτική παρατήρηση μιας εικόνας μπορεί, για παράδειγμα, να μας αποκαλύψει την εποχή κατά την οποία εκτυλίσσεται η ιστορία που αφηγούνται οι λέξεις: από την παραπάνω εικόνα, για παράδειγμα, μπορούμε να καταλάβουμε ότι η σκηνή διαδραματίζεται στην σύγχρονη εποχή, παρότι αναφέρεται στην αρχική σκηνή από το κλασικό παραμύθι Χάνσελ και Γκρέτελ. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η διαχρονικότητα του συγκεκριμένου παραμυθιού.

Παρατηρώντας τις λεπτομέρειες μιας εικόνας μπορούμε επίσης να προσέξουμε πράγματα τα οποία δεν αναφέρονται στο κείμενο. Στην παραπάνω εικόνα, για παράδειγμα, οι λεπτομέρειες αναδεικνύουν με τον δικό τους τρόπο το πόσο φτωχή είναι η οικογένεια αλλά και ποια είναι η συναισθηματική ισορροπία μεταξύ τους: προσέχουμε, δηλαδή, ότι ενώ ο πατέρας και τα παιδιά του κάθονται γύρω από το τραπέζιενωμένοι στην δυστυχία τους, η μητριά κάθεται αμέτοχη σε μια πολυθρόνα παρακολουθώντας τηλέραση.

Όμως, ενώ οι λεπτομέρειες μιας εικόνας μπορούν να μας δίνουν έναν θησαυρό πληροφοριών, οι λέξεις είναι και πάλι εκείνες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τι αντιπροσωπεύουν οι λεπτομέρειες που παρατηρούμε. Ας δούμε μία εικόνα από το βιβλίο της Ελένης και του Δημήτρη Καλοκύρη, *Διγενής Ακρίτας*:



Κοιτάζοντάς την αναρωτιόμαστε. Μήπως η εικόνα είναι τμήμα αγιογραφίας; Και τι απεικονίζει; Φίλους ή εχθρούς; Γιατί η γυναίκα φορά κάτι σαν στρατιωτική στολή; Είναι πολεμίστρια; Και τι σημαίνει η χειρονομία της; Υπάρχουν πολλά ερωτήματα που εγείρονται από τις λεπτομέρειες της εικόνας και που μένουν αναπάντητα χωρίς την βοήθεια των λέξεων οι οποίες, στην προκειμένη περίπτωση, αφηγούνται την συνάντηση του Διγενή με την βασίλισσα των πολεμιστριών Αμαζόνων, την Μαξιμώ.

Θα ήθελα, λοιπόν, να ανακεφαλαιώσω τις παραπάνω παρατηρήσεις με μία φράση του Nodelman η οποία συμπεκνώνει νομίζω την εμπειρία της α-

νάγνωσης των εικονοβιβλίων: έχοντας ακούσει ή διαβάσει κάτι στις λέξεις, ψάχνουμε να το δούμε στην εικόνα, και αφού το δούμε επιστρέφουμε στις λέξεις και τις κατανοούμε τώρα διαφορετικά. Οι λέξεις, δηλαδή, μπορούν να αλλάξουν το νόημα των εικόνων και οι εικόνες μπορούν να αλλάξουν το νόημα των λέξεων. (Nodelman, 323)

Αυτό, λοιπόν, που διαφαίνεται ως το καθοριστικό στοιχείο στην ανάγνωση ενός εικονοβιβλίου είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται κάθε φορά μεταξύ λέξεων και εικόνων. Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν υπάρξει διάφορες κατηγοριοποιήσεις των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ λέξεων και εικόνων στα εικονοβιβλία. (Nodelman, 1988, Lewis, 2001, Nikolajeva, 2006) Θα αναφερθώ σήμερα στην πιο κοινή κατηγοριοποίηση οποία αναγνωρίζει τρία είδη.

1. Μπορεί η σχέση λέξεων και εικόνων να είναι *διασαφηνιστική*: οι εικόνες, δηλαδή, όπως παραδοσιακά πιστεύαμε, μπορεί να έχουν έναν δευτερεύοντα ρόλο και να μένουν ‘πιστές’ στο κείμενο, αναπαριστώντας, επεξηγώντας ή ‘ζωντανεύοντας’ απλώς τα όσα αφηγούνται οι λέξεις.
2. Μπορεί η σχέση τους να είναι *συμπληρωματική*: οι εικόνες, δηλαδή, να συμπληρώνουν τα όσα διηγούνται οι λέξεις, δίνοντας έτσι μεγαλύτερο βάθος ή προεκτείνοντας νοηματικά τα όσα λένε οι λέξεις. Αλλά και οι λέξεις από την πλευρά τους μπορεί να συμπληρώνουν τα όσα δεν μπορούν να αποδώσουν οι εικόνες.
3. Τέλος, μπορεί οι εικόνες όχι μόνον να μην ακολουθούν το κείμενο αλλά να ‘εναντιώνονται’ σ’ αυτό δείχνοντας πράγματα που ανατρέπουν τα νοήματα της λεκτικής αφήγησης. Η σχέση λέξεων και εικόνων σ’ αυτήν την περίπτωση είναι *εναντιωματική*. Στην περίπτωση αυτή, αγγίζουμε την έννοια της ειρωνείας: διότι το κάθε αφηγηματικό μέσο μπορεί να μιλά για πράγματα για τα οποία το άλλο σιωπάει – οι λέξεις μπορεί να μας λένε αυτά που οι εικόνες δεν δείχνουν και οι εικόνες να μας δείχνουν αυτά που οι λέξεις δεν λένε.

Έχοντας σκιαγραφήσει τις δυνατότητες που υπάρχουν στις σχέσεις λέξεων και εικόνων στα εικονοβιβλία, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι στα καλά βιβλία του είδους, οι δημιουργοί τους, εκτός του ότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εικαστική τους αρτιότητα, ‘παίζουν’ με αυτές τις σχέσεις. Αυτό που κατά κανόνα επιχειρείται σε τέτοια βιβλία είναι να ενδυναμωθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί ο ρόλος, δηλαδή, η αφηγηματική και εκφραστική λειτουργία των εικόνων. Είναι ενθαρρυντικό ότι τόσο στην διεθνή αλλά και πρόσφατα και στην ελληνική εκδοτική αγορά έχουμε όλο και περισσότερα βιβλία τα οποία είναι πολύ-επίπεδα και περίπλοκα. Αυτό σημαίνει ότι προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας, προσφέρουν διαφορετικές ‘φωνές’ μέσα στην διττή τους αφήγηση ή ακόμη, μερικές φορές, προσφέρουν περισσότερες της μιας εκδοχές της ιστορίας.

Με αυτόν τον τρόπο αναθέτουν στον νεαρό αναγνώστη / παρατηρητή έναν πολύ ενεργό και απαιτητικό ρόλο. Δεν οξύνουν απλώς το μάτι του, δηλαδή την παρατηρητικότητά του, αλλά οξύνουν και το μυαλό του. Διότι του ζητούν να αποκωδικοποιήσει τα νοήματα αφενός των λέξεων και αφετέρου των εικόνων, και στη συνέχεια του ζητούν να τα συνθέσει έτσι ώστε να κατανοήσει το πλήρες νόημα της ιστορίας που διαβάζει.

Η ενεργητική αυτή συμμετοχή του αναγνώστη στην κατασκευή των νοημάτων της ιστορίας που διαβάζει συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνον στην συνολικότερη αναγνωστική του εμπειρία αλλά και στην ικανότητά του να στέκεται κριτικά μπροστά στην έντυπη σελίδα.

### Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). «Εστιάζοντας στις διαφορετικές εστιάζσεις των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων», στο Παπαντωνάκης, Γ., επιμ., *Πρόσωπα και Προσωπεία του Αφηγητή στην Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία της Τελευταίας Τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη Χώρα των Χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Κανατσούλη, Μ. (2000) *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picture books*. London and New York: Routledge /Falmer.
- Nikolajeva, M. &Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. NewYork, London: Routledge.
- Nodelman, P. (2007 [1988]). *Λέξεις για Εικόνες, Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. (μτφρ. Πανάου, Π., επιμέλεια & εισαγωγή Τσιλιμένη, Τ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία Ανατροπές: η Νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Α. (2006). «Η ενηλικίωση του βλέμματος: το παιδί αναγνώστης μεταξύ εικόνας και κειμένου» στο Καλογήρου, Τ., επιμ., *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο δεν είναι Μόνο για Μικρά Παιδιά*, Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον Κόσμο των Εικονογραφημένων Μικρών Ιστοριών: Θεωρητικές και Διδακτικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο: Όψεις και Απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

## Παιδικά Βιβλία

- Browne, A. (1995). *Hansel and Gretel (The Brothers Grimm)*. London: Walker Books.
- Καλοκύρη, Ε., Καλοκύρης, Δ., (1993). *Βασίλειος Διγενής Ακρίτας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Sendak, M., (1963). *Where the Wild Things Are*, New York: Harper and Row.
- Χάινε, Χ., (1991[1984]). *Το Μαργαριτάρι*. (μτφρ. Χατζηγιάννη, Μ.), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

## Βιογραφικό σημείωμα

Η Σούλα Οικονομίδου είναι επίκουρη καθηγήτρια Παιδικής Λογοτεχνίας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης. Είναι η συγγραφέας του βιβλίου *Χίλιες και Μία Ανατροπές: η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες* [Ελληνικά Γράμματα, 2000], (Πατάκης, 2011) και συν-επιμελήτρια των βιβλίων «Πιάσε με, αν μπορείς...»: *η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο* (Αιγόκερως, 2006) και *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ...Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά* (Παπαδόπουλος, 2011).

## **4. ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**





Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των Μαθηματικών και η σύνδεση της λογικής με τα συναισθήματα των μαθητών με τα συλλογικά και πολιτισμικά αρχέτυπα μέσα από παραμύθια και ζωγραφιές

## Σμαρώ Αλεξάνδρου

Σχολική Σύμβουλος Μαθηματικών Ροδόπης και Ξάνθης  
[smalexandr@sch.gr](mailto:smalexandr@sch.gr)

### Περίληψη

Η δραστηριότητα να ασχοληθώ με τα Μαθηματικά και την τέχνη είχε σαν κίνητρο την αγωνία να διαμορφώσω μια ενιαία πρόταση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ακόμη, τον προβληματισμό για τη προσέγγιση της ολιστικής μάθησης, με στόχο οι μαθητές για να μάθουν να σκέφτονται, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να συνδέουν τα Μαθηματικά με συλλογικά πολιτισμικά αρχέτυπα, ώστε να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες.

Συμμετείχα σε ένα Πρόγραμμα «Ενισχυτικής διδασκαλίας» του Α.Π.Θ.. Συναντιώμαστε με 20 μαθητές κάθε Σάββατο για δυο ώρες για ένα χρόνο με στόχο να διερευνήσουμε πως οι μαθητές επεξεργάζονται τα Μαθηματικά σε σχέση με το παραμύθι, την ζωγραφική και τη μουσική. Ακόμη οι μαθητές απήντησαν σε ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές ζωγράφισαν χριστουγεννιάτικες κάρτες, έγραψαν καταπληκτικά παραμύθια και ποιήματα και δημιούργησαν ζωγραφιές σε σχέση με τα μαθηματικά, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί ένα πλούσιο υλικό. Διαμόρφωσα έτσι ένα μοντέλο διδασκαλίας βιωματικής μάθησης των μαθηματικών και παρουσιάζω στους μαθητές εποπτικό υλικό, παραμύθια και ζωγραφιές που έχουν σχέση με τα Μαθηματικά. Ακόμη τους δίνω τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τα Μαθηματικά και τον εαυτό τους και να ζωγραφίσουν. Ενισχύω την αυτοπεποίθησή τους και την αλλαγή στάση τους στα μαθηματικά. Οι μαθητές ενθουσιάζονται και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν διαφορετικές απόψεις των μαθητών και εισάγονται σε μια νέα αντίληψη της διδασκαλίας των μαθηματικών. Συμπερασματικά, είναι ανάγκη η εκπαίδευση να σχεδιαστεί με τις διαδικασίες σκέψης και τη συναισθηματική γλώσσα των μαθητών, μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης.

**Λέξεις κλειδιά:** Ολιστική μάθηση, διαθεματικότητα, λογική, συναισθημα, συναισθηματική γλώσσα και σκέψη, τέχνη και μαθηματικά.

### Abstract

"An interdisciplinary approach to the teaching of mathematics and the connection of logic to students' feelings and their collective and cultural archetypes through stories and paintings."

My dealing with mathematics and art was motivated by the anxiety to configure a single proposal for upgrading education. What's more, I was motivated by the debate about the holistic approach to learning aiming at students' ability to learn to think, to manage their emotions and to connect mathematics with collective cultural archetypes in order to understand basic mathematical concepts.

I have participated in a "remedial teaching" Program of the Aristotle University of Thessaloniki (AUTH). For one year (every Saturday for two hours), we had meetings with 20 pupils in order to investigate how pupils process mathematics in relation to fairytale, painting and music. These meetings led students in artistic creation in relevance to mathematics, and in the creation of a multitude of remarkable tales. Also, students responded to a non-structured questionnaire. Then I applied some ideas to the teaching of mathematics. Pupils painted Christmas cards, wrote amazing stories and poems and created paintings in relation to mathematics. As a result, plenty material was gathered. Therefore, I created a model of hands-on teaching and learning of mathematics and I presented students with visual material, stories and drawings related to mathematics. Moreover, I give them the opportunity to express their thoughts and feelings about mathematics and about themselves via painting. I enhance their self-confidence and attitude-change towards mathematics. Pupils are enthusiastic and teachers have the ability to realize different pupil views and are introduced in a new understanding of teaching mathematics. In conclusion, education is necessary to be designed with thought processes and pupils' emotional language, through various art forms.

**Keywords:** holistic learning, interdisciplinary, logic, emotion, affective thought and language, art and mathemathica

### *Διαπιστώσεις - Ολιστική μάθηση*

Η απόφαση να ασχοληθώ με τη διαθεματική προσέγγιση των Μαθηματικών μέσα από τη τέχνη είχε ως κίνητρο την αγωνία να διαμορφώσω μια ενιαία πρόταση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ακόμη, στηρίχθηκε στον προβληματισμό για την προσέγγιση της ολιστικής μάθησης, που αντιμετωπίζει το μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο και στηρίζεται στην αρχή ότι αυτός κατέχει ένα λογικό και δημιουργικό μυαλό, συναισθήματα και ένα σώμα. (Σήιλλα Οστράντερ - Λυνν Σρόντερ, 1985:12). Ο στόχος είναι οι μαθητές να δραστηριοποιηθούν, ώστε να μάθουν να σκέφτονται, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να συνδέουν τα Μαθηματικά με τα συλλογικά πολιτισμικά αρχέτυπα, για να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες, για να εξελιχθούν πνευματικά. Γενικά χρειάζεται να προσδιορίσουμε πώς να μαθαίνουμε καλύτερα .

Διαπιστώνουμε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου ότι οι περισσότεροι μαθητές:

- Αντιλαμβάνονται μηχανικά και επιφανειακά τις μαθηματικές έννοιες και την επαναληπτικότητα των αριθμητικών πράξεων.

- Δεν καλλιεργούν την αφαιρετική και κριτική τους σκέψη ούτε αναπτύσσουν επαρκώς τις κατάλληλες λογικές και συναισθηματικές διαδικασίες.

- Δεν κατανοούν τα Μαθηματικά και γι' αυτό έχουν αρνητική στάση απέναντι τους και διακατέχονται από αισθήματα φόβου και άγχους.

Παρατηρούμε ότι τα Μαθηματικά αδικούνται στο σχολείο, διότι διδάσκονται διανοητικοποιημένα, μόνο στο συμβολικό και λογικό πλαίσιο « $1+1=2$ » και αποφεύγεται η συναισθηματική τους διάσταση.

Έτσι, συχνά δεν αναδεικνύεται η ομορφιά τους και η μαθηματική σκέψη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη μαθαίνουν να σκέφτονται. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να επαναπροσδιορίσουμε τα Μαθηματικά σε αναπλαισίωση με άλλα γνωστικά πλαίσια, για να ανακαλύψουμε τη σχέση της λογικής και των συναισθημάτων με τις «κρυφές πλευρές των Μαθηματικών», ώστε να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το τι είναι τα Μαθηματικά στην εποχή μας. Η πολυπλοκότητα της μαθηματικής σκέψης και οι δυσκολίες που βιώνουν οι διδασκόμενοι μας κάνει ν' αναρωτηθούμε για τη φύση της μαθηματικής γνώσης, πέρα από τους λογικούς κανόνες. Αλλά μέχρι τώρα δεν έχει δοθεί απάντηση στην κατεύθυνση μιας ενοποιημένης θεωρίας, όπου η φιλοσοφική ενόραση της φύσης των μαθηματικών ιδεών θα βοηθήσει να αντιληφθούμε σε βάθος τις ψυχολογικές διαδικασίες κατανόησής τους.

Διαπιστώνουμε ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα στη διδασκαλία είναι οι μαθητές να διαμορφώνουν το δικό τους νόημα από τα σύμβολα και να κατανοούν τη δομή βασικών μαθηματικών εννοιών, χωρίς να 'βομβαρδίζονται' με πολλές πληροφορίες και από διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ασκήσεων που δεν μπορούν να τις κατανοήσουν και να τις ταξινομήσουν. Ο Piaget υποστηρίζει, ότι αν οι μαθητές μάθουν τη δομή της διαδικασίας μιας πρόσθεσης, τότε μπορούν να κάνουν οποιαδήποτε πρόσθεση.

Πιστεύω ότι η μαθηματική εκπαίδευση, στο Δημοτικό Σχολείο είναι το κλειδί για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, γιατί ο εγκέφαλος των μαθητών είναι πιο εύπλαστος και απορροφά σαν σφουγγάρι τις πληροφορίες. Όπως λένε οι νευροφυσιολόγοι υπάρχουν «παράθυρα» στον εγκέφαλο των μαθητών σε αυτή την ηλικία. Για το λόγο αυτό πρέπει να δοθούν οι κατάλληλες πληροφορίες μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, ώστε οι μαθητές να οργανώσουν τον εγκέφαλό τους, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνδέσεις και τα αυλάκια, με στόχο να μάθουν να σκέφτονται και να συγκροτούν τη μαθηματική σκέψη. Είχα πάντα μεγάλη αγωνία πώς μπορούν να προσδιοριστούν οι κατάλληλες πρακτικές γνώσεις για τη σωστή εκπαίδευση των δασκάλων.

Πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν Μαθηματικά, αν τα διδαχθούν σωστά από το Δημοτικό. Μετά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο χάνονται πολλές ευκαιρίες και είναι πιο δύσκολο να μάθουν Μαθηματικά και γλώσσα. Γι' αυτό πιστεύω ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των δασκάλων και των μαθηματικών σε ισότιμη βάση.

Ο Εμπειρικός υποστηρίζει ότι η γλώσσα αδυνατεί να αντανakλάσει την πραγματικότητα και αναζητά μια γλώσσα που να εκφράζει τα πάντα, όπως την πτώση του νερού στη θέα ενός καταρράκτη. Η τέχνη μπορεί να αναπαραστήσει - αποτυπώσει τις διαβαθμίσεις της πραγματικότητας καλύτερα από τις λέξεις οι οποίες εστιάζονται σε ένα μέρος της αποσπασματικά και να βοηθήσει να διαμορφωθεί καλύτερη μορφή στα αρχέτυπα, τα οποία είναι «ατάκτως υπάρχουν «παράθυρα»» στην ψυχή, και με υπέρβαση των αντιθέτων να μετασχηματίσει το χάος σε τάξη, ώστε το άτομο να ταυτίσει ένα μέρος του εαυτού του με τη δομή μιας καλλιτεχνικής μορφής και να λυτρωθεί.

Παρόμοια και ο εκπαιδευτικός - καλλιτέχνης έχει ως στόχο να δώσει μορφή και σχήμα στο «θησαυρό γνώσεων», στην ψυχή του μαθητή στα πολιτισμικά και φυλογενετικά αρχέτυπα-καθολικά σύμβολα τα οποία είναι «ατάκτως ερριμμένα» στην ψυχή του μαθητή, να τα συμβολοποιήσει σε μία κατανοητή γλώσσα και να τα μετουσιώσει σε τέχνη με βάση ένα ρυθμό. Γι' αυτό είναι ανάγκη να υπάρχει μια σύνθεση της εκπαίδευσης με την τέχνη για να αναπαρασταθεί η ουσία και η αλήθεια.

Το σημαντικότερο είναι η απεικόνιση της πραγματικότητας από τον εκπαιδευτικό και τον καλλιτέχνη σε σχέση με τις γνώσεις και τα συλλογικά αρχέτυπα του μαθητή, ώστε με τη σύνθεσή τους να διαμορφωθεί πιο ολοκληρωμένη γνώση.

Ο όρος αρχέτυπο σημαίνει αρχικός τύπος ο οποίος θα χρησιμεύσει ως υπόδειγμα, πρότυπο, μοντέλο, στο οποίο οι μελετητές διαφόρων σχολών βρίσκουν τα θεμέλια πολλών εκδηλώσεων του ανθρώπου, όπως των μύθων, της λογοτεχνίας, της τέχνης, των συμβολισμών και όλων των βασικών συλλήψεων της επιστήμης. Στο συλλογικό ασυνείδητο και στην ψυχανάλυση ένα αρχέτυπο είναι μια σφαίρα ενέργειας που περιμένει την κρούση, για να ελευθερωθεί ανάμεσα από σύμβολα.

Την έννοια του αρχέτυπου εισήγαγε τόσο ο Ηράκλειτος, που αντιμετώπιζε την ψυχή ως την αρχετυπική πρώτη αρχή, όσο και ο Πυθαγόρας, που θεωρούσε τον αριθμό αρχετυπικό στοιχείο του κόσμου. Η έννοια αυτή δομήθηκε από τον Πλάτωνα στη θεωρία των μορφών, όπου υποστηρίζει ότι η ουσία ενός πράγματος ή μιας έννοιας είναι υποκείμενη μορφή ή ιδέα και ότι η αληθινή γνώση αποκτάται, όταν η ψυχή φτάσει στην ανάμνηση των αρχετύπων ιδεών.

Το συλλογικό υποσυνείδητο είναι γεμάτο από αρχετυπικά σχήματα. Στο αληθινά μεγάλο έργο τέχνης ο καλλιτέχνης αφαιρεί αυτό το έργο από κάθε λογής προσωπικά στοιχεία, πηγαίνει με μια υπερβατική λειτουργία πέρα από το προσωπικό και ιδιωτικό ή τουλάχιστον του δίνει υπερπροσωπικές προεκτάσεις και δίχως αναπαραστατικές αδεξιότητες, ώστε να τα μετουσιώνει σε πανανθρώπινα αρχέτυπα. Αυτό πραγματοποιείται με τη βοήθεια διαφόρων μορφών τέχνης με βάση ένα ρυθμό. Τότε οι άνθρωποι έλκονται από την παγκοσμιότητά του, από τη δεξιοτεχνία του και από τις επωφελείς για την ψυχή τους υποδηλώσεις του και προσπαθούν να ταυτίσουν ένα μέρος

του εαυτού τους με την καλλιτεχνική μορφή με αποτέλεσμα η τέχνη να λειτουργεί λυτρωτικά.. Το έργο τέχνης μας βοηθάει να αφομοιώσουμε τις αγωνίες και τους φόβους μας, γιατί υπερβαίνει τους αμυντικούς μηχανισμούς της εγωϊκής συνείδησης. Παρασυρόμενοι από τον εγγενή κόσμο της συμβολικής τέχνης λυτρώνασθε, με αποτέλεσμα να βλέπουμε την τέχνη ως λύτρωση και τον καλλιτέχνη ως λυτρωτή.

( Βήμα της Κυριακής: 1-8-1997)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα (ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού) στο μαθητή, για να τα συνδέσει με αυτά που γνωρίζει ο μαθητής (ενεργητική συμμετοχή του μαθητή), ώστε να τα διαμορφώσει σε καλύτερη μορφή μετασχηματίζοντας τα σε «εσωτερικευμένα αντικείμενα» και στη συνέχεια να μάθει και τον κανόνα του σχολείου.

Συνεπώς, το πιο σημαντικό πρόβλημα της διδασκαλίας, είναι πώς οι τέχνες, όπως η ζωγραφική, η λογοτεχνία και η μουσική, έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν και να οργανώσουν τη συναισθηματική υποδομή του μαθητή, ώστε αυτός να οικοδομήσει τη λογική του ανάπτυξη και να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το δικό του νόημα από τα σύμβολα.

Πιστεύουμε ότι η Εκπαίδευση πρέπει να έχει ως στόχο να δώσει μορφή στο «θησαυρό γνώσεων» που έχουν μέσα τους οι μαθητές.

Οι ψυχαναλυτές οδηγήθηκαν στο διαχωρισμό δύο βασικών τρόπων σκέψης:

- την κατευθυνόμενη ή νοήμον σκέψη που είναι ενσυνείδητη και μπορεί να μεταδοθεί με τη γλώσσα .
- και τη μη κατευθυνόμενη ή αυτιστική σκέψη, η οποία είναι συναισθηματική, ασυνείδητη και καταφεύγει σε έμμεσα εκφραστικά μέσα, χρησιμοποιώντας σύμβολα και μύθους ή μορφές τέχνης.

Ο μαθητής μόνο με τη νοήμονα σκέψη δεν μπορεί να προσεγγίσει την ουσία των Μαθηματικών. Αρχικά ο μαθητής έχει αναπτυγμένη τη μη κατευθυνόμενη σκέψη και τη «συναισθηματική γλώσσα» και πάνω σε αυτή συγκροτείται η λογική σκέψη. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ τους, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει ολοκληρωμένο το νόημα από τα σύμβολα.

Η αφήγηση του παραμυθιού βοηθά, το παιδί :

- να αναπτύξει νοητικές διαδικασίες και προγλωσσικές δομές
- να διακρίνει το καλό και το κακό
- να κατασκευάσει «μορφές»
- να καλλιεργήσει τη φαντασία του και τη λογική του ισορροπημένα
- να καταργήσει την κανονικότητα των Μαθηματικών.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα πλαίσιο πάνω στο οποίο το παιδί μπορεί αναπτύξει σταδιακά τους κόμβους ανάπτυξης του «εγώ» του.

Χρησιμοποιήσαμε το παραμύθι ως ένα συναισθηματικό πλαίσιο, όπου θα ενταχθούν οι αριθμοί. Μια μαθήτριά παρατήρησε: «Η γιαγιά μου έλεγε

τα παραμύθια καλύτερα από τη μητέρα μου, γιατί είχε περισσότερες εμπειρίες από τη ζωή και έτσι μπορούσε να μεταδώσει καλύτερα τις εικόνες. Το έλεγε με το δικό της τρόπο, έκανε χειρονομίες, άλλαζε τον τόνο της φωνής της, την έκφραση του προσώπου, το ύφος και το βλέμμα της, γιατί άλλαζαν τα συναισθήματά της και αυτό που ένιωθε μέσα της το έκφραζε. Γιατί, κάτι, εάν δεν το νιώθεις μέσα σου, δεν μπορείς να το εκφράσεις. Ακόμη, μου μετέδιδε συναισθήματα, η ατμόσφαιρα φορτιζόταν, όπως όταν ερχόταν αντιμέτωποι ο καλός με τον κακό. Η αφήγηση της γιαγιάς είχε παραστατικότητα, ένιωθα σαν να συμμετείχα και εγώ ως σκηνοθέτης και ως πρωταγωνιστής».

Όταν το παιδί μάθει να παρακολουθεί τη διήγηση και αρχίζει να μαθαίνει να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τότε μπορεί να κατανοήσει και τις διαφοροποιήσεις στην έκφραση και στη μετάδοση συναισθημάτων από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αντιλαμβάνεται καλύτερα το νόημα των Μαθηματικών και να κατασκευάζει παραστάσεις-μορφές.

Συμμετείχα σε ένα Πρόγραμμα «Ενισχυτικής διδασκαλίας» του Α.Π.Θ.. Συναντιόμασταν με 20 μαθητές δυο ώρες κάθε Σάββατο για ένα χρόνο.

Η ομάδα μας είχε ως στόχο να διερευνήσει πώς οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες και πώς διαμορφώνουν το δικό τους νόημα για τα Μαθηματικά σύμβολα και σε σχέση με το παραμύθι, τη μουσική και τη ζωγραφική. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια είχε στόχο να βελτιώσει τη διδακτική των Μαθηματικών συνδέοντάς την με γνώσεις ψυχολογίας. Ακόμη να διερευνήσει τις ιδέες, τα συναισθήματα των μαθητών, με στόχο να ενταχθούν τα Μαθηματικά σε ένα συναισθηματικό πλαίσιο και να προσδιοριστούν οι κοινοί κώδικες της «συναισθηματικής γλώσσας» τους και πώς η τέχνη μπορεί να βοηθήσει για τον προσδιορισμό τους.

Ακολούθησε ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο στους μαθητές και διαμορφώθηκαν κάποια «κλειδιά» για την προσέγγιση της σκέψης των μαθητών που αφορούσε διάφορα θέματα, όπως τον τρόπο που επεξεργάζονται διάφορες πληροφορίες και έναν άγνωστο σε μας τους ενήλικες ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο ερμηνείας των συμβόλων. Στη συνέχεια εφάρμοσα κάποιες νέες ιδέες στη διδασκαλία των Μαθηματικών, οι οποίες οδήγησαν τους μαθητές σε εικαστικές δημιουργίες που άπτονται των Μαθηματικών, καθώς και στη δημιουργία πληθώρας αξιόλογων παραμυθιών και ποιημάτων. Οι μαθητές κατασκεύασαν χριστουγεννιάτικες κάρτες και ζωγραφιές με αριθμούς. Ακόμη έγραψαν ιστορίες και καταπληκτικά παραμύθια και ποιήματα με αριθμούς τα οποία έχω καταγράψει και αποτελούν μια μεγάλη συλλογή. Ακόμη διατύπωσαν τις σκέψεις τους, πώς μπορούν να αναπαραστήσουν τα Μαθηματικά, ποια είναι τα συναισθήματά τους, ποιες είναι οι καλές και κακές εμπειρίες τους στα Μαθηματικά και πώς θέλουν να διδάσκονται καλύτερα. Έτσι, δημιουργήθηκε μια πορεία έρευνας για τη διερεύνηση της «συναισθηματικής γλώσσας» των μαθητών, όπου υπήρχε μία συνέχεια.

## *Περιγραφή ενός μοντέλου διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας των μαθηματικών*

Διαμόρφωσα ένα μοντέλο διδασκαλίας των μαθηματικών και βιωματικής μάθησης. Παρουσιάζω στους μαθητές εποπτικό υλικό, ζωγραφίες και παραμύθια που έχουν σχέση με τα Μαθηματικά και τους αφηγούμαι περιληπτικά ένα παραμύθι «Η αριθμοχώρα και η γραμματικοχώρα», με αποτέλεσμα η διδασκαλία να γίνεται πιο «ζωντανή» και πιο παραστατική. Με αυτό τον τρόπο προσπαθώ να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν την έννοια του αριθμού. Ακόμη, προσπαθώ να τους μυήσω στη διαδικασία πώς μπορεί να προχωρήσει η σκέψη τους από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο επίπεδο, για παράδειγμα από το 3 μήλα στο «3x», ώστε να κατασκευάσουν μορφές στη σκέψη τους και να διαμορφώσουν νόημα από τα σύμβολα.

Επισκέπτομαι διάφορα σχολεία και κάνω αυτή τη προσέγγιση των Μαθηματικών, ώστε οι μαθητές να αλλάξουν στάση απέναντι στα μαθηματικά. Αναλυτικότερα, στην αρχή του μαθήματος ερωτούνται οι μαθητές «με τι συνδέουν τη λέξη μαθηματικά και πώς μπορούν να την αναπαραστήσουν στη σκέψη τους».

Για παράδειγμα σε μια έρευνα στη Γαλλία οι μαθητές τα αναπαριστάνουν σαν μια ηλικιωμένη και άσχημη γυναίκα. Ακόμη τους ρωτώ αν θέλουν να τα συνδέσουν με κάτι καλό ή κακό. Τους ζητάω να περιγράψουν ή να ζωγραφίσουν μια εικόνα – παράσταση για τα μαθηματικά. Ένας μαθητής ζωγράφησε ένα εγκέφαλο και μια ένεση στην οποία είχε γράψει μια αριθμητική παράσταση και σημείωσε ότι τα μαθηματικά είναι η «ένεση» για την τόνωση του μυαλού. Ένας άλλος μαθητής είπε ότι φαντάζεται τα μαθηματικά σαν έναν «λύκο» που στις εξετάσεις έχει ανοιχτό το στόμα του για να τον καταβροχθίσει.

Στη συνέχεια τους εξηγώ ότι κάθε πληροφορία, για να τυπωθεί στον εγκέφαλό τους, πρέπει να αποτελείται από ένα λογικό και ένα συναισθηματικό κομμάτι. Στην ερώτηση «αν σας προτείνω ν' αλλάξετε τη στάση σας απέναντι στα Μαθηματικά, τότε θα την αλλάξετε;», τα παιδιά απαντούν αρνητικά. Ενώ στην ερώτηση «Υπάρχουν πιθανότητες να αλλάξετε στάση απέναντι στα Μαθηματικά, αν σας βοηθήσω να επεξεργαστείτε τα συναισθήματά σας απέναντι αυτά» τα παιδιά απαντούν θετικά.

Ακόμη τους δίνω τη δυνατότητα μέσα σε ένα ισότιμο διάλογο να περιγράψουν προφορικά και γραπτά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τα Μαθηματικά και για τον εαυτό τους, να τα γράψουν και να ζωγραφίσουν. Ακόμη τους ρωτώ «αν τα συναισθήματα που έχουν για τα Μαθηματικά έχουν σχέση με τα συναισθήματα που έχουν για τον εαυτό τους». Μερικοί μαθητές απαντούν θετικά και άλλοι αρνητικά. Τους εξηγώ ότι στην περίπτωση που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή είναι στεναχωρημένοι, τότε δεν προσπαθούν να λύσουν μια άσκηση και χρησιμοποιούν μηχανισμούς άμυνας,

όπως «είναι δύσκολα», «δεν είμαι έξυπνος», «βαριέμαι». Ενώ, όταν έχουν αυτοπεποίθηση ή είναι αισιόδοξοι, τότε θα προσπαθήσουν να τη λύσουν. Οι μαθητές συμφωνούν. Μόνο τρεις μαθητές μου είπαν ότι όταν είναι στεναχωρημένοι ή έχουν νεύρα, τότε εκτονώνονται λύνοντας ασκήσεις στα Μαθηματικά. Τους ζητάω να μου περιγράψουν ποια είναι τα συναισθήματά τους για τον εαυτό τους και να ζωγραφίσουν κάτι σε σχέση με τους αριθμούς. Διαπιστώνω, δυστυχώς, ότι πολλοί μαθητές δεν έχουν αυτοπεποίθηση. Γι' αυτό χρειάζεται να τους ενισχύσουμε πρώτα συναισθηματικά, να δημιουργήσουμε καλές σχέσεις και μετά να τους μεταδώσουμε γνώσεις. Παράλληλα προσπαθώ να δημιουργήσω ένα σκηνικό, να τους κινητοποιήσω το ενδιαφέρον, ώστε αυτά που τους λέω να μην είναι ψυχρές και τυπικές εντολές του τύπου «πιστέψτε στον εαυτό σας». Γι' αυτό?? τους λέω ότι οι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το 10 % του εγκεφάλου και των ικανοτήτων τους, συνεπώς όλοι έχουμε τεράστιες εσωτερικές δυνάμεις που δεν τις αξιοποιούμε. Γι' αυτό τους προτρέπω να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στις μαγικές λέξεις «αξίζω» και «προσπαθώ» και ότι πρέπει να πιστέψουν περισσότερο στις εσωτερικές τους δυνάμεις και ότι «αξίζουν» και να προσπαθήσουν πιο πολύ. Τους προτείνω να κάνουμε μια συμφωνία: από σήμερα «να πιστέψουν στον εαυτό τους, να προσδιορίσουν καλύτερα τους στόχους τους και να προσπαθήσουν περισσότερο, ώστε να τους πετύχουν», γιατί οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους πετυχαίνουν περισσότερο.

Στόχος μου είναι να τους εμπνεύσω και να τους βοηθήσω να πιστέψουν στις εσωτερικές τους δυνάμεις και ότι αν βάλουν στόχους και προσπαθήσουν μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα. Για παράδειγμα, τους προτρέπω να «γκρεμίσουν τον τοίχο που έχουν χτίσει ανάμεσα στους ίδιους και τα Μαθηματικά», γιατί αν δεν προσπαθούν τότε δεν θα μάθουν Μαθηματικά. Αν όμως τον γκρεμίσουν και προσπαθήσουν, τότε θα καταφέρουν να τα κατανοήσουν. Συζητάμε για τους στόχους που έχουν. Οι μαθητές ενθαρρύνονται και υπόσχονται ότι θα προσπαθήσουν περισσότερο. Στη συνέχεια τους ρωτάω τι σημαίνει για αυτούς, η έννοια του αριθμού. Στην Α τάξη Γυμνασίου ελάχιστοι μαθητές σε ένα τμήμα συνδέουν την έννοια του αριθμού με την ποσότητα. Για να κατανοήσουν το δεκαδικό σύστημα τους αφηγούμαι ένα παραμύθι με ένα βοσκό που ήθελε να μετρήσει τα πρόβατά του, αλλά δεν γνώριζε πώς να μετράει.

Πιστεύω ότι για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές την έννοια του αριθμού (τακτικός απόλυτος) πρέπει να παρατηρήσουν αντικείμενα. Γι' αυτό τους δείχνω εποπτικό υλικό (play mobile, ζωγραφιές και άλλα αντικείμενα). Για παράδειγμα τους δείχνω 4 play mobile, 4 προβατάκια, 4 πετραδάκια και 4 μολύβια . Τους εξηγώ ότι δεν έχουν το ίδιο χρώμα, το ίδιο μέγεθος, το ίδιο σχήμα αλλά αποτελούνται από τον ίδιο αριθμό αντικειμένων. Άρα, ο αριθμός δεν εξαρτάται από το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα. Ο αριθμός



που εκφράζει το πλήθος των στοιχείων ενός συνόλου ονομάζεται απόλυτος αριθμός.

Στη συνέχεια τους δείχνω το πρώτο, το δεύτερο play mobile. Αυτός ο αριθμός είναι διαφορετικός από τον απόλυτο. Τακτικός είναι ο αριθμός, ο οποίος προσδιορίζει τη σειρά θέσης και τάξης ενός αντικειμένου, ενός στοιχείου σε μία ορισμένη διαδοχή γεγονότων ή τη διάταξη στη σειρά των στοιχείων ενός συνόλου, όπως 1ος στη βαθμολογία της τάξης, το 5 νούμερο σε ένα αστικό και το 35 σε ένα σπίτι. Ζητώ να μου πουν παραδείγματα με ένα τακτικό και έναν απόλυτο αριθμό.

Παρατηρούμε ότι ο μαθητής θα καταφέρει μετά από διαδοχικές αφαιρέσεις των κοινών ιδιοτήτων των αντικειμένων να δημιουργήσει την έννοια του αριθμού, ώστε να αντιληφθεί μόνο το πλήθος τους σαν χαρακτηριστικό του συνόλου. Στον αριθμό δηλαδή, δεν υπάρχει υλικότητα και φυσικές ιδιότητες. Για παράδειγμα, ρωτώ «πόσα είναι περισσότερα, τα οκτώ μυρμηγκία ή οι πέντε ελέφαντες;». Κάποιοι μαθητές ένας ή δύο από κάθε τμήμα, ίσως απαντήσει ότι είναι περισσότεροι οι ελέφαντες. Αυτό συμβαίνει, γιατί η σκέψη τους συγκεντρώνεται στην ποσότητα της μάζας του κάθε στοιχείου και όχι στο πλήθος των μονάδων των δυο συνόλων. Έτσι, η σύγκριση γίνεται μόνο στις έννοιες της γλώσσας, δηλαδή μεταξύ των λέξεων ελέφαντας-μυρμηγκί και όχι μεταξύ των αντίστοιχων μονάδων των δύο συνόλων, γιατί το παιδί δεν έχει διαμορφώσει καλά την έννοια της μονάδας ως οντότητας.

Έτσι δημιουργείται ένας διάλογος με τους μαθητές, με στόχο να «ακούσω» τις διάφορες απόψεις τους, για να διαμορφωθεί μια «κοινή γλώσσα» μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών .

Επιπλέον παράλληλα και στο μαθηματικό της τάξης δίνεται η ευκαιρία να εκφράσει τις απόψεις του και να συμμετέχει. Έτσι, όταν δείξει ενδιαφέρον, αυτό μεταβιβάζεται στους μαθητές ασυνείδητα με αποτέλεσμα να ενδιαφέρονται περισσότερο και να ενθαρρύνονται να ξεπεράσουν πιο γρήγορα τις αναστολές και τους φόβους τους, για να εκφράσουν τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από τους μαθητές. Ακόμη, μυείται σε άλλες διαδικασίες διδασκαλίας και του δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί και άλλες απόψεις των μαθητών που δεν εκφράζονται κατά την ώρα της διδασκαλίας του. Μία εκπαιδευτικός είπε ότι δεν περίμενε μία μαθήτριά να νιώθει μεγάλο φόβο για τα Μαθηματικά και ένας μαθητής να πει ότι, όταν σκέφτεται τη γεωμετρία, «φαντάζεται ένα άσπρο πίνακα». Οι μαθητές ενθουσιάζονται, ζητούν να ξαναπάω στην τάξη τους ακόμη και την επόμενη ώρα, γιατί έχουν ανάγκη να συζητήσουν με ειλικρίνεια με κάποιον «πρόσωπο με πρόσωπο» το οποίο να τους ακούσει με προσοχή.

Παρατηρήθηκε αλλαγή στις αντιλήψεις των μαθητών για τους αριθμούς και αλλαγή στάσης απέναντι στα Μαθηματικά.

## Προτάσεις

Η έρευνα απέδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική ικανότητα έχουν συγχρόνως και τη γλωσσική ικανότητα, γιατί μπορούν να αποκωδικοποιούν το νόημα στα Μαθηματικά και τη γλώσσα που και τα δύο αποτελούνται από σύμβολα. Ακόμη, ότι η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης δεν οφείλεται μόνο στη νοημοσύνη ή σε μια έμφυτη κλίση στα μαθηματικά, αλλά σε περιβαλλοντικές αιτίες.

Το σχολείο όμως δεν πρέπει να ευνοεί μόνο τους μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική ικανότητα. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες με τη διεπιστημονική προσέγγιση των μαθηματικών που στοχεύουν στην κινητοποίηση και την έκφραση των μαθητών, που έχουν αναπτυγμένες άλλες μορφές νοημοσύνης όπως διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, μουσικής, κιναισθητικής... Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να ενισχυθούν οι μαθητές που δεν συμφιλιώνονται με τα μαθηματικά, να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση, η γλωσσική και στην συνέχεια η λογική ικανότητα, ώστε να προχωρήσουν ευκολότερα στα παραδοσιακά – τυπικά μαθηματικά.

Έτσι θα προσεγγίσουν αρχικά το μέρος της γνώσης που αναφέρεται στις συναισθηματικές τους ανάγκες και μετά θα συγκροτήσουν το λογικό - τυπικό μέρος της μαθηματικής γνώσης

Διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν πολλούς φόβους και έχουν αυτοπεποίθηση, προσπαθούν να μάθουν Μαθηματικά και τα καταφέρνουν. Συνεπώς η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι σημαντικό παράγοντας για την εκμάθηση των μαθηματικών και αποτελεί τη βάση για τη λογική και πνευματική ανάπτυξη τους

Πιστεύουμε ότι η Εκπαίδευση πρέπει να έχει σαν στόχο να δώσει μορφή στο «θησαυρό γνώσεων» που έχουν μέσα τους οι μαθητές. Το πιο σημαντικό πρόβλημα της διδασκαλίας είναι πως οι τέχνες, όπως η μουσική, η ζωγραφική και η λογοτεχνία μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να συγκροτήσει τον εαυτό του, να αναπτύξει την αυτογνωσία, να ενεργοποιήσει και να οργανώσει τη συναισθηματική υποδομή του για να οικοδομήσει τη λογική του ανάπτυξη, ώστε να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ολιστικά το δικό του νόημα από τα σύμβολα.

Συμπερασματικά, είναι ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η Παιδαγωγική και η Διδακτική των μαθηματικών σε αντιστοιχία με τις σημερινές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να πιστέψουν περισσότερο στις δυνατότητές τους, να ενεργοποιηθούν στην διαδικασία της μάθησης, ώστε να εκφράσουν το δικό τους λόγο. Επιπλέον να υπάρχει μια αμφίδρομη συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να διαμορφώνονται και σε πρώτο επίπεδο οι αποφάσεις και με αυτούς που εμπλέκονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία .

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου δημιουργήσα μια συλλογή από ερωτηματολόγια τα οποία μαζί με τους εκπαιδευτικούς τα έδωσα στους μαθητές και δημιουργήθηκε ένας διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπου εξέφρασαν ελεύθερα τις ενδιαφέρουσες απόψεις τους. Διαπίστωσα ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη να εκφράσουν αυτά που σκέφτονται και κάποιος να τους ακούσει. Είναι απαραίτητο να συζητάμε με τους μαθητές, για να διερευνήσουμε τις ανάγκες τους για το πώς θέλουν το σχολείο, ώστε να το σχεδιάσουμε σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις, ιδέες και ανάγκες, ώστε το σχολείο να αποκτήσει καλύτερο παιδαγωγικό ρόλο και να βοηθήσει στη πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Γι' αυτό η ελπίδα μας είναι να δημιουργήσουμε με τους μαθητές μια σχέση εμπιστοσύνης, να τους «ακούσουμε» ουσιαστικά, γιατί τότε εκφράζουν καταπληκτικές, ανανεωτικές, καινοτόμες ιδέες και σημαντικές προτάσεις, επειδή έχουν αναπτυγμένη την συναισθηματική γλώσσα και δεν έχουν προσαρμοστεί στις στερεότυπες αντιλήψεις.

Είναι χρήσιμο να οργανωθούν ημερίδες, όπου να συμμετέχουν οι μαθητές και με την συνεργασία των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν καλύτερα τις απόψεις τους, με στόχο να εκφράσουν τις προτάσεις τους.

Ο μαθητής δεν πρέπει να μαθαίνει επιφανειακά τα σύμβολα, αλλά να τα κατανοεί σε βάθος, όταν προβάλλει και επενδύει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του στα σύμβολα, για παράδειγμα στους αριθμούς, δηλαδή να τα επεξεργάζεται συναισθηματικά και λογικά και τότε οι αριθμοί μετασηματίζονται σε εσωτερικευμένα αντικείμενα. Βασικός στόχος κάθε διδασκαλίας πρέπει να είναι η κατανόηση των βασικών εννοιών, ώστε οι μαθητές να κατανοούν τη δομή, την έννοια κάθε γνωστικού αντικείμενου και να μην «βομβαρδίζονται» με πολλές πληροφορίες που δεν μπορούν να τις κατανοήσουν και να τις ταξινομήσουν.

Είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη γλώσσα με τη σύνθεση της εκπαίδευσης με την τέχνη που να εκφράζει το συναισθήμα και τη λογική, ώστε για να αναπαρασταθεί η αλήθεια για τον αντι-κείμενο κόσμο σε αλληλεπίδραση με τις γνώσεις του μαθητή και το συλλογικό ασυνείδητο του που να ενδυναμώνει το «εγώ» και καλλιεργεί την ψυχή.

Συμπερασματικά, είναι ανάγκη η εκπαίδευση να σχεδιαστεί με τις διαδικασίες σκέψης και τη «συναισθηματική γλώσσα» των μαθητών, και να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη γλώσσα με τη σύνθεση της εκπαίδευσης με την τέχνη. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να συνδεθεί με διάφορες μορφές τέχνης, ώστε να διαμορφωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιήσει την γνώση και να εξελιχθεί πνευματικά.

Έτσι, θα προσεγγίσουν αρχικά το μέρος της γνώσης που αναφέρεται στις συναισθηματικές τους ανάγκες και μετά θα συγκροτήσουν το λογικό - τυπικό μέρος της μαθηματικής γνώσης.

Διαπιστώνουμε ότι οι τέχνες, όπως η μουσική, η ζωγραφική και η λογοτεχνία μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να συγκροτήσει τον εαυτό του, να αναπτύξει την αυτογνωσία, να ενεργοποιήσει και να οργανώσει τη συναισθηματική υποδομή του, για να οικοδομήσει τη λογική του ανάπτυξη, ώστε να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ολιστικά το δικό του νόημα από τα σύμβολα.

### *Επίλογος*

Η ζωή και η σκέψη προχωράει ανάμεσα σε αντίθετα, σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Η αλήθεια είναι πέρα από το δίπολο, σε μια «Τρίτη διάσταση». Το βασικό στοιχείο που μεταμορφώνει το «τέρας» ή το «βάτραχο» είναι η αγάπη. Η αγάπη βοηθάει στη σύνθεση των αντιθέτων, των συγκρούσεων και στη μείωση της αμφιθυμίας μας. Όταν ικανοποιηθεί η αποθηκευμένη ανάγκη μας για επικοινωνία, τότε η ζωή μας μεταμορφώνεται και αποκτά πιο ολοκληρωμένο νόημα. Ο μαθητής μαθαίνει από τα άτομα που νιώθει ότι τον αγαπούν και θέλουν να του δώσουν από την ψυχή τους. Μια μαθήτρια είπε: «η αγάπη θεραπεύει. Θέλω να κοιτάμε τους άλλους ανθρώπους σαν ένα λουλούδι, να τους φροντίζουμε για να ανθίσουν».

Μέσα από αυτήν την προσπάθεια και εγώ αναζήτησα τη βαθύτερη γνώση του εαυτού μου από την επικοινωνία με τους μαθητές, με τη διερεύνηση των αφηρημένων συμβόλων τα οποία αποτελούν ένα κόσμο προστασίας της υποκειμενικότητας και παράλληλα ένα κίνητρο για επικοινωνία με τους άλλους.

Διαθέτω ένα σημαντικό υλικό σε παραμύθια και ζωγραφιές των μαθητών, για τη διερεύνηση της συναισθηματικής γλώσσας των μαθητών. Ακόμη ένα μεγάλο αρχείο με εισηγήσεις, αποκόμματα από εφημερίδες, περιοδικά και κασέτες απομαγνητοφωνημένες πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πράσινοι αριθμοί δεμένοι  
Στην πρόσθεση είναι κολλημένοι  
Δωσ' τους κλότσο να μιλήσουν  
Παραμύθι να αρχίσουν

Μια φορά και έναν καιρό ζούσαν σε μια μακρινή χώρα, Μαθηματικόχωρα τη λέγανε, τα Μαθηματικά. Όταν λέω μαθηματικά εννοώ τους αριθμούς, τα σύμβολα, τις πράξεις που ήταν κάθε λογής: Πράσινα, Κίτρινα, Παρδαλή, Ριγέ, Μικρά, Μεγάλα, Έγχρωμα, Δίχρωμα.....

Η Μαθηματικόχωρα συνόρευε με τη Γραμματικόχωρα. Εκεί κατοικούσαν τα γράμματα, με τα μπαστούνια τα κουλούρια, τη γραμματική με τους ενεστώτες, τους μέλλοντες και τους άλλους χρόνους, το συντακτικό, η ετυμολογία. Λοιπόν, η Γραμματικόχωρα ήταν ένας φιλοπόλεμος λαός με κακόβουλος και εκνευριστικούς σε όλους ηγέτες, τα σημεία στίξεις! Στην Μαθηματικόχωρα κατοικούσαν καλόβουλα, ευγενικά και αστεία μαθηματικά – είπα τι εννοώ. Ήταν ένας ειρηνικός μαθηματικολαός, με ουραγό το δυνατό 3. Ο γραμματέας ήταν το 7, ο ταμίας το 10 και ο υπουργός μαθηματικών το =.

Ο λαός της Γραμματικόχωρας ζήλευε υπερβολικά αυτόν τον λαό. Πως μπορούσαν να είναι τα μαθηματικά αγαπημένα μεταξύ τους; Είχαν τα μαθηματικά μαγικές ικανότητες και τους έκαναν μάγια; Ή μήπως τους αγαπούσε περισσότερο ο Θεός; Τέλος πάντων, πολλές φορές δοκίμασαν, να την καταστρέψουν τη χώρα αυτή χωρίς επιτυχία και να τι σκέφτηκαν: Να πάει το ψηλοπερήφανο θαυμαστικό, που άμα πέσει η μύτη του Δε σκύβει να την πάρει, και να τους προκαλέσει σε μάχη. Έτσι είπαν, έτσι και έκαναν.

Την επόμενη το θαυμαστικό μέσα σε μια άμαξα από γυαλί, που κόντευε να σπάσει, όχι επειδή ήταν παλιά, αλλά από την τσιριχτή φωνή του, με μια συνοδεία 100 περίπου κουλουριών και μπαστουριών πήγαινε να συναντήσει το δυνατό και ειλικρινή 3.

Φτάνοντας το θαυμαστικό κατέβηκε από την άμαξα, η οποία τελικά έσπασε, αφού έφτιαξε τη φανταστική του τουαλέτα συνάντησε το 3, το 7, το 10 και το =

-Αγαπητέ συνάδελφε 3, εκπροσωπώντας τη Γραμματικόχωρα, ήρθα για να συζητήσουμε, είπε το θαυμαστικό.

-Είναι μεγάλη μου τιμή που σας συναντώ, απαντάει το 3, και σας ακούω εκνευριστικό ουπς! Θαυμαστικό.

-Λοιπόν, ήρθα να σας πω ότι δεν πρέπει να αγωνίζεστε να μας ξεπεράσετε, γιατί εμείς, είμαστε καλύτεροι.

-Μωρ' τι μας λες! Εμείς είμαστε καλύτεροι. Και μη ξεχνάς ότι χάρις σε μας οι άνθρωποι μαθαίνουν να σκέφτονται και είναι μορφωμένοι.

-Όχι, αν δεν υπήρχαμε εμείς, όλοι θα ήτανε αγράμματοι,

Λες και τώρα δεν είναι, αλλά τέλος πάντων-.

Πρώτη φορά το 3 ήταν τόσο εκνευρισμένο και αγανακτισμένο μέχρι που κήρυξε πόλεμο. Το πρωί της επομένης, τα Μαθηματικά και ο λαός της Γραμματικόχωρας παρατάχτηκαν στο μέτωπο της μάχης. Τώρα δεν έβλεπες τα χαρούμενα πρόσωπα των μαθηματικών αλλά θυμωμένα και εκνευρισμένα πράσινα νανάκια. Και η μάχη ξεκίνησε: Το σύνθημα δόθηκε από το 3. Τα κανόνια πετούσαν αριθμούς με ρουκέτες, υποδιαστολές φουσκωμένες από το νερό, που έσκαγαν στο χώμα και τους έβρεχαν όλους. Τα πεντάρια, τα εξάρια και τα οχτάρια έπεφταν βροχή. Τα δυνατά 3 έσπαγαν στο ξύλο όλα τα μπαστούνια, Το 0 ερχόταν σε σύγκρουση με το 0, το χοντρούλικο τραγανιστό κουλούρι. Γρήγορα άρχισαν να σκοτώνονται πολλά Μαθηματικά και Γράμματα στη μάχη όμως οι δυο λαοί δεν καταλάβαιναν τίποτα. Ο λαός της

Γραμματικόχωρας, που είχε την ικανότητα να γράφει λέξεις, έγραψε: «είμαστε καλύτεροι, έτσι δεν είναι;» Η απάντηση που πήραν ήταν ένα τραντα- χτό «ΟΧΙ». Ο πόλεμος κράτησε πολλά χρόνια και κανένας δεν εννοούσε να υποχωρήσει. Ώσπου στο τέλος κάποιο αριθμοπαίδι, φώναξε: «Αν κάποιος δε γνωρίζει Γλώσσα και Μαθηματικά είναι αμόρφωτος. Τι μαλώνετε αφού όλοι σας έχουν το ίδιο ανάγκη;» Τότε κατάλαβαν το λάθος τους. Αφού ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ + ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ = ΕΞΥΠΝΑ ΠΑΙΔΙΑ. Έτσι θρήνησαν ο καθένας τους νεκρούς τους, έδωσαν τα χέρια και αποφάσισαν να προχωρήσουν ενωμένοι και να μορφώσουν μαζί τους ανθρώπους

Καϊσα Χριστιάνα

### *Mathsland versus Grammarland*

Once upon a time, Maths lived in a country far away. It was called Mathsland. When I say Maths, I mean the numbers, the symbols, the operations, which were of various kinds: Green, Yellow, Spotted, Striped, Small, Big, Coloured, Two – coloured...

Mathsland was neighbouring to Grammarland. The letters lived there, with the sticks, the rolls, the grammar with the present tenses, the future tenses and the rest, the syntax, the etymology. So, Grammarland was a warlike people with malevolent and irritating leaders: the punctuations! The benevolent, kind and funny Maths lived in Mathsland. It was a peaceful, Mathspeople with rearmost officer the mighty 3. 7 was the secretary, 10 was the cashier and Equals was the Minister of Maths.

The people of Grammarland was too envy of this people. How could Maths be loved within them? Had Maths magical abilities and cast a spell on them? Or was it that God loved them more? Anyway, many times the people of Grammarland tried to destroy this land with no success and eventually came up with this: the long and proud Exclamation Mark, which doesn't pick up his nose in case it falls, should go and challenge them to a battle. This was said and this was done.

Next day the Exclamation Mark in a coach made of glass, which was one step from breaking, not because of oldness, but due to its high-pitched voice, with the company of 100 rolls and sticks was on the way to meet the mighty and sincere 3.

As the Exclamation Mark reached, got out of the coach, which eventually broke, and after having prepared its fantastic gown, met 3, 7, 10 and Equals.

“Dear colleague 3, I came here on behalf of Grammarland, in order to have a discussion”, the Exclamation Mark said.

“It's my great honour to have made your acquaintance”, 3 answers, “...and I listen to you irritating ups! Exclamation Mark”.

“So, I came to tell you that you shouldn’t fight in order to be better than us, because we are the best!”

“You must be joking! We are the best. And don’t forget that the whole humanity learns to think and is educated thanks to us.

“No, if we didn’t exist, everyone would be illiterate.

It is as if now it isn’t so, but never mind.

It was the first time that 3 has been so irritated and indignant, until it declared war. Next day morning, Maths and the people of Grammarland were lined to the frontier of war. Now you couldn’t see the happy faces of Maths but just angry and irritated green dwarfs. And the battle started. The signal was given by 3. There were some gunshots fired, numbers with rockets, decimal points blown up with water, which burst into the ground and made everybody wet. It was raining ‘Fives, Sixes and Eights’. The mighty Threes gave the sticks a good beating. Zero came in opposition with O, the fatty, crunchy roll. Many Symbols of Maths and Letters were soon killed in the battle. Nevertheless, the two people didn’t understand anything. The people of Grammarland, who had the ability to write words, wrote: “We are better, aren’t we?” The answer that they were given was a loud “NO”. The war was kept for many years and nobody would step back. Eventually, one day a child of a number said: “If someone doesn’t know Language and Mathematics is illiterate. Why are you having a quarrel since everybody needs you both the same?” Then, they understood their fault. Since  $MATHS + GRAMMAR = INTELLIGENT CHILDREN$ . Thus, everybody mourned for their victims, made it up with each other and decided to go ahead united and educate together the whole humanity.



### *A Story about Maths*

Once upon a time, Maths was easy and understandable. But it was in the service of a bad witch, who wanted to make it ineligible. Maths wasn’t aware of the fact that this woman was a witch and when she asked it to be so under a threat, it resisted. Then, she transformed all the symbols of Maths into a monster in order to punish them: the crosses, the multiplies, the divisions, the plus, the minus, all of them. So, the children were afraid of them. Nevertheless, the witch came up with a riddle. Maths would become again easy and understandable to whoever solved the riddle. Then, the schools of the neighbouring town decided to organize a contest. Whichever class managed to solve the riddle would win a sum of money as a prize for its exceptional knowledge.

One day before the contest, all the children were practicing with their teachers, who kept saying the same old boring stories about Maths.

Eventually, the class that won the competition was the only one to have a teacher with an innovative perception about Maths, who was teaching Maths more pleasantly using pleasant stories and fairytales. The riddle was the following: which child would tell a pleasant story, through which he would express his opinion for Maths. All the children of that particular class solved the riddle. These children became scientists and till their latest years kept that teacher stuck in their memory.

### *“A Story with Numbers”*

That day the 0 didn't go out at all. It was sitting in the dark room by itself. Nobody was looking for it, nobody was asking for it. In its ears there were still the degrading words and the ironies of the other numbers. All of them spoke in harsh way about it, were humiliating it and told it that it was nothing more than a big 'zero'.

He was trying to change his opinion. “How come they dispute my worth, how is it possible to treat me as if being useless”. He was thinking and rethinking.

Of course, if he had parents, the things would perhaps have been better. This is another matter with which it is preoccupied. Who were its parents? How come he be in the land of numbers? The latter was left for the following period. For the time being he was preoccupied with something else: how he could prove its worth to the other numbers, so as they stopped humiliating it. Should it leave a letter asking for understanding? Should it summon all the numbers to a meeting? No, no... This was difficult. How come he ... But ... yes he found it... The solution was to leave and take revenge of them.

Its eyes were shining out of pleasure. He had to be quick.



Τι συμβολίζουν οι ζωγραφιές

## 1η ΖΩΓΡΑΦΙΑ



Έχει δύο δέντρα που από τα κλαδιά του ενός κρέμονται αριθμοί και από του άλλου γράμματα. Το κάθε δέντρο έχει τρία κλαδιά που συμβολίζουν το πρώτο τη λογική, που απεικονίζεται με ένα νεαρό πρίγκιπα, το δεύτερο το συναίσθημα, που απεικονίζεται με μια νεράιδα και το τρίτο την ψυχή - το πνεύμα, που απεικονίζεται με ένα ηλικιωμένο και σοφό άτομο.

Στόχος μας είναι να απεικονίσουμε ότι ο μαθητής για να μάθει τη γλώσσα και τα μαθηματικά απαιτούνται οι ίδιες κοινές λογικές, συναισθηματικές και πνευματικές διαδικασίες για την κατανόησή τους και πρέπει να έχει σε ισορροπία το συναίσθημα, τη λογική και το πνεύμα.

Η μόνη διαφορά τους είναι ότι η γλώσσα είναι μια πρώτη αφαίρεση από την πραγματικότητα, για παράδειγμα η λέξη μήλο η οποία διατηρεί την ύλη, ενώ τα μαθηματικά είναι μια δεύτερη αφαίρεση από την πραγματικότητα. Όταν λέμε ένα είναι μια δεύτερη αφαίρεση από την πραγματικότητα και δεν διατηρείται η ύλη.

## 2η ΖΩΓΡΑΦΙΑ



Σε ένα παραμύθι οι αριθμοί συμβολίζονται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Γι' αυτό τους συμβολίσαμε σαν πρόσωπα που παίζουν μέσα στο δάσος. Όταν οι μαθητές επενδύσουν στον αριθμό συνειρμικές ιδέες και δικά τους συναισθήματα, τότε γίνεται ο αριθμός νοητικό αντικείμενο και τον συνειδητοποιούν.

## 3<sup>η</sup> ΖΩΓΡΑΦΙΑ



Ένας βαρκάρης ψαρεύει μικρά ψάρια στην επιφάνεια της θάλασσας. Αυτό συμβολίζει την επιφανειακή γνώση, την αποστήθιση, όπου ο μαθητής μαθαίνει κάτι και το ξεχνάει. Ένας άλλος βαρκάρης όμως ψαρεύει μεγάλα ψάρια σε μεγαλύτερο βάθος που αυτό συμβολίζει ότι ο μαθητής συνειδητοποιεί τις πληροφορίες και τη γνώση, αλλά έχει και τη δυνατότητα να ανασύρει αντικείμενα από δύο θησαυροφυλάκια στο βυθό της θάλασσας με γράμματα και αριθμούς που συμβολίζουν το συλλογικό ασυνείδητο, τις γνώσεις που κουβαλάει μέσα του ο κάθε άνθρωπος.

Αυτό συμβολίζει την ενεργητική διδασκαλία του εκπαιδευτικού που πρέπει να δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα στο μαθητή, για να συνδέσει τη νέα πληροφορία με αυτά που γνωρίζει ο μαθητής (ενεργητική συμμετοχή του μαθητή), ώστε να τα διαμορφώσει σε καλύτερη μορφή και στη συνέχεια αφού καταλάβει να μάθει και τον κανόνα του σχολείου.

Ακόμη, συμβολίζει, ότι όλοι έχουμε μέσα μας το συλλογικό ασυνείδητο, όλες τις γνώσεις, γι' αυτό μπορούμε να μάθουμε τα πάντα.

Ο Γκιμπράν γράφει ότι «τίποτα δεν μπορείς να μεταδώσεις στον άλλον αν αυτό δεν μισοκοιμάται στην αυγή της γνώσης του». Είναι σημαντικό να επαναπροσδιορίσουμε τη διαδικασία της μάθησης, όπου έχει ενεργητικό ρόλο ο εκπαιδευτικός που πρέπει να δώσει τις κατάλληλες πληροφορίες και ταυτόχρονα έχει ενεργητικό ρόλο ο μαθητής, που πρέπει να τις συνδέσει με τις ήδη γνωστές πληροφορίες και μετά να μάθει τη τυπική γνώση του σχολείου. Άρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαλαρώσει τα παιδιά απέναντι στη γνώση των μαθηματικών, να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και οι μαθητές να εκφράσουν συνειρμικές ιδέες και συναισθήματα σε σχέση με τους αριθμούς και στο τέλος να κατανοήσουν την επίσημη σχολική γνώση και τους κανόνες της.

#### 4η ΖΩΓΡΑΦΙΑ



Ένας μαθητής ζωγράφισε το Δαίδαλο και τον Ίκαρο. Στον Δαίδαλο τόνισε το κεφαλάκι του σαν «α» και από το Ίκαρο το σώμα του σαν «8». Έτσι σύνδεσε και αναπαράστησε ζ τη μυθολογία μπορούμε τα μαθηματικά και συγκεκριμένα με τη δύναμη  $a^8$ .

#### 5η ΖΩΓΡΑΦΙΑ



Ένα σχολείο γκρεμίζεται και δημιουργείται ένα καινούργιο, δημιουργικό σχολείο και τα παιδιά το αγκαλιάζουν με αγάπη και χορεύουν για να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

## *Βιβλιογραφία*

- Huges, M. (1999). *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μόκο, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπεντελχάιμ. Μπ. (2002). *Η ψυχανάλυση των παραμυθιών και η μαγεία του μύθου*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μπρενγκιέ, Ζ-Κλ. (1978). *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Ζαν Πιαζέ*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Οστράντερ, Σ. & Σρόντερ, Λ. (1985). *Υπερμάθηση*. Αθήνα: Βουλούκου (Spartan)
- Rowshan, A. (1998). *Πές το με μια ιστορία*. Αθήνα: Δυναμική Επιτυχία.
- Levi-Strauss, Claude. (1986). *Μύθος και νόημα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rubin, J.-A. (2009). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## *Πηγές*

- Βήμα της Κυριακής (1-8-1997). Ο βυθισμένος κόσμος των αρχέτυπων.

## *Βιογραφικό σημείωμα*

Σμαρώ Αλεξάνδρου του Κωνσταντίνου και της Αναστασίας.  
Σχολική Σύμβουλος Μαθηματικών Ροδόπης και Ξάνθης. Πτυχιούχος του Μαθηματικού Τμήματος της Φυσικομαθηματικής Σχολής του ΑΠΘ. και της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης. Κάτοχος διδακτορικού στον Τομέα Ψυχιατρικής του ΔΠΘ. με θέμα: «Οι διαδικασίες διαμόρφωσης του συμβολικού-ενοσιολογικού συστήματος και ειδικά της έννοιας του αριθμού στα παιδιά» και πιστοποίηση στους υπολογιστές το 2008. Διορίστηκε στη Μέση Εκπαίδευση και αποσπάστηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στην Ιατρική στον Τομέα Ψυχιατρικής του ΔΠΘ. Δίδαξε στο ΠΕΚ. στην Εισαγωγική Επιμόρφωση και στην (ΣΕΛΔΕ) Αλεξανδρούπολης. Παρακολούθησε τα μαθήματα για την εκπαίδευση των ψυχιάτρων και τα Σεμινάρια του Τομέα Ψυχιατρικής του ΔΠΘ. από τον Δεκέμβριο 1986 έως τον Ιούνιο 2007. Οργάνωσε το Παράρτημα Ν. Έβρου της ΕΜΕ. συμμετείχε στην Οργανωτική επιτροπή του 13<sup>ου</sup> Συνεδρίου της ΕΜΕ. το 1996 στην Αλεξανδρούπολη. Έχει 37 δημοσιεύσεις σε Πρακτικά συνεδρίων και σε περιοδικά. Συμμετείχε σε 72 συνέδρια και ημερίδες, με εισήγηση ή με τοποθετήσεις. Συμμετείχε σε 209 συνέδρια και ημερίδες ως ακροάτρια. Έχει 10 συμμετοχές ως μέλος επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής συνεδρίων και 67 συμμετοχές σε προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια και ημερίδες. Διαθέτει οργανωμένο αρχείο με εισηγήσεις, απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα, εποπτικό υλικό, παραμύθια και ζωγραφιές μαθητών σε σχέση με τα μαθηματικά.

# Η Εικαστική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

**Ιωάννης Σιγούρος**

Υπ. Διδάκτωρ  
Τμήμα Γλώσσας,  
Φιλολογίας και Πολιτισμού  
Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ  
[ioansigour@yahoo.gr](mailto:ioansigour@yahoo.gr)

**Γεράσιμος Κέκκερης**

Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΔΠΘ  
Νέα Χηλή, 68100 Αλεξανδρούπολη  
[kekkeris@eled.duth.gr](mailto:kekkeris@eled.duth.gr)

## *Περίληψη*

Το φαινόμενο της κυριαρχίας της εικόνας στην εποχή μας απαιτεί από τον σύγχρονο άνθρωπο να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τα οπτικά προϊόντα του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Στην κατεύθυνση αυτή το σχολείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά με την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές. Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού προσφέρει στους εκπαιδευόμενους όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία τους μέσω των εικόνων. Οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις προτάσσουν τη συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, καθώς οι τελευταίες διαθέτουν πλήθος εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών εργαλείων και περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις των μαθητών/τριών, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους και εξοικειώνοντάς τους με την εικαστική δημιουργία, με απώτερο στόχο την κατάκτηση της οπτικής γλώσσας επικοινωνίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** οπτικός γραμματισμός, εικαστικά, νέες τεχνολογίες, ΤΠΕ

## *Abstract*

Nowadays the phenomenon of domination of image demands from modern people to be able to decode and explain the visual products of social environment. In this direction school is able to critically contribute by fitting the schedule of courses in modern social needs. Using visual literacy offers to students the knowledge and the abilities which could make their communication easier through images. Information and Communications Technology are suggested by new educational perceptions; since they dispose lots of electronic educational tools and learning environments, which by activating the students' senses and engaging their interest, give them the ability to create initially a more attractive learning environment and as a result to conquer the visual language.

**Keywords:** visual literacy, Visual Arts, Information and communications technology

## *Η διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής*

Η κυρίαρχη θέση που κατέχει η εικόνα στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, προβληματίζει, ενώ ταυτόχρονα θέτει ζητήματα και ερωτήματα, αναφορικά με τη στάση της κοινωνίας απέναντι στον καταϊγισμό των οπτικών μηνυμάτων που δέχεται σήμερα το κοινό.

Η εικαστική παιδεία είναι το εφόδιο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να μην είναι απλός παθητικός καταναλωτής των εικόνων, αλλά να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τα οπτικά ερεθίσματα που δέχεται, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί μέσω αυτών (Παπαϊωάννου, 2009). Η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο οξύνει την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών (Boughton, 1986) και τους βοηθά να καταλάβουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να δουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο (Eisner, 2000). Η Εικαστική Αγωγή βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πως η Τέχνη δεν αναπαριστά την αλήθεια του κόσμου, αλλά την αναζητά και ως εκ τούτου, τους προσφέρει τη δυνατότητα να ψάξουν να βρουν την αλήθεια, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπική τους κοσμοθεωρία (Σπανός, & Χαϊδογιάννου, 2013). Επιπλέον, οι εικαστικές δραστηριότητες στην τάξη προσφέρουν την ευκαιρία στα παιδιά να μεταμορφώσουν σε εικόνες τις ιδέες, τις σκέψεις, και τα συναισθήματα που υπάρχουν στη συνείδησή τους και ως εκ τούτου να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, ανακαλύπτοντας έναν τρόπο επικοινωνίας (Southworth, 1982).

Η σύγχρονη τάση που διέπει τη διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής στο σχολείο βασίζεται στην καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού* (*visual literacy*) ο οποίος αφορά στην ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης των οπτικών μορφών, αλλά και της κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2009).

Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού επιτυγχάνεται μέσω της συνδυαστικής διδασκαλίας

- της σπουδής της *Ιστορίας της Τέχνης*
- της χρήσης του «αλφάβητου» της *εικαστικής ή οπτικής γλώσσας*
- της *αισθητικής εκτίμησης* ενός εικαστικού έργου μέσω της κριτικής ερμηνείας και της ανάλυσής του
- της καλλιέργειας της *δημιουργικής έκφρασης*

Η διδασκαλία της *Ιστορίας της Τέχνης* βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το παρόν των επιτευγμάτων του πολιτισμού (Ζιρώ, Μερτζάνη & Πετρίδου, 2002), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αισθητική εκτίμηση ενός έργου προσφέροντας στους μαθητές ιστορικές και κοινωνικές πληροφορίες, ώστε να είναι σφαιρικότερη η προσέγγισή του (Ζιρώ, Μερτζάνη & Πετρίδου, 2005).

Στην επικοινωνία μέσω εικόνων τα παιδιά μαθαίνουν, άλλοτε ως δημιουργοί και άλλοτε ως θεατές, να χρησιμοποιούν την *εικαστική ή οπτική γλώσσα* που την αποτελούν:

- τα *εικαστικά ή μορφικά στοιχεία* (το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, η μορφή, το χρώμα, το φως, ο τόνος, η υφή και το διάστημα)
- οι *αρχές του design* (η σύνθεση, το θέμα, ο χώρος, ο χρόνος, η επανάληψη και το ύφος) που είναι οργανωμένα κατάλληλα σε κάθε εικόνα με στόχο την αποτύπωση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του δημιουργού (Σιγούρος, 2006).

Η *αισθητική εκτίμηση έργων τέχνης* αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας ύλης του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής, γιατί συμβάλλει στην καλλιέργεια της ικανότητας της παρατήρησης (Sánchez-Carralero Carabias, Sánchez-Carralero Carabias, 2012) και ταυτόχρονα βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον τρόπο έκφρασης της εικαστικής γλώσσας στην εξελικτική πορεία της Ιστορίας της Τέχνης. Η διδακτική μεθοδολογία της αισθητικής εκτίμησης των καλλιτεχνικών έργων θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό, αποφεύγοντας τη μετάδοση στείρας γνώσης μέσα από μια γραμμική σπουδή της Ιστορίας της Τέχνης. Μια διδασκαλία με παιγνιώδεις εικαστικές δραστηριότητες που συνδυάζουν την καλλιέργεια της οπτικής γλώσσας με τη χρήση καλλιτεχνικών έργων και παράλληλα την προτροπή των παιδιών για εικαστική δημιουργία, μετατρέπει τη διδασκαλία σε μια ενδιαφέρουσα και ελκυστική μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας μέσω της αισθητικής εκτίμησης έργων τέχνης ακολουθεί τα στάδια: της *περιγραφής*, της *ερμηνείας* της *ανάλυσης* και της *αξιολόγησης*.

Στο στάδιο της *περιγραφής* τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με το θέμα του έργου και να παρατηρήσουν τα εικαστικά στοιχεία (σημεία, γραμμές, σχήματα, χρώματα κτλ.) που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης στη δημιουργία του.

Στο στάδιο της *ερμηνείας* τα παιδιά προσεγγίζουν διάφορες εκδοχές των εκφραστικών μηνυμάτων (διαθέσεων, ιδεών, συναισθημάτων) του δημιουργού που επιδιώκει να μεταφέρει στο κοινό. (Κουρτέλας, Κυριάκου, & Στεφάνου, 2010). Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η κριτική ερμηνεία ενός εικαστικού έργου, αφού το παιδί συμμετέχει στη διαδικασία κατά την οποία εντοπίζει και κατανοεί τις αντιλήψεις που κυριαρχούσαν την εποχή που έζησε ένας καλλιτέχνης, αλλά και τη σχέση του με τα αίτια που τον οδήγησαν να φιλοτεχνήσει μια σύνθεση (Τσακίρη, & Καπετανίδου, 2007β).

Στο στάδιο της *ανάλυσης* τα παιδιά επιχειρούν να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design είναι οργανωμένα σε μια καλλιτεχνική σύνθεση (Κουρτέλας, κ.συν. 2010). Η διαδικασία της επαφής των παιδιών με τα έργα των καλλιτεχνών χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον, ώστε η περιγραφή των οπτικών ερεθισμάτων να γίνεται με δημιουργικό τρόπο (Σάββα, & Τρίμη, 2005). Οι μαθητές/τριες δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην παρατήρηση μιας σύνθεσης που θα στοχεύει στην απλή αναγνώριση και καταγραφή της εικαστικής

γλώσσας. Η ανάλυση ενός έργου είναι μια βαθύτερη εκπαιδευτική διαδικασία που είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει συλλογισμούς και δράσεις (Βάος, 2008), ώστε η μελέτη ενός έργου να αποτελεί αφορμή για την παραγωγή προσωπικών εικαστικών συνθέσεων, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της εικαστικής γλώσσας (Trimis, & Savva, 2004). Ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο καθιστά το έργο στη συνείδηση του παιδιού-δέκτη όχι ως ένα απλό αντικείμενο θαυμασμού, αλλά ως αποτέλεσμα του πνευματικού δυναμικού του δημιουργού, δηλαδή της σκέψης που οδήγησε στη δημιουργική σύλληψη της σύνθεσης (Ιωαννίδης, 1996), των συναισθημάτων που αποτυπώνονται σε αυτή, των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στην κατασκευή της, αλλά και του τρόπου ανταπόκρισής της στο κοινό (Note, 2011).

Στο στάδιο της *αξιολόγησης* τα παιδιά οργανώνουν τις παρατηρήσεις που πραγματοποίησαν στα τρία προηγούμενα στάδια και καταλήγουν, ύστερα από συζήτηση, σε συμπεράσματα. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η αισθητική αξία του έργου υπόκεινται σε αντικειμενικές κρίσεις και δεν αφορά τις υποκειμενικές προτιμήσεις του κάθε παιδιού (Σιγάλας, 1989).

Η καλλιέργεια της *δημιουργικής έκφρασης* στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής θεωρείται επιτακτική ανάγκη, αφού τα παιδιά ζουν σ' ένα περιβάλλον που, σε αντίθεση με το παρελθόν, αποτελείται από μεγάλο αριθμό ανθρώπων που δρουν ως δημιουργοί ή ως λήπτες οπτικών ερεθισμάτων. Επομένως, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προωθή τη δημιουργικότητα, αφού η εικόνα αποτελεί ένα πολιτισμικό προϊόν ισχυρής επιρροής και μεγάλης σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία (Freedman, 2011). Επιπλέον, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης πραγματώνεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει, περισσότερο από κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο, η διδασκαλία των Εικαστικών (Χανιαδάκη, 2009; Parker, 2005), με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης οι οποίες προωθούν την έμπνευση, την πρωτοτυπία και τη φαντασία (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985) στο πλαίσιο της παραγωγής ιδεών (Τσακίρη, κ.συν. 2007β) ή εικόνων, συνδυάζοντας και αναδιοργανώνοντας προηγούμενες οπτικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Κούβου, 2007).

### *Η διδασκαλία των Εικαστικών με τη χρήση των ΤΠΕ*

Μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας που χαρακτηρίζεται από επαναστατικές εξελίξεις στις επιστήμες και στην τεχνολογία, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά οι προκλήσεις της σύγχρονης παιδείας (Βρασίδης, Ζεμπύλας, & Πέτρου, 2005).



Οι ΤΠΕ μπορούν να συνεισφέρουν στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κωνσταντίνου, 2005). Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο βοηθά στη δημιουργία ενός ανοικτού και μαθητοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βρασίδης, κ.συν. 2005) όπου ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και συντονιστικός (Παγγέ, & Κυριαζή, 1998), ενώ οι διδακτικές επικοινωνιακές μέθοδοι και ο τρόπος μεταφοράς της γνώσης τίθενται σε νέες βάσεις (Κέκκερης, 2010). Η ένταξη των ΤΠΕ στην σχολική τάξη είναι δυνατόν να συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προσφέροντάς της ευελιξία και βοηθώντας την να διαμορφώσει νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, αξίες και αρχές με σκοπό την κοινωνική πρόοδο (Τσικαλάκη, & Βαλατιδής, 2010).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλει στη συνεργατική, βιωματική και ολιστική μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνοντας έτσι την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της Τέχνης (Γρόσδος, Μακαρατζής, & Ανδρεάδου, 2008). Οι Νέες Τεχνολογίες, ως εργαλεία έκφρασης, μπορούν ακόμη να βρουν πολλές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη και να προάγουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα, η δυνατότητα που προσφέρεται στα παιδιά να εξοικειωθούν με τους Η/Υ, τα βοηθά να κατανοήσουν την επέκταση της χρήσης των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Μαρκατάτος, 2002). Οι Νέες Τεχνολογίες δεν σκοπεύουν να υποκαταστήσουν τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας της Εικαστικής Αγωγής, αλλά να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ ως εργαλείο που θα επιτρέψει στο σχολείο να δημιουργήσει νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας, στοχεύοντας στην περαιτέρω ενίσχυση της μάθησης (Καραθανάση, & Παπαευθυμίου, 2010). Με τον τρόπο αυτόν η διδασκαλία της Τέχνης καθίσταται ενδιαφέρουσα, όχι μόνο για εκείνα τα παιδιά που είναι ταλαντούχα και παρουσιάζουν ιδιαίτερη κλίση, αλλά για περισσότερα, προσφέροντας σε αυτό το Γνωστικό Αντικείμενο μεγαλύτερη αποδοχή από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Roblyer, 2008). Ακόμη, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλει στην ισχυροποίηση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Σαντοριναίος, 2011), στη διερεύνηση των καλλιτεχνικών προβλημάτων (Bruce, 2007) στην κατάκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια της φαντασίας, και, μέσα από την ευκαιρία των μαθητών/τριών να υποδύονται κοινωνικούς ρόλους, στη σταδιακή δόμηση της προσωπικότητάς τους (Χριστοπούλου, & Λαμπροπούλου, 2005). Επιπλέον, οι ΤΠΕ διαθέτουν ένα περιβάλλον που, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, προσαρμόζεται πιο εύκολα στις ικανότητες και τις εμπειρίες του χρήστη (Bruce, 2007), ενεργοποιεί τις αισθήσεις (Puurula, 2002) με οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα που θέτουν σε παράλληλη λειτουργία την όραση και την ακοή (Selivanov, 2004) και ταυτόχρονα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του δημοτικού scho-

λείου, αφού τα παιδιά το αντιμετωπίζουν σαν ένα οικείο και ελκυστικό εργαλείο που μπορεί να τους προσφέρει ευχάριστες, παιγνιώδεις και ανακαλυπτικές διδακτικές δραστηριότητες. Οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν το μάθημα των Εικαστικών, ώστε τα παιδιά να έχουν εύκολη και άμεση πρόσβαση στα εικαστικά έργα και, ταυτόχρονα, να είναι σε θέση να τα επεξεργάζονται (Ράπτης, & Ράπτη, 2006). Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής μπορεί να προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, ώστε να είναι δυνατή η κατανόηση των εννοιών του εικαστικού κώδικα από τα παιδιά, μέσω της προσέγγισης του τρόπου έκφρασης των καλλιτεχνών, της διερεύνησης των εξωτερικών οπτικών ερεθισμάτων, του τρόπου μετάδοσης των εικαστικών μηνυμάτων του καλλιτέχνη στο κοινό και τη δυνατότητα του πειραματισμού, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της δημιουργίας οπτικών αναπαραστάσεων των ίδιων των εκπαιδευόμενων (Ράπτης, & Ράπτη, 2004). Ο Η/Υ είναι ένα εκπαιδευτικό μέσο με ιδιαίτερη δυναμική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης των παιδιών, γιατί, σε σχέση με τις παραδοσιακές διδακτικές τεχνικές διδασκαλίας, διαθέτει πιο εξελιγμένους τρόπους εκμάθησης της εικαστικής γλώσσας (Madrazo, Quílez, & Sicilia, 2002). Οι Νέες Τεχνολογίες, ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης, προσφέρουν τη δυνατότητα κατασκευής ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να βασίζεται σε διδακτικό υλικό που θα έχει προετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός, έχοντας λάβει υπόψη του το γνωστικό επίπεδο του οπτικού και ηλεκτρονικού γραμματισμού των μαθητών/τριών του. Το υλικό αυτό είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας, δηλαδή της μορφολογικής προσέγγισης (αναγνώριση των εικαστικών στοιχείων και των αρχών του design) και της κριτικής ερμηνείας (ποιος, πότε και γιατί φιλοτέχνησε μια σύνθεση) έργων τέχνης που προεπιλέχθηκαν για το μάθημα (Χριστοπούλου, & Λαμπροπούλου, 2006).

### *Εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής*

Το υποστηρικτικό υλικό των εκπαιδευτικών λογισμικών αφορά στον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ, μέσα από μαθησιακές εφαρμογές που μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος στη διδακτική πράξη. Η προστιθέμενη αξία αυτού του υποστηρικτικού υλικού αφορά στη μεγάλη ευελιξία που διαθέτει, στην ικανότητά του να προσφέρει γρήγορη και σαφή ανατροφοδότηση (Chung-wai Shih, & Weekly, 2005), αλλά και στην ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού να προκαλεί εξωτερικά κίνητρα μάθησης, προσφέροντας στα παιδιά εσωτερική ικανοποίηση. Ακόμη, αναπτύσσουν στα παιδιά την ικανότητα παρακολούθησης και αξιολόγησης της μάθησης (αυτορρύθμιση), καθώς επίσης και την ικανότητα του αναστοχασμού που αφορά στην επίγνωση των ικανοτήτων, των ιδεών και των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών (Βοσνιαδου, 2006). Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας, αφού το κάθε

παιδί μπορεί να εργάζεται σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς μάθησης (Παύλου, & Βαλανίδης, 2008), αλλά και η ενίσχυση της συνεργατικής διδασκαλίας που, όπως φαίνεται στη διδακτική πρακτική, συνήθως επιλέγεται από τα περισσότερα παιδιά, συντείνοντας έτσι στην κοινωνική και στην συναισθηματική εξέλιξη των εκπαιδευομένων αλλά και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Βοσνιάδου, 2006). Τα εκπαιδευτικά λογισμικά έχουν τη δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό, σε συνθήκες μιας οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης, να τα χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά ως προς τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος (Αραπάκη, 2007).

Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά εργαλεία και περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν, για να καλύψουν τις διδακτικές ανάγκες της διδασκαλίας της εικαστικής γλώσσας, κατατάσσονται ανάλογα με τη χρήση τους, στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- *λογισμικά πολυμέσων (multimedia) ή/και υπερμέσων (hypermedia)*
- *λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας*
- *λογισμικά παρουσιάσεων*
- *εκπαιδευτικά παιχνίδια*
- *ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες*
- *προγράμματα πρακτικής εξάσκησης*

Τα *λογισμικά πολυμέσων ή/και υπερμέσων* έχουν συνήθως τη δομή δενδροδιαγράμματος ή παρουσιάζουν σειριακή (γραμμική) μορφή και αφορούν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η πολυμεσικότητά τους αναφέρεται στη δυνατότητά τους να διαθέτουν πολλαπλά μέσα επικοινωνίας (εικόνες, ήχους, βίντεο, κινούμενα σχέδια, κείμενα) που συνδυάζονται σε ένα προϊόν το οποίο σκοπεύει στην επικοινωνία της πληροφορίας. Αναφορικά με την υπερμεσικότητά τους αυτή σχετίζεται με διαδικτυακούς συνδέσμους που οδηγούν τον χρήστη σε πληροφορίες σχετικές με τα θέματα που διαχειρίζεται το λογισμικό (Roblyer, 2008).

Τα *λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας* προσφέρουν κατάλληλα εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά δημιουργίας εικαστικών έργων, εικονογράφησης γραπτών κειμένων και δημιουργίας κόμικ (Newby, Stepich, Lehman, & Russell, 2009). Συχνά, τα λογισμικά αυτά περιέχουν δημιουργικά παιχνίδια τα οποία προσδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια ιδιαίτερη δυναμική (Lee, 2009). Επιπλέον, τα λογισμικά αυτά προσφέρουν ένα τελειώς διαφορετικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αφού παρέχουν τη δυνατότητα να εργάζονται τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά δημιουργώντας τα έργα τους με μεγάλη ταχύτητα, εξοικονομώντας χρόνο για συζήτηση στην ομάδα ή στην ολομέλεια της τάξης, σε σχέση με την ανάλυση των εικαστικών στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν στη σύνθεσή τους. Ακόμα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν τα έργα τους συνεχίζοντας την εργασία τους αργότερα, μπορούν να τα εκτυπώνουν και να είναι σε θέση να

διαχειρίζονται την προσωπική τους ευθύνη στη δημιουργία ομαδικών εργασιών (Royle, 1989).

Τα *λογισμικά παρουσιάσεων* προορίζονται για τη δημιουργία και την προβολή κειμένων και εικόνων σε ένα ακροατήριο. Ακόμα, διαθέτουν τη δυνατότητα χρήσης πολυμεσικών εφαρμογών και μπορούν να μετατρέψουν μια παρουσίαση σε έντυπη μορφή ή σε μορφή ιστοσελίδας (Newby, κ.συν. 2009).

Τα *εκπαιδευτικά παιχνίδια* έχουν ψυχαγωγικό χαρακτήρα, μπορεί να είναι αυτόνομα λογισμικά ή να αποτελούν παραλλαγή άλλων κατηγοριών εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια πρακτικής εξάσκησης ή προσομοίωσης (Newby, κ.συν. 2009). Τα λογισμικά αυτά διακρίνονται για τη διαδραστική λειτουργία τους (Κεκές, 2002), ενώ χαρακτηρίζονται από κανόνες που καθορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο που παίζεται το παιχνίδι, καθώς και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα για τον παίκτη που θα καταφέρει να επιτελέσει τους επιδιωκόμενους στόχους του παιχνιδιού. Επίσης, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια παρακινούν τα παιδιά (Καρούλης, 2006), καθώς το περιβάλλον των λογισμικών αυτών χαρακτηρίζεται αφενός από πολυπλοκότητα που διεγείρει τις αισθήσεις των μαθητών/τριών για διερεύνηση (Wishart, 1990) και αφετέρου από πρόκληση η οποία δίνει αφορμή στον χρήστη να ανταγωνίζεται με τον εαυτό του ή με άλλον παίκτη ή με κάποιο άλλο πρότυπο (Newby, κ.συν. 2009).

Οι *ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες* είναι πολυμεσικές ή/και υπερμεσικές εφαρμογές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον χρήστη στην αναζήτηση πληροφοριών για ένα θέμα (Roblyer, 2008).

Τα *προγράμματα πρακτικής εξάσκησης* είναι σχεδιασμένα να βοηθούν τα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν ευχέρεια σε γνώσεις ή δεξιότητες που έχουν διδαχθεί στο παρελθόν. Η προστιθέμενη αξία των λογισμικών αυτών αφορά μια σειρά από πλεονεκτήματα όπως η αλληλεπίδραση, η άμεση ανατροφοδότηση, η κινητοποίηση και η εξατομίκευση μέσα από τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας (Newby, κ.συν. 2009).

Στη συνέχεια, παρατίθεται ένας ενδεικτικός κατάλογος εκπαιδευτικών λογισμικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας και βρίσκονται διαθέσιμα στο διαδίκτυο.

- Λογισμικά πολυμέσων ή/και υπερμέσων

Το εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *Εικαστικά Α'-ΣΤ' Δημοτικού* (Καρυπίδης, Πισσία, & Σιγανός, 2003).

Η πολυμεσική εφαρμογή *Μικροί καλλιτέχνες σε δράση* (Ακριτίδης, Δήμου, Ίτσκος, Μπίτσης, Παπαϊωάννου, Παπαϊωάννου, Παυλίδης, & Παυλίδου, 2007) απευθύνεται σε άτομα με αναπηρία και σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

- Λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας

Το *Tux Paint* είναι ελεύθερο ανοικτό λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης δημιουργικότητας με πολύ ελκυστικό περιβάλλον εργασίας (*Tux Paint*, 2002-2013) και απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Το *Revelation Natural Art* είναι ένα ελεύθερο ανοικτό λογισμικό γενικής χρήσης με πολλαπλές δυνατότητες δημιουργικής γραφής (*Revelation Natural Art*, 2013) κατάλληλο για παιδιά των ανώτερων τάξεων του δημοτικού.

- Λογισμικά παρουσιάσεων

Ενδιαφέροντα αρχεία παρουσιάσεων (power point) που προτείνονται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα Pete's Power Point Station. Τα επτά αρχεία που διατίθενται έχουν τίτλο: *The Elements of Art*, *Line in Art*, *Principles of Design in Art*, *Perspective*, *Texture*, *Color and Space* και *Light at Night - White Chalk Drawing* τα οποία διαπραγματεύονται τα εικαστικά στοιχεία και τις αρχές του design (Pete's Power Point Station).

Η παρουσίαση *Color and Space* (The Andy Warhol Museum, n.d.) έχει θέμα τα μορφικά στοιχεία του χρώματος και του σχήματος και είναι βασισμένη σε έργα του καλλιτέχνη της ποπ art Andy Warhol.

- Εκπαιδευτικά παιχνίδια

Το παιχνίδι *Cloud Dreamer*, του Smithsonian Center for Education and Museum Studies (*Cloud Dreamer*, n.d.).

Το παιχνίδι *Ιστορία για δύο*, του Μουσείου Μπενάκη (Ιστορία για δύο, χ.χ.) διαπραγματεύεται την έννοια του σχήματος.

Το παιχνίδι *Design a Greek Pot*, της κοινοπραξίας Birmingham Museums and Art Gallery (*Design a Greek Pot*, 2004), *επιδεικνύει τρόπους για τη δημιουργία μοτίβων*.

- Ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες

Το ελεύθερο διαδικτυακό λεξικό *ArtLex* (Delahunt, 1996-2010) είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο πολυμεσικό και υπερμεσικό λογισμικό το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, καλλιτέχνες κ.ά., καθώς προσφέρει στον χρήστη τη δυνατότητα να προσεγγίσει εύκολα και γρήγορα θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών.

Η ελεύθερη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια *Artcyclopedia* (Malyon, 2012) είναι μια πολυμεσική και υπερμεσική εφαρμογή που μπορεί να προσφέρει στον χρήστη γνωστικά στοιχεία από την Ιστορία της Τέχνης κατάλογο των σημαντικότερων μουσείων τέχνης σε κάθε χώρα του κόσμου, τα έργα ενός δημιουργού ή μιας ομάδας καλλιτεχνών κ.ά.

- Προγράμματα πρακτικής εξάσκησης

Το πρόγραμμα *JCllic*, του Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (*Jcllic*, n.d.), είναι μια ελεύθερη εφαρμογή δημιουργίας πολυμεσικών εκπαιδευτικών ασκήσεων πρακτικής εξάσκησης.

Το πρόγραμμα *Hot Potatoes*, του Half-Baked Software Inc (*Hot Potatoes*, n.d.), προσφέρει πέντε επιλογές δημιουργίας ασκήσεων *JQUIZ*, *JMIX*, *JCROSS*, *JMATCH* και *JCLOZE*.

### *Συμπεράσματα*

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού βοηθά τον άνθρωπο να μην αντιμετωπίζει με παθητικότητα και αμηχανία τα οπτικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του, αλλά να στέκεται κριτικά απέναντι σε αυτά, ερμηνεύοντας, αναλύοντάς τα και χρησιμοποιώντας τα ως επικοινωνιακά εργαλεία. Η κυριαρχία της εικόνας στην εποχή μας επιτάσσει τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολικού προγράμματος σπουδών που να ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις και ανάγκες της κοινωνίας. Το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται με στόχο την επίτευξη της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού, μέσω της συνδυαστικής διδασκαλίας της σπουδής της Ιστορίας της Τέχνης, της κατανόησης και χρήσης της εικαστικής γλώσσας, της αισθητικής εκτίμησης ενός εικαστικού έργου μέσω των τεχνικών της κριτικής ερμηνείας και της ανάλυσης του, αλλά και της καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης.

Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών μπορεί να προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, ώστε να ενδυναμώσει την κριτική στάση των παιδιών στα οπτικά ερεθίσματα που δέχονται στο σχολικό ή εξωσχολικό περιβάλλον τους και να συμβάλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού, βιωματικού και ολιστικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη μάθηση, μεγιστοποιώντας την ενεργοποίηση των αισθήσεων και την κίνηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, διαμορφώνοντας ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο προσφέρει ευχάριστες, παιχνιδιές και ανακαλυπτικές διδακτικές δραστηριότητες.

### *Βιβλιογραφία*

Ακριτίδης, Π., Δήμου, Ι., Ίτσκος, Γ., Μπίτσης, Χ., Παπαϊωάννου, Π., Παπαϊωάννου, Χ., Παυλίδης, Π., & Παυλίδου, Β. (2007). *Μικροί καλλιτέχνες σε δράση*. [CD-ROM]. Αθήνα: Πλειάδες-Νηρηίδες-Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: "Κοινωνία της

- Πληροφορίας", Μέτρο 1.2, Γ΄ ΚΠΣ-ΕΑ.ΙΤΥ-ΥΠΔΒΜΘ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea\\_soft.aspx](http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_soft.aspx) (21/07/2011).
- Αραπάκη, Ξ. (2007). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών για την εκπαίδευση φοιτητριών/-ών παιδαγωγικών τμημάτων. Στο Ν. Δαπόντες & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη* (σ. 166-173). Τόμ. Α΄. Πρακτικά Συνεδρίου. Σύρος 04-06/05/2007. Σύρος: ΥΠΔΒΜΘ.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boughton, D. (1986). Visual literacy: Implications for cultural understanding through art education. *Journal of Art & Design Education*, 5(1-2), 125-142.
- Βρασιδάς, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σ. 35-58). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bruce, B. (2007). Technology and arts education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1355-1359). Dordrecht: Springer. Retrieved from: <http://findebookee.com/a/art-education-2> (23/03/2012).
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο Σ. Γρόσδος Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (Επιμ.), *Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας* (σ. 30-48). Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 21-22/11/2009. Θεσσαλονίκη: Τελλόγγλειο-Ίδρυμα Τεχνών ΑΠΘ- Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.
- Γρόσδος, Σ., Μακαρατζής, Γ., & Ανδρεάδου, Χ. (2008). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης. Στο Β. Κολτσάκης Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση* (σ. 508-519). Πρακτικά Συνεδρίου. Βέροια-Νάουσα 23-25/04/2008. Βέροια-Νάουσα: ΥπΔΒΜΘ-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ημαθίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ekped.gr/praktika10/das.htm> (20/01/2012).
- Chung-wai Shih, C., & Weekly, D. (2005). *Using new media*. Educational Practices Series, 15, International Academy of Education-International Bureau of Education (IBE) UNESCO. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/educational-practices.html> (17/01/2012).
- Cloud Dreamer. (n.d.). Smithsonian American Art Museum: Washington, DC, USA. [Educational game]. Retrieved from: [http://www.smithsonianeducation.org/students/explore\\_by\\_topic/everything\\_art.html](http://www.smithsonianeducation.org/students/explore_by_topic/everything_art.html) (15/09/2011).
- Delahunt, M. (1996-2010). ArtLex. [Art Dictionary]. Retrieved from: <http://www.artlex.com/> (06/03/2014).
- Design a Greek Pot. (2004). Birmingham Museums and Art Gallery, Birmingham, UK. [Educational game]. Retrieved from: <http://www.schoolsliason.org.uk/kids/preload.htm> (15/09/2011).

- Eisner, E. (2000). Ten lessons the arts teach. In J. Amdur Spitz (Ed.), *Learning and the arts: Crossing boundaries* (pp. 7-13). Conference Proceedings. Los Angeles 12-14/01/2000. Los Angeles: Geraldine R. Dodge Foundation, J. Paul Getty Trust, and The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved from: <http://www.giarts.org/article/learning-and-arts> (16/03/2013).
- Freedman, K. (2011). Αναδομώντας την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Η αναζήτηση των πνευματικών και συναισθηματικών μονοπατιών στη μάθηση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σ. 13-23). Αθήνα: Νήσος.
- Ζιρώ, Ο., Μερτζάνη, Ε., & Πετρίδου, Β. (2005). *Ιστορία της Τέχνης: Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου / Βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζιρώ, Ο., Μερτζάνη, Ε., & Πετρίδου, Β. (2002). *Ιστορία της Τέχνης: Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου / Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Hot Potatoes. (n.d.). Half-Baked Software Inc. [Educational software]. Retrieved from: <http://hotpot.uvic.ca/index.php#downloads> (24/12/2011).
- Ιστορία για δύο. (χ.χ.). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη. [Εκπαιδευτικό παιχνίδι]. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=30401> (02/09/2011).
- Ιωαννίδης, Γ. (1996). Αισθητική αγωγή-Καλλιτεχνική αγωγή: Μια πρόταση αναθεώρησης. Στο Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη (Επιμ.), *Το παιδί και η αισθητική αγωγή* (σ. 247-250). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα 25-27/04/1996. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη & Έφης Μιχελή.
- JClic. (n.d.). Generalitat de Catalunya [Educational software]. Retrieved from: <http://clic.xtec.cat/en/jclic> (23/12/2011).
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (1985). *Αισθητική αγωγή του παιδιού: Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην Παιδική Βιβλιοθήκη και στο Μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καρούλης, Α. (2006). Ο Παράγοντας της παρακίνησης μέσω των αναπαραστάσεων στα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Στο Β. Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (Επιμ.), *5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ* (σ. 663-669). Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη Οκτώβριος 2006. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).
- Καραθανάση Ζ., & Παπαευσθυμίου, Ι. (2010). Οι μεγάλοι Ζωγράφοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο μας. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω* (σ. 1-10). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα 07-09/05/2010. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/5th\\_conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html) (27/08/2011).
- Καρυπίδης, Γ., Πισσία, Σ., & Σιγανός, Γ. (2003). *Εικαστικά Α' – ΣΤ' Δημοτικού*. [CD-ROM]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεκές, Ι. (2002). Παίζοντας «ηλεκτρονικά» στην τάξη: Πλεονεκτήματα και προοπτικές. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σ. 91-106). Τόμ. Α'. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος 26-29/09/2002. Αθήνα: Καστανιώτης-Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).
- Κέκκερης, Γ. (2010). Νέες εφαρμογές των ΤΠΕ στην e-Μάθηση: Από το WEB στο WEB 4. Στο Γ. Κέκκερης (Επιμ.), *Ειδικά Κεφάλαια ΤΠΕ στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 67-80). Αθήνα: Παπαζήσης.



- Κούβου, Ο. (2007). Η τέχνη ως μέσο μάθησης. Στο *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σ. 187-192). Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (ΟΜΕΡ). Πάτρα 01-03/06/ 2007. Πάτρα: Ελληνική Επιτροπή ΟΜΕΡ - Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κουρτέλας, Α., Κυριάκου, Κ., & Στεφάνου, Κ. (2010). *Για την τέχνη / Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/didaktika\\_encheiridia.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/didaktika_encheiridia.html) (04/09/2011).
- Lee, J. (2009). Design creativity emerged by multimedia experience. In *Design rigor & relevance* (pp. 3815-3818). Conference Proceedings. Coex, Seoul 18-22/10/2009. Coex, Seoul: International Association of Societies of Design Research. Retrieved from: <http://www.iasdr2009.org/ap/index.html> (28/02/2012).
- Madrazo, L., Quilez, J., & Sicilia, Á. (2002). Design knowledge as interaction between form and shape: A pedagogic case study. *Digital Creativity*, 13(3), 129–143.
- Malyon, J. (2012). Artcyclopedia. Retrieved from: <http://www.artcyclopedia.com/index.html> (06/03/2014).
- Μαρκατάτος, Γ. (2002). Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση Η/Υ. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σ. 339-344). Τόμ. Β'. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος 26-29/09/2002. Αθήνα: Καστανιώτης-Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Note, M. (2011). Foundations of Visual Literacy: Historic Preservation and Image Management. In *Visual literacy: Exploring Critical Issues* (pp. 1-11). Conference Proceedings. Oxford U.K. 08-10/07/2011. Oxford: Mansfield College. Retrieved from: <http://www.inter-disciplinary.net/at-the-interface/education/visual-literacies/project-archives/5t/session-1-reflecting-on-the-visual-image/> (23/04/2013).
- Παγγέ, Τ., & Κυριαζή, Μ. (1998). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Στο *1η Πανεπειρωτική Ημερίδα* (σ. 1-6). Πρακτικά Συνεδρίου. Ιωάννινα Μάιος 1998. Ιωάννινα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=1> (25/10/2013).
- Παπανικολάου, Ρ. (1998). *Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκηπας.
- Parker, J. (2005). A consideration of the relationship between creativity and approaches to learning in art and design, *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 186-198.
- Παύλου, Β., & Βαλανίδης, Ν. (2008). Ψηφιακές Διαδικτυακές Δραστηριότητες με Διαθεματικές και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις για το Νηπιαγωγείο: Ο Ρόλος των Εικαστικών Τεχνών. Στο Χ. Αγγέλη & Ν. Βαλανίδης (Επιμ.), *6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ* (σ. 288-298). Πρακτικά Συνεδρίου. Λεμεσός Σεπτέμβριος 2008. Λεμε-

- σός: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=13> (26/10/2013).
- Pete's Power Point Station. Power points *The Elements of Art, Line in Art, Principles of Design in Art, Perspective, Texture, Color and Space and Light at Night - White Chalk Drawing*. Retrieved from: <http://art.pppst.com/elements.html> (27/09/2011).
- Puurula, A. (2002). Searching for a pedagogical basis for teaching cultural heritage using virtual environments. In S. Karppinen (Ed.), *Neothemi: Cultural Heritage and ICT at a Glance* (pp. 17-32). Helsinki: University of Helsinki-Department of Teacher Education-Vantaa Institute for Continuing Education. Retrieved from: <http://www.neothemi.net/publications.html> (08/01/2012).
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Ολιστική προσέγγιση*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Revelation Natural Art. (2013). Informer Technologies Inc. [Educational software]. Retrieved from: <http://revelation-natural-art.software.informer.com> (19/08/2011).
- Roblyer, M. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. Αθήνα: Έλλην.
- Royle, T. (1989). Creative activities: Art and design. In R. Crompton (Ed.), *Computers and the primary curriculum 3-13* (pp. 171-187). London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Σάββα, Α., & Τρίμη, Ε. (2005). Η προσέγγιση εκθεμάτων μέσα από εικαστικές δραστηριότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας στο Αρχαιολογικό Μουσείο Λευκωσίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 115-132.
- Sánchez-Carralero Carabias, N., & Sánchez-Carralero Carabias, R. (2012). Recreacion de la obra de arte como fuente de aprendizaje e invencion creativa. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Art Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education: Creative processes and childhood-oriented cultural discourses* (pp. 327-331). Conference Proceedings. Aveiro 23-25/07/2012. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from: [http://congresoarteilustracion.web.ua.pt/?lang=en\\_us&vm=r](http://congresoarteilustracion.web.ua.pt/?lang=en_us&vm=r) (27/03/2013).
- Σαντορινάιος, Μ. (2011). Η σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική της τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σ. 123-130). Αθήνα: Νήσος.
- Selivanov, N. (2004). Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality. In L. Gordon (Ed.), *Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality* (pp. 21-41). Conference Proceedings. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/publications/3214631> (22/02/2012).
- Σιγάλας, Γ. (1989). Η ανάλυση του έργου τέχνης. *Εικαστική Παιδεία*, 6, 26-29.
- Σιγούρος, Γ. (2006). *Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design: Το "αλφάβητο" της ζωγραφικής*. Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών ν. Ροδόπης «Αθηνίων».
- Southworth, G. (1982). Art in the primary school: Towards first principles. *Journal of Art & Design Education*, 1(2), 217-229.
- Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου, Χ. (2013). Η υποκειμενική αναπαράσταση της εικόνας του κόσμου από την τέχνη και την επιστήμη και οι συνέπειές της για τη σχολι-

- κή γνώση. *Ta Εκπαιδευτικά*, 105-106, 227-240. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.taekpaideutika.gr/html/002.html> (29/04/2013).
- The Andy Warhol Museum. (n.d.). *Color and Space*. [Powerpoint slides]. Retrieved from: [http://edu.warhol.org/20c\\_ppt.html](http://edu.warhol.org/20c_ppt.html) (14/08/2011).
- Trimis, E., & Savva, A. (2004). The In-depth studio approach: Incorporating an art museum program. *Art Education*, 57(6), 20-34.
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007β). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης Ι. Στο Β. Κουλαΐδης (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης: Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σ. 95-120). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Τσικαλάκη, Κ., & Βαλατίδης, Ε. (2010). Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 13, 133-140.
- Tux Paint. (2002-2013). New Breed Software. [Educational software]. Retrieved from: <http://tuxpaint.org/download> (27/08/2011).
- Wishart, J. (1990). Cognitive factors related to user involvement with computers and their effects upon learning from an educational computer game. *Computers & Education*, 15(1-3), 145-150.
- Χανιαδάκη, Σ. (2009). Η σύγχρονη τέχνη για παιδιά: Τρεις τρόποι προσέγγισης. Στο *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο & την Ανακύκλωση* (σ. 428-435). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: 29-31/05/2009. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενιδίου-Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/III\\_Eisigis\\_eis.htm](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/III_Eisigis_eis.htm) (13/01/2012).
- Χριστοπούλου, Μ., & Λαμπροπούλου, Ν. (2005). Εικαστική αγωγή και διαδίκτυο: Αγωγή του οπτικού πολιτισμού μέσω δημιουργίας ιστοσελίδων σε κοινότητες της πράξης. *Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες*, 3, 24-29.
- Χριστοπούλου, Μ., & Λαμπροπούλου, Ν. (2006). Χρήση Συνεργατικών Μαθησιακών Αντικειμένων στην Εικαστική Αγωγή: Μια Πρόταση για την Καλλιέργεια του Οπτικού Αλφαριθμητισμού στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες* (σ. 168-176). Πρακτικά Συνεδρίου. Κορυδαλλός 30/09-01/10/2006. Κορυδαλλός: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ).

### *Βιογραφικά σημειώματα*

Ο κ. Γεράσιμος Κέκκερης είναι καθηγητής, με αντικείμενο Πληροφορική με έμφαση τις εφαρμογές πολυμέσων στην Εικαστική Αγωγή, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Ο κ. Ιωάννης Σιγούρος είναι δάσκαλος, απόφοιτος του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης, υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και συγγραφέας βιβλίων για την εικαστική αγωγή.



# Η έννοια του κύκλου, ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων

**Μαριάννα Παυλίδου**

Ζωγράφος, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.  
[mariannapavlidou@yahoo.gr](mailto:mariannapavlidou@yahoo.gr)    [www.pavlidou-artgallery.gr](http://www.pavlidou-artgallery.gr)

## *Περίληψη*

Ο κύκλος, εκτός από γεωμετρικό σχήμα, είναι και ένα παγκόσμιας εμβέλειας σύμβολο για την ενότητα, τη συνεργασία και τη σύνδεση ανάμεσα σε διαφορετικού είδους στοιχεία. Μεταφορικά, ομιλούμε για τον κύκλο της ζωής, των εποχών, του νερού, της γυναίκας κλπ. Ο κύκλος ως έννοια, συναντάται παντού στη φύση, ως στοιχείο δόμησης της μορφής πολλών αντικειμένων. Συναντάται όμως και πάνω στον άνθρωπο και η παρουσία του φθάνει έως την διαμόρφωση του ανθρώπινου κυττάρου. Αντίστοιχα στο Σύμπαν, εάν θέλουμε να περιγράψουμε την μορφή του Ήλιου, των πλανητών και τη σχέση μεταξύ τους, θα αναφερθούμε και πάλι στον κύκλο, όχι μόνο ως σχήμα, αλλά και ως κίνηση. Στην εισήγησή μας θα δούμε, πώς μπορούμε να συνδέσουμε τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου μεταξύ τους, με αφορμή την ιδέα του κύκλου. Πιο συγκεκριμένα, ο κύκλος λειτουργεί ως αφετηρία για το εικαστικό παιχνίδι με όλα τα σχήματα, με προτάσεις ελεύθερης διαμόρφωσης στον χώρο και σύνδεση με τα επιμέρους αντικείμενα της Αισθητικής αγωγής, τα Εικαστικά, την Μουσική και το Θεατρικό παιχνίδι.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαθεματικότητα, δημιουργικότητα, παιχνίδια φαντασίας, Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο

## *Abstract:*

The cycle, apart from being geometric shape, is a worldwide symbol for unity, cooperation, and the connection between different kinds of elements. Metaphorically, we talk about the cycle of life, time, water, woman, etc. The cycle as a concept, is found everywhere in nature, as a constructing element of the form of several objects. It is also found on the human body and the human cells. Respectively in the universe, if we want to describe the shape of the Sun, the planets and the relations between them, we would refer again to the cycle, not just as a figure but also as a movement. In our presentation we will see how the disciplines of primary education can be related with the idea of the cycle. Specifically the cycle serves as a starting point for the art play with all kinds of shapes, with proposals of free configuration of space and connection to various disciplines of Aesthetic education, Visual Arts, Music and Theatrical play.

**Keywords:** interdisciplinarity, creativity, fantasy games, Visual Arts, Music, Theatre.

„Ο κύκλος υπόσχεται ευρύτητα και ασφάλεια. Μας δελεάζει να περπατήσουμε γύρω από αυτόν και να μπούμε μέσα του. Από έξω προς τα μέσα, μας δίνει συγκέντρωση, αφήνει να βρούμε ένα κέντρο. Καθώς τον μετρούμε από μέσα προς τα έξω, μας αποκαλύπτει πάντα μεγαλύτερη ευρύτητα χώρου, σχηματίζει ομόκεντρους κύκλους. Τελικά, γίνεται εικόνα για τον κόσμο. Ο κύκλος σημαίνει να περιβάλλεσαι από κάτι“.

(Ingrid Riedel, *Σχήματα*)



Αναλύοντας τα περιεχόμενα των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο, θα συναντήσουμε σε όλα ένα κοινό σημείο σύνδεσης: Την προσπάθεια να γίνει αντιληπτή στους μαθητές η εικόνα του κόσμου, με απλό και κατανοητό τρόπο. Καθημερινά, ο δάσκαλος επιχειρεί να προσαρμόσει στις αντιληπτικές δυνατότητες των μαθητών, στοιχεία και πληροφορίες που θεωρούνται απαραίτητες, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003), για να κατανοήσουν το σύνολο του κόσμου που τους περιβάλλει, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν την ικανότητα να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να αναλύουν, να συνθέτουν, να φαντάζονται, να εκφράζονται, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν.

Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η απόκτηση γνώσεων, αλλά και του τρόπου να μαθαίνουν, στην πορεία τους προς την αυτοπραγμάτωση.

Κάθε γνωστικό αντικείμενο, με τα δικά του μέσα και εργαλεία, επιχειρεί να ερμηνεύσει και αναπαραστήσει τον κόσμο.

Το όχημα της Γλώσσας είναι ο Λόγος, προφορικός ή γραπτός, με τις λέξεις, τις προτάσεις, τα επιφωνήματα, τα σχήματα λόγου, τις παρομοιώσεις, τις μεταφορές κλπ. Με αυτόν επιχειρείται να περιγραφούν τα πάντα, και αναζητείται ένας τρόπος έκφρασης του κόσμου, εξωτερικού και εσωτερικού, υλικού και άυλου.

Τα Μαθηματικά χρησιμοποιούν σύμβολα, αριθμούς, σύνολα, πράξεις, γραμμές, σχήματα, και με αυτά προσπαθούν να καθορίσουν και να μετρήσουν το μέγεθος και την χωρητικότητα των όγκων και των διαφόρων στοιχείων του χώρου.

Η Μελέτη Περιβάλλοντος ασχολείται με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον, δίνει στοιχεία για τον κόσμο όπως εκφράζεται στα τέσσερα στοιχεία του, το νερό, την γη, τον αέρα και την φωτιά.

Δηλαδή, με οτιδήποτε περιέχει και περιέχεται στο νερό, (χωρίς να εξαιρείται και ο ίδιος ο άνθρωπος), οτιδήποτε ζει πάνω και μέσα στην γη, οτιδήποτε αποτελείται από αέρα και ζει σε αυτόν και τέλος την ενέργεια που δίνει η φωτιά, η οποία βρίσκεται επίσης παντού, στον πυρήνα της γης, στην ενέργεια του ήλιου, αλλά και στον μεταβολισμό του ανθρώπου, αφού χωρίς μια συγκεκριμένη θερμοκρασία που δίνει αυτή η ενέργεια, δεν υπάρχει ζωή.

Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι παρεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, δημιουργώντας κοινωνίες, σε πόλεις, χωριά, γειτονιές, οικογενειακές εστίες. Οι διάφορες κατασκευές του σε όλα τα επίπεδα: Τα μέσα επικοινωνίας και μεταφοράς, τα διάφορα κτίσματα, τα μέσα ένδυσης, διατροφής κλπ.

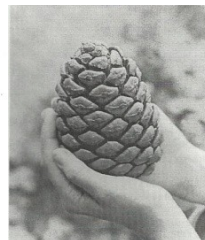
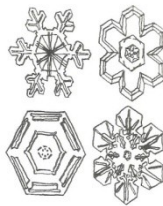
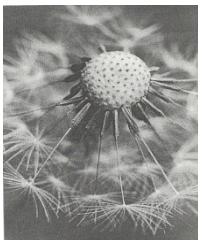
Αναλύσαμε πολύ συνοπτικά το αντικείμενο τριών βασικών γνωστικών αντικειμένων στο δημοτικό σχολείο.

Κοινό στοιχείο σε όλα είναι η εικόνα του κόσμου, και πώς αυτός γίνεται κατανοητός από τις αισθήσεις μας.

Ερχόμαστε τώρα στα μαθήματα της Αισθητικής αγωγής, που τα τελευταία χρόνια προβλέπεται να διασυνδέονται με τα άλλα μαθήματα, σύμφωνα με το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο σχολείο.

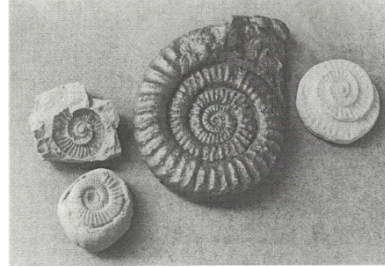
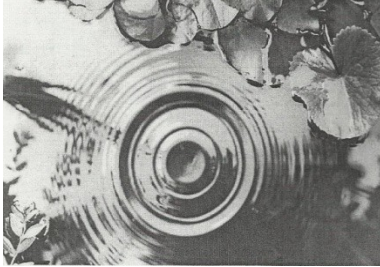
Σήμερα, τα νέα βιβλία σε όλα τα μαθήματα είναι δομημένα διαθεματικά, προτείνοντας δραστηριότητες που συνδέουν το ένα γνωστικό αντικείμενο με το άλλο (ΟΕΔΒ, 2007). Στόχος σε όλα είναι μια ζωντανή-βιωματική μάθηση, μάθηση με όλες τις αισθήσεις.

Στο μάθημα της Εικαστικής αγωγής λοιπόν μελετούμε και ερμηνεύουμε τα φαινόμενα του οπτικού μας πολιτισμού, δηλαδή ότι αντιλαμβανόμαστε βασικά με την όραση. Εργαλεία μας είναι τα μέσα της εικαστικής διαμόρφωσης, το εικαστικό αλφάβητο, δηλαδή τα σημεία, οι γραμμές, τα σχήματα στο επίπεδο, τα μεγέθη, οι ιδιότητες όλων αυτών, οι όγκοι, το φως, ο τόνος, τα χρώματα που υπάρχουν σε όλα, οι υφές των επιφανειών, ο χώρος, το διάστημα, και προσπαθούμε μέσω αυτών να αποκωδικοποιήσουμε την δομή και σύνθεση των οπτικών φαινομένων, όπως και να τα αναπαραστήσουμε σε εικόνες, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και υλικά.



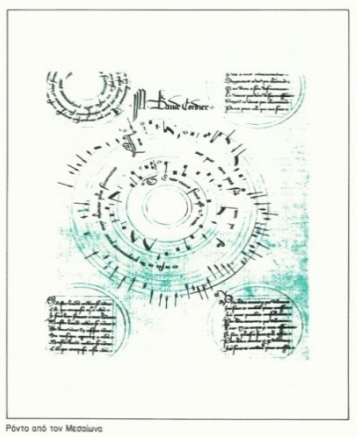


Για να το πούμε πιο απλά, επιχειρούμε να αναλύσουμε, πάνω σε ποιές γραμμές, σχήματα και χρώματα είναι δομημένο το κάθε τι, και ποιες είναι οι μεταξύ τους σχέσεις.



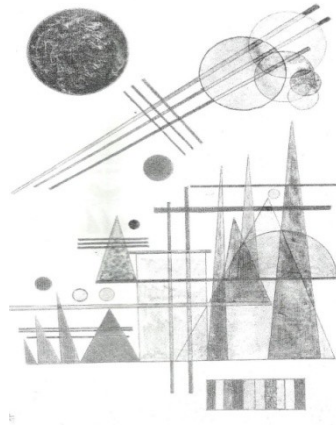
Εδώ συνεπικουρούν η μελέτη της Ιστορίας της τέχνης και του Πολιτισμού, η επαφή με έργα τέχνης και καλλιτέχνες, η κατανόηση των διαφόρων καλλιτεχνικών ρευμάτων, και του φαινομένου της καλλιτεχνικής δημιουργίας, όπως και μια πρώτη απόπειρα κατανόησης από τα παιδιά αισθητικών όρων.

Ανάλογα μέσα διαθέτουν και τα άλλα αντικείμενα της Αισθητικής αγωγής: η Μουσική που ενεργοποιεί την αίσθηση της ακοής, με την μελέτη των ήχων και της μουσικής παιδείας, και το Θεατρικό παιχνίδι όπου εκφράζονται τα πάντα με εργαλείο το ανθρώπινο σώμα, ενώ οι διάφοροι ήχοι, η εικόνα, το χρώμα και ο λόγος είναι βοηθητικά εκφραστικά στοιχεία.



Ρόλιτο από τον Μεσολίτιο

Δείγμα μουσικού πενταγράμμου  
πριν από το 1500



Έργο-μουσική παρτιτούρα  
του Καντίνσκυ



Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ένα ακόμη στοιχείο που είναι κοινό σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα: Τον λόγο και την γλώσσα.

Ζωγραφική είναι λόγος εκφρασμένος με εικόνες, Μουσική λόγος εκφρασμένος με ήχους, Θέατρο λόγος εκφρασμένος με το σώμα, Ποίηση λόγος εκφρασμένος με λέξεις. Φυσικά ο λόγος και η γλώσσα, είναι το βασικό όχημα επικοινωνίας του δασκάλου με τους μαθητές, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τη ζωή του σχολείου. Χωρίς την εκφορά του λόγου, δεν είναι δυνατή η διδασκαλία. Τα οπτικά βοηθήματα, δηλ. οι εικόνες και τα εποπτικά μέσα έρχονται να συμπληρώσουν τις ατέλειες ή αδυναμίες της επικοινωνίας μέσω του λόγου.

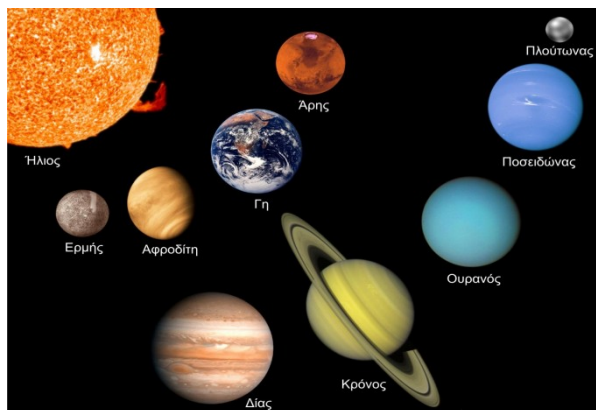
Η ενότητα που υπάρχει ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα είναι αυτόνομη και αποδεικνύεται νομίζω και μέσα από την ανάλυση που κάνουμε.

Συνοψίζοντας και επανερχόμενοι στον αρχικό μας συλλογισμό, παρατηρούμε και συμπεραίνουμε ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στο σχολείο έχουν ένα κοινό αντικείμενο, το οποίο προσεγγίζουν με διάφορους τρόπους και από διάφορες οπτικές γωνίες: Τον κόσμο που μας περιβάλλει και τον κόσμο μέσα μας.

Αλλά τι είναι ο κόσμος; Κόσμος είναι 1. ένα σύνολο ανθρώπων, 2. ο πλανήτης-η οικουμένη, 3. το διάστημα, 4.η επίγεια ζωή. (Μπαμπινιώτης, 2006: 969).

Εδώ εισέρχεται στη συζήτηση η εικόνα του κύκλου, ως σχήμα και ως έννοια.

Αλήθεια, αν θα επιδίωκαμε να φανταστούμε την εικόνα του κόσμου, τι σχήμα θα δίναμε; Πώς φανταζόμαστε το απέραντο και αχανές σύμπαν;



Ο Αριστοτέλης στο *Περί κόσμου*, σημειώνει: «Ο ουρανός στο σύνολό του και ο κόσμος είναι σφαιροειδής και κινείται συνεχώς: κατ' ανάγκη όμως, δύο σημεία, αντικριστά μεταξύ τους, μένουν ακίνητα, όπως στην περίπτωση της

σφαίρας που είναι στον τόρνο\*. Τούτα παραμένουν σταθερά και συνέχουν τη σφαίρα, και γύρω τους περιστρέφεται κυκλικά όλος ο όγκος. Ονομάζονται πόλου» (Αριστοτέλης, Άπαντα, 1994: κεφ. 2, στίχοι 20-25).

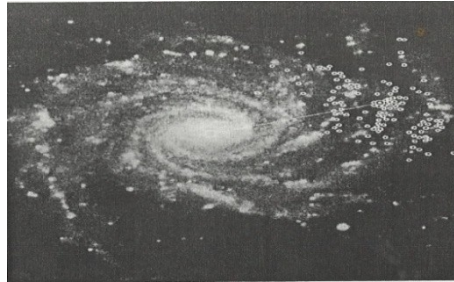
Από την αρχαιότητα, ο κύκλος ή η σφαίρα συμβόλιζε την πληρότητα, την τελειότητα. Στον *Τίμαιο* του Πλάτωνα, η παγκόσμια ψυχή είναι σφαιρική, όπως επίσης και τα ερμαφρόδιτα αρχέγονα όντα στο *Συμπόσιο*. Η ιδέα επικρατεί στη θεωρητική φιλοσοφία ολόκληρο το Μεσαίωνα, αναφέρει ο Κάρλ Γιούγκ, εμπνευστής της Ψυχολογίας του βάθους στο βιβλίο του *Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας* (1973).

Ο Karl Jung ασχολήθηκε με τη μελέτη των αρχετύπων συμβόλων του ανθρώπινου ασυνειδήτου. Σύμφωνα με αυτόν, «ο κύκλος συμβολίζει την επιδίωξη για ενότητα και ολότητα. Η προσωπικότητα τότε μόνο είναι υγιής και κοινωνικά ενσωματωμένη, όταν διατηρεί την ισορροπία ανάμεσα σε αντιτασσόμενες μεταξύ τους δυνάμεις, όπως πχ. η ανδρική επιθετικότητα και η θηλυκή εναισθησία». [Zimbardo, (1988), *Psychologie*, Springer Verlag]. Παρόμοιο σύμβολο αποτελεί το **γιν** και το **γιαν** της Ανατολικής φιλοσοφίας.

«Η λέξη “κύκλος” στα αρχαία ινδικά (σανσκριτικά), με τα οποία συγγενεύουν πολύ οι σημερινές Ευρωπαϊκές γλώσσες, λέγεται «μάνταλα» (mandala). Στις ινδικές θρησκείες και τον Βουδισμό, ο κύκλος χρησιμοποιείται ως βοήθεια για το διαλογισμό και την αυτοσυγκέντρωση. Πρόκειται για απεικονίσεις συγκεκριμένες ή αφηρημένες, που έχουν κυρίως το σχήμα του κύκλου ή του τετραγώνου» [Λεξικό: *Das große illustrierte Wörterbuch der Deutschen Sprache* (1995), Verlag das Beste].

Επιστρέφοντας τώρα στο Σύμπαν, παρατηρούμε ότι ο κύκλος το διακατέχει παντού, ως μορφή και κίνηση: Στο διάστημα, το ηλιακό μας σύστημα, που οι πλανήτες κινούνται κυκλικά γύρω από τον ήλιο, αλλά και η γη γύρω από τον εαυτό της, τους γαλαξίες που κινούνται σε κινήσεις σπειροειδείς. Όλα τα γνωστά σε εμάς στοιχεία του διαστήματος έχουν κυκλική δομή. Ο ουρανός, ο ήλιος, οι πλανήτες και οι διάφοροι αστερισμοί, είναι κυκλικοί ως προς τον όγκο και την κίνηση. Από μακριά, από το έδαφος της γης, τα αστέρια τη νύχτα φαίνονται από ψηλά σαν φωτεινά σημεία (κουκκίδες), σε σκοτεινό φόντο.

Από εδώ εμφανίζεται η έννοια του σημείου, ως βασικό στοιχείο της εικαστικής διαμόρφωσης. Ένα σημείο, καθώς μεγαλώνει, γίνεται κύκλος...Θέτοντας πολλά σημεία στη σειρά, δημιουργούμε τη γραμμή...Και αυτό είναι το ξεκίνημα για την ερμηνεία του κόσμου από εικαστικής πλευράς και το εικαστικό παιχνίδι.



Σιγά-σιγά, λοιπόν, αναλύοντας και μελετώντας, βλέπουμε ότι ο κύκλος διέπει όλη την ζωή στον πλανήτη, τον χρόνο, με τις ώρες, την εναλλαγή μέρας και νύχτας, την εναλλαγή των τεσσάρων εποχών του έτους, των μηνών, των εβδομάδων, την περιοδικότητα και συμμετρικότητα των πάντων.

Στη συνέχεια μιλούμε για τον κύκλο της ζωής, τον κύκλο της γυναίκας, τους διάφορους κύκλους ανθρώπων, και κοινωνικών σχηματισμών. Στο σχολείο, χορεύουμε στον κύκλο, καθόμαστε σε κύκλο κλπ

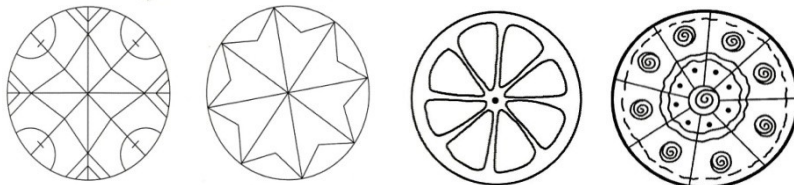
Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την έννοια του κύκλου σε κανένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στη ζωή του σχολείου ως σχήμα, αφετηρία, έννοια ή αφορμή.

Και βέβαια, η αξιοποίηση της μορφής του κύκλου στα Εικαστικά μπορεί να βοηθήσει εννοιολογικά τα άλλα μαθήματα, στην εμπέδωση των ορολογιών που χρησιμοποιούν.

### *Ο κύκλος στα Μαθηματικά*

Χωρίς τον κύκλο δεν υπάρχει εικόνα. Ο κύκλος είναι ένα από τα βασικά σχήματα με τα οποία ασχολείται το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μαζί με το τρίγωνο, τετράγωνο και τα άλλα βασικά σχήματα (παραλληλόγραμμο-τραπέζιο-ρόμβος κλπ.).

Όταν φανταστούμε τον κύκλο στον χώρο με όγκο, τότε γίνεται σφαίρα, και είναι στερεό, μαζί με την πυραμίδα, τον κύβο, το ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο, τον κώνο κλπ.



Εάν τώρα συνδέσουμε τα Εικαστικά με τα Μαθηματικά, θα δούμε πώς είναι δυνατόν τα παιδιά να βλέπουν τα γεωμετρικά σχήματα σε μια άλλη μορφή, που συνδέεται με τη χαρά της δημιουργίας. Όταν κάνουμε ανάλυση των

σχημάτων, αναφερόμαστε εκτενώς στα είδη τους, στα θεωρητικά τους χαρακτηριστικά: πλευρές, διάμετρος, ακτίνα, χώρος που καταλαμβάνει το κάθε κομμάτι (εμβαδόν), κορυφές, διαστάσεις (μήκος-πλάτος), το όμοιο, το ανάλογο, το μεγάλο, το μικρό κλπ. Η έννοια „εμβαδόν“ εδώ ξεφεύγει από τα Μαθηματικά και μπαίνει στη ζωή. Τα γεωμετρικά σχήματα βιώνονται σε μια άλλη διάσταση.

Έτσι γίνεται άμεσα κατανοητό ότι στην φύση συναντούμε συχνά ασύμμετρα σχήματα, και ότι ο άνθρωπος τα πλάθει συμμετρικά για να τα χρησιμοποιήσει στην πρακτική του ζωή.

Εάν ευαισθητοποιηθούν οι αισθήσεις μας προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή να βλέπουμε τον κόσμο από την αισθητική του πλευρά, θα ανακαλύπτουμε πιο εύκολα τα γεωμετρικά σύμβολα που υπάρχουν σε αυτόν. Δηλαδή, κοιτώντας τον κορμό ενός δέντρου, θα διακρίνουμε έναν κύλινδρο. Στα διάφορα είδη φύλλων θα διακρίνουμε τρίγωνα, ρόμβους, πολύγωνα, κύκλους. Αν προσέξουμε την κατασκευή ενός αυτοκινήτου, θα παρατηρήσουμε ότι οι άξονες είναι κυλινδρικοί, το τιμόνι και οι ρόδες κυκλικά κλπ. Θα διακρίνουμε τη σχέση που έχει το ωραίο και όμορφο με το άσχημο και άμορφο, θα γίνουμε πιο ευαίσθητοι στον τρόπο που δομούνται τα αντικείμενα και στα χρώματα που βλέπουμε γύρω μας. Θα κατανοούμε τον τρόπο που συνδυάζονται μεταξύ τους. Έτσι, αποκτούμε άποψη ως προς τις επιλογές που κάνουμε στην καθημερινή μας ζωή, καλλιεργούνται οι αισθήσεις μας και γινόμαστε πιο ευαίσθητοι στο να βιώνουμε το ωραίο και την καλαισθησία.

### *Εικαστικά και Γλώσσα*

Η παραγωγή λόγου στα Εικαστικά, ξεκινά για τους μαθητές από τη στιγμή που καλούνται να αναλύσουν τις ιδιότητες ενός θέματος που θέλουν να απεικονίσουν στην αρχή του μαθήματος, διηγούνται τι απεικόνισαν στη φάση του σχολιασμού, και με τον τίτλο που δίνουν σε ένα έργο.

Για να εκφράσουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις μας, να φαντασθούμε μια ιστορία, να περιγράψουμε πώς νιώθουμε δημιουργώντας, ή τι θα θέλαμε να πούμε με μια ζωγραφιά, χρειαζόμαστε τον λόγο.

Η ζωγραφική και γενικά οι εικαστικές τέχνες, είναι μη λεκτική επικοινωνία.

Μπορείς να εκφράσεις κάτι χωρίς να μιλάς, δείχνοντάς το σε εικόνα, δίνοντάς του μορφή.

Όμως μπορούμε να συνδέσουμε το μάθημα της Γλώσσας με τα μαθήματα της τέχνης, ως αφορμή για να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και να γνωριστούμε. Για παράδειγμα, όταν ζωγραφίζουμε τα πράγματα που αγαπάμε.

Σε έναν κύκλο γνωριμίας λοιπόν, μιλώντας για τα έργα μας, και αυτά που μας παρακίνησαν για να τα ζωγραφίσουμε, αποκαλύπτουμε τον εαυτό μας.

Σε έναν δεύτερο κύκλο, μπορούμε να συνδέσουμε τις ζωγραφιές μας, να φανταστούμε ιστορίες, δίνοντας φωνή και λόγο σε μορφές που ενυπάρχουν σε αυτά, και κατασκευάζοντας σιγά-σιγά έναν ιστό που κάνει την μια ζωγραφιά συνέχεια της άλλης. Η φάση του σχολιασμού των έργων είναι απαραίτητη για μια δημιουργική διαδικασία, και σε αυτήν μπορούν να ενταχθούν δραστηριότητες παραγωγής λόγου.

Η παραγωγή λόγου μέσα από το Εικαστικά και η σύνδεσή του με την Γλώσσα θεωρούμε ότι προσφέρει πολλές ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και ενδυνάμωση του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας στην ομάδα.

### *Πρόταση διαθεματικής προσέγγισης με θέμα τον κύκλο:*

Θέλοντας να συνδέσουμε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με την μορφή και ιδέα του κύκλου, δημιουργήσαμε διαθεματικές προτάσεις για διδασκαλία με βάση κάποιες κυκλικές μορφές που προσφέρονται για επεξεργασία και αποτελούν πηγή έμπνευσης, για να δώσει ο δάσκαλος-εμπνευστής την δική του ερμηνεία και διάσταση.

Αυτές οι μορφές θα θέλαμε να είναι έμπνευση και αφετηρία για ελεύθερες δράσεις με όλα τα σχήματα και θέματα που αφορούν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.

Ως παράδειγμα φέρνω τη μορφή που βλέπετε, την οποία ονομάζουμε ΟΙ ΒΟΛΟΙ.

Ακολουθεί μια πρόταση για διαθεματική αξιοποίηση αυτού του θέματος, στα Εικαστικά, την Μουσική και το Θεατρικό παιχνίδι, και την σύνδεσή του με άλλα μαθήματα.

Η διδακτική ενότητα που ακολουθεί, προέρχεται από το βιβλίο μας *Δημιουργικό μάθημα της τέχνης στο σχολείο-Παίζοντας με τη μαγεία του κύκλου, Προτάσεις για διαθεματικές διδασκαλίες στα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική αγωγή*, (υπό έκδοση, εκδ. Gutenberg, Γ. και Κ. Δαρδανού).

Συγγραφική ομάδα: Για τη Μουσική, Σμαράγδα Χρυσοστόμου, αναπληρώτρια καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής, στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Χριστίνα Μπαρμπαγιάννη, Μουσικός.

Για το Θεατρικό παιχνίδι, Άλκης Κούσης, δάσκαλος, εμπνευστής θεατρικού παιχνιδιού.

## **ΟΙ ΒΟΛΟΙ**

### *ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*

#### Διαθεματικοί στόχοι:

Μαθηματικά. Στις μικρές τάξεις, μπορούμε να μετρήσουμε και να αριθμή-

σουμε το 8 και το 13.

Γλώσσα. Να γνωρίσουμε τα χρώματα, να τα γράψουμε, να γνωρίσουμε τους πλανήτες με τους δορυφόρους τους.

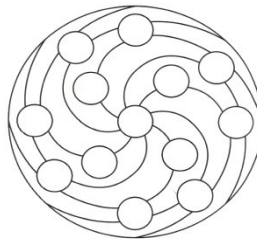
Μελέτη περιβάλλοντος, Ερευνώ τον φυσικό κόσμο. Ν' αναφερθούμε στα παιχνίδια που παίζουμε στις παρέες μας (για τις μικρές τάξεις), στην κίνηση σε ένα ηλιακό, πλανητικό σύστημα (για την 5<sup>η</sup> και 6η Δημοτικού).

Εικαστικά. Χρώματα, βασικά-συμπληρωματικά, άσπρο-μαύρο-γκρίζα. Αντιθέσεις θερμών-ψυχρών, ανοιχτών-σκούρων, γκριζών και καθαρών χρωμάτων.

Ευέλικτη ζώνη. Μπορούμε να εντάξουμε τη μορφή στη γενική θεματική ενότητα : *Παιδί-παιχνίδι.*

Περιγραφή της μορφής: Από το κέντρο του κύκλου ξεκινούν 8 μεγάλες κυματοειδείς γραμμές, οι οποίες φθάνουν μέχρι την περιφέρεια του κύκλου. Τα παιδιά την χωρίζουν σε 8 συμμετρικά τόξα. Η διάταξη των γραμμών από το κέντρο είναι επίσης απόλυτα συμμετρική. Δημιουργούν μιαν αρμονική κίνηση, την αίσθηση της περιστροφής με ροπή προς τα δεξιά. Μέσα στον κύκλο, με την ίδια συμμετρική διάταξη βαλμένοι, βρίσκονται δεκατρείς, ίσοι μεταξύ τους κύκλοι.

Η μορφή μάς δημιουργεί την εντύπωση μιας απαλής κίνησης προς τα δεξιά. Οι κύκλοι δημιουργούν 13 σταθερά σημεία που συγκρατούν την κίνηση.



Κυκλικό μοτίβο: G. Roß, R. Ecker (1998). *Meine ersten Mandalas zum ausmalen.*

## ΣΧΕΛΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Διερεύνηση του θέματος: Μπορούμε να ξεκινήσουμε με την ερώτηση: Τι μας θυμίζει αυτή η μορφή; Με τι μοιάζει; Κάνουμε τη διερεύνηση, ανάλογα με το θέμα που θέλουμε να επεξεργαστούμε. Μπορούμε πχ. να παρομοιάσουμε τους βόλους της μορφής με ένα ηλιακό σύστημα και τους πλανήτες του. Το κεντρικό σημείο είναι ο ήλιος, το ακίνητο κέντρο. Οι πλανήτες γυρίζουν γύρω του σε μιαν αέναη κίνηση. Κάθε βόλος μπορεί να έχει το όνομα ενός πλανήτη. (Εδώ τα παιδιά μπορούν να δώσουν και δικά τους φανταστικά ονόματα).

- Διαλέξτε ένα χρώμα για κάθε πλανήτη και βάψτε τον: Μπορούμε να δώσουμε στον κάθε πλανήτη το χρώμα του.

Γύρω τους βρίσκεται ο ουρανός, με πολλά άλλα ουράνια σώματα, μέσα σε ένα σύμπαν που κινείται συνεχώς.

Στις τρεις πρώτες τάξεις, η μορφή μπορεί να μας βοηθήσει να γνωρίσουμε τα χρώματα.

- Ποια χρώματα γνωρίζουμε; Βάψουμε τους βόλους με τα χρώματα που έχουμε, τα ονομάζουμε, μαθαίνουμε να γράφουμε, να τα αριθμούμε.
- Το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε, είναι τα 3 βασικά χρώματα, ενώ το πορτοκαλί, το πράσινο και το μοβ προκύπτουν από τη μείξη των τριών βασικών και τα συμπληρώνουν. Το άσπρο και το μαύρο είναι τα δύο ουδέτερα και βοηθητικά χρώματα. Ανακατεμένα μεταξύ τους, παράγουν όμορφα γκριζα. (Αν δεν πατήσω πολύ την ξυλομπογιά μου, έχω: από το μπλε, το γαλάζιο, από το κόκκινο, το ροζ, από το μαύρο, το γκριζο).
- Για να δώσουμε την εντύπωση της στρογγυλότητας, θα πρέπει να βάψουμε τις άκρες του καθενός κύκλου με σκουρότερο χρώμα από ότι το κέντρο του. Θα πρέπει να ανοίγουμε το χρώμα σιγά-σιγά όσο ερχόμαστε προς το κέντρο. Για μεγαλύτερη εντύπωση και αντίθεση, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην περιφέρεια συμπληρωματικά χρώματα, και στο κέντρο βασικά, ή ψυχρά χρώματα στην περιφέρεια και στο κέντρο θερμά.
- Κάποιες από τις ζώνες στην περιφέρεια, μπορούμε να αφήσουμε λευκές, κάποιες να χρωματίσουμε με μαύρο και κάποιες να χρωματίσουμε με γκριζα... (γκρι-μπλε, γκρι-ροζ, γκρι-κίτρινο κλπ.).

Πραγμάτωση-έκφραση-δημιουργία: Αφήνουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν ελεύθερα, ανάλογα με τα συναισθήματα που τους δημιουργεί αυτή η μορφή.

- Μπορούν να βάψουν όλους τους βόλους με ένα χρώμα και το φόντο σε διάφορες χρωματικές ζώνες ή να κρατήσουν το φόντο σταθερό και να βάψουν τους βόλους με διαφορετικά χρώματα τον καθένα.

Επίσης μπορούμε να βάψουμε το φόντο παίζοντας με τα 6 χρώματα του ουράνιου τόξου (κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, μοβ).

- Μπορούμε να διαμορφώσουμε το εσωτερικό των κύκλων προσθέτοντάς τους κέντρο, χωρίζοντάς τους σε τμήματα, δημιουργώντας μικρότερους μέσα σε αυτούς κλπ. Μπορούμε να παίζουμε ατελείωτα με αυτή τη δυνατότητα. Να προσθέσουμε βούλες, γραμμές, πλάγιες, κάθετες, οριζόντιες, καμπύλες και ότι άλλο θελήσουμε.

Τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίζουν με τα χρώματα. Μπορούμε να συνοδέψουμε τη δραστηριότητα με χαλαρωτική μουσική που αρέσει στα παιδιά.

Συζήτηση-αξιολόγηση: Σχολιάζοντας τα έργα, μπορούμε να διαλέξουμε ποια είναι αυτά που μας αρέσουν περισσότερο. (Επιλέγουν τα παιδιά). -Γιατί;

Αναλύουμε την εντύπωση που μας δημιουργούν. Σε ποια από αυτά δημιουργείται μια ενιαία, καθαρή εντύπωση; Η εντύπωση της κίνησης; Τι μας θυμίζουν; Δίνουμε τίτλους στα έργα, μόνοι μας (κάθε παιδί) ή μετά από προτάσεις της ομάδας.

Τα έργα αναρτώνται για ένα διάστημα στην αίθουσα. Η παρατήρηση της αένας κίνησης μπορεί να είναι ένα σταθερό σημείο αναφοράς, που θα θέλαμε να κρατήσουμε νοερά στη μνήμη μας, παράλληλα με τη διδασκαλία κάποιων θεματικών ενοτήτων της *Μελέτης περιβάλλοντος* ή *Ερευνώ τον φυσικό κόσμο*.

### *Θεατρικό παιχνίδι-ενεργοποίηση*

Καλούμε τα παιδιά να σχηματίσουν ένα κύκλο κι εκεί τους προτείνουμε να αναπαραστήσουμε όλοι μαζί το διάστημα με τους πλανήτες του, που κινούνται ασταμάτητα. Προκαλούμε τα παιδιά να καταθέσουν τις γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και τα αφήνουμε να μας μιλήσουν για την κίνηση της Γης γύρω απ' τον εαυτό της και τον Ήλιο, της Σελήνης γύρω από τη Γη και των πλανητών του ηλιακού μας συστήματος γύρω από τον Ήλιο.

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1:** Ζητούμε από τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια. Τ' αφήνουμε να διαλέξουν ποιος θα κάνει τη Γη και ποιος το Φεγγάρι. Η γη θα γυρίζει γύρω από τον εαυτό της και το Φεγγάρι γύρω από τη Γη. Βάζουμε μουσική και τα παιδιά κινούνται σε ζευγάρια. Για να μη ζαλιστούν, τους ζητάμε να κάνουν πολύ αργές κινήσεις. Στη συνέχεια επαναλαμβάνουμε, με αντεστραμμένους ρόλους στα ζευγάρια.

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2:** Ζητούμε από τα παιδιά να φτιάξουν μικρές ομάδες (των 3-4 ατόμων περίπου). Η κάθε ομάδα θα κάνει το δικό της «ηλιακό σύστημα», με τον Ήλιο στη μέση και τους πλανήτες να κινούνται γύρω του σε διαφορετικές τροχιές. Θυμίζουμε ότι οι πλανήτες δεν συγκρούονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της κίνησής τους. Βάζουμε απαλή μουσική και τα αφήνουμε να κινηθούν αργά. Οι ομάδες μπορούν να κινηθούν μία-μία στο χώρο, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν. Εννοείται πως στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται. Στο τέλος της δραστηριότητας ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν τις εντυπώσεις, τις παρατηρήσεις και τα συναισθήματά τους.

### *Σύνδεση με τη Μουσική*

#### Διαθεματική προσέγγιση μουσικής με φυσικές επιστήμες

##### *Το Ηλιακό Σύστημα*

Τα παιδιά ακούν αποσπάσματα από το έργο «Οι πλανήτες» του Holst, καθώς και παρόμοια έργα. Συζητάμε για τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος, τα χαρακτηριστικά του καθενός και τη θέση του σε σχέση με τον ήλιο.

-Ήλιος: ζεστός με φλεγόμενα αέρια και μαύρες κηλίδες. -Ερμής: πέτρινο έδαφος, με κρατήρες, στεγνός, με αέρια. -Αφροδίτη: ο πιο ζεστός πλανήτης,



σκεπασμένοι με σύννεφα δηλητηριώδους αερίου. -Γη: έχει ατμόσφαιρα, ζωή, θάλασσες και στεριές. -Άρης: με ψηλά βουνά, δυνατούς ανέμους, καταιγίδες από σκόνη και πολύ κρύο. -Δίας: με πολύ δυνατούς ανέμους και με σύννεφα αερίων να ανεβοκατεβαίνουν σαν κύματα. -Κρόνος: με πολύ δυνατούς ανέμους και αστραπές ανάμεσα στα σύννεφα.

-Ουρανός: με υγρά και αέρια. -Ποσειδώνας: σκοτεινός και κρύος, ένας γιγαντιαίος πλανήτης με αέρια. -Πλούτωνας: σκοτεινός, με παγωμένο πετρώδες έδαφος και πάγους.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες ώστε η καθεμιά να αναλάβει έναν πλανήτη. Η κάθε ομάδα δημιουργεί μουσική για τον πλανήτη της. Στη συνέχεια ξεκινά η τάξη για ένα ταξίδι στο ηλιακό σύστημα, με σημείο εκκίνησης τον ήλιο και προχωρώντας με τη σειρά στους υπόλοιπους πλανήτες.

Η ομάδα του ήλιου μπορεί να παίζει σε όλη τη διάρκεια, χαμηλώνοντας σταδιακά όσο απομακρύνονται οι πλανήτες από τον ήλιο. Θα μπορούσε να υπάρχει άλλη μια ομάδα η οποία να δημιουργήσει ήχους για τα υπόλοιπα φαινόμενα που συναντάμε στο διάστημα, για παράδειγμα κομήτες, μετεωρίτες, δορυφόρους, διάττοντες αστέρες κτλ.

### Εναλλακτικές προτάσεις για δραστηριότητες

Χτυπάμε το ντέφι και δίνουμε εντολή στα παιδιά-βόλους να σκορπιστούν.

Στον ήχο του ταμπορίνου να μαζευτούν σε μια βούλα.

Στον ήχο του τριγώνου να φτιάξουν ένα κύκλο.

Μπορούμε να επιλέξουμε και τρία διαφορετικά μουσικά κομμάτια, ένα για κάθε εντολή. (Αυτοσχεδιάστε, αφήστε τη φαντασία ελεύθερη, επιλέξτε κομμάτια που σας αρέσουν και χαρείτε τη δραστηριότητα με τα παιδιά).

Το ίδιο μπορούμε να επαναλάβουμε με μολύβια καιμπογιές στο χαρτί.

Μουσική πρόταση: Ρυθμική-γρήγορη μουσική

### *Βιβλιογραφία*

Αριστοτέλης, (1994). *Απαντα*, τόμος 31, "Περί γενέσεως και φθοράς- Περί κόσμου", Αθήνα: Κάκτος.

Γιούγκ, Κ. (1989). *Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας*, Θεσ/νίκη: Σπαγειρία.

Jung, C. G. (1993). *Mandalas*, Solothurn und Düsseldorf: Walter Verlag.

Δ.Ε.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση, ΦΕΚ 303/(13-03-2003), τεύχος Β', ΥΠ.ΕΠ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαμπινιώτης Γ., (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Ο.Ε.Δ.Β. (2007). Εικαστικά Α-Β, Γ-Δ και Ε-ΣΤ δημοτικού, αντίστοιχα βιβλία δασκάλου και τετράδια εργασιών.

Riedel, I. (1985). *Formen*, Stuttgart: Kreuz Verlag.

Roß G., Ecker R. (1998). *Meine ersten Mandalas zum Ausmalen*, 24 Malforlagen für Kinder, Verlag Pattloch.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Σπούδασα ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, απ' όπου αποφοίτησα το 1990. Από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 1990 παρακολούθησα μαθήματα στην Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών του Μονάχου, στα πλαίσια του προγράμματος ανταλλαγών "Erasmus". Από τον Νοέμβριο του 1990 μέχρι τον Οκτώβριο του 1998 έζησα και εργάζομαι στο Μόναχο της Γερμανίας όπου από το 1992 έως το 1996 σπούδασα ζωγραφική και Διδακτική της Τέχνης (Kunsterziehung) στην εκεί Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών με την οικονομική υποστήριξη του κληροδοτήματος του Σπυρίδωνος Βικάτου (της Α.Σ.Κ.Τ. Αθήνας). Απόκτησα το πτυχίο της καθηγήτριας της Τέχνης που προορίζεται για διδασκαλία στο Γερμανικό Gymnasium. (Lehramt für Kunsterziehung). Από το χειμερινό εξάμηνο του 1992 μέχρι το εαρινό του 1998 δίδαξα ζωγραφική στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο του Μονάχου (Volkshochschule, München). Από τον Νοέμβριο του 1998 διδάσκω το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά) στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου της Θράκης που λειτουργεί στην Αλεξανδρούπολη και είμαι υποψήφια διδάκτωρ για την Διδακτική της τέχνης στην ΑΣΚΤ Αθήνας.

## **5. ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ**



# Οι «Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό» για πιάνο του Βαγγέλη Καραφυλλίδη ως μέσο διδασκαλίας και διαμόρφωσης-διεύρυνσης της μουσικής σκέψης

## Μαρία-Ιωσηφίνα Κακαβελάκη

Καθηγήτρια Πιάνου Μουσικού Σχολείου Κομοτηνής  
[marizamusik@yahoo.gr](mailto:marizamusik@yahoo.gr)

### Περίληψη

Οι «Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό» είναι ένα έργο για πιάνο, γραμμένο το 1992 από τον Βαγγέλη Καραφυλλίδη (γεν. 1971). Η αξιοποίηση της φόρμας «Θέμα και Παραλλαγές» σε σύμπραξη με την ποιότητα της πιανιστικής γραφής προσφέρουν στον διδάσκοντα πολλαπλές ευκαιρίες για αναφορά και ανάλυση τόσο συνθετικών τεχνικών, όσο και ζητημάτων αισθητικής, πιανιστικής τεχνικής, εκτέλεσης και ερμηνείας, λόγω των συνεχών εναλλαγών ύφους και υφής που χαρακτηρίζουν τα επιμέρους τμήματα του έργου. Επιπλέον, το ίδιο το «Θέμα» του έργου (που βασίζεται στο γνωστό δημοτικό τραγούδι «Θαλασσάκι») παρέχει την ευκαιρία ένταξης της ελληνικής παράδοσης στο πλαίσιο των σπουδών του πιάνου. Ο σπουδαστής του πιάνου που ασχολείται με αυτό το έργο, εκπλήσσεται ευχάριστα από τη βελτίωση της τεχνικής του, την κλιμακούμενη διαμόρφωση του αισθητικού του κριτηρίου και τη διεύρυνση της μουσικής του αντίληψης και σκέψης. Στη διδακτική προσέγγιση του έργου που θα αναλυθεί στην παρούσα εισήγηση, σημαντικό ρόλο έπαιξε η δυνατότητα άμεσης επίβλεψης και καθοδήγησης του μαθητή από τον ίδιο τον συνθέτη, σε συνεργασία με τη διδάσκουσα (και συντάκτρια της παρούσας εισήγησης).

**Λέξεις-κλειδιά:** Βαγγέλης Καραφυλλίδης, Παραλλαγές, μουσική, πιάνο, διδασκαλία, Μουσικό Σχολείο

### Abstract

The "Variations on a Greek Island Dance" is a piano work composed in 1992 by Vangelis Karafyllidis (b. 1971). The utilization of the "Theme and Variations" form in conjunction with the quality of piano writing offer multiple opportunities to the instructor for referring to and analyzing both compositional techniques as well as aspects of aesthetics, piano technique, performance and interpretation, due to the continuous alterations of style and texture which pervade the individual sections of the work. Moreover, the "Theme" of the work itself (which is based on the well-known Greek folk song "Thalassaki") provides an opportunity for integrating the Greek folk music into piano studies. The piano student who works over this piece, is pleasantly surprised by the improvement of his/her technique, the progressive formation of his/her aesthetic criteria and the expansion of his/her musical perception and thinking. The instructional approach to the work analyzed/portrayed in this paper, focuses on the fact that the student's supervision

and guidance on the part of the composer in collaboration with the instructor played a crucial role.

**Keywords:** Vangelis Karafillidis; Variations; music; piano; teaching; Music High School

### *Εισαγωγή*

Το μάθημα του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία είναι υποχρεωτικό για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου. Μπορεί όμως να αποτελέσει και ατομικό όργανο επιλογής του μαθητή (με περισσότερες ώρες διδασκαλίας) ώστε να ειδικευθεί σε αυτό, επεκτείνοντας τις σπουδές του μέχρι και την Γ' Λυκείου. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στη διδασκαλία του πιάνου είναι η επιλογή του κατάλληλου ρεπερτορίου από τον διδάσκοντα, προκειμένου ο μαθητής να επιτύχει το βέλτιστο αποτέλεσμα σε ζητήματα τεχνικής, ερμηνείας και γενικότερης μουσικής ωρίμανσης (Παρρήση, 2000: 13, 29). Η πληθώρα των επιλογών για το συγκεκριμένο όργανο είναι πραγματικά εντυπωσιακή, δεδομένου ότι στο ρεπερτόριο του πιάνου συγκαταλέγονται έργα από το Μπαρόκ μέχρι και τις μέρες μας, με ποικίλα στυλ και διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Αν αναλογιστεί κανείς τις μεγάλες απαιτήσεις που διακρίνουν τις σπουδές πιάνου, γεννώνται τα εξής ερωτήματα: Με ποιον τρόπο άραγε θα ήταν πιο αποδοτική η διδασκαλία του πιάνου; Πώς μπορεί ο καθηγητής πιάνου να κεντρίσει το ενδιαφέρον του σπουδαστή και να διατηρήσει αμείωτο τον ζήλο του για πρόοδο; (Παρρήση, 2000: 9, 27)

Η πιο συνήθης και ασφαλής λύση είναι η δοκιμασμένη «συνταγή» της επιλογής του λεγόμενου «κλασικού» ρεπερτορίου, δηλαδή έργων συνθετών όπως Bach, Beethoven, Mozart, Clementi, Chopin, Liszt κ.ο.κ. Από τη μια μεριά, η προσέγγιση αυτή διασφαλίζει την απαραίτητη ενασχόληση του σπουδαστή με μία ιδιαίτερα υψηλή ποιότητα μουσικού κειμένου από όλες τις απόψεις: πιανιστική τεχνική, συνθετικές τεχνικές, ερμηνευτικές απαιτήσεις (Karafillidis, 2010: 138-139). Από την άλλη όμως, και εξαιτίας της μεγάλης διάδοσης των ηχογραφήσεων αυτών των έργων από μεγάλους πιανίστες, η προσέγγιση αυτή στερεί από τον σπουδαστή τη γοητεία της αναζήτησης και ανακάλυψης εκείνων των στοιχείων του μουσικού κειμένου που θα καθορίσουν την υπόσταση της τελικής ερμηνείας του έργου (Παρρήση, 2000: 32).

Μία άλλη παράμετρος που διαφοροποιεί τις συνθήκες διδασκαλίας πιάνου ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα είναι ότι τα ακούσματα και οι προτιμήσεις του μέσου Έλληνα αποκλίνουν πολύ από την κλασική μουσική και εστιάζονται κυρίως στο παραδοσιακό και λαϊκό τραγούδι για τους μεγαλύτερους, ενώ για τους νεότερους στα ρεύματα της ποπ και ροκ μουσικής. Φυσικά, οι σπουδές μουσικής γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και αποδοτικές, όταν ο μαθητής μελετά κομμάτια της αρεσκείας του, δηλαδή με άλλα λόγια,

όταν έχει τον ξεκάθαρο στόχο να αποδώσει ένα έργο με γνώριμο και οικείο άκουσμα (Παρρήση, 2000: 64).

Στην Ιστορία της Μουσικής, μεταξύ των πολλών ρευμάτων και αισθητικών τάσεων που γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν είναι και οι Εθνικές Μουσικές Σχολές, οι οποίες άνθισαν κυρίως στα τέλη του 19<sup>ου</sup> με αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι συνθέτες των Εθνικών Μουσικών Σχολών «πάντρεψαν» το παραδοσιακό στοιχείο από τη μουσική της πατρίδας τους με δυτικοευρωπαϊκές συνθετικές τεχνοτροπίες, αξιοποιώντας είτε αυτούσια παραδοσιακά τραγούδια, είτε μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία που είναι εμπνευσμένα από την παράδοση (Nef, 1985: 573-575). Τα έργα που συνέθεσαν κατορθώνουν να κερδίσουν τόσο τους λάτρεις της κλασικής μουσικής όσο και της παραδοσιακής.

Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους έργα ως εκπαιδευτικό υλικό στις σπουδές πιάνου. Οι «*Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό*» για πιάνο του Βαγγέλη Καραφυλλίδη είναι ένα έργο που αξιοποιεί ακριβώς όλα αυτά τα στοιχεία που περιγράψαμε παραπάνω. Με αφετηρία το γνωστό μας δημοτικό τραγούδι «*Θαλασσάκι*» και συνδυάζοντας τη δυτικοευρωπαϊκή μουσική φόρμα «*Θέμα και Παραλλαγές*», ο συνθέτης καταφέρνει να μας εισαγάγει σε ένα έργο με «κλασική» δομή, που έχει όμως συνάμα απόλυτη συνάφεια με την ελληνική παράδοση. Έτσι, επιτυγχάνεται ο διπλός στόχος της διατήρησης και συνέχειας της εθνικής μας παράδοσης καθώς και της ενδιαφέρουσας και επιτυχημένης εκπαιδευτικής προσέγγισης στη διδασκαλία ενός κατ' εξοχήν κλασικού οργάνου (Χρυσοστόμου, 2008: 51, 56-57).

### *Μια σύντομη γνωριμία με τον συνθέτη Βαγγέλη Καραφυλλίδη*

Ο Βαγγέλης Καραφυλλίδης γεννήθηκε το 1971 στην Αλεξανδρούπολη. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Φυσικής του ΑΠΘ. Επίσης, έχει κάνει και μουσικές σπουδές. Από το Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης και την τάξη του Νίκου Αστρινίδη πήρε Δίπλωμα Πιάνου με Άριστα και Α' βραβείο παμψηφεί (1994). Από το Μουσικό Κολέγιο και την τάξη του Άλκη Μπαλτά πήρε Δίπλωμα Σύνθεσης με Άριστα παμψηφεί (1996). Έργα του έχουν παιχτεί στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Λιθουανία καθώς και τη Γερμανία. Ως πιανίστας έχει εμφανιστεί σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Κάποια από τα έργα του χρησιμοποιούνται ως υλικό διδασκαλίας σε σπουδαστές πιάνου. Είναι τακτικό μέλος της Ένωσης Ελλήνων Μουσουργών από την άνοιξη του 2000. Εργασίες και άρθρα του έχουν παρουσιαστεί σε ημερίδες, διεθνή συνέδρια και συμπόσια στην Ελλάδα, τη Ρουμανία, τη Λιθουανία και τη Μολδαβία. Εργασίες και άρθρα που αναφέρονται στο έργο του έχουν παρουσιαστεί στην Ελλάδα, τη Ρουμανία, τη Μολδαβία και τη Λιθουανία.

Έχει λάβει μέρος σε διαγωνισμούς σύνθεσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό και μέχρι στιγμής έχει κερδίσει έξι βραβεία και δύο επαίνους. Επίσης,

έχει βραβευτεί στον θεσμό της Αριστείας στην Εκπαίδευση (2012) του Υπουργείου Παιδείας. Με τις *«Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο Χορό»* απέσπασε το 1<sup>ο</sup> βραβείο στον 1<sup>ο</sup> Διαγωνισμό Σύνθεσης για Πιάνο που διοργάνωσε η Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Δήμου Ξάνθης το Μάιο του 2000 (Guřanu, 2012: 204-205).

Κύριο γνώρισμα του συνθέτη είναι η αναζήτηση τρόπων και μέσων για γνήσια έκφραση των συναισθημάτων του και εξωτερίκευση της ψυχικής του κατάστασης, χρησιμοποιώντας μάλιστα υλικό από ποικίλα καλλιτεχνικά ρεύματα. Το «πάντρεμα» των δυτικοευρωπαϊκών συνθετικών τεχνικών με την ελληνική παραδοσιακή μουσική αποτελεί μια πρόκληση για τον συνθέτη, καθότι προϋποθέτει τον εύστοχο συνδυασμό και την ισορροπία διαφορετικών, ετερόκλιτων και φαινομενικά ασύμβατων στοιχείων (Karafillidis, 2011: 136), προκειμένου να παραχθεί ουσιαστικό συνθετικό έργο από τη μια μεριά, ενώ από την άλλη το προϊόν της προσέγγισης αυτής να είναι αξιοποιήσιμο και ως εκπαιδευτικό υλικό τόσο για τη διδασκαλία του πιάνου, όσο και για την εμπάθυση στη θεωρία της μουσικής (Guřanu, 2011: 139).

Από το Μάρτιο του 2003 εργάζεται ως καθηγητής Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και από τη σχολική χρονιά 2010-2011 διδάσκει Πιάνο στο Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής, όπου και δόθηκε η ευκαιρία της από κοινού διδασκαλίας του μουσικού έργου που αναλύουμε.

### *Η επιλογή του έργου από τη διδάσκουσα*

Όταν κάποιος ασχολείται με τη συστηματική εκμάθηση ενός οργάνου (στην περίπτωση μας του πιάνου) καλείται να έρθει σε επαφή με έργα συνθετών διαφόρων περιόδων της μουσικής δημιουργίας (Μπαρόκ, Κλασικισμό, Ρομαντισμό, Ιμπρεσιονισμό, 20<sup>ο</sup> αιώνα, σύγχρονα), ποικίλων μορφών (μικρά κομμάτια, σονάτες, σουίτες, θέμα και παραλλαγές, κοντσέρτα) αλλά και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Είθισται κάποια έργα να παίζονται συχνότερα και να θεωρούνται «απαραίτητα» για την πρόοδο του μαθητή. Το ίδιο σημαντικά όμως είναι και έργα που θα βοηθήσουν τον μαθητή είτε να γνωρίσει κάτι που αγνοούσε εντελώς, είτε έργα που με την «πρώτη ματιά» ίσως δεν θα καταλάβει, αλλά μελετώντας τα θα του προσφέρουν όφελος σε πολλά επίπεδα.

Το έργο *«Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο Χορό»* για πιάνο του Βαγγέλη Καραφυλλίδη συνετέθη το 1992. Κρίθηκε από τη διδάσκουσα ως κατάλληλο για έναν από τους μαθητές της στο Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής -ο οποίος είχε επιλέξει το πιάνο ως όργανο ειδίκευσης- για ποικίλους λόγους. Συγκεκριμένα το παραπάνω έργο: 1. Ήταν στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας ως προς το θέμα των απαιτήσεων πιανιστικής τεχνικής για τη φάση των σπουδών που βρισκόταν ο συγκεκριμένος μαθητής, 2. Παρείχε την ευκαιρία για τον μαθητή ώστε να έρθει σε επαφή με τη φόρμα «Θέμα και Παραλλαγές» (δεδομένου ότι δεν είχε παίζει έργο αυτής της φόρμας μέχρι τότε) (Ratz,



1973: 7 & Karafilidis, 2011: 83-84), 3. Αποτελούσε μία πρόκληση (για τον μαθητή), προκειμένου να αποδώσει ερμηνευτικά τα χαρακτηριστικά του έργου (μελωδικότητα, λιτότητα μέσων και υλικού, ακρίβεια και καθαρότητα εκτέλεσης) (Παρρήση, 2000: 30-35 & Τόμπρα, 1993: 28, 84-90) και 4. Ήταν μία πολύ καλή αφορμή ώστε ο μαθητής να γνωρίσει και να εκτιμήσει τη δυνατότητα αξιοποίησης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής μέσα από την προοπτική των δυτικοευρωπαϊκών συνθετικών τεχνικών και μουσικών μέσων γενικότερα (Karafilidis, 2010: 140 & Πολύβιος, 2004: 9).

Ας σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής -σε αντίθεση με τους περισσότερους συμμαθητές του- δεν ήταν εξοικειωμένος με την παραδοσιακή μουσική, ενώ τα ακούσματα και ενδιαφέροντά του εντοπιζόταν στους μεγάλους συνθέτες της ρομαντικής περιόδου και ιδιαίτερα σε έργα μεγάλων δεξιοτεχνικών απαιτήσεων.

### *Η μουσική φόρμα «Θέμα και Παραλλαγές»*

Στη γενικότερη μορφή της, η Δυτικοευρωπαϊκή μουσική φόρμα «Θέμα και Παραλλαγές» αποτελείται από μία κύρια μουσική ιδέα, το «Θέμα», το οποίο παραλλάσσεται, τροποποιείται και μεταμορφώνεται σε καθεμία από τις «Παραλλαγές» που έπονται (Κάρολυι, 1983:135-136). Κάποιες φορές οι συνθετικές διαδικασίες που αξιοποιούνται στις «Παραλλαγές» δίνουν μία διαφοροποιημένη αλλά αναγνωρίσιμη μορφή του «Θέματος», ενώ κάποιες άλλες, η απομάκρυνση από το «Θέμα» είναι τόσο έντονη, που είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον ακροατή να εντοπίσει τη σύνδεση «Θέματος» και «Παραλλαγής».

### *Το «Θέμα» στις «Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο Χορό»*

Στις «Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο Χορό» του Β. Καραφυλλίδη, το «Θέμα» του έργου προέρχεται από το γνωστό ελληνικό δημοτικό τραγούδι «Θαλασσάκι» το οποίο είναι και η αγαπημένη ελληνική μελωδία για τον συνθέτη (Guřanu, 2012: 205). Το ίδιο τραγούδι είναι και νησιώτικος χορός με επτάσημο ρυθμό (7/8). Ο συγκεκριμένος ρυθμός δεν είναι ιδιαίτερα συχνός σε νησιώτικους χορούς. Χορεύεται δε όπως και ο Καλαματιανός, αν και έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κινήσεις και βήματα. Το συγκεκριμένο τραγούδι απαντάται σε διάφορες εκδοχές τόσο ως προς τα λόγια όσο και ως προς τη χορευτική εκτέλεση. Ο επτάσημος ρυθμός (7/8) θεωρείται ως ο κατεξοχήν ελληνικός ρυθμός (Swets, 1958: 394) και πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι πρόκειται για αρχαίο ρυθμό που κατάφερε να επιβιώσει ως τις μέρες μας (Αμαργιανάκης, 1999: 62-80).

Το «Θαλασσάκι» έχει ικετευτικό και εξευμενιστικό χαρακτήρα. Μια μάνα τραγουδά για τον γιο της που είναι ναυτικός, αλλά και για όλους τους θα-

λασσινούς που «θαλασσοδέρνονται» («...μην τους θαλασσοδέρνεις, θαλασσάκι μου»). Ικετεύει και παρακαλεί τη θάλασσα να τον φέρει γρήγορα πίσω για να τον χαρεί η ίδια («...και φέρε το πουλάκι μου»), αλλά και η κοπελιά του που τον περιμένει («...κι η κοπελιά είναι μικρή και δεν της παν τα μαύρα, θαλασσάκι μου»).

Από μουσικής άποψης το «*Θαλασσάκι*» αποτελείται από τρεις μουσικές φράσεις. Στο «*Θέμα*» όμως του έργου «*Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο Χορό*» του Β. Καραφυλλίδη εκτίθενται μόνο οι δύο πρώτες φράσεις, ενώ η τρίτη παρουσιάζεται μόνο στην τελευταία Παραλλαγή. Αυτή η προσμονή της τρίτης φράσης (που έρχεται στο τέλος του κομματιού) δίνει μια ακόμη προέκταση και δυναμική στην ολοκλήρωση του έργου.

Το «*Θαλασσάκι*» αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για πολλούς ακόμη Έλληνες συνθέτες (Γ. Κωνσταντινίδη, Δ. Σβυντρίδη, Λ. Κανάρη, Χ. Ραφαηλίδη κ.ά.).

### *Εφαρμοσμένη διδακτική προσέγγιση*

Κατά την εφαρμοσμένη διδακτική προσέγγιση ενός έργου, εκτός από τη μορφολογική ανάλυση είναι απαραίτητη και η επισήμανση των συνθετικών τεχνικών, του ιστορικού και αισθητικού πλαισίου καθώς και των ζητημάτων (πιανιστικής) τεχνικής και ερμηνείας του έργου (Karafillidis, 2010: 139-141). Βασικό γνώρισμα του έργου «*Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό*», είναι η εφαρμογή των δυτικών συνθετικών τεχνοτροπιών σε ένα θέμα παραδοσιακού χαρακτήρα.

### *Μορφολογική ανάλυση και συνθετικές τεχνικές του έργου*

Στο «*Θέμα*» (όπως προαναφέρθηκε) παρουσιάζονται δύο μόνο από τις τρεις φράσεις του δημοτικού τραγουδιού «*Θαλασσάκι*». Συνήθως -στην κλασική τους μορφή- οι «*Παραλλαγές*» αποτελούν τροποποιημένες επαναφορές του «*Θέματος*», το οποίο στην πορεία και εξέλιξη του έργου παραλλάσσεται και μεταμορφώνεται μελωδικά, ρυθμικά, συνηχητικά και προοδευτικά εμπλουτίζεται (Schoenberg, 1967: 214-216). Εδώ όμως, ο συνθέτης θέλοντας να αποφύγει την «*παρενέργεια*» της προβλεψιμότητας της κλασικής μορφής, παρεκκλίνει από το πρότυπο και δημιουργεί ήδη στην πρώτη φράση της 1<sup>ης</sup> Παραλλαγής μια νέα μελωδική γραμμή, η οποία αν και φαινομενικά δεν μοιάζει καθόλου με το «*Θέμα*», στην πραγματικότητα είναι μία «*συμπληρωματική*» του μελωδία. Αυτή ήταν μία συνειδητή επιλογή του συνθέτη προκειμένου να αξιοποιήσει μικροδομικά μοτιβικά στοιχεία τόσο από το «*Θέμα*» όσο και από την 1<sup>η</sup> Παραλλαγή προκειμένου να αποφύγει από τη μια μεριά τις έντονες αναφορές στην κλασική φόρμα, ενώ από την άλλη να μπορέσει να χτίσει ένα έργο το οποίο παραπέμπει άμεσα στην ελληνική παράδοση

(Guřanu, 2012: 206-207). Με την επιλογή του αυτή, επιτυγχάνει να συνδυάσει ισορροπημένα την διαφοροποίηση με την ενότητα του έργου. Και αυτό γιατί ενώ η κάθε Παραλλαγή έχει στενή συνάφεια με το «Θέμα» (είτε άμεσα, είτε δια της 1<sup>ης</sup> Παραλλαγής), αποτελεί ταυτόχρονα έναν διαφορετικό ηχητικό κόσμο αξιοποίησης ποικίλων μοτιβικών διεργασιών, πιανιστικής γραφής και ύφους (Έγγελος, 2002: 27-30).

Οι Παραλλαγές που ακολουθούν, αξιοποιούν μοτιβικά στοιχεία είτε από το Θέμα, είτε από την 1<sup>η</sup> Παραλλαγή, είτε και από τα δύο μαζί. Κατά αυτό τον τρόπο στη 2<sup>η</sup> Παραλλαγή συνδυάζονται στοιχεία της 1<sup>ης</sup> Παραλλαγής και του αρχικού θέματος. Στην 3<sup>η</sup> Παραλλαγή, έχουμε αλλαγή του μέτρου από 7/8 σε 4/4. Η μελωδική γραμμή μεταφέρεται στο αριστερό χέρι, ενώ στο δεύτερο τμήμα της Παραλλαγής παρουσιάζεται μελωδική ροή δεκάτων έκτων (16<sup>ov</sup>) που μας προετοιμάζουν για την επόμενη Παραλλαγή (4<sup>η</sup>), όπου επιπροσθέτως της κυριαρχίας των δεκάτων έκτων, η ρυθμική αγωγή είναι γρήγορη. Η εναλλαγές του ύφους μας φέρνουν στο νου εικόνες άλλοτε ήρεμης και γαλήνιας και άλλοτε απρόβλεπτης και φουρτουνιασμένης θάλασσας (Guřanu, 2012: 206-209).

Στην 5<sup>η</sup> Παραλλαγή επανέρχεται ακέραιο και εμπλουτισμένο αρμονικά το αρχικό «Θέμα» στο δεξί χέρι, ενώ στο αριστερό υπάρχει μία γραμμή με οκτάβες. Ο συνθέτης στο μέσο του έργου επιλέγει να μας επαναφέρει στο ρυθμό των 7/8 και στο Θέμα, ώστε να μην απομακρυνθεί «επικίνδυνα» και «αποξενωθεί» από αυτό. Στην 6<sup>η</sup> Παραλλαγή η περιπλάνηση συνεχίζεται στα 6/8 με περαιτέρω κλιμάκωση της δυναμικής. Η 7<sup>η</sup> Παραλλαγή σε 2/4 και ρυθμική αγωγή Allegro παίρνει στοιχεία από το δεύτερο τμήμα της 1<sup>ης</sup> Παραλλαγής και παρουσιάζει κάμψη στη δυναμική. Στην 8<sup>η</sup> Παραλλαγή εμφανίζεται ένας αντιστικτικός διάλογος ανάμεσα στο αριστερό και το δεξί χέρι (Guřanu, 2012: 209-210). Η 9<sup>η</sup> Παραλλαγή είναι βασισμένη σε διπλές τρίτες στο δεξί χέρι και τον μελωδικό σκελετό του Θέματος. Στη 10<sup>η</sup> Παραλλαγή (την τελευταία του έργου) ακούγεται καθαρά το «Θέμα» στο δεξί χέρι με μία καινούρια αρμονική αντιμετώπιση που αποδίδεται από το αριστερό. Σε αυτήν την Παραλλαγή εμφανίζεται για πρώτη και τελευταία φορά η τρίτη φράση του δημοτικού τραγουδιού «Θαλασσάκι» κι έτσι ο ακροατής αισθάνεται και εισπράττει την ολοκλήρωση του έργου. Επιπρόσθετα, ακολουθεί ένα ακόμη μελωδικό τμήμα ως coda, όπου το μεν δεξί χέρι παίζει τη μελωδική φράση του πρώτου τμήματος της 1<sup>ης</sup> Παραλλαγής, το δε αριστερό εκθέτει το πρώτο τμήμα του «Θέματος» σε οκτάβες (Schoenberg, 1967: 238-239, 242-243). Συνδυάζονται δηλαδή τα δύο κυρίαρχα θεματικά στοιχεία πάνω στα οποία βασίζεται όλο το έργο. Για τον μνημένο μουσικό, εδώ ακριβώς αποκαλύπτεται το μυστικό της αισθητικής ισορροπίας του έργου (Guřanu, 2012: 211-212).

Η αντιστικτική πολυφωνία εμφανίζεται αρκετές φορές, άλλοτε διακριτικά και άλλοτε πιο έντονα (Schoenberg, 1967: 118-119, 221). Ως προς το αρ-

μονικό και μελωδικό ιδίωμα, κυριαρχούν η τροπικότητα (μι αιολικός και μι δώριος) και δευτερευόντως η τονικότητα (μι ελάσσονα) (Guřanu, 2012: 206).

### Ζητήματα τεχνικής και ερμηνείας

Ζητήματα (πιανιστικής) τεχνικής προέκυψαν πολλά, παρά τη φαινομενική απλότητα του έργου. Απεναντίας, λόγω της δωρικότητας και των λιτών-καθαρών γραμμών του έργου, ο εκτελεστής οφείλει να επιτύχει καθαρό και διαυγές παίξιμο. Κάθε «Παραλλαγή» περιέχει και προβάλλει διαφορετικά στοιχεία (ανοδικά ή καθοδικά περάσματα, μελωδικά στολίδια, αρπισμούς, διπλές νότες, οκτάβες, συγχορδίες) με αρκετά γρήγορες εναλλαγές, οπότε και απαιτείται εκτός από τη σωστή εκτέλεση και η ομαλή σύνδεση μεταξύ τους. Η μελωδικότητα είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό του έργου, απαιτώντας μουσικότητα, εκφραστικότητα, σωστό φραζάρισμα και ανάδειξη των γραμμών (Karafillidis, 2010: 140-141). Επίσης, ο μαθητής καθότι δεν ήταν εξοικειωμένος με την παραδοσιακή μουσική, έπρεπε να συντονιστεί και να αποδώσει σωστά και σταθερά το ρυθμό των 7/8.

### Η συνδρομή του συνθέτη

Όταν κάποιος ξεκινά τη μελέτη ενός γνωστού έργου, συνήθως το έχει ήδη ακούσει (συχνά από διάφορους ερμηνευτές), ή τουλάχιστον έχει τη συγκεκριμένη δυνατότητα, καθώς οι πληροφορίες που διατίθενται στο διαδίκτυο είναι πλέον πολλές και ποικίλες. Οι σπουδαστές σήμερα συχνά παίρνουν πρωτοβουλίες και προτείνουν οι ίδιοι έργα τα οποία αγαπούν και ως εκ τούτου θέλουν να μελετήσουν. Επιλέγουν μάλιστα και τη συγκεκριμένη εκτέλεση που τους αρέσει, την οποία κατά κανόνα προσπαθούν να μιμηθούν.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, η επιλογή του έργου έγινε από την καθηγήτρια, το έργο ήταν άγνωστο στον μαθητή και ο τελευταίος ξεκίνησε τη μελέτη του χωρίς να το έχει ακούσει εκ των προτέρων. Ήταν πραγματικά ένα «ταξίδι» ανακαλύψεων και εκπλήξεων που ξετυλιγόταν σιγά-σιγά. Σε αυτή την πορεία σημαντικό ρόλο έπαιξε η δυνατότητα άμεσης επαφής και επικοινωνίας του μαθητή με τον ίδιο τον συνθέτη, που εργαζόταν στο ίδιο σχολείο και θέλησε να καθοδηγήσει και να συμβουλέψει τον μαθητή. Σε τακτά χρονικά διαστήματα ο συνθέτης παρευρισκόταν στα μαθήματα της συναδέλφου-διδάσκουσας με τον μαθητή και προσέθετε τις παρατηρήσεις του ή έλυνε διάφορες απορίες του μαθητή (Παπαζαρής, 1999: 52-53, 65).

Ο συνθέτης εξήγησε πώς είναι χτισμένο το έργο και ανέλυσε τη δομή του. Έτσι, έγινε σαφές ότι στο έργο συνυπάρχουν και ανταγωνίζονται η επανάληψη και η αντίθεση ως συνθετικές διεργασίες (Schoenberg, 1976: 33, 129-130, 223-224) και ότι τα επιμέρους τμήματα του έργου (οι Παραλλαγές) συνθέτουν ένα αναπόσπαστο σύνολο. Ως προς το ερμηνευτικό μέρος περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο κλιμακώνεται η αισθητική ένταση κατά την

εξέλιξη του έργου και επεσήμανε την οικονομία των εκφραστικών μέσων και την αφαιρετική διάθεση (Schoenberg, 1976: 155, 224), που έχουν ως αποτέλεσμα τη δωρικήτητα και την καθαρότητα του ύφους (ώστε να μην αλλοιώνεται και το παραδοσιακό στοιχείο). Μεταξύ άλλων έδωσε μεγάλη βαρύτητα στην οικονομία της δυναμικής, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον του ακροατή μέσα από τις διακυμάνσεις της.

Ο μαθητής κατανόησε την κλιμάκωση από το απλό στο πιο σύνθετο με αντίστοιχη κορύφωση της δυναμικής και αισθητικής έντασης του έργου στην 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> Παραλλαγή. Τονίστηκε επίσης η αναγκαιότητα για ομαλή σύνδεση ανάμεσα στις Παραλλαγές. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στη μελωδικότητα -ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου- και ιδιαίτερα στην απόδοση των μεγάλων φράσεων με σωστές αναπνοές και συγκροτημένο παίξιμο.

Σημαντικές ήταν και οι συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων αναφορικά με τα ζητήματα της πιανιστικής τεχνικής, δεδομένου ότι κάθε Παραλλαγή χρησιμοποιεί και απαιτεί διαφορετικούς τρόπους στήριξης του χεριού, των δακτύλων και του καρπού (Guřanu, 2012: 206).

Συνολικά, ο Β. Καραφυλλίδης ως συνθέτης-δημιουργός του έργου είχε την ευκαιρία να «αποκαλύψει» τον εαυτό του, μεταφέροντας στον μαθητή πώς θα ήθελε να αποδοθεί ερμηνευτικά το έργο (Karafillidis, 2001: 213). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία έγινε φανερό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της ανάλυσης και κατανόησης ενός έργου για την επιτυχημένη ερμηνεία του (Karafillidis, 2011: 80-81).

### *Αποτελέσματα στον μαθητή και το ακροατήριο*

Η συνολική εμπειρία που βίωσε ο μαθητής, ερχόμενος σε επαφή με ένα ολότελα νέο έργο, γνωρίζοντας από κοντά τον ίδιο τον συνθέτη Β. Καραφυλλίδη και έχοντας την ευκαιρία άμεσης επικοινωνίας και καθοδήγησης από αυτόν, ήταν σπάνια και πολύ δυνατή. Η πρόοδος του μαθητή ήταν ολοφάνερη, τόσο σε ζητήματα πιανιστικής τεχνικής, εκτέλεσης και ερμηνείας, όσο και σε θέματα μουσικότητας και ωρίμανσης του ίδιου (Karafillidis, 2010: 138· Έγγελος, 2002: 112-117).

Το έργο «*Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό*» για πιάνο του Β. Καραφυλλίδη, παρουσιάστηκε από τον μαθητή σε συναυλία του Μουσικού Σχολείου Κομοτηνής. Αν και το έργο ήταν άγνωστο στο ακροατήριο (μαθητές, καθηγητές μουσικής και λοιπούς συναδέλφους), έγινε θερμά αποδεκτό και καταχειροκροτήθηκε (Χρυσοστόμου, 2005: 113-114, 127). Το έργο «κέρδισε» την προσοχή του κοινού πρώτα απ' όλα με το «Θέμα» του, που ηχούσε τόσο οικείο (Schoenberg, 1967: 45-46) αλλά και τις εύστοχες αναφορές του στη μέση και στο τέλος του έργου, ενώ οι εναλλαγές ύφους και γραφής κάθε Παραλλαγής, ανανέωναν και κρατούσαν ζωντανό το ενδιαφέρον των ακροατών (Schoenberg, 1967: 129-130, 224). Εκτιμήθηκε επίσης η επιτυχημένη α-

ξιοποίηση του παραδοσιακού στοιχείου μέσα από μία «κλασική» προοπτική (Χρυσοστόμου, 2005: 85, 114, 126).

### *Επίλογος-Συμπεράσματα*

Η μελέτη του έργου «*Παραλλαγές σε έναν Νησιώτικο χορό*» για πιάνο του Β. Καραφυλλίδη, απετέλεσε αφορμή και αφετηρία για προσεκτικότερη και ουσιαστικότερη επαφή με τη μουσική γνώση και τις δυνατότητες του πιάνου. Ο μαθητής εμβάθυνε στις σπουδές του, ανακάλυψε νέους τρόπους μελέτης, εκτίμησε την αξία της παραδοσιακής μουσικής και αναθεώρησε τις αντιλήψεις του για τα έργα των Ελλήνων συνθετών. Το αισθητικό του κριτήριο αναβαθμίστηκε και αναμορφώθηκε. Παράλληλα «άνοιξαν» οι μουσικοί του ορίζοντες και σημαδεύτηκε ανεξίτηλα η προσωπικότητά του (Δανασσίης-Αφεντάκης, 1997:35).

Στο σημερινό σχολείο εκτός από την παροχή γνώσης, εξίσου σημαντική θα πρέπει να είναι και η γενικότερη πνευματική και αισθητική καλλιέργεια του μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, η Μουσική ως Τέχνη με τεράστια δύναμη, αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και πνευματικής και καλλιτεχνικής καλλιέργειας των νέων (Σμωλ, 1983: 312, 316).

### *Βιβλιογραφία*

- Αμαργιανάκης, Γ. Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ελληνική Δημοτική Μουσική (Σημειώσεις)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Δανασσίης-Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής: Αισθητική Αγωγή τ. Γ'*. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης.
- Έγγελος. (2002). *Η Αισθητική της Μουσικής*. Τσέτσος, Μ. (Μετάφραση, Επίμετρο). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.
- Guțanu, L. (2011). The Amalgamation of Greek Folk Music with Western Musical Tradition in Vangelis Karafillidis' "Variations on a Greek Island Dance" and "Micrographies" Nos. 3 & 4. In Lithuanian Academy of Music and Theatre-Lithuanian Composers' Union, *Principles of Music Composing: National Romanticism and Contemporary Music, T.8* (pp. 139-146), (11<sup>th</sup> International Music Theory Conference, Vilnius, October 19-21, 2011), Vilnius: Lietuvos Kompozitorių Sąjunga-Lietuvos Muzikos ir Teatro Akademija.
- Guțanu, L. (2012). Vangelis Karafillidis' "Variations on a Greek Island Dance" as an Educational Tool. In Pașca, Eugenia Maria (ed.), *Mediere Social-Educatională prin Arte: Dimensiuni ale Educației Artistice Vol.8* (pp.203-212). Iași: Editura Artes.
- Καραφυλλίδης, Β. (2001). Σύνθεση: Έμπνευση ή τεχνική; (Μία κριτική των συστημάτων σύνθεσης), Κίτσος, Β. (επιμ. έκδ.), *Ζητήματα αισθητικής και ταυτότητας στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*, (Πρακτικά Συμποσίου Σύγχρονης Μουσικής, Συνεδριακό Κέντρο Κάστρου Λαμίας, 10 και 11 Φεβρουαρίου 2001, σελ. 213-

- 217). Λαμία: Κέντρο Μεσογειακής Μουσικής Λαμίας και Υπουργείο Πολιτισμού-Δήμος Λαμιέων.
- Karafilidis, V. (2010). Issues on Piano Teaching. In Joan Scheau & Dorin Opris (ed.). *Educatia din Perspectiva Valorilor, Tom II: Summa Paedagogica* (pp.137-141). Alba Iulia: Editura Aeternitas.
- Karafilidis, V. (2011). Nicolas Astrinidis (1921-2010): Compositional Languages in His “Deux Pièces en Style Grec” for Violin and Piano. In Lithuanian Academy of Music and Theatre-Lithuanian Composers’ Union, *Principles of Music Composing: National Romanticism and Contemporary Music, T.8*, (pp. 136-138), (11<sup>th</sup> International Music Theory Conference, Vilnius, October 19-21, 2011), Vilnius: Lietuvos Kompozitorių Sąjunga-Lietuvos Muzikos ir Teatro Akademija.
- Karafilidis, V. (2011). Issues on Music Theory Teaching. In “George Enescu” University of Arts Iași (ed.), *Review of Artistic Education No. 1-2, Part II: Romanian Artistic Education-European Artistic Education 1860-2010* (pp.80-86). Iași-Romania: Artes Publishing House.
- Κάρολυι, Οτ. (1983). *Εισαγωγή στη Μουσική*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Nef, K. (1985). *Ιστορία της Μουσικής* (Μετάφραση-Προσθήκες-Επιμέλεια: Φοίβου Ανωγειανάκη: 546-611). Αθήνα: Ν. Βότσης, 2<sup>η</sup> έκδοση.
- Παπαζαρή, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παρρήση, Α. (2000). *Διδάσκω Πιάνο: Τα πρώτα βήματα*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου-Χ. Νάκας.
- Πολύβιος, Αν. Π. (2004). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff & Dalcroze*, Αθήνα: Edition Orpheus, 2<sup>η</sup> έκδοση.
- Ratz, Er. (1973). *Εισαγωγή στη Μουσική Μορφολογία*. Αθήνα: Νάσος, 3<sup>η</sup> έκδοση.
- Ρωμανού, Κ. (2000). *Ιστορία της Εντεχνης Νεοελληνικής Μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κουλτούρα.
- Schoenberg, A. (1988). *Βασικές Αρχές Μουσικής Σύνθεσης*. Αθήνα: Νάσος, 3<sup>η</sup> έκδοση.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία-Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Swets, W. (1958). *Development of unusual metrical types in the folk music of the Balkans and Asia Minor, (Antiquity and Survival II, 1958)*. pp. 387-404.
- Τόμπρα, Χ. (1993). *Εισαγωγή στην Τέχνη του Πιάνου*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Χρυσοστόμου, Σμ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημολογικότητας*. Αθήνα: ranas music, Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Χρυσοστόμου, Σμ. (2008). *Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

### Πηγές

- Karafilidis, V. (1992). *Variations on a Greek Island Dance*, score, Thessaloniki.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Κακαβελάκη Μαρία-Ιωσηφίνα γεννήθηκε στην Αθήνα το 1969. Φοίτησε στο Ωδείο Αθηνών (τάξεις Χ. Σειρά και Χ. Τόμπρα) και στον Πειραϊκό Σύνδεσμο (τάξη Μ. Κουτούβαλη και Ι. Μαργαρίτη), απ' όπου πήρε το Δίπλωμα Πιάνου με Άριστα Πامψηφεί (1992). Έχει Πτυχίο Αρμονίας (2007), Αντίστιξης (2009) και Πτυχίο του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ (2012). Συμμετείχε ως εισηγήτρια σε Συνέδριο που διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας (*«Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία πιανιστικών κομματιών για τέσσερα χέρια στο πλαίσιο του Μαθήματος του Πιάνου των Μουσικών Σχολείων»*, Αθήνα, 2013), καθώς και σε προσυνεδριακή ημερίδα του ΔΠΘ (*«Τα Μουσικά Σχολεία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η προσφορά και η δυναμική τους στην Πνευματική και Ψυχική Καλλιέργεια των Νέων και στην Ολοκλήρωση της Προσωπικότητάς τους»*, Αλεξανδρούπολη, 2014). Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια πιάνου και θεωρητικών με τους Ganen, Raichen και Dimon. Συμμετείχε σε 12 ηχογραφήσεις με την παιδική χορωδία «ΛΕΥΚΕΣ ΚΑΡΔΟΥΛΕΣ», σε 2 με τετράφωνη μικτή χορωδία, και στην έκδοση του βιβλίου *«100 Τετράφωνες παρτιτούρες»*. Ήταν συνοδός πιάνου της χορωδίας του 'Λυκείου των Ελληνίδων' Αθηνών (1985-1995). Ως πιανίστα συνεργάζεται με διάφορα μουσικά σύνολα. Από το 2003 έως και σήμερα διδάσκει πιάνο στο Μουσικό Σχολείο Κομοτηνής.



# Η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας σε παιδιά Δημοτικού με τη χρήση εικαστικών μέσων και θεατρικού παιχνιδιού

## Βασιλική Μιλπάνη

Μουσικός στην Α/θμια Εκπ/ση Ν.Έβρου  
[vmilpa0@gmail.com](mailto:vmilpa0@gmail.com)

### *Περίληψη*

Η εισήγηση αφορά την διδασκαλία των μουσικών φθογγόσημων σε παιδιά δημοτικού. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας εκμάθησης των φθογγόσημων απαιτούσαν μεγάλη προσπάθεια από τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα δεν εξασφάλιζαν την πλήρη κατανόηση του αντικειμένου. Έτσι οι μέθοδοι αυτές μείωναν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση των φθογγόσημων.

Η μέθοδος που προτείνουμε συνδυάζει τον εμπλουτισμό της έννοιας του πενταγράμμου με εικαστικά στοιχεία τα οποία μέσω της δύναμης της εικόνας, των χρωμάτων και των κατάλληλων εικαστικών υλικών θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Παράλληλα η αναφορά σε διαφορετικά επίπεδα συναισθημάτων, ανάλογα με το ύψος των ήχων και των φθογγόσημων και ακολούθως η παρουσίαση αυτών των συναισθημάτων που μπορεί να εξελιχθεί σε θεατρικό παιχνίδι, ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών στην ανακάλυψη και διερεύνηση της νέας γνώσης αλλά και της ίδιας της ταυτότητάς τους.

Το πεντάγραμμα μετατρέπεται έτσι, σε ένα σκηνικό, μέσα στο οποίο τα παιδιά κάνουν το δικό τους μουσικό ταξίδι στο χώρο των συναισθημάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** επίπεδα, ενδιαφέρον, έννοια, ανακάλυψη, ταυτότητα, συναισθήματα

### *Abstract*

The suggestion concerns the teaching of musical notes at children of primary school. The traditional teaching methods of notes required huge attempt from students while at the same time didn't ensure the full comprehension of the object. In this way, these methods reduced student's interest about the reading of notes.

The method we suggest combines the enrichment of the sense of stave with conjectural elements which through the power of picture, colours and proper conjectural materials will excite students' interest. At the same time the mention of different emotional levels, according to the height of sounds and notes and following the presentation of these feelings which can develop a theatrical game, strengthens children's interest to the discovery and investigation of new knowledge and at their own identity, too.

**Keywords:** levels, interest, sense, discovery, identity, feelings

## *Εισαγωγή*

Η μουσική ανάγνωση και γραφή είναι μια δραστηριότητα που εισάγεται σε κατοπινά στάδια της μουσικής αγωγής, αφού το παιδί αποκτήσει αρκετές εμπειρίες με τον ήχο μέσα από τις άλλες δραστηριότητες. (Σέρρη, 2000: 126)

Είναι από όλους μας αναγνωρισμένος ο καθοριστικός ρόλος της Μουσικής στο σχολείο και αυτή η σχέση που δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αναπτύξει με τη μουσική. Το παιδί μπορεί μέσω της Μουσικής να παίζει και να επινοεί, να ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του, να εκφράζεται και να μοιράζεται τις εμπειρίες του και των άλλων αναπτύσσοντας τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. (Τσιρίδης, 2003: 23)

Όταν έρχεται όμως η στιγμή για να διδαχθεί τον τρόπο γραφής των μουσικών φθόγγων όπως έχει καθιερωθεί μέχρι τώρα στο πεντάγραμμο, μπορεί να απογοητευθεί και να σταματήσει να αντλεί ευχαρίστηση απ την επαφή του με τα μουσικά μαθήματα.

## *Προτάσεις-Κίνητρα*

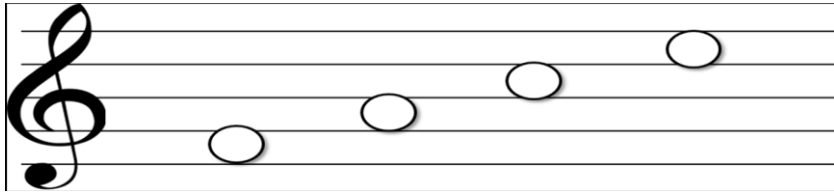
Οι προτάσεις που ακολουθούν μπορούν να φέρουν σε επαφή τα παιδιά με ένα πεντάγραμμο πιο οικείο, προσωπικό και συγκεκριμένο, με πρακτικές που μεγιστοποιούν την προσωπική εμπλοκή τους και αυξάνουν το ενδογενές κίνητρο για μάθηση.

Γιατί σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης αρχίζει αναπόφευκτα με την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες και τις εργασίες. Αυτό συμβαίνει όταν ικανοποιούνται βασικές τους ανάγκες κι εκπληρώνουν ένα αίσθημα προσωπικού επιτεύγματος.

Υποστηρίζοντας επίσης ότι η διερεύνηση απαιτεί την ανακατάταξη ή το μετασχηματισμό των ενδείξεων έτσι ώστε ξεπερνώντας τα δεδομένα να σχηματίζονται νέες ιδέες, δήλωσε ότι η διερεύνηση προέρχεται από έναν καλά προετοιμασμένο νου (Elliot, 2008: 440).

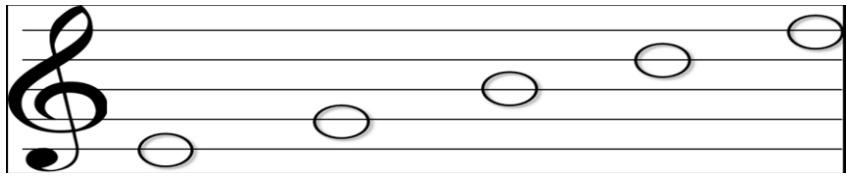
Στο πεντάγραμμο χρησιμοποιούμε σύμβολα για να προσδιορίσουμε ιδιότητες του ήχου που έχουν σχέση με τις ρυθμικές αξίες και την τονικότητα. Εδώ θα αναφερθούμε στη δεύτερη έννοια που έχει σχέση με το τονικό ύψος του ήχου και κατά συνέπεια την αντίστοιχη θέση που παίρνει αναλογικά.

Το πεντάγραμμο έχει 5 γραμμές και 4 διαστήματα τα οποία μετράμε από κάτω προς τα πάνω.



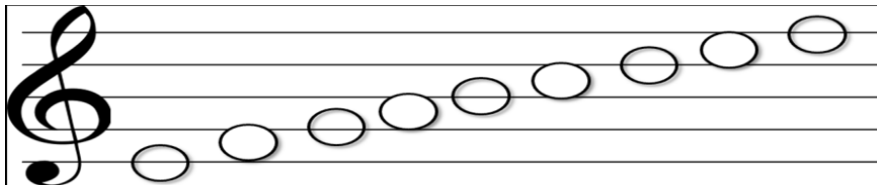
Εικόνα 1: Νότες σε διαστήματα

Αυτές είναι οι νότες που γράφονται στα διαστήματα. Στην παρακάτω εικόνα φαίνονται οι νότες στις γραμμές.



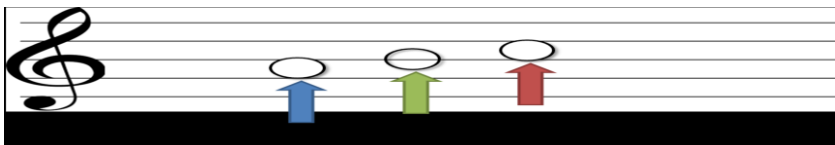
Εικόνα 2: Νότες σε γραμμές

Η θέση που θα μπει ο φθόγγος ορίζει και το μουσικό ύψος της νότας αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι μία νότα τοποθετημένη ψηλά ακούγεται πιο οξύς ο ήχος της.



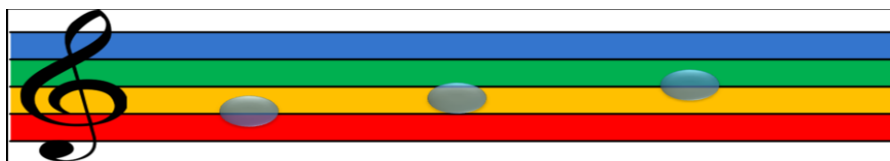
Εικόνα 3: Όλες οι νότες που μπορούν να γραφούν στο πεντάγραμμο

Μια πρώτη δυσκολία είναι να μάθουν να προσδιορίζουν τη σωστή θέση της νότας και να διαχωρίσουν την έννοια του τι σημαίνει νότα σε γραμμή από νότα σε διάστημα.



Εικόνα 4: Δίπλα σε μια νότα σε διάστημα η επόμενη νότα είναι νότα σε γραμμή

Μια πρώτη απλή δραστηριότητα για να εξοικειωθούν με την έννοια του διαστήματος είναι να χρωματίσουμε κάθε διάστημα με ένα διαφορετικό χρώμα. Ιδιαίτερα υλικά, όπως τέμπρες ή χρωματιστή χρυσόσκονη, μπορούν να κάνουν τη δραστηριότητα αυτή ακόμη πιο συναρπαστική. Έτσι παρατηρώντας μια νότα δίχρωμη, αντιλαμβάνονται πιο εύκολα την έννοια της νότας σε γραμμή.



Εικόνα 5: Ανάμεσα σε δύο δίχρωμες νότες μπαίνει μία μονόχρωμη

Εξέλιξη της παραπάνω δραστηριότητας είναι να αντιστοιχίσουμε κάθε διάστημα με μια διαφορετική υφή ή διαφορετική εικόνα –φωτογραφία που παραπέμπει σε μια κλιμάκωση.(π.χ.βότσαλα → άμμος → θάλασσα → ηλιοβασίλεμα)



Εικόνα 6: Αναπαράσταση διαστημάτων του πενταγράμμου με κατάλληλες εικόνες

Ακόμη και υλικά από τη φύση όπως φύλλα, πέτρες, χώμα, ξύλο και καρπούς ή άνθη μπορούν να συλλεχθούν κατά την προτίμηση των παιδιών και να σχηματίσουν ένα πεντάγραμμο σε χαρτί του μέτρου.



Εικόνα 7: Παιδιά διαμορφώνουν διαστήματα του πενταγράμμου με διαφορετικά υλικά

Σε ένα τελικό στάδιο μπορούμε να συμβολίσουμε κάθε διάστημα με ένα συναίσθημα, με τα δυσάρεστα συναισθήματα να είναι στα πιο χαμηλά επίπεδα.

χαρά
αγάπη
φόβος
λύπη

Εικόνα 8: Συμβολισμός των διαστημάτων του πενταγράμμου με συναισθήματα

Τα παιδιά βρίσκουν συναρπαστικό να δουν πιο συναίσθημα μπορούν να πλησιάσουν με το ύψος τους και παρατηρούν πως μπορεί να έχουν και ανάμεικτα συναισθήματα.



Εικόνα 9: Ο Νίκος ως μια νότα σε γραμμή που έχει λύπη και φόβο



Εικόνα 101: Ο Χασάν που είναι ανάμεσα στη χαρά και στην αγάπη

Για καλύτερη εμπέδωση της μεθόδου, με επιλογή κατάλληλων μουσικών ακροάσεων, τα παιδιά μπορούν να αποδίδουν το κατάλληλο συναίσθημα και να το προσεγγίζουν αντίστοιχα.

### *Συμπεράσματα*

Έχοντας αποκτήσει πια πολλές εμπειρίες μετά από όλα αυτά τα στάδια, οι μαθητές μπορούν να προσδιορίσουν τώρα πιο εύκολα μια νότα σε διάστημα που περιέχει ένα συναίσθημα μόνο, αλλά επίσης μπορούν να βρουν πιο εύκολα και τη γειτονική, μια και έχει ένα κοινό συναίσθημα με την προηγούμενη.

Κατά μία διάσταση ο μαθητής επαναπροσδιορίζει εκ νέου την ταυτότητά του μπαίνοντας στη διαδικασία να προσδιορίζεται από τα συναισθήματά του. Αυτό προκαλεί μια αίσθηση χαράς και ικανοποίησης. Αλλά σε μια δεύτερη διάσταση βιώνει και τη διεργασία αποχωρισμού- ενσωμάτωσης που είναι σε όλους μας οικεία, μια και όλη μας τη ζωή παλεύουμε για να γίνουμε αποδεκτοί για την ομοιότητά μας, ενώ παράλληλα προσπαθούμε να φανούμε διαφορετικοί και μοναδικοί. (Δραγώνα, 2003: 22)

Η ταυτοτική διεργασία είναι για το άτομο ένα ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζει νοητικά σχήματα και αναπαραστάσεις. (Δραγώνα, 2003: 23)

Εδώ το παιδί αναπαριστά συναισθήματα μέσα από τη θέση της ανάλογης νότας χρησιμοποιώντας το σωματικό του σχήμα και την έκφρασή του σε κατάλληλο χώρο και χρόνο. Πρόκειται για μια μορφή συμβολικού παιχνιδιού κατά το οποίο η χρήση συμβόλων, προκειμένου να αναπαραστήσει την πραγματικότητα, επιτρέπει στο παιδί να μεταβάλει το πραγματικό (reel) μέσα από την αφομοίωση (assimilation). (Σαρρής, 2010: 66)

Σύμφωνα με τον Piaget (Σαρρής, 2010: 51) το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη έκφραση μορφής της συμβολικής – σημειωτικής λειτουργίας. Για τον Piaget, η συμβολική λειτουργία συνίσταται στην ικανότητα του υποκειμένου να αναπαριστά ένα πράγμα (ένα σημαίνόμενο-σημείο) διαμέσου ενός διαφοροποιημένου σημαίνοντος που δε χρησιμεύει παρά μόνο για αυτήν την παράσταση και γνώση της εμπειρίας (γλώσσα, νοητική εικόνα, συμβολική κίνηση)

Για τις έννοιες σημαίνον (signifiant) και σημαίνόμενο (signifie) σημειώνουμε ότι για τον F.de Saussure: (Σαρρής, 2010: 29)

Το ηγεμονικό σημαίνον (signifiant-Maitre) συγκροτεί τη μορφή ενός αντικειμένου, μιας λέξης, ενώ το σημαίνόμενο συγκροτεί τη σημασία στην οποία παραπέμπει το σημαίνον. Το σημαίνον είναι μια άδεια φόρμα, ενώ το σημαίνόμενο είναι η έννοια ή η ιδέα του πράγματος.

Για τον Piaget, (Σαρρής, 2010: 61) η εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας προϋποθέτει τη μετάβαση του παιδιού από το επίπεδο του συγκεκριμένου (concrete) στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης, δηλαδή στο επίπεδο των εννοιών (concept).

Τέλος, η μελέτη της διαμεσολαβητικής λειτουργίας (function mediatrice) του σωματικού σχήματος στην εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας συμβάλλει στην κατανόηση της διαδικασίας (του περιεχομένου και των φάσεων της) της προοδευτικής πρόσκτησης και κατάκτησης των εννοιών (concepts) από το παιδί, διαδικασίας στην οποία εμπλέκεται το σωματικό του σχήμα.

## Επίλογος

Οι παραπάνω πρακτικές αποσκοπούν στην αποφυγή της κατατεμαχισμένης γνώσης και έχουν στόχο έναν κατά το δυνατό πιο ολιστικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης όπως ορίζεται η διαθεματική προσέγγιση (Σφυρόερα, 2003: 23). Η διαθεματική προσέγγιση στηρίζεται στη μορφολογική ψυχολογία ή αλλιώς ψυχολογία της ολότητας, σύμφωνα με την οποία αρχικά αντιλαμβανόμαστε αυτά που μας περιβάλλουν ως «ολότητες» με τη βοήθεια της διαίσθησης και τα εντάσσουμε μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, προτού τα αναλύσουμε και τα συσχετίσουμε μεταξύ τους. Η θετική ανταπόκριση των παιδιών, κατά την εφαρμογή αυτής της πρότασης, μπορεί να αποτελέσει αφορμή, για εξέλιξη της παραπάνω ιδέας και εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2003): Κίνητρο στην εκπαίδευση. Στο: Α. Ανδρούσου (επιμ.): *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΥΠΕΠΘ
- Elliot, St. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Σφυρόερα, Μ. (2003): Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Στο: Α. Ανδρούσου (επιμ.): *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΥΠΕΠΘ
- Τσιρίδης, Π. (2003): Μουσική στο σχολείο. Στο: Α. Ανδρούσου (επιμ.): *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΥΠΕΠΘ
- Δραγώνα, Θ. (2003): Ταυτότητα και εκπαίδευση. Στο: Α. Ανδρούσου (επιμ.): *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΥΠΕΠΘ
- Σαρρής, Κ.Δ. (2010). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Σέρρη, Λ. (2000). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg

## Βιογραφικό σημείωμα

Γεννήθηκα το 1972 στην Αθήνα. Το 1990 αποφοίτησα από το Γενικό Λύκειο Αλεξανδρούπολης. Ξεκίνησα μουσικές σπουδές το 1984 στο Δημοτικό Ωδείο της και συνέχισα στο Νέο Ωδείο Θεσσαλονίκης, παίρνοντας το πτυχίο αρμονίας το 1992. Το 1999 πήρα το πτυχίο πιάνου στο Δημοτικό Ωδείο Αλεξανδρούπολης. Πέρασα στο τμήμα Δασολογίας του ΑΠΘ το 1990 και αποφοίτησα το 1996. Έχω συμμετάσχει σε σεμινάρια οργάνωσης χορωδιών, παραδοσιακής μουσικής, διδακτικής της μουσικής, σε μουσικά συνέδρια, και σε σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού. Ήμουν ενεργό μέλος σε θεατρικές ομάδες όπου είχα τη μουσική επιμέλεια. Το 1996 ξεκίνησα να εργάζομαι ως αναπληρώτρια μουσικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ μετά διορίστηκα ως μόνιμη εκπαιδευτικός μουσικής το 1999 στο 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αλεξ/πολης όπου υπηρετώ μέχρι και σήμερα. Έχω διδάξει σε πολλά Δημοτικά Σχολεία της περιοχής Αλεξανδρούπολης Φερών, συνεργαζόμενη αρμονικά με τους συναδέλφους μου, με στόχο την προαγωγή του επιπέδου της πολιτιστικής εκπαίδευσης, αποκομίζοντας πολύτιμη εμπειρία από την ενασχόληση με ένα μεγάλο κομμάτι του μαθητικού δυναμικού της περιοχής.





# Η αναγκαιότητα της Μουσικής Τέχνης στο σημερινό σχολείο

## Παναγιώτα Τηγανούρια

Δρ. Εθνομουσικολογίας, Σχολική Σύμβουλος Μουσικών Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός, Μουσικός  
[gtiganou@sch.gr](mailto:gtiganou@sch.gr)

### *Περίληψη*

Στην παρούσα εισήγηση, παίρνοντας αφορμή από την παρουσία της Τέχνης στη ζωή μας, εστιάζουμε στη Μουσική Παιδεία και συγκεκριμένα μέσα από το πλαίσιο των Σύγχρονων Διδακτικών Προσεγγίσεων, οι οποίες αποτελούν, όπως αποδεικνύεται τα εν γένει χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια οδηγούμαστε σε μια σειρά από συμπεράσματα που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για να μπορέσει η Μουσική Τέχνη, αλλά και γενικότερα η Τέχνη μέσα από μια καλά οργανωμένη καλλιτεχνική εκπαίδευση, να επιτελέσει έναν από του βασικούς σκοπούς της: την αναπαράσταση της εσωτερικής σημασίας, της εσωτερικής ομορφιάς των πραγμάτων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Τέχνη, Μουσική Παιδεία, Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις

### *Abstract*

In this paper , taking occasion by the presence of art in our lives , we focus on Music Education and in particular through the frame of modern teaching approaches, which are , as it turns out the general characteristics. Is then led to a series of conclusions that serve as conditions to enable the Music Art and Craft in general through a well- organized art education, to fulfill one of the main purposes : to represent the internal importance of inner beauty of things .

**Keywords:** Art, Music Education, Teaching Modern Approaches

### *Εισαγωγή – Προβληματική*

Για να μην καταστραφούμε από τη Γνώση, έχουμε την Τέχνη είτε ο Φρειδερίκος Νίτσε. Η γνώση αυτή μπορεί να αφορά τα καθημερινά μας προβλήματα, τη συνείδηση του πεπερασμένου της ζωής μας, τις ανεξέλεγκτες συμπεριφορές που όλοι έχουμε μέσα μας, ενώ μπορεί να μας δημιουργεί αβεβαιότητα, φόβο και πολλά υπαρξιακά ερωτήματα για το ποιο είμαστε και πού πάμε. Εδώ ακριβώς έρχεται η τέχνη με όλες της μορφές της για να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω και να καλύψει την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει με χρώματα, σχέδια, κίνηση, ήχους και λόγο τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ψυχικές του καταστάσεις, ώστε να μπορέσει ο καθένας από μας να χαρεί τη μοναδικότητα της ύπαρξής του.

Από τον άνθρωπο των σπηλαίων -που ζωγράφισε την πέτρα και μιμήθηκε με τη φωνή του τους ήχους του κεραυνού, της βροχής, του αέρα, τους ήχους των ζώων- μέχρι τους πρώτους πολιτισμούς της Αρχαίας Ελλάδας, της Απω Ανατολής των Ινδιάνων της Αμερικής και από τις μουσικές του J.S.Bach και τα παραδοσιακά τραγούδια των λαών, μέχρι τον 21ο αιώνα, η τέχνη αφορά στην έκφραση πρωτόγνωρων συναισθημάτων έκπληξης, χαράς, αγωνίας και δέους. Η τέχνη σε όλες τις μορφές της θέλει να εξοικειώσει τον άνθρωπο με τους φόβους και τις ελπίδες του, γίνεται η δίοδος άλλοτε λατρείας και προσευχής, άλλοτε έκφρασης ευχαρίστησης, αισιοδοξίας, νοσταλγίας εθνικής εμψύχωσης και τόσων άλλων συναισθημάτων που συχνά οδηγούν σε μια πνευματική και ψυχική ανάταση!

Σε μια εποχή οικονομικής κρίσης συνδεδεμένης με μια γενικότερη κρίση αξιών, είναι ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη της τέχνης, που θα λειτουργήσει λυτρωτικά και απελευθερωτικά, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, μετουσιώνοντας την πραγματικότητα, τροποποιώντας τα δεδομένα και δείχνοντας τον δρόμο προς την ελευθερία.

### *Μουσική Τέχνη & Εκπαίδευση*

Από την αρχαιότητα έως σήμερα η μουσική παιδεία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου αφού οδηγεί στην ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Η ανθρώπινη μουσικότητα θεωρείται μια έμφυτη δυνατότητα του καθενός μας (Blacking, 1981), ενώ η έκφρασή της συμβάλει στην εξέλιξη της προσωπικότητά μας, στην πνευματική μας ολοκλήρωση και την ψυχική μας αρμονία. Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μουσική παιδεία οξύνει την αντίληψη, εξασκεί τη μνήμη, προάγει την ευρηματικότητα, οικοδομεί το ήθος και ηρεμεί την ψυχή. (Κράους, 2012; Σίμου, 1997). Παράλληλα η δημιουργία πολιτών που μπορούν να επικοινωνούν με το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον τους, αλλά και ανθρώπων που έχουν μια υγιή σχέση με τον εαυτό τους, αποτελούν βασικούς στόχους της μουσικής εκπαίδευσης σήμερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α & 2011β). Όλα τα παραπάνω μπορεί να μην είναι άμεσα ορατά στα παιδιά που ασχολούνται και σπουδάζουν τη μουσική, ωστόσο ξεδιπλώνονται σιγά-σιγά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

### *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μουσική εκπαίδευση*

Εξετάζοντας τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες από αυτές αποτελούν, με τρόπο προφητικό θα λέγαμε (Attali, 1991), τα εν γένει χαρακτηριστικά της μουσικής εκπαίδευσης (Τηγανούρια, 2014). Το καινοτόμο, αειφόρο και ενταξιακό σχολείο του 21ου αιώνα, κάνει

λόγω μεταξύ άλλων στη βιωματική μάθηση την ομοδοσυνεργατικότητα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαφοροποιημένη μάθηση και τη διαθεματικότητα στην εκπαίδευση. (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008; Ματσαγγούρας, 2011).

Η μουσική εκπαίδευση βασίζεται στο βίωμα αφού εμπεριέχει τη μουσική πράξη, δηλαδή κυρίως την ανάπτυξη της φωνής (τραγουδι), ως το πιο άμεσο και φυσικό όργανο του ανθρώπου, καθώς και το παίξιμο μουσικών οργάνων. Μέσω του τραγουδιού αναπτύσσεται η εσωτερική ακοή, ενώ η καλή σχέση μεταξύ φωνής και ακοής δηλώνει και μια πιο υγιή προσωπικότητα (Tomatis, 2000; Τηγανούρια & Μώραλη, 2004:7). Παράλληλα η ενεργητική ακρόαση αυξάνει τη συγκέντρωση και την αντιληπτικότητα, ελευθερώνει τη φαντασία και προκαλεί τη βιωματική συγκίνηση. Μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αντιλαμβάνεται διαισθητικά τον τρόπο που οργανώνεται η μουσική και είναι σε θέση να περιγράψει με απλό τρόπο και με τη χρήση απλών μουσικών όρων, κομμάτια που έχει τραγουδήσει, παίζει και ακούσει (Hao Huang, 1998; Ανδρούτσος & Θεοδωρίδης, 1998; Παρπαρά, 2006; Κοκκίδου, 2003).

Οι έννοιες της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης λειτουργούν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Ένας μουσικός αρχικά καλείται να συντονίσει τις κινήσεις των δαχτύλων και των χεριών μεταξύ τους, της όρασης με την αφή, της αφής με την ακοή, τον έλεγχο της αναπνοής, τη διάσπαση της προσοχής σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, επηρεάζοντας την ανάπτυξη και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Κόνιαρη, 2001) και αναπτύσσοντας την αυτοσυγκράτηση, τον αυτοέλεγχο και την κριτική σκέψη (Κοκκίδου & Παπαπαναγιώτου, 2009; Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2009).

Μέσα από τις έννοιες της ομαδικότητας και της συνεργασίας γίνεται κατανοητή η ύπαρξη των δύο ή περισσότερων φωνών ενός πολυφωνικού κομματιού, ως αυθύπαρκτα μέρη του όλου, μέρη που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται. Τα παραπάνω εμπεριέχονται στην έννοια της συνήχησης που εισάγεται από τα πρώτα κιάλας στάδια των μουσικών σπουδών. Σε μια καλά οργανωμένη μουσική παιδεία δημιουργούνται πιο εύκολα οι προϋποθέσεις για συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις, για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ιδεών έτσι όπως ορίζονται στο πλαίσιο της ομοδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2011).

Η Μουσική Τέχνη είναι μια πανανθρώπινη αξία, ένα ισχυρό στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας αναδεικνύοντας τον πολιτισμικό πλούτο και τη διαφορετικότητα των λαών της οικουμένης (Ανδρούτσος, 1998; Hao Huang, 1998). Η μουσική παιδεία είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να διδάξουμε τις έννοιες της ειρήνης, των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους της γης, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, καθώς και τη διαμαρτυρία μας σε κάθε μορφή φασισμού, σωβινισμού, ξενοφοβίας και ρατσισμού. Μέσα από την κατανόη-

ση της έννοιας του μουσικού πλουραλισμού, γίνονται δεκτές και σεβαστές πολλές και διαφορετικές μουσικές ταυτότητες μικρότερων ομάδων, χωρών, εθνών και λαών και διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αξιών και παγκόσμιων ιδανικών.

Όλοι μας είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι και οι μαθητές του σύγχρονου σχολείου έχουν διαφορετικές ανάγκες, ποικίλα ενδιαφέροντα, που η εκπαίδευση οφείλει να καλύπτει εν μέρει. Η διαφοροποιημένη μάθηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος στη μουσική εκπαίδευση δεδομένου των πολλών και διαφορετικών τρόπων που ένας μουσικός μπορεί να εξηγήσει μουσικά θέματα και φαινόμενα: μάθηση εξ ακοής, μέσω μίμησης, οπτική απεικόνιση των ρυθμικών αξιών και του τονικού ύψους στον χώρο, πριν περάσουμε στη συμβατική μουσική γραφή και ανάγνωση, μέσω της κίνησης, και του χορού, της δραματοποίησης τραγουδιών, της συναισθηματικής προσέγγισης και του αυτοσχεδιασμού, της χρήσης της τεχνολογίας. Συγχρόνως στον κάθε μαθητή αναθέτουμε διαφορετικούς ρόλους, σύμφωνα με την απόδοσή του και βασισμένοι στα διάφορα προφίλ νοημοσύνης. Όλα τα παραπάνω υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση ως μια νέα διδακτική προσέγγιση (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), ενώ παράλληλα οι μαθητές μπορούν να βιώσουν πιο εύκολα το αίσθημα της κατάκτησης της γνώσης και της επιτυχίας, πράγμα που θα τους βοηθήσει να απελευθερωθούν, από διάφορα συμπλέγματα, να προχωρήσουν και να εξελιχθούν.

Η μουσική ως τέχνη και επιστήμη συνδέεται με το κοινωνικό, ιστορικό και το γενικότερο ανθρωπογενές περιβάλλον. Εδώ ακριβώς βρίσκεται ο διαθεματικός χαρακτήρας της μουσικής παιδείας (Φασόλης & Τσαφταρίδης, 1998; Μπογδάνη- Σουγιούλ, 1999). Παράλληλα ως θυμηθούμε τον ορισμό της μουσικής έτσι όπως δίνεται στην αρχαία Ελλάδα που εννοούσε την Ποίηση, το Μέλος και τον Χορό ως μια αδιάσπαστη ενότητα τεχνών η οποία καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα στο Θέατρο. Τα τραγούδια και οι μουσικές συνδέονται με την ιστορία του ανθρώπου στη γη και δημιουργήθηκαν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, συνυφασμένες με τον κύκλο του χρόνου, τον κύκλο της ζωής και τις διάφορες λαϊκές παραδόσεις. Η διαθεματικότητα τόσο μεταξύ των τομέων της τέχνης όσο και μεταξύ τέχνης και επιστήμης δηλαδή μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων έτσι κι αλλιώς προϋπάρχει είτε την συνειδητοποιήσουμε και την αναδείξουμε είτε όχι. Στο πλαίσιο λοιπόν της μουσικής εκπαίδευσης τα θέματα που διαπραγματεύεται η μουσική μπορούν να πλαισιωθούν και είναι σημαντικό να γίνεται αυτό, και από άλλες τέχνες και επιστήμες: χορός, ποίηση, λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικά, ιστορία, γεωγραφία, κοινωνιολογία κ.ά. (Κούρτης, 2002).

## *Συμπεράσματα*

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα συμπεραίνουμε ότι η μουσική παιδεία εμπεριέχει εν γένει το βίωμα αφού συνδέεται με τη μουσική πράξη και αναπτύσσει την αυτοσυγκράτηση και τον αυτοέλεγχο σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ο πανανθρώπινος χαρακτήρας της μουσικής τέχνης συμβάλει στην κατανόηση της ύπαρξης του μουσικού πλουραλισμού σε ένα πλαίσιο ενίσχυσης των παγκόσμιων αξιών και ιδανικών. Ξεκινώντας από την ακρόαση και τη μάθηση εξ ακοής μέσω της μίμησης και με τη βοήθεια της μουσικής απεικόνισης, του αυτοσχεδιασμού, αλλά και της σύγχρονης τεχνολογίας, ένας μουσικός μπορεί να εξηγήσει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τα μουσικά φαινόμενα, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης μάθησης. Η διαθεματική προσέγγιση προσπαθεί να πετύχει μια ολιστική σύλληψη του μουσικού φαινομένου εστιάζοντας σε ένα από τους βασικούς στόχους της μουσικής παιδείας: στην απόλαυση της μουσικής ακρόασης και ερμηνείας και στην αγάπη για τη μουσική τέχνη.

Σε συνέχεια των παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η προσφορά της Τέχνης και συγκεκριμένα της Μουσικής Τέχνης στην Παιδεία μας είναι εξαιρετικά απαραίτητη. Η κοινωνία μας μέσα από το σύγχρονο σχολείο οφείλει να εξισορροπήσει την καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών μας με την ακαδημαϊκή. Πρόκειται για ένα θέμα όπου ο εκπαιδευτικός χρειάζεται τη συνεργασία των γονέων, γιατί η ίδια η οικογένεια είναι αυτή που θα φροντίσει αρχικά η τέχνη να ανθίσει και να καλλιεργηθεί μέσα στα παιδιά, όχι μόνον με την προϋπόθεση ότι δεν έρχεται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά αντιθέτως τη βοηθά και λειτουργεί συμπληρωματικά σ' αυτήν.

Δεν έχουμε το δικαίωμα ούτε ως γονείς, ούτε ως εκπαιδευτικοί, ούτε ως κοινωνία, ούτε ως εκπαιδευτικό σύστημα να στερούμε ή να περιορίζουμε τις ευκαιρίες για τους νέους να εξελιχθούν καλλιτεχνικά. Συχνά το εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική ζωή δεν επενδύει ειλικρινά στα μαθήματα τέχνης (π.χ. το μάθημα της μουσικής είναι μονόωρο στα περισσότερα σχολεία γενικής παιδείας, το μάθημα της μουσικής έγινε επιλογής στα πανεπιστημιακά τμήματα προσχολικής αγωγής), δεν αφήνουν περιθώριο, χώρο στη τέχνη για να υπάρξει, την εξοστρακίζουν. Έτσι η τέχνη πολλές φορές δυστυχώς αναπτύσσεται έξω από τη σχολική ζωή σαν μια επιπλέον δραστηριότητα, σαν ένα φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα. Σε μια ολοκληρωμένη δημόσια παιδεία η ακαδημαϊκή γνώση και εμπειρία συμβαδίζει με τη καλλιτεχνική, ώστε το ένα να θρέφεται από το άλλο!

Μια από τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας κάνει λόγο για τη συνεργασία και την ομαδικότητα. Ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να κινηθούμε προς αυτή την κατεύθυνση να αγωνιστούμε ενάντια στο star – system στην εμπορευματοποίηση της τέχνης, στην κύρια ιδεολογία της εποχής μας αυτή του σολίστα, και να προσπαθήσουμε να προάγουμε το

συλλογικό πνεύμα στον χώρο της εκπαίδευσης, της τέχνης και κατ' επέκταση της κοινωνίας όπου λειτουργούν οι αρχές της αλληλοβοήθειας και της αλληλοσυμπλήρωσης στη γνώση.

Η Μουσική ως Τέχνη των ήχων ήταν και είναι πάντα συνδεδεμένη με το κοινωνικό, ιστορικό πολιτισμικό και γενικότερο ανθρωπογενές περιβάλλον. Σ' αυτό το σημείο διαφαίνεται ο διαθεματικός χαρακτήρας της μουσικής εκπαίδευσης και εδώ ακριβώς μπορούν να στηριχτούν οι συνεργασίες της μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες. Για να υποστηρίξουμε την έννοια της διαθεματικότητας ως μια σύγχρονη διδακτική πρακτική θα πρέπει να θέσουμε έναν απλό στόχο: την προβολή οποιασδήποτε συλλογικής προσπάθειας, αλλά καταρχήν θα πρέπει να μάθουμε να συνεργαζόμαστε τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στην κοινωνία. Κοινός παρανομαστής των συνεργασιών ας είναι η τέχνη ή η επιστήμη ή το πάντρεμα αυτών των δύο. Ένας από τους βασικούς στόχους της καλλιτεχνικής παιδείας είναι να δημιουργήσει κλίμα γόνιμου διαλόγου με τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους ώστε να επιτευχθούν και μορφές σύμπραξης μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε μας διδάξει μόνο τις έννοιες της ειρήνης, των ίσων δικαιωμάτων των ανθρώπων της γης, το σεβασμό και την αποδοχή των διαφόρων πολιτισμών, μέσα σε ένα πλαίσιο αξιών και παγκόσμιων ιδανικών, αλλά συμβάλει και στη δημιουργία βασικών εσωτερικών δομών που επαναδιεκδικούν τη τέχνη ως κάτι που ανήκει στο λαό. Στην εποχή μας πολύ συχνά παρατηρούμε τη διαπόμπευση της τέχνης στο βωμό του χρήματος και της δόξας, όπως και τη δημιουργία ενός χάσματος ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το κοινό. Είναι επιτακτική η ανάγκη να αναδείξουμε τη τέχνη αυτή καθαυτή, ως λαϊκή έκφραση και όχι σαν κερδοφόρα επιχείρηση (Δανιήλ, 2014). Τέχνη σημαίνει ανάγκη για προσωπική έκφραση, αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την ανθρώπινη εμπειρία, σημαίνει προσωπικός αγώνας που οδηγεί σ' αυτή την αντανάκλαση που εσωτερικού εαυτού.

Η Τέχνη που συνδέεται με τη σκέψη και είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Ο άνθρωπος θέλει να μοιραστεί τις ιδέες του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά που τα μεταφράζει σε ήχο, σε χρώματα και σχήματα, σε κίνηση και λόγο. Αυτόν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της τέχνης σε όλες τις μορφές της εντός και εκτός σχολείου θα μπορούσαν να το μιμηθούν και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα έργα των τεχνών και των επιστημών είναι σημαντικό και ένα επιπλέον κίνητρο για τους μαθητές μας, να μπορούν να ξεπερνούν τα όρια της σχολικής τάξης και να φτάνουν στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι εξαιρετικά ελπιδοφόρο και πολύ σπουδαίο, η γνώση που παράγεται στην εκπαιδευτική κοινότητα να δίνεται στο κοινωνικό σύνολο με απλότητα, ειλικρίνεια και αμεσότητα.

Η τέχνη είναι βίωμα, η μουσική είναι πράξη. Ωστόσο κοντά στο βίωμα πρέπει να υπάρξει και η γνώση, κοντά στη πράξη η θεωρία, για να μπορέσει αυτό το βίωμα να μετουσιωθεί, να τροποποιηθεί και να απογειώσει τα δεδομένα και να μεταμορφωθεί σε μια απελευθερωτική δύναμη. Εδώ χρειαζόμαστε άξιους εκπαιδευτικούς που θα είναι σε θέση με απλό και κατανοητό τρόπο να συνδέσουν την πράξη με τη θεωρία και το βίωμα με τη γνώση. Το σημερινό σχολείο αν θέλει να είναι καινοτόμο, αειφόρο και ενταξιακό, οφείλει να επενδύσει στην Παιδεία της Τέχνης σε όλες τις μορφές της. Η ακαδημαϊκή θα πρέπει να συμβαδίζει με την καλλιτεχνική παιδεία και το ένα να θρέφεται από το άλλο.

Μια ουσιαστική επένδυση σημαίνει την αύξηση των ωρών των μαθημάτων της τέχνης σε α/θμια, β/θμια και γ/θμια εκπαίδευση, την ανάθεσή διδασκαλίας τους σε κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αποφοίτους πανεπιστημιακών σχολών είτε αυτή είναι Μουσική, Ζωγραφική, Θέατρο ή Κινηματογράφος, την επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση των αντίστοιχων πανεπιστημιακών σχολών, καθώς και την συνεχή επιμόρφωση των ενεργεία εκπαιδευτικών. Είναι ευθύνη και υποχρέωση όλων μας να επιτελέσουμε έναν από τους βασικούς σκοπούς της τέχνης έτσι όπως έχει οριστεί από τον Αριστοτέλη, κάτι που επιβεβαιώνει αργότερα και ο Καντίνσκι.

*«Ο σκοπός της τέχνης δεν είναι να αναπαραστήσει την εξωτερική εμφάνιση των πραγμάτων, αλλά την εσωτερική τους σημασία»* Αριστοτέλης

*«Ωραίο είναι εκείνο που πηγάζει από μια εσωτερική αναγκαιότητα. Ωραίο είναι εκείνο που είναι εσωτερικά ωραίο»* Καντίνσκι.

### *Βιβλιογραφία*

- Αδαμοπούλου Μ. (2002). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τόμος III, Τεύχος 11, σ. 176-184.
- Ανδρούτσος Π. (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, *Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, τόμ. 1, 3, (σσ. 153-160).
- Ανδρούτσος Π. - Θεοδωρίδης Ν. (1998). Μουσική Ακρόαση και Δημιουργικότητα, *Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* τόμ. 1, 2, (σσ. 24-39)
- Attali J. (1991). Θόρυβοι, Δοκίμιο πολιτικής οικονομίας της μουσικής, Μετ. Ν. Ανδριτσάνου Αθήνα: Ράππας
- Βικιπαίδεια αναρτημένο στο: <http://el.wikipedia.org/wiki/>
- Blacking J. (1981). Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας Μετ. Γρηγορίου Γ. Αθήνα: Νεφέλη
- Cook N. (2007). Μουσική: όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δανιήλ (2014) Η αναγκαιότητα της τέχνης στον καιρό μας Από το <http://www.emprosnet.gr/blogs/apo-lakko-ton-leonton/54517-i-anagkaiotita-tis-tehnikis-ston-kairo-mas>

- Έγγελος (2002). *Η Αισθητική της μουσικής*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Hao Huang. (1998). Το μάθημα της Μουσικής Ακρόασης, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 2, Τόμος Ι, σ. 12-21
- Κοκκίδου Μ. (2003). Ακρόαση: Μια προτεραιότητα, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 12, Τόμος ΙV, σ. 5-14
- Κοκκίδου Μ. Παπαπαναγιώτου Ξ. (2009). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση, Μουσική Ακρόαση και Δημιουργικότητα, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 7, σ. 53-67
- Κόνιαρη Δ. (2001). Μουσική, Εγκέφαλος και Μουσική Εκπαίδευση, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 8, Τόμος 3, σ. 5-13
- Κράουσ. Ν. (2012). Η ευεργετική η εκμάθηση των μουσικών οργάνων, Άρθρο Εφημερίδα Ελευθεροτυπία 22/2/2012 Αναρτήθηκε στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=134633>
- Κούρτης Ι. (2002). Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τόμος ΙΙΙ, Τεύχος 11, σ.293-297
- Ματσαγγούρας Η. (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ σ.16-17, 21-22, 25-28, 47-51
- Μπογδάνη- Σουγιούλ Δ. (1999). Αισθησιοκινητική Διαπλοκή: Η σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και η διαπλοκή τους με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, Μουσική Εκπαίδευση, Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τόμος 2, Τεύχος 4, σ. 5-9
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο, Πεδίο: Πολιτισμός – Τέχνες, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011β) Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 4-6, 10-15
- Παρασκευά Φ.- Παπαγιάννη Αι. (2008). Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες στα Στελέχη της Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Π.Ι. σ.50-89, 108-120
- Παρπαρά Χ. (2006). Οι τέσσερις εποχές του Βιβάλντι. Τέσσερις Οδηγοί Ακρόασης και μια πρόταση διδασκαλίας, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 16, σ. 10-19
- Rudiger A. (1999). Τι θα πρέπει να ξέρω για τη φωνή μου Αθήνα: Παπαρηγορίου Νάκας
- Σίμου Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 1 Τόμος Ι, σ. 6-11
- Τηγανούρια Π. (2014) Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Επιστημονική εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο της ΠΕΣΣ, Κόρινθος 2014



- Τηγανούρια Π. & Μώραλη Θ. (2004). Σολ-Μι Ντο-λα: διαβάζω γράφω ακούω τραγουδά. Οι βάσεις της θεωρίας, του solfege και του dictee μέσα από 100 ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια». 1ος τόμος Αθήνα: Φίλιππος Νάκας, σ.5-10
- Τηγανούρια Π. (2004). Μουσική Θεωρία και Πράξη μέσα από το ελληνικό Παραδοσιακό Τραγούδι, Εισήγηση, Επιστημονική Ανακοίνωση- Δημοσίευση: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα
- Tomatis A. (2000). Το αυτί και η φωνή, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Τσακνίδου Ε. & Κοκκίδου Μ. (2009). Η διερεύνηση της σχέσης των σπουδών μουσικής με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τεύχος 7, σ. 74-87
- Φασόλης Γ. - Τσαφταρίδης Ν. (1998). Η σύνδεση των στόχων της Μουσικής Αγωγής με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου, Μουσική Εκπαίδευση Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Τόμος 1, Τεύχος 3, σ. 80-90
- Walter B. (2001). Περί της ηθικής δύναμης της μουσικής, Αθήνα: Ροές
- Elias, J. M. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. Volume 27
- Elliot, D.J. (1995). Music matters: A new philosophy of music education, New York: Oxford University Press
- Kerchhner L. J. (1996). High School Creative Music Listening, General Music Today, Fall
- Reimer B. (1989). A Philosophy of Music Education, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- <http://www.musiceaven.gr/html/modules.php?name=News&file=article&id=1611#ixzz2znbCF8ip>
- [http://www.matia.gr/library/ebook\\_01/007\\_art\\_therapy-1.html](http://www.matia.gr/library/ebook_01/007_art_therapy-1.html)

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Γιώτα Τηγανούρια -Αραβία: Διδάκτωρ Εθνομουσικολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός, Μουσικός. Γεννήθηκε στη Σαμοθράκη από οικογένεια λαϊκών μουσικών. Πτυχιούχος Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. κατέχει πτυχία Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας, Πιάνου & Κλασικών Κρουστών του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης. Έχει πραγματοποιήσει εισηγήσεις σε ημερίδες, επιστημονικά μουσικολογικά, λαογραφικά και μουσικοπαιδαγωγικά συνέδρια. Έχει οργανώσει εργαστήρια –σεμινάρια, είναι συγγραφέας σειράς μουσικοπαιδαγωγικών βιβλίων, έχει δώσει συναυλίες σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και του εξωτερικού ως χορωδός, πιανίστα και κρουστός. Τελευταία μελετά την ελληνική παραδοσιακή μουσική, μέσω της φωνητικής ερμηνείας και του ελληνικού σαντουριού. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε, ενώ από το 1997 διδάσκει στην β/θμια και α/θμια εκπαίδευση, συγκροτώντας παιδικές χορωδίες και συμμετέχοντας σε μουσικά φεστιβάλ. Από το 2005 διδάσκει και διευθύνει την Παιδική Χορωδία του Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης του οποίου υπήρξε ιδρυτικό μέλος. Σήμερα είναι η Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης.



## **6. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ**



# Αλλά – Ζω το μάθημα της Ιστορίας. Μια βιωματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσω θεατρικών τεχνικών

## Κουτρούλα Ελένη

Φιλολόγος (ΠΕ 02) 2<sup>ο</sup> Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης  
[elKoutroula@gmail.com](mailto:elKoutroula@gmail.com)

### *Περίληψη*

Περιγράφονται δύο θεατρικά δρώμενα που υλοποιήθηκαν σε τμήματα της Β΄ Γυμνασίου με σκοπό να ανα-βιώσουν οι μαθητές γεγονότα της μεσαιωνικής ελληνικής ιστορίας μέσω τεχνικών θεάτρου. Το πρώτο δρώμενο αφορά στη λυσσαλέα αντιπαράθεση εικονοφίλων- εικονομάχων με στόχο την τελική επικράτηση της μίας πλευράς έναντι της άλλης. Τις δύο πλευρές αντιπροσωπεύουν μαθήτριες που έρχονται αντιμέτωπες εκτοξεύοντας συνθήματα και κρατώντας ένα σχοινί ως διεγκυστίνδα. Η δεύτερη απόπειρα αφορά στη μάχη του Κλειδίου ((1014) η οποία τερμάτισε τη μακροχρόνια σύγκρουση Βυζαντινών - Βουλγάρων με τη συντριβή του βουλγαρικού στρατού από τον βυζαντινό του οποίου ηγούνταν ο αυτοκράτορας Βασίλειος Β΄. Στην τάξη επιλέχθηκε η στιγμή που ο Βασίλειος Β΄ πρόκειται να αποφασίσει την τύχη των αιχμαλώτων αφού πρώτα ακούσει «τις φωνές της συνείδησής» του τις οποίες τις ενσαρκώνουν μαθητές. Παρατίθενται επίσης σχόλια των μαθητών που έλαβαν δράση σ' αυτά. Αναφέρονται ακόμη θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται σε άλλα ιστορικά γεγονότα.

**Λέξεις κλειδιά:** εικονομαχία, μάχη Κλειδίου, θεατρικές τεχνικές, σχόλια μαθητών

### *Abstract*

The article describes two theatrical performances carried out in 2<sup>nd</sup> grade high school classes in order the students to re-experience events of medieval Greek history through theatrical techniques. The first event regards the furious confrontation between iconoclasts and iconolaters, a controversy which was aiming to the ultimate prevalence of one side against the other. The two sides were represented by schoolgirls facing each other by slogans and holding a rope as a tug of war. The second attempt regards the battle of Kleidion (1014) which has ended the long Byzantine-Bulgarian conflict with the crash of the Bulgarian army from the Byzantine army which led the Emperor Vasilios II. The students have chosen the time when Vasilios II is about to decide the fate of the prisoners after he has heard first the "voices of conscience" which were embodied by the students. Also lists reviews of the students who took part to the performances. There are also reported theatrical techniques which were used in teaching other historical events.

**Keywords:** iconoclasm, battle of Kleidion, theatrical techniques, students ' comments

## *Θεωρητικό πλαίσιο*

Ο τίτλος της συγκεκριμένης εισήγησης επιλέχθηκε για δύο λόγους, πρώτον για τη δυνατότητα αλλαγής της μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας και δεύτερον, για τη δυνατότητα να ζούμε στιγμές της, φέρνοντας το παρελθόν στο παρόν.

Συχνά το μάθημα Ιστορίας αποτελεί μια βαρετή παράθεση γεγονότων και ημερομηνιών σε χρόνους παλιούς και σκονισμένους που αφήνουν αδιάφορους τους περισσότερους μαθητές. Τι θα γινόταν όμως αν προσεγγίζονταν τα γεγονότα με θεατρικές τεχνικές και διάθεση για δραματοποίηση;

*Διδακτικός στόχος στο κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>, I.2:* «Η μεταβατική εποχή: Οι έριδες για τη λατρεία των εικόνων»

Ο στόχος ήταν να αντιληφθούν και να βιώσουν οι μαθητές το πάθος και τις εντάσεις μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων ομάδων (εικονοφίλων- εικονομάχων). Αυτό θα τους βοηθούσε να φωτίσουν τα αίτια των πράξεων των δύο πλευρών και να κατανοήσουν πληρέστερα την εσωτερική διαμάχη και τον διχασμό του βυζαντινού λαού.

*Διδακτικός στόχος στο κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>, I.5:* «Η Βυζαντινή Εποποιία. Επικοί αγώνες και επέκταση της Αυτοκρατορίας.

Ο στόχος ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές την ιστορική αναγκαιότητα λήψης της συγκεκριμένης απόφασης από το Βασίλειο Β΄ σχετικά με τους Βούλγαρους αιχμαλώτους, να αξιολογήσουν την απόφαση αυτή και στη συνέχεια, να προβληματιστούν και να αναζητήσουν -εφόσον το επιθυμούν-εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της συγκεκριμένης κατάστασης.

*α) Διδακτική μέθοδος: Διερευνητική Δραματοποίηση (inquiry drama)*

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι μία θεατροπαιδαγωγική και διδακτική μέθοδος που αποσκοπεί στην απόκτηση σφαιρικής αντίληψης των πραγμάτων από τους μαθητές μέσω της δραματικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση μέσω του θεατρικού ρόλου, και γίνονται «συνδημιουργοί» του μαθήματος. Από κοινού με τον καθηγητή – εμπνευστή οι μαθητές μέσω δημιουργίας θεατρικού περιβάλλοντος διερευνούν τον κόσμο όπως τον αντιλαμβάνονται, έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα, αναζητούν λύσεις και απελευθερώνονται από τον καθιερωμένο παθητικό ρόλο του μαθητή- δέκτη σχολικών γνώσεων. (Παπαδόπουλος, 2010)

Συγκεκριμένα, στις δράσεις που θα αναφερθούν παρακάτω, οι μαθητές αρχικά αποκτούν γνώση των ιστορικών γεγονότων (Εικονομαχία και Μάχη του Κλειδίου) από την καθηγήτρια - εμπνευστή τους, κατόπιν παίζουν σε ρόλους και μέσω θεατρικής δράσης ερευνούν πτυχές της ιστορίας που ανα-

φέρονται ακροθιγώς στο σχολικό βιβλίο. Τους δίνεται παράλληλα η δυνατότητα να βιώσουν ιστορικά γεγονότα, να αυτοσχεδιάσουν δίνοντας τη δική τους προσωπική εκδοχή γεγονότων και να επιλέξουν την προσωπική τους στάση στις καταστάσεις που αναπαραστάθηκαν.

### *β) Θεατρικές τεχνικές*

Οι θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα παρακάτω θεατρικά δράματα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ταξιδέψουν στον χώρο και στον χρόνο, να διερευνήσουν τη συμπεριφορά ιστορικών προσώπων και ομάδων, να εμβαθύνουν στις σκέψεις και στα συναισθήματα των χαρακτήρων, να αξιολογήσουν τη δράση τους και να επιλέξουν τη δική τους στάση πάνω στα ιστορικά γεγονότα και να επεκτείνουν τις ιστορικές τους γνώσεις. (Παπαδόπουλος, 2010)

Αναλυτικότερα:

- Στο πρώτο θεατρικό δράμα (εικονομαχία)

*Προπαγάνδα (Παραλλαγή)* (Μουδατσάκης, 2005: 133-134)

Η κορύφωση της έντασης επιτυγχάνεται με ανταλλαγή φράσεων μεταξύ εικονομάχων και εικονοφίλων, ολοένα και πιο κοφτών, ολοένα και πιο οργισμένων.

*Παγωμένη εικόνα* (Παπαδόπουλος, 2010: σ. 247)

Δίνεται η δυνατότητα στους παρατηρητές της δράσης μέσω της σωματικής έκφρασης των συμμετεχόντων, να παρατηρήσουν τις διαθέσεις των ρόλων και τις σχέσεις μεταξύ τους και να διερευνήσουν τα αίτια της σύγκρουσης.

- Στο δεύτερο θεατρικό (απόφαση Βασιλείου Β΄ για την τύχη των αιχμαλώτων)

*Συλλογικός χαρακτήρας* (Παπαδόπουλος, 2010: σσ. 258-259).

Ο Βασίλειος Β΄ προτού πάρει απόφαση για την τύχη των αιχμαλώτων Βούλγαρων που βρίσκονται εμπρός του ακούει «τις φωνές της συνείδησής» του. Η ποικιλία των απόψεων που διατυπώνονται από τους μαθητές – σκέψεις αντιπροσωπεύουν τους πολλαπλούς δρόμους που μπορεί να περπατήσει η ανθρώπινη σκέψη και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης νόησης καθώς επίσης μπορούν να φωτίσουν την αναγκαιότητα λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων από ένα ιστορικό πρόσωπο – ηγέτη κράτους.

*Δάσκαλος σε ρόλο* (Παπαδόπουλος, 2010: σσ. 286-291).

Η εμπυσχύτρια αναλαμβάνει ρόλο Βούλγαρου αιχμαλώτου με σκοπό την ενθάρρυνση της εμπλοκής των μαθητών – αιχμαλώτων του Βασιλείου Β΄ στη δράση και την υποκίνησή τους να αντιδράσουν ανάλογα με το περιεχόμενο της απόφασης του βυζαντινού αυτοκράτορα.

*Τεχνική που χρησιμοποιήθηκε και στα δύο δρώμενα στο πλαίσιο της στοχαστικής αξιολόγησης:*

*Προσωπικό ημερολόγιο (Παπαδόπουλος, 2010: σσ. 637-638).*

Οι συμμετέχοντες μαθητές κατέγραψαν τις σκέψεις τους εκτός ρόλου σε προσωπικό ημερολόγιο, απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές με το τι τους άρεσε και τι όχι στον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και αν θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν ξανά σε παρόμοιες δράσεις.

Παρακάτω λοιπόν περιγράφονται δύο θεατρικά δρώμενα που υλοποιήθηκαν σε τμήματα της Β΄ Γυμνασίου με σκοπό να αναβιώσουν οι μαθητές ιστορικά γεγονότα της μεσαιωνικής ελληνικής ιστορίας μέσω τεχνικών θεάτρου.

### *Πρώτο θεατρικό δρώμενο: Εικονομαχία*

Το πρώτο δρώμενο αφορά στη λυσσαλέα αντιπαράθεση εικονοφίλων – εικονομάχων με στόχο την τελική επικράτηση της μίας πλευράς έναντι της άλλης.

Ιστορικό πλαίσιο: Οι δύο φάσεις της Εικονομαχίας (τον 8<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> αι.) θρυμμάτισαν τη συνοχή του ελληνικού λαού ενώ μαινόταν στα ανατολικά σύνορα μία από τις σφοδρότερες και διαρκέστερες συγκρούσεις του βυζαντινού στρατού με τους Άραβες (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τομ. Η΄, 2000, σσ. 27-31, 86-87).

Περιγραφή σκηνικής δράσης: Η λυσσαλέα αντιπαράθεση εικονομάχων και εικονοφίλων που διέπεται από φανατισμό για την ορθότητα των θέσεων της κάθε πλευράς αναπαρίσταται στην τάξη ως εξής:

Μπαίνοντας στην τάξη ζητείται από κάθε μαθητή να επιλέξει να εκπροσωπήσει μία παράταξη - όποια θέλει -, αυτή των εικονοφίλων ή αυτή των εικονομάχων χωρίς να το αποκαλύψει στους υπόλοιπους. Στον πίνακα αναγράφονται συνθήματα Εικονοφίλων και Εικονομάχων. Τα συνθήματα αυτά μπορούν να τα προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές ή να τα εντοπίσουν από ιστορικές πηγές της εποχής. Κατόπιν, δύο μαθητές (όποιοι επιθυμούν) στέκονται μπροστά από τον πίνακα με τα αναγραφόμενα συνθήματα, ο ένας απέναντι του άλλου ως εικονοφίλος και εικονομάχος αντίστοιχα. Τους δίνεται ένα σκονί, του οποίου την κάθε άκρη κρατά ένας μαθητής. Κάθε φορά



που ακούγεται δυνατά σύνθημα της μίας παράταξης (από τους μαθητές που επέλεξαν την παράταξη αυτή) ο μαθητής που την εκπροσωπεί τραβά το σκοινί προς το μέρος του χωρίς όμως να παρασύρει και τον άλλο μαθητή. Στο τέλος, οι μαθητές που είναι όρθιοι «εκτοξεύουν» με τη σειρά συνθήματα εναντίον του άλλου τεντώνοντας το σκοινί προς το μέρος τους [*παράλληλη της τεχνικής της προπαγάνδας* (Μουδατσάκις, 2005: σσ. 133-134)]. Με αυτόν τον τρόπο η ατμόσφαιρα φορτίζεται ζωντανεύοντας για λίγες στιγμές το πάθος των περιόδων εκείνων. Αναγκαία είναι όμως και η αποφόρτιση της ατμόσφαιρας.

*Αποφόρτιση δραματικής έντασης:* Η αποφόρτιση των δύο μαθητών έρχεται με την παρότρυνση του διδάσκοντα να μείνουν ακίνητοι κοιτώντας ο ένας τον άλλο και δημιουργώντας μία «παγωμένη εικόνα» (Παπαδόπουλος, 2010: σ. 247) που εκφράζει την αντιπαράθεσή τους. Στη συνέχεια ο διδάσκων καθηγητής / εμπνευστής διηγείται το τέλος της εικονομαχίας και ζητά στην επόμενη σκηνή να δώσουν οι μαθητές μια βουβή εικόνα συμφιλίωσης μεταξύ τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην Αποκατάσταση των Εικόνων μέσω της Αναστήλωσής τους στους τοίχους των εκκλησιών. Οι μαθητές αναρτούν τις εικόνες στους τοίχους της τάξης μέσω γενικών ερευφημιών.

Σχόλια της μαθήτριας Α.Κ. (εικονόφιλης) του τμήματος Β3 από το προσωπικό της ημερολόγιο στα πλαίσια της αναστοχαστικής διαδικασίας:

*«Υπήρξαν στιγμές που ένιωσα ότι εκπροσωπούσα τις θέσεις των εικονόφιλων και όχι ότι ήμουν απλά ένα άτομο που τραβάει την άκρη ενός σκοινογιού. Ήμουν πολύ χαρούμενη που συμμετείχα σ' αυτήν τη δράση. Αν θα συμμετείχα ξανά σε παρόμοια δράση; Ναι, γιατί μέσα από το παιχνίδι και τους ιστορικούς ρόλους ζούμε τα γεγονότα και μπαίνουμε στο 'πετσί' του ρόλου που λένε και οι ηθοποιοί».*



Εικόνα 1

Αναπαράσταση του προαναφερθέντος θεατρικού δρώμενου: Το showing είναι καλύτερο από το telling. Σ' αυτό το σημείο η εισηγήτρια απευθύνθηκε στο ακροατήριο για να της δώσει ένα σύνθημα για τους εικονοφίλους και ένα σύνθημα για τους εικονομάχους. Επίσης ζήτησε από τη συμμαθήτριά της στο σεμινάριο του ΘΑΛΗ, την Ηλέκτρα Αγοραστου, να μοιραστεί μαζί της τη σκηνή. Στη συνέχεια αναπαραστάθηκε το θεατρικό δρώμενο με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω. (Εικόνα 1)

### *Δεύτερο θεατρικό δρώμενο: Βυζαντινή εποποιία*

Το δεύτερο δρώμενο αφορά στη μάχη του Κλειδίου (1014), η οποία τερμάτισε τη μακροχρόνια σύγκρουση Βυζαντινών - Βουλγάρων με τη συντριβή του βουλγαρικού στρατού από τον βυζαντινό, του οποίου ηγούνταν ο αυτοκράτορας Βασίλειος Β'. Στην τάξη επιλέχθηκε η στιγμή που ο Βασίλειος Β' πρόκειται να αποφασίσει την τύχη των αιχμαλώτων αφού πρώτα ακούσει «τις φωνές της συνειδήσής» του.

Ιστορικό πλαίσιο: Η μάχη του Κλειδίου (1014) τερμάτισε τη μακροχρόνια σύγκρουση Βυζαντινών-Βουλγάρων με τη συντριβή του βουλγαρικού στρατού από τον βυζαντινό, του οποίου ηγούνταν ο αυτοκράτορας Βασίλειος Β'. Ο Βασίλειος Β' χώρισε τους Βούλγαρους αιχμαλώτους σε ομάδες των 100 ατόμων και άφησε με ένα ακέραιο μάτι τον πρώτο ενώ διέταξε να τυφλώσουν τους άλλους 99 που θα τον ακολουθούσαν δεμένοι με αλυσίδες μέχρι να παρουσιαστούν στον Βούλγαρο ηγεμόνα τους, Σαμουήλ. Ο Σαμουήλ πέθανε από τη λύπη του τέσσερις μήνες μετά (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τομ. Η', 2000, 122).

Περιγραφή θεατρικής δράσης: Στην τάξη ως θεατρικό δρώμενο επιλέχθηκε η στιγμή που ο Βασίλειος Β' πρόκειται να αποφασίσει για την τύχη των αιχμαλώτων. Πριν πάρει την οριστική απόφαση ακούει τις «φωνές» της σκέψης / συνειδήσής του, με την τεχνική του «συλλογικού χαρακτήρα» (Παπαδόπουλος, 2010: σσ. 258-259). Η «ενσάρκωση» των εσωτερικών σκέψεων του Βασιλείου του Β' πραγματοποιείται από μαθητές που βρίσκονται πίσω του και του 'υπαγορεύουν' την απόφασή του. Οι μαθητές - σκέψεις (όρθιες) και ο βασιλιάς Βασίλειος Β' (καθισμένος μπροστά τους) φωτίζονται από προβολέα και αφήνουν σκιάς στο λευκό πανί πίσω τους, ενώ η υπόλοιπη αίθουσα είναι βυθισμένη στο σκοτάδι (δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος). Αφού ακουστούν όλες οι φωνές ο Βασίλειος Β' ανακοινώνει την απόφασή του στους Βούλγαρους αιχμαλώτους -τους υπόλοιπους μαθητές που έχει απέναντί του- που τον ακούν και αντιδρούν ανάλογα με την απόφαση που παίρνει ... με φωνές, παρακάλια, κατάρες ή ευχαριστίες. Ο Βασίλειος Β' του θεατρικού δρώμενου μπορεί να διαφοροποιηθεί από το ιστορικό πρόσωπο και

να δώσει μια διαφορετική έκβαση στην ιστορία. Για να ενθαρρυνθεί η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών – αιχμαλώτων ανέλαβε και η διδάσκουσα/εμφυχώτρια το ρόλο ενός αιχμαλώτου και υποβοήθησε στην εξέλιξη της δράσης με την τεχνική του «δασκάλου σε ρόλο» (Παπαδόπουλος, 2010: σ. 286-291).

Αποφόρτιση δραματικής έντασης: Η αποφόρτιση από το δρώμενο αυτό μπορεί να επιτευχθεί ως εξής: «και τώρα ο Βασίλειος Β΄ αφήνει τον θρόνο του και το στέμμα του και γίνεται ο συμμαθητής μας / η συμμαθήτρια μας που όλοι γνωρίζουμε». Στη συνέχεια φυσικά ανοίγουν οι κουρτίνες και τα φώτα και επανερχόμαστε στην οικεία αίθουσα διδασκαλίας.

Αφήγηση δράσης από τη μαθήτρια Σ.Ε. του τμήματος Β4, όπως το κατέγραψε στο προσωπικό της ημερολόγιο στα πλαίσια της αναστοχαστικής διαδικασίας:

*«Το κουδούνι χτυπά. Τα παιδιά παίρνουν τα βιβλία τους και ετοιμάζονται για ένα κλασικό βαρετό μάθημα ιστορίας με πολλές ημερομηνίες και ονόματα. Η καθηγήτρια μπαίνει στην τάξη και ζητά από τους μαθητές να καθίσουν ήρεμα στις καρέκλες τους. Μετά από την καθημερινή παράδοση του μαθήματος ζητά έναν εθελοντή να καθίσει σε μία καρέκλα που έχει τοποθετήσει δίπλα στην έδρα. Ένα παιδί κάθισε στην καρέκλα και άλλα τέσσερα κλήθηκαν να σταθούν γύρω από αυτό. Στην αρχή διστάζουμε αλλά μετά από λίγα δευτερόλεπτα μετά νιώθουμε πιο οικεία και προσφερόμαστε. Μέχρι τότε δεν μας είχε περάσει από το νου αυτό που ετοιμάζε η καθηγήτριά μας. Μετά από ενός λεπτού σιγή η καθηγήτρια ανακοινώνει πως το παιδί που καθόταν στην καρέκλα θα είναι ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου, ο Βασίλειος Β΄. Όσο για τα τέσσερα παιδιά, είχαν να κάνουν κάτι πιο δύσκολο: ήταν οι σκέψεις του Βασιλείου Β΄. Η καθηγήτριά μας πηγαίνει στην πίσω πλευρά της αίθουσας και ανάβει μικρούς προβολείς οι οποίοι εστιάζουν πάνω στους μαθητές. Αμέσως μετά εξηγεί τι πρέπει να κάνουμε. Οι σκέψεις έπρεπε να πουν την γνώμη τους για το τι πρέπει να κάνει ο Βασίλειος Β΄ στους Βούλγαρους αιχμαλώτους που είχε πιάσει μετά από μία μάχη. Σε αυτήν τη δράση όμως μπορούσαμε να κάνουμε την ιστορία δική μας, να βάλουμε ένα κομμάτι του εαυτού μας, κάτι από εμάς, να ξεφύγουμε από την ιστορική έκβαση των γεγονότων. Η κάθε σκέψη έλεγε τη δική της γνώμη και μετά από λίγο ο Βασίλειος Β΄ κατέληξε σε μία απόφαση, παίρνοντας υπόψη του αυτά που είχαν πει νωρίτερα οι σκέψεις του. Ανέβηκα κι εγώ, ήμουν και εγώ μια σκέψη του Βασιλείου Β΄. Αφού ανακοίνωσε την απόφασή του ο Βασίλειος Β΄, η κυρία είπε στα υπόλοιπα παιδιά ότι θα έπαιρναν τον ρόλο των Βούλγαρων αιχμαλώτων. Αυτό σήμαινε πως οι ‘σκλάβοι’ θα έπρεπε να αντιδράσουν και να ζητήσουν έλεος από τον αυτοκράτορα. Ευτυχώς όλο αυτό ολοκληρώθηκε με επιτυχία χωρίς τσακωμούς ή παρεξήγηση».*

Σχόλια της προαναφερόμενης μαθήτριας Σ.Ε. (σκέψης Βασιλείου Β΄) του τμήματος Β4 όπως τα κατέγραψε στο προσωπικό της ημερολόγιο στα πλαίσια της αναστοχαστικής διαδικασίας:

*«Μου άρεσε πολύ που συμμετείχα σε αυτή τη δράση. Ένωσα πως έγινα ένα κομμάτι της ιστορίας, πως μπορούσα να την αλλάξω, έστω και για λίγο, έστω και ψέματα, δεν άλλαξα τίποτα, κι όμως άλλαξα την σκέψη μου, αφού μια σκέψη ήμουν όχι τίποτα άλλο. Θα ήθελα πολύ να ξαναπραγματοποιηθούν τέτοιες δράσεις διότι κάνουν το μάθημα ευχάριστο και ενδιαφέρον και ξεφεύγουμε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας».*

*Προεκτάσεις και περαιτέρω επεξεργασία του ως άνω θεατρικού δρώμενου:*

Το δρώμενο αυτό μπορεί να είναι η αφετηρία για ποικίλους στοχασμούς στην ιστορία και στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπως π.χ. α) γιατί ο Βασίλειος Β΄ πήρε αυτήν την απόφαση; β) ήταν αιτιολογημένη με βάση την εποχή του και τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες; γ) σήμερα πώς θα χαρακτηρίζαμε την απόφαση του αυτή και γιατί; δ) είναι η κοινωνία μας λιγότερο βίαιη; ε) ποιες είναι οι συνέπειες του πολέμου για τους στρατιώτες και τις οικογένειές τους; ... Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της «στοχαστικής διερεύνησης» και της «γραφής και ανάγνωσης σε ρόλο», όπως π.χ. καταγραφή σκέψεων των «ιστορικών προσώπων» σε ημερολόγιο, καταγραφή της συνέντευξης με τα «ιστορικά πρόσωπα», (Παπαδόπουλος, 2010: 255-258).

Σε αυτό το σημείο παραθέτω μία σκέψη που έγραψε μαθήτριά μου, στο πλαίσιο της διαδικασίας της στοχαστικής αξιολόγησης στο προσωπικό της ημερολόγιο. Η Ε.Π., μαθήτρια του Β4 διαπιστώνει: *«Είναι ωραίο να συμμετέχουμε σε δράσεις, αποκτούμε ωραίες αναμνήσεις για το μέλλον» ...*

*Άλλες θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε ιστορικά γεγονότα της μεσαιωνικής ελληνικής ιστορίας:*

1. *Η καρέκλα των αποκαλύψεων* (Παπαδόπουλος, 2010: 264-266) που αξιοποιήθηκε για να φωτίσει τις σκέψεις και τα κίνητρα των πρωταγωνιστών στη «Στάση του Νίκα». Στην καρέκλα των αποκαλύψεων κάθισαν διαδοχικά ο Ιουστινιανός, η Θεοδώρα, ο αρχηγός των Βένετων που δωροδοκήθηκε και ο Βελισσάριος.

2. *Οι φοναχτές σκέψεις* (Παπαδόπουλος, 2010: 252-254). που αξιοποιήθηκε για να αναδείξει την κοινωνική διαστρωμάτωση της βυζαντινής κοινωνίας και να αποκαλύψει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των τάξεων.

## Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μου θα ήθελα να κλείσω με μία προσωπική μου σκέψη εν είδει εξομολόγησης: Η εκπαίδευση είναι μία λεωφόρος, που καλούμαστε όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, να την περπατήσουμε. Ο καθένας μας όμως χαράζει το δικό του μονοπάτι πάνω σ' αυτήν. Τα βήματα μου στο δικό μου μονοπάτι τα φώτισε το σεμινάριο που παρακολούθησα πέρσι και με βοήθησε να εντάξω τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημά μου. Από τότε ακολουθώ αυτό το φως και ευχαριστώ τους δασκάλους μου και ειδικά τον Σίμο Παπαδόπουλο που με οδήγησαν σ' αυτό.

## Βιβλιογραφία

- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. Η' (2000). Ια. Η συριακή δυναστεία και η βασιλεία του Λέοντος Γ': *Η εικονομαχία (726 – 787)*, Ιβ. *Εκκλησία και κράτος: Η δεύτερη εικονομαχική κρίση (815 – 843) και Η αναστήλωση των εικόνων και η Κυριακή της Ορθοδοξίας (Μάρτιος 843)* ΙΙ. *Η ενοποίηση του Ευρασιατικού χώρου 945-1071: Η επανάσταση των κομητοπούλων και η καταστολή της*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- 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. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

## Βιογραφικό σημείωμα

Γεννήθηκα στις 10 Αυγούστου του 1972 στην Πρέβεζα όπου υπηρετούσε ο πατέρας μου. Μεγάλωσα από δύο ετών στην Αλεξανδρούπολη, απ' όπου και κατάγομαι, και φοίτησα στο Α.Π.Θ. απ' όπου αποφοίτησα από το τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής το 1995. Παντρεύτηκα το 1999 και είμαι μητέρα δύο παιδιών. Διορίστηκα, μέσω γραπτών εξετάσεων (ΑΣΕΠ), ως φιλόλογος Μέσης Εκπαίδευσης το 2000. Από τότε μέχρι σήμερα προσπαθώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό της πρώτης χρονιάς και τη διάθεση να αναζητώ ελκυστικότερους τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Εδώ και έξι χρόνια υπηρετώ στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης. Τον ελεύθερό μου χρόνο τον αφιερώνω στο διάβασμα -συνήθως ιστορικών άρθρων- και στο παιχνίδι με τα παιδιά μου.



# Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων: Δεδομένα από μια έρευνα δράσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Β΄ Γυμνασίου

**Παναγιώτα Λαζάκη**

Φιλολόγος Μέσης Εκπαίδευσης  
[plazaki3@gmail.com](mailto:plazaki3@gmail.com)

## *Περίληψη*

Η εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης της διερευνητικής δραματοποίησης ως διδακτικής μεθόδου στη λογοτεχνία σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου. Το μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Στην εργασία δίνονται πληροφορίες για τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο και προσεγγίζεται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα ανταπόκρισης των παιδιών απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα (με θέμα την ετερότητα) μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα όπου αναδεικνύεται η αξία της διερευνητικής δραματοποίησης στη λογοτεχνία ως προς τις διαμαθητικές σχέσεις και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία, την αποδοχή του Άλλου και την παραγωγή λόγου ως βιωματικής διαδικασίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** έρευνα-δράσης, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές, ετερότητα, λογοτεχνία

## *Abstract*

Having adopted the Action Research method (based on Kemmis & Mc. Taggart model-planning, action, observation, reflection) we proposed the approach of literary text (concerning alterity) through inquiry drama as a teaching method in high school. We found out that this innovative teaching method increased significantly the engagement and collaboration of all types of learners, contributed to the management of alterity and improved students' communicative competence along with the teachers' engagement in the Action Research and their subsequent personal development.

**Keywords:** Action Research, inquiry drama, drama techniques, alterity, literature

## *Η προβληματική της έρευνας*

Το δράμα, ως κοινωνική μορφή τέχνης, ενθαρρύνει τη συλλογική συμμετοχή, ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης και δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής ακόμη και στους/στις πιο αδύνατους/τες, ως προς τη σχολική

επίδοση, μαθητές/τριες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001). Επιπλέον, η δραματοποίηση ως βιωματική μέθοδος διδασκαλίας στοχεύει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών στάσεων και αξιών και συνεπώς μπορεί να προσδώσει μια δυναμική διάσταση<sup>1</sup> και στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Παπαρούση κ.ά., 2007).

Έχοντας ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης η παρούσα εργασία αποτυπώνει τα βήματα που ακολουθήθηκαν και τις αλλαγές που ενδεχομένως επήλθαν σε μια σχολική τάξη Β' Γυμνασίου, όταν εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες μέσα από μια έρευνα δράσης διερεύνησαν το θέμα της μετανάστευσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας αξιοποιώντας ως εργαλείο τη διερευνητική δραματοποίηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ως αποτελέσματα μιας διερευνητικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης ήταν:

- i) Μπορεί η διερευνητική δραματοποίηση να ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αναλάβουν δράση (να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να μάθουν να συνεργάζονται) και παράλληλα να βελτιώσουν τις διαμαθητικές τους σχέσεις (Σηφάκη, 2010); Στο σημείο αυτό τίθεται δύο υποερωτήματα στη βάση της θέσης ότι το δράμα ενισχύει τη συνεργασία και τη σύμπραξη<sup>2</sup>: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αυξάνει α) τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και β) διευκολύνει την εξοικείωση των παιδιών με την κατάκτηση νέας γνώσης<sup>3</sup>;
- ii) Μπορεί η διερευνητική δραματοποίηση να βοηθήσει στη διερεύνηση και εμπάθυση<sup>4</sup> της ανταπόκρισης των μαθητών/τριών απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα;
- iii) Μπορεί η διδασκαλία κειμένων λογοτεχνίας μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης ως βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας να συμβάλει στην επίτευξη στόχων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (δηλ. την καλλιέργεια διαπολιτισμικών στάσεων και αξιών με στόχο τον σεβα-

---

<sup>1</sup> Η διαδικασία της δραματοποίησης, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τους/τις μαθητές/τριες, μεταμορφώνει την αφήγηση σε φανταστικό δρώμενο αξιοποιήσιμο για προβολή νέων απόψεων, αλλαγών συμπεριφοράς και αποδοχής πολιτισμικών διαφορών (Μαντοκordatos, 2003). Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν υποδοχές αναγνώρισης της ανθρώπινης ετερότητας (φυσικής, κοινωνικής και πολιτισμικής) (Παπαδόπουλος, 2007: 33).

<sup>2</sup> Ο Brian Woolland υποστηρίζει ότι ο καθένας αποκομίζει προσωπικά, υποκειμενικά οφέλη εμπλεκόμενος σε ένα καλό δράμα. Ωστόσο, τονίζει ότι υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές δεξιότητες που το δράμα καλλιεργεί, οι οποίες και το κάνουν μοναδικό. Πιο συγκεκριμένα το δράμα: α) ενισχύει την αυτοέκφραση, β) προκαλεί την ευαισθησία των ανθρώπων για τους άλλους, γ) προάγει την αυτογνωσία και δ) ενισχύει τη συνεργασία και τη σύμπραξη (Woolland, 1999 στο Κατσαρίδου, 2011: 53).

<sup>3</sup> Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σε σχέση με άλλες μορφές διδασκαλίας, αναβαθμίζει και ποιοτικά και ποσοτικά τον χρόνο ενεργητικής συμμετοχής και αυτός είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μεγιστοποιεί τη σχολική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2001: 526).

<sup>4</sup> πρβλ. Ευρετική στρατηγική (Heyrismus) στο Χρυσοφίδης, 1994: 26-27.



σμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, την αλληλεγγύη και την επικοινωνία)<sup>5</sup>, στόχος ο οποίος τίθεται στα νέα προγράμματα σπουδών<sup>6</sup>.

- iv) Μπορεί η αξιοποίηση της δραματοποίησης με τις τεχνικές θεάτρου και δράματος να βελτιώσει την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Παπαδόπουλος, 2007: 45-49);

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας έγιναν οι παρακάτω υποθέσεις ως προς τη μεθοδική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι οποίες στηρίχτηκαν στις ανάλογες υποθέσεις και στα συμπεράσματα της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της Γλώσσας που διεξήχθη από τον Σίμο Παπαδόπουλο (Παπαδόπουλος, 2007: 83) και την ερευνητική του ομάδα (Παπαδόπουλος, 2007:91): Η διερευνητική δραματοποίηση

- α) Καθιστά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου βιωματική διαδικασία.
- β) Ενδυναμώνει την κατανόηση των κειμένων, με τη δημιουργία φανταστικών περιβαλλόντων και δραματικών ρόλων.
- γ) Αυξάνει την ικανότητα για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών ως ομιλητών, ακροατών, αναγνωστών και συγγραφέων.
- δ) Η δραματοποίηση και η θεατρική εκπαίδευση μπορούν να είναι οι καλύτερες τεχνικές μέσω των οποίων η σύνδεση, το ενδιαφέρον και το αίσθημα της κοινότητας ανάμεσα στους εθνικούς, πολιτισμικούς και φυλετικούς σχηματισμούς μπορούν πραγματικά να οικοδομηθούν (Gay, 1999: 27-28).

Οι ενότητες της εργασίας ακολουθούν το μοντέλο των Kemmis & McTaggart (1988), σύμφωνα με το οποίο μια έρευνα δράσης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις, αυτή του σχεδιασμού, της δράσης, της συστηματικής παρατήρησης της και του στοχασμού. Μια τέτοια πορεία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν, να αναπτύσσουν και να αξιολογούν τις διδασκαλίες τους, να αναμορφώνουν τη διδακτική πρακτική τους κι έτσι να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για προσωπική ανάπτυξη.

---

<sup>5</sup> Πρακτικά πειράματα απέδειξαν την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών προτύπων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη μερικών κοινωνικών στάσεων: την αποδοχή των άλλων, τη μείωση του ρατσισμού και των φαινομένων διάκρισης τα οποία εκδηλώνονται γενικά απέναντι στους μέτριους ή αδύνατους σπουδαστές, τους διανοητικά ή σωματικά ανάπηρους κ.λπ., μια καλύτερη αντίληψη του εαυτού μας και μια μεγαλύτερη ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους (Bertand, 1994: 130).

<sup>6</sup> «Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εργήγορης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης» βλ. Νέα πιλοτικά προγράμματα σπουδών <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newwps> σ. 21.

## *Η μέθοδος*

α) Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας είναι ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, σχολείου όπου υπηρετώ τα τρία τελευταία χρόνια. Το τμήμα έχει 27 μαθητές/τριες από τους/τις οποίους/ες οι τρεις είναι μαθητές/τριες Ρομά, οι οκτώ έχουν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες (κυρίως δυσλεξία), ενώ συνολικά οι μισοί/ές περίπου μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση και παθητική συμπεριφορά στο μάθημα. Για τη διδακτική παρέμβαση η οποία διήρκεσε 18 ώρες επιλέχθηκε το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου το οποίο διδάσκεται δύο ώρες σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα.

β) Έχοντας ως αφετηρία της έρευνας την περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών/τριών της τάξης τέθηκε ως κύριο ερευνητικό ερώτημα αν η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί μέσα στο πλαίσιο της προσέγγισης της λογοτεχνικής ανάγνωσης να ενθαρρύνει τη συλλογική συμμετοχή, να ενισχύσει το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης και να ενδυναμώσει τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αναλάβουν δράση. Έτσι μέσα στις 18 ώρες διδασκαλίας (από τις 27/2/2013 έως τις 15/4/2013) πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές δραματοποίησης και σε γραπτές εργασίες, ομαδικές ή ατομικές, που είχαν ως στόχο να διευκολύνουν τα παιδιά να εκφραστούν συνολικά και να παράγουν δικό τους λόγο. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με ερωτηματολόγια και συζητήσεις μαθητών/τριών και διδάσκουσας στα μέσα Απριλίου.

γ) Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

- το ερευνητικό ημερολόγιο (Altrichter, 2001: 31 κ.εξ.) (με αυτό το εργαλείο κατέστη δυνατός ο αναστοχασμός μιας και η έρευνα δράσης είναι μια κατεξοχήν αναστοχαστική σπειροειδής διαδικασία), το οποίο στη συγκεκριμένη έρευνα είχε μορφή σημειώσεων και αναστοχαστικών παρατηρήσεων (σχεδόν μία σελίδα μετά από κάθε παρέμβαση),
- η μέθοδος της παρατήρησης (Altrichter, 2001: 131 κ.εξ.) (τόσο της ανοιχτής παρατήρησης από τον διδάσκοντα όσο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης που ανέλαβε ο «κριτικός φίλος») (Altrichter, 2001: 141 κ.εξ.). Λόγω της ένταξης της δράσης έρευνας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά αξιοποιήθηκαν οι «τρεις φάσεις του κύκλου της παρατήρησης» (Hopkins, 1995: 81 στο Μάγος, 2005),
- τα ερωτηματολόγια (Altrichter, 2001: 166-172) της εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια (Παπαδόπουλος, 2010: 206-207) με ερωτήσεις κλειστού τύπου όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση από τα παιδιά και συνδυαστικά ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού

τύπου σε ό, τι αφορά την αξιολόγηση της δράσης και της παρέμβασης (με θεατρικές δραστηριότητες) της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, κάθε κλειστού τύπου ερώτηση συνοδευόταν και από ερώτηση ανοικτού τύπου για την αιτιολόγηση της δεδομένης επιλογής των μαθητών/τριών και

- φωτογραφίες (Altrichter, 2001: 151-153).
- Για τη συλλογή και την ως ένα βαθμό εξασφάλιση της εγκυρότητας δεδομένων επιλέχθηκε η «τριγωνοποίηση» (Altrichter, 2001: 173).

Οι τρεις οπτικές γωνίες ήταν α) αυτή της εκπαιδευτικού, β) των μαθητών/τριών και γ) του κριτικού φίλου. Ας σημειωθεί ωστόσο ότι η παρουσία του κριτικού φίλου ήταν περιορισμένη και δεν αξιοποιήθηκε πολύ.

### *Αποτελέσματα*

Ως στάδιο εισαγωγής και προετοιμασίας των μαθητών/τριών στη δραματική διαδικασία θεωρήθηκε η ενασχόλησή τους με το μουσικό παραμύθι ΣιΣουΝτο και με κείμενα με πραγματικές εμπειρίες μεταναστών, κατά την προσέγγιση των οποίων οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με θεατρικές τεχνικές, όπως π.χ. ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η δραματοποιημένη αφήγηση, η καρέκλα των αποκαλύψεων, η γραφή σε ρόλο, η παγωμένη εικόνα. Ας σημειωθεί ότι η επιλογή ενασχόλησης με κάποια από τις θεατρικές τεχνικές ήταν της εκάστοτε ομάδας και όχι της εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα η επιλογή του παραμυθιού ΣιΣουΝτο έγινε για δύο λόγους:

πρώτον γιατί το θέμα του συγκεκριμένου παραμυθιού είναι η ετερότητα, η οποία σαν θέμα αφορούσε τον αναστοχασμό των ίδιων των μαθητών/τριών σε ένα θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν το β' τρίμηνο. Άλλωστε η παρουσία μαθητών/τριών Ρομά μέσα στην τάξη και ο στόχος καλύτερης ενσωμάτωσής τους και βελτίωσης των διαμαθητικών τους σχέσεων έκανε ακόμη πιο επιτακτική την ενασχόληση με τη θεματική της "ετερότητας". Δεύτερον το παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος χαρακτηρίζεται από έναν απλό και εύστοχο τρόπο παρουσίασης των εννοιών που πραγματεύεται (της ετερότητας στη συγκεκριμένη περίπτωση).

Η ετερότητα ως θέμα επιλέχθηκε για δύο λόγους:

- 1) Τα παιδιά γνώριζαν πλέον το θέμα αφού με αυτό ασχολήθηκαν όλο το β' τρίμηνο και έτσι καλούνται να ανακαλέσουν βιώματα, εμπειρίες και γνώσεις και να εμβαθύνουν στο θέμα,
- 2) Η διερευνητική δραματοποίηση ενός θεατρικού έργου με συναφές περιεχόμενο υποθέσαμε ότι θα βοηθούσε τους μαθητές να προβούν σε

αλλαγές, στάσεις και αντιλήψεις όταν συνειδητοποιούσαν ότι αναπαρήγαγαν κάποια στερεότυπα.

Οι μαθητές/τριες, αφού χωρίστηκαν με δική τους πρωτοβουλία σε ομάδες, κλήθηκαν να παρουσιάσουν το παραμύθι ή όποια σκηνή ήθελαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Προς μεγάλη έκπληξη της εκπαιδευτικού τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό να διεκπεραιώσουν μια τέτοιου είδους δραστηριότητα που περιελάμβανε κίνηση και εκφραστικότητα. Αδύνατοι/ες αλλά δραστήριοι/ες μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν άμεσα στην εργασία, διάλεξαν σκηνή από το παραμύθι και παρακίνησαν και άλλους/ες αδύνατους/ες αλλά απομονωμένους/ες μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα. Πράγματι κατάφεραν να εμπλέξουν στη διαδικασία αυτή τόσο τους δύο μαθητές Ρομά (ο ένας μάλιστα είχε και κεντρικό ρόλο στη σκηνή) όσο και έναν αδύνατο και κοινωνικά απομονωμένο συμμαθητή τους. Μάλιστα η εκπαιδευτικός είχε γράψει εκείνη τη μέρα στο ημερολόγιό της: *«Τελικά όσο και αν παροτρύνω τον μαθητή Θ. να συμμετάσχει στο μάθημα δεν καταφέρνω τίποτε. Αποκεντρώνοντας την εξουσία μου ως εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπόηκαν σχετικά γρήγορα στη διαδικασία της συλλογικής αυτορρύθμισης. Μου έκανε εντύπωση που ο μαθητής Α. (αδύνατος μαθητής που παράλληλα κάνει φασαρία στην τάξη) με μία φράση όπως 'άντε ρε Θ., έλα κάτσε μαζί μας. Να, θα κάνεις αυτόν τον ρόλο...' πέτυχε να ενεργοποιήσει τον μαθητή Θ., ενώ εγώ ως εκπαιδευτικός όλο το προηγούμενο τρίμηνο δεν είχα καταφέρει να του πάρω ούτε μία κουβέντα».*

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια ομάδα αδύνατων μαθητών (όλα αγόρια) παρουσίασαν, με την αλλαγή του διδακτικού μοντέλου από δασκαλοκεντρικό και εγχειριδιοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, μία σκηνή δραματοποιημένη χρησιμοποιώντας τόσο τον προφορικό λόγο όσο και το σώμα τους με ποικίλα εξωγλωσσικά στοιχεία.

Καθώς οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες άρχισαν να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο παραμύθι και επανασχεδιάζοντας το μάθημα, κρίθηκε σκόπιμο να ασχοληθούν και άλλοι μαθητές/τριες με τις θεατρικές τεχνικές, για τις οποίες έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και ανταπόκριση. Έτσι η εκπαιδευτικός έδειξε η ίδια στους/στις μαθητές/τριες στο διαδραστικό πίνακα διάφορα κείμενα με πραγματικές εμπειρίες μεταναστών (το θέμα της ετερότητας κρατήθηκε) και ζήτησε από τα παιδιά να τα παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές. Σε μία περίπτωση όπου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *καρέκλας των αποκαλύψεων* κάθισε ένας μαθητής Ρομά και δέχθηκε ερωτήσεις από τους/τις συμμαθητές/τριές του. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μία μαθήτρια Ρομά πήρε συνέντευξη από τη γιαγιά και τον παπού της που είχαν πάει στο παρελθόν μετανάστες στη Γερμανία. Έφερε το κείμενο στην τάξη, ντρεπόταν να το αναγνώσει η ίδια κι έτσι το διάβασε η εκπαιδευτικός. Διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά έχουν εμπειρίες για ένα θέμα τότε η ανταπόκρισή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι μεγαλύτερη.

Όσον αφορά το κείμενο το γεγονός ότι η μαθήτρια χρησιμοποιεί διάλογο μεταξύ της γιαγιάς και του παππού της και το γεγονός ότι και στην άσκηση του ημερολογίου παρακάτω η ίδια μαθήτρια χρησιμοποιεί και πάλι διάλογο αντί για πλάγιο λόγο σε αφηγηματικό κείμενο ίσως να δηλώνει μια δυσκολία στην αφηγηματική ικανότητα.

Τελικά η διερευνητική δραματοποίηση έγινε πάνω στο θεατρικό κείμενο του Γ. Τζήκα «Κανείς δεν είναι ξένος» το οποίο η εκπαιδευτικός βρήκε στο διαδίκτυο. Η πρώτη γνωριμία των μαθητών/τριών με το θεατρικό κείμενο έγινε μέσω της ανάγνωσής του από την εκπαιδευτικό. Η μουσική επένδυση του κειμένου τηρήθηκε πιστά κατά τη διάρκεια ανάγνωσής του από την εκπαιδευτικό, γιατί εκτός από την αποδοχή του συγκινησιακού περιεχομένου ενδιαφέρει η κατανόηση της μουσικής ως δευτερογενούς κώδικα της θεατρικής έκφρασης (Πανόπουλος, 2013).

Στη συνέχεια δόθηκε η ευκαιρία στις ομάδες να παρουσιάσουν μία σκηνή ή ένα στιγμιότυπο του θεατρικού έργου με όποια θεατρική τεχνική επιθυμούσαν. Όλες οι ομάδες δραστηριοποιήθηκαν και τα παιδιά παρήγαγαν προφορικό λόγο μέσα σε κατάλληλα δραματικά περιβάλλοντα που τα ίδια δημιούργησαν (να σημειωθεί εδώ ότι όλες οι τεχνικές παρουσιάζονταν μέσα στα χωρικά πλαίσια της τάξης, η τοπογραφία της οποίας άλλαζε συχνά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μάλιστα με μεγάλη προθυμία των παιδιών) και παράλληλα ενίσχυαν την ενεργητική τους ακρόαση (καθώς σε καμία θεατρική τεχνική δεν προσπάθησαν να αποδώσουν με πλήρη πιστότητα το γραπτό κείμενο). Δύο μαθητές Ρομά (αγόρια) πήραν ενεργό μέρος στις δραστηριότητες, αν και περισσότερο χρησιμοποίησαν τη σωματική τους εκφραστικότητα παρά τον προφορικό τους λόγο. Αξίζει πάντως να αναφερθεί ότι σε αυτήν τη φάση η ενεργός εμπλοκή των αδύνατων μαθητών/τριών ήταν εκπληκτική και ο ενθουσιασμός τους για τη χρήση θεατρικών τεχνικών έκδηλος.

Στην επόμενη φάση η εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά να κάνουν το *περίγραμμα ενός από τους κεντρικούς χαρακτήρες της ιστορίας* (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Τα παιδιά, σε ρόλο και εκτός ρόλου, έγραψαν ποικίλα είδη κειμένων στο χαρτί του μέτρου (εξέφρασαν τις απόψεις τους, έδωσαν συμβουλές, διατύπωσαν κρίσεις και αιτήματα) και στο τέλος διάβασαν κάποια από αυτά, αναπτύσσοντας έτσι μέσα σε στοχαστική και κοινοτική ατμόσφαιρα τη συγγραφική και αναγνωστική τους ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η συστολή και των τριών παιδιών Ρομά να πάρουν τον μαρκαδόρο και να γράψουν έστω και μία λέξη πάνω στο περίγραμμα του χαρακτήρα, αλλά και η επίμονη παρότρυνση των συμμαθητών/τριών τους «γράψε αυτό που έγραψα κι εγώ». Αντίθετα, στην τεχνική *το τούνελ της συνείδησης* (Παπαδόπουλος 2010: 261-262) που εμπλέκει τον προφορικό λόγο όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, κατάλαβαν τον στόχο της και την έφεραν εις πέρας (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2

Ο/Η μαθητής/τρια που ενσάρκωνε έναν κεντρικό χαρακτήρα του κειμένου περνούσε μέσα από το ανθρώπινο τούνελ που σχημάτιζαν οι μαθητές/τριες με το σώμα τους, ενώ οι τελευταίοι/ες δημιούργησαν μεταξύ τους ένα κλίμα ευθύνης με συντονισμό λόγων και κινήσεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλλιέργησαν τη στοχαστική τους ικανότητα (κλήθηκαν δηλαδή να εμβαθύνουν στο κείμενο και να δουν πέρα από την επιφάνεια του κειμένου) και άσκησαν τον κριτικό τους λόγο διατυπώνοντας ο ένας μετά τον άλλον σκέψεις για την απόφαση που πρέπει να πάρει ο χαρακτήρας (άσκησαν δηλαδή την κριτική τους σκέψη τόσο απέναντι στους ήρωες του κειμένου όσο και στα σχόλια που έκαναν οι μαθητές/τριες στους ήρωες αυτούς). Το αξιοσημείωτο κατά την εκτέλεση αυτής της τεχνικής είναι ότι πήραν μέρος όλα τα παιδιά Ρομά και ακούστηκε ο λόγος τους μέσα στην τάξη, λόγος λιτός από τη μία, από την άλλη όμως ήταν καίριος αποδεικνύοντας την ετοιμότητά τους και την ενεργητική εμπλοκή που έδειξαν κατά τη διαδικασία.

Ο Μάκος χράζει ειάνη ση γέρα για  
 βελίδα σο ημερολόγιο σου.

Σημερα 15/2/2003

Ηταν η πρώτη γέρα σο εποίηο. Όλα  
 πήσαν καλά δην γας αποδεχηνται όως περιηνογε.  
 Η Ελεφαν συνέχεια σο είγαρε ελεφες,  
 ερμηλιασίες. Δην σο εδειξα αλλά είναι πολύ  
 βρενακωρημενος. Θέλω να γορίσω πίνω. Μου  
 λείπαι γο λείπαι όλα, σο φίλου η γειαυιά  
 γο, το εία γο, το δωραίο γο το  
 περιεκεφίκο γο. Δην σοδηνα να φωτίσω  
 αν αδερφοδα γο πως σο πήρε σο  
 έπηρεσε. Επείγε αυριο να είναι καλύτερα.  
 Καλυήτερα, να λέγε εύνοια.

Εικόνα 3

Μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με τη γραφή σε ρόλο και κλήθηκαν να γράψουν το ημερολόγιο ενός ήρωα της ιστορίας (Εικόνα 3).

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ζέση δείχνοντας γνώση για την ιστορία και θέληση να εμβαθύνουν και να “επέμβουν” στην ιστορία.

Μέσα από τη συγγραφή των ημερολογίων δόθηκε η δυνατότητα σε όλη την τάξη (σε ατομικές εργασίες αυτήν τη φορά) να παράγει γραπτό λόγο. Δύο μαθητές Ρομά δεν έφεραν την εργασία αυτή που τους είχε ανατεθεί ατομικά στο σπίτι. Αξιοσημείωτη είναι η στάση ενός αδύνατου μαθητή την ώρα που η εκπαιδευτικός ζητούσε τις εργασίες: αναρωτήθηκε φωναχτά γιατί δεν τις έκαναν “αφού ήταν τόσο εύκολες” κατά τη γνώμη του και μάλιστα καθώς καθόταν κοντά σε αυτούς τους μαθητές ξεκίνησε να τους λέει προφορικά τι θα

μπορούσαν να είχαν γράψει. Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές Ρομά είχαν παραδώσει τις εργασίες τους. Ίδωμένα μέσα από την επικοινωνιακή τους διάσταση τα κείμενά τους ήταν αποτέλεσμα των επικοινωνιακών συνθηκών της δράσης (θεωρήθηκε σκόπιμο να μη δοθεί έμφαση στη γραμματικοσυντακτική μορφή του λόγου τους). Η μαθήτρια Ρομά έγραψε μόνη της το ημερολόγιο, το οποίο παρουσιάζει νοηματική αλληλουχία, αλλά δε γίνεται χρήση πρωτοπρόσωπου λόγου όπως συνηθίζεται στα ημερολόγια, ούτε χρησιμοποιείται πλάγιος λόγος στην αφήγηση γεγονότων, αντίθετα η μαθήτρια ξαναγράφει αυτούσιο τον διάλογο από το θεατρικό κείμενο.

Στις επόμενες διδακτικές ώρες οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε 5 ομάδες ενεπλάκησαν με προθυμία σε ένα *εργαστήρι γραφής* (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 4

Στόχος τους ήταν να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο και να “επέμβουν”, να αναδομήσουν το προϋπάρχον κείμενο, συμπυκνώνοντας, περιορίζοντας ή παραλείποντας σκηνές, επεκτείνοντας ή ενσωματώνοντας εμβόλιμες σκηνές. Οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν το εργαστήρι με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μάλιστα μια ομάδα θέλησε να πάρει την πρωτοβουλία και να ενσωματώσει και το παραμύθι ΣιΣουΝτο στο διασκευασμένο της κείμενο. Οι μαθητές/τριες Ρομά δε φάνηκε να εμπλέκονται ενεργά στο εργαστήρι γραφής. Ιδιαίτερα ο μαθητής Κ. που παρακολουθούσε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας<sup>7</sup> και φρόντιζε να φέρνει τις εργασίες στο σχολείο, στο εργαστήρι γραφής φάνηκε ότι δεν πήρε ενεργό μέρος, ίσως γιατί θεωρούσε ότι υστερούσε στον γραπτό λόγο στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας ή ίσως η ιδέα της θεατρικής παρουσί-

---

<sup>7</sup> <http://museduc.gr/el/>



ασης μπροστά σε ένα άλλο τμήμα να τον αποθάρρυνε από τη συμμετοχική εργασία.

Στόχος της κάθε ομάδας ήταν να μπορεί μέσω θεατρικών τεχνικών να παρουσιάσει το αναδομημένο κείμενο στην υπόλοιπη τάξη. Καθώς πλησίαζε το τέλος του τριμήνου, αλλά και του σχολικού έτους, έφθινε η ιδέα μιας θεατρικής παράστασης με βάση το αναδομημένο κείμενο των μαθητών/τριών λόγω έλλειψης χρόνου. Από την άλλη όμως εντεινόταν η ιδέα να γίνει μια διατμηματική συνεργασία με ένα άλλο τμήμα της Β΄ Γυμνασίου στο οποίο η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε την ίδια διδακτική παρέμβαση. Στην απόπειρα της διατμηματικής συνεργασίας οι μαθητές και των δύο τμημάτων συσπειρώθηκαν ως κοινοτικές ομάδες και είχαν περιέργεια να δουν πώς προσέγγισε το κάθε τμήμα το θεατρικό έργο του Γ. Τζήκα.

Όταν οι μαθητές/τριες μέσα σε ένα περιβάλλον έντονης αλληλεπίδρασης ολοκλήρωσαν το εργαστήρι γραφής πήγαν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Γυμνασίου η οποία διαθέτει σκηνή και χρησιμοποιείται για διάφορες εκδηλώσεις. Εκεί τα παιδιά προσπάθησαν μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα να στήσουν τη θεατρική τους παρουσίαση<sup>8</sup>, να αποδώσουν με άλλα λόγια σκηνικά το δικό τους πλέον κείμενο χρησιμοποιώντας αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες<sup>9</sup> και θεατρικές τεχνικές. Μάλιστα, μέσα από αυτήν τη διαδικασία δόθηκε η δυνατότητα σε αρκετούς μαθητές/τριες να ξεδιπλώσουν τις υποκριτικές ή σκηνοθετικές τους ικανότητες. Μέσα σε κλίμα συνεργασίας άλλοι/ες μαθητές/τριες υποδύονταν ρόλους, άλλοι/ες δέχονταν τις σκηνοθετικές οδηγίες συμμαθητών/τριών και άλλοι πρότειναν εναλλακτικές προσεγγίσεις και αλλαγές σε διάφορες σκηνές του έργου. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού αφορούσε τη μουσική επένδυση της παρουσίασης, τον φωτισμό και την επαναφορά στην τάξη, όταν τα παιδιά ξέφευγαν από τα όρια της δημιουργικής φασαριάς.

Τη μέρα της τελικής παρουσίασης πρέπει να σημειωθεί ότι από τα πέντε παιδιά Ρομά, που είναι συνολικά στα δύο τμήματα (B5 και B1) που συμμετείχαν στην εκδήλωση, τα τέσσερα ανέβηκαν στη σκηνή και πήραν ενεργό μέρος στη δράση χρησιμοποιώντας τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική

---

<sup>8</sup> Παρόλο που τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική ποιότητα της παρουσίασης (μάλιστα τα δύο κορίτσια που έκλεισαν την παράσταση φόρεσαν η μία άσπρη αμφίεση και η άλλη μαύρη παραπέμποντας στο παραμύθι ΣιΣουΝτο και στην αντιθετική εικόνα με τις άσπρες και μαύρες νότες), ωστόσο δεν έγινε κατάχρηση δυνάμεων, χρόνου, προετοιμασίας και εξόδων, καθώς τα παιδιά είχαν κατανοήσει και συμφωνήσει ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτελούσε το ρόλο της ολοκλήρωσης και παρουσίασης σε κοινό συμμαθητών τους της διερευνητικής δραματοποίησης, του νέου τρόπου προσέγγισης δηλαδή του μαθήματος της λογοτεχνίας.

<sup>9</sup> Αντιπαιδαγωγική κρίνεται η όποια αποστήθιση των κειμένων, τα οποία πρέπει να αποτελούν μόνο ερέθισμα για τη δημιουργική δράση των παιδιών (Αλκυστις, 1999: 17). Άλλωστε το κείμενο που παρουσίασαν τα παιδιά δεν τηρήθηκε αυστηρά καθώς οι μαθητές/τριες συνεχώς είχαν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται ελεύθερα. Και παρόλο που δεν ακολούθησαν τον συνήθη τρόπο προετοιμασίας μιας θεατρικής παράστασης –με δεδομένο κείμενο και πρόβες– δε φάνηκε να δυσανασχετούν και να μην τα καταφέρνουν.

επικοινωνία. Παρατίθεται το σχόλιο μιας μαθήτριας όπως το έγραψε όταν τα παιδιά κλήθηκαν να σχολιάσουν σε ένα κείμενο ανοιχτού τύπου την εκδήλωση που βίωσαν: *“Ήταν πολύ ενδιαφέρον να βλέπεις κάποια παιδιά να ανεβαίνουν στη σκηνή, παιδιά χαμηλών βαθμών να κυριαρχούν στη σκηνή με τα δικά τους προσόντα”*. Ας σημειωθεί, ωστόσο ότι στην τελική παρουσίαση κάποιου/ες μαθητές/τριες (ποικίλων επιδόσεων) δε θέλησαν να ανέβουν στη σκηνή (ενώ είχαν πάρει ενεργό μέρος στις “πρόβες”), ωστόσο υποστήριξαν την παρουσίαση της τάξης τους ως κοινό. Ένας μαθητής Ρομά σχολίασε: *«Η παρασταση ήταν ωραία γιατί τα παιδιά επεζαν ωραία. Όταν τα παιδιά ανεβήκαν απανω συνεργαστηκαν καλά»* (διατηρήθηκε η ορθογραφία του κειμένου). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ερώτηση του ερωτηματολογίου αν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο έγινε το μάθημα οι μαθητές/τριες Ρομά απάντησαν: *«Ναι, γτ σινεργαστικαμε ολοι μαζί ημασαν μια ομαδα και για φτο μαρεσε»*, *«Ναι μου αρεσε παρα πολύ»*, *«Ναι, μου αρέσο εργαστήρ γραφής»*. Επίσης στην ερώτηση αν τους βοήθησαν οι θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα έγραψαν οι δύο από αυτούς/ές: *«Ναι γτ με εκανε και νιοθο πολύ χαρουμενος»* και *«Ναι, τούνελ της συνείδησης ολή τάξη βοήθουμε ανήκσο ομπρέλα»* (ας διευκρινιστεί ότι η μαθήτρια Ρομά στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων κατά τη θεατρική παρουσίαση ανέβηκε στη σκηνή και μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού είχε σκοπό να ανοίξει μία ομπρέλα και να βάλει από κάτω τα παιδιά που έπαιζαν στη σκηνή ως ένδειξη αγάπης και συναδέλφωσης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την καταγωγή και τις τυχόν διαφορές τους. Η ομπρέλα δεν άνοιξε και έτσι χρειάστηκε να τη βοηθήσουν τα υπόλοιπα παιδιά κάτι που μάλλον της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση).

### *Συμπεράσματα*

- a. Οι θεατρικές τεχνικές άλλαξαν την “τοπογραφία” (Τοκατλίδου, 1986: 20-21) της τάξης και μαζί με αυτήν άλλαξαν και οι σχέσεις εξουσίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού. Ο επαναπροσδιορισμός του μαθήματος μετέβαλε τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μαθητοκεντρική, οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν να εμπλακούν ενεργά και διερευνητικά στο μάθημα και μεταξύ των μαθητών/τριών εδραιώθηκαν σχέσεις με βάση τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.
- b. Η δραματοποίηση, με τις θεατρικές και δραματικές-κειμενικές τεχνικές που χρησιμοποιεί, βελτίωσε τις συνεργατικές σχέσεις και την κοινωνική συνείδηση των παιδιών. Τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σε ομάδες μέσα σε ένα κλίμα αλληλοκατανόησης, αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης προς τους/τις συμμαθητές/τριες και αποδοχής της διαφορετικότητας στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις απόψεις τους.

- c. Η δραματοποίηση συνέβαλε στη διερεύνηση και εμβάθυνση της ανταπόκρισης των παιδιών στο θεατρικό κείμενο. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου γραφής τα παιδιά έδειξαν ότι μπορούσαν να σταματήσουν σε κάποιο σημείο του κειμένου και με κατάλληλες θεατρικές τεχνικές να εξερευνήσουν το κείμενο δίνοντας περαιτέρω νόημα, σκέψεις και συναισθήματα πάνω στο θέμα που τα απασχολεί και τα ενδιαφέρει. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ήδη από την πρώτη γνωριμία τους με τις θεατρικές τεχνικές μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση αδιαφορία ή μαθησιακές δυσκολίες (κυρίως δυσλεξία), μαθητές/τριες που σε πλαίσια δασκαλοκεντρικής, εγχειριδιοκεντρικής και θρανιοκεντρικής διδασκαλίας είναι απλά απόντες/απούσες, έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να πειραματιστούν και να συμμετάσχουν σε ποικίλες δραματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2004: 77 κ.εξ.). Το αξιοπερίεργο ήταν ότι κάποιες φορές παρότρυναν οι ίδιοι άλλους/ες συνεσταλμένου/ες μαθητές/τριες υψηλών επιδόσεων να συμμετάσχουν στις θεατρικές τεχνικές.
- d. Οι μαθητές μέσω της διαδικασίας ανάληψης ρόλων βίωσαν και μελέτησαν συμπεριφορές διαφορετικών εθνικά ηρώων, μπήκαν στη θέση τους και ένιωσαν εμπάθεια για αυτούς. Μπήκαν στη θέση του Άλλου και σταδιακά εξοικειώθηκαν με την αποδοχή της ποικιλότητας, της ετερότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- e. Η δραματοποίηση συνέβαλε στην παραγωγή λόγου κατάλληλου ως προς το ύφος για την εκάστοτε δραματική ή μη κατάσταση. Τα παιδιά ανέπτυξαν λόγο βιωματικό και αυθεντικό (ιδιαίτερα ο αυτοσχεδιασμός έδινε στους/στις μαθητές/τριες μεγάλη ελευθερία να παράγουν προσωπικό λόγο και να συνδυάσουν τις λογοτεχνικές με τις προσωπικές τους εμπειρίες) που ανταποκρίνονταν στις εκάστοτε συνθήκες. Η δημιουργία αυθεντικών και διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης βοήθησε να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών. Έτσι ο παραγόμενος λόγος γίνεται αυθεντικός, καθώς η χρήση του στις ποικίλες περιστάσεις έρχεται ως ανταπόκριση στην πίεση των καταστάσεων. Τα παιδιά παράγουν λόγο ως φυσική αντίδραση σε λόγο που ακούν και στον οποίο έχουν ανάγκη να απαντήσουν. Δεν είναι οι ερωτήσεις του δασκάλου<sup>10</sup> αφορμή για ανταπόκριση σε ένα θέμα, αλλά η ίδια η εμπλοκή των παιδιών στις ίδιες τις καταστάσεις (Χρυσοφίδης, 1994: 30-31).
- f. Τέλος, η έρευνα δράσης έθεσε τα θεμέλια για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης της εκπαιδευτικού. Άλλωστε στον επίλογο από το βιβλίο «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» του Φρέιρε διαβάζουμε: «όπως ο δυνάστης για να καταπιέζει χρειάζεται μια θεωρία καταπιεστικής

---

<sup>10</sup> Οι συχνότερες πράξεις λόγου, που επιτελεί ο καθηγητής, είναι η εντολή και η ερώτηση ελέγχου, κατεξοχήν χαρακτηριστικές του αυταρχικού λόγου της εξουσίας (Τοκατλίδου, 1986: 29).

δράσης, έτσι και οι καταπιεζόμενοι, για να γίνουν ελεύθεροι, χρειάζονται κι αυτοί μια θεωρία δράσης».

### Βιβλιογραφία

- Αλκηστις. (1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά, για γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter H, Posch P. & B. Somekh. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Δεληγιάννη, Μ., μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή Α. & Μ. Χατζηγεωργίου. «Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: ένα ενδεικτικό παράδειγμα με βάση το ποίημα του Γ. Σεφέρη. Πάνω σ' ένα ξένο τοίχο». Στο Γκόβας, Ν. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Στο 2<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση (σελ. 119). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. «Δέκα χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας»: 10 χρόνια δράσης της ομάδας “Τα πίσω Θρανία”.
- Gay G. (1999). *Drama Modes, Meanings, Methods and Multicultural Education, Stage of the Art*, vol. 10.3. σσ. 27-28.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. Τεύχος 10.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντοκορδάτος, Α. (2003). Θέατρο για την ανάπτυξη: πολιτιστική δράση για κοινωνική αλλαγή. Στο *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 4, Δίκτυο θεάτρου στην Εκπαίδευση: Αθήνα.
- Πανόπουλος, Β. (2013). Η πρωτότυπη μουσική Σύνθεση στη θεατρική Παράσταση για Ανήλικους Θεατές. Στο *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Αθήνα: Πράξη ΘΑΛΗΣ, THEDUARTE.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αυτοέκδοση.
- Παπαθεοδούλου, Α. (2006). *ΣιΣουΝτο ή σ' ένα ξεχασμένο πιάνο*. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας.
- Παπαρούση Μ., Κοντογιάννη Ά. & Θ. Παπαϊωάννου. (2007). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 3-5-2014 από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/dimiou](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/dimiou)

rgikes/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7\_%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD\_%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%B D.pdf

- Σηφάκη, Μ. (2010). *Βελτίωση διαμαθητικών σχέσεων μέσα από την έρευνα δράσης*. Διπλωματική εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τζήκας, Γ. (2004). *Κανείς δεν είναι ξένος*. Ιδιωτική έκδοση.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Κρητικός, Γ., μτφ). Αθήνα: εκδ. Ράππα.
- Χρυσουφίδης, Κ. (2003). *Βιομαθητική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Woolland, Β. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*. (Κανηρά, Ε., μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Παναγιώτα Λαζάκη σπούδασε κλασική φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ με τίτλο «Σπουδές στον Παρευξείνιο Χώρο» του τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Διδάσκει στη Μέση Εκπαίδευση από το 2004 ως μόνιμη εκπαιδευτικός στην Αλεξανδρούπολη. Από το σχολικό έτος 2011-12 υπηρετεί με οργανική θέση στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης «Δόμνα Βισβίζη». Ομιλεί αγγλικά (Γ2 Proficiency, Cambridge), γερμανικά (Γ1 Mittelstufe, Goethe Institut), γαλλικά και τουρκικά. Έχει πιστοποιηθεί η γνώση της στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση τόσο της Φάσης Ι («Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»), όσο και της Φάσης ΙΙ («Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία»). Έχει πάρει μέρος σε συνέδρια, ημερίδες και επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παιδαγωγική και διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τη διαπολιτισμικότητα, το θέατρο στην εκπαίδευση κ.ά.



Το παραμύθι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος του στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών: Μια πρόταση εφαρμογής

## Χρυσούλα Σεμέλη Μισαηλίδη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
[celia\\_misa@hotmail.com](mailto:celia_misa@hotmail.com)

### *Περίληψη*

«Το παραμύθι είναι λόγος εύθραυστος και αθάνατος, φαινομενικά ανόδυνος, που όμως φέρει το νόημα της ζωής» (Henry Gougaud). Με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αφενός στο γλωσσικό μάθημα, αφετέρου να λειτουργήσει ως αφόρμηση Σχεδίων Εργασίας σε όλα τα μαθήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία το παραμύθι αποτελεί έναυσμα και τελικό προορισμό των δημιουργικών δραστηριοτήτων που υλοποιούν οι μαθητές της Δ τάξης του Δημοτικού την ώρα του ομίλου «Παραμύθια στη Σύγχρονη Εποχή» κατά το έτος 2013-2014. Συγκεκριμένα οι μαθητές εφαρμόζουν τεχνικές δημιουργικής γραφής και θεάτρου και υλοποιούν δραστηριότητες με εικαστικές και μουσικές παρεμβάσεις. Στόχος του ομίλου είναι η ανάπτυξη των τύπων της νοημοσύνης των μαθητών, όπως ορίζονται από τον Gardner (1983).

**Λέξεις κλειδιά:** παραμύθι, πολλαπλή νοημοσύνη, τεχνικές δημιουργικής γραφής, τεχνικές θεάτρου

### *Abstract*

«The fairytale is a fragile and immortal speech, apparently harmless, which however carries the meaning of life» (Henry Gougaud). According to the new Analytical Course of Studies, the fairytale can be used, on one hand at the language course and on the other hand, it can function as a triggering event in the Projects in all the subjects of Primary Education. In the present project, the fairytale constitutes either a stimulus or the final destination of creative activities which the students of the fourth grade of primary school actualize the time of the group “Fairytale in Modern Times” during the academic year 2013-2014. Specifically, the students apply techniques of creative writing and theatre and perform activities with art and music interventions. The target of the group is the progress of the multiple intelligence of the students, as defined by Gardner (1983).

**Keywords:** fairytale, multiple intelligence, techniques of creative writing, theatre techniques

## *Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού*

Σύμφωνα με τον Γ. Μέγα (2008), τα «λαϊκά» παραμύθια έχουν σκοπό να τέρψουν τον ακροατή και χαρακτηρίζονται από το έντεχνο της διήγησης καθώς τα πρόσωπα και τα ζώα που πρωταγωνιστούν κινούνται στον κόσμο του μαγικού και του φανταστικού. Πράγματι, η λέξη «παραμύθι» προέρχεται από το ρήμα «παραμυθούμαι» που σημαίνει παρηγορώ, ανακουφίζω, δίνω θάρρος.

Τα οφέλη του παραμυθιού έχουν επισημανθεί κατά καιρούς από σπουδαίους παιδαγωγούς, παιδοψυχολόγους και ψυχαναλυτές. Κατά τον Bettelheim «το παραμύθι προσπαθεί να μεταδώσει στο παιδί το μήνυμα ότι ο αγώνας εναντίον σοβαρών δυσκολιών στη ζωή είναι αναπόφευκτος και ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν κανείς δε λιγοψυχήσει και αντιμετωπίσει απότητος απρόσμενες και συχνά άδικες δυσκολίες, τότε υπερβαίνει όλα τα εμπόδια και στο τέλος αποδεικνύεται νικητής» (Bettelheim, 1995: 17). Συνεπώς το παιδί, μέσα από τον φανταστικό κόσμο, βλέπει ότι με πολλή δουλειά και ωριμότητα μπορεί να νικήσει τις δυσκολίες της ζωής, όπως κάνει ένας παραμυθιακός ήρωας. Έτσι ενισχύει την πίστη στον εαυτό του και προετοιμάζεται για την πραγματική ζωή (Κουλουμπή- Παπαπέτρου, 1988: 17).

Στα νέα Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ επιχειρείται η διασύνδεση των μαθημάτων μέσα από θεμελιώδεις έννοιες από πολλούς κλάδους ώστε η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών να είναι ολόπλευρη και σφαιρική. Δεδομένου λοιπόν ότι το παραμύθι (λαϊκό και έντεχνο) ξυπνά την περιέργεια του παιδιού, κεντρίζει τη φαντασία του και ανταποκρίνεται στις αγωνίες του δίνοντάς του την ευκαιρία να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του, εισάγεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού μέσα από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας και τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων (όπ. αναφ. στο Φ.Ε.Κ. 1373-1376/18-10-2001). Εκτός, όμως, από την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου, το παραμύθι προσφέρεται και για την υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Παραδείγματος χάριν οι μαθητές μπορούν μέσα από σύγχρονα παραμύθια να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον, να μάθουν έννοιες φυσικών επιστημών κ.α. (Ματσαγγούρας, 2003).

Η κυριότερη όμως συμβολή του παραμυθιού έγκειται στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Με τον όρο «πολλαπλή νοημοσύνη» δηλώνεται η ανθρώπινη γνωστική ικανότητα και οι τρόποι με τους οποίους αυτή συγκροτείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Οι τρόποι, με βάση την κατηγοριοποίηση που έχει προτείνει ο Gardner (όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 1999: 147-149) αφορούν στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, [ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intra-personal Intelligence)], στη γλωσσική και μη κατανόηση των άλλων, [διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence)], στον χειρισμό του γραπτού και προφορικού λόγου [γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence)], στην έκφραση μέσω του σώματος και της κίνησης [σωματο-κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic



Intelligence)], στην αντίληψη του χώρου και τη δημιουργία νοητών εικόνων [χωροαντιληπτική νοημοσύνη (Spatial Intelligence), στη δημιουργία ρυθμών και μελωδιών [μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence), στην επίλυση προβλημάτων και αναγνώριση λογικών ακολουθιών [λογικομαθηματική νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence)] και στην κατηγοριοποίηση των ειδών που υπάρχουν στη φύση και των αλλαγών που συμβαίνουν σε αυτή [νατουραλιστική νοημοσύνη (Naturalist Intelligence)]. Αργότερα ο Gardner πρότεινε την ύπαρξη και ενός άλλου τύπου νοημοσύνης που αφορά στον προβληματισμό για θέματα ύπαρξης, καλού και σωστού [η υπαρξιακή νοημοσύνη (Existential Intelligence)] ο οποίος βρίσκεται υπό μελέτη (Smith & Mark K, 2002 & 2008).

Στο παρόν κείμενο, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποίησα μαζί με μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα, κατά το τρέχον έτος, λαϊκά και έντεχνα παραμύθια στην ώρα του ομίλου «Παραμύθια στη Σύγχρονη Εποχή». Στόχος ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν την πολλαπλή τους νοημοσύνη.

### *Δάσκαλος και μαθητές: ρόλοι και καθήκοντα*

Κατά τη διάρκεια του ομίλου λειτούργησα ως εμπνευστήρια -δασκάλα. Πιο συγκεκριμένα, όρισα τους στόχους κάθε διδακτικής ώρας για τον όμιλο και οργάνωσα τις δραστηριότητες ως ενεργός συνοδοιπόρος των μαθητών. Στόχος μου ήταν να τους βοηθήσω ώστε δημιουργώντας ένα παραμύθι, εξιστορώντας και δραματοποιώντας το, να ταξιδέψουν στον χώρο του φαντασιακού και να νιώσουν έτσι πιο κοντά στον εαυτό τους. Άλλωστε «Για τον εμπνευστή η συμπεριφορά, οι αξίες και οι πράξεις μέσα από τη δοκιμασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην ομάδα αποτελούν κορυφαία ζητήματα που τροφοδοτούν τη διδασκαλία του. Είναι δηλαδή πρώτα ψυχοπαιδαγωγός και έπειτα διδακτικός» (Παπαδόπουλος, 2010: 169).

Όσον αφορά στους μαθητές, εκείνοι δούλευαν κυρίως σε μικρές (των δύο ατόμων) και σε μεγάλες ομάδες (των τεσσάρων ή έξι ατόμων). Ο τρόπος εργασίας τους ήταν ερευνητικός. Οι μαθητές δηλαδή προσέγγιζαν τις ασκήσεις με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους και εύρισκαν πιθανές λύσεις, αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη, έχοντας εμπιστοσύνη στην καθοδήγηση και υποστήριξή μου.

### *Η επιλογή των παραμυθιών και οι τεχνικές επεξεργασίας*

Οι παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή των παραμυθιών και των τεχνικών δημιουργικής γραφής και θεάτρου ήταν οι εξής:

- η σύνθεση της ομάδας. Η πλειοψηφία των μαθητών του ομίλου ήταν μαθητές της τάξης μου (Δ2). Επομένως γνώριζαν καλά ο ένας τον άλλον και εγώ, τις ικανότητες και τις ανάγκες τους.
- Η επιτακτική ανάγκη των μαθητών να αναπτύξουν συγκεκριμένους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης. Μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες στην ώρα του ομίλου και στην τάξη και παρατηρώντας τη στάση τους στην ομάδα, διαπίστωσα πώς οι μαθητές επιθυμούσαν να αναπτύξουν ιδιότητες και χαρακτηριστικά που αφορούσαν κυρίως στην ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική και τη γλωσσική νοημοσύνη.
- ο αριθμός των μελών της ομάδας (12μαθητές)
- η συνολική διάρκεια του ομίλου (30 διδακτικές ώρες)

Βάσει αυτών επέλεξα τεχνικές και παραμύθια που επεξεργάστηκαν οι μαθητές. Οι τεχνικές αντλούνται από το θέατρο και χρησιμοποιούνται παράλληλα σε διάφορες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, όπως η δραματοθεραπεία, παιγνιοθεραπεία, το ψυχόδραμα, η θεραπεία Gestalt κ.ο.κ. Οι τεχνικές επίσης της δημιουργικής γραφής λειτούργησαν συμπληρωματικά ώστε οι μαθητές να εκφραστούν προφορικά και γραπτά έχοντας πρώτα βιώσει το παραμύθι μέσω των τεχνικών θεάτρου. Στη συνέχεια αναφέρω ενδεικτικά τεχνικές που αντιστοιχούν σε διαφορετικό κάθε φορά τύπο νοημοσύνης.

1) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης*

- Οι φωναχτές σκέψεις του ήρωα (talking freeze, thought tracking). Οι μαθητές βρήκαν μια θέση στον χώρο ώστε να νιώσουν άνετα. Αφηγήθηκα προφορικά το λαϊκό κινέζικο παραμύθι *ο λιθοξόος* και έκανα παύση σε κάθε μεταμόρφωση του ήρωα ώστε αυτός να δραματοποιηθεί από τους μαθητές. Η πρώτη παύση της αφήγησης έγινε όταν περιέγραψα τον λιθοξόο με την αρχική του μορφή και ιδιότητα. Όσοι μαθητές ένιωθαν άνετα υποδύθηκαν τον ήρωα. Έπειτα η αφήγηση συνεχίστηκε και διακοπτόταν κάθε φορά που ο ήρωας μεταμορφωνόταν για να γίνει η δραματοποίηση από τους μαθητές. Λίγο πριν το τέλος του παραμυθιού, όλοι οι μαθητές μπήκαν στο ρόλο του ήρωα και παρέμειναν σιωπηλοί. Τότε πλησίασα έναν - έναν και με ένα άγγιγμα έθεσα ερωτήσεις στους μαθητές που βρίσκονταν σε ρόλο και εκείνοι ανταποκρίθηκαν εκφράζοντας τις σκέψεις τους δυνατά. Για παράδειγμα: *Πώς νιώθεις; Τι σκέφτεσαι να κάνεις; Τι σου αρέσει τώρα σε εμένα;*. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκάλυπταν τις βαθύτερες σκέψεις και τις προθέσεις τους.

- Περιγραφή σκέψεων και συναισθημάτων που νιώθουν οι μαθητές όταν βιώνουν μια αλλαγή. Με αφορμή το παραμύθι *λιθοξόος*, οι μαθητές περιέγραφαν τους λόγους που τους ώθησαν να κάνουν αλλαγές στον εαυτό τους ή στην καθημερινότητά τους και εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που αυτές οι αλλαγές τους προκάλεσαν.

Διαπίστωση: Οι μαθητές ανέπτυξαν ορισμένα χαρακτηριστικά της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης αφού γνώρισαν τις εσωτερικές τους δυνατότητες και αναγνώρισαν τα συναισθήματά τους. Έτσι κατανόησαν καλύτερα τον εαυτό τους.

## 2) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης*

- Ο συλλογικός χαρακτήρας (collective character). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 258-260) πρόκειται για ένα συλλογικό πρόσωπο. Οι μαθητές προσεγγίζουν με την δραματοποίηση πλευρές του χαρακτήρα του. Στο παραμύθι *το δέντρο που έδινε* οι μαθητές έγιναν η μηλιά. Τα χέρια τους έγιναν κλαδιά και μήλα, το σώμα τους ο κορμός του δέντρου και τα πόδια τους οι ρίζες αυτού. Οι μαθητές δρούσαν πλέον ως μία μηλιά, ως ένα όλον. Έτσι βρέθηκαν σε διάλογο και κατέθεσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τη σχέση τους με το αγόρι του παραμυθιού. Κάθε φορά που εκείνος ζητούσε κάτι από αυτούς, ανταποκρίνονταν ανάλογα.
- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο μικρότερες ομάδες των τεσσάρων ατόμων και αναζήτησαν ιδέες για το εναλλακτικό κλείσιμο της ιστορίας *το δέντρο που έδινε*. Κατά τη διαδικασία προσπάθησαν να μην ασκούν κριτική στους άλλους αλλά να ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους να εκφράσουν όλες τις ιδέες τους, ακόμη και αν εκείνες ήταν υπερβολικές ή παράλογες. Στόχος ήταν να γίνει η σύνθεση των ιδεών ώστε κάθε ομάδα να προτείνει ένα διαφορετικό τέλος της ιστορίας.

Διαπίστωση: Οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά, διευθέτησαν συγκρούσεις και διέκριναν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των άλλων. Πρόκειται για αντιπροσωπευτικά στοιχεία της διαπροσωπικής νοημοσύνης.

3) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης.*

- Ανακριτική καρέκλα (hot seating). Μετά την εξιστόρηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού *Σταχτοπούτης*, ζήτησα από ένα παιδί να καθίσει στην καρέκλα σε ρόλο *ήρωα*. Οι υπόλοιποι μαθητές κάθισαν απέναντί του και του απηύθυναν ερωτήσεις που αφορούσαν στην προσωπικότητα, τον τρόπο ζωής και τις επιλογές του ήρωα του παραμυθιού. Καθώς ο μαθητής που βρισκόταν σε ρόλο απαντούσε στις ερωτήσεις τους, οι μαθητές μπορούσαν να ανακαλύψουν τις βαθύτερες σκέψεις του παιδιού που καθόταν στην ανακριτική καρέκλα και να δουν το παραμύθι από την οπτική γωνία του παιδιού.
- Προφορική και γραπτή αφήγηση παραμυθιού. Στην προφορική αφήγηση οι μαθητές εξασκήθηκαν στον τρόπο απεύθυνσης προς το κοινό χρησιμοποιώντας κατάλληλα τη φωνή, το λεξιλόγιο, τη στάση του σώματος, τα μουσικά όργανα και τα σκηνικά υλικά (Ένα υλικό που χρησιμοποιείται συχνά είναι τα πανιά). Ακόμη πειραματίστηκαν αρκετές φορές να γράψουν μία παραλλαγή ενός παραμυθιού ή το δικό τους παραμύθι με τον κατάλληλο γι' αυτούς αφηγηματικό τρόπο. Και στις δύο μορφές αφήγησης οι μαθητές γνώριζαν τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού καθώς σε πολλά παραμύθια είχαν εντοπίσει ορισμένες από τις 31 λειτουργίες των δρώντων προσώπων όπως τις ορίζει ο Προπ (1991). Για παράδειγμα, στα περισσότερα παραμύθια υπάρχει μία απαγόρευση που ο ήρωας καλείται να υπερβεί. Ακόμη σε πολλά παραμύθια υπάρχει ένας *ανταγωνιστής* που επιχειρεί να ξεγελάσει τον *ήρωα*.

Διαπίστωση: Οι μαθητές ανέπτυξαν χαρακτηριστικά της γλωσσικής νοημοσύνης καθώς διηγήθηκαν ιστορίες με ευχέρεια, έπαιξαν με τις αποχρώσεις της φωνής τους, τους κανόνες και τους ρυθμούς της γλώσσας και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.

4) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της σωματο-κιναισθητικής νοημοσύνης*

- Παγωμένη εικόνα (still image / freeze frame). Στο έντεχνο παραμύθι *Το κάτι άλλο* οι μαθητές παρουσίασαν μεμονωμένα ή σε ομάδες παγωμένες εικόνες από το παραμύθι αξιοποιώντας τη φαντασία τους και αυτοσχεδιάζοντας. Οι μαθητές μέσα από το βλέμμα, το σχήμα και τη στάση που πήρε το σώμα τους παρουσίασαν συναισθήματα και σκέψεις των προσώπων που συμμετείχαν στην ιστορία.

- Παντομίμα μόνο με χέρια και με πόδια. Τοποθετήθηκε ένα πανί που κάλυπτε όλο το σώμα των μαθητών εκτός από τα χέρια ή τα πόδια τους. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες που αποτελούνταν από δύο άτομα και δραματοποίησαν πίσω από το πανί ένα στιγμιότυπο από το παραμύθι *Το κάτι άλλο*. Ήχοι και μελωδίες που επέλεξε ενίσχυσαν την έκφραση των μαθητών. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν την παντομίμα εξέφρασαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που ένιωσαν σε ένα φύλλο χαρτί και προσπαθούσαν να μαντέψουν το στιγμιότυπο από το παραμύθι. Έπειτα, έγινε μία ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων από τους μαθητές που αποτελούσαν το κοινό και από εκείνους που βρίσκονταν σε ρόλο.

Διαπίστωση: Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν συντονισμένα τις κινητικές τους δεξιότητες για να εκφράσουν και να μεταβιβάσουν ιδέες, πληροφορίες και συναισθήματα και έτσι ανέπτυξαν ορισμένα χαρακτηριστικά της σωματο-κιναισθητικής νοημοσύνης.

5) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της χωροαντιληπτικής νοημοσύνης*

- Χωρική αναπαράσταση της ιστορίας στο χαρτί. Έχοντας ακούσει τις περιπέτειες του *Σεβάχ του θαλασσινού* οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των έξι ατόμων και παρουσίασαν σε χαρτί του μέτρου τη διαδρομή του ταξιδιού του, τον τόπο από όπου ξεκίνησε, τους τόπους που συνάντησε και τις περιπέτειες που αντιμετώπισε. Με αυτόν τον τρόπο χαρτογράφησαν το παραμύθι.
- Δημιουργώντας παραμύθια έχοντας αφορμή εικόνες. Οι εικόνες ήταν ζωγραφιές, πίνακες, εικόνες από περιοδικά ή φωτογραφίες που απεικόνιζαν τόπους. Οι τόποι μπορούσαν να είναι τόποι έναρξης ή αφετηρίας ενός παραμυθιού. Οι μαθητές αφηγούνταν γραπτώς την ιστορία αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έδινε η εικόνα και τη φαντασία τους.

Διαπίστωση: Οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους, να δημιουργήσουν νοητικές εικόνες και να δημιουργήσουν μνημονικούς κανόνες για να θυμηθούν την ιστορία. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά της χωροαντιληπτικής νοημοσύνης.

6) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης*

- Ηχογράφημα ενός παραμυθιού. Οι μαθητές χώρισαν σε ενότητες μία περιπέτεια του *Σεβάχ του θαλασσινού* και παρήγαγαν τους κυρίαρχους

ήχους κάθε ενότητας όπως της πέτρας που σύρθηκε από τον Κύκλωπα, της πέτρας που έπεφτε στη θάλασσα, του φιδιού που κροτάλιζε, του κύματος που χτυπούσε με βία το καράβι κ.α.

- Μουσική επένδυση των παραμυθιών. Την ώρα του ομίλου χρησιμοποιούσα πολύ συχνά μουσική υπόκρουση ενώ αφηγούμουν ένα παραμύθι ή όταν οι μαθητές δούλευαν τις τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής που προανέφερα. Με αυτόν τον τρόπο η μουσική τροφοδοτούσε συναισθήματα, σκέψεις και εικόνες με αποτέλεσμα η έκφραση των μαθητών στον γραπτό ή προφορικό λόγο να γίνεται αβίαστα.

Διαπίστωση: Οι μαθητές άντλησαν πληροφορίες για την ιστορία και τους ήρωες μέσα από τη μουσική και παρήγαγαν ρυθμούς και μελωδίες για μια συγκεκριμένη ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο ανέπτυξαν στοιχεία της μουσικής νοημοσύνης.

7) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής νοημοσύνης*

- Συνέντευξη του ήρωα. Οι μαθητές έγιναν ερευνητές και πήραν συνέντευξη από τον μαθητή που βρισκόταν σε ρόλο *ήρωα*. Χρησιμοποίησαν κατάλληλο ύφος, έγιναν ενεργοί ακροατές και δόμησαν τις ερωτήσεις τους με στόχο να διερευνήσουν τις προθέσεις και τα κίνητρα του γίγαντα στο παραμύθι *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αναφέρω ενδεικτικά κάποιες από τις ερωτήσεις των μαθητών: *Γιατί έδιωξες τα παιδιά από τον κήπο σου; Γιατί προτιμάς να μένεις μόνος σου; Τι είναι αυτό που έκανε τον κήπο σου να ερημώσει;*
- Σειροθέτηση εικόνων για τη δημιουργία ενός παραμυθιού. Οι μαθητές διάλεξαν τυχαία 6 κάρτες που απεικόνιζαν, πρόσωπα, ζώα, πράγματα και τόπους. Αξιοποιώντας τη φαντασία τους και ορισμένες από τις λειτουργίες του Προπ δόμησαν ένα παραμύθι. Πιο συγκεκριμένα δόμησαν το παραμύθι τους έχοντας ορίσει έναν *ήρωα*, έναν *ανταγωνιστή*, μία *δολιοφθορά*, έναν *βοηθό*, έναν *τόπο εκκίνησης* του ήρωα, έναν *τόπο κατάληξης* του κ.α.

Διαπίστωση: Οι μαθητές έκαναν συσχετισμούς, πειραματίστηκαν, διατύπωσαν υποθέσεις και επίλυσαν προβλήματα με αποτέλεσμα να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική τους νοημοσύνη.

8) *Τεχνικές θεάτρου και δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη της νατουραλιστικής νοημοσύνης*

- Ταξινόμηση ζώων, κατασκευή μάσκας και παιχνίδια ρόλων. Στο παραμύθι *Ρίνος Σβερκοχοντρίνος* οι μαθητές επέλεξαν ένα ζώο που θα ήθελαν να μιμηθούν και έκαναν έρευνα για να μάθουν τα χαρακτηριστικά του. Ακολούθησε συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας των μαθητών και ταξινόμησή των ζώων σε κατηγορίες. Ύστερα κατασκεύασαν μάσκες από χαρτί και τις ζωγράρισαν ώστε να απεικονίζεται το πρόσωπο του ζώου που είχε επιλέξει ο κάθε μαθητής. Ακόμη μιμήθηκαν τους ήχους και τη στάση του σώματός εκείνων των ζώων και δραματοποίησαν ένα στιγμιότυπο από το παραμύθι (τη συνέλευση των ζώων) σε έναν εξωτερικό χώρο του σχολείου όπου ήταν έντονο το φυσικό στοιχείο (φυτά, γρασίδι κ.α).

Διαπίστωση: Οι μαθητές ανέπτυξαν την παρατηρητικότητα τους στη φύση και ταξινόμησαν χαρακτηριστικά των ζώων αναπτύσσοντας έτσι χαρακτηριστικά του νατουραλιστικού τύπου νοημοσύνης.

### *Συμπεράσματα*

Το παραμύθι λαϊκό και έντεχνο λειτούργησε ως ένα πολυδύναμο εργαλείο που συνέβαλε στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια που ενώ οι μαθητές ασκούνταν στην ανάπτυξη ενός τύπου νοημοσύνης μπορούσε να επιτευχθεί δευτερευόντως ή παράλληλα και η ανάπτυξη και άλλων τύπων νοημοσύνης αφού δεν είναι αποκομμένοι και ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον αλλά λειτουργούν και ενεργοποιούνται συνδυαστικά ανάλογα με τις εμπειρίες, το γνωστικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον και υπόβαθρο των μαθητών (Gardner, 1983).

Θεωρώ πως η επίδραση του παραμυθιού θα ήταν μεγαλύτερη αν η χρήση του δεν περιοριζόταν κυρίως στο πλαίσιο του ομίλου ή κάποιων διδακτικών ωρών κατά τη διάρκεια τα σχολικής χρονιάς. Το παραμύθι (λαϊκό και έντεχνο) θα μπορούσε να εισβάλει δυναμικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς μέσα από αυτό οι μαθητές καλλιεργούν πολλές δεξιότητες που αποκτούν αποσπασματικά μέσω των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι το μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής κ.ο.κ.

### *Βιβλιογραφία*

- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία Μουσικοθεραπεία. Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.

- Greig, N. (2005). *Playwriting: A practical guide*, pub. Routledge, University studio press.
- Jennings, S. (1987). *Dramatherapy: Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. Croom Helm.
- Jennings, S. (1984). *Remedial Drama*. A & C Black Theatre arts books.
- Κουλουμπή- Παπαπέτρου, Κ. (1988). Ο Bruno Bettelheim για τα παραδοσιακά παραμύθια, *Διαδρομές*, 9, σ.17.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. NY: Schocken Books.
- Λέτσιος, Κ. (2001). *Το ψυχόδραμα Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προσοπτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπέτελχάιμ, Μ.(1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. (μτφρ: Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού*. (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Smith, M. K. (2002, 2008). *Howard Gardner, multiple intelligences and education"*, *the encyclopedia of informal education*, προσπελάστηκε 22/04/2014
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Πηγές

- Προγράμματα Σπουδών Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. (2000). [ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001]. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μέγας, Γ. (2008). *Ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Εστία.
- Κέιβ, Κ. (2012). *Το κάτι άλλο*. (μτφρ. Ρ.Τουρκολιά- Κυδωνιέως). Αθήνα: Πατάκης.
- Βουλούρδος, Γ. (επιμ. & μτφρ.). (2011) *Παραμύθια από την Κίνα*. Αθήνα: Απόπειρα.
- Shel, S.(1998). *Το δέντρο που έδινε*. (μτφρ. Χ. Σκαπεντζή). Αθήνα: Δωρικός.
- Oscar, W. (2010). *Ο Εγωιστής γίγαντας*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ende, M. (2001). *Ρίνος Σβερκοχοντρίνος*. (μτφρ. Ε. Βαρδάκη- Βασιλείου). Αθήνα: Πατάκης.
- Σεβάχ ο θαλασινός. (2005). (μτφρ. Π. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα.

### Βιογραφικό σημείωμα

Η Χρυσούλα Σεμέλη Μισαηλίδη είναι απόφοιτος και υπότροφος του Παιδαγωγικού Τμήματος της Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Το 2012, στο πλαίσιο του Erasmus πραγματοποίησε εξαμηνιαία πρακτική άσκηση σε δημόσιο δημοτικό σχολείο στη Βιέννη. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Roma



Τρε και εν ενεργεία εκπαιδευτικός. Υπηρετεί στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα Γείτονα και είναι υπεύθυνη του ομίλου «Παραμύθια στη Σύγχρονη Εποχή» και για την προετοιμασία των μαθητών του Δημοτικού σε διαγωνισμούς ποίησης, παραμυθιού και Φυσικής. Ήταν επιμορφώτρια στο εκπαιδευτικό σεμινάριο του προγράμματος EuropeStarts που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς (2014). Παρακολούθησε το e learning επιμορφωτικό σεμινάριο στην Προσχολική Ψυχολογία του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια αφήγησης και αξιοποίησης του παραμυθιού στην εκπαίδευση στο Κέντρο Μελέτης και Διάδοσης Μύθων και Παραμυθιών και στο Θέατρο των Αλλαγών. Τέλος, έχει ολοκληρώσει το ετήσιο πρόγραμμα σωματικού θεάτρου του Αντ. Κουτρομπή

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ενδεικτικές φωτογραφίες από την ώρα του Ομίλου





# “Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια”: Ιχνηλασία του ποιητικού λόγου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης

## Πηνελόπη Στράτη

Φιλολόγος, 4ο ΓΕΛ Αλεξανδρούπολης  
[penstrati@gmail.com](mailto:penstrati@gmail.com)

### *Περίληψη*

Η διερευνητική δραματοποίηση αξιοποιείται στην ιχνηλασία της πρόσληψης του ποιητικού λόγου από τους μαθητές στα πλαίσια ενός εργαστηρίου δραματοποίησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου. Επιχειρείται αρχικά θεωρητική τεκμηρίωση της χρήσης της διερευνητικής δραματοποίησης ως καταλληλότερης διδακτικής μεθοδολογίας για επίτευξη της γνωστικής, παιδαγωγικής και ψυχοκοινωνικής στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής δράσης, με βάση τα χαρακτηριστικά της εμπλεκόμενης μαθητικής ομάδας, ενώ παράλληλα τονίζεται η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή. Ακολουθεί η καταγραφή των σταδίων της διερευνητικής δραματοποίησης και των θεατρικών τεχνικών που αξιοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο εργαστήριο, καθώς και η στόχευση και τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, κατά τη δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας επιχειρείται εξοικείωση με τον ποιητικό λόγο μέσω της ενεργητικής ακρόασης, του θεατρικού παιχνιδιού και της αισθησιοκινητικής δράσης – καθοδηγημένης φαντασίας, ενώ κατά τη δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος αξιοποιούνται η παγωμένη εικόνα, οι φωναχτές σκέψεις, το γλυπτό της ομάδας, η αισθησιοκινητική δράση – καθοδηγημένη φαντασία και η καρέκλα των αποκαλύψεων, με στόχο τη διερεύνηση της πρόσληψης και αλληλεπίδρασης των εφήβων με τον ποιητικό λόγο και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Στο στάδιο της αξιολόγησης επιχειρείται αναστοχασμός μέσω προσωπικού ημερολογίου με τη μορφή λεκτικής καταγραφής και εικαστικής αποτύπωσης, στοχεύοντας στη διερεύνηση αφενός του βαθμού επίτευξης ετερογνωσίας και αυτογνωσίας και αφετέρου του βαθμού πρόσληψης και κατανόησης του ποιητικού λόγου.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές, πρόσληψη ποίησης

### *Abstract*

The inquiry drama is developed in the tracing of poetry reception by the students of a Lyceum Literature course during a drama workshop in the class. A theoretical substantiation of the use of the inquiry drama as the most appropriate teaching methodology for achieving the cognitive, pedagogical and psychological aims of the workshop is first attempted, based on the features of the specific student group, whilst the importance of the role of the teacher as facilitator is also stressed. Then the stages of the inquiry drama and the drama techniques developed in the specific workshop are reported, along with their targets and results. Specifically, during the stage of group atmosphere creation, the familiarisation of the students with the poetic language is at-

tempted through active listening, theatrical play and bodily-kinaesthetic action – guided fantasy. The still image, the thought-tracking, the group sculpture, the bodily-kinaesthetic action – guided fantasy and the hot seating are used for the creation of a dramatic – new environment, aiming at the exploration of the teenagers' reception of and interaction with the poetic language and the cultivation of empathy. In the assessment stage the students are prompted, via personal diaries, in the form of verbal and pictorial representation, to reflect on the extent of the attainment of other-awareness and self-awareness and on the extent of reception and understanding of the poetic language.

**Keywords:** Inquiry drama, drama techniques/conventions, poetry reception

### *Η διερευνητική δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος<sup>1</sup>*

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) είναι μια παιδαγωγική και αισθητική διαδικασία, με γνωστική, καλλιτεχνική και ψυχοκοινωνική στοχευση. Το γεγονός αυτό την καθιστά μια δημιουργική διδακτική μέθοδο, η οποία συμβάλλει στη γνωστική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μετεχόντων, εφόσον τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν σε φαντασιακά περιβάλλοντα, να βιώσουν τα δράματα, αλλά και να στοχαστούν πάνω σε αυτά τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης όσο και μετά από αυτή (Παπαδόπουλος, 2010: 121). Οι μετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάζουν επινοώντας, διαμορφώνοντας, κρίνοντας και αξιολογώντας τα δράματα. Οι πολλαπλές οπτικές θέασης των πραγμάτων τους καθιστούν ικανούς να ανιχνεύσουν, κατανοώντας ή αμφισβητώντας, τα κίνητρα και τα αποτελέσματα των ενεργειών των προσώπων, ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (empathy), να οδηγηθούν σε ετερογνωσία και, βαθμιαία, σε αυτογνωσία, μέσω συλλογικής δράσης και συναισθηματικής ενδοσκόπησης.

Οι μετέχοντες στη διερευνητική δραματοποίηση εισάγονται στο δραματικό περιβάλλον είτε με ένα προϋπάρχον λογοτεχνικό κείμενο, είτε με ένα ηχητικό ή οπτικό κίνητρο-ερέθισμα, όπως μια μουσική σύνθεση, ένα τραγούδι, μια ταινία (Παπαδόπουλος, 2010: 127-128), το οποίο δραματοποιούν με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο, με λεκτική ή εικαστική αναπαράσταση, και το οποίο γίνεται αντικείμενο κριτικού στοχασμού και εσωτερικής διερεύνησης. Επομένως, δίνεται η δυνατότητα στους μετέχοντες να εισαχθούν σε ένα παιχνίδι δημιουργικής φαντασίας σε ασφαλές περιβάλλον, μέσα από βιωματικές πρακτικές συνεργασίας κατά τη διερεύνηση και την ερμηνεία των δραμάτων, ενδυναμώνοντας τον πολιτισμικό, ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2010: 122). Οι μετέχοντες

---

<sup>1</sup> Εισηγητής της διερευνητικής δραματοποίησης, ως όρου και διδακτικής μεθόδου, είναι ο Σίμος Παπαδόπουλος. Με τη μέθοδο αυτή ανανεώνεται, διευρύνεται και δίνεται νέα διάσταση και προοπτική στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας με τη δημιουργική συνύπαρξη Τέχνης και Εκπαίδευσης (βλ. Παπαδόπουλος, Σ. 2007).

έχουν τη δυνατότητα να ξαναζήσουν τα θετικά τους βιώματα και να μετασχηματίσουν τα αρνητικά ή τραυματικά, επανεξετάζοντας και μετασχηματίζοντας τις εμπειρίες τους και ανακαλύπτοντας τους πιθανούς εαυτούς τους, τις πολλαπλές “υποκειμενικότητές τους” (Αλκηστis, 2008: 28). Η συλλογικότητα της δράσης δε μηδενίζει την προσωπική συμμετοχή στα δρώμενα, ούτε καταπνίγει διαφωνούσες απόψεις, αλλά δίνει βήμα σε αποκλίνουσες συμπεριφορές και σε αντικρουόμενες σκέψεις, ώστε να παρουσιαστούν, να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν.

Η ουσιαστική συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται, επομένως, στο γεγονός ότι αναδεικνύει το *δραματικό είναι* ενός κειμένου και το μετουσιώνει σε *δραματικό γίνεσθαι* με τρόπο δημιουργικά βιωματικό, δίνοντας τη δυνατότητα στους μετέχοντες να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους, καταθέτοντας τη δική τους πρόσληψη των δρωμένων. Με αναγωγή στο δίπολο *δυνάμει* και *ενεργεία* της αριστοτελικής σκέψης<sup>2</sup>, η διερευνητική δραματοποίηση ορίζεται ως μια μέθοδος διερεύνησης του δυναμικά ενυπάρχοντος στοιχείου ενός λεκτικού (προφορικού ή γραπτού), ηχητικού ή οπτικού ερεθίσματος και ταυτόχρονης μετουσίωσής του σε ενεργητικά αναπαριστώμενο και αναδημιουργούμενο, εφόσον ενεργοποιεί κάθε λανθάνουσα δυναμική του. Από μια άλλη οπτική, με αναγωγή στην ορολογία της φυσικής επιστήμης<sup>3</sup>, η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί μια μέθοδο προσέγγισης της *ύλης* του ερεθίσματος και αποσυμπύκνωσης της εγγενούς του *ενέργειας*. Η απελευθέρωση αυτής της ενέργειας οδηγεί όσους μετέχουν στη διαδικασία δραματοποίησης σε ουσιαστική διερεύνηση της προσωπικής και συλλογικής πρόσληψης των δρωμένων με συναισθηματική μέθεξη και στοχαστική διείσδυση όχι μόνο στα εμφανή αλλά και στα υφέρποντα στοιχεία τους.

### *Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής*

Χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές, ο εκπαιδευτικός αλλάζει “ρόλο” και από φορέας μιας γνωστικής ύλης μετατρέπεται σε εμπυχωτή παιδιών (Κουρετζής, 1991: 45). Με τη μεσολάβησή του η τέχνη, ως πηγή μόρφωσης, σε συνδυασμό με τη γνώση, ως πηγή κριτικής σκέψης, καθίσταται το κατεξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας (Γραμματάς, 2004: 150-151). Κατά τη διερευνητική δραματοποίηση, προτεραιότητα του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή μιας μαθητικής ομάδας είναι η αναζήτηση της αυθεντικότητας και γνησιότητας του βιώματος των μετεχόντων, που επιτυγχάνεται με την εισαγωγή την κατάλληλη στιγμή του εστιακού κέντρου (focus) και της δραματικής έντασης (dramatic tension), ώστε να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να

---

2 Αριστοτέλης, *Ηθ. Νικ.* Β 1, 4.

3 Σύμφωνα με τη Φυσική, η ύλη είναι συμπυκνωμένη ενέργεια.

παραμείνει αμείωτο κατά τη διερεύνηση των δρωμένων (Παπαδόπουλος, 2010: 214-218). Σε αυτό συμβάλλει και η εισαγωγή των κατάλληλων κάθε φορά τεχνικών που δημιουργούν περιορισμούς, καθυστερήσεις ή ανατροπές και βασίζονται στην έκπληξη, την αβεβαιότητα, την έλλειψη χρόνου ή χώρου, τις μπερδεμένες σχέσεις, την απαγόρευση (Παπαδόπουλος, 2010: 236). Οι θεατρικές τεχνικές, εξάλλου, αφορούν στην ανίχνευση του μέτρου για το ωραίο, που διαθέτουν σε λανθάνουσα κατάσταση τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής, και στην ενσάρκωσή του σε πράξεις μέσω της δραματικής έκφρασης (Μουδατσάκις, 1994: 29). Επομένως, ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής επιχειρεί την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στα δρώμενα με στόχο την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της λογικής, την απόκτηση γνώσης και εμπειρίας, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενίσχυση της δυναμικής της μαθητικής ομάδας. Οι θετικές εμπειρίες των μαθητών έχουν αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον, όταν αισθάνονται αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, δημιουργούν θετική στάση προς τον εαυτό τους και τη σχολική ζωή (Ματσαγούρας, 2003: 214). Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής, επομένως, επιστρατεύει τη γνώση και την εμπειρία του για την κινητοποίηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών του. Σχεδιάζει προσεκτικά το γενικό πλαίσιο της δράσης της μαθητικής ομάδας, ανάλογα με τη γνωστική, παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική στόχευση που θέτει κάθε φορά. Ταυτόχρονα όμως είναι έτοιμος να αποστασιοποιηθεί από τον αρχικό σχεδιασμό, όταν η παρέκκλιση υπαγορεύεται από το ρυθμό της ομαδικής δράσης, ή να παρέμβει βελτιωτικά, όταν στη δράση της ομάδας παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις από την αρχική στοχοθεσία (Somers, 1994: 48-49). Προσαρμόζει τα ερεθίσματα που εκπέμπει (λεκτικά, οπτικά, ηχητικά) στην εκάστοτε συγκινησιακή κατάσταση και αφήνει τη δική του αίσθηση να λειτουργεί, ώστε να θέσει σε λειτουργία και την αίσθηση των μαθητών του (Παπαδόπουλος, 2010: 176-177). Επομένως, στη διερευνητική δραματοποίηση ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής δε στοχεύει μόνο στην όξυνση των αισθήσεων των μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια των στοιχείων πολλαπλής ευφύιας (Gardner, 1983: 68) με έμφαση στη γλωσσική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Με λόγο αυτοσχεδιαστικό, ανάλογα με τη δράση της ομάδας, αλλά ειλικρινή και αυθεντικό, οδηγεί τους μαθητές στη δημιουργία βιωμάτων και εμπειριών μέσω της λεκτικής και σωματικής τους έκφρασης. Έτσι, οι μαθητές, εκτός από έναν γενικότερο προβληματισμό για τον “άλλο” (Σέξτου, 2005: 18) και αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική συνείδηση, οδηγούνται και στην κατάδυση και διερεύνηση των δικών τους συναισθημάτων.

## *Στάδια ανάπτυξης της διερευνητικής δραματοποίησης*

Ο παιδαγωγικός ρόλος και η καλλιτεχνική διάσταση της διερευνητικής δραματοποίησης ενυπάρχουν σε όλα τα στάδιά της, όπως προτείνονται από τον Παπαδόπουλο (2007: 99- 103, 2010: 125-136). Κατά το πρώτο στάδιο, τη δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, επιχειρείται η οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων και η δημιουργία του αναγκαίου ευχάριστου κλίματος για επίτευξη θετικών συνεργατικών σχέσεων. Ακολουθεί η γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον της δραματοποίησης, όπου ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής, έχοντας προσχεδιάσει τις επόμενες δράσεις, παρέχει τα αναγκαία ερεθίσματα στους μετέχοντες και τους προιδεάζει για το περιεχόμενο και τους στόχους της συγκεκριμένης δράσης. Στο τρίτο στάδιο, τη δημιουργία δραματικού - νέου περιβάλλοντος, οι μετέχοντες διαμορφώνουν τη δική τους ιστορία μέσω δράσης και στοχασμού. Στοχάζονται πάνω στην αρχική κατάσταση διεισδύοντας στο βάθος της και δρουν αυτοσχέδια με την αξιοποίηση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών και τη χρήση λεκτικών ή ηχητικών μηνυμάτων και σωματικών κινήσεων. Στη συνέχεια, κατά την αξιολόγηση, οι μετέχοντες, εντός ή εκτός ρόλου, προβαίνουν σε έναν στοχαστικό μεταγνωστικό απολογισμό των δραστηριοτήτων στοχεύοντας την αυτοαξιολόγηση της μάθησης, δράση που μπορεί να γίνεται και σε προηγούμενα στάδια, και κινητοποιούν την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της σκέψης τους. Στο τελικό στάδιο, την παρουσίαση, οι μετέχοντες προαιρετικά παρουσιάζουν τη δράση τους απύσσοις το αισθητικό τους κριτήριο.

Κατά τη διεξαγωγή των διαδοχικών σταδίων ανάπτυξης της διερευνητικής δραματοποίησης αξιοποιείται πλήθος θεατρικών τεχνικών. Οι θεατρικές τεχνικές, τα “κλειδιά της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση”, στα οποία στηρίζεται και η δυνατότητά της να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο της παιδαγωγικής και να οδηγήσει σε ουσιαστική μάθηση (Αλκηστis, 2008: 252), δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν το δραματικό περιβάλλον και να στοχαστούν πάνω σε αυτό, διερευνώντας και εξελίσσοντας σκέψεις και συμπεριφορές, δρώντας αυτοσχέδια μέσα σε πραγματικές ή φαντασιακές διαστάσεις του χώρου και του χρόνου και απύσσοις την ικανότητά τους για έκφραση, απεικόνιση, διερεύνηση, αναπαράσταση (Παπαδόπουλος, 2010: 245). Ο εμπνευστής, γνωρίζοντας τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε τεχνικής, επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη ανάλογα με το σχεδιασμό του, ώστε να οδηγηθεί σε επίτευξη της εκάστοτε αρχικής στοχοθεσίας.

## *Αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στην ιχνηλασία του ποιητικού λόγου*

Ο ποιητικός λόγος, ως κατεξοχήν φορέας της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, μπορεί να ενεργοποιήσει τα συναισθήματα του δέκτη και να κινητοποιήσει τις αισθήσεις του. Ως γνωστικό αντικείμενο όμως συχνά αποτρέπει τους μαθητές, λόγω της λεκτικής πυκνότητάς του, της αλληγορικής διάστασής του και του θραυσματικού συχνά χαρακτήρα του, που δεν επιτρέπει την εύκολη ανάγνωση του κοινωνικού και πολιτισμικού φορτίου που εμπεριέχει. Ωστόσο, αν προσπελαστεί η αρχική δυσκολία ουσιαστικής ανάγνωσης και κατανόησης του νοήματός του, ο ποιητικός λόγος με το συγκινησιακό του φορτίο μπορεί να καταστήσει τον κάθε μαθητή ικανό να αντιληφθεί λογικά ή και διαισθητικά τα στοιχεία του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου, αλλά και να συνειδητοποιήσει τη στάση τη δική του και των άλλων απέναντι στην περιβάλλουσα πραγματικότητα.

Ως εμπυχωτής της πορείας προς την προσέγγιση του ποιητικού λόγου ο εκπαιδευτικός, ανιχνεύοντας τη “ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης” (zone of proximal development) των μαθητών κατά τη διαδικασία ωρίμανσης των λειτουργιών (Vygotsky, 2000: 148) που προσδιορίζουν την κατανόηση του ποιητικού λόγου, μπορεί να αξιοποιήσει τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης. Για μια σωστή βιωματική εμπειρική αντίληψη του γνωστικού πεδίου της ποίησης ο εκπαιδευτικός “στήνει σκαλωσιές” (scaffolding) οξύνοντας τις ικανότητες των μαθητών (Bruner, 2007: 256). Εξάλλου, η χρήση της δραματοποίησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την ποιητική λειτουργία της γλώσσας και να στοχαστούν γι αυτή εντός ή εκτός ρόλου (Παπαδόπουλος, 2007: 45). Με τον τρόπο αυτό αφενός ιχνηλατείται ο ποιητικός λόγος ως γνωστικό αντικείμενο και αφετέρου η ίδια η ιχνηλασία της ποίησης καθίσταται μια παιδαγωγική διαδικασία με ψυχοκοινωνικές διαστάσεις που οδηγεί στην επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων, συλλογικών και προσωπικών, των μετεχόντων στη διαδικασία της δραματοποίησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ετερογνωσία και την αυτογνωσία των μελών της μετέχουσας μαθητικής ομάδας.

Επομένως, ένα από τα βασικότερα στοιχεία της διερευνητικής δραματοποίησης που είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη της πρόσληψης του ποιητικού λόγου είναι η βιωματική διερεύνηση της συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών με στοχευμένη ενδοσκόπηση, που μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές. Ταυτόχρονα, η σύμβαση του ρόλου (drama convention), εγγενές στοιχείο της διερευνητικής δραματοποίησης, μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία και θα κινητοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους. Με τον τρόπο αυτό η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει τη διδακτική μέθοδο που θα καλλιεργήσει τις δεξιότητες κατανόησης και αλληλε-



πίδρασης με τον ποιητικό λόγο και θα οδηγήσει πιθανώς σε αλλαγή στάσης απέναντι στον ποιητικό λόγο εν γένει.

### *Τα χαρακτηριστικά της ομάδας και οι στόχοι του εργαστηρίου*

Η διεξαγωγή του εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης που περιγράφεται στη συνέχεια, με στόχο την ιχνηλασία του ποιητικού λόγου και την ανίχνευση της πρόσληψής του από τους μαθητές, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δεύτερης θεματικής ενότητας, η οποία, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναφέρεται στην ποίηση και επιγράφεται “Παράδοση και Μοντερνισμός”. Η ιδέα αξιοποίησης της διερευνητικής δραματοποίησης στη συγκεκριμένη σχολική τάξη - ομάδα μαθητών υπαγορεύθηκε από την ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών της. Οι μαθητές της ομάδας, σε επίπεδο συνόλου, παρουσίαζαν ανομοιογένεια στη γνώση της λογοτεχνικής θεωρίας και στη δυνατότητα πρόσληψης του ποιητικού λόγου. Η ομάδα εμπειρείχε μαθητές με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, εμφανείς τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. ενώ παράλληλα παρουσίαζε μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (γηγενείς, παλινοστούντες, μουσουλμανόπαιδες, Ρομά), γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα πρόσληψης και κατανόησης του ποιητικού λόγου. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της μαθητικής ομάδας οδηγούσαν σε τάσεις δημιουργίας διακριτών μικροομάδων και σε χαλαρές διαπροσωπικές σχέσεις, γεγονός που συνέβαλλε στην επιφυλακτικότητα στις προτάσεις της φιλολόγου για μεταξύ τους συνεργασία κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο, ο κάθε μαθητής χωριστά ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος να συνεργαστεί με τη φιλόλογο, ενώ όλοι οι μαθητές της ομάδας επεδείκνυαν ευαισθησία σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καλλιέργειας αξιών και πολιτιστικών θεμάτων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών, σε προσωπικό επίπεδο, επιθυμούσε να ασχοληθεί με τον ποιητικό λόγο, αλλά σε προσωπικό χρόνο και εκτός της σχολικής τάξης.

Θεωρήθηκε επομένως ότι με την προσέγγιση του ποιητικού λόγου μέσω του εργαστηρίου της διερευνητικής δραματοποίησης θα μπορούσαν να επιτευχθούν πολλαπλοί στόχοι τόσο γνωστικοί όσο και ψυχοπαιδαγωγικοί. Ως πρωταρχικός στόχος τέθηκε η πρόσληψη, η διερεύνηση και, εν τέλει, η κατανόηση του ποιητικού λόγου μέσω καλλιέργειας της κριτικής και στοχαστικής σκέψης, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει ταυτόχρονα και στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της αισθητικής τους συνείδησης και την καλλιέργεια της εικαστικής τους έκφρασης. Επιπλέον, στόχος του εργαστηρίου ήταν η συμβολή του στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος των μαθητών μέσω της μεταξύ τους επικοινωνίας και στην ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας στα διάφορα στάδιά του

στα πλαίσια της επικοινωνιακής μεθόδου, ενώ παράλληλα σημαντική θα μπορούσε να αποδειχθεί η συμβολή του στην ανάπτυξη της κοινωνικής και διαπολιτισμικής συνείδησης των μετεχόντων μαθητών. Τέλος, το εργαστήρι, μέσω των θεατρικών τεχνικών που μετήλθε και λόγω του βιωματικού του χαρακτήρα, θα μπορούσε να αποβεί το προσφορότερο όχημα για απελευθέρωση της φαντασίας και ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των εμπλεκόμενων μαθητών.

### *Δραστηριότητες βιωματικού εργαστηρίου ιχνηλασίας του ποιητικού λόγου*

Στη συνέχεια γίνεται καταγραφή της διεξαγωγής του εργαστηρίου ιχνηλασίας του ποιητικού λόγου με συμμετοχή της παραπάνω μαθητικής ομάδας, το οποίο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Γίνεται λεπτομερής περιγραφή των επιμέρους σταδίων του εργαστηρίου με αναφορά στις θεατρικές τεχνικές που επελέγησαν, καθώς και στη στοχοθεσία, τη συμβολή και την αποτελεσματικότητα της καθεμιάς.

#### **A. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας**

##### *Ενεργητική ακρόαση. Θεατρικό παιχνίδι. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση - Καθοδηγημένη φαντασία.*

Η δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας επιχειρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των προ της διεξαγωγής του εργαστηρίου μαθημάτων στα πλαίσια του θεματικού κύκλου “Παράδοση και Μοντερνισμός”. Συγκεκριμένα, έγινε ερμηνευτική ανάγνωση ποιημάτων που ανήκουν σε όλο το φάσμα της νεοελληνικής ποίησης: δημοτικά τραγούδια, αποσπάσματα από ποιήματα της Κρητικής Λογοτεχνίας, ποιήματα της Επτανησιακής Σχολής, της Ρομαντικής Σχολής των Αθηνών, των παρνασσιστών της Νέας Αθηναϊκής Σχολής, ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη, των μεσοπολεμικών συμβολιστών, των υπερρεαλιστών της γενιάς του 1930, της Α' και Β' μεταπολεμικής γενιάς, των νεοϋπερρεαλιστών.

Κατά την ανάγνωση των ποιημάτων, τα οποία εστίαζαν σε έντονα συναισθήματα (έρωτας, χαρά, απόγνωση), αξιοποιήθηκε καταρχάς η τεχνική της ενεργητικής ακρόασης (active listening), καθώς και τεχνικές για τη συγκέντρωση της προσοχής, εφόσον η ανάγνωση από τον κάθε μαθητή έγινε με διαφορετική ένταση, τόνο, ύφος και ρυθμό, με αποτέλεσμα την επίτευξη διαφορετικής κάθε φορά ερμηνευτικής απόδοσης. Στη συνέχεια, προς εξοικείωση των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές, χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού<sup>4</sup> για την “απελευθέρωση” των μαθητών από τους κατεστημένους κανόνες συμπεριφοράς (Κουρετζής, 1991:71-76) και κινητο-

---

4 Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το θεατρικό παιχνίδι “Ο καθρέφτης μου” (Παπαδόπουλος, 2010: 492-493), κατά το οποίο οι μαθητές σε ζευγάρια αναπαρέστησαν μέσα σε πραγματική ή φαντασική κατάσταση το συναίσθημα που τους δημιουργούσε η εκάστοτε ανά- γνωση του κάθε ποιήματος.

ποιήθηκε η έκφραση του προσώπου και του σώματος των μαθητών με την τεχνική της αισθησιοκινητικής δράσης - καθοδηγημένης φαντασίας για τη βιοματική απόδοση των συναισθημάτων που αναδύονταν από κάθε ποίημα, προετοιμάζοντας τα επόμενα στάδια του εργαστηρίου.

## **B. Γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα**

### Παρακολούθηση ταινίας. Προσωπικές σημειώσεις.

Κατά στο στάδιο της γνωριμίας με το αρχικό ερέθισμα, προετοιμάζεται η δι-εξαγωγή του δημιουργικού μέρους του εργαστηρίου. Επιλέχθηκε να παρακο-λουθήσουν οι μαθητές μια ταινία με τίτλο “Τι είναι ποίηση;” του Παιδαγωγι-κού Ινστιτούτου της Κύπρου, παραγωγής της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης της Κύπρου, διάρκειας 19’. Στην ταινία σταχυολογούνται στίχοι ή ποιήματα των ποιητών Οδυσσέα Ελύτη, Γιάννη Ρίτσου, Τάσου Λειβαδίτη, Λάμπρου Πορ-φύρα και Κωστή Παλαμά. Οι στίχοι παρουσιάζονται σε δραματοποιημένες αφηγήσεις, με στόχο αφενός τον προβληματισμό των θεατών ως προς το τι είναι ποίηση κι αφετέρου την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη βιοματι-κή πρόσληψη του ποιητικού λόγου. Η ταινία θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλ-ληλη, επειδή περιείχε αποσπάσματα ποιημάτων που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν θεατρικές δραστηριότητες, εμπλέκοντας πρόσωπα, εφοδιάζοντας με θεματικούς ρόλους και αισθήματα, προάγοντας τη συγκίνηση και δίνον-τας ευκαιρία στη μαθητική ομάδα για εικαστική δημιουργία (Μουδατσάκις, 2005: 161-162). Ταυτόχρονα, έγινε σύσταση στους μαθητές, καθώς παρακο-λουθούν την ταινία, να έχουν τεταμένη την προσοχή τους, ώστε να σημειώ-νουν τους στίχους που τους αγγίζουν συναισθηματικά.

Οι στίχοι που σημείωσαν οι μαθητές έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη του εργαστηρίου, εφόσον συνέβαλαν στην καταβύθιση των μαθητών στο συναισθημά τους και στη δημιουργία του δραματικού περιβάλλοντος του επόμενου σταδίου. Κρίνεται επομένως απαραίτητο για την κατανόηση της συμβολής του ερεθίσματος στη συναισθηματική μέθεξη των μαθητών στις επόμενες δράσεις, να σταχυολογηθούν μερικοί από τους στίχους που τους εντυπώσασαν περισσότερο:

Καμιά δωρεά δεν προσφέρεται, αν δεν έχεις γι αυτήν έτοιμη την ψυχή σου. (Οδυσσέας Ελύτης, *Η μέθοδος του “άρα”*)

Είναι ορισμένοι στίχοι - κάποτε ολόκληρα ποιήματα - που μήτε εγώ δεν ξέρω τι σημαίνουν. Αυτό που δεν ξέρω, ακόμη με κρατάει. Κι εσύ έχεις δίκιο να ρωτάς. Μη με ρωτάς. Δεν ξέρω σου λέω.

(Γιάννης Ρίτσος, *Αναγκαία εξήγηση, Ποιήματα, Γ’*)

Σαν τον τρελό που, κλειδωμένος στο κελί του, ζωγράφισε στον τοίχο μια πόρτα κι έφυγε.

(Τάσος Λειβαδίτης, *Νυχτερινός Επισκέπτης*)

Εγώ, στη μέση των χωραφιών, τόσο λυπημένος, που θα μπορούσε να περάσει από μέσα μου ένα κοπάδι πουλιά  
(Τάσος Λειβαδίτης, *Νυχτερινός Επισκέπτης*)

ποιήματα - κλειδιά για την τρέλα ή τον ουρανό  
(Τάσος Λειβαδίτης, *Διαπιστώσεις*)

### **Γ. Δημιουργία δραματικού - νέου περιβάλλοντος**

#### *I. Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας.*

Κατά τη δημιουργία δραματικού - νέου περιβάλλοντος αρχίζει η διεξαγωγή του πλέον δημιουργικού μέρους του εργαστηρίου, όπου, αφού έγιναν οι πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της δράσης, η φιλόλογος, στο εξής σε ρόλο εμπνηχώτριας, με βαθιά και σταθερή φωνή δίνει οδηγίες στους μαθητές για τη νέα κατάσταση και το δραματικό χωροχρόνο και καλεί τους μαθητές με αργό βηματισμό να σηκωθούν ένας ένας και να κινηθούν σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας απαγγέλλοντας το στίχο που τους άγγιξε συναισθηματικά.

#### *II. Δημιουργία δράσης και στοχασμού. Εξοικείωση με το ρόλο.*

Οι μαθητές, κατά τη δημιουργία δράσης και στοχασμού, καλούνται από την εμπνηχώτρια να νιώσουν το συναίσθημα που τους δημιουργεί ο στίχος που απαγγέλλουν και να συνεχίσουν την κίνησή τους προσπαθώντας να εκφράσουν με το πρόσωπο και το σώμα τους αυτό το συναίσθημα. Ακολουθεί η εξοικείωση των μαθητών με το ρόλο, όπου η εμπνηχώτρια, με λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς που επινοεί και απαγγέλλει εκπέμποντας ένα “σήμα” και παράγοντας ένα ερέθισμα που συνεγείρει και ενθουσιάζει τους μαθητές (Κουρετζής, 2008: 282), τους καλεί να μετουσιωθούν στους στίχους των ποιημάτων που τους συγκίνησαν και τους παρακινεί να μεταφερθούν νοερά σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, σε αρμονία με το συναίσθημά τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενδύονται το ρόλο των στίχων που τους συγκίνησαν και αρχίζουν να εξερευνούν σωματικά τη δυναμική των συναισθημάτων.

*Εικονική, εκφραστική αναπαράσταση. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα.* Η εμπνηχώτρια καλεί τους μαθητές, όταν είναι έτοιμοι, να αποχωρήσουν ένας ένας αργά από τον κύκλο και να καταλάβουν μια θέση στο χώρο αναπαριστώντας σε παγωμένη εικόνα (still image/freeze frame) τα συναισθήματα που φέρουν ως στίχοι ποιημάτων. Μέσω αυτής της κατεξοχήν απεικονιστικής και απόστασιοποιητικής τεχνικής επιχειρείται μια συμπύκνωση της δράσης που συμβάλλει στη δημιουργία ποιητικής και στοχαστικής ατμόσφαιρας (Παπαδόπουλος, 2010: 247). Μέσω της παγωμένης εικόνας επιτυγχάνεται η απόκρυστάλλωση του νοήματος σε μια συμπυκνωμένη εικόνα (Neelands, 1990: 25) και η σωματική έκφραση των μαθητών αποτυπώνει το συναίσθημα που τους κυριεύει, το συναίσθημα που φέρουν σε ρόλο στίχων.

### III. Η διαμόρφωση της ιστορίας. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης. Τεχνική: Φωναχτές σκέψεις.

Στην επόμενη φάση, η στοχαστική διερεύνηση βαθαίνει και αναφαίνεται το εστιακό κέντρο (focus) καθώς η εμπυχωτρία πλησιάζει αργά τους στίχους έναν έναν και με ένα απαλό άγγιγμα στον ώμο διερευνά τη σκέψη τους χρησιμοποιώντας την τεχνική των φωναχτών σκέψεων (talking freeze/thought tracking). Οι μαθητές σε ρόλο στίχων αποκαλύπτουν τις βαθύτερες σκέψεις τους, τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις πραγματικές τους επιδιώξεις. Έτσι εξυφαίνεται το “υπόγειο κείμενο” και ενδυναμώνεται η μεταγνωστική κατάσταση των συμμετεχόντων, που κινητοποιούν τη σκέψη τους και τη συντονίζουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010: 253-254). Οι ερωτήσεις που θέτει η εμπυχωτρία στους μαθητές-στίχους αφορούν κυρίως στη διερεύνηση του συναισθήματός τους και επιχειρούν να φωτίσουν τη γενεσιουργό αιτία του και την επίδρασή του. Τα ερωτήματα που τίθενται εναλλάξ σε διαφορετικούς μαθητές-στίχους στοχεύουν στην αποκρυστάλλωση του νέου δραματικού περιβάλλοντος: “Ποιο είναι το συναίσθημά σου;”, “Πώς γεννήθηκες;”, “Πόσο καιρό περιμένεις;”, “Πού βρίσκεσαι;”, “Πώς έφτασες ως εδώ;”, “Τι σκέφτεσαι για τους άλλους στίχους γύρω σου;”, “Με ποιον στίχο θα ήθελες να βρίσκεσαι στο ίδιο ποίημα;”. Οι μαθητές-στίχοι, όντας σε παγωμένη εικόνα, βίωσαν μοναξιά, φόβο, ελευθερία, απελπισία, αγωνία, έρωτα, περιέργεια, λύπη, ηρεμία, ανεξαρτησία, συγκίνηση, κατανόηση, μελαγχολία, ελπίδα, δέος. Οι απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα της τεχνικής των φωναχτών σκέψεων, με στόχο την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, ήταν στην ουσία συμπληρωματικές η μία της άλλης. Οι περισσότερες σύγκλιναν στο ότι οι στίχοι βρίσκονταν σε εγκλεισμό για πολλά χρόνια, από τότε που γεννήθηκαν στο μυαλό κάποιου ποιητή, ότι περιμένουν κάποιον αναγνώστη να τους διαβάσει και λαχταρούν τη συντροφιά των υπόλοιπων στίχων με τους οποίους μέχρι τώρα δεν είχαν ουσιαστική επαφή, όλοι μαζί όμως θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ποιητική ανθολογία που θα άλλαζε τη ζωή όποιου τους διάβαζε. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές-στίχοι διαμόρφωσαν την ιστορία τους, δίνοντας έναυσμα στην εμπυχωτρία να επιτείνει στις επόμενες φάσεις του εργαστηρίου τη δραματική ένταση (dramatic tension) και να τους οδηγήσει από την κριτική διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης του ποιητικού λόγου στη στοχαστική διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης και πρόσληψής του.

Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης. Αλλαγή της κατάστασης. Τεχνική: Γλυπτό της ομάδας. Κατόπιν η εμπυχωτρία, με στόχο την αλλαγή της κατάστασης για την προώθηση της δράσης, παρακινεί κάθε μαθητή-στίχο να μετακινηθεί με αργές και προσεκτικές κινήσεις στο κέντρο του χώρου πλησιάζοντας το στίχο του οποίου το συναίσθημα εναρμονίζεται με το δικό του και, αν νιώθει την ανάγκη, να αγγίξει απαλά τον ώμο του άλλου μα-

θητή-στίχου, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μια ιδανική εικόνα (ideal image) αναπαριστώντας μια ποιητική ανθολογία. Πράγματι οι μαθητές, αποδίδοντας με τις κινήσεις και τη στάση τους τα συναισθήματά τους και αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες σκέψεις και επιθυμίες τους δημιούργησαν μέσω της τεχνικής του γλυπτού της ομάδας (group sculpture) (Neelands, 1990: 79, Άλκηστις, 2008: 260) μια ποιητική ανθολογία, ανταποκρινόμενοι μέσα από την ασφάλεια του ρόλου τους στο κάλεσμα της εμπυχωτριάς για συνεργασία και ομαδική δράση. Απηχώντας τη συνολική άποψη της ομάδας για την κατάσταση όπως ιδανικά θα μπορούσε να είναι (Παπαδόπουλος, 2010: 251) άγγιζαν ο ένας τον άλλο, δημιουργώντας ένα εκπληκτικό ομαδικό γλυπτό με τα σώματά τους, που αποκαλύπτει τα μύχια συναισθήματά τους. Εντός του ρόλου τους, δημιούργησαν μια ποιητική ανθολογία σε αναμονή ανάγνωσης από μνημένους ή μη μνημένους στην ποίηση αναγνώστες.

Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία. Συμβατικός – πραγματικός ρόλος. Χρησιμοποιώντας την τεχνική της αισθησιοκινητικής δράσης – καθοδηγημένης φαντασίας, η εμπυχωτρία προχωρά στην επίταση δραματικής έντασης κινητοποιώντας τη φαντασία των μαθητών σε ρόλο στίχων. Τους ανακοινώνει ότι η ποιητική ανθολογία που έχουν δημιουργήσει μετουσιωμένοι σε στίχους βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας στην οποία διεξάγεται το μάθημα της Λογοτεχνίας, μεταφέροντάς τους σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Τους πληροφορεί ότι γύρω τους κινούνται νοερά οι μαθητές της τάξης, οι ίδιοι δηλαδή οι μαθητές-στίχοι στην πραγματική τους διάσταση και ότι στόχος τους είναι τώρα να προσελκύσουν την προσοχή τους. Με τον τρόπο αυτό η εμπυχωτρία φέρνει αντιμέτωπους τον συμβατικό και τον πραγματικό ρόλο των μαθητών, αντιστρέφοντάς τους, και ταυτόχρονα ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό, τη φαντασία και την επινοητικότητά τους, εφόσον θα πρέπει να σκεφτούν οι ίδιοι, σε ρόλο στίχων και σε φαντασιακό περιβάλλον, τον τρόπο με τον οποίο θα μνήσουν τον πραγματικό εαυτό τους στη μαγεία του ποιητικού λόγου, αποκαλύπτοντας έτσι τις βαθύτερες σκέψεις τους για τη στάση τους απέναντι στη ποίηση.

Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία. Το μαγικό κουτί. Η εμπυχωτρία δίνει επιπλέον έναυσμα στη δημιουργική σκέψη των μαθητών-στίχων τοποθετώντας μπροστά στην ποιητική ανθολογία ένα κουτί που εμπεριέχει πολλά μικροαντικείμενα και παρακινεί τους μαθητές να πάρουν από μέσα το αντικείμενο της επιλογής τους. Τους πληροφορεί ότι το κουτί είναι μαγικό και μπορούν να πάρουν από μέσα ακόμη και αντικείμενα της φαντασίας τους. Με το αντικείμενο που θα επιλέξουν θα πρέπει να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών-εαυτών τους που κινούνται νοερά γύρω τους, με στόχο να προσεγγίσουν, να διαβάσουν και να κατανοήσουν τους στίχους της ποιητικής ανθολογίας που βρίσκεται στο κέντρο της τάξης και την αποτελούν οι ίδιοι σε ρόλο στίχων και σε σχήμα γλυπτού της ομάδας.

Έρευνα. Τεχνική: Η καρέκλα των αποκαλύψεων. Η δραματική ένταση κορυφώνεται όταν η εμπυρωχώρα τοποθετεί δίπλα στο μαγικό κουτί μια καρέκλα και παροτρύνει τους μαθητές σε ρόλο στίχων να πάρουν ένα αντικείμενο από το μαγικό κουτί και, αφού έχουν διερωτηθεί πώς θα μνήσουν τον πραγματικό εαυτό τους στο μαγικό κόσμο της ποίησης, να καθήσουν στην καρέκλα, όταν νιώσουν έτοιμοι, και να αποκαλύψουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν το αντικείμενο που επέλεξαν για να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών-πραγματικών εαυτών τους, ώστε να γίνουν αναγνώστες της ποιητικής ανθολογίας. Με την τεχνική αυτή δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές σε ρόλο να αποκαλύψουν τα κίνητρα των επιλογών τους (Neelands, 1990: 32), διευκολύνοντας την έκφραση της σκέψης τους και την ανάδειξη των αποκλίσεων στις γνώμες τους (Παπαδόπουλος, 2010: 265). Τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν επιφυλάξεις, προβληματισμούς και διλήμματα σχετικά με τον ποιητικό λόγο και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, ανάλογα με τη στάση τους προς τον ποιητικό λόγο και τη σκέψη τους για την προσέγγιση και την πρόσληψή του. Στην καρέκλα των αποκαλύψεων, οι μαθητές αποκαλύπτουν τις σκέψεις τους σε εξομολογητικό τόνο και με λόγο αυθεντικό, αυθόρμητο και συγκινησιακά φορτισμένο, όπως διαπιστώνεται και από την παρακάτω παράθεση κάποιων από τις σκέψεις τους:

*Ζήτησα ένα κοχύλι. Θα κρυφτώ μέσα του. Η μαθήτριά-εαυτός μου θα το βάλει στο αυτί της το καλοκαίρι για να ακούσει τον ήχο της θάλασσας κι εγώ θα γλιστρήσω στο μυαλό της. Δε θα φύγω ποτέ από κει.*

*Πήρα ένα κλειδί. Με αυτό θα ξεκλειδώσω το μυαλό του μαθητή-εαυτού μου και θα μπω μέσα. Ελπίζω να μη με βγάλει.*

*Κρατώ ένα λουλούδι. Θα ανθίσει και θα σκορπίσει ελπίδα. Θα το μυρίσει. Θα μπω στην καρδιά της.*

*Πήρα μια σκάλα. Θα σκαρφαλώσω και θα μπω στην καρδιά του.*

*Έβγαλα από το κουτί ένα πουλί. Θα πετάει συνέχεια γύρω μου. Για πάντα...*

#### **Δ. Αξιολόγηση**

Τεχνική: Προσωπικό ημερολόγιο. Η αξιολόγηση είναι το στάδιο του απολογισμού, της ανατροφοδότησης, μιας στοχαστικής ατομικής και ομαδικής αυτοαξιολόγησης της ανταπόκρισης των μαθητών στις δραστηριότητες του δραματικού περιβάλλοντος, με στόχο την κινητοποίηση της κριτικής τους σκέψης και μεταγνώσης και την αποτύπωση της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης της σκέψης τους (Παπαδόπουλος, 2010: 134-135). Με στόχο τη στοχαστική αξιολόγηση, επομένως, οι μαθητές καλούνται σε έναν εκτός ρόλου απολογισμό στο προσωπικό τους ημερολόγιο (Αλκηστis, 2008: 290), με γνωστικό και ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό. Παρακινούνται να αναστοχαστούν πάνω στις δράσεις του εργαστηρίου της διερευνητικής δρα-

ματοποίησης και να διερευνήσουν την προσωπική τους σχέση με τον ποιητικό λόγο και, προβαίνοντας σε ενδοσκόπηση, να ανιχνεύσουν τις επιλογές τους καταγράφοντας τις σκέψεις τους για τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις εμπειρίες που αποκόμισαν. Καλούνται να καταγράψουν τις εκτιμήσεις και τις κρίσεις τους για τη συναισθηματική τους εμπειρία διερωτώμενοι, ύστερα από παραίνεση της φιλόλογου (Γραμματάς, 2003: 458), πάνω σε δύο άξονες: αφενός, το ρόλο της ιχνηλασίας του ποιητικού λόγου στην ετερογνωσία και την αυτογνωσία και, αφετέρου, την προσωπική τους πρόσληψη της ποίησης. Συμπληρωματικά, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπαραστήσουν εικαστικά τα συναισθήματά τους ή να δημιουργήσουν οι ίδιοι ποιητικό λόγο στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής.

Μέσω της τεχνικής των σημειώσεων στο προσωπικό ημερολόγιο των μαθητών, τις οποίες καλούνται να δώσουν προαιρετικά και ανώνυμα στη φιλόλογο, ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων του εργαστηρίου που σχετίζονται με την πρόσληψη, διερεύνηση και κατανόηση του ποιητικού λόγου, την καλλιέργεια κριτικής και στοχαστικής σκέψης, την ανάπτυξη κοινωνικής και διαπολιτισμικής συνείδησης, την απελευθέρωση της φαντασίας και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, αλλά και την ανάπτυξη αισθητικής συνείδησης και την καλλιέργεια εικαστικής έκφρασης. Οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως φαίνεται και από τα αποσπάσματα των προσωπικών ημερολογίων που σταχυολογούνται στη συνέχεια:

*“Ποιος είναι ο ρόλος της ιχνηλασίας του ποιητικού λόγου στην ετερογνωσία και την αυτογνωσία;”*

*Το εργαστήρι με βοήθησε να ξεφύγω από το δυσάρεστο εαυτό μου και να ξεσκεπάσω τον ελεύθερο, αυτόν που ελπίζει και πιστεύει σε κάτι καλύτερο. Κατάλαβα πως και οι άλλοι συμμαθητές μου έχουν συναισθηματικές δυσκολίες και τόσο καιρό το έκρυβαν...*

*Η ποίηση με βοηθάει να καταλαβαίνω τον εαυτό μου και τους φίλους μου. Διαβάζοντας ποίηση είναι σαν να ζεις σε μια άλλη γη, όπου δεν υπάρχει κακία, όπου είμαι ελεύθερη να κάνω ό,τι θέλω, να πάω όπου θέλω, χωρίς φόβο...*

*Η ποίηση αποτυπώνει τα συναισθήματα που κατακλύζουν τους ανθρώπους κάτω από διαφορετικές περιστάσεις. Μου δίνει τη δυνατότητα να ελέγξω και τα δικά μου συναισθήματα και να αποκτήσω αυτογνωσία.*

*Από τότε που ασχολήθηκα με την ποίηση, νιώθω μια αλλαγή πάνω μου. Καταλαβαίνω καλύτερα τους συμμαθητές μου. Δεν καταλαβαίνω όμως τους ποιητές...*

*Με την ποίηση εξερευνώ το είναι μου. Πολλές φορές νιώθω ότι και η ποίηση με καταλαβαίνει...*



*Η ποίηση με βοηθάει να καταλάβω τι νιώθω και τι σκέφτομαι. Δε με βοηθάει όμως να καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων.*

*Η ποίηση μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε τους άλλους, αλλά όχι τον εαυτό μας. Όλοι είναι διαφορετικοί. Κάθε άνθρωπος έχει άλλη λογική.*

*Η ποίηση μου προκαλεί μοναξιά. Όταν καταλαβαίνω ότι οι άλλοι αισθάνονται χαρούμενα συναισθήματα, ζηλεύω...*

“Τι είναι για μένα η ποίηση;”

*Η ποίηση είναι ένα ταξίδι στο νησί του άπειρου κάλλους.*

*Η ποίηση είναι ένα υποθετικό ταξίδι στη ζωή και στο θάνατο.*

*Η ποίηση είναι η πιο συναισθηματική και εκπαιδευτική διαδικασία απο το "τι" στο "πώς" και στο "γιατί".*

*Ποίηση είναι αυτό που εγώ θέλω να είναι.*

*Ποίηση είναι το πρώτο ραντεβού ενός μεγάλου έρωτα.*

*Ποίηση είναι η προσθήκη διαλύτη στο πυκνό διάλυμα των συναισθημάτων.*

*Ποίηση είναι ο καλύτερος τοίχος, πίσω από τον οποίο μπορώ να κρύψω τα συναισθήματά μου.*

*Ποίηση είναι το ραβδί από λέξεις που διώχνει μακριά φόβους και αμφιβολίες.*

*Ποίηση είναι μια ανιάτη αρρώστια που αν την κολλήσεις είσαι καταδικασμένος να πεθάνεις μαζί της.*

*Ποίηση είναι ένα κρυφό συναίσθημα που κατάφερε να γίνει γραπτός λόγος.*

*Ποίηση είναι η ζωή που ποτέ δε ζήσαμε.*

*Και ένα ποίημα για την ποίηση:*

*Η κουκίδα.*

*Ο κύριος δίπλα είπε πως αντιπροσωπεύει το ρατσισμό.*

*Ένας ακόμα περαστικός την ερμήνευσε απλά ως ένα καρκίνωμα.*

*Άλλος τη συσχέτισε με τον πόνο της ψυχής.*

*Η ποίηση.*

*Το να μπορεί να ερμηνεύει ο καθένας ξεχωριστά τη "μαύρη κουκίδα" ανάλογα με τα συναισθήματα που του δημιουργεί. Κάτι μικρό, πολλές φορές, και συνάμα μεγαλειώδες.*

*Η ποίηση, η κουκίδα.*

## **E. Παρουσίαση**

Συλλογικός ορισμός της ποίησης. Για να ολοκληρωθεί το εργαστήριο προτάθηκε στους μαθητές να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά του με έναν τρόπο της δικής τους επιλογής. Οι μαθητές από κοινού αποφάσισαν να συζητήσουν, χωρίς την παρουσία της φιλόλογου, για την επίδραση του ποιητικού λόγου

στο συναισθηματικό τους κόσμο και τις μεταξύ τους σχέσεις. Συμφώνησαν να δημιουργήσουν συνεργατικά έναν ορισμό της ποίησης και να τον παρουσιάσουν, όχι όμως με μια συμβατική παράσταση ή με οποιουδήποτε άλλου είδους αναπαράσταση, αλλά με έναν τρόπο που θα αποφάσιζαν μόνοι τους. Αρκετή ώρα αργότερα, αφού είχαν συζητήσει μεταξύ τους, κάλεσαν τη φιλόλογο στην τάξη, εξηγώντας ότι είχαν προσπαθήσει να απαντήσουν συλλογικά στο ερώτημα “Τι είναι για μας η ποίηση;” και, αντί άλλης παρουσίας, είχαν γράψει στον πίνακα της τάξης έναν ορισμό της ποίησης, που αντιπροσωπεύει τη συλλογική σκέψη τους για την προσέγγιση και την πρόσληψη της ποίησης. Η φιλόλογος, όταν μπήκε στην τάξη τους, είδε γραμμένο στον πίνακα: Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια.

### *Συμβολή του εργαστηρίου της διερευνητικής δραματοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία*

Μετά τη διεξαγωγή του εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης οι μαθητές επεδείκνυαν μεγαλύτερο ζήλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στις παιδαγωγικές δραστηριότητες. Έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα λογοτεχνικά ρεύματα και τα χαρακτηριστικά τους, ενώ παράλληλα λάμβαναν με πιο ενεργό τρόπο μέρος στη συζήτηση για την αισθητική επεξεργασία των ποιημάτων. Στην πλειοψηφία τους δε δίσταζαν να εκφέρουν γνώμη σχετικά με την προσωπική τους πρόσληψη, κατανόηση και ερμηνεία του ποιητικού λόγου, σεβόμενοι ταυτόχρονα και τη γνώμη των συμμαθητών τους, γεγονός που είναι ενδεικτικό της συμβολής του εργαστηρίου στην αναγνώριση και κατανόηση της ετερότητας και την επίγνωση της ταυτότητας. Ταυτόχρονα, ανταποκρίνονταν θετικά στην ανάθεση συνεργατικών δραστηριοτήτων και τις παρουσίαζαν στην τάξη με μεγαλύτερη προθυμία και αυτοπεποίθηση. Ανταποκρίνονταν επιπλέον σε μεγαλύτερο βαθμό στην καταγραφή και παρουσίαση των ατομικών κατ’ οίκον εργασιών τους. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που ακολούθησαν τη διεξαγωγή του εργαστηρίου, γίνονταν από μέρους τους συχνές αναφορές στα τεκταινόμενά του και επαναλαμβανόταν συχνά το αίτημα για πραγματοποίηση εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης στα πλαίσια και των υπολοίπων φιλολογικών μαθημάτων, γεγονός που είναι ενδεικτικό της αποτελεσματικότητάς του και της θετικής συμβολής του στη μαθησιακή διαδικασία.

### *Βιβλιογραφία*

- Αλκηστis, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Bruner, J. (2007). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. (μτφρ. Α. Βουγιούκα), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligencies*. New York: Basic Books.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη - Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. 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.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία*. (μτφρ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.

### Πηγές

- Bywater, J. (1894). (Ed.). *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Oxford: Oxford University Press. [OCT]
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας). (2005). B47: *Τι είναι Ποίηση*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://paragoges.pi.ac.cy/?video=286> , τελευταία ανάκτηση στις 9/6/2014.

### Βιογραφικό σημείωμα

Η Πηνελόπη Στράτη είναι κάτοχος πτυχίου του Τμήματος Φιλολογίας (ειδίκευση ΜΝΕΣ) της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και πτυχίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Δ.Π.Θ. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στις Κλασικές Σπουδές (MA in Classics) από το Royal Holloway and Bedford New College του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (University of London). Έχει πιστοποιήσεις σεμιναρίων Ειδικής Αγωγής, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και γνώσεων Α' και Β' επιπέδου στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Συμμετείχε με εισηγήσεις σε εκπαιδευτικά συνέδρια, έχει λάβει μέρος σε πολλές εκπαιδευτικές επιμορφώσεις και έχει παρακολουθήσει πολυάριθμα εκπαιδευτικά σεμινάρια. Έχει διοργανώσει ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και πολιτιστικά προγράμματα στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνονται η πρόσληψη της ποίησης και η αξιοποίηση της θεατρικής διδακτικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.



## **7. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**



# Σχολείο και μουσείο: σχέση αλληλεπίδρασης. Πολλαπλές προτάσεις αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων από τους εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης

**Χριστίνα Αμανατιάδου**

Μουσειολόγος - Εκπαιδευτικός Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

## *Περίληψη*

Η σχέση σχολείου και μουσείου οφείλει να είναι αμφίδρομη. Από τη μια μεριά, το μουσείο είναι ένας οργανισμός, ο οποίος για να είναι βιώσιμος έχει ανάγκη να συνδεθεί με την τοπική κοινωνία και τους φορείς κοινωνικοποίησης κι από την άλλη, το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εξοικείωση με οποιαδήποτε μορφή τέχνης αλλά και γενικότερα στη διαμόρφωση του καλαισθητικού κριτηρίου των αυριανών πολιτών. Παρακάτω προτείνονται τρόποι μακροπρόθεσμης συνεργασίας πέρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βάσει του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου αφενός να ενισχυθεί ο τρόπος και το αντικείμενο διδασκαλίας και αφετέρου να εξοικειωθούν οι μαθητές με το μουσειακό χώρο. Λόγω της σχέσης λόγου – εικόνας, επιλέχθηκε ως παράδειγμα ο συνδυασμός λογοτεχνίας και κινηματογράφου, με συγκεκριμένη εφαρμογή στο Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

**Λέξεις κλειδιά:** μουσείο, εκπαιδευτικά προγράμματα, αναλυτικό πρόγραμμα, λογοτεχνία, κινηματογράφος

## *Abstract*

The relationship between school and museum should be bi-directional. On one hand, the museum is an organization which, in order to be viable, needs to be connected with local community and socializing institutions. On the other hand, the school is one of the basic factors that familiarize children with any kind of art and form the aesthetic criteria of the citizen of tomorrow. In the article are suggested ways of long-term co-operation between school and museum based on the school schedule, in order to enhance both the teaching way and subject and familiarize students with the museum. Because of the connection between word and image, it will be used as an example the combination literature – cinema, applied in the Thessaloniki Cinema Museum.

**Keywords:** museum, educational programmes, curriculum, literature, cinema

## Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εισήγηση διαμορφώθηκε κατόπιν μιας παραδοχής: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πλέον εξοικειωμένη με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, τα αναζητά και τα αξιοποιεί. Το γεγονός αυτό το μαρτυρά τόσο η βιβλιογραφία, όσο και η πραγματικότητα, έτσι όπως αποδεικνύουν τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους τα μουσεία, με μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Κατά συνέπεια, το ζήτημα συνεργασίας μουσείου – σχολείου στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι κάτι που δε θα αναπτυχθεί περαιτέρω εδώ.

Βασική παράμετρος είναι η θέση ότι τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν πιο μόνιμες μορφές συνεργασίας με τα μουσεία, ούτως ώστε να πραγματοποιηθεί στο τέλος αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δύο φορείς, οι οποίοι ιδανικά θα λειτουργούν σαν δύο συγκοινωνούντα δοχεία, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο - κάτι που προϋποθέτει μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, συνεργασία κι ανατροφοδότηση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα βέβαια, ομολογουμένως, αποτελούν μια πολύ καλή αρχή γνωριμίας και συνεργασίας αλλά –ας μη γελιόμαστε– είναι σχεδιασμένα από το προσωπικό του μουσείου, το οποίο έχει θέσει στόχους και έχει διαμορφώσει το εκπαιδευτικό λαμβάνοντας υπ' όψη ίσως το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με βασικό γνώμονα την προώθηση του αντικειμένου του πχ αρχαία ιστορία, βυζαντινός πολιτισμός, φυσική ιστορία, φωτογραφία κ.α. Αν λοιπόν θέλουμε να «χτίσουμε» μια πιο σταθερή σχέση με κάποιον φορέα πολιτισμού, οφείλουμε να δούμε πέρα από την τυπική επίσκεψη.

Γιατί όμως να μπούμε στον κόπο ως εκπαιδευτικοί να χτίσουμε μια τέτοια σχέση; Η απάντηση είναι η εξής: Το μουσείο χρειάζεται το σχολείο και το σχολείο χρειάζεται το μουσείο.

## Μουσείο και σχολείο

Με τον όρο *Μουσείο* εννοείται σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό του ICOM (International Council of Museums) «ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Ambrose & Paine, 1993:8). Οι λέξεις λοιπόν «κοινωνία», «κοινό», «γνωστοποίηση και έκθεση», «εκπαίδευση και ψυχαγωγία» είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εκπαίδευση της οποίας είμαστε εμείς φορείς.

Το Μουσείο επομένως είναι ένας οργανισμός, ο οποίος για να είναι βιώσιμος έχει ανάγκη να συνδεθεί με την τοπική κοινωνία. Αυτό το πραγμα-



τοποιεί τόσο με την προσέλκυση μεμονωμένων επισκεπτών ή οικογενειών (μέσω της μόνιμης συλλογής, περιοδικών εκθέσεων ή άλλων εκδηλώσεων) όσο και με τη συνεργασία με φορείς κοινωνικοποίησης όπως το σχολείο. Η συνεργασία αυτή εξυπηρετεί έναν βασικό σκοπό: λειτουργώντας ως ζωντανός εκπαιδευτικός χώρος στο πλαίσιο των προγραμμάτων των σχολείων, τα μουσεία προετοιμάζουν τους μελλοντικούς τους επισκέπτες. Μόνο μέσα από παιδευσιακές διαδικασίες που ξεκινούν από τη νηπιακή ηλικία τα μουσεία και ο πολιτισμός μπορούν να γίνουν κτήμα ευρύτερων στρωμάτων. Επιβάλλεται λοιπόν η εξοικείωση με τους χώρους αυτούς και τις δραστηριότητές τους και η αποβολή της ιδέας ότι αφορούν λίγους (Σκαλτσά, 1999: 124), κάτι βέβαια το οποίο δε χτίζεται με μια επίσκεψη της σχολικής τάξης.

Το Μουσείο λοιπόν χρειάζεται τα σχολεία. Γι' αυτό και οι υπεύθυνοι του μουσείου καταρτίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και επιδιώκουν την επαφή με φορείς τέτοιου είδους, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να διστάζουν να απευθυνθούν στα μουσεία και να ζητάνε τη βοήθειά τους.

### *Σχολείο και μουσείο*

Το σχολείο χρειάζεται το μουσείο, καθώς το τελευταίο μπορεί να αποβεί πολύ σημαντικό επικουρικό εργαλείο, σε βασικές παραμέτρους: α) στο αντικείμενο διδασκαλίας β) στη διαδικασία της μάθησης καθαυτή γ) στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Στο μουσείο ένα παιδί μαθαίνει, καθώς αλληλεπιδρούν προσωπικό – κοινωνικό – φυσικό πλαίσιο (Falk, J. H., & Dierking, L. D., 1992:135), ενώ παράλληλα είναι ένας χώρος όπου μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (γλωσσική, μουσική, λογικομαθηματική, χωρική, σωματοκινησιακή, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική). Επιπλέον, το μουσείο εκλαΐκεύει τη γνώση με τρόπο εύληπτο, προσφέρει ένα άμεσο παράδειγμα διδασκαλίας και μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο συλλογικής εκτόνωσης με ψυχαγωγικό ρόλο.

Αλλά και όσον αφορά στο αντικείμενο διδασκαλίας, το μουσείο προσφέρει όσα ζητά το αναλυτικό πρόγραμμα: ολιστική προσέγγιση της γνώσης αυτενέργεια, ανακαλυπτική μάθηση, καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και φαντασίας, αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών, παροχή γενικής παιδείας, καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και ανάδειξη των ενδιαφερόντων του<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Οι όροι είναι από το ΔΕΠΠΣ (2003) του Γυμνασίου.

*Τι διαθέτει ένα μουσείο που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε;*

Προτού καταλήξουμε σε προτάσεις αξιοποίησης των μουσείων, καλό είναι να σκεφτεί κανείς τι ακριβώς έχει ένα μουσείο που μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με τη διδασκαλία.

Α) *Αντικείμενα*: αυθεντικά αντικείμενα – εκθέματα του μουσείου και ανακατασκευές. Αποτελούν μέρος είτε της μόνιμης έκθεσης είτε περιοδικών.

Β) *Εκπαιδευτικά προγράμματα*: οργανωμένα είτε από το προσωπικό του φορέα είτε από επιστημονικούς συνεργάτες και άλλες ομάδες, με διαφορετικούς στόχους, εξέλιξη, διάρκεια ανάλογα με την ηλικία στην οποία απευθύνονται. Δεν είναι ξεναγήσεις και δεν περιλαμβάνουν σχεδόν ποτέ όλα τα εκθέματα, είναι ένα σενάριο μέσα στην έκθεση. Εξελίσσονται στον εκθεσιακό χώρο αλλά και σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα.

Γ) *Βοηθητικό-εποπτικό υλικό*: ταινία-φιλμάκι στο πλαίσιο της έκθεσης, φωτογραφίες, οθόνες αφής, επιπλέον πληροφορίες στον εκθεσιακό χώρο. Πολλά επίσης μουσεία διαθέτουν αρχείο, βιβλιοθήκη, ταινιοθήκη κ.α.

Δ) *Καταρτισμένο προσωπικό*: επιστημονικό προσωπικό του μουσείου, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ειδικοί συνεργάτες.

Ε) *Χώροι-εξοπλισμός*: χώροι που λειτουργούν βοηθητικά (πχ αίθουσα προβολής, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γυρίσματος κλπ) και μπορεί να διατίθενται προς αξιοποίηση σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα.

### *Σχολικό μάθημα και μουσείο*

Παίρνοντας ως ζητούμενο τη μακροπρόθεσμη και ουσιαστική σύνδεση σχολείου – μουσείου, παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα σύνδεσης ενός μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος και ενός μουσείου της Θεσσαλονίκης. Οι διαφορές προσέγγισης με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι θεμελιώδεις:

1) Βασικός σκοπός είναι να χρησιμοποιηθεί η συνεργασία με το μουσείο προς ενίσχυση των στόχων και του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος.

2) Δε θα τεθούν λοιπό νέοι στόχοι σε σχέση με το αντικείμενο ενδιαφέροντος του μουσείου. Οι στόχοι βάσει των οποίων έγιναν οι προτάσεις είναι *αυτολεξεί* οι ίδιοι στόχοι του μαθήματος όπως έχουν διατυπωθεί από το υπουργείο Παιδείας.

3) Οι παρακάτω προτάσεις δεν έχουν σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου, δεν αξιοποιούν την ενδεδειγμένη μουσειολογική πορεία και απαιτούν εξατομικευμένο σχεδιασμό για κάθε τάξη, σε στενή συνεργασία με το προσωπικό του μουσείου.

Όσον αφορά στο μάθημα, επιλέχθηκε το μάθημα της λογοτεχνίας γιατί αφενός ο όγκος της διδακτέας ύλης δεν είναι τόσο πιεστικός, αφετέρου συχνά θεωρείται βαρετό από τα παιδιά και είναι ανάγκη να αναπροσαρμόσουμε

τον τρόπο διδασκαλίας. Επιπλέον, η πρόταση αυτή ευνοεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, πχ με ειδικότητες μουσικής, θεάτρου, εικαστικών και μπορεί να αναπροσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία. Όσον αφορά πάλι στην επιλογή του μουσείου, επιλέχθηκε το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης (ΜΚΘ) τόσο λόγω προσωπικής εξοικείωσης αλλά κυρίως λόγω του ότι διαθέτει ένα πολύ ισχυρό πλεονέκτημα: τη δύναμη της εικόνας και ένα αντικείμενο ενδιαφέροντος σύγχρονο, προσιτό σε όλους<sup>2</sup>.

### *Λογοτεχνία και κινηματογράφος*

Η κινηματογραφική γλώσσα, εξαιτίας των πολλών εφαρμογών και προεκτάσεων της κινηματογραφικής εικόνας, συγγενεύει περισσότερο με την ποιητική γλώσσα – άλλωστε όλοι οι αισθητικοί σημείωσαν τη σημασία του γεγονότος πως ο κινηματογράφος, όπως και η ποίηση, είναι πριν απ' όλα τέχνη χρόνου (Martin, 1984 : 19). Κατά συνέπεια, ένα μουσείο που σχετίζεται με τον κινηματογράφο μπορεί να αποβεί σε κατάλληλο εργαλείο για να κάνει πιο κατανοητό στους μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας ένα λογοτεχνικό έργο.

Συγκεκριμένα, τι προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά προσεγγίζοντας ένα λογοτεχνικό έργο ; Όποιος κι αν είναι ο τελικός στόχος, ζητούμενο είναι η κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Είναι μια συνεχής μετατόπιση από το ειδικό στο γενικό και αντίστροφα, με στόχο την ανάδειξη της συνάφειας των επιμέρους στοιχείων μεταξύ τους και με το όλο, αλλά και συγχρόνως μια αναφορά στα απαραίτητα για την ερμηνεία εξωκειμενικά στοιχεία, τα οποία φωτίζουν το κείμενο<sup>3</sup>. Επιμέρους, διδάσκονται σημεία όπως:

- Η αισθητική αξία του έργου
- Το έργο ως φορέας ιδεών
- Η προσωπική έκφραση του δημιουργού
- Εκφραστικά μέσα
- Τεχνικές αφήγησης (οπτική γωνία, σύντμηση/ επιμήκυνση χρόνου, αφηγητές).

Ο κινηματογράφος είναι γλώσσα χάρη σε μια ιδιαίτερη για κάθε σκηνοθέτη γραφή κι έτσι έγινε μέσο επικοινωνίας, πληροφοριοδότησης ακόμα και προπαγάνδας. Για τον Κοκτώ «μια ταινία είναι μια γραφή με εικόνες» ενώ ο Αρνού θεωρεί πως «ο κινηματογράφος είναι μια γλώσσα εικόνων με το λεξιλόγιό της, τη σύνταξή της, τις ελλείψεις, τις συμφωνίες και τη γραμματική

---

<sup>2</sup> Σημειώνεται ότι η μουσειολογικός σχεδιασμός της έκθεσης ακολουθεί μια συνδυαστική χρονολογική – θεματική πορεία από το 1905 έως σήμερα και κάθε ενότητα περιλαμβάνει α) αντικείμενα β) οθόνη προβολής με αποσπάσματα ταινιών γ) οθόνες αφής με: 1) αρχεία εφημερίδων, 2) εκπροσώπους και συνεργάτες και δ) οθόνες προβολής επικαίρων – τα σημαντικότερα γεγονότα της ενότητας που παρουσιάζονται

<sup>3</sup> ΦΕΚ αρ. 1562/27-06-2011, τ. Β'

της (Martin, 1984: 16-17) Τα παιδιά λοιπόν, αποδομώντας μια εικόνα στα βασικά συστατικά της και αποκτώντας εξοικείωση με τη γλώσσα του κινηματογράφου, ουσιαστικά οδηγούνται σε αντίστοιχη προσέγγιση στο λογοτεχνικό έργο, πέρα από την υπόθεσή του.

Η εικόνα, αποτελώντας το βασικό στοιχείο της κινηματογραφικής γλώσσας, είναι μια πραγματικότητα ιδιαίτερα σύνθετη. Είναι, κατά τον Μαρτέν, μια υλική πραγματικότητα με εικαστική αξία, μια αισθητική πραγματικότητα με συγκινησιακή αξία και συνάμα μια πνευματική πραγματικότητα με ερμηνευτική αξία (Martin, 1984: 23-24). Σε σχέση με τη λογοτεχνία:

Η υλική, αντικειμενική φύση της εικόνας, έχει 2 βασικούς χαρακτήρες: την αναπαράσταση και τη θέση της στο χρόνο. Ο κινηματογράφος λοιπόν μας μεταφέρει ελεύθερα μέσα στο χώρο, τροποποιεί το χρόνο και αναδημιουργεί τη διάρκειά του. Σε τι βοηθάει αυτό στη λογοτεχνία;

- Μπορούμε να μεταφερθούμε στο παρελθόν ή το μέλλον, κάτι που προσφέρει καλύτερη κατανόηση της έννοιας της πρόδρομης ή ανάδρομης αφήγησης στη λογοτεχνία - Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που ο βασικός όρος που συνήθως χρησιμοποιούμε για να δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν την ανάδρομη αφήγηση είναι ο κινηματογραφικός όρος flash back.
- Η περιγραφή του λογοτέχνη συχνά μοιάζει με την κίνηση της κάμερας στο χώρο – ποιος δεν παραλληλίζει, παραδείγματος χάρη, την περιγραφή του χώρου που κάνει ο Παπαδιαμάντης στο «Όνειρο στο κύμα» με μια κινηματογραφική εικόνα, η οποία ξεκινά από τα όρη και καταλήγει στη θάλασσα;<sup>4</sup>
- Οπτικοποιεί το γραπτό λόγο, κάνοντάς τον πιο ενδιαφέρον και παραστατικό.

Η εικόνα θεωρείται ως *αισθητική* πραγματικότητα καθώς ενέχει αυτό που ονομάζουμε «προσωπικό παράγοντα», δηλαδή την ιδιαίτερη έκφραση του καθενός, παραποιήσεις, ερμηνείες. Δίνει μια καλλιτεχνική εικόνα της πραγματικότητας, υποκειμενική, αναδημιουργημένη (Martin, 1984:28). Ομοίως, το κέντρο βάρους του μαθήματος της Λογοτεχνίας δε βρίσκεται τόσο στο γνωστικό όσο στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο κι έτσι μέσω της εικόνας οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι

- Το λογοτεχνικό έργο είναι πάντα έκφραση του δημιουργού του, κάτι που το διαφοροποιεί πλήρως από την είδηση – αφήγηση – παράθεση γεγονότων (εδώ βοηθάει και η σύγκριση ταινίας – ντοκιμαντέρ)
- Η πηγή έμπνευσης μπορεί να είναι οποιαδήποτε, καθώς πολλά έργα αντλούν αφορμή από ασήμαντα γεγονότα.
- Οι αφηγηματικοί τρόποι που χρησιμοποιεί ο δημιουργός αλλάζουν. Το παιδί μπορεί να εξοικειωθεί λοιπόν μέσω του κινηματογράφου πιο

---

<sup>4</sup> Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ Λυκείου, Θεωρητική κατεύθυνση, ΟΕΔΒ.

εύκολα με έννοιες που αναλύονται θεωρητικά στο μάθημα, όπως ο ομοδιηγητικός / ετεροδιηγητικός αφηγητής, οι οπτικές γωνίες αφήγησης, η εστίαση κλπ.

Η εικόνα είναι επιφορτισμένη από τη φύση της με πολυεδρική *ερμηνευτική* αξία. Ο κινηματογραφιστής έχει τη δυνατότητα να μας κάνει να δούμε το περιεχόμενο της εικόνας από παράξενη γωνία και να υποβάλλει μια καθορισμένη έννοια. Ο θεατής (όπως και ο αναγνώστης) καλείται να μάθει να διαβάσει μια ταινία, να αποσυμβολοποιεί το νόημα των εικόνων, όπως κάνει και με τις λέξεις και τις ιδέες, να καταλαβαίνει τις λεπτές αποχρώσεις. Άλλωστε, το νόημα των εικόνων, όπως και των λέξεων, μπορεί να αντιστραφεί – για κάθε έργο υπάρχουν τόσες ερμηνείες όσοι και οι θεατές/αναγνώστες. Ο καθένας αντιδράει σύμφωνα με τα γούστα του, την αγωγή, την καλλιέργεια, τις ηθικές, πολιτικές και κοινωνικές απόψεις του (Martin, 1984:32).

Το τελευταίο αυτό είναι και το τελικό ζητούμενο στη σχέση των παιδιών με τη λογοτεχνία: η *προσωπική ερμηνεία*. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά έργα και εξοικειώνονται με όλα τα παραπάνω για έναν απώτερο στόχο που σχετίζεται με τη βασική λειτουργία του σχολείου. Αποκτούν δηλαδή γενική παιδεία, γίνονται συνειδητοποιημένοι δέκτες μηνυμάτων και αποκωδικοποιούν αυτό που διαβάζουν/βλέπουν/ακούν ανάλογα με τα βιώματά τους. Άλλωστε, θεμέλιο της διδακτικής πράξης είναι η ε ρ μ η ν ε υ τ ι κ ή μέθοδος προσέγγισης του κειμένου. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση αξιοποιούνται βιώματα και γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται κυρίως ως μέσο για να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής, τη διάχυση της γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την κατάλληλη προετοιμασία για τις αναγκαίες αλλαγές στη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα<sup>5</sup>.

### *Παράδειγμα 1 : Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γυμνάσιο)*

Στόχοι του μαθήματος είναι η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και η βιοματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιέργεια μιας σταθερής σχέσης με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποίηση, εμπλουτισμός των εμπειριών, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια γλώσσας, αφύπνιση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων<sup>6</sup>

Το ΜΚΘ διαθέτει συγκεκριμένο, οργανωμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει τα εξής βήματα:<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> ΦΕΚ 1562, τ. Β /27-06-2011

<sup>6</sup> ΦΕΚ 303, τ. Β /13-03-2003

<sup>7</sup> Το πρόγραμμα είναι διαθέσιμο στο [www.cinemuseum.gr](http://www.cinemuseum.gr)

- Επιλογή λογοτεχνικού αποσπάσματος (είτε το συγκεκριμένο απόσπασμα του βιβλίου είτε άλλο απόσπασμα, αν θέλει ο εκπαιδευτικός να το συνδυάσει με την ανάγνωση όλου του βιβλίου προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με κάποιο έργο της πολιτιστικής μας κληρονομιάς)
- Προετοιμασία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του επιλεγμένου λογοτεχνικού αποσπάσματος, που θα μετατραπεί σε κινηματογραφικό γύρισμα στο χώρο του μουσείου. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και θεμελιώνεται πιο σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση.
- Αποστολή από το μουσείο βοηθητικού υλικού με οδηγίες. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες εργασίας, ανάλογα με τις καλλιτεχνικές δεξιότητες του καθενός: α) συγγραφή σεναρίου β) τεχνικά στοιχεία γ) επιλογή της μουσικής
- Επίσκεψη του υπευθύνου του Μουσείου στο σχολείο. Οι μαθητές καθοδηγούνται ως προς τη συγγραφή του σεναρίου βάσει του αποσπάσματος. Αυτό αφενός βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με το μουσειακό χώρο πριν καν πάνε και αφετέρου αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη δημιουργική γραφή και τη συνεργασία.
- Γύρισμα στο χώρο του μουσείου, με αντίστοιχα σκηνικά (blue box) – συνδυασμός με προβολή ταινία - μοντάζ – αποστολή τελικού υλικού. Όλη η διαδικασία προϋποθέτει τη συνεργασία και τη βιωματική συμμετοχή των παιδιών.

### *Παράδειγμα 2 : Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Λύκειο)*

Το παράδειγμα εδώ είναι η λογοτεχνία της α λυκείου, καθώς σχετικά πρόσφατα άλλαξε ριζικά ο τρόπος διδασκαλίας της. Συνοπτικά αναφέρεται ότι απαιτεί

- ανάδειξη της ιστορικότητας - προσέγγιση ανά ενότητες (φύλα - παράδοση - θέατρο)
- διδασκαλία σε ομάδες - συζητήσεις και άλλες δραστηριότητες - μέθοδο project
- παράλληλη αξιοποίηση μη λογοτεχνικών κειμένων
- παραγωγή εργασιών όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν στα κείμενα πολιτισμικά στοιχεία, εποχή, κοινό και συνθήκες παραγωγής, οπτική γωνία δημιουργού, τρόπους σκέψης, κώδικες συμπεριφοράς κι αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων, μορφικά χαρακτηριστικών των κειμένων.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη ενότητα (που είναι και αυτή που θα παρουσιαστεί) στη σχολική τάξη τίγονται επιμέρους θέματα σχετικά με το ζήτημα του φύλου (ανδρική και γυναικεία ταυτότητα, η κοινωνική θέση της γυναίκας, ρόλοι

των φύλων) και το φύλο έτσι όπως προσδιορίζεται από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα αλλά και από την οπτική γωνία και την τεχνολογία του κάθε συγγραφέα<sup>8</sup>. Εδώ λοιπόν συναντάμε επιπρόσθετες δυσκολίες: να ξεφύγουμε από το κείμενο, να προσδιορίσουμε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, να δουλέψουμε σε ομάδες – ενέργειες που δύσκολα πραγματοποιούνται μόνο μέσα στη σχολική τάξη<sup>9</sup>.

Παρακάτω λοιπόν προτείνονται μια σειρά επισκέψεων, με σκοπό η εικόνα, ο κινηματογράφος και τα πρόσωπα του ΜΚΘ να βοηθήσουν στην καλύτερη προσέγγιση του θέματος. Σε πρακτικό βέβαια επίπεδο, προϋποθέτουν όλες προετοιμασία πριν κι ανατροφοδότηση μετά από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Τα παιδιά, χωρισμένα πάντα σε ομάδες εργασιών έτσι όπως προϋποθέτει το μάθημα, περιηγούνται ελεύθερα στο χώρο, σύμφωνα με το μοντέλο της ανακαλυπτικής μάθησης.

- *Ρόλοι των φύλων*

Στην πρώτη επίσκεψη το μουσείο αντιμετωπίζεται με την «παραδοσιακή έννοια». Τα μουσεία έχουν τη μοναδική ιδιότητα να κατέχουν τα πραγματικά αντικείμενα, τις αληθινές μαρτυρίες, τα ντοκουμέντα, από τα οποία εξαρτώνται τα μετα – αφηγήματα για την επαλήθευσή τους (Pearce, 2002: 19). Κάθε αντικείμενο ενσαρκώνει ένα κοινωνικό νόημα, καθώς οι κοινωνικές ιδέες δεν μπορούν να υπάρξουν δίχως ενσώματο περιεχόμενο. Ζητείται από τα παιδιά να ανακαλύψουν

Α) τα μουσειακά *αντικείμενα* που σχετίζονται με τη θέση της γυναίκας ανά χρονολογική ενότητα : νύφη – μητέρα – αντικείμενο πόθου κλπ (εκθεσιακός χώρος)

Β) τις ταινίες και τα πρόσωπα που ξεχωρίζουν (προβολές στον εκθεσιακό χώρο)

Γ) τους βασικούς εκπροσώπους του κινηματογράφου και την αναλογία των 2 φύλων (πληροφοριακό υλικό – οθόνες αφής)

- *Κοινωνικά συμφραζόμενα*

Η δεύτερη επίσκεψη με στόχο την αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων και της ιστορικότητάς τους, την αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου, τη σύνδεση πολιτισμικών αξιών με το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει,<sup>10</sup> αντιμετωπίζει το χώρο μόνο ως παροχή πληροφοριών. Χωρίς να ασχοληθούν με τα μουσειακά αντικείμενα, τα παιδιά ανατρέχουν

Α) στις οθόνες κάθε ενότητας όπου προβάλλονται τα «επίκαιρα» , με γεγονότα από τις αρχές του 20ου αιώνα έως σήμερα (οθόνες προβολής)

Β) Στα αποσπάσματα του τύπου για κάθε ενότητα (οθόνες αφής)

---

<sup>8</sup> ΦΕΚ 1562, τ. Β /27-06-2011

<sup>9</sup> Η εν λόγω πρόταση, λόγω του χρόνου που απαιτεί, θα μπορούσε να συνδυαστεί και με την ερευνητική εργασία - project

<sup>10</sup> ΦΕΚ 1562, τ. Β /27-06-2011

- *Αξίες - πλαίσιο - οπτική γωνία του δημιουργού*

Στην τρίτη επίσκεψη τα παιδιά, έχοντας αποδελτιώσει τις πληροφορίες για κάθε εποχή, καλούνται εμπεδώσουν έννοιες όπως χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, και την οπτική γωνία του συγγραφέα, αξίες και ιδέες καθώς και συγκρουόμενοι κώδικες συμπεριφοράς έτσι όπως εκφράζονται από τους ήρωες.<sup>11</sup> Αφήνοντας πλέον τον εκθεσιακό χώρο, μπορούν με τη βοήθεια του υπευθύνου του μουσείου να καταλήξουν σε σχετικά συμπεράσματα απλά μέσω σύγκρισης γνωστών κινηματογραφικών προσώπων.

Ένα απλό παράδειγμα:

A) Η γυναίκα απέναντι στην κοινωνία και τους θεσμούς της



B) Η παρουσίαση των κοινωνικών γεγονότων μέσα στις ταινίες



- *Μετουσίωση σε δραματικό κείμενο*

Η τελευταία επίσκεψη στόχο έχει τη μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε κείμενο νέου είδους, ενώ τα παιδιά μπορούν να διατυπώνουν προτάσεις και πιθανές λύσεις για τα προβλήματα και για τις επιλογές των ηρώων. Η κάθε ομάδα διαλέγει ένα χαρακτήρα από τα λογοτεχνικά έργα που διάβασε και καλείται με την καθοδήγηση του υπευθύνου να γυρίσει ένα ολιγόλεπτο απόσπασμα, πχ με βάση το πώς θα συμπεριφερόταν ο ήρωας σε σημερινές συνθήκες.

- Όλες οι επισκέψεις μπορούν να συνδυαστούν με προβολή σχετικής ταινίας (πχ *Στέλλα Βιολάντη* (Γ. Λούμος, 1931) – *Η τιμή της αγάπης* (Γ. Μαρκετάκη, 1984) και παράλληλη αξιοποίηση της βιβλιοθήκης του μουσείου.

<sup>11</sup> Ο.π..



Όποια μορφή συνεργασίας πάντως κι αν επιλέξει κανείς με ένα μουσείο, καλό θα ήταν να έχει στο μυαλό του δεν έχει σημασία η ερμηνεία που θα δώσουν τα παιδιά, αλλά η αντίδρασή τους στα ερεθίσματα που θα πάρουν (Hooper – Greenhill). Απώτερος σκοπός είναι αφενός να ενισχύσουμε τη διδασκαλία μας κι αφετέρου να δημιουργήσουμε συνειδητοποιημένους επισκέπτες μουσείων, οι οποίοι ως ενήλικες θα εντάξουν τον πολιτισμό στην καθημερινότητά τους – άλλωστε οτιδήποτε σχετίζεται με τον πολιτισμό είναι ζήτημα αισθητικό, ιδεολογικό και βαθιά πολιτικό (Σκαλτσά, 1999: 9).

### *Βιβλιογραφία*

- Barthes, R. (2007). *Ο φωτεινός θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- Martin, M. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Pearce, S. M. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα, συλλογές* (επιμ. Γυιόκα Λ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σκαλτσά, Μ. (1999). *Για τη μουσειολογία και τον πολιτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.

### *Πηγές*

- ΦΕΚ 303, τ. Β /13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου*.
- ΦΕΚ 1562, τ. Β /27-06-2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Χριστίνα Αμανατιάδου είναι απόφοιτος του Αρχαιολογικού τμήματος του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας ΑΠΘ και του μεταπτυχιακού τμήματος Μουσειολογίας της Αρχιτεκτονικής Σχολής ΑΠΘ, ενώ εκπονεί διδακτορική διατριβή σχετικά με την ιστορία της αισθητικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΔΠΘ. Εργάστηκε από το 2006 έως το 2010 ως υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης και από το 2010 εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης.



# Η διασύνδεση τεχνών και εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των μνημείων της Θεσσαλονίκης

**Μαρία Καγιαδάκη**

Δρ. Ιστορίας της Τέχνης, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού  
[kagiadaki@gmail.com](mailto:kagiadaki@gmail.com)

## *Περίληψη*

Μέρος της έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες επικεντρώνεται στην τέχνη και τη διδακτική της, στις πολιτισμικές σπουδές, στη μουσειακή αγωγή και στη μουσειο-παιδαγωγική. Οι επιστήμες της αγωγής αξιοποιούν αυτούς του τομείς με στόχο την ανανέωση των τρόπων διδασκαλίας και την ολιστική καλλιέργεια του ατόμου. Το κείμενο παρουσιάζει τρόπους διασύνδεσης των τεχνών και της εκπαίδευσης μέσω δράσεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς με κεντρικό άξονα τα βυζαντινά και οθωμανικά μνημεία της Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, τα παραδείγματα που παρουσιάζονται καταδεικνύουν γενικότερες δυνατότητες αξιοποίησης των μνημείων.

**Λέξεις-κλειδιά:** τέχνη, εκπαίδευση, μνημεία, πολιτιστική κληρονομιά

## *Abstract*

Part of the research in the humanities focuses on art and its didactics, cultural studies and museum education. The educational sciences utilize these fields, targeting at the modernization of teaching methods and at the holistic cultivation of each person. This paper presents ways of connecting art and education through events in cultural venues and uses the Byzantine and ottoman monuments of Thessaloniki as a central axis. However, the case-studies reveal the wider possibilities of monuments' utilization. **Keywords:** art, education, monuments, heritage

## *Η ιστορία της τέχνης, τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι και η εκπαίδευση*

Όταν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης που παρακολούθησαν τα μαθήματα της Ιστορίας της Τέχνης και της Μουσειακής Αγωγής κατά τα προηγούμενα έτη ρωτήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου για ποιο λόγο τα επέλεξαν, ελάχιστοι συνέδεσαν αυτήν την επιλογή με τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων στο διδακτικό έργο<sup>12</sup>. «Μου φάνηκε ενδιαφέρον», «ενδιαφέρον για την Τέχνη, την ιστορία της και τα έργα καλλιτεχνών», «επειδή δεν μου προσέγγιζαν το ενδιαφέρον άλλα μαθήματα», «τυχαία επιλογή»,

---

<sup>12</sup> Η «Μουσειακή Αγωγή» διδάχθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. από την υπογράφουσα τα ακαδημαϊκά έτη 2008-2009, 2009-2010, 2012-2013 και η «Ιστορία της Τέχνης» από το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 μέχρι και το 2012-2013.

«από ανάγκη», «θα ήθελα να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου», «γνωριμία με την ιστορία της τέχνης/ νέες γνώσεις» είναι κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν εάν πιστεύουν ότι οι γνώσεις Ιστορίας της Τέχνης, καθώς και για τα Μουσεία και την Πολιτιστική Κληρονομιά θα είναι χρήσιμες όταν εργαστούν στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία ανταποκρίθηκε θετικά. Από τις απαντήσεις των φοιτητών διαφαίνεται κάποια αδυναμία α- ντίληψης συγκεκριμένων τρόπων σύνδεσης τεχνών και εκπαίδευσης, παρόλο που έχουν μία γενική ιδέα περί της χρησιμότητάς της στην ανάπτυξη του ατόμου και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων, κυρίως στο μάθημα της ιστορίας.

Η σημασία της καλλιτεχνικής και πολιτισμικής παιδείας είναι αναγνωρισμένη. Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δίνουν έμφαση σε ζητήματα πολιτισμού και ανάπτυξης της δημιουργικότητας<sup>13</sup>. Οι εικαστικές και οι εφαρμοσμένες τέχνες, η μουσική, το θέατρο, ο χορός, τα νέα μέσα και η ιστορία της τέχνης «επιστρατεύονται» στην εκπαίδευση τόσο μέσω του μαθήματος της αισθητικής αγωγής, όσο και μέσω μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μνημεία έχουν εξελιχθεί σε τόπους εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας και προσφέρονται για την εξοικείωση των μαθητών με την ιστορία, τις τέχνες και την καθημερινή ζωή διαφορετικών εποχών. Η ένταξη των μνημείων στη σύγχρονη κοινωνία, το «άνοιγμα» προς το κοινό, η ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, η καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής εντάσσονται στην έννοια της προστασίας των αρχαιοτήτων και της πολιτιστικής κληρονομιάς και αποτελούν βασικές προτεραιότητες της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας<sup>14</sup>.

Τα ιστάμενα μνημεία, ως σύνολα με ιστορική, αρχιτεκτονική, αισθητική και κοινωνική αξία, προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες ανάγνωσης. Τα οφέλη των μαθητών είναι πολλά: η κατανόηση της ιστορικής, αισθητικής και κοινωνικής τους διάστασης, η επαφή με μορφές τέχνης, η ενίσχυση της γνώσης, η συνειδητοποίηση της αξίας του πολιτισμού και της ισότιμης αναγνώρισης του πολιτισμού του «άλλου» είναι μερικά. Η υποστήριξη αυτής της διαδικασίας με ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων και καλλιτεχνικών, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, προσωπικής έκφρασης και ενδιαφερόντων, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης, στην απόκτηση κοινών εμπειριών και ικανότητας συνεργασίας.

Τα μνημεία και οι αρχαιολογικοί χώροι του ελληνικού κράτους προσηλκύσαν το εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό ενδιαφέρον από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα,

---

<sup>13</sup> Βλ. ενδεικτικά τα αποτελέσματα της έρευνας *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009). European Commission. Διαθέσιμο διαδικτυακά: <http://www.eurydice.org>

<sup>14</sup> Άρθρο 3, Ν. 3028/2002 «Για την προστασία των Αρχαιοτήτων και εν γένει της πολιτιστικής κληρονομιάς».

όπως διαφαίνεται μέσα από ειδήσεις στον Τύπο της εποχής για οργανωμένες εκδρομές εκπαιδευτικού χαρακτήρα, διαλέξεις και εκδηλώσεις στην Αθήνα και σε άλλες περιοχές<sup>15</sup>. Σήμερα η εκπαιδευτική διάσταση των επισκέψεων έχει ενισχυθεί σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Παράλληλα, διάφορες δράσεις αποδεικνύονται ωφέλιμες για την προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της παιδείας. Η ενημέρωση των δασκάλων σχετικά με τις δράσεις αυτές και η επιμόρφωσή τους σε θέματα προσέγγισης χώρων πολιτισμικής αναφοράς τους παρέχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις τέχνες στη διδασκαλία και να δημιουργήσουν ένα γόνιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθεί η αμφίπλευρη σχέση τεχνών και εκπαίδευσης.

### *Συνδέοντας την τέχνη και την εκπαίδευση: η περίπτωση των βυζαντινών και οθωμανικών μνημείων της Θεσσαλονίκης*

Το βυζαντινό και οθωμανικό πρόσωπο της Θεσσαλονίκης είναι ορατό στο ιστορικό κέντρο. Ιδιαίτερα τα παλαιοχριστιανικά και βυζαντινά μνημεία της συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο μνημείων Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO<sup>16</sup>. Τα μνημεία αποτελούν αυθεντικές μαρτυρίες του μακραίωνου παρελθόντος. Η αξιοποίησή τους για υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εκθέσεων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων τα εντάσσει στη σύγχρονη καθημερινότητα και τα καθιστά τόπους προώθησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, των τεχνών και της εκπαίδευσης.

Για τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού τα βυζαντινά και μεταβυζαντινά μνημεία της χώρας αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικού σχεδιασμού από το 1989 (Σταυρουλάκη, 2002: 73-79). Το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο και το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα, διαθέτουν ειδικά τμήματα με πολυετή εμπειρία στη διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι Βυζαντινές Αρχαιότητες συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα «Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (1999-2001) και τα τείχη της Θεσσαλονίκης αποτέλεσαν αντικείμενο εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο πλαίσιο των εκδηλώσεων της Πολιτιστικής Πρωτεύουσας (1997) (Νικονάνου, 2010: 70, 162-180). Η 9<sup>η</sup> Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, η υπηρεσία που είναι αρμόδια για την προστασία των βυζαντινών και οθωμανικών μνημείων της πόλης, έχει υλοποιήσει τις εκπαιδευτικές δράσεις *Στα τείχη της Θεσσαλονίκης* (1999-2001) (Χούλια-Καπελώνη 2002, 124). Επίσης, έχει σχεδιάσει εκπαιδευτικό υλικό για τον αρχαιολογικό χώρο στα θεμέλια του σχολικού κτηρίου της οδού Ιασονίδου 6. Αυτό αποτελείται από έναν οπτικό δίσκο με θέμα την ιστορία της πόλης, τη

<sup>15</sup> Βλ. ενδεικτικά *Ακρόπολις*, 4 Μαΐου 1896· «Εις το Θησεϊόν», *Ακρόπολις*, 21 Μαρτίου 1899.

<sup>16</sup> CONF.001 XIV.A/456, 12COM/1988.

συγκεκριμένη ανασκαφή και τα ευρήματά της και από το τρίπτυχο «Ελάτε να παίξουμε σε ένα πρωτοβυζαντινό σπίτι της Θεσσαλονίκης». Η αφήγηση, ένα σταυρόλεξο, μία ακροστιχίδα και η εικονογράφηση χρησιμοποιούνται ως μέσα ενίσχυσης της γνώσης για τις οικίες και γενικότερα τη ζωή στην πρωτοβυζαντινή Θεσσαλονίκη, ενώ ο μαθητής μέσω μίας χειροτεχνικής δραστηριότητας έρχεται σε επαφή με την τέχνη του ψηφιδωτού. Σε μία προσπάθεια προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου που στεγάζεται πάνω από τον αρχαιολογικό χώρο επιμορφώθηκαν πρόσφατα από το επιστημονικό προσωπικό της Υπηρεσίας και τους παραχωρήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό και πρόσθετη βιβλιογραφία.

Το ενδιαφέρον για τα μνημεία καταγράφεται έντονο μέσα από τις επισκέψεις ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, πολιτιστικών συλλόγων και άλλων οργανωμένων ή και ειδικών ομάδων επισκεπτών, όπως των μελών του Παιδικού Χωριού SOS, της Ελληνικής Εταιρείας Νόσου Alzheimer και Συγγενών Διαταραχών, των μαθητών του Σχολείου Κωφών ή της Δεύτερης Ευκαιρίας. Η πλειονότητα των σχολείων καταφθάνει στο πλαίσιο ημερήσιων ή πολυήμερων εκδρομών. Σε ειδικές περιπτώσεις οι επισκέψεις ενισχύονται από το επιστημονικό προσωπικό της Εφορείας και αποκτούν εντονότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επίσκεψη με το αναλυτικό πρόγραμμα, υλοποιούν κάποιο πρόγραμμα – συνήθως περιβαλλοντικό – και προχωρούν ένα βήμα πέρα από την απλή επίσκεψη διοργανώνοντας κάποια δράση. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση σχολείου που γειτνιάζει με το Επταπύργιο, μαθητές του οποίου υποδύθηκαν τους ξεναγούς του Φρουρίου για τους μαθητές άλλου σχολείου της περιοχής<sup>17</sup>. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα διασύνδεσης τεχνών και εκπαίδευσης αποτελεί το Μουσικό Σχολείο: οι μαθητές συνδυάζουν τις επισκέψεις με την εκτέλεση μουσικών κομματιών και τραγουδιών που σχετίζονται με τα μνημεία.

Η σχέση με τα μνημεία της Κωνσταντινούπολης, τα κάστρα της Βορείου Ελλάδος, τα τείχη και το Επταπύργιο, η τοπογραφία της Θεσσαλονίκης, η Θεσσαλονίκη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, στην ιστορία, ο ελληνικός πολιτισμός, η ερμηνεία και ανάδειξη του υλικού και άυλου πολιτισμού και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι θεματικές που έχουν απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα που φέρνει στο φως η αρχαιολογική σκαπάνη δίνουν επίσης ευκαιρίες για επισκέψεις, όπως στην περίπτωση του μνημειακού συνόλου που βρέθηκε στο εργοτάξιο του Μετρό στο σταθμό Βενιζέλου ή στο νεκροταφείο που ανακαλύφθηκε βόρεια του Επταπυργίου κατά τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου του παρακείμενου σχολικού συγκροτήματος, το οποίο επισκέφτηκαν τμηματικά οι μαθητές του σχολείου μαζί με τον υπεύθυνο αρχαιολόγο.

---

<sup>17</sup> Το 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών ξενάγησε το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών (2011).

Μία ακόμη δυνατότητα διασύνδεσης τεχνών και εκπαίδευσης μέσω των μνημείων παρέχουν οι οργανωμένες δράσεις που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στο πλαίσιο εορτασμών και εκστρατειών<sup>18</sup>. Είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό να τις γνωρίζει και να παρακολουθεί τον προγραμματισμό τους, καθώς σ' αυτές περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές εκθέσεις, θεματικές περιηγήσεις, ξεναγήσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, έκδοση ενημερωτικών εντύπων κ.λπ.

Η «Διεθνής Ημέρα Μουσείων» εορτάζεται στις 18 Μαΐου. Το 2012 και το 2013 το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Μουσειολογίας του Α.Π.Θ. αξιοποίησε τα βυζαντινά και οθωμανικά μνημεία στο σχεδιασμό πολιτιστικών περιπάτων, που αν και δεν απευθύνονταν ειδικά σε μαθητές, είχαν σαφώς εκπαιδευτικό χαρακτήρα και απήχηση σε όλες τις ηλικίες. Την πρώτη χρονιά η διαδρομή ξετυλίχθηκε στον άξονα της οδού Αριστοτέλους και τη δεύτερη σε εκείνον της Βενιζέλου. Ένα βυζαντινό μνημείο, η Παναγία Χαλκέων, και ένα οθωμανικό, το Μπέη Χαμαμ, συμπεριλήφθηκαν στην πρώτη διαδρομή<sup>19</sup>. Η ερμηνεία στοιχείων ιστορίας, αρχιτεκτονικής, διακόσμησης και λειτουργίας έγινε μέσα από μία ειδική προβολή, ξενάγηση και δραστηριότητες που απαιτούσαν τη συμμετοχή του κοινού. Τη δεύτερη χρονιά ο περίπατος περιελάμβανε επτά σταθμούς, μεταξύ των οποίων το Μπεζεστένι, το Γιαχουντί Χαμάμ, ο Άγιος Μηνάς, ο αρχαιολογικός χώρος της οδού Διοικητηρίου και η περιοχή έξω από το εργοτάξιο του Μετρό. Παράλληλα με τη μέθοδο της ξενάγησης και της αφήγησης και τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου εποπτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν διάφορες μορφές τέχνης. Βάσει των εικόνων του Αγίου Μηνά έγινε ένα σύντομο «μάθημα» ιστορίας της τέχνης, ενώ στον αύλειο χώρο του ναού φοιτητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών παρουσίασαν μια νεότερη πτυχή της ιστορίας και της χρήσης του, υποδυόμενοι τους πρόσφυγες που βρήκαν καταφύγιο στους ναούς της πόλης μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η προβολή έργων τέχνης οριενταλισμού στο έδαφος του Γιαχουντί Χαμάμ υπό τους ήχους ανάλογης μουσικής ανέδειξε όψεις και επιρροές του πολιτισμού της Ανατολής, ενώ το κουκλοθέατρο στον εξωτερικό χώρο του μνημείου κέντρισε το ενδιαφέρον του κόσμου. Μέσα από τους επιλεγμένους σταθμούς το κοινό δεν ήρθε σε επαφή μόνο με την ιστορική και καλλιτεχνική αξία των μνημείων, αλλά και με το εκκολαπτόμενο καλλιτεχνικό δυναμικό της πόλης.

Με αφορμή τις διοργανώσεις που γίνονται κάθε Αύγουστο στην Πανσέληνο, το 2013 πραγματοποιήθηκε στο Επταπύργιο εκδήλωση εκπαιδευτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα σε συνεργασία με τον Όμιλο Φίλων Αστρονομίας, που περιελάμβανε σύντομη διάλεξη και παρατήρηση του ουρανού και της σελήνης με τηλεσκόπια.

---

<sup>18</sup> Για τις οποίες μπορεί κανείς να ενημερωθεί από τον επίσημο διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού.

<sup>19</sup> Μέσω των δράσεων *Μπέη Χαμάμ...ίχνη και διαδρομές* και *Παναγία Χαλκέων...φως σε ρητά και άρητα*».

Η δράση «Περιβάλλον και Πολιτισμός» υλοποιείται κάθε Οκτώβριο. Στο πλαίσιο της θεματικής του 2011 «Φωνές νερού μυριάδες» πραγματοποιήθηκε στη Ροτόντα η εκπαιδευτική έκθεση «Κιστέρνες. Φωτογραφίες και σχέδια από το Αρχείο της 9<sup>ης</sup> ΕΒΑ». Το 2012 ήταν αφιερωμένη στη φωτιά και έφερε τον τίτλο «Παντέχνου πυρός σέλας - Λαμπερές ιστορίες φωτιάς». Στο Επταπύργιο παρουσιάστηκε εκπαιδευτική έκθεση που πρόβαλε μέσα από εποπτικό υλικό τη χρήση της φωτιάς διαχρονικά. Στους χώρους που συμμετέχουν στη δράση διατίθεται ειδικά σχεδιασμένο έντυπο υλικό του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας του Υπουργείου Πολιτισμού και δελτία εντυπώσεων για τους μαθητές.

Οι «Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς» διοργανώνονται κάθε Σεπτέμβριο. Το 2012 στο πλαίσιο της θεματικής «Η Τέχνη την εποχή της κρίσεως» το κοινό γνώρισε δύο μείζονος σημασίας βυζαντινά μνημεία, τους ναούς των Αγίων Αποστόλων και του Αγίου Νικολάου Ορφανού. Οι ξεναγήσεις που πραγματοποιήθηκαν εστίασαν στην πνευματική και καλλιτεχνική άνθηση της Θεσσαλονίκης, σε μία περίοδο μάλιστα κρίσης, την παλαιολόγεια. Ένα χρόνο μετά (2013) με αφορμή τη θεματική «Τα πρόσωπα του χρόνου» οργανώθηκαν ξεναγήσεις στο Επταπύργιο και τη Ροτόντα, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην πορεία των μνημείων μέσα στο χρόνο από την εποχή της ανέγερσής τους για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών μέχρι την κήρυξή τους ως μνημείων, αναδεικνύοντας τις όποιες αλλαγές επέφερε σ' αυτά ο χρόνος και οι άνθρωποι, αλλά και τα έργα αποκατάστασης και συντήρησης που πραγματοποιήθηκαν από το φορέα προστασίας τους.

Από το 2011 έχει γίνει ένα «άνοιγμα» προς το κοινό μέσω της φιλοξενίας δράσεων, που στοχεύουν στην προώθηση της πρόσβασης, στη γνωριμία του κοινού με την ιστορική και καλλιτεχνική πορεία των μνημείων, στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για την πολιτιστική κληρονομιά και στην ανάπτυξη της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας. Μία τάση είναι η διοργάνωση εκθέσεων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων (λόγου, μουσικής, θεάτρου κ.λπ). Οι εκδηλώσεις αυτές έχουν τη δική τους εκπαιδευτική δυναμική: με την κατάλληλη διαχείριση συσχετίζονται με το χαρακτήρα του μνημείου, μεταδίδουν πληροφορίες σχετικά με την ιστορία, τη σημασία του και την ανάγκη διαφύλαξης και προώθησης της πολιτιστικής κληρονομιάς και τονίζουν έμμεσα την αρχαιολογική, καλλιτεχνική και ιστορική αξία του χώρου, συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στη διάδοση της γνώσης. Όταν σχεδιάζονται με στόχο τη σύζευξη τεχνών και αρχαιολογικής κληρονομιάς συντείνουν στη γενικότερη καλλιέργεια του ατόμου (Kagiadaki, 2013: 120-122, 127).

Υπάρχουν περιπτώσεις εκδηλώσεων που γίνονται με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών. Το Επταπύργιο, για παράδειγμα, αποτελεί κάθε χρόνο τη βάση για τον εορτασμό της επετείου της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου. Το μνημείο επιλέγεται από τα σχολεία λόγω της θέσης του στη νεότερη ιστορική μνήμη, στην οποία το περιβόητο «Γεντί Κουλέ» έχει συνδεθεί και με την περίοδο της χούντας.



Οι μαθητές εκτός από το καθιερωμένο πρόγραμμα ενός σχολικού εορτασμού (επετειακή ομιλία, τραγούδια), βιωμένο διαφορετικά στο συγκεκριμένο περιβάλλον, περιηγούνται στο χώρο και ενημερώνονται για την ιστορία του. Το 2011, η ομιλία «Η αντίσταση των καλλιτεχνών στη χούντα», κατά τη διάρκεια της οποίας οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της εποχής εξιστόρησαν τις εμπειρίες τους, ενίσχυσε τον παιδευτικό χαρακτήρα της εκδήλωσης του 7<sup>ου</sup> ΓΕΛ Θεσσαλονίκης.

Τα μνημεία της πόλης αποτελούν δημοφιλείς χώρους για καλλιτεχνικά γεγονότα. Εκθέσεις ζωγραφικής, φωτογραφίας, video art και performances συνιστούν ευκαιρίες καλλιέργειας των τεχνών και γνωριμίας του κοινού με τα μνημεία, αλλά και με τη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία. Εκθέσεις, όπως η εγκατάσταση της Κατερίνας Ζαχαροπούλου (*Petronella Oortman*, 2011), εκείνη της Μαρίας Μιτζάλη (*Εξιλέωση της σκιάς*, 2012) που παρουσιάστηκε μαζί με την έκθεση του Νίκου Ευαγγελόπουλου (*in Situ\_Κατασκευές ταυτότητας*, 2012) και η έκθεση του Σταύρου Παναγιωτάκη (*Μεταναστευτικά Φτερά*, 2012) στο Μπέη Χαμάμ, φέρνουν το κοινό σε επαφή με διαφορετικά είδη σύγχρονης τέχνης και σε ορισμένες περιπτώσεις το προτρέπουν να ανακαλέσει την αρχική χρήση του χώρου και να προβληματιστεί για διάφορα θέματα (Kagiadaki, 2013: 133-134). Μεγάλες διοργανώσεις, όπως η Μπιενάλε Σύγχρονης Τέχνης Θεσσαλονίκης και η PhotoBiennale αξιοποιούν μνημεία στο πρόγραμμά τους.

Το περιβάλλον και η ακουστική των μνημείων τα καθιστά ελκυστικά για εκδηλώσεις μουσικής. Το 2012 στο Μπέη Χαμάμ παρουσιάστηκε ρεσιτάλ του Σουηδού καθηγητή κλασικής κιθάρας Per Skareng, ο οποίος ταξίδεψε το κοινό σε διαφορετικές περιόδους και ήχους, μέσα από έργα προκλασικής, ρομαντικής, ισπανικής, λατινοαμερικάνικης και σκανδιναβικής μουσικής. Ιδιαίτερα δημιουργικό υπήρξε το «Μουσικό δρώμενο σε επτά μουσικές στάσεις για τα 81α γενέθλια της Γκουμπάιντουλίνα» που παρουσίασαν στο Μπέη Χαμάμ οι διδάσκοντες και οι φοιτητές της Κατεύθυνσης Σύγχρονης Μουσικής και του Συνόλου Ελεύθερου Αυτοσχεδιασμού του Τμήματος Μουσικών Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το πρόγραμμα του Δήμου «Μουσικές και Δράσεις στα Μνημεία της πόλης» σημειώνει επίσης επιτυχία. Οι μουσικές εκδηλώσεις στη Ροτόντα έχουν συνήθως λατρευτικό χαρακτήρα. Κατά την «ΚΔ' Εβδομάδα Λατρευτικής Μουσικής» του Δήμου το 2011 παρουσιάστηκαν βυζαντινές χορωδίες. Την ίδια χρονιά πραγματοποιήθηκε συναυλία βυζαντινής μουσικής στο πλαίσιο του συνεδρίου «Σταυροδρόμια: Η Ελλάδα ως διαπολιτισμικός πόλος της μουσικής σκέψης και δημιουργίας» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ.

### *Προτάσεις για τη σύζευξη τεχνών και εκπαίδευσης στα μνημεία*

Τα μνημεία δεν είναι ουδέτεροι χώροι: φέρουν στη δομή τους αφηγήματα, τα οποία ο μαθητής καλείται να αναγνώσει και να ερμηνεύσει. Η μάθηση επι-

τυγχάνεται μέσω των εμπειριών που αποκτά το άτομο αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Η επίσκεψη σε ένα μνημείο συνιστά ξεχωριστή εμπειρία σε ένα αυθεντικό και ελκυστικό περιβάλλον που επηρεάζει έντονα τον επισκέπτη. Ωστόσο, η επίσκεψη ως απλή εμπειρία δεν αρκεί για να αποκτήσει εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Το ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο μνημειακό περιβάλλον και αυτό απαιτεί στοχευμένο σχεδιασμό και δραστηριότητες που κινητοποιούν τον μαθητή (Hein, 1999: 2).

Τα βυζαντινά και οθωμανικά μνημεία της Θεσσαλονίκης παρέχουν την εικόνα της πόλης από τα χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας και της οθωμανικής κυριαρχίας μέχρι τη νεότερη εποχή. Η αξιοποίησή τους στο δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι διαθεματική και να σχετίζεται με βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, ή να συνδεθεί με συγκεκριμένες ενότητες μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως η Ιστορία της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

Η εξέταση μεμονωμένων μνημείων και η δημιουργία μιας διαδρομής σ' αυτά προσφέρεται για μελέτη διαφορετικών παραμέτρων. Τα χαρακτηριστικά της βυζαντινής και οθωμανικής τέχνης, τα καλλιτεχνικά είδη και οι τεχνικές, η αγιογραφία, το ψηφιδωτό, οι φορητές εικόνες, οι τοιχογραφίες, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, η καθημερινή ζωή είναι ορισμένες πτυχές που μπορούν να αναπτυχθούν. Παράλληλα, τα παιδιά διαχειρίζονται βασικές έννοιες, όπως «μνημείο», «αρχαιολογικός χώρος», «προστασία», «Παγκόσμια Πολιτιστική Κληρονομιά» κλπ.

Οι ναοί προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τον πολιτισμό και τις τέχνες της βυζαντινής περιόδου. Μία ειδικά σχεδιασμένη διαδρομή βοηθά στην κατανόηση των τύπων της βυζαντινής αρχιτεκτονικής και ναοδομίας και της εξέλιξής τους μέσα στο χρόνο. Ταυτόχρονα η διακόσμησή τους αναδεικνύει την καλλιτεχνική άνθιση: από τα ψηφιδωτά της Ροτόντας και του Οσίου Δαυίδ και τις τοιχογραφίες του Αγίου Νικολάου Ορφανού μέχρι τις εικόνες του Αγίου Μηνά, οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν και να συγκρίνουν διαφορετικά είδη και μορφές της βυζαντινής και μεταβυζαντινής τέχνης. Η εικονογράφησή τους, μέσα από την παρατήρηση και την οργάνωση δραστηριοτήτων, παρέχει στοιχεία για την τέχνη των βυζαντινών και για ειδικότερα ζητήματα, ανάλογα με τα απεικονιζόμενα θέματα. Παράλληλα, η συζήτηση δύναται να επεκταθεί στο χριστιανισμό και σε θέματα ανεξιθρησκίας. Οι οικίες της οδού Ιασονίδου, η κιστέρνα της οδού Ολυμπιάδος και το Βυζαντινό Λουτρό στην οδό Θεοτοκοπούλου συμπληρώνουν τις γνώσεις για την καθημερινή ζωή.

Αντίστοιχες προεκτάσεις έχει η μελέτη οθωμανικών μνημείων. Τα λουτρά Μπέη Χαμάμ, Γιαχουντί Χαμάμ και Πασά Χαμάμ, το Χαμζά Μπέη Τζαμί και το Γενί Τζαμί, το Αλατζά Ιμαρέτ, το Μπεζεσετένι και οι οθωμανικές κρήνες αναδεικνύουν όψεις της καθημερινής ζωής και των θεσμών της οθωμανικής αυτοκρατορίας, καθώς και αντιπροσωπευτικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής και της ζωγραφικής της περιόδου.

Η συνδυαστική μελέτη των μνημείων «οπτικοποιεί» τη μετάβαση της πόλης από τη βυζαντινή στην οθωμανική περίοδο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων και στη συνειδητοποίηση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, ενώ παράλληλα δίνει το έναυσμα για συζήτηση επί ιστορικών, κοινωνικών και θρησκευτικών ζητημάτων. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων πρέπει να γίνεται έτσι ώστε τα μνημεία να εντάσσονται στο χρόνο μέχρι και τη σημερινή εποχή (Χρυσουλάκη, 2002: 39). Η αναγωγή σε άλλες περιόδους και η σύγκριση με τη σύγχρονη προωθεί την κριτική σκέψη. Το Επταπύργιο, για παράδειγμα, το φρούριο που λειτούργησε ως φυλακή από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έχει καθιερωθεί στη συλλογική μνήμη ως τόπος μαρτυρίου κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, του Εμφυλίου και της δικτατορίας μπορεί να μελετηθεί ως προς τη θέση του, ως προς τη λειτουργία του ως κάστρο και αμυντικό σύστημα, ως έδρα του Τούρκου διοικητή, ως φυλακή (με προεκτάσεις στις διαφορετικές αιτίες εγκλεισμού) και ως μνημείο. Απεικονίσεις σε φωτογραφίες, χαρακτηριστικά και έργα σύγχρονης τέχνης, στοιχεία από τη λογοτεχνία και αναφορές σε τραγούδια θα αναδείξουν την πορεία του μνημείου μέσα στο χρόνο.

Η οργάνωση δραστηριοτήτων που απαιτούν την άμεση και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των επισκέψεων. Ο δάσκαλος μπορεί αρχικά να προσεγγίσει γενικές έννοιες πολιτισμού και την ιστορία της πόλης και να επιλέξει με τους μαθητές τα μνημεία που θα τους απασχολήσουν. Στη συνέχεια η αναζήτηση της γνώσης πρέπει να είναι στοχευμένη ανάλογα με τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η αφήγηση, η κατευθυνόμενη συζήτηση, η δραματοποίηση, η εξερεύνηση, η βιωματική μάθηση μέσα από υλικο-αισθητικές δραστηριότητες, παιχνίδια, projects ή το παιχνίδι ρόλων είναι μερικές από τις εφαρμόσιμες μεθόδους<sup>20</sup>. Δραστηριότητες, όπως η αναζήτηση στοιχείων και απεικονίσεων ή η ζωγραφική απόδοση των μνημείων και της σχεδιαζόμενης διαδρομής στο χάρτη ενεργοποιούν το ενδιαφέρον. Η αποτύπωση μνημείων σε έργα τέχνης, αλλά και τα καλλιτεχνικά σύνολα που σώζονται στα μνημεία μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα σ' αυτή τη διαδικασία.

### *Συμπεράσματα*

Τα μνημεία μπορούν να αποτελέσουν γέφυρα που θα ενώσει τις τέχνες με την εκπαίδευση, προς όφελος όχι μόνο της αισθητικής καλλιέργειας και της καλλιτεχνικής ή ιστορικής γνώσης, αλλά και μιας διαθεματικής διδασκαλίας σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η γεωγραφία, η γλώσσα, τα μαθηματικά και

---

<sup>20</sup> Αναλύονται στο Νικονάνου, 2009: 97-118.

οι φυσικές επιστήμες. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία μπορεί κανείς να αντλήσει χρήσιμες συμβουλές για δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των επισκέψεων.

### *Βιβλιογραφία*

- Αλκιστις (1996<sup>5</sup>). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Delhaxhe, A. (ed.), (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. European Commission.
- Falk, H. J. – Dierking, D.L. (2000). *Learning from Museums*, Altamira Press.
- Hein, E.G. (1999). *Learning in the Museum*, Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press.
- Kagiadaki, M. (2013). Heritage Management: Using Monuments for Contemporary Cultural Activities. In M. Bowe, B. Carpeneti, I. Dull, J. Lipkowitz (eds.), *Heritage Studies. Stories in the Making* (p.p. 115-139). Cambridge Scholars Publishing.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σταυρουλάκη, Φ. (2002). Εκπαιδευτικές δράσεις για το βυζαντινό πολιτισμό. In Π. Βοσνίδης, Α. Τσιτούρη (επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο, 6<sup>ο</sup> Περιφερειακό Σεμινάριο* (p.p. 73-79). Αθήνα: ICOM.
- Χούλια-Καπελώνη, Σ., Σελέντη, Ν., Μπαλάσκα, Ν. (συντον.) (2002), *Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Χρυσουλάκη, Στ. (2002). Όταν οι λίθοι φθέγγονται...Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες για αρχαιολογικούς χώρους και μνημειακά σύνολα. In Π. Βοσνίδης, Α. Τσιτούρη (επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο, 6<sup>ο</sup> Περιφερειακό Σεμινάριο* (p.p. 39). Αθήνα: ICOM.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Μαρία Καγιαδάκη είναι Ιστορικός της Τέχνης στο Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Σπούδασε Ιστορία και Αρχαιολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου εκπόνησε και τη διδακτορική της διατριβή στην Ιστορία της Τέχνης. Έχει ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα (MPhil.) «Heritage and Museums» του Πανεπιστημίου του Cambridge. Εργάστηκε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης και στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, ενώ από το 2002 έως το 2008 υπήρξε Στέλεχος Πολιτιστικής Διαχείρισης στον Οργανισμό Προβολής Ελληνικού Πολιτισμού Α.Ε. – Πολιτιστική Ολυμπιάδα. Διετέλεσε λέκτορας βάσει του Π.Δ. 407/80 από το 2008 έως το 2011 στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών) και από το 2008 έως το 2013 στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

# Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας – οι εκπαιδευτικές δράσεις του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης

## Μαίρη Σεϊτάνη

Ιστορικός, Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης  
[mary\\_seitani@hotmail.com](mailto:mary_seitani@hotmail.com)

### *Περίληψη*

Το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης είναι ένα τοπικό μουσείο που παρουσιάζει, μέσα από τα σημαντικά τεκμήρια που διασώζει και εκθέτει, την πολύμορφη ιστορία της πόλης. Διαθέτει ένα πλούσιο φωτογραφικό αρχείο και μια μεγάλη συλλογή αντικειμένων τα οποία απέκτησε από δωρεές ιδιωτών και φορέων. Το 2011 ολοκλήρωσε τη μόνιμη έκθεσή του που αφορά στην ιστορία της πόλης της Αλεξανδρούπολης και της ευρύτερης περιοχής. Έκτοτε βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία επικοινωνίας με την τοπική και σχολική κοινότητα της πόλης, διοργανώνοντας ποικίλες δράσεις με πολιτιστικό-εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως είναι, για παράδειγμα, ο ετήσιος κύκλος ομιλιών: «Γνωριμία με προσωπικότητες από το χώρο της επιστήμης και του πολιτισμού». Το μουσείο υποδέχεται ετησίως σχολικές ομάδες, οικογένειες και τουρίστες, έλληνες και ξένους. Σύντομα στον ημιώροφο του κτηρίου θα φιλοξενηθεί την έκθεση με Σαρακατσάνικες ενδυμασίες της λαογράφου-συλλέκτριας Ελένης Φιλιππίδη.

Η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου βρίσκεται στην καρδιά των στόχων του και της φιλοσοφίας του. Η εξοικείωση των παιδιών με το μουσείο και με την πολιτιστική κληρονομιά της πόλης και η δυνατότητα ενασχόλησής τους με διάφορες μορφές της τέχνης είναι οι ειδικότεροι στόχοι των ποικίλων προγραμμάτων που έχει διοργανώσει από το 2011. Σημαντική παράμετρος σε αυτή την προσπάθεια αποτελεί η συνέργεια που έχει αναπτύξει το Ιστορικό Μουσείο με ερευνητές και φοιτητές από την Σχολή Επιστημών Αγωγής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, η οποία εστιάζει στον σχεδιασμό, εμπνέωση και αξιολόγηση σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το παιδικό κοινό της πόλης. Στον άμεσο προγραμματισμό του μουσείου βρίσκεται η παραγωγή εκπαιδευτικού δανειστικού υλικού για σχολεία, νέα εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις σχολικές βαθμίδες και θεατρικά-εικαστικά εργαστήρια του Σαββατοκύριακου.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορικό, Μουσείο, Αλεξανδρούπολη, τοπική ιστορία, εκπαίδευση

### *Abstract*

The Historical Museum of Alexandroupolis is a local museum which presents the varied history of the city. Although its foundation is dated from the year 1982, it was regenerated in 2011, inaugurating its new exhibition of the history of Alexandroupolis. Since then, it has been interacting with the local and school community by organizing various actions of cultural and educational interest, like the lectures with the title: “Getting acquainted with scientific and cultural personalities”, recur-

rent exhibitions and book presentations. Currently, the building is being restored, so that Elleni Fillipidi's collection of items and clothes that belonged to Sarakatsanoi of Thrace and Eastern Romylia can be created in the mezzanine floor. Furthermore, the educational aspect of the museum is its main interest and attitude. The different actions that have been organized since 2011 aimed at children's acquaintance with the museum itself, as well as with the cultural heritage of the city and their occupation with different kinds of art. The collaboration between the museum and researchers and students of the Department of Education science of Democritus University of Thrace has contributed a lot in this effort, since its main focus is the creation, reinforcement and evaluation of educational actions for the young population of the city. The museum is also going to create stuff that schools can borrow, new educational programs for all grades of education, as well as theatre and art workshops at the museum for the weekends.

**Keywords:** Historical, museum, Alexandroupolis, local history, education

Το Μουσείο είναι ένας θεσμός που συνδέεται με το ιστορικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και επιστημολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί (Νάκου, 2001: 112). Για το λόγο αυτό ο ρόλος και η λειτουργία του μουσείου έχουν αλλάξει ριζικά στη διάρκεια των αιώνων. Η λέξη «μουσείο» προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη Μούσα και μας παραπέμπει στις κόρες του Δία και της Μνημοσύνης οι οποίες αποτελούσαν την έμπνευση των καλλιτεχνών. Επομένως, μουσείο είναι ο χώρος όπου καλλιεργούνται οι τέχνες.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM): «το μουσείο είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.» (ICOM, 1983). Ο ορισμός αυτός αναφέρεται στο μακρόχρονο και σταθερό χαρακτήρα του μουσείου, που έχει ως σκοπό τη διαφύλαξη των αντικειμένων και των συλλογών, αλλά και στη διεύρυνση του κοινωνικού του ρόλου, καθώς το σύγχρονο μουσείο επιδιώκει το συνδυασμό επιστημονικής αρτιότητας, κατανοητής παρουσίασης, ψυχαγωγίας και εξυπηρέτησης ενός ευρύ κοινού (Οικονόμου, 1999 : 51).

Η Αλεξανδρούπολη, που πριν από την απελευθέρωση της Δυτικής Θράκης το 1920 ονομαζόταν Δεδέαγατς, είναι μια νέα πόλη που γεννήθηκε στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αι. μ.Χ. Κατά τους αρχαίους χρόνους στη θέση της σημερινής Αλεξανδρούπολης λέγεται ότι βρισκόταν η αρχαία πόλη Σάλη. Η ιστορία του Δεδέαγατς συνδέεται άμεσα με αυτή της Αίνου. Η Αίνος είναι η μητρόπολη του Δεδέαγατς αφού οι κάτοικοι της, μετά τη δημιουργία του σιδηροδρόμου στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αι., είναι οι πρώτοι οικιστές της πόλης. Η πόλη ονομάστηκε Αλεξανδρούπολη από τον βασιλιά της Ελλάδας Αλέξανδρο Α' ο οποίος επισκέφτηκε στις 8/07/1920 την πόλη και οι κάτοικοι

για να τον τιμήσουν του υποσχέθηκαν να δώσουν το όνομά του στην πόλη. Η ίδρυση και η ανάπτυξη της πόλης στηρίζεται στη δημιουργία του σιδηροδρόμου και του λιμανιού καθώς, όπως αναφέρεται στις πηγές, «το Δεδέαγατς είναι δημιούργημα του χάρτη των Ανατολικών σιδηροδρόμων που από το 1870 έθεσε στον όρμο αυτό την απόληξη της σιδηροδρομικής γραμμής του Αιγαίου». Έτσι το Δεδέαγατς αποτέλεσε βασικό συγκοινωνιακό κόμβο στα δρομολόγια των σπουδαιότερων ναυτιλιακών εταιριών της εποχής. Η κατασκευή του λιμανιού ακολούθησε στη συνέχεια και σε αλληλεπίδραση με το σιδηρόδρομο ( Τεμπτσίδη, 2009) . Το σήμα κατατεθέν της πόλης, ο Φάρος, χτίστηκε από τη γαλλική εταιρία «La Societe Collas et Michel» και τέθηκε σε λειτουργία την 1<sup>η</sup> Ιουνίου 1880. Η ιστορία της πόλης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς υπήρχε πληθυσμιακή πολυμορφία (Ελληνες, Τούρκοι, Αρμένιοι, Φραγκολεβαντίνοι, Εβραίοι κ.ά.) και μεγάλη εμπορική δραστηριότητα που συνέβαλε και στη ραγδαία ανάπτυξή της.

Ο Σύλλογος Αρχαιοφίλων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς Νομού Έβρου ιδρύθηκε το 1982. Από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, παρουσίασε αξιόλογο έργο και η πορεία του είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης. Όλα τα Διοικητικά Συμβούλια δραστηριοποιήθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ξεχωρίζουν οι ενέργειες του πρώτου Προέδρου (1982-1985), του αείμνηστου Αθανασίου Μανιά, που ενεργοποίησε τη δωρεά του συμπατριώτη μας Σωκράτη Διαμαντόπουλου, για την ανέγερση του κτιρίου του Μουσείου. Ο δεύτερος Πρόεδρος (1985-1995) κ. Γεώργιος Παναγιώτου συνέδεσε το όνομά του με πολύπλευρη δράση, εξασφάλισε τη δωρεά του ευεργέτη της πόλης μας Φωτίου Σταυρίδη και κατασκεύασε το κτίριο του Μουσείου το οποίο εγκαινίασε το Νοέμβριο του 1995. Ο κ. Γεώργιος Μηνόπουλος, καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του Δ.Π.Θ. και Υπερνομάρχης Ροδόπης-Έβρου, με την δυναμική του παρουσία (1995-2004), συνέβαλε στην ολοκλήρωση της κατασκευής και στη λειτουργία του κτιρίου, χάρις και στη γενναία χορηγία του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος».

Το τωρινό Διοικητικό Συμβούλιο υπό την Προεδρία του αρχιτέκτονα Νικολάου Πινάτζη από το 2005, συνεχίζει το πολυδιάστατο έργο του Συλλόγου. Στους χώρους του αναπτύχθηκαν πολλές και αξιόλογες δραστηριότητες έτσι ώστε ο Σύλλογος να αναγνωρίζεται πλέον ως «θεσμός» στην πολιτισμική ζωή της περιοχής. Βασικός στόχος του Διοικητικού Συμβουλίου είναι η διεκδίκηση πόρων με στόχο την αναβάθμιση, τον εκσυγχρονισμό και τον εξοπλισμό του Ιστορικού Μουσείου ώστε με τη χρήση ανεπτυγμένης τεχνολογίας να λειτουργεί σύμφωνα με τα σύγχρονα μουσειολογικά πρότυπα. Σημαντικό επίτευγμα του συλλόγου είναι η δημιουργία το 2011 της μόνιμης έκθεσης με την ιστορία της Αλεξανδρούπολης και της ευρύτερης περιοχής. Το 2013 γίνεται η μετονομασία του σε Σύλλογο «Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης». Σκοπός του Συλλόγου, σύμφωνα με το καταστατικό του, είναι η μορφωτική και πολιτιστική προαγωγή των μελών του, η καλλιέργεια

του πολιτισμικού και ιστορικού πνεύματος και η λειτουργία του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης. Επιπλέον, ο σκοπός του Συλλόγου πραγματοποιείται ιδία: α) Με την ενθάρρυνση και υποστήριξη ερευνών ως και προσπάθειας για την συμπλήρωση των γνώσεών μας επάνω στην ιστορία, τον πολιτισμό, την παράδοση, τα ήθη και έθιμα και τα πολιτιστικά στοιχεία όλων των εποχών. β) Με την ίδρυση και λειτουργία Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης. γ) Με τις επισκέψεις και τις ξεναγήσεις στα μουσεία, τα μνημεία και τους Αρχαιολογικούς χώρους του Κράτους. δ) Με την διοργάνωση διαλέξεων, σεμιναρίων, εκθέσεων και την ανάπτυξη κάθε μορφής δραστηριότητας που αποβλέπει στην προαγωγή των σκοπών του Συλλόγου. ε) Με τη δημιουργία εντευκτηρίου, καθώς και βιβλιοθήκης. στ) Με την παροχή υποστηρίξεως προς τις περιφερειακές υπηρεσίες του κράτους, τις ασχολούμενες με την αποκάλυψη, έρευνα, συντήρηση, αναστήλωση και προστασία της αρχαιολογικής και πολιτιστικής μας κληρονομιάς. ζ) Με την συνεργασία με άλλους ομοειδείς Συλλόγους και κάθε άλλο φορέα που έχει σχέση με τα θέματα που περιλαμβάνονται στους σκοπούς του Συλλόγου και η) Με την έκδοση εντύπων και ηλεκτρονικού υλικού.

Η έκθεση που φιλοξενείται<sup>1</sup> στον πρώτο όροφο του κτηρίου περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ενότητες: 1) *Ιχνη ζωής παρελθόντος καιρού*, στην ενότητα αυτή ο επισκέπτης ενημερώνεται για τους αρχαιολογικούς χώρους και τα ευρήματα της περιοχής η οποία κατοικείται συνεχώς από τα προϊστορικά χρόνια. Τον 7<sup>ο</sup> αι. π.Χ. Έλληνες άποικοι από τη Σαμοθράκη ίδρυσαν τις πόλεις Μεσημβρία, Ζώνη, Σάλη, Ορθαγορία, Τέμπυρα και Χαράκωμα. Στις πόλεις αυτές κατοικούσαν θρακικά φύλα, κυρίως Κίκονες και Σάιοι, τα οποία όμως αφομοιώθηκαν από τους αποίκους. Στη συνέχεια αναφέρεται η εξέλιξη της περιοχής κατά τα βυζαντινά και νεότερα χρόνια. Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της πόλης Αίνου (τουρκικά Enez), η οποία υπήρξε η μητέρα-πόλη της Αλεξανδρούπολης καθώς μετά την εκκένωση της Ανατολικής Θράκης οι Αινίτες εγκαταστάθηκαν στην Αλεξανδρούπολη. 2) *Μια πόλη γεννιέται*, η ενότητα αυτή αναφέρεται στη δημιουργία της Αλεξανδρούπολης και στις εθνικότητες που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή κατά τον 19<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. καθώς και στην αλλαγή του ονόματος της πόλης από «Ντεντέ Αγκάτς» σε «Νεάπολη» και τελικά στο σημερινό όνομα «Αλεξανδρούπολη». 3) *Πόλις με νέον ευρωπαϊκόν ρυθμόν*, η πόλη έχει ως κέντρο και μοχλό ανάπτυξης τον σιδηρόδρομο, που ολοκληρώθηκε το 1872 από την ανάδοχο εταιρία του αυστριακού βαρόνου Χιρς. Κατά τον ρωσοτουρκικό πόλεμο του 1877-78, δημιουργείται το πρώτο ρυμοτομικό σχέδιο της πόλης από Ρώσους μηχανικούς, σε μια περιοχή συνολικής έκτασης 75 στρεμμάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα τοπόσημα της πόλης, δηλαδή τα σημεία που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όπως οι σιδηρο-

---

<sup>1</sup> Η μουσειολογική- μουσειογραφική μελέτη έχει γίνει από την κυρία Ελένη Βρετζάκη της εταιρίας «ΤΕΤΡΑΓΚΟΝ Ε.Π.Ε.» ενώ τα κείμενα της έκθεσης τα επιμελήθηκαν ο κύριος Χρίστος Ζαφείρης και ο κύριος Κωνσταντίνος Χατζόπουλος.



δρομικοί σταθμοί, το λιμάνι, ο Φάρος, ο λόφος του Αγίου Νικολάου, το Πασαλίκι και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία. 4) *Επεκτάσεις, πολεοδομικές αλλαγές*, μέσα από διάφορους χάρτες παρουσιάζονται οι επεκτάσεις που έχουν γίνει μετά το πρώτο ρυμοτομικό σχέδιο, ιδιαίτερα τις δεκαετίες 1960-'70 εξαιτίας της ανοικοδόμησης με το σύστημα της «αντιπαροχής». Στον διαδραστικό χάρτη που υπάρχει στην έκθεση ο επισκέπτης μπορεί να ανακαλύψει τη θέση των κτιρίων της πόλης, αυτών που υπάρχουν μέχρι σήμερα αλλά και αυτών που έχουν χαθεί. Επίσης, στο κεντρικό δάπεδο της έκθεσης υπάρχει ο χάρτης της ευρύτερης περιοχής με τις πόλεις που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. 5) *Από την πολυεθνική στη νεοελληνική πόλη*, στο κέντρο της έκθεσης υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία της πόλης από το 1870-1920 και μετά το 1922. Στην ενότητα αυτή υπάρχει πλούσιο φωτογραφικό υλικό με τα πρόσωπα της πόλης αλλά και «ανθρώπων τεκμήρια» δηλαδή διάφορα αντικείμενα όπως ταυτότητες, πιστοποιητικά γέννησης, προσωπικά αντικείμενα, κοσμήματα, ενδυμασίες κτλ. 6) *Οικονομική ζωή- παραγωγικές μονάδες- εμπόριο*, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται το εισαγωγικό και εξαγωγικό εμπόριο που πραγματοποιούνταν από τη δημιουργία του σιδηροδρόμου και του λιμανιού καθώς και οι βιομηχανίες-βιοτεχνίες που δραστηριοποιούνταν κατά τον 19<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. 7) *Ματιές στην πολιτική ιστορία της πόλης*, στην ενότητα αυτή γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της πολιτικής ιστορίας της πόλης με αναφορά κυρίως στην περίοδο της απελευθέρωσης, του μεσοπολέμου, της κατοχής και της μεταπολεμικής περιόδου. Επίσης, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα από τον τοπικό τύπο, τα έγγραφα και τα γραμματόσημα. 8) *Η εκπαιδευτική ιστορία της πόλης*, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούσαν στην πόλη ήδη από το 1822. Από τη Λεονταρίδειο Σχολή Αρρένων περάσαμε στη νέα εποχή της εκπαίδευσης με τη δημιουργία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μεγάλοι εκπαιδευτικοί της πόλης όπως ο Θεόδωρος Κάστανος, ο Ευάγγελος Παπανούτσος, ο Αθανάσιος Μανιάς, ο Άγγελος Ποιμενίδης και αρκετοί ακόμη. 9) *Το πορτρέτο της Αλεξανδρούπολης από τα πρόσωπα των κατοίκων της*, ένα κολάζ με τις φωτογραφίες των κατοίκων της πόλης. 10) *Άρωμα πόλης- στα γήπεδα, στους δρόμους, στις γιορτές*, στην ενότητα αυτή αποτυπώνεται το νέο πρόσωπο της πόλης στις ποικίλες κοινωνικές και πολιτιστικές δράσεις των ανθρώπων της. 11) *Η Αλεξανδρούπολη της λογοτεχνίας και του μύθου*, στην τελευταία ενότητα της έκθεσης παρουσιάζονται αποσπάσματα κειμένων διαφόρων συγγραφέων που έγραψαν για την Αλεξανδρούπολη.

Στο μουσειακό χώρο τα κείμενα της έκθεσης υποστηρίζονται από ψηφιακά μέσα, υπάρχουν οθόνες σε κάθε ενότητα οι οποίες προβάλλουν φωτογραφικό υλικό. Στις προθήκες της έκθεσης εκτίθενται κειμήλια από δωρεές αρχαιακού υλικού (φωτογραφίες, έγγραφα, αντικείμενα κτλ.) ιδιωτών, παλιών κατοίκων της Αλεξανδρούπολης αλλά και της ευρύτερης περιοχής,

όπως επίσης και από δωρεές εθνικών και τοπικών φορέων. Συνεχώς το αρχείο του Μουσείου εμπλουτίζεται με καινούριο φωτογραφικό υλικό και αντικείμενα, καθώς οι ιδιοκτήτες νιώθουν την ανάγκη να δωρίσουν το υλικό αυτό στο μουσείο, γνωρίζοντας πως θα διαφυλαχτεί και θα είναι ασφαλές στο πέρασμα των χρόνων. Είναι σημαντική η κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση των ντόπιων που δώρισαν το υλικό στο Μουσείο καθώς διέκριναν τη σημασία της διάσωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς της πόλης μας.

Ο διαδραστικός χαρακτήρας της έκθεσης του 1ου ορόφου δίνει τη δυνατότητα στον επισκέπτη, μέσα από την περιήγησή του στους χώρους της, να ανακαλύψει την ιστορία της πόλης, να ακούσει ηχογραφημένες μαρτυρίες ανθρώπων οι οποίες σχετίζονται με τη ζωή στην Αλεξανδρούπολη, να ανατρέξει στο πολύ μεγάλο φωτογραφικό αρχείο που διαθέτει το μουσείο, να ανακαλύψει τα κτήρια της πόλης που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και να ακούσει τον Γιάννη Ξανθούλη να απαγγέλει τα κείμενα που έχει γράψει για την Αλεξανδρούπολη.

Κατά το διάστημα 2013-14 γίνονται εργασίες ανάπλασης όλων των χώρων, καθώς το μουσείο εντάχθηκε στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ<sup>2</sup> με σκοπό την αναβάθμιση των χώρων του και την ανάδειξη των συλλογών του. Οι εργασίες περιλαμβάνουν την τοποθέτηση σύγχρονου συστήματος πυρασφάλειας και συναγερμού, συστήματα μικροφωνικής εγκατάστασης και σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό καθώς και τη δημιουργία δεύτερη μόνιμη έκθεση στον ημιώροφο του κτηρίου.

Η νέα μόνιμη έκθεση περιλαμβάνει το σπουδαίας λαογραφικής αξίας υλικό που συγκέντρωσε η λαογράφος Ελένη Φιλιππίδη με αντικείμενα και ενδύματα που χρησιμοποιούσαν οι Σαρακατσάνοι της Θράκης και της Ανατολικής Ρωμυλίας στην καθημερινή τους ζωή. Οι ενότητες που αποτελούν την έκθεση είναι οι εξής: 1) *Ο βίος και το έργο*, στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στη λαογράφο Ελένη Φιλιππίδη η οποία συνέλεξε σε όλη τη διάρκεια της ζωής της το υλικό που με χαρά η οικογένειά της παραχώρησε στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης προς έκθεση. 2) *Οι Σαρακατσάνοι, ένας νομαδικός πληθυσμός*, στην ενότητα αυτή ξεκινά η περιήγηση στη ζωή των Σαρακατσάνων της Θράκης. 3) *Σαρακατσάνικα έργα χειρών*, στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η υφαντική τέχνη των Σαρακατσάνων γυναικών. 4) *Οι ενδυμασίες των Σαρακατσάνων*, στην ενότητα αυτή εκτίθενται οι παναούλες, οι ποδιές των Σαρακατσάνων γυναικών στολισμένες με διάφορα σχήματα και συμβολισμούς. 5) *Η μετακίνηση και το καλύβι*, στην τελευταία ενότητα της έκθεσης παρουσιάζονται τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν

---

<sup>2</sup> Πρόκειται για έργο του ΕΣΠΑ(2007-2013): «ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ», ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ «09.ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΜΘ», Τίτλος Έργου: «Ανάδειξη συλλογών - Εξοπλισμός των χώρων του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης», στο πλαίσιο της πράξης «Αναβάθμιση και Ανάδειξη Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης».

οι Σαρακατσάνοι στις συχνές μετακινήσεις τους καθώς και το εσωτερικό και το εξωτερικό ενός καλυβιού.

Ένας από τους βασικότερους στόχους του μουσείου είναι η επικοινωνία του με το κοινό, να αποκτήσει διαδραστικές σχέσεις μαζί του και να εξελιχθεί σε ένα χώρο έρευνας, γνώσης, ψυχαγωγίας και κοινωνικής συναναστροφής. Μόνο τότε ο επισκέπτης θα επισκεφτεί ξανά το μουσείο για να αναζητήσει νέες πληροφορίες και νέα ερεθίσματα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού διοργανώνονται διαλέξεις, διημερίδες, περιοδικές εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Από το 2009 το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης πραγματοποιεί κύκλους ομιλιών και διαλέξεων υπό το γενικό τίτλο: «Γνωριμία με προσωπικότητες από το χώρο της επιστήμης και του πολιτισμού». Τα θέματα που αναπτύσσονται είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, προσιτά σε μεγάλο βαθμό στο ευρύ κοινό της πόλης μας και αγγίζουν το σύγχρονο προβληματισμό της κοινωνίας. Οι προσωπικότητες που συμμετέχουν στους κύκλους ομιλιών-διαλέξεων διακρίνονται για την καταξίωσή τους στο τομέα που υπηρετούν και για την αναγνώριση του έργου τους από την επιστημονική και πνευματική κοινότητα της χώρας μας και του εξωτερικού. Ενδεικτικά, προσωπικότητες που έχουν τιμήσει μέχρι σήμερα τους κύκλους ομιλιών του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης είναι ο σκηνοθέτης Παντελής Βούλγαρης, ο καθηγητής Δημήτρης Παντερμαλής, ο καθηγητής Θάνος Βερέμης, ο ποιητής Τίτος Πατρίκιος, ο καθηγητής ιστορίας Χάγκεν Φλάισερ και πολλές ακόμη αξιόλογες προσωπικότητες.

Επίσης, η διοργάνωση περιοδικών εκθέσεων αποτελεί άλλη μια δραστηριότητα του μουσείου. Κατά καιρούς ο ισόγειος χώρος διατίθεται για εκθέσεις ζωγραφικής και κάθε μορφής τέχνης όπως ξυλογλυπτικής, ψηφιδωτού, φωτογραφίας αλλά και εκθέσεις ιστορικού ενδιαφέροντος όπως εκθέσεις για τον εορτασμό εθνικών επετείων. Ανάμεσα στις εκθέσεις που έχουν πραγματοποιηθεί ξεχωρίζουν η έκθεση αρχαίας ελληνικής τεχνολογίας, έκθεση για την επέτειο των 100 χρόνων από τους Βαλκανικούς Πολέμους, η έκθεση με την ιστορία της Θράκης μέσα από γραμματόσημα και η έκθεση ζωγραφικής του ζωγράφου Ιωάννη Μητράκα. Πολύ σημαντική ήταν επίσης, η έκθεση των ολυμπιακών δαδών που πραγματοποιήθηκε το 2013 η οποία περιείχε δύο ξεχωριστές και μοναδικές δάδες. Μέσα από τα εκθέματα της συλλογής ο επισκέπτης έκανε μια αναδρομή στην ιστορία των ολυμπιακών αγώνων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Πολύ μεγάλη ήταν η συμμετοχή του μαθητικού κοινού της πόλης μας, καθώς στα πλαίσια της έκθεσης προσφερόταν ξενάγηση με εκπαιδευμένο προσωπικό από τον ιδιοκτήτη της συλλογής. Παράλληλα, το μουσείο έχει δημιουργήσει μία πινακοθήκη με έργα πολλών ντόπιων καλλιτεχνών και κατά καιρούς εκθέτει μέρος των συλλογών διοργανώνοντας θεματικές εκθέσεις.

Κύρια επιδίωξη του Μουσείου είναι η συνεργασία με άλλα μουσεία για τη μεταφορά εκθέσεων και την πραγματοποίηση εκδηλώσεων. Με τις συ-

νεργασίες αυτές το μουσείο καθίσταται ένας ζωντανός οργανισμός και ένας χώρος κινητικότητας και όχι στασιμότητας. Δεν αρκεί ο επισκέπτης να ανακαλύψει τα αντικείμενα των προθηκών ή να μάθει την ιστορία της πόλης που επισκέπτεται. Πρέπει και ο ίδιος ο πολίτης να έχει ερεθίσματα και να μπορεί να βρει μια διέξοδο για να ψυχαγωγηθεί, να διασκεδάσει και να εκπαιδευτεί. Για τους λόγους αυτούς πολύ συχνά το μουσείο φιλοξενεί εκθέσεις από άλλα μουσεία της χώρας μας αλλά και από καλλιτέχνες που έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν με το κοινό της πόλης και τους λάτρεις της τέχνης.

Σημαντικό κομμάτι του μουσείου αποτελούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν σχολικές ομάδες, μικρά παιδιά και ενήλικες. Η εξοικείωση των παιδιών με το μουσείο και με την πολιτιστική κληρονομιά της πόλης και η δυνατότητα ενασχόλησής τους με διάφορες μορφές της τέχνης είναι οι ειδικότεροι στόχοι των ποικίλων προγραμμάτων που έχει διοργανώσει το μουσείο από το 2011. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του μουσείου περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα για τη σχολική τάξη, ανεξάρτητη σχολική επίσκεψη, δημιουργικά Σαββατοκύριακα και εκπόνηση εργασιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να ενισχυθεί ο μορφωτικός του ρόλος. Για να πετύχει το σκοπό αυτό είναι απαραίτητη η συνέργεια ειδικών επιστημόνων και φορέων της πόλης μας. Για το λόγο αυτό το μουσείο συνεργάζεται με το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και ειδικότερα με την Σχολή Επιστημών Αγωγής και το Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, στο πλαίσιο των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης των φοιτητών. Πέραν αυτού, υπάρχει η δυνατότητα για εθελοντική εργασία των φοιτητών, είτε στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ή σε άλλες εκφάνσεις της μουσειολογικής εργασίας, όπως είναι η καταγραφή των αντικειμένων στις συλλογές του Μουσείου.<sup>3</sup>

Από τον Οκτώβριο του 2012, προσφέρονται οργανωμένα προγράμματα για το νηπιαγωγείο και τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα στοχεύουν στη γνωριμία του παιδικού κοινού με πτυχές από το πολυδιάστατο παρελθόν της πόλης. Παλιά αντικείμενα, αυθεντικό φωτογραφικό υλικό, ηχητικά ντοκουμέντα και ιστορίες έχουν καταγράψει την συναρπαστική πορεία της πόλης στον χρόνο, και αποτελούν το κέντρο των

---

<sup>3</sup> Το Μουσείο εκφράζει τις ευχαριστίες του στους καθηγητές της Σχολής Επιστημών Αγωγής, κ. Νατάσα Φίλιππουπολίτη και κ. Σίμο Παπαδόπουλο για την συνεργασία τους στο πλαίσιο της δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικότερα για την καθοδήγηση των φοιτητριών στην εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του έτους 2012-2014. Επίσης ευχαριστεί τον ζωγράφο κ. Απόστολο Ιτσκούδη και τα μέλη του Συλλόγου Ερασιτεχνικής Αστρονομίας Θράκης για τα δημιουργικά εργαστήρια εικαστικών και αστρονομίας που προσέφεραν. Πολύτιμος επίσης συνεργάτης του Μουσείου είναι ο καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του ΔΠΘ κ. Κωνσταντίνος Χατζόπουλος, ο οποίος συνέβαλε αφενός στη δημιουργία των κειμένων της μόνιμης έκθεσης που αφορούν στην ιστορία της Αλεξανδρούπολης, αφετέρου στην πραγματοποίηση πολλών εκδηλώσεων που διοργάνωσε το Μουσείο.

προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής προγράμματα: 1. *Μια φορά και έναν καιρό στην Αλεξανδρούπολη* (νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ δημοτικού) 2. *Τι δουλειά να έκαναν οι προπαπούδες μας;* (νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ δημοτικού) 3. *Το άρωμα μιας πόλης: ένα μαγευτικό, εκπαιδευτικό ταξίδι από το χθες στο σήμερα της Αλεξανδρούπολης* (Γ΄ και Δ΄ δημοτικού) 4. *Ταξίδι στα επαγγέλματα του παρελθόντος* (Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού). Πέραν των σχολικών προγραμμάτων, το μουσείο διοργανώνει θεατρικά και εικαστικά εργαστήρια τα Σαββατοκύριακα, για τα μικρά παιδιά, στοχεύοντας στην επικοδομητική και ευχάριστη εμπλοκή τους με τον υλικό πολιτισμό και την ιστορία της πόλης. Το 2014 με την συγκυρία του εορτασμού των 150 χρόνων από την εύρεση του αγάλματος της Νίκης της Σαμοθράκης, το Μουσείο πραγματοποίησε μια σειρά από δραστηριότητες με σκοπό να μάθουν τα παιδιά την ιστορία του αγάλματος μέσα από θεατρικό παιχνίδι, ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και εικαστικό εργαστήρι στο οποίο τα παιδιά μπορούσαν να μελετήσουν το άγαλμα και να εμπνευστούν από αυτό δημιουργώντας το δικό τους έργο. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιήθηκαν στο καφέ-γκαλερί *ART GALLERY*.

Η ανάγκη του μουσείου να επικοινωνήσει με το κοινό αλλά και να προβάλλει το έργο του οδήγησε στην ανανέωση της ιστοσελίδας του <https://www.ismo.gr>, μέσα από την οποία ο επισκέπτης μπορεί να μάθει την ιστορία του Συλλόγου, τις μόνιμες εκθέσεις που διαθέτει, τις δραστηριότητες που υλοποιεί όλα τα χρόνια της ενεργητικής του παρουσίας στον πολιτιστικό τομέα της πόλης αλλά και να ενημερωθεί για τις προσεχείς και τρέχουσες εκδηλώσεις που διοργανώνει το μουσείο. Το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης φιλοδοξεί όχι μόνο να διατηρήσει τη συλλογική μνήμη και την πολιτιστική κληρονομιά αλλά και να αποτελέσει κέντρο αναφοράς στα πολιτιστικά δρώμενα του τόπου. Είναι ένα μουσείο σύγχρονο, εξωστρεφές και δημιουργικό, με επίκεντρο τη διατήρηση της σχέσης του με το κοινό και με υψηλό αίσθημα ευθύνης για την κοινωνική αποστολή και το ρόλο του. Η εμπειρία της επίσκεψης στο μουσείο είναι διδακτική αλλά ταυτόχρονα ψυχαγωγική και ευχάριστη.

### *Βιβλιογραφία*

- Ζαφείρης Χ. (επιμ.) (2011), *Κείμενα έκθεσης Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης* (Αδημοσίευτο).
- Κλήμη-Παναγιωτοπούλου, Σ. (1996). *Στο δέντρο του ερημίτη*. Αθήνα: Ερωδιός.
- Κωδικοποιημένο Καταστατικό του συλλόγου «*Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης*» (2013), άρθρα 2 και 3 (Αδημοσίευτο).
- Νάκου Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Ξανθούλης Ι. (1997). *Της Αλεξανδρουπόλεως*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Οικονόμου Μ. (1999). Μουσεία για τους ανθρώπους ή για τα αντικείμενα;, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, σ.51.

- Οικονόμου Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός;*. Αθήνα: Κριτική.
- Τεμιρτσίδη Μ. (2010). *Από το Δεδάγατς στην Αλεξανδρούπολη (Η ιστορία της πόλης από το 1860 έως το 1920)*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τζιαφέρη, Γ. Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Σεϊτάνη Μαρία: Γεννήθηκα και κατοικώ στην Αλεξανδρούπολη. Το 2008 αποφοίτησα από το τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, με κατεύθυνση Ιστορία. Γνωρίζω Αγγλικά σε επίπεδο Certificate of Competency in English/ University of Michigan και ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε επίπεδο Certificate ECDL. Από 22/09/2008 μέχρι 21/05/2009 εργάστηκα ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός στο Γενικό Λύκειο Τυχερού. Από 31/07/2012 μέχρι και σήμερα εργάζομαι στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης ως Ιστορικός.

# «Τα Μαγειρικά Σκεύη... από το παρελθόν στο παρόν», Μουσειοπαιδαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

## Δέσποινα Σκουλαρίκη

Αρχαιολόγος, ΛΑ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Ξάνθης

## Γιάννης Γκορόγιας, Βασιλική Καλέση

Εκπαιδευτικοί, 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης  
laepka@culture.gr mail@1dim-xanth.xan.sch.gr

### Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι άνθρωποι των μουσείων και γενικότερα όσοι ευθύνονται για τη διαχείριση και τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα συνεργασίας μουσείου – σχολείου περισσότερο από ποτέ, αναγνωρίζοντας τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην διαμόρφωση αξιών και στάσεων. Στην κατεύθυνση αυτή λοιπόν και με στόχο την δημιουργία ευέλικτων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη, πραγματοποιήθηκε η σχεδίαση και υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μαγειρικά Σκεύη... από το παρελθόν στο παρόν».

Αφορμή στάθηκε η θεματική ενότητα του Αρχαιολογικού Μουσείου Αβδήρων που αφορά στα οικιακά σκεύη καθημερινής χρήσης. Σκοπός ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα μαγειρικά σκεύη και τις διατροφικές συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαιότητα και να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια:

- α) προετοιμασία και εισαγωγή των μαθητών στη θεματική με τη συμμετοχή τους σε διαδραστική παρουσίαση και σε εργαστήριο πηλοπλαστικής,
- β) παρουσίαση ή παρακολούθηση θεατρικής παράστασης με τίτλο «Κύλησε ο τέντζερης», όπου οι μαθητές πρωταγωνιστούν υποδυόμενοι αρχαία και σύγχρονα μαγειρικά σκεύη
- γ) θεματική ξενάγηση στην αντίστοιχη αίθουσα του αρχαιολογικού μουσείου Αβδήρων και επαφή με ομοιώματα αρχαίων μαγειρικών σκευών,
- δ) βιωματικό εργαστήριο παρασκευής τροφών σύμφωνα με συνταγές μαγειρικής εμπνευσμένες από την αρχαιότητα

**Λέξεις-κλειδιά:** Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Διατροφικές Συνήθειες, Μαγειρικά Σκεύη, Αρχαιότητα, Θεατρική παράσταση

## *Abstract*

In the last decades people being responsible for the museum management and the cultural heritage preservation have recognized the need for cooperation between museum and school regarding the fact that education no longer focuses only on pure knowledge transmission but also enhances skills and develops values and attitudes. Towards this direction and with the aim of creating flexible museological programmes that combine theory and action the educational programme “Cookware... from the past to the present” has been designed and developed.

The cause of this programme was the thematic unit of the Archaeological Museum of Abdera, where the houseware of daily use is exhibited. The main purpose was to get the students in touch with the cookware and with the nutritional habits of people in antiquity and also to make them able to understand their similarities and differences in comparison with modern times. The programme in question, which is addressed to the students of the Primary Education is completed in four stages:

- a) student warm up and awareness raising of cookware and nutrition in antiquity. The students participate in an interactive presentation and in a pottery workshop,
- b) presentation or attention of a theatre performance entitled “ The pan rolled”, where the students play the leading roles impersonating ancient and contemporary cookware,
- c) thematic guided tour in the Archaeological Museum of Abdera and contact with copies of ancient cookware,
- d) experiential workshop where food is prepared according to recipes inspired by antiquity.

**Keywords:** Educational Programme, Nutritional habits, Cookware, Antiquity, Theater performance

## *Εισαγωγή*

Τις τελευταίες δεκαετίες, είναι περισσότερο από επιτακτική η ανάγκη επικοινωνίας των μουσείων και των μνημείων με όσο το δυνατόν ευρύτερο κοινό, με σκοπό την αξιοποίησή τους με όρους δημοκρατίας και ισότητας στη γνώση και την πληροφόρηση (Νικονάνου, 2010: 39-53). Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται στη χώρα μας μεγάλη προσπάθεια για την προσέγγιση του πολιτισμού μέσα από την εκπαίδευση (Νικονάνου, 2010: 62-72), με τη συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων για ένα κοινό σκοπό.

Οι έννοιες «εκπαίδευση» και «πολιτισμός» είναι δύο έννοιες που βρίσκονται σε συνεχή διάλογο. Προσέγγιση του πολιτισμού μέσα από την εκπαίδευση σημαίνει αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους ανθρώπους και το πολιτισμικό περιβάλλον, ανακάλυψη της γνώσης μέσω της τέχνης, θεώρηση των πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αγαθών μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης. Η συνεργασία μουσείου - σχολείου σήμερα είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία με καταγεγραμμένο τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην διαμόρφωση αξιών και στάσεων.



Στην κατεύθυνση αυτή λοιπόν, σχεδιάζονται και υλοποιούνται ευρέως ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την ενεργητική στάση του επισκέπτη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη βιωματική προσέγγιση της μουσειακής πραγματικότητας, με τη συμμετοχή των αισθήσεων. Τα εκθέματα ή τα μνημεία αντιμετωπίζονται όχι ως αντικείμενα διδασκαλίας αλλά ως ερεθίσματα για πρόκληση διαφορετικών προσεγγίσεων και ερμηνειών, διανοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής.

Με βάση αυτό το σκεπτικό και το ρόλο που διαδραματίζει το Μουσείο στην τοπική κοινωνία και στην εκπαιδευτική κοινότητα, σχεδιάστηκε από την αρχαιολόγο της ΛΑ΄ ΕΠΚΑ, Δέσποινα Σκουλαρίκη και υλοποιήθηκε πιλοτικά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης, Γιάννη Γκορόγια και Βασιλική Καλέση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα μαγειρικά σκεύη...από το παρελθόν στο παρόν».

### *Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος*

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε από την αρχαιολόγο Δ. Σκουλαρίκη, και περιελάμβανε τον προσδιορισμό των τεσσάρων βασικών παραγόντων που ήταν απαραίτητοι για την επιτυχία του προγράμματος:

- α. την επιλογή με ακρίβεια της θεματικής, η οποία θα αποτελούσε το αντικείμενο του προγράμματος
- β. τον προσδιορισμό των στόχων του προγράμματος
- γ. τον καθορισμό της ομάδας στόχου, του κοινού δηλαδή στο οποίο θα απευθύνεται το πρόγραμμα και
- δ. τον προσδιορισμό των χώρων δράσης του προγράμματος

### *Θεματική*

Η πρώτη βασική παράμετρος προβληματισμού κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού ήταν η επιλογή της θεματικής, η οποία θα αποτελούσε το αντικείμενο του προγράμματος. Κεντρικό θέμα του προγράμματος αποφασίστηκε να αποτελέσουν τα μαγειρικά σκεύη και οι διατροφικές συνήθειες στην αρχαιότητα.

Αφορμή για την απόφαση αυτή στάθηκε η θεματική ενότητα του Αρχαιολογικού Μουσείου Αβδήρων, όπου εκτίθενται τα οικιακά σκεύη καθημερινής χρήσης. Η εκθεσιακή αυτή θεματική ενότητα με το πλούσιο φωτογραφικό υλικό που τη συνοδεύει φωτίζει πτυχές της καθημερινής ζωής και της κουλτούρας των αρχαίων Αβδηριτών και συγκεκριμένα, των διατροφικών συνθηκών και των σκευών μαγειρικής που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι από τα αρχαϊκά μέχρι τα βυζαντινά χρόνια στα Άβδηρα.

Η θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκε με το σκεπτικό ότι η μαγειρική και κατ' επέκταση η διατροφή, βρίσκονται στο επίκεντρο

της καθημερινότητας κάθε ατόμου, και ειδικότερα των μαθητών. Δεδομένου μάλιστα ότι οι μαθητές στη χώρα μας κατέχουν θλιβερή πρωτιά στο θέμα της παιδικής παχυσαρκίας θεωρήθηκε σημαντική η πληροφόρησή τους για τις διατροφικές και μαγειρικές συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων, προκειμένου να αποτελέσουν πηγή γνώσης, σύγκρισης με τη σύγχρονη πραγματικότητα και παραδειγματισμού.

### *Στόχοι*

Οι στόχοι που τέθηκαν για το πρόγραμμα ήταν καταρχήν:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή και να γνωρίσουν τα μαγειρικά σκεύη και τις διατροφικές συνήθειες των ανθρώπων στα αρχαία χρόνια
- Να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στη σύγχρονη και την αρχαία πραγματικότητα τόσο όσον αφορά τις συνήθειες στη διατροφή όσο και στα είδη και στις χρήσεις των μαγειρικών σκευών
- Να δημιουργήσουν μια προσωπική και ενεργητική σχέση με το μουσείο

Παιδαγωγικά, οι στόχοι που προσδιορίστηκαν ήταν:

- η εξοικείωση των μαθητών με την ομαδική εργασία,
- η έκφραση προσωπικών κρίσεων, ερμηνειών και απόψεων
- η ενίσχυση προσωπικών δυνατοτήτων έκφρασης, μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές και υλικο-αισθητικές δραστηριότητες

Απώτερος στόχος θεωρήθηκε:

- η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση των μαθητών για την ανάπτυξη ενός υγιεινού τρόπου διατροφής

### *Ομάδα στόχου - κοινό*

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός απευθυνόταν σε σχολικές ομάδες και συγκεκριμένα σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των τάξεων της Δ', Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου κοινού ενισχύθηκε από το γεγονός ότι οι μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου διδάσκονται ή έχουν διδαχθεί στο μάθημα της ιστορίας τα θέματα της διατροφής και της καθημερινής ζωής των ανθρώπων στην αρχαιότητα. Συνεπώς, το πρόγραμμα θα μπορούσε να λειτουργήσει για τους μαθητές της Δ' τάξης ως εισαγωγή στο μάθημα της ιστορίας και για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων ως αντικείμενο επεξεργασίας της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος επιλέχθηκαν ως ομάδα στόχου τα δύο τμήματα της τετάρτης τάξης του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου της πόλης της Ξάνθης.

### *Χώρος*

Η διάρθρωση του προγράμματος επέβαλλε οι χώροι δράσης του να περιλαμβάνουν:

α. την εκθεσιακή ενότητα του Μουσείου, όπου εκτίθενται τα σκεύη καθημερινής χρήσης καθώς και την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Μουσείου, όπου πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές και βιωματικές δραστηριότητες

β. αίθουσες του δημοτικού σχολείου, που επιλέχθηκε για την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Δεδομένου ότι το πρόγραμμα με βάση το σχεδιασμό του δεν μπορούσε να αποκτήσει ολοκληρωμένη μορφή μόνο με μία επίσκεψη στο Μουσείο, πραγματοποιήθηκε σειρά συναντήσεων της αρχαιολόγου με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, όπου πραγματοποιήθηκε μέρος των δραστηριοτήτων του προγράμματος και έλαβε χώρα το τελικό αποτέλεσμα.

### *Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος*

Με βάση τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ανάλυση της ομάδας στόχου και τα αποτελέσματα εκτενούς βιβλιογραφικής έρευνας, αποφασίστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να αναπτυχθεί σε τέσσερα στάδια.

#### *Α' Στάδιο: Προετοιμασία*

Στο πρώτο στάδιο διεξαγωγής του προγράμματος, κρίθηκε απαραίτητο οι μαθητές να προετοιμαστούν στη σχολική τάξη από την αρχαιολογο-εμψυχώτρια προκειμένου να έρθουν σε επαφή και πρώτη γνωριμία με τα μαγειρικά σκεύη και τη διατροφή στα αρχαία χρόνια, μέσα από τρεις διαφορετικές διαδικασίες. Αρχικά, ως καταλληλότερη μέθοδος επιλέχθηκε η διαδραστική παρουσίαση ευρημάτων από το αρχαιολογικό μουσείο των Αβδήρων, με την προβολή διαφανειών πληροφοριακού υλικού, κατάλληλα σχεδιασμένων για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη διαδικασία αυτή, οι μαθητές δεν υπήρξαν θεατές ή αμέτοχοι ακροατές αλλά αντίθετα, ενεργοί συμμετέχοντες σε όλα τα στάδια της παρουσίασης, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, καταθέτοντας τις δικές τους σκέψεις και τις προσωπικές τους απόψεις και εκδηλώνοντας τον ενθουσιασμό τους για την απόκτηση της νέας γνώσης με έναν εύληπτο και προσιτό γι' αυτούς τρόπο. Χαρακτηριστικό είναι ότι παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε αρχαιο-

λογική ορολογία όσον αφορά τις ονομασίες των μαγειρικών σκευών στην αρχαιότητα, έγινε πολύ γρήγορα αντιληπτή και κατανοητή από τους μαθητές.



Εικόνα 1: Συμμετοχή των μαθητών στη διαδραστική παρουσίαση

Η εισαγωγή των μαθητών στη θεματική του προγράμματος ενισχύθηκε και από την πραγματοποίηση πειραματικού εργαστηρίου πηλοπλαστικής, κατά τη διάρκεια του οποίου ήταν έκδηλη η χαρά τους για τη δυνατότητα που είχαν να εκφραστούν δημιουργικά, πλάθοντας με πηλό ομοιώματα αρχαίων αγγείων και φτιάχνοντας έτσι τη δική τους συλλογή, με χαραγμένα επάνω τα ονόματά τους. Χρησιμοποιώντας την αίσθηση της αφής και την φαντασία τους, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν το σχήμα και το υλικό κατασκευής των αρχαίων μαγειρικών σκευών.

Για την περαιτέρω προετοιμασία τους, συμπληρώθηκαν από τους μαθητές φύλλα εργασίας, που περιελάμβαναν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχίσεις, κρυπτόλεξο, ασκήσεις παρατηρητικότητας καθώς και αναθέσεις δημιουργικής έκφρασης όπως ο σχεδιασμός και η ζωγραφική αρχαίων μαγειρικών σκευών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη σχεδίαση των φύλλων εργασίας με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδυάζουν το παιχνίδι με τη μάθηση, προκειμένου να μην παραπέμπουν σε σχολικές διαδικασίες ελέγχου επίδοσης αλλά να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα αυτενέργειας και τη δημιουργία κινήτρων για μάθηση και άσκηση της δημιουργικής τους σκέψης.

#### *Β' Στάδιο: Θεατρική παράσταση*

Το δεύτερο στάδιο αποτελεί την κεντρική ιδέα του προγράμματος, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές παρουσίασαν τη θεατρική παράσταση, με τίτλο «Κύλησε ο τέντζερης», που γράφτηκε από την αρχαιολογο-εμψυχώτρια. Στην παράσταση, πρωταγωνιστές ήταν οι μαθητές, οι οποίοι

υποδύθηκαν τους ήρωες του έργου -τα αρχαία και τα σύγχρονα μαγειρικά σκεύη-, που γνώρισαν στο προηγούμενο στάδιο.

Η υπόθεση στο πρώτο στάδιο διαδραματίζεται στην προθήκη του αρχαιολογικού μουσείου Αβδήρων, όπου εκτίθενται τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Πρωταγωνιστούν έξι αρχαία μαγειρικά σκεύη, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους εκφράζοντας την επιθυμία τους να γνωρίσουν και να συναναστραφούν με νέους ανθρώπους και σύγχρονα σκεύη. Στο φανταστικό τους αυτό διάλογο, κατορθώνουν να βγουν από την προθήκη και να επισκεφτούν το σπίτι ενός γείτονα. Σε δεύτερο στάδιο, στο σπίτι του γείτονα και συγκεκριμένα στην κουζίνα όπου βρίσκονται, συναντούν τα σύγχρονα μαγειρικά σκεύη και αρχίζουν να αναγνωρίζονται, να συνομιλούν μεταξύ τους και να ανακαλύπτουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους τόσο όσον αφορά τις χρήσεις τους όσο και την αντιστοιχία σκευών και τροφών στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσα από την επικοινωνία τους αυτή, αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τρόπο διατροφής των ανθρώπων στην αρχαιότητα, τη συγγενική σχέση που ενώνει ορισμένα από αυτά και δίνουν την υπόσχεση να μεταδώσουν στις επόμενες γενιές υγιεινές και θρεπτικές διατροφικές και μαγειρικές συνήθειες.

Στη θεατρική παράσταση, ο κάθε μαθητής ανέλαβε διαφορετικό ρόλο που αφορούσε είτε αρχαίο είτε σύγχρονο μαγειρικό σκεύος ενώ μέρος των μαθητών αποτέλεσε την ομάδα που εκτέλεσε τα μουσικά κομμάτια. Η επεξεργασία διαφορετικών σκευών από τους μαθητές τούς έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν, ως σχολική τάξη, μια εικόνα του συνόλου των σκευών μαγειρικής που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στα αρχαία χρόνια, γεγονός που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά σε μια ενδεχόμενη μεταεπεξεργασία του θέματος στη σχολική τάξη.

Η παρουσίαση μίας τέτοιας παράστασης, διάρκειας περίπου σαράντα πέντε λεπτών, προϋπόθετε εκτεταμένη χρονικά προετοιμασία των μαθητών και συνεργασία εκπαιδευτικών και αρχαιολόγου. Για την επιτυχία του εγχειρήματος ήταν απαραίτητη η εκ των προτέρων σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με ενημερωτικά φυλλάδια και εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η ανταλλαγή απόψεων και προσεγγίσεων, όσον αφορά την υλοποίηση του προγράμματος.

Στην προετοιμασία της παράστασης, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν την κατανομή των ρόλων, την ειδικότερη μελέτη του κειμένου, τις εντατικές πρόβες καθώς και την κατασκευή κουστουμιών και σκηνικών, σε συνεργασία με τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των προβών, εμπλούτισαν το έργο με στοιχεία που το έκαναν πιο άμεσο και την παράσταση με ευρήματα που την έκαναν πιο διασκεδαστική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πραγματοποιήθηκαν από την δασκάλα της μουσικής του 1<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Ξάνθης Ελευθερία Γκιντίκα, πρωτότυπες συνθέσεις των στίχων των τραγουδιών που περιλαμβάνονταν στο έργο. Οι μελωδίες χορογραφήθηκαν από την ίδια σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας στο θεατρικό έργο νότες, μουσι-

κή και χορό. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι για το συγκεκριμένο θεατρικό έργο, ο καλλιτέχνης της Ξάνθης Τριαντάφυλλος Βαΐτσης κατασκεύασε με ιδιαίτερα καλαίσθητο τρόπο ομοιώματα των αρχαίων μαγειρικών σκευών, προκειμένου οι μαθητές και μέσω της αίσθησης της αφής να αποκτήσουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντικειμένων.



Εικόνα 2: Θεατρική παράσταση «Κύλησε ο τέντζερης»

Οι μαθητές συμμετέχοντας στη θεατρική παράσταση, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων είχαν την ευκαιρία να εργαστούν ομαδικά, να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο την ιστορική γνώση και να ερμηνεύσουν ρόλους βάσει της προσωπικής τους κρίσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις προσέθεταν οι ίδιοι με ευρηματικό τρόπο δικά τους στοιχεία στο έργο. Σημαντικό είναι ότι με τη δραματοποίηση, η οποία περιελάμβανε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στη μεταμπίηση και στα μουσικά κομμάτια της ιστορίας, συνδέθηκε η μάθηση με την ψυχαγωγία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτήσουν πιο σύνθετη εμπειρία καθώς ενεπλάκησαν άμεσα τόσο σε διανοητικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η θεατρική παράσταση λειτούργησε ως πηγή γνώσης και για όσους μαθητές άλλων σχολικών τάξεων την παρακολούθησαν, μετατρέποντας τους μαθητές που υποδύθηκαν τους ρόλους από διδασκόμενους σε ειδικούς μεταφορείς εμπειριών, ιδεών και αντιλήψεων.

#### *Γ' Στάδιο: Θεματική ξενάγηση και Επαφή με Ομοιώματα Αρχαίων Σκευών*

Στο τρίτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε θεματική ξενάγηση στην αίθουσα του αρχαιολογικού μουσείου Αβδήρων, όπου βρίσκονται τα μαγειρικά σκεύη – ήρωες της παράστασης. Η ξενάγηση δεν ακολούθησε την μέθοδο της αφήγησης από την πλευρά της αρχαιολόγου αλλά της κατευθυνόμενης συζήτησης

και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές σε σχέση με τα θέματα της διατροφής και μαγειρικής που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα στάδια. Ο διάλογος συνέβαλε στην ενεργητική προσέγγιση του υλικού από την πλευρά των μαθητών που αντέδρασαν ιδιαίτερα θετικά δείχνοντας ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων στην αρχαιότητα.



Εικόνα 3: Επαφή μαθητών με ομοιώματα αρχαίων μαγειρικών σκευών

Ιδιαίτερα, μάλιστα σημαντική ήταν η επαφή τους με τα ομοιώματα των αρχαίων σκευών που κατασκεύασε ο Τριαντάφυλλος Βαΐτης καθώς η δυνατότητα να «αγγίζουν» τα σκεύη τούς έδωσε την ευκαιρία να αποκομίσουν πληρέστερη εικόνα για το μέγεθος και το σχήμα τους.

#### *Δ' Στάδιο: Γευστικές Απολαύσεις*



Εικόνα 4: Γευστικές απολαύσεις, με συνταγές μαγειρικής εμπνευσμένες από την αρχαιότητα

Στο τέταρτο στάδιο, το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με γευστικές απολαύσεις, σύμφωνα με συνταγές μαγειρικής εμπνευσμένες από την αρχαιότητα, που αλιεύτηκαν από τη βιβλιογραφία. Όσοι μαθητές συμμετείχαν στην παράσταση παρασκεύασαν με τη βοήθεια των γονιών τους πίτες, παστέλια, τηγανίτες και άλλα φαγητά βάσει των προαναφερθέντων συνταγών, δημιουργώντας ένα εντυπωσιακό τραπέζι με τροφές που προέρχονταν από μακρινά χρόνια αλλά είναι και τόσο σύγχρονες ταυτόχρονα. Για όσους μαθητές παρακολούθησαν την παράσταση, πραγματοποιήθηκε βιωματικό εργαστήριο παρασκευής παστeliού στον αύλειο χώρο του Μουσείου.

Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα έχοντας αποκομίσει και αίσθηση της γεύσης των φαγητών που έτρωγαν οι άνθρωποι στα αρχαία χρόνια, έστω και κατά προσέγγιση. Με την αίσθηση της γεύσης και ιδιαίτερα της συμμετοχής τους στην παρασκευή των φαγητών ήρθαν σε επαφή με βιωματικό τρόπο με όλα τα στάδια της διατροφής και της μαγειρικής τέχνης στην αρχαιότητα.

Το πρόγραμμα με όλα τα στάδια που περιγράφηκαν παραπάνω παρουσιάστηκε στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, όπου το παρακολούθησε το σύνολο του μαθητικού κοινού του σχολείου και στη συνέχεια, στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αβδήρων στο πλαίσιο της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων 2014, όπου το παρακολούθησαν ογδόντα μαθητές δημοτικών σχολείων της Π.Ε. Ξάνθης.

### *Επίλογος*

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι η αποδοχή του εγχειρήματος από μαθητές και εκπαιδευτικούς οφείλεται στην εποικοδομητική συνεργασία ατόμων με διαφορετικές ειδικότητες που εργάστηκαν με διάθεση για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα καθώς και στην ποικιλία μεθόδων που εφαρμόστηκαν κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος, κατορθώνοντας να κρατηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο. Η προετοιμασία των μαθητών με τη χρήση της διαδραστικής παρουσίασης σε συνδυασμό με το εργαστήριο ηηλοπλαστικής και τα φύλλα εργασίας συνέβαλαν σημαντικά στην ενεργό συμμετοχή τους, στην κινητοποίηση της σκέψης και της αυτενέργειάς τους.

Η θεατρική παράσταση και τα παιχνίδια ρόλων που ανέλαβαν να υλοποιήσουν οι μαθητές προώθησαν την ομαδική εργασία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα τους, προάγοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη και την επίτευξη γνωστικών στόχων μέσα από το παιχνίδι και τους ρόλους-χαρακτήρες. Σε συνδυασμό με τα παιχνίδια ρόλων, οι βιωματικές και υλικο-αισθητικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές όπως η κατασκευή κοστούμιών και σκηνικών συνέβαλαν στη συναισθηματική εμπλοκή τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων



και προσωπικής δημιουργικής έκφρασης και στη δυνατότητα κατανόησης διαφορετικών πραγματικοτήτων μέσα από ποικίλες διόδους.

### Βιβλιογραφία

- Βέμη, Β. (1995). Μνημεία και Εκπαίδευση: Η συμβολή των δασκάλων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 56, 55-56.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότσης, Στ. & Χρυσουλάκη, Στ. (επιμ.). (1997). *Ο πολιτισμός ως μέσον κοινωνικής ένταξης. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Ο Χρόνος*. Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Δάλκος, Γ. (1996). Οι επισκέψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα μουσεία, *Απόψεις*, Παράρτημα, 11, 89-99.
- Kisiel, F.J. (2003). Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1), 3-21.
- Κασβίκης, Κ. & Κουνελάκης, Κ. (2000). Από την αρχαιολογική ανασκαφή στο μουσείο της τάξης: Ένα πειραματικό πρόγραμμα εισαγωγής της αρχαιολογίας στο Δημοτικό σχολείο, *Αρχαιολογία*, 77, 54-58.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουσουρή, Θ. (2002). Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (1998). Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μίας σύγχρονης μουσειακής αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 45-56.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διαδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης Κ. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης
- Τουλούμης, Κ., (2004). *Διδάσκοντας για το Παρ(ελθ)ον: Η Αρχαιολογία στη μέση εκπαίδευση. Δυνατότητες και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2008). Η Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας. Στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης, (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 188-195). Αθήνα: Πατάκης.
- Χρυσουλάκη, Σ. & Πίνη, Ε. (2008). Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις Στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης, (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 208-237). Αθήνα: Πατάκης.

### *Βιογραφικά σημειώματα*

Η Δέσποινα Σκουλαρική γεννήθηκε στην Ξάνθη το 1980. Σπούδασε στο Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συνέχισε τις σπουδές της σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο Πανεπιστήμιο Κρήτης αποκτώντας δίπλωμα ειδίκευσης στην Πολιτισμική Πληροφορική. Έχει εργαστεί στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων και στο Ινστιτούτο Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Από το 2011 υπηρετεί ως μόνιμη αρχαιολόγος στη ΛΑ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Ξάνθης (Περιφερειακή Υπηρεσία του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού). Τα ενδιαφέροντά της αφορούν την προβολή, προστασία και διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την μετάδοση της γνώσης στο μαθητικό κοινό μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είχε την δυνατότητα να εργαστεί στο πλαίσιο των παραπάνω στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων και στο Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Συμμετέχει σε επιστημονικές διοργανώσεις και συνέδρια που αφορούν αυτές τις θεματικές.

Ο Γιάννης Γκορόγιας γεννήθηκε στην Καβάλα το 1966. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Από το 1989 υπηρετεί ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το 2000 εργάζεται στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Τα ενδιαφέροντά του αφορούν την παρακολούθηση σεμιναρίων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και πολιτιστικών θεμάτων. Έχει υλοποιήσει πληθώρα προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικών θεμάτων. Από το 1994 έως σήμερα είναι δάσκαλος του χορευτικού εργαστηρίου της Φιλοπρόοδης Ένωσης Ξάνθης.

Η Βασιλική Καλέση γεννήθηκε στην Αλεξανδρούπολη το 1966. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Από το 1991 υπηρετεί ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το 1998 εργάζεται στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Τα ενδιαφέροντά της αφορούν την παρακολούθηση σεμιναρίων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Έχει υλοποιήσει πληθώρα προγραμμάτων αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

## **8. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**



# Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

## Κυριάκος Ζαφειριάδης

Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Έβρου  
[Kurzafair@yahoo.gr](mailto:Kurzafair@yahoo.gr)

### *Περίληψη*

Η δραματοποίηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που προσφέρει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πολλές ευκαιρίες, για να αναπτύξουν την προφορική έκφραση. Αν και οι ασκήσεις δραματοποίησης προτείνονται σε πολλά μαθήματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της δραματοποίησης. Συνεπώς, προτείνεται να εξασφαλιστεί στους εκπαιδευτικούς η αναγκαία εξειδίκευση για να χρησιμοποιούν τις τεχνικές της δραματοποίησης στη διδακτική πράξη. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να ξεφύγουν από τη στείρα απομνημόνευση και το σχολείο θα γίνει χώρος δημιουργίας

**Λέξεις κλειδιά:** Δραματοποίηση, προφορική έκφραση, αυτοσχεδιασμός.

### *Abstract*

Dramatization is a teaching method that offers students with learning disabilities a lot of opportunities to develop verbal expression. Although drama exercises are suggested in many lessons of Primary and Secondary education, teachers are not familiar with using drama. Therefore, it is recommended that teachers are provided with the necessary specialization in order to be able to use drama techniques. In this way, they will be able to get away from sterile memorizing and school will become a place of creation.

**Keywords:** Dramatisation, verbal expression, improvisation.

### *Η έννοια της δραματοποίησης*

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας έχει προωθηθεί και διαδοθεί ήδη από τη δεκαετία του '60. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση (Mackay, 2001), την ταυτίζουν με το θέατρο και ισχυρίζονται πως δεν αισθάνονται επαρκείς να τη χρησιμοποιήσουν ως μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη. Συχνά, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (θέατρο, μουσική, ζωγραφική, κουκλοθέατρο κ.λπ.) οργανώνονται στο πλαίσιο των καινοτόμων διεπιστημονικών προγραμμάτων (Εξαρχοπούλου και συν., 2003), τα οποία, ενώ αποβλέπουν στην ανανέωση της μαθησιακής δραστηριότητας και

της σχολικής γνώσης, δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για εκπαιδευτικούς και για μαθητές και, επιπλέον, διοργανώνονται εκτός ωρών διδασκαλίας. (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά, Μπούρας, 2007).

Για το λόγο αυτό, λοιπόν, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «δραματοποίηση», μια και από την εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιούνται συχνά διάφοροι όροι, όπως το «δράμα στην εκπαίδευση» (Bolton, 1979), «θεατρικό παιχνίδι» (Faure, Lascar, 2001), «διαδικασία δράματος» (O' Neil, 1995) «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, Ντολιοπούλου, 2000), «το εκπαιδευτικό δράμα» (Kempre, 2005), «δραματοποίηση στην εκπαίδευση» (Schuman, 1989) που, όμως, σε πολλές περιπτώσεις έχουν ταυτόσημη σημασία.

Αρχικά, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι με τον όρο «το δράμα στην εκπαίδευση» δεν εννοείται η παράσταση ενός θεατρικού ή λογοτεχνικού έργου, αλλά πρόκειται για κείμενα από τα οποία οι μαθητές με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις συνθήκες της εποχής (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές κ.λπ.), στην οποία αυτό αναφέρεται, για τα κίνητρα δράσης των πρωταγωνιστών και για το αποτέλεσμα, αλλά ταυτόχρονα και να εξακριβώσουν διαφορές και ομοιότητες με την εποχή μας ή με άλλες ιστορικές περιόδους (Martello, 2001).

### *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο*

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με βιωματικό τρόπο πολλαπλούς στόχους στα μαθήματα και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Όμως, παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το «εκπαιδευτικό δράμα», που θα αποτελέσει το έναυσμα, για να αναδυθούν οι εφηβικοί προβληματισμοί και οι ανησυχίες, ενώ, τέλος, αποτελεί και παράσταση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην εκπαίδευση η δραματοποίηση ακροβατεί ανάμεσα στο «θέατρο-τέχνη-παράσταση», που απευθύνεται σε μαθητές και ενήλικες, και στο «θέατρο-μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης».

Προτάσεις για τη χρήση της δραματοποίησης ως μεθόδου διδασκαλίας περιέχονται και στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορούν στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων. Στο μάθημα της Γλώσσας παρατηρούμε ότι και στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου προτείνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες «*Θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής*»<sup>1</sup>, ενώ στην Ιστορία αλλά και στα Θρησκευτικά αναφέρονται ασκήσεις δραματοποίησης και παιχνιδιού ρόλων.

---

<sup>1</sup> Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13/3/03, σ. 3749

Οι προτάσεις, όμως, για την «ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» καθώς και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας (δραματοποιημένοι διάλογοι και θεατρικές παραστάσεις) περιλαμβάνονται και στις οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο. Στο μάθημα της Ιστορίας<sup>2</sup>, για να βοηθηθούν οι μαθητές να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα, προτείνεται η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων ή καταστάσεων, οι δραματοποιημένοι διάλογοι, το θεατρικό παιχνίδι και οι θεατρικές παραστάσεις, ενώ και στις οδηγίες διδασκαλίας της Δραματικής Ποίησης αναφέρεται πως αυτό προσφέρεται για ομαδική συνεργασία των μαθητών και, μάλιστα, συνιστάται «το ανέβασμα της παράστασης ή το «παίξιμο σκηνών στην αίθουσα...».<sup>3</sup>

### *Πώς το δράμα προάγει τη μάθηση;*

Η δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος και ως θεατρική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Walsh, Kosidoy, Swanson, 1991. Jindal-Snape, Vetraino, 2007). Τους βοηθά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και με βιωματικό τρόπο να κατακτήσουν τη γνώση, καλλιεργεί τα εσωτερικά κίνητρα και, ταυτόχρονα, διεγείρει συναισθήματα ικανοποίησης και τονώνει την αυτοεκτίμηση (Cattanach, 1996). Συγκεκριμένα, οι τρόποι με τους οποίους η δραματοποίηση προωθεί τη μάθηση είναι οι εξής:

1. Δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη γνώση τους (Warren, 1999), αφού κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους και έχουν την ευκαιρία να εδραιώσουν την πεποίθηση πως κατέχουν τη γνώση (Gray, 2001).
2. Με την προσωπική εμπλοκή στην κατάκτηση της γνώσης τονώνονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενισχύεται η γνώση, καλλιεργείται η γλώσσα και τους δίνεται η ευκαιρία για διεύρυνση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1977).
3. Με τη χρήση του δράματος οι μαθητές μας έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν χωρίς τον κίνδυνο του λάθους και των συνεπειών της αληθινής ζωής, η γνώση γίνεται αξιοσημείωτη και εδραιώνεται για μεγαλύτερο διάστημα, ενώ χωρίς διακρίσεις όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν απόψεις και ιδέες, οι οποίες γίνονται αποδεκτές και σεβαστές. Έτσι, οι δραστηριότητες που οργανώνονται είναι ευχάριστες (Martello, 2001, Cusworth & Simons, 1997).
4. Επικρατεί ο πειραματισμός, το λάθος δεν είναι αυστηρά προσδιορισμένο, η ομάδα δεν εξομοιώνει, αλλά αφήνει την ευκαιρία της αποκάλυψης του

---

<sup>2</sup> ΥΠΕΠΘ (2002). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, σσ. 267-272.

<sup>3</sup> ΥΠΕΠΘ (2002). *Ο.π.*, σ. 63.

διαφορετικού και της ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων. Μάλιστα, μέσα στο πλαίσιο της γόνιμης συνεργασίας, με την οποία εδραιώνεται το ομαδικό πνεύμα, η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην αλληλοαποδοχή και όχι στην κανονιστική και στιγματιστική λογική με τον παραγκωνισμό όσων μαθητών δεν ανταποκρίνονται στις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις της ομάδας.

Παράλληλα, οι τεχνικές του δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anderson, 1992), γιατί γνωρίζουν ότι οι συνέπειες που απορρέουν από τις πράξεις μας δεν μπορούν να αγνοούνται, μια και οι σκηνές του δραματικού παιχνιδιού μπορούν να παιχτούν πολλές φορές και με πολλές επιλογές από μέρους της ομάδας. Έτσι, με τη συζήτηση και την παρατήρηση και καθώς οι σκηνές επαναλαμβάνονται οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις με όλες τις αισθήσεις τους (Schoon, 1997), γνωρίζουν τις αιτίες και τις συνέπειες που ανακύπτουν, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, οργανώνουν και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Bailey, 1997).

### *Τι μπορούν να μάθουν οι μαθητές με τη δραματοποίηση;*

Με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται με τη χρήση της δραματοποίησης ανατρέπεται η παραδοσιακή οργάνωση του διδακτικού έργου και η παγιωμένη αντίληψη της εύρυθμης οργάνωσης της τάξης, των ευδιάκριτων ρόλων μαθητή και εκπαιδευτικού, ο οποίος παγιώνει την «τάξη» στη σχολική αίθουσα, αξιολογεί, παραδίδει το μάθημα, ρωτά, παρατηρεί, ενώ οι μαθητές υποχρεώνονται να παραμένουν ήσυχοι, να ακολουθούν οδηγίες ή να εκφράζουν απορίες. Έτσι, λοιπόν, οι περιοχές που ευνοούνται με τη χρήση των δραστηριοτήτων της δραματοποίησης είναι οι εξής (Martello, 2001):

1. Γνωστικές: Οι μαθητές μας χρησιμοποιούν το λόγο (Shnapp, Olsen, 2003) αλλά και γραπτά κείμενα για διαφορετικά ακροατήρια. Ακόμη, δεν παραμελούνται πλευρές του προγράμματος, όπως οι κοινωνικές επιστήμες και η ιστορία, οξύνεται η ερευνητική ικανότητα, βελτιώνεται η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.
2. Φυσικές: Οι μαθητές μας βελτιώνουν την αντίληψη του χώρου, τη δύναμη, την ευλυγισία και την ισορροπία του σώματός τους.
3. Κοινωνικές- πολιτιστικές- συναισθηματικές: Καλλιεργείται η συνεργασία, η αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές, εδραιώνεται η εμπιστοσύνη, περιορίζεται ο ανταγωνισμός, τονώνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ αμβλύνονται οι αντιθέσεις στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς προωθείται ο γόνιμος διάλογος.



4. Δημιουργικές: Διατυπώνονται ιδέες, κατανοούνται πληρέστερα οι απόψεις των άλλων, εκφράζονται και κατανοούνται πιο εποικοδομητικά τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών.

Ποια, όμως, βασικά στοιχεία του δράματος δρομολογούνται, όταν χρησιμοποιούμε τη δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδο (Martello, 2001);

**Ρόλος:** Καθώς οι μαθητές υποδύονται ρόλους, ενστερνίζονται τα χαρακτηριστικά του προσώπου, κατανοούν όχι μόνο το πώς σκέφτεται, πώς αισθάνεται, πώς ενεργεί, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστάσεων. Ο ρόλος, λοιπόν, που υποδύεται ο μαθητής αποτελεί βήμα γι' αυτόν το οποίο του επιτρέπει να ενστερνιστεί πεποιθήσεις, να αντιληφθεί συμπεριφορές ατόμων αλλά και σχέσεις που ο πρωταγωνιστής εδραιώνει με άλλους.

**Ένταση:** Ένα από τα στοιχεία που αποτελούν το δράμα είναι και το πρόβλημα στην εξέλιξη της υπόθεσης, το οποίο φαίνεται να αποτελεί και μοχλό για τη ροή της υπόθεσης, ενώ, παράλληλα, αναγκάζει τους πρωταγωνιστές να σκεφτούν, να ενεργήσουν και να μιλήσουν. Το πρόβλημα, βέβαια, εκτός από την εμπλοκή των πρωταγωνιστών, προκαλεί και τη σύγκρουση, τη συγκινησιακή φόρτιση των μαθητών, την αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων και αντιλήψεων, αφού σε πολλές περιπτώσεις το παίξιμο των σκηνών επαναλαμβάνεται, για να βρουν οι μαθητές εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, οι οποίοι σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τη γλώσσα και την κοινωνική δράση (Morgan & Saxton, 1987).

**Στόχος:** Οι διαδικασίες του δράματος δε στηρίζονται στην τύχη, αλλά σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό μεθοδικά, καθώς αποσκοπεί μέσω του περιεχομένου και των στρατηγικών του δράματος να επιτύχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί οργανωμένα τους μαθητές του μέσω των τεχνικών του δράματος αλλά και της συζήτησης στην επίτευξη των στόχων.

**Σύμβολο:** Συχνά στο δράμα, όταν δεν απαιτούνται σκηνικά, οι συνθήκες και οι καταστάσεις αποδίδονται παραστατικά με τα σύμβολα, τα οποία απεικονίζουν ιδέες, οι οποίες αναγνωρίζονται από τις κοινωνικές ομάδες. Οι μαθητές, λοιπόν, μπορούν συζητώντας να προσδιορίσουν το περιεχόμενο και τις σημασίες των συμβόλων, όπως ένα άδειο πιάτο μπορεί να συμβολίζει την πείνα, και με τον τρόπο αυτό να κατανοήσουν την κοινωνική προέλευση της σημασίας τους (Knobel & Healy, 1998).

**Αντανάκλαση:** Για να βελτιώσουμε τις δυνατότητες για μάθηση, θεωρείται απαραίτητο να δημιουργούμε ευκαιρίες για ερωτήσεις αλλά και σχεδιασμένες δραστηριότητες. Ακόμη, συγκρίνονται οι προσωπικές εμπειρίες με αυτές που προβάλλονται στο δράμα, ενώ σχεδιάζονται και προτείνονται εναλλακτικές μορφές δράσης, με την υποβολή ερωτήσεων ή με αμφισβήτηση, ώστε οι δραστηριότητες του δράματος να αποτελέσουν έναυσμα για την ανάπτυξη κριτικών πρακτικών (Knobel & Healy, 1998).

Για το λόγο αυτό, οι συνηθισμένες τεχνικές που προτείνονται αφορούν (O'Brien & Comber, 2000):

1. Στην υποβολή από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων για το πώς σχεδιάζουμε μία συζήτηση. Οι ερωτήσεις καθοδήγησης θα μπορούσαν να εστιάζουν:

- ✓ στους χαρακτήρες, στα κίνητρα της δράσης τους,
- ✓ στα αποτελέσματα αλλά και
- ✓ στο πώς θα μπορούσαν να είχαν επιλέξει άλλο είδος συμπεριφοράς

2. Στη σύγκριση διαφορετικών εκδοχών της ίδιας ιστορίας, στις οποίες τα γεγονότα διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές κλπ) της εποχής στην οποία αναφερόμαστε.

3. Αναδιήγηση ιστορικών γεγονότων από άλλη οπτική γωνία

Ακόμη, είναι δυνατό, αφού ολοκληρωθεί η πλοκή, οι χαρακτήρες να συζητούν με τους θεατές και να εκθέτουν όχι μόνο στοιχεία της ταυτότητάς τους αλλά και στοιχεία της υπόθεσης, όπως το πού βρίσκονται, τι κάνουν, γιατί και πού αποσκοπούν με τη συμπεριφορά τους. Εναλλακτικά, βέβαια, οι χαρακτήρες μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις των θεατών, οι οποίες αφορούν τα ίδια θέματα (Χαρακτηριστικά, τόπος, χρόνος, δραστηριότητες, αιτιολογία).

Μάλιστα, εκτός από τους χαρακτήρες, μπορούμε να δημιουργήσουμε και έναν αφηγητή, ο οποίος θα συνδέει τις σκηνές μεταξύ τους, ενώ στην εισαγωγή του θα αναφέρει στοιχεία της υπόθεσης, δηλαδή τον τόπο, το χρόνο, την πλοκή και, ακολούθως, θα παρουσιάζει τους κύριους χαρακτήρες (Hertzberg, 1998).

### *Διδακτικό παράδειγμα*

Με τη δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, στο οποίο ενθαρρύνεται η συζήτηση, οι μαθητές υποδύονται ρόλους και αναπτύσσονται οι ικανότητές τους να αφηγούνται ιστορίες (Schnapp, Olsen, 2003).

Μια από τις τεχνικές που είναι διαδεδομένη και χρησιμοποιείται με επιτυχία στο θέατρο είναι ο αυτοσχεδιασμός (Schuman, 1989). Ωστόσο, αν και ο αυτοσχεδιασμός είναι μια τεχνική ιδιαίτερα ευρηματική και ενθουσιάζει, πολλοί άνθρωποι δεν είναι ευφάνταστοι και δημιουργικοί. Έτσι, συνήθως, όταν χρειαστεί να αυτοσχεδιάσουν, καταφεύγουν εύκολα στην εμπειρία, στα

βιώματά τους ή πολλές φορές αντλούν στοιχεία και από τηλεοπτικές εκπομπές που είδαν.

Για να οργανωθεί με επιτυχία ένας αυτοσχεδιασμός, θα πρέπει η ομάδα να:

1. δημιουργήσει μια δραστηριότητα
2. δημιουργήσει ένα περιβάλλον
3. επιδιώξει έναν σκοπό, ο οποίος στη διάρκεια της δραστηριότητας μπορεί να αλλάξει
4. εφεύρει μια δυσκολία που πρέπει να ξεπεράσει
5. αντλήσει πληροφορίες από τις συνθήκες, το περιβάλλον ή τα πρόσωπα και τα γεγονότα, ώστε να αντιδράσει.

Πριν ξεκινήσουμε τη διαδικασία της δραματοποίησης, είναι απαραίτητο να διδάξουμε στους μαθητές μας πώς οργανώνεται η τεχνική του αυτοσχεδιασμού, γιατί με τον τρόπο αυτό δημιουργούν ένα λειτουργικό σχέδιο αλλά και αποφεύγουν τις πρόχειρες απομιμήσεις. Έτσι, γράφουμε στον πίνακα τις ερωτήσεις:

- ✓ Ποιοι είμαστε;
- ✓ Πού βρισκόμαστε;
- ✓ Τι κάνουμε;
- ✓ Γιατί το κάνουμε;

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου προτείνεται οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ζεύγη, «*το ένα μέλος κάθε ομάδας να υποδυθεί έναν αυστηρό καθηγητή που ενημερώνει τους μαθητές για τον κανονισμό του σχολείου. Το άλλο μέλος να υποδυθεί ένα μαθητή που δίνει τις ίδιες πληροφορίες σε ένα συμμαθητή*»<sup>3</sup>, οπότε ακολουθώντας τις ερωτήσεις προκύπτουν οι παρακάτω απαντήσεις:

- ✓ Ποιοι είμαστε; Αυστηρός καθηγητής και μαθητές
- ✓ Πού βρισκόμαστε; Στο σχολείο
- ✓ Τι κάνουμε; Ο καθηγητής ενημερώνει και οι μαθητές ακούνε
- ✓ Γιατί το κάνουμε; Για να λειτουργήσει το σχολείο εύρυθμα

Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του χώρου (τάξη, αυλή του σχολείου, διάδρομος κ.λπ.), γιατί ανάλογα με το πού διαδραματίζεται η υπόθεση παρουσιάζονται και διαφορετικά γεγονότα. Π.χ. Στην αυλή του σχολείου ο καθηγητής θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι θα είναι όρθιοι, πιθανώς θα σχολιάζουν, ο ήχος της φωνής θα διαχέεται, ο καθηγητής θα αναγκάζεται να υψώνει τον τόνο της φωνής του, να χρησιμοποιεί μικρόφωνο, θα κάνει παύσεις, για να συστήσει τους

---

<sup>3</sup> Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 33.

μαθητές να προσέχουν, οι οποίοι, καθώς θα αποτελούν πολυπληθή ομάδα, θα σχολιάζουν και θα αντιδρούν κ.λπ.

Μετά, προσθέτουμε τις λεπτομέρειες, για να παρουσιάσουμε την ένταση και ρωτάμε:

- ✓ Τι συμβαίνει; Δε λειτουργεί η μεγαφωνική εγκατάσταση, ο καθηγητής δεν ακούγεται
- ✓ Ποιος εμπλέκεται; Ένας μαθητής κατέβασε την ασφάλεια και διακόπηκε το ρεύμα ή έκοψαν το καλώδιο του ενισχυτή
- ✓ Τι πρόκειται να συμβεί; Οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους, ο καθηγητής απειλεί, κάποιοι μαθητές αντιδρούν φωνάζοντας μέσα στη μαζικότητα «Κάτω η Χούντα»
- ✓ Πώς λύνεται το πρόβλημα; Παρεμβαίνει ο διευθυντής και ζητά να περάσουν στις τάξεις, έρχεται ο επιστάτης και επιδιορθώνει τη βλάβη

Ακολουθεί και το δεύτερο σκηνικό, οπότε θα πρέπει να ορίσουμε τα χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή μας. Πρόκειται για μαθητή, ο οποίος ενημερώνει έναν συνομήλικό του. Τώρα, πλέον, δεν ενημερώνεται ολόκληρο το σχολείο, αλλά ένας συμμαθητής, με τον οποίο ο πρωταγωνιστής μας, πιθανώς, να είναι φίλος.

Σκιαγραφώντας τα στοιχεία που συνθέτουν τους χαρακτήρες (ηλικία, φύλο, επάγγελμα, προσωπικότητα κ.λπ.) οι μαθητές μας έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το ύφος του λόγου που χρησιμοποιεί ο καθένας τους (καθηγητής και μαθητές). Έτσι, ερευνούν, αντιλαμβάνονται αλλά μπορούν και να αμφισβητήσουν τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε με τις κοινωνικές πρακτικές που καλείται να εξυπηρετήσει (στην πρώτη περίπτωση ο αυστηρός καθηγητής ενημερώνει, ενώ στη δεύτερη ο μαθητής απλώς δίνει πληροφορίες στο συμμαθητή του). Μάλιστα, μπορούν και να αξιολογήσουν πώς μια ομάδα χρησιμοποιώντας ένα είδος γλώσσας ωφελείται έναντι κάποιων άλλων ομάδων. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα δεν είναι «ουδέτερη».

Ακόμη, οι μαθητές μας, καθώς συνδέουν το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες για λόγους κοινωνικής ισχύος και επιβολής, αναπαριστούν την ιεραρχία της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και έχουν την ευκαιρία να προτείνουν εναλλακτικές μορφές δράσης.

Τέλος, καθώς επίκεντρο της δραματοποίησης γίνεται η ένταση, που οφείλεται στις αντίθετες στάσεις και πεποιθήσεις των ατόμων, οι μαθητές μας μπορούν αφενός να αντιληφθούν ότι η γλώσσα είναι το εργαλείο που εκφράζει τις διαφορετικές εκδοχές και αποκαλύπτει τη διαφορά και αφετέρου η αντίληψη αυτή να αποτελέσει το έναυσμα για αναθεώρηση απόψεων και ιδεών.

2. Στη σύγκριση διαφορετικών εκδοχών της ίδιας ιστορίας, που τα γεγονότα, όμως, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές κ.λ.π.) της εποχής, στην οποία αναφερόμαστε.

Άσκηση: «Παρατηρήστε την παρακάτω εικόνα του Ρωμαίου δασκάλου με τους μαθητές του. Διαβάστε και το κείμενο για τα ρωμαϊκά σχολεία και σχολιάστε: Τι από όλα αυτά που βλέπετε στην εικόνα ή διαβάσατε στην πηγή συναντούμε και σήμερα στα σχολεία μας και τι είναι διαφορετικό;»<sup>1</sup>

Αρχικά, συγκροτούμε δύο ομάδες, μαθητές της σημερινής εποχής και Ρωμαίοι. Οι δύο ομάδες των μαθητών (σημερινοί μαθητές και Ρωμαίοι) συναντιούνται και συζητούν θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, αφού διαβάσουμε την πηγή και παρατηρήσουμε την εικόνα, καταγράφουμε τους άξονες και συζητάμε γι' αυτούς:

- ✓ Το επάγγελμα του δασκάλου (δούλοι, ελεύθεροι, επαγγελματίες εκπαιδευτικοί)
- ✓ Τα είδη του σχολείου (ιδιωτικό, διδασκαλία στο σπίτι)
- ✓ Μαθήματα που διδάσκονται (Αριθμητική, Γεωγραφία, Φυσική, Χημεία, Πληροφορική, Γλώσσα κ.λπ.)
- ✓ Το παιδαγωγικό «κλίμα» του σχολείου

Ακόμη, για τη σύνδεση των σκηνών της δραστηριότητας μπορούμε να ορίσουμε έναν αφηγητή, ο οποίος θα πρέπει να προσδιορίσει τους χαρακτήρες (οι μαθητές), το πού βρίσκονται (στη ρωμαϊκή εποχή), τι κάνουν (συζήτηση), γιατί το κάνουν (για να ανταλλάξουν εμπειρίες). Ταυτόχρονα, για να είμαστε πιο αποτελεσματικοί, θα μπορούσαμε, αφού δώσουμε στους μαθητές διάφορες φράσεις, να ζητήσουμε από τους μαθητές να τις κατηγοριοποιήσουν ανάλογα με το ποιες πιστεύουν πως θα έλεγε ένας σύγχρονος μαθητής και ποιες ένας Ρωμαίος.

	<i>Ρωμαίος μαθητής</i>	<i>Σύγχρονος μαθητής</i>
Επάγγελμα του δασκάλου (δούλος ή ελεύθερος πολίτης)		
Μαθήματα που διδάσκονται		
Πειθαρχία		
Χώρος εκπαίδευσης (σχολικό συγκρότημα, στο σπίτι)		

<sup>4</sup> ΥΠΕΠΘ (2008). *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Στα Βυζαντινά Χρόνια. Τετράδιο Εργασιών. σ.7.*

### 3. Παρουσίαση του ιστορικού γεγονότος από διαφορετική οπτική

Μια άλλη μορφή ασκήσεων είναι η αντιπαράθεση απόψεων από δύο πλευρές πάνω στο ίδιο θέμα. Οι μαθητές μας καλούνται να αξιολογήσουν και να συγκρίνουν τις διαφορές στις θέσεις, στις αντιλήψεις αλλά και στην επιχειρηματολογία που επιστρατεύουν οι δύο πλευρές, για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης για τις ασκήσεις αυτού του τύπου οργανώνονται, αν υιοθετήσουμε στοιχεία από τη γνωστή τηλεοπτική αναμέτρηση που συνηθίζεται να διεξάγεται από τους πολιτικούς αρχηγούς στην προεκλογική περίοδο. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, χρειάζεται να ορίσουμε έναν αφηγητή, ο οποίος, όπως και ο δημοσιογράφος της τηλεοπτικής εκπομπής, θα ενημερώνει το ακροατήριο για τους χαρακτήρες, για το πού βρίσκονται, τι κάνουν και γιατί το κάνουν, ενώ θα συντονίζει και τη συζήτηση δίνοντας διαδοχικά το λόγο στους δύο χαρακτήρες.

Άσκηση: «*Ποια είναι τα κύρια επιχειρήματα των εικονομάχων και ποια των εικονολατρών, σύμφωνα με τα δύο κείμενα;*»<sup>1</sup>

Η δραστηριότητα θα μπορούσε να οργανωθεί ως εξής:

Κύριοι χαρακτήρες είναι ένας εικονομάχος (ο Γρηγόριος Β΄) και ένας εικονολάτρης (Ιωάννης Δαμασκηνός). Την αυλαία ανοίγει ο αφηγητής, ο οποίος αναφέρει:

-Βρισκόμαστε στην αγορά της Κωνσταντινούπολης το έτος 730 μ.Χ. και παρουσιάζεται η διαμάχη των εικονολατρών και των εικονομάχων σχετικά με το θέμα της λατρείας των εικόνων...

Στη συνέχεια, το λόγο παίρνουν οι δύο πρωταγωνιστές που αναπτύσσουν τα επιχειρήματά τους για το θέμα, όπως εκτίθενται στις δύο πηγές.<sup>2</sup> Ακόμη, εναλλακτικά, οι δύο χαρακτήρες στο τέλος της παρουσίασης του λόγου τους απαντούν και σε ερωτήσεις του κοινού για θέματα που σχετίζονται με τις ενέργειες, τις αποφάσεις τους, την ιδεολογία τους αλλά και τα συναισθήματά τους.

#### Επίλογος

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δραστηριότητες της δραματοποίησης βοηθούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο (Καλαντζής, 1985).. Επίσης, στα βιβλία και του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου περιλαμβάνονται ασκήσεις δραματοποίησης για τη διδασκαλία πολλών μαθημάτων (Γλώσσας, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας). Επειδή, όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι με τεχνικές της δραματοποίησης, κρίνεται απαραίτητο να α-

<sup>5</sup> ΥΠΕΠΘ. Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου, σ. 34.

<sup>6</sup> Ο.π., σ. 33.

ποκτήσουν την αναγκαία εξειδίκευση, ώστε να απεγκλωβιστούν από τη στείρα απομνημόνευση της γνώσης και, παράλληλα, το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργίας.

### Βιβλιογραφία

- Anderson, M. (1992). The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled "Behavior Disordered". *Exceptional Children*. Volume: 59. Issue: 2. pp: 132+.C
- Bailey, S. (1997). Drama: A powerful Tool for Social Skill Development. *Disability Solutions*, 2(1), 1-5.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, Harlow.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. New York: Drama.
- Εξαρχοπούλου, Ε., Βαμβακίδου, Ι., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε., Μπέσσας, Δ. (2003). Η συμβολή του κουκλοθέατρου στην Αγωγή Υγείας κατά την προσχολική ηλικία. Το παράδειγμα της διατροφής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 39-45.
- Gray, R. (2001). Drama and Art: The Experience of Learning. In: *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. Edited by Lindsay Peer and Gavin Reid. London: David Fulton Publishers.
- Cusworth, R. & Simons, J. (1997). *Beyond the Script: Drama in the Classroom*, PETA, Newtown.
- Faure, G.-Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg
- Hertzberg, M. (1998). Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol: 21. Issue: 2. pp. 159+.
- Jindal-Snape, L., Vettriano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs, *International Journal of Special Education*, Vol 22, No 1.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων*. Αθήνα: Καραβιάς-Ρουσσόπουλος.
- Kempe, A. (2005). (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό Δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (Μετάφραση Αθηνά Βεργιοπούλου). Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Knobel, M. & Healy, A. (eds) (1998), *Critical Literacies in the Primary Classroom*, PETA, Newtown.
- Κοντογιάννη, Α., Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική τέχνη, με παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης (318-326), Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000.
- Mackay, R. (2001). Stories of drama: *Teachers' Perceptions of the Nature of Drama and the Issues Affecting its Use in the Classroom*, unpublished B Ed Honours thesis, Charles Sturt University, Bathurst.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol: 24(3).
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987), *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*, Stanley Thornes, Cheltenham.

- O'Brien, J. & Comber, B. (2000), 'Negotiating critical literacies with young children', in C. Barratt-Pugh & M. Rohl (eds), *Literacy Learning in the Early Years*, Allen & Unwin, Crows Nest.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth.
- Schnapp, L., Olsen, C. (2003). *Teaching Self-Advocating Strategies through Drama Intervention in School and Clinic*. Vol: 38 Issue: 4, pp. 211 + <http://www.proedinc.com/customer/default.aspx>
- Schoon, S. (1997). Using Dance Experience and Drama in the Classroom. *Childhood Education*. Vol: 74. Issue: 2. pp. 78+.
- Schuman, R.B. (1989). Δραματοποίηση στη διδασκαλία. (μ. Α.Χ.-Δ.). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 3 (1558-1560). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 69-83.
- Vygotsky, L. edited & translated by Hanfmann, E. & Vakar, G. (1977). (first published 1962), *Thought and Language*, MIT Press, Massachusetts.
- Walsh, R.T., Kosidoy, M. and Swanson, L. (1991) Promoting Social-Emotional Development through Creative Drama for Students with Special Needs, *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, pp. 153-166.
- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood*, 2nd edition, Social Science Press, Katoomba.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Κυριάκος Ζαφειριάδης: Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων στον νομό Έβρου. Μεταδιδασκτορικός Ερευνητής στην Ψυχιατρική Κλινική της Ιατρικής Σχολής του Δ. Π. Διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσεως στην Κοινωνική Ψυχιατρική του τμήματος της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Έχω διδάξει στη Μέση Εκπαίδευση, στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ., στο Διδασκαλείο «Κάστανος» του Δ.Π.Θ. και στην ΑΣΠΑΙΤΕ Σαπών. Συνεργάστηκα με το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για τις «Μαθησιακές Δυσκολίες». Συνεργάστηκα με το Π.Ι. ως Επιμορφωτής Α1 και Β' στο Πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης και στην υλοποίηση πολλών προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.



# Ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που ανήκουν στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος

## Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου

Δρ. Α.Π.Θ, Ειδική Παιδαγωγός-Κοινωνιολόγος  
Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής 7ης Περιφέρειας  
[marinapatsidou@yahoo.gr](mailto:marinapatsidou@yahoo.gr)

## Μαρία Παπαδοπούλου

Μ.Α, Παιδαγωγός-Ζωγράφος  
Σχολική Σύμβουλος 38ης Περιφέρειας Προσχολικής Εκπαίδευσης  
[papadoma52@gmail.com](mailto:papadoma52@gmail.com)

### Περίληψη

Το θέατρο δίνει την ευκαιρία στα άτομα με ειδικές ανάγκες να γίνουν πρωταγωνιστές σε όλη τη δημιουργική διαδικασία της παράστασης μέσα από την ιδιαιτερότητά τους και τη διαφορετικότητά τους. Με την εξέλιξη του θεατρικού δρώμενου διαφαίνεται μια άλλη προοπτική στο χώρο της ιδιαιτερότητας. Στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημαντικότητα της Τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα μέσα από το αντικείμενο της κούκλας κουκλοθέατρου κατά την πιλοτική εφαρμογή βιωματικού εργαστηρίου (θεωρητικό-πρακτικό πλαίσιο) εκπαιδευτικών μέσω του βιώματος εκτιμήθηκε από τους επιμορφούμενους ο ρόλος της τέχνης του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση των ατόμων με ε.ε.α. μέσω των κοινωνικών ιστοριών και πως αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ. Από την αποτίμηση του βιωματικού επιμορφωτικού εργαστηρίου προέκυψε πως μέσα από την εφαρμογή και αξιολόγηση μεθοδικής και οργανωμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο, την αναβάθμιση της επιμόρφωσης και κατάρτισης τους μέσα από την τέχνη σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων που ανήκουν στη διαταραχή αυτιστικό φάσματος υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να αρθούν ανισότητες

**Λέξεις κλειδιά:** κουκλοθέατρο, κοινωνικές ιστορίες, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί.

### Abstract

The people with special needs take the opportunity being protagonist through the active role of the theatrical event by their difference and special characteristics. So the development of theatrical event gives to disability another future prospect. The goal of this study is to show the importance of the art of theatre through the education of social stories to people with autistic spectrum disorder. The research studied the role of puppet theatre art through a pilot experimental laboratory (theoretical and

practical level). Teachers of special and general education of primary and high education participated in the training of teaching social stories through puppet show to improve social skills of students with autistic spectrum disorder. The results showed improvement of qualified education through the implementation and evaluation of systematic and organized training of teachers in theoretical and practical level, active upgrade of training teachers through puppet show to develop social skills of autistic students.

**Keywords:** Puppet show, social stories, autistic spectrum disorders, training, teachers

## *Εισαγωγή*

*«Θεωρώ το θέατρο το σημαντικότερο είδος τέχνης, τον πιο άμεσο τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη ύπαρξη μπορεί να μοιραστεί με τον άλλο τη συναίσθηση, συνειδητοποίηση για αυτό που πραγματικά είναι» (Oscar Wilde).*

Μέσω της τέχνης δίνεται η δυνατότητα αναπαράστασης και ερμηνείας ενός θέματος με διαφορετικές μεθόδους, προσεγγίσεις και αναπαραστάσεις. Τα άτομα έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν, να δοκιμάσουν να εξερευνηθούν, να εκφραστούν, να δράσουν εποικοδομητικά και δημιουργικά. Ειδικότερα στο σχολείο όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της τέχνης μπορούν να προσεγγίσουν ένα θέμα με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και εκτίμηση των άλλων βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους (Peter, 1995). Παράλληλα, η εφαρμογή των τεχνών μπορεί, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα των μαθητών τους, που σε άλλη περίπτωση δεν θα τις γνώριζαν, ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φύκαρης, & Μποβολή, 2013).

Ειδικότερα το κουκλοθέατρο ως μια μορφή θεατρικής τέχνης δίνει την ευκαιρία στα άτομα με ειδικές ανάγκες να γίνουν πρωταγωνιστές σε όλη τη δημιουργική διαδικασία της κουκλοθεατρικής παράστασης μέσα από την ιδιαιτερότητά τους και την διαφορετικότητά τους. Με την εξέλιξη του θεατρικού δρώμενου διαφαίνεται μια άλλη προοπτική στο χώρο της ιδιαιτερότητας (Ευδοκίμου, 1999) Μέσα από το κουκλοθέατρο τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν εξάσκηση στις δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το φανταστικό, αυθόρμητο, συμβολικό παιχνίδι. Το κουκλοθέατρο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να βελτιώσουν τη συνδυαστική προσοχή και τη μίμηση, δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι ρόλων και αποτελούν δείκτες για την εξέλιξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής δεξιότητας στα παιδιά με αυτισμό.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει με την πιλοτική εφαρμογή βιωματικού εργαστηρίου (θεωρητικό- πρακτικό πλαίσιο) επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τη σημαντικότητα του ρόλου της κούκλας κουκλοθέατρου στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από κοινωνικές ιστορίες, σε μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Επί μέρους στό-

χος να καταρτιστούν θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και αντίστοιχων τμημάτων γενικής αγωγής για το ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση των ατόμων με ε.ε.α. και την αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές υψηλής λειτουργικότητας.

### *Η Τέχνη στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ο ρόλος του κουκλοθέατρου*

Η βιωματική δημιουργική μάθηση έρχεται σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική (Καμαρινού, 2000). Το σχολείο παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει πρωταγωνιστής, ερευνώντας το περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του, να εμπλακεί στις διαδικασίες της μάθησης μέσω της ανακάλυψης, να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του σε ένα χώρο όπου θα καλλιεργεί την αποδοχή, το σεβασμό, την αλληλεπίδραση, τη δημιουργικότητα.

Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση το παιδί θα απελευθερώσει την ενέργειά του και θα βελτιώσει τις επικοινωνιακές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητές του (Edwards et al., 1995). Πολύ αποτελεσματική στη μάθηση αποτελεί η βιωματική προσέγγιση με επίκεντρο στην τέχνη όπως διαπιστώνει και η Ντολιοπούλου στα σχολεία της Peggio Emilia, (1999). Με τη τέχνη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της αναπαράστασης και της ερμηνείας ενός θέματος με διαφορετικές μεθόδους, προσεγγίσεις και αναπαραστάσεις. Έτσι επιτρέπεται στους μαθητές να προσεγγίσουν ένα θέμα με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και εκτίμηση των άλλων βελτιώνοντας έτσι και την αυτοεκτίμησή τους (Peter, 1995).

Η Robinson (1992), τονίζει την επίδραση των τεχνών στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, στις δεξιότητες της επικοινωνίας, την έκφραση, τη δημιουργική λύση, των προβλημάτων. Τις διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν και οι Tansley & Guilford, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τέχνη χαρίζει ανεπανάληπτες εμπειρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους!

Η Heathcote (1985) αναφέρει ότι η δραματική τέχνη «εστιάζει την προσοχή της σε ό, τι κοινό έχουν οι μαθητές και όχι σε ότι τους χωρίζει»

Ο Weber (1978) μέσα από τις έρευνές του παρατήρησε ότι η δραματική έκφραση και τέχνη βοηθούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνειδητοποιήσουν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου μέσα από τη βιωματική προσέγγιση

Η Peter(1995) αναφέρει την σημαντική συνεισφορά της δραματικής τέχνης στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχολείο καθώς δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη μοντέλων «διαπραγματευόμενης μάθησης» μεταξύ δασκάλου και μαθητή (εφαρμογή πολλαπλών δραστηριοτήτων μάθησης αξιοποιώντας τις παιδαγωγικές εμπνεύσεις του εκπαιδευτικού).

Μέσα από τη δραματοποίηση μπορούμε να συμμετέχουμε σε ένα παιχνίδι ατέλειωτων επιλογών δημιουργώντας και ζωντανεύοντας καταστάσεις προκειμένου να βρούμε λύσεις στα προβλήματα χωρίς να είμαστε υποχρεωμένοι να ζήσουμε με τις λύσεις αυτές καθώς ανήκουν στον φανταστικό κόσμο! Έτσι στον φανταστικό αυτό κόσμο βιώνουμε και πειραματιζόμαστε ρόλους που πιθανόν να μη θέλαμε να βιώσουμε στην πραγματικότητα! Μέσα από τη δραματική δημιουργική τέχνη δίνεται η

δυνατότητα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση να μάθουν τη διαδικασία ενός έργου και πως αυτό φτάνει στην ολοκλήρωση μέσω της «προσομοίωσης»

Σύμφωνα με τον Peter (1995) μέσα από τη βιωματική μάθηση στη διάρκεια θεατρικού δράμενου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ικανότητές και στις ανάγκες τους καταλήγοντας ο καθένας σε διαφορετικά αποτελέσματα! Η προσέγγιση στους στόχους γίνεται δομημένα μέσα από τη σύναψη ενός είδους συμβολαίου μεταξύ των μελών της ομάδας και του εκπαιδευτικού προκειμένου τα μέλη να εκφράσουν καλύτερα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους και να αισθάνονται καλύτερα ασφαλείς! Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή θεατρικού παιχνιδιού που έχει προταθεί ως μέσο για τη βελτίωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μέσα από το κουκλοθέατρο, το παιδί αναστοχάζεται, αναδιηγείται μέσα του την ιστορία (μιμείται) επαναλαμβάνοντας τα λόγια των ηρώων, προκειμένου να κατανοήσει το συμβολικό, το μυθικό, το φανταστικό και το γνωστικό περιεχόμενο της ιστορίας. Έτσι, η μίμηση (Παναγιωτακοπούλου, 2007) που αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της γνώσης και του συμβολισμού, βοηθά τα παιδιά αυτά να βιώσουν, να αντιληφθούν και να αποκωδικοποιήσουν ευκολότερα τον ψυχισμό και τη συμπεριφορά των ηρώων της ιστορίας. Στη συνέχεια, μέσα από την καλλιέργεια της γνώσης και την κατανόηση της ιστορίας τα παιδιά συνδέουν τις προσωπικές τους επιθυμίες και τα προσωπικά τους θέματα με τις πράξεις των ηρώων, γεγονός που τα καθιστά ικανά για αναπαράσταση της πραγματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με προβλήματα μάθησης εξασκούνται στην ανάπτυξη λεκτικής έκφρασης, στο σχηματισμό και τη δόμηση εννοιών, τη ρύθμιση της τονικότητας και της χροιάς της φωνής τους κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους. Επιπλέον, μαθαίνουν να επικοινωνούν με τα μέλη της ομάδας, να προβάλλουν συναισθήματα, ιδέες και εκφράσεις των ανησυχιών τους (Παναγιωτακοπούλου, 2007)

### *Το κουκλοθέατρο στη εκπαίδευση των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*

Μέσα από το κουκλοθέατρο τα παιδιά με ΔΑΦ (διαταραχή αυτιστικού φάσματος) κάνουν εξάσκηση στις δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το φανταστικό, αυθόρμητο, συμβολικό παιχνίδι και καταφέρνουν να διαχειριστούν την αφαιρετική σκέψη με λιγότερο άγχος (Behrman, 2014). Με το παιχνίδι με τις κούκλες κουκλοθέατρου, τα παιδιά βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και τη μάθηση. (Frandsen, 2014). Το συμβολικό παιχνίδι στο κουκλοθέατρο βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να κάνουν ένα βήμα μπροστά και να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε σενάρια κατανοώντας έτσι τον κόσμο γύρω τους (Behrman, 2014). Τα παιδιά με ελλειμματικές δεξιότητες στο λόγο, συχνά υποβάλλονται σε έντονη ανάλυση συμπεριφοράς λόγου, σε λογοθεραπεία, και σε προφορικές κινητικές ασκήσεις. Οι θεραπείες αυτές είναι τις περισσότερες φορές αποτελεσματικές σε κάποιο βαθμό, αλλά παίζοντας με το κουκλοθέατρο τα παιδιά καταφέρνουν να βελτιώσουν το λόγο τους και τους βοηθά να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει στο φυσικό τους περιβάλλον. (Frandsen, 2014).

Σε μια τάξη τα παιδιά με ΔΑΦ, μιλούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου από ότι με τις άλλες δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον. Η συ-

ναισθηματική δέσμευση και η παρακίνηση που βιώνουν στη διάρκεια του κουκλοθέατρου είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του λόγου στα παιδιά με ΔΑΦ μειώνοντας το άγχος που νιώθουν από τις επαναλαμβανόμενες ρουτίνες (Behrman, 2014). Τα προβλήματα επικοινωνίας στα αυτιστικά παιδιά ποικίλουν σε κάποιο βαθμό και εξαρτώνται από την νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Ορισμένα μπορεί να μην μιλάνε καθόλου ενώ άλλα έχουν καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και μπορούν να μιλήσουν με διάρκεια για θέματα που τα ενδιαφέρουν (Mawhood et al., 2003). Κάθε απόπειρα θεραπείας πρέπει να ξεκινήσει με αξιολόγηση των ατομικών ικανοτήτων ομιλίας του παιδιού και από εκπαιδευμένους ειδικούς λόγου και ομιλίας. Αν και ορισμένα αυτιστικά παιδιά έχουν ελάχιστο ή καθόλου πρόβλημα στην προφορά λέξεων τα πιο πολλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Ακόμα και τα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα άρθρωσης παρουσιάζουν δυσκολίες στην πρακτική χρήση της γλώσσας όπως το να ξέρει τι να πει, πώς να το πει, και πότε να το πει καθώς και το πώς να αλληλεπιδράσει κοινωνικά με άλλους ανθρώπους (Mawhood et al., 2003).. Πολλά που μιλούν συχνά λένε πράγματα που δεν έχουν περιεχόμενο ή πληροφορίες. Άλλα επαναλαμβάνουν αυτολεξεί ότι έχουν ακούσει (ηχολαλία) ή επαναλαμβάνουν άσχετα κείμενα που έχουν απομνημονεύσει. Ορισμένα αυτιστικά παιδιά μιλούν με υψηλό τόνο φωνής ή χρησιμοποιούν ρομποτικό ήχο ομιλίας.

Δύο δεξιότητες που θα πρέπει να προϋπάρχουν για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι η συνδυαστική προσοχή (joint attention) και η κοινωνική πρωτοβουλία (social initiation). Η joint attention περιλαμβάνει εστίαση με το βλέμμα και χειρονομίες αναφοράς όπως το να εστιάζεις σε αντικείμενα (pointing), το δείξιμο και το να δίνεις. Τα παιδιά με αυτισμό υστερούν στην κοινωνική πρωτοβουλία όπως το να κάνουν ερωτήσεις, να παρεμβαίνουν λιγότερο σε συνομιλίες και να αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το κουκλοθέατρο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να βελτιώσουν τη συνδυαστική προσοχή και τη μίμηση, δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι ρόλων και αποτελούν δείκτες για την εξέλιξη της γλωσσικής δεξιότητας στα παιδιά με αυτισμό. Η συνδυαστική προσοχή συμβαίνει όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη βλεμματική επαφή και τις χειρονομίες σαν σημεία αναφοράς για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το φανταστικό παιχνίδι για τη μη λεκτική επικοινωνία μέσα από τη συνδυαστική προσοχή κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου.

### *Πιλοτική εφαρμογή βιωματικού εργαστηρίου*

Στόχος της πιλοτικής εφαρμογής του βιωματικού εργαστηρίου κουκλοθέατρου ήταν να επιμορφωθούν θεωρητικά και πρακτικά οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από κοινωνικές ιστορίες σε μαθητές που ανήκουν στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Συμμετείχαν προαιρετικά, εκπαιδευτικοί ΠΕ & ΔΕ (γυμνασίων, δημοτικών και νηπιαγωγείων/Τμημάτων Ένταξης & Παράλληλης Στήριξης καθώς και εκπαιδευτικοί των τμημάτων γενικής με τους οποίους συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (N=46). Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες των 23 ατόμων.

Το βιωματικό εργαστήριο ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ακολούθησε παρουσίαση θεωρητικού πλαισίου για το ρόλο των κοινωνικών ιστοριών στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα που ανήκουν στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στη συνέχεια δόθηκαν οδηγίες για τη δομή των κοινωνικών ιστοριών και παρουσιάστηκαν υποδείγματα κοινωνικών ιστοριών που αφορούν σε ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες. Ακολούθησε προβολή διαφανειών σχετικά με την ιστορία του αντικειμένου κούκλα, τα είδη και τις ιδιαιτερότητες της στη χρήση της στο πλαίσιο του σχολείου. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών και τεσσάρων ατόμων και προχώρησαν στη κατασκευή του αντικειμένου κούκλα κουκλοθέατρου με την αξιοποίηση ποικιλίας ευτελών υλικών (Δαράκη Πέπη, 1992, Άλκηστis, 1992, κ.ά.). Κάποιες ομάδες έφτιαξαν και σκηνή και σκηνικά. Στο τελευταίο μέρος του βιωματικού εργαστηρίου τα μέλη των ομάδων παρουσίασαν στην ολομέλεια τις κοινωνικές ιστορίες μέσω της κούκλας κουκλοθέατρου. Στην κατασκευή της κούκλας, φιγούρας πήραν υπόψη τους τα κοινωνικά σενάρια: α) Χαρίζοντας ένα δώρο, β) Πώς να χαιρετάς κάποιον και γ) Πώς να κάνεις μια αγκαλιά.

### *Αποτελέσματα αξιολόγησης του βιωματικού εργαστηρίου*

Οι συμμετέχοντες της μιας ομάδας των 23 ατόμων συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου και της άλλης, αποτύπωσαν τα συναισθήματά τους σε χαρτί του μέτρου. Το πρόγραμμα κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων οι οποίοι διασκέδασαν, προβληματίστηκαν, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν, παρουσίασαν στην ολομέλεια. Η κάθε ομάδα έφτιαξε τις κούκλες της με διαφορετικά υλικά από την άλλη, αλληλεπίδρασαν, είδαν διαφορετικές προσεγγίσεις του ίδιου θέματος. Όσον αφορά την αξιολόγηση του βιωματικού εργαστηρίου, το 34,9% δήλωσε ότι η συνεδρία των βιωματικών ήταν επαρκώς ικανοποιητική, το 63,7% απολύτως ικανοποιητική ενώ το 1,4% καθόλου ικανοποιητική

Με την εφαρμογή του σεμιναρίου όπως προέκυψε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι μέσα από το κουκλοθέατρο τόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί ανακαλύπτουν τους συνεργατικούς τους ρόλους όχι μόνο στο πλαίσιο της γενικής τάξης, αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (συνεργασία με ειδικότητες, γονείς, ειδικούς). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν το κουκλοθέατρο ως πρακτική συνεκπαίδευσης θα πρέπει να ξεπεράσουν το άγχος που σχετίζεται με το μύθο πως το κουκλοθέατρο απαιτεί εξειδίκευση και στη συνέχεια να προσδιορίσουν συνεργατικά, κάποιες περιοχές στόχευσης (επικοινωνία, συμπεριφορά, κοινωνικότητα, ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης δυσκολιών, ψυχαγωγία, ...) σε σχέση με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Επιπλέον επιβεβαιώθηκαν διαπιστώσεις από τη διεθνή βιβλιογραφία., καθώς οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν στη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου τις διαστάσεις των διεργασιών στη δραματοθεραπεία όπως: α) Τη δημιουργική και εκφραστική διάσταση που υποστηρίζει και βο-

ηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν το δημιουργικό τους δυναμικό μέσα από τα παιχνίδια ρόλων,(παιχνίδια σωματικής έκφρασης, προβολικά συμβολικά παιχνίδια) με έμφαση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και έκφραση (Jenning, 1973,1990)

β) Αναπτύσσονται γενικές κοινωνικές και δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Jennings 1973, 1990). Η δραματική τέχνη είναι ένας εξαιρετος τρόπος ανάπτυξης του αυτοσυναισθήματος και της δημιουργικής έκφρασης και μάθησης συγκεκριμένων εργασιών και δεξιοτήτων! (Jenning, 1973,1990)

γ) Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο βιωματικό εργαστήρι ανακαλύπτεται ένα συνεχές δυναμικό της ομάδας μέσα από τις σχέσεις και τις συγκρούσεις της παρατηρώντας και σχολιάζοντας, τις αλληλεπιδράσεις των μελών της Cattanach (1996.)

### *Συμπεράσματα – Προτάσεις*

Με την υλοποίηση του επιμορφωτικού βιωματικού σεμιναρίου διαφάνηκε :

α) Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή και αξιολόγηση μεθοδικής και οργανωμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο.

β) Αναβάθμιση της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

γ) Ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής.

Επιπλέον με την εφαρμογή βιωματικού εργαστηρίου κουκλοθέατρου προκύπτουν θετικές εξελίξεις για τη διαμόρφωση των θετικών στάσεων για τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς η τέχνη ενώνει δρώντας α) καταλυτικά στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στις δραστηριότητές της β) θεραπευτικά απελευθερώνοντας εντάσεις και συγκρούσεις του εσωτερικού μας κόσμου και γ) υποστηρικτικά υποδεικνύοντας αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά.

### *Βιβλιογραφία*

Behrmann J. (2014). *Muppets focus on autism awareness, reducing stress from routines*. <http://www.autism.org.uk/news-and-events/news-from-the-nas/autism-friendly-activities.aspx>

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London: Routledge.

Cattanach,A.(1996). *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.

Edwards, C., Gandini,L., & Forman, G.(1995). *The hundred languages of Children*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Φύκαρης, Ι., & Μποβολή, Α. (2013). Οι Δυνατότητες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μαθητών με Ειδικές Διδακτικές Ανάγκες, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 60, 17-29.
- Frandsen, M. (2014). Puppets, play therapy can improve social skills, speech for children with autism. <http://www.examiner.com/article/puppets-play-therapy-can-improve-social-skills-speech-for-children-with-autism>
- Jenkins, J.R., & Heinen, A (1989) Students' preferences for service delivery: Pull-out, in class, or integrated models, *Exceptional children*, 55,516-523
- Mawhood, L., Howlin P., Rutter M. (2003). Autism and Developmental Receptive Language Disorder—a Comparative Follow-up in Early Adult Life. I: Cognitive and Language Outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), pages 547–559, July 2000
- Henley, D. (1997). Expressive arts therapy as alternative education: Devising a therapeutic curriculum. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14(1), 15-22.
- Kempea. (1996). *Drama educational Special needs*.
- Καμαρινού, (2000). *Βιοματική μάθηση στο σχολείο*.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γ.Δαρδάνος
- Παναγιωτακοπούλου, Ι. (2007). Το κουκλοθέατρο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 36, 27-32.
- Partington, JW. (2006). *Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised (ABLLS-R)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Peter, M. (1995). *Making Drama Special*, London: David Fulton.
- Vygotsky, L., S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διεργασιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.(1978). *Interaction between learning and Development in Mind and Society*. Cambridge: Mass Harvard University Press.

### Βιογραφικά σημειώματα

Η Μαρίνα Πατσίδου-Ηλιάδου είναι πτυχιούχος Νομικών και Πολιτικών επιστημών του ΕΚΠΑ, της παιδαγωγικής Ακαδημίας Φλώρινας, και του Παιδαγωγικού τμήματος του ΑΠΘ. Είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του ΑΠΘ και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, την Ανθρώπινη Απόδοση και Υγεία, διетуός μετεκπαίδευσης στην ειδική Αγωγή (Διδασκαλείο Δημήτριος Γληνός Α.Π.Θ), Διπλώματος εξειδίκευσης στον Αυτισμό και στην Κατάρτιση Ενηλίκων. Έχει υπηρετήσει σε σχολικές μονάδες Γενικής και Ειδικής Αγωγής της ΠΕ, ως προϊσταμένη σε ΚΕΔΔΥ, εκπαιδύτρια ενηλίκων σε δημόσια ΙΕΚ, ΚΕΚ, επιστημονικός συνεργάτης σε ΑΕΙ, σχολικός σύμβουλος γενικής αγωγής. Είναι σχολική σύμβουλος ΕΑΕ. Συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα και έχει δημοσιεύσει εργασίες σε διεθνή συνέδρια και επιστημονικά περιοδικά Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τις μαθησιακές δυσκολίες, την ένταξη και τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την επαγγελματική ένταξη των



εφήβων με ειδικές ανάγκες, την εφαρμογή προγραμμάτων Art therapy, για την ένταξη των Αμεα.

Η Μαρία Ν. Παπαδοπούλου είναι Πτυχιούχος του Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Πτυχιούχος Τεχνολόγος Πολιτικός Μηχανικός του Κέντρου Ανώτερης Τεχνολογικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λάρισας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στο Προγραμματισμό Αγωγής και Εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Έχει υπηρετήσει σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς, σε νηπιαγωγεία, ως Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας σε σχολικές μονάδες της ΠΕ του νομού Κιλκίς και ως Υπεύθυνη του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κιλκίς, εκπαιδύτρια ενηλίκων σε δημόσιο ΙΕΚ, ΚΕΚ, ΠΕΚ, ΚΠΕ. Είναι Σχολική Σύμβουλος της 38ης Περιφέρειας Προσχολικής Εκπαίδευσης. Συμμετείχε σε καινοτόμα προγράμματα ως συντονίστρια και έχει δημοσιεύσει εργασίες σε συνέδρια και επιστημονικά περιοδικά. Ζει μόνιμα στο Κιλκίς και ασχολείται ερασιτεχνικά με τη ζωγραφική και το κουκλοθέατρο, με συμμετοχή σε εκθέσεις. Είναι μέλος της Εφορευτικής Επιτροπής της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Κιλκίς



# **ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**



# Περφόρμανς: Η σύγχρονη καλλιτεχνική επιτέλεση ως εκδοχή για το συνεχές της τέχνης με τη ζωή<sup>1</sup>

**Γεωργία Γιαλλού**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγήτρια Χορού, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
[giallougeorgia@yahoo.gr](mailto:giallougeorgia@yahoo.gr)

## *Περίληψη*

Η αναγνώριση της δυναμικής των θεατρικών εκδοχών ως συστατικών του ανθρώπινου επικοινωνιακού συστήματος κάθε ή σχεδόν κάθε κοινωνικής πραγματικότητας ανταποκρίνεται πλατιά. Η ειδικότερη όμως αναγνώριση τους ως σύνεργων για την αληθινή βίωση της ζωής με όρους ελευθερίας, δημοκρατίας, χειραφέτησης είναι κάτι που διαρκώς θα διερευνάται, θα επαναπροσδιορίζεται και θα συμπορεύεται εξελικτικά με την κοινωνία που τις φιλοξενεί. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η σύγχρονη περφόρμανς ως δηλωτική επιτελεστική εκδοχή που συνδέεται με την καλλιέργεια και ωρίμανση των δημοκρατικών στάσεων και θεωρήσεων για βίωση της πραγματικότητας και της ελευθερίας ή ακόμα της βίωσης της πραγματικής ελευθερίας από το υποκείμενο συλλογικό ή ατομικό. Σημαντική παράμετρο στην παραπάνω θέση κατέχει η σωματική διάσταση και η εμπλοκή του θεατή ως κεντρικού όρου αυτής της πραγμάτωσης- η αναγνώρισή του ως χειραφετημένη οντότητα ικανή να συμμετέχει σε μια αληθινή και ενδιαφέρουσα διαδικασία επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, απαλλαγμένη από συμπλέγματα της θεαματικότητας, της συμμόρφωσης, των ψευδαναγκών και της μαζοποίησης.

**Λέξεις κλειδιά:** περφόρμανς, σωματικότητα, βίωμα, συμμετοχή, δράση, χειραφέτηση, πραγματικότητα

## *Abstract*

The theatrical versions dynamic is widely recognized as of the human communitarian system in every or almost every social reality. However, their specific recognition as elements jointly responsible of life emerging in terms of freedom, democracy and emancipation, is something always to be investigated, redefined and evolutionary meeting the society it is being hosted in. In the present study contemporary performance is presented as declarative and performative way of manifestation connected with growth and maturation in democratic attitudes and the perception of performance as an experience of the reality and the freedom or even as the persistence of true freedom for the individual or the collective substance. Human's physical dimension along with viewer's central position is an essential parameter in this pragmatosis. In this case spectator is mentioned as an emancipated entity ready to share

---

<sup>1</sup> Στην περφόρμανς συμμετείχαν η εκπαιδευτικός και ηθοποιός Κατερίνα Χατζάκη και οι φοιτήτριες του Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.: Ερασμία Κατσαρού, Ελένη Μαυρουδή, Άννα-Μαρία Σκαλτσή και Γεωργία Τσαμαδιά.

a real and motivating process during a communicative interaction- uninhibited of complexes associated to viewership, compliance or even of any factitious need often emerging in the mass community.

**Keywords:** performance, body, experience, action, participation, emancipation, reality



### *Εισαγωγή*

Η αποκρυστάλλωση ενός σαφή και πάγιου ορισμού για τη σύγχρονη περφόρμανς (performance) δείχνει συνεχώς να διαφεύγει, έτσι που η περφόρμανς συχνά να αποτυπώνεται ως το είδος της σωματικής ή της ζωντανής τέχνης. Η σχετική δυσκολία οφείλεται κατά πολύ στην ίδια τη φύση της η οποία εγκοιλώνεται κυρίως πτυχές των παραστατικών και εικαστικών τεχνών με τρόπο που η διασάφηση και η χαρτογράφηση των μεταξύ τους ορίων να τείνει να απαληφθεί. Η δυσκολία για τον ορισμό της ενισχύεται επιπλέον και από το γεγονός ότι η ίδια αποτελεί αντικείμενο εξέτασης και ενδιαφέροντος για διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως της ανθρωπολογίας, της κλινικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιατρικής και μέρους των θετικών επιστημών. Όλα τα παραπάνω ενισχύονται και από το γεγονός ότι επιδίωξη της περφόρμανς είναι να άρει τα στεγανά περί επαγγελματικής τέχνης κι ερασιτεχνισμού ή ακόμα και μη τέχνης –χωρίς κάτι τέτοιο βέβαια να αφαιρεί στοιχεία από την υψηλή αισθητική της ποιότητα ή από τη δυνατότητα της κυριαρχίας των τελεστών της πάνω στα εκφραστικά τους μέσα. Θεμελιώδες στοιχείο της ωστόσο είναι η ιδιότητά που φέρει στο να απορροφά στοιχεία της πραγματικότητας και να τα μετουσιώνει. Η θεματολογία της αντλείται πολύ συχνά από κινήματα που εναντιώνονται στην κυρίαρχη ιδεο-

λογία, προτείνοντας την αμφισβήτησή έναντι της εκάστοτε επιδιωκόμενης τάσης για κοινωνική συμμόρφωση και ομογενοποίηση. Έτσι οι διάφορες μορφές της σύγχρονης επιτελέσης συνδράμουν συχνά κοινωνικά κινήματα που αφορούν το γυναικείο φύλο, τα ζητήματα των ομοφυλόφιλων, τις μειονότητες, τα κοινωνικά περιθωριοποιημένα άτομα, την οικολογία και πλήθος άλλων κοινωνικών προβληματισμών με περισσότερο ή λιγότερο επίκαιρο χαρακτήρα (Ρηγοπούλου, 2008).

### *Σύντομη ιστορική πορεία*

Οι πρώτες απόπειρες για την έρευνα της τελετουργίας ξεκινούν μαζί με τη θέσπιση της θεατρολογίας ως ερευνητικού πεδίου στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, όχι βέβαια με τον τρόπο που κάτι τέτοιο επιχειρήθηκε αργότερα κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70, ωστόσο όμως ήδη ήρετο σταδιακά η ως τότε εμφατική πρωμοδότηση της κειμενικότητας για χάρη πλέον της παραστασιμότητας. Η έννοια της παράστασης ανάγεται πλέον σε κεντρική, καθιερώνοντας και τη θεωρητική της προσέγγιση μέσα στις επόμενες δεκαετίες. Η εισαγωγή του όρου του σκηνοθέτη εκείνη την εποχή κάνει διακριτή μια στόχευση ως προς την πρόκληση συγκεκριμένων και στρατηγικά μελετημένων αντιδράσεων για το κοινό, οδηγώντας το μέσω μιας ορισμένης οργάνωσης σε μια προβλεπόμενη λούπα ανάδρασης (Fisher-Lichte, 2013).



Η περίοδος κατά την οποία η περφόρμανς θα εδραιώσει την παρουσία της ως μια αυτοδύναμη καλλιτεχνική έκφραση είναι μετά το πέρας

του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Οι ναζιστικές θηριωδίες έναντι κάθε ετερότητας καθώς και η ολέθρια καταστροφή που προκάλεσε η έκρηξη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα θα γίνουν τα ορόσημα για μια νέα εποχή που το ανθρώπινο σώμα, αλλά και ο ανθρώπινος πολιτισμός θα λέγαμε κατ' επέκταση έχουν χάσει πλέον τη μορφή και τα όρια τους (Ρηγοπούλου, 2008). Η ακόλουθη παρουσία της φαινομενολογίας θα προλειάνει το έδαφος για την έλευση της αποδομητικής θεωρίας- που θα συνδεθεί χαρακτηριστικά με την καθιέρωση της περφόρμανς. Η θεωρία της αποδόμησης θα επιδιώξει τη διασάλευση των ορίων, τον κλωνισμό των αποκρυσταλλώσεων και των δυϊσμών, θα προσδώσει στο σώμα νέα νοήματα ή και θα επιτρέψει την ανάδυση άλλων κρυμμένων και καταπιεσμένων, έτσι που να κερδίζει έδαφος ολοένα η άποψη που χαρακτηριστικά αναφέρει η Arjan Mnouchkine πως ο νόμος του θεάτρου έγκειται στο γεγονός ότι «την αλήθεια τη γράφουμε με το σώμα μας» (Πατσαλίδης, 2012). Η δυναμική εισαγωγή και παρουσία του σωματικού θεάτρου θα αλλάξει πλέον τον χάρτη της υποκριτικής και της αντίστοιχης παιδείας που το συνοδεύει, δραματικά- ενώ νέα ερευνητικά πεδία όπως και αυτό της περφόρμανς (performance studies) θα κάνουν την εμφάνισή τους (Πατσαλίδης, 2012). Κατά τη δεκαετία λοιπόν του 1960 στο δυτικό κόσμο γίνεται η επιτελεστική στροφή που θα ωθήσει τις παραστατικές τέχνες -και όχι μόνο σε μια πιο έντονη επιτελεστικότητα από την οποία θα προκύψει η περφόρμανς σαν νέο είδος. Οι χαρακτηριστικές αλλαγές, θα κάνουν τα όρια ανάμεσα στις επιμέρους εμπλεκόμενες τέχνες να μην είναι πλέον απολύτως διακριτά ενώ τα καλλιτεχνικά έργα αρχίζουν να υποκαθίστανται όλο και περισσότερο από τη διεξαγωγή «γεγονότων» υπό μορφή παραστάσεων στα οποία εκτός από τους καλλιτέχνες πλέον λαμβάνουν μέρος και οι θεατές, ενώ η συμμετοχή τους δεν κρίνεται απλώς επιτρεπτή, αλλά να γίνεται ζητούμενη (Fischer-Lichte, 2013).

### *Θεατές-σώμα*

Προκύπτει με αυτόν τον τρόπο και ο επαναπροσδιορισμός στη σχέση των ηθοποιών με τους θεατές με θεμελιώδες ενδιαφέρον πια σε μια νέα σηματικότητα όσο και την αισθητική βίωση δράσεων υψηλής έντασης η οποία άμεσα συντείνει στην πρόκληση των σωματικών εκδηλώσεων των τελευταίων, που πλέον συμμετέχουν με όρους φυσιολογικών, ενεργειακών και συναισθηματικών αντιδράσεων (Fischer-Lichte, 2013). Οι επικριτές του θεάτρου είχαν ήδη εντοπίσει το οξύμωρο που συμβαίνει κατά τη διεξαγωγή μιας θεατρικής παράστασης σε σχέση με τον ρόλο του θεατή και το οποίο έγκειτο στις ακόλουθες δύο διαπιστώσεις όπως χαρακτηριστικά τις αναφέρει ο Ranciere : πρώτον ότι το να παρακολουθεί κάποιος παθητικά, αντίκειται στο γεγονός της γνώσης, αφού ως απλός θεατής έρχεται αντιμέτωπος με μια φιξαρισμένη κατάσταση-προϊόν κάποιας παραγωγής τους όρους και τις πα-



ραμέτρους της οποίας αγνοεί και δεύτερον το ότι η παθητική ακινησία του θεατή εκφράζει μια απόλυτη αντίθεση στην έννοια της δράσης-όρου δηλωτικού για το θέατρο, με τρόπο που να ορίζεται έτσι η ανικανότητα του θεατή ως προσώπου να γνωρίζει, αλλά και ως δυνάμενου να δρα (Ranciere, 2009). Και η μομφή καταφανώς προοριζόταν για τους όρους του ιλουζιονιστικού θεάτρου ή άλλων εντυπωσιακών θεαμάτων κατά τα οποία αναπόφευκτα ο θεατής αλλοτριώνεται από αυτό που παρατηρεί –ως μη αποτέλεσμα δικής του συνειδητής δραστηριότητας, αφού εμπλέκεται σε κάτι το οποίο περισσότερο παρατηρεί και λιγότερο ζει– έτσι που ακόλουθα και η αναγνώριση του εαυτού να προκύπτει κυρίως μέσα από τις κυρίαρχες εικόνες ενώ η κατανόηση της ίδιας της ύπαρξης και επιθυμίας ολοένα να ατονεί σε βαθμό που και οι ίδιες οι κινήσεις του ατόμου να μην ανήκουν σ' εκείνο, αλλά σε αυτόν που του τις παρουσιάζει (Debord, 1986).



Η περφόρμανς πάλι ως ένα σύνολο πολύ διαφορετικών στοχεύσεων και διεργασιών θα προβάλλει μια τάση αμφισβήτησης των κυρίαρχων κοινωνικών, θεατρικών δομών και των στεγανών τους αξιοποιώντας τις δυναμικές της έκπληξης, του σκανδάλου και του σοκ, τολμώντας να ενσωματώσει στην εργαλειοθήκη της ριζοσπαστικά στοιχεία τα οποία λειτουργώντας με όρους αμεσότητας ακόμα και σεξουαλικής πρόκλησης πολλές φορές, να αναδεικνύουν τις διαστάσεις τους μέσα από τους ίδιους τους περφόρμερς. Ο κειμε-

νικός λόγος και η πλοκή αντίθετα ολοένα και υποχωρούν έναντι μιας σωματικής, χειρονομιακής γλώσσας η οποία τελικά θα αποτελέσει και το αντικείμενο κορυφαίων σκηνοθετών του προηγούμενου αιώνα όπως του Artaud, του Grotowski, του Beck και πολλών άλλων (Ρηγοπούλου, 2008).

Και η ιστορία όμως του αρχαιοελληνικού θεάτρου κατά τον David Wilesωθεί σε μια προσέγγιση για την κατανόησή της ως μια ιστορία των λέξεων που αντλούνται περισσότερο από το σώμα και όχι από μυαλά αποκομμένα από το σώμα, αφού η Αθηναϊκή κουλτούρα ενθάρρυνε χαρακτηριστικά τη φροντίδα του σώματος ενώ ως σημαντικότερος χώρος της φιλοσοφικής συζήτησης αναδεικνυόταν το γυμνάσιο (Wiles, 2009). Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή και οι συγγραφείς του αρχαίου ελληνικού δράματος χαρακτηρίζονταν από μια ιδιαίτερα στενή σχέση με το κοινό τους, αφού η δράση τους δεν απομονωνόταν από τις υπόλοιπες δραστηριότητες τελετουργικής και πολιτικής φύσης της κοινότητας, τουναντίον η συγγραφή αποτελούσε δημόσια εμπλοκή για διαμόρφωση του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος της εκάστοτε κοινότητας. Ιδιαίτερα μέσω της κωμωδίας ενισχυόταν χαρακτηριστικά ο βαθμός συμμετοχής του κοινού, το οποίο μάλιστα αναγνωριζόταν ως ικανό για μια σύνθετη θέαση (Wiles, 2009).



## *Η δυναμική της περφόρμανς*

Στην περφόρμανς είναι δυνατό το γεγονός που παρουσιάζεται μέσω μιας κλιμάκωσης να οδηγήσει σε μια κρίση τοποθετώντας με αυτό τον τρόπο όσους το παρακολουθούν ανάμεσα στις νόρμες της τέχνης και σε αυτές τις ζωής, προκαλώντας τα κριτήρια των παρευρισκόμενων τόσο τα αισθητικά, όσο και τα ηθικά γύρω από τη συγκεκριμένη δράση. Κατά τη διεξαγωγή της οι θεατές υφίστανται και οι ίδιοι μεταμορφώσεις και σωματικές αντιδράσεις μετατρέπόμενοι σε δρώντες, αφού πολύ συχνά άλλωστε κι εκείνοι θα πραγματοποιήσουν παρέμβαση επάνω στη δράση. Η προσέγγιση στη λειτουργία της περφόρμανς δύσκολα μπορεί να γίνει με βάση κάποια από τις ήδη γνωστές αισθητικές θεωρίες, ενώ στόχο της δεν αποτελεί η ερμηνευτική αισθητική για την κατανόηση του έργου τέχνης. Αυτό που την ενδιαφέρει είναι η δημιουργία μιας νέας εμπειρίας τόσο για τον επιτελεστή, όσο και για τον θεατή-συμμετέχοντα. Η εμπειρία που δημιουργήθηκε και βιώθηκε από τους παρόντες θα συμβάλλει στην περαιτέρω δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας, ενός γεγονότος το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε νέες πράξεις. Ζητούμενο κατά την περφόρμανς δεν είναι ο εντοπισμός ορισμένης σημειακότητας, όσο η πτυχή της σωματικότητας και της υλικότητας, αφού η προτεραιότητα εντοπίζεται στη σωματική επενέργεια από τη δράση η οποία μπορεί να προκαλέσει ένα ανεξάρτητο του σημειακού συστήματος, δικό της αποτέλεσμα (Fischer-Lichte, 2013). Το σώμα το ίδιο πάλι δεν επιχειρεί να κυριαρχήσει σημειακά, αλλά ως η ζωντανή, αισθητή παρουσία- κάτι που αναμένεται να επισυμβεί αντίστοιχα και στον θεατή, αφού η παρουσία του στο περιβάλλον της περφόρμανς ορίζεται εξ αρχής ως συμβίωση και οι συνέπειες της ανταλλάσσονται τόσο με τους περφόρμερς όσο και με τους υπόλοιπους θεατές συνυφαίνοντας αυτή τη νέα και μοναδική εμπειρία του πραγματικού. Πρόκειται δηλαδή για μια αλληλεπίδραση που οι επιπτώσεις της εκτείνονται προς όλες τις κατευθύνσεις, με τρόπο που η συνέχιση του «γεγονότος» να προκύπτει ως μια ανάδραση αυτοαναφορική και συνεχώς μεταβαλλόμενη. Το τυχαίο στοιχείο πάλι είναι όχι απλά αποδεκτό, αλλά καλοδεχούμενο, ακόμα και αναγκαίο μέσα σε αυτή τη λούπα ανάδρασης, που συμβάλλει προς μια έκβαση του γεγονότος ανοιχτή, μη προβλέψιμη, μη χειραγωγήσιμη και απαλλαγμένη από κάθε πιθανό εξωτερικό έλεγχο με τρόπο που να προωθεί την ανάδυση του συστήματος της αυτοποίησης. Τότε η περφόρμανς υποστασιοποιείται ως το επιτελεστικό γεγονός που θα συμβεί σ' έναν χώρο μέσα από διαδικασίες διερεύνησης αλληλεπιδράσεων και συνθηκών, αλλά και της εξέλιξης μιας σειράς διαπραγματεύσεων (Fischer-Lichte, 2013).

## *Η προσέγγιση της περφορμανς κατά τον Richard Schechner*

Η περφόρμανς- επιτέλεση σύμφωνα με τον Richard Schechner μπορεί να αποδοθεί ως το συνολικό γεγονός που καταργεί τη σχέση ηθοποιών-τελεστών-δρώντων και παθητικών θεατών από την άλλη, καθιστώντας τα υποκείμενα ως αναστοχαστικούς δρώντες ικανούς να προκαλέσουν την ανάδυση πρωτότυπων ερμηνειών και αφηγήσεων οι οποίες μέσα από τη σπουδή της παράστασης πλέον θα καταφέρουν να εγκαταστήσουν το συνεχές της καθημερινής με τη θεατρική ζωή, σπάζοντας την όποια διαχωριστική θεμελίωση της τέχνης από τη ζωή. Ο Σέχνερ υποστηρίζει την άποψη ότι η τέχνη δεν αποτελεί τρόπο μίμησης της πραγματικότητας ή της έκφρασης συναισθηματικών καταστάσεων- αντίθετα τη χαρακτηρίζει ως ένα γεγονός, ένα δρώμενο ή αλλιώς ως έναν τρόπο συμπεριφοράς που μπορεί να χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα. Ο ίδιος αναφέρει την τελετουργία ως μια από τις δραστηριότητες που έχουν σχέση με το θέατρο, ενώ ισχυρίζεται ότι πολλά από τα γνωρίσματα της πρώτης απαντώνται και σε άλλες ανθρώπινες εκδηλώσεις όπως στα αθλήματα, στα ομαδικά παιχνίδια, στα διάφορα αισθητικά είδη. Επιχειρεί μάλιστα έναν διαχωρισμό στις παρακάτω έννοιες που συνδέονται με την ευρύτερη φύση της παράστασης ως εξής: ορίζει το δράμα ως τον χώρο του συγγραφέα, του σεναριογράφου, του συνθέτη και του σαμάνου, το σενάριο ως τον χώρο δράσης του δασκάλου, του γνώστη, του γκουρού, το θέατρο ως τον χώρο των τελεστών και την επιτέλεση ως τον χώρο του κοινού (Schechner, 2006).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε τη δική του διατύπωση πάνω στην έννοια της επιτέλεσης: «Το όλο δυναδικό συνεχές αποτελεσματικότητας/τελετουργίας-ψυχαγωγίας/ θεάτρου είναι αυτό που ονομάζω “επιτέλεση”. Η επιτέλεση προκύπτει μέσα από παρορμήσεις για να συμβούν πράγματα και για ψυχαγωγία.[...] Για να μεταμορφωθούμε σε κάποιον άλλον και για να γιορτάσουμε το ότι είμαστε ο εαυτός μας.[...] Για να φέρουμε σε έναν υπερβατικό χώρο, έναν υπερβατικό Άλλο, ο οποίος υπάρχει τότε-και-τώρα και αργότερα-και-τώρα.[...] Για να εστιάσουμε σε μια επιλεγμένη ομάδα που μοιράζεται μια μυστική γλώσσα και για να απευθυνθούμε στο μεγαλύτερο δυνατό κοινό λέξεων.[...] Αυτές οι αντιθέσεις, και άλλες που προκύπτουν από αυτές, αποτελούν την επιτέλεση: μια ενεργητική κατάσταση, μια συνεχόμενη ταραχώδης διαδικασία μετασηματισμού. Το πέρασμα από την τελετουργία στο θέατρο πραγματοποιείται, όταν ένα κοινό που συμμετέχει διασπάται σε ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι παρακολουθούν, επειδή η παράσταση διαφημίζεται, πληρώνουν εισιτήριο, αξιολογούν αυτό που πρόκειται να δουν πριν, κατά τη διάρκεια και αφού το δουν. Το πέρασμα από το θέατρο στην τελετουργία πραγματοποιείται, όταν το κοινό μεταλλάσσεται από ένα σύνολο μεμονωμένων ανθρώπων σε μια ομάδα ή συνάθροιση συμμετεχόντων.» (Schechner, 2006: 167)



### *Η πολιτική διάσταση του σώματος*

Η περφόρμανς όπως ήδη προαναφέραμε κατατάσσεται σε ένα ευρύ πεδίο έρευνας, ενδιαφέροντος και δράσης που την εμπλέκει τόσο με την τέχνη όσο και με θεωρητικά ερευνητικά πεδία των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και άλλων επιστημών καθιστώντας την ένα σύγχρονο διεπιστημονικό πεδίο που με κέντρο την ανθρώπινη δράση προσπαθεί να πραγματοποιήσει ζητήματα διαχρονικά όσο και επίκαιρα. Στοχεύει στην κοινωνική και πολιτική ενεργοποίηση των ατόμων αρθρώνοντας τον λόγο του σώματος ως λόγο και διαμαρτυρία πολιτική, αναζητώντας τις πρωτογενείς λειτουργίες των δημόσιων ανθρωπίνων εκδηλώσεων. Η εκδοχή της περφόρμανς δεν αποτελεί επινοημένη τεχνική αλλά προκύπτει ξανά ως ανάγκη για τη σημερινή κοινωνική ζωή η οποία έχει κάνει τις δικές της επενδύσεις επάνω στο σώμα. Ο Benjamin θα ισχυριστεί πως: « Μαζί με τον τρόπο ύπαρξης των ανθρώπινων κοινωνιών αλλάζει κατά μεγάλες χρονικές περιόδους και ο τρόπος με τον οποίο οι αισθήσεις των ανθρώπων αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η αισθητηριακή αντίληψη του ανθρώπου- το μέσο, με το οποίο γίνεται-, δεν καθορίζεται μόνο από φυσικούς, αλλά και από ιστορικούς παράγοντες.» (Benjamin, 1978:16)

Το νεωτερικό σώμα περισσότερο από ποτέ γίνεται το αντικείμενο της πολιτικής διεκδίκησης και ο τόπος της πολιτικής διαμάχης παίρνοντας απειλητικές διαστάσεις τόσο για το πλήθος των σημασιών που διαμεσολαβεί όσο και για ό,τι πραγματοποιεί (Μακρυνιώτη 2004). Το σύγχρονο σώμα της εποχής της βελτίωσης των τεχνολογιών είναι πιο μόνο και εύλωτο από ποτέ μέσα στο παιχνίδι της εξουσίας και της δύναμης. Όλες οι δυνατές παρεμ-

βάσεις και επεμβάσεις, όλα τα καταναλωτικά προϊόντα που υπόσχονται μια βελτιωσιμότητα και μια αφθαρσία για το σώμα ενισχύουν την υλιστική κουλτούρα η οποία κυριολεκτικά στοχεύει στη μάζα του σώματος αντιμετωπίζοντάς το ως αναλώσιμη μονάδα, αλλά και ως μηχανή της κατανάλωσης (Πατσαλίδης 2012). Το σώμα γίνεται το κατεξοχήν μέσο ικανοποίησης των αναγκών και των επιθυμιών του ατόμου το οποίο όχι μόνον εργάζεται για να παράγει και να αποταμιεύει αλλά κυρίως για να καταναλώνει υποταγμένο και ετεροπροσδιοριζόμενο από τα καταναλωτικά πρότυπα τα οποία ορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητά του όσο και τη δημόσια παρουσία του (Μακρυνιώτη, 2004). Οι μηχανισμοί εντωμεταξύ έχουν επενεργήσει πάνω στο σώμα κατασταλτικά και αλλοτριωτικά, εγγράφοντας στα ίδια τα άτομα συγκεκριμένα αξιακά και ηθικά προτάγματα, κώδικες συμπεριφοράς στρέφοντας ταυτόχρονα το ίδιο το άτομο προς μια υποτιθέμενη οργανικότητα και εμβολιάζοντάς το με την ψευδαίσθηση για την ύπαρξη μιας αυθορμησίας, η οποία όμως είναι προσδιορισμένη και διαμορφωμένη εκ των προτέρων ( Στρούμπος, 2009).

Ο Michel Foucault χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτική οικονομία» του σώματος θέτοντας στο επίκεντρο τις δυνάμεις του σώματος, την ευπείθεια και τη χρησιμότητά τους, την ορισμένη κατανομή και υποταγή τους. Το σώμα μπορεί να γίνει χρήσιμη δύναμη στην περίπτωση που αποτελεί ένα παραγωγικό σώμα και ταυτόχρονα ένα καθυποταγμένο σώμα. Κι εδώ δεν αναφερόμαστε σε μια βίαιη καθυπόταξή του, αλλά σ' αυτό που αποτελεί μια «πολιτική τεχνολογία του σώματος και που ασκείται μέσα από τη γνώση και τον έλεγχο. Το σώμα κατεξοχήν δύναται να αποτελέσει σημείο στήριξης και εκδήλωσης της εξουσίας όπως και της εκδίκησης κάθε ανώτατης αρχής, ενώ η δυνατότητα για άπειρη εξουσία επί του ενεργού σώματος μπορεί να συντελεστεί από ένα σύνολο λεπτών και αδιόρατων σωμάτων και πειθαρχιών οι οποίες επιβάλλονται από μια λογική για την οικονομία και την αποτελεσματικότητα των κινήσεων, από την εσωτερική τους οργάνωση, των ελέγχων των λειτουργιών τους οι οποίες τελικά θα διασφαλίσουν τη σχέση πειθαρχίας-χρησιμότητας (Foucault, 2011). Αλλά επίσης ο έλεγχος και ο συντονισμός πάνω στα σώματα του πληθυσμού επιδιώκεται και μέσω μιας πειθαρχικής τεχνολογίας υγιεινής που οδηγεί στην εφαρμογή της βιοπολιτικής εξουσίας κατά την ύστερη νεωτερικότητα (Μακρυνιώτη, 2004). Η πειθαρχία επί του σώματος όμως προκύπτει και από μια σκόπιμη κατανομή των ανθρώπινων σωμάτων στον χώρο μέσα από τη διανομή των θέσεων, την οργάνωση σε σειρές και γενικά τη χρήση μιας βαθμιδωτής κατάταξης που επιτρέπει τον μετασχηματισμό των διευθετήσεων αφού τοποθετώντας και εξατομικεύοντας τα σώματα αποκτάται και η σχετική ευχέρεια προς τον διαμοιρασμό τους και τη διακίνησή τους μέσα σ' ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων (Foucault, 2011). Στο πεδίο λοιπόν που ορίζεται από αυτές τις λειτουργίες διενεργείται μέσω των παραπάνω μηχανισμών σε σχέση πάντα με τα ίδια τα σώματα, με την υλικότητα και τις ίδιες τις δυνάμεις τους μια «μικροφυσική



της εξουσίας» (Foucault, 2008).

Ο Benjamin επίσης εύστοχα υποστηρίζει ότι: «η αισθητηριακή αντίληψη κατά την οποία το αίσθημα για το ομοειδές στον κόσμο έχει αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό που μπορεί, χάρη στην αναπαραγωγή, ν' αποσπάσει αυτό το στοιχείο του ομοειδούς ακόμα κι απ' το ανεπανάληπτο» (Benjamin, 1978: 17) καθώς και ότι: «η προσαρμογή της πραγματικότητας στις μάζες και των μαζών στην πραγματικότητα είναι γεγονός με ανυπολόγιστη βαρύτητα τόσο για τη σκέψη όσο και για τις αισθήσεις» (Benjamin, 1978: 17), ενώ ο Horkheimer σχολιάζοντας πάνω στην ατομικότητα θα αναφέρει: «Η ατομικότητα, ο αληθινός συντελεστής της καλλιτεχνικής δημιουργίας και κρίσης [...], εκφράζει τη δύναμη της αντίστασης στην πλαστική εγχείρηση στην οποία επιβάλλει τους ανθρώπους το υπάρχον οικονομικό σύστημα θέλοντας να τους εξομοιώσει και να τους ισοπεδώσει.» (Horkheimer, 1941:49) .



*Κλείνοντας . . .*

Στη θεαματική δραματολογία δύναται να συναθροιστεί ένα σύνολο από “ψευδογεγονότα” αβίωτα από αυτούς που τελικά τα πληροφορούνται τα οποία γρήγορα χάνονται ή αντικαθίστανται από την έλευση των επόμενων στον ρυθμό που εξαναγκάζει ο θεαματικός μηχανισμός. Η κατανάλωση του χρόνου και των “υποπροϊόντων” του δεν μπορεί να έχει σχέση με το πραγματικό βίωμα. Το γεγονός αυτό από μόνο του αρκεί για τον αποχωρισμό του βιώματος από την πραγματική ζωή δημιουργώντας στο άτομο μια ψευδή συνείδηση του χρόνου και της πραγματικότητας που παραμένει χωρίς αντίληψη (Debord, 1986). Η τέχνη της περφόρμανς χαρακτηρίζεται από μια

σημαντική ιδεολογική εμπλοκή που κάποτε μπορεί να έχει τη μορφή μιας ανοιχτής στράτευσης ή άλλοτε να δείχνει να υπαγορεύεται, να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται μαζί με τα ίδια τα πράγματα. Οι εκδοχές της πάλι μπορεί να παλινδρομούν σε ένα ευρύ πεδίο από την ανοιχτή αμφισβήτηση (κοινωνική, πολιτική, αισθητική) και άλλοτε πάλι-σπανιότερα να οδηγούν σε αφομοίωση από τους κυρίαρχους πολιτικούς και αισθητικούς θεσμούς. Παρόλα αυτά όμως ποτέ δεν παύει να εμπεριέχει τα κοινωνικά, πολιτικά περιεχόμενα όσο και τα εκφραστικά μέσα της κοινωνίας που τη γεννά (Ρηγοπούλου, 2008).

### *Βιβλιογραφία*

- Benjamin, W. (1978). *Δοκίμια για την Τέχνη*. (μτφρ. Δ. Κούρτοβικ). Αθήνα: Κάλβος.
- Debord, G. (1986). *Η Κοινωνία του Θεάματος*. (μτφρ. Π. Τσαχαγέας & Ν. Αλεξίου). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Fisher-Lichte, E. (2013). *Θέατρο και Μεταμόρφωση*. (μτφρ. Ν. Σιουζουλή). Αθήνα: Πατάκη.
- Foucault, M. (2008). *The Spectacle of the Scaffold*. (A. Sheridan, Trans.). London: Penguin.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*. (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Horkheimer, M. (1984). Τέχνη και μαζική κουλτούρα. (μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Στο *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004). (επιμ.). *Τα όρια του Σώματος: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. (Εισαγωγή). Αθήνα: Νήσος.
- Πατσαλίδης, Σ. (2012). *Θέατρο και Παγκοσμιοποίηση: Αναζητώντας τη Χαμένη Πραγματικότητα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ranciere, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. (trans. G. Eliot). London/Brooklyn: Verso.
- Ρηγοπούλου, Π. (2008). *Το Σώμα: Ικεσία και Απειλή*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Shechner, R. (2006). *Θεωρία της Επιτέλεσης*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). (Επιμ. Μ. Ζωγράφου & Φ. Φιλίππου). Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον.
- Στρούμπος, Σ. (2009). Στα χνάρια της Σωφρονιστικής Αποικίας. Στο *Kafka: Στη Σωφρονιστική Αποικία*. (μτφρ. Σ. Στρούμπος) σ.43. Αθήνα: Νεφέλη.
- Wiles, D. (2009). *Το Αρχαίο Ελληνικό Δράμα ως Παράσταση: Μια εισαγωγή*. (μτφρ. Ε. Οικονομίδου). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.



### *Βιογραφικό σημείωμα*

Γεωργία Γιαλλού: Είμαι απόφοιτη του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, απόφοιτη της σχολής χορού της Ραλλούς Μάνου και έχω λάβει για δύο χρόνια μαθήματα υποκριτικής στο εργαστήρι του Άκη Δαβή, ενώ κατά το τρέχον διάστημα παρακολουθώ το δεύτερο έτος σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος Θέατρο και Εκπαίδευση του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Ακόμα έχω συμμετάσχει σε πλήθος βιωματικών σεμιναρίων πάνω σε τεχνικές του σύγχρονου και κλασικού χορού, αυτοσχεδιασμού και performance σε Ελλάδα και εξωτερικό, καθώς και θεατρικού παιχνιδιού και Off στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Είμαι εν ενεργεία δασκάλα στο Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο από το 2004 και επιπλέον έχω διδάξει θεατρικό παιχνίδι, ελεύθερη σωματική έκφραση και τεχνικές σύγχρονου χορού σε ανήλικα παιδιά, καθώς επίσης τεχνικές σύγχρονου χορού και αυτοσχεδιασμού σε ενήλικες, ενώ έχω συμμετάσχει σε ερασιτεχνικές παραστάσεις θεάτρου και χορού. Έχω αναλάβει την επιμέλεια κίνησης σε ερασιτεχνικές θεατρικές παραστάσεις, ενώ η τεχνική της δραματουργίας συγκαταλέγεται σε ένα από τα ενδιαφέροντά μου.



# Μια Σκέψη<sup>1</sup>

**Δήμητρα Λαμπρέτσα**

Εικαστικός

[dilabretsa@yahoo.gr](mailto:dilabretsa@yahoo.gr)

**Σίμος Παπαδόπουλος**

Λέκτορας Θεατρολογίας

ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

[sypapado@eled.duth.gr](mailto:sypapado@eled.duth.gr)

<http://utopia.duth.gr/~sypapado/>

## Περίληψη<sup>2</sup>

Στο παρόν εικαστικό δρώμενο η εικόνα αποτελεί το διάμεσο για πειραματισμό του καλλιτέχνη και του θεατή, με σκοπό την κατανόηση ποικίλων κοινωνικών ζητημάτων, την ανάδειξη αξιών και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Το δρώμενο προσπαθεί, με θέματα επηρεασμένα από τα παρασκήνια του θεάτρου και του κινηματογράφου, να αφυπνίσει το θεατή σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας, ώστε ο ίδιος να δώσει τις δικές του απαντήσεις, ενώ η εικαστική γλώσσα, με την αλληγορία της, ερμηνεύει εκφάνσεις κοινωνικών φαινομένων. Οι ψηφιακές εικαστικές συνθέσεις αποτελούν το σκηνικό χώρο, όπου οι ηθοποιοί αναπτύσσουν την εκφραστική τους κίνηση, ενώ ο συνδυασμός λόγου, μουσικής και εικόνας συμβάλλει στη διεύρυνση της οπτικής των εμπλεκόμενων δημιουργών (εικαστικού, ηθοποιού, θεατή).

**Λέξεις κλειδιά:** εικαστικό δρώμενο, μάσκα, video art, θέατρο, παρασκήνια, τέχνη, τέχνες στο σχολείο

## Abstract

In the present artistic activity the picture acts as a medium for the artist and the audience to experiment. The purpose is the understanding of various social events and values and the social sensitivity. The performance tries to motivate the spectator to give his own answers using issues inspired by the theatre and movie backstage. At the same time, the artistic language through allegory explains and interprets the social phenomena. Digital art syntheses form the stage where actors develop their expressive movements. On the other hand, the combination of speech, music and picture contributes to the widening the creators' points of view (art, actor, spectator).

**Keywords:** artistic activity, mask, video art, theatre, backstage, art, arts in school

---

<sup>1</sup> 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 Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

<sup>2</sup> Η παρούσα εργασία βασίστηκε στο ομώνυμο εικαστικό-εργαστηριακό δρώμενο, που παρουσιάστηκε στην επιστημονική διημερίδα: Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο.

## Θεωρητικό πλαίσιο

*Μια Σκέψη. Μια μονοδιάστατη Σκέψη.  
Περπάτα. Περπάτα μπροστά.  
Περπάτα... και ας είναι σκοτάδι.  
Είμαστε ενωμένοι.  
Είμαστε;  
Περπάτα έστω και μόνος.  
Περπάτα μέχρι να βρεθεί το φως...  
Παντού υπάρχει ένα φως... έστω ένα μικρό φως.  
Ένα φως που μοιράζεται...*

Το παραπάνω κείμενο αποτελεί την έναρξη του εικαστικού δρώμενου. Πρόκειται για μια σκέψη, που παράγεται από μικρά και μεγάλα γεγονότα, τα οποία χαρακτηρίζουν τη ζωή μας και την κοινωνικο-πολιτική μας πραγματικότητα. Ο δημιουργός, καλλιτέχνης και θεατής, ως ευαίσθητος παρατηρητής, καταγράφει τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, διαπιστώνοντας την επικράτηση του υλισμού, το μέγεθος της απαξίωσης προς κάθε άλλη ύπαρξη και της δυσαρμονίας προς το περιβάλλον. Μας υπενθυμίζει πως η τέχνη αποτελεί τον οδηγό προς την έξοδο από το λαβύρινθο στον οποίο μπήκαμε, καθώς σύμφωνα με τον Π. Μοντριάν *«είναι το υποκατάστατο μιας ισορροπίας που λείπει από την πραγματικότητα»* (Φίσερ, 2000) και ότι, όπως έχει πει ο Γιάννης Τσαρούχης, *«Έχουμε ανάγκη να αφήσουμε να κατασταλάξει το ένστικτο μας. Όλα θυσιάζονται, για να φτάσουμε σε εντυπωσιακές και θεαματικές προβολές και αξιοποιήσεις»*. (1989: 63).

Το δρώμενο προβληματίζει και αφυπνίζει το θεατή σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας, ώστε ο ίδιος να δώσει τις δικές του απαντήσεις. Τα θέματα είναι επηρεασμένα από τα παρασκήνια του θεάτρου και του κινηματογράφου, ενώ η εικαστική γλώσσα, με τον αλληγορικό της τρόπο, ερμηνεύει τις όψεις της κοινωνίας. Τα δισδιάστατα έργα αποτελούν το σκηνικό χώρο, όπου οι ηθοποιοί αναπτύσσουν την εκφραστική τους κίνηση μπροστά στα εικαστικά έργα, δίνοντας μια διαφορετική αίσθηση εικόνας και χώρου, που, μαζί με το λόγο και τη μουσική, συνυπάρχουν και αναδεικνύουν τις ενδόμυχες σκέψεις του εκάστοτε δημιουργού (εικαστικού, ηθοποιού, θεατή)<sup>3</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, η απεικόνιση των ανθρωπίνων σχέσεων υποβοηθεί την καταγραφή τους στο υποσυνείδητο, καθώς η εικόνα έχει τη δύναμη να επηρεάζει την ανθρώπινη στάση και συμπεριφορά (Birdwell, 1968). Αναλύοντας τις πληροφορίες από το περιβάλλον και αξιολογώντας το μέγεθος των αναγκών, χαρτογραφούμε τη σκηνική δράση με τεχνικές οπτικής απάτης και χρωματικές επιλογές, υπό το φως των κοινωνικών μελετών της σχολής Μπαουχάουζ (Fiedler & Feierabend, 2000), όπου το δισδιάστατο μετατρέπε-

---

<sup>3</sup> Ορισμένα από τα έργα του εικαστικού δρώμενου παρουσιάζονται στη μελέτη Παιδαγωγική του Θεάτρου (βλ. Παπαδόπουλος, Σ. 2010).

ται σε χώρο, δίνοντας τη δυνατότητα στους θεατές να ταυτιστούν με το θέμα.

Έτσι, δημιουργείται η μαγιά για πνευματική τροφή, που ίσως λειτουργήσει θεραπευτικά, καθώς οι ερμηνευτές και οι θεατές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν και να αποδεσμεύσουν συναισθήματα και σκέψεις. Το πεδίο γίνεται γνώριμο, και κατά συνέπεια, ασφαλές. Σε ένα πεδίο ασφάλειας αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη και η ενσυναίσθηση.

Σαν την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας, με τη μορφή του stop-καρέ, διαδραματίζεται όλη η δράση, με στόχο την επικοινωνία, την εξωτερίκευση συναισθημάτων, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ανάδειξη αξιών και, τέλος, την επικράτηση της αρμονίας.

## Μέρος Α' – ΑΦΥΠΝΙΣΗ

### 1. Η αξία της ενδοσκόπησης



Στο πρώτο καρέ της δράσης, εμφανίζεται μέσα σε ένα μαύρο φόντο η λέξη *Σκέψη*.

Η λέξη-εικόνα ερμηνεύεται από χαμηλόφωνες, σχεδόν ψιθυριστές, φωνές, υποβάλλοντας από την αρχή τον θεατή σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης.

### 2. Η αξία της αφύπνισης

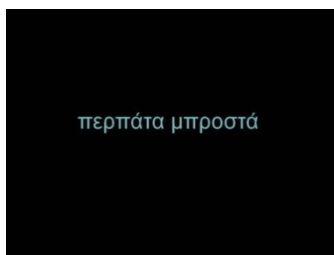


Καθώς εξελίσσεται η δράση, προβάλλεται η λέξη *Περπάτα*, η οποία παρουσιάζεται επίσης σε μαύρο φόντο και επαναλαμβάνεται φωνητικά με διαφορετικούς τρόπους και τονικότητες. Αυτός ο μινιμαλιστικός τρόπος έκφρασης δρα σαν μέσο αφύπνισης των θεατών από το λήθαργο της ακινησίας.

Οι θεατές –χωρίς να το ξέρουν– έχουν αναλάβει ένα ρόλο, υποδύομενοι ανθρώπινους τύπους.

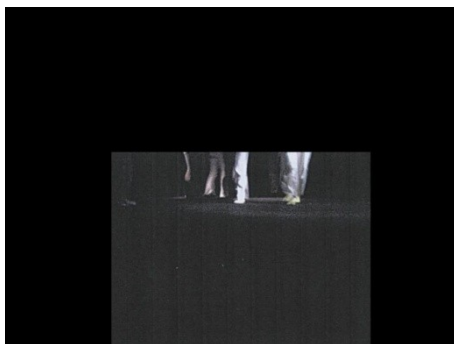
Το έντονο κόκκινο χρώμα της λέξης στο μαύρο φόντο λειτουργεί όπως το φως στο σκοτάδι. Από την αρχή, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και με παρόμοια τεχνικά μέσα, επισημαίνεται η ανάγκη για την αναζήτηση του φωτός.

Το λεκτικό εικονικό μέρος, παρουσιασμένο σε κυρίαρχο μαύρο φόντο, λειτουργεί συμβολικά σαν μια εσωτερική φωνή, ενώ παράλληλα προετοιμάζει για την εικόνα που ακολουθεί.



Το *Περπάτα μπροστά* είναι η φράση, που τώρα πια με πράσινο και όχι με το έντονο κόκκινο χρώμα, δίνει μια συμβουλή με ευγενικό και όχι επιτακτικό τρόπο.

Η εικόνα που παρουσιάζει την κίνηση των επικεντρωμένων ποδιών, με την επιλογή του λευκού στο μαύρο φόντο, έρχεται να συνεχίσει και να ενισχύσει το ρόλο της προηγούμενης λέξης-εικόνας. Η θέση της εικόνας στο ύψος των ματιών του θεατή-ερμηνευτή φέρνει σε πρώτο πλάνο την πρώτη αξία. Τοποθετημένοι στη γραμμή του ορίζοντα, εκεί όπου καταλήγουν όλες οι συγκλίνουσες γραμμές, όλα τα σημεία φυγής στην εικαστική γλώσσα, οι βηματισμοί έρχονται μπροστά μας με έντονο τρόπο, για να μας αφυπνίσουν.

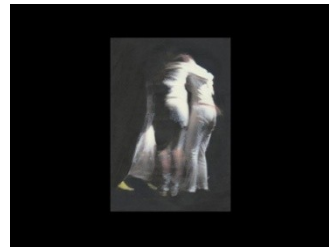
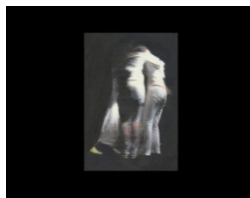
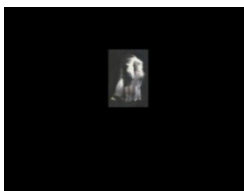


Με την εκκίνηση από το σκοτάδι στο μερικό φως, μεταφερόμαστε σταδιακά στα μύχια της ψυχής μας και αντιμετωπίζουμε τον εσωτερικό μας κόσμο και το μεγαλύτερο φόβο της μοναξιάς, της έλλειψης επικοινωνίας. Οι εικόνες που εκφράζουν την μοναξιά χαρακτηρίζονται από ψυχρά χρώματα, χωρίς την ενέργεια της ζεστασιάς, μέσα σε σκούρο ή μαύρο φόντο, το χάος.



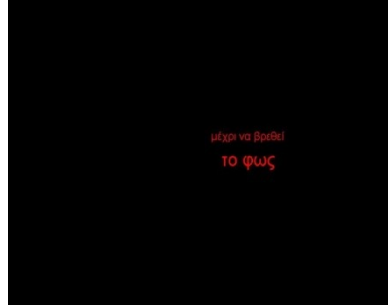
### 3. Η αξία της πεπερασμένης τρισδιάστατης ανθρώπινης ύπαρξης

Οι φράσεις *Περπάτα και ας είναι σκοτάδι...*, *Είμαστε ενωμένοι...*, *Είμαστε;* ερμηνεύονται με την αυξομείωση του μεγέθους μιας βασικής εικόνας τριών ανθρώπων, που ενώνονται σε μια κλειστή αγκαλιά. Σε μια αγκαλιά, που δεν επιτρέπει οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση. Είναι το κλειστό τρισδιάστατο σύστημα, που αντικατοπτρίζει τον χώρο μέσα στον οποίο υπάρχουμε. Είναι το κλειστό σύστημα που μας θυμίζει την υλική ανθρώπινη υπόσταση μας.



## Μέρος Β΄ - ΤΟ ΦΩΣ

### 4. Η αξία αναζήτησης του φωτός



Στην αναζήτηση του φωτός, λόγος και εικόνα συνεργάζονται, δίνοντας ώθηση στην εύρεσή του.

Η λέξη *Περπάτα* γίνεται έντονη, με κόκκινο χρώμα, για να εκφράσει την ένταση και τη γεμάτη ενέργεια πράξη που απαιτείται, για να βρει κανείς το φως.

### 5. Η αξία του να μοιράζεσαι



Κατά την αναζήτηση του φωτός προέχει η αξία του να μοιράζεσαι. Χωρίς το υπόβαθρο μιας θετικής αξίας, το αποτέλεσμα είναι καταδικασμένο.

Η σκέψη παράγει ύλη. Η σκέψη είναι ενέργεια. Η ενέργεια μοιράζεται. Ο ήλιος δίνει την ζωογόνα δύναμή του απλόχερα σε κάθε ύπαρξη. Κάθε ύπαρξη ευγνωμονεί με το έργο της για το φως που δέχεται.

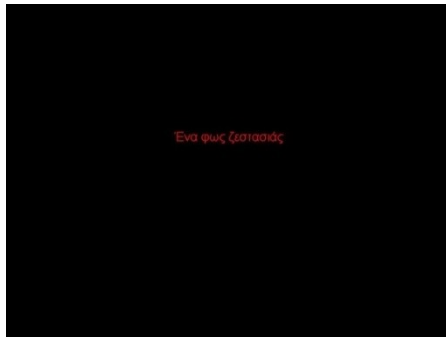


Ο κύκλος της ζωής και της δημιουργίας συνεχίζεται ακούραστα στο διηνεκές.

### *6. Η αξία του φωτός.*

Χωρίς το φως δεν υπάρχει ζωή. Χωρίς το φως δεν υπάρχει χρώμα. Σε ένα σπήλαιο, όπου οι ακτίνες του ήλιου δεν φτάνουν, οι μικροοργανισμοί είναι διάφανοι, χωρίς χρώμα, σαν να μην έχουν ανάγκη να κρύψουν, σαν να μην έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν μέσα στο μοναχικό τους κόσμο. Σε ένα σκοτεινό χώρο, το φως γίνεται άστρο, οδηγός στο χάος, δέκτης και πομπός πληροφοριών. Στοιχείο επικοινωνίας, που ο ρόλος του είναι να μοιράζεται.

### *7. Η αξία του να μοιράζεσαι το φως*

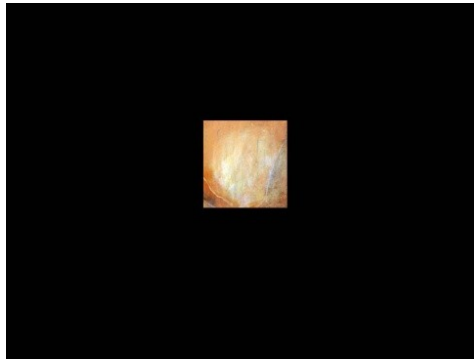


Η ενέργεια που απλόχερα υπάρχει γύρω μας, κατοικεί σε κάθε οργανισμό. Όταν όμως το εγώ ορθώνεται, κατασκευάζει απροσπέλαστα τείχη, κατασκευάζοντας ένα κλειστό κουτί, μέσα στο οποίο κλείνει το φως.

Το φως, όμως, δεν μπορεί να υπάρξει σε κλειστούς χώρους. Το φως χρειάζεται οξυγόνο για να ζήσει. Όταν το φως μοιράζεται, δίνει ζεστασιά σε κάθε ύπαρξη. Δίνει νόημα σε κάθε στιγμή.



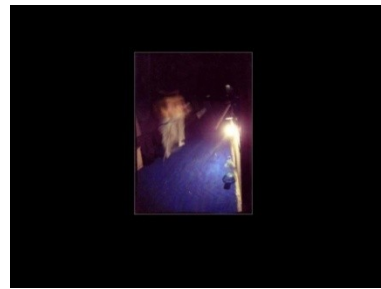
#### 8. Παντού υπάρχει ένα φως



Παντού υπάρχει ένα φως. Τη μέρα όλα φωτίζονται, όλα έχουν την δική τους υπόσταση, την δική τους αξία στο παιχνίδι της ζωής. Τη νύχτα αλλάζει κάτι. Ο ήλιος δεν είναι τόσο κοντά μας. Η έντονη φωτεινή πηγή δεν υπάρχει. Όταν το μάτι συνηθίσει την ανυπαρξία μιας έντονης φωτεινής εστίας, αρχίζει να αναζητά μικρότερες πηγές, πιο αδύναμες φωτεινές εστίες. Αναζητά το φεγγάρι, και αν δεν υπάρχει το φεγγάρι, αναζητά το φως από ένα μικρό αστέρι.

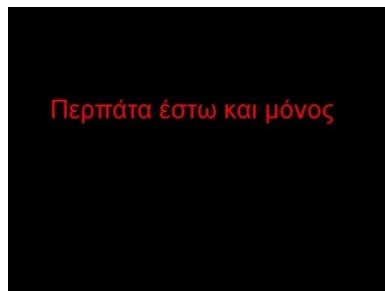
Πάντα υπάρχει ένα αστέρι να φωτίζει τον ουρανό. Αρκεί να υπάρχει ένα φως... έστω ένα μικρό φως. Παντού υπάρχει ένα φως... Αρκεί να μην είσαι στο κλειστό, χωρίς οξυγόνο, κουτί σου.

### 9. Το φως σε εσωτερικό χώρο

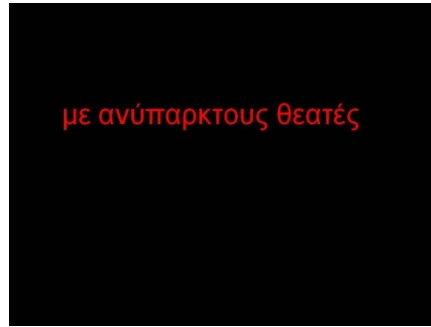


Σε ένα σκοτεινό τοπίο τίποτα δεν είναι απόλυτα μαύρο. Τίποτα δεν έχει την ίδια τονικότητα, το ίδιο χρώμα. Η φύση προίκισε κάθε επιφάνεια με διαφορετικές συχνότητες και διαφορετική δεκτικότητα στο φως. Στον εσωτερικό χώρο του θεάτρου, στη σκηνή, στα παρασκήνια, στα καμαρίνια, στο φουαγιέ, παντού υπάρχει ένα φως. Παντού υπάρχει το φως, αρκεί να βρεις το δρόμο.

### 10. Το εσωτερικό φως



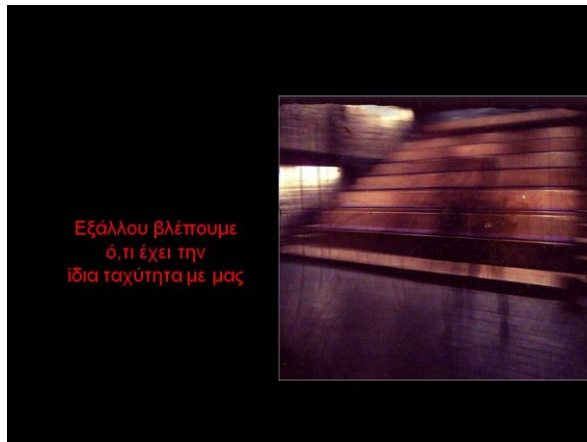
Με τη φράση *Περπάτα, έστω και μόνος...* γίνεται υπενθύμιση της αρχικής λειτουργίας, προσθέτοντας τώρα πιο ξεκάθαρα τον στόχο. Ένα περπάτημα δεν γίνεται άσκοπα, αλλά με κάποιο προορισμό. *Περπάτα έστω και μόνος, με ανύπαρκτους θεατές...*



Η αναζήτηση της αλήθειας δεν έχει ανάγκη από θεατές, που θα επιβραβεύσουν την πορεία μας και θα ικανοποιήσουν το εγώ μας. Στην αναζήτηση της αλήθειας, το σώμα ως ύλη γίνεται ένα με το περιβάλλον. Η ενέργεια κυκλοφορεί σε μια ρέουσα επικοινωνία, όπου όλα ενώνονται σε μια κατάσταση. Η αλήθεια έχει ανάγκη από ουσιαστική επικοινωνία με κοινές συχνότητες.

### 11. Η αξία της ταχύτητας

*Εξάλλου, βλέπουμε ό,τι έχει την ίδια ταχύτητα με μας.*



Οι συχνότητες είναι βασικό στοιχείο της επικοινωνίας. Αλλάζοντας σταθμό στο ραδιόφωνο, αλλάζεις συχνότητα. Αν τρέχεις πολύ γρήγορα, μπορείς να δεις μόνο για μια στιγμή αυτό που προσπερνάς. Κανείς δεν μπορεί να σε δει, όταν τρέχεις με μεγάλες ταχύτητες. Επικοινωνούμε με ό,τι είναι στην ίδια ταχύτητα με μας.

Πόσο γρήγορα τρέχει το φως στη σκηνή;



Κοίτα το  
φως πίσω από την σκηνή



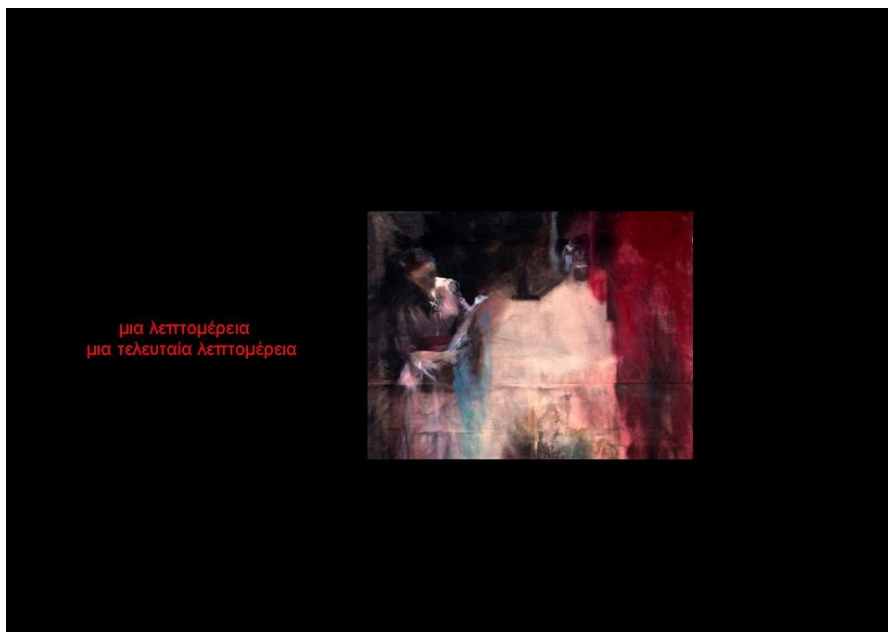
Μέρος Γ΄ -  
ΤΟ ΦΩΣ ΩΣ ΜΕΣΟ  
ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

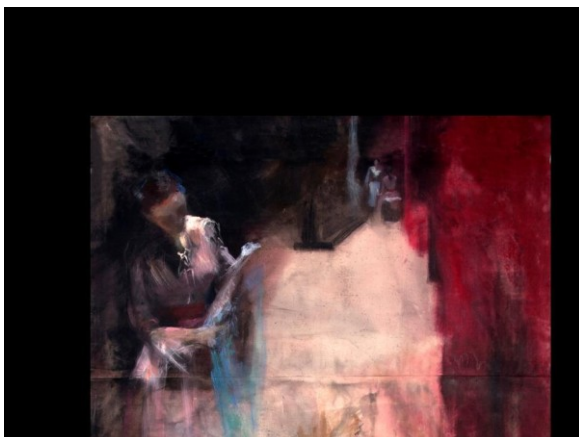
*12. Θέατρο και πραγματικότητα*

Πόσο γρήγορα τρέχει το φως; Πόσο γρήγορα τρέχει το φως στη σκηνή;  
Στο θέατρο ο χρόνος έχει διαφορετική υπόσταση. Υπάρχει μια σύμβαση. Η αποδοχή ότι ο χρόνος μπορεί να συσταλεί ή να διασταλεί. Το φως μπορεί να υπάρχει στο δικό του χωροχρόνο, και ο θεατής είναι εξωτερικός παρατηρητής της δικής του στασιμότητας.

*13. Η αξία του φωτός στο θέατρο*

Κοίτα το φως πίσω από τη σκηνή. Αναδεικνύει τις λεπτομέρειες.  
Οι λεπτομέρειες σηματοδοτούν τις αξίες. Προβάλλουν το σημαντικό της στιγμής, θεοποιούν ακόμα και το τίποτα. Αρκεί να το φωτίσουν και να του δώσουν διάρκεια. Η χρονική διάρκεια δίνει αξία στα πράγματα, τα φέρνει στο δικό μας χωροχρόνο, ώστε να τα κατανοήσουμε και να τα αποδεχτούμε.





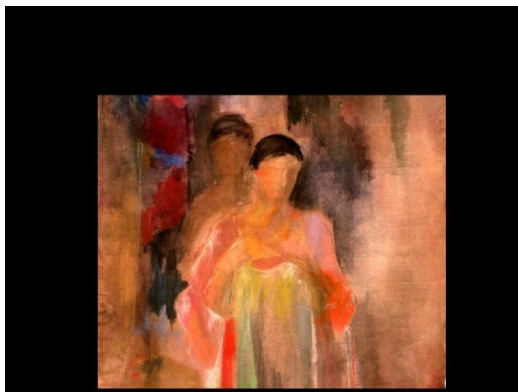
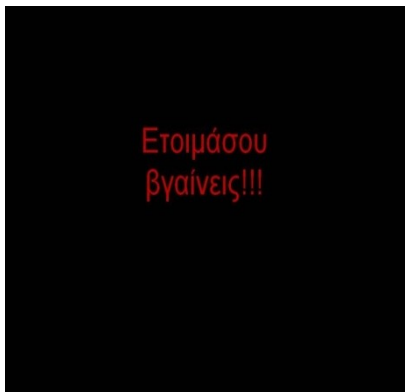
#### 14. Η αξία στη λεπτομέρεια, αξία στην ύλη

*Ετοιμάσου, βγαίνεις!!!*

Το θέατρο δίνει το έναυσμα για μια αλληγορική παρουσίαση της σημερινής κοινωνίας. Μετατρέπεται σε μια μικροκοινωνία, δίνοντάς σου τη δυνατότητα να παρατηρήσεις τη σχέση επιφάνειας και δομής.

Στον κόσμο κυριαρχεί η ύλη. Ένα ρούχο δεν είναι μόνο ένα απλό ύφασμα. Αποκτά οικονομική και κοινωνική αξία.

Υφασμάτινες αξίες, που διαμορφώνουν προσωπικότητες, οριοθετούν χαρακτήρες, συνυφαίνονται με συμπεριφορές και καταστάσεις. Διαμορφώνουν κοινωνικά πρότυπα, ανεξάρτητα από την εσωτερική αλήθεια. Δημιουργείται έτσι ένα πλαστικό περιτύλιγμα, που μπορεί να εγκλωβίσει το φως.



Η προετοιμασία με την εικόνα *Ετοιμάσου, βγαίνεις!!!* δείχνει το πώς μεταμορφώνεται ένας άνθρωπος με ένα ρούχο.

Στην προετοιμασία, τα χρώματα αποκτούν το δικό τους ρυθμό, το ρυθμό της μεγάλης ταχύτητας και αγωνίας. Οι φευγαλέες γραμμές δίνουν κίνηση και αυξάνουν την ένταση της μεταμόρφωσης.



### 15. Η αξία της στιγμής



Φράσεις όπως *Φτιάξε μου τη φούστα* αντικατοπτρίζουν στιγμές μετατροπής της εικόνας του σώματος. Είναι οι στιγμές που σε προετοιμάζουν για το ρόλο που θα αναλάβεις στην κοινωνία.





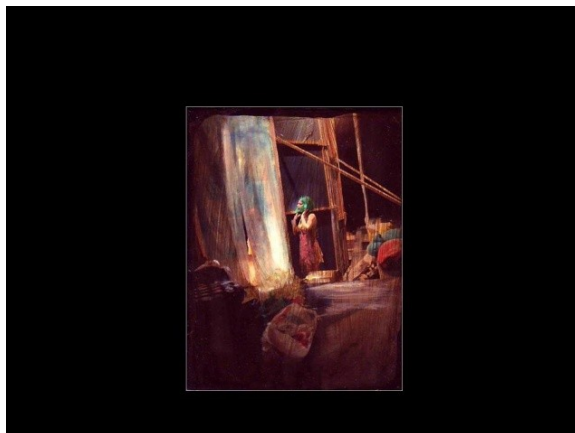
Όλα γίνονται με μεγάλη ταχύτητα. Η προσήλωση στην ύλη δε σου δίνει το χρόνο να αναπαυτείς. Όλα υποτάσσονται στη λέξη *Γρήγορα!!*.

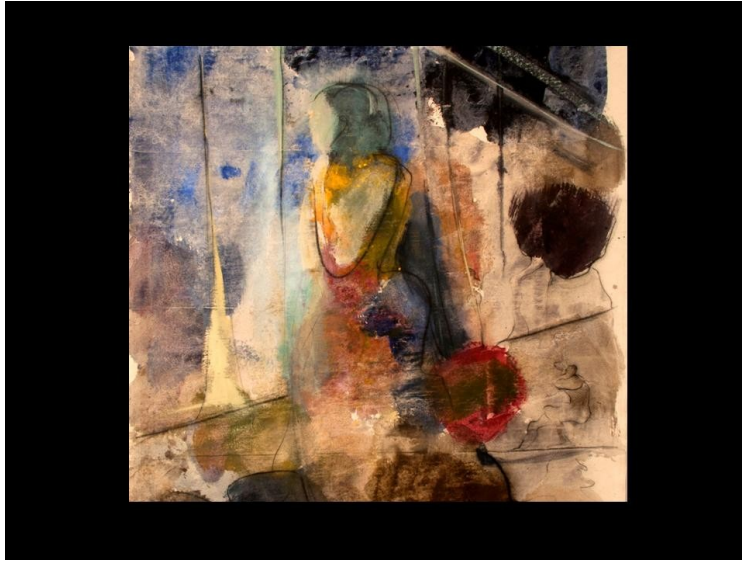
Στην ταχύτητα αυτή δεν υπάρχει χρόνος για αφομοίωση της παρούσας κατάστασης. Υπάρχει μόνο η επιδίωξη μιας άρτιας εξωτερικής εμφάνισης.

Η γραφή-σχεδιαστική αποτύπωση του έργου, αντίθετα, γίνεται ψυχογράφημα της στιγμής. Η γρήγορη αποτύπωση της στιγμής εκφράζει με ακρίβεια την αλήθεια. Ένα σκίτσο είναι πάντα πιο άμεσο και αληθινό από ένα επεξεργασμένο έργο.

### *16. Στιγμές συγκέντρωσης*

Μετά την προετοιμασία, είσαι έτοιμος να βγεις. Όλα γίνονται μέσα στο πλαίσιο της μεταμφίεσης για το ρόλο.





Στιγμές συγκέντρωσης ..., λίγο πριν από την έκθεση στο κοινό.

## Μέρος Δ' - Ο ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟΣ

### *17. Η αξία του ρόλου στο σήμερα*

*Φόρα το ρόλο σου!* Με κόκκινα γράμματα, επιτακτικά δοσμένο τόσο με την εικόνα των γραμμάτων, όσο και με την εκφορά του λόγου. Είναι το πλαίσιο στο οποίο οφείλουμε να κινηθούμε. Είναι το παιχνίδι στο οποίο μας τοποθετούν...

**φόρα τον ρόλο σου!**

## 18. Οι υφασμάτινες αξίες



αυτά τα ρούχα  
με τις υφασμάτινες αξίες



Είσαι έτοιμος?

Μετά το επιτακτικό *φόρα το ρόλο σου*, αυτό που περιμένει κανείς, είναι να φορέσεις ένα κοστούμι ανάλογο με την αξία που θέλουν να σου δώσουν. Μια αξία που κινείται σε άλλους δρόμους, σε άλλες επιθυμίες, στόχους και σκοπούς. Σε οτιδήποτε είναι μακριά από το βαθύτερο και αληθινό μας είναι. Έτοιμοι ρόλοι, κρεμασμένοι σε ένα βεστιάριο, περιμένουν να φορεθούν. Τα ρούχα ως ύλη μορφοποιούν σχηματικά–επιφανειακά την παρουσία μας στο κοινωνικό σύνολο.

## 19. Μεταμορφώσου!

Με τη φράση *Μεταμορφώσου!* συνεχίζεται η παραπάνω διαδικασία αλλοίωσης κάθε αληθινού στοιχείου, που θα μπορούσε να υπάρξει σε μια προσωπικότητα.



Το ρούχο όταν φορεθεί, αλλάζει μέσω της εξωτερικής του εικόνας την εσωτερική ενέργεια.

Στο σημείο αυτό οι ερμηνευτές-εμπυχωτές πειραματίζονται με υλικά μέσα – ρούχα- σύμβολα, προβάλλοντας έτσι το θέμα της μεταμόρφωσης.

Υπάρχουν στο χώρο ρόλοι, που βρίσκονται σε κατάσταση δυναμικής αναμονής, περιμένοντας την αναζήτησή τους.

Ο ρόλος παραμένει στο χώρο, περιμένοντας να τον φωνάξουν για να υπάρξει.



Η ύλη, στο μικρόκοσμο μου μας περιβάλλει, σχηματοποιεί μορφές, που ουσιαστικά δεν είναι συμπαγή σχήματα. Η ενέργεια ρέει παντού, διαμορφώνει και επηρεάζει. Τα όρια δεν υπάρχουν.

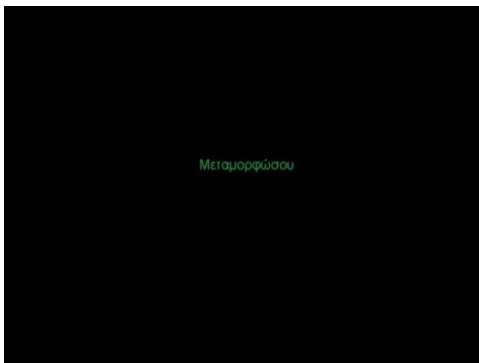
Ο ανθρώπινος νους στην ανάγκη του να νοιώσει ασφάλεια μέσα σε μικρά κουτάκια προστασίας, ταξινομεί, οριοθετεί και επιλέγει τον πεπερασμένο δρόμο μιας ύλης, που τελικά εγκλωβίζει κάθε ελεύθερη ενέργεια.

Ο ανθρώπινος νους, συνηγορώντας με μια απροσπέλαστη ύλη, έρχεται σε αντίθεση με την αλήθεια της ενέργειας.

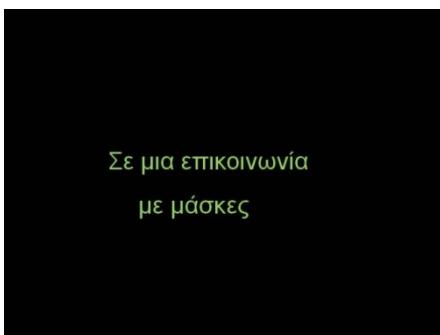
Έτσι, η ύλη οριοθετεί, ενώ η ενέργεια απελευθερώνει. Το έργο «καπνίζοντας» οπτικοποιεί μεταφορικά την έννοια της ενέργειας, που μπορεί να επηρεάζει ό,τι υπάρχει κοντά, χωρίς στην ουσία να μπορείς να το πιάσεις στα χέρια σου.



*20. Η μάσκα: Η αξία και οι αρχές της  
Μεταμορφώσου*



*Σε μια επικοινωνία με μάσκες*



*Μεταμορφώσου.... , Σε μια επικοινωνία με μάσκες.* Φράσεις που καθοδηγούν τη διαδικασία της δράσης. Μια φωνή που μας υποδεικνύει να μη δείχνουμε το αληθινό μας πρόσωπο. Μια φωνή που μας οδηγεί σε επικοινωνία με προσωπεία.

Από τα αρχαία ακόμα χρόνια, η μάσκα λειτουργούσε ως μέσο αποτροπής κάθε στοιχείου αρνητικού, που προκαλούσε φόβο. Μέσο τελετουργικό το προσωπείο, απελευθέρωνε και οδηγούσε τον άνθρωπο στον εξαγνισμό, όπως συνέβαινε σε θρησκευτικές τελετές και σε θεατρικές παραστάσεις που στόχο είχαν την κάθαρση.

Η χρήση της μάσκας σήμερα άλλαξε λειτουργία. Από τελετουργικό σύμβολο, έγινε στοιχείο μεταμφίεσης και απόκρυψης του αληθινού μας εαυτού.

## *21. Η κοινωνία της μάσκας.*



### *Στην ηγεσία της μάσκας*

Στο έργο *Στην ηγεσία της μάσκας*, εμφανίζεται ένα προσωπείο που προσκυνούν όλοι.

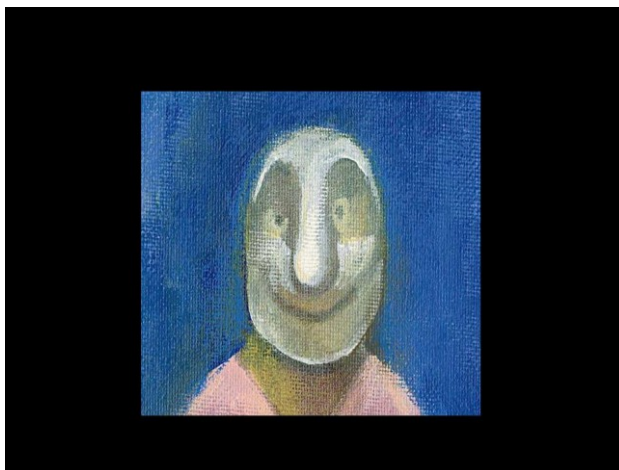
Θεοποιείται η ψεύτικη εικόνα, ενώ παράλληλα εμφανίζεται στο κοινό, απροκάλυπτα πια, αυτό το κρυφό –φανερό μυστικό της υποκρισίας. Το να υποκρίνεται κανείς έγινε συλλογική συμπεριφορά.

Το φθηνό αντικαθιστά το ακριβό. Το ψεύτικο καταλαμβάνει τη θέση του αληθινού. Τα βλέμματα δεν συναντιούνται, από φόβο μήπως και αποκαλυφθεί το μεγάλο ψέμα της μεταμφίεσης.

Το αληθινό βλέμμα της ψυχής μετατρέπεται σε βλέμμα που ατενίζει το κενό.



Στην ηγεσία της μάσκας



22. Στην ηγεσία της μάσκας υπάρχουν κάποιες αρχές

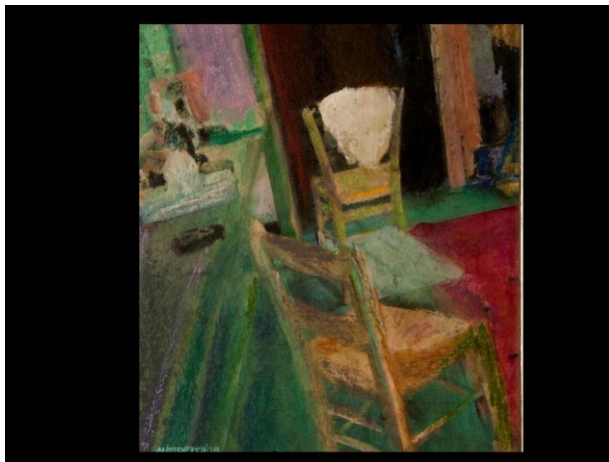
1<sup>η</sup> Αρχή

Αν έχεις μια μάσκα πάντα θα έχεις μια θέση

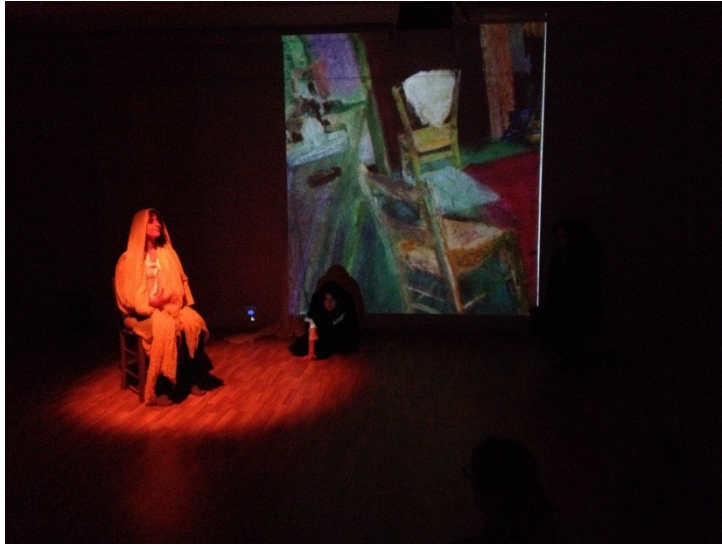


*Αν έχεις μια μάσκα θα έχεις πάντα μια θέση. Μια θέση στην κοινωνία, μια θέση στην εργασία, μια θέση στην καθημερινότητα. Ένας χώρος που θα σου ανήκει και ένας χώρος που θα διεκδικείς.*

Η καρέκλα είναι το στοιχείο που σημειολογικά μας μεταφέρει στις παραπάνω έννοιες. Με την είσοδο της καρέκλας, οι ερμηνευτές-εμπυχωτές προεκτείνουν το εικαστικό έργο στο χώρο. Το έργο γίνεται μέρος του χώρου και ο χώρος μέρος του έργου.



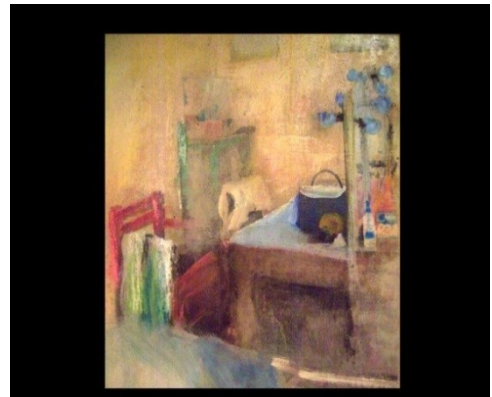
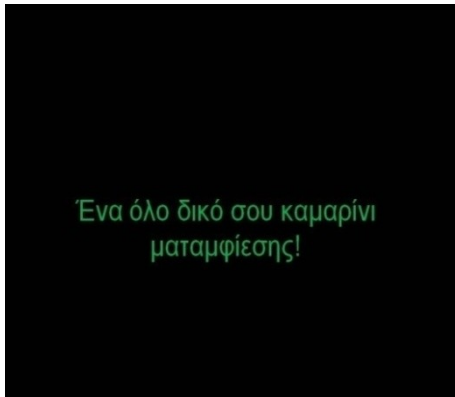




2<sup>η</sup> Αρχή

Αν έχεις μια μάσκα θα έχεις ένα δικό σου καμαρίνι μεταμφίεσης

Η θέση και ο χώρος. Ο χώρος απαραίτητο στοιχείο για την μεταμφίεση. Η ιδιοκτησία που μεγιστοποιεί το εγώ, μαζί με τη μάσκα, γίνεται οχυρό προστασίας κάθε μη αληθινής έκφρασης.



### 3<sup>η</sup> Αρχή

Αν έχεις μια μάσκα θα έχεις ένα δικό σου ολοδικό σου καθρέφτη

Μέσα στον απομονωμένο δικό σου χώρο υπάρχει πάντα το κρυφό στοιχείο της μεταμόρφωσης. Στο καμαρίνι της μεταμόρφωσης βρίσκεσαι εσύ και η κρυφή σου σκέψη για το άλλο πρόσωπο. Απαραίτητος ο καθρέφτης και όλα τα αξεσουάρ για την αλλαγή.

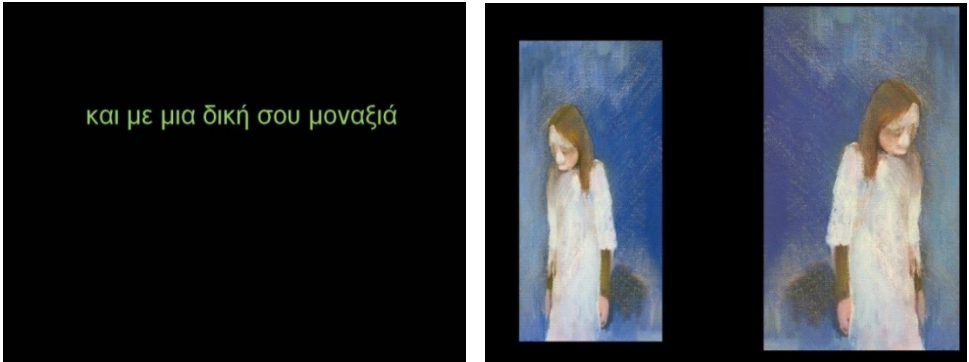
Με ένα δικό σου καθρέφτη



#### 4<sup>η</sup> Αρχή

#### Αν έχεις μια μάσκα θα έχεις μια ολόδική σου ΜΟΝΑΞΙΑ

Πίσω από μια μάσκα κρύβεται η μοναξιά. Το κρυφτό με τον εαυτό μας, χωρίς την εναρμόνιση με το εσωτερικό μας είναι, οδηγεί σε ένα δρόμο μοναξιάς.

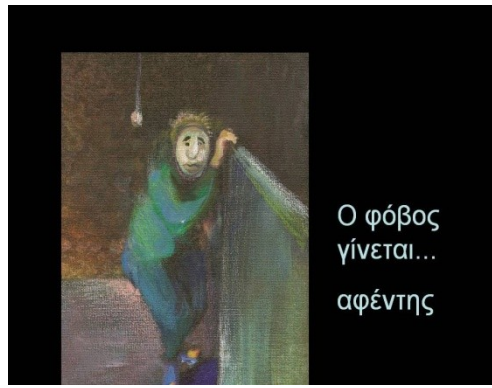
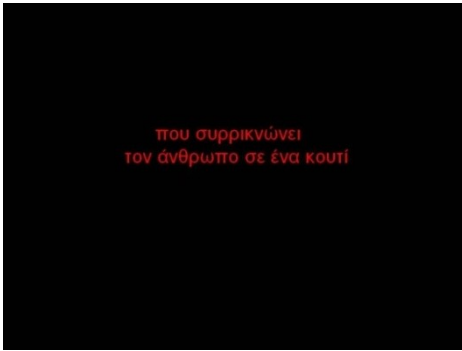


Στην δράση, η έννοια της μοναξιάς ενισχύεται με ήχους που δημιουργούν την αίσθηση του κενού, ενώ τα σώματα μετατρέπονται σε κλειστά σχήματα, ώστε να μην αφήνουν την διέλευση άλλης παρουσίας. Οι μικρές παύσεις δίνουν το χρόνο στους θεατές να εισέλθουν στην κατάσταση.



## 5η Αρχή

... που συρρικνώνει τον άνθρωπο σε κουτί... με έναν δικό του αφέντη ..το φόβο



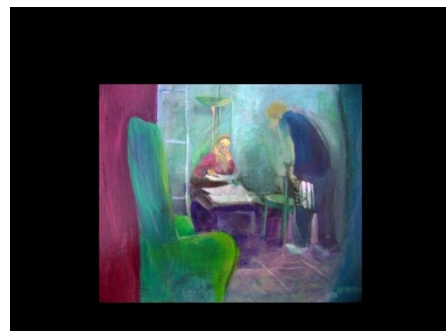
Συνεχίζοντας, φτάνουμε στην κορύφωση της δράσης και στην ουσία της κινητήριας δύναμης για την ανάγκη της μεταμπίεσης. Φτάνουμε στο αρχέγονο συναίσθημα του φόβου. Ο φόβος, ανάλογα με τις εποχές και την εξέλιξη της ανθρωπότητας, αλλάζει πρόσωπο. Όταν ο φόβος δεν αντιμετωπίζεται, κυριαρχεί και στην ουσία γίνεται αφέντης. Αφέντης χωρίς πρόσωπο.



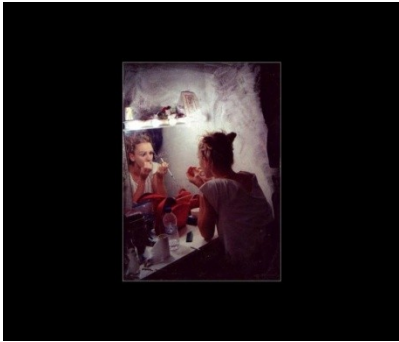
6η Αρχή  
Η αυτογνωσία και η ανατροπή της μάσκας

*i. Το σενάριο της αυτογνωσίας*

Στους κλειστούς χώρους της μεταμφίεσης υπάρχει η ελπίδα της αυτογνωσίας. Στην προσπάθεια της αυτογνωσίας αναδύονται διαφορετικά σενάρια, με πρωταγωνιστές το αληθινό πρόσωπο με τον καθρέφτη του.







Στον αντικατοπτρισμό, θέμα και είδωλο δεν συμπίπτουν, παρά μόνο στις στιγμές που η αλήθεια κυριαρχεί.

Οι ερμηνευτές-εμψυχωτές γίνονται καθρέφτης και καθρεφτιζόμενος, παίρνοντας το ρόλο του προσώπου και του ειδώλου. Διαμορφώνουν και πάλι ένα σκηνικό χώρο, που γίνεται προέκταση του εικαστικού έργου.

## *ii. Αποτελέσματα της μάσκας στις καθημερινές σχέσεις*

### *Είσαι ένας καναπές*

Ο άνθρωπος ταυτίζεται με ένα αντικείμενο. Τα μπράτσα ενός καναπέ μετατρέπονται σε χέρια ενός άντρα, ενώ στο βάθος μια γυναίκα βιώνει την μοναξιά της μέσα σε μια σχέση, όπου δεν υπάρχει επικοινωνία.

Η εικόνα γίνεται έναυσμα για να ειπωθούν, τόσο από τους εμψυχωτές, όσο και από τους θεατές, λόγια καθημερινότητας, που φανερώνουν την έντονη διάβρωση από την εμμονή στην ύλη.



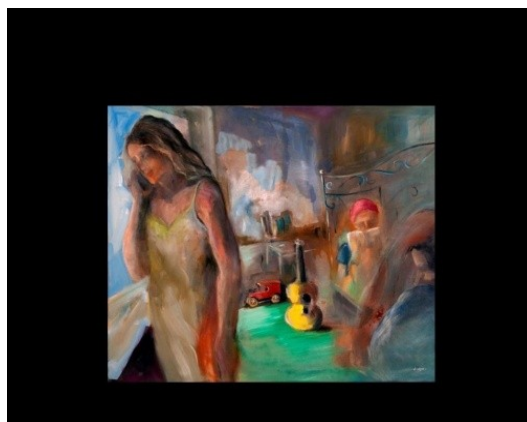
## 23. Πρώτη άμεση προσπάθεια επικοινωνίας με τους θεατές

### *i. Άκουσέ με*

Στην φράση *Άκουσέ με* προβάλλεται μια εικόνα, όπου η έλλειψη επικοινωνίας δηλώνεται με τις απομονωμένες μορφές μέσα στον ίδιο χώρο.

Οι ερμηνευτές στέκονται στο χώρο, με στάσεις όμοιες με τις φιγούρες του έργου.

Τα βλέμματα δεν διασταυρώνονται, όμως οι φράσεις απευθύνονται στους θεατές. Ο ήχος των φράσεων δρα όπως ακριβώς και το βλέμμα. Ένα βλέμμα, όταν δεν θέλει να σε προσπεράσει, αλλά αντίθετα να σε συναντήσει, βρίσκει τον κοινό άξονα στις συντεταγμένες του. Ο ήχος, ως μέσο για να επικοινωνήσει ο πομπός με τον δέκτη, δεν χρειάζεται να είναι ούτε πολύ δυνατός, ούτε πολύ χαμηλός, αλλά σταθερός



Σε αυτό το σημείο γίνεται η πρώτη άμεση επικοινωνία με τους θεατές.

## ii. Οι επιρροές

Μετά την φράση *Άκουσέ με* προβάλλονται τρία έργα, που σκοπό έχουν την προβολή της έννοιας της επιρροής και του μηχανισμού των διεργασιών με τις οποίες αξιολογούμε και ενεργούμε, χωρίς την επίγνωση της κατάστασης που βρισκόμαστε.

Οι επιρροές



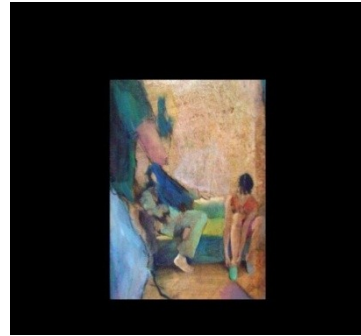
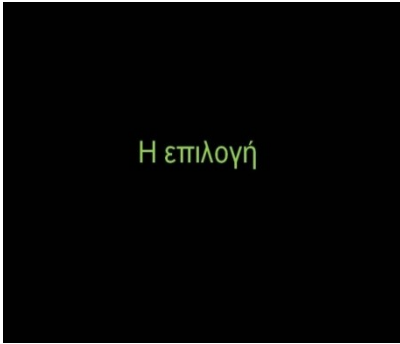
Η επιρροή συνήθως είναι εκτός κάδρου. Είναι έξω από το οπτικό μας πεδίο και πολλές φορές έξω από τη συνείδησή μας.

Η επιρροή μέσω του λόγου ή μέσω της εικόνας κάποιες φορές μας κινητοποιεί, ενώ κάποιες άλλες μας ακινητοποιεί.





### iii. Η επιλογή

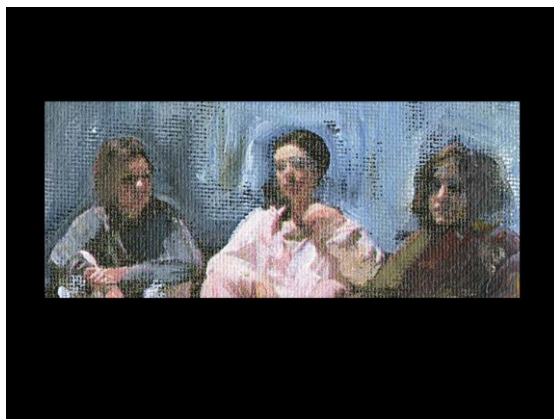


Η επιλογή είναι η διαδικασία της αξιολόγησης.

Στο έργο που παρουσιάζεται, υπάρχουν τρεις ανθρώπινες φιγούρες. Στα αριστερά, μια φιγούρα σε κίνηση, στο μέσο μια φιγούρα σε αδράνεια και στα δεξιά μια γυναικεία μορφή, που προσπαθεί να επιλέξει ανάμεσα στο πράσινο ή στο κόκκινο παπούτσι. Η επιλογή του πράσινου ή του κόκκινου παπουτσιού ερμηνεύει αλληγορικά την επιλογή μας ανάμεσα στη δράση ή την αδράνεια.

Μέσα από την επιλογή του παπουτσιού επαναλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το πρώτο μέρος της δράσης. Επαναλαμβάνεται η αρχή «περπάτα». Τώρα, όμως, όχι με τον επιτακτικό τρόπο. Δίνει την δυνατότητα στο θεατή να επιλέξει. Δράση- αδράνεια.

### iv. Επικοινωνία



Η επικοινωνία στις διαστάσεις μέσα στις οποίες μπορούμε να υπάρξουμε και να αντιληφθούμε, γίνεται μέσω των αισθήσεων. Όραση, αφή, γεύση, ό-

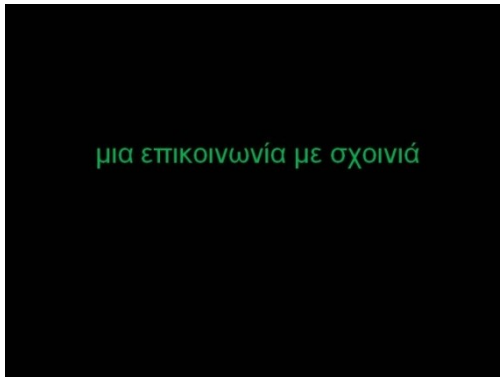
σφρηση, ακοή. Πόσο καλά, όμως, αντιλαμβανόμαστε αυτά που βλέπουμε ή αυτά που ακούμε; Το ίδιο βλέπει και παρατηρεί το εξασκημένο μάτι ενός ζωγράφου και το ίδιο ένα παιδίεντο;

Ένα μάτι βλέπει, αλλά πρέπει να ξέρει τι βλέπει. Ένα αυτί όταν ακούει, να ξέρει τι ακούει. Η συνειδητοποίηση του ρόλου των αισθήσεων είναι καθοριστική για την έννοια της επικοινωνίας. Οι δράσεις συνεχίζουν, με στόχο μια γνωριμία με τις αισθήσεις.

#### *v. Επικοινωνία με κάποιο 'μέσο'*

Η επικοινωνία με σχοινιά στοχεύει να δώσει το παράδειγμα μιας επικοινωνίας όπου ανάμεσα στους επικοινωνούντες υπάρχει μια απόσταση. Οι αισθήσεις της αφής, της όσφρησης, της γεύσης, δεν συμμετέχουν. Τα ανθρώπινα σώματα είναι εγκλωβισμένα στην ιεραρχία της όρασης και της ακοής. Η επικοινωνία με σχοινιά παραπέμπει στη διαδικτυακή επικοινωνία. Ακίνητες φιγούρες, που περιμένουν το πρώτο τέντωμα του σχοινιού, για να αντιδράσουν σε ένα ασφαλές πεδίο, όπου δεν θα εκτεθούν, εκφράζοντας επιθυμίες.

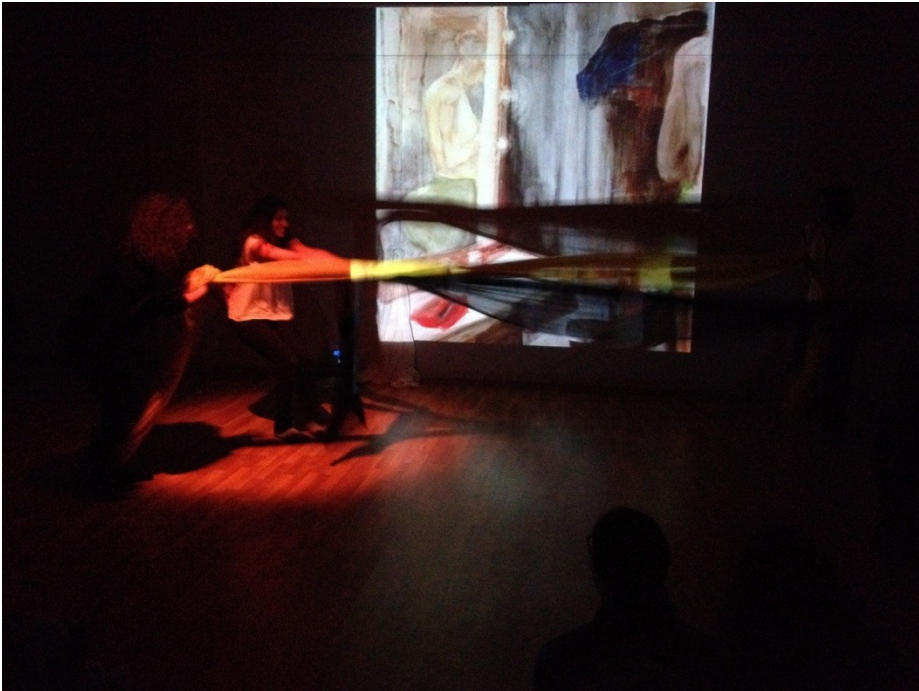
Τα σχοινιά παραπέμπουν στη μοναξιά της εποχής μας, στο φόβο να εκφραστούν συναισθήματα μέσω του συνόλου των αισθήσεων.



Ενώ στο πρώτο τέντωμα του σχοινιού ανταποκρίνεται κάποιος, στη συνέχεια πολλαπλασιάζεται η συνθήκη δράση-αντίδραση.

Οι δυναμικές που αναπτύσσονται με τα σχοινιά γίνονται τόσο έντονες, που μας οδηγούν σε ένα παλμό ζωής.

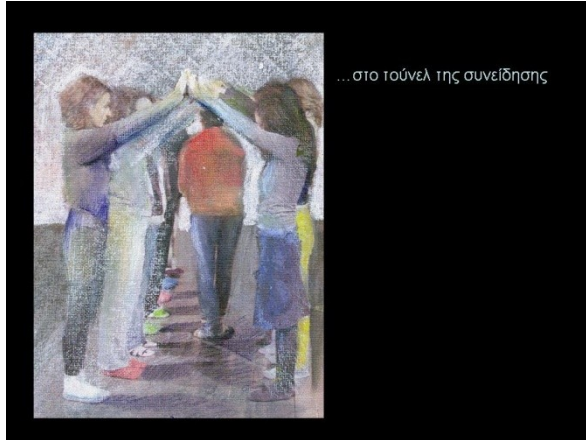
με δυναμικές που οδηγούν...



Σε μια επόμενη στιγμή ηρεμίας, στο *διάδρομο της συνείδησης* γίνεται επαναπροσδιορισμός όλων των μέχρι τώρα πληροφοριών.

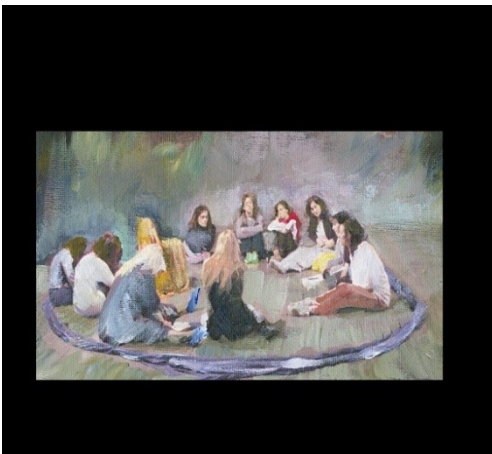
Αφήνονται τα σχοινιά, οι άνθρωποι δημιουργούν με το σώμα τους ένα διάδρομο που μοιάζει με τούνελ.

Το τούνελ το διασχίζει ένας εθελοντής, ενώ παράλληλα ακούγονται οι σκέψεις των ανθρώπων που το σχηματίζουν.

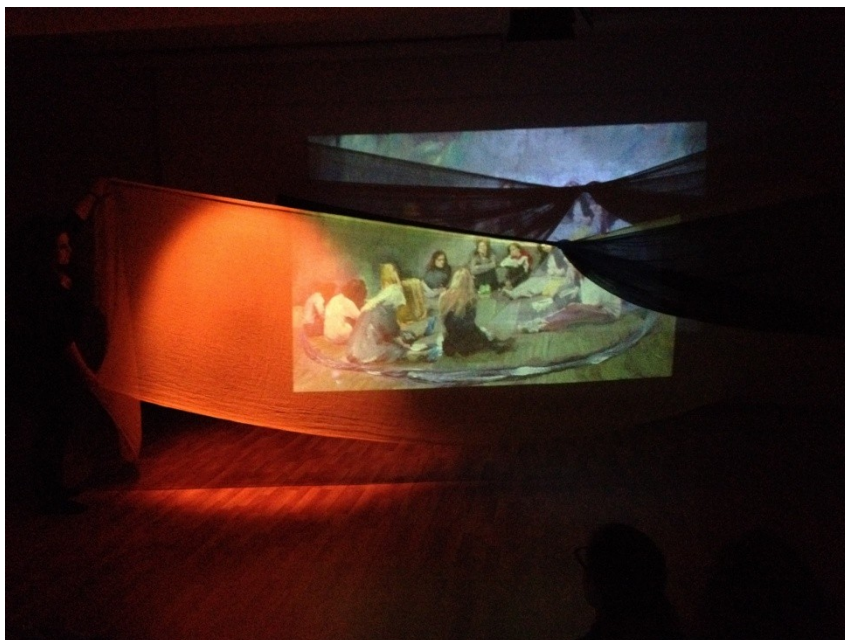


Η συνειδητοποιημένη μονάδα είναι τώρα σε θέση να μπει στον κύκλο της επικοινωνίας. Το σύμβολο του κύκλου, σύμβολο ταύτισης αρχής και τέλους. Σύμβολο ολότητας.

Τοποθετημένοι στον κύκλο, όλοι έχουν την ίδια αξία. Όλοι μπορούν να βλέπουν όλους. Όλοι μπορούν να ακούν όλους. Στο περιβάλλον του κύκλου, οι αποφάσεις έχουν την δύναμη της ολότητας.

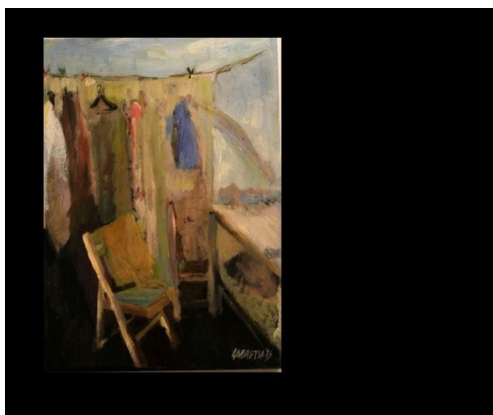
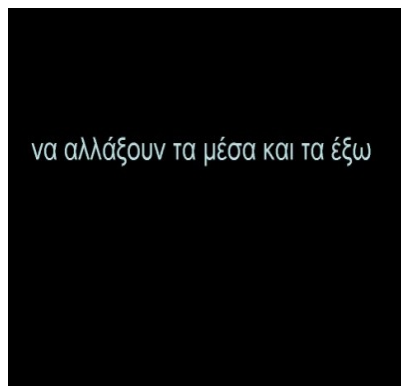


...σε μια κοινή απόφαση ...





vi. Η αλλαγή

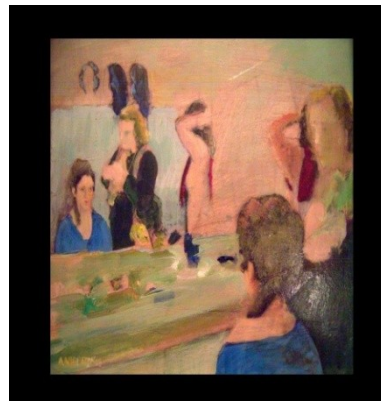
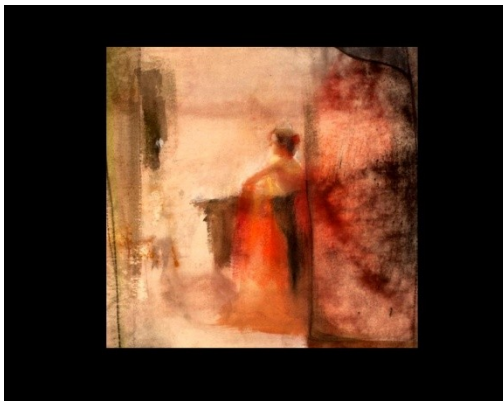
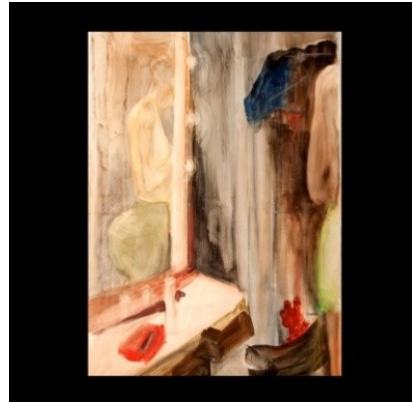
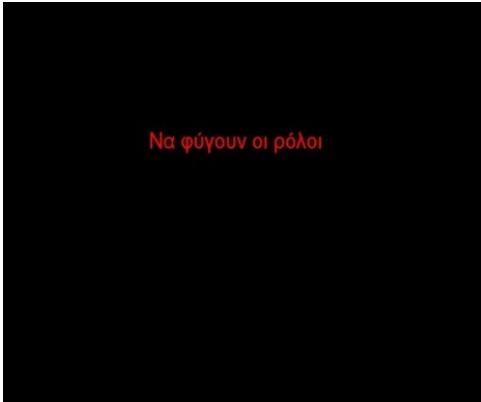


Η μετακίνηση από το εσωτερικό στο εξωτερικό μετατρέπεται σε ευχάριστο παιχνίδι. Ο κλειστός τρισδιάστατος χώρος, από ένα καμαρίνι μετατρέπεται σε εξωτερικό περιβάλλον. Ο τοίχος, όπου είναι κρεμασμένα ρούχα, γίνεται σεντόνι απλωμένο σε σχοινί. Λίγα μανταλάκια στην τομή του αριστερού τοίχου με το ταβάνι δίνει την αίσθηση μιας μπουγάδας.

Το παιχνίδι με τα μανταλάκια δίνει τη δυνατότητα στους θεατές να συμμετέχουν σε μια διαδικασία χαράς και άντλησης της χαμένης παιδικότητας. Το παιχνίδι γίνεται με μουσική και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, ο καθένας έχει κάτω από την προστασία του και πιασμένο στα ρούχα του το μοναδικό του μανταλάκι, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να αρπάξει από τους άλλους το μανταλάκι τους. Σταματά η μουσική και κερδίζει εκείνος που έχει τα περισσότερα μανταλάκια επάνω του. Στο δεύτερο μέρος επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία, με τη διαφορά ότι κερδίζει εκείνος που θα έχει τα λιγότερα μανταλάκια.

vii. *Να φύγουν οι ρόλοι*

Το παιχνίδι με τα μανταλάκια γίνεται ένα παιχνίδι κτητικότητας.  
Κερδίζει στο τέλος εκείνος που έχει αποδεσμευτεί από τα περισσότερα.  
Κερδίζει εκείνος που διώχνει τους ρόλους και αφήνει τον εαυτό του ελεύθερο να ζήσει τις στιγμές της χαράς.  
Στο καμαρίνι υπάρχει τώρα ο άνθρωπος που βγάζει τα ρούχα-ρόλο και απελευθερώνεται.



viii. *Να μπει ο ρυθμός*

Όταν μπαίνει ο ρυθμός, οι κλειστοί χώροι ανθίζουν και η γη γίνεται το φυσικό περιβάλλον μας.

Τα πάντα στη φύση έχουν ρυθμό. Ένα ρυθμό καρδιάς, ένα ρυθμό ζωής. Ένα ρυθμό που η συχνότητα του είναι συντονισμένη με το ρυθμό της φύσης, της αρμονίας.

να μπει ο ρυθμός



Όταν μπαίνει ο ρυθμός, όλα τα αντικείμενα συμμετέχουν στο σκοπό αυτό. Η απλώστρα σε λα μείζονα είναι μια απλώστρα ρούχων, που γίνεται έγχωρο όργανο, ενώ ο χώρος γίνεται ηχείο.

απλώστρα σε λα μείζονα



Μια κατασκευή, που μοιάζει με τρένο στα παρασκήνια, γίνεται πνευστό όργανο που σε ταξιδεύει στην αρμονία.

Το πνευστό τρένο





ix. Η αρμονία

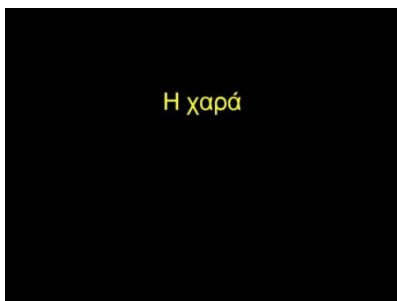
να έρθει η αρμονία



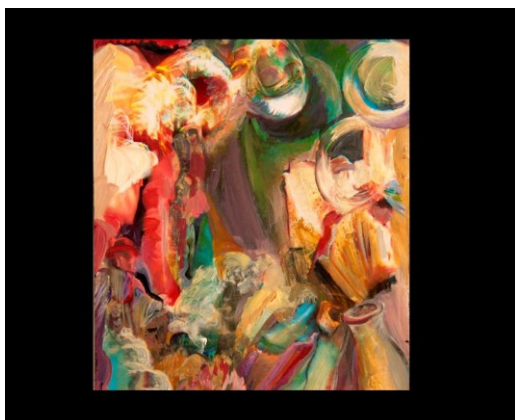
Η γνώση της φύσης, γνώση της αρμονίας.  
Ο δρόμος προς την αρμονία, ένας δρόμος προς την ελευθερία.  
Άνθρωποι και φύση γίνονται ένα.



*x. Η χαρά*



Έκρηξη συναισθημάτων χαράς. Χρώματα χαρούμενα, χρώματα που πλησιάζουν στο φως. Σχήματα τοποθετημένα με τρόπο που να δείχνουν κίνηση. Όπου υπάρχει κίνηση, υπάρχει ζωή.



*xii. Το ποτήρι ξεχειλίζει*

Σε ένα ποτήρι που ξεχειλίζει από ζωή και κίνηση, τίποτα δεν μπορεί να σταματήσει την εξέλιξη. Ένα ποτάμι που ρέει φέρνει εικόνες από την κορυφή του βουνού.

Ψηλά ας είναι τα όνειρά μας, ψηλά ας είναι οι σκέψεις μας.



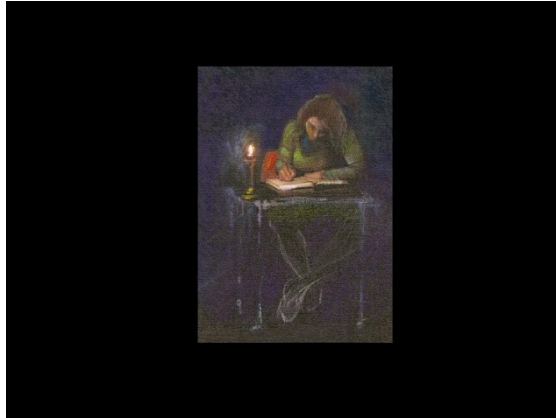
*xiii. Στιγμές αλήθειας*



Αλήθεια... Μια λέξη τόσο δυνατή, μια λέξη που σε καλεί να μην ξεχνάς.

Για κάθε αρχή υπάρχει ένα τέλος και για ένα τέλος μια αρχή.

Μικρά μπλοκάκια με μολύβια μοιράζονται στο ημίφως και καλούν τους θεατές-συμμετέχοντες να καταγράψουν με μια φράση το τι νοιώθουν...



Σε όλο αυτό το ταξίδι των 30 λεπτών, το φως στην εικόνα αυξάνεται σταδιακά. Σταδιακά αυξάνεται το χρώμα και η αίσθηση της χαράς.

Συμπορευόμενη η αντίληψη της αναγκαιότητας της αρμονίας του ανθρώπου με το περιβάλλον του, οδηγεί τους συμμετέχοντες σε συνειδητοποίηση.

Με τον ίδιο τρόπο οι αιογράφοι κατασκευάζουν μια εικόνα. Από το σκούρο φόντο φτάνουν σιγά-σιγά σε μια φωτεινή εικόνα. Κάθε ψιμμύθι είναι μια φωτεινή ακτίνα, που προσπαθεί να μας δείξει το δρόμο προς την έξοδο, το δρόμο προς την ελευθερία.

Ήταν ένας πειραματισμός... μια σκέψη.

### *Βιβλιογραφία*

- Allard, G. & Leffort, P. (1989). *Η Μάσκα*. (μτφρ. Χ. Ζήση), Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Αρτώ, Α. (1992). *Το θέατρο και το είδωλό του*. (μτφρ. Π. Μάτεσις), Αθήνα: Δωδώνη.
- Bachelard, G. (1982). *Η Ποιητική του Χώρου*. (μτφρ. Ε. Βέλτσου), Αθήνα: Χατζηνικολή
- Birdwell, Al. E. (1968). A study of the influence of image congruence on consumer choice, *The Journal of Business*, 41(1).
- Buber, M. (1959). *La Vie en dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Buber, M. (1970). *Je et tu*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. (μτφρ. Α. Ρόδη), Αθήνα: Γνώση.
- Γαλανός, Γ. (1980). *Δοκίμια κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Γκόμπριτς, Ε-Χ. (1995). *Τέχνη και ψευδαίσθηση*. (μτφρ. Α. Παππάς), Αθήνα: Νεφέλη.
- Γκούντμαν, Ν. (2005). *Γλώσσες της Τέχνης*. (μτφρ. Π. Βλαγκόπουλος), Αθήνα: Εκκρεμές.

- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαϊτη-Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Έκο, Ου. (1994). *Θεωρία σημειωτικής*. (μτφρ. Ε. Καλλιφατίδη), Αθήνα: Γνώση.
- Fiedler, J. & Feierabend, P. (Eds.), (2000). *Bauhaus*. Cologne: Koenemann.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis*. New York: Northwestern University Press.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. (μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ίμογκεν, Ζ. (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία: Θεωρία, Μέθοδος, Πρακτική*, (μτφρ. Τζ. Μαστοράκη), Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Ίττεν, Γ. (1998). *Η Τέχνη του Χρώματος*. Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουριάς, Γ. (2014). *Οι ξενιστές της ψυχής*. Αθήνα: Καλλιγράφος.
- Μάλεβιτς, Κ. (1992). *Γραπτά*. (μτφρ. Δ. Χορόσκειλης), Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1991). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Η. Gouhier. *Το Θέατρο και η Υπαρξη*. (μτφρ. Χ. Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου), Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1993). *Miguel de Unamuno. Μια ιστορική κατάθεση του μύχου*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπρουκ, Π. (1976). *Η Σκηνή χωρίς Όρια*. (μτφρ. Μ-Π. Παπαρά), Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogilvy, D. (1979). *Εξομολογήσεις ενός Διαφημιστού*. (μτφρ. Ε. Δήμου), Αθήνα: Ερμείας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Ράιχ, Β. (1983). *Άκου Ανθρωπάκο*. (μτφρ. Δ. Παπαδημητρίου), Αθήνα: Αποσπερίτης.
- Unamuno, de M. (1993). *Το τραγικό αίσθημα της ζωής*. (μτφρ. Η. Π. Νικολούδης), Αθήνα: Printa.
- Φίσερ, Ε. (2000). *Η αναγκαιότητα της τέχνης*. (μτφρ. Φ. Χατζιδάκη), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. (μτφρ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.

### 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 Παλαιοντολογικό Μουσείο Μηλίας 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 Καράβη, Παιδαγωγική του Θεάτρου του Σίμου Παπαδόπουλου και Μινωικά εικαστικά τοπία της Ίριδας Τζαχίλ. Η δουλειά της έχει δημοσιευτεί σε εφημερίδες και σε επιστημονικά περιοδικά.

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 εμφυχωτής θεάτρου. Η εργασία του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική 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 Κληρονομιά» - Θεατρικό δρώμενο

## Τεχνοθέατρο Νέστου

Θεατρική Ομάδα

## Μάγδα Νικηφορίδου

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Συγγραφέας  
[magdaniki65@hotmail.com](mailto:magdaniki65@hotmail.com)

### *Περίληψη*

Αποφασίσαμε να δείξουμε αποσπάσματα αυτής της δουλειάς χωρίς να αποκαλύψουμε τα καλά κρυμμένα μυστικά μιας οικογένειας που αποτελεί έναν μικρόκοσμο, στον οποίο η ανθρωπιά και η αλληλεγγύη θεωρούνται αδυναμία. Το έργο γράφτηκε για μας. Για μας που θέλουμε να διδάξουμε χωρίς πρώτα να χουμε διδαχτεί. Για μας που υποκριτικά φωνάζουμε ότι φτιάχνουμε ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά μας, ενώ δεν μπορούμε να δούμε ότι σκορπάμε απογοήτευση με τις πράξεις μας. Για μας που κατηγορούμε τους νέους ότι δεν έχουν οράματα, ενώ στην πραγματικότητα δεν αντέχουμε να ακούμε τις φωνές τους ότι δεν είμαστε παραδείγματα προς μίμηση για αυτούς. Μέχρι που έρχεται 'Η Κληρονομιά'! Μια ανατρεπτική κωμωδία που έρχεται να δώσει ένα μάθημα ζωής σε όλους όσους έχουν ξεχάσει την συναισθηματική νοημοσύνη του ανθρώπου. Μέσα σε λίγα λεπτά της ώρας, 'Η Κληρονομιά' θα σώσει και τις ζωές, αλλά και τις ψυχές των χαρακτήρων του έργου και όχι μόνο.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνοθέατρο Νέστου, η Κληρονομιά, Ρόκυ, κουτσομπόλες

### *Abstract*

We've decided to provide parts of this work without revealing the well hidden secrets of a family which represents a micro cosmos , where the humanity and the solidarity consider to be human weakness. The play has been written for all of us. For us, who want to teach without firstly to be taught! For us, who hypocritically yell out that we are making a better world for our children. In the mean while, we scatter disappointment with our actions. For us, who constantly accuse the young men that they have no visions. The truth is we cannot stand listening to their voices that we are not examples for imitation. And here comes " The Heritage" ! An unexpected comedy that comes to give a life lesson to them who have forgotten the human intellectual quality. Within a few minutes of the time, "The Heritage" is going to save not only the lives but also the souls of the play characters. And believe me they are not the only who need to be saved.

**Keywords:** "The Heritage", Nesto's Art theatre, Rocky, gossips

## *Σύλληψη του έργου*

Ως συγγραφέας και εκπαιδευτικός γνωρίζω πως το καλύτερο μάθημα (ανεξάρτητα από την ηλικία των θεατών) γίνεται μέσα από τις πράξεις. Οι τέχνες σε κάθε μορφή τους (μουσική, χορός, θέατρο) επηρεάζουν τους νέους. Εμείς από τη πλευρά μας μπορούμε να τους δώσουμε υγιή πνευματική τροφή για σκέψη. Σε μια κοινωνία που η ανθρωπιά και η αλληλεγγύη θεωρούνται αδυναμία, που η οικονομική εξασφάλιση και η ευημερία τρόπος ζωής, ξεχάσαμε να βάλουμε ηθικά όρια και ποιότητα στη ζωή μας. Πείσαμε τους εαυτούς μας ότι έτσι παρέχουμε μια ανώτερη ποιότητα ζωής. Ξεχάσαμε όμως τις ψυχές μας. Το έργο γράφτηκε για μας. Για μας που θέλουμε να διδάξουμε χωρίς πρώτα να έχουμε διδαχτεί. Για μας που υποκριτικά φωνάζουμε ότι φτιάχνουμε ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά μας, ενώ δεν μπορούμε να δούμε ότι σκορπάμε απογοήτευση με τις πράξεις μας. Για μας που κατηγορούμε τους νέους ότι δεν έχουν οράματα, ενώ στην πραγματικότητα δεν αντέχουμε να ακούμε τις φωνές τους ότι δεν είμαστε παραδείγματα προς μίμηση για αυτούς.



Εικόνα 1: Η άφιξη της οικογένειας στη νέα ζωή

Μέχρι που έρχεται Η ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ! Κι έρχεται να δώσει ένα μάθημα ζωής σε όλους όσους έχουν ξεχάσει την συναισθηματική νοημοσύνη του ανθρώπου. Μια κωμωδία με ανατρεπτικές καταστάσεις, που σε κάθε ήρωα βλέπουμε λίγα ή πολλά κοινά χαρακτηριστικά μας. Είναι οι άνθρωποι που ήδη γνωρίζουμε ή που θα θέλαμε να γνωρίσουμε.



## *Η υπόθεση του έργου*

Η θεία Εριέτα, μια πλούσια βορείων προαστίων της Αθήνας, αφήνει όλη της την περιουσία στην ανιψιά της Ιωάννα Δρένη Σαμιαμίδα (είναι βλέπεις του άντρα της! Σαμιαμίδης όνομα και πράγμα!) με έναν όρο..να έρθει να παραμείνει στη οικία της φροντίζοντας τον Ρόκυ μέχρι το τέλος της ζωής του! "Ρόκυ; Τι όνομα είναι αυτό;" αναρωτιούνται."Σαν όνομα σκύλου ακούγεται! Αλήθεια, πόσα χρόνια ζουν οι σκύλοι;" Μόνο που ο Ρόκυ διέψευσε όλες τις προβλέψεις τους και τις προσδοκίες τους! Είναι ένας παλαίμαχος μοξέρ (όπου οφείλεται και το όνομα) σε αναπηρική καρέκλα, λόγω ατυχήματος. Ένας άνθρωπος με αναπηρία που όμως θα καταφέρει όχι μόνο να ενώσει την οικογένεια αποκαλύπτοντας τα ενδοοικογενειακά μυστικά που έκρυβε ο ένας από τον άλλον, αλλά ενώνοντας τους σε μια πραγματική οικογένεια, μια γροθιά. Κι έτσι ενωμένοι θα συνεχίσουν τη ζωή τους χωρίς μυστικά, αλλά με κατανόηση και ανθρωπιά. Παράλληλα με την οικογένεια μια "άλλη" οικογένεια έρχεται να συμπληρώσει την εικόνα της σύγχρονης κοινωνίας. Είναι οι γειτόνισσες που έχουν κατασκηνώσει στην αυλή για να ακούν και να κουτσομπολεύουν τους νέους γείτονες. Είναι η γειτονιά που ενδιαφέρεται για τον πλησίον! Μπορεί να ακούγεται ενοχλητικό όταν κάποιος παρακολουθεί τη ζωή σου και γίνεται εξάρτηση, είναι μια μορφή ενδιαφέροντος. Λίγο άκομψη, αλλά τόσο διασκεδαστική! Κι όταν στο τέλος όλα στο σπίτι είναι ήσυχα, οι γλυκές κουτσομπολές αναρω-τιούνται με ύφος λυπηρό, τόσο που νιώθουμε λύπη γι αυτές, όταν ρωτούν η μια την άλλη: "Πού πήγαν όλοι; Που ναι τα φώτα; Που ναι οι μουσικές; Τώρα εμείς ποιόν θα κουτσομπολέψουμε;'"

## *Δομή του έργου – Τεχνική*

α) Το έργο είναι χωρισμένο ,τόσο σε συγγραφικό όσο και σε σκηνικό επίπεδο, σε δύο παράλληλους κόσμους: της οικογένειας και της γειτονιάς. Δύο παράλληλοι αλληλοσυμπληρωμένοι μικρόκοσμοι, όπου ο ένας δεν υφίσταται χωρίς τον άλλον. Σε τέτοιο βαθμό που οι ατάκες της οικογένειας συμπληρώνονται από τις γειτόνισσες, Έτσι μας δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούμε ταυτόχρονα τους δύο κόσμους ,δράσης-αντίδρασης, χωρίς να μπερδευόμαστε ή να κουραζόμαστε, χάρη τις κωμικές γεμάτο παρεξηγήσεις καταστάσεις και την υπερβολή του λόγου και της πράξης. Έτσι, περνούν τα μηνύματα στον θεατή, αβίαστα και άμεσα. Τόσο οι προβληματισμοί όσο και οι λύσεις δίνονται με έξυπνο τρόπο, χωρίς υπονοούμενα και αινίγματα .Μέσα από την μαύρη κωμωδία καταστάσεων και παρεξηγήσεων, βγαίνουν στην επιφάνεια τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας όπως: η οικονομική κρίση, το χάσμα των γενεών, της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο, της ομοφυλοφιλίας(ως ταμπού),της ματαιοδοξίας, του νεοπλουτισμού

και του κουτσομπολιού. Η δράση είναι συνεχόμενη και απρόβλεπτη. Το τέλος είναι μόνο η αρχή...

Εικόνα 2: Οι δύο παράλληλοι κόσμοι



β) Χρησιμοποιώ την τεχνική "Theatre within a theatre", για να εμβαθύνω τον τρόπο που οι ήρωες προσεγγίζουν την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι, "παίζουν" θέατρο για να γίνουν πειστικοί στους εαυτούς τους, αλλά όχι σε μας. Αλήθεια, μέχρι πού μπορεί να φτάσει ο άνθρωπος για μια κληρονομιά; Μέχρι φόνο; Και στη τελική, ο σκοπός αγιάζει τα μέσα; Η απάντηση βρίσκεται μέσα στον καθένα μας, στο συνειδητό ή στο υποσυνειδητό. Η αιώνια μάχη του καλού με το κακό! Ποιός θα νικήσει; Αυτό εξαρτάται από μας..

### *Χαρακτήρες*

Ο πατέρας, ένας καταχρεωμένος νεοέλληνας, βρίσκει στη κληρονομιά την ευκαιρία να ξελασπώσει!"Χρωστάω παντού!" Ένας άντρας-πιόνι στα χέρια της φιλόδοξης γυναίκας του, την ακολουθεί πιστά σε κάθε απόφασή της!

Η μητέρα, η Ιωάννα, που αλλάζοντας γειτονιά αλλάζει και τ' όνομά της σε Τζόαν, είναι η μοναδική κληρονόμος της θείας Εριέτα. "Μα γιατί αφήνει όλη της τη περιουσία σε μένα; Και τον Ρόκυ μαζί; "Αναρωτιέται, μα την απάντηση θα την πάρει στο τέλος του έργου. Όμως μια έξυπνη και πανούργα γυναίκα μέχρι πού μπορεί να φτάσει για να πάρει άμεσα τη κληρονομιά; Ίσως, μέχρι φόνο! Είναι ικανή να σκοτώσει ..για να ζήσει! Με κυνισμό λέει στα παιδιά της: "Εμείς, για σας το κάνουμε!"



Εικόνα 3: Κουτσομπόλες επί το έργον

Ο γιος, ένας ομοφυλόφιλος αρχιτέκτονας, που φοβάται να το ομολογήσει στους γονείς του γιατί απλά δεν επικοινωνούν. Φοβάται να αναλάβει τις ευθύνες της επιλογής του! Είναι ένας γκέυ δειλός μέχρι που μπαίνει στις ζωές τους ο Ρόκυ. Εκείνος θα του τονώσει την αυτοπεποίθηση και θα τον κάνει να φωνάξει στους γονείς του: "Είμαι γκέυ!"

Η κόρη, μια φοιτήτρια μεγαλωμένη στα Εξάρχεια, μπλέκεται με μια τρομοκρατική οργάνωση μόνο και μόνο για να αποδείξει στον εαυτό της ότι έχει τα κότσια. Μετανοιωμένη ζητάει τη βοήθεια του θείου. Ατίθαση, εγωίστρια και με δυναμισμό. Είναι μια σύγχρονη επαναστάτρια της θεωρίας και όχι της πράξης.

Στο αντίβαρο της σκηνής, η αυλή. Μια αυλή που φιλοξενεί δυο φίλες, δυο κυρίες ηλικιωμένες που η αυλή είναι το σημείο αναφοράς τους, ο λόγος για να συνυπάρχουν, να συζητούν, να αναπολούν, να κουτσομπολεύουν. Η άφιξη της οικογένειας τους αναστατώνει τη ζωή και τους δίνει "τροφή" για συζήτηση.

Η Αντωνία είναι η πιο έξυπνη και η πιο δραστήρια! Έχει το αυτί της μονίμως κολλημένο στους γείτονες. Όμως, άλλα ακούει, άλλα καταλαβαίνει και άλλα λέει!

Η Μιράντα, το έτερον ήμισυ της Αντωνίας, είναι "μάστορας" στο κουτσομπολιό και έχει όλα όσα δεν έχει η φίλη της. Γλυκεία, λίγο αφελής που διψάει για ζωή.

Ο Ρόκυ, ο οποίος αναφέρεται ως όρος στη διαθήκη, δεν είναι σκύλος όπως στην αρχή νόμιζαν, αλλά άνθρωπος, και συγκεκριμένα ο σύντροφος της θείας. Τί να πω για έναν άνθρωπο που θα θέλαμε όλοι να χαμε στην οικογένειά μας; Τον άφησα τελευταίο γιατί είναι και ο σπουδαιότερος όλων.

Είναι "η κόλα" που θα ενώσει την δήθεν οικογένεια, είναι ο άνθρωπος που ενώ ζει μόνος είναι ο μόνος που ξέρει την αξία της οικογένειας. Ξέρει να ακούει, γιατί δεν ακούει με τα αυτιά, αλλά με την καρδιά. Ενώ στην αρχή θέλουν να τον "βγάλουν από τη μέση", στο τέλος τους γίνεται απαραίτητος. Παρόλη την αναπηρία του, αφού κινείται με καροτσάκι, είναι ο ικανότερος όλων. Γιατί μας διδάσκει πως η σωματική αναπηρία δεν είναι τίποτα μπρος στη ψυχική και συναισθηματική. Η σοφία της ηλικίας και ο πλούτος της καρδιάς του τον καθιστά δάσκαλο για όλους εμάς.

### *Η σχέση του έργου με τους σύγχρονους νέους*

Τα μηνύματα που στέλνει το έργο δεν έχουν ως αποδέκτες μόνο τους μεγάλους, αλλά και τους νέους και τρόπους για να αποφύγουν τις παγίδες της σύγχρονης κοινωνίας όπως: η έλλειψη επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, το "χάσμα των γενεών", οι λάθος παρέες, ο ρατσισμός είτε σε επίπεδο εργασίας, είτε σε σεξουαλικές προτιμήσεις. Ακόμη, η έλλειψη σεβασμού στη τρίτη ηλικία, η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, η ανηθικότητα και το φαινόμενο του νεοπλουτισμού. Όλα τα μηνύματα γίνονται παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή. Εμείς επιλέγουμε. Το μήνυμα της πραγματικής κληρονομιάς δίνεται στο τέλος, όταν η οικογένεια είχε ήδη καταλάβει πως "Η Κληρονομιά" δεν ήταν τα ακίνητα ή τα κινητά, αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος. Μήπως τελικά μας χρειάζεται όλους ένας Ρόκυ;

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ονομάζομαι Μάγδα Νικηφορίδου και γεννήθηκα στη Καβάλα. Σπούδασα Αγγλική Φιλολογία στο ΑΠΘ. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για 21 χρόνια. Ασχολούμαι με την συγγραφή παιδικού και εφηβικού θεάτρου επτά χρόνια. Συνεργάστηκα με τον σύλλογο ΠΕ Καβάλας σε παιδικές παραστάσεις. Όπως επίσης στη συγγραφή κειμένων της επί 7 χρόνια Αλφαβητοπαρέλασης. Ακόμη έχω συνεργαστεί με πολιτιστικούς συλλόγους όπως των Εβριτών Καβάλας, του Πολιτιστικού συλλόγου της Ελευθερούπολης και με το Τεχνοθέατρο Νέστου.

### *Η Θεατρική Ομάδα*

Το *Τεχνοθέατρο Νέστου* είναι ένας νεοσύστατος θεατρικός σύλλογος που φέτος κάνει το παρθενικό του ταξίδι στο κόσμο του θεάτρου, ανεβάζοντας την μαύρη κωμωδία 'Η Κληρονομιά' της Μάγδας Νικηφορίδου.

# Η τέχνη στη δημοκρατία και η δημοκρατία στην τέχνη

## **Αλίνα Σαπρανίδου**

Θεατρολόγος - Εμψυχώτρια  
[alinatheater@gmail.com](mailto:alinatheater@gmail.com)

## **Βαλεντίνα Σοκράτους**

Παιδαγωγός - Εμψυχώτρια, Υπεύθυνη Μουσειακής Αγωγής Εθνολογικού Μουσείου Θράκης  
[vsokratous@emthrace.org](mailto:vsokratous@emthrace.org)

## **Νίκος Καμπασελέ**

Εικαστικός  
[nicolas.kabasele@gmail.com](mailto:nicolas.kabasele@gmail.com)

## **Βασίλης Ξενοδοχίδης**

Εικαστικός

### *Περίληψη*

Η καλλιτεχνική δράση *Η τέχνη στη δημοκρατία και η δημοκρατία στην τέχνη* σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ομάδα καλλιτεχνικών και εκπαιδευτικών δράσεων του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης. Πρόκειται για ένα δρώμενο που έχει σαν στόχο την ευαισθητοποίηση αλλά κυρίως την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον η δράση αυτή προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης καθώς και θέματα προβληματισμού μέσα από τη ζωή στο σχολείο. Είναι ο δημοκρατικός διάλογος με τους μαθητές άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο; Είναι το σχολείο φορέας πολιτισμού και χώρος ελεύθερης έκφρασης; Μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να εντάξουμε τις άτυπες μορφές εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο βασίζεται στην απομνημόνευση. Οι απαντήσεις θα δοθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδραστική παράσταση Θεάτρου Φόρουμ. Προσκαλούμε λοιπόν εκπαιδευτικούς μαθητές και ενεργούς πολίτες να δώσουν λύση και να αλλάξουν σε πρώτη φάση επί σκηνής το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

**Λέξεις κλειδιά:** Τέχνη, Δημοκρατία, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο Φόρουμ, Εκπαιδευτικά εργαλεία, Μη Τυπική Μάθηση

### *Abstract*

'The arts in democracy and democracy in arts', a researched based performance, was designed and developed by the Educational Department of Ethnological Museum of Thrace. This performance aimed to raise awareness and alertness to teachers and those involved in education. In addition this action invites teachers to explore different ways of intervention and issues of concern through life at school. Is a democratic dialogue with students, a priority for teachers in school? Is the school a barrier of culture and free expression? We as educators can integrate the informal learning in

an educational system that is based on memorization. The answers will be given by the teachers themselves through an interactive Forum Theatre performance. We invite teachers, students and active citizens to initially give a solution and change the current situation on stage.

**Keywords:** Art, Democracy, Theater of the Oppressed, Forum Theater, Educational tools, Semi-formal Learning

### *Θέατρο του Καταπιεσμένου*

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, αρχικά πολιτικό και παρεμβατικό θέατρο, αναπτύσσεται σε μέθοδο συλλογικής ανάλυσης και επαναδιαπραγμάτευσης της πραγματικότητας που πληγώνει. Στο ομώνυμο βιβλίο του "The theatre of the Oppressed" ("Teatro del Oprimido", 1974) ο Augusto Boal, επηρεασμένος από τον Αριστοτέλη, αναφέρει ότι αφού ο άνθρωπος είναι ον πολιτικό, τότε τα πάντα είναι πολιτικά. Κάθε πράξη και μη πράξη μας είναι πολιτική. Την μεγαλύτερη ίσως επιρροή είχε ο μετέπειτα συνεργάτης και φίλος τους, ο Freire, με το έργο του "Παιδαγωγία του Καταπιεσμένου".

Σύμφωνα με το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κέντρο Brecht Forum στην Νέα Υόρκη όπου συνεργάζεται από το 1990 με το Theater of the Oppressed Laboratory (Εργαστήρι Θεάτρου του Καταπιεσμένου), άλλα και την επίσημη ιστοσελίδα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η προέλευση του Θεάτρου του Καταπιεσμένου έγινε στο Ρίο ντε Τζανέιρο στα μέσα της δεκαετίας του 1950, όπου ο Boal πειραματιζόταν στο συμμετοχικό θέατρο στο Θέατρο Αρένα. Βγήκε από τα στενά όρια της θεατρικής σκηνής και μετέφερε το θέατρο στους δρόμους, στα εργοστάσια, σε εκκλησίες και σε σωματεία όπου θα είχε πρόσβαση ο κόσμος από τις φαβέλες. Στόχος του είναι μέσα από το θέατρο ο θεατής να βιώσει την κατάσταση, να αναλύσει τα αίτια που προκάλεσαν την καταπίεση, να εξερευνήσει πιθανές λύσεις και τέλος να κάνει πράξη την επιθυμία του για αλλαγή ακολουθώντας το κοινωνικό δίκαιο. Η κάθαρση δεν δίνεται έτοιμη στο κοινό, αλλά το αντίθετο, τον προβληματίζει και τον απομακρύνει από το ρόλο του παθητικού θεατή. Εν ολίγοις το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι «Αγωνιστικό εργαλείο αντίστασης, συνειδητοποίησης, αλληλεγγύης, διαλόγου και πολιτικής δράσης». (Περιστεράκη, Α. χ.χ). Τα είδη του θεάτρου του καταπιεσμένου που υπάρχουν σήμερα είναι: το Θέατρο-Εφημερίδα, το Θέατρο-Εικόνα, το Θέατρο της Αγοράς ή Θέατρο Φόρουμ, το Νομοθετικό Θέατρο, το Αόρατο Θέατρο

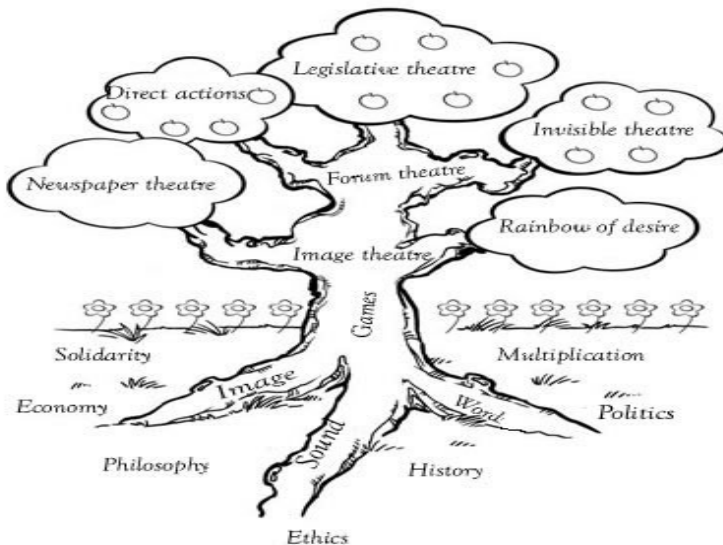
### *Το δέντρο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου*

Μπορεί να γίνει ευκολότερα αντιληπτή η δομή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal (2006: 3) αν αναλύσουμε το "δέντρο" του (*The*

*tree of the Theatre of the Oppressed*). Στο έδαφος ως θρεπτικά συστατικά του έχουμε την ηθική, την πολιτική και τη φιλοσοφία από εκεί λοιπόν τροφοδοτείται αρχικά το Θέατρο του Καταπιεσμένου.

Στη συνέχεια οι ρίζες οι οποίες χρησιμοποιούν-τραβούν και αντλούν τα θρεπτικά συστατικά του χώματος είναι ο ήχος η εικόνα και η λέξη. Οι ρίζες λοιπόν αξιοποιώντας την ηθική, τη φιλοσοφία και τη πολιτική καταλήγουν σε έναν δυνατό κορμό το παιχνίδι συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Boal (2006) το παιχνίδι είναι σημαντικό και σταθεροποιεί το δέντρο γιατί συνδυάζει δύο σημαντικά και αντιθετικά στοιχεία: «*Το παιχνίδι έχει κανόνες, όπως και η κοινωνία αλλά εντούτοις απαιτεί δημιουργικότητα και ελευθερία για να επιτευχθεί*». Έτσι λοιπόν «*χωρίς κανόνες δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς όμως ελευθερία δεν υπάρχει ζωή*». Μετά από τον κορμό-παιχνίδια όσο ανεβαίνουμε πιο πάνω προς τα κλαδιά του δέντρου περνάμε από το Θέατρο Εικόνα (Image Theatre), και πιο πάνω στο Θέατρο Φόρουμ(τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου). Μέσω λοιπόν των παραπάνω διαδικασιών και μέσω των σημαντικότερων τεχνικών, το Θεάτρου Εικόνα και το Θεάτρου Φόρουμ, φτάνουμε στα φυλλώματα του δέντρου που είναι τα είδη θεάτρου τα οποία όλα μαζί δημιουργούν το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Όπως προαναφέρθηκε αυτά είναι το Αόρατο Θέατρο(Invisible Theatre), το Θέατρο Εφημερίδα (Newspaper Theatre), το Ουράνιο Τόξο ή το Φάσμα των Επιθυμιών (Rainbow of Desire), το Νομοθετικό Θέατρο(Legislative Theatre) και οι Άμεσες Δράσεις (Direct Actions).

### **Tree of the Theatre of the Oppressed**



## Θέατρο Φόρουμ

Το Θέατρο Φόρουμ είναι μια διαδραστική παράσταση που μπορεί να παιχτεί σε κάθε χώρο και έχει παρεμβατικό χαρακτήρα. Πραγματεύεται καταστάσεις καταπίεσης και γι' αυτό είναι κρίσιμο ο ηθοποιός να έχει βιώσει ο ίδιος την καταπίεση που θα υποδυθεί. Στην παράσταση μπορεί να υπάρχει ένας πρωταγωνιστής ο οποίος και θα είναι ο καταπιεσμένος σε μια κατάσταση απόγνωσης όπου ψάχνει λύση. Παράλληλα μπορούν να συνυπάρχουν πολλοί καταπιεστές στη σκηνή και τέλος βασικό κομμάτι είναι ο ρόλος του ρυθμιστή - μεσολαβητή προς το κοινό και τους ηθοποιούς της παράστασης, ο Joker. Το θέατρο Forum είναι σαν παιχνίδι και σαν παιχνίδι έχει κανόνες για να έχει επιτυχία. Οι κανόνες για το κοινό είναι:

1. Πρώτα παρακολουθείς μια παράσταση που παρουσιάζει ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση όπου υπάρχει καταπίεση.
2. Στο τέλος της παράστασης γίνεται συζήτηση με τους άλλους θεατές για το θέαμα και τις πιθανές λύσεις που θα αλλάξουν την πορεία των γεγονότων.
3. Η παράσταση επαναλαμβάνεται. Ανά πάσα στιγμή κάποιος από το κοινό μπορεί να φωνάξει «freeze» ή «στοπ», να ανέβει στη σκηνή και να πάρει τη θέση του κεντρικού ήρωα για να προσπαθήσει να αλλάξει τη συνέχεια της ιστορίας (όπως το ονόμασε ο Boal θεατής γίνεται spect-actor (θεατής- ηθοποιός). Δεν είναι απαραίτητο να έχει εμπειρία σαν ηθοποιός, αυτό που χρειάζεται εδώ είναι ιδέες για να λυθεί αποτελεσματικά ένα πρόβλημα.
4. Οι κανόνες επιτρέπουν αντικατάσταση των χαρακτήρων που θέλουν αλλαγή των συνθηκών που τους περιβάλλουν, αλλά επιτρέπεται σαν εναλλακτική λύση και η εμφάνιση άλλων θεατρικών προσώπων που θα ενισχύσουν την επιθυμία του καταπιεζόμενου για αλλαγή.
5. Είναι φυσικό να νιώθεις αμηχανία και τρακ μπροστά σε κοινό, αλλά αν κανένας δε σηκωθεί, η παράσταση θα επαναληφθεί όπως την πρώτη φορά και επομένως τα γεγονότα θα μείνουν ίδια.
6. Ο μεσολαβητής (joker) είναι κάθε στιγμή έτοιμος να καθοδηγήσει και να βοηθήσει όποιον νιώθει αμήχανα. Αν έχεις κάποια ιδέα, αλλά δε θέλεις να ανέβεις στη σκηνή, μπορείς να φωνάξεις «στοπ», να πεις την ιδέα σου και οι ηθοποιοί θα παίξουν διαφορετικά τη σκηνή.
7. Για να ολοκληρώσουμε, πρέπει να πούμε ότι στο Θέατρο Φόρουμ οι βίαιες πράξεις δεν γίνονται αποδεκτές σαν προτάσεις για αλλαγή. (McDonald & Rachel, 2000).

Η παράσταση δημιουργείται αρχικά μέσω της συζήτησης αλλά κυρίως μέσω της δράσης (παιχνίδια- αυτοσχεδιασμοί- Θέατρο Εικόνα). Έτσι μπορεί να επιτευχθεί η απομηχανοποίηση του σώματος ("demechanisation of the body") (Boal, 2006). Ο θεατής καλείται να "παίξει", να πάρει πρωτοβουλία και να προτείνει πράττοντας.



## *Καλλιτεχνική Δράση: Η τέχνη στη δημοκρατία και η δημοκρατία στη τέχνη*

Η παράσταση *Η τέχνη στη δημοκρατία και η δημοκρατία στη τέχνη* δημιουργήθηκε με βάση τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και συγκεκριμένα του Θεάτρου Φόρουμ. Η θεματική-σενάριο προέκυψε χρησιμοποιώντας μια ρεαλιστική κατάσταση την οποία οι ηθοποιοί ως εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες έχουν βιώσει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παράσταση πρόβαλε μια καθημερινή ιστορία που διαδραματίζεται σε μία σχολική τάξη όπου ο δάσκαλος αντί να χρησιμοποιήσει τις βάσεις της μη αυταρχικής εκπαίδευσης και να προσεγγίσει τον μαθητή ο οποίος δεν ενδιαφέρεται για το μάθημα των μαθηματικών ασκεί λεκτική βία απέναντι του φωνάζοντας. Η παράσταση τελειώνει με το μονόλογο του δασκάλου ο οποίος βρίσκεται σε αδιέξοδο και ρωτά άμεσα το κοινό-εκπαιδευτικούς τι να κάνει. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι επιλέχθηκε ως κύριος και άμεσα καταπιεσμένος ο δάσκαλος που δεν έχει ούτε τον τρόπο ούτε τα εκπαιδευτικά εργαλεία για να εμπλουτίσει και να κάνει πιο δημοκρατική την εκπαιδευτική του μέθοδο.



Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο μαθητής (ο οποίος είναι καταπιεσμένος αλλά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορεί λόγω ηλικίας να αλλάξει) την ώρα των μαθηματικών ζωγραφίζει. Η ζωγραφιά του παρουσιάζεται επί σκηνής και σκίζεται από τον δάσκαλο. Η συγκεκριμένη σκηνή έχει την εξής λειτουργία καλείται ο θεατής εκπαιδευτικός να παρέμβει προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη εντασσόμενη στη μη τυπική εκπαίδευση. Τέλος η παράσταση αυτή αποτέλεσε πρόσκληση-πρόκληση στους εκπαιδευτικούς να βρουν οι ίδιοι τον τρόπο να εντάξουν τις τέχνες και κατ'επέκταση το δημοκρατικό διάλογο στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός συστήματος που παίρνει το ρόλο του "καταπιεστή".



Το Θέατρο του Καταπιεσμένου έχει χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε σχολεία και σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης. Η παράσταση πρόκειται επιπλέον στο κοινό να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές του Θεάτρου φόρουμ και γενικά του Εφαρμοσμένου θεάτρου στο χώρο του σχολείου τους ως ένα εργαλείο παρέμβασης και δημοκρατικού διαλόγου με τη σχολική κοινότητα. Ταυτόχρονα έγινε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης του ακροατηρίου βάζοντας τους σε ρόλο "θεαποιού" (spect-actor) ενεργού θεατή ο οποίος καλείται να πάρει θέση στην συγκεκριμένη προβληματική και να την αλλάξει.



### *Βιβλιογραφία*

- Boal,A (2006) The Aesthics of the Oppressed. Article from the official [http:// www.thetheateroftheoppressed.org](http://www.thetheateroftheoppressed.org)  
Boal, A. (2002), *Games for Actors and non Actors*, London: Routledge,

MacDonald, S.& Rachel D. (2001). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση και Θέατρο*.  
Περιστεράκη, Α. (χ.χ). *Ψυχοδράμα και Θέατρο του Καταπιεσμένου: η συμπληρωματικότητα μιας αντίστροφης διαδρομής*.  
<http://www.greekpsychodrama.gr/Arxeio/Psychodrama%20k%20theatro%20tou%20katapiemenou.pdf> (Τελευταία Ανάκτηση 20/08/2014).

### *Βιογραφικά σημειώματα*

Η Αλίνα Σαπρανίδου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έχει διδάξει θεατρικό παιχνίδι και μουσικοκινητική αγωγή σε παιδιά και έχει συνεργαστεί με το Δημοτικό Θέατρο Ναυπλίου με το Θέατρο της Ημέρας και με το Φεστιβάλ Αθηνών. Ως θεατροπαιδαγωγός συνεργάστηκε σε θέματα διαπολιτισμικότητας με το Φεστιβάλ Έκφρασης και Δημιουργίας της Σύρου (2010). Είναι μέλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας drAN και της ακτιβιστικής ομάδας «θεάτρου του καταπιεσμένου» της Διεθνούς Αμνηστίας και του Κέντρου «Ωσμωσης». Έχει συνεργαστεί με το Πανελλήνιο δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση υλοποιώντας προγράμματα Εφαρμοσμένου Θεάτρου και συμμετέχοντας σε σεμινάρια και διαλέξεις. Σήμερα ζει στην Αλεξανδρούπολη και εργάζεται ως θεατρολόγος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε δημιουργικά εργαστήρια σε συνεργασία με το Ε.Μ.Θ.

Η Βαλεντίνα Σωκράτους γεννήθηκε στην Κύπρο και από το 2003 ζει και εργάζεται στην Αλεξανδρούπολη και είναι απόφοιτη του τμήματος ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ και από το Φεβρουάριο του 2014 φοιτά στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα, του ίδιου πανεπιστημίου. Από το 2007 εργάζεται στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης ως εμπνυστήρια εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές όλων των βαθμίδων και ηλικιών καθώς και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προγράμματα ΑΜΕΑ και τα τελευταία 4 χρόνια είναι υπεύθυνη του τμήματος μουσειακής αγωγής του ΕΜΘ. Στο διάστημα αυτό σχεδίασε εκπαιδευτικά προγράμματα στην αγγλική γλώσσα (μετάφραση, προσαρμογή, εφαρμογή), σχεδίασε και υλοποίησε το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων του μουσείου, πραγματοποίησε εισηγήσεις και βιωματικά σεμινάρια σε φοιτητές του ΔΠΘ και στο Διδασκαλείο σε θέματα εμπνύχωσης και Διδακτικής Ιστορίας και στην πρακτική *κατάρτισή των φοιτητών*.

Ο Νίκος Καμπασελέ γεννήθηκε το 1986 στην Αθήνα και μεγάλωσε στην Αλεξανδρούπολη. Από νωρίς έδειξε ενδιαφέρον για τη ζωγραφική και παρακολούθησε για χρόνια τα μαθήματα της Μαίρης Σιδηροπούλου στην Επιχείρηση Πολιτιστικής Ανάπτυξης του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Απόφοιτος της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών (Αριστα), έχει συνεργαστεί ως εικονογράφος με τις Εκδόσεις της Εστίας και του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης για την έκδοση βιβλίων. Ακόμη, έχει εργαστεί ως δάσκαλος ζωγραφικής στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Σπάτων, ενώ έχει φιλοτεγήσει εξώφυλλα βιβλίων και αφίσες για διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Έχει συμμετάσχει σε ομαδικές εκθέσεις στην Αθήνα και τη Μασσαλία, ενώ έχει παρουσιάσει έργα του σε ατομικές εκθέσεις στην Ξάνθη και την Αλεξανδρούπολη.

Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Ανωτάτη Ευρωπαϊκή Σχολή της Εικόνας (Ecole Européenne Supérieure de l'Image) στην Angoulême της Γαλλίας, με εξειδίκευση στα κόμικς (Master 1 και 2). Τις μεταπτυχιακές σπουδές του στήριξαν το ίδρυμα Βασίλη και Ελίζας Γουλανδρή καθώς και η Νομαρχία της Charente, παρέχοντάς του υποτροφίες για τα έτη 2011-12 και 2012-13 αντίστοιχα. Σήμερα διδάσκει ζωγραφική και πραγματοποιεί διάφορα βιωματικά εργαστήρια εικαστικών τεχνών στο ΕΜΘ.

Ο Βασίλειος Ξενοδοχίδης γεννήθηκε το 1987 στην Κομοτηνή και μεγάλωσε στην Αλεξανδρούπολη. Είναι προπτυχιακός φοιτητής στο Τ.Ε.Ε.Τ (Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών) Φλώρινας. Το 2011 συμμετείχε για πρώτη φορά με ομαδική έκθεση στην διεθνής έκθεση Biennale Αθήνας. Εργάστηκε για συνολικά 6 μήνες στο Ισραήλ - Παλαιστίνη στην κατασκευή ψηφιδωτών. (2011-2013). Εκπονήει την πρακτική του κατάρτιση στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης.

# **ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**



# Διεύρυνση της Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας με χρήση της κινηματογραφικής τέχνης

## Παναγιώτα Ανδρινοπούλου

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής  
[anyiota@yahoo.com](mailto:anyiota@yahoo.com)

### *Περίληψη*

Στο παρόν βιωματικό εργαστήριο αξιοποιείται η μέθοδος μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow με χρήση της τέχνης με σκοπό να επιτευχθεί μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση των μαθητών προς την οικοδόμηση της γνώσης μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης. Ο εκπαιδευτικός σκοπός που τίθεται εδώ είναι η αλλαγή στάσης του εκπαιδευτή, από τον παραδοσιακό σε έναν μη συγκεντρωτικό ρόλο, ο οποίος βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει μια πιο ενεργητική στάση κατά τη διαδικασία της μάθησης, απελευθερώνοντάς τον. Η τέχνη, μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της απελευθέρωσης της φαντασίας που προσφέρει, διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητές μας για πιο ολοκληρωμένη γνώση και κοινωνική εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να προσεγγίσουμε τις διεργασίες και τα φαινόμενα της μάθησης, αξιοποιώντας το εύρος των κριτικών, στοχαστικών και συναισθηματικών της διαστάσεων. Το ερέθισμα που επιλέγεται για την προτεινόμενη βιωματική εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι ένα δεκάλεπτο απόσπασμα από το κινηματογραφικό έργο «Manderlay» του Lars Von Trier (Δανία, 2005).

**Λέξεις κλειδιά:** Μέθοδος εκπαίδευσης ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα μάθηση, Κριτική συνειδητοποίηση, Οικοδόμηση γνώσης, Αξιοποίηση της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαίδευση, Βιωματική Προσέγγιση.

### *Abstract*

In this experiential workshop we apply the method of Mezirow transformative learning with use of art in order to achieve an alternative approach to educating students by building knowledge through critical consciousness. The educational aim that arises here is the change in attitude of the instructor towards a non-traditional role, which helps the student to acquire a more active attitude in the process of learning, by setting him/her free to make choices. Art, through aesthetic experience and the release of imagination that offers significantly expands our capabilities for a more comprehensive knowledge and social experience. In this way, we can approach the processes and phenomena of learning, utilizing the range of critical as well as emotional dimensions. The stimulus selected for the proposed experiential learning activity is a ten minute excerpt from the film project «Manderlay» of Lars Von Trier (Denmark, 2005).

**Keywords:** Adult education Method, Critical consciousness, Transformative learning, Experiential approach, Building Knowledge, Utilization of cinematic art in education.

## *Εισαγωγή*

Οι παραδοσιακές μέθοδοι εκπαίδευσης έχουν διαμορφώσει και παραδοσιακούς ρόλους, με τον εκπαιδευτή να έχει κεντρική θέση αυθεντίας και τον εκπαιδευόμενο να δέχεται παθητικά πληροφορίες και γνώσεις. Όμως πόσο ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να αξιοποιήσει τη γνώση αυτή αν πρώτα δεν έχει μάθει να αυτενεργεί κατά τη διαδικασία απόκτησής της;

Σ' αυτή την ερευνητική εργασία εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει μια άλλη, πιο ενεργητική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης κι έτσι σταδιακά να τον «απελευθερώσει». Για τον σκοπό αυτό εξετάζουμε εναλλακτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες θα προωθούν και θα ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, έχοντας ως αφετηρία τη μέθοδο προσέγγισης μέσω της τέχνης.

Επιπλέον γίνεται αναφορά στα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουμε σ' αυτή τη διαδικασία, ενώ στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια μικρο-διδασκαλία για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων μέσω την αξιοποίησης της μετασχηματίζουσας μεθόδου του Mezirow.

## *Προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης*

Η σχετική διερεύνηση στα επιμέρους επιστημονικά πεδία έχει καταλήξει στο κοινό συμπέρασμα ότι η τέχνη μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της απελευθέρωσης της φαντασίας που προσφέρει, μπορεί να διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου προς μια πιο ολοκληρωμένη γνώση (J. Dewey 1934 [1980]), καθόσον μέσα από ένα σύνολο ευρέων διεργασιών προκρίνονται κριτικές, στοχαστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Έτσι μαθαίνουμε, εμβαθύνοντας σε πτυχές πέρα από τις εμφανείς και κατανοούμε καλύτερα τα αίτια των καταστάσεων (Κόκκος, 2011).

Μια ακόμα σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno και Horkheimer (1953 [1984], 1970 [2000]). Ο πυρήνας του συλλογισμού τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομορμισμό. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε



τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε εδώ έχει ως αφετηρία την «κριτική συνειδητοποίηση» και την αξιοποίηση της τέχνης με ολιστικό τρόπο που εισάγει ο Paulo Freire (Freire, 1970, 1978). Στη συνέχεια, ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της Φρεϊρικής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ.92)

### *Παρουσίαση της μεθόδου*

*Η μέθοδος περιλαμβάνει έξι Στάδια. Θα μπορούσε να ξεκινάει από το τέταρτο.*

#### ***Τα Στάδια***

Το πρώτο στάδιο (διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών) αποτελείται από τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα.

Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.

Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υποθέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ.

Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν – μέσα από επεξεργασία κριτικών ερωτήσεων – τα διάφορα (υπο)θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η ε-

πεξεργασία τους. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά (υπο)θέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

### *Περιγραφή βιωματικού εργαστηρίου*

Στο παρόν βιωματικό εργαστήριο ορίστηκαν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί στόχοι (σε επίπεδο στάσεων):

Στο τέλος της διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση

- να προσδιορίζουν την προσωπική τους αξιωματική θέση ως προς τη εκπαιδευτική μεθοδολογία που ακολουθούν.
- να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αυτενέργειας των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτή που επιθυμούν να υιοθετήσουν.

### *Επιλογή του έργου τέχνης*

Το έργο τέχνης που επιλέξαμε για να μνηθούμε σ' αυτή την μέθοδο προέρχεται από τον χώρο του κινηματογράφου και πρόκειται για την αξιολογική ταινία του Λαρς Φον Τρίερ, "Manderlay", μέρος της τριλογίας του με τίτλο «USA - Land of Opportunity». Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του:

Πρωτότυπος τίτλος Manderlay  
Σκηνοθέτης Lars Von Trier  
Διάρκεια 139'

Έτος παραγωγής 2005

Χώρα παραγωγής Δανία

πηγή (-ές) Internet: ολόκληρη η ταινία σε 2 μέρη (χωρίς υποτίτλους):

<http://www.youtube.com/watch?v=4NU9VfhcDZY>

<http://www.youtube.com/watch?v=apGrp3nAFeE>

επιλογή αποσπάσματος Διάρκεια: 9:30'

Μέρος 1ο: [00:2:26 – 00:11:55]

(προέκυψε με τη χρήση του εργαλείου καταγραφής Snagit από τον H/Y μου, οπότε έχει υπότιτλους, αλλά υπάρχει κάποια απώλεια ποιότητας στην εικόνα.)

URL (Dropbox): <https://www.dropbox.com/s/zulciw8f4ab68do/Manderlay-abstract.mp4>

Το εργαστήριο διαρθρώθηκε στις παρακάτω ενότητες ως εξής:

### Γνωριμία (30')

Η γνωριμία των συμμετεχόντων έγινε με την τεχνική των «συνεντεύξεων». Δόθηκαν 3 λεπτά για να γνωριστούν ανά δύο οι εκπαιδευόμενοι και κατόπιν παρουσίασε ο καθένας τον διπλανό του στην ολομέλεια δίνοντας πληροφορίες για το όνομα και την ιδιότητα του/της.

### Προβολή αποσπάσματος (10')

Στο απόσπασμα αυτό παρουσιάζεται η έλευση της Γκρέις με τον γκάγκστερ πατέρα της στην πόλη του Manderlay, η συνειδητοποίηση της δουλείας και στη συνέχεια η απελευθέρωση των σκλάβων.

### Εφαρμογή τεχνικής «Ερωτήσεις – Απαντήσεις» (5')

Δίνονται στους εκπαιδευόμενους οι εξής κριτικές ερωτήσεις:

- Υπάρχει κάτι που σας κάνει εντύπωση από το διάλογο που παρακολουθήσατε;
- Για ποιους λόγους νομίζετε ότι ο μαύρος πρώην δούλος δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί την προσωπική του ελευθερία;
- Τι νομίζετε ότι μπορεί να κάνει η Γκρέις ώστε να βοηθήσει αυτούς τους ανθρώπους να πορευτούν στη μετέπειτα ελεύθερη ζωή τους;

### Υποθέματα

Από τις παραπάνω κριτικές ερωτήσεις καταλήγουμε να εξετάζουμε τα παρακάτω υποθέματα:

- Η σκλαβιά καταλήγει σε συνήθεια και η ελευθερία φοβίζει.
- Όπως ένας άνθρωπος αντιστέκεται και δεν θέλει να γίνει δούλος, έτσι και ο δούλος αντιστέκεται και δεν θέλει να γίνει ελεύθερος.
- Η σκλαβιά έχει μόνο καθήκοντα ενώ η ελευθερία μας φορτώνει με υποχρεώσεις.

### Εφαρμογή τεχνικών «Ομάδες Εργασίας» και «Προσομοίωση» (10')

Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε 5 ομάδες και επεξεργάζονται τις μελέτες περίπτωσης που τους δίνονται. Δίνεται προφορική οδηγία να προσπαθούν να πάρουν τη θέση των μαθητών που αναφέρονται στις παρακάτω περιπτώσεις.

### Μελέτη Περίπτωσης (1) – Λύκειο

Μετά από εμπειρία στο μάθημα της τεχνολογίας της Α' και Β' Γυμνασίου καθώς και Project της Γ' Γυμνασίου όπου οι μαθητές έκαναν εργασίες με δοσμένη θεματολογία και αυστηρή καθοδήγηση από τον/την καθηγητή/ καθηγήτρια, μαθητές Α' Λυκείου στο πλαίσιο του project καλούνται να επιλέξουν μόνοι τους το θέμα της εργασίας τους και να υπολογίσουν το χρόνο που χρειάζονται για να την ολοκληρώσουν. Θεωρείτε ότι είναι σε θέση να το

κάνουν αυτό; Επιπλέον θεωρείτε ότι στην ομαδική αυτή εργασία συνεισφέρουν όλοι το ίδιο; Προσπαθήστε να μπειτε στη θέση τους και σχολιάστε.

#### Μελέτη Περίπτωσης (2) - Λύκειο

Μαθητές της Α' Λυκείου που έχουν ήδη συνηθίσει να αξιολογούνται σε όλα τα μαθήματα, μαθαίνουν ότι στο επιλεγόμενο μάθημα της Πληροφορικής δεν μπαίνει βαθμός.

Πώς νομίζετε ότι αντιδρούν ως επί το πλείστο οι μαθητές μας σ' αυτή την πληροφορία; Το επιλέγουν το μάθημα; Αν ναι για ποιους λόγους θεωρείτε; Γενικότερα, με ποια κριτήρια θεωρείτε ότι επιλέγουν οι μαθητές τα μαθήματα επιλογής τους;

#### Μελέτη Περίπτωσης (3) - Γυμνάσιο

Διδάσκετε το μάθημα του ΣΕΠ στη Γ' Γυμνασίου. Το «μάθημα» βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να επιλέξουν σπουδές και επαγγέλματα και ως εκ τούτου δεν βαθμολογείται

Μία μέρα έχετε μάθημα μαζί τους και, ενώ έχετε ετοιμάσει μια δραστηριότητα, εκείνα σας ζητούν να μην κάνετε μάθημα για να διαβάσουν ιστορία που γράφουν διαγώνισμα την επόμενη ώρα. Τι σκέφτεστε; Προσπαθήστε να μπειτε στη θέση των μαθητών και σχολιάστε τη στάση τους. Πώς το αντιμετωπίζετε;

#### Μελέτη Περίπτωσης (4) – Δημοτικό

Στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου εφαρμόζονται φίλτρα από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν πρόσβαση σε ορισμένα sites με πορνογραφικό ή βίαιο υλικό.

Παρόλα αυτά, διάφορες εικόνες τέτοιου περιεχομένου δεν είναι εύκολο να «κοπούν» με αποτέλεσμα πολλές φορές να τις βλέπουμε στους Η/Υ τους. Επίσης συχνά μπαίνουν και στο facebook ή άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χωρίς να προβλέπεται κάτι τέτοιο από τη λειτουργία του σχολείου. Γιατί θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό και πώς θα το αντιμετωπίζατε;

#### Μελέτη Περίπτωσης (5) - Δημοτικό

Παιδιά της Δ' τάξης Δημοτικού καλούνται από τη δασκάλα τους να ξεστολίσουν όλοι μαζί την αίθουσά τους μετά τα Χριστούγεννα.

Ενώ κάποιιοι το κάνουν με όρεξη, άλλοι βοηθούν αλλά χωρίς ιδιαίτερη όρεξη και κάποιιοι δεν συμμετέχουν καθόλου. Πώς σχολιάζετε αυτή την κατάσταση; (Αιτίες – τρόποι αντιμετώπισης)

#### Μελέτη Περίπτωσης (6) - Νηπιαγωγείο

Παιδιά Νηπιαγωγείου στολίζουν την αίθουσα μαζί με την/τον νηπιαγωγό τους. Βρίσκονται όλα μαζί στην αίθουσα και ζωγραφίζουν με μαρκαδόρους. Ο Κ. και η Μ. χρειάζονται τον ίδιο μαρκαδόρο και συνεχώς τσακώνονται

για το ποιος από τους 2 θα τον χρησιμοποιήσει περισσότερο, περιμένοντας μια ετυμολογία/ δικαίωση από τον νηπιαγωγό τους.

Τι σκέφτεστε επάνω σ' αυτή την περίπτωση; (Αιτίες – τρόποι αντιμετώπισης)

### Εφαρμογή τεχνικής «συζήτησης» (15')

Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και κατάθεση απόψεων σχετικά με τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν.

### Σημειώσεις για τη συζήτηση:

Από τα παραπάνω είναι προφανές η σύνδεση που επιδιώκουμε μεταξύ των εννοιών «ελευθερία» και «χειραφέτηση στην εκπαιδευτική διαδικασία» από την πλευρά των εκπαιδευόμενων.

Θα ήθελα να μου πείτε γιατί θεωρείτε ότι παρατηρείται έλλειψη αυτενέργειας στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευόμενους; Έχει αυτό κάποια σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο που έχουμε συνηθίσει να μαθαίνουμε από παιδιά; Πώς κρίνετε εσείς αυτή την κατάσταση;

Πόσο απαραίτητο είναι κατά την άποψή σας να υπάρξει αλλαγή προς μια κατεύθυνση περισσότερης αυτοδυναμίας στη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά των εκπαιδευόμενων;

Ποιός θα πρέπει να είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή τελικά; Θα πρέπει να επιδιώκει την κάθετη μετάδοση γνώσης, ή να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε μια διαδικασία ανακάλυψής της; Ποιά χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ώστε να επιτυγχάνει αυτό το σκοπό;»

### Απόσπασμα από την ταινία: 50:40 – 55:30 (5')

Στο απόσπασμα αυτό παρουσιάζεται η προσπάθεια εκπαίδευσης των ανθρώπων μιας κοινότητας στον τρόπο λήψης συλλογικών αποφάσεων που τους αφορούν.

### Ατομική επεξεργασία κειμένου και εξαγωγή συμπερασμάτων

Δίνεται φύλλο εργασίας με κείμενο του Καντ και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στο παρακάτω ερωτηματολόγιο. (15')

«Καθένας οφείλει να τηρεί τις συμφωνίες του» και «καθένας οφείλει να τηρεί τις υποσχέσεις του» (Ιμ. Καντ), από τις οποίες, όπως σημειώνει ο φιλόσοφος, η βούλησή μας διατηρεί ίσες αποστάσεις για να τις ασπαστεί ή να τις αποποιηθεί.

Στην περίπτωση των συμφωνιών έχουμε, παρατηρεί ο Καντ, νομικό καθήκον να σεβόμαστε το νόμο, ενώ στην περίπτωση των υποσχέσεων έχουμε ηθική υποχρέωση να εκπληρώσουμε τα λεγόμενά μας σεβόμενοι τον ηθικό νόμο που οι ίδιοι επιλέγουμε. Με τον τρόπο αυτό ο Καντ επιτυγχάνει

να διαφοροποιήσει την ηθική λειτουργία των λόγων μας από τη νομική λειτουργία τους, γιατί μπορεί και στις δυο περιπτώσεις ο λόγος να λειτουργεί κανονιστικά και επιτακτικά, ώστε κανείς να τα μπερδέψει, ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους, αφού η νομική λειτουργία του λόγου χτίζεται από καθήκοντα ενώ αντίθετα η ηθική λειτουργία του λόγου θεμελιώνεται επάνω σε υποχρεώσεις.

Το καθήκον λοιπόν θα οριστεί ως κάτι που πρέπει να το κάνουμε ανεξάρτητα από τις προσωπικές μας επιλογές, ενώ η υποχρέωση θα οριστεί ως κάτι που πρέπει να γίνει επειδή εμείς το επιλέξαμε και είναι λογικό να υποστούμε τις συνέπειες των επιλογών μας.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η γλώσσα του καθήκοντος είναι απρόσωπη και λειτουργεί προς όλους το ίδιο, ενώ η γλώσσα της υποχρέωσης φανερώνει κάτι για την προσωπικότητα αυτού που υιοθετεί την αρχή που βρίσκεται πίσω από τις αρχές ή τους κανόνες που επιλέγει να εφαρμόσει στη ζωή του.

Η για να το πούμε με άλλα λόγια η υποχρέωση έχει εν σχέσει προς το καθήκον πρωτεύουσα ηθική σημασία, αφού «υποχρέωση είναι η αναγκαιότητα μιας ελεύθερης πράξης κάτω από την κατηγορική προσταγή του λόγου», ενώ «καθήκον είναι η πράξη για την οποία δεσμεύεται κάποιος». (Πελεγρίνης, 1977: 483).

Σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο παρακαλούνται οι εκπαιδευόμενοι να απαντήσουν σύντομα στις ερωτήσεις:

1. Πώς αποτυπώνεται συνήθως η σχέση μαθητών και καθηγητών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας την παραπάνω ορολογία;
2. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται η σταδιακή μετάβαση σε μια κατάσταση μεγαλύτερης ελευθερίας και άρα υποχρέωσης των μαθητών;
3. Πιστεύετε ότι αξίζει τον κόπο μια τέτοια προσπάθεια μετάβασης από τη μια κατάσταση στην άλλη; Τι χρειάζεται να θυσιάσει κανείς γι' αυτό;
4. Τι θα κάνατε ως εκπαιδευτικός στην περίπτωση που μελετήσατε στην ομάδα σας προς αυτή την κατεύθυνση;

### *Προσδοκώμενα αποτελέσματα*

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της γράφουσας και με την κατάλληλη καθοδήγηση, η συζήτηση αυτή θα περιμέναμε να καταλήξει στο να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι συμμετοχοί στα παρακάτω συμπεράσματα:

Να γίνει κοινή αποδοχή ότι η παθητική και άβουλη στάση που συχνά δείχνουν οι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία είναι προβληματική.

Φυσικά τα αίτια γι' αυτό μπορεί να είναι πολύπλευρα, αλλά σίγουρα το γεγονός ότι παραδοσιακά και για πολλά χρόνια οι εκπαιδευόμενοι είχαν συνηθίσει στην κάθετη μετάδοση γνώσης από τον δάσκαλο ή καθηγητή «αυθεντία» παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην έλλειψη αυτενέργειας και ενεργούς συμμετοχής που παρατηρείται τώρα.

Εκεί λοιπόν κρίνεται καίριος ο ρόλος του εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τη στρατηγική που ακολουθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, έμπρακτα αποφασίζει για το αν εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και σε ποιο βαθμό. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών τεχνικών που μπορεί να ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτής, πέρα από την παραδοσιακή εισήγηση, ώστε να προωθεί την αυτενέργεια και να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων του. Αυτό που πρέπει πρωταρχικά να προσδιορίσει είναι η αξιωματική του θέση ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθεί. Αν είναι υπέρ της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευόμενων -που μετά από αυτή τη δραστηριότητα ευελπιστούμε ότι αυτό ισχύει- δε μένει παρά να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική στην κάθε περίπτωση, εφαρμόζοντας κάποια κριτήρια και φυσικά να διατηρεί ένα ευχάριστο, φιλικό και ζεστό κλίμα στην όλη διαδικασία ώστε να ευνοεί την πρωτοβουλία και να καταπολεμά το άγχος.

### *Συμπεράσματα*

Κατ' αντιστοιχία με το απόσπασμα από την ταινία που παρακολούθησαμε, η μετάβαση από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε μια μορφή όπου ο εκπαιδευόμενος θα έχει περισσότερη αυτοδυναμία και αυτοτέλεια είναι απαραίτητη.

Αυτή η διαδικασία απαιτεί την υποστήριξη από τον εκπαιδευτή, ο οποίος με κατάλληλες τεχνικές θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν σταδιακά μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση στη μαθησιακή διαδικασία παρεμβαίνοντας όσο το δυνατό λιγότερο, έτσι ώστε να διαμορφώνεται συνεχώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν με ασφάλεια να αυτενεργούν και τελικά να χειραφετούνται.

### *Βιβλιογραφία*

- Adorno, Th. κ.ά. (1953 [1984]). Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα. Αθήνα: Ύψιλον.  
Dewey, J. (1934 [1980]). Art as Experience. New York: The Penguin Group.  
Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.  
Freire, P. (1978). Lettres à la Guinée-Bissau sur l' alphabétisation. Paris: Maspéro.  
Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Στο: Α. Κόκκος & συνεργάτες. Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Πελεgrίνης, Θ. Ν., Κάντ: “πώς είναι δυνατές οι προστακτικές;”, *Φιλοσοφία*, 7 (1977), 468-491.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Είμαι απόφοιτη Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στα Προηγμένα Πληροφοριακά Συστήματα της σχολής «Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών» του Ε.Κ.Π.Α, ενώ κατά το τρέχον διάστημα φοιτώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Έχω εργαστεί ως καθηγήτρια πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 2003, ενώ τα τελευταία τρία χρόνια είμαι αποσπασμένη σε θέση θητείας τεχνικού υπευθύνου στο Κέντρο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών της περιφέρειας Γ΄ Αθήνας. Μία από τις δραστηριότητες στη θέση εργασίας μου είναι η επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικούς πληροφορικής με σκοπό την τεχνική υποστήριξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ένα από τα κύρια ενδιαφέροντά μου είναι ο κινηματογράφος. Είμαι ενεργό μέλος της Ομοσπονδίας Κινηματογραφικών Λεσχών Ελλάδας και υπεύθυνη του ιστολογίου της, ενώ επίσης επισκέπτομαι συστηματικά τα κινηματογραφικά φεστιβάλ Δράμας και Θεσσαλονίκης υπό αυτή μου την ιδιότητα.



# Η τέχνη του θεάτρου σκιών

## Γιάννης Βουλτσίδης

Σκηνοθέτης, Καραγκιοζοπαίχτης  
m.diakosmos@gmail.com www.mikrosdiakosmos.gr

### Περίληψη

Διαπραγματευόμαστε το πώς ένας ανήσυχος δάσκαλος, θα πάρει μερικά στοιχεία τεχνικά και ιστορικά, για να μπορέσει να δημιουργήσει με τους μαθητές του θιάσους θεάτρου σκιών με διακριτούς ρόλους.

**Λέξεις κλειδιά:** Καραγκιόζης, Γιάννης Βουλτσίδης Μικρός διάκοςμος, Θέατρο σκιών

### Ο Καραγκιόζης στο σχολείο

Ο Καραγκιόζης στο σχολείο και γενικότερα το θέατρο σκιών, όταν έντεχνα γίνει υπόθεση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, με την ευκαιρία μιας τάξης που θ' αναλάβει να φτιάξει -κι όχι παρουσιάσει- μια παράσταση θεάτρου σκιών, ευεργετεί ποικιλότερα αυτούς τους μαθητές και έπειτα αυτούς που θα παρακολουθήσουν τη δουλειά. Έχει το στοιχείο του παιχνιδιού, της κατασκευής σε όλα τα στάδια. Από το πιο θα 'ναι το θέμα της παράστασης του Καραγκιόζη και τι ιδέες θα κατεβούν, από τον πειραματισμό της κατασκευής φιγούρας, από την εμπύχωση της φιγούρας μέσω φωνών και τραγουδιού, μέχρι την αγωνία του τερματοφύλακα πριν από το πέναλτι τη μέρα της παράστασης.

Σε μια τάξη υπάρχουν αυτοί που δουλεύουν με την εικόνα περισσότερο, άλλοι με το αυτί, άλλοι με την κατασκευή, κι άλλοι με την κίνηση, την έκφραση. Επίσης είναι και οι διανοούμενοι, οι 'σκεπτικιστές' μιας τάξης, οι πολλές εκδοχές του ίδιου πράγματος, αυτοί είναι καλοί για το σενάριο.

Πριν από τρία χρόνια με το τέταρτο δημοτικό σχολείο Αλεξανδρούπολης ανεβάσαμε με την τέταρτη τάξη ο Καραγκιόζης στο Χόλυγουντ. Ξεκινάς από την ιστορία, καλλίτερα η ιδέα για την ιστορία, να βγει μέσα από την τάξη. Τα παιδιά ρίξαν την ιδέα να πάει ο Καραγκιόζης να γίνει ηθοποιός στο Χόλυγουντ και αρχίζει η περιπέτεια. Εκεί συναντάει σύγχρονους σταρ, όπως ο Μπραν Πίτ, η Αντζολί... Έξυπνα εσύ σαν οδηγός προσπαθείς να κεντρίσεις το κριτικό βλέμμα στον μαθητή. Το ρόλο του χρήματος, τη ζωή τη συνήθη φλύαρη των σταρς, όχι διδακτικά, αλλά μιλώντας τους σαν ίσος συμμετοχος στην ομάδα και για την άλλη πλευρά του φεγγαριού. Μέσα από την κουβέντα βγαίνουν και μερικά ρητά- ατάκες που ευχαριστούν ιδιαίτερα

και απομνημονεύονται εύκολα, κάπου ο Καραγκιόζης λέει στον Χατζατζάρη *‘πάμε να φύγουμε, εδώ δεν παίζει η ουσία, αλλά πρωταγωνιστεί η ανοησία’*.

Αφού μέσα από την ιστορία ‘φανερωθούν’ οι ήρωες, τότε αρχίζουμε να τους φτιάχνουμε φιγούρα. Το παιδί είναι εξοικειωμένο με το στοιχείο της υπερβολής, δεν ζωγραφίζει με ρεαλιστικές αναλογίες, ένα πράγμα που νοιώθει, το μεγαλώνει οχτώ φορές πάνω από αυτό που είναι στην πραγματικότητα, ή ένα πράγμα που το αφήνει αδιάφορο, μπορεί να το βγάλει ‘εκτός κάδρου’. Αυτό το στοιχείο της γόνιμης φαντασίας, όχι μόνο δεν το ευνουχίζουμε, αλλά έξυπνα του το ‘συντηρούμε’. Μέσα από την υπερβολή, μέσα από το ψέμα, η τέχνη αποκαλύπτει τις αλήθειες της.

Ύστερα όλοι οι παλιοί караγκιοζοπαίχτες κάνανε ανακύκλωση πριν από την ανακύκλωση, παίρνοντας χοντρά χαρτόνια κουτιών και σκαλίζοντας πάνω φιγούρες, οδηγείς τα παιδιά να εκμεταλλευτούν τα αδρανή υλικά γύρω τους, μέσα κι έξω από το σχολείο. Το ίδιο υλικό έτσι, από μόνο του έχει μια ιστορία, και η χρήση της φαντασίας, το κάνει να αποχτήσει μια καινούργια.

Δημιουργούμε ένα μπερντέ με βαμβακερό πανί, το φωτίζουμε και αρχίζουμε τις πρόβες. Πως θα μιλήσει ο Καραγκιόζης, σε τι τόνους, πως ο Χατζατζάρης. Ύστερα έχουμε και το τραγούδι, διότι κάθε ήρωας εισάγεται με το τραγούδι του πάνω στον μπερντέ, κι επειδή οι ήρωες είναι απ’ όλα τα επαγγέλματα κι απ’ όλες τις περιοχές της Ελλάδας, το αυτί καλλιεργείται πλούσια. Γιατί με τον μάγκα τον Σταύρακα θα τραγουδηθεί ρεμπέτικο. Με τον Ζακυνθινό τον Νιόνιο καντάδα Επτανησιακή. Με τον Μπάρμπα Γιώργο Ρουμελιώτικο κλπ. Οι φωνές από τα παιδιά δεν ζητάμε να τις κάνουν τέλειες, αλλά να είναι μες τον τόνο και το ύφος. Ο Καραγκιόζης μιλάει σε γουργουριστό μπάσο τόνο, ο Χατζατζάρης ψιλό, ψευτολαρυγγάκι και ούτω καθεξής. Σ’ ένα θίασο παιδιών δεν επιδιώκουμε την τελειότητα, αλλά τον ενθουσιασμό, να τους γεννήσουμε την ανάγκη για τα όμορφα και σε καμιά περίπτωση να το αισθανθούν σαν αγγαρεία το πράγμα η σαν μέσο προβολής για τη δουλειά του δασκάλου. Αργά, με αγάπη και με υπομονή, γίνεται η καλή δουλειά. Όπως θ’ αντιληφθήκατε, έχουμε δημιουργήσει ακόμα δύο ομάδες, πέρα των ζωγράφων και του σεναρίου. Των παιχτών-ηθοποιών και των μουσικών, τραγουδιστών. Αυτό βέβαια δεν εμποδίζει ένα μαθητή, αφού του αρέσει, να συμμετέχει σε όλες τις ομάδες.

## *Σύνοψη*

Στην αίθουσα αυτό που μετρά είναι να εμπνεύσουμε τους πιτσιρικάδες και τις πιτσιρίκες να συνεχίσουν μια ζώσα παράδοση, όχι νεκρά. Υπάρχει ο Καραγκιόζης είναι ζωντανός, εκπροσωπεί το αρχέτυπο της αυτάρκειας που ξέρει να συγκεντρώνεται στα απλά και ουσιώδη.

Τι κάνουμε λοιπόν; Αφού οργανώσουμε τον θίασο με φθηνά υλικά φτιάχνουμε φιγούρες, τη βάση της ιστορίας που πλάσαμε όλοι μαζί. Ιδρώνουμε το πανί με τις πρόβες. Εσείς οι δάσκαλοι δεν χρειάζεται να 'στε τεχνικά άρτιοι, σας ενδιαφέρει να μεταφέρετε τον ενθουσιασμό, να γεννήσετε τον έρωτα για την τέχνη. Δεν θα σε κρίνει το παιδί για το ότι δεν θα μπορέσεις να κάνεις φωνητικά τόσο καλά τον Καραγκιόζη. Θα σε κρίνει όμως επειδή δεν έχεις όρεξη, δεν χαίρεσαι και δεν του μεταφέρεις ηλεκτρισμό. Εκεί θα σε κρίνει το παιδί, για το ότι δεν θυσιάζεσαι. Η θυσία είναι ο έρωτας. Γι αυτό όταν ερωτευόμαστε σβήνουμε μέσα στον άλλον! Χωρίς θυσία δεν υπάρχει έρωτας, άρα η παιδαγωγική είναι έρωτας. Πρωτίστως θυσιάζεσαι, γίνεσαι σπόρος. Ξεκάθαρα πράγματα.

Και πέρα από τον Καραγκιόζη, εσείς μπορείτε να γεννήσετε άλλον ή άλλη, κεντρικό ήρωα. Εμείς το κάναμε με τον 'Μικρό Τυμπανιστή' και με τον 'Τρομάρα' του Γεωργίου Βιζυηνού. Το θέατρο σκιών διαθέτει ευγενείς ανανεωτικές δυνάμεις. Δεν φοβόμαστε το καινούργιο. Το παλιό το χρησιμοποιούμε όχι 'νεκροφιλικά' αλλά ως βαθύτητα για τον 'άγνωστο θεό'...!!

Μπορεί να γίνει συνδυασμός, αφήγησης -ζωντανού θεάτρου- και θεάτρου σκιών, όπως εμείς εγκαινιάσαμε πρώτοι στην Ελλάδα. (Με τον Τρομάρα του Γεωργίου Βιζυηνού, για τον οποίο κυκλοφορήσαμε και βιβλίο, μαζί με τόσα άλλα. Η διατριβή του Βιζυηνού, στη Γοτύγγη -μην ξεχνάμε- είχε σαν θέμα: *Το παιχνίδι σαν μέσο διαπαιδαγώγησης*. (Ως τα τώρα ήταν στα Γερμανικά, πρόσφατα μεταφράστηκε και στα Ελληνικά).

Πολλές φορές τα παιδιά ρωτάνε: -Τι είναι ο Καραγκιόζης; Από που είναι ο Καραγκιόζης; Και τους λες εσύ: -Πριν γίνει σκιά -πνεύμα- φιγούρα ήταν άνθρωπος σαν και μας. Πολλές φορές τη στιγμή που κουβαλάμε το κασελάκι με τις φιγούρες, τα παιδιά μας ρωτάνε τι έχουμε μέσα. Τους λέμε, πως έχουμε το πτώμα του Καραγκιόζη και θα τον αναστήσουμε πάνω στο φωτισμένο πανί. Εκεί θ' αναστηθεί το πνεύμα του.!!

Ο πρώτος καραγκιοζοπαίχτης, κατά την παράδοση υπήρξε ο Χατζατζάρης. Πώς έγινε αυτό; Κάποτε θύμωσε ο Πασάς με τον Καραγκιόζη - ε!! Βέβαια, ο Πασάς μπορεί να θυμώσει με τον οποιοδήποτε, σε μας υπάρχει λίγο πρόβλημα, και τα μπινελίκια φτάνουν μόνο για τη μάνα του τερματοφύλακα. Καταρχάς η πολυτέλεια, να θυμώσεις με κάποιον και να του το δείξεις, προϋποθέτει κλίμα ισότητας - το αφεντικό εύκολα θυμώνει με τον εργάτη, αλλά ο εργάτης σπάνια... Όπως και το να αστείευθείς με κάποιον, αμέσως ένα τέτοιο κλίμα εγκαθιδρύει μια ουσιαστική δημοκρατία, δε μας επιτρέπεται να αστείευόμαστε με τον οποιοδήποτε και πολλές φορές όταν το τολμάμε, το πληρώνουμε...! Γι αυτό τη σάτιρα την εχθρεύονται τα ολοκληρωτικά καθεστώτα και γι αυτό ο Πασάς αποκεφάλισε τον Καραγκιόζη. Αλλά δεν υπολόγισε κάτι. Με το που τον αποκεφάλισε, έπεσε τόση μελαγχολία και κατάθλιψη στο βιλαέτι, που κανένας δεν σηκωνόταν να πάει στη δουλειά του την άλλη μέρα.

Γι αυτό ο Καραγκιόζης σε συμβολικό επίπεδο είναι η ελευθεροστομία, το ένστικτο του σπασίματος κάθε παγερής σύμβασης, το *‘αν δεν αντιδράσω, θα σκάσω’!* Γι αυτό όταν πάψει να υπάρχει αντίδραση και να τα κρατάμε όλα μέσα μας, πέφτουμε στο *‘θέλω τα χάπια μου’!* Και τότε ο Χατζατζάρης, όπως λέει ο μύθος, πήγε στον Πασά και του λέει:

–Πασά μου σου έχω την λύση.

–Ποια είναι η λύση τον ρωτά ο Πασάς.

–Εσύ Πασά μου, σκότωσες το σώμα του, εγώ θ’ αναστήσω το πνεύμα του.

–Πως θα το αναστήσεις?

–Βραδιάζοντας θα καλέσεις τον κόσμο στο μεϊντάνι έξω από το Σεράι, και να ’σαι και συ να δεις.

Και όντως μαζεύτηκε κόσμος πολύς στο μεϊντάνι στην πλατεία, κι ήταν σ’ ένα κουβούκλιο μέσα ο Χατζατζάρης με μια οθόνη μπροστά λευκή, πάνινη. Βραδιάζοντας, άναψε κάτι κεριά από μέσα και ξαφνικά μέσα από κει ακούσθηκε η φωνή του Καραγκιόζη, χωρίς να δείξει φιγούρα στον μπερντέ ο Χατζατζάρης. Τότε ο κόσμος, ήταν πιο δεισιδαίμων και πίστευε πιο εύκολα στα φαντάσματα. Μόλις ακούσανε τη φωνή του Καραγκιόζη, νομίσανε ότι ο Καραγκιόζης βρυκολάκιασε γιατί υπήρχε κι ο μύθος, όποιος σκοτώνεται βίαια κι άδικα, ξαναεμφανίζεται σαν βρυκόλακας πάνω στη γη και άδειασαν την πλατεία... Αλλά μόλις ξαναγύρισαν λίγο και κοίταξαν, ο Χατζατζάρης είχε κολλήσει τη φιγούρα του Καραγκιόζη πάνω στο πανί και κατάλαβαν ότι μιλούσε η φιγούρα, η τέχνη μιλούσε εκεί πέρα, η τέχνη...! Και μετά τι έκανε ο δαιμόνιος Χατζατζάρης; Επειδή κανένας δεν μπορεί να ζήσει τις ψείρες μόνος του, χρειάζεται τον βοηθό...! Έκανε και τη δικιά του φιγούρα, για να του ξύνει την φαγούρα στην πλάτη ο Καραγκιόζης, χειροτονώντας τον!! Έτσι παρήχθη, το γενετικό δίδυμο, η αιώνια διαμάχη, αριστεράς-δεξιάς, πάνω κάτω, απαραίτητη προϋπόθεση να πάρει μπρος, η μηχανή οποιουδήποτε σοβαρού κωμικού δράματος. Αυτό είναι το μυθολογικό μέρος.

Πριν από τρία χρόνια, είχα κληθεί σ’ ένα φεστιβάλ στην Τουρκία και πέραν του ότι παρουσίασα δυο παραστάσεις μου σε κεντρική αίθουσα της Κωνσταντινούπολης<sup>1</sup>, παραβρέθηκα, κεντρικός ομιλητής μαζί με έναν θεατρολόγο του Πανεπιστημίου της Άγκυρας (Σελτσούκ), σε μια ημερίδα που οργάνωσαν το Ισπανικό –Γερμανικό και Ελληνικό προξενείο, με θέμα: *‘Που ανήκει τελικά ο Καραγκιόζης;’* Περιττό να πω, πως όλοι, Τούρκοι, Έλληνες, Αιγύπτιοι, υποστηρίζουν πως είναι αποκλειστικά δικός τους. Ο Σελτσούκ στο βήμα ούτε λίγο ούτε πολύ, εντελώς σε κλίμα ρεάλ-πολιτικ, κυνικότατα λέει: Στο φινάλε, δεν μας ενδιαφέρει που πραγματικά ανήκει ο Καραγκιόζης, εμείς προλάβαμε τον κατοχυρώσαμε στην Ουνέσκο, σαν άυλο πνευματικό προϊόν της Τουρκίας, και σεις τρεχάτε να γυρεύετε!!

---

<sup>1</sup> Βιβλία μου κυκλοφορούνε στην Τουρκία και, προς τιμήν τους, παραδέχονται πως είμαι ο ανανεωτής του θεάτρου σκιών της Μεσογείου.

Ήρθε και μένα η σειρά μου, ανεβαίνω στο βήμα και λέω: Παιδιά, σας έφερα τη λύση (μεταφράζει ο μεταφραστής ό,τι είπα). Βλέπω, βέβαια την απορία στα βλέμματα του πολυπληθούς πολύφυλλου κοινού. «Ποιος είναι αυτός που έφερε τη λύση;» Συνεχίζω «θα βάλουμε τον Καραγκιόζη στην μέση, από την μια μεριά, λέω θα βάλουμε ένα τούρκικο σκυλί». Ο μεταφραστής με ρωτά: να μεταφράσω; -Ότι ακούς! του λέω, χωρίς να τον κοιτάζω. Από την άλλη θα βάλουμε ένα αιγυπτιακό σκυλί, από την άλλη θα βάλουμε ένα ελληνικό σκυλί. Θα βάλουμε έναν διαιτητή με μια σφυρίχτρα, θα σφυρίζει κι όποιο σκυλί προλάβει και δαγκώσει το μεγαλύτερο κομμάτι από τον Καραγκιόζη σ' αυτόν και ανήκει. Έπεσε αμηχανία στο κοινό, μ' ένα ταυτόχρονο γέλιο και χειροκροτήματα, σχεδόν απ' όλους.... Ο Σελτσούκ είχε γίνει κατακόκκινος.

Είδαμε λέω που το φθάσαμε, αυτό το σύμβολο της φιλοσοφημένης αυτάρκειας, με ρίζες στον Αίσωπο, τον Διογένη τον Κυνικό, τον Νασρεντίν Χότζα, που ανάθρεψε η ανάσα και το πνεύμα της Ιωνίας, να θέλουμε να προλάβουμε ποιος θα μαρκάρει πρώτος με καυτό σίδερο, λες και πρόκειται για βοδινό...!! Αλλά ακόμη δεν απαντήσαμε ιστορικά.

Για τον 'Καραγκιόζη' σαν θέατρο σκιών, υπάρχει γραπτή πηγή, την οποία αναφέρει στα βιβλία του ο μεγαλύτερος τούρκος καραγκιοζολόγος Μεντίν Έντ<sup>2</sup>. Αναφέρει ο Μεντίν Έντ λοιπόν αυτήν την πηγή, που κάνει λόγο για την ύπαρξη ενός Πέρση ποιητή καραγκιοζοπαίχτη που έπαιζε στις αρχές του δέκατου έκτου (16<sup>ου</sup>) αιώνα στο Κάιρο, τον οποίο είδε ο Σελήμ Α', ο οθωμανός Σουλτάνος και τον πήρε μαζί του στην Κωνσταντινούπολη. Απ' αυτόν μετά διαδόθηκε περαιτέρω, κι όλα τα Μιλιέτ της Πόλης Έλληνες, Τούρκοι, Αρμένιοι, Γύφτοι, είχαν τους δικούς τους καραγκιοζοπαίχτες και ένας απ' αυτούς έφτασε στα Γιάννενα την εποχή του Αλή Πασά κι έπαιζε σε καφενεία και χάνια<sup>3</sup>. Αλλά αντί να μιλάμε για τη χώρα, το χώρο, το σώμα, το αίμα του Καραγκιόζη, καλλίτερα να εμείνουμε στο Δερβίσιικο πνεύμα του, γιατί είναι αυτό που ενώνει.

Όταν σηκωθεί  
των φαινομένων ο πέπλος  
θα λάμψει πάλι  
ο χώρος της ενότητας  
όπως θα 'λεγε κι ο Ομάρ Καγιάμ.

Υπάρχει γραπτή πηγή στην Αίγυπτο, που αναφέρει ότι υπήρχε ο καραγκιοζοπαίχτης Σεΐχης Κιουστερί, ο οποίος έπαιζε *Καραγκιόζη* στο Κάιρο. Τότε κατέλαβαν την Αίγυπτο οι Οθωμανοί με τον Σελήμ Α' (αρχές 16<sup>ου</sup> αιώνας). Κι αυτός επειδή ήθελε να στολίζει την αυλή του με ό,τι πιο ωραίο εύρισκαν

---

<sup>2</sup> Διατέλεσε πρύτανης του Πανεπιστημίου της Αγκυρας και προσωπικός φίλος του Νίκου Μουτσόπουλου, καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

<sup>3</sup> Γραπτή αναφορά σε αυτό κάνει ένας φίλος του Λόρδου Βύρωνα, που τότε βρέθηκαν μαζί στα Γιάννενα.

σε τέχνες: αγάλματα, μουσικές... πήρε αυτόν τον караγκιοζοπαίχτη και τον πήγε στην Πόλη κι απ' αυτόν μάθανε όλα τα Μιλλιέτ, όλες οι εθνικότητες την τέχνη του Μπερντέ. Ακόμα και τώρα όταν παίζεται Καραγκιόζης -αν και στην Τουρκία έχει υποπέσει σε φολκλόρ- γίνεται αναφορά ευχαριστήρια από τον караγκιοζοπαίχτη, μ' ένα μακρόσυρτο γαζέλι, στον ιδρυτή του Θεάτρου Σεΐχη Κιουστερί.

Αντιλαμβάνεσθε φυσικά πως όλα αυτά τα γνωρίζουν οι Τούρκοι γιατί κι εγώ αυτά τα έχω μάθει από τούρκικα βιβλία των πιο έγκυρων θεατρολόγων τους και μάλιστα το επικαλέσθηκα στο συνέδριο στην Πόλη. Εσείς, τους είπα, άλλα λέτε στη χώρα σας κι άλλα πουλάτε έξω; δηλαδή τα καλά τα κρατάτε...!! Δυστυχώς η επιστημολογία στη γείτονα έχει πάρει από τα χούγια της τούρκικης πολιτικής. *Ότι είναι δικό μας, δικό μας κι ότι είναι δικό σας, δικό μας...* Και προκειμένου να πετύχουν κάτι τέτοιο δεν διστάζουν σ' όλα τα επίπεδα να χρησιμοποιούν τον όποιο τυχοδιωκτισμό. Ο Μεντίν Έντ, ο πιο έγκυρος θεατρολόγος της Τουρκίας, ήταν σαφής πάνω σ' αυτό: είναι λυμένο το ζήτημα. Αλλά όλα αυτά γίνονται επειδή οι 'σύμμαχοι' έχουν τη λογική να προλάβουν να κατοχυρώσουν πρώτοι το προϊόν. Η ταρμελάδικη λογική της αρμάδας.

*Μπορεί να αναπαραστήσει σωματικά ο ηθοποιός τον Καραγκιόζη, όχι πάνω στον μπερντέ αλλά πάνω στη σκηνή; Είναι ένα ερώτημα.*

Η απάντηση θα δοθεί μέσα από τα γραπτά λόγια ενός ανθρώπου του Φον Κλάιστ, γερμανού ποιητή και θεατρικού συγγραφέα της εποχής του Γκαίτε. Είχε πει: Ο άνθρωπος δεν μπορεί ποτέ να φθάσει τη χάρη της Μαριονέτας η της φιγούρας. Αυτό το πολύσπαστο συν άλογο στοιχείο που διαθέτει είναι αμίμητο... Αυτό είναι μια αφαίρεση -πλήρης χάρις-. Ο Καραγκιόζης δεν είναι ζήτημα σωματικής παρουσίας ηθοποιού, ο Καραγκιόζης είναι αφαίρεση, σκιά, πνεύμα αποδέσμευση, ελευθερία, δίνει τη δυνατότητα να τον φαντασθεί ο καθένας με τον τρόπο του, λόγω των πολύ γενικών γραμμών του, δεν είναι άγαλμα ελληνιστικής εποχής να διαγράφεται και η τελευταία ρυτιδίτσα ρεαλιστικότητας... Σου αφαιρεί το σώμα και σου βάζει τη σκιά του μόνο. Το πνεύμα διώχνει το λίπος.!

Η φωνή από μέσα και αυτή η ακαθοριστία της μορφής με το τρέμολο της φλόγας, δημιουργούν μια γοητεία ιδιαίτερη κι όταν αφαιρέσεις αυτό το πράγμα, αφαιρείς τη μαγεία, αλλά για να πουλήσεις μπορείς να κάνεις ότι θέλεις. Υπάρχει μια περίπτωση μονάχα, να καταφέρει ένας ηθοποιός να υποδυθεί καλά τον Καραγκιόζη, αν είναι παιδί η σοφός. Δηλαδή το παιδί φτάνει λόγω 'ελαφρότητας' στη χάρη της κίνησης και της παρουσίας της φιγούρας και ο σοφός λόγω απλότητας -που κατακτήθηκε με χίλια ζόρια, εκεί που το παιδί το έχει κάτι σαν δεδομένο- καταφέρνει το ίδιο. Επειδή όμως στην πατρίδα μας, διαβάζουν μόνο εν-χοιρίδια με 'οι'. δεν τα γνωρίζουν

αυτά, γιατί αυτά πρέπει να φας πολύ σκόνη βιβλίων, για να τα ανακαλύψεις και δεν είναι και στις προθήκες των βιβλιοπωλείων, ούτε μόδα...! Το θέατρο, πάλι, το 'σανίδι' -που 'λεγε κι ο Καββαδίας<sup>4</sup>- προαπαιτεί μεγάλη βάσανο για να σ' αφήσει να προβάλεις και να προβάρεις στα προσκήνια του. Κι είναι και διπλά δύσκολο για έναν ακόμα λόγο. Πέρα από την άσκηση στο κελί σου, προαπαιτεί και πολλά ένσημα σαν πλάνητα στα σταυροδρόμια του κόσμου για να ωριμάσει ο καρπός της έκφρασής σου, από τα αρώματα πολλών και διαφορετικών αέρηδων, να μη καταστείς βαρετός, μονόχωτος!

### *Βιβλιογραφία*

- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης μάγειρας στην Αργώ του Ιάσονα*. Μουσείο λαδιού Πηλίου.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης και ο γερο πλάτανος*. ΦΕΞ.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης ταυρομάχος*. Μικρός Διάκοσμος.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης κι ο Ορφέας*. Κέντρο λαϊκών δρωμένων.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο τρομάρας του Γεωργίου Βιζυηνού σε θέατρο σκιών*. Εθνολογικό Μουσείο Θράκης
- Βουλτσίδης, Γ. *Περί καραγκιοζοπλεχτικής*. ΤΕΔΚ Νομού Χίου
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης βοηθός απελευθερωτή*. Πνευματικό Κέντρο Κομοτηνής.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο θησαυρός της Κύπρου*. Θρακικό Θέατρο Σκιών.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο μικρός τυμπανιστής*. Μικρός Διάκοσμος.
- Βουλτσίδης, Γ. *Ο Καραγκιόζης ολυμπιομπινελικής*. Περιοδικό ANTI (Περιλαμβάνει cd με μουσικές του Γ. Βουλτσίδη).
- Βουλτσίδης, Γ. *TZAMALA Λόγος για το βλαστικό Διονυσιακό δρώμενο της Θράκης*. Κέντρο λαϊκών δρωμένων.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Γεννήθηκα το 1961 στη Νέα Αδριανή της Ροδόπης, την εποχή που ακόμα το χωριό μέσω της πολυκαλλιέργειας έβρισκε χρόνο και για πράξη και για λόγο. Το 'σκουπίδι' ήταν άγνωστο και σαν έννοια ακόμα. Τις τελευταίες δεκαετίες που η ευτέλεια άλωνε και αφόδευε γενικά προστατεύτηκα μελετώντας εις βάθος πάνω από δύο δεκαετίες σ' ένα υπόγειο, σπουδάζοντας ταυτόχρονα στη Σχολή Σταυράκου σκηνοθεσία και 'Καραγκιόζη' δίπλα στους παλιούς όπως στο Μάνθο, το Σταυρόπουλο, τον Σπαθάρη, το Θούγκα, το Σίμο Χιώτη, κ.ά. Γυρίζω κύρια ντοκυμανταίρ παίζοντας Καραγκιόζη μαζί με την Γεωργία Γιαννοπούλου που φτιάχνει και τις φιγούρες. Έχουμε εκδώσει πάνω από δώδεκα βιβλία και δυο μουσικές παραγωγές. Στην περιοχή παραλίας Ιμέρου δήμου Μαρώνειας, στο Θρακικό πέλαγος, έχουμε δημιουργήσει έναν πολυχώρο τέχνης με ανοιχτό και κλειστό θέατρο. Κάθε καλοκαίρι πραγματοποιείται δίμηνο φεστιβάλ τεχνών. Επίσης εδώ και δύο χρόνια είμαι εμπνευστής

---

<sup>4</sup> Οι τρεις καταραμένες δουλειές που πατάνε το σανίδι είναι του ναύτη, του καραγκιοζοπαίχτη και του κρεβάτι της πόρνης.

και ο καλλιτεχνικό διευθυντής του φεστιβάλ δράματος που συντελείται στο αρχαίο θέατρο της Μαρώνειας με συμμετοχή από θιάσους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φιλοδοξούμε και στην τριτοβάθμια. Περισσότερες πληροφορίες στο [www.mikrosdiakosmos.gr](http://www.mikrosdiakosmos.gr)



# Η χρήση της μάσκας Κομμέντια ντελ' Άρτε στην Εκπαίδευση

## Σταμάτης Π. Γαργαλιάνος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ-Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
[stamatis\\_gargalianos@yahoo.gr](mailto:stamatis_gargalianos@yahoo.gr)

### *Περίληψη*

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η μελέτη της σχέσης της Κομμέντια ντελ' Άρτε με την Παιδαγωγική και πιο συγκεκριμένα με τους τρόπους που η πρώτη είναι πιθανόν να ενταχθεί αλλά και να υποβοηθήσει την λειτουργία της δεύτερης. Ερευνάται κατά πόσο το θεατρικό αυτό είδος μπορεί να αποτελέσει βασικό υλικό ανανέωσης της Εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι ακόμη και στις μέρες μας χρησιμοποιείται από έλληνες και ξένους σκηνοθέτες ως πρώτη «ύλη» των παραστάσεών τους. Παρατίθεται μια ανάλυση των διάφορων θεατρικών τύπων του είδους, ενώ στο τέλος αναφέρονται οι παιδαγωγικές τεχνικές με τις οποίες η Κομμέντια μπορεί να πλαισιώσει είτε μια θεατρική παράσταση, είτε ένα σύνολο θεατρικών μαθημάτων μέσα σε ολόκληρη την Εκπαίδευση, ώστε τα τελευταία να γίνουν πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Οι τεχνικές που αναλύονται στη συνέχεια βασίζονται σε γνωστά θεατρικά παιχνίδια, όπως η Άσκηση του Κύκλου, ο Ανεμοστρόβιλος, ο Τυφλός και ο Οδηγός, ο Γλύπτης, η Ομαδική Μετακίνηση στο Χώρο.

**Λέξεις-κλειδιά:** θέατρο, Κομμέντια ντελ' Άρτε, εκπαίδευση, Μάσκες

### *Abstract*

This article attempts to study the relationship between Commedia dell' Arte and Pedagogy and more specifically the ways that the first one is likely to join and assist the function of the second. It is investigated whether this type of theater can be a key material in the effort of the renewal of Education, given that even nowadays is used by Greek and foreign directors as raw 'material' representations. After all that, an analysis of the various types of the specific theatrical kind is attempted, and at the end are given the pedagogical techniques through which Commedia can help either a play or a theatrical set of courses in the whole Education, so the latter can become more attractive and interesting. The techniques analysed are based on known theater games such as Cycle Exercise, the Tornado, the Blind and the Guide, the Sculptor, the Group Movement to the Area.

**Keywords:** Theatre, Commedia dell' Arte, Education, Masks

## *Εισαγωγή*

Η Commedia dell Arte (Κομμέντια ντελ Άρτε) υπήρξε μια τεχνική θεάτρου που αναπτύχθηκε πριν πολλούς αιώνες, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζει το σύγχρονο Θέατρο. Πρόκειται για ένα αναπαραστατικό είδος που βασίζεται στη μάσκα και στον αυτοσχεδιασμό. Στο παρόν άρθρο μελετάται η παιδαγωγική του πτυχή και πιο συγκεκριμένα οι πιθανές εφαρμογές του στην εκπαίδευση.

Η ελληνική και διεθνής πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρήζει διαρκούς ανανέωσης όσον αφορά τα διδασκόμενα μαθήματα, αλλά και τον τρόπο που αυτά μεταφέρονται, ως ύλη, στους μαθητές. Το Θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια νέα δυναμική, αλλά και ένα «όχημα» μετάδοσης νέων γνώσεων. Παράδειγμα αυτών είναι το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση, οι τεχνικές των Κλόουν, αυτές του Θεάτρου Σκιών, του Κουκλοθεάτρου, των Μαριονεττών. Σε πρώτη ανάγνωση αυτές οι επιμέρους τεχνικές θεάτρου μπορεί να φαντάζουν είτε δύσκολες, είτε όχι απαραίτητες σε μια σχολική αίθουσα, όμως σε μια δεύτερη μπορούν να αποτελέσουν την απαρχή μιας πολυπόθητης αλλαγής, και χρήσιμης ανανέωσης στην παγκόσμια εκπαίδευση.

Η βασική πτυχή της Κομμέντια μπορεί να εφαρμοσθεί ως βασικό υλικό μιας σχολικής θεατρικής παράστασης, ενώ μια άλλη, σ' αυτή όπου ο δάσκαλος-καθηγητής-εμπυχωτής θέλει να «δείξει» ένα άλλο «πρόσωπο», πιο ελκυστικό στους μαθητές του, χρησιμοποιώντας μια ή περισσότερες από τις τεχνικές που αναφέρονται κατωτέρω, ώστε να προσδώσει μια τελείως διαφορετική διάσταση στη μέχρι και τα προηγούμενα χρόνια, συνηθισμένη διδασκαλία του.

## *Πρώτες αρχές της Κομμέντια ντελ Άρτε*

Η Κομμέντια ντελ Άρτε οφείλει την ονομασία της στους ηθοποιούς της. Η ονομασία δόθηκε τον 18ο αιώνα και δεν σημαίνει «καλλιτεχνική κωμωδία» όπως εύκολα μεταφράζουν τον όρο μερικοί, αλλά «κωμωδία από τεχνίτες», επαγγελματίες (arte στα λατινικά σημαίνει «επάγγελμα», «εργασία»). Ο ηθοποιός είναι ο βασικός συντελεστής της παράστασης και ο επαγγελματισμός των κωμικών είναι υψηλότατος. Οι θίασοι ήταν πλανόδιοι και οι ηθοποιοί έστηναν το πατάρι τους στις πλατείες των χωριών ή στις αυλές των αρχοντικών με μοναδικό σκηνικό μια ζωγραφιστή κουρτίνα.

Η Κομμέντια ντελ Άρτε άνθισε στην Ιταλία από τον 16ο μέχρι τον 18ο αιώνα (1550-1800) και είχε γίνει το δημοφιλέστερο είδος λαϊκού θεάτρου στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία, όπου έγινε γνωστή με το όνομα «Comedie Italienne». Όπως ήταν φυσικό αποτέλεσε την κυριότερη ψυχαγωγία της -υπαίθρου αρχικά, των σαλονιών αργότερα- γηραιάς Ηπείρου, ενώ

στηρίχθηκε στους λεγόμενους τύπους, που γεννήθηκαν αυθόρμητα, όταν οι λαϊκοί θεατρίνοι των διάφορων πόλεων της Ιταλίας (Βενετία, Μπέργκαμο, Μπολόνια, Νάπολη) επινόησαν τη στολή, τη μάσκα, τις κινήσεις και τον ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας τους (Pavis, 2006: 272-274).

Ο τύπος των ρόλων παραμένει βασικά ο ίδιος με το πέρασμα του χρόνου, υλοποιώντας όμως διαφορετική έκφραση ως προς την αρχική ιδέα και δεχόμενος σταδιακά πολλαπλές αποχρώσεις και παραλλαγές. Τα ειδικά κοστούμια τους εξελίσσονται μέσα στο χρόνο, τα χωρατά τους προσαρμόζονται στον τόπο και η φωνή του κάθε τύπου όπως και οι ατάκες τους, συνδέονται άμεσα με τον ερμηνευτή θεατρίνο. Αποκτά συνεχώς αδέρφια και ξαδέρφια σε άλλους θιάσους και πόλεις.

Η Κομμέντια ντελ Άρτε είναι γνωστή και ως «Commedia all'improvviso» ή «Commedia soggetta» και στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και όχι σε συγκεκριμένα κείμενα. αφού δεν υπήρχε γραπτό θεατρικό έργο, απλά ένας καμβάς που άλλαζε ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία των ηθοποιών, τις απαιτήσεις του κοινού και τον θεατρικό χώρο. Πχ. Ο Πιερότος χάνει την πρόσχαρη εξυπνάδα του και μελαγχολεί κοιτάζοντας το φεγγάρι - βλ. Watteau και Pierrot lunaire (Σολομός, 1973: 37-59, Rudlin, 1994: 22, 32-34).

Γύρω στα 1550 περίπου έχουμε τις πρώτες μνείες για πλανόδιους θιάσους που δίνουν παραστάσεις στις Αυλές. Αποτελούν το απλούστερο θέατρο του κόσμου: ένα υπερυψωμένο ξύλινο παραλληλόγραμμο, απλή ζωντανή μουσική από μικρά πνευστά ή κρουστά όργανα και ένας Ζάνι να διασκεδάζουν τον κόσμο σε πριγκιπικούς γάμους, αποκριάτικα πανηγύρια ή λαϊκές γιορτές (Μποζίτζιο, 2006: 82-91).

### *Τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της Κομμέντια*

Στοιχείο που προσδίδει στους ιδιαίτερους χαρακτήρες αναγνωρισιμότητα είναι η χρήση στερεότυπων ενδυμασιών και μασκών, με ιδιαίτερα γνωρίσματα για την προσωπικότητα των υποδυόμενων προσώπων.

- α) Οι ρόλοι είναι σταθεροί/στερεότυποι (tipi fissi) και χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: a) Zani, b) Accesi, c) Caratteristi/e
- β) Το κυρίαρχο θέμα σε όλες σχεδόν τις παραστάσεις είναι η ερωτική περιπέτεια που εμπλουτίζεται με διάφορες άλλες υποθεματικές πλοκές, με χαρακτήρα βοηθητικό και σατιρικό. Δεν απουσιάζει ενίοτε και η μυθολογική παρωδία (βλ. του Αρλεκίνο-Ερμή που σκαρώνει φάρσες στον Δία).
- γ) Τα προσόντα των ηθοποιών είναι πολυποίκιλα: ευφράδεια, ευλυγισία, καλή μνήμη, ακροβατικές/μυμικές ικανότητες, μουσική δεξιότητα (Pavis, ό.π: 266).

- δ) Οι λεκτικοί διαξιφισμοί ήταν ιδίον της Κομμέντια και προϋπέθεταν ζευγάρια θεατρίνων με αντίθετο χαρακτηρισμολογικά τύπο: έξυπνος/χαζός, κλέφτης/αστυνόμος, αφέντης/δούλος, γέρος/νέος.
- ε) Το λεξιλόγιό τους είναι εξειδικευμένο, π.χ. «lazzi» ήτοι άσεμνες ατάκες, «burle»: ολόκληρα αστεία, «concetti»: έννοιες που αναπτύσσονταν με σκοπό τον αστεϊσμό, «razzie»: λυρικές διαχύσεις εραστών που συγκέντρωναν στη μνήμη τους αποφθέγματα, σκέψεις, ερωτικές εξομολογήσεις, μομφές και υβρεολόγιο για κάθε περίπτωση, σε μια συνολική θεατρική παραγωγή σύμφωνη με το ύφος του τύπου που ενσάρκωναν.

### *Ο αυτοσχεδιασμός και οι υποκριτικές ικανότητες των μαθητών - ηθοποιών στην Κομμέντια*

Η σπουδαία τεχνική του αυτοσχεδιασμού είναι αποτέλεσμα βαθιάς γνώσης της σκηνικής πράξης, που δίνει την εντύπωση φυσικότητας και αυθορμητισμού στους θεατές. Οι ηθοποιοί κατακτούν την υποκριτική τέχνη επιτυγχάνοντας σπουδαία αποτελέσματα, ύστερα από μακρόχρονη εμπειρία, σε συνδυασμό με ταλέντο και συνεχείς προετοιμασίες (Pavis, ό.π: 266).

Το παιχνίδι ανταλλαγής της ατάκας, δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός πλούσιου ρεπερτορίου όπου οι ρόλοι/τύποι επανέρχονται σταθεροί και προσαρμοσμένοι σε διαφορετικές ιστορίες και πλοκές (π.χ. ερωτευμένοι, υπηρέτες, γέρο-πατέρας). Οι ηθοποιοί δουλεύουν εντατικά επί του ρόλου έχοντας κατακτήσει αρχικά μια εξαιρετική αίσθηση του ρυθμού που επιβάλλει ο προαναφερθείς καμβάς, ετοιμότητα, λεκτική ευελιξία, κάτι που αποτελεί εγγύηση για τη σωστή λειτουργία του συλλογικού παιχνιδιού επί σκηνής. Ο αυτοσχεδιασμός είναι συνδυασμός προφορικού και κινησιολογικού κώδικα. Ο κάθε ηθοποιός διαφύλαττει με ζήλο τα μυστικά με τα «lazzi», που ονομάζονται «zibaldoni», και τα εμπλουτίζει με προσωπικά του αναγνώσματα, δημιουργίες, αφήνοντάς τα ως «κληρονομιά» στα παιδιά του, προορισμένα να ακολουθήσουν το δρόμο των γονιών τους. Τα σκετς/ανάλεκτα/zibaldoni/lazzi διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ζεύγη: Οι Ερωτευμένοι χρησιμοποιούν μονόλογους με απόγνωση, ελπίδα, ζήλια, διάλογοι αγάπης, οι Ηλικιωμένοι, αντίθετα, ηθικά μηνύματα, ξεσπάσματα ανυπομονησίας, αστεία. Τέλος οι Υπηρέτες χρησιμοποιούν λογοπαίγνια, ανατροπές, παντομίμα, ακροβατικές ασκήσεις.

Πολλές από τις δράσεις των υπηρετών είναι βασισμένες σε κινησιολογικό κώδικα, «τα Lazzi» (Pavis, ό.π: 246), και πραγματοποιούνται είτε σε στιγμές που πρέπει να γεμίσει ο δραματικός χρόνος, είτε σε επαναλήψεις ενός πετυχημένου αστείου ενός τύπου προς τέρψη του κοινού. Οι κωμικές αυτές παρενθέσεις έχουν εξαιρετική σημασία για την επιτυχία μιας παράστασης.

## Δημιουργία τύπων από τους ηθοποιούς-μαθητές

Οι διάφοροι τύποι μπορούν να προσεγγισθούν από μαθητές-ηθοποιούς (προέλευση, κοστούμι, χαρακτήρας, απόγονοι) και να καταλήξουν, μετά από πολύμηνη δουλειά, στη δημιουργία πολυσύνθετων χαρακτήρων.

Οι Zanni (υπηρέτες): Είναι οι κύριοι μοχλοί της υπόθεσης, πιο εύστροφοι από τα αφεντικά τους, καθορίζουν με τις μηχανορραφίες τους την εξέλιξη του δράματος. Οι Σουμπρέτες είναι οι υπηρέτριες των έργων, πεταχτές και τσαχπίνες ντάμες των Zanni. (Rudlin, ό.π: 84). Χαρακτηριστικοί τύποι υπηρετών είναι: ο Αρλεκίνος ένας από τους διασημότερους τύπους της ιταλικής κωμωδίας. Υπηρέτης πονηρός, αναιδής, κυνικός, χωρατατζής, λαίμαργος, και ακροβάτης, συγκεντρώνει όλες τις αδυναμίες για τις οποίες η λαϊκή τάξη καμαρώνει. Κινητικός και χορευτής, με τις νευρικές του κινήσεις και τα χορευτικά του πηδήματα, άλλοτε χαρούμενος και άλλοτε αξιολύπητος, γίνεται ο πιο συμπαθητικός εκφραστής του καταπιεζόμενου και αδικημένου πάνω στη σκηνή. Μαύρη μάσκα καλύπτει το μισό πρόσωπο και κρατά στα χέρια του ένα ραβδί, το οποίο όμως χρησιμεύει για να τον δέρνουν και όχι να δέρνει (Pavis, ό.π: 300- 301).

Ο Μπριγκέλα., που μετά τον Αρλεκίνο είναι ο 2ος σε σημαντικότητα από τους zanni, χαρακτηρίζεται ως το απαραίτητο συμπλήρωμα του Αρλεκίνου. Το κοστούμι του είναι λευκό με πράσινα σειρήτια σε διάφορες μεριές. Φαρδιά μπλουζα, φαρδύ παντελόνι και φαρδύς μπερές. Ο Πουλτσινέλα, του οποίου το όνομα προέρχεται από το «pulcino» (κοτόπουλο) είναι ένας άπληστος, φλύαρος, ανήσυχος, εφευρετικός, φιλοσοφικός, στωικός, ζωηρός, λιγότερο έξυπνος και εκλεπτυσμένος, είναι συνήθως ο καπετάν φασαρίας της παρέας, με τσιριχτή φωνή και περπάτημα κοτόπουλου. Πάμφτωχος και πεινασμένος, δεν στενοχωριέται ποτέ και τραγουδά από το πρωί μέχρι το βράδυ. Το κοστούμι του είναι χωριάτικο, με φαρδιά άσπρη μπλουζα με ζωνάρι στη μέση και φαρδύ παντελόνι. Ο γάλλος «Polichinelle» είναι πιο πνευματώδης από τον ιταλό πατέρα του (Rudlin, ό.π:145-151). Οι Υπηρέτριες (Servetta), ήτοι το θηλυκό συμπλήρωμα των zanni. Εύθυμες, ζωηρές, σαν κι αυτούς. Μια οικιακή υπηρέτρια έχει ρόλο συνήθως μεσάζοντα-αγγελιοφόρου ανάμεσα στα ερωτευμένα ζευγάρια. Δεν φορούν ιδιαίτερο κοστούμι ή μάσκα. Η γνωστότερη σουμπρέτα (στα γαλλικά soubrette: υπηρέτριούλα) είναι η Κολομπίνα. (Rudlin, ό.π: 162-166). Ο Πανταλόνε, του οποίου το όνομα προέρχεται από τις λέξεις pianta leone, επειδή είναι έμπορος. Το κοστούμι του είναι κόκκινη στενή μπλουζα με κουμπιά και παντελόνι στο ίδιο χρώμα. Έχει μακρύ μαύρο μανδύα και στενό μαύρο καπέλο σαν δικαστή ή πλατύγυρο, ανατολίτικες παντόφλες, μεγάλη μύτη με καμπούρα και άσπρο γένι που κουνιέται καθώς μιλά. Όταν είναι πλούσιος λέγεται «Il magnifico», και όταν είναι φτωχός «Pantalone deibisognosi». Ο Ντοτόρος, όπου «Ντοτόρε» στα ιταλικά σημαίνει όχι μόνο γιατρός, αλλά κάθε σοφολογιότατος, άλλοτε πανεπιστημιακός, δικηγόρος, φιλόσοφος. Ο

χαρακτήρας του: πολυδιαβασμένος και σχολαστικός. Το κοστούμι του είναι κατάμαυρο και έχει μαύρο καπέλο και μάσκα που του σκεπάζει τη μύτη. Τα μάγουλά του είναι βαμμένα κόκκινα και έχει κοντό γένι (Rudlin, ό.π.: 200-208). Ο Καπετάνιος (Capitano) είναι ένας Ισπανός μισθοφόρος πολεμιστής είναι αντιπροσωπευτικός τύπος του θρασύδειλου. Ο χαρακτήρας του: κορδωμένος και «παλικαράς» του γλυκού νερού, υπερβολικός, υπερφίαλος για ψεύτικα κατορθώματα αλλά φοβητσιάρης και χαζός, που καταλήγει να τις «τρώει» παρά να τις «ρίχνει» όπως υποστηρίζει. Ντύνεται πάντα φανταχτερά και είναι γεμάτος παράσημα. Έχει φαβορίτες μακριές και γένια. Είναι από τα λίγα πρόσωπα της Κομμέντια που δε φορούν μάσκα, φορά όμως στο κεφάλι ένα καπέλο που του κρύβει το μισό πρόσωπο.

### *Πρακτικές εφαρμογές στο εργαστήριο*

Σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καλό είναι να δίνονται μερικά εισαγωγικά, θεωρητικά και πρακτικά, μαθήματα περί τύπων της Κομμέντια, πριν ο εμπνευστής εισέλθει στο κυρίως θέμα, δηλαδή την θεατρική πράξη, με μικρές σκηνές και διαλόγους βασισμένους στο είδος αυτό.

Οι ηθοποιοί-μαθητές πρέπει να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα χορού, μιμικής, απαγγελίας και τραγουδιού. Δεσπόζουν στη σκηνή με την προσωπικότητά τους και τις πρωτοβουλίες τους. Αυτοσχεδιάζοντας πολλές φορές στη σκηνή κατορθώνουν να συγκινήσουν το θεατή. Του παρουσιάζουν εικόνες και νοήματα από την καθημερινότητα, με χαρακτήρες άλλοτε κωμικούς και άλλοτε κωμικοτραγικούς που αντικατοπτρίζουν την εποχή τους. Με αυτή την παρέμβασή τους στα κείμενα, στην έκφραση και στη στάση επί σκηνής γεννιούνται θεατρικά πρόσωπα, φιγούρες και τύποι πολύ αντιπροσωπευτικοί (Γαργαλιάνος, 2010). Παράλληλα ο ηθοποιός απελευθερώνεται χάρις στη μάσκα από τα διάφορα ψυχολογικά προβλήματα που του παρουσιάζουν οι ρόλοι και του δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσει πολλές φορές αριστουργηματικές ερμηνείες.

Στο εργαστήριο αυτό εξετάζονται οι μέθοδοι προσέγγισης και χρήσης της θεατρικής μάσκας καθώς και η ανάλυση, μέσα από αυτές, ορισμένων τύπων της Κομμέντια ντελ' Αρτε. Αναλύονται βασικές τεχνικές Θεατρικού Παιχνιδιού με μάσκες και πραγματοποιούνται, με αυτές, ειδικές ασκήσεις, ώστε να δημιουργηθούν από τους συμμετέχοντες συγκεκριμένοι θεατρικοί τύποι του είδους. Αναλύεται η χρησιμότητα των μασκών στο σύγχρονο θέατρο, αλλά και στην Ελληνική εκπαίδευση.

Οι μάσκες που εξετάζονται από τον εισηγητή, αλλά και φοριούνται από τους συμμετέχοντες είναι αυτές του Αρλεκίνο, του Καπιτάνο, του Ντοτόρε, του Μπριγκέλα, αλλά και άλλων τύπων του αρχαίου ή και σημερινού θεάτρου (Ρουπία, 1987: 78-80). Κάθε μια από αυτές είναι και ένα θεατρικό

«σκεύος» που βοηθά κατά πολύ τους ηθοποιούς-μαθητές, αλλά και τους σκηνοθέτες στα σημερινά ελληνικά σχολεία, ώστε να βελτιώνεται το επίπεδο των παραστάσεων που ανεβάζουν.

Σε πρώτη φάση ο εμπνευστής απλώνει όλες τις μάσκες σε ένα τραπέζι και καλεί τους συμμετέχοντες να το πλησιάσουν ώστε να τις δουν και να τις περιεργασθούν, κατά βούληση. Με αυτόν τον τρόπο όλοι κάνουν μια πρώτη αυτοσχέδια επαφή, ώστε στην επόμενη φάση οι μάσκες να μην τους είναι κάτι δύσκολο να ακουμπήσουν και να φορέσουν.

Στη συνέχεια τους καλεί να καθίσουν στις θέσεις τους. Τους κάνει μια σύντομη εισαγωγή για το τι είναι η Κομμέντια και ποια τα βασικά της γνωρίσματα. Στη συνέχεια τους προτείνει να σηκωθούν ένας-ένας, να πλησιάσουν στο τραπέζι και να φορέσουν μια μάσκα, όποια θέλουν. Η τοποθέτησή της στο πρόσωπο είναι αργή και τελετουργική, με σεβασμό στο θεατρικό αυτό σκεύος (δεν την αγγίζουμε με οιονδήποτε τρόπο, π.χ. δεν βάζουμε δάκτυλα στις τρύπες των ματιών) διότι αντιπροσωπεύει ένα πραγματικό πρόσωπο, ενώ άλλωστε έχει φορεθεί ήδη από πολλούς άλλους μαθητές-ηθοποιούς μέχρι τη στιγμή που την τοποθετούμε επί του δικού μας.

Η συνέχεια είναι πιο πρακτική: ο εμπνευστής προτείνει σε κάθε ένα που βρίσκεται όρθιος ενώπιον των υπολοίπων να αλλάξει όνομα και φωνή για όσο διαρκεί κάθε εγχείριμα. Εδώ δεν γίνεται καμία διόρθωση σε όνομα και χροιά φωνής, δηλαδή ο εμπνευσμένος αφήνεται ελεύθερος να επιλέξει και να εφαρμόσει αυτά που θέλει. Το κοινό, ήτοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, κάνουν διαδοχικά και εναλλάξ στον κεντρικό «ήρωα» σύντομες ερωτήσεις σχετικά με *επάγγελμα, συναισθήματα, επιθυμίες* (Γαργαλιάνος: 2003). Ο κεντρικός ήρωας εδώ οφείλει να σέβεται τα περίφημα 3 δευτερόλεπτα: από το τέλος κάθε ερώτησης μέχρι την αρχή της απάντησής του, πρέπει να μεσολαβεί ένας τέτοιος κενός χρόνος, ο οποίος σηματοδοτεί το αργόστροφο του μυαλού των βασικών ηρώων της Κομμέντια, αλλά και το δικαίωμα να αντιδρούν με τρόπο βασισμένο στην σχέση (βλέμμα, διάλογο) με το κοινό. Κυρίαρχο ρόλο παίζουν επίσης οι αποστροφές των ηθοποιών προς το κοινό, επί των οποίων βασίζεται η αρχή των 3 δευτερολέπτων.

Οι ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν εδώ είναι «δανεισμένες» από το Θεατρικό Παιχνίδι και τη Δραματοποίηση. Συγκεκριμένα πρόκειται για την Άσκηση του Κύκλου, εκείνη του Ανεμοστρόβιλου, της Ομαδικής Μετακίνησης με μάσκα μουσική, η Άσκηση Τυφλού-Οδηγού.

### *Συζήτηση - Συμπεράσματα*

Οι τεχνικές της Κομμέντια ντελ' Αρτε μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη και βελτίωση των δομών της ελληνικής και παγκόσμιας εκπαίδευσης, όχι μόνο παρέχοντας υλικό για την ποιοτική αναβάθμιση των θεατρικών παραστάσεων που πραγματοποιούνται στα Σχολεία αλλά και ως μέσο εμπλουτι-

σμού όλης της σχολικής διαδικασίας, σε επί μέρους μαθήματα. Η παλαιά αλλά, τελικά, τόσο σύγχρονη αυτή τεχνική μπορεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια άλλη διάσταση, πολύ πιο ενδιαφέρουσα από τις ήδη υπάρχουσες, και να καταστήσει το Θέατρο ένα «όχημα» επί του οποίου θα «επιβιβασθούν» όλοι οι παράγοντες της εκπαίδευσης (μαθητές πρωτίστως, δάσκαλοι, καθηγητές, γονείς, πιθανοί θεατές) προκειμένου να δώσουν μια σημαντική ώθηση στην όλη διαδικασία και να καταστήσουν το εγχείρημα άκρως γοητευτικό και ελκυστικό.

### *Βιβλιογραφία*

- Γαργαλιάνος, Σ. (2003). Η χρήση της μάσκας της Κομμέντια ντελ' Άρτε στην εκπαίδευση του σύγχρονου Έλληνα ηθοποιού. Εισήγηση στη Β' Διεθνή Συνάντηση-Forum Λαϊκού Θεάτρου της Ζακύνθου.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2010). *Θεατρικό Παιχνίδι-Θεατρική Αγωγή-Τεχνικές και Πρακτικές στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αλφα-Σίγμα.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μποζιζίο, Π. (2006). *Ιστορία του Θεάτρου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pounia, N. (1987). *Gammes pour Travail Masque et non-Masque*. Maitrise de DEA. Universite Paris-III.
- Rudlin, J. (1994). *Commedia Dell'arte: An Actor's Handbook*.
- Σολομός, Α. (1973). Η παντοκρατορία του ηθοποιού. Κομμέντια ντελ' άρτε. Στον τόμο: *Ηλικία του Θεάτρου*. Αθήνα: Δίφρος Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου*, Αθήνα: Υποδομή.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ο Σταμάτης Γαργαλιάνος είναι Επίκουρος Καθηγητής στο γνωστικό αντικείμενο «*Θεατρική Αγωγή-Διοργάνωση Θεατρικών Παραστάσεων*», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Π.Δ.Μ. Είναι κάτοχος Διδακτορικού από το Πανεπιστήμιο Ντωφίν Γαλλίας PARIS-IX, κάτοχος μεταπτυχιακού στο Πανεπιστήμιο Sorbonne Nouvelle-Censier-PARIS-III, κάτοχος μεταπτυχιακού στο Πανεπιστήμιο Pantheon-PARIS-II. Είναι πτυχιούχος Θεατρολογίας στο Πανεπιστήμιο Sorbonne Nouvelle-Censier-PARIS-III και πτυχιούχος Οικονομικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (πρώην Α.Β.Σ.Θ.) Έχει λάβει μέρος σε πλήθος ελληνικών και διεθνών συνεδρίων στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει γράψει πέντε μονογραφίες και πολλά άρθρα, σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά. Έχει γράψει δώδεκα θεατρικά έργα, τα οποία παίχθηκαν σε Φλώρινα και Θεσσαλονίκη. Συμμετέχει σε τρεις ερευνητικές ομάδες με θέματα όπως η «Κοινωνικοοικονομική Κατάσταση του Έλληνα Νηπιαγωγού», η «Ταξινόμηση Θεατρικών Παιχνιδιών», η «Καταλογογράφηση Θεατρικών Έργων του ελληνικού και παγκόσμιου Ρεπερτορίου». Είναι ο ιδρυτής και ο υπεύθυνος της Θεατρικής Ομάδας ΠΟΛΥΜΟΡΦΟ του Π.Δ.Μ. Έχει διδάξει στα Πανεπιστήμια του Βοσπόρου, του Μαρμαρά και του Λαλελί (Beyazit) της Τουρκίας.



# Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος: «Τα μαγικά μαξιλάρια της εξουσίας»

## Λία Δαμιανάκη

Φιλολόγος, εκπαιδύτρια Δράματος (MA Drama in Education)  
[lialda@yahoo.gr](mailto:lialda@yahoo.gr)

### Περίληψη

Το εργαστήριο είναι μία εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στηρίζεται στο βιβλίο του Ε. Τριβιζά «Τα μαγικά μαξιλάρια». Στο εργαστήριο ανιχνεύεται η έννοια της αυταρχικής εξουσίας και η δύναμη των ανθρώπων να αντιστέκονται σε αυτήν. Παράλληλα οι επιμορφούμενοι εισάγονται στις αρχές και τα στοιχεία του Δράματος και εξοικειώνονται με τεχνικές και στρατηγικές του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δάσκαλος σε ρόλο, αυτοσχεδιασμός, τεχνικές παγωμένης εικόνας, διάδρομος συνείδησης, αναστοχασμός, τεχνική αδεφότητας.

### Abstract

The following workshop is an application of Drama in Education and is addressed to primary and secondary teachers. As a pre-text to the drama was used the story of “The magical pillows” of E. Trivizas. The drama lesson is a process to explore the idea of an authoritarian regime and the power of people to resist. Moreover, the participants are introduced to the form and the elements of DIE as well as its techniques and conventions.

**Keywords:** teacher in role, improvisation, still images, consciousness alley, reflection, brotherhoods.

### Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση μέσω Δράματος:

- Είναι μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία βοηθά τους νέους και τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Στηρίζεται στη συλλογικότητα και τη συνεργασία.
- Μέσα από ρόλους και στο χώρο του φανταστικού, παιδιά βιώνουν στο «εδώ και το τώρα» υποθετικές καταστάσεις μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες. Δοκιμάζουν διαφορετικούς τύπους σχέσεων, αντιμετωπίζουν διλήμματα, συγκρούονται και αναζητούν λύσεις.

Το Δράμα επιτρέπει στους συμμετέχοντες:

- να αναπτύξουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες,
- να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνουν υπεύθυνοι για τη μόρφωσή τους,
- να εξετάσουν και να κατανοήσουν τις αξίες που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα, τις δυνάμεις που τη διαμορφώνουν και να καθορίσουν τις δικές τους αξίες σύμφωνα με τις οποίες επιθυμούν να ζήσουν.



## Δομή εργαστηρίου

### Δραστηριότητες/ επεισόδια

1. Σε ζευγάρια γνωρίζουμε το ταίρι μας μέσω της αφής των χεριών. Με κλειστά μάτια στο χώρο το αναζητάμε.

2. Παιδικά μικροαντικείμενα αφήνονται στο χώρο από τα οποία κάθε ένας/μία επιλέγει ένα. Το παρουσιάζουν σαν αντικείμενο της προσωπικής τους παιδικής ηλικίας.

### Σκεπτικό/ σχόλια

Παιχνίδι γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Πώς είναι να ξαναβρίσκεις κάτι γνώριμο και αγαπημένο; Συζήτηση.

Επινοώντας μία ιστορία επενδύουμε το αντικείμενο με προσωπικά στοιχεία, φανταστικά ή και προσωπικά. Προετοιμασία για το ρόλο μας ως παιδιά της Ουρανουπολιτείας.

3. Αφήγηση- εισαγωγή στα Μαγικά μαξιλάρια	Τεχνική αφήγησης
4. Σε ομάδες οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν τη γειτονιά των παιδικών τους χρόνων. Ενώνουμε όλες τις γειτονιές και φτιάχνουμε την πολιτεία μας.	Ζωντανεύοντας τις γειτονιές μέσα από γνώριμες φωνές, φυσιολογικές, μυρωδιές και προβάλλοντας το εαυτό μας μέσα στην εικόνα, πετυχαίνουμε μεγαλύτερη δέσμευση στο ρόλο και την κατάσταση.
5. Με αφήγηση εισάγουμε τον Αρπατίλαο. Με εθελοντή/τρια η ομάδα στήνει τον Αρπατίλαο.	Τεχνική modeling Σημειολογία του σώματος
6 <sup>α</sup> . Δίνουμε χαρακτηρισμούς/επίθετα στον Αρπατίλαο. 6β. Συμπληρώνουμε τη φράση: «Εί- ναι αυτός που...» (τεχνική της “α- δελφότητας”)	Α. Γλωσσικοί στόχοι Β. Αρχίζουμε να ανιχνεύουμε τη έννοια της αυταρχικής εξουσίας ως καθολικής ιδιότητας που μπορεί να αναγνωριστεί στο πρόσωπο του ηγέτη αλλά και του δασκάλου, του γονέα κτλ.
7. Εισάγουμε το φτερό του Αρπατί- λαου, με το οποίο έγραφε άδικους και φοβερούς νόμους.	Το φτερό και ένας μικρός αρλε- κίνος τοποθετημένος στην κα- ρέκλα-θρόνο, νοσηματοδοτούνται ως σύμβολα, πλέον.
8. Στις ομάδες τους γράφουν από τρεις νόμους του Αρπατίλαου και ανακοινώνουν σε ανάλογο ύφος	Α. Γλωσσικοί στόχοι Β. Θεατρική απόδοση Γ. Εξουσία, δίκαιο και αυθαιρε- σία
9. «Με το τηλεσκόπιο κατασκόπευ- ε...» Σε ομάδες ετοιμάζουν και παρουσιάζουν από δύο παγωμένες εικόνες πριν και μετά την επιβολή του καθε- στώτος: α) στη σχολική τάξη β) στον εργασιακό χώρο γ) στη γειτονιά	Εφαρμόζουμε τεχνικές στην πα- γωμένη εικόνα, όπως σκέψεις, προσθήκη λόγου, δράση- πάγωμα-δράση, λεζάντα.

10. Αναστοχασμός και σχολιασμός των εικόνων
- Ο αναστοχασμός (reflection) είναι βασικό στοιχείο στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης. Μπορεί να γίνει με απλή συζήτηση αλλά και μέσα από διαφορετικά μέσα ( ημερολόγιο, ζωγραφική, σύνθημα σε τοίχο, κτλ)
11. «Γιατί δε με αγαπούν» (φράση του Αρπατίλαου από το βιβλίο) Οι συμμετέχοντες σε συλλογικό ρόλο απαντούν στον Αρπατίλαο-αρλεκίνο
- Διαφορετικές ή συμπληρωματικές απόψεις μπορούν να βρουν έκφραση ανάμεσα στα άτομα που δημιουργούν το συλλογικό ρόλο.
12. Αφήγηση και εισαγωγή των ‘εφιαλτικών μαξιλαριών’.
- Γράφουν, ατομικά, σε λογοτεχνικό λόγο, έναν εφιάλτη τους και τον τοποθετούν πάνω στις γειτονιές.
- Πιθανή έκφραση μέσα και από άλλες μορφές τέχνης: Εικαστική, μουσική χορογραφική απόδοση του ‘εφιάλτη’
13. Με τα αντικείμενα παιδικής ηλικίας που επέλεξαν αρχικά φτιάχνουν τα ‘αντιεφιαλτικά μαξιλάρια’
- Η εσωτερική συνοχή και σύνδεση των δραστηριοτήτων βοηθά τα παιδιά να χτίζουν τη γνώση τους η οποία εδραιώνεται ως βίωμα και συνείδηση.
14. Χρησιμοποιώντας το διάδρομο της συνείδησης, ως φόρμα, αντιπαραβάλλουμε στα δεινά που παραπέμπουν τα εφιαλτικά μαξιλάρια, λέξεις, έννοιες ενός ‘αλλιώτικου’, ‘φωτεινού’ κόσμου.
- Ως αναστοχασμό ζητούμε από τους συμμετέχοντες να θέσουν ένα ερώτημα.  
Π.χ.  
«Πόσο περνάει από το χέρι μας η ανατροπή μίας κακής κατάστασης»
15. Ολοκλήρωση του Δράματος με δημιουργία “ομαδικού γλυπτού”
- Το θέμα του γλυπτού μας προκύπτει από την προηγούμενη συζήτηση.

### *Βιβλιογραφία*

- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Λία Δαμιανάκη είναι φιλόλογος και υπηρετεί στο ΚΠΕ Βιστωνίδας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Drama in Education, University of Central England in Birmingham και παρακολούθησε κύκλο μαθημάτων Theatre in Education. Έχει συμμετάσχει στην οργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει διδάξει Εκπαιδευτικό Δράμα σε συνεργασία με Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και άλλους φορείς. Από το 1999 που διορίστηκε στην Ξάνθη συνεργάζεται με το σύλλογο της ΦΕΞ ως υπεύθυνη του τμήματος Εκπαιδευτικού Δράματος και σκηνοθετώντας τη θεατρική ομάδα "Οδός ονείρων" και "Παράβασις".



# Τραγούδι, Γλώσσα και Παιδεία: Πώς να ενεργοποιηθεί ο όλος άνθρωπος με την τέχνη και το λόγο

## Ιωάννης Κακάρας

Διευθυντής Μουσικού Σχολείου Ξάνθης  
[mailkakara@gmail.com](mailto:mailkakara@gmail.com)

## Γεώργιος Παύλος

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ&ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, Δ.Π.Θ.  
[gpavlos@ee.duth.gr](mailto:gpavlos@ee.duth.gr)

### *Περίληψη*

Μέσα από την ανάπτυξη των σύγχρονων γνωστικών επιστημών, αλλά και από την μελέτη του νευρωνικού συστήματος του ανθρώπινου εγκεφάλου, είναι πλέον σαφές πώς ο μουσικός λόγος συνδέεται με διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα από αυτά του πεζού λόγου. Ακόμη είναι αναμφισβήτητη ιστορική πείρα πώς το μέλος και ο ρυθμός αποτελούν την πλέον ουσιαστική κλίμακα καθόδου εις τα έγκατα του ανθρώπινου ψυχισμού. Στο Βιωματικό Εργαστήριο διδάσκεται και τεκμηριώνεται ο μουσικός λόγος ως κεντρικής σημασίας παιδευτικό εργαλείο, προκειμένου να αρχίσει να ενεργοποιείται ο βαθύς άνθρωπος, ο άνθρωπος της αληθινής σοφίας. Στους συμμετέχοντες διδάσκεται σειρά επιλεγμένων ελληνικών τραγουδιών με σκοπό να αναδειχτεί ο βαθύς βιωματικός ανθρώπινος χώρος που φιλοξενεί κάθε γλωσσική και λοιπή μορφωτική πράξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Τραγούδι, Τέχνη, Παιδεία, Γλώσσα, Δάσκαλος, Άνθρωπος

### *Abstract*

Through the development of modern cognitive sciences and the study of the neural system of the human brain, it is now clear how music expression is connected to various brain centers different than those of prose. Even today, it is an undeniable historical experience how the melody and the rhythm comprise the most effective scale of descent into the depths of the human psychism. In the Workshop music expression is taught and documented as a central educational tool in order to achieve the deep activation of the inner man, the man of true wisdom. Participants are taught a number of selected Greek songs in order to highlight the deep human experiential space that accommodates each language and other educational and cultural practice.

**Keywords:** Song, Art, Education, Language, Teacher, Man

Ο άνθρωπος είναι κατασκευασμένος για να ομιλεί. Η φύση του ανθρώπου είναι το ομιλείν. Μάλιστα, η λέξη ομιλία σχετίζεται με την δυνατότητα αυτή του ανθρώπου, αφού ομιλών ο άνθρωπος σχηματίζει όμιλο και κοινότητα.

[Ομιλία = συναναστροφή, συνουσία, ομιλέω = είμαι φίλος, ομού – ομός = συνουσία ένωσης, άμιλλα – αμιλλάομαι = αγωνίζομαι, J. B. Hofman]. Η σύγχρονη φυσική θεωρία έχει εισάγει την ανθρωπική αρχή ως βασική ερμηνεία της κοσμικής εξέλιξης με την έννοια ότι οι φυσικοί νόμοι και οι φυσικές σταθερές αποτελούν μέρος της «κοσμικής» γραμματικής και «κοσμικής» ομιλίας που κορυφώνεται στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος δεν είναι μια αδιάφορη και περιθωριακή σύμπτωση της κοσμικής κίνησης. Αντίθετα, είναι το κέντρο. Το Σύμπαν κατασκευάζεται εξ' αρχής έτσι ώστε να φθάσει στον άνθρωπο. [J. Cambell, H. Pagell, J. CarterHawking]. Το Σύμπαν στοχεύει εξ' αρχής στον άνθρωπο. Η ανθρωπική γλώσσα θεωρούμενη μέσα από την σύγχρονη εμπειρία της επιστήμης της πολυπλοκότητας (Prigogine, Pitt) και της πληροφορίας (J. Cambel) όχι μόνο δεν είναι μια αυθαίρετη σήμανση και αυθαίρετη κατασκευή αλλά υπόκειται ως αναδυόμενο σύστημα συμβόλων, σε αυστηρή νομοτέλεια. Ήδη ο Τσόμσκι θα αντιληφθεί εδώ και καιρό αυτό το γεγονός εισάγοντας ο ίδιος τη θεωρία περί μιας κοινής καθολικής γραμματικής κάτω από όλες τις φυσικές γλώσσες. Αυτή δε η κοσμική γραμματική, σχετίζεται άμεσα με την ευρύτερα κοσμική γραμματική που διέπει την δημιουργία κοσμικών μορφών σε όλα τα φυσικά επίπεδα, μικροσκοπικό, μακροσκοπικό και μεσοσκοπικό [Παύλος Γ., Νόστος Ασύμετρος Προσώπου, 1<sup>ος</sup> Τόμος].

Έχοντας υπόψη αυτές τις προϋποθέσεις του γλωσσικού φαινομένου, οδηγούμεθα σε νέες και καινοτομικές μορφές ή μεθόδους γλωσσικής εκπαίδευσης. Η γλωσσική διδασκαλία ως ολιστική και βιωματική διαδικασία, όπως προτείνεται εδώ, δεν υπονοεί απλώς την πραγματολογική σύνδεση φωνημάτων και εμπειρικών παραστάσεων αλλά κάτι ουσιαστικότερο. Η προτεινόμενη ολιστική - βιωματική γλωσσική εκπαίδευση έχει έναν βαθύτερο στόχο που είναι η ενεργοποίηση στον μαθητή της γλωσσικής γραμματικής, έτσι ώστε με λίγα και κατάλληλα εξωτερικά ερεθίσματα να αρχίσει ο μαθητής να αναπαράγει αυθόρμητα και εσωτερικά τις γλωσσικές μορφές. Αξιοποιώντας στην κατεύθυνση αυτή την σύγχρονη αρχή της θεωρίας της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με τις ατοπικές αλληλεπιδράσεις και την ατοπική μεταφορά πληροφορίας, δημιουργούμε ένα φυσικό περιβάλλον γλωσσικής οντογένεσης του μαθητού, μέσω του θεάτρου, του τραγουδιού, του χορού, της ετοιμολογίας και φιλοσοφίας των λέξεων. Πρωτίστως δε, την ανιδιοτελή συναισθηματική, ψυχική, υπαρξιακή και βιωματική ταύτιση των εκπαιδευτών και των μαθητών. Η αποφυγή της νεκροθαπτικής και μηχανικής εκπαίδευσης, σημαίνει ότι ο δάσκαλος επανα-ανακαλύπτει μαζί με τον μαθητή και κάθε φορά, την γνώση. Ο δάσκαλος ανακαλύπτει και δημιουργεί εκ νέου στο δικό του πνεύμα και σώμα την λέξη και το νόημα. Επειδή δε όλες οι λέξεις, ακόμα και οι πλέον πεζές, συνδέονται άμεσα με το ευρύτερο γεγονός της ζωής ως κοινωνίας και ως πόλης, ο δάσκαλος μπορεί και τις πλέον πεζές λέξεις να τις μεταποιεί σε σύμβολα εορταστικής συνάντησης και χαροποιού έκπληξης.



Ιδιαίτερα η ελληνική γλώσσα, αναθρεμένη με έναν πολιτισμό του πνεύματος και της σοφίας, κατ' εξοχήν προσφέρεται για την ποιητική – εορταστική γλωσσική εκπαίδευση. Εάν ο μαθητής ως ανθρώπινο ον δεν είναι απλά μια μηχανή αλλά έμψυχο σώμα και έλλογο μυστήριο σωματοψυχής, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει με κάθε κίνηση, με κάθε λέξη, με κάθε έννοια να αναδεικνύει και να ενεργοποιεί το όλον της ανθρώπινης ουσίας. Γενικότερα, εάν ο δάσκαλος έχει φτάσει σε κατάσταση ψυχικής - πνευματικής υγείας και διαύγειας, τότε μπορεί διδάσκοντας να ωθεί και να ελκύει τον μαθητή στην ίδια κατάσταση. Ο δάσκαλος πρέπει να υφίσταται και να λειτουργεί ως ζωντανή και ενεργός «γραμματική» που γεννά ταυτοχρόνως γλωσσικές - λεκτικές μορφές, νόημα λογικό και βίωμα ψυχοσωματικό. Σε αυτό συμβάλλει ο συντονισμός στη γλωσσική εκπαίδευση της μουσικής, του τραγουδιού, του χορού, του θεάτρου, της φιλοσοφίας, καθ' όσον δημιουργούνται άριστες ψυχοσωματικές συνθήκες στο μαθητή και στο δάσκαλο για την ενεργοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της καθολικής γλωσσικής γραμματικής.

Η επιτυχής αποτύπωση του εξωτερικού στοιχείου της γλώσσας, φώνημα - (μόρφημα), γραμματική και σύνταξη, στο νου του μαθητή κατορθώνεται όταν οι εξωτερικές αυτές μορφές συνδυάζονται και σχετίζονται με ένα βαθύ, πρωτόγνωρο και χαρούμενο ψυχοσωματικό βίωμα. Για το σκοπό αυτό, ο χορός, το τραγούδι, η μουσική, η θεατρική κίνηση, είναι άριστο μέσο. Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει η ετοιμολογία και η φιλοσοφία των λέξεων, η ποιητική και λογοτεχνική έκπληξη και το αντίστοιχο καλλιτεχνικό στοιχείο των ποιητικών και λογοτεχνικών μορφών του λόγου. Από την άποψη αυτή, κάθε μέθοδος γλωσσικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στον πραγματιστικό γλωσσικό χρησιμοθηρισμό, αφενός είναι ανεπιτυχής αφετέρου ζημιώνει πολλαπλά φυλακίζοντας τον μαθητή και τον δάσκαλο στην στειρότητα. Εάν, ακόμη και η εκμάθηση των αυστηρά επιστημονικών γνώσεων είναι ανεπιτυχής και δεν εμπνέεται από ένα βαθύ φιλοσοφικό, καλλιτεχνικό στοιχείο πολύ δε περισσότερο αυτό ισχύει για την γλωσσική εκπαίδευση. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας έχει τα μέγιστα αδικηθεί εξαιτίας αυτής της χρησιμοθηρικής και εργαλειακής στειρότητας. Αντίθετα, η κατανόηση της ολιστικής υφής της γλωσσικής γραμματικής, φανεράνει ότι η διδασκαλία της ελληνικής δεν πρέπει να διαχωρίζεται σε στεγανά αρχαιοελληνικής και νεοελληνικής, καθ' όσον η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί κάτι πολύ επιφανειακό για το όλον. Ο ύστερος Βίγκενσταϊν κατανοεί και δείχνει πόσο λάθος είναι ο αντικειμενοποιητικός γλωσσολογικός θετικισμός όσον αφορά την μονομερή ταύτιση εξωτερικής μορφής και νοηματικού περιεχομένου των γλωσσικών μορφών, ένα λάθος στο οποίο και ο ίδιος είχε περιπέσει αρχικά. Διότι, όπως κατανοεί ο ώριμος Βίγκενστάϊν το νόημα δεν αντικειμενοποιείται στην εξωτερική γλωσσική μορφή αλλά συνδημιουργεί συγχρόνως με αυτή, ελεύθερα μέσα στο ανθρώπινο πνεύμα. Το νόημα κατοικεί στο όλον του λόγου και όχι ατομικά και αναλυτικά, όπως είχαν αρχικά φανταστεί

οι αναλυτικοί φιλόσοφοι επηρεασμένοι από τον γνωσιολογικό θετικισμό των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στην κατεύθυνση αυτή, η ολιστική - βιωματική γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσολογία συναντιέται με την σύγχρονη φυσική θεωρία, η οποία μας φανερώνει ένα Σύμπαν διαρκώς δημιουργούμενο και μια ολιστική κοσμική και έλλογη λειτουργία η οποία ελεύθερα παράγει μορφές σε όλα τα επίπεδα, φυσικό, βιολογικό, γλωσσολογικό, ψυχολογικό, κ.λπ.

Στην κατεύθυνση αυτή, η γραμματική ανάλυση της γλώσσας δεν πρέπει να είναι αποκομμένη από μια βαθειά φιλοσοφική, ετυμολογική, ποιητική και καλλιτεχνική ερμηνεία και ανάλυση. Δηλαδή, η λειτουργία του άρθρου, της αντωνυμίας, του ρήματος, του ουσιαστικού, του επιθέτου, της μετοχής, κλπ, όλα δηλαδή τα κλασικώς αναγνωριζόμενα μέρη του λόγου, ακόμη και η συντακτική ανάλυση, δεν πρέπει να διαχωρίζονται στεγανά από το όλο ποιητικό, φιλοσοφικό, καλλιτεχνικό και πνευματικό στοιχείο του λόγου. Μια τέτοιου είδους επανα-ανακάλυψη, της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως αυτή που προτείνεται εδώ, αποτελεί μια σύγχρονη επανέυρεση του χαμένου μας πολιτιστικού προσώπου και ταυτότητας μιας εκπαιδευτικής αναγέννησης με πρωτόγνωρες ευεργετικές επιδράσεις σε όλο το ζήτημα της παιδείας.

*Σχόλια του Γ. Παύλου πάνω στα τραγούδια που διδάσκονται στο Βιωματικό Εργαστήριο*

### ***Σ' αγαπώ γιατί είσαι ωραία* - Παραδοσιακό Μ. Ασίας**

Ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο μέσα στην ομορφιά για να ξυπνά μέσα στην ανθρώπινη καρδιά ο άπειρος και ακούραστος έρωτας του άλλου, του κάθε άλλου, του όλου Άλλου όπως έλεγε ο μεγάλος Κωστής Μοσκόφ. Η αρχαία και προχριστιανική Ελλάδα μας μυεί πρωτίστως στο κάλος και στην ωραιότητα κάνοντας την θεσπέσια. Παράλληλα η αρχαία Ελλάδα μέσα από την ομηρική πρώτα και μετά την τραγική ποίηση αλλά και την φιλοσοφία προετοιμάζει όλη την ανθρωπότητα να συναντηθεί με το πρόσωπο, το εσύ, και την μοναδικότητα που αυτά κουβαλούν αέναα. Έτσι η Αντιγόνη θα προτιμήσει να θυσιαστεί προκειμένου να τιμήσει τον νεκρό αδερφό της, η Ιφιγένεια θα κράξει μέσα από την ερημιά της ανθρωποκτόνου θεάς των βαρβάρων, ξυστά περνάς καλέ μου από την καρδιά μου, αναγνωρίζοντας στον ξένο που ετοιμάζονταν να θυσιάσει το πάνυ ακριβές και τον αδερφό της, τον Ορέστη. Αργότερα η χριστιανική Ελλάδα γνωστή ως Βυζάντιο θα ταυτίσει το κάλος με το εσύ και το πρόσωπο ως την υπόσταση κάθε ύπαρξης θεϊκής ή ανθρώπινης. Κριτήριο για να μην αυταπατάσαι ότι συνάντησες, είδες και αγάπησες αληθινά την ωραιότητα, το κάλος, την ομορφιά είναι το πέρασμα από το ωραίο στο εσύ και από το εσύ στον κόσμο όλο.

Σ' αγαπώ γιατί είσαι εσύ... Εδώ μπροστά και μέσα στο βλέμμα και στο εσύ διαλύεται το ψέμα και η ψευδαίσθηση, το εσύ σε ελευθερώνει από την φυλακή του εγώ, την ιδεολογία, το φαντασιώδες και την δίχως υπόσταση μαγεία της θεάς των αφάτων ηδονών, την αιώνια Καλυψώ και το νησί της φυλακής της. Για να φτάσεις στο στερεό έδαφος της απεριόριστης ξηράς και της γης της αλησμόνητης αλήθειας πρέπει να νοσταλγήσεις τη θνητή Πηνελόπη και να θαλασσοπνιγείς στα νερά του χρόνου, να αναμετρηθείς με τα κύματα και την φθορά για χάρη του εσύ, και να μείνεις γυμνός και ματωμένος από τα βράχια του ωκεανού και του πόντου του άξενου και να απεκδυθείς όλα τα ενδύματα που σου δάνεισε η θεά Καλυψώ των αιώνων και απρόσωπων, των νεκροποιών ηδονών, που σου αφανίζουν το εσύ και την Πηνελόπη, το ανεπανάληπτο κόσμημα του κόσμου σου. Και αγαπώ και όλο τον κόσμο γιατί ζεις και συ μαζί...

**Κεμάλ** - Μουσική: Μ. Χατζιδάκις - Στίχοι: Ν. Γκάτσος

Η ανατολή γέννησε το φως και την ημέρα. Πόσο αλήθεια άδικοι είναι οι λαοί της Δύσης όταν βομβαρδίζουν τις πόλεις της ανατολής για να κλέψουν το μαύρο λάδι της. Γιατί πάλι και οι λαοί της ανατολής αδικούν τον εαυτό τους βλέποντας και ομοιάζοντας στους λαούς με αχρωματοψία της καρδιάς και της δύσης του πνεύματος τους λαούς, που θα έπρεπε μέσα στο πορφυρό και με έκρηξη χρωμάτων κάλεσμα στην Ανατολή του Δύοντος λαμπροφόρου Ηλίου κάλους, να μυούνται στην πλήρους συμπόνιας και της τρυφερότητας, καρδιά της ελεούσας Ανατολής. Ακούστε λοιπόν λαοί του κόσμου την υπέροχη ιστορία του βασιλόπουλου της Ανατολής του Κεμάλ του φιλανθρώπου που αιώνια θα ιστορούν για σας με λέξεις μυστικής και εκπλήτουσας αρμονίας έρωτος απείρου οι σύγχρονοι μάρτυρες της Ελλάδας του ανθρώπου, ο Νίκος Γκάτσος και ο Μάνος Χατζιδάκις.

...Στης Ανατολής τα μέρη μια φορά και έναν καιρό πικραμένα κλαίνε της ερήμου τα παιδιά αφού ήταν άδαιο το κεμέρι μουχλιασμένο το νερό και ένας νέος από σόι και γενιά βασιλική αγρικαίει το μοιρολόι και τραβάει κατά κει... τον κοιτούν οι Βεδουίνοι με ματιά λυπητερή κι όρκο στον Αλλάχ τους δίνει πως θα αλλάξουν οι καιροί... Το ν' αφήνεις την ησυχία του παλατιού του πατέρα σου και να παθαίνεις να σταυρώνεσαι και να θυσιάζεσαι για να ζήσουν οι άλλοι, αφού δεν μπορείς να παραβλέψεις ως βασιλόπουλο τον πόνο και την θλίψη των ανθρώπων, Αυτό είναι το μεγαλείο της Ανατολής... Και αν ο Αλλάχ του λέει από τον ψηλό του θρόνο ...Νικημένο μου ξεφτέρι δεν αλλάζουν οι καιροί με φωτιά και με μαχαίρι πάντα ο κόσμος προχωρεί..., και αν κάποιος σε Ανατολή και Δύση μέρδεψαν και παρανόησαν τα λόγια του Αλλάχ και τρέχουν πάνω στη γη λεηλατώντας, σφαγιάζοντας, βιάζοντας, αφανίζοντας και βουλιάζοντας τον κόσμο στη θλίψη, στον τρόμο,

στο θανατικό, ας γνωρίζουν ότι ο αληθινός Αλλάχ του Θεού και των ανθρώπων με το μαχαίρι και τη φωτιά δηλώνει: Το ανίκητο και πυρφόρο φως του πνεύματος που γεμάτο από συμπόνια και στοργή μπορεί να διακρίνει το θάνατο από τη ζωή, την αλήθεια από το ψέμα και το αληθινό από το ψεύτικο χαρίζοντας τροφή και ζεστασιά στο σώμα και στην ψυχή του κόσμου.

Τουτέστιν ο λόγος του ζωντανού και αληθούς Αλλάχ μας προτρέπει, μιμούμενοι τον Κεμάλ τον φιλόανθρωπο, εμείς να γίνουμε φως και τροφή για τους άλλους, όσους πεινούν και διψούν και όχι να τρώμε τα σωθικά των άλλων και να ρημάζουμε τον κόσμο με την άκαρδη και άσπλαγχη σοφία και γνώση μας θεική ή ανθρώπινη. Έτσι, τούτος ο κόσμος, λοιπόν, έχει ήδη αλλάξει από το βασιλόπουλο της Ανατολής που αποφάσισε να θυσιάσει τον εαυτό του από πάθος για τα παιδιά του έρημου χώρου και χρόνου.



### *Απάνω στην τριανταφυλλιά -Παραδοσιακό Μακεδονίας*

Του έρωτα η σαϊτιά, του χάρου το φιλί δεν ξέρω ποια λαβωματιά πονάει πιο πολύ. Όταν οι άνθρωποι πάψουν να αισθάνονται την ιερότητα της ζωής και μέσα στην χαρά των να θρηνούν για την απουσία όσων έφυγαν και απουσιάζουν, δηλαδή για όλους τους νεκρούς του κόσμου, τότε θα έχει χάσει και η γη το νόημα της. Η Ελλάδα μας χάρισε μια υπέροχη λέξη και εμπειρία την χαρμολύπη που δημιουργείται από τη χαρά μέσα στη λύπη και τη λύπη μέσα στη χαρά. Αυτή η λέξη και αυτή η αίσθηση μας αποκαλύπτει έτσι απλά τούτο το ιεροπρακτικό νυφιάτικο και Μακεδονίτικο τραγούδι. Για αυτό ο λαός μας όπως όλοι οι λαοί που διατήρησαν την αρχαία δίψα και αισθαντικότητα της ζωής και την ιερότητά της, ζούσαν όλες τις στιγμές και όλα τα γεγονότα στην ολότητά τους. Μέσα στην νιότη και τη χαρά του γάμου και του έρωτα

οι Έλληνες, όπως και κάθε άνθρωπος που δεν νέκρωσε την καρδιά του, βίωναν τη θλίψη προγνωρίζοντας και προαισθανόμενοι το επερχόμενο τέλος και τον αμείλικτο θάνατο και την φθορά του κάλους του εφήμερου.



Γιατί η Ελλάδα ποτέ δεν πρόδωσε το σώμα και τον κόσμο τον αισθητό χάριν ενός απρόσωπου παραδείσου ενδοκοσμικού ή μεταϊστορικού, τεχνοκρατικού ή μεταφυσικού. Πάλι μέσα στην θλίψη και την οδύνη του χωρισμού, του θανάτου και της απουσίας ανασταίνονταν στην αμείωτη χαρά και στην απασπράπτουσα λάμψη του επερχόμενου έρωτος του μέλλοντος μας που όλα τα αναμένει. Και όλα αυτά μαζί συμπυκνώνονται στην νύμφη τριανταφυλλιά της αγέραςτης ανοίξεως και του Απρίλη της πασχαλιάς αναστάσεως της ζωής. Εν γένει τα αγκάθια της ζωής μπορεί να μας κεντούν θανάσιμα και θανατηφόρα αλλά για όποιον είδε πράγματι την ομορφιά της νύμφης και της τριανταφυλλιάς, σε αυτόν δεν μπορούν να του νικήσουν την αίσθηση και την βεβαιότητα της ζωής στα μύρια βλέμματα και στα τριαντάφυλλα που πίπτουν ως ευλογία του ουρανού στην νυφιάτικη ποδιά της νύμφης, καρποί της ιερής τριανταφυλλιάς, νύμφης και νυμφαγωγού στον γάμο και στον έρωτα τον αδιάψευστο τον επερχόμενο εν μέσω όλων των θλίψεων του ανθρώπου και μυστηριώδους τούτου όντος που βρέθηκε εξορισμένο στον ακανθώδη και περιοριστικό χώρο και χρόνο.

Γάμος μέγας ανοίξεων και πασχαλιάς διαβάσεως, έρωτος μάρτυρας και μαρτύρων για το άπειρο, κάλλος το κεκρυμμένο στα θνητά και εφήμερα βλέμματα των ανθρωπίνων υπάρξεων, εμμένουσα τριανταφυλλιά νύμφη καλλονή ασίγητο πάθος πείνα και δίψα ζωής αδιάκοπης και αδιάψευστης, μνήμη, πάθος και έρωσ ζωής. Και ήταν Απρίλης μήνας, το γαμήλιο σταμάτημα του φθειρόντος θεού Κρόνου τη ζωή και το κάλλος το εφήμερο. Τελικώς ας μην

ξεχνούμε ότι οι τριανταφυλλιές ανθίζουν μαζί με όλη τη γη τον Απρίλη μήνα, μηνυτή της ελευθερίας μας από κάθε φυλακή αποκτεινουσα το σώμα και το βλέμμα.

*Της Δικαιοσύνης ήλιε νοητέ* - Μουσική: Μ. Θεοδωράκης -Στίχοι: Οδ. Ελύτης

Τούτο το τραγούδι καρπός δυο μέγιστων Ελλήνων του ποιητού Οδυσσέα Ελύτη και του ιεροφάντη Μουσουργού Μίκη Θεοδωράκη θα μπορούσε και προτείνεται να καταστεί παγκόσμιος και πανανθρώπινος ύμνος της ανθρωπιάς και της Δημοκρατίας, καθώς και ύμνος της ελευθερίας των ανθρώπων, αφού άνευ της δικαιοσύνης και του φωτός του Ήλιου του Νοητού όλα πίπτουν στο αμείλικτο σκοτάδι που σκοτώνει τη ζωή και τον άνθρωπο. Και οι δυο τούτοι μέγιστοι των ανδρών, ο ποιητής και ο ιεροφάντης, καλούν όλους μας, Έλληνες ή μη, Ευρωπαίους και Ασιάτες, Βόρειους ή Νότιους, μαύρους ή λευκούς, καλούς ή κακούς, έξυπνους ή μη, μορφωμένους ή αμόρφωτους, ανώνυμους ή διάσημους, πλούσιους ή φτωχούς, άνδρες ή γυναίκες, παιδιά ή γέρους, να απαιτήσουμε και να κράζουμε μέσα στα κατάβαθα του «είναι» μας, «Ηλιε νοητέ και Μυρσίνη εσύ δοξαστική μη λησμονάτε τη χώρα μου». Και χώρα μου είναι ό,τι μας χωράει, μας δέχεται, ό,τι μας φιλοξενεί, οι πέτρες και το χώμα, οι θάλασσες και τα νερά, τα βουνά και οι παραλίες, οι λίμνες και τα ποτάμια, τα αστέρια και οι γαλαξίες και όλο το σύμπαν.

Μα πιο πολύ απ' όλα αυτά χώρα μας είναι οι άλλοι με τα σώματά τους και τα βλέμματά τους. Όλοι αυτοί που είναι εδώ και εκεί, κοντά και μακριά, αύριο και σήμερα και χθες, πανήγυρις μεγάλη και μέγα πανηγύρι των Ελλήνων και κάθε ευαίσθητου ανθρώπου πάνω στη γη. Όλοι αυτοί που μας βλέπουν, που μας απλώνουν τα χέρια και μας ζητούν να τους δούμε και να τους νοιώσουμε, να τους ζεστάνουμε την παγωμένη τους καρδιά και τα σώματα τα αφανισμένα, αυτοί που μας ψάχνουν με τα αδύναμα χέρια και τα πικραμένα βλέμματα και μας ικετεύουν να μην τους αφήσουμε στο σκότος και την αφάνεια, στην πείνα και στη δίψα, μας προκαλούν με χίλιες ασίγητες φωνές και με ανείπωτες σιωπές, αφού η αφάνεια και η πίκρα της στέγνωσε τα χείλη των, μας ζητούν να μην τους λησμονάμε.

Γι' αυτό ολόκληρος ο ελληνικός πολιτισμός είναι πολιτισμός του έρωτος και της ανδρείας. Διότι ανδρείος είναι ο έχων ρώμη που νικά κάθε ασθένεια και αρρώστια της λησμονιάς και του μίσους, αυτός που μπορεί και εισχωρεί στο βασίλειο του θανάτου για να βρει όλα τα χαμένα και ανύπαρκτα, τα εφήμερα όντα, τα έχοντα κάλλος και μορφή και που χάθηκαν μέσα στους καιρούς, μέσα στην αφάνεια και το σκοτάδι, το σκότος του θανάτου, της αμορφίας. Ανδρείος, ως ο πάσχων από έρωτα ανύστακτο, νικά χάριν του έρωτός του όλα αυτά που αφανίζονται, που νεκρώνουν αυτά που είδε και αγάπησε, τα όντα τα εφήμερα, τα ιστορικά, τα έχοντα κάλλος και μορφή, τα έχοντα όνομα

και ταυτότητα. Για να μην αδικήσεις τον κόσμο, τους ανθρώπους, τα όντα και την ιστορία των, θα πρέπει να γίνεις όλος μνήμη, όλος πάθος για ό,τι υπάρχει, να γίνεις όλος φως, όλος έρωας, όλος αγάπη, για να μην αφανίζεις και καταναλώνεις, δηλαδή να μην σκοτώνεις τα όντα αλλά να τα αναζητάς μέσα από τον θάνατο της αφάνειας, της θλίψης και του πόνου, του αφανισμού και της απουσίας. Να τα αναζητάς με όλη σου την καρδιά, με όλη σου τη δύναμη, να μην αντέχεις να μένει τίποτα στο μη όν και στη θλίψη (σύνθλιψη) του μηδενός και της ανωνυμίας, την αφάνεια, τη στενοχώρια του χωρισμού των από το φως, το είναι και τη ζωή.

Για να τα βάλεις με το θάνατο και τον αφανισμό, την ορφάνια του κόσμου, των ανθρώπων και των όντων των αισθητών και των εφήμερων, πρέπει να είσαι ανδρείος και όχι απλώς αρσενικός ή θηλυκός με την τρέχουσα έννοια, αφού και ο θάνατος και ο χαμός, ο χωρισμός και η ορφάνια, η αφάνεια, η αδικία, όλα αυτά που αρνούνται το φως και το είναι, είναι γένους αρσενικού και θηλυκού κατά την τρέχουσα έννοια και καθημερινότητά των, αφού καθημερινά τα όντα χάνονται, φονεύονται, αδικούνται, αφανίζονται, θλίβονται και συνθλίβονται από άνδρες, γυναίκες, καιρούς και ό,τι άλλο.

### *Βιβλιογραφία*

- Αρβανιτάκης Κ., Αρβανιτάκη Φ. (1996). Επικοινωνήστε Ελληνικά: Σύγχρονη μέθοδος εκμάθησης ελληνικών για ξενόγλωσσους. Αθήνα: Δέλτος.
- Δεμίρη-Προδρομίδου Ε., Καμαριανού-Βασιλείου Ρ. (2002). Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλινοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Α΄ επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμίρη-Προδρομίδου Ε., Καμαριανού-Βασιλείου Ρ. (2002). Νέα Ελληνικά για Μετανάστες, Παλινοστούντες, Πρόσφυγες και Ξένους, Β΄ επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hopper, R. J. (1989). *Οι πρώτοι Έλληνες*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. (2000). Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Κυριακόπουλος Π. Ι. (2008). *Η Ελληνική Γλώσσα, Πατρίδα του Πολιτισμού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κωνσταντινίδης Α. (2004). *Οι ελληνικές λέξεις στην Αγγλική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Μ. Κωνσταντινίδη.
- Michels, Ul. (1994). *Ατλας της Μουσικής Τόμος Ι*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Πυργιώτης, Δ. (1995). *Αρμονικό Συντακτικό*. Αθήνα: Σύγχρονη Μουσική.

### *Βιογραφικά σημειώματα*

Ο Ιωάννης Κακάρας είναι καθηγητής μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και από το 2007 Διευθυντής στο Μουσικό Σχολείο Ξάνθης. Παράλληλα εργάστηκε ως Διευθυντής Σπουδών στο παιδαγωγικό πρόγραμμα «Ελλάδα Διεθνές Σχολείο Πολιτισμού», που υλοποιήθηκε από το Ταμείον Θράκης στα Αρχαία Άβδηρα, από το 2000 έως και το 2007. Ήταν Υπεύθυνος Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Έργου «Δημιουργία Ολιστικής Βιωματικής Μεθόδου διδασκαλίας της Ελληνικής σε Βούλγαρους και της Βουλγαρικής σε Έλληνες» του Προγράμματος Κοινοτικής Πρωτοβουλίας «INTERREG III / PHARE CBC Ελλάδα-Βουλγαρία» κατά τα έτη 2007-2008. Το έτος 2010 διατέλεσε υπεύθυνος Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μεταναστών στο 1ο, 2ο & 3ο «Διεθνές Θερινό Σχολείο Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού» του Ταμείου Θράκης στο πλαίσιο του Έργου «Ελλάδα Διεθνές Σχολείο Πολιτισμού & Επικοινωνίας».

Ο Γιώργος Παύλος διδάσκει Φυσική και φιλοσοφία σε τμήματα του Δ.Π.Θ. Ερευνητικά εργάζεται στην θεωρία της πολυπλοκότητας και της εφαρμογές της, καθώς και στην φιλοσοφία τού πολιτισμού της παιδείας και της επιστήμης. Παράλληλα με το επιστημονικό, διδακτικό και ερευνητικό του έργο ο Γ. Παύλος έχει αναπτύξει πολύπλευρη κοινωνική και λοιπή δράση με έμφαση στην γλωσσική εκπαίδευση ομογενών, αλλοδαπών και μειονοτικών ομάδων. Στην κατεύθυνση αυτή έχει συντονίσει ομάδα καλλιτεχνών, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων για την δημιουργία ολιστικής βιωματικής γλωσσικής μεθόδου, ενώ έχει αναπτύξει πρωτοποριακή δραστηριότητα για την πολιτιστική και εκπαιδευτική παρουσία του σύγχρονου Ελληνισμού στον Βαλκανικό, μεσογειακό αλλά και διεθνή χώρο.



# Δημιουργική γραφή με τα παιδιά: χαρακτήρες και ιστορίες

## Εύη Καπλάνη

Υποψήφια Δρ Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ, Δασκάλα στο 1<sup>ο</sup> Πρότυπο Πειραματικό Δ.Σ. (Α.Π.Θ.)  
[eve\\_kaplani@pathfinder.gr](mailto:eve_kaplani@pathfinder.gr)

### Περίληψη

Σε αυτό το εργαστήριο γνωρίσαμε τεχνικές δημιουργικής γραφής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη. Οι τεχνικές αυτές συντελούν στη δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά μικρών ιστοριών ή δρώμενων, αλλά και στην αποτελεσματικότερη κατανόηση και εμπέδωση μαθημάτων όπως η ιστορία. Τα παιδιά, μέσα από τη δημιουργική γραφή, έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη γνώση όχι μόνο με τη νόησή τους, αλλά και με τα συναισθήματα και τη φαντασία τους. Πρόκειται για ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ενσωματώσουν την τέχνη στην καθημερινή τους διδασκαλία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δημιουργική γραφή στο σχολείο, ανάπτυξη της φαντασίας, εκπαιδευτικό δράμα, θέατρο των καταπιεσμένων

### Abstract

In this workshop the students became familiar with creative writing techniques that can be used at school. These techniques help children create short stories or theatrical plays, and they also contribute to a more efficient teaching and learning of subjects like history. Through creative writing, children are given the possibility to approach knowledge not only through thinking, but also through emotion and imagination. Creative writing is a valuable tool for all teachers who desire to incorporate art in everyday teaching.

**Keywords:** creative writing at school, development of imagination, drama in education, theatre of the oppressed

Η δημιουργική γραφή είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ολοένα και συχνότερα στη σχολική τάξη. Είτε επιθυμούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά στην κατανόηση ενός συγκεκριμένου μαθήματος είτε στοχεύουμε στην ανάπτυξη της φαντασίας τους εν γένει, η (ατομική ή ομαδική) λογοτεχνική δημιουργία μας εξασφαλίζει ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς και ένα ασφαλές πλαίσιο για έκφραση των συναισθημάτων.

Στο εργαστήριο που υλοποιήθηκε στην επιστημονική διημερίδα «Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο» γνωρίσαμε μερικές τεχνικές που βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν λογοτεχνικούς χαρακτήρες και μικρές ιστορίες. Το σχέδιο μαθήματος που ακολουθήθηκε περιελάμβανε τόσο ατομική όσο και ομαδική εργασία, ενώ, παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν θεατρι-

κές τεχνικές και τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Heathcote & Bolton, 1995· Woodland, 1993).

Το εργαστήριο ξεκίνησε με παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνοχής της ομάδας. Τα στοιχεία αυτά είναι αναγκαία σε κάθε ομάδα-τάξη που πρόκειται να ασχοληθεί με την καλλιτεχνική δημιουργία, καθώς διαμορφώνουν ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης, που ευνοεί την προσωπική έκφραση, την ενσυναίσθηση και την προσφορά και αποδοχή επαίνου και καλοπροαίρετης κριτικής. Βεβαίως, η εμπιστοσύνη και η συνοχή της ομάδας είναι απαραίτητες σε κάθε σχολική δραστηριότητα: θα διαπιστώσετε πως σε μια "δεμένη" τάξη τα παιδιά είναι πρόθυμα να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους συμμαθητές τους, να τους ενθαρρύνουν και να χειροκροτήσουν κάθε προσπάθειά τους. Επίσης, σε τέτοιες ομάδες τα παιδιά είναι πιθανότερο να μοιραστούν ρόλους και αρμοδιότητες με στόχο την επιτυχία της ίδιας της ομάδας, χωρίς να ενδιαφέρονται για οποιουδήποτε τύπου προσωπικά *πρωτεία*.

Η πρώτη άσκηση του κυρίως μέρους του εργαστηρίου ήταν ατομική και αφορούσε τη δημιουργία χαρακτήρων. Οι συμμετέχοντες κατασκεύασαν από έναν χαρακτήρα με τη βοήθεια ερωτήσεων όπως:

- \* είναι άντρας ή γυναίκα;
- \* πόσων χρονών είναι;
- \* πού βρίσκεται;
- \* πού ζει;
- \* πού γεννήθηκε;
- \* πότε γεννήθηκε/ζει;
- \* υπάρχει κάποια εμπειρία από τον παρελθόν του που τον έχει σημαδέψει;
- \* εργάζεται; αν ναι, τι δουλειά κάνει;
- \* τι θέση έχει στην οικογένειά του;
- \* ποια είναι η κοινωνική του θέση;
- \* τι είναι σημαντικό γι' αυτόν; ποιες είναι οι αξίες του;
- \* ποια είναι τα όνειρά του/οι φόβοι του για το μέλλον;

Ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία των παιδιών, καθώς και ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο θα χρησιμοποιήσουμε την παραπάνω άσκηση, μπορούμε να παραλείψουμε ή να προσθέσουμε κάποιες ερωτήσεις, ή να προκαθορίσουμε στοιχεία όπως ο τόπος και ο χρόνος (για περισσότερες ασκήσεις σχετικές με τη δημιουργία χαρακτήρων βλ. Παπαγεωργίου, 2002). Σε ένα μάθημα ιστορίας, για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε χαρακτήρες που ζουν στην αρχαία Αθήνα (προκαθορισμένος τόπος και χρόνος) ή στο 1100 μ.Χ. (προκαθορισμένος χρόνος). Στη δεύτερη περίπτωση δίνεται στα παιδιά σαφώς μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής, θα πρέπει, όμως να έχουμε εξασφαλίσει ότι είναι αρκετά εξοικειωμένα με τη διαδικασία, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν αυτή την ελευθερία –διαφορετικά κινδυνεύουμε να καταλήξουμε με είκοσι αυτοκράτορες του Βυζαντίου.

Όταν όλοι είχαν ολοκληρώσει τους χαρακτήρες τους, η ομάδα στάθηκε σε κύκλο και ο καθένας κατασκεύασε με το σώμα του ένα "άγαλμα" του χαρακτήρα του. Στη συνέχεια, ο κάθε ήρωας είπε λίγα λόγια για τον εαυτό του, όσα ο ίδιος ένιωθε την ανάγκη να αποκαλύψει.

Έπειτα χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι της «καυτής (ή ανακριτικής) καρέκλας», που ως στόχο του έχει τη βαθύτερη διερεύνηση του "ανακρινόμενου" χαρακτήρα: ένα παιδί, που ενσαρκώνει έναν χαρακτήρα, κάθεται σε μια καρέκλα απέναντι από τα υπόλοιπα, τα οποία του υποβάλλουν ερωτήσεις. Εκ πρώτης όψεως μοιάζει με μια άβολη θέση (εξ ου και το όνομα του παιχνιδιού): και πράγματι θα ήταν, αν κάποιος έπρεπε να απαντήσει σε έναν καταϊγισμό ερωτήσεων για τον εαυτό του. Όμως, το παιδί εδώ υποδύεται κάποιον άλλο, και στόχος του είναι να τον γνωρίσει καλύτερα. Οι ερωτήσεις βοηθούν το παιδί να κατασκευάσει έναν χαρακτήρα πολύπλοκο και με συνοχή, έναν χαρακτήρα με συναισθήματα, προβλήματα, αναμνήσεις και όνειρα για το μέλλον.

Στο επόμενο μέρος του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες εργάστηκαν ομαδικά. Κάθε ομάδα κλήθηκε να "ανακαλύψει" σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων που είχαν προηγουμένως κατασκευάσει τα μέλη της, καθώς και να σκεφτεί ποιο θα μπορούσε να είναι το πρόβλημα που αυτοί οι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν, χωρίς να αλλάξουν τα στοιχεία των χαρακτήρων (με εξαίρεση τον τόπο και τον χρόνο, στην περίπτωση που θα καθιστούσαν οποιαδήποτε σχέση αδύνατη). Η άσκηση αυτή είναι ένας γρίφος για τα παιδιά, καθώς καλούνται να σκεφτούν με ποιον τρόπο μπορεί να σχετίζονται δύο δεδομένα πρόσωπα. Στην τάξη είναι σημαντικό να δώσουμε παραδείγματα σχέσεων, καθώς τα παιδιά –κυρίως όταν δεν είναι εξοικειωμένα με τέτοιου είδους ασκήσεις– τείνουν να περιορίζονται σε οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις. Εξίσου σημαντικό είναι να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι το «πρόβλημα» μπορεί να είναι οποιαδήποτε κατάσταση απαιτεί τη δράση των ηρώων για να αντιμετωπιστεί, από την εξολόθρευση ενός δράκου μέχρι τη διοργάνωση ενός παιδικού πάρτι.



Όταν οι ομάδες ήταν έτοιμες, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν από μία παγωμένη εικόνα όπου θα παρουσίαζαν το πρόβλημα των ηρώων. Όλες οι ομάδες είδαν τις εικόνες των υπολοίπων και ο κάθε ήρωας μίλησε για την κατάσταση που αντιμετωπίζει και για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Έπειτα, ζητήθηκε από τις ομάδες να δημιουργήσουν από μια παγωμένη εικόνα που να αποτυπώνει το παρελθόν ή την αιτία του προβλήματος. Καθώς η εκπαιδευτικός μετρούσε από το 0 έως το 5 και αντίστροφα, η ομάδα κινούνταν μεταξύ των δύο εικόνων (0= αιτία, 5= πρόβλημα). Τέλος, δημιουργήσαν ακόμα μία παγωμένη εικόνα, που αποτύπωνε το μέλλον ή τη λύση του προβλήματος. Αυτή ονομάστηκε σκηνή 10, και με παρόμοιο μέτρημα η ομάδα κινούνταν μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Μόλις η ομάδα αποσαφηνίσει τα βασικά σημεία της ιστορίας, τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν γράφοντάς την από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προσθέτοντας επιπλέον στοιχεία, ακόμα και αλλάζοντας την εξέλιξή της.

Η άσκηση αυτή αποτελεί μια τεχνική του Θεάτρου των Καταπιεσμένων, όπου έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση των αιτιών και των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος (για το Θέατρο των Καταπιεσμένων και τις τεχνικές του βλ. Boal, 1979 & 1992). Στην προκειμένη περίπτωση, η άσκηση συντελεί στη διαμόρφωση μιας ιστορίας με αρχή μέση και τέλος, χωρίς, βεβαίως, να αποκλείεται και η κοινωνική της διάσταση, ανάλογα με το είδος του προβλήματος που τα παιδιά έχουν επιλέξει.

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφερθούμε στην δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τέτοιου είδους ασκήσεων στην καθημερινή διδακτική πράξη. Πρόκειται για τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στο πλαίσιο την ευέλικτης ζώνης όσο και ως κομμάτι της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως γλώσσα, ιστορία (για εναλλακτικές προτάσεις στη διδακτική της ιστορίας βλ. Μαυραντωνάκη, 2009), μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή, ή διαθεματικών εννοιών, ως ένας εναλλακτικός και δημιουργικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης.

### *Βιβλιογραφία*

- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2007), *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (1979), *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press.
- Boal, A. (1992), *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge.
- Heathcote D. & Bolton G. (1995), *Drama for Learning*, Heinemann.
- Μαυραντωνάκη, Κ. (2009), Προβλήματα πρόσληψης και διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας: προβληματισμοί και εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Τέχνη, παιδί, αφήγηση: ψυχολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα: Τόπος.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002), *Θεατρικό Παιχνίδι I και II*, Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Woolland, B. (1993), *The Teaching of Drama in the Primary School*, London: Longman Group UK.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Εύη Καπλάνη γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε παιδαγωγική στο Π.Τ.Δ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και σήμερα είναι υποψήφια διδάκτορας του ίδιου τμήματος. Διδάσκει στο 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, όπου ασχολείται ενεργά με την ενσωμάτωση της τέχνης στην καθημερινή διδακτική πράξη και τη διαθεματική διδασκαλία. Τα ενδιαφέροντά της περιστρέφονται γύρω από τη φιλοσοφία της παιδείας, την αναπτυξιακή ψυχολογία και, φυσικά, την αναζήτηση αποτελεσματικότερων παιδαγωγικών μεθόδων.



# Μετανάστες και ξενοφοβία- διαφορετικότητα και αποδοχή

## Μυρσίνη Λαντζουράκη

Θεατροπαιδαγωγός- Σκηνοθέτης  
[myrlantzouraki@hotmail.com](mailto:myrlantzouraki@hotmail.com)

### Περίληψη

Με αφορμή το διήγημα του Τάσου Καλούτσα “Με το λεωφορείο” που περιλαμβάνεται στα κείμενα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β τάξης του Γυμνασίου αναπτύσσεται το ακόλουθο σεμινάριο. Επικεντρώνεται σε επιμέρους ενότητες σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες το θέμα των μεταναστών στην Ελλάδα, τις χαμένες πατρίδες και την διαφορετική οπτική των ανθρώπων που αναζητούν μια καλύτερη ζωή σε μια άλλη χώρα και τα φαινόμενα βίας, ξενοφοβίας και ρατσισμού ως γεγονός σε μια κοινωνία σε κρίση. Στόχος του σεμιναρίου είναι να προσεγγίσει το θέμα τόσο από την οπτική γωνία των γηγενών όσο και των μεταναστών, εστιάζοντας στη σύγχρονη πραγματικότητα και αναδεικνύοντας τα εκατέρωθεν προβλήματα και προβληματισμούς. Η ανάπτυξη του σεμιναρίου στηρίζεται σε τεχνικές δράματος και δράσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση και επιδιώκει να προσεγγίσει το θέμα της μετανάστευσης και του ρατσισμού χρησιμοποιώντας βιωματικές μεθόδους.

**Λέξεις κλειδιά:** Μετανάστευση, ρατσισμός, προκατάληψη, ξενοφοβία, διαφορετικότητα, αποδοχή.

### Abstract

Mr. Tasos Kaloutsas's novel “By Bus” which is included in the Neo Hellenic literature texts of B class of High School provided an opening for elaborating the following seminar. The seminar is focused on particular unities with regard to how the participants see the issue of immigrants in Greece, the unforgotten lands and the different angle of the people who are searching a better life in another country as well as the phenomena of violence, xenophobia and racism as an occurrence in a society in crisis. The objective of the seminar is to approach the issue from the angle of natives as well as that of the immigrants, focusing on modern reality and bring up the problems and questionings from both sides. The elaboration of the seminar is based on drama techniques and theatrical activities in education and aims to approach the issue of immigration and racism using experiential methods.

**Keywords:** Immigration, racism, bias, xenophobia, dissimilarity, acceptance.

Ο όρος μετανάστες αναφέρεται στους ανθρώπους εκείνους που εγκαταλείπουν τη χώρα τους για να εγκατασταθούν σε μια ξένη χώρα. Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, ο αριθμός των μεταναστών που εισχωρούν στη χώρα

ρα ξεπερνούν τις δυνατότητες απορρόφησης τους από το κοινωνικό ιστό. Σύμφωνα με την εθνική στατιστική υπηρεσία της Ελλάδας από το 1991 έως το 2001 η χώρα προσέλκυσε 796.713 μετανάστες. Από αυτούς ένας μεγάλος αριθμός δεν έχει τα νόμιμα δικαιολογητικά για να παραμείνει στην Ελλάδα, ενώ το να αποκτήσει άσυλο στη χώρα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που χαρακτηρίζεται προβληματική. Το Μάρτιο του 2011 τα αιτήματα ασύλου που εκκρεμούν στην Ελλάδα, εκτιμάται ότι είναι περίπου 45.000 (Τάκης, 2011:41).

Η έξαρση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και η αύξηση της ανεργίας δημιουργούν ανακατατάξεις οικονομικές, κοινωνικές και κατ' επέκταση συναισθηματικές. Η αρνητική στάση ορισμένων πολιτών απέναντι στους μετανάστες γίνεται πιο έκδηλη με τα φαινόμενα ρατσισμού να εκδηλώνονται απροκάλυπτα κατά περιπτώσεις, με αποκορύφωμα επιθετικές συμπεριφορές. Ο Γιώργος Τσιάκαλος στον Οδηγό Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης τονίζει ότι η δυσπιστία και ο φόβος απέναντι στους ξένους δημιουργείται εξ' αιτίας αρνητικών πληροφοριών για αυτούς, οι οποίες μας ειδοποιούν ότι οι ξένοι μας απειλούν σε σχέση με κάποια από τα αγαθά που απολαμβάνουμε και θεωρούμε σημαντικά στη ζωή μας (Τσιάκαλος, 2000: 50). Ίσως απειλείται και η ίδια η ζωή μας. Πόσο όμως αυτό ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα; Πόσο ο φόβος, που οδηγεί συχνά σε συμπεριφορές παρέκκλισης, αποτελεί σωστό οδηγό για την κατάταξη των ανθρώπων σε κατηγορίες; Σε εμάς και τους άλλους, στους νόμιμους και τους παράνομους, τους καλούς και τους κακούς, τους ντόπιους και τους ξένους.

Αναζητώντας λοιπόν μια δομή εργαστηρίου που θα απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα, δόθηκε υλικό που σκοπό είχε να γεννήσει συναισθήματα στους συμμετέχοντες, καλύπτοντας θεματικές όπως τη διαφορετικότητα κάθε μέλους της ομάδας, προσωπικά βιώματα απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού ή βίας κυρίως ψυχολογικής, ενώ η ανάπτυξη του εργαστηρίου εξελίχθηκε από το μέρος στο όλον, από τον ατομικό συλλογισμό – απολογισμό, στην γενική εικόνα των μεταναστών σε μια ξένη χώρα.

Αναφορικά με το κείμενο του Καλούτσα, εστίασα σε τρία σημεία: πρώτα στο μικρόκοσμο του λεωφορείου, όπου ο μικρός κλειστός χώρος του συγκεκριμένου μέσου μαζικής μεταφοράς αναδεικνύει την εικόνα της κοινωνικής δομής της πόλης, έπειτα στις σκέψεις του επιβάτη- πρωταγωνιστή του διηγήματος για τις συνθήκες ζωής των μεταναστών στη χώρα και τέλος τις μνήμες του ξένου, αυτά που άφησε και αυτά που ονειρεύτηκε να βρει.

Λαμβάνοντας υπ' όψη τα παραπάνω, η δομή του βιωματικού εργαστηρίου διαμορφώθηκε ως εξής:

**Γνωριμία:** Μοιράζονται κόλλες αναφοράς και μαρκαδόροι. Οι συμμετέχοντες γράφουν σε αυτές το όνομά τους. Στη συνέχεια ανταλλάσσουν κόλλες μέχρι να σταματήσει ο εμψυχωτής τη δράση. Έχοντας ο καθένας ένα διαφο-



ρετικό όνομα από το δικό του πάνω στο χαρτί που κρατά, ζωγραφίζει το πρόσωπο στο οποίο αντιστοιχεί το όνομα και κατόπιν επαναλαμβάνεται η διαδικασία της ανταλλαγής. Με το παράγγελμα πάλι του εμψυχωτή καθένας κρατά μια καινούρια κόλλα και ολοκληρώνει το πορτρέτο του προσώπου το οποίο δηλώνει η κόλλα που κρατά. Αφού ολοκληρωθούν οι ταυτότητες των συμμετεχόντων, ακολουθούν μικρές συνεντεύξεις. Καθένας ψάχνει να βρει δύο πράγματα στα οποία διαφέρει τελείως με το πρόσωπο της ταυτότητας που κρατάει (εμφάνιση, χαρακτήρα, συνήθειες κλπ.) Στη συνέχεια ανακοινώνουμε τα ευρήματα της κάθε προσωπικότητας. Η άσκηση αυτή βοηθά στην εξοικείωση με τα ονόματα των μελών μιας ομάδας, στην επισταμένη παρατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα και στην αποδοχή της διαφορετικότητας του.

Έπειτα οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των 4άρων ή των 5 ατόμων. Η άσκηση που ακολουθεί έχει στόχο να λειτουργήσει η ομάδα με βάση μια κοινή εμπειρία σε σχέση με έναν χώρο στον οποίο αισθάνεται άβολα.

**Περιβάλλον χώρος:** Η ομάδα γράφει σε μια κάρτα έναν χώρο και μια συνθήκη στον χώρο αυτό όπου αισθάνεται άσχημα. Κάθε ομάδα κάθεται στο κέντρο ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δημιουργούν έναν κύκλο γύρω από την ομάδα, προσπαθώντας να φανταστούν και να εκφράσουν τις εσωτερικές σκέψεις της ομάδας, την αγωνία και τους φόβους της σε σχέση με το χώρο και τη συνθήκη στην οποία βρίσκονται. Δημιουργείται ένας δραματικός εξωτερικός κύκλος που φορτίζει συναισθηματικά το κέντρο του κύκλου- την ομάδα, η οποία ήδη βρίσκεται σε δυσχέρεια από την αρχή, έχοντας επιλέξει ένα χώρο ανοίκειο για αυτήν. Στη συνέχεια επαναλαμβάνουμε, όμως αυτή τη φορά η παρέμβαση είναι θετική. Εμψυχώνουμε την κεντρική ομάδα ώστε να σκεφτεί πως παρόλο που ο χώρος δεν είναι ιδανικός, όλα στο τέλος θα πάνε καλά.

Χώροι που επιλέχθηκαν από τις ομάδες ήταν το νοσοκομείο, μια ξένη χώρα, ένα αστυνομικό τμήμα. Κατά γενική ομολογία, όταν η ομάδα των εσωτερικών σκέψεων μιλούσε εν χορό και καταιγιστικά, προκαλούσε μεγαλύτερη πίεση και άγχος στην ομάδα που βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου, απ' ότι όταν μιλούσε καθένας μόνος του. Από την άλλη, όταν οι σκέψεις ήταν θετικές, η δυσκολία της συνθήκης και το άβολο του χώρου περιορίζονταν στο ελάχιστο.

**Το τρένο των προκαταλήψεων:** Μεταξύ των προκαταλήψεων και του ρατσισμού παρεμβάλλονται δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα για να γεννηθεί από τις προκαταλήψεις ρατσισμός ή να τροφοδοτηθεί ρατσισμός από αυτές: η εξουσία και η δυνατότητα χρήσης της εις βάρος του στόχου των προκαταλήψεων και η διάθεση του ατόμου που έχει την προκατάληψη να φερθεί ρατσιστικά (Τσιάκαλος, 2000: 144). Η επόμενη άσκηση στόχο έχει να οδηγή-

σει τους συμμετέχοντες να ενστερνιστούν θετικές ή αρνητικές διαθέσεις απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Σε ένα βαγόνι τρένου υπάρχουν οκτώ διαμερίσματα. Γνωρίζουμε ότι στο πρώτο ταξιδεύει ένας νέος μουσικός με την ηλεκτρική του κιθάρα, στο δεύτερο ένας αλκοολικός, στο τρίτο ένας μετανάστης, στο τέταρτο ένας φοιτητής, στο πέμπτο μια γυναίκα με το μωρό της, στο έκτο ένας ιερέας, στο έβδομο κάποιος υπέρβαρος ταξιδιώτης και στο όγδοο ένας ομοφυλόφιλος. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν πού θα καθίσουν, σημειώνοντας τη σειρά με την οποία θα επέλεγαν διαμέρισμα στο τρένο.

Ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα της καταγραφής. Ο καθένας στη συζήτηση αυτή σύμφωνα με τις προσωπικές του εκτιμήσεις έκανε την ατομική του ενδοσκόπηση καταθέτοντας το σκεπτικό των επιλογών του. Εγείρεται τέλος το ερώτημα κατά πόσον οι επιλογές μας είναι θέμα κοινωνικού ρατσισμού ή ακολουθούμε τις σταθερές κάποιων κανόνων κοινωνικής αποδοχής. Όπως αναφέρει ο Γιώργος Τσιάκαλος στον Οδηγό Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης «για να προλάβουμε ή και να αποδομήσουμε το ρατσισμό, χρειάζεται προηγουμένως να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στο γνωστικό επίπεδο κατασκευάζουν λανθασμένες αντιλήψεις για κοινωνικές κατηγορίες, στο επίπεδο των στάσεων ενστερνίζονται θετικές ή αρνητικές διαθέσεις απέναντι σε κοινωνικές κατηγορίες και στο επίπεδο της συμπεριφοράς αποκτούν δύναμη και τη δυνατότητα να κάνουν χρήση της εις βάρος κοινωνικών κατηγοριών» (Τσιάκαλος, 2000: 144- 145).

**Αντιδρώντας στους ήχους:** Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες παίρνουν θέση στο χώρο και ακούν κάποιους ήχους: Αρχικά από δύο ξένες γλώσσες (πρώτα αγγλικά και έπειτα αραβικά). Έπειτα φωνές. Κάποιος φωνάζει, άνθρωποι μαλώνουν, υπάρχει μια άγρια διάθεση και ακούγονται ξυλοδαρμοί. Στη συνέχεια ακούγεται σε ένα χώρο με βάθος κάτι που στάζει. Τέλος, ο τέταρτος ήχος είναι ένα ρωσικό μοιρολόι. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιδράσουν στους ήχους που ακούν. Η ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες. Η πρώτη παρατηρούσε τη δεύτερη και αντίστοιχα. Στα μέλη της δεύτερης ομάδας που είχαν ήδη ακούσει του ήχους πρότεινα αν ήθελαν να αφεθούν και να αλληλεπιδράσουν. Δημιουργήθηκε μια πολύ έντονη ατμόσφαιρα στους πρώτους ήχους, μια ατμόσφαιρα φόβου και εγκλεισμού. Δημιουργήθηκε επίσης η ανάγκη για αναζήτηση συμπαράστασης μεταξύ των μελών της δεύτερης ομάδας. Η διάθεση άλλαξε στο μοιρολόι. Όταν συζητήσαμε με την ομάδα για τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν ειπώθηκε ότι το μοιρολόι ήταν «ένα βάλαμο», ήρθε σαν «παρηγοριά» στους προηγούμενους ήχους και προκαλούσε συναισθήματα προσμονής και ελπίδας.

**Εικόνες μεταναστών:** Ακολούθησε δράση χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα φωτογραφίες μεταναστών και προσφύγων συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων του 1922. Δέκα εικόνες που απεικονίζουν τις συνθήκες ζωής των

μεταναστών και των προσφύγων όπως έχουν καταγραφεί τα τελευταία 90 χρόνια. Κάθε ομάδα επέλεξε μια εικόνα και κλήθηκε να δημιουργήσει την ιστορία της εικόνας παρουσιάζοντας την με πέντε ακίνητους πίνακες (tableau vivant). Τα σώματα των μελών της ομάδας γίνονται οι ήρωες της φωτογραφίας και σε κάθε αλλαγή της στάσης των σωμάτων μια καινούρια ενέργεια προκύπτει. Η συνέχεια μιας ιστορίας.

Κατά τον Brian Woolland η τεχνική των παγωμένων εικόνων χρησιμοποιείται εκτός των άλλων και «ως μέσο αξιολόγησης του νοήματος μιας δεδομένης στιγμής, για εμβάθυνση και ανάπτυξη της κατανόησης των βαθύτερων επιπέδων του νοήματος που οποιαδήποτε στιγμή η εικόνα μπορεί να έχει» (Woolland, 1999: 97). Δημιουργεί έμφαση της στιγμής της παράστασης διευρύνοντας τον τρόπο σκέψης τόσο των συμμετεχόντων όσο και των θεατών. Κατά τον Jackson (Boal, 1992: 10), η ακίνητη εικόνα «υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας και του πολιτισμού και αποκαλύπτει καθολικές αξίες/καταστάσεις» (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 87).

Τη στιγμή της παρουσίασης κάθε εικόνας, πρότεινα στους συμμετέχοντες, όταν θα άγγιζα κάποιον, αυτός να πει μια λέξη, μια μικρή φράση, ή να δηλώσει ένα συναίσθημα σε σχέση με τον ήρωα του οποίου τη θέση έχει στην εικόνα. Η ιστορία έχει ειπωθεί. Στην τελευταία ομάδα, η οποία είχε επιλέξει μια φωτογραφία «επιχείρησης σκούπας» και υποδύονταν κάποιοι τους μετανάστες και άλλοι τους αστυνομικούς, οι θεατές των υπολοίπων ομάδων ήθελαν να ορίζουν εκείνοι ποιος θα μιλούσε κάθε φορά. Έτσι αναπτύχθηκε ένας διάλογος που έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην εικόνα και δημιούργησε μια ατμόσφαιρα έντονης αντιπαράθεσης σε σχέση με το θέμα της απεικόνισης της επιλεγμένης φωτογραφίας.

**Με αφορμή δημοσιεύματα στον τύπο:** Στη συνέχεια μοίρασα σε κάθε ομάδα άρθρα σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης της πλειοψηφίας των μεταναστών στην Ελλάδα. Τα μέλη των ομάδων κλήθηκαν να μπουν σε ρόλο και να δημιουργήσουν από μια σύντομη σκηνή. Οι θεματικές στις οποίες επικεντρώνονταν τα τέσσερα άρθρα ήταν οι συνθήκες διαβίωσης, οι θέσεις εργασίας, η βιαιότητα και εξαθλίωση και η σχολική αποδοχή.

Μετά την παρουσίαση των σκηνών πρότεινα ενδεικτικά κάποιοι εθελοντές σε ρόλο, να καθίσουν στην καρέκλα της ανάκρισης. Μέσα από ερωτήσεις που γίνονται από την ομάδα στο άτομο σε ρόλο που κάθεται στην καρέκλα αναζητούμε τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, τις εσώτερες σκέψεις και αντιλήψεις του, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να εμβαθύνουμε στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Οι ερωτήσεις, κυρίως σε ρόλους όπως της σπιτονοικοκυράς που νοικιάζει το υπόγειο της πολυκατοικίας σε οικογένεια μεταναστών, του εργοδότη που προσφέρει δουλειά με ελάχιστο μισθό και άθλιες συνθήκες εργασίας, τον ρατσιστή πατέρα που δημιουργεί θέμα στο σχολείο του γιου του και επιμένει να διώξουν από αυτό το παιδί του μετανάστη, είναι καίριες και απο-

καλύπτουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προκατάληψη και την στάση των ανθρώπων και ανάμεσα στο κοινωνικό φαινόμενο και τον τρόπο που επηρεάζει τις συνθήκες διαβίωσης στους χώρους όπου συναντάται.

**Η βαλίτσα:** Τοποθετούμε μια άδεια βαλίτσα στο κέντρο της αίθουσας. Τι θα έβαζε καθένας στη βαλίτσα αν έπρεπε για κάποιο λόγο να εγκαταλείψει τον τόπο του για πάντα; Ολοκληρώνοντας το βιωματικό εργαστήρι πρότεινα στους συμμετέχοντες να γράψουν σε καρτέλες τι θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους σε μια τέτοια συνθήκη. Έπειτα ένας- ένας διαβάζει και παίρνει μια θέση στο χώρο σε σχέση με την επιθυμία του, τους συνοδοιπόρους του και τη βαλίτσα. Δημιουργούμε έτσι μια εικόνα συνόλου, με κέντρο τη βαλίτσα, σύμβολο της μνήμης, της ελπίδας και της επιθυμίας για έναν καλύτερο κόσμο.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας τις τελευταίες φράσεις του θεατρικού έργου του Μάικ Κένι «Το αγόρι με τη βαλίτσα».

*«...Ο Σεβάχ έκανε εφτά ταξίδια. Νομίζω ότι στο τέλος εγώ θα έχω κάνει πιο πολλά απ' αυτόν. Εκείνο το βράδυ έστειλα στους γονείς μου μια κάρτα. Τα κατάφερα. Να'μαι τώρα στην άλλη μεριά του κόσμου. Δεν είναι και τόσο διαφορετικά. Κάτι λίγοι σου χαμογελάνε. Μερικοί στ' αλήθεια. Δουλεύουμε σκληρά. Δεν είναι ο παράδεισος. Αλλά είμαστε ζωντανοί!»*

### *Βιβλιογραφία*

- Αυδή, Α. Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (1992). Games for actors and non-actors. London: Routledge.
- Γκόβας, Ν. (2003). Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kempe, A. Ashwell, M. (2000). Progression in secondary drama. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Σέξτου, Π. (2007). Πρακτικές εφαρμογές του θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolland, B. (μτφ.) (1999). Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Μυρσίνη Λαντζουράκη είναι απόφοιτη της Ανώτερης Σχολής Δραματικής Τέχνης “Βεάκη” (1996), απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2005) και απόφοιτη του

Royal Holloway University of London, MA in Applied Drama- Theatre in Community-Drama in Education (2006). Το Ακαδημαϊκό έτος 2007-08 και μέχρι το 2010 διδάσκει τα μαθήματα του Θεάτρου-Κουκλοθέατρου και Θεατρικού παιχνιδιού στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Από το διδακτικό έτος 2008-09 ιδρύει το εργαστήριο θεατρικής τέχνης και αγωγής “Επί σκηνής” όπου μέχρι και σήμερα διδάσκει σε παιδιά και ενήλικες τη θεατρική τέχνη, σκηνοθετεί παραστάσεις και συνεργάζεται με φορείς από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Από το 2010 έως σήμερα συνεργάζεται με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων των ΚΕΣΠΕΜ Κομοτηνής.



# Η διαφορετικότητα στην παιδική λογοτεχνία: μια μύηση στις ανθρωπιστικές αξίες με τη συνδρομή των τεχνών

## Αλεξάνδρα Μητσιάλη

Φιλολόγος, Συγγραφέας  
[alexmitsiali@gmail.com](mailto:alexmitsiali@gmail.com)

### Περίληψη

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο θέτει στο επίκεντρό του τρία βιβλία, *Θέλω να σας πω την αλήθεια*, *Το υπόσχομαι*, *Με λένε Νιλουφέρ*. Τα βιβλία αυτά συνιστούν μια τριλογία θέμα της οποίας είναι οι ποικίλες διαφορετικές ταυτότητες και η αντιμετώπισή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Παρά το γεγονός ότι, κατά τη γνώμη μας, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη έχει μια αυτοτελή αξία και δε χρειάζεται απαραίτητως να συνοδεύεται από δραστηριότητες, στόχος του σεμιναρίου είναι η αξιοποίηση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, της δημιουργικής γραφής, η χρησιμοποίηση διαθεματικών εργασιών και παιχνιδιών, προφορικών και γραπτών σε ένα συνεκτικό σύνολο, που θα βοηθήσουν τα παιδιά από τη μια να εκφραστούν σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο κι από την άλλη να επεξεργαστούν κριτικά τα ερεθίσματα που δέχτηκαν. Η αίσθηση του να είσαι ξένος, η φιλία, η ενσυναίσθηση, η παιδική εργασία, η ενδοσχολική βία, όπως αναδεικνύονται μέσα από τις ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, που μπορεί να τροφοδοτήσει μια δουλειά φιλιαναγνωσίας στην τάξη για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδική λογοτεχνία, εκπαιδευτικό δράμα, δημιουργική γραφή, διαθεματικές εργασίες, φιλιαναγνωσία, κριτική συνειδητοποίηση

### Abstract

“Diversity in children’s literature: an initiation to human values with the contribution of arts”

As far as literature is valuable for a child’s emotional and mental development is very important that school brings pupils close to literature books. This learning by acting seminar wants to provide teachers with several methods, such as drama in education, creative writing, oral and written games, cross-curricular schoolwork, so that they could easier elaborate three of my books in the classroom. *I want to tell you the truth*, *I promise*, *My name is Niloufer* (Mitsiali 2009, 2010, 2012) are three books considered to be a unit, as they all has to do with diversity (different identities according to nationality, religion, language, social class). At the same time, relating to this main point, there are other subjects arising such as feeling a stranger, bullying, empathy, value of friendship etc. In spite the fact that in our opinion literature has an independent function in class and should not be necessarily followed by several activities, after this learning by acting seminar teachers would have at their disposal a

variety of means to use in a full year literature programme referring to these three books.

**Keywords:** children's literature, different identities, drama in education, creative writing, cross-curricular schoolwork

### *Η παιδική λογοτεχνία και η αναγκαιότητα της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο*

Η καλλιέργεια της αγάπης για τη λογοτεχνία είναι ίσως μια από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις του σχολείου απέναντι στα παιδιά. Κι αυτό γιατί η προσφορά του λογοτεχνικού βιβλίου σε αυτά είναι ουσιαστική και πολύπλευρη.

Η λογοτεχνία είναι πάντοτε ένα δημιουργικό ταξίδι, μια κατασκευή μέσα από το μύθο ενός καινούριου κόσμου, που ανακατασκευάζεται στη φαντασία του παιδιού με σκηνοθέτη το ίδιο. Ο κόσμος της λογοτεχνικής ιστορίας αποκτά μέσα στο μυαλό του παιδιού με μέσο τη φαντασία συγκεκριμένη σκηνογραφία και πρωταγωνιστές αποκλειστικά δικούς του. Η ικανότητα του παιδιού να οικοδομεί κόσμους με όχημα τη φαντασία του (Rontari, 2004) είναι απαραίτητος οδηγός για την είσοδο και τον προσανατολισμό του σε καινούριους κόσμους σκέψης και αναζήτησης, στους οποίους θα μπει σταδιακά στη διάρκεια της ζωής του.

Ταυτόχρονα μέσα από τις λογοτεχνικές ιστορίες το παιδί ταξιδεύει έξω από την πραγματικότητα που το περιβάλλει και ανιχνεύει με το συναίσθημα και τη σκέψη νέες εκδοχές της ζωής. Γνωρίζει πρόσωπα-ήρωες της λογοτεχνίας, ζει μαζί τους διαφορετικά βιώματα, γνωρίζει αντιλήψεις, αντιμετωπίζει προβλήματα, βρίσκει λύσεις γι' αυτά ή εγκλωβίζεται σε αδιέξοδα, συγκλονίζεται από ανατροπές. Έτσι η λογοτεχνία διευρύνει τις δυνατότητες του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί διαφορετικές πλευρές του κόσμου και της ζωής ή την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, πλουτίζοντας με το πλήθος και την πολυμορφία αυτών των αφηγήσεων τις εγγραφές στη συνείδησή του και συντελώντας στην ωρίμανσή του.

Η λογοτεχνία είναι την ίδια στιγμή για το μικρό παιδί μια γνωριμία με το σύμπαν των ενηλίκων, τις αξίες και τις απαξίες του, τις αντιφάσεις, τις συγκρούσεις, τα προβλήματά του. Οι κόσμοι του καλού και του κακού, όπως τους διαμορφώνει κάθε κοινωνία σε κάθε εποχή, με τον συγκερασμό των κυρίαρχων αντιλήψεων και εκείνων που αρθρώνουν ένα λόγο αντίστασης σε αυτές εμφανίζονται μέσα στη λογοτεχνία, συγκρούονται μεταξύ τους για να καταλήξουν σε μία διευθέτηση ίσως διαφορετική κάθε φορά, από την οποία τα παιδιά μπορούν να βγάλουν χρήσιμα συμπεράσματα και να οξύνουν το αισθητήριό τους και αυτό που θα ονομάζαμε κριτική συνείδηση.

Αναμφισβήτητα, όμως, η λογοτεχνία όπως άλλωστε και η τέχνη στο σύνολό της ενέχει και μια θεραπευτική διάσταση. Μέσα από τη λογοτεχνική ιστορία και τις ταυτίσεις ή τις αποταυτίσεις με τους ήρωές της, τα παιδιά



μπορούν να επεξεργαστούν ασυνείδητα τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους τακτοποιώντας μέσα τους ορισμένα εκκρεμή και συχνά επώδυνα ζητήματα, να νιώσουν ανακούφιση και παρηγοριά (παραμύθι = παραμυθία = παρηγοριά) ή σε άλλες περιπτώσεις να ενδυναμωθούν (McLaren, 2010:316). Αυτή η διάσταση της λογοτεχνίας μαζί μ' εκείνη τη περιπλάνηση σε καινούριους κόσμους είναι που της προσφέρουν το προνόμιο να λειτουργεί ως καταφύγιο της ανθρώπινης ψυχής, της παιδικής συμπεριλαμβανομένης.

Η λογοτεχνία είναι βέβαια και μια μαθητεία στη γλώσσα, μια καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα, μια μύηση στους κανόνες και τα απειράριθμα μυστικά του, που συντελείται αυθόρμητα και αβίαστα και γι' αυτό πολύ αποτελεσματικά. Τα λογοτεχνικά κείμενα εξοικειώνουν το παιδί με διαφορετικές μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας, γλωσσικές παραδόσεις, αφηγηματικές τεχνικές και λογοτεχνικούς κόσμους. Εξοικειώνουν επίσης το παιδί με την ποιητική λειτουργία του λόγου, μ' αυτήν την ικανότητα των λέξεων, έτσι όπως διαθλώνται μέσα από την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε λογοτέχνη, να ανατρέπουν την ευταξία του κόσμου και να δημιουργούν καινούριες αναπάντεχες εικόνες και νοήματα, ξεδιπλώνοντας αόρατα νήματα ανάμεσα στα πράγματα και τους ανθρώπους. Η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να μαγεύει το παιδί δημιουργώντας την ανάγκη της ανάγνωσης και να συσσωρεύει πλούτο γλωσσικό και δυνατότητες εκφραστικές και πνευματικές που εγγράφονται σε αυτό που θα ονομάζαμε μορφωτικό κεφάλαιο (Μπουρντιέ, 1985:360-366), που είναι τόσο αποφασιστικής σημασίας για την πορεία του ανθρώπου. Τα ελλείμματα στη γλωσσική παιδεία που αφήνει η απουσία μιας ουσιαστικής σχέσης με τη λογοτεχνία και το εξωσχολικό βιβλίο εν γένει, σπάνια καλύπτονται από τη σχολική μελέτη και τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού.

Τέλος οι σύγχρονες λογοτεχνικές ιστορίες, διατηρώντας κάποιους από τους κώδικες του παραδοσιακού παραμυθιού αλλά αξιοποιώντας καινούρια θέματα και τεχνικές, κατορθώνουν, όταν είναι ποιοτικές, να καλλιεργούν πολύπλευρα τους μικρούς αναγνώστες, ανοίγοντας νέους δρόμους πνευματικής αναζήτησης και ευαισθητοποίησης. Έχοντας μια πλούσια θεματολογία, ανατρεπτική συχνά για τα κοινωνικά και ιδεολογικά στεγανά, προβληματίζουν τα παιδιά, εκλεπτύνουν το συναίσθημα τους και προκαλούν ερωτηματικά ή αμφιβολίες οι οποίες τροφοδοτούν τον κριτικό στοχασμό και την έρευνα.

### *Η αρωγή των τεχνών στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας*

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου μέσα στη σχολική τάξη έχει αξία καθεατή. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από άλλες δραστηριότητες για να έχει νόημα και να δίνει στο/στην εκπαιδευτικό

την αίσθηση ότι εργάστηκε με τους μαθητές και τις μαθήτριές του μέσα στην τάξη.

Μια εκφραστική ανάγνωση, συγκεντρωμένη, αισθαντική, ενός βιβλίου που έχει νόημα και συναισθήματα, αν είναι εφικτό σε ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της. Άλλωστε αν η λογοτεχνία δεν μπορεί να «συγκινήσει», να θέσει δηλαδή σε κίνηση το συναίσθημα και το μυαλό τότε δεν είναι λογοτεχνία.

Δίνεται έμφαση σε αυτή την αυτονομία, θα λέγαμε, της λογοτεχνίας, γιατί τελευταία πολλοί έχουν την εντύπωση ότι μόνο όταν η ανάγνωση μιας λογοτεχνικής ιστορίας συνοδεύεται από παιχνίδια, κατασκευές, ζωγραφική, δραματοποίηση ή οτιδήποτε άλλο καταξιώνεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Μάλιστα αυτό οδηγεί σε κάποιες περιπτώσεις σε μια εργαλειακή αντιμετώπιση της λογοτεχνίας, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση μια ιστορίας είναι μόνο η αφορμή για να γίνουν όλα τα υπόλοιπα ή σύμφωνα με την οποία επιλέγονται ιστορίες περιορισμένης λογοτεχνικής αξίας μόνο και μόνο επειδή συνοδεύονται από ποικίλες δραστηριότητες.

Επισημαίνεται επομένως στο σημείο αυτό η ανάγκη στις ώρες της φιλιαναγνωσίας η προσοχή να εστιάζεται στη λογοτεχνία αυτή καθαυτή και, όταν η ανάγνωση ακολουθείται από δραστηριότητες, αυτές να είναι απόλυτα συναφείς με την ιστορία, καλοσχεδιασμένες και σωστά προετοιμασμένες ώστε μέσα από αυτές ο μαθητής/μαθήτρια να μπορεί να εκφράσει αλλά και να συγκροτήσει σκέψεις και συναισθήματα.

Με αυτό το σκεπτικό οργανώθηκε το τρίωρο βιωματικό σεμινάριο φιλιαναγνωσίας, αφιερωμένο στα βιβλία *«Θέλω να σας πω την αλήθεια»*, *«Το υπόσχομαι»*, *«Με λένε Νιλουφέρ»* της γράφουσας. Πρόκειται για βιβλία που αποτελούν μια ενότητα, καθώς η θεματική τους περιστρέφεται γύρω από το ζήτημα των διαφορετικών ταυτοτήτων και της αντιμετώπισής τους (διαφορετική γλώσσα-θρησκευμα-εθνικότητα-κοινωνική τάξη) αλλά και πολλών θεμάτων που προκύπτουν ή άπτονται του κεντρικού, όπως η αίσθηση του να νιώθει κάποιος ξένος, η παιδική εργασία, η ενδοσχολική βία, η ενσυναίσθηση, η φιλία και οι προϋποθέσεις της κ.τ.λ.

Βασική στόχευση του σεμιναρίου ήταν να αξιοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους προερχόμενες κυρίως από τις τέχνες μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας τη δυνατότητα να εργασθούν πάνω στα θέματα αυτά μέσα στην τάξη με συνέπεια και συνοχή, εμβαθύνοντας στα νοήματα και επιτυγχάνοντας την ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση τους από τους μικρούς μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκδηλώσουν ποικιλοτρόπως τον εσωτερικό τους κόσμο. Τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, της δημιουργικής γραφής, διαθεματικές εργασίες, γραπτά και προφορικά παιχνίδια αξιοποιήθηκαν ή επινοήθηκαν ώστε να αναδειχθούν οι παραπάνω θεματικές και να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να τα επεξεργαστούν κυρίως βιωματικά και πολύπλευρα.

Η έμφαση δίνεται εδώ στη βιωματική μάθηση καθώς είναι αυτή που προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να κινητοποιήσει το σύνολο του δυναμικού του και όχι μονάχα να συλλάβει εγκεφαλικά πραγματικότητες που είτε ζει το ίδιο είτε οι άλλοι γύρω του. Οι βιωματικές τεχνικές του δίνουν επίσης τη δυνατότητα να εκφραστεί πρωτόβουλα και αυθόρμητα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Το βοηθούν δηλαδή να εκδηλώσει αβίαστα τον εσωτερικό του κόσμο ξεπερνώντας τα εμπόδια μιας παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της οποίας αυτό είναι ο ερωτώμενος σε ένα δεσμευτικό πλαίσιο συνδεδεμένο με τον έλεγχο και την αξιολόγηση. Τέλος οι βιωματικές τεχνικές ευνοούν σε πολλές περιπτώσεις τη συλλογική εργασία τονώνοντας το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης.

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού σεμιναρίου οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν οι ίδιοι στη θέση των παιδιών επεξεργάζονται το υλικό μέσα από αυτές τις τεχνικές μαθαίνοντας πώς να το κάνουν με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους μέσα στην τάξη. Μπαίνουν σε ρόλους, παράγουν λόγο προφορικό και γραπτό, εκφράζουν απόψεις για το σχεδιασμό μιας εργασίας, μεταφέρουν εμπειρίες τους, μπαίνουν σε διάλογο. Βλέπουν στην πράξη τι είναι και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή στη φιλαναγνωσία, τι δυνατότητες προσφέρουν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος για να ζωντανέψει μια σκηνή ή για να αποκαλυφθούν κίνητρα και αντιλήψεις, πώς μπορεί να οργανωθεί μια διαθεματική εργασία που θα συνδέει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ γεωγραφία, ιστορία, λογοτεχνία, γλώσσα) και θα εμβαθύνει σε μια θεματική, πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η προφορική ιστορία ή πώς μια λογοτεχνική αφήγηση μπορεί να προσφέρει την αφορμή για να γνωρίσουμε από κοντά μεγάλους ζωγράφους.

Το βιωματικό αυτό σεμινάριο εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με υλικό για έναν ετήσιο κύκλο φιλαναγνωσίας. Σε αυτό το υλικό μπορούν βέβαια να παρεμβάλλουν κατά την κρίση τους και άλλες διακειμενικές αναφορές, δηλαδή ενδεχομένως να διαβάσουν εμβόλιμα και άλλα βιβλία με συναφείς θεματικές ή να αξιοποιήσουν και άλλες δραστηριότητες.

### *Βιβλιογραφία*

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2010) (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (1983). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

- McLaren, P. (2007). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση, 316. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, 279-330. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρντιέ, Π. (1996). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 357-391. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις: τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rontari, G. (2004). *Η Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου/μτφρ. Γιάννης Κρητικός*. Αθήνα: Ράππα.

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Αλεξάνδρα Μητσιάλη σπούδασε στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και εργάζεται ως φιλόλογος στη δημόσια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα γράφει λογοτεχνία για μικρούς και μεγάλους. Βιβλία της ήταν υποψήφια για το *Κρατικό Βραβείο Παιδικής Λογοτεχνίας* («Το Αστερόσπιτο» 2009, «Με λένε Νιλουφέρ» 2012, «Η κούκλα που ταξίδευε στον κόσμο» και «Το υπόσχομαι» 2014) καθώς και για άλλα βραβεία.

# Χρώματα και μυστικά στον ποταμό που κυλά

## Δήμητρα Νικοπούλου

Καθηγήτρια φυσικής αγωγής, χορού, Εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού  
[dimitradance@yahoo.com](mailto:dimitradance@yahoo.com)

### *Περίληψη*

Στη Θράκη, η Δρυάδα συναντά έναν διαφορετικό πρίγκιπα, του ποταμού και της φύσης, στο δάσος των χρωμάτων. Η ιστορία τους είναι εμπνευσμένη από τον μύθο του ποταμού Έβρου. Μέσα από ποικίλα και δυνατά συναισθήματα, ευαισθησία, συγκίνηση και δύναμη ψυχής, Δρυάδα και Πρίγκιπας αποδίδουν το μύθο με λόγο και κίνηση, σ' ένα εικαστικό περιβάλλον, παραμυθένιο όπου εικόνα και ήχος λειτουργούν ως δυνατά οπτικοακουστικά ερεθίσματα για δράση και επικοινωνία. Ο σκηνικός χώρος και τα εικαστικά αντικείμενα απελευθερώνουν μια δυναμική που ενεργοποιεί τη φαντασία και βοηθά να δημιουργείται δραματική ένταση. Παράλληλα τα παιδιά εμπυχώνονται και εμπλέκονται στη διαδικασία δράσης. Παρωθούνται και καθοδηγούνται να αυτοσχεδιάσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν σε δραστηριότητες: α. Δημιουργικού χορού, όπως η επαφή με στοιχεία κίνησης, μουσικοκινητικές ρυθμικές ασκήσεις και παιχνίδια, β. Θεατρικού παιχνιδιού, όπως ασκήσεις και παιχνίδια ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και σωματικής έκφρασης αλλά και αυτοσχέδια μυθοπλασία και αναδημιουργία στο παιχνίδι των ρόλων. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η επαφή με το νέο, το πρωτότυπο, το διαφορετικό, το ενδιαφέρον, το κατανοητό, το εξελίξιμο για τα παιδιά, μέσα από ψυχοπαιδαγωγική γνώση, καλλιτεχνική προσέγγιση και αγάπη.

**Λέξεις κλειδιά:** δημιουργικός χορός, θεατρικό παιχνίδι, μουσικοκινητική αγωγή, αυτοσχεδιασμός, περιβαλλοντική ευαισθησία, εικαστικά

### *Abstract*

In Thrace, the Dryad meets a different Prince, a Prince of the river and nature in the forest of colours. The story they experience is inspired by the legend of the river Evros. Through varied and strong feelings, sensitivity, emotion and soul power the Dryad and the Prince bring the legend to life through speech and motion in a fairytale artistic environment, in which picture and sound function as powerful audiovisual stimuli for action and communication. The setting and the artistic objects release dynamics that activate the imagination and help to create dramatic tension. At the same time the children are animated and get involved in the process of action. They are motivated and instructed to improvise, to express themselves and communicate through activities of: a. creative dance, such as the contact with the elements of motion, music and movement, rhythmic exercises and games. b. dramatic play, such as exercises and games that raise awareness of the senses and physical expression as well as improvised creation and reconstruction of a myth through role play. Our intention is to acquaint children with new, original, different, interesting,

comprehensible, beneficial for childhood development experiences, based on our educational psychology knowledge, artistic approach and love.

**Keywords:** creative dance, dramatic play, music & movement, improvisation, art environmental sensitivity

### *Ο Μύθος<sup>1</sup>*

Στη Θράκη, η Δρυάδα αναζητά τον πρίγκιπα του ποταμού και της φύσης, αρχικά στο παλάτι. Η μηριά του, βασίλισσα Δραμασίπη τής φέρνει εμπόδια που εκείνη τα ξεπερνά, ενώ η Νερανζιά τη βοηθά να οδηγηθεί στο Δάσος των χρωμάτων, όπου συναντά τον πρίγκιπα, τη στιγμή που εκείνος αποχαιρετά τα χειμωνιάτικα πουλιά και υποδέχεται τα πουλιά της άνοιξης. Είναι ευτυχισμένος μέχρι που, μέσα από ένα λουλουδόγραμμα μαθαίνει πως ο βασιλιάς πατέρας του πίστεψε τις συκοφαντίες της μηριάς του, πως ο πρίγκιπας δεν την σεβάστηκε και της αντιμίλησε. Η απογοήτευσή του και ο εσωτερικός του θυμός τον οδηγούν στον ποταμό για να βρει λύση. Ταξιδεύει στ' άδυτά του, συναντά τις Νηρηίδες νύμφες και μαζί ανακαλύπτουν ένα κρυμμένο θησαυρό χρυσαφένιων αξιών. Οι αξίες δυναμώνουν την αγάπη στην καρδιά του και βρίσκει την δύναμη να συγχωρέσει τον πατέρα του και την Δραμασίπη. Οι Νύμφες τιμούν τον πρίγκιπα και ονομάζουν Έβρο τον ποταμό.

### *Χαρακτηριστικά*

Το εργαστήριο αφορά σ' ένα διαδραστικό διαθεματικό βιωματικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας συνδυάζοντας γνωστικούς γνωστικά αντικείμενα από: α. Μυθολογία (εμπνευσμένο από το μύθο του Έβρου ποταμού), β. Περιβαλλοντική εκπαίδευση (ορνιθοπανίδα, γλωφρίδα ποταμού Έβρου), γ. Φυσική Αγωγή (παραδοσιακοί χοροί, μουσικοκινητική). Το πρόγραμμα έχει ως άξονα την ένωση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως: Θέατρο (θεατρικό παιχνίδι), Χορός (δημιουργικός χορός), Εικαστικά (εικαστικές κατασκευές), Μουσική.

### *Στόχοι*

Το θεατρικό εργαστήριο στοχεύει με το θεατρικό παιχνίδι να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες «στην ψυχοσυναισθηματική, ψυχοκινητική, ψυχοκοινωνική, καλλιτεχνική γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών» (Παπαδόπου-

---

<sup>1</sup> Βλ. *Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη*. Επίσης, *Πλουτάρχου Ηθικά*.

λος, 2010:89) και να τους «μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους» (ό.π., 2010: 10). Άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν με ένα πρωτότυπο ευρηματικό τρόπο αξιοποιώντας ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, αφού με αισθησιοκινητικές ασκήσεις και παιχνίδια εκφράζονται σωματικά, ενεργοποιούν τη φαντασία και τις αισθήσεις. Επικοινωνούν, συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται, παρατηρούν, αυτοσυγκεντρώνονται, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους, κοινωνικοποιούνται στην ομάδα. Οδηγούνται σε αυτογνωσία και θετική αυτοαντίληψη. Εκμεταλλευόμενοι το τυχαίο, ζουν καταστάσεις πνευματικής ψυχικής και σωματικής εγρήγορσης. Μαθαίνουν να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους οδηγούμενα σε υψηλή αυτοεκτίμηση. Καλλιεργούν την ευφυΐα και τον εσωτερικό τους κόσμο. Μέσα από τη στάση διαφορετικών αυτοσχέδιων ρόλων διαμορφώνουν συμπεριφορές, ανακαλύπτουν διαφορετικές λύσεις για λύση ενός προβλήματος κινούμενα προς τον ολιστικό τρόπο σκέψης. Μπορούν να ακούν τον διπλανό τους και να εκτιμούν την αξία 'του να εμπιστευεσαι'. Το θεατρικό παιχνίδι είναι οξυγόνο και το οξυγόνο είναι η ζωή. «Είναι ο δρόμος για τη φαντασία και το όνειρο» (ό.π., 2010: 94)

Ο εμπνευστής μέσα από τη δύναμη της ψυχής του, την εσωτερική του αλήθεια, τη γνώση, την εμπειρία, την αγάπη γι' αυτό που κάνει προσπαθεί να εφεύρει τρόπους για να παρωθήσει τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά, εκφράζοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Σημειώνει ο Σ. Παπαδόπουλος (2010: 92) «Βασικό είναι να αποκτηθεί η αίσθηση από τα παιδιά και για να συμβεί δημιουργείται ένα αισθητικό περιβάλλον σωματικής δράσης με σκοπό να διεγερθούν οι σωματικές λειτουργίες». Αναφερόμαστε στις δύο πρώτες φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού: α) απελευθέρωση από κοινωνικές συστολές- δημιουργία ομάδας, β) αναδημιουργία θεατρικών ρόλων και κατάστασεων (ό.π., 2010: 95).

### ***Μέσα από το δημιουργικό χορό***

Στοχεύουμε να αποκτήσουν τα παιδιά αντίληψη της κίνησης ως προς τον χώρο, τον χρόνο, τη δυναμική, να έρθουν σε επαφή με τις βασικές μορφές μετακίνησης (περπάτημα, τρέξιμο, αναπηδήσεις, πηδήματα, στροφές κτλ), με τα στοιχεία της κίνησης (αίωρηση, ταλάντευση, έκταση, κάμψη κτλ) και να αναπτύξουν βασικές κινητικές δεξιότητες (δύναμη, ισορροπία, κτλ.). Να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν τις κινητικές εκφραστικές ικανότητες των διαφόρων μελών του σώματός τους και στη συνέχεια να οδηγηθούν σε κινητική δημιουργία και έκφραση.

Για να αντιληφθούν:

- α) την κίνησή τους στο χώρο επιλέγουμε θέματα όπως: ατομικά και ομαδικά σωματικά σχήματα, κατευθύνσεις, επίπεδα, γραμμές, αποστάσεις κτλ.
- β) την κίνησή τους ως προς το χρόνο, διδάσκουμε έννοιες όπως: αργά, γρήγορα, ταυτόχρονα, διαδοχικά, ρυθμός, διάρκεια τέμπο.

γ) τη δυναμική κίνησης του σώματός τους επιλέγουμε θέματα όπως: απαλή, δυνατή, συνεχόμενη, διακεκομμένη κίνηση κτλ.

Τα παιδιά ανακαλύπτουν τα σωματικά τους όρια προσπαθώντας να αισθανθούν ασφαλή μέσα σε αυτά και να οδηγηθούν σε θετική αυτοεικόνα, αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό κινούνται, μετακινούνται στον χωροχρόνο, επικοινωνούν αναπαραγάγουν κινήσεις, με οδηγό το σώμα και τις ικανότητές τους. Η τεχνική αρτιότητα της κίνησης δεν λαμβάνει χώρα, παρά μόνο η αισθητική και η δημιουργία της κίνησης. Αναπτύσσουν την ελεύθερη δημιουργική φαντασία.

Η μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff μέσα από τη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων, με ρυθμικά παιχνίδια συνδυασμένα με κίνηση και λόγο βοηθά να αναπτυχθεί η αντίληψη της κίνησης των παιδιών στο χωροχρόνο και στην δυναμική.

### ***Μέσα από τα εικαστικά***

Αντικείμενα, πολύχρωμα, χειροποίητα, πρωτότυπα, συνθέτουν ένα σκηνικό χώρο που δημιουργεί μια αισθαντική ατμόσφαιρα και απελευθερώνει μια δυναμική. Λειτουργούν ως κίνητρα για να ενεργοποιούν την αντίληψή τους και την φαντασία τους. Είναι μέρος της ιστορίας και απελευθερώνουν την ενέργειά τους στην δράση τους.

Τα εικαστικά αντικείμενα, με χρώματα φανταστικά ή ρεαλιστικά, συντίθενται από φυσικά και τεχνητά υλικά και είναι ασφαλή για τα παιδιά, ενώ μπορεί να είναι: α. κρεμασμένα από σχοινιά ή ξύλινα δοκάρια αιωρούνται κινητικά, β. ελεύθερα στο χώρο, ώστε να τα χειρίζονται τα παιδιά και τα μεταμορφώνουν σε ότι θελήσουν και γ. αντικείμενα που λειτουργούν ως αυτοσχέδια κοστούμια (Παπαδόπουλος, 2010: 103)

Σχετίζονται με το μύθο, τονίζουν την κοινωνική θέση των ρόλων, βοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας αλλά και στην εξέλιξή της, δημιουργούν στα παιδιά την επιθυμία να τα αγγίξουν, να τους μιλήσουν, να τα ακούσουν να τα αγκαλιάσουν, να χορέψουν μαζί τους, να τα φορέσουν. Υπό το πρίσμα αρχιτεκτονικής ματιάς, δίνονται οι κατευθύνσεις, οι αποστάσεις, ο όγκος των σχημάτων που βρίσκονται στον χώρο. Φαντάζει παραμυθένιο το περιβάλλον στα παιδιά. Αισθάνονται ότι είναι μέρος του παραμυθιού και ότι κάτι όμορφο και διαφορετικό απλώνεται μπροστά τους, ενισχύοντας την αναπαραγωγή της μυθοπλασίας. (Παπαδόπουλος, 2010: 101)

Τα παιδιά κινούνται σε ένα κόσμο περιπέτειας και ζουν το δικό τους όνειρο. Είναι ιδέα και συναίσθημα. Καθώς αγγίζουν τα αντικείμενα (αιωρούμενα ή κινητά) σε συνδυασμό με τη σωματική κίνηση και έκφραση, βοηθούνται να αισθανθούν καλύτερα τον χώρο και να ισορροπήσουν μέσα σ' αυτόν.

Επισημαίνει ο Σ. Παπαδόπουλος (2010: 107) «*Τα οπτικοακουστικά και υλικά ερεθίσματα και κίνητρα κινητοποιούν τη διάθεση των παιδιών για δράση και παρατήρηση, χαλάρωση, φαντασία, επικοινωνία*» και συνεχίζει «*Τα*



αντικείμενα ζουν με κάθε τρόπο, είτε μέσα από την ζωή των άλλων, είτε σαν αυτοδύναμα πλάσματα. Έχουν χαρακτήρα και ψυχή, που τους κάνουν να δίνουν και να παίρνουν ζωή και πολύ συχνά, να αναπνέουν, να αισθάνονται, να σκέφτονται και να μιλάνε. «Κουβαλάνε τον δικό τους μύθο και απελευθερώνουν μια δυναμική. Όντα άλλοτε αδύναμα κι άλλοτε μαζί με δυνάμεις υπερφυσικές και περίεργες, που βοηθούν και συμπάσχουν αλλά και αντιμάχονται». (ό.π.: 108)

### ***Μέσα από την μουσική***

Στοχεύουμε την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα στο σώμα να αντιδρά κινητικά στους ήχους ή στους ρυθμούς στη μελωδία, αποκτώντας μουσικότητα.

### ***Εφαρμογή***

Μικροί και μεγάλοι καθώς συναντούν το σκηνικό χώρο έχουν την αίσθηση ότι ζουν σε παραμύθι. Βλέμματα ενθουσιασμού, χαράς και προσμονής. Οι μεγάλοι θα γίνουν για λίγο παιδιά ενεργοποιώντας το εσωτερικό παιδί της ψυχής τους.

Η εμπυχωτήρια σε θεατρικό ρόλο Δρυάδας, ξεκινά με λεκτικό και σωματικό αυτοσχεδιασμό, εμπλέκοντάς τους στη διαδικασία δράσης. Αναζητούν τον πρίγκιπα της φύσης μα εκείνος δε βρίσκεται στο παλάτι. Είναι αποφασισμένοι να ξεπεράσουν όλα τα εμπόδια που τους θέτει η Βασίλισσα Δραμασσίπη, προκειμένου να τον συναντήσουν.

Επιλέγουν θεατρικούς ρόλους: Κάποιος είναι ξωτικό, ενώ κάποιος άλλος βράχος, κτλ. Η Δρυάδα τούς προτείνει τρόπους και τούς παρακινεί να σκαρφαλώσουν, να στηριχθούν, να αιωρηθούν, να τρέξουν, να αναπηδήσουν, να στρίψουν και να κυλιστούν, να ταλαντευτούν και να ισορροπήσουν στα επίπεδα του χώρου, με διαδοχικές κινήσεις των μελών σε γρήγορο επιταχυνόμενο ρυθμό 6/8 παραδοσιακό ζωναράδικο. Ανακαλύπτουν, πειραματίζονται, τροποποιούν, αλληλοβοηθούνται, συνεργάζονται, δοκιμάζουν, αγωνίζονται, εκφράζονται σωματικά στον προσωπικό μερικό και συνολικό τους χώρο.



### Η Δρυάδα μυρίζει τη νεραντζιά

Ένα νεράντζι πέφτει στην καρδιά της Δρυάδας, δίνοντάς της πληροφορίες για το που βρίσκεται ο πρίγκιπας. Βρίσκεται στο δάσος των χρωμάτων. Μια πασχαλίτσα την ενημερώνει ότι ο πρίγκιπας εκεί που ζει είναι ευτυχισμένος. Τα παιδιά θαυμάζουν την ομορφιά της νεραντζιάς! Αγγίζουν ένα νεράντζι και το κρατάνε στις παλάμες τους, το μυρίζουν, το χαϊδεύουν το ακουμπάνε στο μάγουλό τους. Στη συνέχεια αγκαλιάζουν όλο το δένδρο και το αισθάνονται. Ανασηκώνουν τα χέρια προς τα πάνω και ανυψώνουν το βλέμμα προς τον ουρανό, διατηρώντας ενεργοποιημένες τις αισθήσεις της όσφρησης, της αφής, της γεύσης, της ακοής και κινούνται στροφικά γύρω από τον εαυτό τους σε ρυθμό 2/4 παραδοσιακό. Απολαμβάνουν και επαναλαμβάνουν. Ήχοι πουλιών, οδηγούν τη Δρυάδα και τα παιδιά στο δάσος των χρωμάτων, συναντούν τον πρίγκιπα και ζουν μια μοναδική στιγμή. Είναι όμορφος και απλός. Μιλά με τα πουλιά του χειμώνα, τα αποχαιρετά, ανταλλάσσοντας μαζί ευχές και σοφά λόγια. Τα ευχαριστεί.



Ο θαλασσαιετός φεύγει...

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας πολύχρωμα υφάσματα μεταμορφώνονται σε πουλιά. Αποκοτούν φτερά. Ανοίγουν τα χέρια σα να θέλουν να αγκαλιάσουν όλον τον κόσμο και πετούν ανάμεσα στα κλαριά, στις ηλιαχτίδες και στα σύννεφα. Κινούνται σε ευθείες και καμπύλες γραμμές στο χώρο, ανεβοκατεβάζοντας το βάρος του σώματος τους με κάμψη και έκταση των γονάτων. Μέσα από το βλέμμα και τα συναισθήματα που γεννιούνται, τα παιδιά μεταμορφωμένα σε πουλιά συναντιούνται ανά δύο ανά τρία ανά τέσσερα και σταματούν για λίγο να μετακινούνται και αντιδρούν σε στάση με ένα κινητικό επαναλαμβανόμενο σκίρτημα χεριών και ποδιών ταυτόχρονα. Το κέντρο βάρους του σώματος χαμηλώνει και περνάει σε πρηνή θέση στη γη. Μιμητικά τα πουλιά πίνουν νερό. Η Δρυάδα και ο πρίγκιπας Έβρος κινούνται ανάμεσα τους ανταλλάσσοντας βλέμματα αποδοχής, ενθουσιασμού, ενθάρρυνσης, αφοσίωσης, με θετική ανατροφοδότηση.

Ένα θρακιώτικο παραδοσιακό τραγούδι μεταφέρει συγκινησιακή ατμόσφαιρα. Ένας περίεργος ήχος ακούγεται και μαζί με αυτόν η φωνή της Δρυάδας, η οποία ανακαλύπτει, ένα λουλουδόγραμμα. Ο Βασιλιάς και πατέρας του πρίγκιπα πίστεψε τις συκοφαντίες και τα ψέματα της μητριάς του, ότι δεν τη σεβάστηκε και της αντιμίλησε.



Ο πρίγκιπας είναι λυπημένος

Δημιουργούν παγωμένη εικόνα. Το βλέμμα και το σώμα μένουν ακίνητα, μόνο η καρδιά χτυπά δυνατά. Ο πρίγκιπας απογοητευμένος πλησιάζει προς τον ποταμό και ανοίγοντας τα χέρια του ζητά βοήθεια. Ο ποταμός τον ακούει και για να του δώσει τη λύση του ζητά να ταξιδέψει στα άδυτά του, για να συναντήσει τις Νηρηίδες Νύμφες. Εκείνες μέσα από νεραϊδένιους δακτυλίους θα τον οδηγήσουν σε ένα μυστικό θησαυρό. Το ταξίδι περιπέτειας αρχίζει. Η δράση ας γίνει η γιορτή της ψυχής των παιδιών. Ένα αγόρι θέλει να είναι ποταμός και άλλο ένα το διαμάντι του θησαυρού κι άλλο ένα το μαργαριτάρι κι άλλο ένα το φίδι κτλ. και όλα τα κορίτσια θέλουν να είναι Νύμφες.





Οι Νύμφες του ποταμού

Υφάσματα, τροποποιημένα και μη, λειτουργούν σαν αυτοσχέδια κοστούμια, δίνοντας στο παιχνίδι καλλιτεχνική μορφή. Περνούν μέσα από τους νεραϊδένιους δακτυλίους, εξερευνούν πειραματίζονται, εφευρίσκουν τρόπους, διαφορετικούς. Οι Νύμφες χορεύουν δημιουργικά, κάποια παιδιά κρατιούνται χέρι με χέρι δυο-δυο τρία-τρία κτλ. Δρουν και αναδημιουργούν ρόλους και καταστάσεις. Η μουσική μέσα από υπόκωφους ήχους γίνεται ερέθισμα για δράση και εξερεύνηση. Ταξιδεύουν σε ένα διαφορετικό κόσμο στην σφαίρα της φαντασίας, στο δικό τους κόσμο, εκεί που μπορούν να εκφραστούν αυθόρμητα, να πειραματιστούν με ρόλους που επιλέγουν, να αναπτύξουν συμπεριφορές και να απελευθερώσουν την ενέργεια που έχουν ανάγκη.

Οι εμψυχωτές σε θεατρικό ρόλο βρίσκονται κοντά τους ψυχοσωματικά, πιστεύοντας στη δύναμη της ανταλλαγής. Τους υποστηρίζουν, τους βοηθούν, τους ανατροφοδοτούν. Ο αέρας θολώνει τα νερά στο βυθό, μέχρι που βλέπουν μια λάμψη. Τα νερά έχουν καθαρίσει, η λάμψη μοιάζει σαν χρυσάφι στο νερό. Οι υπάρξεις που συμμετέχουν στη διαδικασία φωτίζονται στο βλέμμα στην καρδιά και στο σώμα. Φτάνουν στο στόχο. Ανακαλύπτουν το μυστικό κρυμμένο θησαυρό. Είναι οι χρυσαφένιες αξίες: θάρρος, υπομονή, αγάπη. Βλέμματα έκπληξης και ικανοποίησης. Οι αξίες δυναμώνουν την αγάπη στην καρδιά του πρίγκιπα και έτσι καταφέρνει να συγχωρήσει τον βασιλιά και την βασίλισσα.

Τα κορίτσια Νύμφες κάνουν μια μεγάλη γιορτή προς τιμήν του πρίγκιπα Έβρου. Δίνουν το όνομα *Έβρο* τον ποταμό. Η γιορτή ξεκινά! Δημιουργούν αντικριστά ζευγάρια και χορεύουν σε θρακιώτικο ρυθμό. Επικοινωνούν με το βλέμμα και την κίνηση. Συναισθήματα χαράς και συγκίνησης! Εκεί στη Θράκη, ταξίδεψε μια ιστορία, γεννημένη από το μύθο του ποταμού Έβρου, Σε εκείνον τον τόπο όπου ο Έλληνας ενώνεται με τον Έλληνα. Εκεί που η καρδιά χτύπησε δυνατά από γέλιο, από δάκρυ.

Προέκυψε εμπύχωση, δράση, ενεργοποίηση. Σημειώνει ο Ματρέυ (1992): *Η δημιουργική φαντασία, η πρωτοβουλία, η πρωτοτυπία στην σκέψη μικρών και μεγάλων ας μείνει ζωντανή για να μην ερημωθεί η ψυχή τους στον ολοένα πιο αυτοματιζόμενο κόσμο*». Ο χορός είναι οι αισθήσεις μας, είναι τα βλέμματα που ανταλλάσσουμε, είναι οι σχέσεις μας.

### *Βιβλιογραφία*

Μπουρνέλη Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.  
Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα.

### *Πηγές*

Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη, τόμ. 7, (1979).  
Πλουτάρχου Ηθικά, Περί ποταμών και όρων επωνυμίας και των εν αυτοίς ευρισκομένων, 3

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Η Δήμητρα Νικοπούλου είναι απόφοιτη του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Σπούδασε χορό στην κρατική σχολή Ορχηστρικής Τέχνης και Μουσικοκινητική Αγωγή στη Σχολή Μωραΐτη και στο Καλειδοσκόπιο. Έχει παρακολουθήσει επί πολλά έτη θεατρικό παιχνίδι και θεατρικό αυτοσχεδιασμό στο Θεατρικό Εργαστήρι Καλλιθέας. Έχει ολοκληρώσει τους κύκλους εργαστηρίων «Θέατρο στην εκπαίδευση» του Σίμου Παπαδόπουλου. Το έργο της αναπτύσσεται μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης. Επιμορφώνεται με σεμινάρια σχετικά με τα αντικείμενά της. Έχει άριστη διδακτική επάρκεια στον χορό. Είναι βραβευμένη από την Ε.Ο.Γ για διακρίσεις σε παγκόσμιες γυμναστράδες. Είναι ιδρυτικό μέλος και αρθρογράφος στο εκπαιδευτικό περιοδικό «*Παράθυρο στη εκπαίδευση του παιδιού*». Το 2012 δημιούργησε το διαδραστικό πρόγραμμα «*Άνοιξε τα φτερά*» για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και το 2006 το καλλιτεχνικό εργαστήρι «*Το υφάδι της χαράς*» για ενήλικες.

# Οι Χαρακτήρες του Θεόφραστου: Σκηνικό βίωμα με αφορμή την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά<sup>1</sup>

**Σίμος Παπαδόπουλος**

Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
[syrapado@eled.duth.gr](mailto:syrapado@eled.duth.gr)

## *Περίληψη*

Στην παρούσα μελέτη προτείνεται η δραματική διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω του σκηνικού βιώματος, στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της ομάδας. Οι *Χαρακτήρες* του Θεόφραστου αποτέλεσαν την κειμενική βάση, πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το θεατρικό εργαστήριο, που σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και αξιολογήθηκε με κριτήρια ψυχοκοινωνιολογικά, γλωσσικά-επικοινωνιακά, θεατρικά και παιδαγωγικο-διδασκτικά. Σε αυτό οι συμμετέχοντες με την ανάληψη θεατρικών ρόλων είχαν τη δυνατότητα, αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, να αναπτύξουν τα κάθε λογής ερωτήματα για αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές, ενώ κάθε αναπαριστώμενη κατάσταση και συμπεριφορά έγινε αντικείμενο για ενδο-παρατήρηση, κριτική αυτοδιερεύνηση και αποστασιοποιητική ανάλυση.

**Λέξεις κλειδιά:** Χαρακτήρες, Θεόφραστος, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές

## *Abstract*

The present study suggests the dramatic inquiry of human behavior through the state of living, in the psycho-social environment of the group. Theophrastus' characters consisted the textual base, where the drama workshop was grown, organized and assessed by psycho-social, linguistic-communicative, dramatic and pedagogical criteria. The participants through dramatic roles and conventions developed questions about values, states and conceptions, while any representative situation and behavior became the object of inner observation, critical self-inquiry and alienating analysis.

**Keywords:** Characters, Theophrastus, inquiry drama, drama conventions/ techniques

---

<sup>1</sup> 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 Μορφωπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

## Θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο<sup>2</sup>

Η συστηματική μελέτη της ανθρώπινης φύσης και συμπεριφοράς στο σχολείο ζητά να λάβουμε υπόψη τόσο την αποθησαυρισμένη ανθρώπινη εμπειρία, απότοκη του παγκόσμιου πολιτισμού και της κλασικής παιδείας, όσο και τα δεδομένα επιστήμης και τέχνης. Η σύγχρονη διδακτική προτείνει ενεργητικές, βιοματικές, συνεργατικές, κριτικο-στοχαστικές πρακτικές, που θα καθιστούν τη μαθητεία εποικοδομητική και διερευνητική διαδικασία, με υψηλή μεταγνωστική αξία. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, για να μπορεί η προκύπτουσα μάθηση να είναι ωφέλιμη, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από ανθρωπιστικό πνεύμα.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω αντιλήψεων για τη μάθηση, προτείνεται στην παρούσα μελέτη η δραματική διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω του σκηνικού βιώματος στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της ομάδας. Κατάλληλη συνθήκη αποτελεί το θεατρικό εργαστήριο, στο οποίο δοκιμάζονται ποικίλες αναπαραστάσεις σε εσωτερικό-ψυχολογικό και εξωτερικό-εκφραστικό επίπεδο, όπου οι συμμετέχοντες με την ανάληψη του θεατρικού ρόλου έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν με δημιουργικούς τρόπους τα κάθε λογής ερωτήματα για τις ανθρώπινες αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές. Από αυτήν την άποψη οι μαθητές μπορούν να μπαίνουν σε κρίσιμους ρόλους και, αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές (Neelands, 1990· Παπαδόπουλος, 2010), με την καθοριστική –γι' αυτό κατά περιστάσεις διακριτική– παρουσία του εμψυχωτή, να αλλάζουν την κατανόησή τους για τα πράγματα.

Η ψυχοκοινωνική και πολιτική πραγματικότητα αποτελεί το ανθρωπογενές πεδίο στο οποίο ασκείται η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, συνειδητοποίηση και αλλαγή. Σε ατομική και συλλογική βάση οι συμμετέχοντες επιχειρούν να εποικοδομήσουν την αρχική τους θέση και μέσω της θεατρικής πράξης βιοματικά να αντιλαμβάνονται την πορεία εξέλιξης της κατάστασής τους. Ο θεατρικός ρόλος αποτελεί όχημα για την εμπλοκή στα προς διερεύνηση ζητήματα, που απαιτούν ευαίσθητη και μεθοδική αντίχρηση (Μουδατσάκης, 2005). Για το σκοπό αυτό, απαραίτητα μέσα είναι το σώμα, η φωνή και ο λόγος (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998), που υποστηρίζουν τη σκηνική διερεύνηση με τρόπο καλλιτεχνικά και επιστημονικά έγκυρο (Μουδατσάκης, 2000).

---

<sup>2</sup> Η δημοσίευση προέκυψε από σχετικό θεατρικό εργαστήριο της επιστημονικής διημέριδας.



## *Οι Χαρακτήρες: κριτήρια επιλογής του έργου*

Οι *Χαρακτήρες* του Θεόφραστου αποτέλεσαν την κειμενική βάση, πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η θεατρική προσέγγιση. Πρόκειται για την παρουσίαση τριάντα αρνητικών ανθρώπινων χαρακτήρων, που συνέγραψε ο μαθητής και διάδοχος του Αριστοτέλη στην διεύθυνση της Περιπατητικής Σχολής, Θεόφραστος (370-287 π.Χ.), ακολουθώντας την αριστοτελική μέθοδο της παρατήρησης και καταγραφής. Αν και το έργο απεικονίζει την πολιτική και κοινωνική ζωή της Αθήνας του 4<sup>ου</sup> αι. π.Χ., και επομένως οι περιγραφόμενοι τύποι εγγράφονται στο πλαίσιο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της συγκεκριμένης εποχής (Κοραΐς, 1995: 508), έχει συγχρόνως και διαχρονικό χαρακτήρα, καθώς περιγράφει θεμελιώδη συστατικά της ανθρώπινης φύσης, τα οποία συναντώνται σε όλες τις εποχές<sup>3</sup>.

Η σκηνική μελέτη σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και αξιολογήθηκε με κριτήρια ψυχοκοινωνιολογικά, γλωσσικά-επικοινωνιακά, θεατρικά και παιδαγωγικο-διδασκικά. Βασικό κριτήριο επιλογής του εν λόγω κειμένου αποτέλεσε η ψυχολογική και κοινωνιολογική του διάσταση, με την παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που αποτυπώνεται στο έργο με τη λεπτομερή παράθεση παραδειγμάτων από τις εκδηλώσεις του κάθε χαρακτήρα. Με αφετηρία τα παραδείγματα αυτά, η θεατρική διερεύνηση που επιχειρήθηκε, με χρήση τεχνικών οι οποίες θα περιγραφούν στη συνέχεια, εστιάστηκε στον προβληματισμό σχετικά με τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ο σκοπός αυτός πραγματοποιήθηκε όχι τόσο με τη σκηνική απόδοση των περιγραφόμενων συμπεριφορών, αλλά κυρίως με την παρατήρησή τους και τη συνειδητοποίησή τους από τους εμπλεκόμενους, τόσο μέσα από το θεατρικό ρόλο των δρώντων προσώπων όσο και το ρόλο των θεατών. Ένα άλλο κριτήριο για την επιλογή του έργου ήταν η αφοπλιστική απλότητα και αμεσότητα της γλώσσας και του ύφους του κειμένου, στοιχείο που γενικά λειτουργεί θετικά στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Το στοιχείο επίσης της δραματικής έντασης, απαραίτητο για την επιτυχή λειτουργία της σκηνικής δράσης, διασφαλίστηκε με τις ακρότητες και τις υπερβολές, στοιχεία δομικά των χαρακτήρων στο συγκεκριμένο έργο, που δημιουργούν κωμική ατμόσφαιρα (Bakhtine, 1970). Τέλος, ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η παιδαγωγική λειτουργία, που θα μπορούσε να συντελεσθεί με την μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης βιωματική πρόσληψη του κειμένου. Με αυτή επιτυγχάνεται η λύτρωση από τα πάθη μέσω της διακωμώδησής τους, ο φωτισμός της διανοίας μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση και την κατανόηση της αριστοτελικής μεσότητας, και, τελικά, η ψυχοπνευματική εξύψωση ή, με αριστοτελικούς όρους, η *κάθαρση* των συμμετεχόντων.

---

<sup>3</sup> Στους *Χαρακτήρες* οφείλονται οι τύποι που δημιούργησε στις κωμωδίες του ο Μένανδρος, μαθητής τους Θεόφραστου, ενώ το έργο του μιμήθηκαν χαρακτηριστικά όπως ο La Bruyère και ο Vauvenargues (Κοραΐς, 1995: 485, 505).

## Δημιουργία σκηνικού περιβάλλοντος

Για τη μελέτη των Χαρακτήρων αξιοποιήθηκαν κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, υπό το πρίσμα της διερευνητικής δραματοποίησης ως θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου (Παπαδόπουλος, 2010) στο πλαίσιο δίωρου θεατρικού εργαστηρίου με συμμετοχή εκπαιδευτικών και φοιτητών. Με βάση όσα πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο μπορεί να προταθεί μια ενδεικτική ανάπτυξη για τη δημιουργία δραματικού- σκηνικού περιβάλλοντος (O'Toole, 1992), η οποία θα μπορεί να αναδείξει τη διαφορετικότητα των αντιλήψεων (Αλκηστις, 2008).

Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, να κάνουν σχετικές επισημάνσεις, να ψυχογραφήσουν τα κίνητρα των επιλογών και πράξεών τους αξιοποιώντας τη σωματική τους έκφραση<sup>4</sup> και λεκτική επικοινωνία με τρόπο παιγνιώδη και στοχαστικό, προκειμένου να διαμορφώσουν την οπτική τους και να δημιουργήσουν νέα κατανόηση (Παπαδόπουλος, 2007). Χωρίζονται σε ζευγάρια<sup>5</sup> και επιλέγουν ένα κείμενο-Χαρακτήρα, που τους προκαλεί ενδιαφέρον. Τα κείμενα είναι αφημένα στο πάτωμα, στο κέντρο του κύκλου της ομάδας, που μπορεί να βρίσκεται και σε άλλες εξίσου δημιουργικές θέσεις στο χώρο. Κάθε υποομάδα, αφού μελετήσει το κείμενο, που αναπτύσσεται με υποδειγματική και διαυγή περιγραφική εφαρμογή του παραδείγματος, θα αποδώσει σκηνικά τον αντίστοιχο χαρακτήρα, αρχικά με μια *παγωμένη εικόνα*, ενώ στη συνέχεια θα ανταποκριθεί στις ερωτήσεις του εμψυχωτή, για την επιχειρούμενη *ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής τους κατάστασης*. Κατόπιν, θα παρουσιάσει το *ζωντάνεμα της εικόνας*, αυτοσχεδιάζοντας ένα στιγμιότυπο/ σκηνή μιας συνήθειας ή της κοινωνικής συναναστροφής του χαρακτήρα.

Η διατύπωση υποθέσεων, κατάλληλων ερωταποκρίσεων και η επεξεργασία γεγονότων και αντιφατικών πληροφοριών από τους συμμετέχοντες, κατά τη δημιουργία των σκηνικών απεικονίσεων (*παγωμένη εικόνα, αυτόσχεδιασμός, κλπ*), προετοιμάζει το έδαφος για ποικίλους μετασχηματισμούς στις εκφάνσεις της σκέψης τους και –μέσω αναστοχασμού– αλλάζει την άποψή τους με τρόπο ψυχοφελή και παιδαγωγικά αποτελεσματικό. Κάθε αναπαριστώμενη κατάσταση και συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο για ενδοπαρατήρηση, κριτική αυτοδιερεύνηση και αποστασιοποιητική ανάλυση για το τι εσωτερικά αναπαρίσταται με τη σκηνική- εξωτερική αναπαράσταση.

Κάθε ζευγάρι επιλέγει χαρακτήρες αναγνωρίσιμους και οικείους από την καθημερινότητα, όπως ο φυγόπονος, ο αδολεσχής (φλύαρος), ο καχύποπτος, ο αναισθητός, κλπ. Ορισμένοι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στην εκφραστικότητα του προσώπου, άλλοι την εμπλουτίζουν με έντονες χειρονομίες (Μπρεχτ, 1977), ενώ κάποιοι άλλοι ενισχύουν την εικόνα τους κρατώ-

<sup>4</sup> Ο Θεόφραστος περιγράφοντας τους ανθρώπινους χαρακτήρες είχε την ικανότητα να μιμείται τις ανάλογες χειρονομίες τους (gestes) (Κοραής, 1995: 457)

<sup>5</sup> Μπορούν να σχηματιστούν και ομάδες με περισσότερα από δύο άτομα.

ντας αξεσουάρ (τσάντα, βιβλίο, καπέλο). Η παρουσία του εμψυχωτή είναι διαμεσολαβητική και μη επεμβατική. Ο ίδιος, όταν θεωρεί αναγκαίο, ανατροφοδοτεί τα μέλη στο σχεδιασμό των εικόνων. Εφαρμόζοντας την τεχνική *ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης* θέτει κατάλληλες ερωτήσεις στα μέλη της ομάδας (Morgan & Saxton 1987), που εντωμεταξύ βρίσκονται ακίνητοι στην παγωμένη αλλά δυναμική εικόνα. Το ζωντάνεμα της εικόνας αναπτύσσεται με αυτοσχέδιο διάλογο, όπου τα ζευγάρια παρουσιάζουν αντιθετικές έννοιες-συμπεριφορές. Έτσι, ο τσιγκούνης έχει έναν σπάταλο φίλο, ο φλύαρος συνομιλεί με έναν λιγομίλητο, κοκ.



Η ανακόλουθη στάση των χαρακτήρων για μη εκδήλωση της αναμενόμενης θετικής συμπεριφοράς καλεί τους συμμετέχοντες σε ρόλο ή εκτός ρόλου αφενός να γίνουν μάρτυρες της εκάστοτε ακρότητας, υπερβολής, μη λογικής πρακτικής και αφετέρου, αφού την παρατηρήσουν και μιλήσουν γι' αυτήν, να σκεφτούν και να επιλέξουν τις δυνάμει αλλαγές που μπορεί να επιδέχεται η αντίληψη και η κρίση τους και, συνακόλουθα, η εκδηλούμενη συμπεριφορά, η δική τους ή των άλλων.

Οι τεχνικές της *αντίθεσης και της υπερβολής* κρίνονται κατάλληλες για την ανάδειξη του κωμικού στοιχείου του εκάστοτε ελαττώματος και της δεξιοτεχνικά υφασμένης ειρωνείας, ενώ είναι συμβατές με την επιλογή του Θεόφραστου να περιγράψει χαρακτήρες με ακραία γνωρίσματα (Θεοφράστου Χαρακτήρες, 1940). Επίσης, η τεχνική *αξιοποίησης του τυχαίου* δημιουργεί το απαραίτητο κλίμα ανταπόκρισης στην αυθεντικότητα της περιστάσης επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας, καθώς η αυτοσχέδια σκηνική διερεύνηση πρέπει να είναι αποτέλεσμα της γνησιότητας των εκφραστικών, διανοητικών, ψυχοκοινωνικών και ψυχοκινητικών αναγκών των συγκεκριμένων μελών της ομάδας, στη συγκεκριμένη κάθε φορά χρονική συνθήκη. Για να προκύψει λοιπόν αυθεντική έκφραση και επικοινωνία,

χρειάζεται ο εμψυχωτής να βρίσκεται έτοιμος να αφουγκραστεί την κατάσταση κάθε συμμετέχοντα, ενώ βρίσκεται σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου.

Στο παρόν θεατρικό εργαστήριο εκτιμήθηκε από τον εμψυχωτή ότι εκτός από τα ζευγάρια, που παρουσίαζαν την εκδοχή τους για τους χαρακτήρες, ήταν σκόπιμο να δείξει τη σκηνική του άποψη αντίστοιχα και ένα μέλος της ομάδας που παρέμενε μόνο του. Σε λίγο, στον άδειο χώρο υπό το φως της αυτοσχέδιας αναπαράστασης, θα διαμορφωνόταν ένα σκηνικό περιβάλλον ανοιχτό στην αναδημιουργία και το μετασχηματισμό (Μπρουκ, 1976, 1999), ενώ ένας ξύλινος πάγκος θα γινόταν το πεδίο πλήρωσης του εσωτερικού κενού του συμμετέχοντα- ηθοποιού (Γκροτόφσκι, 1982). Ο εμψυχωτής κάλεσε τον συμμετέχοντα να ανεβεί σε ξύλινο πάγκο και του ζήτησε να σταθεί όρθιος, πιο πάνω από τους υπόλοιπους. Ο πάγκος λειτουργούσε ως *λογείον*, κατά την *όψιν* του αρχαιοελληνικού δράματος. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του κενόδοξου, ο παίκτης, με τη συνεργασία του εμψυχωτή και των άλλων μελών, αξιοποιεί διάφορες θεατρικές τεχνικές και μορφές σωματικής και λεκτικής έκφρασης. Το ύφος του λόγου που εκφωνεί στην πρυτανεία των Αθηνών (με βάση το κείμενο του Θεόφραστου) ποικίλλει, περνώντας από την υπερβολή του πομπώδους με τον έντονο επιτονισμό στο μη στομφώδες, για να καταλήξει σταδιακά στο ρεαλιστικό.

Ο εμψυχωτής επιλέγει να οδηγήσει τη σκηνική διερεύνηση από τη μυθοπλασία στην απτή κοινωνική πραγματικότητα (Μπρεχτ, 1979), αξιοποιώντας τη μέθοδο/ τεχνική του *θεάτρου forum* (Boal, 1992). Καλεί τους παρατηρητές-θεατές να θέσουν ερωτήσεις στον κενόδοξο. Αρχικά, οι ερωτήσεις είναι απλές και διαδικαστικές (*πώς νιώθεις, τι θέλεις να κάνεις, μπορείς να μου δανείσεις κάποιο από τα φανταχτερά σου ρούχα, κλπ.*). Στη συνέχεια, ο διάλογος αποκτά στοιχεία αντιπαράθεσης, όπου ο κενόδοξος αναλαμβάνει το ρόλο του *καταπιεζόμενου-πρωταγωνιστή* και οι θεατές το ρόλο του *καταπιεστή-ανταγωνιστή*. Είναι χαρακτηριστική η στιγμή κατά την οποία ο κενόδοξος απαντά στη μομφή που του επιρρίπτεται από το ακροατήριο: *‘Νομίζω ότι είσαι ψεύτης και υποκριτής’*. Αυτός, ως *καταπιεζόμενος-πρωταγωνιστής*, χαμηλώνει τον τόνο της φωνής του και απαντά: *‘Νομίζω ότι έχεις δίκιο’*. Διαφαίνεται η ενεργοποίηση ενδόμυχων σκέψεων εκτός ρόλου, έναυσμα για αυτοκριτική, αυτοπροσδιορισμό και ενσυναίσθηση. Οι τεχνικές του *συλλογικού χαρακτήρα* και του *διαδρόμου της συνείδησης* βοηθούν στην εξέλιξη του βιώματος. Ο εμψυχωτής καλεί τον *καταπιεζόμενο-πρωταγωνιστή* να μετακινηθεί από την όρθια θέση πάνω στον πάγκο στην καθιστή και, κατόπιν – εστιάζοντας τη σκέψη του στη σπονδυλική στήλη– περνά στην ύπτια θέση. Τα μέλη της ομάδας αποκτούν τη δύναμη του συλλογικού νου ως ετεροβαρείς κριτές σε αλληλοδραστικό περιβάλλον, καθώς συνεχίζουν να σχολιάζουν τα κίνητρα και τις επιλογές του κενόδοξου. Ο εμψυχωτής παροτρύνει τον *πρωταγωνιστή* να εκφράσει με *εσωτερικό μονόλογο* αυτό που πραγματικά νιώθει. Ο τελευταίος μονολογεί: *‘Φοβάμαι... δεν ξέρω εάν μου αξίζει αυτή η δόξα’*. Τα υπόλοιπα μέλη, με την καθοδήγηση του εμψυχωτή, δημιουργ-

γούν το τούνελ πάνω από το ξαπλωμένο στον πάγκο σώμα, διατυπώνοντας τις σκέψεις του. Διαδοχικά, ακούγονται οι *αντικρουόμενες* συμβουλές προς το χαρακτήρα. Με τις τελευταίες τεχνικές, δίνεται προτεραιότητα στην κριτική σκέψη και στον αναστοχασμό σε στέρεη μεταγνωστική βάση. Ο κενόδοξος, στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ίσως προς ίσους, απο- κτά νέα *θέαση* του *εαυτού* του και του κοινωνικά προσδιορισμένου *προσώπου* του, μέσα από την κριτική ματιά των άλλων (Taylor, 2007: 189-194). Για την αξιολόγηση της δράσης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εμπλακούν σε εργαστήριο γραφής (Γραμματάς, 1997), και κατά την ολοκλήρωσή του διατύπωσαν τη συνολική άποψή τους στο *βιβλίο της μνήμης*.

Η ομάδα εμβάθυνε στους κοινωνικούς κώδικες του *βλέμματος* και μετέστρεψε τη ματιά της για πιθανή αλλαγή στην προσέγγιση της ανθρώπινης φύσης. Ο εμπυχωτής κινητοποίησε και προσπάθησε να παιδεύσει τα *βλέμματα* των προσώπων στην ομάδα, της αλήθειας τους και του κοινωνικοπολιτισμικού γίγνεσθαι των ιδεών και αξιών τους, λαμβάνοντας υπόψη τη διυποκειμενικότητα και κριτική ματιά στην οπτική εξήγησης και ερμηνείας του κόσμου.

### *Συμπεράσματα*

Από τη θεατρική - σκηνική διερεύνηση των Χαρακτήρων προκύπτει η διαπίστωση ότι η ενεργητική συμμετοχή μέσω έκφρασης και επικοινωνίας στην ομάδα συνέβαλε κατά τις προαναφερθείσες δράσεις στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία αναπαραστάθηκε με τρόπο κατεξοχήν σωματικό- εκφραστικό στη σκηνή και με στοχαστικές- μεταγνωστικές δραστηριότητες. Με την ανάληψη θεατρικών ρόλων οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, για να αναπτύξουν ερωτήματα για αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές. ενώ κάθε αναπαριστώμενη κατάσταση και συμπεριφορά έγινε αντικείμενο για ενδο-παρατήρηση, κριτική αυτοδιερεύνηση και αποστασιοποιητική ανά- λυση.

### *Βιβλιογραφία*

- Αλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Bakhtine, M. (1970). *L' œuvre de François Rabelais et la culture populaire au moyen âge et sous la renaissance*. (trad. A. Robel), Paris: Gallimard.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. A. Jackson (trans.), London: Routledge.
- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαϊτή-Βορέ), Αθήνα: Θεωρία.

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Θεοφράστου Χαρακτήρες. (1940). (επιμ., μτφρ. Εμ. Δαυΐδ), Αθήναι: Ιω. Δ. Κολλάρος - Εστία.
- Κοραΐς, Αδ. (1995). *Προλεγόμενα στους αρχαίους έλληνες συγγραφείς*. τόμ. δ΄. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Μουδατσάκις, Τ. (2000). *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Η τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.
- Μπρουκ, Π. (1976). *Η Σκηνή χωρίς Όρια*. (μτφρ. Μ-Π. Παπαρά), Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Μπρουκ, Π. (1999). *Ένας Άλλος Κόσμος: Σαράντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987*. (μτφρ. Ε. Καραμπέτσου), Αθήνα: Εστία.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ο'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- 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.
- Taylor, C. (2007). *Πηγές του Εαυτού*. (μτφρ. Ξ. Κομνηνός), Αθήνα: Ίνδικτος.

### Πηγές

Θεόφραστος Άπαντα, τόμ. 8<sup>ος</sup>. (1998). Αθήνα: Κάκτος.

### Βιογραφικό σημείωμα

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 εμπνευστής θεάτρου. Η εργασία του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς το-

μους, 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 έννοια του κύκλου ως σημείο σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων

### **Μαριάννα Παυλίδου**

Ζωγράφος, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ  
Εμπνευστήρια στις εικαστικές δραστηριότητες  
[mariannapavlidou@yahoo.gr](mailto:mariannapavlidou@yahoo.gr)    [www.pavlidou-artgallery.gr](http://www.pavlidou-artgallery.gr)

### **Ελένη Δέδογλου**

Σύμβουλος Προσχολικής αγωγής Ν. Έβρου, Εμπνευστήρια στο Θεατρικό παιχνίδι  
[eldedoglou@gmail.com](mailto:eldedoglou@gmail.com)

### **Μαρίνα Χατζηκυριακίδου**

Νηπιαγωγός-μουσικός, Εμπνευστήρια στις Μουσικές δραστηριότητες  
[marina68xatzi@hotmail.gr](mailto:marina68xatzi@hotmail.gr)

### *Περίληψη*

Στο βιωματικό εργαστήριο επιχειρούμε να συνδέσουμε τη διδασκαλία των μαθημάτων της Αισθητικής αγωγής, (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρικό παιχνίδι), στην πράξη. Ο κύκλος, είναι το σημείο σύνδεσης για αυτή την απόπειρα, και η διαθεματική διδακτική πρόταση οι ΒΟΛΟΙ (βλ. εισήγηση Μαριάννας Παυλίδου). Η βασική μας ιδέα για το εργαστήριο, είναι η εμπύχωση του Ηλιακού μας συστήματος, με τον Ήλιο και τους Πλανήτες του, ως κοινό θέμα.

Στη Μουσική, στόχος μας είναι η κατανόηση της μουσικής φόρμας Rondo (κύκλος), χρησιμοποιώντας πολλές μορφές δραστηριοποίησης, όπως η κίνηση, η ακρόαση, σχήματα και εικόνες, ρυθμικά και μελωδικά παιχνίδια με κρουστά όργανα, ηχηρές κινήσεις και λεκτικά μοτίβα.

Στο Θεατρικό παιχνίδι, στόχος μας είναι η γνωριμία με την έννοια του κύκλου με βιωματικό τρόπο, μέσα από τη δυνατότητα που έχουν οι συμμετέχοντες να υποδυθούν ρόλους, για να ζωντανέψουν το Πλανητικό σύστημα. Εδώ αξιοποιούνται παιχνίδια γνωριμίας, καλλιέργειας της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και του θετικού κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια επιχειρείται ενεργοποίηση μέσω του ερεθίσματος, χωρισμός σε ομάδες, αυτοσχεδιασμός, επιλογή ρόλων, θεατρική δράση με εργαλεία έκφρασης το σώμα και την κίνηση, τον λόγο και την εικόνα. Τέλος, μέσα από την φάση χαλάρωσης και αξιολόγησης, γίνεται η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων σχετικά με την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού.

Στα Εικαστικά, η ομάδα εκφράζεται ελεύθερα, ατομικά ή σε ομάδες, με γραμμές, σχήματα και χρώματα, ακούγοντας μουσική. Με αυτόν τον τρόπο, καταγράφεται η δημιουργική ενέργεια που ελευθερώνεται από τις προηγούμενες δραστηριότητες, και οι συμμετέχοντες δίνουν μορφή στα συναισθήματα, τις εικόνες και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν. Η κυκλική μορφή οι ΒΟΛΟΙ, είναι μόνο μια αφορμή, για ελεύθερο, δημιουργικό παιχνίδι, με τα σχήματα, τα χρώματα, και τις διάφορες τεχνικές.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαθεματικότητα, Ομάδα, Εμπιστοσύνη, Επικοινωνία, Θετική ενέργεια, παιχνίδι, δημιουργία, έκφραση συναισθημάτων

### *Abstract*

In the workshop we intend to combine the instruction of various courses of aesthetic education (Visual Arts, Music, Theatrical play), in practice. The circle is the connecting point for this attempt and the thematic teaching proposal BALLS (paper presented by Marianna Paulidou). Our basic idea of the workshop is the animation of the Solar system, with the Sun and the Planets, as a common theme.

In music, our goal is the understanding of the music pattern Rondo (circle), using different kind of activities, such as movement, listening, shapes and images, rhythmic and melodic games with percussion instruments, vocal motion and speech patterns.

In the dramatic play our goal is the participant to realize the concept of circle in an experiential way. The participants have also the opportunity to act out roles as planets of the planetary system. Games of acquaintance, cultivation of communication, confidence and a positive climate among the members of the group are the main purposes of the workshop. Then the participants are motivated through positive stimuli and they are separated into groups. They are also motivated to improvise and play roles expressing themselves with body motions, verbally and visually. In the end, after some time of relaxation and evaluation, the participants express their deepest feelings and thoughts about the theatrical play.

In the Visual Arts, the participants of the group express themselves, either individually or in groups, with lines, shapes and colors, while listening to music. In this way, the creative energy is released from the previous activities and the participants give form to their feelings, images and knowledge acquired. The circular form, BALLS, is just a cause for free, creative playing with shapes, colors, and various techniques.

**Keywords:** interdisciplinarity, group, trust, communication, positive energy, game, creation, expression of feelings.

### *Εισαγωγή*

#### Στόχοι στη Μουσική

Γνωριμία με τη μουσική φόρμα Ρόντο, ενεργητική ακρόαση της φόρμας, ρυθμικοί αυτοσχεδιασμοί, αυτοσχέδια χορογραφία. Προσαρμογή της κίνησης σε ακουστικό ερέθισμα. Κινητική και γραφική παράσταση της φόρμας.

Για να κατανοήσουμε την έννοια της φόρμας, χρησιμοποιήσαμε πολλές μορφές δραστηριοποίησης: Κίνηση, ακρόαση, σχήματα και εικόνες, ρυθμικά και μελωδικά παιχνίδια με κρουστά όργανα, ηχηρές κινήσεις και λεκτικά μοτίβα.

Μουσική: Bach: Gavotte, K. Orff: Bumfallera, L. Delibes: Copelia, Mozart: Μικρή νυχτερινή μουσική.

### Στόχοι στο Θεατρικό παιχνίδι

Κύριος στόχος είναι η γνωριμία με την έννοια του κύκλου με βιωματικό τρόπο, μέσα από τη δυνατότητα που είχαν οι συμμετέχοντες να υποδυθούν ρόλους, για να ζωντανέψουν ο Πλανητικό σύστημα. Το θεατρικό δρώμενο πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις: Γνωριμία, ενεργοποίηση, εκτέλεση, χαλάρωση-αξιολόγηση.

Μουσική: Οι πλανήτες του Holst, μουσική για χαλάρωση.

### *Περιγραφή Βιωματικού Εργαστηρίου*

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα Μουσικής και ψυχοκινητικής της Σχολής Επιστημών της Αγωγής. Στην αίθουσα υπάρχει ένας μεγάλος καθρέπτης, ξύλινοι πάγκοι γύρω-γύρω και μαλακά μαξιλαράκια διασκορπισμένα στο πάτωμα.

Επάνω στον καθρέπτη, είχε αναρτηθεί μια εικόνα από το Ηλιακό μας σύστημα, με τον Ήλιο και τους πλανήτες, όπως και φωτογραφίες από κάθε έναν πλανήτη ξεχωριστά, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν μια σαφή εικόνα από την πραγματικότητα, με πληροφορίες για το μέγεθος, το χρώμα και την μορφή όλων. Στο κέντρο της αίθουσας, στο ταβάνι αναρτήθηκε ένας μεγάλος Ήλιος, πορτοκαλοκίτρινη κατασκευή με χαρτόνι, με πρόσωπο και από τις δύο μεριές. Πριν την έναρξη, μοιράστηκε εποπτικό υλικό με την κυκλική μορφή "Οι βόλοι" και τις προτάσεις για διδασκαλία, στα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική αγωγή (βλ. εισήγηση Μ. Παυλίδου), και η εμπυχώτρια στα Εικαστικά έκανε μια μικρή εισαγωγή, ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (φοιτητές-τριες), να έχουν μια συνολική εικόνα για την διδακτική ενότητα.

Στο πρώτο μέρος του βιωματικού εργαστηρίου που ακολούθησε, αξιοποιώντας την μορφή ΟΙ ΒΟΛΟΙ, ξεκινήσαμε από τις δραστηριότητες στη Μουσική, με σκοπό να γνωρίσουμε τη μουσική φόρμα Ρόντο (rondo=κύκλος).

Αφού ακούσαμε ένα μουσικό ρόντο (Carl Orff: Bumfallera), χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες και το αναπαραστήσαμε με μουσικά όργανα (ντέφια, ξυλάκια και μαράκες). Η εμπυχώτρια χρησιμοποίησε την κυκλική μορφή, για να εξηγήσει την κίνηση που κάναμε ως ομάδες κυκλικά, με την αντίστοιχη σειρά, ερμηνεύοντας με τα όργανα τη μουσική φόρμα ρόντο (A-B-A-Γ- A-Δ- A-E...A)

Στη συνέχεια, ακούγοντάς το ξανά, το αναπαραστήσαμε με κίνηση στο χώρο. Κάθε ομάδα αποφάσιζε με ποια κίνηση θα το αναπαραστήσει. Κατόπιν το προσεγγίσαμε βιωματικά, με ηχηρές κινήσεις πάνω στο σώμα μας με ρυθμικά μοτίβα [ποντικάκι (4 όγδοα) –γάτα (2 τέταρτα) –ποντικάκι –

μέλισσα (1 τέταρτο+2 όγδοα) -ποντικάκι-ζωο (1 ήμισυ) ...ποντικάκι].



Με μουσική υπόκρουση από την Μικρή νυχτερινή μουσική του Μότσαρτ (ρόντο), κάναμε μια ομαδική χορογραφία, κρατώντας ένα κυκλικό αερόστατο. Ακολούθησε ενεργητική ακρόαση με το έργο Gavotte του Bach. Η κάθε ομάδα σήκωνε τα χέρια, όταν άκουγε αντίστοιχα το δικό της μέρος. Τέλος, για να το συνδέσουμε με το Θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιώντας την φωνή μας είπαμε λεκτικά μοτίβα σε ρυθμό 7/8 (Καλαματιανός), σε φόρμα ρόντο, συνδυάζοντας τα ονόματα των πλανητών, με τη συνοδεία κρουστού (τουμπερλέκι).

### Στο δεύτερο μέρος, περάσαμε στην εμπύχωση Θεατρικού παιχνιδιού.

Αρχικά, η εμπυχώτρια προσκάλεσε την ομάδα σε έναν κύκλο γνωριμίας. Οι ομάδα κινήθηκε στον χώρο κυκλικά και κάθε ένας μας έλεγε το όνομά του. Στη συνέχεια, χωριστήκαμε σε ζευγάρια, και αποκαλύψαμε στο ταίρι μας στοιχεία της ταυτότητάς μας, τι μας αρέσει, ποιά φαγητά προτιμάμε κλπ. Αφού γνωριστήκαμε μεταξύ μας, καθίσαμε όλοι στο πάτωμα.

Στόχος μας ήταν να εμπυχώσουμε το Ηλιακό μας σύστημα, με τον Ήλιο και τους πλανήτες.

Στο κέντρο τοποθετήθηκε ένα μεγάλο κουτί με χρωματιστά υφάσματα και τούλια. Η εμπυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού, εμφανίστηκε στις ομάδες που κάθονταν στο πάτωμα, παρασταίνοντας τον άνθρωπο από το διάστημα (εξωγήινη). Εξήγησε ότι μόλις προσγειώθηκε στη γη και δηγήθηκε τι είδε στο διάστημα.

Αφηγήθηκε πώς ήταν οι πλανήτες που είδε, τους περιέγραψε έναν-έναν, τα χρώματά τους, τη μορφή τους, πώς είναι η επιφάνειά τους κλπ. Στη συνέχεια ρώτησε τους συμμετέχοντες αν θέλουν να "ζωντανέψουν" τους πλανή-

τες. Αρχικά ρώτησε ποιός θέλει να αναπαραστήσει τον Ήλιο. Αφού εντοπίστηκε το πρόσωπο του Ήλιου, σιγά-σιγά τα ζευγάρια απαντούσαν ένα-ένα για το ποιόν πλανήτη θέλουν να αναπαραστήσουν και αφού σηκώθηκαν, κατευθύνθηκαν στο κέντρο για να επιλέξουν τα υφάσματα με τα οποία θα στόλιζαν το σώμα τους.



Αφού έγινε η επιλογή των υφασμάτων με τα χρώματα που αντιστοιχούν στη φυσιογνωμία του κάθε πλανήτη, κάθε ζευγάρι ντύθηκε με τα υφάσματα, και προετοίμασε την δική του κίνηση στον χώρο. Ακούγοντας τη μουσική για τους πλανήτες του Holst, αναπαραστήσαμε την κίνηση των πλανητών, ελεύθερα και δημιουργικά, χορευτικά, με τον Ήλιο και τους πλανήτες του που κινούνται γύρω-γύρω...

Ο χορός των πλανητών γύρω από τον Ήλιο διήρκεσε αρκετά, όσο ακούγαμε τη μουσική, στην αρχή χορεύοντας κάθε ομάδα-πλανήτη, και στο τέλος όλοι μαζί. Στο τέλος κλείσαμε με την ξεκούραση των πλανητών, ξαπλώνοντας όλοι μαζί στο πάτωμα, με κλειστά τα μάτια, ακούγοντας χαλαρωτική μουσική.

Η ενέργεια που απελευθερώθηκε στην ομάδα δεν μπορεί να περιγραφεί επαρκώς με λέξεις. Η χαρά, τα γέλια, η διασκέδαση, η φαντασία, η αίσθηση της ενότητας και η θετική ενέργεια... Στο τέλος, καθίσαμε σε έναν κύκλο και συζητήσαμε για το πώς νιώσαμε καθ' όλη την διάρκεια της δραστηριότητας, σχολιάσαμε τα συναισθήματά μας.

Στο τρίτο μέρος, όποιος ήθελε, μπορούσε πλέον να πάρει τα χρώματα και να ζωγραφίσει ελεύθερα με χρώματα τα συναισθήματά του και τις εικόνες που εμπνεύστηκε από τις δραστηριότητες, κλείνοντας το εργαστήριο με την έκφραση στα Εικαστικά.

## *Βιβλιογραφία*

Λιάτσου, Π. (2001), *Από την ακοή στην ακρόαση*, Θεσσαλονίκη: Edition Orpheus  
Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

## *Βιογραφικά σημειώματα*

Μαριάννα Παυλίδου: Σπούδασα ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, απ' όπου αποφοίτησα το 1990. Από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 1990 παρακολούθησα μαθήματα στην Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών του Μονάχου, στα πλαίσια του προγράμματος ανταλλαγών "Erasmus". Από τον Νοέμβριο του 1990 μέχρι τον Οκτώβριο του 1998 έζησα και εργάζομαι στο Μόναχο της Γερμανίας όπου από το 1992 έως το 1996 σπούδασα ζωγραφική και Διδακτική της Τέχνης (Kunsterziehung) στην εκεί Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών με την οικονομική υποστήριξη του κληροδοτήματος του Σπυρίδωνος Βικάτου (της Α.Σ.Κ.Τ. Αθήνας). Απόκτησα το πτυχίο της καθηγήτριας της Τέχνης που προορίζεται για διδασκαλία στο Γερμανικό Gymnasium. (Lehramt für Kunsterziehung). Από το χειμερινό εξάμηνο του 1992 μέχρι το εαρινό του 1998 δίδαξα ζωγραφική στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο του Μονάχου (Volkshochschule, München). Από τον Νοέμβριο του 1998 διδάσκω το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά) στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης που λειτουργεί στην Αλεξανδρούπολη και είμαι υποψ. διδάκτωρ για την Διδακτική της τέχνης στην ΑΣΚΤ Αθήνας.

Ελένη Δέδογλου: Η Ελένη Δέδογλου είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ, του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών του ΑΠΘ, του Μεταπτυχιακού τμήματος του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του ΔΠΘ και υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας του ΔΠΘ. Είναι Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 41<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ν. Έβρου. Έχει πάρει μέρος με εισηγήσεις σε σεμινάρια και συνέδρια, έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και πραγματοποιεί ερευνητικές εργασίες σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, το ρόλο της αφήγησης και το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού.

Μαρίνα Χατζηκυριακίδου: Είμαι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και κάτοχος πτυχίων Μουσικής, Αρμονίας, και Αντίστιξης από το Δημοτικό Ωδείο Αλεξανδρουπόλεως. Έχω παρακολουθήσει το Μουσικοπαιδαγωγικό Τμήμα στο Μουσικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης. Είμαι εν ενεργεία νηπιαγωγός κι έχω διδάξει ανώτερα θεωρητικά και μουσικο-παιδαγωγικά στα Δημοτικά Ωδεία Αλεξανδρουπόλεως, Φερών και στα Ι.Ε.Κ Προσχολικής Αγωγής Αλεξανδρουπόλεως. Έχω κάνει εισήγηση σε ημερίδα Νηπιαγωγών σε μουσικό εργαστήριο στο Ν. Ροδόπης.

# Βιωματικό σχολείο. Μια πρόταση του Ταμείου Θράκης: Ολιστική βιωματική γλωσσική διδασκαλία μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού

**Γεώργιος Παύλος**

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα ΗΜ & ΜΥ, Πολυτεχνική Σχολή, Δ.Π.Θ.  
[gpavlos@ee.duth.gr](mailto:gpavlos@ee.duth.gr)

## *Περίληψη*

Η ολιστική-βιωματική γλωσσική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και τον πολιτισμό αποτελεί ήδη μία κεκτημένη και καλώς θεμελιωμένη εμπειρία στην Ελλάδα. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες χιλιάδες άνθρωποι από όλο τον κόσμο, κάθε ηλικίας, κάθε εθνικής, γλωσσικής και πολιτιστικής παράδοσης έχουν φιλοξενηθεί και έχουν εκπαιδευτεί δωρεάν με την μέθοδο αυτή, σε διεθνή σχολεία που πραγματοποιούνται από ελληνικούς ΜΚΟ και χρηματοδοτούνται από την ελληνική κοινωνία, την ελληνική πολιτεία και την ευρωπαϊκή ένωση.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πόλις, πολιτισμός, γιορτή, σχολείο, ενοποίηση, θεωρία

## *Abstract*

The holistic experiential-language education through art and culture is already a well-established and acquired experience in Greece. Over the past two decades, thousands of people from around the world, all ages, all ethnic, linguistic and cultural traditions have hosted and trained free with this method in international schools conducted by Greek NGOs and funded by the Greek society, the Greek state and the European Union.

**Keywords:** city, culture, celebration, school, unity-unification, theory

## *Εισαγωγή*

Ο πλούτος του ανθρώπου και του παγκόσμιου πολιτισμού δεν είναι άλλο από το σύνολο των φυσικών γλωσσών. Συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης κάθε ανθρώπινης κοινωνίας και πολιτιστικής παράδοσης. Μάλιστα η τέχνη και η γλώσσα είναι αναπόσπαστα στοιχεία της ανθρώπινης λειτουργίας. Στις ώριμες κοινωνίες το γλωσσικό νόημα, η χρησιμότητα, η ωφέλεια και η αλήθεια ως συλλογική μνήμη είναι σε αδιάσπαστη ενότητα. Πολλές σημερινές φυσικές γλώσσες διασώζουν ακόμη τη μουσικότητά τους ενώ η πολυτονική γραφή της ελληνικής αποσκοπεί να διασώσει την αρχαία μουσικότητα της ελληνικής γλώσσας.

Είμαστε πεπεισμένοι πως η βιωματική γλωσσική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και τις λοιπές μορφές τέχνης αποτελεί τον εσώτερο πυρήνα της ουσιαστικής παιδείας και πνευματικής καλλιέργειας των ανθρώπων και της ανθρώπινης κοινωνίας. Επιπλέον είμαστε πεπεισμένοι πως η βιωματική γλωσσική εκπαίδευση όπως αυτή περιγράφεται και αναλύεται εδώ, αποτελεί τη γέφυρα προς το μέλλον όπου ο άνθρωπος αντί δούλος και δημιουργός ο ίδιος νέων μορφών δουλείας θα είναι πραγματικά ελεύθερος, ανοικτός, φιλικός και όχι εχθρικός προς κάθε άλλο άνθρωπο και προς τη φύση. Διαβάζουμε στα ελληνικά κείμενα: «Πάθει μάθος», δηλαδή η γνώση αποκτάται με πόνο.

### *Η εμπειρία είκοσι συνεχόμενων χρόνων*

Επί είκοσι σχεδόν χρόνια είμαστε μάρτυρες της εμπειρίας ενός νέου είδους σχολείων γλώσσας και πολιτισμού. Στα σχολεία αυτά η όποια διαφορετικότητα γλώσσας, φυλής, θρησκείας, πολιτιστικής παράδοσης και ό,τι άλλο, όχι μόνο δεν είναι εμπόδιο για να συναντηθούν αληθινά οι άνθρωποι αλλά αντιθέτως αποδεικνύονται ως το γόνιμο υπέδαφος για να πραγματοποιηθεί σε περιορισμένο χώρο και χρόνο η ελληνική πόλις των ονομάτων και των προσώπων. Διότι η ελληνική πόλις αρχίζει να εμφανίζεται και να πραγματοποιείται όταν οι άνθρωποι φτάνουν στην περιοχή του προσώπου και στην περιοχή της ελευθερίας όπου το βλέμμα και η παρουσία των άλλων ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, εθνότητας, κατάστασης είναι ο μέγιστος πλούτος του ανθρώπου.

Ναι, εδώ σε αυτά τα σχολεία οι μαθητές και οι λαοί όλου του κόσμου συναντούν τον Σωκράτη και όλους τους φιλόσοφους, συναντούν την Αντιγόνη, την Ιφιγένεια, τον Αισχύλο, τον Σοφοκλή, τον Ευριπίδη και όλους τους ποιητές που γέννησαν τον πολιτισμό του κόσμου και του ανθρώπου. Εδώ ο κόσμος καθίσταται σπίτι και κόσμημα του ανθρώπου. Εδώ αντιλαμβάνονται οι φυλές και οι λαοί του κόσμου γιατί ο Οδυσσέας αποφασίζει να εγκαταλείψει το νησί της Καλυψούς, της θεάς των αφάτων ηδονών και γιατί θαλασσοπνίγεται στα αφρισμένα κύματα προκειμένου να επιστρέψει στη Ιθάκη και στην θνητή Πηνελόπη.

Εδώ, σε αυτή την πόλη και σε αυτό το σχολείο οι λαοί του κόσμου διδάσκονται και μαθαίνουν με το σώμα και το πνεύμα όλες τις μορφές του ελληνικού πολιτισμού. Εδώ, όποιος και αν είσαι από όπου και αν είσαι, όπως και αν είσαι, διδάσκεσαι το ελληνικό τραγούδι, τον ελληνικό χορό, την ελληνική γλώσσα, την ποίηση, το θέατρο, την τραγωδία, το άθλημα, τη φιλοσοφία και ό,τι άλλο, όχι ως συνήθως, ως παθητικός και νεκρός δέκτης αλλά ενεργά και βιωματικά. Τραγουδάς, χορεύεις, κινείσαι, στέκεσαι, στοχάζεσαι, αισθάνεσαι, πάσχεις, βιώνεις, σιωπάς, χαίρεσαι με κάθε μέλος του σώματος και της ψυχής σου. Μέσα από τα ελληνικά αυτά μαθήματα αναθεωρείς τον κόσμο και τον εαυτό σου εξ'αρχής. Μέσα από τα μαθήματα και το σχολεία



αυτά εισέρχεται στην παγκόσμια και βιώσα σιγή του Έλληνα Λόγου που σε ξαναδημιουργεί και σε ξαναχτίζει. Μέσα από την ελληνική γλώσσα και την ετοιμολογία της, ανακαλύπτεις την έννοια και το νόημα δικής σου γλώσσας, όποια κι αν είναι αυτή, ευρωπαϊκή ή ασιατική.

Μέσα από το ελληνικό τραγούδι περνάς και ξαναζεις εξαρχής, με τρόπο νέο και καινοφανή, την μελωδία του δικού σου τραγουδιού. Το ίδιο μέσα από τον ελληνικό χορό ξαναμαθαίνεις και ξαναανακαλύπτεις τους χορούς του δικού σου λαού και του δικού σου πολιτισμού, όποιος κι αν είσαι, Ευρωπαίος ή Ασιάτης, Αμερικανός ή Αφρικανός. Εδώ η τέχνη και ο λόγος η πράξη και η θεωρία, το σώμα και το πνεύμα συναντώνται και συνθέτουν την όντως παιδεία του ανθρώπου. Εδώ κατανοείς και βιώνεις με όλο σου το είναι: γιατί η μουσική δίδει τη δύναμη στον Ορφέα να εισχωρήσει στον κόσμο των σκιών αναζητώντας την Ευρυδίκη. Γιατί ο Θησέας με το νήμα της μνήμης που του δίδει η βασιλοπούλα της Κρήτης εισχωρεί στον απύθμενο λαβύρινθο του ανθρώπινου υποσυνείδητου, όπου κατοικεί το ανθρωποκτόνο μινώταυρο τέρας και σώζει την πόλη του και τους συμπολίτες του. Ακόμη κατανοείς γιατί η αρχαία κόρη Αντιγόνη θα αποφασίσει να παρακούσει τους απάνθρωπους νόμους του τυφλού από το μίσος βασιλιά Κρέοντα και θα προχωρήσει να θυσιάσει αυτή προκειμένου δια της τιμής και της μνήμης να δώσει όση ζωή μπορεί στον νεκρό αδερφό της.

Μέσα από τα ζωντανά αυτά ελληνικά γράμματα και την ελληνική γλώσσα και τέχνη ανακαλύπτεις εξ' αρχής την δύναμη και την ομορφιά της δικής σου γλώσσας, της δικής σου τέχνης, του δικού σου πολιτισμού, του δικού σου λαού. Εδώ ο αρχαίος Εφέσιος φιλόσοφος Ηράκλειτος σου μαθαίνει την μία και θεμελιώδη αλήθεια, «όχι εμένα αλλά τον κοινό (ξυνό) λόγο να ακούτε και να ομολογείτε πως όλα είναι ένα...εν εστί το παν...». Ναι, εδώ σε αυτή την ζώσα και αλησμόνητη ελληνική παιδεία, μαθαίνεις με την καρδιά σου, το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα σου πως "έν εστί το πάν". Όλα είναι... «παλύντροπος αρμονίη. αρμονία θεσπέσια όλων μέσα στο κάλλος και την ομορφιά του Λόγου του Ζωοποιού».

*Πρόταση για το πώς η Ευρώπη μπορεί να σώσει τον εαυτό της και την ανθρωπότητα μέσα από την παγκόσμια παιδεία των ανθρώπων*

Η πρωινή ζώνη εκπαίδευσης περιλαμβάνει: τραγούδι, γλώσσα, ετοιμολογία, φιλοσοφία, λογοτεχνία. Η απογευματινή ζώνη εκπαίδευσης περιλαμβάνει: αρχαίο δράμα (τραγωδία), χορό, κλασικό αθλητισμό. Η βραδινή ζώνη περιλαμβάνει: εορτή, επικοινωνία, διαπολιτισμό. Στη διάρκεια δύο ή τριών εβδομάδων οι συμμετέχοντες μπορούν να τραγουδούν περισσότερα από 20 έως τριάντα τραγούδια (παραδοσιακά και έντεχνα), μπορούν να χορεύουν περισσότερους από δέκα παραδοσιακούς χορούς (δείγμα όλων των μορφών ελληνικών χορών), μπορούν να ερμηνεύουν αρχαία τραγωδία και τέλος μπορούν

να χειρίζονται μερικές εκατοντάδες ελληνικών λέξεων και να κατανοούν το φιλοσοφικό τους περιεχόμενο. Η εκπαίδευση αυτή στηρίζεται στην ολιστική βιωματική μέθοδο γλωσσική και κοινωνικής εκπαίδευσης που έχει δημιουργηθεί από ομάδα νέων καλλιτεχνών (μουσικών, θεατρολόγων, χοροδιδασκάλων, και α Λαών) και επιστημόνων (φιλολόγων, γλωσσολόγων, ιστορικών, φιλοσόφων και άλλων). Στην εκπαιδευτική διαδικασία και για την εκπαίδευση εκατό έως διακοσίων ατόμων εργάζονται περισσότεροι απο τριάντα νέοι επιστήμονες και καλλιτέχνες.

Η επιτυχία της ολιστικής βιωματικής μεθοδολογίας που αναλύεται εκτενώς από τον Γιάννη Κακκάρια, φανερώνεται όταν στο τέλος των σχολείων οι μαθητές συμμετέχουν σε δημόσιες εμφανίσεις και παρουσιάσεις στις ποίες δύσκολα διακρίνεται η μη ελληνική των καταγωγή. Το σημαντικότερο δε επίτευγμαέραν αυτών είναι η γέννηση μέσα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα μιας παραδειγματικής παγκόσμιας πόλης όπου όλοι αισθάνονται ζωντανά μέλη της και όπου οι προϋπάρχουσες ποικίλες διαφορές των συμμετεχόντων υπερβαίνονται δημιουργικά, όχι καταργούμενες, αλλά εμβαπτίζόμενες σε μια πρωτόγνωρη και καινοφανή εσωτερική εμπειρία. Έτσι όλοι κάθε χρόνο φεύγοντας από την Ελλάδα προς τις πατρίδες τους επαναλαμβάνουν σχεδόν στερεότυπα την ίδια φράση: «τώρα που φεύγουμε βλέπουμε τον κόσμο με άλλα μάτια». Διότι ο συνδυασμός ετοιμολογίας-λόγου (φιλοσοφία, νόημα), τέχνης (αρχαίο δράμα, μουσική, τραγούδι) και κίνησης (χορός, αθλητισμός) καλλιεργούν σε τόσο βάθος την ανθρώπινη καρδιά και το ανθρώπινο πνεύμα επιφέροντας την «κάθαρση και το έλεος» ώστε ο άνθρωπος που διέρχεται μέσα από αυτά τα γλωσσικά μαθήματα, εάν το θέλει, να καθίσταται όλος φως, όλος αίσθηση, όλος όραση, όλος καλοσύνη, όλος συμπόνια, όλος ευγένεια, όλος στοργή προς κάθε ύπαρξη, προς κάθε πλάσμα και κάθε κόσμος. Καθίσταται δηλαδή σοφός άνθρωπος που βλέπει το όλον και την αλήθεια ως αλησμόνητη θέα και θεωρία του κόσμου. Γι' αυτό η ολιστική-βιωματική αυτή μέθοδος γλωσσικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη και τον πολιτισμό μπορεί να αποτελέσει το όχημα μιας σύγχρονης και παγκόσμιας ευρωπαϊκής στρατηγικής για την συνάντηση, συμφιλίωση, γνωριμία και συμβίωση ανθρώπων, λαών, πολιτισμών. Με τον προτεινόμενο εδώ τρόπο ολιστικής-βιωματικής γλωσσικής εκπαίδευσης η Ευρώπη μπορεί να υπερασπίσει με καινοτόμο τρόπο τόσο την δική της όσο και την παγκόσμια δημοκρατία ανθρώπων και λαών, πραγματοποιώντας έτσι την ευρωπαϊκή της ουσία και μοίρα, που δεν είναι άλλη από το να υπερασπίζεται την αληθινή ανθρωπιά και την ελευθερία κάθε ανθρώπου, κάθε λαού, κάθε κοινωνίας και κάθε πολιτισμού.

Βασικοί άξονες της μεθόδου είναι:

- Η τέχνη ως τραγούδι, χορός, αρχαίο δράμα, και κανείς καρδιάς υπέρ του κόσμου του εφήμερου.

- Η γλώσσα ως ετοιμολογία, η φιλοσοφία, η ποίηση, σοφία, ενοποίηση.
- Συμβίωση, συζήτηση, διάλογος, εορτή, χαρά, δώρο.
- Ενεργοποίηση της παγκόσμιας σοφίας και του πλούτου κάθε πολιτισμού και κάθε λαού.

Μάλιστα το τρίτο συστατικό είναι και το πιο ουσιώδες. Διότι η βαθύτερη φύση της ελληνικής παιδείας και ολόκληρου του ελληνικού πολιτισμού είναι η εορτή, όχι ως διασκέδαση αλλά ως αληθινή συνάντηση και μετοχή όλων σε όλους προσωπικά και ανεπανάληπτα. Έτσι πραγματοποιείται η ψυχαγωγία με την κυριολεκτική σημασία του όρου, κίνησης προς το όλον. Όταν μιλάμε για την ελληνική εορτή ή αλλιώς το ελληνικό πανηγύρι εννοούμε την χαρά που βιώνουν οι άνθρωποι επειδή συναντώνται, γνωρίζονται και αποτελούν κόσμο, δηλαδή καλοσύνη και ομορφιά. Ως παράδειγμα ας δούμε την ετοιμολογία και το νόημα μερικών λέξεων. Κόσμος στα ελληνικά υποδηλώνει τόσο το κόσμημα, στολίδι, ωραιότητα αλλά και τους συναθροισμένους ανθρώπους. Λέμε π.χ. στην πλατεία έχει μαζευτεί πολύς κόσμος, είναι κοσμοπλημμύρα, και εννοούμε ότι έχουν μαζευτεί πολλοί άνθρωποι. Έτσι στην ελληνική παιδεία, στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό η ομορφιά (κόσμος-στολίδι-ωραιότητα) ταυτίζεται με τους ανθρώπους που συναθροίζονται. Όσο περισσότεροι άνθρωποι έρχονται γύρω μας τόσο περισσότερη ομορφιά, τόσο περισσότερη χαρά πλημμυρίζει την ψυχή, το πνεύμα και την καρδιά του ανθρώπου. Γι' αυτό είναι αδιανόητο για τον Έλληνα, ακόμη και εν καιρώ πολέμου να φονεύσει άμαχο πληθυσμό. Αυτό είναι ύβρις, είναι απανθρωπισμός, είναι κατάρα που θα φέρει τον όλεθρο σε όποιον νικητή δε σέβεται τους αμάχους.

Ακόμη η ελληνική εορτή που υποδηλώνει τη χαρά του ανθρώπου δεν έχει τίποτα το κοινό με την ατομική ευχαρίστηση ή απόλαυση. Χαρά έχει ο άνθρωπος μόνο όταν συναντά τους ανθρώπους ως κόσμο-ομορφιά και πέραν οποιουδήποτε άλλου κέρδους εκτός τη χαρά και την ομορφιά της συνάντησης. Αυτό εκφράζεται με την ελληνική λέξη αν-ιδιοτέλεια δηλαδή άνευ ιδίου τέλους-σκοπού-ωφέλους. Η ελληνική πόλις δεν είναι άλλο από αυτή την βαθειά εμπειρία της ανιδιοτελούς χαράς να είσαι με τους άλλους ανθρώπους με τον κόσμο. Και η λέξη «χαρά» σχετίζεται με το δώρο και το χάρισμα. Όταν έχεις χαρά αληθινή τότε θέλεις να κάνεις δώρο, να χαρίσεις ό,τι πιο πολύτιμο στους ανθρώπους και στον κόσμο. Και το πλέον πολύτιμο που έχει ο άνθρωπος δεν είναι άλλο από τον εαυτό του. Έτσι ο κόσμος ως συνάντηση και συνάνθρωπιση των ανθρώπων γίνεται πηγή ανιδιοτελούς χαράς. Και η χαρά αυτή γίνεται φως που φωτίζει τον κόσμο και τα έσωθεν του ανθρώπου. Γίνεται δρόμος που σε άγει (ψυχ-αγωγία) στην αληθινή ζωή. Έτσι δια του κόσμου (ομορφιάς-ανθρώπων) ανοίγει η πύλη προς την αυτογνωσία του ανθρώπου.

Για να δει ο άνθρωπος το πολύτιμο που ο ίδιος φέρει εντός του, τον ανθρώπινο κόσμο ομορφιά-κάλλος, πρέπει να συναντήσει το βλέμμα του άλλου ανθρώπου, πρέπει δηλαδή να συναντήσει τον κόσμο όλο. Και τότε αντιλαμ-

βάνεται το πολύτιμο, το παν ακριβές σε κάθε ξένο και σε κάθε βλέμμα και τότε άγεται στην αγορά της πόλης, όχι χάρη του ατομικού κέρδους αλλά για να δωρίσει όλο του τον εαυτό στους άλλους ανθρώπους και στον κόσμο όλο για να καταστεί ο ίδιος δώρο στους άλλους. Τότε ο άνθρωπος φωτίζεται και καθίσταται φως, τότε βρίσκει την οδό και γίνεται ο ίδιος οδός για την αγωγή-παιδεία του κόσμου δηλαδή τότε άγει όλους στην περιοχή του όντως ανθρώπου, της όντως ομορφιάς, του όντως κάλλους και της όντως καλοσύνης. Γι' αυτό βλέπουμε πως στην ελληνική γλώσσα η λέξη κάλλος δηλώνει συγχρόνως την ομορφιά αλλά και την καλοσύνη. Γι' αυτό στον ελληνικό κόσμο η ηθική δεν χωρίζεται της οντολογίας. Διότι κάλλος-ομορφιά-καλοσύνη είναι αδιαίρετα μεταξύ τους. Η ομορφιά δεν είναι άλλο από την ολόκληρη μορφή. Και η μορφή είναι το κλειδί της ελληνικής οντολογίας. Γι' αυτό κράζει ο Ευριπίδης «αιωνίως θητεύω στο κάλλος», δηλαδή αιωνίως γίνομαι φρουρός-φύλακας και υπερασπιστής του κόσμου-ανθρωπότητας ως το πλέον αληθινό και το πλέον όμορφο. Και η ανθρωπότητα δεν είναι κάτι το γενικό και αφηρημένο μία άδεια και κενή ιδέα, αλλά το σύνολο όλων των ανθρώπων, φίλων ή εχθρών και ενός εκάστου χωριστά με όνομα και ταυτότητα με σάρκα και οστά. Εξ' άλλου ο Πλάτωνας ή ο Αριστοτέλης χρησιμοποίησαν τους όρους ιδέα, μορφή, ουσία προκειμένου να σώσουν τα συγκεκριμένα όντα, κατά το «σώζειν τα φαινόμενα».

Πώς λοιπόν μπορούμε να ανατρέψουμε τα πράγματα και την πορεία του σύγχρονου κόσμου-ανθρωπότητας προς τον θάνατο και την βαρβαρότητα; Πώς μπορούμε να καταστήσουμε τις καρδιές μας από νεκρές και αναισθητες, σε καρδιές ζωντανές και γεμάτες οίκτο και συμπόνια, τρυφερότητα, συμπάθεια και στοργή προς κάθε πλάσμα και προς κάθε ζωή; Η απάντηση είναι μία και μόνο μία. Με την παιδεία, που ξεπερνά την απλοϊκή εκπαίδευση. Και η παιδεία δε μπορεί να είναι άλλη από την ελληνική παιδεία, την παιδεία στα ελληνικά γράμματα και σε ό,τι άλλο στηρίζεται και εναρμονίζεται με αυτά. Οι προηγούμενοι τέσσερεις θεμελιώδεις άξονες που συνιστούν την βιωματική-ολιστική μέθοδο εμπεριέχουν ως κοινό συνδετικό νήμα την ανάγκη για να επανεκκίνηση και δραστική λειτουργία της ανθρώπινης καρδιάς.

Όλοι γνωρίζουν πως η ουσία της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού είναι ο έρωσ. Τι είναι όμως αυτός «ο έρωσ ο ανίκητος εις την μάχη» όπως μας λέει ο Αισχύλος. Ως λέξη περιέχει τέσσερα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου το ε από το οποίο αρχίζουν οι λέξεις: ε λαύνω, ελεύσομαι, έρχομαι, ερχόμενος, εσύ, ελευθερία, ενέργεια, εντελέχεια, έλεος, ειρήνη, ειμί-είμαι, εικόνα, είδος-όψη, ερωτώ, έθος, έαρ-άνοιξις, εγείρω, ευρύς, ευρίσκω, ενάζω (κραυγάζω, εκβάλλω κραυγή χαράς), έτος, έσθλος (ανδρείος-γενναίος), έτοιμος-ετοιμάζω, έτμος (αληθής, αληθινός), έρανος, εορτή, έν. Το γράμμα ρ από το οποίο αρχίζουν λέξεις όπως: ρήμα, ρέω, ρυθμός, ρυθμίζω, ρώμη (δύναμις, ισχύς), ρωμαλέος. Το γράμμα ω το οποίο εκφράζει έκπληξη, χαρά, λύπη από το οποίο αρχίζουν λέξεις όπως ωδή (τραγούδι), ων (υπάρχων), ώρα (φροντίς, προσοχή, ενδιαφέρον), ώψ(όφθαλμος, πρόσωπο,

όψις), ωραιότης, ωραίος, ώριμος. Και το γράμμα s (σ) από το οποίο αρχίζουν λέξεις όπως: σώος (ολόκληρος), σώζω, σώφρων, σοφός, σοφία, σάρκα, σαφής, σέβω(σέβομαι), σέλας (λαμπρότης, φης, ήλιος), σώμα, σημείον, σημαίνω, σημασία, σιγή, σιωπή, σιγάω (ησυχάζω), σκέπτομαι, σκέψις. Ο έρωσ ως έρωσ περιέχει μέσα του όλες τις προηγούμενες έννοιες που περιέχουν επιλεγμένες λέξεις. Ακόμη ο έρωσ περιέχει την ανδρεία που είναι θηλυκού γένους, γεννάται από την γυναίκα (ως θήλυ) δηλαδή θηλέει(βλαστάνει) και ακμάζει από την θηλυκότητα. Ως άρρεν είναι ανδρείος για να νικά το θάνατο και την λήθη-λησμονιά και για να οδηγεί στη σοφία-αλήθεια, δηλαδή στην περιοχή της αλησμόνητης θέας του προσώπου. Ακόμη ο έρωσ σχετίζεται με την ωραιότητα και την τελειότητα αφού το τέλειο (το ω είναι το τέλος ως έκπληξη) περιέχει την έκπληξη και το θάμβος.

Όλα αυτά και όσα άλλα εδώ παραλείπονται, δείχνουν πως η ετοιμολογία των λέξεων ετοιμάζει τη σοφία ως αλήθεια, ως έρωτα της ζωής, που δεν είναι αφηρημένη αλλά με σάρκα και οστά, με όνομα και ταυτότητα. Γι' αυτό τα εφήμερα όντα είναι και ιερά διότι σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, περιέχουν μέσα τους και όχι χωριστά την μορφή, την ουσία και την αλήθεια τους, δηλαδή μέσα στα εφήμερα όντα κρύβεται η ιερότης του έρωτα προς το καλό και το ωραίο ,ο οποίος πηγάζει από την θέα και την έκπληξη του αισθητού και εφήμερου κόσμου. Και ο έρωσ ως παιδεία είναι η τέχνη της τελείας αγάπης-αγωγής στην αγορά της πόλης όπου συναντώνται όλοι οι ξένοι και γίνονται εορτή και πόλις ονομάτων.

Η δε «ολιστική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από την τέχνη και τον πολιτισμό» να καταστεί πρότυπο γλωσσικής εκπαίδευσης όλων των Ευρωπαϊών πολιτών και όλων των ανθρώπων ευρύτερα. Σε αυτό το σχολείο της τέχνης και του Λόγου που αφυπνίζει τα κατάβραθα της ανθρώπινης καρδιάς και του ανθρώπινου πνεύματος αντιλαμβάνεσαι πως η κάθε ανθρώπινη γλώσσα και πρωτίστως η ελληνική δεν είναι ένα μηχανικό εργαλείο εκμετάλλευσης και εξουσίας επί των ανθρώπων και της φύσης. Αντίθετα η γλώσσα σε ξυπνά και σε επαναφέρει στην περιοχή και την πόλη της λογικότητας ως εορτή, ως συνάντηση, ως ζωή ανεξάντλητη και ως τόπο άπειρο όπου χωρούν όλοι. Η λέξη, η κάθε λέξη, γίνεται πόρτα και δρόμος για να συλλέξεις (λέγω-λέξη στα ελληνικά σημαίνει βάζω μαζί, συνάζω τα όντα) τα όντα και τον κόσμο, να τα επαναφέρεις από την αφάνεια και το σκοτάδι της λήθης στην περιοχή της ζωής.

### *Επίλογος, συμπεράσματα, προτάσεις*

Συνοψίζοντας όλα όσα προηγήθηκαν κατανοούμε την ανάγκη βιωματικής γλωσσικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη (τραγούδι, χορός, αρχαίο δράμα) και τον πολιτισμό εν γένει ως το θεμελιώδες εργαλείο αντιμετώπισης της κρίσης των ανθρώπινων κοινωνιών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Πα-

ράλληλα η εφαρμογή της ολιστικής βιωματικής μεθόδου γλωσσικής εκπαίδευσης όπως έχει αυτή αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, αξιοποιεί καλλιτέχνες, επιστήμονες και παιδαγωγούς, προσφέροντας νέες θέσεις εργασίας για νέους ανθρώπους σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Σκοπός δε και στόχος είναι η πραγματοποίηση με σύγχρονο τρόπο τού βαθύτερου και ουσιωδέστερου μηνύματος τού Ελληνικού πολιτισμού και η συμβολή του για την συνάντηση όλων των ανθρώπων με το γεγονός της πόλης και του ανθρώπου.

### *Βιβλιογραφία*

Ταμείον Θράκης: [www.tamiein-hellas.eu](http://www.tamiein-hellas.eu)

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Ο Γιώργος Παύλος διδάσκει Φυσική και φιλοσοφία σε τμήματα του Δ.Π.Θ. Ερευνητικά εργάζεται στην θεωρία της πολυπλοκότητας και της εφαρμογές της, καθώς και στην φιλοσοφία τού πολιτισμού της παιδείας και της επιστήμης. Παράλληλα με το επιστημονικό, διδακτικό και ερευνητικό του έργο ο Γ. Παύλος έχει αναπτύξει πολύπλευρη κοινωνική και λοιπή δράση με έμφαση στην γλωσσική εκπαίδευση ομογενών, αλλοδαπών και μειονοτικών ομάδων. Στην κατεύθυνση αυτή έχει συντονίσει ομάδα καλλιτεχνών, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων για την δημιουργία ολιστικής βιωματικής γλωσσικής μεθόδου, ενώ έχει αναπτύξει πρωτοποριακή δραστηριότητα για την πολιτιστική και εκπαιδευτική παρουσία του σύγχρονου Ελληνισμού στον Βαλκανικό, μεσογειακό αλλά και διεθνή χώρο.

# Οδύσσεια: Αξιοποιώντας τη διερευνητική δραματοποίηση ως μορφοπαιδευτικό εργαλείο για την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών

**Κατερίνα Χατζάκη**

Εκπαιδευτικός, ηθοποιός, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΕΚΠΑ  
[Katex5@hotmail.com](mailto:Katex5@hotmail.com)

## *Περίληψη*

Η ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης είναι να γνωρίσει το άτομο πρώτα και κύρια τον εαυτόν του. Με το γνώθι σ' αυτόν, η οντότητα αποκτά περιεχόμενο και οδηγείται σταδιακά στην αυτοπραγμάτωση, στην πραγματοποίηση δηλαδή των πνευματικών, ψυχικών και νοητικών δυνατοτήτων της και στην επίτευξη του αισθήματος πληρότητας και κατά συνέπεια στην ελευθερία που άλλο δεν είναι από την πλήρη υπευθυνοποίηση της. (Pervin & John, 2001: 555-586). Η ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου για μια ζωή με νόημα, μια ζωή αντάξια των προσδοκιών και των δυνατοτήτων του, συχνά προσκρούει στην αδυναμία του να βρει σημείο αναφοράς και περιεχόμενο στον ίδιο του τον εαυτό με αποτέλεσμα να αποζητά «εξωγενές» πλαίσιο αναφοράς. Η αναζήτηση αυτή, μπορεί να τον οδηγήσει στη δημιουργία «φαντασιακού» πλαισίου μέσα από τη δέσμευση με οποιαδήποτε εξάρτηση (εξαρτησιογόνες ουσίες) και κατά συνέπεια στην υποδούλωση. Μέθοδοι, όπως η απλή ενημέρωση για τις συνέπειες της χρήσης των ουσιών, ο εκφοβισμός και η παρουσίαση της χρήσης με τα μελανότερα χρώματα ή η ρητή απαγόρευση, δεν έφεραν σημαντικά αποτελέσματα. (Λιάπας, 2000: 87-94).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Αγωγή Υγείας), πρέπει να ξεκινούν από το δημοτικό σχολείο ώστε να μεγιστοποιήσουν τη δυνατότητα ενημέρωσης και πρόληψης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών. Τα μεγάλης διάρκειας, εντατικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα όσα συμπεριλαμβάνουν βιωματικού χαρακτήρα δράσεις, έχει φανεί πως έχουν εντονότερη θετική επίδραση σε μελλοντική χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. (Lloyd, Joyce, Hurry & Ashton, 2000: 109-126). Έρευνες υποστηρίζουν ότι τα βιωματικά προγράμματα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όσον αφορά στη μείωση αλλά και την πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (ναρκωτικές ουσίες, αλκοόλ, κάπνισμα). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων ερευνών, καταδεικνύουν την υπεροχή των βιωματικών προγραμμάτων στο σχολείο έναντι των θεωρητικών προσεγγίσεων σε όλες τις ομάδες εφήβων. (Tobler & Stratton, 1997: 71-128).

**Λέξεις κλειδιά:** Διερευνητική δραματοποίηση, μύθος, εξάρτηση, δυναμική ομάδας

## *Abstract*

Educational interventions must start in the primary school in order to maximize any preventing impact. Certain reviews support the effectiveness of interactive programs

to reduce, prevent or delay drug, tobacco and alcohol use. By utilizing inquiry drama techniques, we briefly (due to the short length of the workshop) attempted to evince the process of change that can arise to an individual in his childhood and puberty using the familiar environment of school aiming into learning with the meaning of understanding ourselves and the world around us. Using the myth of lotus-eaters from Homer's *Odyssey* (rhapsody I) as a stimulus, we focused on the choice that someone makes when faced with the dilemma: «Which path should I choose? The one of oblivion and impermanent bliss or the one of conscious deal of reality?» With acquaintance games, physical expression and through techniques of inquiry drama, we attempted the formation of an environment of cooperation and trust between the group members. The main goal was for the participants to explore the subject, to deal with the dilemma, act, take decisions and finally express their thoughts on the decision that they made.

**Keywords:** inquiry drama, myth, dependence, group dynamics

### *Εισαγωγή*

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο, αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές (Neelands, 1990) στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2007)<sup>1</sup>, επιχειρήθηκε να καταδειχτεί (επιγραμματικά λόγω της βραχύχρονης διάρκειάς του) η διαδικασία αλλαγής που μπορεί να επέλθει στο άτομο στην παιδική και εφηβική ηλικία στο οικείο περιβάλλον του σχολείου, αποβλέποντας στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου γύρω μας. Με ερέθισμα τον μύθο των Λωτοφάγων από την *Οδύσσεια* (ραψωδία ι), εστίασαμε στην επιλογή που κάνει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με το δίλημμα: «*Ποιο μονοπάτι να διαλέξω; Αυτό της λήθης και της παροδικής ευδαιμονίας ή της συνειδητής αντιμετώπισης της πραγματικότητας;*». Με παιχνίδια γνωριμίας, σωματικής έκφρασης και μέσω θεατρικών τεχνικών επιχειρήθηκε η διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Στόχος ήταν οι συμμετέχοντες, να διερευνήσουν το θέμα, να αντιμετωπίσουν το δίλημμα, να δράσουν, να πάρουν αποφάσεις και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. (Παπαδόπουλος, 2010: 122-145) Για τον Γκροτόφσκι «*η τέχνη δεν είναι πηγή γνώσης. Είναι η εμπειρία που αποκομίζουμε όταν ανοίγουμε τον εαυτό μας στους άλλους, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι μ' αυτούς για να καταλάβουμε τον εαυτό μας*» (Παπαδόπουλος, 2010).

---

<sup>1</sup> Τον όρο 'διερευνητική δραματοποίηση' στην ελληνική βιβλιογραφία εισηγήθηκε ο Σίμος Παπαδόπουλος, αναδεικνύοντας το διερευνητικό χαρακτήρα της δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2007).



### *Λίγα λόγια για το εργαστήριο...*

Το εργαστήριο ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας και σωματικής εγρήγορσης. Τα μέλη της ομάδας περιέγραψαν τον εαυτόν τους ζωγραφίζοντας ένα υποκείμενο ή αντικείμενο (έμψυχο ή άψυχο) με ιδιαίτερη συναισθηματική αξία γι' αυτούς. 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. Ακολούθησαν κινητικές δραστηριότητες -βασισμένες στα αντικείμενα ή υποκείμενα που επέλεξαν να μοιραστούν τα μέλη της ομάδας και σε ακουστικά ερεθίσματα-, που κύριο στόχο είχαν την αυτοσχέδια τόσο ατομική όσο και συλλογική έκφραση. Ενώ οι παίκτες αυτοσχεδίαζαν, η δράση διακόπηκε από το στοιχείο της έκπληξης. Ήταν ο ταχυδρόμος (ΔσΡ- Δάσκαλος -Εμψυχωτής στην προκειμένη περίπτωση- σε Ρόλο) ο οποίος παρέδωσε σε κάθε μέλος της ομάδας ένα γράμμα σύμφωνα με το όνομα του παραλήπτη που αναγραφόταν πάνω του.

Η εισαγωγή στη σκηνική δράση έγινε μέσω του γράμματος. Επρόκειτο για μία πρόσκληση στο «νησί των Λωτοφάγων», ένα νησί όπου όποιος πηγαίνει ξεχνάει τις έγνοιες του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά τρώγοντας ένα φρούτο, το φρούτο της λήθης, τον λωτό. Ο λωτός, φρούτο-σύμβολο από την Οδύσσεια και τον μύθο των Λωτοφάγων παραπέμπει σε οποιοδήποτε «εύκολο» τρόπο επίλυσης προβλημάτων και αποφυγής της πραγματικότητας που βιώνει το άτομο. Μέσα στο γράμμα γινόταν επίσης αναφορά σε ένα πρόσωπο, τη Γεωργία, μία «φίλη» των μελών της ομάδας η οποία είχε ήδη κάνει την επιλογή να ταξιδέψει ως το νησί.



Με αφορμή το νησί των Λωτοφάγων και την επιλογή που κάνει κανείς να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της καθημερινότητας ή να την απαρνηθεί καταφεύγοντας σε «εύκολες» αλλά ουσιαστικά επίπονες λύσεις για τον εαυτό του και την κοινωνία, η ομάδα αποφάσισε να ταξιδέψει μέχρι το νησί ώστε να πείσει τη Γεωργία να μη δοκιμάσει το επίμαχο φρούτο. Σε αυτό το σημείο υπήρξαν αντικρουόμενες απόψεις από τα μέλη της ομάδας. Κάποιοι έκαναν λόγο για συνειδητή επιλογή του κάθε ανθρώπου να αντιμετωπίζει τη ζωή όπως εκείνος επιθυμεί ενώ η πλειοψηφία θεώρησε πως είναι χρέος της ομάδας να «προστατεύσει» τα πιο αδύναμα μέλη της. Η ομάδα αναζήτησε τους λόγους που ωθούν κάποιον να οδηγηθεί σε πρόσκαιρες και εύκολες λύσεις όπως η χρήση τοξικών ουσιών και κατέληξε πως πρόκειται για σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Τα μέλη, χωρισμένα σε μικρότερες υποομάδες έγραψαν μία σελίδα από το ημερολόγιο της Γεωργίας όπου φαίνονταν οι σκέψεις της για τη ζωή της και τον κόσμο που την περιβάλλει. Ακολούθως, δημιούργησαν *παγωμένες εικόνες* και κατόπιν σκηνές όπου παρουσιάστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους λόγους που η Γεωργία αποφάσισε να κάνει αυτό το ταξίδι. Οι θεματικές που παρουσιάστηκαν σχετίζονταν με το άγχος θανάτου, τη μοναξιά, την έλλειψη επικοινωνίας στις σύγχρονες κοινωνίες και την ενδοοικογενειακή βία.



‘Φτάνοντας’ στο νησί, συναντήσαμε τη Γεωργία (ένα μέλος της ομάδας πήρε αυτόν τον ρόλο) από την οποία πήραμε *συνέντευξη* μέσω της *καρέκλας των αποκαλύψεων*. Και εδώ είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως τα μέλη της ομάδας που έπαιρναν τον ρόλο της Γεωργίας είτε στην καρέκλα των αποκαλύψεων είτε μέσω της *τεχνικής ανίχνευση σκέψης*, έδινε το κάθε ένα μία διαφορετική εκδοχή για την επιλογή της να ταξιδέψει ως το νησί και τη μέχρι τώρα ζωή της εκεί.



Τέλος, περνώντας από το *διάδρομο της συνείδησης* όπου το κάθε μέλος της ομάδας έδινε τη δική του *συμβουλή-σκέψη*, μία κοπέλα στο ρόλο της Γεωργίας πήρε την τελική απόφαση να μη δοκιμάσει τον λωτό αλλά να επιμηκύνει την παραμονή της στο νησί προκειμένου να το εξερευνήσει και να είναι σίγουρη για την τελική επιστροφή της. Το τελικό δίλημμα που αντιμετώπισε η ομάδα ήταν εάν θα παραμέναμε όλοι στο νησί για να μείνουμε με ‘τη φίλη μας’ ή εάν θα παίρναμε το πλοίο της επιστροφής. Η απόφαση πάρθηκε πλειοψηφικά καθώς και σε αυτό το σημείο υπήρξε διχογνωμία. Θα φεύγαμε από το νησί. Βοηθήσαμε τη φίλη μας όσο έπρεπε, ήταν καιρός πια να αναλάβει η ίδια την ευθύνη των πράξεών της και να οδηγηθεί στην τελική απόφαση.



Συμπερασματικά, ήταν ένα έντονο εργαστήριο που στηρίχθηκε στο αρχέτυπο- σύμβολο του λωτού. Ο μύθος των Λωτοφάγων μεταγραμμένος στο σύγχρονο γράμμα που έλαβαν οι συμμετέχοντες από τον ταχυδρόμο, λειτούργησε ως προκείμενο για εστίαση στο ζήτημα της τοξικοεξάρτησης. Απώτερος στόχος ήταν η ομάδα να συμμετάσχει στη διαδικασία εμπάθυσης στο ρόλο, να συναισθανθούν και να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από το βίωμα του ρόλου, να σκεφτούν και να δράσουν μέσα από το πρίσμα του ανθρώπου που έρχεται αντιμέτωπος με τη συγκεκριμένη διλημματική κατάσταση και τέλος να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους και να σταθούν κριτικά απέναντί τους.

### *Βιβλιογραφία*

- Λιάπας, Ι.Α. (2000). Η πρόληψη της κατάχρησης εξαρτησιογόνων ουσιών. Στο Γ.Ν Χριστοδούλου, Β.Π. Κονταξάκης, Μ.Π. Οικονόμου (επιμ.), *Προληπτική Ψυχιατρική* (σσ. 87-94). Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Lloyd, C. et al. (2000). The Effectiveness of Primary School Drug Education. *The journal of the primary prevention*, 7 (2).
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Tobler, N.& Stratton, H. (1997). Effectiveness of school based drug prevention Programs: A Meta-Analysis of the Research. *The journal of primary prevention*, 18 (1).

### *Βιογραφικό σημείωμα*

Απόφοιτη του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Ανώτερης Δραματικής Σχολής Ν.Ε.Θ. του Γιώργου Αρμένη. Δευτεροετής φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Θέατρο και Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία από το 2004.



