

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

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

ΥΠΟΥΡΓΟ
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

Επιμέλεια
ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ

2016

Copyright ©

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

Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος ΘΑΛΗΣ:
Καθηγητής Θόδωρος Γραμματάς

Έτος έκδοσης: 2016

ISBN: 978 - 618 - 82007 - 2 - 2

Επιστημονική, φιλολογική και σελιδοποιητική επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος

Εξώφυλλο: Από το δρώμενο *‘Δες το ρυθμό μου... Άκου την εικόνα μου...’*

Αφίσα διημερίδας, έργο οπισθόφυλλου: Δήμητρα Λαμπρέτσα

Ε κ δ ό τ η ς

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

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

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

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



ΠΡΑΞΗ "ΘΑΛΗΣ" - ΕΚΠΑ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ



THE DUARTE



Ευρωπαϊκή Ένωση
European Union



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
OPERATIONAL PROGRAMME
EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης

*Γιατί θα 'ρθει καιρός
ν' αναμετρηθείς με τον Χρόνο*

Σ.Π.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ	15
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	22
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά</i>	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ	23
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, επίκουρου καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, κ. Σίμου Παπαδόπουλου</i>	

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Κατερίνα Καραμήτρου

Η αρχετυπική γλώσσα της δραματικής τέχνης ως όχημα αυτοσυνειδησίας και πολυπολιτισμικότητας μέσα από την πληρότητα της συγκίνησης και την ηδονή της δράσης στην εκπαίδευση. Καινοτόμες παιδαγωγικές κι αισθητικές προσεγγίσεις

29

Μαρία Κλαδάκη

Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: μια σχέση αγάπης από απόσταση. 41

Γιάννης Παπαδόπουλος

*Δια μιμήσεως γνώση και κάθαρση ή η βιωματική προσέγγιση του ανεπίγνω-
στου*

55

Τριανταφυλλιά Σαραφίδου

*Σχολείο, παράγοντας μεταβίβασης και ανάπτυξης του πολιτισμού. Η περίπτω-
ση της ιστορικής γνώσης από την περίοδο των βυζαντινών χρόνων.....*

67

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Ερμιόνη Δελή

Ωδή στην παλέτα: έργα και ημέρες σχολικού εργαστηρίου

79

Αντώνης Λενακάκης, Ιφιγένεια Τσολάκη <i>Κουκλοθέατρο και φυσικές επιστήμες</i>	<i>91</i>
Ανδρομάχη (Μάγκυ) Μοντζολή <i>Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση</i>	<i>105</i>
Βασίλης Πανόπουλος <i>Το καθοδηγητικό μοτίβο (Leitmotiv), της μουσικής σύνθεσης στο θέατρο για ανήλικους θεατές.....</i>	<i>117</i>
Αλεξία Παπακώστα <i>Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες, νέες προοπτικές</i>	<i>125</i>
Κλειώ Φανουράκη <i>Η Μήδεια του Ευριπίδη μέσα από σύγχρονες κινηματογραφικές και θεατρικές προσεγγίσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	<i>143</i>
3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
Αντα Κατσίκη – Γκίβαλου <i>Η συμβολή του θεάτρου σε μια δημιουργική και πολύπλευρη ανάγνωση της λογοτεχνίας.....</i>	<i>153</i>
Εύη Μάμαλη <i>Από την εμφύχωση στη γραφή: Η ποίηση ως βίωμα και συγκινησιακό αποτύπωμα στο δημοτικό σχολείο</i>	<i>161</i>
Αναστασία Ν. Μαργέτη <i>Από την ποίηση στη δραματο-ποίηση: Γλωσσικοί μετασχηματισμοί και θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί για το περιβάλλον.....</i>	<i>177</i>
Τηλέμαχος Μουδατσάκις <i>Η έκτη αντίληψη μιας ιστορίας ή η εισδοχή του πολιτισμού στο σχολείο</i>	<i>193</i>
Φανή Μυρωνάκη <i>Προάγοντας τη δημιουργικότητα μέσα από την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο: η δημιουργική εξερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου</i>	<i>197</i>

Σίσσυ Τσιφλίδου

Η συνέργεια των τεχνών στις υπερκειμενικές αναγνώσεις των κειμένων: 'Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι' και 'Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι' του Ευγένιου Τριβιζά..... 207

4. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Χρυσανγή Γλένη, Σίμος Παπαδόπουλος

Εκπαίδευση στον πολιτισμό: κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων.. 227

Παναγιώτης Μανιάτης

Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης: 'Μια γιορτή στον Νουριάν' 247

Ιωάννα Μενδρινού

Το θέατρο ως μέσο ανάδειξης και καλλιέργειας της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών προσχολικής ηλικίας..... 263

Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός, Σίμος Παπαδόπουλος

Αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας 279

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Δήμητρα Λαμπρέτσα

Δες το ρυθμό μου... Άκου την εικόνα μου 291

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Εύη Μάμαλη

Διερευνώντας την έννοια της μεταμόρφωσης μέσα από τα εικαστικά και τη θεατρική εμπύχωση 305

Δήμητρα Νικολοπούλου

Στην πηγή της Ριζάγης το νερό είναι καθαρό..... 315

Σίμος Παπαδόπουλος

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ύβρι 329

13&14
ΙΟΥΝΙΟΥ
2015

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
&
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ
ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

Τέχνη &
Πολιτισμός
στο Σχολείο
του 21ου αιώνα



Σελήνη Γκιά

Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης - Μαρσλή 4 Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

13 - 14 Ιουνίου 2015

Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Μαρασλή 4, Αθήνα

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΑΒΒΑΤΟ 13/6/2015

8.30-10.00: ΕΓΓΡΑΦΕΣ

ΕΝΑΡΞΗ – ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

10.20-10.40: ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

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

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά
Του Προέδρου του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Σκορδούλη

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α - ΠΡΩΙΝΗ (Ολομέλεια – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Θόδωρος Γραμματάς

10.45-11.00: Κατερίνα Καραμήτρου

(Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ηθοποιός)

Η αρχετυπική γλώσσα της δραματικής τέχνης ως όχημα αυτοσυνειδησίας και

πολυπολιτισμικότητας μέσα από την πληρότητα της συγκίνησης και την ηδονή της δράσης στην εκπαίδευση. Καινοτόμες παιδαγωγικές κι αισθητικές προσεγγίσεις

11.00-11.15: Κλειώ Φανουράκη

(Δρ., Διδάσκουσα στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών)

Η Μήδεια του Ευριπίδη μέσα από σύγχρονες κινηματογραφικές και θεατρικές προσεγγίσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

11.15-11.30: Χρυσανγή Γλένη

(Δρ. Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α., Σχολική Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Φθιώτιδας)

Σίμος Παπαδόπουλος

(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Εμπυχωτής Θεάτρου)

Εκπαίδευση στον πολιτισμό: κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων

11.30-11.45: Παναγιώτης Μανιάτης

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης: 'Μια γιορτή στον Νουριάν'

11.45-12.00: Γιάννης Παπαδόπουλος

(Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

Δια μμήσεως γνώση και κάθαρση ή η βιωματική προσέγγιση του ανεπίγνωστου

12.00-12.10: Συζήτηση

12.10-12.30: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β – ΜΕΣΗΜΒΡΙΝΗ (Ολομέλεια – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Γιάννης Παπαδόπουλος

12.30-12.45: Πήλιος Σταύρου

(Κλινικός Ψυχολόγος, Δρ., Ερευνητής Πανεπιστημίου Paris Descartes-Sorbonne)

Η διαμεσολάβηση των θεατρο-βιωματικών τεχνικών ως θεραπευτική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση στα παιδιά με προβλήματα συμβολοποίησης και μάθησης

12.45-13.00: Αντώνης Λενακάκης

(Επικουρος καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.)

Ιφιγένεια Τσολάκη

(Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., Εμπυχωτριά κουκλοθέατρου)

Κουκλοθέατρο και Φυσικές Επιστήμες

13.00-13.15: Μαρία Κλαδάκη

(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: μια σχέση αγάπης από απόσταση

13.15-13.30: Ανδρομάχη (Μάγκυ) Μοντζολή

(Δρ., Ε.Κ.Π.Α., Σκηνοθέτης-σκηνογράφος, Καλλιτεχνικός Δ/ντής Θεάτρου της Ημέρας)

Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση

13.30-13.45: Αλεξία Παπακώστα

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες - νέες προοπτικές

13.45-14.00: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ –ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ (Ολομέλεια –Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Τηλέμαχος Μουδατσάκις

17.00-17.15: Σίσσυ Τσιφλίδου

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψ. δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Η συνέργεια των τεχνών στις υπερκειμενικές αναγνώσεις των κειμένων: 'Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι' και 'Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι' του Ευγένιου Τριβιζά

17.15-17.30: Φανή Μυρωνάκη

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψ. Δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Προάγοντας τη δημιουργικότητα μέσα από την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο: η δημιουργική εξερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου

17.30-17.45: Εύη Μάμαλη

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Από την εμπύχωση στη γραφή: Η ποίηση ως βίωμα και συγκινησιακό αποτύπωμα στο δημοτικό σχολείο

17.45-18.00: Αναστασία Ν. Μαργέτη

(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Ιστορικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Από την ποίηση στη δραματο-ποίηση: Γλωσσικοί μετασχηματισμοί και θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί για το περιβάλλον

18.00-18.15: Ερμιόνη Δελή
(Εκπαιδευτικός, Ζωγράφος, Δρ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
Ωδή στην παλέτα: έργα και ημέρες σχολικού εργαστηρίου

18.15-18.25: Συζήτηση

18.25-18.45: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Δ – ΒΡΑΔΥΝΗ (Ολομέλεια – Αίθουσα Αμφιθέατρο)
Πρόεδρος: Σίμος Παπαδόπουλος

18.45-19.00: Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.)

Σίμος Παπαδόπουλος
(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Εμπνευστής Θεάτρου)
Αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας

19.00-19.15: Ιωάννα Μενδρινού
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)
Το θέατρο ως μέσο ανάδειξης και καλλιέργειας της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών προσχολικής ηλικίας

19.15-19.30: Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση
(Δρ., Θεατροπαιδαγωγός, Διδάσκουσα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου)
Συλλογικό θέατρο και πολιτειότητα: το εκπαιδευτικό δράμα / θέατρο ως μορφή συμμετοχής στα κοινά

19.30-19.45: Βασίλης Πανόπουλος
(Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψ. δρ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)
Το καθοδηγητικό μοτίβο (Leitmotiv), της μουσικής σύνθεσης στο θέατρο για ανήλικους θεατές

19.45-20.00: Παναγιώτης Τζαμαργιάς
(Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., Σκηνοθέτης)
Μια διδακτική πρόταση για τους κώδικες του Δράματος και του Θεάτρου μέσα από Εργαστήρι Γραφής

20.00-20.15: Συζήτηση

ΚΥΡΙΑΚΗ 14/6/2015

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ε - ΠΡΩΙΝΗ (Ολομέλεια – Αίθουσα Αμφιθέατρο)

Πρόεδρος: Θόδωρος Γραμματάς

10.30-10.45: Άντα Κατσίκη – Γκίβαλου

(Ομ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.)

Η συμβολή του θεάτρου σε μια δημιουργική και πολύπλευρη ανάγνωση της λογοτεχνίας

10.45-11.00: Ελπινίκη Νικολουδάκη Σουρή

(Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης)

Κ. Π. Καβάφη "Ποσειδωνιάται" και "Στα 200 π.Χ.: τα ποιήματα στη σκηνική τους εκδοχή.

11.00-11.15: Τριανταφυλλιά Σαραφίδου

(τ. Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.)

Σχολείο, παράγοντας μεταβίβασης και ανάπτυξης του πολιτισμού. Η περίπτωση της ιστορικής γνώσης από την περίοδο των βυζαντινών χρόνων

11.15-11.30: Τηλέμαχος Μουδατσάκης

(Ομ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σκηνοθέτης)

Η έκτη αντίληψη μιας «ιστορίας», ή εισδοχή του πολιτισμού στο Σχολείο

11.30-11.45: Συζήτηση

11.45-12.00: Σίμος Παπαδόπουλος

(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Επιστημονικός Υπεύθυνος της Δράσης 4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ)

Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα: Συμπεράσματα από τις Δράσεις του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

12.05-12.10: ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

βλέπω το ρυθμό...

ακούω την εικόνα...

Σύλληψη ιδέας: Δήμητρα Λαμπρέτσα (Εικαστικός)

12.10-12.40: ΔΙΑΔΕΙΜΜΑ

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

12.45-15.00:

1. *Διερευνώντας την έννοια της Μεταμόρφωσης μέσα από τα εικαστικά και τη θεατρική εμπύχωση* (Αίθουσα **6**), **Εύη Μάμαλη** (Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ ‘Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα’), **Λένα Πετροπούλου** (Εκπαιδευτικός Π.Ε.)

2. *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Μιλώντας στα παιδιά μας για την ύβρι.* (Αίθουσα **4**), **Σίμος Παπαδόπουλος** (Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Εμπυχωτής Θεάτρου)

15.00-15.15: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

15.15-17.30:

1. *Στην πηγή της Ριζάγη το νερό είναι καθαρό* (Αίθουσα **Αμφιθέατρο**), **Δήμητρα Νικολοπούλου** (Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Χορού, Εμπυχωτήρια Θεάτρου)

2. *Πριν από την πρόβα: περνώντας από τον προσωπικό στον ομαδικό χωροχρόνο* (Αίθουσα **6**), **Βαλεντίνα Παπαδημητράκη** (Ηθοποιός, Σκηνοθέτης, Δημιουργός του Θεάτρου του Παπουτσιού πάνω στο Δέντρο), **Μαρία-Όλγα Αθηναίου** (Ηθοποιός)

3. *Αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας* (Αίθουσα **4**), **Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός** (Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. ΑΠΘ)

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Τα βιωματικά εργαστήρια έχουν διάρκεια 2 και 1/4 ώρες και διεξάγονται στις εγκαταστάσεις του Μαρασλείου Διδασκαλείου την Κυριακή 14/6 ταυτόχρονα σε δύο ζώνες 12.45-15.00 και 15.15-17.30.

Η εγγραφή στα εργαστήρια θα γίνει το Σάββατο 13/6/2014 το πρωί 8.30 - 10.00, ταυτόχρονα με την εγγραφή στη Δημερίδα. Για το σκοπό αυτό για κάθε εργαστήριο θα υπάρξει ξεχωριστό σημείο εγγραφής, με πινακίδα που θα αναγράφεται το όνομα του εμπυχωτή, ο τίτλος του εργαστηρίου και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Επισημαίνεται ότι θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων κάθε εργαστηρίου είναι περιορισμένος και γι' αυτό από το σύνολο των εργαστηρίων κάθε σύνεδρος μπορεί να δηλώσει τη συμμετοχή του σε δύο εργαστήρια (διαφορετικής χρονικής ζώνης). Μετά τη λήξη των εγγραφών θα υπάρξει σχετική ενημέρωση.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

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

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

Λενακάκης Αντώνης, Επίκουρος καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

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

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

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

Γραμματέας:

Μαρία Δημάκη -Ζώρα, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

Παναγιώτης Τζαμαργιάς, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Σκηνοθέτης

Ευαγγελία Κοκκότη, Συνεργάτης του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Την οργανωτική επιτροπή πλαισιώνει ομάδα εκπαιδευτικών και φοιτητών:

Αφροδίτη Ανδρέου, Αγνή Καραγιάννη, Αιμιλία Καρατζούλη, Εύη Μάμαλη,

Ιωάννα Μενδρινού, Κατερίνα Μπίρμπα, Αποστόλης Μπονέλης, Αιμιλία

Πανταζή, Λένα Πετροπούλου, Κωνσταντίνος Σκρεπετός, Φιλία Συμεωνίδου,

Σίσσυ Τσιφλίδου, Νικόλαος Χρονόπουλος

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πολλές είναι οι προκλήσεις και τα διακυβεύματα για το εκπαιδευτικό σύστημα και το ελληνικό Σχολείο του 21ου αιώνα. Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, το προσφυγικό και μεταναστευτικό θέμα, η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη, η βαθειά οικονομική, κοινωνική και κυρίως πολιτιστική κρίση που περνά η χώρα μας αποτελούν τις πιο αντιπροσωπευτικές όψεις τους. Μέσα στα πλαίσια της ανανέωσης του προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της ανταπόκρισής του στα νέα δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί σε ελληνικό και παγκόσμιο επίπεδο, η διαθέατρον και δια τεχνών παίδευση αποτελεί μια ουσιαστική απάντηση και μια ελπιδοφόρα προσπάθεια αντιμετώπισης της οικονομικής και κοινωνικής, αλλά ευρύτερα πολιτιστικής και αξιακής κρίσης που διέρχεται η κοινωνία μας.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, επιστημονικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καινοτόμες προτάσεις εφαρμογής της “Παμμούσου Παιδαγωγίας”, τόσο στην α/βάθμια, όσο και στη β/βάθμια εκπαίδευση, αποτελούν προσπάθειες και πρωτοβουλίες που πρέπει να γίνουν ευρύτατα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς και να υλοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη και την μαθητική κοινότητα, προς όφελος των εκπαιδευομένων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Θόδωρος Γραμματάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ
Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ

Η παρούσα έκδοση αποτελεί καρπό των εισηγήσεων και των βιωματικών εργαστηρίων που αναπτύχθηκαν στην επιστημονική και καλλιτεχνική διημερίδα, με θέμα: «Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Περιλαμβάνει άρθρα που αφορούν στη μελέτη της τέχνης και του πολιτισμού μέσω των γνωστικών πεδίων της αισθητικής, της παιδείας και του πολιτισμού, του αναλυτικού προγράμματος, της λογοτεχνίας και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Οι συγγραφείς του παρόντος τόμου, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλλιτέχνες, προερχόμενοι από πολλά επιστημονικά και καλλιτεχνικά πεδία, με το έργο τους συνεισφέρουν στη διεύρυνση και εμβάθυνση της μελέτης της τέχνης και του πολιτισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ως εκτούτου ο τόμος αποτελεί χρήσιμο μέσο για κατανόηση της τέχνης και του πολιτισμού στο σημερινό σχολείο και, επομένως, μπορεί να καταστεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι -με ενθουσιασμό και μέθοδο- ενδιαφέρονται να ερευνήσουν το έργο τους.

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4
Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η αρχετυπική γλώσσα της δραματικής τέχνης ως όχημα αυτοσυνειδησίας και πολύ-πολιτισμικότητας μέσα από την πληρότητα της συγκίνησης και την ηδονή της δράσης στην εκπαίδευση. Καινοτόμες παιδαγωγικές κι αισθητικές προσεγγίσεις

Κατερίνα Καραμήτρου

Επίκουρη Καθηγήτρια κλασσικού πολιτισμού και αρχαίου δράματος, Ηθοποιός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
akaramit@cc.uoi.gr

Περίληψη

Το Δράμα, ο *τόπος* της *άτεχνης*, *εξόριστης*, Ομορφιάς, της *εντοσθιότητας* και της *τελετουργίας*, εξυμνεί τον ηθικά αυτόνομο Άνθρωπο ο οποίος πασχίζει ν' αγγίξει το *θείο*. Μέσα από την αφθαρσία του σαρκωμένου *Λόγου*, μέσα από εκείνη την ελαφριά *απόκλιση* την οποία ο ρόλος υποδεικνύει προς μία *σκηνική Ζωή ποιητική αδεία* η Δραματική Τέχνη αναπαριστά την αποκάλυψη του *αθέατου*, για ετούτο κι *απαγορευμένου*. Ο Διόνυσος, Αυτός ο *ανδρόγυνος*, *ανατρεπτικός*, *μανιάδης* Θεός εισάγει την *ετερότητα* μέσα από την *ανάμνηση* ενός άγριου, ανυπόταχτου Πολιτισμού ο οποίος εκπορθεί την *άρθρωση του συμπαντικού Λόγου*. Η Τραγωδία, μέσα από την *αρχετυπική* της Γλώσσα, δραματοποιεί την Γνώση προσφέροντας έτσι, *άσυλο* στην Ανθρώπινη Συγκίνηση. Η Δραματική Τέχνη είναι μία *ενσώματη* γλώσσα η οποία αδιάπτητα σκιαγραφεί το *μέγεθος* του Προσώπου, το *Θάμβος*, τον *άχραντο*, *άτεχνο* ενθουσιασμό της πρόβας, την αναπόφευκτη ανθηρότητα της Δράσης. Η Θεατρική Γλώσσα είναι μια *πατρίδα* και μια *εξορία* συνάμα που προσδιορίζεται από την *ακρότητα*, τη *διαφάνεια*, την *ζωτική ενόρμηση* και την *χάρη*. Οι *προτοπωπικοί πανόριοι* χαρακτήρες του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος όπως ο Τειρεσίας – ο *άφυλος άγγελος της ολοφύρσεως*, όπως ο Αγαμέμνων – το *αλλαζονικό τρόπαιο του ηρωικού ήθους*, όπως η Εκάβη– η *πετρωμένη ανάσα (αποκύνωσις)*, όπως η Αγαύη της *επάρρατης όψιμης γνώσης*, όπως η Ηλέκτρα η *personaτης αμείλικτης μοναξιάς Μας*, η *απόλυτη σάρκωση της απάρνησής Μας*, όπως ο Προμηθέας, ο *μελαγχολικός προαγωγός του Ανθρώπινου Πολιτισμού*, δεν φθάνουν ποτέ στην Ηλικία της Σύνεσης και δρούν πέρα από την *ακαμψία*, *έμπλεοι ρωγμών* και *πάθους*, εκστατικοί στη γιορτή της *απροκαταληψιάς* και της *κατάνυξης* στην *έσχατη* συνειδητοποίησή Τους που σύμφωνα με τον Αριστοτέλη οδηγεί στην *περιπέτεια εις ευτυχίαν*, μούουν τον νέο *κοινωνό* στην εναλλαγή των Ανθρωπίνων και σε μία *ανεξοικείωτη θέαση* του Λόγου και της Δράσης. Η Γλώσσα είναι το *όχημα* που μετουσιώνει τα στοιχεία του *ένθεου* και του *ευφάνταστου*. Η Ανα-παράσταση μέσα από τη θελκτική σύζευξη της υπέρβασης και της *παράβασης* στη διαδικασία της Δραματοποίησης θεμελιώνει στον συγκινησιακό Κόσμο του μαθητή εικόνες *αλλότροιες, προτοειδωμένες*. Ο *Θεατρο-παιδαγωγός* είναι ο *εξάρχωντης* δραματικής δημιουργίας και της *κοινωνίας* του μαθητή σε μία *εκκεντρική* πραγματικότητα. Χάρη στον θαυμασμό Τους προς τον ήρωα, οι μικροί *κοι-*

ωνοί ξεγυμνώνουν τις όψεις τις ατέρμονες του αθέατου αποκτούν αισθητική υπεροχή κι εν-συναίσθηση και εξοικειώνονται με προσεγγίσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η παρούσα εισήγηση προσβλέπει σε μία ενδεδεχθή επισήμανση της πολύτροπης ενεργητικής παιδαγωγικής Αξίας της Δραματικής Τέχνης στον 21^ο Αιώνα η οποία οδηγεί σε μια ζωογόνα σύλληψη του αΐδιου, σε έννοιες μέσα από καινοτόμες από-κρυπτογραφήσεις της υπερβατικής ουσίας του Μύθου – ο οποίος αποδίδει την των πραγμάτων σύστασιν, προωθώντας την ισοτοπία ανάμεσα στις όψεις-ερεθίσματα, ανάμεσα στις προσλήψεις – εντυπώσεις και στη Δραματοποίηση.

Λέξεις κλειδιά: αρχετυπική γλώσσα, πολυπολιτισμικότητα, ολότητα συγκίνησης, καινοτόμες δράσεις, αυτοσυνειδησία.

Abstract

“The Archetypal Language of Dramatic Art as a Vehicle towards Self – Awareness and Multiculturalism through the Totality of Emotion and the Pleasure of Action in Education”: Drama is the locus of unvarnished, exiled Beauty of inwardness – εντοσθιότητα and solemnity – τελετή. Dionysos, the androgynous, subversive, frantic God introduces otherness through the recollection of a wild, rebellious civilization. Tragedy dramatizes knowledge offering thus, immunity of human emotion.

Keywords: archetypal language, multiculturalism, emotional totality, innovative activities, self-awareness.

Η διδαχή του Δραματικού Λόγου, μέσα από καινοτόμες αναγνώσεις και τεχνικές, καλλιεργεί μέσα από καθαρόαιμες και μεγαλόσωμες αξίες, τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του Σώματος πούναι πανίερο, την υπεροχή της αυτοσυνειδησίας και της πολυ-πολιτισμικότητας μέσα από την οντολογική θλίψη, την κιν-αισθητική νοημοσύνη, τις πολυτίμητες, απρόβλεπτες κι ανέγγιχτες δομές της Γλώσσας. Η Δραματική Παράσταση, το ωραίο μυροβόλο Σώμα του μεγάλου κειμένου, μέσα από το μέγεθος των προσώπων, τη βακχεία, τις περιωδυνίες (Αριστοτέλης, 3^{ος} αι. π.Χ.), τη συνένοχη απόσταση της μάσκας, την ποιητική ευρωστία του ρόλου, αποτελεί την υπέρτατη αφήγηση της Ζωής και του Ανθρώπου που είναι προορισμένος για το Ωραίο, το Μεγάλο και το Δυνατό. Το Αρχαίο Δράμα δεν αποτελεί σήμερα νεκρολογία πάνω σε τελειωμένη γιορτή, μήτε μιάν άγρια, οργιαστική νοσταλγία αλλά ένα κοινωνικοπολιτικό δίοραμα (Euben, 1999) και προπάντων, την οργανική μήτρα του Θεάτρου. Η Δραματική Τέχνη, η ενσώματη γλώσσα, μες στην αειφυγία της, με τα εξάισια δώρα του Διονύσου, εκείνα της υπερβατικής μετάθεσης και παραμυθίας του καλλωπισμού του Αγαπητικού Σώματος του Κόσμου, της έκθλιψης της περιστροφής, της επαλληλίας των στρωμάτων, του διπλασιασμού των ειδώλων (Goldhill, 1997) είναι Αρχετυπική, Πολύτροπη Θεραπευτική. Η Τραγωδία, το ύψιστο καλλιτέχνημα, με τις πένθιμες τελετές, την ηρωολατρεία, την τελετουργική από-σχιση του εξάρχοντος από τον Χορό – η οποία συμβολίζει και την μοιραία από-σχιση του είναι από το συμπαντικό γίνεσθαι-σηματοδοτεί την υπεροχή του ατόμου (individuation) και την αρ-

ση του διάκενου ανάμεσα στο *Ανθρώπινο* και στο *θείο*. Στην *Ορέστεια* του Αισχύλου, έργο ανυπέρβλητης δύναμης και αίγλης, ο τραγωδός κάμνει μ' αυτή την τριλογία στροφή από την παθητική περιγραφή των γεγονότων στην ενεργό *επί σκηνής* δράση: συνωμοσίες, επιβουλεύσεις των θεών, φόνοι, εκδίκηση, επερχόμενη τιμωρία, συνθέτουν την πλοκή του πρώτου έργου, δημιουργώντας έντονα κι εναλασσόμενα αισθήματα στον θεατή. Ο Αγαμέμνων, το προπύργιο του Καταστρεπτικού πολέμου στην ομώνυμη Αισχύλεια τραγωδία είναι ο ενσαρκωτής του *ηρωικού ήθους*, σμιλεμένος με τα ανθεκτικά υλικά της ρώμης, της αφθαρσίας, του ασύντριφτου, της πειθούς του ακατόρθωτου, ο γυιός του Ατρέα θάταν αναντίρρητα, ο *αρχηγός* στα παιδικά *παίγνια*, ένας μικρός *κοσμοκράτωρ*. Ο ξακουστός Ατρείδης είναι *καλλιμάροσ, μεγαλόψυχος, αδιαφιλονίκητος*, πορεύεται μακριά από εύθραυστες χαρές και ταπεινοφροσύνες, *έμπλεως* λαφύρων κι εγκωμίων. Το βαρύτιμο *κῆδος* της *δόξας* που γεννά τους ατέλειωτους, δύσβατους Αιώνες της Μοναξιάς.

ΑΓΑΜΕΜΝΩΝ

*Εὖ γάρ ἐξεπίσταμαι ὀμιλίας κάτοπτρον, εἶδωλον σκιᾶς,
Δοκοῦντας εἶναι κάρτα πρευμενεῖς ἔμοι.*

(Αγαμέμνων: στ. 812-814)

Ψεύτικος καθρέφτης και θολής σκιάς εικόνα το σκάρτο προσωπίο της Φιλίας. Ηγεμονική η στάση του Ατρείδη: τιμητικός προς τους Θεούς, πικρά στοχαστικός απέναντι στον Φθόνο και στ' Ανθρώπινα, φέροντας εντός Του την υπέρτατη συναίσθηση της υπεροχής Του. Ένας πανώριος Άνδρας καμωμένος από γήϊνες εμπειρίες χαρμολύπης, μυρωδιά ανίκητης σάρκας κι ανυπόταχτου νοός, αξίας για όλα ετούτα να σταθεί απέναντι στη λυσσασμένη Άνασσα η οποία δεν καταδέχεται να κονταροχτυπηθεί μ' έναν ανάξιο Της αντίπαλο – αλλοίμονο, νάτη, σκιρτά από ευτυχία εντός Της για τον ευεργετικό γυρισμό του θύματός Της για τον οριστικό χαμό Του που αιώνες αγέραστους ονειρεύεται... Το τραγικό δομείται από τον *δόλο*, την *επιβούλευση* των Θεών και την *πλάνη* των Ανθρώπων, τι οδυνηρός συγκερασμός! Ο Αγαμέμνων παραβιάζει την Φύση και η Φύση με μίαν αστηρή, αμείλικτη νομοτέλεια, εκδικείται (Winnington – Ingram, 1973). Ένα ολοπόρφυρο χαλί στην Βασιλική υποδοχή Της- σημάδι κι απαρχή Θανάτου – αριστουργηματικά εξαπατητική και πανηγυρική συνάμα, ορμηγεμένη από την αδάμαστη Φύση, την αλγεινή ανάμνηση και προπάντων, την πολύτροπη νόση Της *γυναικός ανδρόβουλον κέαρ* (Vidal – Naquet, 1981, Μουδατσάκης, 2005, Goldman, 1975 & Segal, 1986)

ΑΓ: *καί τοῖσδ' ἐ μ' ἔμβαίνουθ' ἄλουργέσιν θεῶν
Μη τις πρόσωθεν ὄμματος βάλοι φθόνος
Και*

ΑΓ: *αὕτη δ' ἐ πολλῶν χρημάτων ἐξαιρετον
ἄνθος, στρατοῦ δῶρημ', ἐμοί ξυνέσπετο.
ἐπεὶ δ' ἀκούειν σοῦ κατέστραμμαί τὰδε,*

εἴμ' ἐς δόμων μέλαθρα πορφύρας πατῶν

(Αγαμέμνων: στ. 920-921 & 928-931)

Ο Έρωτας, εμπόλεμη κατάσταση, έκπτωτος, αναπάντεχος, εκδικητής: δύο θεριά ανήμερα κονταροχτυπιούνται, μέσα σε μιάν ανήλεη τραγική ειρωνεία, προβάλλοντας αμφότερο, την ατίθαση Φύση Τους μά και την αδυσπώπητη, σθεναρή Γνώση της Ζωής. Ο Αγαμέμνων τραγικά ανυποψίαστος κι ως νικητής υπεροπτικός μα κι ευσεβής προς τους Θεούς, ολιγορώντας την βάρβαρη στάση και τους χαμερπείς γυναικείους τρόπους αλλοίμονο πόσο σκληρά θα πληρώσει ετούτη την ολιγωρία...! Ο κορυφαίος του πολέμου τρομάζει προπάντων, τον φθόνο των Θεών. Από την αντίπερα όχθη η Κληταιμνήστρα πεισματικά ασάλευτη εμμένει στον *θεόσταλτο* ρόλο της εκδίκησης προς τον δεινό άνδρα ο οποίος επαραβίασε αλύπητα την *ισορροπία* της Φύσης, διετάραξε την τάξη των πραγμάτων κι ο Χρόνος ο *αλάστωρ*, ο Θεός, η Δίκη γυρεύουν επιτακτικά την βαρεία *πληρωμή*. Η Κληταιμνήστρα είναι το *όχημα*, το *μέσον* που θα ξορκίσει ετούτη την *παράβαση* και την *ασχημοσύνη* (Euben, 1999).

ΑΓ: τήν ξένη δέ πρευμενῶς την δ' ἐσκόμιζε·

τόν κρατοῦντα μαλθακῶς

Θεός πρόσωθεν εὔμενῶς προσδέρκεται.

(Αγαμέμνων: στ. 924-926)

Αυτός που λογαριάζει τον *ανθρώπειον ψόγον* και την ευμένεια των Θεών παρουσιάζει την *μοιραία ξένη*, το *εξαίρετον άνθος*, την αλλοπαρμένη Προφήτισσα. Αυτοκυριαρχία, εμπαιγμός και μια πικρή γνώση φέρει εντός της, η τραγική, η ακατάδεχτη Γυναίκα που με την εξαπατητική, απούσα ωστόσο, *σύνεση*, τα *πολύτροπα*, αριστουργηματικά σοφίσματα λαχταρά να εξισορροπήσει την Φύση, να εξαργυρώσει την Ελευθερία. Ο Μύθος και τα υλικά του εκμαγείου Της, η πρωτόγνωρη αρχετυπική δύναμη Της να δομεί, ν' αποδομεί κι εξ' άπαντος, ν' απο-μαγεύει τα πράγματα, προκαλώντας κι ανατρέποντας επιδεικτικά κι αναίσχυντα, όπως θα υποστήριζαν οι γέροντες του Χορού, τη λαμπερή τροχιά της Ζωής, πέφτοντας επειγόντων επάνω στην καταστροφική Της Κόψη. Ετούτη η *ξέχωρη*, *αλλότροια* θέαση του Κόσμου Της πούναι γιομάτος *μαχαίρια* κοφτερά, σκληρές, *αχαλίνωτες αναμνήσεις*, ο τρόπος Της ο αϊδιος να μεταπλάθει το *οικείο* σε *άλλο* με ιδιοφυία και τόλμη καθώς, και την ουσία την *ασφαλή* και *κεκτημένη* των πραγμάτων, καθιστούν την κόρη του Τυνδάρεω εξόχως ενδιαφέρουσα μέσ στο αψύ κι αβόλευτο αίμα Της.

ΚΛ.: ἔρις ἐρίδματος, άνδρός οἰζύς

(Αγαμέμνων: στ. 1439)

Μια αδάμαστη περιμένει οργή στα παλάτια, χαλασμός για τον άνδρα. Μέσα σ' ένα Θεατρικό Παιχνίδι πώς μπορεί κανείς να σκιαγραφήσει το *ηρωικό ήθος* του Αγαμέμνονα, να συλλάβει τον ίσκιο των μεγάλων πραγμάτων; Η κυρίαρχη δύναμη των συμβόλων, ο λουτρώνας, το μαύρο δίχτυ, το υψωμέ-

νο, κατόπιν, ματωμένο σπαθί, το πορφυρό χαλί, τα δυνατά τύμπανα, οι σάλπιγγες, η φωνή της παραλοϊσμένης Γυναίκας, ο Ωρραίος ασκεπής άνδρας, προπάντων, η *εκκωφαντική* υπόσταση της Σιωπής εξυφαίνουν σπαραχτικά τον ρόλο του Ατρείδη. Απελπισμένος, υστερόβουλος, αναπάντεχα προδομένος, ο Αγαμέμνων με τη μεγάλη προσωπίδα Του να κρέμεται στον αέρα, μέσα στην προαιώνια κατάρα και στον τρόπο της ατέρμονης νύχτας. Η απάτη των Θεών, η αυταπάτη Του, η γλευή των αντιπάλων, τ' άσκοπα λάφυρα, η μεγάλη ασπίδα, το δόρυ, οι κρυφές πληγές, οι μάταιες ξιπασίες, οι μάχες είναι τα *έπαθλα* τα *θελξίπικρα*, τα δημιουργικά *δάνεια* του εμπυχωτή προς τους μικρούς *κοινωνούς*. Δόλοι κλήροι και δωροδοκίες και τώρα, ο Ατρείδης γυμνός μπροστά στο μακρύ δρόμο της νύχτας, όλα σε μια βαθειά *κοιλότητα* και το τέλος της *αδημονίας* μέσα στον Αιώνιο Χρόνο του Θανάτου. Στην ύστατη σκηνή της Ζωής Τους ζωσμένοι απ' τις τυφλές *ανδραγαθίες* Του, απρόσβλητος πλέον απ' το *κακό*, γυρεύει αντί για δόξα ολίγη γαλήνη με τον αλώβητο εχθρό να Τον *χλευάζει* ηδονικά. Έντρομος, έκπτωτος ακουμπισμένος στις παλιές ηρωικές του παραστάσεις για να νοιώσει *περίοπτος* για μια τελευταία φορά, αποτάσσοντας το σχήμα της ταπεινώσής Του, ανάμεσα σε δυνάμεις κλαγγές, ηττημένος Παντοτινά από μια ξένη Ζωή. Αναμφίβολα, ο μεγάλος πολέμαρχος θ' αναλογίζεται, λίγο πρίν την *έξοδο*, τις πρόχειρες, κούφια λάμπεις, τους συμβιβασμούς, τα προσχήματα, τις εθελουτυφλίες, που πήγαν η υπαρηφάνεια και η τιμή Του σ' ετούτον τον ακόκκαλο, χαλαρό κόσμο; Η *Μνήμη* του *αγέννητου* κι ο θάνατος ο οποίος επιτέλους Μας επιστρέφει στην ευγενική Μας καταγωγή (Χειμωνάς, 1989). Ο τραγικός ήρωας, μέσα από την ενδελεχή Θεατρική *ψηλάφισή* Του, μπει τον μικρό *κοινωνό* στα *μυθικά ενδεχόμενα* της Ύπαρξης, στη γοητεία της αλκής, σε πλάσματα αλαφοϊσκιωτα, Τέχνες ευάλωτες, αποκοιμισμένες.

Ο λιττός Λόγος του Αισχύλου *βακχείου άνακτος*, μεγαλοπρεπής, με απaráμιλλη ευλυγισία στην ικανότητα της σκιαγράφησης, με τα πιο μετρημένα λεκτικά μέσα, εικόνων πυκνού, συμπαντικού νοήματος κι άμεσης συγκίνησης, εμπνέει στον θεατή το αίσθημα του δέους και του υψηλού. Το ύφος αυτό είναι άριστα συνυφασμένο με τα δρώμενα στις τραγωδίες Του που στοχεύουν στις ανεξοικειώτες, μεγάλες, αναλλοίωτες αξίες που διέπουν την Ανθρώπινη Ζωή: την ασημαντότητά Του μπροστά στο υπερφυσικό και τον Θάνατο, το μεγαλείο Του, όταν συνειδητά ενστερνίζεται Αρχές που Τον υπερβαίνουν, όπως οι άγραφοι νόμοι, η επαφή, η εγγύτητα με το *θείο*, ώστε οι ανθρώπινες πράξεις να κρατιούνται στα όρια του μέτρου και οι Άνθρωποι να φυλάγονται από την εκδικητική μανία των συνανθρώπων, των Θεών και της Φύσης, όταν το παραβιάζουν.

Οι *Ικέτιδες* (Καραμήτρου, 1994), το αρχαιότερο Ελληνικό Δράμα που έχει διασωθεί βασίζεται σε λαϊκό μύθο: οι πενήντα θυγατέρες του Δαναού, οι οποίες κατάγονται από την Ιώ, προσέρχονται ως *ικέτιδες* μαζί με τον πατέρα Τους στο Άργος, κυνηγημένες από τους πενήντα γιους του Αιγύπτου οι οποίοι θέλουν να συνάψουν *ανίερο γάμο* μαζί Τους. Ο Αισχύλος ανασυν-

θέτοντας δημιουργικά αυτό το δημόδες υλικό, κατορθώνει να το προσαρμόσει στις υψηλές απαιτήσεις της τραγωδίας. Αγγίζει, όπως και στον *Προμηθέα Δεσμώτη*, το θέμα της βίας. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κεντρική ηρωίδα Του, συλλογική σ' αυτό το έργο, τον Χορό των Δαναΐδων. Το έργο Του γίνεται αυτό ο ομαδικός Χορός της Γυναίκας που καταδιωκόμενη από τον βίαιο άνδρα, αρνείται παντελώς τον Έρωτά του κι είναι αποφασισμένη να πεθάνει, παρά να υποκύψει. Η κτηνώδης βία, ενσαρκωμένη από τους γιουούς του Αιγύπτου, έρχεται σε αντίθεση με τη γυναικεία λεπτότητα των Δαναΐδων. Ο φόνος των φιλοξενουμένων αποτελεί *μίασμα* για την πόλη κι ασέβεια προς το πρόσωπο του *Ικέσιου Διός*. Οι *Ικέτιδες* είναι η τραγωδία της προαιώνιας αδυσώπητης Βίας, της ηγεμονίας του Φύλου, της Ανδροκεντρικής πολιτικολογίας, του *διαμελισμού* και της συνακόλουθης δραματοποίησης του Γυναικείου Σώματος, του μονολιθικού *άλλου*, του απαγορευμένου Έρωτος, του ιερού εθμικού Δικαίου της ικεσίας (Πατσαλίδης, 1995 & 1997).

ΧΟΡΟΣ ΔΑΝΑΪΔΩΝ

*ὦ πόλις, ὦ γῆ, καὶ λευκὸν ὕδωρ,
(ὑπατοὶ τε θεοὶ, καὶ βαρῦτιμοὶ χθόνιοι δῆκας κατέχοντες,
καὶ Ζεὺς σωτὴρ τρίτος, οἰκοφύλαξ ὀσίων ἀνδρῶν),
δέξασθ' ἰκέτην τὸν θηλυγενῆ στόλον
αἰδοίῳ πνεύματι χώρας.*

Και

*(ἔτι δὲ κάκ πολέμου τειρομένοις βωμὸς ἀρής φυγάσιν
ῥῦμα), διμόνων σέβας.*

(*Ικέτιδες*: στ. 24-29 & 79-81)

Οι Δύσμοιρες ανυπεράσπιστες ξένες επικαλούνται τον Δία Σωτήρα και το φιλεύσπλαγχο πνεύμα της Χώρας. Κυνηγημένες, αλλόφρονες, γυρεύουν προστασία στους θεοσέβαστους τρανούς βωμούς.

ΧΟΡΟΣ ΔΑΝΑΪΔΩΝ

*Εἰ δὲ μὴ, μελανθές [στ.θ.]
ἠλιόκτυπον γένος τον γαίον,
τὸν πολυξενώτατον,
Ζῆνα τῶν κεκμηκότων ἰξόμεσθα σὺν κλάδοις
ἀρτάναις θανοῦσαι, μὴ τυχοῦσαι θεῶν Ὀλυμπίων*

(*Ικέτιδες*:στ.144-151)

Μές στην ύστατη απελπισιά Τους, οι ηλιοκαμμένες, βάρβαρες Γυναίκες μπροστά στην άρνηση να Τους συνδράμουν οι Ολύμπιοι, απειλούν πως αφανισμένες από κρεμάλα (Logaux, 1987) και βαστώντας κλαδιά ικεσίας θα κατέβουν στον Άδη.

ΧΟΡΟΣ ΔΑΝΑΪΔΩΝ

*δοξάσει τιν' ἀκούειν ὄπατᾶς Τηρείας
μήτιδος οἰκτᾶς ἀλόχου, κῖρκηλάτου τ' Ἀηδόνης
καί:*

*ἃ Ζῆν, Ιοῦς· Ἰὼ μῆνις μάστειρ' ἐκ θεῶν· [ἔφρμν.γ.]
κονῶ δ' ἄταν γαμετᾶν γάρ ἐκ πνεύματος εἶσι χεϊμῶν.
Ἰκέτιδες: στ. 58-60 & 152-157*

Ο πικρός θρήνος των Ικέτιδων παραπέμπει στο Ζέναο μοιρολόι της δυστυχισμένης γερακοκυνήγητης Αηδόνας. Η τιμωρία των θεων για τον βιασμό της γυναिकाδελφής του Πρόκνης από τον Τηρέα τον μεταμορφώνουν σε γεράκι, την Πρόκνη σε Αηδόνα και τη γυναίκα του Τηρέα, Φιλομήλα σε Χελιδόνι. Και μετά, ο θεϊκός θυμός, η άγρια ζήλεια της Ἴρας προς την Ιώ, την ομόκλινη του Ζεῦξιδος και η μανία, η καταιγίδα της πληρωμής... στις *Ἰκέτιδες* Του, ο Αισχύλος επικρίνει έμμεσα τον θεσμό της *επικλήρου*, σύμφωνα με τον οποίο η περιουσία μιάς οικογένειας, εάν δεν υπήρχαν άνδρες κληρονόμοι, μεταβιβαζόταν στη θυγατέρα, με την υποχρέωση όμως να παντρευτεί τον πλησιέστερο συγγενή. Το θαυμαστό παιχνίδι της Δραματοποίησης στις *Ἰκέτιδες* δομεΐται από τα στοιχεία της *μυθολογικής υπέρβασης*, της ενσυναίσθησης, των εύγλωττων ρωμαλέων εικόνων. Η γλώσσα των πουλιών, οι εξωτικές, ωστόσο, βάρβαρες ξένες, το αμείλικτο πρόσωπο του διωγμού, ο *ευνουχισμός* του αδυνάτου ξυπνούν στους *μικρούς-κοινωνούς* κι αρθρώνουν εντός Τους το αίσθημα της *αλληλεγγύης* και τους εξοικειώνουν με την έννοια της πολύπολιτισμικότητας. Ο *ξένος* μέσα Μας και γύρω Μας, ένας *δαίμων* απόρθητος, πανάρχαιος που πάντα *καραδοκεί* και Μας ξαφνιάζει μαζί μ' όλες τις ανήλιαγες, οδυνηρές, ενταφιασμένες Μας δυνάμεις και Μας ξεγυμνώνει για ετούτο και, Μας εξευγενίζει. Τόσο θλιβερά επίκαιρες οι *Ἰκέτιδες*, θα μπορούσαν νάναι σήμερα οι αποδιωγμένοι, οι συφοριασμένοι του πολέμου αυτού του αδηφάγου τέρατος που κατά τον Ηρόδοτο συντελείται γιατί οι Άνθρωποι αδίστακτα πολεμούν για δόξα, δύναμη και πλούτο – τα *βάρβαρα, αλλόθρησκα* θύματα των καθωσπρέπει *πεπολιτισμένων*, μετανάστες, πλάσματα τσακισμένα, ολοφυρόμενα, απεγνωσμένα ικετευτικά, που ξεβράστηκαν σ' ένα Ελληνικό ακρογιάλι... Θα χουν άραγε, ακουστά, τον Ικέσιο Δία...; Αδιαμφισβήτητα, προσκρούουν στον Άγραφο Νόμο της Ανάγκης και υποτάσσονται στη Βία του Ισχυρού. Μέσα από την *παραστασιακή* δύναμη των συμβόλων, την *πολύτροπη, αρχετυπική* δομή της γλώσσας – πρώτιστο *μέλημα* του *θεατρο-παιδαγωγού* – οι *συμμέτοχοι* του δραματικού παιχνιδιού μούνται στις έννοιες της απροκαταληψίας της και ετερότητας μέσα από την συμφιλίωση με το *ξένο*. Ο μύθος των Ικέτιδων δραματοποιημένος αποτελεί την πολυτίμητη *διδαχή* της *ανεξιθρησκείας* της Αγάπης που σημαίνει την παντελή, άνευ όρων και συμβάσεων αποδοχή του *άλλου* ο οποίος καθρεφτίζεται εντός Μας και προσδιορίζει την *εντότητά* Μας (Nussbaum, 1986).

Η τραγωδία *Πέρσα* (Heiden, 1990) είναι το πρωϊμότερο από τα δράματα που διασώθηκαν. Δεν είναι απλώς ένα έργο· είναι μία άμεση ιστορική ματρυρία ενός σημαντικού γεγονότος για την τύχη της Ευρώπης, της απόκρουσης του Ξέρξη στην Ελλάδα. Επιχειρείται λεπτομερής αφήγηση της μεγάλης ναυμαχίας, όπου ο ίδιος ο Αισχύλος ήταν όχι μόνον θεατής, αλλά και

πολεμιστής και πέρα από την αίσθηση της ποίησης, είχε την ιδιαίτερη δύναμη να περιγράψει ότι είδε. Η περιγραφή της ναυμαχίας από τον Αισχύλο είναι καλύτερη ακόμη και από αυτή του ιστορικού Ηροδότου, που έγραψε σαράντα χρόνια αργότερα και με άφθονο υλικό προσεκτικά διαλεγμένο. Η ιδέα της δραματοποίησης της ναυμαχίας της Σαλαμίνας και η μετάθεση της αφήγησης στη χώρα των βαρβάρων (τεχνική ασυνήθιστη ανοίκεια στους άλλους τραγικούς) δεν είναι επινόηση του Αισχύλου. Ήδη απ' τους αρχαίους σχολιαστές είναι γνωστό ότι οι *Πέρσοι* αποτελούν διασκευή του δράματος *Φοίνισσα* του Φρυνίχου, όπου γυναίκες από τη Φοινίκη πηγαίνουν στα Σούσα, για να πληροφορηθούν τα νέα της Περσικής εκστρατείας. Το κεντρικό θέμα της τραγωδίας (Relim, 1992), πέρα από την τόνωση του πατριωτισμού των *Ελλήνων θεατών*, είναι και η ιδέα πως ο πλούτος φέρνει αλαζονεία. Οι θεοί *εφθόνησαν* την Κυριαρχία ενός ανθρώπου πάνω στην Ασία και την Ευρώπη. Ο Ξέρξης διέπραξε αμαρτήματα για τα οποία ο Αρχαίος Κόσμος αισθανόταν αποτροπή. Έκαψε ναούς, γκρέμισε αγάλματα θεών, έβαλε να μαστιγώσουν και να δέσουν τη θάλασσα. Η Αθήνα αποτελεί το όργανο στο θεϊκό χέρι και οι Πέρσες που δεν γνωρίζουν τη σοφία του *μηδέν άγαν* (της τήρησης του μέτρου), είναι τα θύματα. Στην τραγωδία *Πέρσαι* διακρίνονται καθαρά δύο βασικές έννοιες που για τον Αρχαίο Έλληνα αποτελούσαν αδιάσπαστη ενότητα: η *Ατη* (Vickers, 1973, Walcot, 1976 & Stanford, 1983), που στέλνουν οι Θεοί στους Ανθρώπους για να θολώσει το μυαλό τους, να τους ξεγελάσει και να φθάσουν τότε, στην *ύβριν*, στην υπέρβαση των ανθρώπινων ορίων. Έτσι και το Περσικό κράτος ξεπέρασε το μέτρο που του ήταν καθορισμένο, και η *Υβρις* του Ξέρξη πραγματώθηκε, όταν αυτός τάραξε τα στοιχεία της Φύσης και έκαμε τη θάλασσα στεριά με την κατασκευή της τεράστιας πλοιογέφυρας.

ΧΟ: *δολόμητιν δ' άπάταν Θεοῦ τίς άνήρ θνατός άλύξει;
τίς ό κραιπνῶ ποδί πηδή-με σωματος εύπετέος
άνάσσων; φιλόφρων γάρ ποτισαίνουσα τό πρώτον
παράγει βροτόν είς άρκυας Άτα, τόθεν ούκ έστιν ύπερ
θνατόν άλύξαντα φυγεῖν.*

(*Πέρσαι*: στ. 103-111)

Ποίος θνητός δύναται να ξεφύγει την απάτη του Θεού τη δολοπλοκή, πικρά μονολογεί ο Χορός των γερόντων αρχόντων Περσών. Με απατηλά γλυκόγελα η τρομερή Ατη καλοπιάνει τον Άνθρωπο κι αναπόφευκτα τον παρασέρνει στα δίχτυα της.

ΧΟ: *ούτινος δούλοι κέκληνται φωτός ούδ' υπήκοοι
(Πέρσαι: στ. 238)*

Οι Έλληνες δεν είναι δούλοι, μήτε υπήκοοι σε κανέναν, Αυτοί έχουν τον Νόμο και την Σκέψη (Romily, 1961, 1970, 1977, Walton, 1991, Lloyd-Jones, 1979 & Podlecki, 1966). Η αποθέωση από τους ηττημένους της ανώ-

τατης θέασης –*spectrum* των πραγμάτων, το ανεξοικείωτο, αΐδιο, παλλόμενο Ιωνικό Πνεύμα της ανυποταξίας (Hall, 1989).

ΔΑ: Ὕβρις γὰρ ἐξανθοῦσ' ἐκάρησεν στάχυν
ἄτης, ὄθεν πάγκλατον ἐξαμᾶ θέρος.
τοιαύθ' ὀρῶντες τῶνδε τ' ἀπιτήμια
μέμνησθ' Ἀθηνῶν Ἑλλάδος τε
μηδὲ τις ὑπερφρονήσας τὸν παρόντα δαίμονα
ἄλλων ἐρασθεῖς ὄλβον ἐκχέη μέγαν
(Πέρσαι:στ. 815-820)

Γιατί η αλαζονεία όταν μεστώσει καρπίζει του χαμού το στάχυ, απ' όπου πολύκλαυτους καρπούς τρυγάει. Το ολοφυρόμενο φάντασμα του Δαρρείου μνημονεύει τον βαρύ δικαιοκρίτη Δία που την άκρατη υπεροψία τσακίζει. Μπρός στη συφοριασμένη πληρωμή της ξιπασμένης περηφάνειας, ο Δαρρείος, ο πρόσκαιρος επισκέπτης του Άδη παραινεί τον λαό Του να ενθουμείται πάντα την Ελλάδα και την Αθήνα. Η πανάρχαιη αχλή της ηδονής ενός παρελθόντος που νικήθηκε ανεπιστρεπτή από την αλκή και την υψιπέτεια, η εξωτική χλιδή, η απαράμιλλη ανδρεία των πολεμιστών, η σοφία και ο βαρύς ίσκιος των φαντασμάτων, τα βαρύτιμα κουρέλια του έκπτωτου κοσμοκράτωρος είναι τα δημιουργικά υλικά της αναπαράστασης. Μέσα από το *πολύ-πρόσωπο*, πολυεπίπεδο παιχνίδι της *αναζωπύρωσης* των έκλυτων Παθών της κακόβουλης υπεροψίας και την μάταις, κενής απληστίας, οι μικροί δράστες τελετουργικά κι αβίαστα *μεταλαμβάνουν* συγκινήσεις ανέγγιχτες, κλειστές κι ενδυναμώνουν την κατανόηση προς τα μεγάλα, τα ανεξιχνίαστα μα και τα Ανθρώπινα Μέσα από την σπαραχτική *αναδίπλωση* των χαρακτήρων, την ανάληψη των ρόλων, την τυπολατρική σεμνοπρέπεια, τις μεγαλειώδεις μορφές της γλώσσας, αποκτούν αντίληψη της διαλεκτικής σχέσης υπεροχής και ήττας, της εφήμερης εν τέλει, σμίλης των Ανθρώπων. Ο εμψυχωτής καλείται να επινοήσει δραματικά τον *πένθιμο* και *δοξαστικό* χαρακτήρα παιγνίων και ν' αναπαραστήσει τον *εναγκαλισμό* του *ένθεου* και του *ευφάνταστου* με υλικά όπως αυτοκρατορικές εσθήτες, αστραφτερές πανοπλίες και πολυτίμητα κουρέλια που ντύνουν τα αισθήματα της *ένδειας*, της *συντριβής* και προπάτων, της αιφνίδιας *εναλλαγής* των πραγμάτων και συνάμα της εξάσκησης του μικρού *κοινωνού* στην απότομη αλλαγή ρόλου και στην πρόσληψη διαφορετικού *ύφους* – *bathos*. Μέσα από την ηδονή της δράσης, τον θαυμασμό των παθών, ο *μυημένος* αναδύει πρωτότυπα και δημιουργικά *αλλότρια* *συγκινησιακά τοπία* όπως η *τακτοποίηση* της Μνήμης μέσα από την *Ιστορική αυτοσυνειδησία*, η τιμωρία της *υπέρβασης*, η αδυσώπητη μοναξιά της *ήττας* και της *Νεμέσεως* και ο Θάνατος που ισοδυναμεί με θρίαμβο καθώς, αποδίδει νομιμότητα στη *ναρκισσιστική πληρότητα* του τραγικού ήρωα.

Η Αρχαία Ελληνική παράσταση αποτελεί ένα *όχημα* προς ένα ανώτερο επίπεδο Γνώσης και Πολιτισμικής Συμπεριφοράς. Η διδακτική του Αρχαίου Δράματος (Καραμήτρου, 2015) και η πολυσήμαντη διαχείριση του προάγει μοναδικά την *διάνοια* και το *ήθος* του νέου πολίτη. Μέσα από την *ανάληψη*

και την εναλλαγή των ρόλων, ο μαθητής-κοινωνός, ταξιδεύει σε αρχαίες ύλες που μαρτυρούν τις καταβολές Του, αντικρίζει τον φόβο, την οδύνη κι ερμηνεύοντας την ετερότητα, ενισχύει τις αντοχές και την ταυτότητά Του, εκθέτοντας τις δυνάμεις ορισμού της εαυτότητας, αγγίζει την άρνηση κι ανατροπή των γλωσσικών κανόνων, την ποιητική αποθέωση, την πολιτισμική κατανόηση των συγκινήσεων (Oatley – Jenkins, 1996), τις λειτουργίες κι επιδράσεις της συγκίνησης στις γνωστικές διεργασίες και στην πειθώ. Ψηλαφεί και με τρόπο ρωμαλέο κι αφτασίδωτο της όψεις των πραγμάτων. Το Αρχαίο Δράμα με τις αλληπάλληλες φυλαχθείσες τέρψεις και συγκινήσεις φυλάττει παντοτινά τους λαμπρούς αιώνες μιας αξόδευτης νιότης, τις αγάλαστες εικόνες της Ανθρώπινης Φύσης, τους αδάμαστους δαίμονές Μας, την ευδαιμονία του υψηλού. Ο σαρκωμένος Δραματικός Μύθος είναι η ευγένεια, το ξελόγιασμα, το θάμβος. Η μετάγγιση του Δραματικού Λόγου, η έστω, αποσπασματική χρήση και παραστασιοποίησή του, ενεργοποιεί την έμπνευση του κανονού, απομένει ευρρυθμία στο σύνολο μέσα από της αντιθέσεις που αναδεικνύονται, ανδρώνει τα ήθη με την αφήγηση και τα επικά στοιχεία και απεικονίζει, μέσα από τα ειρωνικά αριστοκρατικά παίγνια της ανεξερεύνητες ομορφιές της θεατρικής γλώσσας (Καραμήτρου, 2010), μιας γλώσσας αρχέγονης, συμπαντικής που θεσπεσίως παραπαίει, απειθάρχει ευτυχώς και με τρόπο δοξαστικό, συνθλίβει τα στερεότυπα. Εν τέλει, τα δώρα του Διονύσου στον μικρό-κοινωνό είναι η δύναμη να απεκδύεται τον εαυτό Του και να Τον παρατηρεί, διατηρώντας αξόδευτες, ρωμαλέες τις όψεις, τις Μνήμες της αυτομεμψίας και προπάντων, η αέναη ανάκληση μιας Ζωής ποιητική αδεία σπάταλες σαΐτες γιομάτης σφρίγος Φωτός και *duende*, Αυτή η δεύτερη Ζωή η οποία περικλείεται δυνάμει, στην πρώτη και κάποτε~ευτυχώς! – Την κατάκλύζει και την υπερκεράζει...

Βιβλιογραφία

- Aristotle, (1992), *Fragments*, trans. by T. Roussos, Kaktos, Athens.
 -, (1993), *The Poetics*, trans. by S. Menandrou, introduction text – interpretation by I. Sykoutris, Hestia, Athens.
 Arens, W., (1979), *The Man-Eating Myth: Anthropology and Anthropophagy*, (Oxford/ New York/ Toronto/ Melbourne).
 -, (1986), *The Original Sin: Incest and its Meaning*, New York/ Oxford.
 Artaud, A. (1938), *Le Theatre et son Double*, Gallimard - Metamorphosis, Paris.
 Boal A., (1983), “Le Defi Educatif du jen Dramatique – un Congres International” in *Jeux Dramatiques et Pedagogie*, Monod R., Collection des Cahiers d’ Education Permanente, Paris.
 -, (1978), *Jeux Pour Acteurs et Non-Acteurs*, Maspero, Paris.
 -, (1977), *Le Theatre de l’ Opprime*, Maspero, (Collection malgre tont), Paris.
 Bowra, C.M. (1930), *Tradition and Design in the Iliad*, Oxford.
 Bremmer, J. (1987), *Interpretation of Greek Mythology*, London/Sydney
 Burkert, W. (1966), *Greek tragedy and sacrificial ritual*, CRBS vii.

- , (1979), *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*, Berkeley/Los Angeles/London.
- Cheimonas G. (1987), *Medea* by Euripides, a translation, Kastaniotis, Athens.
- Detienne – Vernant, (1993), *Metis, the Resourceful Intellect in Greece*, Daidalos-Zacharopoulos, Athens.
- Easterling, P.E. (1997), «A Show for Dionysos», in *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Euben, J. P. (1999), *The Tragedy of Political Theory – The Road not Taken*, Princeton University Press, New Jersey.
- Euripides, (1993), *Alkestis*, trans. by T. Roussos, Kaktos, Athens.
- Geimonas G., (1987), *The Enemy of the Poet*, Kedros, Athens.
- Goleman, D. (1998), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.
- Giontzal G., (2002), *Poems*, Selection and Interpretation by H. Millas, Gabrielides Editions, Athens.
- Hikmet N., (2006) *Poems*, preface and interpretation by G. Ristos, Kedros, Athens.
- Joseph, R. (1993), *The Naked Neuron: Evolution and the Languages of the Brain and Body*, Plenum Publishing, New York.
- Kakridis I.Th., (1986) *Greek Mythology - Introduction to Myths*, editorial Athens, Athens Vol. I.
- Zeitlin, F.I. (1990), «Playing the Other: the Theatricality and the Feminine in Greek Drama», in *Nothing to do with Dionysos? Athenian Drama in its Social Context*, ed. by J. Winkler - F. I. Zeitlin, Princeton University Press, Princeton.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Κατερίνα Καραμήτρου*, Επίκουρη Καθηγήτρια Ελληνικού Πολιτισμού, Φιλοσοφίας και Θεάτρου έχει σπουδάσει Κλασική Φιλολογία-Φιλοσοφία-Δράμα και Υποκριτική στην Αγγλία. Η διδακτορική της διατριβή αποτελεί μία ενδελεχή έρευνα της Αισχύλειας Τραγωδίας (πλήρως διασωζόμενα έργα και σπαράγματα). Το κυρίαρχο επιστημονικό ενδιαφέρον της εστιάζεται στην πολυπρόσωπη δυναμική και στις πολιτισμικές μεταμορφώσεις-διαστάσεις της Τραγωδίας, εν γένει. Η Κατερίνα Καραμήτρου διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το γνωστικό αντικείμενο: Θεατρική Παιδεία και Πολιτισμός, έχει συγγράψει σειρά επιστημονικών άρθρων και τρεις μονογραφίες και ασχολείται με τη Θεατρική Ομάδα Φάος την οποία έχει ιδρύσει στο Πανεπιστήμιο με στόχο τα υψηλά ενδεχόμενα, τις σύγχρονες μεταγραφές αποκρυπτογραφήσεις ερμηνείες του Δράματος και της καθολικής ισχύος την οποία μεταγγίζουν παντοτινά τα μεγάλα κείμενα η Ελληνική Γλώσσα.

Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: Μια σχέση αγάπης από απόσταση

Μαρία Κλαδάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
mkladaki@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Πολυάριθμες μελέτες επισημαίνουν τα πολλαπλά οφέλη της αξιοποίησης τεχνικών του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, κατά πόσο η τέχνη και η επιστήμη συμπορεύονται στη διδασκαλία της νέας γνωστικής ύλης, στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης; Στη παρούσα εργασία ερευνάται η αξιοποίηση, ή μη, τεχνικών του δράματος από τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας που κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τη χρήση τεχνικών του δράματος από τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εξετάζονται σε συνάρτηση και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των συγκεκριμένων μαθημάτων.

Λέξεις Κλειδιά: τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία, δραματική τέχνη.

Abstract

Numerous studies highlight the multiple benefits of using techniques of drama in the educational process. But whether art and science go hand in hand in teaching new cognitive material in the classroom today? The present study investigated the use, or not, of drama techniques in teaching. In particular, sample consisted of teachers who teach in primary school in different parts of the country. The teachers were asked to complete anonymously a questionnaire. The results of research concerning the use of drama techniques in history and in language teaching, in connection with the Interdisciplinary Unified Framework Curriculum (DEPPS) and Curriculum Studies (APS) for each subject, as defined by the Pedagogical Institute.

Keywords: drama in education, teaching, primary education.

Εισαγωγή

Τα πολλαπλά οφέλη της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητικών εργα-

σιών (Martello 2001, Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. 2009, Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης Α. 2010.). Οι εργασίες αυτές εντάσσονται στα πλαίσια των σύγχρονων τάσεων που καταγράφουν μια στροφή στο προσανατολισμό της θεσμοθετημένης Γενικής Εκπαίδευσης, η οποία καλείται να μετασχηματίσει το μοντέλο της απλής αναπαραγωγής γνώσεων, σε ένα μοντέλο παραγωγής δημιουργικότητας και καινοτομίας στα πλαίσια μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και απαιτητικής σύγχρονης πραγματικότητας (Κλαδάκη, 2015: 689).

Αντίστοιχα, πολλές είναι οι ερευνητικές μελέτες που θέτουν ως στόχο τον προσδιορισμό και καθορισμό των παιδαγωγικών στρατηγικών, που συντελούν στη καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών και μπορούν να εφαρμοσθούν στη σχολική τάξη (Μαλαφάντης, 2014). Αν και η άποψη για την αναγκαιότητα στροφής της διδασκαλίας σε πιο δημιουργικά σχήματα είχε και στο παρελθόν τονιστεί (Piaget, 1964), σήμερα ίσως περισσότερο από ποτέ ο σύγχρονος κόσμος είναι αντιμέτωπος με προβλήματα που αναπτύσσονται ραγδαία και που «απαιτούν λύσεις από δημιουργικά talέντα» (Wang, 2012). Για παράδειγμα στο χώρο της πολιτικής τα παγκόσμια προβλήματα απαιτούν την εύρεση "καινοτόμων" λύσεων (Ζαμπετάκης, 2005). Από την άλλη, στον κόσμο των επιχειρήσεων έχει γίνει αντιληπτό πως προκειμένου οι επιχειρήσεις να αναπτύξουν καινοτόμες διαδικασίες, σε επιχειρηματικά προϊόντα και υπηρεσίες πρέπει να ενθαρρύνονται οι εργαζόμενοι να παράγουν ιδέες. Με άλλα λόγια θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη δημιουργικότητα όχι μόνο με την έννοια της ικανότητας του ατόμου για έκφραση, αλλά με βάση την ικανότητά του, να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να αντιδρά αποτελεσματικά σε προκλήσεις και να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα (Craft, 2007). Συνεπώς, δεν πρέπει τελικά να προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η ενίσχυση της δημιουργικότητας έχει μετατραπεί σε βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης διεθνώς (*Le Metais, 2003*).

Οι τέχνες φαίνεται ότι μπορούν να συνδράμουν προς αυτή τη κατεύθυνση, καθώς ενέχουν από την φύση τους τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ παράλληλα προσφέρουν βιωματική προσέγγιση της νέας γνώσης αποτελώντας με τον τρόπο αυτό ένα θεμελιώδες μέσο εκπαίδευσης. Αυτό επισημάνθηκε μεταξύ άλλων στις διεθνικές διοργανώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που έλαβαν χώρα τον Μάιο του 2012 (Δουβλίνο, Ιρλανδία) και τον Σεπτέμβριο του 2012 (Brdo, Σλοβενία) με στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την επιχειρηματική εκπαίδευση. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα προβαίνει και ο οδηγός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που εκπονήθηκε ένα χρόνο αργότερα (Επιχειρηματική εκπαίδευση-Οδηγός για εκπαιδευτές, 2013).

Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι πολλαπλές σχέσεις επιστήμης και τέχνης δεν φαίνεται να αξιοποιούνται επαρκώς στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης και διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Η αναδίπλωση της διδασκαλίας σε πιο συντηρητικά σχήματα μπορεί να έχει την βάση

της τόσο στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, όσο στην επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να δούμε εάν και κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου προωθούν βιωματικές μεθόδους μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, και άλλες τεχνικές του θεάτρου, για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων.

Τεχνικές του Θεάτρου στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο

Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) του 1999, συμπληρώθηκε το 2003 από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας μελετώνται τα ΕΠΠΣ ΔΕΠΠΣ των μαθημάτων της Ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας όλων των τάξεων του Δημοτικού και καταγράφονται οι ενότητες εκείνες που προτείνονται να διδαχθούν με τη χρήση πρακτικών του δράματος. Ειδικότερα, οι θεματικές ενότητες και οι προτεινόμενες θεατρικές δραστηριότητες κάθε τάξης για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας είναι οι ακόλουθες:

α. Προφορικός λόγος: Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Βασικά είδη προφορικού λόγου	Βιωματική εμπλοκή μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι: (ανα)διηγήσεις, ελεύθερος διάλογος, συζητήσεις, δραματοποιήσεις, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, τραγούδια, ποιήματα και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Μελέτη περιβάλλοντος, Αισθητική και Μουσική Αγωγή).

β. Προφορικός λόγος: Γ΄ - Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Είδη προφορικού λόγου	Βιωματική εμπλοκή μαθητών στον προφορικό λόγο μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θέατρο και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να εξοικειώνεται βιωματικά με αυτό (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα).
-----------------------	--

γ. Προφορικός λόγος: Ε΄ - Στ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Είδη προφορικού λόγου	Θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να οικειώνεται βιωματικά με αυτό (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα).
-----------------------	---

δ. Λογοτεχνία: Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η επαφή του παιδιού των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Παραδοσιακά και νεωτερικά λογοτεχνικά κείμενα για ακρόαση και αναδιήγηση	Γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης, αστείων λέξεων και συλλαβών, γλωσσοδέτες κ.ά.
--	---

Μικρά λογοτεχνικά κείμενα για σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση Ποιήματα για απαγγελία Λογοτεχνήματα για καλλιέργεια του χιούμορ και της φαντασίας Κείμενα που αντιπροσωπεύουν διάφορα λογοτεχνικά είδη, σχολές και δημιουργούς	Συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παραδόσεων, παροιμιών, αινιγμάτων από την οικογένεια και ανακοίνωση, ανάγνωση, παιχνίδια, δραματοποίηση στην τάξη. Ποιήματα, ιστορίες, παραμύθια με κωμικό περιεχόμενο, για ακρόαση, ανάγνωση, δραματοποίηση, παντομίμα. Ημιτελείς ιστορίες που το παιδί διαβάζει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους, να τις συνεχίσει και να τις ολοκληρώσει ή και να δημιουργήσει δικές του εκδοχές (δημιουργική αφήγηση).
--	--

ε. Γραπτός λόγος: Λογοτεχνία Ε΄ - Στ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή των μεγαλύτερων τάξεων με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων Δημιουργική αφήγηση Δημιουργικό γράψιμο	Παιχνίδια μετασχηματισμού και αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα. Διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για λογοτεχνικά κείμενα.
--	---

στ. Λεξιλόγιο: Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής τους επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για την καθημερινή επικοινωνία	Επίδειξη αντικειμένων, εικόνων κ.ά. και σύνδεσή τους με τις αντίστοιχες λέξεις. Παιχνίδια λέξεων με αντίθετη σημασία: ωραίος / άσχημος κτλ.).
---	--

στ. Λεξιλόγιο: Γ΄- Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σκοπός: Ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση και η ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των παιδιών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος.

Θεματικές Ενότητες

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

<p>Θεματικά πεδία – ετυμολογικά πεδία – σημασιολογικά πεδία. Σύνδεση λέξεων με τα επίπεδα λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας.</p>	<p>Ασκήσεις επιλογής του κατάλληλου συνωνύμου με μορφή παιχνιδιού (λ.χ. «Ο Χ βλέπει, κοιτάζει, παρακολουθεί, παρατηρεί, αγναντεύει -τηλεόραση, -το πείραμα. Ο Ψ σηκώνει -το ραβδί, -το μαστούνι, -τη μαγκούρα κτλ.»). Χρήση των περιστάσεων επικοινωνίας και των επιπέδων λόγου ως κριτηρίων για την επιλογή ανάμεσα σε σημασιολογικά ισοδύναμες λέξεις ή φράσεις.</p>
---	--

Στη συνέχεια του ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό σχολείο προτείνονται στις ενδεικτικές δραστηριότητες για την ενότητα *Λεξιλόγιο Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού* «παιχνίδια με λέξεις...» χωρίς να δίνονται περαιτέρω πληροφορίες. Το ίδιο και στις ενότητες *Γραμματική Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄, Ε΄-ΣΤ΄* όπου προτείνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες ‘παιχνίδια’ χωρίς να δίνονται περισσότερες πληροφορίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Παιχνίδια δόμησης λέξεων ή φράσεων
- Παιχνίδια συμφωνίας και ασυμφωνίας του ονόματος με τα άλλα μέλη της πρότασης
- Παιχνίδια με τους ‘χρόνους’ του ρήματος και τις ποικίλες δυνατότητες δήλωσης του χρόνου και των χρονικών σχέσεων
- Παιχνίδια με κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου
- Παιχνίδια με αλλαγή της θέσης των λέξεων ή των μικρότερων φράσεων
- Παιχνίδια με τις διάφορες πραγματολογικές λειτουργίες κάθε τύπου πρότασης.

Όσον αφορά ΔΕΠΠΣ της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο αξίζει να σημειωθεί ότι στις ενδεικτικές δραστηριότητες για τις θεματικές ενότητες όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου δεν προτείνονται θεατρικές τεχνικές (όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων κτλ). Στις ενδεικτικές δραστηριότητες οι μαθητές σχεδόν πάντα καλούνται να συζητήσουν, να παρατηρήσουν, να διαβάσουν, να σχολιάσουν, να εντοπίσουν στο χάρτη (ΔΕΠΠΣ Ιστορία: 188-210), αλλά σε καμία περίπτωση δεν καλούνται να παίξουν, να βιώσουν ή να αναπαραστήσουν. Μόνο σε δύο προτεινόμενα διθεματικά σχέδια εργασίας αναφέρεται μεταξύ άλλων ως δραστηριότητα η

δραματοποίηση. Ειδικότερα πρόκειται για το θέμα: «Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου» για την Γ΄ Δημοτικού (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας: 192) και το θέμα: «Ένα αρχαίο θέατρο» για την Δ΄ Δημοτικού (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας: 197). Αξίζει να αναφερθεί ότι δραστηριότητες βιοματικής προσέγγισης που περιλαμβάνουν και θεατρικές τεχνικές όπως δραματοποίηση και παιχνίδι ρόλων προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ της Ιστορίας μόνο για τις τάξεις του Γυμνασίου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Ασπαζόμενοι τις έρευνες που καταδεικνύουν πως η δημιουργικότητα μπορεί διδαχθεί και να καλλιεργηθεί σε όλους τους ανθρώπους (Cromptley & Cromptley, 2008), και άρα όλα τα άτομα είναι δυνάμει δημιουργικά, αρκεί οι συνθήκες να το ευνοούν (Cheung, 2013) θελήσαμε στην έρευνά μας να μελετήσουμε εάν στα ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας του δημοτικού, αξιοποιούνται δημιουργικές δραστηριότητες μάθησης, μέσα από τεχνικές και μεθόδους της θεατρικής τέχνης. Αρχικά έγινε απλή καταγραφή των προτάσεων θεατρικού παιχνιδιού, του παιχνιδιού ρόλων, της δραματοποίησης και άλλων, που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας. Στη συνέχεια, ερευνήσαμε την αξιοποίησή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να αναδειχθεί όχι μόνο εάν γίνεται χρήση αυτών των πρακτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, και της Ιστορίας, αλλά και να διαφανούν και οι εν γένει στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τις δυνατότητες εφαρμογής τεχνικών του θεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη.

Δείγμα της έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τριακόσιοι εκπαιδευτικοί (300) που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Στη παρούσα έρευνα, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή προσιτότητας (*Convenience Sampling*), εφόσον το δείγμα επιλέχθηκε με βάση της δυνατότητες πρόσβασής μας σε διάφορα σχολεία της χώρας. Μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Με βάση όσα αποκομίσαμε από την ανάλυση του ερωτηματολογίου για το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι, όσον αφορά το φύλο, οι 173 δηλαδή το 57,7% είναι γυναίκες και οι 127 δηλαδή το 42,3% είναι άνδρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είναι μεταξύ 46-50 ετών (29,3 %) και 41-45 ετών (28%), ενώ ακολουθούν με-

ταξύ 31-40 ετών το 18% μεταξύ 51-60+ετών το 12,7 % και τέλος 22-30 ετών, το 12%. Σε ότι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, το μεγαλύτερο ποσοστό 49% εργάζεται 18 και πλέον χρόνια, το μικρότερο 11,7% έως 5 χρόνια, το 26,7% 11-18 χρόνια και το 12,6% εργάζεται 6-10 χρόνια. Αναφορικά με τις σπουδές, το 61% των ερωτηθέντων τελείωσε την Παιδαγωγική Ακαδημία εκ των οποίων το 48% έκανε και εξομοίωση. Παιδαγωγικό Τμήμα τελείωσε το 39%, το 20,3% έκανε μετεκπαίδευση, ενώ το 19,3% κατέχει και δεύτερο πτυχίο.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν στο αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διδαχθεί και πού θεατρική αγωγή. Η πλειοψηφία -σε ποσοστό περίπου 70%- απαντά ότι έχει διδαχθεί: στο Παιδαγωγικό Τμήμα το 24,6%, στην Παιδαγωγική Ακαδημία το 7,3%, στην εξομοίωση το 17%, στη μετεκπαίδευση το 5,6%, σε θεατρικό εργαστήριο το 6,3% και 11,3% αλλού. Στην ερώτηση, αν έχουν λάβει μέρος σε θεατρικές δραστηριότητες και με ποιο τρόπο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων -σε ποσοστό 83,6%- δηλώνει ότι έχει λάβει μέρος αναλαμβάνοντας μαθητικές παραστάσεις. Το 44,3% δηλώνει πως έχει λάβει μέρος δραματοποιώντας δραστηριότητες εγχειριδίων, το 7,6% με άλλο τρόπο, ενώ το 7,3% δεν έχει λάβει μέρος.

Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι επιλογές απαντήσεων που δίνονταν ήταν δομημένες σε τέσσερα επίπεδα: 'ποτέ', 'σπάνια' δηλαδή 1-2 φορές ετησίως, 'συχνά' δηλαδή 3-4 φορές ετησίως και 'πολύ συχνά' δηλαδή πάνω από 4 φορές ετησίως. Με βάση τις απαντήσεις θεατρικές παραστάσεις παρακολουθούν 'πολύ συχνά' μόλις το 11% των ερωτηθέντων, 'συχνά' το 32,3%, 'σπάνια' η πλειονότητα, δηλαδή το 51%, ενώ το 5,7% απάντησε 'ποτέ'. Στην ερώτηση, εάν παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις με τους μαθητές τους, το 73% απαντά 'σπάνια' (δηλαδή 1-2 φορές ετησίως), το 23,3% 'συχνά' (δηλαδή 3-4 φορές ετησίως), το 2,3% 'πολύ συχνά' (δηλαδή πάνω από 4 φορές ετησίως) και το 1,4% 'ποτέ'. Στη ερώτηση, εάν έχουν ανεβάσει θεατρικές παραστάσεις με τους μαθητές τους, το 73% απάντησε θετικά με συχνότητα μια φορά ετησίως. Το 16,7% απάντησε συχνά (2-3 φορές ετησίως), το 2,3% δήλωσε πολύ συχνά (δηλ. πάνω από τέσσερις φορές ετησίως) και το 8% απάντησε ποτέ.

Στην ερώτηση, εάν έχουν παρουσιάσει με τους μαθητές τους δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στα πλαίσια κάποιου προγράμματος, το 65,3% απάντησε θετικά (Ναι) και το 34,7% αρνητικά (Όχι). Όσον αφορά τις δυσκολίες που συναντούν στη διοργάνωση των θεατρικών δραστηριοτήτων η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή, το 86% των δασκάλων θεωρεί υπεύθυνη την έλλειψη χρόνου, ενώ ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (48%) την έλλειψη οικονομικών πόρων. Το 42,6% εντοπίζει τις δυσκολίες στην έλλειψη εποπτικών μέσων, το 45% στην ελλιπή κατάρτιση, το 6,6% εντοπίζει δυσκολίες σε κάτι άλλο και το 5% δηλώνει αδιαφορία των μαθητών.

Στην ερώτηση για το εάν γενικά χρησιμοποιούν τεχνικές του θεάτρου ως εργαλείο διδασκαλίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (62,7%) δηλώνει ότι τις αξιοποιεί σπάνια, το 20,7% συχνά, το 1,6% πολύ συχνά και το 15% δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ στη διδασκαλία. Ειδικότερα, όσον αφορά το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές του θεάτρου ως εργαλείο διδασκαλίας ‘σπάνια’ σε ποσοστό 44,7%, ‘συχνά’ σε ποσοστό 30,7%, ‘πολύ συχνά’ σε ποσοστό 4%, ενώ το 8% δηλώνει πως δεν χρησιμοποιεί ποτέ. Στο μάθημα της Ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν πως αξιοποιούν θεατρικές τεχνικές ως εργαλείο διδασκαλίας ‘σπάνια’ το 34%, ‘συχνά’ το 25,3%, ‘πολύ συχνά’ το 1,6%, ενώ το 11,3% δηλώνει πως δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ.

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν το είδος των θεατρικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν περισσότερο σε περίπτωση που επιλέξουν να αξιοποιήσουν κάποια θεατρική τεχνική στη διδασκαλία. Το 71,3% δήλωσε Δραματοποίηση, το 56% Αυτοσχεδιασμό, το 51% θεατρικό παιχνίδι, το 46,6% Παντομίμα, το 8,6% Θέατρο σκιών, το 5,6% Αντικειμενοθέατρο, και το 0,7% Άλλο. Στην ερώτηση για το είδος των θεατρικών δραστηριοτήτων που προτιμούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν τη Δραματοποίηση σε ποσοστό 68%, το Θεατρικό παιχνίδι σε ποσοστό 58,7%, Αυτοσχεδιασμό το 57%, Παντομίμα το 50,7%, Θέατρο σκιών το 16%, Αντικειμενοθέατρο το 5,7%, και Άλλο το 1%.

Στην ερώτηση, εάν κατά τη γνώμη τους η χρήση δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, κάνει τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη στη Γλώσσα και την Ιστορία, το 52,3% πιστεύει ότι βοηθάει στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας αρκετά, το 21% πολύ, το 34,6% λίγο και το 4,3% καθόλου. Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, το 53% πιστεύει ότι η χρήση δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής βοηθάει αρκετά, το 29% λίγο, το 9,3% καθόλου, το 7,3% πολύ.

Στην ερώτηση, εάν οι προτεινόμενες δραστηριότητες θεατρικής αγωγής είναι εύκολα εφαρμόσιμες από τον/την εκπαιδευτικό, το 11,3% των ερωτηθέντων απάντησε καθόλου εύκολο, το 43,3% απάντησε σχετικά εύκολο, το 45% απάντησε αρκετά εύκολο και μόλις το 0,4% απάντησε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες εφαρμόζονται πολύ εύκολα. Στην ερώτηση, για το εάν χρειάζονται οι δάσκαλοι ιδιαίτερη εκπαίδευση για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, η συντριπτική πλειοψηφία -σε ποσοστό 76,7%- απάντησε πως χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση, ενώ το 23,3% απάντησε πως δεν χρειάζονται. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που απάντησαν θετικά ότι δηλαδή χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση για την πραγματοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων προτείνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό (63,3%) ειδικά σεμινάρια. Το 38,6% των ερωτηθέντων προτείνει διαρκή επιμόρφωση, το 14,6% προτείνει πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, το 11,6% μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και το 1% άλλο.

Συμπεράσματα

Στο σύγχρονο σχολείο, το ζητούμενο είναι -ή θα πρέπει να είναι- η δημιουργική αφομοίωση της νέας γνώσης. Με άλλα λόγια, στόχος είναι *ένα σχολείο που να παράγει ιδέες* (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Όμως η παρούσα δομή της ύλης των μαθημάτων και η απόδοση με βάση μια καθέδρας διδασκαλία δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι η νέα γνώση δεν έχει χρηστική αξία και πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους. Αυτό δυσχεραίνει την κατανόηση, διότι το παιδί αποδίδει καλύτερα όταν ξέρει γιατί μαθαίνει και κατανοεί περισσότερο όταν συμμετέχει σε βιωματικές δραστηριότητες άμεσα συνυφασμένες με το κοινωνικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Τέτοιες βιωματικές δράσεις είναι μεταξύ άλλων το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, κ.ά. (Κλαδάκη, 2015: 700). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις δημιουργικές εφαρμογές της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας. Παράλληλα και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των συγκεκριμένων μαθημάτων δεν περιλαμβάνουν τεχνικές της θεατρικής τέχνης μεταξύ των ενδεικτικών δραστηριοτήτων (στην περίπτωση της Ιστορίας) είτε γίνονται μικρές αποσπασματικές αναφορές σε τέτοιες δραστηριότητες (στην περίπτωση της Ελληνικής Γλώσσας).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επεσήμαναν πως βασικό πρόβλημα στη μη εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί η έλλειψη χρόνου. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνητικών εργασιών που καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό πρόβλημα το χρόνο και την πίεση του αναλυτικού προγράμματος (Λενακάκης, 2013· Τριλίβα, et al. 2012: 21-26). Πράγματι, έλλειψη χρόνου και η πίεση της ύλης είναι ένα μεγάλο αντικίνητρο στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Από την άλλη, η ελλιπής κατάρτιση που σημειώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εφαρμογή τέτοιων μορφών βιωματικής προσέγγισης της νέας γνώσης. Έτσι, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως έχουν εμπειρία κυρίως από το ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων στα πλαίσια κάποιας γιορτής του σχολείου. Όμως το σχολικό θέατρο δημιουργήθηκε για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους στόχους του σχολείου και απέχει από το ζητούμενο της παρούσας μελέτης, δηλαδή τη χρήση τεχνικών του θεάτρου στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης. Με άλλα λόγια στη πρώτη περίπτωση μαθαίνουμε για το θέατρο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μαθαίνουμε δια μέσω του θεάτρου (Heathcote & Bolton, 1995).

Προτάσεις

Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή και λειτουργία δεν φέρνει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα φέρνει τη χώρα μας στις τελευταίες θέσεις σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς (π.χ. *PISA: Programme for International Student Assessment*). Στόχος μας θα πρέπει να είναι η αναθεώρηση του μοντέλου διδασκαλίας καθώς και η αναδιάρθρωση της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων. Μάλιστα, όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια μια πρόταση θα μπορούσε να αφορά όχι μόνο την διάρθρωση της ύλης, αλλά και τη μορφή των ασκήσεων προς επίλυση. Ουσιαστικά, το διδακτικό εγχειρίδιο θα πρέπει να ευνοεί μια νέου τύπου διδασκαλία και να προωθεί προβλήματα και ασκήσεις που βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά ποιο είναι το νόημα της γνώσης για να κατανοήσουν βαθιά αυτό που μαθαίνουν (Κλαδάκη, 2015: 701).

Ο εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας με τις αρχές και τις τεχνικές του θεάτρου (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, κτλ.) οδηγεί στη βελτίωση του προγράμματος διδασκαλίας συνολικά (*ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου*, 2003). Γιατί το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες του παιδιού κοινωνικά και συναισθηματικά, αλλά και ως εργαλείο έρευνας και διδασκαλίας καλλιεργεί την κοινωνική μάθηση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και συνδεδεμένο με θεματικούς κύκλους και εκπαιδευτικά αντικείμενα οδηγεί μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις διαδικασίες στη μάθηση (Κοντογιάννη, 2000).

Γενικά, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην έρευνα και το σχεδιασμό προγραμμάτων που εντάσσουν τις τέχνες στο σχολικό πρόγραμμα. Με τη διεύρυνση των προγραμμάτων προς την αισθητική και τον ανθρωπισμό μπορούμε να οδηγηθούμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ριζική ανανέωση των διδακτικών πρακτικών απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό και συντονισμένη δράση (Yarema, 2002 Μαυροσκούφης, 2006). Αλλά και εκτός από τον επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στις βασικές σπουδές, τη παιδαγωγική κατάρτιση και τη πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών καθώς οι ίδιοι αποτελούν τους καταλυτικούς παράγοντες για την αναμόρφωση της διδασκαλίας (Bender, 2004 Μαυροσκούφης, 2006).

Η ουσιαστική γνώση, η πραγματική πρόοδος δεν επιτυγχάνεται με την παθητική αναμετάδοση της όποιας ύλης. Αν στόχος μας είναι ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης προκειμένου αυτή να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης σύγχρονης κοινωνίας θα πρέπει η διδασκαλία να στοχεύει σε αρετές όπως την ενεργοποίηση του ατόμου την καλλιέργεια του πνεύματος και της φαντασίας και η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Και το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Bender, Th. [ed] (2004). *The Education of Historians for the Twenty-First Century*. Illinois: University of Illinois Press.
- Cheung, R.H.P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Craft, A. 2007. Possibility thinking in the early years and primary classrooms. In A. G. Tan (Ed.) *Creativity: A handbook for teachers*, (pp.231–250). Singapore: World Scientific.
- Cropley, A.J., & Cropley, D.H. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373.
- Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of Drama-Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 272-286.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Le Metais, J. (2003). *International trends in curriculum frameworks*. *The Educational Forum*, 67 (3), 235-247.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years. *Australian Journal of Language & Literacy* 24 (3), 195-207.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38-47.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2014 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) *Επιχειρηματική εκπαίδευση-Οδηγός για εκπαιδευτές*, Γενική Διεύθυνση Επιχειρήσεων και Βιομηχανίας, Βρυξέλλες, Βέλγιο.
- Ζαμπετάκης, Λ. (2005). *Επιχειρηματικότητα και Περιβάλλον*. Εκπαιδευτικές σημειώσεις θεωρίας, για τους φοιτητές του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης (σσ 1-30). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2014, από: <http://www.teicrete.gr/diatmim/web%20entrepreneurship/Page1.htm>
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης Α. (2010). Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Κλαδάκη, Μ. (2015). Όταν η Θεατρική Τέχνη συναντά τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες: Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Χ. Σκουμπορδή, Μ. Σκουμιός (Επιμ.) 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*, (σσ.688-703). Ρόδος.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ., Παρζακώνη, Α. (2012). Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το*

- Θέατρο στην Εκπαίδευση*, (σσ.240-247). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.) Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα 'Θαλής', (σσ.58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κείμενα*, 18. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2014, από: <http://keimena.ece.uth.gr>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* 2, 19-29
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από την μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Yarema, A. E. (2002). A Decade of Debate: Improving Content and Internet in History Education, *The History Teacher* 35, 3, σσ. 369-397.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Μαρία Κλαδάκη* είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με γνωστικό αντικείμενο «Θεατρική Αγωγή στην Α΄/θμια Εκπαίδευση». Είναι απόφοιτη του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει λάβει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με τίτλο: «Σπουδές στην Εκπαίδευση», όπου εκπόνησε διπλωματική εργασία με θέμα το Θεατρικό Παιχνίδι. Ανακηρύχθηκε Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου με θέμα διδακτορικής διατριβής τις διαφυλικές σχέσεις στη Θεατρική Αγωγή. Έχει εργαστεί ως Διδάσκουσα (407/80) στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2007-2012), στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών με αντικείμενο διδασκαλίας τη «Παιδαγωγική κατάρτιση & τη Διδακτική του Θεάτρου» και στο Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με αντικείμενο διδασκαλίας την «Ιστορία του Θεάτρου». Εργασίες της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων.

Διά μιμήσεως γνώση και κάθαρση ή η βιωματική προσέγγιση του ανεπίγνωστου

Γιάννης Παπαδόπουλος

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

Περίληψη

Σύμφωνα με το Περί Ποιητικής πόνημα του Αριστοτέλους (1448b), η γένεση της δραματικής τέχνης οφείλεται στην μίμηση. Πρόκειται για μία σύμφυτη τάση (ορμή ή πάθος), η οποία επιδρά από την παιδική ηλικία, προσφέροντας ευχαρίστηση και διαμορφώνοντας τις ειδοποιούς διαφορές των ανθρώπων από τα υπόλοιπα ζώα. Κατ' πρώτον ανάλογα προς τις νομοτελειακές αρχές, διά μιμήσεως εδραιώνονται οι πρώτες γνώσεις και επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα στο εγώ, τον εαυτό και το άλλο. Με αυτό τον τρόπο, βιωματικά καθένα έλλογο άτομο προσεγγίζει το ανεπίγνωστο περιεχόμενο των ονείρων και των μύθων, που εμπεριέχονται στο ασυνείδητο τμήμα της ψυχής. Κατά δεύτερον αντίστοιχα προς τις ορθολογικές πεποιθήσεις, επίσης διά μιμήσεως καλλιεργείται το μανθάνειν και περαίνεται η κάθαρσις των τραγικών παθημάτων (1449b). Με αυτό τον τρόπο, συλλογικά τα κοινωνικά μέλη απομοιώνουν τις πολιτιστικά επικυρωμένες γνώσεις, προοδευτικά δομώντας το συνειδητό τμήμα της ψυχής.

Λέξεις κλειδιά: σύμφυτος (-η, -ο), φύση, ψυχή, συνείδηση, ασυνείδητο, μίμηση.

Abstract

According to Aristotle's *Poetics* (1448b), the origin of dramatic art is based on mimesis. That is an inborn tendency (drive or pathos) which acts upon childhood, offering pleasure and forming human beings' specific differences in comparison with the other animals. Firstly, as natural laws determine, the initial knowledge is established because of mimesis. Thus the communication between ego, self and other is secured. In this way, experimentally, each individual approaches the unknown content of dreams and myths, which fulfill the unconscious part of psyche. Secondly, as rational convictions teach, also because of mimesis, learning is cultivated and catharsis of tragic results of pathos (pathema) is accomplished (1449b). Collectively, so, the social members assimilate knowledge which the civilization has certified, progressively, gathering the conscious part of psyche.

Keywords: inborn, physis (nature), psyche, conscious, unconscious, mimesis.

Με διαρκώς αυξανόμενη έμφαση, σε διεθνές μάλιστα επίπεδο, τόσο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού όσο και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, βαθυστόχαστες θεωρητικές μελέτες, αναρίθμητες ερευνητικές προσεγγίσεις και πολυσχιδείς εφαρμογές εντός της σχολικής τάξης προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την βαρύτητα με την οποία η τέχνη συμμετέχει -δύναται ή οφείλει να συμμετέχει- στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις αυτές, συνήθως, αποδίδουν στην τέχνη χαρακτήρα παιγνιώδη και ρόλο συμπληρωματικό προς την επιστημονικά κατοχυρωμένη, την καθιερωμένη παιδαγωγική πρακτική.

Στον αντίποδα, η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να τεκμηριώσει τις δυνατότητες που φέρει η τέχνη -και ιδιαίτερα η θεατρική τέχνη- όχι απλώς ως κατάλληλο βοηθητικό μέσον, αλλά ως μοναδικό και αναντικατάστατο, απολύτως αυτόνομο και καθ' ολοκληρίαν ουσιώδες μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία.

A. Σύμφυτες Τάσεις

- A.1 Ως γνωστόν, το *Περί Ποιητικής* πόνημα του Αριστοτέλους (1448b) διαπιστώνει ότι η *μίμησις* αποτελεί το γενεσιουργό αίτιον όλων των ειδών της ποιητικής τέχνης. Πρόκειται για μίαν τάση «*σύμφυτον τοις ανθρώποις εκ παιδών*», η οποία προσφέρει ευχαρίστηση και καθορίζει τις ειδοποιούς διαφορές των έλλογων όντων από τα υπόλοιπα ζώα.
- A.2 *Σύμφυτος*, -η, -ο, εκ του ρήματος *συμφύω*, δηλαδή φυτρώνω κάτι μαζί με κάτι άλλο, ανάλογα όπως συμβαίνει με «*τα μέρη και τα μέλη του θνητού ζώου*» (*Τίμαιος*, 77a) ή με «*την ψυχή και το σώμα*» (*Φαίδων*, 81c).
- A.3 Το επίθετο προσδιορίζει την φυσική καταγωγή, την εγγενή – έσωθεν προέλευση, την έμφυτη ώθηση. Για παράδειγμα, αναφέρεται στην «*επιθυμία για ηδονή*», η οποία διαμετρικά αντιδιαστέλλεται προς την «*επίκτητη πίστη στο άριστο*» (*Φαίδρος*, 237d).
- A.4 *Τάσεις*, εκ του ρήματος *τείνω*, δηλαδή τεντώνω ισχυρά, για παράδειγμα το *τόξο* (*Αγαμέμνων*, στ. 364), ενδεχομένως μέχρι το έπακρον σημείο δυνάμεως ή αντοχής (*Ιλιάδος* P, στ. 543), καθώς αγωνίζομαι εναντίον ενός προσώπου ή μίας καταστάσεως (*Πολιτεία*, 492d), επιδιώκοντας την επίτευξη κάποιου σκοπού (*Εκάβη*, στ. 263).
- A.5 Με την σύγχρονη σημασία, ο όρος *σύμφυτες τάσεις* απαντά στις εκ φύσεως δεδομένες δυνάμεις, οι οποίες ενυπάρχουν σε καθεμίαν έμψυχη μονάδα.

B. Φύση

- B.1 Η φύση αποτελεί «*αρχή κινήσεως και μεταβολής*» (*Φυσικά*, 200b).
- B.2 Καθορίζει την διαδικασία γενέσεως, διττά, ως το αποτέλεσμα που φύεται, αλλά και ως την αιτία η οποία φύει. Κατά την ολοκλήρωση της φάσεως γενέσεως, η φύση χαρακτηρίζει όλα τα πλάσματα και όλα τα πράγματα (*Πολιτικά*, 1252b). Γι' αυτό θεωρείται ως η πηγή της πρωταρχικής κινήσεως των πλασμάτων και ισοδυναμεί με την αρχή της υπάρξεως των πραγμάτων (*Μετά τα Φυσικά*, 1014b),
- B.3 Ειδικότερα, συμπίπτει με τα πρωταρχικά στοιχεία των έμβιων ατόμων, την ουσία και την μορφή (*Ibid*, 1015a).
- B.4 Ως φυσική αρχή, η κίνηση αποδίδει την ύπαρξη (*Ibid*, 1047a-b). Πραγματοποιείται αδιάλειπτα και τελείται εντός τόπου, κενού και χρόνου. Μάλιστα οι κινητικές διαδικασίες εκδηλώνονται μεταξύ ποιητικού και παθητικού (*Φυσικά*, 201a).
- B.5 Επίσης ως φυσική αρχή, η μεταβολή προσδιορίζει το ουσιώδες και αναπότρεπτο επακόλουθο της κινήσεως και καθεμίας άλλης μορφής ενέργειας. Σε αυτήν υπόκεινται τα έμψυχα σώματα, τα άψυχα υλικά, οι διανοητικές κατασκευές και οι ψυχικές διαθέσεις. Η μεταβολή οφείλεται σε αντιθέσεις και προκαλεί φθορά, η οποία εναντιώνεται στην εκάστοτε συντελεσμένη γένεση (*Μετά τα Φυσικά*, 1018a).
- B.6 Οι μεταβολές του εξωτερικού πεδίου – περιβάλλοντος υπόκεινται στην νομοτέλεια και ρυθμίζονται από τον περί εντροπίας νόμο των φυσικών επιστημών, που συνεπάγεται την αύξηση της αταξίας (Young, Freedman, 1996).
- B.7 Οι μεταβολές του εσωτερικού πεδίου - ψυχή επηρεάζονται από τις παιδαγωγικές – εκπολιτιστικές παρεμβάσεις και στοιχειοθετούν το περί εντροπής αξίωμα των ανθρωπιστικών επιστημών (*Ρητορική Τέχνη*, 1383b-1384a), καθώς προϋποθέτουν την αύξηση της τάξης.
- B.8 Από την διαδικασία μεταβολής, έσωθεν και έξωθεν, εναπομένει περίττωμα. Πρόκειται για υπόλοιπο, το οποίο περισσεύει από την προηγούμενη κατάσταση και εξακολουθεί να εμπεριέχει εναντίωση (*Μικρά Φυσικά*, 465b).

Γ. Ψυχή

- Γ.1 Η ψυχή συμβολίζει το δηλωτικό σημείο της ζωής, το αποδεικτικό ίχνος του πνεύματος. Αναφέρεται ως η έδρα του *θυμού*, δηλαδή της θελήσεως ή των επιθυμιών (*Αχαρνής*, στ. 393). Επί πλέον, αποδίδει την ευχαρίστηση που νιώθει το σώμα, τις καθημερινές απολαύσεις των ανθρώπων (*Πέρσαι*, στ. 841-842).

- Γ.2 Ως όργανο του νου, δηλαδή ως κρίση και διάνοια, η ψυχή «κατευθύνει και συγκρατεί» την φύση (*Κρατύλος*, 400a-b).
- Γ.3 Εν γένει, στοιχειοθετεί την *ζωική αρχή*, δηλαδή την *ουσία* και *ενέργεια* των σωμάτων (*Μετά τα Φυσικά*, 1042a).
- Γ.4 Ταυτόσημα με την φύση, η ψυχή αποτελεί αρχή κινήσεως και μεταβολής. Οι κινήσεις της ψυχής ορίζονται ως *πάθη - αίτια*. Μέσω αυτών ασκούνται όσες δυνάμεις φύονται εκ φύσεως εντός της ψυχής, οι οποίες διαμορφώνουν τις γενεσιουργές - σύμφυτες τάσεις, επηρεάζοντας με διαφορετικό τρόπο τους ανθρώπους και αναπτύσσοντας τις ατομικές ιδιαιτερότητες ως προς την κρίση καθενός. Συμπληρωματικά, ως *πάθη - αποτελέσματα*, δηλαδή *παθήματα*, χαρακτηρίζονται οι επιγενόμενες μεταβολές, οι οποίες επίσης φύονται εντός της ψυχής (*Ρητορική Τέχνη*, 1378a), δευτερογενώς όμως, επικαλύπτοντας ή αμβλύνοντας τις προγενέστερες σύμφυτες τάσεις.
- Γ.5 Όμοια όπως συμβαίνει με την φύση, κατά την καλλιέργεια της ψυχής αναπτύσσονται περιτώματα, τα οποία πολιτιστικά επιδέχονται κάθαρση (*Περί Ποιητικής*, 1449b), κυρίως μέσω *μουσικών μελωδιών*, ιδιαίτερα των *ιερών*, οι οποίες χρησιμοποιούν συναρπαστικούς για την ψυχή ρυθμούς. Ένεκα της μιμήσεως, αυτές οι μελωδίες αξιοποιούνται στα τελετουργικά δρώμενα (*Πολιτικά*, 1341b-1342a) και τις δραματικές παραστάσεις.
- Γ.6 Το κοσμογονικό γίνεσθαι εκτυλίσσεται βάσει της θερμοδυναμικής διεργασίας, αλλά καθίσταται νοητό σύμφωνα με την διαλεκτική διαδικασία.
- Γ.7 Ο προ-σωκρατικός στοχαστής υποστηρίζει πως «η φύση αγαπά να κρύβεται» (Ηρακλείτου, fr. 123). Ταυτόσημα, επισημαίνει ότι η ψυχή υπόκειται σε «βαθύ λόγο» με συνέπεια τα όριά της να παραμένουν απροσδιόριστα (fr. 45).
- Γ.8 Από την πλευρά του ο εκπρόσωπος του νεότερου ιδεαλισμού πιστοποιεί πως το *καθαρό είναι* υπεκφεύγει των έλλογων προσδιορισμών, που προάγονται βάσει του *γίνεσθαι* της ιδέας (Hegel, 1817).
- Γ.9 Κατά την πρώιμη φάση καθεμίας ανθρώπινης υπάρξεως, οι έμψυχες εγγραφές φέρουν αποκλειστικά και μόνο τις γενεσιουργές τού είδους πληροφορίες, οι οποίες παραμένουν ανεπίγνωστες και κωδικοποιούνται μέσω των ενστίκτων, των ορμών ή παθών.

Δ. Συνείδηση και Ασυνείδητο

- Δ.1 Η συνείδηση και το ασυνείδητο συνθέτουν τους πλέον κυρίαρχους ψυχικούς τόπους.
- Δ.2 Ο όρος *συνείδηση*, εκ του *συν-ειδέναι*, σημαίνει «γνωρίζω καλώς». Στην συνείδηση εδράζονται οι επίκτητες εγγραφές, τα σημαινόμενα

της γνώσεως και του πολιτισμού, τα νοήματα και οι αξίες, οι κώδικες και οι κανόνες που προβάλλονται ως αντικειμενικές σταθερές (Sorokin, 1947: 313).

- Δ.3 Ενισχύοντας την εντροπή, οι διαδικασίες παιδαγωγίας και εκπολιτισμού αποσκοπούν στον εμπλουτισμό των ενσυνειδητών και τον έλεγχο των αυθόρμητων αντιδράσεων.
- Δ.4 Στον ασύνειδο ψυχικό τόπο, αντίθετα, φιλοξενούνται οι ανεπίγνωστες - έμφυτες τάσεις και οι αρχέτυπες εντυπώσεις, που πρωτογενώς ή νομοτελειακά καθορίζουν την φύση και επιβάλλουν την εντροπία τόσο συνολικά για το ανθρώπινο είδος όσο και για καθεμίαν έλλογη μονάδα.
- Δ.5 Τα αρχέτυπα αποτελούν περιεχόμενα της ψυχής τού «σύγχρονου ανθρώπου», τα οποία μοιάζουν με «παράγωγα του πνεύματος των πρωτόγονων» και συγκροτούνται από «εικόνες ή συνειρμούς» που αντιστοιχούν σε «ιδέες, μύθους ή τελετουργίες» και επιβιώνουν στο ανθρώπινο πνεύμα (Jung, 1964: 66-67).
- Δ.6 Τα αρχέτυπα αντανakλούν στοιχεία της «συμβολικής αντίληψης» και σηματοδοτούν το πέρασμα από την πρωτογενή εμπειρία με τον φυσικό κόσμο στην δευτερογενή με την ανθρώπινη κοινωνία. Δεν emπίπτουν στις αισθήσεις, αλλά απευθύνονται στην νόηση (Πολιτεία, 507b-c). Βάσει αυτών διαμορφώνονται η «τελετή, η θρησκεία, η γλώσσα, ο μύθος και η τέχνη» (Gasset, 2006: 47).
- Δ.7 Πριν από την ολοκλήρωση της φάσεως γενέσεως η ατομική ύπαρξη αντιστοιχεί προς το συλλογικό στρώμα του ασύνειδου τόπου της ψυχής. Μετά την ολοκλήρωση της φάσεως γενέσεως αρχίζει η διαμόρφωση του προσωπικού στρώματος του ασυνειδήτου, που περιλαμβάνει τις πιο παλαιές αναμνήσεις της νηπιακής ηλικίας (Jung, 1912: §118).
- Δ.8 Σε ανταπόκριση προς το μεταβαλλόμενο πολιτιστικό περιβάλλον, ο φύσει δεδομένος εαυτός εξοικειώνεται με τις σύμφυτες δυνάμεις. Μεταξύ αυτών πρωτοστατεί η μίμηση, η οποία επιδρά ως πηγή ευχαριστήσεως. Ανάλογα, το ένστικτο έλκεται από την ηδονή και αποφεύγει την οδύνη που νιώθει καθένα ζώο (Ηθικά Νικομάχεια, 1150a).
- Δ.9 Πρωτογενώς, η κίνηση και η μεταβολή των έμφυτων μονάδων αναπτύσσονται ανάμεσα στον διαπροσωπικό έρωτα - ταύτιση και την ατομοκεντρική ανάγκη - διαχωρισμός, που συμβολικά ορίζονται ως οι γονείς του τοτεμικού πολιτισμού (Freud, 1930: §IV).
- Δ.10 Κατ' επέκταση, η πρώτη γνώση υπόκειται στην «αρχή της ηδονής» (Summer, 1906: 2), η οποία ωθεί στην αποφυγή της στερήσεως - οδύνης (Parson, 1951: 497).

Ε. *Εξάρχοντες*

- E.1 Κατά την αρχαϊκή περίοδο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, οι *αυτοσχεδίασμοί των εξαρχόντων* στον διθύραμβο και τα φαλλικά άσματα διαμόρφωναν το πρωτόλειο, αντίστοιχα, της τραγωδίας και της κωμωδίας (*Περί Ποιητικής*, 1449a).
- E.2 Ως *εξάρχοντες* χαρακτηρίζονται εκείνοι που «έκαναν την αρχή» (*Ιλιάδος* Σ, στ. 51) στα τελετουργικά δρώμενα, καθορίζοντας τον «*ρυθμό του τραγουδιού*» (*Ασπίς*, στ. 205) και της *κινήσεως* (*Οδύσσειας* Δ, στ. 17-19). Αυθόρμητα εκφράζοντας την προσωπική τους γνώμη, ουσιωδώς συνέβαλλαν στην διαμόρφωση του βιώματος και την παγίωση της συλλογικής γνώσεως από τα μέλη της ομάδας. Πρωτοστατούσαν στην εκδήλωση της μιμήσεως, στην δημιουργία των μιμημάτων και στην καθιέρωση του λατρευτικού τυπικού.
- E.3 Αντίστοιχα προς την πολυσημία του αρχαιοελληνικού ρήματος *άρχω* (*Μετά τα Φυσικά*, 1012b), ισάξια με τους κοινωνικοπολιτικούς άρχοντες, οι εξάρχοντες είτε χρονικά οριοθετούσαν την αρχή είτε ιδεολογικά καθιέρωναν και συντηρούσαν την αρχή. Σε αυτούς απαντούσε ο χορός, συχνά επαναλαμβάνοντας την επωδό (Jeanmaire, 1951: 301).
- E.4 Η αυτοσχέδια οργάνωση των τελετουργικών δρώμενων βασιζόταν στην *προχειρότητα* των εξαρχόντων, οι οποίοι δημιουργούσαν την ομαδική τελετή «*χωρίς προηγούμενη ετοιμασία*», *προχείρως*, δηλαδή λαμβάνοντας υπ' όψιν τους μόνο ό,τι οι ίδιοι θεωρούσαν πως «*βρισκόταν προ των δικών τους χειρών*» (Liddell, Scott).
- E.5 Αυθόρμητα, έτσι, συγκροτούσαν τα πρότυπα μιμήσεως και δραστικά συνέβαλλαν στον εκπολιτισμό των κοινωνικών μελών, συντονίζοντας τις ατομικές σκέψεις και αξιολογώντας τις διαπροσωπικές ενέργειες ή συμπεριφορές.
- E.6 Ως προϋπόθεση για την ηγετική φυσιογνωμία των εξαρχόντων θεωρείται η αδέσμευτη εκδήλωση των καθ' υπερβολήν – σύμφυτων προσωπικών παθών (*Ηθικά Νικομάχεια*, 1106a-1107a), τα οποία εν είδει εξίσου καθ' υπερβολήν παθημάτων, δευτερογενώς προσλαμβάνουν τα μέλη που συμμετέχουν στην τελετουργική ομάδα. Σύμφωνα με αυτά ρυθμίζεται ο κοινός πολιτιστικός χωρόχρονος και συντονίζονται οι ατομικές συνειδήσεις.

ΣΤ. *Μεσότητα και Αρετή*

- ΣΤ.1 Η αξιολογική κρίση του εξάρχοντος προσδιορίζει τις *σπουδαίες* και *τέλειες πράξεις* (*Περί Ποιητικής*, 1449b), βάσει των οποίων συγκροτούνται τα πρότυπα μιμήσεως, καθώς τελείται η κοινωνικοποίηση και

- ασκείται η παιδαγωγία, περαίνεται η κάθαρση και επιβάλλονται οι πολιτιστικές απαγορεύσεις (Freud, 1930: 34).
- ΣΤ.2 Υπό την καθοδήγηση του εξάρχοντος, τα τελετουργικά δρώμενα αποσκοπούν στην εδραίωση ή συντήρηση της μεσότητας, στην αποσαφήνιση του *κοινού συμφέροντος* όλων των πολιτών (*Πολιτικά*, 1282b) και στην καλλιέργεια του *κοινού κριτηρίου* σε όλα τα κοινωνικά μέλη (Ηρακλείτου, fr. 2).
- ΣΤ.3 Οι πολιτιστικές σταθερές υπηρετούν τον λόγο και τον ορθό νόμο, «που πάντα και σε όλους τους ανθρώπους θεωρείται το καλύτερο» (*Πολιτεία*, 607a).
- ΣΤ.4 Η πόλη εγκαθίσταται στο μέσον και φιλοξενεί την αρετή (*Πολιτικά*, 1253a).
- ΣΤ.5 Η αρετή διακρίνεται σε σωματική και ψυχική. Η δεύτερη χωρίζεται σε διανοητική και ηθική (*Ηθικά Νικομάχεια*, 1102a).
- ΣΤ.6 Όλες οι μορφές αρετής συνδέονται με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού. Εκ φύσεως, τα έλλογα όντα φέρουν «ουδεμίαν αρετή». Όμοια όπως συμβαίνει με την τέχνη, επομένως, η αρετή εδραιώνεται δευτερογενώς είτε μέσω της διδασκαλίας είτε λόγω της συνήθειας (*Ibid*, 1103a-b).
- ΣΤ.7 Καθορίζοντας την ουσία και τον τύπο της ενάρτητης συμπεριφοράς, οι εξάρχοντες προβάλλονται και αναγνωρίζονται ωςάν πρότυπα αρετής. Όμοια συμβαίνει με τους *έμπειρους γέροντες* και εν γένει με τους *παιδαγωγούς* (*Νόμοι*, 659c-d).
- ΣΤ.8 Η πόλη οργανώνεται με γνώμονα τις πολιτιστικές παραδοχές, σύμφωνα με τις οποίες δομείται η μεσότητα, καλλιεργείται η αρετή και περαίνεται η κάθαρση. Από την μίαν πλευρά, έτσι, ενισχύονται οι ενσυνείδητες εγγραφές και μεγεθύνεται η εντροπή. Από την άλλη πλευρά, αντίθετα, καταπιέζονται οι ανεπίγνωστες τάσεις, που ωςάν περιπτώματα εξακολουθούν να επιδρούν, συμβάλλοντας στην αύξηση της εντροπίας.
- ΣΤ.9 Σε καθεμίαν περίπτωση, οι πολιτιστικές απαγορεύσεις επιδιώκουν να περιορίζουν τις έμφυτες επιθυμίες, ώστε να μην εκδηλώνονται καθ' υπερβολήν. Με αυτό τον τρόπο, όμως, εμποδίζεται ο αυθορμητισμός της ψυχής (Ηράκλειτος, fr. 85).
- ΣΤ.10 Κατ' επέκταση, ο σύγχρονος όρος *ψυχική ματαίωση* σημαίνει την απώθηση των *μη αποδεκτών παθών* και συνεπάγεται την συσσώρευση *ανικανοποίητων αναγκών* και την μεγέθυνση του *άγχους* (Merton, 1957: 139-157).

Z. Πολιτισμός

- Z.1 Μυθολογικά και δραματικά, ο Προμηθεύς συμβολίζει τον εξάρχοντα της εκπολιτιστικής διαδικασίας, καθώς θεμελίωσε εντός της ανθρώπινης ψυχής την τέχνη, τον πολιτισμό και την συνείδηση.

- Z.2 Πρωτογενώς, τα μέλη του έλλογου είδους διήνυαν την νηπιακή - ανεπίγνωστη φάση τής πολιτιστικής ζωής πριν ο Τιτάνας να «αρπάξει κρυφά» από τον Δία και να τους προσφέρει την φωτιά, η χρήση της οποίας αποδείχθηκε ως η «μεγαλύτερη βοήθεια για τους θνητούς» (*Προμηθεύς Δεσμώτης*, στ. 109-111).
- Z.3 Την περίοδο εκείνη οι άνθρωποι υπήρχαν ως έμψυχα αλλά άλογα όντα. Ζούσαν όμοια με μορφές ονείρων, αγνοώντας τις συνθέσεις των γραμμάτων και τους αριθμούς. Ούτε είχαν ανακαλύψει την τέχνη, «την μητέρα των Μουσών» (*Ibid*, στ. 441-468).
- Z.4 Ο παραλληλισμός της ζωής των νηπίων με «μορφές ονείρων» σημαίνει την απουσία της συνειδήσεως ή, αντίστροφα, την επικράτεια του ασυνειδήτου, την πλήρη έλλειψη τόσο των γενεσιουργών καθενός έλλογου όντος *πρώτων γνώσεων* όσο και των αποτελεσμάτων της δευτερογενούς μαθησιακής διαδικασίας.
- Z.5 Γι' αυτό, επίσης σύμφωνα με την μυθολογική αφήγηση και την δραματική διδασκαλία, αδυνατούσαν να αυτο-προσδιοριστούν ως μέλη του ανθρώπινου είδους και να λύσουν το κοσμογονικό αίνιγμα το οποίο έθετε η Σφίγγα, η αποκαλούμενη «κακόπτερη Μούσα θανάτων» (*Phinissai*, Υπόθεσις).

H. Μίμηση και Αγωγή

- H.1 Η αυστηρή διαπίστωση του Πλάτωνος ορίζει το απόλυτο θεωρητικό εύρος του όρου *παιδεία* (*Νόμοι*, 659c-d), ως την έλξη που ασκείται στα παιδιά ωθώντας τα προς τον λόγο τον οποίο ο νόμος έχει παραδεχθεί ως ορθό, ώστε να συνηθίσει η ψυχή τους να λυπάται και να χαίρεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και για τις ίδιες ακριβώς αιτίες ή αφορμές, όπως οι γέροντες και οι πλέον ενάρετοι πολίτες, που ενσαρκώνουν τα πρότυπα μιμήσεως.
- H.2 Εν τούτοις, ο φιλόσοφος πιστεύει πως εντός των ορίων της ιδανικής πολιτείας η δραματική μίμηση και οι ποιητές δεν επιτρέπεται να μετέχουν στην παιδαγωγία των πολιτών, δεδομένου ότι διαμορφώνουν μίαν «ψευδή αναπαράσταση ειδώλων, τα οποία απέχουν της πραγματικότητας» (*Πολιτεία*, 605c).
- H.3 Αντίθετα, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει πως, *δι' ελέου και φόβου*, η μίμηση *πράξεως σπουδαίας και τελείας* προσφέρει γνώση και κάθαρση (*Περί Ποιητικής*, 1449b).
- H.4 Όμοια με την θρηπτική αρχή της ψυχής, η μίμηση διασώζει το ον, εντός της πόλεως προετοιμάζοντάς το να ενεργεί ως πολίτης (*Περί Ψυχής*, 416b).
- H.5 Η μίμηση αιτιωδώς συνδυάζει τις ασύνειδες τάσεις με τις αυθόρμητες συμπεριφορές. Κατ' επέκταση, ωθεί τα έλλογα όντα, δηλαδή τα πλέον

μιμητικά από τα έμφυχα υποκείμενα, να ανακαλύπτουν και να αποκαλύπτουν τα σύμφυτα πάθη, άμεσα να τα συνειδητοποιούν βάσει της ενσυναισθήσεως και έμμεσα διά της ταυτίσεως να μετέχουν στα συλλογικά παθήματα, τα οποία προκαλούνται από τα πάθη του άλλου.

- H.6 Αμφίσημα, τα εκπολιτιστικά μιμήματα ως έντεχνα δημιουργήματα διευκολύνουν την εδραίωση ή την ανάπτυξη της συνειδητότητας αλλά και την υπέρβαση ή την καλλιέργεια καθενός εαυτού, καθοριστικά συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση καθενός εγώ και στην προάσπιση της συνοχής του κοινωνικού σώματος.
- H.7 Ισόρροπα, έτσι, επιτυγχάνεται η ψυχική και πολιτιστική μεσότητα, καθώς οι αποδέκτες παιδείας συγκροτούν την ατομικότητα αλλά και αποστασιοποιούνται από αυτήν, οπότε ενσυνείδητα ενώνονται με την κοινότητα και σύμφωνα προς τις συλλογικά αποδεκτές πεποιθήσεις εδραιώνουν την αρετή, προάγοντας την κάθαρση των καθ' υπερβολήν παθών και παθημάτων, τόσο των σύμφυτων όσο και των επίκτητων.

Θ. Συμπεράσματα

- Θ.1 Κατευθύνοντας την εκ φύσεως δεδομένη ορμή προς μίμηση, οι αρχαϊκοί εξάρχοντες ή οι κλασικοί ποιητές και οι σύγχρονοι παιδαγωγοί καθόριζαν και καθορίζουν την μέθεξη των μελών του χορού ή του κοινού και της κοινωνικής ή της μαθητικής ομάδας.
- Θ.2 Βάσει των δρώμενων οι πιστοί της τελετουργίας, οι θεατές των δραματικών παραστάσεων και οι μαθητές ή οι μαθήτριες των σχολείων του 21ου αιώνα ταυτίζονται με τα πρότυπα, τόσο τα πρόσωπα όσο και τις ιδέες.
- Θ.3 Η μίμηση διευκολύνει την σκόπιμη και συντεταγμένη μορφή επικοινωνίας, αμφίδρομα: Αφενός παρέχει γνώσεις, συμβάλλοντας στην εκτύλιξη των κωδίκων και της σημασίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες προσδιορίζουν την επιρροή που εκδηλώνουν ή υφίστανται τα επικοινωνούντα μέλη καθώς αναλαμβάνουν τον ρόλο του πομπού και του δέκτη (Merill, Eidredge, 1952: 486). Αφετέρου, η μίμηση ενθαρρύνει το βίωμα, την ενσυναίσθηση και την ταύτιση, διευκολύνοντας την επικοινωνία του εγώ με τον ανεπίγνωστο εαυτό, εντός του δεδομένου φυσικού ή ψυχικού και πολιτιστικού πεδίου.
- Θ.4 Εν τέλει, όπως επεσήμανε ο Κάρολος Κουν (1987), ως καλλιτέχνες - δημιουργοί ενώπιον του κοινού «*κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*».
- Θ.5 Επιπρόσθετα, πιστεύω, ως παιδαγωγοί ενώπιον των μελών της εκάστοτε νέας γενεάς τελούμε ή οφείλουμε να τελούμε μιμήσεις βάσει των αρχών της φύσεως, διά των αρχών της ψυχής, προάγοντας, εν γένει, τις αρχές της κοινωνικοποιήσεως και του εκπολιτισμού.

Βιβλιογραφία

- Αισχύλου. *Αγαμέμνων*. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αισχύλου. *Πέρσαι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αισχύλου. *Προμηθεύς Δεσμώτης*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Μετά τα Φυσικά*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Μικρά Φυσικά*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Περί Ποιητικής*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Περί Ψυχής*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Πολιτικά*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη 1989.
- Αριστοτέλους. *Ρητορική Τέχνη*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοτέλους. *Φυσικά*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Αριστοφάνους. *Αχαρνής*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Ευριπίδου. *Εκάβη*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Euripides, «Phinissai, Υπόθεσις». In Kampmann, K.F., Matthiä, A. (eds.). *Tragoediae et fragmenta. Recensuit interpretationem Latinam correxit, scholia Graeca e codicibus manuscriptorum partim supplevit partim emendavit*, Lipsiae: Apud I.G. Weigel, 1813.
- Freud, S. (1930). *Civilization and Its Discontents*. London: Hogarth Press, 1953.
- Freud, S. (1913). *Totem and Taboo*. New York: Dover Publications Inc., 1998.
- Gasset, Y J.O. *Η Εξέγερση των Μαζών*. Αθήνα: Δωδώνη 2006.
- Hegel, G.W.F. (1817). *Science of Logic*. New York: G. Allen & Unwin, Ltd. 1969.
- Ησιόδου. *Ασπίς*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Jung, C.G. (1964). «Approaching the Unconscious». In Jung, C.G. (ed). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books Ltd.
- Jeanmaire, H. (1951). *Dionysos*. Paris: Payot.
- Jung, C.G. (1912). *Psychology of the Unconscious*. New York: Dover Publications, 2003.
- Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Liddell, H.G., Scott, R. *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης 1907.
- Merill, F.E., Eidredge, H.W. *Culture and Society*. New York: Prentice - Hall 1952.
- Merton, R.K. *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press 1957.
- Ομήρου. *Ιλιάς*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Ομήρου. *Οδύσσεια*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Πλάτωνος. *Κρατύλος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Νόμοι*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Πολιτεία*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Τίμαιος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Φαίδρος*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Πλάτωνος. *Φαίδων*. Αθήνα: Πάπυρος 1975.
- Ρούσσο, Ευ. *Ηράκλειτος (Περί Φύσεως)*. Αθήνα: Παπαδήμα 1992.
- Sorokin, P.A. *Society, Culture and Personality: Their Structure and Dynamics*. New York: Harper & Bros 1947.
- Summer, W.G. (1906). *Folkways*. Boston: Ginn.

Young, H.D., Freedman, R.A. *University Physics*. Cambridge: Addison-Wesley 1996.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

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

Η ιστορική σχολική γνώση ως παράγοντας μεταβίβασης και ανάπτυξης του πολιτισμού. Σύγχρονες διαπιστώσεις από την πολιτισμική κληρονομιά του Βυζαντίου

Τριανταφυλλιά Σαραφίδου

τ. Αν. Καθηγήτρια Ελληνικής Γλώσσας και Ανάλυσης του Λόγου, ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
tsarafidou@gmail.com

Περίληψη

Με βάση την ιστορική γνώση που παρέχει ως θεσμός το σχολείο, και λαμβάνοντας ως παράδειγμα την υπέρ των χιλίων χρόνων ιστορική περίοδο του ελληνικού Μεσαίωνα, επιχειρείται να δειχθεί ότι η κατανόηση του πολιτισμού αυτής της ένδοξης εποχής του ελληνικού κόσμου μέσα στα πλαίσια της κοινής σχολικής ζωής μπορεί να προσφέρει στους σημερινούς μαθητές μια ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν δύο πράγματα: το ένα είναι ότι αυτό το κάπως «ξεπερασμένο» σήμερα ιστορικό παρελθόν είναι, ωστόσο, αυτό που διαμόρφωσε καίρια το σύγχρονό μας ελληνικό και γενικότερα ευρωπαϊκό πολιτισμό · το άλλο είναι ότι επιχειρώντας το σχολείο να διαβιβάσει στα παιδιά το πνευματικό περιεχόμενο που διαθέτει το Βυζάντιο, περιεχόμενο με υποδομή αρχαιοελληνική και υπερδομή χριστιανική, τους εφοδιάζει ταυτόχρονα με τα μέσα να διαμορφώσουν μία πνευματική υπόσταση που εμπνέεται ουσιαστικά από την αξία του ανθρώπινου προσώπου.

Λέξεις κλειδιά: ιστορικός εγγραμματισμός, βυζαντινός πολιτισμός, βυζαντινή ιστορία.

Abstract

Based on the historical knowledge that provides school as an institution, and taking as an example the historical period of more than a thousand years of the Greek Middle Ages, it is attempted to show that the understanding of the culture of this glorious era of the Greek world can offer students of today an opportunity to realize two things: one is that this somewhat 'obsolete' today historical past is, however, what has shaped crucially the contemporary Greek and generally European culture • the other is that by attempting school to transmit to students the spiritual content of Byzantium, content whose infrastructure is Greek ancient and whose superstructure is Christian, it provides them at the same time with means to form a spiritual personality inspired essentially by the value of the human person.

Keywords: historical literacy, Byzantine civilization, Byzantine history.

Η σύνδεση του σχολείου με τον πολιτισμό ως χώρο έκφρασης των πάσης φύσεως τεχνών, των καλών τεχνών μάλιστα, ισοδυναμεί με τη σύνδεση της

γνώσης με το ωραίο, αλλά το ωραίο όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως παιδεία για τη ζωή, ως παιδεία μέσα στη ζωή των μαθητών. Βέβαια, για τους ειδικούς της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Φιλοσοφίας και, γενικότερα, των Επιστημών του Ανθρώπου, ο όρος *πολιτισμός* αναφέρεται στο ολοκληρωμένο πρότυπο της ανθρώπινης γνώσης, των πεποιθήσεων, της συμπεριφοράς, η δε συνέχεια και ανάπτυξή του εξαρτάται από την ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει και να μεταβιβάζει τη γνώση του στις επόμενες γενεές (Mondiacult, 1982). Το σχολείο, λοιπόν, ως θεσμός, είναι ο κατεξοχήν χώρος μεταβίβασης γνώσης, και η πεμπτούσια των στόχων που υπηρετεί είναι ακριβώς η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να μαθαίνουν και να διδάσκονται από την εμπειρία γνώσης και γενικότερης εμπειρίας ζωής προηγούμενων γενεών.

Από την άποψη αυτή, η ιστορική γνώση προσφέρει ένα πολύ ευνοϊκό, για τους στόχους του σχολείου, πεδίο μεταβίβασης γνώσης και εμπειρίας, καθώς η έννοια της ιστορίας διαπλέκεται οντολογικά με την έννοια του πολιτισμού και της αλλαγής του. Γνωρίζοντας, επομένως, ένα παιδί το ιστορικό παρελθόν της πατρίδας του, όχι μόνο μπορεί να κατανοήσει το παρόν που βιώνει, αλλά μπορεί και ως μέτοχος της κοινωνίας να προσπαθήσει να την επηρεάσει ή να τη διορθώσει ως ενεργό μέλος της, και να μη ζει στις παρυφές της ως «ιδιώτης» (εδώ η λέξη «ιδιώτης» με την αρχαιοελληνική της έννοια).

Παίρνουμε το παράδειγμα της βυζαντινής ιστορίας, γιατί μέσα στην ουσία της βρίσκεται με τρόπο καθοριστικό αυτό που συνιστά την έννοια της *παράδοσης*, καθώς η λέξη μιλάει από μόνη της (παραδίδω = μεταφέρω, μεταβιβάζω), έχουμε δηλαδή την έννοια της μεταβίβασης, και εντέλει, την έννοια της μετάβασης σε κάτι νέο, όλες έννοιες (παράδοση, μεταβίβαση, μετάβαση) που συνοψίζουν την πορεία κάθε πολιτισμού και που μέσα τους εγκλείεται η ουσία του. Τι εννοούμε με αυτό: το Βυζάντιο έχοντας διασώσει επί αιώνες τις υποθήκες της διπλής παράδοσης, ελληνικής και ρωμαϊκής, προχώρησε στη διαμόρφωση ενός νέου πολιτιστικού τύπου, του ελληνοχριστιανικού, και με τον τρόπο αυτό οδήγησε τη δυτικοευρωπαϊκή διάνοηση προς τη δημιουργία ενός αυτόνομου ιδιότυπου πολιτισμού, του δυτικοευρωπαϊκού. Μπορεί, λοιπόν, να υποστηριχτεί ότι η γνώση της βυζαντινής ιστορίας για τα ελληνόπουλα, συνιστά, μεταξύ των άλλων, μία αποτελεσματική, από παιδαγωγική άποψη, ευκαιρία προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την αξία της μετάδοσης πολιτισμικών προτύπων που υπάρχουν κατά παράδοσιν, προτύπων που θεμελιώνουν την ελληνική μας ιδιοσυστασία και μας συγκροτούν ως κοινωνία στο σύγχρονο πολιτισμικό στάδιο, ενώ συγχρόνως μας εφοδιάζουν με τα μέσα για να διαμορφώσουμε το μελλοντικό μας πολιτισμικό πρόσωπο.

Στο σημείο αυτό, καθώς το πλαίσιο της ανάλυσής μας καθορίζεται από τον πολιτισμό και την παιδεία του σχολείου, αξίζει να κάνουμε αναφορά σε ένα πολύ σύγχρονο έργο από το χώρο του κινηματογράφου, και μάλιστα του

αμερικανικού, που παραδειγματίζει την αξία της εμπειρίας των προγόνων και την αξία της γνώσης του παρελθόντος που συγκροτεί την ταυτότητά μας, το ποιοι είμαστε. Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι πρόκειται για ταινία αμερικανικής προέλευσης, με την έννοια ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι ένα νεότευκτο πολυεθνικό κράτος, χωρίς ίδια εθνική παράδοση, όπως αυτή νοείται στην Ευρώπη. Έχει επίσης σημασία ότι πρόκειται για ταινία κινουμένων σχεδίων, επομένως για ταινία που προορίζεται να τη δουν κυρίως παιδιά, και με την έννοια αυτή δεν συνιστά ένα αθώο προϊόν ψυχαγωγίας, αλλά ένα έργο που «διδάσκει», όπως δίδασκε το θέατρο στην αρχαιότητα.

Ο λόγος για την περίφημη ταινία κινουμένων σχεδίων του Ντίσνεϊ, «Ο βασιλιάς των λιονταριών» του 1994, όπου πρωταγωνιστής είναι ο Σίμπα, το λιοντάρι βασιλόπουλο που έχοντας διαφύγει το θάνατο κυνηγημένος από το θείο του, το δολοφόνο του πατέρα του και σφετεριστή του θρόνου του, καταφεύγει σε μία ξένη ζούγκλα με τη βοήθεια δύο περιθωριακών αλλά σπαρταριστών τύπων, του Πούμπα και του Τιμόν. Σε κάποια σκηνή, λοιπόν, ο Σίμπα βρίσκεται ξαπλωμένος στο χόμα παρέα με τους δύο φίλους του κάτω από τον έναστρο ουρανό και όλοι μαζί κοιτάζουν τα άστρα. Τότε, λοιπόν, το εξόριστο βασιλόπουλο, που σχεδόν έχει χάσει τη μνήμη του παρελθόντος και της επίτιμης θέσης που είχε κάποτε στο βασίλειο του πατέρα του, ζώντας αμέριμνα τώρα στον τόπο της εξορίας του, ξαναφέρνει στη μνήμη του με κάποιο αίσθημα νοσταλγίας και πόνου τι του έλεγε ο πατέρας του όταν ήταν μικρός, δείχνοντάς του τα άστρα του ουρανού: «Κάθε άστρο είναι ένας βασιλιάς που χάθηκε έχοντας ολοκληρώσει τον κύκλο της ζωής του και της προσφοράς του απέναντι στα ζώα της ζούγκλας. Βλέποντας, λοιπόν, τα άστρα ξαναβλέπεις και μιλάς με τους περασμένους βασιλιάδες και με τη σοφία που κουβαλάει ο καθένας τους». Καθώς ο Σίμπα αναπολεί τα λόγια του πατέρα του βλέπει συγχρόνως σε όραμα τους χαμένους βασιλιάδες στον ουρανό, και τότε ακούγεται μία φωνή να λέει σαν μέσα από το υπερπέραν την περίφημη φράση : «Θυμήσου ποιος είσαι !». Είναι ένα κάλεσμα να γυρίσει στις ρίζες του, να αναλάβει τις ευθύνες του ως βασιλιάς που είναι και να αποκαταστήσει την τάξη που διασαλεύθηκε από το θείο του και οδήγησε τελικά σε δυστυχία και εξαθλίωση όλα τα ζώα της ζούγκλας όπου γεννήθηκε.

Αυτόν ακριβώς το ρόλο του καλέσματος διαδραματίζει σήμερα στο σχολείο ο λεγόμενος «ιστορικός εγγραμματισμός» (βλ. Ματσαγγούρας, 2007, Φαρδής, 2015) και πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά το Βυζάντιο έρχεται να μας συνδέσει με τα θεμέλια της σύγχρονης πνευματικής μας υπόστασης ως ευρωπαίων και εν τέλει να κάνει κατανοητό στους μαθητές ότι ο βυζαντινός πολιτισμός συνεχίζει να κάνει άμεσα αισθητή την επίδρασή του όχι μόνο στην έκφραση της θρησκευτικής πίστης, αλλά και μέσα από τη μνημειακή αρχιτεκτονική, μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, στην κοσμοθεωρία μας, ακόμη και στη διατροφή μας (Cheynet, 2005: 3). Από μία γενικότερη άποψη, είναι προφανές ότι αυτή η διαδικασία συνειδητοποίησης της ταυτότητάς τους στα παιδιά τα ενισχύει και τα ενθαρρύνει να

σταθούν γερά στα πόδια τους, και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία σήμερα που, ενώ βλέπουμε να ροκανίζονται τα κλαδιά του δέντρου πάνω στα οποία στεκόμαστε, εμείς, σαν το Σίμπα, το βλέπουμε να συμβαίνει αμέριμνοι, περιορισμένοι καθώς είμαστε στα όρια της υλικής μας ικανοποίησης.

Αυτού του είδους η επανάπαυση δεν συνδυάζεται με το ψάξιμο της γνώσης και μάλιστα της ιστορικής, που καθώς την αποκτάς δεν γίνεται να μην κινητοποιήσεις, εκτός από το μυαλό, και τον εσωτερικό σου κόσμο, αφού άλλοτε χαίρεσαι με τα επιτεύγματα και άλλοτε πονάς με τα τραγικά λάθη των Ελλήνων που έζησαν πριν από σένα. Αυτά, βέβαια, ισχύουν αν προηγουμένως σε έχουν εκπαιδεύσει να αντλείς από την εμπειρία του παρελθόντος και αν σε έχουν μάθει ότι το παρελθόν δεν γίνεται να σου είναι αδιάφορο, αφού αυτό διαμόρφωσε τις συνθήκες, καλές ή κακές, του ενεστώτα χρόνου σου, του σήμερα που ζεις.

Εξάλλου, και η ίδια η λέξη «ιστορία» μιλάει από μόνη της για το περιεχόμενό της, αλλά, πολύ περισσότερο, εκφράζει το πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων που την επινόησαν ως λέξη και ως κλάδο της γνώσης και της επιστήμης. Η λέξη «ιστορία» προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ανώμαλο ρήμα *οίδα*, που σημαίνει γνωρίζω, και έχει μέλλοντα το *είσομαι* και *ειδήσω*, από όπου τα παράγωγα *εΐδησις*, *συνείδησις*, *ειδήμων*, *είδος*, *ίστωρ* (=ο γνώστης), *ιστέον*. Ιστορία, λοιπόν, είναι η κατεξοχήν γνώση για τους αρχαίους Έλληνες, η δε γέννηση της ιστορίας συμπίπτει με τη γέννηση της ορθολογικής γνώσης, δηλαδή με τη γέννηση της επιστήμης, καθώς οι αφετηρίες της ελληνικής ιστοριογραφίας βρίσκονται στην ιωνική σκέψη του 6^{ου} π.Χ. αιώνα και στους Ίωνες φιλοσόφους, που άνοιξαν έναν καινούργιο δρόμο στην κατανόηση του κόσμου και ξέφυγαν από τη μυθολογική ερμηνεία του δεχόμενοι ότι το Σύμπαν είναι ένα κατανοητό σύνολο και ότι ο άνθρωπος μπορεί να ανακαλύψει τις γενικές αρχές που το κυβερνούν με τη λογική έρευνα. Μάλιστα κατά την αρχαιότητα, όπου η ιστορία ήταν κλάδος της φιλολογίας, ιδιαίτερη εκτίμηση είχαν οι ιστορικοί εκείνοι που ως συγγραφείς μπορούσαν, όπως ο Θουκυδίδης, να θίξουν τα καθολικά προβλήματα του ανθρώπου, μπορούσαν, δηλαδή, να προσεγγίσουν την ιστορία με έναν τρόπο, θα λέγαμε σήμερα, φιλοσοφικό.

Βοηθώντας, λοιπόν, τους νέους να αποκτήσουν μια φιλοσοφική ματιά της ιστορίας, τους βοηθάμε να προσεγγίσουν την περασμένη γνώση και εμπειρία που προκύπτουν από τα περασμένα γεγονότα και τους οδηγούμε να «θυμηθούν», να μάθουν ποιοι είναι. Μέσα από την Βυζαντινή ιστορία, θα διαπιστώσουν ότι οι Έλληνες ίδρυσαν μια αυτοκρατορία, τη Βυζαντινή, που άντεξε χίλια ολόκληρα και παραπάνω χρόνια. Η αυτοκρατορία αυτή, αν και πολιτισμικά ελληνική, υπήρξε κληρονόμος και συνεχιστής της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Μάλιστα, οι ίδιοι οι βυζαντινοί αυτοκράτορες, ως την τελευταία μέρα, έδιναν στον εαυτό τους τον τίτλο των «βασιλέων των Ρωμαίων», και ποτέ δεν παραιτήθηκαν από τα δικαιώματα που διεκδικούσαν πάνω στην αρχαία και ένδοξη πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας, τη Ρώμη. Αλλά

ακόμη και κατά την περίοδο της Ρωμαϊκής κυριαρχίας, οι Έλληνες, που είχαν πάντοτε έναν τρόπο να αυτοπροσδιορίζονται και να διαχωρίζουν την ταυτότητά τους από τους υπόλοιπους «βαρβάρους» μαζί με τους Ρωμαίους, δεν αισθάνθηκαν ότι υπονομευόταν η ελληνικότητά τους (Χόρροκς, 2006: 192). Οι ίδιοι οι Ρωμαίοι χρησιμοποιούσαν την ελληνική Κοινή της εποχής τους σαν ένα εργαλείο για να επικοινωνούν με τους υπηκόους της αχανούς τους επικράτειας, επιπλέον δε η ρωμαϊκή αριστοκρατία διδασκόταν την ελληνική για να έχει πρόσβαση σε κείμενα τόσο της κλασικής ελληνικής εποχής όσο και σε κείμενα νεότερων σύγχρονών τους Ελλήνων συγγραφέων, ρητόρων, φιλοσόφων, φιλολόγων, οι οποίοι δεν ξέχασαν ποτέ την αίγλη του ένδοξου πολιτισμικού παρελθόντος τους και οι οποίοι συνέγραφαν και ρητόρευαν στην ελληνική γλώσσα.

Αυτό το ένδοξο παρελθόν ανέλαβε ακριβώς να μεταφέρει στις επόμενες γενεές το Βυζάντιο καθώς επωμίστηκε το έργο της διατήρησης του ελληνικού τρόπου ζωής (της διαίτας, της γλώσσας και της ενδυμασίας των Ελλήνων) και του ελληνικού πνεύματος στον πολιτισμό του, έργο το οποίο σχεδίασε και ακολούθησε επί χίλια σχεδόν χρόνια (Γλυκατζή-Αρβελέρ, 2001: 16). Εδώ, είναι σημαντικό να δείξουμε στους μαθητές ότι, παρόλο που η ιστορική περίοδος στην οποία αναφερόμαστε, ο *Μεσαίωνας* όπως την ονόμασαν οι δυτικοί ιστορικοί, υπήρξε για τη Δύση μία σκοτεινή περίοδος πολιτιστικής παρακμής, αντίθετα στην Ανατολή, το Βυζάντιο ήταν μία λαμπρή περίοδος πολιτιστικής έκρηξης. Ιδιαίτερα για την ιστορία ως επιστήμη, στη χιλιετία που μας απασχολεί ανάμεσα στην κατάρρευση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους τον 5^ο αιώνα και στην ιταλική Αναγέννηση του 15^{ου} αιώνα, σε καμιά χώρα της Ευρώπης οι συγγραφείς ιστορίας δεν κινήθηκαν σε τόσο υψηλό επίπεδο δημιουργίας όσο στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Έτσι, όταν στα μέσα του 9^{ου} αιώνα ο Οικουμενικός Πατριάρχης Φώτιος συνέταξε τον κατάλογο 280 περίπου βιβλίων που είχε διαβάσει, μνημόνευσε και τα έργα 33 Ελλήνων ιστορικών που ανήκαν οι περισσότεροι στην έσχατη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και στη βυζαντινή περίοδο (Diehl, 2011: 454, τόμος Γ'). Αλλά και έξω από την ιστοριογραφία, χάρη στα μοναστηριακά βυζαντινά σκριπτόρια αντιγράφηκε και διασώθηκε το κύριο σώμα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας που, μέσω του αριστοτελικού και πλατωνικού μαθήματος, οδήγησε από τον ένατο κιόλας αιώνα τη δυτικοευρωπαϊκή διάνοηση (Γλυκατζή-Αρβελέρ, 2001: 17). Πρόκειται για ένα σημείο που δείχνει στο παιδί τι σημαίνει να έχει ένας πολιτισμός συνέχεια και ανάπτυξη και ότι αμφότερα εξαρτώνται από τη διαδικασία της μάθησης και της μεταβίβασης της γνώσης στις επόμενες γενεές.

Αλλά το Βυζάντιο δεν διέσωσε μόνο το αρχαιοελληνικό πνεύμα. Διέσωσε και τη χριστιανοσύνη από την ορμή του Ισλάμ, όταν κατά τον 8^ο αιώνα οι Ίσαυροι αυτοκράτορες αναχαιτίζουν τις αραβικές επιθέσεις στην Καππαδοκία και τη Συρία ή την Παλαιστίνη, την ίδια στιγμή που ο Κάρολος Μαρτέλος σταματά την αραβοϊσλαμική διείσδυση στα δυτικά της Ευρώπης,

στο Πουατιέ της Νότιας Γαλλίας. Η ένδοξη πορεία του και η αντίστασή του στις διάφορες αλλόφυλες ορδές που απειλούσαν την ακεραιότητά του συνεχίστηκε κατά τον 10^ο αιώνα, όταν οι ηγεμόνες της μακεδονικής δυναστείας κάνουν το Βυζάντιο τη μεγάλη δύναμη της Ανατολής, οδηγώντας τα νικηφόρα όπλα τους μέχρι τη Συρία, συντρίβοντας τους Ρώσους στο Δούναβη, πνίγοντας στο αίμα το βασίλειο που ίδρυσαν οι βούλγαροι τσάροι. Ενώ κατά το 12^ο αιώνα, με τους Κομνηνούς, η ελληνική αυτοκρατορία διατηρεί το γόητρό της στον κόσμο και η Κωνσταντινούπολη είναι ένα από τα κύρια κέντρα της ευρωπαϊκής πολιτικής.

Όλα αυτά έχουν σημασία στο βαθμό που ο βυζαντινός πολιτισμός για τους περισσότερους Έλληνες είναι αντικείμενο, αν όχι προκαταλήψεων, τουλάχιστον αδιαφορίας για ένα απόμακρο παρελθόν με έντονη χριστιανική χροιά κάπως ακατανόητη στις μέρες μας, ενώ η βυζαντινή τέχνη θεωρείται πολύ συχνά στατική –ή μάλλον «ερατική»– τέχνη, ανίκανη να ανανεωθεί. Γι' αυτό, η προσέγγιση και η κατανόηση του βυζαντινού πολιτισμού από τους μαθητές μπορεί να τους προσφέρει τα εφόδια να παραμερίσουν την επιφυλακτικότητα και την αδιαφορία του ανθρώπου του 21^{ου} αιώνα, του Έλληνα του 21^{ου} αιώνα, να διαλεχθεί με έναν κόσμο του παρελθόντος που η προσήλωσή του στην πνευματικότητα και στη θρησκευτική πίστη του φαίνεται παράξενη, (ενδεχομένως και να τον απωθεί), και από αυτή την άποψη μπορεί να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να στραφούν περισσότερο προς τον εσωτερικό τους κόσμο και στις ανθρώπινες αξίες.

Είναι ευνόητο ότι για να γίνει κάτι τέτοιο απαιτείται αγώνας υπέρβασης του πολιτισμικού μας παρόντος, ένας αγώνας να γίνει συνειδητή η παρουσία του Βυζαντίου στην ελληνική πραγματικότητα, και αυτό μπορεί να συμβεί μόνον εάν πειστούν οι διδάσκοντες στο σχολείο ότι αξίζει ο κόπος να ξαναδιαβάσουμε τη μεσαιωνική μας ιστορία, ότι αξίζει να ξανασκεφτούμε τη σημασία του ίδιου μας του πολιτισμού. Παραθέτω εδώ από τον Charles Diehl (1859-1944), Γάλλο καθηγητή Βυζαντινολογίας του Πανεπιστημίου των Παρισίων, Ομότιμο Καθηγητή της Βυζαντινολογίας στη Σορβόνη και μέλος του Ινστιτούτου της Γαλλίας, ο οποίος στο περίφημο έργο του *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, Μεγαλείο και Παρακμή* (1924), και σε μια προσπάθεια να καταπολεμήσει τις παλιές και επίμονες προκαταλήψεις των σοφών της εποχής του ώστε να αποδοθεί στο Βυζάντιο η δικαιοσύνη που του αξίζει, αναφέρει: «Επί χίλια χρόνια το Βυζάντιο έζησε και όχι μόνο χάρι σε μια ευτυχή σύμπτωση: έζησε δοξασμένα και για να συμβεί αυτό είχε κάποιες αρετές. Είχε, για να διευθύνουν τις υποθέσεις του, μεγάλους αυτόκράτορες, ένδοξους πολιτικούς, ικανούς διπλωμάτες, νικηφόρους στρατηγούς και μέσω αυτών πέτυχε ένα μεγάλο έργο στον κόσμο. Πριν από τις σταυροφορίες ήταν ο υπερασπιστής της χριστιανοσύνης στην Ανατολή κατά των απίστων και έσωσε πολλές φορές την Ευρώπη με τη στρατιωτική του αξία. Υπήρξε, ενάντια στους βαρβάρους το κέντρο ενός αξιοθαύμαστου πολιτισμού, του πιο εκλεπτυσμένου και κομψού που γνώρισε ποτέ ο Μεσαίωνας.

Δίδαξε τη σλαβική και ασιατική Ανατολή, οι λαοί της οποίας του οφείλουν τη θρησκεία τους, τη λογοτεχνική γλώσσα τους, την τέχνη τους, τη διακυβέρνησή τους. Η παντοδύναμη επιρροή του εξαπλώθηκε στη Δύση, που δέχτηκε από αυτό ανεκτίμητες πνευματικές και καλλιτεχνικές ευεργεσίες. Από το Βυζάντιο προέρχονται όλοι οι λαοί που κατοικούν σήμερα στην Ανατολική Ευρώπη και ειδικότερα η σύγχρονη Ελλάδα οφείλει πολύ περισσότερα στο χριστιανικό Βυζάντιο παρά στην Αθήνα του Περικλή και του Φειδία.» (Diehl, 2011: xviii, τόμος Α')

Όλα αυτά δηλώνουν ότι με όσα υπήρξε στο παρελθόν και με όσα ετοίμασε για το μέλλον, το Βυζάντιο αξίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον μας, και είναι ευθύνη των διδασκόντων στις διάφορες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης να εμφυσήσουν αυτό το ενδιαφέρον στα ελληνόπουλα ώστε να «θυμηθούν ποια είναι» και ώστε να προέλθουν από αυτά τα παιδιά οι ιστορικοί του μέλλοντος που θα αγαπήσουν την ιστορία των Ελλήνων και μάλιστα των Ελλήνων των μέσων χρόνων άμεση συνέχεια των οποίων είμαστε εμείς οι Νεοέλληνες. Όσο μακρινή και αν φαίνεται, λοιπόν, η βυζαντινή ιστορία, όσο και αν στον ευρωπαϊκό και υπερατλαντικό μας περίγυρο κυριαρχεί το ενδιαφέρον για την αρχαία Ελλάδα, όσο άγνωστη παραμένει εντέλει για πολλούς ανθρώπους, δεν είναι καθόλου μια ιστορία νεκρή που πρέπει να ξεχαστεί. Η βυζαντινή ιστορία και ο βυζαντινός πολιτισμός ανήκουν οντολογικά στον ελληνικό και ευρύτερο ευρωπαϊκό πολιτισμό, και είναι χρέος της ελληνικής διανόησης και κατ' επέκτασιν της νεοελληνικής εκπαίδευσης, που αμφοτέρως υπηρετούν τις αξίες του πολιτισμού, να τους δώσουν τη θέση που τους αξίζει στη συνείδησή μας, στο πνεύμα μας και στην καρδιά μας.

Βιβλιογραφία

- Γλυκατζή-Αρβελέρ Ε. (2001). *Ελληνική γλώσσα και πολιτισμός στην Ενωμένη Ευρώπη*. Πειραιάς : Saint Paul. Παιδαγωγική – Birds.
- Cheyne, J.-Cl. (2005). *Histoire de Byzance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico 1982). Rapport final, Paris : Unesco.
- Diehl, Ch. (2011). *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Ηλιάδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.). (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Φαρδή, Κ. (2015). Είδη γραμματισμών. Εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση και τεχνολογίες της πληροφορίας. Στο «*Νέος Παιδαγωγός: Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Παιδαγωγό του σήμερα*», τόμος Πρακτικών (σσ. 388-394). Αθήνα : Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Χόρροκς, Τζ. (2006). *Ελληνικά. Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της*. Αθήνα : Εστία.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Τριανταφυλλιά Σαραφίδου* γεννήθηκε το 1958 και είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ελληνικής Γλώσσας και Ανάλυσης του Λόγου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μετά την αποφοίτησή της από το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συνέχισε τις σπουδές της στη Γλωσσολογία και την Ανάλυση του Λόγου στο Πανεπιστήμιο Jean Moulin – Lyon 3 στη Γαλλία από όπου το 1981 έλαβε τον μεταπτυχιακό τίτλο «Δίπλωμα Προκεχωρημένων Σπουδών» στη Γλωσσολογία και το 1985 τον τίτλο της Διδάκτορος Γλωσσολογίας-Ανάλυσης του Λόγου. Είναι επίσης απόφοιτος της Σχολής Γλωσσών του ίδιου Πανεπιστημίου με εξειδίκευση στην Ελληνική Φιλολογία (1984). Εργάστηκε ως ερευνήτρια στο Κέντρο Ανάλυσης Κειμένων και Λόγου του Πανεπιστημίου Lyon 3 καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα στη Γαλλία και την Ελλάδα (C.N.R.S. - Γαλλία, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου – Πρόγραμμα Eurotra – Ελλάδα/Ευρωπαϊκή Ένωση, Πρόγραμμα Ευρυδίκη – Ελλάδα/Ευρωπαϊκή Ένωση). Από το 1992 εργάζεται ως μέλος Δ.Ε.Π. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, όπου ασκεί ερευνητικό και διδακτικό έργο στους τομείς της Κειμενογλωσσολογίας, της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, της Ανάλυσης του Λόγου, της Κοινωνιογλωσσολογίας, και συγκεκριμένα σε θέματα γλωσσικής ποικιλίας, διδακτικής των κειμένων, εγγραμματισμού και προφορικότητας. Έχει πραγματοποιήσει σειρά ανακοινώσεων σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια, ενώ άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Ωδή στην παλέτα: έργα και ημέρες σχολικού εργαστηρίου

Ερμιόνη Δελή

Δρ. Εκπαιδευτικός, Ζωγράφος
ermioni.delh@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή θα προσπαθήσει να φωτίσει μια δημιουργική συνάντηση που λαμβάνει ή πρέπει να λαμβάνει χώρα στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης. Θα αναδείξει, δηλαδή, τη συνάντηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στο σύγχρονο Σχολείο και ταυτόχρονα, τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το Σχολείο ως σημαντική δομή εκπαίδευσης γίνεται σταθερός φορέας της Τέχνης και του Πολιτισμού. Πιο ειδικά, θα παρουσιαστούν οι δυνατότητες που προσφέρει η εικαστική αγωγή των πρωτοβάθμιων μαθητών ώστε να εκπαιδεύονται τα παιδιά στο σχολικό εργαστήριο με ομορφιά και καλαισθησία για να αναπαράγουν αυτό που είναι εσωτερικά ωραίο. Η τέχνη έχει υψηλό πολιτισμικό καθήκον μέσα στο Σχολείο και κρατά καλά για να δώσει στην κοινωνία το μυστικό μιας άλλης Αλήθειας, ενός άλλου Ήθους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολείο, τέχνη, παιδικό ιχνογράφημα, εκπαίδευση, εικαστική αγωγή, εικαστικό εργαστήριο, καλαισθησία.

Abstract

This paper will attempt to lighten a creative meet that takes or should take place at the level of school education. In other words, it will highlight the meeting of art and culture in the modern school and at the same time, the procedures through which the school as an important education structure becomes stable body of Art and Culture. More specifically, we present the possibilities offered by the art education to trained children in the school's workshop with beauty and aesthetics in order to replicate what is inwardly beautiful. Art has a high cultural duty in school and keeps well to give the society the secret of another Verity and another Ethos.

Keywords: School, art, children's sketch, education, art education, art workshop, aesthetics.

«Για να μην καταστραφούμε από την Επιστήμη έχουμε την Τέχνη»

Friedrich Wilhelm Nietzsche

Η Τέχνη, αφηρημένος και μάλλον ασαφής όρος, εκπροσωπεί έναν ολόκληρο κόσμο, φανταστικό και πραγματικό, που χάρη στην ανθρώπινη παρέμβαση, αυτός ο κόσμος, αποκτά χειροπιαστό χαρακτήρα. Εμφανίζεται σε αντικείμενα και σε μορφές, ως έργο πια, μέσω του οποίου ο καλλιτέχνης, επιθυμεί να πει τη δική του ιστορία, μια ιστορία που δεν αποτελεί παρά την εναγώνια προσπάθειά του να γνωρίσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο.

Ανάμεσα όμως στο έργο και την ερμηνεία του κόσμου, μεσολαβεί το άκο-
υσμα. Δηλαδή, κάποιος αφηγείται με λόγια ή έργα και κάποιος ακούει και
βλέπει κι έτσι δημιουργείται ένα μικρό αλλά δυναμικό πλαίσιο-σύστημα ε-
πικοινωνίας. Βέβαια, η διαδικασία δημιουργίας ή αναδημιουργίας μιας «ι-
στορίας», να την ακούς και να την αναπαράγεις ποικιλοτρόπως αποτελούν
συνήθειες που ο άνθρωπος είχε από τα πρώτα χρόνια της ύπαρξής του, εκ-
φράζοντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη του να δημιουργήσει ένα ισχυρό
δεσμό ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν και παράλληλα να φέρει πιο
κοντά το μέλλον.

Σε αυτό το μικρό κύτταρο επικοινωνίας, δύο άνθρωποι «ακούν» την ί-
δια ιστορία όμως την ίδια στιγμή ο καθένας ξαναπλάθει τη δική του. Στις ί-
διες «λέξεις» ο καθένας μεταφέρει τις δικές του παραστάσεις. Εικόνες, χα-
ρακτήρες και σχέσεις σε ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Μια κοινωνία
συναισθημάτων, ιδεών, εμπειριών από τον «αφηγητή» σε εκείνον που «α-
κούει». Ο στόχος δεν είναι και δεν μπορεί πάντα να είναι η απόλαυση και η
ανταπόκριση. Ιδανικά θα λέγαμε, αφηγητής και ακροατής συμμετέχουν με
έμπνευση και δημιουργικότητα, απολαμβάνουν, στην ουσία αλληλοκαθρε-
πίζονται και γνωρίζουν τον εαυτό τους. Τα όρια ανάμεσα στον «αφηγητή»
και τον «ακροατή» μπερδεύονται, το συμβολικό υλικό δίνει τη θέση του
στην πραγματικότητα και αντιστρόφως.

Ποιος όμως «μιλά» και ποιος «ακούει»; Λόγων και καλλιτεχνικών έρ-
γων, ο αφηγητής και ο ακροατής ταξιδεύουν σε έναν χρόνο άχρονο. Στο
φантаστικό; Στο ασυνείδητο; Ο χώρος ανάμεσα σε αυτούς που συνομιλούν
γίνεται ένας μεταβατικός χώρος και η εσωτερική ανάγκη γίνεται εξωτερική
εμπειρία. Υπάρχουν πλείστα καλλιτεχνικά αντικείμενα, όπως οπτικά έργα,
που αφηγούνται μια αντίδραση εξ αιτί-
ας της επίδρασης πάνω τους της ίδιας
της πραγματικότητας. Επειδή όμως η
τέχνη μπορεί να υπάρξει και ανεξάρτη-
τη, υπάρχουν και άλλα έργα, τα οποία
αφηγούνται κάποια στιγμιαία και παρο-
δικά συναισθήματα ή σκέψεις που αφο-
ρούν στα υπαρξιακά προβλήματα του
ανθρώπου, ανεξάρτητα από κοινωνικά
και πολιτικά συστήματα.

Πώς όμως ένα καλλιτεχνικό έργο
δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας
στη μεταμοντέρνα εποχή μας, στην ε-
ποχή της παγκοσμιοποίησης που όλα
κινούνται ηλεκτρονικά και βέβαια ξε-
περνιούνται φυσικοί περιορισμοί, έχει
όμως ατονήσει η διαπροσωπική επικοι-
νωνία συνεπώς και η ενδοπροσωπική



νοημοσύνη; Το ίδιο ελλοχεύει ως κίνδυνος να πατρонаρείται σε κάθε μορφή τέχνης. Ο ζωγράφος που δεν μπορεί να πει μια ιστορία που συνδέει τη σχέση του με και τη συγκίνησή του από ένα εικαστικό έργο δεν μπορεί να απαιτεί από τους μαθητές του να δημιουργήσουν μια προσωπική σχέση με τη ζωγραφική. Ο Βάρναλης σε άρθρο που δημοσίευσε δύο φορές αναφερόμενος στην «Τέχνη και στον Πόλεμο» σημειώνει *«Η ειλικρίνεια της συγκίνησης είναι η μόνη ευγένεια την Τέχνη, άσχετα με την ηθική, την ιδεαλιστική, την παιδαγωγική ή την ωφελμιστική εκτίμηση αυτής της συγκίνησης»*. Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner *«οι τέχνες πρέπει να παρουσιάζονται από άτομα με βαθιά γνώση και ικανότητα να σκέφτονται διαμέσου του εκάστοτε καλλιτεχνικού μέσου. Ο δάσκαλος θα πρέπει μέσα από την εικαστική σύλληψη να παρουσιάζει το εικαστικό έργο κι όχι μέσω της γλωσσικής ή της λογικό-μαθηματικής νοημοσύνης»*.

Σε μια εποχή μοναδικής ποικιλίας διαφορετικών τρόπων έκφρασης μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις υπάρχουσες δομές αλλά και να δημιουργήσουμε νέους συνδυασμούς που θα σέβονται την ιδιαιτερότητα και την αυ-



τονομία του καθενός μέσου. Τα χαρακτηριστικά του κάθε μέσου ορίζουν και τις λειτουργίες του και τους σκοπούς που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Βεβαίως, θα πρέπει να γνωρίζουμε εάν το μέσο επιτρέπει να δημιουργήσει ο αφηγητής με το κοινό του μια σχέση ισότητας (αμφίδρομη) ή επιβάλλει μια σχέση κυριαρχίας

(μονόδρομη). Αμφίδρομη και ισότιμη μπορεί να είναι μια σχέση όχι μόνο επειδή το μέσο επικοινωνίας την επιτρέπει αλλά κυρίως όταν το κοινό έχει τη δυνατότητα, την εκπαίδευση και οι συνθήκες του επιτρέπουν να μετατραπεί σε δέκτη από τον πομπό που ξέρει καλά να το κάνει. Για παράδειγμα, η «Γκερνικά» είναι ένα πολιτικό έργο και ο μεγάλος ζωγράφος το εμπνεύστηκε από τον βομβαρδισμό της μικρής βασκικής πόλης από τη ναζιστική αεροπορία. Φυσικά, ο Πικάσο ήταν για τους Ναζί ήταν ένας εκφυλισμένος καλλιτέχνης.

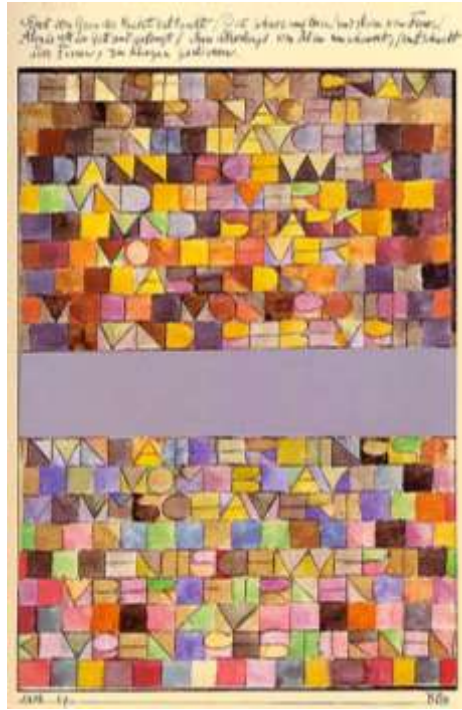
Στην κοινότητα επικοινωνίας που δημιουργείται γύρω από ένα καλλιτεχνικό έργο πολλές φορές πρέπει να προσαρμόζεται το περιεχόμενο και ο τρόπος στις ανάγκες. Τον προφορικό λόγο για παράδειγμα, δεν μπορεί κανείς να τον χρησιμοποιήσει ενεργητικά και ισότιμα, εάν δεν έχει την κατάλληλη παιδεία από την μαθητεία του σε ένα ζωντανό πολιτισμό και μια προφορική παράδοση, όπως η τέχνη της προφορικής αφήγησης των λαϊκών λογοτεχνημάτων και δη των παραμυθιών.

«Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν τη βλέπουν τα μάτια»
Antoine de Saint-Exupery

Στις εικαστικές τέχνες, η ανάγκη και η αισθητική σύλληψη, η επιθυμία και η προσδοκία, πλέκονται πάνω στην επιφάνεια δημιουργίας για να αφηγηθούν μια ιστορία, το καλλιτεχνικό έργο. Ο ζωγράφος διαθέτει όλα τα μέσα για να μιλήσει για το έργο του, αλλά αυτά τα μέσα δεν είναι τα λόγια. Η μόνη περίπτωση, κατά την άποψή του μοντέρνου καλλιτέχνη και δασκάλου του Bauhaus, Paul Klee, που νομιμοποιείται ένας ζωγράφος να χρησιμοποιήσει λέξεις, είναι για να βοηθήσει το θεατή να αντιληφθεί τη δημιουργική διαδικασία, τα στοιχεία δηλαδή εκείνα που οδηγούν στη διαμόρφωση του έργου τέχνης καθώς και να τον κατευθύνει βοηθητικά να μεταθέσει το ενδιαφέρον του από αυτό που βλέπει, στο περιεχόμενο, την ουσία του έργου.

Για να καταφέρει ο καλλιτέχνης να βοηθήσει το θεατή να κάνει μια τέτοια προσέγγιση, θα πρέπει να υπάρχει ανάμεσά τους ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας που να κάνει δυνατή την αμοιβαία επαφή. Ωστόσο, το έργο, είναι ένα σύνολο κατασκευασμένο από μέρη που ανήκουν σε διαφορετικές διαστάσεις. Και πώς για παράδειγμα να εξηγήσει κανείς με τον φτωχό προφορικό λόγο τα συστατικά μέρη μιας εικόνας του χώρου, που έχει πολλές διαστάσεις ταυτόχρονα; Ο Klee αναλύει αυτές τις ειδικές διαστάσεις του έργου, τους λεγόμενους μορφικούς παράγοντες, τα τρία στοιχεία: *τη γραμμή, τον τόνο και το χρώμα.*

Στο πρώτο επίπεδο, ο προσανατολισμός στην εσωτερική αφήγηση του έργου μπορεί να γίνει με τον προσδιορισμό των επιπέδων «μπρος-πίσω» που υπάρχουν σε αυτό και στα οποία είναι τοποθετημένα τα αντικείμενα ή στοιχεία του έργου. Σημαντικός επίσης παράγοντας είναι ο προσδιορισμός των διαστάσεων σε σχέση με τη θέση του «εγώ» του δημιουργού δηλαδή ή του θεατή. Το έργο απέναντι από το «εγώ», λειτουργούν όπως ακριβώς το είδωλο στον καθρέφτη. Το έργο δηλαδή γίνεται το αντικαθρέφτισμα πρωτίστως του δημιουργού-καλλιτέχνη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το νόημα του έργου, που αποτελεί πολύτιμο προσωπικό υλικό, επιθυμεί να αποδοθεί στο θεατή



χωρίς λέξεις, αλλά με τη σύνθεση των εκφραστικών μέσων όπως η γραμμή, το σχήμα και το χρώμα που διατηρούν την αισθητική αυτονομία τους και τα όρια τους.

Το μήνυμα του εικαστικού έργου γίνεται μια προσωπική ιστορία που μπορεί να εμπεριέχει και σκέψη και συναίσθημα και εμπειρία που θα φτάσει στο κοινό μέσα από μια πορεία που αφορά στον κάθε θεατή. Ενώ ο καλλιτέχνης αγωνίζεται να τακτοποιήσει τα μορφικά στοιχεία στη σωστή τους θέση για να σχετίζονται αρμονικά στη σύνθεση, ο θεατής με απορία προσπαθεί να ανακαλύψει τις λογικές ομοιότητες της εικόνας του έργου με μια γνώριμη σε αυτόν μορφή ενός φυτού, ενός βάζου ή μιας ανθρώπινης φιγούρας.

Όμως, τα αντικείμενα αλλάζουν διαστάσεις κάτω από ένα νέο φως μια και ο καλλιτέχνης δεν ενδιαφέρεται να τα αποδώσει στην απόλυτη φυσική τους μορφή. Δίνει μεγαλύτερη αξία στις διαμορφωτικές δυνάμεις παρά στις ίδιες τις μορφές. Το δημιουργικό έργο κινεί μια αφήγηση που αποκαλύπτει την ελευθερία του δημιουργού να παρουσιάσει έναν δικό του κόσμο, σύμφωνα με το όραμα και τα αισθήματά του, το όνειρο ή τη φαντασίωση. Ένα έργο τέχνης. Εδώ, αναδεικνύεται μια κοινωνική δραστηριότητα που διαπνέεται από την επιθυμία του καλλιτέχνη να επικοινωνήσει με το δικό του τρόπο, να δημιουργήσει την ιστορία και να τη μοιραστεί με το κοινό. Η θαρραλέα ικανότητα του καλλιτέχνη να αφηγηθεί και η φιλική ικανότητα του ακροατή να ακούσει, δημιουργούν ισορροπία ανάμεσα στο δημιουργό και τον κόσμο του.

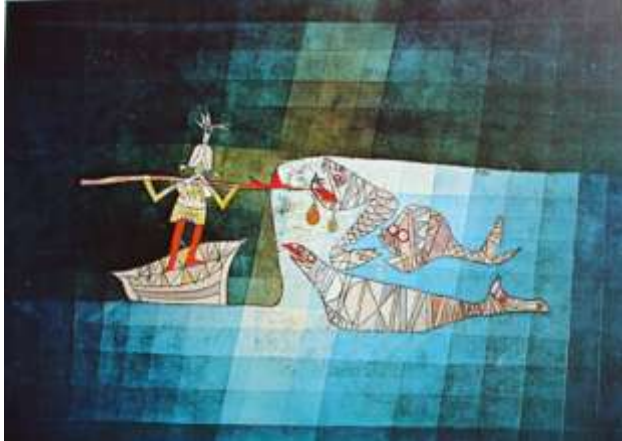
«Μη γελάς αναγνώστη! Και τα παιδιά μπορούν· κι ενυπάρχει σοφία στο ότι και τα παιδιά μπορούν!»

Paul Klee

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, πολλοί μοντερνιστές δημιουργοί άντλησαν στοιχεία από την πρωτόγονη τέχνη ενώ άλλοι μιμήθηκαν την τέχνη των παιδιών. Στις αρχές του 1920, ένα τρίτο στοιχείο, η τέχνη των παραφρόνων, ήρθε να συμπληρώσει τις πηγές με τα εξωτικά πρότυπα έμπνευσης. Μπορεί βέβαια και οι ρομαντικοί να είχαν επίσης αναγνωρίσει στο παραπάνω τρίπτυχο μορφές δημιουργικής ιδιοφυΐας, μορφές απελευθερωμένες από τον πολιτισμό, όμως στη μοντερνιστική εκδοχή της τριάδας το μέσο αλλάζει κι από λεκτικό (ποίηση) γίνεται εικαστικό (ζωγραφική-γλυπτική). Ρίχνοντας μια ματιά στις εικαστικές δημιουργίες μικρών παιδιών, στις «μουντζούρες» της νηπιακής ηλικίας, πηγή γνήσιας εκφραστικής θέλησης, ενδεχομένως να βρούμε αρκετά κοινά στοιχεία με τους πίνακες των ζωγράφων του Γαλάζιου Καβαλάρη που είχε ως επιδίωξη να αποδώσει σε αυτό το «πρωτόγονο πρότυπο» ένα πνευματικό υπόβαθρο. Το ενδιαφέρον της μοντέρνας τέχνης για την απελευθέρωση των δημιουργικών εκφραστικών δυνάμεων του παιδιού, οδήγησε πολλούς καλλιτέχνες να μιμηθούν την αυθόρ-

μητη κι ελεύθερη έκφραση των μικρών και να υιοθετήσουν τελικά την παιδική τεχνοτροπία.

Ο μύθος γύρω από την «παιδικότητα» των σχεδίων ως μέσω έκφρασης, όπως πιθανολογεί ο Klee, μπορεί να ξεκίνησε από τα γραμμικά σχέδια αν-



θρώπων που δεν ήταν παρά η προσπάθειά του να αποδώσει την αντικειμενική εικόνα ενός ανθρώπου με τη χρήση καθαρών γραμμών. Τονίζει, παρά τα σχόλια, ότι πρόθεσή του ήταν να αποδώσει την εικόνα, διατηρώντας το αγνό σχέδιο, τον άνθρωπο όχι «όπως είναι» αλλά

όπως θα μπορούσε να είναι καθώς μόνο με αυτό τον πρωτόλειο κι αυθόρμητο παιδικό τρόπο η τέχνη του υπηρετεί το όραμά του. Η «παιδική τέχνη» του Klee φτάνει στο απόγειό της στις αρχές του 1923 με έργα όπως το Κουκλοθέατρο, Αρμονία με κόκκινα, κίτρινα, μπλε, λευκά και μαύρα ορθογώνια και Σχοινοβάτης. Στην παιδική τέχνη του Klee συμφιλώθηκαν τα «αντίθετα» γιατί μέσα από τις αστείες παιχνιδιάρικες ναΐφ εικόνες του ο καλλιτέχνης ασχολείται με τα πιο βαθιά και σημαντικά ζητήματα μέχρι και το τέλος της ζωής του.

Κατά τον Paul Klee, η τέχνη είναι μια αισθητική ενέργεια που ταυτίζεται με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας. Επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων, δύο συνειδήσεων, του δημιουργού και του θεατή, κατά την οποία συντελείται μια σημαντικότερη λειτουργία: η Διαπαιδαγώγηση. Στην ερώτηση «Θα μπορούσε το εικαστικό δημιουργήμα ενός μικρού παιδιού να έχει διαπαιδαγωγικό στόχο;», ο Klee θίγει ένα τεράστιο φιλοσοφικό και συνάμα μυστικιστικό ζήτημα, θεωρώντας πως αυτά τα έργα έχουν αυτο-διαπαιδαγωγικό χαρακτήρα. Για τον ίδιο, τα έργα της νηπιακής ηλικίας δεν αποτελούν επ' ουδενί χαρακτηριστικά παραδείγματα έλλειψης εμπειρίας, αλλά μια προσπάθεια αποτύπωσης εμπειριών και βιωμάτων που έρχονται





από πλήθος προηγούμενων ζω-
ών, των οποίων η ανάμνηση εί-
ναι ακόμα νωπή σε ένα μωρό
παιδί. Με αυτή τη λογική και με
μια παροιμιώδη συνειδησιακή
και εκφραστική διαύγεια, ο Klee
επιχειρεί να κάνει μια βουτιά
στον ωκεανό του ασυνείδητου,
σε έναν ωκεανό όπου δεν υπάρ-
χουν αναπαραστάσεις ή αξίες
αλλά σημάδια και μορφές.

Αγάπησε την τέχνη των
παιδιών, τη μελέτησε και τη
στήριξε γιατί θαύμασε τη δη-
μιουργικότητα, τη φαντασία και
την αντισυμβατικότητα της.
Γνώριζε πως τα παιδιά δε ζω-
γραφίζουν για να φτιάξουν ό-
μορφες εικόνες αλλά για να δια-
σκεδάσουν απεικονίζοντας τα
εσωτερικά τους οράματα, ότι

αισθάνονται. Ανέδειξε τα έργα των παιδιών τοποθετώντας τα δίπλα στα έρ-
γα του, κυρίως από την τελευταία περίοδο της ζωής του, για να εξορκίσει τις
ακαδημαϊκές παραδόσεις και συμβάσεις. Ζωγράφησε ζώα της ψυχής, πουλιά
του πνεύματος, ψάρια της καρδιάς, φυτά του ονείρου. Τα σύμβολα και οι ει-
κόνες του έργου του, που αποκαλύπτουν ένα νέο ρομαντικό, ζοηρό και γε-
μάτο περιπέτεια κόσμο στη μικροσκοπική του λεπτομέρεια, διαβάζονται εύ-
κολα από τα παιδιά και δύσκολα από μεγάλους που έχουν εγκαταλείψει την
παιδικότητά τους. Γιατί τα έργα του Klee είναι λες ένα θέατρο με κούκλες,
ένα παιχνίδι δράσης με χρώματα και σχήματα, με φως και αποχρώσεις, με
μουσικές και συναισθήματα όπως ακριβώς και τα έργα των παιδιών. Κι ό-
πως ο ίδιος ο καλλιτέχνης αποκαλύπτει *«Επινοώ τον chorus mysticus, ο ο-
ποίος θα έπρεπε να αποτελείται από κάπου εκατό παιδικές φωνές»*.

Ο Paul Klee δεν ήταν ο πρώτος καλλιτέχνης που δανείστηκε στοιχεία
από την τέχνη των παιδιών. Ήταν όμως αυτός που εγκαινίασε μια νέα καλλι-
τεχνική προοπτική η οποία αντιμετώπισε τα έργα των παιδιών ως αληθινή
πηγή έμπνευσης και ο πρώτος ο οποίος υποστήριξε στην πράξη, ήσυχα και
με όλο το έργο του, ότι τόσο η δυναμική όσο και η αφέλεια της παιδικής
τέχνης μπορούν να τεκμηριωθούν βάση αρχών και κανόνων, χωρίς να περι-
οριστούν, να αλλοτριωθούν ή να χάσουν την αξία τους.

Όσοι έχουμε την ευλογία να παρακολουθούμε τα παιδιά σε δημιουργική δράση στο σχολικό εργαστήριο, θα συμφωνήσουμε με τη Mogelson ότι, «Μια



μπογιά στα χέρια των παιδιών είναι ένα κλειδί που ξεκλειδώνει σκέψεις και συναισθήματα από τον κόσμο του» (Mogelson, 1976:37). Το παιδικό ιχνογράφημα δίνει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να εξωτερικεύσει, να αφηγηθεί χωρίς ενοχές την εσωτερική του προσωπικότητα με τη γλώσσα των εικονογραφημένων συνειρμών.

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση των μαθητών θεωρητικά αποτελεί μία από τις βασικές προτεραιότητες της λειτουργίας του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Άρα, το γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών καθώς και της Αισθητικής Αγωγής ευρύτερα, δεν μπορεί παρά να αναγνωρίζεται ως ισότιμο μέλος μεταξύ των υπόλοιπων αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Τούτο έχει σκοπό να προφυλάξει το δικαίωμα του κάθε μαθητή να απολαμβάνει την τέχνη, να ψυχαγωγείται και να εκφράζεται μέσω αυτής. Ο ρόλος της εικαστικής εκπαίδευσης κυρίως στο πρωτοβάθμιο σχολικό επίπεδο όπου αρχίζει η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του παιδιού, δεν θα πρέπει να είναι ούτε η απλή πρακτική εξάσκηση ούτε ο καταϊγισμός των μαθητών με σωρό πληροφοριών αλλά η συστηματική καθοδήγηση των παιδιών ώστε μέσα από βιωματικές καλλιτεχνικές εμπειρίες να δημιουργήσουν έργα με προσωπική σφραγίδα. Επίσης, η τυχαία κι επιπόλαιη χρήση ενός υλικού από το παιδί που αγνοεί τη φύση, την ποιότητα και τις εκφραστικές δυνατότητες που προσφέρει ως μέσο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εικαστική εκπαίδευση.



Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχικός σκοπός της εικαστικής αγωγής είναι το παιδί με τρόπο φυσικό, αβίαστο και χαρούμενο να συναντήσει την τέχνη στην ιστορική και πολιτισμική της διάσταση και μέσα από αυτή την εμπειρία να μάθει να χρησιμοποιεί όλες του

τις αισθήσεις για να επέμβει και να μορφοποιήσει την ύλη. Αναπτύσσοντας το παιδί τις δυνάμεις και τις δεξιότητές του να εξωτερικεύσει με έναν μη λεκτικό τρόπο σκέψεις και συναισθήματα, να γνωρίσει τον εαυτό του, να αξιολογήσει τις ανάγκες του και να επικοινωνήσει με τον κόσμο, με τους ανθρώπους γύρω του. Υπό τη παιδευτική αυτή διαδικασία, που οι στόχοι της δεν απέχουν από τους σκοπούς λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, τα παιδιά ενθαρρύνονται στην προσωπική τους πλήρωση και αποκτούν ένα χρήσιμο κοινωνικό εργαλείο για να αντιμετωπίσουν τη ζωή τους με αξίες και δημιουργική προσπάθεια. Έχουν δηλαδή λάβει σημαντική βοήθεια να καλύψουν προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να γίνουν αποδεκτά από το σύνολο. Είναι προφανές λοιπόν ότι η ομαλή συναισθηματική και κοινωνική αγωγή όλων των παιδιών μέσω της τέχνης από το επίπεδο κιόλας του Δημοτικού Σχολείου δύναται και οφείλει να συμβάλλει καθοριστικά στην τροφοδότηση της κοινωνίας του αύριο με πολιτισμένους ανθρώπους.

Ο μαθητής-δημιουργός που βρίσκεται στο κέντρο της καλλιτεχνικής διεργασίας, θα προσπαθήσει να συνδέσει τη γνώση, τη σκέψη, την αντίληψη, τη φαντασία, το συναίσθημα και την ανάγκη, θα επιλέξει και θα χειριστεί με τα δικό του τρόπο τα εκφραστικά μέσα για να δημιουργήσει το προσωπικό εικαστικό έργο. Η προσεχτική προσέγγιση αυτών των επιλογών του μαθητή κατά τη δημιουργική του δράση καθώς και η λειτουργία τους στη σύνθεση αλλά και στο μήνυμα του έργου είναι μια ανανεούμενη πηγή ερμηνείας και κατανόησης των γνωστικών-νοητικών και συναισθηματικών δυνάμεων και αναγκών του παιδιού μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. *«Είναι γι' αυτό το λόγο π.χ. στη ζωγραφική κάθε χρώμα εσωτερικά ωραίο, επειδή προκαλεί κάθε χρώμα μια ψυχική δόνηση και πλουτίζει κάθε δόνηση την ψυχή. Και γι' αυτό μπορεί τελικά να είναι εσωτερικά ωραίο καθετί που είναι εξωτερικά «άσχημο». Έτσι συμβαίνει στην τέχνη, έτσι συμβαίνει στη ζωή»* (Καντίνσκι, 1981:149).



Η τέχνη ως υψηλό πολιτισμικό καθήκον έχει κρυμμένο πάντοτε να μας πει το μυστικό μιας άλλης αλήθειας, ενός άλλου ήθους. Αυτή η λειτουργία της τέχνης δίνει κουράγιο στον άνθρωπο, μικρό ή μεγάλο, να περνά ελεύθερος σε έναν διαφορετικό κόσμο και να αντλεί δύναμη και χαρά για να επιστρέψει στη γκρίζα του καθημερινότητας.

Βιβλιογραφία

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Austin, J.L. (1962). *How To Do Things With Words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: το καλλιτεχνικό εργαλείο ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Bordwell, D. (1997). *Film Art: An Introduction*. McGraw-Hill Companies.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης-Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Ελλ. μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίους, Α. Βαρδάλου-επιμ. Π. Χριστοδουλίδης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Erstein, A. & Trimis, E. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Harris, D.B. (1963). *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. W. Heine-mann.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Basic books.
- Καντίνσκι, Β. (1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κλέε, Π. (1985). *Τα Ημερολόγια (1898-1918)*, τ. Α'-Β'. Αθήνα: Νεφέλη.
- Lowenfeld, V. (1952). *Creative and Mental Growth*, 2nd edition. New York: Mac-millan.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδα-γωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Read, H. (1978). *Η ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής*. Ελλ. μτφρ. Α. Παπάς, Γ. Μανιάτης - επιμ. Α. Ξύδης. Αθήνα: Υποδομή.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Stern, Αr. (1992). *Από το αυθόρμητο ιχνογράφημα στις γραφικές τέχνες*. Αθήνα: Δίπ-τυχο.
- Stern Αr. (1992). *Κατανόηση της παιδικής τέχνης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Συλλογικό έργο: Foster, H. & Krauss, R. & Bois Y. & Buchloh, B. (2007). *Η Τέχνη από το 1900-Μοντερνισμός, Αντιμοντερνισμός, Μεταμοντερνισμός*. Επιμ. & πρόλ. Μιλτιάδης Παπανικολάου. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κατάλογος εικόνων

- Εικόνα 1: Pablo Picasso, *Girl Before A Mirror*, 1932
- Εικόνα 2: Wassily Kandinsky, *Yellow-Red-Blue*, 1925
- Εικόνα 3: Paul Klee, *Όταν αναδύθηκε το γκρι της νύχτας*, 1918
- Εικόνα 4: Paul Klee, *Σκηνή μάχης από τη φανταστική όπερα «Σεβάχ ο θαλασσι-νός»*, 1923
- Εικόνα 6: Εικαστικός Όμιλος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 2015
- Εικόνα 7: Ομαδικό έργο, Εικαστικός Όμιλος Ραλλείων Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστη-μίου Αθηνών, 2015

Εικόνα 8: «Ο τοίχος είχε τη δική του ιστορία», Δράση Ομίλων Περιβάλλοντος & Εικαστικών, Ράλλεια Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 2015

Εικόνα 9: Ατομικό έργο μαθητή Εικαστικού Ομίλου, Ράλλεια Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 2015

Εικόνα 10: Ατομικό έργο μαθητή Εικαστικού Ομίλου, Ράλλεια Π.Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 2015

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Ερμιόνη Δελή* σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και Ζωγραφική στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών Αθηνών. Μετεκπαιδεύτηκε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και είναι Διδάκτορας της Διδακτικής της Τέχνης της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Από το 1993 είναι διορισμένη στην ελληνική εκπαίδευση, με δράση στα Μαράσλεια και Ράλλεια Πρότυπα Πειραματικά Δ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει ενεργή συμμετοχή στη θεωρητική και πρακτική άσκηση των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών καθώς και την παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών της Α.Σ.Κ.Τ. Έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει πολλά καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά καθώς και προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων. Έχει επιμεληθεί την έκδοση παιδαγωγικών βιβλίων. Έχει συμμετάσχει σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Έχει λάβει μέρος σε ομαδικές εικαστικές εκθέσεις, έχει δε επιμεληθεί εικαστικές εκθέσεις με παιδικά δημιουργήματα στο Πολεμικό Μουσείο Αθηνών, στη Δημοτική Πινακοθήκη Πειραιά. Έχει συμμετάσχει με διακρίσεις σε πλήθος καλλιτεχνικών διαγωνισμών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Συνεχίζει με μεταδιδασκαλικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, την καλλιτεχνική της δράση και την επιστημονική της αναζήτηση σχετικά με την εικαστική αγωγή κι εκπαίδευση των παιδιών.

Κουκλοθέατρο και φυσικές επιστήμες

Αντώνης Λενακάκης

Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
alen@nured.auth.gr

Ιφιγένεια Γκολάκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
Εμψυχώτρια κουκλοθεάτρου
t.ifigenia@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται θεωρητικά και ερευνητικά τη σχέση της θεατρικής κούκλας με έννοιες των Φυσικών Επιστημών με εστίαση στο φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας. Στα ερευνητικά αποτελέσματα της παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται η διαπίστωση ότι η θεατρική κούκλα εξασφάλισε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκείνο το ασφαλές αντιληπτικό και εκφραστικό *διάκενο*, στο πλαίσιο του οποίου διαπιστώσαμε μετακινήσεις στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Η απόλυτη εμπιστοσύνη που έδειξαν τα παιδιά στην κούκλα και οι δυνατότητες που τους δόθηκαν να κινούνται από το πραγματικό στο φανταστικό και από το φαίνοσθαι στο είναι και αντίστροφα αποτέλεσαν και τα εισιτήρια για ένα συναρπαστικό γνωστικό ταξίδι στον κόσμο της επιστήμης, των φυσικών φαινομένων και της επιστημονικής γνώσης που τα εξηγεί.

Λέξεις κλειδιά: κούκλα, κουκλοθέατρο, φυσικές επιστήμες, προσχολική εκπαίδευση.

Abstract

The paper discusses the theoretical foundations and the practical aspects of the interaction between theatrical puppet and science's concepts by focusing on the phenomenon of day and night. A key finding of the research intervention is that the theatrical puppet ensured to preschool children a safe perceptual and expressive gap, in which we observed changes in preexisting cognitive structures. The absolute trust which children displayed to their puppet and the opportunities that were offered to them to move from the real world to the world of imaginary, from the apparent-seeming to being and vice versa provided the means for an exciting cognitive journey into the world of science, of natural phenomena and of scientific knowledge that explains them.

Keywords: puppet, puppet theatre, science, early childhood education.

Εισαγωγή

Έχει ειπωθεί ότι ο φυσικός κόσμος είναι το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του παιδιού (Elkind, 2015). Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους γίνονται εξερευνητές σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν

την πολυπλοκότητα του κόσμου που τα περιβάλλει. Όταν, λοιπόν, έρθει η στιγμή τα παιδιά να πάνε στο σχολείο, μαζί τους φέρνουν και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Οι αντιλήψεις αυτές είναι αποτέλεσμα των εμπειριών, των βιωμάτων και της αλληλεπίδρασής τους με το φυσικό, το τεχνητό και το κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά γνωρίζουν ότι έπειτα από τη βροχή πολλές φορές εμφανίζεται το ουράνιο τόξο, ωστόσο δεν είναι ακόμη σε θέση να προσδιορίσουν την αιτία του φαινομένου.

Οι αντιλήψεις αυτές των παιδιών, που συχνά συναντώνται και με τους όρους *ιδέες, σχήματα, προϋπάρχουσες ιδέες, εναλλακτικές ιδέες, νοητικά μοντέλα, ιδέες, διανοητικές οντότητες, μοντέλα των παιδιών, προαντιλήψεις, δομές γνώσης κ.λπ.*, είναι νοητικά μοντέλα που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για να εξηγήσουν ό,τι με τις αισθήσεις τους αντιλαμβάνονται, αλλά αδυνατούν να δώσουν ερμηνεία. Κάποιες από τις ιδέες των παιδιών είναι μάλιστα τόσο καλά εδραιωμένες, ώστε πολλές φορές να είναι δύσκολο να αλλάξουν με τη διδασκαλία, ενώ δεν αποκλείεται να παραμένουν ακόμη και μετά την ενηλικίωση¹ (Κόκκοτας, 2001).

Καθώς οι ιδέες των παιδιών για τον κόσμο είναι αδύνατο να αγνοηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και οι Φυσικές Επιστήμες είναι διδακτικά αντικείμενα που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, στην έρευνα αυτή παρουσιάζεται μία πρόταση διδασκαλίας ενός φαινομένου από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών με τεχνικές του κουκλοθεάτρου. Η επιλογή του κουκλοθεάτρου ως μέσου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών δεν έγινε τυχαία καθώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο του ανιμισμού (Piaget, 1929), μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στον κόσμο της φαντασίας και τον πραγματικό κόσμο. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κούκλας επιτρέπουν στο παιδί να ταυτιστεί μαζί της, να συμμετέχει στις δραματικές ή κωμικές περιπέτειές της, να διασκεδάσει, αλλά και να παραδειγματιστεί από τα παθήματά της (Δαράκη, 1992). «Η κούκλα... μπορεί να γίνει 'ο νέος δάσκαλος' με πολύ

¹ Προς την κατεύθυνση αυτή της διερεύνησης των αντιλήψεων περί επιστήμης και επιστημονικής θεώρησης, με στόχο την αποκάλυψη της σχέσης μεταξύ του *είναι* και του *φαίνασθαι*, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες των Παρούση και Τσελφέ (βλ. π.χ. Paroussi&Tselfes, 2008, 2012, Παρούση & Τσελφές, 2011). Οι ερευνητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, μελετούν τη σχέση επιστήμης και τέχνης, ειδικότερα τη σχέση των επιστημονικών αναπαραστάσεων με την τέχνη του θεάτρου σκιών. Το δείγμα της έρευνάς τους συνθέτουν Νηπιαγωγοί (υποψήφιοι και εν ενεργεία), οι οποίες σε πλαίσιο εργαστηρίου διδάσκονται τις επιστημονικές αναπαραστάσεις για διάφορα επιστημονικά φαινόμενα (π.χ. το φως), ενώ παράλληλα καλούνται να δομήσουν και να παρουσιάσουν θεατρικά επιστημονικές ιδέες. Τα αποτελέσματα των ερευνών των Παρούση και Τσελφέ αναδεικνύουν τη (γνωστική) συμβατότητα των επιστημονικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και θέτουν ερωτήματα για το αν, κατά πόσο και πώς οι επιστημονικές δραστηριότητες στο σχολείο είναι (ή θα μπορούσαν να γίνουν) δημιουργικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

μεγαλύτερη δύναμη, εξουσία, μαιευτική ικανότητα και επιρροή» (Αλκηστις, 2011:114).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ο κόσμος των Φυσικών Επιστημών περιλαμβάνει πολλά και πλούσια σε φαντασία θέματα, κατάλληλα να προσεγγιστούν από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας, μια και τα παιδιά σήμερα μέσω της τεχνολογίας και των ψυχαγωγικών προγραμμάτων δέχονται ποικίλα ερεθίσματα και πλήθος πληροφοριών για θέματα από τον μακρόκοσμο. Ακόμη, το ίδιο φαινόμενο επηρεάζει άμεσα και πολυδιάστατα την καθημερινή τους ζωή, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά κατά πάσα πιθανότητα θα έχουν ήδη διαμορφώσει κάποια ιδέες για να ερμηνεύσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Την ίδια στιγμή όμως το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας παρουσιάζει και ιδιαιτερότητες, μιας και δεν ανήκει σε εκείνα τα φαινόμενα τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν πειραματικά². Για παράδειγμα, οι φυσικές ιδιότητες του νερού μπορούν εύκολα να μελετηθούν μέσα από πειράματα (τήξη, πήξη, εξάτμιση, υγροποίηση). Αντίθετα, η περιστροφή της Γης γίνεται αντιληπτή σε μας όχι από την κίνηση αυτή καθαυτή, αλλά μέσα από τις συνέπειες του φαινομένου αυτού στη ζωή μας. Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την κατανόηση του εν λόγω φαινομένου από τα παιδιά είναι ότι πρέπει να κατανοήσουν ότι η εναλλαγή της μέρας και της νύχτας είναι αποτέλεσμα της κίνησης της γης γύρω από τον εαυτό της, χωρίς η ίδια να γίνεται αντιληπτή από μας. Για τον λόγο αυτό για τα παιδιά φαντάζει πιο εύκολο και αληθοφανές να υποθέσουν ότι ο ήλιος είναι εκείνος που κινείται και κρύβεται πίσω από τα βουνά, παρά ότι η γη περιστρέφεται με ομαλή κίνηση γύρω από τον άξονά της. Οι ιδέες αυτές των παιδιών θυμίζουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων που υπήρχαν κατά τον 4^ο αι. π.Χ. Την περίοδο εκείνη κυριαρχούσε το γεωκεντρικό σύστημα, ή το Πτολεμαϊκό, όπως αλλιώς ονομάστηκε από τον κύριο εκπρόσωπό του, τον Κλαύδιο Πτολεμαίο, σύμφωνα με το οποίο κέντρο του κόσμου θεωρούνταν η γη.

Στόχος της έρευνας αυτής ήταν η μελέτη της επίδρασης της κούκλας στη διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής των συλλογισμών των παιδιών γύρω από το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο νηπιαγωγείο των οποίων δεν είχε ποτέ πριν υλοποιηθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα πάνω στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Οι επιμέρους δραστηριότητες του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος³ πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια ενός

² Πρβλ. π.χ. Ραβάνης 2005, 2007.

³ *Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα* ορίζουμε στην έρευνά μας κάθε οργανωμένη παιδαγωγική δράση, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται μέθοδοι και πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγι-

μήνα και εκτός από τις Φυσικές Επιστήμες και την Αισθητική Αγωγή το πρόγραμμα περιλάμβανε δραστηριότητες από τα γνωστικά αντικείμενα της Πληροφορικής (ΤΠΕ) και της Γλώσσας.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασιστήκαμε στη θεωρία της εποικοδομητικής προσέγγισης των Driver και Oldham(1986). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η διδασκαλία διαμορφώνεται και η γνώση οικοδομείται πάνω στις προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών. Τα παιδιά στο μοντέλο αυτό βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος ως ενεργά υποκείμενα, τα οποία καλούνται, μέσα από εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, να τροποποιήσουν τις εναλλακτικές ιδέες τους. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει:

- α) Τη φάση του προσανατολισμού, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός με διάφορες μεθόδους εισάγει το θέμα στους μαθητές και τις μαθήτριες και προσπαθεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους.
- β) Τη φάση της ανάδειξης των ιδεών των παιδιών, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να ανιχνεύσει τις ιδέες τους για το θέμα στο οποίο θα εργαστούν, ώστε να μπορέσει να οργανώσει κατάλληλα στη συνέχεια την εκπαιδευτική διαδικασία πάνω στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών.
- γ) Τη φάση της αναδόμησης των ιδεών, όπου τα παιδιά καλούνται να ελέγξουν τις γνώσεις τους με τα νέα δεδομένα που συγκέντρωσαν. Αν οι ιδέες των παιδιών διαφέρουν με τα νέα στοιχεία που συγκέντρωσαν, τότε τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια προσωπική γνωστική σύγκρουση, η οποία θα προκαλέσει εννοιολογική αλλαγή.
- δ) Τη φάση της εφαρμογής, κατά την οποία τα παιδιά συνδέουν και εφαρμόζουν όσα έμαθαν με παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή.
- ε) Τη φάση της ανασκόπησης, όπου τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της νέας γνώσης που αποκόμισαν.

Μια κούκλα αναστατώνει τους νόμους της Φυσικής

Η αξία της Θεατροπαιδαγωγικής στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών έγκειται στον παιγνιώδη χαρακτήρα που αποκτά η μάθηση, όπου «η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο βρίσκουν τον τόπο και τον χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν» (Λενακάκης, 2012:121). Κατά τον Γραμματά, «το θέατρο για παιδιά αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, τα όρια του

κής είτε ως βασικής αρχής διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων είτε ως αυτοτελούς και ανεξάρτητου περιεχομένου στην προοπτική παρουσίασης ενός θεατρικού/πολύτεχνου δράματος στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ή σε μια εκδήλωση πολιτισμού στο σχολείο (βλ. Λενακάκης, 2014). Ως Θεατροπαιδαγωγική ορίζουμε την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη (βλ. Λενακάκης, 2008).

οποίου, ξεπερνώντας τη διάσταση της θεατρολογίας, άπτονται του χώρου της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας» (Γραμματάς, 1992: 52).

Η πολυαισθητηριακή αξία της Θεατροπαιδαγωγικής συνίσταται στις διεργασίες που επισυμβαίνουν στον παίκτη, στη διαδικασία ενσάρκωσης ενός ρόλου, στη σύγκρουση με τον ίδιο τον εαυτό και όχι απαραίτητα στην ολοκλήρωση του προγράμματος με μια παράσταση. Ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το θέατρο αποτελεί μια μικρογραφία της πραγματικότητας, όπως το περιέγραψε ο John Somers (2003), όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να την αναπλάσουν πάνω στα δικά τους μέτρα και στις δικές τους ανάγκες.

Η προσέλευση του ενδιαφέροντος των παιδιών αλλά και η διατήρησή του καθόλη τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, αποτέλεσαν βασικούς άξονες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Η ερευνητική διαδικασία, βασιζόμενη στο μοντέλο της εποικοδομητικής προσέγγισης της γνώσης⁴, περιλάμβανε δραστηριότητες που στόχο είχαν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να αναδείξουν στους ερευνητές τις ιδέες των υποκειμένων της έρευνας για το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας, να βοηθήσουν τα παιδιά να ελέγξουν τις γνώσεις τους, να οικοδομήσουν νέα γνώση, αλλά και να την διαπραγματευτούν.

Για την ανάδειξη των ιδεών των παιδιών πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με ερωτήματα που επιδιώχθηκε να καλύπτουν επαρκώς της ερμηνεία του φαινομένου της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας. Όλα τα ερωτήματα που εξετάστηκαν ήταν ανοικτού τύπου και διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προσανατολίζουν σε κάποια συγκεκριμένη απάντηση. Ακόμη, κάποια από τα ερωτήματα σκόπιμα συμπεριλήφθηκαν στη συνέντευξη, ώστε να προκαλέσουν προβληματισμό και πιθανόν σύγχυση στα παιδιά, αλλά όχι περισσότερη δυσκολία από αυτή που μπορεί να αντιμετωπίσει η παιδική σκέψη για το εν λόγω φαινόμενο.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά φάνηκε ότι η καθημερινή τους ζωή παίζει σημαντικό ρόλο στην εξήγηση των φαινομένων, όπως αυτό της περιστροφής της γης γύρω από τον άξονά της. Επίσης, φανερή ήταν η επίδραση που ασκεί η τηλεόραση και τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά, καθώς πολλά από εκείνα ανέτρεξαν σε ήρωες με υπερφυσικές δυνάμεις ή μη για να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους. Ένα άλλο στοιχείο που υπερίσχυσε στις απαντήσεις τους ήταν η *απόδοση ψυχής* στα άψυχα αντικείμενα, στοιχείο του προσυλλογιστικού σταδίου στο οποίο βρίσκονται. Έτσι, πολλά παιδιά ήταν εκείνα που δήλωσαν ότι ο ήλιος το βράδυ κρύβεται πίσω από τα βουνά για να κοιμηθεί και να ξεκουραστεί ή ότι το φεγγάρι μάς νανουρίζει. Ακόμη, σημειώθηκαν και πολλοί φυσικοί αυτοματισμοί, όπως λόγου χάρη ότι τη μέρα τη φέρνει ο ήλιος και τη νύχτα το φεγγάρι.

⁴ Πρβλ. Driver et. al. (2003).

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκε σε όλες τις δραστηριότητες μια γαντόκουκλα. Η κούκλα αυτή παρουσίαζε ιδιαίτερα και υπερβολικά φυσιολογικά και χαρακτηριστικά στοιχεία και μέσα από την αφηρημάδα της, την ξενοιασιά της και τα ένστικτά της, αντίστοιχα με εκείνων των παιδιών, παρέσυρε όσους την άκουγαν να συμμετέχουν στις σκανδαλιές της. Για την είσοδο της κούκλας στην τάξη αλλά και στις ζωές των παιδιών ειδικότερα έγινε μεγάλη προετοιμασία, ώστε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την άφιξή της σαν ένα μικρό θαύμα και να την υποδεχθούν με αδημονία και ενθουσιασμό. Η άφιξή της απαιτούσε τη δημιουργία ενός κόσμου μέσα στον οποίο θα έκανε την είσοδό της και στον οποίο θα παρέσυρε τα ίδια τα παιδιά να ζήσουν.

Η αφορμή για την υλοποίηση όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων δόθηκε από την ίδια την κούκλα, ο κεντρικός προβληματισμός της οποίας ήταν η μεγάλη διαφορά ώρας με έναν φίλο της που έμενε σε άλλη ήπειρο. Η διαφορά αυτή ήταν αιτία μεγάλων φιλονικιών και η κούκλα ζήτησε βοήθεια από τα ίδια τα παιδιά για την επίλυση του προβλήματός της. Τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να δώσουν απάντηση στο ερώτημά της, γι' αυτό και συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνά της για να βρουν τη λύση στον γρίφο.

Η έρευνα ξεκίνησε από τη βιβλιοθήκη της τάξης, στην οποία τοποθετήθηκαν βιβλία σχετικά με το θέμα της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας⁵. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν παρουσιάζουν με αλληγορικό και απλό αλλά όχι απλοϊκό τρόπο το φαινόμενο και τις επιδράσεις που αυτό έχει στη ζωή μας. Ταυτόχρονα, η ζωηρή τους εικονογράφηση λειτούργησε συμπληρωματικά με τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα βιβλία. Φυσικά, η ανάγνωση ενός ή και παραπάνω βιβλίων δεν είναι σε καμιά περίπτωση αρκετή για να τροποποιηθούν ιδέες που είναι καλά εδραιωμένες στο μυαλό των παιδιών.

Για να γίνει πιο άμεσα αντιληπτή η περιστροφή της γης γύρω από τον άξονά της έγινε αναπαράσταση του φαινομένου με ένα πορτοκάλι και ένα μολύβι τοποθετημένο στο κέντρο του. Ένα αυτοκόλλητο που τοποθετήθηκε πάνω στο φρούτο συμβόλιζε την πόλη στην οποία έμεναν τα παιδιά. Καθώς, με τη βοήθεια του μολυβιού, το πορτοκάλι περιστρεφόταν, τα παιδιά είδαν ότι κάποιες φορές το αυτοκόλλητο είναι ορατό, ενώ κάποιες άλλες όχι, ανάλογα με τη θέση του παρατηρητή.

Το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας επηρεάζει άμεσα τη ζωή των ανθρώπων, εφόσον πολλές από τις δραστηριότητές τους οργανώνονται και ρυθμίζονται με βάση αυτό. Για τον λόγο αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί, που ήταν χωρισμένο με μια γραμμή στη μέση, τις δραστηριότητες που κάνουν τη μέρα και τη νύχτα. Στις ζωγραφίες των παιδιών υπήρχαν πολλά κοινά σημεία, ωστόσο υπήρχαν και ασχολίες που διέφεραν, ανάλογα με τα βιώματα του κάθε παιδιού.

⁵ Αφόρμηση δόθηκε με το βιβλίο *Μέρα και Νύχτα* του Gordon (2000).



Ζωγραφιά για τις δραστηριότητες μέρας - νύχτας

Για μια πιο παραστατική απεικόνιση του φαινομένου της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας στα μάτια των παιδιών πραγματοποιήθηκε αναπαράσταση, για την οποία χρησιμοποιήθηκαν μία υδρόγειος σφαίρα, ένα σφαιρικό φωτιστικό και μερικά στρόγγυλα μονόχρωμα αυτοκόλλητα. Στη δραστηριότητα αυτή ήταν αναγκαίο τα παιδιά να παραλληλίσουν την υδρόγειο σφαίρα με τη γη και το φωτιστικό με τον ήλιο. Στόχος ήταν να παρατηρήσουν οι μικροί εξερευνητές ότι καθώς έπεφτε φως στη μια πλευρά της υδρόγειου σφαίρας από το φωτιστικό η άλλη πλευρά ήταν σκοτεινή. Τα παιδιά τοποθέτησαν πάνω στην υδρόγειο σφαίρα αυτοκόλλητα, σύμβολα των τόπων που σκεφτόντουσαν, εξετάζοντας πως η περιστροφή της υδρόγειου σφαίρας συμβάλει κάποτε στο να φωτίζονται και κάποτε στο να μένουν στο σκοτάδι τα μέρη αυτά. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε όταν τα παιδιά τοποθέτησαν στην υδρόγειο σφαίρα ένα αυτοκόλλητο για το μέρος στο οποίο μένουν και ένα αυτοκόλλητο για τον τόπο στον οποίο ο φίλος της κούκλας κατοικεί, ώστε να διαπιστώσουν τον λόγο που υπάρχει αυτή η μεγάλη διαφορά ώρας μεταξύ τους.

Μια άλλη δραστηριότητα που συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα ήταν η προσομοίωση του φαινομένου με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στον διαδικτυακό χώρο υπάρχουν πολλά λογισμικά που αναπαριστούν φαινόμενα, τα οποία λόγω της μεγάλης κλίμακάς τους είναι αδύνατο να παρατηρηθούν από έναν απλό παρατηρητή. Η αναπαράσταση του φαινομένου ακόμη συμπληρώθηκε με ένα παιχνίδι ρόλων. Στο παιχνίδι αυτό ένα παιδί έμπαινε στον ρόλο του ήλιου και δύο άλλα, πιασμένα πλάτη με πλάτη, τη γη. Στόχος ήταν τα δύο παιδιά που αντιπροσώπευαν τη γη να δηλώσουν αν έχουν μέρα ή νύχτα ανάλογα με το αν κοιτούσαν το παιδί-ήλιο, καθώς έκαναν κύκλους γύρω από τον εαυτό τους.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με τη δημιουργία ενός παραμυθιού από τα παιδιά. Αφορμή ήταν η παρατήρηση ενός παιδιού, με βάση ένα βιβλίο από αυτά που συγκεντρώθηκαν στην τάξη, ότι οι κουκουβάγιες, σε αντίθεση με πολλά άλλα ζώα, δεν κοιμούνται το βράδυ. Η ιδέα αυτή ενθουσίασε τα παι-

διά, ωστόσο με κατάλληλες ερωτήσεις έγινε προσπάθεια η πλοκή της ιστορίας να δομηθεί με ενδιαφέροντα τρόπο περιλαμβάνοντας περιπέτειες, κλιμάκωση, κορύφωση και λύση του έργου και παράλληλα να σκιαγραφηθούν όσο δυνατόν περισσότερα βασικά στοιχεία της ψυχοσύνθεσης των ηρώων.

Σύμφωνα με την Άλκηστις (2011), η δημιουργία ενός παραμυθιού μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά αμηχανία ή το αποτέλεσμα της δουλειάς τους να παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με παραμύθια που τους είναι ήδη γνωστά. Για τον λόγο αυτό κατάλληλες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά έδειξαν ότι υποβοήθησαν τη δημιουργική διαδικασία και ενεργοποίησαν τη φαντασία τους. Οι ερωτήσεις, εκτός του ότι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών (Huber & Lenhoff, 2006) και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Annevirta & Vauras, 2006), μπορούν να προκαλέσουν τα παιδιά να σκεφτούν και να φανταστούν πέρα από αυτό που ήδη ξέρουν (McNaughton & Williams, 2009). Η ιστορία που κατέγραψαν τα παιδιά περιτριγυριζόταν γύρω από τις περιπέτειες μιας κουκουβάγιας που, σε αντίθεση με τη συντροφιά της, εκείνη δεν ήταν σε θέση να ψάξει την τροφή της το βράδυ, λόγω αδυναμίας στην όραση. Η ιστορία αυτή απεικονίστηκε με ζωγραφιές, τις οποίες συνόδευαν λέξεις από το περιεχόμενο της ιστορίας γραμμένες από τα ίδια τα παιδιά.



Τμήμα από την εικονογράφηση του παραμυθιού

Στην συνέχεια, στον υπολογιστή της τάξης τα παιδιά αναζήτησαν φωτογραφίες από διάφορα είδη κουκουβάγιας. Τα παιδιά παρατήρησαν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κουκουβάγιας, τα μάτια και την ιδιαίτερη θέση τους, το ράμφος, τα πούπουλα και το χρώμα τους, καθώς και την περιστροφή του λαιμού που μπορεί να φτάσει και τις 270 μοίρες. Με βάση αυτά τα στοιχεία προχώρησαν στην κατασκευή της δικής τους γαντόκουκλας-κουκουβάγιας. Με παλιά ρούχα και υφάσματα, που συγκέντρωσαν τα παιδιά από τα σπίτια τους, βήμα-βήμα δημιούργησαν τη δική τους κούκλα. Η κατασκευή της κούκλας δεν δυσκόλεψε τα παιδιά, αφού προτεραιότητα δόθηκε στην κατάσκευή και όχι στο κατασκευάσμα. Επίσης, το μέγεθός της ήταν σχετικά μικρό, ώστε να μπορούν τα παιδιά εύκολα όχι μόνο να την εμψυχώσουν αλλά κυρίως να ταυτιστούν μ' αυτή και να εκφραστούν.



Κουκουβάγια

Όταν οι κούκλες των παιδιών άρχισαν σταδιακά να παίρνουν μορφή, τότε αυθόρμητα το κάθε παιδί περιεργαζόταν και μοιραζόταν κάποιες κουβέντες με το δημιουργημά του. Τα πρώτα αυτά λόγια, οι δειλές κινήσεις είναι η καρδιά που δίνει το παιδί στην κούκλα του για να τη φέρει στη ζωή και να υπάρξει στον κόσμο του. «Μια κούκλα, μια φιγούρα, ένα προσωποποιημένο αντικείμενο βρίσκονται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, σε μια κατάσταση δηλαδή που οριοθετείται μεταξύ του άψυχου και του έμψυχου, μεταξύ του φθαρτού και του άφθαρτου, μεταξύ ζωντανού και πεθαμένου» (Αναστασόπουλος, 1991:7).

Όταν ολοκληρώθηκαν οι κούκλες, τα παιδιά προετοιμάστηκαν και παρουσίασαν στα παιδιά ενός άλλου νηπιαγωγείου της περιοχής τη δουλειά τους με μια παράσταση βασισμένη στην ιστορία που είχαν δημιουργήσει. Η προετοιμασία αυτή αφορούσε κυρίως το μοίρασμα των ρόλων, την κίνηση της κούκλας και το στήσιμο των παιδιών στον χώρο. Όσον αφορά τα λόγια δεν έγινε κάποια ειδική προετοιμασία, μιας και μέσα από τον αυθορμητισμό τους τα παιδιά ήταν σε θέση να σκαρφιστούν την ίδια στιγμή της παραγωγής γνήσιους διαλόγους και παραστατικές αφηγήσεις. «Ο αυθορμητισμός είναι η μεγαλύτερη τεχνική του κουκλοθέατρου, η μόνη πλούσια και ζωντανή σκηνική τεχνική» (Κυριαζοπούλου-Βελιανάκη, 1997: 115). Επιπλέον, μέσα από τις αυθόρμητες καταθέσεις των παιδιών κατά την εμπύχωση της κούκλας διαφάνηκαν οι αλλαγές που είχαν επισυμβεί σε επίπεδο κατανόησης του φαινομένου που διερευνήθηκε. Η ολοκλήρωση της παράστασης και η συζήτηση που ακολούθησε σηματοδότησαν και το κλείσιμο του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στην ανάλυση και σύγκριση των ιδεών των παιδιών για το φαινόμενο της εναλλαγής της μέρας και της

νύχτας πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση και έπειτα από την ολοκλήρωσή της. Η εννοιολογική αλλαγή, αν και αποτελεί μια πολύπλοκη νοητική διεργασία, μπορεί να γίνει ορατή μέσα από πληθώρα μέσων, τεχνικών και μαθησιακών έργων. Οι διαισθητικές ιδέες των παιδιών που αναδείχθηκαν από τη συνέντευξη πριν από την εφαρμογή του προγράμματος αντιπαρατέθηκαν με τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στη συνέντευξη με το πέρας των δραστηριοτήτων. Ο άξονας των ερωτήσεων αφορούσε θεματικές όπως την περιστροφή της γης, το σχήμα του πλανήτη μας, την ερμηνεία του φαινομένου της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας και την επίδρασή του στη ζωή των ανθρώπων.

Οι απαντήσεις των παιδιών ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, σε επαρκείς, ενδιάμεσες και ανεπαρκείς (Lock, 1690), ανάλογα με το κατά πόσο οι αντιλήψεις τους πλησίαζαν περισσότερο κοντά στο επιστημονικά αποδεκτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αν και ένα μικρό ποσοστό των παιδιών συνέχισε να διατηρεί τις ιδέες στις οποίες ήταν πιστά πριν την υλοποίηση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, η πλειοψηφία των παιδιών φάνηκε να τροποποιεί τις υπάρχουσες γνωστικές δομές. Στο αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πολλές φορές αδύνατο να απελευθερωθούν από την ανιμιστική σκέψη. Έτσι, δεν είναι παράξενο που ο ήλιος κουράζεται και θέλει να ξεκουραστεί ή ότι το φεγγάρι νυστάζει. Αυτός ακριβώς ήταν ο λόγος που επιλέχθηκε η κούκλα για την υλοποίηση του προγράμματος, όχι ως εργαλείο για τη διδασκαλία, αλλά ως συνοδοιπόρος των παιδιών στο ταξίδι της μάθησης και της φαντασίας.

Συμπεράσματα

Όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσεγγίσουν μια θεματική ενότητα με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους συχνά πρέπει να τους πείσουν ότι όσα τους παρουσιάζουν είναι επιστημονικά ορθά και ευρέως αποδεκτά. Η εν λόγω αξίωση όμως έρχεται συχνά σε σύγκρουση με την προϋπάρχουσα γνώση και τις ιδέες των ίδιων των μαθητών/τριών, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι καλά εδραιωμένες και αμετακίνητες. Στο σημείο αυτό, η χρήση πολυτεχνων, πολυαισθητηριακών μορφών διδασκαλίας, αποδεικνύεται καίρια. Ο συμβολικός και παραπεμπτικός χαρακτήρας της Τέχνης αποτελεί ιδανικό, ίσως και μοναδικό, πεδίο ενεργοποίησης των αισθητηριακών παρορμήσεων των παιδιών, στο πλαίσιο του οποίου είναι εφικτό να δρομολογηθεί η έξοδος από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητας και η κατανόηση του εαυτού και του κόσμου (βλ. Λενακάκης, 2013). Στην παρούσα έρευνα, η χρήση της κούκλας δημιούργησε εκείνο το ασφαλές εκφραστικό *διάκενο*, στο πλαίσιο του οποίου διαπιστώσαμε μετακινήσεις στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Η απόλυτη εμπιστοσύνη που έδειξαν τα παιδιά στην κούκλα αποτέλεσε και το εισιτήριο για το συναρπαστικό γνωστικό ταξίδι, στην ουσία στον

κόσμο της επιστήμης και της έρευνας. Γιατί δεν έχει επισημανθεί τυχαία ότι πολλά παιδιά εμπιστεύονται την κούκλα πριν ακόμη εμπιστευτούν τους ίδιους τους ανθρώπους (Schmidt & Schmidt, 1989). Αν παρατηρήσουμε ένα παιδί ποιον προσέχει την ώρα του κουκλοθεάτρου, θα το επιβεβαιώσουμε κι εμείς: Όχι, δεν κοιτά τον κουκλοπαίχτη αλλά τον κουκλοθεατρικό ήρωα, την ίδια την κούκλα! Η κούκλα είναι ο φίλος του, ο συνομιλητής του, αυτήν αγαπά, από αυτή γοητεύεται. Εφόσον σεβαστούμε αυτή την ανάγκη του παιδιού και αναγνωρίσουμε το δικαίωμά του να προσλαμβάνει τον κόσμο με τα δικά του αντιληπτικά και εκφραστικά μέσα, αν δηλ. σεβαστούμε καταρχήν τη δική του αλήθεια, τότε είναι εφικτό να επιτύχουμε θαυμαστά αποτελέσματα στο συναρπαστικό ταξίδι της επιστήμης και της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2011). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναστασόπουλος, Χ. (1991). *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο!* Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skills in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74 (3), 195-225.
- Γραμματάς, Θ. (1992). *Ιστορία και Θεωρία στη Θεατρική Έρευνα*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Δαράκη, Π. (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Driver, R. & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13 (1), 105-122.
- Driver, R., Squirew, Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2003). *Οικο-Δομώντας τις Έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια Παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Μαθητών* (επιμ. Π. Κόκκοτας, μτφρ. Μ. Χατζή). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elkind, D. (2015). *Much Too Early!* Retrieved August 1, 2015, from http://www.besthomeschooling.org/articles/david_elkind.html.
- Gordon, M. (2000). *Μέρα και Νύχτα*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Huber, L.L., & Lenhoff, R. S. (2006). Mathematical Concepts Come Alive in Pre-K and Kindergarten Classrooms. *Teaching Children Mathematics*, 13(4), 226-232.
- Κόκκοτας, Π. (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζοπούλου-Βεληνάκη, Π. (1997). *Νηπιαγωγική* (3^{ος} τόμος). Αθήνα: Αφοί Βλάσση.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς, *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στασεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12 (Βλ. στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html>).

- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Locke, J. (1690). *An Essay concerning Humane Understanding*. London: Thomas Basset.
- McNaughton, G. & Williams, G. (2009). *Teaching Young Children: Choices in Theory and Practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University.
- Paroussi, A. & Tselfes, V. (2012). Early Childhood Education Student Teachers Cross the Cultural Borders between Science and Shadow Theatre: a Case Study of Pedagogical Content Knowledge' development. *Critical Science and Education*, 12, 79-113.
- Παρούση, Α. & Τσελέφης, Β. (2011). Θεατρική αναπαράσταση επιστημονικών ιδεών από εκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 158-182.
- Paroussi, A. & Tselfes, V. (2008). Shadow Theatre and Physics in Early Childhood Teachers' Education. *Education and Theatre (Special Edition)*, 9, 83-94.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Schmidt, H. J. & Schmidt, K. J. (1989). *Learning with puppets: a guide to making and using puppets in the classroom*. Colorado Springs, Colo.: MeriwetherPub.
- Ραβάνης, Κ. (2007). *Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο από τον Κόσμο της Φυσικής*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ραβάνης, Κ. (2005). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Somers, J. (2003). Betwixt and between pedagogy and art in the initial education of teachers of drama. In H. Heikkinen (eds.), *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education: The IDEA Dialogues* (pp. 18-31). Jyväskylä: Department of Teacher Education, University of Jyväskylä.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο Αντώνης Λενακάκης είναι Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνει τη θεατροπαιδαγωγική θεωρία και πρακτική στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στις πολύτεχνες/ πολυαισθητηριακές μορφές μάθησης και διδασκαλίας, ενώ μελετήματά του για τα παραπάνω θέματα βρίσκονται σε ελληνικά και ξένα περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους.

Η *Ιφιγένεια Τσολάκη* είναι απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στις Πολιτιστικές Σπουδές και τα Περιβάλλοντα Αγωγής για το Παιδί του ίδιου Τμήματος. Δραστηριοποιείται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο κουκλοθέατρο και τις εναλλακτικές πολυαισθητηριακές διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ πραγματοποιεί εργαστήρια κουκλοθέατρου για παιδιά σε σχολεία και χώρους εκπαίδευσης και πολιτισμού. Παράλληλα ασχολείται με την κατασκευή κούκλας κουκλοθέατρου, με τη δημιουργία χειροποίητων κατασκευών και με το σκίτσο. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών.

Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση

Ανδρομάχη Μοντζολή

Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α., Σκηνοθέτης, Σκηνογράφος, Καλλιτεχνική δ/ντρια Θεάτρου της Ημέρας
info@theatro-imeras.gr

Περίληψη

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πρώτης τάξεως εργαλείο κατά την διαδικασία της προετοιμασίας μιας οργανωμένης θεατρικής παράστασης ή εορτής στο σημερινό Σχολείο, καθώς δύναται να εφαρμοσθεί σε όλα τα στάδια αυτής. Από την ευαισθητοποίηση της ομάδας, τη σύνθεση του έργου, τη φάση των «προβών», που υποβοηθούνται από ανάλογα ερεθίσματα-παιχνίδια-ασκήσεις, οδηγούμαστε προοδευτικά στην σύνθεση της παράστασης, τη σκηνική πραγμάτωση. Το θεατρικό παιχνίδι, αποτελώντας κοίτη των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, δίνει στον δάσκαλο τα κατάλληλα εφόδια, ώστε μαζί με τους μαθητές του να προσεγγίσουν μορφές τέχνης που σχετίζονται με τις ανάγκες της παράστασης (εικαστικά-μουσική-κίνηση κ.α) και να συνθέσουν τα επί μέρους στοιχεία της: σκηνογραφία, κοστούμια, μουσική, κινησιολογία, χορογραφία, οπτικοακουστικά αντιστοίχως. Έτσι δημιουργείται μια θεατρική παράσταση εξ' ολοκλήρου από τα παιδιά, που απηχεί τις ανάγκες τους, ενώ παράλληλα αποτελεί ευκαιρία για μάθηση, δημιουργία και έκφραση, μέσα από μια ευχάριστη και ψυχαγωγική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, θεατρική αγωγή, παιδαγωγική θεάτρου, θεατρική παράσταση, σχολικές γιορτές, αισθητική αγωγή, καλλιτεχνική έκφραση.

Abstract

In the modern school, dramatic play (play as in an engaging activity involving recreational pleasure and enjoyment, not as the form of literature intended for theatrical performance) can be a first-rate tool in putting together a school celebration or theatrical performance, as it can be used in all stages of preparation. Through sensitizing the group, montaging a play, rehearsing – all stages that are supported by relevant stimuli-games-exercises – we are progressively led into the synthesis of a performance and its actualization. Dramatic play, as a meeting point for other artistic activities, provides teachers with the necessary tools to approach, along with their students, art forms essential to the needs of a performance (visual arts, music, movement, etc.) and synthesize its respective components: scenic design, costume design, music, movement, choreography, audiovisual. Thus, children can create a theatrical performance, in its entirety, which echoes their own needs, while at the same time presents them with a chance to learn, be creative and express themselves through a fun and entertaining process.

Keywords: dramatic play, drama education, theatre pedagogy, school performance, arts and aesthetic education, artistic expression.

Η Αισθητική αγωγή και ιδιαίτερα η Θεατρική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο, εκφράζεται συνήθως με τη μορφή μιας οργανωμένης θεατρικής παράστασης που προετοιμάζεται από το δάσκαλο και τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μάλιστα προς το τέλος της, με σκοπό να παρουσιασθεί σε κοινό που αποτελείται από δασκάλους και μαθητές, γονείς, συγγενείς και φίλους, εν τέλει στην μικρή κοινωνία του σχολείου.

Εξυπακούεται πως η διαδικασία της προετοιμασίας της θεατρικής παράστασης, προβληματίζει τον δάσκαλο και του δημιουργεί μεγάλη ευθύνη – και συχνά άγχος- ως προς την μέθοδο της προετοιμασίας αλλά κυρίως ως προς το αποτέλεσμα. Ωστόσο η περίοδος αυτή, δεν παύει να αποτελεί μια όαση δροσιάς, χαράς, δημιουργικότητας, πολύτιμης και ποιοτικής επικοινωνίας ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών και τον δάσκαλο και πάντοτε οδηγεί σε μια επιτυχημένη κατάληξη, αφήνοντας συγκινημένους τους γονείς και χαρούμενα για την θετική έκβαση της περιπέτειας τα παιδιά.

Ένα θέμα που προβληματίζει ιδιαίτερα τους δασκάλους είναι οι σχολικές γιορτές. Οι εθνικές γιορτές, η γιορτή των Χριστουγέννων, του Πάσχα, του τέλους της σχολικής χρονιάς κ.α. Με ποιο τρόπο να τις προσεγγίσουν, πώς να τις παρουσιάσουν; Τις περισσότερες φορές καταφεύγουν στον γνωστό παραδοσιακό τρόπο: ποιήματα, σκετσάκια, χορωδίες και παραδοσιακούς χορούς, κάτι που δεν απέχει και πολύ από τα όσα βιώναμε και εμείς ως μαθητές, πριν από πολλά χρόνια. Οι δάσκαλοι ως αρμόδιοι, καλούνται να εκπληρώσουν αυτήν τη διδακτική απαίτηση θα μπορούσαν όμως να καταφύγουν σε καλύτερες λύσεις με καλύτερα αποτελέσματα. Πώς να διαχειριστούν δημιουργικά αυτές τις γιορτές, και μάλιστα τις εθνικές γιορτές για τις οποίες το υπάρχον ρεπερτόριο δεν προσφέρεται, ώστε ο δάσκαλος και ο σημερινός μαθητής να βρει αντιστοιχίες που αφενός να είναι δημιουργικές και ελκυστικές, αφετέρου να απηχούν τον σύγχρονο προβληματισμό και αισθητική.

Θα ήθελα στο σημείο αυτό, να παρουσιάσω προσωπικές παρατηρήσεις, σχόλια και επισημάνσεις, εν είδει καταγραφής, που αφορούν στην μέθοδο και τον τρόπο εργασίας που συνήθως ακολουθείται από τον δάσκαλο ή τον θεατρολόγο –δάσκαλο θεάτρου –αποκαλούμενο εφεξής και χάριν συντομίας «δάσκαλο», προκειμένου να φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα για το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης μέσα στο σχολείο.

Στα πλέον των 30 ετών ενασχόλησής μου με το θέατρο και την παιδαγωγική θεάτρου, αλλά και με τη πολύχρονη στενή και καθημερινή συνομιλία μου με τον Λάκη Κουρετζή, στο θεάτρό μας, το Θέατρο της Ημέρας, καθώς και σε πάμπολλους χώρους και τόπους όπου συνεργαζόμαστε για την πρακτική εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού, έχω υπάρξει μάρτυρας εξομολογήσεων και διηγήσεων ιστοριών από δασκάλους – πολλοί εξ' αυτών μαθητές μου – σχετικά με την διαδικασία που συνήθως ακολουθείται και τα προβλήματα που προκύπτουν.

Το έργο - «Εν αρχή ην ο λόγος»

Ποιο είναι το ρεπερτόριο που θα τροφοδοτήσει το έργο και την παράσταση; Τις περισσότερες φορές επιλέγεται κείμενο γνωστού συγγραφέα παιδικού θεάτρου ή διασκευάζεται από τον δάσκαλο μια ιστορία γνωστού συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας. Συχνά το κλασσικό θέατρο αλλά και η αρχαία Ελληνική γραμματολογία -κατά προτίμηση οι κωμωδίες του Αριστοφάνη-, αποτελεί το πρωταρχικό υλικό, τον μύθο, το έργο που θα μετουσιωθεί σε θεατρική πράξη, σε παράσταση, όπως επίσης μύθοι, παραμύθια, θέματα από την παράδοση.

Η διαδικασία της παράστασης

Αφού ο δάσκαλος επιλέξει ή διασκευάσει το έργο, γίνεται η διανομή των ρόλων εκ των οποίων οι πρωταγωνιστικοί, οι «καλοί», ανατίθενται στους «καλούς» ή χαρισματικούς μαθητές, ή σε αυτούς που η φυσική εξωτερική τους κυρίως εμφάνιση, η ένταση της φωνής, η άνεση των κινήσεων, εξασφαλίζει την υπεροχή τους στην επιλογή. Εξ' αυτού προκύπτουν συχνά, προβλήματα μεταξύ των μελών της ομάδας, καλλιεργούνται αντιζηλίες, ανταγκλήσεις και ανταγωνισμοί, εν τέλει απειλείται η δυναμική της ομάδας. Τα πλέον προικισμένα και δημοφιλή παιδιά αξιοποιούνται ενώ τα συνεσταλμένα, τα άτολμα, τα παιδιά με την άκομψη εμφάνιση και τα αδύναμα εκφραστικά μέσα, περιορίζονται σε δευτερεύοντες ή βοηθητικούς ρόλους ή μένουν στο περιθώριο, απρόθυμα να συμπράξουν στην κοινή προσπάθεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και χωρίς συνειδητή επιδίωξη, αναπαράγεται ακούσια ένα είδος starsystem βάσει των προτύπων που συναντούμε στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και που συχνά εκπορεύεται από τα media. Συχνά – πυκνά η απογοήτευση και η δυσaréσκεια κάποιων παιδιών φθάνει μέχρι τους γονείς τους, που με τη σειρά τους παρεμβαίνουν στο έργο του δασκάλου, με σκοπό να τον επηρεάσουν ή να ζητήσουν εξηγήσεις για την μη ανάθεση των πρωταγωνιστικών ρόλων στα «μοναδικά και ταλαντούχα» παιδιά τους. Ένα πραγματικό καζάνι που βράζει.

Στη συνέχεια, αρχίζουν οι πρόβες, με τη γνώριμη και συνήθη πρακτική και μέθοδο εργασίας ενός ερασιτεχνικού – ας πούμε – θιάσου. Οι μαθητές επιδίδονται στην ψυχαναγκαστική και στείρα από παιδαγωγικής απόψεως προσπάθεια αποστήθισης του κειμένου των ρόλων, όπου εμπλέκονται και οι γονείς, υποστηρίζοντας αυτήν την προσπάθεια σαν να επρόκειτο για ένα ακόμα μάθημα προς αποστήθισιν. Προς το τέλος της χρονιάς και όσο πλησιάζουμε στην ημερομηνία της παράστασης, οι πρόβες εντείνονται και πολλαπλασιάζονται και μάλιστα σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου.

Τα παιδιά συχνά αισθάνονται ιδιαίτερη πίεση και παρόλη τη χαρά, την προσμονή και την δημιουργική ατμόσφαιρα, παρατηρούνται ακραίες εντάσεις, καταστάσεις άγχους και αγωνίας κυρίως σε ότι αφορά στην αποστήθι-

ση του κειμένου, στην συστολή ή ατολμία που συνοδεύει την ατομική έκθεση του μαθητή ενώπιον πολυπληθούς κοινού, στην ανησυχία για την επιτυχία των ρόλων και της παράστασης εν γένει. Πλήρης απουσία της αίσθησης και κατανόησης του νοηματικού περιεχομένου όχι μόνο των λέξεων που εκφωνούν αλλά και του λόγου και της λογικής του έργου και της αισθητικής της παράστασης.

Παρά την ειλικρίνεια και την αγνότητα των προθέσεων, καταλήγουμε ακούσια σε μια αγγογόνο διαδικασία που οδηγεί τα παιδιά σε πολλά ψυχοσωματικά φαινόμενα. Και σας διαβεβαιώνω πως δεν υπάρχει ίχνος υπερβολής σε όσα αναφέρω.

Τα σημεία όψης, τα σκηνικά, ανατίθενται σε ειδικά συνεργεία κατασκευαστών και μαραγκών ή χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, πρόχειρες και συχνά αφελείς κατασκευές ή ζωγραφιστά σκηνικά. Όσο για τα κοστούμια, με τη διόλου ευκαταφρόνητη οικονομική συμβολή των γονέων, ή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αποκτώνται μέσα από την πρόχειρη και βιαστική ενοικίαση σε επαγγελματικά βεστιάρια που «ντύνουν» τα παιδιά με κοστούμια που «φορούν» τα παιδιά, αντί τα παιδιά να τα «φορούν» και συχνά δεν ανταποκρίνονται στις αισθητικές και ενδυματολογικές ανάγκες της παράστασης. Άλλες φορές «φιλοτεχνούνται» σε ειδικά εργαστήρια – ραφεία εξειδικευμένα στα κοστούμια μπαλέτου που αναλαμβάνουν την κατασκευή των κοστουμιών με αμφιβόλου γούστου και γνώσεων ενδυματολογικά σχέδια, ώστε να εμφανίζονται στην παράσταση πανομοιότυπα τα λαμέ, τα σατέν και τα λίκρα, λαμπερά και στολισμένα εφαρμοστά κοστούμια.

Η διαδικασία προχωρεί, επιλέγεται η μουσική, οργανώνονται οι χορογραφίες, εντείνονται οι εξαντλητικές πρόβες. Πολλές φορές μάλιστα, ο γνώριμος και αγαπημένος χώρος του σχολείου που στέγασε τις πρόβες, τον ενθουσιασμό και τις προσδοκίες όλων, παραχωρεί την μοναδικότητά του, σε ένα αληθινό θέατρο της γειτονιά ή του κέντρου που ενοικιάζεται προκειμένου να στεγάσει το φιλόδοξο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, καθιστώντας υπερήφανους όλους τους εμπλεκόμενους.

Η παράσταση

Και φτάνουμε σε εκείνη την πολυπόθητη ημέρα της παράστασης που παρουσιάζεται ενώπιον της μικρής – και όχι μόνο – κοινότητας του σχολείου, κατά την οποία οι μαθητές νοιώθουν την ικανοποίηση και την αίσθηση της ολοκλήρωσης ενός αποτελέσματος – στοιχείο εξαιρετικά παιδαγωγικό – ενώ ο δάσκαλος δικαιώνεται για τον κόπο, την επιμονή του, στοιχείο ιδιαίτερα ανακουφιστικό.

Επίλογος: Χειροκροτήματα, ανθοδέσμες, δώρα, διάχυτος ενθουσιασμός και συχνά κάποια μικρή δεξίωση όπου τα ενθουσιώδη σχόλια, τα συγχαρητήρια και οι ευχαριστίες, δίνουν και παίρνουν.

Με αυτόν τον τρόπο, ολοκληρώνεται η διαδικασία δημιουργίας της θεατρικής παράστασης, που απασχόλησε παιδιά, δασκάλους και οικογένειες για μια μακρά δημιουργική περίοδο, σαν ένα ταξίδι που έφθασε στο τέλος του, μια περιπέτεια που έδωσε στα παιδιά, πολλές γνώσεις, δεξιότητες και θετικές εμπειρίες. Μένουν τα θετικά και απωθούνται – ξεχνιούνται όσα μας δυσκόλεψαν, μας πόνεσαν, μας στενοχώρησαν. Η καθαρτική και λυτρωτική δύναμη του θεάτρου έκανε πάλι το θαύμα της.

Ένας άλλος... παράλληλος τρόπος. Η παράσταση με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρουσιάσω έναν αντίστοιχο τρόπο εργασίας που βασίζεται στην μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού και κατά τη γνώμη μας, αποτελεί πρώτης τάξεως εργαλείο κατά την διαδικασία της προετοιμασίας μιας οργανωμένης θεατρικής παράστασης ή γιορτής στο σημερινό Σχολείο, εφόσον δύναται να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια αυτής. Από την ευαισθητοποίηση της ομάδας, τη σύνθεση του κειμένου του έργου, τη φάση των «προβών» που υποβοηθούνται από ανάλογα ερεθίσματα-παιχνιδιασκήσεις, ώστε η ομάδα να οδηγηθεί προοδευτικά στην σύνθεση της παράστασης και την σκηνική πραγμάτωση.

Το θέατρο είναι μια τέχνη σύνθετη. Αποτελεί την φιλόξενη κοίτη όλων των άλλων τεχνών. Οι εικαστικές τέχνες βρίσκουν την έκφρασή τους μέσα από την σκηνογραφία, την ενδυματολογία και τους φωτισμούς. Η μουσική εφαρμόζεται με την μορφή της πρωτότυπης σύνθεσης και των τραγουδιών, των ήχων ή της μουσικής επένδυσης. Ο χορός βρίσκει την έκφρασή του μέσα από την κινησιολογία, τη χορογραφία και την ρυθμική, σύμφωνα με την οποία ασκούνται οι ηθοποιοί. Στο θέατρο όλες οι τέχνες συνυπάρχουν και λειτουργούν μεθοδικά και αρμονικά. Το ίδιο συμβαίνει και στο Θεατρικό Παιχνίδι που αποτελεί αντίστοιχα κοίτη συνάντησης των πολιτιστικών και επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου. Η σύνθεση αυτή των τεχνών παρέχει προϋποθέσεις ασφαλούς εφαρμογής ολοκληρωμένου προγράμματος αισθητικής αγωγής και κάλυψης μέρους αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το θεατρικό παιχνίδι, δίνει στον δάσκαλο τα κατάλληλα εφόδια, ώστε μαζί με τους μαθητές του να προσεγγίσουν μορφές τέχνης που σχετίζονται με τις ανάγκες της παράστασης και να συνθέσουν τα επί μέρους στοιχεία της: σκηνογραφία, κοστούμια, μουσική, κινησιολογία, χορογραφία, οπτικο-ακουστικά αντιστοίχως.

Το παραστασιακό αποτέλεσμα δημιουργείται εξ'ολοκλήρου από τα παιδιά, απηχεί τις ανάγκες τους, ενώ παράλληλα αποτελεί ευκαιρία για μάθηση, δημιουργία και έκφραση, μέσα από μια ευχάριστη και ψυχαγωγική διαδικασία. Άλλωστε, το Θεατρικό Παιχνίδι έχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να λειτουργήσει ως «Διαμάθημα», δύναται δηλαδή να εφαρμοσθεί σε

όλα τα μαθήματα και διατρέχει όλη την παιδαγωγική – εκπαιδευτική – διδασκαλική διαδικασία.

Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού

Το Θεατρικό παιχνίδι, όπως το καθόρισε και τεκμηρίωσε ως μέθοδο μετά από πολύχρονες και πολυποικίλες ερευνητικές εφαρμογές ο δημιουργός του κ. Λάκης Κουρετζής, αποτελεί στο σύγχρονο σχολείο τη μέθοδο διδασκαλίας και εφαρμογής της αισθητικής αγωγής και ιδιαίτερα της θεατρικής αγωγής. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρουσιάσω τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού καθώς και τις φάσεις-στάδια που το αποτελούν σύμφωνα με την μέθοδο Κουρετζή: Το Θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε 4 πυλώνες:

1. Σωματική έκφραση

- ❖ Η γλώσσα του σώματος
- ❖ Αισθησιοκινητική δράση– Ψυχοδυναμική της ανθρώπινης συμπεριφοράς
- ❖ Ανακάλυψη της αίσθησης των πέντε αισθήσεων
- ❖ Εξωτερίκευση συναισθημάτων
- ❖ Αίσθηση της κίνησης - Χωρο-σωματικότητα
- ❖ Η κίνηση που αποκτάει αίσθηση και μεταβάλλεται σε γνώση

2. Διαδικασία αναπαράστασης

- Τι ακριβώς συμβαίνει; Τι αναπαριστάνει κάποιος όταν παριστάνει κάτι;
- ❖ Ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, του κριτικού στοχασμού
 - ❖ Συναισθηματικές και μνημονικές ανασύρσεις
 - ❖ Μετατροπή του ιδεατού, φανταστικού σε νοητό μέσω μιας αναπαραστατικής δράσης
 - ❖ Στην διαδικασία της Αναπαράστασης δεν περιγράφουμε αλλά βιώνουμε την αίσθηση

3. Ομάδα – (Κοινωνικό σύνολο)

- ❖ Βασική προϋπόθεση για να υπάρχει θεατρικό παιχνίδι είναι η ομάδα, πως αντίστοιχα για να υπάρχει παράσταση χρειάζονται θεατές
- ❖ Δημιουργία ομαδικού πνεύματος
- ❖ Η ποιότητα των σχέσεων των μελών μιας ομάδας – Η Σχεσιοδυναμική των ομάδων
- ❖ Η δυναμική των συλλογικών ενεργειών
- ❖ Το υποκείμενο αποκτάει συνείδηση της υποκειμενικότητάς του, προβάλλοντας αυτήν την «υποκειμενικότητα» στην «αντικειμενικότητα» μιας πραγματικότητας, που αποτελούν οι άλλοι
- ❖ Η ανακάλυψη του «οικείου μήκους» (κατά τον Αριστοτέλη)

- ❖ Η αισθητική των ανθρώπινων σχέσεων

4. *Ο Εμπνευστής*

- ❖ Καθιστά κάτι ευαίσθητο.
- ❖ Μετατρέπει το αρνητικό σε θετικό
- ❖ Διαχειρίζεται κρίσεις
- ❖ Αξιοποιεί και ενθαρρύνει ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές απόπειρες.
- ❖ Αισθητοποιεί την διδασκαλία
- ❖ Καθιστά τερπνή και γοητευτική την διδακτική διαδικασία
- ❖ Είναι ένας καλλιτέχνης - μαέστρος - στοχαστής

Οι πυλώνες αυτοί που στηρίζουν το θεατρικό παιχνίδι συγκροτούν τη δομή και τις τεχνικές του. Η δομή του θεατρικού παιχνιδιού αποτελείται από 4 φάσεις και άπειρες τεχνικές που προέρχονται απ' όλες τις τέχνες. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Α' Φάση: Φάση της «απελευθέρωσης»

Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας

- ❖ Διευκόλυνση για το ξεπέρασμα δυσκολιών, επιφυλάξεων, δειλίας, έμφυτων συστολών
- ❖ Έντονη αισθησιοκινητική δράση κι επικοινωνία

Β' Φάση: Φάση της «αναπαραγωγής». Το παιχνίδι των ρόλων

- ❖ Περιβάλλον – μύθος – ρόλος ή μύθος – περιβάλλον – ρόλος ή ρόλος – μύθος – περιβάλλον
- ❖ Ο χρόνος – ο χώρος, η έννοια της χωροχρονικότητας
- ❖ Αποδοχή – επιλογή και σύνθεση προτάσεων των μελών της ομάδας
- ❖ Διαδικασία μορφοποίησης – Δημιουργία δρώμενου
- ❖ Από το «φανταστικό» στο πραγματικό
- ❖ Από το «πραγματικό» στο φανταστικό
- ❖ Ευκαιρίες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της γλώσσας, του προφορικού λόγου
- ❖ Δομή – Αποδόμηση – Αναδόμηση (σύνθεση)

Γ' Φάση: «Σκηνικός» Αυτοσχεδιασμός.

- ❖ Δρώμενα
- ❖ Εικόνες
- ❖ Εικονίδια
- ❖ Ταχυδράματα
- ❖ Προσωπικές εμπειρίες που λαμβάνουν σκηνική μορφή
- ❖ Με κίνηση και εκφωνούμενο λόγο
- ❖ Με κίνηση δίχως λόγο εκφωνούμενο

Στην κρίση του δασκάλου – Εμφυχωτή και των αναγκών της ομάδας μπορούν την ίδια ή άλλη μέρα να προχωρήσουν στην Δ΄ Φάση, αλλιώς το θεατρικό παιχνίδι ολοκληρώνεται με τη Γ΄ Φάση.

Δ΄ Φάση: Φάση πολλαπλών επεξεργασιών.

- ❖ Σύνδεση με διδακτικά αντικείμενα.
- ❖ Projects (Σχέδια δράσης)
- ❖ Καταγραφή κειμένου
- ❖ Εικαστική απεικόνιση
- ❖ Σχόλια και προτάσεις
- ❖ Το μαγικό ‘εάν’ (εάν δεν συνέβαιναν έτσι τα πράγματα, τί θα συνέβαινε;)
- ❖ Ας ξαναρχίσουμε πάλι από την αρχή

Θέατρο για παιδιά από τα ίδια τα παιδιά.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύτιμο, χρήσιμο και πολυσήμαντο εργαλείο που θα βοηθήσει τον δάσκαλο στην διαδικασία της θεατρικής παράστασης, μιας παράστασης όμως που θα είναι διαφορετική γιατί θα έχει σχεδιασθεί μαζί με τα παιδιά από την αρχή της μέχρι το τέλος. Παρέχει μια πρώτης τάξεως ευκαιρία συνεργασίας, συλλογικότητας και συμμετοχικής διαδικασίας, όπου το εγώ υποχωρεί έναντι του εμείς και οδηγεί σε μία αβίαστη και αυθόρμητη διαδικασία χαράς και δημιουργίας. Ο δάσκαλος-εμφυχωτής, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να αξιοποιήσει και να προσεγγίσει τις δραστηριότητες της αισθητικής αγωγής:

Τα σκηνικά και τα κοστούμια φτιάχνονται από τα παιδιά σε εικαστικά εργαστήρια είτε με τον δάσκαλο στην τάξη, είτε με τον δάσκαλο εικαστικών-όπου υπάρχει- και δύναται να διδάξει στους μαθητές, τη χρήση τεχνικών και υλικών αξιοποιώντας τις σκέψεις και τις ιδέες τους, συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο, μία δημιουργική σκηνογραφία και ενδυματολογία με απλά υλικά που η φαντασία θα απογειώσει. Η κατασκευή των σκηνικών, των αξεσουάρ από απλά και ευτελή υλικά που υπάρχουν στο σπίτι και στο σχολείο, δημιουργούν ευφάνταστα και ευρηματικά αποτελέσματα. Αυτή είναι άλλωστε, η μαγεία και η γοητεία του θεάτρου.

Η μουσική που θα χρειασθεί για την παράσταση, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας με την βοήθεια του δασκάλου της μουσικής, τη συμμετοχή της χορωδίας του σχολείου, με την κατασκευή και χρήση πρωτότυπων ηχογόνων πηγών και μικρών πρωτότυπων κρουστών κυρίως οργάνων, που επίσης κατασκευάζουν τα παιδιά. Πολλοί μαθητές γνωρίζουν μουσικά όργανα και μπορούν να συμμετέχουν ενεργά παίζοντας μουσική μέσα στην παράσταση. Τα παιδιά μπορούν ακόμα να επιλέξουν ακούσματα και μουσικά θέματα που τα εκφράζουν και κατά τη γνώμη τους υποστηρίζουν και υπογραμμίζουν τις ανάγκες της παράστασης.

Η διαδικασία της εφαρμογής τεχνών στην παράσταση, προσφέρει στον δάσκαλο την ευκαιρία να δουλέψει με τα παιδιά πάνω σε διάφορα γνωστικά πεδία, διερευνώντας ποικίλα επί μέρους στοιχεία όπως π.χ. την εποχή, την κοινωνική κατάσταση, τους χαρακτήρες των ηρώων κ.α

Η θεατρική παράσταση που προετοιμάζουμε στο σχολείο, δεν αποσκοπεί στο να μετατρέψει τα παιδιά σε ηθοποιούς και τον δάσκαλο σε σκηνοθέτη, πράγμα που βέβαια πολλές φορές βέβαια, αποτελεί τον κρυφό του πόθο, επιθυμία και απωθημένο.

Σκοπός της θεατρικής διαδικασίας δεν είναι να διδάξουμε στα παιδιά πώς να εκτελούν ρυθμικές εκφορές του λόγου σύμφωνα με τυποποιημένα πρότυπα, πώς να αποστηθίζουν κείμενα με ατελείωτες πρόβες, και να προβαίνουν σε στείρες αναπαραστάσεις κειμένων, μύθων, παραμυθιών, με τέλειες μηχανικές κινήσεις.

Το θεατρικό παιχνίδι, ενέχει το στοιχείο της συνεχούς ανανέωσης αφού σπάνια επαναλαμβάνεται. Οι τεχνικές, οι ασκήσεις του, οι δράσεις του, δεν είναι ποτέ ίδιες αφού ακολουθούν τους αστάθμητους ψυχικούς παράγοντες των μελών της ομάδας.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Αλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αυδή, Αβρ. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο: μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. -Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Α-

θήνα: Ατραπός.

- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- 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.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*, τόμ.Ι. Αθήνα: Γ.Γ.Νέας Γενιάς&Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Παν/μιο Αθηνών.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*, Τόμ. ΙΙ. Αθήνα: Γ. Γ. Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- 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
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Ανδρομάχη Μοντζολή* είναι Διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα «Η Γαλλική Κωμωδία και ο Μολιέρος. Το Σχολείο Γυναίκων και η τριλογία». Σκηνοθέτης - Θεατρολόγος – σκηνογράφος. Ειδική σε θέματα Παιδαγωγικής Θεάτρου και Θεατρικής Αγωγής. Ίδρυσε και διευθύνει καλλιτεχνικά το ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΗΜΕΡΑΣ.

Έχει σπουδάσει Γαλλική Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1981), Θεατρολογία στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης Παρισίων (1993), Καλές Τέχνες, Σκηνογραφία και Ενδυματολογία με δάσκαλο το Γιώργο Βακαλό, Ζωγραφική με τον Παναγιώτη Τέτση, Ιστορία της Τέχνης με την Ελένη Βακαλό, στην Σχολή εφαρμοσμένων εικαστικών τεχνών Βακαλό (1980). Με υποτροφία του γαλλικού κράτους εργάστηκε στην Comedie française (το ιστορικό Εθνικό Θέατρο της Γαλλίας) δίπλα σε πολύ σημαντικούς σκηνοθέτες: Ζάκ Λασάλ, Α. Βασίλιεφ, Ντάριο Φο, Γιάννη Κόκκο. (1991&1992).

Έχει σκηνοθετήσει θεατρικές παραστάσεις σε ΔΗΠΕΘΕ και ιδιωτικά θέατρα στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει αναλάβει Σκηνογραφίες και κοστούμεια για Θέατρο, Μπαλέτο, Κινηματογράφο και Τηλεόραση με συμμετοχές σε Φεστιβάλ και πολλά βραβεία. Έχει κάνει θεατρικές διασκευές, έρευνες, μελέτες και άρθρα σε έγκυρα περιοδικά και εφημερίδες στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Έχει διδάξει στο ΑΠΘ, Τμήμα Θεάτρου, στο Εργαστήριο Παιδαγωγικής θεάτρου του ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΗΜΕΡΑΣ, σε Δραματικές σχολές και σεμινάρια στην Ελλάδα, Γαλλία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο και Μόναχο. Συνεργάτης του προγράμματος «Μελίνα, Τέχνη και Πολιτισμός στην εκπαίδευση» των Υπουργείων Παιδείας & Πολιτισμού. Μέλος: εταιρίας ελλήνων σκηνοθετών, εταιρίας ελλήνων θεατρικών συγγραφέων, ελληνικού κέντρου του διεθνούς Ινστιτούτου θεάτρου, ASSITEJ (Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για παιδιά και νέους), Πανελληνίου δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Το καθοδηγητικό μοτίβο (leitmotiv) της μουσικής σύνθεσης στο θέατρο για ανήλικους θεατές

Βασίλης Πανόπουλος

Δάσκαλος, Συνθέτης, Υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
vpanopoulos@gmail.com

Περίληψη

Το λάιτ μοτίφ (καθοδηγητικό μοτίβο) αποτελεί δομικό ηχητικό υλικό στο θέατρο και ιδιαίτερος στο θέατρο για ανήλικους θεατές όπου είναι απαραίτητη η εμφατική στίξη των δραματικών καταστάσεων του ήρωα, των ψυχικών μεταπτώσεων των ηρώων, οι εναλλαγές χώρου και χρόνου καθώς και η υποστασιοποίηση απουσών δυνάμεων. Ενώ έλκει την καταγωγή του από τη λόγια μουσική και συγκεκριμένα από την όπερα, εντάχθηκε λειτουργικά τόσο στο θέατρο όσο και στον κινηματογράφο. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη του λάιτ μοτίφ ως μουσικού θέματος που εξυπηρετεί τη θεατρική πράξη και διαδικασία με την παράθεση παραδειγμάτων από τη λόγια μουσική και από τη μουσική για το θέατρο και τον κινηματογράφο.

Λέξεις κλειδιά: καθοδηγητικό μοτίβο, κυρίαρχη ιδέα, πρόσληψη.

Abstract

Leitmotiv (a leading motive) is a theatre structural audio material, especially traced in the theatre for underage spectators, where the hero's emphatic punctuation of dramatic situations, his mental transitions, space and time alternations, as well as the substantialization of absent forces are considered necessary. While it owes its existence in literary music, more specifically in opera, it has been functionally integrated in the theatre, as well as in the cinema. This article seeks to designate leitmotiv as the main musical theme that serves the intake in the theatrical practice and procedure, by citing examples from literary music, music for the theatre and the cinema.

Keywords: leading motive, dominant idea, intake.

Η μουσική ως κατασκευή, προϊόν πνευματικής εργασίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτίμηση της εργασίας βασίζεται στη χρήση και στη χρησιμότητά της παρατηρούμε πως βρίσκεται σε μια διπλή πραγματικότητα όσον αφορά στην περίπτωση της θεατρικής παράστασης. Αφενός φέρει όλα τα

συγκεκριμένα πολιτισμικά⁶ στοιχεία λ.χ. μπορεί να αναγνωριστεί ως μουσική του μεσοπολέμου και αφετέρου, ως «σημείο» της θεατρικής πράξης, φέρει όλα τα στοιχεία που συγκροτούν τον συγκεκριμένο κώδικα του θεάτρου στο πλαίσιο της θεατρικής σύμβασης.

Περισσότερο στο θέατρο για ανήλικους θεατές η μουσική, πέραν της χαροποιού και ευφρόσυνης διάθεσης αναλαμβάνει ως «σημείο» (Πανόπουλος, 2010: 423-434) :

- ✓ Να εντάσσει τον θεατή στην παράσταση με μουσικό πρόλογο ώστε να αυξήσει τα όρια της υποδεκτικότητας και της προσοχής του⁷
- ✓ Να καλύπτει τα κενά της δράσης
- ✓ Να περιγράφει την ψυχική διάθεση των ηρώων
- ✓ Να συμπληρώνει, να τονίζει ή να αποφορτίζει δραματικές καταστάσεις
- ✓ Να υποδηλώνει και να υποδεικνύει μη αναπαριστώμενο χώρο και χρόνο
- ✓ Να υποστασιοποιεί απύσους δυνάμεις λ.χ. ένα φάντασμα ή τον φορέα μιας απειλής
- ✓ Να ενισχύει τη χειρονομία του ηθοποιού στο πλαίσιο του υποκριτικού πλεονασμού⁸
- ✓ Να μεταφέρει τον θεατή στο παρελθόν και στο μέλλον
- ✓ Να υπογραμμίζει το διάλογο με το «μουσικό χαλί», που συνήθως η φόρμα του δεν παρουσιάζει έντονες και διακριτές ηχητικές αντιθέσεις
- ✓ Να χρησιμοποιεί «τα καθοδηγητικά μοτίβα, leitmotiv (λάιτ μοτίφ), για να δηλώνει την κεντρική ιδέα του έργου, τη δράση του βασικού ήρωα ή και δευτερευόντων ηρώων ή τις δραματικές καταστάσεις ώστε να παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον του θεατή

Στο άρθρο μας ασχολούμαστε με την παρουσίαση της λειτουργίας του leitmotiv στην θεατρική πράξη, το οποίο όμως έλκει την καταγωγή του από τη λόγια μουσική και πιο συγκεκριμένα από τον Βάγκνερ⁹ ο οποίος ανέδειξε τη λειτουργικότητά του ιδιαίτερω.

Στην ουσία είναι ένα σύντομο μελωδικό ή ρυθμικό μοτίβο που χαρακτηρίζει ένα συναίσθημα, μια ιδέα, ένα σύμβολο, θεϊκή παρέμβαση ή ένα πρόσωπο στο οποίο παραπέμπει κάθε φορά που εμφανίζεται και ο θεατής-

⁶ «...η τέχνη επενεργεί -με έναν διαλεκτικό τρόπο- μέσα από την κοινωνική συνείδηση [...] Δεν υπάρχει αποκομμένος εσωτερικός κόσμος του καλλιτέχνη, παρά μόνο εσωτερικός σε σχέση με τον περιβάλλοντα κόσμο» (Σόρογκας, 1992:97)

⁷ Βλ. «Εγκώμιο προσοχής, η μουσική λόγος και η μουσική περιβάλλον» (Chion, 1998: 94-97)

⁸ Για την υποκριτική των ηθοποιών στο θέατρο για ανήλικους θεατές βλ. ενδεικτικώς (Γραμματάς, 1999:221-225)

⁹ Ο όρος του ίδιου του Wagner γι' αυτά ήταν Grundthema («βασικό θέμα») και η σύλληψη σχετίζεται σαφώς με την τεχνική της ideefixe [έμμονη ιδέα], που χρησιμοποίησε ο Berlioz στη *Φανταστική Συμφωνία*. Το καθοδηγητικό μοτίβο ή εξαγγελτικό θέμα (ή «λάιτ-μοτίβ») είχε μουσικά πλεονεκτήματα, γιατί έδινε μουσική συνοχή, συνέχεια και σχήμα. Πάνω απ' όλα όμως, σήμαινε πώς τα μουσικά γεγονότα αντιστοιχούσαν αδιάρρηκτα με τα δραματικά σε ένα και δυνατό αμάλγαμα. (Headington, 2002: 85)

ακροατής με τους ψυχολογικούς μηχανισμούς του συνειρμού και της μνήμης ανακαλεί και συνδέει αντίστοιχες καταστάσεις.

Σύμφωνα με τη μορφολογία της μουσικής τα λάιτ μοτίφ είναι «θέματα» και σημασιολογικά, μας δίνουν το εγγύτερο παράδειγμα του τι θα ήταν μια μουσική λέξη. Δηλαδή έχουμε μια σειρά από αναγνωρίσιμα θέματα από τη μια μεριά και μια σειρά δεδομένες έννοιες από την άλλη και την αντιστοίχιση μεταξύ τους (Δεμερτζής 2000: 73).

1^ο παράδειγμα - Μουσική λέξη: Beethoven - Symphony No. 5, 1^ο και 2^ο μέτρο

Στην όπερα η χρήση του σήμαινε πως τα μουσικά γεγονότα αντιστοιχούσαν αδιάρρηκτα με τα δραματικά. Ό,τι έβλεπε κανείς πάνω στη σκηνή και αισθανόταν από τους χαρακτήρες του δράματος, μπορούσε και να το ακούει, όχι μόνο προσέχοντας την ορχήστρα αλλά και τα μέρη των τραγουδιστών.¹⁰ Στην τετραλογία του Βάγκνερ «Το Δαχτυλίδι των Νιμπελούνγκεν υπάρχουν περί τα είκοσι μοτίβα που εμφανίζονται και στις τέσσερις όπερες του κύκλου (*Ο Χρυσός του Ρήνου, Βαλκυρία, Ζίγκφριντ, Το Λυκόφως των Θεών*).

Να σημειωθεί, βεβαίως εξυπαρχής, ότι η μουσική στο Θέατρο και στο Θέατρο για ανήλικους θεατές ως σημείο αποκτά διαφορετική σημασία από τη μουσική που ακούγεται σε αίθουσες συναυλιών ή στις κατ' ιδίαν ακροάσεις. Για αυτό το λόγο επιβάλλεται να συνεξεταστούν τα χαρακτηριστικά της ως «σημείο» μαζί με τα άλλα «σημεία της θεατρικής παράστασης

Εν προκειμένω το λάιτ μοτίφ αποτελεί μια συνειδητή επιλογή του συνθέτη ο οποίος οφείλει να λαμβάνει υπόψη του: την δομή επιφανείας (πράξη, σκηνές, πρόσωπα, συγκρούσεις και, όσον αφορά το λόγο, συντακτικό, μορφολογία, και λεξιλόγιο) καθώς και την βαθεία δομής¹¹ (το νοηματικό υπόστρωμα, ανάλυση περιεχομένου, πλοκή, αποτελέσματα συγκρούσεων, χαρακτήρες, ιδεολογική ανάγνωση του έργου).

Χωρίς εμπεριστατωμένη μελέτη και κατανόηση των ανωτέρω στοιχείων, η μουσική ως ακουστικό σημείο ενδέχεται να υπονομεύει την ύπαρξή της, πιθανώς δε να δημιουργεί σύγχυση στο θεατή και να δυσχεραίνει ή και να ακυρώνει τη θεατρική πρόσληψη.

Ενώ το λάιτ μοτίφ έλκει την καταγωγή του από το χώρο της κλασικής μουσικής, βρήκε λειτουργική χρήση στο θέατρο και στον κινηματογράφο¹² με θέματα και παραλλαγές που υπηρετούν το θέαμα.

¹⁰ Ό.π. σ. 86

¹¹ Βλ. ενδεικτικώς για το ύφος και της δομές βάθους του λογοτεχνήματος, Χρυσομάλλη-Henrich 2000: 67-71

¹² α. Ένα παράδειγμα εμφανούς χρήσης του λάιτ μοτίφ στον κινηματογράφο είναι η εργασία του Μίκη Θεοδωράκη στην ταινία *Serpico* που βασίζεται στη βασική μελωδία του τραγουδιού «Δρόμοι παλιοί» όπως σημειώνει ο ίδιος στο σημείωμα του δίσκου.

β. Ο Νίνο Ρότα, στην κοινωνική μελοδραματική ταινία του Λουκίνο Βισκόντι (*Luchino Visconti*) *Ο Ρόκο και τ' αδέρφια του (Rocco e i suoi fratelli)*, 1960, χρησιμοποιεί τρία

Πρόκειται για μουσικά μοτίβα ή ολόκληρες φράσεις που επαναλαμβάνονται από την ορχήστρα ώστε να συμβολίζονται πρόσωπα, πράγματα ή και ψυχικές καταστάσεις. Οι παραλλαγές στο τέμπο και στην ενορχήστρωση χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν την αφηγηματική εξέλιξη του έργου:

2° παράδειγμα: *Serpico*, Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης

- α. Theme From "Serpico"
- β. Honest Cop
- γ. Shoe Shop
- δ. Laurie's Fable

Επιπροσθέτως το λάιτ μοτίφ περιγράφει τις ψυχικές διαθέσεις των ηρώων, δηλώνει και καταδεικνύει εμφατικά τις συγκρούσεις-λύσεις, και προκαλεί συγκινησιακές καταστάσεις (έξαψης, ηρεμίας, ιλαρότητας, μελαγχολίας, ευφρόσυνης διάθεσης κλπ) και γενικότερα τονίζει εμφατικά τις δραματικές καταστάσεις που έχουν σχέση με την κεντρική ιδέα του θεατρικού έργου. Άλλωστε σύμφωνα με την Langer η τέχνη είναι παραστατικά συμβολική, και η μουσική μπορεί να εκφράζει τους τύπους της ζωτικής εμπειρίας, τα ανθρώπινα συναισθήματα, τα οποία η γλώσσα είναι εντελώς ακατάλληλη να μεταδώσει (Langer, 1953:32).

3° Παράδειγμα: Ευριπίδου *Ηλέκτρα*, Μουσική: Νίκος Ξυδάκης

- α. Πάροδος Χορού
- β. Τέλος (Πάροδος Χορού)

4° Παράδειγμα: *Γυάλινος κόσμος*, Τενεσί Γουίλιαμς, Μουσική: Νίκος Κυπουργός

- α. Λεμονάδα (τραγούδι εκτός κειμένου – Στίχοι: Δημήτρης Μαυρίκιος)
- β. Αμάντα

Στην ίδια συλλογιστική της έκφρασης της ανθρώπινης, για τον συνθέτη οι θεατρικοί ήρωες του Ευγένιου Τριβιζά *Αρπατίλας*, *Σαυρίλιος Βρισελιέ* και

λάιτμοτίφ. Το πρώτο, είναι το δραματικό και σχετίζεται με τον έρωτα και ό,τι αυτός συνεπάγεται: οδύνη, μίσος, απόγνωση, φόνος. Το δεύτερο, είναι το αισιόδοξο και η παρουσία του δηλώνει ότι η ζωή είναι πράγματι ωραία και ότι αυτός ο κόσμος μπορεί, και πρέπει, να γίνει καλύτερος. Το τρίτο είναι ένα τραγούδι της Νότιας Ιταλίας και εκφράζει την ήρεμη και όμορφη ζωή της υπαίθρου, την επιστροφή στη γαλήνη της γενέθλιας γης (Μυλωνάς, 199:167).

Τίλιος Ξεφτίλιος αποτελούν σημειωτικά¹³ οχήματα που η μουσική οφείλει να λάβει υπόψη της για την παραγωγή καταδηλωτικών και συνδηλωτικών σημασιών¹⁴, ακόμα και υπονοημάτων, που θα λειτουργήσουν επικουρικά στην διαδικασία της πρόσληψης κυρίως του ανήλικου κοινού.

Επομένως η μουσική αναλαμβάνει τη λειτουργική χρήση ενός μοτίβου ή θέματος, ως αντιπροσωπευτικού για κάθε ήρωα, δραματική κατάσταση ή και ψυχική διάθεση, όπως προαναφέρθηκε και μέσω της λειτουργίας της ταύτισης νοηματοδοτεί αναλόγως τη σκηνική πράξη.

Ιδιαίτερος στο θέατρο για ανήλικους θεατές παρατηρούμε ότι λάιτ μοτίφ γίνεται μια φράση ή ενότητα από τραγούδι της παράστασης κι αυτό συμβαίνει επειδή το τραγούδι λειτουργεί ενισχυτικά στην ακουστική μνήμη του παιδιού και αναλαμβάνει και την ευθύνη απεύθυνσης μέρους του δραματικού λόγου μεταποιημένου με μουσική.

5^ο Παράδειγμα: Χίλιες και μία γάτες, Ευγένιου Τριβιζά,
Μουσική: Χρήστος Λεοντής

α. Έναρξη
β. Τυρί, τυρί

Αν αποτολμούσαμε μια αναλογία στην λογοτεχνία, στην ποίηση πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να εκλάβουμε ως καθοδηγητικά μοτίβα τους στίχους του Οδυσσέα Ελύτη από τους Ψαλμούς Ζ και Η του Άξιον εστί και του Γιώργου Σεφέρη από τα Επιφάνια, 1937:

ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΕΛΥΤΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΕΦΕΡΗΣ

ΨΑΛΜΟΣ Ζ'

Ήρθαν ντυμένοι φίλοι

αμέτρητες φορές οι εχθροί μου
το **παμπάλαιο** χώμα πατώντας

Κράτησα τη ζωή μου ταξιδεύοντας

ανάμεσα στα κίτρινα δέντρα κατά το
πλάγισμα της βροχής

Έφτασαν ντυμένοι «φίλοι»

αμέτρητες φορές οι εχθροί μου
τα **παμπάλαια** δώρα προσφέροντας.

Κράτησα τη ζωή μου ψιθυριστά

μέσα στην απέραντη σιωπή

ΨΑΛΜΟΣ Η'

Κράτησα τη ζωή μου, μαζί του,

γυρεύοντας το νερό πού σ' αγιάζει στάλες

¹³ Τα κύρια ονόματα αναλύονται σε στοιχειωδέστερες σημασιολογικές μονάδες και στην περίπτωση των κυρίων ονομάτων ιστορικών προσωπικοτήτων ως σημειακών μονάδων η θεωρία των κωδικών διαπιστώνει σχετικές καταδηλώσεις (Eco, 1994: 143).

¹⁴ Καταδήλωση, είναι η κατάδειξη μιας φυσικής ή νοητικής οντότητας ή σχέσης, ενώ η κοινωνική και η συναισθηματική σημασία στεγάζονται κάτω από τον χαρακτηρισμό συνδήλωση, δηλαδή δείξη παράλληλων (προς τις αναφορικές) διαπροσωπικών σημασιών, με τις οποίες οι ομιλητές διαβρέχουν τα εκφωνήματά τους, προκειμένου να εκφράσουν την προσωπική τους οπτική απέναντι στο θέμα του λόγου και τους συνομιλητές τους.

<http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/S/sindilos.htm>

Ήρθαν

βαριές πάνω στα πράσινα φύλλα

με τα χρυσά σειρήνια
τα πετεινά του Βορρά και της Ανατολής
τα θηρία

Στη θεατρική πράξη τα μουσικά επαναλαμβανόμενα μουσικά θέματα, ως καθοδηγητικά μοτίβα μπορούν να παρουσιαστούν στην αυθεντική τους μορφή ή και παραλλαγμένα. Αποτελούν μέρος της συνεκτικότητας της δράσης των ηρώων ή των καταστάσεων και επαυξάνουν, συμπληρώνουν και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στην κυρίαρχη¹⁵ ιδέα του έργου.

Συγκεκριλαιώνοντας η χρήση του έγκειται στο να λειτουργεί σαν υπενθύμιση του στοιχείου με το οποίο ταυτίζεται ο ακροατής, και σαν δομικό υλικό¹⁶, το οποίο βοηθάει στη μορφολογική ενότητα της δραματικής πλοκής.

Το λάιτ μοτίφ πολλαπλασιάζεται, μεταμορφώνεται αλλά δε χάνει ποτέ την ταυτότητά του. Διατηρεί την εσωτερική του δομή και είναι αναγνωρίσιμο.

Βιβλιογραφία

- Chion, M. (1998). *Η μουσική*. Αθήνα: Π. Τραυλός.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland, Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δεμερτζής, Κ. (2000). Γλωσσολογικά μοντέλα και μουσική ανάλυση. *Μουσικός Λόγος*: 2, 73.
- Headington, C. (2002). *Ιστορία της δυτικής μουσικής, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*, τ.β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Μυλωνάς, Κ. (1999). *Μουσική και κινηματογράφος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πανόπουλος, Β. (2010). Το μουσικό σημείο ως φορέας νοήματος και σημασίας. Στο *Στη χώρα του Τοτόρα*, (επιμ. Θ. Γραμματάς), σσ.423-434. Αθήνα: Πατάκης.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*, εποπτ. Κ. Γεωργουσόπουλος. Αθήνα: Gutenberg.
- Σόρογκας, Σ. (1992). *Περιθώρια, αναφορές σε προβλήματα του εικαστικού χώρου*. Αθήνα: Στιγμή.
- Χρυσομάλλη – Henrich, K. (2000). Το ύφος ως συνισταμένη των δομών βάθους και της λεκτικής επιφάνειας του λογοτεχνήματος: Εφαρμογές σε κείμενα μεταπολεμικής ελληνικής πεζογραφίας, *Ελληνικά*. 50, 67-71, Θεσσαλονίκη.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

¹⁵Για τον Μπερλιόζ η σύλληψη του καθοδηγητικού ή εξαγγελτικού θέματος είναι εμφανής ως ιδέεфикη στην *Φανταστική Συμφωνία*. (Headington 2002:85).

¹⁶ Ο Pavis το θεωρεί ως προς τη μουσική σαν μελωδικό ρεφρέν (Pavis, 2006:289).

Ο Βασίλης Πανόπουλος γεννήθηκε στο Ψάρι της Κορινθίας το 1961. Είναι Δάσκαλος και Μουσικός. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Πολιτική Επιστήμη – Κοινωνιολογία της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ως αριστούχος αποφοίτησε με υποτροφία. Είναι υποψήφιος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών στον τομέα της Θεατρολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. Εργάζεται ως Διευθυντής στα Ράλλεια Πειραματικά Σχολεία του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως μουσικός ασχολήθηκε με τη σύνθεση μουσικής για το θέατρο ρεπερτορίου: *Αυλή των Θανμάτων* του Ι. Καμπανέλλη, *Μικροαστικοί γάμοι* και *Ο καλός άνθρωπος του Σετσουάν* του Μπ. Μπρεχτ, *Ο γλάρος* του Α. Τσέχοφ, *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* του Σαίξπηρ, *Ο ποπυλάρος* του Γρ. Ξενόπουλου, *Η βεγγέρα* του Δ. Καπετανάκη, *Αλκηστις* του Ευριπίδη (διεθνές φεστιβάλ Ανίγνον 2011), *Ορέστης* του Ευριπίδη (διεθνές φεστιβάλ Ανίγνον 2012) και Πέρσες του Αισχύλου (διεθνές φεστιβάλ Ανίγνον 2014). Παράλληλα συνέθεσε μουσική για το «Θέατρο για Παιδιά»: *Το όνειρο του Σκιάχτρου*, *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι*, *Τα γουρουνάκια κουμπάρδες* του Ε. Τριβιζά, *Όρνιθες και Πλούτος* του Αριστοφάνη, *Ορφέας και Ευρυδίκη* (διακειμενική σύνθεση), *Περπατώ εις το δάσος* της Στ. Μιχαηλίδου, *Το Βρωμοχώρι* της Σ. Ζαραμπούκα, *Αγαπημένο μου ρομπότ* της Φ. Σταθάτου κ.ά.

Για τη μουσική του στο θέατρο έχει βραβευτεί τρεις φορές σε φεστιβάλ θεάτρου. Εξέδωσε την ποιητική συλλογή *ή εν παραλλήλω*, εκδόσεις *Όμβρος*, 1985, και το βιβλίο *Η ποίηση στο δημοτικό σχολείο – όψις και μελοποιία*, 2005, εκδόσεις *ΝΑΚΑΣ*. Συμμετείχε ως ειδικός συνεργάτης - συγγραφέας στο βιβλίο των Θ. Γραμματά - Π. Τζαμαργιά *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση)*, 2004 εκδόσεις *Ατραπός*. Συμμετείχε ως συγγραφέας στο βιβλίο *«Στη χώρα του το τώρα»*, 2010 εκδόσεις *Πατάκη* και ως συντάκτης στο βιβλίο *«Η Ελλάδα στη δεκαετία του '80, Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό λεξικό»*, 2010, εκδόσεις *Το πέρασμα, Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2014, εκδόσεις *Ταξιδευτής*. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε περιοδικά που αφορούν στην μουσική, στην εκπαίδευση και στην πολιτική επιστήμη.

Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες, νέες προοπτικές

Αλεξία Παπακώστα

Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., Υπεύθυνη σχολικών δΔραστηριοτήτων Π.Ε. Βοιωτίας
alexrap19@yahoo.gr

Περίληψη

Τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την πρωτοτυπία, την ευελιξία και την παρεμβατική διάθεση αξιοποιούν τη διαθεματικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τη μεθοδολογική ποικιλία, την ομαδοσυνεργατική-βιωματική μάθηση και το διάλογο του σχολείου με τον περίγυρό του. Στοχεύουν στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης, της φαντασίας, της έκφρασης, της κατανόησης, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, μέσα από την έρευνα, τη μελέτη, την ανάδειξη, την προώθηση αλλά και την παραγωγή στοιχείων πολιτισμού. Εστιασμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο κριτικής αντιμετώπισης αξιακών προτύπων, κοινωνικών αναγκών και αιτημάτων προασπίζοντας τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι πολιτιστικές δράσεις στο σχολείο υιοθετώντας ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο φιλοδοξούν να λειτουργήσουν εναντίον του κατακερματισμού της κοινότητας, αντιτείνοντας το υπόδειγμα της κοινής δράσης και αντίληψης. Οι μαθητές στο σύγχρονο Πολιτιστικό Πρόγραμμα αντιμετωπίζονται ως ανήλικοι πολίτες που πρέπει να διεκδικήσουν από τώρα το δικαίωμα της συμμετοχής σε ζητήματα που τους θίγουν, ετοιμάζονται για τον ρόλο του ενεργού πολίτη και, μέσα από την αισθητική, πνευματική στάση τους συνδιαμορφώνουν τον κοινό κοινωνικό χώρο. Οι δραστηριότητες ενός Πολιτιστικού Προγράμματος με την εξακτίνωσή τους σε ετερογενή και διαπλεκόμενα πεδία, μπορούν να ενεργοποιηθούν, να αναδείξουν και να ενισχύσουν διαφορετικά το δυναμικό και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Αντλώντας τεχνικές και μεθόδους από το χώρο των τεχνών, μπορούν να αποτελέσουν δεξαμενές πλούτου εμπειριών και βιωμάτων με κυρίαρχο δίπολο τη νόηση και το συναίσθημα. Είναι ικανές να αντιπαραθέσουν στα προσωποκεντρικά, μοναχικά διαδικτυακά ταξίδια την ουσιαστική επαφή και την αληθινή επικοινωνία. Να αντιτάξουν στην ευκολία και την ταχύτητα των σύγχρονων θεαμάτων το μόχθο και τη χαρά ενός συλλογικού καλλιτεχνικού έργου. Αναντίρρητα, η ενεργητική εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων μετατρέπει το πολιτιστικό πρόγραμμα σε χώρο ενεργητικής ανταλλαγής, γόνιμων αλληλεπιδράσεων και δημοκρατικής συνύπαρξης. Το ζητούμενο είναι όλοι οι συμμετέχοντες να βιώσουν τα αποτελέσματα αυτής της Συνάντησης ως δημιουργοί αλλά και αυστηροί κριτές του ίδιου τους του πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτιστικά Προγράμματα, επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική μάθηση, καινοτομία, ενεργός πολίτης, ανοιχτό-δημιουργικό σχολείο.

Abstract

Programs of Cultural Affairs, possessing dominant features such as originality, flexibility and interventionist mood, utilize interdisciplinary, interculturalism, methodological diversity, group cooperation and experiential learning, as well as dialogue with the school environment; aiming at the cultivation of aesthetic perception, imagination, expression, understanding, creativity, cooperation, through research, study, emergence, promotion and production of cultural elements. Focused on contemporary reality, they form a framework of critical management of standard values and societal demands, defending the humanitarian nature of education. Cultural activities at school, adopting a new framework of communication, aspire to work against community fragmentation, proposing a model of joint action and perception. Students in the modern Cultural Programme are treated as minor citizens that must claim from an early age the right to participate in matters that affect them, preparing themselves for the role of active citizenship and, by means of an aesthetic and spiritual attitude, jointly shape a common social space. The activities of the Cultural Program, with their categorization in heterogeneous and interlaced fields, may activate, highlight and strengthen different capacities and interests of each student. Drawing techniques and methods from the field of arts can be a wealth of total immersion and experiences, having a dominant dipole, that of intellect and emotion. They are capable of juxtaposing the individual-centered, solitary, internet journeys with meaningful contact and true communication. Further to that, they manage to oppose the ease and speed of modern entertainment toil and joy of a collective artistic work. Undeniably, the active involvement of teachers, students, parents and other social sectors turns the cultural program to an active exchange space, fruitful interaction and democratic coexistence. The aim is all participants to experience the results of this meeting as creators and strict judges of their own culture.

Keywords: Cultural Programs, communicative - experiential teaching, group cooperation learning, innovation, active citizen, open - creative school.

Εισαγωγή

Οι πολιτιστικές δράσεις στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται συχνά ως δραστηριότητες χωρίς γνωστικό όφελος για τους μαθητές. Η εντύπωση αυτή είναι εσφαλμένη. Ο πολιτισμός, η δεύτερη φύση του ανθρώπου σύμφωνα με τον Hegel (Hegel, 1970), αποτελεί απαραίτητο εργαλείο, όχι μόνο για την κατανόηση του παρελθόντος και τον προγραμματισμό του μέλλοντος, αλλά και για τη διαχείριση του παρόντος. Η σχέση του πολιτισμού με το «εδώ και τώρα» των ανθρώπινων δραστηριοτήτων τον καθιστά ζωντανό και ενεργό βατήρα για την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής μέσα στην καθημερινότητα, για τη συνειδητή συμμετοχή στη ροή των πραγμάτων που μας περιβάλλουν και μας επηρεάζουν, για την άμεση και ενυπόστατη συμβολή στη ζώσα ιστορικότητά μας. Αν ο πολιτισμός ήταν απλώς η μελέτη του παρελθόντος, τότε θα ήταν απλός ιστορισμός, ενώ αν εστίαζε περισσότερο στο σχεδιασμό του μέλλοντος, τότε θα έχανε τη ρεα-

λιστική παράμετρό του. Ο πολιτισμός του «τώρα» είναι ο δικός μας πολιτισμός, ενώ ο πολιτισμός του χθες και του αύριο μπορεί εύκολα –αν λείπει εκείνος του τώρα– να νοηθεί ως πολιτισμός αλλότριος, ως πολιτισμός των άλλων. Η ρήξη και διακοπή της ιστορικής, οργανικής συνέχειας μεταξύ παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος «αίρει, ακυρώνει, τη δυνατότητα μιας αναστοχαστικής διαδικασίας η οποία μέσω της κριτικής ανακατασκευής του παρελθόντος μας παρέχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε το παρόν και ταυτόχρονα να σχεδιάσουμε, να προοικοδομήσουμε –μέσω της οργανικής αυτής συνέχειας– το μέλλον {...}. Το παρελθόν αφορίζεται, απαξιώνεται, αποτιμάται ως ένα συμπύλημα λανθασμένων επιλογών και ερμηνειών. Το παρόν καθίσταται μετέωρο, μια οιονεί καθημερινότητα που τελεί υπό το καθεστώς μιας εγγενούς διακινδύνευσης. Το δε μέλλον αποβαίνει αβέβαιο, εκλαμβάνεται ως το πιθανό αποτέλεσμα τυχαίων συμβάντων και ενδεχόμενων εξελίξεων του παρόντος» (Γκίβαλος, 2013).

Από την άλλη πλευρά οι αναζητήσεις πλέον του εκπαιδευτικού μηχανισμού γίνεται πλέον κατανοητό ότι οφείλουν να προσανατολίζονται όχι τόσο στην προαγωγή της γνώσης σε συγκεκριμένη περιοχή, αλλά στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών καθώς και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. «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 γνωσιοθεωρητικό μέρος των εκπαιδευτικών στόχων σε ολόκληρο το σύστημα παροχής σχολικής παιδείας» (Γραμματάς, 2014α: 35). Απέναντι σε ένα σχολείο το οποίο προτάσσει ως κύρια γνωστικά αντικείμενα τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά οφείλουμε να υποστηρίξουμε ένα σχολείο που θα στοχεύει επίσης στην υποστήριξη της συνολικής ατομικότητας των μαθητών, της εξέλιξής τους σε πολύπλευρα και ενσυνείδητα υποκείμενα της κοινωνίας όπου ζουν. Για να επιτευχθεί αυτό, το σχολείο του μέλλοντος χρειάζεται εκπαιδευτικούς ενεργούς, δημιουργικούς, θαρραλέους, εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να επεκτείνουν τα γνωστικά αντικείμενα σε νέα πεδία διερεύνησης και βίωσής τους, όπως εκείνα που προσφέρουν τα Πολιτιστικά Προγράμματα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης. Έτσι, με τη σύμπραξη μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολικής μονάδας, διοικητικού και συμβουλευτικού μηχανισμού, ειδικών και κοινωνίας μπορούμε να προχωρήσουμε στην οργάνωση ενός σχολείου δεμένου με τις πραγματικές προτεραιότητες της χώρας μας.

Το πλαίσιο ανάπτυξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων (Π.Π.Θ.) είναι μία δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης,

της έκφρασης, της κατανόησης, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας μέσα από την έρευνα, τη μελέτη, την ανάδειξη, την προώθηση αλλά και παραγωγή στοιχείων πολιτισμού. Ανήκουν στα προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (βλ. και την εγκύκλιο υπ' αριθμ.178852/ΓΔ4/06-11-2015). Στο πλαίσιο Π.Π.Θ. ανάμεσα στα άλλα οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις, αναπτύσσονται εργαστήρια (θεατρικά, μουσικά, χορευτικά εικαστικά κ.ά.), λέσχες φωτογραφίας και ντοκιμαντέρ, μαθητικές εφημερίδες καθώς και εκδόσεις με θέματα λαογραφικά, πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας και μυθολογίας. Η συμμετοχή σε αυτά δηλώνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και κάθε εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει δικαίωμα να εμπλακεί έως και σε δύο προγράμματα ανά έτος. Σε κάθε πρόγραμμα μπορεί να συμμετέχει ένα ή περισσότερα τμήματα, όλο το σχολείο, περισσότερα σχολεία ακόμα και διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Πραγματοποιούνται κυρίως στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και συνδέονται διαθεματικά με όλα τα μαθήματα. Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Π.Π.Θ. οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται με Επιστημονικά και Ερευνητικά Ιδρύματα εποπτευόμενα από το ΥΠΕΠΘ ή το Υπουργείο Πολιτισμού, Μουσεία, Κυβερνητικούς Φορείς (όπως Υπουργεία, Γραμματείες, Νομαρχίες, ΟΤΑ, Επιστημονικές Ενώσεις Εκπαιδευτικών, Επιμελητηρίων, ΔΗΠΕΘΕ κ.ά.) Ο ρόλος του Υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων είναι υποστηρικτικός-καθοδηγητικός.

Τα Π.Π.Θ. διέπονται από γνωρίσματα που τα καθιστούν ιδιαίτερα πρόσφορα για καινοτόμα παιδαγωγικά εγχειρήματα. Είναι προαιρετικά, υπάρχει ελευθερία στην επιλογή του θέματος, σχεδιάζονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε σχολικής ομάδας, δεν συνδέονται με τη βάση της βαθμολόγησης. Έτσι, μπορούν να χαρακτηρίζονται από την αίσθηση ελευθερίας, από τη συμμετοχή και την έκφραση όλων των μαθητών και, κατ' επέκταση, από την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Στα πολιτιστικά προγράμματα υιοθετείται η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία που επικεντρώνεται στη διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των ομάδων εργασίας των μαθητών (Χρυσάφιδης, 2006). Τα παιδιά έτσι, ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν τις αναδυόμενες δεξιότητές τους σε μη τυπικές, ανοιχτές δραστηριότητες οι οποίες έχουν σκοπό να βελτιώσουν την αντίληψη και την κατανόηση για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kanz & Chard, 2004: 11). Οι δραστηριότητες ενός Πολιτιστικού Προγράμματος με την εξακτίωσή τους σε ετερογενή και διαπλεκόμενα πεδία ενεργοποιούν τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993) και προσφέρουν λειτουργικά τις δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν με ποικίλους τρόπους την άποψή τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει απελευθερώνοντας τη συναισθηματική πλευρά της αντίληψής τους (Wang, 2001: 90-94). Αποτελούν έτσι, χώρους ανάπτυξης ατομικών κλίσεων και αντιληπτικών δεδομένων διαφορετικών

για κάθε μαθητή και επιπλέον προσφέρουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στην διαφορετική παραγωγική ιδιοσυγκρασία (productive idiosyncrasy) κάθε μαθητή. Άλλωστε χρέος του σχολικού πλαισίου είναι να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης κάθε μαθητή (Eisner, 1991). Όσο πιο επιτυχής και ολοκληρωμένη είναι η εμπειρία των παιδιών η οποία βασίζεται στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησής τους τόσο περισσότερα εφόδια αποκτούν.

Η προετοιμασία του προγράμματος, η οργάνωση και ο σχεδιασμός και γενικότερα η διαδικασία εκπόνησής του (επιλογή και διερεύνηση του θέματος, καθορισμός στόχων, διάκριση θεματικών περιοχών συγκρότηση ομάδων, αναζήτηση υλικού, επεξεργασία πληροφοριών και σύνθεση, δραστηριότητες πεδίου, επίλυση προβλημάτων, παρουσίαση και αξιολόγηση κ.λπ.) σε συνδυασμό με τη δημιουργική σύμπραξη και τη συλλογική προσπάθεια συνιστούν το όχημα που οδηγεί όλους του συμμετέχοντες στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων. Τόσο κατά την προετοιμασία όσο και στο σημαντικό στάδιο της παρουσίασης του προγράμματος προσφέρεται το έδαφος για τη συνάντηση και συνεργασία των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών, κοινωνικών και τοπικών φορέων σε ένα κοινό εγχείρημα. *«Τα στοιχεία αυτά εγκαθιστούν στο σχολείο μια νέα μορφή επικοινωνιακού πλαισίου όπου κύριο ρόλο για τις διαδικασίες και τα τελικά αποτελέσματα παίζουν οι άμεσα συμμετέχοντες, πράγμα που σημαίνει πως οι ομάδες, που δημιουργούνται σε κάθε σχολείο με την ευκαιρία του προγράμματος, έχουν τη δυνατότητα να αυτονομηθούν από τους μηχανισμούς της ισχύουσας εκπαιδευτικής και διδακτικής πραγματικότητας και να προτείνουν μια νέα η οποία θα μπορούσε δυναμικά να επηρεάσει τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που δρουν εντός του»* (ΕΛΛΕΤ, 2006: 191)

Λαμβάνοντας υπόψη τα γνωρίσματά τους, διαπιστώνουμε πως τα Π.Π.Θ. μπορούν να έχουν χαρακτηριστικά που συνάδουν πολύ καλά με την ιδέα του σχολείου που οραματιζόμαστε. Μπορούν να διέπονται από τη διαθεματικότητα, τη μεθοδολογική ποικιλία, την ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, το διάλογο του σχολείου με τον περίγυρό του. Επιπλέον δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις τέχνες ως διδακτικά εργαλεία κάτι που αποδεδειγμένα ενισχύει τη δημιουργικότητα στο σχολείο καθώς και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Fiske, 1999). Οι δυνατότητες αυτές, όμως, περιορίζονται από την προσέγγιση εκείνη που τα θέλει *«εργαλείο για τη μελέτη του παρελθόντος και όχημα για την κατάκτηση του μέλλοντος»*. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μόνο με την συνείδηση ότι το παρόν –το τόσο έντονο στην συναίσθηση της πραγματικότητας από τα παιδιά– αποτελεί την αφετηρία και την κατακλείδα των σχετικών προγραμμάτων μπορεί να εκδηλωθεί πλήρως το όφελος που αυτά μπορούν να προσφέρουν.

Πολιτισμός στο σχολείο: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;

Η εμπλοκή του βιωματικού παρόντος στη διδακτική εμπειρία αντιβαίνει την κυρίαρχη λογική μιας κοινωνίας που θέλει τους ανθρώπους να ζουν μέσα στην ψευδαίσθηση της μέγιστης υποκειμενικότητας, μέσω της οποίας το ανθρώπινο υποκείμενο υποχωρεί δια της εικονικής γιγάντωσής του. Οι πολιτιστικές δράσεις στο σχολείο φιλοδοξούν να λειτουργήσουν εναντίον του κατακερματισμού της κοινότητας, αντιτείνοντας το υπόδειγμα της κοινής δράσης και αντίληψης. Κάτω από αυτή την οπτική, ο ορισμός που θέλει τα Πολιτιστικά Προγράμματα να είναι «κάθε εκπαιδευτική, δημιουργική διαδικασία σκοπός της οποίας είναι η ανάδειξη, η διατήρηση και ο εμπλουτισμός στοιχείων του πολιτισμού όπως η λογοτεχνία, το θέατρο, τα ήθη, τα έθιμα κ.ά.» εμπεριέχει την παγίδα του περιγραφικού ιστορικισμού, την παγίδα που εγκλωβίζει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων σε ένα χαλύβδινο πλαίσιο παρελθοντολογίας.

Αν λοιπόν το σχολείο περιορίσει την έννοια του πολιτισμού στα στενά όρια των παισιωμένων και στερημένων από αληθινή ζωή παραδοσιακών μαθημάτων δίχως βιωματικά στοιχεία, δίχως δημιουργική παράμετρο, δίχως κίνδυνο και επαφή, τότε ακόμη κι εκεί όπου το φυτό του αυτόνομου υποκειμένου θα μπορούσε να βλαστήσει, επιβάλλεται η προκρουστική λογική του πρακτικού, του ασφαλούς, του προσαρμοσμένου. Αν ορίσουμε, συνεπώς, πως ο πολιτισμός είναι κατά κύριο λόγο η γνώση (και η μίμηση) των παλαιών τρόπων, τότε και ως προς τη μορφή και ως προς το περιεχόμενο παρουσιάζεται ως κάτι εξόχως συντηρητικό. Επίσης, ως μίμηση δεν συμβάλλει στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά στην υποταγή της σε δεδομένα πρότυπα. Αντί για όχημα που οδηγεί στην ανάπτυξη αυτόνομων, κυρίαρχων προσωπικοτήτων, ο πολιτισμός παρουσιάζεται ως πράξη υποτέλειας ενός ετεροκαθοριζόμενου και ετεροπροσδιοριζόμενου υποκειμένου που υπακούει στις επιταγές μια άρχουσας ιδεολογίας, η οποία του παρουσιάζει το παρελθόν έτσι όπως εκείνη τη συμφέρει, έτσι όπως αυτό εξυπηρετεί τη δική της αναπαραγωγή. Αναδύεται λοιπόν σε πρώτο ζητούμενο η σύνδεση με την εμπειρία, την καθημερινότητα, τις ανάγκες τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική κοινότητα αρχίζει να το αντιλαμβάνεται αυτό.

Ανάγκη είναι να ανοίξει το σχολείο προς την εμπειρία, γιατί έτσι θα μπορέσει να οδηγήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη αυτόνομης και δημιουργικής προσωπικότητας με εμπεδωμένες στην πράξη τις έννοιες της κοινωνικής αλληλεγγύης, συνεργασίας και συμμετοχής. Το σχολείο της μηχανικής αποστήθισης και της ηθικολογικής ή θρησκευτικής κατήχησης γεννά δούλους που εκτελούν εντολές χωρίς να σκέφτονται, που δέχονται τα δεδομένα ως αδιαμφισβήτητα θέσφατα, που πείθονται πως η υποταγή οδηγεί στην ασφαλέστερη επιβίωση. Το σχολείο της εμπειρίας ευνοεί την ποικιλία, την πολυμορφία, την αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα, τη δημιουργία, τη φαντα-

σία. Για την εξέλιξη αυτή ο πολιτισμός μπορεί να προσφέρει τη βασιλική οδό (τη *via regia*).

Πώς μπορεί να επιτελεστεί η λειτουργία των πολιτισμικών προγραμμάτων ως γεννητριών αυτόνομων δημιουργικών υποκειμένων;

Το σύγχρονο πολιτιστικό πρόγραμμα δίνει μηνύματα στην κοινωνία και διαλέγεται μαζί της. Προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν κοινωνικά θέματα, να θέσουν ερωτήματα που αφορούν κοινωνικές πρακτικές, αξίες και στάσεις ζωής να αντιμετωπίσουν, διλήμματα που τίθενται πριν την λήψη αποφάσεων, να δράσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους. Άλλωστε έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η αλληλεγγύη δεν αναπτύσσονται χωρίς βιωματικές δράσεις και κυρίως χωρίς την εξάσκηση σε συμμετοχικές διαδικασίες (Παπακώστα, 2014: 43). Τα παιδιά διεκδικούν ρόλο στα κοινά και τα επηρεάζουν διότι:

1. Είναι ανήλικοι πολίτες και πρέπει να διεκδικήσουν από τώρα το δικαίωμα της συμμετοχής σε ζητήματα που τα θίγουν.
2. Ετοιμάζονται για τον ρόλο του ενεργού πολίτη.
3. Μέσα από την αισθητική, πνευματική στάση τους, συνδιαμορφώνουν τον κοινό κοινωνικό χώρο.

Το πολιτιστικό πρόγραμμα οφείλει να δομείται, να εμπλουτίζεται, να ζυμώνεται, να έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του μέσα από δράσεις των παιδιών. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τη δημιουργική και κριτική δύναμή τους, το σώμα και τη φωνή τους, τις εκφραστικές ικανότητές τους, την κοινωνική δυναμική τους μέσα από ενέργειες που σχεδιάζουν και εκτελούν τα ίδια.

Σύγχρονα παραδείγματα

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα τα Π.Π.Θ αποτελούν συχνά τόπους ανατροπών και παρεμβάσεων αλλά και ανανεωτικών προτάσεων στην καθημερινότητα του σχολείου. Για παράδειγμα τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια εκπόνησής τους, παρατηρούνται αλλαγές στην προσέγγιση των σχολικών γιορτών Από διεκπεραιωτικό καθήκον, ρουτίνα και υποχρέωση έχουν μετατραπεί σε γαϊτανάκι ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Από τις τυποποιημένες και απρόσωπες σχολικές γιορτές του παρελθόντος περάσαμε στις σύγχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου όπου αναδεικνύονται η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση και η μαθητοκεντρική διδασκαλία (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004). Τα σύγχρονα Π.Π.Θ. προσπαθούν να αναδείξουν τον παραγκωνισμένο συναισθηματικό χαρακτήρα των γιορτών, να ενισχύσουν την καλλιτεχνική τους διάσταση και να υποστηρίξουν τη δυνατότητα των ίδιων των παιδιών να ερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και, κυρίως, να συνδέσουν το δικό τους «εδώ και τώρα» με

το περιεχόμενο και την ουσία του εορτασμού. Τέτοιου είδους πολιτιστικές δράσεις στέκονται ενάντια στην τυποποιημένη γιορτή μηχανιστικού τύπου καθώς υιοθετούν την καινοτομία και την πρωτοτυπία, δείχνουν εμπιστοσύνη στους μαθητές εκχωρώντας τους σημαντικό μέρος της ευθύνης για την οργάνωση και υλοποίηση της σχολικής εκδήλωσης. Μέσω της βιωματικής και επικοινωνιακής μάθησης και υλοποιώντας στάδια σχεδίου εργασίας με το δάσκαλο σε ρόλο διαμεσολαβητή και εμπνευστή, οι σύγχρονες σχολικές γιορτές στοχεύουν στην *αλλαγή ανθρώπινων στάσεων και απόψεων, στον μετασχηματισμό του υποκειμένου από παθητικό σε ενεργητικό από εγωκεντρικό σε συμμετέχον, με πορεία τείνουσα προς τη δημιουργικότητα την πρωτοβουλία και την αναζήτηση καινοτόμων διαδικασιών τις οποίες η τέχνη κυρίως μπορεί να προσφέρει* (Μαυρίδου, 2014: 212). Με την αξιοποίηση αναπροσαρμοσμένου αλλά και πρωτότυπου υλικού κάθε είδους (φωτογραφίες, κείμενα των μαθητών, άρθρα, διασκευές, διακειμενικές συνθέσεις, video, οπτικοακουστικά εφέ, συνεντεύξεις κ.ά.) καθώς και με τη χρήση θεατρικών τεχνικών (δραματοποίηση, αναλόγιο, χάπενινγκ κ.λπ.) επιτυγχάνεται πολύ συχνά μια σπονδυλωτή σύνθεση-πολυθέαμα. Επιπλέον η σύγχρονη σχολική γιορτή προσανατολίζεται σε μια διευρυμένη οπτική και κατ' επέκταση συνείδηση, που διαφυλάττει την ταυτότητα, αποδέχεται την ετερότητα, ενισχύει το οικείο αλλά κατανοεί και το αλλότριο· εξαπλώνεται από το εθνικό στο διεθνές κι από το τοπικό στο πανανθρώπινο (Γραμματάς, 2014α: 69). Σε μια εποχή συστημικής κρίσης, πρωτοφανούς σύγχυσης και ρευστότητας οι πολιτιστικές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας *«διευρύνουν κατά πολύ την αναφορικότητά τους στο σήμερα και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο κριτικής αξιολόγησης ιστορικών δεδομένων, κοινωνικών αιτημάτων και αξιακών προτύπων»* (Γραμματάς, 2004: 20). Πολύ συχνά οι σχολικές γιορτές εγκαταλείπουν το σχολικό χώρο και απευθυνόμενες σε μεικτό κοινό αποτελούν σημαντική πολιτιστική παρέμβαση σε μια κοινωνία που νοσεί εγκλωβισμένη σε εντυπωσιακά αλλά κενά από ουσία και περιεχόμενο θεάματα.

Άλλες πάλι φορές, οι μαθητές στα πλαίσια ενός Π.Π.Θ. έρχονται να συναντήσουν το παρελθόν μέσα από συμβολικές συναντήσεις με μνημεία. Παρατηρούν, μελετούν, ζωγραφίζουν, προσεγγίζουν το σύμβολο του παρελθόντος με τρόπο αυθεντικό, μελετούν τον περικείμενο χώρο, συνδυάζουν τον χώρο της δικής τους καθημερινότητας με την ιστορικότητα. Η δράση τους μπορεί να συμπεριλαμβάνει την επαφή με φορείς τους τόπου, την κοινοποίηση των πορισμάτων τους, την ανταλλαγή και την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία, την καλλιτεχνική έκφραση της βιωματικής εμπειρίας τους. Η προσέγγιση ενός μνημείου, ιδίως σε καιρούς που ομάδες διαμαρτυρόμενων νέων θεωρούν τη βεβήλωσή τους πράξη διαμαρτυρίας απέναντι στην κάθεστηκυία τάξη, λειτουργεί ως απάντηση στην μηδενιστική ταύτιση του παλαιού με το καταπιεστικό και νεκρό. Αίτημα είναι να αποκατασταθεί στην κοινωνία, ιδίως στους νέους, η αίσθηση της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς, της πολιτιστικής ταυτότητας που μπορεί να γίνει έρεισμα και για τον

νεωτερισμό, ακόμη και για την ανατροπή, μέσα από τη γνώση και τον διάλογο, όχι μέσα από την άκριτη αναίρεση.



Ο Λέων της Χαϊρώνειας

Είναι σύνηθες ένα Π.Π.Θ. να περιλαμβάνει μία εκπαιδευτική περιήγηση. Η εκπόνηση ενός πολιτιστικού προγράμματος με θέμα «Η συνοικία μας ο Ζαγαράς» από τάξη του 3^{ου} Δημοτικού σχολείου Λιβαδειάς(2012-13) περιελάμβανε μια περιήγηση στην ομώνυμη περιοχή της πόλης και μια διερεύνηση του φυσικού, του ανθρωπογενούς και του πολιτισμικού περιβάλλοντός του. Αρχικά οι εξορμήσεις των μαθητών επικεντρώθηκαν στο να επισκεφτούν όλοι μαζί τα σπίτια τους. Ξεκίνησαν από το πιο οικείο και άμεσο περιβάλλον τους το οποίο όμως το συνάντησαν ως ομάδα και ως επισκέπτες. Η περιήγησή τους συνεχίστηκε με επισκέψεις στην εκκλησία, στα μαγαζιά, στις πλατείες, στα παλιά και ιστορικά κτήρια κ.λπ. Αναζητώντας τους επαγγελματίες που έχουν έδρα το Ζαγαρά, οι μαθητές επισκεύθηκαν το μπακάλικο, το φούρνο, το κομμωτήριο και την ταβέρνα, όπου οι ιδιοκτήτες και οι εργαζόμενοι τούς εξήγησαν τις δυσκολίες της εργασίας τους. Επόμενη στάση τους υπήρξε η εκκλησία της συνοικίας, όπου ο ιερέας τούς περιέγραψε το φιλανθρωπικό της έργο. Σε άλλη τους περιήγηση τα παιδιά κατέγραψαν τα μέσα μεταφοράς που συνάντησαν και σύγκριναν την ποσότητα των οχημάτων με αυτή στο κέντρο της πόλης. Η επαφή με τους ηλικιωμένους κατοίκους της περιοχής τα βοήθησε να ανακαλύψουν τις δύο πιθανότερες εκδοχές για την ονομασία της συνοικίας τους. Στις γειτονιές παρατήρησαν ποικιλία φυτών και έκαναν συλλογή για να φτιάξουν το φυτολόγιο στην τάξη. Επίσης εντόπισαν διάφορα προβλήματα συντήρησης στην παιδική χαρά για τα οποία ενημέρωσαν τους αρμόδιους φορείς. Η έλλειψη πρασίνου στο συγκεκριμένο σημείο οδήγησε στην ιδέα της δεντροφύτευσης. Επιπλέον τα παιδιά παρατήρησαν συγκεντρωμένα σκουπίδια σε κάποιους χώρους καθώς παρατήρησαν και κάποια πολύ φτωχικά σπίτια. Με το σύνθημα "Κάνω και εγώ ό,τι μπορώ, δεν περιμένω από τους άλλους" οι μαθητές προχώρησαν σε α-

ντίστοιχες εθελοντικές δράσεις. Η δημιουργία ενός λευκόματος με τίτλο «Ο παλιός Ζαγαράς» που περιελάμβανε φωτογραφίες από παλιά κτήρια της περιοχής-και του παλιού σχολείου- καθώς και η έκθεση λαογραφίας με εκθέματα που συγκέντρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές, ήταν ακόμα δύο δημιουργικές συλλογικές δραστηριότητες που πήγασαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.



Ο παλιός Ζαγαράς

Σε εθελοντική δράση ήταν προσανατολισμένο κι ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα που εκπονήθηκε από την Γ₂ τάξη του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λιβαδειάς(2014-15) και κατάφερε να ενεργοποιήσει φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και απλούς πολίτες. Η συγκεκριμένη τάξη, υιοθέτησε ένα χώρο κοντά στο σχολείο και εγκαταλελειμμένο από το Δήμο. Οι μαθητές τον μετρησαν και τον αποτύπωσαν σε τοπογραφικό με τη βοήθεια αρχιτέκτονα μηχανικού. Τον καθάρισαν από τα σκουπίδια, έκοψαν τα χόρτα, κλάδεψαν τα δέντρα. Αυτό συνεχίστηκε για ένα εξάμηνο. Οι δράσεις επαναλαμβάνονταν δύο φορές το μήνα. Οι μαθητές ζήτησαν φυτά από το Δασαρχείο και τον Μάρτιο με τη βοήθεια των περίοικων και λίγων γονιών τα φύτεψαν. Φρόντισαν επίσης να μεταφερθεί εύφορο χώμα από μία οικοδομή που ξεκινούσε να χτιστεί στη γειτονιά-περίπου τρία φορτηγά –το οποίο το σκόρπισε ένα μηχάνημα του Δήμου.



Το οικόπεδο

Γύρω από το οικόπεδο αυτό υπήρχαν τρία εγκαταλειμμένα οχήματα. Μετά από πολλές προσπάθειες αποσύρθηκαν από τους ιδιοκτήτες τους. Επιπλέον, με την παρέμβαση των μαθητών κινητοποιήθηκε η ΔΕΥΑΛ και έφτιαξε φρεάτια στο σημείο δίπλα στον συγκεκριμένο χώρο το οποίο πλημμύριζε από τα βρόχινα νερά. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες του εκπαιδευτικού τα παιδιά αγάπησαν το χώρο και ακόμα και τώρα τον νιώθουν κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Παρ' ότι το πρόγραμμα έλαβε τέλος συνεχίζουν να πηγαίνουν όταν βρίσκουν ελεύθερο χρόνο και να τον περιποιούνται. Επίσης κατάφεραν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των περίοικων οι οποίοι παρακινούμενοι από τους μαθητές συνεχίζουν να φυτεύουν άνθη, να σκαλίζουν το χώρο και γενικότερα να νοιάζονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Δήμαρχος μετά από τη συνάντησή της με τους συγκεκριμένους μαθητές ενημέρωσε και τους Διευθυντές και των άλλων σχολείων της πόλης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τους πρότεινε να αναλάβουν τα σχολεία τους μαθητές παρόμοιες εθελοντικές δράσεις σε δημόσιους χώρους.

Πώς χτίζεται μια πολιτιστική δράση;

α) Από τα μέσα προς τα έξω: Το σχολείο απευθύνεται στο σχολείο και στην κοινωνία. Ο «ΑΣΩΠΟΣ» (4^ο Δημοτικό Σχολείο Θήβας, 2008) αποτέλεσε

ένα πρωτοπόρο Πολιτιστικό Πρόγραμμα με ένα θέμα περιβαλλοντικό, επίκαιρο και συνδεδεμένο με το τοπικό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά κυρίως με την καθημερινότητα των μαθητών. Αποτέλεσε δε την αφορμή, να στηθεί η ομώνυμη θεατρική παράσταση εμπλέκοντας μαθητές από διαφορετικές τάξεις, εκπαιδευτικούς, γονείς, καλλιτέχνες και τοπικούς φορείς.



Ο Ασωπός

Η ιδιαιτερότητα του εγχειρήματος έγκειται στο γεγονός ότι διαρρήχθηκαν τα όρια της παραγωγής μιας θεατρικής παράστασης για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και μόνο. Άνοιξε ένας διάλογος με την τοπική κοινωνία που περιλάμβανε πολιτιστικές παρεμβάσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και της πολιτείας για ένα πιεστικό θέμα της άμεσης επικαιρότητας, τη ρύπανση των υδάτινων πόρων της περιοχής. Έτσι, μέσα από θεατρικά δρώμενα, επαφή με τα ΜΜΕ, εκπαιδευτικές εκδρομές, εκθέσεις ζωγραφικής και γλυπτικής, επισκέψεις και ανταλλαγές με ανθρώπους από διαφορετικούς τομείς του πολιτισμού, το σχολείο έγινε η θρυαλίδα που συνέβαλε στην αφύπνιση και ενεργοποίηση της κοινωνίας. Επιστέγασμα όλων αυτών μια θεατρική παράσταση η οποία παίχτηκε σε ανοιχτά θέατρα της περιοχής καθώς και στο Μέγαρο Μουσικής ώστε να ευαισθητοποιήσει και να κινη-

τοποήσει ανθρώπους με τόπο καταγωγής την περιοχή του Ασωπού που πλέον ζουν και εργάζονται στην πρωτεύουσα. Κατάφερε δε, ως «Παμμουσία των Τεχνών» (Γραμματάς, 2014b: 19) να συγκινήσει, να προβληματίσει και κυρίως να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να υλοποιήσουν ένα όραμα ανανεωτικό και ελπιδοφόρο, να αρθρώσουν το δικό τους λόγο και να ταρρακουνήσουν τους θεσμούς, υπηρετώντας με τον καλύτερο τρόπο στόχους παιδαγωγικούς και καλλιτεχνικούς, εναρμονισμένους πλήρως με τη σύγχρονη πραγματικότητα του τόπου τους.

β) Διαλογικά :Μέσα από τον διάλογο σχολείου – κοινωνίας: Η «ΣΦΙΓΓΑ 2015» υπήρξε ένα καλλιτεχνικό project στον αστικό και κοινωνικό χώρο της πόλης της Θήβας, όπου καλλιτέχνες διαφορετικών ειδικοτήτων απ' όλο τον κόσμο, συγγραφείς, επιστήμονες και κοινό, αλληλεπιδρώντας με τα στοιχεία της πολιτιστικής παρακαταθήκης της πόλης, πρότειναν λύσεις μέσα από τις δημιουργίες τους για την «Ίδρυση της πόλης του μέλλοντος». Αντιλαμβανόμαστε ότι το σύνολο των δράσεων αυτών επηρεάζει το σχολείο από έξω, αποτελεί δηλαδή μια κοινωνική εκδήλωση που καλεί το σχολείο να αντιδράσει. Η αντίδραση ήταν άμεση καθώς πολλά σχολεία της περιοχής ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και παρήγαγαν προτάσεις και προϊόντα πολιτισμικά και χωροταξικά. Τα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων των μαθητών και των μαθητριών του Δημοτικού είχαν τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project. Εκείνο που καθιστά ενδιαφέρουσα αυτή την πρόταση πολιτισμικής ενεργοποίησης του Σχολείου είναι ότι το ερέθισμα δεν προέρχεται από θεσμοθετημένο κρατικό όργανο αλλά από πρωτοβουλία των πολιτών, ανοίγοντας τον κοινωνικό διάλογο με το σχολείο από έξω. Παράδειγμα αποτέλεσε η τρίτη δράση του συγκεκριμένου προγράμματος, τον Μάιο του 2015, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αντιδράσουν καλλιτεχνικά στον αρχαίο μύθο της Σφίγγας. Το αποτέλεσμα ήταν παρουσιάσεις βίντεο, αυτοσχέδια παιχνίδια και εικαστικά προϊόντα που παρήγαγαν τα παιδιά από 3ο, 4ο, 5ο, 6ο, 8ο Δημοτικό σχολείο Θήβας καθώς και από το Δημοτικό σχολείο Καπαρελίου. Ο μύθος της Σφίγγας και του Οιδίποδα ήταν -όπως αποδείχτηκε- το πρόσχημα. Με αφορμή το σχετικό μύθο και με όχημα τη φαντασία των παιδιών όλες οι τέχνες ενεπλάκησαν σε πλατείες και δρόμους της πόλης όπου οι μαθητές παρουσίασαν τις πρωτότυπες δημιουργίες τους.



Η Σφίγγα

γ) Από πάνω προς τα μέσα: Η Διοίκηση, ο Σχολικός Σύμβουλος ή ο Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων το πανεπιστήμιο ή κάποιος άλλος φορέας ή παιδαγωγικό συμβούλιο κ.λπ. ορίζουν το πλαίσιο. Πλαίσιο που θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία και δυνατότητες προσαρμογής. Πώς; Εδώ χρειάζεται να αναζητηθούν νέοι τρόποι και δρόμοι και να αναπτυχθούν ιδέες για δημιουργικότερη συνεργασία.

Ιδιαιτερότητες που γεννούν αναγκαιότητες

Μέσα στον σύγχρονο κόσμο της ταχυφαγίας, της ομογενοποίησης και του ομοιωματικού τηλεοπτικού και διαδικτυακού λόγου δυστυχώς δεν δίνεται η ευκαιρία στους νέους να εξασκηθούν σε μια κάθετη ανάγνωση του κόσμου γύρω τους, δεν προκαλούνται να ανακαλύψουν πράγματα, να κάνουν ασυνήθιστες σκέψεις να εκφράσουν ένα διαφορετικό λόγο (Πατσαλίδης, 2014: 31-32). Ο σύγχρονος νέος φοβάται τη σιωπή, την παύση. Επιδιώκει να είναι συνεχώς δικτυωμένος σε ένα ταξίδι επικοινωνίας αυστηρά προσωποκεντρικό. Οι νέες τεχνολογίες του δίνουν απίστευτες δυνατότητες. Επιλέγει το προσωπείο, την εικονική ταυτότητα, τον χώρο όπου θα κινηθεί, το πώς θα αλλοιώσει, θα διευρύνει, θα στρεβλώσει πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις

σύμφωνα με την (ψευδ)αίσθησή του. Μεγεθύνει το εγώ του πλασματικά. Μένει στην εικόνα, στην αποτύπωση, περιγράφει μια περιπέτεια χωρίς περιπέτεια, παγιδεύει το πραγματικό μέσα στο εικονικό, περιγράφει τη ζωή χωρίς την ίδια τη ζωή (Πατσαλίδης, 2014: 26-28).

Εδώ ακριβώς έρχεται το πολιτιστικό πρόγραμμα να δημιουργήσει την αντίστιξη. Είναι αυτό που με τις βιωματικές του δραστηριότητες του θα προτείνει την αληθινή εμπειρία και το αυθεντικό βίωμα που θα αποκαλύψει την άλλη πλευρά, την πλευρά των βλεμμάτων και των συναισθημάτων, την πλευρά των μικρών πραγμάτων. Είναι αυτό που θα του επιτρέψει να επιλέξει μορφές έκφρασης ενάντια στις συμβάσεις. Σε έναν κόσμο όπου προωθείται με πολλούς τρόπους και μέσα από πολλούς δρόμους ο πολιτισμός της βίας, ένα σύγχρονο πολιτιστικό πρόγραμμα καλείται να αποκαλύψει τη χαρά της συνύπαρξης, την ομορφιά της συνεργασίας, να γίνει σύμμαχος των παιδιών στην προσπάθειά τους να χτίσουν γέφυρες, Να γνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο παρεμβαίνει ουσιαστικά σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αποθεί την αλαζονεία, το χλευασμό, την ειρωνεία την υποτίμηση του αδύναμου. Αγκαλιάζει τον ευάλωτο, τον ευαίσθητο, τον εύθικτο, τον ντροπαλό. Δίνει ευκαιρίες στον περιθωριοποιημένο, προστατεύει τον ανοχύρωτο, κατευνάζει τον οργισμένο.

Επιπλέον, ένα πολιτιστικό πρόγραμμα έχει τη δυναμική να ανατρέψει την ψευδή εντύπωση που δημιουργεί στα παιδιά η διαδικτυακή κουλτούρα: ότι η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της είναι κάτι γρήγορο και εύκολο (Πατσαλίδης, 2014: 32). Παραγωγοί οι ίδιοι οι μαθητές πρωτότυπων πολιτιστικών προϊόντων (παραδείγμα μια θεατρική παράσταση), αντιλαμβάνονται ότι το περιπετειώδες κι απρόβλεπτο ταξίδι της δημιουργίας-με συνοδοιπόρους πάντα τους δασκάλους τους- απαιτεί αφοσίωση, φαντασία, επιμέλεια, επιμονή, πειθαρχία, ταλέντο, συνεργασία, αποδοχή του άλλου και, κυρίως, την παραδοχή ότι υπάρχουν κανόνες και όρια όπως στην αληθινή ζωή. Έτσι επιβεβαιώνεται με τον καλύτερο τρόπο η αποτελεσματικότητα των τεχνών ως μέσο δράσης και παρέμβασης για την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου με στόχο τη διαπαιδαγώγηση αυτόνομων και υπεύθυνων πολιτών (Somers, 1996: 278).

Επίλογος

Το σχολείο που οραματιζόμαστε καλείται να στηρίξει τον εκπολιτισμό της εκπαίδευσης, δηλαδή την πραγματική πρόταξη του πολιτισμού ως ανθρώπινης κατάκτησης ευρύτερου κύρους έναντι την μηχανικής αναπαραγωγής γνώσεων. Τα Π.Π.Θ. δίνουν πολλές δυνατότητες και προοπτικές εμπλουτισμού του θεσμού του σχολείου μέσα σε ένα περισσότερο διευρυμένο πλαίσιο δράσεων και εναλλακτικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα των Πολιτιστικών Προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του σχολείου τόσο σε θέματα όσο και σε μεθόδους. Αν όλοι οι εμπλεκόμενοι –μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνικοί και κρατικοί φορείς– συνειδητοποιήσουμε τη σπουδαιότητά τους για την εκπαίδευση υπεύθυνων, αυτόνομων και ενεργών πολιτών, τότε ίσως συνδράμουμε για την μεθοδική προσέγγιση και υποστήριξή τους.

Διεθνώς, θεωρείται δεδομένη η σημασία των πολιτιστικών δράσεων στο σχολείο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης, της επινοητικότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά, απαραίτητα όχι μόνο για τη δημοκρατική κοινωνία αλλά και για μια ευέλικτη και δημιουργική οικονομική ανάπτυξη αυτής της κοινωνίας, οφείλουμε να τα ενισχύσουμε έτσι ώστε να συμβάλουμε στην απαραίτητη εξέλιξη της πραγματικότητας στη χώρα μας, στην προοπτική πάντα της αυτοτέλειας και της αξιοπρέπειας.

Βιβλιογραφία

- Eisner, E. (1981). The role of the arts in cognition and curriculum. *Phi Delta Kappan*, 63 (1), 48-53.
- Eisner, E. (1991). What the arts taught me about education. In G. Willis & W. Schubert (eds) *Reflections from the Heart of Educational Inquiry* (pp. 34-48). Albany: State University of New York.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). Project Zero: Nelson Goodman's legacy in arts education. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58 (3), 245-249.
- Hegel, G. H. W. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Katz L. & Chard S. (2004). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Somers, K. (1996). The nature of learning in Drama education: In J. Somers (Ed.), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York: Captus Press.
- Wang, H. (2001). Aesthetic experience, the unexpected, and curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 90-94.
- Γκίβαλος, Μ. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος;* Ερευνητικό Πρόγραμμα “ΘΑΛΗΣ” (ΕΚΤ- ΕΣΠΑ): “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”, ΕΚΠΑ. <http://theduarte.org/30102013> [ανάκτηση: 30.8.2015]

- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2014a). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2014b). Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 13-22). Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- ΕΛΛΕΤ. (επιμ.). (2006). *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαυρίδη, Λ. (2014). Μια γιορτή...μια “συνάντηση”. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 211-217). Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Παπακόστα, Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 43-52). Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Επικοινωνώντας με το νέο θεατή. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 23-33). Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Χρυσοφίδης Κ. (2006). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

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

Η Μήδεια του Ευριπίδη μέσα από σύγχρονες κινηματογραφικές και θεατρικές προσεγγίσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Κλειώ Φανουράκη

Δρ., Διδάσκουσα Τ.Θ.Σ. Πανεπιστημίου Πατρών., Μέλος Σ.Ε.Π. Π.Μ.Σ. «Θεατρικές Σπουδές» Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
cliofanouraki@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα συζητηθούν προτεινόμενες καλλιτεχνικές και διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της *Μήδειας* του Ευριπίδη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο στο πλαίσιο θεατρικών και κινηματογραφικών δραστηριοτήτων όσο και στη διδακτική του αρχαίου δράματος εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθεί το πώς η *Μήδεια* μπορεί να διδαχθεί ως παράλληλο κείμενο με την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή αξιοποιώντας τεχνικές και συμβάσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία του αρχαίου δράματος. Παράλληλα, θα συζητηθούν τρόποι με τους οποίους το έργο του Ευριπίδη μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ποικίλες θεατροπαιδαγωγικές και ψηφιακές δράσεις στο πλαίσιο εργασιών μιας εφηβικής σχολικής ομάδας θεάτρου και κινηματογράφου.

Λέξεις-κλειδιά: δραματοποίηση αρχαίας ελληνικής γραμματείας, θεατρική-κινηματογραφική παιδεία, ψηφιακές δράσεις, θέατρο με χρήση νέων τεχνολογιών, διαδραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεάτρου στην εκπαίδευση, τέχνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

In this announcement it will be discussed different artistic and pedagogical approaches of teaching Euripides' *Medea* in secondary education either during drama or film projects or taught courses during the teaching processes of ancient Greek drama. More precisely, the discussion will be focused on the ways through which *Medea* can be taught as a parallel play to Sophocles' *Antigone* during the teaching of ancient Greek literature. Simultaneously, it will be discussed contemporary ways of dramatizing *Medea* during film and theatre workshops for teenagers in schools.

Keywords: ancient Greek literature through drama, theatre and film education, digital actions and rituals, theatre/drama within the use of new technologies, interactive projects of drama education, arts in secondary education.

Εισαγωγή - Η αφορμή για την παρούσα διδακτική πρόταση

Με αφορμή τη θεματική της παρούσας διημερίδας με τίτλο *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21 αιώνα*, η εισήγησή μου βασίζεται στη μικρού μή-

κους ταινία με τίτλο *Μήδεια* την οποία σκηνοθέτησα εντός των ενετικών τειχών της πόλης του Ηρακλείου. Το σενάριο της ταινίας αφορά σε μια σύγχρονη κινηματογραφική μου διασκευή (Φανουράκη, 2012) πάνω στη Μήδεια, η οποία άπτεται του κειμένου του Ευριπίδη και στηρίζεται στην ομώνυμη μετάφραση του Θεόδωρου Στεφανόπουλου (Στεφανόπουλος, 2012).

Η παρουσίαση της ταινίας και η διδασκαλία μου σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Πανεπιστημίου του Greenwich της Αγγλίας με βάση τη θεματική της ταινίας, όπως επίσης και η δραματοποίηση του κειμένου με εφήβους διαφορετικών θεατρικών ομάδων, με οδήγησαν στο να ολοκληρώσω ένα προτεινόμενο πολιτιστικό πρόγραμμα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παράλληλα, η επικοινωνία με την παιδοψυχίατρο Κατερίνα Μπιτζαράκη και η συνεργασία με τα παιδιά που υποδύονται τα παιδιά της Μήδειας στην ταινία ως προς την προετοιμασία τους για τους ρόλους τους και την διατήρηση της αποστασιοποίησή τους, ενίσχυσε το ενδιαφέρον μελέτης των οπτικών γωνιών μέσω των οποίων τα παιδιά και οι εφηβοί διαβάζουν το κείμενο του Ευριπίδη ή γενικότερα το μύθο για τη Μήδεια.

Η έρευνα με οδήγησε στο να εστιάσω σε μαθητές λυκείου και κυρίως της δευτέρας λυκείου, πρώτον γιατί η ηλικία τους συνάδει με την ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου, και δεύτερον γιατί η δράση που ακολουθεί προτείνεται να διδαχθεί διαθεματικά και διεπιστημονικά παράλληλα με τη διδασκαλία του κειμένου της Αντιγόνης.

Η Μήδεια και η Αντιγόνη 'πάνε Β' Λυκείου'

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της δραματοποίησης των φιλολογικών μαθημάτων, η προτεινόμενη παράλληλη διδασκαλία της Μήδειας με την Αντιγόνη αφορά στη διδακτική των χορικών: α) το δεύτερο στάσιμο από τη Μήδεια για τον έρωτα (στίχοι 627-662), β) το τρίτο στάσιμο από την Αντιγόνη για τον έρωτα (στίχοι 781-800). Παράλληλα θα αξιοποιηθεί και η δεύτερη αντιστροφή από το πρώτο στάσιμο της Αντιγόνης (στίχοι 365-375). Οι μαθητές με αφορμή τα δύο χορικά καλούνται να λάβουν μέρος σε ένα δίωρο (ή πεντάωρο) εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύγχρονου θεάτρου στην εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών, στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο. Προϋπόθεση για τη δράση αυτή είναι ότι οι μαθητές θα έχουν διαβάσει το κείμενο του Ευριπίδη ή θα έχουν δει κάποια από τις κινηματογραφικές ή θεατρικές εκδοχές ή θα έχουν συζητήσει με τον/την φιλόλογο σχετικά με το μύθο και το έργο του Ευριπίδη. Με αφορμή την προβολή της μικρού μήκους ταινίας για την Μήδεια ή με την αφήγηση του εκπαιδευτικού για τη Μήδεια του Ευριπίδη, οι μαθητές δραματοποιούν παράλληλα, σε ομάδες, τα δύο χορικά και καλούνται να συνθέσουν μια πα-

ρουσίαση σύγχρονου επινοημένου και σωματικού θεάτρου με αφορμή τη θεματική των χορικών. Το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας αφορά στην μελοποίηση των χορικών από τους μαθητές και στη δημιουργική σύνθεση χορογραφίας, αξιοποιώντας ολόκληρα και τα δύο χορικά. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τη θεματική των χορικών, η οποία σχετίζεται με τα πρόσωπα των δύο τραγωδιών. Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει αυτοσχεδιαστικά, ένα σκηνικό δοκίμιο, κατά την προτεινόμενη ορολογία του Μουδατσάκι (Μουδατσάκις, 2006:13-14). Οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν λεκτικά, κινησιολογικά, μουσικά και να δημιουργήσουν ένα δρώμενο το οποίο να εμπεριέχει τα δύο χορικά και τις δικές τους τοποθετήσεις πάνω σε αυτά. Είναι ελεύθεροι να συμμετάσχουν ως οι εαυτοί τους ή μέσα από ρόλους. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μετάφραση ή και το κείμενο στα αρχαία ελληνικά, επιλογή η οποία τους δίνει εύρος στις μελοποιήσεις και στις μουσικές τους δημιουργίες με γνωστούς ή αυτοσχέδιους σκοπούς.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δράση της και στο τέλος οδηγούνται σε ομαδική αξιολόγηση μέσω της θεατρικής αγωγής. Εάν υπάρχει χρόνος, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια εικαστική ή μια ψηφιακή σύνθεση με τη χρήση φωτογραφιών από τη δραματοποίηση και δικών τους φωτογραφιών τις οποίες κρίνουν κατάλληλες για τη δημιουργία ενός ψηφιακού άλμπουμ *Μήδειας-Αντιγόνης* με άξονα τον έρωτα και τις εφηβικές τους τοποθετήσεις. Πιο συγκεκριμένα για την ολοκλήρωση του προτεινόμενου ψηφιακού πρότζεκτ, οι μαθητές δημιουργούν παγωμένες εικόνες τις οποίες ζωντανεύουν κινησιολογικά και λεκτικά ενώ παράλληλα κάποια πρόσωπα από την ομάδα βγάζουν φωτογραφίες την όλη δράση. Στη συνέχεια οι μαθητές επεξεργάζονται τις φωτογραφίες και συμπληρώνουν ένα στίχο ή μια λέξη στην κάθε φωτογραφία. Το ψηφιακό άλμπουμ ολοκληρώνεται ως ένα ψηφιοποιημένο, δραματοποιημένο αρχείο για κάθε μαθητή αλλά και ως μια δράση που έχει ακόμη νέες δυνατότητες να δραματοποιηθεί εκ νέου.

Παράλληλα δίνεται βάρος στο δεύτερο στάσιμο από τη *Μήδεια* και κυρίως στους στίχους 652-653 όπου ο ποιητής προετοιμάζει για τη συνέχεια «*Γιατί δεν υπάρχει μοίρα πιο σκληρή από το να στερηθείς τη γη των πατέρων σου*». Η *Μήδεια* ως «άπολις» και χωρίς πατρίδα πλέον, μελετάται διερευνητικά από τους μαθητές και συγκριτικά με την *Αντιγόνη* αλλά και με το πρώτο στάσιμο της *Αντιγόνης* και κυρίως με τη δεύτερη αντιστροφή από το α' στάσιμο του Σοφοκλή από το σχολικό βιβλίο της Β' Λυκείου, σε μετάφραση Κ.Χ. Μύρη: «...*όποιος κρατεί τον ανθρώπινο νόμο και του θεού το δίκιο, που όρκος το δένει φριχτός, πολίτης αλήτης και φυγάς, όποιος κλωτσάει τ'άδικο, μακάρι και μ'αποκοτιά.*» Με τη βοήθεια και τη συμμετοχή του φιλολόγου οι μαθητές συζητούν για τις έννοιες άπολις και υψίπολις μεταξύ *Μήδειας* και *Αντιγόνης*. Η συζήτηση αυτή δύναται να δραματοποιηθεί μέσα από τις τεχνικές του debate και της δραματοποιημένης επιχειρηματολογίας, είτε ως μαθητές είτε ως πρόσωπα των τραγωδιών. Επίσης, ο συντονιστής της

ομάδας βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες αυτές ανάμεσα στις δύο τραγωδίες, αναλύοντας μέσα από αυτοσχεδιασμούς τον χώρο και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των προσώπων των τραγωδιών, το γενεαλογικό δένδρο, τα έθιμα και τις αξίες της εποχής κ.ά.

Η Μήδεια και η Αντιγόνη στο πλαίσιο εφηβικών θεατρικών & κινηματογραφικών ομάδων.

Στην περίπτωση που η προτεινόμενη δράση υλοποιηθεί από μαθητές Λυκείου (ή και δευτέρας και τρίτης Γυμνασίου) στο πλαίσιο μιας σχολικής θεατρικής ομάδας ή εφηβικής θεατρικής ομάδας εκτός σχολείου, τότε το πρόγραμμα δύναται να σχεδιαστεί για περισσότερες συναντήσεις και να αποτελέσει ένα συνθετικό πρόγραμμα θεατρικής και κινηματογραφικής αγωγής. Στην περίπτωση αυτή η θεατρική εφηβική ομάδα έχει περισσότερο χρόνο, ώστε να δημιουργήσει δικές της θεατρικές και ψηφιακές προτάσεις πάνω στο έργο της Μήδειας ή παράλληλα και με το έργο της Αντιγόνης.

Πιο συγκεκριμένα οι έφηβοι μαθητές εντός των δραστηριοτήτων της θεατρικής εφηβικής σχολικής ομάδας ή του εργαστηρίου:

- Διαβάζουν και μελετούν για τις δύο τραγωδίες.
- Συζητούν και προτείνουν σκηνοθετικές ιδέες, μέσα από το θέατρο ή τον κινηματογράφο, με τη χρήση βίντεο, για το πώς θα μπορούσαν να προσεγγίσουν σκηνοθετικά τα κείμενα αυτά.
- Έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μικρού μήκους ταινίες και δημιουργικά βίντεο με αφορμή τα ομώνυμα κείμενα, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους ως ομάδα (κάμερα και τεχνικό εξοπλισμό, πρόγραμμα μοντάζ και επεξεργασίας εικόνας και ήχου).
- Παράλληλα, μπορούν να αξιοποιήσουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών και της ψηφιακής φωτογραφίας, στο πλαίσιο δικών τους ζωντανών παρουσιάσεων, οι οποίες ενισχύονται με τη χρήση της ψηφιακής εικόνας (Kempere & Ashwell, 2000: 94-105)
- Αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν παραστάσεις σύγχρονου επινοημένου θεάτρου (διακειμενικές συνθέσεις) με αποσπάσματα από τις τραγωδίες και με δικά τους κείμενα με αφορμή αυτές.
- Αξιοποιούν τις τεχνικές της δραματοποιημένης συνέντευξης και του ομαδικού ρόλου για να δημιουργήσουν δικά τους μικρά ταινιάκια ή για να μαγνητοσκοπήσουν υλικό το οποίο θα συμπεριλάβουν στην παράσταση, παρουσιάζοντάς το ως το ερευνητικό τους θεατροπαιδαγωγικό υλικό.
- Με τη βοήθεια του συντονιστή εκπαιδεύονται πάνω σε κινηματογραφικές τεχνικές μέσα από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, συμβάσεων και ποικίλων δραστηριοτήτων (Sherman, 2003: 195-237).
- Μέσα από την πρακτική ερμηνευτική και δραματολογική ανάλυση των κειμένων, με τη βοήθεια του φιλόλογου και του συντονιστή του προγράμματος.

τος, προχωράνε σε ομαδικές συνθέσεις για τη δημιουργία σύγχρονων θεατρικών δρώμενων με τη χρήση μαγνητοσκοπημένων δράσεων και ψηφιακής/ηλεκτρονικής σκηνογραφίας.

▪ Με αφορμή την ψηφιακή εικόνα, αξιοποιούν διαφορετικές μορφές τέχνης στις δημιουργικές τους συνθέσεις, εισάγοντας μέσα από την τεχνολογία τα εικαστικά, την ζωγραφική, τη μουσική, το χορό και άλλες μορφές τέχνης.

Οι έφηβοι και δη οι έφηβοι που είναι εξοικειωμένοι με τις θεατρικές τεχνικές, δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να συναποφασίσουν με την ομάδα τους το πώς θα σκηνοθετήσουν τα συγκεκριμένα κείμενα. Η Μήδεια και η Αντιγόνη, ιδωμένες μέσα από ελεύθερες σύγχρονες θεατρικές και κινηματογραφικές προσεγγίσεις, δίνουν την ελευθερία στους μαθητές να εκφράσουν τις ροκ, εφηβικές και πιο 'γκοθικ' αποχρώσεις της ηλικίας τους. Καθότι πρόκειται για γενιές που είναι πολύ εξοικειωμένες με τις τεχνολογίες αλλά και με την τέχνη του κινηματογράφου, η δυνατότητα να συνδυάσουν βίντεο, νέες τεχνολογίες και ζωντανή παράσταση εξιτάρει τη φαντασία τους. Τέλος, το θέμα των φόνων και των αυτοκτονιών – που κατά το αρχαίο δράμα δεν παρουσιαζόταν επί σκηνής- εξιτάρει τη δημιουργική εφηβική σκέψη για το πώς θα το διαχειριστούν σκηνοθετικά. Οι θεματικές αυτές επίσης οδηγούν σε συζητήσεις οι οποίες κινούν το ενδιαφέρον των εφήβων για να διαβάσουν περισσότερα σε σχέση με το αρχαίο ελληνικό δράμα και την ομώνυμη βιβλιογραφία.

Η εισήγηση αυτή θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση της μικρού μήκους ταινίας *Μήδεια*, η οποία αποτέλεσε και την αφορμή της. Καλή θέαση. Σας ευχαριστώ πολύ.

(Οποιος ενδιαφέρεται για τη θέαση ή την προβολή της *Μήδειας* σε πλαίσιο εκπαιδευτικό, μπορεί να επικοινωνήσει με την εισηγήτρια και σκηνοθέτη της ταινίας στην ηλεκτρονική διεύθυνση που αναγράφεται στην παρούσα ανακοίνωση)

Βιβλιογραφία

- Anderson, M., Cameron D., Carroll, J. (επιμ.). (2009). *Drama Education with Digital Technology*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Η Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Hall, E., Macintosh, F., Taplin, O. (επιμ.). (2000). *Medea in Performance 1500-2000*. Oxford: Legenda.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*. USA: Corwin- A Sage Company.
- Loveless, A., Williamson, B. (2013). *Learning Identities in a Digital Age. Rethinking Creativity, Education and Technology*. London & New York: Routledge.
- Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Στεφανόπουλος, Θ. (μτφρ.). (2012), *Ευριπίδης Μήδεια*, Αθήνα: Κίχλη.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Κλειώ Φανουράκη* είναι σκηνοθέτις κινηματογράφου και θεάτρου και διδάκτωρ του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Παν. Πατρών στον τομέα της θεατρολογίας και του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση. Διδάσκει, με τη σύμβαση Π.Δ 407/80, τα μαθήματα της Διδακτικής του Θεάτρου στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν. Πατρών και είναι μέλος Σ.Ε.Π του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεατρικές Σπουδές» του Ανοικτού Παν. Κύπρου. Η διδακτορική της διατριβή στο πεδίο της διδασκαλίας της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας μέσω της θεατρικής αγωγής μελετά εις βάθος τη δυνατότητα της διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της ειδικής διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση. Τα τρέχοντα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στην εφαρμογή του θεάτρου και του κινηματογράφου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Άρθρα και διαλέξεις της έχουν δημοσιευτεί σε περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και τόμους βιβλίων. Έχει σκηνοθετήσει δραστηκές παραστάσεις θεάτρου, φεστιβάλ και μικρού μήκους ταινίες. Στο στάδιο αυτό ολοκληρώνει την πρώτη μεγάλου μήκους ταινία της με πρωταγωνιστή τον ηθοποιό Γιώργο Χωραφά.

3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η συμβολή του θεάτρου σε μια δημιουργική και πολύπλευρη ανάγνωση της λογοτεχνίας

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου

Ομ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
akatsiki@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η συσχέτιση λογοτεχνίας και θεάτρου, με την ενασχόληση των μαθητών όλων των βαθμίδων τόσο με την αλληλόδραση των δύο κειμένων όσο και με τις θεατρικές τεχνικές μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση της πολιτισμικής παιδείας του παιδιού. Η απόκτηση θεατρικής παιδείας προσφέρει στους μαθητές όχι μόνο ερμηνευτικούς κώδικες ενός δραματικού έργου αλλά με την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών σε λογοτεχνικά αφηγήματα τους προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μια δημιουργική και κριτική ανάγνωση της λογοτεχνίας, τους δίνει την ευκαιρία να αυτενεργήσουν με την ανάδειξη και της φαντασίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία νέων αναγνωστών.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, θέατρο, εκπαίδευση.

Abstract

The correlation between literature and theatre, with the involvement of students of all levels, with both the interaction of the two texts and the theatrical techniques, can contribute to the expansion of children's cultural education. The acquisition of theatrical education offers students not only interpretative codes of a dramatic work, but also the implementation of theatrical techniques in literary narratives can increase their interest in a creative and critical reading of literature and give them through also the emergence of their imagination the opportunity to be self-reactive, helping to new readers creation.

Keywords: literature, theatre, education.

Λογοτεχνία και εκπαίδευση: Ημέρες ανάγνωσης στο σχολείο

«Δεν υπάρχουν ίσως ημέρες της παιδικής μας ηλικίας που να τις ζήσαμε τόσο απόλυτα, όσο εκείνες που πιστέψαμε ότι τις αφήσαμε να φύγουν χωρίς να τις ζήσουμε, εκείνες που τις περάσαμε με ένα βιβλίο αγαπημένο», λέει ο Μαρσέλ Προυστ στις *Ημέρες Ανάγνωσης Δύο «ομότιπλα» κείμενα* (Προυστ, 2004). Αυτή την ομολογία του μεγάλου Γάλλου συγγραφέα θα θέλαμε να ακούσουμε από όλους τους Έλληνες όταν θα αναλογίζονται τα παιδικά τους χρόνια. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει να γίνει συνείδηση ότι το σχο-

λείο και ειδικότερα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργήσει στα παιδιά τη φιλαναγνωσία, να τα κάνει ν' αγαπήσουν τη λογοτεχνία ώστε να γίνουν δια βίου αναγνώστες, κριτικοί αναγνώστες και ενεργοί πολίτες.

Η λογοτεχνία μέσα από τη μυθοπλασία προβάλλει, θίγει, σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις, ζητήματα, προβλήματα που αφορούν κοινωνικά σύνολα αλλά και τον κάθε αναγνώστη χωριστά. Συνιστά μια μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο μικρό μαθητή και στον ιστορικοκοινωνικό του χώρο. Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Το κείμενο, το βιβλίο, γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. Να σκεφτεί, όπως θα έλεγε ο Roulet, «τις σκέψεις ενός άλλου. Να ανταλλάξει την υποκειμενικότητά του μ' εκείνη ενός άλλου» (Holub, 2005: 439). Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο (ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού) τον αναγνώστη να προβάλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου, καθώς και η σύνδεσή του με άλλες τέχνες, όπως το θέατρο, τα εικαστικά, η μουσική κ.ά. Ιδιαίτερα η σύνδεση του αφηγηματικού με τον θεατρικό λόγο και τις θεατρικές τεχνικές συνεισφέρει αποτελεσματικά στην εξοικείωση των παιδιών με τη λογοτεχνία με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό.

Στην εκπαίδευση τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε μία, δε δίνεται μεγάλη έμφαση ούτε στη νεοελληνική λογοτεχνία ούτε στη θεατρική αγωγή. Ευάριθμα αποσπάσματα θεατρικών έργων περιλαμβάνονται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* ενώ τα νεοελληνικά κείμενα διδάσκονται με έντονη τη φιλολογική διάσταση και το γνωστικό στοιχείο, παρά το γεγονός ότι η αναγνωστική θεωρία της λογοτεχνίας και η συγγενής θεωρία της πρόσληψης έχουν μεταθέσει, εδώ και χρόνια, το βάρος της ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου από το συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη, που τον θεωρούν συμμετόχο στην αναγνωστική διαδικασία και κύριο νοηματοδότη του κειμένου. Η παραδοσιακή διδασκαλία που κυριαρχεί στην εκπαίδευση στερεί τόσο από το αφηγηματικό όσο και από το δραματικό κείμενο τις πολλαπλές ερμη-

νευτικές προσεγγίσεις με έμφαση στην αυθεντικότητα και τη βιωματικότητα (Φρυδάκη, 2003: 210-18) και συνακόλουθα τον αναγνώστη από νέες εμπειρίες και δημιουργικές δραστηριότητες που είναι σχετικές με το αισθητικό έργο των δημιουργών και τη θεώρησή του ως πολιτισμικού δημιουργήματος σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. (Πάντα, βέβαια, υπάρχουν οι εξαιρέσεις των εμπνευσμένων φιλολόγων). Και οι δύο μορφές λογοτεχνικού κειμένου και η αφηγηματική και η δραματική συνδέονται άμεσα με την κοινωνική πραγματικότητα, αναζητώντας μέσα από τη μυθοπλασία και τη δραματουργία τις αμφίδρομες σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον όπου αυτός ζει και κινείται. Ακόμη, δίνουν διεξόδους στην ατομική και κοινωνική συνείδηση του ανθρώπου, σπάζοντας τους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και απάθειας, εκφράζοντας, πέρα από τους κοινωνικούς προβληματισμούς, ψυχικές καταστάσεις, ανθρώπινα συναισθήματα και ποικίλες αναζητήσεις. Τα κείμενα αυτά με τη συνθετότητα με την οποία συλλαμβάνουν τον κόσμο συμβάλλουν ιδιαίτερα όχι μόνο στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και του εφήβου αλλά και στην κοινωνική και ψυχολογική του ωρίμανση.

Λογοτεχνικό και δραματικό κείμενο

Ένα πρώτο, λοιπόν, βήμα για να απολαύσουν οι μαθητές το λογοτεχνικό και το δραματικό κείμενο είναι ο εντοπισμός των κοινών και διαφορετικών χαρακτηριστικών τους. Η επισήμανση των θεατρικών συμβάσεων, όπως είναι π.χ. οι σκηνικές οδηγίες, ο χωρισμός του κειμένου σε πράξεις και σκηνές αντί των κεφαλαίων και υφολογικών στοιχείων, όπως είναι η χρήση του διαλόγου αντί της αφήγησης, γενικότερα, η γνώση της δομής του θεατρικού έργου έχουν ως αποτέλεσμα να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφοροποιητική δυναμική των δύο κειμένων, γεγονός που ευνοεί η διασκευή ενός πεζού κειμένου σε θεατρικό και το αντίστροφο, εργασία που μπορεί να ταυτίζεται με μια ευχάριστη και δημιουργική δραστηριότητα. Ακόμη η διαδοχική ανάγνωση π.χ. ενός παραμυθιού ή ενός διηγήματος σε πεζή και θεατρική μορφή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού να ασχοληθούν στη συνέχεια με τα κείμενα, εστιάζοντας σε κοινά στοιχεία που και στις δύο μορφές κειμένων προωθούν την εξέλιξη τους.

Ενδεικτικά αναφέρω τη δυνατότητα σύγκρισης της δομής και προσδιορισμού των χαρακτήρων των μυθοπλαστικών ηρώων με τις συγκρούσεις τους σε ένα πεζό λογοτεχνικό κείμενο και στο θεατρικά διασκευασμένο είτε από τον ίδιο τον συγγραφέα είτε από άλλον ή και από τους μαθητές, όπως είναι *Η Αλίκη στη χώρα των ονείρων* (μυθιστόρημα & θεατρικό), της Λείας Χατζοπούλου ή *Τα μαγικά μαξιλάρια* του Ευγένιου Τριβιζά, το *Παραμύθι χωρίς όνομα* της Πηνελόπης Δέλτα, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* της Άλκης Ζέη, το *Όταν ο ήλιος...* της Ζωρζ Σαρή κ.ά. Οι σφαιρικοί, επίπεδοι,

στατικοί ή δυναμικοί χαρακτήρες, που αναφέρουν οι Forster και Lukens απαντώνται και στις δύο μορφές κειμένων, όπως και οι, σύμφωνα με τη Lukens, συγκρούσεις τους με τον εαυτό τους, με τους άλλους, με την κοινωνία και με τη φύση (Lukens, 1995: 39-59, 65-71). Στη μεταγραφή του σε δραματικό το πεζό κείμενο αναδομείται, καθώς προβάλλονται θεμελιώδη χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου, όπως είναι η δράση, η εξέλιξη ή η ενότητά της, η πλοκή ή οι παράλληλες πλοκές, ο δραματικός χώρος και χρόνος, οι χαρακτήρες με τα στοιχεία που τους συνθέτουν, ενώ οι συγκρούσεις των δρώντων προσώπων αναδεικνύονται κυρίως με το διάλογο. Από την άλλη, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι στο πεζογράφημα τα κυρίαρχα αφηγηματικά στοιχεία της περιγραφής προσώπων και τοπίων, των εκτενών εσωτερικών μονολόγων, της διαγραφής των χαρακτήρων μέσα από την περιγραφή πράξεων και σκέψεων, της σειραϊκής ή μη αφήγησης είναι περιορισμένα ή απουσιάζουν και αναδεικνύονται με την αντίθετη δραστηριότητα, δηλαδή με τη διασκευή του δραματικού/θεατρικού κειμένου σε αφηγηματικό. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι αυτή η δραστηριότητα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες, ιδίως για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου (και αναφερόμαστε, βέβαια, στις δύο τελευταίες τάξεις).

Τέτοιου είδους δραστηριότητες καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, τους ωθούν στην ουσιαστικότερη προσέγγιση των κειμένων, τους κάνουν αποδέκτες του πολιτισμικού παρελθόντος, τους ευαισθητοποιούν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθιστώντας τους συνειδητούς γνώστες του γεγονότος ότι και οι δύο κειμενικές μορφές αποτυπώνουν τις περιπέτειες του ανθρώπου και τις αναζητήσεις του σε ζητήματα που απασχολούν αυτόν ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αφηγηματικό κείμενο- θεατρικό έργο και η θεατροποίηση της Λογοτεχνίας

Η γνώση των κύριων χαρακτηριστικών του αφηγηματικού και δραματικού κειμένου αποτελούν βασική προϋπόθεση για να συνειδητοποιήσουν στη συνέχεια οι μαθητές τη συνεισφορά της θεατρικής πράξης, της θεατροποίησης του λογοτεχνικού κειμένου στη σκηνική μορφοποίηση του κόσμου, καθώς και στη διαφορετική οπτική με την οποία κάθε κείμενο εκθέτει τα γεγονότα ή τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μυθοπλαστικών προσώπων. Η γνωριμία με τα κείμενα που προηγείται επιτρέπει στους αναγνώστες - μαθητές να γίνουν στη συνέχεια επαρκείς θεατές του αναπαριστώμενου έργου. Αν κάθε δραματικό κείμενο παρά τις διαφοροποιήσεις του διαβάζεται ως ένα λογοτεχνικό κείμενο πριν από τη σκηνική του πραγμάτωση, δεν συμβαίνει το ίδιο μετά.

Η παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης με την αντικατάσταση του χρόνου της ανάγνωσης από τον ρυθμό ή την ταχύτητα της παράστασης, ο χρονικός περιορισμός της ανάγνωσης – ακρόασης του κειμένου στα όρια

της παράστασής του, η μοναδική ανάγνωση του έργου από τους συντελεστές της μιας και μόνης παράστασης, η ατομική πρόσληψη από τον κάθε θεατή συμβάλλουν και σε μια διαφορετική ερμηνεία του θεατρικού έργου από αυτήν του λογοτεχνικού ή δραματικού κειμένου.

Η παράσταση του θεατρικού έργου συνδεδεμένη με το παρόν, το κοινό και την κοινωνία στη οποία απευθύνεται, αναδημιουργεί τον κόσμο του κειμένου και προσφέρει μια άλλη ανάγνωση στο θεατή ο ρόλος του οποίου, σύμφωνα τη θεωρία της πρόσληψης, είναι καταλυτικός, αφού το θεατρικό έργο είναι ανοιχτό και ολοκληρώνεται από τον θεατή-αναγνώστη.

Η συζήτηση στην τάξη με αφορμή θεατρικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών, ή μετά από παρακολούθηση όλων των μαθητών μιας παράστασης ενός λογοτεχνικού κειμένου το οποίο έχει σχολιασθεί προηγουμένως, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επισημάνει τα παραπάνω στοιχεία και τη σημασία τους στη διαφορετική προσέγγιση ενός έργου.¹

Η γνώση των συμβάσεων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του θεατρικού έργου, καθώς και της παράστασης εξοικειώνει τους μαθητές τόσο με το θεατρικό κείμενο, όσο και με τη θεατρική πράξη και τους δίνει τη δυνατότητα, όταν επιχειρήσουν τη δική τους θεατρική μετατροπή ενός δραματοποιημένου αφηγήματος σε θεατρικό έργο, -αξιοποιώντας τις σκηνικές οδηγίες και τις θεατρικές τεχνικές-, να διατυπώσουν τη δική τους ερμηνεία. Ακόμη μπορούν, προτείνοντας δικές τους σκηνοθετικές επιλογές να προσθέσουν τον προσωπικό τους σχολιασμό στο περιεχόμενο του έργου.

Στη σχολική τάξη θεατρικές τεχνικές, όπως το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων, το κουκλοθέατρο, η θεατρική παράσταση με αυτοσχεδιασμό ή παντομίμα, η δραματοποίηση, προσφέρουν διαφορετικές αναγνώσεις των δραματοποιημένων λογοτεχνικών κειμένων, ενεργοποιώντας πολλές πλευρές του μαθητή πέρα από την ικανοποίηση των γνωσιακών και αισθητικών του αναγκών και συμβάλλουν στην πολιτισμική εκπαίδευση των μαθητριών και μαθητών.

Από αυτές τις δράσεις θεωρώ ότι η δραματοποίηση πεζού κειμένου και η παράστασή του από τους μαθητές του δημοτικού είναι πολλαπλά σημαντική για την πολιτισμική τους κουλτούρα, γιατί τους κάνει ενεργά συμμετοχούς στα δρώμενα, καθώς ερμηνεύουν το κείμενο και με την κίνηση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, την ένταση της φωνής, τις παύσεις, τις χειρονομίες, τη μιμική, τη μεταμφίηση κ.λπ. Η δραστηριότητα αυτή επαυξάνει τη διάθεση για επικοινωνία με το αφήγημα ενώ συγχρόνως εξοικειώνει τα παιδιά με βασικές θεατρικές τεχνικές. Ακόμη, η όλη διαδικασία συμμετοχής σε οποιαδήποτε μορφή θεατρική δραστηριότητα συμβάλλει στην καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος και στην κοινωνικοποίησή τους.

¹ Για θεατρικές δραστηριότητες με αφορμή λογοτεχνικά κείμενα βλ. τη μελέτη του Γ.Σ. Παπαδάτου «Λογοτεχνία και θέατρο: Από την θεωρία στην πράξη-Θεατρικές διαδρομές στην ελληνική παιδική λογοτεχνία». Στο Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, σσ. 325-42.

Θα επιμείνω και στη σημασία της διασκευής από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού ή του Γυμνασίου και του Λυκείου ενός πεζού λογοτεχνικού κειμένου σε θεατρικό με τη δυνατότητα προσθήκης στοιχείων από τη δική τους σύγχρονη πραγματικότητα. Η δραστηριότητα αυτή τούς μετατρέπει σε δημιουργούς κειμένων στα οποία μπορούν να ενσωματώσουν βιωματικά, κειμενικά, μουσικά και άλλα διακείμενα. Εξάλλου η διασκευή είναι αυτή καθαυτή ένα διακείμενο. Η ανάκληση ιδεών, θεμάτων, καταστάσεων, συλλογισμών από άλλα κείμενα λογοτεχνικά ή θεατρικά που μπορούν να ενσωματωθούν στο νέο κείμενο δίνει το έναυσμα σε όλους τους ακροατές- θεατές- μαθητές να διαβάσουν ενδεχομένως και άλλα λογοτεχνικά βιβλία που μπορεί να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου με δεδομένη και τη σχολική, έστω και περιορισμένη γνωριμία με νεοελληνικά κείμενα, αλλά χάρη και στην έμφυτη δημιουργικότητα και στην ανησυχία και αμφισβήτηση της ηλικίας είναι βέβαιο ότι σε μια ελεύθερη διασκευή πεζού σε θεατρικό το οποίο ύστερα θα παίξουν και ως «ηθοποιοί», θα παράγουν αποτελέσματα περισσότερο σύνθετα και πρωτότυπα.

Τέλος, η απλή θεατρική ανάγνωση ενός διηγήματος ή μιας μικρής ιστορίας από τα παιδιά μιας τάξης σε άλλα συνήθως μικρότερης, είναι μια δραστηριότητα που αρέσει τόσο σ' αυτούς που συμμετέχουν ως «ηθοποιοί» όσο και στους μικρότερους θεατές- ακροατές. Μια τέτοια δραστηριότητα με μέσο μια θεατρική τεχνική αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της πεζογραφίας και προωθεί παράλληλα τη φιλιαναγνωσία, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου τα παιδιά των μεγάλων τάξεων λειτουργούν ως προστάτες, μέντορες και υποδείγματα για τους μικρούς μαθητές.

Γενικότερα με όλες αυτές τις δράσεις δημιουργείται ένα θετικό κλίμα για την ανάδειξη των φιλιαναγνωστικών και πολιτισμικών ενδιαφερόντων των μαθητών η ενεργοποίηση των οποίων δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνον την πολιτισμική τους εκπαίδευση με τρόπο ευχάριστο και ενδιαφέροντα αλλά επιδρά ευεργετικά στην όλη ψυχική και πνευματική ωρίμαση τους, γνωρίζοντάς τους να δρουν ομαδικά και συνεργατικά με απόλυτο σεβασμό και αποδοχή του Άλλου.

Βιβλιογραφία

- Δέλτα, Π.Σ. (2011). *Παραμύθι χωρίς όνομα*. Αθήνα: Εστία.
- Holub, R. (2005). «Φαινομενολογία». Στο R. Selden (επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας/8, μετάφραση Μίλτος Πεχλιβάνος, Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, επιμέλεια Βαλδραμίδου Αθηνά (σσ. 405-444). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Lukens, J.R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins Publishers.

- Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Προυστ, Μ. (2004). *Ημέρες Ανάγνωσης. Δύο «ομότιτλα» κείμενα*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Σαρή, Ζ. (2010). *Όταν ο ήλιος...* Αθήνα: Πατάκης (πρώτη έκδοση Εκδόσεις Κέδρος, 1971).
- Τριβιζάς, Ε. (2012). *Τα μαγικά μαξιλάρια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζοπούλου, Λ. (1993). *Η Αλίκη στη χώρα των ονείρων* (μυθιστόρημα & θεατρικό). Αθήνα: Πατάκης.
- Ζέη, Α. (1995). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Κέδρος.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου

Ομότιμη Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αντικείμενο του συγγραφικού, ερευνητικού και διδακτικού της έργου η Νεοελληνική Λογοτεχνία 19^{ος}-20^{ος} αιώνας, η Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους και η Φιλαναγνωσία. Κυριότερα έργα της: *Φιλολογικές διαδρομές Α*⁴1999, *Β*⁷2006, *Γ*²⁰⁰⁷. *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, ¹²2005. (Σε συνεργασία με τους Πολίτη, Δ., Χαλκιαδάκη, Α. & Τσιαμπάση, Φ.) *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Κοινοφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Μελέτες 2011, στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.latsis-foundation.org/files/meletes2011/04.pdf>. Έχει επίσης την επιμέλεια τόμων και πρακτικών συνεδρίων που η ίδια έχει οργανώσει, όπως: *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*, Α'(1993), Β'(1995), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο(2001)*, *Όταν ... η Ζωρζ Σαρή – 40 χρόνια προσφοράς στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*, 2009, *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές* (μαζί με τον Δ. Πολίτη), 2013.

Από την εμπύχωση στη γραφή: Η ποίηση ως βίωμα και συγκινησιακό αποτύπωμα στο δημοτικό

Εύη Μάμαλη

M.ed. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
evima7@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά και παρουσιάζει τα πρακτικά αποτελέσματα και τα οφέλη του διπλόλου «Εμπύχωση και Γραφή». Έχει ως θέμα της την Ποίηση όχι τόσο ως γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία στα τυπικά πλαίσια της σχολικής διαδικασίας όσο ως αφορμή και γόνιμο περιβάλλον συγκινησιακής αφύπνισης και πεδίο προσωπικής δημιουργίας. Η παρουσίαση αυτή αφορά σε μία σειρά εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος που εκπονήθηκε από ένα τμήμα της Πέμπτης Τάξης στο 7^ο Δημοτικό Γλυφάδας με θέμα «Ποιητικός λόγος : από τον Όμηρο στον Ελύτη». Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται η στοχοθεσία των εργαστηρίων, οι τρόποι με τους οποίους επιχειρήθηκε ένας λειτουργικός συσχετισμός θεάτρου και ποίησης, δείγματα πρακτικής ετερόκλητα μεταξύ τους, η διερευνητική απόπειρα παραγωγής προσωπικού ποιητικού λόγου από τα παιδιά καθώς και μία κριτική αποτίμηση των εργαστηρίων. Η εισήγηση αυτή προτίθεται να καταδείξει τη λειτουργική σύνδεση της βιωματικότητας, της δημιουργικής σκέψης και της αξιοποίησης του καλλιτεχνικού ερεθισματικού υλικού με την παραγωγή γραπτού λόγου, και δη ενός είδους, του ποιητικού, που έχει ιδιότυπη φύση. Τέλος, επιχειρείται να αποδειχθεί το μέγεθος της συγκινησιακής ανακίνησης που προκαλεί η επαφή των παιδιών με την Ποίηση καθώς και η συμβολή της στη συναισθηματική τους αυτεπίγνωση.

Λέξεις κλειδιά: τεχνικές εμπύχωσης, γραφή ποίησης, συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

The present article seeks to present the results and benefits of relating “Facilitation and Writing”. It is about Poetry not as a lesson taught in a conventional way at school but as a fruitful process and experience for emotional awakening and as a context of personal creation. A number of sessions were realized during a cultural program with a class of 25 eleven year-olds regarding “Poetry from Homer to Elytis. In the following text we examine the goals of these sessions, the functional ways in which we tried to correlate theatre and poetry, samples of disparate practices, the children’s inquisitive attempt of producing personal poetry as well as an assessment of these sessions. This presentation aims at demonstrating the functional combination of experiential approach, creative thinking and making the most of stimuli with writing, and particularly poetry writing, which is idiosyncratic. Finally, we attempt to show the extent of emotional stirring which results from bringing Poetry into children’s life as well as its contribution to their emotional self-knowledge.

Keywords: facilitation techniques, poetry writing, emotional intelligence.

Το πλαίσιο εφαρμογής και η κεντρική ιδέα

Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα Πέμπτης Δημοτικού είκοσι πέντε μαθητών από τους οποίους ένα ποσοστό (περίπου τα δύο πέμπτα) εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην πιο εφαρμοσμένη πλευρά του θέματος και δη στα ζητούμενα : πώς βιώνει κανείς την ποίηση, μπορεί η βιωματική επαφή με την ποίηση να ανακινήσει το συγκινησιακό κομμάτι των μαθητών, σε ποιο βαθμό η ποίηση ως βιωμένη εμπειρία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να παραγάγουν δικά τους ποιητικά κείμενα όχι ως ανατεθειμένη εργασία αλλά ως προσωπική ανάγκη κατάθεσης υλικού; Προκειμένου να διερευνηθούν αυτά τα ερωτήματα αξιοποιήθηκε η έννοια της εμπνύχωσης, μίας λειτουργίας κατά την οποία ο εμπνυχωτής, σύμφωνα με τους Heathcote και Bolton, δημιουργεί μία απελευθερωτική ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης (Σέξτου, 2007: 36-37) επιτρεπτική στη φαντασία, το απρόοπτο (Κουρετζής, 1991: 47), ώστε τελικά να αναδύεται η έκφραση του συγκινησιακού, η εξωτερίκευση και θέαση των αποσωπημένων. Ως συγκίνηση προσδιορίζεται η σύνθετη μορφή αντίδρασης που περιλαμβάνει βιωματικές αλλαγές ως αντίδραση σε ερέθισμα και ως συναίσθημα με δοσμένη κατεύθυνση (Καραμήτρου, 2010: 98) και η καλλιέργεια της συναισθηματικής περιοχής επιβεβαιωμένα οδηγεί σε αυτοσυνειδησία αλλά και συνιστά την ίδια την τέχνη των διανθρώπινων σχέσεων. Οι λέξεις είναι φορείς συγκινησιακών μηνυμάτων με ποιητική αξία και φιλοξενούν μέσα τους ολόκληρους κόσμους και αποσωπημένες αφηγήσεις. Σύμφωνα, εξάλλου, με τη θεωρία της Ποιητικής μία απο τις λειτουργίες του λόγου, εκτός από τη συγκινησιακή που εκφράζει τη συναισθηματική στάση του υποκειμένου απέναντι στο εκφερόμενο μήνυμα, είναι και η ποιητική αυτή καθεαυτή που κορυφώνεται στον ποιητικό λόγο και ενδιαφέρεται για το ίδιο το μήνυμα στη συγκεκριμένη του μορφή. Προκαλεί σύνθετα ερεθίσματα στο δέκτη, αισθητηριακά και ψυχοδιανοητικά που, με την παρέμβαση του μεγάλου συμπαθητικού στο νευρικό σύστημα (κατά την άποψη του Σικελιανού), γίνεται μία εναρμόνιση αισθητικών, διανοητικών και ψυχικών λειτουργιών από την οποία απορρέει αυτό που ονομάζουμε αισθητική συγκίνηση ή κάποτε και κάθαρση (Καψωμένος, 1992: 98-101). Ενστερνιζόμενοι τη θέση του Σεφέρη ότι «στερνός σκοπός του ποιητή δεν είναι να περιγράψει τα πράγματα αλλά να τα δημιουργεί ονομάζοντάς τα» (Σεφέρης, 1974: 139) προωθήσαμε την έννοια του μαθητή – δημιουργού. Το γενικό μοτίβο στο οποίο εμπίπτουν όλα τα παρακάτω εργαστήρια είναι κατ' ουσία ένα (ερέθισμα – επεξεργασία – δημιουργία) πάνω στο οποίο σχεδιάστηκαν κάποιες παραλλαγές. Η πρωταρχική δομή του μοτίβου συμπληρώνεται με μία ακόμη προαιρετική, ωστόσο, διάσταση του να μοιράζονται και να επικοινωνούν οι μαθητές το αυθεντικό τους υλικό στην ολομέλεια της τάξης. Θα πρέπει, ακόμη, να διευκρινιστεί ότι η γραφή ποιημάτων στο τέλος κάθε εργαστηρίου δεν τέθηκε εξαρχής ως προϋπόθεση σε πλαίσια υποχρεωτικότητας, αλλά προτάθηκε ως

ενδιαφέρον εγχείρημα και ενθαρρύνθηκε ως τρόπος που θα μπορούσε να δοκιμαστεί από τους μαθητές προκειμένου να διοχετευτεί σε κάποιο δημιουργικό κανάλι η ένταση από τις ζυμώσεις που προέκυπταν στα εργαστήρια.

Η μεθοδολογική θεμελίωση του προγράμματος

Τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με βάση τις ακόλουθες παιδαγωγικές αρχές:

- Τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης μέσω της εμπύχωσης με τα συνακόλουθα οφέλη της για τη γνώση (Παπαδόπουλος, 2007: 39)
- Τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης με τη συνακόλουθη προσφορά άφθονων ερεθισμάτων προς διεύρυνση του ψυχοπνευματικού πεδίου (Ματσαγγούρας, 2000: 122) και τη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης για μία σταδιακή μείωση της παρέμβασης του παιδαγωγού (Ματσαγγούρας, 1999: 519)
- Την αρχή της ολιστικής προσέγγισης στη μάθηση με την επιζητούμενη συνολική εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση, σωματική, διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική (Ματσαγγούρας, 2002: 110)
- Τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης με έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση (Goleman, 1996: 169) αλλά και την κιναισθητική, τη μουσική - ακουστική και τη δια/ενδοπροσωπική
- Τη δημιουργική και αποκλίνουσα σκέψη με την ενθάρρυνση των πρωτότυπων και παράδοξων συνδυασμών, την αναζήτηση της άγριας ιδέας, τη δημιουργία με βάση τη φαντασία, το πιθανό, το υποθετικό (Ματσαγγούρας, 2000: 80-81)
- Την παραγωγή γραπτού λόγου βάσει ποικιλίας μεθόδων όπως η αυτόματη γραφή και η διακειμενικότητα με την έντεχνη ανακύκληση ιδεών, μοτίβων και νοητικών σχημάτων με πρόθεση την εκ νέου δημιουργία (Ματσαγγούρας, 2001: 141)
- Τη διδασκαλία με χρήση πολυμέσων και την εννοιολογική χαρτογράφηση του υλικού

Τα Εργαστήρια – Η ποιητικότητα ως αίτημα

Επιδίωξή μας μέσα από το σχεδιασμό των εργαστηρίων ήταν η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τη συγκινησιακή λειτουργία της ποίησης –χωρίς αυτό να αποκλείει την αναλυτική - ερμηνευτική. Για το λόγο αυτό οι μαθητές εισάγονταν σταδιακά σε δραστηριότητες που εμπειρείχαν δημιουργική σκέψη καθώς και επεξεργασία ερεθισμάτων παρμένων από τις τέχνες ώστε να επέλθει περισσότερη κινητικότητα στη σκέψη (φαντασία, έμπνευση μέσα από εναλλακτικές θεάσεις και αναγνώσεις των φαινομένων...) κυρίως όμως να επέλθει μεγαλύτερο άνοιγμα στην έκφραση. Έτσι, όλα τα εργαστή-

ρια πραγματοποιήθηκαν σε κλίμα ενθάρρυνσης μέσα σε ένα οργανωμένο και ασφαλές περιβάλλον διερεύνησης, έξω από τη λογική του «συμφωνώ ή διαφωνώ» και χωρίς (επι)κριτικό σχολιασμό των απαντήσεων ή των επιλογών των μαθητών από τους άλλους. Ήταν σαφές για τους μαθητές ότι την ώρα των εργαστηρίων η τάξη μεταμορφωνόταν σε μία κοινότητα αναζήτησης της εμπειρίας της ποίησης έξω από την τυπική διαδικασία των μαθημάτων. Να σημειωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων η εμψυχώτρια χρησιμοποιούσε σταθερά έναν πιο ποιητικό κώδικα συνομιλίας με τους μαθητές εγκαθιδρύοντας έμμεσα τα συναισθήματα, τις αισθήσεις και τα σύμβολα ως θεμελιώδη εργαλεία για την παραγωγή ποιητικού λόγου.

Εισαγωγική δραστηριότητα

Παραμένοντας στην υπάρχουσα διάταξη θρανίων τέθηκε στους μαθητές το ερώτημα τι είναι για αυτούς ποίηση με σκοπό να διερευνηθεί η πρωταρχική αίσθηση και η ψυχολογική τους στάση σχετικά με την έννοια. Στην ουσία δεν επρόκειτο για κανονικό εργαστήριο αλλά για το εναρκτήριο λάκτισμα της διαδικασίας με ημεπίσημο χαρακτήρα αφού δομικά η τάξη διατηρούσε τη διάταξη που είχε ως συνήθως αλλά και η ίδια η διαδικασία προσδιόριζε στην τυπικότερη διενέργεια των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, η σχεδιασμένη δραστηριότητα βασίστηκε στο τρίπτυχο : Απορώ – Ερευνώ – Ανακαλύπτω. Αφού αρχικά διερευνήθηκε το νόημα της ποίησης για τους μαθητές προσωπικά, τους ζητήθηκε να βρουν ποιήματα μέσα από το Ανθολόγιό τους, να παρατηρήσουν τον τρόπο γραφής, το ύφος του λόγου και να προβούν σε συγκρίσεις με τον πεζό λόγο. Στη συνέχεια, επιχείρησαν να ανακαλύψουν το κρυμμένο νόημα, τι νόμιζαν ότι ήθελε να πει ο ποιητής πίσω από τις λέξεις και αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές ένιωθαν ότι ήθελε να τους πει το ποίημα. Η εισαγωγική αυτή δραστηριότητα έκλεισε με την ετυμολογία της λέξης «ποίηση» ώστε σκόπιμα οι μαθητές να φύγουν με κυρίαρχη την αίσθηση ότι η ποίηση είναι δημιουργία. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι από τη διερεύνηση της προσωπικής σημασίας της ποίησης για κάθε μαθητή η δεσπόζουσα τάση στις απαντήσεις τους αφορούσε σε αισθήσεις ή (συν)αισθήματα κι όχι τόσο σε διανοητικές έννοιες (παραδείγματος χάριν: «η ποίηση είναι εικόνες / συγκίνηση / έμπνευση / εμπειρίες / ελευθερία / φαντασία / ταξίδι / μεταμόρφωση / γαλήνη / ζωντανία...»). Εκτός από τη διερεύνηση που έγινε ζητήθηκε από τους μαθητές να φιλοτεχνήσουν ένα προσωπικό ανθολόγιο συλλογής ποιητικών στιγμών, έναν τύπο ημερολογίου δικής τους έμπνευσης ως προς το εικαστικό κομμάτι, όπου ενθαρρύνθηκαν να καταγράψουν με ποιητικό τρόπο, όχι απαραίτητως έμμετρο αλλά ζωντανό απο αισθήσεις και συναισθήματα καθετί που τους άγγιζε για κάποιο λόγο, που έκανε ένα ιδιαίτερο νόημα για αυτούς. Μακροπρόθεσμος στόχος της εδραίωσης αυτής της συνήθειας ήταν η επιβράδυνση σε καθημερινή βάση της εμπειρίας ώστε να βαθύνει και να οξυνθεί η παρατηρητικότητα εμπλέκοντας πιο ενεργά τις αισθή-

σεις (κάτι σαν η ζωή σε αργή κίνηση), η συνακόλουθη στροφή προς τα έσω ώστε να εκφραστεί το συγκινησιακό όπως προς/εκλαμβάνει το εισερχόμενα ερεθίσματα και εν τέλει η μετάβαση από τα αισθητηριακά δεδομένα και τη συγκίνηση στην (κατα)γραφή.

Εργαστήρι 1: Η φωλιά

Πρόκειται για μία έννοια αναφοράς που συνόδευσε τους μαθητές καθ' όλη τη διενέργεια του προγράμματος. Ένα μεγάλο τμήμα του τοίχου της αίθουσας «κατοικημένο» από έργα αυτοπαρουσίασης των μαθητών με σκοπό τη χαρτογράφηση των συγκινησιακών συχνότητων της ολομέλειας και την ανάδυση του εαυτού μέσα στη συλλογικότητα ως διακριτού αποτυπώματος μέσα στο τοπίο της τάξης. Λειτουργήσε, επομένως, ως χωρικό σημείο αναφοράς του εαυτού, ως ο τόπος όπου φωλιάζουν οι επιθυμίες του, εναποτίθενται τα ψυχικά του γεγονότα, όπου αποτυπώνονται, δηλαδή, το συγκινησιακό, το επιθυμητικό και τα όνειρά των μαθητών, έννοιες συνυφασμένες με την ποίηση, και καταστάσεις που τους χαρακτήριζαν γενικά στις οποίες απέδιδαν τη μεγαλύτερη αξία. Η φωλιά εξυπηρέτησε και έναν επιπλέον σκοπό: την εξοικείωση με τη συμβολική λειτουργία (ίδιον του ποιητικού λόγου), το να ασκηθούν, δηλαδή, οι μαθητές στη χρήση εικόνων για να συμβολίσουν νοήματα (π.χ. η εικόνα του ορίζοντα για κάποιο παιδί συμβόλιζε την επιθυμία του για περιπέτεια, η φωτογραφία ενός βελουδίνου μαξιλαριού σήμαινε για κάποιο άλλο την οικογενειακή θαλπωρή κλπ). Επιλέχθηκε, λοιπόν, ένα τμήμα του τοίχου της αίθουσας που προορίστηκε να εκθέτει ένα εικαστικό έργο από κάθε παιδί. Το έργο αυτό προέκυψε ύστερα από ατομική εργασία των μαθητών κατά την οποία τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν σε ένα λευκό χαρτόνι είτε με κολλάζ φωτογραφιών από περιοδικά είτε με δική τους ζωγραφική είτε με άλλη εικαστική τεχνική που θα επέλεγαν τον τωρινό τους εαυτό όπως αισθάνεται (πώς νιώθω τον εαυτό μου;) και το μελλοντικό τους εαυτό (πώς επιθυμώ να δω τον εαυτό μου στο μέλλον;). Η διαδικασία αυτή που ενέπλεξε τους μαθητές αμέσως λόγω του εικαστικού της χαρακτήρα έφερε στο προσκήνιο τα συναισθήματά τους και τις βαθύτερες, πιο μακροπρόθεσμες επιθυμίες και προσδοκίες τους. Με την αυτοαναφορικότητα που τη διέκρινε επεδίωξε να φέρει τους μαθητές σε διάλογο με τον εαυτό τους για τον εαυτό τους, να τους κάνει να στραφούν προς τα έσω και να εκφέρουν λόγο εμφορούμενο από συναίσθημα, όπως θα έκανε ένας ποιητής σε ένα του ποίημα. Η τάξη άλλαξε διαρρυθμίστη, τα θρανία ενώθηκαν όλα σε ένα μεγάλο τραπέζι στο κέντρο της αίθουσας από όπου όλοι μοιράζονταν υλικά. Πριν τα έργα αναρτηθούν στο σημείο της έκθεσής τους, κάθε μαθητής παρουσίαζε το δικό του στην ολομέλεια γνωρίζοντας ότι μπορούσε να μοιραστεί με αυτήν όσα το ίδιο συνηγορούσε. Στις παρουσιάσεις οι μαθητές ήταν απαραίτητο να μιλούν για τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν φράσεις που αξιοποιούσαν τις αισθήσεις ώστε ο λόγος τους να κα-

θίσταται πιο ζωντανός και άμεσος (λ.χ. να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με εικονοπλασία). Ύστερα από κάθε παρουσίαση ακολουθούσαν ερωτήματα που καλλιεργούσαν τη δημιουργική – αποκλίνουσα σκέψη ώστε να ενεργοποιηθεί η φαντασία ενώ σε τελική φάση η διαδικασία εμπλουτιζόταν από βιωματικότητα, καθώς η εμπυγχώτρια έθετε κάθε μαθητή στο πλαίσιο ενός σεναρίου βασισμένου στο υλικό που είχε προσλάβει κατά την αφήγησή του στο οποίο ο μαθητής μπορούσε να δραματοποιήσει τη συνέχεια όπως αυτός την είχε ανάγκη. Στο τέλος αυτού του εργαστηρίου οι μαθητές ένιωθαν πιο α-νοιχτοί στο να εκφράζονται και πιο εξοικειωμένοι στο να μιλούν όχι με καθαρά ρεαλιστικές περιγραφές και κυριολεξία αλλά με εναλλακτικούς κώδικες όπως με μεταφορές, παρομοιώσεις, εικονοπλασία κλπ.

Εργαστήρι 2: Εμπειρία και Πείραμα με αρωγό την Τέχνη

Με τη συνδρομή υπολογιστή προσφέρθηκε πλούσιο ερεθισματικό υλικό από ποικίλα είδη τέχνης. Οι μαθητές, αφού εκτέθηκαν στο ερέθισμα, επεξεργάζονταν κάθε έργο τέχνης με μία μέθοδο διαβαθμισμένης πρόσληψης: πρώτα σε επίπεδο απλής πληροφορίας (τι καταλαβαίνω από το έργο;), δεύτερον σε επίπεδο επιστημονικής εξήγησης (πώς ερμηνεύεται αυτό, πού οφείλεται;), γεγονός που ενθάρρυνε συσχετισμούς με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως οι φυσικές επιστήμες και τρίτον σε επίπεδο ποιητικής αναγωγής και μετάπλασης, όπου διερευνούσαν το συγκινησιακό αντίκτυπο που τους προκαλούσε κάθε έργο. Στη φάση αυτή είχαν την ευκαιρία να σημειώνουν αποσπασματικές σκέψεις και αισθήματα με αφορμή τα συναισθήματα που ανακινούνταν εκφράζοντάς τα μέσα από προσωπικά φίλτρα καθιστώντας πιο οικείο το αλλότριο. Έτσι, ένας πίνακας ζωγραφικής που απεικόνιζε μία δίνη κατέληξε σε ένα αποσπασματικό σχόλιο του τύπου «η εικόνα μου βγάζει μία ψυχική θύελλα» μία κόκκινη τέντα που τη φυσά ο άνεμος σε έναν άλλο πίνακα σημειώνεται πιο ποιητικά ότι «τη δέρνει ο άνεμος», ενώ ένα βλέμμα βαθύ χαρακτηρίζεται από άλλο μαθητή ως «βλέμμα σαν να σε καρφώνει και κάνει την καρδιά να ξεφλουδίζει...». Τέτοιες μικρές λεκτικές δοκιμές «έλυσαν» τους μαθητές από μπλοκαρίσματα που προέκυπταν σχετικά με την ορθότητα επιλογής μιας λέξης στα πλαίσια του τυπικού μαθήματος παραγωγής γραπτού κειμένου και τους κατέστησαν πιο δεκτικούς και πειραματικούς με το λόγο.

Εργαστήρι 3: Το επικό

Η τάξη σε ολομέλεια με μοτίβο εργασίας: Λόγια – Βιώματα – Έργα. Δόθηκε στους μαθητές το χρονικό στίγμα της επικής ποίησης στη γραμμή της ποιητικής ιστορίας. Αναγνώστηκαν αποσπάσματα από ραψωδίες της Ιλιάδας που απέπνεαν επική ένταση αλλά και που συνέβαλλαν στο να αναφανούν θεμελιώδεις έννοιες που τη διέπουν. Ακολούθησε συζήτηση από όπου αναδύθη-

καν με ερωτηματοκεντρικό τρόπο οι έννοιες αυτές και σχεδιάστηκε στον πίνακα ένα πλέγμα των πιο αντιπροσωπευτικών (μήνις – έρις – υστεροφημία – ανδρεία – μοίρα...). Στη συζήτηση διερευνήθηκαν και τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν κατά την ακρόαση των αποσπασμάτων. Σταχυολογήθηκαν λέξεις χαρακτηριστικές της επικότητας της ποίησης, απομονώθηκαν και συνέστησαν ένα λεξιλογικό μωσαϊκό από το οποίο αντλήθηκε υλικό για τη γραφή σε ύστερη φάση των δικών τους ποιημάτων. Επιχειρήθηκε η εκ νέου απαγγελία αποσπάσματος της ραψωδίας Μ αυτή τη φορά υπό τον εμβατηριακό ρυθμό που υπέβαλε το χτύπημα των παλαμών των μαθητών στα γόνατα και το πλατάγισμα ενός χαρτιού Α4 που προσιδίαζε σε ποδοβολητά αλόγου. Η ατμόσφαιρα άλλαξε άρδην, τα πνεύματα ηλεκτρίστηκαν. Οι μαθητές ξεδιάλεξαν εικόνες, ήχους, οσμές μάχης και κατέγραψαν το αίσθημα που τους προκάλεσε η εμπειρία. Σηκώθηκαν δύο παιδιά στο κέντρο του κύκλου με δοσμένο σενάριο : «ο απέναντί σου είναι η προσωπική, η πιο σημαντική σου μάχη. Δείξε με παγωμένη εικόνα πώς νιώθεις.» Με την ολομέλεια να υποβάλλει ξανά ηχητικό περιβάλλον μάχης ζητήθηκε από τον πρώτο μαθητή να ζωντανέψει και να εκφράσει μόνο με κίνηση πώς θα αντιμετώπιζε αυτή τη σημαντική του μάχη. Η ολομέλεια σηκώθηκε και υπό την ανάλογη μουσική υπόκρουση έκανε το ένα της χέρι σπαθί που αφέθηκε στην υποβολιμαία επικότητα του ήχου να μεταμορφωθεί σε γραφίδα που ακούμπησε στο χαρτί. Στο χαρτί που είχε μοιραστεί από την εμψυχώτρια οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήματα επικής αναζήτησης με δημιουργικό προσανατολισμό: «Αν αυτή τη στιγμή βρίσκεσαι στο πεδίο της προσωπικής σου μάχης, τι θα φώναζες στους στρατιώτες σου; Αν ο εχθρός σου ήταν μία σκιά, πώς θα τον πολεμούσες; Δώσε όνομα στο απάτητο κάστρο σου...»Ακολούθησε η γραφή ποιημάτων των μαθητών με τη βοήθεια του υλικού που αναδύθηκε από το εργαστήρι.

Εργαστήρι 4: Το λυρικό

Η τάξη σε ολομέλεια με μοτίβο εργασίας: Λόγια – Βιώματα – Έργα. Έγινε χρονολογικός εντοπισμός της λυρικής ποίησης, ετυμολογική προσέγγιση του όρου και αναφορά σε βασικά στοιχεία σχετικά με το είδος. Το εργαστήρι αυτό αρχικά ήταν σχεδιασμένο αλλιώς, εξελίχθηκε διαφορετικά ωστόσο διότι προέκυψε ένα έκτακτο ερέθισμα, ένα φυτό ανθισμένο που προσφέρθηκε εκείνη την ημέρα ως δώρο για την τάξη, μία αμαρυλλίς. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το άνθος της κι έτσι η εμψυχώτρια προσάρμοσε το εργαστήρι στο κλίμα της ολομέλειας. Υπό λυρική μουσική υπόκρουση αναγνώστηκαν ποιήματα από εκπροσώπους της αρχαϊκής λυρικής ποίησης σε μετάφραση. Οι μαθητές ανίχνευσαν την υποβαλλόμενη διάθεση και το συναισθηματικό κώδικα αυτού του είδους. Ξεδιάλεξαν λέξεις και φράσεις που «εκπέμπουν λυρισμό» και έφτιαζαν το λεξιλογικό μωσαϊκό από όπου αργότερα άντλησαν υλικό ή εμπνεύστηκαν για τα δικά τους ποιήματα. Συμπλήρωσαν φυλ-

λάδιο με τη δοσμένη φράση : «Ακούγοντας λυρική ποίηση ένιωσα ότι ήθελα να ...». Σε δευτερή προπαρασκευαστική για τη γραφή φάση έγιναν εικονοπλάστες συνθέτοντας δικές τους πρωτότυπες λυρικές εικόνες αξιοποιώντας το υλικό από το λεξιλογικό πεδίο του λυρισμού. Κατόπιν, εισήχθη το νέο ερέθισμα στο κέντρο του κύκλου. Το λουλούδι στη γλάστρα λειτούργησε ως συγκινησιακή αφόρμηση και μυθοπλαστική αφορμή, προσωποποιήθηκε και εντάχθηκε στη βιοματική επεξεργασία ως λυρικό σύμβολο. Αφού οι μαθητές το άγγιζαν και το μύρισαν με κλειστά μάτια, τέθηκαν μπροστά στην υπόθεση ότι επρόκειτο για ένα πλάσμα που για κάποιο λόγο, εξαιτίας κάποιας ιστορίας που εκτυλίχθηκε στο παρελθόν, μεταμορφώθηκε σε λουλούδι παγιδευμένο στο χώμα. Με παντομίμα ή παγωμένες εικόνες ζητήθηκε από μαθητές να σταθούν μπροστά του και να το πείσουν γιατί θα ήταν καλό να πάψει να ζει εγκλωβισμένο εκεί και να βγει έξω στη ζωή που είναι τόσο συναρπαστική. Με την υποβολή λυρικής μουσικής ενθαρρύνθηκε, όποιος μαθητής ένιωθε σαν την αμαρυλλίδα, να σηκωθεί από τη θέση του στον κύκλο και να ζωντανέψει εκφράζοντας κινησιολογικά και μόνο το σπάσιμο των ριζών και το άνοιγμα στη ζωή. Οι μαθητές φάνηκαν να απολαμβάνουν και να δίνουν χρόνο στο τελετουργικό ξεδίπλωμα του σώματός τους ποικίλλοντας το καθένα το σενάριο και την πορεία του «στην ξανακερδισμένη ζωή». Άλλα διέγραφαν απλωτές πορείες στο χώρο εξερευνώντας τα σημεία του, άλλοι διάλεγαν μία τροχιά και καταλάμβαναν μία νέα θέση εκτεινώντας από κει τα χέρια τους προς τα πάνω και προς τα πέρα και άλλοι ελαφρώς μετακινημένοι «υπερθεμάτιζαν» την ώρα του ζωντανέματος και της φυγής από το «ρίζωμα» αποτυπώνοντας με σωματικότητα το ζύπνημα των αισθήσεων και το άνθισμα της ζωής. Οι μαθητές επαρκώς ενεργοποιημένοι και συγκινησιακά φορτισμένοι ζητούσαν ήδη να σταματήσουν τη διαδικασία για να γράψουν. Έτσι, με τη συνοδεία λυρικής μουσικής η συνέχιση της βιοματικής επεξεργασίας της ιστορίας διακόπηκε – κάθε άλλο παρά απότομα αλλά αντιθέτως στην πιο γόνιμη στιγμή- και οι μαθητές πιάνοντας μία θέση στο χώρο άρχισαν να γράφουν.

Εργαστήρι 5: Το τραγικό, το κωμικό

Το εργαστήρι αυτό έγινε την 6^η Μαρτίου και συνέπεσε με την παγκόσμια ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού. Απαρτίστηκε από δύο διακριτά μέρη που στη συνέχεια συνδέθηκαν ώστε να κατατείνουν εν τέλει και πάλι στην έκφραση με ποιητική γραφή από τους μαθητές. Στο πρώτο μέρος επιχειρήθηκε η συνόψιση της τραγικής ποίησης και της κωμωδίας ως προς το χρονικό πλαίσιο που αναπτύχθηκαν, τη θεματολογία, το ύφος και τους εκπροσώπους τους. Στη συνέχεια το εργαστήρι εστιάστηκε επιλεκτικά στην πιο προσφιλή στα παιδιά κωμωδία. Αξιοποιήθηκε το έργο «Βάτραχοι» του Αριστοφάνη και συγκεκριμένα ένας από τους προβληματισμούς που ανακύπτουν μέσα από αυτό «γιατί η Πόλις χρειάζεται τον Ποιητή;» Αφού συζητή-

θηκε ο προβληματισμός στην ολομέλεια στη συνέχεια ζητήθηκε από δύο παιδιά να προβούν σε «αγώνα» κατά τα πρότυπα του αγώνος στην εν λόγω κωμωδία. Η διαλεκτική αναπτύσσεται με βάση το προς διερεύνηση δίπολο «είναι ή δεν είναι η ποίηση απαραίτητη στην Πόλι;» μεταξύ δύο δοσμένων χαρακτήρων, του Ποιητή και του Τυράννου, με τον τελευταίο να αρνείται την αξία της ποίησης. Στο σημείο αυτό έγινε το πέρασμα στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου. Οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με τα είδη της βίας και στη συνέχεια σχημάτισαν τόσες ομάδες όσα και τα είδη της βίας. Κάθε ομάδα είχε τουλάχιστον έναν μαθητή σε ρόλο θύτη, έναν στο ρόλο του παιδιού που υφίσταται τη βία και τουλάχιστον δύο παρατηρητές ή και παραπάνω. Παρουσίασε με τρεις παγωμένες εικόνες το σενάριό της σχετικά με το είδος βίας που ήθελε να αναδείξει, με την πρώτη να απεικονίζει την άσκηση της βίας, τη δεύτερη το συναισθηματικό αντίκτυπο στο παιδί που την υφίσταται και την τρίτη τη λύση που η ομάδα πρότεινε. Στη συνέχεια επιλέχθηκε από την εμπνευστήτρια ένα σενάριο που έγινε αντικείμενο επεξεργασίας με τρεις τεχνικές : πρώτα με την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων η εμπνευστήτρια σε ρόλο θύτη έδωσε απαντήσεις στους μαθητές για τη συμπεριφορά του. Ύστερα, ένας μαθητής στο ρόλο εκείνου που υφίσταται τη βία πέρασε μέσα από το διάδρομο της συνείδησής του όπου είχε την ευκαιρία να ακούσει μέσα από τους ψιθύρους των συμμαθητών του τι νιώθει ένα παιδί σε αυτή τη θέση. Τρίτο επιλέχθηκε ένα ζευγάρι μαθητών που ανέπτυξε και πάλι έναν διαλεκτικό αγώνα, κατ' αντιστοιχία με εκείνον της κωμωδίας, αυτή τη φορά μεταξύ θύτη και παρατηρητή. Αρχικά τους ζητήθηκε να κάνουν το διάλογο σε έντονο ύφος, δηλαδή ως λογομαχία, με τη χρήση λεκτικής βίας (απαξιοτικών χαρακτηρισμών...), ενώ στη συνέχεια τους ζητήθηκε πάνω στο ίδιο θέμα να κάνουν διάλογο με ευπρεπή τρόπο και επιχειρήματα. Η διαφορά ήταν αισθητή και ο συγκινησιακός αντίκτυπος σαφής στην ολομέλεια. Στο τέλος, το εργαστήριο έκλεισε με την παρέμβαση ενός καταλύτη, του Ποιητή (η εμπνευστήτρια σε ρόλο), ο οποίος πρότεινε με ποιήματα για την αγάπη τη μετάβαση από τον Ρήτορα στον Ποιητή, δηλαδή την εισαγωγή της έννοιας της Αγάπης – που υπήρξε και το θέμα της παράστασης στην οποία η τάξη συμμετείχε στο τέλος της χρονιάς ως αποκορύφωμα του προγράμματος για την Ποίηση - ως αντίδοτο στη βία. Η ολομέλεια - Πόλις αφήνοντας πίσω της και την Πειθώ έγραψε ποιήματα για την αγάπη ως ιαματική απάντηση στη βία.

Εργαστήριο 6: Η θρησκευτική ποίηση

Η τάξη σε ολομέλεια. Η συγκινησιακή ποιότητα του εργαστηρίου αλλάζει. Η βιωματική τεχνική καθώς και ο εικαστικός διάκοσμος εξαιρετικά λιτός. Φέροντας προς επεξεργασία τις ομολογουμένως δύσκολες έννοιες «πνεύμα» και «ουσία» που αναφέρονται στα θρησκευτικά επιχειρείται η δημιουργία μιας αίσθησης υπονοούμενου χώρου, που δεν καλύπτεται από αντικείμενα,

ως υλικά αντιστοιχίσιμα προς τις ανθρώπινες έννοιες αλλά ενός χώρου ανάμεσα στο χώρο. Με τη σταθερή συνοδεία της φλόγας ενός κεριού που σιγοκαίει στο κέντρο του κύκλου και με την υποβλητική συνοδεία θρησκευτικής μουσικής αναγιγνώσκεται ελληνική μεσαιωνική ποίηση από βυζαντινούς ποιητές. Λόγω της ιδιαιτερότητας του εργαστηρίου ακολουθήθηκε μία παραλλαγή στη μέθοδο με τους μαθητές να κρατούν προσωπικές σημειώσεις και με την ευχέρεια στη συνέχεια να μοιραστούν με την ολομέλεια ό,τι τα ίδια επέλεγαν. Από το υλικό που φιλτράραμε προέκυψε έντονη η έννοια «ενός φωτεινού μονοπατιού που οδηγεί σε αυτή την πέρα από εμάς ουσία που είναι ο Θεός». Κρίθηκε απαραίτητο να προστεθεί στο λιτό σκηνικό ένα κίτρινο μακρόστενο ύφασμα. Στη συνέχεια, κι ενώ οι μαθητές κατέγραφαν λέξεις που τους άγγιζαν και που αποτελούσαν φανερώματα του Θεού μέσα στην υλική τους ζωή εισήχθη στη βιωματική επεξεργασία με τη βοήθεια προβολέα και η εικόνα ενός γκράφιτι με ένα ζευγάρι παλάμες ζωγραφισμένες πάνω σε ένα κτίριο να είναι ενωμένες δείχνοντας προς τα κάτω. Τέθηκε το δημιουργικού προσανατολισμού ερώτημα : «εάν αυτά ήταν τα χέρια του Θεού, τι θα θέλατε να αλλάξουν στην κοινωνία των ανθρώπων;» Η ελάχιστη βιωματική τεχνική δανεισμένη από το δράμα που εφαρμόστηκε ήταν μία παραλλαγή του αποκαλούμενου «ανολοκλήρωτου υλικού» (Αυδή& Χατζηγεωργίου, 2007: 87), που ήταν φλόγα του κεριού κι αργότερα το κίτρινο ύφασμα. Σκοπός ήταν αφενός μεν να καταστεί πιο εσω-στραμμένη και προσωπική η διαδικασία για τους μαθητές με ελάχιστα προς αποφυγήν απόσπασης της συγκέντρωσης αντικείμενα και έντονου σημειολογικού φορτίου αφετέρου δε ο πολύς κενός χώρος αλλά και τα ερεθίσματα-θραύσματα να ενεργοποιήσουν τον εσωτερικό διάλογο και την προσωπική νοηματοδότηση. Οι μαθητές με το αναμμένο κεριό, το κίτρινο ύφασμα – φωτεινό μονοπάτι και με μία εικόνα του ορίζοντα στον προβολέα διερεύνησαν τη σημειολογία της φλόγας, το είδος του δρόμου που πρέπει ο άνθρωπος να διανύσει για να βαδίσει το φωτεινό μονοπάτι και έγραψαν ποιήματα με τίτλο «ποίημα σε Εκείνον» εμπνευσμένα από προβληματισμούς που αναδύθηκαν από το εργαστήριο, όπως «Πότε Τον έχω ανάγκη; Πότε Τον έχασα; Πότε Τον βρήκα; Τον υμνώ, Του ζητώ, Τον αναζητώ, Του εκφράζω το παράπονό μου...»). Στο τέλος, του εργαστηρίου έγινε μία σύντομη αναφορά στην ακριτική και στην κρητική αναγεννησιακή ποίηση.

Εργαστήριο 7: Ο Ρομαντισμός

Η τάξη σε ολομέλεια με μοτίβο εργασίας: Λόγια – Βιώματα – Έργα. Το εργαστήριο συνέπεσε με τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου και συνδέθηκε με αυτήν. Εντοπίστηκε χρονικά ο Ρομαντισμός καθώς και τα χαρακτηριστικά του ως κίνημα. Δόθηκαν αναφορές από την ελληνική ρομαντική σχολή και αναγνώστηκαν αποσπάσματα που συνένωναν το ρομαντικό κίνημα με την Ελληνική Επανάσταση. Οι μαθητές απομόνωσαν αντιπροσωπευτικές ποιό-

τητες του Ρομαντισμού (απόδραση από την πραγματικότητα μέσα από το ονειρικό στοιχείο, άκρατος συναισθηματισμός, το αίσιο τέλος δεν προαπειτείται ...), αναζήτησαν την αντίθετη θέαση των πραγμάτων, με άλλα λόγια τη ρητορική που θα ανέπτυξε κάποιος που θα διαφωνούσε με αυτή τη στάση και την αποκάλεσαν ρεαλισμό. Δύο μαθητές κάθισαν αντιστοίχως σε δύο καρέκλες πλατη με πλάτη. Μέσα από τη δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος προέκυψε διαλεκτική αντιπαράθεση μεταξύ ρομαντικού και ρεαλιστή, αρχικά με μονολόγους πάνω στην ανάγκη να πάρουν θέση σχετικά με μία επανάσταση και κατόπιν διαλογικά, πρόσωπο με πρόσωπο. Σταδιακά η εμπυχώτρια έκανε παρεμβάσεις με τις οποίες ζητούσε να εκφέρονται από τους μαθητές αποσπασματικά μονάχα τα απολύτως απαραίτητα λόγια και τα πιο δυνατά σε νοηματική αντιπροσώπευση της κάθε ιδεολογικής στάσης. Στο τέλος, οι μαθητές στο συναισθηματικό απόηχο του βιοματικού έγραψαν ένα ποίημα αφιερωμένο στην Επανάσταση της Αγάπης (η αγάπη στην ποίηση ήταν το θέμα της παράστασής μας στο τέλος της χρονιάς).

Εργαστήρι 8: Ο Συμβολισμός

Η τάξη σε ολομέλεια με μοτίβο εργασίας : Λόγια – Βιώματα – Έργα. Πρώτα προηγήθηκε ο χρονικοϊστορικός εντοπισμός του κινήματος και ο προσδιορισμός του υφολογικού του προσανατολισμού. Έστερα αναγνώστηκαν ποιήματα διαφόρων Ελλήνων εκπροσώπων του. Οι μαθητές είχαν μία πρώτη εξοικείωση με τη λειτουργία της γλώσσας σε αυτό το είδος. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετήθηκε μία σύνθεση συμβολικών αντικειμένων: η εικόνα ενός αχινού, ένα ματσάκι ξερόκλαδα και ένα φτερό πουλιού. Ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν σε μία πρόταση τι ένιωθαν ότι συμβολίζει για αυτούς το καθένα. Στη συνέχεια, ένας μαθητής μπήκε στο ρόλο του αχινού ενώ μία ολιγομελής ομάδα συμμαθητών του ανέλαβε να του πάρει συνέντευξη. Ο αχινός χρειάστηκε να απαντήσει σε ερωτήματα απλής καθημερινής πρακτικής έως και υπαρξιακού προβληματισμού (πώς προστατεύεις κάποιον που θα ήθελε να σε πλησιάσει, γιατί κρύφτηκες πίσω από τα αγκάθια σου;...). Κατόπιν, μία άλλη ομάδα μαθητών έγινε το ματσάκι με τα ξερόκλαδα αλλά με ένα νέο ζητούμενο : αυτό της μεταμόρφωσής του σε κάτι χρήσιμο μέσα από την αναπαράσταση με παγωμένη εικόνα. Τέλος, ένας μαθητής μπήκε στο ρόλο του φτερού, όπου μέσα από μία αυτοσχεδιαστική αφήγηση αποκάλυψε εικόνες και συναισθήματα από όλη τη ζωή του, ως κομμάτι ενός ζωντανού πλάσματος αλλά και ως απολεσθέν αντικείμενο που τώρα μπορεί να το χορεύει ο άνεμος. Η εφαρμογή των προαναφερθεισών τεχνικών μέσα στον ενορχηστρωμένο διάκοσμο με αντικείμενα που έβριθαν συνυποδηλώσεων πολλαπλασίασε τις οπτικές γωνίες και τα μεταφραστικά φίλτρα με τα οποία οι μαθητές αποσυμβόλιζαν τα αντικείμενα. Με την ολοκλήρωση των βιοματικών οι μαθητές έγραψαν ποιήματα στα οποία «πρωτοστατούσαν» ο αχινός, τα ξερόκλαδα και το φτερό.

Εργαστήρι 9: Υπερρεαλισμός

Η τάξη εργάστηκε με βάση το τρίπτυχο: Βιώνω – Παίζω – Εκφράζομαι. Έγινε αποσαφήνιση του όρου και δόθηκαν αντιπροσωπευτικά ονόματα και έργα στην Ελλάδα. Επιδιώχθηκε να διευκρινιστεί το έντονο αίτημα του υπερρεαλισμού με το παιχνίδισμα και την απελευθέρωση της γραφής από το λογικό έλεγχο. Ακολούθησε η ενεργοποίηση των αισθήσεων με κινησιολογικά παιχνίδια και τεχνικές του σωματικού θεάτρου. Επιλέχθηκαν τα φυσικά στοιχεία του αέρα και του νερού, κυρίως επειδή ήταν κυρίαρχα στα ποιήματα του Ελύτη. Οι μαθητές ανά ζεύγη δοκίμασαν εναλλάξ δύο ρόλους, του αέρα που φυσούσε κι εκείνου που τον φυσούσε ο αέρας. Ζητήθηκε από τον αέρα να ποικίλλει την ένταση και τα σημεία στα οποία φυσούσε το σώμα του συμπαίχτη του. Από κάποια στιγμή και ύστερα ο ρόλος του αέρα αποχωρούσε και έμενε ο άλλος που θα έπρεπε, έχοντας κατά κάποιο τρόπο απομνημονεύσει στο σώμα του τις διάφορες ποιότητες του φυσήματος, να ελαχιστοποιήσει την κίνηση και αφαιρετικά να κρατήσει το συμπυκνωμένο της βίωμα. Στη συνέχεια, τη σκυτάλη πήρε το νερό. Με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς οι μαθητές με κλειστά μάτια ένωσαν την αίσθηση του νερού πάνω τους με το ελαφρύ κύλισμα μίας σταγόνας πάνω στο χέρι τους, λίγο περισσότερο μέσα στην παλάμη τους και με το δροσερό ξάφνιασμα από τις ρανίδες του στο πρόσωπό τους. Κράτησαν τη μνήμη της αίσθησής του στο σώμα τους και την εξέφρασαν με την ελάχιστη δυνατή κίνηση. Ύστερα έγιναν ρυάκι, ποτάμι, λίμνη, καταρράκτης, θάλασσα, κύμα. Στη συνέχεια, με σπασμένη την καθιερωμένη δομή της κυκλικής ολομέλειας, απαγγέλθηκαν ποιήματα υπερρεαλιστικά με τους μαθητές να κάθονται στα σημεία όπου έτυχε να έχουν ολοκληρώσει την κινησιολογική τους δράση. Με αυτό το στοιχείο της παιγνιώδους τυχαιότητας έπαιζαν στην επόμενη φάση. Αρχικά, πειραματίστηκαν με την αυτόματη γραφή με θέμα τη θάλασσα και τον αέρα κυρίως για να αντιμετωπίσουν παιγνιωδώς τη γραφή και για να αμβλυνθούν τα όποια μπλοκαρίσματα. Κατόπιν, έπαιζαν τους μικρούς στιχοπλόκους : με λέξεις αντλημένες από τα ποιήματα που είχαν αναγνωσθεί έγιναν συνθέσεις αλλόκοτων ζευγών (σιδερένιος ουρανός, κίτρινα ύψη...) τα οποία θα έπρεπε να εντάξουν σε ολιγόστιχες δοκιμές. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με το κουτί με τους κλήρους : ένα κουτί που περιείχε χαρτάκια διπλωμένα τριών χρωμάτων. Κάθε χρώμα αντιστοιχούσε σε διαφορετικό μέρος του λόγου (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο). Κάθε παιδί διάλεγε από τρία, ένα από κάθε χρώμα, κι έπρεπε να συνδυάσει αυτές τις τρεις δοσμένες λέξεις ώστε να φτιάξει ένα ποίημα που να τις περιέχει με κάποιο δημιουργικό τρόπο.

Εργαστήρι 10: Αξιολογώντας το Πρόγραμμα Ποίησης

Η αξιολόγηση του προγράμματος Ποίησης επελέγη να γίνει με τη συνδρομή ενός μυθοπλαστικού άλλοθι στα πλαίσια της θεατρικής σύμβασης. Η Ποίηση υποστασιοποιήθηκε και τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε γλυπτά που κοσμούσαν τον κήπο του οίκου της. Ο επισκέπτης (εμψυχώτρια) όταν έμπαινε και τα άγγιζε, θα είχε την ευκαιρία να ακούσει τι ήταν αυτό που τα γοήτευσε στην Ποίηση και τα έκανε να της αφιερωθούν. Το εργαστήρι αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις : α) με τη συνδρομή της τεχνικής του περιγράμματος του χαρακτήρα και του ρόλου στον τοίχο οι μαθητές έγραψαν στο εξωτερικό μέρος μιας φιγούρας τι ένιωθαν ότι τους προσέφερε η Ποίηση και πώς τους άλλαξε τη ζωή και β) στο εσωτερικό μέρος της φιγούρας έγραψαν τι πίστευαν ότι η Ποίηση επιθυμούσε να τους προσφέρει. Μεταξύ των δύο φάσεων αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές της φωναχτής σκέψης και του συλλογικού χαρακτήρα, καθώς ζητήθηκε από τους μαθητές να παραστήσουν τα γλυπτά και να αποκαλύψουν με το άγγιγμα της εμψυχώτριας τη δική τους αλήθεια για την Ποίηση, ενώ στη συνέχεια είχαν την ευκαιρία να την παραστήσουν συλλογικά προσθέτοντας ο καθένας αυτό που είχε ήδη καταθέσει γραπτώς στο περίγραμμα μορφοποιώντας ενιαία την ώσμωση πολλών οπτικών γωνιών (Παπαδόπουλος Σ., 2010 : 259). Ενδεικτικά αναφέρουμε φράσεις που έγραψαν οι μαθητές σχετικά με το τι έφερε στη ζωή τους η Ποίηση : «ελευθερώθηκε η σκέψη μου, αγαλλίαση, χαλάρωση και ανάρρωση, έμπνευση, άνοιγμα ψυχής, αγαπώ άρα ζω, επανάσταση, ελπίδα για το άγνωστο...». Στην Ποίηση απέδωσαν τα παρακάτω σχόλια : «μη σκεφτείς, να αισθανθείς, συνέχισε να ονειρεύεσαι, δεν είσαι αυτό που δείχνεις είσαι αυτό που νιώθεις, θέλω να ζήσεις όλη σου τη ζωή σαν ποίημα...»

Μία ευρύτερη αποτίμηση

Γενικότερα, τα οφέλη από την εφαρμογή αυτών των εργαστηρίων ήταν ποικίλα:

- Ως προς την ψυχολογία τους οι μαθητές φάνηκαν να αποσειούν γρήγορα τα όποια μπλοκαρίσματα είχαν σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση της ποίησης. Η βιωματικότητα ώθησε σε μεγαλύτερη κινητροδότηση και τους ενέπλεξε ενεργά και σύντομα στις διαδικασίες αντιμετωπίζοντάς τις ως εμπειρίες κι όχι ως διεκπεραίωση τυπικής εργασίας. Η αδημονία να λάβουν και να μοιραστούν με τους άλλους, η εθελούσια εμπλοκή και η υψηλή προσδοκία ότι κάτι απολαυστικό και ωφέλιμο γίνεται κάθε φορά ήταν κυρίαρχα φαινόμενα πριν τα εργαστήρια.

- Ως προς τη σχέση τους με την ποίηση οι μαθητές ανακάλυψαν ότι δεν χρειάζεται να παραμένει στα τυπικά επίπεδα ανάλυσης και θεωρητικής προσέγγισης ότι δεν είναι «κάτι απόμακρο και ακατανόητο για τους πολύ διαβα-

σμένους» αλλά κάτι που αφορά και τα παιδιά. Οι μαθητές ένιωσαν την ποίηση, έκαναν ποίηση για αυτό και όταν προέκυψε στα μαθήματα η ανάγκη να συζητηθούν ποιήματα φάνηκαν να την προσεγγίζουν με περισσότερη άνεση και να την καταλαβαίνουν καλύτερα. Απέκτησαν μία ψυχολογική σχέση μαζί της : την αντιλαμβάνονταν ως αφορμή αυτοέκφρασης και πεδίο διοχέτευσης της έμπνευσής τους αλλά και εκφόρτισης και εκτόνωσης συναισθηματικών εντάσεων.

- Ως προς τη γραφή οι μαθητές φάνηκαν να αποκτούν μαζί της μία σχέση αγάπης αλλά και ανάγκης. Το γεγονός ότι δεν πιάστηκαν να γράψουν αλλά ενθαρρύνθηκαν να δοκιμάσουν λειτούργησε ευεργετικά κάνοντάς τους σύντομα να ανταποκριθούν θετικά στην προοπτική να γράψουν προσωπική ποίηση. Έδιναν την εντύπωση ότι ήταν στον αυτόματο πιλότο αναζητώντας χώρο και χρόνο για να γράψουν και εκτός του προκαθορισμένου πλαισίου των εργαστηρίων. Τα βιωματικά εργαστήρια αποδείχτηκαν ένα δημιουργικό, καλοπροαίρετο ξεγέλασμα προκειμένου να ασχοληθούν οι μαθητές με το κάπως βαρύ και δυσπρόσιτο γνωστικό αντικείμενο της γραφής. Βαθμιαία, δε, η ποιητική γραφή των μαθητών κατέστη ποιοτική γιατί μετέβη από την αυτοματική ασυναρτησία, την επί τούτου αυθαίρετη λεκτική έκφραση στα πλαίσια μιας ελεύθερης και άκριτης περιδιάβασης στο λόγο με σκοπό το ξεμπλοκάρισμα από την τυπική διορθωτική παρέμβαση της διδασκαλίας στη στοχευμένη και ενσυνείδητη επιλογή φράσης με απόδοση νοήματος στην εκάστοτε επιλογή. Η γραφή έγινε πράξη απελευθέρωσης, αυτεπίγνωσης και προσωπικής νοηματοδότησης.

- Ως προς την παιδαγωγικότητα σημειώθηκε μία μετακίνηση από την αισθητηριακή κινητοποίηση στη συγκινησιακή καλλιέργεια των μαθητών. Επιδιώχθηκε να δοθεί έμφαση όχι τόσο στην ερμηνεία όσο στο (συν)αίσθημα, στο τι δηλαδή αποκομίζει όχι το διανοητικό τόσο όσο το συγκινησιακό. Η βιωματικότητα εξασφάλισε το παιγνιώδες, οικείο κώδικα στα παιδιά, και οδήγησε στη δημιουργία προσωπικών έργων. Η συμφωνία περί ποιητικότητας της επικοινωνίας (αισθαντικά και συμβολικά) προσέδωσε κάτι νέο στην καλλιέργεια της σκέψης τους εμπλουτίζοντας το λόγο τους με λεξιλόγιο που έφερε συγκινησιακό φορτίο. Επιπλέον, παρατηρήθηκε η προσθήκη της συγκινησιακής λειτουργίας ευρύτερα στη διαδικασία μάθησης ως οπτική γωνία καθώς και άλλων γνωστικών δεξιοτήτων όπως η εικονοπλασία, η αναλογία, το δημιουργικής προσέγγισης σενάριο, η αναγωγή στη σφαίρα του φανταστικού κ.α. Αποκτήθηκε πιο σαφής αίσθηση της διάκρισης του επιστημονικού από τον ποιητικό λόγο και της επικοινωνιακής περιστάσης που ο καθένας ταιριάζει. Σημειώθηκε, τέλος, εντονότερη η τάση κατά τη διαπραγμάτευση της γνώσης να προσεγγίζουν με ενσυναισθητικό τρόπο τις καταστάσεις (εάν ήμουν εγώ στη θέση του άλλου πώς θα ένιωθα, τι θα έκανα...) αλλά και να επιχειρούν αναγωγές στο βιωμένο απόθεμα του εαυτού τους προκειμένου να κρίνουν κάτι.

Βιβλιογραφία

- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Goleman D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραμήτρου Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Καψωμένος Ε. (1992). *Ποιητική*. Αθήνα: Πατάκης
- Κουρετζής Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ματσαγγούρας Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παπαδόπουλος Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος
- Σέξτου Π. (2007). *Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Εύη Μάμαλη*, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έκανε Μεταπτυχιακές Σπουδές στο ίδιο τμήμα, στην κατεύθυνση Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα, και εξειδικεύτηκε στην καλλιέργεια της σκέψης μέσω του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου. Έχει παρακολουθήσει το ετήσιο εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, το ετήσιο εργαστήριο του Θεάτρου Ημέρας καθώς και μικρότερα σεμινάρια στο Παιδίων Δράσεις, το διετές εργαστήριο για το δράμα στην εκπαίδευση του Θεάτρου «Πόρτα», το ετήσιο εργαστήριο «Παύσις» με το Σίμο Παπαδόπουλο και άλλα μικρότερα σεμινάρια πάνω στο θέατρο. Παρομοίως, έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια αυτόματης, ρεαλιστικής και δημιουργικής γραφής, ενώ πρόσφατα έλαβε έπαινο από την Πανελλήνια Ένωση Λογοτεχνών για το παραμύθι της «Το Ασυναίσθημα». Στο σχολείο που εργάζεται υπήρξε υπεύθυνη για το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και για την Πρόληψη της Ενδοσχολικής Βίας.

Από την ποίηση στη δραματο-ποίηση: Γλωσσικοί μετασχηματισμοί και θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί για το περιβάλλον

Αναστασία Ν. Μαργέτη

Δασκάλα, Ιστορικός, Απόφοιτος ΜΔΔΕ, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Λογοτεχνίας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
anamargeti@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα περιβάλλοντος. Ποιητικά κείμενα και θεατρικές τεχνικές αποτέλεσαν το όχημα για μια παιδαγωγική εμπειρία με στόχους την αναγνώριση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αφενός, και την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης στους μαθητές αφετέρου. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε εφαρμογή, εμπέδωση και διεύρυνση των κύριων γλωσσικών φαινομένων για τη Γ' τάξη, με τρόπο έμμεσο και εμπειρικό. Με αφορμή το ποίημα του Τ. Πατρίκιου *‘Γη και θάλασσα’* και του Κ. Καβάφη *‘Σπίτι με κήπον’*, από το σχολικό εγχειρίδιο, παρουσιάζεται η πλήρης ανάπτυξη ενός διαθεματικού σεναρίου (project) με μορφή ημιδομημένης μικροέρευνας, που υλοποιήθηκε με τους μαθητές της Γ₂ τάξης του 106^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Κατά τη διάρκεια των εργασιών του σεναρίου παρήχθη πρωτότυπο υλικό, μέρος του οποίου αναρτήθηκε στο σχολικό ιστολόγιο και κατατέθηκε στη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: αναγνώριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, περιβαλλοντική αγωγή, ποίηση, δραματοποίηση.

Abstract

The aim of this project is the development of emotional intelligence of the pupils and raising their environmental awareness. Poetic texts and theatrical techniques have served as a vehicle towards a pedagogical experience aiming at the identification of feelings and empathy development on the one side, and the cultivation of environmental awareness for pupils on the other side. Simultaneously, the application, revision and embroadening of major grammatical phenomena for the third grade took place in an indirect way based on hands-on experience. Intrigued by the poems of T.Patrikios *“Earth and the Sea”* and K.Kavafis *“A house with a garden”* in the school textbook, a full development of a project is given in the form of a semi-structured micro-research which was materialized with the pupils of Γ₂ at the 106th Primary School of Athens. While the scenario was executed original material was produced, part of which has been posted in the school’s blog and has been submitted to the school’s library.

Keywords: identification of feelings, empathy, environmental education, poetry, dramatization.

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2014-15 με τους 12 μαθητές της Γ₂ τάξης του 106^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, εκ των οποίων το 50% ήταν αλλοδαποί και με έναν από αυτούς να μη μιλά καθόλου, εκπονήθηκε ένα πρόγραμμα, το «*Συναισθηματικό Καλειδοσκόπιο*», με σκοπό την πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού¹. Στα πλαίσιά του, και ως επί μέρους τμήμα του, υλοποιήθηκε το σχέδιο εργασίας που παρουσιάζεται εδώ και φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης» των μαθητών καθώς και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα περιβάλλοντος. Η συναισθηματική νοημοσύνη διδάσκεται, η εκμάθησή της μοιάζει με εκείνη μίας ξένης γλώσσας και μαθαίνεται σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής ενός ανθρώπου, αλλά, όσο πιο νωρίς εκπαιδευτεί κανείς σε αυτή, τόσο καλύτερα. (Steiner, 2006: 14). Υποστηρίζεται πως ‘η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι κρίσιμα παράθυρα...για την εδραίωση των ουσιαστών συναισθηματικών συνηθειών, που θα κυβερνήσουν τη ζωή μας’ (Goleman, 2009:25). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του project υπαγορεύθηκαν από γνωσιοθεωρητικές και αισθητικο-καλλιτεχνικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι, σε θεατρικό παιχνίδι που είχε προηγηθεί, δεν κατόρθωσαν να περιγράψουν με συναισθηματικό λεξιλόγιο ή να δραματοποιήσουν βιωμένες καταστάσεις και συγκρούσεις ούτε να προτείνουν τρόπους διευθέτησής τους. Το σενάριο στηρίχτηκε σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και συνδέθηκε με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.² Η φύση και ο κόσμος των ζώων, άλλωστε, πάντα μαγνητίζει την παιδική προσοχή.

Στοχοθεσία - Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας στοχεύει, πρωτίστως, να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα και, ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την ικανότητά τους στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Ο Gottman υποστηρίζει ότι ‘ένα εύκολο και εξαιρετικά σημαντικό βήμα στη συναισθηματική αγωγή είναι η βοήθεια’, που μπορεί να παρασχεθεί, ‘προκειμένου τα παιδιά να προσδιορίσουν και να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους, όπως τα βιώνουν’ (Gottman, 2011: 121). Ο ίδιος πρεσβεύει ότι η πράξη του χαρακτηρισμού του συναισθήματος έχει κατευναστική επίδραση και πως, όταν το παιδί μα-

¹ Περισσότερα στοιχεία δείτε και στο σχολικό ιστολόγιο:

<http://blogs.sch.gr/106dimat/2015/05/12/> στην ανάρτηση με τίτλο «*Σχολικός εκφοβισμός: Όχι, ευχαριστώ*».

² Η διδάσκουσα παρατήρησε πως στην ‘*Προσευχή ενός αδέσποτου*’, ποιητικό κείμενο που δόθηκε για την ημέρα των ζώων, ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές στη διαδικασία ανακάλυψης των συναισθημάτων του ζώου συνεχίζοντας για καιρό τις αναφορές τους σε αυτό.

θαίνει να κατονομάζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του, οδηγείται με φυσικό τρόπο σε μια διαδικασία διαχείρισης των αρνητικών του συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων. Το project στοχεύει, επίσης, να ευαισθητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τους μαθητές σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά και να τους βοηθήσει να αντιληφθούν ότι ανάμεσα σε αυτό και τα συναισθήματα δημιουργούνται σχέσεις αλληλόδρασης. Επιπροσθέτως, και παράλληλα με τη λογοτεχνία, συνδέεται η εφαρμογή, εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών γλωσσικών φαινομένων για τη Γ' τάξη, με τρόπο έμμεσο και εμπειρικό.

Η διδασκαλία οργανώθηκε με εργασία είτε στο σύνολο της τάξης με συμμετοχή όλων των μαθητών είτε σε ομάδες ή ατομικά. Το βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο ήταν η ενεργητική-βιωματική μάθηση, όπου η εμπλοκή των μαθητών είναι άμεση, ώστε η γνώση να διαμορφώσει μελλοντικές στάσεις και συμπεριφορές. Το διαθεματικό σενάριο είχε εξάμηνη διάρκεια και διαμορφώθηκε ως ημιδομημένη μικροέρευνα (Frey, 2010: 27). Υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και εμπλέκονται γνωστικές περιοχές των αντικειμένων της Γλώσσας, της Αισθητικής Αγωγής και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' τάξης. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού «μετασχηματίστηκε» 'από μεταδότη της διδακτέας ύλης σε καθοδηγητή και διαμεσολαβητή της ανακάλυψης της γνώσης'.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων αξιοποιήθηκαν, κυρίως, ποιητικά κείμενα αλλά και θεατρικές τεχνικές. Η λογοτεχνία, γενικά, και η ποίηση ειδικότερα, εκτός από την τέρψη της ανάγνωσης που προσφέρει, 'μπορεί να πραγματεύεται τις έννοιες και την αλήθεια της επιστήμης...', αφού 'πρόκειται για τη λειτουργική χρήση μιας λογοτεχνικής-συγκινησιακής γλώσσας με σκοπό την προσέγγιση της γνώσης' (Παπαδόπουλος, 2007: 20). Με τις θεατρικές τεχνικές, οι οποίες βασίζονται στη μίμηση 'το εγώ καθενός παιδιού επικοινωνεί με τον ασύνειδο εαυτό και με το άλλο ή το περιβάλλον... βιώνοντας τα ατομικά συναισθήματα και καλλιεργώντας τις διαπροσωπικές ενσυναισθήσεις' (Παπαδόπουλος, 2012: 81). 'Η δραματοποίηση', άλλωστε, 'αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μορφή αξιοποίησης των τεχνικών και των κωδίκων του δράματος και του θεάτρου, προκειμένου να συμβάλει στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών τρόπων μάθησης' (Γραμματάς, 2007: 84).

Δραστηριότητες

Αρχικά, και καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, γινόταν επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου με κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου εντοπίζονταν και χρωματίζονταν οι λέξεις, που δηλώνουν συναισθήματα ή οι εκφράσεις με συναισθηματική χροιά. Έτσι, είχαν τη δυνατότητα, γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές, να

έρθουν σε επαφή με τις συναισθηματικές ποιότητες, που έχουν κωδικοποιηθεί στο λεξιλογικό πεδίο της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα η προσοχή των μαθητών εστιάζοταν στις *ερωτήσεις υπερδομής* του κειμένου: πού, πότε, ποιος, πώς, γιατί, αποτελέσματα, τι νιώθει ο ήρωας-οι ήρωες (*μεταγνωστική προσέγγιση*), ώστε να αντιληφθούν ότι τα συναισθήματα του ήρωα-ηρώων μπορεί να λειτουργούν ως αντίδραση σε δράσεις άλλων αλλά, ταυτόχρονα, και ως ερέθισμα για κάποια νέα ενεργήματα. Παρατηρούσαν, επίσης, πώς τα κείμενα αλλά και η πραγματικότητα που αναπαριστούν, διέπονται από ένα εσώτερο πλέγμα αιτιακών σχέσεων και, σταδιακά, οδηγούνταν προς τη βαθύτερη κατανόησή τους.

Με το ποίημα του Τ. Πατρίκιου *‘Γη και Θάλασσα’* από το σχολικό εγχειρίδιο ασχοληθήκαμε για τρεις, περίπου, μήνες. Σε πρώτη φάση, δόθηκε έμφαση στην αισθητική απόλαυση και κατανόηση του ποιητικού λόγου, καθώς και στη συναισθηματική ανταπόκριση των παιδιών στα πρόσωπα και στα δρώμενα του ποιήματος. Στη συνέχεια, τέθηκαν ερωτήματα προς εξέταση, για το αν και τα δικά μας συναισθήματα επηρεάζουν ή όχι τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Με ποιες λέξεις ή φράσεις κάποιος θα περιγράψει χώρους, αντικείμενα, γεγονότα ή καταστάσεις, αν είναι θυμωμένος, φοβισμένος, απελπισμένος ή νιώθει μίσος; Επικεντρωθήκαμε στα αρνητικά συναισθήματα, διότι κατά τη μέση παιδική ηλικία *‘συχνά παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων’* (Χατζηχρήστου, 2011: 15). Για να απαντηθούν τα ερωτήματα, συμφωνήσαμε να επέμβουμε στο ποίημα εκ των έσω και να το μετασχηματίσουμε, στην αρχή προφορικά. Η προσοχή όλων εστιάστηκε στα κατηγορούμενα που προσδιορίζουν τη γη και τη θάλασσα: «Η γη είναι καλή», «Η θάλασσα είναι καλή» και στην καταφατική πρόταση κρίσεως του τέλους: «Η γη και η θάλασσα μητέρα ενώνουν τους ανθρώπους». Τα παραπάνω θα συνεχίσουν να ισχύουν, αν στη διάθεσή μας κυριαρχήσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, ο φόβος, η απελπισία ή το μίσος; Ποιες λεκτικές μορφές μπορούν να λάβουν οι παραπάνω θέσεις; Χωρισμένοι σε ομάδες, οι μαθητές παρατήρησαν ποιες λέξεις αυτών των στίχων μπορούν να παραμείνουν ίδιες και ποιες να αλλάξουν, βάσει ενός αρνητικού συναισθήματος. Έτσι έγινε αντιληπτή η λειτουργία των επιθέτων-καθώς επιβάλλεται η μεταβολή τους-ως φορέων ποιότητας ή ιδιότητας στα προσδιοριζόμενα ουσιαστικά, *γη και θάλασσα*, που μπορούν να παραμείνουν αμετάβλητα. Αισθητοποιήθηκε, επίσης, η σημασία του μεταβατικού ρήματος *‘ενώνουν’*, ως κύριου φορέα δράσης. Στη συνέχεια, με διάλογο και συζήτηση, έγινε προσπάθεια επιχειρηματολόγησης υπέρ των νέων ιδιοτήτων που προσδόθηκαν στη θάλασσα και τη γη, με τα επίθετα που εμείς επιλέξαμε, δημιουργώντας εικόνες σύστοιχες με αυτά. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση νέων επιθέτων, που θα προσδιορίζουν και τα υπόλοιπα ουσιαστικά, που δεν χρειάζεται ν’ αλλάξουν, οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Εντοπίστηκε και απομακρύνθηκε

από παντού το υποκοριστικό «βαρκούλες», συμφωνώντας πως η αίσθηση του τρυφερού και χαϊδευτικού δεν συνάδει με αρνητικά συναισθήματα.

Με αυτόν τον τρόπο, έγινε αντιληπτό ότι η ίδια πραγματικότητα μπορεί να αναπαρασταθεί με πέντε, τουλάχιστον, διαφορετικούς τρόπους, έναν του ποιητή και τέσσερεις δικούς μας. Μεταφέραμε την εμπειρία μας από την αληθινή ζωή και καταλήξαμε ότι μπορεί να γίνει προβολή του ατομικού συναισθήματος στο περιβάλλον κατευθύνοντας κάποιον προς τις αρνητικές όψεις των πραγμάτων, ενώ συσκοτίζονται οι θετικές. Συμπεράναμε, λοιπόν, ότι οι ερμηνείες που είναι δέσμιες του συναισθήματος, είναι υποκειμενικές. Ως εκ τούτου, η αλήθεια της πρότασης κρίσεως του τέλους δεν είναι αδιαμφισβήτητη, γι' αυτό προτείνεται να αποφεύγονται αποφάσεις και δράσεις, όταν τα συναισθήματα υπερέχουν της λογικής.

Έπειτα, τα παιδιά έγραψαν τα δικά τους συναισθηματικά προσανατολισμένα κείμενα (*εικ. 1*) και συμπλήρωσαν τον ποιητικό λόγο με τις εικαστικές τους προσεγγίσεις σε ατομική βάση. Κατόπιν, εθελοντικά, τα απόγγειλαν εν είδει θεατρικού αναλογίου προσπαθώντας με ποικίλους τρόπους ανάγνωσης να αναδείξουν, λεκτικά και μη λεκτικά, τα νέα συναισθηματικά τοπία ενώπιον των υπολοίπων. Ταυτόχρονα, παρατηρούσαν ότι οι μη λεκτικές ανταποκρίσεις των ακροατών διαμορφώνονταν ανάλογα. Έτσι, καταλήξαμε, από κοινού, στο συμπέρασμα ότι όταν μιλά πολύ κανείς μόνο για τις αρνητικές πλευρές του περιβάλλοντός του, αυξάνεται, στον ίδιο, η ένταση του αρνητικού συναισθήματος αλλά και μεταδίδει αρνητισμό στους αποδέκτες της αφήγησης. Επιπροσθέτως, με αυτόν τον έμμεσο και εμπειρικό τρόπο, γίνονταν περισσότερο κατανοητές και η δομή του κειμένου αλλά και η λειτουργικότητα των λέξεων, μεταγνώσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (*πίν. 1*). Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην αύξηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Εκτός από ποιήματα του σχολικού βιβλίου και του Ανθολογίου, ασχοληθήκαμε και με κάποια ολιγόστιχα ποιήματα γνωστών ποιητών (Γκανάς, Δήμου). Τα έργα αυτά δημιουργούσαν στιγμιότυπα από το περιβάλλον, φυσικό ή ανθρωπογενές, και οι φορείς της δράσης ήταν, ως επί το πλείστον, ζώα. Επιλέχθηκαν, κυρίως, διότι σκιαγραφούσαν έντονα αρνητικά συναισθήματα, που σχετίζονταν με τον πόνο, το θάνατο ή την απώλεια, δίχως να τα κατονομάζουν άμεσα. 'Η αναγνώριση, ιδίως των δυσάρεστων συναισθημάτων, αποτελεί μία σημαντική διαδικασία, αφού μπορεί να αποτελέσει τη βάση, πάνω στην οποία θα δομηθούν και άλλες ικανότητες, όπως η αντιμετώπιση των συναισθημάτων που προκαλούν φόβο ή άγχος ή η εκμάθηση διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων' (Χατζηχρήστου, 2011: 39).

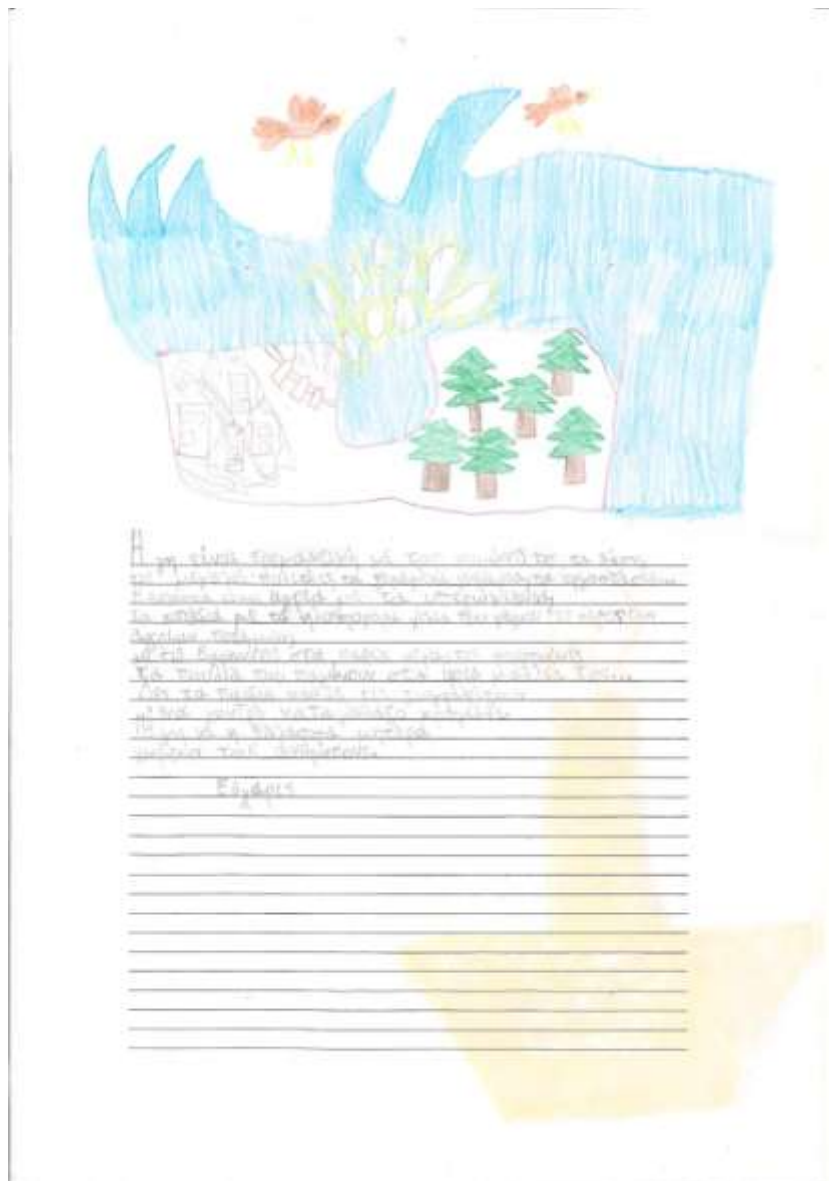
Πίνακας 1

Τ. Πατρίκιος	'Γη και θάλασσα'
<p>Μητέρα το ταξίδι είναι μεγάλο. Η γη είναι <u>μελαγχολική</u> με τους βαριούς χειμώνες της, τα καμένα δάση, τις μυστηριώδεις πολιτείες, τα παρατημένα χωράφια, με τα εργοστάσια που βγάζουν καπνό... Η θάλασσα είναι <u>απελπιστική</u>, με τα υπερωκεάνια, τα κοπάδια τα χέλια που ψάχνουν τις πόρτες των ποταμιών, με τις βάρκες στα μεγάλα λιμάνια, τις φουρτούνες, τα πουλιά που πετάνε πάνω από τη θάλασσα... Δες τα παιδιά που κλαίνε γιατί δεν τα παίζουν τα άλλα παιδιά. Η γη και η θάλασσα, μητέρα, <u>απογοητεύουν</u> τους ανθρώπους.</p>	<p>Μητέρα το ταξίδι είναι μεγάλο. Η γη είναι <u>άγρια</u> με τους δριμείς χειμώνες της, τα συνοφρυωμένα δάση, τις εξοργισμένες πολιτείες, τα αγριεμένα χωράφια, τα δαιμονισμένα εργοστάσια ... Η θάλασσα είναι <u>θυμωμένη</u>, με τα μανιασμένα υπερωκεάνια, τα φρενιασμένα κοπάδια καρχαριών που ψάχνουν να κατασπαράξουν τη λεία τους, με τις βάρκες που βουλιάζουν στα αφρισμένα πέλαγα, τις θεόρατες φουρτούνες, τους μαύρους γύπες που ανακατεύουν τα άγρια μαλλιά της... Δες τα αγέλαστα παιδιά καθώς τις μουντζουρώνουν με ένα χοντρό, κατάμαυρο κραγιόνι. Η γη και η θάλασσα, μητέρα, <u>αγανακτούν</u> τους ανθρώπους.</p>
Ορνέλα	Χρήστος

‘Συναισθηματικοί’ μετασχηματισμοί τοπίων προς την απελπισία και το θυμό με έμφαση στην κειμενική δομή και στη λειτουργικότητα ρήματος και επιθέτου

Μετά από μια πρώτη ανάγνωση με επιτονισμό από την εκπαιδευτικό και διερεύνηση των ανταποκρίσεων των μαθητών, τα παιδιά κατέθεταν τα δικά τους συναισθήματα για το θέμα, τα αιτιολογούσαν–η αιτιολόγηση συνιστά απόπειρα επίγνωσης- και κατόπιν ‘ανακάλυπταν’ ανάμεσα στις λέξεις λανθάνοντα συναισθήματα. Καθώς οι τίτλοι είχαν σκοπίμως αφαιρεθεί, επιχειρούσαμε όλοι μαζί, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, να κατασκευάσουμε τίτλους - προοργανωτές, που να ταιριάζουν. ‘Η εκ νέου τιτλοφόρηση του κειμένου μπορεί να θεωρηθεί δείκτης της δημιουργικότητας και της ελευθερίας του αναγνώστη, της νοηματοδότησης που επιφέρει στο κείμενο’ (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 63). Έπειτα, σε σύνδεση πάλι με το ΑΠΣ, αναγνωρίζαμε τα ήδη διδαχθέντα σχήματα λόγου, που αξιοποιούνταν από τους δημιουργούς (μεταφορά, προσωποποίηση, παρομοίωση) και το σκοπό που αυτά επιτελούσαν. Στη συνέχεια, ζωγραφίζαμε ό,τι μας εντυπωσίαζε. Στο τέλος, συνθέταμε ομαδικά τις δικές μας παγωμένες εικόνες.

Εικόνα 1



Κείμενο μαθήτριας συναισθηματικά προσανατολισμένο στο φόβο

Παράλληλα, στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, πραγματοποιήθηκαν μικρές έρευνες για ζώα της Ελλάδας με αποδελτιώσεις στοιχείων, βάσει προ-συμφωνημένων ερωτήσεων, σε οριζόντια σύνδεση με ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Γλώσσας.³ Με το υλικό που συγκεντρώθηκε, συμπληρώσαμε κάρτες αποδελτίωσης. Επιπλέον, επιχειρήσαμε –ομαδικά στην αρχή– να μιμηθούμε με παντομίμα κάποια ζώα, τους ήχους που παράγουν ή κάποιες ιδιότητές τους,, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών αλλά και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Έτσι, οδηγηθήκαμε στην άγρια φυσικότητα της τροφικής αλυσίδας, με κραυγές και ψιθύρους αρχικά και έναρθρο λόγο τελικά, βασισμένο στην πληροφόρηση, που είχε προέλθει από τις έρευνες. Η προσοχή μας κατευθύνθηκε και προς την ανθρώπινη παρέμβαση με τις συνέπειές της.

Με τα ζώα, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και κατασκεύασαν μάσκες και ουρές (εικ. 2), ζωγράρισαν στον πίνακα σκηνικά και ξεκίνησαν αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις, ως έμβια και άβια, ως θηρευτές και θηράματα, ως κυνηγοί ή απλοί εκδρομείς.

Εικόνα 2



Τα παιδιά κατασκεύασαν ουρές ζώων από απλά υλικά

Σε κρίσιμες φάσεις, οι εικόνες πάγωναν και οι εκτός ομάδας καλούνταν ενσυναισθητικά να μπουν στη θέση των άλλων, επιχειρώντας να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν λεκτικά τα συναισθήματα, που εκείνοι προσπαθούσαν να αποδώσουν μη λεκτικά. Αλλά και η σύμβαση του ρόλου, η μίμη-

³ Περισσότερα γι' αυτό, μπορείτε να δείτε και στη σχολική ιστοσελίδα: <http://blogs.sch.gr/106dimat/2015/05/15> στην ανάρτηση με τίτλο «Οι βιβλιοφάγοι του υπογείου».

ση, συνιστούσε απόπειρα ενσυναίσθησης για τους συμμετέχοντες, (εικ.3) εφόσον ‘αναλαμβάνοντας θεατρικούς ρόλους έχουν την πίστη ότι γίνονται «κάποιοι άλλοι», πράγμα που τους βοηθά να σκέφτονται και να ενεργούν ως «άλλοι»’ (Παπαδόπουλος, 2010: 29).

Εικόνα 3



Η μίμηση συνιστά απόπειρα ενσυναίσθησης

Σε επόμενο στάδιο, εμπνευστήκαμε από το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη ‘*Σπίτι με κήπον*’ από το βιβλίο της Γλώσσας και τα παιδιά δημιούργησαν - πρώτα προφορικά- τα δικά τους ποιήματα. Το ερώτημα προς διερεύνηση αυτή τη φορά ήταν, αν το περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα, που θα διεγείρει τα δικά μας συναισθήματα. Αρχικά, έγινε επεξεργασία του ποιήματος, όπως και προηγουμένως. Κατόπιν, αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν οι λεκτικοί τρόποι που επέλεξε ο ποιητής, για να εκφράσει την επιθυμία του να έχει ζώα και τα (θετικά) συναισθήματα, που εκείνα του προκαλούν. Ύστερα, μεταβλήθηκε ο χώρος του κειμένου και με τη φαντασία τους ταξίδεψαν οι μισοί μαθητές στο δάσος και οι άλλοι μισοί στη θάλασσα. Εκεί συνάντησαν είδη ζώων από κάθε οικοσύστημα (*ουσιαστικά*), τα οποία προσδιορίζουν ποιότητες ή ιδιότητες (*επίθετα*) και συνδέουν δράσεις ή ενέργειες (*ρήματα*). Έτσι, τα παιδιά εμπέδωσαν τις ‘κύριες γραμματικές κατηγορίες’ και συγκεκριμένα ‘τις απλές ή λεξικές’ (Νάκας, 2003: 249). Ο προφορικός, αρχικά, λόγος εμπλουτίστηκε εντάσσοντας στοιχεία των αποδελτιώσεων, όπως περιγραφές ζώων και αναφορές στην τροφική αλυσίδα. Τα παιδιά δεν παράλειψαν να καταγράψουν τα συναισθήματά τους, που ήταν θετικά, σε αυτό το ιδιαίτερο ταξίδι με λέξεις, φράσεις ή ακόμη και επιφωνήματα ή σημεία στίξης, που να ταιριάζουν, αναγνωρίζοντας και διατηρώντας το καθαφικό ύφος. Επίσης, παρατήρησαν ότι η παράληψη ή η αντικατάσταση των

επιφωνημάτων ή του υπερθετικού «ευμορφότατα», μεταβάλλει τόσο την ένταση του συναισθήματος, όσο και την αισθητική απόλαυση του έργου. Κατόπιν, ζωγράφισαν τις έντονες εικόνες που σχηματίστηκαν στο νου τους παράγοντας τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα.

Στη συνέχεια, η φυσική ισορροπία ανατράπηκε και αναρωτηθήκαμε τι μπορεί να συμβεί, αν κάποιος άνθρωπος βάλει φωτιά στο δάσος ή ρυπάνει τη θάλασσα με πετρέλαιο. Τι θα αλλάξει; Τι θα μείνει το ίδιο; Τι μπορεί να νιώσω; Έγινε δημιουργική επεξεργασία των νέων δεδομένων και τα παιδιά έγραψαν ποιήματα περιγράφοντας τις καταστάσεις πριν και μετά από την καταστροφική παρέμβαση του ανθρώπου αλλά και το συσχετισμό τους με τα δικά τους συναισθήματα. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρήθηκε ότι τα τεκταινόμενα στο περιβάλλον λειτουργούσαν ως ερεθίσματα, προκαλούσαν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών, οι οποίες τώρα γίνονταν αιτία για σκέψεις και νέες δράσεις, ενώ ενίσχυναν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και την οικολογική τους αφύπνιση.

Έτσι, επιλέχθηκε το ποίημα μιας μαθήτριας, *‘Τα ταλαιπωρημένα ζώα’*, για να αποτελέσει το προκείμενο ενός θεατρικού έργου, με τίτλο-προοργανωτή: *‘Οι φλόγες περικυκλώνουν τα ζώα του δάσους’*. Η πορεία διδασκαλίας βασίστηκε στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης και διαμορφώθηκε ως επίλυση προβλήματος με ανακάλυψη.

Τα ίδια τα παιδιά πρότειναν να παρουσιαστεί το έργο στους γονείς τους δημιουργώντας στους εαυτούς τους νέα κίνητρα παρώθησης για το εγχείρημα, ενώ, παράλληλα, αναλάμβαναν την ευθύνη της έκθεσης σε αληθινό κοινό. Το ποιητικό κείμενο μεταγράφηκε σε θεατρικό, από συγγραφικές ομάδες παιδιών, αφού πρώτα συμφωνήθηκαν οι σκηνικές ενότητες, καθώς και ο χρόνος στον οποίο εκτυλίσσεται η δράση (πριν τη φωτιά, κατά τη διάρκειά της, μετά). Η μεταγραφή του ποιητικού λόγου σε διάλογο ή θεατρικό μονόλογο προέκυπτε με τρόπο αβίαστο και οι μαθητικές ομάδες είχαν τη δυνατότητα να ‘εμπεδώνουν τις κειμενικές λειτουργίες, καθώς διαπιστώνουν τις αλλαγές της δομής του κειμενικού είδους, όταν αλλάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο’ (Βιβλίο Δασκάλου, Γλώσσα Γ’ Δημοτικού). Αν και οι διαφοροποιήσεις -ποσοτικές και ποιοτικές - στο γραπτό λόγο της κάθε ομάδας ήταν εμφανείς, διαφαίνεται η ‘ικανότητα κατανόησης και χρήσης των επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων’, που θεωρείται ως ‘εγγραμματισμός’ (Ματσαγγούρας, 2007: 21).

Τα κείμενα των ομάδων (πίν. 2) αποτέλεσαν ένα πυρήνα, πάνω στον οποίο οικοδομήθηκε το έργο σταδιακά, μετά από αυτοπαρατηρήσεις, συζητήσεις, αναστοχασμό και νέους αυτοσχεδιασμούς, που επείχαν θέση βελτιωτικής αυτοαξιολόγησης. Η διανομή των ρόλων έγινε από τα ίδια τα παιδιά σε ώρες διαλείμματος.

Πίνακας 2

Όχι γιατί τρεις αρκούδες ήρθαν
σε ποταμιά αρέσια.

Τα δύο αρκούδια: Έχουμε γάλα, καρέλα και
την κοιλιά. Τρώμε πολύ φάει και ψάδι και
αγία.

Αρκούδι 2: Μας πρέπει να παίξουμε κρυμμένο
και είναι ο καθένας μας στο ζήτημα αίσθη

Αρκούδι 1: Είπατε ψάδι και πολύ ψάδι

Αρκούδι 2: Μου ψήφισε κάρφιο. Ου! Έπινα

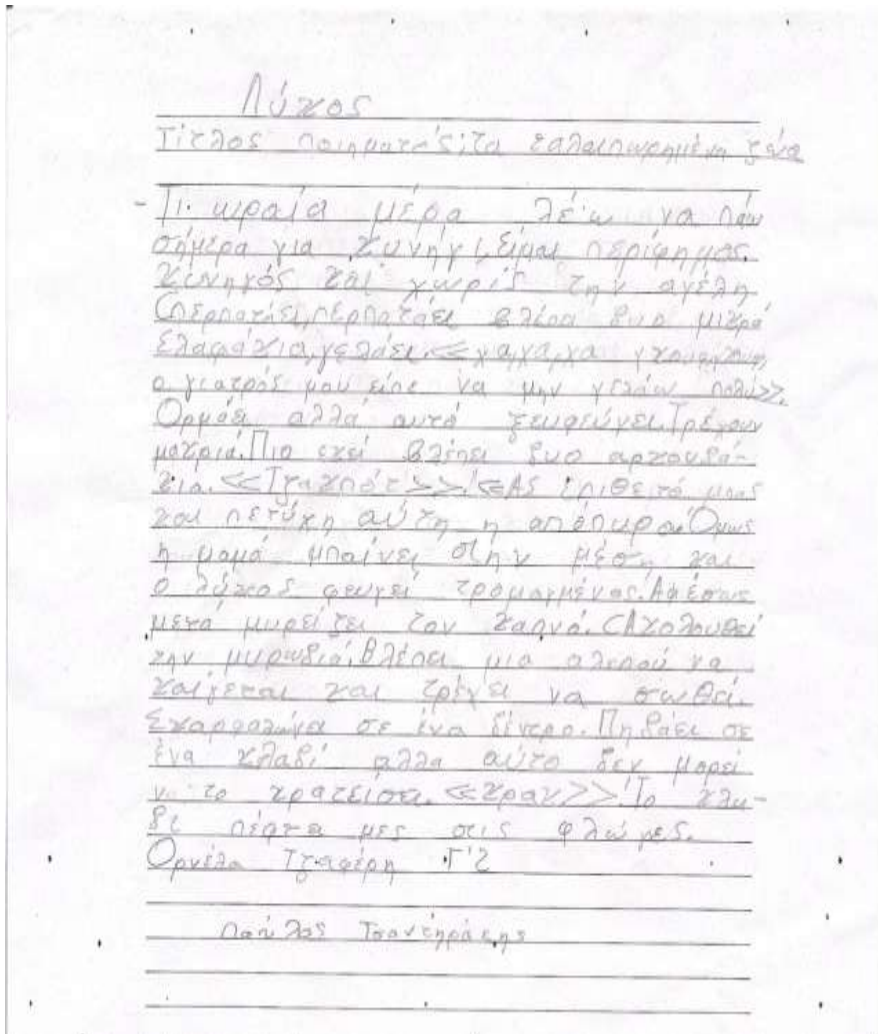
Αρκούδι 1: Τρώει ψάδι...

Μαμά αρκούδα: Πάρετε τα ψάδια να τα
τα αρκούδα με τους ψάδια σου να τα
τα ψάδια να τα τα ψάδια

Αρκούδι 2: Βιάσου για να ψήφισεις ο

Χρήστος - Σαββας

M
Lingvist Institute



Μεταγραφή λόγου, ανά ομάδες των δύο ατόμων, από ποιητικό σε θεατρικό διάλογο με έμμετρη μορφή και σε θεατρικό μονόλογο με ενσωματωμένες σκηνικές οδηγίες

Στα προβλήματα που ανέκυπταν διαρκώς, οι μαθητές αυτενεργούσαν και πρότειναν τρόπους επίλυσης που εφάρμοζαν και αξιολογούσαν, σαν ένα παιχνίδι δοκιμής και πλάνης. Έφευρέθηκαν συγκεκριμένες ψυχοκινητικές δραστηριότητες, ώστε να συμμετέχει και ο αλλοδαπός συμμαθητής, που δεν είχε μιλήσει ποτέ στην τάξη. Η οργάνωση του χώρου της αίθουσας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του έργου, ήταν ένα ακόμη πρόβλημα που επιλύθηκε από τα παιδιά. Οι προσθήκες λόγου, εκφράσεων, κινήσεων, ήχων ήταν συνεχόμενες, πάντα με πρωτοβουλία δική τους. Εν τέλει, ζωγράρισαν σκηνικά

στον πίνακα, έφτιαξαν μάσκες και ουρές από απλά υλικά (εικ.4) και το δραματοποίησαν. Συζήτηση προκλήθηκε για το τέλος του έργου, ακαθόριστο στο προκειμένο, και αποφασίστηκε ομόφωνα η επανόρθωση της καταστροφής με παντομίμα αναδάσωσης.



Σκηνικά, μάσκες και ουρές για το θεατρικό έργο που γράψαμε και παίξαμε

Στο τέλος, οι μαθητές παρωθήθηκαν να εξετάσουν αν και οι δράσεις ατόμων του *οικογενειακού ή σχολικού περιβάλλοντος* μπορούν να προκαλέσουν, στους ίδιους, έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και με ποιους τρόπους αυτές μπορούν να εκφραστούν και να αιτιολογηθούν. Υπήρξαν συγκρούσεις, κι αν ναι, πώς διευθετήθηκαν; Ποια να ήταν η οπτική του άλλου; Τότε φορέσαμε και τα γυαλιά της ενσυναίσθησης κάνοντας προσπάθειες να κατανοήσουμε τη διαφορετική ματιά και ερμηνεία, που μπορεί να έχει κάποιος άλλος για την ίδια κατάσταση. Και μιμούμαστε, ασταμάτητα, για τέσσερις διδακτικές ώρες, ενώ, παράλληλα, συνειδητοποιούσαμε ότι ο καθένας μας επηρεάζει και επηρεάζεται απ' οτιδήποτε συμβαίνει σε οποιοδήποτε περιβάλλον, εσωτερικό ή εξωτερικό.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Όλοι οι μαθητές ανταποκρίνονταν και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες, κάποιοι όμως δεν έγραψαν ποίημα. Ανέπτυξαν μεταξύ τους συνεργασίες, αντάλλαξαν απόψεις, οι προβληματισμοί και οι σκέψεις τους εξελίχτηκαν σε σχέση με τα συναισθήματα. Ισχυρό κίνητρο παρωθήσεως, για την παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελούσε η παρουσίαση των εργασιών σε σημαντικούς άλλους, γονείς ή συμμαθητές είτε με τη δημιουρ-

γία εικονογραφημένου ποιητικού λευκώματος, που κατατέθηκε στη σχολική βιβλιοθήκη είτε με ανακοίνωση στη σχολική ιστοσελίδα ή με τη θεατρική παράσταση κατά τη λήξη του έτους⁴.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά οικοδόμησαν και ενσωμάτωσαν τη γνώση ενώ, παράλληλα, καλλιεργήθηκαν νέες στάσεις και δεξιότητες αναπτύσσοντας όσο το δυνατόν περισσότερα είδη νοημοσύνης, κατά Gardner, μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις. Αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής εφαρμόστηκαν με τρόπο φυσικό και αβίαστο, όπως ομαδοσυνεργασία, διάλογος και επικοινωνία, ανταλλαγή ιδεών και δημιουργική έκφραση (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν διά της ποιήσεως περιβάλλοντα της ψυχής και της φύσης και να διακρίνουν, μέσα από την βιοματική εμπειρία της μίμησης, τις μεταξύ τους σχέσεις αλληλόδρασης. Όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν μέσα από τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες ανάλογα με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, αφού 'με τη βιοματική προσέγγιση...δεν υπάρχει η έννοια του λάθους ή, μάλλον, αυτό αποτελεί από μόνο του αφορμή για νέα δράση' (Τζαμαργιάς, 2014: 66). Το γεγονός αυτό οδηγεί τόσο σε ατομική διάκριση όσο και σε κοινωνική ένταξη μειώνοντας την αίσθηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος αποτελεί παράγοντα, που οδηγεί στην παραβατικότητα και τη βίαιη συμπεριφορά. Επιπλέον, βίωναν άμεσα ευχαρίστηση και επιτυχία, που ενισχύει την αίσθηση της αξιοσύνης (Κολιάδης, 1995: 166), οδηγεί στην απόκτηση θετικής αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης και δρα ως ασπίδα προστασίας απέναντι στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.

Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι, με το λόγο, μπορούν να μεταβάλουν 'το άμορφο, τρομακτικό και άβολο συναίσθημα σε κάτι πιο συγκεκριμένο, σε κάτι που μπορεί να έχει υπόσταση και όρια, το οποίο αποτελεί φυσικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής. Ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος μετατρέπονται, έτσι, σε εμπειρίες που καθένας από εμάς μπορεί να βιώνει και να χειρίζεται' (Gottman, 2011: 121). Αλλά και με τον παραγόμενο ποιητικό λόγο, το συναίσθημα διοχετεύεται σε αισθητικές φόρμες και εκφράζεται ως έλλογη συγκίνηση, άρα η ενασχόληση με την ποίηση και τη λογοτεχνία αποτελεί, εκτός των άλλων, και μία πρόταση για τη διαχείριση του συναισθήματος.

Επιπροσθέτως, επιτεύχθηκε ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας, που 'πρέπει να καθιστά τα παιδιά ικανούς ομιλητές, ακροατές, αναγνώστες και συγγραφείς βελτιώνοντας τόσο την επικοινωνιακή όσο και τη γλωσσική

⁴ Περισσότερα στοιχεία δείτε και στο σχολικό ιστολόγιο: <http://blogs.sch.gr/106dimat/2015/05/12/> στην ανάρτηση με τίτλο «Συναισθήματα και ποιήματα».

τους ικανότητα' (Παπαδόπουλος, 2007: 17). Στους μαθητές δόθηκαν ευκαιρίες εμπλοκής στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου αλλά και συνειδητοποίησης τόσο της λειτουργίας των γλωσσικών μηχανισμών όσο και της έννοιας του διαλόγου ανάμεσα στα κείμενα (διακειμενικότητα). Τα αρχικά ποιήματα λειτούργησαν ως υποστηρικτική 'σκαλωσιά', κατά Vygotsky, που τους ώθησε προς τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξής τους, προσφέροντας τη δυνατότητα συμμετοχής και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αλλοδαπούς μαθητές.

Τελικά, ο μετασχηματισμός και η αλλαγή επισυμβαίνουν στη φύση, κατά την εξελικτική πορεία των οργανισμών. Συμβαίνουν και στον εαυτό, ως μέρος της φύσης. Χρειάζεται, λοιπόν, να αλλάζουμε και να μετασχηματιζόμαστε, από μαθητές σε πολίτες, από άτομα εξαρτώμενα και ετεροκατευθυνόμενα σε πρόσωπα αυτορρυθμιζόμενα, ώστε να δημιουργούμε και να προσφέρουμε. Αυτός, άλλωστε, δεν πρέπει να είναι ο σκοπός της αγωγής αλλά και της ζωής;

Βιβλιογραφία

- Βιβλίο Δασκάλου (χ.χ.) *Γλώσσα Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Γραμματάς, Θ. (2007). Η συμβολή της δραματοποίησης στην καλλιέργεια της φιλοαναγνωσίας. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ. & Χαλκιαδάκη Α. (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη
- Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; (μτφ: Άννα Παπασταύρου) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο
- Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σ.σ. 53-78
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Ματσαγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Νάκας, Θ. (2003). *Γλωσσοφιλολογικά Γ'*. Αθήνα: Παρουσία
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθολογία, Βίωμα και Παιδεία*. Αθήνα: Ψηφίδα
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project*. Κίνητρο 11. 29-40
- Στάνερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά* (μτφρ.: Β. Παππά) Αθήνα: Καστανιώτη
- Τζαμαργιάς, Π. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.) *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής Παιδείας*

για εκπαιδευτικούς Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Θα-
λής, 2^ο Φόρουμ Νέων Επιστημόνων 57-77, Αθήνα
Frey, K. (2010). *Η μέθοδος Project*. (μτφ. Κ. Μάλλιου) Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη
Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Εκ-
παιδευτικό υλικό Ι. Αθήνα: Τυπωθήτω

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Αναστασία Ν. Μαργέτη* είναι απόφοιτος της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Ιστορικού–Αρχαιολογικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ. Φοίτησε στο ΜΔΕ και είναι Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Λογοτεχνίας του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ. Έχει σχεδιάσει, οργανώσει και υλοποιήσει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επί σειρά ετών. Δημοσίευσε άρθρα της σε επιστημονικά περιοδικά και παρουσίασε εργασίες της σε συνέδρια και ημερίδες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Υπηρετεί σε Δημοτικό Σχολείο των Αθηνών.

Η έκκτη αντίληψη μιας ιστορίας ή η εισδοχή του πολιτισμού στο σχολείο

Τηλέμαχος Μουδατσάκις

Ομ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Σκηνοθέτης
tmoudatsakis@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η γνώση δεν είναι μια συμβατική αναμέτρηση με τα πράγματα: χρειάζεται ένας χρόνος παραμονής στις ποικίλες όψεις «τρόπους» με τους οποίους το πράγμα αυτό εμφανίζεται. Απαιτείται μια συντριβή, μια μετακίνηση από τρόπο σε τρόπο, μια συνεχή επιστροφή στις ενδείξεις του. Μια τριβή που όταν ολοκληρωθεί θα οδηγήσει σε μια υπεραισθητήρια γνώση, ετοιμάζοντας το μαθητή να καταστεί δημιουργός ο ίδιος ενός νέου όντος που δεν μπορεί να είναι παρά πολιτισμικό.

Λέξεις κλειδιά: διαγωγή-περιαγωγή, τριβή, έκκτη αίσθηση, υπεραίσθηση, τρόπος/οι, υπερτρόπος, τροποποίηση.

Abstract

Knowledge does not signify a compromising rival against things. One has to spend a long time grasping the meaning of all the ways knowledge demonstrates itself. Collapse is demanded as well as transition from one manner to another, continual return to signs. Systematic practice that, when fully finished, it will lead to a type of knowledge gained not merely through the senses preparing student to become the creator of a new cultural self.

Keywords: conduct, roaming, systematic practice, sixth sense, mode, form, modification.

Η έκκτη αντίληψη είναι μια έκκτη αίσθηση. Όταν οι πέντε έχουν ευαισθητοποιηθεί, όταν μέσα τους έχει συνθλιβεί το αντικείμενο επικατοχής, όταν οι πέντε αισθήσεις το έχουν εξαντλήσει (το κάθε υποκείμενο έχει το χρόνο του γι' αυτό) τότε, με την απελευθέρωση από τις αισθητές δοσοληψίες, εκπηδά μια επόμενη αντίληψη, μια έκκτη αίσθηση, η γνώση.

Ο Πλάτων στην «Εβδομη Επιστολή» χρησιμοποιεί μια λέξη κλειδί για την αιχμαλωσία του όντως όντος, για την *ιδέα*, η οποία και αποκαλύπτει την πεμπτουσία ενός πράγματος, την αλήθεια του. Η λέξη αυτή είναι η *περι-αγωγή* και εξηγούμαι: όταν ο σπουδαστής γνωρίσει τους πέντε *τρόπους* του όντος, δηλαδή το *όνομα*, τον *λόγο* (τον ορισμό μιας έννοιας ή ενός πράγματος που έχει προηγουμένως ονομασθεί), την *όψη*, την *εικόνα του*, την *επισημονική του διάσταση* (την υπαγωγή του στην λογική της επιστήμης) τότε,

με τη μετακίνηση από τον έναν τρόπο στον άλλο, μπορεί να φθάσει σε μια απρόοπτη αντίληψη για το πράγμα στο οποίο έχει αφιερώσει τη σπουδή του. Αυτή η μετακίνηση από τρόπο σε τρόπο, από τη διακριτή (πρβ. λεξική) ονομασία ενός πράγματος, στον προσδιορισμό του, στην εικόνα του (τις υλικές διαστάσεις του), την επιστημονική δομή του, οδηγεί το σπουδαστή στην επίγνωση μιας επόμενης γνώσης, ενός επόμενου τρόπου, που είναι υπέρτροπος. Στην οντολογική κλίμακα του Πλάτωνος στην «Εβδόμη Επιστολή», ο τελευταίος τρόπος είναι μια υπερβολική γνώση, μια τροπολογία των τρόπων με τους οποίους έχουμε προσεγγίσει ένα πράγμα. Παραθέτω, πριν προχωρήσω το απόσπασμα από την εν λόγω ΕΠΙΣΤΟΛΗ: «Μόγισ δὲ τριβόμενα πρὸς ἄλληλα αὐτῶν ἕκαστα, ὀνόματα καὶ λόγοι καὶ ὄψεις τε καὶ αἰσθήσεις, ἐν εὐμένεσιν ἐλέγχους ἐλεγχόμενα... ἐξέλαμψε φρόνησις περὶ ἕκαστον καὶ νοῦς, συντείνων ὅτι μάλιστα εἰς δύναμιν ἀνθρωπίνην» (344b).

Συνώνυμη της περιαγωγῆς, της μετακίνησης από «τρόπο» σε «τρόπο» είναι η διαγωγή μετακίνησης από τρόπο σε τρόπο. Η διαγωγή αυτή ως μέθοδος, ως πράξις οδηγεί στη συνουσία, στη δημιουργία ενός μεικτού, ενός γνωστικού επιτεύγματος που υπερβαίνει την υλική του υπόσταση, ακόμα και την επιστημονικά αυταπόδεικτη διάστασή του.

Στο θέατρο π.χ. η «επιστήμη» ως τρόπος ενός έργου, ως πλήρους μορφώματος, δηλ. η παράσταση (σύνθετο μορφικό κατηγορημα) προϋποθέτει ἔστω και υποκόφως τη διάβαση (διαγωγή, περιαγωγή) μέσα από τους τέσσερις τρόπους, τέτοιοι είναι: η κατονομασία των πραγμάτων, κατάφαση του κειμένου (έργου, μύθου), ως φωνούμενου λόγου (με ἔδρα στη φυσιολογία της αναπνοῆς), η αγωγή του συναισθήματος, η γεωμετρία της κίνησης, το μαθηματικό πλάνο της σκηνογραφίας, η μουσική.

Η υποκριτική τέχνη, η ηθοποιία είναι μια περιαγωγή, μια μετακίνηση από τρόπο σε τρόπο, μια τ ρ ο π ο π ο ί η σ η όλων των δεδομένων ενός χαρακτήρα, όπως αυτός ενσωματώνεται στη δράση, στον δραματικό μύθο. Η ερμηνεία θα προκύψει ἔτσι ως υπέρβαση του κειμένου και όλων των αναλύσεων που το παρατρέχουν, αλλά και ως υπέρβαση παντός τρόπου που καθιστά γνωστό ως οντότητα το ίδιο κείμενο. Η πρόβα, η προετοιμασία δεν είναι παρά μια επίμονη τριβή με τους συγγενείς αισθητούς (πρβ. αισθητηριακούς) τρόπους μιας είδησης. Η είδηση αυτή έχει λόγο, φωνή, ὄψη (πρβ. εικόνα) και σαφώς αναλογίες, στην καλύτερη περίπτωση γεωμετρικό σχεδιασμό. Ωστόσο και η σκηνική πραγμάτωση ενός χαρακτήρα, με τις επανεπισκέψεις του κειμένου, είναι μια απελευθέρωση από τη στεγανότητα των τρόπων που δίδονται εκτενώς ως πληροφορίες από το κείμενο. Η πνοή ἤδη του ηθοποιού αλλά και η ετοιμότητα της δ ι ἄ ν ο ι ἄ ς του με τον περιαγωγικό μηχανισμό τους, που έχει θέσει σε δράση τις πέντε αισθήσεις, θα φθάσει στην ἔκτη αίσθηση, στην απόλυτη δημιουργική αντίληψη/ αποκάλυψη των πραγμάτων.

Η έννοια της περιαγωγής, όπως μας την έχει παραδώσει η «Εβδομη Επιστολή», συνιστά δομική αρχή-μέθοδο στη μελέτη, όχι μόνον των κειμένων, όπου ασφαλώς μας οδηγεί με την τροποποίηση των τρόπων του όντος -έσχατη υπερβατική αντίληψη- αλλά στην εν γένει σπουδή των πάση φύσεως αντικειμένων.

Αν π.χ. πάρουμε ένα ποιητικό κείμενο στα χέρια μας και δουλέψουμε έχοντας ως αφητηρία τους τρόπους της «Εβδόμης Επιστολής» και σαφώς την τεχνική οδηγία: *π ε ρ ι α γ ω γ ή - δ ι α γ ω γ ή* θα έχουμε:

1. Μιαν ανάγνωση που θα καθιστά ακουστό κατ' αρχάς το κείμενο.

2. Μιαν εξομάλυνση των μη ευθέως προσιτών εννοιών.

3. Μιαν εικονοποίηση του μύθου ως υποστρώματος του εν λόγω κειμένου. Αφού κάθε κείμενο, ακόμα και στην πιο αφαιρετική του εκδοχή, έχει ένα μύθο, μια πλοκή, μιαν υπόθεση, η οποία ορισμένες φορές είναι ή μπορεί να είναι συνταρακτική. Η εικονοποίηση αυτή είναι κατ' αρχάς η *χ η τ ι κ ή*, φθογγική και εν συνεχεία οπτική, στο θέατρο όμως ή στη ζωγραφική είναι πραγματική.

4. Στην ίδια προοπτική, ο αναγνώστης τροποποιώντας, δηλαδή μελετώντας ένα κείμενο, θα προβεί σε όλες τις επιστημονικές, λογικές κυρώσεις επάνω του, ακόμη και αν το κείμενο αυτό δεν έχει διόλου λογικό ειρμό.

Πάντως, και στις τέσσερις προηγούμενες βαθμίδες ο μελετητής απλώς αναγνωρίζει εις βάθος, ή τουλάχιστον το οφείλει, το αντικείμενό του. Καμιά ωστόσο παραμονή στον έναν ή στον άλλο τρόπο δεν τελειοποιεί την επίγνωση-κατανόηση-απόλαυση ενός κειμένου. Αυτή θα επέλθει με την *π ε ρ ι α γ ω γ ή*, δηλαδή τη μετακίνηση του μελετούντος από *τρόπο* σε *τρόπο*, ευκατάστατη ή όχι. Η ίδια κίνηση με τις συχνές επισκέψεις στο εν λόγω κείμενο, με την τριβή, τη συντριβή θα φέρει αιφνιδίως σε μιαν ευνοημένη στιγμή, μιαν υπερβατική αίσθηση-γνώση του αντικειμένου, όπως αυτό διατίθεται υποδορίως στο κείμενο.

Αυτή η αίσθηση είναι εντελώς «μουσική», αφηρημένη αλλά συμπαγής, μια αίσθηση που κατακτάται με θυσίες.

Και ενώ στο θέατρο, ως πρακτική τέχνη, η έννοια αυτή της *π ε ρ ι α γ ω γ ή*ς είναι επιβεβλημένη ακόμη και αν ο καλλιτέχνης δεν ακολουθεί το μάθημα της «Εβδόμης Επιστολής», στο Σχολείο απαιτείται μια *π ρ ο σ α ρ μ ο γ ή*. Αν στόχος μας είναι να οδηγήσουμε το μαθητή σε μιαν επέκεινα των πέντε αισθήσεων γνώση- απόλαυση ενός κειμένου, τότε η δουλειά με τις πέντε αισθήσεις ή επί τέλους με τις αισθήσεις, η αισθητήρια επαφή, θα πρέπει να είναι εντελώς σχεδιασμένη, ώστε να οδηγεί στην απόλαυση: γιατί μόνο η απόλαυση, με τις συγκινήσεις που αυτή συνεπάγεται, μπορεί να οδηγήσει σε μια υπερβατική σχέση με τα πράγματα. Αυτή η σχέση που υπερβαίνει τον υλικό χαρακτήρα των πραγμάτων, έχει ιδεαλισμένο χαρακτήρα. Είναι μια *σ υ ν τ ρ ι π τ ι κ ή* σχέση με τα πράγματα και ως τέτοια άκρως δημιουργική, αφής εμπνέει τον σπουδάζοντα όχι μόνο να δει με ένα διαφορετικό μάτι τον κόσμο, αλλά και να τον *α ν α δ η μ ι ο υ ρ γ ή σ ε ι*, να τον ερμη-

νεύσει με τη δική του υπεραίσθηση, όπως αυτή θα έχει προκύψει με την περιαγωγή από όψη σε όψη, από *τρόπο* σε *τρόπο* στην αναγνώριση ενός πράγματος.

Αυτή η έκτη αίσθηση, που στη ροή της «Εβδομης Επιστολής» του Πλάτωνος, ορίζεται ως επιστήμη του πέμπτου ως δηλαδή, υπερτροπική (πρβ. υπεραισθητήρια) γνώση των πραγμάτων, είναι σχεδόν απαραίτητη για τη δημιουργία του έξαλλου πνεύματος στο νέο μελετητή (πρβ. μαθητή), αφού αυτή θα τον καταστήσει δυνάμει δημιουργό, που σημαίνει συνδρομιτή του πολιτισμού, όχι αναγκαστικά καλλιτέχνη, στην εκπαιδευτική συγκυρία.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο *Τηλέμαχος Μουδατσάκης* κατάγεται από το Ηράκλειο της Κρήτης. Είναι σκηνοθέτης και καθηγητής Θεωρίας και Πρακτικής του Θεάτρου στη Σχολή Επιστημών Αγωγής (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ως σκηνοθέτης συνεργάστηκε με το Εθνικό Θέατρο και το ΚΘΒΕ. Ιδρυτής του Θεάτρου των Νίνι, ανέβασε, σε δικές του μεταφράσεις, έργα των: Ευριπίδη ("Ηρακλής Μαινόμενος", "Άλκηστις" - διεθνές φεστιβάλ της Avignon 2011), Αριστοφάνη ("Ειρήνη"), Σαίξπηρ ("Με το ίδιο μέτρο", "Ο έμπορος της Βενετίας"), Μολιέρου ("Οι ξιπασμένες", "Ο φιλάργυρος" κ.ά.), Καλντερόν, Μπέκετ, Νίκου Καζαντζάκη ("Μέλισσα") κ.ά. Έγραψε το λιμπρέτο σε δύο όπερες για νεανικό κοινό, από τις οποίες σκηνοθέτησε τη μία ("Ο Φρίξος και η Έλλη"). Δημοσίευσε άρθρα και μεγάλες μονογραφίες ("Η θεατρική σύνταξη", "Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση" κ.ά.). Έχει δώσει παραστάσεις σε αρκετές χώρες της Ευρώπης και δίδαξε σε αντίστοιχα πανεπιστήμια της αλλοδαπής. Το πρώτο του μυθιστόρημα, "Άμφια εταίρας", ήταν υποψήφιο για το κρατικό βραβείο μυθιστορήματος το 2008. "Ο χειροτέχνης του αίματος" είναι το δεύτερό του μυθιστόρημα.

Προάγοντας τη δημιουργικότητα μέσα από την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο: η δημιουργική εξερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου

Φανή Μυρωνάκη

Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
fani_mironaki@yahoo.gr

Περίληψη

Οι νέες αντιλήψεις και διαπιστώσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής όσο και οι ανάγκες της σημερινής εποχής προβάλλουν την άποψη ότι οι Τέχνες μπορεί ν' αποτελέσουν το όχημα της νέας Παιδαγωγικής, με κύριους άξονες τη δημιουργικότητα και τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση. Το Θέατρο ως τέχνη που προβάλλει το βίωμα, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση των μαθητών, με την ένταξη και αξιοποίησή του στα αναλυτικά προγράμματα. Ένα τέτοιο δυναμικό πεδίο έκφρασης διδασκόντων και διδασκομένων και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο σχολείο, μέσω της Θεατρικής Αγωγής αλλά και μέσω των τεχνών γενικότερα, μπορεί ν' αποτελέσει η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, θέατρο, δυναμικό πεδίο έκφρασης, κείμενο.

Abstract

The new concepts and findings of modern Pedagogy as well as the needs of today, highlight the view that Arts may become the vehicle of the new Pedagogy, with creativity and experiential approach to learning as main axes. Theater as an art that relies on experience can play a decisive role in the education of students, through its incorporation and development in the curriculum. The approach to the literary text may become such a dynamic field of expression for students and teachers and development of creativity at school, through Theater Education and arts in general.

Keywords: creativity, experiential approach to learning, theater, dynamic expression field, text.

Η ένταξη της τέχνης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Ό,τι συντείνει στη μόρφωση και στην αγωγή θα πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η Τέχνη αποτελεί καθήκον και υποχρέωση που το πρόγραμμα, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που κύρια στοχεύει στη διάπλαση του χαρακτήρα, επι-

βάλλεται να περιλαμβάνει. Είναι ενδεικτικό ότι χαρακτηριστικά αναφερόμενος ο Αριστοτέλης στον ρόλο της Τέχνης έλεγε ότι : «Η τέχνη μπορεί να είναι πρόξενος τριών αγαθών: εκπαιδεύει, προκαλεί πνευματική απόλαυση, χαρίζει την κάθαρση» (Χατζάκης, ²2003: 74 & 144).

Ωστόσο εκτός από τη συγκεκριμένη παραδοχή στην ένταξη της Τέχνης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται να συνηγορούν και οι νέες αντιλήψεις και διαπιστώσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Μια πρώτη βασική παραδοχή συνίσταται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση και ότι η γνώση οικοδομείται από το ίδιο το άτομο μέσα από την ενεργή συμμετοχή του στις διαδικασίες μάθησης, την αξιοποίηση του ιδιαίτερου πλαισίου αναφοράς του και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (ενήλικες και συνομηλίκους), σε συνδυασμό με το ότι κάθε «άλλος» είναι μοναδικός (Σφυρόερα, 2010: 186). Αντίστοιχο ρόλο παίζει και η πεποίθηση ότι πρέπει να υιοθετηθεί η προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ολοκλήρωση των ατόμων, δηλαδή στην εκπαίδευση που μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Unesco, 2002: 127). Βάσει των συγκεκριμένων διαπιστώσεων και του ευρύτερου πνεύματος παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζει την εποχή μας, η εκπαίδευση τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου δε νοείται απλά ως μία συνεχής διαδικασία βελτίωσης της γνώσης και των πρακτικών δεξιοτήτων, αλλά και ως ένα εξαιρετικό και πρωταρχικής σημασίας μέσο για την ατομική ανάπτυξη και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη. Στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινωνίας, η εκπαίδευση οφείλει να βρίσκεται στο κέντρο της προσωπικής και της κοινοτικής ανάπτυξης, προσφέροντας τη δυνατότητα σε όλους, χωρίς εξαίρεση, να αναπτύξουν στο έπακρο τα ταλέντα τους και να συνειδητοποιήσουν το δημιουργικό δυναμικό τους, στο οποίο περιλαμβάνεται η ευθύνη για τη δική τους ζωή, αλλά και η επίτευξη των προσωπικών τους στόχων (ό.π.: 24 & 30).

Σαφέστατα οι διαπιστώσεις αυτές δεν είναι αυθαίρετες, υπαγορεύονται από τις ανάγκες και της κοινωνίας και της εποχής (ό.π.: 140). Οι ανάγκες της σημερινής εποχής είναι αυτές που απαιτούν δημιουργικούς ανθρώπους που θα συμβάλλουν κοινωνικά με τις ιδέες τους και την ευρηματικότητά τους. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες, η εκπαίδευση στρέφεται προς την Τέχνη και τη διδασκαλία της. Μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση καλλιεργείται η φαντασία, οξύνεται η παρατηρητικότητα, διεγείρεται και αναπτύσσεται η δημιουργική ικανότητα και γενικότερα ενισχύονται όλα εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητας που από τη μία δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να ενεργούν, με ευφάνταστους, ευέλικτους, πρωτότυπους τρόπους και από την άλλη παρέχουν ευκαιρίες για αφύπνιση καλλιτεχνικών συνειδήσεων. Οι ίδιοι οι καλλιτέχνες άλλωστε είναι άτομα ιδιαίτερα δημιουργικά, ευαίσθητοποιημένα πάντα στα προβλήματα του καιρού τους, που με την τέχνη τους σχολιάζουν, είτε με κριτικό είτε και με καυστικό τρόπο. Είναι άτομα που προτείνουν κάτι νέο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να

χειρίζονται τις παλαιότερες μορφές έκφρασης με τόλμη, φαντασία και δημιουργικότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να γίνουν οδηγοί και εκφραστές όχι μόνο της εποχής τους, αλλά και ιδεών και αξιών των οποίων η σημασία υπερβαίνει την εποχή τους (Σάλλα, 2010: 42-43).

Η δημιουργικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση ως συστατικά στοιχεία της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής και ο ρόλος του θεάτρου

Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργικότητα, αποτελεί συστατικό στοιχείο της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής και γενικότερα κάθε παιδαγωγικής που επιδιώκει την ανάπτυξη της φιλομάθειας, την ανακάλυψη και ερμηνεία της πραγματικότητας, την αξιοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων των συμμετεχόντων. Επομένως μια παιδαγωγική πρακτική που εμπεριέχει τη δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από πολύπλευρη αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, από δραστηριότητες που αναπτύσσουν την έκφραση, την επινοητικότητα, την εφευρετικότητα, την έμπνευση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη της ατομικότητας, αλλά και σχέσεων που βασίζονται στη φιλία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την υπευθυνότητα. Μέσα από μία τέτοια παιδαγωγική πρακτική προσφέρεται η δυνατότητα της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης, η δυνατότητα της συνεργασίας και της ανταλλαγής, καθώς και της υλοποίησης συλλογικών στόχων. Οι ανθρώπινες σχέσεις συνιστούν το επίκεντρο και την αφετηρία των γνώσεων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται συνθήκες εναρμονισμένης συνύπαρξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σύνολο, η ομάδα, οδηγείται προς την εξέλιξη, τη μάθηση και την απόδοση. Υπό το πρίσμα αυτό, ασύμπτωτα στοιχεία με την έννοια της δημιουργικότητας είναι: η ομοιομορφία, οι στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές, η συγκαταβατική παραδοχή του ενδιαφέροντος όσων μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, τα προκαθορισμένα και γνωστά εκ των προτέρων αποτελέσματα, η μονολιθικότητα στη διδακτέα ύλη και στις μεθόδους, η παθητική στάση των εκπαιδευόμενων, η έμφαση στην πληροφόρηση και απομνημόνευση της γνώσης και η απουσία της βιωματικής προσέγγισης αυτής μέσα από αντίστοιχες πρακτικές εφαρμογές, η στάση αποδοχής, υπακοής και αυτολογοκρισίας (Κόκκος, 2003: 217).

Αντίστοιχα με τη δημιουργικότητα και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης το «*σχολείο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει το δρον πρόσωπο, να ερευνήσει το περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, να εμπλακεί το ίδιο στη διαδικασία της ανακάλυψης – μάθησης και μέσα από την πράξη και τη συνεργασία του με τους άλλους να αναπτύξει την προσωπικότητά του σε ένα χώρο που θα καλλιεργεί αφενός την αποδοχή, το σεβασμό, την αλληλεπίδραση και αφετέρου τη δημιουργικότητα, τις ιδέες και τις αξίες*» (Κοντογιάννη, 2000: 45). Είναι ενδεικτικό ότι και

ο J. Bruner έθεσε ως κύριο ζήτημα το γεγονός ότι «η μάθηση δεν είναι μια παθητική λειτουργία αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις και νέες ιδέες βασιζόμενοι σ' αυτά που ήδη γνωρίζουν, σαν να στήνουν, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, σκαλωσιές για να ανέβουν ψηλότερα στο γνωστικό οικοδόμημα [...] Κατά τη διαδικασία αυτή ο μαθητής επιλέγει και διαχειρίζεται τις πληροφορίες που έχει, για να κάνει νέες υποθέσεις εργασίας και να πάρει τις ανάλογες αποφάσεις για την παραπέρα πορεία. Έτσι η γνωστική διαδικασία οργανώνει και δίνει νόημα στις εμπειρίες του και, κυρίως, του επιτρέπει να προχωρήσει πέρα από τις πληροφορίες, στην ανακάλυψη νέας χρήσιμης γνώσης» (Βέικου, 2007: 17).

Όλες αυτές οι παιδαγωγικές οπτικές και θεωρήσεις είναι φυσικό να επαναπροσδιορίζουν, αλλά και να θέτουν σε νέες βάσεις τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες (Σφυρόρα, 2010: 186). Τα αναλυτικά προγράμματα, ακολουθώντας τη διεύρυνση αυτή του φάσματος της εκπαίδευσης είναι επόμενο να αναθεωρηθούν, περικλείοντας όχι μόνο γνώση και δεξιότητες, αλλά και την ικανότητα συνύπαρξης με τους άλλους, καθώς και την προσωπική ολοκλήρωση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διεύρυνσης η τέχνη που συχνά διδάσκεται με τρόπο ωφελμιστικό παρά πολιτιστικό, πρέπει να έχει μια καλύτερη θέση (ό.π.: 173 & 140). «Οι τέχνες μπορεί να αποτελέσουν το όχημα της νέας παιδαγωγικής» (Κοντογιάννη, 2000: 47). Η πεποίθηση άλλωστε για την αξιοποίηση των τεχνών για μαθησιακούς στόχους υποστηρίζει ότι μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δράσεις: α) δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση, καθώς αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών· β) καλλιεργείται η αντίληψη ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά αποτελεί μέρος της μαθησιακής διεργασίας· γ) ενδυναμώνεται η στοχαστική διάθεση· και δ) αναπτύσσεται με ολιστικό τρόπο η προσωπικότητα (Μέγα, 2011: 21-22). Γενικότερα στη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση η τέχνη «είναι ο κύριος άξονας, μπορεί να ελευθερώσει την ενέργεια του παιδιού, να προωθήσει αρμονικά και συνολικά την ανάπτυξη του από πλευρά επικοινωνιακή, κοινωνική και συναισθηματική, με σεβασμό στην κριτική και επιστημονική σκέψη. [...] Άλλωστε, ο σκοπός της τέχνης είναι η ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας του ατόμου» (Κοντογιάννη, 2000: 45-46). Η συγκεκριμένη πεποίθηση συνδυάζεται και με το γεγονός ότι διατάξεις των περιεχομένων διδασκαλίας, όπως είναι η διαθεματική / διεπιστημονική, ή μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης θεμάτων και προβλημάτων όπως είναι τα σχέδια εργασίας, ή και μορφές εργασίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δεν μπορούν από μόνες τους, χωρίς τη συναισθηματική (τη βιωματική) σύμπραξη του μαθητή, να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση της μόρφωσης του ανθρώπου (Βρεττός, 2013).

Βάσει όλων αυτών, το θέατρο ως τέχνη που προβάλλει το βίωμα, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση των μαθητών, προς αυτή την

κατεύθυνση, με την ένταξη και αξιοποίησή του στα αναλυτικά προγράμματα. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Αριστοτέλης, καμιά από τις ηθικές αρετές δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά έχουμε γεννηθεί με την ικανότητα να τις δεχόμαστε και να τελειοποιούμαστε σε αυτές με την άσκηση και τον εθισμό. Το θέατρο έχει τη δύναμη να αποκαθαίρει από προκαταλήψεις, να επιτρέπει στον μαθητή να δει κατάματα τον ίδιο τον εαυτό του, να τον κάνει να αμφισβητεί την ορθότητα των σκέψεων και πράξεών του και να τον μετακινεί στη θέση του άλλου. Επομένως, στο πλαίσιο του σχολείου η Θεατρική Αγωγή έχει τη δύναμη να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση του μαθητή και να τον κάνει καλύτερο άνθρωπο. Με άλλα λόγια σαν μάθημα μπορεί να διδάσκει ήθος. Πέρα όμως από την ηθική -ανθρωπιστική προσφορά της, η Θεατρική Αγωγή συνδέεται και με την παράμετρο της αποτελεσματικότητας, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του περιεχομένου, στην ερευνητική προσέγγιση, στην επικοινωνία και την κατάθεση έργου (ό.π.).

Το κείμενο ως πεδίο ερευνητικής προσέγγισης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο σχολείο

Ένα τέτοιο πεδίο ερευνητικής προσέγγισης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο σχολείο, μέσω της Θεατρικής Αγωγής και γενικότερα μέσω της αξιοποίησης των τεχνών, μπορεί ν' αποτελέσει το κείμενο. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι το κείμενο συνιστά μία σημαντική παράμετρο του θεάτρου, καθώς μέσω της κατάλληλης προσέγγισής του από το σκηνοθέτη, αποτελεί το βασικό καμβά πάνω στον οποίο εκφράζεται η δημιουργικότητα του ίδιου, των ηθοποιών και γενικότερα όλων των συντελεστών της παράστασης. Με αντίστοιχο τρόπο και στο χώρο της εκπαίδευσης η προσέγγιση του αφηγηματικού – δραματικού ή γενικότερα του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί ν' αποτελέσει ένα δυναμικό πεδίο έκφρασης διδασκόντων και διδασκόμενων, αλλά και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Βασική βέβαια προϋπόθεση για την επίτευξη ενός τέτοιου τρόπου λειτουργίας του κειμένου είναι η προσέγγισή του μέσω μίας αισθητικής νοοτροπίας και όχι με ένα διεκπεραιωτικό πνεύμα. Άλλωστε, και τα λογοτεχνικά έργα, όπως όλα τα έργα τέχνης, πρέπει να προσεγγίζονται μ' έναν ειδικό τρόπο. Έτσι, αν διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό έργο αποκλειστικά για ένα συγκεκριμένο σκοπό π.χ. για να είμαστε σε θέση να περάσουμε ένα διαγώνισμα, τότε το προσεγγίζουμε με λάθος τρόπο, που σίγουρα δεν μας επιτρέπει να ωφεληθούμε από τις συγκεκριμένες ποιότητές του (Hawthorn, ⁴2002: 197-198). Γι' αυτό σε κάθε περίπτωση στην εκπαίδευση, η προσέγγιση της λογοτεχνίας θα πρέπει να συνδέεται με την επιδίωξη της απόλαυσης και γενικότερα της καλύτερης κατανόησης του κειμένου, μέσω της εκλέπτυνσης της συγκεκριμένης ικανότητας (Σεριζί, 1985: 20). Παραμένοντας πιστοί σ' ένα τέτοιο πνεύμα, είναι καλύτερα για να δηλώσουμε τη συγκεκριμένη προσπά-

θεια, αντί για τα ρήματα διδάσκω, αναλύω ή διακρίνω, να χρησιμοποιούμε ρήματα όπως προσεγγίζω, προσπελάζω, πλησιάζω, ερμηνεύω, εμβαθύνω, επισημαίνω, νιώθω κ.ά. (Αναγνωστόπουλος, 1995: 67).

Στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την ερμηνευτική διαδικασία ενός λογοτεχνικού κειμένου, ο ρόλος του αναγνώστη -μαθητή θα πρέπει να είναι πιο ενεργός, χωρίς βέβαια να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 33). Η προτεραιότητα αυτή στον ενεργό ρόλο του αναγνώστη – μαθητή, αποτελεί άλλωστε άμεση συνέπεια των νέων επιστημονικών θεωριών που νοούν την ανάγνωση *«ως μια διαδικασία διόλου μονής κατεύθυνσης, αλλά αντίθετα ως μια δυναμική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, υποστηρίζοντας έτσι την προσωπική προσέγγιση της λογοτεχνίας»* (Μπακρῶζη, 2004: 660). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρήσης κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, θα πρέπει να υπάρχει η επίγνωση του γεγονότος ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν ως πρωτεύοντα στόχο την πληροφόρηση, ούτε την απλή επικοινωνία ή τη γνώση, καθώς αποτελούν κείμενα που έχουν κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο και απευθύνονται κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη, μεταφέροντάς τον σ' έναν κόσμο μυθοπλασίας. Γι' αυτό το λόγο και προκαλούν και περισσότερο το ενδιαφέρον του απ' ό,τι τα βιβλία γνώσεων. Άλλωστε η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στο δέκτη του, αποτελεί και το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 29-30). Ως εκ τούτου οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη δεν θα πρέπει να εγκλωβίζονται στην εύρεση των καλλολογικών στοιχείων ή στη διατύπωση των βασικών ιδεών, *«στερώντας με αυτό τον τρόπο τους μαθητές – αναγνώστες από την απόλαυση της ανάγνωσης, καθώς και τη δημιουργική εξερεύνηση του κειμένου»* (Μπακρῶζη, 2004: 660). Σαφέστατα και διακρίνουμε στην ερμηνευτική προσπάθεια μέσα στην τάξη στόχους και αποτελέσματα διδασκαλίας, στάδια, επιμέρους σύντομες αναλύσεις κ.ά., στα οποία το μέτρο της έκτασης ή προέκτασης στο σχετικό προβληματισμό το καθορίζουν εν προκειμένω οι μαθητές, και το όλο κλίμα μέσα στην τάξη το ίδιο το κείμενο και ο δάσκαλος (Αναγνωστόπουλος, 1995: 83). Ωστόσο, βασικός σκοπός της προσέγγισης του λογοτεχνήματος είναι τελικά να βοηθηθεί ο μαθητής και ν' αποκτήσει την ικανότητα να χαίρεται και ν' απολαμβάνει την τέχνη (ό.π.: 73). Έτσι το *«να κατορθώσει ο δάσκαλος, ώστε οι μαθητές να απολαύσουν το κείμενο, να αισθανθούν συγκίνηση, να αφοσιωθούν σ' αυτό ή ακόμη και να εκστασιαστούν, να ταξιδέψουν σε μια άλλη πραγματικότητα, είναι πολύ σημαντικό»* (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 30). Μία τέτοια επιδίωξη μάλιστα αναβαθμίζει ποιοτικά τον ίδιο το ρόλο του δασκάλου, καθώς έχει σαν συνέπεια ο διαμεσολαβητικός του ρόλος να γίνεται δημιουργικότερος και αποτελεσματικότερος (Μπακρῶζη, 2004: 660).

Αναλυτικότερα, λειτουργώντας ο δάσκαλος σ' ένα τέτοιο πλαίσιο αντιμετώπιζει τον κάθε μαθητή ως άτομο, ενώ παράλληλα σέβεται την υποκει-

μενικότητα του καθενός κατά τη διδακτική διαδικασία και σε επίπεδο τάξης. Έτσι, φροντίζει ώστε να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή ν' αξιοποιεί την επαφή του με το λογοτεχνικό κείμενο, ανάλογα με τις ατομικές του ανάγκες και σύμφωνα με τα προσωπικά του δεδομένα, χωρίς να αισθάνεται ότι εξαναγκάζεται σε επιβεβλημένους ή προκαθορισμένους τρόπους αναγνωστικής συμπεριφοράς (Πολίτης, 2008: 60-61). Βέβαια η ενεργοποίηση των μαθητών στην αναγνωστική – ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, σχετίζεται άμεσα και με την αντιμετώπιση που έχει ο ίδιος ο δάσκαλος απέναντι στα κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα «πρέπει να θεωρεί το κείμενο “ανοιχτό” όχι “κλειστό” και η ανάγνωση – προσέγγισή του να πραγματοποιείται μέσα από τη συγχώνευση των ποικίλων εμπειριών, των προβληματισμών και των ανταποκρίσεων των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, ύστερα από συζήτηση». (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008: 32). Μία τέτοια αντιμετώπιση του κειμένου επιτρέπει και στον ίδιο το δάσκαλο μια πιο ανοιχτή αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Έτσι μπορεί να εισάγει παιγνιώδεις δραστηριότητες προκειμένου ν' αναδειξεί τη σύνθεση των αντιφατικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα (π.χ. το μυθικό και το λογοκρατικό, της φαντασίας και της πραγματικότητας, της αταξίας και της κανονικότητας) (ό.π.). Πιο αναλυτικά, με «παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις. Αν αναλογισθεί κανένας ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και τεχνικές από άλλες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, αντιλαμβάνεται την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό» (ό.π.). Μπορεί μάλιστα να ειπωθεί ότι αυτή η έννοια της πολλαπλότητας στην προσέγγιση ενός κειμένου σχετίζεται άμεσα και μία θεμελιώδη παράμετρο του την *πολυτροπικότητα*, την οποία και επιτείνει κατά κάποιο τρόπο, αφού σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έννοια το κείμενο δε σημασιοδοτείται μόνο με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, αλλά και με την εικόνα ή τον ήχο που το συνοδεύει, τα τυπογραφικά μέσα, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου και γενικότερα με ένα πλήθος εξωγλωσσικών σημειωτικών συστημάτων. Ως εκτούτου, η έννοια της πολυτροπικότητας διευρύνει, την έννοια του κειμένου (Μαλέτσκος, Αγαπίδου, Μπλιούμη, Ράρρα, Ζίκος, Πενέκελης, 2011: 132). Στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή αυτό της ανάγνωσης – προσέγγισης του κειμένου μέσα από τη συγχώνευση ποικίλων εμπειριών μπορούν να ενταχθούν και δημιουργικές συζητήσεις και εργασίες που σχετίζονται με πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα του περιβάλλοντος, που ζει το παιδί. Τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν και συνδέουν το περιβάλλον του παιδιού με ευρύτερους κοινωνικοπολιτι-

κούς φορείς (π.χ. οικολογικές οργανώσεις, ΟΤΑ, κ.ά.), ενώ παράλληλα προάγουν την πολιτισμική - διαπολιτισμική και κοινωνική του ωρίμανση (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2008: 32-33).

Γενικότερα η βιωματική διάσταση, στο πλαίσιο της ανάγνωσης ενός κειμένου εναρμονίζεται απόλυτα άλλωστε και με τη γενική παραδοχή ότι το κείμενο «είναι ένα είδοςσημειωτικού συστήματος που δημιουργείται για να ζωντανέψει μέσα από τη φωνή και την κίνηση, όπως ακριβώς και μια παρτιτούρα δημιουργείται για να μεταφραστεί σε ήχο[...]» (Kempfe, 2008: 103).Επιπλέον, μέσω της βιωματικής αυτής διάστασης και ειδικότερα της βιωματικής διάστασης του θεάτρου, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα εκ του ασφαλούς να επικοινωνούν με καταστάσεις, που κατά πολύ υπερβαίνουν τα δικά τους όρια και τις προσωπικές τους εμπειρίες, εισπράττοντας μόνο τις θετικές συνέπειες από τη σκηνική δράση των ηρώων, που κάθε φορά οι ίδιοι υποδύονται. Η αξιοποίηση επομένως δημιουργικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη βιωματική διάσταση του θεάτρου και με τις τέχνες γενικότερα, στο πλαίσιο της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην αίθουσα, καλλιεργεί τη συναισθηματική και ψυχική ωρίμανση των μαθητευομένων, παρέχοντας σ' αυτούς μία διέξοδο καλλιτεχνικής έκφρασης (Γραμματάς, 2001: 90-91).

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1995).*Ποίηση και Σχολείο*.Αθήνα: Πατάκη.
- Βέκου, Χ. (2007). Εισαγωγή. Στο: J. Bruner, *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης* (σσ. 11-28). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. (18.2.2013). *Το Θέατρο στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου: προβληματισμοί και προβλήματα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*.<<http://theduarte.org/18022013-%CE%B9%CF%89%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B2%CF%81%CE%B5%CF%84%CF%84%CF%8C%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85/>> 26 Φεβρουαρίου 2013.
- Γραμματάς, Θ. (2001).*Διδακτική του Θεάτρου*.Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο: επιμ. Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη, *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ.27-34). Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Στο: επιμ. Δ. Βεργίδη, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ.195- 223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000).Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή. Στο: επιμ. Α. Ζώνιου–Σιδέρη, *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σσ.45-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαλέτσκος, Α. Αγαπίδου, Ε. Μπλιούμη, Ε. Ράρρα, Ε.Ζίκος, Ζ.Πενέκελης, Κ. (2011). Η Τέχνη της Αφήγησης Παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Στο: επιμ. Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης, *Τέχνες & εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών* vol. 1. (σσ.131-138). Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) & Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακράωζη, Β. (2004). Μεταγραφή λογοτεχνικού κειμένου σε λόγο ... “κουκλοθεατρικό”. Στο: επιμ. Α. Κατσίκη -Γκίβαλου, *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές* (σσ.659-664). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Δ. (2008). Η Λογοτεχνία για Παιδιά στη Σχολική Τάξη: Ζητήματα Θεωρίας και Διδακτικής. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 5^ο + 6^ο τχ.* (εξαμηνιαία έκδοση), 59-65. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σάλλα, Τ. (2010). Τέχνη και εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της εικονοποιητικής διαδικασίας. Στο: επιμ. Π. Α. Κανελλόπουλος, Ν. Τσαφταρίδης, *Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη* (σσ. 41-46). Αθήνα: νήσος.
- Συνέδριο Σεριζί. (1985). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Σφυρόερα, Μ. (2010). Αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού-εμφυχωτή: Η αναγκαιότητα μιας νέας συζήτησης για “παλιά θέματα”. Στο: επιμ. Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου, *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση* (σσ. 185-189). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζάκης, Μ. (2003). *Το Έντεχνο Θέατρο Σκιών (Θεωρία και Πράξη)*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Hawthorn, J. (2002). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. μετ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kempe, A. (2008). Παίζοντας με τα θεατρικά έργα. *Εκπαίδευση και θέατρο*, τχ. 9, (97-103). μετ. Ν. Τσενέ. Αθήνα: Εκπαίδευση και Θέατρο. Έκδοση έρευνας και προβληματισμού.
- Unesco. (2002). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. μετ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

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

Η συνέργεια των τεχνών στις υπερκειμενικές αναγνώσεις των κειμένων: *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι* και *Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι* του Ευγένιου Τριβιζά

Σίσσυ Τσιφλίδου

Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
sitsiflidou@gmail.com

Περίληψη

Ο τρόπος που ένα λογοτεχνικό έργο οικειοποιείται στοιχεία άλλων έργων, καθώς και η προσαρμογή του στο ίδιο αφηγηματικό μέσο ή σε πολυμεσικά περιβάλλοντα, δεν αποτελούν μια απλή μεταφορά, αλλά πρόκειται για μια εκ νέου ερμηνεία και επιλογή αυτού που ο εκάστοτε δημιουργός θεωρεί αναγνώσιμο από την εποχή του. Η μελέτη, βασισμένη στη διακειμενική θεωρία του Gerard Genette, αλλά και της εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση, ερευνά το παράδειγμα της υπερκειμενικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου του Ευγένιου Τριβιζά *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι*, στοχεύοντας να καταδείξει αφενός ότι ο εντοπισμός και η διερεύνηση των υποκειμένων ενός έργου υποδεικνύει τον τρόπο συγκρότησης του λογοτεχνικού του μύθου αφετέρου ότι στον σχολικό χώρο οι θεατρικές τεχνικές συνεργούν στην ταξινόμηση και τη βαθύτερη κατανόηση των υπερκειμενικών συνδέσεων των έργων, ενώ παράλληλα συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής ανάγνωσης όσο και την αύξηση του ευρύτερου πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε αναγνώστη-θεατή.

Λέξεις κλειδιά: υπερκειμενικότητα, μετασχηματισμοί, δραματοποίηση, τεχνικές ανάγνωσης, φιλαναγνωσία.

Abstract

The way a literary work incorporates elements of other projects as well as its adaptation in the same narrative medium or in multimedia environments are not a simple transformation, but mostly a reinterpretation and selection of what each creator considers readable to his time. The study, based on the intertextual theory of Gerard Genette, but also the application of drama in education, explores the example of the hypertextual reading one of the most popular works of Eugene Trivizas “The Snowman and the Girl”, both aiming to demonstrate that the identification and investigation of the project’s hypotexts highlight the way its literary myth has been set up and that the theatrical techniques collaborate with literature in the sorting and deeper understanding of the projects’ hypertext links while contribute through creative reading activities to a reading culture and an increasing level of the adequacy and the general cultural capital of every reader-viewer.

Keywords: hypertextuality, adaptations, dramatization, reading activities, reading culture.

Η εξέταση του υπερκειμένου μοχλός εκκίνησης μιας φιλαναγνωστικής δράσης

Ο Gerard Genette στο σημαντικό έργο του *Palimpsests*, μια «ανοιχτά στρουκτουραλιστική» θεώρηση της διακειμενικότητας που ο ίδιος ονομάζει *υπερδιακειμενικότητα* (*transtextuality*), εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ερμηνεία των κειμένων μέσα από την εξέταση του τρόπου παραγωγής τους. Ο Γάλλος θεωρητικός μάς υποδεικνύει ότι όλα τα κείμενα είναι δυνητικά *υπερκείμενα* καθώς δεν υπάρχει λογοτεχνικό έργο που να μην περιέχει λίγο ή πολύ ένα άλλο λογοτεχνικό έργο (Genette, 1997: 9), ενώ ο Michael Riffaterre τονίζει την εύρεση του υπερκειμένου ως την απαραίτητη προϋπόθεση μιας δημιουργικής ανάγνωσης (Riffaterre, 1979). Έτσι, η υπερκειμενικότητα αναδεικνύεται και σαν ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικότητας. Αυτό που ο Genette ονομάζει *υποκείμενο/hypotext* είναι ό,τι οι άλλοι κριτικοί ονομάζουν *διακείμενο/intertext*, δηλαδή ένα κείμενο το οποίο εντοπίζεται ως η κύρια πηγή σημασιοδότησης για ένα άλλο κείμενο το οποίο ονομάζει *υπερκείμενο*. Το νόημα των υπερκειμενικών έργων, ισχυρίζεται ο Genette, βασίζεται στη γνώση που έχει ο αναγνώστης για το *υποκείμενο* το οποίο το *υπερκείμενο* σατιρικά μεταμορφώνει ή μιμείται (Genette, 1997: 397).

Με τη βοήθεια του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου θα υποδείξουμε έναν τρόπο σύμφωνα με τον οποίο ο εντοπισμός των υπερκειμένων ενός έργου μπορεί να οδηγήσει τη σχολική τάξη ή όποια άλλη φιλαναγνωστική ομάδα σε ένα κατάφυτο μονοπάτι δημιουργικής ανάγνωσης με στόχο μέσα από την εύρεση των θεμάτων και των μοτίβων του, ιδιαίτερα μέσα από την προσέγγιση των κεντρικών ή περιφερειακών του χαρακτήρων, την ανάδειξη και προβολή των νοημάτων του έργου.

Λογοτεχνία και δραματοποίηση / ή «δράμα»: μια παραπληρωματική σχέση

Η ενασχόληση με τις πρόσφατα επίσημα ενταγμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες θα πρέπει να παραδεχθούμε ότι υπήρχαν ως πρακτικές για πολλά χρόνια ενσωματωμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της, ισχυροποιεί την αντίληψη πως η εμπάθυνση στη λογοτεχνική ανάγνωση θα ήταν ατελής χωρίς τη δραματοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην τάξη. Είναι δε κοινός τόπος η παραδοχή πως κάθε φορά που καλούμαστε να εμπλέξουμε μια ομάδα μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, σχεδόν πάντοτε η επιλογή τρόπων και μεθόδων του δράματος έρχεται να συμβάλλει δημιουργικά σε μια ενδιαφέρουσα και ελκυστική αναγνωστική πράξη.

Ιδιαίτερα, όμως, οι προαναφερθείσες υπερκειμενικές λειτουργίες, που συνδέονται άμεσα με τη διερεύνηση προηγούμενων λογοτεχνικών μύθων, η οικειοποίηση των οποίων συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση του λο-

γοτεχνικού μύθου του υπερκειμένου, δε θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερο κατανοητές ως διεργασίες κατασκευής του νοήματος παρά με την εφαρμογή του δράματος μέσα στην τάξη.

Με τον γενικότερο όρο *δραματοποίηση* εννοούμε ένα πλήθος κωδικών και μέσων του θεάτρου και του δράματος που εφαρμόζουμε στην εκπαίδευση¹. Η δραματοποίηση στη σχολική γλώσσα συστεγάζει ποικίλες δραστηριότητες, ενίοτε επικαλύπτει όλες τις κατηγορίες της δραματικής έκφρασης, αλλά, κυρίως, βασίζεται σε ένα πρωτογενές δεδομένο κείμενο μιας συγκεκριμένης αισθητικής καταξίωσης (Μουδατσάκης, 1994: 87-8). Σε κάθε περίπτωση αυτή η «αυτοσχέδια, συμμετοχική και διερευνητική» μορφή θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2005: 129) καλεί τα παιδιά να εμπλέξουν δύο πραγματικότητες: του κειμένου και της δικής τους βιωμένης όχι μόνο αναγνωστικής αλλά και πολιτιστικής εμπειρίας. Στο κοινό πεδίο συνεύρεσης και συναλλαγής των δύο πραγματικοτήτων (στην πρώτη θα συμπεριλάβουμε και αυτή του συγγραφέα) θα συντελεστεί η νοηματοδότηση του κειμένου από τον ίδιο τον αναγνώστη-ηθοποιό.

Το *δράμα* ή η *δραματοποίηση* σαν μορφή θεάτρου συνιστά τη μεταγραφή ενός κειμένου σε κώδικες του δράματος (διάλογος, πλοκή, συγκρούσεις) και του θεάτρου (υποκριτική, ρόλος, σκηνικός χώρος κ.ά.), αρχίζει δε με την έννοια της ουσιαστικής επικοινωνίας, της παραστατικότητας της δράσης, της βιοματικής συμμετοχής των μαθητών (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004: 81-2) και παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση². Αυτές οι αλληλεπιδράσεις προσφέρουν και το είδος εκείνο της υποστήριξης για την εσωτερίκευση της νέας γνώσης (Vigotsky, 1978), καθιστώντας έτσι το δράμα εξαιρετικά αποτελεσματικό για την ανάπτυξη α) προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων καθώς τα παιδιά ορίζουν, αρθρώνουν, εκφράζουν λεκτικά τις σκέψεις τους στο πλαίσιο των αυτοσχέδιων δραστηριοτήτων, β) βασικών ακουστικών δεξιοτήτων όπως το να ακούνε προσεκτικά τις υποδείξεις, καθώς και γ) την απόκτηση πολύτιμων δεξιοτήτων που αναπτύσσονται όταν τα ίδια συμπεριφέρονται σαν μέλος ενός ακροατηρίου (McMaster, 1998: 575). Αλλά και ο τρόπος που θα κάνουν χρήση της εγγράμματης γλώσσας ή θα αναπτύξουν ικανότητες γραφής συμβάλει γενικότερα στην αυτοαντίληψή τους, στην οικειοποίηση και ένταξη στον γραπτό και προφορικό τους λόγο ενός λεξιλογίου που υποβάλλει το κοινω-

¹ Στον αγγλοσαξονικό χώρο όλες αυτές οι θεατρικές τεχνικές και συμβάσεις συστηματοποιούνται (Neelands, 2004: 100-5) με στόχο τη διευκόλυνση αυτής της εφαρμογής.

² Αν και η χρήση του δράματος βασίζεται στην απλή υπόθεση ότι το δράμα σαν διδακτικό εργαλείο στη σχολική πράξη εμπλέκει άμεσα το παιδί (McMaster, 1998: 574), οι ειδικοί έχουν επιστήσει την προσοχή μας στην υπέρβαση αυτού του μέσου και την ταυτοποίησή του σε σχέση με το ανέβασμα μιας παράστασης, γεγονός που αφορά πολυπλοκότερες και απαιτητικότερες διαδικασίες που πολλές φορές καθίστανται χρονοβόρες και ξεφεύγουν από τον στόχο της εμβάθυνσης στη λογοτεχνική ανάγνωση και της εκπαίδευσης τρόπον τινά του αναγνώστη (Γραμματάς, 2004).

νικό συγκείμενο. Έτσι το δράμα αποδεικνύεται παράλληλα το κίνητρο και το μέσο για την ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων.

Στην παρούσα ανακοίνωση δε θα σταθούμε στον καλλιτεχνικό χαρακτήρα της δραματοποίησης (Pateman, 1991: 4), αυτόν που αφορά το παιδί ως ηθοποιό και σκηνοθέτη μιας θεατρικής παράστασης. Χωρίς να παραβλέπουμε τα πολλαπλά του οφέλη, θα εστιάσουμε την προσοχή μας κυρίως στο αρχικό στάδιο της εμπλοκής των μαθητών, ίσως για πολλούς εκπαιδευτικούς το πλέον δύσκολο και αυτό που κατά μεγάλο βαθμό κρίνει την επιτυχία του εγχειρήματος. Μας ενδιαφέρει κυρίως να αναδυθεί αυτό «το πρωτογενές επίπεδο της σύλληψης των ιδεών» και με τη βοήθεια της δραματοποίησης να περάσουμε «στην οικοδόμηση της νέας κατανόησης», μια διαδικασία που καθιστά τα παιδιά «καλλιτέχνες και ερευνητές» (Παπαδόπουλος, 2005: 130). Ο απώτερος στόχος είναι μέσα από τη δραματοποίηση να μεταφερθεί το κέντρο βάρους της εμπειρίας από τη βίωση της δράσης στην κατανόησή της (Bolton, 1979: 74, Παπαδόπουλος, 2004: 154), έτσι ώστε η ποικιλότητα διερεύνηση της σκέψης του λογοτεχνικού χαρακτήρα να συμβάλλει στην κατανόηση των κινήτρων, των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Στην πραγματικότητα δύο μεθοδολογικά εργαλεία θα συμβάλουν στην εμβάθυνση της ανάγνωσης: αυτό της διακειμενικής θεωρίας και ειδικά ο υπερκειμενικός της τύπος, καθώς και της δραματοποίησης του λογοτεχνικού κειμένου. Επομένως στην παρούσα εισήγηση θα εστιάσουμε σε δύο κύριους άξονες: στην ανάπτυξη μιας διακειμενικής στρατηγικής της ανάγνωσης και στην ανάπτυξη της μεταγνώσης μέσω του δράματος.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως απαραίτητη προϋπόθεση τέτοιων προσεγγίσεων των κειμένων συνιστά και η σύγχρονη διάσταση του εκπαιδευτικού-εμπνευχτή που καλείται να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα και τεχνικές της θεατρικής αγωγής αλλά και με την προσωπική του δεξιότητα, τη γνώση και την εμπειρία του να εκτιμήσει και να καλλιεργήσει τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τέτοιου είδους δράσεις σε συνδυασμό με τα παρεχόμενα μέσα και τους χώρους, καθώς και να οργανώσει πιθανές ωφέλιμες συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, κοντολογίς να πλησιάσει και να αναπτύξει πολύπλευρα τη δράση.

Εφαρμογή του παραδείγματος

Η Β΄ Τάξη του 14^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας διαβάσει την παρούσα σχολική χρονιά 2014-15 στο πλαίσιο των μαθημάτων της Ευέλικτης Ζώνης και της Εικαστικής Αγωγής το μυθιστόρημα-σύγχρονη παραμυθιακή ιστορία *Ο χιονάνθρωπος και το Κορίτσι* του Ευγένιου Τριβιζά.

Ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας είναι ένας χιονάνθρωπος, προσφιλής φιγούρα στο έργο του πολυγραφοτάτου συγγραφέα. Το πλάσμα αυτό καλείται να εκπληρώσει την κοριτσίστικη επιθυμία του κοριτσιού που το δη-

μιούργησε, της Μαριάννας, με το οποίο ο ίδιος διατηρεί μια σχέση μάλλον ερωτική αφού του υπόσχεται να μη λιώσει ποτέ. Κύριοι θεματικοί άξονες είναι η περιπλάνηση του ήρωα και η υπέρβαση της ίδιας της ύπαρξής του. Ο χιονάνθρωπος κατορθώνει το ακατόρθωτο: να κινηθεί, να ταξιδέψει, να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο να έρθει σε σύγκρουση με τις δυνάμεις της φύσης. Με στόχο την εμπάθυνση της ανάγνωσης θέλουμε τα παιδιά όχι απλώς να διαβάσουν το λογοτεχνικό έργο –για κάποια βέβαια αυτό και μόνο θα μας είναι αρκετό– αλλά και να γνωρίσουν βαθύτερα τους χαρακτήρες του προκειμένου να τους σκιαγραφήσουν όσο το δυνατό παραστατικότερα, καθώς και να πάρουν πρωτοβουλίες που θα εμπλέξουν το κείμενο στη βιωμένη πραγματικότητά τους.

Η αναπαράσταση του λογοτεχνικού κειμένου από τα παιδιά με θεατές άλλα παιδιά, εν προκειμένω τους συμμαθητές τους, συνιστά ένα ισχυρό κίνητρο ανάγνωσης ή επανάγνωσης του κειμένου. Ταυτόχρονα η διεργασία αυτή αποβλέπει και στην κατάκτηση μιας σημαντικής επιδίωξής μας: να αποκτήσει το παιδί χαρακτηριστικά ενός «καλού αναγνώστη». Πώς, όμως, οι δύο έννοιες, *αναπαράσταση* και *καλός αναγνώστης*, συνεργάζονται ή αλληλοεξαρτώνται; Πρώτα απ' όλα για να μπορέσει να αναπαρασταθεί ένα κείμενο από έναν αναγνώστη είναι απαραίτητο αυτός να κατέχει την νοητική ικανότητα να κατασκευάζει εικόνες σαφείς και ξεκάθαρες αυτού που διαβάζει, ένα χαρακτηριστικό που έχει μελετηθεί και διατυπωθεί ως αποτέλεσμα έρευνας ότι διαθέτει συν τοις άλλοις «ο καλός αναγνώστης». Επίσης, να έχει τη δυνατότητα να μπορεί να μορφοποιεί την αίσθηση της λειτουργίας της ιστορίας, το πώς δηλαδή οι χαρακτήρες, η πλοκή, η δράση και η σκηνογραφία συνεργάζονται (Miccinati & Phelps, 1980: 270). Είναι φανερό ότι η αναπαραστατική ικανότητα συνδέεται στενά με τη γνώση των μορφικών και δομικών χαρακτηριστικών του έργου, ικανότητα που καλλιεργούν άμεσα οι τεχνικές του δράματος οι οποίες καθίστανται το κατάλληλο μέσο αύξησης της ζητούμενης επάρκειας του αναγνώστη.

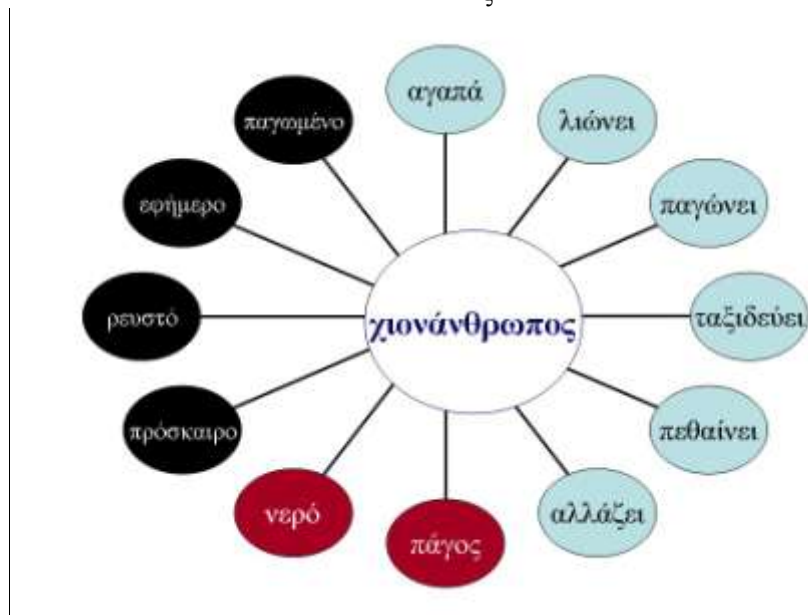
Στο πρώτο στάδιο διαβάζουμε την ιστορία στα παιδιά³

Στον κύκλο της συζήτησης θέτουμε κάποιες ερωτήσεις του τύπου ποιος; πότε; και γιατί; που θα υποδείξουν μορφικά και δομικά στοιχεία της ιστορίας⁴.

³ Αυτός είναι ένας τρόπος που επιλέγουμε για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το παραμύθι, θα μπορούσαν, βέβαια, να διαβάσουν και μόνα τους την ιστορία. Η συγκεκριμένη επιλογή μπορεί να αφορά και την ανάγνωση μέρους της ιστορίας και σίγουρα αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο αν αυτή θα ολοκληρωθεί στην τάξη ή θα αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης των μαθητών και σε εξωσχολικό περιβάλλον. Επίσης μπορεί να προηγηθούν και διάφορες δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια των προσδοκιών των μαθητών, όπως οι περικοιμενικές που ασχολούνται με το στήσιμο του εξώφυλλου (τίτλος, εικονογράφηση, κείμενο στο οπισθόφυλλο κτλ.).

Στη συνέχεια παίζουμε ένα παιχνίδι με τον κεντρικό ήρωα του έργου, τον χιονάνθρωπο Τουρτούρι, θέλοντας να επεκτείνουμε την αντίληψή τους πάνω σε συγκεκριμένες πτυχές του χαρακτήρα:

Πίνακας 1



Καταιγισμός ανταποκρίσεων στο ερώτημα: *Τι κάνει ένας χιονάνθρωπος;*

Γράφουμε την ιδιότητα του ήρωα «χιονάνθρωπος» στο κέντρο και ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν τριγύρω όλα εκείνα τα ρήματα που μπορεί να προσδιορίζουν την κατάστασή του, τους λέμε απλά: «τι κάνει ένας χιονάνθρωπος;» κι αυτά απαντούν: *αγαπά, λιώνει, παγώνει, ταξιδεύει, πεθαίνει, αλλάζει...* συνάμα προσδιορίζουν και τις αλλαγές της μορφής της πρώτης ύλης του «χιονιού» που γίνεται πάγος και νερό, ενώ δίνουν και επίθετα-μετοχές που δηλώνουν ιδιότητες του υλικού μέσου: *πρόσκαιρο, εφήμερο, ρηυστό, στερεό, παγωμένο, λιωμένο*. Στη συνέχεια ζητούμε να κάνουν δικές τους προτάσεις, όπως «Ο χιονάνθρωπος είναι χιόνι και λιώνει», ή «Ο χιονάνθρωπος παγώνει, ζεσταίνεται, λιώνει και πεθαίνει» ή «Ο χιονάνθρωπος αλλάζει από στερεό σε υγρό», που τις κρατούν μυστικές, επειδή κάθε παιδί πρέπει στον κύκλο να δείξει με το σώμα του αυτό που σκέφτηκε (π.χ. ο χιονάνθρωπος λιώνει).

⁴ Αν θέλουμε να επιμείνουμε σε αυτό το στάδιο μπορούμε να ζητήσουμε από τις ομάδες να κατασκευάσουν ποικίλους «αναγνωστικούς χάρτες» δίνοντας έτσι έμφαση στην κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών (Τσιφλίδου, 2013: 308-18).

Η προσπάθειά τους να μπορέσουν να ζωντανέψουν τις λέξεις, να τις αναπαραστήσουν με τον θεατρικό τρόπο της παντομίμας προϋποθέτει αφενός την επιστροφή τους στο κείμενο αφετέρου την εκμάθησή τους. Έτσι κατορθώνουν να αποκωδικοποιούν τη γνώση μέσω του δράματος. Στην ουσία με αυτή τη δραστηριότητα έχουμε πετύχει την κατανόηση μέρους της ιδιαίτερης φύσης του παραμυθιακού χαρακτήρα που θα μας βοηθήσει στο να προβλέψουμε και τους κινδύνους που τον απειλούν.

Στο δεύτερο στάδιο προχωράμε στον εντοπισμό των υποκειμένων

Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι, ένα υπερκείμενο με πολλά υποκείμενα, είναι ένα έργο που υιοθετεί μεικτές τεχνικές μεταμόρφωσης και μίμησης. Το μυθιστόρημα αντλεί έμπνευση από το ειδολογικό μοντέλο του παραμυθιού του Άντερσεν *Ο χιονάνθρωπος*, το οποίο συνδέεται άμεσα με αυτό των παραμυθιακών ιστοριών, αλλά δε μεταφέρει απλώς τη δράση του υποκειμένου παρά μας λέει μια εντελώς διαφορετική ιστορία. Αυτό σημαίνει πως ακολουθώντας τον υπερκειμενικό τύπο *μιμείται* τον Άντερσεν. Το συγκεκριμένο βιβλίο έχουμε ήδη φροντίσει να υπάρχει στη σχολική βιβλιοθήκη ή στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Ζητάμε, λοιπόν, από τα παιδιά να βρουν και να φέρουν στην τάξη άλλα βιβλία που να έχουν ήρωές τους χιονάνθρωπους. Όπως ήταν αναμενόμενο φέρνουν τον *Χιονάνθρωπο*, το παραμύθι του Άντερσεν που αναφέραμε, αλλά και τον *Χιονάνθρωπο που δεν ήθελε να λιώσει* ένα άλλο παραμύθι του Μάνου Κοντολέων. Η ανάγνωση των κειμένων⁵ αναπόφευκτα οδηγεί στον εντοπισμό κοινών θεμάτων και μοτίβων:

α) Το μοτίβο του χιονάνθρωπου που απειλείται από τη ζεστασιά των ακτίνων του ήλιου είναι προσφιλές στην παιδική λογοτεχνία κι εντοπίζεται σε όλα τα κείμενα.

β) Το θέμα του ταξιδιού αυτογνωσίας υιοθετείται και από τον Μάνο Κοντολέων που γράφει μετά τον Τριβιζά τον *Χιονάνθρωπο που δεν ήθελε να λιώσει*, ένα ταξίδι που έμμεσα μυεί τους μικρούς αναγνώστες στον κύκλο του νερού στη φύση.

γ) Διαπιστώνουμε κοινές αναφορές στους χαρακτήρες, συμμάχους και αντιμάχους. Στο παραμύθι του Κοντολέων ένας αγριοκούνελος πληροφορεί τον χιονάνθρωπο ότι σε λίγο ο χειμώνας θα τελειώσει και θα 'ρθει η άνοιξη

⁵ Κάποια λογοτεχνικά έργα διαβάζονται στην τάξη από την εκπαιδευτικό, κάποια τα ξεκινά να τα διαβάζει η εκπαιδευτικός και τα ολοκληρώνουν τα ίδια τα παιδιά, κάποια τα διαβάζουν ανά ζευγάρια, κάποια μόνα τους στο σπίτι ή στην τάξη, υπάρχει ένας πλουραλισμός επιλογών που υιοθετούμε ανάλογα με την έκταση και το πλήθος των αντιτύπων, καθώς και τον διαθέσιμο χρόνο. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι έχουμε αφηγήσεις βραχείας φόρμας που διευκολύνουν το πέρασμα σε άλλα κείμενα σε σύντομο χρονικό διάστημα διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον αλλά και την περιέργεια των παιδιών.

με τον ήλιο της και το χιόνι θα λιώσει. Στο έργο του Τριβιζά είναι το άγαλμα της πλατείας που θα επισημάνει τον ίδιο κίνδυνο, ενώ στο παραμύθι του Άντερσεν μια άλλη φιγούρα, το γέρικο μαντρόσκυλο, θα επιτελέσει την ίδια λειτουργία λέγοντας στον χιονάνθρωπο ότι ο ήλιος θα τον μάθει πώς να τρέχει στο αυλάκι δίπλα στον τοίχο.

Στο παραμύθι του Τριβιζά βρίσκουμε περισσότερες ομοιότητες με τη φιγούρα του χιονάνθρωπου από το ομώνυμο παραμύθι του Άντερσεν: κι αυτός «είχε γεννηθεί μέσα στα χαρούμενα ξεφωνητά των παιδιών», όπως και ο Τουρτούρι, που «γεννιέται μέσα από το παιχνίδι και τη διασκέδαση, και οι δύο ήρωες γεννιούνται «σε μια αφιλόξενη χώρα». Αυτό που συνδέει περισσότερο τα δύο παραμύθια είναι, θα λέγαμε, το τραγικό στοιχείο: η επιθυμία να μη λιώσει το δημιούργημα, που σημαίνει να μην πεθάνει, να μη δοθεί ένα τέλος στην ύπαρξή του αλλά και ο απέλπιδος, αταίριαστος έρωτας. Ο χιονάνθρωπος του Άντερσεν ερωτεύεται μια σόμπα, ίσως γιατί, όπως στο τέλος επισημαίνει το μαντρόσκυλο, «ήταν φτιαγμένος γύρω από ένα φτυάρι για τη σόμπα. Να γιατί ένιωθε τέτοια έλξη γι' αυτήν». Ο χιονάνθρωπος του Τριβιζά ερωτεύεται ένα κοριτσάκι, τη Μαριάννα, με έναν έρωτα που δεν μπορεί να ευδοωθεί παρά μόνο να συντελέσει σε ένα μακρινό μνητικό ταξίδι αυτογνωσίας. Ενοείται ότι έννοιες όπως «μνητικό ταξίδι» απλοποιούνται για να προσαρμοστούν στο αντιληπτικό επίπεδο των μικρών παιδιών. Έτσι μιλάμε για μακρινά ταξίδια που μας κάνουν σοφότερους, μας πλουτίζουν με εμπειρίες, μας «μεγαλώνουν», μας μαθαίνουν να αγαπάμε τον εαυτό μας, να τον δεχόμαστε όπως είναι. Τα παιδιά με έναν βιωματικό τρόπο κατανοούν την ύπαρξη του *υποκειμένου*. Όσον αφορά το παραμύθι του Κοντολέων, θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι το έργο αυτό είναι ένα νέο *υπερκείμενο* με *υποκείμενά* του τα άλλα δύο έργα.

Μια άλλη τεχνική που υιοθετούμε σε αυτό το στάδιο και βασίζεται στην προηγούμενη κατανόηση είναι «ο αντίλογος» προκειμένου να επηρεάσουμε την απόφαση του ήρωα: σε μια σειρά θα σταθούν παιδιά που θα υποστηρίζουν το άγαλμα του μαρμάρινου καβαλάρη, ενός άλλου χαρακτήρα της ιστορίας στον ρόλο του αντίμαχου, ξεκινώντας τη φράση τους: «Εσύ θα λιώσεις γιατί...». Στην απέναντι σειρά θα σταθούν οι βοηθοί του ήρωα, αυτοί που θα ενθαρρύνουν την απόφασή του να ταξιδέψει για να εκπληρώσει τον σκοπό του. Κάθε παιδί κρατά ή φορά ένα διακριτικό σημάδι του ρόλου του: ένα καπέλο, ένα ζιφός, μια χρωματιστή μπλούζα με καρφίτσωμένες νιφάδες κοκ. Κάθε φορά που ο χιονάνθρωπος περπατά ανάμεσά τους τον αγίζουν, αυτός σταματά και του λένε «Εσύ δε θα λιώσεις, γιατί...». Έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πόσο οι εσωτερικές φωνές, οι διαλογοποιημένες κατά τον Μ. Bakhtin επηρεάζουν τον κεντρικό ήρωα και βεβαίως κατανοούν βιωματικά την πολυπλοκότητα της απόφασής του, πόσο δηλαδή αυτές οι φωνές τον αποτρέπουν ή τον ενθαρρύνουν στο να πάει παρακάτω. Παράλληλα υποδεικνύουν και τη σταδιακή συγκρότηση της ταυτότητας, αφού οι κοινωνικά διαλογοποιημένες φωνές δεν εκπροσωπούν παρά την εικόνα των

άλλων για τον εαυτό μας (The-I-for-the-other) που σταδιακά οδηγεί στην μαχινική ετερότητα, την απόσταση που παίρνει η συνείδησή μας (The-I-for-myself) από αυτή την εσωτερικευμένη εικόνα (Emerson & Morson, ²2005). Για να αποδοθούν πληρέστερα οι φωνές είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά επιστρέφουν εκ νέου στο κείμενο για να τις εντοπίσουν προκειμένου να τις αναπαραστήσουν.

Γνωρίζοντας ότι αυτός ο χιονάνθρωπος αποτελεί μια εμβληματική φιγούρα στο έργο του Τριβιζιά, πολυαναφερμένος στις συνεντεύξεις του, πάντα τον συγκαταλέγει στους ήρωες που κατέχουν ένα κομμάτι του εαυτού του, που «του μοιάζουν», προχωράμε στην ανάγνωση άλλων έργων, ζητώντας από τα παιδιά να ψάξουν και να φέρουν στην τάξη αυτή τη φορά έργα του ίδιου του συγγραφέα που να περιέχουν χιονάνθρωπους. Τα παιδιά μετά από σχετική έρευνα συνειδητοποιούν ότι φιγούρες χιονάνθρωπων παρελαύνουν γενικώς στα βιβλία του, άλλοτε εικονογραφικά, όπως στο παραμύθι *Φουφήχτρα Η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα*, όπου η Μυρτώ πρέπει ανάμεσα στις άλλες δοκιμασίες να φιλήσει και οχτώ χιονάνθρωπους για να αποκτήσει ξανά την ανθρώπινη μορφή της. Στο τέλος του έργου ο Τριβιζιάς με τη βοήθεια της εικονογράφου καλεί σε παιχνίδια παρατηρητικότητας τους μικρούς αναγνώστες που επιγράφονται *Το Πάρτι των Χιονάνθρωπων*.

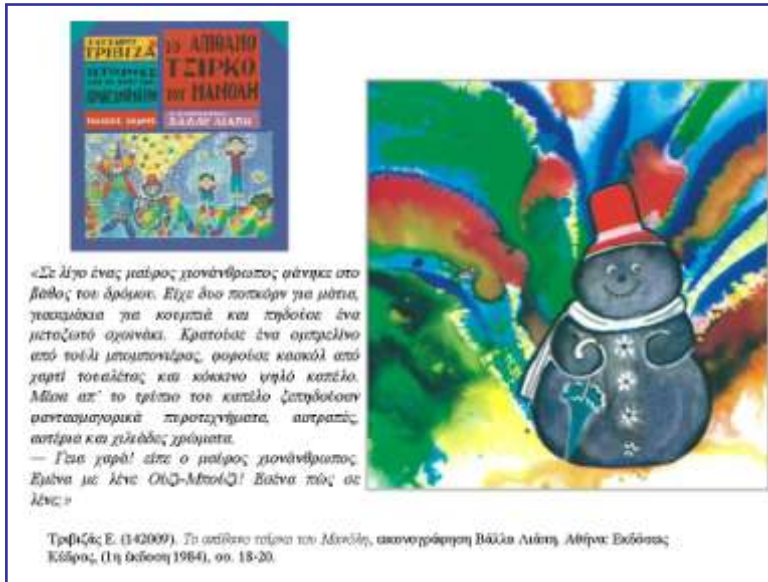
Πίνακας 2



Απεικόνιση των υπερκειμενικών σχέσεων του λογοτεχνικού έργου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, πάντως, παρουσιάζει ο μαύρος χιονάνθρωπος στο παραμύθι *Το Απίθανο Τσίρκο του Μανόλη*. Τα παιδιά εντυπωσιάζονται τόσο από τη λεκτική όσο και από την εικονογραφική αναπαράσταση του σουρεαλιστικού χαρακτήρα:

Πίνακας 3



«Σε λίγο ένας μαύρος χιονάνθρωπος φάνηκε στο βήθος του δρόμου. Είχε δύο ποτακόν για μάτια, γκαζαμάκια για κοιμητάκι και περόσσε ένα μεταξοστό σκουλάκι. Κρατούσε ένα ομπρέλινο από τοίλι μοτοπονηλάς, φορούσε κασκόλ από χαρτί τοσαλέτας και κούκλιο υψιό καπέλο. Μόλις απ' το τρίστο το καπέλο ζετρούτσουσαν παντασμογορικά προσηγήματα, αυτραπιάς, ασπίρα και χιλιάδες χρώματα.
— Για χαρά! είπε ο μαύρος χιονάνθρωπος. Είναι με λένε Ούζι-Μπούζι! Βάστα πύξ σε λένε.»

Τριπιζάς Ε. (192009). Το απίθανο τσίρκο του Μανόλη, εικονογράφηση Βάλλια Λιάτη. Αθήνα: Εκδόσεις Εκδόσεις, (1η έκδοση 1984), σσ. 18-20.

Λεκτική και εικονογραφική περιγραφή της σουρεαλιστικής μορφής του μαύρου χιονάνθρωπου

Το μαύρο χρώμα του αλλά και το όνομά του «Ούζι-Μπούζι», τον συνδέει με έναν άλλο λογοτεχνικό χαρακτήρα του Τριπιζά, το μικρό αραπάκι «Ούκι-Μπούκι» από τους *Πειρατές της Καμινάδας*. Επειδή το έργο συνιστά μια εκτενή μυθιστορηματική αφήγηση, τον χαρακτήρα «ανακαλύπτει» η εκπαιδευτικός και τον φέρνει στην τάξη συμβάλλοντας έτσι ενεργά στη διασκεδαστική αυτή εξερεύνηση.

Η τεχνική που υιοθετούμε εδώ είναι η ανάδυση και ενίσχυση των εσωτερικών φωνών του χαρακτήρα με τη βοήθεια του διάδρομου της συνείδησης ή του αυτοσχεδιασμού σε ζευγάρια. Η δράση αποτελεί και ένα είδος ανάκρισης του ήρωα που μπορεί, βεβαίως, να γίνει και με τη βοήθεια της συνέντευξης. Στοχεύει πέρα από την κοινοποίηση νέων στοιχείων για τον χαρακτήρα και στην ενδυνάμωσή του και για αυτό έρχεται όταν τα παιδιά έχουν ήδη γνωρίσει και άλλους λογοτεχνικούς «χιονάνθρωπους» που έχουν επιτελέσει ένα μυητικό ταξίδι ή αποτελούν δείγματα αρχετυπικών χαρακτήρων.

Στη συνέχεια καθοδηγούμε την προσοχή των παιδιών στη μεταγραφή του μυθιστορήματος σε θεατρικό έργο, η οποία έπεται των αρχικών δημο-

σιεύσεων του έργου στο παιδικό περιοδικό «το ρόδι», και επικεντρώνουμε την προσοχή τους στον τίτλο του *Το Μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι*, ο οποίος προκαλεί ποικίλους συνειρμούς επειδή συναφείς τίτλοι εντοπίζονται σε πολλές και ποικίλες κατηγοριοποιήσεις. Επί παραδείγματι ο τίτλος παραπέμπει στο *Ταξίδι στο κέντρο της Γης* του Ιουλίου Βερν ή *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* του Τζόναθαν Σουίφτ. Εδώ εμπλέκεται και η διαμεσικότητα του κινηματογραφικού έργου, πολλά μικρά παιδιά μπορεί να μην έχουν διαβάσει το κείμενο, έστω και σε διασκευή αλλά να το έχουν παρακολουθήσει σε μια κινηματογραφική του εκδοχή. Σίγουρα αυτό που κινητοποιεί έναν μηχανισμό της μνήμης και ανακαλεί εντυπώσεις είναι η λέξη «ταξίδι» την οποία ασφαλώς δε διεκδικεί ως πρωτοτυπία ο συγγραφέας, αλλά, το πιθανότερο, χρησιμοποιεί για να προκαλέσει συνειρμούς και συνεκδοχικά να ανακαλέσει τη θεματική αλλά και τη συμβολική του έργου που αφορά την ίδια την περιπέτεια, καθώς και σε ένα ανώτερο κειμενικό επίπεδο την εσωτερική πορεία του ήρωα προς την ωριμότητα, αφού τα ταξίδια έχουν μια αφετηρία και προσδοκούν σε μια τελική άφιξη.

Μια ενδεικτική δραματική τεχνική είναι ο αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια. Η θεατρικότητα του κειμένου είναι αυξημένη στη σκηνή της «Χώρας των ανθρώπων με τα κίτρινα καπέλα» όπου σχολιάζεται η καταναλωτική manía καθώς και η εμμονή με τις επιταγές της μόδας. Τα παιδιά ανακαλούν –ή αν δεν έχουν διαβάσει το έργο, τα βοηθά η εκπαιδευτικός– τους αντίστοιχους πληθυσμούς των Λαιμαργάκηδων και των Πονηράκηδων στον *Θαυμάσιο Μάγο του Οζ* του Μπάουμ. Κυρίως, όμως, εμπλέκουν μια άλλη σκηνή από την ιστορία «Όταν στο Μιλάνο έβρεχε καπέλα» της γνωστής συλλογής παραμυθιών του Ροντάρι *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*. Τα καπέλα τώρα γίνονται ομπρέλες, το αντικείμενο που προσπαθεί να πουλήσει ο Μπριλάντης, ένας πονηρός κοσμηματοπώλης, στον Τουρτούρι. Η βροχή των καπέλων θα ανατρέψει τα σχέδια του αντίμαχου, ενώ οι αντιδράσεις των παιδιών που κρατούν ομπρέλες υποδουμένα τον χιονάνθρωπο είναι αυθόρμητες και καταγράφουν απροσδόκητες τροπές της ιστορίας. Το ζητούμενο αυτής της δραστηριότητας είναι ο ήρωας να βρεθεί με ασφάλεια στον επόμενο σταθμό του ταξιδιού του.

Στη συνέχεια και με αφορμή τον τίτλο του θεατρικού έργου *Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι* ζητάμε να αναζητηθούν εκ νέου έργα άλλων συγγραφέων που έχουμε βεβαίως φροντίσει να υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου (τίποτα δεν αποκλείει, ασφαλώς, και εξωτερικούς τόπους). Ένα από αυτά στο οποίο και θα σταθούμε σίγουρα είναι *Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου* της Ευγενίας Φακίνου⁶ κι αυτό εξαιτίας της μεγάλης ομοιότητας των ονοματικών τίτλων. Η ανάγνωσή του θα υποδείξει μια παρόμοια πορεία του ήρωα. Στην τελευταία δε χαρακτηριστική σκηνή του έργου τα παιδιά εντοπίζουν πολλές ομοιότητες στον τρόπο που υποδέχε-

⁶Φακίνου, Ε. (1997). *Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου*, εικονογράφηση Ευγενία Φακίνου. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, (1^η έκδοση το 1979).

ται τον Τουρτούρι ο πληθυσμός του Βόρειου Πόλου στον λευκό Λόφο της Ελπίδας και στον πανηγυρικό τερματισμό του Μελένιου που φτάνει επιτέλους στην ποθητή Ντενεκεδούπολη. Το διακείμενο ενισχύεται τόσο από τις επιλογές των χαρακτήρων (και ο Μελένιος επιχειρεί ένα μακρινό ταξίδι για να βρει μια ιδανική για αυτόν πόλη) όσο και την εικονογράφηση στο παραμύθι της Φακίνου.

Η δράση που επιλέγεται εδώ είναι η αποτύπωση με εικαστική έκφραση των εσωτερικών σκέψεων των χαρακτήρων στην τελική σκηνή με στόχο να αποτυπωθούν συναισθήματα και εντυπώσεις που θα εκφράζουν το τέλος του ταξιδιού του ήρωα τόσο από τον ίδιο όσο και από άλλους χαρακτήρες της ιστορίας αλλά και των ίδιων των παιδιών που παίρνουν τη θέση του και εκφράζουν μέσα από αυτούς τα δικά τους συναισθήματα και εκτιμήσεις. Η τεχνική ανήκει επίσης στο χώρο του δράματος (speech and thought bubbles) και αφορά την κατανόηση των χαρακτήρων.

Το ίδιο το έργο μέσα από τις περικειμενικές του ενδείξεις μας βοηθά να περάσουμε στο επόμενο κείμενο-υποκείμενο. Στρέφουμε, λοιπόν, την προσοχή τους στο σημείωμα της Φακίνου όπου και διαβάζουμε: «Το έργο είναι εμπνευσμένο από το περσικό παραμύθι του Σαμάντ Μπεχραναγκί *Το μαύρο ψαράκι...*»

Τα παιδιά αμέσως εκδηλώνουν τη επιθυμία να τους διαβάσει η δασκάλα αυτό το παραμύθι (εκδηλώνουν συχνά στην πορεία της δράσης αυτήν την επιθυμία) για να δούμε κι εδώ το ταξίδι του ήρωα. Ο νέος κύκλος πραγματώνεται με τμηματικές αναγνώσεις του έργου, επειδή το παραμύθι αυτό αφορά ένα διηλικιακό κοινό και οι απορίες τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρειάζονται κάποιες αποσαφηνίσεις. Τους κάνουν εντύπωση οι ξυλογραφίες της εικονογράφησης και ζητούν και αυτά να κάνουν τα δικά τους τυπώματα, μάλιστα κάποια το προσπαθούν με δικά τους απλά υλικά⁷. Το έργο έχει μεγαλύτερο σημασιολογικό βάθος, ο ήρωας αποδεικνύεται πραγματικός ήρωας που θυσιάζεται για τους σκοπούς και τα ιδανικά του, το παραμύθι δεν έχει ευτυχημένο τέλος και δεν το πολυκαταλαβαίνουν. Στέκο-νται περισσότερο στις σκηνές με τον βάτραχο και τη σαύρα.

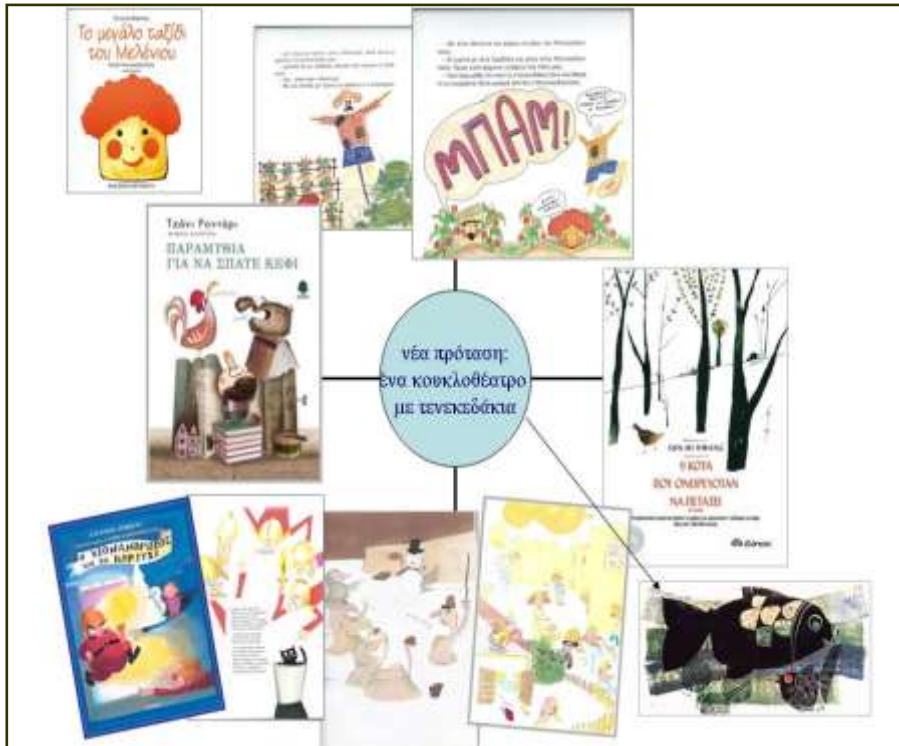
Η δράση που επιλέγεται εδώ είναι οι παγωμένες εικόνες όπου η ακίνητη στάση του σώματος και της έκφρασης αναπαριστά μια συγκεκριμένη στιγμή των γεγονότων αλλά και η ανάκριση των χαρακτήρων που ζωντανεύουν όταν τα παιδιά τους αγγίζουν για να μάθουν τα κίνητρα, να εξετάσουν τις επιλογές και τα συναισθήματά τους. Το όφελος είναι η αύξηση της συνείδησης της κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει ο ήρωας καθώς και η επιστροφή

⁷ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εικαστικές δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε επιλεγμένης δραστηριότητας. Πολλά παιδιά, στα επόμενα μαθήματα έφεραν έτοιμες ζωγραφιές που έκαναν σπίτι τους με τους ήρωες, γιατί έτσι τους άρεσε, έτσι τους σκέφτηκαν, έλεγαν. Τις περισσότερες φορές τα έργα διαθέτουν και συννεφάκια σκέψεων, έχουν, δηλαδή, τα παιδιά προχωρήσει από μόνα τους στην αποτύπωση εσωτερικών σκέψεων ή αξιολογήσεων των χαρακτήρων.

της εικόνας του από άλλους ήρωες της ιστορίας.

Τότε βρίσκουμε κατάλληλη τη στιγμή για να τους ανακοινώσουμε πως όσο διαβάσαμε τον Μελένιο, «τυχαία» ανακαλύψαμε στη βιβλιοθήκη του ολοήμερου πολλά τενεκεδάκια και πως θα ήταν ωραία να ανεβάζαμε ένα δικό μας κουκλοθέατρο με αυτά. Ποια θα ήταν όμως η ιστορία; Αποφασίζουμε, λοιπόν, να φτιάξουμε μια δικιά μας που να περιέχει στοιχεία από όλα τα βιβλία που είχαμε ως τώρα διαβάσει τα οποία αφορούσαν, κυρίως, τα υπερκείμενα του Τουρτούρι. Οδεύοντας πια σε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής είμαστε σε θέση να εμπλέξουμε ένα κειμενικό υλικό που πλέον δεν αφορά μόνο την αναγνωστική τους εμπειρία αλλά και τα βιώματά τους, όπως αυτά αναδύθηκαν και καταγράφηκαν μέσα από τις δραστηριότητες του δράματος και βεβαίως μπορούν να ενσωματωθούν στις σκηνές περιπλάνησης του ήρωα στο νέο έργο. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά ζητούσαν σκηνές από τον έργο *Ο Χιονάνθρωπος και το Κορίτσι*.

Πίνακας 4



Τα διακείμενα οδηγούν σε εργαστήριο δημιουργικής γραφής με απώτερο στόχο μια θεατρική παράσταση

Έτσι στήνεται ένα εργαστήριο γραφής ενός νέου σεναρίου. Αυτό προϋποθέτει να επιστρέψουν στα κείμενα, να τα επαναγνώσουν, σίγουρα τώρα θα διακρίνουν νέα στοιχεία, θα αναδειχθούν νέες πτυχές των χαρακτήρων. Το κέρδος-όφελος είναι παραπάνω από διπλό: διαβάζουν βιβλία και εμβαθύνουν στους χαρακτήρες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια σκηνή από την πορεία εξέλιξης του ήρωα: αυτό το ταξίδι μύησης έχει διάφορους σταθμούς και σε κάθε σταθμό, καθώς ο ήρωάς μας προχωρά σε αυτογνωσία, η θέλησή του για την επίτευξη του σκοπού του γιγαντώνεται. Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνουν να εμπλέξουν τον ήρωα στο νέο κείμενο δίνοντάς του πρωτοβουλίες που πολλές φορές συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη της ιστορίας, όπως αυτά τη φαντάζονται. Σταδιακά, συγκροτείται ένα κείμενο που ενσωματώνει στον αφηγηματικό του ιστό όλες τις διακειμενικές φιγούρες που συνάντησαν.

Κι έτσι ξεκινά ένας νέος κύκλος: οι επιτυχημένες εμπειρίες των παιδιών τούς επιτρέπουν να λαμβάνουν τους εαυτούς τους σαν καλούς αναγνώστες κι ενθαρρύνουν νέες αναγνώσεις.

Από τους χαρακτήρες ενδεικτικά παρουσιάσαμε πώς δουλέψαμε με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, τον χιονάνθρωπο. Το έργο προσφέρεται και για παρόμοιες δραστηριότητες και με άλλους χαρακτήρες, όπως αυτόν του μαρμάρινου καβαλάρη, του αγάλματος της πλατείας.

Όλες αυτές οι τεχνικές βοήθησαν το παιδί να αποκτήσει μια πληρέστερη απεικόνιση του χαρακτήρα, να αισθανθεί αυτές τις ιδιαίτερες ποιότητές του, να παρατηρήσει και να αναλύσει την εσωτερική σκέψη και τα κίνητρό του, να μπει σε αυτό που ονομάζουμε «τα παπούτσια του ήρωα». Το δράμα αποδείχθηκε ένα ισχυρό όχημα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης είτε στο πεδίο της βαθύτερης κατανόησης του κειμένου είτε της υιοθέτησης στρατηγικών για μια πιο αποτελεσματική ανάγνωση.

Η αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου στην ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων αποδεικνύεται πως ωφελεί πολλαπλά την ανάγνωση, καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία, προάγει την αυτοαντίληψη του παιδιού ως καλού αναγνώστη, συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών συνδέσμων ανάμεσα στον αναγνώστη και τη νοητική απεικόνιση του αφηγηματικού υλικού, βοηθά να ξεπεραστούν οι συναισθηματικές αγκυλώσεις των παιδιών, αλλά, πρωτίστως, συμβάλλει στη συγκρότηση μιας ανεπτυγμένης στρατηγικής της ανάγνωσης.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

Αντερσεν, Χ.Κ. (1987). «Η μικρή γοργόνα». Στο *Διαλεχτά παραμύθια*, μτφ. Κώστια Κοντολέων, εικονογράφηση Νικόλας Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

- Hwang, Sun-Mi (2014). *Η Κότα που Ονειρευόταν να Πετάξει*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.
- Μπεχρανγκί, Σ. (2014). *Το μαύρο ψαράκι*, μτφ. Γιώργου Βαλαμβάνου, Βάσου Αντωνιάδη. Εικονογράφηση Φαρσίντ Μεσχαλή. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.
- «Ο Ευγένιος Τριβιζάς μιλάει για το έργο του», συνέντευξη στην Αγγελική Βαρελλά, *Διαδρομές*, τχ. 50, σσ. 143-149
- Ροντάρι, Τζ. (2011). *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*, απόδοση Δήμητρα Δότση, εικονογράφηση Άννα Λάουρα Καντόνε. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Τριβιζάς Ε. (2009). *Το απίθανο τσίρκο του Μανόλη*, εικονογράφηση Βάλλυ Λιάπη. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, (1^η έκδοση 1984)
- Τριβιζάς, Ε. (2009). *Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα*, σχεδιασμός Πέτρος Ζαμπέλης, εικόνες Κατερίνα Βερούτσου. Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας, (1^η έκδοση Ιανουάριος 1998).
- Τριβιζάς, Ε. (1995). *Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι*, σειρά Το θέατρο με τη μισή αυλαία. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τριβιζάς, Ε. (1992). *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Φακίνου, Ε. (1997). *Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου*, εικονογράφηση Ευγενία Φακίνου. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, (1^η έκδοση το 1979)

Δευτερογενείς πηγές

- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Emerson, C. & Morson, G.S. (2005). «Mikhail Bakhtin». In Michael Groden, M., Kreiswirth, M. & Szeman, I. (eds.), *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. The Johns Hopkins University Press.
- Fleming, M. (2003). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Genette, G. (1997). *Palimpsestes: literature in the second degree*, translated by Channa Newman & Claude Doubinsky. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- McMaster, J.C. «“Doing” literature: Using drama to build literacy», *The Reading Teacher*, Vol.51, No. 7, April 1998, σσ. 574-84.
- Miccinati J.L. & Phelps, S. «Classroom drama from children’s reading: From the page to the stage», *The Reading Teacher*, Vol.34, 1980, σσ. 269-72.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Crotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14*. United Kingdom: David Fulton Publishers Ltd.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). «Η δραματοποίηση στην εκπαίδευση: Πεδίο Συνάντησης Τέχνης και Επιστήμης». Στο *Πρακτικά Διεθνούς Διεπιστημονικού Συνεδρίου*

υ: *Επιστήμη και Τέχνη*, Τόμος Γ'. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών, σσ. 129-31.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). «Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα». Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση «δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις»*, Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 154-8.
- Pateman, T. (1991). *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Riffaterre, M. (1979). La Syllepse intertextuelle. *Poétique*, 40, 496-501.
- Τσιφλίδου, Σ. «Φιλαναγνωστικές δραστηριότητες πάνω στην εκτενή ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου στην τάξη: Όταν η απόλαυση συνδυάζεται με την εμπάθυση στην ανάγνωση». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (επιμ.), *Καλλιέργωντας τη Φιλαναγνωσία, Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση, 2013, σσ. 308-318.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Σίσσυ Τσιφλίδου είναι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη θεωρία και κριτική της παιδικής και κυρίως εφηβικής λογοτεχνίας, τις υπερδιακειμενικές σχέσεις των έργων, τη λογοτεχνία της μαρτυρίας στην εφηβική λογοτεχνία, την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, καθώς και στη συγκρότηση των λογοτεχνικών μύθων στο μυθιστορηματικό και θεατρικό αφηγηματικό κείμενο. Ενδεικτικό συγγραφικό έργο: «*Ημερολόγια πολέμου: Το πρόσωπο και το προσωπείο του αφηγητή στην πορεία της σκηνικής πραγμάτωσης του λογοτεχνικού κειμένου*». Στο *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής, 2014, καθώς και «*Μαρτυρία: η ανανεωτική συμβολή ενός παραστατικού λόγου στο λογοτεχνικό πεδίο του 20ού αιώνα*», *Ηώς*, Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Τόμος 3, τχ. 2, Αθήνα 2013.

4. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εκπαίδευση στον Πολιτισμό¹: Κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Χρυσauγή Γλένη

Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Σχολική Σύμβουλος
2^{ης} περιφέρειας Δ.Ε. Φθιώτιδας
xgleni@otenet.gr

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Δημοκρeιτίου Πανεπιστημίου Θράκης
sypapado@eled.duth.gr &
<http://simospapadopoulos.com/>

Περίληψη

Σε ένα συνδυαστικό μοντέλο θεώρησης της εκπαίδευσης, το οποίο κινείται μεταξύ δομολειτουργισμού, νεομαρξισμού και ερμηνευτικής προσέγγισης, ο πολιτισμός αποτελεί τον σημαντικότερο παρανομαστή στο αποτέλεσμα των σκοπών και στόχων της. Στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολιτισμού ενυπάρχει ο προβληματισμός για την υβριδικότητα, τον σχετικισμό, την απουσία νοήματος και τον μηδενισμό. Η κατασκευή νοήματος, οι πολιτισμικοί περιορισμοί, η αλληλεπίδραση, η οργανικότητα, η θεσμοποίηση, η κατασκευή ταυτότητας, και η αφήγηση αποτελούν τις αρχές και τα όρια της εκπαίδευσης η οποία αποτελεί πολιτισμικό προϊόν και πρακτική. Η εκπαίδευση δια των Τεχνών συνδέεται με την ποιότητα, την αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων, την ενδυνάμωση της κοινωνικής ευθύνης για συνοχή, αλληλεπίδραση και διαπολιτισμικό διάλογο. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποσκοπεί στην εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση με χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική συνοχή, η ένταξη, η διαπερατότητα, η αναγνώριση και η διαδικασία και με εργαλεία την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και τον αντι εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Η παιδαγωγική του θεάτρου συνδράμει στην αέναη προσπάθεια απόδοσης προσωπικού και κοινωνικού νοήματος μέσω της συνθήκης αυτοπραγμάτωσης του εαυτού, που συμπάσχει με το πρόσωπο του 'άλλου'. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η χαρά της συνύπαρξης αποτελεί θεμελιώδες αξίωμα, που νοηματοδοτείται με την ανάγκη του συμπάσχοντος υποκειμένου να συναντήσει το πρόσωπο του άλλου στο περιβάλλον της ομάδας. Και οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις συμμετέχουν στη διαμόρφωση κριτικών απαντήσεων στα σύγχρονα πολιτισμικά ερωτήματα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον ταχύτατων παραστάσεων, αποδόμησης, σχετικισμού, ανθρωπιστικής κρίσης και βαρβαρότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, ελκυστές, πολιτισμός, πολιτισμική θεωρία, αρχές και περιορισμοί, τέχνες, διαπολιτισμική παιδαγωγική, παιδαγωγική του θεάτρου.

¹ Ο τίτλος της παρούσας εισήγησης αποτελεί αναστροφή του «Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης» του Jerome Bruner (2007), το οποίο έχει αποτελέσει έργο αναφοράς για τους συγγραφείς.

Abstract

In a combined model of education, which moves between functionality, neomarxism and hermeneutic approach, culture is the most important common denominator in the effect of its purposes and objectives. Among the characteristics of our contemporary culture there is a questioning on hybridity, relativism, the lack of meaning and nihilism. The construction of meaning, cultural constraints, interaction, organicity, institutionalization, the construction of identity and narrative constitute the principles and limits of education which forms a cultural product and practice. Education through Arts is associated with quality, handling social and cultural challenges, the strengthening of social responsibility for cohesion, interaction and intercultural dialogue. Intercultural pedagogy aims at the educational and social reform with such features as social cohesion, integration, permeability, recognition and process via empathy, solidarity, respect and anti nationalistic way of thinking. Theatre pedagogy assists in the perpetual effort of attributing personal and social meaning through self-realization of the person which sympathizes with the face of 'the other'. In this theoretical framework, the joy of coexistence forms a fundamental axiom that is signified by the sympathized subject's need to meet the face of the other in the group environment. Both pedagogical approaches are involved in shaping critical responses to contemporary cultural questions in a cultural environment of rapid performances, deconstruction, relativism, humanitarian crisis and barbarism.

Keywords: education, attractors, culture, cultural theory, principles and limitations, arts, intercultural pedagogy, theatre pedagogy.

Εισαγωγή

Η πρόσφατη στροφή της ευρωπαϊκής «ανοικτής» κοινωνίας να αντιμετωπίσει το πρόσωπο της «τυφλής» τρομοκρατικής βίας μέσα σε ένα σχήμα «Σύγκρουσης Πολιτισμών», με παράλληλο φαινόμενο την αθρόα παραγωγή προσφύγων² σε συνθήκη διαρκούς συμπίεσης – συρρίκνωσης οικονομιών και κατ' επέκταση κοινωνικών πολιτικών αποτελούν το σκηνικό μέσα στο οποίο η εκπαίδευση προσπαθεί να σταθεροποιήσει το βήμα της επιτακτικότερα προς την ανθρωπιστική κατεύθυνση, ενάντια στην εργαλειακή μορφή την οποία η Κριτική Σχολή έχει αναδείξει³.

² Σύμφωνα με τον Michel Agier (2002) οι πρόσφυγες αποτελούν την ενσάρκωση των « ανθρώπων αποβλήτων» με το σκεπτικό της απουσίας ενσωμάτωσης ή αφομοίωσής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας άφιξης. Πηγή: Ζίγκμουντ Μπάουμαν (2009), *Ρευστοί καιροί*. Αθήνα: Μεταίχμιο σελ. 77.

³ Για την συρρίκνωση της κοινωνικής πολιτικής βλ. Hobsbaum, E. (2007) *Παγκοσμιοποίηση Δημοκρατία και Τρομοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο, επίσης, για την ανθρωπιστική στροφή και την Κριτική Σχολή βλ. Bruner, J. (2007) *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ Beard, R. (2007) / Η εθνική στρατηγική εγγραμματισμού στην Αγγλία, στο Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.326., Γούναρη, Π./ Γρόλλιος (επιμ. 2010) *Κριτική Παιδαγωγική* Αθήνα: Gutenberg

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ασάφειας και αβεβαιότητας των «Ρευστών Καιρών», τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, ως «εργαλεία για το μετασχηματισμό και την αναπαραγωγή των κοινωνιών των εθνικών κρατών», αλλάζουν στον βαθμό που τα ίδια τα εθνικά κράτη και οι εθνικές κοινωνίες αλλάζουν υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, της ανάπτυξης της τεχνολογίας, των μεταναστευτικών ρευμάτων αλλά και της ιστορικότητας κάθε λαού» (Μάρκου, Γ., 2010:11).

Η διαπιστωμένη αδυναμία αλλαγών τους προς τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό, με δεδομένη την υποχρηματοδότηση, ή την εργαλειοποίηση ανθρώπων και φυσικών πόρων, δεν έχει αποτρέψει την Παιδαγωγική από την ανάδειξη και προώθηση προσεγγίσεων οι οποίες στοχεύουν στην κατάργηση και αντιστάθμιση των αρνητικών ή ασυνεχών πολιτικών με κοινό παρνομαστή τους τον Πολιτισμό. Η κριτική διαπολιτισμική παιδαγωγική - εκπαίδευση, η παιδαγωγική του θεάτρου, η παιδαγωγική της συμπερίληψης, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η προσωποκεντρική παιδαγωγική, η παιδαγωγική της αγάπης και της ειρήνης, η κινηματογραφική αγωγή, στοχεύουν στον «ενεργητικό αναστοχασμό»⁴ του ανθρώπινου πολιτισμού μέσα από τα διδάγματα του πολιτισμού. Έννοιες όπως αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, μεταρρύθμιση, αίσθηση του ανήκειν, αναγνώριση, κριτική σκέψη και πολυεγγραμματισμοί αποτελούν κοινά εργαλεία και ταυτόχρονα στόχοι μιας τέτοιας προσπάθειας ως πολιτισμικής πρακτικής η οποία εξετάζει, αναδεικνύει και συνδέει τα «ζητήματα τόσο της πολιτικής και της εξουσίας όσο και της ηθικής και της κοινωνικής δράσης, με την ιδέα της ελπίδας η οποία θεμελιώνεται στην εκπαίδευση η οποία παρέχει τη θεμελιώδη σύνδεση η οποία πρέπει να γίνει ανάμεσα σε τρεις λόγους που συχνά παραμένουν διαχωρισμένοι: της δημοκρατίας, της πολιτικής δράσης και της παιδαγωγικής» (Giroux, H., 1994/ 2001)⁵.

Ένα συνδυαστικό μοντέλο θεώρησης για την εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ως θεσμός, ορίζεται ως η οργανωμένη αγωγή και μάθηση (Πυργιωτάκης, Ι., 1999)⁶. Οι σκοποί της σε κάθε κοινωνικό σύστημα συμ-

⁴ Η φράση αυτή είναι παραλλαγή πάνω στη συζήτηση της Κριτικής Παιδαγωγικής για τον «ουτοπικό στοχασμό» η οποία συνδέεται με την ανάγκη «αναζωογόνησης της πολιτικής δράσης του υποκειμένου και της κουλτούρας, ως ηθικής και κριτικής απάντησης στον αφανισμό της δημοκρατικής δημόσιας ζωής». Βλ. Giroux, H. (2001). Something's Missing: Cultural Studies, Neoliberalism and the Politics of the Educated Hope στο *Strategies*, Vol.14, No.2.

⁵ Βλ. Henry A. Giroux, «Κάτι λείπει»: Πολιτισμικές Σπουδές, Νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική της Ελπίδας που θεμελιώνεται στην εκπαίδευση, στο Γούναρη, Π / Γρόλιος Γ. (2010, επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 585.

⁶ Πολύ χαρακτηριστικά, ο Kevin Harris (2002) τονίζει ότι ως έννοια η εκπαίδευση είναι μεταβαλλόμενη, αμφιλεγόμενη και, συχνά, εξατομικευμένη, ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη. Kevin, Harris, (2002). *Affirming the Consequent: or, how my science teachers taught*

φονούν αφενός με την ευρύτερη κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση, αφετέρου καθορίζονται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και τη θεωρητική σχολή στην οποία στηρίζεται και πρεσβεύει. Αδρομερώς, έχουμε τρεις κυρίως θεωρητικές σχολές: τη δομολειτουργική, τη μαρξιστική και την ερμηνευτική.

Η εκπαίδευση για τους δομολειτουργιστές είναι, κυρίως, παράγοντας κοινωνικοποίησης. Ως κοινωνικοποίηση ορίζεται η διαδικασία αποδοχής της κυρίαρχης κουλτούρας. Το σχολείο κατά τον Parsons έχει δύο κύριες λειτουργίες. Αυτή της κοινωνικοποίησης των ατόμων και αυτή της κατανομής τους σε ρόλους μέσα στη κοινωνία. Κατά τη γνώμη άλλων φονξιοναλιστών (Blackledge D. & Hunt, B., 1995), κυριότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή και τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι, στην ουσία, επιλεκτικά συστήματα που καθορίζουν τον τρόπο, τον χρόνο και τους λόγους επιλογής συγκεκριμένων προσώπων. Ρόλος της εκπαίδευσης είναι η ρύθμιση της φιλοδοξίας των ατόμων, μέσα από την παροχή ή την αφαίρεση κινήτρων σε αντίστοιχες και προεπιλεγμένες ομάδες μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά σχολεία. Η ρύθμιση της φιλοδοξίας καθορίζεται από νόρμες και τύπους επιλογής καθώς και διαφορετικές ιδεολογίες. Ένας τρίτος ρόλος της εκπαίδευσης για την φονξιοναλιστική προσέγγιση είναι η διαχείριση της γνώσης. Κατά τον Davies (1971), σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει τις εικόνες της πραγματικότητας που έχουν οι νέοι.

Για τη μαρξιστική προσέγγιση, η εκπαίδευση γενικά αποτελεί το σύστημα μέσω του οποίου αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία και διατηρείται το καπιταλιστικό σύστημα. Ο ντετερμινισμός (η οικονομική εξουσία) και ο βολονταρισμός (αντίσταση και σχετική αυτονομία) είναι τα δύο άκρα της μαρξιστικής θεώρησης. Για το πρώτο άκρο θεώρησης, η εκπαίδευση συνδέεται με την *άμεση αναπαραγωγή* του καπιταλιστικού συστήματος. Για το δεύτερο άκρο θεώρησης, τον βολονταρισμό, η εκπαίδευση εκτός από αναπαραγωγή προσφέρει και μορφές αντίστασης. Η τρίτη προσέγγιση αποτελείται από μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην θεωρία της διαντίδρασης, την εθνομεθοδολογία και την φαινομενολογία, καθώς και τις νεότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Οι αντιφατικοί στόχοι της εκπαίδευσης όπως η ανάπτυξη του ατόμου και η ισότητα παράλληλα με την προετοιμασία των μαθητών για τις μελλοντικές τους θέσεις στην κοινωνία, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες, οι διακυμάνσεις και ελλείψεις του υλικότεχνικού εξοπλισμού των σχολείων (Hargreaves, A., 1978) δημιουργεί διλημματικές καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς που τους οδηγούν στην κατασκευή ή την χρησιμοποίηση διδακτικών στρατηγικών μέσα από αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

me to stop worrying and to love committing the fallacy. στο *Educational Philosophy and Theory* [Volume 34, Issue 3](#).

Στην παρούσα μελέτη, υιοθετούμε ως εκπαίδευση, τη σύνθεση⁷ και των τριών ρευμάτων με κυρίαρχες τις όψεις του κοινωνικού μετασχηματισμού ως εξής: α) η εκπαίδευση είναι σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης (δομολειτουργισμός), β) η εκπαίδευση, αν και δημιουργεί αρκετές στρεβλές αναπαραστάσεις, παράγει και κριτική προς το κοινωνικό κατεστημένο (νεομαρξιστική - κριτική προσέγγιση), γ) η εκπαίδευση παρέχει σημαντικό χώρο μέσα στον οποίο διαπραγματεύονται και επαναδιαπραγματεύονται οι ταυτότητες των συμμετεχόντων (ερμηνευτική προσέγγιση), δ) η εκπαίδευση παρέχει αντιφατικά μηνύματα στους εκπαιδευόμενους και δημιουργεί συνεχή διλήμματα στους εκπαιδευτικούς (ερμηνευτική προσέγγιση) τα οποία διευθετούν σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις.

Η Εκπαίδευση στον Πολιτισμό

Α. Συνοπτική θεώρηση και χαρακτηριστικά του Πολιτισμού στην ύστερη νεωτερικότητα και μια διαφορετική προσέγγιση στην ελληνική «αυτοκατανόηση»

Η εύπλαστη και περιεκτική έννοια του πολιτισμού⁸ περιλαμβάνει όλες τις μη φυσικές πραγματικότητες, τις γνώσεις, τις πίστεις, τις πρακτικές, τα έθιμα, τις αξίες, τις συμβολικές και αισθητικές παραγωγές, τις ηθικές, νομικές, θρησκευτικές, πολιτικές και οικονομικές κατηγορίες. Ουσιαστικά, ο πολιτισμός αποτελεί ένα συνολικό βίωμα με πολλές συνιστώσες, που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων. Περιλαμβάνει συμβολικά και ψυχοκοινωνικά στοιχεία, όπως και οικονομικά και χρηστικά υλικά.

Χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολιτισμού, με την οπτική της πολιτισμικής θεωρίας στην ύστερη νεωτερικότητα και για αρκετούς μελετητές με τους όρους του «μεταμοντερνισμού» και της «μετανεωτερικότητας», αποτελούν: α) ο ισχυρός και σημαντικός ρόλος των μαζικών μέσων επικοινωνίας και της κουλτούρας, β) η οικονομική και κοινωνική ζωή, η οποία πλέον χαρακτηρίζεται από την κατανάλωση συμβόλων και τρόπων ζωής, γ) οι αντιλήψεις για την πραγματικότητα και τις αναπαραστάσεις της οι οποίες εί-

⁷ Ο εκλεκτικισμός ως συνδυαστική μορφή επιλογής θεωριών αποτελεί αποδεκτή επιστημονική προσέγγιση στην ύστερη νεωτερικότητα και απαντιέται στις θεωρήσεις του μεταμοντερνισμού. Οι γράφοντες κινούνται σε αυτό το συνδυαστικό μοντέλο προσεγγίσεων το οποίο γίνεται πιο φανερό από την επιλογή της εργασίας του Jerom Bruner ο οποίος ως θεωρητικός της εκπαίδευσης αντλεί προσεγγίσεις από τον κονστρουκτιβισμό και την κριτική προσέγγιση, την ερμηνευτική αλλά και τις αφηγηματικές τεχνικές.

⁸ Σύμφωνα με τον Αθανάσιο Γκότοβο και μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας της πολιτισμικής σχετικότητας, οι πολιτισμοί αποτελούν συγχρονικά μορφώματα με ιστορική διάσταση και είναι συστήματα νοηματοδότησης του κόσμου και αντιμετώπισης συγκεκριμένου τύπου αναγκών. Γκότοβος, Α. (2003) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο

ναι προβληματικές, δ) η εικόνα και ο χώρος οι οποίες αντικαθιστούν την αφήγηση και την ιστορία ως οργανωτικές αρχές της πολιτισμικής παραγωγής, ε) η παρωδία, η ειρωνεία, οι συρραφές και ο εκλεκτικισμός, τα οποία ως στυλιστικά στοιχεία, γίνονται κυρίαρχα, στ) τα πολυκαταστήματα, τα πάρκα αναψυχής και τα θεματικά συγκροτήματα κατοικιών (και καταστημάτων γενικώς) αποτελούν παραδείγματα μιας μεταστροφής του τρόπου οργάνωσης του αστικού βίου, ο οποίος δεν οργανώνεται με άξονα την οικονομική ζωή, αλλά την κατανάλωση, τη διασκέδαση, την αναψυχή, τις υπηρεσίες του «life style», ζ) η υβριδικότητα η οποία αντικαθιστά τις καθαρές μορφές, τα σύνορα και τις αυστηρές ταξινομήσεις (Smith, P. 2006). Ιδιαίτερα για τη λογοτεχνία και τις τέχνες έχουμε στο σύνολο των έργων μια διαφορετική αισθητική η οποία είναι παιγνιώδης, καταταμημένη, χρησιμοποιεί συρραφές και δάνεια. Το ηθικό μήνυμα συνήθως δεν είναι ξεκάθαρο, ενώ το παραδοσιακό αφηγηματικό μοντέλο αποφεύγεται, αμφισβητείται και αντικαθίσταται από «πυκνή» διακειμενικότητα, γεγονός το οποίο «οδηγεί στην αμφισβήτηση του παντοδύναμου συγγραφέα και της οριοθετημένης καλλιτεχνικής δημιουργίας»⁹.

Κατά τον Χρήστο Γιανναρά¹⁰, πολιτισμός είναι «ο τρόπος του βίου» ο οποίος εκφράζει ένα συνειδητό ή ανεπίγνωστο νόημα που αποδίδουν οι λαοί στην ύπαρξη, στον κόσμο, στην ιστορία. Η νοηματοδότηση αυτή, ορίζει την ιεράρχηση των αναγκών μας. Κατά τον ορισμό που δίνει ο Θεόδωρος Ζιάκας¹¹, ο πολιτισμός είναι η κίνηση από το ζην στο ευ ζην, ή το σύνολο των μαστορικών (παραδόσεων), οι οποίες μεταποιούν το ζην σε ευ ζην. Το σημείο ισορροπίας της κίνησης αυτής, όπου η παιδεία συναντάει το ήδη «κρυσταλλωμένο» σε ήθη και έθιμα, νοοτροπία και θεσμούς αποτέλεσμα, είναι το πολιτιστικό επίπεδο. Καθορίζεται πάντα ιστορικά και είναι ασταθές.

Η αυτοκατανόησή μας συγκροτείται από τέσσερις ελκυστές (Ζιάκας, Θ. 2003): την κλασικιστική, την ελληνο-χριστιανική, την κοινωνιστική και την εθνομηδενιστική εννομάτωση με κυρίαρχη την τελευταία και οι οποίες εκφράζουν τις διαφορετικές περιόδους ανθρωπολογικών προτύπων:

- Η κλασικιστική εννομάτωση (18^{ος}-19^{ος} αι.) αντιστοιχεί στην εποχή του διαφωτισμού όπου κυριαρχεί ο «μύθος» της εξεταομείκευσης. Σύμφωνα με αυτήν Έλληνες είναι μόνο οι κάτοικοι της σύγχρονης και αρχαίας Ελλάδας. Οι Βυζαντινοί δεν ήταν Έλληνες (Κοραΐς).
- Η ελληνοχριστιανική εννομάτωση (μέσα 19^{ου} αι.) αντιστοιχεί στην περίοδο του ρομαντισμού και πρεσβεύει ότι ο αρχαίος, ο βυζαντινός και ο νεωτερικός Ελληνισμός είναι «ένα και το αυτό» έθνος (Ζαμπέλιος, Παπαρρηγόπουλος).

⁹ Smith, P. (2006) *Πολιτισμική Θεωρία*, Αθήνα: Κριτική, σελ. 335

¹⁰ Γιανναράς, Χ. (1999). *Η Νεοελληνική Ταυτότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 11

¹¹ Ζιάκας, Θ. (2003). *Πέρα από το Άτομο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις

- Η κοινωνιστική εννοημάτωση αντιστοιχεί στη φάση της μοντέρνας κολεκτιβιστικής υποστροφής (δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αι. και ύστερα). Κατά αυτήν, οι Νεοέλληνες είναι εντελώς καινούριο έθνος, όπως τα ευρωπαϊκά (αριστερή – αναρχική προσέγγιση, κομμουνιστικό κόμμα).
- Η εθνομηδενιστική εννοημάτωση αντιστοιχεί στον μεταμοντέρνο σχετικισμό- μηδενισμό¹². Κατά αυτήν, η έννοια της εθνικής ταυτότητας δεν έχει νόημα διότι δεν υπάρχει το υποκείμενο έθνος (νεοφιλελεύθεροι, «προοδευτικοί»-εκπρόσωποι του μεταμοντέρνου κοσμοπολιτισμού).

Υπό το πρίσμα του εθνομηδενισμού και των γενικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ύστερης νεωτερικότητας στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, η εκπαίδευση καλείται να μεταφέρει πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες να συνδέουν, μακριά από τον μηδενισμό, το τώρα με το χθες και το τώρα με το ελπιδοφόρο και δημοκρατικό αύριο.

B. Εκπαίδευση στον πολιτισμό

Για τον Jerome Bruner¹³, όλες οι δραστηριότητες μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να διέπονται από τέσσερις αρχές: α) την αυτενέργεια, β) τον αναστοχασμό, γ) τη συνεργασία και δ) τον πολιτισμό με την έννοια της ύπαρξης και του συντονισμού της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τον τρόπο ζωής και σκέψης τον οποίο βιώνουν οι μετέχοντες. Ο τρόπος ζωής και σκέψης της μαθητικής κοινότητας αποτελεί δυναμική αλληλεπίδραση των συμβολικών πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, τα οποία εμπλουτίζουν και εμπλουτίζονται από την κοινή ή μη πολιτιστική παράδοση του παρελθόντος, την κριτική κατανόηση του παρόντος στοχεύοντας στον «ενεργητικό αναστοχασμό» ως προς το μέλλον.

¹² Η περίοδος του μετά μοντερνισμού ανήκει στην εξέλιξη της νεωτερικής παράδοσης και εκκίνηση από το 1960 και ύστερα. Το Άτομο γίνεται φορέας ενός ριζικού γνωσιολογικού και ηθικού σχετικισμού και αυτοεπιβεβαιώνεται στην αποδόμηση κάθε κοινωνιο-συνεκτικής «αφήγησης», κάθε ταυτότητας συλλογικής και ατομικής (Θ. Ζιάκας, 2008). Για τον Π. Κονδύλη (1995) η μετά μοντέρνα εποχή περιγράφεται ως «μαζική δημοκρατία», η οποία χαρακτηρίζεται από α) μαζικοποίηση, β) καταμερισμό εργασίας, γ) κατάτμηση της ομάδας, σε σημειακά άτομα δίχως ταυτότητα, δ) κοινωνική κινητικότητα, ε) ιδεολογία της υλικής ισότητας, στ) «ηδονιστική ιδεολογία» της αυθεντικότητας και της αυτοπραγμάτωσης. Ο Octavio Paz (1983), στο *Tiempo Nublado*, Βαρκελώνη: Seix Barral, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι : [...]*το αληθινό πρόβλημα των φιλελεύθερων καπιταλιστικών κοινωνιών βρίσκεται στον κυρίαρχο μηδενισμό. Πρόκειται για ένα μηδενισμό αντίθετο από εκείνον του Νίτσε: δεν πρόκειται για μια κριτική απόρριψη των κατεστημένων αξιών, αλλά για την αποσύνθεσή τους μέσα σε μια παθητική αδιαφορία. Και ίσως, αντί για μηδενισμό, θα έπρεπε να μιλήσουμε για ηδονισμό. Ο χαρακτήρας του μηδενιστή είναι τραγικός. Ο ηδονιστής είναι παραιτημένος. Αυτός ο ηδονισμός είναι επίσης εξαιρετικά διαφορετικός από τον επικούρειο: δεν τολμάει να αντιμετωπίσει το θάνατο κατά πρόσωπο, δεν πρόκειται για σωφροσύνη αλλά για παραίτηση..*].

¹³ Bruner, J. (2007), ό.π. σελ. 23

Κατά τον Bruner¹⁴, αρχές και «περιορισμοί» της εκπαίδευσης αποτελούν:

1. *Η αρχή της προοπτικής*: κατά την οποία, το νόημα κάθε γεγονότος, πρότασης ή συνάντησης έχει σχέση με την προοπτική ή το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο ερμηνεύεται. Οι ερμηνείες του νοήματος αντανακλούν και τις ιδιόζουσες ιστορίες των ατόμων αλλά και τους κανονιστικούς τρόπους κατασκευής της πραγματικότητας τους οποίους διαθέτει ο πολιτισμός. Η αρχή της «ανεκτικότητας» προσπαθεί να βρίσκει τις ισορροπίες ανάμεσά τους, αρχή που ισχύει και για την εκπαίδευση η οποία προσπαθεί να αποφύγει την αδράνεια και την αλλοτρίωση.
2. *Η αρχή των περιορισμών*: κατά την οποία, οι μορφές απόδοσης νοήματος που είναι διαθέσιμες στους ανθρώπους σε κάθε πολιτισμό, υπόκεινται σε δύο σημαντικούς περιορισμούς: της νόησης και των συμβολικών συστημάτων:
 - η λειτουργία της ανθρώπινης νόησης μας οδηγεί να αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό ως αμετάβλητο στις διάφορες περιστάσεις και συνεχή μέσα στο χρόνο, με φυσικές ή έμφυτες προδιαθέσεις που μας οδηγούν να ερμηνεύουμε τον κόσμο με έναν τρόπο - πολιτισμικό¹⁵. Καθολικό ανθρώπινο γνώρισμα αποτελεί η αναγόρευση ορισμένων ερμηνευτικών βιωμάτων σε αδρές αντικειμενικές πραγματικότητες παρά σε αντικείμενα νόησης. Εδώ, σημαντική παράμετρος από τον χώρο της ανθρωπολογίας και της διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας, αποτελούν οι πολιτισμικές διαφορές ως προς την κατανόηση του χώρου, του χρόνου, του «εγώ», του «εμείς», του «οι άλλοι». Αυτές οι ικανότητες για την αντίληψη συγκεκριμένων ερμηνειών όμως, δεν είναι σταθερές ούτε αναλλοίωτες. Η ζώνη της Εγγύτατης Ανάπτυξης του Vygotsky αποδεικνύει τη δυνατότητα υπέρβασής τους, ενώ η παιδαγωγική πρέπει να παρέχει τα πολιτισμικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για να ξεπερνιούνται οι «έμφυτες» προδιαθέσεις των ανθρώπων.
 - Η λειτουργία των συμβολικών συστημάτων όπως η γλώσσα, επιβάλλουν όρια στην ανθρώπινη νόηση. Η Υπόθεση Whorf- Sapir υποστηρίζει ότι η σκέψη διαμορφώνεται από τη γλώσσα στην οποία διατυπώνεται ή και εκφράζεται. Η συνειδητή χρήση της γλώσσας και η «γλωσσική επάρκεια» φαίνεται να μειώνουν τους περιορισμούς που επιβάλλονται από κάθε γλωσσικό σύστημα, ενώ η μεταγλώσσα επιτρέπει την επιστροφή στη γλώσσα μας και το ξεπέραςμα των ορίων της (Roman Jakobson). Σημα-ντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η παροχή πιο ισχυρών συμβολικών συστημάτων και η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας.

¹⁴ Bruner, J. (2007), ό.π. σελ. 64-116

¹⁵ Άποψη που υποστηρίζεται από τη θεωρία θέσμισης παραδειγματικού εαυτού και τη θεωρία της τριλεκτικής δομής πάνω στους βασικούς τομείς της ανθρώπινης νόησης: οντολογία, φιλοσοφία, ψυχολογία, πολιτική, κράτος, δημιουργία. Βλ. Ζιάκας, Θ. (2003) *Πέρα από το άτομο*, Αθήνα: Αρμός

3. *Η αρχή της κατασκευής*: κατά την οποία η «πραγματικότητα» αποτελεί κατασκευή των ανθρώπων και είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας απόδοσης νοήματος, διαμορφώθηκε από τις παραδόσεις και τα εργαλεία που διαθέτει ένας πολιτισμός για να καθορίζει τρόπους σκέψης. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους νέους ανθρώπους στην απόκτηση εργαλείων απόδοσης νοήματος και κατασκευής της πραγματικότητας¹⁶, ώστε αφενός να μπορούν να προσαρμόζονται στον κόσμο που βρέθηκαν, αφετέρου να μπορούν να συμμετέχουν στην διαδικασία αλλαγής του.
4. *Η αρχή της αλληλεπίδρασης*: κατά την οποία η μετάδοση γνώσης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως και κάθε άλλη ανθρώπινη ανταλλαγή απαιτεί την ύπαρξη μιας υποκοινότητας με την οποία υπάρχει αλληλεπίδραση. Ελάχιστος αριθμός είναι το δύο και αποτελεί σύμφυτη ικανότητα της διυποκειμενικότητας. Στις εκπαιδευτικές υποκοινότητες ο δάσκαλος δεν μονοπωλεί το ρόλο του, ενώ οι μαθητές «στήνουν σκαλωσιές» ο ένας για τον άλλο. Στις αποτελεσματικές μαθητικές υποκοινότητες αμοιβαίας μάθησης κάποιοι λειτουργούν προσωρινά ως «μνήμη» για τους άλλους ή ως αρχειοθέτες του «βαθμού προόδου του έργου» ή ως εμπνευστές ή επιτηρητές.
5. *Η αρχή της εξωτερίκευσης*: κατά την οποία επισημαίνεται η παραγωγή «έργων» κάθε συλλογικής πολιτισμικής δραστηριότητας τα οποία αποκτούν και αυτόνομη ύπαρξη. Τα συλλογικά έργα παράγουν και συντηρούν την αλληλεγγύη της ομάδας, βοηθούν στη δημιουργία μιας κοινότητας, ενώ προάγουν τον καταμερισμό της εργασίας και την έκφραση της διαφορετικότητας. Δημιουργούν κοινούς και διαπραγματεύσιμους τρόπους σκέψης σε μια ομάδα (νοοτροπία). Ταυτόχρονα αποτελεί ένα αρχείο των νοητικών προσπαθειών μας που βρίσκεται έξω από εμάς παρά αόριστα κάπου στη μνήμη μας και που με αυτόν τον τρόπο μας επιτρέπεται να αναστοχαστούμε και να μεταεπικοινωνήσουμε.
6. *Η αρχή της οργανικότητας*: κατά την οποία επισημαίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως προς τις συνέπειες στη μελλοντική ζωή των εκπαιδευομένων. Ο πολιτισμός πέρα από οτιδήποτε άλλο, έχει σχέση με την εξουσία, τις διακρίσεις και τις ανταμοιβές, γεγονός που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση και της προσδίδει την ποιοτική της πολιτική ταυτότητα η οποία χρειάζεται «απερίφραστη» εξέταση.
7. *Η αρχή της θεσμοποίησης*: κατά την οποία επισημαίνεται η θεσμική ταυτότητα της εκπαίδευσης η οποία παρουσιάζει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και προβλήματα με τους υπόλοιπους θεσμούς, οι οποίοι βρίσκονται σε ανταγωνισμό αλλά και στενή σχέση μεταξύ τους, ενώ συχνά είναι αυτή που εισπράττει την κύρια αρνητική αξιολόγηση πάνω σε θέματα που

¹⁶ Για τον Henry A. Giroux (1994), αποτελεί καθοριστικής σημασίας το ζήτημα «του κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θα ασχοληθούν με ένα είδος μαθητή που συγκροτείται με οργανωτικές αρχές οι οποίες διαμορφώνονται από τη διασταύρωση της ηλεκτρονικής εικόνας, της δημοφιλούς κουλτούρας και μιας τρομερής αίσθησης απροσδιοριστίας». Giroux, H. (1994), ό.π.

ούτε οι άλλοι θεσμοί έχουν επιτύχει. Η εκπαίδευση συνδέεται με τη διάκριση¹⁷ και χρειάζεται διαρκής μελέτη για τον ρόλο που παίζει το σχολείο όταν αντιμετωπίζει ή προκαλεί τις «δυσχέρειες του πολιτισμού» (Clifford, J., 1988).

8. *Η αρχή της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης*: κατά την οποία επισημαίνεται ο ρόλος του σχολείου ως ένα πρώιμο περιβάλλον ανάπτυξης της δράσης και της εκτίμησης των νέων ανθρώπων οι οποίες αποτελούν σημαντικές παραμέτρους διαμόρφωσης του εαυτού. Η διαμόρφωση αυτή χαρακτηρίζεται από πολιτισμικά όρια και κριτήρια. Ο συνδυασμός δράσης και αξιολόγησης του εαυτού, δημιουργεί την αυτοεκτίμηση η οποία οφείλεται στον «εκτεταμένο» εαυτό, δηλαδή στο δρώντα υποκείμενο που εκθέτει ένα μέρος του ιδιωτικά κατασκευασμένου του εαυτού ο οποίος αποτελείται από ένα «αρχείο» ενεργητικών συναντήσεων με τον κόσμο το οποίο έχει σχέση με το παρελθόν αλλά και με το μέλλον του
9. *Η αρχή της αφήγησης*: κατά την οποία επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της, ως τύπος σκέψης (ο άλλος είναι η λογική-επιστημονική σκέψη) και αίσθησης που βοηθά τα παιδιά να δημιουργούν μια εκδοχή για τον κόσμο μέσα στην οποία να μπορούν, από ψυχολογική άποψη, να οραματίζονται μια θέση για τον εαυτό τους. Στις αφηγηματικές τέχνες συγκαταλέγονται το μυθιστόρημα, το τραγούδι, η αναπαράσταση, το θέατρο και άλλα. Η σπουδαιότητα της αφήγησης για τη συνοχή ενός πολιτισμού είναι πιθανότατα εξίσου μεγάλη με τη σπουδαιότητα που έχει για τη συγκρότηση της ατομικής ζωής. Η γνώση και η αίσθηση των μύθων, της ιστορίας, των παραμυθιών, των ηθογραφικών ιστοριών του πολιτισμού ή των πολιτισμών στους οποίους ανήκει από τη μια και η ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τη μυθοπλασία από την άλλη, φαίνεται ότι αποτελούν τις δύο κοινότοπες πρακτικές ανάπτυξής της. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους νέους ανθρώπους που μεγαλώνουν μέσα σε έναν πολιτισμό να βρουν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο του πολιτισμού αυτού. Χωρίς ταυτότητα δημιουργούνται σημαντικά προβλήματα ως προς την αναζήτηση νοήματος.

Γ. Η εκπαίδευση δια των Τεχνών

Ο εμφατικός ρόλος της εκπαίδευσης ως πολιτισμικής πρακτικής, η οποία οδηγεί στην κατανόηση αλλά και στη συνδιαμόρφωση νοημάτων και ταυτοτήτων, συνδέεται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις Τέχνες και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.

Στο δεύτερο παγκόσμιο συνέδριο της Ουνέσκο στη Σεούλ (2010) διατυπώθηκε ατζέντα, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία των Τεχνών στην εκπαίδευση: α) αποτελεί ισχυρό παράγοντα ποιότητας και ανανέωσης στην

¹⁷ Για μια αναλυτική θεώρηση του θέματος της διάκρισης, βλ. Bourdieu, P. (2013) *Η Διάκριση*, Αθήνα: Πατάκης

εκπαίδευση, β) απαιτεί την εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων και δράσεων που θα αξιολογούνται, γ) συμβάλλει στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. Επισημάνθηκαν επίσης: α) ο σημαντικός και θεμελιώδης ρόλος τους για ισορροπημένη, δημιουργική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, νέων και των δια βίου εκπαιδευόμενων, β) η συμβολή της διδασκαλίας των Τεχνών στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, γ) η επίδρασή της στην ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών πολιτών, δ) η προώθηση και προφύλαξη της πολιτιστικής και κοινωνικής ευημερίας μέσω της εκπαίδευσης των Τεχνών, ε) η ενδυνάμωση, μέσω καλλιτεχνικής παιδείας, της κοινωνικής ευθύνης, της κοινωνικής συνοχής, της πολιτιστικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου¹⁸.

Οι παραπάνω σημαντικές διαστάσεις των Τεχνών στην εκπαίδευση αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, ενώ οι διαπιστώσεις από τον χώρο της πολιτισμικής θεωρίας για τις τάσεις οι οποίες κυριαρχούν, εγείρουν ερωτήματα ως προς το ηθικό και το ιδεώδες για κάθε πολιτισμικό σύστημα, αλλά και για το σύνολο της ανθρωπότητας¹⁹.

Δ. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και η Παιδαγωγική του Θεάτρου ως προς τους πολιτισμικούς τους στόχους

Γυρίζοντας ξανά στην έννοια πολιτισμός, ως «ο ευρύτερα κοινός τρόπος του βίου», με τον οποίο οργανώνουμε τις καθημερινές μας ανάγκες, θεσπίζουμε κανονιστικές αρχές, κάνουμε πολιτική, τέχνη, επάγγελμα, συναλλασσόμαστε οικονομικά, ψυχαγωγούμαστε, ερωτευόμαστε, χτίζουμε και διακοσμούμε τα σπίτια μας (Γιανναράς, 1994), καταλήγουμε πάντα σε ένα συνειδητό ή ανεπίγνωστο νόημα που αποδίδουμε στην ύπαρξη, στον κόσμο, στην ιστορία. Το καθημερινό βίωμα μας οδηγεί στην αποδοχή της κυρίαρχης σε κάθε πολιτισμό νοηματοδότησης, από την οποία προκύπτει η ιεράρχηση των αναγκών. Οι πολιτισμοί είναι ζωντανά και ανοιχτά συστήματα που εμπεριέχουν την δυνατότητα υπέρβασής τους και αποτελούν εμπειρία ανθρώπινης σκέψης (Borrelli, 1993). Η ιστορία της ανθρωπότητας έχει καταγράψει πολιτισμούς ως ανοιχτά και σε αλληλεπίδραση συστήματα που χάθηκαν μετά

¹⁸ Παπαδόπουλος, Σ. / Γλένη, Χ. (2014) Συνάντηση των Τεχνικών Θεάτρου με την Κινηματογραφική Αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και της δημιουργίας ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού σχολείου στο Μπάρος, Β. / Στεργίου, Α./ Χατζηδήμου, Κ. (2015) *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*, Ζεφύρι: διάδραση, σελ. 236-237

¹⁹ Ως μία κατεύθυνση απάντησης θα αξιοποιήσουμε πάλι τις σκέψεις του Bruner [...] «Υπάρχει πάντα κάποια ανησυχία ότι η πραγματολογική επιστημολογία της ερμηνευτικής στροφής θα υπονομεύσει τις αξίες. Πρόκειται για την κριτική του τύπου: «δεν υπάρχει τίποτε ιερό;» Αυτό που είναι ιερό είναι ότι κάθε ερμηνεία του παρελθόντος, του παρόντος ή του πιθανού η οποία είναι καλά επεξεργασμένη, καλά υποστηριζόμενη, επιμελώς τεκμηριωμένη και έντιμη στην οπτική της, είναι άξια σεβασμού. [...]

από ακμή και παρακμή, πολιτισμούς που χάθηκαν μέσα από βίαιες συγκρούσεις ή ακραία φυσικά φαινόμενα, πολιτισμούς που μετεξελίχτηκαν κυρίως μέσα από την αφομοίωση άλλων πολιτισμικών στοιχείων, πολιτισμούς που διασπάρστηκαν και επιβίωσαν κατά μία μορφή μέσω μετοικεσιών και μεταναστεύσεων, πολιτισμούς που τα επιτεύγματα των περιόδων ακμής τους συνεχίζουν να επηρεάζουν άλλους πολιτισμούς. Κατά τον Jared Diamond (1995), οι παράγοντες που επηρεάζουν έναν πολιτισμό ή μια τοπική κοινωνία στην επιτυχία ή αποτυχία είναι οι ακόλουθοι: περιβαλλοντική υποβάθμιση, μεταβολή του κλίματος, εχθρικοί γείτονες και φιλικό γείτονες ή εμπορικοί συνέταιροι, και τέλος οι αντιδράσεις της κοινωνίας εν όψει των όποιων περιβαλλοντικών ή πολιτικών αλλαγών²⁰. Είναι προφανές ότι η οικολογική εκδοχή της διατήρησης των ειδών δεν ισχύει για τους πολιτισμούς (Habermas, 1994).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες που αποτελούν κύριο και κοινό φαινόμενο της ύστερης νεωτερικότητας, φαίνεται ότι δεν μπορούν να στοχαστούν έγκαιρα στις αλλαγές των αναγκών που δημιουργούνται από την παγκοσμιοποίηση και από την απίστευτη συρρίκνωση του χρόνου και του χώρου. Οι αλλαγές και οι αντίστοιχες ανάγκες που δεν αναγνωρίζονται, δεν είναι δυνατόν να ιεραρχηθούν. Οι προτάσεις και οι λύσεις κάθε πολιτισμού ξεχωριστά αλλά και από κοινού, δείχνουν να μην μπορούν να στοχαστούν τους νέους ορίζοντες που επιβάλλουν οι ρυθμοί της ζωής. Από τη μια, οι οικουμενικές αρχές της δημοκρατίας και της αξίας της ανθρώπινης ζωής καταπατούνται με όλους τους τρόπους εμπρός στο σκοπό της επιβολής μιας ομοιομορφης αντίληψης απονομής δικαιοσύνης και μιας πολιτισμικής ομοιομορφίας με κυρίαρχο τον αμερικάνικο τρόπο ζωής και πυρήνα την εξουσία του χρήματος. Από την άλλη, η πίεση της ομοιομορφίας και της αποδιαφοροποίησης γεννά συνεχώς εθνικιστικές τάσεις, φονταμενταλισμούς και νέα αλυτρωτικά κινήματα (Ζιάκας, 2003). Κοινοί παρανομαστές η συνεχιζόμενη οικολογική καταστροφή και η φτώχεια του νότου.

Η διαπολιτισμικότητα που αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα ως σύζευξη του οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού, ορίζεται ως μια κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Η κατανόηση του 'εγώ' και του 'εμείς' πολιτισμικά, μέσα από την απ' αρχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους «άλλους», η κατανόηση ότι κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του, η κατανόηση ότι κάθε πολιτισμός αποτελεί ανοιχτή (που συνέχεια αλληλεπιδρά, αφομοιώνει και αποκλείει, και τελικά προσαρμόζει) και λειτουργική (ιεραρχεί τις ανάγκες μας) νοηματοδότηση του κόσμου σε συγκεκριμένο χωρόχρονο, μπορούν να μας οδηγήσουν στην υπέρβαση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας με στόχο την συνάντηση με φορείς άλλων πολιτισμών, αλλά και στον λειτουργικότερο μετασχηματισμό

²⁰Diamond, J. (2005), *Collars or How societies Choose to fail or Survive*, Ucla.

του πολιτισμού στον οποίο ανήκουμε. Μια τέτοια εκδοχή σύζευξης των δύο άκρων, ή κατά τον Habermas μια οικουμενική συμπερίληψη που αποτελείται από την συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών ομάδων και πολιτισμικών μορφών ζωής με βάση την αρχή της ίσης μεταχείρισης, δεν χρειάζεται να εξασφαλίζεται από εκείνο το είδος συλλογικών δικαιωμάτων τα οποία θα επιβάρυναν μια θεωρία ατομικών δικαιωμάτων²¹. Οι παραδόσεις και ο πολιτισμός ως τρόπος ζωής, αναπαράγονται φυσιολογικά μέσα από την «πειθώ». Δηλαδή τη διαδικασία εκείνη που οδηγεί σε παραγωγική οικειοποίηση και μετεξέλιξη όλους εκείνους οι οποίοι τις γνωρίζουν και τις ενσωματώνουν στις δικές τους δομές προσωπικότητας. Σε έναν στοχαστικό πολιτισμό, μπορούν να επιβιώσουν μόνο όσες παραδόσεις και μορφές ζωής δεσμεύουν τα μέλη τους, μολοντί εκτίθενται στον κριτικό τους έλεγχο και αναθέτουν στα νέα μέλη τους την επιλογή να διδαχτούν από άλλες παραδόσεις ή να εγκαταλείψουν αυτήν την πολιτισμική μήτρα²².

Κατά τον Helmut Essinger (1990) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες και διέπεται από τέσσερις αρχές:

1. εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας για αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών, και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

²¹ Habermas, J. (1994), *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*, Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη

²² ό.π., σελ. 81

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξαίρεση των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον «επαρχιωτισμό» της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση²³.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μέσα σε ένα πλαίσιο:

- ερμηνείας και αντιμετώπισης της ανισότητας και των διακρίσεων σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας
- διαχείρισης της ετερότητας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα
- υπαγωγής αλλά και μεταρρύθμισης του περιεχόμενου και της λειτουργίας των θεσμών του κράτους

ορίζεται ως Αρχή, ως Προσέγγιση και ως Κίνημα μεταρρύθμισης (Γ. Μάρκου, 1997:28). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με αφετηρία την έννοια της αναγνώρισης αποτελεί παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της αναλυτικής – κριτικής προσέγγισης των θεμελιωδών κοινωνικοϊστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και προϋποθέσεων δόμησης τόσο των ατομικών όσο και των ομαδικών ταυτοτήτων.

Κατά τον Γ. Μάρκου²⁴, σε μια σύνθεση παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων της νεότερης κριτικής προσέγγισης, βασικά στοιχεία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι κατανοητή ως ευρύτερη μεταρρύθμιση του σχολείου αποτελούν:

- Η ένταξη. Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά χωρίς να επικεντρώνεται στις εθνοπολιτισμικές ομάδες απορρίπτοντας την αντίληψη της «παθολογίας» και τονίζοντας την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας.
- Η συνοχή. Η κοινωνική συνοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση και επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία ενός κοινού προγράμματος αποτελεί βασικό της στόχο. Όλα τα παιδιά πρέπει να εφοδιαστούν με τους γλωσσικούς κώδικες και τις δεξιότητες του σχολικού προγράμματος. Η αδυναμία επίτευξης αυτού του στόχου έχει συνήθως αντίθετα αποτελέσματα περιθωριοποιώντας και δημιουργώντας άτομα που δεν κατέχουν αρκετές γνώσεις για να συμμετέχουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου. Ωστόσο, δεν περιορίζεται σε μια μονοπολιτισμική διάσταση αλλά περιλαμβάνει και την αντίληψη της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης.

²³ Πηγή: Μάρκου Γ. (1995) ό.π. σελ. 240-241

²⁴ Γ. Π. Μάρκου (2010), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*- τόμος II, Αθήνα 2010, σελ. 55-56.

- Η διαπερατότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της κοινότητας.
- Η αναγνώριση. Αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και τις άνισες σχέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση οι οποίες πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν και να συζητηθούν. Η σύνθεση της θεωρίας και της πράξης είναι γι' αυτό το αναγκαίο και το πλέον κατάλληλο μέσο. Αναγνώριση της πολλαπλότητας και των πολιτισμικών εκφράσεων στο σχολείο σημαίνει ότι οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των μαθητών λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη διδασκαλία.
- Η διαδικασία. Αναδομήσεις στο πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου εντάσσονται σε μια διαδικασία αλλαγής, στην οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς. Μια τέτοια διαδικασία είναι πολύπλοκη, παρουσιάζει συχνά προβλήματα και απαιτεί χρόνο²⁵.

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου, υπό το πρίσμα της «ανοιχτότητας» προς το πρόσωπο του 'άλλου', συνυφαίνεται και ενισχύει την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό, τις προαναφερθείσες έννοιες για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η βαθιά ανάγκη του ανθρώπου για συνάντηση με τον 'άλλο' (E. Mounier) αποτελεί αγαπητική αυτοπροσφορά (K. Jaspers) και συνθήκη αυτοπραγμάτωσης του εαυτού (C. Rogers), που συμπάσχει με το πρόσωπο του 'άλλου' (M. de Unamuno). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η χαρά της συνύπαρξης αποτελεί θεμελιώδες αξίωμα, που νοηματοδοτείται με την ανάγκη του συμπάσχοντος υποκειμένου να συναντήσει το πρόσωπο του άλλου στο περιβάλλον της ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο Εργαστήριο της Παιδαγωγικής του θεάτρου:

- 1) ο θεατρικός ρόλος λειτουργεί ως βιωματικό διάμεσο για τη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, για να 'μπει' ο παίκτης στη θέση του άλλου και να τον κατανοήσει. Η παιδαγωγική λειτουργία του θεατρικού ρόλου συνίσταται στο να διευκολύνει τον παίκτη να 'βρει' τον εαυτό του (O'Neill & Lambert, 1982: 13) και τον κόσμο, περνώντας μέσα από την ανοιχτότητα για την αποδοχή του άλλου. Όμως οι θεατρικοί ρόλοι, που καλούνται οι παίκτες να αναλάβουν, δεν είναι επιφανειακές κατασκευές, που διευρευνώνται με στόχο την υποκριτική δεινότητα. Αντίθετα,

²⁵ Όπως επισημαίνεται από τον ίδιο, για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων απαιτούνται μάκρο και μικρό πολιτικές στο θεσμικό αλλά και στο σχολικό επίπεδο, πολιτικές αποφάσεις, διαρκής προσπάθεια από τα στελέχη εκπαίδευσης, συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών από τους γονείς και την τοπική κοινότητα στην κατεύθυνση της συνεργασίας και της αλληλοκατανόησης.

στόχος δεν είναι μόνο η εξάσκηση στα χαρακτηριστικά (ανάγκες, κίνητρα, συμπεριφορά) του θεατρικού ρόλου, αλλά και το πώς ο παίκτης θα καθίσταται αγαπητική οντότητα στην ομάδα, έτοιμος να ακούσει τον άλλον, παρά να σπύσει να μιλήσει, να δώσει το βήμα στον άλλο με συναισθηματική ευφύια και ευγένεια, παρά να διεκδικήσει την προτεραιότητα με φιλόδοξο δυναμισμό. Έτσι, η ενσυναίσθηση γίνεται εμπράγματος τρόπος ζωής, που διακρίνεται από λεπτομέρειες στην καθημερινή συμπεριφορά των παικτών. Είναι, δηλαδή, ένα 'δόσιμο', που απαιτείται να έχει αποκτήσει κανείς, ως απότοκο της εξάσκησής του στο θεατρικό ρόλο. Βέβαια, τις περισσότερες φορές, σε παίκτης με προδιάθεση στην ανάγκη για την αναγνώριση και τον έπαινο, ο θεατρικός ρόλος λειτουργεί ως κατασκευή κανακέματος του φίλαντου εγωισμού, της ναρκισσιστικής ωραιοπάθειας και της εξουσιαστικής φιλοδοξίας του παίκτη, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται πανηγυρικά η άποψη ότι ο ρόλος είναι μέσο για να μπει κανείς στη θέση του άλλου.

- 2) η αλληλεγγύη αποτελεί πράξη εκδήλωσης της ενσυναίσθητικής αντίληψης, της έμπρακτης δέσμευσης να στέκεται κανείς -με ηθικό πρόσημο- στο πλάι των συμπαικτών του, προκειμένου έτσι να συμπάσχει και να υπερασπίζεται με γενναιοδωρία το δικαίωμά τους να εκφράζονται και να αυτοπραγματώνονται στην ομάδα. Οι θεατρικές αναπαραστάσεις που αποτελούν πεδίο διερεύνησης κοινωνικών και φαντασιακών καταστάσεων, γίνονται αληθινές διδασκαλίες για την πραγματική ζωή, μέσα από τους ευφάνταστους και πολύπλοκους μικρόκοσμους που δημιουργούνται. Σε αυτούς οι παίκτης καλούνται να στοχαστούν, να βρεθούν σε απορηματική κατάσταση, να διερευνήσουν λύσεις, να υποθέσουν, να συσχετίσουν και να δώσουν απαντήσεις σε καυτά κοινωνικά ζητήματα που τα ζωντανεύουν σε μικροεπίπεδο. Έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν ή να απορρίψουν το αίτημα για αλληλεγγύη που τους ζητείται και έτσι, στο ελεγχόμενο μυθοπλαστικό περιβάλλον, εξασκούνται και μαθαίνουν την αξία της αλληλεγγύης και τη σημασία της για την χαρά και την ευτυχία των ανθρώπων.
- 3) ο σεβασμός στην κάθε είδους ετερότητα μέσα στην ομάδα αποτελεί την πεμπτοσύα της δημοκρατίας, καθώς είναι δηλωτικός παράγοντας αποδοχής των διαφορετικότητων. Οι παίκτης σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου δοκιμάζουν στάσεις και συμπεριφορές από τις οποίες προκύπτει η επιδίωξη για γνησιότητα σε κάθε πρακτική, ενώ οι επιμέρους θέσεις με προσοχή και ευαισθησία γίνονται σεβαστές και αποτελούν πηγή εμπλο-υτισμού της ολότητας της ομάδας. Σε μια διαλεκτική επικοινωνία οι παίκτης υιοθετούν το σεβασμό στις απόψεις και στη μεταβαλλόμενη οπτική γωνία του εκάστοτε άλλου και στην υποκειμενική αντίληψη των πραγμάτων (Barton & Booth, 1990). Σε αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλουν οι θεατρικοί διάλογοι που αποτελούν διαπολιτισμικό καμβά για κάθε είδους συνάντηση με το ανοίκειο.

Επίλογος

Αυτό που ζούμε τώρα, παρά ποτέ, είναι η κυριαρχία ταχύτατων παραστάσεων οι οποίες δημιουργούν ασαφείς αναπαραστάσεις με αποτέλεσμα έναν παραγόμενο πολιτισμό με «ιστούς»²⁶ που ολόενα και χαλαρώνουν ή τείνουν σε ακραίες αντιλήψεις. Παράλληλα, η επανάσταση της πληροφορίας δημιουργεί κουλτούρα - πολιτισμό²⁷ η οποία τέμνει καθημερινά και ταχύτατα τη ζωή και κατασκευάζει αντιλήψεις μέσω της γλώσσας, της εμπειρίας, του εξαναγκασμού και της πειθούς αποτελώντας σημαντική δύναμη παγκόσμιας αλλαγής. Η «αρνητική παγκοσμιοποίηση» της οποίας συνέπειες αποτελούν η επιλεκτική παγκοσμιοποίηση του εμπορίου και του κεφαλαίου, η επιτήρηση και η πληροφόρηση, η βία και τα όπλα, το έγκλημα και η τρομοκρατία είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναδύονται νέοι επιτακτικοί λόγοι για εκπαίδευση στον πολιτισμό.

Όλοι όσοι συμμετέχουμε στο «παιχνίδι» της ζωής μέσα από ρόλους ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς γνωρίζουμε πολύ καλά ότι δεν είμαστε απλώς «αναμεταδότες» των υπαρχόντων αναπαραστάσεων και των γνωστικών σχημάτων. Η παιδαγωγική με τα εργαλεία της κριτικής σκέψης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικού διαλόγου, της θέασης του κόσμου μέσα από διερεύνηση και βίωση ρόλων σε αφηγήσεις και πολιτισμικά προϊόντα μας δείχνει το δρόμο. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους νέους ανθρώπους να δημιουργούν διαρκώς και να βρίσκουν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο του πολιτισμού τον οποίο βιώνουν. Χωρίς ταυτότητα δημιουργούνται σημαντικά προβλήματα ως προς την αναζήτηση προσωπικού και κοινωνικού νοήματος.

Ως διανοούμενοι, εμπλεκόμαστε πάντοτε στις δυναμικές της κοινωνικής εξουσίας μέσω των εμπειριών που σχεδιάζουμε και των βιωμάτων που προκαλούμε μέσα στις τάξεις μας. Σε αυτό το πλαίσιο, το διανοητικό μας έργο συνεχίζεται συνειδητά και με μεγαλύτερη ευθύνη ως προς την επίδραση που μπορούμε να ασκήσουμε στη διαμόρφωση πολιτισμού και κουλτούρας με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, αντιμετωπίζοντας τα αυξανόμενα προβλήματα φτώχειας, βαρβαρότητας και απώλειας νοήματος.

²⁶ Βλ. Bruner, J. ό.π.

²⁷ Εδώ ο όρος πολιτισμός ταυτίζεται με τη λέξη «κουλτούρα», την οποία δεν διαπραγματευόμαστε σε αυτή την εργασία. Ως προς τον όρο αυτό η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει πολλές έννοιες, αντιθετικές, ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Δεχόμαστε την ανάλυση του Άσγκερ Γιόρν, ο οποίος στο έργο του *Αγριότητα, Βαρβαρότητα και Πολιτισμός*, αναρωτιέται σε κάποιο σημείο «...Ο πολιτισμός μετασχηματίστηκε σε κουλτούρα. Τι σημαίνει αυτή η μετάλλαξη νοήματος; Χάνουμε σε πολιτισμό όσο κερδίζουμε σε κουλτούρα; Υπάρχει παρακμή και καταστροφή ενός κεκτημένου; Είμαστε επιτέλους μάρτυρες ενός φαινομένου που οφείλουμε να χαρακτηρίσουμε βάρβαρο;» Άσγκερ Γιόρν (2003). *Αγριότητα, Βαρβαρότητα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Αλήστου Μνήμης

Βιβλιογραφία

- Ασγκερ, Γ. (2003). *Αγριότητα, Βαρβαρότητα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Αλήστου Μνήμης.
- Barton, B. & Booth, D. (1990). *Stories in the Classroom: Storytelling, Reading Aloud and Roleplaying with Children*. Markham: Pembroke Publishers.
- Bauman, Z. (1994). *Ο Πολιτισμός ως Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Beard, R. (2007) Η εθνική στρατηγική εγγραμματισμού στην Αγγλία, στο Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. A.Jackson (trans.). London: Routledge.
- Bruner, J. (2007) *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιανναράς, Χ. (1999). *Η Νεοελληνική Ταυτότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2003) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλένη, Χ. (2012). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Clifford, J. (1988) *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), (2010) *Κριτική Παιδαγωγική* Αθήνα: Gutenberg
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Diamond, J. (2005), *Collars or How societies Choose to fail or Survive*, Ucla.
- Ζιάκας, Θ. (2003). *Πέρα από το Άτομο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Giddens, A. (2002). *Ο Κόσμος των Ραγδαίων Αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gillham, G. (1997). What Life is For: An Analysis of Dorothy Heathcote's 'Levels' of Explanation. *SCYPT Journal*. 34, 9-17.
- Giroux, H. (2001). Something's Missing: Cultural Studies, Neoliberalism and the Politics of the Educated Hope στο *Strategies*, Vol.14, No.2.
- Giroux, H. (1994). Doing Cultural Studies. Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational review*, Vol.64, No.2.
- Habermas, J. (1994), *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*, Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heineman.
- Hobsbaum, E. (2007) *Παγκοσμιοποίηση Δημοκρατία και Τρομοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μάρκου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρία και Πράξη II*. Αθήνα.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- O'Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers, *Language Arts*. 66 (2), 147-159.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη, Χρ. (2014). Συνάντηση των τεχνικών θεάτρου με την κινηματογραφική αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και τη δημιουργία ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 235-257). Αθήνα: Διάδραση. [ISBN: 978-618-5059-40-8]
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα Ψυχοθεραπείας. Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χόνετ, Α. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση*. Αθήνα: Πόλις.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η *Χρυσανγή Γλένη* είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας». Έχει μετεκπαιδευθεί στην ειδική αγωγή, ενώ έχει σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι. Επίσης είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο οποίο σειρά ετών εργάζεται ως ερευνήτρια, επιμορφώτρια, ως συγγραφέας υποστηρικτικού υλικού για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, κ.α. Είναι Σχολική Σύμβουλος της 2^{ης} περιφέρειας Δ.Ε. Φθιώτιδας. Τα άρθρα και οι εισηγήσεις της εστιάζονται στα ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής της ένταξης και της σχέσης της παιδαγωγικής με τις τέχνες σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια και επιστημονικά βιβλία για την εκπαίδευση.

Ο *Σίμος Παπαδόπουλος* είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμψυχωτής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχοφ κ.ά.

Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης ‘*Μια γιορτή του Νουριάν*’

Παναγιώτης Μανιάτης

Εκπαιδευτικός, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών
pmaniat@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής εργασίας για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το θέατρο για παιδιά και νέους στην αποδόμηση των στερεοτύπων απέναντι σε διάφορες εθνικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ομάδες. Αφού εξετάζεται, σε θεωρητικό επίπεδο, το θέατρο για παιδιά και νέους ως διακριτό θεατρικό είδος, η κοινωνική και παιδαγωγική του διάσταση, αλλά και ο διαπολιτισμικός του χαρακτήρας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμικό, στην συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές του Δημοτικού, οι οποίοι παρακολούθησαν με το σχολείο τους τη θεατρική παράσταση *Μια γιορτή του Νουριάν* και τα αποτελέσματά της επιβεβαίωσαν τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η θεατρική παράσταση στην άμβλυνση των στερεοτύπων και ανέδειξαν τη σημασία που έχουν σε αυτή τη διαδικασία επιμέρους παράγοντες όπως είναι το επίπεδο κατανόησης της παράστασης, οι θεατρικοί κώδικες, κ.λπ. Προϋπόθεση αποτελεί η παράσταση να έχει μια σαφή κοινωνικο-πολιτική διάσταση, που θα θέτει ως πρωταρχικό στόχο, την επίτευξη, μέσω των ερεθισμάτων που θα προσφέρει, την προσωπική συνειδητοποίηση και την κοινωνική χειραφέτηση του μικρού θεατή.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο για παιδιά και νέους, στερεότυπα, διαπολιτισμικότητα.

Abstract

This current essay is part of a broader research about the significance of theatre for children and young audiences in deconstructing stereotypes towards different ethnic, cultural or social groups. Since we theoretically examine the theatre for children and young audiences, its social and pedagogical dimension as well as its intercultural nature in a social environment characterized as multicultural, we then include the most important results of our empirical survey. The research take place among students of primary school. The children attended a performance called “*Mia giorti stou Nourian*”. The results proved the main role of theatre in order to minimize stereotypes. However, every performance that we choose should have a socio-political dimension, that will have as first purpose the personal awareness and social emancipation of every child.

Keywords: theatre, theatre for young audiences, stereotypes, interculturalism.

Ας ξεκινήσουμε με την περιγραφή του γενικότερου πλαισίου και την κοινότοπη διαπίστωση ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται, εξαιτίας διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών πολιτικών και πολιτισμικών μεταβολών, από έναν μεγάλο βαθμό πολιτισμικής πολλαπλότητας. Ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επιφέρει αλλαγές τόσο στο επίπεδο της υποκειμενικής συγκρότησης, όσο και στο επίπεδο της οργάνωσης και διάρθρωσης των θεσμών. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η διαμόρφωση νέων όρων στη διαδικασία συγκρότησης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του υποκειμένου (Μελούτσι, 2002). Το βασικό στοιχείο το οποίο διαφοροποιείται, εντός ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα είναι η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, εκείνη η δυναμική διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, σκέψεων και συναισθημάτων, κυρίως εξαιτίας της ύπαρξης στερεοτύπων, προκατασκευασμένων εικόνων με γενικό και υπεραπλουστευτικό χαρακτήρα για μία κοινωνική ομάδα ανθρώπων (Gudykunst & Nishida, 1989). 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 στη διαμόρφωση ιεραρχήσεων στις διομαδικές σχέσεις με σοβαρές συνέπειες, τόσο για τις ομάδες, όσο και για τα υποκείμενα που τις αποτελούν.

Σε αυτό το σύνθετο και συχνά αντιφατικό και συγκρουσιακό κοινωνικό πλαίσιο το ερώτημα που τίθεται, σχετικά με το θέατρο για παιδιά και νέους είναι εάν μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην αποδόμηση των στερεοτύπων των μικρών θεατών και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Εάν μπορεί δηλαδή εξαιτίας της δυναμικής που του προσδίδει ο παραστατικός του χαρακτήρας να λειτουργήσει αναστοχαστικά και να ενεργοποιήσει ή να προκαλέσει μια κριτική διαδικασία επαναθεώρησης παραδοχών που συγκροτούν τον εθνικό και πολιτισμικό εαυτό αλλά και τη σχέση του με τους άλλους.

Το θέατρο για παιδιά και νέους αποτελεί ένα διακριτό είδος θεάτρου το οποίο διαφέρει από το θέατρο για ενηλίκους. Ο Στανισλάβσκυ όταν ρωτήθηκε για τη διαφορά των δύο θεάτρων απάντησε πως αυτό για παιδιά πρέπει να είναι καλύτερο (Schonmann, 2006). Βέβαια όλοι γνωρίζουμε ότι για πολλά χρόνια το θέατρο για παιδιά το συνόδευε ο χαρακτηρισμός του υποδεέστερου είδους, στοιχείο που οδηγούσε σε μια ανυποληψία σε σχέση με τα άλλα θεατρικά είδη. Το γεγονός ότι απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο και ιδιαίτερο κοινό οδηγούσε, ή και σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγεί ακόμη, σε υπεραπλουστεύσεις σε κάθε επίπεδο: από το κείμενο και τα σκηνικά και τα κοστούμια, έως την υπόκριση του ηθοποιού. Χρησιμοποιώντας ως πρόσημα την «παιδιάστικη αφέλεια» του κοινού ή την επίτευξη μιας επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σκηνής και πλατείας συχνά το σκηνικό θέαμα

ήταν τόσο χαμηλής ποιότητας που υποτιμούσε τη νοημοσύνη του κοινού στο οποίο απευθυνόταν (Γραμματάς, 1999).

Το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί το παιδικό θέατρο από τα άλλα είδη είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του ανήλικου κοινού προσδίδει στο θέατρο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά, επιπλέον, το επιφορτίζει με μια διαφορετική στοχοθεσία (Γραμματάς, 2010). Αρχικά θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, να μην έχει έννοιες και καταστάσεις που υπερβαίνουν την αντιληπτική τους ικανότητα. Επιπλέον εξαιτίας του κοινού απαιτείται η πλαισιακή στήριξη των νοημάτων, δηλ. η συμβολή της κινησιολογίας και της σωματικής έκφρασης, του σκηνικού, του φωτισμού κ.λπ. για την ευκολότερη αποκωδικοποίηση και αποκρυπτογράφηση των θεατρικών σημαινομένων (Goldberg, 1974).

Το θέατρο συνδιαλέγεται με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται και έτσι αποκτά μια ιδεολογική διάσταση που δεν του προσδίδει ουδετερότητα αλλά το καθιστά πεδίο συνάντησης διαφορετικών ιδεολογικών στοιχείων (van de Water, 2009). Αποτελεί πολιτισμικό προϊόν και ως τέτοιο δεν διαμορφώνεται ερήμην του κοινωνικού γίνεσθαι, νοηματοδοτείται από τις κοινωνικές σχέσεις αλλά και από τις κοινωνικές συγκρούσεις. Έτσι, το θέατρο για παιδιά μπορεί να λειτουργήσει ως το καταλληλότερο εργαλείο ηθικής, εθνικής και αισθητικής διαπαιδαγώγησης ή προς την πλευρά της αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας¹.

Αυτή η σχέση του θεάτρου με το κοινωνικό πεδίο προσδιορίζει και την παιδαγωγική του διάσταση. Εξ' ορισμού η θεατρική εμπειρία αποτελεί μια διαδικασία που θέτει τον θεατή μπροστά σε θεμελιώδη ερωτήματα για τον εαυτό του και τον κόσμο, γεγονός που επιφέρει διεύρυνση της εμπειρίας, πνευματική ωρίμανση και συναισθηματική εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα το θέατρο για παιδιά και νέους συμπυκνώνει χαρακτηριστικά που αποτελούν ζητούμενο για την εκπαιδευτική διαδικασία: συνδέεται με το παιχνίδι και την δράση, έχει συμμετοχικό και συλλογικό χαρακτήρα, δίνει χώρο στην αποτύπωση συναισθημάτων, της φαντασίας, αλλά και στη δημιουργική έκφραση, καλλιεργώντας τη δημιουργική και την κριτική σκέψη. Το θέατρο για παιδιά δίνει τη δυνατότητα στον μικρό θεατή να σκεφτεί με δημιουργικό τρόπο μέσα από τις ανατροπές, την ανάγκη εξεύρεσης – επινόησης λύσεων αλλά και την αναδημιουργία της πραγματικότητας. Επιπλέον, ο έντονα βιωματικός χαρακτήρας της θεατρικής παράστασης βρίσκεται σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης και τη σημασία της άμεσης εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης.

Το στοιχείο που προσδίδει στο θέατρο για παιδιά αυτή τη δυναμική ως μια διαδικασία μάθησης δεν είναι άλλο από τον ανοικτό και συμμετοχικό

¹ Ο κοινωνικός ρόλος του θεάτρου και πιο συγκεκριμένα, η δυναμική μετασχηματισμού του κοινωνικού πλαισίου και των κοινωνικών δομών, την οποία μπορεί να προσλάβει, μπορεί να γίνει κατανοητή μελετώντας τις απόψεις του Brecht (1979) και του Boal (1979).

του χαρακτήρα. Στο συγκεκριμένο είδος θεάτρου, όπως ήδη ειπώθηκε, επιδιώκεται η συμμετοχή του μικρού θεατή στα σκηνικά δρώμενα. Οι θεατές συμμετέχουν, είτε πραγματικά είτε εικονικά, μέσω της ταύτισης, και αυτή η συμμετοχή τους προσδίδει ενεργό ρόλο συναπόφασης, καθιστώντας τους δρώντα υποκείμενα που μπορεί η δράση τους να περιορίζεται στο φανταστικό πλαίσιο, αλλά εύκολα μπορεί να περάσει, όταν χρειαστεί, στον πραγματικό κόσμο. Η διαμόρφωση μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της σκηνής και της πλατείας αποτελεί παράγοντα προώθησης ενός πολιτισμού διαλόγου και ανάπτυξης ενός συνεργατικού πνεύματος στα παιδιά και μάλιστα εντός ενός ευρύτερου πλαισίου που προωθεί τον ατομισμό και το ανταγωνιστικό πνεύμα. Ο διαδραστικός και συμμετοχικός χαρακτήρας της θεατρικής πράξης, σε συνδυασμό με τον παιγνιώδη χαρακτήρα αυτής της συμμετοχής, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, να ασκηθούν στη δημιουργική και κριτική αντίληψη των πραγμάτων, να ενεργοποιήσουν την διαίσθηση και την ευρηματικότητά τους και να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Παπακώστα, 2014).

Το θέατρο για παιδιά και νέους έχει ή μπορεί να έχει μια διαπολιτισμική διάσταση. Γενικά, αποτελεί μια μορφή τέχνης που μπορεί να αποτελέσει τον φορέα αξιών με πανανθρώπινο χαρακτήρα και το γεγονός αυτό το καθιστά ουσιαστικό εργαλείο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των υποκειμένων (Μανιάτης, 2014). Η διαπολιτισμική του αξία εντοπίζεται στη διττή λειτουργία που μπορεί να διαδραματίσει: από τη μια να συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού, μέσω της ανάπτυξης της ενδοσκοπησης, του εσωτερικού διαλόγου και της κριτικής αυτοπαρατήρησης, και από την άλλη να φέρει τον άνθρωπο σε επαφή με τον άλλον, την κοινωνία και τα προβλήματα της (Αλκηστis, 2008). Η δυναμική που έχει το θέατρο για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων προσδιορίζεται στη λειτουργία που επιτελεί κυρίως στο συναισθηματικό επίπεδο. Μέσω των συγκινησιακών φορτίσεων ή και ανατροπών μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη πολιτισμική κατανόηση. Η επαφή του υποκειμένου με τα συναισθήματά του, η αναγνώρισή τους και η ανάπτυξη τεχνικών για τη διαχείρισή τους αποτελεί ακριβώς αυτή τη διαδικασία αυτογνωσίας και ταυτόχρονα το πρώτο βήμα μετασχηματισμού του εαυτού. Το θέατρο έχει τη δύναμη να αναπτύσσει τον εσωτερικό διάλογο, μια ενδοσκόπηση που οδηγεί, μέσω της αυτογνωσίας, στην κατανόηση του άλλου και της κοινωνικής πραγματικότητας. Στην πραγματικότητα αποτελεί τη δίοδο μετάβασης από τον προσωπικό στον κοινωνικό χώρο (Αλκηστis, 2008).

Η έρευνα: ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού πραγματοποιήθηκε έρευνα, ο βασικός στόχος της οποίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του θεάτρου για

παιδιά και νέους στα στερεότυπα των παιδιών και στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μεταδιδακτορικό επίπεδο, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής*.

Ορισμένα από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

- Οι ερωτώμενοι/θεατές είναι φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων για διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες;
- Μπορεί μια θεατρική παράσταση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό να επηρεάσει τις στάσεις των μικρών θεατών απέναντι σε διάφορες κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες;
- Ποια μπορεί να είναι η επίδραση μιας παράστασης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό στις σκέψεις, το συναίσθημα και την συμπεριφορά των μικρών θεατών;
- Ποια είναι η σημασία των διαφόρων κωδικών του θεάτρου για παιδιά (όπως η κινησιολογία, ο φωτισμός, κ.λπ) στην πρόσληψη του διαπολιτισμικού μηνύματος;
- Ποιες σκηνές εντυπωσιάζουν τους μικρούς θεατές; Εντάσσονται σε αυτές σκηνές που αποκαλύπτουν και αποδομούν τα στερεότυπα;
- Ποιοι ήρωες εντυπωσιάζουν τους θεατές και με ποια κριτήρια; Ποια η σημασία των διαπολιτισμικών κριτηρίων;

Όσο ερευνητικά ελκυστικό και αν ακούγεται το εγχείρημα, άλλο τόσο είναι μεθοδολογικά δύσκολο να επιτευχθεί. Η δυσκολία έγκειται στο να μπορέσει ο ερευνητής να απομονώσει την επίδραση στα στερεότυπα ενός μόνο παράγοντα όπως είναι μια θεατρική παράσταση και να αποδώσει σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Επιπλέον, η άμβλυνση των στερεοτύπων αλλά και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι την ετερότητα αποτελούν διαδικασίες που απαιτούν ένα μεγάλο βάθος χρόνου ώστε επιτευχθεί η διερεύνησή τους και να οδηγηθεί κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα.

Στην πραγματικότητα το θέμα της παρούσας έρευνας αποτελεί μέρος ενός γενικότερου προβληματισμού για το πώς προσλαμβάνεται η θεατρική παράσταση από τους ανήλικους θεατές αλλά και τί επίδραση ασκεί αυτή στις στάσεις, τις αντιλήψεις και, τελικά, στη συμπεριφορά τους. Είναι αλήθεια ότι η πρόσληψη της παράστασης έχει διαφορετικό περιεχόμενο, συντελείται δηλαδή με έναν μοναδικό τρόπο για τον κάθε θεατή, εξαιτίας των στοιχείων που συγκροτούν την υποκειμενικότητά του. Τι προσλαμβάνει ο θεατής και πως θα το αξιοποιήσει είναι το αποτέλεσμα μιας συνισταμένης αισθητικών, νοητικών και άλλων σημασιολογικών δεδομένων αλλά και ένα σύνολο παραγόντων που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά του, τις προηγούμενες γνώσεις του, την εξοικειώσή του με τη θεατρική εμπειρία, την ωριμότητά της σκέψης του, κ.λπ.

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω προβληματισμό και έχοντας κατά νου τις δυσκολίες που θα συναντούσαμε και τους μεθοδολογικούς «κινδύνους» που έκρυβε η όλη ερευνητική προσπάθεια, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιώντας τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και τα μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας αλλά και το πεδίο της διερεύνησης της θεατρικής εμπειρίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 162 μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι θα παρακολουθούσαν μια σχετική θεατρική παράσταση. Στην επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, επιλέχθηκε δηλαδή ένα δείγμα από τον πληθυσμό στόχο χωρίς να γίνει τυχαία δειγματοληψία αλλά συμμετείχαν τα άτομα που ήταν εύκολα στην διάθεση των ερευνητών και τα οποία εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen&Manion, 1994).

Μια εβδομάδα πριν οι μαθητές παρακολουθήσουν την θεατρική παράσταση τους δόθηκαν εργαλεία διερεύνησης της ύπαρξης στερεοτύπων και της στάσης τους απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Η ίδια διερεύνηση επαναλήφθηκε περίπου τρεις εβδομάδες μετά την παρακολούθηση της παράστασης.

Η παρακολούθηση της παράστασης έγινε στο πλαίσιο προγραμματισμένης εκπαιδευτικής εκδρομής που είχαν οργανώσει τα σχολεία των μαθητών. Οι μαθητές συμπλήρωσαν έναν ερωτηματολόγιο για την παράσταση με το οποίο έγινε περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης στα στερεότυπα και τη στάση απέναντι στην ετερότητα. Δόθηκε επίσης η δυνατότητα να γίνει μια διερεύνηση διαφόρων διατάσεων της θεατρικής παράστασης όπως ήταν το επίπεδο κατανόησης του βασικού της νοήματος, η στάση των θεατών απέναντι στα αισθητικά της μέρη κ.λπ.

Η επιλογή της παράστασης έγινε με βάση τα ερωτήματα της έρευνας. Μετά από ενδελεχή διερεύνηση των παραστάσεων που είχαν ανέβει στις παιδικές θεατρικές σκηνές της Αθήνας, αποφασίστηκε να επιλεγεί η παράσταση *Μια γιορτή του Νουριάν*, ως εκείνη στην οποία θα επικεντρωθεί η έρευνα. Το έργο αναφέρεται στη σύγκρουση μια ελληνικής οικογένειας και κυρίως του Έλληνα πατέρα με έναν Ιρανό πρόσφυγα και τον γιο του. Ως φαινομενική αιτία της σύγκρουσης παρουσιάζεται η διεκδίκηση μιας θέσης στο κάμπινγκ αλλά στην πραγματικότητα το πρόβλημα εντοπίζεται στη συγκρουσιακή σχέση ντόπιου και αλλοδαπού και τα επιχειρήματα που προτάσσονται αφορούν τη διεκδίκηση κοινών πόρων, αφού ο Έλληνας κατηγορεί τον Ιρανό πως αυτός και οι υπόλοιποι μετανάστες έρχονται στην Ελλάδα και παίρνουν τις δουλειές των Ελλήνων. Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί μια διασκευή. Το πρωτότυπο έργο έχει γραφτεί από τον Γερμανό συγγραφέα Φόλκερ Λούντβιγκ, ιδρυτή του Θεάτρου Grips του Βερολίνου, πριν από 38 χρόνια με τίτλο «Μια γιορτή του Παπαδάκη». Στην αρχική του εκδοχή το έργο μιλούσε για τη σύγκρουση μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών, δηλαδή Γερμα-

νών από τη μια και Ελλήνων, Τούρκων και Ιταλών μεταναστών από την άλλη.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι:

Εργαλείο διερεύνησης στερεοτύπων

Κατασκευάστηκε ένα εργαλείο για τη διερεύνηση της ύπαρξης στερεοτύπων απέναντι σε διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές, έμφυλες κ.λπ. Η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στερεοτύπων έγινε με τη μέθοδο των ελεύθερων συνειρμών. Πρόκειται για μια τεχνική που χρησιμοποιείται συχνά στο χώρο της Κλινικής Ψυχολογίας αλλά και της Κοινωνικής Ψυχολογίας και μας δίνει τη δυνατότητα της αυτόματης και ασυνείδητης έκφρασης συνειρμικών λέξεων που οι ερωτώμενοι τις συνδέουν με τις έννοιες-ερεθίσματα (Στεργίου, 2007). Αυτό που ζητήθηκε από τους ερωτώμενους ήταν να γράψουν χωρίς δεύτερη σκέψη, τα πρώτα βασικά χαρακτηριστικά που σκέφτονται άμεσα για διάφορες εθνικές και πολιτισμικές κατηγορίες ανθρώπων. Η αυθόρμητη αυτή έκφραση των συνειρμικών λέξεων μπορεί να λειτουργήσει ως δηλωτική των στερεοτυπικών εικόνων που υπάρχουν για την κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες. Οι ομάδες που δόθηκαν στους ερωτώμενους ήταν *Πακιστανός, Γερμανός, Τσιγγάνος, Μετανάστης, Έλληνας*.

Κλίμακα Κοινωνικής Απόστασης

Η Κλίμακα Κοινωνικής Απόστασης (Social Distance Scale) εισήχθη στις κοινωνικές επιστήμες αρχικά από τον Bogardus (1928) και αποτιμά το βαθμό εγγύτητας που επιτρέπει ο ερωτώμενος στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής, εθνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής κ.λπ. ομάδας. Τα στοιχεία της κλίμακας αποτελούν το μέτρο του βαθμού κοινωνικής αποδοχής μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας σε μια διαβαθμισμένη σειρά που ξεκινά από την εκδήλωση της επιθυμίας για μια κλειστή κοινωνική σχέση έως την εκδήλωση απροθυμίας για την ύπαρξη οποιασδήποτε σχέσης (Φίλιας, 2004).

Η κλίμακα προσαρμόστηκε στα ηλικιακά δεδομένα των ερωτώμενων αλλά και στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αφού συμβουλευτήκαμε αντίστοιχες έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα αλλά σε διαφορετικού πληθυσμούς (Στεργίου, 2007) καταλήξαμε στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει μια επταβάθμια κλίμακα η οποία απεικονίζει ένα συνεχές με περιστάσεις διαβαθμισμένης εγγύτητας που ξεκινά από τη *φιλία*, ως περίσταση με μεγαλύτερη εγγύτητα, συνεχίζει με την *γειτνίαση*, τις *απλές σχέσεις* ή την *απλή επίσκεψη* στη χώρα και καταλήγει στην *επιθυμία αποχώρησης από τη χώρα*, ως περίσταση με την μεγαλύτερη απόσταση. Οι κοινωνικές ομάδες για τις οποίες κλήθηκαν οι ερωτώμενοι να εκφράσουν το βαθμό εγγύτητας/απόστασης και κατ' επέκταση τη στάση τους ήταν: Γερμα-

νοί, Πακιστανοί, Ιρανοί. Η επιλογή των συγκεκριμένων ομάδων έγινε για λόγους που αφορούν συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό συγκείμενο αλλά και την θεατρική παράσταση που οι μαθητές θα παρακολουθούσαν. Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε σε δυο φάσεις: πριν οι μαθητές παρακολουθήσουν την παράσταση και μετά την παρακολούθηση της παράστασης.

Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των πληροφοριών που αφορούσαν την παράσταση, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου συνίσταται στην αποτελεσματικότητά του ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Με τη χρήση του μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες εύκολα από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος. (Oppenheim, 1992).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας κατασκευάστηκε από τον ερευνητή αφού δεν υπήρχε εργαλείο συλλογής δεδομένων που να καλύπτει της ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η κατασκευή του βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν το θέατρο για παιδιά και νέους (Μακρίδης & Τζαμαργιάς, 2012).

Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά έχουμε σημαντικές διαπιστώσεις για τα στερεότυπα του δείγματος, τη φύσης τους, την ανθεκτικότητά τους στο χρόνο. Από την αρχική διερεύνηση διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι είναι φορείς στερεοτυπικών εικόνων για τις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Αρχικά διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού αρνητικών δηλώσεων για ορισμένες κοινωνικές ομάδες, γεγονός που ερμηνεύεται στη βάση των επιδράσεων του ευρύτερου κοινωνικού πολιτισμικού πλαισίου. Με άλλα λόγια τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία τροφοδοτούνται από την τρέχουσα κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, τα συναντούμε ως στερεότυπα στη σκέψη των νέων παιδιών. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες που βρίσκονται στην επικαιρότητα με έναν αρνητικό τρόπο, συνιστούν το αντικείμενο στερεοτυπικών δηλώσεων από τους μαθητές, και μάλιστα με την αναπαραγωγή των βασικών στοιχείων της κυρίαρχης ρητορικής.

Η πιο έντονα αρνητική εικόνα παρουσιάζεται στην περίπτωση των Πακιστανών και αμέσως μετά στους Μουσουλμάνους. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται για τους Πακιστανούς και στην περίπτωση της κλίμακας κοινωνικής απόστασης αφού η υψηλή μέση τιμή που σημειώνεται αποτελεί ένδειξη άρνησης των ερωτώμενων να αποδεχτούν επικοινωνιακές περιστάσεις που εμπεριέχουν κοινωνική εγγύτητα. Έτσι, οι Πακιστανοί γίνονται αποδέ-

κτες αρνητικών στερεοτύπων, ως αποτέλεσμα του αρνητικού κλίματος που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία για τα μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων ετών από χώρες της Ασίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους Μουσουλμάνους όπου αναπαράγεται η κυρίαρχη αντίληψη που τους συνδέει, ως θρησκευτική και πολιτισμική έκφραση, με το φανατισμό, το φονταμενταλισμό και την τρομοκρατία. Στην περίπτωση των Γερμανών παρουσιάζονται αυταρχικοί, οργανωτικοί, αλλά και υπεύθυνοι για πολλά από τα δεινά της σύγχρονης, υπό οικονομική κρίση, ελληνικής κοινωνίας. Ακόμη και στην περίπτωση της οικείας ομάδας αναπαράγονται από τους μαθητές οι εικόνες που ενυπάρχουν στο συλλογικό φαντασιακό ως στερεότυπα και συγκροτούν την εθνική και πολιτισμική αυτοεικόνα.

Μετά την παρακολούθηση της παράστασης παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Από τη σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την παράσταση διαφαίνεται ότι η παρακολούθηση της συγκεκριμένης θεατρικής παράστασης προκάλεσε, σε ένα πρώτο στάδιο, αλλαγή των στάσεων απέναντι σε συγκεκριμένες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες. Οι δηλώσεις διαφοροποιήθηκαν κυρίως για τις κοινωνικές κατηγορίες-ομάδες που παρουσιάζονται στην παράσταση και λιγότερο ή καθόλου για τις υπόλοιπες. Πιο συγκεκριμένα μειώθηκαν κατά πολύ οι αρνητικές δηλώσεις για τους Πακιστανούς και τους Μουσουλμάνους. Παρατηρείται και ποιοτική διαφοροποίηση των δηλώσεων αφού δεν συναντώνται μετά την παράσταση δηλώσεις που αφορούν την πολιτισμική κατωτερότητα αυτών των ανθρώπων ούτε και είναι έντονο το φοβικό σύνδρομο για τα μέλη της συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Η ίδια διαφοροποίηση εντοπίζεται και στην περίπτωση των αναφορών στην κοινωνική κατηγορία *Μετανάστης*. Στην περίπτωση των Γερμανών παρόλο που υπάρχει μια μείωση των αρνητικών δηλώσεων, γενικά, οι απαντήσεις δεν διαφοροποιούνται σημαντικά.

Φαίνεται ότι η παράσταση επιτυγχάνει να αμβλύνει την κοινωνικά κατασκευασμένη αρνητική εικόνα που υπάρχει για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, κυρίως μέσω της παρουσίασης μελών αυτής της ομάδας στις πραγματικές τους διαστάσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία μεταστροφής που επιφέρει μια ριζική αλλαγή των προϋπαρχουσών αντιλήψεων, ως αποτέλεσμα της διάψευσής τους με έναν άμεσο και, συχνά, απροσδόκητο τρόπο (Κοκκινάκη, 2006, Χαντζή & Hewstone, 1999). Η παράσταση προέβαλε με ένα αντικειμενικό τρόπο ανθρώπους από διαφορετικές εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες, χωρίς υπερβολές, με μια ρεαλιστική απεικόνιση των χαρακτηριστικών τους και την ανάδειξη της «κοινής λογικής», η οποία απουσιάζει από τη στερεοτυπική σκέψη. Έτσι, οι μικροί θεατές ήρθαν σε επαφή, με ανθρώπους/ήρωες που δεν επιβεβαιώνουν το κυρίαρχο στερεότυπο. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το ανήλικο κοινό βιώνει, συχνά, ως πραγματικό αυτό που στο θέατρο είναι φανταστικό και ψευδαισθητικό, είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή της στερεοτυπικής αντίληψης. Ο μικρός θεατής,

εκκινώντας από την άμεση εμπειρία, εξαιτίας του βιοματικού χαρακτήρα των θεατρικών τεχνικών, προχωρά σε μια αναστοχαστική διαδικασία, μέσω της οποίας μπορεί να αντιληφθεί ότι ο άλλος/διαφορετικός υπερβαίνει κατά πολύ την κυρίαρχη στερεοτυπική εικόνα που του αποδίδεται και έτσι μπορεί το παιδί να κατανοήσει ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει μία, μονοσήμαντη ανάγνωση.

Η διερεύνηση όψεων της παράστασης μας έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος την επίδραση της παράστασης και να αποσαφηνίσουμε τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν ώστε αυτή η επίδραση να επιτευχθεί. Οι μαθητές ρωτήθηκαν ποιος ήρωας και ποια σκηνή του έργου τους έκαναν εντύπωση. Στην περίπτωση επιλογής του ήρωα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία επιλέγει με κριτήριο τη στάση του απέναντι στις διαπολιτισμικές σχέσεις που διαμορφώνονται. Η διερεύνηση των στάσεων και των προτιμήσεων κατέδειξε ότι υπάρχει μια σαφής προτίμηση στους «καλούς» ήρωες αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ότι τα κριτήρια προτίμησης αφορούν σε μεγάλο βαθμό τη στάση των ηρώων απέναντι στις διαπολιτισμικές σχέσεις που διαμορφώνονται. Η ταύτιση με τους πρωταγωνιστές αφορά κυρίως το ρόλο, στοιχεία του ρόλου, τις απόψεις και τις συμπεριφορές που αυτός συμπεριελάμβανε και όχι τόσο στοιχεία υποκριτικής ικανότητας, εξωτερικής εμφάνισης, κουστουμιών, σκηνικής παρουσίας. Στις εξηγήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι προέταξαν ως κριτήρια των επιλογών τους τη διεκδίκηση του δικαιώματος από την πλευρά του μετανάστη για ίση μεταχείριση, την αξιοπρεπή αντιμετώπιση των διακρίσεων και της ανισότητας, της ενσυναισθητικής κατανόησης που σημειώνουν και το βαθμό αποδοχής του άλλου.

Η δυναμική που διαμορφώνει εξ' ορισμού η θεατρική εμπειρία, αλλά και η παιδαγωγική/αναμορφωτική διάσταση που ενυπάρχει στο επικοινωνιακό δίπολο ανήλικος θεατής-ηθοποιός αποτελούν ένδειξη ότι τα κριτήρια ταύτισης με τους ηθοποιούς και η σημασία που αποδόθηκε σε συγκεκριμένα στοιχεία του ρόλου τους μπορούν να μεταφερθούν από το χώρο του θεατρικού συμβάντος στη ζωή του θεατή αποκτώντας κανονιστικό ρόλο στις επιλογές και της συμπεριφορά του.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση για το ποια σκηνή τους εντυπωσίασε και τα σχόλια που τη συνοδεύουν επιβεβαίωσαν τη σημασία που έχει το χιούμορ στο θέατρο για παιδιά και το ρόλο που διαδραματίζει στην πρόσληψη. Στην πραγματικότητα το χιούμορ αποτελεί το μέσο ώστε ο ανήλικος θεατής να προσεγγίσει με έναν εύκολο τρόπο θέματα που έχουν μια δυσκολία. Στη συγκεκριμένη παράσταση το χιούμορ, άμεσο ή υπαινικτικό, αποτελεί το όχημα ώστε με έναν αβίαστο και ανώδυνο τρόπο ο θεατής να προσεγγίσει ζητήματα όπως αυτά των διακρίσεων και της ρατσιστικής συμπεριφοράς, χωρίς αυτό να εκπίπτει σε έναν στείο διδακτισμό και ηθικισμό.

Σε ό,τι αφορά τα ερευνητικά μας ερωτήματα ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι μικροί θεατές εντυπωσιάζονται από την αποκάλυψη ρατσιστι-

κών συμπεριφορών αλλά και την οικονομική εκμετάλλευση των μεταναστών. Το ίδιο συμβαίνει και για άλλα θέματα που αφορούν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, όπως είναι η παιδική εργασία, η έλλειψη πρόσβασης σε αγαθά όπως η μόρφωση κ.λπ. Φαίνεται ότι για πολλούς από τους μικρούς θεατές η παράσταση έχει έναν αποκαλυπτικό χαρακτήρα σχετικά με το τι είναι ο μετανάστης, τις αιτίες που προκαλούν την μεταναστευτική εμπειρία αλλά και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει στο κοινωνικό στάτους των ατόμων που τη βιώνουν. Αυτή η απροσδόκητη παρουσίαση όψεων διαφόρων κοινωνικών φαινομένων που ο θεατής αγνοούσε ή παρέβλεπε έχει μεγάλη σημασία γιατί συνιστά από που ονομάζουμε στη λογοτεχνία απόκλιση από τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη (Jauss, 1995).

Διερευνήθηκε η γνωστική διάσταση της παράστασης, ο βαθμός δηλ. κατανόησης της υπόθεσης και του βασικού μηνύματός της. Η διερεύνηση αυτή και η διασταύρωσή της με άλλες μεταβλητές έδειξαν ότι ο μεγαλύτερος βαθμός κατανόησης της υπόθεσης συνδέεται περισσότερο με την πρόκληση σκέψεων, με το συναίσθημα της ευχαρίστησης, οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους, και είναι σε θέση να προκαλέσει σε μεγαλύτερο βαθμό αλλαγή στο χαρακτήρα των μικρών θεατών. Φαίνεται λοιπόν ότι μια παράσταση, για να έχει ανταπόκριση στις στάσεις και τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης αλλά και να χρησιμοποιεί κάθε τεχνική που θα προσδώσει σαφήνεια στα βασικά μηνύματα που θέλει να μεταδώσει.

Επειδή η παράσταση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση πραγματοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί η στάση των ανήλικων θεατών απέναντι στα αισθητικά στοιχεία της παράστασης όπως είναι η σκηνοθεσία, τα σκηνικά, η μουσική και οι κινήσεις των ηθοποιών και οι φωτισμοί. Από την έρευνα προέκυψε μια ιδιαίτερα θετική στάση των ανήλικων θεατών απέναντι στους κώδικες της θεατρικής παράστασης. Οι κώδικες αυτοί συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός αισθητικά ολοκληρωμένου αποτελέσματος, γεγονός το οποίο οδήγησε στην άμεση και εύκολη πρόσληψη του μηνύματος της παράστασης.

Είναι σαφές ότι, οι κώδικες αυτοί έχουν μια εμφανή λειτουργία, είτε αυτό αφορά τον καθένα ξεχωριστά, είτε όλους μαζί, δημιουργώντας έναν «σημειωτικό πλεονασμό» (Deldime, 1996:47). Αυτό που κάνουν είναι να προάγουν την έννοια της εποπτείας η οποία αναφέρεται στην αξιοποίηση της οπτικής γλώσσας του σκηνικού, της κινησιολογίας και της σωματικής έκφρασης ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψη των νοημάτων. Προσδίδουν δηλαδή παραστατικότητα και βιωματικότητα στην παράσταση, στοιχεία που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των ανήλικων θεατών (Παπαδόπουλος, 2010).

Για τη μέτρηση της επίδρασης της παράστασης χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα που αποτελείται από 14 προτάσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τη βοήθεια μιας πεντά-

βαθμης κλίμακας. Οι δηλώσεις αφορούσαν την επίδραση στον τρόπο σκέψης, την συναισθηματική επίδραση της παράστασης, καθώς και αλλαγή συμπεριφοράς και την ετοιμότητα για δράση την οποία θα μπορούσε να προκαλέσει. Η παράσταση προκάλεσε θετικά συναισθήματα, κυρίως χαρά, ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Είναι γεγονός ότι η θεατρική εμπειρία με την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων, τη χρήση διαφορετικών κωδίκων αλλά και τον κυρίαρχο παιγνιώδη χαρακτήρα, δημιουργεί έντονα συναισθήματα. Η σημασία των συναισθηματικών καταστάσεων που προκαλούνται στην συνειδίηση του μικρού θεατή από την παράσταση, αλλά και τη γενικότερη επικοινωνιακή σχέση με την σκηνή, έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν στοιχείο της μνημονικής λειτουργίας του μαθητή και κατά συνέπεια συνιστούν σημείο αναφοράς, αξιολογικής αποτίμησης και γενικότερης νοσηματοδότησης της συγκεκριμένης αλλά και κάθε μελλοντικής ανάλογης εμπειρίας (Γραμματάς, 2014). Ωστόσο, η πρόκληση του συναισθήματος των θεατών συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη ενός προβληματισμού για την ετερότητα και δεν παρέμεινε σε έναν απλό συναισθηματισμό. Η συσχέτιση των διαφορετικών μεταβλητών από την κλίμακα επίδρασης της παράστασης οδήγησε στη διαπίστωση ότι υπάρχει μια συνάφεια μεταξύ των συναισθημάτων που προκάλεσε η παράσταση, των σκέψεων που προκλήθηκαν αλλά και τη δυναμική αλλαγή χαρακτήρα και συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας, απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμό.

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι, στην περίπτωση της συγκεκριμένης παράστασης, η επίδραση είχε έναν ολιστικό χαρακτήρα και δεν προκάλεσε απλώς μια συναισθηματική εγρήγορση, αλλά και προβληματισμό, σκέψεις δηλ. που αφορούσαν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, τη στάση μας απέναντί τους, τις διακρίσεις που υφίστανται κ.λπ. Το περιεχόμενο αυτού του προβληματισμού διαφάνηκε όταν ερωτήθηκαν για το περιεχόμενο των σκέψεών τους μετά την παράσταση. Συνήθως το θέατρο εκλαμβάνεται ως μια ξεχωριστή πραγματικότητα που όλα μπορούν να συμβούν και χωρίς καμία σύζευξη και σύνδεση με την αντικειμενική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει ο Γραμματάς (1999, 286) «Όσο όμως και αν ο “μαγικός καθρέφτης” αποτελεί μια “φέτα ζωής”, όσο και αν η πραγματικότητα που εικονοποιείται σκηνικά εκλαμβάνεται ως αντικειμενικά υπαρκτή, ο θεατρικός χρόνος είναι συγκεκριμένος και μετά την παρέλευσή του το παιδί παύει να λειτουργεί ως θεατής». Έτσι, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο αναπτύχθηκε ένας βαθύτερος στοχασμός που με αφορμή την παράσταση συμπεριέλαβε την άμεση κοινωνική πραγματικότητα, την υποκειμενική εμπειρία και την προσωπική συμπεριφορά. Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών μας έδωσε τη δυνατότητα να τις ομαδοποιήσουμε με βάση ορισμένους άξονες. Διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων, αντιλαμβανόμενοι το βασικό αντιρατσιστικό μήνυμα της παράστασης, ανέπτυξαν έναν προβληματισμό πάνω σε αυτό, πολλοί το συνέδεσαν με την προσωπική εμπειρία τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ο προβληματισμός αυτός εξελί-

χθηκε σε μια αναστοχαστική διαδικασία που έθεσε τις βάσεις για αλλαγής συμπεριφοράς.

Συμπεράσματα της έρευνας

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η θεατρική παράσταση επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις στερεοτυπικές εικόνες των μικρών θεατών. Το θέατρο μπορεί να έχει έναν σημαντικό ρόλο σε θέματα που αφορούν την εμπέδωση της δημοκρατίας στην πράξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αποδοχή της ετερότητας. Το θέατρο για παιδιά μπορεί να έχει μια διαπολιτισμική λειτουργία, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών και να βελτιώσει τους όρους επικοινωνίας στις διαπολιτισμικές συναντήσεις.

Αν επιχειρήσουμε να απομονώσουμε τα χαρακτηριστικά της θεατρικής εμπειρίας ώστε να διαφανούν τα στοιχεία που ευνοούν την επίδραση, το πρώτο πράγμα που θα έλεγε κανείς είναι ότι αυτό που έχει σημασία είναι ο ιδεολογικός προσανατολισμός της παράστασης, δηλαδή οι παραδοχές για το ρόλο του θεάτρου, τη διαλεκτική που αναπτύσσεται με το κοινωνικό πλαίσιο και τη θέση και το ρόλο του θεατή. Η βασική αντίληψη πάνω στην οποία θα δομηθεί το θεατρικό γεγονός θα πρέπει να ξεκινά από την παραδοχή ότι ο μικρός θεατής δεν είναι ο καταναλωτής ενός προϊόντος, αυτό του θεάματος που προσφέρει το θέατρο, αλλά ένας μελλοντικός πολίτης ο οποίος θα συμμετέχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα.

Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός κοινωνικού υποκειμένου που κατανοεί τα κοινωνικά δρώμενα, αναπτύσσει κοινωνική δράση, εφαρμόζει τις δημοκρατικές αρχές ως προσωπικό βίωμα και αποκτά μια κριτική θεώρηση της πραγματικότητας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση στερεότυπων και προκατασκευασμένων σχημάτων ερμηνείας της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Δεύτερον η θεατρική παράσταση θα πρέπει να έχει έναν ολιστικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια θα πρέπει να αποτελεί μια συναισθηματική πρόκληση αλλά ταυτόχρονα, να επιτυγχάνει ένα επίπεδο γνωστικής κατανόησης που θα αποτελέσει τη βάση ανάπτυξης ενός προβληματισμού που θα μπορεί να οδηγήσει σε μια γνωστική σύγκρουση, σε μια αμφισβήτηση των ήδη υπαρχόντων εννοιολογικών σχημάτων (στερεοτύπων), για τον εαυτό και τον Άλλον.

Η επίδραση της παράστασης θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής δράσης εάν, μετά την παράσταση, στο πλαίσιο του σχολείου, αυτός ο αναστοχασμός που δημιουργήθηκε μπορούσε να αποκτήσει έναν περισσότερο συστηματικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια η θετική επίδραση που προκαλεί το θεατρικό γεγονός, π.χ. στο πλαίσιο μιας σχολικής επίσκεψης, για να μπορέσει να διευρυνθεί και να αποκτήσει μια μετασχημα-

τιστική δυναμική, θα πρέπει να συνοδεύεται από μια συστηματική εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που επιδιώκουν την επιστροφή στην εμπειρία και, μέσω αυτής, στην ενδυνάμωση και την αυτοβελτίωση.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Boal, A. (1979). *Theatre of Oppressed*, London: Pluto Press.
- Bogardus, E.S. (1928). Occupational Distance. *Sociology and Social Research* 13, 73-81.
- Cohen L. and Manion L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Η σκιά του κειμένου στο φως της παράστασης. Κειμενική γραφή - σκηνική μεταγραφή - μνημονική καταγραφή του θεάτρου Στο Γ. Βαρζελιώτη (επιμ.) *Από τη χώρα των κειμένων στο βασιλείο της σκηνής* (σσ. 55-69). Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα 26-30 Ιανουαρίου 2011. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Γραμματάς, Θ. (2010). Εισαγωγή. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. [15-30]. Αθήνα: Πατάκης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Deldime, R., (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*. Εισαγωγή – Μετάφραση Θόδωρος Γραμματάς. Αθήνα: τυπωθήτω
- Goldberg, M. (1974). *Children's Theatre. A philosophy and a method*, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Gudykunst, W. & Nishida, T. (1989). Theoretical perspectives for studying intercultural communication. In M. K. Asante, W. B. Gudykunst (eds), *Handbook of intercultural communication* (pp. 17-46). London: Sage.
- Μανιάτης, Π. (2014). Θεατρικές τεχνικές και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το θέατρο ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του Θεάτρου (σσ.197-209). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μελούτσι, Α. (2002). *Κουλτούρες στο Παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε*. Μτφρ.-Εισαγωγή – Επιμέλεια. Μ. Ψημίτης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*, μτφρ. Α. Βερυκοκάκη. Αθήνα: Κάλβος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Θέατρο για παιδιά και για νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα* (σσ.77-106). Αθήνα: Πατάκης.
- Στεργίου, Λ. (2007). Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας. Στο Χ., Γκόβαρης, Ε., Θεοδοροπούλου & Α., Κοντάκος (Επιμ.). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (97-119). Αθήνα: Ατραπός.

- Schonmann S. (2006). *Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations*. Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- vandeWater, M. (2009). TYA as Cultural Production: Aesthetics, Meaning and Material Conditions. *Youth Theatre Journal* 23(1), 15-21.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο *Παναγιώτης Μανιάτης* είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος από το ίδιο Τμήμα. Έχει διδάξει από το 2004 έως το 2012 (Π.Δ. 407/80) το μάθημα *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική* στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ έχει διδάξει και στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ίδιου Τμήματος. Συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το συγγραφικό του έργο επικεντρώνεται σε ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θρησκείας και πολυπολιτισμικότητας, καθώς και ζητήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έχει δημοσιεύσει σε έγκυρα περιοδικά και έχει πάρει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Είναι μέλος της International Association for Intercultural Education (I.A.I.E.), της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, και μέλος του Δ.Σ. του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ).

Το θέατρο ως μέσο ανάδειξης και καλλιέργειας της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ιωάννα Μενδρινού

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

Περίληψη

Το παιδί δε θεωρείται φτάνοντας στη νηπιακή ηλικία *tabula rasa*. Αντίθετα, διαθέτει γνώσεις και εμπειρίες και είναι φορέας ιδεών, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, συνιστά ένα δυναμικό υποκείμενο με ιδιαίτερα γνωρίσματα, ανάγκες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη μοναδικότητά του συνεργώντας στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της εικόνας που σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτό και αναδεικνύοντας τους "διαφοροποιημένους" τρόπους με τους οποίους ανακαλύπτει και οικοδομεί αποτελεσματικότερα τη γνώση. Η παρούσα εισήγηση αναγνωρίζοντας τη συμβολή του θεάτρου ως *πάμμουσου* τέχνης και πρακτικής με κομβική αξία για τη βιωματική, ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση των μαθησιακών περιοχών της προσχολικής εκπαίδευσης, επικεντρώνεται στο ρόλο που είναι δυνατόν να διαδραματίζει:

- ως μέσο ανάδειξης των φυσικών κλίσεων και δυνατοτήτων του νηπίου,
- ως εργαλείο παρέμβασης και αξιολόγησης για τον/την εκπαιδευτικό
- ως όχημα για την καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, προσχολική αγωγή, θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Abstract

The child is not considered when reaching infancy *tabula rasa*. Instead, he/she has knowledge and experience and is a carrier of ideas, the result of interaction with the natural and socio-cultural environment. On the other hand, he/she is a powerful subject with special features, needs, preferences and interests. Data confirming its uniqueness, contributing to the formation of self-concept and image that others form about it and highlighting the "differentiated" ways with which he/she efficiently discovers and constructs knowledge. This paper recognizing the contribution of theatre as *pammousos* art and practice with key value for the experiential, cooperative and cross curricular approach of the learning areas of preschool education, focuses on the role that can be played:

- As a means of highlighting natural talents and capabilities of the infant
- As a tool of intervention and assessment for the teacher
- As a vehicle for the cultivation of multiple intelligence

Keywords: theatre, preschool education, theory of multiple intelligences.

Εισαγωγή

Μία χωρίς προκαταλήψεις και σκοπιμότητες παρατήρηση της σημερινής ρεαλιστικής σχολικής πραγματικότητας στην Ελλάδα και δεδομένου της απουσίας εφαρμογής συστηματικού και ουσιαστικού αξιολογικού ελέγχου, καταδεικνύει πως η αναγνώριση τόσο της πολυδιάστατης φύσης του ανθρώπινου και των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1983), όσο και της καταλληλότητας των διαισθητικών, ενεργητικών, βιο-σωματικών και αναπαραστατικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης από το μικρό παιδί (Πουρκός, 2008· Πουρκός, 2008α: 97-211) ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζει το θέατρο ως τέχνη με εγνωσμένη μορφοπαιδευτική αξία και τεχνική με πολυδιάστατη διδακτική χρησιμότητα (Μουδατσάκις, 1994· Γραμματάς, 1997· 1999· ⁴2003· 2004· 2007· Γραμματάς & Τζαμαργιάς 2004· Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008· Παπαδόπουλος 2010), σε αρκετές περιπτώσεις παραβλέπεται, αγνοείται ή και υπονομεύεται.

Ανεξαρτήτως της έκτασης ή της συχνότητάς τους, φαινόμενα όπως η επιβίωση παραδοσιακών, νοησιαρχικού τύπου μεθοδεύσεων και μονομερούς εστίασης στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική ανάπτυξη, η παραμέληση ψυχοβιολογικών αναγκών, η απαξίωση των διαφορετικών τύπων ευφυΐας και των διαφορετικών τρόπων αντίληψης και πρόσκτησης της γνώσης ή ακόμμη και η καταφυγή σε υπερβολές και ανούσιες δράσεις που αποκλειστική επιδίωξη έχουν τον εντυπωσιασμό, εγείρουν προβληματισμούς και ερωτήματα.

Ειδικότερα όσον αφορά το θέατρο, η διαιωνιζόμενη αντιμετώπισή του ως μέσο για διεκπεραίωση υποχρεώσεων όπως οι (κατευθυνόμενες από τους εκπαιδευτικούς) εθνικές ή άλλες σχολικές εορτές ή η αποσπασματική και εργαλειακή αξιοποίησή του ως όχημα βιωματικής προσέγγισης γνωστικών περιοχών, που παρακάμπτει συνεπώς τη σύγχρονη παιδοκεντρική παιδαγωγική θεώρηση και υποβαθμίζει την αισθητικο/καλλιτεχνική υπόστασή του, παραπέμπει σε πρακτικές-κατάλοιπα παλαιότερων εποχών.

Αντιλαμβανόμενοι προφανώς πως κάθε φαινόμενο συνδέεται αναπόδραστα με τις κοινωνικο-πολιτικές, τις οικονομικές συνθήκες και τις πολιτισμικές παραμέτρους της εποχής που το παράγει ή το συντηρεί, γνωρίζοντας επομένως πως βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μίας κλυδωνιζόμενης περιόδου που επιτείνει τα αδιέξοδα και ευνοεί τις εκπτώσεις, ο κριτικός αναστοχασμός και η επανεξέταση αρχών, αξιωμάτων, θεωρητικών απόψεων και μεθόδων που διασφαλίζουν την ισότιμη και αξιοκρατική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκπληρώνοντας με εγκυρότητα, υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα τους κεντρικούς στόχους της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, συνιστούν το διακύβευμα της παρούσας εισήγησης.

Στην κατεύθυνση αυτή αποπειράται η ανάδειξη:

- της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του H. Gardner ως υποστηρικτικό πλαίσιο για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευ-

τικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο με περιεχόμενα που άπτονται των ποικίλων ενδιαφερόντων των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε υποκείμενο προσλαμβάνει τη γνώση, εξελίσσει τις πολλαπλές δυνατότητες του, ανακαλύπτει και καλλιεργεί τις ιδιαίτερες κλίσεις του, και

- της συμβολής του θεάτρου ως μίας εκ των καταλληλότερων πρακτικών για την εκπλήρωση των παραπάνω επιδιώξεων

Η Θεωρία Π.Τ.Ν. του Howard Gardner ως υποστηρικτικό πλαίσιο και ως στοχοθεσία

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner, η παρουσίασή της το 1983 (Gardner, 1983) υπήρξε κατ' ομολογία του ίδιου θορυβώδης, (Gardner, 2010: 13. 2011:18), αποτέλεσε ευθεία βολή αμφισβήτησης παραδοσιακών ψυχολογικών αντιλήψεων περί μίας, γενικής νοημοσύνης η αξιολόγηση της οποίας με ειδικά τέστ περιοριζόταν μονοδιάστατα και στατικά στην εξέταση των γλωσσικών και λογικο-μαθηματικών επιδόσεων του ατόμου υπερτιμώντας τη σημασία των βιογενετικών-κληρονομικών-παραμέτρων και υποτιμώντας τη συμβολή των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Βρίσκοντας απρόσμενη απήχηση, άσκησε καταλυτική επίδραση στο χώρο της εκπαίδευσης επιφέροντας ρηξικέλευθες αλλαγές τόσο στην παιδαγωγική αντιμετώπιση του παιδιού-μαθητή, όσο και στις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούνται στην τάξη.

Σύμφωνα με τον H. Gardner, όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες, ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με οκτώ τουλάχιστον διακριτούς και εξίσου σημαντικούς μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών βάση των οποίων προκύπτουν οι εξής τύποι νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρο-αντιληπτική, σωματικο-κινησθητική, μουσική, δια-προσωπική, ενδο-προσωπική ή ενδοατομική και νατουραλιστική (Gardner, 1983. Gardner & Walters, 1993a: 13-34. Viens, 1999 Ντολιοπούλου, 2006: 147-149). Πιθανολογείται βέβαια η παρουσία και άλλων τύπων όπως της υπαρξιακής νοημοσύνης (existential intelligence) που αφορά στην τάση του ανθρώπου να προβληματίζεται για βασικά υπαρξιακά ζητήματα ή της δραματικής (dramatic intelligence) (Gardner, 1985: 295-312) - αν και ο ίδιος ο H. Gardner στην εισαγωγή της επανέκδοσης του *Frames of Mind* το 2004, διαπιστώνει πως «δεν υπάρχει νοημοσύνη καθ' εαυτή καλλιτεχνική ή μη καλλιτεχνική», αλλά οι διαφορετικοί και μάλλον αυτόνομοι τύποι νοημοσύνης υπό την επίδραση κάποιων γενετικών και εμπειρικών λόγων «μπορεί να τεθούν στην υπηρεσία αισθητικών σκοπών εφόσον κάποιος το επιθυμεί» (Gardner, 2010: 15). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Richard Courtney λαμβάνοντας υπόψη ότι η βιομαθητική επαφή με

το εκπαιδευτικό θέατρο συχνά αναδεικνύει παιδιά με ταλέντο στη θεατρική έκφραση, διερωτάται εάν κάτι τέτοιο επιτρέπει τη διάκριση της “δραματικής” ως ξεχωριστού τύπου νοημοσύνης ή το φαινόμενο αυτό αποτελεί απλώς ένδειξη της ικανότητας κάποιων να εκφράζονται ή και να σκέφτονται θεατρικά γεγονός που σχετίζεται με εμπειρικές παραμέτρους και προϋποθέτει το συνδυασμό πολλών και διαφορετικών ικανοτήτων. Επικεντρώνεται για το λόγο αυτό στη διερεύνηση και παρουσίαση της συμβολής του θεάτρου στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των πολλαπλών δυνατοτήτων του αναπτυσσόμενου ατόμου (Courtney, 1999: 6-9). Ο David Keir Wright αντιμετωπίζοντας επίσης την *drama intelligence* ως ένα αμάγαμα πολλών τύπων νοημοσύνης όπως η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική, η σωματική και η υπαρξιακή (Gardner, 1985, ό.π.· Guss, 2001), ως εγγενές (θεατρικό) ένστικτο όλων των ανθρώπων, όπως και το παιχνίδι ως ζωή (*playing is life*), επισημαίνει την ευεργετική αξία που μπορεί να έχει η συστηματική –με ενεργητικές θεατρικές τεχνικές - καλλιέργειά της στην διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, στην εξέλιξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη συγκρότηση ανθρωπιστικής και πολιτιστικής κουλτούρας, στην ανακάλυψη της προσωπικής αλήθειας για το νόημα και το σκοπό της ζωής. (Wright, 1985· 2005).

Εκτός από την προβολή των οκτώ βασικών τύπων ευφυΐας, αντί μίας «ολικής και αθροιστικής», οι οποίοι ενυπάρχουν σε όλους τους ανθρώπους αλλά εξαιτίας κληρονομικών ή άλλων εμπειρικών παραμέτρων, αναπτύσσονται σε διαφορετικό βαθμό προσδίδοντας σε κάθε υποκείμενο το δικό του, μοναδικό, ατομικό διανοητικό προφίλ, ο H. Gardner ανέδειξε ακόμη τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η επιλογή διδακτικών μέσων με παιδοκεντρικό χαρακτήρα, στην ισόρροπη καλλιέργεια των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, αλλά και στην ανάδειξη των φυσικών κλίσεων και δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Τέλος, πως στη βάση κάθε διδακτικού σχεδιασμού και εφαρμογής θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως τα παιδιά που διανύουν ή βρίσκονται στο τέλος της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ακόμα και αν δεν έχουν δεχτεί ακόμη την επίδραση της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης, δε συνιστούν “άγραφο χάρτη”. Αντίθετα, έχουν:

- κατακτήσει έναν εκπληκτικό αριθμό ικανοτήτων,
- αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το φυσικό, υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον
- σχηματίσει έστω και με ανεπιτήδευτο ή «απειθάρχητο» τρόπο, ισχυρές αναπαραστάσεις, ιδέες και αντιλήψεις για τον εαυτό τους, τον κόσμο και τη ζωή που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εγκαταλειφθούν, να τροποποιηθούν ή και να χειραγωγηθούν στο σχολείο (Gardner, 1991. 2011:20-21).

Ιδιαίτερα σήμερα, εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της διευρυνόμενης προσβασιμότητας των μικρών παιδιών (των ανεπτυγμένων τουλάχιστον)

χιστον χωρών) σε συμβατικά και διαδικτυακά μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, η ανίχνευση πλήθους (ανεπεξέργαστων συνήθως) εξω- ή προσχολικών γνώσεων και «ανεκπαιδευτων μυαλών» (*unschooled minds*) συνιστά γεγονός που διαπιστώνεται ευρέως στην πράξη επιβάλλοντας αλλαγές στην εκπαιδευτική στοχοθεσία και μεθοδολογία.

Κατανοώντας πως το παιδί από την προσχολική ήδη ηλικία:

- διαθέτει διαφορετικές προτιμήσεις ως προς τους τρόπους μάθησης,
- ανταποκρίνεται περισσότερο αποτελεσματικά σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια,
- ελκύεται από συγκεκριμένες δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα
- διαθέτει φυσικές ροπές που ενυπάρχουν σε κάθε νοημοσύνη,

δεν μπορούμε παρά να μη συμφωνήσουμε με το στόχο που θέτει ο H. Gardner, για την προσχολική εκπαίδευση (ως πρώτο σταθμό της προ-ακαδημαϊκής) και είναι «να εμφυσησει στο μαθητή ένα σύνολο αξιών καθώς και να ενθαρρύνει την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να δημιουργεί σε αυτόν τη θέληση για μάθηση και να οξύνει το μυαλό του» (Gardner, 2011: 25)

Σύμφωνα με την Julie Veins, η θεωρία του δεν προτείνει ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, αλλά μάλλον ένα νέο πλαίσιο αναφοράς και περισυλλογής για τους τύπους εμπειρίας που πρέπει να παρέχονται στους μαθητές στην τάξη. Συνιστά κατ' ουσίαν μία «ομπρέλα-βάση» κάτω από την οποία ή σύμφωνα με την οποία είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν καλές διδακτικές πρακτικές οι οποίες αποδέχονται την πολλαπλή υπόσταση της ανθρώπινης ευφυΐας και τη σπουδαιότητα καλλιέργειας των διαφορετικών εκφάνσεών της γενικότερα, θέτοντας στο επίκεντρο τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και προσβλέποντας στην ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων του (Veins, 1999· Baum, Veins & Slatin, 2005). Ανάγεται για το λόγο αυτό σε ένα έγκυρο και σαφές υποστηρικτικό θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού καλών εκπαιδευτικών πρακτικών καθώς και βάση ή πηγή περιεχομένων διδασκαλίας που καλύπτουν το σύνολο των μαθησιακών περιοχών του διαθεματικού προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου συμβάλλοντας στην εκπλήρωση των κεντρικών στόχων της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης¹:

- στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας,
- στην καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων αναγκαίων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα, και

¹ Όπως διατυπώνονται τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο [ΔΕΠΠΣ] (2002), *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου [ΠΣΝ] (2011), ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΚΤ).

- στην ανάδειξη των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που καθορίζουν τη μοναδικότητα, την εξέλιξη, την πορεία του στη ζωή και τελικά την κατάκτηση της προσωπικής ευτυχίας.

Συνιστά επιπλέον για τον εκπαιδευτικό, ένα “χάρτη” για την αξιολόγηση των νηπίων και των επιδόσεών τους σε έργα που αξιούνουν την ενεργοποίηση διαφορετικών τύπων νοημοσύνης συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη στοχευμένων και εποικοδομητικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

Το θέατρο ως μέθοδος

Το θέατρο, είτε ως σύνθετη πολιτιστική δημιουργία σύζευξης πεδίων τέχνης, πολυδιάστατης προσέγγισης διαφορετικών πολιτιστικών τομέων και ερμηνειών (Γραμματάς, 1997: 18), είτε ως πρακτική στην οποία προεξέχει η δράση ατόμων ή ομάδων που «αντιπαρά τίθενται εν όψει της αναζήτησης ενός αγαθού» (Μουδατσάκης, 1994: 17)· ως *πάμμουσος* τελικά τέχνη με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και συνεπώς με αναμφισβήτητη παιδευτική αξία για το Νέο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα (Γραμματάς, 2014: 71-76), εξαιτίας του κοινωνικού, επικοινωνιακού/διαδραστικού, ψυχαγωγικού, δημιουργικού και εν γένει παιγνιώδους, συμβολικού και ενεργητικού χαρακτήρα του, είναι δυνατόν να αποτελέσει μεθοδολογικό πυλώνα στην αγωγή και εκπαίδευση των νηπίων.

Πράγματι, αν λάβει κανείς υπόψη ότι:

- η προσχολική αποτελεί μία περίοδο που σηματοδοτείται από εντυπωσιακές σε κάθε επίπεδο εξελίξεις (Piaget, 1979· Παρασκευόπουλος, 1982· Κολλιάδης, 1997· 2002)
- το παιδί προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα και ενεργητικότητα, η οποία είναι «*συμφυής με τη διανοητική [του] ανάπτυξη*» (Piaget, ό.π.: 163)
- το σώμα του παιδιού εκτός από λειτουργικό, ζωτικό όργανο που πιστοποιεί την ατομικότητα και συνδέεται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, συνιστά ένα πολυαισθητηριακό όχημα ικανοποίησης σωματικών και ψυχικών αναγκών, βιωματικής πρόσληψης, διερεύνησης, επεξεργασίας, διαχείρισης εξωτερικών ερεθισμάτων και πρόσκτησης της γνώσης (Δράκος & Μπίνιας, 2005: 21-27· Σταμάτης, 2008: 429-438)· μέσο με το οποίο εγγράφει, ενσωματώνει, οικειοποιείται, απορρίπτει ή αποδομεί τις προβολές ή αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Μενδρινού, 2014b: 53-64)
- το παιχνίδι, το οποίο εκτός από ψυχαγωγική δραστηριότητα συνιστά κίνητρο για δράση (Vygotsky, 2000:157-174) ή το όχημα δια του οποίου το μικρό παιδί αφομοιώνει «*το πραγματικό στην καθαρή ενεργητικότητα παρέχοντάς της την αναγκαία τροφοδοσία και μετασηματίζοντας την*

πραγματικότητα με βάση τις πολλαπλές ανάγκες του “εγώ”» (Piaget, ό.π.: 16-17)

αντιλαμβάνεται γιατί το θέατρο εκτιμάται ως η εγγύτερη ίσως στον ψυχισμό και τις αναπτυξιακές ανάγκες της εξεταζόμενης ηλικιακής κατηγορίας μέθοδος εκπλήρωσης με εγκάρσιο τρόπο ποικίλων διδακτικών στόχων.

Συνιστώντας ένα πληθωρικό σύστημα υποστηριζόμενο από μία “πανσπερμία” ελκυστικών, κατάλληλων και αποτελεσματικών πρακτικών εφαρμογών με κομβική αξία για τη βιωματική, ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση των μαθησιακών περιοχών της προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, το θέατρο καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο ως «*παραγωγικό*» εργαλείο (Wooland, 1999:176-177). Η επιστράτευση του, εκτός από τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μικρών για τη μάθηση, έχει διττή αξία

- για τη βιωματική διερεύνηση των ποικίλων γνωστικών περιοχών του προγράμματος σπουδών που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων· στην ισόρροπη συνεπώς καλλιέργεια των πολλαπλών (και εξίσου σημαντικών) τύπων νοημοσύνης
- για την αξιολόγηση της συμμετοχής, της ανταποκρισιμότητας και των επιδόσεων των μαθητών· για την ανίχνευση επομένως των ξεχωριστών προτιμήσεων, επιδεξιότητων και τρόπων με τους οποίους κάθε νήπιο εκφράζεται και μαθαίνει αποτελεσματικότερα, .

Χωρίς αμφιβολία, ο ρόλος του συνδέεται ποικιλοτρόπως με την ανάδειξη και ενθάρρυνση των εγγενών κλίσεων ή την ανίχνευση αποκλίσεων με δυνατότητα αντισταθμιστικών παρεμβάσεων και την ενίσχυση της *συναισθηματικής νοημοσύνης* των μικρών μαθητών και μελλοντικών ενήλικων πολιτών που κρίνεται αναγκαία για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης κοινωνίας και των αντιξοοτήτων της ζωής (Goleman, 1998· Gottman ⁴2000)².

Η δια του θεάτρου καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο νηπιαγωγείο

Από τις πρώτες μέρες ένταξης του μικρού παιδιού στο νηπιαγωγείο η διερεύνηση των αναπαραστάσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν ήδη οικοδομηθεί ή κατακτηθεί αλλά και των ιδιαίτερων αναγκών και κλίσεων του, κρίνεται αναγκαία για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου

² Η ενδο-προσωπική και η δια-προσωπική αποτελούν την προσωπική νοημοσύνη, ή «συναισθηματική νοημοσύνη» κατά τον Daniel Goleman και θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, αφού συνιστούν την «ομπρέλα» κάτω από την οποία είναι δυνατόν να ευοδωθεί, να προβληθεί και να καρποφορήσει κάθε προσπάθεια και κάθε είδους κατάκτηση ατομικών και συλλογικών επιδιώξεων

δράσης. Η αξιοποίηση προπαρασκευαστικών μορφών θεατρικής έκφρασης, όπως «*το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή*» όπου όχι μόνο ο λόγος, αλλά η κίνηση και οι αισθήσεις «*ενεργοποιούνται για να δείξουν μια συγκίνηση, να εικονίσουν μια ιδέα*» (Μουδατσάκης 1994: 40) και στη συνέχεια η σταδιακή εισαγωγή σε πιο σύνθετες τεχνικές του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010) είναι δυνατόν να εξυπηρετήσουν αυτοτελείς ή περισσότερο σύνθετες διδακτικές επιδιώξεις. Η επιστράτευσή τους σε κάθε περίπτωση

Η συμμετοχή του θεάτρου στην καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης μπορεί να εκλάβει ενδεικτικά τις ακόλουθες διαστάσεις

1. Η *σωματικο-κινησθητική* νοημοσύνη (bodily intelligence) που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα τα μέλη του σώματός του για να εκφράσει ιδέες, πληροφορίες και συναισθήματα, εντοπίζεται κυρίως σε μαθητές που οδηγούνται αποτελεσματικότερα στην κατανόηση νέων γνωστικών αντικειμένων, επιλύουν προβλήματα, επικοινωνούν και γενικότερα ενδιαφέρονται, πρωτοστατούν και διακρίνονται στο χορό, στο παιχνίδι, τα αθλήματα και το θεατρικό παιχνίδι. Είναι κατ' αυτό τον τρόπο προφανής η σημασία που μπορεί να έχουν για την καλλιέργειά της, τα παιχνίδια σωματικής κίνησης και αισθητηριακής θεατρικής έκφρασης τα οποία ενεργοποιούν (προθερμαίνουν) το σώμα επιτρέποντας «*στο νήπιο να διερευνήσει τις δυνατότητές του, να πειραματιστεί προάγοντας την επιδεξιότητά του, ή να γνωρίσει ως ενεργητικό μέλος της ομάδας των συνομήλικων, εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης του σωματικού ενεργειακού δυναμικού του*» (Μενδρινού, 2014α: 320-321). Υπό επινοημένες, ρεαλιστικές ή φανταστικές συνθήκες που ελκύουν και ικανοποιούν εγγενείς προδιαθέσεις και ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως ο ανθρωπομορφισμός, ο ανιμισμός, η ροπή στη φαντασία και την περιπέτεια, η μίμηση και η μεταμόρφωση· με ασκήσεις που συντελούνται ατομικά ή ομαδικά, ελεύθερα ή με κανόνες, λεκτικά ή α-λεκτικά (παντομίμα) και στο πλαίσιο ανεξάρτητων ή οργανωμένων διαθεματικών δραστηριοτήτων, (τα νήπια) ανακαλύπτουν τον “εαυτό” και τον “άλλο”, εμπλουτίζουν το κινητικό-αισθητηριακό τους εμπειρικό δυναμικό και διδάσκονται ή εξελίσσουν «*τα άδηλα στοιχεία ενέργειας που διαθέτει το σώμα*» (Μουδατσάκης, ό.π.: 40-43) αξιοποιώντας παράλληλα την ιδιότητά του ως «*πύλη εισόδου και εξόδου*» πρόσκτησης της «*πολυαισθητηριακά βιωματικής γνώσης*» (Σταμάτης, ό.π.: 429-438).

2. Η *χωρο-αντιληπτική* νοημοσύνη (spatial intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πληροφορίες που σχετίζονται με το χώρο, τα σχήματα και τα χρώματα. Επιτρέπει τη νοερή σύλληψη, την τροποποίηση και ανακατασκευή εικόνων υπό μορφή αρχιτεκτονικών κατασκευών, εικαστικών συνθέσεων, πινάκων, γλυπτών κ.ά. Τα παιδιά που διακρίνονται για τη χωρική νοημοσύνη δίνουν την εντύπωση ότι “χαρτογραφούν”

ότι διαβάζουν ή βλέπουν, μαθαίνουν “φωτογραφικά”, διακρίνονται στο μάθημα των εικαστικών, κατανοούν εύκολα χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες ή λαβύρινθους και παζλ και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους προσφέρουν το κατάλληλο υλικότεχνικό και χωροταξικό πλαίσιο για να εκφραστούν, να εξελίξουν την ιδιαίτερη κλίση τους, αλλά και να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και κατανοούν τον κόσμο καλύτερα. Στην κατεύθυνση αυτή το θέατρο μπορεί να συμβάλλει καταρχήν με από αισθησιοκινητικές ασκήσεις που ενισχύουν δεξιότητες όπως παρατηρητικότητα και προσανατολισμός, συνεργούν στην εξοικείωση με χωροταξικές έννοιες και στη βιωματική διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Ασκήσεις που κάποτε απαιτούν λογικομαθηματικές διεργασίες όπως συγκρίσεις, σειροθετήσεις, ταξινομήσεις, παραλληλισμούς κι αντιστοιχίσεις. Σε πιο σύνθετες μορφές θεατρικής έκφρασης, όπως στο πλαίσιο ενός αυτοσχεδιασμού, ενός θεατρικού παιχνιδιού, μιας δραματοποίησης ή και μίας σχολικής θεατρικής παράστασης ο χώρος διαμορφώνεται σε σκηνικό με αντικείμενα και υλικά που επιλέγουν τα παιδιά. Η τοποθέτηση των παιδιών σε θέση ηθοποιού ή θεατή, η χωροταξική διεύθυνση και κίνηση σε πραγματικούς ή φανταστικούς χώρους ή η αξιοποίηση χρηστικών αντικειμένων για την “κατασκευή” σκηνικών χώρων (σκηνογραφική επιμέλεια) σε έναν αυτοσχεδιασμό ή δραματοποίηση και η ενασχόληση τέλος με διαμεσολαβητικές παραμέτρους όπως εικαστική απόδοση αφίσας, φωτογράφιση, φιλοτέχνηση προσκλήσεων ή προγραμμάτων μίας θεατρικής εκδήλωσης, συνιστούν δράσεις που συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της χωρικής ευφυΐας απελευθερώνοντας παράλληλα την φαντασία των παιδιών ως θεμέλιο λίθο της δημιουργικής και κριτικο-στοχαστικής σκέψης.

3. Η *δια-προσωπική* νοημοσύνη (interpersonal intelligence) σχετίζεται με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να κατανοεί, να επικοινωνεί, να συνεργάζεται με τους άλλους. Παιδιά με ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα με ομαδοσυνεργατικές μεθοδεύσεις ή όταν απασχολούνται σε έργα συλλογικού ή κοινωφελή χαρακτήρα. Συνήθως έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, είναι δημοφιλείς, πρωτοστατούν σε ομαδικές δραστηριότητες και επιλύουν με ευκολία προσωπικές διαφορές. Το θέατρο, η κατεξοχήν επικοινωνιακή τέχνη που στηρίζεται όχι μόνο στην αμφίδρομη σχέση σκηνής πλατείας αλλά και στη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται επί σκηνής ανάμεσα στους ηθοποιούς, προσφέρει το ιδανικό πλαίσιο για τη διεύρυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων, την εξοικείωση με εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας ώστε τα παιδιά να εκφράζουν ποικιλοτρόπως τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα τους και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους ή με καταλλήλους κατά περίπτωση, τρόπους επικοινωνίας (*κοινωνικός γραμματισμός*). Ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, συνεργασίας, επικοινωνίας, έκφρασης συναισθημάτων, ανάληψη ρόλων, λεκτικούς και αλεκτικούς αυτοσχεδιασμούς, θε-

ατρικό παιχνίδι (π.χ. με θέμα τα μέσα μεταφοράς, επικοινωνίας ή ενημέρωσης), παρουσίαση δραματοποιήσεων στο πλαίσιο της διεύρυνσης των σχέσεων με τα παιδιά της διπλανής τάξης ή θεατρικών δρώμενων με κοινωνικό ή περιβαλλοντικό περιεχόμενο στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα που αναδεικνύουν την εμβέλεια των δυνατοτήτων και της συνεισφοράς του θεάτρου στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων και την ικανοποίηση της κομβικής για την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και πρόοδο κάθε ανθρώπου, ανάγκης του «ανήκειν».

4. Η *ενδο-προσωπική* ή *ενδο-ατομική* νοημοσύνη (intrapersonal intelligence) σχετίζεται με τις ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, την αυτεπίγνωση και τη δυνατότητα αυτορρύθμισης. Ειδικότερα αφορά στη γνώση των εσωτερικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και συναισθημάτων, στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ονοματίζει αλλά και να ελέγχει τα συναισθήματα του. Στην ικανότητα δημιουργίας σε νοητικό επίπεδο της εικόνας του εαυτού ως πρότυπο που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του καθορίζοντας την πορεία του στη ζωή. Η ενδο-προσωπική νοημοσύνη βελτιώνεται μέσω διδακτικών παρεμβάσεων που επιχειρούν να ενισχύσουν το αυτοσυναισθημα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τον αυτοέλεγχο. Η συμμετοχή και η έκθεση των μικρών παιδιών σε ομαδικά θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις, δρώμενα, κ.λπ. λειτουργεί αμφίδρομα και ως καθρέπτης της εικόνας του “εγώ” από την ομάδα των συνομηλίκων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοεπίγνωσης και αυτογνωσίας. Μετέχοντας σε παιχνίδια ενεργοποίησης όχι του σωματικού, του ψυχοπνευματικού δυναμικού και της φαντασίας· σε ασκήσεις που προεξέχει η διερεύνηση της πολυπλοκότητας των συναισθημάτων και ανάπτυξης εναλλακτικών μηχανισμών έκφρασης· σε επινοημένες καταστάσεις στις οποίες αναμετρώνται με την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους και εκείνη που αποκομίζουν από τους άλλους ή οικοδομούν μέσα από τη δοκιμασία (περιπέτεια), αποκαθίσταται η σχέση τους με την πραγματικότητα και εφοπλίζονται έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν με θάρρος, ευθύνη, πίστη και συγκροτημένη άποψη, κάθε πρόκληση της ζωής.

5. Η *γλωσσική νοημοσύνη* (linguistic intelligence) αφορώντας την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με άνεση τον προφορικό και γραπτό λόγο εντοπίζεται σε μαθητές που έχουν ιδιαίτερες επιδόσεις στην προφορική και στη γραπτή έκφραση, συμμετέχουν με ενδιαφέρον και άνεση σε συζητήσεις, επικοινωνούν, μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας επαναλαμβάνοντας και βλέποντας λέξεις γραμμένες, αγαπούν την αφήγηση, απομνημονεύουν εύκολα φράσεις, προτάσεις, στίχους και ποιήματα, αρέσκονται στα γλωσσικά παιχνίδια και ενδιαφέρονται για τα διαφορετικά είδη έντυπου και προφορικού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει για το λόγο αυτό να ενθαρρύνουν την ενασχόληση με σχετικές δραστηριότητες, χωρίς όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, να μην

παραμελούν την ισόρροπη ανάπτυξη όλου του φάσματος της νοημοσύνης που ενυπάρχει σε κάθε άτομο. Το θέατρο ως η κατεξοχήν τέχνη εικονοποίησης του λόγου, γλώσσα παραστατική και επικοινωνιακή (Γραμματάς ²1999: 48-52) μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή τη θεατρική απόδοση (εργαστήρι γραφής) και δραματοποίηση κειμένων από τον έντυπο, τον τηλεοπτικό, το ραδιοφωνικό ή τον ηλεκτρονικό τύπο, με αφηγηματικό ή πραγματολογικό περιεχόμενο, πολυτροπικών κειμένων, μύθων, ποιημάτων, παροιμιών, γλωσσοδετών, κ.ά. έρχονται σε επαφή με τα γνωρίσματα και τη λειτουργία που επιτελούν διαφορετικά κειμενικά είδη, με εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας, με τον υφολογικά πλούσιο παραστατικό εκφωνούμενο λόγο (λεξιλόγιο, ρητορικά σχήματα, εκφραστικά μέσα) και μηχανισμούς που αποκαλύπτουν την κοινωνική υπόσταση της γλώσσας. Παιχνίδια με τη φωνή και τους ήχους μπορούν επί παραδείγματι, να εξελιχθούν σε δημιουργικές ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας, ενώ η σωματική έκφραση και εικονοποίηση της σημασιολογίας των λέξεων αποκαλύπτει με βιωματικό και ελκυστικό τρόπο τη λειτουργία και τις δομές του γλωσσικού συστήματος ενισχύοντας τη δημιουργία ισχυρών λεξιλογικών αναπαραστάσεων και θέτοντας τις βάσεις για την αναγνωστική ετοιμότητα. Οι λεκτικοί ή μη λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια “ρόλων” ή το θέατρο Forum (τα νήπια σε ρόλο ενεργητικού “θεατή”) αξιωνοντας επίσης σωματική-συμβολική γραφή, προφορική έκφραση, διάλογο, έκθεση αξιολογικών απόψεων, εξοικειώνουν τους μικρούς μαθητές με αυθεντικές μορφές που μπορεί να πάρει ο λόγος κατά περίπτωση επικοινωνίας.

6. Η *λογικο-μαθηματική* νοημοσύνη (logical/mathematical intelligence) σχετίζεται με τη λογική, μαθηματική και επιστημονική ικανότητα, την επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση λογικών ακολουθιών (αναλυτική σκέψη). Στις περιπτώσεις που εμφανίζεται αναπτυγμένη, διαπιστώνεται μεγαλύτερη άνεση στη χρησιμοποίηση αφηρημένων εννοιών, συμβολικών τρόπων απόδοσης των μεγεθών και σχέσεων καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη μάθηση μέσα από συσχετισμούς, πειραματισμούς και λογικούς συσχετισμούς, κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς για την παροχή σχετικών ερεθισμάτων που θα συμβάλλουν εποικοδομητικά στην περαιτέρω καλλιέργεια της κλίσης αυτής. Αν η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημείο εκκίνησης μίας προοδευτικής πορείας διεύρυνσης και θεμελίωσης ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, επεξεργασίας δεδομένων, ανάλυσης και σύνθεσης, ανάδειξης συλλογισμών, εκτιμήσεων, προβλέψεων και γενικεύσεων μέσα από συστηματικές ερευνητικές-παιγνιώδεις, βιωματικές, με εναλλακτικά υλικά και σε διαφορετικά περιβάλλοντα-εμπειρίες και δράσεις, το θέατρο καλείται να συμμετάσχει επικουρικά ως μέσο εναλλακτικής επεξεργασίας μαθηματικών εννοιών και συλλογιστικών που αφορούν είτε την καθημερινότητα των παιδιών, είτε το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτιστικό γίνεσθαι. Από το πρώτο

διάστημα της ένταξης των νηπίων στο σχολείο και κατά την ανάπτυξη προ-παρασκευαστικών μορφών θεατρικής έκφρασης ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις έννοιες χώρος, χρόνος, ρυθμός, προσανατολισμός, παρατηρητικότητα, μεταμόρφωση. Η δημιουργία ομάδων με διάφορα κριτήρια ταξινόμησης, η αξιοποίηση γεωμετρικών ή αριθμητικών συμβόλων για την σηματοδότηση διαφορετικών επεισοδίων δράσης σε μία δραματοποίηση (ταμπέλες) ή ανταλλακτικών μέσων σε αυτοσχεδιασμούς (αγοραπωλησίες, μοίρασμα θησαυρού), η αναζήτηση διαφορετικών οπτικών διαχείρισης ενός θέματος, η διερεύνηση πιθανών λύσεων ή η διατύπωση προβλέψεων (εικονογράμματα, κατάρτιση πίνακα, δραματοποίηση πιθανοτήτων), η αφήγηση, η σύνθεση και δραματοποίηση ιστοριών με εξελικτική ευθύγραμμη πλοκή ή αντίστροφη, κ.λπ. συνιστούν δράσεις που προωθούν τη μαθηματική σκέψη των νηπίων.

7. Η *μουσική νοημοσύνη* (musical intelligence) σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας ρυθμών, τραγουδιών και νοημάτων μέσα από ήχους, την αναγνώριση των χτύπων, των παλμικών δονήσεων, τη διαφορετικότητα των ρυθμικών μέτρων, την απομνημόνευση ήχων, μελωδιών, κ.λπ. Εντοπίζεται σε παιδιά που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το τραγούδι, τη μουσική, τα μουσικά όργανα, τη ρυθμική σωματική έκφραση. Η μάθηση στις περιπτώσεις αυτές επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα μέσα από το ρυθμό και τη μελωδία και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος ευκαιρίες για μουσική ακρόαση και έκφραση, επαφή με μουσικά όργανα. (συνθέτες, μουσικοί). Τα ηχητικά εφέ, ο ρυθμός, η μουσική και το τραγούδι συνιστώντας αναπόσπαστο μέρος της *πάμμουσου* θεατρικής τέχνης λειτουργώντας δευτερογενώς (ή πρωτογενώς στην περίπτωση μουσικών θεατρικών ειδών όπως η όπερα ή το μιούζικαλ) ως κώδικας θεατρικής επικοινωνίας και μηχανισμός που συνεργεί στην πρόσληψη μίας θεατρικής παράστασης, στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης καθίστανται όχι μόνο αντικείμενο διδακτικού ενδιαφέροντος, αλλά και αρωγός σε κάθε διαθεματική δραστηριότητα. Μέσα από θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια κίνησης με ρυθμό, αυξομείωσης της έντασης και της τονικότητας της φωνής, αξιοποίησης ήχων, μουσικών μοτίβων ή θεμάτων ως ερέθισμα / κίνητρο για α-λεκτικούς, σωματικούς αυτοσχεδιασμούς, για τη δημιουργία μίας ιστορίας ή την επένδυση μίας δραματοποίησης ή θεατρικού δρώμενου επιτυγχάνεται εκτός από την καλλιέργεια και ενίσχυση της μουσικής νοημοσύνης των μικρών παιδιών, η ψυχοσυναισθηματική εξισορρόπηση και εκτόνωση από εντάσεις, άγχη και φοβίες αλλά και η οικοδόμηση ισχυρών μουσικών αναπαραστάσεων καθοριστικών για τη διαμόρφωση αισθητικών προτύπων.

8. Η *νατουραλιστική –φυσιολατρική νοημοσύνη* (naturalistic intelligence) αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον γεωφυσικό χώρο,

να ενδιαφέρεται για τα φυσικά φαινόμενα και το περιβάλλον, να κάνει διακρίσεις στη χλωρίδα και την πανίδα. Ανιχνεύεται σε παιδιά ιδιαίτερα παρατηρητικά που αγαπούν τις συλλογές και με κάθε ευκαιρία ασχολούνται με τη συγκέντρωση “ευρημάτων” (πετρώματα, λουλούδια, καρπούς, κοχύλια κ.ά.), διακρίνουν αλλαγές στον καιρό ή στο φυσικό τους περίγυρο, είναι ευαίσθητα ως προς τη φύση και δεκτικά στη φροντίδα και την αλληλεπίδραση με τα ζώα. Οι φυσιολάτρες μαθητές ελκύονται από διδακτικά πεδία όπως η Φυσική, η Βιολογία, η Μετεωρολογία, η Γεωγραφία, η Αστρονομία και μαθαίνουν καλύτερα έξω στη φύση ή με βιωματικές-κινησιαστικές προσεγγίσεις. Αντιλαμβανόμενοι στην περίπτωση αυτή, τόσο την καταλληλότητα των ενεργητικών και βιωματικών διδακτικών μεθόδων, όσο και την ελκυστικότητα των περιεχομένων καθενός από τα παραπάνω πεδία που συνιστούν πηγή έμπνευσης για καλλιτεχνική δημιουργία, καθίσταται σαφές πως το θέατρο ανάγεται σε χρήσιμο μέσο βιωματικής διερεύνησης καταρχήν των αναπαραστάσεων των νηπίων για το φυσικό κόσμο και τη σχέση ανθρώπου-φύσης ή του υλικού και φυσικού περιβάλλοντος κι εν συνεχεία, ανατροφοδότησης ή διεύρυνσης του ενδιαφέροντος για τη φύση και την αειφόρο ανάπτυξη, ανάδειξης των διασυνδέσεων ανάμεσα στις γνώσεις και τις εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, οικοδόμησης νέων γνώσεων και αναπαραστάσεων, κινητοποίησης διαδικασιών ενσυναίσθησης, ενεργού εμπλοκής και ανάληψης πρωτοβουλιών, καλλιέργειας επομένως οικολογικής / φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης και υιοθέτησης φυσικών και υγιεινών συνηθειών που ενδυναμώνουν την επαφή με τη φύση και βελτιώνουν τη ζωή του ανθρώπου. Στην κατεύθυνση αυτή συνεισφέρουν παιχνίδια σωματικής και αισθητηριακής ενεργοποίησης, οι μεταμορφώσεις, η διαμόρφωση περιβάλλοντος φυσικών χώρων (π.χ. δάσος, βυθός) για την ανάπτυξη θεματικών, ελεύθερων ή κατευθυνόμενων κινητικών ή λεκτικών αυτοσχεδιασμών, οι στατικές ή κινούμενες εικόνες, τα παιχνίδια ρόλων (π.χ. τα νήπια σε ρόλο ειδικών), η δραματοποίηση ή η δημιουργία και απόδοση με αυτοσχέδιες κούκλες και αντικείμενα (αντικειμενοθέατρο) φυσικών καταστάσεων, φαινομένων, πειραμάτων, λογοτεχνικών κειμένων ή επινοημένων από τα νήπια μικρών ιστοριών με σχετική αναφορικότητα.

Συμπερασματικά

Ο πλουραλισμός της θεωρίας του H. Gardner απορρέει εκ της θέσεως για την πολλαπλότητα της ανθρώπινης ευφυΐας, συναντάται σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις με την πολύσημη υπόσταση και τις δυνατότητες της τέχνης του θεάτρου για τη δημιουργία μίας όχι νέας, αλλά σύγχρονης, θελκτικής, εφικτής και συστηματοποιημένης πρότασης εφαρμοσμένης παιδαγωγικής στο νηπιαγωγείο η οποία σέβεται τις ιδιαιτερότητες των μικρών παιδιών αποφεύγοντας ισοπεδωτικές πρακτικές προώθησης μαζικών προτύ-

πων και απαξίωσης δικαιωμάτων όπως διαφορετικότητα, ατομικότητα, ισότητα, αξιοκρατία, ελευθερία.

Η αξιοποίηση του θεάτρου ως κατάλληλου μέσου διδακτικής προσέγγισης για την καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης αλλά και την ανάδειξη και μεγιστοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, πιστεύουμε ότι εγγυάται στον αντίποδα της ρευστότητας και πολυπλοκότητας του σύγχρονου ρεαλιστικού γίνεσθαι, τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και συμβάλλει στην οικοδόμηση των βάσεων για την επικείμενη ανάπτυξή τους εφοδιάζοντας το μικρό παιδί το οποίο βρίσκεται στην εκκίνηση της πορείας του στη ζωή, επίγνωση και πίστη στον εαυτό και τις ικανότητές του, δυνατότητα αυτορρύθμισης και καθορισμού των επιλογών του, γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες και πάνω απ' όλα αισιοδοξία ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Baum S., Veins J.& Slatin B. (2005). *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom. A Teacher's toolkit*. In consultation with H. Gardner. New York: Teachers College Press.
- Courtney R. (1999). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Canada: McGill-Queen's University Press.
- Gardner H. & Walters J. (1993b). "A rounded version". In Gardner H., *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 13-34.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books [αναθεωρημένες εκδόσεις το 1993 και το 2004]
- Gardner H. (1985). "Towards a theory of dramatic intelligence". Στο J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context*. New York: University Press of America, 295-312.
- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2010). *Frames of Mind Η Θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. (προλ.) Η. Ματσαγγούρας, (μετ.) Π. Γεωργίου. Αθήνα: Μαραθιάς.
- Gardner H. (2011). *Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*. (εισ.-επιμ.) Ε. Κουτσουβάνου, Σ. Πανταζής. Αθήνα: Διάδραση.
- Goleman D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. (μετ.) Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. (μετ.) Χ. Ξενάκη. Αθήνα: Πεδίο.
- Guss F. G. (2005). "Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences". *Research in Drama Education*, 10 (1), 43-54.
- Piaget J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. (επιμ.) Τ. Ανθούλια. (μετ) Απ. Βερβερίδης. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α. Λιβάνης.
- Veins J. (1999). "Understanding Multiple Intelligences: The Theory Behind the Practice". *Focus on Basics. Connecting Research and Practice*. Volume 3. Is-

- sue A. March 1999 [<http://www.ncsall.net/index.php?id>]
- Vygotsky L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (επιμ.) Σ. Βοσνιάδου. (μετ) Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Wooland B. (1999). Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο. (μετ) Ε. Κανηρά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wright D.K. (1985). "Drama intelligence and the continual state to becoming". Στο J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context*. New York: University Press of America, 183-192.
- Wright David Keir (2005). «*The Pedagogy of Experience and drama intelligence*». Paper-Nera Congress, 10 -12 March 2005. Στο <http://www.vasa.abo.fi/users/alostern/arts/pdf/David.pdf> [23.09.2015]
- 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. & Τζαμαργιάς Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Σειρά «Θεατρική Παιδεία», αρ. 6. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς Θ. (2004b). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς Θ. (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. τομ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς Θ. (2^η1999). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ. (4^η2003) *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.
- Γραμματάς Θ. (2014). «Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία». Στο Γραμματάς Θ. (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013, Ωδείο Αθηνών. Αθήνα, 71-84 Ταξιδευτής.
- Δράκος Γ.Δ. & Μπίνας Ν.Γ. (2005). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολλιάνης Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες*, τ. Γ'. Αθήνα.
- Κολλιάνης Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. τ. Δ'. Αθήνα.
- Μενδρινού Ι. (2014a). «Θέατρο στο Νηπιαγωγείο. Η πρώτη μήση στο Θέατρο και στην κοινωνική ζωή». Στο Γραμματάς Θ. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, 310-337.
- Μενδρινού Ι. (2014b). «Το Παιδικό Σώμα, από το Παρασκήνιο στο Προσκήνιο του Θεάτρου της Ζωής». Στο Γραμματάς Θ. (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013, Ωδείο Αθηνών. Αθήνα: Ταξιδευτής, 53-64.
- Μουδατσάκης Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Ντολιοπούλου Ε. (2^η2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία*. τ. Β΄. Αθήνα.
- Πουρκός (2008α). «Πέρα από τις Νεωτερικές και Μετανεωτερικές αναγνώσεις του σώματος: Προς μία οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση». Στο Πουρκός Α. Μ. (επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου σώματος*. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg, 97-122.
- Πουρκός Α. Μ. (επιμ.) (2008). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου σώματος*. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμάτης Ι. Π. (2008). «Πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, απτική επικοινωνία και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις». Στο Πουρκός Α. Μ. (επιμ.), *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος*. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Gutenberg, 429-438.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Ιωάννα Μενδρινού* είναι απόφοιτος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Ε.Κ.Π.Α., κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. στην κατεύθυνση «Θέατρο και Εκπαίδευση» και Υποψήφια Διδάκτωρ του ίδιου τμήματος. Ερευνητικά πεδία ενδιαφέροντος: θέατρο για ανήλικους θεατές, θέατρο στην εκπαίδευση, νεοελληνικό θέατρο.

Αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Κωνσταντίνος Ι. Σκρεπετός

Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΜΔ. Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
kostas_skrepetos@yahoo.co.uk

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
sypapado@eled.duth.gr &
<http://simospapadopoulos.com/>

Περίληψη

Η αξιοποίηση δραματικών μεθόδων στην εκπαίδευση δημιουργεί ικανότητα ενσυναίσθησης στο μαθητικό πληθυσμό και είναι ιδιαίτερα σημαντική στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η ελληνική και η διεθνής έρευνα καταλήγει στην καθοριστική σημασία των σχετικών δράσεων, χάρη στην ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (bystanders), για τον περιορισμό της σχολικής βίας. Παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα από το διακρατικό πρόγραμμα DRACON.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική του θεάτρου, σχολική βία, θυματοποίηση, ενσυναίσθηση, μάθηση μεταξύ ισοτίμων.

Abstract

The use of drama techniques in education creates ability of empathy for the student population and is critical to address school violence and bullying issues. Greek and international research results in decisive importance of such actions to reduce school violence, by activating bystanders. The findings from the transnational DRACON project are presented and analyzed.

Keywords: theatre pedagogy, school violence, victimization, empathy, peer learning.

Οι θεατρικές δράσεις, αντίδοτο στην καθημερινή βία στα σχολεία

Ενδεικτικό του ότι η σχολική βία εισχωρεί όλο και πιο πολύ στην κοινωνία και στην καθημερινότητά μας –με κορυφαία πρόσφατη περίπτωση τον θάνατο του 20χρονου Βαγγέλη, που βύθισε στο πένθος και στη θλίψη την Κρήτη αλλά και όλη την Ελλάδα– είναι ότι, ένα σημαντικό κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, που φτάνει έως και το 40%, νιώθουν πίεση, δεν αντλούν ικανοποίηση από το σχολείο, δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, η επίδοσή τους είναι χαμηλή και μπορεί να υφίστανται σχολικό εκφοβισμό (Κοκκέβη, ΕΠΨΥ, 2015).

Τι φταίει και τα κρούσματα βίας αμαυρώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία; Οι ειδικοί σημειώνουν ότι μια κοινωνία σε κρίση γεννά και αναπαράγει τέτοια φαινόμενα. Το στρες και οι ανασφάλειες των μεγάλων περνούν υποσυνείδητα και στις αντιδράσεις των παιδιών, καθώς το σχολείο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αλληλοεπηρεάζεται από φαινόμενα και καταστάσεις. Οι μικροί μαθητές είναι «σκληροί» μέσα στην άγνοιά τους, υιοθετώντας πρότυπα και συμπεριφορές που συναντούν όχι μόνο στην οικογένεια αλλά και από την τηλεόραση κ.λπ. (Παπαματθαίου, 2015).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην εκπαίδευση είναι αρκετά. Πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικού είναι να διασφαλίσει ότι το σχολείο δεν θα παρέχει εμπειρίες αποτυχίας. Πρέπει έτσι να περιοριστούν τα ατυχή – βίαια – περιστατικά, που καταστρέφουν το σχολικό κλίμα. Παρά το γεγονός, ότι η βία και η θυματοποίηση αποτελούν συνηθισμένα φαινόμενα στα σχολεία, οι ενήλικες που βρίσκονται σε θέση να κάνουν κάτι γι' αυτά, δεν κατανοούν τη φύση τους, ούτε είναι εκπαιδευμένοι για να τα αντιμετωπίσουν. Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις στην εκπαίδευση, που περιέχουν και στηρίζονται στα στοιχεία της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, είναι ικανές να διαμορφώσουν υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε μαθητή και να συμβάλουν στην ανάπτυξη ασφαλούς και ευχάριστου κλίματος αλληλεγγύης και υποστήριξης.

Με βασικούς άξονες τους κώδικες των τεχνικών θεάτρου και δραματικού κειμένου, των παραστατικών τεχνών και των τεχνών του λόγου κατά τη διερευνητική δραματοποίηση, τα μέλη μιας ομάδας καλούνται μέσα από την ανάληψη ρόλου και τον αυτοσχεδιασμό, να επινοήσουν και να αναπαραστήσουν πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις, που με τη μορφή διαδοχικών σκηνών, συνθέτουν τη δομή της ιστορίας που διερευνούν. Σταδιακά, η κατανόησή τους βαθιάνει και αποκτούν μια διαφορετική γνώμη για τα πράγματα (Παπαδόπουλος, 2007: 28). Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του, να βγαίνει έξω από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς, που καθηλώνουν και δεσμεύουν τη φαντασία του (Κουρετζής, 1991: 31).

Αντιλαμβανόμαστε την εμφύχωση στην εκπαίδευση ως βιωματική αγωγική οργάνωση της ομάδας και διαλεκτική διδασκαλία, που κινητοποιεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων στο κοινοτικό περιβάλλον, αποσκοπώντας στη διαπροσωπική ανάπτυξή τους, μέσα από τη συγκινησιακή εμπειρία και την κριτικοστοχαστική στάση (Παπαδόπουλος, 2010: 55).

Το να μπορείς να μπεις στη θέση του άλλου είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μας. Είναι η ουσία της συμπόνιας και η απαρχή της ηθικής. Πολλοί από τους μαθητές μας ενδέχεται να έχουν μια φτωχή και περιορισμένη αίσθηση του «εαυτού» τους και του «άλλου» (Neelands, 2001). Η εικόνα που έχουν για τους ίδιους, περιορίζεται συνήθως σε εκείνο που τους έχουν ορίσει οι άλλοι και βασίζεται στο τι τους έχουν πει ή δείξει. οπό-

τε μπορεί να ενέχει στοιχεία προκατάληψης, στερεοτύπων και διαστρεβλωμένων εικόνων.

Μέσα από την εφαρμογή δραματικών μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων, προκύπτει επίσης η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου -μαθητή (Γραμματάς, 1997: 129), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001: 26).

Ο έλεγχος του σώματος γίνεται συγχρόνως έλεγχος της ευαισθησίας: ο μαθητής, μιμούμενος ότι κλαίει, απομακρύνεται από τα δάκρυα, κυριαρχεί στους φόβους του για να τους υποδυθεί. Για να αποδώσει ορισμένες συγκινήσεις, δε χρειάζεται ούτε να τις ζήσει, ούτε να τις οικειοποιηθεί, αλλά να αναγνωρίσει τα σημάδια τους μέσα από τις αναμνήσεις του, άρα να κρατηθεί σε απόσταση (Faure & Lascar, 2001). Κατάλληλες σωματικές ασκήσεις, παιχνίδια αισθησιοκινητικής δράσης και φαντασίας και θεατρικές τεχνικές, ενεργοποιούν με τρόπο αυθόρμητο, σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, τις διαθέσεις των συμμετεχόντων.

Η δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων να ενισχύουν τη μάθηση, να τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμβάλουν στην ανάπτυξη κινήτρων στους εφήβους, αυτοεκτίμησης, όπως και ικανοτήτων παρουσίασης σε κοινό, έχει τεκμηριωθεί ευρέως τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες (Morrison & Lumby, 2006). Η δυναμική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στο ότι εκτός από τους γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους που μπορεί να εκπληρώσει, μπορεί επίσης να συντελέσει στην ανάδυση, επεξεργασία και διαμόρφωση της ηθικής διάστασης ενός θέματος (Άλκηστις, 2008: 271). Η ενασχόληση με ένα θέμα, ο προβληματισμός, οι απορίες, οι αμφισβητήσεις και οι διαφωνίες που γεννιούνται, η βελτίωση της αντικειμενικής διάκρισης για το «σωστό» και το «λάθος» και η διεύρυνση των οριζόντων δημιουργούν ζυμώσεις, που με τη βοήθεια της δραματικής τέχνης βελτιώνουν την προσωπικότητα του ατόμου (Σέξτου, 2007 :31).

Ο εμπυχωτής δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες με ασκήσεις συγκέντρωσης και σωματικής έντασης, προσβλέποντας στο άνοιγμα και την επικοινωνία με το «άλλο», στην αύξηση της ενέργειας, στην ψυχική και πνευματική του διέγερση, μεταμόρφωση και εμπάθυνση. Έτσι μετασχηματίζεται σε «σώμα ψυχής», αναπτύσσεται εσωτερικά και οδηγεί στη γνώση μέσα από τη συγκίνηση και τη συνείδηση (Παπαδόπουλος, 2010 : 185).

Τα παιδιά και οι έφηβοι που είναι πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού, σχολικής βίας και γενικότερα σε παραβατικές συμπεριφορές, είναι εκτεθειμένοι κυρίως σε αρνητικές επιρροές και έχουν πολύ περιορισμένα θετικά μοντέλα προς μίμηση. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να μεταβληθεί από αδρανή σε ενεργό πολίτη, με το να αφαιρούν το πέπλο άγνοιας και φόβου που τυλίγει τις ζωές των άλλων, προσπαθώντας για τη συναισθησία / ενσυναίσθηση (empathy) την οποία πετυχαίνουν οι συμμετέχοντες και που συνήθως ακολουθεί την ταύτιση (sympathy).

Για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στο θέατρο μπορούν να είναι ιδιαίτερα επιτυχημένες. Με τη χρήση δραματικών μεθόδων επιτυγχάνουμε να περιορίσουμε την επιθετικότητα καθώς μπορούμε:

- Να εξερευνήσουμε θέματα που συχνά οδηγούν σε επιθετική – βίαιη συμπεριφορά.
- Να δοκιμάσουμε και να κάνουμε πρόβα σε μη- βίαιες λύσεις στην επιθετικότητα.
- Να υπολογίσουμε τις συνέπειες κάποιας συμπεριφοράς.
- Να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αντισταθούν σε περιστατικά εκφοβισμού.
- Να διοχετεύσουμε την ενέργεια σε παράσταση (Johnson 2001).

Για αρκετά παιδιά και νέους με χαμηλή αυτοεκτίμηση το να προκαλούν αναστάτωση αποτελεί δέξοδο. Η επιθετική συμπεριφορά που έχουν είναι το αποτέλεσμα της δυσφορίας και της πλήξης. Όταν τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, όπως τα θεατρικά δρώμενα, το απολαμβάνουν και αυτό είναι πιθανό να αποτελέσει την αρχή της άρσης της παραβατικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς, χάρη στην ικανοποίηση που δημιουργούν οι θεατρικές μέθοδοι.

Στα προγράμματα περιορισμού της θυματοποίησης και της σχολικής βίας, με την αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η συχνότητα των περιστατικών βίας και ο αριθμός των παρευρισκομένων παρατηρητών (bystanders) που παραμένουν απαθείς. Το σχολικό περιβάλλον με την αλληλεγγύη που καλλιεργήθηκε δεν επιτρέπει βίαιες συμπεριφορές.

Στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν βήματα αυτογνωσίας και να κατανοήσουν τον 'άλλο' και 'διαφορετικό'. Καλλιεργείται έτσι η ατομική αλλά και η συλλογική συνείδηση, που, όταν απαιτηθεί, προκαλεί τις αναγκαίες αντιδράσεις, προσφέροντας θετικές στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές στο κοινωνικό σύνολο.

Το διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα DRACON DRAMa for CONflict

Μεταξύ των προσπαθειών για την αξιοποίηση του θεάτρου και των πρακτικών του για τον περιορισμό της σχολικής βίας πολύ σημαντική και αποτελεσματική θεωρούμε την προσέγγιση του διακρατικού ερευνητικού προγράμματος DRACON DRAMa for CONflict, το οποίο ξεκίνησε το 1996 και

διάδοχες του ενέργειες εξακολουθούν. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τα πανεπιστήμια και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης δύο πολιτειών (Brisbane & Adelaide) της Αυστραλίας, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα πανεπιστήμιο της Μαλαισίας και δύο πανεπιστήμια (Malmo & Karlstad) και μια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας της Σουηδίας. Περιλάμβανε σειρά δραματικών ασκήσεων, θεατρικών παιχνιδιών, παιχνιδιών ρόλων και αυτοσχεδιασμών, σχετικών με τις καταστάσεις σύγκρουσης και τα συνηθισμένα περιστατικά σχολικής βίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα σχολεία. Οι χώρες στις οποίες πραγματοποιήθηκε το DRACON έχουν πολύ διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, οπότε κατάφερε να αποδείξει με τα αποτελέσματά του ότι αποτελεί μια παγκόσμια πρόταση για τον περιορισμό των φαινομένων σχολικής βίας, όπως άλλωστε και παγκόσμιο είναι το πρόβλημα.

Στο DRACON οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όταν πλέον έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, δεν αξιοποιούνται για την απευθείας επίλυση των συγκρούσεων, αλλά προκειμένου να εφοδιάσουν τους μαθητές με συγκρουσιακή ενημερότητα - *conflict literacy*, με την ελπίδα ότι θα είναι δυνατό να αξιοποιήσουν τη δεξιότητα αυτή στη συνέχεια της ζωής τους.

Επιχειρείται δηλαδή ο μετασχηματισμός του σχολείου, ως βήμα για το μετασχηματισμό της κοινωνίας, όταν οι μαθητές που βίωσαν ένα ειρηνικό, δημιουργικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, εισέλθουν ως *μπόλι* και *μαγιά* στον κόσμο των ενηλίκων.

Τα παρακάτω αποτελούν γενική κωδικοποίηση της πορείας που ακολουθήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις, αν και σε κάθε ερευνητική ομάδα υπήρχαν τροποποιήσεις, ανάλογα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα, το σχολικό σύστημα, την ύπαρξη ή όχι σχετικών θεσμών – μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις τοπικές πολιτισμικές, κοινωνικές και σχολικές συνθήκες.

Στην *πρώτη* φάση του προγράμματος, ειδικοί από το πανεπιστημιακό ίδρυμα που συντονίζει την κάθε ομάδα, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες υπηρεσίες της πολιτείας, έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν δείξει ενδιαφέρον για να συμμετάσχουν. Ακολούθως, επιλέγονται σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το σύνολο των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων επιμορφώνονται με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της ερευνητικής ομάδας και λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές και εμπνευστές του στα σχολεία τους, όπου διοργανώνουν σεμινάρια για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου.

Ακολουθεί η *δεύτερη* φάση, με εργαστήρια θεάτρου και παιχνίδια ρόλων. Σε αυτά παρουσιάζονται και διδάσκονται σε μια τάξη του γυμνασίου ή του λυκείου που κάνει μαθήματα θεάτρου, τεχνικές αποφυγής συγκρούσεων. Μετά την πάροδο ικανού χρόνου, όταν αρκετοί μαθητές και εκπαιδευτικοί,

που έλαβαν μέρος στα εργαστήρια, είναι σε θέση να συνεχίσουν ως πολλαπλασιαστές του προγράμματος, το DRACON εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και ενθαρρύνεται το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας να υιοθετήσει ένα παιδαγωγικό κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης, ενότητας και ενθάρρυνσης.

Στην επόμενη τρίτη φάση, οι μαθητές του γυμνασίου ή του λυκείου λειτουργούν ως μέντορες (tutors) σε μικρότερες τάξεις του σχολείου τους, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος των τάξεων αυτών. Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, έρχονται σε επαφή με προεπιλεγμένα δημοτικά σχολεία, των οποίων οι δάσκαλοι έχουν ήδη συμμετάσχει στην πρώτη φάση του προγράμματος. Επιχειρούν εκεί να μεταδώσουν και να εφαρμόσουν όσα έχουν οι ίδιοι καταφέρει, υλοποιώντας στα σχολεία τους δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες στις οποίες νωρίτερα είχαν λάβει μέρος. Οι μαθητές που έχουν πλέον επιμορφωθεί στο DRACON πηγαίνουν σε σχολεία που έχουν δηλώσει ότι ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα και η αλυσίδα συνεχίζεται.

Οι ασκήσεις και οι δραματικές τεχνικές που γενικότερα χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα περιλάμβαναν :

- Εισαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες για το «σπάσιμο του πάγου» και τη δημιουργία ασφαλούς χώρου, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δίχως να φοβούνται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους.
- Ασκήσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης.
- Ασκήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών δραματικών - θεατρικών δραστηριοτήτων, όπως τον αυτοσχεδιασμό, την ανάπτυξη χαρακτήρων και την ανάληψη ρόλων.
- Τη δημιουργία κατάλληλων δραματικών καταστάσεων και τεχνικών για την κατανόηση των συγκρούσεων και των αιτιών για τα περιστατικά βίας στο χώρο του σχολείου και την αντιμετώπισή τους.
- Την εξερεύνηση καταστάσεων συγκρούσεων και βίας, μέσα από αφήγηση, θέατρο φόρουμ και παιχνίδια μεσολάβησης.

Μετρήσεις (με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους), που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά την εξέλιξή του, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του προγράμματος DRACON στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την κοινωνία και τον κόσμο, όπως επίσης και σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους.

Το αυστραλιανό σκέλος του DRACON, το οποίο συνεχίζεται και τη φετινή χρονιά, ονομάζεται 'Εξομαλύνοντας τις Συγκρούσεις' (Cooling Conflicts). Αναπτύχθηκε σε συνεργασία του Κέντρου Εφαρμοσμένου Θεάτρου του Πα-

νεπιστημίου του Griffith με το Κέντρο Εκπαίδευσης της Πολιτείας του Σύδνεϋ (NSW).¹

Πολύ σημαντικό εύρημα και άξιο επισήμανσης κατά την αξιολόγηση του προγράμματος είναι ότι, όταν διερευνήθηκαν περιστατικά σχολικής βίας μέσα από το θέατρο, μαθητές, οι οποίοι συνήθως είχαν το ρόλο των απαθών παρευρισκομένων, ενθαρρύνθηκαν να πειραματιστούν με διάφορες στρατηγικές για την αποκλιμάκωσή τους. Η αύξηση της δυνατότητας ενσυναίσθησης των μαθητών ύστερα από τις θεατρικές ασκήσεις που περιλάμβανε το πρόγραμμα ήταν πολύ σημαντική (Malm & Lofgren, 2007). Κατάλληλες σωματικές ασκήσεις, παιχνίδια αισθησιοκινητικής δράσης και φαντασίας και θεατρικές τεχνικές, ενεργοποιούν με τρόπο αυθόρμητο, σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, τις διαθέσεις των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2007: 57).

Στο βασικό εγχειρίδιο του προγράμματος της σουηδικής ερευνητικής ομάδας DRACON International (2005), παρουσιάζονται θεατρικές ασκήσεις, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών και τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος .

Οι ασκήσεις αρχικά είναι απλές, εισαγωγικές και στοχεύουν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και αποδοχής. Ακολουθούν πιο σύνθετες, με στόχο την ανάπτυξη θεατρικών και δραματικών δεξιοτήτων, που προϋποθέτουν κατάλληλο κλίμα και πνεύμα συνοχής. Ολοκληρώνονται με τις κεντρικές θεατρικές δραστηριότητες κάθε ομάδας, που έχουν στόχο το να κατανοήσουν οι μαθητές τα είδη συγκρούσεων που οδηγούν σε περιστατικά σχολικής βίας και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Το σχολείο του αύριο είναι απαραίτητο να εφοδιάσει τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες!- με ικανότητα ενσυναίσθησης, γνώσεις από τη θεωρία των συγκρούσεων, αίσθηση αποδοχής και σεβασμού για το διαφορετικό και δημοκρατικές αρχές. Η κοινωνία τον 21ο αιώνα είναι πολυπολιτισμική, χρειάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση και οπτική εθνική όσο και παγκόσμια. Σε αυτό το μεταβαλλόμενο κόσμο είναι απαραίτητο τα παιδιά και οι νέοι να μάθουν πώς να κατανοούν τη φύση των συγκρούσεων, καθώς και εναλλακτικούς μη βίαιους τρόπους να τις αντιμετωπίζουν. Η εκπαίδευση, με μεθόδους που στηρίζονται ή παίρνουν στοιχεία από το θέατρο, όπως η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι, είναι αρμόδια και έχει τη δυνατότητα να παίξει το ρόλο αυτό (Σκρεπετός 2011 :80).

¹ Στην ιστοσελίδα <http://www.coolingconflicts.edu.au> είναι αναρτημένα εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και πληροφορίες και βιντεοσκοπήσεις από τα διάφορα στάδια του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

- Αλκισις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. (σσ. 21-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- DRACON International. (2005) Bridging the Fields of Drama and Conflict Management: Empowering students to handle conflicts through school-based programmes. (Studia psychologica et paedagogica, series altera CLXX). Malmö: MUEP (Malmö University). Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2015 από: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/5975/drac06nov.pdf>.
- Faure, G. & Lascar, S. (1988). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, (μτφρ. Α. Στρομπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Johnson, C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts : an approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 16(1), 109 – 118.
- Κοκκέβη Α., Σταύρου Μ., Καναβού Ε., Φωτίου Α. (2015). *Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2015 από: http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/PDF/HBSC2014GR_02_sxoleio.pdf.
- Κουρετζής, Α. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Malm, B.& Lofgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama . *Journal of Peace Education*, 4(1), 1-20.
- Morrison, M. & Lumby, J. (2006) . Partnership, Gaming, and Conflict. *Journal of Education Policy*, 21(3), 323–341.
- Neelands, J. (2001). 11/9 – Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. (σσ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπαματθαίου, Μ. (2015) *Γιατί ο εκφοβισμός φωλιάζει στα σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου 2015 από: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=672446>
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκρεπετός Κ. (2011). *Ας αφήσουμε εκατό λουλούδια να ανθίσουν, περιορίζοντας τον εκφοβισμό και τη σχολική βία με δραματικές μεθόδους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο Κωνσταντίνος Σκρεπετός είναι Δάσκαλος - Γεωργοοικονομολόγος, απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος ΑΠΘ, ΠΤΔΕ «Εκπαίδευση & Κοινωνικός Αποκλεισμός» Θέμα εργασίας: «Περιορίζοντας τον εκφοβισμό και τη σχολική βία με μεθόδους που στηρίζονται στο θέατρο», Πτυχίο Δασκάλου ΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Απόφοιτος Τμήματος Γεωργικής Οικονομίας, Γεωπονικού Παν/μιου Αθήνας. Δάσκαλος 2000-τώρα, 1995-2000 Εργάστηκε στο σχεδιασμό και υλοποίηση σεμιναρίων του Υπουργείου Εργασίας Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και σε φορείς ΚΕΚ. ΠΕΚ. ως εισηγητής σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού σε ειδικές ομάδες. Ευχέρεια στη χρήση υπολογιστή (Βεβαίωση πιστοποίησης του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας Γ' ΚΠΣ» 11/5/2006). Αγγλικά FCE1981, άνεση επικοινωνίας στα ισπανικά. Εισηγητής σε ημερίδες που διοργανώθηκαν μεταξύ 2009-2011 στις περιφέρειες Αθμιας Εκπ/σης Β' Αθήνας και Εύβοιας για την παιδαγωγική αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα –και επιπεδοσκοπίου– στερεοσκοπίου VISUALIZER. Μέλος Δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση 2003-τώρα. Ενδιαφέροντα: Ενθάρρυνση, Παιδαγωγική του Θεάτρου, Εκπαίδευση για την Ειρήνη.

Ο Σίμος Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ιδίου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμψυχωτής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχωφ κ.ά.

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

Δες το ρυθμό μου... Άκου την εικόνα μου...

Δήμητρα Λαμπρέτσα

Εικαστικός

dilabretsa@yahoo.gr & www.labretsa.com/

Η Τέχνη στην Ψυχιατρική: Θεατρικός λόγος βασισμένος στην επιστημονική έρευνα που αφορά στην αρωγή της τέχνης στην επιστήμη της ψυχιατρικής

Ακολουθεί λόγος από εικαστικό δρώμενο βασισμένο στα αποτελέσματα εργαστηρίου για την αφύπνιση της αφής και την ψυχική ενδυνάμωση, ιδιαίτερων ανθρώπων που κατά την πορεία της ζωής τους παρουσίασαν ψυχικές διαταραχές.

- Writing to you and you writing to me, may is nice, but when I am listening to you.... is better...
- Listening to you, is nice, but when i see you... is better
- When i see you is nice... but.. when i touch you... is even better
- When i touch you its nice but... when I know that you understand me... its better...
- Remind me... about... everything that I have lost...
- Look my rythm... listen to my image

- Μπορεί να μου γράφεις και να σου γράφω, αλλά όταν σε ακούω είναι καλύτερα
- Μπορεί να σε ακούω και να με ακούς... αλλά όταν σε βλέπω είναι καλύτερα...
- Μπορεί να σε βλέπω ... αλλά όταν... σε αγγίζω είναι καλύτερα...
- Μπορεί να σε αγγίζω... αλλά όταν νοιώθω ότι με νοιώθεις είναι καλύτερα...
- Θύμισε μου... ότι έχασα...
- Δες το ρυθμό μου... άκου την εικόνα μου



Αγγίζω

Ο ψυχολόγος Carl Jung (1955)¹, χρησιμοποίησε ηθελημένα το δημιουργικό δυναμικό του μυαλού του ατόμου με στόχο τη θεραπεία του από ψυχικά συμπτώματα. Το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο γεγονός ότι η θεραπευτική τεχνική της δημιουργικής έκφρασης του ατόμου, αξιοποιούσε πλήρως την κινητοποίηση της δημιουργικότητας του ασθενή. Τον Jung, δεν τον ενδιέφερε να δημιουργούν οι ασθενείς του *‘έργα τέχνης’*, αλλά να μπορέσουν να αξιοποιούν τη φαντασία τους με τη ζωγραφική, το γράψιμο, ή οποιαδήποτε τεχνική ήθελαν οι ίδιοι π.χ γλυπτική, κολλάζ, αγγειοπλαστική κλπ. Αυτή η τεχνική ονομάστηκε *«ενεργός φαντασία»*.

Ο Jung (ό.π.), πίστευε ότι το μυαλό, όπως και το σώμα, είναι μια αυτορρυθμιζόμενη οντότητα, ένα εξισορροπημένο σύστημα αντιθέτων. Κατέληξε λοιπόν στην υπόθεση ότι ενθαρρύνοντας τους ασθενείς του να ακολουθήσουν τη δημιουργική τους φαντασία μέσα από την τεχνική της *«ενεργού φαντασίας»* τούς έφερνε σε επαφή με την *‘άλλη πλευρά’* του εαυτού τους, με τον εσωτερικό τους κόσμο, κι έτσι ενθάρρυνε τη διαδικασία της αυτορρύθμισης (Storr, 1991).

Η θεωρία του Jung (ό.π.), οδηγεί στην παραδοχή ότι η τέχνη βοηθά τους ανθρώπους να εκφράζονται αυθεντικά, να απελευθερώνουν ισχυρά συναισθήματα και να υπερβαίνουν ψυχικά τραύματα ενισχύοντας καταυτόν τον τρόπο την υγεία και την ευεξία τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, ήδη από

¹ Ευχαριστώ τις κκ. Μαρία-Χριστίνα Χρηστίδου, Εργοθεραπεύτρια ΜΑ και Ευγενία Τριανταφύλλου, Κοινωνιολόγο Ψυχικής Υγείας, διδάκτορα της Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών για το παραπάνω κείμενο και για την εποπτεία της εθελοντικής μου δράσης στο Κέντρο Επαγγελματικής Προεργασίας και Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών στο Αιγινήτειο Νοσοκομείο.

την δεκαετία του 1970, να αναπτυχθεί και να διευρυνθεί το πεδίο της εικαστικής θεραπείας.

Η εικαστική θεραπεία αναγνωρίστηκε από την επιστημονική κοινότητα ως εναλλακτική και έγκυρη μορφή ψυχοθεραπείας. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε αυτού του τύπου τη θεραπεία συνειδητοποιούν ότι η δημιουργία εικόνων ή καλλιτεχνικών δημιουργιών μπορεί να είναι καταπραϋντική και να μειώνει το στρες, ώστε να αποτελεί πρόσφορο τρόπο αντιμετώπισης δύσκολων συνθηκών ή προβλημάτων της ζωής τους (Malchiodi, 2009).

Το εικαστικό δρώμενο χωρίζεται σε δύο μέρη

- A. Εργαστήριο / Καταγραφή των παρατηρήσεων από την κλινική συμπεριφορά των ασθενών κατά τη διάρκεια του προγράμματος σε εργαστήριο της ψυχιατρικής κλινικής.
- B. Δρώμενο / Τα αποτελέσματα της έρευνας μετατρέπονται σε κίνητρο για την ερμηνεία του σε θεατρικό λόγο.

A. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Βασική αρχή του εργαστηρίου, η αφύπνιση μέσω της αίσθησης της αφής. Ο πηλός και το χρώμα, ως εργαστηριακό μέσο αφής για την επιρροή στην ψυχοσύνθεση.

Χώρος διεκπεραίωσης προγράμματος

Κέντρο Επαγγελματικής Προεργασίας και Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών – Αιγινήτειο Νοσοκομείο

Αριθμός ατόμων της ομάδας: 15

Χρόνος παραμονής στο πρόγραμμα

2 ώρες κάθε εβδομάδα για ένα χρόνο, την ίδια ώρα και μέρα.

Στάδια

α. Καταγραφή των προβλημάτων της κάθε ψυχιατρικής περίπτωσης.

Η πρώτη εντύπωση από το βάδισμα των ψυχικά ασθενών μπορεί να είναι μια αίσθηση ζωντανών-νεκρών σε αφιλόξενους τσιμεντένιους διαδρόμους.

Αφύσικη κίνηση σε αφύσικο περιβάλλον.

Το να βλέπεις όμως το πρόβλημα κατάματα, είναι η αρχή της συνειδητοποίησης.

Είναι η αρχή για να επιλέξεις ανάμεσα στη ζωή και στο θάνατο.

Η γνώση από το ιστορικό της κάθε ψυχικής ασθένειας σε φέρνει κοντά στην αιτία που προκάλεσε το διχαστικό γεγονός και πιθανό εκεί να βρίσκεται η λύση της θεραπείας.

Έτσι το πρώτο που κάνεις είναι να καταγράψεις το ιστορικό της κάθε περίπτωσης.



Παρελθόν

β. Πρόγραμμα ασκήσεων για ενδυνάμωση μυϊκού συστήματος του σώματος και ειδικά των χεριών.

Η παρατήρηση της ζωής μέσα στο φυσικό της περιβάλλον σου διδάσκει νόμους ισορροπίας, αρμονίας, ταπεινότητας και σεβασμού.

Να ξεπερνάς τον εαυτό σου, να ξεπερνάς το φόβο σου.

Να σηκωθείς από το κρεβάτι σου... είναι κάτι.

Να περπατήσεις από το κρεβάτι σου... είναι κάτι ακόμα.

Να ντυθείς, να αρχίσεις να παίρνεις το ρόλο σου για να βγεις στον έξω κόσμο.

Στον έξω κόσμο ξεκινά ο απογαλακτισμός. Ξεκινά η ελευθερία.

Να στηριχτείς στον εαυτό σου.

Ποιο είναι όμως το κίνητρο και ποιος ο στόχος;

Ο στόχος είναι η ελευθερία. Η ελευθερία κερδίζεται αντιμετωπίζοντας το φόβο.

Τεράστιες ποσότητες ενέργειας αποδεσμεύονται όταν ξεπερνάς μια φοβία.

Εκεί ξεκινά η ενδυνάμωση του σώματος.

γ. Πρόγραμμα ασκήσεων για ψυχική ενδυνάμωση.

Στο κέντρο ψυχικής αποκατάστασης η τέχνη λειτούργησε βοηθητικά.

Πολύ σημαντική ήταν η συνεργασία με όλες τις άλλες ειδικότητες (ψυχιάτρους, εργοθεραπευτές, γυμναστές, διατροφολόγους).

Το σύνολο των ειδικοτήτων βοήθησε στην ψυχική ενδυνάμωση.
Αναλυτικά αναφέρω το πρόγραμμα αφύπνισης αφής μέσω του πηλού.

δ. Αφύπνιση αφής. Ο πηλός ως μέσο ενδυνάμωσης των χεριών. Η αίσθηση του όγκου και του χώρου.



Με τον πηλό έρχεσαι σε επαφή με τη γη. Νοιώθεις τη συχνότητα της. Νοιώθεις την αφετηρία σου.

Αυτή η άμορφη μάζα που μπορεί στα χέρια σου να γίνει κάτι.

Να πάρει μορφή και να σε κάνει να νοιώσεις τη χαρά της δημιουργίας.

Παρακάτω ακολουθεί μια συνομιλία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

– Άγγιξε τον πηλό. Τι νοιώθεις;

– Επαφή με τη γη.

– Τι άλλο;

– Είναι κρύο... εύπλαστο.

– Είναι έτοιμο να επικοινωνήσει μαζί σου. Δώστου λίγο από τη θερμότητα του χεριού σου και θα δεις να ζωντανεύει.

Η χαρά της δημιουργίας σε κάνει να νοιώθεις ότι υπάρχεις. Υπάρχεις μέσα από τις πράξεις σου, μέσα από τα δημιουργήματά σου.

Συνέχισε είναι πολύ ωραίο αυτό που φτιάχνεις.

– Αλήθεια ;Μπόρεσα να κάνω κάτι;

– Το βλέπεις και μόνος σου... είναι πραγματικά ωραίο.

Ένα χαμόγελο του ήταν αρκετό για να λάμψει ξανά η χαμένη του ψυχή.

ε. Δημιουργία όμοιων αντικειμένων σε όλη την ομάδα, βασισμένα σε διαφορετικούς τρόπους διεκπεραίωσης ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε ατόμου.

Η απλοποίηση της σκέψης μπορεί να μας ερμηνεύσει ακόμα και τις πιο σύνθετες έννοιες.

Σε μια ομάδα διαφορετικών συχνοτήτων αντίληψης, οφείλεις να αποποιήσης τις έννοιες στην πιο απλή-πρωτόγονη μορφή.

Ένα πρόβλημα το λύνεις όταν το αναλύεις σε μικρότερα σχήματα.

Για παράδειγμα το να δημιουργήσεις ένα κεφάλι από πηλό μπορείς να ξεκινήσεις φτιάχνοντας αρχικά μια μπάλα. Η μπάλα φτιάχνεται με δυο αντίρροπες κινήσεις των χεριών.



Τα μάτια είναι δύο μικρά βαθουλώματα. Στο εσωτερικό του, δυο μικρές μπαλίτσες γίνονται οι κόρες, ενώ δυο μικρά μακαρονάκια στο επάνω και στο κάτω μέρος του ματιού φτιάχνουν τα βλέφαρα.

Με το ίδιο τρόπο δομείται όλο το κεφάλι.

Κατά τη διάρκεια που δημιουργούν το κεφάλι αναγκάζονται να παρατηρούν στους υπόλοιπους τα χαρακτηριστικά τους. Κάπου εδώ ξεκινάνε τα πρώτα σημάδια επικοινωνίας.

στ. Ενδυνάμωση του σώματος μέσω της κινητικής ζωγραφικής. Το σώμα μέρος της μεγάλης χρωματικής επιφάνειας. Εργασία βασισμένη στα τέσσερα στοιχεία της φύσης. Αέρας-γη-νερό φωτιά.

Μετά την αφύπνιση της αφής-όπως περιέγραψα παραπάνω-μέσω ενός από όλα τα παραδείγματα με τον πηλό, περάσαμε στην 'κινητική ζωγραφική'.

Μεγάλες επιφάνειες από ύφασμα και από πλαστικό, τοποθετημένα στο έδαφος, γίνονται ο καμβάς της ζωγραφικής για τους 15 εκπαιδευόμενους.

Δημιουργούνται τέσσερα διαφορετικά έργα, με θέματα τον αέρα, τη γη, το νερό και την φωτιά.

Μεγάλα πινέλα, κουβάδες με χρώμα μαζί το σώμα τους, που κινείται επάνω στη επιφάνεια, αποτυπώνουν την ψυχοσύνθεσή τους και ερμηνεύουν για πρώτη τους φορά την εικόνα του νερού.

Το νερό είναι μια διαφανή -ρευστή κατάσταση που δύσκολα εγκλωβίζεται σε κλειστές σχηματικές φόρμες. Η ελευθερία... τους συναντά μέσα από την εικόνα και από κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται στην ομάδα. Το σώμα τους έχει αναγκαστεί να υποκύψει στην αδράνεια και να πάρει νέο ρόλο. Τον ρόλο της κίνησης. Η επιβεβαίωση μέσω της επιτυχίας γίνεται μοχλός αφύπνισης για την πίστη και την δύναμη που είχαν κρύψει βαθιά μέσα του για χρόνια. Ο στόχος για δημιουργία και ομαδικότητα θα τους ξυπνήσει το επόμενο πρωί για να ξεκινήσουν τη ζωή με μια οπτική αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης.



Τα χέρια ως μέσο έκφρασης, Η αφύπνιση της αφής συναντά την αφύπνιση του κουρασμένου ψυχικά σώματος.

Τα δύο βασικά εργαστήρια, του πηλού με την ζωγραφική στην μεγάλη επιφάνεια, ενώνονται σαν επίλογος, σε ένα τρίτο εργαστήριο. Μπροστά στην μεγάλη ζωγραφική επιφάνεια με θέμα το νερό, ο εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με τα χέρια τους.



Το φόντο είναι μια μεγάλη ζωγραφική επιφάνεια σαν χρωματική ματιέρα, με θέμα το νερό που αντιπροσωπεύει τη ζωή.

Τα χέρια των εκπαιδευόμενων –ασθενών– είναι το στοιχείο που μπαίνει μπροστά για να πάρει έμμεσα τον ρόλο του στην κοινωνία.

Η κίνηση των χεριών που άλλοτε ήταν ανέκφραστη, με σχεδόν κρεμασμένα χέρια από το κουρασμένο σώμα, τώρα απόκτησαν χαρακτήρα και δύναμη.

Τα χέρια δείχνουν αντίδραση αντίσταση, δεκτικότητα απόφαση προσφορά απορία, αμφιβολία, φόβο, θάρρος, σεβασμό... αγάπη.



B. ΔΡΩΜΕΝΟ

Από ένα βιωματικό εργαστήριο προκύπτει εικαστικό δρώμενο βασισμένο στα χέρια ως προβολή της αίσθησης της αφής.

Από ένα βιωματικό εργαστήριο πηλού –γλυπτικής– ζωγραφικής, αφυπνίστηκε η αίσθηση της αφής και αναδομήθηκε ο αποδομημένος χαρακτήρας.

Πολλές φορές όταν βλέπεις το θαύμα της φύσης και την δύναμη της τέχνης να βοηθά τόσο πολύ ψυχές που είχαν χάσει το δρόμο τους, θέλεις να το επικοινωνήσεις και να το φωνάξεις δυνατά, πολύ δυνατά.

Το θέατρο από τα αρχαία χρόνια ήταν μέσο διαπαιδαγώγησης. Ήταν το μέσο που μπορούσε να σε φέρει στην κάθαρση.

Εκείνη η έντονη εμπειρία με την θεραπεία των ασθενών δεν μπόρεσε να μείνει σε ένα συρτάρι.

Ότι ειπώθηκε με λόγια ή με το βλέμμα έγιναν λόγος.

Ο λόγος πάτησε επάνω σε ένα πεντάγραμμο που ο ρυθμός ήταν ο χτύπος της καρδιάς

Όταν ακούς τον χτύπο της καρδιάς του άλλου, μπορείς να δεις την εικόνα του.

Όταν δεις την ερμηνεία από το λόγο... ίσως να μπορέσεις να ακούσεις την εικόνα του άλλου.

Στον κόσμο της ταχύτητας που ζούμε ,βλέπουμε ότι έχει την ίδια συχνότητα με μας.

Αν αλλάξουμε για λίγο το ρυθμό μας ίσως να δούμε και κάτι άλλο.

Το εικαστικό δρώμενο δομήθηκε σε τέσσερα επίπεδα

Αρχικά στο πρώτο είναι ο σκοτεινός χώρος όπου ακούγονται τα λόγια των ηθοποιών. Υπάρχει η αντίθεση του μαύρου με το άσπρα ρούχα των ηθοποιών.

Στο δεύτερο επίπεδο το φόντο αποτελείται από ηχογραφημένο βίντεο από τα ζωγραφικό έργο των ασθενών με θέμα το νερό.

Το τρίτο επίπεδο που εμπεριέχεται στο βίντεο, κυρίαρχο ρόλο έχουν οι εκφραστικές κινήσεις των χεριών από τους ασθενείς που κατάφεραν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους.

Στο τέταρτο επίπεδο είναι δύο ηθοποιοί όπου το σώμα τους λειτουργεί ως εικαστικό στοιχείο στον δισδιάστατο χώρο.

Οι ηθοποιοί ενώ κινούνται διαγώνια της σκηνης, ερμηνεύουν έναν ρυθμικό λόγο με σκοπό να εκμηδενίσουν την απόσταση των ανθρώπων και να κορυφώσουν με τη συνάντησή τους, την αίσθηση της αφής.

Τα χέρια άμεσα συνυφασμένα με το άγγιγμα ,γίνονται πομπός - δέκτης μιας επικοινωνίας που βρίσκει τις ρίζες της σε πρωτόγονες μορφές ύπαρξης

Η μουσική που ακούγεται κάποια στιγμή γίνεται η χρωματική πατίνα για την πιθανή γέφυρα με τα συναισθήματα του κοινού. Μια γέφυρα ανάμεσα σε μας και στο πρωτόγονο αίσθημα και της επαφής και της εμπιστοσύνης.

Αγγίζω σημαίνει νοιώθω. Νοιώθω σημαίνει αισθάνομαι.

Αισθάνομαι σημαίνει επικοινωνώ.



Βιβλιογραφία

- Βακαλό, Εμμ-Γ. (1988), + *Οπτική σύνταξη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Bridgman, G.B. (1971). *The book of a hundred hands*. New York: Dover publication.
- Gombrich, E.H. (1995). *Τέχνη και ψευδαίσθηση*. (μτφρ. Α. Παππάς), Αθήνα: Νεφέλη.
- Jung, C.-G. (1955). *Modern Man in search of a Soul*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Κουριγιάμα, Σ. (2004). *Η εκφραστικότητα του σώματος*. (μτφρ. Β. Πασχάλης), Αθήνα: Εστία.
- Malchiodi, C.A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.
- Malchiodi, C.A. (2007). *Art Therapy Sourcebook*. Paperback.
- Storr, A. (1991). *The Dynamics of Creation*. (μτφρ. Β. Ξένου & Α. Στουπάκη) Αθήνα: Κάλβος.
- Malchiodi, C.A. (2009). *Εικαστική Θεραπεία, Ένας πρακτικός οδηγός*. (μτφρ. Ε. Αστερίου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πηγή

<https://www.youtube.com/watch?v=tHIXTMa4QY>

Από την παρουσίαση της Δράσης, που διεξήχθη στο Κέντρο Επαγγελματικής Προεργασίας και Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών στο Αιγινήτειο Νοσοκομείο. (Video: καταληκτήρια τελετή Προγράμματος ΘΑΛΗΣ με τίτλο: *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*)

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Δήμητρα Λαμπρέτσα*, απόφοιτη της Σχολής Καλών Τεχνών Αθηνών και της Σχολής Γραφικών Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών Αθηνών (Τμήμα Γραφιστικής), καλλιτέχνης και εκπαιδευτικός-εμπνευστρια, γεννήθηκε στα Γρεβενά και δραστηριοποιείται στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και της Ευρώπης. Έχει ερ-

γαστεί ως σκηνογράφος, ζωγράφος και καλλιτεχνική υπεύθυνη σε κινηματογραφικές παραγωγές και θεατρικές σκηνές (Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος, Λυρική Σκηνή, κ.ά). Έχει πραγματοποιήσει ατομικές εκθέσεις ζωγραφικής στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, ενώ κατά το τελευταίο διάστημα ξεκίνησε παρουσιάσεις με εικαστικά-μουσικά δρώμενα, εμπνευσμένα από το εικαστικό της έργο. Από το 2002 μέχρι σήμερα συνεργάζεται με ερευνητικές ομάδες κάνοντας αναπαραστάσεις παλαιοντολογικών και αρχαιολογικών ευρημάτων, όπως το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών, το Μουσείο Αιανής Κοζάνης, το Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου, το Παλαιοντολογικό Μουσείο Μηλιάς Γρεβενών, κ.ά. Συνδυάζοντας την καλλιτεχνική και επιστημονική της ιδιότητα συντάσσει μελέτες σε μια σειρά από βιβλία όπως: Αντιμετώπιση χρόνιου μυοσκελετικού πόνου με βελονισμό, του Μιλτιάδη Καραβή, Παιδαγωγική του Θεάτρου του Σίμου Παπαδόπουλου και Μινωικά εικαστικά τοπία της Ίριδας Τζαχίλ. Η δουλειά της έχει δημοσιευτεί σε εφημερίδες και σε επιστημονικά περιοδικά.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Διερευνώντας την έννοια της μεταμόρφωσης μέσα από τη διασύνδεση εικαστικών και θεατρικής εμπύχωσης¹

Εύη Μάμαλη

M.ed. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
evima7@gmail.com

Περίληψη

Με εναρκτήριο ερέθισμα το έργο του αναγεννησιακού ζωγράφου Botticelli «Η Άνοιξη» το εργαστήρι αυτό επιχειρεί να συνδέσει τρεις πόλους: την τέχνη, την εμπύχωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Με μέσο ένα εικαστικό αντικείμενο, έναν πίνακα ζωγραφικής σε μικρογραφία, εμπλέκει την ομάδα σε βιωματικές δράσεις υποβοηθούμενες από τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης. Στόχος του είναι να χαρτογραφήσει τα συναισθήματα που απορρέουν από τη βιωματική επεξεργασία του πίνακα και σε δεύτερο επίπεδο να δώσει χώρο για ανάδυση των προσωπικών νοηματοδοτήσεων των εμπλεκομένων, κυρίως στο ζήτημα της στάσης που τηρούν σχετικά με την προοπτική μιας επερχόμενης μεταμόρφωσης. Με αφορμή τη διαδοχική εξέλιξη των μηνών της Άνοιξης, που λειτουργεί προσχηματικά λόγω της αξιοποιησίμης συμβολικής σημασίας τους, γίνεται μία διερεύνηση όλων των σταδίων μιας γραμμικής ακολουθίας πράξεων, της εξόδου από μία γνώριμη κατάσταση, της εισόδου στην περιπέτεια της αλλαγής και της μετακίνησης στο νέο δεδομένο. Σε τελική φάση, το εργαστήρι αυτό αναζητά την απόδοση προσωπικού νοήματος στην έννοια της μεταμόρφωσης τόσο με αναπαραστατικό τρόπο όσο και με τη δημιουργία ενός χάρτη ομαδικού όπου με χαρακτηρισμούς αποτυπώνεται η στάση της ομάδας σχετικά με την εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, διερευνητική δραματοποίηση, μεταμόρφωση, συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

Having as a starting point Botticelli's painting "La Primavera" this project seeks to intertwine art, drama and emotional intelligence. Using a copy of the painting in miniature as its medium it implicates the participants in experiential learning with the assistance of inquiry drama techniques. Its goal is to map out the emotions arising from elaborating on the painting and on a second level to let personal meaning attribution emerge, especially when it comes to the stand the participants take on a forthcoming metamorphosis. Making the most of the symbolic meaning of the succession of Spring's months an inquiry takes place of all the stages in one's actions, that is leaving a familiar state of being, entering the adventure of change and moving forward to a new state of being. What is asked for in the end is a personal attribution

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί μία εμπλουτισμένη εκδοχή του βιωματικού εργαστηρίου που έγι-
νε σε συνεργασία με τη Νηπιαγωγό Λένα Πετροπούλου

of meaning in the notion of metamorphosis in terms of presentation as well as in terms of creating a map where the overall experience is going to be characterized by the participants.

Keywords : art, inquiry drama, metamorphosis, emotional intelligence.

Περί του έργου τέχνης

Η «Ανοιξη» (LaPrimavera) του Botticelli είναι ένα κορυφαίο έργο τέχνης που αποδίδεται στην αναγεννησιακή εποχή. Οι ειδικοί υπολογίζουν ότι ο Botticelli ζωγράφησε τον πίνακα αυτό τη χρονική περίοδο ανάμεσα στο 1477 και το 1482. Χαρακτηρίζεται δε και ως «Αλληγορία της Άνοιξης» καθώς το περιεχόμενο του πίνακα επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Αναπαριστά εννέα μορφές συνολικά που βρίσκονται μέσα σε έναν κήπο και, για να αποκωδικοποιηθεί το νόημά του, θα πρέπει να αναγνωσθεί από τα δεξιά προς τα αριστερά. Η πρώτη μορφή που εμφανίζεται είναι ο Ζέφυρος, άνεμος ανοιξιάτικος, που ερωτευμένος με τη Χλωρίδα ετοιμάζεται να την απαγάγει. Από το στόμα της Χλωρίδας, που σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία πρόκειται για θεότητα της βλάστησης, βγαίνουν ανθισμένοι βλαστοί που μπλέκονται με αυτούς που φυτρώνουν από το έδαφος. Στη συνέχεια αυτή, γονιμοποιημένη ήδη από το Ζέφυρο, μετατρέπεται στη Flora, τη ρωμαϊκή θεότητα των δημητριακών και άλλων βρώσιμων φυτών που λατρεύτηκε και ως θεότητα της Άνοιξης. Κεντρική φιγούρα του πίνακα, μπροστά από το ιερό της φυτό τη μυρτιά, βρίσκεται η θεά του έρωτα, η Αφροδίτη. Με το χέρι της κάνει ένα νεύμα που υποδηλώνει χαιρετισμό αλλά και συστολήδειχνοντας ταυτόχρονα τις τρεις γυναικείες μορφές που χορεύουν δίπλα της. Πρόκειται για τις τρεις Χάριτες: την Αγλαΐα, την Ευφροσύνη και τη Θάλεια που συμβολίζουν τη χάρη, την ομορφιά και την ανεμελιά. Από πάνω φτερουγίζει ο Έρως που ετοιμάζεται να τις χτυπήσει με το πύρινο βέλος του. Παραδίπλα τη σκηνή κλείνει η μορφή του θεού Ερμή που με το κηρύκειό του διαλύει τα σύννεφα. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι γυναικείες φιγούρες του πίνακα είναι έγκυες, συμβολισμός που παραπέμπει στην έννοια της γονιμότητας, της κυοφορίας του νέου. Ωστόσο στον πίνακα πρωταγωνιστικό ρόλο έχει και ο κήπος (λέγεται ότι έχουν αναγνωριστεί πάνω από ογδόντα είδη φυτών) που και αυτός με τη σειρά του συνιστά συμβολικά τόπο ανθοφορίας, γένεσης του νέου.



ΗΑΝΟΙΞΗ (La Primavera) του Sandro Botticelli

Μία ερμηνεία στην οποία συγκλίνουν πολλοί κριτικοί τέχνης είναι ότι ο πίνακας του Botticelli αντιπροσωπεύει ουμανιστικού προσανατολισμού νοσηματοδοτήσεις, όπως λόγου χάρη τη διάκριση του σαρκικού από τον πνευματικό – θεϊκό έρωτα. Ο Νεοπλατωνισμός, φιλοσοφικό ρεύμα που συνένωνε την πλατωνική φιλοσοφία με τα υψηλότερα ιδεώδη του Χριστιανισμού, ήταν κυρίαρχο στοιχείο επιρροής της Αναγέννησης². Ωστόσο, το εργαστήρι που θα περιγραφεί παρακάτω σχεδιάστηκε με βάση μία άλλη ερμηνευτική προσέγγιση, αυτή του Charles Dempsey, σύμφωνα με την οποία το έργο απεικονίζει την Άνοιξη και τη διαδοχή των μηνών της. Πιο συγκεκριμένα, το σύμπλεγμα Ζέφυρος – Χλωρίδα – Άνοιξη συμβολίζει το Μάρτιο, το μήνα των ανέμων. Το σύμπλεγμα Αφροδίτη – Έρως – Χάριτες υποδηλώνει το μήνα του έρωτα, τον Απρίλιο, ενώ ο Ερμής αντιπροσωπεύει το Μάιο, όνομα που προέρχεται από τη Μαία, μητέρα του Ερμή, και φυσικά υποδηλώνει τη γέννηση.

Το ζητούμενο της μεταμόρφωσης με αφόρμηση ένα εικαστικό ερέθισμα

Ως αφόρμηση, δηλαδή ως παράγοντας πρόκλησης απορίας και ερευνητικής διάθεσης, επιλέγεται ένα εικαστικό ερέθισμα, ένας πίνακας ζωγραφικής με πολλαπλά μηνύματα. Το συγκεκριμένο έργο τέχνης λόγω της συνθετότητάς του αναπαραστασιακά αλλά και συμβολικά εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε

² Βλ. <http://www.uffizi.org/artworks/la-primavera-allegory-of-spring-by-sandro-botticelli>

προβληματισμούς από τους οποίους αναδύονται συναισθηματικές εντάσεις. Κατ' ουσίαν, έχει επιλεγεί για να λειτουργήσει στο ρόλο του καταλύτη μεταξύ μιας πρότερης κατάστασης της ύπαρξης, γνώριμης στον εαυτό, και μίας επερχόμενης που επιδιώκει να σηματοδοτήσει τη μεταμόρφωση του εαυτού σε μία νέα κατάσταση. Ο συγκεκριασμός ανάμεσα στην εικαστική τέχνη και τη θεατρική είναι καταλυτικός για την αποδέσμευση μορφών και συνδυασμών της σωματικής έκφρασης (Καραμήτρου, 2010: 47). Το στοιχείο του ανέμου λειτουργεί ως ο καταλύτης στη γραμμική ακολουθία της επιζητούμενης μεταμόρφωσης που υποβάλλεται από την τυπική διαδοχή των μηνών της Άνοιξης. Τοι θα συντελεστεί στο μεσοδιάστημα κατά τη βιωματική επεξεργασία της μεταμόρφωσης είναι διαπραγματεύσιμο από τον κάθε συμμετέχοντα. Ο άνεμος, όμως, στοιχείο με αρσενική συνδήλωση και φύση δραστική ανακινεί και αναγκάζει σε επαναπροσδιορισμό της θέσης όχι μόνο σε φυσικό επίπεδο αλλά και σε συμβολικό. Μετακινεί από την ισχύουσα θέση και τη συναισθηματική ασφάλεια που απορρέει από αυτή και συμπαρασύρει. Αυτός που συμπαρασύρθηκε θα χρειαστεί να διαπραγματευτεί με και για τον εαυτό του νέα δεδομένα. Στην πορεία αυτής της περιδιάβασης οι συμμετέχοντες οραματίζονται νέα σχήματα ζωής, με τον εαυτό τους μεταμορφωμένο σε ρόλο, προθετικότητα αλλά και συσχετισμούς. Ο Ζέφυρος, ως άνεμος ανοιξιάτικος κινητοποιεί αλλά προς τη γένεση του νέου στη ζωή και για αυτό δημιουργεί μία θετική προδιάθεση υποδοχής του στη ζωή του καθενός. Στη δεύτερη φάση ένα άλλο εικαστικό αντικείμενο αναλαμβάνει να σηματοδοτήσει την εξέλιξη των πραγμάτων προς τη μεταμόρφωση : ένα στεφάνι, αντικείμενο που συμβολικά παραπέμπει στην Άνοιξη προϊδεάζει και προετοιμάζει για τη μεταμόρφωση. Τα αντικείμενα μεταφέρουν ένα συμβολικό φορτίο με το οποίο τα συνδέουμε στη συνείδησή μας. Κάθε αντικείμενο έχει περιεχόμενο γεμάτο πλήθος αναπαραστάσεων, είναι ιδέα και συναίσθημα (Παπαδόπουλος, 2010:108). Τα σύμβολα στο θέατρο είναι φορείς σημασιών, που από το κυριολεκτικό επίπεδο των πράξεων μάς οδηγούν στην καρδιά τους και σημασιοδοτώντας τες, προκαλούν αλλαγή (Παπαδόπουλος, 2010: 228). Με τη μεταφορική τους δύναμη τα σύμβολα ενισχύουν τη μεταμορφωτική δύναμη του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010: 230). Το στεφάνι ως σύμβολο, λοιπόν, πιστοποιεί τη μετάβαση στη μεταμορφωμένη εκδοχή ενός εαυτού που έχει ανακινηθεί να εγκαταλείψει την παγιωμένη του εικόνα με την ώθηση του ανέμου αλλά έχει συνηγορήσει πρώτα σε αυτό με την παρακίνηση του Έρωτα. Στον πίνακα ο Έρωτας, που ετοιμάζεται να στείλει το βέλος του προς τη γη, αντιπροσωπεύει ένα στοιχείο πύρινο, δηλαδή πιο βουλητικό. Έτσι, με βάση τη σημειολογία του πίνακα οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο περνούν από την ανακίνηση στην παρακίνηση και σε τελική φάση στη μετακίνηση από την αρχική τους θέση, επαναδιαπραγματεύόμενοι τις σταθερές τους και επαναπροσδιοριζόμενοι από νέα δεδομένα.

Στόχευση και διενέργεια του εργαστηρίου

Οι κεντρικοί στόχοι του εργαστηρίου είναι τρεις: α) με την προσφορά ερεθίσματος οι συμμετέχοντες να εισέλθουν σε μία διαδικασία εσωτερικών «ζυμώσεων» ώστε να αναγκαστούν να διαπραγματευτούν εκ νέου μία δεδομένη τους κατάσταση, β) με τη συνδρομή τεχνικών του δράματος να αναδυθούν τα συναισθήματα που αυτοί βιώνουν και γ) μέσα από την πράξη της μεταμόρφωσης να βιώσουν την αλλαγή της πρότερης κατάστασής τους ως μία νέα τοποθέτηση ικανοποιητική για τα κριτήριά τους εντός της νέας συνθήκης. Ο στόχοι του εργαστηρίου αποτελούν μία σημειολογική αντιστοίχιση της δράσης των μεστών σε συμβολισμούς μορφών του πίνακα, ώστε από την αναστάτωση του ανέμου να μεταβούμε στις μεταμορφωσικές ζυμώσεις του πύρινου στοιχείου του Έρωτα και τελικά στην κατάπαυση των εντάσεων και την απομάκρυνση της αγωνίας όπως υπαγορεύει η κίνηση του Ερμή που διώχνει τα νέφη με το κηρύκειό του. Η ύπαρξη του κηρύκειου μέσα στον πίνακα και μάλιστα στο τέλος της ιστορίας υποδηλώνει την ειρηνοποιό δράση του στην ψυχή του δοκιμαζόμενου που θεάται τη μεταμόρφωσή του από μία θετική οπτική γωνία συμφιλιωμένος με τον εαυτό του (υπενθυμίζουμε ότι στο μύθο ο Ερμής συναντά στην Αρκαδία δύο φίδια που αλληλοσπαράσσονται, όταν όμως ρίχνει το ραβδί ανάμεσά τους, εκείνα συμφιλιωμένα τυλίγονται γύρω του).

Πραξιακά, οι προαναφερθέντες στόχοι παίρνουν την παρακάτω προτεινόμενη μορφή στα πλαίσια ενός δραματικού περιβάλλοντος βασισμένου στην τυπική δομή ανάπτυξης της διερευνητικής δραματοποίησης όπως την εισηγήθηκε και την αναπτύσσει ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010:126-136) :

A. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας: με τη συνοδεία ανάλογης μουσικής και με την καθοδήγηση του εμπνευστή τα μέλη της ομάδας σκορπίζονται στο χώρο και αντιδρούν στο μουσικό ερέθισμα και το σενάριο που τους δίνεται. Ξεκινούν με παιχνίδια κίνησης και σωματικής έκφρασης προκειμένου να αναδυθεί πηγαία ο αυθορμητισμός και να ενεργοποιηθεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας. Βρίσκονται σε ένα δάσος, ευρύτερο αντίστοιχο του κήπου στον πίνακα του Botticelli, και ο καθένας φαντάζεται ότι είναι ό,τι ο ίδιος επιθυμεί, πλάσμα, αντικείμενο, φυσικό στοιχείο. Βρίσκοντας τη θέση τους στο χώρο προβαίνουν σε ένα αναπαραστασιακό και κινησιολογικό ρεπερτόριο συναφές με αυτό που επέλεξαν με κυρίαρχη στη φάση αυτή τη μίμηση και την παραλλαγή στο μοτίβο. Κάποια στιγμή, όμως, ο καιρός αλλάζει διαθέσεις και δυνατοί άνεμοι αρχίζουν να πνέουν. Τα πλάσματα και τα αντικείμενα μέσα στο δάσος, έμπυχα και άμπυχα αντιδρούν ανάλογα με τη φύση τους στο φαινόμενο αυτό. Κύλιση, αποφυγή, αντίδραση, σώματα που συμπαρασύρονται, παιχνιδιάρικη ανταπόκριση, συστολή, περιδίνηση είναι μερικές μόνο από τις αντιδράσεις της κινησιολογικής γκάμας. Καθώς οι άνεμοι ακόμη φυσούν, ζητείται από τα μέλη της ομάδας να μπουν στο παιχνί-

δι της μεταμόρφωσης: ενεργοποιώντας τη φαντασία τους πρέπει να μεταμορφωθούν σε κάτι άλλο για να προστατεύσουν τον εαυτό τους από αυτούς. Οι άνεμοι κοπάζουν και τα μέλη ανάλογα με το τι έχουν διαλέξει να αναπαραστήσουν δείχνουν την τωρινή τους κατάσταση ώστε να αποτυπώνεται και η συναισθηματική τους στάση απέναντι στην εμπειρία του φαινομένου.

Β. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Ύστερα από την ενεργοποίηση του σώματος και της φαντασίας η ομάδα κάθεται σε σχήμα κύκλου ώστε να εισαχθεί στους στόχους και στο πρωταρχικό υλικό του εργαστηρίου. Ο εμψυχωτής παρουσιάζει στο κέντρο του κύκλου ένα καλαθάκι που περιέχει τα κομμάτια ενός πάζλ, ένα πλαστικοποιημένο αντίγραφο σε μικρογραφία του εν λόγω πίνακα. Η ομάδα παίρνει τα κομμάτια και τα συνθέτει ώστε να προκύψει η εικόνα του πίνακα ολοκληρωμένη. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για το λόγο που επιλέχθηκε αυτό το ερέθισμα προς επεξεργασία, το οποίο λογίζεται άτυπα ως ένα είδος κειμένου με οπτική μορφή ωστόσο. Στη συνέχεια η ομάδα με τη συνδρομή του εμψυχωτή εντοπίζει το εστιακό κέντρο της ιστορίας, τη μορφή που απεικονίζει τη Flora, και αναδεικνύει τη δεσπόζουσα έννοια, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η μεταμόρφωση. Στο σημείο αυτό ο εμψυχωτής εξηγεί με ποιον τρόπο θα εστιαστεί το εργαστήρι στη διερεύνηση της έννοιας, που κατά την πρωταρχική αίσθηση της ομάδας άλλοτε κατέχει θετικό και άλλοτε αρνητικό σημειολογικό φορτίο, και διευκρινίζει ότι αυτό που ενδιαφέρει ιδιαιτέρως είναι η εξωτερίκευση των συναισθημάτων της ομάδας κατά το πέρασμά της από τη μία φάση της βιωματικής επεξεργασίας στην άλλη.

Γ. Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος :

Ο εμψυχωτής ξεκινά όρθιος την αφήγηση της ιστορίας του πίνακα υπό τη συνοδεία μουσικής. Η ομάδα όρθια κι αυτή περπατά σε όλα τα σημεία του χώρου σαν σε ανέμελη περιδιάβαση στο δάσος. «Κάποτε, σε ένα δάσος μακρινό, ζούσε η Χλωρίδα, θεά των λουλουδιών και της βλάστησης. Πανέμορφη και ευωδιαστή μέσα στο λουλουδένιο της φόρεμα περπατούσε ανέμελη ανάμεσα από τα δέντρα σκορπίζοντας τα αρώματά της...» Ο εμψυχωτής περνώντας δίπλα από τα μέλη της ομάδας που έχουν όλα μπει στο ρόλο της Χλωρίδας, τους ζητά, μόλις τους αγγίζει στον ώμο, εν κινήσει να πουν μία φευγαλέα ατάκα που να αποτυπώνει το αίσθημά τους τη δεδομένη στιγμή (ανίχνευση σκέψης) (Παπαδόπουλος, 2010: 252-253). Δίνεται ένα πρώτο στίγμα για το πώς νιώθει η Χλωρίδα σε μία γνώριμη για αυτήν κατάσταση.

Στη συνέχεια, ο εμψυχωτής εισάγει το χαρακτήρα του Ζέφυρου σε ρόλο. Με ηχητικά εφέ του ανέμου ένα μέλος γίνεται ο Ζέφυρος που ορμά στο δάσος. Τα άλλα μέλη της ομάδας γίνονται το δάσος κι ένα ακόμη, όποιο θελήσει, γίνεται η Χλωρίδα. Με τη βοήθεια ηχητικών εφέ που υποβάλλουν την είσοδο του ανέμου ο οποίος σταδιακά κλιμακώνεται σε ένταση, με την ταυτόχρονη αφήγηση του εμψυχωτή που δημιουργεί πλαίσιο δράσης αλλά και με τη χρήση μακρόστενων λευκών πανιών προσαρμοσμένων στα χέρια του

ο Ζέφυρος μπαίνει στο δάσος και αλλάζει τα δεδομένα. Με τα πανιά – ανέμους του «περνά ανάμεσα από τα δέντρα, τα αναστατώνει, χαϊδεύει στο πέραςμά του το σώμα τους, γλιστρά ανάμεσά τους αναζητώντας τη Χλωρίδα. Όταν ακόμη δεν τη βρίσκει, πνέει πεισμωμένος με μεγαλύτερη ένταση, λυγίζοντας τα δέντρα έως ότου τη διακρίνει να τρέχει κάπου στο δάσος. Ο Ζέφυρος, ερωτευμένος με τη Χλωρίδα, είναι αποφασισμένος να την κάνει δική του. Κι όλο και τρέχει ξωπίσω της, όλο και απλώνει τους ανέμους του να τη φτάσουν. Και να που την είδε από μακριά, και να που τη φτάνει...». Στο σημείο αυτό, η ομάδα με οδηγία του εμπυχωτή παγώνει σε μία δυναμική εικόνα (Παπαδόπουλος, 2010: 254). Ο εμπυχωτής, έχοντας φροντίζει η δράση να παγώσει πάνω ακριβώς στο αποκορύφωμα της έντασης, εισάγει την ομάδα σε δεύτερη διεργασία στοχαστικής διερεύνησης. Από τη μία η Χλωρίδα κυνηγημένη και από την άλλη ο Ζέφυρος διεκδικητής βρίσκονται ακινητοποιημένοι πάνω στη στιγμή της ύστατης διαπραγματεύσεώς τους, η μία της πρότερης προνομιακής θέσης της μέσα στο δάσος ο άλλος της επιθυμίας του να αποκτήσει αυτό που ποθεί. Ο εμπυχωτής εξετάζει τη συναισθηματική διάθεση και στάση και των δύο πλευρών, κατ' ουσίαν αυτού στου οποίου τη ζωή επίκειται αλλαγή και εκείνου που επιδιώκει να προξενήσει την αλλαγή. Με ερωτήσεις του τύπου «άραγε πώς είναι να σε κυνηγούν;», «γιατί θες να ξεφύγεις;» «κι αν δεν τα καταφέρεις;», «γιατί δεν αποφασίζεις να του μιλήσεις;», «γιατί την κυνηγάς και δεν της λες ότι τη θες;», «πώς θα νιώθεις αν δεν την πιάσεις;» «τι είναι για σένα η Χλωρίδα;», «τι σημαίνει το να μην τα καταφέρεις;» διερευνώνται οι επιθυμίες, το συναισθηματικό υπόβαθρο των πράξεων και αντιδράσεων, οι προθέσεις της Χλωρίδας και του Ζέφυρου.

Υστερα από τη στοχαστική διερεύνηση των συναισθημάτων που τρέφουν οι δύο ήρωες της δράσης ο εμπυχωτής τοποθετεί ένα στεφάνι στο κέντρο του χώρου δράσης. Με την εισαγωγή αυτού του εικαστικού αντικειμένου δίνεται μία κατεύθυνση, αυτή που εξαρχής είπαμε ότι υπονοεί ο πίνακας σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση που διαλέξαμε. Η Χλωρίδα μεταμορφώνεται και βρίσκεται στον ίδιο χώρο, ωστόσο όχι ίδια με πριν. Το γεγονός ότι η δράση σταμάτησε στο σημείο που ο Ζέφυρος επρόκειτο να αγγίξει τη Χλωρίδα χωρίς, εντούτοις, να γνωρίζουμε τι τελικά έγινε, εάν κατάφερε να την κάνει δική του ή όχι, ωθεί τα πράγματα προς περαιτέρω διερεύνηση. Το μεταίχμιακό όριο του στεφανιού υποδηλώνει το άγγιγμα που έγινε ή δεν έγινε και το είδος της αλλαγής που προκάλεσε στη Χλωρίδα. Η Χλωρίδα μέσα στο στεφάνι της μεταμόρφωσής της και ο Ζέφυρος απέξω συνιστούν ένα σκηνικό όπου μπορεί να ξεδιπλωθεί όλη τη γκάμα πιθανών προθέσεων και επιδιώξεων του καθενός. Το σκηνικό συμπληρώνουν τα δέντρα – δάσος η διερεύνηση των οποίων θα προηγηθεί. Τα δέντρα με βάση την τεχνική της παρακολούθησης (Παπαδόπουλος, 2010: 263) είναι οι αυτόπτες μάρτυρες της ιστορίας. Ένα ένα με την παρόθηση του εμπυχωτή καταθέτουν τη μαρτυρία τους - την αίσθηση, λόγου χάρι, που αποκόμισαν από το σώμα της Χλωρίδας την ώρα που τρομαγμένο γαντζωνόταν από πάνω τους

αλλά και από το άγριο άγγιγμα του ανέμου καθώς μανιασμένος περνούσε ανάμεσά τους - και διαδίδουν φήμες σχετικά με το τι θα κάνει η Χλωρίδα προκειμένου να πάψει να την καταδιώκει ο Ζέφυρος. Ο εμψυχωτής δίνει τη σκυτάλη στο Ζέφυρο, που με τη βοήθεια της τεχνικής της καρέκλας των αποκαλύψεων στην τυπική ανακριτική της εκδοχή (Αυδή – Χατζηγεωργίου, 2007: 91), θα δώσει απαντήσεις στα δέντρα που θα του θέσουν τα ερωτήματά τους. Τα ερωτήματα μπορούν να έχουν ποικίλους προσανατολισμούς όπως την αντίχρευση προθέσεων, κινήτρων, επιθυμιών, συναισθηματικών αναγκών του ήρωα ως προς την επικείμενη μεταμόρφωση της Χλωρίδας (θα σταματούσες να την καταδιώκεις προκειμένου να μην μεταμορφωθεί σε κάτι αγνώριστο; πώς φαντάζεσαι τη ζωή σου μεταμορφωμένη με τη Χλωρίδα δίπλα σου; ...). Σε μία τρίτη φάση ο εμψυχωτής δίνει το λόγο στη Χλωρίδα και μέσα από την τεχνική της οπτικής γωνίας (Παπαδόπουλος, 2010: 260) της προσφέρει το χώρο και το χρόνο να παραθέσει τη δική της εκδοχή για το πώς βίωσε τον ορμητικό ερχομό του ανέμου στη ζωή της. Με την τεχνική αυτή αναδεικνύεται η υποκειμενική «ανάγνωση» των πραγμάτων, το φιλτράρισμα των γεγονότων όπως η ηρωίδα διάλεξε να το κάνει και η συναισθηματική αντίδραση που εμφάνισε ως προς το γεγονός. Προσφέρεται, επίσης, για να αποκαλυφθούν και οι προθέσεις της για το τι τελικά θα πράξει. Μέσα στο στεφάνι επίκειται η μεταμόρφωση της Χλωρίδας. Θα είναι, όμως, μία μεταμόρφωση με αμυντικούς ή εξελικτικούς όρους μπροστά στην πρόκληση που της θέτει ο άνεμος; Στο σημείο αυτό υπάρχει μία διακύβευση του ουσιαστικού ζητουμένου του πίνακα και του συμβολικού του περιεχομένου. Ο ήρωας διαπραγματεύεται με τον εαυτό του την ποιότητα της μεταμόρφωσής του και είναι δική του απόφαση το εάν θα επιλέξει αυτήν που θα τον πάει παρακάτω με όρους εξέλιξης ή αυτήν που θα κλειδώσει την ύπαρξή του σε μία στάση αμυντική απέναντι στον άνεμο που συμβολικά – όσο ορμητικά και να μπήκε στη ζωή του – μπορεί να είναι και μία καινούργια, άγνωστη μεν και για αυτό ίσως τρομακτική αλλά πολλά υποσχόμενη νέα κατάσταση. -Στην τελική του φάση το εργαστήρι συμβολικά καθοδηγούμενο από τον πίνακα προτείνει μία Αλληγορία της Άνοιξης: ο εμψυχωτής αφήνει τη δυνατότητα σε κάθε μέλος να γίνει η Χλωρίδα και να γράψει για το πώς φαντάζεται τη δική του θετική μεταμόρφωση, μία μεταμόρφωση υπαγορευμένη από τις Τρεις Χάριτες στον πίνακα ώστε να μπορεί μέσα από αυτή να γευτεί τη χαρά, την ανεμελιά, την ομορφιά της ζωής, επομένως μία μεταμόρφωση που να μπορεί να φέρει την Άνοιξη κι όχι το Χειμώνα στη ζωή του. Το πύρινο βέλος του Έρωτα, της υπέρτατης έννοιας της δημιουργίας, μαζί με τις τρεις ακόλουθες της Αφροδίτης συνθέτουν το μικρο σύμπαν του Απρίλη, του μήνα που θάλλει ο έρωτας, συμβολικά η βούληση για δημιουργία νέων πραγμάτων και άρα ενός νέου εαυτού για τη Χλωρίδα. Ο Ερμής διώχνοντας τα νέφη ενισχύει συμβολικά τον προσανατολισμό προς μία θετική μεταμόρφωση και υποβάλλει νοηματικά τη γέννα του νέου εαυτού (Μαία – Μαΐος). Έτσι, ο εμψυχωτής προτείνει, όποιο μέλος το επιθυμεί, να γράψει μέσα σε

ένα χάρτινο λουλούδι που θα του δοθεί ποια θα ήθελε να είναι η δική του καλή «μεταμόρφωση» και να το αποθέσει στο «μαγιάτικο» στεφάνι ως επίλογο της δικής του αλληγορίας της Άνοιξης. Ως επιστέγασμα αυτής της διαδικασίας προσφέρονται δύο τεχνικές που στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαν να συμφυρθούν, αυτή της παγωμένης εικόνας και του συλλογικού χαρακτήρα. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να εκφράσουν συλλογικά το κυρίαρχο συναίσθημά τους από τη θετική μεταμόρφωση που βίωσαν με μία παγωμένη εικόνα αλλά στο στυλιζαρισμένο ύφος του συλλογικού χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010: 259) που προσφέρει το προτέρημα με συνοπτικό, καθολικό τρόπο να παραθέτει πολλές παράλληλες οπτικές γωνίες και εκδοχές για το ίδιο θέμα.

Δ. Αξιολόγηση

Σε σχήμα κύκλου η ομάδα μετά το πέρας του εργαστηρίου μοιράζεται την εμπειρία της αρχικής ανακίνησης, της παρακίνησης και τελικής μετακίνησής της προς μία θετική μεταμόρφωση. Εμβαθύνει στα συναισθήματα που δοκίμασε και ανάγεται στους όρους της αληθινής ζωής «εκεί έξω». Αποκωδικοποιεί το συμβολισμό των μορφών του πίνακα με όρους καθημερινότητας και εξετάζει εάν στο παρελθόν χρειάστηκε να προβεί σε μία μεταμόρφωση ή εάν τώρα νιώθει την ανάγκη «να μεταμορφώσει» κάποιο κομμάτι του εαυτού της ή κάποια κατάσταση που στην παρούσα της μορφή αποβαίνει δυσλειτουργική. Μπορεί, τέλος, η ομάδα να διαπραγματευτεί ένα τέτοιο μελλοντικό υποθετικό σενάριο, να αξιοποιήσει δηλαδή το περιεχόμενο του εργαστηρίου πιθανολογικά και όχι αποκλειστικά και μόνο αναστοχαστικά συνάγοντας συμπεράσματα περί του τρόπου χειρισμού των συναισθημάτων της σε περίπτωση μίας όχι αυτόβουλης αλλά αναγκαστικής «μεταμόρφωσης».

Βιβλιογραφία

- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμήτρου Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ηλεκτρονικές Πηγές

<http://www.uffizi.org/artworks/la-primavera-allegory-of-spring-by-sandro-botticelli>

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Εύη Μάμαλη*, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έκανε Μεταπτυχιακές Σπουδές στο ίδιο τμήμα, στην κατεύθυνση Διδακτική και Αναλυτικά

Προγράμματα, και εξειδικεύτηκε στην καλλιέργεια της σκέψης μέσω του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου. Έχει παρακολουθήσει το ετήσιο εργαστήρι Τέχνης και Λόγου του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, το ετήσιο εργαστήρι του *Θεάτρου της Ημέρας* καθώς και μικρότερα σεμινάρια στο Παιδίων Δράσεις, το διετές εργαστήρι για το δράμα στην εκπαίδευση του Θεάτρου «Πόρτα», το ετήσιο εργαστήρι «ΠΑΥΣΙΣ» με το Σίμο Παπαδόπουλο και άλλα μικρότερα σεμινάρια πάνω στο θέατρο. Παρομοίως, έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια αυτόματης, ρεαλιστικής και δημιουργικής γραφής, ενώ πρόσφατα έλαβε έπαινο από την Πανελλήνια Ένωση Λογοτεχνών για το παραμύθι της «Το Ασυναίσθημα». Στο σχολείο που εργάζεται υπήρξε υπεύθυνη για το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και για την Πρόληψη της Ενδοσχολικής Βίας.

Στην πηγή της Ριζάγη το νερό είναι καθαρό

Δήμητρα Νικοπούλου

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Εμπυχωτρία θεατρικού παιχνιδιού
dimitradance@yahoo.com

Περίληψη

Η πηγή της Ριζάγη βρίσκεται σ' ένα πελώριο δέντρο, που τ' όνομα του είναι «Μάνα γη». Λένε πως το νερό της πηγής είναι το νερό της Αλήθειας κι αν κάποιος πει απ' αυτό, τότε η καρδιά του θα γεμίσει από ανιδιοτελή αγάπη. Η Πνοή και ο Φιλοδέντρης, οι ήρωες της ιστορίας είναι δύο φίλοι που έχουν σαν στόχο να φθάσουν στην πηγή της Ριζάγη και να πιούν από το γάργαρο νερό της. Περνώντας μέσα από δρόμους περιπέτειας καταφέρνουν να υλοποιήσουν το στόχο τους. Σ' όλη τη διαδρομή οι δυο φίλοι επικοινωνούν μέσα από τις 5 αισθήσεις με τα στοιχεία της φύσης, όπως στοιχεία της γης, του αέρα, της φωτιάς, του νερού. Οι δυο φίλοι, εμπυχωτές, σε ρόλο, βιώνουν αυτό το μαγευτικό ταξίδι προς την πηγή της Ριζάγη μαζί με τα παιδιά, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία δράσης και μέσα από δραστηριότητες Θεατρικού παιχνιδιού, Κινητικής Δημιουργικότητας όπως Δημιουργικής Κίνησης, Ρυθμικής, Μουσικοκινητικής αγωγής, σ' ένα σκηνικό περιβάλλον χρωματιστό πρωτότυπο, παραμυθένιο όπου οι εικαστικές κούκλες και τα εικαστικά αντικείμενα που τόσο τα παιδιά αγαπούν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και κατανόηση της ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: ήχοι φύσης, ρυθμός, δημιουργική κίνηση, θεατρικό παιχνίδι, εικαστικά, μουσικοκινητική αγωγή.

Abstract

The spring of Rizagi is located in a huge tree, the name of which is "Mother Earth". They say that the spring water is the water of Truth and if someone drinks from it, then his heart will be filled with selfless love. Breath and Filodentris, the main characters of the story are two friends who want to reach the spring of Rizagi and drink from the gurgling water. Passing through roads of adventure they manage to realize their goal. On their way the two friends communicate with the elements of nature -namely the elements of earth, air, fire and water- through the five senses. The two friends-acting animators- experience this magical journey to the spring of Rizagi with the children, through their active participation in the action process and through theatrical play activities, Kinetic Creativity such as Creative-Rhythmic Movement, Music and Kinetic education, in a vividly coloured, original, fairytale environment where artistic dolls and artistic objects, that kids love so much, play an important role in the development and understanding of the story.

Keywords: sounds of nature, rhythm, creative movement, dramatic play, visual arts, music-kinetic education.

Χαρακτηριστικά του προγράμματος

Το πρόγραμμα είναι Διαδραστικό, βιωματικό και διαθεματικό και συνδέει γνωστικά αντικείμενα από τη Θεατρική Αγωγή, τη Μουσική, τα Εικαστικά, τη Φυσική Αγωγή (Χορό), την Περιβαλλοντική αγωγή, τις Νέες Τεχνολογίες, τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, τη Μυθολογία, την Ψυχολογία, την Αγωγή Υγείας. Είναι καινοτόμο και ψυχοπαιδαγωγικό και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείου) και σχολικής (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Δημοτικού). Η συχνότητά του μπορεί να είναι εβδομαδιαία, δεκαπενθήμερη, μηνιαία ή διμηνιαία, πράγμα που εξαρτάται από το διδακτικό πρόγραμμα που επιθυμούμε να εφαρμόσουμε. Παρουσιάζεται με μορφή Διαδραστικής παράστασης, ενώ οι δραστηριότητες ποικίλλουν, διαφοροποιούμενες ανάλογα με την ηλικία, και υλοποιούνται σε ασφαλή χώρο.

Προτεινόμενοι χώροι: σχολική αίθουσα πολλαπλών δραστηριοτήτων, σε απλή αίθουσα, στον κοινό χώρο του σχολείου στο προαύλιο, στη φύση, στο θέατρο (διάρκεια 45΄-60΄).

Σκοπός του προγράμματος είναι να συμβάλει στο χτίσιμο της πυραμίδας για ένα σύγχρονο εναλλακτικό, ολιστικό, ευέλικτο, βιωματικό σχολείο, το σχολείο των συναισθημάτων, της πολλαπλής νοημοσύνης, το σχολείο της γνώσης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης, της τέχνης σε εναρμόνιση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτό το πρόγραμμα υπάρχει ένα σχέδιο δράσης, μία ιστορία, ένα δημιουργημένο εικαστικό σκηνικό περιβάλλον, με μυθοπλαστικά αντικείμενα. Τα παιδιά, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τη σωματική έκφραση, τη μουσικοκινητική αγωγή, τη δημιουργική εκφραστική κίνηση, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία δράσης. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με γνώση, εμπειρία, αγάπη και ενσυναίσθηση, ενώ γεννήθηκαν προβληματισμοί όπως: τι χρειάζεται η παιδική ψυχή για να φτερουγίσει μέσα από το σχολείο, πώς μπορούν οι Τέχνες να συνδεθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την ένωση.

Στόχοι του προγράμματος μέσα από το θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία καινοτόμος διαθεματική μέθοδος για δράση και δημιουργικότητα. Η τέχνη του θεάτρου ενώνεται με την τέχνη της μουσικής, του χορού, της κινησιολογίας, της αρχιτεκτονικής, των εικαστικών καθώς και με την οπτικοακουστική.

Σύμφωνα με τον Σίμο Παπαδόπουλο (2010: 92) «*Το Θεατρικό παιχνίδι είναι παιγνιώδης και βιωματική διαδικασία που διέπεται από ένα σύνολο ψυχοπαιδαγωγικών και καλλιτεχνικών αρχών και κανόνων που κατα κύριο λόγο προϋποθέτει και ενθαρρύνει την πηγαία ελεύθερη έκφραση και την πραγματική ενεργή εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι της φαντασίας στην ομάδα.*

Από αυτή την άποψη το θεατρικό παιχνίδι είναι το θέατρο του αυθορμητισμού, της επινόησης, της σωματικής έκφρασης και της ενεργητικής συμμετοχής». Κατά τον Λάκη Κουρετζή (2008: 330, 465) «Το Θεατρικό παιχνίδι είναι ένα δημιουργικό συμβάν που προσφέρει στο παιδί άμεση απόλαυση. Στηρίζεται στην ψυχολογία της αλληλεπίδρασης και στη δυναμική της ομάδας [και] αποτελεί ένα είδος διαμαθήματος, ικανό να παίρνει και να δίνει σε όλα τα μαθήματα».

Μέσα από την επικοινωνία του με την ομάδα, τον εμπυχωτή και το περιβάλλον, δίνονται στο παιδί ερεθίσματα για να αναπτύξει συμπεριφορές, να παρατηρήσει, να διακρίνει το χρήσιμο από το άχρηστο, να αποδεχτεί το διαφορετικό και να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Βιώνοντας συναισθήματα και εκφράζοντάς τα μέσα από την κίνηση και τον αυτοσχέδιο λόγο απελευθερώνει ενέργεια και αποθέτει μέρος του ψυχοσυναισθηματικού του φορτίου. Οι πέντε αισθήσεις του ευαισθητοποιούνται και δίνουν ερεθίσματα στο σώμα να κινηθεί στο χωροχρόνο και τη δυναμική του. Αγγίζει το νοερό νήμα που συνδέει τον ρεαλιστικό με τον φανταστικό κόσμο. Το παιδί καλλιεργείται εσωτερικά και πολιτιστικά. Το Θεατρικό παιχνίδι έχει ολιστικό χαρακτήρα.

Μέσα από τη Σωματική Έκφραση

«Η Σωματική Έκφραση είναι μία συμπεριφορά αυθόρμητη, μία γλώσσα με την οποία ο άνθρωπος εκφράζει αισθήσεις, συναισθήματα και σκέψεις με το σώμα του. Συμβάλλει στην Ευαισθητοποίηση και τη Συνειδητοποίηση του εαυτού μας, αφορά τόσο τη στάση μας, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις μας σε καθημερινό επίπεδο, όσο και την ανάγκη Εκφράζω, Δημιουργώ, Μοιράζομαι» στην κοινωνία που ζούμε» (Abigador, 2011: 13).

Το παιδί γνωρίζει πως κινείται το σώμα του κι αρχίζει να δημιουργεί με αυτό στο χωροχρόνο, να εκφράζεται, να απελευθερώνει την κινητική του ενέργεια. Η κίνηση γίνεται παιχνίδι και το παιχνίδι Ζωή! Τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που επιλέγει ο εμπυχωτής δίνουν αφορμή για να δημιουργήσει κινητικά, σε ατομικό ή συνολικό επίπεδο, ενώ, παράλληλα, σ' αυτή του την προσπάθεια μπορεί να χειριστεί εικαστικά αντικείμενα, π.χ. κορδέλες, μπάλες κ.λπ.

Σκοπός μας είναι να εμπυχώσουμε, να παροτρύνουμε, να παρακινήσουμε τα παιδιά και να ενισχύσουμε θετικά την προσπάθειά τους για δράση και ψυχοκινητική επικοινωνία, ανοίγοντάς τους ορίζοντες, καλλιεργώντας τους τις ρίζες για να ανοίξουν τα φτερά τους στην κοινωνία. Η μεθοδολογία της σωματικής έκφρασης περιλαμβάνει τις διαδικασίες της διερεύνησης, έκφρασης, δημιουργικότητας, επικοινωνίας. *«Η δουλειά της σωματικής έκφρασης χαρακτηρίζεται από το πηγαίο και το αυθόρμητο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει σαφείς κανόνες ή όρια» (Abigador, 2011: 21).*

Μέσα από τη Μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff

«Τα συστατικά στοιχεία της μεθόδου Orff που παράλληλα αποτελούν και τα μέσα εξάσκησής της είναι: Ο ρυθμός (του μέλους της κίνησης του λόγου), η δημιουργική εκφραστική κίνηση (και φυσικά η ηχητική συνοδεία της κίνησης), φωνή και τραγούδι, η επαφή με τα όργανα Orff καθώς και η επαφή με αυτοσχέδια όργανα ή αντικείμενα που προκύπτουν από την εξερεύνηση, ο αυτοσχεδιασμός» (Ανδρούτσος, 1995: 86).

Η μέθοδος διδασκαλίας της ακολουθεί τις αρχές της γενικής διδακτικής: από το απλό στο σύνθετο, από το εύκολο στο δύσκολο, από το μερικό στο ολικό ή από το ολικό στο μερικό, από το ατομικό στο ομαδικό ή από το ομαδικό στο ατομικό από τη μίμηση στη δημιουργία. Το σύστημα του Orff είναι από τη φύση του διαθεματική μέθοδος. Βοηθά επίσης στην προανάγνωση και προγραφή στην προσχολική ηλικία. Αναπτύσσει τις ικανότητες της αυτοσυγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας, της αντιληπτικότητας της επινόησης μέσω του αυτοσχεδιασμού, το παιδί μαθαίνει να προτείνει νέες ιδέες και εναλλακτικές λύσεις. Αποκτά την ικανότητα να εκτελέσει μουσικά και κινητικά, ώστε να νιώσει ευχαρίστηση, ευτυχία, ικανοποίηση, ομορφιά. Αναπτύσσει θετική αυτοαντίληψη, αυτοεικόνα, υψηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα. Συμμετέχει ενεργά στο να παραχθεί ένα έργο με λόγο, κίνηση, ρυθμό. Μέσα από την επαφή του με τη μουσική και την κίνηση εκφράζει συναισθήματα και ανακαλύπτει τις ικανότητες, δεξιότητες και δυνατότητες του. Μπορούν να βιωθούν ασκήσεις με ρυθμό, λόγο, κίνηση με τη συνοδεία κρουστών, ασκήσεις δημιουργικής εκφραστικής κίνησης, όπως παιχνίδια κίνησης με τραγούδι (κινητική δραματοποίηση), ασκήσεις με την χρήση αντικειμένων που ενσωματώνονται στην κίνηση όπως στεφάνια, κύβοι, κ.λπ. ή με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα με θεματικό χαρακτήρα π.χ. ένα ζώο της ζούγκλας ή ένα σχήμα τετράγωνο κ.λπ., ασκήσεις εξερεύνησης του χώρου, της ποιότητας των κινήσεων, γνωριμίας με την αναπνοή, με τους χτύπους και το ρυθμό της καρδιάς κ.λπ.

Μέσα από τα Εικαστικά

Το σκηνικό περιβάλλον, παραμυθένιο και πρωτότυπο, συντίθεται από μυθοπλαστικά χρωματιστά αντικείμενα και κούκλες ήρωες, που έχουν την ιδιαιτερότητα να μιλάνε με τη βοήθεια της οπτικοακουστικής τέχνης. Οι κούκλες και τα αντικείμενα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, συχνά αντιδρούν στη δράση των συμμετεχόντων, νιώθουν, συγκινούνται, αισθάνονται και έχουν χαρακτήρα. Η σκηνογραφία είναι σχεδιασμένη με αρχιτεκτονικές τεχνικές. Υπάρχει ένα σταθερό σκηνικό με εικαστικά αντικείμενα κρεμαστά, ώστε να αιωρούνται. Χαρακτηριστική η κίνηση της αιώρησης, κίνηση που εμπεριέχει το στοιχείο του αέρα στην ε-

κτέλεσή της, ενώ παράλληλα δημιουργεί έναν καρδιακό ρυθμό 3/4 που γεννά όμορφα συναισθήματα. Το σταθερό σκηνικό συντίθεται από ένα κινούμενο σκηνικό που δημιουργείται από το κινούμενο σώμα των συμμετεχόντων, καθώς χειρίζονται εικαστικά κινητά αντικείμενα, όπως π.χ. ένα στεφάνι με κορδέλες και τούλια, τα οποία είναι δηλωτικά για την εξέλιξη της ιστορίας (π.χ. σαν φλόγες). Ένας ονειρικός κόσμος γεννιέται! Το παιδί ανακαλύπτει τα νήματα που ενώνουν το φανταστικό κόσμο με τον ρεαλιστικό. Το παιδί αισθάνεται ότι ζει το παραμύθι της καρδιάς του.

Μέσα από τη μουσική

Μέσα από τη μουσική το παιδί εμπνέεται για να εκφραστεί και να ενεργοποιηθεί κινητικά στην δράση του. Η επιλογή της ως προς το είδος ή το ύφος είναι σημαντική γιατί λειτουργεί βοηθητικά στην κατανόηση του μύθου, της ιστορίας από τα παιδιά. Η μουσική που συνοδεύει τις κινητικές δραστηριότητες ή το θεατρικό παιχνίδι είναι σύνθετης μορφής και εναλλάσσει το έντεχνο ύφος με ήχους φύσης και ρυθμική μουσική από πιάνο. Είναι ηχογραφημένη και μονταρισμένη σε cd, ή ζωντανή με μουσικά όργανα όπως: λαούτο, νταούλι, κρουστά Orff ή αυτοσχέδια κρουστά, κλασικό ή ηλεκτρικό πιάνο. Μέσα από τη μουσική τα παιδιά κινούνται στο χωροχρόνο και εκφράζουν συναισθήματα όπως: χαρά (έντονη κίνηση), λύπη (απαλή κίνηση).

Μέσα από τη Ρυθμική

«Η ρυθμική δεν είναι Τέχνη, είναι όμως βοηθός της Τέχνης. Ενώνει τα βασικά στοιχεία του Ρυθμού κάθε Τέχνης και φτιάχνει το αίσθημα της Μορφής εν Ρυθμώ. Από την Τέχνη για τις Τέχνες» (Κυνηγού, 1993: 34). Το σπουδαιότερο εργαλείο στην ρυθμική είναι ο ρυθμός. Βοηθητικά μέσα της Ρυθμικής κατά τον Dalcroze είναι τα κρουστά όργανα, το πιάνο ως συνοδεία στις ασκήσεις. Ακολουθείται ο κανόνας από το εύκολο στο δύσκολο. Γίνεται χρήση μουσικών ρυθμικών συμβόλων, τα οποία δηλώνουν συγκεκριμένες κινητικές δραστηριότητες (π.χ. το περπάτημα συμβολίζεται με τέταρτα).

Τα στοιχεία της ρυθμικής θεωρίας του Dalcroze είναι: α) Το τέμπο και οι διαφοροποιήσεις του. Οι δύο όψεις του tempo είναι η ταχύτητα και η διάρκεια. Τα παιδιά αρχικά γνωρίζουν την έννοια του tempo, καθώς έρχονται σε επαφή με κινητικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής π.χ. αργό περπάτημα (*lento adagio*), γρήγορο περπάτημα (*andante allegretto*), τρέξιμο (*allegro presto*). Στη συνέχεια γνωρίζουν τις διακυμάνσεις του tempo (*accelerando & ritardando*). Δίνεται έμφαση ώστε τα παιδιά να μπορούν να επανέρχονται στο αρχικό tempo. Τα μικρά η μεγάλα βήματα στην κίνηση εκ-

φράζουν τις διαφοροποιήσεις του tempo. β) Η δυναμική στην ρυθμική, οι διακυμάνσεις, οι τονισμοί. Η δυναμική είναι το πιο ζωντανό στοιχείο. Η ζωή του ρυθμού. Είναι η ενέργεια με την οποία αποδίδεται η κίνηση. Σημειώνει ο Ανδρούτσος (1995: 39) «Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται είναι: *pianissimo, piano, mezzo forte, forte, fortissimo*. Οι διακυμάνσεις (*crescendo, diminuendo, subito piano, subito forte*), συνδυάζουν τον έλεγχο της ενέργειας και των αισθημάτων, καθώς επίσης την ικανότητα διέγερσης και αναστολής μιας πράξης (βοηθητικό ρόλο στην εμπέδωση των διακυμάνσεων παίζει η αναπνοή π.χ. η εισπνοή για *crescendo* και εκπνοή για το *diminuendo*). γ) Διάρκεια, Άρθρωση, Μέτρο, Παύσεις, Υποδιαίρέσεις, Πολυρυθμία, Πολυμετρία, Σμίκρυνση, Μεγέθυνση. δ) Μετρικά μοντέλα (στη μουσική) και μετρικά, ρυθμικά μοντέλα λόγου, ε) Φράση, Φόρμα, στ) Συμπληρωματικός ρυθμός (Ρυθμική αντίστιξη), ζ) Τονικό ύψος και μελωδία, η) Ρυθμός και δημιουργικότητα.

Τα παιδιά αναπτύσσουν δρουν και αντιδρούν σε ρυθμικά ερεθίσματα μέσα από την κίνηση του σώματός τους, συγχρονίζουν τον ρυθμό με την κίνηση, συνδέουν διαφορετικές κινήσεις με διαφορετικούς τρόπους, ζουν δημιουργικές, κινητικές εμπειρίες σε μορφή παιχνιδιού κ.λπ. «Στη μέθοδο *Dalcroze* όλα υπηρετούν τον υπέρτατο στόχο που είναι η μουσική εκμάθηση, βιωματικά, δημιουργικά και όχι εγκεφαλικά. Εξάλλου η βίωση του μουσικού ρυθμού εξαρτάται ολοκληρωτικά από την κινητική συνείδηση και την αισθησιοκινητική μνήμη (όπου περιλαμβάνεται και η μυϊκή μνήμη)» (Ανδρούτσος, 1995: 55).

Μέσα από τον Δημιουργικό Χορό

«Στο δημιουργικό χορό πρωταρχικό μέσο έκφρασης είναι η απλή καθημερινή ανθρώπινη κίνηση, η οποία γίνεται χορός όταν υπάρξει μια εσωτερική συνειδητοποίησή της, όταν γίνει συνειδητή η δυνατότητά της να μεταφέρει σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα» (Γαλάνη, 2010: 35). Οι παράγοντες που καθορίζουν την κίνηση και το χορό είναι το βάρος, ο χρόνος (ταχύτητα, επιτάχυνση, επιβράδυνση, ρυθμός), ο χώρος (κατεύθυνση, επίπεδα, τροχιά, σφαίρα κίνησης) και η ροή (ενέργεια, δυναμική, σώμα). «Ο *Laban* μελέτησε τη φυσική ανθρώπινη κίνηση και παρακίνησε τους μαθητές του να την παρατηρούν και να δημιουργούν δικές τους κινητικές μορφές ξεκινώντας από εσωτερικές παρορμήσεις, σκέψεις, εμπειρίες και όχι από δοσμένα χορευτικά βήματα και κινήσεις. Το είδος αυτό του χορού το ονόμασε δημιουργικό χορό» (Μπουρνέλλη, 2006: 39).

Εφαρμογή

Αλήθεια, Φιλία, Αγάπη, Περιπέτεια, Δράση. Λέξεις που δημιουργούν εικόνες, συναισθήματα, ήχους, αναμνήσεις, αναλογίες, σημασίες, όνειρα. Λέξεις που δονούνται θετικά στο σύμπαν. Η Πνοή και ο Φιλοδέντρης εμφυχωτές σε ρόλο, εμφυχώνουν τα παιδιά σε όλη τη διαδικασία δράσης, με τις αισθήσεις τους ενεργοποιημένες, αλλά και με υπευθυνότητα και επίγνωση σε ότι κάνουν. Ο αέρας είναι το στοιχείο που αντιπροσωπεύει την Πνοή και η Γή είναι το στοιχείο που αντιπροσωπεύει το Φιλοδέντρη. Τα παιδιά εισάγονται στην διαδικασία δράσης σ' ένα παραμυθένιο σκηνικό περιβάλλον με αισθαντική ατμόσφαιρα.

Πρώτη ενότητα: *Η Πνοή και ο Άνεμος*

Η κούκλα Άνεμος μέσα από ηχογραφημένη φωνή μιλά και επικοινωνεί με την Πνοή και τα παιδιά. Η σκηνική της εικόνα αλλά και η φωνή της λειτουργεί ως ερέθισμα ενεργοποίησης της φαντασίας. Ο ρόλος ένταξης της στην ιστορία είναι σημαντικός για την εξέλιξη της, όπως και κάθε κούκλας που συμμετέχει.



Πνοή, Άνεμος 1

Τα παιδιά αγγίζουν τον Άνεμο και του μιλάνε. Ο Άνεμος γίνεται δυνατό ερέθισμα για δράση. Η Πνοή εισπνέει και κατά την εκπνοή σιγοψιθυρίζει έναν ήχο με το σύμφωνο σ, σσςς! Ο ήχος γίνεται απαλός και δυνατός συνοδευόμενος από κρουστό ταμποурίνο που χειρίζεται η Πνοή. Τα παιδιά κινούνται αμφιπλευρικά, αλλά και περιστρέφονται γύρω από τον εαυτό τους στο ψηλό επίπεδο με τα χέρια να αιωρούνται προς τον ουρανό σαν να θέλουν να αγγίξουν τον Ήλιο, και αμέσως μετά με τα χέρια να αιωρούνται προς τη Γη. Η ίδια η κίνηση της αιώρησης δημιουργεί την αίσθηση του αέρα στο θώρακα, στην καρδιά, στα μάγουλα, αλλά και το ίδιο το σώμα του ενός δημιουργεί αέρα στο σώμα του άλλου. Η Πνοή μιλά στα παιδιά και εξηγεί κάθε τι

που είναι αναγκαίο για τη σωστή εξέλιξη των δραστηριοτήτων της διάδρασης, όπως π.χ. για την σωστή αναπνοή.



Πνοή, Αναπνοή 2

«Στην εισπνοή παίρνουμε μέσα μας ένα τμήμα αέρα, απλώνουμε εμείς μέσα στο χώρο και αυτή είναι η πρώτη μας κατάκτηση. Απλώνουν τα χέρια στο χώρο, και έξω από αυτό το περιβάλλον αισθανόμαστε ελαφρύτεροι και αιωρούμενοι, φεύγουμε σε μια μετακίνηση μέσα στο χώρο ή όχι» (Κυνηγού, 1993: 79). Η Πνοή δίνει στα παιδιά θετική ανατροφοδότηση, αναγνωρίζει την προσπάθειά τους, τα επιβραβεύει, τα ενθαρρύνει, τα αποδέχεται.

Δεύτερη ενότητα: Ο Φιλοδέντρης και οι Ρίζες

Ο Φιλοδέντρης εισάγεται στη δράση φωνάζοντας στην Πνοή: Πνοή, αναπνοή, αύρα δροσερή, Κόρη τ' Ανέμου, Εσύ! Είναι ο πιστός της φίλος! Μοιάζει σαν ξωτικό των δέντρων και άνθρωπος μαζί! Θα ήθελε να ήταν δέντρο, γιατί τα δέντρα κρύβουν μικρά και μεγάλα μυστικά. Οι δύο εμψυχωτές μαζί στέκονται στο κέντρο ενός κύκλου που τα παιδιά δημιουργούν γύρω τους και μεταμορφώνονται σε δέντρα, με ρίζες, κορμό, φύλλα και καρπό με τη βοήθεια του Φιλοδέντρη.



Φιλοδέντρης

Με την Πνοή σε ρόλο Ανέμου δημιουργούν μία κινητική ανταλλαγή ρόλων. Η Πνοή μέσα από την αναπνοή της (εισπνοή, εκπνοή) επιδρά στο σωματικό, μιμητικό σχήμα των παιδιών δέντρων και τους δίνει το ερέθισμα για να μεταβάλλουν το σωματικό τους σχήμα δημιουργώντας κινήσεις κάμψης και έκτασης σε ροή. Η έκπληξη στο βλέμμα των παιδιών τους προσδίδει θετική ανατροφοδότηση. Τα παιδιά σαν φύλλα που τα φυσά ο Άνεμος κινούνται σε εναλλασσόμενα επίπεδα από το ψηλό στο μεσαίο στο χαμηλό και αντίστροφα, δημιουργώντας κυκλικές κινήσεις με τα μέλη του σώματος. Μερικές φορές η ακινησία (παύση) διαδέχεται την κίνηση. Στο τελείωμα της κινητικής δράσης δημιουργούν παγωμένη εικόνα σε σταθερό σωματικό ομαδικό σχήμα.

Τρίτη ενότητα: *Η Διαδρομή προς την Ριζάγη*

Υποενότητα α': Η μικρή Δρυάδα μέσα στο πλατανόφυλλο

Η πορεία για να ανακαλύψουν πού βρίσκεται το δέντρο «Μάνα Γη» ξεκινά! Η διαδρομή είναι μαγευτική προς την πηγή της Ριζάγη. Η πηγή του δέντρου αναβλύζει γάργαρο καθαρό νερό, το Νερό της Αλήθειας. Αν κάποιος πιει από αυτό η καρδιά του θα γεμίσει από ανιδιοτελή αγάπη. Για να πιεί όμως ένας άνθρωπος από αυτό, θα πρέπει πρώτα να καθρεφτιστεί στο νερό, για να δει τον αληθινό του εαυτό. Και αν τον δει, τότε θα καταφέρει να γίνει καλύτερος σ' όλες τις πτυχές της ύπαρξής του. Η περιπέτεια αρχίζει με οδηγό τον Άνεμο και την ελπίδα. Περπατούν όλοι μαζί σαν ομάδα πότε αργά, γρήγορα, κανονικά, τρέχουν, πηδούν, σταματούν, και κάνουν τον ρυθμό φίλο τους και συνταξιδευτή. Η πρώτη συνάντησή τους γίνεται με ένα τεράστιο φύλλο πλάτανου. Μέσα του ζει μια μικρή Δρυάδα, μια Νύμφη των δέντρων (εικαστική κούκλα), η οποία θέλει να τους βοηθήσει. Τους προτείνει να ανέβουν το βουνό της Πέτρας, της ακλόνητης και του πατέρα της, του Βράχου. Τους λέει ότι αυτός ο δρόμος που θα ακολουθήσουν είναι ο σωστός. Την ευχαριστούν.



Η διαδρομή

Υποεπότητα β' : Η Πέτρα η ακλόνητη κι ο Βράχος ο Σοφός

Το βουνό υψώνεται μπροστά τους! Αρχίζουν να ανεβαίνουν το βουνό, να σκαρφαλώνουν, να αναρριχώνται με σχοινιά, να ισορροπούν κ.λπ. Έρχονται σε επαφή με κινητικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα χρειάζεται να συνεργαστούν, να αλληλοβοηθηθούν, να μοιραστούν, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ενωμένοι. Δεν είναι εύκολη η ανάβαση στο βουνό! Η Πέτρα η ακλόνητη στη διάρκεια της διαδρομής βοηθά τα παιδιά διοχετεύοντάς τους λίγη από τη δύναμή της. Ο Βράχος, ο πατέρας της, παροτρύνει τα παιδιά να συνθέσουν όμορφες λέξεις και προτάσεις κατά την διάρκεια της ανάβασής τους. «Οι όμορφες σκέψεις» τους λέει, «γίνονται όμορφες λέξεις κι αν τις φωνάζετε δυνατά, τότε με ηχητικά κύματα ο ήχος τους θα αντανakλά σε εμένα, τον Βράχο και θα γυρίζει πίσω σε εσάς. Έτσι θα κάνετε έναν καινούργιο φίλο, τον Αντίλαλο. Οι λέξεις είναι δονήσεις που ηχούν στο σύμπαν!». Και τα παιδιά φωνάζουν δυνατά: Γέλααα, αγάπααα, ζήσεεε! Παίζουν με τους ήχους, τις λέξεις, τραγουδούν.

Υποεπότητα γ' : Η Σαλάτα της δύναμης

Κάπου εδώ έρχεται η στιγμή που τα παιδιά και οι δύο εμπυχωτές έχουν λαχανιάσει από την ανάβαση. Διψούν, πεινούν και αισθάνονται λίγη κούραση. Ώρα για διάλειμμα! Φτιάχνουν μια φανταστική σαλάτα από καρπούς της φύσης και δύναμη. Δυναμοκαρποαναρριχοβουνοσαλάτα. Αυτή η δύναμη που πήραν τους δίνει την ώθηση να κατηφορίσουν το βουνό. Τα βλέμματα λαμπυρίζουν, ο στόχος μέσα τους διακρίνεται καθαρός. Και η κατάβαση ξεκινά αμέσως τώρα! Τρέχουν, τι ωραία που είναι η κατηφόρα! Κρατούν την κοιλιά τους σφιχτή για καλύτερη δυναμική ισορροπία εν ώρα κίνησης.

Υποεπότητα δ' : Σκοτάδι και φώς, Η σπηλιά της λάμψης

Βράδιασε και ο ουρανός γέμισε αστέρια φωτεινά! Είναι ικανοποίηση και απόλαυση να ξεκουράζεται κανείς. Τα κατάφεραν μέχρι εδώ. Όλοι κλείνουν τα μάτια και ονειρεύονται! Οι αισθήσεις είναι ευαισθητοποιημένες. Ξάφνου, ο Φιλοδέντρης βλέπει μια έντονη λάμψη, μεσ' στο σκοτάδι σαν φλόγα που λαμπυρίζει. Μέσα από τη φλόγα ξεπροβάλλει η μάγισσα Φωτ Σπηλ, που ζει στη σπηλιά της λάμψης, όπου κάθε τι σκοτεινό φωτίζεται, όπως τα σκοτεινά συναισθήματα, π.χ. ο φόβος, ο τρόμος, ο εγωισμός, ο θυμός, η ζήλια κ.λπ. και καθετί που έχει αφαιρεθεί από έναν άνθρωπο ή από ένα ζώο προστίθεται. Η Φωτ Σπηλ προσκαλεί τα παιδιά να ζήσουν μια μοναδική εμπειρία! Περνούν μέσα από φλόγες (συμβολικά αντικείμενα που κρατούν η Πνοή και ο Φιλοδέντρης κατασκευασμένα από τεχνητά υλικά όπως τούλι, κορδέλες, γάζα).

Πετάνε σαν πουλιά με σπασμένο το ένα φτερό, αλλά και σαν πουλιά με ανοιχτά και τα δύο φτερά! Κολυμπάνε σαν ψάρια μέσα στην πετρελαιοκηλίδα, αλλά και σαν ψάρια στα καθαρά νερά! Ξυπνούν το πρωί και κινούνται σαν τυφλοί, αλλά και σαν άνθρωποι που ξαναβρίσκουν το φώς τους! Βιώνουν αντιθετικές καταστάσεις. Τα παιδιά ενθουσιάζονται πολύ μέσα από τις περιπέτειες της Φωτ Σπηλ. Τους δίνονται ερεθίσματα για έντονη δράση, γρήγορη μαθηματική σκέψη, λεκτική επικοινωνία, διαχείριση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων ή απώλειας κ.λπ. Το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας είναι ιδιαίτερο. Οι εμπυχωτές ρυθμίζουν την συμπεριφορά των παιδιών, την ενισχύουν θετικά και την ενδυναμώνουν. Αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση.

Τέταρτη ενότητα: Η Δαντελένια Νύμφη στην Πηγή

Καθώς τα παιδιά αποχαιρετούν τη Φωτ Σπηλ ακούν ήχο νερού! Αντικρύζουν την Δαντελένια Νύμφη της πηγής που τους προσκαλεί σε έναν μαγευτικό, αυτοσχέδιο χορό: Χόρευε της Νύμφης το χορό σε κύκλο δαντελένιο, σε κύκλο μαγικό! Τους οδηγεί στην πηγή της Ριζάγη! Η πηγή έχει σχήμα καρδιάς. Τι ομορφιά!

Πέμπτη ενότητα: Η Πηγή της Ριζάγη και το Δέντρο Μάνα Γη

Καθώς ανεβάζουν το βλέμμα τους προς τον ουρανό, αντικρίζουν την Ριζάγη (εικαστική κούκλα που μοιάζει σαν δέντρο, το δέντρο Μάνα Γη), η οποία ανοίγει τα χέρια της, σαν να θέλει να αγκαλιάσει όλα τα παιδιά, όλη τη γη, το μέλλον. Τους λέει να καθρεφτιστούν. Καθρεφτίζονται στην πηγή. Τι βλέπουν, άραγε; Λένε πως μπορεί κάποιος να δει τον αληθινό του εαυτό. Το κάθε παιδί βλέπει την δικιά του αλήθεια, αυτή που έχει ανάγκη και προσπαθεί να την διακρίνει, για να ισορροπήσει καλύτερα με το περιβάλλον, για να γίνει καλύτερος άνθρωπος. «Βλέπω να φυτεύω ένα λουλούδι στην καρδιά μου! Η καρδιά μου έγινε κήπος!», «Βλέπω ότι γνώρισα τον Αντίλαλο. Γίναμε φίλοι και με όλα τα παιδιά της ομάδας. Είπαμε όμορφες λέξεις και γύρισαν οι ίδιες με ηχητικά κύματα στα αυτιά μας, όπως Γέλα!», «Βλέπω τον Άνεμο να φυσά το χέρι μου και μετά τα μαλλιά μου και μετά όλο μου το σώμα, και να παίζω το παιχνίδι με τις Ρίζες!», «Βλέπω πως αν χτυπήσω τρεις φορές τον κορμό του δέντρου θα ανοίξει μία μικρή πόρτα και θα βγουν έξω όλα τα κρυμμένα μυστικά που θα λένε παραμύθια για την αγάπη και για την φιλία», «Βλέπω πως η Δαντελένια νεράίδα μου άγγιξε το χέρι μου που πονούσε και το θεράπευσε! κ.λπ.»

Εκτη ενότητα: Το νερό της αλήθειας, βρίσκεται στην πηγή της Ριζάγης

Τα παιδιά καθρεφτίστηκαν στην Πηγή! Θα πιούν άραγε το νερό της Αλήθειας; Τα παιδιά πίνουν το νερό! Φτάσανε το στόχο περνώντας μέσα από διαδρομές περιπέτειας! Μείνανε ενωμένοι και τώρα νιώθουν χαρά και ικανοποίηση! Η καρδιά τους θα πλημμυρίζει από ανιδιοτελή αγάπη! Ο ένας δίνει νερό από την χούφτα του στον άλλον! Νερό γάργαρο και δροσερό, το Νερό της Αλήθειας! Το ταξίδι προς την πηγή της Ριζάγης γοήτευσε τα παιδιά και τους μεγάλους! Φτάσαμε στην Πηγή και ήπιαμε νερό! Θα συνεχίσουμε να ποτίζουμε Ρίζες και να γευόμαστε τους αρωματικούς καρπούς των δέντρων, θα μεταμορφωνόμαστε σε φύλλα που τα φυσάει ο άνεμος, κάποιες φορές όταν η καθημερινότητα της ζωής θα προσπαθεί να μας αποσπάσει την προσοχή από τον μαγικό κόσμο της Τέχνης, της Έκφρασης, της Δημιουργίας. Η ζωή με φαντασία κι όνειρο θα κυλά και θα είναι ωραία! Προέκυψε Εμφύχωση, Δράση, Ενεργοποίηση, Αναγέννηση, Ανάταση και Άνεμος !!!

Βιβλιογραφία

- Abigador, S.N. (2011). *Όταν το σώμα μιλάει*. Αθήνα: Γιαλός.
- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα, Έκδοση Edition Orpheus.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Ο χορός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην, Ιων.
- Κοντογιάννη, Α. (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κυνηγού – Φλάμπουρα, Μ. (1993). *Ρυθμός- Ρυθμική*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Δήμητρα Νικοπούλου* είναι πτυχιούχος του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Έχει παρακολουθήσει τους κύκλους Παιδαγωγικής του θεάτρου, θεατρικό παιχνίδι, θέατρο στην εκπαίδευση με τον Επίκουρο Καθηγητή του Δ.Π.Θ. Σίμο Παπαδόπουλο. Είναι συγγραφέας και ιδρυτικό μέλος στο εκπαιδευτικό περιοδικό *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*. Επί πολλά έτη συνεργάστηκε με την Δημόσια Εκπαίδευση (ολοήμερα σχολεία), αλλά και με την ιδιωτική, καθώς και με αθλητικούς, πολιτιστικούς Συλλόγους και Σχολές χορού. Έχει ολοκληρώσει κύκλους σπουδών που σχετίζονται με τα αντικείμενά της, όπως Μουσικοκινητική αγωγή Orff, ρυθμική

Dalcroze, κ.λπ. Από το 2006 δημιούργησε το Εργαστήρι Τέχνης και Εκπαίδευσης «Το Υφάδι της Χαράς», που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες με στόχο τη «Δία βίου μάθηση». Από το 2012 δημιούργησε το Εκπαιδευτικό και Καλλιτεχνικό Διαδραστικό πρόγραμμα «Άνοιξε τα φτερά». Στόχος του προγράμματος είναι η σύνδεση της τέχνης με την εκπαίδευση, με δραστηριότητες εναρμονισμένες με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, βασισμένες: α) Στο θεατρικό παιχνίδι, στο χορό, στην μουσική, στη ρυθμική, στη μουσικοκινητική αγωγή, στα εικαστικά. β) Σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η περιβαλλοντική αγωγή, οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, η μυθολογία, ο λαϊκός πολιτισμός, η ιστορία, η φυσική αγωγή, η αγωγή υγείας, οι νέες τεχνολογίες κ.λπ. Τον Απρίλιο του 2015 ίδρυσε την εταιρεία θεάτρου *αιώρα*, στην οποία κρατά την καλλιτεχνική επιμέλεια και την επιστημονική καθοδήγηση με στόχο να προσφέρει στην Τέχνη, στον Πολιτισμό, στην Εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος δασκάλα Γιόγκα και εναλλακτική θεραπεύτρια και έχει δημιουργήσει και σχεδιάσει ένα δικό της σύστημα που συνδέει την εναλλακτική θεραπεία με την Τέχνη και την άσκηση.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την *ύβρι*

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
sypapado@eled.duth.gr & <http://simospapadopoulos.com/>

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει στη δραματική διερεύνηση του μύθου του Ερυσίχθονος, μέσω της οποίας επιχειρείται να επιτευχθεί η κατανόηση από τους μαθητές της έννοιας της *ύβρεως*, ως συμπεριφοράς παράβασης των ορίων και των συνεπειών της στο σύγχρονο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον. Κατά τη διερεύνηση αξιοποιούνται κατάλληλες θεατρικές τεχνικές υπό το πρίσμα της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης και καταδεικνύεται η συμβολή τους στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: Ερυσίχθων, *ύβρις*, *ἄτη*, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές.

Abstract

This suggestion focuses on the dramatic inquiry of the Erysichthon myth through which there is an intention of initiating students to the concept of hubris as a way of overstepping bounds along with the consequences of such a behavior in human society and in the environment. During the inquiry a number of drama techniques are used according to inquiry drama method which, as in the end is proved, contribute to attitude, viewpoint and practice shifting.

Keywords: Erysichthon, hubris, *ate*, inquiry drama, drama techniques.

Υβρις και Ἄτη

Η *ύβρις* συνιστά κεντρική έννοια στο πολιτισμικό, γενικότερα, και το θεολογικό, ειδικότερα, σύμπαν του αρχαίου ελληνικού κόσμου, στο οποίο κυριαρχεί κυρίως κατά την αρχαϊκή εποχή και ως τους πρώιμους κλασικούς χρόνους. Είναι προϊόν του *Κόρου*, του ανθρώπινου θράσους και της επιγενόμενης αυταρέσκειας, που γεννάει η επιτυχία, και εκδηλώνεται ως αλαζονεία, περιφρόνηση των ορίων της θνητότητας και, άρα, ιταμή πρόκληση προς τη θεϊκή εξουσία και παντοδυναμία. Η τελευταία, φθονώντας τη δύναμη και την ευτυχία του ανθρώπου, του στέλνει την *άτη*, την τύφλωση του νου, που

αναπόφευκτα οδηγεί στην τιμωρία και την καταστροφή (*Νέμεσις* και *Τίσις*). Η θρησκευτική ερμηνεία της τιμωρίας έγκειται στην πίστη πως αυτή επιπίπτει ως συνέπεια της κατεξοχήν αμαρτίας, δηλαδή της απληστίας και της αλαζονικής υπέρβασης των περιορισμών που επιβάλλονται στην θνητή, ανθρώπινη φύση. Με αυτό το πνεύμα εξηγείται η αιτία της ανθρώπινης δυστυχίας και κακοπραγίας στο έργο όλων των μεγάλων εκφραστών του αρχαϊκού πολιτισμού, από τον Ησίοδο και το Θέογνι, τον Σόλωνα και τον Αισχύλο, ως τον Ηρόδοτο, ενώ ακόμη και στη σκέψη του φυσικού φιλόσοφου Αναξίμανδρου, η διατήρηση της ισορροπίας και της αρμονίας του σύμπαντος επιτυγχάνεται με την επιβολή της Δίκης, που αποκαθιστά την διαταραχή που προκάλεσε στο σύστημα της κοσμικής Τάξης η ύβρις, με την επικράτηση και την εξάπλωση ενός στοιχείου εις βάρος των άλλων. Στο σύμπαν της αρχαϊκής Ελλάδας, κάθε συμπεριφορά ανθρώπων, αλλά ακόμη και ζώων και άψυχων όντων, που εκφράζει έλλειψη σεβασμού και επίγνωσης των ορίων της θνητότητας και της συνακόλουθης εξάρτησης από τους νόμους των θεών και της φύσης, τιμωρείται από αυτές τις ίδιες, φθονερές και εκδικητικές δυνάμεις, που υπενθυμίζουν έτσι στον υβριστή τα όριά του, και την υποχρέωσή του να συμμορφώνεται και να μην τα υπερβαίνει. Και η τιμωρία είναι τόσο πιο σκληρή, όσο πιο προκλητική και αναιδής η ύβρις.

Η οπωσδήποτε αυστηρή και καταθλιπτική αυτή διαμόρφωση του εννοιολογικού σχήματος *κόρος*, *ύβρις*, *ἄτη*, δεν αποτελεί βέβαια αποκλειστικά ελληνική θέση. Συνιστά κεντρική ηθική ιδέα στον κινεζικό, αλλά και τον εβραϊκό πολιτισμό, συνδεόμενη πάντοτε με την αποφυγή της πρόκλησης του θεϊκού φθόνου, που δεν ανέχεται την αλαζονεία και την απληστία. Στην Παλαιά Διαθήκη, π.χ., διαβάζουμε: «*Θέλω παιδεύσει τὴν ἀλαζονείαν τῶν ὑψηλῶν ὀφθαλμῶν αὐτοῦ. Διότι λέγει ἐν τῇ δυνάμει τῆς χειρός μου ἔκαμον τοῦτο καὶ διὰ τῆς σοφίας μου... Ὡς ἐάν ἤθελε κινήθῃ ἡ ράβδος κατὰ τῶν ὑψούντων αὐτήν...*» (Ησαΐας, 10:12 κκ).

Η θρησκευτική αιτιολόγηση της ανθρώπινης δυστυχίας και κακοδαιμονίας ατονεί και περιθωριοποιείται, από την εποχή που κυριαρχεί στην ελληνική σκέψη και φιλοσοφία ο ορθολογισμός των σοφιστών, που με την αμφισβήτηση των κοινών θρησκευτικών δοξασιών και των μύθων για την οντολογία των θεών, σφραγίζει όχι μόνο την ερμηνεία ενός Θουκυδίδη, αλλά ακόμη και του τραγικού Ευριπίδη. Στο έργο του τελευταίου, αντίθετα με τον Αισχύλο και τον Σοφοκλή, η έννοια της *ύβρεως* χάνει το θρησκευτικό της περιεχόμενο και χρησιμοποιείται επιφανειακά, ως ένα απλό δομικό στοιχείο της πλοκής, ενώ ως εξήγηση για την επικράτηση της Ανομίας, χωρίς μεταφυσικούς υπαινιγμούς, αναφέρεται το ότι «*οἱ ἄνθρωποι δεν συνηθίζουν πια το φθόνο των θεῶν να διαφεύγουν*» (Ευριπίδη, *Ιφιγ. εν Αυλίδι*, 1095-97). Πράγματι, μαζί με τον φόβο για την τιμωρία των θεῶν, χάνεται από την ελληνική σκέψη και ψυχολογία και η θέση που κατείχε η έννοια της *ύβρεως*, ως ερμηνευτικού στοιχείου για τη σχέση του ανθρώπου με το θείο και ως

κανονιστικού παράγοντα για τη ζωή του ανθρώπου και της κοινότητας (Dodds, 1977: 44, 154-174).

Ποια θέση όμως θα μπορούσε να λάβει η ύβρις και με ποιο περιεχόμενο θα μπορούσε να επικαιροποιηθεί στην άκρως υλιστική και ορθολογιστική εποχή μας, που απορρίπτει με τρόπο κατηγορηματικό και απόλυτο, όχι μόνο κάθε επίκληση στην θεϊκή τιμωρία της αμαρτίας, αλλά και κάθε φωνή για μετρίασμό της αλαζονείας και της απληστίας του ανθρώπου, αρνούμενη να λάβει υπόψη της και να παραδεχθεί την ύπαρξη ορίων στην παντοδυναμία του;

Αν η επιστημονική γνώση και η κυριαρχία του πνεύματος του υλισμού και του ωφελιμισμού στους νεότερους χρόνους έχουν ακυρώσει τον δεισιδαιμονικό φόβο για την τιμωρία της ανυπακοής στη σκοτεινή βούληση των θεών, παρ' όλα αυτά και στις μέρες μας, στις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία ή στις σχέσεις μεταξύ των λαών, η επίγνωση ότι η υπέρβαση των ορίων και η αδικία απέναντι στους συνανθρώπους προκαλούν αργά ή γρήγορα την καταστροφή του *υβριστή*, θα παραμένει πάντοτε η αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση της ισορροπίας και της αρμονικής συνύπαρξης, είτε στους κόλπους μιας κοινότητας, είτε στις σχέσεις της κοινότητας με άλλες.

Η αλαζονική και άκρως εγωιστική συμπεριφορά των ισχυρών, ανέκαθεν, αλλά πολύ περισσότερο σήμερα έχει οδηγήσει την ανθρωπότητα σε αδιέξοδα στις σχέσεις της τόσο με τη φύση όσο και μεταξύ των κοινοτήτων. Έτσι, περισσότερο από ποτέ προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα για οικοδόμηση και διατήρηση ισορροπίας στη σχέση του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος. Καθημερινά επιβεβαιώνεται από τις εξελίξεις, τόσο στις συνθήκες του παγκόσμιου οικοσυστήματος, όσο και των κοινωνιών, προηγμένων και μη, ότι η περιφρόνηση προς τους παγκόσμιους νόμους και όρους της φύσης και της κοινωνίας οδηγεί σε καταστροφές όλο και ευρύτερης κλίμακας. Οι ανεπτυγμένες κοινωνίες και οι ισχυροί της γης αναγκάζονται να συνειδητοποιήσουν ότι η κατάχρηση της δύναμης και του πλούτου εκ μέρους τους εις βάρος είτε της φύσης είτε των ανθρώπων και των φτωχότερων λαών επιφέρει αργά ή γρήγορα τέτοιες ανακατατάξεις και κλυδωνισμούς, οι οποίοι τελικά παρασύρουν στη δίνη του ολέθρου και τους ίδιους τους υπεύθυνους. «Όταν μαγαρίζεις συνέχεια το στρώμα σου, κάποια νύχτα θα πλαντάξεις από τις μαγαρισιές σου», έλεγε ο ινδιάνος φύλαρχος *Σηάτλ* στην προφητική επιστολή του στον αμερικανό πρόεδρο *Φραγκλίνο Πηρς*, το 1854 (μτφρ. Ζ. Λορεντζάτος, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 16.1.1977). Επομένως, η κατά συρροή και καθ' υπερβολή παραβίαση των φυσικών και κοινωνικών ορίων, η *ύβρις*, ακόμη και αν συντελείται στο όνομα αγαθών προθέσεων και επιδιώξεων, δεν μπορεί παρά νομοτελειακά να συνοδεύεται από την έλευση της *δίκης*, της αποκατάστασης της διασαλευμένης ισορροπίας και τάξης.

Στον γόνιμο προβληματισμό για τα ζητήματα αυτά και με στόχο την αλλαγή της αλαζονικής συμπεριφοράς, τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και

κοινωνικών και πολιτικών οργανισμών, μπορούν να αξιοποιηθούν πολλά στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, η μετακένωση των οποίων θα συμβάλει στην εμπέδωση εκείνων των βασικών αρχών, που αποδεδειγμένα διασφαλίζουν ανά τους αιώνες τη διατήρηση της συνοχής και της ευδαιμονίας στον κόσμο μας. Από την ελληνική μυθολογία, προσφέρεται για τον πιο πάνω σκοπό, εφόσον χρησιμοποιηθεί μάλιστα η δραματική διερεύνηση της ύβρεως, ο μύθος του Ερυσίχθονος, καθώς θίγει το θέμα της ανθρώπινης αλαζονείας σε σχέση με τη Φύση.

Ο μύθος του Ερυσίχθονος

Ο μύθος (Callimachus, 1984) αναφέρεται στην ιστορία του βασιλιά, που εξαρτημένος από τα πάθη του –το μέγιστο των οποίων είναι ο υπέρμετρος εγωισμός του– και με τύφλωση του νου, χωρίς φραγμούς ηθικής και αιδούς, ισοπεδώνει το ιερό άλσος της θεάς της φύσης, της Δήμητρας, για να χτίσει ένα τεράστιο παλάτι, ικανοποιώντας την κενοδοξία του. Κομβικό σημείο στην εξέλιξη του μύθου, και παράλληλα ιδιαίτερα ενδεικτικό της εγωπάθειας του βασιλιά, είναι το γεγονός ότι παρόλο που η θεά τον προειδοποιεί για την ιερότητα του δάσους και τον θεϊκό απαράβατο νόμο, εκείνος επιλέγει να συνεχίσει με μανία καταστροφής το ιερόσυλο έργο του. Γι' αυτόν τον λόγο η Δήμητρα τον τιμωρεί: ο Ερυσίχθων γίνεται θύτης και θύμα της ακόρεστης βιαιοπραγίας προς τη φύση, άρα και προς τον ίδιο του τον εαυτό. Η απληστία του δεν περιορίζεται μόνο στην κατάχρηση της εξουσίας του, αλλά γίνεται αυτοκαταστροφική, σε σημείο παραλογισμού, ώστε να τρώει τις σάρκες του, προκειμένου να ικανοποιήσει την ακόρεστη όρεξή του. Η αυτοτιμωρία του δεν κινείται μόνο σε επίπεδο προσωπικό, αλλά και σε κοινωνικό, καθώς ο ισχυρός βασιλιάς γίνεται ανίσχυρος, απομονώνεται, ζει πλέον μόνος και αλλάζουν οι ισορροπίες ισχύος: δεν ανήκει πουθενά, όμως ταυτόχρονα –και αυτή είναι η μεγαλύτερη ίσως ύβρη του– δεν επιτρέπει στον εγωιστικό εαυτό του να αποκτήσει αυτογνωσία και ταπεινότητα, για να αντιληφθεί ότι δεν είναι αυθύπαρκτος, αλλά είναι μέρος ενός συνόλου από το οποίο ο ίδιος, ως οντότητα, παίρνει ζωή. Η Φύση *τιμωρεί* όποιον επιλέγει να αγνοήσει τις δυνάμεις της.

Η πλοκή του συγκεκριμένου μύθου, αλλά και ο Ερυσίχθων ως μυθικό πρόσωπο, προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς φέρουν τα εξής στοιχεία:

α) Ο συγκεκριμένος μύθος πραγματεύεται θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας, που σχετίζονται με την αλαζονεία του ανθρώπου, με την δύναμη της φύσης και την άρρηκτη σχέση της με κάθε έμβιο όν, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Μέσα από την ύβρη, αλλά και την τιμωρία του Ερυσίχθονος, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η αρμονική συμβίωση σε αυτόν τον πλανήτη προϋποθέτει τη γνώση και αυτογνωσία, την

αυτοκυριαρχία και ταπεινότητα, το σεβασμό κανόνων και αξιών και την κατανόηση των ορίων.

- β) Η ύβρις του Ερυσίχθονος δεν είναι προϊόν της άγνοιάς του, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τον Οιδίποδα. Αντίθετα, είναι προσωπική επιλογή: επιλέγει, μέσα στην ματαιοδοξία του, να καταστρέψει τη φύση και να παραβεί το θεϊκό νόμο, καταπατώντας το ιερό άλσος της θεάς Δήμητρας. Επομένως, το γεγονός ότι υφίσταται την ποινή της ανόσιας πράξης του δεν προκαλεί τον οίκτο και την συμπόνια, αλλά ουσιαστικά αποκαθιστά το δίκαιο και θέτει τα πραγματικά όρια της ανθρώπινης φύσης.
- γ) Το κεντρικό πρόσωπο του μύθου είναι ένας βασιλιάς και ως πρόσωπο εξουσίας παρασύρεται από την αλαζονεία αυτής της εξουσίας, σε σημείο που μην αντιλαμβάνεται το μέγεθος της πλάνης του και να οδηγείται στην ύβρη. Παράλληλα, όμως, παίρνει αποφάσεις για τη μοίρα των υπηκόων του και τους συμπαρασύρει στη δική του καταστροφική πορεία, ακόμα και εάν αυτοί αρνούνται να γίνουν ιερόσυλοι, ώστε να προβάλλεται, μέσα από σύμβολα, η ατομική αλλά και η πολιτική ευθύνη των ηγετών. Επομένως, αν επιχειρήσουμε να επεκτείνουμε την πράξη ιεροσυλίας του Ερυσίχθονος από το άτομο στον ηγέτη και δώσουμε μία άλλη διάσταση σε αυτήν –δηλαδή την κοινωνικοπολιτική του ευθύνη απέναντι στους συνανθρώπους του και στη Φύση–, τότε το μυθικό αυτό πρόσωπο εξελίσσεται σε ένα πρόσωπο που κάλλιστα θα μπορούσε να αναγνωριστεί και στις μέρες μας, σε μία εποχή ευρύτερης αλλοτρίωσης και ηθικής κρίσης.
- δ) Ο μυθικός βασιλιάς τολμά να εναντιωθεί, και ουσιαστικά να αγνοήσει, τις δυνάμεις της Φύσης. Στην αρχαιοελληνική μυθολογία, η Φύση προστατεύεται από γυναικείες θεότητες, καθώς –με βάση τα στοιχεία ανθρωπομορφισμού της αρχαιοελληνικής θεογονίας– η γυναίκα φέρει τη δύναμη της γένεσης και της συνέχισης της ζωής. Η Γη, η αρχαιότερη όλων των θεών, που γέννησε τον Ουρανό, τον Πόντο και τα Όρη, συχνά παρουσιάζεται εκδικητική, τιμωρώντας την αλαζονεία, όπως συνέβη με τον Κρόνο, που έτρωγε τα παιδιά του για να μην χάσει την εξουσία του αλλά και τη ζωή του. Το θέμα μάλιστα της ανθρωποφαγίας, πέρα από οποιεσδήποτε προεκτάσεις και συμβολισμούς, ως μοτίβο, επαναλαμβάνεται συχνά στην ελληνική μυθολογία, ενώ στο μύθο του Ερυσίχθονος παίρνει μία άλλη διάσταση: ο ίδιος ο άνθρωπος τρώει τις σάρκες του, έχοντας πια χάσει κάθε αίσθηση του μέτρου, της λογικής, θύμα της υπερψυχίας του και παράλληλα θύτης του ίδιου του εαυτού.
- ε) Ο μύθος πραγματεύεται, όπως και πολλοί άλλοι μύθοι της αρχαιότητας (Η Δήμητρα και η Περσεφόνη, Ορφέας και Ευρυδίκη), με μία άλλη οπτική, την έννοια της απώλειας, και συγκεκριμένα της απώλειας του μέτρου και της τελικής πτώσης του εαυτού.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προσέγγιση του συγκεκριμένου μύθου είναι μία από τις πολλές που έχουν αναπτυχθεί. Άλλωστε η

πρόσληψη της ελληνικής μυθολογίας, έγκειται στα βιώματα, τις εμπειρίες, την κουλτούρα, την κριτική και αναστοχαστική σκέψη του εκάστοτε αναγνώστη. Γι' αυτόν το λόγο είναι ιδιαίτερα προκλητικό στον σύγχρονο ερευνητή της Παιδαγωγικής του Θεάτρου να αναζητήσει τρόπους διερεύνησης ενός μύθου, ο οποίος, παρόλο που αγγίζει τα όρια του παραλόγου (ο άνθρωπος που ακόρεστα τρώει τις ίδιες τις σάρκες του), έχει όλα εκείνα τα επίκαιρα στοιχεία του παραλογισμού της εποχής μας.

Δραματική διερεύνηση

Η Μέθοδος της διερευνητικής Δραματοποίησης

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) αποτελεί διαδικασία και μέθοδο (Παπαδόπουλος, 2007), που αντλεί τη δύναμή της από την αναπαραστατική φύση του θεάτρου και την αναστοχαστική λειτουργία της σκέψης των εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια της σκηνικής δράσης και μετά από αυτήν. Αναπτύσσεται μέσω θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990), οι οποίες λειτουργούν ως εργαλεία για να δειχτούν (σκηνική δράση) και να διερευνηθούν (σκέψη και λόγος σχετικά με τη δράση) οι συμπεριφορές και οι πράξεις των ρόλων. Γίνεται φανερό ότι προτεραιότητα δίνεται στη βιωματική κατανόηση κάθε αναπαριστώμενης ενέργειας και, μέσω αυτής, της ταυτότητας των ρόλων, των αιτιών και των κινήτρων τους, του χωροχρονικού πλαισίου δράσης (Heathcote & Bolton, 1995:19-20). Οι παίκτες, σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου σκέφτονται, μονολογούν φωναχτά και διαλέγονται για όσα συμβαίνουν στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης, με τις κατάλληλες ερωτήσεις και τις τεχνικές του εμπνευστή, οδηγεί τη διερεύνηση στην καρδιά των γεγονότων, εστιάζοντας στις διαφορετικές οπτικές των θεατρικών ρόλων, προκειμένου να αναδειχτεί η διυποκειμενικότητα των επιλογών, των διλημμάτων και των αποφάσεών τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο πλαίσιο ενός βιωματικού εργαστηρίου με ομάδα ενηλίκων και αξιοποιώντας τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, δίνεται η δυνατότητα αποκωδικοποίησης νοημάτων, εννοιών και αλληγοριών, με στόχο την αυτοσυνειδησία και ενδοσκόπηση του ανθρώπου απέναντι στην παντοδυναμία της Φύσης. Στη διάρκεια ενός τρίωρου εργαστηρίου μπορούν να εφαρμοστούν κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, που αξιοποιούνται σε 4 στάδια (Παπαδόπουλος, ό.π.):

- α. Δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας
- β. Γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα
- γ. Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος
- δ. Αξιολόγηση

α. Δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας

Ο εμψυχωτής μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία των συμμετεχόντων ως εξής:

α) στο κέντρο του χώρου, πάνω σε ένα λευκό πανί, τοποθετούνται ένα κόκκινο μήλο και κλαδιά δέντρου

β) ακούγεται κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα με φυσικούς ήχους (θρόισμα φύλλων, κελάιδισμα πουλιών, ήχοι νερού)

γ) προκαλείται η ενεργοποίηση των αισθήσεων και η εξοικείωση με το χώρο μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες: ο εμψυχωτής προτείνει στα μέλη της ομάδας να κινηθούν στην αίθουσα, να φανταστούν ότι βρίσκονται στο χώρο στον οποίο θα μπορούσαν να ακούγονται αυτοί οι ήχοι και να αναπαραστήσουν με τη φαντασία τους τα πλάσματα που θα μπορούσαν να ζουν σε αυτό το ονειρικό τοπίο, προσαρμόζοντας ανάλογα την κίνησή τους. Για παράδειγμα, όσοι επιλέγουν να είναι δέντρα, αποκτούν κλαδιά και ρίζες, κινούν τα κλαδιά τους με το θρόισμα του αέρα και πονούν αν κάποιος αποφασίσει να κόψει ένα μικρό κλαδάκι ή να χαράξει τον κορμό τους. Κινούνται αυθόρμητα στο χώρο, τέμνοντάς τον σε διαγώνιες και καθέτους, νιώθουν την αύρα αυτού του δάσους, γίνονται φυτά ή ζώα, αγέρας ή ψυχές.

β. Γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα

Ακολουθεί η ανάγνωση-αφήγηση ενός αποσπάσματος του μύθου, το οποίο περιγράφει ένα τοπίο γεμάτο ζωή και κινητοποιεί τις αισθήσεις, ενδυναμώνοντας την προοπτική δημιουργίας ενός σκηνικού περιβάλλοντος που έχει στοιχεία της φύσης: χρώματα (τα χρώματα της φύσης), ήχους (ήχοι της φύσης, το κελάρυσμα του νερού) και αρώματα (το άρωμα από το γρασίδι και τους φρέσκους καρπούς των δέντρων). Καθώς έχει προηγηθεί η κατάλληλη κίνηση στο χώρο και έχει δημιουργηθεί, με τα μάτια της φαντασίας, η εικόνα ενός δάσους, η ομάδα είναι έτοιμη, εντός και εκτός ρόλου, να ακούσει την αρχή του μύθου (Callimachus, 1984: 60-73, στ. 24-27, 31-117 [Καλλίμαχος, εις *Δήμητρα*]):

Με όχημα αυτό το απόσπασμα, έχει αποτυπωθεί η πρώτη εικόνα-σκηνή του μύθου και ο εμψυχωτής με την τεχνική των μεταμορφώσεων (οι άνθρωποι που γίνονται δέντρα) εισάγει τους συμμετέχοντες στην ατμόσφαιρα της ιστορίας, ώστε να αρχίσει να ξετυλίγεται ο μύθος.

γ. Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος

I. Επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Εάν η δυναμική της ομάδας το επιτρέπει, θα μπορούσε να αρχίσει αυτή η φάση χωρίς να δοθούν περισσότερα στοιχεία για την εξέλιξη της ιστορίας και ο εμψυχωτής να διαβάσει μόνο το τέλος του μύθου, όπου ένας άνθρωπος, ο Ερυσίχθων, πρώην δυνατός και αλαζόνας βασιλιάς, τρώει τις σάρκες του μέσα σε ένα άδειο παλάτι έχοντας καταστρέψει το ιερό άλσος της θεάς Δήμητρας. Αν ο όμως ο εμψυχωτής κρίνει σκόπιμο μπορεί να γίνει η συνο-

λική αφήγηση του μύθου και να προηγηθεί συζήτηση, πριν μπου οι συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο, με σκοπό την προσέγγιση των χαρακτήρων και την αποκωδικοποίηση των εννοιών, τότε με διάφορες θεατρικές τεχνικές μπορούν να διαφανούν ο χωροχρόνος, οι συνθήκες, οι αναγκαιότητες, οι ισορροπίες, οι προσωπικότητες, οι ενδόμυχες επιθυμίες και σκέψεις.

II. Δημιουργία δράσης και στοχασμού: εμβάθυνση στην ιστορία, εξοικείωση με τους ρόλους

Τεχνική: αισθησιοκινητική δράση

Ο εμψυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να κινηθούν στο χώρο ως βασιλιάδες και να λένε μία φράση με τον τόνο της φωνής ενός βασιλιά, π.χ τη φράση: *θα το καταστρέψουμε!* Στη συνέχεια προτείνει έναν αντίστροφο ρόλο: όλοι κινούνται ως ταπεινοί υπηρέτες-υπήκοοι και λένε τη φράση: *Βασιλιά μας, εμείς θα καταστραφούμε!* Στη συγκεκριμένη σκηνή, για να διαφανεί η ιεροσουλία και η ύβρις του βασιλιά, κάποιος από την ομάδα θα χρειαστεί να πει τη φράση: *Δεν μπορούμε να καταστρέψουμε το ιερό δάσος της θεάς Δήμητρας.* Έτσι, δημιουργείται δραματική ένταση και αναμένεται με αγωνία η τελική απόφαση του βασιλιά αλλά και των υπηκόων για το αν ακολουθήσουν ή όχι την θέληση του βασιλιά. Σε αυτό το σημείο, ένα εκπαιδευμένο θεατρικά κοινό μπορεί να ανακαλέσει το μπρεχτικό κείμενο *Αυτός που λέει Ναι κι Αυτός που λέει Όχι*, και να επιλέξει τη χρήση της τεχνικής με τις πινακίδες που αποτυπώνουν σιωπηλά την αποδοχή ή μη της απόφασης του βασιλιά.

Τεχνικές: δραματοποιημένη αφήγηση - η καρέκλα των αποκαλύψεων – δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμψυχωτής συνεχίζει να δίνει περισσότερα στοιχεία για την ταυτότητα των προσώπων και τις συνθήκες της ιστορίας. Αφηγείται με την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης το μύθο και παρουσιάζει ένα βασιλιά που τον λένε Ερυσίχθονα, αναφέρει ότι είναι ισχυρός, εγωιστής και άπληστος, έχει πολλούς πιστούς υπηκόους και θέλει να χτίσει ένα καινούργιο παλάτι χρησιμοποιώντας δέντρα από το ιερό δάσος. Σε αυτή τη φάση, ο εμψυχωτής κάθεται σε μια καρέκλα και ζητά από τους συμμετέχοντες να φανταστούν πως απέναντί τους έχουν τον βασιλιά και όχι τον εμψυχωτή και να του θέσουν ερωτήσεις, για να ανακαλύψουν ποιός είναι, πώς ζει, τι προθέσεις έχει, και τι σκοπεύει να κάνει με αυτό το δάσος. Με αυτόν τον τρόπο, ο εμψυχωτής προσπαθεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να καταλάβουν βαθύτερα τη ζωή του βασιλιά και τα κίνητρό του. Ο εμψυχωτής αποκαλύπτει τελικά ότι ως βασιλιάς θα οπλίσει τους άντρες του με τσεκούρια για να κόψουν το δάσος. Η ομάδα, με αυτόν τον τρόπο, διερεύνησε τις συνθήκες, τις προθέσεις και είναι πλέον έτοιμη να μεταφερθεί στο δάσος.

Τεχνική: Ο κύριος και ο υπηρέτης

Η συγκεκριμένη τεχνική, με βάση το ρόλο του Υπηρέτη και του Αφέντη στα έργα της *commedia dell' arte*, αξιοποιεί τους διαφορετικούς χαρακτήρες των ανθρώπων που ασκούν εξουσία και αυτών που την υφίστανται λόγω υποτέλειας. Συνήθως, ο Κύριος δίνει συνεχώς εντολές και οι υπηρέτες αποδέχονται και κάνουν πράξη τις εντολές, επομένως η δύναμη του χαρακτήρα εξαρτάται από την κοινωνική του θέση (*status*). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν μεταξύ τους για το τι και ποιος θα είναι ο καθένας. Στην προκειμένη περίπτωση, η τεχνική αυτή θα πλαισιώσει το μύθο του Ερυσίχθονος. Ο εμψυχωτής, έχοντας ήδη καθίσει στην καρέκλα των αποκαλύψεων, κάνει φανερή την πρόθεσή του οι υπήκοοί του να εξοπλιστούν με τσεκούρια και να πάνε να καταστρέψουν το ιερό άλσος της Δήμητρας. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται είτε από τον εμψυχωτή είτε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, καθώς χρειάζεται μια ομάδα για να αναπαραστήσει τους υπηκόους και ένα άτομο να κάνει τον Ερυσίχθονα, ώστε να δημιουργηθούν οι βασικές προϋποθέσεις για να αρχίσει ο αυτοσχεδιασμός. Ο διάλογος θα μπορούσε να εξελιχθεί ως εξής:

Ερυσίχθων: Άντρες οπλιστείτε γερά και ορμήστε καταπάνω στο άλσος, καταδαφίστε ό,τι βρείτε. Σε δύο ημέρες όλος αυτός ο χώρος θα είναι δικός μου!

Υπηρέτες: Μάλιστα Κύριε! Μα.. μήπως πρέπει να το ζανασκεφτείτε; Η Θεά θα οργιστεί...

Ερυσίχθων: Βλέπετε αυτό το τσεκούρι; Όποιος έχει αντίθετη γνώμη, θα δοκιμάσει μια και καλή τη γλύκα του θανάτου.

Στο συγκεκριμένο αυτοσχεδιασμό ουσιαστικά καταδεικνύεται το *status* των ρόλων (βασιλιάς, υπήκοοι), οι σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης, η *άτη* (η τύφλα του νου) και η *ύβρις* ενός αλαζόνα που ασκεί εξουσία.

Τεχνική: Παγωμένη εικόνα

Συχνά οι έννοιες μπορούν να αποδοθούν με μια εικόνα: π.χ η έννοια της ύβρεως μπορεί να αποδοθεί με τη στάση σώματος και την έκφραση του προσώπου ενός υπερόπτη. Με την ίδια λογική, ο μύθος μπορεί να αποτυπωθεί με μία σειρά εικόνων, που αφορούν το πριν, το τώρα και το μετά. Ο εμψυχωτής διευκρινίζει στην ομάδα ότι μια δυναμική εικόνα πρέπει να είναι ακριβής, λεπτομερής, και να βοηθά το κοινό να αναγνωρίζει την ιστορία, τους χαρακτήρες, τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους. Συνήθως η τεχνική της παγωμένης εικόνας αξιοποιεί σκηνές δραματικής έντασης. Άλλωστε, από τη στιγμή που ο μύθος έχει γνωστοποιηθεί, όσον αφορά την πρόθεση του βασιλιά να καταστρέψει το δάσος, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πλέον τις επόμενες ενέργειες, ώστε να ακολουθήσει η σκηνή στο δάσος. Άντρες του Ερυσίχθονος πλησιάζουν οπλισμένοι με τσεκούρια κι αξίνες κι είναι

έτοιμοι να καταστρέψουν το ιερό δάσος της Θεάς Δήμητρας. Προτείνεται μια παγωμένη εικόνα, όπου οι μισοί είναι οι οπλισμένοι άντρες που τρέχουν να καταστρέψουν το δάσος και οι άλλοι μισοί είναι τα δέντρα και τα λουλούδια του δάσους, που βλέπουν τον ξεριζωμό τους να πλησιάζει. Στο χώρο τοποθετούνται κάποια πεταμένα φύλλα και κλαδιά, και η αίσθηση της εικόνας της καταστροφής επενδύεται με μουσική που αποδίδει τη δύναμη και την αγωνία της σκηνής. Είναι φανερό ότι στο συγκεκριμένο σημείο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται με βιωματικό τρόπο την καταστροφή της φύσης, ώστε να είναι η κατάλληλη στιγμή για να αξιοποιηθεί η τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης.

Τεχνική: Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Ο εμπυχωτής ανιχνεύει με σύντομες ερωτήσεις τις σκέψεις και τα συναισθήματα του βασιλιά, των υπηκόων, των δέντρων π.χ. *Πώς νιώθεις; Τι σκέφτεσαι τώρα;*

Τεχνικές: Συλλογικός ρόλος - Δυναμική παύση-κραυγή

Ο εμπυχωτής ζητάει από τα μέλη της ομάδας να φωνάζουν όλοι μαζί δυνατά « *Αααα!! Ποιος μου κόβει τα καλά τα δέντρα;*». Η ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο της Θεάς Δήμητρας και κραυγάζει για τον πόνο που νιώθει η ίδια για το κόψιμο των δέντρων. Στη συνέχεια, η ομάδα επαναλαμβάνει την ίδια φράση, άλλοτε ψιθυριστά και άλλοτε έντονα. Επίσης, ακολουθεί μία παύση, ως στιγμή απόλυτης σιγής, στοχασμού και αναστοχασμού, και επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο αρκετές φορές, ώστε τα μέλη της ομάδας να προετοιμαστούν για την απόδοση του δικαίου και της τιμωρίας στον ιερόσυλο βασιλιά.

Τεχνική: Γλύπτης και Γλυπτό - Θέατρο Φόρουμ

Με την τεχνική του γλύπτη μπορεί να αναπτυχθεί μια ιστορία ανάμεσα στον δημιουργό και το έργο. Κάποιος καλείται να έρθει και να σταθεί στο χώρο και να μείνει ακίνητος, σαν άγαλμα. Ένας άλλος καλείται να διορθώσει την έκφραση του γλυπτού και κάποιος άλλος να συμπληρώσει το έργο. Η ομάδα προτείνει τίτλο για τη σκηνή, αλλά τελικά ο γλύπτης ανακοινώνει το τίτλο (π.χ. *ιερή βελανιδιά*). Ακόμη, ο γλύπτης μπορεί να φτιάχνει το έργο έχοντας στο μυαλό του το δικό του συναίσθημα, για παράδειγμα, δέος, θυμό, οργή, πόνο. Οι υπόλοιποι θεατές προσπαθούν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα και κάπου εκεί παρεμβαίνει ο εμπυχωτής για ανατροφοδότηση ή για ανίχνευση σκέψης, (π.χ. *τι ξεχωριστό έχει αυτή η βελανιδιά; Τι νιώθει;*). Αν οι θεατές του γλυπτού επιθυμούν να παρέμβουν, τότε η τεχνική εμπλουτίζεται με την τεχνική *Θέατρο Φόρουμ* και οι συμμετέχοντες αλλάζουν ή ενισχύουν τα συναισθήματα του γλυπτού ή του γλύπτη.

Τεχνική: Κατασκευή προσωπίων

Στη συνέχεια ακολουθεί η σκηνή με την οργή της θεάς Δήμητρας, όπου ο εμψυχωτής μοιράζει πλαστικές μάσκες και διάφορα υλικά κατασκευών (π.χ μαρκαδόρους) και ζητά από τα μέλη της ομάδας να δημιουργήσουν τη μάσκα της θεάς Δήμητρας, ως μιας θεάς οργισμένης. Έπειτα προτείνει να φορέσουν τα προσωπεία και να αναπαραστήσουν τη θεά εκφράζοντας το θυμό της και τη θλίψη της για τα χαμένα ιερά δέντρα. Η χρήση του προσωπίου δίνει τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να εκφραστούν αβίαστα, αλλά και να μετέχουν στην ψυχολογία ενός προσώπου που αποκαλείται μεν θεά, αλλά δεν παύει να νιώθει ανθρώπινα συναισθήματα και να έχει πάθη.

Τεχνική: πάνω σε μύθο ή ιστορία

Η ομάδα εμπλουτίζει το μύθο και με άλλα πρόσωπα και να δρα αυτοσχεδιαστικά, δίνοντας τη δική της οπτική στην ιστορία. Για παράδειγμα, εμφανίζεται μπροστά στη Θεά Δήμητρα η Θεά Αθηνά και την συμβουλεύει τι πρέπει να πράξει.

Τεχνική: το περίγραμμα του χαρακτήρα

Ο εμψυχωτής φέρνει στο χώρο *χαρτί του μέτρου* και δημιουργείται ένα σώμα από χαρτί σε φυσικό μέγεθος. Ζητά από τους παίκτες να γράψουν στο σώμα αυτού του ήρωα ό,τι νιώθουν γι αυτόν, να εκφράσουν γνώμες, εντυπώσεις, να ασκήσουν κριτική. Με την ίδια λογική, στο περίγραμμα του χαρακτήρα δίνουμε τη δυνατότητα κάποιος να κάνει το περίγραμμα του Ερυσίχθονος, της Δήμητρας, των υπηκόων και τα δέντρων.

δ. Αξιολόγηση

Πρόκειται για το στάδιο του στοχασμού, της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Με το κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα, ο εμψυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν -με βιωματικό αλληλεπιδραστικό τρόπο στην ομάδα- τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την αλληγορία αυτού του μύθου και πώς τον αντιλαμβάνονται μέσα από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επομένως, η αξιολόγηση του εργαστηρίου επέρχεται με το επιμύθιο ενός αρχαίου μύθου με ιδιαίτερα επικαιρικό χαρακτήρα. Το εργαστήρι μπορεί να ολοκληρωθεί με ένα απόσπασμα σύγχρονης λογοτεχνίας, που σχετίζεται με τη φύση και την υβριστική συμπεριφορά του ανθρώπου προς τη φύση ή με ένα εικονοβιβλίο που έχει ανάλογο θέμα (π.χ *Το δέντρο που έδινε*, Shel Silverstein) και όλη αυτή η σκηνή να υποστηριχθεί με τη μουσική του Preisner από τη *Μπλέ ταινία* του Κισλόφσκι (Kieślowski, 1993) με άξονα το απόσπασμα από την Πρώτη προς Κορινθίους επιστολή του Αποστόλου Παύλου: *Η αγάπη όλα τα υπομένει...* (Α' Κορινθίους, κφ. ιγ' στ. 1-13).

Βιβλιογραφία

- Dodds, E.R. (1978). *Οι Έλληνες και το Παράλογο*, β' έκδ. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Πηγές

- Απ. Παύλου, Α' Κορινθίους κφ. ιγ' στ. 1-13.
- Callimachus, (1984). *Hymn to Demeter*, (Ed. N. Hopkinson), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ευριπίδου (1993). *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, (μτφρ. Κ. Τοπούζης), Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Kieślowski, Krz. (1993). *Τρία χρώματα: Η Μπλε ταινία (Trois Couleurs: Bleu)*, (μουσική: Zbigniew Preisner [Θέμα: Ύμνος της Αγάπης])
- Παλαιά Διαθήκη, Ησαΐας, 10:12.
- ΤΟ ΒΗΜΑ (εφημερίδα), 16.1.1977, (μτφρ. Ζ. Λορεντζάτος)

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Σίμος Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ιδίου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμψυχωτής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχωφ κ.ά.