

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Εμψυχωτής Θεάτρου

Παπαδόπουλος, Σ. (2005c). Αξίες και σύγχρονο σχολείο: Το Παιχνίδι του Ρόλου. Διαδικασία διαπραγμάτευσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της Γνώσης* (τομ. Α'). (σσ. 104-110). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.

ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σε μια παγκόσμια κοινωνία, που οι αξίες και τα μοντέλα ζωής τείνουν να ομογενοποιηθούν κι όπου η κινητικότητα ανθρώπων, ιδεών και πληροφοριών είναι έντονη και ταχύτατη, αποτελεί επιτακτική ανάγκη και καταφυγή ο σκεπτόμενος άνθρωπος και πολίτης, που με το ενεργητικό του 'παρών' θα διασφαλίζει τη διατήρηση των ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών. Αυτόν τον άνθρωπο οφείλει να αναδείξει το σημερινό σχολείο και να προκρίνει μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που να καλλιεργούν στα παιδιά τις αρχές του στοχαστικού διαλόγου.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ιδιαίτερα πρόσφορη στρατηγική αποτελεί το Παιχνίδι του Ρόλου. Μια καινοτόμος προσέγγιση, που προσκομίζει πρωτοποριακές αντιλήψεις και πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο εν πολλοίς κυριαρχείται ακόμα από εξουσιαστικές σχέσεις. Πρόκειται για μια ευρετική (heuristic) διαδικασία μάθησης, όπου παιδιά και δάσκαλος αναλαμβάνουν θεατρικούς ρόλους, με σκοπό να πραγματευτούν ένα κοινωνικό πρόβλημα (Morgan&Saxton, 1995: 32). Τα παιδιά καλούνται να μοιραστούν τα προσωπικά τους νοήματα, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, μπαίνοντας σ' ένα παιχνίδι αναπαραστάσεων, σ' έναν κόσμο μυθοπλασίας, όπου θα εξερευνήσουν και θα κατανοήσουν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Συμπληρωματικά προς το Παιχνίδι του Ρόλου, η τεχνική της γραφής σε ρόλο, όπως η γραφή επιστολής, εισηγητικής έκθεσης, αναφοράς, ημερολογίου κ.λ.π. αποτελούν στοχαστικές δραστηριότητες που ενδυναμώνουν τη σκέψη των παιδιών. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, καθιερώνεται μια 'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης' και

εποικοδόμησης της εμπειρίας τους. Με αυτήν την έννοια η μάθηση αποτελεί αλλαγή στην κατανόηση (Johnson&O'Neill, 1991: 122).

Ένα Παιχνίδι Ρόλου αρχίζει συνήθως με το δάσκαλο-εμπνευστή εκτός ρόλου να ενημερώνει τα παιδιά για το δραματικό περιβάλλον στο οποίο θα τους καλέσει να μπουν. Μπαίνοντας ο ίδιος σε ρόλο, τους φέρνει σε επαφή με σχετικά ντοκουμέντα που πληροφορούν για την υπάρχουσα προβληματική κατάσταση. Τέτοια ντοκουμέντα μπορεί να είναι αναφορές, αποσπάσματα ειδικών μελετών, άρθρα εφημερίδων, φωτογραφικό υλικό, αντικείμενα, κ.ά. Στη συνέχεια, ζητά από τα παιδιά να διερευνήσουν την κατάσταση και να δώσουν λύσεις που αυτοί θα επιλέξουν. Έτσι, για να αναφέρω ένα παράδειγμα, τους πληροφορεί για την απόφαση του Υπουργείου Περιβάλλοντος να κατασκευάσει ένα γιγαντιαίο φράγμα με σκοπό την εκμετάλλευση των υδάτινων πόρων της περιοχής. Κατόπιν, σε ρόλο εκπροσώπου μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης, τους παρουσιάζει τη διαμαρτυρία της για την αδιαφορία του Υπουργείου για τον κίνδυνο να αλλάξει η ισορροπία στην πανίδα και τη χλωρίδα της περιοχής. Συγχρόνως, τους καλεί να αναλάβουν ρόλους κατοίκων ή ειδικών επιστημόνων που θα διερευνήσουν το πρόβλημα. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες από τις πηγές που έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να διαχειριστούν το κοινωνικό ζήτημα. Αυτό ενισχύει τον επιχειρηματικό τους λόγο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κλίματος έρευνας και διαλόγου.

Στο κέντρο της δραστηριότητας είναι η ανάληψη ρόλου (role taking). Τα παιδιά δεν προσποιούνται άλλους παραμένοντας ο εαυτός τους, ευκολία που θα την είχαν για παράδειγμα στο θεατρικό παιχνίδι. Αντίθετα, *γίνονται* άλλοι («they become somebody else») και, μ' αυτήν την έννοια, χρειάζεται να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στο ρόλο, προκειμένου να έρθουν στη θέση του άλλου («put yourself in my shoes») (Johnson&O'Neill, 1991: 54). Για να το καταφέρουν αυτό, θα χρειαστεί να κατανοούν όλο και περισσότερα γνωρίσματα του χαρακτήρα που υιοθετούν. Αυτό σημαίνει να μετακινηθούν στην οπτική γωνία του ρόλου. Να δουν τα πράγματα όπως αυτός θα τα 'βλεπε. Γι' αυτό άλλωστε, πριν από το ξεκίνημα του Παιχνιδιού του Ρόλου, ο δάσκαλος εξασκεί την οικοδόμηση της πίστης των παιδιών στο ρόλο. Ως εκπρόσωπος π.χ. του Υπουργείου Περιβάλλοντος, προκειμένου να ενδυναμώσει τη συνείδηση του ρόλου στους μαθητές του, επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων που έχουν κληθεί να διερευνήσουν τις συνθήκες ενός οικολογικού ατυχήματος και να προτείνουν τρόπους

αντιμετώπισής του, δίνει στον καθένα καρτέλα με το όνομά του και την ιδιότητά του, ενώ προηγουμένως μπορεί να ζητήσει από ομάδες επαγγελματιών να δείξουν στιγμιότυπα από την εργασία τους. Από την άλλη πλευρά βέβαια, τα παιδιά δεν ταυτίζονται με το χαρακτήρα, αφού συγχρόνως αποστασιοποιούνται από το ρόλο και κρίνουν τη δράση τους κατά τη διάρκειά της και μετά απ' αυτήν (Bolton, 1979: 74).

Το Παιχνίδι του Ρόλου καθιερώνει μια ανοιχτή αντίληψη για την κοινωνική ζωή των ανθρώπων και κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να διευρύνει την κοινωνική συνείδηση και τον κριτικό στοχασμό των παιδιών (Bruner, 1986: 128). Προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι η δημιουργία κλίματος κριτικο-στοχαστικής διερεύνησης. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, στόχος δεν είναι κυρίως η διεκπεραίωση ενός άρτιου τεχνικά διαλόγου, αλλά η εμπέδωση του πνεύματος και των συγγενών αξιών του διαλόγου, όπως η ενεργητική ακρόαση, η συναίσθηση της ευθύνης κι η κατανόηση της θέσης του άλλου. Αυτά είναι που ενδιαφέρουν, κι όχι η ρητορική υπεράσπιση θέσεων που υποτιμούν τις διαφορετικές αντιλήψεις.

Συγχρόνως, αναπτύσσεται και η συλλογικότητα. Η λύση που καλούνται να δώσουν στο ζήτημα που διερευνούν, περνάει μέσα από τις κοινές αποφάσεις. Διαλέγονται για την καλύτερη ή τη λιγότερο οδυνηρή λύση. Εξαντλούν τη διαπραγματευτική τους ικανότητα, επικαλούμενοι αξίες, πολιτισμικές παραδοχές, παραδόσεις και ντοκουμέντα. Στοχάζονται για τη χρησιμότητα των θέσεών τους, για τη συμβολή τους στην ποιότητα του διαλόγου και στη διατύπωση ερωτημάτων. Η άρνηση, για παράδειγμα, μιας μικρής ορεινής κοινότητας να εγκαταλείψει το χωριό της, εξαιτίας της απόφασης του Υπουργείου Περιβάλλοντος να δημιουργήσει στην περιοχή μονάδα εξόρυξης σιδηρομεταλλεύματος, σημαντικής για την εθνική οικονομία, απηχεί τις αξίες αυτών των ανθρώπων που δεν είναι αποφασισμένοι να εγκαταλείψουν το χωριό τους όπου έχουν θαμμένους τους νεκρούς προγόνους τους. Η υπεράσπιση της ιστορικής τους μνήμης ίσως πείσει την κυβέρνηση να επιλέξει μια γειτονική περιοχή για το έργο, επιλογή που μπορεί να επιβαρύνει τον προϋπολογισμό του, αλλά θα έχει σεβαστεί τις παραδόσεις της κοινότητας να συνεχίσει τη ζωή της στους ρυθμούς που οι πεποιθήσεις των κατοίκων της ορίζουν. Σ' αυτήν την περίπτωση, ο διάλογος κι η γραφή των παιδιών, σε ρόλο χωρικών, μπορεί να αποτελέσουν κατεξοχήν στοχαστικά περιβάλλοντα διαπραγμάτευσης και αναδιαπραγμάτευσης των ανθρωπιστικών ιδεωδών.

Προϋπόθεση για να δημιουργήσουμε αυθεντικά δραματικά περιβάλλοντα είναι να καλέσουμε τα παιδιά σε μια διαλεκτική σχέση. Τότε, η τάξη υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της λειτουργίας καθίσταται συνάντηση προσώπων. Τα παιδιά, σε ρόλο, αλλά και ως φυσικά πρόσωπα, βρίσκονται εκεί για να εμπλακούν σε μια ενεργητική πορεία επικοινωνίας με τους άλλους. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον γίνονται ευαίσθητοι δέκτες διαφορετικών απόψεων, ενώ οι ποικίλες οπτικές γωνίες των ρόλων που πρέπει να τονιστεί ότι συχνά εναλλάσσονται, προβάλλουν το διαπραγματευτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού τους. Με άλλα λόγια, η συνάντηση στο Παιχνίδι του Ρόλου σκοπό έχει να εμβαθύνει στις ανθρώπινες αξίες της αποδοχής του διαφορετικού (Gay, 1999: 21) και μέσα από αυτό να ανασυνθέσει την ποικιλομορφία των ανθρώπινων σχέσεων. Η ανακριτική εξέταση μιας ομάδας λαθρομεταναστών από την τοπική αστυνομία, η ακρόασή τους από ψυχολόγους της μονάδας υποδοχής και υποστήριξης προσφύγων, η ενοκίαση διαμερίσματος από μια πολυμελή οικογένεια προσφύγων σε μια πολυκατοικία που διάκειται εχθρικά σε μια τέτοια κατάσταση, όλα τα παραπάνω μπορεί να είναι θέματα που θα καλέσουν τα παιδιά να συναντήσουν το Άλλο, με το οποίο συχνά καλούνται να συμπορευτούν στην καθημερινότητά τους.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο ρόλος του δασκάλου-εμπυχωτή οικοδομείται στη βάση μιας ανοιχτής αντίληψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που από διευκόλυνση μετατρέπεται σε εμπύχωση. Σ' αυτήν ο δάσκαλος, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Π. Μπρουκ για το σκηνοθέτη, «είναι ένας οδηγός τη νύχτα, που δεν ξέρει την περιοχή, κι ωστόσο... είναι υποχρεωμένος να καθοδηγεί, μαθαίνοντας κι αυτός το δρόμο καθώς προχωρεί» (Μπρουκ, 1976: 50). Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εξερεύνησης, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να κατανοήσουν την κατάστασή τους και να στοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους. Η δράση τους γίνεται λοιπόν η βάση για μια μάθηση συνειδητή που, με τη σειρά της, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δραματικής ευφυΐας (dramatic intelligence) (Gardner, 1985).

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής, ως παιδαγωγός, δεν επιδιώκει να απορροφηθεί από τους θεατρικούς ρόλους που αναλαμβάνει (teacher in role). Παίζει για να διευκολύνει τη δράση και τα εκφραστικά μέσα των παιδιών και μέσω του διαλόγου να αναδείξει θεμελιώδεις αξίες της ανθρώπινης κοινωνίας. Με τις ερωτήσεις του, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, διαμορφώνει ένα κλίμα διερεύνησης, αφού δε ρωτά για πράγματα τις απαντήσεις των οποίων

γνωρίζει. Ρωτά για να μάθει κάτι που κι ο ίδιος δε γνωρίζει, προκρίνοντας έτσι μια διάθεση απορηματική (Booth, 1994: 112). Δεν είναι ο παντογνώστης ή έστω αυτός που ρωτά για να ελέγξει την ορθότητα των απαντήσεων των παιδιών, αλλά ο συνερευνητής που ζητά να πληροφορηθεί από γνήσια περιέργεια για θέματα που αγνοεί. Από τη θέση π.χ. ενός γέροντα που κινδυνεύει να χάσει το σπίτι του εξαιτίας της απόφασης του Υπουργείου να διανοίξει μια λεωφόρο, οι ερωτήσεις του δασκάλου σε ρόλο είναι συχνά ερωτήσεις άγνοιας, διαπιστώσεις που εκφράζουν απορία και έκπληξη. Για παράδειγμα, μπορεί να πει προς τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο των ανθρώπων του Δήμου, της εργολήπτριας Εταιρείας ή του Υπουργείου *«αναρωτιέμαι λοιπόν, αν μπορείτε να με πετάξετε στο δρόμο, όταν γνωρίζετε ότι σ' αυτό το σπίτι γεννήθηκα κι εδώ έζησα 82 χρόνια»*. Σ' αυτό το κλίμα τα παιδιά δεν απαντούν ως μαθητές, αντίθετα συχνά ρωτούν από θέση ισχύος. Κι εδώ είναι που ο δάσκαλος σε ρόλο παρεμβαίνει και αντιμετωπίζει το λόγο των παιδιών μέσα από μια ευφυή επικοινωνία και κριτικο-στοχαστική ποιότητα. Αυτό απαιτεί σχεδιασμό και μια ιδιαίτερη ετοιμότητα για να κατευθύνει το διάλογο με την ανατροφοδοτική λειτουργία των ερωτήσεων και επισημάνσεών του. Επιδιώκοντας να φωτίσει τις απόψεις των παιδιών, αξιοποιεί τεχνικές που τους φέρνουν σε επαφή με τη στοχαστική λειτουργία του διαλόγου, τη δημιουργία κειμένων, ενώ, γενικότερα, ο λόγος τους καθίσταται γνήσια επικοινωνιακός και αυθεντικός στην ποικιλία των καταστάσεων που εμπλέκονται.

Συχνά, η κοινωνική θέση του ρόλου του δασκάλου είναι χαμηλότερη από αυτή των παιδιών (Neelands, 1984: 52), όπως για παράδειγμα στο ρόλο ενός ανήμπορου ή ενός μεσάζοντα ανάμεσα σε δύο αντίπαλες δυνάμεις. Σε μια τέτοια περίπτωση, η μάθηση που θα προκύψει από τη συζήτηση ανάμεσα στις δύο πλευρές, είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης με τη διαφορετική άποψη. Κατά την εξέλιξη της διαπραγμάτευσης αυτής, τα παιδιά μετακινούνται από τις αρχικές τους θέσεις με τη διευκόλυνση του δασκάλου. Οι κατάλληλες ερωτήσεις του ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και το ύφος φωτίζουν την κατανόηση των παιδιών για την κατάσταση. Στη συζήτηση παρουσιάζονται περισσότερες από μία οπτικές και κατ' αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζονται οι αντιλήψεις τους. Η νέα τους κατανόηση βασίζεται στην υπάρχουσα γνώση για την κοινωνική πραγματικότητα που διερευνούν. Αυτή τη γνώση διευκολύνει ο δάσκαλος επινοώντας επίπεδα δυσκολίας τα οποία και εισάγει με λεκτικές αναφορές και επισημάνσεις ή με ντοκουμέντα τα οποία προσκομίζει. Θα μπορούσε

π.χ. ο γέροντας να αποκαλύψει στους υπευθύνους του έργου απόσπασμα από το ημερολόγιο του πατέρα του που να τους προβληματίσει βαθύτατα.

Σε Παιχνίδι Ρόλου με παιδιά Δ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο σχετικής έρευνας που διενεργήσαμε, θέσαμε ως πρόβλημα τη διάρρηξη του διαμερίσματος του τρίτου ορόφου της πολυκατοικίας (Παπαδόπουλος 2004). Τα παιδιά ανέλαβαν ρόλους ενοίκων, ενώ ο δάσκαλος το ρόλο διαχειριστή της πολυκατοικίας. Στη συνέλευση των ενοίκων από την οποία για αδιευκρίνιστους λόγους απουσίαζε ο μετανάστης, που διαμένει στο ισόγειο της πολυκατοικίας, καλέσαμε τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους για το περιστατικό. Στην αρχή της συζήτησης, η άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των ενοίκων ήταν ότι τη διάρρηξη την έκανε ο μετανάστης, θέση που ενισχυόταν από την απουσία του στη συνέλευση. Αυτή η εντύπωση άλλαξε μετά τις κατάλληλες ερωτήσεις του δασκάλου σε ρόλο διαχειριστή. Στο τέλος της συζήτησης, μόνο μια μικρή μειοψηφία ενοίκων συνέχιζε να θεωρεί ύποπτο για τη διάρρηξη το μετανάστη του ισογείου. Η αλλαγή στην κατανόηση ήταν αποτέλεσμα του στοχαστικού διαλόγου στον οποίο ο δάσκαλος δεν αρκέστηκε στην έκφραση των απόψεων. Αντίθετα, από τη θέση του διαχειριστή μεθόδευσε ερωτήσεις που καλούσαν τους ενοίκους να ανταποκριθούν σε έναν απαιτητικό διάλογο, που οι ποικίλες πληροφορίες και φήμες τον καθιστούσαν επίπονη διαδικασία. Έτσι, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο μετανάστης με την υγεία της κόρης του, η παρουσία ενός περιπολικού της αστυνομίας λίγες μέρες πριν, έξω από την είσοδο της πολυκατοικίας, αλλά και η καλή εικόνα της οικογένειάς του κατά το προηγούμενο διάστημα, δημιουργούσαν αμφίσημες σκέψεις και εικασίες. Σταδιακά, με τον έλεγχο των απόψεων, οι ένοικοι οδηγούνταν σε μια απορηματική κατάσταση και ενσυναίσθηση.

Σε μια συνολική λοιπόν θεώρηση της μάθησης στο σχολείο διαπιστώνουμε ότι αυτή αποτελεί κατεξοχήν γόνιμη διαδικασία όταν στηρίζεται στη διαπραγμάτευση και αναδιαπραγμάτευση των προσωπικών νοημάτων των παιδιών (Bruner, 1986: 123). Σ' αυτήν την πορεία, τα παιδιά βαθαίνουν τις αντιλήψεις τους οικοδομώντας πάνω στις οπτικές που ανταλλάσσουν. Η αναθεώρηση των ερμηνειών τους οδηγεί σε νέες σημασίες κι είναι αυτό που διευρύνει την κατανόησή τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, η μάθηση γίνεται εποικοδόμηση και αλλαγή. Στο Παιχνίδι του Ρόλου οι προσωπικές απόψεις των παιδιών υπό το φως του διαλόγου εμπλουτίζονται και αναμορφώνονται στο περιβάλλον της στοχαστικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BOLTON Gavin, 1979, *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London.
- BOOTH David, 1994, *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*, Pembroke Publishers Limited, Markham, Ontario.
- ΜΠΡΟΥΚ Πήτερ, 1976, *Η Σκηνή χωρίς Όρια*, μτφρ. Μαρί-Πωλ Παπαρά, Εγνατία, Θεσσαλονίκη.
- BRUNER Jerome, 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge.
- GARDNER Howard, 1985, Towards a theory of dramatic intelligence. στο Judith Kase-Polisini, ed., *Creative Drama in a Developmental Context*, University Press of America, New York.
- GAY Geneva, Drama Modes, Meanings, Methods and Multicultural Education, *Stage of the Art*, vol. 10.3.(1999).
- JOHNSON Liz & O'NEILL Cecily (eds), 1984, *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*, Hutchinson, London.
- MORGAN Norah & SAXTON Juliana, 1995, *Teaching Drama: A mind of many wonders*, Heinemann, Portsmouth.
- NEELANDS Jonothan, 1984, *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*, Heinemann Educational Books, Oxford.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Συμεών, 2004, *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.