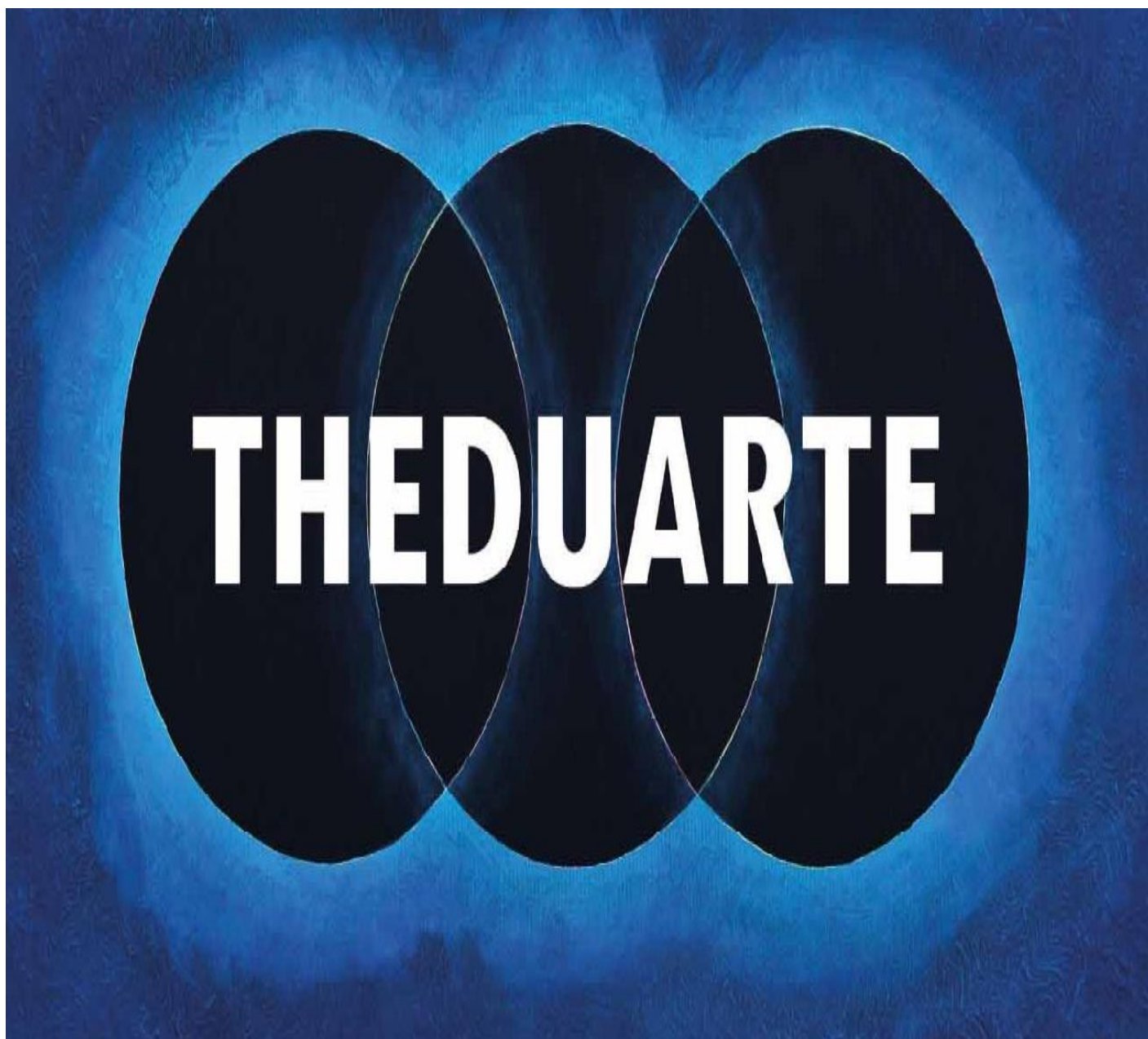


# ΠΡΑΞΗ «ΘΑΛΗΣΣ» - ΕΚΠΑ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ  
ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ



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



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

*ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ*  
*ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ*  
*ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ*  
*Α' / ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β' / ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*

*Επιμέλεια : ΘΟΔΩΡΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ*

*ΑΘΗΝΑ 2014*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|   |     |
|---|-----|
| Πρόλογος.....   | 4   |
| 1. Θόδωρος Γραμματάς : Το Θέατρο στην Εκπαίδευση γενικές επισημάνσεις<br>.....  | 5   |
| 2. Σάββας Πατσαλίδης : Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του<br>δράματος.....   | 34  |
| 3. Παναγιώτης Τζαμαργιάς : Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην<br>Εκπαίδευση.....  | 57  |
| 4. Ιωάννης Παπαδόπουλος : Βιωματική Διδασκαλία και Μυθοπλασία.....  | 78  |
| 5. Μαρία Δημάκη : Η Θεατρική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας στα<br>ελληνικά Α.Ε.Ι.....   | 90  |
| 6. Φανή Μυρωνάκη : Η θεατρική εμπύχωση στη σχολική τάξη.....  | 106 |
| 7. Παναγιώτης Μανιάτης : Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική<br>τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική<br>διαδικασία.....            | 123 |
| 8. Σίμος Παπαδόπουλος : Σκηνική αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και τεχνικών<br>δραματικής έντασης στη «Δασκαλομάνα» του Αλέξανδρου<br>Παπαδιαμάντη.....                            | 178 |
| 9. Αλεξία Παπακώστα : Θέατρο και Λογοτεχνία στη χριστουγεννιάτικη γιορτή:<br>απρόβλεπτες συναντήσεις-καινοτόμες προσεγγίσεις.....   | 202 |
| 10. Κωνσταντίνα Σοφιάδου : Η θεατρική διδασκαλία του αρχαίου δράματος στη<br>σχολική τάξη.....  | 224 |
| 11. Αικατερίνη Καραμήτρου : Άσκησης Θεατρικής Μεταμόρφωσης<br>Η Παιδαγωγική Αξία τοῦ Θεατρικοῦ Παιχνιδιοῦ.....  | 248 |
| 12. Νικόλαος Πατεργιαννάκης : Προτάσεις Εφαρμογής Θεατρικών Τεχνικών στη<br>Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (I – II) .....   | 259 |
| 13. Παντελής Ιωακειμίδης: Βουνό, πεδιάδα ή νησί; Μια πρόταση εκπαιδευτικού<br>σεναρίου με δράσεις Θεατρικής Αγωγής για την διδασκαλία της Γεωγραφίας στο<br>Δημοτικό Σχολείο..... | 278 |

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*Στα πλαίσια του Προγράμματος «ΘΑΛΗΣ» του Πανεπιστημίου Αθηνών με υπεύθυνο τον καθηγητή Θεατρολογίας Θεόδωρο Γραμματά, εκπονείται έρευνα με τίτλο «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία».\**

*Μια από τις δράσεις του είναι και η διεξαγωγή βιωματικών σεμιναρίων Θεατρικής παιδείας που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης.*

*Στον παρόντα τόμο συγκεντρώνονται μελέτες συνεργατών του Προγράμματος οι οποίες έχουν χρηστικό χαρακτήρα. Απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν, ή προτίθενται να εφαρμόσουν τεχνικές του δράματος και του θεάτρου προκειμένου να εμπλουτίσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να υλοποιήσουν κατά τον καλύτερο τρόπο τις απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής.*

*Αθήνα, Νοέμβριος 2014*

*\*Το παρόν εγχειρίδιο 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.*

**Θόδωρος Γραμματάς**

## **Το Θέατρο στην Εκπαίδευση γενικές επισημάνσεις**

### **I. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ – ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

#### **ΜΥΗΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ – ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ**

Οι σκοποί της Γενικής Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Σχολείο ορίζονται και συγκεκριμενοποιούνται με τρόπο σαφή και αναλυτικό ανεξαρτήτως νόμων και διαταγμάτων που κατά καιρούς αλλάζουν και εκσυγχρονίζονται. Η υλοποίησή τους όμως επαφίεται στους εκπαιδευτικούς. Αυτοί, στηριζόμενοι στην παιδαγωγική τους κατάρτιση και ευαισθησία, με βάση τα Προγράμματα Σπουδών (*Curricula*) που έχουν εκπονηθεί για κάθε μάθημα, αλλά και τα ειδικά εγχειρίδια - βοηθήματα που διαθέτουν για τη διδασκαλία του, καλούνται να εφαρμόσουν τους σκοπούς αυτούς, εξειδικεύοντάς τους στο γνωστικό πεδίο των επιμέρους αντικειμένων. Ως γενικός τέτοιος στόχος είναι *η αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.*

Ειδικότερα οι μαθητές παρωθούνται να εξελιχθούν σε ελεύθερους πολίτες με δημοκρατικό ήθος, να καλλιεργήσουν αρμονικά το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να αναπτύξουν το πνεύμα της φιλίας και συνεργασίας με τους άλλους, χωρίς κανενός είδους ρατσιστικές διακρίσεις, να αποκτήσουν τις δυνατότητες κατανόησης και επαφής με την Τέχνη, την Επιστήμη και την Τεχνολογία, να συνειδητοποιήσουν, να εκτιμήσουν και να διαφυλάξουν τις ανθρωπιστικές αξίες του πολιτισμού.

Οι γενικές αυτές αρχές διαγράφονται ήδη από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας στο Νηπιαγωγείο. Σε αυτό επιδιώκεται η καλλιέργεια των αισθήσεων των μαθητών, ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η κοινωνικοποίησή τους, η οργάνωση του ψυχο - πνευματικού τους κόσμου και η κατανόηση, έκφραση και εξωτερίκευση των σκέψεων και συναισθημάτων τους με μαθηματικό και αισθητικό τρόπο.

Η δημιουργία ενός αντιαυταρχικού και δημιουργικού περιβάλλοντος στο οποίο ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο (*μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας*) παραμένει ζητούμενο και στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, στο Δημοτικό. Σε αυτήν όμως προστίθενται νέα παιδαγωγικά δεδομένα, αντίστοιχα άλλωστε με τη νέα πραγματικότητα που παρουσιάζουν τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, οι μικροί μαθητές.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι συγκεκριμενοποιούνται στα ακόλουθα:

- Στην ανάδειξη ικανοτήτων, μηχανισμών και δεξιοτήτων, που καλλιεργούν και αναπτύσσουν το ψυχο - πνευματικό δυναμικό των μαθητών και ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, με τη βοήθεια της οποίας διευρύνουν και αναδιαρθρώνουν τις δημιουργικές σχέσεις της συνείδησής τους με τον περιβάλλοντα χώρο, τις ανθρώπινες καταστάσεις και φαινόμενα.

- Στην απόκτηση ικανότητας ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, δια του οποίου μπορούν να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα αισθήματα τους, ερχόμενοι σε άμεση επαφή με τον περίγυρό τους.

- Στην απόκτηση νοητικών δυνατοτήτων με τις οποίες προβαίνουν σε κρίσεις, συγκρίσεις και διακρίσεις αφηρημένων ή συγκεκριμένων εννοιών, που συντελούν σταδιακά στην πνευματική τους ολοκλήρωση.

- Στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του αισθητικού τους κριτηρίου, την ευαισθητοποίησή τους στην Τέχνη και τον πολιτισμό, ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν, να εκτιμήσουν και να ερμηνεύσουν τα έργα Τέχνης, και να προβούν στην αντίστοιχη πρωτότυπη δημιουργία, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά προϊόντα.

Η τελευταία αυτή παράμετρος που είτε παρέμενε ανενεργός, είτε περιθωριοποιημένη, ανάμεσα στις άλλες, είναι που αποτελεί το βασικό ζητούμενο για την εισαγωγή της *Θεατρικής Αγωγής*, της Τέχνης και του Πολιτισμού και την αναβάθμιση της διδασκαλίας της *Αισθητικής Αγωγής* σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.

Η Θεατρική Αγωγή δεν μπορεί παρά να αρχίζει ήδη από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, όταν η παιδεία στο σύνολό της παρέχεται υπό μορφή παιχνιδιού και εξοικείωσης των ανηλίκων υποκειμένων που βρίσκονται στην πιο τρυφερή ηλικία της ζωής τους. Γι αυτό και οποιοδήποτε *Curriculum* πρέπει να αρχίσει από εκεί.

Ο εξοβελισμός όμως των άλλων προγενέστερων τάξεων του Δημοτικού, ακόμα και του Νηπιαγωγείου, αποτελεί παράλειψη, οι συνέπειες της οποίας θα μπορούσαν να αποβούν αρνητικές στη χάραξη μιας ολικής και μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και του Θεάτρου ειδικότερα. Γιατί η παιδεία στο σύνολό της αποτελεί αγαθό το οποίο κατακτάται σταδιακά και συστηματικά, με ελεγχόμενη πορεία και εξέλιξη, από τα απλά στα σύνθετα, από τα μερικά στα ολικά, από τα εύκολα στα δύσκολα.

Μορφές και εκφράσεις του Θεάτρου, άμεσα συναπτόμενες με το παιχνίδι, αποτελούν τα κατεξοχήν μέσα αγωγής και παιδείας, που επεκτείνεται και πέραν του Νηπιαγωγείου, καλύπτοντας ολόκληρο σχεδόν το φάσμα της α/βάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα και ως συνέπεια των προηγούμενων παρατηρήσεων, το Θέατρο μπορεί να καταλάβει δεσπόζουσα θέση και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, με τρόπους και μορφές που αναλύονται διεξοδικά από τους συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων και επιστημονικών μελετών για την αξιοποίηση των Τεχνών και ιδιαίτερα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Η διδασκαλία του νέου γνωστικού και καλλιτεχνικού πεδίου οφείλει να ακολουθήσει τις γενικότερες αρχές της παιδαγωγικής που αφορούν στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης από τους μικρούς μαθητές, τα μέσα κοινωνικοποίησης, τους τρόπους ενεργοποίησης του ψυχο - πνευματικού δυναμικού τους και τέλος την ολοκληρωμένη αγωγή και παιδεία τους, με βάση τις οργανωμένες αρχές και προτεραιότητες που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Αρχικά, στην προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία, δίνεται κατεξοχήν έμφαση στην ψυχαγωγική και παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου, αφού μέσα από τέτοια στοιχεία και όψεις του κατακτάται η γνωριμία των παιδιών με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, η ψυχική και σωματική τους έκφραση μέσα από το παιχνίδι και τη μιμική, η ανάπτυξη της γλωσσικής και παραγλωσσικής επικοινωνίας, η ένταξη στην ομάδα και η απόκτηση των πρώτων αισθητικών εμπειριών.

Με σωματικές και κινησιολογικές ασκήσεις, με ρυθμική κίνηση και μουσικά ακούσματα, στοχεύεται η ισόρροπη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Το *Θεατρικό Παιχνίδι* και ο *Αυτοσχεδιασμός*, η καλλιέργεια των στοιχείων του δραματικού λόγου και η εφαρμογή των στοιχείων του δράματος, επιτρέπουν την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας, αναπτύσσουν την έννοια του *ρόλου* υλοποιούν τη *Δραματοποίηση* ως μέθοδο διδασκαλίας και αγωγής.

Στα προηγούμενα πρέπει να συνυπολογίσουμε την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μορφές και είδη Θεάτρου (λαϊκό, έντεχνο) με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και την ανάπτυξη δυνατοτήτων κριτικού λόγου για την πρόσληψη του σκηνικού θεάματος.

Οι δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αποτελούν το στάδιο συστηματικής και πολύπλευρης ανάπτυξης των γνώσεων και εμπειριών που, περισσότερο βιωματικά παρά θεωρητικά, έχουν αποκτήσει οι μαθητές στη μέχρι τότε επαφή τους με το Θέατρο.

Στις δυο αυτές τάξεις το *Θεατρικό Παιχνίδι* και η *Διερευνητική Δραματοποίηση* αναπτύσσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, αποτελώντας βασικά στοιχεία της Θεατρικής Αγωγής. Καλλιεργείται και εκδηλώνεται η ανάπτυξη του *ρόλου*, με μια σκηνική πια συμπεριφορά των παιδιών, που στηρίζεται στη γνωριμία με τις εκφραστικές τους δυνατότητες, στη δυναμική της ομάδας και τα στοιχεία του θεατρικού αυτοσχεδιασμού.

Παράλληλα, στα εργαστήρια γραφής που δημιουργούνται μέσα στην τάξη με τη συμμετοχή διδασκόντων και διδασκομένων, αναπτύσσεται μια ουσιαστική κατανόηση των στοιχείων του δραματικού λόγου, που μπορεί να καταλήξει ακόμα και στη παραγωγή θεατρικού έργου. Τέλος, η εξοικείωση με τις σκηνικές τεχνικές οδηγεί πέρα από τη *Δραματοποίηση* σε ανάπτυξη μορφών *θεατρικών δρωμένων* (*χάπενινγκ*), *σκετς*, ακόμα και *θεατρικών παραστάσεων*, πάντα μέσα στα πλαίσια των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του Σχολείου.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται για την Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, θα περιέχουν αυτές τις παραμέτρους του Θεάτρου και του δράματος, ευνοώντας μια πρώτη ουσιαστική επαφή των παιδιών με το αντικείμενο και συνιστώντας την αρχική τους γνωριμία με αυτή τη μορφή Τέχνης στα ποικίλα συνθετικά της (υποκριτική, σκηνοθεσία, σκηνογραφία, ενδυματολογία). Ταυτόχρονα περιλαμβάνουν βασικές πληροφορίες για μια διασύνδεση των ποικίλων παραμέτρων του θεάτρου με αντίστοιχες άλλων μορφών Τέχνης (ζωγραφική, γλυπτική, μουσική, κ. ά.), συμβάλλοντας σε μια ουσιαστική διαπολιτισμική αγωγή και παιδεία των μικρών μαθητών.

Οι δάσκαλοι που θα κληθούν να υλοποιήσουν προγράμματα θεατρικής αγωγής ή ακόμα και να διδάξουν το αντίστοιχο μάθημα (σε περίπτωση που κάτι τέτοιο υπάρχει, ή θα υπάρξει στο μέλλον), θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στον προσωπικό, βιωματικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα του Θεάτρου. Να επιμείνουν στην



κινησιολογική, εκφραστική και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος. Στην ενεργοποίηση του ψυχο - πνευματικού τους δυναμικού, στη γνωριμία τους με τον κόσμο του Θεάτρου, όπως αυτός δίνεται μέσα από τα κείμενα και τις παραστάσεις, αλλά και τις άλλες απλές μορφές θεατρικής δημιουργίας στο Σχολείο. Αντίστοιχα οι διδασκόμενοι θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα Τέχνης και Πολιτισμού, όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από τη σύνθετη καλλιτεχνική δημιουργία του Θεάτρου και να αξιοποιήσουν τις τεχνικές και τις δυνατότητες που τους παρουσιάζουν το δράμα και το Θέατρο.

Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στη *Δραματοποίηση* ως διδακτική μεθοδολογία, η οποία θα διαθέτει αυτοτέλεια (ως μέθοδος), αλλά και διδακτικό στόχο (ως διδακτική ύλη και μάθημα).

Ανάλογα με την ηλικία και τις απαιτήσεις της τάξης, οι μαθητές μπορεί να έρχονται σε πιο ουσιαστική επαφή με την Ιστορία και τις παραμέτρους της θεατρικής δημιουργίας, γνωρίζοντας σταθμούς και είδη, πρόσωπα και κείμενα από την Παγκόσμια Ιστορία του Θεάτρου και του Πολιτισμού αφού το θέατρο δεν αποτελεί παρά μια από τις πολλαπλές μορφές με τις οποίες εκφράζεται η αισθητική και καλλιτεχνική δημιουργία. Η ενεργός τέλος συμμετοχή τους σε θεατρικές δραστηριότητες και η μετάβασή τους σε θεατρικές αίθουσες για παρακολούθηση παραστάσεων θα πρέπει να αποτελούν ζητούμενα, τα οποία να αξιολογούνται ανάλογα από τους εκπαιδευτικούς, οπότε και όπου αυτό απαιτείται.

Οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκονται να πραγματοποιηθούν με την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στις τάξεις της α'/βάθμιας εκπαίδευσης, την ενδεχόμενη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη, αλλά και γενικότερα την υλοποίηση προγραμμάτων αυτού του τύπου με συστηματικό ή περιστασιακό τρόπο, είναι οι ακόλουθοι:

#### **i. Εκφραστική ικανότητα**

Ενεργοποίηση του ψυχο - πνευματικού δυναμικού και των λανθανόντων γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μικρών μαθητών, δυναμικά εξωτερικευόμενα μέσα από τη σωματική λειτουργία. Η εξατομικευμένη και η ομαδική κίνηση που βασίζεται σε ρυθμό, ο συντονισμός των κινήσεων και η συμβατότητα του εκφερομένου λόγου με τη σωματική έκφραση, αποτελούν ένα ακόμα μέλημα.

Σ' αυτό προστίθεται σταδιακά η γνωριμία με τα εκφραστικά μέσα, τη φωνή, τη μιμική ικανότητα, τις χειρονομίες, με τη βοήθεια των οποίων τα άτομα που μετέχουν στη συγκεκριμένη δράση, αποκτούν επίγνωση του εαυτού τους και συνείδηση της θέσης τους στον περιβάλλοντα χώρο. Παράλληλα, μέσα από την όρχηση και τη μουσική, την ανάπτυξη φαντασιακών σχέσεων και καταστάσεων, το παιδί οδηγείται στη δημιουργία ενός εξωπραγματικού κόσμου, μέσα στον οποίο βρίσκει λυτρωτικό καταφύγιο και διέξοδο διασκεδαστική και παιδαγωγική. Γιατί, αυτός ο παιγνιώδης χαρακτήρας του αυτοσχεδιασμού και της μιμικής έκφρασης δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις οι οποίες όχι μόνο θα προσφέρουν αυτόνομες υπηρεσίες στην ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του ανήλικου, αλλά θα αποτελέσουν και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια περαιτέρω μετεξέλιξη των θεατρικών αυτών δρωμένων, σε θεατρικές καταστάσεις.

Με τη σημασία αυτή, το *Θεατρικό Παιχνίδι* (γιατί περί αυτού ακριβώς πρόκειται) όχι μόνο αποτελεί απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο, δικαιολογημένα εντασσόμενο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αλλά συνθήκη και όρο απαράβατο για μια εξοικείωση του παιδιού με το Θέατρο και μια προετοιμασία μύησης στη σύμβαση του θεατρικού ρόλου.

## ii. Επικοινωνιακή σχέση

Δεν είναι όμως μόνο η ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων που παρέχει το *Θεατρικό Παιχνίδι* στο παιδί. Είναι, ακόμα, η δυνατότητα άμεσης επαφής με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του, η εγκαθίδρυση ουσιαστικών δεσμών και σχέσεων με τους άλλους που μετέχουν στην ίδια διαδικασία, οι βασικές αξίες που δημιουργεί.

Το άτομο συνειδητοποιεί ότι δεν αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος, ότι είναι ένα μέλος σε μια ομάδα, με την οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένο. Η απομάκρυνση κάποιου από αυτήν και η μη συμμόρφωσή του προς τις γενικές επιταγές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της, συνεπάγεται αυτόματα και την αποσάθρωση και τη διάλυσή της.

Κατά συνέπεια, ο μικρός μαθητής αντιλαμβάνεται τη σημασία του οργανωμένου συνόλου, τους μηχανισμούς δράσης του και τις συνθήκες ομαλής έκφρασής του. Υποχρεωμένος εκ των πραγμάτων να μετέχει σε αυτό, αναγκάζεται να ελέγξει τα

στοιχεία εκείνα της προσωπικότητάς του που πιθανόν να επενεργούν αρνητικά, ενώ αντίθετα να ενισχύσει όσα συμβάλλουν στην επιτυχία του κοινού σκοπού.

Η «αυτογνωσία», η συνειδητοποίηση του «εγώ» και του «οι άλλοι», η κοινωνικοποίηση και η βαθμιαία ένταξη στην ομάδα, αποτελούν παιδαγωγικά ζητούμενα που ταυτόχρονα είναι προϊόντα της δραστηριότητας των παιδιών που μετέχουν στο *Θεατρικό Παιχνίδι*, με την προϋπόθεση πάντα της σωστής καθοδήγησης από τον παιδαγωγό που το εμπνυχώνει.

### iii. Δραματική κατάρτιση

Ένας ακόμα ιδιαίτερος στόχος που επιδιώκει η παρουσία του Θεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο (κατεξοχήν στις μεγάλες τάξεις), είναι αυτός που ξεπερνά το μονοσήμαντο επίπεδο της σωματικής έκφρασης και επεκτείνεται σε εκείνο της δημιουργίας ενός δραματικού κειμένου. Πρόκειται για την τέχνη και την τεχνική του *εργαστηρίου γραφής*, τη δημιουργική δηλαδή σύνθεση γραπτού λόγου με βάση τις αρχές και τους κώδικες του δράματος.

Οι μικροί μαθητές, κάτω από την καθοδήγηση του δασκάλου, εξοικειώνονται σταδιακά με τη συγγραφή θεατρικού διαλόγου, ως μορφή γραπτής έκφρασης και, με την πάροδο του χρόνου, οδηγούνται μέχρι το σημείο να παραγάγουν ατομικά ή συλλογικά κείμενα, στηριζόμενα στη δομή του δράματος. Οργανώνουν τη δράση, αναπτύσσουν πολυεπίπεδες συγκρούσεις, προκαλούν δραματικές καταστάσεις και αναδείχνουν χαρακτήρες.

Μέσα από αυτά τα πειραματικά στάδια γραφής, οι μαθητές μνούνται στην τεχνική παραγωγής του δραματικού κειμένου και προετοιμάζονται να προχωρήσουν, με τη συνεργασία πάντα του διδάσκοντα, σε πρωτότυπες δραματικές συνθέσεις. Πολύ πριν από αυτές, όμως, καταλήγουν στη *Δραματοποίηση* κειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας ή άλλων μαθημάτων (Θρησκευτικά, Ιστορία, Φυσική, Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά), αξιοποιώντας τη δυναμική του δράματος στη διδακτική πράξη. Με τη βοήθεια του δραματοποιημένου λόγου, αρχικά και την εισαγωγή και προσθήκη στοιχείων θεατρικότητας (κατανομή ρόλων, αξιοποίηση χώρου, εικαστική πλαισίωση), ανανεώνεται εξολοκλήρου το σύστημα διδασκαλίας και εμπλουτίζεται ο τρόπος παροχής γνώσης με στοιχεία αμεσότητας, παραστατικότητας και βιωματικότητας.

Ως τελική απόληξη αυτής της δραστηριότητας προκύπτει η πρωτότυπη παραγωγή δραματικού λόγου, η οποία προκαλείται είτε από καθημερινά, εμπειρικά στοιχεία, είτε αποτελεί προϊόν σύνθεσης επιμέρους γνωστών κειμένων λόγου (πεζά, ποιητικά, θεατρικά), το οποία δημιουργούν μια συλλογική δημιουργία που ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες της ομάδας.

Σε πιο προχωρημένο ακόμα στάδιο, οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορούν να οδηγηθούν σε μια πρωτότυπη δημιουργία θεατρικού κειμένου, το οποίο απορρέει από ετερόκλητα ίσως στοιχεία, προερχόμενα από έργα διαφορετικών συγγραφέων και εποχών, με το ίδιο όμως μοτίβο, θέμα ή περιεχόμενο (*διακειμενική σύνθεση*).

Κατ' αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένας εσωτερικός διάλογος των μαθητών της σημερινής εποχής, με τις δικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα από τη μια, και τον τρόπο με τον οποίο συνειδήσεις συγκεκριμένων συγγραφέων προσέλαβαν και απέδωσαν διαχρονικά το ίδιο θέμα, από την άλλη.

Ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις παραγωγής δραματικού κειμένου, θα πρέπει να θέσει τα πλαίσια και τις ορίζουσες, που συνιστούν τον καμβά πάνω στον οποίο θα αυτενεργήσουν οι μαθητές, αξιοποιώντας το υλικό που θα τους υποδειχθεί. Αυτό μπορεί να προέρχεται από θεατρικά έργα γνωστών συγγραφέων, από λογοτεχνικά κείμενα, από ιστορικά ντοκουμέντα, απομνημονεύματα ή δημοσιογραφικά κείμενα που σχετίζονται άμεσα με το θέμα.

Ενδεικτικά και μόνο μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση των εθνικών εορτών, ή οποιοδήποτε άλλο κεντρικού ενδιαφέροντος άξονα (η πορεία προς την ωριμότητα, η αγάπη και το μίσος, η ελευθερία και ο θάνατος), ο οποίος δυνατό να αποτελέσει αντικείμενο δραματολογικής επεξεργασίας και συνθήκη, δια της οποίας οι μαθητές θα οδηγηθούν στην πρωτότυπη παραγωγή δραματικού λόγου.

Οι *διακειμενικές* αυτές συνθέσεις, όχι μόνο αποτελούν πεδίο ανάδειξης του ψυχο - πνευματικού δυναμικού των μαθητών, απάντηση στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, αλλά μέθοδο επικοινωνίας και αφομοίωσης πολιτισμικών δεδομένων προγενέστερων εποχών και κοινωνιών, διαχρονικές απαντήσεις σε πανανθρώπινα ζητούμενα.

#### iv Καλλιτεχνικές επιδιώξεις

Αποτελεί το πιο προχωρημένο επίπεδο επαφής των μαθητών με το Θέατρο, το οποίο σε κάποιο βαθμό προϋποθέτει τα προγενέστερα, αλλά τα υπερβαίνει.

Αυτό με τη σειρά του μπορεί να εκληφθεί ως σύνθετη δραστηριότητα, αντίστοιχη με τη διττή φύση του Θεάτρου: Θεωρία και Πράξη, Λόγος και Τέχνη, Κείμενο και Παράσταση, Αισθητική απόλαυση και Παιδαγωγία.

Σε μια πρώτη φάση προϋποθέτει τη γνωριμία των μαθητών με την ίδια τη φύση του Θεάτρου. Το δραματικό κείμενο και τα γνωρίσματά του, την αισθητική και την ιδεολογία του. Τους συντελεστές της θεατρικής παράστασης, τις αρμοδιότητες και τη συμμετοχή τους στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Το κοινωνικό και κοσμικό φαινόμενο, που αποτελεί η παράσταση, την επικοινωνία του με το κοινό και το ρόλο του μέσα στο ευρύτερο πολιτισμικό οικοδόμημα.

Η γνωριμία αυτή των παιδιών με την Ιστορία του Θεάτρου, την εξέλιξή του και τη σημασία του, θα τους επιτρέψει, στη συνέχεια, να προχωρήσουν με μεγαλύτερη επίγνωση στο άλλο βήμα, που είναι η ίδια η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος.

Αυτό μπορεί να γίνεται παράλληλα ή ανεξάρτητα, σε πολλαπλά επίπεδα, ξεκινώντας ως δραστηριότητα εφαρμογής του μαθήματος μέσα στην τάξη, προεκτεινόμενο σε σχετική εκδήλωση έξω από τα πλαίσια του μαθήματος και καταλήγοντας σε σύνθετη συλλογική ενέργεια που καλύπτει όλο το φάσμα του Σχολείου. Η πρώτη περίπτωση είναι η *Δραματοποίηση* και πλήθος άλλες από συναφείς μονοσήμαντες θεατρικές εκδηλώσεις, όπως το *θεατρικό αναλόγιο*, ο *αυτοσχεδιασμός*, η *παντομίμα*, ο *διάλογος*, κ.τ.λ.

Η δεύτερη, ως προέκταση της προηγούμενης, περιλαμβάνει πιο σύνθετες μορφές, όπως το *θεατρικό χάπενινγκ* και το *σκετς*, που μπορεί να παρουσιασθούν ως αποτελέσματα πρακτικής εφαρμογής της διδασκαλίας, οι προεκτάσεις των οποίων ξεφεύγουν από τις διαστάσεις του μαθήματος.

Η τελευταία, πιο σύνθετη και ολοκληρωμένη, είναι η *θεατρική παράσταση*, στην οποία ενδεχομένως μετέχουν όχι μόνο μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων στις οποίες διδάσκεται το μάθημα, αλλά και άλλοι (μικρότεροι ή μεγαλύτεροι). Κατ' αυτόν τον τρόπο το Θέατρο γίνεται το επίκεντρο γύρω από το οποίο αναπτύσσονται οι περισσότερες δραστηριότητες πολιτισμού στο Σχολείο και το μάθημα εκείνο το οποίο συνθέτει, γονιμοποιεί και συνενώνει όλα τα άλλα καλλιτεχνικά και τα μαθήματα πολιτισμού που διδάσκονται στην α'βάθμια εκπαίδευση.

Μια τελευταία παράμετρος της Θεατρικής Αγωγής στην α΄/βάθμια εκπαίδευση είναι αυτή που αναφέρεται στη γνωριμία των μαθητών με τον κόσμο του δράματος και της παράστασης.

Το προχωρημένο αυτό στάδιο, από την ίδια του τη φύση, προϋποθέτει άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, με σχετικά διαμορφωμένο ψυχικό και πνευματικό κόσμο, με κατάλληλες νοητικές υποδοχές και σχετικές γνώσεις, σε τρόπο που να μπορούν να κατανοήσουν και να συγκρίνουν, να γνωρίσουν και να διακρίνουν αισθητικά ρεύματα και θεατρικές τάσεις, είδη θεάτρου και μορφές που καθόρισαν την πορεία του.

Στο επίπεδο αυτό, ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από τη φάση της σωματικής έκφρασης, της επικοινωνιακής σχέσης, της διδακτικής σκοπιμότητας που εξίσου ισότιμα συνυπάρχουν ως στόχοι του μαθήματος και προχωρεί ακόμα περισσότερο, σε μια απόπειρα διανοητικής επαφής των παιδιών με τον κόσμο του Θεάτρου.

Για να πραγματοποιήσει με επιτυχία αυτές τις επιδιώξεις του, θα πρέπει να αντλήσει πληροφορίες και υλικό από τη σχετική βιβλιογραφία, να ανακαλέσει στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες από την παρακολούθηση αντίστοιχων παραστάσεων, από την επικαιρότητα της εποχής (θεατρικές κριτικές και σχόλια στον τύπο, κοσμική κίνηση). Θα βοηθηθεί όμως ακόμα από την αξιοποίηση τυχόν υπάρχοντος εποπτικού υλικού (cd-rom, κασέτες video, διαφάνειες, κ.τ.λ.). Με τη βοήθεια αυτών των στοιχείων θα προσπαθήσει να κάνει κοινωνούς τους μαθητές του στην Τέχνη του Θεάτρου, στη μαγεία της παράστασης, στην αυτοδυναμία του κόσμου του Θεάματος.

Παράλληλα θα τους μεταβιβάσει γνώσεις και πληροφορίες, θα τους φέρει σε επαφή με αξίες και ιδανικά, με τρόπους συμπεριφοράς και κοινωνικά πρότυπα που ίσχυαν σε προγενέστερες ιστορικές εποχές, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν μια διαχρονική και διαπολιτισμική συνείδηση.

Τέλος, να τους ευαισθητοποιήσει γύρω από θέματα σκηνικής έκφρασης και παρουσίας του θεάματος, συμμετοχής του κοινού σε αυτό και σχέσης του με το γενικότερο κοινωνικό σύνολο, ευνοώντας την αγωγή και την παιδεία που θα τους αναδείξει, στη συνέχεια, σε καλούς θεατές, ευαίσθητους δέκτες της Τέχνης γενικότερα και αυτοδύναμες προσωπικότητες με δυνατότητα κρίσης και κριτικής των αισθητικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών γεγονότων.

## ν. Διδακτικές προσεγγίσεις

Με δεδομένο το επίπεδο στο οποίο αναφέρεται κάθε φορά το συγκεκριμένο μάθημα, η διδασκαλία και η γενικότερη παρουσία του δομείται ανάλογα.

Στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ουσιαστικά δεν πρόκειται για διδασκαλία, άρα ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο τα στοιχεία του νέου αντικειμένου.

Πρόκειται, κατά βάση, για το καθαρά κινησιολογικό, εκφραστικό και μορφολογικό περιεχόμενο του Θεάτρου. Τις δυνατότητες δημιουργίας ενός *ρόλου*, δια του οποίου οι μικροί μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με τις εκφραστικές τους δυνατότητες, με τρόπο εξωτερίκευσης του εσωτερικού τους κόσμου, επικοινωνίας με τους άλλους και σχηματισμού πρωτογενών θεατρικών καταστάσεων. Στη φάση αυτή, ο ρόλος του παιδαγωγού περιορίζεται απλά να ελέγξει διακριτικά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών, να οργανώσει σωστά και συμμετρικά τη δράση, να ενισχύσει την συμμετοχικότητα καθενός από τα μέλη της ομάδας σ' αυτή, να χειραγωγήσει και να διοχετεύσει σωστά το δυναμικό της.

Σε καμιά όμως περίπτωση οι αρμοδιότητές του δεν ξεφεύγουν από το ρόλο του *εμπνευστή* και δεν εμπεριέχουν στοιχεία *ex cathedra* διδασκαλίας με διορθωτικό και διδακτικό περιεχόμενο.

Η οποιαδήποτε διανοητική στόχευση, αποτελεί έμμεσο αποτέλεσμα, το οποίο πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι και τη γενικότερη ψυχο - πνευματική ενεργοποίηση των παιδιών.

Η πρώτη αυτή επαφή και γνωριμία των μικρών μαθητών με τον κόσμο του Θεάτρου, σταδιακά εμπλουτίζεται με περισσότερα, πιο συγκροτημένα στοιχεία και ενισχύεται με πιο σαφείς επιδιώξεις οι οποίες συναρτώνται με τη ηλικιακό και μαθησιακό τους επίπεδο, σε σχέση πάντα με τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές διδασκαλίας των μαθημάτων στην οικεία τάξη.

Ενδεικτικά λοιπόν μπορούμε να αναφέρουμε ότι πρωταρχικές επιδιώξεις και μέσα επαφής των παιδιών με το Θέατρο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο / η νηπιαγωγός και ο δάσκαλος / η δασκάλα, είναι οι σωματικές τεχνικές της κίνησης και του ρυθμού, της ισορροπίας και της επαφής με τα άλλα μέλη της ομάδας. Είναι ακόμα η παραγωγή φωνής, η σωστή εκφορά και άρθρωση του λόγου, που οδηγεί στο διάλογο και την ομιλία με βάση αντιθετικά ζεύγη όπως *κραυγή vs ψίθυρος, γέλιο vs κλάμα*.

Είναι η γενικότερη αντιπαράθεση δυνατών ψυχικών καταστάσεων και συναισθημάτων, όπως *χαρά vs λύπη, ηρεμία vs νευρικότητα, ανθρώπινων τύπων όπως ευγενής vs αγενής, πρωτεουσιάνος vs επαρχιώτης*, τα χαρακτηριστικά των οποίων καλούνται να μορφοποιηθούν κατά την κρίση και τις εκφραστικές τους δυνατότητες οι μαθητές. Κατ' αυτό τον τρόπο, προοδευτικά δημιουργείται η έννοια του *θεατρικού αυτοσχεδιασμού* και εισάγεται η παράμετρος του *ρόλου*, στοιχεία που με τη σειρά τους, στη συνέχεια, θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της θεατρικότητας και της θεατρικής σύμβασης, ως συνθήκες του Θεάτρου.

Στο επίπεδο αυτό ο παιδαγωγός - εμπνευστής απέχει σταθερά από τη δυναμική παρέμβαση στην ομάδα και την τροποποίηση της έκφρασης των παιδιών, με βάση τις δικές τους προδιαγεγραμμένες αντιλήψεις για το *σωστό* και το *λάθος*. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό, ότι αυτή η μορφή θεατρικής έκφρασης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί με διανοητικά / γνωσιακά κριτήρια του τύπου *σωστού / λάθους*, αλλά μόνο με παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά δεδομένα του τύπου *αυταρχικό / αντιαυταρχικό, ευχάριστο / δυσάρεστο, δημιουργικό / διαλυτικό*. Στόχος του μαθήματος δεν είναι η μόρφωση, ούτε η διδασκαλία, αλλά η ψυχαγωγία, η διασκέδαση, η διαπαιδαγώγηση, όπως αυτή συντελείται και με τα υπόλοιπα μαθήματα του *Αναλυτικού Προγράμματος*.

Σε ένα ανώτερο επίπεδο, που μπορεί να συνδυαστεί με τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, η διδακτική μεθοδολογία ξεπερνά αυτή τη μορφή και εμπλουτίζεται με στοιχεία καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και διανοητικής δημιουργίας.

Πρόκειται κατά βάση για την εισαγωγή και περαιτέρω ανάπτυξη της *Δραματοποίησης* (η οποία ενδεχομένως μπορεί και να προϋπάρχει). Το *εργαστήριο γραφής*, ως συνισταμένη κοινής επένεργειας της δημιουργικής συνείδησης των μαθητών, υπό την καθοδήγηση και πιθανή συμμετοχή του διδάσκοντα, έρχεται να προστεθεί, υλοποιώντας τις τεχνικές και τις αρχές του δράματος που πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές ύστερα από σχετική διδασκαλία. Με τη *Δραματοποίηση* προκαλείται η παραγωγή ενός δραματικού κειμένου από μεταγραφή άλλου ή άλλων που προϋπάρχουν, σύμφωνα με τους κώδικες και τις τεχνικές του δράματος, και στη συνέχεια αναπτύσσεται η *σκηνική μορφοποίησή* του μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με αντίστοιχη δημιουργία των συντεταγμένων της θεατρικής παράστασης (ρόλος, υποκριτές, χώρος, εικαστική πλαισίωση). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει μιλήσει στα παιδιά για τις βασικές έννοιες και παραμέτρους του Θεάτρου (ηθοποιός, σκηνοθέτης, σκηνογράφος, σκηνικός χώρος, κ.τ.λ.) και να έχει βεβαιωθεί



ότι κατανόησαν και εμπέδωσαν την ιδιαιτερότητα αυτής της μορφής καλλιτεχνική δημιουργία.

Για να γίνει αυτό, ο διδάσκων μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιήσει περισσότερα μέσα με εποπτικό και βιωματικό χαρακτήρα, τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα βασικά γνωρίσματα του είδους. Ως τέτοια μπορούμε να θεωρήσουμε τη χρήση πολυμέσων στη διδασκαλία του, την αξιοποίηση αρχείου ταινιών video από θεατρικές παραστάσεις ή συνεντεύξεις με ανθρώπους του Θεάτρου, όπως επίσης την προβολή διαφανειών και την ακρόαση μαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων από θεατρικά έργα. Περισσότερο όμως απ' αυτά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενεργοποιήσει τους μαθητές του να μεταβούν ως σύνολο ή ατομικά με την οικογένειά τους στο Θέατρο, να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις, τις οποίες, στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα συζητήσουν θα σχολιάσουν και θα κρίνουν. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εμπεδώσουν τη θεωρητικά παρεχόμενη σε αυτούς γνώση και θα έρθουν σε άμεσα προσωπική επαφή με το αντικείμενο του μαθήματός τους, αποκτώντας, τελικά, δυνατότητες να το προσεγγίσουν δημιουργικά οι ίδιοι ως δημιουργοί, συμμετοχοί (με ποικίλες ιδιότητες) σε θεατρικές παραστάσεις που δίνονται στο Σχολείο απ' αυτούς και γι αυτούς και τους συμμαθητές τους.

Στο επίπεδο αυτό, ενδιαφέρει επίσης και η επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά θεατρικά έργα, παιδαγωγικά κατάλληλα για τη συγκεκριμένη ηλικία. Ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στις προτάσεις του υπάρχοντος εγχειριδίου, αλλά και αυτενεργώντας σε κάποιο βαθμό, επιλέγει αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα δραματικών κειμένων από το ελληνικό και το παγκόσμιο ρεπερτόριο, τα οποία επιχειρεί να παρουσιάσει στην τάξη του με την πρέπουσα παιδαγωγική και θεατρολογική προσέγγιση.

Μπορεί ακόμα να προτρέψει τους μαθητές του να προχωρήσουν, με δικές του υποδείξεις και φυσικά την απαραίτητη βοήθεια, σε πρωτότυπη *διακειμενικού χαρακτήρα σύνθεση*, που να αντιπροσωπεύει τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις των σημερινών μαθητών, ενδεικτικά της αναφορικότητας του Θεάτρου στο σύγχρονο θεατή.

Τέλος, αξιολογη θέση στη διδασκαλία κατέχει η γνωριμία των μαθητών με πρόσωπα, σταθμούς, γεγονότα και καταστάσεις από την παγκόσμια Ιστορία του Θεάτρου, που παρέχουν πολύτιμο πληροφοριακό υλικό απαραίτητο για την ευρύτερη καλλιέργεια και παιδεία, που αποτελεί ζητούμενο του μαθήματος.

Ως κορυφαία, κατά συνέπεια, εκδήλωση της *Ειδικής Διδακτικής* του νέου αντικειμένου, είναι η φροντίδα που δίνει ο δάσκαλος / δασκάλα να αποκτήσουν οι μαθητές τους ουσιαστική θεατρική παιδεία. Να γνωρίσουν διανοητικά, να αισθανθούν συναισθηματικά, να βιώσουν εμπειρικά τις ποικίλες παραμέτρους του θεατρικού φαινομένου.

Μέσα από το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό, τη *Δραματοποίηση* και το δρώμενο, με την κατάκτηση των εκφραστικών τους μέσων, την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές του δράματος και της σκηνικής πράξης, μπορούν να οδηγηθούν στο να παραγάγουν οι ίδιοι ολοκληρωμένο καλλιτεχνικό προϊόν, ως αποτέλεσμα της δημιουργικής επαφής τους με το αντικείμενο διδασκαλίας και της σωστής επενέργειας του ρόλου του παιδαγωγού - καλλιτέχνη.

Κατά συνέπεια ο / η νηπιαγωγός στα πρώτα στάδια και ο δάσκαλος / η δασκάλα στα πιο προχωρημένα, που θα κληθούν να υλοποιήσουν τις προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος, θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την ευρύτερη σκοπιμότητα ένταξης του Θεάτρου στο Πρόγραμμα Σπουδών και να εφαρμόζουν με παιδαγωγική ευαισθησία και καλλιτεχνική διάθεση τις αρχές και τους στόχους του.

Στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δεν τίθεται θέμα αξιολόγησης των μαθητών, αφού η σκοπιμότητα ύπαρξης του μαθήματος είναι διαφορετική. Αλλά και στις τελευταίες τάξεις αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης, η αποτίμηση της συμμετοχής και της προόδου των μαθητών, δεν μπορεί να γίνει με παραδοσιακά κριτήρια αξιολόγησης. Αυτό θα πραγματοποιείται με τρόπο έμμεσο και διακριτικό, ο οποίος, χωρίς να αποθαρρύνει ή να αποτρέπει τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στις ποικίλες εκφράσεις της διδασκαλίας και εφαρμογής του Θεάτρου στην τάξη, θα ενισχύει τις πρωτοβουλίες και τα ενδιαφέροντα κάποιων, ή ακόμα θα επιβραβεύει τις ιδιαίτερες κλίσεις και την προσπάθεια άλλων.

Με δεδομένο ότι το νέο αντικείμενο δεν αποτελεί γνωστικό πεδίο αλλά τρόπο έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών, παιδαγωγική και καλλιτεχνική δραστηριότητα που έρχεται να προστεθεί στις ήδη υπάρχουσες, να τις ενοποιήσει (ενδεχομένως) και να τις πλαισιώσει (το Θέατρο ως συνισταμένη όλων των Τεχνών), θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι απαιτήσεις και τα ζητούμενα της διδασκαλίας του διαφέρουν. Επιδιώκεται δηλαδή εξίσου οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν, όσο και να έρθουν σε επαφή με μια ιδιαίτερη κατηγορία λόγου, να τη χρησιμοποιήσουν για διδακτικούς σκοπούς, αλλά και για παραγωγή καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Να γνωρίσουν τις

παραμέτρους του Θεάτρου και την ύπαρξή του στο πέρασμα του χρόνου, αλλά και να μετράσουν στη δημιουργία παρόμοιων εκφραστικών δραστηριοτήτων.

Η τελική κρίση και βαθμολόγησή τους, επομένως, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με παραδοσιακού τύπου αξιολογικά κριτήρια, αλλά με βάση τα νέα δεδομένα που απορρέουν από τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απορρίπτεται ή εξοβελίζεται κάθε μέσο διανοητικής επαφής με το μάθημα, άρα οι δυνατότητες κριτικής της αφομοίωσης και της γνώσης των παραμέτρων του από τους μαθητές, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από γραπτά ή προφορικά τεστ και άλλες δοκιμασίες παιδαγωγικά έγκυρες, ο διδάσκων οφείλει να χρησιμοποιήσει και άλλα κριτήρια αξιολόγησης. Αυτά είναι η συμμετοχικότητα του μαθητή στη διαδικασία του μαθήματος, η συμβολή του στην παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος, η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας με βάση τους διδασκόμενους θεατρικούς κώδικες, το επίπεδο των ιστορικών και θεωρητικών του γνώσεων για το αντικείμενο, η ενεργός συμμετοχή του σε παρόμοιες εκδηλώσεις της τάξης και του Σχολείου, η ικανότητα κριτικής στην τρέχουσα θεατρική επικαιρότητα, η γενικότερη καλλιέργεια και ευαισθησία του στις τέχνες και το Θέατρο ειδικότερα, κ.τ.λ.

Στηριζόμενος σε τέτοιες ενδείξεις, ο εκπαιδευτικός θα προβεί στην αξιολόγηση των μαθητών του, ενισχύοντας τη διάθεσή τους για επαφή με το μάθημα και υλοποιώντας έμπρακτα το βασικό στόχο της εισαγωγής και διδασκαλίας του στο Σχολείο: την ψυχο - πνευματική καλλιέργεια και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Κατά συνέπεια η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι να ενεργοποιήσει τα μέλη της ομάδας, να δραστηριοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, δίνοντας ευκαιρίες και δυνατότητες, κατά περίπτωση σε μια τέτοια ή διαφορετική συμμετοχή, ανάλογα με τις κλίσεις, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Άλλος, δηλαδή, μπορεί να έχει περισσότερο εκφραστικές - υποκριτικές δυνατότητες και η συμμετοχή του να γίνεται ουσιαστική σ' αυτό το επίπεδο, άλλος να έχει συγγραφικές ικανότητες και η δραστηριοποίησή του να είναι περισσότερο αποτελεσματική στην παραγωγή δραματικού λόγου, άλλος τέλος στην απομνημόνευση πληροφοριών, γεγονότων και στοιχείων και την αναπαραγωγή τους με τρόπο δημιουργικό, υπό μορφή προφορικής ή γραπτής εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί αυτές τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και να τις αξιοποιήσει στο έπακρο, εντάσσοντάς τις οργανικά στους γενικότερους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος που έχουν λεπτομερειακά καταγραφεί.

Οφείλει ακόμα να προσαρμόσει τον τρόπο διδασκαλίας του στις απαιτήσεις του μαθήματος. Να συμμορφωθεί κατεξοχήν με τις συνθήκες και προϋποθέσεις της θεατρικής έκφρασης, την οποία (υποτίθεται ότι) διδάσκει. Κατά συνέπεια ο εμπλουτισμός της διδακτικής του με στοιχεία θεατρικότητας, όπως είναι οι υποκριτικοί κώδικες του ηθοποιού, αποτελούν απαραίτατες συνθήκες. Ο νηπιαγωγός και ο δάσκαλος, στις μικρές κατεξοχήν τάξεις του Δημοτικού, οφείλουν να οικειοποιούνται τους φωνητικούς, εκφραστικούς και κινησιολογικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί στο θέατρο, προκειμένου να ενεργοποιήσουν τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των μικρών μαθητών τους. Να διεγείρουν τη φαντασία τους, να συγκινήσουν τις ευαισθησίες τους, να προκαλέσουν την προσοχή τους, που στη συνέχεια θα επιφέρουν τη συμμετοχή στο μάθημα, την ενεργοποίηση του ψυχο - πνευματικού δυναμικού τους, τη μιμητική τους πράξη και τελικά την έμμεση και διακριτική πραγμάτωση των παιδαγωγικών στόχων. Στο ηλικιακό αυτό επίπεδο, η Θεατρική Παιδεία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως διδασκόμενο μάθημα, αφού λειτουργεί ως ευχάριστη ψυχαγωγική και διασκεδαστική απασχόληση πολιτιστικών δραστηριοτήτων των παιδιών.

Όσο όμως το ηλικιακό επίπεδο μεγαλώνει και σταδιακά οδηγούμαστε στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, νέοι παράγοντες υπεισέρχονται. Ο δάσκαλος δεν αποποιείται τον ιδιαίτερο διδακτικό ρόλο με τον οποίο έχει επιφορτισθεί, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της διδασκαλίας του. Σε αυτήν όμως εισάγει βαθμιαία στοιχεία γνωσιακά και θεωρητικά, η προσέγγιση στα οποία απαιτεί όχι μόνο εκφραστικές και καλλιτεχνικές, αλλά και διανοητικές αρετές. Κατ' αυτό τον τρόπο το αντικείμενο μετατρέπεται σε διδασκόμενο μάθημα, το οποίο στηρίζεται σε σχετικά εγχειρίδια με διδακτέα ύλη και προτάσεις ερμηνείας, τις οποίες θα αξιοποιήσουν κατά τη βούλησή τους οι εκπαιδευτικοί. Θα επιχειρήσουν λοιπόν μια σύνθετη προσέγγιση στο μάθημα, που θα συνταιριάζει αρμονικά τα γνωσιακά με τα καλλιτεχνικά στοιχεία, επιτρέποντας την αντίστοιχη ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της δραστηριοποίησής τους και στους δύο τομείς, προκειμένου να οδηγηθούν σε μια τελική αντικειμενική αξιολόγησή τους.

## II. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΓΥΜΝΑΣΙΟ

### ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΒΙΩΜΑ – ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Ο σκοπός της εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο συνοψίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιών που ρυθμίζει κανονιστικά την παρούσα και μελλοντική συμπεριφορά των μαθητών.
- Διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντά τους και κατάκτηση γνώσεων και πληροφοριών που συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων και καταστάσεων θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα.
- Απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών που αναδείχνουν τα νέα άτομα σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ικανές να ενσωματωθούν με επιτυχία στο κοινωνικό σύνολο, με ισόρροπη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη.
- Συνειδητοποίηση των κλίσεων, δυνατοτήτων και λανθανόντων ενδιαφερόντων τους, που θα επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν κατάλληλα το επάγγελμα που τους ταιριάζει και να αναδειχθούν στον τομέα της δραστηριότητας με την οποία θα ασχοληθούν.
- Γνωριμία με την Τέχνη και τις ποικίλες μορφές πολιτιστικής έκφρασης, διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων, απόκτηση ικανοτήτων κρίσης και εκτίμησης των έργων Τέχνης, ευαισθητοποίηση στην καλλιτεχνική έκφραση και αντίστοιχη παραγωγή πρωτότυπων έργων.

Για μια ακόμα φορά στην υπάρχουσα πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι η παράμετρος της ευαισθητοποίησης προς τις Τέχνες, η ψυχική καλλιέργεια των μαθητών και η ανάδειξη των λανθανόντων καλλιτεχνικών τάσεων και διαθέσεων τους, παραμένουν ανενεργές, εξαιτίας της υπερβολικής έμφασης που δίνεται στο γνωσιο - θεωρητικό μέρος των εκπαιδευτικών στόχων στο Γυμνάσιο, αλλά και σε ολόκληρο το σύστημα παροχής σχολικής παιδείας γενικότερα.

Μέσα στα πλαίσια της σπειροειδούς ανέλιξης της γνώσης και του μαθητοκεντρικού συστήματος εκπαίδευσης των νέων, η έμφαση στα μαθήματα Τέχνης και Πολιτισμού αποτελεί μια νέα πραγματικότητα που κάνει ολοένα και πιο επιτακτικά αναγκαία την παρουσία της στο *Πλαίσιο Σπουδών* της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επικεντρώνοντας τις γενικές αυτές διαπιστώσεις στην εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής και Παιδείας στο Γυμνάσιο, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διδακτική (

όποτε αυτή παρέχεται ως δυνατότητα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα), αλλά και γενικότερη αξιοποίηση του Θεάτρου, ενισχύονται με παραμέτρους οι οποίες ανταποκρίνονται στα ζητούμενα της μάθησης που αντιστοιχούν σε αυτό το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος., συγκλίνοντας στη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που μπορούμε να αποκαλέσουμε ‘*Πάμμουσo Παιδαγωγία*’. Οι μαθητές έχοντας ήδη αποκτήσει μια πρώτη επαφή και γνωριμία με το Θέατρο στις καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές παραμέτρους του από το Δημοτικό, ευαισθητοποιημένοι στις τεχνικές του δράματος, με απόθεμα εμπειριών στην πρακτική εφαρμογή του Θεάτρου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη, μέσα από τη *Δραματοποίηση*, με κατάρτιση και ικανότητες στη σωματική έκφραση και κίνηση, μέσα από το *Θεατρικό Παιχνίδι*, και τέλος με σχετικές γνώσεις σε επίπεδο ιστορικής γνωριμίας με το αντικείμενο, είναι έτοιμοι να εμβαθύνουν περισσότερο σε άλλες, πιο ουσιαστικές παραμέτρους του Θεάτρου.

Η Θεατρική Αγωγή στο Γυμνάσιο στοχεύει στην παροχή γενικών και ειδικών γνώσεων περί Θεάτρου στους μαθητές, τη δημιουργική ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσα από τη χρήση του δραματικού λόγου και τη σωματική έκφραση, στη διαμόρφωση αισθητικής αντίληψης και κριτηρίων που θα πρέπει να έχουν τόσο ως δημιουργοί, όσο και ως αποδέκτες του καλλιτεχνικού προϊόντος (θεατρικό έργο - παράσταση). Στοχεύει ακόμα στη γνώση της ιστορίας των ιδεών και των αισθητικών τάσεων στο χώρο του Θεάτρου, που καθόρισαν το δυτικό πολιτισμό, στη συνειδητοποίηση της έννοιας του θεατρικού ρόλου, στην ανάπτυξη μιας συλλογικής καλλιτεχνικής δημιουργίας (θεατρική παράσταση) και την ανανέωση του προγράμματος διδασκαλίας με την ενεργό διασύνδεση του Θεάτρου με τα άλλα μαθήματα Τέχνης και Πολιτισμού.

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία του μαθήματος , αλλά και η γενικότερη αξιοποίησή του με την μορφή του δράματος, επιδιώκει την απόκτηση δυνατοτήτων ανάλυσης του δραματικού λόγου, την παραγωγή δραματικού κειμένου και την αξιοποίηση των κωδίκων του στη διδασκαλία των μαθημάτων, γεγονός που ανανεώνει τις παραδοσιακές μεθόδους με νέες βιωματικού και διαδραστικού χαρακτήρα. Επιτρέπει ακόμα τη γνωριμία των μαθητών με τις μορφές και τα είδη θεατρικής έκφρασης που καλλιεργήθηκαν από την αρχαιότητα και την Αναγέννηση μέχρι τις μέρες μας, γεγονός που ευνοεί την απόκτηση και ενίσχυση της ιστορικής και διαπολιτισμικής συνείδησης και μνήμης. Παράλληλη επιδίωξη αποτελεί η γνωριμία των μαθητών με

τους επιμέρους συντελεστές και παράγοντες της θεατρικής παράστασης, η κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει καθένας από αυτούς στο τελικά από το θεατή προσλαμβανόμενο αισθητικό αποτέλεσμα και η ουσιαστική επαφή τους με τον κόσμο του θεάτρου και θεάματος.

Η εισαγωγή επομένως στις τεχνικές της παράστασης, στην ανάλυση και κριτική του σκηνικού θεάματος και τη διασύνδεση του Θεάτρου με τις άλλες Τέχνες, αποτελούν επίσης αξίες που θα περιλαμβάνονται στα σχετικά εγχειρίδια και θα διδάσκονται στους μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

Ειδικότερα, η παρουσία του θεάτρου στο Γυμνάσιο θα πρέπει να καταδεικνύει την ιδιαιτερότητα του δραματικού κειμένου (σε σχέση με τα άλλα είδη εντέχνου λόγου) και την επισήμανση των βασικών ιστορικών περιόδων από τις οποίες πέρασε το θέατρο στην εξέλιξή του από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Θα πρέπει ακόμα να αναλύει την έννοια του *ρόλου* και τις δυνατές σκηνικές ερμηνείες του, τη διαδικασία οργάνωσης της θεατρικής παράστασης και τη γνωριμία του μαθητή με την τέχνη του ηθοποιού. Θα αναλύονται τέλος τα διάφορα είδη δράματος και Θεάτρου, θα επισημαίνονται οι βασικοί τρόποι έκφρασης που έλαβε το Θέατρο διαχρονικά με τη μεσολάβηση του ρόλου του σκηνοθέτη, όπως επίσης η σχέση του με την κοινωνία στο σύνολό της.

Αυτές οι ιστορικές και θεωρητικές γνώσεις, αναλυόμενες τεκμηριωμένα και επιμεριζόμενες αναλογικά και στις τρεις γυμνασιακές τάξεις, θα πρέπει να επιδιώκουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και να συνοδεύονται από αντίστοιχες δραστηριότητας πρακτικής μορφής, άμεσα συναπτόμενες προς τη διττή θεωρητική και εφαρμοσμένη φύση του Θεάτρου ως μορφή γραπτού εντέχνου λόγου, αλλά και σύνθετη παραστατική τέχνη. Η επιδίωξη επομένως θεωρητικής υποδομής και ιστορικής γνώσης για πρόσωπα, πράγματα και γεγονότα που συνδέονται με την παρουσία του Θεάτρου στο σύνολο της πολιτισμικής δημιουργίας του δυτικού κόσμου θα πρέπει να συνοδεύεται επίσης και από άλλα στοιχεία.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι σύγχρονοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με πολιτισμικά πρότυπα και αξίες προγενέστερων εποχών, να μάθουν να απολαμβάνουν και να αξιολογούν κριτικά το θεατρικό φαινόμενο. Να συνειδητοποιήσουν τη θέση του Θεάτρου μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι μιας εποχής και να αντιληφθούν την έννοια της υποκριτικής και της σκηνοθεσίας. Να γνωρίσουν ακόμα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου και να συνειδητοποιήσουν το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης μορφής τέχνης.

Επειδή όμως το πρακτικό μέρος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας, θα πρέπει να παρουσιάζεται και να δίνεται έμφαση εξίσου και σε μια βιωματική, εφαρμοσμένη αντιμετώπιση του θεάτρου μέσα στην τάξη και έξω από αυτή.. Θα υπάρχουν επομένως προτάσεις εφαρμογής, οι οποίες θα δομούνται ιεραρχικά από απλούστερες σε πιο σύνθετες μορφές, εκφράζοντας αντιπροσωπευτικά διαστάσεις της θεατρικής δημιουργίας.

Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε αρχικά την εκγύμναση των εκφραστικών μέσων των μαθητών (φωνή, σώμα, κίνηση) προκειμένου να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να υλοποιήσουν τον προτεινόμενο θεατρικό ρόλο τους, αλλά και η γενικότερη σωματική έκφραση, που ξεπερνά τα όρια του φωνητικού λόγου και απελευθερώνει τα άτομα που εμπλέκονται με τη διαδικασία απόδοσης του ‘ρόλου’.

Η αξιοποίηση των τεχνικών του δράματος, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί διεξοδικά σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μια ακόμα έκφραση παρόμοιων δραστηριοτήτων, που μπορεί να οδηγήσει και σε πρωτότυπη δραματουργική, *διακειμενική* σύνθεση. Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας με τη προβολή διαφανειών και ταινιών *video*, αποτελεί επίσης τρόπο πρακτικής επαφής των μαθητών με το Θέατρο, που ενισχύεται ουσιαστικά με την ενεργό μετάβαση και συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις.

Ένας επιπλέον εξαιρετικά ενδιαφέρον τομέας είναι η παρώθηση των μαθητών να αυτενεργήσουν και να προχωρήσουν σε δημιουργίες, άμεσα σχετιζόμενες με τη θεατρική παράσταση (*σκετς, χάπενινγκ, διάλογοι, θεατρικό αναλόγιο*, κ.τ.λ.), αλλά και τη σωματική έκφραση και κίνηση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, για εκπαιδευτικούς ή καθαρά ψυχαγωγικούς λόγους.

Σε μια πιο ολοκληρωμένη μορφή μπορεί ακόμα να γίνει λόγος για διδασκαλία από μέρους των εκπαιδευτικών, τεχνικών υποκριτικής και θεατρικών κωδίκων, που είναι γνωστοί από μορφές θεάτρου όπως η *Commedia dell' arte*, ενώ τέλος να γίνουν αναλύσεις θεατρικών παραστάσεων και έργων με έμφαση στα σκηνικά και σκηνοθετικά προβλήματα που δημιουργεί η απόδοση ενός δραματικού κειμένου.

Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τη διδασκαλία του μαθήματος θα προσαρμόσουν ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας τους στις απαιτήσεις του μαθήματος, φροντίζοντας εξίσου με τη θεωρητική τους κατάρτιση και την εκφραστικότητα και αμεσότητα της παρουσίασης των γνώσεών τους. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη χρήση του εποπτικού υλικού και των πολυμέσων (*cd-rom*) που θα τεθούν στη διάθεσή τους, προκειμένου να γίνει παραστατική και άμεσα κατανοητή η διδασκαλία



τους από τους μαθητές. Με την αξιοποίηση, τέλος, της υπάρχουσας θεατρικής επικαιρότητας και τη διασύνδεση του μαθήματος με τα άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα, στοχεύεται και κατακτάται η αναφορά της παρεχόμενης από το Σχολείο γνώσης με τις ανάγκες και αναζητήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και δίνεται ο χαρακτήρας της χρησιμότητας και της επικαιρότητας στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ως ειδικότερες επιμέρους επιδιώξεις της διδασκαλίας του μαθήματος στις τρεις γυμνασιακές τάξεις, μπορούμε να θεωρήσουμε τις ακόλουθες:

#### **i. Εκφραστικές επιδιώξεις**

Βελτίωση και ενδυνάμωση των εκφραστικών μέσων που έχουν σχετικά γίνει αντιληπτά και έχουν κατακτηθεί από την προγενέστερη εμπειρία των μαθητών. Η διάθεση επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, που αποτελούν ένα από τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος, έχουν σχεδόν ολοκληρωθεί μέσα από το *Θεατρικό Παιχνίδι* και τη *Δραματοποίηση*.

Στην παρούσα φάση δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη καθαρά θεατρικών τρόπων έκφρασης, με έμφαση στα στοιχεία υποκριτικής και σκηνοθεσίας της συλλογικής δραστηριότητας που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, με τη βοήθεια και καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Οι μαθητές ασκούνται στον τρόπο εκφοράς του λόγου, με ειδικές ασκήσεις και απλά μαθήματα ορθοφωνίας που στοχεύουν όχι στην υπερδιόρθωση της, πιθανόν, όποιας ιδιοματικής προφοράς τους, αλλά στη βελτίωση εκφοράς του λόγου και τη σωστή γλωσσική επικοινωνία. Ακόμα, γνωρίζουν και συνειδητοποιούν τους κώδικες της μιμικής έκφρασης, της απόδοσης δηλαδή συναισθημάτων και ψυχικών καταστάσεων, μέσα από αλλοιώσεις και μετατροπές που συνειδητά προκαλούν στη φυσιολογική παρουσία τους με μορφασμούς, στρεβλώσεις και αλλαγές στον τρόπο απόδοσης των σκέψεων και κρίσεων τους. Αν σε αυτά προστεθούν και οι κινησιολογικές μετατροπές, οι σκόπιμες δηλαδή και εμπρόθετες διαφοροποιήσεις στην κίνηση των μελών του σώματός τους και τη γενικότερη μετακίνηση τους στο χώρο, τότε γίνεται αντιληπτό όλο το φάσμα των κωδικών της υποκριτικής, στους οποίους σταδιακά μυείται ο μαθητής.

Χωρίς να στοχεύει στη δημιουργία μιας συνείδησης *ηθοποιού*, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα, γνωρίζοντας τα στοιχεία της υπόκρισης και τα δεδομένα της σκηνικής παρουσίας του ηθοποιού, προσανατολίζει κατάλληλα τις ενέργειες των

μαθητών και τους εκγυμνάζει ανάλογα, στοχεύοντας να επιτρέψει την ανάδειξη των όποιων λανθανόντων εκφραστικών ικανοτήτων τους.

Με τη βοήθεια αυτών των στοιχείων, οι μαθητές οδηγούνται στη βαθμιαία ανάπτυξη θεατρικών αυτοσχεδιασμών, την υποστήριξη θεατρικών αναλογιών και την παραγωγή θεατρικών διαλόγων μέσα στα πλαίσια του μαθήματος κατά τη διάρκεια της ώρας διδασκαλίας, που εμπλουτίζουν το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης, ανανεώνουν τον τρόπο προσέγγιση στο γνωστικό αντικείμενο και συμβάλλουν στη δημιουργία νέων επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων - διδασκομένων.

## ii. Δραματικές ικανότητες

Στο επίπεδο αυτό, η προγενέστερη εμπειρία αποτελεί εξίσου προϋπόθεση. Η *Δραματοποίηση* κειμένων μέσα από τα εργαστήρια γραφής, η συνειδητοποίηση του τρόπου προσέγγισης και της μεθόδου ανάλυσης του δραματικού έργου, η γνωριμία με τις βασικές τεχνικές του δράματος και η αξιοποίησή τους στη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων στο Δημοτικό, συνιστούν συνθήκες απαραίτητες για την ολοκλήρωση των ίδιων καταστάσεων σε πιο εξελιγμένη μορφή, στο Γυμνάσιο.

Πρόκειται, ουσιαστικά, για τεχνικές συγγραφής δραματικού κειμένου που ατομικά ή συλλογικά, αυθόρμητα ή καθοδηγούμενα, προκύπτει στις τάξεις αυτού του επιπέδου εκπαίδευσης, ως προϊόν ειδικής εφαρμογής των παραμέτρων διδασκαλίας του μαθήματος.

Οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τον διδάσκοντα, ή αυτενεργώντας, καταλήγουν στη δημιουργία μιας σύνθεσης κειμένων από διαφορετικά έργα, με διαφορετική αισθητική ή ιδεολογία, τα οποία όμως ενοποιούνται κάτω από ένα γενικό άξονα που τους έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό, ως πρόταση εργασίας.

Ενδεικτικά λοιπόν, μπορούν να θεωρήσουμε μια τέτοια *διακειμενική σύνθεση*, θέματα όπως *Πορεία προς την ενηλικίωση*, *Ο νέος και ο αγώνας για την ελευθερία*, *Ο μύθος και η αλήθεια*, *Ο έρωτας και η ζωή*, *Ο έρωτας και ο θάνατος*, και ποικίλες άλλες έννοιες που ενδιαφέρουν και συγκινούν τους εφήβους. Ο καθηγητής προτείνει στους μαθητές κείμενα από την παγκόσμια λογοτεχνία και το θέατρο που πραγματεύονται αντιπροσωπευτικά τα συγκεκριμένα θέματα και τις συνθέσεις που τους εκφράζουν περισσότερο. Αυτοί, στηριζόμενοι στη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει μέσα από τα *εργαστήρια γραφής* του Δημοτικού, με την καθοδήγηση και τη συνεργασία πάντα του

διδάσκοντα, καταλήγουν σε μια πρωτότυπη *διακειμενική σύνθεση* που αποτελεί την προσωπική τους απάντηση στο συγκεκριμένο ζητούμενο, με τη βοήθεια της ήδη σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Κατ' αυτό τον τρόπο, οι σύγχρονοι μαθητές, όχι μόνο έρχονται σε άμεση και προσωπική επαφή με τα αριστουργήματα του παγκοσμίου πνεύματος (αφού αυτά αποτελούν την πηγή, το πρώτο υλικό από το οποίο θα αντλήσουν τη δική τους έμπνευση), αλλά τα αντιμετωπίζουν κριτικά, αφομοιώνουν τις αρετές και τα γνωρίσματά τους, για να προχωρήσουν στη συνέχεια σε μια δική τους πρωτότυπη δημιουργία, απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις της δικής τους κοινωνίας και εποχής.

Αυτή η αξιοποίηση της Θεατρικής Παιδείας αποτελεί παράμετρο που υπερβαίνει κατά πολύ τα παραδοσιακά δεδομένα ενός διδασκόμενου μαθήματος, αφού αγκαλιάζει και ενοποιεί δημιουργικά περισσότερους τομείς γνώσης και έκφρασης, όπως η Λογοτεχνία και το Θέατρο, η Ιστορία και η Κοινωνιολογία, η Αισθητική και η Φιλοσοφία. Παράλληλα, αποτελεί την ιδανική, σχεδόν, απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις θεατρικής παράστασης μέσα στα πλαίσια του Σχολείου, αφού οι πεπαλαιωμένες και ατελέσφορες παραστάσεις ιστορικού και πατριωτικού περιεχομένου, κατά τη διάρκεια εθνικών εορτών και επετείων, μπορεί να ανανεωθούν και να εμπλουτισθούν με διαφορετικά στοιχεία.

Αντί δηλαδή να επιλεγεί ένα πατριωτικό δράμα του Βασίλη Ρώτα, του Στέλιου Σπεράντζα, της Αντιγόνης Μεταξά ή της Ιωάννας Μπουκουβάλα - Αναγνώστου, θεατρικά ισχνό, παιδαγωγικά ξεπερασμένο και ιδεολογικά αναντίστοιχο προς τα σημερινά δεδομένα, μπορεί να παρουσιαστεί μια διακειμενική σύνθεση που προέρχεται από ποιητικά, πεζά και θεατρικά έργα, άμεσα σχετιζόμενα με το θέμα της ημέρας. Η δημιουργία αυτή, που ενδεχομένως να προκύψει ως εργασία μέσα από τα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος, αποτελεί τη σύγχρονη απάντηση του Θεάτρου στις προκλήσεις της εποχής και καταξιώνει την ένταξή του στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αλλά η ολοκλήρωση αυτών των επιδιώξεων από τη διδασκαλία του μαθήματος, συντελείται με την άμεση και προσωπική γνωριμία των μαθητών με τα ίδια τα δραματικά κείμενα., μέσα από τα εγχειρίδια διδασκαλίας, υλοποιώντας τις αρχές του *οποιοδήποτε προγράμματος σπουδών*. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν θεατρικά έργα από διαφορετικές ιστορικές εποχές, αισθητικά ρεύματα και παραδόσεις δραματουργίας, που κρίνονται κατάλληλα και προσιτά για τους μαθητές αυτού του

ηλικιακού επιπέδου. Κατ' αυτό τον τρόπο το αρχαιοελληνικό δράμα και το σαιξπηρικό έργο, η μολιερική κωμωδία και η ελληνική κωμωδία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αστικά δράματα από το ελληνικό (Ξενόπουλος, Χορν) και το παγκόσμιο ρεπερτόριο (Ιψεν, Τσέχωφ), σύγχρονα έργα νεοελληνικού θεάτρου (Ψαθάς, Κεχαΐδης, Σκούρτης, Μάτεσις), μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενα διδασκαλίας.

Με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του είδους, με μεθοδολογική επάρκεια και με παιδαγωγική ευαισθησία, ο διδάσκων καλείται να παρουσιάσει τα έργα αυτά στους μαθητές, αναπτύσσοντας τις αισθητικές, ιδεολογικές και παιδαγωγικές σκοπιμότητες τις οποίες εκφράζουν. Προσεγγίζοντάς τα τόσο ως αναγνώσματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και (ενδεχομένως) ως σκηνικά θεάματα που συγκυριακά αποδίδονται από θιάσους εκτός Σχολείου, ή ανεβάζονται από τους ίδιους τους μαθητές στα πλαίσια των πολιτιστικών εκδηλώσεων, οι νέοι έχουν την ευκαιρία επαφής με υψηλού επιπέδου αξίες και αρχές, που εκφράζουν διαχρονικά την ίδια την πορεία του πολιτισμού. Παραδειγματιζόμενοι από τη συμπεριφορά των ηρώων, καλλιεργούμενοι από τον εννοιολογικό κόσμο που εκείνοι αντιπροσωπεύουν, επικοινωνώντας με κοινωνικά πρότυπα και αρχές διαφορετικών εποχών, αποκτούν μια ουσιαστική και ολοκληρωμένη παιδεία, που τελικά αποτελεί στόχο της ίδιας της εκπαίδευσης.

### **iii Ιστορικές γνώσεις**

Η δραματουργική επεξεργασία των κειμένων και η επαφή των μαθητών με το Θέατρο μιας προγενέστερης (αλλά ακόμα και σύγχρονης) περιόδου, αδυνατεί να συντελεστεί έξω από τα πλαίσια της ιστορικής προοπτικής του. Η διδακτική του μαθήματος επομένως οφείλει να στηριχθεί, σεκάποιο βαθμό, στην Ιστορία. Θα πρέπει λοιπόν τα διδακτικά εγχειρίδια και η μέθοδος ανάπτυξης του μαθήματος, να στηρίζονται στην εξελικτική πορεία του Θεάτρου, να αναφέρονται στις φάσεις και τους σταθμούς από τους οποίους πέρασε, για να φτάσει μέχρι τις μέρες μας το Θέατρο, τόσο στην μορφή του κειμένου, όσο και στη μορφή της παράστασης. Αλλά και χωρίς αυτά, χωρίς δηλαδή μια συστηματοποιημένη και οριοθετημένη “ διδακτέα ύλη”, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υλοποίηση προγραμμάτων Θεατρικής Αγωγής, μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από την Ιστορία του Θεάτρου και έργα

από την Παγκόσμια Δραματοουργία, ώστε να επιτελέσει κατά τον καλύτερο τρόπο το στόχο του.

Κατά συνέπεια το αρχαιοελληνικό και ρωμαϊκό Θέατρο πρέπει να διασυνδεθεί με την εμφάνιση του ίδιου φαινομένου στο νεότερο κόσμο, μέσα από τα θρησκευτικά μυστήρια και τις ιταλικές ακαδημίες. Να φανεί η σχέση του αναγεννησιακού νεοκλασικισμού με τα αρχαία πρότυπα και η μετάβαση στο ρομαντικό Θέατρο, ύστερα από τη μεσολάβηση του Μπαρόκ. Να αναλυθεί και να αιτιολογηθεί η δημιουργία του αστικού δράματος, στο τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, με την καθιέρωση της αστικής τάξης σε κοινωνικό επίπεδο. Να επισημανθούν οι επιμέρους αυτόνομες παρουσίες μεγάλων μορφών του Θεάτρου στον 20ο αιώνα (Μπρεχτ, Λόρκα, Πιραντέλο), να συνδυαστούν με τις γενικότερες αισθητικές και ιδεολογικές αναζητήσεις της εποχής και της γενιάς τους και να φανεί η εσωτερική συνοχή και συνέχει που συνδέει όλη τη θεατρική παραγωγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Τέλος να τονισθούν οι εθνικές, κοινωνικές και άλλες ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το Νεοελληνικό Θέατρο και να γίνει ένταξη και αξιολόγησή του σύμφωνα με τα γενικότερα δεδομένα. Όλες αυτές οι πληροφορίες, αν και χαρακτηρίζονται από την ιστορική τους προοπτική, όμως σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να παρουσιάζονται αποσπασματικά και μεμονωμένα. Πρέπει να συναρτώνται και να συνδέονται με τα γενικότερα στοιχεία του πολιτισμού, έτσι όπως αυτά εκδηλώνονται παράλληλα και στις άλλες μορφές Τέχνης και Λόγου.

Ενδεικτικά λοιπόν ο αναγεννησιακός νεοκλασικισμός και ο αρκαδισμός θα πρέπει να εντοπίζονται πώς λειτουργούν, εκτός από το Θέατρο και στη Λογοτεχνία, τη Ζωγραφική και την Αρχιτεκτονική, ενώ ο ρεαλισμός του αστικού δράματος θα πρέπει να συνδέεται με το ρεαλισμό στη Λογοτεχνία και τις άλλες Τέχνες.

Μέσα από αυτές τις συγκριτολογικού χαρακτήρα προσεγγίσεις που θα πρέπει επίσης να διέπονται από μια ελαστική αντιμετώπιση στις χρονολογίες και το φόρτο του πληροφοριακού υλικού, υπέρ μιας αφομοιωμένης και κριτικής αντιμετώπισης του θέματος και μιας βιωματικής επαφής με τα κείμενα, οι νέοι μπορούν να αποκτήσουν μια σφαιρική και εμπειρισταωμένη γνώση για την εξέλιξη του πολιτισμού.

Κατ' αυτό τον τρόπο, για μια ακόμα φορά και από μια ακόμα άποψη, η Θεατρική Αγωγή από συγκεκριμένο μάθημα διδασκαλίας ξεπερνά τα περιορισμένα πλαίσια εφαρμογής της στην τάξη ή έξω από αυτή και αποκτά ένα διαθεματικό και διαπολιτισμικό περιεχόμενο, με παιδευτικό ,μορφωτικό ,ψυχαγωγικό και

καλλιτεχνικό χαρακτήρα, που ανάγεται στο επίκεντρο των ζητούμενων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### iv Καλλιτεχνικές δημιουργίες

Όπως έχει ήδη επισημανθεί και στην προγενέστερη φάση, ο στόχος της Θεατρικής Αγωγής είναι εξίσου θεωρητικός και καλλιτεχνικός, αφού η αισθητική παράμετρος αποτελεί απαραίτητη συνθήκη του Θεάτρου. Μέσα από τις μορφές σωματικής έκφρασης, την παραγωγή δραματικού κειμένου, τη δημιουργία θεατρικού διαλόγου και όποια άλλη, η καλλιτεχνική στόχευση παραμένει βασικό ζητούμενο.

Οι μαθητές θα πρέπει όχι μόνο θεωρητικά να γνωρίσουν τις διαφορές ενός ρεαλιστικού από ένα ρομαντικό κείμενο, ενός ηθογραφικού από ένα κοινωνικό δράμα, αλλά παράλληλα οφείλουν να συνειδητοποιήσουν αισθητικές κατηγορίες και μορφές που έχουν οι ίδιοι τη δυνατότητα να υλοποιήσουν με το σώμα τους. Έννοιες, επομένως, όπως *τρυφερή κατάσταση και ρεαλιστική διάθεση, νατουραλιστική απόδοση και εξπρεσιονιστικό παίξιμο, γλαφυρή αφήγηση και ειδυλλιακή σχέση, σκληρή γλώσσα και ρεαλιστικός διάλογος*, είναι μερικές μόνο από τις κατακτήσεις που μπορεί να κερδίσουν μέσα από την πρακτική εφαρμογή του Θεάτρου στα πλαίσια διδασκαλίας του ως μάθημα μέσα στην τάξη.

Εκτός από αυτό, η ευρύτερη πολιτιστική παιδεία που παίρνουν από την επαφή τους με τις ποικίλες παραμέτρους της θεατρικής δημιουργίας και τη σχέση της με τις άλλες εκδηλώσεις του πολιτισμού, επιτρέπει στους μαθητές να βελτιώσουν τις ψυχο - πνευματικές τους υποδοχές, που θα τους δώσει τη δυνατότητα στη συνέχεια να γίνουν καλοί θεατές - δέκτες του Θεάτρου. Επιπλέον τους κάνει κοινωνούς στους επιμέρους κώδικες της παράστασης (υποκριτικό, εικαστικό, μουσικό), τη δυναμική αλληλεξάρτησή τους, τη συμμετοχή τους στο τελικό αποτέλεσμα και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και γνώσης, που είναι απαραίτητες για μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Τέλος, με την κορυφαία στιγμή έκφρασης του *Θεάτρου στο Σχολείο*, τη θεατρική παράσταση (αφού πρώτα περάσουν από το στάδιο της μαθητείας στη θεατρική έκφραση μέσα από δραστηριότητες του μαθήματος στην αίθουσα διδασκαλίας), οι μαθητές πραγματοποιούν έμπρακτα τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν λάβει για το

Θέατρο και υλοποιούν (στο βαθμό πάντα του δυνατού) τους στόχους και τις επιδιώξεις του μαθήματος.

#### ν. Διδακτικές Προσεγγίσεις

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της *Θεατρικής Αγωγής* στο Γυμνάσιο, όπως καταγράφονται, ή μπορεί να καταγραφούν σε ένα οποιοδήποτε μελλοντικό *Curriculum* διδασκαλίας (αλλά και όπως επισημάνθηκαν προηγουμένως), αντιστοιχούν στο επίπεδο της ουσιαστικής γνωριμίας των μαθητών με τις ποικίλες παραμέτρους του Θεάτρου.

Στο επίπεδο αυτό, αντίστοιχα με τις γενικότερες απαιτήσεις της παιδαγωγικής και τις επιδιώξεις των υπολοίπων μαθημάτων, ο τρόπος προσέγγισης στις πολλαπλές εκφάνσεις του θεάτρου προσαρμόζεται κατάλληλα, αποκτώντας ισόρροπα ένα γνωσιο - θεωρητικό χαρακτήρα, παράλληλα με τον καθαρά καλλιτεχνικό τον οποίο διέθετε στο Δημοτικό.

Ο καθηγητής (φιλόλογος ή ειδικότητας) που θα κληθεί να διδάξει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ή να εφαρμόσει θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία του, θα πρέπει, έχοντας κατά νου τις υποδείξεις των σχετικών εγχειριδίων, να μην ξεχνά τη δυσυπόστατη φύση του Θεάτρου ως Λόγου και Πράξης, ως Επιστήμης και Τέχνης. Η οπτική με την οποία αντιμετωπίζει το ζητούμενο κατά συνέπεια, θα πρέπει να στοχεύει εξίσου στην ανάπτυξη και των δύο όψεων του Θεάτρου. Αξιοποιώντας την ήδη κεκτημένη εμπειρία των μαθητών του, θα πρέπει να επεκτείνει τις απλές δραστηριότητες σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας που ήδη έχουν κατακτήσει σε προηγούμενο στάδιο. Να προχωρήσει με ειδικές ενέργειες και υποδείξεις στην περαιτέρω εκγύμναση του σώματος και της φωνής των μαθητών με ασκήσεις έκφρασης που προωθούν το θεατρικό αυτοσχεδιασμό στο επίπεδο της υποκριτικής τέχνης του ηθοποιού.

Να αξιοποιήσει, σε θεατρικό αναλόγιο, πιθανά δραματικά κείμενα που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος, να προκαλέσει τη δημιουργία νέων, ως προϊόντα διακειμενικής σύνθεσης με τη συμμετοχή των μαθητών του.

Οφείλει ακόμα να προχωρήσει στη γνωριμία των παιδιών με τις τεχνικές του ηθοποιού και τις βασικές μεθόδους υπόκρισης, μέσα από τους κώδικες της *Commedia dell' Arte*, του Στανισλάβσκι ή του Μπρεχτ. Να αξιοποιήσει την πιθανή ύπαρξη

πολυμέσων και εποπτικού υλικού, με τη βοήθεια του οποίου ο διδάσκων θα παρουσιάσει παραστατικά τα στοιχεία από τη Θεωρία και την Ιστορία του Θεάτρου, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τα θεατρικά είδη και τις διαφορές τους, τις σκηνοθετικές ερμηνείες των κλασικών κειμένων και τις ιδιαιτερότητες της καθεμιάς.

Ακολουθώντας τις προτάσεις του *Προγράμματος Σπουδών* και υλοποιώντας τους στόχους του, με τη βοήθεια πάντα των μαθητών και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει έμφαση στη δραματουργική επεξεργασία των κειμένων που θα συναποφασίσει να παρουσιάσει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του.

Να προτείνει στην τάξη του έγκυρες μεθόδους ανάλυσης, να εξοικειώσει τους διδασκόμενους με τη θεατρική ορολογία και με τα δομικά στοιχεία στα οποία αναλύεται τόσο το δραματικό κείμενο, όσο και η παράστασή του.

Να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με επιτόπιες επισκέψεις σε θεατρικούς χώρους (κλειστούς ή ανοιχτούς, σύγχρονους ή αρχαιολογικούς), κάνοντας τις σχετικές επισημάνσεις και υποδείξεις για τη λειτουργία της παράστασης.

Να ευνοήσει την επαφή των μαθητών του με ανθρώπους του Θεάτρου, τους οποίους μπορεί ακόμα και να καλέσει στο Σχολείο για συνέντευξη ή εκδήλωση, από την οποία οι διδασκόμενοι αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη.

Να προτείνει την ομαδική ή ατομική παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και τον κριτικό σχολιασμό τους, ή ακόμα την αποδελτίωση των κριτικών που δημοσιεύονται στον ημερήσιο τύπο για τη συγκεκριμένη παράσταση, γεγονός που επιτρέπει την ανάδειξη της κριτικής και αφομοιωτικής ικανότητας των μαθητών.

Να ενθαρρύνει την παρακολούθηση παραστάσεων αρχαίου δράματος και να επισημάνει την έννοια της *σκηνοθετικής άποψης*, δίνοντας στα παιδιά τα δεδομένα εκείνα που θα επιτρέψουν τη σωστή πρόσληψη του *δύσκολου* ή του *σοβαρού* θεάματος.

Να συμβάλει, τέλος, στην συλλογική δημιουργία θεατρικής παράστασης μέσα στα πλαίσια του Σχολείου, με την ενεργό συμμετοχή όλης της τάξης σε ποικίλες αρμοδιότητες και δραστηριότητες, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσόντα και τις κλίσεις του κάθε μαθητή.

Αυτές είναι κάποιες από τις δυνατές και εφικτές υποδείξεις, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και δημιουργίας μιας νέας, εμπλουτισμένης και



διαφορετικής σχέσης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, παιδαγωγικά έγκυρης και θεατρολογικά συμβατής.

Αν σε όλα αυτά προσθέσουμε τον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος (όπως ήδη επισημάναμε στην εισαγωγή) πρέπει να εμπεριέχει στοιχεία *Τέχνης* μαζί με αυτά της επιστήμης, όπως επίσης και την ευρύτερη κατάρτιση του διδάσκοντα πάνω στις παραμέτρους ανάπτυξης του συγκεκριμένου μαθήματος (*Ειδική Διδακτική*), τότε γίνεται κατανοητή η νέα πραγματικότητα που πρέπει να δημιουργηθεί για την εισαγωγή και εφαρμογή της *Θεατρικής Αγωγής* στο Γυμνάσιο.

Με δεδομένο τις παραμέτρους που επισημάνθηκαν προηγουμένως, η αξιολόγηση και η αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα, θα βαδίζουν ανάλογα. Ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει την παρουσία καθενός από τους μαθητές σύμφωνα με την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητάς του, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του. Η θεωρητική και ιστορική γνώση μπορούν εύκολα να ελεγχθούν μέσα από ερωτήσεις και γραπτά τεστ, τα οποία φανερώνουν το επίπεδο αφομοίωσης των παρεχομένων από το εγχειρίδιο πληροφοριών. Αυτό όμως αποτελεί το ένα σκέλος της αξιολόγησης, το οποίο ενδεχομένως διαθέτει και μικρότερη σημασία. Γιατί ενδιαφέρει περισσότερο η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα με ποικίλες εκδηλώσεις και τρόπους, είτε δηλαδή ως σωματική κίνηση και ενέργεια, είτε ως συμμετοχή σε συλλογική δράση. Ακόμα ενδιαφέρει η προσοχή και η διάθεσή του να παρακολουθήσει παρόμοιες εκδηλώσεις μέσα ή έξω από το Σχολείο, η κριτική αντιμετώπισή τους, η συζήτηση και ο διάλογος που αναπτύσσεται στην τάξη, η δημιουργία ενός πρόσφορου και γόνιμου κλίματος επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών. Κατ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στη γενικότερη εμπειρία και την παιδαγωγική του επάρκεια, λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθήματος, θα έρθει να ενθαρρύνει, να επιβραβεύσει και να ενισχύσει την παρουσία και την απόδοση των μαθητών, έχοντας υπόψη του ότι συντελεί ουσιαστικά στην ανάπτυξη της πολιτιστικής συνείδησης των νέων.

## **Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος**

### **Δυο λόγια για το ανά χείρας κείμενο**

Το βασικό ερέθισμα για τα σχόλια που ακολουθούν υπήρξε ένα ολιγοσέλιδο κείμενο, που η Αμερικανίδα καθηγήτρια θεατρολογίας Elinor Fuchs διένειμε στους φοιτητές της, ώστε να τους διευκολύνει να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια ένα δραματικό έργο. Διάβασα το κείμενο με κάποια καθυστέρηση και ομολογώ πως το βρήκα χρήσιμο και πολύ κοντά στα ερευνητικά και συγγραφικά μου ενδιαφέροντα, γι' αυτό και το χρησιμοποίησα ως βάση και πλοηγό των παρατηρήσεων που ακολουθούν. Τώρα, το ότι αποφάσισα να επικεντρωθώ πιο πολύ στη μελέτη του δραματικού έργου [work] παρά στη μελέτη του κειμένου της παράστασης [text], οφείλεται σε τρεις λόγους. Πρώτον, γιατί για το κείμενο της παράστασης υπάρχει ήδη ένα αρκετά πλήρες εργαλείο ανάλυσης από τον Patrice Pavis, δεύτερον, γιατί το κείμενο της παράστασης κυριαρχεί πλέον σε όλες σχεδόν τις μελέτες που κυκλοφορούν, άρα ποιος ο λόγος να προστεθεί άλλο ένα και, τρίτον, γιατί αισθάνομαι πως ο συνεχιζόμενος κερματισμός του δραματικού έργου από τους πρακτικούς του θεάτρου, έχει δυσκολέψει αφάνταστα την ανάλυση και την αξιολόγησή του. Ο κόσμος (και πιο πολύ αναφέρομαι στους νέους) έχει ξεχάσει τι σημαίνει δραματικό έργο. Και, το πιο σημαντικό, έχει ξεχάσει τι σημαίνει δραματικός συγγραφέας. Όλοι και όλα τείνουν να τον επισκιάσουν. Οι αποδείξεις άφθονες. Επιτρέψτε μου μια πολύ σύντομη περιγραφή της κατάστασης, πριν μπω στο καθαυτό θέμα μας.

### **Στο βασίλειο του σκηνοθέτη**

Δείτε τι γίνεται με τα Ευρωπαϊκά Βραβεία Θεάτρου [Premio Europa]. Από το 1986, έτος καθιέρωσης του θεσμού στην ιταλική πόλη Ταορμίνια, μέχρι και τον Απρίλιο του 2011 (η τελευταία απονομή πριν από την ολοκλήρωση του ανά χείρας κειμένου, στην Αγία Πετρούπολη), το μεγάλο βραβείο δόθηκε σε έντεκα σκηνοθέτες (πρώτος στη σειρά ο Πήτερ Μπρουκ [Peter Brook], σε δύο συγγραφείς (Χάινερ Μύλερ [Heiner Müller] και Χάρολντ Πίντερ [Harold Pinter]) και δύο Γάλλους ηθοποιούς (Μισέλ Πικολί [Michel Piccoli] και Πατρίς Σερώ [Patrice Chéreau]). Το 1990, καθιερώθηκε και μια δεύτερη κατηγορία, με τον τίτλο «Νέες θεατρικές πραγματικότητες» [New Theatrical Realities], με επίκεντρο τη νεότερη γενιά. Σ' αυτήν την κατηγορία βραβεύθηκαν είκοσι σκηνοθέτες (ανάμεσά τους, Κριστόφ Μαρτάλερ [Christof Marthaler] και Χάινε Γκαίμπελς [Heiner Goebbels]), οκτώ

θιάσοι (όλοι, με έντονη την παρουσία του σκηνοθέτη: βλ. Rimini Protokoll και Théâtre de Complicité, μεταξύ άλλων), ο λονδρέζικος κρατικός οργανισμός Royal Court Theatre (1999), για την προσφορά του στην ανάπτυξη/προώθηση της νέας δραματουργίας, και η σερβικής καταγωγής συγγραφέας Μπίλιανα Σερμπλιάνοβιτς [Biljana Srbljanovic]. Θα μου πείτε, και λοιπόν; Κι όμως, οι αριθμοί λένε τη δική τους ιστορία, η οποία πολλές φορές είναι αποκαλυπτική.

Καταρχάς, τα ευρωπαϊκά βραβεία θεάτρου δεν εκπροσωπούν απλώς το γούστο των ισχυρότερων θεατρικών θεσμών της γηραιάς ηπείρου, αλλά κυρίως «νομιμοποιούν», εάν όχι επιβάλλουν, συγκεκριμένες τάσεις. Είναι οι απόλυτοι διαμεσολαβητές. Η σημασία μιας βράβευσης, πέρα από ηθική (και, εν μέρει, υλική) ανταμοιβή, ανοίγει τις πόρτες στα μεγάλα φεστιβάλ, λειαίνει τον δρόμο για την κατάληψη σημαντικών καλλιτεχνικών θέσεων κ.λπ. Βλ. Τόμας Όστερμπίερ [Thomas Ostermeier] (Βερολίνο), Κριστόφ Μαρτάλερ (Ζυρίχη), Οσκάρας Κορσουνόβας [Oskaras Korsunovas] (Λιθουανία), Αντρέυ Ζόλντακ [Andrey Zholdak, Ουκρανία) κ.λπ.

Ενδεικτικό των τάσεων που επικρατούν είναι ο τρόπος που διαφημίζονται οι περιοδεύουσες παραστάσεις στη χώρα υποδοχής. Πάρτε, για παράδειγμα, το δικό μας φεστιβάλ. Τι διαβάζουμε στα διάφορα ρεπορτάζ; Έρχεται η Αριάν Μνουσκίν [Ariane Mnouchkine], ο Ρόμπερτ Ουίλσον [Robert Wilson], ο Πέτερ Στάν [Peter Stein], ο Κριστόφ Βαρλικόφσκι [Krzysztof Warlikowski], ο Ρόμεο Καστελούτσι [Romeo Castellucci] κ.λπ. Στις εφημερίδες δεν διαφημίζεται η παράσταση ή το όνομα του συγγραφέα. Ούτε καν τα ονόματα των ηθοποιών (το εντελώς αντίθετο, δηλαδή, με αυτό που συμβαίνει στον κινηματογράφο, όπου ο ηθοποιός είναι ο απόλυτος σταρ) — μόνο των σκηνοθετών, οι οποίοι σπάνια θα μας γνωρίσουν το έργο (και εννοώ, το ακέραιο έργο) κάποιου συγγραφέα. Οι πιο πολλές παραστάσεις που βλέπουμε βασίζονται σε διασκευές ή σπαράγματα λόγων ή επάνω σε κάποιο σκηνοθετικό όραμα. Ο τρόπος που οργανώνονται και προωθούνται οι σύγχρονες θεατρικές παραγωγές, έχει δημιουργήσει την εντύπωση στον κόσμο πως δεν υπάρχουν πια συγγραφείς (τουλάχιστον μετά τον Μπέκετ). Ρωτήστε έναν Έλληνα θεατρόφιλο να σας κατονομάσει κάποιον Βέλγο καλλιτέχνη του θεάτρου. Το πιθανότερο είναι να αναφέρει κάποιον από τους tg STAN, Γιαν Φάμπρ [Jan Fabre] και Ιβο βαν Χόβε [Ivo van Hove]. Πολύ αμφιβάλλω αν θα περάσει καν από το μυαλό του το όνομα κάποιου συγγραφέα. Το ίδιο ισχύει και για τη Λιθουανία. Θα σας μιλήσει για τον Κορσουνόβας. Για την Πολωνία, θα σταθεί ίσως στον Βαρλικόφσκι ή τον Κριστιάν Λούπα [Krystian Lupa], και πάει λέγοντας. Ακόμη και στα συνέδρια, οι ανακοινώσεις, και μάλιστα από νεότερους μελετητές, επάνω στη δουλειά σκηνοθετών και παραστάσεων, σιγά-σιγά αρχίζουν να υπερτερούν σε

όγκο από τις πάλαι ποτέ κυρίαρχες ανακοινώσεις, που είχαν ως θέμα την ποιητική του δραματικού έργου. Το πώς φτάσαμε εδώ είναι γνωστό.

Όπως μάθαμε εμείς οι πιο παλιοί, εν αρχή ήταν το έργο. Στην πορεία περάσαμε στο ανοικτό κείμενο, από 'κεί στο σενάριο, στο λιμπρέτο, στο κολάζ. Από το δράμα περάσαμε στη θεατρική *performance*, μετά, απλώς στην *performance* χωρίς κανένα συνοδευτικό και, τώρα, στο *project*. Ακόμη και καταξιωμένοι συγγραφείς, όπως ο Μαρκ Ρέιβενχιλ [Mark Ravenhill] και ο Άντονι Νίλσον [Anthony Neilson], μιλούν για το ίδιο το έργο τους ως σκαρίφημα (*script* το αποκαλούν) που ολοκληρώνεται στις πρόβες. Είναι σαν να παραδέχονται ότι η έννοια της δημιουργίας δεν ανήκει (και) σ' αυτούς, αλλά στον «μάγο» σκηνοθέτη-οραματιστή, ο οποίος, συχνά με τη βοήθεια ενός δραματουργού (βλ. Όστερμάιερ & Μάριους φον Μάγενμπουργκ [Marius von Mayenburg], Μαρτάλερ & Στέφανι Καρπ [Stephanie Carp]), αναζητεί τη δική του μοναδική «χώρα», όπως θα έλεγε μια Τζούλια Κρίστεβα [Julia Kristeva], ένας Ζακ Ντεριντά [Jacques Derrida] ή ένας Ζακ Λακάν [Jacques Lacan] είτε μέσα από οπτικά ταμπλό (βλ. Ουίλσον), είτε μέσα από κάποια ιδιαίτερη κίνηση και απρόσμενες ηχητικές συνθέσεις (βλ. Μαρτάλερ), ήχους και θόρυβο (βλ. Γκαίμπελς), μια γλωσσική βαβέλ (Γιαν Λωβέρ [Jan Lauwers]), είτε μέσα από καμιά δεκαριά στίχους (ό,τι άφησε από τον πρωτότυπο *Άμλετ* των περίπου 3.800 στίχων ο σκηνοθέτης Ζόλντακ).

Οι καλλιτέχνες αυτοί είναι πολύ σαφείς ως προς το τι θέλουν. Αυτό που θέλουν δεν είναι ένα καλό δραματικό έργο, αλλά καλό υλικό για παράσταση, τη «δική τους» παράσταση. Προς στιγμή, γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1990, με την εμφάνιση της Σάρα Κέην [Sarah Kane] και, μετά, του Μαρκ Ρέιβενχιλ, οι Ευρωπαίοι συγγραφείς έζησαν μια αναγέννηση (κυρίως στη Γερμανία), που δεν κράτησε ωστόσο πολύ. Στα μέσα της επόμενης δεκαετίας, οι σκηνοθέτες τούς παράτησαν και πάλι και στράφηκαν αλλού. Κάποιοι στους κλασικούς (δείτε με τι έργα μάς ήρθαν στο Ελληνικό Φεστιβάλ τα τελευταία χρόνια οι Στάνιν, Βαρλικόσφκι κ.ά.), κάποιοι προώθησαν δικά τους σκηνοθετικά οράματα και, όσοι αναζήτησαν λύσεις σε σύγχρονους συγγραφείς, συνήθως η κατάληξη ήταν έργα αρκετά χαλαρά και δεκτικά στις παρεμβάσεις. Εκτιμώ πως μέρος της δημοτικότητας του Χάινερ Μύλερ, για παράδειγμα, οφείλεται και σε αυτό ακριβώς το γεγονός: ότι τα έργα του ταιριάζουν απόλυτα στη σκηνοθετική νοοτροπία της εποχής, υπό την έννοια ότι δεν επιβάλλουν κανέναν ιδιαίτερο περιορισμό. Αφήνουν το πεδίο αρκετά ελεύθερο για τροποποιήσεις και μεταποιήσεις. Μοιάζουν με *works-in-progress*, παρά με ολοκληρωμένα έργα. Όπως και τα έργα της βραβευμένης με Νόμπελ Ελφρίντε Γέλινεκ [Elfriede Jelinek], η οποία τα βλέπει (δική της η δήλωση) ως ένα πρώτο «υλικό για μια σύνθεση», παρά ως μια τελική πρόταση.

Πέρα από την όποια αδιαμφισβήτητη αξία έχουν να επιδείξουν πολλές από αυτές τις προτάσεις, εκείνο που θεωρώ ως πολύ σημαντικό, είναι το γεγονός ότι, ακριβώς επειδή απολαμβάνουν ευρείας αποδοχής από όλους τους κύκλους (καλλιτεχνικούς, κριτικούς, ακαδημαϊκούς) είναι λογικό, ακόμη κι αν δεν το επιδιώκουν, να λειτουργούν ως δυνάμεις αισθητικής και ιδεολογικής ομογενοποίησης. Θα μου πείτε, είναι κακό αυτό; Εξαρτάται πώς θέλει να δει κανείς την έννοια «θέατρο», κι όχι μόνο. Η προσωπική μου εκτίμηση λέει ότι αυτή τη στιγμή το ζητούμενο, τουλάχιστο στην Ευρώπη των λαών, είναι η ετερογένεια, η συμβίωση με βάση τη λογική της διαφοράς κι όχι της απόλυτης ομοιότητας. Και από την εμπειρία μου ως θαμώνας διεθνών φεστιβάλ, εκείνο που έχω να παρατηρήσω είναι ότι ολοένα και αμβλύνονται οι διαφορές (αισθητικές και ιδεολογικές) μεταξύ τους. Το ένα φεστιβάλ μιμείται το άλλο, όπως κατ' επέκταση η μία εθνική δραματουργία μιμείται την άλλη, με αποτέλεσμα η θεατρική Ευρώπη να μοιάζει ολοένα και πιο «ίδια» και σταδιακά (μοιραία, μήπως;) λιγότερο ενδιαφέρουσα.

Γι' αυτό πιστεύω πως η δυναμική παρουσία (ή επιστροφή, αν προτιμάτε) στα πράγματα και των δραματικών συγγραφέων κάθε τόπου, θα βοηθήσει (ελπίζουμε) στη χάραξη κι άλλων δημιουργικών δρομολογίων που θα κάνουν τον ευρωπαϊκό θεατρικό χάρτη πιο ποικίλο και «ατίθασσο».

### **Θέατρο: η μπάσταρδη τέχνη**

Το θέατρο μπορεί να εντάσσεται στον χώρο της λογοτεχνίας, όμως δεν είναι αποκλειστικό περιουσιακό της στοιχείο. Δεν είναι μόνο ποίηση ή μόνο μύθος. Δεν είναι μόνο διάλογος ή μόνο κίνηση. Είναι μια πάρα πολύ σύνθετη τέχνη (ίσως η πιο σύνθετη από όλες), όπου βρίσκουν καταφύγιο και η ζωγραφική, και η μουσική, ο χορός, βεβαίως ο λόγος. Εξ ου και το επίθετο που τη συνοδεύει εδώ και πάρα πολλά χρόνια: μπάσταρδη. Είναι το εκ γενετής απόλυτο υβρίδιο, γι' αυτό και κανένας ορισμός δεν είναι σε θέση να την ακινητοποιήσει ή να τη στεγανοποιήσει ή να την κάνει πιο εύκολη. Δεν μπορείτε να διαβάσετε ένα δραματικό έργο με τον ίδιο τρόπο που διαβάζετε πιο «καθαρά» είδη, ένα ποίημα, λόγου χάρη, ή ένα πεζογράφημα. Απαιτείται μια εντελώς διαφορετική διαδικασία και καλό είναι να τη γνωρίζουμε (έστω, εν περιλήψει), ώστε να νιώθουμε πιο σίγουροι γι' αυτά που λέμε, που κάνουμε και που υποστηρίζουμε. Είναι σαν να μαθαίνει κανείς μια καινούργια γλώσσα, τα στοιχεία της και πώς λειτουργούν.

Σίγουρα τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται εδώ δεν καλύπτουν όλες τις πιθανές επιλογές. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν επαρκείς παραπομπές σε έργα μη δυτικά. Και ο λόγος είναι απλός. Επικεντρώθηκα σε παραδόσεις και έργα που μου είναι πιο οικεία. Αυτό σημαίνει ότι κάποια συμπεράσματα που προτείνονται μπορεί να μη βρίσκουν ικανοποιητική

εφαρμογή σε παραδόσεις παντελώς ξένες στο δυτικό θέατρο (για παράδειγμα, το τελετουργικό δράμα πολλών ινδιάνικων ή αφρικανικών φυλών, το παραδοσιακό ινδικό ή γιαπωνέζικο θέατρο). Σε γενικές γραμμές, πάντως, πιστεύω πως οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές, που υπογραμμίζονται παρακάτω, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάλυση ενός οποιουδήποτε δραματικού έργου που κυκλοφορεί στην αγορά, ανεξάρτητα από τον τόπο προέλευσής του.

### **Στο βασίλειο του δραματικού έργου**

Ας αρχίσουμε, λοιπόν, την περιπλάνησή μας στα ενδότερα του χώρου με ορισμένα αυτονόητα, όπως, για παράδειγμα, με τη σκέψη που λέει ότι ο δραματικός κόσμος είναι μια κατασκευή, της οποίας τα όρια σταματούν εκεί όπου σταματά η φαντασία του δημιουργού (και από μια άλλη θέση προσέγγισης: εκεί όπου σταματά και η φαντασία του δέκτη που δέχεται και, εν συνεχεία, αναπλάθει τα θεατρικά ερεθίσματα). Αυτό, βεβαίως, δεν υπονοεί ότι δεν υπάρχουν κανόνες (ορατοί ή αόρατοι, άκαμπτοι ή πιο δεκτικοί). Ασφαλώς υπάρχουν, ακόμη και σε ακραίες περιπτώσεις επινοημένου θεάτρου [*devised theatre*], διαδραστικής περφόρμανς [*interactive performance*] και άλλων μεταδραματικών μορφών έκφρασης, όπως το θέατρο *αυτολεξεί* [*ad verbatim*] που, υποτίθεται, αντιστέκονται σε κάθε μορφή εγκλεισμού σε ιεραρχίες, αυστηρές επιλογές και ντιρεκτίβες.

Θεωρήστε ως κανόνα δημιουργίας την άποψη που λέει ότι, στον κόσμο ενός δραματικού (ή μεταδραματικού) έργου, τίποτα δεν συμβαίνει (ή καλύτερα, δεν πρέπει να συμβαίνει) τυχαία, ούτε καν αυτό το ίδιο το τυχαίο. Όλα έχουν (ή πρέπει να έχουν) τη σημασία τους, μικρή ή μεγάλη — αδιάφορο. Εκείνο που μας ζητούν τα δραματικά σημεία, μεταμοντέρνα, μεταδραματικά, κλασικά ή οτιδήποτε άλλο, είναι την απόλυτη προσοχή και τον σεβασμό μας. Ένα δραματικό έργο (και, εν συνεχεία, η παράσταση που το ολοκληρώνει) δεν είναι κάποια αφηρημένη ποιητική περιγραφή του κόσμου, αλλά ένας άλλος κόσμος που ζωντανεύει μπροστά μας χωροχρονικά (εφόσον παρουσιάζεται στο θέατρο) ή ζωντανεύει μέσα από τα μάτια της φαντασίας μας (στην περίπτωση που μιλάμε αποκλειστικά για ανάγνωση). Σε ένα δραματικό/θεατρικό σύμπαν υπάρχει μόνο το «εδώ και τώρα». Το «εκεί και τότε» υπάρχει αποκλειστικά στο επίπεδο της μυθιστορίας των δρωμένων. Η γλώσσα είναι ασφαλώς ένα καίριο συστατικό στοιχείο αυτού του σύμπαντος. Και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις προβάλλεται επί τούτω ως ο απόλυτος πρωταγωνιστής, όπως διαπιστώνει κανείς διαβάζοντας έργα των Βαλέρ Νοβαρινά [*Valère Novarina*], Ρίτσαρντ Μάξουελ [*Richard Maxwell*], Ζοέλ Πομερά [*Joël Pommerat*]. Αλλά και σ' αυτές τις ακραίες περιπτώσεις, όποιος απορροφάται απόλυτα από αυτήν πολύ δύσκολα θα εκτιμήσει το σύνολο της σύνθεσης, όπως πολύ ωραία μας το υπενθυμίζει στο εγχειρίδιό της η E. Fuchs. Θα του διαφύγουν πολλές άλλες και ενδεχομένως σημαντικές παράμετροι. Για

παράδειγμα, η γλώσσα του έργου της Λένας Κιτσοπούλου *Λουστρας ή η Αγριάδα* (2012) όντως σε απορροφά, σε παίρνει μαζί της. Ωστόσο, εκείνος που μπορεί να τη δει σε συνάρτηση με το θέμα που θέτει προς συζήτηση και στοχασμό το έργο (το πρόβλημα του ρατσισμού), βεβαίως την εκτιμά καλύτερα και πολύ πιο ολοκληρωμένα. Γιατί απλούστατα τη βλέπει σε όλο της το εύρος, και έτσι αποκαλύπτονται οι όποιες δυνατότητες, καθώς και οι όποιες αδυναμίες της.

Άλλο ένα αυτονόητο, με αφορμή όσα αναφέρει η Fuchs: η αποκλειστική προσήλωση στους χαρακτήρες δημιουργεί επίσης πρόβλημα ουσιαστικής ερμηνείας, γιατί γεννά το αντίθετο αποτέλεσμα, υπό την έννοια ότι κάνει την ανάγνωση να φαίνεται πολύ εύκολη. Που δεν είναι. Τι θέλω να πω; Το να αποσπούμε τους χαρακτήρες από το περιβάλλον που έχει δημιουργήσει γι' αυτούς ο συγγραφέας και να τους εντάσσουμε σε ένα δικό μας περιβάλλον για να είναι πιο κοντά μας ή πιο «δικοί μας» ή πιο κατανοητοί, είναι μια «επικίνδυνη» επιλογή, γιατί έτσι επιβάλλουμε μια άλλη λογική σε ένα δραματικό κόσμο που δεν υπακούει στους δικούς μας νόμους, γιατί στον δικό του κόσμο τίποτε άλλο δεν είναι δυνατό, παρά μόνο εκείνο που ανήκει στον κόσμο του, στη σφαίρα δράσης, επιρροής και λειτουργίας του. Κανένας άλλος δεν ζει εκεί μέσα, ούτε πρόκειται να ζήσει. Κανένας άλλος (διαφορετικός, καινούργιος κ.λπ.) χώρος δεν πρόκειται να μας αποκαλυφθεί. Κανένας άλλος χαρακτήρας δεν πρόκειται να εμφανιστεί. Ούτε εναλλακτικές λύσεις θα προσφερθούν. Τα πράγματα είναι δεδομένα, άρα αναλλοίωτα. Εκτός κι αν αναφερόμαστε σε ειδικές μορφές δραματικής έκφρασης, όπως το θέατρο της επινόησης που αναφέρθηκε πιο πάνω, οπότε το όλο σκεπτικό αλλάζει, γιατί σ' αυτήν την περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με μια διαφορετική δημιουργική διαδικασία, η οποία απαιτεί ένα διαφορετικό σκεπτικό που άπτεται πιο πολύ της *performance*. Σε ένα τέτοιο θέατρο, από τη φύση του πιο ανοικτό και «χαλαρό» στις προδιαγραφές του, πολύ συχνά έχουμε λόγο κι εμείς οι θεατές. Που σημαίνει ότι, το όποιο «κείμενο» δημιουργηθεί «πεθαίνει» με το πέρας της *performance* που το πραγματώνει.

Η Fuchs μας δίνει μια καλή πρώτη συμβουλή. Για να συλλάβουμε στο σύνολό του αυτό το δεδομένο δραματικό σύμπαν, μπορούμε να το φανταστούμε ως μέρος ενός πλανήτη ούτε πολύ μικρού, ώστε να χάνονται οι λεπτομέρειες, μα ούτε και πολύ μεγάλου, ώστε να συσκοτίζεται το όλον. Για να μεταφέρουμε στους άλλους (που μπορεί να είναι οι αναγνώστες των κριτικών μας εκτιμήσεων, οι θεατές, οι φίλοι, οι φοιτητές κ.λπ.) τις ουσίες, την αύρα, τις νευρώσεις, την ψυχή και τους παλμούς αυτού του σύμπαντος, πρέπει να είμαστε σε θέση να αναλύσουμε τα συστατικά του μέρη. Άλλως πως, πρέπει να μάθουμε να βάζουμε, αν μη τι άλλο, κάποιες σωστές ερωτήσεις, ώστε να οδηγηθούμε σε ορισμένες χρήσιμες απαντήσεις, που να αφορούν τον τρόπο λειτουργίας, τους μηχανισμούς της δραματικής (ανα)παράστασης, ποια ιδεολογήματα κρύβει, ποιους σκοπούς εξυπηρετεί, πού

στοχεύει κ.λπ. Με άλλα λόγια, πρέπει να κινηθούμε όπως ο Άμλετ, όταν πληροφορείται από τον σκοπό της πύλης τα καθήκαστα γύρω από το φάντασμα του πατέρα του. Θέλει να μάθει τι ακριβώς έγινε. Πώς ήταν; Πόσο διήρκεσε; Πού; Κ.λπ. Τα περισσότερα έργα, ή τουλάχιστον αυτά που αποκαλούμε σημαντικά, δεν είναι τυχαίο ότι αρχίζουν την εξιστόρησή τους σε μια στιγμή έντασης, δοκιμασίας, απότομης μεταβολής (το γνωστό *in medias res*). Ποτέ από την αρχή. Να σας θυμίσω το γνωστό σλόγκαν που χρησιμοποιούν οι Αμερικανοί καθηγητές δημιουργικής γραφής στους μαθητές τους: «μπες αργά, βγες γρήγορα» [*get in late, get out early*]. Η λογική τους δεν διαφέρει και πολύ από τη λογική ιστορίας μυστηρίου. Η *Τρικυμία* του Σαίξπηρ, λ.χ., αρχίζει στο μέσον μιας φοβερής καταιγίδας, ο *Οιδίποδας* στο μέσον ενός λιμού, ο *Θάνατος του εμποράκου* σχεδόν προς το τέλος της ζωής του Λόμαν, το ίδιο και το *Λεωφορείο ο Πόθος* στη ζωή της Μπλανς. Και αυτή ακριβώς η σκόπιμη καθυστέρηση, λίγο έως πολύ, μας καλεί να θέσουμε «ανακριτικές» ερωτήσεις σαν κι αυτές του Άμλετ, στην προσπάθειά του να βάλει σε μια αφηγηματική τάξη τα γεγονότα. Ορίστε ορισμένες απ' αυτές τις ερωτήσεις και παρατηρήσεις (στην πορεία προσπαθήστε να προσθέσετε και κάποιες δικές σας, ώστε να εμπλουτίσετε το εγχειρίδιό σας).

### **Ο κόσμος του έργου**

Το δράμα είναι δράση. Και δράση προκαλείται, όταν κάποιος θέλει κάτι. Δηλαδή, η δράση είναι άρρηκτα δεμένη με την επιθυμία. Οι (παρ)ενέργειες της δράσης εκφράζονται μέσα σε έναν χώρο, που μπορεί να είναι χώρος γεωγραφικά συγκεκριμένος, αλλά και μεταφορικός ή αφηρημένος, ας πούμε, ένας χώρος που κουβαλά κάποιος στο μυαλό του. Δηλαδή, επιβάλλεται να δούμε, εξ αρχής, πώς είναι αυτός ο χώρος, ποια είναι η φυσιογνωμία του. Είναι χώρος φυσικός ή τεχνητός; Εσωτερικός ή εξωτερικός; Ανοικτός ή κλειστός; Ομαλός ή ανώμαλος; Πεδινός ή ορεινός; Θαλασσινός ή στεριανός; Πραγματικός ή φανταστικός; Προσβάσιμος ή απροσπέλαστος; Φιλικός ή εχθρικός; Φιλόξενος ή αφιλόξενος; Καλοκαιρινός ή χειμωνιάτικος; Μονοεπίπεδος ή πολυεπίπεδος; Μονοτοπικός ή πολυτοπικός; Απλός ή σύνθετος; Ρεαλιστικός ή συμβολικός; Οικείος ή ξένος; Ευρύχωρος ή αποπνικτικός; Ο χώρος επηρεάζει άμεσα τους χαρακτήρες, τις δράσεις τους, τις σκέψεις και τον λόγο τους, γι' αυτό δεν τον προσπερνάμε. Συγκρίνετε τη χωρική ρύθμιση των δρωμένων σε ένα έργο παντελώς αφαιρετικό (όπως το *Τέλος του παιχνιδιού* ή το *Λίκνισμα* του Σάμουελ Μπέκετ, για παράδειγμα) και ένα ρεαλιστικό (ηθογραφικό) έργο όπως *Οι φοιτητές* του Γρηγορίου Ξενόπουλου ή το *Φιντανάκι* του Παντελή Χορν ή *Οι Κούρδοι* του Γιάννη Καμπύση ή το *Είναι ένοχος ο Πάρκερ*; [*Trial*] του Έλμερ Ράις [*Elmer Rice*] ή το *Ψηλά από τη γέφυρα* του Άρθουρ Μίλερ [*Arthur Miller*]. Δείτε πού και πώς κινούνται σ' αυτόν τα δραματικά πρόσωπα. Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις χώρου-χαρακτήρων; Ποιος επηρεάζει ποιον; Ο χώρος τον χαρακτήρα ή ο χαρακτήρας τον χώρο; Για παράδειγμα, σε ένα έργο σκληρών



νατουραλιστικών διαθέσεων, ο χώρος είναι καταλυτικός. Είναι πανταχού παρών, σε σημείο να «πνίγει» στην κυριολεξία τα σώματα που τον κατοικούν. Πρόχειρα σας παραπέμπω στην *Τερέζ Ρακέν* του Εμίλ Ζολά [Emil Zola] και στους *Υφαντές* του Γκέρχαρτ Χάουπτμαν [Gerhart Hauptman]. Αν αναζητάτε ένα εντελώς διαφορετικό παράδειγμα, ρίξτε μια ματιά στα περισσότερα έργα της Έλενας Πέγκα ή της Μαρίας Ευσταθιάδη ή του Σάκη Σερέφα, όπου οι πιο χαλαρές χωρικές διευθετήσεις επιβάλλουν και μια αλλιώςτική αντιμετώπιση των σχέσεων του χαρακτήρα με το περιβάλλον του. Στην προκειμένη περίπτωση το περιβάλλον λειτουργεί πιο πολύ ως «φόντο» παρά ως ρυθμιστής των λόγων και των πράξεων των ηρώων (βλ. εν τάχει το έργο *Παρείσακτοι* της Ευσταθιάδη ή το *Βαλς εξιτασιόν* της Πέγκα ή το *Λιωμένο βούτυρο* του Σερέφα, αλλά και πολλά άλλα, όπως: ...και *Ιουλιέτα* του Άκη Δήμου, *Ο κανών* του Βασίλη Βασικεχαγιόγλου, η *Ιοκάστη* του Γιάννη Κοντραφούρη, η *Κασσάνδρα* του Μάριου Ποντίκα κ.ο.κ.).

Αφού ενημερωθούμε για το χωρικό στίγμα του έργου, περνάμε σε πράγματα που αφορούν τον χρόνο. Πώς κυλά ο χρόνος σ' αυτόν τον χώρο; Έχει κάποια ημερολογιακή τάξη; Ας πούμε, από τη μια στιγμή στην άλλη, από τη μια μέρα στην άλλη; Είναι χρόνος με αρχή, μέση και τέλος; Είναι ο χρόνος μιας ζωής, μιας αιωνιότητας, ενός πρωινού; Χρόνος ρετρό; Χρόνος μελλοντικός; Χρόνος ενεστωτικός; Χρόνος-άχρονος; Χρόνος πραγματικός ή φανταστικός; Κυκλικός ή γραμμικός; Είναι ο χρόνος της παράστασης ή ο χρόνος της ιστορίας; Ή ο χρόνος του θεατή; Γι' αυτό το τελευταίο, σας παραπέμπω στο κλασικό πια έργο του Θόρντον Ουάιλντερ [Thornton Wilder] *Η μικρή μας πόλη*, καθώς και σε πολλές σύγχρονες *performance*, κυρίως θεάτρου της επινόησης. Συγκρίνετε τον χειρισμό του χρόνου σε ένα αντιρεαλιστικό έργο, όπως η *Ερωφίλη*, και σε ένα ρεαλιστικό, όπως το *Εκείνος κι εκείνος* του Κώστα Μουρσελά ή το *Τάβλι* του Δημήτρη Κεχαΐδη, σε ένα παιγνιωδώς θεατρικό, όπως το *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* του Σαίξπηρ και στα «έργα κουζίνας» του Άρνολντ Ουέσκερ [Arnold Wesker]. Προσέξτε και τα έργα του Γερμανού Ρόναλντ Σίμελφενινγκ [Ronald Schimmelpfennig] (όπως ο *Χρυσός δράκος* και το *Για πάντα*), όπου το παιχνίδι με τον χρόνο είναι ο απόλυτος πρωταγωνιστής και ρυθμιστής των εξελίξεων. Σας θυμίζω, επίσης, τον Στρίντμπεργκ και έργα του όπως το *Ονειρόδραμα*, όπου τον χρόνο τον καθορίζει η συνείδηση που ονειρεύεται. Χωρίς να παρακάμπτω τις τσεχοφικές *Τρεις αδελφές*, όπου η αναμονή αναχώρησης (για τη Μόσχα) γίνεται ο απόλυτος ρυθμιστής. Σας θέτω, ακόμη, υπόψη τα έργα του Νορβηγού Γιον Φόσε [Jon Fosse], υπογραμμίζοντας το *Φθινοπωρινό όνειρο* και, πρωτίστως, το *Και δεν θα χωρίσουμε ποτέ* (1994), ένα έξοχο δείγμα «θεάτρου του μυαλού» (ή *mise en abime*), όπου λόγια, χώροι και χρόνοι είναι πλεγμένα και μπλεγμένα, σε σημείο να αρνούνται την οποιαδήποτε τακτοποίηση, παραμένοντας σε μια κατάσταση διαρκούς αιώρησης. Όπως συμβαίνει και με τους δύο λακέδες στο έργο του Μπέκετ *Περιμένοντας τον Γκοντό*. Και στις δύο περιπτώσεις,

ο χρόνος ορίζει τα τρέχοντα και τα μελλούμενα. Όλοι περιμένουν κάτι να συμβεί. Και περιμένουν. Διαβάζουμε στο έργο του Φόσε: «*Οι άνθρωποι κάθονται στα δωμάτιά τους/ κάθονται στα σπίτια τους/ ανάμεσα στα πράγματά τους/[...]/ ανάμεσα στα πράγματά τους/ ζούνε περιμένοντας/ κι ύστερα δεν περιμένουν πια/ Και τότε μένουν τα πράγματα*». Εδώ δεν ξεχνάμε έργα επηρεασμένα από την αισθητική του λατινοαμερικανικού μαγικού ρεαλισμού (βλ. συγγραφείς όπως Χοζέ Ριβέρα [José Rivera], Καρίνταντ Σβιχ [Caridad Svich], Τσέρι Μοράγκα [Cherrie Moraga], Λουί Αλφάρο [Luis Alfaro], Μαρία Αϊρίν Φόρνες [Maria Irene Fornes] κ.ά). Ακόμη:

Με τι σηματοδοτείται η έναρξη και το τελείωμα του χρόνου; Με το τικ-τακ του ρολογιού (μου έρχεται κατευθείαν στο νου ο πολύ χαρακτηριστικός ήχος από τις *Τρεις αδελφές* του Τσέχωφ), με τον ήχο κάποιας καμπάνας, με κάποιο χαρακτηριστικό εποχικό τραγούδι —ας πούμε, τα κάλαντα—, με τον παφλασμό των κυμάτων της θάλασσας, με μια βροντή, με τη μπουρού πλοίου στην ομίχλη (αναζητήστε παραδείγματα στα «έργα της θάλασσας» του Ο'Νηλ [O'Neill]), με κορναρίσματα, με οχλοβοή, με πολυβόλα, με φωνές παιδιών που παίζουν στην αυλή του σχολείου, κάποια πολύ ειδικά ηχητικά ή άλλα εφέ (δείτε πόσο χαρακτηριστική είναι η χρήση των ήχων, πάντα σε σχέση με τον χρόνο, στα έργα των εξπρεσιονιστών), με μια απλή παύση, με την προβολή κάποιας διαφάνειας, ενός βίντεο (βλ. τα έργα του Τζων Τζέσουραν [John Jesurun], του Πινγκ Τσονγκ [Ping Chong] κ.ά);

Μαζί με τον χωρόχρονο, η Fuchs βάζει στη συζήτηση και την εποχή και το κλίμα: Καλοκαίρι; Χειμώνας; Κρύο; Θύελλες; Ξηρασία; Βλάβση; Βροχές; Υγρασία; Τι, τέλος πάντων, βασανίζει ή δροσίζει ή απειλεί τον χώρο και τους πρωταγωνιστές του; Πώς επιδρά επάνω του(ς); Φέρτε στο μυαλό σας την ομίχλη που «πνίγει» το αριστούργημά του Ο'Νηλ *Μεγάλο ταξίδι της μέρας μέσα στη νύχτα*. Δείτε πώς οι καιρικές συνθήκες χρωματίζουν τα δρώμενα στα έργα του Φόσε που αναφέρεται πιο πάνω. Ανατρέξτε στον *Βασιλιά Ληρ*, στη σκηνή της καταιγίδας, που έρχεται να υπογραμμίσει την τρικυμία εν κρανίω του Ληρ. Να θυμάστε μόνο ότι: όταν μιλάμε για τις ατμοσφαιρικές συνθήκες, μιλάμε ταυτόχρονα για μια γενικότερη διάθεση που πολιορκεί τα δρώμενα. Λογικές, λοιπόν, οι ερωτήσεις του τύπου: Χαρούμενη; Κατηφής; Ειρωνική; Ψυχαγωγική; Παθιασμένη; Συγκρατημένη; Αλλοπρόσαλλη; Απειλητική; Ύπουλη; Δυσοίωση; Αποπνικτική; Υποσχόμενη; Εύφορη; Εσωστρεφής; Και κάτι επιπλέον: πώς διαμορφώνονται οι διαθέσεις; Σίγουρα όχι από μόνες τους, μας λέει η Fuchs. Υπάρχουν δεκάδες επιλογές. Με τη μουσική, τη βία, τον φωτισμό, τα χρώματα, τους ήχους, τα σχήματα, τους όγκους, τις μάσκες, τον χορό, το αλκοόλ, το κλάμα των παιδιών, τον βόμβο βομβαρδιστικών αεροπλάνων; Αναζητήστε την *Αθροιστική μηχανή* [The Adding Machine] του Έλμερ Ράις, για να δείτε πόσο αποτελεσματικά εκμεταλλεύεται ο συγγραφέας την τεχνολογία, για να δημιουργήσει ειδικά εφέ και, μέσα από αυτά, μια συγκεκριμένη διάθεση και ατμόσφαιρα. Στα παραδείγματά σας

προσθέστε και τον *Μαλλιαρό πίθηκο* [*The Hairy Ape*] του Ο'Νηλ. Εάν αναζητάτε κάτι πιο σύγχρονο, έχουμε τα έργα του Ρόμπερτ Ουίλσον, όπως και αυτά του Ρίτσαρντ Φόρμαν [Richard Foreman], του Λη Μπρούερ [Lee Breuer], και πολλών άλλων.

Η Fuchs μας συμβουλεύει, επίσης, να αφουγκραστούμε τη μουσική αυτού του φανταστικού πλανήτη-μικρόκοσμου. Πέρα από τη ζωντανή ή μαγνητοφωνημένη μουσική που συνοδεύει ή διακόπτει τη δράση, υπάρχουν και άλλες μορφές μουσικής επένδυσης μιας κατάστασης, μιας συμπεριφοράς, μιας αντίδρασης κ.λπ. Ας μην ξεχνάμε ότι όλοι οι δραματικοί κόσμοι έχουν μουσική (είτε εσωτερική, είτε εξωτερική), που μπορεί να είναι κάποιο θρηνητικό τραγούδι (δείτε έργα όπως το *Ντιμπούκ*), μια απαγγελία, ένα νανούρισμα, μια περίεργη προφορά (σημειώνω τη *Βαβυλωνία* του Βυζάντιου), το θρόισμα των φύλλων, το φύσημα του αέρα, τα κύματα που σκάνε στην ακτή, τα στοιχεία της φύσης που «τρελαίνονται» (κεραυνοί, δυνατή βροχή, βροντές), ήχοι διάφοροι —από τη σειράνα ενός ασθενοφόρου, τον συναγεμμό κάποιου συστήματος ασφαλείας, ακόμη και τον ήχο μιας σφαίρας που ανατριχιαστικά σκίζει τον αέρα (δείτε το *Marisol* του Χοζέ Ριβέρα ). Και, βεβαίως, δεν ξεχνάμε ποτέ τον «εκκωφαντικό» ήχο της σιωπής: ο ήχος με τα περισσότερα υπο- και συν-δηλούμενα (σημειώνω επί τροχάδην τα έργα του Μπέκετ, αλλά και των Πίντερ και Μύλλερ). Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που πρέπει να εξετάσουμε είναι η θέση που καταλαμβάνουν τα ηχοχρώματα σε μια δραματική κατάσταση και ο βαθμός που επηρεάζουν τη δράση και την ψυχολογία των δρώντων προσώπων. Γιατί, όπως επανειλημμένα τονίσαμε, τίποτα από τα παραπάνω δεν το φανταζόμαστε. Για καθετί, χρειαζόμαστε αποδείξεις για να στηρίξουμε τη θέση μας. Καλό είναι να ρωτάμε διαρκώς, πώς αυτός ο δραματικός πλανήτης σχετίζεται με τον δικό μας (ή διαφοροποιείται). Συνεχίζουμε, λοιπόν.

### **Η κοινωνική ταυτότητα του έργου**

Ας συζητήσουμε λίγο για την ταυτότητα αυτού του κόσμου που βλέπουμε να ξετυλίγεται μπροστά στα μάτια της φαντασίας μας. Είναι δημόσιος ή ιδιωτικός; Εκτυλίσσεται σε κάποιο γραφείο; Σε κάποιο υπνοδωμάτιο; Σε ένα σχολείο; Μια φυλακή; Μια παιδική χαρά; Και ποια είναι η κοινωνική διαστρωμάτωσή του: Αριστοκρατική; Εργατική; Αναρχική; Λούμπεν; Με άλλα λόγια, πού ανήκουν τα πλάσματα του έργου (σε ποιο κοινωνικό σύνολο); Ακόμη κι αν δεν προδίδουν ταξικές καταβολές, από κάπου έρχονται (μας το υποδεικνύει το ντύσιμό τους, η δουλειά τους, η ομιλία τους κ.λπ.). Ως ενδεικτικό παράδειγμα, στέκομαι στην υψηλή κωμωδία του Όσκαρ Ουάιλντ [Oscar Wilde] *Ο σοβαρός κύριος Ερνέστος* [*The Importance of Being Earnest*]. Αν θέλετε και κάποιο άλλο, γιατί όχι το *Ωραιά μου Κυρία* του Μπέρναρ Σω [Bernard Shaw]. Είναι και οι κωμωδίες της αγγλικής παλινόρθωσης και οι «σοφιστικές» κωμωδίες του Αμερικανού Φίλιπ

Μπάρυ [Philip Barry]. Έξοχες πινακοθήκες ταξικών (και γλωσσικών) τακτοποιήσεων. Όπως είναι, στα καθημάς, οι κωμωδίες των Τσιφόρου, Σακελλάριου, Πρετεντέρη, Γιαννακόπουλου, Ψαθά και πιο πριν του Βυζάντιου και του Χουρμούζη.

Ακόμη, μας ενδιαφέρει να μάθουμε, έχουμε ομάδες εν δράσει ή άτομα; Ή και τα δύο; Έχει σημασία ο όγκος των δρώντων προσώπων. Η διάρθρωση της πλοκής και οι σχέσεις σκηνής/πλατείας (ή αναγνώστη/σελίδας, εν προκειμένω) επηρεάζονται άμεσα απ' αυτόν. Υπάρχει κάποιος κεντρικός χαρακτήρας; Και ποιος είναι; Από πού είναι; Τι τον κάνει κεντρικό πρόσωπο; Οι χαρακτήρες είναι τακτοποιημένοι έτσι ώστε να υπάρχει αντιπαράθεση, σύγκρουση, ή κινούνται σε χώρους που δεν τέμνονται; Η ένταση της συγκρουσιακής λογικής των δρωμένων (ή η απουσία έντασης) νιώθετε να φτάνει σε σας; Εάν όχι, τι φταίει, ή γιατί δεν φτάνει; Υπάρχει κάποιος λόγος; Εάν θέλετε να δείτε πώς δρουν μαζικά [*en bloc*] οι χαρακτήρες, αναζητήστε παραδείγματα από τη «στρατευμένη» δραματουργία (βλ. Μπρεχτ, Χάουαρντ Λώσον [Howard Lawson], Κλίφορντ Οντέτς [Clifford Odets], Ερνστ Τόλερ [Ernst Toller], Αλεξάντερ Οστρόφσκι [Alexander Ostrovsky], μεταξύ άλλων). Αν θέλετε να δείτε πώς ένας συγγραφέας χειρίζεται την ταυτόχρονη παρουσία πολλών χαρακτήρων επί σκηνής, στραφείτε στα έργα του Ιάκωβου Καμπανέλλη (όπως: *Το μεγάλο μας τσίρκο*, *Οδυσσέα γύρισε σπίτι* κ.ά). Μην ξεχάσετε να ρίξετε και μια ματιά στο *Ξαφνικά πέρσι το καλοκαίρι* του Τένεσι Ουίλιαμς [Tennessee Williams] (όπου συνδυάζεται η περιπέτεια του ατομικού και ο τρόμος του μαζικού). Αν θέλετε απόλυτα εξατομικευμένους χαρακτήρες, δείτε τα πρώιμα έργα του Ντέιβιντ Μάμετ [David Mamet] (*Εντμοντ*, *Ποικιλίες πάπιας*), του Σαμ Σέπαρντ [Sam Shepard] (*Το δόντι του εγκλήματος*), της Μαρίας Ευσταθιάδη, της Μαρίας Λαϊνά, του Ανδρέα Φλουράκη, του Γιάννη Μαυριτσάκη, του Γιάννη Τσίρου, του Παναγιώτη Μέντη, των Αντώνη και Κωνσταντίνου Κούφαλη, της Χρύσας Σπηλιώτη, του Βασίλη Κατσικονούρη και του Δημήτρη Δημητριάδη. Αφού ξεδιαλύναμε κάπως τις δρώσες μάζες, περνάμε σε μια πιο προσεκτική ανάλυσή τους. Πώς σας φαίνονται: Εσωστρεφείς; Εξωστρεφείς; Εγωκεντρικοί; Ενδοτικοί; Ανασφαλείς; Σοβαροφανείς; Κοσμοπολίτες; Μονοδιάστατοι; Διχασμένοι; Πολυδιάστατοι; Ευγενικοί; Διακριτικοί; Υπερβολικοί; Άξεστοι; Καλλιεργημένοι; Άβουλοι; Εριστικοί; Μαριονέτες; Σαν κι εμάς; Σαν τους άλλους; Εξωτικοί, μήπως; Άγριοι; Ανεξέλεγκτοι; Εξωπραγματικοί;

Μην ξεχάσετε να σχολιάσετε το πώς είναι ντυμένοι; Ρακένδυτοι; Σικάτοι; Μοδάτοι; Εξαντρικοί; Βρόμικοι; Ρούχα από τη λαϊκή; Από το Κολωνάκι; Ρούχα ρετρό; Vintage; Ρούχα με άποψη; Σας παραπέμπω και πάλι στο *Ωραία μου κυρία*, όπου ο ενδυματολογικός κώδικας είναι πολύ αποκαλυπτικός. Για τον ίδιο λόγο, δείτε και την *Επίσκεψη της γηραιάς κυρίας* του Φρίντριχ Ντύρενματ [Friedrich Dürrenmatt]. Προσέξτε τα έργα παρενδυσίας, όπου η

ενδυματολογική μεταμόρφωση του χαρακτήρα είναι καθοριστική. Μην ξεχάσετε εδώ τον Ζαν Ζενέ [Jean Genet] στις *Δούλες* και το *Μπαλκόνι*. Είναι και ο Αμερικανός Τσαρλς Λούντλαμ [Charles Ludlam] σε έργα όπως το *Μυστήριο της Ίρμα Βεπ*. Και, βεβαίως, πολύ νωρίτερα, Αριστοφάνης (*Εκκλησιάζουσες*), κατόπιν, Σαίξπηρ (στις περισσότερες κωμωδίες του) και πολλοί άλλοι.

Τα ράσα, προφανώς, από μόνα τους δεν κάνουν τον παπά. Άρα, λοιπόν, προχωράμε, ακολουθώντας πάντα το δρομολόγιο της Fuchs, να δούμε πώς επικοινωνούν αυτά τα πλάσματα: Με τις γροθιές; Τα πιστόλια; Τις λέξεις; Τη συζήτηση; Τα χάρδια; Τον έρωτα; Τη δωροδοκία; Τον εκβιασμό; Το στάτους; Τις πλάτες του μπαμπά; Τις πλάτες του συστήματος; Τις πλάτες του συγγραφέα; Σε κάθε ανθρώπινη ομάδα υπάρχουν οι δυνατοί και οι πιο αδύνατοι, οι ηγέτες και αυτοί που ακολουθούν. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και σε έναν δραματικό κόσμο. Εξ ου και η ερώτηση: Ποιος έχει τη δύναμη σ' αυτόν τον φανταστικό μικρόκοσμο; Πώς την απέκτησε; Επάνω σε ποιον την ασκεί; Πώς και γιατί (στόχος, σκοπός, μέσα, ίντριγκες, μεθοδεύσεις, ζαβολιές, πισώπλατα κτυπήματα κ.λπ.); Αναζητήστε τα παραδείγματά σας σε συγγραφείς όπως, λόγου χάρη, ο Μπρεχτ (*Ο καλός άνθρωπος του Σετσουάν*, *Η εξαίρεση και ο κανόνας* και η *Όπερα της πεντάρας* είναι τρία καλά δείγματα). Επίσης, μην ξεχάσετε και τα έργα του Ίβεν, όπως και του Ο'Νηλ, όπου κρυμμένα μυστικά ή λάθη του παρελθόντος γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης από επιτήδειους. Στα καθημάς, τα έργα από το «Θέατρο ιδεών» στις αρχές του 20ού αιώνα (Σπύρος Μελάς, Γιάννης Καμπύσης, Παντελής Χορν, κ.ά.) προσφέρουν πολλά καλά παραδείγματα για συζήτηση. Παραπέμπω τέλος και στην *Αντιγόνη* του Άρη Αλεξάνδρου (1951), ένα κείμενο για τον ηρωισμό σε εποχές αντιηρωικές.

Ορίστε και κάτι άλλο σχετικό. Ποιες είναι οι γλωσσικές συνήθειες αυτού του σκηνικού κόσμου; Επικρατεί η ποίηση; Η πρόζα; Ο διάλογος; Ο μονόλογος; Ο στοχασμός; Η φιλοσοφία; Η διαλεκτική; Η σιωπή; Για κάποια ιδιαίτερα παραδείγματα, σας παραπέμπω πρόχειρα στα έργα Γάλλων συγγραφέων, όπως ο Νοβαρινά και ο Πομερά. Η ελληνική βιβλιογραφία, επίσης, προσφέρεται. Δείτε τη *Βαβυλωνία* του Βυζάντιου, όπως και τον *Βασιλικό* του Αντωνίου Μάτεσι. Και πηγαίνοντας πιο πίσω, την *Ιφιγένεια* και τον *Θυέστη* του Πέτρου Κατσαίτη. Από τη σύγχρονη αγγλόφωνη δραματουργία, θα σας συνιστούσα πολλά έργα Αφρικανοαμερικανών δημιουργών, με καλύτερο παράδειγμα τη Σούζαν-Λόρι Παρκς [Suzan-Lori Parks].

Άμεσα συνδεδεμένο με το παραπάνω είναι και το θέμα της γλώσσας: επίπεδη, άχρωμη, αργκό, μεταφορική, λογική, παράλογη, περιπλεγμένη, επιτηδευμένη, παλιομοδίτικη, ξύλινη, στεγνή, αλαλούμ, φορτωμένη, ψεύτικη, δήθεν, χαριτωμένη, γλαφυρή, γραφική, λαϊκίστικη, λαϊκή; Ένα αποκαλυπτικό κομμάτι γύρω από τις δυνατότητες

της γλώσσας είναι ο εκπληκτικός μονόλογος του Λάκι στο *Περιμένοντας τον Γκοντό*. Αξίζει να δούμε ένα μικρό κομμάτι, σε μετάφραση Αλεξάνδρας Παπαθανασοπούλου (εκδόσεις Ύψιλον, 1994):

*Δεδομένης της ύπαρξης, ως αυτή αναδύεται από τα πρόσφατα δημόσια έργα Ζουμπά και Βατμάν ενός προσωπικού Θεού κουκουακουακουα με άσπρη γενειάδα κουακουα άχρονου και άχωρου όστις από τα ύψη της θείας του απαθείας της θείας του αθαμβίας της θείας του αφασίας πολύ μας αγαπά όλους πλην ορισμένων εξαιρέσεων για λόγους άγνωστους αλλά ο χρόνος θα δείξει και συμπάσχει ακολουθώντας το παράδειγμα της θείας εκείνης Μιράντας με όλους εκείνους οι οποίοι για λόγους άγνωστους αλλά ο χρόνος θα δείξει βουρλίζονται ριγμένοι στα μαρτύρια και το πυρ το εξώτερον του οποίου πυρός οι φλόγες έτσι [...] αλλά ας μην προτρέχουμε και δεδομένου επίσης ότι μετά τιος ημιτελείς εργασίες ας μην προτρέχουμε ημιτελείς ημιτελείς και τιμηθείσες υπό της ακακακαδημίας της Ανθρωποποπομετρίας της Βέρνης-εν-Βέση των Αρχιντί και Μουνάρ καταδείχτηκε περίτρανα χωρίς καμιά πιθανότητα λάθους εκτός βέβαια από εκείνη που διακρίνει τα ανθρώπινα έργα εν γένει ότι [...] μετά από τα δημόσια έργα των Ζουμπά και Βατμάν αποδεικνύονται αδιάσειστα [...] από το θάνατο του Βολταίρου και εντεύθεν είναι της τάξεως των δύο εκατοστών και εκατό γραμμαρίων κατά κεφαλήν κατά μέσο όρο πάνω-κάτω κατά προσέγγιση στρογγυλών αριθμών του δεκαδικού συστήματος δύο και εκατό γεμάτα ολοσπίτσος στην Κονεμάρα για λόγους άγνωστους κοντολογίς ... (49-51).*

Ο καταγιγιστικός μονόλογος του Λάκυ, με τις συνεχώς ανακυκλούμενες εικόνες και φράσεις, την υπέρβαση των κανόνων σύνταξης και στίξης, καταλύει όλους τους Γκοντό και τη μεταφυσική τυραννία της σκέψης. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια μεταμοντέρνα, από μια άποψη, απελευθερωτική ομιλία, που σκέφτεται από την «άλλη πλευρά» των ορίων. Ο Beckett σκόπιμα αναμειγνύει ποικίλα στοιχεία —άλλα αποδεκτά και άλλα απαράδεκτα— γραμματικές και συντακτικές «α-νοησίες», στοχεύοντας πάντοτε στη διαγραφή των ορίων και τη διαπλάτυνση του ανθρωπίνου πεδίου σκέψης. Με άλλα λόγια, μέσα από την ομιλία του Λάκυ, ο Μπέκετ υπογραμμίζει νέες κινήσεις και νέους κανόνες για τα γλωσσικά παίγνια, έχοντας πρώτα υπερβεί και ανατρέψει ο ίδιος τους παλιούς κανόνες

Για τους ίδιους λόγους, θα πρότεινα και δύο έργα του Πέτερ Χάντκε [Peter Handke]: *Βρίζοντας το κοινό* και *Κάσπαρ*, καθώς και την *Αντιγόνη* του Μακ Ουέλμαν [Mac Wellman] και αυτήν της Μαργκερίτ Γιουρσενάρ [Marguerite Yourcenar], μεταξύ πολλών άλλων καλών επιλογών, στις οποίες θέση οπωσδήποτε έχει και η Γέλικεκ. Στην ελληνική βιβλιογραφία, αναζητήστε ορισμένα από τα παραδείγματά σας σε έργα του Δημήτρη Δημητριάδη, του Ηλία Λάγιου, της Μαρίας Λαϊνά, της Κλαίρης Μιτσοτάκη, της Μαργαρίτας Λυμπεράκη, του Άκη Δήμου, του Παύλου Μάτεσι, μεταξύ άλλων. Πολλά ελληνικά έργα επινοημένου (και όχι μόνο) θεάτρου τα χαρακτηρίζει το χαριτωμένο ύφος της γλώσσας και οι μεγάλες δόσεις νατουραλιστικής διάθεσης. Παραθέτω ένα σύντομο παράδειγμα μιας τέτοιας γλώσσας από το τελευταίο έργο της Λένας Κιτσοπούλου *Αουστρας*

ή η *Αγριάδα* που αναφέραμε και πιο πάνω. Μιλά η Κατερίνα, ηθοποιός στο επάγγελμα, ένα από τα τρία πρόσωπα του έργου:

*Βαριέμαιαιαιαιαι. Πού 'ντοσος; Άντε έλαα. Βαριέμαιαιαιαιαι. Βαριέμαιαιαιαιαι και να παίζω αυτό το έργο, βαριέμαι και που είμαι εδώ τώρα, βαριέμαι και που με λένε Κατερίνα, Κατερίνα, τι είν' αυτά; Αφού δεν με λένε Κατερίνα στην πραγματικότητα, βαριέμαι και που υπάρχω, βαριέμαι και την Αθήνα και τις μαλακίες που γίνονται, βαριέμαι και την Πλάκα και τα στενάκια της Πλάκας και τις ταβέρνες που βλέπω κάθε μέρα, και το καλντερίμι και το πιπομάγαζο που πουλάει σανδάλια και τάβλι, και τον συσκευασμένο κουραμπιέ δίπλα στο τσαρούχι, βαριέμαι και που η Πλάκα θυμίζει την παλιά Αθήνα, βαριέμαι και την παλιά Αθήνα (από το χειρόγραφο)*

Η απλή περιγραφή της γλώσσας φυσικά, δεν αρκεί. Πρέπει να δούμε ποια γλώσσα κυριαρχεί. Της καρδιάς, του μυαλού, της ακρότητας, του εφησυχασμού, του καθωσπρεπισμού, του ερωτισμού, της εξέγερσης; Γιατί, ανάλογα με το ποια γλώσσα κυριαρχεί, βλέπουμε και ποια συναισθήματα ξεχωρίζουν (και γιατί): οργής, λύπης, μετάνοιας, αλαζονείας, εκδίκησης, μίσους; Δείτε πόσο σκληρή, αλλά και επικοινωνιακά, πόσο αποτελεσματική είναι η γλώσσα στο *Οικόπεδα με θέα* του Μάμετ, στο *Shopping and Fucking* του Ρέιβενχιλ και στο *Φαίδρας έρωσ* της Καίην. Στραφείτε, επίσης, για τους ίδιους λόγους, στη γλώσσα του Γιάννη Οικονομίδη στο *Σπιρτόκουτο* (αναφέρομαι και στη θεατρική και την κινηματογραφική του εκδοχή), καθώς και στη γλώσσα του Γκιγιέρμο Έρας [Guillermo Heras] στο *Ρότβαϊλερ* και, κυρίως, του Ροντρίγκο Γκαρσία [Rodrigo Garcia] στο «Είστε όλοι σας καθάρματα». Χωρίς να ξεχνάμε, φυσικά, σε αυτή τη γοργή σταχυολόγηση, και τα έργα που μας έρχονται από τον χώρο του φεμινιστικού θεάτρου, σε πολλά από τα οποία κυριαρχεί η γλώσσα της απογοήτευσης, συχνά της αηδίας και ακόμη πιο συχνά της οργής (βλ. Ηβ Ένσλερ[Eve Ensler], Άνι Σπρινκλ [Annie Sprinkle], Κάρεν Φίνλεϋ [Karen Finley] και Χόλυ Χιουζ [Holly Hughes]). Είναι, επίσης, η εκδικητική γλώσσα των Αφρικανοαμερικανών τη δεκαετία του 1960 (βλ. Αμίρι Μπαράκα [Amiri Baraka], Εντ Μπούλινς [Ed Bullins]), και η γλώσσα του κοινωνικού σαρκασμού στους μονολόγους του Έρικ Μπογκοσιάν [Eric Bogosian]. Αν θέλετε κάτι πιο ήπιο, αφουγκραστείτε τα ηχοχρώματα της νοσταλγίας και της αναπόλησης στο *Λα Πουπέ* του Βαγγέλη Χατζηγιαννίδη, τα ηχοχρώματα της καρδιάς στη *Γυναίκα της Πάτρας* του Γιώργου Χρονά και στο *Φύλλα της* του Ανδρέα Φλουράκη και τη μουσικότητα της λέξης και του ρυθμού στον *Όμηρο* του Δημητριάδη, από όπου και το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα:

*Ρωτώ Ποιος είμαι*

*Το ρωτώ*

*Πάλι και πάλι*

*Σήμερα*

*έπλυνα το άσχημο γέρικο σώμα μου*

*Δεν το κοιτάζα*

*Δεν αντέχουν τα μάτια μου τόσον ορατό χρόνο*

*αν και είναι το μόνο που αντέχουν*

*Έπλυνα το σώμα μου*

*κι έπειτα κοιτάζα τον ήλιο*

*Αυτό έκανα*

*Ποιος το έκανε αυτό*

*Ποιος είναι*

*αυτός που ρωτάει*

*Εγώ*

*Εγώ ποιος*

*Ρωτώ*

*Δεν περιμένω απάντηση*

*Δεν ρωτώ για να μάθω*

*Δεν θέλω να μάθω*

*Ρωτώ αλλά*

*δεν θέλω να ξέρω*

*Ρωτώ για να μην ξέρω*



*Μόνο για να ρωτώ Ποιος είναι αυτός*

*και να μην παίρνω απάντηση*

*Είμαι αυτός που ρωτάει*

*και δεν παίρνει*

*και δεν θέλει να πάρει*

*απάντηση*

*επειδή δεν θέλει να ξέρει*

*Δεν ξέρω ποιος είμαι*

*και δεν θέλω να ξέρω*

*Κι όμως ξέρω*

*Είμαι κάποιος*

*Ξέρω ποιος*

*Δεν είμαι αυτός που ήμουν*

*Δεν θα είμαι αυτός που ήμουν*

*Δεν είμαι αυτός που είμαι*

*Δεν θα είμαι αυτός που είμαι*

*Ρωτώ όμως*

*όχι επειδή δεν ξέρω*

*Ρωτώ*

*επειδή έχω πάρει την απάντηση*

*Ναι*

*απαντήσεις έχω πάρει*

*Όχι μία*

*Εγώ τις έχω δώσει*

*Απαντήσεις κι απαντήσεις*

*Τι να τις κάνω*

*Σε κάθε ερώτηση*

*έδωσα απάντηση*

*Καμία ερώτηση αναπάντητη*

**(από το χειρόγραφο)**

Και, βεβαίως, σε καμιά περίπτωση δεν αφήνουμε έξω από τη συζήτησή μας τις σιωπές. Πώς μας «μιλούν»; Τι μας λένε; Προφανώς δεν είναι τυχαίες. Έχουν λόγο ύπαρξης. Συγγραφείς όπως ο Πίντερ και ο Μπέκετ δεν εκπέμπουν, εάν δεν αποκωδικοποιηθούν οι σιωπές τους. Όλη η ένταση και η ουσία βρίσκεται εκεί. Δεν έχουμε την πολυτέλεια να τις αγνοήσουμε. Η σιωπή είναι δράση. Και μάλιστα καθοριστική.

Μέχρις εδώ, έχουμε μια καλή αίσθηση αυτού του «άλλου» κόσμου. Περίπου έχουμε καταλάβει το στίγμα του: τι είναι, πώς είναι, ποιοι μένουν σ' αυτόν, πώς ή πόσο μοιάζει (ή όχι) με τον δικό μας. Τώρα, το επόμενο βήμα, συμβουλεύει η Fuchs, είναι να τον ξαναδούμε πιο διερευνητικά.

### **Τι αλλάζει σ' αυτόν τον κόσμο;**

Να θυμάστε: ο σκηνικός κόσμος που συζητούμε είναι ένας κόσμος ζωντανός, που σημαίνει ότι δεν είναι ποτέ στατικός, διαρκώς αλλάζει. Εντός των ορίων των δικών του κανόνων, τίποτα δεν παραμένει το ίδιο. Έργο μας, σε αυτήν τη φάση, είναι να δούμε τι αλλάζει και, βεβαίως, πώς αλλάζει και ποιος το αλλάζει; Συμβουλεύει η Αμερικανίδα συνάδελφος Fuchs: δείτε την πρώτη εικόνα του έργου που έχετε αναλάβει να μελετήσετε. Αμέσως μετά, δείτε και την τελευταία. Κατόπιν, εντοπίστε μια, κατά τη γνώμη σας (και πάντοτε σύμφωνα με τα τεκμήρια που έχετε από το ίδιο το έργο), πολύ δυνατή εικόνα στη μέση περίπου της ιστορίας του δράματος. Αφού το κάνετε αυτό, εξηγήστε γιατί κρίνετε πως η δράση ήταν αναγκαίο να περάσει από την πύλη της μεσαίας εικόνας, για να φτάσει στην τελευταία. Περνώντας από 'κει, τι άλλαξε; Τι έχασε και τι κέρδισε;

Για να σας βοηθήσω κι εγώ, με τη σειρά μου, ορίστε ένα σύντομο παράδειγμα: Φέρτε στο μυαλό σας την εικόνα του δέντρου, όπου κάθονται ο Βλαντιμίρ και ο Εστραγκόν στο *Περιμένοντας τον Γκοντό*. Περνώντας στη δεύτερη πράξη, το δέντρο βγάζει φύλλα (για

την ακρίβεια τρία). Μην τα αγνοήσετε και τα πετάξετε στα σκουπίδια σαν απλά φυλλαράκια. Ο σπουδαίος συγγραφέας τους δεν τά 'βαλε εκεί επειδή του προέκυψε. Σκεφτείτε τι μπορεί να σημαίνει άραγε αυτή η ανεπαίσθητη, όμως σημαντική, αλλαγή. Και όπως στον *Γκοντό*, υπάρχουν δεκάδες άλλα παραδείγματα. Δείτε πώς αρχίζει, πώς ξετυλίγει το κουβάρι της και πώς τελειώνει η τραγωδία της *Ερωφίλης* ή το *Όπως σας αρέσει* του Σαίξπηρ, το *Πόθοι κάτω από τις λεύκες* του Ο'Νηλ, ο *Βασιλικός* του Μάτεσι. Ψάξτε και άλλα έργα. Κάντε μια λίστα και συγκρίνετε.

Ακόμη: οι αλλαγές μπορεί να εντοπιστούν και σε άλλα επίπεδα. Για παράδειγμα: Καθώς η ιστορία μας αποκαλύπτει τα μυστικά της, τι αλλαγές παρατηρούμε στο τοπίο αυτού του άλλου κόσμου; Από τα βουνά, η δράση μεταφέρεται στις κοιλάδες; Από το μυαλό, στην ψυχή; Από την πόλη στην επαρχία; Από την καταιγίδα περνάμε στη νηνεμία των στοιχείων της φύσης; Από το εγκόσμιο στο απόκοσμο, από την καταστροφή στην αναγέννηση, από τη γονιμότητα στη στειρότητα; Από τους εσωτερικούς χώρους, η δράση μεταφέρεται σε εξωτερικούς; Και πώς γίνεται αυτή η αλλαγή; Ανεπαίσθητα; Φανερά; Με σύμβολα; Μεταφορές; Με λάιτ μοτίβ; Περιγραφικά (όπως κάνουν πολλοί εκπρόσωποι του μεταδραματικού θεάτρου, όπως η Γαλλοκαναδέζα Καρόλ Φρεσέτ [Carole Frechette], για παράδειγμα στο *Κρυφό δωμάτιο* και στο *Κολιέ της Ελένης*); Και πώς επιδρά στην εξέλιξη της δράσης (είπαμε, τίποτα δεν είναι τυχαίο, εκτός βέβαια κι αν έχουμε να κάνουμε με έναν ατάλαντο συγγραφέα, που δεν ξέρει τι του γίνεται, όμως σε τέτοια περίπτωση, ποιος ο λόγος να τον διαβάσουμε ή να τον ανεβάσουμε;); Φέρτε την *Ευγένια* του κυρ Θόδωρου Μοντσελέζε στο προσκήνιο. Πώς διαρθρώνεται η πλοκή της ζωής της κουτσοχέρας ηρωίδας και η τύχη της; Πού και πώς την οδηγεί ο συγγραφέας; Η πορεία της από την ευτυχία στη δυστυχία και μετά πίσω στην ευτυχία. Ανάλογη συλλογιστική ακολουθήστε με τη *Στέλλα Βιολάντη* και την *Κοντέσα Βαλέραϊνα* του Ξενοπούλου, τον Σόλνες στον *Αρχιμάστορα* και τη Νόρα στο *Κουκλόσπιτο* του Ίψεν, τον Λόμαν στο *Θάνατο του εμποράκου* και τον Πρόκτορ στις *Μάγισσες του Σάλεμ* του Άρθουρ Μίλερ, τη Λώρα στον *Γυάλινο κόσμο* του Τενεσί Ουίλιαμς, τον Βούτσεκ στο ομώνυμο έργο του Μπύχγερ, τον *Φάουστ* του Γκαίτε και δεκάδες άλλα.

Μαζί με τις αλλαγές στον χώρο δράσης, ενδέχεται να έχουμε και χρονικές αλλαγές. Από το πρωί περνάμε στο βράδυ; Από το καλοκαίρι στον χειμώνα; Από το ιστορικό στο μυθικό; Από το γήινο στο αιώνιο; Από το γραμμικό στο μη γραμμικό; Από το «εδώ και τώρα» του θεατρικού χωρόχρονου στο (μυθ)ιστορικό «εκεί και τότε»; Δείτε στη *Μικρή μας πόλη* πώς διαχειρίζεται το θέμα ο Ουάιλντερ όταν μεταφέρει τη δράση στον ουρανό, μετά τον θάνατο της πρωταγωνίστριας (Εμιλυ). Για τον ίδιο ακριβώς λόγο δείτε το τέλος της *Αθροιστικής μηχανής* του Έλμερ Ράις. Σημειώστε τις χρονικές αλλαγές στον *Θείο Βάνια* του Τσέχωφ (από το καλοκαίρι στον μουντό χειμώνα) και πώς επηρεάζουν τις διαθέσεις των δραματικών προσώπων. Μελετήστε το παιχνίδι με τον χρόνο στο έργο του Φάουστο

Παραβιντίνο [Fausto Paravidino] *Νεκρή φύση σε χαντάκι*, όπου η εξιχνίαση του εγκλήματος είναι άρρηκτα δεμένη με το κάθε λεπτό που περνάει. Μην παρακάμψετε το *Για πάντα* του Σίμελφενινγκ, έργο αποκλειστικά εστιασμένο στον χρόνο (τι φέρνει και τι παίρνει).

Προσθέστε εδώ και τις γλωσσικές αλλαγές. Δεν μπορεί όλα να αλλάζουν και η γλώσσα να παραμένει πεισματικά η ίδια. Κάπου επηρεάζεται (και επηρεάζει). Πού αναζητούμε αυτές τις αλλαγές; Στον τόνο, στη διάθεση, στις εκφράσεις, στις σκέψεις, στον ρυθμό, στις δράσεις, στη σύνταξη; Πάλι σας παραπέμπω στον *Θείο Βάνια*. Τα γλωσσικά του ηχοχρώματα είναι πάρα πολύ αποκαλυπτικά σε ό,τι αφορά τις σχέσεις και τις διαθέσεις των χαρακτήρων. Θα υποστήριζα κάτι ανάλογο και για τα περισσότερα έργα των Έντουαρντ Άλμπι [Edward Albee] και Σαμ Σέπαρντ.

Έχουμε και τις σωματικές αλλαγές. Παρατηρήστε μήπως τις βρείτε στην ενδυμασία, στην κίνηση, τη χειρονομία, τη φυσική κατάσταση; Μήπως από το βασιλικό ένδυμα περνάμε στα κουρέλια; Από το καθωσπρέπει ντύσιμο περνάμε στο ακραίο, στο προκλητικό κ.λπ.; Και πάντοτε ρωτάμε, γιατί; Εδώ, οι περιπέτειες του Έντμοντ, στο ομότιτλο έργο του Μάμετ, είναι ένα καλό παράδειγμα. Ο *Μακμπέθ* είναι επίσης ένα καλό παράδειγμα. Όπως και η *Τρικυμία* και το *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας*.

Και όλα αυτά σε συνάρτηση με αλλαγές και στη δράση. Μήπως περνάμε από την ευτυχία στη δυστυχία (δείτε τι γίνεται στην τραγωδία π.χ.); Από την περιπέτεια, στον γάμο (δείτε τι γίνεται στο ρομάντζο, π.χ.); Από την επικείμενη καταστροφή, στην αναγέννηση (δείτε τι γίνεται στο ιπποτικό δράμα, π.χ.); Από την ήττα στη νίκη και τη δικαίωση (δείτε τα περισσότερα μελοδράματα, κυρίως τα δικαστικά);

Σημείωση: Να θυμάστε ότι όλες οι αλλαγές έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα και το σύνολο της δράσης, όμως η τροχιά καθεμιάς πρέπει να αντιμετωπίζεται και ατομικά, διαφορετικά αποψιλώνεται η σημασία της μέσα στα όρια του μικρόκοσμου που εντοπίσαμε στον πλανήτη (της φαντασίας του δημιουργού). Και κάτι επιπλέον: πρέπει να δούμε και τι δεν αλλάζει; Υπάρχει κάτι σταθερό σ' αυτόν τον άλλον κόσμο; Μια απόλυτη πραγματικότητα; Ο Θεός, ας πούμε; Ο θάνατος; Μια παροδική, όμως πολύ δυνατή πραγματικότητα; Ο έρωτας, μήπως; Το μίσος; Η αντιπαλότητα; Η δίψα για εκδίκηση; Μπορείτε να αναζητήσετε το παράδειγμά σας σε έργα όπως *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, *Ισπανική τραγωδία*, *Ερωφίλη* και, βεβαίως, στο σύνολο σχεδόν του μεσαιωνικού δράματος (mystery plays, morality plays), μεταξύ άλλων. Θα πείτε, και τι κερδίζουμε βάζοντας μαζί (συνεξετάζοντας) τον χώρο, τον χρόνο, τη φύση, τη δράση και την κοινωνία, στοιχεία που αλλάζουν και στοιχεία που παραμένουν σταθερά; Μια πρώτη απάντηση θα έλεγε, πολύ

απλά: έτσι ανακαλύπτουμε τον μύθο του έργου. Τα υλικά με τα οποία τον υφαίνει και τον διανθίζει ο νους του δημιουργού. Από 'κεί αρχίζουν και εκεί τελειώνουν όλα. Ακόμη και σε μεταδραματικές εποχές, όπως η δική μας, όπου η ενότητα του μύθου αμφισβητείται, η παρουσία του εξακολουθεί να είναι, φυσικά με άλλον τρόπο, αισθητή. Και σε μια κερματισμένη ιστορία, ο μύθος πάλι δεν εξαφανίζεται.

Πριν ολοκληρώσουμε, να πούμε και το εξής: Τα έργα, είτε εμφανώς, είτε κεκαλυμμένα, κουβαλούν αρχέτυπα/σύμβολα/σημεία, όπως κάστρα, δάση, καταιγίδες, κάποιο σπαθί, κάποιο οικογενειακό κειμήλιο, ακόμη και ένα εντελώς καθημερινό αντικείμενο, όπως τα καλσόν της Λίντα στον *Θάνατο του εμποράκου*), το μαντήλι στο έργο της Πόλα Βόγκελ [Paula Vogel] *Το μαντήλι της Δεισδαιμόνας* ή ο βασιλικός στο ομότιτλο έργο του Μάτεσι, καθένα από τα οποία, πυροδοτεί ή εμβολιάζει τη δράση με ιδιαίτερες σημασίες. Εάν ένα έργο, για παράδειγμα, αρχίζει την ιστορία του στο παλάτι μια ηλιόλουστη μέρα και συνεχίζει στο δάσος με βροχή, για να επιστρέψει να ολοκληρώσει τη δράση του στο παλάτι με καταχνιά (πρωί, απόγευμα — πότε;), τι υποδηλώνει; Υπάρχει κάτι που πρέπει να προσέξουμε σε αυτές τις εναλλαγές; Έχουμε, παράλληλα, κάποια μεταμόρφωση του κόσμου του έργου; Ή, απλώς, κάποιες δευτερεύουσες αλλαγές; Ο κόσμος γκρεμίζεται μπροστά στα μάτια μας ή παραμένει ο ίδιος; Πρόκειται για κάποια συμβολική (αρχετυπική) εξέλιξη των δρωμένων; Ή απλώς έτυχε; Αυτές είναι υποχρεωτικές ερωτήσεις (απορίες) γιατί, όπως είπαμε: σε ένα καλό έργο, τίποτα δεν συμβαίνει στην τύχη. Για όλα υπάρχει (ή πρέπει να υπάρχει) κάποια τεκμηριωμένη απάντηση. Σε αντίθετη περίπτωση, κάτι δεν πάει καλά (είτε στο ίδιο το έργο, είτε στη δική μας ανάγνωση).

### **Και σε μας, τι συμβαίνει;**

Και μην ξεχνάτε τούτο, μας συμβουλεύει η Fuchs: καθώς αναζητάτε τις αλλαγές μέσα στο έργο, καλό είναι να κοιτάτε πού και πώς έχετε αλλάξει και εσείς οι ίδιοι (κριτικοί, απλοί αναγνώστες, μελετητές, ηθοποιοί). Δεν είστε αμέτοχοι. Εμπλέκεστε. Γιατί, κακά τα ψέματα, η δική σας φαντασία είναι που ενεργοποιεί τον κόσμο του έργου. Ένα έργο δεν είναι ούτε αυτοκινούμενο ούτε αυτοτροφοδοτούμενο. Μπορεί να κουβαλά το νόημά του, όμως, εάν κάποιος δεν επιχειρήσει την εξόρυξή του, είναι σαν να μην υπάρχει. Και κάθε εξόρυξη είναι και μια μορφή ιδιοποίησης (διάβαζε: παρανάγνωσης) των σημειωμένων του έργου. Καμιά αλήθεια δεν είναι παγιωμένη και αμετακίνητη. Κάθε «αλήθεια» που κρύβει ένα έργο, είναι αντικείμενο «διαπραγμάτευσης». Διερωτηθείτε, λοιπόν, τι ζήτησε από σας το έργο ή τι επιδίωξε; Να αισθανθείτε έλεος, φόβο, οργή, ανακούφιση; Να εκλογικεύσετε τα πράγματα; Να κάνετε τον δικό σας απολογισμό περί ηθικής, ανηθικότητας, ανεκτικότητας, υπέρβασης, συγκατάβασης, εκδίκησης; Ή, απλώς, σας ζήτησε να δείτε το όλο εγχείρημα

αυστηρώς ψυχαγωγικά; Και αν ισχύει κάτι από όλα αυτά, το επόμενο ερώτημα είναι: τα κατάφερε; Ή μήπως όλα ήταν «δήθεν»; Αιωρούμενες προθέσεις και μόνο;

Για όλα αυτά, τελικός (απόλυτος) κριτής είστε πάντα εσείς, οι δέκτες, ο στόχος κάθε δραματικού συγγραφέα, που συχνά μπορεί να γίνει και ο εφιάλτης του. Ο τελευταίος λόγος πάντα ανήκει στον «αόρατο» αναγνώστη (και θεατή). Η ετυμηγορία του ορίζει και τον πήχυ της επιτυχίας ή αποτυχίας ενός έργου. Σε τελευταία ανάλυση, αυτός είναι και ο πραγματικός ιδιοκτήτης (ή, ίσως η λέξη «μεταποιητής» να ταιριάζει καλύτερα) του νοήματος. Το χειροκρότημά του είναι εκείνο που κρατά ένα έργο ζωντανό στην ιστορία.

### **Ο κόσμος του έργου και τα διακείμενά του**

Επίσης: μην ξεχνάτε ότι κανένα θεατρικό έργο (ή παράσταση) δεν είναι από μόνο του κάποιο ξεκομμένο, απομονωμένο νησί. Γεννιέται μέσα σε μια δεξαμενή σημείων, τα οποία το μιλούν πολύ πριν τα «μιλήσει». Αυτό το προϋπάρχον «πλανητικό» σύστημα μπορεί να είναι λογοτεχνικό, φιλοσοφικό, πολιτικό κ.ο.κ. Ευθέως ή πλαγίως, υπάρχουν άπειρα νήματα που το συνδέουν με άλλα κείμενα και άλλες παραδόσεις. Η δουλειά μας είναι να σκεφτούμε αυτόν τον ενδοκειμενικό ή/και διακειμενικό, διαπολιτισμικό διάλογο. Να δούμε, πώς επηρεάζει καταστάσεις; Πώς καθορίζει την επικοινωνία αναγνώστη–σελίδας (ή σκηνης–πλατείας); Πώς διευκολύνει τη δική μας προσέγγιση, ώστε να προσθέσουμε άλλο ένα στρώμα νοήματος ή άλλο ένα λιθαράκι στο ερμηνευτικό μας οδοιπορικό; Τα παραδείγματα είναι τόσο πολλά, που καλύπτουν όλη την ιστορία του θεάτρου. Αναζητήστε τα στους τραγικούς και δείτε πώς μεταποίησαν τους μύθους της εποχής τους. Αναζητήστε τα στους Ρωμαίους και δείτε πώς μεταποίησαν τους τραγικούς. Αναζητήστε τα στους Ελισαβετιανούς και τους νεοκλασικιστές, και δείτε πώς μεταποίησαν τους Ρωμαίους και τους κλασικούς. Αναζητήστε τον Φλωμπέρ στον μονόλογο της Κλαίρης Μιτσοτάκη *Οι παράξενοι λόγοι της κυρίας Μποβαρύ*. Αναζητήστε τον Ντοστογιέφκσι στο έργο της Μαρίας Ευσταθιάδη *Δαίμονας*, τον Σαίξπηρ στο έργο του Στέλιου Λύτρα *Η Ιουλιέτα των Μάκιντος*, τον Όμηρο και την *Οδύσσεια* στο έργο του Δημήτρη Δημητριάδη *Ιθάκη*, την *Ορέστεια* στο έργο του Ανδρέα Στάικου *Κλυταιμνήστρα*. Αναζητήστε τους αρχαίους ποιητές στο *Πένθος ταιριάζει στην Ηλέκτρα* του Ο' Νηλ, τον Σοφοκλή στην *Αντιγόνη* του Μπρεχτ και του Άρη Αλεξάνδρου, του Άθολ Φούγκαρντ [Athol Fugard] και της Γιουρσενάρ, ή στην *Ηλέκτρα* του Ούγγο βον Χόφμανσταλ [Hugo von Hofmannsthal], τον *Άμλετ* στη *Μηχανή Άμλετ* του Χάινερ Μύλερ. Ουκ έστιν τέλος. Το θέατρο γεννήθηκε μέσα στη διακειμενικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, και συνεχίζει να αναπτύσσεται έτσι.

## Τα δραματικά πρόσωπα αυτού του κόσμου

Έχοντας κάνει όλη αυτή τη διαδρομή στα μονοπάτια του δραματικού κόσμου, είναι φυσικό τώρα να είστε πολύ καλύτερα εξοπλισμένοι ώστε να καταλήξετε σε κάτι πιο σίγουρο και «υποψιασμένο» σε ό,τι αφορά τους χαρακτήρες που ζουν σ' αυτόν τον κόσμο, έχοντας πάντοτε υπόψη σας ότι, καθετί που λέτε γι' αυτούς, πρέπει να αντικατοπτρίζει τις συνθήκες του συγκεκριμένου κόσμου, συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου που λειτουργεί η ψυχολογία σ' αυτόν τον κόσμο. Να θυμάστε ότι: οι χαρακτήρες σημαίνουν, μόνον όταν κατοικούν κάπου, όταν εμπλέκονται, ολοκληρώνουν δράσεις και πράγματα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Δηλαδή, είναι συστατικά στοιχεία ενός καλλιτεχνικού πλαισίου. Βρείτε πρώτα το πλαίσιο, ακολουθώντας τις οδηγίες που σας δόθηκαν. Και προσοχή, μας λέει η Fuchs: μη σκαρφιστείτε ένα πλαίσιο που απλώς σας βολεύει ή αφήνει απ' έξω μοναδικές ή ιδιαίτερες περιπτώσεις, πράγματα και αντικείμενα που θεωρείτε πως δεν «κολλάνε» ή είναι δύσκολα, δυσερμήνευτα κ.λπ. Το να αποφύγετε το πρόβλημα της ανάλυσης ενός δύσκολου σημείου, δεν σημαίνει ότι έτσι λύνετε το πρόβλημα. Ακριβώς το αντίθετο επιτυγχάνετε. Τα κάνετε όλα ακόμη πιο δύσκολα.

Μην ξεχνάτε αυτό που είπαμε: τίποτα σε αυτόν τον κόσμο δεν συμβαίνει τυχαία. Συνεπώς, τα δύσκολα και τα αινιγματικά μπορεί να κρατούν και το κλειδί της καλής ερμηνείας. Προσέξτε: δεν λέω της «μιας» ερμηνείας, ούτε της «σωστής» ερμηνείας, γιατί, όπως ελπίζω να έκανα σαφές πιο πριν, υπάρχουν τόσες ερμηνείες και αλήθειες σε ένα έργο, όσος είναι και ο αριθμός εκείνων που το διαβάζουν ή το παρακολουθούν στη σκηνή. Καμιά ερμηνεία δεν είναι τόσο περιεκτική και οριστική, που να ακυρώνει όλες τις άλλες. Συνεπώς, και αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο που σας προτείνεται εδώ, δεν είναι ούτε πλήρες ούτε απόλυτο. Επιδέχεται αλλαγές, συμπληρώματα, βελτιώσεις.

Γι' αυτό, ως γενική συμβουλή, θα έλεγα το εξής: να είστε διαρκώς περίεργοι, ανήσυχοι, σκεπτόμενοι, ανοικτοί σε καινούργιες προτάσεις και σκέψεις. Αφήστε το ενδεχόμενο των κρυμμένων νοημάτων να διεγείρει τη φαντασία σας και το ένστικτο της αναζήτησης. Μην μπαίνετε σε ένα κείμενο (ή μια παράσταση) με ήδη διαμορφωμένες απόψεις για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα. Μην αναλαμβάνετε τον ρόλο είτε του συγγραφέα, είτε του σκηνοθέτη, είτε του νομοθέτη. Δώστε χώρο στο έργο να σας πείσει, να σας αλλάξει, να σας κερδίσει. Όσο πιο πολύ απορείτε, όσο πιο πολύ ερευνάτε, τόσο θα ξεκαθαρίζει το τοπίο μέσα σας. Μόνο έτσι έχετε δικαίωμα αποδοχής ή απόρριψης, με άλλα λόγια, δικαίωμα άποψης. Διαφορετικά, είστε εκτεθειμένοι, είτε στον ρόλο του κριτικού, είτε στον ρόλο του θεατή, είτε στον ρόλο του ηθοποιού/ερμηνευτή ή του απλού αναγνώστη. Και ως κατακλείδα, μην ξεχνάτε ότι τίποτα απ' όλα όσα συζητούμε εδώ, δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά χωρίς βαθιά γνώση του ευρύτερου κειμένου που τα φιλοξενεί. Και

εννώ εδώ, γνώση του κοινωνικοπολιτικού κειμένου, μέσα στο οποίο γεννιούνται, σημαίνουν και επικοινωνούν όλα τα άλλα κείμενα, καλλιτεχνικά ή άλλης μορφής.



### **Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το θέατρο στην Εκπαίδευση**

Λέγοντας «θέατρο στην εκπαίδευση» εννοούμε μια σύνθετη και πολύπλευρη δραστηριότητα, η οποία διαθέτει ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και μια καλλιτεχνική αποστολή, που ανταποκρίνεται στο είδος του γραπτού έντεχνου λόγου και τη σωματική έκφραση, το σύστημα επικοινωνίας και τη διδακτική μεθοδολογία.

Σε οποιαδήποτε περίπτωση, η μαθησιακή συνδυάζεται με την αισθητική αποστολή και η ψυχαγωγία γίνεται μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Ξεκινώντας από τις απλές, πρωτογενείς μορφές σωματικής έκφρασης, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα, που γίνονται μέσα στην τάξη, για καθαρά παιδαγωγικούς λόγους, προκαλώντας τη χαλάρωση και αποφόρτιση των μαθητών, έμμεσα όμως τους μούν στις τεχνικές και τους κώδικες της παράστασης, το θέατρο στο σχολείο προχωρεί σε δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, για να οδηγηθεί στην κορυφαία και πιο ολοκληρωμένη του έκφραση, τη θεατρική παράσταση.

Οι επιμέρους αυτές όψεις μπορεί είτε να συνυπάρχουν παρατακτικά ή διαζευκτικά, είτε να εμφανίζονται συνθετικά ή συνδυαστικά, διαπλεκόμενες σε δημιουργικές στιγμές ψυχαγωγικού και καλλιτεχνικού περιεχομένου, που ικανοποιούν τις προσδοκίες των μαθητών και ανταποκρίνονται στα αιτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε οποιαδήποτε όμως περίπτωση και με ποικίλη αναλογία, ο παιδαγωγικός συνάπτεται προς τον καλλιτεχνικό και ο μαθησιακός προς τον ψυχαγωγικό ρόλο, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, που αντιπροσωπεύει τις πολυδιάστατες όψεις που η έννοια «παιδεία» διαθέτει.

Μ' αυτή τη σημασία, το θέατρο ως παιδαγωγικό σύστημα αποτελεί:

- κώδικα σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας
- παράγοντα κοινωνικοποίησης
- διδακτική μεθοδολογία

ενώ ως καλλιτεχνική έκφραση συνιστά:

- σύνθετο αισθητικό δημιούργημα

- μέσο αισθητικής αγωγής και παιδείας
- πολιτιστικό αγαθό

*Στη μελέτη που ακολουθεί, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στη σχολική θεατρική παράσταση. Στην κορυφαία και πιο σύνθετη δηλαδή μορφή θεατρικής έκφρασης και δημιουργίας, η οποία έρχεται ως επιστέγασμα όλων όσων προηγούνται (θεατρικός αυτοσχεδιασμός και παντομίμα, παραμυθιακή αφήγηση και θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση, χάπενινγκ και σκετς), αλλά αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη άλλων που έπονται (πολυθέαμα).*

### **1. Η Θεατρική Αγωγή στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών**

Στο πλαίσιο της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας για τον εκσυγχρονισμό της προσφερόμενης γνώσης και την αναβάθμιση της διαδικασίας μάθησης, το Π.Ι. διαμόρφωσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), “... ώστε από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο η ύλη που διδάσκεται να έχει ενιαία φιλοσοφία, συνέπεια και συνέχεια όχι μόνο από τάξη σε τάξη αλλά και από βαθμίδα σε βαθμίδα”.<sup>1</sup>

Με βάση το Ε.Π.Π.Σ. συντάχθηκαν Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) που αφορούν σε όλα τα επιμέρους μαθήματα. Καινοτομία αποτελεί το γεγονός ότι ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, κατέχει ισότιμη πια θέση και η Αισθητική Αγωγή: το Θέατρο, η Μουσική, τα Εικαστικά εκλαμβάνονται ως μια αδιάσπαστη ενότητα που αντιπροσωπεύει τις δραστηριότητες Τέχνης και πολιτισμού στο Σχολείο( ). Με την εισαγωγή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση ουσιαστικά αναγνωρίζεται επίσημα, έστω και καθυστερημένα, από το εκπαιδευτικό μας σύστημα ο ρόλος και η συμβολή του θεάτρου στον εμπλουτισμό της σχολικής πράξης και στην πολυδιάστατη αγωγή και παιδεία των νέων, κάτι το οποίο τις τρεις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί μια διαπιστωμένη κοινά αποδεκτή αξία.

Το πρώτο επίσημο βήμα προς την προσπάθεια έγινε με το βιβλίο «Στοιχεία Θεατρολογίας» για τους μαθητές της Α' Λυκείου, το οποίο συγγράφηκε το 1997 με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής που έθετε το Ε.Π.Π.Σ. για

το αντίστοιχο μάθημα και τις γενικότερες παιδαγωγικές και θεατρολογικές παραμέτρους που διέπουν το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ακολούθησαν και άλλες προτάσεις, που περισσότερο ή λιγότερο βρήκαν την εφαρμογή τους στην Εκπαίδευση, ανάλογα με τη συγκεκριμένη κάθε φορά βαθμίδα, στην οποία αναφέρονται.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο Νηπιαγωγείο το παιχνίδι προσφέρεται ως ο καταλληλότερος δρόμος για τη Θεατρική Αγωγή και γι αυτό κατέχει πρωταρχικό ρόλο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στο Δημοτικό το θέατρο ως αυτοτελές μάθημα στο πρόγραμμα έρχεται να βοηθήσει στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συμβάλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών.

Ως προς τους γενικούς στόχους στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου, σύμφωνα πάντα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, διακρίνονται τρεις ηλικιακές βαθμίδες Α/Β, Γ/Δ, Ε/ΣΤ, και από την Πρώτη ως και την Τετάρτη Δημοτικού οι στόχοι αυτοί παραμένουν ίδιοι, απλώς στην δεύτερη (Γ/Δ) με βάση την αύξηση των προσωπικών φυσικών, νοητικών, ψυχικών ικανοτήτων των μαθητών λειτουργούν αποτελεσματικότερα.

Γενικότερα στις τάξεις αυτές το Θέατρο συνδέεται με τα διδασκόμενα μαθήματα ως μέρος της διδακτικής τους μεθοδολογίας και επιδιώκεται ο μαθητής:

Να εξερευνήσει και να αναγνωρίσει τις δυνατότητες που του δίνει το σώμα του, καθώς και τα όρια που του θέτει.

Να ενταχθεί στην ομάδα και να συνεργάζεται αρμονικά.

Να αναπτύξει τις δυνατότητες επικοινωνίας και ιδιαίτερα τη μη λεκτική επικοινωνία

Να αναπτύξει ικανότητες για δημιουργική έκφραση.

Να διαμορφώσει αισθητική - καλλιτεχνική αντίληψη ώστε να λειτουργεί κατά το δυνατόν επαρκώς τόσο ως θεατής όσο και ως δημιουργός καλλιτεχνικού προϊόντος.

Να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και άλλων πολιτισμών.

Στην Πέμπτη και την Έκτη Δημοτικού προτείνεται ως διδασκόμενο μάθημα εντός του ΔΠΣ (ένα δίωρο την εβδομάδα μαζί με τη μουσική και τα εικαστικά), οι μαθητές μπορούν να δεχθούν και να επεξεργασθούν ερεθίσματα σχετικά με την ατομική

έκφρασή τους μέσα στο χώρο ή σε σχέση με το λόγο και τα κείμενα. Γι αυτό και οι δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προσφέρονται για μια πιο ελεύθερη και συστηματική πρακτική των ήδη γνωστών από τα προηγούμενα επίπεδα αντικειμένων - εφαρμογών του Θεάτρου όπως : πρωτότυπη δημιουργία, εργαστήρι γραφής, δραματοποίηση, επινοημένο θέατρο, θεατρική παράσταση.

Στο Γυμνάσιο το μάθημα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις εκφραστικές δεξιότητες τους μέσα από το λόγο και τη γλώσσα, αποσκοπεί στην ενίσχυση της επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε διδάσκοντες – διδασκόμενους. Το μάθημα αποκτά σταδιακά γνωσιοθεωρητικό χαρακτήρα, οποίος έρχεται να εμπλουτίσει τον έως τώρα βιωματικό κυρίως τρόπο προσέγγισης του Θεάτρου. Ειδικότερα παρέχει στους μαθητές επαρκείς γνώσεις αλλά και ικανές δραστηριότητες ώστε να το αγαπήσουν. Θα αποκτήσουν την ικανότητα να μαθαίνουν να κρίνουν και να αξιολογούν με στόχο να μάθουν να απολαμβάνουν δια βίου το διαπολιτισμικό αυτό αγαθό και να δημιουργούν εμπνεόμενοι από αυτό.

Στο Λύκειο τόσο η ηλικία των μαθητών όσο και ο χαρακτήρας του μαθήματος επιβάλλουν εμπειριστατωμένη προσέγγιση σε αυτό το σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το Θέατρο. Η ηλικία των μαθητών επιτρέπει την αφομοίωση συνθετότερων εννοιών και την εμβάθυνση σε επιμέρους θέματα σχετικά με την ιστορία, τη δραματολογία, την ιστορία, τη θεωρία.

## **1. Ειδικοί Σκοποί**

Η ηλικιακή φάση που εκτείνεται από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο είναι μια περίοδος ζωής στη διάρκεια της οποίας μπορεί να θεμελιωθεί η αγάπη του παιδιού για κάθε μορφή τέχνης, επομένως και για το θέατρο, να διαμορφωθεί η αισθητική - καλλιτεχνική του αντίληψη και να συντελεστεί η πρώτη γνωριμία του με τα επιτεύγματα του πολιτισμού.

Οι αρχές που διέπουν το Α.Π.Σ. στοχεύουν, ώστε το μάθημα να συνδυάζει ισόρροπα τη γνώση, τη δημιουργία και την έκφραση.

Ως προς τη δομή, η σπειροειδής ανέλιξη των περιεχομένων στο Α.Π.Σ. οδηγεί από απλές σε σύνθετες δραστηριότητες και από πρακτικές σε θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στην προσχολική και στην πρώτη σχολική φάση της εκπαίδευσης προκύπτει από το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η θεατρική αγωγή

συμβάλλει - ως δραστηριότητα και ως διδακτική μεθοδολογία - στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και με τους άλλους.

Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, να συντείνει στην ψυχική καλλιέργειά του, να συμβάλλει στη γνωριμία του με την ομάδα να γίνεται, δηλαδή, για το παιδί μέσο γνώσης, ψυχαγωγίας και αισθητικής καλλιέργειας.

Ως προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη Θεατρική Αγωγή στο Σχολείο μπορεί να θεωρηθούν :

- **Η κοινωνικοποίηση:** μέσα από την οποία οι μαθητές εντάσσονται οργανικά στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κτλ.).
- **Η δημιουργικότητα:** η οποία καλλιεργεί στους μαθητές την έφεση για έρευνα, για γνώση και απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από την ανάδειξη των καλλιτεχνικών κλίσεών τους.
- **Η συνεργατικότητα:** συλλογική δραστηριότητα, η οποία προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας και συμμετοχής σε κοινή προσπάθεια, αξίες που αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας.
- **Η αισθητική ολοκλήρωση:** η οποία με την παραγωγή προϊόντων καλλιτεχνικής φύσης συμβάλλει στην αισθητική ανάπτυξη των μαθητών και στη συνειδητοποίηση της άφθαρτης αξίας του ανθρώπινου πολιτισμού.

## 1. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στη χώρα μας αποτελεί θεσμό κοινωνικής πολιτικής και εκτός από κοινωνικούς εξυπηρετεί και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η θεμελίωση του θεσμού αυτού γέννησε την ελπίδα για μια πραγματική αναγέννηση του Δημοτικού Σχολείου, αν και στα δέκα χρόνια λειτουργίας του (άρθρο 4, του Ν.2525/97) σποραδικά και ελάχιστα στηρίχτηκε σε νέα ερευνητικά δεδομένα.

Η μέχρι σήμερα εφαρμογή του έχει περίτρανα συμβάλλει στην κοινωνική διάσταση του σχολείου, αφού με την προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης

μέρας αντισταθμίζει σε ένα μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές ανισότητες και καλύπτει ικανοποιητικά τις ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας.

Επιπλέον με τη διεύρυνση του ωραρίου εντάσσονται νέα μαθήματα που αναβαθμίζουν και ενισχύουν το ρόλο του σχολείου. Αυτά αποτελούν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, αφού παρέχουν τη δυνατότητα για πολύσημες και ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, που μπορούν να οργανωθούν και να εφαρμοστούν μέσα από προγράμματα διαθεματικών προσεγγίσεων: πολιτισμού και περιβάλλοντος, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, νέων τεχνολογιών και άλλων που έρχονται να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλουν στην άρση των ανισοτήτων των μαθητών.

Τα νέα μαθήματα καλούνται να διδάξουν για πρώτη φορά διδάσκοντες των ειδικοτήτων απόφοιτοι των πανεπιστημίων σε αντίστοιχες ειδικότητες. Οι περισσότεροι από αυτούς κάτοχοι των αντικειμένων τους δεν έχουν πάντα την απαραίτητη για την πρωτοβάθμια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και αγνοούν συνήθως σύγχρονες μεθόδους διδακτικής μεθοδολογίας.

Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη για κάθε ειδικότητα του Προγράμματος Σπουδών του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου η ανάπτυξη παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού, προκειμένου οι διδάσκοντες να αντλήσουν το κατάλληλο υλικό, να στηρίξουν το έργο τους και να πετύχουν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους του αντικειμένου τους.

Παρά το γεγονός ότι η Θεατρική Αγωγή πάντα αποτελούσε αξία κοινά αποδεκτή και κατείχε σημαντική θέση στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, μόλις πρόσφατα εντάχθηκε ως αυτοτελές μάθημα με αντίστοιχο διδακτικό υλικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρουσία του περιοριζόταν στις γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου με τη γνωστή σε όλους μας μορφή του σχολικού θεάτρου. Εξαίρεση αποτελούσαν όσα σχολεία είχαν την τύχη να συμμετάσχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα *Μελίνα* ή σε θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα των ΣΕΠΠΕ. Βέβαια και σε άλλα σχολεία υπήρχαν φωτεινές εξαιρέσεις ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιοποιούσαν τη δυναμική του Θεάτρου ως σημαντικό μέρος της διδακτικής τους μεθοδολογίας.

Αντιθέτως στο Ολοήμερο Σχολείο ή Θεατρική Αγωγή αποτέλεσε και αποτελεί αυτοτελές μάθημα από την αρχή της λειτουργίας του μέχρι σήμερα και μάλιστα από εκπαιδευτικό ειδικότητας. Αν και η εισαγωγή του ως έτσι -αυτοτελές μάθημα- προηγήθηκε του πρωϊνού σχολείου, εντούτοις ανήκει στα μαθήματα επιλογής, - όπως

και τα άλλα αντικείμενα αισθητικής αγωγής - και ως εκ τούτου δε διδάσκεται σε όλα τα ολοήμερα σχολεία στερώντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την τέχνη του θεάτρου, μια τέχνη «ολιστική» με ισχυρό επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Με δεδομένο ότι μέσα από διάφορες μορφές Τέχνης και ευρύτερα μέσα από την αισθητική δράση αποφορτίζονται οι εντάσεις των μαθητών, η υποχρεωτική παρουσία της Θεατρικής Αγωγής και των άλλων συναφών αντικειμένων θα αποτελούσε συνθήκη απαραίτητη στο Ολοήμερο Σχολείο και θα ενίσχυε το χαρακτήρα και τη λειτουργία του. Ακόμα κι έτσι όμως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία της γνώσης σε όλο σχεδόν το φάσμα του προγράμματος σπουδών αποτελώντας μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας του.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου « Θεατρική Αγωγή» στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ορίζει (όπως αναφέρεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως: αρ.φύλλου 1325,16/9/2003) ως σκοπό του μαθήματος την παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και της πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του Θεάτρου. Σε ότι αφορά τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος, αυτές θα προκύψουν από το πρόγραμμα μέσα από μια σειρά δραστηριότητες και τεχνικές αισθητηριακές, σωματικές, φωνητικές και μέσα από μια εξελικτική πορεία μορφών και εκφάνσεων της Θεατρικής πράξης. Από το Θεατρικό Παιχνίδι μέχρι το κορυφαίο επίτευγμα του Θεάτρου, τη Θεατρική Παράσταση οι μαθητές δοκιμάζουν και δοκιμάζονται από και με την αυτοέκφραση στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Αλλά για να λειτουργήσει αυτή η εξελικτική πορεία προϋποθέτει συναισθηματική επαφή, αληθινή χαρά και αισθητική απόλαυση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, σε ένα περιβάλλον γνήσιου ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό που όμως υλοποιείται σε συνθήκες επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής.

Η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο πρόγραμμα θα πρέπει να διασφαλίζει με επιστημονικά – παιδαγωγικά κριτήρια :

- τον εμπνευστικό χαρακτήρα των ίδιων
- τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και ευχαρίστησης των παιδιών
- την ανάπτυξη γνήσιας ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών
- την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας

Στο ολοήμερο πρόγραμμα, το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής θα πρέπει επίσης να οργανώνεται στη βάση μιας θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου με παιδαγωγική στόχευση και καλλιτεχνική δημιουργία και να υποστηρίζεται από ουσιαστική καθοδήγηση και εποπτεία από τους οικείους σχολικούς συμβούλους.

Προς την κατεύθυνση αυτή σε θεωρητικό, καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο για βελτιώσεις και αλλαγές θα πρέπει να κινηθεί τόσο η συγγραφή νέων βιβλίων και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικότητας.

### **Μεθοδολογία διδασκαλίας και εφαρμογής**

Οι παιδαγωγικές αρχές που θα διέπουν το βιβλίο του εμπνευστή θα πρέπει να ακολουθούν τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και να στηρίζονται σε σύγχρονα μεθοδολογικά κριτήρια για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής. Κυρίως πρέπει να εκφράζουν συγκεκριμένη αντίληψη και συγκροτημένη μεθοδολογία για την προσέγγιση αντικειμένου αισθητικής αγωγής και ιδιαίτερα ενός πολύμορφου αντικειμένου όπως είναι η θεατρική αγωγή.

Για να διασφαλισθεί αυτό θα πρέπει η διάταξη της ύλης να είναι κατάλληλα δομημένη, ώστε η θεωρία να προκύπτει αβίαστα από πρακτικές και μεθόδους παιχνιδιού. Να εξυπηρετεί τη στοχοθεσία μιας βιωματικής διδασκαλίας, η οποία δεν αγνοεί την ηλικία των μαθητών και προωθεί την ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Η διάρθρωση της ύλης θα πρέπει να ακολουθεί επαγωγική πορεία, από το μέρος προς το όλο, από το απλό προς το σύνθετο και από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο.

Πιο συγκεκριμένα η μεθοδολογία διδασκαλίας και εφαρμογής για το βιβλίο του εμπνευστή αλλά και το συνοδευτικό υλικό θα πρέπει να βασιστεί στις παρακάτω παιδαγωγικές αρχές:

- **Ευελιξία και προσαρμοστικότητα**

Η φύση και ο χαρακτήρας της θεατρικής αγωγής από τη μια και οι υπάρχουσες συνθήκες διδασκαλίας του ολοήμερου από την άλλη προυποθέτουν ευελιξία και ελαστικότητα στο σχεδιασμό του μαθήματος. Γι' αυτό κι οι προτεινόμενες δραστηριότητες του βιβλίου για τον εμπνευστή επιβάλλεται να αναπτυχθούν με τη μορφή ανοικτών προτάσεων, οι οποίες και κατά περίπτωση θα συμπληρωθούν από



την εκάστοτε ομάδα μαθητών. Το σημαντικό δεν είναι να ακολουθήσει ο εμπυχωτής μια γραμμική πορεία για να καλύψει συγκεκριμένη ύλη, αλλά να παροτρύνει τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία του παιχνιδιού και της απόλαυσής του. Ένας ευέλικτος σχεδιασμός θα λειτουργήσει αποτελεσματικά όχι μόνο όταν μια διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται σε αρκετά μαθήματα, αλλά και στην περίπτωση εκείνη που λόγω συνθηκών (απουσία κάποιου εκπαιδευτικού) επιβάλλεται να ολοκληρωθεί σε δύο ή και μία διδακτική ώρα με μαθητές από όλες τις τάξεις.

- **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

1. Η οργάνωση της διδασκαλίας είναι σημαντικό να στηρίζεται:
2. Στη δυναμική συνεργασία και στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της ομάδας, μέσα από ασκήσεις \ παιχνίδια επικοινωνίας, αυτοσυγκέντρωσης, πειθαρχίας κ.α., τα οποία θα πρέπει πάντα να προηγούνται της νέας διδακτικής ενότητας. Απλώς στην πορεία των μαθημάτων θα περιορίζεται ο χρόνος που διατίθεται γι' αυτά.
3. Στο διερευνητικό χαρακτήρα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων όχι μόνο ατομικά, αλλά και σε επίπεδο ομάδων και υποομάδων.
4. Στη διαρκή και συστηματική ενθάρρυνση των μαθητών από τον εμπυχωτή για να μπορέσουν να ενταχθούν στην ομάδα χωρίς προκαταλήψεις και φοβίες, κυρίως να μάθουν να διεκδικούν αλλά και να αφήνουν χώρο για τους άλλους.
5. Στην άμβλυνση της ηλικιακής ανομοιογένειας των ομάδων του ολοήμερου και στην ενίσχυση ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών από διαφορετικές ομάδες.
6. Στη δυνατότητα παρέμβασης του μαθητή με στόχο την επέκτασή της ή την προσαρμογή της στα δεδομένα της ομάδας.

- **Βιωματική προσέγγιση**

Η οποιαδήποτε διδακτική ενέργεια πρέπει να αποσκοπεί στην πράξη και το βίωμα. Με αφορμή ένα κείμενο, μια εικόνα, ένα τραγούδι, έναν ήχο ένα συμβάν θα πρέπει να ενεργοποιείται η διδασκαλία και να παρακινείται ο μαθητής να εκφραστεί πάνω σ' αυτό, να αυτοσχεδιάσει με κίνηση, φωνή, ήχο, αντικείμενα και συναίσθημα. Παντού

παραμονεύει η εκπληξη, το απρόοπτο, η ανατροπή για να προκληθεί βίωμα, μοναδικό και ανεπανάληπτο.

Με τη βιωματική προσέγγιση τίποτε δεν είναι δεδομένο, όλα είναι ανοικτά. Δεν υπάρχει η έννοια του λάθους ή μάλλον αυτό αποτελεί από μόνο του αφορμή για νέα δράση.

### **Διαθεματικές προσεγγίσεις και σύνδεση με τα υπόλοιπα σχολικά αντικείμενα**

Οι θεματικές επιλογές να είναι σύγχρονες με διαπολιτισμική χροιά και οι διαδραστικές δραστηριότητες που θα προκύπτουν από αυτές να προάγουν τη διεπιστημονική – διαθεματική προσέγγιση με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εμπειρικές και επιστημονικές γνώσεις άλλων μαθημάτων να συνδέονται με το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Αντικείμενο της θεατρικής αγωγής αποτελεί η αξιοποίησή της ως μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας για αποτελεσματική προσέγγιση άλλων μαθημάτων, προκειμένου αυτά να γίνουν πιο θελκτικά, πιο άμεσα και πιο εποπτικά για τον μαθητή.

### **Εκφάνσεις και εκδοχές της δραματικής έκφρασης του παιδιού**

“Η δημιουργική απασχόληση των μαθητών μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος – όπως σωστότερα αποκαλείται το Θέατρο στην Εκπαίδευση – στα πλαίσια του Ολοήμερου κρίνεται σήμερα όχι απλώς χρήσιμη αλλά απαραίτητη”

Η Δραματική έκφραση του παιδιού έχει πολλές εκφάνσεις. Από τις πιο έκδηλες, κυρίως στα πρώτα χρόνια του παιδιού, είναι το παιχνίδι και ιδιαίτερα το δραματικό – θεατρικό παιχνίδι. Ακολουθούν οι διάφορες μορφές δράματος, που εντάσσονται μέσα σ’ αυτό που αποκαλούμε Εκπαιδευτικό ή δημιουργικό δράμα, δραματοποίηση κλασσική ή διευρυμένη, επινοημένο θέατρο, σκηνικό δοκίμιο, δρώμενο και λειτουργεί ως αυθύπαρκτη ενότητα στο μάθημα Αισθητική Αγωγή ή ως μέσο προσέγγισης ως διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση κάποιων μαθημάτων. Και

τέλος το Θέατρο με τη γνωστή του μορφή ως Θεατρική Παράσταση όπως είναι το Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό.<sup>2</sup>

Έτσι έχουμε το παιχνίδι – το Δράμα – τη Θεατρική Παράσταση. Η κάθε μια από αυτές τις εκφάνσεις αν και έχει τη δική της νομοτέλεια, θέτει δικούς της σκοπούς και στόχους αποτελεί ταυτόχρονα προϋπόθεση της άλλης, με κορυφαία βέβαια τη Θεατρική Παράσταση, η οποία σε μια συστηματική, πραγματική Θεατρική Αγωγή, εμπεριέχει τις δυο προηγούμενες: το παιχνίδι και το δράμα.

Εκεί που συναντιούνται το παιχνίδι, το δράμα και η Θεατρική Παράσταση, θα λέγαμε τα κοινά τους σημεία είναι :

- **Το παιχνίδι, ο ρόλος και η σύγκρουση (συναισθηματική - ιδεολογική)**

Η έννοια του ρόλου η του προσώπου ανάγεται σ' αυτό το «έστω», το μαγικό «εάν», που χρησιμοποιείται ευρέως στο Θέατρο, την ψυχολογία και την Εκπαίδευση «ως μέσο ερεθισμού για να λειτουργήσει δημιουργικά το υποσυνείδητο» και αποδίδεται στον Κ. Στανισλάβσκι.

- *παίζω σαν να είμαι κάποιος άλλος*
- *παίζω σαν να είμαι ο εαυτός μου σε μια άλλη κατάσταση.*

Με τον τρόπο αυτόν μου δίνεται η δυνατότητα να αποκαλύπτω τις πτυχές του εαυτού μου και να είμαι πιο αληθινός απ' ότι στη ζωή μου, και μάλιστα εκ του ασφαλούς, αφού δεν είμαι εγώ αλλά ο ρόλος.

Όταν λεμε σύγκρουση εννοούμε μια κλίμακα δραματικής έντασης που μπορεί να προκύψει από μια απλή αντιπαράθεση μέχρι τη βαθύτατη ρήξη. Μπορεί δε να είναι απλή, μονοσήμαντη ή πολυεπίπεδη και να συντελείται ή με άλλο πρόσωπο της δράσης ή με τον ίδιο τον εαυτό μας (εδώ προκύπτει και ο μονόλογος).

---

<sup>2</sup> Βλ. στα βιβλία του Θεόδωρου Γραμματά: Fantasyland, Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό, Τυπωθήτω, Αθήνα 1996 και Διδακτική του Θεάτρου, Τυποθήτω, Αθήνα 1999, και τα δυο στη σειρά : Θεατρική Παιδεία.

Η σύγκρουση εν ολίγοις είναι αυτή που προωθεί και εξελίσσει την δράση μιας ιστορίας.

Ας δούμε τώρα αναλυτικά τη κάθε μια από τις επιμέρους εκδοχές της Δραματικής Έκφρασης.

### **Το παιχνίδι – (θεατρικό – δραματικό):**

Ως ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα αναπτύσσεται κυρίως στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ενώ αποτελεί τη βάση οποιασδήποτε θεατρικής απόπειρας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το Θ.Π. ξεκινά από επινόηση της στιγμής (που μπορεί να προέρχεται από μια ιδέα, μια εικόνα, ένα στίχο, ένα απρόοπτο συμβάν) και στη συνέχεια – με μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται άμεσα με το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι και το μιμόδραμα. (περιγραφική παράσταση – αναπαράσταση με μίμηση) δημιουργείται περιβάλλον δράσης και προκύπτουν ρόλοι.

Για να υπάρξει όμως αυτή η στιγμιαία έμπνευση από όπου θα προκύψουν ρόλοι και δράση, για να αναπτυχθεί το Θεατρικό Παιχνίδι, θα πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλης έκφρασης :

- Να διαμορφώσει κατάλληλα την αίθουσα (αφού στην πλειονότητα των σχολείων μας δεν υπάρχει ειδικός χώρος – Θεατρικό Εργαστήριο). Θα πρέπει λοιπόν να παραμερίσει τα θρανία και να στρώσει μια μοκέτα, πάνω στην οποία θα μπορούν να κινηθούν πιο άνετα οι μαθητές.

Να κάνει μια σειρά σύντομης διάρκειας αισθητηριακά – φωνητικά - σωματικά παιχνίδια ασκήσεις, αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, μεταμορφώσεων, σύντομων αφηγήσεων κ.ά., προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ομάδας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας των μελών της.

Όλη αυτή η προετοιμασία αποτελεί και την πρώτη φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, είναι η φάση της απελευθέρωσης η οποία επιτρέπει την άρση δυσκολιών και προσωπικών αναστολών στην επικοινωνία των μελών της ομάδας, ενεργοποιεί τη φαντασία τους και τα ευαισθητοποιεί παρακινώντας τα να αναπαράγουν ρόλους.

Μέσα από την ανάπτυξη ρόλων προκύπτουν υποτυπώδεις συγκρούσεις/ αντιπαραθέσεις, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη της δράσης. Εδώ τίθεται σε λειτουργία μια λανθάνουσα μορφή σύμβασης όπου τα δρώντα πρόσωπα /ρόλοι – ηθοποιοί εναλλάσσονται συνεχώς και δυναμικά με τους θεατές σε ένα παιχνίδι που ταλαντεύεται ανάμεσα στο πραγματικό και φανταστικό.

Μετά τη λυτρωτική και καθαρτική διαδικασία μιας στοιχειώδους σκηνικής πράξης ακολουθεί η τελευταία φάση του, στην οποία αξιολογείται κατά πόσο η αποκτηθείσα εμπειρία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω καλλιτεχνική αναζήτηση.

Ουσιαστικά όμως το Θεατρικό Παιχνίδι, εδώ ολοκληρώνεται και όσο και αν υπάρχει διάθεση για επανάληψη, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, αφού αντιβαίνει στη φύση του, επειδή είναι εφήμερο, δεν επαναλαμβάνεται, γεννιέται και πεθαίνει τη στιγμή που πραγματοποιείται.

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, ενώ αποτελεί προϋπόθεση μιας παράστασης, διαδικασία προθέρμανσης, εξοικείωσης και προετοιμασίας για το ρόλο, από μόνο του δεν αποτελεί παράσταση. Μπορεί βέβαια να εμπεριέχεται σε αυτήν και να συμβάλει στην ανανέωση της ζωντανής επικοινωνίας ανάμεσα στη σκηνή και στην πλατεία, ή ακόμα , βαθμιαία, να οδηγηθεί σε αυτή, χωρίς όμως να διαθέτει τα ειδοποιά γνωρίσματα εκείνης.

Καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. είναι ο εμπυχωτής. Αυτός με την ψυχοπαιδαγωγική του επάρκεια και θεατρική ευαισθησία θα αποτελέσει το σημείο εκκίνησης και θα μεταγράψει σε ερεθίσματα τις ανάγκες των μελών της ομάδας. Με την μεσολάβησή του θα ενεργοποιηθεί και θα οργανωθεί η δράση όσων μετέχουν σε αυτό, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, όπου αυτός πρώτος θα χαιρετάει και θα απολαμβάνει το παιχνίδι των μεταμορφώσεων αξιοποιώντας το τυχαίο και το απρόοπτο και εκμεταλλευόμενος διακριτικά, σχεδόν αθέατα, το ασήμαντο που προκύπτει αυθόρμητα.

Με το Θεατρικό Παιχνίδι :

- Μέσα από τους άλλους οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τον εαυτό τους, το σώμα τους, διαμορφώνουν την προσωπικότητα και αποκτούν σχέση με το χώρο και το χρόνο.
- Βελτιώνουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες, αποδεσμεύουν τα συναισθήματα και τη φαντασία τους, έρχονται σε επαφή με τη θεατρική περιπέτεια και γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον.
- Αναπτύσσεται σε τρεις ή τέσσερις φάσεις :
  - Φάση της απελευθέρωσης (αίσθηση του χώρου – κυριαρχία στις κινήσεις του και στις αισθήσεις του)
  - Φάση της αναπαραγωγής (αυτοσχεδιάζουν)
  - Φάση της θεατρικής δράσης (ένας σκηνικός αυτοσχεδιασμός)
  - Φάση της αξιολόγησης
- Ξύλινο πάτωμα ή στρωμένη μοκέτα, ένα κασετόφωνο, μερικά απλά μουσικά όργανα – ντέφι – νταμπρινο, γκοφρέ χαρτιά, παλιά ρούχα, χρωματιστά υφάσματα
- Το Θεατρικό Παιχνίδι δε γίνεται παράσταση, εμπεριέχεται σε αυτή όπως και σε όλες τις μορφές θεατρικής έκφρασης, αφού μαζί με τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό – που ακολουθεί – που κάποιες φορές ταυτίζονται στην πράξη – διατηρούν ζωντανή την επικοινωνία
- Είναι επιπόνηση της στιγμής, γεννιέται και πεθαίνει την ίδια στιγμή, δεν επαναλαμβάνεται, είναι εφήμερο.

## ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Το Δράμα στην εκπαίδευση <sup>3</sup> αποτελεί ένα νεωτερισμό άρρηκτα συνδεδεμένο με την παιδαγωγική πράξη την οποία εμπλουτίζει και ανανεώνει.

Αντλεί υλικό από τις τεχνικές του θεάτρου και διευρύνει τα όρια του «Θεάτρου» ή της «Θεατρικής Αγωγής» στο σχολείο, που για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ταυτίζεται με τη Θ. Παράσταση.

Στο Δράμα δε ξεκινούμε κρατώντας στο χέρι μας ένα Δρ. Κείμενο, βάση του οποίου θα εργαστούμε για να το ζωντανέψουμε σκηνικά, αλλά αντίθετα προτρέπουμε το μαθητή να ψάξει, να ανακαλύψει, να βρει, ακόμα και ανατρέψει, σύμφωνα πάντα με τις εμπειρίες του.

Ο μαθητής έχοντας την ευκαιρία να εκφράσει τις εμπειρίες του μέσα από καταστάσεις, συναισθήματα, ιδέες, επί της ουσίας μιλάει για τον άνθρωπο, τον κόσμο και τοποθετείται κριτικά απέναντι στον εαυτό του, αφού αυθόρμητα αξιολογεί τις εμπειρίες του .

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι το Δράμα στην εκπαίδευση :

- **ενισχύει την αυτοέκφραση**
- **προκαλεί την ευαισθησία των ανθρώπων για τους άλλους**
- **προάγει την αυτογνωσία**
- **ενισχύει την συνεργασία και την σύμπραξη**

---

<sup>3</sup> Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με το δράμα και τη διδασκαλία του μπορεί ν' ανατρέξει κανείς στο Βιβλίο: α) της (Αλκηστης) ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ, Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 2000 και β) το μεταφρασμένο από την Ελένη Καικρά του Brian Wooland, Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, στη σειρά "Ρόλοι στη ζωή και ρόλοι στο Θέατρο", Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1999.

Επίσης και το πρώτο βιβλίο σχετικά με το θέμα της Λένας Σέργη Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού, Guteuberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, 1987β.

Πολλά από τα στοιχεία που παρατίθενται σχετικά με την εφαρμογή του δράματος στην εκπαίδευση αντλούνται από τις παραπάνω μελέτες.

Βέβαια σε παρόμοιες προθέσεις στηρίζουν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έτσι κι' αλλιώς.

Η διαφορά όμως βρίσκεται στο ότι η Δραματική Τέχνη ως κατεξοχήν, επικοινωνιακή, μέσα όμως σ' ένα συμβατικό πλαίσιο ψευδαισθητικό, ενώ συμφωνούμε ότι είμαστε κάτι άλλο, από αυτό που πραγματικά είμαστε, ενώ εστιάζουμε σ' έναν πραγματικά φανταστικό κόσμο «προσποίησης», στην ουσία η προσοχή μας έλκεται σε όψεις του πραγματικού κόσμου` μας βοηθά να αναγνωρίσουμε κάτι από τη δική μας πραγματικότητα και να την κατανοήσουμε βιωματικά.

Και εδώ βρίσκεται η ιδιαίτερη γοητεία όχι μόνο του Δράματος ως επιμέρους έκφανσης της Δρ. Έκφρασης αλλά του Θεάτρου γενικότερα, αφού το Θέατρο είναι ουσιαστικά μια κοινωνική μορφή τέχνης. Ασχολείται δηλαδή με το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούνε` πως τα άτομα αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία.

Επομένως με την τέχνη του δράματος ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τρόπους και μέσα, με τα οποία θα μπορέσει να ενθαρρύνει όσο το δυνατόν ευρύτερα την κατανόηση αυτών των ποικίλων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του φανταστικού κόσμου του Δράματος και του πραγματικού κόσμου, μεταξύ του προσωπικού και του κοινωνικού.

Η δυναμική αυτή σχέση αλληλεξάρτησης Θεάτρου–κοινωνίας, Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση – εμπειριών των μαθητών από την κοινωνική τους πραγματικότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του Δράματος στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης.

Για να λειτουργήσει όμως αυτή η σχέση ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη την ιδιαίτερη φυσιολογία του σχολείου και περισσότερο τη δυναμική της ομάδας που εφαρμόζει το Δράμα:

**1) την ηλικία η το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών**

**2) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους**



- 3) τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών της ομάδας : φυσικές, πνευματικές, συναισθηματικές, κοινωνικές
- 4) την ικανότητα των παιδιών ως προς την αντίληψη, κίνηση και ομιλία καθώς και τη δημιουργική τους ανταπόκριση
- 5) την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών σε θέματα αισθητικής και ιδιαίτερα Θεατρικής Αγωγής

**Καθώς επίσης και τις ειδικές συνθήκες χώρου και τη δυνατότητα αξιοποίησης μέσων (οργάνων, τηλεόρασης, video, κ.τ.λ.)**

Πριν προχωρήσουμε σε κάποιες εισαγωγικές νύξεις για την εφαρμογή του Δράματος θα βοηθούσε πολύ – κατά τη γνώμη μου – εάν βλέπαμε τις ομοιότητες και τις διαφορές του εκπαιδευτικού Δράματος από τη Θεατρική Παράσταση στο σχολείο.

Στο Δράμα ο αποδέκτης (θεατής) εναλλάσσεται με το δρων πρόσωπο (ηθοποιός), ενώ στη Θεατρική Παράσταση υπάρχει σαφής διάκριση θεατή –ηθοποιού, ανεξάρτητα από το βαθμό συμμετοχής του πρώτου.

Στο Δράμα η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της διερεύνησης του και δεν υπάρχει τελικό αποτέλεσμα, με την έννοια που υπάρχει στη Θεατρική Παράσταση, αφού ο θεατής στη Θ.Π. ακόμα κι'αν είναι από τη διπλανή τάξη δε γνωρίζει από πριν το υλικό.

Αν και τα δυο λειτουργούν σε παρόντα χρόνο, είναι εφήμερα και ανεπανάληπτα, μετά τη λήξη τους δεν υπάρχουν, περνούν ως αίσθηση στην ομαδική ευαισθησία, κάθε έκφραση Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση περισσότερο από κάθε Θεατρική Παράσταση είναι γεγονός εφήμερο, μοναδικό και ανεπανάληπτο. Μιας και δεν υπάρχει κανένα κείμενο αποκλείεται να μείνει έστω και η ιστορία ή το θέμα. Αποκλείεται όμως να προκύψει πάλι το ίδιο, αφού το δυναμικό της ομάδας αλλάζει, καθώς ο χώρος, ο χρόνος, οι συνθήκες, ο προβληματισμός, τα ερεθίσματα, οι εμπειρίες, οι επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει περισσότερο από το Θέατρο τη δυνατότητα εκτόνωσης και τη βίωση υψηλών τόνων, συναισθημάτων. Το παιδί με την άμεση συμμετοχή του στα πλαίσια της ομάδας μπορεί να οδηγηθεί σε έντονη δράση συγχρόνως να αποφορτιστεί από τη συσσώρευση συναισθημάτων βίας, άγχους κ.τ.λ., που μάλιστα μπορεί να τα μετατρέψει σε θετικά συναισθήματα και εκφράσεις μέσω της κάθαρσης.

Εξάλλου στην κατεύθυνση αυτή κινούνται και οι τεχνικές του Dramatherapie, που χρησιμοποιούνται για θεραπευτικούς σκοπούς και που μπορούν να αξιοποιηθούν στο Δράμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.

Ως προς τις ομοιότητες εκτός από τη λειτουργία του ρόλου και της σύγκρουσης που προαναφέραμε, υπάρχει η συμβολική χρήση του χώρου και του χρόνου και η λειτουργία των Θ. σημείων που διέπονται από την απεριόριστη πολυσημία, εάν και αυτά ακόμα στη Δραματική Τέχνη χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη ευρύτητα αφού απουσιάζει σ' αυτήν ένα προϋπάρχον κείμενο και πολλές φορές αποτελούν ερέθισμα ή αφορμή για ένα δρώμενο, π.χ. ένα μπλε πανί μπορεί να αποτελεί την αρχή ενός αυτοσχεδιασμού που διεξάγεται στη θάλασσα.

### **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ**

Στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου η τέχνη του δράματος μπορεί να βρει τη θέση που της αναλογεί, αφού ο διαθέσιμος χρόνος για την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών είναι πλέον επαρκής και απαλλαγμένος από το σύνηθες άγχος.

Η ιδέα θεαματική για την ανάπτυξη του δράματος μπορεί να ξεκινήσει από βιβλία με εικόνες, φωτογραφίες, αφίσες ή φυσικά αντικείμενα, (π.χ. μια αρμαθιά κλεμμένων κλειδιών, μια άδεια κορνίζα, ένα χρυσό βραχιόλι, μαγικό κουτί, ένα κρύσταλλο, μια μαγική καρέκλα, κ.α.)

Το κλειδί για το σχεδιασμό ενός καλού Δράματος Δε βρίσκεται στο κατά πόσο η ιδέα ή το θέμα που επιλέγουμε είναι πρωτότυπο, μοναδικό ή «συγκλονιστικό» αλλά στο κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί δραματικά και να τροφοδοτηθεί από την κοινωνική Πραγματικότητα των μαθητών.

Θα μπορούσε να ξεκινήσει και από μια γνωστή ιστορία, αρκεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει δραματική ένταση με τις παρεμβάσεις του, προτρέποντας τους μαθητές του να εξερευνήσουν το πώς και το γιατί των ηρώων ή ενδεχομένως να βρουν δικό τους τέλος ακόμα τι έχει συμβεί προτού η ιστορία αρχίσει.

Ακόμα όμως και στην περίπτωση όπου ο εκπαιδευτικός αφηγείται μια ιστορία και τα παιδιά εκτελούν, δεν αποφασίζει αυτός, απλά ευαισθητοποιεί και ερεθίζει τους μαθητές του.

Πολλές φορές μάλιστα που οι μαθητές βιάζονται να φτάσουν στην κορύφωση μιας ιστορίας, ο δάσκαλος με τις παρεμβάσεις του, έχει την δυνατότητα να επιβραδύνει την ταχύτητα των καταστάσεων, προσφέροντας έτσι πολύτιμες ευκαιρίες για μάθηση.

Οι παρεμβάσεις αυτές γίνονται μάλιστα πιο εποικοδομητικές εάν και ο δάσκαλος στη διδασκαλία του δράματος υποδύεται κάποιο ρόλο. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή των μαθητών του, δίνει ευκαιρίες για μάθηση και τους βοηθά να κατανοήσουν σε βάθος. Η στιγμή μάλιστα αυτή όπου ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο μπορεί να αποτελέσει και το σημείο εκκίνησης του δράματος, π.χ. ο δάσκαλος στο ρόλο του αγγελιοφόρου (τον σηματοδοτεί μ'ένα αντικείμενο που βάζει πάνω του): Έρχομαι από το διπλανό χωριό όπου οι κάτοικοι του μετά το χτεσινό σεισμό ζητούν από σας απεγνωσμένα βοήθεια. Τι σκέπτεστε να κάνετε και με ποιο τρόπο;

Έχει επίσης ενδιαφέρον ο εκπαιδευτικός να μπαίνει και να βγαίνει από το ρόλο (εντός ρόλου – εκτός ρόλου). Αυτό πετυχαίνει μ'ένα αντικείμενο που όταν θα το βάζει πάνω του αυτόματα θα σηματοδοτεί το ρόλο και όταν το βγάζει θα γίνεται πάλι ο δάσκαλος.

Θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου καλό είναι να έχει λειτουργικό χαρακτήρα ώστε να μπορεί να αναζητά βοήθεια, συμβουλές, πληροφορίες, να συντονίζει ή να παρεμποδίζει την δράση των μαθητών του χωρίς όμως να γίνεται Κυρίαρχος και δεσμευτικός γι'αυτούς.

Οι μαθητές πάλι άλλοτε μπορούν να είναι χωρισμένοι σε ομάδες, ώστε η κάθε ομάδα να δίνει διαφορετική εκδοχή της ίδιας ιστορίας ή να παρουσιάζει άλλη επιμέρους ενότητα της ιστορίας. Αρκεί βέβαια κάθε παιδί να αισθάνεται ότι έχει ένα ιδιαίτερο ρόλο στο δράμα, ότι η παρουσία του ή η απουσία του θα επηρεάσει αυτό που συμβαίνει στο Δράμα.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι σκοποί του εκάστοτε θέματος που επεξεργαζόμαστε με τις τεχνικές του θεάτρου θα πρέπει να ορίζονται :

**α) από το ίδιο το περιεχόμενο του θέματος**

**β) από τις δυνατότητες που παρέχει στα παιδιά να μάθουν για το είδος της τέχνης του Δράματος**

**γ) από τις κοινωνικές προεκτάσεις, αναφορές που μπορεί να δεχτεί.**

Υπάρχει επίσης η άποψη που υποστηρίζει πως το Δράμα αποσκοπεί αποκλειστικά και μόνο στη διασκέδαση. Φυσικά ως μορφή μάθησης αλλά και ως παιχνιδώδη μορφή θεάτρου, έχει διασκεδαστικό χαρακτήρα. Το Δράμα όμως δεν θα είναι πάντα διασκέδαση και δεν πρέπει να είναι. Εξαρτάται κατά πολύ από τις πτυχές και πάλι του θέματος που εξερευνούμε. Υπάρχουν στιγμές που το Δράμα πρέπει να είναι δύσκολο.

Με δεδομένο λοιπόν ότι στο θέατρο περισσότερο από τις άλλες τέχνες αντανakλάται η πολιτιστική φυσιογνωμία ενός λαού και μιας κοινωνίας και ότι το θέατρο παραπέμπει στην κοινωνική πραγματικότητα χωρίς μάλιστα να περιορίζεται σ' αυτήν, ενταγμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη δημιουργική φύση του παιδιού.

Στο πλαίσιο δε του ολοήμερου σχολείου μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερη πηγή κοινωνικής μάθησης, αρκεί ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιήσει το ψυχοπνευματικό και σωματικό δυναμικό των μαθητών, ώστε αυτοί με τις γνώσεις και εμπειρίες τους :

- *να έχουν διάθεση να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα παίζοντας*
- *να αναπτύσσουν δράσεις και καταστάσεις μεταφορικά (π.χ. τι μπορεί να σημαίνει το κλείσιμο μιας δέσμης κλειδιών)*

- *να υιοθετούν ρόλους*
- *να υποστηρίζουν τον κόσμο που φτιάχνουν με λόγια*
- *να λειτουργούν παίζοντας με τους άλλους – στην ομάδα*

Το ενήλικο άτομο που έχει τέτοια βάση από την εκπαίδευση του στην σχολική ηλικία δεν ακολουθεί τα γεγονότα και δεν υφίσταται τις συνέπειες τους ως παθητικός θεατής. Εμπλέκεται στη δημιουργία τους, αποστασιοποιείται από αυτά και βλέπει τις γενεσιουργές αιτίες τους σαν ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Επομένως είναι μια ευκαιρία στο ολόημερο σχολείο το θέατρο να μη φανεί απλά χρήσιμο αλλά απαραίτητο και ιδιαίτερα στην παρούσα φάση, όπου το πρωινό σχολείο δε μπορεί να καλύψει και να ολοκληρώσει μια συστηματική θεατρική αγωγή.

### Βιωματική Διδασκαλία και Μυθοπλασία<sup>1</sup>

Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην μετάδοση γνώσεων είτε διά του λόγου, δηλαδή του έπους ή του μύθου (*Οδύσσειας* Λ, στ. 541-564) και των φραστικών διατυπώσεων ή των αφηγήσεων (*Νόμοι*, 751e), είτε βάσει της *ιδέας* —ως πρότυπο— (*Ευθύφρων*, 6d) και εν γένει μέσω του συνόλου των ψυχικών λειτουργιών, του πνεύματος και των αισθήσεων. Με τον τρόπο αυτό διαδίδει τον πολιτιστικά κυρίαρχο λόγο, επιδιώκοντας τον εξευγενισμό ή τον περιορισμό του φύσει δεδομένου εαυτού και, περαιτέρω, διασφαλίζοντας την μεσότητα τόσο για καθεμίαν ατομική ύπαρξη όσο και για την οργανωμένη κοινωνικοπολιτική συνύπαρξη. Καθ' ολοκληρίαν, έτσι, ο λόγος αποτελεί το ποιητικό αίτιο και το αποτέλεσμα της παιδείας (*Περί Παιδων Αγωγής*, 4, 13). Ως φορείς τού λόγου και ως πρωτεύοντες παράγοντες της παιδαγωγίας, παραδοσιακά, οι εξάρχοντες ή οι διδάσκαλοι και οι ποιητές, ως μυθοπλάστες ενεργώντας, υπηρετούσαν αυτούς ακριβώς τους στόχους, αφενός μέσα από την μαθητική τάξη και, αφετέρου, επάνω από την θεατρική σκηνή.

Ανάλογα προς την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ δασκάλου/άλας και μαθητών/ριών, οι σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας διακρίνονται σε *δασκαλοκεντρικές*, *μεικτές*, *μαθητοκεντρικές*, *ομαδοκεντρικές*, *ομαδοσυνεργατικές* και *βιωματικές*. Στις πρώτες, τις δασκαλοκεντρικές, ο/η εκπαιδευτικός ισοδυναμεί με πρότυπο διανοητικής και ηθικής αρετής. Αξιοποιώντας την αυθεντία του/της και ασκώντας επιρροή, διδάσκει βάσει του μονολόγου, με μάλλον αυταρχικό τρόπο, ενδεχόμενα διά της πειθούς ή, ίσως, μέσω της επιβολής (Collins, 1989: 456). Όμοια προς κάποιον οικογενειακό ή κοινωνικοπολιτικό άρχοντα ελέγχει την τάξη των μαθητών/ριών και, αμφίσημα, την τάξη της μαθήσεως. Σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας προτάσσεται ο προγραμματισμός και ο ορθολογισμός. Η αυστηρή τήρηση αυτών των όρων διασφαλίζει την ομαλή εξέλιξη του μαθήματος. Αντίστροφα, όμως, αποκλείει ή περιορίζει δραστικά την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Προκειμένου να επιτευχθεί ή για να επαληθευτεί η ικανοποιητική ανταπόκριση των παιδιών και η βέλτιστη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ο/η δάσκαλος/άλα καταφεύγει σε επαναλήψεις και αξιολογήσεις, ενθαρρύνει την απομνημόνευση και επαυξάνει την ποσότητα της παρεχόμενης γνώσεως.

---

<sup>1</sup> Απόσπασμα από το βιβλίο του Γ. Παπαδόπουλου, *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*, Ψηφίδα 2012.

Ως ενδιάμεση κατηγορία οι μεικτές μέθοδοι αμβλύνουν την μονοδιάστατη βαρύτητα των δασκαλοκεντρικών και διευκολύνουν το πέρασμα προς τον μαθητοκεντρικό τύπο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την μεικτή διδασκαλία, ο/η δάσκαλος/άλλα εξακολουθεί να προτάσσει την αυθεντία του/της και να συμπεριφέρεται ως αρχηγός της μαθητικής ομάδας. Συμπληρωματικά, μιμείται το ήθος και τις πράξεις κάποιου/ας τελετουργικού/ης ηγέτη/ιδος. Έτσι, παρότι εξακολουθεί να πρωταγωνιστεί στην επικοινωνία που διαμείβεται εντός της σχολικής τάξεως, παραχωρεί έναν —δευτερεύοντα έστω— ρόλο στους/τις μαθητές/ήτριες, προάγοντας την κατά τον Πλάτωνα (*Κρατύλος*, 390c) *διαλεκτική του «ερωτάν και αποκρίνεσθαι»*. Με τον τρόπο αυτό ενισχύει την συμμετοχή και την πνευματική εγρήγορση των εκπαιδευόμενων (Stockton, 1992: 222).

Ο/η εκπαιδευτικός διευθύνει τον μαθητικό διάλογο και κατά την εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μεθόδου. Από την πλευρά τους τα παιδιά προσπαθούν να συνταιριάζουν τις αφομοιωμένες γνώσεις τους με τον σκοπό της εργασίας που τους ανατίθεται, ώστε να προσδιορίζουν τον στόχο προς τον οποίο σκοπεύει το μάθημα (Brossard, 1985). Ουσιαστικά, οι ομαδοκεντρικές μέθοδοι αποτελούν μίαν παραλλαγή των μαθητοκεντρικών. Επακριβώς, βάσει της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας η μαθητική τάξη χωρίζεται σε «*εταιρικές ομάδες*» των δύο ή τριών ατόμων. Τα μέλη καθεμίας ομάδας αλληλοϋποστηρίζονται, καθώς σταδιακά το ένα μετά το άλλο επιλύουν τις ασκήσεις τις οποίες ορίζει ο/η δάσκαλος/άλλα. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι/ες συνεργάζονται και επικοινωνούν, από κοινού προβληματίζονται και, όποτε προκύπτουν αδιέξοδα, ζητούν την βοήθεια των μελών κάποιας άλλης εταιρικής ομάδας (Good, Brophy, 2000: 296). Παράλληλα, χάριν της αδιαμφισβήτητης υπεροχής του/της ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει να ενσαρκώνει την *ορθή εξουσία*. Όμως, ωθείται να επαναπροσδιορίσει τον —διαμεσολαβητικό— του/της ρόλο.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διαμορφώθηκε για να καλύψει τα αιτήματα «*εκδημοκρατισμού της κοινωνίας*» (Dewey, 1916), *κοινωνικοποίησης* (McCarthy, McMation, 1995: 17) και «*ισότιμης συνεργασίας*» των εκπαιδευόμενων (Joyce, Weil, Showers, 1994). Οι πρώτες εφαρμογές της αντιτάχθηκαν στον «*αυταρχισμό και την αποσπασματική μάθηση*» που προσέφερε το παραδοσιακό γερμανικό σχολείο γύρω από τις αρχές του 20ού αιώνα (Rohrs, 1984: 62-65). Το μέλημα επικεντρώθηκε στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων κοινωνιών (Meyer, 1987: 54). Ακολουθώντας την Κοινωνική Ψυχολογία, η μέθοδος προσπαθεί να επιλύσει το «*πρόβλημα της*

ηθικοποιήσεως» του ατόμου από την κοινωνία, όπου επικρατούν «μη-ηθικές, αλλά καθαρά εγωιστικές τάσεις» (McDougall, 1931: 16). Περαιτέρω, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιδιώκεται ο περιορισμός των προκαταλήψεων και η ενίσχυση της «ομαδικής συνεκτικότητας» (Festinger, Schachter, Back, 1950: 164), ώστε να διασφαλίζονται ισοδύναμοι ρόλοι στην επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνότητας, θρησκείας ή ιδεολογίας (Allport, 1954: 347).

Αντίθετα από τις συνέπειες του *ανταγωνισμού* (Doob, 1952: 210), η συνεργασία ευνοεί την «*αποδοχή της κοινής κουλτούρας*» (Rose, 1956: 34) και περιορίζει τον *εγωισμό* (Freud, 1922: § V). Εμπλουτίζει το αντίκρισμα της —ηθικής— *επιβραβεύσεως* και επιμερίζει τα κοινά ωφελήματα στα συνεργαζόμενα μέλη (Fenichel, 1945: 105-106). Ενισχύει την «*δυναμική της ομάδας*» (Cartwright, Zander, 1953: 76) και αυξάνει την *υπευθυνότητα* (Ginsberg, 1956: 79 κ.ε.). Καθιερώνει την μεσότητα και βελτιώνει τις λειτουργίες ενσωματώσεως, καθώς επιδεικνύει *αποδοχή* (Slavin, 1995: 152) ή *ανοχή* (Putnam, 1997: 38) στις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες των εντασσομένων ατόμων. Διευκολύνει τον «*καταμερισμό της εργασίας*» (Durkheim, 1960) και προτρέπει σε «*ανάληψη ρόλων*» (Joyce, Weil, 1986: 239-257). Εν τούτοις σε ορισμένα γνωστικά πεδία, όπως η «*εξοικείωση με μηχανιστικές δραστηριότητες*», η μέθοδος αστοχεί (Slavin, 1995: 148). Η επιτυχία της προϋποθέτει κοινά βιώματα. Γι' αυτό όποτε εκδηλώνεται «*αποκλίνουσα συμπεριφορά*» από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην ομάδα (Sprott, 1956: 104) και αναπτύσσονται καθ' υπερβολήν εναντιώσεις ή εν ελλείψει συναινέσεις (Park, Burgess, 1924: 163), ο συγκεκριμένος τύπος εκμάθησεως αποτυγχάνει. Κατά συνέπεια τείνει να αξιοποιείται ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας σε όσες περιπτώσεις επικεντρώνονται στην μαθητική συνεργασία, είτε λόγω της μορφής του διδακτικού αντικειμένου είτε χάριν του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών (D. and R. Johnson, 1995: 178-179).

Η βιωματική διδασκαλία προϋποθέτει την άμεση - εμπειρική εμπλοκή των μαθητών/ριών στις διαλεκτικές αντιθέσεις που διαδραματίζονται μεταξύ προσωπικών θέσεων και συλλογικών προκαταλήψεων ή στερεοτύπων (Ματσαγγούρας, 2000: 177). Ενδεικτικά, ο/η δάσκαλος/άλα καλεί τα παιδιά να προβληματιστούν για την ορθότητα μίας πράξεως ή συμπεριφοράς, συγκρίνοντας δύο, εξίσου εύλογες αλλά απόλυτα αντίθετες αιτιολογίες. Στα πλαίσια της βιωματικής μεθόδου τελούνται διάφορα «*παιδαγωγικά παιχνίδια*» (Huizinga, 1989). Ανάμεσά τους διακρίνεται το «*θεατρικό παιχνίδι*» (Courtney, 1974). Ανάλογα όπως συμβαίνει σε μίαν δραματική



παράσταση, το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στην μίμηση, προϋποθέτει την μέθεξη και συνεπάγεται την ταύτιση. Κατ' εντολήν του/της εμπυχωτή/ριας, οι μαθητές/ήτριες υποκρίνονται πως δέχονται ένα ερέθισμα και πως αντιδρούν, προσπαθώντας να προσαρμοστούν στην «φανταστική - μη ρεαλιστική κατάσταση» (Boal, 1981: 186-187). Οι εν λόγω προσποιήσεις εστιάζουν στα «αισθητήρια όργανα» ή τα «μέλη του σώματος» και την «έναρθη φωνή». Επί πλέον, επίσης για παιδαγωγικούς σκοπούς οι εκπαιδευόμενοι/ες παρουσιάζουν παντομίμες, δηλαδή δράσεις χωρίς λόγο, που βασίζονται σε μορφασμούς του προσώπου και στάσεις ή κινήσεις του σώματος (Μουδατσάκης, 1994: 40-48).

Όμοια από τις θεατρικές τεχνικές η διδασκαλία έχει οικειωθεί τον αυτοσχεδιασμό, η συστηματική εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε από την αναγεννησιακή *commedia dell'arte*. Καθώς δεν δεσμεύονται να αποδώσουν κάποιο δομημένο κείμενο, μέσω του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές/ήτριες αξιοποιούν τα στοιχεία της προσωπικότητας, αποδεσμεύουν τον αυθορμητισμό και καλλιεργούν την δημιουργική τους φαντασία (Way, 1969: 183). Η δομή και η υπόθεση ενός μαθητικού αυτοσχεδιασμού διαμορφώνονται πρωτότυπα, ανάλογα προς την προ των χειρών κατάσταση που επικρατεί είτε εντός της σχολικής τάξεως είτε στην ψυχολογική διάθεση καθενός παιδιού - υποκριτή.

Η δραματοποίηση, κατ' επέκταση, προσφέρει υλικό για βιωματική διδασκαλία, η οποία αξιοποιεί την μίμηση και εν γένει τις θεατρικές τεχνικές. Πρόκειται για την διασκευή ενός συγκροτημένου έργου, προκειμένου να μετασχηματιστεί σε δράμα. Ενδεικτικά, τα μεσαιωνικά μυστήρια προέκυψαν εν είδει δραματοποίησης των αφηγήσεων της *Βίβλου* (Caune, 1981: 84).

Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τους θεατρικούς κώδικες επιτελεί μίαν ουσιώδη «παιδαγωγική αποστολή» και έναν «ευρύτατα εκπαιδευτικό ρόλο», που συμπίπτουν με την «σκοπιμότητα λειτουργίας» του εκπαιδευτικού συστήματος. Διότι *θέατρο* σημαίνει *Παιδεία* (Γραμματάς, 1998: 451). Κατά την λειτουργία μίας θεατρικής παραστάσεως, αφενός από σκηνης, ο/η ηθοποιός συνδιαλέγεται με τα μέλη του κοινού, με το «*παρελθόν, το παρόν και το μέλλον*». Επί πλέον, η *ψυχή* του/της μετατρέπεται και αναγνωρίζεται ως η ψυχή του *ρόλου* ή του/της *ήρωα/ίδας* (Θωμαδάκη, 2010: 69). Αξιοποιώντας την μιμητική ορμή, αφετέρου εντός της μαθητικής τάξεως, το εγώ καθενός παιδιού επικοινωνεί με τον ασύνειδο εαυτό και με το άλλο ή το περιβάλλον, συνειδητοποιώντας τις επιβεβαιωμένες γνώσεις και εμπειρώνοντας τις συλλογικές ιδέες, βιώνοντας τα ατομικά συναισθήματα και

καλλιεργώντας τις διαπροσωπικές ενσυναισθήσεις. Είτε ως ουσία είτε, ταυτόσημα, ως μέσον και σκοπός για την εκτύλιξη των εν λόγω δραστηριοτήτων, τόσο των εκδηλώσεων όσο και των προσλήψεων, αναδεικνύεται ο μύθος, το κατά τον Brecht «μέγα έργο του θεάτρου».

Στα πλαίσια της θεατρικής τέχνης, ως απόγονοι των τελετουργικών εξαρχόντων τόσο οι ποιητές της κλασικής αρχαιοελληνικής περιόδου όσο και οι νεότεροι/ες ή οι σύγχρονοι/ες δραματουργοί συνθέτοντας μύθους, τελούσαν και τελούν διδασκαλία. Έτσι, σύμφωνα με τους όρους της αριστοτέλειας *Ποιητικής* (1448b, 1449b) προάγουν το *μανθάνειν* και περαίνουν την *κάθαρση*. Αντίστοιχα, οι οικογενειακοί και οι κοινωνικοπολιτικοί ηγέτες/ιδες ήλεγχαν και ελέγχουν τις πνευματικές δημιουργίες, προκειμένου είτε να ενσωματώνουν τον κατά τον Πλάτωνα «εικότα μύθο» (*Τίμαιος*, 29D) στα περιεχόμενα της παιδαγωγίας είτε να εξορίζουν τους/τις μίμους από την πόλη ή να τους/τις περιθωριοποιούν εντός της κοινωνίας.

Ο όρος *μυθοπλασία* σημαίνει την σύνθεση λόγου με συγκεκριμένη δομή, για πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις που γεννιούνται στην φαντασία του/της μυθοποιού και αναδύονται ενώπιον των θεατών ή αναγνωστών/ριών (Searle, 1975). Η ολοκλήρωση της θεατρικής μυθοπλασίας τελείται με την παράσταση, οπότε προϋποθέτει την συνεργασία δύο τουλάχιστον συντελεστών, του/της ποιητή/ήτριας και του/της υποκριτή/ήτριας (Urmson, 1972).

Στα πλαίσια της διδακτικής πράξεως οι εκπαιδευτικοί δύνανται να ενεργούν ως μυθοπλάστες, επιδιώκοντας να μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής διδασκαλίας, να καλλιεργούν δραστικότερα την συναισθηματική νοημοσύνη και να διαδίδουν πληρέστερα τον λόγο του μαθήματος. Όμοια όπως ο Σωκράτης διεσκεύασε τους μύθους του Αισώπου (*Φαίδων*, 61B), οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/άλες μπορούν να διευκολύνουν την εξοικείωση των νηπίων και των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευσεως με την δράση και την σκέψη, προσφέροντάς τους γνώση και κρίση, αυτοεκτίμηση και ευχαρίστηση.

Ως μυθοπλάστες οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/άλες καλούνται είτε να επινοούν πρωτότυπες ιστορίες ή να διασκευάζουν, δηλαδή να δραματοποιούν ένα κείμενο το οποίο αναγράφεται είτε σε κάποιο αφηγηματικό έργο, όπως ένα παραμύθι (για την προσχολική αγωγή), είτε στο σχολικό βιβλίο (για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Ως οδηγός των δημιουργικών δραστηριοτήτων τους, πρώτιστα, επιδρά

το «θέμα του μαθήματος», το οποίο έχουν προγραμματίσει να διδάξουν την επόμενη ημέρα.

Ειδικότερα, προετοιμάζοντας το «αυριανό μάθημα» οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τον «*διδασκτικό στόχο*» και επιλέγουν τις «*έννοιες κλειδιά*». Ακολούθως περιγράφουν διάφορες *δραστηριότητες*, που ισοδυναμούν προς τον «*δραματικό μύθο*», τις οποίες θεωρούν κατάλληλες προκειμένου να εμπνεύσουν κατά την επικείμενη διδασκαλία τα νήπια ή τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, για να βιώσουν την ουσία του μαθήματος. Μετά την οριστικοποίηση των δραστηριοτήτων καθορίζουν τους «*δραματικούς ρόλους*» και σχηματίζουν τις *σκηνές*, φροντίζοντας για την ομαδοσυνεργατική συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων.

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του «*μυθοποιημένου μαθήματος*» οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ευαισθητοποιούν τα νήπια και τα παιδιά, οξύνοντας το ενδιαφέρον, ενισχύοντας την πνευματική εγρήγορση και ενθαρρύνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία. Καθώς δεν πρόκειται για θεατρική πράξη αλλά για παιδαγωγική μέθοδο, η βαρύτητα δεν αφορά στο καλλιτεχνικό - αισθητικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον εστιάζει στην εμπειρική πρόσληψη του διδασκτικού στόχου, στην έντονη κατανόηση των εννοιών κλειδιά και την ενσυνείδητη καταχώρηση της γνώσεως. Με εύστοχες αφηγηματικές παρεμβάσεις, με ερωτήσεις και εντολές εμπνεύσεως οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην μιμητική δράση, ως ισότιμοι/ες συμπαίκτες/ριες καθοδηγώντας τις πράξεις ή την νόηση, τα συναισθήματα ή την ενσυναίσθηση των εκπαιδευόμενων. Η συμβολή των διδασκόντων πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και διακριτικότητα. Χωρίς να απεκδύονται την αυθεντία τους, ενεργούν ουσιαστικά αλλά όχι πρωταγωνιστικά. Ανάλογα προς τους κλασικούς ποιητές και τους/τις σύγχρονους/ες δραματουργούς, ασκούν επιρροή διά της πειθούς, τα μηνύματα ή τα μιμήματα της οποίας, όμως, άμεσα και αυτοδύναμα ανακαλύπτουν και ενστερνίζονται οι διδασκόμενοι/ες. Μετά το πέρας της διαδικασίας, εν είδει αξιολογήσεως, οι εκπαιδευτικοί επανέρχονται στο θέμα του μαθήματος για να διαπιστώνουν την κατανόηση και την αφομοίωση του διδασκτικού στόχου από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

Ως βιβλιογραφικές πηγές για την διαμόρφωση των μυθοποιημένων μαθημάτων - εφαρμογών της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευσεως αναφέρονται τα αντίστοιχα εδάφια,

από τα οποία αντλήθηκαν οι σχετικές πληροφορίες, σύμφωνα με τα εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β.

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Εφαρμογή 19 - Β΄ Δημοτικού</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Θέμα: Δικαίωμα στην ζωή.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε ιδιαίτερη φροντίδα και εκπαίδευση</b></p>  |
| <p><b>Πηγές:</b><br/><i>Μελέτη Περιβάλλοντος, Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, ό.π., ενότητα 5.1.</i></p>   |
| <p><b>Διδακτικός στόχος:</b><br/>Οι μαθητές/ήτριες να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.</p>  |
| <p><b>Έννοιες κλειδιά:</b><br/>α) ειδικές ανάγκες - αναπηρία,<br/>β) κατανόηση αδυναμιών/δυνατοτήτων.</p>   |
| <p><b>Δραστηριότητες:</b><br/>Ο/η δάσκαλος/άλλα παρακινεί τους/τις μαθητές/ήτριες να κατανοήσουν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν καθημερινά τα τυφλά άτομα, παιδιά και ενήλικες.<br/>Προκειμένου να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους, εμπνυχώνει τα παιδιά να βιώσουν τους αντίστοιχους ρόλους και να αντιμετωπίσουν όσα προβλήματα προκύπτουν.</p>   |
| <p><b>Δραματικοί ρόλοι:</b><br/>α) μαθητές/ήτριες - ΑμΕΑ, τυφλός/ή,<br/>β) μαθητές/ήτριες - οδηγοί τυφλών.</p>  |
| <p><b>Σκηνή 1η:</b><br/>Ο/η δάσκαλος/άλλα κλείνει τα μάτια ενός/μίας μαθητή/ήτριας ανά θρανίο και εναλλάξ σε όλα τα παιδιά της τάξεως με ένα μαντήλι, ενημερώνοντάς τα ότι θα πρέπει να ζήσουν ωςάν τυφλά για τα επόμενα 15 λεπτά.</p> <p><b>Σκηνή 2η:</b><br/>Ζητά από τους / τις παρακαθήμενους/ες στο θρανίο να υποδύθουν τους/τις βοηθούς των τυφλών συμμαθητών/ριών.</p> <p><b>Σημείωση:</b><br/>Το μάθημα συνεχίζεται κανονικά.</p> |

**Σκηνή 3η:**

Ο/η δάσκαλος/άλα δημιουργεί ειδικές καταστάσεις, ωθώντας τα «*τυφλά παιδιά*» και τους/τις *οδηγούς* να ανταποκριθούν σε έναν διαφορετικό τρόπο ζωής από αυτό που θεωρούν δεδομένο.

Ενδεικτικά, ζητά από έναν/μία *τυφλό/ή* είτε να σηκωθεί στον πίνακα είτε να φέρει το τετράδιό του/της στην έδρα.

Τις ενέργειες αυτές υποστηρίζουν οι οδηγοί.

**Σκηνή 4η:**

Ο/η δάσκαλος/άλα καλεί τα «*τυφλά παιδιά*» να ενεργήσουν κάτι που θεωρούν εύκολο, χωρίς την υποστήριξη των οδηγών.

Επί παραδείγματι να ανοίξουν την πόρτα, ανακαλώντας στην μνήμη τους την χωροθέτηση της τάξεως και αξιοποιώντας την αφή ή την ακοή τους.

**Σκηνή 5η:**

Όμοια χωρίς την υποστήριξη των οδηγών, ζητά από τα «*τυφλά παιδιά*» να ενεργήσουν κάτι που θεωρούν ακατόρθωτο.

Επί παραδείγματι να πιάσουν το μολύβι που τους έπεσε από το θρανίο στο πάτωμα.

**Σημείωση:**

Μετά το πέρας των εφαρμογών ακολουθεί συζήτηση βάσει των ερωτημάτων: «*Πόσο εύκολο ήταν;*», «*πόσο εύκολα μπορεί να ζήσει ένα τυφλό άτομο σε έναν κόσμο φτιαγμένο από ανθρώπους που βλέπουν για ανθρώπους που βλέπουν;*».

**Εφαρμογή 43 - Ε΄ Δημοτικού****Θέμα: Θερμότητα - Θερμοκρασία****Πηγές:**

*Ερευνώ και ανακαλύπτω*, Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, Ο.Ε. Δ.Β. 2006, παράρτημα II, σελ. 358-362.

**Διδακτικός στόχος:**

Οι μαθητές/ήτριες να βιώσουν την κίνηση των μορίων της ύλης, αφενός, όταν αυτά βρίσκονται σε διαφορετικές φυσικές καταστάσεις και, αφετέρου, όταν θερμαίνονται.

|   |
|---|
| <p><b>Έννοιες κλειδιά:</b></p> <p>α) στερεή - υγρή - αέρια ύλη,<br/>β) μόρια - κίνηση μορίων.</p>   |
| <p><b>Δραστηριότητες:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες.</p> <p>Τα μέλη καθεμίας ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της ύλης, σταδιακά, της στερεής, της υγρής και της αέριας, ανάλογα με την θερμοκρασία του περιβάλλοντος, την οποία ο/η δάσκαλος/άλα, κατά περίπτωση, ορίζει ως μεταβαλλόμενη.</p> <p>Οι μαθητές/ήτριες - μόρια στερεής ύλης κινούνται αργά με μικρές κινήσεις, έχοντας ενωμένους τους ώμους.</p> <p>Οι μαθητές/ήτριες - μόρια υγρής ύλης πιάνονται χέρι - χέρι και προβαίνουν σε αργές και μικρές κινήσεις.</p> <p>Οι μαθητές/ήτριες - μόρια αέριας ύλης κινούνται ελεύθερα με αργές κινήσεις, κρατώντας μίαν σχετική απόσταση μεταξύ τους.</p> <p>Σε όλες τις περιπτώσεις η κίνηση γίνεται γρηγορότερη όποτε η θερμοκρασία αυξάνει.</p> |
| <p><b>Δραματικοί ρόλοι:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες υποδύονται τα μόρια.</p>   |
| <p><b>Σκηνή 1η:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες.</p> <p><b>Σκηνή 2η:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της στερεής ύλης, όταν βρίσκεται σε φυσιολογική θερμοκρασία (δωματίου).</p> <p><b>Σκηνή 3η:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της στερεής ύλης, όταν η ύλη θερμαίνεται.</p> <p><b>Σκηνή 4η:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες της δεύτερης ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της υγρής ύλης, όταν βρίσκεται σε φυσιολογική θερμοκρασία (δωματίου).</p> <p><b>Σκηνή 5η:</b></p> <p>Οι μαθητές/ήτριες της δεύτερης ομάδας παρουσιάζουν την κίνη-</p>  |

ση των μορίων της υγρής ύλης, όταν η ύλη θερμαίνεται.

**Σκηνή 6η:**

Οι μαθητές/ήτριες της τρίτης ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της αέριας ύλης, όταν βρίσκεται σε φυσιολογική θερμοκρασία (δωματίου).

**Σκηνή 7η:**

Οι μαθητές/ήτριες της τρίτης ομάδας παρουσιάζουν την κίνηση των μορίων της αέριας ύλης, όταν η ύλη θερμαίνεται.

**Σημείωση:**

Οι ρόλοι των μαθητών/ριών - μόρια στερεής ή υγρής ή αέριας ύλης εναλλάσσονται.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison - Welsey.
- Αριστοτέλους, *Περί Ποιητικής* (μτφρ. Α. Γαληνός). Αθήνα: Πάπυρος 1975
- Boal, A. (1981). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου* (μτφρ. Ε. Μπραουδάκη). Αθήνα: Θεωρία.
- Brossard, M. (1985), «Qu'est-ce que Comprendre une Leçon?». *Bulletin de Psychologie*.
- Cartwright, D., Zander, A. (1953). *Group Dynamics*. New York: Row, Peterson.
- Caune, J. (1981). *La Dramatisation*. Louvain: Cahiers Théâtre Louvain.
- Collins, A. (1989), «Cognitive Apprenticeship». In *Knowing, Learning and Instruction*.
- Courtney, R. (1974). *Play, Drama and Thought*. New York: Drama Books Specialists.
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Doob, L.W. (1952). *Social Psychology*. New York: Henry Holt.
- Durkheim, E. (1893). *De la Division du Travail Social*. Paris : P.U.F. 1960.
- Θωμαδάκη, Μ. (2010). *Φωτοσκιάσεις των Αρχετύπων: Αναζητώντας το Τελικό Αίτιο στην Τέχνη και το Θέατρο*. Αθήνα: Leader Books.
- Fenichel, O. (1945). *The Psychoanalytic Theory of Neurosis*. New York: Norton 1945.

- Festinger, L., Schachter, S., Back, K. (1950). *Social Pressures in Informal Groups*, New York: Harper & Brothers.
- Freud, S. (1922). *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. London: The International Psycho-Analytical Press.
- Ginsberg, M. (1956). «The Nature of Responsibility». In *On the Diversity of Morals*. London: Heinemann.
- Good, T. Brophy, J. (2000), *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Huizinga J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι* (μτφρ. Στ. Ροζάνη, Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Γνώση.
- Johnson, D., Johnson, R. (1995). «Positive Interdependence». In *Interaction in Cooperative Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B., Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice - Hall Inc.
- Joyce, B., Weil, M., Showers, B. (1994). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McCarthy, S., McMation, S. (1995), «From Conversation to Invention». In *Interaction in Cooperative Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDougall, W. (1931). *Social Psychology*. London: Methuen.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική Διδασκαλία* (μτφρ. Λ. Κουτσούκη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ομήρου, *Οδύσσεια* (μτφρ. Γ.Δ. Ζευγώλης). Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Park R.E., Burgass E.W. (1924). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University Press.
- Πλάτωνος, *Ευθύφρων* (μτφρ. Αδ. Διαμαντόπουλος). Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος, *Νόμοι* (μτφρ. Κ. Φίλιππας). Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος, *Τίμαιος* (μτφρ. Α. Παπαθεοδώρου). Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Φαίδων* (μτφρ. Θ.Κ. Αραπόπουλος). Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Αγωγή* (μτφρ. Λ. Φιλιππίδη, Β. Κρητικού). Αθήνα: Πάπυρος 1975.



- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Rohrs, H. (1984). *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης* (μτφρ. Κ. Δεληκωνσταντή, Σ. Μπουζάκη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Rose, A. (1956). *Sociology: The Study of Human Relations*. New York: Knopf.
- Searle, J.R. (1975). «The Logical Status of Fictional Discourse». In *New Literary History*.
- Slavin, R. (1995). «When and why does Cooperative Learning Increase Achievement?». In *Interaction in Cooperative Learning, Interaction in Cooperative Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sprott, W.J.H. (1956). *Science and Social Action*. New York: The Free Press.
- Stockton, A. (1992), «Designing Cooperatively Thoughtful Science Lessons». In *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*.
- Urmson, J. (1972). «Dramatic Representation». In *Philosophical Quarterly*.
- Way, Br. (1969). *Development through Drama*. London: Longman.

## **Η Θεατρική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας στα ελληνικά Α.Ε.Ι.**

Οι καινούργιες ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση στο νέο κοινωνικό τοπίο που διαμορφώνεται στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αι., οδηγούν όλο και περισσότερο τα ελληνικά πανεπιστημιακά Τμήματα σε αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών τους. Αυτό ισχύει –ή θα έπρεπε να ισχύει- κατεξοχήν για τα Τμήματα που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία οφείλουν να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα δεδομένα που διαμορφώνουν οι ραγδαίες εξελίξεις σε τεχνολογικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης του 21<sup>ου</sup> αιώνα από τη μια αλλά και η εισβολή της ηλεκτρονικής ενημέρωσης και των social media στην καθημερινότητα διδασκόντων και διδασκομένων αλλάζουν καθημερινά τις παραμέτρους που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του σύγχρονου σχολείου. Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκριθεί σε μια πραγματικότητα που είναι συνεχώς διαμορφούμενη και μεταβαλλόμενη και απαιτεί νέα και πιο ευέλικτα εφόδια για να αντιμετωπισθεί επιτυχώς.

Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται διεθνώς η αξία και η προσφορά της Θεατρικής Αγωγής στην επιστημονική διαμόρφωση και την παιδαγωγική κατάρτιση των νέων καθηγητών και δασκάλων, αφού αποτελεί γνωστικό πεδίο με ευρύτατη δυναμική στην κάλυψη της γνωστικής, της ψυχοσυναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με την αισθητική αγωγή και καλλιέργεια των μαθητών (Γραμματάς, 1997:11-2, Γραμματάς, 2004:129, Κουρετζής, 2008:149, Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008, Παπαδόπουλος, 2010:163-165). Έτσι, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής καθώς και τα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών των ελληνικών Α.Ε.Ι. έχουν εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα σχετικά με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τη Διδακτική και την Παιδαγωγική του Θεάτρου και άλλα συναφή θέματα, ώστε οι απόφοιτοί τους να

μπορούν να χρησιμοποιήσουν το θέατρο ως συνισταμένη των τεχνών, στο σύγχρονο σχολείο<sup>2</sup>.

Στα **Παιδαγωγικά Τμήματα** όλης της χώρας έχουν τα τελευταία χρόνια εισαχθεί μαθήματα σχετικά το θέατρο και τη θέση του στην Εκπαίδευση, αφού αναγνωρίζεται γενικότερα η αξία του ως διδακτικής μεθόδου αλλά και η ένταξή του στα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα τελευταία χρόνια με ειδικά ερευνητικά προγράμματα και επιστημονικά συνέδρια προωθείται σημαντικά ο επιστημονικός διάλογος στο θέμα αυτό<sup>3</sup>.

Συγκεκριμένα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου **Αθηνών**, τα μαθήματα του θεάτρου έχουν διττό προσανατολισμό: επειδή οι εισαγόμενοι στο Τμήμα φοιτητές/τριες δεν έχουν ειδικές γνώσεις ως προς το θέατρο, επιδιώκεται αφ' ενός να εφοδιαστούν με στοιχεία και γνώσεις που θα αποτελέσουν τον απαραίτητο θεωρητικό «οπλισμό» για να προσεγγίσουν την έννοια και τη φύση του θεάτρου και αφ' ετέρου να αποκτήσουν σχετική εμπειρία εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών στην αίθουσα διδασκαλίας και έξω από αυτή. Έτσι προσφέρονται τα εξής μαθήματα:

- Θεατρική Παιδεία (υποχρεωτικό)
- Θέατρο για παιδιά και νέους. Από το κείμενο στην παράσταση (κυμαινόμενο)
- Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας με την αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου (επιλογής)
- Εισαγωγή στους κώδικες του θεάτρου. Θεωρία και Πράξη (επιλογής)

---

<sup>2</sup> Για μια πρώτη καταγραφή των μαθημάτων και των διδασκόντων τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα, βλ. το άρθρο της Τζωρτζίνιας Κακουδάκη, «Η Θεατρική Αγωγή στα τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου. Μια πρώτη καταγραφή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων των τμημάτων», που βρίσκεται αναρτημένο στο <http://theatereality.wordpress.com/2009/11/02/h-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9/>

<sup>3</sup> Βλ. το Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ με τίτλο «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», που υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Θεατρολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Θόδωρο Γραμματά.

- Διδακτική και Παιδαγωγική του Θεάτρου (επιλογής)
- Συγκριτική Θεατρολογία. Νεοελληνική και παγκόσμια δραματουργία (επιλογής)
- Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία (επιλογής)

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου **Θεσσαλονίκης** προσφέρεται για το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 μόνο ένα σχετικό με το θέατρο μάθημα. Πρόκειται για το υποχρεωτικό μάθημα του γ' εξαμήνου «Τέχνες στην Εκπαίδευση», το οποίο, όπως αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών 2013-14: «προσφέρει γνώσεις, προβληματισμό, παιδεία και άσκηση σε θέματα Τέχνης -ειδικότερα της τέχνης του Θεάτρου- και στο θέμα της ειδικής σχέσης της Τέχνης με την Παιδεία και την Εκπαίδευση»<sup>4</sup>. Στους επιμέρους διδακτικούς στόχους του μαθήματος περιλαμβάνεται η «συστηματική θεατρική αγωγή των φοιτητών/τριών», καθώς και «η καλλιέργεια των ικανοτήτων τους να οργανώνουν δημιουργικά και να εκφράζουν με πληρότητα, μέσω της τέχνης του θεάτρου, προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες, συναισθήματα, προβληματισμούς, και να τις οργανώνουν δημιουργικά σε θεατρικές εκφραστικές μορφές, ατομικά και ομαδικά»<sup>5</sup>. Το μάθημα περιλαμβάνει την «καθοδηγημένη δημιουργία θεατρικού δρώμενου από ομάδες φοιτητών/τριών»<sup>6</sup> και η εξέταση συνίσταται στην τελική παρουσίαση αυτών των δρώμενων.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου (Π.Τ.Δ.Ε.) **Πατρών** προσφέρονται τα εξής μαθήματα:

- Εκπαιδευτικό Δράμα – Διδακτική Θεατρικών Τεχνών (επιλογής)
- Σκηνογραφία στον Σχολικό Χώρο (επιλογής)
- Δημιουργική μέθοδος ρυθμικού και θεατρικού παιχνιδιού (επιλογής)

Με τα μαθήματα αυτά επιδιώκεται οι αυριανοί εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τον χορό και το θέατρο ώστε «να συνδράμουν στη μορφωτική προσπάθεια του σχολείου και να αποτελέσουν για τους μαθητές μέσο εκπαίδευσης, επικοινωνίας, χειραφέτησης και αγωγής πολιτισμικής», όπως αναφέρεται στο

<sup>4</sup> Βλ. την ηλεκτρονική ανάρτηση του Οδηγού Σπουδών στην ιστοθέση [http://www.eled.auth.gr/documents/odhgog\\_spoudwn\\_el\\_13\\_14\\_v1.pdf](http://www.eled.auth.gr/documents/odhgog_spoudwn_el_13_14_v1.pdf) (προσπέλαση 23/1/2014), σ. 45.

<sup>5</sup> Ο. π.

<sup>6</sup> Ο. π., σ. 46.

«Εισαγωγικό σημείωμα για τα μαθήματα Κίνηση – Χορός και Θέατρο» που περιλαμβάνεται στον Οδηγό Σπουδών<sup>7</sup>.

Στον Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου **Ιωαννίνων** δεν εντοπίσαμε μάθημα σχετικό με το γνωστικό πεδίο της Θεατρικής Αγωγής ή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Από την περιγραφή των μαθημάτων συνάγεται ότι στο μάθημα «Εναλλακτικές χρήσεις της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη» γίνεται αναφορά στον θεατρικό λόγο, κυρίως όμως ως μέσο καλλιέργειας της λογοτεχνικής έκφρασης των παιδιών και της φιλιανγνωσίας<sup>8</sup>. Στον Οδηγό Σπουδών αναφέρεται επίσης ότι «κάθε φοιτητής του Π.Τ.Δ.Ε. μπορεί να παρακολουθήσει προαιρετικά ορισμένα μαθήματα γενικότερου ενδιαφέροντος, είτε αυτά διδάσκονται στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών άλλων Τμημάτων είτε προσφέρονται από το Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό του Π.Τ. (π.χ. Γυμναστική, Θέατρο, Μουσική, Εικαστικά κ.λπ.)»<sup>9</sup>.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου **Κρήτης** υπάρχει η ενότητα μαθημάτων με τον τίτλο «Θεατρική Αγωγή του Παιδιού» που περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα:

- Πρακτικές τέχνες του θεάτρου και θεωρία του δράματος
  - Κουκλοθέατρο
  - Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό

Επίσης, στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Μελέτης και Έρευνας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση, προωθείται η «διδασκαλία των γλωσσικών και ανθρωπιστικών μαθημάτων και ο εμπλουτισμός τους μέσω του θεάτρου, του θεατρικού παιχνιδιού, της λογοτεχνίας, ακόμα και του φιλοσοφικού λόγου», όπως αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών<sup>10</sup>.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου **Αιγαίου** προσφέρονται τα μαθήματα «Παιδαγωγική του Θεάτρου» και «Εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση»<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Βλ. τον Οδηγό Σπουδών 2013-2014, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ. 142, στην ιστοθέση <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=565> (προσπέλαση 24/1/2014)

<sup>8</sup> Βλ. τον Οδηγό Σπουδών, σ. 92, όπως είναι αναρτημένος στην ιστοθέση [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/ODIGOS\\_PTDE\\_2013-14.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2013-14.pdf) (προσπέλαση 24/1/2014).

<sup>9</sup> Ο. π., σ. 37.

<sup>10</sup> Βλ. σχετικά τον Οδηγό Σπουδών, σ. 33, στην ιστοθέση [http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/odhgos\\_spoudwn+kosmiteia\\_2013-14.pdf](http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/odhgos_spoudwn+kosmiteia_2013-14.pdf)

<sup>11</sup> Βλ. τη «Λίστα προσφερομένων μαθημάτων» στην ιστοθέση <http://www.pre.aegean.gr/ViewCourses.aspx>

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου **Θράκης** προσφέρονται τα εξής μαθήματα θεάτρου:

- Θεατρική Παιδεία
- Ιστορία Θεάτρου
- Παιδαγωγική και Διδακτική του Θεάτρου
- Θέατρο για Παιδιά και Νέους. Δραματικό κείμενο και θεατρική παράσταση<sup>12</sup>

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου **Θεσσαλίας** δεν εντοπίσαμε κανένα μάθημα θεάτρου. Στον πλήρη Οδηγό Σπουδών, που όμως είναι παλαιότερος, αναφέρεται ο τίτλος: Εφαρμογές Δραματοποίησης στην Εκπαίδευση<sup>13</sup>. Επειδή όμως στον σύντομο Οδηγό Σπουδών που αφορά το τρέχον έτος δεν αναφέρεται καθόλου το μάθημα<sup>14</sup>, πιθανότατα δεν προσφέρεται λόγω έλλειψης διδάσκοντα με βάση τις διατάξεις του Π.Δ. 407/80.

Στα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων **Προσχολικής Αγωγής** υπάρχουν αρκετά μαθήματα Θεατρικής Αγωγής, με έμφαση σε αντικείμενα όπως το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοκινητική αγωγή, το κουκλοθέατρο και άλλα συναφή αντικείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Επιστημών Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου **Αθηνών** υπάρχουν τα παρακάτω μαθήματα, που εντάσσονται στην «Ενότητα Αγωγής στις Τέχνες»<sup>15</sup>:

- Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο
- Θεατρικές εφαρμογές και διδακτική της φυσικής I και II
- Σύγχρονες και παραδοσιακές όψεις του θεάτρου σκιών-παιδαγωγικές εφαρμογές
- Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας με την αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου (προσφερόμενο από το Π.Τ.Δ.Ε.)

---

<sup>12</sup> Βλ. την ιστοθέση <http://eled.duth.gr/undergraduate/program/> όπου αναγράφονται οι τίτλοι των μαθημάτων.

<sup>13</sup> Στον Οδηγό Σπουδών, σελ. 121-122, αναφέρεται το μάθημα, αλλά διευκρινίζεται ότι δεν θα προσφερθεί. Βλ. την ιστοθέση

[http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/odigos\\_dimotikis\\_ekpaidefsis\\_2009-2010\\_0.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/odigos_dimotikis_ekpaidefsis_2009-2010_0.pdf)

<sup>14</sup> Βλ. την ιστοθέση [http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/fylladio\\_odigou\\_spoudwn\\_2013-2014\\_prwtoeteis.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/fylladio_odigou_spoudwn_2013-2014_prwtoeteis.pdf)

<sup>15</sup> Βλ. σχετικά τον Οδηγό Σπουδών 2013-2014 στην ιστοσελίδα του Τμήματος [http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/05/PROGR-2013\\_2014.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/05/PROGR-2013_2014.pdf) (προσπέλαση 22/1/2014)

- Διδακτική και Παιδαγωγική του Θεάτρου (προσφερόμενο από το Π.Τ.Δ.Ε.)

Από τους τίτλους των μαθημάτων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαφή των φοιτητών / φοιτητριών με το θέατρο και τα είδη του, όπως το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών, που μπορούν κατεξοχήν να απευθύνονται σε κοινό παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα εμπλουτίζεται με μαθήματα (από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που ανήκει στην ίδια Σχολή) που έχουν ως στόχο να τονίσουν τον παιδαγωγικό και μορφο-παιδευτικό ρόλο του θεάτρου και να εξοικειώσουν τους φοιτητές / φοιτήτριες με τις μορφές που αυτό μπορεί να πάρει στην εκπαίδευση (θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, δραματοποίηση, αναλόγιο, χάπενινγκ, σκετς).

Στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του **Α.Π.Θ.** διδάσκεται το μάθημα «Θεατροπαιδαγωγική» ως μάθημα βάσης και το μάθημα «Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις» ως μάθημα προσανατολισμού. Στο πρώτο μάθημα ο διδακτικός στόχος είναι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να είναι σε θέση να κατανοούν, να δημιουργούν, να παρουσιάζουν και να ερμηνεύουν θεατροπαιδαγωγικά δρώμενα, αφού διδαχθούν και κατανοήσουν τις βασικές έννοιες και τα εργαλεία της Θεατροπαιδαγωγικής, ενώ στο μάθημα προσανατολισμού δίδεται έμφαση στην εφαρμογή των ποικίλων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, στον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την παρουσίαση και την αξιολόγηση θεατροπαιδαγωγικών δρώμενων και πολύτεχνων σκηνικών δράσεων σε εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς και χώρους<sup>16</sup>.

Στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου **Πατρών** διδάσκονται τα εξής μαθήματα που σχετίζονται με το θέατρο:

- Κινητικό και Θεατρικό Παιχνίδι (εργαστηριακό μάθημα)
- Σωματική και Θεατρική Έκφραση στην Προσχολική Εκπαίδευση – Δραματοποίηση

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου **Ιωαννίνων** προσφέρονται τα εξής μαθήματα:

<sup>16</sup> Για τα μαθήματα, τους στόχους, την περιγραφή και τη βιβλιογραφία βλ. τον Οδηγό Σπουδών στην ιστοθέση <http://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/odigosSpoudonAfter2012.pdf> (24/1/2014)

- Θεατρική Παιδεία (υποχρεωτικό)
- Νεοελληνική Λογοτεχνία: Το Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα (κατ' επιλογήν υποχρεωτικό από την Ενότητα Μαθημάτων Γενικής Παιδείας)
- Δραματοποίηση- Θεατρική Έκφραση Ρυθμός και Κίνηση (κατ' επιλογήν υποχρεωτικό από την Ενότητα Τέχνης και Εκπαίδευσης)
- Θεατρικό Παιχνίδι (κατ' επιλογήν υποχρεωτικό από την Ενότητα Τέχνης και Εκπαίδευσης)
- Θεατρική Παιδεία και Πράξη (επιλογής)

Στο υποχρεωτικό μάθημα Θεατρική Παιδεία επιδιώκεται «η Αισθητική Αγωγή και καλλιέργεια των φοιτητών μέσα από τα μεγάλα κείμενα και η συνειδητοποίησή των πως το Θέατρο είναι ο Λόγος της Ουσίας και η υπέρτατη έκφανση της διαχείρισης του Ελληνικού Πολιτισμού με δάνεια την αρχέγονη, πολυτίμητη ύλη της Μνήμης, της Υπέρβασης και των Αξιών»<sup>17</sup>, ενώ δίνεται μεγάλη σημασία στην κατανόηση της έννοιας της ετερότητας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες<sup>18</sup>. Το μάθημα περιλαμβάνει διαλέξεις, εργαστηριακές και φροντιστηριακές ασκήσεις.

Με το μάθημα Νεοελληνική Λογοτεχνία: Το Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα επιδιώκεται η γνωριμία και η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη δραματολογία του θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα<sup>19</sup>, ενώ στα μαθήματα Δραματοποίηση- Θεατρική Έκφραση Ρυθμός και Κίνηση, Θεατρικό Παιχνίδι και Θεατρική Παιδεία και Πράξη δίνεται έμφαση σε πτυχές της Διδακτικής του θεάτρου και σε μορφές θεατρικής εμπύχωσης<sup>20</sup>.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου **Κρήτης** διδάσκονται τα εξής μαθήματα:

Διδακτικές Προσεγγίσεις Αισθητικής Αγωγής (υποχρεωτικό)

Αισθητική αγωγή I: Γενικές αρχές (επιλεγόμενο)

Στο Τμήμα λειτουργεί Εργαστήριο Θεατρικής και Εικαστικής Παιδείας, το οποίο «εξυπηρετεί ερευνητικές και εκπαιδευτικές ανάγκες στα γνωστικά αντικείμενα του Θεάτρου, της Ζωγραφικής, της Πλαστικής και της Χειροτεχνίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται σε μορφές δραματικής έκφρασης, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η

<sup>17</sup> Βλ. Οδηγό Σπουδών, σελ. 58 στην ιστοθεση <http://ecedu.uoi.gr/index.php/studies/study-guide>

<sup>18</sup> Ο. π.

<sup>19</sup> Ο. π., σελ. 147.

<sup>20</sup> Ο. π., σελ. 171-4, 177-179, 181-2.



δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, το θέατρο μαριονέτας και το θέατρο σκιών, καθώς και στη ζωγραφική, πλαστική και χειροτεχνική έκφραση παιδιών προσχολικής ηλικίας»<sup>21</sup>.

Στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου **Θράκης** προσφέρονται τα εξής μαθήματα επιλογής:

- Κουκλοθέατρο για παιδιά
- Δραματικό παιχνίδι – Δραματοποίηση

Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται από μέλος ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος που του ανατίθεται η διδασκαλία τους. Αφορούν τόσο σε θεωρητικά ζητήματα (είδη θεαμάτων για παιδιά, το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα και η σχέση των θεατρικών κειμένων με την εποχή τους, το δραματικό παιχνίδι ως πράξη χαράς, συνεργασίας, δημιουργίας και ως μέσο έκφρασης και ανάπτυξης συναισθημάτων) όσο και σε πρακτικά θέματα εφαρμογής των γνώσεων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (κανόνες και κώδικες σκηνικής απόδοσης, κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών, ασκήσεις φωνής και χρήση της αναπνοής, κατασκευή κούκλας, κατασκευή μάσκας)<sup>22</sup>.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (**Φλώρινα**), όσον αφορά τη Διδακτική και Παιδαγωγική του Θεάτρου, διδάσκονται τα εξής μαθήματα<sup>23</sup>:

Θεατρικό παιχνίδι (υποχρεωτικό), στο οποίο «επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας «Θεατρική Αγωγή - Θεατρικό Παιχνίδι» σε σχέση με το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αναλύονται όλες οι γνωστές αλλά και νεότερες, άγνωστες ασκήσεις - παιχνίδια που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στις σχολικές αίθουσες. Επίσης γίνεται ειδική αναφορά στις τεχνικές του Αυτοσχεδιασμού και της Παντομίμας, ενώ η τελευταία διδακτική ενότητα αφιερώνεται σε ζητήματα βιωματικής εφαρμογής και πρακτικής άσκησης από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς»<sup>24</sup>. Στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρεται ότι, με το πέρας του μαθήματος: «Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές (...) αναμένεται να

<sup>21</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 9, στην ιστοθέση

[http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos\\_spoudwn\\_2013-2014%20\(1\).pdf](http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos_spoudwn_2013-2014%20(1).pdf)

<sup>22</sup> Βλ. τους τίτλους και την περιγραφή των μαθημάτων στον Οδηγό Σπουδών, σσ. 121-122, στην ιστοθέση [http://www.psed.duth.gr/undergraduate/guide/odigos\\_spoudon\\_2013\\_14.pdf](http://www.psed.duth.gr/undergraduate/guide/odigos_spoudon_2013_14.pdf) (24/1/2014)

<sup>23</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 25 στην ιστοθέση [http://www-test.nured.uowm.gr/media/files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD\\_2013\\_%CE%A0%CE%A4%CE%9D.pdf](http://www-test.nured.uowm.gr/media/files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_2013_%CE%A0%CE%A4%CE%9D.pdf)

<sup>24</sup> Ο. π., σελ. 65.

γνωρίζουν τις βασικές τεχνικές εμφύωσης θεάτρου μέσα στο νηπιαγωγείο, 30 (τριάντα) τουλάχιστον ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού καθώς και την βασική θεωρητική προσέγγιση του αντικειμένου», αφού προβλέπεται και πρακτική άσκηση 30 ωρών σε νηπιαγωγεία<sup>25</sup>.

Υπάρχουν ακόμη και τρία μαθήματα επιλογής με τίτλους:

Θεατρική Αγωγή (επιλογής)

Οργάνωση θεατρικής παράστασης (επιλογής)

Δραματοποίηση (επιλογής)

Στο **Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας** στα υποχρεωτικά μαθήματα δεν υπάρχει κάποιο που να αφορά αποκλειστικά στο θέατρο και τη διδακτική του. Στα μαθήματα επιλογής υπάρχει το μάθημα «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» καθώς και ένα σεμινάριο με τίτλο «Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», που πραγματοποιείται στο 6<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών<sup>26</sup>.

Στο μάθημα «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» επιχειρείται: «η προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου και των παιδαγωγικών εφαρμογών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μεθοδολογία μάθησης και ως μορφή τέχνης»<sup>27</sup>. Στην περιγραφή του μαθήματος αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση «μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή τέχνης ή ως μέσον μάθησης και να εκπληρώσει προσωπικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς στόχους. Παράλληλα προωθεί ιδιαίτερες την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και γενικά εξασκεί και ενδυναμώνει τις “δεξιότητες ζωής”»<sup>28</sup>.

Στο **Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)**, στον Τομέα Λογοτεχνίας, Γλώσσας και Πολιτισμού, υπάρχει ως υποχρεωτικό το μάθημα «Θεατρικό Παιχνίδι»<sup>29</sup>, στο οποίο τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να γνωρίζουν «βασικά στοιχεία σύγχρονων θεωριών για τη συμβολή της θεατρικής τέχνης (μίμηση, δραματοποίηση, πάθος και παθήματα) στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, τις σύγχρονες απόψεις για την αξία της βιωματικής

---

<sup>25</sup> Ο. π.

<sup>26</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 26, στην ιστοθέση [http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/odigos\\_spoudon\\_PTPE\\_2011.pdf](http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/odigos_spoudon_PTPE_2011.pdf)

<sup>27</sup> Ο. π., σελ. 77.

<sup>28</sup> Ο. π.

<sup>29</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 112-113, στην ιστοθέση [http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/docs///SG/Οδηγός\\_2012\\_2013.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/docs///SG/Οδηγός_2012_2013.pdf)

μεθόδου διδασκαλίας (ενσυναίσθηση, επικοινωνία, γνώση και αυτογνωσία), τον τρόπο δημιουργίας πρωτότυπων δραματικών ιστοριών, ικανών να υποστηρίξουν τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας»<sup>30</sup>. Στα υποχρεωτικά επιλογής μαθήματα υπάρχει το μάθημα «Φύλο και Θέατρο», που «αποσκοπεί στη μελέτη του “γυναικείου ρόλου”, διαχρονικά, από την κλασική περίοδο της αρχαίας Ελλάδας έως τη σύγχρονη εποχή»<sup>31</sup>. Αναφέρονται επίσης ως μαθήματα υποχρεωτικά επιλογής (μη ενεργά) τα εξής: «Θεατρική Αγωγή Ι: Αρχαίο Δράμα», «Θεατρική Αγωγή ΙΙ: Παιδικό Θέατρο»<sup>32</sup>. Εκτός όμως από τα προαναφερθέντα Παιδαγωγικά Τμήματα που προετοιμάζουν τους / τις εκπαιδευτικούς για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τα νηπιαγωγεία, η θεατρική αγωγή έχει την παρουσία της και στα Τμήματα **Θεατρικών Σπουδών**, όπου υπάρχουν επίσης σχετικά μαθήματα, αφού μεταξύ των σκοπών που επιδιώκουν τα Τμήματα αυτά είναι και η κατάρτιση εξειδικευμένων στελεχών και άρτια εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού για τις αυξανόμενες ανάγκες των πολιτιστικών φορέων και της εκπαίδευσης<sup>33</sup>.

Έτσι, στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου **Αθηνών** διδάσκονται τα εξής αντικείμενα:

- Εισαγωγή στη Θεατρική Αγωγή (Α' - Β')

Στην περιγραφή του μαθήματος αυτού περιλαμβάνονται οι εξής πληροφορίες: «Το θέατρο ως αγωγή, ως μαθησιακή και παιδευτική διαδικασία, ως «μύηση» και αισθητική καλλιέργεια, ως ψυχαγωγική ενέργεια. Στο μάθημα συμπεριλαμβάνεται τόσο η θεωρητική πλευρά του θέματος (ιστορική, παιδαγωγική-ψυχολογική προσέγγιση, «είδη» και «γέννη» του παιδικού θεάτρου), όσο και η πρακτική του (θεωρία της πρακτικής, θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, θεατρική παράσταση). Το μάθημα επίσης ασχολείται με τα θέματα: το θέατρο ως εκπαίδευση, το θέατρο στην εκπαίδευση (ανά ηλικιακή βαθμίδα), το παιδί ως θεατρικός δημιουργός και αποδέκτης, ο ρόλος του «ειδικού»-θεατρολόγου, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, κριτήρια καταλληλότητας, ζητήματα ρεπερτορίου, μέθοδοι και τρόποι προσέγγισης και πραγμάτωσης ώστε το θεατρικό κείμενο να γίνει θεατρική πράξη».

---

<sup>30</sup> Ο. π.

<sup>31</sup> Ο. π., σελ. 123.

<sup>32</sup> Ο. π., σελ. 140.

<sup>33</sup> Βλ. την ιστοσελίδα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, στην ιστοθέση <http://www.theatre.uoa.gr/to-tmima.html>

Παράλληλα, υπάρχουν ορισμένα μαθήματα απαραίτητα για την απόκτηση παιδαγωγικής κατάρτισης, που αποτελεί μέρος του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος. Σε αυτά περιλαμβάνονται, εκτός από την Εισαγωγή στη θεατρική αγωγή Α' και Β', που προαναφέρθηκε:

- Πρακτική Άσκηση
- Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης Α'
- Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης Β'<sup>34</sup>.

Στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου **Πατρών** υπάρχει το μάθημα «Διδακτική του θεάτρου Ι: Εισαγωγή στη θεατρική αγωγή (θεωρία και πρακτική)», η επιτυχής εξέταση του οποίου προϋποτίθεται για την εγγραφή σε οποιοδήποτε άλλο σχετικό με τη Διδακτική του θεάτρου μάθημα του 3ου και 4ου έτους<sup>35</sup>. Τα επιλεγόμενα αυτά μαθήματα είναι:

- Δημιουργική κίνηση και σύνθεση στη Θεατρική Αγωγή
- Διδακτική του θεάτρου ΙΙ: Το θέατρο και το δράμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Διδακτική του θεάτρου ΙΙΙ: Το θέατρο και το δράμα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>36</sup>.

Στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου **Πελοποννήσου**, διδάσκονται τα εξής μαθήματα:

- Παιδαγωγική του Θεάτρου Ι: Η Διδακτική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (υποχρεωτικό)

Στην περιγραφή του μαθήματος αναγράφεται: «Στόχος του μαθήματος είναι να εισαγάγει τους φοιτητές στις βασικές έννοιες και τις τεχνικές της διδασκαλίας του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος ο φοιτητής θα κατανοήσει το περιεχόμενο, τη δομή και το στόχο της διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα τα στάδια της διδασκαλίας, τις θεατρικές τεχνικές και την οργάνωση μιας σχολικής θεατρικής παράστασης»<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 14, στην ιστοθέση [http://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/theatre.uoa.gr/uploads/PDF\\_Files/epikair\\_odhgos\\_spoudwn\\_theat\\_iko\\_2013\\_2014-2.pdf](http://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/theatre.uoa.gr/uploads/PDF_Files/epikair_odhgos_spoudwn_theat_iko_2013_2014-2.pdf)

<sup>35</sup> Βλ. τον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών, σελ. 29, στην ιστοθέση [http://www.theaterst.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/10/odhgos\\_spoudwn\\_13\\_14.pdf](http://www.theaterst.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/10/odhgos_spoudwn_13_14.pdf)

<sup>36</sup> Ο. π., σελ. 34.

<sup>37</sup> Βλ. τον Οδηγό Σπουδών, σελ. 37, στην ιστοθέση [http://ts.uop.gr/images/stories/files/odigos\\_foto\\_teliko\(1\).pdf](http://ts.uop.gr/images/stories/files/odigos_foto_teliko(1).pdf)

Επίσης υπάρχει στα Υποχρεωτικά επιλογής το μάθημα «Παιδαγωγική του Θεάτρου II: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», όπου οι στόχοι περιγράφονται ως εξής: «Στόχος του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι φοιτητές το ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης και μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή τέχνης αλλά και ως μέσο μάθησης για την κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων»<sup>38</sup>.

Όπως ρητά αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών: «για την απόκτηση πτυχίου οι φοιτητές υποχρεούνται να λάβουν τα μαθήματα:

α) «Παιδαγωγική του Θεάτρου IV: Η Διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και β) «Παιδαγωγική του Θεάτρου VII: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Δημιουργική Έκφραση»<sup>39</sup>.

Στο μάθημα «Παιδαγωγική του Θεάτρου VII: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και δημιουργική Έκφραση», στόχος είναι «αφενός να εισαγάγει τους φοιτητές στην έννοια της δημιουργικότητας μέσω θεωριών και ερευνών και σε σχέση με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μέσα από κατάλληλες ασκήσεις και τεχνικές, και αφετέρου να τους οδηγήσει να εκφράσουν στην πράξη τη δημιουργικότητα και επινοητικότητά τους. Στόχος η επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική δημιουργικότητα των φοιτητών/τριών εκφρασμένη μέσα από προϊόντα/δημιουργήματα και επινοημένα κείμενα ή δραματικές εκφράσεις».

Υπάρχουν ακόμη, ως μαθήματα επιλογής τα εξής:

- Παιδαγωγική του θεάτρου IV: Η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Παιδαγωγική του θεάτρου V: Η Ψυχοπαιδαγωγική της Διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση Παιδαγωγική του Θεάτρου VI: Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε κοινωνικούς χώρους & φορείς
- Κουκλοθέατρο: Πολυπολιτισμικές Παραδόσεις
- Παιδαγωγική του Θεάτρου VIII: Αναπτυξιακές Μορφές της Διδασκαλίας του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγική του Θεάτρου IX: Δημιουργική, Ανατρεπτική Γραφή.

Στην ιστοσελίδα του Τμήματος Θεάτρου του **Α.Π.Θ.** δηλώνεται ήδη από την αρχή ότι «Το πτυχίο του Τμήματος Θεάτρου είναι ενιαίο και έχει ως βάση έναν πλήρη κύκλο

---

<sup>38</sup> Ο. π., σελ. 44.

<sup>39</sup> Ο. π., σελ. 33

μαθημάτων θεατρολογίας και διδακτικής του θεάτρου»<sup>40</sup>. Επισημαίνεται επίσης ότι: «Πολλά από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών ετοιμάζουν τους αποφοίτους του Τμήματος για την εμπύχωση θεατρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και για τη διδασκαλία μαθημάτων θεατρικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σ' αυτά προστίθενται και 6 ειδικότερα μαθήματα, επίσης υποχρεωτικά, τα οποία σχετίζονται με την παιδαγωγική γενικά και τη διδακτική του θεάτρου ειδικά»<sup>41</sup>.

Τα μαθήματα για τα οποία γίνεται λόγος είναι:

- «Στοιχεία Παιδαγωγικής»
- «Εισαγωγή στην ψυχολογία των ομάδων»
- «Θέατρο για παιδιά και νέους»
- «Διδακτική: Θεατρικό Παιχνίδι. Theatre in Education: Playing through drama», μάθημα υποχρεωτικό του 6<sup>ου</sup> εξαμήνου. Στο περιεχόμενο του μαθήματος περιλαμβάνονται οι εξής ενότητες: «Βασικές αρχές του εφαρμοσμένου θεάτρου: θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση / θεατρικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης για ειδικές ομάδες πληθυσμού. Δομή και ανάπτυξη, τεχνικές, φόρμα και περιεχόμενο. Οι φοιτητές ασκούνται στις μεθόδους του συμμετοχικού / επινοητικού θεάτρου σχεδιάζοντας και υλοποιώντας θεατροπαιδαγωγικές δράσεις στην κοινότητα»<sup>42</sup>.

- «Διδακτική: Δραματοποίηση. Dramatization», μάθημα υποχρεωτικό του 7<sup>ου</sup> εξαμήνου. Το μάθημα επιδιώκει να εισαγάγει τους φοιτητές στη Δραματοποίηση με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος (Educational Drama). Κάθε συνάντηση έχει τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου στο οποίο θεωρία διαπλέκεται με την πρακτική εφαρμογή. Προσφέρονται παραδείγματα για την αξιοποίηση της μεθόδου στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, στη μουσειακή αγωγή, στη φιλιαναγνωσία, κ.ά. Τα

---

<sup>40</sup> Βλ. όσα αναγράφονται στην ιστοθέση <http://www.thea.auth.gr/theagr.asp>

<sup>41</sup> Ο. π., υπό τον τίτλο «Η δομή του Π.Π.Σ. – Η παιδαγωγική του θεάτρου»

<sup>42</sup> Βλ. την ιστοθέση [http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/spring%202012-13/theatriko\\_paixnidi.pdf](http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/spring%202012-13/theatriko_paixnidi.pdf)

παραδείγματα καλύπτουν την εφαρμογή της μεθόδου τόσο σε μαθητές της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές της δευτεροβάθμιας»<sup>43</sup>.

- «Διδακτική: Το θέατρο στο σχολείο. Theatre in education», μάθημα υποχρεωτικό του 8<sup>ου</sup> εξαμήνου. Οι βασικές ενότητες του μαθήματος αναφέρονται ως εξής: «Οι διάφοροι τρόποι παρέμβασης του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη δραματοποίηση στη σχολική θεατρική παράσταση. Σχεδιασμός και διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. Το θεσμοθετημένο μάθημα Θεατρολογίας στο λύκειο. Πρακτική άσκηση σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»<sup>44</sup>.

Με την καταγραφή των παραπάνω στοιχείων από τους ηλεκτρονικούς οδηγούς σπουδών των ελληνικών πανεπιστημιακών Τμημάτων, γίνεται φανερό ότι η θεατρική αγωγή των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στο χώρο της πανεπιστημιακής έρευνας και διδασκαλίας. Στο γεγονός αυτό έχει οδηγήσει η αναγνώριση της ανάγκης για επιστημονικά τεκμηριωμένη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της αξιοποίησης του θεάτρου και των τεχνικών του μέσα στο σύγχρονο σχολείο, ως καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και ως διδακτικής μεθοδολογίας.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γραμματάς Θ. (1997), *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς Θ. (1999), *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς Θ. (2004), *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός
- Γραμματάς Θ. & Μουδατσάκης Γ. (2008), *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

---

<sup>43</sup> Βλ. την ιστοθέση <http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/winter%2013-14/dramatopoiisi.pdf>

<sup>44</sup> Βλ. <http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/mathimata%20kormou/didaktikhoutheatroutheatrosstosxolio.htm>

- Γραμματάς Θ. - Τζαμαργιάς Π. (2004), *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Κουρετζής Λ. (2008), *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα: Ταξιδευτής
- Παπαδόπουλος Γ. (2012), *Μυθοπλασία. Βίωμα και Παιδεία. Διδασκαλίας Τέχνη: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Ψηφίδα
- Παπαδόπουλος Σ. (2010), *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

#### ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

- <http://theatereality.wordpress.com>
- [http://www.eled.auth.gr/documents/odhgos\\_spoudwn\\_el\\_13\\_14\\_v1.pdf](http://www.eled.auth.gr/documents/odhgos_spoudwn_el_13_14_v1.pdf)
- <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=565>
- [http://ptde.uoi.gr/ptde\\_files/ODIGOS\\_PTDE\\_2013-14.pdf](http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2013-14.pdf)
- [http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/odhgos\\_spoudwn+kosmiteia\\_2013-14.pdf](http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/odhgos_spoudwn+kosmiteia_2013-14.pdf)
- <http://www.pre.aegean.gr/ViewCourses.aspx>
- <http://eled.duth.gr/undergraduate/program/>
- [http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/odigos\\_dimotikis\\_ekpaidefsis\\_2009-2010\\_0.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/odigos_dimotikis_ekpaidefsis_2009-2010_0.pdf)
- [http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/fylladio\\_odigou\\_spoudwn\\_2013-2014\\_prwtoeteis.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/fylladio_odigou_spoudwn_2013-2014_prwtoeteis.pdf)
- [http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/05/PROGR-2013\\_2014.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/05/PROGR-2013_2014.pdf)
- [http://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/odigosSpoudonAfte\\_r2012.pdf](http://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/odigosSpoudonAfte_r2012.pdf)
- <http://ecedu.uoi.gr/index.php/studies/study-guide>
- [http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos\\_spoudwn\\_2013-2014%20\(1\).pdf](http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos_spoudwn_2013-2014%20(1).pdf)



- [http://www.psed.duth.gr/undergraduate/guide/odigos\\_spoudon\\_2013\\_14.pdf](http://www.psed.duth.gr/undergraduate/guide/odigos_spoudon_2013_14.pdf)
- [http://www-test.nured.uowm.gr/media/files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD\\_2013\\_%CE%A0%CE%A4%CE%9D.pdf](http://www-test.nured.uowm.gr/media/files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_2013_%CE%A0%CE%A4%CE%9D.pdf)
- [http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/odigos\\_spoudon\\_PTPE\\_2011.pdf](http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/odigos_spoudon_PTPE_2011.pdf)
- [http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/docs///SG/Oδηγός\\_2012\\_2013.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/docs///SG/Oδηγός_2012_2013.pdf)
- <http://www.theatre.uoa.gr/to-tmima.html>
- [http://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/theatre.uoa.gr/uploads/PDF\\_Files/epikair\\_odhgos\\_spoudwn\\_theatriko\\_2013\\_2014-2.pdf](http://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/theatre.uoa.gr/uploads/PDF_Files/epikair_odhgos_spoudwn_theatriko_2013_2014-2.pdf)
- [http://www.theaterst.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/10/odhgos\\_spoudwn\\_13\\_14.pdf](http://www.theaterst.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/10/odhgos_spoudwn_13_14.pdf)
- [http://ts.uop.gr/images/stories/files/odigos\\_foto\\_teliko\(1\).pdf](http://ts.uop.gr/images/stories/files/odigos_foto_teliko(1).pdf)
- <http://www.thea.auth.gr/theagr.asp>
- [http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/spring%202012-13/theatriko\\_paixnidi.pdf](http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/spring%202012-13/theatriko_paixnidi.pdf)
- <http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/pdfmathimata/winter%2013-14/dramatopoiisi.pdf>
- <http://www.thea.auth.gr/gr/mathimata/mathimata%20kormou/didaktikhtoutheatroutheatrosxolio.htm>

## Η θεατρική εμπύχωση στη σχολική τάξη

Η συγκίνηση και το βίωμα, αποτελούν βασική παράμετρο της μάθησης, καθώς μέσω της συγκινησιακής λειτουργίας εκφράζεται η ψυχοσωματική ενότητα και ολότητα. Παράλληλα οι συγκινήσεις αποτελούν τη βασικότερη ανάγκη, αφού αυτές βιώνονται και εκφράζονται μέσω όλων των ψυχικών και σωματικών λειτουργιών. Κατ' επέκταση, η ζωή, οι νευροφυσιολογικές – νοητικές – κοινωνικές συναισθηματικές λειτουργίες δεν είναι δυνατό να υπάρχουν δίχως βιωματικό – συγκινησιακό υπόβαθρο. Γι' αυτό το βιωματικό δεν περιορίζεται στις καθημερινές ενέργειες και δραστηριότητες, ούτε στη λειτουργία των αισθήσεων και στη δράση επί του περιβάλλοντος, αντίθετα συνδέεται με το σύνολο των ανθρωπίνων λειτουργιών, από τις πιο σωματικές και αισθητηριακές έως τις πιο νοητικές και αφαιρετικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο κριτήριο του βιωματικού δεν είναι το είδος των λειτουργιών δραστηριοτήτων, αλλά το κατά πόσο αφορούν και ενδιαφέρουν, το κατά πόσο συγκινούν. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οπτικής και ειδικότερα όσον αφορά τον τομέα της παιδαγωγικής, μπορεί να ειπωθεί ότι βιωματικό είναι ό,τι αφορά, ενδιαφέρει και συγκινεί, μέσα ή έξω από την τάξη. Ως ακολούθως, δεν αποκλείονται ούτε οι μαθησιακές δραστηριότητες έξω από τη σχολική αίθουσα και η δράση επί του περιβάλλοντος ούτε οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις ούτε βέβαια κι η βιωματική φύση της παραδοσιακής εργασίας μέσα στην τάξη, η ακαδημαϊκή διδασκαλία, η μελέτη, η συστηματική έρευνα, ο διάλογος, η σκέψη, η φαντασία.<sup>45</sup> Γενικότερα, η μάθηση και η εμπλοκή στις διεργασίες παραγωγής της γνώσης είναι βιωματική, ενώ η παραγωγή της γνώσης προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή, με δεδομένο ότι: «*Μαθαίνουμε μόνο ό, τι μας συγκινεί (μαθαίνουμε μόνο, ό, τι βιωθεί)*».<sup>46</sup>

Με βάση τη συγκεκριμένη θεώρηση η θεατρική εμπύχωση στο σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, καθώς δίνει προτεραιότητα στη διαλεκτική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και την αυτοπραγμάτωση, μέσα από τη συλλογική διερεύνηση σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Ειδικότερα, η θεατρική εμπύχωση στο σχολείο

<sup>45</sup> Κωνσταντίνος Μπακιρτζής, «Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ή Ο δάσκαλος-εμπυχωτής», στο: *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μαρία Μουμουλίδου-Γαλήνη Ρεκαλίδου, σειρά Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες Εναλλακτικές Προσεγγίσεις 4, εκδ Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2010, σσ.194-195.

<sup>46</sup> ό.π., σ.195.

δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών, θεωρώντας το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της ομάδας απαρχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μελών της, ενώ παράλληλα εστιάζει στη μάθηση των παιδιών.<sup>47</sup> Στο μαθησιακό περιβάλλον με τη θεατρική δράση και τη σκέψη, άλλοτε σε ρόλο κι άλλοτε εκτός ρόλου, από κοινού στην ομάδα και από ποικίλες οπτικές γωνίες οι μαθητές<sup>48</sup> ανακαλύπτουν και επικοδομούν τη γνώση τους για τον κόσμο κατανοώντας και αξιολογώντας τις διαδικασίες και τις φάσεις που ακολουθούν στη μαθησιακή τους πορεία, ανταποκρινόμενοι στην οργάνωση και ανάπτυξη των ομαδοσυνεργατικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων και στην οικοδόμηση του δραματικού περιβάλλοντος, με την εφαρμογή κατάλληλων θεατρικών και δραματικών τεχνικών. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται και κρίνουν τα περιεχόμενα μάθησης, μέσω της παρατήρησης, της συσχέτισης, του στοχασμού και της ερμηνείας των γεγονότων και των συμπεριφορών, τόσο των θεατρικών ρόλων όσο και της ίδιας της προσωπικότητας των συμμετεχόντων ως φυσικών προσώπων. Επίσης διερευνούν και αξιολογούν θεμελιώδεις έννοιες του κόσμου από το φυσικό περιβάλλον, το κοινωνικό περίγυρο και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Διερευνούν, δηλαδή έννοιες της ζωής (π.χ. χώρος, χρόνος, άτομο-άνθρωπος, ομάδα, κίνηση μορφή, σύνολο, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, συλλογικότητα κ.ά.), οι οποίες ενυπάρχουν και εμποτίζουν τόσο τα περιεχόμενα όσο και τις διαδικασίες.<sup>49</sup>

Τοποθετημένη στο πλαίσιο της θεατρικής δράσης, η εμπνευστα διδασκαλία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, καθώς δεν αρκείται στην παρουσίαση των νέων δεδομένων με τρόπο που να κινητοποιεί το ενδιαφέρον και να συγκινεί, αλλά απαιτεί ταυτόχρονα τη διευκόλυνση του περάσματος και τη συνοδεία, προκειμένου οι νέες επιθυμίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, να μπορέσουν να συνδεθούν και να ολοκληρωθούν με τις παλιές, όπως και να τους δοθεί ο χρόνος και τα μέσα ν' αποκτήσουν μια αυτόνομη δυναμική. Η προσεκτική προετοιμασία και παρουσίαση των νέων δεδομένων, δεν επαρκεί. Απαιτείται η διευκόλυνση και η συνοδεία, όχι μόνο στο επίπεδο του περιεχομένου αλλά και στο επίπεδο του

---

<sup>47</sup> Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα 2010, σσ.57-58.

<sup>48</sup> Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης υποενότητας ο όρος «μαθητές» αντί για «παιδιά», χρησιμοποιείται κυρίως για διευκρινιστικούς λόγους, προκειμένου να δηλώνει τη θεατρική εμπύχωση και τις δράσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτής στην τάξη. Σε καμία περίπτωση η χρήση του συγκεκριμένου όρου δεν επιδιώκει να υποσκελίσει τη σημασία του όρου «παιδί» που σε κάθε περίπτωση παραπέμπει στην ίδια τη φύση του ανθρώπου και όχι σε ρόλο, όπως αυτό του μαθητή.

<sup>49</sup> Παπαδόπουλος 2010: ό.π., σ.58.

συγκινησιακού βιώματος.<sup>50</sup> Σε κάθε περίπτωση και όχι μόνο όσον αφορά την αξιοποίηση της θεατρικής δράσης στο πλαίσιο της μάθησης, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής προκειμένου να μπορέσει ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες του πλαισίου στο οποίο παρεμβαίνει θα πρέπει να μπορεί να κατανοεί το πλαίσιο, να έρχεται σε ρήξη με τις βεβαιότητές του και να πραγματοποιεί πολλαπλές «αναγνώσεις» αυτού που συμβαίνει στην τάξη, καθώς οι «τεχνικές, που παρουσιάζονται ως “αποτελεσματικές”, αυτοαναιρούνται όταν είναι αποπλαισιωμένες. Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ενστερνιστεί το νέο του ρόλο είναι να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο που του επιτρέπει να στηρίζει τις επιλογές του [...]».<sup>51</sup> Στο πλαίσιο μάλιστα της θεατρικής διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται για την επιστημονική και ταυτόχρονα, την καλλιτεχνική της υπόσταση, η γνώση του θεάτρου σαν θεωρία και πράξη και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπνυχώνει τη μαθητική ομάδα με όρους καλλιτεχνικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς, αποτελεί αναγκαία συνθήκη, ενώ σε κάθε περίπτωση η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτεί τη βιωματική εμπλοκή τους στο έργο της θεατρικής εμπύχωσης.<sup>52</sup>

Όσον αφορά γενικότερα τη διαχείριση του ρόλου στην προσέγγιση αυτή του θεάτρου στη σχολική τάξη και στην εκπαίδευση, από παιδαγωγική, διδακτική, αισθητική και καλλιτεχνική άποψη, είναι ανάγκη να υιοθετείται η αυτοσχέδια προσέγγιση της θεατρικής πράξης μέσω της οποίας επιδιώκεται να δοθεί προτεραιότητα στη δημιουργικότητα της διαδικασίας, να καλλιεργηθεί η απροβλεψιμότητα και η αμεσότητα της αυτοσχέδιας δράσης, δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές να επινοήσουν ιδέες μέσα από την εξερεύνηση της συλλογικής εμπειρίας της ομάδας. Παράλληλα, θα πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα η αναπαράσταση των ρόλων, προκειμένου οι μαθητές διαθέτοντας την απαραίτητη επάρκεια να μπορούν να διάκεινται κριτικά απέναντι στους ρόλους, ώστε να διερευνούν την κοινωνική τους πραγματικότητα και έτσι να αναδομούν την κατανόησή τους. Ως ακολούθως, θα πρέπει να αναλαμβάνουν ρόλους που να

---

<sup>50</sup> Μπακιρτζής 2010: ό.π., σσ.197-198.

<sup>51</sup> Μαρία Σφυρόρα, «Αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή: Η αναγκαιότητα μιας νέας συζήτησης για “παλιά θέματα”», στο: *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μαρία Μουμουλίδου-Γαλήνη Ρεκαλίδου, σειρά Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες Εναλλακτικές Προσεγγίσεις 4, εκδ Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2010, σ.187.

<sup>52</sup> Γενικότερα ο υποψήφιος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη ζωή της ομάδας όχι μόνο θεωρητικά αλλά και πρακτικά, καθώς η πρακτική άσκησή του στη ζωή της ομάδας τον βοηθάει να συνειδητοποιήσει τόσο τον εαυτό του όσο και το έργο του. Περισσότερα γι' αυτό βλ.στο: Jean – Claude Filloux, “Psychologie des groupes et étude de la classe”, In M. Debesse et G. Mialaret [dir.], *Traité des sciences pédagogiques : Aspects sociaux de l'éducation* [Tome 6], PUF, Paris 1974, σσ. 99-102.

αναδημιουργούν την πλοκή αυτοσχέδιων ιστοριών ή θεατρικών έργων και όχι χαρακτήρες που παραμένουν στατικοί. Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης οπτικής, αναγκαία κρίνεται και η υιοθέτηση μιας ποικιλίας οπτικών γωνιών, μέσω της οποίας επιδιώκεται η δημιουργία περιβαλλόντων, στα οποία θα παριστάνονται πολλαπλές εκδοχές των ρόλων και καταστάσεων, με στόχο τη διαλεκτική αντιπαράθεση και σύνθεση των επιμέρους θεωρήσεων. Επίσης κατάλληλα θα πρέπει να αξιοποιηθεί και η παρουσία ενός συμμετέχοντος ακροατηρίου, προκειμένου να καθιερωθεί μια συμμετοχική αντίληψη για τη θεατρική εμπειρία. Το ακροατήριο αυτό θα αποτελεί ένα δυναμικά κινούμενο σώμα ενεργών προσώπων, που άλλοτε θα παρακολουθεί και άλλοτε θα παρακολουθείται, χωρίς να διαχωρίζονται οι μαθητές σε ηθοποιούς και κοινό. Ταυτόχρονα θα πρέπει να επιδιώκεται η ανάληψη αρχετυπικών ρόλων, που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε κορυφαίες καταστάσεις. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στη διαδικασία οικοδόμησης της εμπειρίας του ρόλου και όχι στο αποτέλεσμα παρουσιάσής του σε κοινό.<sup>53</sup>

*«Βέβαια στις ποικίλες μορφές με τις οποίες υπάρχει το θέατρο στο σχολείο, διακρίνουμε την ανάγκη να διαφοροποιούμε ανάλογα την προσέγγιση του ρόλου. Αναφερόμενοι σε δυο μορφές θεάτρου που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται στο σχολείο διαπιστώνουμε ότι:*

*α'. Στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά παίζουν με αυθόρμητο τρόπο και απολαμβάνουν το παιχνίδι τους, θέλοντας να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και όχι τις συμβάσεις που επιβάλλει η ανάληψη ενός ρόλου [...].*

*β'. Στη διερευνητική δραματοποίηση, πάλι υπηρετείται η διαδικασία οικοδόμησης των ικανοτήτων του ρόλου, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά χρειάζεται να εξοικειώνονται με συνήθειες συμπεριφορές και δεξιότητες του ρόλου. Επομένως, δε δικαιολογείται ο αυθορμητισμός του ελεύθερου παιχνιδιού, καθώς η προτεραιότητα δίνεται στην τήρηση των καθηκόντων του ρόλου [...].»<sup>54</sup>*

Γενικότερα, συμμετέχοντας οι μαθητές σε μια διαδικασία εμβάθυνσης στο ρόλο και διερευνώντας τις σημασίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της φαντασιακής κατάστασης, οικοδομούν την εμπειρία του ρόλου σε μια πορεία προσωπικής εμπλοκής, στο πλαίσιο της οποίας είναι ανάγκη: να λειτουργούν με όλο τους το σωματικό και ψυχοδιανοητικό δυναμικό, να πιστεύουν στη σύμβαση του παιχνιδιού, να αλλάζουν τις αντιλήψεις τους για τις καταστάσεις, να καλλιεργούν την

<sup>53</sup> Παπαδόπουλος 2010:ό.π., σσ.211-212.

<sup>54</sup> ό.π., σσ.212-213.

ικανότητά τους να επικοινωνούν, να παρατηρούν και να αξιολογούν την εμπειρία τους και να τη μοιράζονται με τους άλλους.<sup>55</sup>

Η εισαγωγή της θεατρικής εμπύχωσης στη σχολική τάξη μπορεί να συμβάλει με καθοριστικό τρόπο στην οργάνωσή της ως κοινωνική ομάδα, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό *«τη δυνατότητα να επιδρά στο μαθητή κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αυτός σε θέση να διαδραματίσει μέσα στην ομάδα κάποιο ρόλο σημαντικό, συγχρόνως δε να αναπτύξει τις ατομικές και κοινωνικές του ιδιότητες, απαραίτητα στοιχεία για την εξισορρόπηση των δυνάμεων της προσωπικότητάς του [...] Κατ' αυτόν τον τρόπο θα επιτυγχάνεται, αφενός μεν η ανάπτυξη του “συλλογικού εγώ” των μελών της σχολικής ομάδας, αφετέρου δε η εξέλιξη της ατομικής πλευράς της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευόμενου, ο οποίος περισυλλέγοντας τα παιδευτικά ερεθίσματα κατά τρόπο προσιδιάζοντα σ' αυτόν, θα δημιουργήσει ασφαλέστερα τον ατομικό του κόσμο».*<sup>56</sup>

Όπως αναφέρθηκε ήδη δύο μορφές θεάτρου που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι το θεατρικό παιχνίδι και η διερευνητική δραματοποίηση. Ειδικότερα, με το θεατρικό παιχνίδι ως βιωματική μέθοδο διδασκαλίας οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να ερευνούν, να ανακαλύπτουν και να ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. *«Μέσα από τη σύμβαση του παιγνιδιού τα παιδιά έχουν την δυνατότητα μιας διεξόδου, ν' αναπλάσουν και να ανασυνθέσουν την καθημερινότητα. Να κάνουν μια δική τους παρέμβαση».*<sup>57</sup> Ταυτόχρονα μπορεί ν' αποτελέσει μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς ο κάθε μαθητής που συμμετέχει σ' αυτό πράττει, κινείται και επηρεάζεται από τις πράξεις και από τη συμπεριφορά των συμμαθητών του. Επιπλέον μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τις ομαδικές δραστηριότητες η σκέψη των μαθητών ξεφεύγει από τα συγκεκριμένα πλαίσια και κινείται σε συμβολικά επίπεδα, ενώ η συμπεριφορά τους γίνεται πιο ευέλικτη και ευπροσάρμοστη σε κοινωνικές καταστάσεις.<sup>58</sup> Παράλληλα πολλά είναι τα γνωστικά οφέλη που προκύπτουν με το θεατρικό παιχνίδι, καθώς διευρύνεται και εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών, ενώ ενδυναμώνεται και η μνήμη τους. Αντίστοιχα, οι σκέψεις και ιδέες του θεατρικού

---

<sup>55</sup> ό.π., σσ.213-214.

<sup>56</sup> Γεώργιος Σ. Κρουσταλάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα χ.χ., σ.264 -265.

<sup>57</sup> Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα 2008, σ.113.

<sup>58</sup> Κυριάκος Ζαφειριάδης-Αθανάσιος Δαρβούδης, *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 2010, σσ. 22-23.

παιχνιδιού μεταφέρονται και στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών και ωθώντας τους σε μία δυναμική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης. Ειδική έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι με τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού η ομάδα απαλλάσσεται από την ανταγωνιστικότητα και τον άκρατο ατομικισμό, αφού δίνεται η δυνατότητα να αναδειχτούν και να προβληθούν όλες οι θέσεις, χωρίς δεσμευτικές προκαταλήψεις που πηγάζουν από την ταυτότητα του καλού ή κακού μαθητή. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους απρόσκοπτα, αναπτύσσοντας το συναίσθημα της αξιολόγησης και της αυτάρκειας. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και της συμπάθειας που αναπτύσσεται μεταξύ της ομάδας συρρικνώνεται ο φόβος και αισθάνονται όλοι αποδεκτοί, καθώς με το διάλογο αμβλύνονται οι αντιρρήσεις και περιορίζονται οι συγκρούσεις, ενώ σε κάθε περίπτωση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι επαναπροσδιορίζεται η παραδοσιακή σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού, καθώς αποκαλύπτονται πτυχές που της προσωπικότητας, που *«σε διαφορετική περίπτωση θα συνθλίβονταν στην ομοιομορφία της αξιολογικής μονοτονίας και των γνωστικών απαιτήσεων»*.<sup>59</sup> Γενικότερα θα πρέπει να τονισθεί ότι η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία θεάτρου και με τη θεατρική παράσταση, ούτε αποτελεί μέθοδο μάθησης ειδικών δεξιοτήτων, αλλά παιγνιώδη διαδικασία και καινοτόμο μέθοδο αυθόρμητης, ελεύθερης και αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης, αυτογνωσίας και επικοινωνίας, *«όπου όλοι συμμετέχουν ως δρώντα πρόσωπα σε άμεσα δημιουργικά συμβάντα και δρώμενα γεμάτα έκπληξη»*.<sup>60</sup>

Πέρα από το θεατρικό παιχνίδι εξίσου σημαντικό πεδίο εμπύχωσης μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί ν' αποτελέσει η διερευνητική δραματοποίηση. Η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει τον πολιτισμικό, ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου και να οδηγήσει στη μάθηση μέσα από φαινομενολογικές, οικοσυστημικές, βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν παίζοντας. Μέσα από το ρόλο μπορούν και εξερευνούν ιστορίες, παρατηρούν σφαιρικά τα γεγονότα, τα συσχετίζουν και συζητούν τις αιτίες τους, αξιολογούν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων και ερμηνεύουν τις απόψεις, τις προθέσεις και τις πράξεις τους, λαμβάνοντας πάντοτε

---

<sup>59</sup> ό.π., σσ. 36-37.

<sup>60</sup> Παπαδόπουλος 2010: ό.π., σ.90.

υπόψη το κοινωνικο-ιστορικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δράση.<sup>61</sup> Ενδεικτικά, η δραματοποίηση μπορεί ν' αποτελέσει μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, όχι μόνο να διδάξει τη γνώση των ιστορικών γεγονότων, αλλά και να προωθήσει την κριτική σκέψη των μαθητών, οι οποίοι μέσα από σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους, έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τα ιστορικά γεγονότα, να τα αναλύσουν, να τα συγκρίνουν, να ανιχνεύσουν τα αίτια, να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα, τα έργα και τις επιλογές των ιστορικών προσώπων, επιτυγχάνοντας την παραγωγή νέας γνώσης την οποία στο τέλος ανακοινώνουν στην τάξη.<sup>62</sup> Γενικότερα η δραματοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί και στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, όπως στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας ή στην προσέγγιση της λογοτεχνίας,<sup>63</sup> ενώ παράλληλα μπορεί ν' αποτελέσει θαυμάσιο μέσο έπειτα από περιπάτους, επισκέψεις και εκδρομές, για ν' αποδώσουν οι μαθητές τις εμπειρίες που έζησαν ύστερα από την επαφή τους με τους διάφορους χώρους (μουσεία, πινακοθήκες, ταχυδρομείο κ.λπ.).<sup>64</sup> Η προτεραιότητα που δίνει η δραματοποίηση στη διερεύνηση του κοινωνικού και φυσικού γίνεσθαι, είναι που την καθιστά αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης, καθώς μέσω αυτής αναπτύσσεται μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης σε όλα τα πεδία του Α.Π. Δημιουργώντας κατάλληλο περιβάλλον για διαθεματική μάθηση σε κάθε γνωστική περιοχή του αναλυτικού προγράμματος, μπορεί να συμβάλει με καθοριστικό τρόπο στη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος.<sup>65</sup> Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές σε θεατρικό ρόλο ερευνούν κοινωνικά θέματα και προβληματικές καταστάσεις που αντλούν από διάφορα γνωστικά πεδία, σχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μία συνολική άποψη για καταστάσεις, μέσα από τη διερεύνηση της ενιαιοποιημένης γνώσης. Ειδικότερα, η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στα σχέδια εργασίας (project), επιτρέπει στους μαθητές να εισαχθούν σε ποικίλες περιοχές της επιστημονικής και της ανθρώπινης εμπειρίας, εμπλουτίζοντάς τες με εναλλακτικούς τρόπους γνώσης βιωματικής προσέγγισης. Άλλωστε το βασικό εκείνο στοιχείο που

---

<sup>61</sup> Περισσότερα στοιχεία βλ. στα: Liz Johnson & Cecily O'Neill, *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*, Hutchinson, London 1984 και Dorothy Heathcote & Gavin Bolton, *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth 1995

<sup>62</sup> Ζαφειριάδης- Δαρβούδης, ό.π., σ. 126-127.

<sup>63</sup> Περισσότερα γι' αυτό βλ.: ό.π., σσ.125-183.

<sup>64</sup> Ιωάννης Ν. Κανάκης, *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989, σ.52.

<sup>65</sup> Παπαδόπουλος 2010: ό.π., σ.145.



χαρακτηρίζει τη μέθοδο project είναι ότι συνιστά μία διαδικασία μάθησης ανοικτή και συλλογική, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με την κατάσταση που επικρατεί στον χώρο εφαρμογής της και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες. Αρχικά, προκειμένου να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος, τα υποκείμενα που συμμετέχουν θα πρέπει να καθορίσουν τη χρονική διάρκεια αλλά και το περιεχόμενο του project. Η υλοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου μέσα στην τάξη, έχοντας ως βασικούς πρωταγωνιστές τους συμμετέχοντες μαθητές περιλαμβάνει τα εξής:

- επιλογή του θέματος με ομόφωνη απόφαση των μαθητών,
- συζήτηση του τρόπου και των σχέσεων συνεργασίας τους,
- ορισμός συγκεκριμένων στόχων,
- κατανομή σε ομάδες και ανάληψη επιμέρους πτυχών του θέματος που έχουν επιλέξει οι μαθητές,
- επεξεργασία της θεματικής της ευθύνης τους,
- κατανομή ενεργειών με κατάλληλη αξιοποίηση του προκαθορισμένου χρόνου, ανάλογα με τη διάρκεια του project,
- ανάπτυξη δραστηριότητας βάσει προκαθορισμένου πλαισίου,
- συχνή ανταλλαγή πληροφοριών για καταστάσεις (θέματα) που προκύπτουν κατά την εξέλιξη του project,
- επινόηση τρόπων και μεθόδων για μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση,
- επίλυση προβλημάτων και διαχείριση κρίσεων χωρίς εντάσεις,
- επιδίωξη καινοτόμων προσεγγίσεων σε καταστάσεις και γεγονότα, ώστε το αποτέλεσμα να είναι το επιδιωκόμενο.<sup>66</sup>

Ενδεικτικά, η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος στο δραματικό περιβάλλον της ομάδας μπορεί να γίνει αρχίζοντας οι μαθητές με μία εκτίμηση των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των ικανοτήτων και της συνολικής εμπειρίας τους. Στη συνέχεια η προσέγγιση αυτή μπορεί να προχωρήσει στην επιλογή του κύριου θέματος και των επιμέρους πτυχών του, καθώς και στη διατύπωση στόχων. Σ' ένα επόμενο στάδιο οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στην άντληση πληροφοριών από τις

---

<sup>66</sup> Ελένη Ταρατόρη, *Η μέθοδος project στην πράξη Διαθεματική προσέγγιση*, σσ.1-3.  
<<http://theodoregrammatas.com/2013/05/13/13052013-%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%8C%CF%81%CE%B7-h-%CE%BC%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-project-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE/>>, 18 Απριλίου 2014

πηγές που έχουν στη διάθεσή τους και στην εξοικείωση με τις απαραίτητες γνώσεις (εκτός θεατρικού ρόλου ή σε ρόλο). Στη συνέχεια μπορεί ν' ακολουθήσει η επινόηση των επεισοδίων της ιστορίας και μετέπειτα η διερεύνησή τους με την αξιοποίηση κατάλληλων, κάθε φορά τεχνικών θεάτρου και δράματος. Στο τελικό στάδιο γίνεται η παρουσίαση του έργου των μαθητών σε θεατρική παράσταση και συναφή οπτικοακουστικά θεάματα. Εννοείται πως τα στάδια μπορούν να επανέρχονται, προκειμένου να τίθενται νέοι στόχοι, να αναπροσαρμόζονται επεισόδια, να συλλέγονται και να διερευνώνται νέες πληροφορίες.<sup>67</sup> Σε κάθε περίπτωση η εμπλοκή του δασκάλου «στη σύνταξη και οργάνωση των δραματικών-διαθεματικών σχεδίων εργασίας αποτελεί όρο 'εκ των ουκ άνευ' τόσο για την ανταπόκριση του μαθήματος στα πραγματικά ενδιαφέροντα, ανάγκες και εμπειρίες της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας μαθητών, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου. Η σύνταξη διαθεματικού Α.Π. χρειάζεται να δίνει πρωτοβουλίες στο δάσκαλο, προκειμένου να αξιοποιήσει τις γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές, γλωσσικές και καλλιτεχνικές ικανότητές τους».<sup>68</sup>

Γενικότερα στο πλαίσιο της θεατρικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπνευστή είναι καθοριστικός και ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς θα πρέπει αυτός να μπορεί να συνδυάζει παιδαγωγικές και θεατρικές γνώσεις. Ειδικά στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, ο συνδυασμός του ρόλου του εμπνευστή με τον παιδαγωγό στο ίδιο άτομο αποτελεί απαραίτητο όρο για τη σωστή λειτουργία της θεατρικής αγωγής.<sup>69</sup> Μάλιστα στις συγκεκριμένες βαθμίδες, όπου η προσέγγιση του Θεάτρου γίνεται μ' έναν διαισθητικό σχεδόν τρόπο και η έμφαση δίνεται στην επικοινωνιακή και εκφραστική του διάσταση μέσω του παιχνιδιού και της απλής σωματικής έκφρασης, ο εμπλουτισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού με διαστάσεις από τις παραστατικές τέχνες κρίνεται αναγκαίος. Παράλληλα, ο συνδυασμός του ρόλου του εμπνευστή μ' αυτόν του παιδαγωγού, προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεφύγει από το πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας και ν' ανανεώσει τις καθιερωμένες σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.<sup>70</sup> Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής αναπτύσσει ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές του μια σχέση σεβασμού και αποδοχής, ενώ παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να υποστηρίζει την

<sup>67</sup> Παπαδόπουλος 2010: ό.π., σσ.147-152.

<sup>68</sup> ό.π., σ.152.

<sup>69</sup> Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2001, σσ.18-19.

<sup>70</sup> Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, σειρά Θεατρική Παιδεία αρ.6, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 200, σσ. 114-115.

αναπτυσσόμενη αίσθηση των μαθητών του για το ποιοι είναι και ποιοι θέλουν να γίνουν, επιδεικνύοντας την εμπιστοσύνη του στις ικανότητές τους και ωθώντας τους κατ' αυτόν τον τρόπο να αποδώσουν στο ύψιστο των ικανοτήτων τους.<sup>71</sup>

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχοντας ως βάση την αρχή της μαθητοκεντρικότητας και της αυτενεργού μάθησης, προσπαθεί πάντα να βάζει τους μαθητές του σε διαδικασίες, όπου κατά κύριο λόγο είναι αυτοί τα δρώντα πρόσωπα και αυτός λειτουργεί «[...] ως διακριτικός συνεμπνευστής, εμπυχωτής, μεσολαβητής, διακινητής και διυλιστής ιδεών, συναξιολογητής και αυτοαξιολογητής [...]».<sup>72</sup> Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποφεύγοντας οποιαδήποτε μορφή δασκαλοκεντρικής δραστηριότητας, προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και την κατάλληλη ατμόσφαιρα για ανάπτυξη της ουσιαστικής μάθησης και για ανάδυση των ικανοτήτων των παιδιών, εντάσσοντας την όλη προσπάθεια πάντα σε ένα πλαίσιο απόλαυσης της κοινής δημιουργίας.<sup>73</sup> Μπορεί να ειπωθεί, ότι ο ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, είναι αποτέλεσμα της νέας σκέψης που σχετίζεται με τους καινούριους τρόπους ύπαρξης του Θεάτρου στο σχολείο,<sup>74</sup> και κυρίως με την αποκόλληση του από την παράδοση της θεατρικής παράστασης, καθώς μέχρι πριν λίγα χρόνια γίνονταν μόνο παραστάσεις στα σχολεία. Έτσι, σήμερα η διάσταση του Θεάτρου στο σχολείο δίνεται, μέσα από ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών δραστηριοτήτων (αυτοσχεδιασμός, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση κ.ά.) που σχετίζονται με τους στόχους της εκπαίδευσης και μπορούν να αποτελέσουν μια μεθοδολογία. Μέσα από την ελεύθερη θεατρική αγωγή και τους αυτοσχεδιασμούς προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να φτάσουν στα όρια της θεατρικής τέχνης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης του θεάτρου στην εκπαίδευση οι έννοιες του «κειμένου» και των «θεατών» που αποτελούσαν αναφαίρετα στοιχεία της θεατρικής παράστασης έχουν χάσει τον κυρίαρχο ρόλο τους και έχουν αντικατασταθεί από αυτές του «δρώνμενου» και των «δρώντων προσώπων»,<sup>75</sup> ενώ αντίστοιχα η έμφαση από τα καλλιτεχνικά κριτήρια της θεατρικής παράστασης, έχει μεταφερθεί στα παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια της

---

<sup>71</sup> Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 2008, σ. 179.

<sup>72</sup> ό.π., σ. 209.

<sup>73</sup> ό.π.

<sup>74</sup> Christiane Page, «Το Θεατρικό Παιχνίδι μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης»: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τχ.9, μετ. Αναστασία Σιμώνη, εκδ. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2008, σ.67.

<sup>75</sup> Άλκηστις 2008: ό.π., σ. 207.

θεατρικής διαδικασίας.<sup>76</sup> Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, αποτελώντας μέλη μιας ομάδας με έναν εμπυχωτή, έχουν τη δυνατότητα «[...] να καταθέτουν και να επεξεργάζονται τα δικά τους βιώματα, να παρατηρούν, να γνωρίζουν, να εγκρίνουν, να απορρίπτουν, να αποφασίζουν και το ένα μαζί με το άλλο να χτίζουν το εγώ τους, την αυτοπεποίθησή τους, τις αντιλήψεις τους, τις ιδέες τους, τη συμπεριφορά τους αλλά και την ομάδα τους, τη μικροκοινωνία και τον κόσμο».<sup>77</sup> Μέσα από ποικίλες μορφές θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι ρόλων κ.λπ.) τους δίνεται η ευκαιρία για ανάληψη ρόλων και ταυτόχρονα τους παρέχεται η δυνατότητα να φανταστούν τον εαυτό τους σαν τον άλλο, να προσπαθήσουν να βρουν τον εαυτό τους μέσα στον άλλο και μέσα από όλα αυτά να αναγνωρίσουν τον άλλο μέσα τους.<sup>78</sup> Κατ' αυτό τον τρόπο, οδηγούνται σταδιακά στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν και στην καλύτερη επικοινωνία με τα πράγματα που είναι γύρω τους. Για ακόμη μια φορά ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία λειτουργεί ανεξάρτητα από το καλλιτεχνικό γεγονός και δεν ταυτίζεται μαζί του, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι διάφορες μέθοδοι που αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτής, δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Επομένως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι της διαδικασίας της εμπύχωσης υφίστανται πάντοτε, ένας εκπαιδευτικός που έχει τις κατάλληλες γνώσεις, μπορεί να οδηγηθεί σταδιακά μέσα απ' αυτήν σ' ένα σκηνικό αποτέλεσμα, που θα αποτελεί κοινό τόπο αλληλεπίδρασης της τέχνης με την εκπαίδευση. Το επαγγελματικό άλλωστε θέατρο του 20<sup>ου</sup> (όσο και του 21<sup>ου</sup> αιώνα) έχει αποδείξει ότι ο συνδυασμός αυτός είναι εφικτός.<sup>79</sup>

Σε κάθε περίπτωση η αμεσότητα, η εποπτικότητα και ο βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για το έργο του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, καθώς μέσα από αυτές ενεργοποιούνται όλες οι προσληπτικές δυνάμεις του παιδιού (διανοητικές, συναισθηματικές, αισθητηριακές κ.ά) και μεταβιβάζονται μηνύματα μέσα από την έννοια της τέχνης, της ελεύθερης ψυχαγωγικής ενασχόλησης, του παιχνιδιού, της αυθόρμητης προσπάθειας και

---

<sup>76</sup> Γιάνναρης 2001: ό.π., σ. 19.

<sup>77</sup> Αλκηστις 2008: ό.π., σσ. 27-28.

<sup>78</sup> ό.π., σ. 28.

<sup>79</sup> Τζωρτζίνα Κακουδάκη, «Από την Παιδαγωγική του Θεάτρου στην Παράσταση: Η Διαδραστική Σχέση των Βιωματικών Δράσεων και των Θεατρικών Τεχνικών για την Κατανόηση της Καλλιτεχνικής Θεατρικής Δημιουργίας»: *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, επιμ. Αστέριος Τσιάρας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2007, σ. 114.

συνεργασίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων.<sup>80</sup> Βέβαια για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι εύκολο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί συνεχώς να εμπνέει με τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά του τους μαθητές κατά τρόπο ώστε να αποφεύγονται μέσω της συμμετοχής τους στις θεατρικές δραστηριότητες τυχόν προβλήματα που δημιουργούν μερικές δύσκολες ή παράδοξες καταστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τις περισσότερες φορές τα προβλήματα αυτά σχετίζονται κυρίως με μία αρνητική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι στα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή και στην μη ανταπόκρισή τους σ' αυτά. Η συγκεκριμένη αρνητική συμπεριφορά συνήθως εξωτερικεύεται με την αμφισβήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού από τους μαθητές μέσα από αρνητικά λεκτικά σχόλια ή μη λεκτικές εκφράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν μορφασμούς αμφισβήτησης των οδηγιών του, διάσπαση της προσοχής των άλλων μαθητών και αλλοπρόσαλλες, άσκοπες κινήσεις.<sup>81</sup> Η ενδεχόμενη προσφυγή του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή σε μια αυταρχική στάση και ο αρνητικός χαρακτηρισμός αυτών των ενοχλητικών συμπεριφορών αλλά και η θετική ενίσχυση, με την εγκατάσταση συνθηκών ευγενούς άμιλλας, μπορούν να αποδειχθούν ατελέσφορες,<sup>82</sup> δεδομένου ότι η αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να λαμβάνει υπόψη της παραμέτρους που αναζητούνται : i. στην επιρροή που ασκεί ο μαθητής στη σχολική ομάδα και στον εκπαιδευτικό ii. στα αποτελέσματα που έχει αυτή η τάση για κυριαρχία στον καθορισμό της σχέσης του με τους συμμαθητές του iii. στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά.<sup>83</sup> Γενικότερα, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, η διαμόρφωση του κατάλληλου ζωτικού πλαισίου και κυρίως το άνοιγμα του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή προς τη δημιουργικότητα των παιδιών, συντελούν καθοριστικά στην εκμείωση του μεγίστου των δυνατοτήτων τους.<sup>84</sup> Βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι η σημαντικότερη προϋπόθεση, για να μπορέσουν οι διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης να αποτελέσουν μέσο, προκειμένου να επιτευχθούν μέσα από αυτές οι στόχοι που κάθε φορά επιδιώκονται, είναι ο

---

<sup>80</sup> Θόδωρος Γραμματάς, *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004, σσ 132-133

<sup>81</sup> Αστέριος Τσιάρας, *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ. 12-13.

<sup>82</sup> Τσιάρας 2007: ό.π., σσ.13-14.

<sup>83</sup> ό.π., σ.29.

<sup>84</sup> Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989 (και νέα έκδοση εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2012), σ. 92.

εκπαιδευτικός να έχει «ψυχή» και να είναι διατεθειμένος να την καταθέσει στη σχολική πράξη.<sup>85</sup>

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη επισκόπηση στη θεατρική εμφύχωση στη σχολική τάξη θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά στα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία (Theatre in Education, Tie) που ενσωματώνουν την πρακτική του δράματος στην εκπαίδευση (Drama in Education, DiE), η οποία συνδυάζει παιδοκεντρικές θεωρίες για την αλληλεπίδραση στην ομάδα και θεατρικές πρακτικές που βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό και στην επινόηση θεατρικών παραστάσεων.<sup>86</sup> Το Tie γεννήθηκε στο Conventry της Αγγλίας το 1965 με τη θεατρο-παιδαγωγική ομάδα Conventry Tie. Ξεκίνησε ως ένα θεατρικό είδος που οδηγήθηκε σε νέους τρόπους θεατρικής έκφρασης μέσα από μία συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα θεατρικά και καλλιτεχνικά είδη και ρεύματα, αλλά και με την εκπαίδευση, την κοινωνία, και την πολιτική ζωή. Αποτελώντας ένα είδος θεάτρου ιδιαίτερα ευαίσθητο σε κοινωνικά θέματα, είναι επόμενο το υλικό που καθορίζει το περιεχόμενο των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων να δέχεται επιδράσεις από τις κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες και από τις πολιτικές για την εκπαίδευση.<sup>87</sup>

Τα προγράμματα αυτά συνήθως περιλαμβάνουν: i) μία μεταφερόμενη και σύντομη θεατρική παράσταση που λειτουργεί ως ερέθισμα για περαιτέρω δράση και συζήτηση ή ακόμη και την παρουσίαση ενός θέματος με θεατρικό τρόπο, ii) βιωματικά εργαστήρια που βασίζονται στο εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση αφηγηματικού ή οπτικοακουστικού υλικού, και iii) συζητήσεις στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν ως ενεργοί θεατές για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων γύρω από το θέμα του προγράμματος. Η παρουσίασή τους γίνεται από ομάδες που αποτελούνται από επαγγελματίες ηθοποιούς-παιδαγωγούς με κοινωνικές ευαισθησίες που άλλοτε ξεκινούν από το χώρο της εκπαίδευσης και άλλοτε από το θέατρο και « *“παντρεύουν” τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για να διασκεύασουν σενάρια και να παίζουν θέατρο, να αυτοσχεδιάσουν πάνω σε κείμενα, να δραματοποιήσουν γεγονότα, να εμφυχώσουν τους μαθητές και να ενθαρρύνουν τη βιωματική, σφαιρική και απροκατάληπτη μάθηση μέσα στο σχολείο*». <sup>88</sup> Θέματα όπως η αγωγή του πολίτη, η αγωγή υγείας, η περιβαλλοντική αγωγή, η αισθητική αγωγή και

<sup>85</sup> Αλκηστις 2008: ό.π., σ. 177.

<sup>86</sup> Περσεφόνη Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 45.

<sup>87</sup> ό.π., σ.24.

<sup>88</sup> ό.π., σσ.22-23

άλλα ευαίσθητα κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με ιδιαίτερα υψηλούς δείκτες φτώχειας, ανεργίας, εγκληματικότητας, περιστατικών Aids, διακίνησης ναρκωτικών κ.ά. αποτελούν προτεραιότητες για τα συγκεκριμένα προγράμματα. Βασικό άξονά τους αποτελεί η δραματική τέχνη, μέσω της οποίας προσπαθούν να επεξεργαστούν ένα θέμα με παιδιά, να ζωντανέψουν μια ιστορία και να εμπνεύσουν μια δράση θεατρικού παιχνιδιού, επιδιώκοντας κυρίως τη μάθηση των μαθητών, μέσα από μια διαδικασία συνεχόμενων ερωτήσεων και προβληματισμού.<sup>89</sup> Κύριο χαρακτηριστικό των θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων αποτελεί το γεγονός ότι συνιστούν προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα στους μαθητές –θεατές σε αντίθεση με τις παραστάσεις για σχολεία που δίνονται στα θέατρα και απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό. Γι’ αυτό συχνά τα μέλη των ομάδων που διεξάγουν τα συγκεκριμένα προγράμματα αφιερώνουν χρόνο στην έρευνα γύρω από τι θα ήταν κατάλληλο για το κοινό των μαθητών του κάθε σχολείου, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι το πρόγραμμα διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, απλά η διεξαγωγή του λαμβάνει υπόψη πιθανές ιδιαιτερότητες της μαθητικής ομάδας και της σχολικής μονάδας, σχολικά συμβάντα και ευαισθησίες σε μεμονωμένα κοινωνικά θέματα. Τέλος ιδιαίτερη σημασία αποκτά το γεγονός ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων προγραμμάτων συνιστά μία βασική παρέμβαση στην κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος και του τρόπου διδασκαλίας, καθώς η αίθουσα διδασκαλίας, ο διάδρομος, η αίθουσα τελετών ή το γυμναστήριο, μετατρέπονται σε θεατρικό χώρο.<sup>90</sup> Μία τέτοια παρέμβαση δεν αλλάζει απλά τη θέση των επίπλων για να δημιουργήσει σκηνικό χώρο και θέσεις για κοινό, αλλά διαφοροποιεί τα μηνύματα των χώρων και μετατρέπει, όπου χρειάζεται, *«το σχολικό περιβάλλον σε χώρο κατάλληλο για επικοινωνία, έκφραση συναισθημάτων, φαντασίας και δημιουργικότητας»*.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> ό.π., σ.23.

<sup>90</sup> ό.π., σσ.43-44 & 138.

<sup>91</sup> ό.π., σ.44.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989 (και νέα έκδοση εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2012 )
  
- Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 2008
  
- Γιάνναρης Γιώργος, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2001
  
- Γραμματάς Θόδωρος, *Διδακτική του Θεάτρου*, σειρά Θεατρική Παιδεία αρ.6, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001
  
- Γραμματάς Θόδωρος, *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004
  
- Ζαφειριάδης Κυριάκος - Δαρβούδης Αθανάσιος, *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 2010
  
- Κακουδάκη Τζωρτζίνα, «Από την Παιδαγωγική του Θεάτρου στην Παράσταση: Η Διαδραστική Σχέση των Βιωματικών Δράσεων και των Θεατρικών Τεχνικών για την Κατανόηση της Καλλιτεχνικής Θεατρικής Δημιουργίας»: *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, επιμ. Αστέριος Τσιάρας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ. 109-116.
  
- Κανάκης Ιωάννης Ν., *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989
  
- Κουρετζής Λάκης, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα 2008



- Κρουσταλάκης Γεώργιος Σ., *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα χ.χ.
  
- Μπακιρτζής Κωνσταντίνος, «Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ή Ο δάσκαλος-εμπυχωτής», στο: *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μαρία Μουμουλίδου-Γαλήνη Ρεκαλίδου, σειρά Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες Εναλλακτικές Προσεγγίσεις 4, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2010, σσ.191-202.
  
- Παπαδόπουλος Σίμος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα 2010
  
- Σέξτου Περσεφόνη, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005
  
- Σφυρόερα Μαρία, «Αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή: Η αναγκαιότητα μιας νέας συζήτησης για “παλιά θέματα”», στο: *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μαρία Μουμουλίδου-Γαλήνη Ρεκαλίδου, σειρά Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες Εναλλακτικές Προσεγγίσεις 4, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2010, σσ.185-189.
  
- Ταρατόρη Ελένη, *Η μέθοδος project στην πράξη Διαθεματική προσέγγιση*, σσ.1-12.  
<http://theodoregrammatas.com/2013/05/13/13052013-%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%8C%CF%81%CE%B7-h-%CE%BC%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-project-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE/>,  
 18 Απριλίου 2014
  
- Τσιάρας Αστέριος, *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2007

- Filloux Jean – Claude, “ Psychologie des groupes et étude de la classe”, In M. Debesse et G. Mialaret [dir.], *Traité des sciences pédagogiques : Aspects sociaux de l'éducation* [Tome 6], PUF, Paris 1974, σσ. 31-103.

- Heathcote Dorothy & Bolton Gavin, *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth 1995

- Johnson Liz & O'Neill Cecily, *DorothyHeathcote: Collected writings on education and drama*, Hutchinson, London 1984

-Page Christiane, «Το Θεατρικό Παιχνίδι μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης»: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τχ.9, μετ. Αναστασία Σιμώνη, εκδ. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2008, σσ. 67-71.

**Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη.  
Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική  
διαδικασία**

**1. Αλληλεπίδραση και στερεότυπα στην πολυπολιτισμική σχολική  
τάξη**

**1.1 Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία**

Οι σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων. Το ενδιαφέρον προκύπτει από την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και τη σημασία που έχει αυτή η παρουσία στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων. Η έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων τονίστηκε από ερευνητές όπως ο Mead (1934) και ο Goffman (1972, 1996) στο πλαίσιο της διατύπωσης της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής εμπειρίας στη συγκρότηση του εαυτού, αλλά και την παράλληλη επίδραση της δράσης των άλλων σε αυτή τη συγκρότηση.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης γίνεται λόγος για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση που παρά το γεγονός ότι έχει τα χαρακτηριστικά κάθε αλληλεπίδρασης, διαφοροποιείται στη βάση των ιδιαίτερων στοιχείων της παιδαγωγικής σχέσης αλλά και των κανόνων που διέπουν τον εκπαιδευτικό θεσμό. Μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικά υποσυστήματα αλληλεπιδράσεων, όπως αυτό μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και μαθητών μεταξύ τους ή ακόμη και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Cummins (1999) οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής πρακτικής και μάλιστα οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών έχουν μεγαλύτερη σημασία για την πρόοδο των μαθητών από κάθε άλλη διδακτική παρέμβαση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι μαθητές θέτουν υπό διαπραγμάτευση τις ταυτότητές τους και από την έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης εξαρτάται -ως ένα βαθμό- η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, η επίδοσή τους, αλλά και η διαμόρφωση μιας θετικής αυτο-εικόνας (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Η έννοια της

αλληλεπίδρασης έχει ακριβώς αυτό το χαρακτήρα της διαπραγμάτευσης μεταξύ των υποκειμένων ή των ομάδων, όπου η δράση του απέναντι αποτελεί για το υποκείμενο, αντικείμενο σημασιοδότησης ερμηνειών και ορισμών (Γκότοβος, 2002· Turner, 1988).

Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης έχει στη βάση της την έννοια της επικοινωνίας, η οποία δεν θεωρείται ως μια γραμμική και μονοσήμαντη πορεία μεταξύ πομπού – δέκτη, αλλά ως μια αμφίδρομη σχέση δύο ή περισσότερων προσώπων που το ένα τροφοδοτεί και επηρεάζει το άλλο (Γκότοβος, 2002· Μπακιρτζής, 2002). Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια επικοινωνιακή διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται στην μεταφορά του μηνύματος, δηλ. πληροφοριών αλλά ως μια αμφίδρομη διαδικασία που οδηγεί στην ανταλλαγή αλλά και παραγωγή νοημάτων. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία μετάδοσης συναισθημάτων, σκέψεων, αντιλήψεων, στάσεων και ενδιαφερόντων, με προσδιορισμένη δομή και περιεχόμενο (Slavin, 1995).

Ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνει τις ιδιαίτερες συνθήκες στην αλληλεπίδραση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων είναι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των επικοινωνιακών περιστάσεων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία προσδιορίζεται ως η συνάντηση ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και κατά συνέπεια φορέων διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων κ.λπ. Αυτή η διαφορετική νοηματοδότηση κοινών συμβόλων μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και στη συνέχεια σε συγκρούσεις. (Gudykunst et. al., 1996). Είναι αλήθεια ότι ο πολιτισμός είναι καθοριστικός για τη συγκρότηση του εαυτού (Husu, 1985· Sparrow, 2000). Το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας γενικά, αλλά και το αλληλεπιδραστικό πεδίο της τάξης ειδικότερα. Ο πολιτισμός ως εργαλείο ερμηνείας της πραγματικότητας είναι φυσικό να καθορίζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Κάθε πολιτισμός έχει κατασκευάσει ένα σύστημα συμβόλων και αναπαραστάσεων, που βοηθούν τα υποκείμενα να ερμηνεύσουν τις αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους<sup>92</sup>. Η επικοινωνία επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο.

Στην πολυπολιτισμική τάξη είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα επειδή οι εταίροι της επικοινωνίας μπορεί να αποδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο σε

---

<sup>92</sup> Χαρακτηριστική είναι η εργασία του Hofstede (2001) ο οποίος εξετάζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς στη βάση συγκεκριμένων διαστάσεων με σκοπό να ερμηνεύσει ομοιότητες και διαφορές που προκύπτουν στη διαδικασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.

συγκεκριμένα λεκτικά σύνολα, ή να τα επενδύουν με διαφορετικό συναισθηματικό φορτίο, ή ακόμη και εξαιτίας του διαφορετικού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας. Οι διαφοροποιήσεις στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου είναι ικανές να περιορίσουν την επιτυχία των διυποκειμενικών συναντήσεων και της επικοινωνίας που προκύπτει από αυτές. Το ίδιο πολιτισμικά προσδιορισμένη είναι και η μη λεκτική επικοινωνία, απαραίτητη για την έκφραση του εσωτερικού κόσμου, των ψυχικών διαθέσεων και των συναισθημάτων του ατόμου, και η οποία, συχνά, λειτουργεί συμπληρωματικά ή ενισχυτικά της λεκτικής. Χειρονομίες, κινήσεις και βλέμματα αποκτούν διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, το ίδιο ερέθισμα επιδέχεται διαφορετικής ερμηνείας και κατά συνέπεια μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις (Andersen, 2002, Roux, 2002). Το παράδειγμα της απόστασης κατά την αλληλεπίδραση είναι χαρακτηριστικό για τη διαφορετική νοηματοδότηση που προσδίδει στην έννοια της εγγύτητας κάθε πολιτισμικό σύστημα. Η αποδεκτή απόσταση αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται με βάση της κουλτούρα καταγωγής του υποκειμένου. Έτσι, υπάρχουν πολιτισμικά συστήματα της επαφής, όπου η μικρή απόσταση ή και σωματική επαφή κατά την αλληλεπίδραση θεωρείται ως ένδειξη οικειότητας, καλών προθέσεων και φιλικότητας, ενώ από την άλλη, σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η κοντινή απόσταση κατά την επικοινωνία εκλαμβάνεται ως απειλή, ως παραβίαση ενός ιδιωτικού/προσωπικού χώρου. Έναν τέτοιο πολιτισμικό προσδιορισμό έχουν και άλλες όψεις της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως η στάση και οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες που μπορούν να αποκτήσουν εκ διαμέτρου αντίθετες ερμηνείες επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις (Martin & Nakayama, 2007).

### ***1.2. Η φύση και η λειτουργία των στερεοτύπων***

Κάθε επικοινωνιακή διαδικασία καθορίζεται από τη λειτουργία του πλαισίου εντός του οποίου εντάσσεται. Κατά συνέπεια οι διυποκειμενικές συναντήσεις και οι αλληλεπιδράσεις στο σχολείο καθορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό. Ο Auernheimer (όπως αναφέρεται στο Μπάρος & Μιχαλέλη, 2009) εντοπίζει τρεις παράγοντες που καθορίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων, σημαντικούς για την ανάδειξη της σημασίας του πλαισίου: α) την ασυμμετρία της δύναμης, σχετιζόμενη με την κοινωνική και οικονομική κυριαρχία της πλειοψηφικής

ομάδας, β) τις συλλογικές εμπειρίες, καθώς και γ) τις εικόνες για τον Άλλον που κυριαρχούν στο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία στη σχολική τάξη κι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων καθορίζονται από τις αναπαραστάσεις που επικρατούν στο ευρύτερο πλαίσιο τόσο για τον εθνικό και πολιτισμικό εαυτό όσο και για τον άλλον, αναπαραστάσεις που παίρνουν τη μορφή στερεοτύπου. Τα στερεότυπα είναι εικόνες με γενικό και υπεραπλουστευτικό χαρακτήρα για μία κοινωνική ομάδα ανθρώπων και σχετίζονται με τη διαδικασία συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Brown, 1995). Ο Lippmann εισήγαγε τον όρο “στερεότυπο” από το χώρο της τυπογραφίας, και υποστήριξε ότι αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα μέσα από εικόνες που είναι σχηματισμένες ήδη στα κεφάλια μας, εικόνες προκατασκευασμένες, από δεύτερο χέρι, που διαμεσολαβούν στη σχέση μας με το πραγματικότητα (Δραγώνα, 2004).

Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας των στερεοτύπων. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ψυχοδυναμική, η κοινωνικό-πολιτισμική, η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η γνωστική προσέγγιση (Χαντζή, 2006). Η έμφαση δίνεται άλλοτε στο ενδοατομικό και άλλοτε στο διομαδικό επίπεδο. Στην περίπτωση της ψυχοδυναμικής προσέγγισης η έμφαση δίνεται στους ατομικούς παράγοντες, θεωρώντας ότι τα στερεότυπα αποτελούν έναν αμυντικό μηχανισμό του ατόμου για την επίλυση μιας ενδοατομικής σύγκρουσης ενώ οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ενίσχυσης (Χαντζή, 2000).

Κατά τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε, για την ερμηνεία της δημιουργίας των στερεοτύπων, η *θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης*, σύμφωνα με την οποία τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης των συμφερόντων μεταξύ των ομάδων (Cambell, 1965). Τα πειράματα του Sherif (1966, 1988) απέδειξαν ότι η αντικειμενική σχέση ανάμεσα σε δύο ομάδες (ανταγωνισμός για ανεπαρκείς πόρους ή συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων) είναι αυτή που προκαλεί τις ψυχολογικές υποκειμενικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τις διομαδικές σχέσεις<sup>93</sup>. Με άλλα λόγια η σύγκρουση προκύπτει εξαιτίας των

---

<sup>93</sup> Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι γνωστά τα πειράματα των θερινών κατασκηνώσεων του Sherif. Αυτά κατέδειξαν ότι όταν διαμορφώνονται συνθήκες διομαδικού ανταγωνισμού τότε εκδηλώνονται έντονη διομαδική αφοσίωση και αλληλεγγύη και ανοιχτή εχθρότητα προς τα μέλη της άλλης ομάδας. Από την άλλη πλευρά όταν τίθεται ένα σύνολο από υπερκείμενους στόχους, δηλαδή μια συνθήκη διομαδικής συνεργασίας, τότε η διομαδική εχθρότητα μειώνεται, ενώ οι ανταγωνιστικές

ασυμβίβαστων στόχων που θέτουν οι ομάδες για τη διεκδίκηση περιορισμένων πόρων. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, παρά το γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψη τόσο τον παράγοντα της υποκειμενικής πρόσληψης ούτε τις πολιτισμικές επιρροές αποτελεί μια σοβαρή ερμηνευτική πρόταση για τα στερεότυπα.

Οι Hamilton & Gifford (1976) απέδωσαν τη δημιουργία των στερεοτύπων στην ανάγκη εύρεσης τρόπου για γρήγορη και αποτελεσματική αντιμετώπισης των ερεθισμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Διατύπωσαν την *υπόθεση της ψευδούς συσχέτισης* σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι συγκροτούν στερεότυπα για διάφορες ομάδες, κυρίως εξαιτίας της εσφαλμένης σύνδεσης συγκεκριμένων και, κατά βάση, σπάνιων περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν την τάση που έχουμε να δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή σε ερεθίσματα που είναι σπάνια ή ασυνήθιστα. Έτσι, η επαφή με άτομα μιας διαφορετικής από μας κοινωνικής ομάδας είναι σπανιότερη από αυτή με άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα. Ακριβώς το ίδιο σπάνιες και ευδιάκριτες είναι και οι μη επιθυμητές κοινωνικά συμπεριφορές. Οι άνθρωποι, συχνά, συσχετίζουν τα δύο σπάνια περιστατικά εξαιτίας της ανάγκης τους να διαμορφώσουν στρατηγικές σκέψης που να είναι αποτελεσματικές για τη διαχείριση της πραγματικότητας.

Σχηματικά οι McGarty κ.α. (2002) προσδιορίζουν τρεις βασικές αρχές για την ερμηνεία της φύσης των στερεοτύπων: α) πρόκειται για βοηθητικά ερμηνευτικά εργαλεία (της πραγματικότητας), β) για μηχανισμούς “εξοικονόμησης ενέργειας” γ) και, τέλος, αποτελούν τις κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας, την κοινή γνώση, τις κοινές της αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές ο φορέας του στερεοτύπου το χρησιμοποιεί για να κατανοήσει την πραγματικότητα, αυτή η κατανόηση γίνεται με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια, αλλά και με βάση τις παραδοχές και τις νόρμες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Φαίνεται λοιπόν ότι βασική αιτία διαμόρφωσης του στερεοτύπου είναι η ανάγκη οργάνωσης της αντίληψης γύρω από γνωστικές κατηγορίες, με σκοπό την απλοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας του ανθρώπινου νου να διαχειριστεί την πολλαπλότητα. Πρόκειται για έναν οικονομικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας ή αλλιώς για μια “γνωστική τσιγκουνιά” (Δραγώνα, 2004). Αυτό που κάνουν τα στερεότυπα είναι να απλοποιούν το κοινωνικό περιβάλλον, να συμβάλλουν στη δόμηση μιας περισσότερο απλουστευμένης εικόνας αυτού του

---

και αρνητικά αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις των ομάδων μετασχηματίζονται σε συνεργατικές και θετικές.

περιβάλλοντος έτσι ώστε να μπορέσουν τα υποκείμενα να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα. Η ανάγκη του ατόμου να θέσει σε τάξη τα ερεθίσματα και τις προσλαμβάνουσες, να προχωρήσει σε μια γνωστική οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος ενεργοποιεί μια διαδικασία κατηγοριοποίησης με την οποία δημιουργεί κατηγορίες, αποδίδει σε αυτές συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συνοδευόμενα με αξιολογικές κρίσεις. Εάν υιοθετήσουμε μια γνωστική προσέγγιση για την ερμηνεία του στερεοτύπου θα λέγαμε ότι προκύπτει ως ανάγκη συγκρότησης ερμηνευτικών σχημάτων, στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, τα οποία βοηθούν τα υποκείμενα να προχωρούν σε κοινές αναγνώσεις των δεδομένων που προκύπτουν από περιβάλλον, έτσι ώστε να τα κατανοήσουν, να τους προσδώσουν αξία και να σχεδιάσουν τη δράση τους (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 1996). Επομένως, η διαχείριση του μη οικείου οδηγεί στη χρήση στερεοτυπικών εικόνων, ως επακόλουθο της διαδικασίας διαμόρφωσης κοινωνικής ταυτότητας. Τα άτομα κατηγοριοποιούν τον “άλλον”, τον εντάσσουν δηλ. σε κοινωνικές κατηγορίες (κατηγοριακή αντίληψη του άλλου) και στη βάση αυτής της κατηγοριοποίησης γίνονται συγκεκριμένες παραδοχές, αποδίδονται ιδιότητες και, τέλος καθορίζεται η δράση και η συμπεριφορά. Οι παραδοχές αυτές προκύπτουν από το άλλο βασικό στοιχείο στη διαδικασία δόμησης της κοινωνικής ταυτότητας την *κοινωνική σύγκριση*, μια διαδικασία μέσω της οποίας οι διάφορες κοινωνικές ταυτίσεις αξιολογούνται ως θετικές μέσα από τη σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες το υποκείμενο δεν ταυτίζεται. Με αυτό τον τρόπο η υπαγωγή σε μια ομάδα (κοινωνική, εθνική, επαγγελματική κ.λπ) αποκτά θετική αξία. Η αξία του να είναι κανείς Έλληνας, άνδρας ή δάσκαλος προκύπτει μέσα από τη σύγκριση με άλλες εθνικές, έμφυλες ή επαγγελματικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από μια διαδικασία αναγκαστικής υποτίμησης των άλλων ομάδων και υπερτίμηση της οικείας ομάδας, μια διαδικασία η οποία έχει ως απώτερο στόχο την επίτευξη θετικής αυτοεκτίμησης (Tajfel, 1981 ` Tajfel & Turner, 1979).

Βασικό χαρακτηριστικό της στερεοτυπικής σκέψης αποτελεί το γεγονός ότι η απόδοση στον άλλον της ιδιότητας του μέλους μιας ομάδας συνοδεύεται από μια αυτόματη απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Η απόδοση αυτών των χαρακτηριστικών οδηγεί στην παραγνώριση ατομικών διαφορών μεταξύ των μελών. Επομένως, τα στερεότυπα αποτελούν μια γενίκευση, τόσο ως προς την έκταση, αφού αποδίδουν τα ίδια γνωρίσματα σ’ όλα τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις στα οποία



αναφέρονται, όσο και ως προς το περιεχόμενο, αφού το αποτελούν επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται σαν επεξηγηματικά στοιχεία. Ακόμη, τα στερεότυπα έχουν διάχυτο το χαρακτηριστικό της υπερβολής, της μη ρεαλιστικής απόδοσης των χαρακτηριστικών των ατόμων (Γκότοβος, 1996). Επιπλέον, είναι ανθεκτικά στην αλλαγή γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη μιας συστηματικής προσπάθειας αποδόμησής τους.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα στερεότυπα έχουν μια ξεκάθαρη ιδεολογική και πολιτική λειτουργία, γεγονός που σημαίνει ότι δεν παραμένουν απλώς εικόνες για τον άλλον ή την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή απλά γνωστικά σχήματα, αλλά αξιοποιούνται στις διαμόρφωση ιεραρχήσεων στις διομαδικές σχέσεις με σοβαρές συνέπειες τόσο για τις ομάδες όσο και για τα υποκείμενα που τις αποτελούν. Ο Tajfel (1981) διακρίνει ως μια από τις βασικές λειτουργίες των στεροτύπων τη διατήρηση της ιδεολογίας της ομάδας, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει αλλά και να νομιμοποιήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αυτό σημαίνει ότι τα στερεότυπα υπερβαίνουν την απλή περιγραφή του κοινωνικού κόσμου αφού καθορίζουν τη ποιότητα των διομαδικών σχέσεων και νομιμοποιούν πρακτικές αποκλεισμού ή σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Έτσι ερμηνεύεται και το γεγονός ότι το στερεότυπο δεν έχει έναν πάγιο χαρακτήρα. Αλλάζει και μεταβάλλεται με βάση εξω- αντιληπτικές παραμέτρους δηλ. τις ανάγκες που καλείται να καλύψει. Στην πραγματικότητα αυτό που κάνει είναι να αντικειμενικοποιεί τις κοινωνικές σχέσεις, οδηγώντας στην “εμπραγμάτωση” των κοινωνικών κατηγοριών και τη φυσικοποίηση των διαφορών τους (Χρυσόχοου, 2010: 136) Με αυτό τον τρόπο οι κοινωνικές σχέσεις δεν αμφισβητούνται, ενώ οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θεωρούνται φυσικές και αμετάβλητες.

Στο σχολείο η ύπαρξη των στερεοτύπων επηρεάζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Τα στερεότυπα δομούνται πάνω στην έννοια του στίγματος-της διαφοράς. Συμβαίνει αυτό που περιγράφει ο Goffman (2001) για κάθε *πρόσωπο με πρόσωπο* συνάντηση. Το ευρύτερο πλαίσιο έχει επινοήσει συγκεκριμένες κατηγορίες κατατάσσοντας τα άτομα σε αυτές, προσδιορίζοντας μάλιστα τα χαρακτηριστικά τους και, κυρίως, το εύρος των γνωρισμάτων που συγκροτούν και ορίζουν το “κανονικό”. Κάθε παρέκκλιση από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα πυροδοτεί αλλαγή των όρων συνάντησης και αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερες συνέπειες για αυτόν που φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας.

Τα στερεότυπα εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα δύο δίκτυα

των σχέσεων που αναπτύσσονται, δηλαδή και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς και αυτοί στερεοτυπικών σχημάτων τα οποία ασυνείδητα παρεμβαίνουν στις αποδόσεις αιτιότητας στις οποίες προβαίνουν με αρνητικές συνέπειες για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό που συμβαίνει στο σχολείο είναι αποτέλεσμα του διεισδυτικού χαρακτήρα των στερεοτύπων και της δυνατότητας που έχουν να επηρεάζουν τα συναισθήματα και ενδεχομένως και τη συμπεριφορά. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν γρήγορα και άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών τους οδηγεί στη χρήση αυτών των κοινωνικών κατασκευών έτσι ώστε το επικοινωνιακό πεδίο να καταστεί σταθερό και προβλέψιμο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην επικοινωνιακή διαδικασία έχοντας προκατασκευασμένες παραδοχές για τους μαθητές του και τις ικανότητές τους. Αυτές οι παραδοχές είναι μέρος μιας προσωπικής θεωρίας, ενός συνόλου αντιλήψεων και πεποιθήσεων που ο ίδιος έχει διαμορφώσει σχετικά με ένα πρόσωπο ή μια μορφή συμπεριφοράς με βασικό της χαρακτηριστικό τον λανθάνοντα, ασυνείδητο αλλά και, συχνά, αντιφατικό χαρακτήρα που όμως επηρεάζει την κρίση και τις αντιδράσεις των υποκειμένων (Dweck, Chiu & Hong, 1995). Και βέβαια οι αιτιακές αποδόσεις ενός σημαντικού άλλου, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, μεταφέρονται, άμεσα ή έμμεσα, στους μαθητές, επηρεάζοντας τις δικές τους αιτιακές αποδόσεις, αλλά και την αυτοεικόνα τους και την επίδοσή τους (Γεωργίου & Τούρβα, 2006).

Είναι χαρακτηριστική η θεωρία της “απειλής του στερεοτύπου” που διατύπωσαν οι Steele & Aronson (1995) σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη του στερεοτύπου και η απειλή ότι μπορεί να κριθεί κάποιος με βάση αυτό, είναι δυνατόν να οδηγήσει στην επιβεβαίωσή του. Έτσι, για παράδειγμα, η ύπαρξη του στερεοτύπου ότι οι “μαύροι” είναι τεμπέληδες ή ότι τα κορίτσια δεν είναι καλές μαθήτριες στα μαθηματικά, μπορούν να επιβεβαιωθούν μέσω των συναισθηματικών αντιδράσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι δάσκαλοι προς τους μαθητές (Reyna, 2000). Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η απειλή του στερεοτύπου επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ανάλογα με το φύλο, ή την εθνοπολιτισμική ομάδα που ανήκουν ή το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Smith & Hung, 2008; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000).

Η επίδοση των μαθητών καθορίζεται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός ταξινομεί τους μαθητές και τους κατατάσσει σε κατηγορίες ενεργοποιώντας τις στερεοτυπικές του παραδοχές και αυτές οι ταξινομήσεις

καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Στη βιβλιογραφία είναι γνωστό ως “φαινόμενο του Πυγμαλίωνα” το οποίο τροφοδοτεί την αυτοεκπληρούμενη πρόβλεψη ([Rosenthal & Jacobson, 1968](#)). Σύμφωνα με αυτή, η διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αυτοαντίληψη αλλά και τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, στοιχεία που επανατροφοδοτούν τις αρχικές εκτιμήσεις και προβλέψεις του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2003).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό είναι και τα παιδιά φορείς στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τον άλλον. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά, ήδη από τη βρεφική ηλικία, προσέχουν τις ενδείξεις της φυλής και μετά από την ηλικία των τριών ή των τεσσάρων ετών έχουν μια σαφή εικόνα για αυτού του είδους την κατηγοριοποίηση (Γκόβαρης κ.α., 2003). Η στάση των παιδιών απέναντι στη φυλή και την εθνική ομάδα τους και άλλες πολιτιστικές ομάδες αρχίζει να διαμορφώνεται νωρίς, ήδη στα προσχολικά έτη. Άλλωστε η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, της συναίσθησης της υπαγωγής σε μια ομάδα και των συνεπειών που αυτή έχει ως ερμηνευτικό πλαίσιο αντίληψης του Άλλου είναι μια διαδικασία που τοποθετείται στην παιδική ηλικία (Stonehouse, 1991).

Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις στις πολυπολιτισμικές τάξεις καθορίζονται από τα αντιληπτικά φίλτρα που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, ως φορείς και αυτοί των στερεοτυπικών εικόνων που επικρατούν στο κοινωνικό πεδίο, εικόνες που καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στους άλλους. Κι αυτό γιατί τα στερεότυπα δεν προϋποθέτουν την προσωπική - υποκειμενική εμπειρία αλλά κληρονομούνται και μεταβιβάζονται μέσω των τυπικών και άτυπων μορφών κοινωνικοποίησης. Η εικόνα του άλλου μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, όχι κατ’ανάγκη ως πιστή αντιγραφή, και, επιπλέον, αποκτά μια κανονιστική διάσταση έτσι ώστε κάθε μέλος της εσω-ομάδας να προσδοκά από τα υπόλοιπα μέλη της να έχουν την ίδια εικόνα για τα μέλη μιας συγκεκριμένης εξω-ομάδας (Γκότοβος, 1996). Αυτός είναι και ο λόγος που η αντίληψη περί φυλών, εθνοτήτων κ.λπ. εμφανίζεται νωρίς σε περιβάλλοντα όπου η κατηγοριοποίηση των ατόμων βάσει της φυλής ή της εθνότητας έχει ιδιαίτερη σημασία. Αντίθετα εμφανίζονται αργότερα σε περιβάλλοντα όπου δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά μαθαίνουν εκείνες τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν μια αξία για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, είτε αυτό αφορά το μικρόκοσμο της οικογένειας και της κοινότητας, είτε της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό ακριβώς το περιβάλλον ορίζει και τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αξιολογική ιεράρχηση των διαφορετικών ομάδων αλλά των στάσεων και των συμπεριφορών που

θεωρούνται ενδεδειγμένες απέναντι στην κάθε ομάδα (Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

### **1.3. Στρατηγικές μείωσης των στερεοτύπων**

Ας επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην ανάπτυξη στρατηγικών άμβλυνσης και μείωσης των στερεοτύπων. Η αποσταθεροποίησή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση αφού αυτά σχετίζονται είτε με συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες όπως η υπεραπλούστευση για την κατανόηση της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας, είτε με την κατηγοριοποίηση, ως μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας. Συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μείωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πράγματι η επαφή μπορεί να οδηγήσει στην διάψευση των στερεοτύπων, αφού μπορεί να διαπιστώσει κανείς το ανυπόστατο των στερεοτυπικών ισχυρισμών για τα μέλη μιας ομάδας. Ωστόσο, εάν η διομαδική επαφή και αλληλεπίδραση δεν πληρεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις είναι δυνατόν να ενισχύσει την πίστη στα στερεότυπα και να οδηγήσει στη διεύρυνση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Ο Allport (1954) διατύπωσε την *υπόθεση της επαφής* θέτοντας τέσσερις βασικές προϋποθέσεις έτσι ώστε η διομαδική επαφή να συμβάλει στη αποδόμηση των στερεοτύπων και τη μείωση της προκατάληψης:

α) τη διασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής θέσης μεταξύ των ομάδων. Η ανισοτιμία των θέσεων δύο ομάδων συχνά ενισχύει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις αφού η υποδεέστερη ομάδα δεν έχει τη δυνατότητα να αποδείξει τις ικανότητές της.

β) την εξασφάλιση της κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης των μέτρων που προωθούν την επαφή των ομάδων, δηλαδή θα πρέπει το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο να στηρίζει την όλη προσπάθεια. Η θεσμική υποστήριξη μπορεί να αποτρέψει την εκδήλωση διακρίσεων με την ανταμοιβή ενεργειών προς αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να “επιβάλλει” στα άτομα λιγότερο προκατειλημένες συμπεριφορές, κάτι που με την πάροδο του χρόνου μπορεί να εσωτερικευθεί ως προσωπική στάση και, τέλος, να οδηγήσει στη δημιουργία και εμπέδωση ενός γενικότερου κοινωνικού κλίματος που θα αποτρέπει τις διακρίσεις (Κοκκινάκη, 2006).

γ) την ανάπτυξη ενός είδους συνεργατικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των ομάδων. Η ύπαρξη κοινών στόχων οδηγεί στην επίτευξη αυτής της αλληλεξάρτησης και

κατ'επέκταση στην ανάπτυξη πιο φιλικών σχέσεων και τέλος,

δ) τη διαμόρφωση μια διαδικασίας εξοικείωσης που χαρακτηρίζεται από την επαρκή διάρκεια, συχνότητα και εγγύτητα της επαφής, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια ουσιαστική σχέση που θα αναδείξει κοινές θέσεις.

Ακριβώς όπως έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις για να ερμηνεύσουν τη διαμόρφωση και τη λειτουργία τους, έτσι συναντούμε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποδόμησή τους. Κοινή παραδοχή αυτών των προσεγγίσεων αποτελεί η σημασία που διαδραματίζει η παροχή πληροφοριών που καταδεικνύουν το λάθος των στερεοτυπικών ισχυρισμών για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά μιας ομάδας (Κοκκινάκη, 2006). Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας συναντούμε, ως επικρατέστερα θεωρητικά σχήματα ερμηνείας της μείωσης των προκαταλήψεων:

- το λογιστικό μοντέλο,
- το μοντέλο της μεταστροφής και
- το μοντέλο των υποτύπων.

Πιο συγκεκριμένα κατά το *λογιστικό μοντέλο* η αλλαγή των στερεοτύπων επέρχεται με την αθροιστική έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες (Rothbart, 1981). Η αλλαγή έχει έναν σταδιακό χαρακτήρα: κάθε μια από αυτές της μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες διαφοροποιεί το στερεότυπο έως ότου οδηγηθούμε στην οριστική αλλαγή του (Χαντζή & Hewstone, 1999). Διακρίνουμε μια ευθέως ανάλογη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των πληροφοριών που διοχετεύονται και την αλλαγή που επέρχεται στο στερεότυπο (Johnston, 1992). Στο μοντέλο της *μεταστροφής* έχουμε τη ριζική παρά τη σταδιακή αλλαγή ως αποτέλεσμα της διάψευσής τους (Κοκκινάκη, 2006). Πρόκειται για ένα μοντέλο που υποστηρίζει τη δραματική αλλαγή της μορφής “όλα ή τίποτα” (Johnston, 1992). Η διάψευση αφορά συγκεκριμένα μέλη της ομάδας. Κατά συνέπεια τα στερεότυπα μπορούν να αλλάξουν ξαφνικά και με έναν απροσδόκητο τρόπο όταν έρθει κανείς αντιμέτωπος με συγκεκριμένες περιπτώσεις ατόμων που το διαψεύδουν (Χαντζή & Hewstone, 1999). Τέλος, στο μοντέλο των *υποτύπων* η αλλαγή του στερεοτύπου είναι εφικτή, μέσω της διασποράς των μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών σε πολλά μέλη της ομάδας που υφίστανται το στερεότυπο. Η διασπορά αυτή οδηγεί στη δημιουργία πολλών διαφορετικών υποτύπων εντός της στερεοτυπικής ομάδας, αποδομώντας έτσι την ομοιογενή εικόνα που προβάλλει το στερεότυπο. Οι διαφορετικοί υποτύποι αποκτούν σταδιακά, είτε λόγω χρήσης, είτε λόγω διαφοροποίησης, σημαντική ισχύ με

αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του στερεοτύπου (Χαντζή & Hewstone, 1999).

Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία της ποιότητας αλλά και της συχνότητας εμφάνισης μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών για την αλλαγή του στερεοτύπου. Τα στερεότυπα αποδομούνται, σταδιακά ή ριζικά, μέσω μιας διαδικασίας αντικειμενικής και απροκατάλυπτης πληροφόρησης, γεγονός που αποδεικνύει το σημαντικό ρόλο της γνωστικής διάστασης σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Στη σχολική τάξη η αποδυνάμωση των στερεοτύπων προϋποθέτει τη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών σε ένα πνεύμα σεβασμού της διαφοράς και αποδοχής του άλλου. Προϋποθέτει δηλαδή την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έτσι ώστε η σχολική τάξη να αποτελέσει ένα πεδίο αναγνώρισης του άλλου. Αν θεωρήσουμε ότι πηγή των στερεοτύπων και της προκατάληψης αποτελεί η διομαδική κατηγοριοποίηση, τότε θα πρέπει να ανατραπεί αυτή η προτεραιότητα που δίνεται στο σχήμα ενδοομάδα – εξωομάδα ως απόλυτο ερμηνευτικό εργαλείο της πραγματικότητας, των υποκειμένων, των προθέσεων και της συμπεριφοράς τους. Βασική στρατηγική μείωσης των στερεοτύπων αποτελεί η αποκατηγοριοποίηση των υποκειμένων και η ανάδειξη των όρων της συνάντησης σε διαπροσωπικό επίπεδο (Ensari & Miller, 2005). Θα πρέπει, κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης να ενθαρρύνεται η προσέγγιση του άλλου ως πρόσωπο, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και όχι ως μέλος μιας κοινωνικής κατηγορίας, ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες μεταξύ των παιδιών (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Πρόκειται για αυτό που οι Brewer & Miller (1984) ονομάζουν προσωποποιημένη επαφή και βασίζεται σε μια διαδικασία αποκατηγοριοποίησης ώστε να υπάρξει μια εξατομικευμένη αντιμετώπιση που θα εμποδίζει την ενεργοποίηση των στερεοτύπων που συνοδεύει η αναφορά στις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες.

Στην ίδια λογική λειτουργεί και η στρατηγική της επανακατηγοριοποίησης. Οι μαθητές μπορούν να άρουν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές εικόνες για τους συμμαθητές τους εάν μπορέσουν να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινής με αυτούς, υπερκείμενης ομάδας. Τα πειράματα του Sherif (1988) μας δείχνουν ότι όταν διαμορφώνονται συνθήκες θετικής αλληλεξάρτησης, τότε επιτυγχάνεται μείωση της προκατάληψης και των συγκρούσεων, αλλά και αλλαγή των αρνητικών στερεοτύπων.

Οι παραπάνω στρατηγικές αποδόμησης των στερεοτύπων και μείωσης της προκατάληψης στις διομαδικές σχέσεις δείχνουν τη δυναμική, θετική ή αρνητική, που αποκτά η έννοια της κατηγοριοποίησης. Μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτή τη

δυναμική προβάλλοντας το γεγονός ότι οι κατηγορίες έχουν ασαφή όρια και η διαδικασία της κατηγοριοποίησης αποτελεί μια σύμβαση υπό τις συγκεκριμένες περιστάσεις και συνθήκες. Ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε μια κατηγορία σε σχέση με ένα χαρακτηριστικό και σε μια άλλη σε σχέση με ένα άλλο. Έτσι έχουμε μια διασταύρωση των κατηγοριοποιήσεων με τα υποκείμενα να μοιράζονται ομοιότητες αλλά και διαφορές (Deschamps & Doise, 1978).

\_\_\_\_\_ Η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης αποδόμησης των στερεοτύπων και καταπολέμησης των προκαταλήψεων απαιτεί να λάβει κανείς υπόψη του τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και τη φύση του στερεοτύπου και των μηχανισμών που το αναπαράγουν. Τη θεωρητική βάση αλλά και τη μεθοδολογική γνώση μας παρέχει η Derman-Sparks (2005) η οποία προτείνει μια *Παιδαγωγική Καταπολέμησης των Προκαταλήψεων* με τέσσερις βασικούς στόχους:

- α) την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού, δηλαδή την καλλιέργεια μιας θετικής αυτοεικόνας στη βάση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να αντανακλά την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που υπάρχει στο σχολικό πληθυσμό.
- β) την προώθηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ικανότητας της ενσυναίσθησης.
- γ) την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης απέναντι στις προκαταλήψεις. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προσοχή σε παρανοήσεις και στερεότυπα που εμφανίζονται στην ομάδα, θα πρέπει οι ιδέες των παιδιών να εξηγούνται με σαφήνεια και να ενθαρρύνεται η κριτική θεώρηση των παρανοήσεων και των προκαταλήψεων.
- δ) την καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους στην περίπτωση που υφίστανται διάκριση.

## **2. Η Εφαρμογή της Διδακτικής Πρότασης**

### **2.1. Οι παιδαγωγικές αρχές της διδακτικής πρότασης**

Όσα ειπώθηκαν έως τώρα οδηγούν σε γενικές παραδοχές για τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη, καθώς και για τους

παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα τους, όπως είναι τα στερεότυπα των υποκειμένων. Ωστόσο αυτές οι παραδοχές θα πρέπει να οδηγήσουν στη διατύπωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτάσεων που αφορούν είτε τη γνώση του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη είτε την εφαρμογή δραστηριοτήτων αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Έτσι, το θέμα που μας απασχολεί είναι η ανάπτυξη μιας διδακτικής πρότασης που να θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα ζητήματα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη σχολική τάξη και τη διερεύνηση των παραγόντων που τις δυσχεραίνουν, όπως τα στερεότυπα.

Η εκπαιδευτική πρόταση που παρουσιάζεται εδώ, για τα στερεότυπα και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Δράσης 4 του Προγράμματος *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών*. Το σεμινάριο αποτέλεσε μέρος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ακολουθώντας τις βασικές θεωρητικές θέσεις που αναπτύχθηκαν πιο πάνω για την αλληλεπίδραση, τη φύση των στερεοτύπων και τον τρόπο μείωσής τους, διαμορφώθηκε μια διδακτική πρόταση η οποία περιλαμβάνει βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες με διαθεματικό χαρακτήρα που απευθύνονται κυρίως σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού και μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει ως βασικό στόχο να αναδείξει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και των σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, καθώς και το ρόλο των στερεοτύπων στη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρεί να εμπλέξει τους μαθητές σε δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ταυτότητας του “Εγώ” μέσα από τη διαμόρφωση ενός πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων που θα επιτρέπει την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις αναγνώρισης των στερεοτύπων και του τρόπου που αυτά επηρεάζουν, συνειδητά ή ασυνειδητά, την εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει, επίσης, διδακτικές τεχνικές για την ανάπτυξη παρεμβάσεων αποδόμησης και άμβλυνσης των στερεοτύπων. Επιπλέον αξιοποιεί τεχνικές ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, τεχνικές που συμβάλλουν στην αναγνώριση των κατασκευασμένων εικόνων του άλλου και οδηγούν στην άρση της αποπροσωποποίησης που επιτυγχάνουν τα στερεότυπα μέσω των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων. Σημαντικές είναι επίσης οι δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες της βιογραφικής αφήγησης είτε από την πλευρά του “εαυτού” είτε από την πλευρά του



“άλλου” καταδεικνύοντας τη πολλαπλότητα των οπτικών, το μονοδιάστατο χαρακτήρα της μοναδικής ερμηνείας, αλλά και της σημασίας που έχει η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής κατανόησης στη διαμόρφωση της σχέσης με τον “άλλον”.

Διατυπώνοντας τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την διδακτική πρόταση, πρέπει να επισημάνουμε την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης, η οποία έχει ως αφετηρία την άμεση εμπειρία και, μέσω της αναστοχαστικής παρατήρησης, καταλήγει στη διαμόρφωση μιας αφηρημένης έννοιας που δοκιμάζεται σε νέες καταστάσεις (Kolb, 1984). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν και να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων και της ζωής. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, εντός του οποίου οι μαθητές παρατηρούν δρουν και στοχάζονται.

Στην περίπτωση της μελέτης των στερεοτύπων η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί την ενδεδειγμένη προσέγγιση αφού ξεκινά από την άμεση εμπειρία, υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, τόσο τη διανοητική, όσο και τη συναισθηματική, και, μέσω του αναστοχασμού, οδηγεί σε αναθεώρηση παγιωμένων θέσεων και απόψεων. Η αναφορά στην άμεση εμπειρία παραπέμπει είτε στην ανάδειξη και παρουσίαση στην ομάδα μιας σχετικής με το θέμα βιωμένης εμπειρίας, είτε στην αναπαράσταση μιας φανταστικής κατάστασης, η οποία παρουσιάζεται ως πραγματική.

Η βιωματική μάθηση ενσωματώνει στρατηγικές που προωθούν την ενσυναίσθηση. Πρόκειται για μια γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση η οποία μας επιτρέπει να κατανοούμε την οπτική του άλλου.<sup>94</sup> Η ενσυναισθητική κατανόηση διαμορφώνεται και αποκτάται μέσω μιας συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη των συναισθημάτων και την προβολή της ομοιότητας με τους άλλους, χρησιμοποιεί τεχνικές που καλλιεργούν την επίγνωση διαφορετικών οπτικών, ενώ αποδίδει θετικά χαρακτηριστικά στους άλλους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ως αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της βιωματικής μάθησης κρίνεται ο κριτικός αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επιστρέψει στην εμπειρία έχοντας ως βασικό στόχο τη μάθηση από αυτήν, γεγονός που θα οδηγήσει σε μια επαναδόμηση της πρακτικής (Schon, 1983). Στις

---

<sup>94</sup> Για μια ενδελεχή μελέτη του φαινομένου της ενσυναίσθησης βλ. Coplan A. & Goldie P. (eds) (2011) *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. New York: Oxford University Press.

δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα δίνεται χρόνος στα παιδιά να σκεφτούν τι έκαναν, να διακρίνουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, να προτείνουν εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής κατάστασης, καθώς και να συνδέσουν τη μάθηση με συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές.

Άμεσα συναρτώμενη με την προηγούμενη είναι και επόμενη αρχή που σχετίζεται με την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου. Η χρήση των τεχνικών του θεάτρου στη διδακτική πράξη συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης και προωθεί την διαλεκτική επικοινωνία. Οι θεατρικές τεχνικές έχουν έναν αμιγώς αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα που οδηγεί, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής και της έκφρασης των συναισθημάτων, στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων. Η έμφαση δίνεται στη βίωση μιας κατάστασης αλλά και στην στοχαστικο-κριτική θεώρηση που ακολουθεί το βίωμα. Η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποιημένη αφήγηση, η παντομίμα αποτελούν τεχνικές που, με παιγνιώδη χαρακτήρα, αναπτύσσουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργική σκέψη, τη συλλογική διερεύνηση ενός θέματος ή μιας κατάστασης, την ενεργό εμπλοκή και την στοχαστική αξιολόγηση γεγονότων, σχέσεων, ρόλων ή στάσεων (Παπαδόπουλος, 2007)

Μια άλλη βασική παιδαγωγική αρχή που διέπει τη συγκεκριμένη πρόταση είναι η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συνεργατικότητας το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Slavin, 1995). Η έμφαση δόθηκε στο πως θα διαμορφωθούν συνθήκες θετικής αλληλεξάρτησης. Η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες αλλά και η από κοινού διατύπωση κανόνων, οριοθέτηση ρόλων και αρμοδιοτήτων οδηγεί στη διαμόρφωση της αίσθησης συμμετοχής σε κοινή ομάδα. Επομένως με την αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης, επιδιώκεται η επανακατηγοριοποίηση των μαθητών, δηλαδή η διαμόρφωση μιας περιεκτικής υπερκείμενης ομάδας με κοινή ενδο-ομαδική ταυτότητα (Χρυσόχοου, 2010). Ας θυμηθούμε τα πειράματα του Sherif (1988) για τη σημασία που έχει στη μείωση της προκατάληψης η εισαγωγή υπερκείμενων στόχων, οι οποίοι μπορούν να άρουν τις συνθήκες της αρνητικής αλληλεξάρτησης που ενδεχομένως έχουν διαμορφωθεί.

## **2.2 Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης**

Κάθε εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να ξεκινά από τη διερεύνηση και τη συνειδητοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης. Είναι αλήθεια ότι η εκπαιδευτική πράξη συχνά έχει έναν ασυνείδητο χαρακτήρα, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να έχουμε μια σαφή εικόνα των σχέσεων που αναπτύσσονται αλλά και των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα αυτών των σχέσεων. Με άλλα λόγια η εκπαιδευτική διαδικασία έχει συχνά έναν αυτόματο χαρακτήρα που εγκλωβίζει τα εμπλεκόμενα υποκείμενα σε παγιωμένες εικόνες και ρόλους, γεγονός που δεν επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια πολυπολιτισμική τάξη με έντονη δυναμική. Γι' αυτό το λόγο η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση ξεκινά με μια αναστοχαστική διαδικασία με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- *Ποιοι είναι οι μαθητές μου;*
- *Τι γνωρίζω γι' αυτούς;*
- *Πως διαπραγματεύομαι τη διαφορετικότητά τους;*
- *Πως χειρίζομαι τις συγκρούσεις που οφείλονται στη διαφορετικότητα;*
- *Υπάρχουν στερεότυπα που καθορίζουν την επικοινωνία στη τάξη;*
- *Κατά πόσο υποβοηθώ τη συνεργατικότητα στην τάξη μου;*
- *Κατά πόσο χρησιμοποιώ τεχνικές που οδηγούν στην αποδόμηση των στερεοτύπων;*

Αναζητώντας απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα μπορούμε να κατανοήσουμε πιο εύκολα τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη μας, το πως διαμορφώνεται η δυναμική των σχέσεων, αν συγκροτούνται υποομάδες – κλίκες και στη βάση ποιων στοιχείων. Για να μπορέσουμε να έχουμε μια σαφή εικόνα των σχέσεων στην τάξη μας και του ρόλου που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση των σχέσεων αυτών στερεοτυπικές εικόνες για τον εθνικό ή πολιτισμικό άλλον μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το κοινωνιόγραμμα. Η αξιοποίηση των αρχών της κοινωνιομετρίας αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για την ανίχνευση της ποιότητας των σχέσεων που υπάρχουν αλλά και των κριτηρίων στη βάση των οποίων γίνονται οι ομαδοποιήσεις (Μπίκος, 2004). Η κοινωνιομετρία αποτελεί στην πραγματικότητα τη διερεύνηση και ακριβή περιγραφή των ψυχολογικών δομών που υπάρχουν και καθορίζουν ένα κοινωνικό φαινόμενο, έχοντας ως απώτερο σκοπό την παρέμβαση για αλλαγή των ομαδοποιήσεων, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της λειτουργίας των ομάδων (Moreno, 1953· Maisonneuve, 2001). Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές παρέχουν

πληροφορίες σχετικά με τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (συμπάθεια, φιλία, αντιπάθεια, αντιζηλία, εχθρότητα, μίσος, αδιαφορία), επιτρέπουν τη διάγνωση των σημείων τριβής και σύγκρουσης των ατόμων της ομάδας κυρίως διαμέσου των αμοιβαίων απορρίψεων, ενώ συμβάλλουν στη γνώση των κινήτρων της συμπεριφοράς των ατόμων και αποκαλύπτουν τις υποβόσκουσες συγκρούσεις και αντιθέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Τσιπλητάρης, 2004; McKernan, 1991).

Η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος απαιτεί τη διατύπωση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος (βλ. στο Παράρτημα) και, στη συνέχεια, τη διαμόρφωση και ερμηνεία του κοινωνιομετρικού πίνακα. Η ερμηνεία του πίνακα, μας παρέχει, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης τον εντοπισμό των διαφόρων κατηγοριών κοινωνιομετρικού στάτους (δημοφιλείς μαθητές, μαθητές μέσου όρου, απορριπτόμενοι κ.λπ) και την ανίχνευση των ήδη διαμορφωμένων δικτύων επικοινωνίας ή των συγκρούσεων.

Η κατανόηση της δυναμικής της ομάδας μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τα προβλήματα που ανακύπτουν όταν οι μετέχοντες στην επικοινωνιακή περίσταση είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Αυτό μπορεί να γίνει με την αναζήτηση των λόγων της επιλογής ή της απόρριψης κατά τη διατύπωση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη πολιτισμικών αναφορών στον καθορισμό της επικοινωνίας στην πολυπολιτισμική μας τάξη. Αυτή η σκιαγράφηση και η συνειδητοποίηση των αντικειμενικών δεδομένων επιτρέπει την πληρέστερη εφαρμογή της διδακτικής πρότασης.

Μετά την αρχική διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης ξεκινά η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης η οποία διαρθρώνεται σε δύο διακριτές φάσεις. Η πρώτη αφορά την εφαρμογή δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την αποκατηγοριοποίηση και την επανακατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν στην φάση της αρχικής διερεύνησης. Πρόκειται για μια παρέμβαση που σχετίζεται με τη βελτίωση των όρων της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη σχολική

τάξη. Η δεύτερη φάση αφορά τη διερεύνηση των στερεοτύπων και ξεκινά από τη γνωστική διάσταση, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της έννοιας και του τρόπου που λειτουργεί, συνεχίζει με τη συναισθηματική διάσταση, όπου δίνεται έμφαση στις συνέπειες των στερεοτύπων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τέλος καταλήγει στη διάσταση της δράσης, στην οποία οι δραστηριότητες δίνουν έμφαση στο σχεδιασμό και στην ανάληψη δράσης για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων.

### **Η δομή της διδακτικής πρότασης**

- 1. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης**
- 2. Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην τάξη**
- 3. Εστίαση στα στερεότυπα**
  - A. Κατανώ τα στερεότυπα [ στον εαυτό μου, στο σχολείο, στην κοινωνία]**
  - B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των στερεοτύπων**
  - Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση**

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι στερεοτυπικές ιδέες και εικόνες των παιδιών για την ετερότητα, οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, έχουν ήδη παγιωθεί, εξαιτίας της επιρροής του κοινωνικού περιβάλλοντος, και η κριτική αποδόμησή τους δεν μπορεί να γίνει ούτε άμεσα, ούτε εύκολα. Αυτό που πρέπει να αποφευχθεί είναι ο ηθικισμός και ο διδακτισμός. Τα στερεότυπα δεν αμβλύνονται επιχειρώντας να πείσεις τους μαθητές για το πόσο κακό πράγμα είναι να σκέφτεσαι με αυτό τον τρόπο για τον “άλλον”. Θα

πρέπει να φέρουμε τα παιδιά σε κριτική αντιπαράθεση με τη στερεοτυπική σκέψη, μέσω μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης που δεν θα εξαντλείται σε απλή παράθεση πληροφοριών και βέβαια ούτε στην καλλιέργεια ενός άκρατου συναισθηματισμού. Η σημασία πρέπει να δοθεί στις ευκαιρίες που θα δοθούν στους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης συγκεκριμένων κοινωνικών γεγονότων.

### **2.3 Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην τάξη**

Η διερεύνηση των σχέσεων στην τάξη και η ανίχνευση στερεοτυπικών εικόνων που δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή διαδικασία θα πρέπει να μας οδηγήσει στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που είναι σε θέση να άρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, να προσωποποιήσουν τον άλλον και να καλλιεργήσουν την ενσυναισθητική κατανόηση. Έτσι η δεύτερη ενότητα της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων. Τη θεωρητική αφετηρία των δραστηριοτήτων αποτελούν οι τεχνικές της επανακατηγοριοποίησης, της αποκατηγοριοποίησης και της διασταύρωσης των κατηγοριοποιήσεων που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Καμιά παρέμβαση για την άμβλυνση των στερεοτύπων δεν μπορεί να πετύχει εάν η ίδια η σχολική τάξη δεν αποτελέσει μια κοινότητα σεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού. Αυτό σημαίνει πως προωθούνται δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ομοιότητες μεταξύ των παιδιών, που επισημαίνουν ότι οι διαφορές δεν αποτελούν εμπόδιο στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, καθώς και δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργατικότητα και δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές που κινούνται στην περιφέρεια της σχολικής αλληλεπίδρασης (ως απορριπτόμενοι, ή και απομονωμένοι/αόρατοι) να μετακινηθούν προς το κέντρο της σχολικής ζωής.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται τέτοιες δραστηριότητες όπως είναι η αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των παιδιών και της σημασίας που έχουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα 2.3.1*), η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα 2.3.2*), καθώς και η συνειδητοποίηση της συμμετοχής του ατόμου σε πολλές και διαφορετικές ομάδες με διαφορετικό, κάθε φορά κριτήριο κατηγοριοποίησης (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα 2.3.3*)

## **2.4. Τα στερεότυπα**

### **A. Κατανόω τα στερεότυπα**

Επικεντρώνοντας στα στερεότυπα, η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη σκέψη και σκοπεύει στην ανάπτυξη της γνωστικής διάστασης του θέματος. Ο βασικός στόχος των δραστηριοτήτων εδώ είναι η γνώση και η κατανόηση. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες κατανόησης των στερεοτύπων και των μηχανισμών που οδηγούν στη διαμόρφωσή τους. Οποιαδήποτε προσέγγιση θα πρέπει να ξεκινά από έναν σαφή προσδιορισμό και μια οριοθέτηση της έννοιας του στερεοτύπου.

Οι δραστηριότητες έχουν έναν εξελικτικό χαρακτήρα ξεκινώντας από τη διερεύνηση του εαυτού, του σχολείου και στη συνέχεια της ευρύτερης κοινωνίας. Τα στερεότυπα δεν έχουν έναν αφηρημένο χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν το γεγονός ότι η ύπαρξη στερεοτύπων αφορά όλους μας και μάλιστα με έναν ασυνείδητο τρόπο, ως στοιχείο της καθημερινής γνώσης. Το ζητούμενο είναι η εμβάθυνση στις προσωπικές απόψεις των μαθητών, γι' αυτό το λόγο και οι δραστηριότητες που επιλέγονται σε αυτή τη φάση έχουν ως στόχο να αναδείξουν τα προσωπικά στερεότυπα του μαθητή για συγκεκριμένες εθνικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ομάδες, αυτά που υπάρχουν και καθορίζουν το τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητες A1, A2, A3, A4*). Με την ίδια διαδικασία διερευνώνται τα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A5*).

Στη συνέχεια επιχειρούμε την εννοιολογική διασαφήνιση του στερεοτύπου. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τι είναι το στερεότυπο, πως δημιουργείται και πως επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διομαδικές σχέσεις. Εξηγούμε ότι όταν κάνουμε γενικεύσεις που αφορούν μια ομάδα ανθρώπων τότε αυτές οι γενικεύσεις ορίζονται ως στερεότυπα. Για να έχει έναν άμεσο και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα η αναζήτηση των χαρακτηριστικών του στερεοτύπου μπορούμε να αξιοποιήσουμε, ως δραστηριότητα, το *παιχνίδι δηλώσεων* (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A6*) που διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση αλλά και την πρόσκτηση της γνώσης με ανακαλυπτικό τρόπο. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα ακουστούν φράσεις στις οποίες θα κληθούν αν πάρουν θέση. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα δώσει τη δυνατότητα να διατυπωθούν οι βασικές αρχές του στερεοτύπου και της προκατάληψης, αλλά και να διαπιστώσουμε τη σταδιακή αλλαγή των απόψεων των μαθητών.

Μετά τις δραστηριότητες για τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης στερεοτύπων, αλλά και την οριοθέτηση της έννοιας, ακολουθούν δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως βασικό στόχο τη μελέτη του φαινομένου από τους ίδιους τους μαθητές και τη διαθεματική του διασύνδεση. Οι μαθητές καθίστανται οι ίδιοι ερευνητές και ακολουθώντας τις βασικές αρχές εκπόνησης ενός σχεδίου εργασίας (project), αναζητούν πληροφορίες, τις αξιολογούν και τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους, στην τάξη και στο σχολείο. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η αναζήτηση στεροτυπικών εκφράσεων (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A7*), η δημιουργία ενός λεξικού με σχετικούς όρους, λεξικό το οποίο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο σε όλες τις άλλες δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A8*), καθώς και η διερεύνηση των στερεοτύπων και των συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών που τα προκάλεσαν, για συγκεκριμένες κοινωνικές, εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες, αλλά και για την οικεία εθνική ομάδα (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A9*).

### ***B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των στερεοτύπων***

Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο συναίσθημα. Ο βασικός στόχος της ενότητας είναι να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν τις συνέπειες των στερεοτύπων και τις επιπτώσεις των διακρίσεων που αυτά μπορούν να προκαλέσουν. Πρόκειται για δραστηριότητες που επιδιώκουν να βιώσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν η προκατάληψη και οι διακρίσεις, ως συνέπειες της στερεοτυπικής σκέψης.

Η προσωπική συναισθηματική εμπλοκή θα βοηθήσει ώστε να υπερβούμε την απλή ακαδημαϊκή και εν πολλοίς αποστασιοποιημένη μελέτη των στερεοτύπων. Επικεντρωνόμαστε στη ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια συγκεκριμένη κατάσταση, αλλά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Ακόμη, βασικό ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της ικανότητας να εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα, να αποτελούν θέμα συζήτησης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ενσυναισθητικής συμπεριφοράς.

Οι μαθητές παρουσιάζουν περιστατικά που αποτέλεσαν του θύτες ή τα θύματα προκατειλημμένης συμπεριφοράς και απόδοσης στερεοτύπων και εκφράζουν τα συναισθήματα που ένιωσαν (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα B1*). Ακόμη αναπαριστούν επικοινωνιακές περιστάσεις και ανιχνεύουν την επίδραση των στερεοτυπικών εικόνων και των προσδοκιών στην επικοινωνία (*δραστηριότητα B2*).



Στο ίδιο πνεύμα επιδιώκουν την κατανόηση των συναισθημάτων που προκαλούν τα στερεότυπα στα μέλη των στερεοτυπικών ομάδων (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητες B3, B4*). Η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν τεχνικές που εφαρμόζονται στην παρούσα φάση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπαρασταθεί η οπτική του άλλου, να μπορέσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, αλλά και να εκδηλώσουν ενσυναισθητική συμπεριφορά.

### ***Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση***

Στην τρίτη διάσταση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάληψη δράσης. Ο στόχος εδώ είναι να γίνει η γνώση ενσυνείδητη πράξη και συγκεκριμένα να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες που αφενός επιτρέπουν την αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών, αφετέρου δίνουν τη δυνατότητα του σχεδιασμού ή και της ανάληψης δράσης για την ανατροπή των στερεοτύπων. Η διάσταση της δράσης σε μια διδακτική πρόταση είναι ιδιαίτερα σημαντική. Συχνά οι μαθητές στο πλαίσιο ενός κανονιστικού λόγου των ενηλίκων, υιοθετούν τις απόψεις για “δίκαιη” ή “σωστή” συμπεριφορά χωρίς αυτές όμως να μεταφράζονται σε συνειδητή πράξη. Επομένως η παρέμβαση για την αναγνώριση και αποδόμηση των στερεοτύπων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια διάσταση ενθάρρυνσης των παιδιών για ανάληψη δράσης, ως το επόμενο στάδιο της ενσυναισθητικής κατανόησης. Η ανάπτυξη της κοινωνικής δράσης μπορεί να αναπτυχθεί όχι μόνο με τη παρουσίαση των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών που αποκτούν το χαρακτήρα κοινωνικών προσδοκιών, αλλά κυρίως με την καλλιέργεια του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την ύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης (Staub, 1981).

Όπως ειπώθηκε ήδη η ύπαρξη μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει, σταδιακά ή ριζικά στην αλλαγή του στερεοτύπου. Επιπλέον, η διαμόρφωση υποτύπων εντός της στερεοτυπικής ομάδας, οδηγεί σε μια ευθεία αμφισβήτηση της παντοδυναμίας του στερεοτύπου. Μέσω δραστηριοτήτων που εφαρμόζουμε επιχειρούμε την παρουσίαση παραδειγμάτων που ανατρέπουν την ύπαρξη του στερεοτύπου. Σενάρια και μελέτες περίπτωσης είναι δραστηριότητες που θέτουν τα παιδιά εμπρός από μια διλημματική κατάσταση στην οποία καλούνται να πάρουν θέση και να προχωρήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων προτάσεων για δράση. Έτσι, αναθέτουμε ερευνητικές εργασίες για την παρουσίαση παραδειγμάτων που δεν επαληθεύουν τον στερεοτυπικό ισχυρισμό (βλ. Παράρτημα,

*δραστηριότητα Γ1*), ή τη διερεύνηση των στερεοτυπικών εικόνων στα ΜΜΕ και το τρόπο ανασκευής τους (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ2*). Στο ίδιο πνεύμα αναθέτουμε τη μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία οι μαθητές μελετούν μια συγκεκριμένη ομάδα και συγκεκριμένα την εγκυρότητα στερεοτυπικών ισχυρισμών που διατυπώνονται γι' αυτήν (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ3*), ενώ σε άλλη δραστηριότητα οι μαθητές αναλαμβάνουν να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αφορούν τους ίδιους (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ4*).

Ακόμη οι μαθητές μπορούν να ετοιμάσουν ερωτηματολόγια και να διερευνήσουν τα στερεότυπα των παιδιών του σχολείου. Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό μιας καμπάνιας ενημέρωσης του σχολείου και των γονέων σχετικά με τα στερεότυπα και τις επιπτώσεις τους με παρουσίαση πληροφοριών και σχετικού υλικού. Διευρύνοντας την έρευνα εκτός σχολείου, οι μαθητές μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα και αποτελούν θύματα στερεοτυπικής σκέψης, προκατάληψης, αλλά και διακρίσεων. Μπορούν να συντάξουν εικονογραφημένα άρθρα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία μπορούν να δημοσιοποιηθούν.

Οι δραστηριότητες που έχουν ήδη αναφερθεί μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ως μια ολοκληρωμένη παρέμβαση για τα στερεότυπα. Μπορούν, ωστόσο, να ενταχθούν και στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Εικαστικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Πέρα όμως από τις προαναφερθείσες βιωματικές δράσεις, ιδιαίτερη αξία έχει η διεύρυνση των διδακτικών στόχων των μαθημάτων με τη συμπερίληψη επιδιώξεων που αφορούν την αντίχρεση των στερεοτυπικών εικόνων και την αποδόμησή τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο και ιδιαίτερα των κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να προωθή την κυρίαρχη αντίληψη για τον εθνικοπολιτισμικό άλλο, αναπαράγοντας τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στην κοινωνία, ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής του διάστασης (Κανατσούλη, 2000). Στη λογοτεχνία για παιδιά οι απεικονίσεις, στερεοτυπικές ή όχι, του εθνικού και πολιτισμικού Άλλου που εμπεριέχει, συμβάλλουν στη δημιουργία ισχυρών ταυτίσεων αφού οι λογοτεχνικοί ήρωες κινούνται πάνω στο δίπολο καλός – κακός, φίλος – εχθρός.

Κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες που στόχο έχουν την κατανόηση του κειμένου, την

ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αλλά, επιπλέον, και τον εντοπισμό, την κατανόηση και την αξιολόγηση στοιχείων που αφορούν τον εθνικό και πολιτισμικό Άλλο. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην εικόνα του πολιτισμικού Άλλου, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν την παρουσία του στην αφηγηματική πλοκή, τα στοιχεία εκείνα που τον διαφοροποιούν (πολιτισμικά στοιχεία, αξίες, στάσεις, συνήθειες, πεποιθήσεις, τρόπο ζωής), καθώς και τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να τον περιγράψει ή να τον χαρακτηρίσει. Πολύ συχνά η επιλογή συγκεκριμένων λέξεων καθώς και η συχνή επανάληψή τους ενδέχεται να σηματοδοτεί την ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων.

Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να μεταγράψουν μια ιστορία, αλλάζοντας την οπτική θέασης. Μπορούν ακόμη και να διαβαστούν βιβλία τα οποία αποτελούν μεταγραφή κλασικών μύθων ή ιστοριών και παρουσιάζουν την άλλη άποψη. Πρόκειται για κείμενα που υπερβαίνουν την κλασική κεντρική ηθική σύγκρουση του κακού με το καλό και θέτουν στα παιδιά νέους προβληματισμούς, που σχετίζονται με τα στερεότυπα, την προκατάληψη, τις κοινωνικές διακρίσεις, την κοινωνική καταπίεση και μάλιστα με έναν τέτοιο τρόπο που αφήνει να διαφανεί τόσο η αμεσότητα αυτών των προβληματισμών όσο και το πόσο εφικτή είναι η εξεύρεση λύσεων (Οικονομίδου, 2000).<sup>95</sup>

Από την άλλη πλευρά μπορεί να γίνει η επιλογή προς διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό που έχουν ως στόχο την προώθηση ενός πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης ακολουθώντας μια προσέγγιση που δεν χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρισμό ή ευρωκεντρισμό αλλά από μια ρεαλιστική απεικόνιση της πολιτισμικής ποικιλίας που συναντάται στην κοινωνία (Maniatis, 2010).

Τέλος, η αξιοποίηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας (project) αποτελεί έναν ακόμη τρόπο ουσιαστικής διδακτικής παρέμβασης για τη μελέτη των στερεοτύπων, μιας διδακτικής πρότασης που μπορεί να ενσωματώσει όλες τις επιμέρους διαστάσεις που συζητήσαμε (γνώση, συναίσθημα, πράξη). Ένα τέτοιο project μπορεί να αφορά τη μελέτη των στερεοτύπων που συνοδεύουν του μετανάστες και τους πρόσφυγες, διαχρονικά και συγχρονικά.

---

<sup>95</sup> Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας μεταγραφής από την ελληνική παιδική λογοτεχνία είναι το έργο του Ευγένιου Τριβιζιά *Τα τρία μικρά λυκάκια* το οποίο αντιστρέφει το πολύ γνωστό λαϊκό παραμύθι *Τα τρία γουρουνάκια*.

### 3. Αξιολόγηση

Η διδακτική πρόταση που περιγράφηκε αποτελεί ένα σύνολο παρεμβάσεων με στόχο την ανάδειξη της δυναμικής που αναπτύσσει η αλληλεπίδραση στην τάξη, τη συνειδητοποίηση του ανασταλτικού ρόλου που διαδραματίζουν τα στερεότυπα σε αυτή τη δυναμική και την ανάληψη δράσης για την αποδόμησή τους. Αυτό το σύνολο των ευρύτερων σχολικών και διδακτικών παρεμβάσεων το διαπερνά ένας ενιαίος άξονας αρχών που στηρίζεται στις βασικές παραδοχές της κοινωνικής ψυχολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος περί της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, μέσω της άμβλυνσης των στερεοτυπικών εικόνων του υποκειμένου για τον άλλον, μπορεί να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει τη γενικότερη αλλαγή της οπτικής των μαθητών. Έτσι, οι προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως αφετηρία το επίπεδο των γνώσεων και των συναισθημάτων και να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια βαθύτερη και πιο συνειδητή πολιτισμική κατανόηση. Το σημαντικό που μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων είναι να οδηγήσουν σε κριτική θεώρηση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Η επιδιωκόμενη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων για τον άλλον, η αμφισβήτηση των στερεοτυπικών εικόνων, μπορούν να επιφέρουν μια γενικότερη αλλαγή της αντίληψης για τον εαυτό και το κοινωνικό πλαίσιο.

Η εφαρμογή της πρότασης αυτής στην ενδοσχολική επιμόρφωση του Προγράμματος *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών* κατέδειξε ότι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο βελτίωσης του επιπέδου της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη μέσω της ανάπτυξης της ενδοσκόπησης για τα υποκείμενα από τη μια πλευρά, και της κριτικής θεώρησης της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας από την άλλη. Η εφαρμογή αυτή έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ενισχυτικοί παράγοντες που συνηγορούν στην επιτυχή εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν αυτή την εφαρμογή. Τέτοιοι παράγοντες αφορούν το μικροεπίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας ή το μακρο-επίπεδο των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα σημαντικό στοιχείο αυτής της παρέμβασης είναι η σύνδεση των θεωρητικών αρχών με τη διδακτική πράξη. Έτσι, δεν αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή αποπλαισιωμένη από τη διδακτική εμπειρία και ταυτόχρονα δεν εξαντλείται σε έναν πρακτικισμό που συνίσταται σε απλή παράθεση καλών

πρακτικών τις οποίες δεν συνέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο.

Η αξιοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μπορεί να ενεργοποιήσει στους εκπαιδευτικούς μια αναστοχαστική διαδικασία προβληματισμού για την ταυτότητά τους και αυτή των μαθητών τους, καθώς και για τον τρόπο που αυτή η ταυτότητα συγκροτείται. Η εφαρμογή στην ενδοσχολική επιμόρφωση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν τον εαυτό τους σε μια διαδικασία αυτογνωσίας και ενδοσκόπησης που οδήγησε, σε μεγάλο βαθμό, σε μια κριτική θεώρηση των αυτονόητων παραδοχών, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Από την πλευρά των μαθητών η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η ενεργός συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη και μάλιστα με την αξιοποίηση της άμεσης εμπειρίας τους. Οι μαθητές “εμπλέκονται” προσωπικά και οδηγούνται στην οικειοποίηση της νέας γνώσης, όχι μέσω μιας συσσωρευτικής διαδικασίας αλλά μέσω του μετασχηματισμού της ήδη υπάρχουσας. Μια τέτοια διαδικασία συμβάλλει, σταδιακά, στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της χειραφέτησης των μαθητών, κυρίως μέσω του αναστοχασμού που συνοδεύει τις βιωματικές δράσεις.

Εκείνο που θα πρέπει να τονιστεί είναι η σημασία του αναστοχασμού, αφού αυτός είναι που οδηγεί σε μια επαναθεώρηση και τελικά νοηματοδότηση της εμπειρίας. Επομένως, στην εφαρμογή των παραπάνω δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν, να ενισχύσουν και να καθοδηγήσουν τον αναστοχασμό, είτε τον προσωπικό, είτε της ομάδας, θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα και διαμορφώνοντας το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Χωρίς την αναστοχαστική διαδικασία κάθε δραστηριότητα δεν μπορεί να προσδώσει νόημα στην εμπειρία των μαθητών και, φυσικά δεν μπορεί να αναπτύξει καμία μετασχηματιστική προοπτική.

Αυτό που έχει αξία, από πλευράς διαδικασίας, για την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι δεν χρειάζεται να γίνουν μεγάλες αλλαγές ή ανατροπές στο Πρόγραμμα Σπουδών. Μπορούν να ενταχθούν σε αυτό με τη μορφή ενός αυτοτελούς project για τα στερεότυπα ή να αποτελέσουν μέρος άλλων μαθημάτων διευρύνοντας τους διδακτικούς τους στόχους.

Οι δυσκολίες στην εφαρμογή σχετίζονται κυρίως με τη φύση της θεματικής αφού η ανάδειξη και η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων από τα υποκείμενα είναι μια δύσκολη διαδικασία που θέτει υπό αμφισβήτηση αυτονόητες παραδοχές. Επιπλέον δυσκολία υπάρχει και στη δυνατότητα να αξιολογήσει κανείς άμεσα το βαθμό

αμφισβήτησης και άμβλυνσης των στερεοτύπων, αφού κάτι τέτοιο απαιτεί βάθος χρόνου.

Μια σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης αποτελεί η ευχέρεια που έχουν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε βιωματικές δράσεις. Η εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε ανέδειξε ως σημαντικό παράγοντα το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με ανοικτές διαδικασίες βιωματικής μάθησης. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι υπήρξε μια δυστοκία στην αποδοχή και ενεργοποίηση αυτών των τεχνικών, αφού, φυσικά, ήταν δύσκολο να αφομοιωθούν και να ενσωματωθούν στην πρακτική μας σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι η επιδίωξη ανάπτυξης και καλλιέργειας μια συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας θα πρέπει να αποτελεί επιδίωξη όλης της σχολικής μονάδας και να συνοδεύεται από τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος αναγνώρισης, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην διαχείριση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Ορισμένες από τις δραστηριότητες μπορούν να προκαλέσουν έντονη συναισθηματική φόρτιση ή απαιτούν την αποκάλυψη πιο προσωπικών θέσεων, στοιχεία που απαιτούν προσεκτικό χειρισμό. Επίσης, σε ορισμένες δραστηριότητες θα πρέπει να γίνει με προσοχή η αναφορά σε συγκεκριμένες εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες, έτσι ώστε να μην θιγούν μαθητές που υπάρχουν στην τάξη και, ενδεχομένως, να είναι μέλη αυτών των ομάδων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο αποτελεσματικός συντονισμός των ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της ομαδικής εργασίας. Η διατύπωση κανόνων που γίνονται δεκτοί από όλους και η τήρηση της τάξης στην ομαδική συζήτηση, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και “παραγωγικό” περιβάλλον. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων, να διασφαλίζει την ισότιμη αντιμετώπιση και το σεβασμό όλων των απόψεων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Προτεινόμενες Δραστηριότητες<sup>96</sup>

#### 2.2. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης

##### Το κοινωνιομετρικό ερώτημα

Την επόμενη εβδομάδα η τάξη μας θα πάει μια εκδρομή.

Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο λεωφορείο;

Εξήγησε γιατί: \_\_\_\_\_

Υπάρχει κάποιος μαθητής με τον οποίο δεν θα ήθελες να καθίσεις στο λεωφορείο;

Εξήγησε γιατί: \_\_\_\_\_

<sup>96</sup>

Η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση των κεφαλαίων και υποκεφαλαίων του κειμένου.

## 2.3. Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση

### 2.3.1 Δραστηριότητα: Ομοιότητες και Διαφορές<sup>97</sup>

#### Στόχοι:



- να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη ομοιοτήτων και διαφορών σε ό,τι αφορά τον χαρακτήρα τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προτιμήσεις τους
- να διακρίνουν οι μαθητές τις διαφορές χωρίς να τις αξιολογούν ως καλές ή κακές.
- να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής μας.

#### Διαδικασία:



Δίνουμε σε κάθε μαθητή μια λίστα ερωτήσεων στην οποία καλείται να απαντήσει. Οι ερωτήσεις αφορούν τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του, κ.λπ. Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες και ανά ζευγάρια συμπληρώνουν ένα διάγραμμα Venn αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές.

Η συζήτηση που ακολουθεί επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

Τα παιδιά συζητούν για τις ομοιότητες που έχουν και πόσο αυτές τα βοηθούν να επικοινωνήσουν.

Τα παιδιά συζητούν για τις διαφορές τους και κατά πόσο αυτές αποτελούν εμπόδιο στην συνύπαρξή τους

#### Ερωτήσεις για Αναστοχασμό:



- *Τι έμαθε από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;*
- *Ποιες διαφορές είναι πιο σημαντικές; Ποιες είναι λιγότερο σημαντικές;*
- *Πως μπορούμε όσα μάθαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για να κατανοήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές στις σχέσεις μας με του συμμαθητές μας;*

### 2.3.2 Δραστηριότητα: Παιχνίδι Εμπιστοσύνης - Η τάξη μου με τα μάτια του φίλου μου (ή ο Μάντης Τειρεσίας)<sup>98</sup>

#### Στόχος:



- Να ασκηθούν τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να εμπιστεύονται τους άλλους

<sup>97</sup> Τριλίβα - Αναγνωστοπούλου – Χατζηνικολάου (2008). Μια παραλαγή της δραστηριότητας στο *Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms*. Διαθέσιμο στο <http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf>

<sup>98</sup> Προσαρμογή από το *Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms*. Διαθέσιμο στο <http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf>



### Διαδικασία:



Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Το ένα παίρνει τον αριθμό ένα (1) και το άλλο τον αριθμό δυο (2). Το παιδί με τον αριθμό (1) κλείνει τα μάτια του ενώ το άλλο είναι οδηγός του. Ξεκινά ένα ταξίδι γύρω από το δωμάτιο. Τα πάντα πρέπει να γίνουν στη σιωπή. Το ζευγάρι των παιδιών περπατά στην τάξη και ο οδηγός φροντίζει για την ασφάλεια του παιδιού με τα κλειστά μάτια. Το παιδί με τον αριθμό 1 ακουμπάει και ψηλαφίζει διάφορα πρόσωπα συμμαθητών/τριων τους και μαντεύει ποιος/ποια είναι. Το παιδί με τον αριθμό 2 επιβεβαιώνει τη μαντεψιά και συνεχίζουν. Το σημαντικό στοιχείο για τον παιδί – οδηγό είναι να οδηγήσει με ασφάλεια το συμμαθητή του και έτσι να κερδίσει την εμπιστοσύνη του. Στη συνέχεια τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

Ολόκληρη η τάξη καταρτίζει έναν κατάλογο με τους παράγοντες που αυξάνουν την εμπιστοσύνη και τον αναρτούν στην τάξη.

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Ποια ήταν τα συναισθήματά σου όταν ήσουν οδηγός;
- Ποια ήταν τα συναισθήματά σου όταν είχες κλειστά τα μάτια;
- Ποιο ήταν πιο εύκολο;
- Σκέψου ποιοι είναι οι παράγοντες που μας κάνουν να εμπιστευόμαστε τον άλλον
- Ποιοι παράγοντες δημιουργούν δυσπιστία;

### 2.3.3 Δραστηριότητα: Ανήκω σε πολλές ομάδες<sup>99</sup>

#### Στόχος:



- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες με βάση διαφορετικά χαρακτηριστικά

### Διαδικασία:

Η δραστηριότητα ξεκινά με μια σύντομη συζήτηση στην οποία επισημαίνεται το γεγονός ότι ανήκουμε σε πολλές και διαφορετικές κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες θέτουν τους δικούς τους κανόνες λειτουργίας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών τους, Συχνά το γεγονός ότι ανήκουμε σε μια κατηγορία μας δημιουργεί πρόβλημα με τα μέλη των άλλων κατηγοριών. Ωστόσο με τα μέλη των άλλων ομάδων μπορεί να συνυπάρχουμε σε άλλη ομάδα με βάση άλλο χαρακτηριστικό ομαδοποίησης.

Στην αρχή καθορίζουμε τα κριτήρια για το διαχωρισμό σε τρεις υπο-κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που αφορούν την ενδυμασία, π.χ. εκείνοι που φορούν κόκκινο, πράσινο, ή εκείνοι που φορούν τζην κ.λπ. Η δεύτερη κατηγορία διαμορφώνεται με βάση προσωπικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. η εμφάνιση (χρώμα μαλλιών ή ματιών, ύψος, κ.λπ) προτιμήσεις σε δραστηριότητες ή φαγητά κ.λπ. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει “πολιτισμικές” διαφορές όπως το φύλο, η μητρική γλώσσα, η εθνική προέλευση, η θρησκεία κ.λπ.

Οι μαθητές χωρίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας. Οι ομάδες κάθονται σε διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη. Η κάθε ομάδα

<sup>99</sup> \_\_\_\_\_ Τριλίβα - Αναγνωστοπούλου - Χατζηνικολάου (2008).

καταγράφει, μετά από συζήτηση, τις είναι αυτό που διαφοροποιεί τα μέλη της από τις υπόλοιπες ομάδες και τι είναι αυτό που τους κάνει να μοιάζουν μεταξύ τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες σύμφωνα με τα κριτήρια της δεύτερης κατηγορίας. Και εδώ οι μαθητές συζητούν τι τους διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες ομάδες και τι τους κάνει να μοιάζουν. Η διαδικασία συνεχίζεται και με την τρίτη κατηγοριοποίηση. Στη συνέχεια ξεκινά συζήτηση στη βάση των παρακάτω ερωτήσεων:

Τι συνέβη όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με την πρώτη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές;

Τι συνέβη όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές; Πως νιώσατε που ανήκετε σε μια ομάδα που βασίζεται σε χαρακτηριστικά που δεν αλλάζουν (χρώμα μαλλιών, ματιών κ.λπ.). Πως το σχολίασαν οι άλλοι;

Τι συνέβη όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με την τρίτη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές; Πως το σχολίασαν οι άλλοι;

#### Αναστοχαστικές ερωτήσεις:



- Τι μάθατε από αυτή την άσκηση;
- Τι ρόλο παίζουν στη ζωή μας οι ομοιότητες και οι διαφορές;
- Με ποιον τρόπο κρίνουμε τους άλλους ανθρώπους; Με βάση ποια χαρακτηριστικά;
- Τι θα συνέβαινε εάν οι ομάδες οι οποίες χωρίστηκαν αντιμετώπιζαν διαφορετική μεταχείριση; Για παράδειγμα εάν ο δάσκαλος έβαζε μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές που φοράνε μπλε;
- Με ποιο τρόπο μπορούν να χρησιμοποιήσουμε στην πραγματική μας ζωή ό,τι μάθαμε από την άσκηση;

**Προέκταση:** τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν να βρουν όσο τον δυνατόν περισσότερες ομάδες στις οποίες ανήκει και να τις ονομάσει. Ζητάμε να συζητήσουν τι σημαίνει γι' αυτούς ότι ανήκουν σε όλες αυτές τις ομάδες.

## 2.4. Τα στερεότυπα

### A. Κατανόω τα Στερεότυπα

#### A<sub>1</sub> Δραστηριότητα: Έχω και εγώ στερεότυπα<sup>100</sup>

##### Στόχοι:



- Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα
- Να κατανοήσουν τον ασυνείδητο χαρακτήρα των στερεοτύπων
- Να αναρωτηθούν και να προβληματιστούν για τα δικά τους

στερεότυπα

##### Διαδικασία:



Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Γράφουμε στον πίνακα την ερώτηση “*Πως μοιάζει ένας εξωγήινος;*” Αναθέτουμε στην κάθε ομάδα να γράψει σε ένα χαρτί τις απαντήσεις της και να σχεδιάσει ένα σκίτσο του εξωγήινου. Ο χρόνος που διατίθεται είναι 5-10 λεπτά.

<sup>100</sup>

Προσαρμογή από το *Students Taking Action Against Racism Toolkit*. Διαθέσιμο στο <http://static.diversityteam.org/files/140/students-taking-action-against-racism-tool-kit.pdf?1271974433>

Στη συνέχεια οι δυο ομάδες αναφέρουν τις περιγραφές τους και φτιάχνουμε έναν συγκεντρωτικό κατάλογο με αυτές. Όσες περιγραφές αναφερθούν και από τις δύο ομάδες τις υπογραμμίζουμε. Επίσης ζητάμε από τις δύο ομάδες να αναρτήσουν τα σκίτσα τους στον πίνακα και αναζητούμε ομοιότητες και διαφορές

Οι ομοιότητες που μπορεί να συναντήσουμε είναι πράσινο δέρμα, μεγάλα μάτια χωρίς βλέφαρα, μεγάλο κεφάλι κ.λπ. Πρόκειται για τη στερεοτυπική εικόνα που έχουν οι άνθρωποι εδώ και αιώνες για τους εξωγήινους.

Ρωτάμε τα παιδιά εάν έχουν συναντήσει ποτέ εξωγήινο. Από που προέρχονται οι εικόνες που περιέγραψαν; Για ποιο λόγο φαντάστηκαν με παρόμοιο τρόπο τον



εξωγήινο;

*Μέρος 2ο*

Ζητάμε από τους μαθητές να αναφέρουν τα στερεότυπα που έχουν για μια κοινωνική ομάδα (Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι, ηλικιωμένοι). Οι μαθητές, με τη μέθοδο του καταγιτισμού ιδεών, καλούνται να γράψουν, όσο πιο γρήγορα μπορούν, όσα πιο πολλά ξέρουν για κάθε κατηγορία σαν αυτές που παρουσιάζονται παρακάτω:

|              |           |             |
|--------------|-----------|-------------|
| Έλληνας      | Γερμανός  | τυφλός      |
| Μουσουλμάνος | Γιατρός   | Γιαπωνέζος  |
| Πακιστανός   | πρόσφυγας | ταξιτζής    |
| Εβραίος      | τσιγγάνος | ηλικιωμένος |

Μπορούμε να επιλέξουμε και μια έμφυλη ομάδα όπως π.χ. *άνδρας*. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και ζητάμε από κάθε μια να φτιάξουν έναν κατάλογο λέξεων με βάση αυτά που σκέφτονται, όταν ακούν τη λέξη “άνδρας”. Ζητούμε από τις δύο ομάδες να μοιραστούν τους καταλόγους τους και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές. Στο τέλος διαμορφώνουμε έναν κοινό κατάλογο περιγραφών.

Τους ζητούμε να σκεφτούν ποιες από αυτές τις περιγραφές πιστεύουν πως δεν είναι σωστές και να εξηγήσουν γιατί. Κάθε μια περιγραφή για την οποία γίνεται συζήτηση διαγράφεται από τον κατάλογο. Στο τέλος κάθε μαθητής διαβάζει ένα στερεότυπο από τον κατάλογο και οι υπόλοιποι εξηγούν φωναχτά γιατί δεν είναι αλήθεια.

Οι αναστοχαστικές ερωτήσεις και η συζήτηση που ακολουθεί μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση της έννοιας του στερεοτύπου. Η δραστηριότητα ξεκινά κλείνει συζητώντας με τους μαθητές πως οι άνθρωποι συχνά χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς ή κατηγορίες για να περιγράψουν τους άλλους και πως αυτοί οι χαρακτηρισμοί βασίζονται στο πως ο άλλος ντύνεται, μιλά ή συμπεριφέρεται. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους χαρακτηρισμούς που προκύπτουν από την ομάδα στην οποία ανήκει ο άλλος. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης θα πρέπει να διαφανεί ότι η κατηγοριοποίηση είναι μια απολύτως φυσιολογική ανθρώπινη διαδικασία. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι συχνά οδηγεί σε γενικεύσεις.

**Μια παραλλαγή:** Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και ως εξής: Οι παραπάνω κατηγορίες αποτελούν τις λέξεις κλειδιά. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ένα

παιδί από κάθε ομάδα παίρνει μια λέξη κλειδί (κατηγορία). Επιστρέφει στην ομάδα του και χωρίς να αποκαλύψει τη λέξη κλειδί επιχειρεί να φτιάξει ένα σκίτσο έτσι ώστε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μαντέψουν τη λέξη. Οι ρόλοι εναλλάσσονται έως όλοι μπορέσουν να σκιστούν την λέξη.

### Ερωτήσεις για Αναστοχασμό:



- *Τι έμαθε από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;*
- *Από πού τα γνωρίζεις όλα αυτά;*
- *Από πού έχουμε πληροφορίες για αυτές τις ομάδες πληθυσμού;*
- *Πιστεύεις ότι είναι αληθινά; Γιατί;*
- *Έχεις προσωπική εμπειρία σχετικά με κάποιο μέλος από αυτές τις ομάδες που επιβεβαίωσε το στερεότυπο ή σε οδήγησε σε αμφισβήτησή του;*
- *Τι κοινό βλέπεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που συμπλήρωσες για κάθε ομάδα; Τι διαφορετικό;*
- *Από πού νομίζεις ότι προκύπτουν τα στερεότυπα;*
- *Υπάρχει κάποια ομάδα που είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα;*
- *Τι νομίζεις ότι θα έπρεπε οι άνθρωποι να κάνουν για να υπερβούν τις στερεοτυπικές τους πεποιθήσεις;*
- *Τελικά τι είναι τα στερεότυπα και πως δημιουργούνται;*
- *Πως μπορούμε όσα μάθαμε να τα κάνουμε πράξη;*

### A<sub>2</sub> Δραστηριότητα: Το παιχνίδι με την μπάλα<sup>101</sup>

**Στόχοι:** Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα



- Να κατανοήσουν ότι η παρουσία των στερεοτύπων είναι λανθάνουσα, συνεχής και μόνιμη
- Να αναρωτηθούν και να προβληματιστούν για τα δικά τους στερεότυπα

### Διαδικασία



Κάθε μαθητής λαμβάνει μια κάρτα, όπου αναγράφεται το όνομα μιας εθνικής, τοπικής ή κοινωνικής ομάδας (π.χ. “δάσκαλος”, “πόντιος”, “εργάτης”, “Ιταλός”, “γιατρός”, “Τούρκος”, κτλ.). Ένας συμμετέχων αναλαμβάνει να καταγράψει τα πρακτικά όσων θα ειπωθούν. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να πετάει στην ομάδα μια μπάλα. Ο πρώτος που θα πιάσει την μπάλα, πρέπει να αναφέρει πολύ γρήγορα ένα συνειρμό που του δημιουργεί η ομάδα που αναφέρεται στην κάρτα του. Έπειτα ρίχνει την μπάλα σε κάποιον άλλο, ο οποίος πρέπει επίσης να πει ένα συνειρμό σχετικά με τη δική του ομάδα. Η κυκλοφορία της μπάλας και η αναφορά των συνειρμών συνεχίζονται για πέντε έως δέκα λεπτά. Εκείνος που έχει αναλάβει τα πρακτικά σημειώνει όλες τις αναφορές σε λίστες αντίστοιχα με τα άτομα από τα οποία προέρχονται. Αφού μαζευτούν αρκετές αναφορές, το παιχνίδι με την μπάλα σταματάει. Οι μαθητές φανερώνουν το όνομα της ομάδας για την οποία διατύπωσαν τους συνειρμούς και το αναγράφουν πάνω από τη λίστα των αναφορών που διατύπωσαν νωρίτερα. Στη συνέχεια, οι μαθητές συζητούν για το πόσο δύσκολο

<sup>101</sup>

Προσαρμογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>

είναι να αποφύγουν τα στερεότυπα.

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Πώς βιώσατε το παιχνίδι;
- Ήταν δύσκολο να βρείτε χαρακτηρισμούς;
- Υπήρχαν ομάδες, για τις οποίες δεν μπορούσατε πείτε εύκολα κάτι; Αν ναι, γιατί;
- Αν στην αρχή υπήρξαν λίγοι μόνο χαρακτηρισμοί για κάποιες ομάδες, που οφείλεται αυτό;
- Από που προήλθαν οι διάφοροι συνειρμοί;
- Πιστεύετε ότι οι συνειρμοί που αναφέρθηκαν ισχύουν;

### A<sub>3</sub> Δραστηριότητα: Το παιχνίδι με τις εικόνες<sup>102</sup>

#### Στόχοι:



- να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη στερεοτύπων
- να εμπλακούν οι μαθητές σε μια συζήτηση για το πως δημιουργούνται τέτοιες “βεβαιότητες”
- να αμφισβητήσουν αυτές τις βεβαιότητες

#### Διαδικασία:



Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και μοιράζουμε στην κάθε ομάδα μια φωτογραφία. Μπορεί ορισμένες από αυτές να απεικονίζουν πρόσωπα διαφορετικής κουλτούρας από αυτής των παιδιών. Εσκεμμένα δεν αποκαλύπτεται ούτε η ταυτότητα των προσώπων που απεικονίζονται, ούτε ο χώρος, ούτε ο χρόνος. Δίνουμε στους μαθητές έναν αριθμό ερωτήσεων σχετικά με το υποθετικό προφίλ αυτού του ατόμου, π.χ.:

- α. Όνομα, ηλικία
- β. Επάγγελμα
- γ. Τόπος διαμονής
- δ. Οικογενειακή κατάσταση
- ε. Ενδιαφέροντα, χόμπι
- στ. Ποιο ήταν το τελευταίο βιβλίο που διάβασε;
- ζ. Ποια ήταν η τελευταία ταινία που είδε;
- η. Πως διασκεδάζει;
- θ. Ποιες είναι οι σκέψεις του;

Η κάθε ομάδα έχει χρόνο δέκα λεπτών για να διαμορφώσει την ταυτότητα/προφίλ του συγκεκριμένου προσώπου. Η συζήτηση που ακολουθεί περιστρέφεται γύρω από το πως προέκυψαν οι συγκεκριμένες εκτιμήσεις για τη ζωή των εικονιζόμενων και γύρω από το εάν αυτές οι εκτιμήσεις έχουν κάποια αντικειμενική βάση. Στη συνέχεια αποκαλύπτεται η πραγματική ταυτότητα των προσώπων. Τότε, προβαίνουμε σε σύγκριση αυτού που προσλάβαμε και αναπαραστήσαμε ως πραγματικότητα και αυτού που είναι η πραγματικότητα. Προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τον πώς και γιατί σκεφτήκαμε, και κυρίως, να ζυγίσουμε τις βεβαιότητές μας για το ποιος και τι είναι ο «άλλος».

<sup>102</sup>

Προσαρμογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Η άσκηση ήταν δύσκολη;
- Πώς ήταν δυνατό να προσδώσουν στα εικονιζόμενα άτομα τόσο λεπτομερή χαρακτηριστικά;
- Από ποιες πηγές προήλθαν οι εικόνες, οι οποίες συνδέθηκαν με τα άτομα;
- Ποια ήταν ακριβώς τα ερεθίσματα που οδήγησαν στις συγκεκριμένες εκτιμήσεις σχετικά με το άτομο;

### A4 Δραστηριότητα: Στερεότυπα για το φύλο<sup>103</sup>

#### Στόχοι:



- να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο
- να αντιληφθούν πως διαμορφώνονται τα έμφυλα στερεότυπα
- να κατανοήσουν πως τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν και να θέσουν περιορισμούς στην συμπεριφορά τα ενδιαφέροντα κ.λπ. των ανθρώπων

#### Διαδικασία:

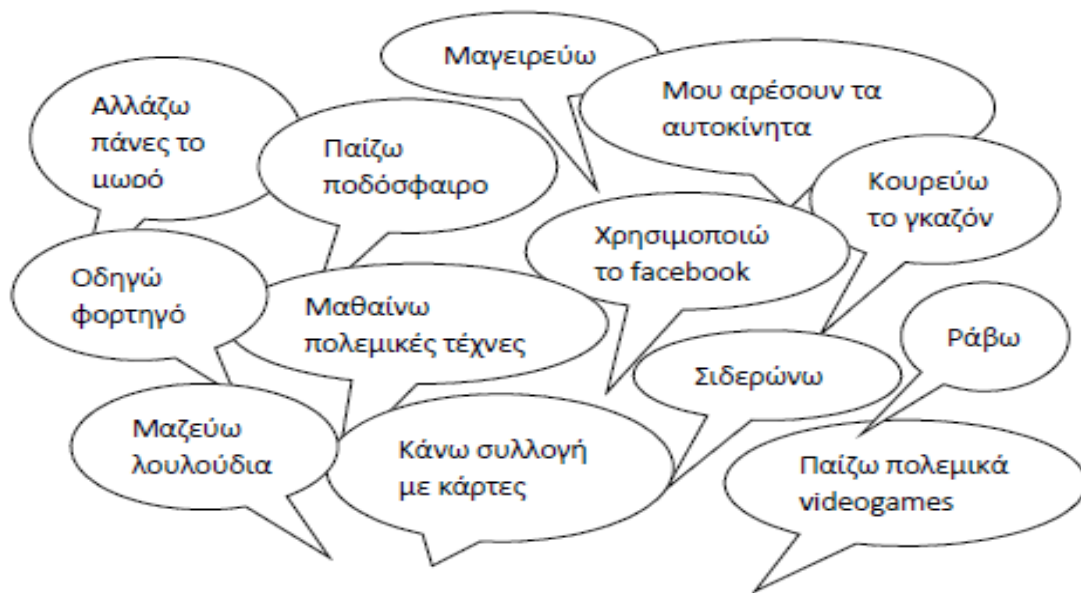


Δίνουμε σε κάθε παιδί δύο κάρτες, η μια αναφέρεται στον Μάριο και η άλλη στη Μαρία. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα διαβάσουμε ορισμένες προτάσεις σχετικές με δραστηριότητες που κάνουν οι άνθρωποι. Οι μαθητές ακούγοντας κάθε δραστηριότητα έχουν τρεις επιλογές: εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνει ο Μάριος, σηκώνουν την κάρτα του Μάριου. Εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνει η Μαρία, σηκώνουν την κάρτα της Μαρίας. Εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνουν και οι δυο, σηκώνουν και τις δυο κάρτες.

<sup>103</sup>

Προσαρμογή από το: Equality Authority and professional Development Service for Teachers (2011) *Spotlight on stereotyping. A Resource for Teachers of Civic, Social, and Political Education*. Διαθέσιμο στο [www.equality.ie](http://www.equality.ie)





Είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά ότι πρέπει να δίνουν γρήγορα και άμεσα την απάντηση, χωρίς να σκέφτονται, καθώς και ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Φτιάχνουμε στον πίνακα τρεις στήλες και τρεις μαθητές (ένας για κάθε στήλη) αναλαμβάνουν να μετρούν τις απαντήσεις και να καταγράφουν το αποτέλεσμα. Στο τέλος συζητάμε με τους μαθητές τα αποτελέσματα όπως καταγράφηκαν στο πίνακα. Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που σχετίζεται με τα έμφυλα στερεότυπα.

| Αριθμός Δραστηριότητας | Μάριος | Μαρία | Και οι δύο |
|------------------------|--------|-------|------------|
| 1                      |        |       |            |
| 2                      |        |       |            |
| 3                      |        |       |            |
| κ.λπ.                  |        |       |            |

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό



- Από πού μαθαίνουμε για τις δραστηριότητες των αγοριών και των κοριτσιών;
- Ποιοι άνθρωποι μας έμαθαν να σκεφτόμαστε έτσι για τα αγόρια και τα κορίτσια;
- Νομίζετε ότι υπάρχουν στερεότυπα πράγματα που τα αγόρια και τα κορίτσια κάνουν ή μαθαίνουν να κάνουν;
- Πώς αυτό επηρεάζει τις επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, π.χ. στο σχολείο, στα σπορ, κ.λπ.;

## Φύλλο Εργασίας

### Από που έρχονται τα στερεότυπα για το φύλο;

Στο χωνί που βλέπεις γράψε λέξεις ή ζωγράφισε εικόνες που δείχνουν από που δημιουργούνται τα στερεότυπα για τα αγόρια και τα κορίτσια, τον άνδρα και τη γυναίκα





## Α5 Δραστηριότητα: Στερεότυπα στο σχολείο

### Στόχοι:



- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη στερεοτύπων στο σχολείο
- Να κατανοήσουν την επίδραση που έχουν τα στερεότυπα στη συμπεριφορά μας

### Διαδικασία:



Οι μαθητές αναλαμβάνουν να διερευνήσουν την ύπαρξη στερεοτύπων στο σχολείο. Τους ζητάμε να αναφέρουν, με τη διαδικασία του καταγισμού ιδεών, τις κατηγορίες που χρησιμοποιούν για να ομαδοποιήσουν τους συμμαθητές τους. Συχνά οι μαθητές χρησιμοποιούν ομαδοποιήσεις του τύπου “σπασίκλας”, “γυαλάκιας”, κ.λπ. Γράφουμε την κάθε κατηγορία που προκύπτει στον πίνακα και στη συνέχεια τις ομαδοποιούμε στις πέντε κυριότερες. Αυτές τις κατηγορίες τις γράφουμε σε πέντε μεγάλα χαρτόνια και τα κολλάμε σε διαφορετικά σημεία της τάξης. Δίνουμε στους μαθητές 10 με 15 λεπτά ώστε να μετακινηθούν και να περάσουν από κάθε χαρτί. Εκεί γράφουν επίθετα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατηγορία. Όταν τελειώσουν την καταγραφή επιθέτων, ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν τα επίθετα της κάθε κατηγορίας. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- *Οι υποθέσεις αφορούν όλους όσους ανήκουν στην ομάδα;*
- *Κάνουμε όλοι τις ίδιες υποθέσεις για την κάθε ομάδα; Γιατί συμβαίνει αυτό;*
- *Πως οι υποθέσεις που κάνουμε επηρεάζουν τη συμπεριφορά σου απέναντι στους άλλους;*

## Α6 Δραστηριότητα: Παιχνίδι Δηλώσεων

### Στόχοι:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές τι είναι το στερεότυπο, ποια είναι τα βασικά του χαρακτηριστικά και ποιες συνέπειες έχει
- Να είναι σε θέση να δώσουν έναν σαφή και λειτουργικό ορισμό για τις έννοιες “στερεότυπο” και “προκατάληψη”

### Διαδικασία:



Αρχικώς διαβάζεται και προβάλλεται μια πρόταση. Οι μαθητές εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τη δήλωση που διαβάζεται κάθε φορά σηκώνοντας μια κάρτα. Πράσινη για να δηλώσουν τη συμφωνία τους, κόκκινη για να δηλώσουν τη διαφωνία τους και λευκή εάν δεν παίρνουν θέση. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες με βάση το χρώμα που επέλεξαν. Η συζήτηση για την δήλωση συνεχίζεται εντός των ομάδων και ύστερα μεταξύ των ομάδων. Οι μαθητές, μετά την συζήτηση, έχουν το δικαίωμα να αλλάξουν την κάρτα τους και ομάδας εάν άλλαξαν γνώμη για το υπό συζήτηση θέμα. Στη συζήτηση, γίνεται αναφορά για τις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχεται η πρόταση.

### Δηλώσεις:

- Όλοι οι άνθρωποι έχουν στερεότυπα

- Το να έχει κανείς στερεότυπα δεν είναι κάτι κακό
- Κάποια στερεότυπα, για ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων έχουν μια δόση αλήθειας
- Τα στερεότυπα μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά
- Τα στερεότυπα επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας
- Η προκατάληψη συνδέεται με τα συναισθήματα που νιώθουμε για κάποιον
- Υπάρχει μόνο η αρνητική προκατάληψη

#### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Πώς νιώθατε κατά τη διάρκεια της άσκησης;
- Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε;
- Ήταν δύσκολο να επιλέξετε; Γιατί;

#### A<sub>7</sub> Δραστηριότητα: Αναζήτηση στερεοτυπικών εκφράσεων

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν στερεοτυπικές εκφράσεις. Η αναζήτηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στα σχολικά βιβλία, σε λογοτεχνικά κείμενα, σε εκφράσεις του καθημερινού λόγου. Τέτοιες εκφράσεις είναι οι εξής *Κάτι τρέχει στα γόφτικα, Καλά... πόντιος είσαι; Τον Αράπη κι αν τον πλένεις...* Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά τα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας.

#### A<sub>8</sub> Δραστηριότητα: Δημιουργία Λεξικού

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες συλλέγουν πληροφορίες για τη δημιουργία ενός λεξικού της προκατάληψης. Αναζητούν πληροφορίες για λέξεις όπως στερεότυπο, προκατάληψη, διάκριση, προχωρούν στη διατύπωση των σύντομων και λειτουργικών ορισμών των συγκεκριμένων λέξεων.

Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί ζητώντας από τους μαθητές να βρουν λέξεις συνώνυμες ή αντώνυμες των παραπάνω εννοιών ή να παράξουν προφορικό και γραπτό λόγο δημιουργώντας προτάσεις. Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας είναι ένας σύντομος οδηγός-λεξικό το οποίο παραμένει στην τάξη και οι μαθητές ανατρέχουν σε αυτό όποτε χρειαστεί. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά τα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας.

#### A<sub>9</sub> Δραστηριότητα: Γίνομαι Ερευνητής

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ως θέμα μελέτης να βρει πληροφορίες για μια από τις ομάδες που ακούστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες (Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι, Αφρικανοί, κ.λπ). Έτσι συγκεντρώνονται πληροφορίες για την ιστορία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις συνήθειες, τα έθιμα κ.λπ. της κάθε ομάδας. Η αντικειμενική πληροφορία συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων. Τα αποτελέσματα των εργασιών παρουσιάζονται στην τάξη.

Μια από τις ομάδες εξετάζει τα στερεότυπα που είχαν αναπτυχθεί για τους Έλληνες μετανάστες στις διάφορες χώρες υποδοχής ή για τους Έλληνες πρόσφυγες κατά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ως αφορμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία του κειμένου *Οι Πρόσφυγες* της Δ. Σωτηρίου, από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* της Ε' και Στ' τάξης. Οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν αληθινές μαρτυρίες Ελλήνων μεταναστών ή προσφύγων για το πως αντιμετωπίστηκαν, αφού προετοιμάσουν σχετικά ερωτηματολόγια. Οι συνεντεύξεις παρουσιάζονται στην τάξη. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά τα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και

## B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των Στερεοτύπων

### B<sub>1</sub> Δραστηριότητα. Θύμα και θύτης προκατάληψης<sup>104</sup>

#### Στόχος:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνέπειες της στερεοτυπικής σκέψης

#### Διαδικασία:



Μοιράζουμε στους μαθητές ένα φύλλο χαρτί με το οποίο φτιάχνουμε τέσσερις κάρτες. Στην πρώτη κάρτα οι μαθητές γράφουν χαρακτηρισμούς που έχουν δεχτεί εξαιτίας της εμφάνισής του, της θρησκείας τους, της εθνικής τους καταγωγή κ.λπ. Στη δεύτερη κάρτα γράφουν χαρακτηρισμούς που εκείνοι έχουν πει σε άλλους ανθρώπους για τους ίδιους λόγους. Στην τρίτη κάρτα οι μαθητές γράφουν ένα περιστατικό κατά το οποίο τους συμπεριφέρθηκαν άδικο και έπεσαν θύματα προκατάληψης. Στην τελευταία κάρτα γράφουν έναν περιστατικό που συμπεριφέρθηκαν εκείνοι άδικο και προκατειλημμένα σε άλλους. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να καταγράψουν αληθινές εμπειρίες.

Επιλέγουμε κάρτες στην τύχη και τις διαβάζουμε. Διαβάζουμε να ακουστούν στην τάξη όλοι οι χαρακτηρισμοί που αφορούν τους μαθητές χωρίς να κάνουμε σχόλια. Συγκεντρώνουμε στον πίνακα όλους τους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς και όλες τις άδικες-προκατειλημμένες συμπεριφορές. Ζητάμε από τους μαθητές να μιλήσουν για την εμπειρία τους να είναι θύματα προκατάληψης. Τα βοηθάμε να εστιάσουν στα συναισθήματα που βίωσαν.

Επαναλαμβάνουμε τη συζήτηση με τη περίπτωση που αποτέλεσαν τους θύτες προκατειλημμένης συμπεριφοράς.

#### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;
- Πως αισθάνθηκες που ακούστηκαν στην τάξη τα δικά σου περιστατικά;
- Ποιο από τα δύο περιστατικά προκατάληψης σου ήταν πιο εύκολο να αναφέρεις;
- Τελικά τι είναι η προκατάληψη; Που μπορεί να οδηγήσει;

### B<sub>2</sub> Δραστηριότητα. Ποιος είμαι εγώ; Η άσκηση της ετικέτας<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Προσαρμογή από το *Life Planning Education: A Youth Development Program*. Διαθέσιμο στο <http://www.advocatesforyouth.org/publications/555?task=view>

<sup>105</sup> Προσαρμογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>. Επίσης μια παραλλαγή στο: Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.

### Στόχοι:



- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η ύπαρξη στερεοτύπων καθορίζει τη συμπεριφορά μας
- να βιώσουν τα συναισθήματα που προκαλεί η προκατειλημμένη συμπεριφορά

### Διαδικασία:



Καθένας έχει κολλημένη στο μέτωπό του μια ετικέτα που του αποδίδει μια ιδιότητα, π.χ. “αλαζόνας”, “συμπαθητικός”, “αγαπητός”, “καλός μαθητής”, “τσιγγάνος”, “συμμαθητής με άλλη θρησκεία”, “δεν γνωρίζει τη γλώσσα της χώρας που ζει”. Έτσι, καθένας έχει επωμιστεί έναν ρόλο που τον γνωρίζουν όλοι οι άλλοι εκτός από τον ίδιο. Οι συμμετέχοντες διασκορπίζονται στο χώρο και επικοινωνούν μεταξύ τους. Παραδείγματος χάριν χαιρετιούνται, συζητούν για την τελευταία τους σχολική εκδρομή ή τις διακοπές τους, σχηματίζουν μια ουρά για να περιμένουν το λεωφορείο ή επιλέγουν ένα συμμαθητή για να κάτσουν στο ίδιο θρανίο. Σε όλα αυτά που κάνουν, όμως, πρέπει να προσέξουν και να φερθούν ανάλογα με τις ιδιότητες που έχουν οι υπόλοιποι κολλημένες στο μέτωπό τους. Τελικά μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων προσπαθεί καθένας να μαντέψει ποια ιδιότητα του αποδίδει η ετικέτα. Κατόπιν, συζητούν όλοι μαζί και αναστοχάζονται γύρω από τα στερεότυπα και την επίδρασή τους στον τρόπο της επικοινωνίας.

### Αναστοχαστικές ερωτήσεις:



- Ανακάλυψες εύκολα το περιεχόμενο της ετικέτας;
- Πως αισθάνθηκες;
- Όταν οι άνθρωποι σκέφτονται στερεοτυπικά για σένα είναι εύκολο να το αγνοήσεις;
- Πως οι προσδοκίες των ανθρώπων καθορίζουν τη συμπεριφορά τους;
- Τι επιπτώσεις έχει αυτό στη ζωή μας γενικά ή στο σχολείο ειδικότερα;

## **B<sub>3</sub> Δραστηριότητα: Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου και τα συναισθήματα των άλλων<sup>106</sup>**

### Στόχοι:



- να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν τα στερεότυπα και η προκατάληψη
- να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

### Διαδικασία:



Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες και τους δίνουμε τις κάρτες συναισθημάτων. Η κάθε ομάδα παίρνει μια φωτοτυπία του σεναρίου. Κάθε μαθητής διαβάζει το σενάριο και επιλέγει ποιες από τις κάρτες εκφράζουν τα συναισθήματά του. Ακολουθεί συζήτηση και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα συναισθήματα της ομάδας.

### Το σενάριο

<sup>106</sup>

Προσαρμογή από το *Students Taking Action Against Racism Toolkit*. Διαθέσιμο στο <http://static.diversityteam.org/files/140/students-taking-action-against-racism-tool-kit.pdf?1271974433>

Ο Οργκέστ μένει στην Ελλάδα αλλά γεννήθηκε στην Αλβανία. Είναι 12 χρονών και πηγαίνει στην Στ' τάξη. Παρά το γεγονός ότι δυσκολεύτηκε στην αρχή με την Ελληνική γλώσσα, είναι καλός μαθητής στο σχολείο.

Την περασμένη Παρασκευή έπαιζε μπάσκετ με τρεις φίλους του στο γήπεδο της γειτονιάς του. Μια παρέα παιδιών εμφανίστηκε και ζήτησε από τον Οργκέστ να φύγει από το γήπεδο. Του είπαν πως οι Αλβανοί είναι κλέφτες και δεν έχουν καμία θέση εδώ. Ένας μάλιστα από αυτούς τον έσπρωξε με αποτέλεσμα αυτός να πέσει κάτω.

### 2η φάση


Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα συναισθήματα των παιδιών που επιτέθηκαν στον Οργκέστ. Η δεύτερη ομάδα τα συναισθήματα των φίλων του Οργκέστ ενώ η τρίτη τα συναισθήματα των μελών της οικογένειάς του όταν μαθαίνουν το περιστατικό.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει αυτά τα συναισθήματα σε μια σύντομη δραματοποίηση του περιστατικού.

### 3η φάση

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει να ολοκληρώσει την ιστορία δίνοντας ένα τέλος στο περιστατικό με τον Οργκέστ. Μερικά από τα ζευγάρια μπορούν να ετοιμάσουν τη δραματοποίηση του τέλους που προτείνουν και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν και προτείνουν τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά.

### Αναστοχαστικές ερωτήσεις:

- *Τι έμαθες από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;*
- 
- *Τι έμαθες για τον εαυτό σου;*
  - *Πως θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσεις όσα έμαθες στην καθημερινή σου ζωή;*
  - *Τίνος τα συναισθήματα, πιστεύεις, ότι ήταν πιο δύσκολο να κατανοήσουμε*
- *Πως θα αντιδρούσες εάν ένα τέτοιο περιστατικό συνέβαινε στο προαύλιο του σχολείου σου;*
    - *Τελικά τι προκαλούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις;*

### Κάρτες συναισθημάτων

|              |           |             |
|--------------|-----------|-------------|
| ανασφάλεια   | τύψεις    | έκπληξη     |
| στενοχώρια   | θυμός     | ανησυχία    |
| αισιοδοξία   | ασφάλεια  | φόβος       |
| ηρεμία       | μοναξιά   | άγχος       |
| εμπιστοσύνη  | τρόμο     | απογοήτευση |
| λύπη         | ξάφνιασμα | συμπόνια    |
| ενθουσιασμός | δυστυχία  | δυσαρέσκεια |
| ματαίωση     | απόγνωση  | αγωνία      |
| κατανόηση    | φιλία     | αναστάτωση  |
| ενοχή        | συμπάθεια | θλίψη       |

|           |            |             |
|-----------|------------|-------------|
| θαυμασμός | μελαγχολία | εγκατάλειψη |
|-----------|------------|-------------|

#### **B<sub>4</sub> Δραστηριότητα: Περίγραμμα ρόλου στον τοίχο<sup>107</sup>**

##### **Στόχοι:**



- να κατανοήσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν τα στερεότυπα και η προκατάληψη να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση,
- να εκφράσουν την κριτική τους απέναντι σε συμπεριφορές με τις οποίες δε συμφωνούν.

##### **Διαδικασία**



Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί του μέτρου ένα ανθρώπινο περίγραμμα. Πρόκειται για τη μορφή ενός μετανάστη που ζει και εργάζεται στην περιοχή. Μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να γράψει μια είδηση για την τοπική εφημερίδα. Στην είδηση ο μετανάστης κατηγορείται για ληστείες που έχουν γίνει στην περιοχή. Ωστόσο η κατηγορία δεν διατυπώνεται άμεσα αλλά με υπονοούμενα.

Μια άλλη ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να γράψει μέσα στο σχεδιασμένο περίγραμμα τις σκέψεις του μετανάστη, τις ανησυχίες του, τα συναισθήματά του και οι επιθυμίες του.

##### **Ερωτήσεις αναστοχασμού**



- *Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;*
- *Ήταν εύκολο να φανταστείς τις σκέψεις του μετανάστη;*
- *Πως ένιωσες διαβάζοντας τις “σκέψεις” του μετανάστη;*
- *Τι πιστεύεις ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα;*

### ***Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση***

#### **Γ<sub>1</sub> Δραστηριότητα: Μήπως δεν είναι έτσι;**

##### **Στόχοι:**



- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο γενικευτικός χαρακτήρας του στερεοτύπου δεν ισχύει
- να εμπλακούν σε μια ενεργό διαδικασία απόδειξης ότι τα στερεότυπα είναι δεν ισχύουν πάντα

##### **Διαδικασία**



Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει μια στερεοτυπική φράση από έναν κατάλογο που τους μοιράζεται π.χ. *Τα κορίτσια δεν τα πάνε καλά στα μαθηματικά, Οι μαύροι δεν είναι έξυπνοι, οι ανάπηροι δεν μπορούν να εργαστούν.* Στη συνέχεια η ομάδα αναλαμβάνει να

<sup>107</sup>

Προσαρμογή από το Παπαδόπουλος (2007).



συγκεντρώσει στοιχεία που ανατρέπουν το κυρίαρχο στερεότυπο. Για παράδειγμα περιπτώσεις γυναικών επιστημόνων που έχουν διακριθεί στις θετικές επιστήμες, μαύροι σε θέσεις ισχύος που απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες κ.λπ. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αναρτηθούν σε πόστερ στην τάξη ή να δημοσιευθούν στη σχολική εφημερίδα.

Ως συνέχεια της δραστηριότητας μπορούν να οργανωθούν επισκέψεις στο σχολείο από ανθρώπους των οποίων το επάγγελμα ή η γενικότερη δραστηριότητά τους αμφισβητούν τα στερεότυπα. Για παράδειγμα μπορούν να προσκληθούν μια γυναίκα πυροσβέστης, ένας άνδρας χορευτής, κ.λπ. Οι μαθητές μπορούν να προετοιμάσουν ερωτήσεις για μια συνέντευξη η οποία επίσης μπορεί να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα.

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- *Τι διαπιστώσαμε από την δραστηριότητα;*
- *Τα στερεότυπα ισχύουν πάντα;*
- *Τι θα πρέπει να κάνουμε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με στερεοτυπικούς ισχυρισμούς;*

## Γ<sub>2</sub> Δραστηριότητα: Στερεότυπα και Μ.Μ.Ε.

### Στόχοι:



- Να εντοπίσουν οι μαθητές στερεοτυπικές εικόνες στα ΜΜΕ και να τις καταγράψουν (εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις)
- Να κατανοήσουν πως τα μέσα αναπαράγουν τα στερεότυπα και πως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς την πλευρά της μείωσης των στερεοτύπων;
- Να αντιληφθούν πως ένα γεγονός μπορεί να παρουσιαστεί έτσι ώστε να οδηγήσει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων
- Να δράσουν για την καταπολέμηση των στερεοτύπων

### Διαδικασία:



Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (ανομοιογενείς ως προς την εθνικότητα, το φύλο, την επίδοση των μαθητών) και αναλαμβάνουν τη διερεύνηση των στερεοτυπικών εικόνων στα ΜΜΕ (σχετικό φύλλο εργασίας). Η μια ομάδα αναλαμβάνει να ερευνησει στον έντυπο τύπο εφημερίδες και περιοδικά, ειδήσεις που αναπαράγουν στερεότυπα για τους ξένους, τις γυναίκες, τους ανάπηρους κ.λπ. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να παρακολουθήσει τις τηλεοπτικές ειδήσεις και να καταγράψει τα στερεότυπα που αναπαράγονται. Μια τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να διερευνήσει τα στερεότυπα στις διαφημίσεις. Οι ομάδες αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων τους στην τάξη. Μετά την παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση.

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- *Τι διαπιστώσαμε από την δραστηριότητα;*
- *Ποιες στερεοτυπικές εικόνες αναπαράγονται συνήθως; Ποιες ομάδες αφορούν; Υπάρχουν ομάδες που δεν αναπαριστώνται στερεοτυπικά;*
- *Γιατί συμβαίνει αυτό;*

### Επέκταση της δραστηριότητας:

Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί, στο πλαίσιο της ανατροπής των



στερεοτύπων, με τους μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων, να παρουσιάσουν την είδηση (είτε προσομοιώνοντας μια τηλεοπτική εκπομπή είτε με τη μορφή γραπτού κειμένου) επιχειρώντας να άρουν στερεοτυπικές εκφράσεις και χαρακτηρισμούς και να διατηρήσουν μια αντικειμενική οπτική απέναντι σε εκείνες τις ομάδες που αποτελούν θύματα στερεοτύπων. Έτσι, μια ομάδα μαθητών μπορεί να παρουσιάσει ένα ρεπορτάζ για το βραδινό δελτίο ειδήσεων, κ.λπ. Επίσης μπορούν να γράψουν επιστολές προς το διευθυντή ειδήσεων του καναλιού ή τον αρχισυντάκτη της εφημερίδας κ.λπ. εκφράζοντας την αντίθεσή τους για τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ειδήσεις στο συγκεκριμένο μέσο.

**Φύλλο Εργασίας**  
**Αναγνωρίζοντας τα στερεότυπα στα ΜΜΕ**

Όνομα: \_\_\_\_\_

1.

- Ημερομηνία \_\_\_\_\_
- Τηλεοπτικό πρόγραμμα  
\_\_\_\_\_
- Στερεοτυπική  
Ομάδα \_\_\_\_\_
- Στερεότυπο  
\_\_\_\_\_
- Σκέψεις και  
σχόλια \_\_\_\_\_

2.

- Ημερομηνία \_\_\_\_\_
- Τηλεοπτικό πρόγραμμα  
\_\_\_\_\_
- Στερεοτυπική  
Ομάδα \_\_\_\_\_
- Στερεότυπο  
\_\_\_\_\_
- Σκέψεις και  
σχόλια \_\_\_\_\_

3.

- Ημερομηνία \_\_\_\_\_
- Τηλεοπτικό πρόγραμμα  
\_\_\_\_\_
- Στερεοτυπική  
Ομάδα \_\_\_\_\_
- Στερεότυπο  
\_\_\_\_\_
- Σκέψεις και  
σχόλια \_\_\_\_\_

### Γ<sub>3</sub> Δραστηριότητα. Γκρεμίζω το στερεότυπο.

#### Στόχος:



- να διερευνήσουν οι μαθητές την αντικειμενικότητα διάφορων ισχυρισμών που οδηγούν σε στερεότυπα

#### Διαδικασία:



Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο πληροφοριών στο οποίο αναγράφονται πληροφορίες που οδηγούν σε στερεοτυπική αντιμετώπιση ορισμένων ομάδων, π.χ. *οι ξένοι ευθύνονται για την εγκληματικότητα στη χώρα*. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να βρουν πληροφορίες σχετικά με την εγκληματικότητα στην πόλη τους ή στη χώρα και να συζητήσουν για την εθνική προέλευση των θυτών και των θυμάτων. Η συζήτηση θα αναδείξει εάν πραγματικά υπάρχει συνάφεια μεταξύ εγκληματικότητας και εθνικής προέλευσης. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

#### Ερωτήσεις αναστοχασμού

- *Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;*
- *Πως μπορούμε να ανατρέψουμε τέτοιους ισχυρισμούς;*
- Τελικά τι εξυπηρετούν τα στερεότυπα;



### Γ<sub>4</sub> Δραστηριότητα: Ανατρέπω τα στερεότυπα για μένα<sup>108</sup>

#### Στόχοι:



- να συνειδητοποιήσουν ότι τα στερεότυπα μας αφορούν όλους
- να ανατρέψουν οι μαθητές τα στερεότυπα που τους αφορούν

#### Διαδικασία:



Η δραστηριότητα ξεκινά με μια συζήτηση για το πως οι άνθρωποι διαμορφώνουν την άποψή τους για τους άλλους ανάλογα με το πως δείχνουν ή από που κατάγονται. Παροτρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν πως βλέπουν οι άλλοι τους ίδιους, ποια στερεότυπα ενεργοποιούν και πως οι ίδιοι θα μπορούσαν να τα καταπολεμήσουν.

Μοιράζουμε στα παιδιά το σχετικό φύλλο εργασίας. Τους ζητάμε να συμπληρώσουν την πρώτη στήλη με στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά τους, π.χ. χρώμα μαλλιών, ενδιαφέροντα κ.λπ. στη συνέχεια ο κάθε μαθητής ανταλλάσσει το φύλλο εργασίας με κάποιον άλλον μαθητή που συμπληρώνει τη δεύτερη στήλη. Σε αυτή γράφεται ένα στερεότυπο σε σχέση με το χαρακτηριστικό της πρώτης στήλης. Στη συνέχεια οι μαθητές παίρνουν ξανά το δικό τους φύλλο εργασίας και κυκλώνουν το στερεότυπο εάν συμφωνούν ή το διαγράφουν εάν διαφωνούν και γράφουν στη τρίτη

<sup>108</sup> Προσαρμογή από το Unicef, *Learning about child rights and responsibilities. Rights Activities for the classroom*. Διαθέσιμο στο [http://www.unicef.org.nz/store/doc/1\\_RightsActivities.pdf](http://www.unicef.org.nz/store/doc/1_RightsActivities.pdf)

στήλη την πραγματικότητα. Τέλος διαβάζουμε σε όλη την τάξη τι έχει γραφτεί.

### Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;
- Πως αισθάνθηκες όταν είδες τα στερεότυπα των άλλων;
- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα στερεότυπα που έχουμε και την πραγματικότητα;
- Τελικά είναι δύσκολο να αλλάζουμε τα στερεότυπα;

## Φύλλο Εργασίας

### Χαρακτηριστικά - Στερεότυπα - Πραγματικότητα

| <i>Χαρακτηριστικά</i> | <i>Στερεότυπα</i> | <i>Πραγματικότητα</i>                    |
|-----------------------|-------------------|--|
| Ξανθιά                | Όχι πολύ έξυπνη   | Μου αρέσει πολύ το διάβασμα και η μελέτη |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |
|                       |                   |  |

## Βιβλιογραφία

- Allport, G.W. (1966). *The nature of prejudice*. Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Andersen, P. A., Hecht, M. L., Hoobler, G. D., & Smallwood, M. (2002). Nonverbal communication across cultures. In W. B. Gudykunst & B. Moody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 89-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brewer, M.B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis. Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller and M.B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: the psychology of desegregation* (pp. 281-302). Orlando, FL: Academic Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: It's Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Γεωργίου, Ν. & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου, (Επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου, 2006 (σσ. 921-934). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις στο Νηπιαγωγείο – Προτάσεις για την αποδυνάμωσή τους από της σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ./ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Campbell, D.T., (1965), Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, (pp. 283-311). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Coplan, A. & Goldie P. (Eds.) ( 2011). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.
- Deschamps, J. C, & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 141-158). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Derman Sparks, L. (2005). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά Εργαλεία*, Αθήνα: Σχεδία.
- Derman-Sparks, L. & Ramsey, P. (2006). Πλαίσιο Εργασίας για Εκπαίδευση Πολιτισμικά Σχετική, Πολυπολιτισμική και ενάντια στις Προκαταλήψεις. Στο J. Roopnarine & J. Johnson (Επιμ.), *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*, επιμέλεια-εισαγωγή: Ε. Κουτσουβάνου-Κ. Χρυσάφιδης (σσ. 717-764). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕΑΕΚ 2002-

2004. Διαθέσιμο: <http://kleidiakaiantikleidia.gr>

- Dweck, C.S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World From Two Perspectives, *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.
- Ensari, N., & Miller, N. (2005). Prejudice and intergroup attributions: The role of personalization and performance feedback. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 391-410.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goffman, E. (1972). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μτφρ. Δ. Μακρυγιάννη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (1996). *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Hamilton, D. L., & Gifford, R. K. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392-407.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Second Edition, Thousand Oaks CA: Sage.
- Hsu, F. L. K. (1985). The self in cross-cultural perspective. In A. J. Marsella, G. DeVos, & F. L. K. Hsu (Eds.), *Culture and self: Asian and Western perspectives* (pp. 24-55). New York, NY: Tavistock.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11, 365-371.
- Johnston L. (1992) Cognitive Models of Stereotype Change 3. Subtyping and the Perceived Typicality of Disconfirming Group Members. *Journal of Experimental Social Psychology* 28, 360-386.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Κοκκινάκη Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- McGarty C., Yzerbyt, V. and Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as Explanations. The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups* (pp. 1-15). Cambridge University Press.

- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Maniatis P. (2010) Intercultural approach of Children's Literature. Presumptions after implementation of a program in Greek Elementary Schools. *The International Journal of Learning*, 17 (5), 295-309.
- Martin, J. & Nakayama, T. (2007). *Intercultural Communication in Contexts*. McGraw-Hill.
- Ματσαγουράς, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, I ll.: University of Chicago Press.
- Moreno, J. (1953). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές* (63-103). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπάρος, Β. & Μιχαλέλη, Α. (2009). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική πράξη: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 8 ος (σσ. 330-344). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Σ., (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα.
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 86–110.
- [Rosenthal R. & Jacobson L. \(1968\). \*Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development\*, Holt: New York.](#)
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (pp. 145-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roux, J., (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sherif, M. (1966). *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sherif, M. (1988), *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*, Middletown, Connecticut: Westleyan University Press
- Slavin, R. E., (1995). *Cooperative Learning Theory, Research and Practice*. (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, S. C., & Hung, L. (2008). Stereotype threat: effects on education. *Social Psychology of Education*, 11(3), 243-257.
- Sparrow, L. M. (2000). Beyond multicultural man: Complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 173-201.
- Staub, E., (1981). Promoting Positive Behavior in Schools, in *Other Educational*



- Settings, and in the Home. In J. P. Rushton and R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives* (pp. 109-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797–811.
- Stonehouse, A. (1991). *Opening the doors. Child care in a multicultural society*, Watson: Australian Early Childhood Association.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. and Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις εναισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Turner, J.H. (1988). *A Theory of Social Interaction*, Stanford, Cal: Polity Press.
- Χαντζή, Α. (2006). Κοινωνικά στερεότυπα και διομαδικές σχέσεις. Στο Σ. Παπαστάμου, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Η παράδοση*. τ. Β' (σσ. 228-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαντζή, Α., & Hewstone, M. (1999). Γνωστικά μοντέλα αλλαγής στερεοτύπων: ο ρόλος της τυπικότητας των υποδειγμάτων. *Ψυχολογία*, 6 (2), 213-220.
- Χρυσόχου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ηλεκτρονικές Πηγές

- Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>  
Ανασύρθηκε: 13/5/2013.
- Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms.* Available: <http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf> . Retrieved: 17/6/2013.
- Equality Authority and professional Development Service for Teachers (2011) *Spotlight on stereotyping. A Resource for Teachers of Civic, Social, and Political Education*. Available: [www.equality.ie](http://www.equality.ie) . Retrieved: 5/7/2013.
- Life Planning Education: A Youth Development Program.* Available: <http://www.advocatesforyouth.org/publications/555?task=view> . Retrieved: 5/7/2013.
- Unicef, *Learning about child rights and responsibilities. Rights Activities for the classroom*. Available: [http://www.unicef.org.nz/store/doc/1\\_RightsActivities.pdf](http://www.unicef.org.nz/store/doc/1_RightsActivities.pdf) . Retrieved: 7/7/2013.

**Σίμος Παπαδόπουλος**

## **Σκηνική αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και τεχνικών δραματικής έντασης στη Δασκαλομάνα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη<sup>109</sup>**

### **Εισαγωγή**

Στην εργασία προτείνεται η διερεύνηση της *Δασκαλομάνας* του Αλ. Παπαδιαμάντη μέσω βιωματικής και ειδικότερα σκηνικής αξιοποίησης κατάλληλων θεατρικών τεχνικών για ανάδειξη των τεχνικών δραματικής έντασης (dramatic tension) (Morgan & Saxton, 1987), οι οποίες, με τη δημιουργία εμποδίων, ανατροπών και αβεβαιότητας κατά την εργαστηριακή διαδικασία, οδηγούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις ποικίλες καταστάσεις και σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ιστορία και να κινηθούν προς τη συνειδητοποίηση, εξήγηση και αντιμετώπιση των αναφύομενων προβλημάτων (βλ. πίνακας 1, Παπαδόπουλος, 2010).

Στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2007) προσεγγίζουμε το διήγημα στοχεύοντας στην ανίχνευση των κινήτρων των χαρακτήρων, των περιορισμών της δράσης τους, της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με το περιβάλλον, της λειτουργίας των κοινωνικών ρόλων (μαθητής, δάσκαλος, γονέας, κοινωνία, εκπαιδευτικό σύστημα και κριτική του). Η εξοικείωση των μαθητών με τον Σκιαθίτη συγγραφέα, όπως θα αποδειχθεί, μπορεί να επιτευχθεί με τρόπο βιωματικά διαδραστικό και όχι κειμενοκεντρικό, ώστε να καλλιεργηθούν οι νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, μέσα από τη σκηνική αλληλεπίδραση της ομάδας.

---

<sup>109</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”.

## Μορφές Δραματικής Έντασης

|                        |             |                               |
|------------------------|-------------|-------------------------------|
| απόκρυψη               | απαγόρευση  | πρόκληση                      |
| εξαπάτηση              | ματαίωση    | απειλή                        |
| παρεξήγηση             | ανατροπή    | παράκληση                     |
| διπλοπροσωπία          | έκπληξη     | σύγκρουση                     |
| μυστικότητα            | απροσδόκητο | προειδοποίηση                 |
| άγνοια                 | άγνωστο     | αναμονή                       |
| περιορισμός του χώρου  | δίλημμα     | ανάθεση έργου                 |
| περιορισμός του χρόνου | αμφισβήτηση | ανάληψη της ευθύνης του έργου |

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Η δραματική ένταση και η συνακόλουθη θεατρικότητα στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη προκύπτει: α) από τη διαμόρφωση ενός σχεδόν θεατρικού σκηνικού και των χαρακτήρων που κινούνται σ' αυτό, β) από τις κατάλληλες αφηγηματικές τεχνικές, και ιδιαίτερα τις τεχνικές δραματικής έντασης, που χρησιμοποιούνται για ανάδειξη της ζωής των προσώπων και των συγκρούσεών τους.

Επομένως, με αφετηρία αφενός τους εκφραστικούς τρόπους και τις αφηγηματικές τεχνικές του συγγραφέα, όπως αυτές επισημαίνονται από μελετητές της Νεοελληνικής Πεζογραφίας (Πολίτου-Μαρμαρινού, 1997: 144), αφετέρου τις κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, θα επιχειρηθεί να αναδειχτεί μια προσέγγιση αναγνωστικής ανταπόκρισης και μεταφοράς του διηγήματος σε δραματικό-σκηνικό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η επεξεργασία του κειμένου της *Δασκαλομάνας* γίνεται από δύο οπτικές γωνίες, αφενός του αναγνώστη-θεατή και αφετέρου του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, που εμπλέκει τους μαθητές σε θεατροπαιδαγωγική δράση και στοχασμό.

### 1. Η *Δασκαλομάνα* ως κείμενο ανατρεπτικό

Το διήγημα *Δασκαλομάνα* εκδόθηκε το 1894 και έγινε γνωστό στο κοινό μέσω του Ημερολογίου «Νέα Ελλάς». Ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης περιγράφει με παραστατικότητα την καθημερινή σχολική πραγματικότητα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Φέρνει

τον αναγνώστη σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του, τόσο μέσα από τη ματιά του ηθογράφου, που δεν παραλείπει ταυτόχρονα να ψυχογραφεί τους πρωταγωνιστές, όσο και μέσα από τη ματιά του νατουραλιστή πεζογράφου, με την ανάδειξη της επίδρασης του περιβάλλοντος και των περιορισμών που επιβάλλει στους ήρωές του.

Στο κείμενο εμπεριέχονται στοιχεία δραματικής έντασης, που τροφοδοτούνται από τη σύγκρουση της τοπικής κοινωνίας με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τους σκοπούς του και την προσπάθεια της πρώτης και των φορέων της να προσαρμόσει στις δικές της ανάγκες τη λειτουργία του πρώτου. Παρακολουθούμε το συντηρητισμό μιας κλειστής κοινωνίας που οριοθετεί τις ανθρώπινες σχέσεις, αναθέτοντας στα μέλη της ρόλους, που διαμορφώνουν μια ηθική κουλτούρα αντιμέτωπη προς την επίσημη. Έτσι, στο διήγημα, η *Εφορευτική επιτροπή*, που μπορεί να προσομοιωθεί με το σύγχρονο θεσμό της Επιτροπής εκπαιδευτικών θεμάτων και του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, αποφασίζει μεν για την επιβολή ποινής στους μαθητές, αλλά, ταυτόχρονα, προβάλλει το ρόλο του σχολείου ως χώρου φύλαξης των άτακτων παιδιών και ως μέσου αποφόρτισης των γονέων από το βάρος των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στο ανάλογο χωρίο: «*Τὸ σκολειὸ (κατὰ τὴν θεωρίαν τὴν ὁποίαν ἀνέπτυσσε μὲν ἔν τῶν μελῶν τῆς ἐπιτροπῆς, ἡσπάζοντο δὲ οἱ πλεῖστοι τῶν γονέων), τὸ σκολειό, ἃς ὑποθέσουμε, δὲν ἔγινε γιὰ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ γράμματα, δηλαδή. Ἐγινε γιὰ νὰ μαζώνονται οἱ κληῖρες, τὰ παλιόπαιδα, τὰ διαβολόπουλα. Πῶς μπορεῖ, τὸ λοιπόν, ἓνας γονιὸς νὰ τὰ ἔχη μελὰ ἀπὸ τὸ πρῶν ὡς τὸ βράδυ; Καὶ ποῦ ὑσφτάνεται ἓνας φτωχὸς νὰ τὰ θρέψη;*».

Βέβαια, η δραματική ένταση δεν αναγνωρίζεται μόνο μέσα από τον κριτικό ρεαλισμό της *Δασκαλομάνας*, μέσα δηλαδή από τη διάθεση του δημιουργού να ασκήσει έμμεση κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική και στην παιδαγωγική της εποχής του. Η δραματική ένταση ενυπάρχει στον τρόπο γραφής του συγκεκριμένου διηγήματος, καθώς ο Παπαδιαμάντης γνωρίζει την τέχνη να διεγείρει το αναγνωστικό ενδιαφέρον με τη χρήση στοιχείων ανατροπής, ειρωνείας και υπερβολής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο σχολιασμός της τακτικής του δασκάλου να εγκαταλείπει το σχολείο κατά την ώρα εργασίας για να βρεθεί με την αρραβωνιαστικιά του: *Ἦρχετο ἀπὸ τὴν ἀρραβωνιαστικὴν του, ὅπου τρὶς ἢ τετράκις τῆς ἡμέρας, παραιτῶν τὸ Σχολεῖον εἰς τὴν τύχην του, ἀπῆρχετο εἰς ἐπίσκεψιν.* Πρόκειται για σκηνή με έντονο το στοιχείο της ειρωνείας. Ανάλογα ανατρεπτική

είναι η έναρξη του διηγήματος, με την εικόνα ενός μαθητή να προτρέπει τους υπόλοιπους μαθητές σε ανταρσία: *Άκοΰστε ἐμέ νά σᾶς πῶ! Νά μὴν ἀνοίγετε χαρτί!... Νά μὴν ἀκοΰτε τὸ δάσκαλο! Νά μὴ φοβᾶστε τς πατεράδες σας!... Νά δέρνετε τς μαννάδες σας! Οὕτως ἠγόρευε πρὸς θορυβώδη ὄμιλον δεκαετῶν καὶ δωδεκαετῶν παιδίων, ἀναβᾶς ἐπὶ τοῦ τελευταίου θρανίου τοῦ ἁπωτάτου ἀπὸ τῆς δασκαλοκαθέδρας, ὁ Γιαννιὸς ὁ Βρυκολακάκης, εἷς τῶν μεγαλυτέρων μαθητῶν.* Πρόκειται για μια άμεση και ωμή έκφραση αγανάκτησης των νέων της εποχής απέναντι σε ένα κατεστημένο που δυνάστευε την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό τους. Τέλος, στο συγκεκριμένο διήγημα, δραματική ένταση προκαλεί η ψυχοδιανοητική αστάθεια του δασκάλου, του αποκαλούμενου Δασκαλομάνα, και η μεταβλητή συμπεριφορά του, η οποία κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την προσωπική του ζωή και τις αναπάντεχες μεταβολές της.

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και με όσα στη συνέχεια πρόκειται να αναδειχθούν στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης και της αξιοποίησης των στοιχείων δραματικής έντασης, είναι εμφανής ο λόγος για τον οποίο η *Δασκαλομάνα*, ως κείμενο με ανατροπές και ζωντάνια, μπορεί να μεταγραφεί σε λόγο δραματικό. Ο εκπαιδευτικός, ως εμπνευστής, μπορεί να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε ανίχνευση του παρελθόντος και της κατάστασης που περιγράφεται, ώστε να εμβαθύνουν στη ψυχολογία των ηρώων και να αντιληφθούν τις κινητήριες δυνάμεις των πράξεών τους. Όταν μάλιστα υπάρχουν στοιχεία θεατρικότητας, όπως συμβαίνει στη *Δασκαλομάνα*, λόγω των συχνών διαλόγων και της σε μεγάλο βαθμό εστιασμένης εσωτερικά αφήγησης, η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών καθίσταται πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

## **2. Στοιχεία δραματικής έντασης στη *Δασκαλομάνα***

Η υπόθεση της *Δασκαλομάνας* αφορά τη ζωή μιας σχολικής κοινότητας της ελληνικής επαρχίας του 19<sup>ου</sup> αι. με αφήγηση που εστιάζει αφενός στην πλευρά του δασκάλου και αφετέρου στην πλευρά των μαθητών. Ο πρώτος ένας νέος, μεγαλόσωμος άντρας, διακρίνεται ως δάσκαλος από τη μη τήρηση των τύπων του επαγγέλματός του, καθώς περιγράφεται να εισέρχεται καπνίζοντας στην τάξη και στη διάρκεια της μνηστείας του να εγκαταλείπει συχνά το σχολείο-θηριοτροφείο. Παράλληλα όμως προβάλλεται

το ενδιαφέρον του για τη μόρφωση των παιδιών και την καλή σχέση μαζί τους, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις επιβολής αυστηρών ποινών. Ο αρραβώνας του και η λήξη του, λόγω του αιφνίδιου θανάτου της μνηστής του, θα αποτελέσουν καταλυτικό παράγοντα για την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Οι μαθητές, από την άλλη, εξ αρχής παρουσιάζονται ως ταραξίες και κατεργάρηδες έφηβοι, αντιδρούν στο συντηρητισμό της εποχής τους, αντιμετωπίζουν την εγγραματοσύνη ως στοιχείο μάλλον περιττό, καθώς ακόμα διαβάζουν συλλαβιστά, σε αντίθεση με την ευχαρίστηση που αντλούν από την επαφή τους με τη φύση, όπου και απελευθερώνονται από τους περιορισμούς της καταπίεσης του εκπαιδευτικού και γονεϊκού περιβάλλοντος.

Η *Δασκαλομάνα*, σε αντίθεση με τα περισσότερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, που αρχίζουν είτε με περιγραφή είτε με εξωτερική αφήγηση ενός παντογνώστη αφηγητή, είτε με τον εσωτερικό μονόλογο του ήρωα-αφηγητή, ξεκινά με τα λόγια ενός ήρωα του διηγήματος (μαθητή), που απευθύνεται στους συμμαθητές του. Έτσι, εξ αρχής διαμορφώνεται ένα δραματικό-σκηνικό περιβάλλον. Χρησιμοποιεί ως ρηματική έγκλιση την προστακτική (*ακούστε*) και την προτροπική υποτακτική (*μην ανοίγετε*) για να προκαλέσει την προσοχή. Η ένταση του ομιλούντος αποδίδεται με σημεία στίξεως εμφατικά, όπως είναι τα θαυμαστικά και τα αποσιωπητικά.

Αυτό όμως που διεγείρει το ενδιαφέρον δεν είναι τόσο η τυπολογία της μορφής του προλόγου, όσο το περιεχόμενό του: *να μην φοβάστε το δάσκαλο, να μη φοβάστε τους πατεράδες σας, να δέρνετε τις μανάδες σας!* Πρόκειται για τα λόγια ενός μαθητή του 1894, ο οποίος *ηγόρευε προς θορυβώδη όμιλον παιδίων*.

Ο αφηγητής αποποιείται τις συνήθεις εξονυχιστικές περιγραφές του χώρου και περιορίζεται σε μια μόνο εικόνα, αυτή των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν τον μεγαλύτερο σε ηλικία συμμαθητή τους να αγορεύει πάνω στο τελευταίο θρανίο. Ο δεκαπενταετής νέος είχε μόλις μάθει να διαβάζει συλλαβιστά: μία ακόμη αντίφαση, καθώς ο συλλαβισμός είναι αναγνωστική πρακτική ενός μικρού παιδιού. Παρόλη την ευτελή παιδεία του, αυτός ο νέος προκαλεί το θαυμασμό στους συμμαθητές του, *οΐνεις τὸν ἦκουον ἑκπέμποντες μεγάλα ἔπιφωνήματα θαυμασμοῦ*. Η παραπάνω αντίδραση φαίνεται απόλυτα δικαιολογημένη και ταιριάζει στην ψυχολογία των καταπιεσμένων μαθητών, από τη στιγμή που ο Γιάννος ο Βρυκολακάκης παροτρύνει τους μαθητές σε ανταρσία και εξυμνεί τις ανδραγαθίες ενός δεκαοχτάχρονου μαθητή,

του Τζώρτζη του Σγούρα, που έδειρε το δάσκαλο, τον Φλάσκο, *τόν Φλασκο-μπιμπήνο, τόν κιτρινιάρη.*

Από την μία, όσον αφορά στον τρόπο γραφής και στο ύφος του κειμένου, η λεξιπλασία του Παπαδιαμάντη και η χρήση νεολογισμών στην εμπνευσμένη πράγματι επιλογή ονομάτων δημιουργούν την αίσθηση της πρωτοτυπίας και του αστεϊσμού, ειδικά στην αρχή του διηγήματος. Διαφαίνεται η πρόθεση του συγγραφέα μέσα από τα παρατσούκλια (*ο Σγούρας, που είχε ανορθωμένα, σγουρά μαλλιά, ο δάσκαλος ο κιτρινιάρης, που προφανώς είχε χλωμό πρόσωπο*) να προσδώσει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα στην εξωτερική εμφάνιση των ηρώων του. Τα άστατα, αχτένιστα μαλλιά, *τὰ ὅποῖα δὲν ἴδύνατο νὰ διευθετήσῃ τὸ κτένιον*, συνήθως αναγνωρίζονται στυλιστικά σε ήρωες που έρχονται σε αντίθεση με τον καθωσπρεπισμό του κατεστημένου. Εάν τα πρόσωπα της σχολικής τάξης μπορούσαν να αναπαρασταθούν με μια *παγωμένη εικόνα*, θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες να τονίσουν την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων και, μέσω αυτής, να αποδώσουν ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που αποκρυπτογραφεί στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Προς εμπλουτισμό αυτής της τεχνικής με λόγο, θα ήταν εξίσου αποτελεσματικό για την διερεύνηση των κινήτρων δράσης των ηρώων να ειπωθεί μία χαρακτηριστική φράση: για παράδειγμα, ο Γιάννος λέει *προσοχή, ακούστε εμένα!*

Από την άλλη, όσον αφορά στις κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, αυτές επισημαίνονται σε διάφορα σημεία του κειμένου, στα οποία υπάρχει θεατρικότητα όπως π.χ. με την σκηνή όπου ο νεαρός αρχηγός των άτακτων μαθητών προτρέπει τους συμμαθητές του να αντιδράσουν στους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχετικά αδιάφορου για την μόρφωσή τους οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, μέσα στο λιτό σκηνικό της σχολικής τάξης αναγνωρίζεται, με έμμεσο τρόπο, ένα πιο πολύπλοκο πλέγμα συγκρουσιακών σχέσεων: καταπίεση-αντίδραση, περιορισμός-απελευθέρωση, τυφλή υπακοή-ανυπακοή.

Αν και στον πρόλογο δεν υπάρχει δράση, με την έννοια της εξέλιξης των γεγονότων, η αποστροφή προς ένα κοινό και η προτροπή για ανταρσία στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο δημιουργεί θεατρική αμεσότητα. Συνολικά το στιγμιότυπο της θορυβώδους τάξης με τους επαναστάτες μαθητές και τον δεκαπεντάχρονο πάνω στο θρανίο, διαθέτει μία εσωτερική κινητικότητα, καθώς ο αναγνώστης έχει την αίσθηση ότι *ακούει* τις φωνές τους, *βλέπει* τα ανάστατα θρανία και την έδρα. Αυτή η σκηνή ως εικόνα ακινησίας ή κίνησης-δράσης ενέχει στοιχεία δραματικής έντασης και μπορεί

να μεταφερθεί επιτυχώς σε ένα σκηνικό περιβάλλον μέσω της *δραματοποιημένης αφήγησης* με στοιχεία *ημιδομημένου αυτοσχεδιασμού*.

Η απεικόνιση της σχολικής καθημερινότητας εμπλουτίζεται στη συνέχεια με περισσότερα στοιχεία, μέσω της ανάδρομης αφήγησης, μίας προσφιούς αφηγηματικής τεχνικής του Παπαδιαμάντη, καθώς δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τη ζωή των μαθητών, την αυστηρότητα των δασκάλων και τα μέτρα σωφρονισμού. Η παραπάνω αφηγηματική τεχνική θα μπορούσε να εκληφθεί και ως τεχνική δραματικής έντασης, επειδή αποκαλύπτει τα πραγματικά αίτια της αντίδρασης των μαθητών.

Για αυτό το λόγο, τα σχόλια που καταγράφονται και τα στιγμιότυπα που περιγράφονται μπορούν να μεταγραφούν σε δραματικό λόγο μέσα από τις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης (Παπαδόπουλος, 2010: 252-253). Συγκεκριμένα, η ανάδειξη των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας επιτυγχάνεται με τη σταδιακή αναπαράσταση της κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο, με την παρέμβαση των εμπλεκόμενων προς βελτίωση των συνθηκών και με τη διατύπωση των σκέψεων τους, όπως επίσης με τη διακριτική παρέμβαση του εμπνευστή, ο οποίος θέτει ερωτήσεις για να ακουστούν οι ανάλογες απαντήσεις ως *φωναχτές σκέψεις* των μαθητών, αλλά και του δασκάλου.

Χαρακτηριστικό στιγμιότυπο του συντηρητισμού του 19<sup>ου</sup> αι. είναι η σκηνή του δασκάλου, που *απειλήσε νά τόν κλείση εἰς τὸ κάτωθεν τῆς δασκαλοκαθέδρας σωφρονιστήριον, ὅπου ἔβροσκον βλατοῦδες\* καὶ ψαλίδες πολυποδαροῦδες καὶ ὄχι λίγοι ποντικοί*. Στο σημείο αυτό, το ρήμα *απειλώ* επιτείνει την ένταση, και προϊδεάζει τον αναγνώστη για το ρόλο του αυστηρού δασκάλου, αλλά και για την παιδαγωγική του πρακτική. Η απειλή του εγκλωβισμού *εἰς τῆς δασκαλοκαθέδρας το σωφρονιστήριον*, που επιβεβαιώνει τον περιοριστικό, αυστηρά σωφρονιστικό χαρακτήρα του σχολείου, και η αποτροπιαστική περιγραφή των ζουφίων που *έβροσκον*, εδραιώνουν στο μυαλό του αναγνώστη την ιδέα ενός συστήματος αναχρονιστικού, απολυταρχικού, με κυρίαρχη την αυθεντία του δασκάλου, χωρίς κανέναν απολύτως σεβασμό στο πρόσωπο του μαθητή. Οι περιορισμοί ερμηνεύουν την πρόθεση των μελών μιας εγκλωβιστικής κοινωνίας να ξεφύγουν από αυτούς, σύγκρουση με την οποία επιτυγχάνεται κειμενικά η δραματική ένταση.

Η εικόνα ενός αντιπαιδαγωγικού καθεστώτος (η ίδια η αντιφατική λειτουργία των λέξεων επισφραγίζει την αναποτελεσματικότητά του) επιβεβαιώνεται στη



συνέχεια του διηγήματος, όταν γίνεται λόγος για τη βέργα, το κυριότερο όπλο του δασκάλου, ο οποίος *άλλοτε εκτύπα πολύ γερότερα, έσπαζε μάλιστα βέργες εις την ράχιν των παιδίων*. Στις δύο αυτές φράσεις η χρήση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων, ακόμα και των ίδιων των λέξεων, συμβάλλει στη δημιουργία έντονων εικόνων. Αυτά τα στοιχεία της παπαδιαμαντικής γραφής αναγνωρίζονται και στο συγκεκριμένο χωρίο. Για παράδειγμα:

α) η λέξη *όπλο* παραπέμπει σε ‘πεδίο μάχης’, σε μία κατάσταση άμυνας-επίθεσης, επιβολής εξουσίας και περιορισμού, όχι σε μία σχολική τάξη όπου θεωρητικά το *κυριότερο όπλο του* δασκάλου όφειλε να είναι το βιβλίο και η αγάπη του για τα παιδιά. Επομένως, η βέργα μετασχηματίζεται σε *όπλο* επίθεσης του δασκάλου, ο οποίος λειτουργεί από θέση ισχύος.

β) στην περιγραφή του εκπαιδευτικού που χτυπά τα παιδιά *πολύ γερότερα*, είναι εμφανής η επιλογή του Παπαδιαμάντη να χρησιμοποιήσει τον περιφραστικό τύπο του συγκριτικού βαθμού του επιρρήματος *γερά* προς έμφαση, δημιουργώντας -χωρίς καν να την περιγράψει- μια σκληρή εικόνα άσκησης βίας σε παιδιά.

γ) η παιδαγωγική πρακτική της τιμωρίας, όπου ο δάσκαλος δεν περιοριζόταν στην επίπληξη ή σε ένα ελαφρύ άγγιγμα της βέργας προς σωφρονισμό, αλλά *έσπαζε μάλιστα βέργες εις την ράχιν των παιδίων*, προκαλεί αναμφισβήτητα δραματική ένταση. Το ρήμα *σπάω* ενέχει θυμό, οργή, αρνητικά συναισθήματα και το επίρρημα *μάλιστα* επιτείνει τις παραπάνω ερμηνείες, αφήνοντας την αίσθηση ότι ο αφηγητής συμπάσχει με την δεινή κατάσταση των αδύναμων να αντιδράσουν μαθητών, ασκώντας έμμεσα τη δική του κριτική στο πλαίσιο μιας στάσης κριτικού ρεαλισμού<sup>110</sup>.

Σε αυτό το σημείο της διήγησης, ο σύγχρονος αναγνώστης-θεατής, και κατ’ επέκταση ο μαθητής, μπαίνει και αυτός *σε ρόλο*, στο ρόλο του κριτή, και είναι έτοιμος να δικαιολογήσει κάθε αντίδραση των νεαρών και, πιθανόν, να συναινέσει (Γραμματάς, 1997: 469). Οποιαδήποτε όμως και αν είναι η θέση του κοινού, του αναγνωστικού ή του θεατρικού κοινού, το ζητούμενο είναι ότι το κείμενο προκαλεί δραματική ένταση, ποικίλα συναισθήματα και διάθεση για στοχασμό.

Με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, η σκηνή της σκληρής τιμωρίας μπορεί να διερευνηθεί με ποικίλους τρόπους: η ανίχνευση των ενδόμυχων σκέψεων

---

<sup>110</sup> Η προφανής κριτική ρεαλιστική πλευρά του παπαδιαμαντικού έργου του προσδίδει χαρακτήρα, με τον οποίο υπερβαίνει την ηθογραφία ως ελληνική εκδοχή του Ρεαλισμού και φτάνει ως το Νατουραλισμό:., Πολίτου-Μαρμαρινού, Ελ., ό.π., σ. 137.

των μαθητών μέσα από ερωτήσεις ή σχόλια στο *διάδρομο της συνείδησης*, η αναζήτηση των πραγματικών αιτιών μιας τόσο αντιπαιδαγωγικής πρακτικής μέσω της *καρέκλας των αποκαλύψεων* ή του ημερολογίου του δασκάλου, το *περίγραμμα του χαρακτήρα* του δασκάλου, η λειτουργία του *θεάτρου φόρουμ* για την αποκάλυψη της σφαιρικής θέασης των πραγμάτων και για τη δυνατότητα της ομάδας να παρέμβει, μεταβάλλοντας την ανεπιθύμητη κατάσταση. Επίσης, η *ανάληψη ρόλου του αδυνάτου* θα βοηθούσε στην αποφόρτιση του αρνητικού κλίματος και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς ο εμπυχωτής δίνει στους συμμετέχοντες μαθητές τη δυνατότητα, από θέση ισχύος, να αλλάξουν ολοκληρωτικά αυτήν την σκληρή εικόνα και να μεταποιήσουν την αυθεντία του δασκάλου-τιμωρού σε μία ήπια και διαλλακτική παρουσία, ενταγμένη σε ένα σχολικό περιβάλλον απόλυτα υποστηρικτικό.

Η εικόνα των καταπιεσμένων εφήβων διαφαίνεται έντονα στην επιθυμία του Τζώρτζη, ενός εφήβου που, με βάση το σχόλιο του αφηγητή, *από δεκαετίαν είχε φοιτήσει εις το Σχολεῖον καὶ μόλις εἶχε μάθει νὰ συλλαβίζῃ, μόνον ὅτι συνέχεε κάποτε τὸ η μὲ τὸ π καὶ τὸ ζ μὲ τὸ ξ*, να φύγει μακριά. Η «αναπηρία» του αυτή, που σήμερα θα αντιμετωπιζόταν με την πρόοδο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας τελείως διαφορετικά, ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας για να γίνει αποδεκτός από το σύστημα, που την εποχή εκείνη απέκλειε τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τα έκρινε ως ανεπιτήδευτα μαθήσεως. Γι αυτό το λόγο, *ο νέος ἤσθάνετο νῦν ἀκατάσχετον πόθον νὰ διαρρήξῃ τ' ἀφόρητα ἐκεῖνα δεσμὰ καὶ νὰ ἐμβαρκάρῃ μὲ τὸ καράβι τοῦ ὕθιου του*. Η ψυχολογία του εφήβου και τα βαθύτερα αίτια της τάσης του για φυγή καταδεικνύονται μέσα από τη δυναμική των κατάλληλα επιλεγμένων λέξεων. Ειδικά η λέξη *δεσμὰ*, και μάλιστα *αφόρητα δεσμὰ*, επιτείνουν τη δραματική ένταση, καθώς ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το διακαή πόθο ενός νέου ανθρώπου να ξεφύγει από προκαταλήψεις, στερεοτυπικές συμπεριφορές και απόλυτα ελεγχόμενες 'επιλογές'. *Το καράβι του θείου* φαντάζει ως η σωτήρια λέμβος, η ανοιχτή θάλασσα απελευθερώνει από τους περιορισμούς της στεριάς μιας κλειστής κοινωνίας, και ο νέος επιθυμεί *ἀκατάσχετα* όχι απλά να σπάσει τα δεσμὰ, αλλά να τα *διαρρήξῃ*.

Σε μία απόπειρα μεταγραφής της επιθυμίας του Τζώρτζη σε σκηνικό περιβάλλον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η στοχαστική διερεύνηση των ενδόμυχων σκέψεων του νέου με τις ανάλογες τεχνικές: την *καρέκλα των αποκαλύψεων*, το *προσωπικό ημερολόγιο*, την *ανίχνευση της σκέψης* και της *κοινωνικής κατάστασης*, τη

*συμβολική αναπαράσταση* της ζωής του Τζώρτζη μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, αλλά και την φανταστική μελλοντική ζωή του στο καράβι. Ειδικά το ημερολόγιο θα μπορούσε να γράφεται σε σκηνικό καμπίνας καραβιού, όπου ο νεαρός ναυτικός πληροφορεί για την παρελθούσα ζωή του ως μαθητή, μέσα από την αφηγηματική τεχνική της ανάδρομης αφήγησης. Επίσης, η *παγωμένη εικόνα* στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον μπορεί να καταδείξει τις λεπτές αποχρώσεις των συναισθημάτων μέσα από τη σταδιακή αλλαγή της ζωής τους λόγω νέων συνθηκών. Σε μία απόπειρα μάλιστα συνδυαστικής προσέγγισης των ενδόμυχων σκέψεων και βουλήσεων όλων των νεαρών της σχολικής τάξης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά η *γραφή σε ρόλο* ή ένας *πίνακας επιθυμιών*. Στην πρώτη περίπτωση, οι έφηβοι διαβάζουν φωναχτά μία επιστολή, την οποία γράφουν μετά από χρόνια στους συμμαθητές τους και αναδιηγούνται τις σχολικές τους εμπειρίες, περιγράφοντας όμως και την παρούσα κατάστασή τους, αποκαλύπτοντας εάν εκπληρώθηκαν ή ματαιώθηκαν οι προσδοκίες τους. Μία τέτοιου είδους θεατρική τεχνική, που ανιχνεύει τα εμπόδια, την ακύρωση ή την επιβεβαίωση, την αναμενόμενη ή την απρόβλεπτη έκβαση των γεγονότων, αναδεικνύει την υπάρχουσα δραματική ένταση. Στη δεύτερη περίπτωση, της τεχνικής με τον πίνακα σκέψεων, ενός ξύλινου παραδοσιακού πίνακα, τοποθετημένου ως βασικού σκηνικού αντικειμένου στο κέντρο του χώρου, οι συμμετέχοντες καλούνται να περιγράψουν γραπτά και μονολεκτικά τι θα επιθυμούσαν να αλλάξει στη σχολική τάξη της *Δασκαλομάνας*. Ουσιαστικά, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές του 21<sup>ου</sup> αι., εντός ή εκτός ρόλου, να εκφράσουν όλα όσα οι πρωταγωνιστές του διηγήματος του 19<sup>ου</sup> αι. θα ήθελαν, αλλά δεν διανοούνταν να πουν. Έντεχνα, ο εμπυχωτής, αξιοποιώντας τη συμβολική αναπαράσταση και συγκεκριμένα την τεχνική της *αναλογίας*, καλείται να προκαλέσει μια συζήτηση, αντιπαραβάλλοντας τον 19<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup> αι., και να φέρει στην επιφάνεια τις επιθυμίες, αλλά και τις ενστάσεις των σημερινών μαθητών. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα *παιχνίδια ρόλων*, με τον εμπυχωτή στο ρόλο του αφηγητή να παρακινεί τους συμμετέχοντες σε ανάληψη ρόλου και να παροτρύνει σε μία διαφορετική εξέλιξη των πραγμάτων, όπου οι εμπλεκόμενοι θα αποφασίσουν την κατάληξη της ιστορίας και θα αποφορτίσουν τη σκηνή των αγανακτισμένων μαθητών.

Βέβαια, ο ίδιος ο Παπαδιαμάντης είναι φανερό ότι προσπαθεί να απαλλάξει το κείμενό του από τη βαριά ατμόσφαιρα ενός αυστηρού σωφρονιστηρίου και να την εμπλουτίσει με κωμικά στοιχεία, όπως είναι η εικόνα των άτακτων μαθητών που

δέρνουν τον δάσκαλο, η σκηνή του *θηριοτροφείου*, όπως αποκαλεί το σχολείο, ειδικού διὰ θῶας τῆς ἐρήμου καὶ δι' ἄλλα ἀνήσυχα ἀγρίμια, όπου *τὰ παιδιά ἐχόρευαν, ἐπήδων, ἐσκίρτων, ἐφώναζαν, διεπληκτίζοντο, ἐγέλων, ἔκλαιον*, ἢ την εικόνα όπου, *ἀρπάσαντες πολλὰς βέργες, τὰς ὁποίας ἐμοίρασαν εἰς τοὺς συμμαθητάς των...* ἤρχισε μάχη, καὶ ἄλλοι μαθηταὶ ἀπέσπασαν τοὺς δείκτας\* ἀπὸ τοῦ τοίχου, ἄλλοι κατεβίβασαν τοὺς τηλεγράφους ἀπὸ τῆς καθέτου σανίδος τῶν θρανίων, καὶ κυνηγούμενοι ἔτυπτον ἀλλήλους. Επίσης, εξίσου κωμική είναι η σκηνή όπου ο πρωτόσχολος, ο *μετὰ του δασκάλου*, προειδοποιεῖ για την ἀφιξη του τελευταίου και δίνει το σήμα στους συμμαθητές του ὅτι πρέπει να συμπεριφερθῶν ὅπως αρμόζει στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ἀντίθετα, ο δάσκαλος, το πρότυπο της κόσμιας συμπεριφοράς, εισέρχεται στην αἴθουσα με το τσιγάρο στο στόμα.

Αυτή η σκηνή, ὡς *παγωμένη εικόνα*, ἀναπαριστώντας τον πρωτόσχολο να προειδοποιεῖ, τα παιδιά να νιώθουν την ἀπειλή του δασκάλου και ἐκεῖνος, προς ἐκπληξη ὅλων, να εισέρχεται στην τάξη καπνίζοντας, ματαιώνοντας την ἀναμενόμενη εικόνα της κόσμιας παρουσίας του σωφρονιστῆ διδασκάλου και των κανόνων του καθωσπρεπισμοῦ, ἔχει ἰδιαίτερο δραματικό ενδιαφέρον.

Συγχρόνως, ο συγγραφέας, δεν ἀποσιωπά την ἄλλη πλευρά των πραγμάτων, την πιο ρεαλιστική, όπου οι μαθητές ἦταν ἀπόλυτα καταπιεσμένοι και υφίσταντο ποινές. Ἀν και ο δάσκαλος στον παρόντα χρόνο της διήγησης εἶναι περισσότερο ἐπιεικῆς προς τους ἐφήβους, ο ἀναγνώστης-θεατῆς δεν παύει να διατηρεῖ στη μνήμη του την εικόνα της βέργας, που σπᾶει ἐπάνω στη ράχη των ἀνήλικων παιδιῶν, και να ἀνακαλεῖ τη φυσιογνωμία ενός εκπαιδευτικοῦ χωρίς συμπόνια για τα παιδιά. Ἀκόμα και η φράση *δὲν τοῦ ἤρεσκε πλέον νὰ κτυπᾷ*, ἔχει ἀρνητική φόρτιση, καθὼς το ρῆμα *ἤρεσκε* υποδηλώνει το ἦθος ενός εκπαιδευτικοῦ που χρησιμοποιούσε βία ἐκ πεποιθήσεως, και ὄχι ἐπειδὴ το σύστημα το ἐπέβαλε, και ἀρέσκονταν στο να χτυπᾶ ἀδύναμα πλάσματα, κάνοντας κατάχρηση της ἐξουσίας του. Ἐπομένως, ο ἀναγνώστης διατηρεῖ τις ἐπιφυλάξεις του για τις εὐλικρινεῖς προθέσεις, τις ἐκούσιες ἐπιλογές, ἀλλὰ και για την πραγματική μεταστροφή της συμπεριφοράς του δασκάλου, στοιχείο που συντηρεῖ τη δραματικότητα. Αυτή η ἐπιλογή του Παπαδιαμάντη να λειτουργεῖ μέσα ἀπὸ ἀντιθετικά ζεύγη (αυστηρότητα- χαλαρότητα) προκαλεῖ ἀνατροπές στην ἀναμενόμενη ἐξέλιξη και δημιουργεῖ ἐνταση.

Προς ἐπιβεβαίωση των αυτοἀναιρέσεων της προβλεπόμενης δράσης, παραπέμπουμε χαρακτηριστικά στη σκηνή της ἐξέτασης των μαθητῶν, όπου ο τρόπος

εξέλιξης του μύθου και της σχέσης δασκάλου-μαθητών είναι σχετικά παράδοξος, λόγω της αιφνίδιας αλλαγής του εκπαιδευτικού προς μία πιο χαλαρή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, από τη μία ο δάσκαλος αποκαλεί *αμελή, κακοήθη, άτακτον* τον μαθητή που τόλμησε να ξεχάσει την Ιστορία του, ενώ από την άλλη, την εύλογη απορία ενός άλλου μαθητή *γιατί ενώ τὸ χαρτί μας μέσα λέει ὅτι ἡ Ἐπτάνησος ἀποτελεῖται ἀπὸ ἑπτὰ νήσους, ὕστερα βγαίνουν δέκα στὸ μέτρημα*, δεν την εκλαμβάνει ως αυθάδεια. Δεν εκνευρίζεται ούτε με τον νέο ούτε με τους συμμαθητές του, οι οποίοι *ἔγελον ἐν χορῶ διὰ τὴν πολυπραγμοσύνην του*, αντίθετα μάλιστα *διὰ τὴν «μὴν τοὺς χαλάσῃ τὴν καρδιά»*, *ἔπειδὴ ἔγελον, ὁ διδάσκαλος ἔσπευσε ν' ἀπαντήσῃ: - Αὐτὰ θὰ τὰ μάθετε ὅταν...* Αστεϊστικό χαρακτήρα προσδίδει όμως η αποκάλυψη του ψυχολογικού κινήτρου της μεγαλοθυμίας του δασκάλου, που στην ίδια σκηνή επιβραβεύει τους μαθητές του: *Πολύ ώραῖα! εἶπεν ὁ διδάσκαλος: Πολύ καλά, μπράβο! εἶπεν ὁ διδάσκαλος, ὅστις τὴν στιγμήν ἐκείνην ἀκριβῶς εἶχε τὸν νοῦν του ἐκ τὴν ἄρραβωνιαστικὴν του.*

Σε μία απόπειρα δραματοποίησης αυτών των σκηνών, όπως και σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης των εμπλεκόμενων, ο εμπνευστής μπορεί να αποδώσει το κλίμα της τάξης και τις σχέσεις δασκάλου-παιδιών μέσω *ερωτοαποκρίσεων εντός και εκτός ρόλου* ή μέσα από την τεχνική της *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης*. Επίσης, το *παιχνίδι ρόλου* αφορά στη διευθέτηση κοινωνικών θεμάτων (Παπαδόπουλος, 2010:276), όπως είναι η σχολική ζωή, καθώς και η *δραματοποιημένη αφήγηση* ή η *καρέκλα των αποκαλύψεων*, όπου οι συμμετέχοντες, παραταγμένοι ο ένας δίπλα στον άλλον ή με τα σώματά τους τοποθετημένα στο χώρο σε σχήμα πυραμίδας, θα περιγράψουν τι θα ήθελαν να αλλάξουν μέσα στην τάξη, τόσο με αφορμή τη μυθοπλασία του διηγήματος, όσο και με βάση τη δική τους πραγματικότητα. Η δυνατότητα των εμπλεκόμενων, καλλιεργώντας τη φαντασία τους, να δώσουν μορφή σε γεγονότα, για τα οποία όμως δεν διαθέτουν προσωπική, βιωματική εμπειρία, και να μετατρέψουν τον αφηγηματικό λόγο σε εικόνα, ενδυναμώνει την ευελιξία τους να *σκηνοθετούν* τον εαυτό τους και να *σκηνογραφούν* το χώρο δράσης τους (Μουδατσάκης, 2005).

Από μία συνολική θεώρηση των πρώτων σκηνών, που περιγράφουν τη σχολική καθημερινότητα, προκύπτει ότι οι κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης λειτουργούν μέσα από δίπολα, καθώς, όταν περιγράφεται μία εικόνα με αρνητικό πρόσημο, για παράδειγμα η σκληρή τιμωρία, αυτόματα ακολουθεί μία σκηνή με

θετικό πρόσημο, όπως τα τολμηρά παιδιά που βρίσκουν τη λύση. Με τον ίδιο τρόπο, ο συγγραφέας αποφορτίζει συναισθηματικά την σκληρή εικόνα του οργάνου επιβολής της ποινής, δηλαδή τη βέργα, με στοιχεία χιούμορ, δηλώνοντας ότι οι *τολμηροί* μαθητές *εξουδετέρωναν*, ένα εξίσου δυναμικό ρήμα, το *όπλο* του δασκάλου: *ἀλλὰ καὶ ταύτην τὴν ἐξουδετέρωσεν ὁ Γιωργᾶς ὁ Χατζηδημήτρης, ὁ Στρατιῆς ὁ Καραθύμιος καὶ ἄλλοι τολμηροὶ παῖδες*. Προς την ίδια κατεύθυνση, λειτουργεί η πληροφορία ότι ο δάσκαλος-τιμωρός *ἀφότου ἠρραβωνίσθη, δὲν τοῦ ἤρρεσκε πλέον νὰ κτυπᾷ*, ενώ *Ἄλλοτε ἔκτυπα πολὺ γερότερα, ἔσπαζε μάλιστα βέργες εἰς τὴν ράχιν τῶν παιδίων*. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο Παπαδιαμάντης εσκεμμένα επαναλαμβάνει σε όλο κείμενο ότι ο αρραβώνας είχε επιφέρει όλες τις θετικές αλλαγές στο χαρακτήρα του δασκάλου, προοικονομώντας ουσιαστικά την θλίψη, στην οποία εκείνος θα περιέλθει όταν θα χάσει τη μνηστή του, θα *ἀπογοητευθῆ διπλῆν ἀπογοήτευσιν, τὴν ἐκ τοῦ θαλάμου καὶ τὴν ἐκ τοῦ θανάτου* και θα ἀρχίσει «*νὰ τὲς βρέχη*» πάλιν γερά, καθὼς ἄλλοτε. Αυτό το παιχνίδι του *πριν* και του *μετά*, του θετικού και του αρνητικού, της εκούσιας επιλογής και της κοινωνικά προκαθορισμένης δράσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε δραματικό περιβάλλον, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού με χρήση *μάσκας*, όπου οι συμμετέχοντες διερευνούν τα ανθρώπινα προσώπια και τα κίνητρα δράσης, σε μία προσπάθεια *επίγνωσης της ψυχοκοινωνικής κατάστασης, ψυχοπαθολογίας και κοινωνικής θέσης του ανθρώπινου τύπου, καθὼς αὐτὴ ἐπηρεάζει τις ἐπιλογές του* (Παπαδόπουλος, 2010:282): ο αυστηρός δάσκαλος, ο διαλλακτικός, ο τιμωρός, ο συμπνετικός.

Η ηθογράφηση βέβαια του δασκάλου είναι εύλογο να μην περιορίζεται στις σκηνές του σχολείου. Πέραν από την εξωτερική του εμφάνιση, *μεγαλόσωμος μὲ ἠρακλείους ὤμους καὶ βραχίονας*, την απόλαυση του καπνίσματος και το βαθύτατο ἔρωτά του για την αρραβωνιαστικιά του, δεν δίνονται περαιτέρω λεπτομέρειες για την καθημερινότητα αυτού του ανθρώπου εκτός των τειχών του σχολείου. Αντίθετα, ο Παπαδιαμάντης επιλέγει σε ξεχωριστό κεφάλαιο να περιγράψει τις συνήθειές του, αρχίζοντας μάλιστα την αφήγηση με τη λέξη *περιορισμός*: *Ὅτι καθίστα τὸν διδάσκαλον δυστυχῆ, ἦτο ὁ περιορισμὸς τὸν ὁποῖον εἶχεν ἐπιβάλει εἰς τὸν ἑαυτὸν του, ἀφότου ἠρραβωνίσθη, νὰ φορῆ κατὰ τὸ θέρος τὸ σακκάκι του*.

Η έννοια του περιορισμού, ακόμα και εάν πρόκειται για κάτι τόσο απλό, όπως είναι ένα ζεστό ρούχο, επανέρχεται στο κείμενο. Ταυτόχρονα, όμως, προς επιβεβαίωση της διπολικής σχέσης των πραγμάτων στη *Δασκαλομάνα*, ακολουθεί η

απελευθέρωση από τον εγκλωβισμό ενός σακακιού, καθώς ο δάσκαλος *ἔμεινε πάντοτε «μέ τᾶ μανίκια»*, αλλά και ο απεγκλωβισμός του από τους περιοριστικούς κανόνες χρήσης του τσιγάρου: *Ὄχι μόνον οἴκοι, ἔνθα ἑκάπνιζε τὸ μακρόν του τσιμπούκι, ἀλλὰ καί εἰς τὴν ὁδόν, ὅπου ἐνεφανίζετο μέ τὸ τσιγάρον εἰς τὸ στόμα, καί εἰς τὸ καφενεῖον*. Επίσης, ο δάσκαλος *ἔπινε καί δύο ρώμια καί ἕξα μετέβαινεν εἰς τὸ σχολεῖον*. Το συγκεκριμένο δε κεφάλαιο, όπου περιγράφονται οι συνήθειες του δασκάλου εκτός σχολείου, κλείνει με την αφηγηματική τεχνική του κυκλικού σχήματος, καταγράφοντας τον εξαρχής προαναφερόμενο περιορισμό του ενδύματος: *Ὁ δήμαρχος μόλις τὸν εἶχε πείσει, μετὰ πολλᾶς νουθεσίας καί ἐπιπλήξεις, νά φορέσῃ τὸ σακκάκι του· τὸ ἐφόρεσεν ἀλλ' ἀφοῦ πρῶτον ἀπέβαλε τὸ γελέκον*.

Όλες οι παραπάνω εικόνες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, γιατί φέρουν στοιχεία από το μικρόκοσμο του δασκάλου, ο οποίος με τη σειρά του, όπως οι μαθητές του, βιώνει τους δικούς του περιορισμούς: μετά τον αρραβώνα του, είναι υποχρεωμένος να φορά το σακάκι του, ακόμη και όταν έχει καύσωνα. Εάν η συγκεκριμένη σκηνή μπορούσε να μεταφερθεί σε ένα δραματικό-σκηνικό περιβάλλον ως μια *παγωμένη εικόνα*, και να φωτιστεί με τον κατάλληλο τρόπο, το πιθανότερο θα ήταν ότι το ρούχο θα είχε 'πρωταγωνιστικό' ρόλο και δεν θα ήταν ένα απλό σκηνικό αντικείμενο. Ένας *αυτοσχεδιασμός* με τη σκηνή του καφενείου και τους θαμώνες θα ήταν εξίσου ενδιαφέρων, όπως επίσης και η εικονιστική απεικόνιση αυτής της σκηνής με μία ζωγραφιά. Επίσης, σε ένα θέατρο φόρουμ θα ήταν ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες να αποκαλύψουν στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου, να τα ανιχνεύσουν και να τα κατανοήσουν, εξετάζοντάς τα μέσα από το πρίσμα αυτών των περιορισμών.

Η εικόνα του επεικούς δασκάλου, που μετά τον αρραβώνα ανέχεται τις αταξίες, αποδίδεται στην αρχή του κεφαλαίου, στο οποίο περιγράφονται οι μέρες ψυχαγωγίας των μαθητών στη φύση. Για άλλη μία φορά, όμως, ο Παπαδιαμάντης ανατρέπει το προσδοκώμενο: ενώ οι μαθητές *μετὰ τὸν ἄρραβῶνα τοῦ διδασκάλου, εὔρον μὲν πλείονα ἄνεσιν καί ἀκολασίαν ἐν τῷ σχολείῳ*, και ενώ θα ήταν εύλογο ο ευτυχής, ερωτευμένος δάσκαλος να επιδιώκει να τους συνοδεύει στις εκδρομές, ο αντιθετικός σύνδεσμος *ἀλλὰ* επί του κειμένου δίνει μία μη αναμενόμενη πληροφορία, καθώς οι μαθητές *ὑπέφεραν στερηθέντες ἄλλων προσφιλῶν ψυχαγωγιῶν*.

Ο συγγραφέας, για να τονίσει την απογοήτευση των μαθητών από τη στέρηση των εκδρομών στη φύση, με τη χρήση της τεχνικής της ανάδρομης αφήγησης, επιδιώκει να μεταφέρει στο παρόν του αναγνώστη τις χαρούμενες εικόνες από το

παρελθόν των μαθητικών προσφιλῶν ψυχαγωγιῶν, όπου ο γλυκὺς ψίθυρος της ανακοίνωσης της εκδρομῆς στη θάλασσα *Ἄντικαθίστα πᾶσαν Ἀνάγνωσιν καὶ πάντα Ἐπίπονον συλλαβισμόν*. Η θετική ψυχολογία των ηρώων διαφαίνεται μέσα από την ευχαρίστηση, την ηρεμία και την ψυχαγωγία που τους προσφέρει το φυσικό, και όχι το σχολικό, περιβάλλον. Ο συγγραφέας χειρίζεται έντεχνα αυτή τη σχέση ανθρώπου-φύσης, ένα μοτίβο γνώριμο στα έργα του, χωρίς όμως η αφήγηση να είναι ιδιαίτερα λυρική ή το ύφος πυκνό. Το κείμενο ρέει σαν μία κινηματογραφική ταινία, όπου ο φακός του κινηματογραφιστή εστιάζει στα *λευκά πλατέα μανίκια*, που είναι ένα χαρακτηριστικό των ενδυματολογικῶν επιλογῶν του δασκάλου (δεδομένου ότι ο δάσκαλος *ἔμεινε πάντοτε «μὲ τὰ μανίκια»*), ενώ παράλληλα αυτό το στοιχείο υποδηλώνει τη χαλάρωση, που εκείνος νιώθει από τον περιορισμὸ του αφόρητου σακακιού, δηλαδή ουσιαστικά από τους περιορισμούς ενός κοινωνικά προσδιορισμένου ρόλου, του ρόλου του σοβαρῶς ενδεδυμένου δασκάλου. Με την ίδια ακριβῶς λογική, τα παιδιά, ὡς και ο ξυπόλυτος άντρας (*Ὁ διδάσκαλος ἔζηπλοῦτο*), απελευθερώνονταν από το ένδυμα του μαθητῆ (*οἱ μικροὶ παῖδες ἔγυμνοῦντο καὶ ἔπέβαινον εἰς τὸ κῦμα*) και ενδύονταν το φυσικό τους ρόλο, δηλαδή αυτόν του εφήβου που θέλει να γευτεῖ τη ζωῆ. Ὅλες αυτές οι σκηνές, επειδὴ ακριβῶς ενέχουν δράσεις και η αίσθηση της ρέουσας ενέργειας ενισχύεται από τη χρήση πολλῶν ρημάτων (*κολυμβῶσιν, ἔπέβαινον, ἔπροχώρουν, ἔφθανον*), θα μπορούσαν να μεταφερθοῦν αβίαστα σε σκηνικό περιβάλλον. Πέραν της δραματοποιημένης αφήγησης ἢ της *φωναχτῆς ἀνάγνωστος σε ρόλο*, αποτελεσματική θα ἦταν και η τεχνική της *παντομίμας*, για την άσκηση της *παρατηρητικότητας και της προσοχής των μαθητῶν στις αναγραφόμενες λεπτομέρειες του αφηγηματικῶ κειμένου* (Παπαδόπουλος, 2010:288), ὡς είναι για παράδειγμα τα λευκά μανίκια, το τσιγάρο, τα γυμνά πόδια στην άμμο.

Στο σημείο αυτό, θα ἦταν χρήσιμο να διευκρινιστεῖ μία ἀκόμη ανατροπή: κατά την περιγραφή των εκδρομῶν στα περιβόλια και στη θάλασσα, η βέργα, το ἄλλοτε *κυριότερον ὄπλον του διδασκάλου*, είναι *κρεμαμένην ὀπισθεν τοῦ σκέλους*, ουσιαστικά δηλαδή χάνει την *ἐμπροσθεν* θέση που ἔχει κατά τη διδακτική πρακτική. Με αυτό τον ἔμμεσο τρόπο υποδηλώνεται ὅτι η επαφή με τη φύση και η απομάκρυνση από τον ασφυκτικό κλοιό της τάξης μεταποιεῖ κάθε συμβατικό ρόλο, καθὼς ο εκπαιδευτικὸς αποποιεῖται το μανδύα της ακραίας αυστηρότητας και της επιβολῆς ποινῶν, και μεταβαίνει σε ἓνα νέο ρόλο, αυτόν του ἀνθρώπου που συμμετέχει στην παιδαγωγική



διαδικασία με φρόνηση και διακριτική εποπτεία, έχοντας το φυσικό περιβάλλον ως σύμμαχο σε αυτό το ευάρεστο έργο.

Αυτή η εικόνα του ήρεμου ψυχολογικά δασκάλου είναι μία ευχάριστη εξέλιξη του μύθου, αν και συνεχώς διαπιστώνεται η ψυχοδιανοητική του αστάθεια, η οποία επιτείνει τη δραματική ένταση: από τη μία επιθυμεί *ν᾿* «*μὴν χαλάσῃ τὴν καρδιά*» των μαθητών του, όπως ο συγγραφέας αναφέρει στην σκηνή της εξέτασης, από την άλλη η παρούσα χαλαρότητά του αντιδιαστέλλεται με το ότι στο παρελθόν *ἔσπαζε βέργες εἰς τὴν ράχιν τῶν παιδίων*. Οι μεταπτώσεις στη συμπεριφορά του δασκάλου είναι κατανοητές, αλλά όχι απόλυτα δικαιολογημένες, παρόλο που ο Παπαδιαμάντης συνηθίζει να ανιχνεύει τα κίνητρα της δράσης και των επιλογών των ηρώων του, όπως συμβαίνει με άλλα βαθιά ψυχογραφημένα διηγήματά του σαν τη *Φόνισσα*. Αυτό που είναι φανερό, όμως, στη *Δασκαλομάνα*, είναι το εξής: ότι έντεχνα, ο γράφων θέτει τη βασική προϋπόθεση που συντηρεί ή καταστρέφει την αρμονική μορφή της σχολικής ζωής: αυτή είναι ο αρραβώνας του δασκάλου. Αυτή η παράμετρος της προσωπικής ζωής του νεαρού άντρα, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, επανέρχεται αρκετές φορές στο σύνολο του κειμένου, χάριν θεατρικής οικονομίας, αφού στο τέλος θα αποδειχθεί ότι είναι το καταλυτικό στοιχείο της ευζωίας όλων, τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών του. Επομένως, παρόλο που οι σκηνές της εκδρομής στα περιβόλια και στη θάλασσα δε φέρουν τη συναισθηματική φόρτιση των σκηνών του σχολείου, κατά τις οποίες ο αναγνώστης ήταν προϊδεασμένος να βιώσει τις επιπτώσεις κάθε παρατυπίας των μαθητών, οι εικόνες στη φύση διατηρούν τη δική τους δραματική ένταση, με την έννοια ότι ενδόμυχα ο αναγνώστης βρίσκεται στην αναμονή μιας ακόμη ανατροπής: τίθενται ερωτήματα από την πλευρά του σχετικά με την πιθανότητα αλλαγής αυτής της ιδεατής σχέσης δασκάλου-μαθητών, δεδομένου ότι ο έρωτας του δασκάλου για τη μνηστή του κινεί τα νήματα αυτής της κατάστασης και αυτή η κατάσταση μπορεί ανά πάσα στιγμή να μεταβληθεί.

Πράγματι, στην ακριβώς επόμενη παράγραφο, η εναρκτήρια λέξη *Φεῦ!*, έρχεται να αποδυναμώσει τη γοητεία της καταλυτικής φράσης της προηγούμενης παραγράφου, *τοῦ τόσο μαλακοῦ καὶ ζυπνητοῦ ὄνειρου των*. Η κατάσταση του *ονείρου*, και μάλιστα στο κύμα, κατά την προσφιλή εικόνα του Σκιαθίτη συγγραφέα, καθώς περιγράφει τους μαθητές στην ακρογιαλιά *δυσφοροῦντες ἐπὶ τῆ ἄποτόμῳ διακοπῆ τοῦ τόσο μαλακοῦ καὶ ζυπνητοῦ ὄνειρου των*, έρχεται αντιμέτωπη με τη

σκληρή πραγματικότητα που ανατρέπει τη ζωή του δασκάλου: *νά ἀπογοητευθῆ διπλῆν ἀπογοήτευσιν, τὴν ἕκ τοῦ θανάτου καὶ τὴν ἕκ τοῦ θανάτου.*

Οι παραπάνω εκφραστικοί τρόποι, σε συνδυασμό με την ένταση που προκαλεί για άλλη μία φορά η ανατροπή των δεδομένων, αναμφισβήτητα επιφέρουν δραματικότητα. Μπορούν να μεταγραφούν σκηνικά με ποικίλες τεχνικές, όπως η *καρέκλα των αποκαλύψεων* ή ο *εσωτερικός μονόλογος*, προς εξωτερίκευση των συναισθημάτων απογοήτευσης του δασκάλου και της ματαίωσης των προσδοκιών του για έναν μακραίωνο και ευτυχή έγγαμο βίο. Επίσης, επειδή ο θάνατος της νεαρής ήταν αιφνίδιος (*αὕτη ἀρρωστήσασα αἰφνιδίως ἀπέθανε*) και μια αναπάντεχη αλλαγή ενισχύει τη δραματική ένταση, θα ήταν ενδιαφέρουσα η χρήση της **παγωμένης εικόνας** του δασκάλου, όταν του ανακοινώνεται ξαφνικά η απώλεια της αγαπημένης του, καθώς με αυτήν την τεχνική αποδίδονται επιτυχώς τα έντονα συναισθήματα και οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα διερεύνησης και κριτικού αναστοχασμού.

Οι σκηνές της επιστροφής του δασκάλου στο σχολείο μετά το θάνατο της μνηστής του συντηρούν τη συναισθηματική φόρτιση, από τη στιγμή μάλιστα που ο *δυστυχής* άντρας αναζητούσε παρηγοριά στην ενασχόλησή του με το σχολείο: *Ἐξίτηι εἰς τὸ ἔργον του βάλσαμον κατὰ τῆς διπλῆς πληγῆς, τῆς ἕκ τοῦ στεφανώματος καὶ ἕκ τῆς χηρείας.* Η χηρεία, που συνήθως στο Παπαδιαμαντικό έργο συνοδεύει τη γυναίκα ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής της και ως αναπόφευκτη σχεδόν κατάληξή της, αποτελεί το λόγο της βαθιάς δυστυχίας ενός νέου άντρα. Ο θάνατος, ένα εξίσου επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη, επανέρχεται ως αίτιο μιας αναπότρεπτης μεταβολής της μοίρας και της μετάβασης από το στεφάνωμα στη χηρεία, από το γάμο και την εν δυνάμει δημιουργία μιας νέας ζωής μέσω της τεκνοποίησης στη διακοπή της ζωής λόγω του θανάτου της νεαρής νύφης.

Στο τελετουργικό θέατρο (ritual theater) υπάρχουν διάφορες τελετές μετάβασης από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως από την ήβη στην έγγαμη ζωή ή από τον επίγειο θάνατο στη μετά θάνατον ζωή. Αν ληφθεί υπόψη αυτό το στοιχείο, η παρούσα φράση *ἕκ τοῦ στεφανώματος καὶ ἕκ τῆς χηρείας* ενέχει στοιχεία δραματικής έντασης και θεατρικότητας, τα οποία μπορούν να επιτονιστούν ακόμη περισσότερο κατά τη διερευνητική δραματοποίηση. Έτσι, για παράδειγμα, η αναπαράσταση μιας κηδείας ως τελετής *μπορεί να φωτίσει πράξεις και να υπενθυμίσει την τραγικότητα του ανθρώπου* (O'Neill, 1995: 147). Με την ίδια λογική μπορεί να λειτουργήσει ένα σύντομο δρώμενο με στιγμιότυπα από τη ζωή του βασικού ήρωα, του δασκάλου, πριν

και μετά από αυτό το μεταιχμιακό γεγονός. Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, στο πλαίσιο μιας συμβολικής αναπαράστασης, η τεχνική *χρήσης πινακίδων* σε ένα στυλιζαρισμένο περιβάλλον προς κατανόηση των καταστάσεων και των βαθύτερων σκέψεων του πρωταγωνιστή. Τέλος, μέσα από μία άλλη οπτική, ο εμπυχωτής θα ήταν ενδιαφέρον να δραματοποιήσει στιγμιότυπα με τη νεαρή κοπέλα, η οποία ως φυσική παρουσία, ακόμα και ως απλή περιγραφή, απουσιάζει από το κείμενο του Παπαδιαμάντη. Η απόπειρα να σκιαγραφηθεί η προσωπικότητα της γυναίκας, που εν αγνοία της επηρέαζε τη ζωή των μαθητών, καθώς ο δάσκαλός τους άλλαζε ψυχολογία ανάλογα με τον έρωτά του γι αυτήν, μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης του κεντρικού ήρωα και να φωτίσει την επιρροή που είχε η μνηστή του στη θετική ή αρνητική ψυχολογία του. Για παράδειγμα, με την *τεχνική της ανίχνευσης της κοινωνικής κατάστασης*, οι δύο χαρακτήρες, ο άντρας και η γυναίκα συζητούν μεταξύ τους, πριν και κατά τη διάρκεια της ασθένειας της νέας, ενώ παράλληλα ο εμπυχωτής ή οι εμπλεκόμενοι θέτουν ερωτήσεις για το πώς ορίζουν τον εαυτό τους, τα όνειρά τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται *φωνή* σε ένα γυναικείο πρόσωπο, που ο συγγραφέας διατηρεί στην αφάνεια, παρόλο που συνεχώς επισημαίνει ότι η αρραβωνιαστικιά έδινε νόημα στη ζωή του δασκάλου. Αν μάλιστα επιλέγαμε να εικονοποιήσουμε τη σχέση αλληλεπίδρασης όλων των προσώπων του διηγήματος μέσα από τη σκηνή ενός *αυτοσχέδιου κουκλοθέατρου με μαριονέτες*, πιθανόν το πρόσωπο που θα επιλέγαμε να κινεί τα νήματα στις κούκλες να ήταν αυτή η αποστασιοποιημένη και αφανής στο κείμενο γυναικεία παρουσία.

Οι αλλαγές στην ψυχολογία του δασκάλου συνεχίζουν να επισημαίνονται κειμενικά, όχι μόνο έμμεσα με την περιγραφή σκηνών, αλλά και άμεσα με τη χρήση ξεκάθαρων χαρακτηρισμών για το πρόσωπό του. Σε αντίθεση με τον παρελθόντα ευτυχί νέο στη διάρκεια των εκδρομών, ο δάσκαλος στον παρόντα χρόνο περιγράφεται *κατηφής, σοβαρός και αύστηρός, στυνός και σιωπηλός*. Αυτή η εικόνα ως μία *παγωμένη εικόνα* θα μπορούσε να αποδώσει κάλλιστα την καινούργια ψυχοσύνθεση του βασικού ήρωα, χωρίς να εμπλουτιστεί περαιτέρω με λόγια. Άλλωστε, συχνά, οι κατάλληλα επιλεγμένες λέξεις αποκαλύπτουν όσα θα μπορούσαν να ειπωθούν μέσα από σελίδες γραπτού λόγου, όπως ακριβώς λειτουργούν και οι σιωπές στο θέατρο έναντι ενός τεράστιου μονολόγου. Έτσι ακριβώς, η ακινησία μιας παγωμένης εικόνας μπορεί να φέρει στο φως το βάθος των συναισθημάτων ενός ατόμου.

Παρόλο που θα ήταν αναμενόμενο ο δάσκαλος να παραιτηθεί από τη μέριμνα των σχολικών του καθηκόντων, προς έκπληξη του αναγνώστη, περιγράφεται η προσωπική μεσολάβηση του εκπαιδευτικού στον δήμαρχο για την αποκατάσταση ζημιών. Επίσης, *εἶχε διατάξει νὰ καθαρίσωσι τὸ ὑπὸ τὴν δασκαλοκαθέδραν σωφρονιστήριον, ἐκεῖ ὅπου ἔβοσκαν ἐν πάσῃ ἀνέσει πολυάριθμοι ψαλίδες, βλατοῦδες καὶ ποντικοί.* Ο Παπαδιαμάντης δίνει την εντύπωση ότι επιτηδευμένα επαναφέρει την περιγραφή των τρομερών ζουφιών, εξυπηρετώντας όμως έναν νέο στόχο, να καταδείξει τη μεταστροφή του διδασκάλου. Στην αρχή του διηγήματος, η εικόνα των ψαλίδων αφενός επιβεβαιώνει την εικόνα της εγκατάλειψης των σχολικών εγκαταστάσεων από την κρατική μέριμνα, αφετέρου *οι βλατοῦδες\* καὶ ψαλίδες πολυποδαροῦδες καὶ ὄχι ὀλίγοι ποντικοί* λειτουργούσαν ως μέσο ποινής και απειλής για τον εγκλεισμό των μαθητών *εἰς τὸ κάτωθεν τῆς δασκαλοκαθέδρας σωφρονιστήριον.* Αντίθετα, στο τέλος του διηγήματος, ο δυστυχής δάσκαλος άλλαξε στάση και *εἶχε διατάξει νὰ τὰ καθαρίσωσι*, επιδεικνύοντας ζήλο και φροντίδα για την υγιεινή της τάξης. Η δραματοποίηση των επισκευαστικών εργασιών στο σχολείο θα μπορούσε να γίνει με τεχνικές αυτοσχεδιασμού ή αποτύπωσης στιγμών, όπου η δραματική ένταση θα αναδυόταν μέσα από την επιτέλεση του έργου σε ατμόσφαιρα κατήφειας και πένθους.

Η δραματική ένταση επικρατεί και στη σκηνή κατά την οποία ο δυστυχής άντρας δεν δείχνει την ίδια μέριμνα για την ψυχολογία των εξίσου δυστυχισμένων παιδιών, *καθὼς εἶχεν ἀρχίσει «νὰ τὲς βρέχη» πάλιν γερά,* και κατά την επιθεώρηση των μαθητών του, *ὅποτε διαπίστωνε ὅτι ἦταν ἀπλυτοί, ἐπέσκηπτεν ὀργίλως μὲ τὴν βέργαν του κ' ἔσπαζε τὰς σιελωμένας χεῖρας.* Η βέργα επανέρχεται στο προσκήνιο, όχι κρεμασμένη *ὄπισθεν τοῦ σκέλους,* όπως στις εκδρομές, αλλά επανακτώντας το ρόλο του τιμωρού. Όπως είναι φανερό, η κυκλοθυμικότητα στη συμπεριφορά του δασκάλου επιφέρει δραματική ένταση. Από τη μία εκείνος εργαζόταν με ευσυνειδησία για την καλή κατάσταση του σχολικού κτιρίου, από την άλλη δε χειριζόταν με ανάλογη παιδαγωγική ευαισθησία τους μαθητές του και τις πιθανές εκρήξεις *αυθάδειας* της εφηβείας τους ή την *ἀνεπίδεκτον μάθησιν* των μη επιμελών παιδιών. Αντίθετα, *μάλιστα, εἶχε κάμει νέαν καὶ πλουσίαν προμήθειαν ἀπὸ δεσμίδας βεργῶν..., καθὼς ἄλλοτε.*

Η αντιπαραβολή παρελθόντος–παρόντος στη διάρκεια όλου του διηγήματος φαίνεται πια απόλυτα δικαιολογημένη, επειδή είναι φανερό ότι εξυπηρετεί τη

θεατρική οικονομία: όλα λειτουργούν μέσα από αυτήν την αμφίδρομη αντιθετική σχέση ευτυχίας-δυστυχίας, νουθεσίας-επιβολής αυστηρών ποινών, μνηστειάς-χρησίας, ζωής-θανάτου. Γι αυτό το λόγο, ο εμπυχωτής μπορεί να αναδείξει την αιφνίδια αλλαγή της ζωής μέσα από παγωμένες εικόνες του πριν και του μετά. Επίσης, η επισήμανση της ανάληψη πρωτοβουλιών για το καλό του σχολείου από τον μέχρι τότε αδιάφορο δάσκαλο, επιτυγχάνεται με τη χρήση της *τεχνικής των αντικρουόμενων σκέψεων*, όπου ο βασικός ήρωας δέχεται πίεση από την ομάδα για την τελική στάση που οφείλει να κρατήσει απέναντι στους μαθητές του. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι πρόσφορη στη διαχείριση διλημματικών καταστάσεων, και μπορεί να λειτουργήσει ατομικά ή συλλογικά, με τη δυνατότητα η μία ομάδα να μετατραπεί στον εσωτερικό κόσμο του ήρωα και να εκφράσει τις ενδόμυχες σκέψεις και επιθυμίες του, και η άλλη ομάδα να διερευνήσει τις προθέσεις του ήρωα και να τον συμβουλέψει. (Παπαδόπουλος, 2010: 261)

Η φράση *καθώς ἄλλοτε* συναντάται συχνά στο κείμενο, προς επιβεβαίωση της πρόθεσης ενός νατουραλιστή πεζογράφου με τάση ψυχογράφησης, όπως χαρακτηρίζεται ο Παπαδιαμάντης (Μηλιώνης, 1992: 11), να αναζητήσει τα κίνητρα των επιλογών των ηρώων του σε σχέση με τις μεταβολές των συνθηκών. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός στη σκηνή της εξέτασης έχει θετική διάθεση, οι μαθητές γελούν και κάθε αταξία περνά επιδερμικά, χωρίς επιβολή αυστηρών ποινών, σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις. Οι μεταπτώσεις στην ψυχολογία του δασκάλου, κατά συνέπεια και των παιδιών, είναι εμφανείς, με επίκεντρο πάντα τον πολυσυζητημένο αρραβώνα: *πρὶν συνάψῃ τὸν τόσον ἄτυχῆ ἄρραβῶνα*, ο διδάσκαλος ήταν αυστηρός και βίαιος, *ἀφότου ἤρραβωνίσθη* ήταν ανεκτικός και ήπιος, και μετά την *διπλῆν ἀπογοήτευσιν* επανήλθε στην αυστηρότητά του. Αυτή η εικόνα της ασταθούς συμπεριφοράς, λόγω όμως μιας αντικειμενικής αλλαγής στη ζωή του, θα μπορούσε να δραματοποιηθεί και πάλι με τη *χρήση των πινακίδων*, όπου το σταθερό σκηνικό-δραματικό περιβάλλον αποτελείται από τη μορφή του δασκάλου στη σχολική αίθουσα, ενώ οι μεταβολές των καταστάσεων δηλώνονται με τις πινακίδες που αναγράφουν: *πριν τον αρραβώνα, μετά τον αρραβώνα, μετά την απώλεια*. Το κεντρικό πρόσωπο, σαν σε παγωμένη εικόνα, αλλάζει στάση σώματος και μορφασμό ανάλογα με τις περιστάσεις.

Βέβαια, ο Παπαδιαμάντης συχνά προσπαθεί να αποκαταστήσει τον ήρωά του στα μάτια του αναγνώστη, δηλώνοντας με έμμεσο τρόπο ότι ήταν δέσμιος ενός

συντηρητικού συστήματος εκπαίδευσης. Πράγματι, η επιτροπή θεωρούσε το σχολείο ως έναν τόπο παραμονής των παιδιών για να μην είναι βάρος στους γονείς, να μην τρώνε το λιγιστό φαγητό του σπιτιού και για να ηρεμούν από τις αταξίες τους οι μανάδες, ενώ παράλληλα αντιμετώπιζε το δάσκαλο όχι ως παιδαγωγό, αλλά ως παιδονόμο, αφού το σχολείο *δέν ἔγινε γιά νά μαθαίνουν τά παιδιά γράμματα, ἔγινε γιά νά μαζώνονται οί κλήρες*. Δεν είναι τυχαίο ότι ο συγγραφέας επιλέγει να αφιερώσει μία ολόκληρη παράγραφο για να μεταφέρει αυτολεξεί αυτήν την άποψη της επιτροπής σχετικά με τον ρόλο του σχολείου. Σύμφωνα με αυτή *τήν θεωρίαν τήν ὁποίαν ἀνέπτυσσε μὲν ἔν τῶν μελῶν τῆς Ἐπιτροπῆς, ἠσπάζοντο δέ οἱ πλεῖστοι τῶν γονέων*, εν μέρει δικαιολογείται η οποιαδήποτε αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών εκείνης της εποχής στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, από τη στιγμή που ὁ γονιὸς *γλυτώνει* από το να τα συμμαζεύει και να τα θρέφει, όταν εκείνα είναι στο σχολείο! Οι *κλήρες* (και μόνο το γεγονός ότι αποκαλούνται τα παιδιά *κλήρες*, επιβεβαιώνει τη νοοτροπία της εποχής) επιβάρυναν τους γονείς οικονομικά, ακόμα και με το ξεροκόμματο που θα έπαιρναν για το σχολείο.

Είναι ιδιαίτερα δε ενδιαφέρον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ότι ο δάσκαλος υποχρεώνεται να υπακούσει στην επιτροπή, καθώς *δέν εἶχεν ὄρεξιν ν' ἀντίπει εἰς ταῦτα, ἀλλ' ἀπλῶς ἀφωσιώθη εἰς τὸ ἔργον, ὡς νά ἔζητει παρηγορίαν διὰ τὸ πένθος του*. Επομένως, πέραν της χηρείας που επέφερε τη μεταστροφή στη συμπεριφορά του, το ίδιο το σύστημα αξιών επέβαλε έναν κώδικα συμπεριφοράς με εντελώς αντιπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Γι αυτόν άλλωστε το λόγο, τα λόγια της επιτροπής κλείνουν με τη φράση *Αὐτά, δάσκαλε*, μη αφήνοντας περιθώριο αντίδρασης από την πλευρά του. Εάν, μάλιστα, ο αναγνώστης μεταπλάσει τα λόγια της επιτροπής σε εικόνα, θα μπορούσε κάλλιστα να τοποθετήσει τον ήρωα στην άκρη μιας αίθουσας, όπου θα άκουγε υποτακτικά το λογύδριο του μέλους της επιτροπής. Εάν ο εμπυχωτής, με τη σειρά του, αξιοποιούσε δραματικά την παραπάνω εικόνα, θα μπορούσε να επιλέξει την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης, και εάν ήθελε να εμβαθύνει στις πραγματικές σκέψεις του δασκάλου, θα μπορούσε ο μαθητής να τον φανταστεί σκυμμένο πάνω από το *προσωπικό του ημερολόγιο* να καταγράφει την εμπειρία της συγκεκριμένης συνάντησης. Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* ο κεντρικός ήρωας να προβαίνει σε μία αποκάλυψη επιθυμιών και προσδοκιών με αφορμή τη δική του παιδική ηλικία, τις μαθητικές του εμπειρίες, αλλά και τα όνειρά του ως εκκολλητόμενου δασκάλου, όταν σπούδαζε στο

Διδασκαλείο. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση του ήρωα, προκύπτουν νέες διαστάσεις της ζωής του και μπορούν να αποκωδικοποιηθούν οι συμπεριφορές του, όπως για παράδειγμα να αποκαλύψει ότι έκλεβε και ο ίδιος το ψωμί από το πατρικό σπίτι για να το πάρει στο σχολείο, ότι περιπλανιόταν στους δρόμους ή ότι ο δάσκαλός του στο σχολείο χειροδικούσε και έτσι υιοθέτησε και ο ίδιος την ίδια πρακτική. Επίσης, με αφορμή την ίδια τεχνική, ο άντρας μπορεί να δηλώσει τι θα έκανε για να βελτιώσει τις συνθήκες των μαθητών του και να σχολιάσει τα κακώς κείμενα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Ολοκληρώνοντας την ενδεικτική αυτή προσέγγιση των αφηγηματικών μέσων και των κειμενικών τεχνικών δραματικής έντασης στη *Δασκαλομάνα* και την αξιοποίησή τους με τη χρήση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών, παραθέτουμε μία από τις τελευταίες φράσεις του διηγήματος, όπου για άλλη μία φορά διακρίνεται η τάση του συγγραφέα να δικαιολογήσει τον εκπαιδευτικό με ένα έμμεσο θετικό σχόλιο: *Τοιαῦτά τινα παιδαγωγικά, καὶ ὄχι καθ' ὀλοκληρίαν ἀψυχολόγητα, ἐδίδασκεν ὁ πτωχὸς διδάσκαλος ἐξ τοῦ μικροῦ μαθητᾶς του.*

Φτάνοντας στον επίλογο του διηγήματος, θα ήταν ίσως σκόπιμο να γίνει (σε μία αντιστρόφως ανάλογη σειρά από το τέλος προς την αρχή) μία αναφορά στην επιλογή του συγκεκριμένου τίτλου από τον συγγραφέα. Ομολογουμένως παραξενεύει η χρήση ενός ουσιαστικού γένους θηλυκού (η *Δασκαλομάνα*), ως προσωνύμιο ενός προσώπου γένους αρσενικού. Ο τίτλος *Δασκαλομάνα* είναι λογικό να προϋποθέτει για την ιστορία μίας κεντρικής ηρωίδας, δεδομένου ότι ο Παπαδιαμάντης αφιερώνει 42 διηγήματα και 2 μυθιστορήματα στις γυναίκες, δίνοντας μάλιστα σε αρκετά από αυτά γυναικείους τίτλους (Μηλιώνης, 1992: 9). Παρόλ' αυτά, ο αναγνώστης αιφνιδιάζεται όταν διαβάσει ότι *ὁ διδάσκαλος, μεγάλωσμος μὲ Ἡρακλείους ἄμους καὶ βραχίονας, ἐπικαλεῖται συνήθως ἢ «Δασκαλομάνα»*. Σε μία καθαρά υποκειμενική απόπειρα ερμηνείας των πιθανών προθέσεων του Παπαδιαμάντη, αυτός ο χαρακτηρισμός θα μπορούσε να αιτιολογηθεί μέσα από μία σφαιρική προσέγγιση του μύθου, δεδομένου ότι μέχρι του τέλους του διηγήματος ο δάσκαλος, παρά την πρόσκαιρη αυστηρότητά του, νοθεύει τους μαθητές του ως μάνα. Από τη στιγμή μάλιστα που οι γονεῖς περιγράφονται ως αδιάφοροι για την κατάσταση του σχολείου, την υγιεινή, τη διατροφή των παιδιών τους, πόσο μάλλον για την εκπαίδευσή τους, ο δάσκαλος επιφορτίζεται τον γονεϊκό ρόλο, ώστε να δικαιολογείται έτσι το ευρηματικό προσωνύμιο που του αποδίδει ο Παπαδιαμάντης.

### 3. Συμπεράσματα - συζήτηση

Η πρόταση για αξιοποίηση των τεχνικών δραματικής έντασης στη θεατρική διερεύνηση της *Δασκαλομάνας* τονίζει τη σημασία τους κατά τη διδασκαλία αφηγηματικών κειμένων. Η ανίχνευση των συγκρούσεων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των συμπεριφορών και των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών καταστάσεων που καθορίζουν τη σκηνική δράση. Έτσι, τα νοήματα κατανοούνται μέσα από τη συναισθηματική ένταση που προκαλεί το μη αναμενόμενο με τα αρνητικά ή τα αγχογόνα χαρακτηριστικά του. Ωστόσο αυτό που ενδυναμώνει την ποιότητα της κατανόησης είναι το βίωμα της εμπλοκής των μαθητών μέσα από τη σωματική δράση και τη σκηνική αναπαράσταση.

Οι παραπάνω τεχνικές διαμορφώνουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές βιώνουν έντονες διλημματικές, αναπάντεχες και επισφαλείς καταστάσεις στο προστατευμένο ωστόσο θεατρικό περιβάλλον και μέσα από την πίστη στο ρόλο κατανοούν την ανθρώπινη συμπεριφορά με τρόπο κατεξοχήν βιωματικό, διαδικασία που βαθαίνει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ως εκ τούτου μπορούν να αποτελούν ενδεδειγμένη διδακτική- μαθησιακή πρόταση για την ουσιαστική προσέγγιση των κειμένων.

### Βιβλιογραφία

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.

Μηλιώνης, Χρ. (1992). Παπαδιαμάντης και ηθογραφίας αναίρεσις, (ανάτυπο από το περιοδικό *Γράμματα και τέχνες* [Ιανουάριος]), Αθήνα: Σοκόλης.

Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.



Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολίτου-Μαρμαρινού, Ελ. (1997). *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης*. Στο Κ. Στεργιόπουλος, (επιμ.), *Η παλαιότερη Πεζογραφία μας*. τ. ΣΤ'. Αθήνα: Σοκόλης.

**Θέατρο και Λογοτεχνία στη χριστουγεννιάτικη γιορτή: απρόβλεπτες  
συναντήσεις-καινοτόμες προσεγγίσεις**

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η Θεατρική Αγωγή και η Λογοτεχνία, η πρώτη ως ένα νέο γνωστικό αντικείμενο, ως μέθοδος διδασκαλίας και καλλιτεχνική δραστηριότητα που εισήλθε δυναμικά τα τελευταία χρόνια στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και η δεύτερη ως καθιερωμένο πλέον γνωστικό αντικείμενο για το οποίο επαναπροσδιορίζονται οι τρόποι προσέγγισής του, μπορούν να αποτελέσουν κέντρα διαπολιτισμικής και διεπιστημονικής εκπαίδευσης.

Ο δημιουργικός συνδυασμός τους βοηθά στη γνωριμία των μαθητών με την οικουμενική αξία της τέχνης ως συνόλου αλλά και στην καλλιέργεια μιας ανθρωπιστικής και αισθητικής παιδείας γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στον κόσμο της στείρας πληροφόρησης και τεχνολογίας και στον κόσμο του πολιτισμού και της ποιοτικής μετεξέλιξης της κοινωνίας (Παπακώστα, 2004). Από την άλλη πλευρά το όραμα του Νέου Δημιουργικού Σχολείου εναρμονισμένο με τη δυναμική των καιρών και τις προκλήσεις της εποχής, επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό, τον εκσυγχρονισμό, την ιδεολογική και αισθητική ανανέωση και την ουσιαστική ενσωμάτωση των Πολιτιστικών Εκδηλώσεων στη σχολική καθημερινότητα. Αναδύεται πλέον η ανάγκη το Σχολείο να αφήσει πίσω το στάδιο των τυποποιημένων και «βαλσαμωμένων» «Σχολικών Γιορτών» του παρελθόντος και να προτείνει ανανεωμένες μορφές πολιτιστικής παρέμβασης όπου αναδεικνύονται η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική διδασκαλία και η βιωματική μάθηση.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια γεννήθηκε η ιδέα της πρότασης που θα σας παρουσιάσουμε. Στόχο της είχε να αποκαλυφθεί ο «παραγκωνισμένος» συναισθηματικός χαρακτήρας των σχολικών γιορτών, να ενισχυθεί η καλλιτεχνική τους διάσταση και να υποστηριχθεί η δυνατότητα των ίδιων των παιδιών να ερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και κυρίως να συνδέσουν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους με το περιεχόμενο και την ουσία του εορτασμού. Με βαθιά την πεποίθηση ότι οι εκδηλώσεις πολιτισμού

στα σχολεία πρέπει να γίνονται από τα παιδιά, με τα παιδιά και για τα παιδιά, για να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο και τα αισθήματά τους, να ενεργοποιήσουν τις λανθάνουσες ή ανέκφραστες καλλιτεχνικές τάσεις τους, για να επικοινωνήσουν με τους άλλους και να αισθανθούν τη χαρά της δημιουργίας και της συνεργασίας (Γραμματάς – Τζαμαργιάς, 2004), σταθήκαμε ενάντια στην τυποποιημένη γιορτή μηχανιστικού τύπου, στη γιορτή-διεκπεραιωτικό καθήκον, στη γιορτή «καρμπόν», που σκορπά κρίσεις πανικού και άγχος σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς και που επιβεβαιώνει καμιά φορά τον απλοϊκό τίτλο της: «μέρα χωρίς μάθημα». Αντίθετα, αγκαλιάσαμε την καινοτομία και την πρωτοτυπία, δείξαμε εμπιστοσύνη στους μαθητές δίνοντάς τους την πρωτοβουλία να «χτίσουν» μια γιορτή ξεχωριστή, μη αναμενόμενη που με ανάλαφρο και απλό τρόπο υλοποιεί το όραμα του χαρούμενου-δημιουργικού σχολείου. Έτσι, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τον αυθορμητισμό, την πλούσια φαντασία, την ευρηματικότητα και πάνω από όλα τη δημιουργική τους διάθεση με σκοπό την υλοποίηση μιας πολιτιστικής εκδήλωσης μέσα από πραγματικά «απρόβλεπτες συναντήσεις» και πρωτότυπες επιλογές. Ταυτόχρονα δόθηκε η ευκαιρία να απελευθερωθούν οι μαθητές για λίγο από το βαρύ σιδερένιο πουκάμισο που τους φοράει καθημερινά το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον και να αναπνεύσουν ελεύθερα, απολαμβάνοντας τη γνήσια επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο και προσεγγίζοντάς το μέσα από τα μονοπάτια της ψυχής και των αισθήσεών τους. Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο αναδεικνύεται και ενισχύεται το προφίλ του κριτικού αναγνώστη εκείνου δηλαδή που ξεπερνά το στάδιο της απλής αποδοχής ή απόρριψης του βιβλίου και φθάνει στην ουσιαστική αλληλεπίδραση μαζί του, στην κατανόηση και κριτική προσέγγιση των δομικών συνιστωσών της κειμενικής πραγματικότητας (θέμα, χαρακτήρες, σκηνικό, κ.ά) και των ιδεών του κειμένου. Αυτός ο αναγνώστης επιζητεί την εγρήγορση, τη χαρά των ερωτημάτων, την ενεργοποίηση και κυρίως την αξιοποίηση της δικιάς του δυναμικής και εμπειρίας (Πάτσιου-Καλογήρου, 2013). Αλλωστε θέατρο και λογοτεχνία, με κοινούς, παράλληλους αλλά και διαπλεκόμενους άξονες αποτελούν ασφαλείς εξόδους κινδύνου σε καιρούς που πρώτοι εμείς οι ενήλικες μαθαίνουμε τα παιδιά να βαδίζουν σε μοναχικές ατραπούς, τυλίγοντάς τα σε «ασφαλή» κιγκλιδώματα, εξασκώντας τα στην υλική και όχι στην ψυχική γενναιοδωρία. Μέσα από αυτές τις εξόδους κινδύνου τα παιδιά του σήμερα – παρατημένα σε χαοτικούς τηλεοπτικούς παιδαγωγούς και πλασματικούς κόσμους χωρίς συνοχή, χωρίς εστίες και αφετηρίες, εξασκημένα σε ναρκισσιστικούς καθρέφτες και ταμπουρωμένα σε «ετοιμοπόλεμα εγώ» -

ανακαλύπτουν την άλλη πλευρά της ζωής, την πλευρά των συναισθημάτων, των βλεμμάτων, της ουσιαστικής επαφής και αληθινής επικοινωνίας. Επιπλέον η σύζευξη λογοτεχνίας και θεατρικών τεχνικών ενεργοποιώντας τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 2010) ενοποιεί τους διαφορετικούς τομείς γνώσεων και συγκροτεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. «Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συμβάλλει στη διεύρυνση του γνωστικού, δημιουργικού και αντιληπτικού πεδίου του μαθητή και ενισχύει τις δυνατότητές του να κατανοεί ολιστικά τις εμπειρίες του και να τις μετασχηματίζει σε ενιαιοποιημένη σφαιρική γνώση όπως απαιτούν τα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και τα συνεπακόλουθα σχέδια εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2010).

Στόχος του συγκεκριμένου εγχειρήματος δεν είναι η απλή παράθεση «συνταγών» για το στήσιμο εκδήλωσης συγκεκριμένου εορτασμού αλλά η παροχή ερεθισμάτων για μια προσπάθεια αλλαγής «οπτικής» στη γενικότερη αντιμετώπιση των σχολικών γιορτών. Έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επιχειρήσουν την υπέρβαση των συμβατικών και παραδοσιακών τρόπων διαχείρισης των σχολικών εκδηλώσεων πολιτισμού και να οδηγηθούν σε πρωτότυπες συνθέσεις που καταργούν τη στατικότητα και τυπικότητα των επαναλαμβανόμενων τρόπων και μορφών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004) και αξιοποιούν τη θεατρική εμπύχωση λογοτεχνικού κειμένου και τις μορφές που μπορεί αυτή να πάρει ανά περίπτωση.

## **2. ΑΠΟ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΟ ΣΚΗΝΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ**

Το λογοτεχνικό κείμενο θα αποτελέσει στη διαδικασία μας ένα πρωτοβάθμιο έργο το οποίο θα εμπνεύσει τους μαθητές για τη σύνθεση ενός σκηνικού δοκιμίου (Μουδατσάκης, 2004) με τη χρήση των αισθημάτων, των βιωμάτων, των επιθυμιών και των εμπειριών τους. *Ο μύθος είναι πανταχού παρόν: ως σημείο εκκίνησης μιας εργασίας δημιουργικότητας ή αναζήτησης ή ως σημείο άφιξης. Αποσπασματικά ή στο σύνολό του. Απλός ή σε πολλαπλά μέρη. Ενεργοποιεί τη φαντασία και την ευαισθησία. Συγκροτεί το αποτέλεσμα ηθελημένων προσπαθειών. Τα περιλαμβάνει όλα και συνάμα επιλέγει τα δεδομένα του. Μέσα από το μύθο οι συμμετέχοντες θα πάρουν το λόγο. Για να τον επινοήσουν, θα αντλήσουν στοιχεία μέσα από τον φαντασιακό καθώς και από τον καθημερινό τους κόσμο. Για να τον παρουσιάσουν θα θεμελιώσουν τις εικόνες τους και θα διαρρυθμίσουν τα γεγονότα προς αφήγηση. Για να επεξεργαστούν το*

*περιεχόμενό του και τα όσα χαρίζει στην αντίληψη θα επιλέξουν και στη συνέχεια θα ξεκαθαρίσουν θέματα.*

Ξεκινώντας από το θεατρικό παιχνίδι, την ελεύθερη, ακαθοδήγητη ψυχαγωγική ενασχόληση μέσα από μια πληθώρα αυτοσχεδιασμών και διαδραστικών τεχνικών οι μαθητές προχωρούν σε αυτόνομα θεατρικά στιγμιότυπα τα οποία σιγά σιγά συνδέονται και επενδύονται εικαστικά και οπτικοακουστικά μέχρι να φθάσουν με τρόπο συλλογικό και συνεργατικό σε ένα οργανωμένο θέαμα στο οποίο εμπεριέχεται η συνείδηση της ύπαρξης θεατών και κατ' επέκταση της απόλαυσής τους. Στη διαδικασία που θα περιγράψουμε, οι μαθητές, πάντα ενεργοί συμμετέχοντες, ως συγγραφείς-σκηνοθέτες-ηθοποιοί-σκηνογράφοι-μουσικοί, υλοποιούν τις ιδέες τους, τις παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους ενώ ταυτόχρονα γίνονται παρατηρητές των άλλων και παρεμβαίνουν με τις προτάσεις τους.

Όλοι από κοινού μοιράζονται τις συναισθηματικές τους ανταποκρίσεις, σκέψεις και συγκινήσεις μέσα κι έξω από το ρόλο ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να αξιολογούν και να στοχάζονται πάνω στις κοινές τους εμπειρίες. Έτσι εμπλέκονται ελεύθερα και με δικιά τους πρωτοβουλία σε μια διαδικασία που εμπεριέχει την καλλιτεχνική στόχευση και υπηρετεί την παιδαγωγική αποστολή χωρίς να δεσμεύει αλλά ούτε να απορρίπτει την προοπτική της παρουσίασης του αποτελέσματος σε ένα εξωτερικό κοινό.

Με τον τρόπο αυτό το κείμενο γίνεται αφορμή για να εξοικειωθούν οι μαθητές με το θεατρικό κώδικα, τις συμβάσεις και τις τεχνικές του, να μιλήσουν και να εκφραστούν μέσα από αυτά για τον εαυτό τους, τον άνθρωπο και τον κόσμο (Τζαμαργιάς, 2004). Τα μηνύματα άλλωστε και το περιεχόμενο του κειμένου διαμορφώνονται, μεταμορφώνονται, συμμορφώνονται και αναμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τις εμπειρίες, τις επιθυμίες, τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών. Οι δικοί του μαγικοί δρόμοι προεκτείνονται μέσα από τις ιδέες, τις αλήθειες και την εσωτερική παρουσία των παιδιών. Αυτή ακριβώς είναι η διαδικασία στην οποία στοχεύουμε και ταυτόχρονα η αξία και η ουσία του καλλιτεχνικού προϊόντος που θα προκύψει.

## **2.1. Επιλογή Κειμένου**

Οι κυριότεροι λόγοι που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κείμενο του Χρήστου Μπουλώτη είναι οι εξής: 1) Η αναμφισβήτητη αισθητική του αξία. 2) Η γλώσσα του είναι εικονοπλαστική και το λεξιλόγιό του οικείο. 3) Το διαπνέει μια

διαπολιτισμικότητα και μία οικουμενικότητα στις ιδέες και τα μηνύματά του. 4) Είναι κείμενο που διαβάζεται ευχάριστα και από μεγάλους (αρετή που λίγα κείμενα για παιδιά έχουν). Επιβεβαιώνει μια τάση που πολλοί θεωρητικοί του χώρου επισημαίνουν: την κατάργηση των λογοτεχνικών ταυτοτήτων, την άρση των στεγανών μεταξύ Λογοτεχνίας Ενηλίκων και Λογοτεχνίας Ανηλίκων (Κανατσούλη, 2004). 5) Έχει σφιχτή πλοκή, ποιητική λυρική διάθεση, αλλά και βαθιά νοήματα. Το διακρίνει λεπτό χιούμορ, ιδιότυπα λεκτικό και καταστασιακό. 6) Υπάρχει το «απρόοπτο», το μη αναμενόμενο και το θέμα του είναι πρωτότυπο. 7) Ενώνει άψυχα και έμψυχα, το φανταστικό και το πραγματικό, το υπαρκτό και το ανύπαρκτο, το αισθησιακό με το αέρινο, το ατομικό με το συλλογικό. 8) Κρύβει αμεσότητα στις καταστάσεις και παραστατικότητα στη συμπεριφορά των προσώπων που διαθέτουν ένα δραματικό χαρακτήρα. Το περιβάλλον του είναι «θεατό» προκαλεί τους αναγνώστες να το ζήσουν, που σημαίνει να το αναδημιουργήσουν με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης. Προάγει τη συγκίνηση, δίνει την ευκαιρία διαλόγου, προβληματισμού πάνω στο «μύθο», την καταγωγή των προσώπων, την ποιότητα των προθέσεών τους, τους στόχους, την αποδοχή του κεκτημένου, την ποιότητα της σύγκρουσης, την καλλιέργεια ενός μηνύματος ή τη σύνθεση ενός επιμυθίου (Μουδατσάκης, 2005). 9) Συνδυάζει τη μαγεία του παραμυθιού με την αποκαλυπτική στην αλήθεια της καθημερινότητας. 10) Πρόσωπα παραμυθιού συνυπάρχουν με άλλα ιστορικά βεβαιωμένα και σμίγονται σε μια μυστική συνενοχή. 11) Οι ήρωες του έχουν μια τάση αυτονόμησης και ευελιξίας, τείνουν να απαγκιστρωθούν από το κείμενο και αυτό τους καθιστά πολύ προσιτούς στην εμπύχωσή τους. 12) Διαθέτει ποικίλα «εν δυνάμει» εγγεγραμμένα δεδομένα. Είναι δηλαδή ένα κείμενο «ανοιχτό», αφήνει πολλά «κενά» που καλείτε ο αναγνώστης να συμπληρώσει. Πολλά πρόσωπα και καταστάσεις δεν συγκεκριμενοποιούνται όπως και ο χρόνος και ο χώρος κάποιες φορές. Υπάρχει επίσης εκτεταμένη παρουσία της διακειμενικότητας. 13) Μέσα από τον μαγικό και αίσιο κόσμο των παραμυθιών θίγει προβλήματα της ανθρώπινης ζωής, ηθικά και κοινωνικά (Καλογήρου 1999). Διαπραγματεύεται με έμμεσο τρόπο διαχρονικές έννοιες όπως η μοναξιά, η αλλαγή, η «ρίζα», η διαφορετικότητα και η προσφορά. 14) Εμπεριέχει την αισιοδοξία και την πίστη στο μέλλον που χρειάζονται ενήλικοι και ανήλικοι στη ρευστή και συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα που κυριαρχείται από κλίμα απαισιοδοξίας και «ζοφερών προβλέψεων». Ειδικότερα το σύγχρονο παιδί το οποίο δε μεγαλώνει πια στην ασφάλεια μιας διευρυμένης οικογένειας ή μιας κοινότητας έχει περισσότερο ανάγκη από ποτέ εικόνες ηρώων που

βγαίνουν ολομόναχοι στον κόσμο με αισιοδοξία και πίστη ότι θα τα καταφέρουν να ζήσουν για πάντα ευτυχισμένοι (Μενδρινού, 2010). 15) Με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο καλείται να λειτουργήσει ως «όχημα σημασίας» που αναζητά την ανατροφοδότησή του από τις προσλαμβάνουσες και τις εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να μεταμορφωθεί σε δρώμενα που με την κατάλληλη σύνδεση θα αποτελέσουν υλικό μιας πρωτότυπης χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης, είναι θετικό ότι αναφέρεται σε γιορτινές μέρες και εμπλέκει στη θεματική του άψυχα και έμψυχα όντα καθώς και διαδικασίες που για τα παιδιά συνδέονται άρρηκτα με τις μέρες των Χριστουγέννων (Άγιος Βασίλης, χριστουγεννιάτικο δέντρο, ανταλλαγή δώρων κ.ά.) Αξίζει να σημειωθεί ότι στο δεύτερο τεύχος της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού υπάρχει απόσπασμα του συγκεκριμένου κειμένου το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή στην προτεινόμενη διαδικασία. Επιπλέον από τη μια πλευρά δίνεται η ευκαιρία να απαγκιστρωθεί το γλωσσικό μάθημα από την έμφαση που δίνεται στη γνωστική στάση (efferent reading) (Rosenblatt L.M., 1995) κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και από την άλλη πλευρά η προσέγγιση του κειμένου μέσω θεατρικών τεχνικών αποτελεί και την πιο αποτελεσματική ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της εγγραμματοσύνης. Οι μαθητές μέσα και έξω από τους ρόλους γίνονται ενεργοί ομιλητές και ακροατές, αυθόρμητα υποκινούμενοι από τα δικά τους ενδιαφέροντα, τις δικές τους προσδοκίες και εμπειρίες. Έτσι ενισχύεται η καλλιέργεια της γλώσσας ως μέσου έκφρασης των αισθημάτων, ως εργαλείου στην κατεργασία των μορφών, ως μέσου εκφοράς του πολιτιστικού λόγου. Με την έννοια αυτή η γλώσσα μπορεί να ασκηθεί ως πρακτική τέχνη, ως κατεξοχήν τέχνη του διαλόγου και της επικοινωνίας (Μουδατσάκης, 2005). Επίσης μέσα από τη συγγραφή επιστολών, ημερολογίων, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων κ.ά. αλλά κυρίως στα εργαστήρια γραφής όπου καλούνται να «χτίσουν» ένα σκηνικό κείμενο, παραστατικό και γεμάτο ζωντάνια, οι μαθητές εξασκούνται στην επιλογή του γλωσσικού περιβάλλοντος ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, εξοβελίζουν τα αφηγηματικά και περιγραφικά στοιχεία του αρχικού κειμένου αφού βέβαια πρώτα φιλτράρουν το λόγο του μέσα από τις δικές τους συγκινήσεις και κατανοήσεις. Άλλωστε όπως τονίζει ο L.S. Vygotsky η γραφή χρειάζεται «να συνδέεται με τη ζωή . . . να έχει νόημα για τα παιδιά . . . να τους δημιουργεί μια εσωτερική ανάγκη» και «η καλύτερη μέθοδος δεν είναι εκείνη όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνη όπου και οι δύο αυτές ικανότητες συναντιούνται στα παιχνίδια» (Vygotsky, 1997) .

## 2.2. Γνωριμία με το κείμενο

### A. Αφόρμηση:

«ΤΟ ΔΑΣΟΣ ΠΟΥ ΤΑΞΙΔΕΥΕ»

Ο τίτλος του αποσπάσματος στο β' τεύχος του βιβλίου της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού είναι και ο τίτλος ολόκληρης της «Παράξενης και Γιορτινής Ιστοριούλας». Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το «ανοίκειο» και το «εξωπραγματικό» που εμπεριέχεται στον τίτλο σε μια συζήτηση με τους μαθητές όπου θέτει ερωτήσεις όχι μόνο για να αντλήσει τις υποθέσεις και τις προσδοκίες τους, να τούς κινήσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια αλλά και για να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους, να κινητοποιήσει συνειρμούς και συνδέσεις που θα αποτελέσουν τις «αποσκευές» στο μετέπειτα ταξίδι της εμπύχωσης του κειμένου. (π.χ. «Γιατί να θέλει το δάσος να ταξιδέψει; «Πού να βρίσκεται αυτό το δάσος;» κ.ά). Οι εικασίες των παιδιών που συνήθως εκτείνονται από το πιο πασιφανές μέχρι το πιο διερευνητικό, δημιουργούν ένα νέο φάσμα δυνατοτήτων έτσι ώστε στο επόμενο στάδιο της ανάγνωσης να επιτευχθεί μια «συντάραξη» από την μη εκπλήρωση των προσδοκιών και την κατάρρευση των προβλέψεων που θα συμβάλλει στην ανάδειξη του «επαρκούς αναγνώστη» (Iser, 1974).

Μπορεί μάλιστα ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση να δείξει στα παιδιά το βιβλίο στο οποίο εμπεριέχεται η ιστοριούλα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνδέσουν το συνολικό τίτλο «Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες, επτά» με τον τίτλο του αποσπάσματος. Έτσι αξιοποιώντας και την εικονογράφηση του εξώφυλλου αλλά και το γενικό τίτλο βοηθάει τα παιδιά να εντοπίσουν πολύ νωρίς την αναφορά του συγγραφέα σε μια γιορτή και συγκεκριμένα στα Χριστούγεννα και να προσαρμόσουν τις προβλέψεις τους σ' αυτήν. Επιπλέον το νέο βιβλίο μπορεί να εμπλουτίσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιοθήκη της τάξης αλλά και να αποτελέσει αφορμή για τη δημιουργία της. Έτσι λειτουργεί ως στρατηγική ενδυνάμωσης του ενδιαφέροντος του μαθητή για μελέτη λογοτεχνικών κειμένων πέρα από τα συμβατικά όρια και τις απαιτήσεις του στενά σχολικού του προγράμματος και ως ένας δυνατός τρόπος παρώθησης προς την κατεύθυνση της φιλιαναγνωσίας.

### B. Ανάγνωση του αποσπάσματος:

Υποθέσεις των παιδιών για τη συνέχεια της ιστορίας.

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά με μεγάλη προθυμία εκφράζουν τις προβλέψεις τους για την εξέλιξη της πλοκής και την τύχη των ηρώων. Λειτουργεί δηλαδή κατά κάποιο



τρόπο αυτό που ονομάζει ο Τ. Ροντάρι «δύναμη της αδράνειας της φαντασίας, που τείνει να συνεχίζει την κίνησή της παίρνοντας τη μορφή αυτόματης ονειροπόλησης (Ροντάρι, 1985). Οι προβλέψεις άλλωστε σχετικά με το τι ο συγγραφέας μπορεί να διαπραγματεύεται στη συνέχεια του κειμένου σύμφωνα με τον Slavin R. αποτελούν μια από τις βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες-τεχνικές που υποβοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν σημασιολογικά το κείμενο που διαβάζουν (Τριλιανός, 1992).

Σε αυτό το σημείο ξεχωριστή σημασία αποκτούν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που με τον εμπυχωτικό, και ιδιαίτερα διερευνητικό τους χαρακτήρα ανιχνεύουν παραστάσεις από την «ιδιωτική μνήμη» και εγείρουν προβληματισμούς χρήσιμους για τα επόμενα στάδια της διαδικασίας.

#### Γ. Ανάγνωση ολόκληρης της Παραμυθένιας Ιστορίας.

Όταν πλέον τα παιδιά εξαντλήσουν τις υποθέσεις, τις προσδοκίες και τις προβλέψεις τους, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο προσπαθώντας να αναδείξει την κρυμμένη του θεατρικότητα. Στο επόμενο στάδιο θα μπορούσαν να αναδυθούν στοιχεία από το εννοιολογικό, ιδεολογικό και κοινωνιολογικό οπλοστάσιο του κειμένου με την αποκάλυψη από μέρους των παιδιών της επιβεβαίωσης ή της διάψευσης των προβλέψεών τους καθώς και των εντυπώσεων που αυτή δημιούργησε.

#### Δ. Χωρισμός Ενοτήτων

Τα παιδιά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο κάνουν το χωρισμό των ενοτήτων. Κάθε ομάδα τεκμηριώνει την άποψή της και επιχειρηματολογεί σχετικά με την επιλογή της. Ο καλύτερος τρόπος είναι οι ομάδες να παρουσιάζουν εναλλάξ την 1<sup>η</sup> ενότητα, τη 2<sup>η</sup> ενότητα κλπ. ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και να επιλέγεται από κοινού η επικρατέστερη. Έτσι επιτυγχάνονται συζητήσεις που εξασκούν την κριτική σκέψη και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

Αφού καταλήξουν οι ομάδες και αξιοποιηθούν όλες οι απόψεις, προτείνονται οι τίτλοι. Εκεί ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν την ατομική τους άποψη ώστε να ακουστεί πληθώρα προτάσεων. Αυτός είναι κι ο καλύτερος τρόπος να εμφανιστούν οι ποικίλες «οπτικές» και προσεγγίσεις των παιδιών στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου. Εδώ χρειάζεται μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό ο οποίος με ευελιξία οφείλει να κατευθύνει τους μαθητές προς το στόχο των «ανοιχτών» τίτλων, που δεν δηλώνουν από μόνοι τους δράσεις αλλά αποκαλύπτουν τις συνθήκες. Έτσι θα είναι πιο αξιοποιήσιμοι στο Θεατρικό Παιχνίδι που θα ακολουθήσει. (π.χ. Από τον τίτλο «Το δάσος νιώθει μοναξιά» είναι προτιμότερος ο τίτλος «Το απομακρυσμένο

δάσος» ή από τον τίτλο «Η επιθυμία του δάσους να πετάξει» είναι προτιμότερος ο τίτλος «Οι επιθυμίες του δάσους»).

Το συνεχόμενο «πήγαινε-έλα» στο κείμενο και η ανάγκη αποφάσεων, αλλαγών, αποδοχής και απόρριψης κατά τη διαδικασία της παγίωσης των τίτλων εξασφαλίζει στους μικρούς μαθητές ιδιότητες αυτού που ονόμασε ο W. Iser «επαρκή αναγνώστη» (Iser, 1974). Επιπλέον αρχίζουν να διακρίνονται σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο, βασικά στοιχεία ανάπτυξης ενός σκηνικού δοκιμίου όπως τα πρόσωπα, οι συγκρούσεις, ο χρόνος ο τόπος και οι καταστάσεις.

### **2.3. Θεατρικό παιχνίδι-Αυτοσχεδιασμοί**

Επιλέγονται δραστηριότητες σωματικής κίνησης και έκφρασης, παιχνίδια μεταμόρφωσης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης προσοχής που προσαρμόζονται στο περιεχόμενο κάθε ενότητας του κειμένου. Για να γίνει αυτή ακριβώς η προσαρμογή ο εμπνευστής οφείλει να δημιουργήσει ένα προ-σχέδιο του δραματικού πλαισίου, να βρει το εστιακό του κέντρο και την οπτική από όπου τα παιδιά θα ξεκινήσουν τη διερεύνησή τους (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εντοπισμός του «προβλήματος» μέσα από το οποίο θα γεννηθεί η δραματική ένταση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του σχεδιασμού της συγκεκριμένης φάσης. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια «έρευνα» γύρω από τα πρόσωπα της δράσης, μια ανίχνευση των αισθημάτων τους και μια κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες παράγουν το συγκεκριμένο αίσθημα έτσι ώστε αργότερα να προκύψει το σχήμα της δράσης μέσα στο οποίο θα αποκαλυφθούν οι συγκρούσεις των προσώπων με άλλα πρόσωπα και αντιξοότητες ή ελλείψεις. *Συγκεκριμένα τα παιχνίδια αυτά επιτρέπουν την απόκτηση γνώσεων που αγγίζουν:*

*-τη φύση και την επεξεργασία του μύθου*

*-το θέμα και τη σχέση του με το μύθο και τα πρόσωπα*

*-τις διαμάχες, τις συγκρούσεις, τα επεισόδια του μύθου*

*-τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους και το ρόλο τους*

*-τον τόπο δράσης*

*-τον τρόπο (ύφος, είδος) με τον οποίο αυτά τα στοιχεία εναρμονίζονται.*

Οι μαθητές προχωρούν σε αυτοσχεδιασμούς που αξιοποιούν την έμπνευση της στιγμής με αυθόρμητο τρόπο βασισμένοι σε ελάχιστες απαραίτητες πληροφορίες. Μπαίνουν σε ρόλους και με τη σωματική και μιμική έκφραση αναπαριστούν καταστάσεις.

Επισημαίνεται ότι οι αυτοσχεδιασμοί προκύπτουν από τα αρχικά τα παιχνίδια και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη δρώμενων και κατ' επέκταση σκηνών.

## 1<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Το απομακρυσμένο δάσος

Θεατρικό παιχνίδι: Μουσικά αγάλματα και πάγωμα ρόλων.

- Όσο υπάρχει μουσική τα παιδιά κινούνται χωρίς να αλλάξουν θέση-μόλις σταματήσει η μουσική παγώνουν κάνοντας τα δέντρα (άλλα είναι ψηλά, άλλα μόλις έχουν φυτρώσει, άλλα είναι γέρικα και κουρασμένα)

- Ο εμπυχωτής κάνει μια ερώτηση σε καθέναν που αγγίζει για το πώς νιώθει στο δάσος, πώς είναι η ζωή σ' αυτό, τι δεν του αρέσει κ.ο.κ.

Σκόπιμο είναι να δώσει ο εκπαιδευτικός την πρωτοβουλία και στα παιδιά να απευθύνουν τις δικές τους ερωτήσεις στους συμμαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο όχι μόνο ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους αλλά αντισταθμίζεται και το έντονο φαινόμενο της «ενσυναίσθησης» με την «ψυχολογική απόσταση», πράγμα πολύ σημαντικό για τη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία τους (Παπακώστα, 2013). Οι μαθητές μπαίνοντας στο ρόλο του δέντρου δοκιμάζουν, αφομοιώνουν και εκφράζουν. Έτσι μέσω της εμπειρίας της δοκιμής και της συναφούς συγκίνησης κάνουν μια πρώτη προσέγγιση στην υποκριτική τέχνη. Με τη μετατόπιση των παιδιών από τη μια αίσθηση στην άλλη και με την απαίτηση της ανταπόκρισής τους, προωθούνται οι πολυαισθητηριακοί συνειρμοί και εντείνεται η αισθητική τους αντίληψη. Διδάσκονται «μια παράλληλη γλώσσα αξιοποιώντας τα άδηλα στοιχεία ενέργειας που διαθέτει το σώμα τους» (Μουδατσάκης, 1994). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθούν στο να εκφραστούν τα αισθήματα, να περιχαρακωθούν οι συνθήκες, να βυθιστούν στον κόσμο αυτών των συνθηκών οι συμμετέχοντες και να εκφραστούν. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών: Δημήτρης: Δε νιώθω τον εαυτό μου γιατί είμαι βαθιά στη γη. Ελένη: Δε νιώθω τα κλαδιά μου. Κώστας: Θέλω να πάω σε μια αυλή που να με ποτίζουν. Βασιλική: Θέλω να γίνω ένα δεντρόσπιτο που θα ανεβαίνουν τα παιδιά να παίζουν. Γιάννης: Θέλω να πάω σε μια κορυφή να με βλέπουν όλοι. Χριστίνα: Θέλω να δω την έρημο αλλά θέλω νερό και λίπασμα. Βασιλική: Θέλω κάποιον να με φροντίσει. Προφανώς έχει τεράστιο ενδιαφέρον η ανίχνευση προσωπικών επιθυμιών και αναγκών των παιδιών στις συγκεκριμένες απαντήσεις.

## 2<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Η επιθυμία του δάσους να πετάξει.

Θεατρικό παιχνίδι:

- Τα παιδιά σιγά σιγά ξεκολλούν από τη γη και μετακινούνται αργά στην αρχή, σαν να περπατούν για πρώτη φορά.
- αλλάζουν κατευθύνσεις και επίπεδα
- περπατούν σε δρόμο που γλιστρά από τη βροχή
- στο χιόνι, στην καυτή άμμο
- Με ονειρική μουσική ο καθένας μόνος του ή σε συνεργασία ανά τρεις κάνουν το δικό τους «πέταγμα».

Σε αυτό το σημείο εκτός από τη χρήση της μουσικής ενδείκνυται και η χρήση κατάλληλου φωτισμού που θα εμπνεύσει τους συμμετέχοντες αλλά και θα αναδείξει σε ένα πρώιμο στάδιο τη σημασία των παραστασιολογικών κωδίκων.

### 3<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Η άφιξη του Άγιου Βασίλη.

Θεατρικό παιχνίδι: Τα δέντρα του δάσους πάσχουν από κατάθλιψη

- Τα παιδιά καλούνται με ψυχολογικές χειρονομίες να δείξουν πώς νιώθει το σώμα τους
- να ονοματίσουν τα συναισθήματα που έχουν επιλέξει

Ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση της τεχνικής «δάσκαλος σε ρόλο»(teacher in role). Έτσι, μπαίνει στο ρόλο του Άγιου Βασίλη φορώντας μια στολή ή πολύ απλά βάζοντας μια λευκή γενειάδα έναν κόκκινο σκούφο και κρατώντας ένα σάκο. Με αυτό τον τρόπο, αιφνιδιάζει τα παιδιά-έλατα, προκαλεί την έκπληξη και τον ενθουσιασμό τους και ταυτόχρονα αναδεικνύει το ρόλο των κοστούμιών και των σκηνικών αντικειμένων. Ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως η «συνέντευξη» ή η «καρέκλα των αποκαλύψεων»(hot seating) που βοηθούν στη σκιαγράφηση της προσωπικότητας του Άγιου Βασίλη και στην αξιολόγηση των καταστάσεων μέσα στις οποίες αυτή ξετυλίγεται.

- Τα παιδιά-έλατα κάνουν αυθόρμητες ερωτήσεις στον Άγιο Βασίλη, π.χ. Γιατί φοράς κόκκινο σκούφο; Τι έχεις μέσα στο σακούλι σου;

Του δίνουν τα γράμματα με τις επιθυμίες τους, βρίσκουν τη ζωή του καταπληκτική και θέλουν να ταξιδέψουν μαζί του. Προσπαθούν να τον πείσουν να τα πάρει μαζί του και εκείνος βρίσκοντας αφορμή τους λέει το παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν «Το Χριστουγεννιάτικο Έλατο» μήπως και καταφέρει να μεταπείσει τα ελατάκια να παραμείνουν στον τόπο τους. Εκείνα όμως είναι αμετάπειστα κι εκείνος αποφασίζει να τα αφήσει να επιλέξουν το δικό τους δρόμο.

- Τα παιδιά-έλατα καλούνται να αντιτάξουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους για να τον πείσουν να τα πάρει μαζί τους. Σε αυτή τη φάση δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναδείξει, να επεκτείνει και να ενισχύσει κάποιες πρωτότυπες ιδέες των παιδιών προετοιμάζοντας το υλικό για τους διαλόγους που θα αναπτύξουν τα παιδιά στο εργαστήριο γραφής.

#### ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ

Με τη χρήση των διαθεματικών συνδέσεων εξυπηρετείται ο στόχος μιας διακειμενικής σύνθεσης, διευρύνονται τα όρια του αρχικού κειμένου ενώ συγχρόνως διευρύνεται και ο πνευματικός ορίζοντας των μαθητών, καλλιεργείται η φιλομάθεια ικανοποιείται και ενισχύεται η ερευνητική τους διάθεση.

1. Χώρα του Άγιου Βασίλη: εικόνες και πληροφορίες για το Βόρειο Πόλο, για την Αρκτική και τα ζώα που ζουν εκεί.
2. Τα παιδιά φτιάχνουν ένα εργαστήρι παιχνιδιών και κατασκευάζουν με απλά υλικά ένα δώρο που θα αξιοποιηθεί στο Χριστουγεννιάτικο δέντρο της τάξης ή στην ανταλλαγή δώρων την τελευταία μέρα πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων.
3. Διαβάζουν το βιβλίο «Το ωραιότερο μυστικό του κόσμου» και μαθαίνουν τα «μεγάλα μυστικά» του Άγιου Βασίλη.
4. Διεξάγουν μια έρευνα για το έθιμο του γιορτινού έλατου και το συνδέουν με το κλασικό παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν «Το Χριστουγεννιάτικο Δέντρο».
5. Τα παιδιά γνωρίζουν το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Ο δικός μας Άγιος Βασίλης» όπου ανακαλύπτουν μια εικόνα διαφορετική για τον Άγιο Βασίλη που μπορούν να την αξιοποιήσουν στην πορεία της διαδικασίας.

#### 4<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Το δάσος που πετούσε.

Θεατρικό παιχνίδι:

- Ο Άγιος Βασίλης προσπαθεί να τα μεταμορφώσει αλλά κατά λάθος γίνονται γιγάντια
- κάνει άλλη μια προσπάθεια αλλά γίνονται νανάκια
- κι έτσι αποφασίζει να τα επαναφέρει στο κανονικό τους μέγεθος και να ταξιδέψουν λίγο στριμωγμένα-κινούνται όπως το σμήνος των πουλιών ενώ όλοι ακολουθούν αυτόν που κάθε φορά αλλάζει τρόπο, κατεύθυνση ή ταχύτητα στην κίνησή του.

Υπότιτλοι:

- Στην έρημο Σαχάρα.
- Αιγαίον Πέλαγος.
- Στον κήπο της Ζυράννας
- Υλικά: πανιά, προτζέκτορας, μαντήλια για βεδουίνους, πίνακες, χαρτιά, καπέλα, ομπρέλες κ.ά

Χρήση της τεχνικής της παγωμένης εικόνας. Στη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά αποτυπώνουν ένα στιγμιότυπο και το παρουσιάζουν. Η τεχνική αυτή με τον απεικονιστικό της χαρακτήρα δημιουργεί ένα περιβάλλον αποστασιοποίησης, αφαίρεσης και ελέγχου. Η απουσία της δράσης και το πάγωμα του χρόνου αναδεικνύουν την ποιητική και αμφίσημη δύναμη της εικόνας. Οι θεατές ενεργοποιούν τις κριτικο-σταχαστικές τους ικανότητες όχι μόνο για να εξηγήσουν αυτά που βλέπουν, αλλά και εκείνα που βρίσκονται πίσω από όσα βλέπουν (Παπαδόπουλος, 2007). Επιπλέον δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να μάθουν τη λειτουργία της συνδήλωσης. Η εύστοχη, ευρηματική σύλληψη ενός σημείου, μιας φράσης, μιας κίνησης μέσα στην εικόνα που θα δίνει το στίγμα της δράσης (Μουδατσάκης, 2005). Προσοχή χρειάζεται στα θέματα τα οποία πρέπει να υποδηλώνουν συνθήκες αλλά όχι δράσεις. Οι μαθητές χρησιμοποιούν με δική τους πρωτοβουλία τα υλικά με ευφάνταστους τρόπους. Σημειώνεται ότι κατά την ερμηνεία της κάθε εικόνας ο εκπαιδευτικός αντλώντας ιδέες από τις τεχνικές του A.Boal (Παπακώστα, 2011), μπορεί να της δώσει μια διαλογική/διαλεκτική διάσταση παροτρύνοντας την ομάδα των παιδιών-θεατών να επέμβουν σε αυτή κάνοντας τις δικές τους προτάσεις. Η άφιξη των μικρών ελάτων προκαλεί το ζωντάνεμα της κάθε εικόνας και προωθεί την εξέλιξη της δράσης. Τα παιδιά στήνουν αυτοσχέδιους διαλόγους.

Προτείνεται και η χρήση βιντεοπροβολών (π.χ σκηνές από έρημο, συνεντεύξεις της συγγραφέως Ζ. Ζατέλη) και μουσικής (πχ νησιώτικα). Μόνο όμως αφού δοθεί το κατάλληλο υλικό στους συμμετέχοντες και αυτοί κάνουν τις επιλογές τους.

#### ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) Παιχνίδια εμπνευσμένα από τις Ασκήσεις Φαντασίας του Γ. Ροντάρι Αξιοποίηση των Παιχνιδόλεξων της Θ. Χορτιάτη, δημιουργία συλλογικού ποιήματος, υπερρεαλιστικά παιχνίδια(Καλογήρου 1999).

#### ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ

1) Συλλογή φωτογραφιών από τα νησιά του Αιγαίου.

2) Κολλάζ με θέμα τη θάλασσα που μπορεί να αξιοποιηθεί ως σκηνικό.

3) Γνωριμία με τον ποιητή του Αιγαίου, Οδ. Ελύτη.

#### 5<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Το δάσος στο τσίρκο.

Υλικά: κόκκινες μύτες ή μακιγιάζ, στεφάνια, σχοινιά, στρώμα να μπορούν να κάνουν τα παιδιά τούμπες και ακροβατικά, μια μπάλα, μαξιλάρια για κοιλιές.

Θεατρικό παιχνίδι: Καλώς ήλθατε στο τσίρκο του Ούγκο Νατάλε! Τα παιδιά σε ασκήσεις με

- ισορροπίες
- στεφάνια

- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γελάσουν με τον εαυτό τους. Γίνονται κλόουν

Βάφουν τις μύτες και τα μάγουλά τους γνωρίζοντας άλλον ένα βασικό θεατρικό κώδικα, το μακιγιάζ. Στο στάδιο αυτό με τον περιορισμό ή την πλήρη εξάλειψη του λόγου και του διαλόγου, με την αντίστοιχη υπερφόρτιση των καθαρά σωματικών και μιμητικών στοιχείων της επικοινωνίας γίνεται γνωριμία των παιδιών με ένα σημαντικό στοιχείο της υποκριτικής, τη μιμική (Παπακώστα, 2009).

- Μια ομάδα παιδιών αυτοσχεδιάζοντας στήνουν τον κόσμο του τσίρκου παίρνοντας αυθόρμητα ρόλους όπως ακροβάτες, θηριοδασαστές, ζώα κ.ά και μια άλλη ομάδα αποτελεί τα ελατάκια που επισκέπτονται το τσίρκο.

#### 6<sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος: Το πρόβλημα του Άγιου Βασίλη

Ο εκπαιδευτικός μπαίνει πάλι στο ρόλο του Άγιου Βασίλη και ζητάει από τα παιδιά βοήθεια γιατί... του τέλειωσαν τα δώρα! Έτσι δημιουργούνται αυθόρμητοι αυτοσχέδιοι διάλογοι, χρήσιμοι για το εργαστήριο γραφής της επόμενης φάσης.

### 2.4. Από τη δραματοποίηση στην Χριστουγεννιάτικη Γιορτή

Με δεδομένο ότι στο προηγούμενο στάδιο έχει επιτευχθεί η εκταμίευση των συγκινησιακών αξιών του λογοτεχνικού κειμένου (Μουδατσάκης, 2005) και έχουν υλοποιηθεί παιχνίδια, αυτοσχεδιασμοί, σκηνικές δοκιμές και πειραματισμοί με τη συμμετοχή όλων των βασικών θεατρικών κωδίκων, μπορεί πλέον η ομάδα των παιδιών να περάσει στη σύνθετη διαδικασία της δραματοποίησης και κατ' επέκταση της δημιουργίας μιας πολιτιστικής εκδήλωσης. Έτσι ο εκπαιδευτικός –εμψυχωτής αφού έχει ενεργοποιήσει τα παιδιά περιμένει την κατάλληλη στιγμή για να

εξασφαλίσει την αυθόρμητη συμφωνία τους και να τους προτείνει να χτίσουν πάνω στις βάσεις των προηγούμενων δραστηριοτήτων τους τη Χριστουγεννιάτικη Γιορτή και να την παρουσιάσουν. Άλλωστε αυτή είναι και η πρόκληση του δραματικού παιχνιδιού: να οδηγούμε τα παιδιά πέρα από εκεί που αυθόρμητα έφτασαν. Να τους προτείνουμε μια εκμάθηση που κατονομάζει τα όσα κάνουν από τη φύση τους και να τα προσκαλέσουμε να τα αναπαράγουν, να τα ελέγχουν ακόμα περισσότερο και να διευρύνουν την πρακτική τους στο είδος αυτό. Να περάσουν από το αυθόρμητο στο πολιτιστικό δίχως να αλλοιώνεται το αυθόρμητο και δίχως να μετατρέπεται το πολιτιστικό σε διανοητικό. Να περάσουν από το αυθόρμητο στο οργανωμένο δίχως να αδικούνται οι παίκτες και δίχως να ταραζείται πολύ η κοινωνική «τάξη» που το ελεύθερο παιχνίδι εφάρμοσε στην αυλή του σχολείου. Με την προοπτική του συγκεκριμένου σκηνικού εγχειρήματος δημιουργείται ισχυρό κίνητρο στα παιδιά ώστε να επαναπροσδιορίσουν τις σκηνές με την ωριμότητα και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την προηγούμενη φάση και να ξεκινήσουν ένα εργαστήρι γραφής.

#### 1<sup>ο</sup> Στάδιο δραματοποίησης

Στόχοι: 1. Να αποκτηθεί η δυνατότητα εντοπισμού εικόνων-σκηνών στο αφηγηματικό κείμενο. 2. Εντοπισμός των βασικών στοιχείων μίας σκηνής. 3. Μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό.

Οι μαθητές πολύ εύκολα εντοπίζουν τις σκηνές μια και δε διαφέρουν κατά πολύ από τις ενότητες που είχαν εντοπίσει. Οι επιμέρους σκηνές που προκύπτουν (π.χ. «ο χορός των νεράιδων» ή «τα κάλαντα») αξιολογούνται ως προς τη σημασία τους με βασικό πάντα κριτήριο τη σχέση και την απόστασή τους από τον πυρήνα της δράσης. Σ' αυτή τη φάση είναι σκόπιμο να ακουστούν όλες οι απόψεις πάνω στο χωρισμό των σκηνών και αυτό γιατί κάθε «πληροφορία» είναι πολύτιμη. Μπορούν να συζητηθούν και τα βασικά στοιχεία όλων των σκηνών (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, υπόθεση, σκηνικά, αντικείμενα) όμως θα καταγραφούν μόνο αυτά της 1<sup>ης</sup> σκηνής, γιατί η δραματοποίηση είναι μία δυναμική διαδικασία που κατά τη διάρκειά της όλα είναι ευμετάβλητα. Τα παιδιά προσπαθούν ν' αυτοσχεδιάσουν πάνω στην 1<sup>η</sup> Σκηνή. Γράφουν το «σενάριο» της πρώτης Σκηνής. Μπορεί να συζητηθεί τυχόν την πρόταση για «αφηγητή» με τη χρήση επιχειρημάτων έτσι ώστε να προκύψει το ερώτημα: «χρειάζεται ή όχι αφηγητής;». Στους αυτοσχεδιασμούς πάντα γίνονται πολλές προσεγγίσεις και υπάρχει ποικιλία στις σκέψεις και στις προτάσεις. Είναι προτιμότερο να προηγούνται της γραφής γιατί ο θεατρικός λόγος είναι ζωντανός και γιατί πολλές φορές επινοείται όταν παίζεται πιο εύκολα από ότι παίζεται, όταν



επινοείται. Βέβαια τα παιδιά διευκολύνονται πολύ στη γραφή του σεναρίου της πρώτης σκηνής όταν έχουν προηγηθεί δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμών σαν αυτές που έχουν περιγραφεί. Η γραφή της πρώτης Σκηνής καθώς και η εμπύχωσή τους γίνεται σε ομάδες.

## 2<sup>ο</sup> Στάδιο δραματοποίησης

Στόχοι: Ισχύουν οι στόχοι του 1<sup>ου</sup> σταδίου και επιπλέον η κατανόηση αναγκαιότητας χρήσης όλων των θεατρικών κωδίκων.

Οι ομάδες των παιδιών ανταλλάσσουν τα σενάρια τους για την 1<sup>η</sup> σκηνή και έπειτα προσπαθούν να τα εμπυχώσουν. Αρχίζει να προβάλλει το τελικό σενάριο της 1<sup>ης</sup> σκηνής και το οποίο καταγράφεται και δοκιμάζεται. *Επιπλέον η εξάσκηση των συμβάσεων προκαλεί εκτιμήσεις για το θέατρο ως σκηνική τέχνη και για τη σημασία που αποκτά ο θεατρικός χώρος βάσει του τρόπου με τον οποίο μεταμορφώνεται από τη χρήση όγκων, χρωμάτων, φωτισμών και χάρη στις ατμόσφαιρες που αποπνέει. Πάνω σ' αυτό το σενάριο μπαίνουν οι απαραίτητες σκηνικές οδηγίες και συζητούνται απόψεις για τα σκηνικά αντικείμενα και τα κοστούμια. Ενθαρρύνονται τα παιδιά στις ευφάνταστες και πρωτότυπες κατασκευές με ασύμβατα υλικά που απεικονίζουν τον αφαιρετικό τρόπο σκέψης τους και την πλούσια φαντασία τους (Παπακώστα,2010). Τα πιο μεγάλα παιδιά είναι συνήθως μαγεμένα από τα τεχνικά ζητήματα υλικής οργάνωσης και από τη σχέση του ψεύτικου με το αληθινό που συνειδητοποιούν αναγκαστικά μέσα από το θέατρο. Δεν αγαπούν αυθόρμητα ό,τι είναι αφηρημένο και προτιμούν να περικυκλώνονται από σκηνικά, ξέροντας παράλληλα να προσαρμόζονται μια χαρά με τα σημεία του απτού, ελλείψει πραγματικών αντικειμένων. Δύναται να αδιαφορήσουν για τα υλικά αλλά προτιμούν να έχουν στη διάθεσή του μια πολυθρόνα κατασκευασμένη από μια καρέκλα, ένα κομμένο χαρτόνι με μερικά χρώματα από το να έχουν μια απλή καρέκλα. Είναι επιδέξια στις μεταφορές και δεν απεχθάνονται καθόλου ένα σπαθί που είναι μονάχα ένα κλαδί, αλλά προτιμούν το κλαδί από το τίποτα. Γίνονται προτάσεις για τη Μουσική και το Φωτισμό της πρώτης σκηνής και αρχίζει να προκύπτει το πρόβλημα σύνδεσης με τη 2<sup>η</sup> σκηνή. Σε αυτό ακριβώς το σημείο γίνεται μια συζήτηση για τον πολυσήμαντο ρόλο του φωτισμού (Παπακώστα,2010) και την πολύπλευρη λειτουργία της μουσικής (Πανόπουλος, 2010) σε μια θεατρική παράσταση. Τα παιδιά κατανοούν πόσο σύνθετη μπορεί να είναι η λειτουργία της μουσικής και του φωτισμού: μπορεί να δηλώνουν συναισθήματα, καταστάσεις, απύσυχες δυνάμεις, να δημιουργούν ατμόσφαιρα, να υπογραμμίζουν το διάλογο, να μεταφέρουν στον τόπο και χρόνο, να υποκαθιστούν πρόλογο και επίλογο, να*

συνδέουν αποστάσεις και το σπουδαιότερο να συνεργάζονται με όλους τους υπόλοιπους κώδικες ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή επικοινωνία με τον θεατή. Το να δει μία ομάδα να ζωντανεύει αυτό που έγραψε από μία άλλη ομάδα έχει τεράστια σημασία γιατί έτσι δίνεται η δυνατότητα να κρίνει «από απόσταση» και να δει τι λειτουργεί καλά και τι όχι. Η παραπάνω διαδικασία βέβαια έχει και εμφανείς επικοινωνιακούς στόχους. Τα παιδιά νιώθουν αφάνταστη ικανοποίηση και χαρά καθώς και ενθουσιασμό όταν συνεργάζονται στο ν' αποδώσουν όσο καλύτερα γίνεται τα δικά τους σενάρια. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι μόνο βοηθητική αλλά βαθιά λειτουργική γιατί απαιτείται να εκμεταλλεύεται κάθε ιδέα, σκέψη, πρόταση. Όταν πια το σενάριο της 1<sup>ης</sup> σκηνής είναι έτοιμο αρχίζουν να μπαίνουν άλλου είδους προβληματισμοί καθώς αυτό ζωντανεύει κάθε φορά και με άλλους «πρωταγωνιστές». Τέτοιοι προβληματισμοί είναι: «Πως θ' αρχίσει το έργο;», «Τι θα υπάρχει στη σκηνή;» *Οι δραστηριότητες θεατροποίησης αποσαφηνίζουν τα σκηνικά πλεονεκτήματα των δραματικών επινοήσεων και τα τοποθετούν εμφανώς μέσα στην κατεύθυνση του θεατρικού σχεδίου. Προσανατολίζονται προς την παράσταση και παρακινούν τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ των στοιχείων που ήδη ένα ένα εξερευνήθηκαν. Σιγά σιγά το συνολικό θεατρικό προϊόν αποκτά μορφή εντάσσοντας το προβλεπόμενα και τα απρόβλεπτα στοιχεία και απωθώντας εκείνα που αποδεικνύονται περιττά. Το θεατρικό αυτό σύνολο περιπλέκεται όλο και περισσότερο όσο τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τα στοιχεία του θεάτρου (θεατρικούς κώδικες).*

Δυστυχώς στην παρούσα εισήγηση είναι αδύνατο να περιγραφούν όλα τα στάδια της δραματοποίησης και κατά επέκταση της τελικής πρωτότυπης γιορτής που προκύπτει. Θεωρώ σκόπιμο όμως ν' αναφερθώ σε κάποια σημαντικά σημεία της διαδικασίας. Ένα άλλο σημείο που προβληματίζει σε κάποια φάση της διαδικασίας είναι η έννοια του χρόνου απ' τη μία σκηνή στην άλλη. Τα παιδιά δε συνειδητοποιούν εύκολα ότι αυτός ο χρόνος μπορεί να είναι όσος θέλουμε αρκεί να δηλωθεί κάπου στη σκηνή ή στο λόγο. Είναι καλύτερα να το αντιληφθούν μέσα από την πράξη. Η ευρηματικότητα των παιδιών όσον αφορά τη σκηνοθετική άποψη εντυπωσιάζει. Με οξυδέρκεια και έμπνευση προτείνουν συνδέσεις διακειμενικές και διαθεματικές που πηγάζουν από προηγούμενες δραστηριότητες. Η πρωτοτυπία των ιδεών τους μας κάνει να σκεφτούμε πόσο καταστροφικός στ' αλήθεια είναι ο παραδοσιακός τρόπος που στήνονται οι θεατρικές παραστάσεις στα σχολεία. Όσο περνάει ο καιρός τα παιδιά αρχίζουν να κινούνται πιο ευέλικτα στη διαδικασία και με περισσότερη σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Φαίνεται ότι όσο βλέπουν ότι «το

πείραμά » πετυχαίνει τόσο αντιλαμβάνονται πως το παιχνίδι μετασχηματίζεται σιγά – σιγά σε μία απαιτητική αλλά ευχάριστη δοκιμασία. Η περιπέτεια στην οποία έχουν εμπλακεί τα ενθουσιάζει γιατί τα ίδια την επινοούν. Αρχίζουν σιγά – σιγά να δίνουν σχήμα στα πρόσωπα και να ψάχνουν με πιο πολύ λεπτομέρεια τον τρόπο αντίδρασής τους. Σ’ αυτό το σημείο δεν παίζουν πια το σενάριο αλλά το χρησιμοποιούν για να παίζουν. Δίνουν λεπτομέρειες για εξωτερικά στοιχεία του θεάτρου. Ένα σημαντικό βήμα που γίνεται είναι ότι ανακαλύπτεται ο τρόπος να δίνεται στην προηγούμενη σκηνή ένα στοιχείο εκμεταλλεύσιμο από την επόμενη. Σε περίπτωση που αυτό είναι εφικτό κάποια στιγμή ο εκπαιδευτικός θα φτάσει στη διανομή των ρόλων- ένα ιδιαίτερα παρεξηγημένο στάδιο που συνήθως τον φοβίζει. Όταν όμως τα παιδιά έχουν ήδη γευτεί την ευχαρίστηση όλων των ρόλων και έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της συμμετοχής και πίσω από την αυλαία δεν θα αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα γιατί όλα νιώθουν πρωταγωνιστές στη δικιά τους δημιουργία. *Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της πολιτιστικής εκδήλωσης (της γιορτής) ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή είναι εκείνος του τεχνικού συμβούλου και του σκηνοθέτη. Λίγο πιο πάνω από τον προνομιάχο θεατή είναι φορέας της συνείδησης του προσφερόμενου θεατρικού προϊόντος. Ακόμα κι αν παίρνει τις γνώσεις των μαθητών του στα ζεστά, κι αν τους ακολουθεί στην ύστατη αυτή φάση της εξοικείωσης με το θέατρο θα πρέπει να γίνει ένας από τους πιο επιμελείς κριτικούς. Η παράσταση δεν είναι πλέον φάση εσωτερίκευσης, μα σαφώς εξωτερίκευσης: ο λόγος της ύπαρξής της είναι για να μαρτυρά το καλύτερο δυνατό, την προγενέστερη δουλειά. Η εξωτερίκευση διαμορφώνεται έτσι ώστε τα παιδιά να είναι οι εικονογράφοι και οι παρουσιαστές του προσωπικού τους λόγου. Η παράσταση λοιπόν αντιμετωπίζεται με τρόπο που θα τους επιτρέπει να μαρτυρούν την προσωπική τους έκφραση και συνεπώς θα καθοδηγούνται προς ένα αποστασιοποιημένο παιχνίδι. Τη δημιουργική τους συγκίνηση την έχουν βιώσει στα εργαστήρια που έχουν προηγηθεί. Της απέσπασαν ένα λόγο τον οποίο θεμελίωσαν μέσα στο μύθο του, στα πρόσωπά του, τους τόπους του και τη θεατροποίησή του. Τη στιγμή της παράστασης έρχονται να δείξουν τη δική τους θεατρική δημιουργία με απόσταση ωστόσο. Το κίνητρό τους το έχουν ήδη βρει σε έναν λόγο που είχε εξερευνηθεί νωρίτερα. Την ευχαρίστησή τους την τοποθετούν πλέον σε ένα διασκεδαστικό και ελεγχόμενο θεατρικό παιχνίδι.*

Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι σίγουρα μία διαδικασία που δύσκολα περιγράφεται μια και η δυναμική της βρίσκεται κυρίως στην ακατάπαυστη ροή της και στην ατμόσφαιρα που δημιουργεί. Η προσπάθεια προς τη συγκεκριμένη

κατεύθυνση σίγουρα είχε θεωρητική βάση και βασίστηκε σε κάποιο πλάνο όμως οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι το πιο σημαντικό είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει και να εμπλουτίζει συνεχώς τις δυνατότητες και τους στόχους αυτού του πλάνου. Η προπαιδεία του επίσης και όσον αφορά στη Θεωρία του Θεάτρου αλλά και στη σκηνική πρακτική γίνονται πολύτιμοι βοηθοί και σύμβουλοί του. Απαιτείται επίσης ο ίδιος ν' απεγκλωβιστεί από την τυπική πλευρά του ρόλου του, να νιώσει ελεύθερος, να παίξει, να φανταστεί, να δημιουργήσει πάντα ανάμεσα στους μαθητές του. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και από τα ίδια τα παιδιά δεν είναι κάτι που υποχρεωτικά γίνεται στο τέλος και μία φορά αλλά μπορεί να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Μπορεί να είναι ευρεία πολυσύνθετη και πολύμορφη (συζήτηση, γράμμα, ζωγραφική, ερωτηματολόγια κλπ).

### **3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Το είδος αυτό της πολιτιστικής εκδήλωσης μη δίνοντας έμφαση στη συνήθη πρακτική της «σχολαιοποίησης» και σε ένα διδακτισμό που αδιαφορεί για την αισθητική του παραγόμενου προϊόντος, διαθέτει επιπλέον το προτέρημα ότι προκύπτει μέσα από τις ανάγκες, επιθυμίες, εμπειρίες και προσδοκίες των ίδιων των μαθητών που διοχετεύονται σε μια ευέλικτη, ρευστή, διαπραγματευτική και στοχαστική διαδικασία με καλλιτεχνική στόχευση. Επιπλέον το σκηνικά προβαλλόμενο αυτό θέαμα δεν εμφανίζεται μεμονωμένα και περιστασιακά αποσπασμένα από το σύνολο του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού αλλά αποτελεί συγκερασμό και σύζευξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων.

Με τέτοιου είδους πολιτιστικές εκδηλώσεις, το σύγχρονο σχολείο «χωρίς τοίχους» δίνει το ελπιδοφόρο μήνυμα πως μπορεί να στηρίξει την πολιτιστική αναβάθμιση της κοινωνίας, μπορεί να δημιουργήσει κέντρα επαναδιαπραγμάτευσης της κουλτούρας, εστίες συνάντησης και ανταλλαγών, πυλώνες στήριξης διαχρονικών αξιών και πυξίδες ανάδειξης νέων προσανατολισμών. Όλα αυτά βέβαια μέσα από τους ποιοτικούς τρόπους κατανόησης και αξιολόγησης του κόσμου των ίδιων των μαθητών που παίρνοντας τέτοιου είδους πρωτοβουλίες επαναφέρουν και στη δική μας ζωή, την κατατρεγμένη αθωότητα, τον εξοστρακισμένο αυθορμητισμό και το κυνηγημένο όνειρο.

#### 4. ΠΗΓΕΣ

- Γραμματάς, Θ., (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., – Τζαμαργιάς, Τ., (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο, Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ.,(2007). *Η Σχολική Θεατρική Παράσταση, Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ., – Μουδατσάκης, Τ., (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ., (2010). Ειδοποιά χαρακτηριστικά. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του τοτώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β., (2002). *Ο δικός μας Άγιος Βασίλης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογήρου, Τ., (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Ι.Μ.Παναγιωτόπουλος.
- Κανατσούλη, Μ., (2004). Λογοτεχνία ενηλικών, Λογοτεχνία παιδιών: σημεία σύγκλισης δύο διαφορετικών (;) λογοτεχνιών. Στο Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2010). Πρόλογος. Στο Frames of mind, Η θεωρία των πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, μτφ. Π. Γεωργίου. Αθήνα: Μαράθια.
- Μενδρινού, Ι., (2010). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του τοτώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ., (2005), *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπουλώτης, Χ.,(1998). *Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες, επτά*. Αθήνα: Πατάκης.

Πανόπουλος, Β., (2010). «Το μουσικό σημείο» ως φορέας νοήματος και σημασίας στο θέατρο και στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του τοτώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδόπουλος, Σ., (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ., (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σίμος Παπαδόπουλος.

Παπακώστα, Α., (2004). Χ.Μπουλώτης:»Το άγαλμα που κρύωνε«. Μια διδακτική προσέγγιση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παπακώστα, Α., (2007). Χτίζοντας γέφυρες σε μια πολυπολιτισμική τάξη: μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τριτομ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*». Αθήνα.

Παπακώστα, Α., (2009). *Κώδικες υποκριτικής στο θέατρο ανηλίκων θεατών στο [www.ptimedu.uoa.gr](http://www.ptimedu.uoa.gr)*.

Παπακώστα, Α., (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του τοτώρα, Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.

Παπακώστα, Α., (2011). *Το θέατρο των καταπιεσμένων του Augusto Boal: Τόπος αλλαγών και ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη στο [www.theodore-grammatas.net](http://www.theodore-grammatas.net)*.

Παπακώστα, Α. (υπό έκδοση). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής

Πάτσιου, Β.,- Καλογήρου, Γ.,(2013). Εισαγωγή. Στο Β. Πάτσιου- Τζίνα Καλογήρου (Εισαγωγή-Επιστημονική επιμέλεια), *Η δύναμη της λογοτεχνίας*, Αθήνα:Gutenberg.

Ροντάρι, Τ., (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*, μτφρ. Βερτσώνη- Κοκόλη Μ., Αγγουρίδου-Στριντζή Λ. Αθήνα: Τεκμήριο.

Τζαμαργιάς, Τ., (2004). Η λογοτεχνία στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Διαδικασίες θεατρικής εμπύχωσης. Στο Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Τριλιανός, Θ., (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II*. Αθήνα: Τολίδη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,(2006). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, β' τεύχος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Iser, W., (1974). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Neckett*, Baltimore: Johns Hopkins University Press

Gardner, H., (2010). *Frames of mind, Η θεωρία των πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, μτφ. Π. Γεωργίου. Αθήνα: Μαράθια.

Rosenblatt, L.M., (1995), *Literature as Exploration*, The Modern Language Association of America, New York.

Vygotsky, L.S.,(1997). *Νους στην Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου και Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

## Η θεατρική διδασκαλία του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη

### 1. Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

#### 1. Εισαγωγικά

Η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη του μαθητή σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Ο επιστημονικός διάλογος εκδιπλώνεται εδώ και πολύ καιρό σε πεδίο αναζήτησης σχετικά με τη φύση της νοημοσύνης, με την οριοθέτηση της δημιουργικότητας και την αποτελεσματική αξιοποίηση των νέων δεδομένων στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Gardner<sup>111</sup> υποστήριξε ότι τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης, όταν λειτουργούν συμπληρωματικά, καθιστούν το άτομο ικανό για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων. Αντίστοιχη είναι και η προσέγγιση των εκφραστών της συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>112</sup> και των θεμελιωτών της βιοματικής μάθησης<sup>113</sup>. Οι τελευταίοι διατυπώνουν την άποψη ότι ο άνθρωπος εξελίσσεται νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά μόνο μέσα από τη βιοματική προσέγγιση της γνώσης. Τέλος, ανθρωπιστές ψυχολόγοι, όπως ο Rogers<sup>114</sup>, προκρίνουν το είδος της εκπαίδευσης που εξασφαλίζει στο μαθητή ψυχική υγεία.

Η σύγκλιση των θέσεων αυτών δημιουργεί ένα ευρύ φάσμα αρχών, που αφορά στο δέον της διδακτικής θεωρίας. Έμφαση δίνεται σε έναν τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος απέχει από τον παραδοσιακό τύπο μαθήματος και ενισχύει τη δημιουργικότητα, την αποκλίνουσα σκέψη, τη νοητική ευελιξία, τη συναισθηματική ανταπόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Καθοριστικό ρόλο για τη μάθηση διαδραματίζει η εμπειρία, εφόσον αποκτά παιδευτική αξία όταν συνδέεται με προηγούμενα βιώματα και όταν συνυφαίνει εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες σε ενιαίο πλέγμα.

Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο αποτελούν εμπειρίες που συνδέουν προγενέστερα στοιχεία με παροντικά καθώς και τις διακριτές παραμέτρους της

---

<sup>111</sup> . Gardner H., *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993

<sup>112</sup> . Goleman D., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, μετ. Παπασταύρου Αν., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995

<sup>113</sup> . Ντιούι Τζ., [©1938], *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μετ. Πολενάκης Λ., Γλάρος, Αθήνα, χ.χ.

<sup>114</sup> . Rogers C., *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1961



νοημοσύνης με τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, οι πολιτιστικές δράσεις συνεισφέρουν στην εκπλήρωση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή τεκμηριώνεται τόσο στην εμπλοκή των μαθητών στο πολιτιστικό γεγονός και την ενασχόληση με το θεωρητικό – αισθητικό του πλαίσιο όσο και στη συμμετοχή τους σε ενέργειες μιας κοινωνικής ομάδας.

Στην εποχή της τεχνοκρατικής κοινωνίας ως αντίπαλο δέος προβάλλεται η επισήμανση στις πολιτισμικές και καλλιτεχνικές όψεις της παιδείας. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν, να αγαπήσουν την τέχνη και να εξοικειωθούν με τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Βασική μορφή τέτοιου είδους αποτελεί το θέατρο. Οι θεατρικές δραστηριότητες συγκροτούν έναν επιμορφωτικό ιστό στον οποίο εμπλέκονται η αναβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών, η αισθητική αγωγή, η διεύρυνση των μαθησιακών αντικειμένων. Προϋπόθεση για την υλοποίηση καλλιτεχνικών δράσεων και εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία είναι η επίγνωση εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι η θεατρική προσέγγιση αποτελεί αποτελεσματική εναλλακτική πραγμάτευση της διδακτέας ύλης. Όταν, μάλιστα, η ύλη έχει εγγενή θεατρικό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει με το αρχαίο δράμα, τότε η θεατροκεντρική διδασκαλία αποτελεί όρο επιβεβλημένο.

Επισημαίνεται ότι η μέθοδος αυτή υπαγορεύει διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να γίνει εκφραστής ενός καινοτόμου σχεδιασμού για την εκπαίδευση, ένας «φακός<sup>115</sup>» για να διερευνήσουν οι μαθητές τον κόσμο μέσω μιας γνωστικής και αισθητικής οπτικής.

Η ένταξη θεατρικών τεχνικών στη διδακτική πράξη συμβάλλει στη θετική ανταπόκριση των μαθητών και καθιστά πιο ευέλικτο τον τρόπο διαχείρισης της γνώσης. Διαπιστώνεται, ωστόσο, από την καθημερινή επικοινωνία με μαθητές και καθηγητές στα σχολεία ότι οι αρχές αυτές παραμένουν συχνότατα θεωρητικές καταφάσεις, χωρίς αντιστοιχία στη σχολική εφαρμογή.

Η αποτύπωση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου, όπως ο τρόπος διδασκαλίας του αρχαίου δράματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να προσδιοριστούν οι αντικειμενικές συνθήκες και να συγκριθούν με τις επιδιωκόμενες. Βάση της προβληματικής είναι η πεποίθηση ότι η θεατροκεντρική μέθοδος διδασκαλίας του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη προάγει την

---

<sup>115</sup>. Παπαδόπουλος Σ., *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 43

πνευματική καλλιέργεια, την εκφραστικότητα και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, καθιστά το μάθημα θελκτικό και ουσιώδες, προσφέρει δημιουργικά κίνητρα στον καθηγητή, αναδεικνύει το ίδιο το δράμα και, τέλος, διαφοροποιεί το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.

## **2. Διδακτική του Θεάτρου. Ορισμός και παράμετροι του όρου**

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε βάθος την αξία και το ρόλο του θεάτρου στο σχολείο. Συνειδητοποιούν ότι η θεατρική κωδικοποίηση, μεστή ιδεολογικών νοημάτων και πολυσημίας, μπορεί να καταστεί λόγος ισχυρός απέναντι στην αφασία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, της αδιαφορίας και της αβελτηρίας των μαθητών.

Παράλληλα, η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας του αρχαίου δράματος κατέδειξε μία σειρά από ανασταλτικούς παράγοντες για τη θεατρική ανάπτυξη του στην τάξη, αλλά και την ενθουσιώδη διάθεση των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν το αντικείμενο με διαφορετική από την έως τώρα σκοποθεσία, με άλλη αντίληψη και με εναλλακτική μεθοδολογία.

Η εμπειριστατωμένη γνώση για το αντικείμενο συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση, επί της οποίας θα οικοδομηθεί η προέκταση στη διδασκαλία. Πηγές της θεωρητικής κατάρτισης των φιλολόγων, που διδάσκουν στα σχολεία το αρχαίο δράμα, είναι η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και τα υποχρεωτικά μαθήματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Επιπλέον, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών εμπλουτίζεται από την αυτενέργεια και την κίνηση προς το μορφωτικό αγαθό στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Η διδακτική επάρκεια, η θετική στάση και η διάθεση για προσφορά στοιχειοθετούν αφετηριακούς όρους για μία αποδοτική πορεία του εκπαιδευτικού στην τάξη. Επ' αυτών προστίθενται οι ποικίλες επιμορφώσεις, η θεσμική καθοδήγηση με τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η επιστημονική αρωγή με την γενική και ειδική Διδακτική κάθε αντικειμένου. Πιθανόν οι ιδιότητες του εκπαιδευτικού και τα πρόσθετα στοιχεία, που αναφέρθηκαν, να δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο διδακτικού προφίλ, εάν ανάγονται σε κάποιο από τα μαθήματα που διδάσκονται παραδοσιακά.

Για το φιλόλογο, όμως, που επιφορτίζεται με τη διδασκαλία του αρχαίου δράματος απαιτείται μία πρόσθετη συνθήκη. Η Γενική Διδακτική των Αρχαίων

Ελληνικών, στα οποία εντάσσεται το μάθημα και η Ειδική Διδακτική για το αρχαίο δράμα είναι ελλιπείς γιατί δεν καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσει το θεατρικό είδος, που καλείται να διδάξει. Η θεατρική διάσταση του υλικού, που θα χειριστεί, επιτάσσει τον εξοπλισμό με ειδικές γνώσεις που αφίστανται από την Ειδική Διδακτική του μαθήματος ως κλάδου των Αρχαίων Ελληνικών. Ο θεατροκεντρικός τρόπος διδασκαλίας του αρχαίου δράματος επιβάλλει την επιπρόσθετη χρήση μίας Ειδικής Διδακτικής του Θεάτρου.

Η Διδακτική του Θεάτρου αποτελεί επιστημονικό κλάδο που εδράζεται στην Παιδαγωγική και στις αρχές της Γενικής Διδακτικής, συνδυάζοντας τις δομές της Θεατρολογίας με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία και τα χαρακτηριστικά του θεάτρου, όπως εμφανίζονται στα κείμενα και στην παράσταση<sup>116</sup>.

Η Διδακτική του Θεάτρου αναδεικνύει τις πολλαπλές διαστάσεις του θεατρικού φαινομένου, δεδομένο απαραίτητο για την προβολή της δραματικής ποίησης ως έργου, που προορίζεται από τη στιγμή της γέννησής του για να παρασταθεί.

Ενώ η Διδακτική διαφόρων αντικειμένων προσπορίζεται το περιεχόμενό της από την Παιδαγωγική και άλλες επιστήμες, η Διδακτική του Θεάτρου, διατηρώντας το βασικό ιστό των άλλων πεδίων, εμπλουτίζεται με τα δομικά μέρη και τις τεχνικές της Τέχνης και της Αισθητικής.

Διδακτική σημαίνει τρόπος διδασκαλίας και ο τελευταίος αυτός όρος υποδηλώνει το σύνολο των ενεργειών του δασκάλου για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση<sup>117</sup>. Στο παραδοσιακό τρίπτυχο εκπαιδευτικός – διδακτικό αντικείμενο – μαθητής, με τη Διδακτική του Θεάτρου εισάγεται, ως υποχρεωτική εκ των πραγμάτων παράμετρος, η έννοια της επικοινωνιακής σχέσης<sup>118</sup>. Κάθε μορφή μάθησης γίνεται αποτελεσματικότερη, όταν ανάμεσα στα δύο βασικά εμπλεκόμενα μέρη, το διδάσκοντα και το διδασκόμενο, αναπτυχθεί αυθεντική πνευματική συνάντηση και αλληλεπίδραση. Με δεδομένο ότι η αρχή αυτή ισχύει για κάθε επικοινωνιακή σχέση, ισχύει πολύ περισσότερο στο θέατρο είτε το εκλάβουμε ως παράσταση είτε ως μάθημα. Στο θεατρικό πεδίο οι καταστάσεις μεταβάλλονται διαρκώς, το μήνυμα εκπορεύεται με διαφορετικούς τρόπους και όχι

---

<sup>116</sup> . Γραμματάς Θ., *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 29

<sup>117</sup> . Ματσαγγούρας Ηλ., *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1998

<sup>118</sup> . Γραμματάς Θ., *ό.π.*, σ. 31

πάντα στους ίδιους αποδέκτες, και η ανατροφοδότηση πομπού και δέκτη δεν είναι ποτέ δεδομένη. Γιατί το θέατρο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αναπνέει σε ένα περιβάλλον επιρροών αλλά ταυτόχρονα επιδρά στο ίδιο το περιβάλλον που το εμπεριέχει.

Κατά τον ίδιο τρόπο στη διάρκεια του μαθήματος εξυφάνεται ένα πλέγμα ενεργειών από όλους τους συμμετέχοντες, που προσδιορίζει το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. Καθοριστικός παράγων στην περίπτωση αυτή είναι η τεχνική με την οποία ο εκπαιδευτικός επενδύει στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αναπτύσσει τεχνικές επικοινωνίας και επιζητώντας να διασφαλίσει την προσοχή, τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αξιοποιεί θεατρικά εργαλεία, όπως ο επιτονισμός και ο χρωματισμός της φωνής, η εναλλαγή του ρυθμού, οι ρητορικές αρχές του λόγου, η λεκτική και σωματική εκφραστικότητα. Η διδασκαλία στην τάξη αποκτά ύφος παράστασης.

Βεβαίως, ο «υποκριτικός» τρόπος του διδάσκοντος δε θεωρείται γνήσιος θεατρικός ρόλος, εφόσον στη σχολική πράξη απουσιάζει ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της θεατρικής παράστασης: η σύμβαση. Ο παράγων αυτός δεν εντοπίζεται κατά τη διδασκαλία γιατί ο μαθητής δεν προσέρχεται στην τάξη όπως ο θεατής στο θέατρο, ο οποίος μπαίνοντας στη θεατρική αίθουσα «υποκρίνεται ότι πιστεύει ως αληθινό αυτό που δεν μπορεί παρά να μην είναι αληθινό<sup>119</sup>». Ο μαθητής πρέπει να εμπιστεύεται το δάσκαλο και να αποδέχεται ως πραγματικότητα το μάθημα.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει το διάλογο για την ανταλλαγή λόγων και τη διαμόρφωση ιδεών μεταξύ διαφορετικών προσώπων με σκοπό να αρθεί η στατικότητα της αφήγησης και να ενεργοποιηθεί η δυναμική της ομάδας.

Η οργάνωση της διδασκαλίας με τη θεατρική χρήση της φωνής, του σώματος, της έκφρασης από τον εκπαιδευτικό αφυπνίζει το ενδιαφέρον στους μαθητές και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος. Αυτή η μεθοδολογική επιλογή για τη διδασκαλία ενεργοποιεί τις διανοητικές και συναισθηματικές δυνατότητες του παιδιού και του εφήβου και προϋποθέτει ότι ο διδάσκων θα επιλέξει συνειδητά ένα τέτοιο σύστημα. Μπορεί να εφαρμοστεί κυρίως στα μαθήματα των ανθρωπιστικών κλάδων, οπωσδήποτε όμως στη διδασκαλία της δραματικής ποίησης.

---

<sup>119</sup>. Γραμματάς Θ., *Δοκίμια Θεατρολογίας*, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1990, σ. 19

Η αποτελεσματική εφαρμογή της θεατροκεντρικής μεθόδου αξιώνει την ευχέρεια των διδασκόντων σε έννοιες και τεχνικές θεάτρου συνδυασμένες με τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους. Η πληροφόρηση για θέματα Διδακτικής του Θεάτρου και η εξοικείωση με αυτά κρίνεται απαραίτητη. Ο συγκεκριμένος επιστημονικός τομέας προσφέρει απαντήσεις σε ερωτήσεις θεωρητικού αλλά και πρακτικού τύπου. Η αξιοποίηση των απαντήσεων κατευθύνει στη διττή φυσιογνωμία του διδάσκοντος, που είναι εκείνη του «καλλιτέχνη – παιδαγωγού<sup>120</sup>». Ο καθηγητής, διδάσκοντας θέατρο ή άλλα αντικείμενα διά του θεάτρου, ασκεί τη λειτουργία του ειδικού επιστήμονα και του παιδαγωγού με τις καλλιτεχνικές ευαισθησίες.

Οι εξειδικευμένες σπουδές θεάτρου δεν είναι υποχρεωτικές, αν και θα ήταν ευπρόσδεκτες. Σε ερώτημα έρευνας<sup>121</sup> σχετικά με την πιθανή θεατρική εκπαίδευση των ερωτώμενων καθηγητών, ένας στους τριάντα δύο απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει μαθήματα θεατρικής πρακτικής σε σεμινάριο, επτά ότι συμμετείχαν σε μαθήματα με θεωρητικό περιεχόμενο για το αρχαίο δράμα και είκοσι τέσσερεις ότι δεν έχουν λάβει κανενός είδους θεατρική εκπαίδευση.

Αντιθέτως, όταν ανέλαβαν τη διδασκαλία έργου του αρχαίου δράματος, όλοι διάβασαν τις οδηγίες του επίσημου φορέα για τη διδασκαλία του μαθήματος, είκοσι επτά κάποιο βιβλίο σχετικό με τη φιλολογική ανάλυση του έργου και τρεις κάποιο βιβλίο σχετικό με τη θεατρολογική ανάλυση του έργου. Ο ίδιος αριθμός ατόμων (3) ενδιαφέρθηκε να παρακολουθήσει κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ή/και να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με την ενσωμάτωση θεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση.

Είναι αυταπόδεικτο, επομένως, το έλλειμμα θεατρικής παιδείας στους φιλόλογους και η συνακόλουθη έλλειψη εφαρμογής θεατρικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία.

### **3. Προγράμματα επιμόρφωσης. Ενδεικτικές ασκήσεις**

Η θεατρική επιμόρφωση των διδασκόντων, που αναλαμβάνουν το «αρχαίο δράμα» στο σχολείο, αποτελεί, σύμφωνα με τις συνθήκες που εκτέθηκαν παραπάνω, αδήριτη ανάγκη. Θετικά συμβάλλουν και προσφέρουν την αρωγή τους προς αυτή την κατεύθυνση τα θεωρητικά επιμορφωτικά προγράμματα θεατρικής αγωγής, αλλά

---

<sup>120</sup> . Γραμματάς Θ., 1999, ό.π., σ. 36

<sup>121</sup> . Σοφιάδου Κ., *Η θεατρική διάσταση του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη*, [ανέκδοτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία], Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., 2011

περισσότερο τα πρακτικά μαθήματα, όπως τα σεμινάρια αγωγής του λόγου – ορθοφωνίας και ειδικότερα θεατρικής εκφοράς του λόγου των διδασκομένων δραμάτων.

Μεγάλο, αν και όχι ικανοποιητικό, μέρος των εκπαιδευτικών έχει ήδη συνειδητοποιήσει το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση και της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας. Έτσι, οι καθηγητές, όπως και οι συνάδελφοί τους της Πρωτοβάθμιας, άρχισαν να επιζητούν επικοινωνιακές πρακτικές που να εδράζονται στην Τέχνη. Τα σεμινάρια έγιναν πολυπληθέστερα και οι προτάσεις εφαρμογής πολύ πιο σύνθετες.

Για την πληρέστερη κατανόηση του πρακτικού τμήματος των σεμιναρίων θα παρατεθούν στη συνέχεια ανθολογημένες ασκήσεις από μαθήματα για τους εκπαιδευτικούς. Αυτονόητο είναι, ότι και εκείνοι με τη σειρά τους θα οργανώσουν μοντέλα διδασκαλίας στη βάση των θεατρικών γνώσεων που αποκόμισαν και, μάλιστα, όχι μόνο για τα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής και Θεατρολογίας, αλλά και για άλλα αντικείμενα, ιδιαίτερος δε για το αρχαίο δράμα. Δεν αρκεί να έχει μελετήσει ο εκπαιδευτικός σχετικά βιβλία ασκήσεων<sup>122</sup> ή ακόμη και να έχει παρακολουθήσει μαθήματα ως ακροατής. Επιβάλλεται να συμμετέχει ο ίδιος σε βιωματικά εργαστήρια. Μόνο τότε, δουλεύοντας μέσα στην καρδιά της ομάδας, είναι σε θέση να γνωρίσει πότε θα δείξει την κάθε άσκηση, τη διάρκειά της, το ρυθμό, αλλά και να μπει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του μαθητή και να διδαχτεί από το δικό του εκπαιδευτή. Η θεατρική επιμόρφωση δηλ. μορφοποιείται σε ένα σχήμα πυραμίδας, όπου στη βάση βρίσκεται ο επαγγελματίας του θεάτρου, ηθοποιός – σκηνοθέτης – εμπυχωτής. Στην επόμενη βαθμίδα, ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός που μετατρέπεται στη συνέχεια σε εκπαιδευτή. Στην κορυφή ο μαθητής, ο οποίος θα διδαχθεί τις θεατρικές τεχνικές για να τις εφαρμόσει με ποικίλους τρόπους στο μάθημα ή την παράσταση του αρχαίου δράματος.

Οι ασκήσεις που διδάσκονται στα σεμινάρια αποβλέπουν σε μία εισαγωγική επιμόρφωση τεχνικών θεάτρου για αρχαρίους. Επαρκούν όμως για να δημιουργήσουν την εξοικείωση με τη σκηνή, να αναπτύξουν τη δυναμική της ομάδας και να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας και ευχαρίστησης. Κάποιες από τις ασκήσεις είναι

---

<sup>122</sup>. Όπως: - Παπακωνσταντίνου Ν., *Αγωγή του λόγου – Ορθοφωνία*, Στίλβη, Αθήνα, 1989

- Γκόβας Ν., *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002

- Καραβίτη Τζ., Σακατζής Δ. & Χατζηδημητρίου Π., «Το Πορτοκάλι με την Περόνη», *Δίκτυο Θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα, 2004

κοινές στο στάδιο αυτό με όσες χρησιμοποιούνται στην προετοιμασία για το εκπαιδευτικό δράμα. Τα κοινά στοιχεία δράματος και παιχνιδιού συχνά δημιουργούν σύγχυση<sup>123</sup>. Στην περίπτωση που εξετάζουμε δεν πρόκειται για εκπαιδευτικό δράμα, αλλά για ασκήσεις πρώτης προσέγγισης του εκπαιδευτικού με τη θεατρική προετοιμασία και στη συνέχεια εφαρμογή των πληροφοριών που απέκτησε, στα μαθήματα με την τάξη.

### **Ενδεικτικές ασκήσεις**

Το βασικό σχήμα των ασκήσεων ακολουθεί την πορεία προθέρμανση – ασκήσεις ομαδικότητας, ενεργοποίησης και εμπιστοσύνης - ασκήσεις μεταμόρφωσης – τεχνικές αντιπαράθεσης.

#### **α. Σωματική προθέρμανση**

i. οι εκπαιδευόμενοι σε κύκλο, με πρόσωπο προς τα μέσα. Ανασηκώνονται στις μύτες των ποδιών με το σώμα χαλαρά τεντωμένο, μένουν λίγο επάνω και ήρεμα κατεβαίνουν στην ίδια θέση. Επαναλαμβάνουν δύο με τρεις φορές.

ii. Τεντώνουν το σώμα όσο γίνεται προς τα επάνω και προσπαθούν να κατεβάσουν, παντομimικά, με συνεχείς κινήσεις ένα σκοινί που υποτίθεται ότι κρέμεται από το ταβάνι. Όλη η κίνηση γίνεται από τη μέση κι επάνω, με έκταση της σπονδυλικής στήλης και ακίνητα πόδια.

iii. Τεντώνουν το σώμα και χασμουριούνται, όπως στο πρωινό ξύπνημα. Σπρώχνουν στο πλάι, τότε με το ένα χέρι τότε με το άλλο σαν να θέλουν να παραμερίσουν βαριά κλινοσκεπάσματα. Σπρώχνουν τα ταβάνι με τα χέρια και το πάτωμα με τα πόδια.

iv. Τα χέρια αγκαλιάζουν απαλά το σώμα. Επιτόπου πατάνε τότε στο ένα πόδι τότε στο άλλο. Πατούν στις φτέρνες και προχωρούν προς το κέντρο του κύκλου και πάλι πίσω. Το ίδιο, με τις μύτες των ποδιών.

v. Όλοι περπατούν φροντίζοντας να μην αφήνουν κανένα σημείο του χώρου άδειο. Ο εμπυχωτής σταματάει τη δράση φωνάζοντας στοπ και κάνει διορθώσεις ώστε όλος ο χώρος να είναι πάντα καλυμμένος. Η οδηγία που μπορεί να δίνεται είναι: «Κλείστε τις τρύπες». Εναλλακτικά, μπορεί ανάλογα με την οδηγία να καλύπτεται ένα μόνο μέρος του χώρου, π.χ. δεξιά, ή πίσω.

---

<sup>123</sup> . Kempe, A. & Ashwell, M., *Progression in Secondary Drama*, Heinemann, Oxford, 2000, σ. 69

Οι ασκήσεις του βαδίσματος χρησιμεύουν για το ζέσταμα των μυών, για την αντίληψη του χώρου και για την εξάσκηση στην ταυτόχρονη κίνηση πολλών ατόμων μαζί.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία ασκήσεων που χρησιμοποιούνται για την προθέρμανση του σώματος και την αίσθηση ευεξίας που προσφέρει η σωματική άσκηση. Όταν ο εκπαιδευτικός περάσει από το στάδιο του διδασκόμενου στο να διδάξει τους μαθητές, όσα αποκόμισε στο σεμινάριο, οι αφετηριακές αυτές ασκήσεις λειτουργούν ως οδηγός συνειδητοποίησης της σωματικότητας του θεάτρου. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι η ανάγνωση του θεατρικού έργου από το θρανίο είναι διαμετρικά αντίθετη από τη θεατρική πράξη, που σημαίνει κρίνω, αισθάνομαι, συνυπάρχω, μιλώ, αντιδρώ, περπατώ, χειρονομώ, κινούμαι στο χώρο. Τη διάσταση αυτή αναπτύσσουν εξελικτικά οι επόμενοι κύκλοι ασκήσεων.

### **β. Η λειτουργία της ομάδας, συγκέντρωση και προσοχή**

i. οι εκπαιδευόμενοι σε κύκλο. Κάποιος χτυπά με την παλάμη του πρώτα το δεξί και μετά το αριστερό του πόδι ή και αντιστρόφως. Αναλόγως με την πλευρά, στην οποία ήταν το τελευταίο από τα δύο χτυπήματα, συνεχίζει όποιος βρίσκεται σε εκείνη την πλευρά. Εξέλιξη της άσκησης: αυτός που χτυπά, στο δεύτερο χτύπημα φωνάζει το όνομά του προς το κέντρο του κύκλου. Η κίνηση δεν είναι απαραίτητο να γίνεται κατά διαδοχή. Εάν χτυπήσει αριστερά (/ δεξιά), τότε αυτός που κάθεται αριστερά (/ δεξιά), παίρνει τη σκυτάλη του χτυπήματος και της εκφώνησης του δικού του ονόματος και συνεχίζει. Η φαινομενικά απλή αυτή άσκηση απαιτεί για την ορθή της εκτέλεση υψηλό βαθμό συγκέντρωσης.

ii. ο εμπυχωτής κάνει κινήσεις, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν μία προς μία. Στη συνέχεια κάνει κινήσεις αλλά η ομάδα αναπαριστά την αμέσως προηγούμενη κίνησή του, π.χ. Εμπυχωτής: χέρια ψηλά - Ομάδα: δεν αντιδρά. Εμπυχωτής: χέρια στους ώμους - Ομάδα: χέρια ψηλά. Εμπυχωτής: χέρια κάτω - Ομάδα: χέρια στους ώμους κ. ο. κ.

iii. στον κύκλο και πάλι, λέει ένας-ένας το όνομα του με το δεξί χέρι στο στήθος. Μετά ο καθένας λέει το όνομά του με μια κίνηση, τρεις φορές, την τρίτη δεν αλλάζει κίνηση. Έπειτα ο καθένας μιμείται την κίνηση του άλλου λέγοντας το όνομα του άλλου.



Οι ασκήσεις συγκέντρωσης διευκολύνονται από το κυκλικό κάθισμα καθώς μπορεί ο ένας να βλέπει τον άλλο χωρίς να παρεμβάλλονται αντικείμενα που διασπών την προσοχή.

iv. διδάσκονται τα επτά σωματικά επίπεδα έντασης:

1. το *κατατονικό* - *catatonic*. Σ' αυτό όλοι οι μυς είναι χαλαροί κι αν μας σπρώξουν πέφτουμε χαλαρά στο έδαφος. Καμία μυική ένταση.

2. το *californian style*. Σαν να έχουμε μόλις ξυπνήσει. Χαλαρά, άνετα.

3. το *ουδέτερο* - *neutral*. Σώμα ανοιχτό και ουδέτερο, το ίδιο και η έκφραση και η ομιλία (άσκηση αυτοσχεδιασμού: οι μισοί πελάτες *Californian* και οι άλλοι μισοί γκαρσόνια στο ουδέτερο επίπεδο).

4. το *σε συναγερμό* - *alert*: οι μυς σφιγμένοι, σαν να ανησυχούμε (π.χ. για κάποια βόμβα) ή να έχουμε αργήσει σε ραντεβού.

5. το *μελόδραμα* - *suspense* - *melodrama*. Αποφασιστικό, με σκοπό, οι μύες πολύ σφιγμένοι, ανοιχτά σώματα, μεγάλες και υπερβολικές κινήσεις - αντιδράσεις (π.χ. σαν να συναντάμε κάποιο πρόσωπο από το μακρινό παρελθόν μας και να τρέχουμε προς το μέρος του με ανοιχτή αγκαλιά). Μεγέθυνση των αντιδράσεων.

6. το *παθιασμένο* - *passionate* - *extreme*. Προέκταση του μελοδράματος, με ακόμη πιο σφιγμένους τους μυς. Πάθος στην έκφραση, υπερβολή στο συναίσθημα και στις αντιδράσεις, πανικός.

7. το *τραγωδία* - *tragedy* - *hyper tension*. Οι μύες τελείως σφιγμένοι, σε μια στάση που μέσα σε τρία δευτερόλεπτα δηλώνει χαρά (ανοιχτό σώμα) ή λύπη (κλειστό σώμα). Η μέγιστη ένταση στο σώμα.

Δειγματική εφαρμογή των επτά επιπέδων:

1. το ασανσέρ: επτά ή οκτώ άτομα μπαίνουν ένας-ένας στον ανελκυστήρα ενός ουρανοξύστη. Σε κάθε όροφο το ασανσέρ χοροπηδά, σταματά, ξεκινά και πάλι ενώ τα φώτα σβήνουν και ξαναάβουν μέχρι που φτάνει στον τελευταίο όροφο. Σε κάθε εναλλαγή οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αλλάζουν σωματικό επίπεδο.

2. η ιστορία: μια διευθύντρια (*ουδέτερο*) με δύο εργαζόμενες (*californian* - *alert*) από τις οποίες η δεύτερη παντρεύεται, προσπαθούν να δουλέψουν στο γραφείο της, ώσπου η σωματική τους κατάσταση να αλλάξει αντίστοιχα σε *μελόδραμα*, *παθιασμένο* και *californian*.

Οι ασκήσεις των επτά σωματικών επιπέδων βρίσκουν πολλές εφαρμογές πέρα από το στάδιο διδασκαλίας καθηγητών και μαθητών. Διδάσκουν την ενεργοποίηση,

τον έλεγχο του σώματος, την συγκέντρωση και την προσοχή, τη συνεργασία στην ομάδα. Ένας μαθητής που θα κληθεί να παίξει π.χ. το Φύλακα στην *Αντιγόνη* (τον πρώτο μονόλογο – ανακοίνωση στον Κρέοντα της ταφής του Πολυνείκη) περνά από το *σε συναγερμό – alert* στο *μελόδραμα, στο παθιασμένο* και κατά την αποχώρησή του στο *californian*. Ο χρόνος που αφιέρωσε ο καθηγητής για να επιμορφωθεί και στη συνέχεια για να επιμορφώσει τους μαθητές του σε θεατρικές τεχνικές αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο.

### **γ. Ασκήσεις εμπιστοσύνης**

i. η ομάδα συγκεντρώνεται γύρω από κάποιο άτομο και πιέζει με το σώμα του, έτσι ώστε, όταν το άτομο σηκώσει τα πόδια του, να κρατιέται όρθιο από την ομάδα, χωρίς να πατά στο έδαφος.

ii. ένα άτομο που έχει κλειστά τα μάτια με ένα μαντήλι, ανεβαίνει με τη βοήθεια του οδηγού του σε μία καρέκλα (προσανατολισμός). Πίσω από το άτομο βρίσκεται η ομάδα σε δύο σειρές (απέναντι η μία από την άλλη. Είναι πιασμένοι από τα χέρια σταυρωτά και γερά. Ο οδηγός σπρώχνει το άτομο από την καρέκλα, ώστε να πέσει με την όπισθεν στα χέρια της ομάδας, η οποία σιγά-σιγά θα ακουμπήσει στο έδαφος το άτομο.

Οι ασκήσεις αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία αντιλαμβάνεται ότι το θέατρο είναι συλλογική διαδικασία και στη σκηνή δεν αυτονομείται κανείς. Η συνεργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση και για το επαγγελματικό θέατρο και για τη θεατροκεντρική προσέγγιση σχολικών μαθημάτων.

### **δ. Αναπνευστικές ασκήσεις – προετοιμασία φωνής**

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαφραγματική αναπνοή. Καμία ενέργεια λόγου δεν μπορεί και δεν πρέπει να γίνεται χωρίς τη σωστή αναπνευστική μέθοδο που η αφετηρία της βρίσκεται στο διάφραγμα. Όλες οι ασκήσεις απαιτούν στο σύνολο τους διαφραγματική αναπνοή και διαρκή αυτοπαρατήρηση. Επιπλέον, σωματική και πνευματική χαλάρωση και συγκέντρωση. Ενδείκνυται κατά περίπτωση, οι ασκήσεις ορθοφωνίας να συνδυάζονται με απλές σωματικές ασκήσεις. Δε θα προχωρήσουμε εδώ στην περιγραφή τρόπου διαφραγματικής αναπνοής, γιατί η δοκιμή και η άσκηση σε αυτές θα επέσυρε τον κίνδυνο φωνητικού τραυματισμού για αρχάριους. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δείχνουν αυτονόητα μεγάλο ενδιαφέρον για αυτόν τον τομέα, διδάσκονται το θεατρικό τρόπο αναπνοής στα σεμινάρια και

ασκούνται πάντα με την επίβλεψη του ειδικού, μέχρι να κατακτήσουν τη μέθοδο και στη συνέχεια να τη μεταφέρουν στους μαθητές.

Με όρο τη χρήση του διαφράγματος θα περιγράψουμε δύο χαρακτηριστικές ασκήσεις:

i. Η ομάδα σε κύκλο. Τα πόδια σε μικρή διάσταση για τη διατήρηση της ισορροπίας. Χαλαρά λυγίσουν τον κορμό προς το πάτωμα με τα χέρια να κρέμονται. Το κάτω μέρος του σώματος σταθερό και με ένταση. Εισπνέουν από τη μύτη σιγά-σιγά και εισπνέοντας αφήνουν τη δύναμη του αέρα να τους ωθήσει προς τα πάνω. Κρατούν την αναπνοή τους για ένα κλάσμα του δευτερολέπτου. Έπειτα φωνάζοντας δυνατά τον ήχο «α» εκπνέουν και αφήνουν τη δύναμη του αέρα να τους ωθήσει με δύναμη προς τα κάτω (στην αρχική τους θέση). Επαναλαμβάνουν το ίδιο με όλους τους φωνητικούς ήχους (α-ε-ι-ο-ου). Αφού ολοκληρωθούν, εφαρμόζουν ταχύτερους ρυθμούς στις αμέσως επόμενες επαναλήψεις.

Η άσκηση ενεργοποιεί τη φωνή, θέτει σε εγρήγορση την αναπνευστική λειτουργία, που πρέπει να είναι τόσο δυνατή ώστε να μπορεί να κινήσει το σώμα. Συνδυάζει χαλάρωση και ένταση. Επενεργεί στη δυναμική της ομάδας και στο συγχρονισμό των δράσεων της.

ii. Το λιοντάρι. Η ομάδα στέκεται στον κύκλο χαλαρά. Ξαφνικά εκτείνουν τα χέρια προς τα εμπρός, ανοίγουν τεράστια τα μάτια και βγάζουν τη γλώσσα έξω σαν να θέλει να ακουμπήσει στο σαγόι. Η τελική εικόνα είναι αυτή του λιονταριού στις αρχαίες υδροροές. Μόνο τρεις συνεχόμενες φορές επιτρέπεται να γίνει.

Το «λιοντάρι» δημιουργεί πολύ μεγάλη ένταση και εγρήγορση και αιματώνει τις φωνητικές χορδές.

### **ε. Προετοιμασία ρόλου**

Η προθέρμανση που προηγείται επιφέρει την απαιτούμενη χαλάρωση, θέτει το μαθητή-διδάσκοντα σε ετοιμότητα, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας στην ομάδα και διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάληψη ρόλου. Ο ρόλος δεν είναι απαραίτητο να είναι ενταγμένος σε μία παράσταση. Είναι δυνατό να αναφέρεται και σε άλλες μορφές θεατρικής δράσης. Μπορεί να περιλαμβάνει όλο τον αριθμό των στίχων που έγραψε ο ποιητής ή ο συγγραφέας του έργου ή και ένα μόνο στίχο. Δεν είναι καθόλου εύκολο για κάποιον, που ασχολείται για πρώτη φορά με την πρακτική πλευρά του θεάτρου, να πει με φυσικό τρόπο τη φράση *Ἦ κοινὸν αὐτάδελφον Ἰσμήνης κάρα* και, μάλιστα, αν χρειαστεί να κινηθεί στο

χώρο. Για να καλύψει κάποιος όλη την κλίμακα που αφορά στο ρόλο και που στο ένα της άκρο έχει την απλή (αλλά «μετ' ήθους») ανάγνωση και στο άλλο την πλήρη ανάπτυξη, την ηθοποιία, επιβάλλεται να προετοιμαστεί κατάλληλα. Να γνωρίσει πρώτα απ' όλα την έννοια του ρόλου. Να κάνει διάκριση μεταξύ αυτού και του δραματικού προσώπου. Το τελευταίο θεωρείται «το δομικό στοιχείο που οργανώνει τα στάδια της αφήγησης, οικοδομεί το μύθο, αρθρώνει την αφηγηματική ύλη σε ένα δυναμικό σχήμα<sup>124</sup>» ενώ ο ρόλος «ως τύπος του δραματικού προσώπου, συνδέεται με μια κατάσταση ή γενική συμπεριφορά<sup>125</sup>».

Προεκτείνοντας στην ανάλυση του ρόλου ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ο μαθητής του μαθαίνουν να είναι λεπτομερείς και ακριβείς.

Πληροφορούνται για το ρόλο από όσα υποδεικνύει ο συγγραφέας στην περιγραφή του ρόλου, στις ατάκες του αλλά κυρίως στα λόγια των άλλων προσώπων του έργου για εκείνον. Στοχάζονται σχετικά με τον χαρακτήρα. Φαντάζονται πώς σκέφτεται και νιώθει. Η ερμηνεία είναι σωστή όταν μπορεί να δικαιολογήσει όσα ο χαρακτήρας κάνει σε ολόκληρο το έργο. Ποτέ δύο ηθοποιοί δεν ερμηνεύουν τον ίδιο χαρακτήρα με τον ίδιο τρόπο. Αυτό κάνει το θέατρο ενδιαφέρον και τον ηθοποιό καλλιτέχνη. Ο επιμορφούμενος πρέπει να θυμάται πάντα ότι τα λόγια δεν σημαίνουν τίποτα αν δεν γεννιούνται από ερεθίσματα, συναισθήματα, σκέψεις, ιδέες κατά τη διάρκεια της θεατρικής δράσης.

Κατά την προσέγγιση του ρόλου ενδιαφέρει ο εσωτερικός κόσμος του χαρακτήρα αλλά και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του. Γιατί όσο πιο ολοκληρωμένη εικόνα έχουμε για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, τόσο πιο αληθινός γίνεται αυτός για μας.

Άλλα στοιχεία διερεύνησης είναι:

i. Η ταυτότητα του προσώπου, όπως διαμορφώνεται από το ιστορικό του, την ηλικία, την κοινωνική, πνευματική και οικονομική θέση.

ii. Ο χώρος δράσης (το γενικότερο περιβάλλον -κοινωνία, εποχή, συνθήκες διαβίωσης και ο συγκεκριμένος χώρος - πόλη, χώρα, ανάκτορο, καλύβα, ναός).

iii. Ο χρόνος μέσα στον οποίο δρα ο ρόλος και εξελίσσεται.

---

<sup>124</sup> . Pavis P., *Λεξικό του θεάτρου*, μετ. Στρουμπούλη Α., Gutenberg, 2006, σ. 104-110

<sup>125</sup> . ό.π.

iv. Η συναισθηματική κατάσταση, η φόρτιση και οι αναζητήσεις σε σχέση με την πορεία και το στόχο του ρόλου. Οι βαθύτερες επιδιώξεις, τα όνειρα, οι στόχοι. Ο τρόπος που ο χαρακτήρας τα διεκδικεί έχει σχέση και με το ποιος είναι.

v. Η δράση του τώρα αλλά και λίγο πριν ξεκινήσει η κάθε σκηνή.

vi. Οι σχέσεις του με τους άλλους χαρακτήρες του έργου, τώρα και στο παρελθόν. Τι τον οδήγησε σ' αυτές τις σχέσεις. Πόσο σημαντική είναι η σχέση του μ' αυτούς.

Τα ποικίλα σεμινάρια και εργαστήρια που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς στοχεύουν να τους επιμορφώσουν σε θεματικές ενότητες που αφορούν στην Τέχνη, για να καταστούν ικανοί να προσεγγίσουν με τρόπους εναλλακτικούς το μάθημά τους, ώστε να γίνει θελκτικό και αποτελεσματικό για τους μαθητές. Ιδιαίτερα για το μάθημα της δραματικής ποίησης, η χρήση θεατροκεντρικών μεθόδων θα βοηθήσει να αναδειχθεί η δυσπρόστατη φύση του, ως σχολικό μάθημα αρχαίου ελληνικού κειμένου και ως δραματικό κείμενο προορισμένο για την ορχήστρα και τη σκηνή του θεάτρου. Οι οδηγίες που δίνονται στους καθηγητές είναι να αξιοποιούν δημιουργικά και να συνδυάζουν αρμονικά τα βασικά στοιχεία της θεατρικής αγωγής, που έμαθαν. Τα προσωπικά τους εργαλεία είναι το σώμα, η αναπνοή, η φωνή. Τα θεμέλια της δράσης είναι ο ρυθμός, η κίνηση, το μέτρο. Το επιστέγασμα όλων ο λόγος<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> . Η υποεπαιδευτική Ενδεικτικές Ασκήσεις έχει ως πηγές προσωπική εμπειρία και τις ακόλουθες γραπτές πηγές:

- Φιλίππου Κ., *Από την ουδέτερη μάσκα στη θεατρική δημιουργία*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004

- Μπινιάρης Γ., Γρηγοριάδου Σμ. & Γκόβας Ν., «Μέτρο, ρυθμός, μέλος στα χορικά: τεχνικές θεάτρου και αυτοσχεδιασμοί», (Εργαστήρι) Πρακτικά 2ης θεατρικής καλοκαιρινής κατασκήνωσης-σεμιναρίου *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, Γκόβας Ν. (επιμ.), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Σπέτσες, 2003

- Τζαμαργιάς Τ., «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις πρακτικής εφαρμογής με βάση το βιβλίο της Θεατρολογίας Α' Λυκείου», στο Γκόβας Ν. & Κακλαμάνη Φλ.(επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1η διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000

- Μουδατσάκης Τ., *Η Ορθοφωνία στο θέατρο και την Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, 2002

- Müller W., *Παντομίμα. Εγχειρίδιο για ηθοποιούς, ερασιτέχνες, μαθητές και ομάδες νέων*, μετ. Κώνστας Γ., Κάλβος, Αθήνα, χ.χρ.

#### 4. Η βιοματική πρόσληψη του θεάτρου

Η δραματολογική ανάλυση του κειμένου αποτελεί το πρώτο στάδιο για τη θεωρητική κατανόηση της αρχαίας τραγωδίας και κωμωδίας. Σε επόμενο επίπεδο, η εμπλοκή των μαθητών σε θεατρικές δραστηριότητες και η αυτενέργεια θα αφυπνίσουν και θα καλλιεργήσουν την ευαισθησία τους και την αγάπη για την Τέχνη. Η επεξεργασία της διδασκόμενης τραγωδίας ή κωμωδίας με τρόπο βιοματικό, με μέθοδο ενασχόλησης των μαθητών πέρα από το κοινό και σύνηθες για κάθε μάθημα διανοητικό και πρακτικό επίπεδο, τελεσφορεί μέσα από πολλαπλούς δρόμους θεατρικής επαφής με το έργο. Για να επιτύχει την ουσιαστική και δραστική συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές ενέργειες, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το βιοματικό χαρακτήρα του θεάτρου και εντάσσει θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία. Καθοδηγεί τους μαθητές να προσεγγίσουν βιοματικά τη γνώση, να συνδέσουν το διδασκόμενο κείμενο αρχαίου δράματος με τη σκηνική του φύση, να μετάσχουν προσωπικά στις καταστάσεις του έργου αναφοράς, αποκτώντας άμεση αντίληψη, και να εξοικειωθούν με απλές ή σύνθετες θεατρικές μορφές.

Η βιοματική πρόσληψη και επαφή επιτυγχάνεται με μορφές και είδη θεατρικής έκφρασης όπως το θεατρικό παιχνίδι, το αναλόγιο, η δραματοποίηση, και επιπλέον η περιορισμένη υπόκριση σκηνών στην τάξη και η παράσταση.

Ενδεικτικά αναφέρονται στη συνέχεια δύο από τις μορφές βιοματικής πρόσληψης του θεάτρου με παραδείγματα εφαρμογής.

##### **i. Εκπαιδευτικό δράμα. Παραδείγματα διερευνητικών τεχνικών και εφαρμογής στο αρχαίο δράμα**

Ο αγγλόφωνος όρος drama, προερχόμενος από την ελληνική λέξη *δρᾶμα* < *δράω-ᾶ*, αναφέρεται ως μορφή ενός επινοημένου δραματικού περιβάλλοντος, που το διακρίνουν οι αυτοσχέδιες δράσεις, η διαμόρφωση μιας ιστορίας, η χρήση των κωδίκων και των τεχνικών του θεάτρου.

Το εννοιολογικό πεδίο, επομένως, του δράματος αφορά σε «μία αυστηρά δομημένη διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα, δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης. Σκοπός του είναι όχι μόνο η πρόκληση αυθόρμητων συναισθημάτων, αλλά και η ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική

ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και η αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο<sup>127</sup>».

Έτοιμο κείμενο προς αναπαράσταση συνήθως δεν υπάρχει ή αν συμβεί το αντίθετο αποτελεί το ερέθισμα για να διερευνήσουν οι συμμετέχοντες τις καταστάσεις και να συνθέσουν τη δική τους ιστορία.

Στα διακριτικά γνωρίσματα του δράματος εγγράφονται:

- η συμμετοχή σε δραματικές καταστάσεις μέσω του ρόλου,
- η ανάπτυξη μέσα από τη δράση,
- ο αυτοσχεδιαστικός χαρακτήρας,
- η διαλεκτική σχέση της ιστορίας με τη δραματική διαδικασία
- η διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας
- η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης
- η πρόταξη του στοχασμού αντί της εμπειρίας
- η διεύρυνση της φαντασίας, της γλωσσικής ικανότητας και της δημιουργικότητας<sup>128</sup>.

Για να επιτύχει την ουσιαστική και δραστική συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές ενέργειες, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει και να συνδυάσει σύγχρονες τεχνικές θεάτρου. Σ' αυτές συγκαταλέγονται και οι ασκήσεις που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια και που είναι ειδικά διαμορφωμένες για το είδος αυτό. Δεν είναι δεσμευτικές αλλά εκφράζουν τις δυνατότητες. Αν και ενταγμένες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος, μπορούν αποτελεσματικά να χρησιμοποιηθούν για την προετοιμασία παράστασης ή για τη διερεύνηση των δραματικών κειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Παράλληλα με την άσκηση, θα δοθούν, όπου είναι δυνατό, παραδείγματα εφαρμογής στο αρχαίο δράμα.

---

<sup>127</sup> . Καταστατικό του Πανελληνίου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Δράματος, άρθρο 2 στο: Αμοιρόπουλος Κ. & Δαμιανάκη Ευ., «Εκπαιδευτικό Δράμα. Μία πρόταση για τη θέση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση», Γκόβας Ν. και Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1<sup>η</sup> διεθνής συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000

<sup>128</sup> . Παπαδόπουλος Σ., 2007, *ό.π.*, σ. 30 - 34

## Παραδείγματα διερευνητικών τεχνικών και εφαρμογής στο αρχαίο δράμα

### 1. Συλλογικός ρόλος / Collective Role <sup>129</sup>

Το ρόλο ενός χαρακτήρα τον υποδύονται πάνω από ένας μαθητές ταυτόχρονα. Κάθε μαθητής μπορεί να εκφράσει μια διαφορετική οπτική της προσωπικότητας του ίδιου χαρακτήρα. Μπορεί να εφαρμοστεί σε πολυάριθμη ομάδα.

Αντιστοιχεί, όχι στο Χορό, γιατί εκεί η προσωπικότητα είναι ενιαία, αλλά στους *Αγγελιαφόρους* ή στο *Φύλακα* της *Αντιγόνης*. Διπλή ή τριπλή διανομή του ρόλου και ομόχρονη εκφορά του λόγου, όχι επικαλυπτόμενη ή ως «σπρεχ κορ» αλλά εκφώνηση του ενός στην παύση του άλλου<sup>130</sup>. Εκτός από ενδιαφέρον ρυθμικό εφέ, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τις πολλαπλές ψυχολογικές εκφάνσεις που μπορεί να έχει ένας θεατρικός χαρακτήρας.

### 2. Ο διάδρομος της συνείδησης/ Conscience Alley

Η αλλιώς «το τούνελ της σκέψης». Οι μαθητές σχηματίζουν δύο σειρές που αντικρίζει η μία την άλλη, αφήνοντας αρκετό χώρο μεταξύ τους, ώστε να μπορεί να διασχίζει το διάδρομο ο κάθε χαρακτήρας. Καθώς προχωρεί στο διάδρομο, οι άλλοι του λένε πράγματα που ίσως έχει στο μυαλό του. Σε μια προέκταση αυτής της τεχνικής, θα μπορούσε η κάθε πλευρά να λέει σκέψεις που πιθανόν να έχει στο μυαλό του ο χαρακτήρας σε σχέση, όμως, με το ρόλο του.

Αντίστοιχα: ο *Κρέων* διασχίζει το διάδρομο ενώ ακούει τη φωνή της συνείδησής του (Χορός και όλα τα πρόσωπα).

### 3. Μύγα πάνω σε τοίχο/ Fly on the Wall

Είναι μία τεχνική που χρησιμοποιείται για τη διέγερση της φαντασίας των μαθητών. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά και διερευνούν ένα φανταστικό χώρο σα να ήταν μύγες στον τοίχο. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθά κάνοντας ερωτήσεις που απευθύνονται στις αισθήσεις τους, όπως για παράδειγμα «τι βλέπεις;», «ποιες

---

<sup>129</sup> . Οι ασκήσεις προέρχονται από σημειώσεις για εργαστήριο των Marigold Ashwell και Nick Ashwell στην 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση «Δημιουργώντας ρόλους τον 21<sup>ο</sup> αιώνα», Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, 2006. Για εφαρμογή των ασκήσεων κατά στάδιο βλ. Ashwell M., «Δημιουργία-Παρουσίαση-Ανταπόκριση. Ανιχνεύοντας την πρόοδο των μαθητών στο drama», Γκόβας Ν., 2000, ό.π., σ. 105 - 111

<sup>130</sup> . Στο επαγγελματικό θέατρο εφαρμόστηκε πρώτη φορά στις *Βάκχες*, που σκηνοθέτησε ο Άρης Μιχόπουλος το 1992 για παραστάσεις σε αρχαία θέατρα.



μυρωδιές υπάρχουν;» «πώς νιώθεις;». Θα μπορούσαν να βρίσκονται στην Αίγυπτο, στο παλάτι του Θεοκλύμενου, στη Νεφελοκοκκυγία ή μέσα στον τάφο της Αντιγόνης.

#### **4. Τεχνικές θεάτρου Forum/ Forum**

Έλαβαν το όνομά τους από το ρωμαϊκό forum (αγορά), όπου γινόταν ανταλλαγή ιδεών και λύνονταν οι διαφορές και τα προβλήματα. Αυτή η άσκηση εστιάζει σε μία συγκεκριμένη στιγμή, είτε είναι μια σκηνή ή μια «παγωμένη» στιγμή και δίνει το περιθώριο να αλλάξουμε το έργο. Τα όρια ανάμεσα στο θέαμα και το θεατή καταρρίπτονται. Έτσι, δημιουργούνται «θεατές» που προτείνουν αλλαγές ή δοκιμάζουν οι ίδιοι ένα ρόλο.

Οι μαθητές προτείνουν π.χ. να παντρευτεί η Ελένη το Θεοκλύμενο κι αφού γίνουν εκείνοι «Ελένη» αιτιολογούν δημοσίως την πράξη τους. Διατηρώντας το δεδομένο κείμενο ως βάση, φωτίζουν καταστάσεις και ανατρέπουν τα γεγονότα με τη χρήση του στατισλαφσκικού «εάν»<sup>131</sup>: τι θα γινόταν π.χ. εάν ο Αίμων πρόφτανε ζωντανή την Αντιγόνη; Ή εάν η Θεονόη αποκάλυπτε στον Θεοκλύμενο την αλήθεια για τον Μενέλαο;

#### **5. Παγωμένη σκηνή/ Freeze Frame**

Μια συγκεκριμένη στιγμή μέσα στο έργο (είτε αυτοσχεδιαστική είτε επινοημένη είτε από κείμενο) «παγώνει» στιγμιαία, για να τη μελετήσουν οι μαθητές ή ο σκηνοθέτης ή άλλοι μέσα στη σκηνή. Είναι, επίσης, ένας τρόπος να ανακεφαλαιώσουν οι μαθητές τα προηγούμενα περιστατικά, χωρίς, όμως, να καταστραφεί η δύναμη και η ένταση της συγκεκριμένης στιγμής. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ασκήσεις «ανίχνευση σκέψης» και «φωνές μέσα στο κεφάλι».

Έχουν προηγηθεί οι μονόλογοι της Ελένης και του Μενέλαου, με τους οποίους οι Σπαρτιάτες προσπαθούν να πείσουν τη Θεονόη να μην τους προδώσει. Η εικόνα παγώνει και οι μαθητές-κοινό διατυπώνουν μεγαλόφωνα τις σκέψεις της μάντισσας.

---

<sup>131</sup> . Μουρ Σ., *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*, μετ. Τσάκας Α., Παρασκήνιο, Αθήνα, 1992

## **6. Ανακριτική καρτέλα/ Hot Seating**

Χρησιμοποιούμε αυτήν την τεχνική, για να εμβαθύνουμε σε κάποιο ρόλο ή να αντλήσουμε περισσότερες πληροφορίες για το έργο. Ο μαθητής -εκτός έργου- κάθεται στην ανακριτική καρτέλα. Οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις κι εκείνος απαντά όντας «μέσα» στο ρόλο του. Δεν προηγείται καμιά προετοιμασία και όσοι κάνουν τις ερωτήσεις, πρέπει να δεχτούν όλες τις απαντήσεις. Η εύστοχη ανάκριση έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του ρόλου μέσα από το προσωπικό προφίλ του ερωτώμενου μαθητή. Η τάξη μπορεί, επίσης, να «ανακρίνει» το δάσκαλο όταν αναλάβει κάποιο ρόλο. Είναι πολύ χρήσιμη άσκηση όταν ο δάσκαλος βρίσκεται σε ρόλο. Θα μπορούσε να υποδυθεί ένα σκηνοθέτη, έναν επιστήμονα, το δραματικό ποιητή, έναν κριτή δραματικών αγώνων.

## **7. Παγωμένη εικόνα/ Still Image**

Οι μαθητές εστιάζουν στο να επινοήσουν μια «παγωμένη» εικόνα, χωρίς λόγια, για να αποδώσουν, με αυτόν τον τρόπο, π.χ. μια σημαντική στιγμή, μια διάθεση ή έναν συμβολισμό. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το βαθύτερο νόημα της στιγμής. Πρόκειται για μια ασφαλή τεχνική προκειμένου να αγγίξει κανείς την ουσία ενός θέματος. Πέραν αυτού, μια «παγωμένη» εικόνα εξασκεί τους μαθητές στην οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, την αφήγηση και τη χρήση του χώρου. Δίνει, όμως, και τη δυνατότητα στο δάσκαλο να βοηθήσει τους μαθητές του να κινηθούν πέρα από το νατουραλισμό, για να κατανοήσουν καλύτερα το «στυλιζαρισμένο» δράμα, όπου κι εκεί μπορούν να αποδοθούν αποτελεσματικά σκέψεις και συναισθήματα. Προσφέρεται ιδιαίτερα το Επεισόδιο μετατροπής του Πεισθέταιρου σε μονάρχη της Νεφελοκοκκυγίας.

## **8. Δάσκαλος σε ρόλο/ Teacher in Role**

Η επιλογή του είδους του ρόλου πρέπει να γίνει πολύ προσεκτικά. Ένας ρόλος υψηλού status μπορεί να χρησιμεύσει στο να οργανωθεί γρήγορα η ομάδα ή στο να λειτουργήσει εξουσιαστικά. Μπορεί, ακόμα, να χρησιμοποιηθεί για να προκαλέσει αντιδράσεις σε ένα παθητικό γκρουπ μαθητών. Ένας ρόλος χαμηλού status θα ενισχύσει τους μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση και θα τους δώσει κίνητρο για δράση. Ένας ρόλος ίσου status συχνά χρησιμοποιείται για να εδραιώσει τη συνοχή της ομάδας, να προκαλέσει τη συζήτηση και να οργανώσει, διακριτικά, την ομάδα. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, έχει τη δυνατότητα αφού συγχρονιστεί με τις ανάγκες της

τάξης να ηγηθεί και να αναλάβει όποιο ρόλο θεωρεί ότι αντιστοιχεί στο προφίλ της ομάδας του.

Πολλές ακόμη τεχνικές θεάτρου και είδη ασκήσεων καταγράφονται στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος. Ονομαστικά αναφέρονται η αναδρομή, ο ομαδικός μονόλογος, η τελετουργία, η σκηνή χωρισμένη στα δύο.

## **ii. Σκηνές στην τάξη**

Ο συλλογικός ρόλος, ο διάδρομος της συνείδησης, η αντίδραση σε συγκεκριμένα ρυθμικά ερεθίσματα κ.ά. εντάσσονται στις επαγγελματικές τεχνικές προσέγγισης του θεατρικού έργου και είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν με εξαιρετική αποτελεσματικότητα στη σχολική πράξη. Επεκτείνοντας, ο κατάλληλα εξοπλισμένος εκπαιδευτικός καθοδηγεί στην περιορισμένης έκτασης σκηνική αναπαράσταση στην τάξη. Είτε πρόκειται για ολόκληρα Επεισόδια (θέμα που προσκρούει στο σχολικό χρόνο) είτε για μεμονωμένες σκηνές ή για λίγους στίχους, η εκφορά του λόγου και η σωματική έκφραση επιβάλλεται να προσδιορίζονται από στοιχεία υποκριτικής. Διαφραγματική αναπνοή, καθαρή άρθρωση, ορθός επιτονισμός, σωματική αποτύπωση, υπόκριση κατά το ήθος του προσώπου φωτίζουν τις πτυχές του δράματος μέσω στάσης καλλιτεχνικής, γνωστικής, αισθητικής. Η υποκριτική για ένα ρόλο θεατρικού έργου δε μπορεί παρά να είναι απόρροια της προεμπειρίας του μαθητή στις ποικίλες μορφές θεατρικής έκφρασης, από τις απλούστερες στις συνθετότερες.

Επειδή, όμως, το αισθητικό όφελος δεν επιτρέπεται να υπερέχει του παιδαγωγικού, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να είναι εξαιρετικά συγκρατημένος στις αξιολογικές κρίσεις και στις παρατηρήσεις προς τους μαθητές. Ο σκοπός της παρουσίασης σκηνών στην τάξη είναι η διδακτική προσέγγιση του αρχαίου δράματος με τους πλησιέστερους προς τη θεατρική πράξη τρόπους και η υπέρβαση της καλλιτεχνικής αφασίας των μαθητών, αλλά ο κατεξοχήν σκοπός είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, της ευαισθησίας, της ενσυναίσθησης, της παρατηρητικότητας, της έμμετρης συμπεριφοράς, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της συνεργασίας.

Η θεατρική απόδοση στην τάξη δεν αφορά μόνο στους λίγους δραστήριους και ίσως προικισμένους θεατρικά μαθητές. Αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο έχει σκοπό, μεταξύ άλλων, να συναγείρει τους μαθητές, να μεταβάλλει την τάξη σε εργασιακή κοινότητα, στην οποία

διακινούνται ιδέες, πραγματεύονται έννοιες και αναπτύσσονται συνεργασίες σε νοητικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα ζητούμενα της γνωστικής διεργασίας και της αισθητικής καλλιέργειας δεν ορίζονται αποκομμένα από την ενεργό συμμετοχή σε αυθεντικές συνθήκες άσκησης της θεατρικής δραστηριότητας.

Στην πρακτική εφαρμογή, οι μαθητές επωμίζονται την προετοιμασία και την παρουσίαση στην τάξη κάποιων σκηνών. Αυτό σημαίνει ότι θα αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επιλογή του κειμένου και για τη σκηνοθεσία. Είναι επιθυμητό, αλλά όχι απαραίτητο, να γνωρίζουν από στήθους το κείμενο. Ίσως θα μπορούσαν να αυτοσχεδιάσουν με αφετηρία το γραπτό λόγο<sup>132</sup>.

Χαρακτηριστικές σκηνές που προσφέρονται για αναπαράσταση στην τάξη από την *Ελένη* είναι:

- η συνάντηση του Μενέλαου με τη Γερόντισσα (Α' Επεισόδιο)

- Αγγελιαφόρος (Β' Επεισόδιο). Υποκριτικοί και κινησιολογικοί τρόποι που αντιστοιχούν στο ήθος του (ηλικία, κοινωνική θέση, συναισθηματική κατάσταση, τρόπος εισόδου)

- η είσοδος της Θεονόης (Β' Επεισόδιο). Πώς βαδίζει, ποιοι τη συνοδεύουν και πώς. Διερεύνηση του τρόπου ομιλίας της-απλός, καθημερινός, ίδιος με της Ελένης, ιερουργικός, επίσημος ή μικτός. Οι μαθητές θα προτείνουν και θα υποστηρίξουν την άποψή τους με βάση τον υποκριτικό και κινησιολογικό κώδικα.

- οι μαθητές επιλέγουν από μία στροφή ή μία αντιστροφή από τα Στάσιμα. Εργάζονται σε ομάδες, αναζητούν και δοκιμάζουν τρόπους εκφοράς του λόγου, οι οποίοι προβάλλουν την ομαδικότητα του Χορού.

Από τους *Όρνιθες* πρόσφορες για σκηνική παρουσίαση στην τάξη είναι οι σκηνές των *Αλαζόνων*<sup>133</sup>, που διακόπτουν τη θυσία.

Από την *Αντιγόνη* προτείνεται η Πάροδος. Επειδή αναπτύσσεται σε τρεις διαφορετικούς άξονες (εισαγωγική επίκληση στον ήλιο, αφήγηση της πολιορκίας της Θήβας και της απελευθερωτικής έκβασης, διονυσιακό άσμα), είναι κατάλληλη για συλλογική εργασία σε ομάδες.

Επιπλέον, το Επεισόδιο του Τειρεσία (Ε') συνδυάζει στοιχεία τα οποία οι μαθητές διδάχτηκαν κατά τη δραματουργική ανάλυση: πλοκή, δρώσες δυνάμεις,

---

<sup>132</sup> . Δεσύπρης Ν. κ. ά., *Δραματική ποίηση, Ευριπίδη Ελένη*, 2006, (Βιβλίο μαθητή), μετ. Ρούσσοσ Τ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 48

<sup>133</sup> . Cornford F.M.D., *Η αττική κωμωδία*, μετ. Ζενάκος Λ., Παπαδήμας, Αθήνα, 1993, σ. 155  
- 203

συγκρούσεις, δραματικές καταστάσεις. Αυτά τα στοιχεία καλούνται αφού τα συναρθρώσουν στην είσοδο του τυφλού μάντη με τον οδηγό του, στην περιγραφή των οίων της θυσίας, στη μαντική ρήση, στον τρόπο εξόδου του από τη σκηνή, να τα μορφοποιήσουν υποκριτικά.

Η παρουσίαση σκηνών στην τάξη αποτελεί τόπο αυτενέργειας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί στις πρώτες απόπειρες δυναμικά, αλλά σταδιακά η παρουσία του γίνεται διακριτικότερη και, τέλος, αποσύρεται στο παρασκήνιο. Προσανατολίζει σε πρώτο στάδιο τους μαθητές στην κατανόηση των κειμενικών δομών και συνεχίζει θέτοντας ερωτήματα π.χ. για την είσοδο των προσώπων, τη θέση τους στο χώρο, τον ενδυματολογικό κώδικα, το ύψος της φωνής, τον επιτονισμό των φράσεων που προβάλλει το κατάλληλο συναίσθημα. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να υποστασιάσουν τους χαρακτήρες σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν.

Η δράση αυτή κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ακόμη «δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν έμπρακτα ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου. Για παράδειγμα, τους ωθεί, ζωντανεύοντας τις λέξεις στο χώρο και το χρόνο, να βιώσουν την *Ελένη* ως ένα φυσικό κείμενο. Επίσης, τους βοηθά να διατυπώσουν διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια σκηνή και στη συνέχεια να μεταφράσουν τις ερμηνείες τους σε οπτικές αναπαραστάσεις, συνειδητοποιώντας έτσι ότι το δραματικό έργο είναι ανοιχτό σε εναλλακτικές ερμηνείες<sup>134</sup>».

Ο εμπλουτισμός της θεατρικής αποσκευής των μαθητών με την κατανόηση του τρόπου δραματουργικής επεξεργασίας του κειμένου και με τη βιωματική πρόσληψη ειδών και τεχνικών θεάτρου, καθιστά το μαθητή ικανό να προχωρήσει σε πιο σύνθετες μορφές, όπως είναι ο πρωτογενής κώδικας της υποκριτικής και να φτάσει ως τη θεατρική παράσταση, η οποία αποτελεί το επιστέγασμα της διδακτικής πράξης.

---

<sup>134</sup>. Τσενέ Ν., «Αναζητώντας μια διδακτική πρακτική: μια διερεύνηση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 7, Αθήνα, χ.χ., σ. 100.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμοιρόπουλος Κ. & Δαμιανάκη Ευ., «Εκπαιδευτικό Δράμα. Μία πρόταση για τη θέση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση», Γκόβας Ν. και Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1<sup>η</sup> διεθνής συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000
- Ashwell M., «Δημιουργία-Παρουσίαση-Ανταπόκριση. Ανιχνεύοντας την πρόοδο των μαθητών στο drama», Γκόβας Ν., και Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1<sup>η</sup> διεθνής συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000
- Ashwell M. και Ashwell N., «Δημιουργώντας ρόλους τον 21<sup>ο</sup> αιώνα», *5<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, 2006
- Gardner H., *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993
- Γκόβας Ν., *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002
- Goleman D., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, μετ. Παπασταύρου Αν., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
- Cornford F.M.D., *Η αττική κωμωδία*, μετ. Ζενάκος Λ., Παπαδήμας, Αθήνα, 1993
- Γραμματάς Θ., *Δοκίμια Θεατρολογίας*, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1990
- Γραμματάς Θ., *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1999
- Δεσύπρης Ν. κ. ά., *Δραματική ποίηση, Ευριπίδη Ελένη*, 2006, (Βιβλίο μαθητή), μετ. Ρούσσοις Τ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Καραβίτη Τζ., Σακατζής Δ. & Χατζηδημητρίου Π., «Το Πορτοκάλι με την Περόνη», *Δίκτυο Θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα, 2004
- Kempe, A. & Ashwell, M., *Progression in Secondary Drama*, Heinemann, Oxford, 2000
- Ματσαγγούρας Ηλ., *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1998
- Μουδατσάκης Τ., *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και την Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, 2002

- Μουρ Σ., *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*, μετ. Τσάκας Α., Παρασκήνιο, Αθήνα, 1992
- Μπινιάρης Γ., Γρηγοριάδου Σμ. & Γκόβας Ν., «Μέτρο, ρυθμός, μέλος στα χορικά: τεχνικές θεάτρου και αυτοσχεδιασμοί», (Εργαστήρι) Πρακτικά 2ης θεατρικής καλοκαιρινής κατασκήνωσης-σεμιναρίου *Σώμα, Λόγος, Μύθος*, Γκόβας Ν. (επιμ.), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Σπέτσες, 2003
- Müller W., *Παντομίμα. Εγχειρίδιο για ηθοποιούς, ερασιτέχνες, μαθητές και ομάδες νέων*, μετ. Κώνστας Γ., Κάλβος, Αθήνα, χ.χ.
- Ντιούι Τζ., [©1938], *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μετ. Πολενάκης Λ., Γλάρος, Αθήνα, χ.χ.
- Pavis P., *Λεξικό του θεάτρου*, μετ. Στρουμπούλη Α., Gutenberg, 2006
- Rogers C., *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1961
- Παπαδόπουλος Σ., *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007
- Παπακωνσταντίνου Ν., *Αγωγή του λόγου – Ορθοφωνία, Στίλβη*, Αθήνα, 1989
- Σοφιάδου Κ., *Η θεατρική διάσταση του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη*, [ανέκδοτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία], Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., 2011
- Τζαμαργιάς Τ., «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις πρακτικής εφαρμογής με βάση το βιβλίο της Θεατρολογίας Α΄ Λυκείου», στο Γκόβας Ν. & Κακλαμάνη Φλ.(επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1<sup>η</sup> διεθνής συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000
- Τσενέ Ν., «Αναζητώντας μια διδακτική πρακτική: μια διερεύνηση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 7, Αθήνα, χ.χ.
- Φιλίππογλου Κ., *Από την ουδέτερη μάσκα στη θεατρική δημιουργία*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004

## Άσκήσεις Θεατρικής Μεταμόρφωσης

### Ή Παιδαγωγική Άξία του Θεατρικού Παιχνιδιού

Ή *άρχειυτική* έμπειρία τής *μίμησης* απογειώνει τήν πραγματικότητα καί τή *μετουσιώνει* σέ *είδωλο* άνα-παράστασης κι όχι άντιγραφής. Τό Θεατρικό Παιχνίδι είναι μία πράξη τελετουργική, όρμηνευμένη από τήν έγγενή ανάγκη *μετάθεσης* του παιδιού στό μυθικό, στό ύπερβατικό. Ένα παιδί πού παίζει συμφιλώνεται μέ τό *άνοίκειο*, προσδίδει *ένθεες* κι *εύφάνταστες* σημασίες στά άντικείμενα καί στίς κινήσεις του, τά καθαγιάζει μέ τό θελκτικό βλέμμα τής άθωότητας, τά λαμπρύνει καί ως μικρός *κοσμοκράτωρ*<sup>135</sup> *άναπλάθει*, *άττενίζει* κι *έρμηνεύει* τόν κόσμο μέσα από τά σύμβολα τής ίδιας του τής *έπινόησης*. Τά μέσα έκφρασης στήν *άνάπτυξη* του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι *γλωσσικά*, *τεχνικά* καί *ύλικά*. Ή κίνηση ως *μόρφωμα* *ύποκινείται* από τή δική της νοημοσύνη. Μέσα από τίς διεργασίες τής δραματοποίησης *άνιχνεύονται* *έναλλακτικές* *όψεις* *άπόδοσης* μιās *έννοιας*. Ή *γλώσσα* τής *κιναισθητικής* νοημοσύνης είναι *γιομάτη* *ρώμη* κι *άπρόσμενες* *άλήθειες*.

Ό *αίσθητικός* καί *κοινωνικός* *έξευγενισμός* είναι τά *πολυτίμητα* *δώρα* του Θεατρικού Παιχνιδιού πού *προωθεί* τήν *ένταξη* του παιδιού ως *άτόμου* στήν *όμάδα*, τήν *κοινωνικοποίησή* του. Αυτό πού *ένδιαφέρει* κάθε φορά στή θεωρία του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι τό *κιναισθητικό* *μόρφωμα*. Ό *Άνρύ Τρουαγιά*<sup>136</sup>, *ένας* *έξοχος* *ρεαλιστής* *μυθιστοριογράφος*, *ένας* *μεγάλος* *άνατόμος* τής *άνθρώπινης* *ψυχής* *μελετώντας* τόν *Ήλίθιο* του *Ντοστογιέβσκι*, *κάνει* *μνεία* *στήν* *είσβολή* *τής* *κύριας* *νόησης* *του* *αίσθήματος*, *τήν* *έξω* *άπό* *τούς* *νόμους* *τής* *αιτιότητας* *καί* *τής* *άντίφασης*, *τήν* *έξω* *άπ'* *τούς* *κανόνες* *τής* *ήθικης*, *τήν* *ύποχθόνια* *νόηση* *πού* *θά* *φέρει* *τρομερή* *άναστάτωση* *έκει* *όπου* *θά* *μεταφρευθεί*. Ό *Τρουαγιά* *συνεχίζει* *έπισημαίνοντας* *άνάμεσα* *στους* *φίλους* *του* *Μίσκιν*, *πώς* *πλάι* *σ'* *έκείνους* *πού* *έχουν* *άποδράσει* *άπό* *τόν* *κόσμο-φυλακή*, *ύπάρχουν* *έκείνοι* *πού* *δέν* *έχουν* *μπεϊ* *άκόμα* *έκει*: *τά* *παιδιά*. *Τά* *παιδιά* *έχουν* *εϋπλαστο* *μυαλό* *πού* *δέν* *γνωρίζει* *τόν* *καταναγκασμό*. *Δέν* *έχουν* *άκόμη* *προφτάσει* *νά* *σχηματίσουν* *άπ'* *τόν*

<sup>135</sup>. Μουδατοσάκις Τ., *Ή Θεωρία του Δράματος στή Σχολική Πράξη-Τό Θεατρικό Παιχνίδι-Ή Δραματοποίηση*, έκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.

<sup>136</sup>. Τρουαγιά Α., *Ντοστογιέβσκι, Μελέτη*, 1940.



κόσμο ένα όραμα αποκρυσταλωμένο. Τό καθετί γι' αυτά είναι κίνηση, τό καθετί είναι ένδεχόμενο. Τίποτα δέν έξαρτάται από τίποτα. Τό καθετί μπορεί νά γεννήσει τό καθετί. Αύτά τά νέα πλάσματα, αυτά τά πουλάκια είναι από ένστικτο ό,τι οί άλλοι πασχίζουν νά γίνουν μέσα από τρομερές δοκιμασίες. Ζοῦν κοντά στήν φύση, κοντά στον θεό. Αργότερα θά πιστέψουν στους νόμους τῶν ανθρώπων καί θάχουν χαθεῖ γιά τή λευτεριά. Οί γονεῖς τους, οί δάσκαλοι τους, θά φτιάξουν ἀπ' αυτά τά μικρά παιδιά πρόωρους γέρους, δυνατούς σέ γνώση, ψυχρούς όρθολογιστές, άστούς πού πάνω ἀπ' όλα νοιάζονται γιά τίς άνέσεις τους-άληθινά τέρατα! Ό Daniel Goleman<sup>137</sup>, παραθέτοντας μία ύπέροχη σύνθεση τῶν πλέον πρόσφατων νευροεπιστημονικῶν ανακαλύψεων πού σχετίζονται μέ τά συναισθήματα, μιλά γιά μία διαφορετική εϋφυΐα, τή *συναισθηματική νοημοσύνη* ή όποία περιλαμβάνει αϋτοεπίγνωση κι έλεγχο τῶν παρορμήσεων, έπιμονή, ζήλο κι αϋτοενεργοποίηση, ένσυναίσθηση καί κοινωνική προσαρμοστικότητα. Αϋτές είναι οί θεμελιώδεις δεξιότητες προόδου, οί σφραγιδες ποιότητας τῆς προσωπικότητας καί τῆς αϋτοκυριαρχίας, τοῦ αλτρουισμού καί τῆς κατανόησης. Τά συναισθήματα είναι οϋσιαστικά, θεμελιώδεις προτροπές καί παραινήσεις γιά δράση<sup>138</sup>, πηγαῖες *προσλήψεις* γιά τήν αντιμετώπιση τῆς Ζωῆς καί ή *έκβαση* τῶν πραγμάτων έχει σταλάξει έντός Μας. Η ρίζα τῆς λέξης *συναίσθημα-emotion* (άντίστοιχα στά λατινικά είναι τό ρῆμα *motere* = κινῶ) δηλοῖ τήν ένυπάρχουσα τάση γιά κίνηση, γιά δράση. Μολονότι, στους πολιτισμένους ενήλικες μονάχα, ἀπ' όλο τό ζωικό βασίλειο συναντοῦμε τήν πλήρη *άποκοπή* τῶν συναισθημάτων από τήν φυσιολογική τους αντίδραση, έν τούτοις, στά παιδιά *καθρεφτίζεται* ή ιερή διαδικασία τῆς *μετάβασης* από τό συναίσθημα στή δράση. Ός *συναίσθημα*<sup>139</sup> μπορεί νά έννοηθεῖ μία σύνθετη κατάσταση ή όποία αφορᾷ σέ μία αϋξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιᾷ κατάστασης, σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, εκτίμηση πού κατευθύνεται πρὸς τήν προσέγγιση ή τήν άποφυγή. Η έγγενής ανάγκη γιά δράση είναι μία από τίς πιό καταλυτικές ύποκειμενικές έμπειρίες τοῦ συναισθήματος. Η *συγκίνηση* προσδιορίζεται ως μία σύνθετη μορφή αντίδρασης ή όποία

---

<sup>137</sup>. Goleman D., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί τό EQ είναι πιό σημαντικό από τό IQ*; μετάφραση Άννα Παπασταύρου - έπιμέλεια Ιωάννης Ν. Νέστωρος - Χρϋσα Ξανάκη, Έλληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.

<sup>138</sup>. Παρόρμηση γιά δράση: βλ. σημ. 3.

<sup>139</sup>. Τό μεταιχμιακό σύστημα καί τά συναισθήματα: *The Naked Neuron: Evolution and the Languages of the Brain and Body* του R. Joseph, Plenum Publishing, New York, 1993, βλ. Goleman, σσ. 12 και 422.

περιλαμβάνει βιοσωματικές αλλαγές ως αντίδραση σέ έρέθισμα κι ως ισχυρό συναίσθημα κατευθύνεται συνήθως πρός ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή γεγονός. Τό Άγγλικό Λεξικό τής Όξφόρδης όρίζει τό συναίσθημα ως: *όποιαδήποτε άναταραχή ή άναστάτωση τοῦ νοῦ, αἴσθημα, πάθος. Όποιαδήποτε σφοδρή ή έξημμένη ψυχική κατάσταση.* Τό συναίσθημα αναφέρεται στό σύνολο τῶν τάσεων πρός δράση κι υπάρχουν μυριάδες συναισθήματα, μαζί μέ τίς προσμίξεις τους, τίς ποικιλίες, τίς μεταλλάξεις καί τίς αποχρώσεις τους πού ξεπερνούν σέ πυκνότητα τίς λέξεις πού τίς όρίζουν. Τά συναισθήματα σέρνουν έντός τους έναν κόσμο όλάκερο, γιομαῦτο έσωτερικές διακυμάνσεις, παραλλαγές, κλιμακώσεις. Ή σημασία τῶν συναισθημάτων ποικίλλει μέσα από τίς λέξεις πού άφηγοῦνται τίς εκφάνσεις, τό βάθος τοῦ περιεχομένου τους. Τό συναίσθημα τοῦ θυμοῦ, λόγου χάρη, έχει τό πρόσωπο τής όργης, τής πικρίας, τής λύσσας, τοῦ άναβρασμοῦ, τής έριστικότητας, τής άπόγνωσης άκόμη καί τοῦ παθολογικοῦ μένους καί τής βίας... Ή θλίψη σημαίνει λύπη, κατήφεια, μελαγχολία, καημό, μοναξιά, άπελπισία καί στήν άκραία παθολογική έκφασή της, σοβαρή κατάθλιψη. Τό συναίσθημα τοῦ φόβου δηλοῖ άλλοτε ένοχή, άλλοτε άγχος, συχνά τρόμο, δέος, φρίκη κάποτε, έγνοια, σκιάξιμο, κατάπληξη καί στίς ψυχοπαθολογικές του μορφές, φοβία καί πανικό. Ή απόλαυση μπορεῖ νά φανερώνει αισθηματική απόλαυση, χαρά, ευεξία, ευαρέσκεια, ανακούφιση, διασκέδαση, καμάρι, ένθουσιασμό, τέρψη, ήδονή, ευφορία, έκσταση, βακχεία καί στόν άκραίο της βαθμό, μανία. Τό άπαράμιλλο, καταλυτικό συναίσθημα τής άγάπης άγκαλιάζει τήν τρυφερότητα, τήν ευγένεια, τήν άποδοχή, τήν φιλικότητα, τήν έμπιστοσύνη, τή λατρεία, τήν αυταπάρηση, τό ξελόγιασμα, τό υπέρτατο έρωτικό πάθος. Ή άποστροφή δύναται νά ταυτιστεῖ μέ τήν περιφρόνηση, τή βδελυγμία, τή σιχασία, τή φρίκη, τήν άπέχθεια, τή δυσφορία, τήν άηδία. Τέλος, τό συναίσθημα τής ντροπής άποκαλύπτει ένοχή, άμηχανία, συστολή, μεταμέλεια, τύψεις, ταπείωση, έξευτελισμό, καταισχύνη. Ή περιοχή τῶν συναισθημάτων είναι έμπλεη σημασιῶν πού έννοικοῦν σέ ἴσκιους, ξέφωτα καί μαγικές άκρώρειες. Ή σύζευξη τῶν νοημάτων, οί κλιμακώσεις, ή άφαιρετικότητα τους σκιαγραφοῦν τό συναίσθημα - τοῦ όποίου ή έντελής *εἰκόνα* παραμένει άνερμήνευτη, άκατανόμαστη- καί προπάντων, τήν έπυάρχουσα δυναμική τής δράσης. Ή καλλιέργεια τῶν συναισθηματικῶν δεξιοτήτων όπως, ή αὐτορρύθμιση καί ή ένσυναίσθηση, ή οὐσία τής συμπόνοιας, ανάγεται σέ τέλεια τέχνη τῶν άνθρωπίνων σχέσεων. Διάφορα προγράμματα άνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ<sup>140</sup>, άξιολογῶντας τή δύναμη τής καλλιέργειας τής συναισθηματικῆς

---

<sup>140</sup>. Κοινωνική καί συναισθηματική μάθηση: Άποτελέ-σματα, βλ. Goleman, σσ.414-

νοημοσύνης, άναφέρονται σέ εϋεργετικά δημιουργικά άποτελέσματα. Τά παιδιά έγιναν πίο ύπεύθυνα, πίο καλοί κριτές, πίο δημοφιλή και φιλικά, πίο κοινωνικά και πρόθυμα νά συνδράμουν, πίο ίκανά νά κατανοήσουν τούς άλλους, πίο στοργικά, πίο ευαίσθητα, πίο καλά έξοπλισμένα σέ κοινωνικές στρατηγικές για τή λύση διαπροσωπικῶν προβλημάτων, πίο έναρμονισμένα, πίο δημοκρατικά, πίο επίδεξια στή λύση διαφωνιῶν.

Μέσα στή στοργική άτμόσφαιρα τοῦ Θεατρικοῦ Παιγχνιδιοῦ ἀναπτύσσεται ἡ συμμετοχή, ἡ κοινωνικότητα, ὁ αὐτοέλεγχος και κυρίως, ἡ ένσυναίσθηση. Τό κιναισθητικό μόρφωμα, κυρίαρχο στοιχείο τοῦ Θεατρικοῦ Παιγχνιδιοῦ δομεΐται πάνω στή σύγκρουση αντίπαλων δυνάμεων ὅπως ἡ φωτιά ἔχει ὡς αντίπαλο τό νερό.

Τό Θεατρικό Παιγχνίδι τῆς σύγκρουσης τῆς φωτιᾶς και τοῦ νεροῦ ἀποκαλύπτει τή *διαλεκτική* δύναμη τῆς κιναισθητικῆς νοημοσύνης. Ἐνα μέλος τῆς ὁμάδας ἀναπαριστάνει μέ τό Σῶμα του τήν φωτιά, τό χρῶμα, τή μυρωδιά, τήν ένταση της, τούς καπνούς της. Κάποιος κάνει τόν πυροσβέστη, άλλος γεμίζει κουβάδες μέ νερό, κάποιος άλλος γυρεύει νά σβήσει τήν φωτιά μ' ἕνα λάστιχο. Ὁ κοινός στόχος τῆς ὁμάδας μέσα ἀπό μία *συνωμοτική ένωση*, ὁ τρόμος τῆς φωτιᾶς, οἱ επικίνδυνες ἀναλαμπές της, οἱ ὀλέθριοι ἴσκιοι, τά τριξίματα τῆς σιωπῆς ἐνεργοποιοῦν στό ἔπακρο τήν κίνηση και τίς αἰσθήσεις. Τό Σῶμα<sup>141</sup> μέσα ἀπό τίς πολυκύμαντες ἐκφράσεις του γίνεται πανώριο σύμβολο δράσης. Ἡ γιγαντιαία πάλη τῶν στοιχείων τῆς Φύσης ὑποβάλλει, προτρέπει κι ἀποτρέπει συνάμα, ἀφυπνίζει. Ἡ διαχείριση τοῦ κινδύνου, ἡ ἀκαριαία ἀντιμετώπιση του, ἡ μνήμη τῆς αἰσθησῆς του δομοῦν τήν ἐτοιμότητα και τήν αὐτοπειθαρχία. Ἡ ἀπροσδόκητη *ἐπέλαση* τοῦ *ξένου*, ὁ κατευνασμός τῆς ἐπιθετικῆς δυνάμης, τά *δάνεια* τῆς φαντασίας ὑπερδιεγείρουν τό νευρικό σύστημα και γίνονται *κάλεσμα* για τή μορφοποίηση τῶν εικόνων. Ὁ μῦθος τοῦ παιγχνιδιοῦ ἐπιβάλλει και σκηνοθετεῖ τίς ὀργιαστικές ἐκδηλώσεις τοῦ σώματος. Ἡ ἀποτυπωμένη σημασία τῶν κινήσεων, ἡ πλημμύρα τῶν αἰσθήσεων εἶναι ἡ ὡραιότερη *ἀπόκριση* στήν φαντασία. Μέσα ἀπ' τό Θεατρικό Παιγχνίδι, τό Σῶμα ἐκλύει μιá σπαραχτική, ἀπρόσμενη δύναμη πού αὐτορρυθμίζεται, γιομάτη χυμούς κι ἐσωτερικά ὑπονοούμενα. Τό Σῶμα ἀποκτᾷ *σημαῖνον βλέμμα* μέσα ἀπό τόν *ἐναγκαλισμό* τῶν αἰσθήσεων μέ τήν κίνηση κι ἀποκρυπτογραφεῖ τίς πίο μύχιες καταστάσεις ὅπως, χρώματα πού δέν ξαναειδωθήκανε,

<sup>141</sup>. Artaud A., *Le Théâtre et son Double*, Gallimard – Metamorphosis, Paris, 1938, μετάφραση στήν Ἑλληνική ἀπό τόν Παῦλο Μάτση, Δωδώνη, Αθήνα, 1992.

ἤχοι πού δέν ἀκούστηκαν πρὶν, γεύσεις καὶ μυρωδιές πρωτόγνωρες... Μέσα ἀπὸ δύσκολα ἀγωνίσματα τὸ Σῶμα ἐπάξια καθρεφτίζει εἰδῶλα ἀνοίκεια, παράτολμα, ἀσυναγώνιστα, εἰδῶλα μιᾶς πανάρχαιης, παγανιστικῆς ἀγλῦς, ἑνὸς εὐσπλαγχνικοῦ σύμπαντος. Ἔτσι, τὸ Σῶμα γίνεται ἔξοδος καὶ θρίαμβος, σύμβολο καὶ τρόπαιο. Μολονότι, γιὰ τὸν αἰρετικό, ἀλαφροῖσκιωτο καὶ διανοούμενο πρίγκηπα τῆς Δανίας<sup>142</sup> ἡ Φύση εἶναι αὐστηρή μὰ ὄχι ἀπάνθρωπη, σκληρή, μέ μιάν ἀδιάφορη σκληρότητα πού εἶναι σάν ἐπιείκεια, ἡ θηριώδης ὡστόσο, ἀντιπαλότητα τῶν στοιχείων τῆς ἐμπνέει στὸ παιδί, μέσα ἀπ' τὸ Θεατρικὸ Παιχνίδι τῆς φωτιᾶς καὶ τοῦ νεροῦ, ἀπέραντο δέος καὶ σεβασμὸ πρὸς τίς συμπαντικὲς δυνάμεις, τὸ τραγικὸ πεπερασμένο τῶν ἀνθρωπίνων ὀρίων καὶ τὸ διττόν<sup>143</sup> τῆς Φύσης.

Στὸ παιχνίδι τοῦ μπαλονιοῦ πού φουσκώνει καὶ ξεφουσκώνει, τὸ ἓνα παιδί κάνει τὸ μπαλόνι, τὸ ἄλλο τὸ φουσερό καὶ πρέπει τὸ ἓνα παιδί νὰ ἐφαρμόσει τὸ φουσερό στὸ Σῶμα τοῦ ἄλλου παιδιοῦ. Μέσα ἀπὸ τίς ἀλληλεπιδράσεις, τὴν ἐφεύρεση, τὸν ἀκριβῆ προσδιορισμὸ τῶν κινήσεων, τὴν ἀλληγορικὴ ἀλληλουχία τῶν συμβολικῶν στάσεων, τὴν προσωπικὴ κοινωνία τὸ παιδί ἀποκτᾷ συνειδητοποίηση τοῦ γνωστικοῦ σχήματος τοῦ Σώματος. Ἡ ἐπιλογή καὶ ἡ ὀρθὴ ἐφαρμογὴ τῶν κινήσεων, ἡ ἀπόκριση τῶν αἰσθήσεων, ἡ πηγαία διοχέτευσή τους, ἡ ἀνα-παραστατικὴ προβολὴ τους καλλιεργοῦν τὴν γνώση τῆς ἀνατομίας τῆς κίνησης, μία ἐνδελεχῆ εἰκόνα τῶν αἰσθήσεων, σαφήνεια, παραστατικότητά κι ἀφαιρετικότητά τῆς στάσης. Ἡ ἐξοικείωση τῆς ἐπαφῆς, οἱ κοντανασαιμιές, τ' ἀγγίγματα τοῦ Σώματος, ἡ θέρμη τους, ἡ ἀγαλατένια πλαστικότητα τῶν μορφῶν εἰσάγουν τὸ παιδί στὴν περιοχὴ τῆς κοινωνικοποίησης<sup>144</sup> του μέσα ἀπὸ τὴν ἀτομικὴ συμμετοχὴ του στὴ δανεικὴ, παιγχνιώδη Ζωὴ τῆς Σκηνῆς.

Ἐνα ἄλλο Θεατρικὸ Παιχνίδι πού ἀναπτύσσει τὴν κιναισθητικὴ νοημοσύνη τοῦ παιδιοῦ εἶναι αὐτὸ μέ τὸ ἀεροπλάνο ἔτοιμο πρὸς ἀπογείωση. Ὁ ἓνας παίκτης πιλοτάρει, ἓνας ἄλλος καλεῖται νὰ ἐπινοήσῃ τὸν τρόπο πού θ' ἀναπαραστήσῃ μέ τὸ

---

<sup>142</sup>. Shakespeare W., *Hamlet: Prince of Denmark* - Ἀγγλικὸ κείμενο: *The Works of William Shakespeare*, μετάφραση Γιώργος Χειμωνᾶς, Κέδρος, 1988.

<sup>143</sup>. Περί τῆς διττότητας – duality τῆς ἀνθρώπινης φύσης βλ. Καραμήτρου Κ., *The Portrayal of Female Emotion in Greek Drama with Special Reference to the Surviving Tragedies and Fragments of Aeschylus*, Ph.D. Thesis, Southampton University, Southampton, 1994.

<sup>144</sup>. Βλ. σημ.1.

Σῶμα του τούς ἔλικες κι ἕνας τρίτος *παίζει* τίς τουρμπίνες. Οἱ πόζες καί οἱ κινήσεις τῶν ἐπιβατῶν ὀφείλουν νά ποικίλουν πειστικά κι ἀληθινά: ἕνας ἐπιβάτης λόγου χάρη, διαβάζει, κάποιοι ἄλλοι παίζουν χαρτιά, ἄλλος πίνει γιά ν' ἀντιμετωπίσει τόν τρόπο τῆς πτήσης, ἄλλος ἀπτενίζει τά μεγάλα ὕψη, μιά γυναίκα νευρική διορθώνει τό μακιγιάζ της... Ξάφνου, πιάνει καταιγίδα, σπᾶνε οἱ ἔλικες καί ἀρχίζουν οἱ ἐπιβάτες νά οὐρλιάζουν, νά παραπονιοῦνται, νά κάνουν σπασμωδικές κινήσεις μέσ στήν ἀπόγνωσή τους... ὁ πιλότος ψάχνει τό μικρόφωνο πού τοῦ ἔπεσε γιά νά δώσει χρήσιμες ὁδηγίες συμπεριφορᾶς, ἐνῶ οἱ ἀεροσυνοδοί πασχίζουν νά σερβίρουν διατηρῶντας τήν ἰσορροπία τους. Μέσα ἀπό τήν πολυμορφία τῶν κινήσεων, τήν πολύτροπη σύνθεση τῶν αἰσθήσεων, τήν ἀκραία ἐξωτερίκευση τους στό παιγχνίδι, τά παιδιά μυοῦνται στήν αὐτοκυριαρχία καί στήν ἐτοιμότητα ἀέναντι στό ἀναπάντεχα δυσάρεστο. Ἡ ὀργιώδης *περιπέτεια*, τ' ἀδιέξοδα, ἡ διαχείριση τοῦ κινδύνου, ἡ συλλογική ἀγωνία σφυρηλατοῦν τό ἔνστικτο τῆς αὐτοσυντήρησης τοῦ παιδιοῦ καθώς καί τήν αὐτοπειθαρχία. Ὁ ἀγώνας τῆς κατάλυσης τῶν ἐμποδίων, τά κονταροχτυπήματα, ὁ τρόμος τῆς ἐπιβίωσης κορυφωμένα σέ μία ἐπιβεβλημένη *ἔνωση* καλλιεργοῦν τό αἶσθημα τῆς συντροφικότητας τοῦ παιδιοῦ. Τό παιγχνίδι τῆς κωπηλασίας σέ ἤρεμη θάλασσα μοιάζει συναρπαστικό μέ τά χέρια τῶν παικτῶν νᾶναι κουπιά καί τά Σώματα ἀφημένα στήν αὔρα τῆς γαλήνης. Ὅταν ὁμως φουρτουνιάζει, ἡ θάλασσα καί τά κουπιά χάνονται, ἡ ἀγαλλίαση καί ἡ εὐφροσύνη τῶν παικτῶν μεταβάλλονται σέ ξάφνιασμα καί πανικό. Ἐνστικτωδῶς, τά χέρια γίνονται *ἀσπίδες*, *φρουροί* τῆς τρικυμίας, κουπιά πού ἀντιπαλεύουν τά νερά. Κάποιοι παῖκτες προσπαθοῦν νά κολυμπήσουν, ἄλλοι χάνουν τήν ἰσορροπία τους κι ἄλλοι ἠγοῦνται τῆς προσπάθειας ἀντιμετώπισης τῆς δυσχέρειας. Οἱ *ρόλοι* διανέμονται ἀστραπιαῖα, λειτουργικά, κάτω ἀπό τό κράτος τῆς ἀναστάτωσης πού τό ἀντιμάχεται ἡ ἀνυπακοή τῆς ψυχραιμίας. Ἡ κυριαρχία τοῦ κινδύνου δημιουργεῖ ἄμυνες καί τρόπους διεξόδου. Ἡ ἀνάγκη τῆς ἄμεσης ἀπεμπόλησης τοῦ κινδύνου ἀναπτύσσει τήν εὐρηματικότητα κι ἀτσαλώνει τίς ἐσωτερικές ἀντιστάσεις. Προπάντων, ὁ κίνδυνος περνᾶ ἀμετακλήτως στήν μνήμη τοῦ Σώματος καί πλέκει τό δίχτυ τῶν ἀντιδράσεων πού τόν ἐνίκησαν. Μέσα ἀπό τίς σημασιολογικές του *ἐναλλαγές* τό παιγχνίδι ὑπαγορεύει τήν κιναισθητική ὑπέρβαση.

Ἡ ἐνσάρκωση τῶν συμβόλων ἀπό τούς μικρούς παῖκτες ἐγκαθιστᾶ στήν ἀντίληψη των, τήν εἰκόνα τῆς *ἐτερότητας*. Τό μελαγχολικό παιγχνίδι τοῦ ἀνεμόμυλου πού τόν συντροφεύει τό βουνό κι ὁ ἀέρας ἐμπεριέχει ἐνδιαφέροντα ἐνδεχόμενα. Ὅταν δέν φυσάει, ὁ ἀνεμόμυλος μένει ἀκίνητος καί λυπημένος. Συχνά, ἀκούγεται τό κλᾶμα του

σάν ένα άργόσυρτο, θλιμμένο τραγούδι πού φανερώνει παράπονο κι έγκατάλειψη. Ή έρημιά του άνεμόμυλου, τό στοιχειό τής λησμονιάς συνθέτουν μία δραματική εικόνα έξοχης άνα-παραστατικής δύναμης. Οί παΐκτες προσεγγίζουν μέ δέος και προσοχή τήν περιοχή τής μοναχικότητας, έξοικειώνονται μ' αυτήν κι από μέσα τους άναδύεται ή χάρη και ή συμπόνοια. Κι όταν ό άνεμος έπισκέπτεται τόν άνεμόμυλο, εκείνος είναι χαρωπός και δημιουργικός. Τότε, τά παιδιά *φοροῦν* τό πιό ευφρόσυνο, τό πιό ευήχο βλέμμα τους. Ή άνα-παράσταση του άνεμόμυλου πραγματοποιείται μέ τή διαγραφή τής φορᾶς ενός κύκλου άπ' τό παιδί μπροστά άπ' τό πρόσωπο του και μέ τό σφύρηγμά του. Οί έναλλαγές τής χαρᾶς μέ τή λύπη, τά παίγνια του άέρα, ή προσωποποιημένη μελαγχολία του άνεμόμυλου προσδίδουν σημασία κι έλευθερία στις κινήσεις του παιδιού.

Ό βορειάς νανουρίζει τά δένδρα του κήπου μέ τό άπαλό φύσημά του. Όταν όμως, φυσάει μανιασμένα, τά δένδρα κινούνται όλα μαζί, άγκαλιάζουν τό ένα τό άλλο κι εκεί γονιμοποιούνται. Σ' έτούτο τό Θεατρικό Παιχνίδι, οί παΐκτες γίνονται δένδρα, ψηλώνουν, λυγίζουν, άνεμοδέρονται, άγκαλιάζονται, ιστοροῦν μέ τό Σῶμα. Μονομιάς, τά σύμβολα άποκτοῦν τρυφερά, σάρκα, κίνηση, άνθρώπινη ύπόσταση. Ή σύμπνοια τῶν στοιχείων τής Φύσης, ή άγαπητική τους σχέση, ή αυστηρή νομοτέλεια, ό άρμονικός έναγκαλισμός τῶν συμβόλων, ό εξανθρωπισμός τους διδάσκουν στό παιδί τήν έσωτερική δύναμη τῶν πραγμάτων. Ό κήπος μέ τά δένδρα μεταμορφώνεται στόν κήπο μέ τίς αισθήσεις πού άγκαλιάζονται, έρωτεύονται, ευδιάζουν και προπάντων, *προδίδουν*... Ή εικόνα τής *γονιμοποίησης* τῶν δέδρων, λουσμένη στους ήχους και στό φῶς άναδεικνύει *άλλους* τρόπους τής αισθητικής έναπτένισης τῶν πραγμάτων. Κατά τή διαδικασία τής *σάρκωσης* τῶν συμβόλων, τό Σῶμα άποδεσμεύεται, συνομιλεῖ μέ τούς αἰῶνες, συμφιλιώνεται μέ τίς κρύφιεσ δυνάμεις τής Φύσης κι επιτέλους, άγωνίζεται για τήν όμορφιά, τήν όμολογεῖ και τήν δοξάζει. Ή ποιοτική υπέρβαση, ή διεγερση τῶν αισθήσεων, ή έξαψη του παιχνιδιού προσδίδουν στό Σῶμα *εὐγλωττία* και υπεροχή, τό αισθαντικό ζύπνημα τής Φύσης, τό μακρόσυρτο έρωτικό τραγούδι του βορειᾶ ανάμεσα στα δένδρα, τό σφιχταγκάλιασμά τους, ή άνυψωτική *ένωσή* τους, ό κήπος τής ευγονίας είναι *εἰκόνες-ποιητικές-μεταφορές* άποκαλυπτικές για τό παιδί, ζωοφόρες, λουσμένες στό φῶς και στήν όμορφιά. Τό παιδί μυεῖται στις δημιουργικές, τελετουργικές *μεταπλάσεις* τής δραματικής τέχνης οί όποῖες *καλλωπίζουν* τήν αἴδια προσωπικότητα του.

Τό παιχνίδι του διαλόγου ανάμεσα στό ποτάμι και στό δένδρο είναι συναρπαστικό. Τό ποτάμι κυλάει και πέφτει σέ λακκουβες, γεμίζει και ξανανεβαίνει

καί μετά σταματάει, χτυπάει στόν κορμό ενός δένδρου κι ἀρχίζει ἕνας διάλογος ἀνάμεσα στό νερό καί στό δένδρο. Ἡ ποιητική ἐνσάρκωση τῶν συμβόλων, ἡ *παραδοξότητα* τοῦ διαλόγου τους θεριεύουν τίς αἰσθήσεις κι ἀναδεύουν τίς συγκινήσεις<sup>145</sup>. Τό νερό θυμώνει καί μαλώνει μέ τό δένδρο πού τοῦ ἀνακόπτει τήν ὀρμητική πορεία καί τό δένδρο ἀποκρίνεται μέ μιάν ἥπια γλυκύτητα προσπαθώντας νά καταπραῖνει τόν θυμό τοῦ νεροῦ. Ἡ συμφιλίωση ἀνάμεσα στό ποτάμι καί στό δένδρο ἀνακινεῖ τρυφερά τίς αἰσθήσεις τοῦ παιδιοῦ, τοῦ παρέχει τήν *παραμυθία* τοῦ καλοῦ καί προκαλεῖ, μέσα ἀπό τήν ἀδιάφραστη *σαγήνη* τοῦ παιγχνιδιοῦ, εἰρηνικά αἰσθήματα.

Τό παιγχνίδι τῶν μορφασμῶν ἐπιδεικνύει τήν σημασία τῆς ἐναλλαγῆς τῶν ἀντιδράσεων. Ὁ μορφασμός εἶναι ἡ καταληκτική *ἀποτύπωση* τῆς αἰτίας καί τοῦ αἰσθήματος. Τό πρόσωπο εἶναι ὁ *καθρέφτης* τῶν ἀπροσμέτρητων αἰσθηματικῶν ἐκφάνσεων κι ἐπάνω του *ἐνσταλλάζονται* οἱ ὄψεις τῆς ἐσώτερης θέασης μας. Πῶς μορφάζει, λόγου χάρι, τό πρόσωπο τοῦ παιδιοῦ-παίκτη ἀπέναντι στήν καλοκαιρία καί στήν κακοκαιρία; Τό παιγχνίδι τῆς διαφοροποίησης τῶν μορφασμῶν, τῆς ἀνεπιτήδευτης κίνησης τοῦ προσώπου ἐνισχύει τήν κιναισθητική νοημοσύνη τοῦ παιδιοῦ. Τό πρόσωπο ἀπέναντι στήν *λιακάδα* παίρνει μορφασμούς εὐφρόσυνους, καλωσυνάτους πού φανερόνουν ἱκανοποίηση κι αἰσιοδοξία. Στή θέα τῆς κακοκαιρίας, τό πρόσωπο μορφάζει μέ ἀπογοήτευση καί δυσαρέσκεια. Ἐτοῦτοι ὡστόσο, εἶναι οἱ *ἀναμενόμενοι* μορφασμοί καί ἡ ἔκβαση τοῦ παιγχνιδιοῦ εἶναι πῶς δραματική ὅταν οἱ ἀντιδράσεις ἀπροσδοκῆτως ἀντιστρέφονται. Ὅταν οἱ ἐποχές εἶναι καθαρόαιμες, ὁ μικρός παίκτης μπορεῖ κάλλιστα νά μορφάσει μέ ἐνθουσιασμό ἀπέναντι στήν κακοκαιρία (*καταιγίδα, χιονοθύελλα*) καί μέ πλήξη ἀπέναντι στήν καλοκαιρία (*κάψα, νωθρότητα*). Τά αἰσθήματα, οἱ ἐπιθυμίες, οἱ διαθέσεις ὀρμητεύουν καί μορφοποιοῦν τίς κινήσεις τοῦ προσώπου.

Στό παιγχνίδι τοῦ τσίρκου καί τῆς φωτιᾶς ἐνυπάρχουν συναρπαστικές *προεκτάσεις*. Ὁ κάθε παίκτης-ρόλος ἀντιδρᾷ ἐνστικτωδῶς στό κάλεσμα τῆς ἐπιβίωσης. Ὁ γητευτής προστατεύει τά ζῶα του, ὁ φακίρης κουβαλάει τά μαγικά του, ὁ κλόουν συνταραγμένος περιφέρει τήν λύπη του, ἡ βασίλισσα σπεύδει μέ τό σκῆπτρο της,

---

<sup>145</sup>. Oatley K. – Jenkins J.M., *Understanding Emotions*, Cambridge, MA, Blackwell Publishers, 1996 – *Συγκίνηση: Ἐρμηνεῖες καί Κατανόηση*, ἐπιστημονική ἐπιμέλεια – εἰσαγωγή Μπετίνα Ντάβου, μετάφραση Μαρία Σόλμαν – Μπετίνα Ντάβου, Παπαζήσης, Ἀθήνα, 2004.

συνθλίβοντας τούς άπατηλούς καθρέφτες της κι όλοι αίφνιδιασμένοι γυρεύουν τήν έξοδο. Ή δύναμη τής ύπερβασης τών όρίων στό παιγχνίδι είναι καταλυτική. Ή προσπάθεια τών προσώπων πρέπει νά είναι ζωτική, καθοριστική δίχως νυσταγμούς και προχειρότητες. Τό παιγχνίδι σημαδεύει εϋστοχα στήν πρωτοβουλία και στήν χρηστική διοχέτευση τών αισθήσεων. Τό κάθε πρόσωπο μαζί μέ τήν αντίδραση του άποτυπώνει και τήν ιστορία του. Ή αντίδραση είναι λοιπόν, πράξη ταυτότητας πού άντανακλά τήν ιδιοσυστασία του παίκτη.

Ό μϋθος μέ τις ύπερβατολογικές μεταθέσεις του, ή ποιητική από-σχιση άπέναντι στήν πλήξη και στό άτεγκτα προσδοκώμενο, ή ζωοφόρος παραμυθία, τό ζέφωτο τής ύπαρξής μας δέν είναι ύλη έξαπατητική αλλά δύναμη άρχέγονη, πρωτογενής. Τό Θεατρικό Παιγχνίδι μέ τά άτέρμονα μυθικά ένδεχόμενά του άπελευθερώνει τις αισθήσεις και τις άπρόοπτες όψεις του παιδιού. Ό μϋθος λόγου χάρη, τής πριγκήπισσας πού άναδύεται γυμνή μέσα άπό τή λίμνη, τής έχουν κλέψει τά ρούχα κι ένας περαστικός μουσικός κρύβει τή γύμνια της μέσα στό contrabasso του, σέρνει μέσα του μία καταλυτική γοητεία. Τό παιγχνίδι προστάζει τό Σώμα νά επιδείξει μέ περισσή εύγλωττία τό μυθολογικό περιεχόμενο. Ένας παίκτης καλείται ν' άναπαραστήσει τήν γυμνή πριγκήπισσα και κάποιος άλλος, τόν μεγαλόψυχο μουσικό. Τά αισθήματα τής γύμνιας, τής ντροπής και τής στοργής άνταμώνουν σέ μία εύσπλαγχνική ένωση. Ή έκγύμναση τών αισθήσεων και τών συγκινήσεων του παίκτη μέσα άπό τό έσωτερικό βλέμμα, τήν ύπερβαση τών όρίων είναι ευεργετική. Τό ψηλάφισμα τής αιδούς, τής ένοχής αλλά και τής άγαπητικότητας ρίχνει φώς πάνω σέ αισθήματα άνοίκεια, πρωτόγνωρα. Τό Σώμα έρωτοτροπεϊ πολύτροπα κι άποκρίνεται άυτοσχεδιάζοντας σέ μυστικά καλέσματα πού τό έξαγνίζουν μέ λαγνεία και ύπερηφάνεια. Ή λίμνη τής γυμνής πριγκήπισσας μέσα στήν αίγλη του παιγχνιδιού φωτοβολεί γιομάτη άπό έξαίσιους ήχους, σπάνιους θησαυρούς, τέχνες άποκοιμισμένες, πλάσματα άλαφροϊσκιωτα...

*έρᾱ μέν άγνός ούρανός τρωσαι χθόνα, έρωσ δέ γαϊαν λαμβάνει γάμου τυχεϊν,  
όμβρος δ' άπ' εύνασθέντος ούρανοϋ πεσών έκυσε γαϊαν· ή δέ τίκτεται βροτοϊς μήλων  
τε βοσκάς και βίον Δημήτριον· δενδρωτίς ώρα δ' έκ νοτίζοντος γάμου τέλειος έστι.*

*Τών δ' έγώ παραίτιος<sup>146</sup>.*

---

<sup>146</sup>. Βλ. σημ.9.



Ὁ μῦθος τοῦ Οὐρανοῦ πού ἐρωτεύεται τή Γῆ μά ἐκείνη εἶναι ντροπαλή καί Τῆς στέλνει τήν βροχή ἀποπνέει μονάχα σαγήνη καί φῶς. Ἡ Κύπρις Ἀφροδίτη εἶναι ἡ ἀκριβή συμπαραστάτης τοῦ ἔνθεου ἔρωτος. Ἡ *σάρκωση* τοῦ μύθου μέσα ἀπό τό Θεατρικό Παιχνίδι ἐξαπολύει τά αἰσθήματα μιᾶς πρωτοῖδωμένης, παλλόμενης ὁμορφιάς, μιᾶς ἀγνῆς τρυφερότητας. Ὁ παίκτης ἔρχεται ἀντιμέτωπος μέ εἰκόνες ὑπερβατολογικές, ἄρρητες, συνειδητοποιῶντας τήν ὑψηλή ἀναγκαιότητα καί τήν ἀξία τοῦ ἀκατανόμαστου. Μέσα ἀπό τίς μυθικές, θεσπέσιες εἰκόνες *ξεσπαθώνουν* οἱ ἔννοιες μιᾶς ἀνείπωτης, ποιητικῆς στοργῆς. Τό παιχνίδι μοιάζει μ' ἓνα ὄνειρικό, δοξαστικό *ξεφάντωμα* τῆς ὑπαρξῆς καθώς, ἓνας παίκτης *ὑποδύεται* τόν Οὐρανό, ἄλλος τή Γῆ κι ἄλλος τή θεά Ἀφροδίτη. Ὁ ρωμαλέος, κοσμογονικός λόγος τῆς Ἀφροδίτης στίς *Δαναΐδες* τοῦ Αἰσχύλου, ἓνα σπαραχτικό ἐγκώμιο πρὸς τόν Ἔρωτα σφύζει ἀπό ἀπαράμιλλες, συμπαντικές εἰκόνες, σμιλεμένες ἀπό τό πανάρχαιο κάλλος καί τήν ὑγρασία τῆς ἡδονῆς. Ἡ *προοπτική* τῆς αἰσθητικῆς ἀπόλαυσης, ἡ λυρική, ἐρωτική δύναμη τῶν συμβόλων, ἡ εὐρυθμὴ *ἀπεικόνιση* τῶν αἰσθημάτων μέσα ἀπό τή διαδικασία τοῦ Θεατρικοῦ Παιχνιδιοῦ *σημαδεύουν* στό πῶς ὠραῖο, συναρπαστικό κι ἀνεπίστρεπτο ταξίδι. Οἱ παῖκτες ἐρωτεύονται, πάσχουν, ἀνυψώνονται καί θριαμβολογοῦν μέσα στήν περίοπτη *περιοχή* τῆς Θεατρικῆς Τέχνης. Ἡ γλῶσσα τῶν αἰσθήσεων ἐκπορθεῖται ἀπό τό Σῶμα καί ὠθεῖ στήν δημιουργική κυριαρχία τῆς *συμμετοχῆς* καί στήν πλαστοουργό ὄψη τῆς ἐξιδανίκευσης. Μέσα ἀπό τόν πανηγυρικό του χαρακτήρα, τό Θεατρικό Παιχνίδι *ντύνει* μέ τά ἐξαίσια, *μυθικά* ἄμφιά του ἀκόμη καί τήν ἀνα-παράσταση μιᾶς γιορτῆς ἢ τῆς Θείας Λειτουργίας. Ἐνας παίκτης πουλάει τήν *πραγμάτεια* του, ἓνας ἄλλος, τραγουδάει δημῶδη ἄσματα, κάποιοι συνοδεύουν χορευτικά τόν σκοπό καί ἄλλοι συμποσιάζονται... Στήν Θεία Λειτουργία ἓνας παίκτης *παίζει* τόν ἀρχιερέα, ἄλλος τούς ψάλτες, ἄλλος τόν νεωκόρο καί οἱ ὑπόλοιποι τό ποίμνιο... Ὁ ἐκστασιασμός τῆς γιορτῆς, ἡ ὑποβολή τῶν ρόλων, ἡ ὑπέρτατη θέρμη τῶν αἰσθήσεων, ἡ πολυχρωμία τῶν ἤχων, ἡ ἀνέμελη μουσικότητα τῶν κινήσεων, ἡ *ξεγνοιασιά* λαμπρύνουν τήν τελετουργία τῆς *συμμετοχῆς*.

Τό Θεατρικό Παιχνίδι παρουσιάζει ἐν τέλει, ἀπόλυτη συνάφεια μέ τήν καλλιέργεια τῆς κιναισθητικῆς νοημοσύνης τοῦ παιδιοῦ, καθώς, μέσα ἀπό τήν ἀποδόμηση καί τόν πολλαπλασιασμό τῶν αἰσθήσεων, τό ἐμψυχώνει καί τό ἐξευγενίζει<sup>147</sup>. Τά *δανεικά* *προσωπεῖα* τοῦ Θεατρικοῦ Παιχνιδιοῦ ἀπεμπολοῦν τήν πλήξη τοῦ ἀναμενόμενου, *συνθλίβουν* τά *στερεότυπα*, προτείνοντας *ἀλλότριες*, γόνιμες

<sup>147</sup>. Βλ. σημ. 1.

ἀλήθειες, ἀνυπεράσπιστες μέχρι πρίν κι ἀγωνίσματα μέ θελκτικές κορυφώσεις κι ἐξόδους.

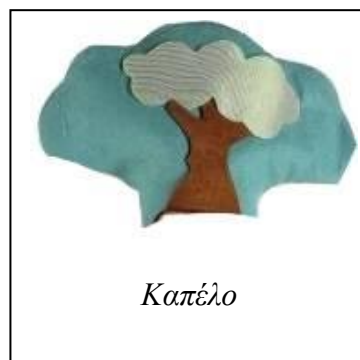
Προτάσεις Εφαρμογής Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία των  
Φυσικών Επιστημών (I)

**ΤΑ ΦΥΤΑ –ΦΩΤΟΣΥΝΘΕΣΗ- ΑΝΑΠΝΟΗ ΔΙΑΠΝΟΗ  
& ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ**

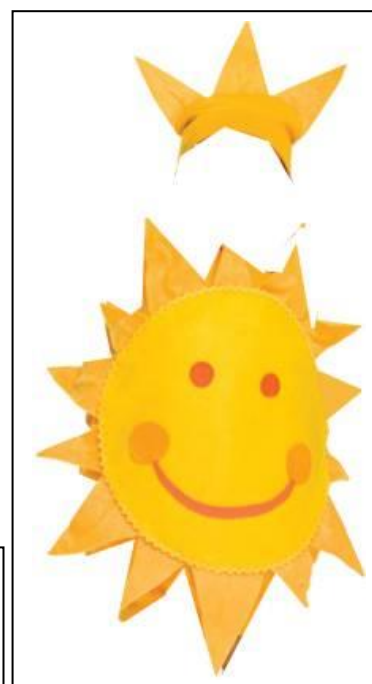
Σκηνικό : Ένα Δάσος

Πρωταγωνιστές και οι στολές τους:

**Το Δέντρο:** Η στολή μπορεί να κατασκευαστεί από χαρτόνι και βελουτέ χαρτί. Θα χρειαστεί ένα καπέλο και ένα



**Ο ήλιος:** Η στολή μπορεί να κατασκευαστεί από χαρτόνι και βελουτέ χαρτί. Θα χρειαστεί ένα καπέλο και ένας θώρακας από χαρτόνι.



**Το γόμα- Η γη:** Η στολή μπορεί να κατασκευαστεί από ένα σάκο που θα του κάνουμε δύο ανοίγματα, ένα για το λαιμό ,ένα για τα πόδια.



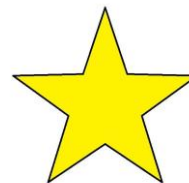
**Η βροχή:** Χρειάζεται μια φούστα χουλα χουπ που μπορεί να κατασκευαστεί και αυτή επίσης από χαρτόνι.



**Η νύχτα:** Χρειάζεται ένα σκούρο φόρεμα στο οποίο θα έχουμε κολλήσει αστέρια από χαρτόνι.

**Ο αέρας –Ο άνεμος:** Προτείνεται ένα χαρέμ παντελόνι.

**Ο Εκδρομέας:** Τα καθημερινά του ρούχα.



Το σενάριο αφορά θεατρική παράσταση που θα βοηθήσει να κατανοήσουν τα παιδιά το κεφάλαιο των Φυσικών ΣΤ Δημοτικού Φυτά και στοχεύει παράλληλα στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης

**Κεντρικό Θέμα Σεναρίου:** Ένας εκδρομέας κουρασμένος από το περπάτημα κάθεται να ξαποστάσει κάτω από ένα δέντρο. Ξαφνικά το δέντρο ζωντανεύει και αρχίζει να συζητά μαζί του. (Η συζήτηση περιλαμβάνει στοιχεία από το κεφάλαιο «ΦΥΤΑ»)

### **Προτεινόμενο σενάριο**

Στη σκηνή παρευρίσκονται :Το Δέντρο ακίνητο και κοιμισμένο και ο ήλιος χαρούμενος και το χόμα ξαπλωμένο. Στη σκηνή μπαίνει ο Εκδρομέας.



**Εκδρομέας:** Ουφ !! Ωραίος ήταν ο περίπατος στο δάσος αλλά πραγματικά κουράστηκα πολύ. Α... να μια ωραία σκιά κάτω από εκείνο το δέντρο . Ας πάω να ξαποστάσω ...

*Ο Εκδρομέας κάθεται κάτω από Δέντρο . Ξαφνικά ο ήλιος έρχεται πλησιάζει .*

**Ήλιος:** Μμμ ! Είναι μεσημέρι , ώρα να φωτίσω πιο πολύ τη γη με τις ακτίνες μου.

**Εκδρομέας:** Πάει η σκιά χάθηκε ... Πω πω ζέστη που κάνει! Αυτός ο παλιοήλιος.

*Το Δέντρο ανοίγει τα μάτια του και γυρνάει τα κλαδιά του( τα χέρια του ) προς τον ήλιο.*

**Δέντρο :** Διαφωνώ μαζί σου κύριε... ο ήλιος είναι υπέροχος !!!

**Εκδρομέας:** Αχ θεέ μου ...δεν είμαι καλά ...νομίζω ότι το δέντρο μιλάει...

**Δέντρο :** Πράγματι μιλάω και γιατί να μην μιλάω παρακαλώ; Αφού και εγώ είμαι ένας ζωντανός οργανισμός... εξάλλου πάντα μιλούσα... μόνο που οι άνθρωποι δεν μ' ακούν... γι' αυτό και εγώ απορώ μαζί σου, όσο και εσύ με μένα..., πως άραγε μ' ακούς;

**Εκδρομέας:** Είμαι σίγουρος ότι τρελάθηκα.... Ένα δέντρο που μιλά και μιλά πολύ μάλιστα!

**Δέντρο:** (φωνάζει) Καλέ μου άνεμε που είσαι ;

*Ο άνεμος βγαίνει στη σκηνή και τρέχει γύρω από το δέντρο . Ο εκδρομέας καλύπτει το κεφάλι του από φόβο*

**Άνεμος :** Με φώναξες αγαπητό μου δέντρο;



**Εκδρομέας :** Τι γίνεται εδώ ήρθαν όλα τα στοιχεία της φύσης να με στοιχειώσουν ;

**Δέντρο :** (απευθύνεται στον εκδρομέα) Δεν καταλαβαίνω γιατί μας φοβάσαι ; Αφού όλοι εμείς σε βοηθάμε να ζεις ; ...και φυσικά δεν θέλουμε να σε στοιχειώσουμε...

(απευθύνεται στον άνεμο ) έλα δώσε μου σε παρακαλώ λίγο ακόμη διοξειδίο του άνθρακα

*Ο Άνεμος βγάζει ένα χαρτόνι με την ένδειξη CO2 και το δίνει στο δέντρο*



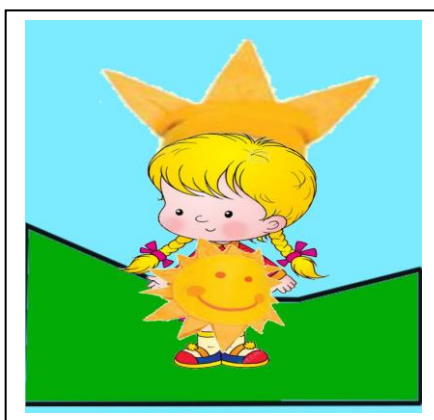
**Εκδρομέας :** Δεν καταλαβαίνω πως με βοηθάτε να ζω δηλαδή ; Και τι σου δίνει εκεί ο άνεμος;

**Δέντρο :** Άκου αγαπητέ μου... Βλέπεις που τα φύλλα μου είναι πράσινα;

**Εκδρομέας :** Ναι , αλλά δεν καταλαβαίνω που κολλά αυτό στην όλη μας συζήτηση ;

**Δέντρο :** Είναι πράσινα διότι περιέχουν μια χρωστική ουσία που λέγεται χλωροφύλλη . Η χλωροφύλλη λοιπόν και ο ήλιος, που τόσο σε εκνεύρισε, είναι απαραίτητα για να τραφώ. Η διαδικασία της τροφής μου λέγεται φωτοσύνθεση

**Ήλιος:** ( απευθύνεται στον εκδρομέα) Χα αυτό σημαίνει ότι χωρίς εμένα δεν θα υπήρχε κανένα ίχνος ζωής... Φαντάζεσαι αγαπητέ μου τη ζωή σου χωρίς φως , ενέργεια και θερμότητα;



**Δέντρο :** ( απευθύνεται στον Ήλιο) ... Ήλιε σε παρακαλώ μη με διακόπτεις ... Τώρα εξηγώ στο αγαπητό μας φύλλο πως τρέφομαι και πως η δικιά μου τροφή μπορεί να γίνει αιτία ζωής γι' αυτόν

**Ήλιος:** ( απευθύνεται στο κοινό θυμωμένα) Καταλάβετε αγαπητοί μου; Παρόλο που είμαι ο βασιλιάς του ουρανού έχει το θράσος το δέντρο να μου απαγορεύσει να μιλώ!!

**Εκδρομέας:** (κοιτάει το δέντρο με ενδιαφέρον) Λοιπόν για πες μου πως η διαδικασία της τροφής σου , η φωτοσύνθεση όπως την είπες, με βοηθάει να ζω ; Αα, και δεν μου απάντησες ακόμα τι ήταν εκείνο εκεί που σου έδωσε ο άνεμος.

**Δέντρο:** (απευθύνεται στον εκδρομέα) Θα σου απαντήσω αμέσως, αλλά για να καταλάβεις καλύτερα όλη τη διαδικασία θα φωνάξω τώρα και την αγαπητή βροχή ... (φωνάζει) Βροχή ...βροχή που είσαι ;

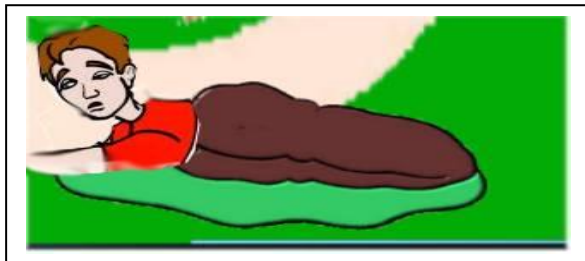
**Εκδρομέας:** Ω.. όχι σε παρακαλώ μόνο αυτό μου έλειπε...

*Η βροχή βγαίνει στη σκηνή κρατώντας μια κανάτα με νερό που έχει την ταμπέλα H<sub>2</sub>O*



**Βροχή :** Ήρθα αμέσως αγαπητό μου δέντρο μόλις με φώναξες.. Ήρθα να σας δροσίσω (κρατάει μια κανάτα νερό και πιτσιλάει γύρω γύρω τη σκηνή)

**Εκδρομέας:** (μονολογεί) Μπρρρr έγινα μούσκεμα . Τα στοιχεία της φύσης είναι εναντίον μου.



Το χώμα ξυπνάει και σηκώνεται όρθιο. Πηγαίνει προς τη βροχή

**Χώμα:** ( απλώνει το χέρι του και παίρνει την ταμπέλα με την ένδειξη H<sub>2</sub>O από τη βροχή) Αχ, σ' ευχαριστώ βροχούλα με ξεδίψασες... Είχε ξεραθεί το στόμα μου με τόσο ήλιο.

**Εκδρομέας:** Σ' αυτό συμφωνούμε κύριε Χώμα\_. Αλλά όχι και να γίνουμε μούσκεμα !

**Χώμα:** ( απευθύνεται στο δέντρο) Αχ αυτοί οι άνθρωποι, πάντα αγνώμονες για όσα τους δίνει η φύση ( αφήνει στις ρίζες του δέντρου την ταμπέλα με την ένδειξη H<sub>2</sub>O). Έλα αγαπητό μου δέντρο πάρε και εσύ λίγο νερό, για να ξεδιψάσεις. (λέει και ξανααπλώνει δίπλα στο δέντρο)'

**Δέντρο:** (απευθύνεται στον εκδρομέα) Όπως σου έλεγα λοιπόν, μικρέ μου φίλε είμαστε και εμείς ζωντανοί όπως εσύ , αναπνέουμε , τρεφόμαστε , ζούμε και σε βοηθάμε να ζεις και εσύ ... γι' αυτό να προσέχεις τα λόγια σου και να μην γκρινιάζεις συνέχεια... γιατί όλους, μας έχεις ανάγκη και θα στο αποδείξω...

**Εκδρομέας:** Συγνώμη για τη γκρίνια μου... για συνέχισε σε παρακαλώ. .. γιατί φώναξες και τη βροχή. Τι την ήθελες αυτή , αφού πριν από λίγο μου είπες ότι χρειαζεσαι μόνο τον ήλιο.

**Δέντρο :** Όχι, χρειάζομαι τα πάντα. Τον ήλιο τη βροχή , το χώμα , το νερό, τη νύχτα που θα έρθει σε λίγο, όλα τα χρειάζομαι για να αναπνέω και να τρέφομαι, για να φωτοσυνθέτω δηλαδή. Το χώμα εκτός του ότι με στηρίζει, μου προσφέρει νερό - το νερό της βροχής που πηγαίνει από τις ρίζες μου στο βλαστό μου και από εκεί φτάνει σε όλα τα μέρη του σώματός μου. Ο αέρας, όπως σου ξαναείπα, μου δίνει το Διοξειδίο του άνθρακα που χρειάζομαι για να φωτοσυνθέτω, αλλά μου δίνει και το οξυγόνο που χρειάζομαι για να αναπνέω. Εγώ πάλι κατά τη φωτοσύνθεση δίνω οξυγόνο στον αέρα , το οποίο χρειαζεσαι εσύ για να αναπνέεις, φτιάχνω γλυκόζη , άμυλο που το αποθηκεύω στα φύλλα μου κατά τη διάρκεια της νύχτας.



**Νύχτα:** *(Βγαίνει στη σκηνή)* Με φώναξε κανείς; Άκουσα το όνομά μου. Γιατί με ξυπνάτε μεσημεριάτικα;



**Ήλιος:** *(Πετάγεται εκνευρισμένος απευθυνόμενος στη νύχτα την κοροϊδεύει)* «Με φώναξε κανείς; Άκουσα το όνομά μου. . Αμέσως εσύ, να πεταχτείς . Την ημέρα, εγώ δίνω το φως μου. Είναι η ώρα της βασιλείας μου . Πόσες φορές θα το πούμε για να το καταλάβεις επιτέλους.

*Παρεμβαίνει το Δέντρο και απευθύνεται στην Νύχτα*

**Δέντρο:** Όχι, δεν σε φωνάξαμε, δεν είναι ακόμα η ώρα της Βασιλείας σου. Αλλά μια και ήρθες κάτσε λίγο μαζί μας να εξηγήσουμε στο φίλο μας πόσο πολύ αγαπάμε τους ανθρώπους και τους φροντίζουμε όλοι μας.

**Νύχτα:** Λέω και εγώ . Αχνηνν *( Χασμουρητό)*

**Δέντρο :** Ελάτε όλοι μαζί να δείξουμε τη διαδικασία στον αγαπητό μας φίλο.

*Τα στοιχεία της φύσης (άνεμος και χώμα )παίρνουν ζανά τις πινακίδες με τις Ενδείξεις Co2 και H2O στα χέρια τους )*

**Βροχή** *(προς το χώμα):* Σου δίνω το νερό.

**Χώμα** *(προς το δέντρο):* Σε στηρίζω και σου δίνω το νερό της Βροχής.

**Δέντρο:** Παίρνω το νερό της βροχούλας σου με τις ρίζες μου, παίρνω το διοξείδιο του άνθρακα με τα φύλλα μου. Χρειάζομαι όμως και ενέργεια για να μαγειρέψω ...

**Ήλιος:** Ενέργεια; Ορίστε. Σου δίνω το φως μου.

**Δέντρο:** Τώρα μάλιστα. Τώρα μαγειρεύω το φαΐ μου ... κάνω αρχικά φωτόλυση και από το νερό

δίνω το Οξυγόνο στον αέρα *(Βγάζει από την τσέπη του μια ταμπέλα με την ένδειξη O2 και τη δίνει στον άνεμο )* και κρατώ το υδρογόνο ...

**Άνεμος** *(προς το δέντρο):* Ευχαριστώ για το Οξυγόνο καλό μου δέντρο ... εγώ θα σου χαρίζω Διοξείδιο του άνθρακα για να τελειώσεις το μαγείρεμα .

*Ο άνεμος δίνει την ταμπέλα με την ένδειξη CO2 στο δέντρο και παίρνει την ταμπέλα με την ένδειξη O2 και τρέχει γύρω από τον εκδρομέα φωνάζοντας*





**Άνεμος** : Σου χαρίζω άνθρωπε καθαρό οξυγόνο για να ζεις. Ανάπνευσε βαθιά και πες μας τι αισθάνεσαι.

**Εκδρομέας**: (Αναπνέει βαθιά) Χμ, καθαρός αέρας... αισθάνομαι ανανεωμένος... γεμάτος ενέργεια και ζωή.

**Δέντρο**: Μμμ, το μαγείρεμα πάει καλά ... Παίρνω το Διοξειδίο του άνθρακα από τον αέρα και με το υδρογόνο που παράγω από το νερό, με τη βοήθεια του ήλιου, δημιουργώ τη γλυκόζη , τη πρώτη ύλη του φαγητού μου. Όμως για να τελειώσω το μαγείρεμα και να αποθηκεύσω το φαΐ μου χρειάζομαι την νύχτα...

**Νύχτα**: Τι έγινε ; εγώ τι πρέπει να κάνω τώρα ;

**Δέντρο**: Απλά , κάνε δυο κύκλους γύρω μου και μετά πήγαινε να κοιμηθείς πάλι .

**Νύχτα**: Όπως θες Δέντρο μου , εξάλλου δεν θα μπορέσω να καθίσω παραπάνω μαζί σας γιατί αισθάνομαι κουρασμένη και ο ήλιος με ενοχλεί υπερβολικά .

**Ήλιος** : (κοροϊδεύει τη Νύχτα) «και ο ήλιος με ενοχλεί υπερβολικά» , λες και εμένα δεν με ενοχλεί που βγήκε μεσημεριάτικα ....

( Όσο η νύχτα περιστρέφεται γύρω από το Δέντρο)

**Δέντρο**: Κατά τη διάρκεια της νύχτας, βγάζω το φαγητό που έχω μαγειρέψει με τη βοήθεια του ήλιου, δηλαδή τη γλυκόζη, και την ξαναμαγειρεύω ... έτσι φτιάχνω το άμυλο (γλείφεται .) Αλήθεια σου είπα πόσο μ' αρέσει το άμυλο ! Όταν πια το άμυλο είναι έτοιμο , σαν καλός νοικοκύρης , το αποθηκεύω στα φύλλα μου για τις δύσκολες μέρες....

(Η Νύχτα φεύγει από τη σκηνή)

**Ήλιος**: ( Ο Ήλιος κοιτάει τη Νύχτα που φεύγει). Επιτέλους μόνος στο βασίλειό μου. Άρχοντας και Βασιλιάς...

(Ο Εκδρομέας πετάγεται χαρούμενος)

**Εκδρομέας**: Κατάλαβα\_!!! Όσο εσύ μαγειρεύεις το φαγητό σου τόσο πιο καθαρό αέρα παίρνω εγώ .

**Δέντρο** : Ακριβώς και όχι μόνο αυτό ... μπορείς να πάρεις και τη γλυκόζη από τα φύλλα μου που είναι βασική πηγή ενέργειας... Εμένα πάντως με βοηθά ιδιαίτερα κατά την κυτταρική αναπνοή μου... όπως φυσικά , μπορείς να πάρεις και το απαραίτητο άμυλο για την τροφή σου ... (ξαναγλείφεται). Είναι τόσο εύγεστο!

**Εκδρομέας**: Δεν καταλαβαίνω πως μπορώ να πάρω τη γλυκόζη ;

**Δέντρο** : Μα ή απευθείας από τα χορταρικά που τρως ή από τα φυτοφάγα ζώα που τρώνε τα φύλλα μου και μετά σου δίνουν το γάλα , το τυρί ή το κρέας.

**Εκδρομέας:** Αλλά είπες αρκετές φορές ότι αναπνέεις . Που ακριβώς είναι το στόμα σου... δεν το βλέπω...

**Δέντρο** : Έχω πολλά στόματα στα φύλλα.

**Εκδρομέας** : Που είναι δεν τα βλέπω.

**Δέντρο** : Είναι τόσο μικρά που δεν μπορείς να τα δεις... Αλλά για τη διαδικασία της αναπνοής μου δεν χρησιμοποιώ μόνο αυτά. Χρησιμοποιώ και την επιδερμίδα των βλαστών μου και τις ρίζες μου.

**Εκδρομέας:** Α... !Για εξήγησε μου πως αναπνέεις

**Δέντρο** : Την ημέρα, αναπνέω απορροφώντας οξυγόνο ενώ ταυτόχρονα φωτοσυνθέτω αποβάλλοντας πολύ περισσότερο οξυγόνο από αυτό που απορροφώ . Να κοίτα ... Άνεμε! Έλα λίγο κοντά μου για να του δείξουμε .

**Άνεμος** ( *Πάει κοντά Βγάζει ένα χαρτί με την ένδειξη O<sub>2</sub> και ένα χαρτί με την ένδειξη CO<sub>2</sub>*). Σου δίνω ένα οξυγόνο για να αναπνεύσεις και ένα διοξείδιο του άνθρακα για να μαγειρέψεις την τροφή σου.

**Δέντρο** : Αχ ... παίρνω το οξυγόνο σου και αναπνέω και παίρνω το Διοξείδιο του άνθρακα και μαγειρεύω. Όμως, κατά το μαγείρεμα έφτιαξα πολλά οξυγόνα που δεν τα χρειάζομαι ( Βγάζει πολλά χαρτιά με την ένδειξη O<sub>2</sub> και τα δίνει στον Άνεμο). Πάρε τα άνεμε και χάρισε καθαρό αέρα στα ζώα και στον άνθρωπο. ( *Ο άνεμος τα παίρνει και τα πετάει στον αέρα*)... αλλά όταν έρθει η νύχτα...

**Νύχτα** : Τι έγινε πάλι και με ξυπνήσατε . Θα μ' αφήσετε καμιά φορά να κοιμηθώ..

**Ήλιος** : ( *Προς το κοινό*) Να τη πάλι πετάχτηκε αμέσως , η κουτσομπόλα ... Φαίνεται έχει στήσει αυτί για τα καλά.

**Δέντρο** : ( *Απευθύνεται στη Νύχτα*) Σε παρακαλώ , κάνε μόνο άλλους δύο κύκλους γύρω μου και μετά κοιμήσου...

**Νύχτα** : Χμ θα με τρελάνετε σήμερα... ( και αρχίζει να κάνει κύκλους )

**Ήλιος** : ( *Προς το κοινό*) Κοιτάζτε την , παριστάνει ότι δεν της αρέσει κιόλας. ( *απομακρύνεται* )

**Δέντρο** : Κατά τη διάρκεια της νύχτας όμως δε φωτοσυνθέτω , έτσι απορροφώ οξυγόνο χωρίς να το αποβάλλω .

*Όσο το Δέντρο μιλά η Νύχτα γυρνά γύρω του και ο Άνεμος τις δίνει χαρτιά με την ένδειξη O<sub>2</sub>*

**Εκδρομέας:** Άχα , άρα όταν αναπνέεις κατά τη διάρκεια της νύχτας βλέπεις τον άνθρωπο... και μετά μου παριστάνεις και τον φίλο...

**Δέντρο:** Αυτό δεν είναι αλήθεια ... ποτέ δεν θα έβλαπτα ούτε άνθρωπο ούτε ζώο.

**Εκδρομέας :** Μα πως μπορείς ισχυρίζεσαι ότι δεν είναι αλήθεια . Αφού παίρνεις από τον αέρα το οξυγόνο του ανθρώπου χωρίς να το επιστρέψεις όπως κάνεις την ημέρα.

**Δέντρο :** Ναι, αλλά απορροφώ πολύ μικρότερη ποσότητα οξυγόνου από αυτήν που χρειάζεται ένας άνθρωπος ή κατοικίδιο που βρίσκεται στον ίδιο χώρο... έτσι στην πραγματικότητα δεν βλάπτω κανέναν .

**Εκδρομέας :** Τότε οφείλω να σου ζητήσω συγνώμη που σε κατηγορήσα... Αλλά για εξήγησε μου ... μόνο αναπνέεις ή και εκπνέεις όπως ακριβώς ο άνθρωπος..

**Δέντρο:** Δέχομαι τη συγνώμη σου.. και ναι εκπνέω και εγώ όπως ένας άνθρωπος . Η λειτουργία της εκπνοής μου γίνεται την ίδια στιγμή με την αναπνοή μου, δηλαδή όπως είπαμε όταν τα στοματά μου ανοίγουν για να πάρουν Οξυγόνο ή διοξείδιο του άνθρακα. Τη διαδικασία της εκπνοής μου την ονομάζουμε διαπνοή . Άκου λοιπόν ... βροχούλα έλα εδώ .

*Η βροχή έρχεται κοντά*

**Δέντρο :** Ρίξε μας λίγο νερό σε παρακαλώ.

*Η βροχή πετά νερό από την κανάτα και μετά βγάζει από την τσέπη της χαρτάκια με την ένδειξη H<sub>2</sub>O*



**Βροχή :** Αχ τι χαρούμενη που είμαι ... Σήμερα αισθάνομαι περιζήτητη.

*Το χώμα ξυπνά και σηκώνεται , μαζεύει τα χαρτάκια με την ένδειξη H<sub>2</sub>O και τα τοποθετεί στις ρίζες του Δέντρου*

**Χώμα:** Αμαν ρε\_βροχή, τι σε έπιασε σήμερα και με ξυπνάς συνέχεια ... Δεν χρειάζομαι άλλο νερό ... ξεδίψασα ... σε λίγο θα με λασπώσεις τελείως.

**Βροχή :** Συγνώμη αγαπητό μου χώμα ... Εκτελούσα εντολές του Δέντρου.

**Χώμα :** ( απευθύνεται στη Βροχή) Και το Δέντρο , φυσικά το έχουν πιάσει οι καλοσύνες του και θέλει να τα εξηγήσει όλα στον άνθρωπο..

( απευθύνεται στο Δέντρο) .. Δεν καταλαβαίνω τι σε έπιασε σήμερα και για χάρη αυτού του ανθρώπου έχεις αναστατώσει όλη τη φύση ...

**Δέντρο** : Συγγνώμη Χώμα μου αλλά πρέπει να καταλάβει, πως όλα στη φύση συνεργάζονται και λειτουργούν στην εντέλεια και προς δικό του συμφέρον .

**Χώμα** : Χμ Καλά (ζανακάθεται)

**Δέντρο** : ( απευθύνεται στον Εκδρομέα καθώς σκύβει και παίρνει ένα χαρτί με την ένδειξη H<sub>2</sub>O). Το νερό λοιπόν, περνά από τις ρίζες μου στο βλαστό μου και καταλήγει στα φύλλα . Από τα στόματα των φύλλων μου αποβάλλεται το νερό που περισσεύει , κατά το στάδιο της φωτοσύνθεσης , δηλαδή του μαγειρέματος .

Το φαινόμενο της απομάκρυνσης του νερού λέγεται διαπνοή.

Η διαπνοή γίνεται κυρίως από τα στόματα στην κάτω επιφάνεια των φύλλων μου. ( Γυρνάει το χέρι του και το δείχνει στον Εκδρομέα) . Έτσι το νερό που εξατμίζεται στον αέρα , υγροποιείται ξανά στα σύννεφα και ξαναέρχεται η αγαπημένη μας βροχούλα.

**Βροχή**: Τι έγινε με φωνάζατε πάλι;

**Δέντρο**: Όχι αγαπητή μου δεν σε χρειαζόμαστε άλλο .... Εξάλλου νομίζω πως ο μικρός μας φίλος κατάλαβε πια.

**Εκδρομέας**: Μάλιστα. Πραγματικά τα κατάλαβα όλα. Είναι πολύ σπουδαία η δουλειά που κάνετε και ο τρόπος που συνεργάζεστε όλοι στ φύση για να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός. Είστε πραγματικά σπουδαίοι. Ένα όμως δεν κατάλαβα.

**Δέντρο**: Τι δεν κατάλαβες;

**Εκδρομέας**: Εγώ είδα λιακάδα και ξεκίνησα να πάω μια εκδρομή. Στο τέλος κατέληξα να μιλάω με τα δένδρα, τον άνεμο τη, βροχή το χώμα..... Σου φαίνομαι καλά; Το χρώμα μου πως το βλέπεις;

**Δέντρο**: Χαχαχαχα Είσαι μια χαρά. Το χρώμα σου είναι φανταστικό δεν είσαι άρρωστος .

Το ότι μπορέσεις και μας άκουσες να μιλάμε δεν είναι μαγεία , ούτε τρέλα ... είναι η χαρά να αντιλαμβάνεσαι το εργαστήριο της φύσης.

Το ηλιακό φως απορροφάται από τους χλωροπλάστες του φύλλου και παρέχει την ενέργεια που απαιτείται για τη φωτοσύνθεση.

Η γλυκόζη, προϊόν της φωτοσύνθεσης, μεταφέρεται μέσω φλοιώματος σε όλα τα μέρη του φυτού και η διάσπασή της τροφοδοτεί τα κύτταρα με ενέργεια.



Το νερό λαμβάνεται από το έδαφος και μεταφέρεται από τις ρίζες στα φύλλα μέσω ξυλώματος.

Το διοξείδιο του άνθρακα της ατμόσφαιρας εισέρχεται στα φύλλα από τα στόματα.

Το οξυγόνο, υποπροϊόν της φωτοσύνθεσης, αποβάλλεται από τα φύλλα μέσω στομάτων.



Προτάσεις Εφαρμογής Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία των  
Φυσικών Επιστημών ( II)

Δομή του ατόμου –Ηλεκτρόνια διαρκώς σε κίνηση

**Σκηνικό : Μία παραλία**

**Συμμετέχοντες:** Ο Δημόκριτος , 1 άτομο Νατρίου (Na) , 1 άτομο Χλωρίου (Cl) , 11 Ηλεκτρόνια, 11 Πρωτόνια , 12 Νετρόνια

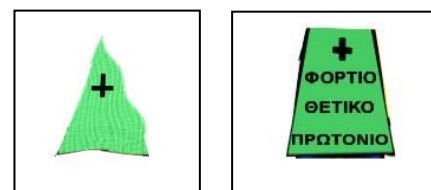
**Προτεινόμενες Στολές:**

**Δημόκριτος** : Ένα χιτώνα που μπορεί να γίνει με ένα σεντόνι

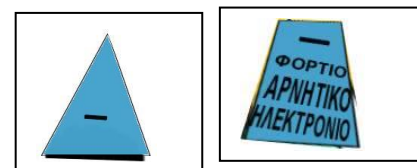
**Το άτομο:** Ένα στρογγυλό σκληρό χαρτόνι (μακέτας) με την ένδειξη Άτομο Χλωρίου ή Νατρίου αντίστοιχα το οποίο θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητού



**Πρωτόνιο:** Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη + και μια χάρτινη ταμπέλα(μακέτας) με την ένδειξη + ΦΟΡΤΙΟ ΘΕΤΙΚΟ , ΠΡΩΤΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητού



**Ηλεκτρόνιο:** Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη - και μια χάρτινη ταμπέλα(μακέτας) με την ένδειξη -ΦΟΡΤΙΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και

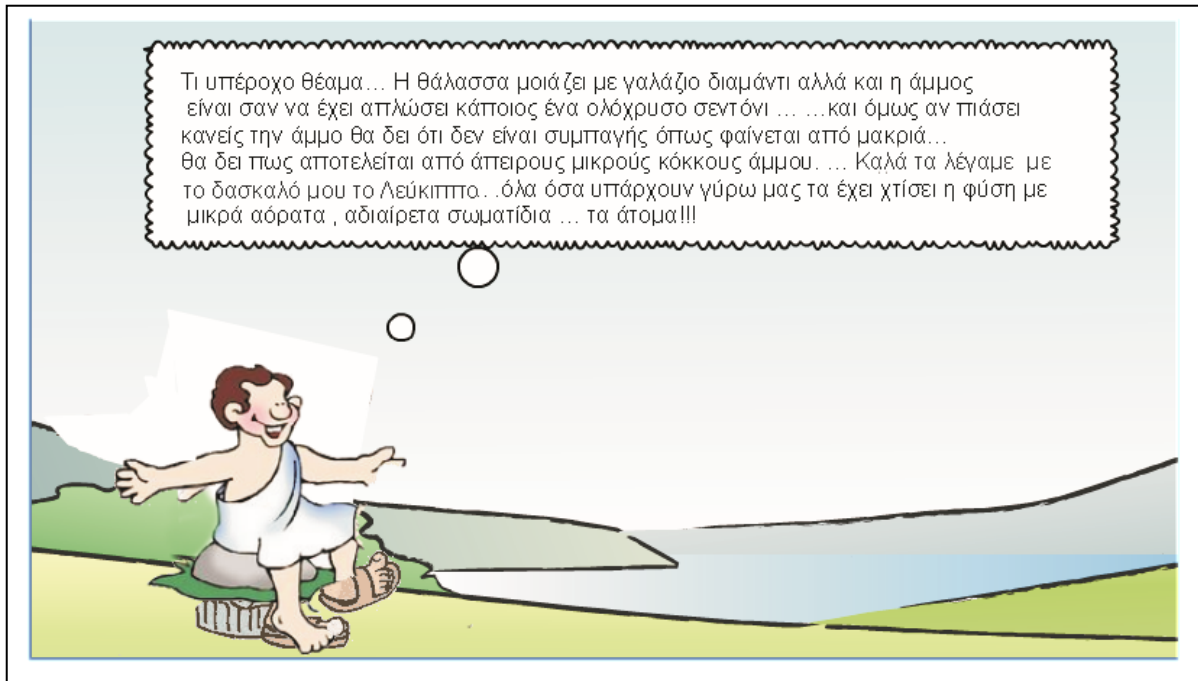


θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητού

**Νετρόνιο:** Ένα χάρτινο σκουφί με την ένδειξη 0 και μια χάρτινη ταμπέλα(μακέτας) με την ένδειξη 0 ΦΟΡΤΙΟ ΟΥΔΕΤΕΡΟ, ΠΡΩΤΟΝΙΟ η οποία θα κολληθεί σε μια υφασμάτινη ζώνη και



θα δεθεί γύρω από τη μέση του μαθητού



Ο Δημόκριτος κάθεται και κοιτά την παραλία και μονολογεί.

**Δημόκριτος :** Τι υπέροχο θέαμα... Η θάλασσα μοιάζει με γαλάζιο διαμάντι αλλά και η άμμος είναι σαν να έχει απλώσει κάποιος ένα ολόχρυσο σεντόνι ... (σκέφτεται μεγαλόφωνα )

...και όμως αν πιάσει κανείς την άμμο θα δει ότι δεν είναι συμπαγής όπως φαίνεται από μακριά... θα δει πως αποτελείται από άπειρους μικρούς κόκκους άμμου. ...

Καλά τα λέγαμε με το δάσκαλό μου το Λεύκιππο .. όλα όσα υπάρχουν γύρω μας τα έχει χτίσει η φύση με μικρά αόρατα , αδιαίρετα σωματίδια ... τα άτομα!!!

Βγαίνει στη σκηνή το Άτομο Νατρίου.

**Άτομο Νατρίου :** Επ... Δημόκριτε , τι είναι αυτά που ακούω... Χρόνια τώρα , σ' ακούω να μονολογείς το ίδιο πράγμα... και σταματάς πάντα στο ίδιο σημείο...

**Δημόκριτος :** Ποιος είσαι εσύ που τολμάς να με ενοχλείς την ώρα που φιλοσοφώ.

**Άτομο Νατρίου :** Είμαι ένα άτομο Νατρίου... και επιτέλους κατάφερα να με δεις και να μ' ακούσεις ...

**Δημόκριτος :** Νατρίου; Τι θες να πεις..

**Άτομο Νατρίου :** Αυτό που σου λέω είναι πως εδώ και 2.500 χρόνια σε βλέπω να κάθεται σ' αυτήν τη παραλία και να λες το ίδιο και ίδιο πράγμα... χωρίς καν να προσπαθήσεις να το συνεχίσεις.....

**Δημόκριτος :** Να συνεχίσω.... Τι άλλο δηλαδή πρέπει να πω... πως πρέπει να το συνεχίσω...



**Άτομο Νατρίου :** Αν άνοιγες λίγο τα μάτια σου και κοιτούσες τον κόσμο όπως έχει εξελιχθεί σήμερα θα καταλάβαινες την αλήθεια...

**Δημόκριτος :** Και ποια είναι η αλήθεια δηλαδή;

**Άτομο Νατρίου :** Εδώ και αιώνες, γενιές και γενιές επιστημόνων είχαν ως αρχή τη διδασκαλία σου, όμως με την παρατήρηση και πολλά πειράματα την ολοκλήρωσαν... και έφτασαν στην αλήθεια

**Δημόκριτος:** Τι λες ρε Νάτριο ; Και ποια ακριβώς είναι η αλήθεια;

**Άτομο Νατρίου :** Πράγματι , όλα όσα υπάρχουν γύρω μας, τα έχει χτίσει η φύση με μικρά αόρατα σωματίδια που τα λένε μόρια. Τα μόρια αποτελούνται από 1, 2 ή περισσότερα άτομα.

Άκου τώρα και το πιο κουφό. Ακόμα και τα άτομα διαιρούνται σε μικρότερα αόρατα σωματίδια.

**Δημόκριτος:** Και πως λέγονται αυτά τα σωματίδια ;

**Άτομο Νατρίου :** .Κοίτα θα σου δείξω... Εγώ είμαι ένα άτομο Νατρίου... Έτσι;

**Δημόκριτος:** Ναι.

**Άτομο Νατρίου :** Όπως είπαμε κάθε σώμα στερεό , υγρό ή αέριο αποτελείται από μόρια. Κάθε μόριο από άτομα. Τα άτομα όλων των σωμάτων έχουν την ίδια δομή και αποτελούνται από τον πυρήνα στον οποίο υπάρχουν πρωτόνια και νετρόνια ...

*Βγαίνουν στη σκηνή 11 πρωτόνια και 12 νετρόνια φωνάζοντας . Δημιουργούν ένα κύκλο συμπαγή . Καθώς βγαίνουν φωνάζει ένα ένα και εναλλάξ*



**Πρωτόνιο:** Είμαι ένα από τα 11 πρωτόνια που βρίσκονται στον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου

**Νετρόνιο:** Είμαι ένα από τα 12 νετρόνια που βρίσκονται στον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου

*Όταν βγουν όλα στη σκηνή και φτιάχνουν το συμπαγή κύκλο, φωνάζουν όλα μαζί*



**Πρωτόνια και Νετρόνια:** Αποτελούμε τον πυρήνα του ατόμου του Νατρίου

*Φωνάζουν ξεχωριστά τα πρωτόνια*

**Πρωτόνια:** Είμαστε ΠΡΩΤΟΝΙΑ...

*Φωνάζουν ξεχωριστά τα νετρόνια*

**Νετρόνια:** Είμαστε ΝΕΤΡΟΝΙΑ...

*Φωνάζουν όλοι μαζί*

**Πρωτόνια και Νετρόνια:** Είμαστε ο ΠΥΡΗΝΑΣ..

**Δημόκριτος:** Σιγά, σιγά με ξεκουφάνατε ... είστε και ζωηρά...

**Άτομο Νατρίου :** Καλά λέει ο δάσκαλος ... σταματήστε



τόρα...

**Δημόκριτος:** Παρατηρώ πως τα πρωτόνια φορούν σκουφί με Συν και τα νετρόνια με Μηδέν άρα...

**Άτομο Νατρίου :** Ακριβώς δάσκαλε , το βρήκες τα πρωτόνια έχουν θετικό ηλεκτρικό φορτίο και τα νετρόνια ουδέτερο.

**Δημόκριτος:** (στεναχωρημένα) Μάλιστα δηλαδή το άτομο δεν είναι άτμητο όπως νόμιζα έως σήμερα αλλά διαιρείται

!...

**Άτομο Νατρίου:** Μην στεναχωριέσαι Δάσκαλε ... μόλις πριν 200 χρόνια ο Φραγκλίνος , ανακάλυψε από τι αποτελούμαστε και μάλιστα αυτός είναι που ονόμασε τα πρωτόνια ΘΕΤΙΚΑ , τα νετρόνια ΟΥΔΕΤΕΡΑ και τα ηλεκτρόνια ΑΡΝΗΤΙΚΑ φορτισμένα στοιχεία. Όμως και αυτός στηρίχτηκε στη θεωρία σου ...

**Δημόκριτος:** Τα ηλεκτρόνια είπες ; Υπάρχουν δηλαδή και άλλα σωματίδια στο άτομο!!! Μην πεις ... Το βρήκα μόνος μου!!! Φυσικά και πρέπει να υπάρχουν και άλλα σωματίδια που να έχουν αρνητικό ηλεκτρικό φορτίο και να είναι σε αριθμό ίσο με αυτόν τον πρωτονίων που έχεις στον πυρήνα σου . Μόνο με αυτό τον τρόπο το άτομο θα παραμένει ηλεκτρικά ουδέτερο. Μα φυσικά τόσα μείον όσα και συν ... έτσι υπάρχει ισορροπία στο άτομο...

**Άτομο Νατρίου:** Είδες που είσαι σπουδαίος δάσκαλος; Απλά έπρεπε να σε σπρώξω λιγάκι για να ξεκολλήσει η σκέψη σου....

**Δημόκριτος:** Μην πολυλογείς και μην αυθαδιάζεις μικρέ. Δείξε μου μόνο που βρίσκονται τα σωματίδια με το αρνητικό φορτίο... Αυτά τα, πως τα είπες , ηλεκτρόνια;

**Άτομο Νατρίου:** Ναι.

**Δημόκριτος:** Λοιπόν που βρίσκονται τα ηλεκτρόνια; Γιατί δεν είναι εδώ...

**Άτομα :** Γιατί ήθελα να στα παρουσιάσω σιγά σιγά ώστε να μην γεμίσει απότομα η σκηνή... Αυτά και αν είναι ζωηρά ... Συνέχεια χορεύουν .... Πιο ζωηρά πάντως είναι αυτά που βρίσκονται πιο μακριά από τον πυρήνα μου διότι έχουν περισσότερη ενέργεια...

**Δημόκριτος:** Σταμάτα να πολυλογείς και επιτέλους και δείξε μου... Θέλω να δω , από μόνος μου

*Το άτομο φωνάζει*

**Άτομα :** Ηλεκτρόνια που είστε ; Έλατε είναι καιρός να αισθανθώ ολόκληρος.

*Ακούγεται με μια φωνή*

**Ηλεκτρόνια:** Ερχόμαστε, ερχόμαστε..

*Ακούγεται μια μουσική και μπαίνουν στην αρχή δύο ηλεκτρόνια που αρχίζουν να χορεύουν αργά αργά γύρω από τον πυρήνα και φωνάζουν*



**Ηλεκτρόνια:** Είμαστε τα ηλεκτρόνια που κινούνται στην πρώτη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα

*Στη συνέχεια μπαίνουν άλλα οκτώ ηλεκτρόνια που αρχίζουν να χορεύουν πιο γρήγορα σε ένα δεύτερο κύκλο γύρω από τα πρώτα δύο ηλεκτρόνια και φωνάζουν*

**Ηλεκτρόνια:** Είμαστε τα ηλεκτρόνια που κινούνται στη δεύτερη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα

*Στη συνέχεια μπαίνει και το τελευταίο ηλεκτρόνιο που αρχίζει να τρέχει γρήγορα σε ένα τρίτο κύκλο γύρω από τα δεύτερα οκτώ ηλεκτρόνια και φωνάζει*

**Ηλεκτρόνιο:** Είμαι το ηλεκτρόνιο που κινούμαι στη Τρίτη στοιβάδα γύρω από το πυρήνα... είμαι το πιο ζωηρό και σκανταλιάρικο και μου αρέσει να τρέχω και να χοροπηδώ...

**Δημόκριτος:** Ποπό φασαρία που κάνει αυτό; Έχει πολλή ενέργεια ... όμως μου φαίνεται ότι κάτι δεν μου λες καλά...

**Άτομο Νατρίου:** Τι εννοείς δάσκαλε;

**Δημόκριτος:** Κάτι δεν πάει καλά εδώ ... αφού όλα τα άτομα αποτελούνται από πρωτόνια , νετρόνια και ηλεκτρόνια ... άρα όλα τα άτομα είναι ίδια , άρα όλα τα σώματα είναι ίδια ... Και όμως, η θάλασσα δεν είναι ίδια με την άμμο ή το αλάτι ή με το χρυσό ή με ....

**Άτομο Νατρίου:** Δάσκαλε συγκεντρώσου.... Εσείς οι άνθρωποι , δεν είστε όλοι ίδιοι , ξεχωρίζετε από τα κιλά σας , το χρώμα των μαλλιών σας, το ύψος σας και γενικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σας, έτσι και εμείς τα άτομα ξεχωρίζουμε...

**Δημόκριτος :** Το βρήκα , μα που είχα το μυαλό μου ... ξεχωρίζετε από τον αριθμό πρωτονίων που έχετε στον πυρήνα σας ... μα βέβαια γι' αυτό άλλωστε μου συστήθηκες από την αρχή ως ένα άτομο ΝΑΤΡΙΟΥ και όχι σαν ένα άτομο γενικά....

**Άτομο Νατρίου :** Ακριβώς ... μπράβο δάσκαλε.. εγώ είμαι ένα άτομο Νατρίου διότι έχω 11 πρωτόνια στον πυρήνα μου, αν είχα 1 πρωτόνιο θα με λέγανε υδρογόνο , αν είχα 8 πρωτόνια θα με λέγανε οξυγόνο, αν είχα 17 πρωτόνια θα με λέγανε Χλώριο...

*Μπαίνει στη σκηνή το άτομο Χλωρίου - ένα κορίτσι*

**Άτομο Χλωρίου :** Με φώναξε κανείς ;



**Άτομο Νατρίου :** Όχι δεν σε φώναξαμε ; Γιατί πάντα φυτρώνεις εκεί που δεν σε σπέρνουν...

...Τώρα αν σε πάρει είδηση το ηλεκτρόνιό μου, θα ξεσηκωθεί...

*Το τελευταίο ηλεκτρόνιο της τρίτης στοιβάδας σταματά ξαφνικά να τρέχει και αρχίζει να χοροπηδά χαρούμενα απευθυνόμενο στο άτομο Χλωρίου.*

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

**Δημόκριτος :** Τι είναι όλη αυτή η φασαρία . Ποιά είναι

αυτή; (δείχνει το άτομο Χλωρίου)

Γιατί κάνει φασαρία αυτό; ( δείχνει το ηλεκτρόνιο της τρίτης στοιβάδας)

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;



**Άτομο Χλωρίου** : Είμαι ένα άτομο Χλωρίου και άκουσα κάποιον να με φωνάζει ...Και όχι μόνο να με φωνάζει αλλά είχε και το θράσος να περιγράψει και το σώμα μου .

( Μιλάει κοροϊδευτικά παριστάνοντας τη φωνή του ατόμου Νατρίου )

... αν είχα 17 πρωτόνια θα με λέγανε Χλώριο...

(Κοιτάει το άτομο Νατρίου και μετά δείχνει τα πρωτόνια , τα νετρόνια και τα ηλεκτρόνια που βρίσκονται στη σκηνή )

... και εσύ γιατί γδύθηκες;

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

**Άτομο Νατρίου** : Γδύθηκα, γιατί βαρέθηκα τόσα χρόνια να ακούω το δάσκαλο να λέει πως είμαστε άτομα δηλαδή αδιαίρετα....

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

**Άτομο Νατρίου** : (Απευθύνεται στο ηλεκτρόνιο του ) Εσύ κάτσε καλά ... δεν έχω όρεξη και ούτε είναι η κατάλληλη στιγμή για έρωτες και γάμους...

**Δημόκριτος** : (επαναλαμβάνει με απορία) η κατάλληλη στιγμή για έρωτες και γάμους...

Δηλαδή εσείς οι δύο μπορείτε να ενωθείτε; Να κάνετε δεσμό;

**Άτομο Νατρίου** : Ναι δάσκαλε, όλα τα στοιχεία στη φύση ενώνονται με τον κανόνα του οκτώ. Τα άτομα δεν ενώνονται με όλα τα άλλα άτομα. Ενώνονται μόνο με εκείνα που μετά την ένωση θα έχουν το κάθε ένα οκτώ ηλεκτρόνια στην εξωτερική στοιβάδα.

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

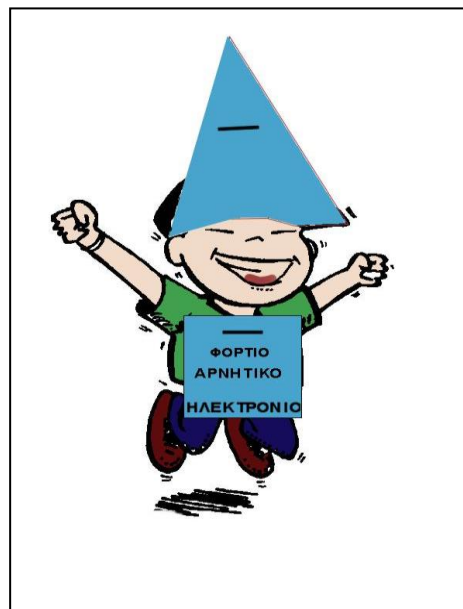
**Δημόκριτος** : Ε;

**Άτομο Νατρίου** : Δηλαδή κοίτα, εγώ στην εξωτερική στοιβάδα έχω ένα ηλεκτρόνιο... αυτό το παρτσακλό που θέλει να φύγει.

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

**Άτομο Νατρίου** : Αν του επιτρέψω να φύγει τότε μένω με την προηγούμενη στοιβάδα ηλεκτρονίων που έχει οκτώ ηλεκτρόνια, σωστά;

**Δημόκριτος** : Ναι δηλαδή ναι ( μετράει ) οκτώ. Και που θα πάει αυτό;



Όσο μετράει ο Δημόκριτος το ηλεκτρόνιο της εξωτερικής στοιβάδας απευθύνεται στο άτομο του Νατρίου δείχνοντας το άτομο του Χλωρίου

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να πάω μαζί του; Σε παρακαλώ;

**Άτομο Χλωρίου :** Αυτό θα το πάρω εγώ. Δάσκαλε εγώ το χλώριο, έχω 7 ηλεκτρόνια στην εξωτερική στοιβάδα. Οπότε αν το πάρω κι αυτό θα έχω και εγώ οκτώ ηλεκτρόνια.

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Έλα, πάρε με μαζί σου...

**Δημόκριτος :** Και πως ενώνεστε;

**Άτομο Χλωρίου :**Μα με το φορτίο δάσκαλε.

**Άτομο Νατρίου :** Θυμάσαι που σου είπα πως όσα είναι τα πρωτόνια είναι και τα ηλεκτρόνια;

**Δημόκριτος :** Δεν μου είπες . Το κατάλαβα μόνος μου, πως όσα είναι τα θετικά + πρέπει να είναι και τα αρνητικά - . Άαααα τώρα καταλαβαίνω..... ( απευθύνεται στο άτομο Νατρίου) . Σου φεύγει ένα ηλεκτρόνιο οπότε σου περισσεύουν τα πρωτόνια τα θετικά και έτσι έχεις θετικό φορτίο. ( απευθύνεται στο άτομο Χλωρίου) Εσύ παίρνεις το ηλεκτρόνιο αυτό και έχεις περισσότερα ηλεκτρόνια άρα αρνητικό φορτίο. ΟΠΟΤΕ έτσι ενώνεστε, τα ετερώνυμα έλκονται όπως οι μαγνήτες. !!!!

**Άτομο Χλωρίου:** Σπίρτο , ο Δάσκαλος...

**Ηλεκτρόνιο Στοιβάδας:** Να 'ρθω μαζί σου; Να 'ρθω μαζί σου;

**Άτομο Νατρίου :** Άντε Πήγαινε.

Το ηλεκτρόνιο φεύγει χαρούμενο , κάνει μια στροφή γύρω από το άτομο Χλωρίου , πάει από πίσω του και το άτομο χλωρίου πλησιάζει σιγά σιγά προς το άτομο Νατρίου. Πιάνονται από τα χέρια . Η σκηνή πίσω αδειάζει καθώς απομακρύνονται τα ηλεκτρόνια , τα πρωτόνια και τα νετρόνια.

**Άτομα Χλωρίου και Νατρίου** (τα δύο παιδιά πιασμένα από το χέρι): Δάσκαλε , να σου συστήσουμε κάτι νέο. Αυτό που δημιουργήθηκε από την ένωση μας. Είναι άσπρο , αλμυρό και δεν μοιάζει σε τίποτα μαζί μας.



*Στη σκηνή βγαίνει ένα παιδί ντυμένο στα άσπρα με την ταμπέλα Χλωριούχο Νάτριο .*

**Χλωριούχο Νάτριο:** Είμαι το δημιούργημα της ένωσης του Νατρίου και του Χλωρίου. Το όνομά μου είναι χλωριούχο νάτριο και είμαι γνωστό σε όλους σας ως αλάτι.

**Δημόκριτος :** Αλάτι ε... δημιουργήσατε αλάτι ! Υπέροχο!

*Το Χλωριούχο Νάτριο και το Χλώριο φεύγουν από τη σκηνή*

**Άτομο Νατρίου :** Και τώρα δάσκαλε πάλι μείναμε οι δύο μας ... Μα πες μου τώρα που έμαθες την αλήθεια ... τι θα κάνεις ; θα συνεχίσεις να κάθεσαι εδώ και να φιλοσοφείς;

**Δημόκριτος :** Αλήθεια τι θα κάνω τώρα... Δε ξέρω ; Να κάτσω άραγε εδώ και να συνεχίσω να σκέφτομαι ή να περάσω στην άλλη πλευρά ... εκεί που βρίσκονται δηλαδή ο δάσκαλος μου ο Λεύκιππος και όλοι οι υπέροχοι άνθρωποι που γνώρισα στην εποχή μου;

**Άτομο Νατρίου :** Κάλλιο αργά παρά ποτέ... νομίζω ότι ήρθε η ώρα πάς στην εποχή σου και να βρεις όλους αυτούς τους σπουδαίους ανθρώπους που μαζί σου βάλανε τα θεμέλια της επιστήμης και του πολιτισμού. Αρκετά μοναχικά χρόνια πέρασες.

**Δημόκριτος :** Και όμως ... κάτι μου λείπει ... κάτι μου λέει πως υπάρχει κάτι ακόμα που δεν έχω ανακαλύψει...

**Άτομο Νατρίου :** Σαν τι δάσκαλε;

**Δημόκριτος :** Τα μικρότερα αδιαίρετα σωματίδια της ύλης είναι τα πρωτόνια και τα νετρόνια ή μήπως υπάρχει και κάτι άλλο;

**Άτομο Νατρίου :** Αν στο αποκαλύψω , θα ξεκολλήσεις από τη θέση σου ; Θα φύγεις από αυτή την παραλία. Έχεις αραχιάσει εδώ πέρα. Βαρέθηκα πια να σε βλέπω.

**Δημόκριτος :** Μόνο ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ και εξαφανίζομαι αμέσως από τα μάτια σου.

**Άτομο Νατρίου :** Ναι, τα πρωτόνια και τα νετρόνια αποτελούνται από άλλα μικρότερα σωματίδια που ο Αμερικάνος που τα ανακάλυψε τα ονόμασε *κουάρκ*. Εξαφανίσου τώρα από τα μάτια μου .

*Ο Δημόκριτος σηκώνεται χαρούμενος από τη θέση του και ξεκινάει να φύγει από τη σκηνή γελώντας και φωνάζοντας .*

**Δημόκριτος :** Άκου κουάρκ.... Δεν βρέθηκε ένα Έλληνας επιστήμονας να τα ανακύψει για να τους δώσει ένα πιο σοβαρό όνομα... Άκου κουάρκ. Κουαρκ!!! Περίμενε να πάω απέναντι και να το πω στους άλλους... θα ξεραθούν στα γέλια... Άκου κουάρκ. Κουαρκ!!!

**Βουνό, πεδιάδα ή νησί; Μια πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου με δράσεις  
Θεατρικής Αγωγής για την διδασκαλία της Γεωγραφίας στο Δημοτικό  
Σχολείο**

Το εν λόγω θέμα αφορά στο γνωστικό αντικείμενο “Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού”, αλλά η επεξεργασία του περιλαμβάνει και άλλες γνωστικές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών, όπως: Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Ευέλικτη Ζώνη.

**1. Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές**

Το σενάριο αυτό σχεδιάστηκε για να πραγματοποιηθεί σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού (11 ετών) και συνδέει τη Γεωγραφία διαθεματικά με γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου. Συγχρόνως αυτό υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης στο σχολείο.

**2. Εκτιμώμενη Διάρκεια**

Το σενάριο θα διαρκέσει 27 διδακτικές ώρες. Οι επιλεγμένες δράσεις θα λάβουν χώρα στις ώρες της Γεωγραφίας, της Θεατρικής Αγωγής, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Εικαστικών, και της Ευέλικτης Ζώνης.

**3. Γνώσεις και Πρότερες Ιδέες ή Αντιλήψεις των Μαθητών**

Οι μαθητές:

- Έχουν διαβάσει (από τα σχολικά εγχειρίδια ή άλλα βιβλία) για τα βουνά, τις πεδιάδες και τα νησιά της Ελλάδας.
- Ίσως γνωρίζουν τα ονόματα μερικών από τα παραπάνω.
- Πιθανότατα, οι ίδιοι έχουν επισκεφθεί κάποιο/α νησί/ιά με τους γονείς τους, στις καλοκαιρινές τους διακοπές.
- Γνωρίζουν στοιχεία για τη ζωή των κατοίκων σε αυτές τις περιοχές και τα προβλήματα που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν.
- Έχουν δει αυτά τα μέρη σε καρτ-ποστάλ.

- Έχουν εξοικειωθεί με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης (κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής).
- Έχουν παίξει με φιγούρες κουκλοθεάτρου και θεάτρου σκιών.

#### **4. Σκοπός και Στόχοι του Σεναρίου**

Γενικό σκοπό του σεναρίου αποτελεί η γνωριμία των μαθητών με τα μεγάλα νησιωτικά συμπλέγματα, τα νησιά, τα βουνά και τις πεδιάδες του τόπου μας, μέσα από τη βιωματική τους συμμετοχή σε δράσεις Θεατρικής Αγωγής.

- *Επιμέρους στόχοι ανά γνωστικό αντικείμενο είναι:*

##### **Γεωγραφία**

- Να αντλήσουν πληροφορίες για τα μεγάλα ελληνικά νησιά και νησιωτικά συμπλέγματα.
- Να μάθουν για τη ζωή και τα προβλήματα των κατοίκων των νησιωτικών περιοχών της πατρίδας μας.
- Να ενημερωθούν για την ζωή των ανθρώπων στα λιμάνια.
- Να μάθουν τα μεγαλύτερα ελληνικά βουνά του τόπου μας.
- Να έρθουν σε επαφή με τις ελληνικές πεδιάδες και τα πεδινά οικοσυστήματα της Ελλάδας.

##### **Γλώσσα**

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο (συμμετέχοντας σε συζητήσεις και υποστηρίζοντας τη γνώμη τους).
- Να βελτιώσουν τη γραπτή του έκφραση ασκούμενοι σε διάφορα κειμενικά είδη (βλ. διάλογος βουνών, περιγραφή γεγονότων).
- Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες.
- Να αντλούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, διαχωρίζοντας τα ουσιώδη από τα επουσιώδη.

##### **Ιστορία-Μυθολογία**

- Να έρθουν σε επαφή με τους θεούς του Ολύμπου.



- Να αντιληφθούν τη σημασία του Ολύμπου για αυτούς.
- Να γνωρίσουν τις καθημερινές δραστηριότητές τους.
- Να λάβουν μέρος στις δράσεις τους (αναπαράσταση της ζωής τους στην τάξη).
- Να μπουν τα παιδιά στη θέση τους και να ζωντανέψουν τις περιπέτειές τους.

### **Εικαστικά**

- Να είναι σε θέση οι μαθητές να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους δημιουργίας και έκφρασης.
- Να κατασκευάζουν διάφορα είδη κούκλας (π.χ. κούκλα από χαρτοπολτό).
- Να δημιουργούν φιγούρες θεάτρου σκιών και να μάθουν να τις κινούν σωστά σε ένα μπερντέ-παράπηγμα.

### **Θεατρική Αγωγή**

- Να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης.
- Να μάθουν να εκφράζονται (μέσα από αυτές τις μορφές) και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους.
- Να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης (κοινωνικοποίηση μαθητών).
- Να αποκτήσουν γνώσεις (βιωματικά).
- Να γνωρίσουν το σώμα και τον εαυτό τους.
- Να χαλαρώσουν από το φόρτο της σχολικής καθημερινότητας.
- Να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και να διαμορφώσουν νέους τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.

### • ***Στόχοι ως προς τη Μαθησιακή Διαδικασία***

- Να μπορούν οι μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (μαθητοκεντρική προσέγγιση).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
- Να μάθουν να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Να αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση μέσα από τον εντοπισμό και τη σύγκριση ενός ικανού αριθμού πηγών.

## 5. Μορφές Δραματικής Έκφρασης

Σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της εν λόγω προσπάθειας θα παίξουν οι διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης. Μέσα από αυτές επιδιώκεται να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές. Ειδικότερα, μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο θα οργανωθούν δραστηριότητες:

- **Θεατρικού Αναλογίου:** Διάλογος δύο βουνών.
- **Παντομίμας-Αυτοσχεδιασμών:** η καθημερινότητα ενός νησιώτη ψαρά.
- **Θεατρικού Σκετς:** Η ζωή των κατοίκων του Πειραιά.
- **Εργαστηρίου Γραφής:** Διάλογος δύο βουνών και περιγραφή της ζωής δυο πτηνών στις πεδιάδες του τόπου μας.
- **Παγωμένης Εικόνας:** Γαϊτανάκι με φωτογραφίες από διάφορα νησιωτικά συμπλέγματα.
- **Θεατρικού Παιγνιδιού:** Δημιουργία ιστορίας από φωτογραφίες νησιών.
- **Κουκλοθεάτρου:** Το πάρτι των Θεών του Ολύμπου στο μεγάλο βουνό.
- **Θεάτρου Σκιών:** Ο Καραγκιόζης πάει διακοπές στα ελληνικά νησιά.

## 6. Οργάνωση Τάξης και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Η εφαρμογή του σεναρίου προϋποθέτει την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες (ανομοιογενείς ως προς το φύλο, την επίδοση και τον αριθμό των μελών τους). Ο αριθμός των μελών της κάθε ομάδας ποικίλει ανάλογα με το είδος και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας.

Συνολικά για την ολοκλήρωση του σεναρίου απαιτούνται περίπου 27 διδακτικές ώρες (8 δράσεις).

### 7. Μέσα και Υλικά

Στην αίθουσα διδασκαλίας έχει δημιουργηθεί μια γωνιά, στην οποία οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός πρόκειται να οργανώσουν ένα πρόχειρο βεστιάριο με υφάσματα και μικροαντικείμενα για την πραγματοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων.

Από υλικά μας χρειάζονται: φύλλα A4, φόδρες (σε διάφορα χρώματα), χαρτόνια γκοφρέ, ψεύτικα δίχτυα ψαράδων, γαϊτανάκι με πολύχρωμες κορδέλες, χαρτί του μέτρου, σκληρά χαρτόνια κόνσον, φωτογραφίες νησιών(σε χαρτί μεγέθους A3),

παλιές εφημερίδες, κούκλες κουκλοθεάτρου από χαρτοπολτό χρωματισμένες με τέμπερα, πινέλα, μπερντές θεάτρου σκιών, φιγούρες καραγκιόζη.

Επίσης, για ορισμένα δρώμενα οι μαθητές θα φέρουν από το σπίτι τους διάφορα παλιά ρούχα.

## **8. Περιγραφή του Σεναρίου**

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή στο καθημερινό πρόγραμμα διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα θα γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές, καθώς θα τους δοθεί η δυνατότητα για συνεργασία, ομαδικότητα και παιγνιώδεις δράσεις.

Σε αυτά τα πλαίσια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει ρόλους εμπυχωτή, συνεργάτη, φορέα ερεθισμάτων στους συμμετέχοντες.

Πριν την έναρξη των προγραμματισμένων δράσεων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ολοκληρώσει τη διδασκαλία της ενότητας «Το Φυσικό Περιβάλλον της Ελλάδας (κεφ.10-14)» από το σχολικό εγχειρίδιο. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι προτεινόμενες δραστηριότητες:

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)**

Οι μαθητές-χωρισμένοι σε ομάδες- καλούνται να αποδώσουν προφορικά στο αυτοσχέδιο αναλόγιο της τάξης (και με διαφορετικό συναισθηματικό τόνο) τον διάλογο-έριδα των δύο μεγαλύτερων βουνών της χώρας μας (Όλυμπος και Σμόλικας), αναφορικά με το ύψος τους. Της δράσης αυτής είχε προηγηθεί η δημιουργία του εν λόγω δραματικού κειμένου από τα ίδια τα παιδιά. Φυσικά, πιο πριν θα έχει ολοκληρωθεί η απαραίτητη προεργασία από τον εκπαιδευτικό (οδηγίες αναφορικά με τη συγγραφή ενός τέτοιου κειμένου και πιθανή προφορική απόδοσή του από τον ίδιο με τον κατάλληλο χρωματισμό και τη σωστή άρθρωση).

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα)**

Οι μαθητές μας συνδυάζουν την παντομιμική αναπαράσταση και τις δράσεις αυτοσχεδιασμού στην εικονοποίηση της καθημερινότητας ενός νησιώτη ψαρά. Οι ίδιοι χωρίζονται σε ομάδες και ρυθμίζουν τις κινήσεις των μελών του σώματος τους, για να αναπαραστήσουν-σε αργή κίνηση-το πέταγμα των διχτυών. Μερικοί μαθητές δίνουν εντολές με παντομίμα στους συμπαίκτες τους, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις στους υπόλοιπους συμμαθητές τους (τα ψάρια) για να

κινηθούν στο χώρο. Η εν λόγω δράση απαιτεί το συντονισμό και συγχρονισμό όλων των συμμετεχόντων (ψαράς, ψάρια και συντονιστές).

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες)**

Σε αυτό το δρώμενο, οι μαθητές συνεργάζονται με απώτερο σκοπό την ανάδειξη στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ενός σύντομου σκετς, με θέμα τη ζωή των κατοίκων στο μεγαλύτερο ελληνικό λιμάνι της Ελλάδας, τον Πειραιά. Οι πρωταγωνιστές-εργάτες στο εν λόγω λιμάνι παρουσιάζονται στην τάξη σε «παγωμένη εικόνα», επιμελείται καταλλήλως η ενδυμασία τους και γενικότερα αποκαλύπτεται στο θεατή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της περιοχής.

Το δραματικό κείμενο για το εν λόγω σκετς θα δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)**

Σε ένα γόνιμο και δημιουργικό Εργαστήριο Γραφής, οι μαθητικές ομάδες θα ασκηθούν στην ανάπτυξη ενός σύντομου θεατρικού επεισοδίου, με πρωταγωνιστές δυο γέρικα αγριοπούλια, που διηγούνται στα εγγονάκια τους τη ζωή τους στις μεγαλύτερες πεδιάδες της πατρίδας μας. Τα δύο πτηνά αναφέρονται στην ευημερία των παλαιότερων ετών, στο πεδινό οικοσύστημα, στους κινδύνους που τα ίδια αντιμετώπιζαν και στην επίδραση, που ασκούσε η ζωή των αγροτών σε αυτά. Της δράσης αυτής οφείλει να προηγηθεί ένα σύντομο σεμινάριο από τη μεριά του εκπαιδευτικού στους μαθητές του, αναφορικά με τον τρόπο γραφής ενός δραματικού κειμένου και τα στοιχεία εκείνα του δραματικού κώδικα, στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τη φάση της συγγραφής του.

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες)**

Στο ίδιο μήκος κύματος-και με αφορμή τα μεγάλα νησιωτικά συμπλέγματα της ελληνικής επικράτειας-οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα θα δημιουργήσουν μια ‘παγωμένη εικόνα’ που παρουσιάζει το σκηνικό από ένα πολύχρωμο γαϊτανάκι (κάθε κορδέλα αντιστοιχεί σε ένα νησιωτικό σύμπλεγμα). Οι μαθητές-σε πλήρη ακινησία-καταλαμβάνουν τη θέση τους (μεταμφιεσμένοι) μέσα σε αυτόν τον πλούσιο σκηνικό διάκοσμο, κρατώντας διάφορες χαρακτηριστικές φωτογραφίες του τόπου, που οι ίδιοι παρουσιάζουν.

### **6<sup>η</sup> Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες)**

Κατά την πραγματοποίηση ασκήσεων Θεατρικού Παιχνιδιού, οι δρώντες χωρίζονται σε ομάδες με το ερέθισμα διαφόρων δοσμένων από τον εκπαιδευτικό εικόνων (βλ. χάρτης Ρόδου, ηφαίστειο Σαντορίνης, τουρίστες στη Σκιάθο, μνημεία στην Κέρκυρα). Στη συνέχεια, τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν μια ιστορία (για κάθε μία από αυτές τις εικόνες) που θα βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και την έμπνευση της στιγμής. Σε επόμενη φάση της ίδιας δραστηριότητας, οι ομάδες των μαθητών συμμετέχουν σε ένα δρώμενο αυτοσχεδιασμών, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία και από τις τέσσερις προηγούμενες ιστορίες, συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο σκέψεις, ιδέες και αντιλήψεις αναφορικά με ένα ταξίδι στα προαναφερθέντα νησιά.

### **7<sup>η</sup> Δραστηριότητα (6 διδακτικές ώρες)**

Από το εν λόγω σενάριο δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και τα δρώμενα κουκλοθεάτρου. Η τάξη θα χωριστεί σε ομάδες, οι οποίες θα ασχοληθούν με την κατασκευή κούκλας από χαρτοπολτό. Το θέμα της δράσης αυτής περιλαμβάνει την παρουσίαση των Θεών του Ολύμπου. Βασικός πρωταγωνιστής του εν λόγω δρωμένου είναι ο Δίας, ο βασιλιάς των Θεών, ο οποίος προσπαθεί με τη βοήθεια της γυναίκας του της Ήρας να προετοιμάσει ένα μεγάλο αποκριάτικο πάρτι στο ψηλότερο βουνό της Ελλάδας (τον Όλυμπο). Η κάθε μαθητική ομάδα παίρνει το χρόνο της για να προετοιμάσει την παρουσίασή της και στη συνέχεια ανεβαίνει στο αυτοσχέδιο παράπηγμα της τάξης για να δείξει τη δουλειά της στα υπόλοιπα παιδιά.

### **8<sup>η</sup> Δραστηριότητα (8 διδακτικές ώρες)**

Η επόμενη (και πιο χρονοβόρα) δράση περιλαμβάνει τη σκηνική ανάδειξη-στον αυτοσχέδιο μπερντέ της τάξης-μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών από τους μαθητές με τίτλο «Ο Καραγκιόζης πάει διακοπές». Τα παιδιά κατασκευάζουν τις δικές τους φιγούρες (από χαρτί ή ζελατίνα), δημιουργούν ένα σύντομο δραματικό κείμενο με αφορμή το συγκεκριμένο θέμα, κάνουν τις πρόβες τους και στο τέλος ανεβάζουν τη δική τους ‘‘παράσταση Καραγκιόζη’’. Κοινό της εν λόγω δράσης, μπορούν να αποτελέσουν οι υπόλοιπες τάξεις του σχολείου ή (και γιατί όχι) μαθητές άλλων σχολικών μονάδων, προβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τη δουλειά τους εκτός

σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει σε αυτή την περίπτωση πολυσύνθετο ρόλο (σκηνοθέτης, καθοδηγητής, εμπυχωτής, φορέας ερεθισμάτων στα παιδιά κ.α.). Πρωταγωνιστές της εν λόγω παράστασης θα είναι ο Καραγκιόζης, η Αγλαΐα και τα Κολλητήρια τους, οι οποίοι μπαίνουν κρυφά σε ένα επιβατηγό πλοίο, που πραγματοποιεί κρουαζιέρα αναψυχής στα νησιά του Αιγαίου. Η εν λόγω παράσταση προκαλεί στο κοινό άφθονο γέλιο με τις γκάφες των πρωταγωνιστών της, και τους σπαρταριστούς διαλόγους του κειμένου των μαθητών.

### **9. Αξιολόγηση**

Ο εκπαιδευτικός, με το πέρας της εκάστοτε δραστηριότητας, καλείται να προχωρήσει σε μια μορφή μεταδραματικής αξιολόγησης των πεπραγμένων. Ο ίδιος οφείλει να συζητήσει με τους μαθητές του για το αποτέλεσμα των δράσεων, πιθανές ελλείψεις, αδυναμίες και τρόπους εμπλουτισμού του σεναρίου του. Τα παιδιά κατέκτησαν σημαντικές γνώσεις, που αφορούν στα κεφάλαια της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειρίδιου της Γεωγραφίας της Ε' Δημοτικού; Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις κέντρισαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και τους μετέτρεψαν σε κοινωνούς-συμμέτοχους στη διαδικασία της μάθησης; Υπήρξαν περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων; Ο χρόνος πραγματοποίησης των δράσεων ήταν ρεαλιστικός ή ουτοπικός; Οι στόχοι που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό κατακτήθηκαν από το σύνολο της τάξης; Όλα τα παραπάνω ερωτήματα θα πρέπει να προβληματίσουν τον δημιουργό του σεναρίου και να του δώσουν τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση με το σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων.