



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΑΘΗΜΑ: «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ
ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ»**



ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Αβούρη Πηνελόπη: «Είδη και Μορφές του Participatory Theatre»	4
Ατσαλάκη Ευλαμπία: «Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ως μέσο για τον εγγραμματοισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας»	23
Γιαγκιόζη Ευαγγελία: «Συγκριτική θεώρηση των μεθόδων διδασκαλίας του δράματος στην εκπαίδευση της Dorothy Heathcote σε σχέση με τις μεθόδους διεξαγωγής του κοινωνιοδράματος του Jacob Levy Moreno»	36
Γιαννακούλη Καλλιόπη: «Οι αρχές του διαδικαστικού δράματος και το διαδικαστικό δράμα της Cecily O'Neill»	55
Λήμα Αικατερίνη: «Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση»	73
Διακουμάκου Αικατερίνη: «Θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο: Δράσεις στον ελλαδικό χώρο»	90
Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα: «Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου»	104
Ζιούδρου Ευανθία: «Το Θέατρο για μωρά και η κριτική αξιολόγησή του»	121
Θρασανιώτη Καλλιόπη-Ηλιόπη: Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	138
Καρακώστα Ουρανία: «Το δράμα ως εργαλείο διαχείρισης των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο»	159
Καραμάνου Σοφία: «Θεατρικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού»	173
Καστρινού Μαργαρίτα: «Η αυτοβιογραφική αφήγηση ως μέσο ενδυνάμωσης της ταυτότητας και καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»	186
Κτιστόπουλος Ευάγγελος: «Το θέατρο σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»	208
Μάρα Κωνστανίνα: «Η συμβολή του κουκλοθέατρου στην προετοιμασία, ενδυνάμωση και ψυχική αποφόρτιση παιδιών που νοσηλεύονται από φυσικές ασθένειες»	224
Μάρδας Γεώργιος: «Η καλλιέργεια της πολιτειότητας στους εφήβους μέσω διαφορετικών εκφάνσεων του εκπαιδευτικού δράματος: Η επιρροή του Bertolt Brecht»	242
Μαυροειδή Αλεξάνδρα: «Το θέατρο της επινόησης ως παιδαγωγική συνιστώσα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση»	263
Μπακοπούλου Μαρία: «Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών ως τεχνικές διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση»	280

Νάκου Ευαγγελία: «Η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου και η επίδραση του στα παιδιά μέσα από τη χρήση της δραματικής τέχνης»	304
Ξυλά Βασιλική: «Η επίδραση της δραματοποίησης του παραμυθιού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες»	317
Παπαοικονόμου - Σιδέρη Χριστίνα: Το θέατρο Forum ως τεχνική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας	333
Παρασκευοπούλου - Σταυροπούλου Μαρία: «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και συναισθηματική αγωγή στο δημοτικό σχολείο»	347
Πετροκοκκίνου Αικατερίνη: «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση του κωφού παιδιού»	363
Σαργολόγος Φραγκίσκος – Αλέξανδρος: «Η προώθηση της δραματικής τέχνης ως εργαλείο μεταγνώσης στη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού - Neuro Linguistic Programming (NLP)»	384
Σκαρπέντζου Μαρία: «Ο μανδύας του ειδικού ως βασική στρατηγική της Dorothy Heathcote στη διδακτική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση»	398
Στενού Σοφία: «Το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama) και οι Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ ως μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα»	420
Στράτου Ελπίδα: «Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος»	445
Τσεκούρα Χριστίνα: «Η εξέλιξη της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»	459
Χαραλαμπάκη Αφροδίτη: «Ανάλυση επιλεγμένων παραμυθιών της Αργολίδας»	476
Χάσκα Αικατερίνη: «Θεραπεία μέσω τέχνης: Θέατρο και δραματοθεραπεία»	542



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ - ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»



Είδη και Μορφές του «Participatory Theatre».

Μάθημα: “Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη”

Πηνελόπη Αβούρη

A.M. 5052291401020

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014

Περιεχόμενα

Πάροδος.	6
«Η βαθιά θάλασσα της ... ορολογίας». ¹	7
Η κοινότητα εν κινήσει «Community in Motion». ²	10
Ο Οριενταλισμός σήμερα. <i>Orientalism</i> ³ versus “theatre of collective reflection”.....	16
Έξοδος	18
Βιβλιογραφία.....	20

¹ Ο τίτλος είναι εμπνευσμένος από το μυθιστόρημα της Jean Rhys «Η πλατιά θάλασσα των Σαργάσων», μια διακειμενική ανάγνωση της «Τζέην Εϋρ» της Charlotte Bronte που δίνει φωνή στη συκοφαντημένη και περιθωριοποιημένη, κρεολή Αντουανέτ Κόσγουεϊ - την ψυχικά διαταραγμένη πρώτη σύζυγο του κυρίου Ρότσεστερ. Η Rhys συντάσσεται με την πλευρά των «διαφορετικών» που συνθλίβονται από τον κοινωνικό ρατσισμό, των σκλαβωμένων σε εξουσιαστικές σχέσεις που τους αφαιρούν κάθε αξιοπρέπεια.

² Ο τίτλος αποτελεί ευθεία αναφορά στο έργο του Byam, L. Dale, *Community in Motion. Theatre for Development in Africa*, εκδ. Bergin & Garvey, London 1999.

³Ο όρος «οριενταλισμός» καθιερώθηκε μετά την έκδοση του ομώνυμου έργου του Edward Said και χρησιμοποιείται στις πολιτισμικές σπουδές για αναπαραστάσεις πτυχών της Μέσης Ανατολής και της Ανατολικής Ασίας, από δυτικούς διανοούμενους και καλλιτέχνες (1996, 243).

Πάροδος

Υπάρχουν δύο είδη θεάτρου – αυτό που ο θεατής είναι απλώς παρατηρητής του θεατρικού γεγονότος και εκείνο στο οποίο συμμετέχει ενεργά στη σκηνική δράση. Η δεύτερη μορφή έχει το πλεονέκτημα ότι προσφέρει στο ακροατήριο περισσότερες δυνατότητες συμμετοχής στη θεατρική εμπειρία (Thyagarajan, 2002, 14).

Η ιδέα ενός θεάτρου προσανατολισμένου στην κάλυψη των αναγκών της «κοινότητας» γεννήθηκε στο πλαίσιο των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων που ακολούθησαν το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου και την κατάρρευση της αποικιοκρατίας.

Από το 1960 μέχρι σήμερα, οι μελετητές του φαινομένου, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ασχολούνται με το αντικείμενο και σε πρακτικό επίπεδο, αδυνατούν να συμφωνήσουν σε μια ενιαία ορολογία. Το γεγονός αυτό, αφενός αντικατοπτρίζει το εύρος του πεδίου που προσπαθεί να περιγράψει ο κάθε όρος και αφετέρου την δυσκολία σύγκλισης των απόψεων για την ερμηνεία των όρων που χρησιμοποιούνται για να το περιγράψουν, όρων όπως «κοινότητα» και «ανάπτυξη» που περιέχουν πολλαπλά και εντελώς διαφορετικά πολιτικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα (Βασιλειάδου, 2012, 6).

Τη δεκαετία του 1990 σημειώνεται μια σημαντική αλλαγή στη χρήση της ορολογίας. Οι ερευνητές, αντί του όρου *Θέατρο της Κοινότητας* (και άλλων παρεμφερών), χρησιμοποιούν πλέον στις εργασίες τους, όρους όπως *Εφαρμοσμένο Δράμα/ Θέατρο*, οι οποίοι έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν ανακοινώνουν «τόσο κραυγαλέα τις πολιτικές διαθέσεις, τις κοινωνικές δεσμεύσεις ή τις εκπαιδευτικές προθέσεις [των ερευνητών ή των δημιουργών] όσο άλλες μορφές θεάτρου με πολιτικό προσανατολισμό που αναπτύχθηκαν τον εικοστό αιώνα» (Nicholson, 2005, 12).

Η «βαθιά θάλασσα» της ... ορολογίας.

Ο σύγχρονος όρος Participatory Theatre (Συμμετοχικό Θέατρο) περιλαμβάνει θεατρικές μορφές που βασίζονται στην εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων του θεάτρου σε μη συμβατικούς χώρους, με μη συμβατικούς ηθοποιούς και ακροατήριο περιθωριοποιημένες αγροτικές και αστικές κοινότητες (Scharinger, 2003, 103).

Αν θεωρήσουμε ότι κάθε «Κοινότητα» αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται το ίδιο γεωγραφικό τοπίο και έχουν κοινές εμπειρίες, προσδοκίες, αξίες και πεποιθήσεις (Diamond, 2007, 47), τότε, το Συμμετοχικό Θέατρο ορίζεται συνεπέστερα από την πρόθεση ηθοποιών και θεατών για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Allaire, 2001, 13).

Η βασισμένη στην κοινότητα δραματουργία και θεατρική παραγωγή εξελίσσεται σ' αυτή την περίπτωση σε κοινοτικό ακτιβισμό, επειδή δίνοντας προτεραιότητα στις τοπικές κοινωνικές συνθήκες και τα κοινοτικά προβλήματα και ενθαρρύνοντας τα μέλη μιας κοινότητας να ανταλλάξουν ιδέες, να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, να διερευνήσουν και να συμφιλιωθούν με το παρελθόν, τους αγώνες, τους στόχους, τους θριάμβους, τις ιστορίες, τους μύθους και την κουλτούρα της κοινότητας τους, τους παρέχεται η δυνατότητα να επιτύχουν την αίσθηση κοινής ταυτότητας και να προσδιορίσουν την θέση τους στον μετααποικιακό κόσμο. Παράλληλα, επειδή δημιουργούν μια εξιδανικευμένη εικόνα του «τι ήταν η κοινότητα» κι αυτό χρησιμεύει ως υπόδειγμα για το «τι μπορεί να γίνει», αναπτύσσουν συλλογικούς τρόπους πραγματοποίησης της αλλαγής. (Chandler, 1998, 130· Prentki, 2008, 9· Slachmuislder, 2006, 8).

Οι φιλοσοφικές τοποθετήσεις, των δημιουργών του Συμμετοχικού Θεάτρου (Epskamp, 2006, 13) στηρίζονται στην παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970) και τις θεατρικές θεωρίες των Berthold Brecht (*Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, 1974) και Augusto Boal (*Theatre of the Oppressed*, 1979). Το Συμμετοχικό θέατρο περιλαμβάνει πρακτικές εφαρμογές, όπως το Applied Drama, το Applied or Interactive Theatre, το Community Theatre ή Popular Theatre όπως το ονομάζουν στην

Λατινική Αμερική, το Community-based theatre στις ΗΠΑ, το Theatre for Development στις υπό ανάπτυξη χώρες της Αφρικής και της Ασίας, το Drama in Education, το Theatre for (in) Education, το Dramatherapy, το Playback Theatre, το Sociodrama, το Psychodrama και το Radical Theatre.

Κοινό παράγοντα σε όλες τις συμμετοχικές μορφές θεάτρου, αποτελεί η συλλογική διαδικασία παραγωγής του παραστασιακού κειμένου, η οποία δεσμεύει τους ανθρώπους να προσδιορίσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν, να τα αναλύσουν και στη συνέχεια να σκεφτούν μαζί πώς μπορούν να μετασηματιστούν οι σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης. Η μετουσίωση του κειμένου σε θεατρικό γεγονός στοχεύει να δώσει «φωνή» σε μια συγκεκριμένη κοινότητα που έχει περιθωριοποιηθεί ή φιμώνεται από την κυρίαρχη κουλτούρα και να συμβάλει στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στα μέλη της (Chandler, 1998, 126 και Sloman, 2011, 3).

Παρόλα αυτά, οι εισηγητές των διάφορων ορολογιών προβάλουν ως επιχείρημα για τον εκάστοτε νεολογισμό, διαφορές στην παρουσίαση και την εφαρμογή (Scharinger, 2003, 103). Η Nagel, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι υπάρχουν σημαντικές εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στο «Community - based Theatre» και το «Community Theatre». Το Community - based Theatre, είναι μια μορφή θεατρικής παράστασης, στην οποία δεν χρησιμοποιούνται δημοσιευμένα σενάρια. Το θεατρικό κείμενο είναι συνήθως μια προφορική παρουσίαση της ζωής της κοινότητας, εστιάζει στο να εμπνεύσει την αλλαγή και συχνά δημιουργείται από ανθρώπους που δεν είναι μέλη της κοινότητας και οι οποίοι πληρώνονται για τη συμμετοχή τους στις θεατρικές της δραστηριότητες. Ενώ, το Community Theatre είναι θεσμικό όργανο ή οργανισμός το προσωπικό του οποίου συνήθως δεν αμείβεται. Παράγει έργα από δημοσιευμένα σενάρια και μπορεί να μην έχει πάντοτε στόχο να εμπνεύσει την αλλαγή. Τα έργα που ανεβάζονται σπανίως είναι βασισμένα την κοινότητα (Nagel, 2010, 158).

Ο John Bull από την πλευρά του μιλάει για το «Interventionist» Community Theatre και κατηγοριοποιεί τα μοντέλα που εφαρμόζονται στην Βρετανία, π.χ. ως Theatre from Within the Community ορίζει την θεατρική παράσταση που έχει δημιουργηθεί από μια ομάδα μελών μιας συγκεκριμένης κοινότητας για το σύνολο των μελών της, ενώ το Theatre For the Community, είναι παραγωγές επαγγελματικών ή ερασιτεχνικών ομάδων που εργάζονται σε

μια συγκεκριμένη κοινότητα ή περιοδεύουν σε διαφορετικές κοινότητες και ασχολούνται με θέματα οικολογίας ή περιβάλλοντος με την επιθυμία να τα συνδέσουν με ζητήματα του ύστερου καπιταλισμού ή της παγκοσμιοποίησης (Billingham, 2005, 15 – 16).

Η κοινότητα εν κινήσει «*Community in motion...*».

Μια χρηστική κατηγοριοποίηση των μορφών του συμμετοχικού θεάτρου, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, αφενός την *θεωρητική θεμελίωση της επιστήμης του Θεάτρου* και αφετέρου το εγχείρημα της *Μετααποικιακής Θεωρίας*, η οποία συγκροτείται από ένα σύνολο θεωρητικών επεξεργασιών που αποδιαιθρώνουν τις μονολογικές αφηγήσεις και τους κοινούς τόπους που έχουν αυτές οι αφηγήσεις με την έμφυλη, φυλετική και ταξική κυριαρχία.

Ως εκ τούτου, θα διαχωρίσουμε *καταρχήν* τις «*μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που πραγματώνονται στις κοινότητες των χωρών των αποικιοκρατών*» π.χ. στην Μεγάλη Βρετανία από τις «*μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται στις μετααποικιακές κοινωνίες των αποικιοκρατούμενων*», δηλαδή στη Λατινική Αμερική, την Αφρική, την Ασία.

Στο Payhembyry, λόγου χάρη, ένα μικρό χωριό στη νοτιοδυτική Αγγλία, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των εκδηλώσεων για τη χιλιετία, ένα πρόγραμμα «*θεάτρου της κοινότητας*», με αποτέλεσμα οι κάτοικοι να ανακαλύψουν την συλλογική τους ταυτότητα, μέσα απ' τη θεατρική αναπαράσταση στοιχείων αυτής της ταυτότητας. Έτσι, σύμφωνα με τον John Somers (2003, 29), ξέφυγαν από την κατάσταση των σχετικά αμέτοχων ατόμων και έγιναν κομμάτι μιας μεγάλης ομάδας δημιουργών και παραγωγών πολιτισμού.

Από την πλευρά του, ο γεννημένος στη αποικιοκρατούμενη Μαρτινίκα, Frantz Fanon (1963, 315) οραματίστηκε ένα μετααποικιακό έθνος-κράτος που έχει αποβάλλει το φορμαλισμό του Ευρωπαϊκού αστικού-εθνικισμού και έχει επινοήσει τα δικά του θεσμικά όργανα που αντιστοιχούν στις ανάγκες του σήμερα.

Αυτόχθονες θεατρικές ομάδες υλοποιούν σε όλα τα μετααποικιακά κράτη θεατρικά project, με θέματα που αμφισβητούν τις εξουσιαστικές δομές στις χώρες και τις κοινότητες τους και υπηρετούν τις πολυεπίπεδες λειτουργίες του συμμετοχικού θεάτρου.

Οι Jan Natya Mancha (Janam), είναι μια ινδική ομάδα θεάτρου δρόμου, που παρουσιάζει στους φτωχούς που ζουν στις αστικές παραγκουπόλεις της

Ινδίας, έργα όπως το «Gaon Se Shahar Tak» (Από το χωριό στην Πόλη), μια ιστορία για έναν αγρότη που έχασε τη γη του και αναγκάστηκε να γίνει βιομηχανικός εργάτης, το «Hatyaare» (Δολοφόνοι) με θέμα τον κοινοτισμό, το «Aurat» (Γυναίκα), που ασχολείται με την καύση της συζύγου, την προίκα και τον ξυλοδαρμό των γυναικών και το «Μηχανή» που ασχολείται με την καπιταλιστική καταπίεση της εργατικής τάξης.

Κατά τη διάρκεια μιας παράστασης του έργου «Halla Bol» (Υψώσετε τη φωνή σας!), ενός έργου για την καταστολή του εργατικού κινήματος από την ινδική κυβέρνηση, στο χωριό Jhandapur στα περίχωρα του Δελχί, ο ηθοποιός Safdar Hashmi ξυλοκοπήθηκε μέχρι θανάτου (Singhal, 2004, 156).

Τα θεατρικά έργα του αλγερινού συγγραφέα Yacine Kateb, αντιτάσσουν στην υιοθέτηση σε κρατικό επίπεδο της αραβο-ισλαμικής ιστορίας, ως αλγερινής εθνικής κληρονομιάς, μια υβριδική αφήγηση που προβάλλει τη διακειμενικότητα του, για να αμφισβητήσει οποιοδήποτε κείμενο ισχυρίζεται ότι εκπροσωπεί το σύνολο του αλγερινού έθνους. Τα ζητήματα που εξετάζει σχετικά με τη φύση καλλιτεχνικών και πολιτικών συλλογικοτήτων αποτελούν διαχρονικό αντικείμενο έρευνας σε όλη την μετααποικιακή εποχή.

Οι Janam στις παραστάσεις τους και ο Yacine Kateb στα θεατρικά του έργα, διερωτώνται για την αλήθεια των ισχυρισμών που τίθενται από τις αντίστοιχες εθνικές ιστορίες τους. Δημιουργούν εναλλακτικές αφηγήσεις του έθνους, ιχνογραφούν το περίγραμμα μίας εντελώς διαφορετικής αντίληψης για το έθνος και την κοινότητα, εξερευνούν τις διάφορες ερμηνείες του παρελθόντος και τη σχέση τους με το παρόν και, με την ανάπλαση των αφηγήσεων της εθνικιστικής ιδεολογίας, απευθύνουν έκκληση στις ετερογενείς εθνικές κοινότητες να ανακτήσουν το ιδανικό της «χωρίς αποκλεισμούς» κοινότητας (Doshi, 2009, 24).

Σε ένα *δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποίησης* θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την έννοια του *υβριδισμού* (hybridity), που εισήγαγε ο Homi Bhabha, ο οποίος υποστήριξε ότι τα όρια της «φυσικής αφομοίωσης» της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας από τους αποικιοκρατούμενους λαούς, καθορίστηκαν μέσα στο χώρο της ενδομοντερνιστικής υβριδικότητας, τον ίδιο χώρο στον οποίο επινοήθηκαν και αναπτύχθηκαν οι ιδεολογίες και οι πρακτικές της αποαποικιοποίησης. Έναν χώρο που υπήρξε ανέκαθεν απειλητικός για την ηγεμονία του αποικιακού λόγου διότι «η επίδραση της αποικιακής δύναμης

φαίνεται να είναι η παραγωγή του υβριδισμού, παρά τη θορυβώδη διοίκηση της αποικιοκρατικής αρχής ή τη σιωπηλή καταστολή των ιθαγενών παραδόσεων» (Bhabha 1985, 154).

Θα πρέπει, λοιπόν, να διαχωριστούν οι «υβριδικές» θεατρικές παραστάσεις από τις «μη υβριδικές» στα μετααποικιακά κράτη και στις χώρες των πάλαι ποτέ αποικιοκρατών.

Το θέατρο της εθνικιστικής αντίστασης στις αφρικανικές χώρες υβριδοποιήθηκε έντονα, όχι μόνο από την κοσμοπολίτικη ανάμειξη των Αφρικανών με διάφορα παγκόσμια συστήματα αλλά και από την εμπειρία τους με το αποικιακό εθνικισμό.

Τα «Pidgin English» (“αυτοσχέδια” αγγλικά) που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο δραματουργίας της Νιγηριανής αντίστασης αποτελούν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα. Οι αποικιοκρατούμενοι χρησιμοποίησαν τη γλώσσα του αποικιοκράτη, για να εκφράσουν τις προσδοκίες τους για ανεξάρτητο έθνος, υπονομεύοντας εσκεμμένα τους γραμματικούς της κανόνες (Amkra, 2004, 6 – 7).

Αντιθέτως, η αναπαράσταση της ιαπωνικής αποικιακής κατοχής της Ινδονησίας (1942-1945) στο ιαπωνικό λαϊκό θέατρο, χρησιμοποιεί την αισθητική της «αποικιακής νοσταλγίας» για τον Ινδονησιακό πολιτισμό, πραγματοποιώντας εθνογραφικά μη έγκυρες αναπαραστάσεις των τοπικών παραδόσεων του Μπαλί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ιδιοτελούς ενδο-Ασιατικού Οριενταλισμού που παρουσιάζει την παν-ασιατική ταυτότητα ως στοιχείο της Ιαπωνικής εθνικιστικής ιδεολογίας (Steele, 2012).

Το Minami Jujisei (Σταυρός του Νότου) είναι μια θεατρική παραγωγή της Shiki Theater Company που διαδραματίζεται κατά τη διάρκεια της ιαπωνικής κατοχής της Ινδονησίας και αφηγείται την ιστορία του καταδικασμένου ειδυλλίου μιας Ινδονησίας χορεύτριας και ενός Ιάπωνα στρατιώτη, ο οποίος στο τέλος του έργου, καταδικάζεται αδίκως σε θάνατο από ένα αμερικανικό δικαστήριο. Η σχέση της Nina και του Hisao λειτουργεί ως μια εξιδανικευμένη ανάμνηση του αποικιακού ενδιαφέροντος της Ιαπωνίας για την Ινδονησία.

Και σε ένα τρίτο επίπεδο κατηγοριοποίησης, θα πρέπει να διαχωριστούν οι «μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται από αυτόχθονες ακτιβιστές» από τις «μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται από τις

ΜΚΟ ή τις εξουσιαστικές δομές των υπό ανάπτυξη εθνικών κρατών» για να υποστηρίξουν τις δικές τους αναπτυξιακές ατζέντες.

Οι παραστάσεις Συμμετοχικού Θεάτρου που δίνουν οι ακτιβιστές στις χώρες τους και τις κοινότητες τους, δίνουν φωνή στους περιθωριοποιημένους και είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την υπεράσπιση τους. Το κίνημα του Community Theatre στη Nicaragua, στη δεκαετία του 1970 συνδύαζε στοιχεία θεάτρου, μουσικής, και χορού για να κινητοποιήσει την πολιτική συνείδηση των αγροτών, με στόχο την ανατροπή του Προέδρου Αναστάσιο Σομόζα (Singhal, 2004, 152).

Η θεατρική ομάδα Nixtayolero ξεκίνησε την δράση της την δεκαετία του 1980 ως «Θέατρο της Matagalpa» με έδρα την φυτεία καφέ La Laguna (Martin, 1994, 98). Η πολιτική του Υπουργείου Πολιτισμού των Sandinistas εκείνη την εποχή προωθούσε τον «εκδημοκρατισμό της κουλτούρας» με αποτέλεσμα τον σχηματισμό θεατρικών συλλόγων στις αγροτικές περιοχές. Στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα ανεξάρτητο αγροτικό πολιτιστικό κίνημα, τα μέλη της ομάδας Nixtayolero ασχολήθηκαν με την πολυπλοκότητα των κοινωνικών και πολιτιστικών πραγματικοτήτων στην ύπαιθρο της Νικαράγουα. Έτσι, η πολιτιστική και καλλιτεχνική πρακτική των Nixtayolero υπήρξε ανέκαθεν αναπόσπαστο τμήμα του ευρύτερου πολιτιστικού και ιδεολογικού επαναστατικού σχεδίου και μέσα σε αυτά τα πλαίσια τα μέλη της θεατρικής ομάδας βίωσαν και κατανόησαν τη εμπειρία της επανάστασης (Ortega, 1996, 56 - 57).

Στις παραστάσεις της Θεατρικής ομάδας Damas των γυναικών του Timor-Leste, οι γυναίκες παίζουν τους ρόλους τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών, αμφισβητώντας τα στερεότυπα των φύλων και τις ισορροπίες ισχύος στην κοινωνία του Τιμόρ (Sloman, 2011, 7).

Η αξιοποίηση των ικανοτήτων των ατόμων, των ομάδων και των κοινοτήτων, σε θεατρικά εργαστήρια με τις μεθόδους του συμμετοχικού θεάτρου έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση, την ενίσχυση και την ενεργοποίηση τους.

Η ομάδα PETA μετά την υλοποίηση θεατρικών εργαστηρίων με τα «παιδιά των σκουπιδιών» της Μπογκοτά συμπέρανε ότι, «είχαν γίνει πιο

τολμηρά, συγκροτημένα και εκφράζονταν πιο άνετα, ιδιαίτερα μεταξύ των συμμαθητών τους» (Adams & Goldbard, 2001, 340).

Το συμμετοχικό θέατρο ενισχύει τη συνοχή της κοινότητας. Σε ατομικό επίπεδο παρέχει στους ανθρώπους ένα μέσο για να εκφράσουν τη σχέση τους με το κοινωνικό και το φυσικό τους περιβάλλον και παράλληλα ενθαρρύνει τις ομάδες να εργαστούν από κοινού (Carey & Sutton, 2004, 124).

Ο ακτιβιστής Badal Sircar, πρωτοστάτησε στο κίνημα «Τρίτο Θέατρο» στην Ινδία. Τα έργα του έχουν σχεδιαστεί, αφενός για να ενημερώσουν το αστικό κοινό σχετικά με την εκμετάλλευση στην αγροτική Ινδία και αφετέρου για να ενδυναμώσουν το κοινό της υπαίθρου ώστε να αναλάβει τον έλεγχο του πεπρωμένου του. Για παράδειγμα, το έργο «Bhoma» μιλάει για την καταπίεση των ξυλοκόπων στα δάση της περιοχής Sundarbans στη Βεγγάλη (Singhal, 2004, 156).

Το συμμετοχικό θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ευαισθητοποίησης και αλλαγής συμπεριφοράς για οποιοδήποτε θέμα, περιλαμβανομένων των θεμάτων ταμπού, όπως η σεξουαλική υγεία ή η αιμομιξία. Στα υψίπεδα του Νεπάλ, το Aarohan Street Theatre έχει δημιουργήσει ένα δίκτυο θεατρικών ομάδων που χρησιμοποιούν αφενός τις τοπικές παραδόσεις και αφετέρου τα σύγχρονα προβλήματα για την προώθηση του διαλόγου σχετικά με το δικαίωμα ψήφου, τη δημοκρατία, τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αποχέτευσης, καθώς και προβλήματα που σχετίζονται με την υγεία (Gumucio-Dagron 2008, 75).

Οι Wan Smolbag μια θεατρική ομάδα στο Vanuatu, στα Νησιά του Σολομώντα, χρησιμοποιεί «μια μικρή τσάντα» για να μεταφέρει τα σκηνικά και τα κοστούμια της και ασχολείται με θέματα διακυβέρνησης, εκπροσώπησης, δικαιωμάτων του παιδιού και ευαισθητοποίησης σχετικά με τη θαλάσσια ζωή που απειλείται (Gumucio-Dagron 2008, 76).

Το Συμμετοχικό Θέατρο, προωθεί τις ευκαιρίες για θετικό διάλογο (Adams & Goldbard 2001, 29) και είναι διασκεδαστικό, ψυχαγωγικό και προσιτό, έτσι ώστε οι άνθρωποι θέλουν να συμμετέχουν (Sloman, 2011, 7).

Η πειραματική παράσταση στη φυλακή του Benin στη Νιγηρία στόχευε στο να κάνουν την πρακτική τους στο Community Theatre, οι φοιτητές του τμήματος Theatre Arts, του Πανεπιστημίου του Benin και παράλληλα ήθελε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ κρατουμένων των φυλακών και ένστολου

προσωπικού. Η τέχνη του θεάτρου χρησιμοποιήθηκε για να ενδυναμώσει και να διασκεδάσει τόσο τους τροφίμους όσο και το προσωπικό και να συζητήσει ζητήματα όπως η κακή σίτιση, η έλλειψη νερού, ο εκφοβισμός, η αυθαιρεσία του δικαστικού συστήματος απέναντι στους κρατούμενους. Κατά τη διαδικασία οικοδόμησης του σεναρίου έγινε προσπάθεια να διδαχθούν αξίες, όπως η ενσυναίσθηση και η αναλυτική αιτιολόγηση των πράξεων τους σε άτομα που έχουν επιδείξει έλλειψη αυτών των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Okhakhu, 2011).

Τέλος, το Συμμετοχικό Θέατρο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο. Στην επαρχία Tamil Nadu στην Ινδία, η ομάδα θεάτρου δρόμου «Nalamdana» («Είστε καλά;») πραγματοποιεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το HIV / AIDS, την υγεία μητέρας και παιδιού, τα δικαιώματα των παιδιών, την αυτοκτονία, την πρόληψη του καρκίνου και θεωρούν κύριο ρόλο τους τη διεξαγωγή έρευνας και όχι την παράσταση. Μια τυπική παράσταση των «Nalamdana» παίζεται το βράδυ σε μια αυτοσχέδια σκηνή, με κουβέρτες και υφάσματα για σκηνικό στην πλατεία ενός χωριού ή μιας αστικής παραγκούπολης, με αρκετές χιλιάδες ακροατήριο να κάθονται στο έδαφος. Πριν αρχίσει το έργο, οι ηθοποιοί ανακοινώνουν ότι μετά την παράσταση θα κληθούν πέντε άτομα από το κοινό να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό της περιεχόμενο. Την επόμενη ημέρα, οι *Nalamdana* επιστρέφουν για μια σειρά «εργαστήρια» για το εκπαιδευτικό θέμα της παράστασης, προκειμένου να πάρουν ανατροφοδότηση από τα μέλη του κοινού. Έτσι, τα σενάρια για τις παραστάσεις τους συνεχώς ξαναγράφονται, με τη συμμετοχή του ακροατηρίου (Singhal, 2004, 156 -157).

Ο Οριενταλισμός σήμερα: *Orientalism versus* “theatre of collective reflection”

Στο μετα-αποικιακό πλαίσιο, θεωρητικοί όπως ο Homi Bhabha, ασχολήθηκαν με το ζήτημα της πολιτειακής υπόστασης του αναγνωρισμένου ανεξάρτητου έθνους στις μετααποικιακές κοινωνίες, διερεύνησαν τις έννοιες της κοινότητας, της ιδιότητας του πολίτη, και της κυβερνησιμότητας και τις πολλές αντιφάσεις που έχουν προκύψει στα μετααποικιακά έθνη, μεταξύ των τοπικών κοινοτήτων και πρακτικών από τη μια πλευρά, και των κρατικών θεσμών που διακηρύσσουν την καθολική τους ισχύ από την άλλη (Bhabha, 1994, 139-70).

Στη Νικαράγουα η ομάδα λαϊκού θεάτρου (Popular theatre) Teyocoyani (το όνομα της σημαίνει «η αρχή όλων των πραγμάτων»), ιδρύθηκε το 1980, και αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πολιτιστικό κίνημα και την εθνική προσπάθεια ανασυγκρότησης. Η ομάδα, υλοποιεί προγράμματα δημόσιας υγείας και αλφαριθμητισμού, και προωθεί την αγροτική μεταρρύθμιση και την ανοικοδόμηση των πόλεων που είχαν καταστραφεί από τα στρατεύματα και την πολεμική αεροπορία του “Tachito” Somoza (Weiss, 1989,71).

Συνοπτικά η ομάδα λαϊκού θεάτρου (Popular theatre) Teyocoyani υλοποιεί τέσσερις διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: (1) ασχολούνται την ανάπτυξη της οικονομικής βάσης και των υποδομών για την προώθηση της αυτάρκειας της ομάδας (2) αναπτύσσουν ένα ρεπερτόριο πρωτότυπων έργων με βάση την έρευνα για τις παραδόσεις, τις πολιτιστικές ανάγκες και τα ζητήματα που απασχολούν τις κοινότητες στις οποίες εργάζονται (3) περιοδεύουν στη Νικαράγουα και το εξωτερικό, και (4) υλοποιούν εργαστήρια για τους εργαζομένους εντός της Κοινότητας (animadores) στις χρήσεις και τεχνικές του θεάτρου για την ανάπτυξη του αγροτικού πληθυσμού (Weiss, 1989, 72).

Το ρεπερτόριο των Teyocoyani βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συλλογική δημιουργία. Τα θέματα που διαπραγματεύονται κυμαίνονται από τα πιο συγκεκριμένα, όπως τα προβλήματα ή οι συμπεριφορές των εργαζομένων, τεχνικών συμβούλων ή στελεχών σε μία μόνο κοινότητα ή εργασιακό περιβάλλον, στα πλέον γενικά, όπως η κατάσταση των αγροτών στην τρέχουσα κρίση (Weiss, 1989,73).

Αποκαλούν την μέθοδο τους «θέατρο του συλλογικού προβληματισμού» και οι παραστάσεις τους αποτελούν την «αξιόπιστη φωνή» της αγροτικής κοινωνίας στη Μανάγκουα και τις άλλες αστικές περιοχές, και, σε τοπικό επίπεδο, είναι συνώνυμες με την χειραφέτηση της κοινότητας επειδή αποφεύγουν τις δογματικές λύσεις και προτιμούν να παρουσιάσουν κάθε θέμα με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν τους θεατές να αντιδράσουν και να εμπλακούν σε συζήτηση (Weiss, 1989, 73).

Οι παραγωγές τους τεκμηριώνουν την τοπική ταυτότητα (τις πολιτιστικές και πνευματικές αξίες), εκφράζουν τις ανάγκες της κοινότητας, και «επικυρώνουν» τον παραδοσιακό πολιτισμό με την παρουσίαση του αφενός στις αγροτικές κοινότητες που επί τετρακόσια χρόνια είχαν συνηθίσει να ντρέπονται γι' αυτόν και να τον αποκρύπτουν και αφετέρου στους τεχνοκράτες της αλλαγής, οι οποίοι αναγκάζονται να προσαρμόσουν «ξένες συνταγές» τους στις ανάγκες του τοπικού πληθυσμού (Weiss, 1989, 76 – 77).

Στη θεωρία, το Συμμετοχικό Θέατρο καθοδηγείται από την τοπική κοινότητα, αλλά στην πράξη συχνά ξεκινά από εξωτερικούς φορείς με τις δικές τους ατζέντες. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την ικανότητα του θεατρικού project να είναι συμμετοχικό και τη δυνατότητα των κοινοτήτων να επιφέρουν τη δική τους βιώσιμη αλλαγή (Sloman, 2011, 10).

Στην Ουγκάντα σήμερα, το Θέατρο για την Ανάπτυξη είναι σημαντικό, μόνο και μόνο επειδή τα προηγούμενα καθεστώτα είχαν παραλύσει τις προσπάθειες από το συμβατικό θέατρο να ενδυναμώσει την λαϊκή συνείδηση.

Η επιτυχία της χρήσης του θεάτρου στην διάδοση της κοινωνικής πληροφόρησης και στην κοινωνικο-πολιτική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα οι μη-κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) που μάχονται με τα προβλήματα της εφαρμογής αναπτυξιακών προγραμμάτων στις αγροτικές κοινότητες, που ζει το 80% του πληθυσμού της Ουγκάντα να το εντάξουν ως ένα ουσιαστικό συστατικό της επικοινωνίας στα προγράμματα τους (Kaahwa, 2004, 104 – 105).

Στη Νιγηρία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η UNICEF υποστήριξε την κατάρτιση σαράντα έξι τοπικών θεατρικών ομάδων, που περιόδευσαν από τη μια αγροτική κοινότητα στην άλλη και παρουσίαζαν θεατρικά έργα που ασχολούνται με την ασφάλη μητρότητα, την ελονοσία, την αποχέτευση, το AIDS και τη διατροφή. Τα έργα ήταν προσαρμοσμένα στην τοπική

πραγματικότητα όχι μόνο όσον αφορά τη γλώσσα ή τη διάλεκτο, αλλά και επειδή οι δημιουργοί λάμβαναν υπόψη τον πολιτισμό, τις τελετές και τις πρακτικές της κάθε κοινότητας (Gumucio-Dagron, 2008, 76).

Το Νιγηριανό Popular Theatre Alliance (NPAT) υλοποίησε Θεατρικά Εργαστήρια για την Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη τον Δεκέμβριο του 1989 στα χωριά Onyuiwei, Adankari και Otobi στην επαρχία Benue με τρεις βασικούς στόχους: Να διερευνήσουν τις δυνατότητες του θεάτρου στον εντοπισμό και την ανάλυση των προβλημάτων του κάθε χωριού. Να κινητοποιήσουν μέσω του θεάτρου τις κοινότητες για την επίτευξη γεωργικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Να ανακαλύψουν και να συνθέσουν την εικόνα της υπαίθρου με στόχο την κριτική παρέμβαση και την λύση των προβλημάτων του χωριού (Dugga, 2000, 137 – 138).

Ο Kerr (1991, 66) υποστηρίζει ότι στο αυστηρά ελεγχόμενο πλαίσιο (από τους διεθνείς οργανισμούς) μέσα στο οποίο δουλεύουν, είναι δύσκολο για τις θεατρικές ομάδες που βασίζονται στο χωριό ή τους εργαζόμενους του θεάτρου από το εξωτερικό, να διερευνήσουν τις υφιστάμενες διασυνδέσεις ανάμεσα στην αγροτική υπανάπτυξη και τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δομές που την διαιωνίζουν.

Ο Riccio (2001, 141) σημειώνει ότι στην Τανζανία η ορολογία που χρησιμοποιείται από την εργατική τάξη για να περιγράψει το θέατρο για την ανάπτυξη (participatory, bottom-up, liberation) προέρχεται από την αγωνιστική γλώσσα της αντίστασης. Η θεατρική πρακτική θα έπρεπε, λοιπόν, να επιβεβαιώνει τις πατερναλιστικές πραγματικότητες της κρατικής ηγεμονίας. Αντί γι' αυτό, το θέατρο γεγονός χρησιμοποιήθηκε για τη νομιμοποίηση των υφιστάμενων εξουσιαστικών δομών, παρέχοντας μια επίφαση της συμμετοχής του κράτους στο λαϊκό (grass-roots) πολιτιστικό κίνημα (Sloman, 2011, 9).

Έξοδος

Στην εργασία αυτή συζητήθηκαν οι συμμετοχικές μορφές θεάτρου και αναζητήθηκαν αφενός οι κοινοί τους στόχοι και αφετέρου οι ομοιότητες και οι διαφορές στην υλοποίηση των θεατρικών projects από τους διάφορους δημιουργούς.

Στην συνέχεια έγινε μια προσπάθεια χρηστικής κατηγοριοποίησης των μορφών του Συμμετοχικού Θεάτρου, η οποία έλαβε υπόψη της, τη *θεωρητική θεμελίωση της επιστήμης του Θεάτρου* και το εγχείρημα της *Μετααποικιακής Θεωρίας*.

Οι *μορφές του Συμμετοχικού Θεάτρου* κατηγοριοποιήθηκαν καταρχήν γεωπολιτικά σε «*μορφές του Συμμετοχικού Θεάτρου που πραγματώνονται στις κοινότητες των χωρών των αποικιοκρατών*» και σε «*μορφές του Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται στις μετααποικιακές κοινωνίες των αποικιοκρατούμενων*».

Σε ένα δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποιήθηκαν οι παραστάσεις του συμμετοχικού θεάτρου σε «*υβριδικές*» και «*μη υβριδικές*» θεατρικές παραστάσεις στα μετααποικιακά κράτη και στις χώρες των πάλαι ποτέ αποικιοκρατών.

Και σε ένα τρίτο επίπεδο κατηγοριοποιήθηκαν οι «*μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται από αυτόχθονες ακτιβιστές*» και οι «*μορφές Συμμετοχικού Θεάτρου που υλοποιούνται από τις ΜΚΟ ή τις εξουσιαστικές δομές των υπό ανάπτυξη εθνικών κρατών*» για να υποστηρίξουν τις δικές τους αναπτυξιακές ατζέντες και τους.

Συνοψίζοντας τη συζήτηση που προηγήθηκε, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας των στόχων του συμμετοχικού θεάτρου, είναι σε ποιο ποσοστό η όποια κυβέρνηση, ΜΚΟ ή οι ατζέντες των διεθνών οργανισμών μπορούν να το ελέγχουν.

Βιβλιογραφία

- Adams D., & Goldbard A. (2001), *Creative Communities: The Art of Cultural Development*, Rockefeller Foundation, New York.
- Allaire, J. (2011), *The Use of Popular Theatre in Community Organizations. A Case Study of L'équipe d'intervention théâtrale participative Mise au jeu*, Thesis, Concordia University Montréal, Québec.
- Awam, A. (2004), *Theatre and Postcolonial Desires*, Routledge, London & New York.
- Bhabha, H. (1985), «Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority under a Tree Outside Delhi, May 1817» *Critical Inquiry*, 12 (1), 144 – 165.
- (1994), *The Location of Culture*, Routledge, London.
- Billingham, P. (2005), *Radical Initiatives in Interventionist and Community Drama*, Intellect, Bristol.
- Brecht, B. (1974), *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, μτφρ. Δημήτρης Μυράτ, Πλειάς, Αθήνα.
- Boal, A. (1979), *Theatre of the Oppressed*, Urizen Books, London.
- Carey, P. & Sutton, S. (2004), «Community development through participatory arts: lessons learned for a community arts and regeneration project in South Liverpool», *Community Development Journal* 39 (2), 123–134.
- Chandler, H. S. (1998), «Dramaturgy in Community-Based Theatre», *Journal of Dramatic Theory and Criticism*. XIII(1), 125 – 132.
- Diamond, D. (2007), *Theatre for Living: the art and science of community-based dialogue*, Trafford, Victoria Canada.
- Doshi, N. A. (2009), *Revolution at the Crossroads: Street Theater and the Politics of Radical Democracy in India and in Algeria*, University of Michigan.
- Dugga, S. V. (2000), «Theatre for Development in Conflict Management: Nigerian Popular Theatre Alliance (NPTA) and Village Crises in Otobi, Benue State, Nigeria», *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, XV(1), 137 – 146.
- Epskamp, K. (2006), *Theatre for Development: An Introduction to Context, Applications & Training*, Zed Books, London.

- Fanon, F. (1963), *The Wretched of the Earth*, trans. Constance Farrington, Grove, New York.
- Freire, P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- Gumucio-Dagron, A. (2008), «Vertical Minds versus Horizontal Cultures: An Overview of Participatory Process and Experiences» στο Servaes Jan (Ed), *Communication for Development and Social Change*, UNESCO, σσ. 68 – 85.
- Kaahwa, J. A. (2004), «Ugandan Theatre: paradigm shifts», *SATJ* Vol.18, Makerere University, Uganda, σσ. 82 – 111.
- Kerr, D. (1991), «Participatory popular theatre: the highest stage of cultural development?», *Research in African Literature*, 22 (3), 55–75.
- Martin, R. (1994), *Socialist Ensembles: Theater and State in Cuba and Nicaragua*, University of Minnesota Press, Minnesota.
- Nagel, E. (2007), «An Aesthetic of Neighborliness: Possibilities for Integrating Community-Based Practices into Documentary Theatre», *Theatre Topics*, 17 (2), 153-168.
- Nicholson, H. (2005), *Applied Drama, The gift of theatre*, Palgrave MacMillan, New York.
- Okhakhu, Marcel (2011), «Enhancing Correctional Education through Community Theatre: The Benin Prison Experience», *Usiwoma Education*, <https://www.questia.com/read/1G1-253740211/enhancing-correctional-education-through-community> .
- Ortega Pamela Calla (1996), *Experiencing Revolution In Nicaragua: Gendered Politics In The Negotiations Between Nixtayolero Theater Collective And The Sandinista State*, A Thesis Submitted to the Faculty of the Department Of Anthropology, In Partial Fulfillment of the Requirements, University of Arizona.
- Prentki, T. & Sheila, P. (2009), *The Applied Theatre Reader*, Routledge, New York.
- Riccio, T. (2001), «Tanzanian theatre: from Marx to the marketplace», *The Drama Review*, 45 (1), σ. 128–152.
- Said, E. (1996), *Οριενταλισμός*, μτφ. Φώτης Τερζάκης, Νεφέλη, Αθήνα.

- Scharinger, J. (2003), «Participatory theater, is it really? A critical examination of practices in Timor-Leste», *ASEAS - Austrian Journal of South-East Asian Studies*, 6 (1), 102-119.
- Singhal, A. (2004), «Empowering the oppressed through participatory theater», *Investigación y Desarrollo*, 12(1), Universidad del Norte Colombia, σσ. 138- 163.
- Slachmuisjlder, L. (2006), *Participatory Theatre for Conflict Transformation: Training Manual. Search For Common Ground*, Bukavu, Congo.
- Sloman Annie (2012), «Using participatory theatre in international community development», *Community Development Journal*, 47(1), 42 – 57.
- Somers, J. (2003), «'Θέατρο της Κοινότητας' στο αγροτικό Devon: ένα εναλλακτικό μοντέλο», University of Exeter, Department of Drama, UK. (μετάφραση Νάντια Τσενέ) *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 3, 29 – 43.
- Steele Peter (2012), «Memorializing Colonialism: Images of the Japanese Occupation of Indonesia in Japanese Popular Theatre», *Asian Theatre Journal*, 29 (2), 528-549.
- Thyagarajan, M. (2002), *Popular theatre, development and community*, Carolina Papers International Development, The University of North Carolina, North Carolina, USA.
- Βασιλειάδου, Κ. (2012), *Το Θέατρο της Κοινότητας, το Θέατρο για την Ανάπτυξη και το Εφαρμοσμένο Δράμα μέσα από τα παραδείγματα του Teatro Povero (Ιταλία), της Adugna Community Dance Theatre (Αιθιοπία) και της εφαρμογής στο Etnisk Radgivningcenter Noor (Δανία)*, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Θεάτρου, Σχολή καλών Τεχνών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Weiss, J. A. (1989), «Teyocoyani and the Nicaraguan Popular Theatre», *Latin American Theatre Review*, FALL, σσ. 71 - 78. <https://journals.ku.edu/index.php/latr/article/view/800>.



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια
Βίου Μάθηση-MA in Drama and Performing Arts in Education and
Lifelong Learning” (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΘΕΜΑ: «Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ως μέσο για τον
εγγραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας»

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Επιμέλεια: Ατσαλάκη Ευλαμπία
A.M. 5052201401009



Ναύπλιο, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<u>Σελ.</u>
Εισαγωγή	25
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι	26
Γραμματισμός	28
Σχέση γραμματισμού-παιχνιδιού	30
Συμπεράσματα	32
Επίλογος	33
Βιβλιογραφία	34



Εισαγωγή

Ο 20^{ος} αιώνας έθεσε στο επίκεντρο του κοινωνικού γίνεσθαι, το παιδί. Παύει πλέον να θεωρείται ως ένα παθητικό και ουδέτερο αντικείμενο χωρίς προσωπική κρίση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα, οι εμπειρίες, οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης. Κατ' επέκταση, εισάγεται η βιωματική προσέγγιση και το παιχνίδι ως το σημαντικότερο μέσο μάθησης.

Ανατρέχοντας στον Jacques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Froebel, διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι ανέκαθεν εθεωρείτο απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Φτάνοντας στις μέρες μας και μελετώντας τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, παρατηρούμε ότι καταλαμβάνει πρωταρχική θέση.

Κρίθηκε αναγκαίο λοιπόν, να υπάρξει ένα σχολείο μέσα στο οποίο κατακτάμε τη γνώση χωρίς διδασκαλία, αλλά με δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, καθώς κατανοούν γεγονότα και καταστάσεις του περιβάλλοντός τους. Η άποψη αυτή γεννά και το ερώτημα, κατά πόσο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και ειδικότερα πόσο εκπαιδεύεται στην ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων (προφορικών και γραπτών) μόνο μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συγκεκριμένα μέσα από το παιχνίδι. Ο προβληματισμός αφορά τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη.

Συνοψίζοντας, η τωρινή μελέτη ερευνά κατά πόσο ο γραμματισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κεντρικός άξονας της μελέτης είναι ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική, αναλύοντας τη σχέση του και την ανάδυσή του μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι.

Στα συμπεράσματα τονίζεται η αλληλένδετη σχέση του γραμματισμού με το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και η επιρροή του ενός στο περιεχόμενο του άλλου.



Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι

Ο Froebel εισήγαγε το παιχνίδι ως βασικό μέσο διδασκαλίας και σχεδίασε ένα ολοκληρωμένο σύστημα προσχολικής παιδαγωγικής. Πίστευε ότι τα παιδιά για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο χρειάζονται πολλές εμπειρίες, τις οποίες εμπλουτίζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης (Williams, 1994).

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ένα συμβολικό τρόπο (μια δραματοποίηση, το συμβολικό παιχνίδι με γραφικές παραστάσεις κ.λ.π.) προκειμένου να αναπαραστήσουν και να ανακεφαλαιώσουν όσα έμαθαν ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης μπορούν να χρησιμοποιούνται οι παραπάνω δραστηριότητες αλλά με διαφορετικούς στόχους (Αυγητίδου, 2001).

Ο Papert, υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν κυρίως χωρίς να διδάσκονται κι όσο λιγότερο διδάσκονται τόσο καλύτερα μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον Freire, χρειαζόμαστε ένα σχολείο μέσα στο οποίο η γνώση κατακτάται χωρίς διδασκαλία. Υποστηρίζει ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε την εικόνα του σχολείου ως «μοντέλου τράπεζας» και να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά ως «άδειες τράπεζες» στις οποίες οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν γνώσεις και πληροφορίες για να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον (Freire, 1990).

Στην προσχολική τάξη, νιώθουμε τυχεροί, διότι μας δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουμε ένα σχολείο αυτού του τύπου χάρη στην ευλυγισία του προγράμματος. Το παιχνίδι, η προσωπική ανακάλυψη και η συζήτηση αποτελούν τα μέσα με τα οποία τα παιδιά δομούν τη ζωή τους συνθέτοντας εμπειρίες. (Bloom & Quint, 1999).

Όσον αφορά το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Farver, είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά μετατρέπουν, μεταμορφώνουν στόχους και αντικείμενα. Στη διεθνή βιβλιογραφία το συναντάμε με τις ακόλουθες ονομασίες όπως: sociodramatic play (κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι), "social pretend play" (παιχνίδι ρόλων), "social fantasy play" (κοινωνικοφανταστικό παιχνίδι), "social make-believe play" (παιχνίδι προσποίησης) (Farver, 1992).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι περικλείει στοιχεία βιολογικού και πολιτιστικού γίνεσθαι καθώς παρέχει εμπειρίες αναπαράστασης, εσωτερίκευσης και χρήσης της γλώσσας. Μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν και παράλληλα κατανοούν το σύνδεσμο μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν. Η αλληλεπίδραση με συνομηλικούς και ενήλικες και η ανάληψη ρόλων αναπτύσσουν στα παιδιά την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου, ενισχύοντας συγχρόνως τη συνεργασία, την ψυχαγωγία και τη μάθηση (Βруниώτη, κ. ά. 2008).

Ο/Η εκπαιδευτικός σημαντικό είναι να αποτελεί μέλος του παιχνιδιού των παιδιών ώστε να μπορεί να του δίνει ώθηση όπου χρειάζεται, να του διευκρινίζει τυχόν ασάφειες και να το καθοδηγεί. Στόχος είναι να μπορεί το παιδί να ανακαλεί παλιότερες εμπειρίες ή να συνθέτει νέες που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της δραστηριότητας ή του σχεδίου δράσης. Ο/Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και καθοδηγεί, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν, οργανώνει το χώρο, προσφέρει τα υλικά, προτείνει και υποδεικνύει θέματα, ιδέες, όταν λόγου χάρη αναδύονται λίγοι ρόλοι.

Επομένως, για να αποτελέσει το παιχνίδι έναν πολύτιμο παράγοντα στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην παιδαγωγική πράξη, δίνεται βαρύτητα σε ένα περιβάλλον γεμάτο ασφάλεια και δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2000).

Το σύνθετο και πολύμορφο αυτό φαινόμενο του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού αποτελεί μια συναρπαστική δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί την κατευθύνει σε ό,τι έχει νόημα για το ίδιο και όχι με σκοπό την κατάληξή της.

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν, εκφράζονται, επικοινωνούν, δομούν την εικόνα του εαυτού τους, των άλλων και του κόσμου. Επιπλέον, μέσα από την ανάληψη ρόλων προσφέρονται ερεθίσματα για παρατήρηση. Τα παιδιά πειραματίζονται, ανακαλύπτουν, σχεδιάζουν, κάνουν υποθέσεις, θέτουν στόχους, προτείνουν λύσεις. Δοκιμάζουν τον εαυτό τους εκθέτοντάς τον σε νέες εμπειρίες, σχηματίζουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους ίδιους και συγχρόνως δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους (Σιβροπούλου, 2005-06).

Σε ένα παιχνίδι ρόλων επίσης ο χρόνος, ο χώρος και τα υλικά (Driscoll & Nagel, 2002) κρίνονται βασικά στοιχεία για την υψηλή ποιότητά του. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας χρειάζονται αρκετό χρόνο για να επεξεργαστούν τις συνιστώσες του παιχνιδιού (περίπου 30-50 λεπτά). Ο χώρος επίσης πρέπει να τους εξασφαλίζει ένα άνετο και αποτελεσματικό παιχνίδι όπως και οι γωνιές να λειτουργούν ως χώροι μάθησης (γωνιά ιατρείου, κουκλόσπιτο κ.λ.π.). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον, παράλληλα όμως σημαντικό είναι να γνωρίζει ποιες είναι οι «κατάλληλες στιγμές» για να παρέμβει. Δεν κατευθύνει το παιχνίδι αλλά βοηθάει τα παιδιά να το επεκτείνουν με υλικά και δραστηριότητες. Τα ενθαρρύνει ώστε να νιώθουν άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο καθώς μπορεί να ενισχύσει, να καθοδηγήσει και να προτείνει δρόμους και διεξόδους πιο μελετημένους. Μπορεί να είναι μέλος της ομάδας και αυτό να αποδειχθεί όφελος των παιδιών. Η Smilansky (1968) θεώρησε το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι το σημαντικότερο μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Το ίδιο σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι

εκπαιδευτικοί ότι χωρίζοντας τα παιδιά σε μικρές ομάδες μπορούν να επιτύχουν αποτελέσματα με διάρκεια και υπόβαθρο.

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι λοιπόν, θεωρείται μία εκούσια ανάληψη κοινωνικού ρόλου και τα κύρια σημεία του είναι:

- α) η ανάληψη ρόλου και
- β) η προφορική επικοινωνία.

Επομένως, και σύμφωνα πάντα με τον Vygotsky, από τη μια μεριά υπάρχουν τα σενάρια που αφορούν ανθρώπους ή και αντικείμενα και από την άλλη αναφέρονται οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι παίκτες.

Γραμματισμός

Ο Vygotsky και ο Piaget έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη της σκέψης μέσα από το παιχνίδι. Ο Vygotsky συγκεκριμένα έθετε στο επίκεντρο των νοητικών λειτουργιών τη γλώσσα, δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο έμφαση σε γλωσσικές δραστηριότητες. Τα παιδιά, υποστήριξε, μπορούσαν να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξής τους» μέσα από το παιχνίδι, το οποίο είναι μια κοινωνική δραστηριότητα επικοινωνίας. Το παιχνίδι είναι η κύρια δραστηριότητα για τα νήπια (Vygotsky, 1967). Προσφέρει στιγμές συνεργασίας, ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του αυτοελέγχου τους. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να καθοριστούν οι ρόλοι, οι κανόνες και οι στόχοι του παιχνιδιού. Ξεκινάει ως μια φανταστική ιστορία, στη συνέχεια προσδιορίζεται ο σκοπός του κι εκείνο που εξελίσσει το παιχνίδι είναι η έμφαση που δίνεται στους κανόνες. Δημιουργείται ένα πλαίσιο επίτευξης ανεκπλήρωτων επιθυμιών, ανάληψης πρωτοβουλιών, εκμάθηση κανόνων, διεύρυνσης κοινωνικής ταυτότητας, σύνδεσης συναισθημάτων και σκέψης (Vygotsky, 1967).

Δεν είναι τυχαίο λοιπόν που η θεωρία του Vygotsky, του Ρώσου ψυχολόγου, επηρέασε και επηρεάζει σημαντικά τα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Το παιχνίδι λοιπόν είναι απαραίτητο για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, ενεργούν, δρουν και μετά οδηγούνται στην αφηρημένη σκέψη. Δίνεται έμφαση :

- α) στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως βασικό άξονα για την επίτευξη της νοητικής ανάπτυξης
- β) στη γλώσσα ως το σημαντικότερο νοητικό εργαλείο και
- γ) στις ικανότητες που αναπτύσσει ένα παιδί είτε μόνο του, είτε με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ή κάποιου συνομηλίκου καθώς η μάθηση είναι συνεργατική. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε, να γράψουμε, να ζωγραφίσουμε και να σκεφτούμε (Vygotsky, 1967).

Με τον όρο «γραμματισμός» εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να παράγει τα είδη του λόγου, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να κρίνει τους διαφορετικούς τύπους του λόγου. Διαπιστώνουμε ότι και στην περίπτωση του γραμματισμού επαληθεύονται οι θεωρίες που αναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια καθώς δίνεται έμφαση στη μάθηση παρά στη διδασκαλία χωρίς βέβαια να υποτιμά το ρόλο των ενηλίκων. Μέσα στο καθημερινό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο αναπτύσσονται η γραφή και η ανάγνωση και κατ' επέκταση η γραφή, η ανάγνωση και η κριτική σκέψη (Χατζησαββίδης, 2002).

Τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες για την ανάγνωση και τη γραφή συναντάμε στο νέο πρόγραμμα των ελληνικών νηπιαγωγείων. Παλαιότερα δινόταν

έμφαση στον προφορικό λόγο και αποφεύγονταν οι δραστηριότητες γραφής. Σε αντίθεση τώρα ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδυάζονται με βιωματικό τρόπο. Δεν ενδιαφέρει πώς θα γράψουν ή πώς θα μιλήσουν τα παιδιά αλλά τι προσπαθούν να πουν (Teberosky,1997).

Ωστόσο τα νήπια δεν διδάσκονται ομιλία, γραφή και ανάγνωση αλλά η γλώσσα και ο εγγραμματισμός είναι φυσικό αποτέλεσμα της ωρίμανσης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Τα θέματα που ανακύπτουν κατά την αλληλεπίδραση μπορεί να αφορούν:

- α) την επίλυση προβλημάτων στη διάρκεια ενός παιχνιδιού,
- β) τη συνεργασία στο παιχνίδι προκειμένου να υλοποιηθεί ένας κοινός σχεδιασμός (Βруниώτη, κ. ά., 2008).

Ως αποτέλεσμα αυτού είναι η κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού που βασίζεται στις εμπειρίες, στις απόψεις και τις τάσεις των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με κοινωνικές ομάδες. Η ανάγνωση και η γραφή έχουν νόημα για τα παιδιά, όταν επικοινωνούν για θέματα που τα ενδιαφέρουν. Αναπτύσσονται ως δεξιότητες επικοινωνίας καθώς η ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Vygotsky,1967). Με τον όρο «αναδυόμενο γραμματισμό», εννοούμε το στάδιο του παιδιού προτού εισαχθεί στο Δημοτικό σχολείο, όπου εκεί του παρέχεται συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Το παιδί ήδη γνωρίζει να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί με το δικό του τρόπο το γραπτό λόγο. Ένα βήμα πριν τη παρωχημένη ανάγνωση και γραφή, το παιδί ακολουθεί μια διαδικασία κατανόησης, ερμηνείας, συμβολισμού του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 2001).

Μπροστά στην αλματώδη αυτή εξέλιξη δεν θα μπορούσε να απέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο στα τέλη του 20^{ου} αιώνα χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως το σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη των νηπίων. Το τοποθετεί στη βάση της αγωγής των νηπίων και στην πρώτη θέση στο νηπιαγωγείο. Το παιδί πολύ πριν την επίσημη διδασκαλία κατακτά δυναμικά τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τις κοινωνικές ομάδες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Το παιδί προτού φτάσει στο συμβατικό γραμματισμό, γνωρίζει ήδη τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης και της κωδικοποίησης του λόγου, εξελίσσοντάς τον στη συνέχεια. Τα παιδιά δίνουν νόημα, αξία σ' αυτά που γράφουν. Η σημασία τους έγκειται στη διαδικασία της σκέψης. Δεν αντιγράφουν, προσπαθούν να συνθέσουν το δημιούργημά τους, γιατί θέλουν κάτι να πουν. Επομένως, οικοδομούν τη γνώση τους στην προσπάθειά τους ν' αποδώσουν νόημα στα γραπτά τους (Ντίνας, 2006).

Τελειώνοντας, η ανάγνωση, όπως και η γραφή, αφορά τη δόμηση της σκέψης και της γνώσης. Τα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν και αυτόματα μπαίνουν σε μια διαδικασία σκέψης. Στο σημείο εκείνο, η συμβολή του εκπαιδευτικού μπορεί να απογειώσει το ενδιαφέρον και την προσπάθεια του παιδιού και να αποτελέσει την αφετηρία άξιων κατακτήσεων (Curto, Morillo,& Teixido,1998:103).



Σχέση γραμματισμού-παιχνιδιού

Η εργασία αυτή κινείται στο πλαίσιο αναζήτησης της σχέσης του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού με τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι Roskos και Christie (2000) μελέτησαν τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και κατέληξαν πως το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει το γραμματισμό. Κατέταξαν τις έρευνες σε 3 κατηγορίες:

α) σ' αυτές που αφορούν τη γνωστική οπτική της σχέσης παιχνιδιού-γραμματισμού. Η γνωστική οπτική υποστηρίζει ότι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες που λειτουργούν διευκολυντικά για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ο Pellegrini, ο οποίος μελέτησε τη σχέση συμμετοχής των παιδιών στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και σε τεστ ετοιμότητας πρώτης ανάγνωσης, κατέληξε σε θετικούς συσχετισμούς (Pellegrini, 1980).

β) σ' αυτές που αφορούν την οικολογική / περιβαλλοντική οπτική. Εξετάστηκε σ' αυτήν την κατηγορία κατά πόσο το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι των παιδιών επηρεάζεται από την εισαγωγή στοιχείων γραμματισμού. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά: το εμπλουτισμένο με έντυπα κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι συνέβαλε σημαντικά στην κατάκτηση της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης.

γ) σ' αυτές που προσδιορίζουν μια κοινωνικο-πολιτισμική οπτική. Η κοινωνικο-πολιτισμική αυτή προσέγγιση λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές δεν μπορούν να παραγκωνιστούν, αντίθετα θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, στην αλληλεπίδραση του ενήλικα με το παιδί και στη συνεργασία γονέων-δασκάλων.

Στόχος του παιχνιδιού είναι να αναπτύξει το παιδί ικανότητες που αφορούν κυρίως το γνωστικό κομμάτι, όπως τη γλώσσα, τη σκέψη, την ικανότητα να εφευρίσκει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Επομένως εκείνο που ενδιαφέρει τη διαδικασία του παιχνιδιού είναι ο δρόμος προς την κατάκτηση των ικανοτήτων και όχι η τελική κατάκτηση. Το παιδί αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης. Μέσα στον κόσμο των ενηλίκων εμπλέκει τις δικές του αξίες, πιστεύω, θέλω, επιθυμίες, δημιουργεί δηλαδή το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιχνίδι κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Με τη συμβολή του

παιχνιδιού, το παιδί κατασκευάζει τα σύμβολά του, ορίζει την κουλτούρα του, μαθαίνει να συναναστρέφεται και να δημιουργεί χαρακτήρα. (Campbell, 1995).

Η θέση του παιχνιδιού στη μαθησιακή πράξη είναι πρωταρχικής σημασίας, διαπίστωση αποδεκτή από εκπαιδευτικούς, ερευνητές, ψυχολόγους. Οπότε καθόλου δεν μας παραξενεύει η ευρεία χρήση του σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να αποφύγουμε όμως τον κίνδυνο που ελλοχεύει όταν το παιχνίδι αποτελεί το μαθησιακό μέσο του εκπαιδευτικού, κύριο μέλημα είναι ο ορισμός στόχων. Κατά τον Wall μόνο με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίζουμε πως δεν ξεφύγαμε από τους στόχους μας, θα κρίναμε αν είχαν αποτέλεσμα ή όχι ώστε σε έναν μετέπειτα σχεδιασμό να προβούμε σε κατάλληλες προσαρμογές (Hall & Robinson, 2003).

Η σχέση παιχνιδιού και γλωσσικής ανάπτυξης είναι άρρηκτη. Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπλουτίζει το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού με γλωσσικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, ώστε να εξασκεί το παιδί τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή του δεξιότητα (Fisher, 1991).

Μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες, ιστορίες, διάλογο, μέσα που επιλέγονται βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών των παιδιών. Μπορεί να χρησιμοποιήσει κούκλες, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλου. Ένα σύνηθες παιχνίδι ρόλων στον χώρο της τάξης είναι ο ρόλος του παρουσιαστή και του κοινού. Ένα παιχνίδι μπορεί να σταθεί αφορμή να επιθυμήσει το παιδί να διαβάσει ή να γράψει, όχι με το συμβατικό τρόπο αλλά κατακτώντας τον αναδυόμενο γραμματισμό (Σιβροπούλου, 2005-06).

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή παιγνιώδους δραστηριότητας, κατά την οποία το παιδί απελευθερώνεται. Ενσαρκώνει χαρακτήρες, μιμείται και με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ρόλους και συμπεριφορές. Αντιλαμβάνεται τον ήρωα που υποδύεται σε όλη του τη διάσταση, σκέφτεται γι' αυτόν, λειτουργεί σαν αυτόν και γενικότερα διαχωρίζει την πραγματικότητα από το συμβολικό και το φανταστικό. Είναι ένα παιχνίδι που ενισχύει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γιατί εστιάζει σε γλωσσικές και επικοινωνιακές διαδικασίες, Συνδέουν στη συνέχεια τις προσωπικές τους επιθυμίες και βιώματα με τις πράξεις των ηρώων, γεγονός που τα καθιστά ικανά για αναπαράσταση της πραγματικότητας. Τα παιδιά λοιπόν μαθαίνουν να εκφράζονται λεκτικά, έχοντας κατακτήσει τη δόμηση εννοιών. (Bessel-Brown, 1985).

Εν κατακλείδι, κατανοούμε από τα παραπάνω την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και τον γραμματισμό. Αυτό οφείλεται στο έμφυτο χάρισμα των παιδιών να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, να αλληλεπιδρούν και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιούν για το γραμματισμό. Πολύ λογικό λοιπόν, η γραφή και η ανάγνωση να ορίζονται ως διαδικασίες με κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως άξονα τη διερεύνηση της σχέσης του γραμματισμού με το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι με έμφαση στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αναλύθηκε το περιεχόμενο του γραμματισμού, ο οποίος έχει ευρύτερο περιεχόμενο. Δεν εννοείται η στείρα ανάγνωση και γραφή αλλά η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί, να κρίνει και να παράγει μορφές λόγου, είτε στον προφορικό λόγο είτε σε γραπτά κείμενα.

Ομοίως το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι προτάθηκε ως καθημερινή πρακτική στην εκπαιδευτική δράση, ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν αποτελεσματικά την έννοια του γραμματισμού.

Επομένως, ο γραμματισμός συνδέεται άμεσα με την προσχολική ηλικία και υφίσταται στη ζωή όλων των ανθρώπων.

Σίγουρα από την παραπάνω συζήτηση, στο νηπιαγωγείο, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι φέρνει τα παιδιά σ' επαφή με την καθημερινή ζωή και πρακτική και αναδύεται ο γραμματισμός. Δεν ξεχνάμε ότι η γνώση κατακτάται μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και πάντα με διαθεματικό τρόπο. Για να μπορέσει όμως να αναδειχθεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραμματισμού, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν και ανάλογες δραστηριότητες που συνδέονται με αυτό το περιεχόμενο (Χατζησαββίδης, 2002).

Η ευελιξία του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά, εστιάζοντας σε διαδικασίες γραμματισμού με έντονο το επικοινωνιακό στοιχείο.



Επίλογος

Από τα παραπάνω ενισχύεται η κύρια υπόθεση αυτής της εργασίας. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών σε σχέση με το αυθόρμητο/ελεύθερο παιχνίδι. Όπως υποστηρίζει ο Pellegrini, στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι χρησιμοποιούνται περίπλοκες γλωσσικές και μαθησιακές συμπεριφορές και το παιχνίδι οργανώνεται στηριζόμενο πάνω σε συγκεκριμένα σενάρια (Pellegrini, 1980).

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο ενήλικας. Μπορεί να χαρακτηριστεί συμμετοχικός. Ο χαρακτηρισμός αυτός περιλαμβάνει:

- α) την ικανότητα να μετατρέπει τη γραφή σε μια δραστηριότητα ευχάριστη, εποικοδομητική, απαραίτητη,
- β) την αφηγηματική σκέψη των παιδιών να ενισχύεται. Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις, μιλάει και ο ίδιος για τον εαυτό του, εξελίσσει τη συζήτηση και το διάλογο. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν το περιβάλλον τους, τα συναισθήματά τους, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να συγκρίνουν τα γεγονότα της ζωής τους με αυτά του σεναρίου,
- γ) την παρέμβαση να είναι διακριτική μόνο για διευκολύνει τη λύση των προβλημάτων χωρίς να διακόπτει τη συνέχεια της δραστηριότητας,
- δ) τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το γραμματισμό.

Επιπλέον, ο χώρος της τάξης και ο χρόνος που αφιερώνεται για το παιχνίδι καταλαμβάνουν σημαντική θέση. Σ' ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με έντυπα, οι δεξιότητες γραμματισμού αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το έντυπο υλικό ως βοήθημα, το προσαρμόζουν στα δικά τους μέτρα και το χρησιμοποιούν με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια. Τα παιδιά γνωρίζοντας πώς χρησιμοποιούν οι ενήλικες τον γραμματισμό, τον εντάσσουν στο παιχνίδι τους.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Bessel-Brown, T. (1985). *Literacy Play in Kindergarten*. Ph.D. dissertation, University of Oregon.
- Bloom, H. S., & Quint, J. (1999). *Assessing Program Impacts and Implementation*. U.S. Department of Education.
- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Campbell, R. (1995). *Reading in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης: Αθήνα.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixido, M. M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση Ι*. (επιστ. Ευθύνη Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, μτφ. Παναγιωτίδου, Μ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Driscoll, A., & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Farver, J. M. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 501-516.
- Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, (Επιμ.) *Η Γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Portsmouth: Heinemann.
- Fisher, B. (1991). *Joyful Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hall, N. & Robinson, A. (2003). *Exploring Writing and Play in the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Morrow, L., & Rand, M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Ντίνας, Κ. (2006). Η γλωσσική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο. Στο Α. Κυρίδη, Ε. Τσακίριδου & Ι. Αρβανίτη (επιμ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 11-131). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between Kindergarten's play and achievement in pre-reading language and writing. *Psychology in the Schools*, 17, 530-535.

- Roskos, K., & Christie, J. (2000). *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Σιβροπούλου, Ε. (2005-06). Παιχνίδι και γραμματισμός. Έννοιες που συνδέονται ή διαχωρίζονται. *Κίνητρο*, 7, 19-27.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Teberosky, A. (1997). *Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας*. Στο Τζ. Βαρνάβα Σκούρα (Επιμ.) (μτφ. Χ. Κορτέση-Δαφέρμου & Ε. Μαυρακάκη) *Το παιδί και η Γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Χατζησσαβίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Williams, L. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values: A Case in point, in B. Mallory, & R. New (Eds). *Diversity and developmentally appropriate practices*. New York: Teachers College Press.





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΕΜΑ:

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΗΣ DOROTHY HEATHCOTE
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΡΑΜΑΤΟΣ
ΤΟΥ JACOB L. MORENO**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΓΙΑΓΚΙΟΖΗ
Α.Μ. 5052201401026

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΤΗΣ DOROTHY HEATHCOTE.....	40
1.1. Η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της Dorothy Heathcote	40
1.2. Ο ρόλος του παιδιού.....	42
1.3. Ο ρόλος του δασκάλου.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΡΑΜΑΤΟΣ ΤΟΥ JACOB L. MORENO	46
2.1. Ο Jacob L. Moreno και η φιλοσοφία του.....	46
2.2. Η δομή του Κοινωνιοδράματος.....	48
2.3. Οι στόχοι του Κοινωνιοδράματος.....	49
2.4. Ο ρόλος του σκηνοθέτη.....	50
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	53

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας, που πραγματοποιήθηκε με συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι η περιεκτική συγκριτική παρουσίαση των μεθόδων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δράματος της D. Heathcote και των μεθόδων διεξαγωγής του Κοινωνιοδράματος, του J. Moreno.

Η D. Heathcote θεωρείται μία από τις μεγαλύτερες φυσιογνωμίες στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος, που εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 και της οποίας η φιλοσοφία καθώς και η μεθοδολογία καθόρισαν και ακόμα καθορίζουν τις διδακτικές επιλογές των εμπυχωτών, παγκόσμια¹. Αυτή θεώρησε το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο καλλιέργειας στα παιδιά της εσωτερικής ενόρασης και της κατανόησης του κόσμου που ζουν, ενώ χρησιμοποίησε το δράμα ως εργαλείο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Από την άλλη ο ψυχίατρος Jacob Moreno (1889-1974), όπως επισημαίνει ο Sprague, *«ήταν ένας επαναστάτης χωρίς να επιλέγει τα οδοφράγματα και το αιματοκύλισμα»*. Καθώς βίωσε τις συνέπειες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, επέλεξε το δικό του δρόμο αναπτύσσοντας μια φιλοσοφία και στη συνέχεια μια μέθοδο για να δώσει στις ιδέες του ζωή. Αντιλήφθηκε ότι ο καθένας από εμάς είναι προικισμένος με αυθορμητισμό και δημιουργικότητα και εγκαινίασε την εκπαιδευτική μέθοδο του Κοινωνιοδράματος, προσφέροντας έδαφος για συλλογική δράση και εκπαίδευση για την επίλυση προβλημάτων².

Η συγκεκριμένη εργασία οργανώνεται σύμφωνα με το ακόλουθο περίγραμμα:

Αρχικά γίνεται μια συνοπτική αναφορά στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της D. Heathcote, ενώ στη συνέχεια περιγράφεται ο ρόλος του παιδιού και ο ρόλος του δασκάλου στο εκπαιδευτικό δράμα.

Συγκριτικά παρουσιάζεται η φιλοσοφία του ιδρυτή του Κοινωνιοδράματος J. L. Moreno και οι αρχές από τις οποίες αυτό διέπεται. Στις επόμενες ενότητες περιγράφεται η δομή και οι στόχοι του Κοινωνιοδράματος καθώς και ο ρόλος του

¹ Α. Τσιάρας: *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014, σ. 51.

² Κ. Sprague: *«Άδεια για αλληλεπίδραση. Το Κοινωνιόδραμα: ποιος, πώς και γιατί;»* στο Μ. Karp, Ρ. Homes, & Β. Κ. Ταυνοη, *Το ψυχόδραμα: θεωρία και πρακτική*, μτφρ. Πενταράκη Αλεξάνδρα, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002, σσ. 327-8.

σκηνοθέτη στην κοινωνιοδραματική διαδικασία.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές διδακτικών τεχνικών που εφαρμόστηκαν πάνω σε συγκεκριμένες αρχές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως το ανέπτυξε η D. Heathcote και του κοινωνιοδράματος του J. Moreno, δεδομένου ότι εμφανίστηκαν σε διαφορετικά ιστορικά-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΤΗΣ DOROTHY HEATHCOTE

1.1. Η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της Dorothy Heathcote

Η D. Heathcote γεννήθηκε στις 29 Αυγούστου 1926 στο West Yorkshire. Στα 14 της χρόνια δούλεψε ως υφάντρια σε κλωστοϋφαντουργία και το 1945, στα 19 της, σπούδασε τη θεατρική τέχνη στο Northern Theatre School στο Bradford³. Το 1950 η διευθύντρια στο Leeds την προέτρεψε να κάνει αίτηση για να διδάξει σε δασκάλους εκπαιδευτικό δράμα στο Πανεπιστήμιο Durham. Στην ηλικία των 28 έγινε Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του Newcastle-upon-Tyne⁴. Η D. Heathcote πέθανε τον Οκτώβριο του 2011, αφού πρώτα σε όλη της τη ζωή έκανε πράξη τη μεθοδολογία της για το εκπαιδευτικό δράμα. Ήταν άτομο αυτοδίδακτο, χαρισματικό, εξαιρετική προσωπικότητα με αυθεντικό μυαλό και ανεξάντλητη ενέργεια.

Κομβικό σημείο της φιλοσοφίας της ήταν η πίστη ότι ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει αυτογνωσία αν αναπτύξει σκέψεις και αισθήματα που θα τον οδηγήσουν στην ενσυναίσθηση⁵. Τοποθετώντας τον εαυτό του «στα παπούτσια του άλλου» μπορεί να ανασύρει την ήδη υπάρχουσα γνώση που προκύπτει από τη βιωμένη εμπειρία, προκειμένου αυτή να ενωθεί με τη γνώση του σύμπαντος. Το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά στη δόμηση της εμπιστοσύνης ώστε να οδηγηθεί το παιδί στο βάθος της εμπειρίας, προκειμένου να πετύχει την ενόραση και, εν συνεχεία, την αντανάκλαση στο σύμπαν που αναγνωρίζει η D. Heathcote ως τη μόνη πηγή της ανθρώπινης κατανόησης⁶.

Επιλέγοντας ως διδακτική μέθοδο το ρόλο, συμβολοποιείται⁷ η εμπειρία και μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας το θεατρικό ενώνεται με το κοινωνικό και

³ S. Hesten: «The Dorothy Heathcote Archive. Ph.D Thesis» vol. 1, Manchester Metropolitan University, 1994, σ. 7 και B. J. Wagner: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, National Education Association, Washington DC, 1976, σ. 9.

⁴ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 52.

⁵ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 10.

⁶ B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 77-8.

⁷ C. O'Neil (ed), *Dorothy Heathcote on Education and Drama. Essential Writings*, Routledge, New York, 2014, σ. 44.

αντανακλά στο προϊόν της γνώσης⁸. Γνώση η οποία εμπεδώνεται μόνο όταν συνεργάζεται το δεξί με το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, όταν δηλαδή συνυπάρχει και το συναίσθημα. Με το δράμα χρησιμοποιείται η φαντασία για να κατανοηθεί η πραγματικότητα. Μέσα από την επικοινωνία και την απαραίτητη συνεργασία αναδεικνύεται η συνηθισμένη εμπειρία σε σημαντική, έχοντας ως προοπτική το μετασχηματισμό - και άρα τον κοινωνικό μετασχηματισμό - την απόκτηση διαφορετικής στάσης απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι⁹. Στο δραματικό χώρο δημιουργούνται φανταστικοί κοινωνικοί κόσμοι και το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συλλογικότητα για να επιλυθούν κοινωνικά προβλήματα¹⁰. Γι' αυτό άλλωστε η D. Heathcote, παρά το γεγονός ότι δεν δεχόταν ότι η μεθοδολογία της είχε θεραπευτικό στόχο, αναγνώριζε ότι το δράμα ήταν εργαλείο μάθησης και άρα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως τέτοιο, τόσο από τον ψυχοθεραπευτή όσο και από το δικηγόρο και το δάσκαλο¹¹.

Έχοντας τέτοιο κοινωνικό προσανατολισμό στη φιλοσοφία της, η δράση της κατευθύνθηκε όχι μόνο στα σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης αλλά και σε σχολεία της κοινότητας και των νοσοκομείων καθώς, παράλληλα, δούλεψε με την αστυνομία, τη βιομηχανία και την ευρύτερη κοινωνία¹².

Με στόχο την επιδίωξη της δημιουργικής γνώσης και την ανάδειξη της αυθεντικότητας¹³, η D. Heathcote εργαζόταν για να προτείνει στους δασκάλους τεχνικές για να βρίσκουν υλικό για δραματοποίηση, να επιλέγουν σύμβολα, να οδηγούνται στη δραματική εστίαση, να αυξάνουν την ένταση και να επιβραδύνουν το ρυθμό της δραματικής διαδικασίας, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά ενόραση¹⁴.

Δύο είναι τα βασικά στοιχεία στα οποία εστιάζει η μεθοδολογία της D. Heathcote: στο ρόλο του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης και του δασκάλου, ο οποίος, υιοθετώντας και αυτός συγκεκριμένο ρόλο, οδηγείται στην επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου.

Το τελευταίο ανάχθηκε και στην πιο φημισμένη στρατηγική της D. Heathcote, η

⁸ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 55.

⁹ C. O'Neil & L. Johnson (eds): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1991, σσ. 12,43.

¹⁰ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 58.

¹¹ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 19.

¹² S. Hesten, *ό.π.*, σ. 22.

¹³ C. O'Neil - L. Johnson, *ό.π.*, σ. 13.

¹⁴ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 23.

οποία θεωρείται αξεπέραστη ως σήμερα¹⁵.

1.2. Ο ρόλος του παιδιού

Ο ρόλος του παιδιού ήταν η σημαντικότερη αφορμή στην οργάνωση της μεθοδολογίας της D. Heathcote. Είναι φανερό, ωστόσο, η επίδραση που δέχθηκε από άλλες παιδοκεντρικές θεωρίες, όπως του Vygotsky¹⁶, όπου, σύμφωνα με τις δύο βασικές έννοιες της θεωρίας του, τη λεγόμενη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης και την έννοια της σκαλωσιάς, το παιδί έχει ικανότητες που είναι αναπτυγμένες οριακά. Θα τις τελειοποιήσει με τη βοήθεια συνεργατών, μέσω της κατάλληλης διευθέτησης και οργάνωσης των εμπειριών του κατά τη διδασκαλία.

Έτσι, αυτό που την αφορά είναι να ξεκινά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σχετίζεται με τη διδασκαλία μαθημάτων που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε όχι, από εκεί που βρίσκεται το παιδί και όχι από εκεί που θα ήθελε ο δάσκαλος να βρίσκεται¹⁷. Έτρεφε μεγάλο σεβασμό για τις ιδέες του και το ενθάρρυνε να τις εκφράσει.

Προσεγγίζοντας τη μάθηση ολιστικά επέλεγε να προκαλεί τα παιδιά μιλώντας για αισθήματα, προκαλώντας την έκπληξή τους. Δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και χωρίς να θεωρεί το στάδιο της προθέρμανσης απαραίτητο, αποσκοπεί στη δημιουργία εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Η ομάδα απεμπλέκεται συνεπώς από την αδράνεια, χωρίς να διαφαίνεται ο αρχηγικός ρόλος του εμπυχωτή, ο οποίος ενισχύει τις αποφάσεις της και συμπαραστέκεται στις μειοψηφίες. Προκαλεί τους μαθητές να εκφράζονται λεκτικά και μη λεκτικά, αφού πρώτα τους έχει επιτραπεί η προσωπική επιλογή του ρόλου και η αυθόρμητη δημιουργία του δραματικού πλαισίου. Αντιστέκεται στο να τα τροφοδοτήσει με πληροφορίες και τα αφήνει να αναρωτιούνται παρέχοντάς τους όποια γνώση είναι απόλυτα αναγκαία για να εξελιχθεί το δράμα¹⁸. Λαμβάνει πάντα υπόψη τις συνθήκες της τάξης, τη φύση του θέματος που επιλέγεται με αυθορμητισμό από τα παιδιά και

¹⁵ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 18.

¹⁶ Ε. Μπόντη, «Η γνωστική λειτουργία παιδιών με διαταραχές της ψυχονοητικής ανάπτυξης μέσα από τη θεωρία του Piaget και του Vygotsky. Σκέψεις για το σχεδιασμό συνθετικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης», *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 2006, 23 (1), σ. 11.

¹⁷ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 23.

¹⁸ S. Hesten, *ό.π.*, σ. 15 και B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 15,21,24.

στόχο έχει να θεωρήσουν το φανταστικό κόσμο που υπηρετούν ως πραγματικό, να πιστέψουν δηλαδή στο μεγάλο ψέμα (Big Lie) για να εκμειευθεί η προϋπάρχουσα εμπειρία τους, που θα τους οδηγήσει στη γνώση.

Εργάζεται πάντα με ολόκληρες ομάδες, χωρίς να τις τμηματοποιεί, επιτρέποντας στο χώρο την ύπαρξη εκείνου μόνο του θορύβου που ενισχύει τη δημιουργία¹⁹. Και όταν το δράμα βρίσκεται στην καλύτερη στιγμή του, δε διστάζει να σταματήσει -αφού ποτέ στόχος δεν ήταν η κατάληξη σε παράσταση- προκειμένου να πετύχει την αντανάκλαση (reflection). Γιατί αξία έχει η ανάδειξη του βαθύτερου αισθήματος, μέσα από την ανάδυση της εμπειρίας που θα ενωθεί με τη συμπαντική εμπειρία²⁰.

1.3. Ο ρόλος του δασκάλου

Σημαντική συμβολή της D. Heathcote, στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του δράματος, ήταν ο δάσκαλος σε ρόλο. Με αυτή την τεχνική επαναπροσδιόρισε τη σχέση εξουσίας που παραδοσιακά αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή και δημιούργησε κλίμα ανατροφοδότησης της σκέψης και του αισθήματος που οδηγεί στη γνώση²¹. Ενίσχυσε τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις και προσπάθησε να απενοχοποιήσει το δάσκαλο από το φόβο της ανεπάρκειας της παιδαγωγικής του κατάρτισης, οδηγώντας τον στην ανάδειξη ως σημαντικού της προσωπικότητας και της συγκρότησής του. Στην καινούρια σχέση που διαμορφώνεται με το μαθητή, ο δάσκαλος επιβάλλεται να εκχωρήσει ένα τμήμα της εξουσίας του χωρίς να χάνει το γόητρό του απέναντι στους μαθητές²².

Σύμφωνα με τη D. Heathcote, έξι στοιχεία χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να πετύχει τη δραματική έκφραση: το σκοτάδι, το φως, την ακινησία, την κίνηση, τη σιωπή και τον ήχο²³.

Προσποιούμενος σωκρατική άγνοια ακολουθεί και αυτός τη διαλεκτική,

¹⁹ B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 29-30.

²⁰ C. O'Neil & L. Johnson, *ό.π.*, σσ. 12,39.

²¹ B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 30-1. και Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 61.

²² S. Hesten, *ό.π.*, σ. 42.

²³ C. O'Neil & L. Johnson, *ό.π.*, σ. 32 και Hesten, *ό.π.*, σ. 50.

οργανώνοντας το στόχο του μέσω ερωτήσεων κατάλληλα δομημένων²⁴ για να εκμαιεύσει το σημαντικό, αφού πρώτα διευθετήσει το δραματικό σκηνικό στην τάξη, χρησιμοποιώντας συμβολικά αντικείμενα που θα προκαλέσουν τα παιδιά να μορφοποιηθούν, αυτοσχεδιάζοντας λεκτικά ή μη, την εμπειρία και το αίσθημα²⁵.

Ο δάσκαλος, παρέχοντας την κατάλληλη ένταση μπορεί να αναλαμβάνει ή να εγκαταλείπει το ρόλο του, προκειμένου να οδηγήσει το δράμα σε άλλη κατεύθυνση, αν βλέπει ότι υπάρχει δυσκολία διαχείρισης από την ομάδα ή να το σταματήσει, προκειμένου να πετύχει την αντανάκλαση²⁶.

Πιστή στην ανάγκη της παιδοκεντρικότητας, στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, εισάγει τη δεύτερη τεχνική της, το «Μανδύα του Ειδικού», όπου τα παιδιά, ως μικροί υποθετικοί ειδικοί-επιστήμονες, μπορούν να θέσουν σε λειτουργία ένα εργοστάσιο ή να στήσουν μια ολόκληρη επιχείρηση ή να σχεδιάσουν μια καμπάνια, έχοντας το δάσκαλο ως εκείνον που, αναλαμβάνοντας π.χ. το ρόλο του ταχυδρόμου ή άλλου προσώπου, καθοδηγεί χωρίς να ελέγχει. Με αυτό τον τρόπο ενίσχυσε την τάση των παιδιών για την ανακάλυψη της έρευνας και της γνώσης²⁷, την ανακάλυψη του να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Σε άλλη περίπτωση η D. Heathcote εγκαινιάζει το ρόλο του δεύτερου προσώπου, το οποίο, προσδιορισμένο από το μυστήριο και το άγνωστο, κατευθύνει τα παιδιά στην αναζήτηση, προκαλώντας τους απλώς την περιέργεια²⁸. Τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο του δράματος, με διάφορα ερεθίσματα που τους παρέχει ο δάσκαλος, κειμενικά ή όχι, «σαν να» (as if)²⁹ είναι η πραγματικότητα. Η μάθηση μετατρέπεται σε γεγονός, το οποίο έχει προκύψει από το μεθοδικό σχεδιασμό του δασκάλου. Σε αυτό το γεγονός ο χρόνος του παρόντος ενέχει τον παρελθόντα χρόνο και προοικονομεί τον μέλλοντα³⁰.

Βάση της μεθοδολογίας της D. Heathcote αποτελεί η αρχή της ότι το ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία εστιάζεται στην ανάγκη ανάπτυξης των

²⁴ B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 33,56.

²⁵ C. O'Neil & L. Johnson, *ό.π.*, σ. 40 και Wagner, *ό.π.*, σ. 85-6.

²⁶ B. J. Wagner, *ό.π.*, σσ. 121,123.

²⁷ D. Heathcote: «Context for Active Learning - Four models to forge links between schooling and Society», Presented at the NATD conference, 2002, σ. 3. και V. Aitken: «Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach» In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte, *Connecting Curriculum, Linking Learning*, New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Press, Wellington, 2013, σ. 4.

²⁸ B. J. Wagner, *ό.π.*, σ. 129-30.

²⁹ V. Aitken, *ό.π.*, σ. 53.

³⁰ C. O'Neil & L. Johnson, *ό.π.*, σ. 12.

δεξιοτήτων των άλλων και όχι της επίδειξης των δεξιοτήτων του δάσκαλου³¹. Η σχέση που προκύπτει τότε έχει τα χαρακτηριστικά μιας σχέσης εμπιστοσύνης, όπου η μάθηση παράγεται ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο και τροφοδοτείται από θετικό πνεύμα, υπομονή και όχι από αισθήματα αποτυχίας.

³¹ C. O'Neil & L. Johnson, *ό.π.*, σ. 27.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΡΑΜΑΤΟΣ ΤΟΥ JACOB L. MORENO

2.1. Ο Jacob L. Moreno και η φιλοσοφία του

Ο Jacob L. Moreno (1889-1974) ήταν ο ιδρυτής του Κοινωνιοδράματος. Προσδιόρισε τη φόρμα, την ουσία του και το ανέπτυξε. Δημιουργήθηκε από την αγάπη του για το θέατρο, το ενδιαφέρον του για τη δυναμική της ανθρώπινης συνάντησης και την εμμονή του για κοινωνική δράση. Ο J. Moreno δεν ήταν ο ψυχίατρος που ήθελε να κερδίσει μια θέση στο κατεστημένο. Βίωσε τις δραματικές συνέπειες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι οποίες διαμόρφωσαν τη φιλοσοφία του, έτσι ώστε να επιζητεί την ενεργό συμμετοχή του ατόμου έξω από ελεγκτικά συστήματα. Οραματίστηκε μια μέθοδο η οποία, εμπλέκοντας το παιχνίδι ρόλων, θα είχε θεραπευτική και εκπαιδευτική αξία.

Και το Κοινωνιόδραμα είναι μια ομαδική μέθοδος που προσφέρει έδαφος για συλλογική δράση και εκπαίδευση. Το Κοινωνιόδραμα διαχειρίζεται τις σκέψεις και τα αισθήματα, εστιάζοντας στο κοινωνικό θέμα και όχι στο ατομικό. Αυτό άλλωστε αποτελεί και μία από τις βασικές του διαφορές με το Ψυχόδραμα, το οποίο αποβλέπει στη θεραπεία του ατομικού³².

Το Κοινωνιόδραμα στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπου και στην απόκτηση δεξιοτήτων, μέσω των οποίων θα οδηγηθεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό με έναν παγκόσμιο τρόπο³³. Οι συμμετέχοντες στην κοινωνιοδραματική ομάδα δέχονται αλληλεπιδράσεις και παράγουν αναπαραστάσεις υψηλής σημασιολογικής αξίας που αφορούν στο συναίσθημα και κατευθύνουν τα άτομα ανοιχτά σε άμεση δημιουργική ανταλλαγή³⁴.

³² P. Sternberg & A. Garcia: *Sociodrama: Who's in your shoes?*, Praeger Publishers, Westport, 2000, σσ. 6,8. και K. Sprague: «Άδεια για αλληλεπίδραση. Το Κοινωνιόδραμα: ποιος, πώς και γιατί;» στο M. Karp, P. Homes, & B. K. Ταυνον, *Το ψυχόδραμα: θεωρία και πρακτική*, μτφρ. Πενταράκη Αλεξάνδρα, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002, σσ. 327-8.

³³ R. Browne: «Towards a framework for Sociodrama» A thesis presented to the Board of Examiners of the Australia and New Zealand Psychodrama Association Incorporated in partial fulfillment of the requirements toward certification as a sociodramatist, 2005, σ. 12.

³⁴ R. Wiener, D. Adderley & K. Kirk, *Sociodrama in a Changing World*, Lulu.com, 2011, σ. 314 και K. Sprague, *ό.π.*, σ. 341.

Ο Moreno οραματίστηκε «εδώ και τώρα»³⁵ μέσω της δραματικής τέχνης να βοηθήσει στην αλλαγή του κόσμου, καθιστώντας τον πιο υπεύθυνο, ανθρώπινο και αλληλέγγυο.

Τα μέλη μιας τέτοιας ομάδας δοκιμάζουν συμπεριφορές, ερευνούν περίεργα ή ιστορικά γεγονότα και αναπτύσσουν ευαισθησία στα αισθήματα των άλλων. Η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών δεν απαιτεί θεατρική εμπειρία, παρά μόνο τη διαθεσιμότητα του σώματος, του μυαλού και της διαίσθησης του ατόμου, προκειμένου να οδηγηθεί στην ενσυναίσθηση³⁶.

Πιστεύοντας ο J. Moreno στον ανθρώπινο αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, εγκαινίασε το 1921-23 το «Θέατρο του Αυθορμητισμού», ώστε μέσα από αυτό να προωθήσει την ευαισθητοποίηση σε προβλήματα κοινωνικά και στην επίλυσή τους³⁷.

Η αυθόρμητη δραματοποίηση από το κοινό που συμμετέχει, οδήγησε στην παραγωγή διαφορετικών απόψεων που καθιστούσαν τα άτομα ενεργά. Μέσα από τη διαδικασία και την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών του ατόμου, γίνεται αντιληπτό το βάθος της ενσωμάτωσης των κοινωνικών συστημάτων και η επιρροή που ασκείται στη διαμόρφωση των προσωπικών ή κοινωνικών ρόλων. Το Κοινωνιόδραμα καθιστά τα κοινά προβλήματα που απασχολούν τις ομάδες διαχειρίσιμα.

Ακόμα και σήμερα, σ' έναν κόσμο που αναπτύσσεται και αλλάζει ραγδαία, το Κοινωνιόδραμα εφαρμόζεται σε οργανισμούς καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται σε εργασιακά περιβάλλοντα, ώστε να αποκτηθεί εκείνη η κουλτούρα που χρειάζεται, για να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που επιζητούν λύση³⁸.

Ως μέθοδος, το Κοινωνιόδραμα αφορά σε εμπυχωτές στο χώρο της εκπαίδευσης, ακόμα και στο στενό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, σε επαγγελματίες του χώρου της υγείας, σε κάθε είδους κοινωνικές ομάδες, σε

³⁵ A. P. Hare & J. R. Hare, *J. L. Moreno*, Sage Publications, London, California, New Delhi, 1996, σ. 64.

³⁶ P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σ. 57.

³⁷ P. F. Kellerman, *Sociodrama and Collective Trauma*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2007, σ. 141.

³⁸ R. Browne, *ό.π.*, σ. 18.

εκκλησίες και στο θέατρο³⁹.

Ο J. Moreno φαίνεται ότι ήταν πολύ μπροστά από την εποχή του σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις του για την κοινωνία και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Θεώρησε ότι οι κοινωνίες είναι αυτές που ορίζουν αυτό που είμαστε⁴⁰. Άσχετα αν πέτυχε ή όχι την επιδιωκόμενη αλλαγή, η συμβολή του στο Κοινωνιόδραμα ήταν μεγάλη και δημιούργησε το υπόβαθρο για περαιτέρω ανάπτυξη των θέσεων και των τεχνικών του από άλλους κοινωνιοδραματιστές, που μοιράστηκαν τη φιλοσοφία του και την ανέπτυξαν περαιτέρω⁴¹.

2.2. Η δομή του Κοινωνιοδράματος

Τρεις είναι οι βασικές φάσεις ανάπτυξης του Κοινωνιοδράματος: α) Η προθέρμανση (warm up), β) η εκδραμάτιση (enacting) και γ) το μοίρασμα (sharing).

Στην πρώτη φάση λαμβάνεται μέριμνα από το σκηνοθέτη να δημιουργηθεί μια συνεκτική ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι είναι έτοιμοι να εργαστούν και να αλληλεπιδράσουν καθώς και η δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου ώστε να μπορεί το άτομο να εκφράσει τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, χωρίς να γίνει αντικείμενο χλευασμού. Στις ομάδες αυτές συναντιούνται άνθρωποι από διάφορες αφετηρίες για να διαπραγματευτούν κοινές ανησυχίες, προβλήματα και αναστολές. Στόχος δεν είναι η εστίαση στο ατομικό αλλά στο κοινωνικό, προκειμένου να προετοιμαστεί η ομάδα για ανάληψη περαιτέρω κοινωνικής δράσης. Κριτήρια κάθε φορά του χαρακτήρα της προθέρμανσης για το σκηνοθέτη αποτελούν το μέγεθος της ομάδας, η ηλικία των μελών της, το επίπεδο της εμπειρίας τους, η καλή φυσική τους κατάσταση, η συναισθηματική τους ωριμότητα και η σταθερότητα. Το στάδιο της προθέρμανσης σχεδιάζεται από το σκηνοθέτη-εμπυχωτή ώστε να προσαρμόζεται στα παραπάνω χαρακτηριστικά. Χωρίς να υπάρχει πίεση γίνονται πράξη μια σειρά παιχνιδιών γνωριμίας. Τα θέματα επιλέγονται σε αυτή τη φάση μετά την εξιστόρηση των προσωπικών ιστοριών και τη βοήθεια του σκηνοθέτη να εντοπιστεί το κοινό

³⁹ P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σ. 152-4 και ³⁹ R. Wiener, D. Adderley & K. Kirk, *ό.π.*, σ. 318.

⁴⁰ J. Nolte: *The Philosophy, Theory and Methods of J. L. Moreno: The Man Who Tried to Become God*, Routledge, New York, 2014, σ. 246.

⁴¹ R. Browne, *ό.π.*, σ. 12-3.

σημείο που θα αναδειχθεί στην εκδραμάτιση⁴².

Η εκδραμάτιση αποτελεί το δεύτερο στάδιο, στο οποίο τα άτομα επιλέγουν την υποτιθέμενη κατάσταση που θα υποδυθούν μέσα από τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου, με εργαλείο τις δραματικές τεχνικές. Ο πειραματισμός μέσα από την ανάληψη ρόλων κινητοποιεί το σώμα και την εμπειρία ώσπου τα άτομα να οδηγηθούν σε λύσεις⁴³, οι οποίες θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στην τελευταία φάση του μοιράσματος.

Σε αυτή τα άτομα ανατροφοδοτούνται από την εμπειρία που έζησαν, στον ορισμένο χρόνο διεκπεραίωσης του κοινωνιοδράματος, επιδιώκοντας την ενσυναίσθηση. Οι λύσεις που προτείνονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να διαφοροποιήσουν τις αξίες και να μετασχηματίσουν συμπεριφορές.

2.3. Οι στόχοι του Κοινωνιοδράματος

Τα άτομα στο Κοινωνιόδραμα εμπλέκονται συναισθηματικά, νοητικά και σωματικά και αντίστοιχα οι στόχοι του αφορούν: α) στην κάθαρση, όπου εκτίθενται πολλά κρυμμένα συναισθήματα κι έτσι ανακουφίζονται, β) στην ενόραση, που επιτυγχάνεται μέσω της δράσης και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ γ) η ανάληψη ρόλων αποτελεί μέσο για την επιτυχία όλων των προηγούμενων, με τρόπο ώστε να αναπτύξουν τα άτομα τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά τους⁴⁴. Μια σειρά από τεχνικές όπως η αντιστροφή ρόλων, το ντουμπλάρισμα, η άδεια καρέκλα, ο μονόλογος, το παραπλεύρως, το περπατώ και μιλώ, η παγωμένη εικόνα και το γλυπτό, υπό τη διακριτική καθοδήγηση του σκηνοθέτη, προετοιμάζουν την επιτυχία των στόχων του Κοινωνιοδράματος⁴⁵.

⁴² K. Sprague, *ό.π.*, σ. 329 και R. Wiener: *Creative Training: Sociodrama and Team Building*, Jessica Kingsley Publishers, United Kingdom, 1997, σσ. 113-5. και P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σσ. 17, 28, 30, 135.

⁴³ M. Karp, P. Holmes, & K. B. Tavron (eds), *The Handbook of Psychodrama*, Routledge, London, 1998, σ. 141 και P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σσ. 18-9.

⁴⁴ Nolte, *ό.π.*, σ. 218.

⁴⁵ M. Karp, P. Holmes, & K. B. Tavron, *ό.π.*, 269 και P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σσ. 21-4, 72.; J. Nolte, *ό.π.*, σ. 70 και P. F. Kellerman, *ό.π.*, σ. 23

2.4. Ο ρόλος του σκηνοθέτη

Ο σκηνοθέτης σε ένα Κοινωνιόδραμα είναι αυτός που διακριτικά δημιουργεί τις ασφαλείς συνθήκες για να εκτεθούν συναισθηματικά τα μέλη της ομάδας στον ορισμένο χώρο της σκηνής, ο οποίος διαμορφώνεται χρησιμοποιώντας συμβολικά αντικείμενα.

Αφού απεμπλακεί από τις προσωπικές του αναστολές, διαθέτει τον εαυτό του στην «σαν να» κατάσταση που δημιουργείται, εστιάζοντας στο κοινωνικό. Αναγνωρίζει την ανάγκη για παρέμβαση όταν αντιλαμβάνεται αποπροσανατολισμό από το στόχο της ομάδας. Εξασφαλίζει κλίμα εμπιστοσύνης. Κρατά το μέτρο και καθοδηγεί τη διαδικασία στον προκαθορισμένο χρόνο, ώστε να απεκδυθούν τα μέλη το ρόλο που έχουν αναλάβει στον φανταστικό κόσμο που κινήθηκαν και να επανέλθουν στην πραγματικότητα, έτσι ώστε να μοιραστούν την εμπειρία. Ο ίδιος μπορεί να βρίσκεται σε ρόλο τον οποίο εγκαταλείπει όταν υπαγορεύεται από την ανάγκη της ομάδας.

Ο σκηνοθέτης έχει την ευθύνη να εμπυχώσει τα άτομα ελεύθερα, χωρίς να ηθικολογεί, για να εκδηλώσουν τις βιωμένες τους εμπειρίες. Μέσω των ανοιχτών ερωτημάτων που θέτει στην ομάδα κατά τη διάρκεια κυρίως της εκδραμάτισης, τους οδηγεί στην κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου, με όχημα τον ελεγχόμενο αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα⁴⁶.

⁴⁶ R. Wiener, *ό.π.*, σ. 111-9 και P. Sternberg & A. Garcia, *ό.π.*, σσ. 109,113,123-7.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας συμπεραίνεται ότι οι διδακτικές μεθοδολογίες των D. Heathcote και J. Moreno είναι περισσότερο συγκλίνουσες παρά αποκλίνουσες. Φαίνεται ότι η επιστημονική τους κατάρτιση δεν συνέκλινε, δεδομένου ότι ο J. Moreno ήταν ψυχίατρος, ενώ η D. Heathcote αυτοδίδακτη δασκάλα. Όμως η φιλοσοφία τους, που αντανάκλασε και στη δημιουργία της μεθοδολογίας, ήταν κοινή και χαρακτηριζόταν από την πίστη τους στην εσωτερική δύναμη του ατόμου και στην ικανότητά του - με μεθοδική οργάνωση των δεξιοτήτων του - να μετασχηματίσει τις αρχές, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, προκειμένου να οδηγήσουν και στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Επισήμαναν επίσης την αξία της προσωπικής εμπειρίας ως απαραίτητου υλικού για την κατάκτηση της γνώσης του εαυτού και του κόσμου.

Χρησιμοποιήθηκαν και από τους δύο τα θεατρικά εργαλεία ως μέσα για την επίτευξη των στόχων τους, καθώς η αγάπη τους για το θέατρο ήταν δεδομένη. Άλλωστε οι σπουδές της D. Heathcote στο θέατρο ήταν αυτές που της επέτρεψαν την είσοδο στο πανεπιστημιακό κατεστημένο, το οποίο πάντα αντιμετώπιζε κριτικά.

Η δραματοποίηση ρόλων αποτέλεσε τη βάση της ανάπτυξης των στρατηγικών, τόσο του εκπαιδευτικού δράματος της D. Heathcote όσο και του Κοινωνιοδράματος του J. Moreno. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής-σκηνοθέτης και στις δύο περιπτώσεις, ήταν υπεύθυνος για τη δημιουργία ασφαλών φανταστικών κόσμων, που αντικατόπτριζαν την εμπειρία της πραγματικότητας. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ήταν απαραίτητη ώστε να πετύχουν το βασικό τους στόχο, που ήταν η ενσυναίσθηση. Μόνο αν «περπατούσε κανείς στα παπούτσια του άλλου» θα μπορούσε να οδηγηθεί στην αυτογνωσία και στη συνείδηση του κόσμου, στοιχείο απαραίτητο για την ανάληψη κοινωνικής δράσης για την αλλαγή.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση, απαραίτητο συστατικών και των δύο μεθοδολογιών ήταν ο αναστοχασμός (sharing, reflection) της δραματικής διαδικασίας.

Οι μοναδικές διαφορές φαίνεται να βρίσκονται στη χρήση, από την κοινωνιοδραματική ομάδα, ειδικότερων τεχνικών στο στάδιο της εκδραμάτισης, ενώ το στάδιο της προθέρμανσης, που θεωρείται απαραίτητο στο Κοινωνιόδραμα, αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει στη μεθοδολογία της D. Heathcote.

Ο J. Moreno και οι στρατηγικές του προηγήθηκαν, αλλά δεν φαίνεται να επηρέασαν άμεσα τις στρατηγικές της D. Heathcote. Βέβαια, η τελευταία συνάντησε προετοιμασμένο έδαφος σε ό,τι αφορά την αναγκαιότητα του δράματος στην εκπαίδευση. Η έκταση της ταύτισης, όμως, των μεθοδολογιών τους φαίνεται να αποδεικνύει ότι τα αντανακλαστικά χαρισματικών φυσιογνωμιών με κοινωνική ευαισθησία κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitken, V.: «Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach» στο Fraser D., Aitken V., Whyte B. *Connecting Curriculum, Linking Learning*, New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Press, Wellington, 2013. <http://tinyurl.com/lznbq98>
- Browne, R.: «Towards a framework for Sociodrama» A thesis presented to the Board of Examiners of the Australia and New Zealand Psychodrama Association Incorporated in partial fulfillment of the requirements toward certification as a sociodramatist, 2005. <http://tinyurl.com/nsxsjoc>
- Hare, A. P. & Hare, J. R., *J. L. Moreno*, Sage Publications, London, California, New Delhi, 1996.
- Heathcote, D.: «Context for Active Learning - Four models to forge links between schooling and Society», Presented at the NATD conference, 2002. <http://tinyurl.com/kur6c52>
- Hesten, S.: «The Dorothy Heathcote Archive. Ph.D Thesis» vol. 1, Manchester Metropolitan University, 1994.
- Karp, M., Holmes, P., & Tavron K. B. (eds), *The Handbook of Psychodrama*, Routledge, London, 1998.
- Kellerman, P. F., *Sociodrama and Collective Trauma*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2007.
- Μπόντη, Ε., «Η γνωστική λειτουργία παιδιών με διαταραχές της ψυχονοητικής ανάπτυξης μέσα από τη θεωρία του Piaget και του Vygotsky. Σκέψεις για το σχεδιασμό συνθετικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης», *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 2006, 23 (1): 9-15.
- Nolte, J.: *The Philosophy, Theory and Methods of J. L. Moreno: The Man Who Tried to Become God*, Routledge, New York, 2014.
- O'Neil, C. (ed), *Dorothy Heathcote on Education and Drama. Essential Writings*, Routledge, New York, 2014.
- O'Neil, C. & Johnson, L. (eds): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1991.
- Sprague, K.: «Άδεια για αλληλεπίδραση. Το Κοινωνιόδραμα: ποιος, πώς και γιατί;» στο Karp M., Homes P., & Tavron K. B., *Το ψυχόδραμα: θεωρία και πρακτική*, μτφρ. Πενταράκη Αλεξάνδρα, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Sternberg, P. & Garcia, A.: *Sociodrama: Who's in your shoes?*, Praeger Publishers, Westport, 2000.
- Τσιάρας, Α.: *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα 2014.
- Wagner, B. J.: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, National Education Association, Washington DC, 1976.

Wiener, R.: *Creative Training: Sociodrama and Team Building*, Jessica Kingsley Publishers, United Kingdom, 1997.

Wiener, R., Adderley, D. & Kirk, K., *Sociodrama in a Changing World*, Lulu.com, [S.I.], 2011.

ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ,

Και

ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

ΤΗΣ

CECILY O'NEIL

Μια σύντομη αναφορά...

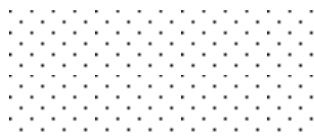
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της ΚΑΛΛΙΟΤΗΣ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ

ΠΜΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ

ΕΞΑΜΗΝΟ Α'



Περιεχόμενα

Ενότητα 1 Εισαγωγή	57
---------------------------	-----------

Ενότητα 2 Διαδικαστικό δράμα- ένα λειτουργικό εργαλείο

Ο όρος « διαδικαστικό δράμα » - “process drama”	59
---	----

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά του Διαδικαστικού

Δράματος	59
----------	----

Η λειτουργικότητα. Τι μαθαίνουν τα παιδιά μέσω του

Διαδικαστικού δράματος;	61
-------------------------	----

Οι αρχές του διαδικαστικού δράματος	62
-------------------------------------	----

Ενότητα 3 Το process drama της C. O' NEIL

Η τεχνική της C. O' NEIL	64
--------------------------	----

Υποδειγματική εφαρμογή του διαδικαστικού δράματος

της C. O'Neil	65
---------------	----

Επίλογος- Συμπεράσματα	69
------------------------	----

Βιβλιογραφία	72
---------------------	-----------

Εισαγωγή

Σε αυτήν την εργασία θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια σύντομη γενική αναφορά στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος και ιδιαίτερα στο διαδικαστικό δράμα της Cecily O' Neil.

Η Cecily O' Neil είναι διεθνώς αναγνωρισμένη ως εκπαιδευτικός αυτού του είδους. Εργάζεται με μαθητές και συμμετέχει σε σεμινάρια εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόσει και να διδάξει τη μέθοδο που ενστερνίστηκε από την Dorothy Heathcote και την οποία διαμόρφωσε σε ένα νέο επίπεδο. Έχει συνεργαστεί και με άλλους σπουδαίους ερευνητές παιδαγωγούς όπως τον Gavin Bolton.

Οι βιβλιογραφικές πηγές που αναφέρονται στη μεθοδολογία της Heathcote και που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστες και όπως έχει γίνει γνωστό στην ερευνητική κοινότητα, ο Gavin Bolton ήταν εκείνος που ώθησε τη Cecily O' Neil να γράψει για τη μέθοδο του process drama (διαδικαστικό δράμα) έτσι ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτές να στηριχτούν σ' ένα συμβουλευτικό οδηγό για την εφαρμογή του (Taylor & Warner, 2006: 4). Η O' Neil μαζί με την Liz Johnson κατέφυγαν στην έκδοση μιας ζωντανής συλλογής δοκιμίων και συνομιλιών της Heathcote από το 1967 έως το 1980. Σε αυτά γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η Heathcote έχει προσφέρει μια φιλοσοφία, δοκιμασμένη στο χρόνο, σχετικά με την αξία του διαδικαστικού δράματος αλλά και στην κατάρριψη των εμποδίων που συναντά ο εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα. Τα κωλύματα δηλαδή εκείνα, όσον αφορά την επικοινωνία του με τα παιδιά και την υπερνίκηση της προσωπικής του αλλά και κατά συνέπεια της συλλογικής αδράνειας που μπορεί να επικρατήσει σε μια αίθουσα. Σε αυτά τα δοκίμια είναι ξεκάθαρο πως με την τεχνική του μανδύα του ειδικού και με τις ερωτήσεις της που θέτει κάθε φορά στην ομάδα έχει καταφέρει να προκαλέσει βαθιά σκέψη και δράση. Η ίδια επιμένει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραιτηθούν από τα βάρη τους και να βυθιστούν στη δυνατότητα που τους δίνεται να ενεργοποιήσουν και προκαλέσουν την πνευματική και νοητική δραστηριότητα όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ίδιων. Όπως αναφέρει ο Gavin Bolton, ο οποίος έχει επηρεαστεί από την Heathcote, σε μια διάλεξή του αναφερόμενος στη μεθοδολογία

της, εκείνη επιμένει στην λειτουργική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης όπου σε συνδυασμό με την επιστήμη βοηθά στην καλλιέργεια της εσωτερικής ενόρασης των παιδιών και της γνώσης έτσι ώστε εκείνα να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Johnson and O'Neill, 1984: 8) Ο καταρτισμένος -θεατρικά και κοινωνιολογικά- εμπυχωτής αποτελεί καταλυτικό στοιχείο. Εμπλέκεται στη δραματική διαδικασία έχοντας συντονιστικό ρόλο, παρακινώντας και τα παιδιά ν' αναλάβουν δράση. Εκείνος εναλλάσσεται μεταξύ ρόλου και εκτός ρόλου διακόπτοντας για ερωτήματα προκειμένου να προάγει τη μάθηση. Όταν δηλαδή τα συναισθήματα κορυφώνονται σταματά ή επιβραδύνεται ο ρυθμός έτσι ώστε να τεθούν τα ερωτήματα. Τελικά τα παιδιά μαθαίνουν έτσι, να διαχειρίζονται τα αισθήματα τους και ν' ανακαλύπτουν τη γνώση διευρύνοντας (Bowell & Hear, 2001: 8).

Ενότητα 2

Διαδικαστικό δράμα- ένα λειτουργικό εργαλείο

Ο όρος « διαδικαστικό δράμα »

Οι *Bowell και Hear* (2001) στο βιβλίο τους αναφέρουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τον όρο «διαδικαστικό δράμα» - (process drama). Το διαδικαστικό δράμα είναι σχεδόν συνώνυμο με το εκπαιδευτικό δράμα όπως έχει υποστηριχτεί από την *Cecily O'Neil* (*Taylor & Warner, 2006*). Ο όρος φαίνεται να έχει προκύψει σχεδόν ταυτόχρονα στην Αυστραλία και τη Βόρεια Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και χρησιμοποιείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Εκείνη όμως που φαίνεται να τον εμπνεύστηκε και τον διέδωσε είναι η *Cecily O'Neil*. Η γενικότερη παραδοχή πως το Δράμα στην εκπαίδευση είναι τρόπος μάθησης είναι και εκείνη που δικαιολογεί τη χρησιμότητα και των δύο εννοιών (Διαδικαστικό Δράμα ή Δράμα στην Εκπαίδευση) ως λειτουργικό εργαλείο (*Taylor & Warner, 2006: 43-44*).

Ίσως οι διαφορές να πρέπει να εστιαστούν στη διαφορετική παρουσίαση ή διαφορετική τεχνική προσέγγιση στην τάξη. Όμως στη σύντομη αυτή αναφορά στη συγκεκριμένη μεθοδολογία, είναι καλό να μην προβούμε σε ερευνητικές αναλύσεις για το ποιος όρος πρέπει τελικά να χρησιμοποιείται, όταν αναφερόμαστε σε αυτήν τη διαδικασία αλλά να χρησιμοποιήσουμε τον όρο όπως τον αναφέρει η *Cecily O'Neil* δηλαδή ως διαδικαστικό δράμα.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά του Διαδικαστικού Δράματος

Στη διάρκεια του προγράμματος για το θέατρο σε πολλές εκπαιδευτικές κοινότητες θα μπορούσαμε να πούμε πως σε πολλές των περιπτώσεων, μέσα από αυτοσχεδιασμούς, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων, μπορεί να επακολουθήσει παράσταση σε κοινό ενώ στο διαδικαστικό δράμα δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο (*Taylor & Warner, 2006*). Ειδικότερα, ο όρος αυτός

χρησιμοποιείται για να περιγράψει όχι την παράσταση σε θεατές αλλά εκείνη τη διαδικασία όπου το θεατρικό κοινό απουσιάζει και οτιδήποτε προκύπτει μέσα από αυτή γίνεται στα πλαίσια της κλειστής ομάδας που συμμετέχει ενεργά. Ενώ σε άλλα θεατρικά είδη, όπου συμμετέχουν ηθοποιοί, σεναριογράφοι σκηνοθέτες και σκηνογράφοι, η επικοινωνία με το κοινό είναι απαραίτητη, στην περίπτωση του διαδικαστικού δράματος οι συμμετέχοντες μαζί με τον δάσκαλο – εκπαιδευτή αποτελούν το θεατρικό σύνολο και εμπλέκονται στη δραματική διαδικασία για να βρουν ενδεχομένως μια λύση σε ότι αφορά τα θέματα που έχουν υποβάλει ως συζήτηση, μεταξύ των ιδίων (Bowell & Hear, 2001: 7).

Έτσι συνεπάγεται πώς εκείνοι ως ανθρώπινες μονάδες του ιδεατού (μέσα στον ρόλο) αλλά ταυτόχρονα και πραγματικού περιβάλλοντος (εκτός ρόλου) που έχει δημιουργηθεί εκείνη τη στιγμή γράφουν οι ίδιοι το δικό τους έργο το οποίο ξεδιπλώνεται μέσα από αυτοσχέδιες δραματικές εντάσεις, δράσεις, αντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Δεν χρειάζεται να αποστηθίσουν λόγια ούτε στηρίζονται σε ένα ήδη υπάρχον δραματικό κείμενο με στόχο την παράσταση. Έμφαση δίνεται στη διαδικασία και εδώ ο όρος «δράμα» αναφέρεται στην δράση που συμβαίνει στο εδώ και τώρα κι όχι στην προετοιμασία κάποιου δρώμενου.

Το διαδικαστικό δράμα είναι μια δυναμική μεθοδολογία διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν ένα φανταστικό δραματικό κόσμο και να εργαστούν μέσα από αυτόν, για να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, κατάσταση, το θέμα, ή μια σειρά από σχετικά θέματα, όχι για ένα ξεχωριστό κοινό, αλλά προς όφελος των ιδίων των συμμετεχόντων (O'Neill, 1995: 152).

Ο κάθε συμμετέχων χωριστά αλλά και σε συνεργασία με τους άλλους, παίρνει ρόλους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της έρευνας και της εξερεύνησης ενός θέματος. Ο δάσκαλος συνήθως ως συντονιστής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν στο κάλεσμα προς διερεύνηση του θέματος που έχει οριστεί από τον ίδιο. Και εκείνοι μέσω της αυτενέργειας αλλά και της συνεργασίας, στα πλαίσια της συλλογικότητας, κατανοούν το περιεχόμενο του θέματος που θίγεται κάθε φορά και βρίσκουν απαντήσεις. Δηλαδή αναλυτικότερα στο διαδικαστικό δράμα, οι μαθητές παίζουν μια σειρά από ρόλους και ταυτόχρονα μπορούν να συμμετάσχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων έξω από τους ρόλους, με αποτέλεσμα να σκέφτονται πέρα

από τις δικές τους απόψεις και να εξετάζουν το κάθε θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι καταλήγουν σε μια διευρυμένη αυτογνωσία, και μια μεγαλύτερη αίσθηση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία στην οποία ζουν (O'Neill, 1995: 151–152). Οι μαθητές όχι μόνο διερευνούν τη δυναμική, τις σχέσεις, και τις συγκρούσεις που διαμορφώνουν σε μια δεδομένη κατάσταση, αλλά και αποκτούν πραγματική γνώση που σχετίζεται με το θέμα του δράματος.

Η λειτουργικότητα: Τι μαθαίνουν τα παιδιά μέσω του διαδικαστικού δράματος;

Η μέθοδος αυτή είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την εφαρμογή του δράματος στην εκπαίδευση. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης με τον κόσμο που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Το δράμα γίνεται μέσον προσέγγισης και διερεύνησης μιας νέας γνώσης (Taylor & Warner, 2006).

Το διαδικαστικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες κοινωνικές ομάδες κυρίως παιδιών και εφήβων. Με τη διδασκαλία και την έρευνά του έχουν ασχοληθεί πλήθος εκπαιδευτικών στην τάξη και πανεπιστημιακών ερευνητών οι οποίοι έχουν βρει τον τρόπο να αποκτήσει η διδασκαλία νόημα για τα παιδιά. Μέσα από τη φαντασία, την πρόκληση και την καινοτομία, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, να σκέφτονται διαφορετικά, και να προσεγγίζουν τον κόσμο διαφορετικά. Μέσω της διορατικότητας που ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, των προκλήσεων που αφυπνίζουν τη σκέψη, των οδηγιών – σχετικών με τις δραματικές δομές - και των δυνατοτήτων που αξιολογούνται κάθε φορά ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει αλλάξει για πάντα (Schneider, Crumpler & Rogers 2006: 5-6).

Θα μπορούσαμε αλλιώς να πούμε πως τα παιδιά μέσω του διαδικαστικού δράματος μαθαίνουν για τις διάφορες μορφές τέχνης αλλά και εμβαθύνουν διαθεματικά σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Bowell & Hear, 2001: 8). Μαθαίνουν και ενεργοποιούν τη σκέψη και τη συνείδησή τους για επιστημονικά, ιστορικά, λογοτεχνικά, κοινωνικά θέματα.

Κατά τη διάρκεια του διαδικαστικού δράματος εκείνο που συντελείται τέλεια είναι ο διάλογος. Ο διάλογος δημιουργεί μια οριζόντια γραμμή μεταξύ των συμμετεχόντων, όπου σαν συνέπεια έχει την ομαλή σχέση και την δημιουργία της ιδανικής ατμόσφαιρας που μπορεί να υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και τη δημιουργία των ιδανικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Freire, 1972). Με τον διάλογο δεν επιτυγχάνεται απλά μια συζήτηση. Με τον διάλογο θεμελιώνεται η μάθηση. Κατά τη διάρκειά του θίγονται γεγονότα και προβληματισμοί, τα οποία επιζητούν επίλυση και τα οποία υπάρχει η πιθανότητα ν' αλλάξουν και διευθετηθούν. Σύμφωνα με τη Heathcote οι ερωτήσεις βοηθούν τον δάσκαλο - ειδικό να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών, προκειμένου να ανακαλύψει τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους και να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (Wagner 1976). Οι O' Neil και Lambert (1982) θεωρούν πως οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα, να ενισχύσουν τις πληροφορίες, να καθορίσουν ή αναζητήσουν τις πεποιθήσεις της ομάδας, να καθορίσουν τη διαδικασία, να κατακρεουργήσουν όσο είναι δυνατόν την επιφανειακή σκέψη, να ενισχύσουν την συλλογικότητα της ομάδας για να αντιμετωπίσουν τους συγκεκριμένους προβληματισμούς σχετικούς με το θεματικό πλαίσιο.

Είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι με την καλύτερη προετοιμασία και τον ακριβή σχεδιασμό της δραματικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, θα είναι μεγαλύτερη η προσέγγιση των διαφόρων διδακτικών ενοτήτων και των διαφόρων θεμάτων ανοικτών προς συζήτηση. Είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να τη σχεδιάσει με σοβαρότητα και αυστηρότητα, για να δώσει έτσι την ευκαιρία στα παιδιά ή τους έφηβους να μάθουν.

Οι αρχές του διαδικαστικού δράματος

Ποιές όμως θα μπορούσαμε να πούμε είναι οι αρχές αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθούν;

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως η μέθοδος του διαδικαστικού δράματος είναι τέτοια που εφαρμόζεται σε οποιαδήποτε ηλικία είτε παιδιά, έφηβους ή και ενήλικες όπως στη περίπτωση της δια βίου μάθησης για παράδειγμα. Κι αυτό γιατί είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για να ερευνώνται θέματα όπου αναλύονται απόψεις σε

επιστημονικό, προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, στηριζόμενοι πάντα στην παραδοχή πως μπαίνοντας σε ρόλο ταυτίζομαι, βγαίνοντας από τον ρόλο και παρακολουθώντας τη διαδικασία, κατανοώ.

Το πρώτο που θα πρέπει να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής είναι το θέμα το οποίο θα επεξεργαστεί μαζί με τα παιδιά καθώς και το δραματικό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούν. Λέγοντας δραματικό πλαίσιο εννοούμε τις δραματικές μυθιστορηματικές συνθήκες που εσκεμμένα θα ακολουθήσει ο εμπυχωτής με σκοπό την εξερεύνηση του θέματος. Έπειτα είναι οι ρόλοι των συμμετεχόντων οι οποίοι θα διανεμηθούν και πώς εκείνοι θα πλαισιωθούν έτσι ώστε να δημιουργηθεί η δραματική ένταση που θα οδηγήσει με τη σειρά της στην επίλυση αλλά και ποια είναι η αποστασιοποίηση από τον ρόλο που πρέπει να κρατηθεί και από την πλευρά του δάσκαλου και από την πλευρά των συμμετεχόντων. Επίσης, είναι ο τρόπος που θα εργαστεί η ομάδα. Ποια δραματικά στοιχεία (εργαλεία) θα χρησιμοποιήσει όπως ήχους, χειρονομίες, προσωπικά αντικείμενα, εικόνες ποια γλώσσα καθώς και ποιες τεχνικές θα συνδυαστούν για να ενεργοποιηθεί η διαδικασία (Bowell & Hear, 2001: 8).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνούν πως είναι φορείς μιας διαδικασίας, όπου συνυπάρχουν η δράση και η δραματική εμπειρία. Είναι εκείνοι οι καλλιτέχνες δάσκαλοι που συνεργάζονται με τους μαθητές τους, που χτίζουν μαζί ένα έργο σε εξέλιξη. Τους δίνεται η δυνατότητα να αποδεσμευτούν από τη συντηρητική διδασκαλία. Να βρίσκουν ερωτήματα προς εξερεύνηση αντί να παρέχουν έτοιμα ερωτήματα (Taylor & Warner, 2006: 6).

Ενότητα 3

Το διαδικαστικό drama της Cecily O' NEIL

Η τεχνική της Cecily O' NEIL

Στη περίπτωση της O' Neil το κύριο γνώρισμα της τεχνικής της είναι μια περαιτέρω εμβάθυνση στη θεατρικότητα ή τον εμπλουτισμό με δραματικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την προκάτοχο της Dorothy Heathcote. Βέβαια, οι καταβολές από τη δασκάλα της και εμπνεύστρια της είναι εμφανείς και η εμπειρία από τη συνεργασία μαζί της είναι διαχέουσα.

Η τεχνική της έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Χρησιμοποιεί το προκείμενο - όπως αποκαλείται pre-text - όπου εκεί δίνονται οι βασικές πληροφορίες όσων θ' ακολουθήσουν στο βιωματικό εργαστήριο και με σκοπό να το παρουσιάσει στους συμμετέχοντες πριν την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Αυτό το προκείμενο μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένας ήχος που αποτελεί σημείο αναφοράς, αφύπνισης και αναζήτησης. Στη περίπτωση του διαδικαστικού δράματος όπως θα δούμε στο παράδειγμα παρακάτω είναι και ο ίδιος ο χαρακτήρας που αναλαμβάνει ο εμπυχωτής να ενσαρκώσει αρχικά, προκειμένου να ενημερώσει για τα βασικά στοιχεία της υπόθεσης που απασχολεί την έρευνα που θα διεξάγουν αυτοί που συμμετέχουν. Για εκείνη το προκείμενο δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως έχει (Taylor & Warner, 2006). Σε αυτό η O' Neil ακολουθεί πιστά εκείνα τα βήματα της δασκάλας της Heathcote, όπου όσο λιγότερες πληροφορίες δίνονται, τόσο περισσότερα ερωτήματα δημιουργούνται για το καλό της έρευνας.

Η διάθεση αυτή των ελλιπών πληροφοριών διέπεται από το γεγονός ότι θέλει να ενισχύσει τις δυνατότητες των μαθητών και όχι να επιβεβαιώσει τις πιθανότητες, οι οποίες έχουν παρουσιαστεί στο προκείμενο. Δεν πρέπει να αποδεχτούν τα δεδομένα αλλά να τα διερευνήσουν και να τα μετασχηματίσουν. Ο χαρακτήρας τους αποκαλύπτει κάποια στοιχεία που θα τους υποκινήσουν αλλά πρέπει να διερευνηθεί η συνολική κατάσταση. Είναι ετσι; Κι αν είναι τότε μήπως θα έπρεπε να συμβαίνει διαφορετικά;

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της τεχνικής της είναι ότι χρησιμοποιεί και λαμβάνει υπόψη της τον όρο αυτοσχεδιασμό αλλά είναι η θέση του ρόλου του Δασκάλου-

Ειδικού, ως ζωντανό αδιαίρετο στοιχείο, που μπορεί να σταματήσει ή προάγει τη διαδικασία. Άρα θα μπορούσαμε να πούμε πως όταν χρειάζεται να παρέμβει κάποιος ή να καθοδηγήσει έμμεσα την εργασία που προκύπτει από τις ενέργειες των παιδιών, τότε σίγουρα η ίδια η διαδικασία παύει να στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Όμως δε σημαίνει πως η φαντασία δεν έχει πρωταρχικό ρόλο. Μέσα από τους φανταστικούς κόσμους που δημιουργούνται τα παιδιά βιώνουν το απροσδόκητο και καλούνται να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες συνθήκες και καταστάσεις.

Και ο δάσκαλος σε ρόλο ο οποίος αρχικά αφηγείται τα γεγονότα, εργάζεται ενεργά κι όχι ως παθητικός παρατηρητής εντός και εκτός της δραματικής δομής. Ο χωρισμός σε ομάδες, τα καθήκοντα τους, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους σε ζευγάρια (ή και παραπάνω ατόμων), η απεικόνιση των θεμάτων που συζητούνται, τα διλλήματα που εμφανίζονται κατά την επεξεργασία του θέματος που έχει τεθεί, η ατομική και συλλογική άποψη, οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι ομάδες, είναι τα βασικά σημεία μιας συνεδρίας της με παιδιά δημοτικού.

Υποδειγματική εφαρμογή του διαδικαστικού δράματος της Cecily O' Neil

Η παρακάτω διδασκαλία είναι ένα δείγμα του διαδικαστικού δράματος της Cecily O' Neil όπως έχει παρουσιαστεί στο βιβλίο των Philip Taylor και Christine Warner. (2006: 9-25).

Θέμα: ο πόλεμος και τα επακόλουθα του.

Επεισόδιο 1: προκείμενο (pre- text)

Αρχικά η O' Neil παρουσιάζεται στους μαθητές ως σύμβουλος υπεύθυνος προσλήψεων που αγαπά τη πόλη στην οποία βρίσκεται και προσπαθεί να υποκινήσει τους κατοίκους της να πάρουν μέρος ως εθελοντές στον πόλεμο. Ο λόγος της έχει στόχο να προκαλέσει ασάφεια και αβεβαιότητα. Δεν αναφέρει τον εχθρό αλλά αναφέρεται στα οφέλη που μπορεί να απολαύσουν αν την ακολουθήσουν. Αυτός ο σύμβουλος είναι ανοικτός για ερωτήματα. Τα ερωτήματα εκείνα που θα τεθούν στη συνέχεια από τα παιδιά αυθόρμητα και μέσα από προβληματισμό για το ποιος είναι αυτός που τους μιλάει. Ο σύμβουλος φαίνεται

επίσης αυθόρμητα να μιλάει αλλά με ελλιπή διαφωτιστικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες.

«Έχω την σπάνια ευκαιρία να συναντήσω μια τέτοια υπέροχη ομάδα νέων ανθρώπων. Και είμαι εδώ σήμερα για να σας προσφέρω μια μοναδική ευκαιρία. Ξέρω ότι υπάρχουν φορές που εδώ ήταν δύσκολα. Ξέρω ότι δεν υπάρχει το παραμικρό για να απασχολείστε και τα βγάζετε δύσκολα πέρα και ότι κάποιες οικογένειες δεν βρίσκουν ότι θέλουν. Αλλά επειδή αυτό που μπορώ να σας προσφέρω εδώ σήμερα, αυτό είναι η αρχή του μέλλοντος σας. Χρειαζόμαστε εθελοντές. Και αν συμφωνείτε να ενώσουμε τις δυνάμεις μας, υπάρχουν τόσσοι πολλοί τρόποι για ν' αλλάξει η ζωή σας για πάντα. Πρώτα απ' όλα, δεν θέλω να πω τίποτα εναντίον της πόλης σας [...] Ξέρω ότι οι περισσότεροι από εσάς ίσως δεν έχουν περάσει τα όρια αυτής της πόλης. Επιτρέψτε μου να σας πω [...] υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος εκεί έξω. Και θα έχετε να κάνετε τόσα πολλά. Θα γνωρίσετε ένα σωρό άλλους νέους [...] θα εκπαιδευτείτε [...] θα κάνετε ταξίδια. [...] Όποιος θα συμφωνήσει μπορεί να έρθει προς τα εμπρός και να υπογράψει. Δεν ξέρω αν κάποιος από εσάς έχει οποιαδήποτε ερώτηση. Είμαι σίγουρος ότι έχετε πιθανώς δει τις αφίσες που βάλουμε. Αλλά ... ίσως κάποιος από εσάς έχουν κάποιες ερωτήσεις.»

Οι συμμετέχοντες κάθονται στις καρέκλες και ακούν την αφήγηση. Δημιουργούνται ερωτήματα όπως: - πρέπει να ακολουθήσω; - Έχω άλλες επιλογές; - Ποιος είναι ο εχθρός μου; - Θα ανησυχήσει η οικογένεια μου αν σκοτωθώ;

Επεισόδιο 2: Η δημιουργία της πόλης

Στο δεύτερο αυτό στάδιο αναλαμβάνει ο δάσκαλος να αφηγηθεί την ιστορία. Αναφέρεται ο τόπος, ο χρόνος, οι συνθήκες που επικρατούν (μια πόλη χωρίς προοπτικές με τάσεις εγκατάλειψης και εξαθλίωσης) και το σημείο όπου όλα αρχίζουν όταν έρχεται ο υπεύθυνος προσλήψεων.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μικρή πόλη που αντιμετώπιζε δυσκολίες. Ήταν στα μέσα του εικοστού αιώνα [...] πολλοί άνθρωποι δεν είχαν δουλειές[...]μια μέρα η πόλη γέμισε με αφίσες και ακολούθησε η επίσκεψη ενός σύμβουλου εργασιών ..όπου εξηγεί τα πλεονεκτήματα της εγγραφής τους. Κι αυτό είναι το σημείο όπου αρχίζει η ιστορία μας».

Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες. Η μία ζωγραφίζει ή γράφει τις ευχάριστες στιγμές στην πόλη και η άλλη τις δυσάρεστες. Η Ο'Neil σημειώνει τα θέματα που

προκύπτουν από την καταγραφή κάθε ομάδας και αναφέρει στους μαθητές πως δεν χρειάζεται να είναι ακριβείς σε όσα έχουν παρουσιαστεί ήδη από το προκείμενο.

Επεισόδιο 3: κάποιες οικογένειες αποφασίζουν να ακολουθήσουν τον σύμβουλο.

Από τις ομάδες ανακοινώνεται η επιθυμία να ακολουθήσουν την πρόσκληση του υπευθύνου και να εγκαταλείψουν την πόλη. Οι υπόλοιποι εξετάζουν τα θετικά και αρνητικά μιας τέτοιας απόφασης. Η Ο'Neil θυμίζει στους μαθητές ότι όλα αυτά γίνονται ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο. Για να καταγραφούν όλες οι πλευρές και για ν' αξιολογήσουν οι μαθητές ως θεατές πια, την κατάσταση που έχει προκύψει μέσα από τις δικές τους παρατηρήσεις. Παρεμβαίνει στη διαδικασία ως δασκάλα στον πραγματικό της ρόλο μέσα στη τάξη. Παρουσιάζονται σε όλη τη τάξη φωτογραφίες του αποχωρισμού στο σταθμό του τρένου. Η Ο'Neil διαβάσει τις συνθήκες που επικρατούν στο σημείο που βρίσκονται οι στρατιώτες που ήδη υπηρετούν. Στους αυτοσχεδιασμούς αναπαριστάται η ένωση των παλιών και νέων. Όμως επειδή τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στη συνθήκη που τους έχει δοθεί και υπάρχουν περιχαρείς ανταλλαγές μεταξύ τους, η δασκάλα διακόπτει τον αυτοσχεδιασμό και παρατηρεί πως δεν είναι ικανοποιημένη με το πώς η αυτοσχέδια συνάντηση αρχικά ξεδιπλώνεται. Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να επαναλάβουν τη δραστηριότητα. Αυτό γίνεται στην προσπάθεια να ενισχύσει την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τα σημεία αναφοράς της ιστορίας που εξελίσσεται αλλά και να προτρέψει να δημιουργήσουν το δικό τους «θεατρικό καμβά». Να είναι δηλαδή τα ίδια οι οργανωτές της δραματικής εξέλιξης.

Επεισόδιο 5: οι παλιοί με τους νεοσύλλεκτους στρατιώτες

Η Ο'Neil σαν δασκάλα καλεί κάποιους από τους παλιούς στρατιώτες να καθίσουν σε κύκλο, ενώ οι υπόλοιποι γίνονται πια θεατές της συζήτησης που θα ακολουθήσει. Καλεί και κάποιους νεοσύλλεκτους στη συνέχεια που παραθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με την καινούργια τους εμπειρία και την συνάντησή τους με τους παλιούς. Αν χρειαστεί παρεμβαίνει και η ίδια σε ρόλο συμμάχου, για να ενεργοποιήσει τη σκέψη των συμμετεχόντων στο κύκλο.

Επεισόδιο 6: η ενέδρα των νεοσύλλεκτων στο χωριό

Η Ο'Neil συμβουλεύει τις ομάδες πως η στιγμή αυτή δεν πρέπει να είναι ένα ολόκληρο γεγονός αλλά μια εικόνα που έχει εμφυτευτεί στο μυαλό τους. Οι ομάδες είναι διαχωρισμένες στους κατοίκους και τους στρατιώτες. Ακολουθεί αυτοσχεδιασμός μεταξύ κάποιων από την κάθε ομάδα. Συμβουλεύει πως δεν πρέπει να πιεστούν ούτε να ακολουθήσουν τα στερεότυπα των ρόλων τους αλλά να κινητοποιηθούν από τα διάφορα συναισθήματα της ανθρώπινης υπόστασης τους, έτσι ώστε να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εκείνη, όταν ξεκινά ο αυτοσχεδιασμός, περιφέρεται στον χώρο σε ρόλο εμπλεκόμενη και με τους κατοίκους και με τους στρατιώτες όταν κρίνει απαραίτητο.

Επεισόδιο 7:

Στο συγκεκριμένο επεισόδιο οι εντάσεις αυξάνονται αισθητά. Είναι η στιγμή που κάποιοι κρατούμενοι ή κάτοικοι βρίσκονται υπόλογοι στους στρατιώτες για τυχόν πληροφορίες που μπορεί να γνωρίζουν. Η Ο'Neil μπαίνει σε ρόλο αξιωματικού μια θέση υψηλού κύρους.

«Μπορεί να έχετε ακούσει ότι είμαστε βάρβαροι [...] μπορεί κάποιοι κάτοικοι να έχουν πληροφορίες [...] κάποιοι στρατιώτες νομίζουν πως κάποιοι φυλακισμένοι μας είναι αθώοι. Αν ξέρετε που βρίσκεται ο αρχηγός πέστε μας τώρα [...].»

Σε αυτή τη φάση όλοι συμμετέχουν κανείς από τους μαθητές δεν είναι παρατηρητής όπως στα προηγούμενα επεισόδια και όλοι είναι κυρίαρχοι των αποφάσεων τους. Ο Αξιωματικός λέει σ' έναν στρατιώτη να πάρει και να σκοτώσει έναν χωρικό. Καμία πληροφορία δεν έχει δοθεί. Άλλοι χωρικοί οδηγούνται έξω. Μερικοί στρατιώτες φαίνονται εξασθενημένοι από αυτή τη ξαφνική θηριωδία και άλλοι δείχνουν να το απολαμβάνουν. Η μάχη γίνεται μεταξύ των χωρικών και των στρατιωτών.

Επεισόδιο 8:

Η Ο'Neil καλεί την ομάδα να δημιουργήσει μια παγωμένη εικόνα της σκηνής της μάχης. Επίσης, καλεί όλους τους μαθητές να γράψουν ένα ποίημα που οι πρώτοι στίχοι να αρχίζουν με τη λέξη «ήμουν» και οι τελευταίοι με τη λέξη «είμαι» αναφερόμενοι στις εμπειρίες και τα συναισθήματα που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στο δράμα. Παρακινεί αυτούς που βρίσκονται εκτός της εικόνας να

γίνουν παρατηρητές και έπειτα τους εναλλάσσει με εκείνους που βρίσκονται μέσα σε αυτήν. Η κάθε συζήτηση γίνεται όταν όλοι οι συμμετέχοντες είναι χαλαροί εκτός εικόνας. Αποστασιοποιούνται και συζητούν τα συναισθήματα του τρόμου και της ανασφάλειας είτε ως στρατιώτες είτε ως χωρικοί. Έπειτα, τους τοποθετεί σε δυο σειρές όπου απαγγέλουν το κάθε ποίημα επιλέγοντας εκείνα ποιο αλλά ταυτόχρονα τους λέει πως αν είχε περισσότερο χρόνο θα έφτιαχναν κι άλλα ποιήματα μένοντας έτσι αποστασιοποιημένα και έχοντας την πληροφορία ότι πρόκειται για μια τεχνική κι όχι για κάτι που συμβαίνει πραγματικά. Τους παρακινεί να περπατούν και κάθε φορά να φωνάζουν λέξεις από το δικό τους ποίημα δημιουργώντας έτσι ένα νέο κείμενο, ένα νέο ποίημα. Όταν φτάσουν στη κορύφωση, η Ο'Neil ενημερώνει τους συμμετέχοντες ότι ένας αμέτρητος αριθμός κειμένων έχει δημιουργηθεί κατά τη διαδικασία. Το καλλιτεχνικό κείμενο του δασκάλου και των μαθητών, το παιδαγωγικό κείμενο, το κείμενο του σκηνοθέτη, του ηθοποιού, της πρόβας, της παράστασης, των θεατών κι όχι μόνο.

Επεισόδιο 9: αποδόμηση του θέματος

Γίνεται μια συζήτηση για το αν η ομάδα έχει αντιμετωπίσει ικανοποιητικά το θέμα του πολέμου. Η ομάδα καταπιάνεται με το ζήτημα του, γιατί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το διαδικαστικό δράμα για να αναλύσουν αυτό το θέμα. Η Ο'Neil σε αυτή τη φάση ανακαλεί στις μνήμες των μαθητών το προκείμενο (pre-test) και όλη τη διάρκεια του ταξιδιού που ασχολήθηκαν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρελθόν έχουν γίνει συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών για το ποια είναι η θέση του Δράματος στην εκπαίδευση και ποια η χρησιμότητα της.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως το δράμα αποτελεί μέσο έκφρασης και γνώσης, επικοινωνίας και αίσθησης (Τσιάρας, 2006: 4). Η γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του και με τους άλλους αποτελεί έναν από τους στόχους της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Η ύπαρξη του στοχεύει στο να διευρύνει και να εμβαθύνει τις

παιδαγωγικές διαδικασίες, αλλάζοντας τις σχέσεις δασκάλων - μαθητών, τις σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και τη φύση του γνωστικού αντικειμένου.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως το διαδικαστικό δράμα της O'Neil φαίνεται να έχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να συμβουλευούνται οι εκπαιδευτικοί όταν θέλουν να εφαρμόσουν αυτό το είδος δράματος. Χρησιμοποιεί την λειτουργία του προκείμενου (pre-text) όχι μόνο για να εμπλουτίζει την δραματική δραστηριότητα αλλά και για να την προετοιμάσει (Taylor & Warner, 2006: 8). Χωρίζει σε επεισόδια ή σκηνές τα οποία ακολουθούν μια αλληλουχία μεταξύ τους. Ενισχύει όχι μόνο τη συμμετοχή αλλά και την παρατήρηση και έτσι την αποστασιοποίηση. Βρίσκει έναν τρόπο να τοποθετήσει την τάξη εκτός συμβάντων. Εμπλέκεται μέσα και έξω από τον ρόλο και έτσι προκαλεί την σύνδεση και την αποσύνδεση από όσα διαδραματίζονται. Ανάλογα με όσα προκύπτουν μπορεί να λειτουργήσει η έννοια της δραματικής ειρωνείας. Αναδύονται θέματα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από το προκείμενο, τη διαδικασία και τη συμμετοχή. Σε κάθε κείμενο δημιουργούνται νέα υπο - κείμενα (Taylor & Warner, 2006: 23). Φαίνεται να χρησιμοποιεί τις τεχνικές του Boal, όπου το κοινό εμπλέκεται συναισθηματικά με το θέμα που διαδραματίζεται (Taylor & Warner, 2006: 21) που να επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αποκαλύψουν τη σχέση τους με όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Η καλλιτέχνης αναζητά μια δραματική μορφή (Taylor & Warner, 2006: 23) Η τεχνική της έχει πλήθος δραματικών στοιχείων και δεν αποτελεί μια στεγνή αποτύπωση εντυπώσεων.

Επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά του process drama περιλαμβάνουν (Taylor & Warner, 2006: 5-6):

- Χωριστά κεφάλαια – σκηνές - επεισόδια που όλα όμως συνδέονται μεταξύ τους μ' έναν οργανικό τρόπο.
- Θεματική διερεύνηση κι όχι ένα τυχαίο ή μεμονωμένο σκετς.
- Δρώμενα και εμπειρίες που δεν εξαρτώνται από κανένα κείμενο.
- Αναπάντεχη και αβέβαιη αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στον αυτοσχεδιασμό.
- Δεν υπάρχει προκαθορισμένο αποτέλεσμα αλλά προκύπτει από τη διαδικασία.
- Το σενάριο γεννιέται μέσω της δράσης.

- Ο εμπυχωτής εργάζεται ενεργά και μέσα και έξω από τον ρόλο.

Μέσα από την παραδοχή πως η γενική παιδαγωγική αρχή της διδασκαλίας στηρίζεται στους επικοινωνιακούς κώδικες, για να περνά το αντικείμενο από τον παιδαγωγό στον μαθητή και αντίστροφα, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το εκπαιδευτικό δράμα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνδυασμός θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εμπειρίας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να συγκοινωνούν όλα τα διδακτικά πεδία δημιουργώντας ένα σύνολο μιας πολύπλευρης διαδικασίας όπου τόσο ο παιδαγωγός – καλλιτέχνης όσο και ο μαθητής θα αναλάβουν έναν υπεύθυνο, ενεργητικό και ουσιαστικό ρόλο διαμορφώνοντας το διδακτικό αντικείμενο και συμβάλλοντας στη συνεχή αξιολόγηση του (Τσιάρας, 2006: 10-11). Το διαδικαστικό δράμα αποτελεί πλέον ένα από τα σπουδαιότερα εκπαιδευτικά εργαλεία για την υλοποίηση όλων των παραπάνω όχι μόνο στη παιδική αλλά και στην εφηβική και όπως έχουν δείξει έρευνες και στην ενήλικη. Αυτό όμως είναι ένα θέμα που θα πρέπει να αναλυθεί και να διερευνηθεί.

Process drama creates 'an experience of intensity and significance from which we emerge changed in some way. [...It gives] us a vision of our humanity and a sense of the possibilities facing us and the society in which we live' (O'Neill, 1995: 151–152).

Βιβλιογραφία

- Bowell, P. & Heap B. S., (2001), *Planning Process Drama*, David Fulton Publishers, London.
- Freire, P., (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- O' Neil, C. & Lambert, A., (1982), *Drama structures- A practical Handbook for teachers*, Hutchinson Education, London.
- O' Neil, C. & Jonshon, L. (1991), *Collected writing on education and drama- Dorothy Heathcote*, Northwestern University Press, United States of America.
- O' Neill, C., (1995), *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heineman, Portsmouth, NH.
- Poston - Anderson, B., (2012), *Drama - learning connections in primary schools, 2e*, Oxford University Press, Australia.
- Schneider, J. J., Crumpler, T. P., & Rogers, T., (2006), *Process drama and multiple literacies Addressing Social Cultural and Ethical Issues*, Heinemann, Portsmouth NH.
- Shin Mei, K. & O'Neil, C., (1998), *Words into worlds: Learning a second language through process drama*, Ablex publishing corporation, United States of America.
- Taylor, P. & Warner C.D., (2006), *Structure and Spontaneity: The process drama of Cecily O'Neil*, Trentham Books, Stoke On Trent.
- Τσιάρας, Α., (2006), *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα.
- Wagner, B. J., (1976), *Dorothy Heathcote: Drama as a learning Medium*, National Education Association, Washington, D.C.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and
Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ
– ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: «Δραματική Τέχνη στην
Εκπαίδευση: Μορφές και είδη»**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Αστέριος Τσιάρας- Επίκουρος
Καθηγητής ΤΘΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014



**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

ΔΗΜΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

A.M.:5052201401017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	76
Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση	77
Κοινωνικές δεξιότητες και παιδιά με νοητική καθυστέρηση.....	80
Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση	83
Συμπεράσματα	86
Ελληνική Βιβλιογραφία	87
Ξένη Βιβλιογραφία	87

Εισαγωγή

Η ανάγκη του σχολείου να ανοιχτεί προς την κοινωνία είναι πλέον επιτακτική. Η τέχνη μπορεί να είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη γνώση που επιχειρεί το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει στο παιδί και στην αντίληψη που έχει για την κοινωνία. Η ύπαρξη διαλόγου ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις τέχνες μπορεί να τροφοδοτήσει τη σχολική πράξη και ζωή, συντελώντας στην κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του, καλύπτοντας την ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας¹. Ο σύνδεσμος που θα μπορούσε να βοηθήσει το σχολείο να έρθει κοντά στην κοινωνία είναι η Δραματική Τέχνη.

Τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να εξελίξουν τη νοητική και κοινωνικο - συναισθηματική τους ανάπτυξη, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική έκφραση, την επικοινωνία, τη γλώσσα, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο αλλά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να αυτενεργήσουν. Η εκπαίδευση σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία, με τις δημιουργίες του ανθρώπου και ιδιαίτερα με τη Δραματική Τέχνη, θα μπορούσε να συντελέσει στην ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας του παιδιού. Πόσο μάλλον του παιδιού με νοητική καθυστέρηση όπου οι δυσκολίες συνυπάρχουν με τις ικανότητες. Γι' αυτά τα παιδιά μπορούμε να θεωρήσουμε βέβαιο πως με την κατάλληλη εκπαίδευση, αξιολόγηση και υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητα τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Η λειτουργικότητα αυτή καθορίζεται μέσα από το συνδυασμό κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης².

Η Δραματική Τέχνη μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους αναπαράγοντας ένα ρόλο, που θα τους μεταφέρει από το υπαρκτό πλαίσιο, στον κόσμο της φαντασίας. Οι ποικίλες μεταμφιέσεις και οι διάφορες δράσεις μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπλαση ενός παιδιού, όπου τα παιδιά θα μπορούν να ενεργοποιηθούν ψυχικά, σωματικά και νοητικά. Επομένως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο της ενσυναίσθησης, μιας και αποτελεί σημαντικό εργαλείο που ξεπερνά τα όρια της ομιλίας. Επίσης η χρήση της φωνής και της κίνησης με διαφορετικούς τρόπους για την απεικόνιση ενός χαρακτήρα, όπως και η χρήση δραματικών δεξιοτήτων για την επικοινωνία ιδεών, καθώς και ο σεβασμός

¹Γ. Κακούρου-Χρόνη, (2002). Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες στο Ε. Γλύτση, Α. Ζαφειράκου, Γ. Κακούρου -χρόνη και Δ. Πικοπούλου- Τσολάκη, « Πολιτισμός και εκπαίδευση», (Τόμος Γ') Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 119-120.

²ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004). Τμήμα Ειδικής Αγωγής, *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*, Αθήνα, σ.51.

της συνεισφοράς των άλλων με την αποδοχή των ιδεών τους μπορούν να οδηγήσουν το παιδί με νοητική καθυστέρηση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο συγκεκριασμός επομένως της εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση και της εκπαίδευσης αυτών μέσω της Δραματικής Τέχνης καθιστά τη δεύτερη ιδιαίτερη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, η οποία μέσω των τεχνικών του θεάτρου θα μπορούσε να οδηγήσει τα συγκεκριμένα παιδιά στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στόχος πάντα είναι η ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία, καθώς και η βελτίωση της καθημερινότητάς τους³.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση

«Οι τέχνες στην εκπαίδευση είναι το κλειδί για να εκπαιδεύσουμε τις γενιές να ανακαλύψουν τον κόσμο που έχουν κληρονομήσει.». Αυτό ήταν το μήνυμα της Ιρίνα Μπόκοβα της Γενικής Διευθύντριας της UNESCO το 2012. Τα οφέλη από την εισαγωγή των τεχνών και των πολιτιστικών πρακτικών σε περιβάλλοντα μάθησης αντανακλώνται σε μια ισορροπημένη πνευματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών. Η εκπαίδευση δεν ενισχύει μόνο την γνωστική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, την καινοτόμο και δημιουργική σκέψη, την κριτική σκέψη, τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές ικανότητες αλλά και ενισχύει την κοινωνική προσαρμοστικότητα⁴.

Οι τέχνες καλλιεργούν τη δημιουργικότητα μιας και ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα, η ελευθερία σκέψεων, η αυτονομία καθώς κι η ομαδικότητα μέσω της συνεργασίας, η παροχή επιλογών και ο πειραματισμός⁵.

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συνιστά μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση σύμφωνα με την Κοντογιάννη, που αναδεικνύει στο κέντρο της το παιδί. Αντλεί από το θέατρο τεχνικές που τις προσαρμόζει βέβαια ανάλογα με τις ανάγκες της.⁶

Σε μια σύντομη αναδρομή μέσα από σπουδαία πρόσωπα που ανέδειξαν τη σημαντικότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ξεχωρίζουμε τον Peter Slade, ο οποίος προσέγγισε το δράμα ως μέσο καλλιέργειας του συναισθηματικού ελέγχου στο παιδί και τις ικανότητές του να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους⁷. Ήταν ο πρώτος που τοποθέτησε το παιδί στο κέντρο, σχετικά με την προσέγγιση της διδασκαλίας του δράματος στο σχολείο⁸. Την Dorothy

³ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004). ό.π. σ.51.

⁴Unesco, (2010). *The Seoul agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Second World Conference on arts Education, Seoul.

⁵C. Sharp & J. Le Métails (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Retrieved on 21-9-2007 <http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf>.

⁶A. Κοντογιάννη, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ.17.

⁷L. McGregor, (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing, σ.11.

⁸Δ. Γκουτζαμάνης, (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών Διδακτική της Ιστορίας, σ.9.

Heathcote, η οποία έδωσε έμφαση στο δράμα ως εργαλείο μάθησης⁹. Ακόμα υποστήριξε ότι με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ο δάσκαλος δημιουργεί ευκαιρίες στα παιδιά, για να αναπτύξουν διάφορες συμπεριφορές, τάσεις και στάσεις ως προς την επίλυση προβλημάτων¹⁰. Τον Gavin Bolton, ο οποίος μίλησε για την εξαιρετική ποιότητα μάθησης που προκύπτει από τον πειραματισμό των δυνατοτήτων του θεάτρου στην εκπαίδευση¹¹. Ο Bolton αρκετά επηρεασμένος από τις ιδέες της Heathcote προσέγγισε το δράμα ως μέσο μάθησης για τα παιδιά¹².

Η ανάγκη επομένως για ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του παιδιού ήταν που έφερε τη Δραματική Τέχνη κοντά στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση μέσα από τη Δραματική Τέχνη μπορεί να ανασύρει τις δημιουργικές ικανότητες του παιδιού ή να επιτρέψει να ανελιχθούν μέσα σε ένα πλαίσιο χαράς και απόλαυσης, σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα τρόπο να επικοινωνούμε μέσα από τα αισθήματά μας. Οι διάφορες επομένως μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στη συνάντηση του Θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, όπου πρωτεύοντα ρόλο έχει η φαντασία, η ελεύθερη έκφραση και η εφευρετικότητα είναι σαφώς επόμενο έτσι να θεωρηθεί ότι η Δραματική Τέχνη διευκολύνει τη δημιουργικότητα¹³.

Το δράμα ωστόσο είναι μια μορφή κοινωνικής τέχνης και ενεργητικής συμμετοχής σε μια δραματική δραστηριότητα. Μπορεί να διευκολύνει θετικά, κοινωνικά αποτελέσματα όπως την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Ενώ η παραγωγή των συναισθημάτων που δημιουργούνται μπορεί να θεωρείται επωφελής για όλους¹⁴. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια περιεκτική, κοινωνική και ομαδική δραστηριότητα που προκαλεί τη συναισθηματική εμπλοκή¹⁵ και βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν θετικές στάσεις μέσω των ομαδικών καταστάσεων, όπως το γεγονός ότι καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό των μελών της.

Η χρησιμότητά της στην εκπαίδευση στηρίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί μια ενεργό κοινωνική μέθοδο κατά την οποία το παιδί αναδύει και προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο σε φανταστικά πρόσωπα, χαρακτήρες, καταστάσεις,

⁹N. Γκόβας (επιμ.), (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη, (2001), Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁰L. McGregor (1975). *A Sociological Investigation of Drama Teaching in Three Schools*, Unpublished Master's Thesis, University of London, Institute of Education, England.

¹¹N. Γκόβας (επιμ.), (2002), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη, (2001), Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹²D. Davis and C. Lawrence (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings*. New York: Longman, σ. vii. και G. Bolton and D. Heathcote, (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann, σ.5.

¹³J. Neelands, P. Baldwin & K. Fleming (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: RoutledgeFalmer.

¹⁴K. Gallagher, (2007). *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University of Toronto Press.

¹⁵J. Neelands, P. Baldwin & K. Fleming (2003), ό.π. σ.9.

εξερευνώντας και εκφράζοντας τις σκέψεις του με το σώμα και τη φωνή του¹⁶. Η Δραματική Τέχνη είναι επομένως ένα πλαίσιο όπου καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Μέσω αυτών βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα του παιδιού. Έτσι η Δραματική Τέχνη μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο στην πραγματικότητα σημαίνει ομαδικό παιχνίδι, ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μελών του¹⁷.

Με τον τρόπο αυτό η Δραματική Τέχνη μπορεί να υποστηρίξει τη νοητική αλλά και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, διαμορφώνοντας άτομα υγιή, δυναμικά και ανεξάρτητα, με δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους, ικανά κύτταρα του ζωντανού κοινωνικού ιστού¹⁸.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση εξασφαλίζει το μαθησιακό πλαίσιο για προφορική ομιλία και ενεργητική ακρόαση. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, προάγει τη συμβολική σκέψη και δημιουργεί ασφαλές περιβάλλον για την ανάπτυξη της ατομικής φαντασίας. Άρα η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνίας και της γλώσσας.

Επιπλέον η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργεί φανταστικούς κόσμους μέσα στους οποίους τα παιδιά οδηγούνται να κατανοήσουν τον πραγματικό κόσμο μέσα από ένα αποστασιοποιημένο και ασφαλές πλαίσιο. Εκεί τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν. Ευνοεί επίσης την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων καθώς και διευρύνει την αντίληψη και την εναλλακτική σκέψη των παιδιών για την πολιτιστική ποικιλομορφία του πραγματικού κόσμου. Η Άλκηστις Κοντογιάννη μιλώντας για τη συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρει ότι το θέατρο μπορεί να διαμορφώσει την ηθική του θεατή¹⁹. Επομένως μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση τα παιδιά γνωρίζουν και κατανοούν τον πραγματικό κόσμο.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση καλλιεργεί ακόμα την έκφραση ιδεών και εννοιών μέσω αρμονικών κινήσεων του σώματος, τη σύνδεση σκέψης, δράσης και κίνησης, την ελεγχόμενη, επινοημένη και εκφραστική κίνηση ατομικά και σε ομάδες. Άρα στο σύνολό της ευνοεί και τη σωματική ανάπτυξη.

Συνεπώς η Δραματική Τέχνη στηριζόμενη στη διασκέδαση μέσα από το παιχνίδι, στη δημιουργικότητα, στη συνεργασία και στον αυθορμητισμό των μικρών παιδιών, θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

¹⁶L. McGregor, M. Tate & K. Robinson, (1977). *Learning through Drama: Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*. London: Heinemann Educational for the Schools Council, σ.4.

¹⁷E. Kramer (1971). *Art as a Therapy with Children*. New York: Schocken.

¹⁸A. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ.16.

¹⁹Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος, σελ. 20.

Κοινωνικές δεξιότητες και παιδιά με νοητική καθυστέρηση

Κοινωνικές δεξιότητες είναι οι αποκρίσεις, αντιδράσεις του ατόμου που σε ορισμένες καταστάσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές ή αυξάνουν τις δυνατότητες για παραγωγή, διατήρηση και ανύψωση των θετικών αποτελεσμάτων για τον αλληλεπιδρώντα²⁰.

Ο Reschly καθορίζει τα εξής δύο στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα. Η προσαρμοστική συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες²¹. Η προσαρμοστική συμπεριφορά εμπεριέχει ανεξάρτητες λειτουργικές δεξιότητες, σωματική, γλωσσική ανάπτυξη και λειτουργικές γνωστικές ικανότητες²². Η ανταπόκριση στις κοινωνικές προσδοκίες του ατόμου και η προσωπική ανάπτυξη συνιστούν τις ικανότητες του ατόμου, οι οποίες καθρεφτίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες²³. Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν απαιτούν μόνο γενική νοημοσύνη αλλά πολύ περισσότερες δεξιότητες ή συνδυασμός αυτών.²⁴

Μια προσέγγιση για να οριστεί επακριβώς ο όρος κοινωνικές ικανότητες, όρος με ευρύτερη έννοια από τις κοινωνικές δεξιότητες, έκανε η ομάδα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής²⁵, που επεξεργάστηκε το θέμα «Ικανότητες- Κλειδιά». Η ομάδα θεωρεί ότι ο σύγχρονος πολίτης χρειάζεται να διαθέτει οκτώ δέσμες «ικανοτήτων- κλειδιών». Μια από αυτές είναι και οι κοινωνικές ικανότητες. Η δέσμη αυτή περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στο να κοινωνικοποιηθούν. Με τη σταδιακή βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων όμως θα μπορούν βαθμηδόν να εξέλθουν από το άγχος της απόρριψης από τρίτους που μπορεί να οδηγήσει το άτομο ακόμα και στην κοινωνική απομόνωση.²⁶

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι και η βελτίωση της επικοινωνίας η οποία είναι κι αυτή μια κοινωνική δεξιότητα²⁷. Το άτομο θα πρέπει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τα λεκτικά στοιχεία δημιουργικά, έτσι ώστε να επικοινωνεί με τα υπόλοιπα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού κύκλου του²⁸.

²⁰S. Foster & W. Ritchley (1979). Issues in the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), 625-638.

²¹D. Reschly (1985). Mildly Handicapped Learning Characteristics: Implications for Classification, Placement and Instruction. In M. Wang, & M. Reynolds, (Eds), *Research of selected issues in the education of handicapped children*. Washington, D. C.: United States Department of Education.

²²A. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ. 87

²³A. Γιακουμάκη, (2012), *Δεξιότητες Ζωής των Ατόμων με Αναπηρίες: Μια Πιλοτική Έρευνα των Απόψεων των Επαγγελματιών Ειδικής Αγωγής*, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

²⁴S. Anderson & S. Messick (1974). Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293.

²⁵European Commission / Directorate – General for Education and Culture (2004), *Implementation of «Education and Training 2010» work programme / Working Group B «Key Competences»*, σ.3.

²⁶A. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ. 96

²⁷M. Kliphuis, (1975). Creative Process Therapy. *Psychotherapy*, 2(3-4), 283-285.

²⁸A. Ζώνιου-Σιδέρη, (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. (επιμέλεια), Αθήνα: Λέσχη.

Ο American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), έχει προβεί στην αναθεώρηση του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης δέκα φορές από το 1908. Σύμφωνα με τον πρόσφατο ορισμό του 2002 της AAMR, «η νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή έχει έναρξη πριν από την ηλικία των 18 ετών»²⁹.

Ο Vygotsky, θεωρεί ότι δημιουργούνται περιορισμοί τόσο από τη φυσική ανεπάρκεια του ατόμου όσο και από τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που δημιουργούνται από αυτή του την έλλειψη. Σύμφωνα με αυτό, σημειώνονται τα τρία στάδια της νοητικής καθυστέρησης: το οργανικό, το ψυχολογικό και το κοινωνικό³⁰. Αυτά δημιουργούν και το προφίλ του παιδιού με νοητική καθυστέρηση.

Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των υπολοίπων μαθητών. Οι ρυθμοί τους είναι πολύ βραδύτεροι, έχουν περιορισμένη αντίληψη, μειωμένη προσοχή και αδυναμία λύσης προβλημάτων. Ορισμένα από αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν και προβλήματα υγείας. Έχουν επίσης δυσκολία στην εκφορά του λόγου, στην κίνησή τους και κατ' επέκταση εμφανίζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες³¹.

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών όλων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι διαμορφώθηκε και ο εξής διαχωρισμός: ελαφρά, μέτρια, σοβαρή και βαριά νοητική καθυστέρηση³². Στην έρευνα των Siperstein και Leffert³³ με θέμα «Κοινωνική αντίληψη σε παιδιά με νοητική αναπηρία: Η ερμηνεία καλοήθων και εχθρικών διαθέσεων» αναζητήθηκαν τα κριτήρια που επηρεάζουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο να κοινωνικοποιηθούν. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι όσα παιδιά είχαν καταφέρει να παρουσιάσουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες οδηγούνταν μελλοντικά σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, όσα παιδιά για κάποιους λόγους δεν ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες δυσκολεύονταν στις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Η Hartup³⁴ τονίζει κάτι πολύ σημαντικό. Οι σχέσεις των μελών δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα.

Επομένως, η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη

²⁹American Association on Mental Retardation, AAMR. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Support, Workbook*. 10 th Edition. Washington DC, American Association on Mental Retardation.

³⁰Μ. Τζουριάδου (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

³¹ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004), ό.π. σσ.51-52.

³²Σ. Πολυχρονοπούλου (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β': Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

³³G. N. Siperstein & J. S. Leffert (1997). A Comparison of Socially Accepted and Rejected Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 339-51.

³⁴W. Hartup (1979). Peer Relations and the Growth of Social Competence. In M. W. Kent & J.E. Rolf (Eds), *Primary Prevention of Psychopathology*: vol. 3. Hanover, NH. University Press of the New England, σ.252.

βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής³⁵.

³⁵ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004), ό.π. σσ..51-52.

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Ο τρόπος διδασκαλίας και επαφής των παιδιών με τη Δραματική Τέχνη, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Όπως όλα τα παιδιά έτσι και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν κι αυτά δικαίωμα στην τέχνη. Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής³⁶, η Δραματική Τέχνη αποτελεί κύρια επιδίωξη στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Ο D. Best³⁷ αναφέρεται στην άρρηκτη σχέση του νοητικού και του αισθητικού τομέα. Ο Ward³⁸ υποστήριξε πως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις τέχνες, στην εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες με την αιτιολογία ότι οι δραστηριότητες των τεχνών έχουν μια γενική θεραπευτική αξία. Ο Ward στηρίζει στον λόγο του για το εν λόγω δικαίωμα στην πρόταση που υιοθετήθηκε από τους παιδαγωγούς Louis Arnaud Reid³⁹ και Jerome Bruner⁴⁰ ότι υπάρχει η «αισθητική γνώση», δηλαδή, η γνώση που βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία. Η γνώση αυτή είναι μια προσωπική και ρευστή φύση, προσφέροντας νέες ιδέες και δομές για την κατανόηση και την αξιολόγηση για τη θέση του ατόμου στον κόσμο. Ο Ward εντοπίζει επίσης πέντε βασικούς τομείς της αισθητικής γνώσης. Κάθε ένας από αυτούς μπορεί να σχετίζεται με τη μορφή της τέχνης του δράματος⁴¹ και είναι πρώτα από όλα η Αίσθηση. Ορισμένες ειδικές ανάγκες των παιδιών προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αδυναμίας να αισθανθούν πτυχές του κόσμου, λόγω της απομείωσης μιας ή περισσότερων από τις πρωτογενείς αισθήσεις. Το Δράμα είναι πολύσημο, δηλαδή η έννοια μεταφέρεται μέσα από μια πολλαπλότητα των συστημάτων, σημάδι της τέχνης⁴². Η Αντίληψη. Αντίληψη είναι η καταγραφή του τι έχει βιώσει το παιδί αισθητηριακά. Συνεπάγεται την τοποθέτηση της αίσθησης σε ένα πρόγραμμα ή σχέδιο που ως εκ τούτου είναι μια γνωστική διαδικασία. Η Αναπαράσταση. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της αισθητικής το οποίο έχει σαφείς δεσμούς με το δράμα σε ότι αφορά τη χρήση του σώματος για να αντιπροσωπεύσει κατά κάποιο τρόπο την αισθητηριακή εμπειρία. Η Σύνθεση. Το παιδί χρησιμοποιεί συνήθως πολλές αισθήσεις συγχρόνως για μια δραστηριότητα ή ενισχύει τη μια αίσθηση με την άλλη. Όσοι δεν έχουν μια αίσθηση συνήθως αναπτύσσουν εξαιρετική

³⁶ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής: Π.Δ. 301, ΦΕΚ 208/29.08.1996, τ. Α΄.*

³⁷D. Best, (1991). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. Washington, D.C.: Falmer Press, σ.5.

³⁸D. Ward, (1989). The Arts and Special Needs. In M. Ross (ed.) *The Claims of Feeling*. London, Falmer Press, p.5.

³⁹L. Arnaud-Reid (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann, σ.5.

⁴⁰J. Bruner (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press. και J. Bruner (1986). *Actual Minds, possible Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

⁴¹A. Kempe, (2011). Drama and the Education of Young People with Special Needs, in S. Schonmann (Ed.). *Keys Concepts in Theatre / Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σσ.165-169.

⁴²E. Aston & G. Savona (1991). *Theatre as Sign-System: A semiotics of Text and Performance*. London: Routledge.

ικανότητα στις άλλες αισθήσεις.⁴³ Η μορφή της τέχνης του θεάτρου προσφέρεται εύκολα σε αυτό. Η Δόμηση. Οι άνθρωποι φαίνεται να έχουν μια πρωτοφανή επιθυμία να θέλουν να «κλείσουν» ή να συμπληρώσουν μια εμπειρία. Δεν μπορούμε να υποθέσουμε, ωστόσο, ότι σε όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες θα δομούνται οι εμπειρίες με έναν προβλέψιμο τρόπο⁴⁴.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, το παιδί μέσω της Δραματικής Τέχνης εξασκείται στα παιχνίδια ρόλων τα οποία του δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Το παράδειγμα εκπαιδευτικής μεθόδου που ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι το θεατρικό παιχνίδι που έχει ως βάση της το παιδί⁴⁵.

Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά υποδύονται ρόλους, δοκιμάζουν και δημιουργούν φαντασιακές καταστάσεις που τις συγκροτούν και τις ανασυνθέτουν με πολλούς και διάφορους τρόπους⁴⁶. Τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν την εσωτερική πραγματικότητα με την εξωτερική που συγχρόνως ελέγχουν⁴⁷, βελτιώνοντας τη συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη⁴⁸. Η θεατρική αυτή μέθοδος καλλιεργεί παράλληλα την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου και την επικοινωνία μέσω του λόγου⁴⁹, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Σε ένα περιορισμένο φάσμα ερευνών γύρω από τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση ενδεικτικά διακρίνουμε την έρευνα των J. Matson, A. Kazdin και K. Esveldt-Dawson⁵⁰. Η έρευνα στηρίχθηκε πάνω στα παιχνίδια ρόλων. Η θεραπευτική αγωγή που εφάρμοσαν στην έρευνά τους περιελάμβανε καθοδήγηση, κοινωνική ενίσχυση, πηλοπλαστική και κυρίως παιχνίδια ρόλων σε δυο παιδιά με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 11 και 12 ετών. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν πως η Δραματική Τέχνη βοήθησε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την Άλκηστis Κοντογιάννη και ασχολήθηκε στην έρευνά της ήταν “αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα προήγαγε την κοινωνικότητα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στο ειδικό σχολείο και αν ναι σε ποιο βαθμό”⁵¹. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας που διεξήχθη σε μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής ήταν μεταξύ άλλων πως επήλθαν σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών.

Σύμφωνα και με τα ευρήματα των ερευνών ενισχύεται η θέση ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της Δραματικής Τέχνης.

⁴³Α. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ.23.

⁴⁴Α. Kempe, (1996), ό.π. σσ.166-168.

⁴⁵Α. Cattanach, (1996). *Drama for People with Special Needs*, London: A & C Black.

⁴⁶Ε. Μπάκα, (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, σ.50.

⁴⁷Α. Κοντογιάννη, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ.59.

⁴⁸Α. Κοντογιάννη, (2000). ό.π. σ.57.

⁴⁹J. Belski & R. Mos (1981). From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play behaviour. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.

⁵⁰J. Matson, A. Kazdin, & K. Esveldt-Dawson, (1980). Training Interpersonal Skills Among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children. *Behavior Research & Therapy*, 18 (5), 419-427.

⁵¹Α. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ. 139.

Συμπερασματικά η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια συναισθηματικών, γνωστικών, προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη ικανοτήτων δραματικής έκφρασης και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, εκτός από την καθαρτική και επικοινωνιακή λειτουργία που παρέχει, οδηγεί στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων παράλληλα με των κοινωνικών δεξιοτήτων⁵². Συνιστά επομένως μία διαφορετική εκπαιδευτική πρόταση στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αναπαράγουν ρόλους και συνδυάζουν το παιχνίδι με τη φαντασία. Παράλληλα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να αυτενεργήσουν, να κοινωνικοποιηθούν μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου δεν θα κινδυνεύουν να απομονωθούν από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Τα θετικά αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης στο ψυχικό, συναισθηματικό, σωματικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών, συμφωνούν με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η Δραματική Τέχνη μέσα από τις τεχνικές της αποτελεί μια εναλλακτική παιδαγωγική δράση που βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους καθώς και να μάθουν. Επιπλέον τα βοηθά στο να βελτιώσουν την έκφραση των συναισθημάτων τους και την εκφορά του λόγου τους καθώς και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τα περιβάλλει και απέναντι στη ζωή. Τα βοηθά να αποκτήσουν σαφώς καλύτερη κίνηση του σώματος τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους, και κατ' επέκταση να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν δικαίωμα στη μάθηση μέσα από εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης μιας και τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν και να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί με νοητική καθυστέρηση βελτιώνει βαθμιαία τις ικανότητές του και εκπαιδεύεται σαν ένα άτομο που θα πρέπει να το σέβονται, που έχει δικαίωμα στη μάθηση και στη ζωή.

Αναγνωρίζεται συνεπώς η σημαντικότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μέσω των δραστηριοτήτων αυτής ως δημιουργικών εργαλείων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

⁵²Α. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ. 39.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Γιακουμάκη, Α. (2012), *Δεξιότητες Ζωής των Ατόμων με Αναπηρίες: Μια Πιλοτική Έρευνα των Απόψεων των Επαγγελματιών Ειδικής Αγωγής*, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη*, (2001). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών Διδακτική της Ιστορίας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*, (επιμ.). Αθήνα: Λέσχη.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002), *Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες*, στο Ε. Γλύτση, Α. Ζαφειράκου, Γ. Κακούρου –χρόνη και Δ. Πικοπούλου- Τσολάκη *Πολιτισμός και εκπαίδευση (Τόμος Γ')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β': Νοητική υστέρηση. ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής: Π.Δ. 301, ΦΕΚ 208/29.08.1996, τ. Α'.*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Amaud-Reid, L. (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann.
- American Association on Mental Retardation, A AM R. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Support, Workbook*, 10th Edition. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Anderson, S. & Messick, S. (1974). Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293.

- Aston, E., & Savona, G. (1991). *Theatre as Sign-System: A Semiotics of Text and Performance*. London: Routledge.
- Belski, J., & Most, R. (1981). From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behaviour. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Best, D. (1991). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Bolton G., & Heathcote D. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for People with Special Needs*, London: A & C Black.
- Davis, D. & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings*. New York: Longman.
- Eduards, C., Gandini L., & Forman G. (1995). *The Hundred Languages of Children*, New Jersey: Ablex Publ.
- European Commission /Directorate – General for Education and Culture (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme / Working Group B «Key Competences»*
- Foster, S., & Ritchley, W. (1979). Issues in the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), 625-638.
- Gallagher, K. (2007). *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hartup, W. (1979). Peer Relations and the Growth of Social Competence. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds), *Primary Prevention of Psychopathology: vol. 3*. Hanover, NH: University Press of the New England.
- Kempe, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Kempe, A. (2011). *Drama and the Education of Young People with Special Needs*. In S. Schonmann (ed.) *Keys Concepts in Theatre /Drama Education (pp.165-169)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kliphuis, M. (1975). Creative Process Therapy, *Psychotherapy*, 2(3-4), 283-285.
- Kramer, E. (1971). *Art as a Therapy with Children*. New York: Schocken.
- Matson, J., Kazdin, A., & Esveldt- Dawson, K. (1980). Training Interpersonal Skills Among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children. *Behavior Research & Therapy*, 18 (5), 419-427.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing.
- McGregor, L. (1975). *A Sociological Investigation of Drama Teaching in Three Schools*. Unpublished Master's Thesis, University of London, Institute of Education, England.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K., (1977). *Learning Through Drama: report of the Schools Council Drama Teaching Project (pp.10-16)*. London: Heinemann Educational for the Schools Council.
- Neelands, J., Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: RoutledgeFalmer.

- Reschly D. (1985). Mildly Handicapped Learning Characteristics: Implications for Classification, Placement and Instruction. In Wang, M. & Reynolds, M. (Eds), *Research of selected issues in the education of handicapped children*. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- Sharp, C. & Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Retrieved on 21-9-2007 <http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf>.
- Siperstein, G. N., & Leffert, J. S. (1997). A comparison of Socially Accepted and Rejected Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 339-51.
- Unesco, (2010). *The Seoul agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Second World Conference on arts Education, Seoul.
- Ward, D. (1989). The Arts and Special Needs, in Ross M.(ed.) *The Claims of feeling*, London: Falmer Press.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

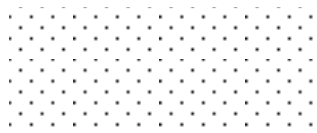
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Κατερίνα Διακουμάκου

***Θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο:
δράσεις στον ελλαδικό χώρο***

Εργασία μαθήματος: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη

A.M. 5052201401010



Περιεχόμενα

Εισαγωγή	92
Το θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο	93
Το Θέατρο της Αλληλεγγύης από το Θέατρο του Νέου Κόσμου	99
Επίλογος	101
Βιβλιογραφία	102

Εισαγωγή

Στην παρούσα βιβλιογραφική εργασία το αντικείμενο μελέτης και έρευνας είναι το θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο. Η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι μια εναλλακτική μορφή της θεατρικής πρακτικής. Αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια είναι τόσο οι επαγγελματικοί θίασοι που εδρεύουν στον ιδιωτικό καλλιτεχνικό χώρο, όσο και οι κρατικοί θεατρικοί οργανισμοί, που δρουν δυναμικά τα τελευταία χρόνια.

Η φιλοσοφία της συγκεκριμένης θεατρικής εφαρμογής βασίζεται στην κουλτούρα που αναπτύχθηκε για το θέατρο της κοινότητας στο 1970 στην Βρετανία. Η θεατρική δράση μπορεί να βγει έξω από τα σύνορα του θεάτρου ως κτήριο και να απλωθεί σε χώρους της κοινότητας. Με μόνη υποχρέωση να προσφέρει στους πολίτες, δηλαδή στην ίδια την κοινότητα. Όλοι οι χώροι μπορούν να είναι χώροι θεατρικοί, αρκεί να έχουν δυνατότητα πρόσβασης οι πολίτες, όπως στα νοσοκομεία, τα ιδρύματα, τα σχολεία και τα δημοτικά κέντρα (Kershaw, 1994: 144).

Στην Ελλάδα αυτή η θεατρική μορφή είναι σε πρώιμο στάδιο σε επίπεδο ερευνητικό και εφαρμογής. Να πούμε ότι το *Θέατρο του Νέου Κόσμου* μέσα από την δημιουργία του *Θεάτρου της Αλληλεγγύης* ανέβασε στην Αθήνα το 2002 την πρώτη παράσταση για παιδιά στο νοσοκομείο, εν συνεχεία σε ιδρύματα και άλλους χώρους που ζουν ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως γυναικείες φυλακές και προσφυγικούς καταυλισμούς. Από τη στιγμή εκείνη και πέρα το *Θέατρο της Αλληλεγγύης* δρα μέχρι και σήμερα, παρά τις αντίξοες οικονομικές συνθήκες με την υποστήριξη των πολιτών. Άλλες δράσεις που ακολούθησαν είναι το *Θέατρο Αβούρη* στην Ζάκυνθο από το 2006, το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος από το 2007 με τα θέατρο-παιδαγωγικά του προγράμματα και το Εθνικό Θέατρο από το 2014 με το *Επισκεπτήριο* στο νοσοκομείο και το *Θέατρο κατ' οίκον*.

Κλείνοντας, να αναφέρω ότι όσοι συμμετέχουν σε αυτή την θεατρική πράξη σίγουρα λαμβάνουν μια ηθική και προσωπική επιβράβευση από την συμμετοχή τους στην παροχή του κοινωνικού αγαθού της υγείας που δίνεται στο χώρο του νοσοκομείου.

Το θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο

Το θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο ανήκει στην ευρύτερη ομάδα του εφαρμοσμένου θεάτρου (Applied Drama) και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για θέατρο κοινωνικής παρέμβασης σε εναλλακτικούς χώρους όπως είναι το νοσοκομείο. Το Applied Drama περιλαμβάνει πλήθος πρακτικών και ελεύθερων επαγγελματιών. Ωστόσο, τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα, όπως το ποιος παριστά, ποιος είναι ο χώρος (στην προκειμένη περίπτωση το νοσοκομείο), πώς τα παιδιά συμμετέχουν ως κοινό, για παράδειγμα ποιες μπορεί να είναι οι αντιδράσεις τους. Επίσης, ποιά είναι η επίδραση του θεάτρου σε ένα παιδί που έχει εισαχθεί στο χώρο του νοσοκομείου για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα στο επίπεδο της ψυχολογίας και της φυσιολογίας του και πώς το σύστημα υγείας συνεργάζεται με τους θεατρικούς συντελεστές, επαγγελματικούς ή μη. Εν τέλει τι προσφέρει το θέατρο στον ασθενή είτε πρόκειται για παιδί ή για ενήλικα.

Η Περσεφόνη Σέξτου (2011: 313) γράφει «Εκτιμώ την δύναμη του θεάτρου να παρέχει στα παιδιά μια βελτιωμένη ποιότητα ζωής και ευμάρειας/ευεξίας στα νοσοκομεία» και πιο κάτω συμπληρώνει «Οι επαγγελματίες του θεάτρου, έχουμε την ευκαιρία να μπούμε μέσα σε αυτά τα δύσκολα μέρη, και να προσφέρουμε ένα χέρι βοήθειας στα παιδιά που το έχουν ανάγκη με τον καλύτερο τρόπο που μπορούμε»¹. Από την μία ο ηθοποιός βγαίνει από τον στενά ορισμένο χώρο το θέατρο ως κτήριο και μεταβαίνει σε έναν άλλο και την ίδια στιγμή μέσα από την παρουσίαση της δράσης στα παιδιά, οι οικογένειες τους και νοσηλευτικό προσωπικό του νοσοκομείου ξεφεύγουν για λίγο από την ανιαρή καθημερινότητα.

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα, όπου φαίνεται η ποιότητα φροντίδας που παρέχεται στα άρρωστα παιδιά. Στο συγκεκριμένο κομμάτι περιλαμβάνονται επαγγελματικές και μη επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις². Οι παραστάσεις αυτές περιλαμβάνουν στοιχεία του δράματος, storytelling (αφήγηση ιστορίας), ποίηση, ζωντανή μουσική και χορό. Όσο αφορά τους συντελεστές της θεατρικής πράξης που μετέχουν σε τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι ηθοποιοί που είναι μέλη ενός επαγγελματικού ή ερασιτεχνικού θιάσου. Από την πλευρά της

¹ I appreciate the power of theatre to provide children with an improved quality of life and well-being in hospitals. Και συμπληρωματικά: As theatre professionals, we have the opportunity to enter into these difficult places, and offer a helping hand to children in need in the best way we can.

² Εδώ αναφέρουμε τις παραστάσεις που ανεβαίνουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως συμβαίνει στο ΚΘΒΕ.

σύνθεσης του κοινού υπάρχει ποικιλία ως προς την ηλικία, το κοινωνικό, το οικονομικό και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, όπως άλλωστε παρατηρείται και στο «συμβατικό» θέατρο. Οι συγκεκριμένες παραστάσεις ποικίλουν και στον αριθμό των ηθοποιών που συμμετέχουν, μπορεί να πρόκειται για μια σύντομη παράσταση από έναν ηθοποιό που παρουσιάζεται και να απευθύνεται σε ένα παιδί, για παράδειγμα να είναι ένας κλόουν. Ή από δύο μέχρι τέσσερις ηθοποιούς βασισμένο σε ένα μύθο, σε ένα παραμύθι, σε παραδοσιακές ιστορίες και αυτοσχέδιες επινοήσεις κλασικών έργων³ ή από αρχής νέα έργα, όπως κάνει το Θέατρο του Νέου Κόσμου⁴.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα εκτός από το «Θέατρο του Νέου Κόσμου» που κάνει μια ολοκληρωμένη και συστηματική δράση με το να υλοποιεί από το 2002 θεατρικές παραστάσεις για παιδιά στο νοσοκομείο και άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως γυναικείες φυλακές, προσφυγικούς καταυλισμούς και ειδικά σχολεία. Συμπληρωματικά, είναι το «Θέατρο Αβούρη» από τη Ζάκυνθο που παρουσιάζουν δραματοποιημένες αφηγήσεις παραμυθιών σε νοσοκομεία παιδών και ιδρύματα της Αττικής⁵ από το 2006. Από τα δύο κρατικά θέατρα, στο Εθνικό Θέατρο γίνονται δύο δράσεις αυτή τη στιγμή, είναι εν εξελίξει, από το 2014 το «επισκεπτήριο» στο νοσοκομείο και το «θέατρο κατ' οίκον» που απευθύνεται σε παιδιά και άλλες ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Και το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος (ΚΘΒΕ Θεσσαλονίκης), το οποίο από το 2007 υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα στο χώρο.

Σε άλλες χώρες γίνονται παρόμοιες δράσεις και μάλιστα αρκετά ανεπτυγμένες όπως είναι από το Ηνωμένο Βασίλειο όπου εννέα παιδιά από το Dialysis Unit of the Evelina Hospital school in Guy's & St. Thomas' Hospital και παιδιά από δύο δημοτικά σχολεία, δημιουργώντας έναν ιδιαίτερο χώρο και η παραγωγή με επαγγελματίες ηθοποιούς από το Unicorn Children's Theatre in London in 2009 (Sextou, 2011). Το Shakespeare Schools Festival διεξάγεται σε γυμνάσια της Αγγλίας και ανεβάζει μαθητικές θεατρικές παραστάσεις

³ Από το άρθρο της Persephone Sextou (2011). *Theatre for children in hospitals* in Schonmann, S. (ed.). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, The Netherlands: Sense Publishers, σ.314.

⁴ <http://www.theatroneoukosmou.gr>

⁵ Στην ιστοσελίδα του θεάτρου <http://www.avouristheater.gr> σημειώνεται ότι: «Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η προσπάθεια που καταβλήθηκε στο Νοσοκομείο Παιδών "Αγλαΐας Κυριακού" σε βαρέως πάσχοντα παιδιά, από τον Οκτώβριο μέχρι και σήμερα αφού ο Δημήτρης Αβούρης και οι συνεργάτες του για πρώτη φορά στην Ελλάδα, ψυχαγόησαν τα παιδιά με τις ιαματικές συνέπειες των παραμυθιών. Οι αφηγήσεις - παραστάσεις με τη συμμετοχή των παιδιών, δίνονταν στους θαλάμους, στους διαδρόμους και ακόμη και στην εντατική για τα βαρέως πάσχοντα περιστατικά. Οι παραστάσεις αυτές που συνεχίζονται μέχρι και σήμερα δόθηκαν εθελοντικά και είχαν την υποστήριξη ψυχολόγων - παιδοψυχιάτρων - ερευνητών».

στο νοσοκομείο Central Middlesex Hospital⁶. Το «Giggles Children's Theatre»⁷ που παρουσιάζει θεατρικές παραστάσεις για παιδιά στα νοσοκομεία και τις μεταδίδει μέσα από κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης σε όλους τους θαλάμους της εντατικής παρακολούθησης. Επίσης, ομάδα θεραπευτών σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορόντο του Καναδά παρουσιάζουν παιδικό μιούζικαλ στο Νοσοκομείο «Sick Kids»⁸. Το «Enmore Theatre»⁹ στο Σύδνεϋ, το οποίο «ταξιδεύει» με τις παραστάσεις του στα νοσοκομεία της Αυστραλίας. Στην Ιταλία, Ο Soccorso, είναι ένας επαγγελματικός θίασος Hospital Clown Theatre με καταγωγή origins from Russia presents 'Strange Games. Στις Ηνωμένες Πολιτείες το Elephant Ensemble Theater περιοδεύει με θεατρικά έργα σε νοσοκομεία στην Νέα Υόρκη¹⁰ και το Liu Brothers Hospital Clowns με παραστάσεις στο Beijing Women and Children's Hospital στην Κίνα¹¹. Στη Λιθουανία το Kaunas Puppet Theatre με ένα φιλανθρωπικό πρόγραμμα με τίτλο 'Smiles on the Hospital Ward' σε νοσοκομεία και σανατόρια στο Kaunas (Sextou, 2011). Στη Ρωσία πραγματοποιείται από το 2007 ένα πρόγραμμα για παιδιά σε νοσοκομεία και ορφανοτροφεία στη Μόσχα, στο οποίο περιλαμβάνονται επισκέψεις κλόουν και θεατρικές δραστηριότητες¹².

Όμως το μεγάλο κίνητρο για όσους συμμετέχουν στην προσπάθεια που λέγεται θέατρο στο νοσοκομείο είναι η ανάγκη αλλαγής του ανιαρού τοπίου και του δυσάρεστου συναισθήματος. Αυτή η ανάγκη που τελικά ο απολογισμός της είναι τα χαρούμενα πρόσωπα των παιδιών εδραιώνει την πεποίθηση ότι το θέατρο μπορεί να προσφέρει σιγά - σιγά αλλαγή

⁶ 'The Shakespeare School Festival in the City', <http://www.ssf.uk.com/shakespearinthecity> και το 'The North West London Hospitals', http://www.nwlh.nhs.uk/news-media/news_item.cfm?id=121.

⁷ «Giggles Children's Theatre» <https://www.youtube.com/watch?v=zotWCJyvTGc>, όπως ανασύρθηκε 28.12.2014.

⁸ Αναφορά από το άρθρο της Σέξτου, Π. *Θέατρο και ειδική εκπαίδευση: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στα νοσοκομεία «Είσαι ξεχωριστός»*, αναφερόμενη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος με τον τίτλο «Είσαι ξεχωριστός», το οποίο ανασύρθηκε από το https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fold.primedu.uoa.gr%2FForum%2520neon%2520epistomonon%2FPersefoni%2520Sextou.doc&ei=G6KGVKChHMHgaoXQgIAE&usq=AFQjCNEdbv0wuljO92bruithA_SyXcdU-Q&sig2=9nrltOyKK9HHrRmrjFl_aA

⁹ «Enmore Theatre», <http://www.enmoretheatre.com.au/> και http://en.wikipedia.org/wiki/North_West_London_Hospitals_NHS_Trust όπως ανασύρθηκε στις 24.11.2014.

¹⁰ 6 *Thumbelina: The Story of a Brave Little Girl* (2008). Διαθέσιμο υλικό στο <http://www.tyascritps.com/Thumbelina.htm>.

¹¹ *Clowns bring laughter to children's wards*. Διαθέσιμο στο <http://www.magichospital.org/wards.htm>

¹² *Big Break, Moscow International Festival of Theatre for Children*. Διαθέσιμο υλικό στο: <http://www.rtlb.ru/page.php?id=327>.

στον τρόπο των ανθρώπων στο πώς αλληλεπιδρούν με τον άλλον και με την κοινότητα¹³. Δημιουργείται ένα θεατρικό γεγονός για την κοινότητα και με την κοινότητα. Ο ηθοποιός που μπαίνει σε έναν τέτοιο χώρο αισθάνεται ότι συνεισφέρει¹⁴ στον τομέα της υγείας και της κοινωνίας μέσα από το θέατρο με διαφορετικούς τρόπους τη φορά, μέσα από μια αυτοτελή θεατρική παράσταση, δραματοποιήσεις, σκηνικές αναγνώσεις ιστοριών και αφηγήσεις παραμυθιών.

Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να τονιστεί πόσο σπουδαία είναι η δημιουργική σχέση ανταλλαγής εμπειριών και βοήθειας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους θεατρικούς θιάσους που επισκέπτονται το χώρο, στα νοσοκομεία. Στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων για ένα κοινό σκοπό, την ολιστική θεραπεία ψυχής και σώματος. Οι παράγοντες σε αυτή την διαδικασία μπορεί να είναι δραματοθεραπευτές, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό και φυσικά οι επαγγελματίες του θεάτρου σε πρακτικό και ερευνητικό επίπεδο. Είναι σπουδαίο το γεγονός της παρουσίας του ηθοποιού ή κλόουν¹⁵, που μπορεί να είναι ακόμα και κάποιος που μετέχει στο χώρο της υγείας, ο οποίος προσφέρει στη συναισθηματική υγεία και ευεξία του παιδιού, ώστε να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Είναι φυσικό να του δημιουργεί στρες και αγωνία, όμως φαίνεται να διαχειρίζεται καλύτερα την στρεσογόνο κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει, πιο αποτελεσματικά, και να ελευθερώνεται από το συναισθηματικό βάρος. Έτσι μπορεί με περισσότερη δύναμη να αντιμετωπίσει τα πράγματα όταν παραμένει ενεργό¹⁶. Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι η επαφή του ασθενή με την τέχνη, όπως το θέατρο και η μουσική μειώνουν τα επίπεδα του άγχους και της πίεσης του αίματος, έχει συντομότερη παραμονή μετα – εγχειρητικά στο νοσοκομείο και βελτιώσει στην πνευματική του υγεία¹⁷. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον Aldiss, S., et al. (2009) και στην ηθική διάσταση του ζητήματος και η Σέξτου (2011)

¹³ H. Nicholson (2005). *Applied drama*. London: Palgrave Macmillan. και Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁴ Στο άρθρο της Έ. Γαλανοπούλου, *Το θέατρο είναι φάρμακο*, *Ελευθεροτυπία*, 4.11.2011, ο σκηνοθέτης Παντελής Δεντάκης λέει «Αυτή η δράση μάς υπενθυμίζει συνέχεια τον κοινωνικό ρόλο του θεάτρου. Κάτι που πολλές φορές, μέσα από τις φιλοδοξίες μας, ξεχνάμε» με αφορμή την παράσταση για παιδιά στο νοσοκομείο «Το αίνιγμα του Τρουλ» από το Θέατρο του Νέου Κόσμου.

¹⁵ R. A. G. De Lima, et al. (2009). The art of clown theatre in care for hospitalized children. *Rev Esc Enferm USP*, 43(1), σ. 178.

¹⁶ C. Kostenius, & K. Öhring, (2009). Being relaxed and powerful: Children's lived experiences of coping with stress. *Children & Society*, 23(3), 203–213 και S. Aldiss, et al. (2009). What is important to young children who have cancer while in hospital?. *Children & Society*, 23(2), 85–98.

¹⁷ Στο *The Importance of Art in the New Hospitals, όπως αναφέρει* στο άρθρο της η Persephone Sextou (2011), *Theatre for children in hospitals* in S. Schonmann, (ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, The Netherlands: Sense Publishers, σ.315.

αναφέρει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή όταν εισάγεις τα παιδιά και τις οικογένειες «στην περιοχή του πόνου», δεν χρειάζεται να το προσεγγίσεις με οίκτο και να υπάρξει συναισθηματικό ξεχείλισμα. Μια ξεχωριστή περίπτωση είναι όταν ο ηθοποιός για να στήσει την παράσταση στηρίζεται σε αυτοβιογραφικά στοιχεία του παιδιού, εκεί είναι θέμα της προστασίας της ιδιωτικότητας και της γονεϊκής συναίνεσης. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερο, και η συνηθέστερη επιλογή, να παρουσιάζονται οι δράσεις και να προσεγγίζονται στο ασφαλές δραματικό πλαίσιο με τη δημιουργία φανταστικών χαρακτήρων, για να αποφευχθεί η ανάκληση επώδυνων συναισθημάτων ή/και τραυματικών καταστάσεων από τον ευαίσθητο κόσμο του παιδιού που ασθενεί.

Επίσης, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε την κοινωνική προσφορά των θεατρικών οργανισμών και θιάσων. Παράλληλα είναι μια μεγάλη καλλιτεχνική πρόσκληση και πρόκληση για τον συντελεστή του θεάτρου (ηθοποιό, συγγραφέα, σκηνοθέτη κλπ.) να καταπιαστεί με αυτή τη μορφή του εφαρμοσμένου θεάτρου. Να καταφέρει να μεταμορφώσει το παιδί που βρίσκεται αδρανές στο χώρο του πόνου σε έναν ενεργό θεατή, στο μέτρο του δυνατού και με γνώμονα την βαρύτητα της κάθε περίπτωσης. Ο ηθοποιός απλώνει το χέρι στο παιδί για το θεατρικό ταξίδι. Όμως ένα ζήτημα που απασχολεί τους μελετητές είναι πώς το παιδί αντιδρά στο θεατρικό γεγονός και από την άλλη πλευρά πώς μπορούμε να μιλάμε για αρτιότητα στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, όταν απευθυνόμαστε σε ένα κοινό που ασθενεί (Sextou, 2011: 316).

Μια πρώτη μελέτη στον ελλαδικό χώρο έχει γίνει από την Περσεφόνη Σέξτου¹⁸ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος για παιδιά στα νοσοκομεία με τίτλο «Είσαι Ξεχωριστός».¹⁹ Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε «αποκλειστικά μέσα σε θαλάμους και διαδρόμους παιδιατρικών, παιδο-χειρουργικών και παιδο-ογκολογικών κλινικών σε νοσοκομεία της Θεσσαλονίκης επί πέντε μήνες στο διάστημα 2007-2008», όπως αναφέρει στο άρθρο της και συνεχίστηκε και το 2008-2009.

¹⁸ Η οποία ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fold.primedu.uoa.gr%2FForum%2520neon%2520epistomonon%2FPersefoni%2520Sextou.doc&ei=G6KGVKChHMHgaoXQgIAE&usg=AFQjCNEdbv0wuljO92bruithA_SyXcdU-Q&sig2=9nrltOyKK9HHrRmrjFI_aA

¹⁹ Οργανισμός: Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος. Ηθοποιοί: Κ. Μυλώνη, Ε. Φράγκου, Μ. Φουντούλη. Θεατρικό σενάριο, σκηνοθεσία, επιμέλεια κοστούμιών: Π. Σέξτου. Μουσική σύνθεση & διδασκαλία τραγουδιών: Δ. Μαραμής. Παραγωγός: Ι. Λιάκου. Για πληροφορίες βλέπε: Εκπαιδευτικά προγράμματα, <http://www.ntng.gr/default.asp?siteID=1&pageID=56&tablePageID=31&langID=1> και θεατρικές παραγωγές, <http://www.theatropedia.gr>

Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως είναι ιδιαίζουσας σημασίας ο χώρος, όπου εκτυλίσσεται η θεατρική δράση για πολλούς λόγους. Για παράδειγμα, το είδος της κλινικής και συνεπώς της μορφή της αρρώστιας και της θεραπείας που λαμβάνει ένα παιδί, διότι από αυτό επηρεάζεται και η συμμετοχικότητα του. Επίσης, την ώρα που ο ηθοποιός δρα μπορεί να περάσουν το ιατρικό και το νοσηλευτικό προσωπικό ή οι επισκέπτες. Εδώ λοιπόν απαιτείται υψηλός βαθμός συγκέντρωσης του ηθοποιού, για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να χάσει τα λόγια του και την ίδια στιγμή να είναι σε εγρήγορση και να εντάξει το ανατρεπτικό στοιχείο στη φυσική ροή της παράστασης. Όσο αφορά τα ηλικιακά όρια του κοινού ποικίλουν από δύο χρονών μέχρι εφήβους, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο εύρος στις διαφορετικές προσλαμβάνουσες του παιδικού/εφηβικού κοινού που μετέχει ανάμεσα στον φανταστικό και ρεαλιστικό χώρο, στον βαθμό εστίασης στο θεατρικό γεγονός και στην αισθητική απόλαυση.

Το Θέατρο της Αλληλεγγύης από το Θέατρο του Νέου Κόσμου

Ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας με σταθερή παρουσία είναι το Θέατρο Αλληλεγγύης για παιδιά από το Θέατρο του Νέου Κόσμου, το οποίο είναι μια κινητή θεατρική μονάδα που από το 2002 δίνει παραστάσεις για παιδιά που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία και ιδρύματα. Σιγά – σιγά απλώθηκε και σε άλλους χώρους που βρίσκονται ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες παιδιών, όπως προσφυγικούς καταυλισμούς, ειδικά σχολεία, γυναικείες φυλακές. Έχουν δοθεί χιλιάδες παραστάσεις δωρεάν στους χώρους αυτούς όλα αυτά τα χρόνια. Δίνοντας το στίγμα του το Θέατρο του Νέου Κόσμου αναφέρει για το Θέατρο της Αλληλεγγύης ότι «Με την εξάπλωση της φτώχειας και της κατήφειας στην κοινωνία μας, επανεξετάζουμε κι εμείς το ρόλο αυτής της κινητής μονάδας θεάτρου, θέλοντας πλέον να απευθυνθούμε σε πολύ περισσότερα παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να πάνε στο θέατρο και στερούνται την ανάσα που μπορεί να προσφέρει η ψυχαγωγία σ' αυτούς τους μίζερους καιρούς. Προσπαθούμε λοιπόν, σε συνεργασία με δομές αλληλεγγύης της πόλης αλλά και με ατομικές πρωτοβουλίες, να παρακολουθούν τις παραστάσεις μας όσο πιο πολλά παιδιά γίνεται, γιατί πιστεύουμε ότι το θέατρο είναι ένα πολιτιστικό αγαθό που θα πρέπει να μπορούν να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά!»²⁰. Με αφορμή την φετινή παράσταση «Ξημερώνει» ο Βαγγέλης Θεοδωρόπουλος παραχώρησε συνέντευξη ²¹ στην Μαρία Λυμπεροπούλου στην Ελευθεροτυπία στο ένθετο Επτά με τίτλο «Μικροί ήρωες» μέρος της οποίας παραθέτω αυτούσιο παρακάτω:

**** Ποια είναι η εμπειρία σας από τα ιδρύματα που έχετε επισκεφθεί; Είναι διαφορετικό να παίζεις μια παράσταση στη σκηνή του θεάτρου απ' ό,τι σ' ένα νοσοκομείο;***

- Στα νοσοκομεία δεν μας περιμένουν να πάμε. Στο θέατρο προτεραιότητα έχει η παράσταση. Ενώ στα ιδρύματα, στις πλατείες ή στις γυναικείες φυλακές προτεραιότητα δίνεται στα πρόσωπα και το χώρο. Πλάθεται μια θεατρική κατάσταση διαφορετική. Τα παιδιά στα ιδρύματα δεν είναι θεατρικό κοινό. Είναι πιο εκδηλωτικά, πιο αυθόρμητα. Πιστεύουν τους χαρακτήρες περισσότερο. Φωνάζουν, γελούν. Με κάποιον περίεργο τρόπο αισθανόμαστε κι εμείς οι ηθοποιοί πιο άνετα. Νιώθουμε μεγαλύτερη προσφορά. Είναι ξεχωριστό αυτό που δημιουργείται σε αυτούς τους χώρους. Δεν έχει την πολυτέλεια ο ηθοποιός να σκεφτεί τον εαυτό του, αν ήταν καλός ή αρεστός. Το εγωιστικό μας κομμάτι καταρρίπτεται. Επομένως ανάμεσα σ' εμάς και τα παιδιά γεννιέται μια πιο καθαρή και ειλικρινής σχέση.

²⁰ Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από τον ιστότοπο του θεάτρου.

²¹ Μ. Λυμπεροπούλου, Μικροί ήρωες, *Ελευθεροτυπία* (Ένθετο *Επτά*), 19.1.2014.

*** Έχετε επισκεφθεί γυναικείες φυλακές, όπου φιλοξενούνται και παιδιά.**

- Είναι σκληρές οι συνθήκες. Τα παιδιά ζουν με τις μαμάδες τους μέσα στη φυλακή. Με έναν τρόπο έχουν δημιουργήσει τη δική τους μικροκοινωνία.

*** Η καθημερινή σας δράση στα νοσοκομεία και στα ιδρύματα είναι κάτι που ο ηθοποιός μπορεί να το συνηθίσει και να αποστασιοποιηθεί;**

- Περνά ο καιρός και πιστεύεις ότι έχεις συνηθίσει σε αυτή την καθημερινότητα. Συμβαίνει όμως ένα γεγονός και επιστρέφεις στην αρχή. Πολλές φορές παίζουμε μέσα σε δωμάτια με κρεβατάκια όπου βρίσκονται παιδιά που δεν μπορούν να μετακινηθούν. Πολλές φορές λόγω των πολλών φαρμάκων δεν μπορούν να αντιδράσουν και να εκδηλωθούν. Για εμάς είναι σκληρό, αλλά τα παιδιά χαίρονται και είσαι εκεί να δεις αυτή την αλλαγή. Τα προσώπια τους σιγά σιγά ζωντανεύουν. Σχηματίζουν αμυδρά ένα χαμόγελο στα χείλη και παρακολουθούν την παράσταση. Αυτά τα παιδιά δεν περιμένουν κάτι. Σε ιδρύματα που πηγαίνουμε πιο συχνά τυχαίνει να δεθούμε με κάποια παιδιά. Χωρίς να το καταλάβουμε είχαμε αναπτύξει μια τρομερή σχέση επικοινωνίας μαζί τους.

*** Ο τίτλος της φετινής σας παράστασης «Ξημερώνει» είναι συμβολικός;**

- Η ιστορία έχει κάτι πολύ θετικό και αισιόδοξο. Είναι απλή και εύληπτη. Η παράσταση έχει εξ αρχής στηθεί για τα παιδάκια στα νοσοκομεία και στα ιδρύματα. Με τον Παντελή Δεντάκη, που υπογράφει τη σκηνοθεσία, περάσαμε πολύ όμορφες στιγμές στις πρόβες. Το έργο «Ξημερώνει» είναι της Μαρίας Παπαλέξη. Ένας μικρός σκίουρος πέφτει για ύπνο στο μαλακό του κρεβάτι, στη ζεστή φωλιά του. Ξαφνικά, μ' έναν τρόπο μυστηριώδη, βρίσκεται στην άλλη άκρη του δάσους! Πώς θα βρει το δρόμο να γυρίσει πίσω μέσα στη νύχτα; Ευτυχώς θα συναντήσει όχι μόνο κινδύνους, μα και φίλους πρόθυμους να τον βοηθήσουν.

Επίλογος

Το θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο είναι ένα αρκετά ιδιαίτερο θέμα προς μελέτη. Τα ερωτήματα όμως που τίθενται και καλούνται να απαντήσουν όσοι καταπιάνονται με αυτή την θεατρική μορφή είναι το ποιος παριστά, ποιος είναι ο χώρος, πώς τα παιδιά συμμετέχουν ως κοινό, για παράδειγμα ποιες μπορεί να είναι οι αντιδράσεις τους. Επίσης, ποιά είναι η επίδραση του θεάτρου σε ένα παιδί που έχει εισαχθεί στο χώρο του νοσοκομείου για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα στο επίπεδο της ψυχολογίας και της φυσιολογίας του και πώς το σύστημα υγείας συνεργάζεται με την τους θεατρικούς συντελεστές, επαγγελματικούς ή μη. Εν τέλει τι προσφέρει το θέατρο στον ασθενή είτε πρόκειται για παιδί ή όχι. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι δεν έχει μελετηθεί σε εύρος στην Ελλάδα. Όπως έχω αναφέρει μια πρώτη προσέγγιση έχει γίνει από την Περσεφόνη Σέξτου με την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Είσαι Ξεχωριστός» που πραγματοποιήθηκε από το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος για παιδιά στα νοσοκομεία. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες δράσεις, όπως του Εθνικού, του Κ.Θ.Β.Ε., του Θεάτρου Αβούρη και του Νέου Κόσμου με το Θέατρο της Αλληλεγγύης. Εντούτοις, όλες αυτές οι προσπάθειες δεν έχουν αποτιμηθεί και αξιολογηθεί συστηματικά, γι αυτό θεωρώ ότι το ζήτημα χρήζει περαιτέρω επιστημονικής έρευνας. Αν και είναι αρκετά δύσκολο μιας και το κοινό που παρακολουθεί τις παραστάσεις είναι άρρωστα παιδιά και φυσικά εγείρονται πολλά ερωτηματικά ηθικής φύσεως όσο αφορά την προσέγγιση και την καταγραφή του υλικού που θα προκύψει.

Βιβλιογραφία

- Aldiss, S., et al. (2009). What is important to young children who have cancer while in hospital? *Children & Society*, 23(2), 85–98.
- Ball, S. (1993). «Theatre in Health Education» In T. Jackson (επιμ.), *Learning through theatre* (pp. 227 – 238). London: Routledge.
- Bennet, S. (1990). *Theatre audiences; A theory of production & perception*. London: Routledge.
- Cousins, H. & Somers, J. (2001), ‘The Role of theatre in education in health education’. *New England Theatre Journal*, 12, 1-26.
- De Lima, R. A. G., et al. (2009). The art of clown theatre in care for hospitalized children. *Rev Esc Enferm USP*, 43(1), 178-185.
- Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G. & Aggleton, P. (2000). Vital Youth: evaluating a theatre in health education project. *Health Education Journal*, 100(5), 207-215.
- Johnston, C. (1998). *House of games. Making theatre from everyday life*. New York, N.Y.: Routledge.
- Kershaw, B., *The Politics of Performance; Radical Theatre as Cultural Intervention*. London: Routledge, 1994.
- Kostenius, C., & Öhring, K. (2009). Being relaxed and powerful: Children’s lived experiences of coping with stress. *Children & Society*, 23(3), 203–213.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama*. London: Palgrave Macmillan.
- Rokach, A. & B. (2006). ‘Tails - A fairy tale on furry tails: A 14 year theatre experience for hospitalized children created by health professionals’, a poster presented at the 114th annual conference of the American Psychological association, New Orleans, LA August 12, από το [Http://www.sickkids.ca/](http://www.sickkids.ca/)
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σέξτου, Π. *Θέατρο και ειδική εκπαίδευση: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στα νοσοκομεία «Είσαι ξεχωριστός»*, από το https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fold.primedu.uoa.gr%2Fforum%2520neon%2520epistomonon%2FPersefoni%2520Sextou.doc&ei=G6KGVKChHMHgaoXQgIAE&usq=AFQjCNEdbv0wuljO92bruithA_SyXcdU-Q&sig2=9nrltOyKK9HHrRmrjFl_aA
- Staricoff, L. R. (2006). Arts in health: The value of evaluation. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 126(3), 116–120.
- Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ. (1987). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Πρώτος τόμος, πρώτο μέρος ‘Ανάπτυξη’*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Way, B. (1981). *Audience participation: Theatre for young people*. Boston: Walker H. Baker. Co.
- Wauchope, B. (2012). *Help! My child’s in hospital: A parent’s survival guide: practical ideas, encouragement and hope in coping with a sick young child in hospital*. Pinjarra Hills, Qld.:Marbec Family Trust.
- Wood, D. & Grant, J. (1997). *Theatre for children*. London: Faber & Faber.

Άρθρα

Γαλανοπούλου, Έ. Το θέατρο είναι φάρμακο, *Ελευθεροτυπία*, 4.11.2011.

Λιούλιος, Θ. «Κωμικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνα σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με ειδικές ανάγκες» ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, με τίτλο: “Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης”, οργάνωση: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 26-29 Απριλίου 2007. Από <http://www.specialeducation.gr>

Λυμπεροπούλου, Μ. Μικροί ήρωες, *Ελευθεροτυπία* (Ενθετο *Επτά*), 19.1.2014.

Ρεμεδιάκη, Ι., Θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο, περιοδικό *Επίλογος*, 2008.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)



Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

«Ακόμα κι ένα ταξίδι χιλιάδων μιλίων ξεκινά με ένα απλό βήμα»

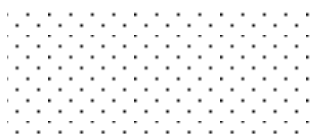
(Κομφούκιος)

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα

A.M. 5052201401015

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2014



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	106
ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ.....	109
• Κεφάλαιο 1 ^ο : Διαπολιτισμικότητα και ταυτότητα.....	110
• Κεφάλαιο 2 ^ο : Δραματική Τέχνη: Μια πρόβα Ζωής.....	112
• Κεφάλαιο 3 ^ο : Δραματική Τέχνη και ξενοφοβία.....	114
• Κεφάλαιο 4 ^ο : Διαπολιτισμικότητα και ενσυναίσθηση.....	116
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	120

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βιώνοντας την τρέχουσα κοινωνία, στην οποία εδρεύει τόσο η εικόνα όσο και η πληροφορία που η πρώτη προωθεί, ο εκπαιδευτικός καλείται να προτείνει συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Ο από καθέδρας εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται σε διύλιστή ιδεών, καθοδηγητή και συνεμπνευστή των μαθητών του. Μια επιτακτική ανάγκη που ίσχυε πάντοτε αλλά τώρα εγκαταλείπει τον επιδερμικό της χαρακτήρα. Ο John Dewey¹ πλαισιώνει με τη θεωρία του τη διερευνητική διδασκαλία, ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Dewey, 1934). Η μεταγνώση αντιτίθεται στη συσσώρευση γνώσεων αποτελώντας το ζητούμενο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και προσεγγίσεις.²

Το εκπαιδευτικό δράμα³ ως μορφή διαδραστικού θεάτρου ακολουθεί τη δική του πορεία και επιτρέπει στα παιδιά να κρίνουν αυτενεργώντας, να πληροφορούνται και να στοχάζονται. Συνδεδεμένη άμεσα με την τέχνη του θεάτρου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμβάλλει στη σύμπραξη της παιδαγωγικής και της θεατρικής τέχνης. “Η τέχνη⁴ μπορεί να αποτελέσει το κατ’ εξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας, των ανήλικων μαθητών, με την απαραίτητη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού, που θα επιτρέπει το συνδυασμό της ελεύθερης αυτενεργούσας μόρφωσης, που προσφέρει η τέχνη, με την κριτική σκέψη και τα ιδανικά της δημοκρατίας, που προσφέρει η γνώση”.

¹ Θ. Γραμματάς (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός, σ.148.

² Γ. Αραβανής (2007). *Παιδαγωγικά και Γενική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.29.

³ Α. Κοντογιάννη (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σσ.217-218.

⁴ Θ. Γραμματάς (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός, σσ.150-151.

Εστιάζοντας στους ήδη υπάρχοντες ορισμούς της διαπολιτισμικής πτυχής στην εκπαίδευση, συνειδητοποιούμε τη δυσκολία αποσαφήνισης του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, ορίζεται «ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών⁵».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είτε ως επιστήμη είτε ως δραστηριότητα δεν περιορίζεται και δεν ασφουκτιά σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια: «Ο όρος⁶ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων» .

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως βάση και τοποθετεί στο επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά προσφέροντάς τους την παροχή, ήδη από μικρή ηλικία, ίσων ευκαιριών και κινήτρων για αυτενέργεια⁷, για οικοδόμηση της γνώσης με τις δικές τους δυνάμεις -με επίκεντρο τους ίδιους- ώστε οι ενδεχόμενες σχολικές και μη συγκρούσεις να επιλύονται ειρηνικά. Οι εμπειρίες των παιδιών πάνω στις οποίες θα στοχάζονται, θα συμβάλλουν σε κοινωνικές δεξιότητες μέσω των οποίων θα επιτυγχάνεται το προσδοκώμενο: η αποκόλληση από δυσλειτουργικές παραδοχές και ο μετασχηματισμός του εαυτού.

Σ' αυτό το μετασχηματισμό του προσωπικού γίνεσθαι, το θέατρο - το εκπαιδευτικό δράμα δύναται με τον δικό του φυσικό και αβίαστο τρόπο να συνεισφέρει. Με τις βασικές πτυχές του, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία⁸, ο μαθητής γνωρίζει τον εαυτό του. Αυτόν τον "άλλον" που κρύβει ή καταπιέζει ενδόμυχα λόγω του κοινωνικού καθωσπρεπισμού και των στερεοτύπων αυτό συνεπάγεται. Ίσως κι αυτόν τον "άλλον" που δεν έχει ανακαλύψει αλλά που τώρα πια η διευρυμένη σκέψη, η αλλαγή οπτικής και θέασης των πραγμάτων τον έχει πείσει πως δεν υπάρχουν υπαρκτά όρια στο 'εγώ' και στο 'άλλος', δεν υφίσταται διαχωρισμός. Κι αυτό το βιώνει μέσα από ρόλους, μέσω της ενσυναίσθησης, που

⁵ Χ. Γκόβαρης (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σσ.14-15.

⁶ Γ. Μάρκου (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 120-121.

⁷ Α. Κοντογιάννη (2008). *ό.π.*, σσ. 20-25.

⁸ Α. Κοντογιάννη (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.28-29.

του παρέχει το θεατρικό παιχνίδι και το χτίζει δυνάμει σε μια ηλικία που ο άνθρωπος τελεί υπό διαμόρφωση, στην παιδική ηλικία.

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

Η βιωματικότητα και η παραστατικότητα των ρόλων αποτελούν τα βασικά πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού δράματος. Μέσω αυτής της υπόδυσης των ρόλων τα παιδιά δεν νιώθουν ως κάτι ξέχωρο του εαυτού τους τον ' Άλλο'. Αντίθετα, νιώθουν ότι είναι ο ' Άλλος'. Αυτή η προσέγγιση και η επαφή με την έννοια του διαφορετικού, πραγματώνεται εντός του ασφαλούς κλίματος του φανταστικού χώρου του θεάτρου, όπου οι αποφάσεις δεν είναι καταλυτικές και μοιραίες και παρέχεται πάντοτε η ευκαιρία να δοκιμάζονται διάφορες λύσεις και να εφαρμόζεται η καλύτερη και η πιο βιώσιμη. Η δραματοποίηση δίνει την ευκαιρία για θέαση των διαφορετικών εκδοχών ενός γεγονότος και όλο αυτό πραγματώνεται στο ασφαλές πλαίσιο του φανταστικού. Οι μαθητές παίζουν συνηθέστερα τις εμπειρίες τους, στοχάζονται πάνω στις θετικές ή αρνητικές στιγμές που οι ίδιοι έχουν βιώσει, ξαναζούν κάτι νοσταλγικά ωραίο και μετασχηματίζουν μια εμπειρία αρνητική ή τραυματική⁹. Έχουν λοιπόν τη δυνατότητα να γνωρίσουν εις βάθος τον εαυτό τους και ό, τι αυτός έχει αποκομίσει στη μέχρι τώρα πορεία του.

⁹ Α. Κοντογιάννη (2008). ό.π., σ.28

Κεφάλαιο 1^ο

Διαπολιτισμικότητα και ταυτότητα

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να υιοθετεί αφομοιωτική πολιτική για τα μειονοτικά παιδιά και να επιτρέπει την επικράτηση αντιλήψεων ιεράρχησης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Ως σημαντικός κοινωνικός παράγοντας, η εκπαίδευση, έχει την ευκαιρία να φέρει σε άμεση επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι ομάδες των οποίων μπορούν να διερευνήσουν και να αφουγκραστούν τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε πολιτισμού στο πέρασμα των χρόνων. Ένα ταξίδι φανταστικό¹⁰ μέσα από τα πλαίσια του θεάτρου άμεσα συνυφασμένο με την πραγματικότητα, που αντιλαμβάνεται ο καθένας.

Στις καθημερινές τους σχέσεις, τα παιδιά προβαίνουν σε μια, τις περισσότερες φορές, υποσυνείδητη διάκριση μεταξύ των «ημετέρων» και των «άλλων», οι οποίες αναδύονται από διπολικές εσωτερικευμένες κατηγοριοποιήσεις, όπως φίλος/εχθρός, άσπρος/μαύρος, καλός/κακός. Τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές τις διακρίσεις, αλληλεπιδρούν και συμπληρώνουν τις νοητικές διακρίσεις, οι οποίες παγιώνονται και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του ατόμου. Προσωπικά ενδιαφέροντα, ποικίλα και αντικρουόμενα ενίοτε, επηρεάζουν την ομαδική ζωή και συνηθέστερα προκαλούν κοινωνικές εντάσεις. Ταυτόχρονα, η κοινή εμπειρική προσδοκία του συνόλου της κοινωνίας δημιουργεί μια αίσθηση συλλογικής και ατομικής ταυτότητας και μια ασφάλεια ενσωμάτωσης και ένταξης σε κοινωνικές ομάδες, που χαρακτηρίζονται από γλωσσολογικές και ιστορικές συνισταμένες. Η ενασχόληση με μορφές δραματικής τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τον

¹⁰ E. Coelho (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 47.

συμμετέχοντα στον –ποιοτικό- σχηματισμό της πολιτισμικής του ταυτότητας και στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. «Η δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μέσω των ρόλων δίνει στον καθένα τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος τη δική του ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων, να επαναπροσδιοριστεί ο ίδιος, να διερευνήσει τους διάφορους ρόλους, τόσο τους δικούς του όσο και των άλλων, στην κοινωνία και όλα αυτά να τα κάνει με κριτική θεώρηση και θετική στάση».¹¹

¹¹ Α. Κοντογιάννη (2008). ό.π., σ.104.

Κεφάλαιο 2^ο

Δραματική Τέχνη: Μια πρόβα ζωής

Τα πολλαπλά κοινωνιολογικά επίπεδα που ενέχουν οι ρόλοι των διάφορων και διαφορετικών ιστοριών, ωθούν τα παιδιά μέσω των θεατρικών τεχνικών, να ανακαλύπτουν και εξερευνούν. Όπως ο Peter Brook¹² σημειώνει σχετικά με το μαγικό 'αν' του θεάτρου, «στην καθημερινή ζωή το αν είναι φαντασία, στο θέατρο το αν είναι πείραμα. Στην καθημερινή ζωή το αν είναι μια διαφυγή, στο θέατρο το αν είναι η αλήθεια». Μέσω των τεχνικών του δράματος τα παιδιά-μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν και να προσεγγίσουν την πολύπλοκη εικόνα του 'άλλου', πέρα από τα απλουστευμένα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις με τις οποίες η κοινωνία τα έχει εφοδιάσει και συγχρόνως να ανακαλύψουν και τις ποικίλες εκφάνσεις του δικού τους εαυτού. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους με τους οποίους ταυτίζονται, αναδεικνύοντας τους δυνητικά πολλούς εαυτούς τους και τις πολλαπλές ταυτότητές τους. «Είναι αυτό που ο Αριστοτέλης αποκαλούσε 'αλληλοπαθητική'. Μπαίνεις στη θέση του άλλου, τον κατανοείς και κάνεις μια πρόβα, μια δοκιμή για τη ζωή, ανακαλύπτοντας ένα κρυμμένο κομμάτι του εαυτού σου».¹³

Λίκνο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ικανότητα κατανόησης και αλληλεπίδρασης απόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και όχι η απλή ανοχή του φαινομενικά άλλου. Εκεί έγκειται και η ουσία του ανθρωπισμού, η απαρχή της ηθικής. Καθώς για να αφουγκραστείς, να αποδεχτείς, να σεβαστείς και να κατανοήσεις κάτι καινούριο οφείλεις πρωτίστως να το γνωρίσεις. Να το εξερευνήσεις με ανοιχτό μυαλό και κριτική ματιά. «Η δραματοποίηση μεταφέρει το κέντρο βάρους της εμπειρίας από τη βίωση της δράσης στην κατανόησή της».¹⁴ Στο

¹² P. Brook (1968). *The empty space: A book about the theatre*. New York: Touchstone, σ. 157.

¹³ Α. Κοντογιάννη (2008). ό.π., σ.28.

¹⁴ G. Bolton (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman, σ.74.

θεατρικό χώρο, τα παιδιά για να ταυτιστούν με τους υποδυόμενους ρόλους έστω κι ακουσίως, τους κατανοούν. «Ενώ δηλαδή ασκεί τα παιδιά στο να οικοδομήσουν πίστη στο ρόλο, δεν τους αφήνει να κυριαρχηθούν από τα συναισθήματά του. Έτσι, σε δεδομένες στιγμές τους ζητά να αποστασιοποιηθούν από αυτόν και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις δικές τους και των άλλων».¹⁵ Ένας συνεχής αγώνας διερεύνησης των πολλαπλών υποκειμενικότητων που ενυπάρχουν σε έναν εαυτό, σε έναν υπό διαμόρφωση και δημιουργία εαυτό, το παιδί και τον κόσμο του. Η κοσμοθεωρία αρχίζει να αποκτά την πρώτη της μορφή, υλοποιείται και επηρεάζεται έντονα από κάθε εξωτερικευμένη ή εσωτερικευμένη ιδέα. Το εκπαιδευτικό δράμα¹⁶, εστιάζοντας στο προσωπικό φιλτράρισμα αυτών των ιδεών, δομεί την αποδοχή και όχι μόνο την ανοχή της ετερότητας.

¹⁵ Σ. Παπαδόπουλος (2004). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος, σ.2.

¹⁶ G. Bolton, ό.π., σ.39.

Κεφάλαιο 3^ο

Δραματική Τέχνη και Ξενοφοβία

Τα παιδιά από τη φύση τους έχουν μικρότερη προκατάληψη σε σχέση με τους ενήλικες και οι φοβίες τους συνήθως περιστρέφονται γύρω από τη γλώσσα και τον γλωσσικό ρατσισμό συμβάλλοντας στον παραγκωνισμό των αλλόγλωσσων «ξένων». Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις όπου η ξενοφοβία δεν οφείλεται στη γλωσσική διαφορετικότητα. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η προετοιμασία των παιδιών ώστε αυτά να προσεγγίσουν φυσικά και αβίαστα το πολιτισμικό εύρος της τρέχουσας κοινωνίας, όπως: τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, τις αξίες, την κουλτούρα και την τέχνη των άλλων λαών. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ως μέρος του σχολικού προγράμματος παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η επικοινωνία¹⁷ σε παιδιά που δεν μιλούν τη ίδια γλώσσα και πιθανόν δεν έχουν μάθει άλλον τρόπο επικοινωνίας. Οι κιναισθητικές δραστηριότητες ειδικά προσανατολισμένες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους αποτελούν τη βάση για ουσιαστική επικοινωνία και μπορούν να προσελκύσουν τον ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τον φαινομενικά «άλλο». Οι τεχνικές του δραματικού θεάτρου επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να σκεφτούν και να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων και της ζωής.

Επομένως, δημιουργώντας και πλαισιώνοντας ένα ασφαλές περιβάλλον μέσω της Δραματικής Τέχνης, τα παιδιά έχουν την τάση να εξερευνούν και να προθυμοποιούνται στη κατάρριψη εσφαλμένων απόψεων και προκαταλήψεων. Μέσα σ' αυτό το οικείο πλαίσιο αναδύονται αυθόρμητα και αβίαστα οι λέξεις που θα ενισχύσουν τον διάλογο. Κατ' αυτόν τον τρόπο όπου τα παιδιά θα έχουν επικοινωνήσει με μη λεκτικό τρόπο¹⁸, τα αλλόγλωσσα λεξιλογικά στοιχεία όχι μόνο δεν θα αντηχούν περίεργα στα αυτιά των παιδιών που δεν έχουν συνηθίσει τέτοια ακούσματα, αλλά αντίθετα θα νιώσουν ένα ενδιαφέρον περεταίρω εξερεύνησής τους.

¹⁷ G. Bolton, ό.π., p.63.

¹⁸ Μ. Μεριέ (2001). *Αυτογνωσία μέσα από το θέατρο*, Αθήνα: Ντουντούμη, σ.26.

Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου επιχειρείται η αναζήτηση, από μαθητές και εκπαιδευτικούς, διαφορετικών ερμηνειών για πρόσωπα και πράγματα που θα άρουν τις προκαταλήψεις και θα φωτίσουν περισσότερες από μία εκδοχές της πραγματικότητας. Η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας συνυφασμένη άμεσα με την αρχή της εσωτερικής αναζήτησης¹⁹, ιδιαίτερα σε μια κοινωνία που στερείται κοινωνικού σεβασμού, θεωρείται αρκετά σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός και ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης, μη σεβόμενος την ιστορική μνήμη, δε δύναται να σέβεται αυτομάτως και τον πολιτισμό. Τουναντίον, εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ερχόμενοι σε επαφή με τους άλλους πολιτισμούς συγχρόνως τους προσκαλούμε έμπρακτα και παραδειγματικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το δικό μας πολιτισμό. Τους δείχνουμε ευλαβικά το δρόμο, για να ανιχνεύσουν τις ομοιότητες που εμπεριέχουν δύο ή περισσότεροι φαινομενικά διαφορετικοί πολιτισμοί.

Η εμπάθунση αυτή μέσω του βιωματικού χαρακτήρα της κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στον τομέα της ανθρώπινης κατανόησης²⁰ καθώς δίνει τη δυνατότητα σύζευξης διαφορετικών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας και θέτει τα θεμέλια, τις γερές βάσεις μιας κατ' ουσίαν κοινά αποδεκτής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μέσω της Τέχνης, δημιουργείται ένα κλίμα αλληλεγγύης, αποδοχής και σεβασμού προς τους άλλους πολιτισμούς, το οποίο μεταμορφώνει τη σκέψη, τη λογική ακόμα και την ιδιοσυγκρασία των αλληλεπιδρώντων.

¹⁹ G. Bolton, ό.π., σ.27.

²⁰ Χ. Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 54.

Κεφάλαιο 4^ο

Διαπολιτισμικότητα και ενσυναίσθηση

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής όπως την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τη διερευνητική-αντισυμβατική ματιά.

«Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς πώς νιώθουν οι άλλοι και να μπαίνει στη θέση τους, καθώς και η ικανότητα να συμπάσχει μαζί τους ειλικρινά-συμμετοχικά και όχι παθητικά-παρατηρητικά»²¹, είναι χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης (θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner²²). Σε μια τεχνοκρατική κοινωνία που θέτει ως απώτερο σκοπό την άρτια τεχνολογική κατάρτιση των ήδη υπαρχόντων και μελλοντικών πολιτών της, η συναισθηματική νοημοσύνη παραγκωνίζεται.

Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί το προσδοκώμενο όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας που επιθυμεί να μετασχηματιστεί και να προχωρήσει σε εσωτερικές αλλαγές, οι οποίες θα της προσδώσουν δικαίως έναν περισσότερο 'κοινωνικό' χαρακτήρα. Ο Ίαν Μακιούαν υπογραμμίζει αυτήν ακριβώς την αξία. «Το να μπορείς να μπεις με την φαντασία σου στη θέση του άλλου είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μας. Είναι η ουσία της συμπόνοιας και η απαρχή της ηθικής».²³

Η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γνωριμία με το ανοίκειο-το άλλο-το νέο, η υπέρβαση και αποδέσμευση από τις προκαταλήψεις και τους προσωπικούς φόβους για το διαφορετικό. Στην ουσία όλοι είμαστε διαφορετικοί και όμοιοι την ίδια στιγμή. Οι ιστορίες που παίζονται κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης "οι περιπέτειές μας, οι δυσκολίες μας, η επιθετικότητά μας, που

²¹ Α. Κοντογιάννη (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.27.

²² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Λευκωσία.

²³ Ι. Μακιούαν (2005). 11/9- ένα κενό στην καρδιά μας άρθρο εφημερίδας Guardian που παρατίθεται στο περιοδικό "Θέατρο & Εκπαίδευση", τεύχος 2^ο:3.

εκφράζεται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, μας δίνουν την ευκαιρία να ξεφύγουμε από το τηλεοπτικό μοντέλο με τους νικητές και τους ηττημένους, για να καταλήξουμε σε ένα κοινό χώρο, σύμβολο του έργου που παίρνει μορφή μέσα από τη συλλογικότητά μας και μέσα από τις διαφορές μας”.²⁴ Η ομαλή συμβίωση μέσω της αποδοχής του διαφορετικού προωθεί τον σεβασμό ο οποίος μπολιάζεται από τη δυναμική των αλληλεπιδρώντων. Το όφελος από αυτή την όσμωση είναι μεγάλο, καθώς αμβλύνονται οι διακρίσεις και ενισχύεται ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μέσω των πολιτισμικών ανταλλαγών. “Η αγωγή του πολίτου δεν μπορεί να είναι παρά μια ‘εκπαίδευση στην ελευθερία’... μια ελευθερία που ανακαλύπτει σταδιακά με ποιο τρόπο μπορεί να συνυπάρξει με την ελευθερία των άλλων”.²⁵

Εκεί ακριβώς κρύβεται όλη η ουσία της ενσυναίσθησης, της δράσης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος: το παιδί να μπορεί να ακούει όχι μόνο με τα αυτιά αλλά και με την καρδιά, να παρατηρεί όχι μόνο με τα μάτια αλλά και με την ψυχή, να αγγίζει όχι μόνο με τα χέρια αλλά και με το βλέμμα και αυτό να γίνεται αντιληπτό- από όχι μόνο από αυτόν που αγγίζει, που παρατηρεί αλλά και από αυτόν που αγγίζεται, που παρατηρείται. Αυτός ο μη συμβατικός²⁶ τρόπος σκέψης, αντιθέτως ο πολυπρισματικός και ολιστικός πρέπει να είναι το ζητούμενο κάθε εκπαίδευσης, κάθε εκπαιδευτή και κάθε εκπαιδευόμενου.

Η δραματοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο και όχι ως ένα ουτοπικό ή ιδανικό «μόρφωμα» μπορεί και οφείλει να μεταμορφώσει τον κάθε μαθητή από παθητικό σε ενεργητικό, από εγωκεντρικό σε συμμετέχων και εν τέλει σε ένα δημιουργικό εαυτό²⁷, του οποίου η πληρότητα δεν υφίσταται και δε νοείται δίχως τον ‘άλλον’. Αυτόν τον ‘άλλον’ τον προσεγγίζει μέσα από τους ρόλους, τους διαφορετικούς και συνάμα όμοιους χαρακτήρες τους οποίους υποδύεται, ταξιδεύοντας στα πιο μακρινά μέρη της γης και νιώθοντας τον ίδιο τρόπο που ο καθένας αγαπά, μισεί, διεκδικεί, αγωνίζεται, παίζει, χτυπά, πονά, κλαίει.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών που στηρίζεται στην αναγνώριση της σημασίας της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της συμμετοχικής

²⁴ Μ. Μεριέ, ό.π., σ.37.

²⁵ Μ. Μεριέ, ό.π., σ.30.

²⁶ Γ. Μάρκου, ό.π., σσ.50-56.

²⁷ Α. Κοντογιάννη (2008). ό.π., σσ.40-43.

παρατήρησης θα οδηγήσει αυτόματα και στην αναγνώριση των αναγκών των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί η συναναστροφή τους με παιδιά μετανάστες. Αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών, αποδεικνύουν πως στη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά είναι ικανά να αντιληφθούν και να αισθανθούν το συναισθηματικό κόσμο των ηρώων, ειδικά όταν αυτό το συναίσθημα σχετίζεται με τη χαρά ή τη λύπη²⁸.

Ωστόσο, η ορθή διασύνδεση ιδεών, συναισθημάτων, αξιών και εμπειριών που ευδοκιμεί μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, και οδηγεί αλυσιδωτά στη σωστή διασύνδεση ανθρώπων, εντυπώνεται στον ανθρώπινο νου και στην ανθρώπινη ψυχή μόνο από έναν κριτικό (ανα)στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός²⁹ ακόμη κι ασυνείδητος βοηθά το παιδί να επιλέξει μεταξύ καλού και κακού, στηριζόμενο στις εσωτερικευμένες αξίες και στις προϋπάρχουσες γνώσεις που 'συνδιαλέγονται' τώρα πια με τις βιωματικές εμπειρίες. Το θεατρικό παιχνίδι³⁰, ο αυτοσχεδιασμός και πρωτίστως η παραστατικότητα που χαρακτηρίζει τη δραματική τέχνη θέτει τα παιδιά στο επίκεντρο του κόσμου, τους ζητά να πάρουν αποφάσεις, να βρουν λύσεις σε δικά τους προβλήματα, να βρεθούν μπροστά σε διλήμματα, να σκεφτούν, να στοχαστούν και να αποχωριστούν ή να αλλάξουν ό, τι δεν τους βοηθά να εξελιχθούν πνευματικά και ανθρώπινα.

« Αυτό είναι το νέο μεγάλο πρόβλημα της ανθρωπότητας: έχουμε κληρονομήσει ένα μεγάλο σπίτι, ένα φανταστικό «κοσμόσπιτο» στο οποίο πρέπει να ζήσουμε όλοι μαζί- μαύροι και άσπροι, Ανατολικοί και Δυτικοί, μη Ιουδαίοι και Εβραίοι, Καθολικοί και Προτεστάντες, Μουσουλμάνοι και Ινδουιστές- μια οικογένεια άπρεπα χωρισμένη σε ιδέες, κουλτούρες και συμφέροντα, που επειδή δεν μπορούμε να ζήσουμε, πρέπει να μάθουμε με ποιόν τρόπο να ζούμε μαζί εν ειρήνη» .

Martin Luther King, A World House, 1967

²⁸ B. L. Omdachl (1995). *Cognitive Appraisal, Emotion and Empathy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, σ.234.

²⁹ Σ. Παπαδόπουλος, ό.π., σσ.3-4

³⁰ Χ. Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, ό.π., σ. 39.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο θεατρικός κόσμος αποτελεί ένα πολυδιάστατο, πολυπρισματικό και ολιστικό πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο λόγω της φύσης του, αφορά την κοινωνία και το σύνολό της και συνδέεται άρρηκτα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι μέσα από τις ποικίλες μορφές του, είδος και τρόπος έκφρασης-ουσιαστικής επικοινωνίας μέσα από το οποίο το κοινωνικό γίνεσθαι αποκτά αυτογνωσία, θέτει στόχους και υιοθετεί αξίες, δικαιώνει νοοτροπίες και δημιουργεί πρότυπα, με ειδική ή καθολική, χρονικά περιορισμένη ή διαχρονική εμβέλεια. Η εκπαίδευση, ως ο πιο σημαντικός κοινωνικός πυρήνας μπορεί και οφείλει να ενδυναμώσει τους μαθητές της, τους αυριανούς πολίτες, να αποδεσμευτούν από στερεότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις εφοδιάζοντάς τους με το πιο βασικό εργαλείο, την κριτική σκέψη, η οποία εδράζεται πάνω στη στοχαστική εμπειρία. Ο βιωματικός χαρακτήρας, η διάδραση και η σύμπνοια που στελεχώνουν τη Δραματική Τέχνη μπορούν μοναδικά να συνεισφέρουν σ' αυτόν τον εκπαιδευτικό στόχο. Σ' αυτό το πανανθρώπινο αίτημα. Στην αναζήτηση ουσίας. Κι εδώ επισημαίνεται ο ρόλος του δασκάλου που πρώτα ο ίδιος ως δημιουργικός εαυτός θα εμπνεύσει τους μαθητές του για αυτήν τη μεταμόρφωση. "Σε τελευταία ανάλυση, κάθε δάσκαλος θα συμφωνούσε με τη θέση ότι δεν είναι στην τάξη για να ερμηνεύει απλώς τον παιδαγωγικό του μικρόκοσμο, αλλά για να τον δημιουργεί".³¹

³¹ Α. Γκότοβος (2005). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.211.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

*Ελληνική

- Αραβανής, Γ. (2007). *Παιδαγωγικά και Γενική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2005). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Ά. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Ά. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Μακιούαν, Ί. (2005). 11/9- ένα κενό στην καρδιά μας άρθρο εφημερίδας Guardian που παρατίθεται στο περιοδικό "Θέατρο & Εκπαίδευση", τεύχος 2^ο
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μεριέ, Μ. (2001). *Αυτογνωσία μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Ντουντούμη.
- Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*, Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Λευκωσία.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

*Ξενόγλωσση

- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Brook, P. (1968). *The empty space: A book about the theatre*. New York: Touchstone.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΥ, ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ,
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:

«Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση,
Δια Βίου Μάθηση»

Βιβλιογραφική έρευνα :

«Το Θέατρο για Μωρά και η Κριτική Αξιολόγηση του»

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Σύνταξη Εργασίας, Μεταπτυχιακού Φοιτητή: Ευανθία Ζιούδρου

Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	123
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΜΕ ΚΟΥΔΟΥΝΙΣΤΡΕΣ, ΠΙΠΙΛΕΣ, ΠΑΝΕΣ ΚΑΙ ΜΩΡΑ	124
ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΒΡΕΦΗ.....	128
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ.....	131
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ.....	133
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	136
Βιβλιογραφία και Διαδικτυακές Πηγές.....	137

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το Θέατρο για Μωρά και η Κριτική Αξιολόγηση του»

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μία συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση του «θεάτρου για μωρά»³² του οποίου η ολοένα και πιο μεγάλη διάδοση έχει υποκινήσει μια ενδιαφέρουσα σειρά συζητήσεων και προβληματισμών. Έμφαση θα δοθεί στην κριτική αξιολόγηση του νεοσύστατου είδους, η οποία θα πρέπει να είναι λεπτομερής και αξιόπιστη προκειμένου παρόμοια θεάματα να αξιοποιούν κατάλληλα την ικανότητα της Δραματικής τέχνης να καθρεφτίζει και να μετασχηματίζει ιδέες^{33 34} από τις οποίες κάθε άτομο που είναι υπεύθυνο για την ανατροφή και κηδεμονία μικρών παιδιών μπορεί να ωφεληθεί άμεσα. Επιμέρους σκοπός της εργασίας είναι να υποστηριχθεί η θέση ότι το θεατρικό παιχνίδι και η Δραματική Τέχνη αποτελούν εκπαιδευτικό και θεραπευτικό εργαλείο³⁵ που εξασκεί θετική επίδραση ακόμα και σε θεατές τρυφερής ηλικίας,³⁶ στους συνοδούς τους αλλά και στη μεταξύ τους αναπτυσσόμενη σχέση. Τέλος, η εργασία θα επιχειρήσει μία πρώτη προσπάθεια διατύπωσης κατάλληλων ερωτημάτων και υποθέσεων που

³² “Το θέατρο για πολύ νεαρό κοινό συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολυάριθμων καλλιτεχνών, ερευνητών και γονιών”. Βλ. Shifra Schonmann (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ.295.

³³ “Τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι, στο εκπαιδευτικό δράμα και σ’ όλες τις άλλες δραστηριότητες με θεατρική έκφραση εξασκούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες, μέσα από την αναπαραστατική και μετασχηματιστική δραστηριότητα, δίνουν μορφή στη μοιρασμένη εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής. Η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες συνεπάγεται κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβολικό μετασχηματισμό και φαντασία, καθώς τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις.” Αστέριος Τσιάρας (2014). *Σημειώσεις για το μάθημα: Η Ψυχοπαιδαγωγική της διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

³⁴ Αστέριος Τσιάρας (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, σ.102.

³⁵ “...το δράμα είναι αληθινά (κατάλληλο) για την ανάπτυξη όλων των ανθρώπων.... των ενηλίκων, των ηλικιωμένων, όσων εμφανίζουν σοβαρές αναπηρίες, των χαρισματικών ... Η δύναμη του δράματος στο να πλησιάζει τους ανθρώπους είναι ακόμα ανεξερεύνητη. Το δράμα και η εκπαίδευση αλληλοσυμπληρώνονται ακριβώς όπως η εμπειρία συμπληρώνει τη γνώση. ...κάποιος που έχει αυθεντική δραματική εκπαίδευση μαθαίνει μέσα από την εμπειρία. Σύμφωνα με τον John Dewey’s το δράμα υπονοεί όχι μόνο ότι κάτι κάνω αλλά ότι επίσης κάτι δέχομαι σε αντάλλαγμα. Η κατανόηση μου αλλάζει ή βλέπω τα πράγματα λίγο διαφορετικά σαν αποτέλεσμα της εμπειρίας μου. Η εμπειρία μου δεν είναι μόνο φυσική ενέργεια, είναι πνευματική και ψυχολογική και κοινωνική. Για να περιπλέξουμε ακόμα περισσότερο τα πράγματα προσθέτουμε επιπλέον τον όρο θεραπεία στο πεδίο του δράματος. Όπως το δράμα και η εκπαίδευση έτσι και η θεραπεία έχει να κάνει με την βίωση εμπειριών και την υποβολή του ατόμου σε διαδικασία αλλαγής της κατανόησης και της συμπεριφοράς...ο απώτερος σκοπός και των τριών είναι ίδιος-ανάπτυξη και εξέλιξη-. Robert. J. Landy (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. USA: Greenwood Press, σσ. 258-259.

³⁶ “Το δράμα εξελίσσεται σ’ έναν άδειο ελεύθερο χώρο, που θα μπορούσε να αποκληθεί "αθωότητα". Αυτός είναι ο κατάλληλος τόπος, για ν' αρχίσει να λειτουργεί η νοημοσύνη” Αστέριος Τσιάρας (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ.255.

θα μπορούσαν να θέσουν μία βάση εξερεύνησης του κατά πόσο το “μωροθέατρο”³⁷ παράλληλα με τη διασκέδαση μπορεί να προσφέρει την αρμονική διαμόρφωση της φαντασίας, την ποιοτική σύσφιξη των δεσμών με τους γονείς ως προς την πλήρη αυτονομία και βέλτιστη κοινωνικοποίηση του παιδιού.³⁸

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΜΕ ΚΟΥΔΟΥΝΙΣΤΡΕΣ, ΠΙΠΙΛΕΣ, ΠΑΝΕΣ ΚΑΙ ΜΩΡΑ

«*Η δύναμη του δράματος και του θεάτρου που αγγίζει τον άνθρωπο, παραμένει ανεξερεύνητη*» (Robert J. Landy, 1982).

Το θέατρο που απευθύνεται σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τη μη συμβατική του μορφή καθώς οι συμμετέχοντες, παιδιά και γονείς το προσλαμβάνουν βιωματικά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και άλλων διαδραστικών τεχνικών προσέγγισης του κοινού³⁹.

Το “Θέατρο για Μωρά” “Theater for Babies” ή αλλιώς όπως το αποκαλούν “Baby Theater”⁴⁰, ή “Μωροθέατρο” όπως το αναφέρει στα Ελληνικά η Ξένια Καλογεροπούλου σε συνέντευξη της το 2010⁴¹ ή ακόμα “Θέατρο για Τρυφερές Ηλικίες” (Theater for Early Ages)⁴² όπως προτείνουν ορισμένοι ερευνητές, απευθύνεται σε βρέφη μηνών και νήπια μέχρι 1 ½ - 2 ετών που συνήθως κάθονται στην αγκαλιά του γονιού τους ή στο καροτσάκι τους και παρακολουθούν μια παράσταση 30’- 45’ λεπτών ειδικά σχεδιασμένη για τις ανάγκες τους.⁴³

Το ανέβασμα παρόμοιων παραστάσεων στην Ευρώπη ακολουθεί γενικότερα την αισθητική και τις μεθόδους του θεάτρου που απευθύνεται σε νεαρό κοινό, δηλαδή σε πολλές περιπτώσεις τα όρια σκηνής και καθισμάτων δεν είναι διακριτό, η δράση του διοχετεύεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού⁴⁴ καθώς το κοινό

³⁷ Όρος που χρησιμοποιεί η Ξένια Καλογεροπούλου σε σχετική συνέντευξη της στην Καθημερινή το 2010. <http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy-xarisw-to-feggari>

³⁸ “Η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες συνεπάγεται κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβολικό μετασχηματισμό και φαντασία, καθώς τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις.” Αστέριος Τσιάρας (2014). *Σημειώσεις για το μάθημα: Η Ψυχοπαιδαγωγική της διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

³⁹ Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 295 -296

⁴⁰ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 295.

⁴¹ Όρος που χρησιμοποιεί η Ξένια Καλογεροπούλου σε σχετική συνέντευξη της στην Καθημερινή το 2010. <http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy-xarisw-to-feggari>

⁴² Ben Fletcher-Watson (2013). Child’s Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. *Platform. Staging Play, Playing Stages*, 7 (2), σ. 14.

⁴³ Αυτό το είδος θεάτρου έχει κανόνες: Ο χώρος δεν σκοτεινιάζει πριν να αρχίσει η παράσταση. Διαφορετικά θα απέτρεπε μέλη του κοινού που φοβούνται το σκοτάδι. Οι ιστορίες περιλαμβάνουν μικρότερες ιστορίες σχετικές με μικρά γεύματα και λίγα λεπτά ύπνου. Οι σκηνοθέτες προσθέτουν στιγμές όπου ραντίζουν τα παιδάκια με νερό, τους φουσκώνουν μπαλόνια ή τους δίνουν σημαία για να κρατούν. <http://blogs.wsj.com/juggle/2010/09/19/beyond-sesame-street-live-bringing-baby-to-the-theater/>

⁴⁴ Σύμφωνα με τον Αστέριο Τσιάρα «*Το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, αρχέτυπη μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο οντογένεσης των συμβολικών*

αλληλεπιδρά με τους ηθοποιούς, συμμετέχοντας έτσι σε μέρος ή και σε ολόκληρη την παράσταση⁴⁵.

Ένα επιτυχημένο παράδειγμα διαδραστικού “Θεάτρου για Μωρά” υπήρξε η πολυσυζητημένη παράσταση “Baby Drama” που έγραψε η ψυχαναλύτρια Anne – Sofie Barany, σκηνοθέτησε η Suzanne Osten και ανέβασε με επιτυχία στην Σουηδία το 2006 το θεατρικό σχήμα Unga Klara.⁴⁶ Παράλληλα γνωστές έγιναν παραστάσεις του θεάτρου La Baracca στην Ιταλία, της ομάδας Acta-Agnès Desfosses και Polka στη Γαλλία και στο Ηνωμένο Βασίλειο αντίστοιχα, καθώς και πολυάριθμες ακόμα προσπάθειες και σε άλλες χώρες μεταξύ των οποίων η Ισπανία, η Γερμανία, η Νορβηγία και η Αργεντινή⁴⁷.

Στην Ελλάδα παρόμοια προσπάθεια «Θεάτρου για Μωρά» αποτελεί το “Ελα, έλα”⁴⁸ που έγραψε, σκηνοθέτησε και παρουσίασε το 2010 η Ξένια Καλογεροπούλου στο Θέατρο Πόρτα στην Αθήνα. Την πρώτη αυτή επιτυχημένη προσπάθεια ακολούθησε η παράσταση “Πού είναι;”, ενώ η φετινή θεατρική χρονιά βρίσκει την ίδια καλλιτέχνη⁴⁹ να συνεχίζει τη νέα αυτή παράδοση με την

συμπεριφορών στο παιδί». Αστέριος Τσιάρας (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, σ.102.

⁴⁵ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 295.

⁴⁶ <http://www.parentdish.com/2006/01/14/baby-drama-theatre-for-babies/>

⁴⁷ Επιπλέον και άλλοι θίασοι “όπως το Small Size, ένα Ευρωπαϊκό δίκτιο για την εξάπλωση των παραστατικών τεχνών στην πρώτη παιδική (0–6) στοχεύει να προωθήσει την επίγνωση της σημασίας των παραστάσεων για την βρεφική ηλικία. Στα παγκόσμια θεατρικά φεστιβάλ για νεαρό κοινό κάποιος παρατηρεί καταχωρήσεις όπως “Οράματα του μέλλοντος, οράματα θεάτρου” (La Baracca, Μπολόνια, Ιταλία), “Σπάζοντας το Κέλυφος” (Θέατρο: Fernán Gómez, Μαδρίτη, Ισπανία) and “Θέατρο από την αρχή!” (Δρέσδη, Γερμανία).” Βλ. Shifra Schonmann (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σσ. 295 -296.

⁴⁸ «(Η Ξένια Καλογεροπούλου) που συνέδεσε το όνομά της με την ανάπτυξη του παιδικού θεάτρου στη χώρα μας και έχει ανεβάσει δεκάδες παραστάσεις παιδικού θεάτρου, έχει υπογράψει πολλά έργα που γνώρισαν σε μικρούς θεατές την τέχνη του θεάτρου θα παίξει για πρώτη φορά μπροστά σε παιδιά, στο έργο που η ίδια εμπνεύστηκε και έγραψε με τίτλο «Ελα, έλα». Μια παράσταση μόλις 40 λεπτών, ένα έργο χωρίς λόγια...» Απόσπασμα άρθρου από τον ιστότοπο: <http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy-xarisw-to-feggari>

⁴⁹ “Το μεταδραματικό θέατρο όπως για παράδειγμα το θέατρο του *Beckett* χαρακτηρίζεται από τις μη γραμμικές πλοκές του. Δεν υπάρχει η πυραμιδική έκθεση, δηλαδή: δεν χωρίζεται σε πλοκή, κορύφωση, λύση, δεν υπάρχουν μοριακές ιστορίες αλλά ατομικές, χωρισμένες –σπασμένες σε κομμάτια όπως ακριβώς είναι οι ιστορίες που επαναλαμβάνουν τα ίδια τα παιδιά (οι προσωπικές τους διηγήσεις). Αυτή η πλοκή ταιριάζει στις εγγενείς ικανότητες και στο εύρος προσοχής των παιδιών που διαφορετικά βαριούνται με τις μεγάλες ιστορίες. Παρόλο που η μακρύχρονη μνήμη εμφανίζεται περίπου στο 3-4^ο έτος ζωής τα παιδιά επιδεικνύουν πρώιμες ασυνείδητες μνημονικές ικανότητες (και έτσι μαθαίνουν να περπατούν και να κάνουν και διάφορα άλλα πράγματα και δεν χρειάζεται να ανακαλύπτουν συνέχεια εκ νέου αποκτηθείσες γνώσεις). Παρόλο που στη βρεφική ηλικία δεν υπάρχει μνήμη (παρομοιάζει τη ζωή σε ένα διαρκές παρόν, παρόλα αυτά υπάρχουν διαφορετικά είδη μνήμης όπως η διακηρυκτική μνήμη εργασίας, η ασυνείδητη μνήμη κλπ.) Περίληψη αναφοράς στα είδη μνήμης, από Ben Fletcher-Watson 14/08/2013 στη διαδικτυακή ραδιοφωνική εκπομπή “Theatre for Foetuses” Έδιμβούργο:30’ λεπτό περίπου <https://archive>. διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, σ.102.

⁴⁹ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 295.

⁴⁹ <http://www.parentdish.com/2006/01/14/baby-drama-theatre-for-babies/>

παράσταση “Άκου”, ένα θέατρο για βρέφη 1–3 χρόνων που βασίζεται σε ήχους και σε μουσική με θέμα την ανάγκη ενός παιδιού να ξαναβρεί μια μελωδία που το μάγεψε φευγαλέα κι ύστερα χάθηκε.

Σαν γενικό κανόνα παρατηρείται ότι η πλοκή των έργων στο “Θέατρο για Βρέφη” όπως αναφέρθηκε και παραπάνω δεν είναι συγκεκριμένη⁵⁰ αλλά σχηματίζεται με την ενεργή συμμετοχή του κοινού και την εμπλοκή του με το θεατρικό παιχνίδι και με το παιχνίδι με αντικείμενα όπως το νερό, τα ρούχα, τα μουσικά όργανα⁵¹.

Σε άλλες περιπτώσεις όμως, όπως για παράδειγμα στην Αργεντινή οι παραστάσεις για βρέφη προσφέρουν μια πολύ προσεγμένη και απλοποιημένη ιστορία στους μικρούς θεατές και τους γονείς τους, δίνοντας έμφαση, στον ήχο ο οποίος δεν πρέπει να είναι εκκωφαντικός, στον φωτισμό που δεν πρέπει να είναι σκοτεινός και σε κάθε περίπτωση στην αποφυγή του υπερερεθισμού των αισθήσεων και στην αύξηση της αίσθησης ασφάλειας και ζεστασιάς των μικρών θεατών στο χώρο.⁵²

⁴⁹ Επιπλέον και άλλοι θίασοι “όπως το *Small Size*, ένα Ευρωπαϊκό δίκτυο για την εξάπλωση των παραστατικών τεχνών στην πρώτη παιδική (0–6) στοχεύει να προωθήσει την επίγνωση της σημασίας των παραστάσεων για την βρεφική ηλικία. Στα παγκόσμια θεατρικά φεστιβάλ για νεαρό κοινό κάποιος παρατηρεί καταχωρήσεις όπως “Οράματα του μέλλοντος, οράματα θεάτρου” (*La Baracca*, Μπολόνια, Ιταλία), “Σπάζοντας το Κέλυφος” (Θέατρο: *Fernán Gómez*, Μαδρίτη, Ισπανία) and “Θέατρο από την αρχή!” (*Δρέσδη*, Γερμανία).” Βλ. Shifra Schonmann (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σσ. 295 -296.

⁴⁹ «(Η Ξένια Καλογεροπούλου) ... που συνέδεσε το όνομά της με την ανάπτυξη του παιδικού θεάτρου στη χώρα μας και έχει ανεβάσει δεκάδες παραστάσεις παιδικού θεάτρου, έχει υπογράψει πολλά έργα που γνώρισαν σε μικρούς θεατές την τέχνη του θεάτρου θα παίξει για πρώτη φορά μπροστά σε παιδιά, στο έργο που η ίδια εμπνεύστηκε και έγραψε με τίτλο «Ελα, έλα». Μια παράσταση μόλις 40 λεπτών, ένα έργο χωρίς λόγια...» Απόσπασμα άρθρου από τον ιστότοπο: <http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy-xarisw-to-feggari>

⁴⁹ “Το μεταδραματικό θέατρο όπως για παράδειγμα το θέατρο του *Beckett* χαρακτηρίζεται από τις μη γραμμικές πλοκές του. Δεν υπάρχει η πυραμιδική έκθεση, δηλαδή: δεν χωρίζεται σε πλοκή, κορύφωση, λύση, δεν υπάρχουν μοριακές ιστορίες αλλά ατομικές, χωρισμένες –σπασμένες σε κομμάτια όπως ακριβώς είναι οι ιστορίες που επαναλαμβάνουν τα ίδια τα παιδιά (οι προσωπικές τους διηγήσεις). Αυτή η πλοκή ταιριάζει στις εγγενείς ικανότητες και στο εύρος προσοχής των παιδιών που διαφορετικά βαριούνται με τις μεγάλες ιστορίες. Παρόλο που η μακρύχρονη μνήμη εμφανίζεται περίπου στο 3-4^ο έτος ζωής τα παιδιά επιδεικνύουν πρώιμες ασυνείδητες μνημονικές ικανότητες (και έτσι μαθαίνουν να περπατούν και να κάνουν και διάφορα άλλα πράγματα και δεν χρειάζεται να ανακαλύπτουν συνέχεια εκ νέου αποκτηθείσες γνώσεις). Παρόλο που στη βρεφική ηλικία δεν υπάρχει μνήμη (παρομοιάζει τη ζωή σε ένα διαρκές παρόν, παρόλα αυτά υπάρχουν διαφορετικά είδη μνήμης όπως η διακηρυκτική μνήμη εργασίας, η ασυνείδητη μνήμη κλπ.) Περίληψη αναφοράς στα είδη μνήμης, από Ben Fletcher-Watson 14/08/2013 στη διαδικτυακή org/details/TheatreForFoetuses

⁵⁰ Ben Fletcher-Watson, 2013, ό.π., <https://archive.org/details/TheatreForFoetuses>

⁵¹ “με τον τρόπο αυτό το παιδί πειραματιζόμενο με τις αισθήσεις του, το σώμα του, τη φαντασία του συνταιριάζοντας το πραγματικό με το φανταστικό βρίσκει νέες λύσεις και οδηγείται σε νέες εσωτερικές και εξωτερικές στάσεις... Οδηγείται στο τραγούδι, στο χορό, στην ποίηση. Εδώ δεν θάναι μόνο δέκτης αλλά και δημιουργός”. Άλκηστις Κοντογιάννη (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 7.

⁵² Επίσης «(Η Ξένια Καλογεροπούλου) ... Δεν έχει καμιά αμφιβολία ότι οι μικροί θεατές μπορούν να διαπαιδαγωγηθούν από τόσο μικρή ηλικία στη θεατρική τέχνη, όταν αυτό είναι συμβατό με την ηλικία τους»: <http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy->

Στην Αργεντινή νήπια δύο ετών επισκέπτονται το θέατρο εδώ και πολλές δεκαετίες και οι θεατρικές παραστάσεις εκεί ακολουθούν πιο συμβατικές μορφές παρουσίας. Το “Chiches”⁵³ (Νεοσσοί), ήταν μία από τις τοπικές παραγωγές για βρέφη, όπου δεν υπήρχε διάδραση, αλλά η συμμετοχή του κοινού περιοριζόταν στην παρατήρηση. Το δρώμενο βασιζόταν σε μια απλή ιστορία που περιελάμβανε κάποια διαμάχη, τη λύση της, καθορισμένους χαρακτήρες και τραγούδια χωρίς το μικρόφωνο.

Σε πολλές περιπτώσεις το “Theatre for the very Young” «Θέατρο για τους πολύ Νέους»⁵⁴ μετά την παράσταση περιλαμβάνει αυθόρμητο εξερευνητικό παιχνίδι⁵⁵. Άλλοτε πάλι, όπως αναφέρθηκε και αλλού, ολόκληρη η παράσταση συνδημιουργείται αυτοσχέδια από τα παιδιά και τους παρευρισκόμενους⁵⁶. Έτσι από πολλές απόψεις το θεατρικό αυτό είδος μπορεί να συγκαταλεγεί μαζί με άλλες θεατρικές μορφές στη μεγάλη κατηγορία του θεάτρου που απευθύνεται σε νεαρό κοινό.

[xarisw-to-feggari.](#)

⁵³ Shifra Schonmann, ό.π., σ.296.

⁵⁴ -Όπως μεταφράζεται επί λέξει ένας ακόμα σχετικός όρος που συναντάται στη βιβλιογραφία-,

⁵⁵ Ben Fletcher-Watson, ό.π., σ. 14.

⁵⁶ «Το παιχνίδι βρίσκεται στην καρδιά του νέου θεατρικού είδους για βρέφη και νήπια, γνωστό και ως θέατρο για τους πολύ νέους. Οι παραστατικές τέχνες για τόσο νέα άτομα συνήθως επιτρέπουν το αυθόρμητο παιχνίδι σε συγκεκριμένες συμμετοχικές στιγμές ή πιο συχνά το παιχνίδι ακολουθεί σε μια εξερευνητική συνεδρία μετά την παράσταση. Πάντως μερικές άλλες παραγωγές βασίζονται στο αυθόρμητο παιχνίδι, είτε αυτόνομα είτε σε συνεργασία με άλλα παιδιά, είτε παίζοντας με τους ενήλικες σαν ηθοποιούς. Ben Fletcher-Watson, ό.π., σ.14.

<https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-childsplay.pdf>

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΒΡΕΦΗ

Το “Theater for Young Audiences” (θέατρο για παιδιά ή θέατρο για νεαρό κοινό)⁵⁷ ξεκίνησε στις αρχές του 20ου αιώνα όταν αναγνωρίστηκε ευρέως ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αποτελούν ένα ειδικό κοινό και έτσι γεννήθηκε η ανάγκη οι παραστάσεις να απευθύνονται με διαφορετικό τρόπο απέναντι τους⁵⁸.

Έκτοτε και για αρκετό διάστημα το θέατρο για νεαρό κοινό έγινε μονομερώς κατανοητό σαν μέσο ορθής διάπλασης των παιδιών. Σε αυτή την άποψη συνέβαλαν και οι ηθικοπλαστικές φιλοσοφικές ιδέες των θεωρητικών της εποχής που τόνιζαν τη σημασία της καταλληλότητας που το θέατρο για νεαρό κοινό θα έπρεπε να αποπνέει. Οι ιδέες αυτές βοήθησαν αυτό το είδος θεάτρου να διαχωρισθεί οριστικά από ορισμένα ευτελή θεάματα που μέχρι τότε προσφέρονταν για τη διασκέδαση των παιδιών⁵⁹.

Έτσι όμως η αισθητική αναπαράσταση, που προσφέρει η δραματική τέχνη, χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση αυτή ‘σαν μέσο και όχι σαν σκοπός’ καταθέτει η *Manon de Van De Water*⁶⁰. Το θέατρο για νεαρό κοινό κατά την περίοδο αυτή σε πολλές περιπτώσεις κατέληξε να εκφράζει την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία και έγινε εργαλείο ηθικής διαπαιδαγώγησης και μέσο απόκτησης κατάλληλης κοινωνικοπολιτικής ταυτότητας⁶¹.

Παραστάσεις για πολύ - πολύ μικρά παιδιά - βρέφη πρωτοέκαναν την εμφάνιση τους στην Ευρώπη μετά το 1990 και σηματοδοτούν ταυτόχρονα και μαζί με άλλες αλλαγές τη μεταστροφή που υπόκειται το θέατρο για νεαρό κοινό στη σύγχρονη πλέον εποχή⁶².

⁵⁷ Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 277-281.

⁵⁸ Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 277-281.

Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 284-287.

⁵⁹ Οι ιδέες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις γύρω από την παιδική ηλικία που επικρατούσαν την εποχή εκείνη. «Το αθώο παιδί που πρέπει να προστατευτεί» δήλωνε ο Calvert το 1992. Η παιδική αθωότητα που είναι αναγκαίο να προφυλαχθεί από τη σεξουαλικότητα και οτιδήποτε άλλο είναι βρώμικο. Επίσης ο παραπάνω τρόπος σκέψης είναι εμπνευσμένος και από την κλασική αρχαιότητα καθώς παρόμοιες ιδέες συναντώνται και στον Πλάτωνα ο οποίος προκειμένου να διαφυλάξει την αθωότητα των παιδιών εξορίζει από την ιδανική πολιτεία του τον ποιητή και δραματουργό παρόλο που εξυμνεί τις μιμικές ικανότητες των ηθοποιών. Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 284-287.

⁶⁰ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 280.

⁶¹ Ο Roger L. Bedard περιγράφει πως το θέατρο χρησιμοποιείτο εκείνη την περίοδο μόνο για την εκμάθηση ηθικών κανόνων στα παιδιά. Σχετικά με την απόκτηση ταυτότητας φύλου αλλά και την απόκτηση άλλων κοινωνικών ρόλων, γενικότερα, η Judith Butler αναφέρει ότι απαιτείται η συχνή επανάληψη – παράσταση τελετουργικών και άλλων κοινωνικών πράξεων. Αυτή η επανάληψη περικλείει την επανάληψη της ηθοποιίας και της εμπειρίας ενός δεδομένου αριθμού μηνυμάτων κοινωνικά προκαθορισμένων και αποτελεί την πιο συνηθισμένη ιεροτελεστική μορφή της νομιμοποίησής τους. Βλ. Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 284-287.

2) Η Δραματική τέχνη τον 20^ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε χωρίς αναστολές από τις κυρίαρχες κουλτούρες της εποχής, κυρίως την πρώην Σοβιετική ένωση, και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σαν εργαλείο πολιτικής αφύπνισης. Βλ. Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 277-280.

⁶² “Τι και αν το κοινό δεν περπατάει, δεν μιλάει και ακόμη θηλάζει; Για την παράσταση «Άκου» του Θεάτρου Πόρτα, το μόνο που χρειάζονται είναι η ακοή τους, καθώς τα ερεθίσματα που θα πάρουν να

Σήμερα οι απόψεις των μελετητών του θεάτρου δεν παύουν να αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ιδιότητες του δράματος αλλά ταυτόχρονα και κατά γενική ομολογία αναγνωρίζεται η ανάγκη το “θέατρο για παιδιά” ...να μεγαλώσει και να αγγίζει τον επικίνδυνο κόσμο της τέχνης, εξερευνώντας ερωτήματα και προσφέροντας νέους τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας” τονίζει ο Roger Bedard ⁶³.

Παρόλο, που αρχικά το παιδικό θέατρο χρησιμοποιήθηκε αυτοτελώς για την επίτευξη στόχων που δεν αφορούσαν τόσο το ίδιο το παιδί, αλλά εξυπηρετούσαν περισσότερο επιδιώξεις και σκοπιμότητες των παρόχων των θεατρικών δρώμενων, η ωφελιμότητα του δράματος στην παιδική ψυχή έχει κατά γενική ομολογία αναγνωρισθεί και η εκπαιδευτική του αξία παραμένει αναντίρρητη⁶⁴. Αυτό είναι αλήθεια, επειδή σύμφωνα με τους μελετητές του η ίδια η λειτουργία του θεάτρου στηρίζεται στις απαραίτητες δομές που εγγυούνται και προωθούν τη μάθηση ⁶⁵.

Μερικές από τις πιο σημαντικές αρετές που αποτελούν τα δομικά συστατικά θεάτρου και οι οποίες απλόχερα μοιράζονται στους συμμετέχοντες είναι η καλλιέργεια στη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων, ⁶⁶η συμπλήρωση - σύνθεση απόντων πληροφοριών μέσα από την αντισυμβατικότητα και την απελευθέρωση από στερεότυπα καθώς και η ευχέρεια στην αναπλαισίωση και την οργάνωση εμπειριών και δράσεων.

Ακόμα άλλες σημαντικές λειτουργίες που διαθέτει το θέατρο είναι αυτές που προωθούν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης,⁶⁷ την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης⁶⁸ και την ένταξη του ατόμου στην ομάδα μέσα από τη γνωριμία και τη συστηματοποίηση των ουσιαστικών αλλά και αφηρημένων σημασιολογικών

είναι μέσα από την αφήγηση και την μελωδία. Η ακοή όπως ξέρουμε άλλωστε είναι η πρώτη αίσθηση που αναπτύσσεται στα μωρά, ακόμη και μέσα από την κοιλιά της μάνας. Παγκοσμίως, το θέατρο για βρέφη, υπάρχει περίπου 30 χρόνια και για την ομάδα της Ξένιας Καλογεροπούλου δεν είναι η πρώτη φορά που ασχολείται με το απαιτητικό είδος του θεάτρου για βρέφη. Η πρώτη φορά ήταν το 2010 με τις επιτυχημένες παραστάσεις «Έλα, έλα» και «Πού είναι;». Η παράσταση «Άκου» έχει να κάνει με ένα παιδί που ζυπνάει -γιατί η μελωδία που το συνόδευε σταματάει ξαφνικά κι εκείνο παλεύει να τη θυμηθεί, να την ξαναφέρει πίσω και να την ανασυνθέσει”. Πηγή: <http://www.mothersblog.gr/o-kosmos-toy-paidioy/item/20490-eseis-to-kserate-ki-omos-yparxei-mousiko-theatro-gia-vrefi#ixzz3NygJpXey>.

⁶³ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 287.

⁶⁴ Robert J. Landy, ό.π., σσ. 258-259. και Αστέριος Τσιάρας (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, σ.21.

⁶⁵ Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 165 -169.

⁶⁶ Αλκηστις Κοντογιάννη (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

⁶⁷ Ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο. Η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης κάποιου άλλου. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνικότητας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της ηθικής συνείδησης και αναφέρεται σε δεξιότητες γνωστικής αντιστοίχισης-συμμετοχής. Βλ. Βάια Παπαγεωργίου (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.43.

⁶⁸ Η συναισθηματική νοημοσύνη προϋποθέτει την ενόραση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και αποτελεί μία από τις πιο καθοριστικές εκφάνσεις της πολλαπλότητας της ανθρώπινης νοημοσύνης, απαραίτητη για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής ένταξης. Daniel Coleman (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 78.

εννοιών, μέσα από την κοινωνική εκπαίδευση⁶⁹ που έμπρακτα εγγυάται η συνεργασία με τον εμπυχωτή δάσκαλο και η συμβίωση του δράματος με τους συμμετέχοντες⁷⁰.

⁶⁹ Τα βρέφη και τα νήπια πλησιάζουν το ένα το άλλο ξεκινώντας από μια βάση εμπιστοσύνης, που παρέχεται από μια φιγούρα προσκόλλησης, κυρίως τη μητέρα. Οι γονείς αποτελούν την σκαλωσιά που υποστηρίζει και ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Από το 2ο έως τον 4ο χρόνο της ζωής οι απαραίτητες δεξιότητες για την κοινωνική ανάπτυξη εξελίσσονται ταχύτατα. Βλ. Βάια Παπαγεωργίου, *ό.π.*, σ.40.

⁷⁰ Shifra Schonmann, *ό.π.*, σσ. 165 -169.

ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ

Μέσα σε αυτό το κλίμα ανανέωσης του “θέατρου για παιδιά”, που όπως αναφέραμε επικρατεί τελευταία η υποδοχή του “Baby Theater”⁷¹ υπήρξε θερμή καθώς το θέμα προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον προσελκύοντας ένθερμους υποστηρικτές, αλλά και άλλους που ακόμα σήμερα το αντιμετωπίζουν, με κριτικό μάτι αναρωτώμενοι την αξία παρόμοιων εγχειρημάτων.⁷²

Όπως αναφέρει η Evelyn Goldfinger⁷³, βασική κριτική ερώτηση που αφορά το “Θέατρο για Μωρά” είναι αν πράγματι αυτή η μορφή τέχνης αποτελεί “θέατρο”, ή, αν απλά αντιπροσωπεύει μία άλλη μορφή παιχνιδιού και διασκέδασης. Επιπλέον η ίδια ερευνήτρια συνεχίζει αναφέροντας ότι όσοι αντιμετωπίζουν το “Baby Theater” με σκεπτικισμό αναρωτιούνται αν το θέατρο μπορεί να γίνει κατανοητό από τόσο μικρά παιδιά. Τέλος, άλλοι διερωτώνται, αν είναι απαραίτητο να στήνεται ολόκληρη παράσταση για να διασκεδάσει θεατές που, ούτως ή άλλως, χαίρονται και γελούν με το παραμικρό⁷⁴.

Επειδή το “Θέατρο για Μωρά” βρίσκεται στα πρώτα του βήματα, η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι δύσκολο να δοθεί με ακρίβεια. Πάντως, όσοι ξεκίνησαν παρόμοιες πρωτοβουλίες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Ορισμένοι, μάλιστα προέρχονται από τον κόσμο της παιδαγωγικής και ψυχολογίας όπως για παράδειγμα οι Osten και Barany⁷⁵, που αναφέρουν ότι πρόθεση τους ήταν να ενθαρρύνουν τα μικρά να αναπτύξουν μια νέα κατανόηση της ύπαρξης τους αλλά και τους γονείς να αναθεωρήσουν τη σχέση τους με τα παιδιά τους.

Επίσης η Osten⁷⁶ προσθέτει απαντώντας σε κριτικές του θεάτρου για μωρά ότι “οι ενήλικες τείνουν να υποτιμούν την νοημοσύνη των νεογέννητων και ότι εφόσον κάποιος μπορεί να προκαλέσει γέλιο σε ένα μικρό μωρό σίγουρα είναι ικανός να γράψει ένα ενδιαφέρον έργο που να απευθύνεται σε ανάλογο κοινό”.

Παρόμοια πολλοί ακόμη μελετητές πιστεύουν ότι το νεαρό κοινό έχει να ωφεληθεί σημαντικά από τις ιδιότητες του θεάτρου με την προϋπόθεση οι δημιουργοί του θα δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο θεατρικό κείμενο, φροντίζοντας η πλοκή και η δράση να σέβονται και να αντανακλούν το αναπτυξιακό στάδιο που

⁷¹ Το 2010 η Ξένια Καλογεροπούλου αναφέρει σε συνέντευξη της στη δημοσιογράφο Μυρτώ Λοβέρδου “(το μωροθέατρο είναι)...καινούργιο και μοντέρνο είδος, που γνωρίζει άνθηση στο εξωτερικό, ασυνήθιστο, γιατί δεν ξέρεις πραγματικά τι να κάνεις και αυτό είναι το πιο ενδιαφέρον απ’ όλα, το θέατρο για βρέφη σου επιτρέπει να διαφοροποιηθείς θεματολογικά, υφολογικά, οπτικά... Γιατί όλα μπορούν να γίνουν. Και ομολογώ πως έχω δει πολλά και διαφορετικά πράγματα». Συνέντευξη στο Βήμα: <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=336119>

⁷² 1) Shifra Schonmann, ό.π., σ. 296.

2) στην ίδια συνέντευξη με παραπάνω η κ. Καλογεροπούλου ομολογεί: «Στο παρελθόν το άκουσμα παραστάσεων για βρέφη μου φαινόταν αστείο...”.

⁷³ Shifra Schonmann, ό.π., σ.296.

⁷⁴ Shifra Schonmann, ό.π., σ.296.

2) στο Βήμα όπως και προηγούμενα, η Ξένια Καλογεροπούλου, σχετικά με το θέατρο για βρέφη αναφέρει: «... Αναρωτιόμουν τι μπορεί να κάνει κάποιος σε κοινό που δεν μιλάει καλά καλά.»

⁷⁵ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 296.

⁷⁶ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 296.

βρίσκεται το κοινό τους⁷⁷.

⁷⁷ Shifra Schonmann, ό.π., σ.296.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ

Η ανάγκη για αξιόπιστη και πολύπλευρη αξιολόγηση του «Θεάτρου για Βρέφη» γίνεται αναγκαία καθώς αυτό αναπτύσσεται με ταχύ ρυθμό⁷⁸ και καθώς οι λόγοι για την ανάπτυξη αυτή είναι αρκετοί. Από τη μία πλευρά όπως παρατέθηκε παραπάνω το θέατρο για βρέφη φαίνεται να είναι μία διασκεδαστική αλλά και ωφέλιμη δραστηριότητα για το βρέφος και τους οικείους του. Το μωρό στο θέατρο μαθαίνει να περνάει όμορφες στιγμές με τους δικούς του, κατηγοριοποιεί αισθητικά ερεθίσματα⁷⁹ διδάσκεται χρήσεις αντικειμένων, συσσωρεύει εμπειρίες αλλά επίσης εισάγεται στο κοινωνικό περιβάλλον εξερευνώντας δυναμικές και σχέσεις ανθρώπινες.

Ταυτόχρονα βέβαια οι λόγοι αυτής της αστραπιαίας διάδοσης του θεάτρου για βρέφη είναι και οικονομικοί επειδή τα παιδιά αποτελούν πλέον μια εύκολη ομάδα πώλησης προϊόντων. Το οποίο συνάδει με μία γενικότερη τάση πρώιμης αφύπνισης, εγρήγορσης και ερεθισμού των αισθήσεων που με τη σειρά της οδηγεί στην ασφαλή παραγωγή νέων γενεών θεατών και καταναλωτών θεατρικών παραστάσεων. Καθώς όμως οι ηλικίες που απευθύνεται το θέατρο για βρέφη είναι εξαιρετικά ευαίσθητες είναι σημαντικό το θεατρικό είδος αυτό να υπόκειται σε αυστηρή κριτική προκειμένου το τρυφερό κοινό να εκτίθεται μόνο σε ποιοτικές προτάσεις.

Όπως ισχύει και για κάθε θεατρική παράσταση έτσι και στο “θέατρο για μωρά” η κριτική του θεώρησης έγκειται στην ίδια την αξία του δράματος αισθητικά και ποιοτικά και αποσκοπεί στο να αποδείξει το κατά πόσο ωφέλιμο επιδραστικό γίνεται το δρώμενο για τον μικρό θεατή. Όμως με ποιό τρόπο θα μπορούσε να γίνει μία ακριβής κριτική⁸⁰ αξιολόγηση του «θεάτρου για μωρά». Πιθανόν ένας εύκολος τρόπος θα ήταν να συνάγει κανείς επιφανειακές παρατηρήσεις καταγράφοντας τις αντιδράσεις των θεατών κατά τη διάρκεια της παράστασης. Τα παιδιά αποτελούν ένα αυθόρμητο και ανεπιτήδευτο κοινό.

Παρατηρήσεις όπως η εστίαση του ενδιαφέροντος των παιδιών και τα συναισθήματα που προκάλεσε η παράσταση είναι σημαντικές παράμετροι που θα

⁷⁸ Το 2013 ο ερευνητής Ben Fletcher-Watson αναφέρει «σήμερα πάνω από 100 παραστάσεις σκηνοθετούνται ανά τον κόσμο για ένα βρεφικό κοινό από τη γέννηση μέχρι και τριών ετών». Ben Fletcher-Watson, *ό.π.*, σ. 14

⁷⁹ Το βρέφος υποστηρίζεται στην αισθητηριακή του ολοκλήρωση με τρόπο διασκεδαστικό και άμεσο δίπλα στον γονιό του. Η θεωρία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης της Anna Jean Ayres (1965) αφορά την περιγραφή της νευρολογικής λειτουργίας της ολοκλήρωσης και αποκωδικοποίησης του αισθητηριακού ερεθίσματος στον εγκέφαλο. Σε αντίθεση η δυσλειτουργία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης είναι μια διαταραχή κατά την οποία τα αισθητηριακά δεδομένα δεν οργανώνονται κατάλληλα στον εγκέφαλο και αυτό μπορεί να προκαλέσει διάφορα προβλήματα στην ανάπτυξη, στην επεξεργασία της πληροφορίας και στη συμπεριφορά του ατόμου. Susan Ashley, (2010). 275 *Απαντήσεις για το Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκη, σσ.104-105. - Οι διαταραχές αισθητηριακής ολοκλήρωσης απαντώνται συχνά στις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού <http://el.wikipedia.org/wiki/Αυτισμός>

⁸⁰ Σύμφωνα με τον Jean Klein, η έννοια κριτική στο θέατρο αναφέρεται στη δημόσια πράξη διάκρισης, (διαπίστωσης) ανάλυσης επεξήγησης αξιολόγησης των θεατρικών έργων και της φιλολογίας του δράματος. Βλ. Shifra Schonmann, *ό.π.*, σ.289.

ληφθούν υπόψη κάθε αξιολόγησης. Αλλά πως είναι δυνατόν να αξιολογηθούν με ακρίβεια από το βρεφικό κοινό, ή εκ μέρους του βρεφικού κοινού, άλλοι παράμετροι που αφορούν για παράδειγμα, τον κατάλληλο ποιητικό εμπλουτισμό του θεατρικού κειμένου, την αρμόζουσα συμβιωτική δύναμη του δρώμενου;⁸¹

Μία από τις δυσκολίες που συναντά κανείς σε μια παρόμοια αξιολόγηση είναι ότι συχνά οι αισθητικές αντιλήψεις παιδιών και ενηλίκων διαφέρουν.⁸² Μία ακόμη δυσκολία προκύπτει από την αδυναμία των πολύ μικρών παιδιών στη χρήση του προφορικού λόγου. Αλλά ακόμα και μεγαλύτερα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις κριτικής ανάλογα με το πως αυτές είναι διατυπωμένες, αποκλείοντας έτσι κάποιες αυθόρμητες ιδέες και σκέψεις που μπορεί να έχουν σχηματίσει και θέλοντας έτσι να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των μεγάλων⁸³.

Είναι αλήθεια ότι το θέατρο για παιδιά όσο θα κατασκευάζεται από ενηλίκους θα παραμένει πάντα ένα διαπολιτισμικό εγχείρημα το οποίο είναι σημαντικό να αξιολογηθεί σαν τέτοιο. Άραγε ο συγγραφέας και το έργο σέβονται ή περιγελούν την παιδική ηλικία, οι ιδέες ξεπηδούν από τη δράση ή απλά ανακοινώνονται; Πως θα μπορούσε κανείς να αξιολογήσει για όφελος των βρεφών τα αποτελέσματα των σκηνοθετών, των τεχνικών μέσων και των εφέ; Καταφέρνουν αυτά τα μέσα να επηρεάσουν το τόσο παιδικό μυαλό, εστιάζοντας το στην επεξήγηση μεταφορικών νοημάτων ή απλά παρασύρουν την προσοχή αλλού, κομπάζοντας για την εφευρετικότητα τους. Οι ηθοποιοί παρακινούν τα βρέφη να γελάσουν συμβιώνοντας μαζί τους, ή, επιτυγχάνουν μόνο τον περίγελο του κοινού τους.⁸⁴ Οι μικροί θεατές διασκεδάζουν, μαθαίνουν, παρασύρονται ή δυσαρεστούνται, υπέρ-ερεθίζονται και βαριούνται κατά τη διάρκεια παρόμοιων θεαμάτων⁸⁵.

Ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις που αναφέρονται στην βιβλιογραφία για κατάλληλα κριτήρια σχετικά με την αξιολόγηση του θεάτρου για βρέφη η Evelyn Goldfinger⁸⁶ σταχυολογεί τα παρακάτω:

1^{ov} «κοντινή παρατήρηση των παιδιών»: όταν τα παιδιά ενθουσιάζονται⁸⁷ και τους ενδιαφέρει το θέαμα παρακολουθούν με υψηλή εστίαση της προσοχής και σωματική προσοχή μιμούμενα κάποιες φορές κινήσεις ήχους και εκφράσεις σε επόμενο παιχνίδι μετά την παράσταση».

*2^{ov} «Η καταγραφή της συνολικής εμπειρίας του κοινού», παρατηρώντας και τους συμμετέχοντες ενήλικες αλλά και τη διάδρασή τους με τα παιδιά».*⁸⁸

⁸¹ Shifra Schonmann, ό.π., σ.298.

⁸² Shifra Schonmann, ό.π., σ. 290.

⁸³ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 290.

⁸⁴ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 291.

⁸⁵ Shifra Schonmann, ό.π., σ.298.

⁸⁶ Shifra Schonmann, ό.π., σ.298.

⁸⁷ "Τα βρέφη είναι το τέλειο ακροατήριο," αναφέρει η Barany. "Δεν μπορεί να βρει κανείς έναν πιο αντισυμβατικό και ανεπιτήδετο θεατή." Πηγή: <http://www.parentdish.com/2006/01/14/baby-drama-theatre-for-babies/>

⁸⁸ Οι παραγωγές επιδεικνύουν όμορφες εικόνες και περιέχουν το είδος της θετικής ενέργειας στην οποία τα παιδιά απαντούν άμεσα. Οι ηθοποιοί ελπίζουν (όμως) ότι δεν θα είναι μόνο τα μικρά παιδιά

3^{ον} «Ισχύουν όλα τα άλλα συνήθη κριτήρια αξιολόγησης του θεάτρου», παρόλο που η ηλικία στην οποία απευθύνεται το θέατρο για μωρά είναι διαφορετική.⁸⁹

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ακρόαση της άποψης των ίδιων των παιδιών πάνω στην παράσταση παρόλο που θα είναι δύσκολη η εξεύρεση κατάλληλου τρόπου καταγραφής, και σωστής αποκωδικοποίησης των ευρημάτων. Εφόσον η ωριμότητα της σκέψης και ο λόγος αποτελούν εμπόδιο τη δεδομένη στιγμή για το βρέφος, πιθανόν οι απόψεις που διαμορφώνουν οι μικροί θεατές μπορούν να εξετάζονται με μέσο το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι καθώς και με συνέντευξη που θα δίνουν σε μεταγενέστερη ηλικία.

Πάντως όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και επιδραστικότητας του θεάτρου η διαδικασία καταγραφής των απόψεων που προέρχονται από τον ίδιο τον θεατή φαίνεται να είναι σημαντική επειδή αποτελεί πηγή αυθεντικών πληροφοριών γύρω από την παράσταση, εκπαιδεύει την κριτική αντίληψη του κοινού, προάγει την ελευθερία του λόγου και τις δημοκρατικές αντιλήψεις⁹⁰.

που θα ανταποκριθούν (στην παράσταση). Οι παραστάσεις στοχεύουν στα βρέφη και τα νήπια, αλλά και οι φοιτητές και οι ενήλικες θα τα απολαύσουν επίσης.

Πηγή: <http://www.japantimes.co.jp/culture/2013/08/01/events/events-outside-tokyo/take-baby-steps-into-theater/#.VKp1w1pzSb9>

⁸⁹ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 298.

⁹⁰ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 292.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι οποίοι οδηγούν συνδυαστικά στην γρήγορη ανάπτυξη του «Θεάτρου για Μωρά» φαίνεται ότι πρόκειται για ένα εγχείρημα αξιόλογο, ωφέλιμο και διασκεδαστικό τόσο για το βρέφος όσο και για το γονιό που το συνοδεύει. Λόγω της ευαισθησίας και της τρυφερής ηλικίας των παιδιών που απευθύνεται η πολύπλευρη αξιολόγηση του είδους κρίνεται πως είναι πλέον απαραίτητη. Η εξεύρεση κατάλληλων μεθόδων και διαδικασιών ποιοτικής κριτικής θεώρησης των παραστάσεων αυτών είναι δύσκολη, αλλά όχι αδύνατη. Για τους μελετητές ένα ακόμη σημαντικό κίνητρο εξέλιξης και παρατήρησης αυτής της μορφής του θεάτρου είναι η θέληση για απελευθέρωση της επίδρασης της Δραματικής τέχνης σε νέους ορίζοντες που προσφέρονται για εξερεύνηση νέων πεδίων έρευνας και κατανόησης.⁹¹

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να καταγραφούν ορισμένα σημαντικά ερωτήματα, που απορρέουν από την προβληματική της εργασίας:

Μπορεί η Δραματική Τέχνη να χρησιμοποιηθεί εξίσου καλά εκπαιδευτικά και θεραπευτικά όσο και σε άλλες ηλικιακές ομάδες και να οδηγήσει το βρέφος, αυτό το τόσο νεαρό άτομο, στην ασφαλή ανάπτυξη της αισθητηριακής του ολοκλήρωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσωπικότητας του, προφυλάσσοντας το από ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και ανασφάλειες, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα του κατάλληλα ώστε εύκολα να αναγνωρίζει και να υιοθετεί υγιείς αντιλήψεις και εύστοχες στρατηγικές προσέγγισης της ομάδας του, ελαχιστοποιώντας τα τυχόν σημεία δυσκολιών κοινωνικής ένταξης που εμφανίζει.

Επιπλέον η ποιητική διάσταση της Δραματικής τέχνης μπορεί να γίνει κατανοητή από το βρέφος; Μπορούν τα βρέφη να εκτεθούν με ασφάλεια στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του θεάτρου και αν ναι, οι ιδιότητες αυτές θα μπορεί να είναι το ίδιο χρήσιμες σε αυτά όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά;

Τέλος, μπορεί η έκθεση στο «Θέατρο για Μωρά» να αποτελέσει ένα ασφαλές όχημα εκπαίδευσης και υποστήριξης των γονιών στην αναγκαστική πορεία σταδιακής, αλλά και αποφασιστικής αποδέσμευσης του παιδιού τους και στην κατάλληλη μύηση του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που το περιστοιχίζει.⁹²

⁹¹ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 297.

⁹² Η Ξένια Καλογεροπούλου στην προσπάθειά της να αφυπνίσει το κοινό και να αντιπαλέψει την υπερπροστατευτική και συντηρητική διαπαιδαγώγηση στην ελληνική πραγματικότητα αναφέρει τρεις αλήθειες για το μωροθέατρο που είναι δηλωτικές των προσωπικών της απόψεων αλλά και γενικότερα αποδεκτές από ψυχολόγους και παιδαγωγούς:

* Στο εξωτερικό οι θεατές ξεκινούν από την ηλικία... μηδέν. Στην Ελλάδα από ενάμισι-δύο ετών.

* Οι γονείς δεν χρειάζεται να προετοιμάζουν τα παιδιά, ειδικά αν είναι τόσο μικρά.

* Έπειτα από μια παράσταση δεν πρέπει να τα ρωτούν «Πώς σου φάνηκε;». Θυμίζει μάθημα.

<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=336119>

Βιβλιογραφία

- Ashley, S. (2010). *275 Απαντήσεις για το Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Fletcher-Watson, B. (2013). *Platform, 'Staging Play, Playing Stages'*, 7 (2), σσ. 14-31.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*. Αθήνα: Πεδίο.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. USA: Greenwood Press
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, σσ.102 -116.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Σημειώσεις για το μάθημα: Η Ψυχοπαιδαγωγική της διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Διαδικτυακές Πηγές

(τελευταία επίσκεψη: 27/01/2015)

<http://el.wikipedia.org/wiki/Αυτισμός>

<https://archive.org/details/TheatreForFoetuses>

<http://blogs.wsj.com/juggle/2010/09/19/beyond-sesame-street-live-bringing-baby-to-the-theater/>

<http://theatreforbabies.tumblr.com>

<http://www.japantimes.co.jp/culture/2013/08/01/events/events-outside-tokyo/take-baby-steps-into-theater/#.VKp1w1pzSb9>

<http://www.kathimerini.gr/396137/article/politismos/arxeio-politismoy/ela-ela-na-soy-xarisw-to-feggari>

<http://www.mothersblog.gr/o-kosmos-toy-paidioy/item/20490-eseis-to-kserate-ki-omos-yparxei-mousiko-theatro-gia-vrefi#ixzz3NygJpXey>

<http://www.parentdish.com/2006/01/14/baby-drama-theatre-for-babies/>

<https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-childsplay.pdf>

<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=336119>

Το Κουκλοθέατρο ως Εργαλείο στη Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ & ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

M.A. IN DRAMA AND PERFORMING ARTS IN EDUCATION AND LIFELONG LEARNING»

Καθηγητής-Σύμβουλος: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: ΘΡΑΨΑΝΙΩΤΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ-ΗΛΙΟΠΗ



Ηρακλής
Παγγ



ΣΤΟ ΕΞΩΦΥΛΛΟ:

► Εικόνα από θραύσμα κρατήρα του 4ου αιώνα π.Χ. Εικονίζεται τραγικός ηθοποιός με κοντό χιτώνα να κρατά ένα προσωπίο.

Universitat Wurtzburg, Martin von Wagner Museum L 832. Photo: K. Oehrlein. ©

<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/culture/index.html>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη

Καθηγητής-Σύμβουλος: **ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: **ΘΡΑΨΑΝΙΩΤΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ-ΗΛΙΟΠΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο
στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών**

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	142
Ιστορική Αναδρομή	143
Η επίδραση του κουκλοθέατρου στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο	149
Συμπεράσματα.....	154
Βιβλιογραφία.....	155

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος από τις απαρχές του κόσμου, προσπαθώντας να καταλάβει καλύτερα ό,τι του είναι άγνωστο ή ανεξήγητο γύρω του, δημιουργεί κούκλες με γνώριμα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, φέρνοντας στα δικά του μέτρα ακόμα και το θείο.¹ Με τον καιρό, σε αυτές τις άπνοες και ακίνητες μορφές αρχίζει να χαρίζει εκφραστικές πηγές δύναμης (ψυχή, κίνηση, φωνή), γεγονός το οποίο παρουσιάζει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον από αισθητικής και σημειολογικής πλευράς.²

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άψυχο πλάσμα της κούκλας γίνεται έμψυχος κουκλοήρωας, που μπορεί να κάνει τα πάντα χωρίς περιορισμούς, δηλαδή, να νικήσει το θάνατο, να βρίσει απεριόριστα, να γελάσει με την εξουσία κ.ο.κ. Κινείται, δηλαδή, παράλληλα σε αντιφατικούς κόσμους και έννοιες, εκφράζοντας κάθε φορά όχι μόνο τα γνωρίσματα μιας ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά συμπυκνώνοντας και τα χαρακτηριστικά ολόκληρης της εποχής της.³

Το κουκλοθέατρο, επομένως, αποτελεί ένα «μαγικό» είδος, που μπορεί να εσωκλείει όλα τα παραπάνω με μόνο μέσο μια κούκλα-αντικείμενο (είτε είναι το απόλυτα πρόχειρο κατασκεύασμα της στιγμής, είτε έχει αξιοθαύμαστα περίτεχνη μορφή), καταφέροντας παράλληλα να κατακτά, να διαπλάθει και να συγκινεί παιδιά και ειδικούς αναλυτές.⁴

¹ Ελένη Θεοχάρη- Περράκη: *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*, Εστία, Αθήνα 1994, σσ.7-24.

² Άλκηστις: *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σσ.33-53.

³ Απόστολος Μαγουλιώτης: *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*, Παπαζήσης, Αθήνα 2012, σσ.21-97.

⁴ Ελένη Παϊδούση: *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Ατλαντίς, Αθήνα 1954, σσ.6-13.

Ιστορική Αναδρομή

Η τέχνη της κούκλας είναι ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, το οποίο δεν παύει ποτέ να υπάρχει σε όλο τον κόσμο, διανύοντας μια ενδιαφέρουσα εξελικτική πορεία παράλληλη και άρρηκτα συνδεδεμένη με όλες τις άλλες τέχνες και εκφάνσεις του πολιτισμού. Πρόκειται για ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο που εφηύρε ο άνθρωπος, αναζητώντας τη θέση του στον κόσμο, τη σχέση του με τη φύση (τις ανεξήγητες δυνάμεις και τα άλλα πλάσματά της), αλλά και ψάχνοντας στους εσωτερικούς του λαβυρίθους τον ίδιο του τον εαυτό.

Για τους λόγους αυτούς, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να εντοπιστούν οι πρώτες εκδηλώσεις αυτού που αποκαλείται σήμερα κουκλοθέατρο, ακόμη και αν δεν μπορούμε να μιλήσουμε με απόλυτη βεβαιότητα για την καταγωγή και τους προδρόμους του, καθώς αποτελεί μια «αναρχική» τέχνη, με ρίζες στην παρωδία και μια γελοία χειρονομία προς τον παραλογισμό της καθεστηκυίας τάξης.⁵

Αρχικά, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κούκλα πολύ πριν χρησιμοποιηθεί ως μέσο ψυχαγωγίας και θεατρικής τέχνης χρησιμοποιείται ως κούκλα-είδωλο⁶ με θρησκευτικό ή μυητικό χαρακτήρα σε ιεροτελεστίες θανάτου, ανάστασης, θεραπείας, μαγείας, προστασίας κ.ο.κ. και σε γιορτές γονιμότητας, καλλιέργειας κ.ά. σε όλο τον κόσμο.⁷

Αυτές οι κινούμενες κούκλες δύναται να ελέγχουν ταυτόχρονα τα δύο πεδία του φυσικού κόσμου -τη ζωή και το θάνατο- περνώντας από το ένα στο άλλο διαδοχικά, παίζοντας το παιχνίδι της ψευδαίσθησης, μέσα από το οποίο οι άνθρωποι διερευνούν την οντολογική τους αλήθεια. Αυτή η προέλευση υποστηρίζεται από το γεγονός ότι σε πολλούς πολιτισμούς ακόμα και σήμερα, οι θεατρικές κούκλες διατηρούν το θρησκευτικό τους χαρακτήρα και οι αναπαραστάσεις της θεογονίας και της επικράτησης των δυνάμεων του καλού πάνω στις δυνάμεις του κακού χρησιμεύουν ως λύτρωση, ως ανάμνηση ή ως διδασκαλία.⁸

⁵ Whole Earth: «Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century, *Puppets in the line of fire*, American Theatre, Communications Group, September 2002, (Copyright 2002, Point Foundation the Gale Group, Farmington Hills, Michigan).

⁶ Βάλτερ Πούχγερ: *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα βαλκάνια*, Πατάκης, Αθήνα 1989, σ.49.

⁷ Απόστολος Μαγουλιώτης: *Κούκλες*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2009, σσ. 8,10,17,18-19,25-32.

⁸ Αλκηστis: ό.π., σσ.35-36. και Απόστολος Μαγουλιώτης, *Κούκλες*, ό.π., σσ.8-10,17,18-19,28-32.

Η θεατρική κούκλα λοιπόν, προέρχεται από την λατρευτική κούκλα. Έχοντας αρχικά πρωτόγονη μορφή, γεννιέται πριν από περίπου 30.000 χιλιάδες χρόνια, στα προϊστορικά χρόνια της ανθρωπότητας, όπου ανιχνεύονται οι πρώτες εκδηλώσεις της παραστατικής τέχνης των σπηλαίων, τα ανδρείκελα και τα πρώτα γυναικεία είδωλα των «Ωρινάκειων Αφροδιτών».⁹

Πλήθος οι πηγές που αποδεικνύουν ότι το κουκλοθέατρο διαρκώς υφίσταται στο πέρασμα του χρόνου. Κοιτίδα της κούκλας εικάζεται η Ασία και αλλού (Ινδία-Αίγυπτος) στο 4000 π.Χ., ενώ η Κίνα διεκδικεί τις αρχαιότερες φιγούρες στον κόσμο, όπου πριν από 2000 χρόνια μεταχειρίζονται κούκλες από άχυρο. Από αρχαία επικά έργα (*Balara- Mayana, Therigatha* κ.ά.) πληροφορούμαστε, ότι το κουκλοθέατρο βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη στην Ανατολική Ασία τουλάχιστον στα 2000-4000 χρόνια π.Χ. Στην «κλασική» περίοδο της Αιγυπτιακής, Ελληνικής και Ρωμαϊκής αρχαιότητας, ομοίως, τα μνημεία κουκλοθεατρικής δράσης είναι πολύ πυκνά τόσο για θρησκευτικές αναπαραστάσεις όσο και για λαϊκά θεάματα.¹⁰

Στην αρχαία ελληνική μυθολογία γίνεται αναφορά στις «χρυσές παρθένες», στον Τάλω του Ηφαίστου αλλά και στα αγάλματα με κινούμενα μέλη του Δαιδάλου. Στα Ορφικά κείμενα περιγράφονται κούκλες συνδεδεμένες με μητρικές τελετουργίες του Θεού Διονύσου¹¹. Στους *Νόμους* του, ο Πλάτωνας, αναφέρει ότι το όνομα της εποχής για την αρθρωτή κούκλα είναι το «νευρόσπαστον»¹² (αυτός που κινείται με νήματα) και ο Αριστοτέλης στο έργο του *Περί κόσμου* μιλάει για τον κουκλοπαίκτη ως «νευροσπάστη».¹³

Ο Ηρόδοτος αναφέρεται στη χρήση κινούμενων ειδωλίων σε λατρευτικές τελετές στην Αίγυπτο και στην Ελλάδα. Το 421 π.Χ. ο Ξενοφώντας εξιστορεί ένα συμπόσιο, όπου ένας κουκλοπαίκτης, από τις Συρακούσες, ψυχαγωγεί τους συνδαιτυμόνες, ενώ τον 3^ο αι. π.Χ. στις *πηγές Πλάτωνος* αναφέρεται η πρώτη αυλαία-σκηνή για κούκλες, «τα παραφράγματα»¹⁴. Επιπρόσθετα, ο Ήρων ο Αλεξανδρεύς στο βιβλίο του *Περί Αυτοματοποιητικής* περιγράφει με λεπτομέρειες τα «θαύματα» της κλασικής και ελληνιστικής εποχής, δηλαδή αυτόματα θέατρα με μηχανικές κούκλες, που εξελίσσει κατασκευαστικά και ο ίδιος.¹⁵ Αργότερα, στους

⁹ Απόστολος Μαγουλιώτης, ό.π., σσ.25-27.

¹⁰ Πέπη Δαράκη: *Κουκλοθέατρο*, Gutenberg, Αθήνα 1986, σσ.31-33. και Ελένη Θεοχάρη- Περάκη, ό.π., σσ.7-10.

¹¹ Γιάγκος Ανδρεάδης: *Θείον θαύμα, Δρώμενα*, τ. ¾, Αθήνα 1984, σ.19.

¹² Πλάτων, *Νόμοι*, 1644E -Ηροδότης Βιβλίο11, σ.48.

¹³ Γιάγκος Ανδρεάδης: ό.π., σ.19., Άλκηστις, ό.π., σ.38. και Βάλτερ Πούχνερ, ό.π., σ.50.

¹⁴ Πλάτων: *Πολιτεία*, ενότητα 11^η, Ζ'514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books>

¹⁵ Αντιγόνη Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα 2012, σ.40.

Δειπνοσοφιστές του ο Αθήναιος αναφέρει τον πρώτο επώνυμο κουκλοπαίκτη, τον Ποθεινό, ο οποίος, παρουσιάζει τις «φλύακες» στο θέατρο του Διονύσου -θεάματα που μετέπειτα ονομάζονται «φάρσα» δηλαδή γκροτέσκες κωμωδίες. Αυτό το είδος μεταφέρεται στην Κάτω Ιταλία κι από εκεί στη Ρώμη και στο Βυζάντιο αργότερα.¹⁶

Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το κουκλοθέατρο στη Βυζαντινή περίοδο. Ωστόσο, παρά την έλλειψη αυτή, είναι γνωστό ότι, ενώ αρχικά η εκκλησία δεν αντιτίθεται στη χρήση κούκλων, στην συνέχεια (11^ο -13^ο αι.) εναντιώνεται στο θέαμα αυτό, με αποτέλεσμα το λαοφιλές κουκλοθέατρο να πρωταγωνιστεί σε όλες τις λαϊκές εκδηλώσεις.

Κατά τον Μεσαίωνα στη δυτική Ευρώπη διάφοροι κουκλοθίασοι παρουσιάζουν τα πάθη του Χριστού. Η ρωμαιοκαθολική εκκλησία χειραγωγεί μικρές κούκλες με κινούμενα μέλη στα Μυστήρια και τεράστιες κούκλες που αναπαριστούν δράκους, Παναγίες (Μικρή Μαρία=Marionnette) κ.ά. στις Λιτανείες. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα πρόσωπα της βίβλου ζωντανεύουν μπροστά στους, ως επί το πλείστον, αναλφάβητους πιστούς, προκαλώντας ενδιαφέρον και δέος. Η ορθόδοξη εκκλησία, επίσης, χρησιμοποιεί κούκλα-Χριστό.¹⁷

Αξίζει να σημειωθεί ότι το κουκλοθέατρο είναι διαρκώς συνδεδεμένο με την παράδοση. Όμως, σε γενικές γραμμές, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Στην Ανατολή το κουκλοθέατρο έχει πάντοτε σύνδεση με μια θρησκευτική υπόσταση, ενώ στη Δύση με τον καιρό ακολουθεί διαφορετική πορεία, παρόλο που ξεκινά από την ιεροτελεστία. Στην Ανατολή, η θρησκεία και οι λαϊκοί μύθοι συνθέτουν την παράδοση, ενώ αντίθετα στη Δύση η Εκκλησία αρνείται τον λαϊκό της χαρακτήρα. Γι' αυτό, το κουκλοθέατρο που είναι μέρος της παράδοσης, δεν μπορεί να μείνει κοντά στην θρησκεία-εκκλησία. Έτσι, το θέαμα αυτό, μολονότι για μεγάλα χρονικά διαστήματα περιθωριοποιείται (από τη διαπλεκόμενη εξουσία κράτους-εκκλησίας), ωστόσο, επιβιώνει με μεγάλη επιτυχία και παρά τη διάλυση των αυτοκρατοριών από τους περιπλανώμενους κουκλοπαίκτες, οι οποίοι στηρίζονται κυρίως στην προφορική παράδοση και τους λαϊκούς μύθους και όχι σε γραπτά κείμενα. Εκτεταμένα, οι πλανόδιοι κουκλοπαίκτες δίνουν παραστάσεις και παράλληλα μεταναστεύουν και εξαπλώνουν την παράδοση των «φλύακων» σε όλη την

¹⁶ Στάθης Μαρκόπουλος: *Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα*. Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου Unima-Ελλάς, Αθήνα 2013.

¹⁷ Αντιγόνη Παρούση, ό.π., σσ.41-43. και Αντιγόνη Παρούση, *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, Δελφίни, Αθήνα 1993, σ.12.

Ευρώπη για να εξελιχθεί μέσω της Ατελάνικης φάρσας στην *Commedia dell' Arte* και τις τοπικές παραλλαγές της στην περίοδο της Αναγέννησης.¹⁸

Η Αναγέννηση έρχεται και μαζί με την κοινωνία το εκκλησιοκρατούμενο κουκλοθέατρο ξαναζητά τώρα τον κωμικό του χαρακτήρα με κέντρο τον άνθρωπο και τις φιλοσοφικές του αναζητήσεις. Σύν τω χρόνω, κάνει την εμφάνισή της η γαντόκουκλα, η οποία λόγω της ευχρηστίας της καθιερώνεται στην Ευρώπη. Αξίζει να αναφερθεί ο Ναπολιτάνος χαρακτήρας του Pulchinella, ο οποίος αναδεικνύεται σε κεντρικό, αφού με βάση αυτόν δημιουργούνται όλοι οι τοπικοί ήρωες, που μέχρι σήμερα αποτελούν το λαϊκό κουκλοθέατρο των περισσότερων χωρών. Ο Αγγλικός Punch, ο Γαλλικός Polichinelle και Guignol, ο Γερμανικός Hanswurst και Kasper, ο Τσέχικος Kas-parek, ο Ρώσικος Petruska, ο Ούγγρικος Vitez Lazslo, ο Μπολονέζικος Fa-giolino και πολύ μετέπειτα ο Ελληνικός Φασουλής (προερχόμενος από τη Δύση) και ο Καραγκιόζης (προερχόμενος από την Ανατολή) είναι μέρος της ίδιας παράδοσης. Τα κοινά τους στοιχεία είναι η καρναβαλική καταγωγή, η σατιρική τάση, η πονηριά, τα φαλλικά γνωρίσματα, η αντισυμβατικότητα, το πάθος για ζωή, η σύγκρουση με την εκάστοτε εξουσία, αλλά και η μετασχηματιστική και παιχνιδιάρικη προσέγγιση επί παντός επιστητού.¹⁹

Στην νεότερή του μορφή το ελληνικό κουκλοθέατρο δεν έχει μεγάλη παράδοση. Οι δύο μεγάλες κουκλοθεατρικές παραδόσεις του Καραγκιόζη και του Φασουλή αναπτύσσονται παράλληλα από την περίοδο της τουρκοκρατίας κι έπειτα. Στις αρχές του 20ου αι., γνωστοί έλληνες κουκλοπαίκτες εισάγουν κι άλλους κουκλοήρωες, ανεβάζοντας έργα σημαντικών ευρωπαϊών συγγραφέων.²⁰

Δημιουργούνται κουκλο-θίασοι, των οποίων η δυναμική, όπως είναι φυσικό, διακόπτεται από την εμφάνιση του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου για να επαναπροσδιοριστούν αργότερα,μπολιάζοντας από τότε μέχρι σήμερα την τέχνη των παλιών μαστόρων με το «σύγχρονο ευρωπαϊκό Κουκλοθέατρο», ανανεώνοντας συνεχώς το ρεπερτόριο τους.²¹

Στην παρούσα μελέτη, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία, αλλά πολύ συνοπτικά αναφέρεται πως η εξέλιξη του κουκλοθεάτρου είναι εντυπωσιακά παράλληλη σε

¹⁸ Αντιγόνη Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ. 41-43.

¹⁹ Αντιγόνη Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.41-49. και Άλκηστις, ό.π. σσ.41-43.

²⁰ Πέπη Δαράκη, ό.π., σσ.42-53.

²¹ Πέπη Δαράκη, ό.π., σσ.44-53. και Άλκηστις, ό.π., σσ.43-48.

όλο τον πλανήτη, με εξαίρεση ίσως τις εξελίξεις από τα τέλη του 19ου μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα.

Οι Ευρωπαίοι κατακτητές μεταφέρουν το δικό τους κουκλοθέατρο στην Αμερική, όπου εμπλέκεται με τις αρθρωτές κούκλες των Αζτέκων, Ίνκας, Inuit, Hopi κ.ά. Με την πάροδο του χρόνου με την εποίκηση της Αμερικής από μετανάστες όλων των εθνοτήτων και επιπλέον, εξαιτίας του δουλεμπορίου μεταφέρονται, όλες οι παραδόσεις της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής. Εν συνεχεία, η Αμερική πρωτοστατεί στην εισαγωγή της κούκλας στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση στα μέσα του 20^{ου} αι.

Γενικά, από τον 18^ο αι. έως και σήμερα, το κουκλοθέατρο ακμάζει και άνθρωποι των γραμμάτων και των τεχνών ασχολούνται θερμά με το είδος. Σήμερα, παρόλο που ακόμη λαμβάνουν χώρα τελετουργικά δρώμενα σε διάφορα μέρη του κόσμου, η κούκλα του θεάτρου έχει ξεφύγει από τις λατρευτικές τελετές. Ακόμα κι αν έχει κληροδοτήματα εφαρμογών, ιδιοτήτων και δυνατοτήτων της λατρευτικής κούκλας και χωρίς να έχει χάσει την τελετουργική της αξία και χρήση έχει αποκτήσει για τα καλά, μέσα από μια διαδικασία αιώνων και μία άλλη αξία, τη θεατρική-καλλιτεχνική.²²

Η θεατρική κούκλα δεν είναι πλέον ένθεη ή στρατευμένη, όπως για παράδειγμα την περίοδο της γερμανικής κατοχής.²³ Όντας άψυχη, υποδύεται το ρόλο της ζωής επενδύοντας σ' αυτόν στοιχεία του χαρακτήρα της. Διαθέτει διπλή υπόσταση: εργαλείο στα χέρια του χειριστή της από τη μία και μοναδική «οντότητα» που προσδίδεται από τον κατασκευαστή της από την άλλη. Δεν παύει να παίζει το ρόλο της. Έναν ρόλο που, εκτός όλων των άλλων, της έχει αποδοθεί ήδη από την ώρα που επιλέγεται το υλικό που θα τη φτιάξει και η τεχνική με την οποία θα κινηθεί, δημιουργώντας, εντέλει, κάθε φορά μία ξεχωριστή προσωπικότητα.²⁴

Οι τοπικές παραδόσεις του κουκλοθεάτρου ακολουθούν την εξέλιξη του κάθε πολιτισμού του κόσμου και παρουσιάζουν τεράστια ποικιλομορφία τόσο στις τεχνικές κατασκευής και χειρισμού, όσο και στην αισθητική, την κινησιολογία, τα σύμβολα, τους χώρους και τις συνθήκες παράστασης κ.ά. Οι κώδικες του κουκλοθεάτρου κάθε περιοχής σχετίζονται και

²² Μιρσέα Ελιάντ: *Το ιερό και το βέβηλο*, μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα, Αρσενίδης, Αθήνα 2002, σ.12. και Anna Nekrylova, «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας», στο: Στάθης Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Unima-Ελλάς, Αθήνα 1999, σσ.70-82.

²³ Αντιγόνη Παρούση: *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, ό.π., σ.12.

²⁴ Αντιγόνη Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.25-77.

αλληλεπιδρούν με τους κώδικες των άλλων τεχνών, τις αντιλήψεις για τον κόσμο, τα έθιμα και τους μύθους, την τοπική τεχνολογία και τα διαθέσιμα υλικά και τελικά με όλες τις ιδιαιτερότητες κάθε τοπικής κοινωνίας ή υποομάδας που το χρησιμοποιεί.²⁵

²⁵ Απόστολος Μαγουλιώτης: *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*, ό.π., σσ. 21-33,44-65,104-126,166-184,262-265,269-276,303-346.

Η επίδραση του κουκλοθέατρου στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο

Μια ομάδα που αδιαμφισβήτητα ανταποκρίνεται θετικά στην πολύτιμη τέχνη του κουκλοθέατρου καθ' όλη την διάρκεια της ιστορίας, είναι τα παιδιά.²⁶ Επόμενο είναι, συνεπώς, το κουκλοθέατρο να αναζητά μια σημαντική θέση στη σχολική πραγματικότητα σε κάθε βαθμίδα (δημοτικό, γυμνάσιο αλλά και λύκειο).²⁷

Μελετώντας κανείς τις πολύπλευρες εφαρμογές του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικό μέσο, αδιαμφισβήτητα εντυπωσιάζεται από τις άπειρες δυνατότητες του. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη αναπτύσσει ειδικότερα τους λόγους για τους οποίους το κουκλοθέατρο συνεισφέρει θετικά στην αγωγή των παιδιών, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην συναισθηματική ανάπτυξη τους.

Σύμφωνα με τις ψυχολογικές προσεγγίσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη -δηλαδή το σύνολο των ικανοτήτων, που συνιστούν τη δυνατότητα αντίληψης, αυτοελέγχου, ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας, έκφρασης συναισθημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και εν γένει την ποιοτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων²⁸- διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευτυχία του ατόμου. Ο Gottman, επιπλέον, αναφέρει παραδείγματα, όπου υποστηρίζεται πως οι κινήσεις των εκφράσεων του προσώπου, των χεριών, αλλά και του ύψους και τόνου της φωνής ασυνείδητα «μεταδίδονται» από άνθρωπο σε άνθρωπο, «μεταφέροντας» παράλληλα, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις που αυτές υποδηλώνουν.²⁹ Μπορεί, όμως, το κουκλοθέατρο να συμβάλλει στη συναισθηματική αγωγή του ατόμου;

Αναμφίβολα, τα παιδιά έχουν πολλαπλές ανάγκες έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου και είναι ευφάνταστα από τη φύση τους. Όμως, ακόμα και αυτά τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα χρειάζονται πολλές φορές μία διαρκή ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση σε όλες τις ηλικίες μέσω γόνιμων διαδικασιών.

²⁶ Helen Heiman Joseph: *A book of marionettes*, Huebsch, New York 1920, σσ.192-202., Rod Taylor & Glennis Andrews: *The arts in the primary school*, (2nd Edition), Routledge, New York 2012, σ. 167. και Robert J Landy: *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, London 1982, σ. 225.

²⁷ Irene Smith: «Puppetry in the classroom», *The elementary English review*, Vol. 10, No. 9, November 1933, σσ. 219-222.

²⁸ John Gottman: *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μετφ. Χρύσα Ξενάκη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 14.

²⁹ Daneil Goleman: *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Πεδίο, Αθήνα 2015, σσ. 183-184.

Στο πλαίσιο αυτό, το κουκλοθέατρο μπορεί να οριστεί ως μία εξαιρετική διαδικασία νοητικής, βιωματικής, αλληλεπιδραστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης-έκφρασης και ως μια συνολική εμπειρία Τέχνης (και όχι μόνο δραματικής), δεδομένου ότι συμπλέκει επιστημονικές θεωρήσεις, αισθητικές αρχές, συναισθηματικές εμπλοκές, και χειροτεχνικές δεξιότητες, μεταλλάσσοντας ακατέργαστα αισθήματα σε συναισθήματα και καλλιεργώντας ερεθίσματα, επικοινωνία, δραστηριότητα, ελεύθερη έκφραση με στόχο τη λύτρωση. Ως εκ τούτου, με τη συνύπαρξη ψυχαγωγίας και «μετασχηματιστικής μάθησης»,³⁰ δημιουργείται στο παιδί έντονη συναισθηματική και πνευματική κινητοποίηση με υψηλές ηθοπλαστικές επιδράσεις στην ψυχική και πνευματική διάπλασή του.³¹

Εξάλλου, πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού μέσω της χρήσης της δυναμικής θεατρικής κούκλας στα παιδιά.³² Είναι γεγονός ότι μέσω αυτής, τα παιδιά μπορούν να πουν, να αγγίξουν άλλα και πράττουν με τρόπο που αισθάνονται ότι δεν τους επιτρέπεται ως άνθρωποι,³³ δρώντας με ασφάλεια μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Αποκτούν με αυτόν τον τρόπο μια μοναδική αίσθηση ελευθερίας της συναισθηματικής έκφρασης και του λόγου,³⁴ αναπτύσσοντας, έτσι, ευρύτερα τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες.³⁵ Ο διάλογος γίνεται αυθόρμητος· η σκέψη ανεξάρτητη, τα αισθήματα έντονα, ενώ οι αντιδράσεις κατευθύνονται όχι στον εγωκεντρισμό,³⁶ αλλά στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.³⁷

Βέβαια, το κουκλοθέατρο δε χρειάζεται κατ' ανάγκη το λόγο, καθώς πρωτίστως προκύπτει από τα υλικά και το μύθο-θέμα. Σπάει τις αυστηρές πραγματικές κλίμακες και τα

³⁰ Μαρία Παρθένη, *Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης: η περίπτωση ενός σεμιναρίου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*. Πτυχιακή Εργασία: <http://invenio.lib.auth.gr/record/114310/files/partheni.pdf?version=1>

³¹ Susannah Brown: «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, Vol. 57, No. 6, November 2004, σσ. 47-52., Πέπη Δαράκη: ό.π., σσ.14-25. και Robert J Landy, ό.π., σσ. 9, 225.

³² Iowa Research Online, *Puppetry and art education: a personal journey*, Buffy Serene Quintero, University of Iowa, Πτυχιακή Εργασία, Copyright 201.1 <http://ir.uiowa.edu/etd/1063>

³³ Anita Sinclair: *The puppetry handbook*, Richard Lee Publishing, Castlemaine, Vic. 1995.

³⁴ Victoria S. Johnson: «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, Vol.53, No. 6, October 1966, σ. 672.

³⁵ Αστέριος Τσιάρας: *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2014, σσ.148-149.

³⁶ Nancy Quisenberry and Margo Willis: «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, Vol. 52, No. 6, 1975, σσ. 883-885.

³⁷ Roberta Jane Confino: «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, 1972, σσ. 450-456.

στερεότυπα διδάγματα, χαρίζοντας, εκτός όλων των άλλων, συνασθηματο-κινησθητική επαφή, παραμένοντας παράλληλα ανοικτό προς μια «δυναμική διυποκειμενικότητα».³⁸

Έτσι, μέσω της φαντασίας, το παιδί ταυτίζεται εύκολα με τη θεατρική κούκλα, καταργώντας τη διάκριση μεταξύ σκηνής και ακροατηρίου, εξομοιούμενο με τον ήρωα του κουκλοθέατρου, που αναπαριστά τον εσωτερικό του κόσμο και τα κίνητρα του για δράση.³⁹

Στόχος, εξάλλου, δεν είναι η πιστή αναπαράσταση, αλλά η εξωτερίκευση, η ανταπόκριση των εσωτερικών αναγκών και η μετουσίωση των συναισθημάτων (από τη χαρά και το γέλιο, μέχρι και τα δάκρυα, την αγωνία και τον φόβο) σε εκφράσεις, που ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα, την αυτοαντίληψη, την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη, καθώς και το αίσθημα αποδοχής, ανεκτικότητας, ασφάλειας, επικοινωνίας, κυριαρχίας και επιτυχίας.⁴⁰

Μέσω αυτού του συμβολικού παιχνιδιού, επιπρόσθετα, το παιδί βοηθιέται να αντιμετωπίσει τα τωρινά του προβλήματα, δραματοποιώντας τα,⁴¹ και οδηγείται σ' ένα είδος ψυχικής κάθαρσης, καθώς μεταφέρεται ο συναισθηματικός φόρτος των ζητημάτων που το απασχολούν στο παιχνίδι των ρόλων. Έχει μεγάλη σημασία όμως, να αναφερθεί ότι η συναισθηματική αρμονία που επέρχεται μέσω αυτής της διαδικασίας αποτελεί ένα επιπλέον εφόδιο στην αντιμετώπιση και των επακόλουθων πραγματικών προβλημάτων της ενήλικης ζωής τους.⁴²

Επίσης, η διαδικασία της ενσυναίσθησης, δηλαδή της βαθιάς επικοινωνίας με τον άλλο, μέσω της κατανόησης και της συναισθηματικής ταύτισης, πραγματώνεται στην ηλικία ενός παιδιού, όχι μέσω του μυαλού του, αλλά μέσω της δραματικής αναπαράστασης και επανάληψης των γεγονότων.⁴³ Η «δυναμική του κουκλοθέατρου» διευκολύνει το παιδί να εκθέτει και να αναπτύσσει τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη

³⁸ Αριστοτέλης Νικολαΐδης στο: Άλκηστις, ό.π. σσ.7-8., και Peter Schumann, *Η παλιά τέχνη του κουκλοθέατρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφ. Στάθης Μαρκόπουλος, Κουκλοθέατρο Αγίουσαγιά, Αθήνα 1998. στο: <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>. και Peter Schumann: *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθέατρου*, μετφ. Στάθης Μαρκόπουλος, Unima Hellas, Αθήνα 1995.

³⁹ Dezső Szilágyi: "The modern puppet Stage and its audience", *Puppet Theatre*, 1967, σσ.35-38.

⁴⁰ Lenore Steinhardt: «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The arts in psychotherapy*, Vol.21, No. 3, 1994, σσ.205-218. και M. S. Etter: "Puppetry: A Means of Creativity in the Language Arts," *Virginia journal of education* Vol.61, November 1967, σ. 13. και Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σσ.148-152.

⁴¹ David Elkind: «Early childhood education: A piagetian perspective», *National Elementary Principal*, Vol. 52, No. 6, September, 1971, σσ. 48-55.

⁴² Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σσ.148-152

⁴³ Ruth Hartley E: «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, Vol.51, No. 1, November, 1971, σσ. 80-84.

της συνείδησης και της επικοινωνίας με τους άλλους,⁴⁴ αυξάνοντας την ευαισθησία του προς αυτούς.⁴⁵

Πιο εντυπωσιακή ακόμα, είναι η επίδραση που ασκεί το κουκλοθέατρο σε ντροπαλά παιδιά, καθώς η κούκλα βοηθάει τα μέγιστα στην εξωτερίκευση τόσο των συγκεκριμένων συναισθημάτων, όσο και αυτών που ενυπάρχουν στο ασυνείδητο. Η κούκλα αποτελεί το καλύτερο μέσο απελευθέρωσης της έκφρασης του συναισθηματικού κόσμου, δεδομένου ότι, εφόσον ο χειριστής της είναι «αόρατος», οποιοδήποτε λάθος ή συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί σε αυτήν, χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή.⁴⁶ Παράλληλα, σημαντική είναι και η βοήθεια που προσφέρει σε επιθετικά παιδιά, τα οποία οδηγούνται ασυνείδητα να υποτάξουν τα ατομικά τους αρνητικά συναισθήματα και τις ανησυχίες τους σε αυτές της προσωπικότητας της κούκλας, βοηθώντας τους έμμεσα στην καλλιέργεια και τη βελτίωση του προσωπικού τους συναισθηματικού αυτοελέγχου.⁴⁷

Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα του αισθήματος αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης επίτευξης στόχων, της εκδήλωσης δυσάρεστων συναισθημάτων με αποδεκτούς τρόπους αποδεικνύεται και από πλήθος επιστημονικών μελετών⁴⁸ αλλά και εμπειρικών μαρτυριών εκπαιδευτικών συμβούλων και καλλιτεχνών κουκλοθεάτρου.⁴⁹ Ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το κουκλοθέατρο επιβεβαιώνουν ότι ανεξαρτήτως πολιτισμού και καταγωγής –έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και σε απομακρυσμένα μέρη όπως η Αλάσκα- το κουκλοθέατρο επιδρά καταλυτικά στην διαμόρφωση της συναισθηματικής αγωγής του ατόμου, με έναν, όπως συχνά αποκαλείται, «μαγικό» τρόπο.⁵⁰

Σύμφωνα εξάλλου με ένα αρχαίο κινέζικο ρητό:

⁴⁴ Puppet Device Vinyl, *The reinvention of paper in the 21st century: «The marketplace of Ideas»*, puppetools, 1996-2001, σσ.6-7.

⁴⁵ «Αυξάνεται το αίσθημα της συμπάθειας, της συμπόνιας... και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία.»: Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σ.151

⁴⁶ Elizabeth Williams: "Helping children feel like someone else- and talk like someone else." *Elementary English*. January, 1967, Vol. 51, No. 3, σσ. 57-58, 61, Βλ. συνέντευξη του Maurice Stewart στο: Landy, ό.π., σ.226. και Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σσ.148-152.

⁴⁷ Myra Weiger: «Puppetry», *Elementary English*, Vol. 51, No. 1, 1974, σσ. 55-65. και Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σ.151.

⁴⁸ Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σσ.147-149.

⁴⁹ Judith O'Hare, Matthew Bernier: «Puppets in education: process or product?», in Hadari, Farryl *puppetry in education and therapy*, AuthorHouse, 2005, σ.66., και Buffy Serene Quintero: *Puppetry and art*, Bloomington, Indiana education: a personal journey, *University of Iowa*, Iowa 2011, σσ. 18-43.

⁵⁰ Matthew Bernier, Judith O' Hare: *Puppetry in education and therapy, Unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, 2005, σ.3.

«Ακούω και ξεχνάω
Βλέπω και Θυμάμαι
Κάνω και Καταλαβαίνω»⁵¹

⁵¹ Roberta Jane Confino: «Puppetry as an Educative Media», *Elementary English*, Vol.49, No. 3, 1972, σσ.450-456.

Συμπεράσματα

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μία πολύτιμη μορφή τέχνης στο σχολείο, καθώς το παιδί συνδιαλέγεται και επικοινωνεί μέσα σε ένα έντονα συγκινησιακό χώρο, λόγω των γρήγορων εναλλαγών αντίθετων συναισθημάτων και αντιθέσεων που δημιουργούνται.

Το εντυπωσιακό είναι ότι τα παιδιά μπορούν με ευκολία να φανταστούν την ολότητα αυτής της μαγείας και είναι σε θέση να δημιουργούν περιβάλλοντα σε κλίμακες που μπορούν πρακτικά να ελέγχουν και να πραγματοποιούν.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί με ασφάλεια, ξεφεύγει από την πραγματικότητα, ταυτίζεται, συμμετέχει, διασκεδάζει, εξωτερικεύει και καλλιεργεί θετικά συναισθήματα αλλά και εξουδετερώνει πιθανές εκρηκτικές καταστάσεις.

Επιπλέον, το δημιουργικό παιχνίδι στην τάξη, όπως εκείνο του κουκλοθέατρου δημιουργεί ευελιξία και υπομονή, δίνοντας τη δυνατότητα αναδιάταξης πνευματικών, καλλιτεχνικών και ψυχικών ικανοτήτων με απρόβλεπτους τρόπους. Ειδικότερα, αποκαλύπτει τα εγγενή οφέλη για τη γόνιμη συνεργασία, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική και αισθητική έκφραση, την ενσυναίσθηση και τη δυναμική της ομάδας.

Το δραματικό παιχνίδι της κούκλας λειτουργεί ως λυτρωτική διαδικασία και ως ένα μέσο αφομοίωσης νέων εμπειριών, όπου τα παιδιά εξωτερικεύουν στο σύνολο τον εσωτερικό τους κόσμο, καθώς εκφράζουν καταστάσεις, εμπειρίες, αδυναμίες, και συναισθήματα, όπως συγκίνηση, χαρά, προβληματισμό, μαγεία, φαντασία, αντιφατικότητα, ταύτιση, έκπληξη, ενθουσιασμό, εκτόνωση, φόβο, λύπη, χιούμορ και γελοιότητα.

Συνεπώς, η επίδραση του κουκλοθέατρου στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο, μπορεί να θεωρηθεί ευεργετική, καθώς συνδυάζει ψυχαγωγία και μάθηση, βοηθώντας τα παιδιά να διαισθανθούν τα συναισθήματα τους, εμπλουτίζοντάς τα παράλληλα, ψυχικά, νοητικά και γνωστικά, συμβάλλοντας, έτσι, καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συναισθηματικής ωριμότητάς τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις: *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Ανδρεάδης Γιάγκος: *Θείον θαύμα*, Δρώμενα, τ. ¾, Αθήνα 1984, σ.19.

Βελιώτη-Γεωργοπούλου Μαρία (επιμ): *Κουκλοθέατρο/ Το θέατρο της εμπύχωσης*, Αιγόκερος, Αθήνα 2012.

Goleman Daneil: *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Πεδίο, Αθήνα 2015.

Gottman John: *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μετφ. Χρύσα Ξενάκη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Δαράκη Πέπη: *Κουκλοθέατρο*, Gutenberg, Αθήνα 1986.

Ελιάντ Μιρσέα: *Το ιερό και το βέβηλο*, μετφ. Δεληβοριάς Νίκος, επιμ. Σαλίμπα Αλίκη, Αρσενίδης, Αθήνα 2002.

Θεοχάρη- Περάκη Ελένη: *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*, Εστία, Αθήνα 1994.

Μαγουλιώτης Απόστολος: *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*, Παπαζήσης, Αθήνα 2012.

Μαγουλιώτης Απόστολος: *Κούκλες*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2009.

Μαγουλιώτης Απόστολος: *Κουκλοθέατρο I/ Πώς στήνεται ένα έργο*, Καστανιώτη, Αθήνα 1994.

Μαρκόπουλος Στάθης: *Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα*, Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου, Unima-Ελλάς, Αθήνα, 2013.

Μαρκόπουλος Στάθης: (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου, Unima-Ελλάς, Αθήνα, 2013.

Nekrylowa Anna: «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας», στο: Στάθης Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Unima-Ελλάς, Αθήνα 1999.

Παιδούση Ειρήνη: *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Ατλαντίς, Αθήνα 1954.

Παρούση Αντιγόνη: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση / Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα 2012.

Παρούση Αντιγόνη: *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, Δελφίни, Αθήνα 1993.

Πλάτων, *Νόμοι*, 1644E -Ηροδότου Βιβλίο11.

Πούγχερ Βάλτερ: *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα βαλκάνια*, Πατάκης Αθήνα 1989.

Schumann Peter: *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου*, μετφρ Στάθης Μαρκόπουλος, Unima Hellas, Αθήνα 1995.

Τσιάρας Αστέριος, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2014.

Ξενόγλωσση

Bernier Matthew - O'Hare Judith: «Puppets in education: process or product», in Hadari, Farryl: *Puppetry in education and therapy*, Unlocking doors to the mind and heart, AuthorHouse, Bloomington, Indiana, 2005.

Buffy Serene Quintero: *Puppetry and art education: a personal journey*, University of Iowa, Iowa 2011.

Confino Roberta J.: «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, 1972, σσ.450-456.

Elkind David: "Early childhood education: A piagetian perspective." National Quisenberryand Nancy- Willis Margo: «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, Vol. 52, No. 6, 1975, σσ. 48-55.

Etter M. S.: "Puppetry: A means of creativity in the language arts," *Virginia Journal of Education*, Vol. 61, November 1967, σ. 13.

Hartley Ruth E: «Play the essential Ingredient», *Childhood Education*, Vol.51, No.1, 1971, σσ. 80- 84.

Johnson Victoria S: «Bring books alive through puppets», *Elementary English*. Vol.53, No. 6, 1966, σ. 672.

Joseph Helen Heiman: *A book of marionettes*, Huebsch, New York 1920.

Landy Robert J: *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, London 1982.

Quintero Buffy Serene: *Puppetry and art*, Bloomington, Indiana education: A personal journey, University of Iowa, Iowa 2011.

- Taylor Rod and Andrews Glennis: *The arts in the primary school*, (2nd Edition), Routledge, New York 2012.
- Sinclair Anita: *The puppetry handbook*, Richard Lee Publishing, Castlemaine, Vic. 1995.
- Smith Irene: «Puppetry in the classroom», *The Elementary English Review*, Vol. 10, No. 9, November 1933, σσ. 219-222.
- Steinhardt Lenore: «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, Vol.21, No. 3, 1994, σσ.205-218.
- Susannah Brown: «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, Vol. 57, No. 6, November 2004, σσ. 47-52.,
- Szilágyi Dezső: “The modern Puppet Stage and its audience”, *Puppet Theatre*, 1967, σσ.35-38.
- Puppet Device Vinyl, *The reinvention of paper in the 21st century: «The Marketplace of Ideas»*, 1996-2001 σσ.6-7
- Whole Earth: «Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century, Puppets in the line of fire, American Theatre, Communications Group, Point Foundation the Gale Group, Farmington Hills, Michigan, September 2002.
- Weiger Myra: «Puppetry», *Elementary English*, Vol. 51, No. 1, 1974, σσ. 55-65.
- Williams Elizabeth: "Helping children feel like someone else- and talk like someone else", *Elementary English*, Vol. 51, No. 3, 1967, σσ. 57-58.

Ιστοσελίδες

- Iowa Research Online, *Puppetry and art education: a personal journey*, Buffy Serene Quintero, University of Iowa, Copyright 201.1 <http://ir.uiowa.edu/etd/1063>
- Παρθένη, Μαρία. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης: η περίπτωση ενός σεμιναρίου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα (<http://invenio.lib.auth.gr/record/114310/files/partheni.pdf?version=1>)
- Πλάτων, *Πολιτεία*, ενότητα 11^η, Ζ' 514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books?id=MIM-AAAaAAJ&pg=PA99&lpg=PA99&dq=%CF%84%CE%B1+%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%86%CF%81%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1&source=bl&ots=zAuIE6fmsU&sig=6qaC8kjGTg98JkPeGJB3IOff5F0&hl=el&sa=X&ei=Zdf2VM3gLMOxaZv0gfAI&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=%C>

[F%84%CE%B1%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%86%CF%81%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1&f=false](http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order)

Schumann Peter, *Η παλιά τέχνη του κουκλοθεάτρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφρ. Στάθης Μαρκόπουλος, Bread & Puppet Theatre 1993.
<http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Επιβλέπων καθηγητής

Αστέριος Τσιάρας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Καρακώστα Ουρανία



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	161
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	162
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Οι συγκρούσεις στο δημοτικό σχολείο.....	163
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	
3.1 : Η συμβολή του δράματος στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων	165
3.2 : Τεχνικές δράματος	168
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	170
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	171

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, που παρατηρούνται πολύπλοκοι ρόλοι, διαδικασίες και κανόνες λειτουργίας, οι αντιθέσεις είναι πολλές και ποικίλες. Αυτό οδηγεί στην εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών και τη διατάραξη της αρμονίας στη σχολική τάξη. Συγκρούσεις που, ανεξάρτητα τους λόγους στους οποίους οφείλονται, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά. Επιτακτική λοιπόν είναι η ανάγκη αναμόρφωσης της εκπαίδευσης με μία μέθοδο που θα αναζωογονεί το χώρο του σχολείου φροντίζοντας για τη διασφάλιση της ψυχικής τους υγείας.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μία νέα προσέγγιση, η οποία υιοθετεί στοιχεία από τη θεατρική τέχνη και τα ενσωματώνει με τρόπο δημιουργικό στη διδασκαλία. Πρόκειται για μια ευχάριστη και ταυτόχρονα εποικοδομητική διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες σε αισθητικό, κοινωνικό και γνωστικό τομέα.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια προσπάθεια διερεύνησης του κατά πόσο το δράμα συμβάλλει στη καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό του. Στη πορεία, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση σχετικά με το θέμα των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα, τα αίτια και τις διάφορες μορφές με τις οποίες αυτές εκδηλώνονται. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται με σαφήνεια οι λόγοι για τους οποίους προτείνεται το δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο και αναφέρονται ενδεικτικά τεχνικές δράματος που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις, που πραγματώνονται στο χώρο του σχολείου.

1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται μία νέα δυναμική που οδηγεί πολύ πιο πέρα, που σε κάνει να γνωρίσεις τον εαυτό σου, τον άλλον, τον κόσμο και σε κάνει να αλλάξεις τον εαυτό σου, τον άλλον, το κόσμο. Είναι αυτό που αποκαλούμε Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Άλκηστις, 2008).

Ο όρος εκπαιδευτικό δράμα είναι στην ουσία η μετάφραση του όρου drama in education, ο οποίος εμφανίζεται στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960. Αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με επίκεντρό της το παιδί. Σύμφωνα με την Άλκηστις, η παιδαγωγική επιστήμη, υιοθετεί και εφαρμόζει τεχνικές θεάτρου, τις οποίες βέβαια προσαρμόζει ανάλογα με τους σκοπούς της (Άλκηστις, 2012). Ο Charles Combs επισημαίνει ότι το δράμα στην εκπαίδευση, παρόλο που χρησιμοποιεί πολλά στοιχεία του θεάτρου, ωστόσο εκτιμάται κατά κύριο λόγο ως μορφή μάθησης παρά ως μορφή τέχνης (Combs, 1988).

Η δραματική τέχνη ασχολείται με τη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσφέρει στα παιδιά πολλές δυνατότητες και οφέλη μέσα από ένα ιδιαίτερα ευχάριστο κλίμα. Σύμφωνα με τον MacGregor αυτή κατατάσσεται στην αόρατη παιδαγωγική, η διαφορά της οποίας έγκειται στο γεγονός ότι στηρίζεται στη σημασία του παιχνιδιού. (MacGregor, 2012). Πρόκειται για μια δραστηριότητα ικανή να προσφέρει γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση, αφού στηρίζεται στη βιωματική μάθηση (Lynch-Brown & Tomlison, 1999).

Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τον ρόλο του δράματος στην ανάπτυξη των παιδιών και θεώρησαν τα παιδιά ως ενεργούς εξερευνητές του κόσμου τους. Το δράμα ωθεί το παιδί στο κόσμο της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Piaget et.al. 1960). Εκεί ενσωματώνονται οι ιδέες, τα όνειρα και οι φαντασιώσεις του, τα οποία του επιτρέπουν να αισθάνεται ελεύθερο να εκπληρώσει οποιαδήποτε επιθυμία του και ταυτόχρονα να την αξιολογήσει. Παράλληλα, μέσα από τους υποθετικούς ρόλους, έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τις διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας και να προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να διαχειρίζεται οποιαδήποτε κατάσταση στη ζωή του με υπευθυνότητα και κριτική σκέψη.

2. ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου αυξάνεται με το καιρό. Οι βασικότεροι λόγοι είναι κοινωνικοί, όπως οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στις συνθήκες εργασίας και στον τρόπο ζωής (Deme και Horvath, 2009). Όπως παρατηρεί ο Φασούλης, το να συμβιώνουν στα σχολεία και γενικότερα σε οποιουσδήποτε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, άτομα με διαφορετική κοινωνική, πολιτισμική προέλευση αλλά και διαφορετικό φύλο, ηλικία και ενδιαφέροντα, αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων (Φασούλης, 2006).

Οι συγκρούσεις στα παιδιά είναι στην ουσία κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου ένα άτομο διαμαρτύρεται ή αντιτίθεται στη συμπεριφορά ή τις ενέργειες ενός άλλου ατόμου, το οποίο επιμένει να διατηρεί τη συγκεκριμένη στάση. Στο δημοτικό σχολείο, βασίζονται σε διαφορές στο φύλο, στη τάξη και σε φυσικές και διανοητικές ικανότητες (Crawford & Bodine, 1996). Πιο συγκεκριμένα, αφορούν τη διεκδίκηση αντικειμένων, την είσοδο σε χώρους παιχνιδιού, την ένταξη σε ομάδες, την ενόχληση, το πείραμα κ.α. (Chen et al., 2012).

Οι αρχικές αντιδράσεις των παιδιών που παρατηρούνται είναι λεκτικές, όπως έντονη διαμαρτυρία, επιμονή, ενημέρωση κάποιου ενηλίκου ή συνομηλίκου, και μη λεκτικές όπως αγνόηση, νεύματα, παρατεταμένο πείραγμα, κ.τ.λ. (Lewis, 1996). Μία συμπεριφορά που αντιλαμβάνεται ως απειλητική μπορεί να προκαλέσει άμυνα ή θυμό και να πληγώσει συναισθήματα που με τη σειρά τους ίσως προκαλέσουν ενοχή, επιθετικότητα, εχθρότητα. Ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις κλιμακώνουν τη σύγκρουση σε φυσική βία, η οποία ξεφεύγει από τον έλεγχο των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή (Steward, 1998).

Στο σχολικό περιβάλλον όμως οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Ωστόσο, ανάλογα με το τρόπο που θα τις διαχειριστεί κανείς, θα αποτελέσουν ιδιαίτερη αξία όσον αφορά τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

Για το ρόλο που διαδραματίζουν οι συγκρούσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, ο Piaget αναφέρει ότι οι ίδιες προκαλούν γνωστική ανισορροπία, με αποτέλεσμα να ωθούν τα παιδιά να εγκαταλείψουν τους λιγότερο κατάλληλα γνωστικούς άξονες και να κινηθούν προς πιο εξελιγμένους. Αυτό επιτυγχάνεται όταν πρέπει να διερευνήσουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που εμφανίζονται για ένα θέμα και να κατανοήσουν ότι οι άλλοι μπορεί να σκέφτονται και να αισθάνονται διαφορετικά σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Göncü & Cannella, 1996).

Συνεπώς, αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ύπαρξη της σύγκρουσης αλλά ο τρόπος που τη διαχειρίζεται κανείς (Darby, 1991). Με κατάλληλο χειρισμό, οι συγκρούσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία εφόσον προσφέρουν το έδαφος για να προωθηθεί η μάθηση και να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ηθικές κρίσεις των παιδιών. Αυτό αφορά τις μεθόδους που εφαρμόζει κανείς για να εξαλείψει, να μειώσει ή να μεταφέρει τη σύγκρουση σε μία λιγότερο δαπανηρή μορφή αλληλεπίδρασης από την πλευρά των συναισθημάτων, της υγείας και της ασφάλειας (Schellenberg, 1996).

Δεν είναι πάντα εύκολο να βρει κανείς μια ομαλή πορεία από μια έντονη συγκρουσιακή κατάσταση σε μία πιο ήρεμη. Ορισμένες φορές η σύγκρουση δεν είναι εμφανής και είναι δύσκολο να δουλέψεις μαζί της απευθείας. Σύμφωνα με τον Parry, η σύγκρουση πρέπει να εκδηλωθεί ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της αντιμετώπισής της (Parry, 1991). Όταν τα παιδιά αποκτήσουν εμπειρίες διαπραγμάτευσης και συναινετικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτές τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων οποτεδήποτε στη ζωή τους (Crawford & Bodine, 1996).

3. ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ

3.1 Η Συμβολή της δραματικής τέχνης στη διαχείριση των συγκρούσεων

Η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων μέσω του δράματος ξεκίνησε από τις τεχνικές του θεάτρου του καταπιεσμένου που αναπτύχθηκαν από τον Augusto Boal, με σκοπό να δημιουργήσουν προβληματισμό, ανάλυση και δράση γύρω από μια σύγκρουση μέσα στην ομάδα. Η μέθοδος είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις μπορούν να συζητηθούν και να μετασχηματιστούν με έναν αλληλεπιδραστικό, διασκεδαστικό, συναισθηματικό και ουσιαστικό τρόπο (Hawkins, 2012).

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι το δράμα και η σύγκρουση είναι δύο τομείς που συσχετίζονται άμεσα, δεδομένου ότι η σύγκρουση είναι μέρος της βασικής δομής του δράματος, η οποία διαμορφώνεται για να απεικονίσει και να διερευνήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Somers et al. 1995). Υπάρχουν δύο βασικές κοινές έννοιες ανάμεσα στους δύο τομείς, η ένταση και η ενσυναίσθηση. Η αξία που δίνεται στην καθε μία από αυτές, προσφέρει τη μάθηση (Wagner, 1999). Με ποιο τρόπο όμως το δράμα θα βελτιώσει τις ικανότητες των παιδιών να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν;

Η δραματική τέχνη είναι μία πρωτοποριακή, βιωματική μάθηση, η οποία θέτει στο επίκεντρό της την ανθρώπινη κατανόηση, δίνοντας τη δυνατότητα σύζευξης διαφορετικών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό μπορούμε εκτός των άλλων να προσεγγίσουμε θέματα συγκρούσεων που προκύπτουν στο χώρο του δημοτικού σχολείου.

Το δράμα ορίζεται ως η δυναμική ενσάρκωση των γεγονότων μιας προβληματικής ή συγκρουσιακής κατάστασης (Wall & Toole, 2008). Το φανταστικό σενάριο, σε ένα δραματικό έργο ξεκινά πάντα από μία «διατάραξη» των ανθρώπινων σχέσεων, η οποία δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για αντιμετώπιση αυτής της έντασης, μέσα από τη δράση. Τα παιδιά λοιπόν, μέσα από ρόλους που υποδύονται, ενεργοποιούν τη φαντασία και τη κριτική τους ικανότητα προκειμένου να πάρουν ορθές αποφάσεις και να οδηγηθούν σε λύσεις (Joronen et al. 2011).

Η πορεία που ακολουθεί είναι συνήθως η εξής: Ο δάσκαλος δίνει ή εκμαιεύει από τα παιδιά ένα θέμα ή πρόβλημα που έχει προκύψει, κι εκείνα μέσα από διάφορες τεχνικές του δράματος, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια, συζητούν σχετικά με αυτό, προτείνουν λύσεις, επιλέγουν τη καταλληλότερη κατά την άποψή τους, την αιτιολογούν, την αξιολογούν

και προβλέπουν τις επιπτώσεις της. Μέσα από θεατρικά δρώμενα αποδίδουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους για το θέμα αυτό (McGregor et. al. 1977).

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές επηρεάζονται πολύ περισσότερο όταν προβληματίζονται πάνω σε άμεσες εμπειρίες, σε εμπειρίες «δικές τους». Μέσω αυτών, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινήσουν μια συγκρουσιακή κατάσταση με το ρυθμό που εκείνα θέλουν, να την οδηγήσουν προς την κατεύθυνση που πιστεύουν ότι θα δώσει απαντήσεις στους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Με τον τρόπο αυτό, εμβαθύνουν στις καταστάσεις που βιώνουν, κατανοούν και συναισθάνονται αυθόρμητα άλλους ανθρώπους (Άλκηστις, 2008).

Εξάλλου όπως τονίζει ο Bolton, αναφερόμενος στα λόγια του Μπρεχτ, «*Θα χρησιμοποιήσουμε ζωντανά όλα τα μέσα, παλαιά και νέα, δοκιμασμένα και αδοκίμαστα, που προέρχονται από την τέχνη και από άλλες πηγές, προκειμένου να βάλουμε τη πραγματικότητα στα χέρια των ανθρώπων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να την κουμαντάρουν οι ίδιοι*» (Bolton, 1992). Μόνο εκείνες οι λύσεις που το άτομο θα ανακαλύψει μόνο του θα είναι οι κατάλληλες, γιατί θα είναι δικές του, μία δράση της δικής του σύνθεσης (Havel, 1990).

Η Άλκηστις υποστηρίζει ακόμα, ότι το δράμα παρέχει έναν ασφαλή χώρο, ο οποίος θα αποτελέσει το έδαφος για τη λεγόμενη «μετάλλαξη» του παιδιού, με την έννοια της αλλαγής της σχέσης του με τους άλλους και τον εαυτό του. Μέσω του δράματος, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην ομάδα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι τα καταφέρνουν και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση πλέον να αντιμετωπίσουν διαφορετικά τις καταστάσεις (Άλκηστις, 1984). Παράλληλα, μέσω των διαφορετικών ρόλων που υποδύονται, εξερευνούν τις σχέσεις τους με τους άλλους σε βαθμό που μπορούν να εμβαθύνουν σε αυτές (Άλκηστις, 2012). Ενημερώνονται δηλαδή για τις σκέψεις, τα συναισθήματά και τις αντιδράσεις των άλλων. Μαθαίνουν να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν, βελτιώνοντας τη ποιότητα των σχέσεών τους (Γκόβας κ.α., 2012).

Μέσω αυτής της δημιουργικής διαδικασίας, οι εμπειρίες των παιδιών παίρνουν μορφή με διαφορετικούς τρόπους και δίνουν μία νέα εικόνα σε αυτές. Είναι σε θέση να καταλάβουν και να ελέγξουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Lipschütz, 2005). Προβάροντας τη ζωή τους σ' ένα πλαίσιο ασφάλειας και αντιμετωπίζοντας χωρίς φόβο τα δυσλειτουργικά σημεία της πραγματικότητας, επέρχονται σε γνωστική σύγκρουση. Αρχίζουν με το καιρό να αναπτύσσουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και αποδοχής των διαφορετικών στοιχείων του άλλου, όπως το φύλο, η ηλικία, η προέλευση, καθώς επίσης να γίνονται ευρηματικοί και υπεύθυνοι.

«Με την ανταλλαγή εμπειριών και τη δημιουργία κοινών βιωμάτων κατακτάται ο γνωστικός και ο συναισθηματικός πλούτος» (Άλκηστις, 2008).

Στην ουσία το δράμα προετοιμάζει τα παιδιά να χειρίζονται κάθε τί διαφορετικό με θετική διάθεση. Έχει στόχο να ωθήσει τους μαθητές σε μία ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων και πρότασης εναλλακτικών λύσεων στις καταστάσεις που έρχονται αντιμέτωποι, προκειμένου να δουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές (Hawkins, 2012). Εξασκούνται πάνω στις συγκρούσεις, αναζητούν τα αίτια αυτών, και προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο που εκδηλώνονται. Βλέποντας τις διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας, μαθαίνουν αρκετές δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες στη ζωή τους (Wagner, 1999).

Τέλος, όπως τονίζει ο Grotowski: «Το θέατρο παρέχει μία ευκαιρία γι αυτό που μπορεί να ονομαστεί ολοκλήρωση, απόρριψη μασκών, αποκάλυψη της πραγματικής ουσίας: ένα σύνολο φυσικών και διανοητικών αντιδράσεων». Οι μαθητές λοιπόν, αποκτούν αυτή την ολοκλήρωση μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα και κερδίζουν σημαντικά οφέλη μέσα από τη κατανομή και παρουσίαση ιδεών και διαδικασία λήψης αποφάσεων (Grotowski, 1968).

3.1 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Οι διάφορες τεχνικές δράματος εξετάζουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις παρέχοντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκθέσουν τις απόψεις τους έχοντας το ρόλο του “πρωταγωνιστή” της σύγκρουσης ή να αποδομήσουν την εικόνα του εχθρού, παίζοντας το ρόλο του ανταγωνιστή ή ακόμη ευκαιρίες να δουν τη συγκρουσιακή κατάσταση πιο αντικειμενικά, παίζοντας το ρόλο του παρατηρητή.(Löfgren & Malm, 2005). Με τον τρόπο αυτό, ωθούν τα παιδιά να εκφραστούν αρχικά σωματικά και αργότερα λεκτικά αναλογίζοντας τις αλλαγές στις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ξεκινάει την εφαρμογή της άσκησης με εισαγωγικές ασκήσεις, ώστε να μπορούν οι μαθητές να νιώσουν άνετα με τη διαδικασία και στη συνέχεια να συγκεντρωθούν και να αποδώσουν με επιτυχία (Guvín, 2008).

Στη συνέχεια προτείνονται ορισμένες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν για τη διαχείριση πιθανών συγκρούσεων (Boal, 1990) :

- **παιχνίδι - ρόλων** : τα παιδιά εξασκούνται σε ρόλους που ήδη γνωρίζουν αλλά και ρόλους που ενδέχεται να ενσωματώσουν στη πορεία της ζωής τους. Μπορούν να παίζουν τον εαυτό τους σ’ ένα φανταστικό περιβάλλον ή να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες σε ένα πραγματικό περιβάλλον.
- **θέατρο Φόρουμ** : βασίζεται σε σκηνές σύγκρουσης αναπαριστώντας τες μπροστά σε μαθητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να προσπαθήσουν να επιλύσουν τη σύγκρουση. Αποσκοπεί να αναδείξει διαφορετικές πλευρές με τις οποίες μπορεί κανείς να αντιμετωπίζει ένα ζήτημα.
- **Παγωμένη εικόνα** : Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν με τα σώματά τους «παγωμένες εικόνες» που να αναπαριστούν ένα θέμα-πρόβλημα. Πρόκειται για εικόνες γεμάτες δυναμική ενέργεια που μπορούν να συγκριθούν, να ερμηνευτούν, να εμπλουτιστούν και να ζωντανέψουν.
- **Ανακριτική καρτέκλα** : ο χαρακτήρας τοποθετείται σε μία καρτέκλα στο κεντρο της αίθουσας. Τα υπόλοιπα παιδιά τον ανακρίνουν με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο προκειμένου να ανακαλύψουν τον εσωτερικό κόσμο και τα κίνητρά του. Ο ανακρινόμενος απαντά πάντα σε ρόλο.

- Ανίχνευση σκέψης : Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, ο εμπυχωτής παγώνει ένα ρόλο-χαρακτήρα και τον ρωτά τί σκέφτεται ή πως νιώθει τη δεδομένη στιγμή. Είναι μια ευκαιρία για εμβάθυνση στον εσωτερικό κόσμο του.
Δάσκαλος σε ρόλο : Ο δάσκαλος υποδύεται ένα προσεχτικά επιλεγμένο πρόσωπο, προκειμένου να πετύχει τους σκοπούς του. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε έναν αυτοσχεδιασμό των παιδιών για να προωθήσει τη δράση, θέτοντας ερωτήματα και κατευθύνοντας την ομάδα με τρόπο ουσιαστικό.
Καθρέφτες : Δύο-δύο παιδιά στέκονται αντικριστά και πρώτα η μια ομάδα και έπειτα η άλλη καλούνται να γίνουν ο καθρέφτης των απέναντι παιδιών, δηλαδή να κάνουν ακριβώς ότι βλέπουν (κινήσεις και εκφράσεις).
- Το “άλλο εγώ”- alter ego : Ένα παιδί παριστάνει ένα ρόλο-χαρακτήρα με κινήσεις και εκφράσεις και ένα άλλο παιδί γυρισμένο πλάτη παριστάνει το “άλλο εγώ” του, δηλαδή τις σκέψεις εκείνες που είναι βαθιά μέσα του. Στόχος είναι η ανάδυση του εσωτερικού κόσμου του ήρωα.
- Συλλογικός χαρακτήρας: Δύο παιδιά που βρίσκονται σε σύγκρουση, κάθονται σε δύο καρέκλες, ο ένας απέναντι στον άλλο. Η υπόλοιπη ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Τα μέλη τους βρίσκονται όρθια ακριβώς πίσω από τα δύο παιδιά και καλούνται να δώσουν φωνή στο μεταξύ τους διάλογο. Το σημαντικό είναι ότι οι δύο κύριοι χαρακτήρες δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν.
- Ρόλος στον τοίχο : Οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα χαρτί το περίγραμμα του σώματος ενός από τα άτομα της σύγκρουσης.Οι υπόλοιποι καλούνται μέσα στο σχήμα να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα του ήρωα αλλά και εκείνα που σκέφτονται οι ίδιοι για αυτόν. Είναι μια ευκαιρία για αναστοχασμό και εμβάθυνση στο χαρακτήρα και τα κίνητρά του.
- Ημερολόγιο: Οι μαθητές αποφασίζουν ο καθένας μόνος του το τέλος της σύγκρουσης, και ύστερα καλούνται να γράψουν, ώντας ο ήρωας της ιστορίας, μία σελίδα που θα περιλαμβάνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για ό,τι έγινε και τις αποφάσεις του για το μέλλον.
- Αντιπαράθεση απόψεων (Debate) : Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες και επιλέγουμε ένα σενάριο με δύο αντίθετες απόψεις σχετικά με μία συνηθισμένη σύγκρουση που έχουν βιώσει ή ενδέχεται να βιώσουν.Τα μισά μέλη της ομάδας υποστηρίζουν τις απόψεις του ενός και τα άλλα μισά του άλλου. Στόχος είναι να αναδυθούν διαστάσεις ενός θέματος και να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και να χρησιμοποιούν επιχειρήματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι φανερό ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μία ουσιαστική μέθοδο μάθησης, η οποία θέτει στο επίκεντρό της το παιδί. Λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, επιθυμίες και ικανότητές του και επιδιώκει να του προσφέρει ένα περιβάλλον, στο οποίο θα έχει την ευκαιρία να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Παράλληλα, με τους υποθετικούς ρόλους που υποδύεται γνωρίζει τον εαυτό του, βελτιώνει τη σχέση του με τους άλλους και αποκτά αντίληψη της πραγματικότητας. Ανακαλύπτει πως υπάρχουν διαφορετικές πτυχές της, επομένως και διαφορετικοί τρόποι να αντιμετωπίσεις οποιαδήποτε κατάσταση παρουσιαστεί.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το δράμα αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν μεταξύ των μαθητών. Οι ίδιοι μαθαίνουν να τις διαχειρίζονται και να αναζητούν εκείνες τις λύσεις που πηγάζουν από μέσα τους. Η μάθηση αναδύεται μέσα από την ενεργό δράση και το προβληματισμό τους πάνω σε θέματα συγκρούσεων. Αποκτούν αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα και καλλιεργούν μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας, εκτίμησης και αποδοχής.

Βέβαια, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να γνωρίζουν τρόπους με τους οποίους θα εφαρμόζουν τεχνικές του δράματος μέσα στη τάξη. Σκοπός είναι να αποκτήσουν εκτός των άλλων, και ικανότητες ευελιξίας ώστε να παρατηρούν και να παρεμβαίνουν στις σχέσεις των παιδιών όταν και όπου χρειάζεται με τρόπο εποικοδομητικό και ευχάριστο.

Η εκπαίδευση λοιπόν οφείλει να εστιάσει στη σημασία της ενδυνάμωσης των μαθητών, ώστε να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν. Έτσι, απομόνοι τους θα οδηγηθούν σταδιακά στη μείωση, αν όχι εξάλειψη, των συγκρούσεων και τη δημιουργία μίας θετικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας μέσα στη τάξη, η οποία θα προάγει τη διασφάλιση της ψυχικής τους υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Άλκηστις, (1999). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα-Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις, (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βουγιούκας, Κ., Βεντούλη, Κ., & Μπαλλή, (2012). *Οι συγκρούσεις των παιδιών και οι τρόποι διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς :συσχετίσεις με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν οι ίδιοι στα παιδιά*. Β. Επιτηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος 24.
- Γκόβας, Ν., (2008). *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης*. Πρακτικά 6ης Διεθνής συνδιάσκεψης, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., & Μαυρέας, Δ. (2012). *Θέατρο και Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης*. 7η συνδιάσκεψη, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φασούλης, Κ., (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου - Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster.
- Combs, C. E. (1988). Theatre and drama in education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience. *Youth Theatre Journal*, 2(3), 9-10.
- Crawford D. & Bodine R. (1996). *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools and Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings*. DIANE Publishing.
- Darby, J. (1991). *What's wrong with conflict*. Centre for the Study of Conflict: University of Ulster.

- Hawkins, S. T. (2012). *Dramatic problem solving-Drama-Based Group Exercises for Conflict Transformation*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Stedt-Kurki, P. (2011). *An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study*. Health Promotion International.
- Lewis, C., (1996). Beyond conflict resolution skills: how do children develop the will to solve conflicts at school? *New Directions for Child Development*, 73, 91-106.
- Löfgren H. & Malm B., (2005). *Dracon International - Building the fields of drama and conflict management- Empowering students to handle conflicts through school-based programs*. School of teacher education: Malmö University.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. (1998). Children's literature, past and present: Is there a future? *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 228-252.
- McGregor L., Tate M., & Robinson K. (1977). *Learning through Drama, Schools Council Drama Teaching Project*. London: Heinemann Educational Books.
- Parry, D. (1991). *Warriors of the Heart*. Coopertown: Sunstone Publications.
- Schellenberg, A. J., (1996). *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Somers, J. (1995). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell Educational.
- Steward, S. (1998). *Conflict resolution a foundation guide*. Winchester [England]: Waterside Press
- Wagner B. J., (1999). *Building moral communities through educational drama*. Stamford, Conn.: Ablex Pub. Corp.



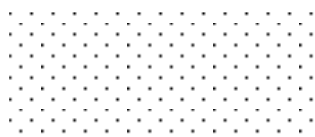
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2014



ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**



Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Σοφία Καραμάνου
Α.Μ. 5052201401016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	176
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Θεατρικό παιχνίδι.....	177
1.1 Η δομή του.....	178
1.2 Ο εμπυχωτής.....	178
1.3 Τεχνικές ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού.....	179
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Θεατρικό Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	181
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	184
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	185

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τη σημερινή εποχή, ο άνθρωπος προσπαθεί να διανύσει μια διαδρομή εξέλιξης και αλλαγής μέσα από τον αλτρουισμό και την αλήθεια, επιχειρώντας να συνειδητοποιήσει τον πανάρχαιο φόβο και το βαθύ υπαρξιακό πόνο που κουβαλάει μέσα του. Μέσα από την ατέρμονη μοναξιά και την ανησυχία του να αντιληφθεί τον ίδιο του τον εαυτό, τον κόσμο και τη λειτουργία του σ' αυτόν, χρησιμοποιεί την τέχνη και την επιστήμη, ως ενθάρρυνση, ως καθρέφτη αντίληψης και ερμηνείας της ζωής, δημιουργεί έναν τρόπο να ανακαλύπτει την εμπειρία του και να ανασυνθέτει την λειτουργία του στον κόσμο. Με τον ίδιο τρόπο, παιχνίδι και τέχνη καθιερώνονται ως διαδικασίες αναπαραστατικές, καθώς παιδί και καλλιτέχνης αναδύουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Υφίστανται, για να δίνεται η δυνατότητα στην πραγματικά ελεύθερη έκφραση να αντικατοπτρίζει εσωτερικές ανάγκες και όχι επιβολή ρόλων, θεμάτων και καταστάσεων κατά παραγγελία.

Στην κοινωνία του σήμερα το θέατρο συνιστά ένα ωφέλιμο μορφοπαιδευτικό αγαθό, το οποίο δύναται να δομεί συνειδήσεις και προσωπικότητες. Ο ρόλος αυτός γίνεται πιο σημαντικός, όταν το θέατρο υλοποιείται σε κοινό ανηλίκων, των οποίων το πνευματικό τους επίπεδο είναι εύκαμπτο και περιορισμένο και οι εμπειρίες από τα βιώματα και τις παραστάσεις της ζωής τους είναι ακόμη ανεπαρκείς.

Το θεατρικό παιχνίδι, ως μέθοδος, εμπεριέχει το νόημα της τέχνης και το μεταφέρει κοντά στον ψυχισμό των παιδιών όπου τους απευθύνει το μήνυμα του θεάτρου διαμέσου του παιχνιδιού τους. Είναι μια παιδαγωγική λειτουργία η οποία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συνυπάρχουν και να λειτουργούν στην ομάδα με γνώμονα τις ανάγκες τους, ενεργοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους να αναπαράγουν σε θεατρικό ρόλο πρόσκαιρες και αυθόρμητες καταστάσεις.¹

Η επίδραση της τέχνης γενικά και του θεάτρου ειδικότερα παίζει σπουδαίο ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη και αισθητική καλλιέργεια του προσώπου. Το θέατρο που γίνεται με επίγνωση της αποστολής αυτής μπορεί να προσφέρει στην μορφωτική προσπάθεια του σχολείου και να αποτελέσει, σοβαρό μέσο εκπαίδευσης, επικοινωνίας και χειραφέτησης των παιδιών.²

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και απευθύνεται στη σωματική, τη συναισθηματική και νοητική του διάσταση. Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας γίνεται εστίαση κυρίως στη συναισθηματική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού διαμέσου του θεατρικού παιχνιδιού.

¹ S. Schonmann, *Key concepts in theatre/drama education*. Boston: Sense Publishers, 2011.

² P. Taylor, *The drama classroom action, reflection, transformation*. London: RoutledgeFalmer, 2003.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο άνθρωπος παίζοντας έφτασε να κάνει τέχνη. Το θεατρικό παιχνίδι είναι η αποτελεσματική μέθοδος για να παροχετευτεί δημιουργικά η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου, η δημιουργός του πολιτισμού, η μητέρα κάθε μάθησης³.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ονειρική και δελεαστική μέθοδος γνωριμίας του παιδιού με τη γνώση, την τέχνη και τη ζωή. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο εκπλήρωσης της διανοητικής δίψας, εκτίναξη της φαντασίας, και άσκηση ετοιμότητας για την προσωπική πληρότητα. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αποκτά μια ανόθευτη αντίληψη των δυνατοτήτων του, καθώς αυτό το ευεργετικό παιχνίδι του παρέχει τον τόπο συνάντησης του με τους άλλους και με την πρακτική εξάσκηση υποδέχεται την δημιουργικότητά του.³

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί πλησιάζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση – και δια μέσου του θεάτρου και του παιχνιδιού εισάγεται σε αυτό, εξωτερικεύει τη δημιουργικότητα, διαμορφώνει και σχηματίζει θεατρική επίγνωση και παιδεία.³ Τα παραπάνω στοιχεία, της φαντασίας και της επινόησης, θα μπορούσαν να ενισχύσουν την δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων.

Εντούτοις, το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Σήμερα ενσωματώνεται ολοκληρωτικά στην παιδαγωγική πρακτική. Είναι μέσο αφύπνισης, απελευθέρωσης της φαντασίας, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής έκφρασης του παιδιού. Με βασικό πυλώνα το «παιχνίδι των ρόλων» και την αισθησιοκινητική δραστηριότητα, το παιδί οδηγείται σ' ένα σημείο αυτοέκφρασης.⁴

Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι πώς το παιδί θα εξωτερικεύσει καταστάσεις και ρόλους με το δικό του τρόπο, εντελώς αβίαστα και υποκειμενικά και όχι να είναι πειθαρχημένο στρατιωτάκι κάνοντας τις τέλειες μηχανικές κινήσεις. Άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι απέχει από την συνηθισμένη θεατρική διαδικασία που ακολουθείται από τα παιδιά με τη μορφή παραστάσεων «παιδικού θεάτρου». Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την σπουδαία ευκαιρία στο παιδί να κάνει μια θέαση του κόσμου και να ξεκαθαρίσει τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους.⁴

Οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, ζωτικός πόθος των παιδιών, τους παρέχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το πραγματικό και το φανταστικό και να οδηγηθούν σε μια πρόκληση για σημαίνουσες ανακαλύψεις.

³ Κ. Καραμήτρου, *Θέατρο θεωρία και πράξη – Θεατρικό παιχνίδι*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2004.

⁴ Robert J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood press, {S.I.}, 1982.

1.1 Η δομή του

Η ορολογία του «θεατρικού παιχνιδιού» δύναται να περιλαμβάνει όλες τις κατηγορίες του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων, το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι με τα αντικείμενα κτλ. Η οργάνωση μιας συνάντησης θεατρικού παιχνιδιού προϋποθέτει να λάβουμε υπόψη μας αρκετές παραμέτρους, οι οποίες θα πρέπει να προσαρμόζονται από τον συντονιστή σύμφωνα με την ηλικία, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της εκάστοτε ομάδας καθώς και από το χρονικό διάστημα στο οποίο θα αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι. Στις πρώτες επαφές μιας ομάδας, όπως είναι φυσικό, γίνεται εστίαση σε παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Βέβαια, υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών και ασκήσεων, όπως για παράδειγμα παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση, παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, μουσικά παιχνίδια με ρυθμό και κίνηση, παιχνίδια σωματικής έκφρασης, παιχνίδια λόγου, ασκήσεις φαντασίας και παρατηρητικότητας, παντομίμα.⁵

Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να ταιριάξει με ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά με το κουκλοθέατρο, τη ζωγραφική και τις κατασκευές. Ο συντονιστής/εμπυχωτής μπορεί να έχει ετοιμάσει από πριν κάποια παιχνίδια από τις προηγούμενες κατηγορίες, έτσι ώστε να τα παρουσιάσει στην ομάδα πριν να ακολουθήσει η δραματοποίηση κάποιας ιστορίας ή αυτοσχεδιασμοί με παιχνίδια ρόλων και χαρακτήρων. Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια αβίαστη, ανοιχτή και ελεύθερη δημιουργική δραστηριότητα και δεν μπορεί να συνδυαστεί με καλούπια και κλειστά προγράμματα.⁵

Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως κίνητρο και αφορμή για δράση και ενεργοποίηση. Ο συντονιστής/εμπυχωτής οφείλει να ενθαρρύνει την ομάδα να ανακαλύψει, να δημιουργήσει και να ενεργήσει σύμφωνα με την έμπνευση της στιγμής και την δυναμική της. Με δεδομένο αυτό θα πρέπει να είναι ευαίσθητοποιημένος, ανοιχτόμυαλος και έμπειρος.

1.2 Ο εμπυχωτής

Η λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού προϋποθέτει εκτός από ένα δημοκρατικό πλαίσιο και έναν εμπυχωτή, σύμβουλο και συνεργάτη, χαλαρό, γαλήνιο και ενθαρρυντικό, πομπό και δέκτη της ανθρώπινης γνώσης και χαράς. Ποιος άραγε είναι τόσο σοφός ή τόσο χαρούμενος που δεν του χρειάζεται κι άλλη γνώση κι άλλη χαρά ώστε να αρνηθεί αυτή η θαυμαστή αλληλεπίδραση που δύναται να συμβεί κατά την λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού.⁶

⁵ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.

⁶ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Ο δάσκαλος που από φορέας γνώσεων γίνεται εμπυχωτής, και συμπαίκτης, χρειάζεται να διαθέτει φαντασία και εφευρετικότητα, να είναι ευαίσθητοποιημένος ώστε να διακρίνει τις ανάγκες του παιδιού, έτοιμος να βγει από τον απολιθωμένο ρόλο του και να προσεγγίσει τα παιδιά μέσα από το βίωμα, τη σχέση, το παιχνίδι, τη ζωή. Προοδευτικά να προχωράει από το καθημερινό και το ορατό, στο υποσυνείδητο, το αρχέτυπο στο μύχιο εσωτόπι του παιδιού. Να επιμένει και να αξιοποιεί το αυθόρμητο, το πηγαίο συμβάν. Να εμπνέει την ομάδα, να δίνει κίνητρα στο παιδί, ώστε αυτό να βιώνει τη χαρά του παιχνιδιού, της ανακάλυψης μιας καινούργιας αίσθησης, εμπειρίας, γνώσης.

1.3 Τεχνικές ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού

Ας δούμε τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού.⁷

Σωματική έκφραση: να έχει αίσθηση του χώρου, να αισθάνεται άνετα τα μέλη του, να έχει τη δυνατότητα να εκδηλώνει συναισθήματα και καταστάσεις μέσα απ' αυτά, να νιώθει το βάρος των αντικειμένων και του κορμιού του, να συμμετέχει με τ' άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα.

Αυτοσχεδιασμοί: μέσω αυτού τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες και τις χρησιμοποιούν. Επίσης, ασκείται η φαντασία, η σχέση με το σώμα και η επικοινωνία και η συνεργασία στην ομάδα.

Εκμετάλλευση του τυχαίου: είναι η χρησιμοποίηση ενός τυχαίου γεγονότος, ενός απρόοπτου, τυχαίου περιστατικού, έτσι ώστε μια κίνηση, μια φράση να επινοηθεί για μια κατάσταση.

Τα κύρια κωμικά στοιχεία: η χρήση των δύο κύριων κωμικών στοιχείων της υπερβολής και της αντίθεσης.

Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης: με την βοήθεια υλικών κατασκευάζουμε ένα περιβάλλον φανταστικό ή πραγματικό (ένα δάσος, ένα μουσείο, ένα βαγόκι τρένου κ.λπ.).

Μάσκα – κούκλα: έχει σχέση με την εκδήλωση συναισθημάτων και καταστάσεων και γι' αυτό η επίδρασή της είναι καθοριστική στην εκφραστική συμπεριφορά των παιδιών.

Παντομίμα: πρέπει να κάνουμε το διαχωρισμό μίμου – παντομίμου. Ο μίμος εκφράζει μια κατάσταση, μιμείται κάποιον. Ο παντομίμος όμως απλώνει αυτή την έκφραση παντού, σ' όλο του το σώμα. Η παντομίμα δίνει τη δυνατότητα σ' όλο το σώμα να εκφράσει αισθήματα και παρορμήσεις, χωρίς τη χρήση λόγου.

Αποστασιοποίηση: εκδηλώνεται με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί ανταπεξέρχεται σε κάποιο ρόλο. Έχει την δυνατότητα σε οποιαδήποτε φάση να βγει έξω από τον ρόλο του.

Γκροτέσκο: είναι η χρήση τεχνικών που ενέχουν στοιχεία από το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος, το παιχνιδιάρικο, την τρομαχτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός ευχάριστου περιστατικού.

⁷ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, Άλκηστις, 1989.

Οι διάφορες τεχνικές θεάτρου ενθαρρύνουν την αυτοέκφραση και είναι αυτή η δυνατότητα του θεάτρου που το κάνει να λειτουργεί ως μέσο συναισθηματικής κάθαρσης που διευκολύνει την ανεύρεση και τη δόμηση του εγώ, της ταυτότητας του παιδιού και συμβάλει σε μια ισορροπημένη συναισθηματική εξέλιξη στην πορεία προς την ωρίμανση και την ενηλικίωση.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κάθε μορφή παιχνιδιού στηρίζεται στη μίμηση η οποία αποτελεί μια καθαρά βιολογική παρόρμηση που συντελεί στην αυτοεξέλιξη του παιδιού. Η μίμηση αυτή είναι σημαντική γιατί το βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του, τους άλλους και τα πράγματα. Καθώς το παιχνίδι με τα αισθητήρια, το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος, το παιχνίδι με τη φωνή αποτελούν μια απλούστερη μορφή δραματικής έκφρασης γίνεται φανερό πως όταν μιλάμε για την ένταξη του παιχνιδιού και την παιδευτική του πραγμάτωση και αξιοποίηση του στο σχολικό χώρο, αναφερόμαστε στη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού.

Η δημιουργική μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού προέκυψε από την ανάγκη σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας και την αναγκαιότητα αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης ως της καταλληλότερης για τη στήριξη της κατανόησης της διαφορετικότητας και μοναδικότητας του καθενός και ταυτόχρονα της δυνατότητας να δει κανείς τη ζωή με τα μάτια του Άλλου και να κατανοήσει μέσω των βιωμάτων τις διαφορετικές εκδοχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Η δημιουργική μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού προέκυψε επίσης από την αναγκαιότητα μιας ψυχοπαιδαγωγικής της δημιουργικότητας, που αναγνωρίζει το παιχνίδι και την τέχνη ως διαδικασία παιδευτική.⁸

Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι εκτός από δημιουργική απασχόληση πιστεύεται ότι παρέχει μέσα από παιχνίδια καταστάσεων τα κατάλληλα μέσα για τη διάπλαση της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού και αναπτύσσει την ωφέλιμη ικανότητα της ενσυναίσθησης. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ο προνομιακός τόπος όπου το παιδί αποκτά πρόσβαση στην δράση, στην κίνηση του σώματος χωρίς κρατούμενα, στην έκφραση "δια λόγου" δίχως αντιστάσεις, στην αποκάλυψη της ατομικής οντότητας προς τον αντικείμενο κόσμο κι αυτό αποτελεί ψυχαγωγία, ανάταση ψυχική και τέρψη σωματική.⁸

Το θεατρικό παιχνίδι είναι η εκπαίδευση και θεραπεία του σώματος και του μυαλού. Μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια, την κίνηση, την δραματοποίηση των παραμυθιών και την θεατρική συγγραφή τα παιδιά εκπαιδεύονται να εκφράζονται σωστά, να σέβονται την άποψη του άλλου, να υιοθετούν κανόνες παίζοντας και πολλά άλλα χρήσιμα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους. Με αυτό τον τρόπο διευρύνουν τους ορίζοντες τους, παίζοντας ρόλους, κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο των μεγάλων. Παίζοντας τα παιδιά ασκούνται ενώ ταυτόχρονα διευρύνουν την αυτοπεποίθηση, την εκφραστικότητα και την επιδεξιότητα τους. Και όλα αυτά τα εντοπίζουν μόνα τους. Τα παιδιά επιλέγουν με τι θα καταπιαστούν με αποτέλεσμα να βρίσκουν τις φυσικές τους κλίσεις διασκεδάζοντας.⁹

⁸ Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014.

⁹ Κ. Καραμήτρου, *Θέατρο θεωρία και πράξη - Θεατρικό παιχνίδι*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2004.

Μέσω της θεατρικής δράσης το παιδί έχει τη δυνατότητα της απόλαυσης, της τέρψης και της αληθινής χαράς. Μικροπροβλήματα, ανησυχίες, φόβοι, παρορμήσεις του παιδιού, βρίσκουν τρόπο να εκφραστούν, να εκτονωθούν κι έτσι συμμετέχοντας σε ένα θεατρικό παιχνίδι το παιδί εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο, εκτονώνεται, αποβάλλει το συναισθηματικό φόρτο, την επιθετικότητά του εξασφαλίζοντας την ψυχική του ηρεμία και ανακαλύπτοντας τη ζωοποιό χαρά που εμπεριέχει κάθε παιγνιώδης, θεατρική δραστηριότητα. Το στοιχείο της ευθυμίας χαρακτηρίζει την ουσία του παιχνιδιού.¹⁰

Το θέατρο που είναι ενταγμένο στην εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ζητάει να κατανοήσουν το θέμα, να δείξουν προσωπικό ενδιαφέρον, να έχουν ενεργή συμμετοχή στο πρόγραμμα, να ασχοληθούν σοβαρά με το πρόβλημα και να βιώσουν ρόλους και καταστάσεις με δραματικές τεχνικές.¹⁰

Για τη διερεύνηση ενός θέματος ή μιας ιδέας, δράσης και συγκίνησης, (ώστε το παιδί να μάθει να μην υποχωρεί στο εύκολο, αλλά να εμβαθύνει στα πράγματα), προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η τεχνική των πέντε επιπέδων νοήματος μιας πράξης, της Heathcote όπως οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) αναφέρουν.¹¹

1. action/τι κάνω
2. motivation/ με ποιο κίνητρο
3. investment/τι προσδοκώ
4. model/ από πού την έμαθα αυτή τη στάση και πως γνωρίζω ότι είναι η κατάλληλη
5. stance/ οι αξίες μου επιτρέπουν τέτοια στάση τι άνθρωπος είμαι με αυτή τη συμπεριφορά)

Όμως καθώς στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχουν κάποιοι που παράγουν ένα προϊόν και κάποιοι άλλοι που το καταναλώνουν, ότι ανακαλύφθηκε και συντέθηκε σε εικόνες και δράσεις μοιράζεται στην ομάδα ως αντίδωρο της συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, ότι αποκαλύφθηκε, μεταφερόμενες αυτές οι εικόνες και δράσεις στο συνειδητό επίπεδο, φώτισε τις απαντήσεις στα πέντε ερωτήματα χωρίς κτητική διάθεση. Έτσι λοιπόν, όλοι συμμετέχουν, καθορίζουν, ανακαλύπτουν, συνθέτουν, προσφέρουν και δέχονται. "Είναι ένα δημιουργικό συμβάν της" ομάδας, που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση και χαρά όπως αναφέρει ο Κουρετζής.¹²

Ο μεγάλος παιδαγωγός Pestalozzi επεσήμανε ότι το παιχνίδι είναι το μέσο για μια συστηματική και αρμονική ανάπτυξη. Ο οραματιστής Froebel, ιδρυτής του πρώτου kindergarten, ο οποίος διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα αγωγής μέσα από το παιχνίδι, υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μάθηση και ζωή μαζί και είναι το υψηλότερο επίπεδο της παιδικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Braun, αυτή είναι η μέθοδος μέσω της οποίας το παιδί καθιστά ενδεδειγμένο τον κόσμο, συνεπώς κατανοεί τις δυνατότητες του για ανάπτυξη και πρόοδο.¹³

¹⁰ Περσεφόνη Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία: Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς- εμψυχωτές*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.

¹¹ Dorothy Heathcote, *Το δράμα ως πρόκληση*, Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, 6, 1991, σ. 58.

¹² Λάκης Κουρετζής, *Θεατρικό Παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1992.

¹³ K. Braun, *Play and Ontogenesis*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Ο Κουρετζής υποστηρίζει ότι "η σκέψη που διαποτίζεται με φαντασία παράγει - δημιουργεί - ανακαλύπτει". Το θεατρικό παιχνίδι συντελεί ώστε το παιδί να βελτιώσει την ικανότητα της εξερευνητικής σκέψης, της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης και να καταφέρει την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, η έλλειψη της οποίας αιώνες τώρα, μας χαρίζει χολερικούς δικαστές και στυφούς προφήτες.¹⁴

Βασικό σημείο όμως είναι να μη θεωρηθεί η καλλιτεχνική αγωγή ένας τόπος κωδικοποίησης συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και κριτηρίων, αλλά ένας χώρος που όχι απλώς δέχεται, αλλά και υπερασπίζεται ότι η μεταβλητότητα, η ποικιλία και η πολυσημία αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του φαινομένου της τέχνης. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί ένα μοντέλο που δεν μεταδίδει και αναπαράγει βεβαιότητες, αλλά που παίρνει υπόψη του την ποικιλία της δημιουργικότητας και την πολυσημία της τέχνης και αποφασίζει την περιπέτεια της αναζήτησης και του πειραματισμού μέσα στη σχολική τάξη.¹⁴

Ας μην ξεχνούμε ότι η ευχαρίστηση συνιστά το βασικότερο και, ενδεχομένως, το σπουδαιότερο γνώρισμα του παιχνιδιού, χωρίς αυτήν δε νοείται παιχνίδι! Το παιδί θέλει να απολαύσει τη ζωή με το παιχνίδι αλλά και διαμέσου αυτού να ανακαλύψει την ίδια τη ζωή. Το παιδί παίζοντας, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η φανταστική κατάσταση αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Μέσα από τη δράση και το λόγο θα ενεργοποιηθεί τόσο το συναισθηματικό όσο και το νοητικό επίπεδο. Το θεατρικό παιχνίδι εκπαιδεύει το παιδί στη γενίκευση των γνώσεων αλλά και στη μεταφορά τους σε νέες καταστάσεις, το βοηθά να αναπτύξει ικανότητες συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων, όπως χαρακτηριστικά ο Γραμματάς αναφέρει: "*το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, εμπειρίες και καλλιέργεια που με τη σειρά τους το βοηθούν στην πορεία προς την ωριμότητα*".¹⁵

¹⁴ Κουρετζής, Λ. (2008) *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

¹⁵ Γραμματάς, Θ. (1987) *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί δυναμικό, «μεθοδολογικό εργαλείο», όπως ισχυρίζεται ο Κουρετζής, έτσι μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων κυρίως αυτών των οποίων η φιλοσοφία, οι αρχές, οι στόχοι αλλά και η πρακτική τους, υπηρετούν μια μορφή τέχνης και είναι συναυτουργοί στην καλλιέργεια της ψυχοκινητικής έκφρασης, στην προαγωγή της επικοινωνίας μέσα από την κοινή δράση για δημιουργία.

Όμως κάθε προσπάθεια προσέγγισης της τέχνης στο σχολείο πρέπει να σέβεται το παιδί και τότε είναι βέβαιο ότι θα συναντηθεί με το παιχνίδι, κύριο παράγοντα αγωγής, χαράς και δημιουργίας. Έτσι μιλώντας για το θέατρο στο σχολείο πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μια αποτελεσματική μορφή προσέγγισης της θεατρικής λειτουργίας για το παιδί. Κάθε προσπάθεια θεατρικής αγωγής θα πρέπει να το λαμβάνει υπόψη της.

Μέσα από την εκπόνηση της παρούσας εργασίας διαφαίνεται ότι το θεατρικό παιχνίδι καθώς και άλλες τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να μεταβάλλουν τον στερεότυπο, παθητικό τρόπο της διδασκαλίας σε ζωντανή, ευχάριστη και δημιουργική, διαδραστική διαδικασία. Επιπλέον, σε έναν χώρο όπου οι ποικίλες θεατρικές εμπειρίες μετατρέπουν την ύπαρξη σε σχέση, σε παιδαγωγική απόπειρα προσέγγισης της Γνώσης μέσα από τη θεατρική τέχνη, χωρίς καθόλου να θίγεται το αναλυτικό πρόγραμμα, τουναντίον να ενισχύεται η Αισθητική - Ηθική του. Η Αισθητική ως Ηθική αλλά και ως αποτέλεσμα είναι προϋπόθεση της παιδαγωγικής πράξης, σπινθηροβόλημα ευτυχίας και μετάδοση μιας νέας ενόρασης. Τούτη έχουμε υποχρέωση ως παιδαγωγοί να την υπερασπιστούμε με πόθο στο ενδεχόμενο μιας συγκλονιστικής δραματικής εμπειρίας.

Οι ποικίλες εμπειρίες μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού που αναλύσαμε στο κυρίως θέμα "κυλούν στην ενδοχώρα του παιδιού" αφομοιώνονται και με αυτόν τον τρόπο, ως γνώση βιωμένη, παραμένουν για πολύ καιρό. Επομένως, το θεατρικό παιχνίδι είναι ο προνομιακός τόπος όπου το παιδί αποκτά πρόσβαση στη δράση, στην κίνηση του σώματος χωρίς κρατούμενα, στην έκφραση δια λόγου δίχως αντιστάσεις, στην αποκάλυψη της ατομικής οντότητας προς τον αντικείμενο κόσμο κι αυτό αποτελεί ψυχαγωγία, ανάταση ψυχική και τέρψη σωματική.

Εντούτοις, το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι βέβαια ικανό να δώσει ριζική λύση στα όποια προβλήματα του σχολείου. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει την αρχή, ώστε να καλυφθούν ανάγκες και επιθυμίες παιδαγωγούμενων αλλά και παιδαγωγών για γνώση, ικανοποίηση και χαρά μέσα στην σχολική τάξη.

Εν κατακλείδι, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί μπορεί να εξερευνήσει, να εκπαιδευτεί και να μάθει. Να αποκτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή των ενηλίκων και με ευθεία ματιά και πίστη στον εαυτό του να πορευτεί προς την απώλεια της αθωότητας, στην ενηλικίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

- Γραμματάς, Θ. (1987). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο θεωρία και πράξη – Θεατρικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοντογιάννη Α. (1989). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα: Άλκηστis.
- Κοντογιάννη Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρετζής, Λ. (1992). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία: Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς- εμπυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Παπαζήσης, Αθήνα.

Β. Ξενόγλωσση

- Braun, K. (1991). *Play and Ontogenesis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heathcote, D. (1991). *Το δράμα ως πρόκληση*, Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, τομ.6, σσ. 58.
- Landy R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. {S.I.}: Greenwood press.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Boston: Sense Publishers.
- Taylor, P. (2003). *The drama classroom action, reflection, transformation*. London: RoutledgeFalmer.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

Α' ΕΞΑΜΗΝΟ
ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

Η αυτοβιογραφική αφήγηση
ως μέσο ενδυνάμωσης της ταυτότητας
και
καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας
στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΚΑΣΤΡΙΝΟΥ

A.M. 5052201401004



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	188
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Πολιτισμός και διαπολιτισμική επικοινωνία.....	190
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική ικανότητα.....	192
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3; Ταυτότητα: ο «εαυτός» και ο «άλλος».....	194
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αφήγηση, αυτοβιογραφική αφήγηση και εκπαίδευση.....	196
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η αυτοβιογραφική αφήγηση ως μέσο ενδυνάμωσης της ταυτότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	198
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η αυτοβιογραφική αφήγηση ως μέσο καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	201
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	204
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	205

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται όταν στη διαδικασία της εκπαίδευσης εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως π.χ. η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική (Γκότοβος, 2002: 1). Το στοιχείο της ετερότητας μέσα στην τάξη και ο τρόπος διαμόρφωσης της αγωγής και της μάθησης στο πλαίσιο αυτής, αποτελούν τους βασικούς πυλώνες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή ακριβώς η πρόθεση «δια» στη σύνθετη λέξη διαπολιτισμική, δηλώνει σαφώς την πολιτισμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων, αλλά κυρίως αποτυπώνει μία καιρία παιδαγωγική αρχή: *«όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα, είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του “άλλου” και η θέαση του κόσμου από αυτήν την οπτική γωνία.»* (Γκότοβος, 2002: 3).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσβλέπει στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών εθνοτικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2004: 11) και στη σχετικοποίηση των μονοπολιτισμικά προσδιορισμένων ερμηνευτικών προτύπων και αντιλήψεων (Γκόβαρης, 2004: 205), με στόχο την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του εθνικισμού και την κατοχύρωση ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή (Μάρκου, 1997: 20).

Οι σύγχρονες κοινωνίες, άρα και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές κοινότητες είναι πολυπολιτισμικές. Αυτό καθιστά την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτακτική αναγκαιότητα, ώστε η παιδεία που παρέχεται να είναι όντως ισότιμη για όλους και να διασφαλίζει στο ακέραιο τα ανθρώπινα δικαιώματα όσων μετέχουν σε αυτήν.

Οι αφηγήσεις αποτελούν από καταβολής του ανθρωπίνου γένους ένα από τα συνηθέστερα τυπικά και άτυπα μέσα μετάδοσης της γνώσης και της ανθρώπινης εμπειρίας (Μάγος, 2010: 10). Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις συνιστούν τη λεκτική περιγραφή βιωμάτων, εμπειριών και προσωπικών επεισοδίων, που συνδέονται με την ταυτότητα κάθε ατόμου (Μάγος, 2007: 1). Πλέκουν ένα νήμα που ενώνει το ατομικό με το συλλογικό με τρόπο αυθεντικό και άμεσο. «Το σχολείο είναι διαχρονικά ένα από τα πλουσιότερα πεδία ανταλλαγής αφηγήσεων» (Μάγος, 2013: 2). Κατά συνέπεια, αποτελεί και ένα πρόσφορο έδαφος για την περαιτέρω αξιοποίηση αυτών των αφηγήσεων, ώστε να λειτουργήσουν ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο.

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε με ποιους τρόπους η αυτοβιογραφική αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στα πρώτα τέσσερα κεφάλαια, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε ορισμένες βασικές έννοιες για τη συζήτηση του θέματός μας: τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ικανότητας που εντάσσονται σε αυτήν· την έννοια της ταυτότητας και της αφήγησης–αυτοβιογραφικής και μη–.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τις έννοιες του πολιτισμού και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλύσουμε διεξοδικά τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το πώς αυτοί συσχετίζονται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, θα διερευνήσουμε την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με τον «εαυτό» και τον «άλλο» και στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις έννοιες τόσο της αφήγησης όσο και της αυτοβιογραφικής αφήγησης.

Θα ακολουθήσουν δύο ακόμα κεφάλαια, όπου θα εξεταστεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης όλων των ανωτέρω εννοιών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στο πέμπτο κεφάλαιο, θα διερευνήσουμε το κατά πόσο η χρήση της αυτοβιογραφικής αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει ως μέσον ενδυνάμωσης της ταυτότητας των εκπαιδευομένων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να συσχετίσουμε τη χρήση της αυτοβιογραφικής αφήγησης με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

Πολιτισμός και διαπολιτισμική επικοινωνία

Το 1829 ο Αδαμάντιος Κοραής έπλασε τη λέξη πολιτισμός για να αποδώσει στα ελληνικά τη γαλλική λέξη *civilisation*. Ο πολιτισμός είναι όλα όσα χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία, την ιστορία και την εξέλιξη ενός έθνους τόσο σε επίπεδο υλικών επιτευγμάτων (τεχνικός πολιτισμός / *civilisation*) όσο και σε επίπεδο καλλιέργειας των πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων των πολιτών του (πνευματικός πολιτισμός/*culture*) (Μπαμπινιώτης, 2000). Κάθε έθνος, αναπτύσσει μέσα στους αιώνες το δικό του ιδιαίτερο πολιτισμό και κάθε άνθρωπος, μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο που ανδρώνεται και ζει, αναπτύσσει την πολιτιστική ταυτότητά του. Τα ανθρώπινα όντα αποτελούν εκφράσεις μιας κουλτούρας και στο πλαίσιο αυτής μοιράζονται κοινά νοήματα (Bruner, 1997: 47).

Ο Hall (1959, 1976) [όπως παρατίθεται στους Σπινθουράκη, Κατσιλλή και Μουσταΐρα (1997: 167)] υποστηρίζει ότι «ο πολιτισμός είναι το ολικό άθροισμα της ζωής του ανθρώπου, διά του οποίου καμία παράμετρος της ζωής δε μένει ανέγγιχτη ή αμετάβλητη». Εκφράσεις του πολιτισμού κάθε ατόμου αποτελεί ο τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται και πράττει μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπου το «εγώ» του συνδιαλέγεται αέναα με τα «εγώ» των «άλλων», καθώς καθένας κουβαλάει το δικό του πολιτισμικό καύκαλο. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Hall (1973: 186) «Ο πολιτισμός είναι επικοινωνία και η επικοινωνία είναι πολιτισμός».

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως και σε κάθε μορφή επικοινωνίας, τα τρία βασικά στοιχεία που αλληλεπιδρούν είναι η αντιληπτική διαδικασία, η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία. Η αντιληπτική διαδικασία είναι μια εσωτερική λειτουργία επιλογής, αξιολόγησης και οργάνωσης των εξωτερικών ερεθισμάτων που προσλαμβάνουμε από το περιβάλλον μας (Σπινθουράκη κ.α., 1997: 170). Ο τρόπος που αυτή συντελείται συνδέεται με το πολιτισμικό υπόβαθρο και την εικόνα που έχει καθένας τόσο για τον κόσμο όσο και για τον εαυτό του. Κάθε πολιτισμός αναπτύσσει τις δικές του νόρμες, που συνδέονται με ιστορικές και θρησκευτικές καταβολές, που συνειδητά ή μη φέρει καθένας από εμάς στο «πολιτισμικό γονίδιο (DNA)» του.

Η λεκτική επικοινωνία αποτυπώνεται στη γλώσσα, στον προφορικό λόγο. Οι Σπινθουράκη κ.α. (1997: 171) αναφέρονται στη γλώσσα ως κρίσιμο στοιχείο για τη μετάδοση πολιτισμικών γνώσεων. «Το λεξιλόγιο της γλώσσας αποτελεί για τον καθένα μας ένα ανοιχτό παράθυρο που βλέπει μέσα στο πολιτιστικό πεδίο της ομάδας». Ο Γκότοβος (1990) [όπως παρατίθεται στην Άλκηστη (2008: 121)] υποστηρίζει πως μέσω της γλώσσας ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αντικείμενο ξεχωριστό από τα άλλα γύρω του, και παράλληλα τον βλέπει από τη σκοπιά

των άλλων. Οι άνθρωποι ανταλλάσσουν τις προσωπικές τους μεταφράσεις σε σχέση με τον κόσμο αλλά και τις ατομικές τους εμπειρίες μέσω του προφορικού λόγου.

Η μη λεκτική επικοινωνία διαχωρίζεται στην κινησιολογική επικοινωνία (kinesics), τους κώδικες προσέγγισης (proxemics) και την αίσθηση του χρόνου (Σπινθουράκη κ.α., 1997: 172 - 175).

Η κινησιολογική επικοινωνία (kinesics) είναι η λεγόμενη «γλώσσα του σώματος», η σιωπηλή έκφραση του πολιτισμού. Περιλαμβάνει τη σωματική κίνηση, το βλέμμα, τις εκφράσεις του προσώπου, τις πρακτικές αγγίγματος και χαιρετισμών. Οι κώδικες προσέγγισης (proxemics) αφορούν στα όρια «της ανεκτής απόστασης αλληλεπίδρασης». Διαφορετικοί πολιτισμοί νοηματοδοτούν εντελώς διαφορετικά τις εκφράσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα κάτι που θεωρείται δεδομένο σε έναν πολιτισμό, να φαίνεται ακατανόητο ή ακόμα και προσβλητικό σε έναν άλλο (Σπινθουράκη κ.α., 1997: 172 - 174).

Τα τρία βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν παραπάνω, συχνά δημιουργούν εμπόδια στην αλληλοκατανόηση των φορέων διαφορετικών πολιτισμών. Αυτή ακριβώς η «ασυνεννοησία» προκαλεί πολλές φορές το φόβο και τελικά την απόρριψη του «ξένου», αυτού δηλαδή «που δεν προβλέπεται ως μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής» (Γκόβαρης, 2004:21). Πρόκειται για το φαινόμενο της «διαπολιτισμικής ξενότητας» (Auernheimer, 2009: 23). Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως έχουν διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη αλλά και στον υπόλοιπο αναπτυσσόμενο κόσμο, ο «ξένος» ταυτίζεται συχνά με το μετανάστη, τον άνθρωπο που δεν προσδιορίζεται κοινωνικά ως εθνικός πολίτης και δεν μπορεί, κατά συνέπεια, να απολαμβάνει πολιτικά δικαιώματα (Γκόβαρης, 2004: 22).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική ικανότητα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαν στόχο να περιγράψει και να ερμηνεύσει με πληρότητα και ακρίβεια την εκπαιδευτική πραγματικότητα που έχει σχέση με την ετερότητα (Γκότοβος, 2002: 5). Η τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, όπως διατυπώθηκε το 1986, ορίζει ως κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα ακόλουθα:

α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ. (Γεωργογιάννης, 1999: 50)

Οι εκπρόσωποι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συμφωνούν ότι κοινές βασικές θεωρητικές θέσεις αυτής είναι: α) η αντιμετώπιση του πολιτισμού ως ανοιχτού και εξελισσόμενου συστήματος, β) η κατοχύρωση των εννοιών της αναγνώρισης και της ισότητας για όλους, γ) ο μη καθορισμός της ταυτότητας με αποκλειστικό γνώμονα την εθνική καταγωγή και η δυνατότητα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, δ) ο αναστοχασμός πάνω στον «δικό» μας πολιτισμό (Auernheimer, 2009: 21).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000: 130 – 131), ο Helmut Essinger «ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σαν την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία» και διατυπώνει τέσσερις βασικές αρχές της:

1. Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα του ανθρώπου να μπαίνει στη θέση του άλλου, να κατανοεί γνωστικά και συναισθηματικά τα προβλήματά του, τα κίνητρα των πράξεών του, τη δομή της σκέψης και της ψυχής του και να αναπτύσσει γι αυτόν συναισθήματα συμπάθειας και ενδιαφέροντος για τη διαφορετικότητά του.

2. Εκπαίδευση για την αλληλεγγύη. Η ανάπτυξη της αλληλεγγύης αποτελεί προαπαιτούμενο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας με ανθρωπιστικές αξίες, μιας κοινωνίας που παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, ξεπερνώντας τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών.

3. Εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός είναι ένας όρος που συχνά προσβάλλεται στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο σύγχρονος άνθρωπος ενώ συχνά αναπτύσσει μία τυπική εξωτερική συμπεριφορά «σεβασμού» της διαφορετικότητας, που θα μπορούσε να περιγραφεί επεικώς ως συμπεριφορά ανοχής, στην πραγματικότητα δεν σέβεται την πολιτισμική ετερότητα. «Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό»

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης πηγάζει από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι λαοί αναπτύσσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους λαούς ώστε να δικαιώσουν την ύπαρξή τους μέσα στην ιστορία και την ανωτερότητά τους έναντι των υπολοίπων. «Η αξίωση της “ομάδας” μας στηρίζεται στην απαξίωση των “άλλων”» (Γκόβαρης, 2004: 186).

Οι παραπάνω όροι αποτελούν κλειδιά για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ως διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται το σύνολο των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να διαχειρίζονται δημιουργικά την ετερότητα (Σιμόπουλος, 2014:51).

Κλείνοντας την αναφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τρεις ακόμα βασικές ατομικές δεξιότητες που συντελούν σε αυτήν σύμφωνα με τους Habermas (1973) και Krapmann (1976) , όπως διατυπώνονται στο Γκόβαρη (2004: 177): την «κριτική στάση απέναντι στους ρόλους», την «ανοχή των αντιφάσεων» και την «επικοινωνιακή ικανότητα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Ταυτότητα: ο «εαυτός» και ο «άλλος»

Η έννοια της ταυτότητας εμπερικλείει μία αμφισημία, καθώς από τη μία μεριά σημαίνει την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες και σύμβολα και από την άλλη υποδηλώνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο. Και ανάμεσα υπάρχει μια αμφιβολία: “ταυτότητα” σημαίνει αυτό που κάποιος ισχυρίζεται πως είναι (Brύζας, 1997: 169).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρία «είδη» ταυτοτήτων, την ατομική, τη συλλογική και την πολιτιστική. Η ατομική ταυτότητα αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση με τον «άλλο», η συλλογική ταυτότητα αναφέρεται στη διαμόρφωση ταυτοτήτων μέσα σε ομάδες και η πολιτιστική ταυτότητα αντικατοπτρίζει τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε κοινωνίες και το πώς, ανάλογα με τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά, κάθε κοινότητα αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με τους «άλλους». Οι τρεις αυτές ταυτότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Το ατομικό διαμορφώνεται μέσα στο συλλογικό, στενά συνδεδεμένο με την ιστορία και τις πολιτισμικές αξίες κάθε κοινότητας (Brύζας, 1997: 170 – 171).

Σύμφωνα με τον Mead, η κοινωνία διαμορφώνει τον εαυτό, ο οποίος με τη σειρά του δημιουργεί αλληλεπιδράσεις και αναδιαμορφώνει την κοινωνία. Ο εαυτός πρωτίστως διαμορφώνεται σύμφωνα με το πώς οι άλλοι τον αντιμετωπίζουν και ανταποκρίνονται σε αυτόν (Stryker, 2008: 17 – 18).

Η θεωρία της ταυτότητας του Stryker δίνει έμφαση στους ρόλους και την ανάληψή τους μέσα στη συμβολική αλληλεπίδραση, τονίζοντας ότι οι ρόλοι εξελίσσονται σε ρόλους – ταυτότητες (Merolla, Serpe, Stryker & Schultz, 2012: 149 – 152). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, τα πρόσωπα έχουν πολλαπλές ταυτότητες, ενδεχομένως τόσες όσα και τα οργανωμένα συστήματα σχέσεων στα οποία συμμετέχουν και ρόλων που αναλαμβάνουν μέσα σε αυτές. Καθεμία από αυτές τις ταυτότητες είναι μία αναγνωρισμένη όψη του εαυτού (self-cognitive), συνδεδεμένη με ένα ρόλο και μέσω αυτού με μία θέση μέσα σε μία οργανωμένη κοινωνική σχέση (Stryker, 2008: 20).

«Η διάκριση ταυτοτήτων σε λιγότερο ή περισσότερο εξέχουσες (identity salience) περιγράφει έναν από τους τρόπους, θεωρητικά τον σημαντικότερο, με τον οποίο οργανώνονται οι ταυτότητες που συναποτελούν τον εαυτό. Αυτό σημαίνει ότι οι ταυτότητες νοούνται ως

οργανωμένες σε μία ιεραρχική διάκριση. Αυτή η ιεράρχηση ταυτοτήτων καθορίζεται από τις πιθανότητες που έχει η καθεμία από αυτές να ενεργοποιηθεί σε μια δοσμένη κατάσταση» (Stryker & Serpe, 1982: 206).

Ο Goffman μιλάει για «προσωπική» ταυτότητα – εννοώντας τη μοναδική προσωπικότητα και βιογραφική εξέλιξη κάθε ατόμου–, «προβολική ταυτότητα» – εννοώντας τις προσδοκίες που προβάλλει κάθε άτομο για τον εαυτό του– και «πραγματική κοινωνική» ταυτότητα –εννοώντας τις αποδεδειγμένες ιδιότητες του ατόμου, που, αν δεν συμφωνούν με την κυρίαρχη κοινωνική δομή, μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε στιγματισμό και αποκλεισμό– (Γεωργογιάννης, 1996: 62 – 64). Η «ταυτότητα του Εγώ» σχηματίζεται ανάλογα με το βαθμό ισορροπίας που επιτυγχάνει το άτομο ανάμεσα στην προσωπική και την κοινωνική του ταυτότητα. Πρόκειται για μια ισορροπία που συνεχώς μεταβάλλεται καθώς η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία τείνει να επιτευχθεί δεν είναι στατική (Γκόβαρης, 2004: 177).

Ο εαυτός δομείται και εξελίσσεται άρρηκτα συνδεδεμένος με τον «άλλο». Η έννοια του «άλλου» εμπεριέχει κάθε μη εαυτό, είτε αυτός προσδιορίζεται ως άτομο είτε ως κοινωνική δομή είτε ως ιδεατή εικόνα του ίδιου του εαυτού. Ο εαυτός ως απομονωμένη ατομιστική οντότητα είναι μια οπτική ψευδαισθηση (Crites, 1986: 155). Οι ταυτότητες δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία. Πρόκειται για νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες (Μαράτου – Αλιφάντη Λ., Γαληνού, Π., 1999: 110). Κάθε άτομο, ανάλογα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα βρεθεί και τη στάση αυτού του περιβάλλοντος προς αυτό, θα αναπτύξει διαφορετικά χαρακτηριστικά και θα αναλάβει διαφορετικούς κοινωνικούς και διαπροσωπικούς ρόλους. Και θα πραγματωθεί μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τον «άλλο», όταν η προσωπική του αφήγηση μπλεχτεί με τη συλλογική και μέσα από αυτήν την αποκαλυπτική διάδραση νοηματοδοτήσει η μία την άλλη σε ένα συνεχές «παιχνίδι» αλληλοδιαμόρφωσης. Γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bruner (1997)

Δεν αποτελεί ο Εαυτός μια διαντιδραστική σχέση μεταξύ ενός ομιλητή και ενός Άλλου, και μάλιστα ενός Γενικευμένου Άλλου; Δεν αποτελεί έναν τρόπο για να πλαισιώσει κανείς τη συνείδησή του, τη θέση του, την ταυτότητά του, τη δέσμευσή του απέναντι σε κάποιον άλλο; Ο Εαυτός, μ' αυτήν την έννοια, είναι «εξαρτημένος από το διάλογο»· είναι σχεδιασμένος τόσο για τον αποδέκτη του Λόγου μας, όσο και για ενδοψυχικούς σκοπούς (Bruner, 1997: 151).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

Αφήγηση, αυτοβιογραφική αφήγηση και εκπαίδευση

Η αφήγηση σαν τρόπος επικοινωνίας είναι τόσο παλιός όσο και το ανθρώπινο είδος και, σύμφωνα με τον Bruner, αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης της γνωστικής προσέγγισης του κόσμου μέσα στον οποίο ζει (Μάγος, 2007:1). Είναι ένας τρόπος να οργανώσει κανείς γεγονότα, πράξεις, κίνητρα, αίτια και αποτελέσματα συμπεριφορών μέσα ένα χωροχρονικό πλαίσιο (Sarbin, 1986: 9). Κάθε άνθρωπος είναι ένα σύνολο από αφηγήσεις που έχει ζήσει, ακούσει ή δει (Μάγος, 2013: 1).

Η αφήγηση αποτελείται από μια μοναδική αλληλουχία γεγονότων, νοητικών καταστάσεων, συμβάντων, στα οποία εμπλέκονται ανθρώπινα όντα ως κεντρικά πρόσωπα ή ως δράστες. Αυτά είναι τα συστατικά της. Τα συστατικά όμως αυτά δεν υπάρχουν ή δεν έχουν νόημα από μόνα τους. Το νόημά τους προέρχεται από τη θέση τους στη γενική διαμόρφωση της ακολουθίας ως συνόλου – την πλοκή της ή το μύθο της. (Bruner, 1997: 85)

Η πλοκή και ο μύθος της αφήγησης επιλέγεται από τον αφηγητή. Μία αφήγηση, για να είναι αποτελεσματική, έχει απαραίτητα ανάγκη από ένα τουλάχιστον στοιχείο που να αντανakλά την οπτική γωνία του αφηγητή, δεν νοείται η αφήγηση να είναι «χωρίς φωνή» (Bruner 1997: 123). Κάθε αφήγηση μπορεί να μας αποκαλύψει σημαντικά στοιχεία για τον αφηγητή, καθώς, μέσω της αφήγησης, αυτός ερμηνεύει και αξιολογεί τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους (Magos and Kontogianni, 2009: 475 – 489), μετασχηματίζει τις γνώσεις, τις στάσεις και την ταυτότητά του (Μάγος, 2010: 10). Εξάλλου, ο άνθρωπος δεν είναι μόνο σώμα, εγκιβωτίζει δύο ακόμη διαστάσεις: τη μνήμη και τη φαντασία. Καθεμία απ' αυτές με τις δικές της αφηγήσεις (Cohen, 2011: 87).

Στην περίπτωση της αυτοβιογραφικής αφήγησης, η φωνή του αφηγητή ακούγεται δυνατότερα από ποτέ, αφού ο μύθος της αφήγησης συνδέεται άμεσα με τα προσωπικά του βιώματα. Μέσω των αφηγήσεών του ο άνθρωπος μετουσιώνει σε λόγο ό, τι θεωρεί πως έχει νόημα για τον εαυτό του και τον προσωπικό του κόσμο, πιθανά εκφράζοντας παράλληλα ευσεβείς πόθους και επιδιώξεις: η αφήγηση αποτυπώνει την πραγματικότητα αλλά και τη φυγή προς το όνειρο (Kenyon, M.G, Randall W.L, 1997: 18).

Η ιστορία που επιλέγει να πει κάθε φορά ο αφηγητής, σχετίζεται τόσο με το μήνυμα που θέλει να περάσει για τον εαυτό του τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή,

μπροστά στο συγκεκριμένο συνομιλητή, όσο και με το πώς είναι δομημένη η αυτοεικόνα του. Δύναται κατά συνέπεια να μας οδηγήσει στον πυρήνα της ταυτότητας του υποκειμένου που αφηγείται. «Η αυτοβιογραφική αφήγηση είναι αρχαία και παγκόσμια» (Bruner, 2004: 695), αλλά το περιεχόμενο που έχει κάθε φορά είναι συνεξάρτηση της ιστορικής συγκυρίας, του χώρου, του χρόνου αλλά και των κυρίαρχων πιστεύω και αξιών (Scheibe, 1986: 131), είναι μία ατομική μαρτυρία που καθορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αρθρώνεται και συνιστά ένα πεδίο όπου η ατομική μνήμη συνδιαλέγεται με τη συλλογική (Κακάμπουρα – Τίλη, 2004).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι αφηγήσεις διαδραματίζουν έναν εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ανεξάρτητα από την ηλικία των εκπαιδευομένων (Μάγος, 2010: 10). Κατά τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικής πράξης διαδραματίζεται ένας ενεργητικός διάλογος ανάμεσα σε πληθώρα αφηγήσεων και ταυτοτήτων. Η Rossiter (1999: 56 - 71) υποστηρίζει ότι οι αφηγήσεις είναι μία από τις αποτελεσματικότερες διδακτικές μεθόδους, γιατί μπορούν λειτουργήσουν σαν εργαλείο δημιουργίας νέας γνώσης βασισμένης στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων. Η αποτελεσματικότητά τους οφείλεται επίσης, σύμφωνα με τον Neuhauser (1993 –όπως παρατίθεται στο Μάγο, 2006:2) στο ότι είναι πιστευτές, διασκεδαστικές και εύκολο να τις θυμάται κανείς.

Σε ό, τι αφορά συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που έχει σαν στόχο να παρέμβει στην «επικοινωνιακή διαδικασία δόμησης και νοηματοδότησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων» (Γκόβαρης, 2004: 175), οι αφηγήσεις αυτών των ταυτοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν αποκαλυπτικά και μετασημασιολογικά για τους εκπαιδευόμενους, τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους, όσο και με τον «άλλο». Από τη στιγμή που οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις είναι ένας τρόπος οργάνωσης αλλά και μια έκφραση της νοηματοδότησης του εαυτού και του κόσμου, μέσω της διαχείρισής τους μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί αυτή η οργάνωση και νοηματοδότηση να αλλάξει μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

Η αυτοβιογραφική αφήγηση ως μέσο ενδυνάμωσης της ταυτότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ταυτότητα, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι κάτι σταθερό αλλά κάτι διαρκώς εξελισσόμενο σε μία συνεχή αλληλεπίδραση με ό, τι αποτελεί τον μη εαυτό. Οι ρόλοι που αναλαμβάνει καθένας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον είναι συνάρτηση των προσδοκιών και των προβολών αυτού του περιβάλλοντος προς το πρόσωπό του. Όπως αναφέρει ο Cummins (2005: 48), ένα σχολείο στο οποίο ο πολιτισμός των μαθητών δεν αναγνωρίζεται ως σημαντικός, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζεται ως κάτι που πρέπει να κρύβεται, είναι ένα σχολείο που αποδυναμώνει την ταυτότητα του μαθητή. Ένας άνθρωπος ή μια ομάδα ανθρώπων μπορεί να ζημιωθεί πραγματικά όταν η κοινωνία κατασκευάζει γι αυτόν/αυτούς μια υποτιμητική ταυτότητα. Η μη αναγνώριση μπορεί να λειτουργήσει ως μια μορφή καταπίεσης και εγκλωβισμού το άλλου σε έναν παραμορφωμένο και περιορισμένο τρόπο ύπαρξης. (Taylor, 1994: 25). Σύμφωνα με τον Honneth, κάθε ανθρώπινη επικοινωνία έχει ως βαθύτερο κίνητρο την προσδοκία των υποκειμένων για αλληλοαναγνώριση και αν αυτή η προσδοκία δεν εκπληρωθεί δημιουργούνται ψυχικά τραύματα στα υποκείμενα (Γκόβαρης, 2004:193) Η ενίσχυση από την πλευρά των διδασκόντων για μοίρασμα των προσωπικών ιστοριών των εκπαιδευομένων, ιστοριών που μπορεί να σχετίζονται με την καταγωγή τους, αλλά μπορεί και όχι, είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Νιώθει ότι η προσωπική του φωνή έχει χώρο να ακουστεί, είναι σεβαστή και η εμπειρία ζωής που μεταφέρει αντιμετωπίζεται ως πολύτιμη.

Όταν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές ενθαρρύνονται να μεταφέρουν την προηγούμενη εμπειρία ζωής τους μέσα στην τάξη, τότε οι ίδιοι αυτοί μαθητές αναπτύσσουν μια κριτική νοημοσύνη απέναντι στις προκαταλήψεις που αντιμετωπίζουν και δημιουργείται το έδαφος ώστε να αμφισβητήσουν το κοινωνικό κατεστημένο και τους αρνητικούς πιθανά ρόλους που τους έχει αποδώσει. Αυτή η ενίσχυση της θετικής αυτεπίγνωσης έχει συχνά ευεργετικά αποτελέσματα και στην επίδοση των μαθητών, καθώς νιώθουν ότι η προσπάθεια για μάθηση δεν είναι άκαρπη και μάταιη (Cummins, 2005: 48 – 50). Χαρακτηριστική είναι η φράση μιας μαθήτριας, της Έλσας, σε σχέση με την εμπειρία της στο σχολείο: «Δεν μπορείς να πετύχεις σε ένα μέρος όπου κανείς δεν σε σέβεται γι αυτό που είσαι» (Zanger, 1994:179).

Παράλληλα, όπως αναλύεται από τον Crites (1986: 162 – 164), η ανάκληση της προσωπικής ιστορίας και η μετατροπή της σε προφορική αφήγηση έχει τεράστια ψυχική σημασία, καθώς μέσα σε αυτήν ενσωματώνεται ο εαυτός και η προσωπική ταυτότητα. Από τη στιγμή που υπάρχουν έχεις μια ιστορία και αυτή η ιστορία είναι η απόδειξη της ύπαρξής σου. Όσο πιο πολλά στοιχεία μπορείς να ανακαλέσεις από το

παρελθόν σου τόσο πιο ακέραια μπορείς να συγκροτήσεις την εικόνα του εαυτού σου και την ταυτότητά σου. Για να διαπραγματευτείς αυτήν την ταυτότητα πρέπει πρώτα να την έχεις ομολογήσει τόσο στον ίδιο σου τον εαυτό όσο και στους άλλους. Ο άνθρωπος που δεν κατέχει μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος σε σχέση με το προσωπικό του παρελθόν και τις ρίζες του, βιώνει μία οξεία ανησυχία στο παρόν του, γεγονός που αποδυναμώνει την ταυτότητά του. Αυτή η ασάφεια σχετικά με τον εαυτό του ενισχύεται αν ζει μέσα σε ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχει εθνοτική ενότητα, ώστε να είναι δεδομένη η υποστήριξη της προσωπικής του ιστορίας από το «ήθος και το μύθο της κοινότητας». Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις του Crites, αντιλαμβανόμαστε ότι μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη, η αυτοβιογραφική αφήγηση είναι απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναδημιουργήσουν ένα συγκροτημένο παζλ της ταυτότητάς τους και να νιώσουν ότι «πατούν γερά στα πόδια τους». Οι μετανάστες έχουν βιώσει ένα ξεριζωμό και μόνο αν ανακαλέσουν τις ρίζες τους, θα μπορέσουν να τις μεταφυτεύσουν σε καινούργιο χώμα.

Μία ακόμη ευεργετική ιδιότητα της αυτοβιογραφικής αφήγησης είναι το ότι δύναται να προκαλέσει την απαραίτητη αποστασιοποίηση του αφηγητή από τον εαυτό του, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να αναστοχαστεί κριτικά πάνω σε αυτόν. Όταν κάποιος αφηγείται γεγονότα από το παρελθόν του, αυτή η ανάκληση σχετίζεται πάντα με το ποιος είναι στο παρόν. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης συνυπάρχουν δύο εαυτοί, ο χαρακτήρας της ιστορίας και ο εαυτός που θυμάται και αφηγείται στο τώρα. Πάντα ενυπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο «εγώ» που θυμάται και στον εαυτό που παρουσιάζεται σαν πρωταγωνιστής στην ιστορία (Crites, 1986: 159). Ο αφηγητής γίνεται θεατής του εαυτού του, των πράξεων και της ιστορίας του. «Όταν κάποιος σου αφηγείται τη ζωή του, πρόκειται πάντα για μία διανοητική διαδικασία» (Bruner, 2004: 692). Την ίδια ακριβώς στιγμή που η μνήμη γίνεται λόγος, άρα εκλογικεύεται, ξεκινάει η διαδικασία κριτικού αναστοχασμού πάνω σε αυτήν τη μνήμη. Αυτός ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος για το μετασχηματισμό και την ενδυνάμωση της ταυτότητας. Η παιδαγωγική της «αλλαγής προοπτικής» (Perspektivenwechsel), όπως αναφέρεται από τον Duncker (2009: 41) σχετίζεται με τη διαρκή μετατόπιση και υπέρβαση των ορίων ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, στο κοντινό και το μακρινό. Τείνει να αποστασιοποιεί το μαθητή από ό, τι του είναι οικείο και αυτονόητο, ώστε να μπορέσει να παρατηρήσει τον ίδιο του τον πολιτισμό με μία ξένη ματιά. Ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτή η αποστασιοποίηση είναι όταν κάποιος τοποθετήσει τον εαυτό του απέναντί του και μιλήσει για αυτόν σαν να ήταν το υποκείμενο μιας ιστορίας.

Παράλληλα, στον αναστοχασμό του αφηγητή βοηθάει και η ανατροφοδότηση που θα λάβει σε σχέση με την ιστορία του από τους ακροατές. Κάθε ακροατής κουβαλάει έναν άλλο κόσμο, έχει άλλες αναφορές και καταβολές και μπορεί με τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις του να φωτίσει πτυχές και διαστάσεις της ιστορίας με έναν τρόπο που ο ίδιος ο αφηγητής δεν είχε ποτέ μέχρι τότε σκεφτεί. Κάθε ακροατής μπορεί να λειτουργήσει σαν «μαγικός καθρέφτης» του εαυτού μας και να ζωντανέψει μία πτυχή μας έως τότε ανεξερεύνητη (Magos, 2006:5). Σύμφωνα με τον Mead, «η

ταυτότητα ορίζεται σαν την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το “εγώ”» (Γκόβαρης, 2004: 176), κάτι που καθίσταται εφικτό μόνο στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακή διαδικασίας, όπου το εγώ μας αντανακλάται στα μάτια του ακροατή και δυνάμει συνομιλητής μας.

Αξίζει να προσθέσουμε εδώ ότι μέσω της παιδαγωγικής χρήσης της αυτοβιογραφικής αφήγησης καλλιεργείται ο κριτικός αναστοχασμός ταυτόχρονα και στους ακροατές των αφηγήσεων. Ακούγοντας αφηγήσεις ανθρώπων που δεν είναι σαν κι εμάς, που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, μπορούμε να αποσαφηνίσουμε το ποιοι εμείς είμαστε στ’ αλήθεια και από ποια κοινωνική και πολιτισμική δομή προέρχονται οι δικές μας αφηγήσεις (Day, 1999: 7).

Κατά τη διάρκεια των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων, η ικανότητα της ενεργούς ακρόασης αναπτύσσεται στο μέγιστο βαθμό, καθώς οι αφηγήσεις αγγίζουν τους αποδέκτες όχι μόνο νοητικά αλλά και συναισθηματικά, γεγονός που τους προκαλεί μεγάλη εγρήγορση. «Οι άνθρωποι μαθαίνουν και δεν χάνουν πολύτιμο χρόνο και ενέργεια, όταν υπάρχει συναισθηματική εμπλοκή» (Κοσμίδου – Hardy, 1997: 281). Οι ακροατές αποκτούν μία συμπυκνωμένη και δυναμική γνώση για τους άλλους πολιτισμούς και τους φορείς τους, πολύ πιο ουσιαστική από τις πληροφορίες που θα μπορούσαν να ανασύρουν μέσα από επιστημονικά εγχειρίδια. Η γνώση αυτή αφορμάται από το βίωμα και δύναται να μετατραπεί σε βίωμα και να δημιουργήσει έναν κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με το δικό τους πολιτισμό.

Η γνώση της αντιφατικότητας που διέπει άλλους πολιτισμούς (ταυτόχρονη ύπαρξη δυνατοτήτων και περιορισμών) μπορεί να μας οδηγήσει στην υπέρβαση των αντιφάσεων του δικού μας πολιτισμού και στο μετασχηματισμό του (Γκόβαρης, 2004: 91).

Υπερβαίνοντας τις αντιφάσεις του πολιτισμού μας, μετασχηματίζουμε και ενδυναμώνουμε την ταυτότητά μας.

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι, είτε ως αφηγητές είτε ως ακροατές αυτοβιογραφικών αφηγήσεων, καλλιεργούμε την αυτογνωσία μας μέσα από τον αναστοχασμό που προκαλείται από αυτές και αυτό οδηγεί σε μετασχηματισμό και ενδυνάμωση της ταυτότητάς μας, αλλά και σε άνθιση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο στοχασμός και αναστοχασμός είναι σύμφωνα με τον Mezirow και συνεργάτες (2007 – όπως παρατίθεται στο Μάγο, 2013: 5) καθοριστικός για τη μετασχηματίζουσα μάθηση «τη μάθηση δηλαδή που μπορεί να επανακαθορίσει προηγούμενες νοηματικές, οπτικές και νοητικές συνήθειες», που αποτελούν στερεοτυπικές εκδοχές του εαυτού μας και του «άλλου» και αποδυναμώνουν τόσο τη δική μας ταυτότητα όσο και τη δυνατότητα της ανεμπόδιστης επικοινωνίας με την ταυτότητα του «άλλου».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

Η αυτοβιογραφική αφήγηση ως μέσο καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάπτυξη της κριτικής νοημοσύνης και σκέψης, ο αναστοχασμός πάνω στον εαυτό και τον άλλο, η βιωματική μάθηση και η ενεργή ακρόαση, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελούν εργαλεία όχι μόνο για την ενδυνάμωση της ταυτότητας αλλά και για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευόμενου.

Αρχικά, μέσω της ενεργούς ακρόασης και της ανταλλαγής του βιώματος, δημιουργείται το «σκαλί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (Νικολάου, 2005: 242) ένα δίχτυ ασφαλείας, όπου μπορούν να αναπτυχθούν οι αρετές της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου, η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως «ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των αλλοδαπών και ως ικανότητα αναγνώρισης των “άλλων” όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων» (Γκόβαρης, 2004: 182). Όσο περισσότερες πτυχές του «άλλου» και της προσωπικής του ιστορίας μας αποκαλύπτονται, τόσο ο «άλλος» παύει να είναι μια θολή αντανάκλαση του φόβου μας προς το διαφορετικό και μεταμορφώνεται σε ένα ξεχωριστό πρόσωπο, με μια μοναδική ιστορία ζωής, που δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί. Μια ιστορία ζωής που μπορεί να μας θυμίσει κομμάτια της δικής μας ιστορίας ζωής, ώστε να ξεκινήσουμε να ανακαλύπτουμε, πέρα από τις προφανείς διαφορές μας, και τις δυσδιάκριτες συχνά ομοιότητές μας. Η αναγνώριση του «άλλου», του «ξένου» ως «άτομο με ιδιαίτερη βιογραφία» και όχι ως «απρόσωπο “εκπρόσωπο” της χώρας προέλευσής του [...] που έχει ως συνέπεια την αποπροσωποποίησή του» (Γκόβαρης, 2004: 181 – 182), είναι η βάση για να αναπτύξουμε και προσωπικά συναισθήματα προς αυτόν, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη.

Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της κριτικής νοημοσύνης και σκέψης, καθώς και η ικανότητα αναστοχασμού τόσο πάνω στον εαυτό και τον πολιτισμό που φέρει όσο και πάνω στην ετερότητα, αποτελούν καθοριστικά «όπλα» ενάντια στον εθνικισμό και υπέρ της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους, της ανοχής των αντιφάσεων και τελικά της κατάκτησης του διαπολιτισμικού σεβασμού.

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί ρόλοι εκφράζουν σχέσεις εξουσίας, αποτυπώνουν «το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση» (Γκόβαρης, 2004: 183). Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους αφορά ακριβώς στον αναστοχασμό πάνω στις ταυτότητες και στο κατά πόσο αυτές είναι κοινωνικά κατασκευάσματα ενός συστήματος

εξουσίας. Όταν δεν υπάρχει αυτή η ικανότητα αναστοχασμού, τότε αντιμετωπίζουμε τους άλλους στερεοτυπικά και όχι σαν πρόσωπα. (Γκόβαρης, 2004: 184). Μία ακόμη στρέβλωση που πηγάζει από την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε σχέση με τα άτομα και τους πολιτισμούς είναι ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης. Ο θρυμματισμός αυτών των στερεοτύπων είναι αναγκαίος ώστε οι λαοί να μπορέσουν να συνομιλήσουν μεταξύ τους χωρίς παρωπίδες, με κοινή αφετηρία αυτού του διαλόγου τη διάθεση για ουσιαστική επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειρίας. Ένας παγκόσμιος διάλογος, όπου η πολιτισμική ετερότητα θα αντιμετωπίζεται ως δυνατότητα αλληλοεμπλουτισμού, ως «πηγή γνωστικού και συναισθηματικού πλούτου» (Άλκηστις, 2008: 104) και όχι ως απειλή της εθνικής ταυτότητας. Η αυτοβιογραφική αφήγηση, μπορεί να αποτελέσει την απαρχή αυτού του διαλόγου, καθώς «προσωποποιεί» την ετερότητα, αποκαλύπτει και αναδημιουργεί την ταυτότητα, ανοίγοντας έτσι ένα ευρύ πεδίο αναστοχασμού σε σχέση με τις δύο αυτές έννοιες.

Αυτή ακριβώς η προσωποποίηση του «ξένου» και η άρση των στερεοτύπων ανοίγει την πόρτα για την κατάκτηση του διαπολιτισμικού σεβασμού, που εμπερικλείει την ανοχή των αντιφάσεων. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός, ο σεβασμός ουσιαστικά απέναντι στην ετερότητα, μπορεί να επιτευχθεί όταν ανοίξουμε τον εαυτό μας προς άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα προσκαλέσουμε αυτούς τους πολιτισμούς να γνωρίσουν το δικό μας (Νικολάου, 2000: 131). Μέσω της αυτοβιογραφικής αφήγησης, ανταλλάσσονται πολιτισμικές εμπειρίες με τον πιο άμεσο δυνατό τρόπο. Αυτή η ανταλλαγή μνήμης και βιώματος είναι ένα πρώτο λιθαράκι πάνω στο οποίο μπορούμε να χτίσουμε για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού.

Απόρροια της ανάπτυξης του διαπολιτισμικού σεβασμού είναι η ανοχή των αντιφάσεων, αφού η τελευταία είναι στην ουσία η «αποδοχή διαφορετικών αρχών, αντιλήψεων και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών» (Άλκηστις, 2008: 105). Η αρετή αυτή είναι απαραίτητη ώστε σε περίπτωση σύγκρουσης ή διαφωνίας μέσα σε μια επικοινωνιακή διαδικασία, όταν η ταυτότητά μας και οι θέσεις μας μπορεί να αμφισβητούνται, να μην επιστρέψουμε λόγω ανασφάλειας στις στερεοτυπικές αντιλήψεις και ερμηνείες του «άλλου». Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αυτές οι συγκρούσεις προκύπτουν συχνά, όχι μόνο εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών, αλλά και γιατί διακυβεύονται οι σχέσεις εξουσίας, αφού η αμφισβήτηση των θέσεων μας μπορεί να προέλθει από άτομα που θεωρούνται πολιτισμικά ή κοινωνικά «κατώτερα» (Γκόβαρης, 2004: 190 – 191).

Ο διαπολιτισμικός διάλογος που ανοίγει με αφετηρία τις αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, σταδιακά αυξάνει την επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευομένων, τόσο στο επίπεδο της κατανόησης όσο και στο επίπεδο της ερμηνείας της διαφορετικής χρήσης των συμβόλων (Γκόβαρης, 2004:192) και των στοιχείων που αλληλεπιδρούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία (την αντιληπτική διαδικασία, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία). Οι πολιτισμικοί κώδικες αποκρυπτογραφούνται με τον πιο ευθύ τρόπο, την εξομολόγηση του βιώματος. Εξάλλου, κάθε μορφή λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί μία εξατομικευμένη αφήγηση του κόσμου και του εαυτού. Από τη στιγμή που «η

επικοινωνία θεωρείται δημιουργός ταυτότητας» (Αλκηστις, 2008: 121), η αλληλεπίδραση αυτών των αφηγήσεων μπορεί να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά μας και κατ' επέκταση τους όρους του διαλόγου που αναπτύσσει αυτή με τις ετερότητες που την περιβάλλουν.

Έχοντας γνωρίσει τον πολιτισμό μιας άλλης κοινωνικής ομάδας ακουμπώντας κατευθείαν στον πυρήνα του, που δεν είναι άλλος από την ανθρώπινη εμπειρία – εφόσον σύμφωνα με τον Borelli (Γκόβαρης, 2004: 83) ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί μόνο σε σχέση με αυτή – οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεκινήσουν να χτίζουν γέφυρες κατανόησης σε σχέση με την ετερότητα και να στηρίξουν τη μέλλουσα γνώση, όχι πλέον σε προκατασκευασμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά στην ήδη βιωμένη εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για μία έντιμη και ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα σε φορείς διαφορετικών πολιτισμών, που μπορεί να αποτελέσει τη μαγιά για ουσιαστική κοινωνική σκέψη και αλλαγή (Brouillette, 1992: 45). Σύμφωνα με τον Bruner (1986: 30) εξάλλου, η αφήγηση τοποθετεί την ανθρώπινη δραστηριότητα μέσα σε ένα τοπίο συνείδησης, επηρεάζει κατ' επέκταση ταυτόχρονα τον αφηγητή τόσο στο επίπεδο της συνείδησης όσο και σ' εκείνο της δράσης. Η συνείδηση αφορά στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων και η δράση στο μετασχηματισμό των στάσεων (Μάγος, 2010: 11).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αξιοποίησης της αυτοβιογραφικής αφήγησης μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωση της ταυτότητας και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευομένων.

Στα πρώτα δύο κεφάλαια, αναπτύχθηκαν οι έννοιες του πολιτισμού, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ικανότητας. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύθηκε η έννοια της ταυτότητας σε σχέση με τον «εαυτό» και τον «άλλο» και στο τέταρτο κεφάλαιο οι έννοιες της αφήγησης, αυτοβιογραφικής και μη.

Μετά την παρουσίαση των βασικών αυτών εννοιών, εξετάστηκε στο πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο το κατά πόσο η χρήση της αυτοβιογραφικής αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κατά πρώτον ενδυνάμωσης της ταυτότητας και κατά δεύτερον καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το συμπέρασμά μας είναι ότι η αυτοβιογραφική αφήγηση μπορεί όντως να αποτελέσει ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναπτύσσει στους εκπαιδευόμενους καθοριστικές αρετές για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν τόσο την προσωπική τους ταυτότητα, όσο και την ταυτότητα του «άλλου». Είναι ένα εργαλείο βιωματικής μάθησης που συντελεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευομένων ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, μέσω της ανάπτυξης κριτικής νοημοσύνης και σκέψης, ικανότητας αναστοχασμού και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Το ξετύλιγμα των αυτοβιογραφικών ιστοριών μοιάζει με το άνοιγμα μιας βρύσης, απ' όπου αρχίζει να τρέχει καθαρό νερό. Όποιος διψάει να γνωρίσει τον «άλλο» στον πυρήνα της ύπαρξής του δεν έχει παρά να τολμήσει να ξεδιψάσει.

Θα σου πω κάτι για τις ιστορίες,

[είπε]

Δεν είναι μονάχα για διασκέδαση.

Μη σε ξεγελάσουν.

Είναι ό,τι έχουμε, βλέπεις,
ό,τι έχουμε για να παλέψουμε
την αρρώστια και το θάνατο.

Δεν έχεις τίποτα
αν δεν γνωρίζεις τις ιστορίες.

(Silko, 1986: 2)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης (Επ. Εκδ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 17 – 36). Αθήνα: Ατραπός.
- Brouillette, L. (1992). Using Drama as a Cultural Bridge. *Journal of Experiential Education*, 15 (3), 41 – 45.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691 – 710.
- Bruner, J. (1997). Πράξεις νοήματος. (μτφ. Η. Ρόκου, Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, B. D. (2011). Towards a pedagogy of transformance. In S. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (σσ. 87 – 91). Rotterdam: Sense Publishers.
- Crites, S. (1986). Storytime: Recollecting the Past and Projecting the Future. In T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* (σσ. 152 - 173). Westport: Praeger Publishers.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μετ). Αθήνα: Gutenberg.
- Duncker, L. (2009). «Πολυπροοπτικότητα» και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επ.Εκδ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 37 – 49). Αθήνα: Ατραπός.
- Hall, E.T. (1973). *The silent language*. United States of America: Anchor Books Editions.
- Kenyon, G.M., & William, L. R. (1997). *Restorying Our Lives: Personal Growth Through Autobiographical Reflection*. Westport: Praeger Publishers.
- Magos, K., and Kontogianni, A. (2009). «When Ali meets Angeliki»: A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other. In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language «We Speak the Same Culture», Ankara: Gazi University.
- Merolla, D. M., Serpe, R. T., Stryker, S., & Schultz, P. W. (2012). Structural Precursors to Identity Processes: The Role of Proximate Social Structures. *Social Psychology Quarterly*, 75 (2), 149 –172.
- Rossiter, M. (1999). A narrative approach to development: implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 50 (1), 56 – 71.
- Sarbin, T. R. (1986). The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* (σσ. 3 – 21). Westport: Praeger Publishers.
- Scheibe, K. E. (1986). Self – Narratives and Adventure. In T. R. Sarbin (Ed.) *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct* (σσ. 129 - 151). Westport: Praeger Publishers.
- Silko, L. M. (1986). *Ceremony*. New York: Penguin Books.

- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34, 15–31.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Zanger, V.V. (1994). «Not joined in»: Intergroup relations and access to English literacy for Hispanic youth. In B. M. Ferdman, R-M, Weber & A. Ramirez (Eds) *Literacy Across Languages and Cultures* (σσ: 171 – 198). Albany: SUNY Press.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* (3η έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Βρύζας, Κ. (2003). *Παγκόσμια επικοινωνία – Πολιτιστικές ταυτότητες* (3η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας*. Τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (2η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε.Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακάμπουρα – Τίλη, Ρ. (2004). Λαϊκή Αυτοβιογραφία και Λαογραφία: Η Διυποκειμενικότητα της πρόσληψης του παρελθόντος. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης : «Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές» (σσ. 588 – 597). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοσμίδου – Hardy, Χ. (1997). Η επικοινωνία και οι σχέσεις στο διαπολιτισμικό σχολείο: εκπαιδευτικό, ερευνητικό έργο με κριτική, ενεργό έρευνα Χ. Στο Γ. Π. Μάρκου (Επ. Εκδ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση* (σσ. 256 – 336). Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2007). Όταν οι δάσκαλοι λένε ιστορίες: Η αξιοποίηση των αυτοβιογραφικών ιστοριών στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Μετανάστευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Κέντρο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 569 – 576.
- Μάγος, Κ. (2010). Αφήγηση: Μια διαχρονική εκπαιδευτική τεχνική. *Καταρτίζειν*, 28, 10 – 13.
- Μάγος, Κ. (2013). «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γραϊκος (Επ. Εκδ.)

- Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.
- Μαράτου-Αλιφάντη Λ., & Γαληνού, Π. (1999). «Πολιτισμικές ταυτότητες: από το τοπικό στο παγκόσμιο;». Στο Χ. Κωνσταντόπουλος, Λ. Μαράτου-Αλιφάντη, Δ. Γερμανός, κ.α. (Επ. Εκδ.) *Εμείς και οι Άλλοι: Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997). Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση / Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Π. Μάρκου (Επ. Εκδ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση* (σσ. 19 – 66). Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων – Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πάτρα, Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Διδακτορική διατριβή.
- Σπινθουράκη Ι., Κατσιλλής Ι., Μουσταΐρας Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου* (σσ.163-180). Αθήνα: Gutenberg.

ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ ΔΙΑΔΥΚΤΙΟ

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Το πολιτιστικό έλλειμμα της πολιτικής. Το Βήμα.
<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=125590>
- Magos, K. (2006). The autobiographical experience as a tool for intercultural awareness in a teacher training. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της European Society for Research for the Education of Adult (ESREA) Life History and Biography Network: «Transitional Spaces. Transitional Processes and Research»,
<http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/magos.doc> (αναζήτηση 25/09/10)
- Day, F. (1999). How do I know who or where I am until I hear what I say?
<http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Where-I-am.pdf>

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

- <https://workfamily.sas.upenn.edu/glossary/i/identity-salience-definitions>

Κυρίες, κύριοι και

μικρά παιδιά,

η αφεντομουτσουνάρα μου σας παρουσιάζει τη

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

του μεταπτυχιακού φοιτητή

Βαγγέλη Κτιστόπουλου

με θέμα:

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ

στην εκπαιδευτική διαδικασία

ανάθεμά με αν καταλαβαίνω τι λέω.



Άνοιξε και
κανένα βιβλίο...

Μπαμπάκο, θα ερευνήσει την :

- Ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και συντακτική ορθότητα του λόγου τους,
- Βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας κατά τα πρώτα στάδια της κατάκτησης της ανάγνωσης και...
- Ανάπτυξη της ικανότητας γραπτής έκφρασης στα κειμενικά είδη: διάλογος, περιγραφή, περιγραφή διαδικασίας.

Και όλα αυτά παίζοντας μαζί μας!



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	210
ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ.....	211
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	213
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	214
Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	216
Ο ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	218
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	221
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	222

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα ξεκίνημα στην προσπάθειά μου να εντοπίσω τα οφέλη που προσφέρει ένα είδος παραστατικής τέχνης, το θέατρο σκιών, στο μεγαλύτερο μέρος της κατάρκτησης των γνωστικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο.

Το κεντρικό σκεπτικό της έρευνας είναι ότι – βασιζόμενος στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner – τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και αποδοτικότερα όταν η γνώση περνάει από διαφορετικού τύπου δραστηριότητες και έτσι καλύπτεται όλο το φάσμα της νοημοσύνης. Γύρω από αυτό το σκεπτικό αναπτύσσεται και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman σύμφωνα με την οποία το συναισθηματικό πλαίσιο της μάθησης είναι εξίσου σημαντικό με τις δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά.

Ξεκινώ σε αυτήν την εργασία να προσεγγίσω τη διαδικασία κατάρκτησης του γραπτού λόγου από τα παιδιά της πρώτης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα θα ερευνηθούν οι εξής δεξιότητες:

1. Ανάπτυξη λεξιλογίου και συντακτική ορθότητα στον προφορικό λόγο. Ξεκινάω με τον προφορικό λόγο δεδομένου ότι ένας καλά δομημένος προφορικός λόγος είναι ο προάγγελος ενός καλά εξελισσόμενου γραπτού λόγου.
2. Βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας κατά τα πρώτα στάδια της κατάρκτησης της ανάγνωσης. Η εμπλοκή του προηγούμενου πεδίου είναι άμεση. Θεωρούμε την πρώτη ανάγνωση περισσότερο ως αφήγηση και λιγότερο ως αποκωδικοποίηση φωνημάτων.
3. Ανάπτυξη της ικανότητας γραπτής έκφρασης στα κειμενικά είδη: διάλογος, περιγραφή, περιγραφή διαδικασίας.

Με μία πολύχρονη πείρα στην α΄ δημοτικού και έχοντας χρησιμοποιήσει πολλές μορφές παραστατικών τεχνών στην υπηρεσία της όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερης κατάρκτησης του γραπτού λόγου, θα προσπαθήσω να τεκμηριώσω και βιβλιογραφικά αυτές τις παρατηρήσεις μου.

Λέξεις - Κλειδιά

Θέατρο Σκιών, Καραγκιόζης, γλώσσα, ανάγνωση, γραφή.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ

Θέατρο Σκιών ονομάζεται το είδος του θεάτρου το οποίο χρησιμοποιεί το φαινόμενο του “διπλότυπου” (Σέξτου, 2003: 162) φωτεινή πηγή-λευκή επιφάνεια. Παίζεται με τη βοήθεια ημιδιάφανων, ζωγραφισμένων εικόνων πάνω σε χαρτί, δέρμα ή άλλα ημιδιάφανα υλικά. Οι φιγούρες αυτές εφάπτονται στη λευκή επιφάνεια (οθόνη) η οποία φωτίζεται από την πλευρά του καλλιτέχνη προς τους θεατές. Το αποτέλεσμα είναι ο θεατής να βλέπει καθαρά τα περιγράμματα των εικόνων ή τα χρώματα.

Θέατρο σκιών μπορούμε να παίξουμε με οποιαδήποτε ιστορία, παραμύθι κλπ. Ακόμη και με φιγούρες – πρόσωπα των παιδιών της τάξης. Σε αυτήν την έρευνα όμως θα ασχοληθώ με ένα συγκεκριμένο είδος θεάτρου σκιών· τον Καραγκιόζη.

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΙΔΟΥΣ “ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ”

1. Προάγεται η ομαδική εργασία και η συνεργασία. Παράλληλα ενισχύονται οι ατομικές δεξιότητες. (Κοντογιάννη, 1992: 63).
2. Έχει αυθόρμητο, αλλά και συγκεκριμένο λεξιλόγιο.
3. Δίνει την ελευθερία στο λόγο, ακόμη και στην αθυροστομία.
4. Δίνει ελευθερία στην κίνηση, ακόμη και στη βία.
5. Οδηγεί στην αυθόρμητη μετατροπή της φωνής. Έτσι το παιδί διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης, αντίδρασης ανάλογα με το πρόσωπο και τη φωνή.
6. Προτρέπει το παιδί να εκφραστεί με το τραγούδι, το ρυθμό και τη μουσική.
7. Συνδέεται η παράδοση με τη σύγχρονη εποχή.
8. Συνδέονται συγκεκριμένες διάλεκτοι και τραγούδια με τους συγκεκριμένους τόπους καταγωγής.
9. Είναι γνωστή μορφή τέχνης στο παιδί.
10. Ο Καραγκιόζης είναι πολύ κοντά στην παιδική ψυχή, στα “πρωτόγονα” ένστικτα. (Πολίτης, 1938: 108/ από Κοντογιάννη, 1992: 63).
11. “Πρόκειται για ένα σπουδαίο φροντιστήριο θεατρικής, καλλιτεχνικής και κοινωνικής αγωγής” (Ιωάννου, 1995: ι’).
12. Αυτός που παίζει θέατρο σκιών είναι ηθοποιός (υποκριτής), τραγουδιστής, ζωγράφος, σκηνογράφος, σκηνοθέτης. “Ο καραγκιοζοπαίχτης μοιάζει τοῦ Τσάρλυ Τσάπλιν” (Ιωάννου, 1995:λε’).

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ - ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ

Υποθέτω ότι όταν χρησιμοποιείται το θέατρο σκιών κατά την ανάπτυξη και εξέλιξη του προφορικού λόγου των παιδιών (6 ετών):

1. Στον προφορικό λόγο:
 - i. η κατάκτηση λεξιλογίου γίνεται αβίαστα και χωρίς ιδιαίτερη συναισθηματική πίεση. Γίνεται ως ανάγκη στη διαδικασία της δημιουργίας του έργου.
 - ii. η συντακτική δόμηση μορφοποιείται αποτελεσματικότερα.
 - iii. η επικοινωνιακή χρήση του λόγου επιτελείται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της παράστασης και στο επίπεδο της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2002: 511)

- iv. διαμορφώνεται διαφορετικό είδος λόγου (προφορά, λεξιλόγιο, χρώμα φωνής κλπ) ανάλογα με τον ήρωα – χαρακτήρα.
2. Η ανάγκη μελέτης κειμένων σχετικά με:
- i. Έργα του παραγκιόζη (διάλογοι, ιστορίες κοκ).
 - ii. Διαδικασία κατασκευής φιγούρας.
 - iii. Σχεδιαγράμματα για κατασκευές
οδηγεί στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (των παιδιών που είναι στη φάση εμπέδωσης της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου) ή στην κατάκτηση της ανάγνωσης (όσων παιδιών βρίσκονται στη διαδικασία αυτή).
3. Η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσεται λόγω της ανάγκης:
- i. Να γράψουν δικούς τους διαλόγους για το έργο τους.
 - ii. Να περιγράψουν (σκηνοθετικά) το έργο τους.
 - iii. Να περιγράψουν τη διαδικασία κατασκευής φιγούρας.
 - iv. Να σχεδιάσουν τις κατασκευές τους.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η πείρα προπομπός.

Μέσα από την πραξιακή πείρα, διαβάζοντας τη βιβλιογραφία και μελετώντας ερευνητικά δεδομένα οδηγήθηκα σε έναν τρόπο ανάδυσης της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. Πιο συστηματικά αυτό πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια που διδάσκω σε παιδιά 6 ετών (Α΄ Δημοτικού) την ελληνική γλώσσα. Το θέατρο σκιών αποτέλεσε ένα βασικό εργαλείο σε αυτήν την προσπάθεια.

Η έρευνα επικυρώνει

Με αφετηρία αυτήν την πείρα, μελετώντας τη βιβλιογραφία, εντόπισα ως κεντρικό πυλώνα αυτής της έρευνας τη θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner (Gardner, 2010). Γύρω από αυτή τη θεωρία ανέπτυξα την έρευνά μου σχετικά με τους άξονες: τέχνη, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, θέατρο σκιών, καραγκιοζής, γλώσσα (γραφή, ανάγνωση, προφορικός λόγος), συναισθηματική προσέγγιση.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μία «αντιπαράθεση» της κυρίαρχης²⁶⁶ παιδαγωγικής γύρω από τον τρόπο που προσεγγίζεται –γενικότερα– η γνώση στα ελληνικά σχολεία σήμερα έναντι της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης· στη συνέχεια αντίστοιχη αντιπαράθεση ανάμεσα στο κυρίαρχο μοντέλο σχετικά με την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και την πρόταση της ολικής προσέγγισης (Ferreiro, 1996).

²⁶⁶ Με τον όρο κυρίαρχη δηλώνω την κρατούσα άποψη σχετικά με τα παιδαγωγικά θέματα όπως δηλώνεται από το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ, χωρίς να ορίζεται ξεκάθαρη παιδαγωγική θέση.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Κυρίαρχο Μοντέλο

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ακόμη και μέχρι το σχολικό έτος 2014-15 που διατρέχουμε, η βασική, επίσημη θέση σε σχέση με την προσέγγιση της γνώσης και των βασικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι αποσπασματική και κατακερματισμένη, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά ακόμη και με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες από τους επίσημους φορείς (Υπουργείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για διαθεματικές ή διεπιστημονικές προσεγγίσεις της γνώσης (Αλαχιώτης, 2002:1), αλλά αυτό γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο δομημένης ύλης και όχι στοχευμένης μάθησης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθειες για διαθεματικές – διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη γλώσσα, τα μαθηματικά κλπ. Αυτές οι προσπάθειες τροχοδομούνται από συναδέλφους, γονείς και προϊστάμενους. Ακόμη και αν δεν πραγματοποιείται αυτή η τροχοδότηση, η προσπάθεια προσεγγίζεται ως ξεχωριστό αντικείμενο (μάθημα). Π.χ. η Δραματική Τέχνη στην Εκπαιδευτική Διαδικασία είναι ένα ακόμη μάθημα και όχι ένα εργαλείο στην προσέγγιση π.χ. της γλώσσας. Η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης (αν δεν χρησιμοποιείται ενισχυτικά για τα “βασικά μαθήματα”) είναι απλώς μία ακόμη ώρα ξεκομμένη από τη στοχοθεσία της γλώσσας ή των μαθηματικών.

Αυτό που συμβαίνει σήμερα κατά κόρον είναι να ακολουθείται το μοντέλο προσέγγισης της γνώσης που αντιμετωπίζει τη νοημοσύνη των παιδιών ως εξής: (Gardner, 2010)

1. Η νοημοσύνη μετρείται με ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Τον εκπαιδευτικό τον ενδιαφέρει η γνώση ή μη της απάντησης και όχι η διαδικασία της σκέψης.
2. Θεωρείται ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα σταθερό ποσό νοημοσύνης. Με αυτόν τον τρόπο απορρίπτεται η περίπτωση εξέλιξης του ανθρώπου.
3. Επίσης, κυριαρχεί η άποψη ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει τη λογική και λεκτική ικανότητα. Υπάρχουν ικανότητες και δεξιότητες που το σχολείο, ακόμη και σήμερα, δεν τις λαμβάνει υπόψη του.
4. Οι δάσκαλοι διδάσκουν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με την ίδια μέθοδο σε όλους τους μαθητές τους.
5. Οι δάσκαλοι διδάσκουν ένα θέμα ή ένα αντικείμενο. Το θέμα αυτό συνήθως δεν εμπλέκει διαφορετικά αντικείμενα ή επιστήμες. Το αντικείμενο που διδάσκεται σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχεται σε κάποιο άλλο.

Αυτό το μοτίβο γνώσης δημιουργεί πολλά προβλήματα σε διαφορετικά επίπεδα (Αλαχιώτης, 2002: 11,12):

1. Ισότητας των μαθητών (οι μαθητές είναι ίσοι, όχι ίδιοι)
2. Ίσων ευκαιριών στη γνώση.
3. Τρόπου αξιολόγησης του μαθητή.
4. Δημοκρατική προσέγγιση της τάξης.
5. Λειτουργίας της τάξης ομαδικά.

Η θεωρία του Gardner (Gardner, 2010)

Η θεωρία του H. E. Gardner είναι η απάντηση σε όλες αυτές τις δυσκολίες – δυσλειτουργίες που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση. Ο Gardner προτείνει ότι ο άνθρωπος έχει εννέα διαφορετικού τύπου νοημοσύνες. Οι νοημοσύνες αυτές συνεργάζονται μεταξύ τους.

Πιο ειδικά (Gardner, 2010):

1. Λεκτική / γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence).
2. Λογική / μαθηματική νοημοσύνη (Logical / Mathematical Intelligence).
3. Σωματική / ψυχοκινητική / κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily / Kinesthetic Intelligence).
4. Μουσική / ρυθμική νοημοσύνη (Musical / Rhythmic Intelligence)
5. Οπτική / παραστατική / χώρου νοημοσύνη (Visual / Spatial Intelligence).
6. Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence).
7. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence).
8. Υπαρξιακή νοημοσύνη (Existencial Intelligence).
9. Φυσιογνωστική / οικολογική / νατουραλιστική / φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence)

Το σχολείο σήμερα χρησιμοποιεί μόνο δύο από τις νοημοσύνες (τις δύο πρώτες). Όμως, κάθε άνθρωπος προσεγγίζει το περιβάλλον του, τη γνώση, τους άλλους με διαφορετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον τρόπο που προσεγγίζει ο κάθε μαθητής τη γνώση. Αλλά ακόμη κι αν αυτό δεν είναι σε θέση να κάνει, είναι σημαντικό να δημιουργεί δραστηριότητες που καλύπτουν όλο το φάσμα των διαφορετικών νοημοσύνων.

Έτσι ο εκπαιδευτικός που συστήνει το πρόγραμμά του λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γνωρίζει ότι (Gardner, 2010):

1. Η αξιολόγηση των πολλαπλών νοημοσύνων μπορεί να ενθαρρύνει τις μορφές εκμάθησης και επίλυσης προβλήματος. Οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης δε χρησιμοποιούνται διότι δεν εκτιμούν την, σε βάθος, κατανόηση, παρά μόνο τη μνημονική ικανότητα.
2. Οι άνθρωποι έχουν όλα τα είδη νοημοσύνης, αλλά καθένας έχει ένα μοναδικό συνδυασμό αυτών.
3. Μπορούν όλοι να βελτιώσουν κάθε μια από τις νοημοσύνες, αν και μερικοί άνθρωποι θα βελτιωθούν ευκολότερα σε μια περιοχή νοημοσύνης απ' ό,τι σε άλλες.
4. Υπάρχουν πολλοί τύποι νοημοσύνης που απεικονίζουν τους διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τον κόσμο.
5. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αξιολογούν διαφορετικά τους μαθητές τους βασισμένοι στις μεμονωμένες διανοητικές δυνάμεις και αδυναμίες τους.
6. Οι δάσκαλοι δομούν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες γύρω από ένα θέμα και συνδέουν μεταξύ τους τα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι επιτρέπουν στους μαθητές να δείξουν τις γνώσεις τους με πολλούς τρόπους και να εκτιμήσουν τη μοναδικότητά τους.

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Κυρίαρχο μοντέλο

Η σημερινή επίσημη γραμμή για την κατάκτηση του γραπτού λόγου μέσα από το ΑΠΣ/ ΔΕΠΠΣ του ΥΠΕΠΘ αναλύεται ως εξής:

(Η καταγραφή που ακολουθεί είναι από το ΔΕΠΠΣ ελληνικής γλώσσας του δημοτικού. Εδώ δεν καταγράφονται όλα τα στάδια. Προϋπάρχουν και έπονται άλλα. Όμως αυτά είναι τα πρώτα της προσέγγισης της ανάγνωσης και της γραφής.)

Για την ανάγνωση το ΔΕΠΠΣ/ ΑΠΣ ορίζει (ΥΠΕΠΘ, 2003, για τη Γλώσσα στο Δημοτικό, σελ 15):

- ... Αναπτύσσει φωνημική επίγνωση.
- ... Ταυτίζει συλλαβές και φθόγγους με τα γραπτά τους σύμβολα, αναλύει και ανασυνθέτει συλλαβές, λέξεις και φράσεις και διαβάζει λέξεις και απλές φράσεις.
- ... Κατανοεί τον βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φθόγγων – γραμμάτων.
- ... Διαβάζει και κατανοεί απλό, μικρό κείμενο.

Για τη γραφή ορίζει (δεν προϋπάρχουν στάδια) (ΥΠΕΠΘ, 2003, για τη Γλώσσα στο Δημοτικό, σελ 15):

- Γράφει καθαρά, καλαίσθητα ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
- Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.

Μελετώντας το Βιβλίο Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού διαπιστώνεται ένα ανακάτεμα μεθόδων. Ξεκινάει δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να παράξουν το δικό τους προφορικό λόγο, αλλά και να διαβάσουν ολικά, ενώ στη συνέχεια ο τρόπος προσέγγισης γίνεται αναλυτικός και ολικός ταυτόχρονα με έμφαση στην ανάλυση. Η γραφή, δε, προσεγγίζεται μόνο αναλυτικά με αποσπασματικές λέξεις, συλλαβές, γράμματα. Αυτό είναι ξεκάθαρο από τον πρώτο στόχο για τη γραφή.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο γραπτός λόγος, επίσημα, δεν προσεγγίζεται ολικά, μέσα από δραστηριότητες με νόημα για το παιδί στις οποίες να συμμετέχει ενεργά, ακόμη και στο σχεδιασμό τους (Ferreiro, 1996: 18· Αλαχιώτης, 2002: 4).

Τα παιδιά από την πρώτη μέρα προσέγγισης του γραπτού λόγου ωθούνται στο να γίνουν καλοί αντιγραφείς (Ferreiro, 1996:24), αλλά και να διαβάζουν βλέποντας τα μέρη της λέξης και όχι το νόημα. Είναι σα να προσφέρουμε σε ένα παιδί ζάχαρη, αλεύρι, αυγά, γάλα κλπ, αντί για ένα κομμάτι κέικ. «Το κείμενο δεν είναι σειρά λέξεων που είναι σειρά γραμμάτων και συμβόλων. Είναι αυτό καθαυτό αντικείμενο» (Teberosky, 1996:31).

Ολική μέθοδος.

Το παιδί όταν ξεκινάει να μάθει να διαβάζει και να γράφει “επίσημα” δεν είναι άγραφος πίνακας. Έχει ήδη εμπειρίες από τη μέρα που γεννήθηκε γύρω από τον πραγματικό γραπτό λόγο (Teberosky, 1996:27). Βιβλία, τηλεόραση, υπολογιστής, αφίσες, πινακίδες ρύθμισης κυκλοφορίας κλπ είναι μόνο λίγες από αυτές τις εμπειρίες.

Τα παιδιά στα έξι τους χρόνια έχουν κατακτημένο τον κώδικα του γραπτού λόγου.

Στην πρώτη δημοτικού πρόκειται να συγκεκριμενοποιήσουν αυτήν την ικανότητα και γνώση. Στόχος είναι τα παιδιά να ανακαλύψουν το νόημα στις λέξεις και οι λέξεις και οι προτάσεις να έχουν νόημα για εκείνα.

Έτσι, αρχικά, τα παιδιά αντιμετωπίζουν την πρόταση ως συνολικό νόημα που έχει συγκεκριμένη αξία για τα ίδια. Π.χ. Σήμερα κάνει κρύο, ή Σε προσκαλώ στο πάρτι μου κοκ. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αναπτύσσουν καλύτερα τις στρατηγικές της σκέψης (Ferreiro, 1996:18).

Ο γραπτός λόγος αποκτάει για εκείνα τριπλή υπόσταση (Teberosky, 1996:29): αντικείμενο πολιτισμικό, αντικείμενο συμβολικό, αντικείμενο γλωσσολογικό. Θέτοντας πρώτο το πολιτισμικό αντικείμενο καταδεικνύουμε τον ουσιαστικό ρόλο που παίζει ο γραπτός λόγος στον άνθρωπο. Τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να γράψουν πραγματικά κείμενα για πραγματικές τους ανάγκες (Teberosky, 1996:29). Ο δάσκαλος διαμορφώνει τις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες εμπεριέχονται και τα συναισθήματα του παιδιού που αποτελούν επί της ουσίας “προτροπές για δράση” (Goleman, 1998:33).

Όταν τα παιδιά κληθούν να γράψουν (ενώ δεν το έχουν διδαχθεί) (Teberosky, 1996:34) θα χρειαστεί να ακολουθήσουν το προτεινόμενο σχεδιάγραμμα των Baldwin P. and Fleming K. (2003: 21) για το γραπτό λόγο:



Ο ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θεωρούμε πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, για την κατάκτηση του γραπτού και ανάπτυξη του προφορικού λόγου, να δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες που να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Να ανταποκρίνονται στους γενικότερους στόχους του ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ.
2. Να ανταποκρίνονται στους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός για την τάξη του.
3. Να δημιουργούν ένα περιβάλλον χαράς και ασφάλειας στα παιδιά (Αλαχιώτης, 2002: 17).
4. Να έχουν ολοκληρωμένο νόημα για τα παιδιά (Αλαχιώτης, 2002: 5).
5. Να καλύπτουν όλο ή το μεγαλύτερο μέρος του φάσματος των εννιά νοημοσύνων (Gardner, 2010).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται (οι οποίες έχουν δουλευτεί αρκετά χρόνια με ομάδες παιδιών της ηλικίας που μελετάω) είναι οι ακόλουθες:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ
<p><i>Πρώτη γνωριμία με τον Καραγκιόζη.</i></p> <p>Γίνεται μικρή έρευνα στην τάξη μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών, από πληροφορίες από βιβλία ή το διαδίκτυο, από γονείς ή άλλους ενήλικες που μπορούν να κάνουν κάποια σχετική παρουσίαση.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να αναπτύσσει προφορικά τις απόψεις του. • Να μαθαίνει τον κώδικα επικοινωνίας και αναμονής. • Να ακούει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες των άλλων. • Να συμπληρώνει τις δικές του πληροφορίες ή να διαφωνεί.
<p><i>Κατασκευή Φιγούρας.</i></p> <p>Τα παιδιά επιλέγουν την αγαπημένη τους φιγούρα. Την παραλαμβάνουν σε φωτοτυπία. Την αναπαράγουν σε διαφανές χαρτί. Το χρωματίζουν. Πλαστικοποιούν τη φιγούρα. Φτιάχνουν ένα αυτοσχέδιο πιάσιμο της φιγούρας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να βελτιώνει τον οπτικοκινητικό συντονισμό του. • Να ελέγχει την κίνηση του χεριού. • Να δημιουργεί ένα υπόβαθρο αισθητικής καλλιέργειας. • Να γίνεται υπεύθυνο για το χειρισμό μηχανήματος. • Να μετασχηματίζει ένα υλικό σε πιάσιμο για τη φιγούρα.
<p><i>Αυτοσχεδιασμοί στον μπερντέ.</i></p> <p>Στις ομάδες τους αυτοσχεδιάζουν με τις φιγούρες που έφτιαξαν. Ακούνε ηχητικές παραστάσεις για να εντοπίσουν τη φωνή και την προφορά. Αυτοσχεδιάζουν ξανά.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί. • Να χειριστεί τη φιγούρα. • Να αναπαραστήσει τη φωνή. • Να βελτιώσει την αναπαράσταση. • Να βρει καλύτερο κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ρόλων.
<p><i>Προετοιμασία ιστορίας.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να παρατηρήσει βασικές αρχές

<p>Βλέπουν παραστάσεις Καραγκιόζη. Διαβάζουν μικρούς επιλεγμένους διαλόγους. Αυτοσχεδιάζουν σε δεδομένη ιστορία. Προσπαθούν να αναπαράξουν διαλόγους. Προσπαθούν να “παίξουν” με τη φωνή. Προετοιμασία πίσω από τον μπερντέ. Παρουσίαση.</p>	<p>του Καραγκιόζη (είσοδοι, έξοδοι κοκ).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να παρατηρήσει βασικές αρχές της κίνησης της φιγούρας. • Να οργανώσει τους ρόλους στη σκηνή. • Να διαβάσει κείμενα. • Να απομνημονεύσει διαλόγους. • Να ταυτίσει κείμενο με ρόλο.
<p><i>Δημιουργούν τη δικιά τους ιστορία.</i></p> <p>Συνεργάζονται να βρουν τους ρόλους, την ιστορία, με δομή: αρχή – μέση – τέλος, να την καταγράψουν. Να σημειώσουν βασικά σκηνοθετικά σημεία.</p> <p>Δίνουν την ιστορία σε άλλη ομάδα για να την προετοιμάσει και να την παρουσιάσει.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να συνεργαστεί για να φτιάξουν τη δικιά τους ιστορία. • Να τη δοκιμάσουν και να τη διορθώσουν. • Να μοιραστούν την καταγραφή της ιστορίας. • Να εντοπίσουν και να σημειώσουν βασικά σημεία του έργου. • Να διαβάσουν την ιστορία των άλλων. • Να ζητήσουν διευκρινήσεις. • Να συνεργαστούν και να παρουσιάσουν την ιστορία.

Οι δραστηριότητες πηγάζουν από το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής αυτής. Οι στόχοι τους:

1. Καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών σε επίπεδο λογοτεχνίας, εικαστικών, μουσικής, δράματος (Newsom 1963:157 από τον Jackson,1993: 57).
2. Αποτελούν μία ενότητα και είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται όλες.
3. Η διάρκειά τους μπορεί να καλύψει ακόμη και έναν ολόκληρο μήνα, ανάλογα με την ομάδα των παιδιών (Jackson, 1993:278).
4. Μπορεί να καλύψουν 3-4 διδακτικές κάποιες μέρες. Αυτό γίνεται χρησιμοποιώντας τις ώρες της γλώσσας και της ευέλικτης ζώνης, δεδομένου ότι επιτυγχάνονται και γλωσσικοί στόχοι.
5. Είναι απαραίτητο τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες για πάνω από ένα μήνα, έχοντας κάνει κινητικές ασκήσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης, καθώς και να έχουν αποκτήσει τους ρόλους τους μέσα σε αυτήν.

Κάνοντας ανασκόπηση των κριτηρίων που έθεσα για τις δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα που τέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας καταλήγω ότι οι δραστηριότητες:

1. Καλύπτουν ικανοποιητικά στόχους του ΑΠΣ / ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003 για τη γλώσσα στο Δημοτικό),
2. Μπορούν να καλύψουν οποιοδήποτε άλλο στόχο θέσει ο εκπαιδευτικός (Baldwin & Fleming, 2003:14),
3. Δημιουργούν συνθήκες ευφορίας και χαράς στην τάξη και τα παιδιά νιώθουν

ασφαλή να εκτεθούν στην ανάγνωση και τη γραφή χωρίς να προβληματίζονται (Tenerosky, 1996:31),

4. Έχουν ολοκληρωμένο νόημα και η κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, αλλά και το σύνολο (DfEE 1999: 29 από τους Baldwin & Fleming, 2003).

Τα παιδιά νιώθουν ότι όλη αυτή η διαδικασία τα αφορά και ότι σε συνεργασία με το δάσκαλο μπορούν να θέτουν τους τρόπους που θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν.

5. Καλύπτουν και τις εννιά νοημοσύνες του Gardner (Gardner, 2010) και πεδία από τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (Goleman, 1998).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τις υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και τις δικλείδες ελέγχου των συνθηκών διαμόρφωσης των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων καταλήγω στα εξής συμπεράσματα:

1. Τα παιδιά μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες χρησιμοποιούν κάτω από πραγματικές συνθήκες σκέψης (Baldwin & Fleming, 2003:13) τον προφορικό λόγο ως κώδικα πραγματικής επικοινωνίας. Συνεπώς θεωρούμε ότι τον αναπτύσσουν πολύ αποτελεσματικότερα. Και το επίπεδο της συντακτικής δομής είναι αρκετά πιθανό να βελτιωθεί, όταν αυτό που θα πρέπει να μοιραστεί με τους άλλους θα πρέπει να είναι απόλυτα κατανοητό.
2. Υπολογίζω ότι το λεξιλόγιο θα αναπτυχθεί μέσα από την ανάγκη χρήσης νέων λέξεων και όρων.
3. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά είναι δυνατόν να εξασκήσουν και τον θεατρικό προφορικό τους λόγο, διαμορφωμένο από τα κριτήρια του ρόλου τους.
4. Η ανάγνωση διαλόγων –ως ανάγκη της συγκεκριμένης δραστηριότητας- είναι δυνατόν ενεργοποιήσει όλα τα κέντρα του εγκεφάλου να ανακαλέσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.
5. Η ανάγνωση κειμένων άλλων παιδιών θα δημιουργήσει την ανάγκη:
 - 5.1. Οι αναγνώστες να προσπαθήσουν πολύ, αλλά και να συνεργαστούν με τους συγγραφείς.
 - 5.2. Οι συγγραφείς να βελτιώσουν τα κείμενά τους προκειμένου να είναι πιο ευανάγνωστα και κατανοητά από τους αναγνώστες.
6. Η καταγραφή διαλόγων, διαδικασίας ή σχεδιασμού θα ωθήσει τα παιδιά να γράψουν ακόμη και αν δεν “γνωρίζουν”, ακόμη κι αν η μορφή των κειμένων δεν είναι η τυπική. Μέσα, όμως από τη συνεργασία θα καταφέρουν να παράξουν κείμενα που θα βελτιθούν ενδοομαδικά ή διομαδικά από παρατηρήσεις και “απαιτήσεις” των συμμαθητών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (Επιμ.)(2003). *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Baldwin, P. and Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama Creative approaches*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Cinieri, M. (1996). *Η Ανάγνωση πριν την Ανάγνωση*. Εισήγηση σε Διήμερο Σεμινάριο στα Πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους για τη δια Βίου Μάθηση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 2,3 Δεκεμβρίου.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M., (μετάφραση Μελίνα Παναγιωτίδου) (1996). *Γραφή και Ανάγνωση τ. 1*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- DfEE (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.
- Ferreiro, E. (1996). *Διαδικασίες Νοηματοποίησης της Γραπτής Γλώσσας*. Εισήγηση σε Διήμερο Σεμινάριο στα Πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους για τη δια Βίου Μάθηση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 2,3 Δεκεμβρίου.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* (μτφ Πέτρος Γεωργίου). Αθήνα: Μαραθιά.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωάννου, Γ. (επιμέλεια). (1995). *Ο Καραγκιόζης*. Αθήνα: Εστία.
- Jackson, T. (1993). *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*. London and New York: Routledge.
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2005). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες* (Βιβλίο Μαθητή & Τετράδιο Εργασιών). Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κοντογιάννη, Α. (1991). *Η Δραματοποίηση για Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλοθέατρο Σκιών*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πατσάλη, Χ. (1998). *Θέατρο Σκιών και Κουκλοθέατρο στο Σχολείο* (σελ. 53-56) Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.
- Πολίτης, Φ. (1938). *Εκλογή από το έργο του* (β' τόμος). Αθήνα: Εστία.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σέξτου, Π. (2003). Η Τεχνική της σκιάς και ο μαγικός της κόσμος στο θέατρο και στο σχολείο. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.) *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Teberosky, A. (1996). *Δομητική Μάθηση της Γλώσσας*. Εισήγηση σε Διήμερο Σεμινάριο στα Πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους για τη δια Βίου Μάθηση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 2,3 Δεκεμβρίου.
- The Newsom Report (1963). *Half our Future*. London: HMSO
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London: The Falmer Press.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Η συμβολή του κουκλοθέατρου
στην προετοιμασία, ενδυνάμωση και
ψυχική αποφόρτιση παιδιών που
νοσηλεύονται από φυσικές ασθένειες.



Κωνσταντίνα Μάρα

ΑΜ: 5052201401001

*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μο
ρφές και είδη*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	226
Το θεραπευτικό κουκλοθέατρο	228
Η επίδραση του κουκλοθέατρου στα παιδιά	230
Νοσηλεία παιδιών	231
Το μοντέλο του θεραπευτικού κουκλοθέατρου στο νοσοκομείο	233
Πως λειτουργεί το κουκλοθέατρο ως θεραπευτικό εργαλείο στο νοσοκομειακό περιβάλλον	236
Επίλογος	238
Βιβλιογραφία	239

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κούκλα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Όπως αναφέρει ο Jurkowski (2005:47) είναι «εγγεγραμμένη σε κάθε κομματάκι του πολιτισμού μας» αποτελώντας ένα διαχρονικό και πανανθρώπινο φαινόμενο. Έχει τις ρίζες της «στη λατρευτική χρήση ειδώλων, ομοιωμάτων δηλαδή που παριστάνουν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους» (Πούχνερ, 1984: 49). Αντλώντας δύναμη από ανάγκη του ανθρώπου για υπερβατικότητα, διατηρεί ακόμα και σήμερα την τεράστια πνευματική δυναμική της (Jurkowski, 2005).

Με ιστορία 30.000 ετών και αδιάλειπτη παρουσία, η τέχνη της κούκλας βρίσκεται παρούσα σε κάθε πολιτισμό αναπτύσσοντας διαφορετικούς κώδικες, σημασίες, τεχνοτροπίες, διατηρώντας ωστόσο μόνο ένα κοινό χαρακτηριστικό: την διαδικασία εμπύχωσης του αψύχου αντικειμένου και τη μετατροπή του σε ενεργό υποκείμενο. Έτσι ορίζεται στις μέρες μας η έννοια της θεατρικής κούκλας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Garard Mannier (όπως παραθέτει ο Jurkowski, 1999:58), η κούκλα μπορεί να ερμηνευτεί ως αναπαράσταση ενός ζωντανού όντος που γεννά στο θεατή όλα τα είδη των συναισθημάτων και ψυχικών καταστάσεων. Ποικίλει σε αναλογίες, κινείται σύμφωνα με τις προθέσεις του χειριστή της και έχει δραματικές ικανότητες.

Κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2011) είναι το θέαμα, όπου οι ρόλοι ενσαρκώνονται από αντικείμενα που ζωντανεύουν χάρη σε μια τεχνική, αποκλείοντας οποιαδήποτε άλλη χρήση τους. Ως εκ τούτου αποκτούν συμβολικές αξίες και παραπέμπουν σε συμβολισμούς.

Σήμερα το κουκλοθέατρο είναι μια αυτοδύναμη μορφή τέχνης, που αγκαλιάζοντας μεγάλη ποικιλία παραστατικών τεχνικών (μια παράσταση μπορεί να συμπεριλάβει θέατρο, μιμική, χορό, ή εικαστικές εγκαταστάσεις), διατηρεί τη ζωντάνια και τη δημιουργικότητα του. Η κούκλα – όν με συμβολικές διαστάσεις– ακόμα και σήμερα μιλά μέσα από την υπέρβασή της. « Η γλώσσα της κούκλας είναι ένα πείραμα που γδύνει λέξεις και φράσεις από τα δευτερεύοντα περιεχόμενα τους..» γράφει ο Peter Schumann (1991:77). Απαλλαγμένη από καθωσπρεπισμούς, απλή, αντισυμβατική μπορεί ν' αγγίξει τον ανθρώπινο ψυχισμό.

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε πως δρα και επιδρά το θεραπευτικό κούκλοθέατρο σε παιδιά που νοσηλεύονται από φυσική ασθένεια. Με ποιο τρόπο συνεισφέρει στην ενδυνάμωση, την προετοιμασία και την ψυχική τους αποφόρτιση.

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

Το θεραπευτικό κουκλοθέατρο είναι η χρήση της τέχνης της κούκλας στη θεραπεία. Σύμφωνα με τον Bernier βοηθά στην «ψυχολογική και συναισθηματική επούλωση, στην εξυγίανση ή αποκατάσταση» (Bernier, 2005a:109) και αξιοποιεί τεχνικές όπως η κατασκευή κούκλας, το παιχνίδι με κούκλες, η αλληλεπίδραση με κούκλες, η παρακολούθηση και η απόκριση μιας παράστασης (Bernier, 2005a).

Οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν κούκλες στη ψυχοθεραπεία ήταν οι Bender and Woltmann στο Children's Observation Ward of the Psychiatric Division of Bellavue Hospital στη Νέα Υόρκη το 1935 με στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά του νοσοκομείου που αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλοί εφάρμοσαν το θεραπευτικό κουκλοθέατρο μεταξύ των οποίων, ξεχωρίζουν ο Kors που χρησιμοποιεί το ψυχόδραμα, οι Shapiro και Irwin με τη δημιουργία της συνέντευξης με κούκλες, ένα διαγνωστικό εργαλείο και η Linn με τη χρήση του κουκλοθέατρου στο νοσοκομείο (Bernier, 1983).

Το κουκλοθέατρο χρησιμοποιείται ως τεχνική της παιγνιοθεραπείας, της θεραπείας μέσω της τέχνης, της δραματοθεραπείας αλλά και σαν αυτόνομη τεχνική. Στη δραματοθεραπεία εφαρμόζεται ως μια τεχνική του παιχνιδιού ρόλων. Ο Landy (1982: 148) αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητά του έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει στον θεραπευόμενο τη δυνατότητα να σχεδιάσει τον ρόλο του στην κούκλα, επιτυγχάνοντας ένα είδος ασφαλούς απόστασης.

Στην παιγνιοθεραπεία, το παιχνίδι με κούκλες κατέχει σημαντική θέση. Ο Winnicott αναφέρει ότι η διαδικασία του παιχνιδιού είναι η ίδια ψυχοθεραπεία. Η κούκλα είναι ένα μεταβατικό αντικείμενο που συνδέει τον εσωτερικό με τον εξωτερικό κόσμο του παιδιού (Winnicott, 2000). Σύμφωνα με τον Freud (όπως αναφέρεται στους Saracho & Spodek, 2003) το παιχνίδι υπηρετεί μια λειτουργία κάθαρσης και βοηθά τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους ενώ για τον Piaget (όπως παραθέτει ο Landy, 1982) είναι ένα μέσο για την αφομοίωση νέων εμπειριών, λαμβάνοντας νέες πληροφορίες για τον κόσμο και μετατρέποντάς τις σε γνώση (Landy, 1982:136).

Στη θεραπεία μέσω της τέχνης οι θεραπευμένοι φτιάχνουν κούκλες, όπου τις χρησιμοποιούν σε διάφορες δραστηριότητες. Οι κούκλες αντιμετωπίζονται

σα μια προέκταση ή μέρος του εαυτού και καθρεπτίζουν πτυχές του περιβάλλοντος και των άλλων.

Στις τεχνικές του θεραπευτικού κουκλοθέατρου εντάσσονται η δημιουργία ιστοριών με κούκλες, ο σχεδιασμός και υλοποίηση παραστάσεων, το Puppet Playback Theatre, όπου οι θεραπευόμενοι διηγούνται τις προσωπικές τους ιστορίες και επαγγελματίες κουκλοπαίκτες τις αναπαριστούν με κούκλες ή αντικείμενα και το ψυχόδραμα με κούκλες.

Τα κουκλοθέατρο έχει εφαρμοστεί στον χώρο της ψυχικής υγείας (δεν ενδείκνυται σε περιπτώσεις παιδιών που δεν ξεχωρίζουν τη φαντασία από την πραγματικότητα), στη διάγνωση και θεραπεία κακοποιημένων παιδιών, στη θεραπεία παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές, στη λογοθεραπεία, στην ατομική και ομαδική θεραπεία, στην οικογενειακή θεραπεία, σε ομάδες με σωματική αναπηρία, σε ομάδες κωφών, σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, σε παιδιά που νοσηλεύονται και σε φυλακές.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η κούκλα αποτελεί ένα μέσο δράσης και πειραματισμού που δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να εξωτερικεύει τον εαυτό του. Η θεατρική κούκλα είναι μια μεταφορά. Τα παιδιά επικοινωνούν τις εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας μεταφορές (Snow et. al, 2005). Ταυτόχρονα είναι σύμβολο και σύμφωνα με τη Ροντάρι (2003) η επικοινωνία με σύμβολα μερικές φορές είναι και ο μοναδικός τρόπος να επικοινωνήσεις με το παιδί.

Η κούκλα τροφοδοτεί τη συναισθηματική τους ζωή, φροντίζει τις αισθήσεις, θρέφει τη φαντασία και τη σκέψη. Καθιστά το παιδί ικανό να νικήσει τις φοβίες και να βγάλει στην επιφάνεια συναισθήματα που δρουν στο ασυνείδητο. Παρέχει ένα φανταστικό περιβάλλον όπου τα παιδιά συσσωρεύουν πληροφορίες, αξιολογούν και διαμορφώνουν εμπειρίες μέσω της δραματικής αναπαράστασης. Προασπίζει την ψυχική υγεία του παιδιού μέσω της απελευθέρωσης των εσωτερικών εντάσεων, το βοηθά ν' ανακαλύψει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Προάγει την ενσυναίσθηση και βοηθά στην κοινωνικοποίηση. «Αποτελεί ένα δυναμικό μέσο νοητικής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης» (Βίτσου, 2012:105).

Οι κούκλες γίνονται διαμεσολαβητές, ενδυναμώνοντας τη σχέση δάσκαλο υ – μαθητή. Το κουκλοθέατρο εμπεριέχει πολλές τέχνες. Έτσι το παιδί, γίνεται γλύπτης, ζωγράφος, συγγραφέας, μουσικός, κουκλοπαίκτης. Καλλιεργεί την ετοιμολογία, την ευστροφία, τη συγκέντρωση προσοχής, την κρίση, τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δυνατότητα εύρεσης λύσεων και αντιμετώπιση των δυσκολιών, τη γλωσσική ανάπτυξη και την αγάπη για τη λογοτεχνία, την αισθητική και τη δημιουργική έκφραση. (Bernier & Hare, 2005). Το κουκλοθέατρο αγγίζει τα παιδιά όλων των ηλικιών, και διαμορφώνοντας ένα κόσμο στα «μέτρα» τους τα προετοιμάζει για τον κόσμο των ενηλίκων.

ΝΟΣΗΛΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η νοσηλεία αποτελεί μια στρεσογόνο και πολλές φορές τραυματική εμπειρία. Το 20%- 36% των παιδιών που έχουν νοσηλευτεί παρουσιάζουν σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές και το 92% λιγότερο σοβαρές (Yap,1988).

Η παραμονή στο αφιλόξενο περιβάλλον του νοσοκομείου, η αντιμετώπιση άγνωστων και επώδυνων νοσηλευτικών διαδικασιών, καθώς και ο αποχωρισμός από τη μητέρα και την οικογένεια, επιφέρει διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, που πολλές φορές είναι μακροχρόνια και μπορούν να στιγματίσουν τόσο την παιδική ηλικία όσο και την ενήλικη ζωή. Οι Eldenson και Miller από το 1943 έως το 1951(όπως αναφέρεται στους Scaife & Johnstone,1990) εξέτασαν περιπτώσεις ενηλίκων που είχαν νοσηλευτεί κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας και κατέληξαν ότι οι συναισθηματικές διαταραχές που παρουσίαζαν ήταν αποτέλεσμα τραυματικών αναμνήσεων από την περίοδο αυτή.

Τα παιδιά σύμφωνα με την Anna Freud (1952) αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους στη φυσική ασθένεια. Η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως η σχέση του παιδιού με τους γονείς του, ο χρόνος παραμονής στο νοσοκομείο, η ηλικία, η προσωπική ωριμότητα και η προηγούμενη εμπειρία (Elkins & Roberts, 1983). Οι ερευνητές Coddington (1971), Elkins & Roberts (1983), La Montague (1993), Melament & Siegel (1975), Peterson, Ridley & Johnson (1980), Zastowny, Kirsmeubng & Meng (1986), (όπως παραθέτει η Shapiro,1995) διαπίστωσαν υψηλά ποσοστά άγχους στα παιδιά που νοσηλεύονται. Οι Yap (1988) και Goslin (1978) αναφέρουν ότι οι ερευνητές, Heinrcke & Wesetheimer (1965) και οι Davenport-Werry & Vernon (1966), κατέδειξαν σαν αποτέλεσμα της νοσηλείας την επιθετική συμπεριφορά προς τη μητέρα και το νοσηλευτικό προσωπικό, το θυμό, την παλινδρόμηση σε προηγούμενες φάσεις της ανάπτυξης, τις διαταραχές ύπνου και διατροφής. Η απώλεια ελέγχου των σωματικών λειτουργιών, λόγω ασθένειας, σημαίνει για το παιδί μια ισοδύναμη απώλεια ελέγχου του «εγώ» και οδηγεί σε οπισθοδρόμηση (Freud, 1952).

Η χρόνια ασθένεια ερμηνεύεται σαν τιμωρία λόγω κακής συμπεριφοράς ή υπέρβασης των κανόνων, ενώ ο πόνος αποτελεί για το παιδί εκτός από τιμωρία και απειλή. Το χειρουργείο, οι θεραπευτικές και διαγνωστικές διαδικασίες και ο πόνος εγείρουν φαντασιώσεις και φόβους. Βιώνονται σαν απειλή για τη ζωή, σαν επίθεση ή σαν αντίποινα. Ο Jessner (όπως αναφέρεται στο Goslin, 1978), βρήκε σε ερευνά του ότι παιδιά που έκαναν μικροεπεμβάσεις είχαν έντονους φόβους ακρωτηριασμού.

Το παιδί είναι εξαιρετικά νωρίς να κατανοήσει την έννοια του θανάτου, όπου αποκτάται στην ηλικία των δώδεκα περίπου. Στο μυαλό του, ο θάνατος είναι ένα τρομακτικό γεγονός όπου δεν αντιμετωπίζεται σα φυσικό γεγονός αλλά σαν αποκλεισμός, απόρριψη και τιμωρία.

Η κάθε ηλικιακή ομάδα αντιδρά διαφορετικά ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται. Τα παιδιά ηλικίας έξι μηνών με πέντε χρονών είναι πιο ευάλωτα στη νοσηλεία σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες, γιατί όπως έδειξαν οι ερευνητές, Heinicke & Westheimer (1965), Vernon, Foley & Schulman (1967), Vernon, Foley et al. (1965), (όπως παραθέτει ο Goslin, 1978) βιώνουν έντονα το άγχος του αποχωρισμού και δεν μπορούν να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει.

Κρίνεται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί κάποια μορφή ψυχολογικής υποστήριξης, έτσι ώστε να αποφευχθεί «το εν δυνάμει τραύμα και να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της θεραπείας» (Elkis & Roberts, 1983).

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ

Η δύναμη της επιρροής της κούκλας στον ανθρώπινο ψυχισμό και η εφαρμογή της για θεραπευτικούς σκοπούς είναι τόσο παλιά όσο και η ιστορία της. Οι σαμάνοι, σε όλο τον κόσμο ακόμα και σήμερα χρησιμοποιούν κούκλες σε θεραπευτικές διαδικασίες.

Στο νοσοκομειακό περιβάλλον οι κούκλες έχουν χρησιμοποιηθεί, για να προετοιμάσουν, ενδυναμώσουν και αποφορτίσουν συναισθηματικά παιδιά που πάσχουν από ανίατη ασθένεια και παιδιά που πρόκειται να χειρουργηθούν. Έρευνα που έγινε σε παιδιά πέντε με οκτώ χρονών που νοσηλεύονταν με σκοπό να υποβληθούν σε διάφορες χειρουργικές επεμβάσεις διαπίστωσε ότι το κουκλοθέατρο μειώνει το άγχος, επειδή τα παιδιά, γνωρίζοντας τις θεραπευτικές διαδικασίες, αποκτούν την εντύπωση πως ελέγχουν την κατάσταση (Lerner, Jacobs & Wertlieb, 2003). Το 1967 μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά που επρόκειτο να υποβληθούν σε καρδιακό καθετηριασμό συμπέρανε ότι η θεραπεία με κούκλες συνέβαλλε στην εμφάνιση λιγότερων συναισθηματικών διαταραχών (Cassel & Paul, 1967). Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε έρευνα στο νοσοκομείο Παίδων, το 2009, με σκοπό να διαπιστωθεί η επίδραση του κουκλοθέατρου στην προετοιμασία παιδιών για εγχείρηση από τους ερευνητές, Αθανασσοπούλου, Χρηστογιώργος, Κολιάτης και Τσιάντης (Κοντογιάννη, 2012).

Το μοντέλο θεραπείας με κούκλες περιλαμβάνει συνήθως μια παράσταση, παιχνίδι με κούκλες και κατασκευή κούκλας. Η παράσταση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να παρέμβουν όταν το κρίνουν απαραίτητο (Cassel & Paul, 1967). Η παράσταση μπορεί να είναι η αναπαράσταση μιας νοσηλευτικής διαδικασίας, όπου δίνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες στα παιδιά έτσι ώστε να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για το τι θα συμβεί. Το χιούμορ στην παράσταση είναι πολύ σημαντικό στοιχείο αφού υποδαυλίζει τους φόβους, λειτουργώντας ανακουφιστικά. Επίσης η παράσταση μπορεί να έχει καθαρά ψυχαγωγικό χαρακτήρα, με θέμα που δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ζητήματα του νοσοκομείου. Το

έργο «τους αποσπά την προσοχή από την σοβαρή πλευρά της νοσηλείας/περίθαλψης» προσφέροντας τους ανακούφιση, η οποία δρα θεραπευτικά (Aronoff, 2005).

Τα παιχνίδια ρόλων με κούκλες είναι πολύ χρήσιμα. Χρησιμοποιούνται κούκλες που είναι εύκολες στη χρήση, όπως οι γαντόκουκλες και οι δακτυλόκουκλες. Αναπαριστούν το γιατρό, τη νοσοκόμα, το παιδί-ασθενή, τους γονείς, πρόσωπα φανταστικά και πολλές φορές ζώα. Τα ζώα δίνουν την αίσθηση της ασφάλειας περισσότερο από ότι οι άνθρωποι (Linn, Beardslee & Patenaude, 1986). Πολλές φορές εμψυχώνονται νοσοκομειακά αντικείμενα (όπως μάσκες αναισθησίας, στηθοσκόπιο κ.α. (Hugel, H. 2005) ή χρησιμοποιούνται μινιατούρες ιατρικών εργαλείων που είναι μια προσομοίωση του νοσοκομειακού περιβάλλοντος (Cassell & Paul, 1967) με στόχο την γνωριμία και την οικειοποίησης του. Ο θεραπευτής μπορεί να πάρει το ρόλο του γιατρού και να εξηγήσει τις διαδικασίες στο παιδί, ειδικά εάν δεν έχει προηγηθεί παράσταση. Μπορεί πάλι να διαλέξει την κούκλα - ασθενή και να εκφράσει μέσα από αυτή καταπιεσμένα συναισθήματα και σκέψεις, του παιδιού. Το παιδί ενθαρρύνεται να παίξει ελεύθερα με τις κούκλες και να λεκτικοποιήσει τις σκέψεις του, γεγονός που βοηθά στην αποφόρτιση του.

Ένα άλλο μοντέλο θεραπείας θέλει τον θεραπευτή να εμψυχώνει μια «αδύναμη» κούκλα, που έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με τον θεραπευμένο, την ίδια διάγνωση και υποφέρει από τους ίδιους φόβους. Η κούκλα θα δραματοποιήσει τους φόβους, θα βιώσει το ίδιο άγχος αλλά ταυτόχρονα θα αναφέρει τρόπους αντιμετώπισης και θα φέρει τα πράγματα σε μια ρεαλιστική βάση. Το παιδί με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζεται για πιθανές συνέπειες και παρενέργειες της θεραπείας, κατανοεί την κατάσταση, έχοντας ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους.

Η κατασκευή κούκλας είναι κάτι που προτείνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία θεωρούν το κουκλοθέατρο δραστηριότητα για μικρούς (Bernier 2005a:147). Εκτός από την κατασκευή γαντόκουκλας και δακτυλόκουκλας, μπορούν να κατασκευαστούν κούκλες από αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στη νοσηλεία, όπως μάσκες αναισθησίας, μπουκάλια με ορούς, ακτινογραφίες, με στόχο την απενοχοποίηση των αντικειμένων και τη διασκέδαση των παιδιών (Hugel, 2005).

Μεγάλη σημασία έχει επίσης ο σωστός χειρισμός της κούκλας, όπου δίνει περισσότερες δυνατότητες, σε εκφράσεις και κινήσεις. Κατάλληλοι για τη χρήση του θεραπευτικού κουκλοθέατρου είναι όσοι διαθέτουν εκπαίδευση κουκλοπαίκτη και θεραπευτή (Weiss, 1997).

ΠΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Οι κούκλες μας δίνουν μια εικόνα της ανθρώπινης ψυχής. Είναι προσιτές στα παιδιά, προσφέρουν κίνητρα για μάθηση, βοηθώντας στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους. Στο νοσοκομείο αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες που προσφέρουν με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών που νοσηλεύονται.

Η κούκλα είναι μια μεταφορά. Οι μεταφορές επιτρέπουν στα παιδιά να προβάλουν την εμπειρία τους σε άλλο αντικείμενο λιγότερο επιθετικό, προστατεύοντας έτσι τον εαυτό τους (Frey, 1993). Ταυτόχρονα λειτουργούν σα σύμβολα. Στο παράδειγμα του Bernier «μια κούκλα αστυνομικός μπορεί να είναι μια μεταφορά της γονικής εξουσίας» (Bernier, 2004(b): 129), ενώ μια κούκλα που έχει χαθεί είναι ένα σύμβολο. Το σύμβολο «κινείται ανάμεσα στους φορείς της εσωτερικής ζωής των φαντασιώσεων του ψυχισμού και σε όσα συμβαίνουν έξω» (Miller, 1983:266).

Ο Woltmann ισχυρίζεται ότι το παιδί χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο, σκηνικά και λεκτικά για να εκφράσει ιδέες, έννοιες, τρόπους δράσης, αντιλήψεις, καθώς και φόβους και ανησυχίες με στόχο να φτάσει στην αγάπη και την αποδοχή (Bernier, 1983).

Η απελευθέρωση των συναισθημάτων λειτουργεί λυτρωτικά. Ο θυμός, η οργή, το αίσθημα της τιμωρίας, οι φαντασιώσεις ακρωτηριασμού, οι ενοχές, η αίσθηση του θανάτου, είναι θέματα που πρέπει, θεραπευτής και ασθενής, να διαπραγματευτούν. Η κούκλα χρησιμοποιείται σα μέσο, παρέχοντας στο παιδί την απαιτούμενη ασφάλεια και απόσταση, αφού απαλλάσσει το παιδί από την ευθύνη.

Γίνονται γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του θεραπευτή και του θεραπευμένου (Bromfield, 1995), παρέχοντας στον θεραπευτή εργαλεία να αντλήσει πληροφορίες με έμμεσο τρόπο και να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις διαδικασίες, με τρόπο κατανοητό. Η γνώση που θα αποκτήσουν τα παιδιά καθώς και η γνωριμία τους με το νοσοκομειακό περιβάλλον θα δώσουν ένα τέλος στις φαντασιώσεις και τους φόβους τους.

Ο χειρισμός της κούκλας αποκτά συμβολικό χαρακτήρα. Πολλά παιδιά, λόγω της ασθένειας, δεν είναι σε θέση να ελέγξουν τις λειτουργίες του

σώματος τους. Όταν χειρίζονται τις κούκλες ενδυναμώνονται και αποκτούν την αίσθηση της κυριαρχίας στο σώμα τους. Αρχίζει επομένως να χτίζεται μια αυτονομία για το παιδί, που ταυτόχρονα μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του.

Οι κούκλες δεν αισθάνονται πόνο, μπορούν να πεθάνουν οποιαδήποτε στιγμή και αυτή η προσομοίωση της επιθετικότητας τις κάνει να ξεπερνούν τα ανθρώπινα όρια (Webb, 2007).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα μέσο με πολλές δυνατότητες, αρκεί να θελήσουμε να τις αξιοποιήσουμε

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η θεατρική κούκλα αποτελεί ένα δυναμικό μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης και ταυτόχρονα ένα πανίσχυρο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό εργαλείο. Η χρήση της στη θεραπεία είναι πολύπλευρη και γνωστή από αρχαιοτάτων χρόνων.

Στο νοσοκομειακό περιβάλλον οι κούκλες βοηθούν στην προετοιμασία παιδιών που πρόκειται να χειρουργηθούν ή να υποβληθούν σε διαγνωστικές και θεραπευτικές διαδικασίες και παιδιών που πάσχουν από κάποια ανίατη ασθένεια.

Τα νοσοκομεία είναι αγχογόνοι χώροι και γεμίζουν στρες τους μικρούς ασθενείς. Οι κούκλες συνεισφέρουν στην απελευθέρωση συναισθημάτων σχετικών με τη νοσηλεία με ασφαλή τρόπο αφού απενοχοποιούν τον κουκλοπαίκτη απαλλάσσοντας τον από την ευθύνη. Η ελεύθερη έκφραση δρα λυτρωτικά και απελευθερωτικά. Η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη ενισχύονται, το άγχος μειώνεται, οι φαντασιώσεις παίρνουν τέλος. Δίνεται η δυνατότητα παιδιά να ανακουφιστούν ψυχικά, μειώνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης συναισθηματικής διαταραχής και επιτυγχάνοντας καλύτερα ιατρικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.

- Βίτσου, Μ. (2012). Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνεργεία της κούκλας, στο Μ. Βελιώτη (επιμέλεια) *Κουκλοθέατρο: το θέατρο της εμπύχωσης, διεπιστημονικές αναγνώσεις καλλιτεχνικές συναντήσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κοντογιάννη, Α. (2011). *Κουκλο-θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Jurkowski Η.(2005), Χρειάζονται οι κούκλες τους κουκλοπαίκτες; (μετάφραση: Στάθης Μαρκόπουλος) *Νήμα: περιοδικό για το κουκλοθέατρο*, 37-38, 46-49.
- Jurkowski, Η. (1999). Η θεατρική κούκλα σα σχήμα λόγου στο Μ. Waszkiel (επιμέλεια) *Σύγχρονες Τάσεις στην Έρευνα του Παγκόσμιου Κουκλοθέατρου: συλλογή κειμένων*, (σσ. 56-67). Αθήνα: Ελληνικό κέντρο κουκλοθέατρου & Καραγκιόζη Unima- Ελλάς.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία* (τόμ. Α'), Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πούχνερ. Β, (1985). *Θεωρία του λαϊκού θεάτρου*. Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Rontari, Τζ. (2003). *Η Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Winnicott, D. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

- Aronoff, M. (2005). Puppetry as a therapeutic medium: an introduction. In M. Bernier. & J. O'Hare (eds). *Puppetry in education and therapy: unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.117-124). Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- Astell - Burt, C. (1995). *Letting the puppet take the pain. Insights from an artist about the therapeutic value of the puppet as a transformational object. Proceeding of international conference: Puppetry in education and therapy*. London: London school of puppetry.
- Bernier, M. G. (1983). *Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children*. Thesis (M.A., Art Therapy), Drexel University.
- Bernier, M. (2005a). Introduction to puppetry in therapy. In Bernier. M. & O'Hare, J.(eds). *Puppetry in education and therapy: unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.109-115). Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- Bernier, M. (2005b). Psychopuppetry: Animated symbols in therapy. In Bernier. M. & O'Hare, J.(eds). *Puppetry in education and therapy: unlocking Doors to the Mind and Heart*, (pp.125-133). Bloomington, Ind.: AuthorHouse.
- Bicaț. T. (2007). *Puppets and performing objects*, Ramsbury: Crowood.
- Blom, R. (2006). *The Handbook of gestalt play therapy: Practical guidelines for child therapists*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bromfield, R. (1995). The Use of puppets in play therapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12(6), 435-444.

- Cassel, S. & Paul, M. (1967). The role of puppet therapy on the emotional response of children hospitalized for cardiac catheterization. *The Journal of Pediatrics*, 71(2), 233–239.
- Elkins, P. D., & Roberts, M. C. (1983). Psychological preparation for pediatric hospitalization. *Clinical Psychology Review*, 3, 275-295.
- Frey, D. (2006). Puppetry interventions for traumatized clients. In L. Carey (Ed.), *Expressive and creative arts methods for trauma survivors* (pp.181-191). London: Kingsley Publishers.
- Freud, A. (1952). The role of bodily illness in the mental life of children. *In the Psychoanalytic study of the child*, 7, pp. 69-81.
- Gendler, M. (1986). Group puppetry with school-age children: Rationale, procedure and therapeutic implications. *The Arts in Psychotherapy*, 13(1), 45-52.
- Goslin, E. R. (1978). Hospitalization as a life crisis for preschool child. *Journal of Community Health*, 3(4), 321-46.
- Hugel, H. (2005). Freddie and friends: Puppetry and play in the hospital. In M. Bernier & J. O'Hare (eds). *Puppetry in education and therapy: unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.147-154). Bloomington, Ind: AuthorHouse
- Landreth, G. L. (2010). *Play Therapy Interventions with children's problems: case studies with DSM-IV-TR diagnoses*. Lanham, Md.: Jason Aronson.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Lerner, M. R., Jacobs, F., & Wertlieb, D. (2003). *Handbook of applied developmental science: promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Lilerwick, J. L. (2013). Psychological implications of pediatric surgical hospitalization. *Seminar in pediatric Surgery*, 22(3),129-133.
- Linn, S, Beardslee, W., & Patenaude, A. F. (1986). Puppet Therapy with pediatric bone marrow transplant patients. *The Journal of Pediatric Psychology*, 11, 37-46.
- Miller, J. (1983). *States of mind: Conversations with psychological investigators*. London: B.B.C.
- Negara, H, (1978). Children's reaction to hospitalization and illness. *Child Psychiatry and Human development*, 9(1), 3-19.
- O' Hare, J. (2005). Puppets in education: Process or product? In M.Bernier. & J. O'Hare (eds). *Puppetry in education and therapy: unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.63-68). Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- Pélicand, J., Gaguayre, R., Saudrin-Berthon, B., & Aujoulat, J. (2000). A therapeutic education programme for diabetic children: recreation, creative methods and use of puppets, *Patient Education and counseling*, 60(2), 152-163.
- Prugh, D., Staub, E. M., Sands, H. H. Kirschbaum, R. M. & Lenihan, E.A. (1953). A Study of the emotional reactions of children and families to hospitalization and illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 23(1), 70-106.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age Pub.

- Scaife, J. M., & Jonstone, J. M. S. (1990). Psychological aspects of day care surgery for children. *Baillière's Clinical Anaesthesiology*, 4(3), 759–777.
- Shapiro, D. E. (1995). Puppet modeling technique for children undergoing stressful medical procedures: Tips for clinicians. *International Journal of Play Therapy*, 4(2), 31-39.
- Shrier, D. (1984), Children and stress. *Day care and Early Education*, 10-13,
- Shumann, P. (1991). *The Radicality of puppet theatre*, TDR/*The Drama Review*, 35(4), 75-83.
- Sinclair, A., (1995). *The Puppetry handbook*. Castlemaine, Vic.: Richard Lee Publishing.
- Snow, M. S., Ouzts, R., Martin, E. E., & Helm, H, (2005). Creative metaphors of life experiences seen in play therapy. In G. R. Walz & R. K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, (pp. 63-65). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Stephens. B. K., Barkey, M. E. & Hall R. H. (1999). Techniques to comfort children during stressful procedures. *Accident and Emergency Nursing*, 7(4), 226-236.
- Webb, N. B. (2007). *Play therapy with children in crisis: individual, group, and family treatment*. New York: Guilford Press.
- Webster, A. (1995). The possibilities for a puppet in hospital play. Proceedings of international conference: Puppetry in education and therapy. London: London school of puppetry.
- Weiss, F (1997) The field of wings: Puppetry as therapy from an object relations point of view and incorporating field psychology. In A. Robbins (Ed) *Therapeutic presence: Bridging expression and form* (pp. 219-144). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Yap Ngim-Kee, J. (1988). The Effect of hospitalization and surgery on children: A critical Review. *Journal of Applied Development Psychology*, 9, 349-358.
- Zelevansky, P. (2006). Presence: The touch of puppet. *The American Journal of Psychoanalysis*, 66(3), 263-88.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Γεώργιος Μάρδας

A.M 5052201401018

**Η καλλιέργεια της Πολιτειότητας στους εφήβους μέσω
διαφορετικών εκφάνσεων του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η
επιρροή του B. Brecht.**



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.	244
2. Ορισμός της Πολιτειότητας. Τι είναι η Πολιτειότητα.	245
3. Πολιτειότητα και Εκπαιδευτική πολιτική.	246
4. Η ουσιαστική συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια της έννοιας του Πολίτη στους εφήβους.	249
5. Φιλοσοφία και αισθητική του θεάτρου τού Bertold Brecht . Τα Διδακτικά Έργα.	250
6. Επιρροές του Παιδαγωγικού Θεάτρου του Brecht στο Εκπαιδευτικό Δράμα.	252
7. Μορφές και Τεχνικές τού Εκπαιδευτικού Δράματος που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της Πολιτειότητας. Κυριότεροι εκπρόσωποι και εμπνευστές.	254
8. Επίλογος.	258
9. Βιβλιογραφία.	260

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Το Ε.Δ προσφέρει πλήθος αισθητηριακών ερεθισμάτων, δημιουργεί έντονες συναισθηματικές καταστάσεις με συγκεκριμένο στόχο, και προετοιμάζει το έδαφος για σκέψη, κριτική και αναστοχασμό. Το Ε.Δ ως μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα πλαίσιο καλής πρακτικής, επειδή οδηγεί τους νεαρούς εφήβους στη βαθιά γνώση μέσω των βιωμάτων που προσφέρει. Γι' αυτό το λόγο το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει πολλά να προσφέρει σε ζητήματα που άπτονται του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη: ο νέος άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας διαμορφώνει στάσεις και αξίες και έρχεται σε 'αντιπαράθεση' με τις αξίες των άλλων. Οι έφηβοι μαθαίνουν να χειρίζονται το δημόσιο διάλογο, να προβληματίζονται και να επιλύουν θέματα της κοινότητας τους, ως πολίτες του κόσμου. Η καλλιέργεια της Πολιτειότητάς τους καθιστά ενεργούς, σκεπτόμενους και υπεύθυνους πολίτες.

1. Τι είναι η Πολιτειότητα

Ο όρος της 'Πολιτειότητας' εστιάζει στην ποιότητα δράσης του ατόμου, ως πολιτικού όντος, ατομική και συλλογική, και αναδεικνύει τη σχέση του με το κράτος. Πολιτειότητα 'αποκτά' ο πολίτης που πληροί κάποιες προϋποθέσεις όπως ορίζονται από το Νόμο και το Σύνταγμα υπό συγκεκριμένη εθνική, ομοσπονδιακή ή τοπική κυβέρνηση. Σε αυτή την περίπτωση, ο πολίτης θεωρείται ενεργό μέλος της πολιτικής κοινότητας, συμμετέχει στα κοινά, και χαίρει δικαιωμάτων και πλεονεκτημάτων, που 'ανταλλάσσει' με την υπακοή στους νόμους του κράτους. Ο όρος «Πολιτειότητα» είναι η απόδοση στα Ελληνικά της αγγλικής λέξης «citizenship».¹

¹ Ωστόσο, εκτός από τον αγγλικό όρο υπάρχει και ο γαλλικός «civilité», που σύμφωνα με τον Χ. Μπαλτά αποδίδει καλύτερα την έννοια του σεβασμού απέναντι στους κοινωνικούς νόμους. Ο Χ. Μπαλτάς μεταφράζει τον όρο ως 'Πολιτοφροσύνη', υποστηρίζοντας ότι αυτή η λέξη συνδυάζει τις έννοιες της Πολιτικής και της φρόνησης. Χ. Μπαλτάς, *Για μια Επιστημολογία της Πολιτειότητας: η Πολιτική ως αντικείμενο διδακτικής κοινωνικών επιστημών*. Άρθρο στην ιστοσελίδα. www.antimer.com, (τελευταία τροποποίηση 9/2/2013, σ. 1).

2. Πολιτειότητα και Εκπαιδευτική πολιτική

Ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο όρος της Πολιτειότητας έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα², διέπεται από την κοινωνικό-πολιτική διάσταση, και χαρακτηρίζεται από διαφορετικές παραμέτρους.

1. Η πρώτη από αυτές αναφέρεται στις γνώσεις που αποκτά ο πολίτης προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσει τα σύνθετα πολιτικά ζητήματα,
2. Η δεύτερη αναφέρεται στην ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και, εν συνεχεία, στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, και τέλος,
3. Η τρίτη περιγράφει την καλλιέργεια των αξιών ενός έθνους, που διαφοροποιείται από τα συστήματα αξιών άλλων λαών.

Στις μέρες μας, η έννοια της Πολιτειότητας αποκτά νέες διαστάσεις, ιδιαιτέρως μετά το τέλος της έννοιας του κράτους-έθνους. Η έννοια του πολίτη ξεφεύγει από τα τοπικά όρια και αγγίζει το ευρωπαϊκό ή ακόμα και το παγκόσμιο επίπεδο.

Η Πολιτειότητα, λοιπόν, ταυτίζεται με την έννοια του 'ενεργού πολίτη', ο οποίος θα είναι σε θέση να πάρει μέρος στα κοινά³, ενώ οι αποφάσεις του θα τον καταστήσουν ικανό να επηρεάσει το πολιτικό γίνεσθαι σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, με τρόπο συμμετοχικό και ενεργητικό, μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο όντας «μέλος» μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής ομάδας.⁴

Προκειμένου να διαμορφωθεί το προφίλ ενός τέτοιου 'δυναμικού' πολίτη, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι στόχοι και οι διδακτικές στρατηγικές της. Ο μαθητής δεν θα πρέπει απλώς να

² Α. Οικονόμου, 'Έννοιες Νομικού και Πολιτικού Περιεχομένου στα Νέα Σχολικά Βιβλία Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', σε *ιστότοπο Academia.edu*, (σ. 4), σσ. 1-13.

³ Η περιγραφή του πολίτη, ως πολιτικά δρώντος παράγοντα, προϋποθέτει ένα ον δημοκρατικό που θα είναι ενεργητικό. Σημασία έχει η ανάπτυξη της κριτικής διάνοιας., Χ. Μπαλτάς ό.π. σ. 2

⁴ Η αποδοχή της κοινωνικής και πολιτιστικής διαφοροποίησης, ως αξία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, προκειμένου να επικυρωθεί η αποστολή του 'ενεργού' πολίτη, και να έχει αποτέλεσμα η δράση του. Αυτό σημαίνει ότι ο πολίτης δεν θα περιορίζεται μόνο στην ιδιότητα τού εκλέκτορα, που ασκεί απλώς το δικαίωμά του κατά τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά συμβάλλει με τις αποφάσεις του στις εξελίξεις των κοινωνικοπολιτικών τεκταινομένων. Α. Οικονόμου, 'Έννοιες Νομικού και Πολιτικού Περιεχομένου στα Νέα Σχολικά Βιβλία Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', σε *ιστότοπο Academia.edu*, σσ. 1-13.

διδάσκεται το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να κατανοεί σε βάθος την έννοια και τις παραμέτρους της Πολιτειότητας, να καλλιεργεί τις δεξιότητες και τις ικανότητες του για μια ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή διαμορφώνοντας παράλληλα και το σύστημα αξιών του.⁵ Στο άρθρο του ο Χ. Μπαλτάς ασκεί κριτική στις νεωτερικές κοινωνίες, οι οποίες στερούν την πολιτική πράξη από το ουσιαστικό της περιεχόμενο, αφού ο πολίτης παραμένει ανενεργός, ενώ ο μαθητής τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα, εν δυνάμει, μελλοντικό κοινωνικό και πολιτικό όν ανήκει σε μια ομάδα 'πολιτών', που «έχει σε αναστολή τα πολιτικά της δικαιώματα». Στις χώρες «του δυτικού πολιτισμού» οι πολίτες δεν είναι σε θέση να διαμορφώσουν τα κριτήρια και να ορίσουν ικανοποιητικά την έννοια του 'πολίτη', με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από παθητικότητα η συμμετοχή του στο πολιτικό γίνεσθαι.

Η ανάλυση της έννοιας του 'πολίτη' στον χώρο της τάξης περιορίζεται μονάχα στο γνωστικό πεδίο⁶, και ο όρος της κοινωνικής δικαιοσύνης παραμένει αφηρημένη έννοια των εγχειριδίων. Η υπεράσπισή των 'ανθρώπινων δικαιωμάτων' καταντά χειριστικό εργαλείο στα χέρια της εκάστοτε εξουσίας, η οποία καταπιέζει και αφομοιώνει βίαια τις κοινωνικές ομάδες. Η Ισονομία, η Ισότητα και η Δικαιοσύνη παραμένουν ασκήσεις «επί χάρτου»⁷.

Στην ιδανική μορφή της η 'εκπαίδευση των πολιτών' θα πρέπει να έχει ως στόχο την αλλαγή του πολίτη από παθητικό καταναλωτή σε ενεργητικό δρώντα, ο οποίος θα εμπλακεί σε έναν εθνικό και υπερεθνικό διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας

⁵ A. Gutmann, *Democratic Education*. Princeton University Press, Princeton, N.J. 1999, όπως αναφέρεται στο Δ. Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003. Από Α. Οικονόμου, ό.π., σσ. 5-6.

⁶ Το μάθημα και τα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι ένα πολύ μικρό συστατικό στοιχείο της Πολιτειότητας, σύμφωνα με τον γράφοντα, η οποία «σχετίζεται με την ιδιότητα του πολίτη, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη δημοκρατία, τον εγγραμματισμό, τις δεξιότητες και τη σχολική επιτυχία/αποτυχία». Χ. Μπαλτάς, ό.π., σ. 5.

⁷ Η εφαρμογή αυτής της έννοιας στην πράξη εμπεριέχει την αναδιανομή των αγαθών, την αναγνώριση των δικαιωμάτων και την ίση εκπροσώπηση στην κοινωνία και προϋποθέτει την άρση των οικονομικών, πολιτιστικών και θεσμικών ανισοτήτων. N. Fraser, *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World, Polity*. Malden, Cambridge, 2008, και I. Kerner, 'Scales of Justice' and the Challenges of Global Governmentality. *Public Reason*, 2(2), 2010, σσ. 40-50 (σ. 40).

για την από κοινού εξέταση και επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν τη ζωή του⁸. Μέσα από μια ενεργητική διαδικασία, ο νέος άνθρωπος, θα ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του, θα διαμορφώσει τις δικές του αξίες, θα εκφράζει τις απόψεις του, και θα προτείνει τις δικές του λύσεις, αναλαμβάνοντας, ταυτοχρόνως την ευθύνη των πράξεων του. Ακόμα, θα πρέπει να μάθει να ακούει και να σέβεται τις απόψεις των συνανθρώπων του. Ζητούμενα είναι η πίστη στον εαυτό και στην αξία του, καθώς επίσης ο σεβασμός, η φροντίδα και η προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής θα πρέπει να καλλιεργεί την αποδοχή όλων των απόψεων και αξιών. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, αξίες, στόχοι και στρατηγικές θα πρέπει να κατατείνουν στην αυτογνωσία και την καλλιέργεια του μαθητή/εφήβου, ο οποίος με τις αποφάσεις και τις ενέργειές του θα ετοιμάσει το δρόμο για μια κοινωνική αλλαγή⁹.

⁸ Τα ζητήματα προς επεξεργασία που προτείνονται για τους εφήβους είναι, α) η Κοινωνική Δικαιοσύνη και η Ισονομία (τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, β) η Πολυπολιτισμικότητα (οι μετανάστες, γ) η Παγκοσμιοποίηση και η αλληλεξάρτηση (Εμπόριο), δ) η Βιώσιμη Ανάπτυξη (το Περιβάλλον, και τέλος ε) η Ειρήνη και οι Παγκόσμιες συγκρούσεις. Βλ. Kent and the Wider World Project, *From Spectators to Spect-Actors: using Forum Theatre to explore global citizenship. A Resource Booklet for Teachers, youth workers and facilitators*, 2006.

⁹ Στον οδηγό *Individuals Engaging in Society, Citizenship Foundation and me too: Education for Citizenship, Diversity and Race Equality*, έρευνα και συλλογή, London, 2003. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι εξής εκπαιδευτικές στρατηγικές: 1. Πολιτισμική κατανόηση που θωρακίζει τον μαθητή ενάντια στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, μέσω της τεχνικής της αποστασιοποίησης, 2. Προσέγγιση νομικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των πολιτών, 3. Να τεθούν ηθικά ερωτήματα για τις κοινωνικές δομές, τις συμπεριφορές, τους θεσμούς και τις κοινωνικές καταστάσεις με γνώμονες το δημόσιο καλό και το συμφέρον της κοινωνίας, 4. Η προσέγγιση της δημόσιας συζήτησης και των αντιπαραθέσεων μέσα από τα οποία αποκαλύπτεται η πολυπλοκότητα των πολιτικών θεμάτων, 5. Η προσέγγιση της ενσυναίσθησης με το μαθητή να ταυτίζεται με τα θύματα προκειμένου να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις αξίες και τη στάση τους, 6. Η προβολή καλής αντιρατσιστικής πρακτικής, 7. Μέσω της εμπειρικής προσέγγισης να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να συναντηθούν και να εργαστούν από κοινού με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και να βρουν λύσεις σε ζητήματα σχετικά με την εθνικότητα στα σχολεία ή την κοινότητα, σσ. 12-18.

3. Η ουσιαστική συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια της έννοιας του Πολίτη στους εφήβους

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, με τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, είναι σε θέση να βοηθήσει τον έφηβο, να κατανοήσει τις πολύπλοκες κοινωνικές δομές και την ουσιαστική έννοια του 'πολίτη'. Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν και να επαναπροσδιορίζουν τις αξίες τους, να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, να δράσουν κατά μόνας αλλά και ομαδικά, και να βιώσουν την ενσυναίσθηση. Η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί αναντικατάστατη μαθησιακή διαδικασία, γιατί χρησιμοποιεί την 'αναπαράσταση, την αποστασιοποίηση και την ενσυναίσθηση. Ο Joe Norris¹⁰ υποστηρίζει ότι τα 'μαθήματα' Πολιτειότητας διδάσκονται καλύτερα μέσω της διαπραγμάτευσης, της καλλιέργειας για συναίνεση και συνεργασία, γεγονός που τονίζει την έμφαση στο συλλογικό και όχι στο ατομικό. Ο Norris ισχυρίζεται ότι η ίδια η μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος οδηγεί στη 'βίωση' της «πολιτειότητας», αφού οι μορφές, και οι τεχνικές που αυτό χρησιμοποιεί δημιουργούν ένα υποθετικό πλαίσιο αντιπαραθέσεων/συζητήσεων των συγκρουόμενων απόψεων, οι οποίες, εν συνεχεία, οδηγούνται στην επίλυση των «διαφορών» τους, για να καταλήξουν στη λήψη κοινών αποφάσεων.

¹⁰ J. Norris, *Living Citizenship through Popular Theatre, Process Drama and Playbuilding*. Department of Secondary Education, University of Alberta στην ιστοσελίδα www2.education.ualberta.ca, (σ. 1).

4. Φιλοσοφία και αισθητική του θεάτρου τού Bertold Brecht. Τα Διδακτικά Έργα

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημάνουμε τη σημαντική συμβολή του Bertold Brecht, που με τη φιλοσοφία, την αισθητική και τις τεχνικές του θεάτρου του επηρέασε το Εκπαιδευτικό Δράμα. Περίπου για μια δεκαετία, ο Brecht ασχολήθηκε με σειρά έργων που χαρακτήρισε ως 'εκπαιδευτικά'¹¹. Ο δραματικός συγγραφέας τονίζει τα παιδαγωγικά οφέλη αυτής της θεατρικής προσέγγισης τόσο για τους ηθοποιούς όσο και για τους θεατές. Ο Brecht αντιμετωπίζει αυτά τα έργα ως μια πρόβα εν εξελίξει, και όχι ως αποκρυσταλλωμένο και οριστικό 'καλλιτέχνημα'. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του σκηνικού παιχνιδιού και της αναπαράστασης, ο συγγραφέας φροντίζει να καταργήσει τα όρια μεταξύ της θεατρικής σκηνής και πλατείας. Ο Brecht καθιέρωσε τον όρο της «αποστασιοποίησης», ή «παραξενίσματος», ή «αποξένωσης», ο οποίος αφορά ταυτοχρόνως τους ηθοποιούς και τους θεατές. Οι προηγούμενοι δε θα πρέπει να πιστεύουν σε αυτό που βλέπουν, να μην υποκύπτουν, δηλαδή, στην ψευδαίσθηση της πραγματικότητας: κανείς δεν θα πρέπει να ξεχνά ότι βρίσκεται στο θέατρο. Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο Brecht για τη δημιουργία αυτού του αποτελέσματος είναι η διακοπή της δράσης με παρεμβολές τραγουδιών, προβολών ή και επιγραφών. Παράλληλα χρησιμοποιούνται τα σκηνικά, τα αντικείμενα οι μάσκες και το περίτεχνο μακιγιάζ με τρόπο ελλειπτικό και συμβολικό. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθούμε στην 'έξοδο' του ηθοποιού από το ρόλο του, προκειμένου να απευθυνθεί στο κοινό, και στην καταφυγή από μέρους του σε ιδιαίτερες κινήσεις και χειρονομίες (gestus).

Το άτομο συναντά την ομάδα, δηλαδή, το ψυχολογικό γίνεται κοινωνιολογικό. Η πραγματικότητα είναι «ιστορική» και «ιδεολογική». Ο θεατής θα πρέπει να είναι ικανός να το αντιλαμβάνεται και να παρεμβαίνει στην 'πραγματικότητα'. Η «πάλη των αντιθέτων» δεν θα πρέπει να αποκρύπτεται¹². Η διαδικασία αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα, επειδή οι ηθοποιοί

¹¹ Σειρά πειραματικών έργων, (Lehrstücke) όπως χαρακτηρίστηκαν από τον συγγραφέα με τα οποία ασχολήθηκε από το 1920 ως το 1930.

¹² A. B. Sæbø, The Relationship between the individual and the collective learning process in Drama. In S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre / Drama Education* (σσ. 23-27), Sense Publishers University of Haifa, Israel 2011.

δεν ενισχύουν απλώς τα εκφραστικά τους μέσα, αλλά εξερευνούν και συνειδητοποιούν ποιοί και τί είναι. Οι ηθοποιοί του Brecht γίνονται παιδαγωγοί, και η παρουσία τους στη σκηνή αποκτά 'διδασκτικό' χαρακτήρα. Κατ' αναλογία οι θεατές παίρνουν μέρος στη θεατρική δράση¹³, γίνονται φορείς και αποδέκτες της γνώσης μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία παραγωγής του 'καλλιτεχνήματος'. Με αυτό τον τρόπο, οι θεατές θα αναπτύξουν την κριτική ματιά απέναντι στο έργο και τον κόσμο: δε θα δέχονται το έργο ως κάτι ολοκληρωμένο και αμετάβλητο, ενώ θα μπορούν να αντιστέκονται στη γοητεία της ψευδαίσθησης και στη ταύτισή με τα δραματικά πρόσωπα¹⁴.

¹³ Ν. Μπερνάρ, *Ανάγνωση του Μπρεχτ (2^η έκδοση)*. Κέδρος, Αθήνα 1981, σ. 87.

¹⁴ J. Nichet, *La Critique du théâtre au théâtre. Aristophane. Molière, Brecht*, *Littérature*, 9, 1973, σσ. 31-46.

5. Επιρροές του Παιδαγωγικού Θεάτρου του Brecht στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Ομοίως, το Εκπαιδευτικό Δράμα θέτει όμοιους παιδαγωγικούς στόχους. Οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν σε σχέση με τις πράξεις τους, και να εκπαιδευτούν ως μελλοντικοί πολίτες. Σύμφωνα με τους ορισμούς του Brecht η αξία μιας φράσης, ή η ανάληψη θεατρικής δράσης δε θα πρέπει να αποτιμάται σύμφωνα με το αισθητικό της περιεχόμενο (το αν εμπεριέχει το κάλλος για παράδειγμα), αλλά από το αν αυτή η θεατρική φράση ή η δράση ωφελούν τον άνθρωπο ως πολίτη. Με αυτή την έννοια, το θέατρο γίνεται χρήσιμο στην κοινωνία, αφού γίνεται το πεδίο εφαρμογής της διαλεκτικής μεθόδου. Ο μελλοντικός πολίτης θα πρέπει να είναι σε θέση να παίρνει κρίσιμες αποφάσεις που θα αλλάξουν τη ζωή του¹⁵.

Ας προσπαθήσουμε να δούμε με μια σύντομη ματιά το πώς επιδρά το Εκπαιδευτικό δράμα στους εφήβους. Το θέατρο ως μετάδοση και εξερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας, μετατρέπεται σε ένα θέατρο Διαβούλευσης όπου προβάλλονται οι πολιτικές, ηθικές και δεοντολογικές αξίες μας.¹⁶ Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει κοινωνική διάσταση: ο νέος διαμορφώνει, ή μετασχηματίζει τις αξίες του μέσα από τη ανάληψη ρόλων. Οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με την κοσμοθεωρία των δραματικών προσώπων, και καλούνται να αποφασίσουν για το αν συμφωνούν, ή όχι, με τα ηθικά διλήμματα και την κοσμοθεωρία των χαρακτήρων (αλλά και των συμπαικτών τους στη διάρκεια του παιχνιδιού), αναπτύσσοντας την κριτική και στοχαστική τους ικανότητα. Η Kuhn¹⁷ διακρίνει δύο γνωστικές δεξιότητες, τη διερευνητική και την επιχειρηματολογική. Η πρώτη είναι ελλιπής χωρίς τη δεύτερη. Ο έφηβος δεν πρέπει απλώς να αναγνωρίζει, να αποδέχεται ή να απορρίπτει τις γνώμες και την κοσμοθεωρία των άλλων, αλλά να

¹⁵ E. Hughes, Brecht's Lehrstücke and Drama Education. In S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre / Drama Education* (σσ. 197-201). Sense Publishers University of Haifa, Israel 2011, σ 198.

¹⁶ P. Bannister, Recognizing the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: international journal of drama in education*, 3(1), 2012, σσ. 1-21(σ. 6) και T. Jackson, *Learning through theatre: new perspectives on theatre in Education*, Routledge, Oxon, 1980, σ. 59.

¹⁷ P. Bannister, ό.π., σ. 13, και D. Kuhn, *Education for Thinking*. University Press, Harvard 2008, σ. 147.

εμπλέκεται σε μια διαδικασία δημόσιας αντιπαράθεσης και διαβουλεύσεων. Μέσα από την εκφορά δημόσιου λόγου, οι νέοι άνθρωποι ‘αναλαμβάνουν την ευθύνη’ της λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων και στάσεων, που θα επηρεάσουν την αντίληψή τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει¹⁸. Επιπλέον, οι νέοι έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν ατομικά, να δομήσουν τις εμπειρίες τους, να επηρεάσουν και να επηρεαστούν από τους άλλους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο που ζουν. Οι έφηβοι συνειδητοποιούν ότι αυτός ο κόσμος, ή αλλιώς, αυτό που αποκαλούμε πραγματικότητα, βρίθει συμβόλων τα οποία χρησιμοποιούν για να αναπλάσουν τη δική τους αλήθεια. Όμως, οι έφηβοι γνωρίζουν ότι αναπαριστούν τη ζωή τους : χρησιμοποιούν το λόγο και τις κινήσεις τους σαν ήρωες κάποιου ‘θεατρικού έργου’ και γνωρίζουν ότι ‘δρουν στη σκηνή’. Πλάθουν τη δική τους πραγματικότητα και την ‘παρουσιάζουν’ στο κοινό τους.¹⁹

¹⁸ Αναφέρουμε περιληπτικά τις τρεις φάσεις που σύμφωνα με τον J. Verdeil χαρακτηρίζουν τις εξερευνητικές των εφήβων κατά την αναπτυξιακή του διαδικασία και οι οποίες προσμοιάζουν τα στάδια της παιγνιώδους διαδικασίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. 1) Αρχικά διακρίνουμε τη φάση κατά την οποία ο νέος δίνει ιδιαίτερη αξία στο υπό εξερεύνηση αντικείμενο, και χρησιμοποιώντας τη φαντασία του πλάθει έναν καινούργιο κόσμο, 2) στη συνέχεια αναγνωρίζει ότι έχει υιοθετήσει ένα ρόλο και τον εγκαταλείπει προσωρινά για να σκεφτεί και, πιθανόν, να αναθεωρήσει, πριν ξεκινήσει εκ νέου τον προηγούμενο κύκλο του και τέλος 3) επιθυμεί να αφήσει το ρόλο στην άκρη και με ό,τι έχει αποκομίσει από αυτή τη διαδικασία να αναδείξει το αξιακό του σύστημα και να αξιολογήσει σε ποιο σημείο βρίσκεται ο ίδιος ως ανθρώπινη οντότητα. Βλ. J. Verdeil, *Théâtre et Pédagogie. A propos du théâtre scolaire. Cahiers pédagogiques, CRAP, (No 337), Paris 1995, σ. 4.*

¹⁹ Οι David Hill και Mike Cole επισημαίνουν ότι το Δράμα στην εκπαίδευση επιθυμεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να φτιάχνουν τα δικά τους ‘κείμενα’. D. Hill, & M. Cole, *Promoting Equality in Secondary Schools*. Bloomsbury Academic, London, 1999, σ. 46.

Μορφές και Τεχνικές τού Εκπαιδευτικού Δράματος που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της Πολιτειότητας. Κυριότεροι εκπρόσωποι και εμπνευστές.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Τ.Ι.Ε) θεωρείται ως άμεσος 'κληρονόμος' του πολιτικού χαρακτήρα και της ιδιαίτερης αισθητικής του θεάτρου του Brecht²⁰. Οι παρεμβάσεις σημαντικών ανθρώπων που ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης, όπως ο Bolton, προετοιμάζουν το έδαφος για την υποδοχή των αισθητικών τάσεων του θεάτρου, τον προβληματισμό και την εισαγωγή εργαλείων του δράματος στην εκπαίδευση. Ο Bolton κάνει έναν παραλληλισμό μεταξύ της ικανότητας του δασκάλου να μεταμορφώσει το συνηθισμένο σε ασυνήθιστο, (όπως το στοιχείο της έκπληξης στο θέατρο του Brecht), αναδεικνύει τη σημασία του *gestus* (το «Επικό παίξιμο»), και υπογραμμίζει την κοινωνική πραγματικότητα πίσω από τον επινοημένο κόσμο, μια συνειδητοποίηση που οδηγεί στον στοχασμό. Ο Bolton διακρίνει τρεις φάσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: 1) την ενθάρρυνση της σκέψης, 2) την ανάλυση μέσα από τα παιχνίδια και τις τεχνικές, και 3) τη δράση κατά την οποία οι νέοι ενδυναμώνονται από το θέατρο για να αναπτύξουν τη λογική και τις αξίες τους. Παράλληλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις καταστάσεις και τη δράση στη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού, για να βιώσουν πραγματικά την αξία του θεάτρου ως αισθητική εμπειρία. Την ίδια άποψη είχε και η Dorothy Heathcote, η οποία μίλησε για το «συναίσθημα του δέους», η πρόκληση του οποίου ενεργοποιεί τη σκέψη και τη δημιουργικότητα. Με το «Μανδύα του Ειδικού» προετοιμάζει το δρόμο για 'δράση' και ανάληψη ευθυνών. Τόσο αυτή όσο και ο Bolton εισήγαγαν στις τάξεις τους τα κοινωνικά ζητήματα, ενδεικτικά μιας 'κατακερματισμένης κοινωνίας' χωρίς να καταφύγουν στην ωραιοποίηση. Πάντοτε, όμως, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο των συνθηκών που χρησιμοποιούνται. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησε η Heathcote, ο δωρικός τρόπος παρουσιάσής τους, η ανάλυση των χαρακτήρων, η πίστη της στον

²⁰ R. Wooster, *Contemporary Theatre in Education*. Intellect Books, Bristol 2007, σ. 21. και S. Craig, *Dreams and Deconstructions: Alternative Theatre in Britain*. Ambergate, Amber Lane Press, 1980.

μέσο άνθρωπο, και η αποσπασματικότητα της αφήγησης είναι τα χαρακτηριστικά που την ενώνουν με το θέατρο του Brecht.²¹ Όπως και ο προηγούμενος έτσι και η Heathcote δίνει σημασία στην κατανόηση των 'ιδεολογικών δομών', ώστε να μην 'κυλήσει κανείς στην αδράνεια'.²²

Θα επιχειρήσουμε μια σύντομη και οπωσδήποτε όχι διεξοδική αναφορά σε συστήματα, επινοήσεις και τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος που βοηθούν υπέρ στην καλλιέργεια του εφήβου ως πολιτικού όντος.

Όπως ο Brecht, έτσι και ο Boal δημιούργησε ένα είδος θεάτρου που αναζητά την πρόκληση και την αμφισβήτηση. Οι δύο δημιουργοί οριοθετούν τη θεατρική δράση μέσα σε κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια, αγγίζουν τα προβλήματα, αλλά τα αφήνουν 'ανοιχτά', έτσι ώστε ο πολίτης να σκεφτεί και να δώσει ο καθένας τη δική του λύση. Το Θέατρο Φόρουμ του Boal κινείται στη λογική της καλλιέργειας της Πολιτειότητας με την ενεργή συμμετοχή του θεατή ως spect-actor, και την 'παράσταση' ως εργαλείο για σκέψη. Το θέατρο Φόρουμ είναι στη βάση του ένα δημοκρατικό-πολιτικό θέατρο Αγοράς, όπου κάθε μέλος μαθαίνει να εκφράζει την άποψή του. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου εκτός από το Θέατρο Φόρουμ, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το Θέατρο Εικόνων το οποίο χρησιμοποιεί το ανθρώπινο σώμα ως 'έναν εκφραστικό τόπο για την αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων'.²³ Το θέατρο των Εικόνων 'μετατρέπει το μονόλογο του θεάτρου σε διάλογο, σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του κοινού και του ηθοποιού'.²⁴

Η 'Ταυτόχρονη Δραματουργία' δίνει στο κοινό την ευκαιρία να δράσει υπέρ μιας αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας. Μετά την εξορία του, ο Boal επιστρέφει στη Βραζιλία και αναπτύσσει τις

²¹ D. Hornbrook, *Education and Dramatic Art*. Routledge, London, 1998, σ. 77.

²² D. Hornbrook, *Education and Dramatic Art*. Routledge, London, 1998.

²³ Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη Αγελάδα- Ασπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008 σ.59.

²⁴ Ν. Μποέμη, *Το Σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων. Θέατρο & Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, παιδικό και νεανικό κοινό, 2012, και Χ. Ζώνιου, Ν. Μποέμη, & Γ. Παπαδοπούλου, *Το Θέατρο του Εαυτού. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 26, 2012, σσ. 9-15.

τεχνικές του 'Νομοθετικού Θεάτρου', όπου ο λαός συσκέπτεται για κυβερνητικά ζητήματα μέσα από το θεατρική δράση.²⁵

Το 'παιχνίδι ρόλων' μπορεί να βοηθήσει στη μετατόπιση των απόψεων, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από μια αποτελεσματικότερη διαδικασία μάθησης.²⁶ Οι μαθητές ενεργούν²⁷ αυθορμήτως, επανεξετάζουν τις αξίες τους, έρχονται αντιμέτωποι με τα συναισθήματά τους, υιοθετούν στάσεις και απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους, εξετάζοντας ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές. Ο καθηγητής, σε ρόλο, διευκολύνει τους μαθητές να εμπλακούν σε θέματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία, και να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις σε δημοκρατικά πλαίσια, καταφεύγοντας δηλαδή σε διαπραγματεύσεις και συμβιβασμούς.²⁸

Το 'Playback Theatre', που δημιουργήθηκε το 1975 από τους Jonathan Fox και Jo Salas, είναι μια μορφή αυτοσχέδιου θεάτρου που μπορεί να αναπτυχθεί οπουδήποτε. Τα μέλη μιας ομάδας αφηγούνται ιστορίες από τη ζωή τους, και τις βλέπουν να αναπαριστώνται με αλλαγή ή κατάργηση της δομής τους. Οι συμμετέχοντες βλέπουν να αναδύονται νέες σχέσεις μέσα στην ομάδα, εκτιμούν και πιθανότατα αναθεωρούν τη στάση τους. Εκτός από τα παραπάνω υπάρχει ένα ολόκληρο ρεπερτόριο ασκήσεων (πολλές από τις οποίες χρησιμοποιεί ο A. Boal). Κάποιες από αυτές που καλλιεργούν την έννοια της πολιτειότητας είναι η 'Παγωμένη Εικόνα', κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να βγουν από τη δράση και να σκεφτούν σε βάθος. Επίσης, ο 'Συλλογικός Χαρακτήρας', όπου μια ομάδα μαθητών θα διαπραγματευτεί και θα πλάσει έναν χαρακτήρα, η 'Ανίχνευση της Σκέψης', μέσω της οποίας αποκαλύπτονται η σκέψη και τα κίνητρα του χαρακτήρα,

²⁵ Άλλες υποκατηγορίες του Θεάτρου του Καταπιεσμένου είναι: 1) το Αόρατο θέατρο, 2) Το Θέατρο της Εφημερίδας, 3) το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας, 4) το Ριζοσπαστικό Θέατρο, 5) το θέατρο για την Ανάπτυξη.

²⁶ I. Kirby, The Use of Drama in Citizenship Education. *Commissioned Research Articles*, produced by citizED, supported by the Training and Development Agency for Schools, 2006, σ. 4.

²⁷ Η θεατρική πράξη οδηγεί τους μαθητές στο να δεσμευτούν μέσω από τον εκφερόμενο λόγο και την κίνηση σε αυθεντικό πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων. Αυτός ο συνδυασμός γλωσσικών και αισθητηριακών δεδομένων, σύμφωνα με τον Vygotsky περιέχει απαραίτητα συστατικά για τη διαμόρφωση εννοιών. K. McLeod, *Canada and Citizenship Education*. Canadian Education Association, Canada, 1989, σ. 169.

²⁸ I. Kirby, ό.π., σ. 9. Ο συγγραφέας αναφέρει μεταξύ άλλων τις εξής τεχνικές: "Sliding Door", "Thought Tracking" σε θέματα κοινωνικά, νόμου και τάξης, πολιτική, περιβάλλον, δημιουργία πλαισίου εκλογών, δημόσιων αντιπαραθέσεων, και ζητήματα για την κοινότητα.

και τέλος οι 'Παράλληλες δράσεις' οι οποίες μέσα από εναλλαγή σκηνών προσφέρουν την ευκαιρία να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις συνθήκες ζωής των χαρακτήρων.²⁹ Επίσης επινοημένες θεατρικές συμβάσεις όπως ο 'Ενδιάμεσος Χώρος', το 'Φάσμα της Διαφοράς' και το 'Παίρνοντας Θέση'³⁰ ζητούν από τους νέους να εκθέσουν δημοσίως τις σκέψεις τους, και να πάρουν θέση για το υπό εξέταση κοινωνικό ζήτημα.

Μέσα σε έναν πολύπλοκο κόσμο που βρίσκεται σε συνεχή μεταμόρφωση ο πολίτης, ήδη από τα νεανικά του χρόνια, καλείται να συνειδητοποιήσει τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του. Προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι η κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει, των συσχετισμών των πράξεων ατόμων και ομάδων, και η επιθυμία για ενεργή συμμετοχή στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Το Εκπαιδευτικό δράμα, μέσα από τη βιωματική μάθηση που προσφέρει, μπορεί να βοηθήσει τους μελλοντικούς πολίτες να αρθρώνουν πολιτικό λόγο, να δρουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους. Η συμβολή μεγάλων μορφών του Θεάτρου, όπως ο Brecht αλλά και σημαντικών ανθρώπων που εισήγαγαν τις έννοιες αυτές στο χώρο του Εκπαιδευτικού δράματος, είναι καταλυτική.

²⁹ P. Bannister, ό.π., σ. 10.

³⁰ P. Bannister, ό.π., σ. 9., και J. Neelands & T. Goode, *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press, Cambridge 1990.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πολίτης ενός κράτους, ή Πολίτης του κόσμου; Ο κόσμος στον οποίο ζούμε γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος, οι έννοιες και οι αξίες δεν ορίζονται με τον ίδιο τρόπο: παρατηρείται μεγάλη ρευστότητα στην έννοια Κράτους-Έθνους, και ο κάθε ένας από εμάς καλείται να διαμορφώσει τη στάση του απέναντι στον ολοένα μεταβαλλόμενο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο να παρατηρούμε και να επεξεργαζόμαστε τα φαινόμενα γύρω μας, να ασκούμε εποικοδομητική κριτική σε αυτά, όταν αυτό χρειάζεται, και να επιδιώκουμε τη μεταβολή των πραγμάτων προς το καλύτερο για τον εαυτό μας και για τους άλλους. Η πολύμορφη στάση του ανθρώπου, ως Πολιτικού όντος, πρέπει να διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ήδη από τη βασική εκπαίδευση, και να αποτελεί πεδίο μόνιμης και γόνιμης εξερεύνησης σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας του. Γίνεται φανερό ότι για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού είναι αναγκαίος ένας νέος σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αναγκαία είναι και η σύνδεση των διαφορετικών μαθημάτων με την έννοια του Πολίτη και της Πολιτείας. Όλα τα μαθήματα θα πρέπει να κατατείνουν στην εγρήγορση του, υπό διαμόρφωση πολίτη, να τον βοηθήσουν να αντιληφθεί τι σημαίνει ισόνομη, δίκαιη και δημοκρατική Πόλη, καθώς και ποιες είναι οι Πολιτικές ευθύνες του στη δημιουργία και διατήρηση μιας τέτοιας Πολιτείας. Ομοίως απαραίτητος είναι ο προβληματισμός για την αναγκαιότητα και την αξία της συνύπαρξης των διαφορετικών στοιχείων: δε ζούμε μόνοι μας στο δικό μας Κράτος, αλλά συμβιώνουμε με ανθρώπους διαφορετικών εθνών. Εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται και ένας γενικότερος επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα θέτει στο επίκεντρο το μαθητή και τις ανάγκες του. Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει πολλά να προσφέρει στη καλλιέργεια αυτών των αξιών και δεξιοτήτων, γιατί μπορεί να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του με τρόπο αποτελεσματικό, κτίζοντας την αυτοπεποίθησή του, και να μας οδηγήσει στην αξία της συλλογικότητας και της συνεργασίας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι σε θέση με τρόπο βιωματικό και ευαίσθητο να καλλιεργήσει τις 'πολλαπλές νοημοσύνες' μας, και να μας κάνει να ανατοποθετηθούμε απέναντι

στην έννοια της πραγματικότητας, ώστε να την αλλάξουμε μέσα από την τέχνη και τη φαντασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διααπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Μπαλτάς, Χ. Πολιτοφροσύνη και παιδική ηλικία : Η Επιστημολογία του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Μπαλτάς, Χ. Για μια Επιστημολογία της Πολιτειότητας : η Πολιτική ως αντικείμενο διδακτικής κοινωνικών επιστημών, *Άρθρο στην ιστοσελίδα. www.antmer.com*, (τελευταία τροποποίηση 9/2/2013, σ. 1).
- Μπερνάρ, Ν. *Ανάγνωση του Μπρεχτ* (2^η έκδοση). Κέδρος, Αθήνα, 1981.
- Μποέμη, Ν. Το Σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, και Δ. Μαυρέας, *Θέατρο & Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 273-280), 7^ο Συνέδριο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2012.
- Οικονόμου, Α. Έννοιες Νομικού και Πολιτικού Περιεχομένου στα Νέα Σχολικά Βιβλία Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', σε *ιστότοπο Academia.edu*, σσ. 1-13.
- Bannister, P. Recognizing the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry, *Drama Research: international journal of drama in education*, 3(1), 2012, σσ. 1-21.
- Chauhan, L. *Education for Citizenship, Diversity and Race Equality: A practical guide. Citizenship Foundation and me too* London, 2003.
- Conrad, D. Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory Performative Research Method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1), 2004, σσ. 1-24.
- Courtney, R. *Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Drama Education*. Simon & Pierre Publishing, Canada, 1989.
- Doyle, C. *Raising Curtains on Educational Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Critical Studies in Education and Culture Series, Praeger, 1993.

- Hill, D. & Cole, M. *Promoting Equality in Secondary Schools*. Bloomsbury Academic, London, 1999.
- Hornbrook, D. *Education and Dramatic Art*. Routledge, London, 1998.
- Hughes, E. Brecht's Lehrstücke and Drama Education. In S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre / Drama Education* (σσ. 79-85). Sense Publishers University of Haifa, Israel, 2011.
- Kent and the Wider World Project, *From Spectators to Spect-Actors: using Forum Theatre to explore global citizenship*. A Resource Booklet for Teachers, youth workers and facilitators, 2006.
- Kerner, I. 'Scales of Justice' and the Challenges of Global Governmentality. *Public Reason*, 2(2), 2010, σσ. 40-50.
- Kirby, I. The Use of Drama in Citizenship Education. *Commissioned Research Articles*, produced by citizED, supported by the Training and Development Agency for Schools, 2006.
- McLeod, K. *Canada and Citizenship Education*. Εκδ. Canadian Education Association, Canada, 1989.
- Moore, E. *Forum Theatre*. Σε ιστότοπο Partcipedia.net, 2009.
- Neuhaus, T. *Theatre, Communication, Critical Realism*. Palgrave Macmillan, New York, 2010.
- Nichet, J. La Critique du théâtre au théâtre. Aristophane, Molière, Brecht, *Littérature*, No 9, 1973, σσ. 31-46.
- Noiriel, G. L'institutionnalisation du théâtre français et ses effets sur la définition légitime de la création, *Revue Internationale de philosophie*, (No 255), 2011, σσ. 65 -83.
- Norris, J. *Living Citizenship through Popular Theatre, Process Drama and Playbuilding*, Department of Secondary Education, University of Alberta, 2010.
- Sæbø, B. A. The Relationship between the individual and the collective learning process in Drama. in, S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre / Drama Education* (σσ. 23-27). Sense Publishers University of Haifa, Israel, 2011.
- Verdeil, J. Théâtre et Pédagogie. A propos du théâtre scolaire, *Cahiers pédagogiques, CRAP*, No. 337, Paris, 1995.

Wooster, R. *Contemporary Theatre in Education*. Intellect Books, Bristol, 2007.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Το θέατρο της επινόησης ως παιδαγωγική
συνιστώσα της δραματικής τέχνης στην
εκπαίδευση»



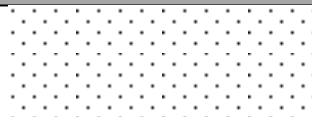
A scene from Land of the Forgotten Tide, a devised Victorian tale of the imagination. This was performed by students of the Education Department of the Central School of Speech and Drama at the Minack Theatre, Cornwall.

Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σάντρα (Αλεξάνδρα) Μαυροειδή

ΑΜ: 5052201401030

Ναύπλιο , 2015



Περιεχόμενα

	Σελ.
Περίληψη	265
1. Εισαγωγή	266
2. Το θέατρο της επινόησης	
2.1 Ορισμοί	266
2.2 Στρατηγικές δημιουργίας του Θεάτρου της Επινόησης	268
2.3 Θεματολογία το Θεάτρου της Επινόησης	269
3. Η παιδαγωγική επιλογή του θεάτρου της επινόησης	
3.1 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η επινόηση	270
3.2 Η παιδαγωγική	272
3.3 Η κριτική της επινόησης	273
4. Το θέατρο της επινόησης στη σχολική τάξη	
4.1 Η διαδικασία	274
4.2 Ο ρόλος του δασκάλου	275
4.3 Οι μαθητές δημιουργοί	276
4.4 Ένα παράδειγμα	277
5. Επίλογος	277
6.Βιβλιογραφία	278
7. Ηλεκτρονικές πηγές	279

Για να δημιουργήσεις κάτι,
χρειάζεσαι ένα όραμα να υπηρετήσεις μια ανάγκη
πρώτα παίρνεις τα ωμά στοιχεία
μετά ξεκινάει η διαδικασία
να δημιουργήσεις αυτό που θα ταιριάζει στο σκοπό
Όλη η δημιουργία θέλει ενέργεια- φωτιά , νερό, εργαλεία,
και το νου , τη θέληση και το σθένος των ανθρώπων που υπηρετούν,
να εκμεταλλεύονται και να εξερευνούν.
Εσύ λοιπόν εδώ,
υπάρχεις στην εποχή σου,
μπορείς να συνεχίσεις την κατασκευή και τη δημιουργία,
υπηρετώντας το είδος σου. Πρόσεξε
να τιμήσεις τα στοιχεία της φύσης,
και το σκοπό που κινεί το πνεύμα να ανακαλύπτει
Αλλά πάντα να θυμάσαι,
Η γη κι η ανθρωπότητα, υπηρετούν η μια την άλλη
Για να μπορούν όλα να ανθίσουν

Dorothy Heathcote (in O'Neill, 2014)

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα δομικά στοιχεία του θεάτρου της επιμόρφωσης και η σύνδεσή τους με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Το στοιχείο της επιμόρφωσης συναντιέται στο δράμα από τη μικρότερη άσκηση μέχρι τη συλλογική δημιουργία ολοκληρωμένων έργων και έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί από παιδαγωγική σκοπιά, αφού αφενός εστιάζει στην ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών και την δημοκρατική τους συνεργασία κι αφετέρου ασχολείται με θέματα που αφορούν τους μαθητές και πηγάζουν από τους ίδιους και την κοινωνία στην οποία ζουν. Ξεκινώντας από την διαπίστωση ότι τα όρια του θεάτρου της επιμόρφωσης είναι δυσδιάκριτα και οι ορισμοί γι αυτό είναι τόσοι όσες και οι ομάδες που το εξασκούν, αναρωτιόμαστε τι μπορεί να έχει αυτή πρακτική να προσφέρει εφαρμοζόμενη στην τάξη στο πλαίσιο της δραματικής τέχνης.

1. Εισαγωγή

Το θέατρο της επινόησης εξαρτάται από τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας στα περισσότερα στάδια δημιουργίας, από τη σύλληψη της αρχικής ιδέας έως την παρουσίασή της. Η επινόηση συχνά περιλαμβάνει συλλογική δημιουργία, στην οποία ο κάθε ένας συμμετέχων εργάζεται ισότιμα στην ομάδα, είναι συχνά σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο παράστασης, θεατρικό έργο-σκηνοθέτης-ηθοποιού, όμως η επινόηση περιλαμβάνει στην ουσία όλα αυτά τα στάδια, αν και όχι απαραίτητα με αυτή τη σειρά.

Η επινόηση φαίνεται να έχει απήχηση και στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση που θέλει να ξεπεράσει τις πιο συμβατικές δομές θεάτρου, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες αυτές οι ευρέως διαδεδομένες τάσεις σηματοδότησαν τη δυναμική της επινόησης, που συνδέθηκε με μια επανάσταση στη κοινωνία. Με την εξέλιξη της δράσης του κοινωνικού θεάτρου και την επιρροή στις φτωχότερες κοινωνίες για το θέατρο για την ανάπτυξη, η επινόηση έγινε ένα διεθνές φαινόμενο κι ένας μικρός αλλά σημαντικός παράγοντας στην παγκόσμια τάση για τα δημοκρατικά δικαιώματα (Kennedy, 2010: 164).

2. Το θέατρο της επινόησης

2.1 Ορισμοί

Το Θέατρο της Επινόησης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται ευρέως, για να περιγράψει την επινοητική διαδικασία που οδηγεί μια καλλιτεχνική ομάδα σε ένα παραστατικό ή θεατρικό γεγονός. Ο σκοπός του δεν είναι μόνο καλλιτεχνικός αλλά και εκπαιδευτικός και ευρύτερα κοινωνικός ενώ στις ΗΠΑ θα το συναντήσουμε με τον όρο «συνεργατική δημιουργία» (Heddon & Milling, 2005:4). Στον πυρήνα τόσο του θεάτρου της επινόησης όσο και της συνεργατικής δημιουργίας βρίσκεται η διαδικασία δημιουργίας ενός θεατρικού έργου, ενώ υπάρχει μια πολύ μεγάλη ποικιλία στο πώς πραγματοποιείται αυτή (Heddon & Milling, 2005:3).

Το θέατρο της επινόησης είναι αποτέλεσμα δουλειάς σε συνεργασία, είναι η διαδικασία που ζητά από τα μέλη της ομάδας να είναι σωματικά και πρακτικά δημιουργικά. Υπάρχει μια ελευθερία δυνατοτήτων να κινηθεί σε διαφορετικές κατευθύνσεις μέσω μιας συλλογικής δημιουργικής δουλειάς. επινοεί, προσαρμόζει και δημιουργεί (Oddey, 2013:1-2)

Επειδή το στοιχείο της επιπόησης είναι σύμφυτο με κάθε καλλιτεχνική δημιουργία, υπάρχει ακόμα και στον εντελώς κλασικό τρόπο να κάνει κανείς θέατρο, είναι σημαντικό να περιορίσουμε το πεδίο της επιπόησης σε αυτό που φαίνεται να ενοποιεί τις ομάδες που ονομάζουν ως τέτοιο τον τρόπο να παράγουν θεατρικά έργα: στο θέατρο της επιπόησης δεν προϋπάρχει κάποιο σενάριο και το έργο δημιουργείται από την αρχή από τα μέλη της ομάδας (Heddon & Milling, 2005: 3) Πολλοί επαγγελματικοί θίασοι, όπως ο Theatre de Complicite ωστόσο, δε θεωρούν ότι η ύπαρξη γραπτού κειμένου αποκλείει την επεξεργασία του με την προσέγγιση του θεάτρου της επιπόησης (Heddon & Milling, 2005:6). Ακόμα και το στοιχείο της μη ύπαρξης αρχικού κειμένου λοιπόν είναι ρευστό στο θέατρο της επιπόησης. Με τον ίδιο τρόπο ρευστή είναι και η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός αποτελέσματος παράστασης από την επιπονητική διαδικασία. Για πολλές ομάδες, η εργαστηριακή δουλειά αποτελεί το θεμέλιο λίθο μιας παράστασης, ενώ για άλλους η ανακάλυψη μέσα σε ένα σεμινάριο μπορεί να ολοκληρώσει τη διαδικασία (Heddon & Milling, 2005:4).

Κάθε ορισμός του θεάτρου της επιπόησης πρέπει να περιλαμβάνει την διαδικασία (βρίσκω τους τρόπους και τα μέσα να μοιραστώ ένα καλλιτεχνικό ταξίδι με τους άλλους), τη συνεργασία (δουλεύω με τους άλλους), την πολυφωνία (ενσωματώνω πολλές οπτικές, πεποιθήσεις, εμπειρίες και στάσεις) και τη δημιουργία ενός καλλιτεχνικού προϊόντος (Oddey, 2013:3).

Στον αρχικό της ορισμό η Oddey διατηρεί την άποψη ότι η επιπονητική διαδικασία απορρίπτει το νατουραλιστικό θέατρο και υπερτονίζει το δραματικά στυλ που είναι πιο σωματικά. Στη συνέχεια όμως η ίδια παρατηρεί μια εξέλιξη του είδους από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα. Επίσης, ενώ η επιπόηση αρχικά παρουσιάζεται ως μια εναλλακτική διαδικασία αντίδρασης, πιο δημοκρατική, που έρχεται να καταρρίψει τις ιεραρχικές δομές δύναμης του κειμενοκεντρικού θεάτρου, στη συνέχεια, στη δεκαετία του '90 και μετά, ο όρος «επιπόηση» δεν υπονοεί κάτι τόσο ριζοσπαστικό. «Η επιπόηση δίνει περισσότερη έμφαση στο μοίρασμα δεξιοτήτων, στην εξειδίκευση, σε συγκεκριμένους ρόλους, σε αυξανόμενο διαχωρισμό ευθυνών, όπως ο ρόλος του σκηνοθέτη ή του διαχειριστή και σε πιο ιεραρχικές δομές» (Oddey, 2013:8) Τόσο οι Govan & Nickolson όσο και οι Heddon & Milling παρατηρούν μια εξέλιξη στην έννοια της «συνεργατικής δημιουργίας» (Govan & Nickolson, 2007:5· Heddon & Milling, 2005:5). Με λιγότερο η περισσότερο δημοκρατική

δομή, η κάθε ομάδα που επινοεί ξεκινάει από αυτοσχεδιασμούς ενώ παράλληλα διερευνά με πολλούς τρόπους το θέμα της, συλλέγει υλικό το επεξεργάζεται και το συνθέτει, συνδυάζοντας τις διαφορετικές απόψεις των μελών της για να οδηγηθεί σε ένα πρωτότυπο τελικό προϊόν. Υπάρχει πολυφωνία στη διαδικασία, τις τεχνικές που θα ακολουθήσουν οι δημιουργοί και στις μορφές που θα επιλέξουν, καθώς επίσης και στους θεατές για τους οποίους ετοιμάζεται το έργο αλλά και το χώρο παράστασης (Oddey, 2013:7).

Διευκρινίζεται ότι το θέατρο της επινόησης δεν έχει μια συγκεκριμένη αισθητική ή ιδεολογικό αντικείμενο, ούτε χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, παρά είναι ένας συνδυασμός περισσότερων και ακόμη, δεν υπακούει σε μια μορφή, σε ένα αισθητικό κανόνα, αλλά διακρίνεται για την ποικιλία των μορφών του (Heddon & Milling, 2005:4). Οι Heddon και Milling προτείνουν ότι είναι καλύτερο να περιγραφεί ως «μια σειρά στρατηγικών» που ξεπηδούν από μια ποικιλία θεατρικών και καλλιτεχνικών πεδίων (Heddon & Milling, 2005, σ.2).

2.2 Στρατηγικές δημιουργίας του Θεάτρου της Επινόησης

Αυτό που διαφοροποιεί και καθορίζει το θέατρο της επινόησης ως διαφορετικό είδος θεάτρου άξιο λόγου είναι η μοναδικότητα στη διαδικασία που ακολουθείται κάθε φορά. Η διαδικασία που ακολουθείται χαρακτηρίζεται από την Oddey «εκλεκτική» και απαιτεί καινοτομία, εφευρετικότητα, φαντασία, διακινδύνευση και, πάνω απ' όλα, μια ολοκληρωτική δέσμευση και αφιέρωση της ομάδας στην κοινή δημιουργία που βήμα βήμα επιτυγχάνεται (Oddey, 2013: 2)

Αυτή η κοινή εμπειρία δημιουργίας δεν μπορεί να αρθρωθεί σε μία και μοναδική θεωρία, γιατί κάθε ομάδα ανάλογα με την ιδεολογία της και τη μοναδικότητά της, εδραιώνει ένα μοναδικό τρόπο δουλειάς. Η συνδιαλλαγή των ατομικοτήτων με το θέμα που έχει επιλεγεί ή προκύπτει στην πορεία κάθε φορά δημιουργεί την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και ενέργεια της κάθε παραγωγής, ενώ αυτή δεν μπορεί να επαναληφθεί σκόπιμα ούτε ανάμεσα στα ίδια μέλη της ίδιας ομάδας για μια δεύτερη φορά. Ως στοιχείο κομβικής σημασίας αναφέρεται η εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία. Η εμπιστοσύνη αυτή μπορεί να είναι πολλές φορές τρομαχτική,

αλλά σύμφωνα με την Oddey “αυτός ο τρόμος βρίσκεται στον πυρήνα του να είσαι καλλιτέχνης και της τέχνης γενικότερα.” (Oddey, 2013:104).

Οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες που τυχόν θα εμφανιστούν στη διάρκεια της δουλειάς είναι μέρος της διαδικασίας της επινόησης και δεν είναι σωστό να υποθέτει κανείς ότι η διαδικασία μπορεί να προχωρήσει χωρίς αυτές. Κάθε έργο απαιτεί μια συγκεκριμένη διαδικασία που έρχεται σαν απάντηση στο υπό ανακάλυψη υλικό και γεννιέται μέσα από το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό. Η σύγκρουση ανάμεσα στις ατομικές προσωπικότητες και το θέμα φτιάχνει την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και την ενέργεια κάθε έργου (Complicite, 1997:4). Μια ομάδα θεάτρου της επινόησης μπορεί να έχει ένα μέλος της στο ρόλο του σκηνοθέτη, ο οποίος εκμαιοεί το υλικό από τους συμμετέχοντες. Η τελική αίσθηση όμως, τόσο για τη διαδικασία, όσο και για την παράσταση, είναι αυτή της κοινή δημιουργίας. Ολόκληρη η ομάδα μοιράζεται την κυριότητα του αποτελέσματος (Murray & Keefe, 2007:93).

2.3 Θεματολογία του θεάτρου της επινόησης

Αυτό που κάνει το θέατρο της επινόησης ιδιαίτερο είναι η ελευθερία που προσφέρει και οι ευκαιρίες να κινηθεί σε πολλές κατευθύνσεις μέσα από την συνεργατική δουλειά, αναπτύσσοντας ένα πρωτότυπο θεατρικό προϊόν (Oddey, 2013:3).

Εξετάζοντας διαφορετικές θεατρικές ομάδες που χρησιμοποιούν το θέατρο της επινόησης η Oddey παρατηρεί ότι το θέμα δεν είναι πάντα το σημείο αφετηρίας της δημιουργικής διεργασίας μεταξύ των ατόμων της ομάδας. Συγκεκριμένα παρατηρεί ότι το σημείο αφετηρίας μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ξεκάθαρο κι αυτό έγκειται στην διάθεση της κάθε ομάδας να κινηθεί από την ασφάλεια στον κίνδυνο. Δεν αποκλείεται λοιπόν να επιλεγεί μια καθαρή θεματολογική αφετηρία (ένα θέμα, ένας μύθος, μια προφορική ιστορία), που φυσικά αφήνει ελευθερία στην κατεύθυνση που θα δοθεί μέσα από τη διαδικασία της επινόησης.

Αυτό που απασχολεί τη σύγχρονη κοινωνία και οι συνεχόμενες αλλαγές στάσεων αντανakλούν στη θεματολογία των επινοημένων έργων. Μια ομάδα επιλέγει να εργασθεί με το θέατρο της επινόησης πρέπει συνεχώς να συνομιλεί με τις αλλαγές που συντελούνται κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά καθώς και με το κλίμα της εποχής. Μια ομάδα δεν μπορεί να

επινοεί στο κενό, η δουλειά πηγάζει από αλλά και εξελίσσεται μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας και της κουλτούρας, του κόσμου που αλλάζει. (Oddey, 2013:2). Δεδομένου ότι η ιδεολογία της "συμμετοχικής δημοκρατίας" πήρε διεθνή ρίζα, ήταν προφανές ότι για να παίξει το ρόλο του το θέατρο στη διαμόρφωση της νέας κοινωνίας, η πράξη της συμμετοχικής δημοκρατίας θα έπρεπε επίσης να εφαρμοστεί στο θέατρο. Δίπλα στο μοντέλο της ιεραρχίας, την εξειδίκευση και την αύξηση της επαγγελματοποίησης στη βιομηχανία του συμβατικού θεάτρου, η επινόηση ως μια συνεργατική διαδικασία προσέφερε μια πολιτικά αποδεκτή εναλλακτική λύση (Heddon & Milling, 2005:17).

Κάτι θα πρέπει να εμπνεύσει την ανάγκη ή την επιθυμία σε μια ομάδα για να κατασκευάσει καλλιτεχνικά ένα θεατρικό έργο. Μια αρχική ιδέα, ένα συναίσθημα, μια εικόνα, μια έννοια, μια ιστορία, ένα θέμα, ένα γραπτό κείμενο, μια φωτογραφία, μια μουσική, ένας τόπος, μια ομάδα ανθρώπων ή ένα εστιασμένο ενδιαφέρον μιας κοινότητας, όλα είναι πιθανές επιλογές της ομάδας που επινοεί, άπειρες επιλογές, και τεράστιο δυναμικό (Oddey, 2013:149). Σημείο αφετηρίας στη δημιουργία μιας παράστασης θεάτρου της επινόησης μπορεί ακόμα να αποτελεί ένα βασικό ερώτημα που αφορά ένα σύγχρονο κοινωνικό θέμα όπως π.χ. ρατσισμός, ελευθερία, ανθρώπινα δικαιώματα, περιβάλλον, μετανάστευση.

Αυτό το είδος θεάτρου δίνει στους ηθοποιούς τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τόσο γεγονότα από τη ζωή τους όσο και προσωπικές τους πεποιθήσεις, ενώ στη συνέχεια τα στοιχεία αυτά αποκτούν μια πολιτική διάσταση στην παράσταση, έτσι το προσωπικό μπορεί να γίνει τελικά πολιτικό (Oddey, 2013:62).

3. Η παιδαγωγική επιλογή της επινόησης

3.1 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η επινόηση

Πολλά έχουν γραφτεί προσπαθώντας να αποσαφηνιστεί η σχέση θεάτρου και δράματος. Όσοι ασχολούνταν με το δράμα στην εκπαίδευση εστιάζοντας στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα χρησιμοποιούσαν την επινόηση δραμάτων από τα παιδιά, χρησιμοποιούσαν τη φαντασία των μαθητών για να δημιουργήσουν μια κοινή δράση και με τη μεθοδολογία του θεάτρου τους βοηθούσαν να μάθουν τους εαυτούς τους ως άτομα, αλλά και

να συνδυάσουν διαφορετικές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα κι όσοι επιθυμούσαν τη χρήση του δράματος με στόχο την παράσταση μπορεί να χρησιμοποιούσαν ένα επινοημένο έργο από τους μαθητές και οι δραματικές τεχνικές χρησιμοποιούνταν για να ενισχύσουν την διαδικασία της επινόησης. Σήμερα το δράμα για μάθηση συνδυάζει τις δύο προηγούμενες τάσεις, μέσα στα μαθήματα τα παιδιά καλούνται να εναλλάσσουν ρόλους σαν συμμετέχοντες αλλά και σαν θεατές των όσων διαδραματίζονται, είναι δημιουργοί, εκτελεστές, και θεατές μέσα στο ίδιο δράμα σε διαφορετικές στιγμές (Baldwin, 2012:11).

Η επικράτηση της επινόησης μικρών ή μεγαλύτερων έργων στα προγράμματα των σχολείων τονίζει την κεντρική τους θέση, που αντανakλά την παιδαγωγική πεποίθηση στη σημασία της επαφής των μαθητών με την τέχνη και στην προτεραιότητα της βιωματικής ενεργής μάθησης. (Hatton & Lovsy, 2008:9). Το θέατρο στη σχολική τάξη είναι συχνά επινοημένο και δεν βασίζεται απλά στην εμπύχωση ενός ήδη φτιαγμένου κειμένου από έναν θεατρικό συγγραφέα. Το θέατρο μπορεί να συμβεί παντού (και μέσα στις σχολικές αίθουσες) και μπορεί να φτάσει κανείς σε αυτό μέσα από τη συνομωσία, μέσα από την επανάληψη σκηνών που αρχικά είναι προϊόν αυτοσχεδιασμού (Baldwin, 2008:8). Δεν είναι σωστό να πιέζει κανείς τους μαθητές του να ανέβουν στη σκηνή αλλά τα επινοημένα από μια τάξη έργα μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να βρουν μια θέση μέσα σε αυτά χωρίς να είναι απειλητικά (Baldwin, 2008:32). Το εκπαιδευτικό δράμα να είναι από μια άποψη ένα θεατρικό είδος, έτσι ακολουθεί την τάση της σύγχρονης θεατρικής σκέψης να επεκτείνει το ρεπερτόριο των θεατρικών έργων και να εμπλέξει τους μαθητές στη δημιουργία των δικών τους έργων (Urian, 2011:141).

Σαν είδος και μέθοδος εκπαιδευτικού δράματος, η δημιουργία έργων (play building) συνδέεται με, αλλά και διαφοροποιείται από το διαδικαστικό δράμα (process drama). Στη δημιουργία έργων, οι μαθητές φτιάχνουν το δικό τους δραματικό έργο μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τον πειραματισμό και την επεξεργασία του τελικού προϊόντος, που συνήθως το μοιράζονται σε μια παράσταση. Στο χτίσιμο των έργων οι μαθητές έχουν μια καθαρή αίσθηση των ρόλων τους, ως δραματουργοί και παίχτες, καθώς συνεργάζονται για να καταλήξουν στην τελική μορφή (Hatton & Lovsy, 2008:8). Η διαδικασία της

επινόησης μέσα στην τάξη μπορεί να είναι αρκετά χρονοβόρα, να διαρκεί αρκετές εβδομάδες, ενώ τα μεγάλα πρότζεκτ μπορεί να πάρουν και μήνες. Η αφετηρία της δεν είναι η δημιουργία γραπτού κειμένου-καθώς αυτό μπορεί και να απουσιάζει, αλλά η δημιουργία μιας σειράς δράσεων και νοημάτων που να συνθέτουν μια δραματική ενότητα. Στο πλαίσιο της επινόησης η διαδικασία και η παράσταση έχει την ίδια σημασία (Hatton & Lovesy, 2008:9).

3.2 Η παιδαγωγική

Το αίτημα της δημοκρατίας είναι στον σύγχρονο κόσμο πιο επίκαιρο από ποτέ και το παράδειγμα της εκπαίδευσης αποτελεί για τους αυριανούς πολίτες την πρώτη μικρή τους κοινωνία. Στη μικρή αυτή κοινωνία, οι παιδαγωγικές επιλογές οφείλουν στοχεύουν τόσο στην καλλιέργεια της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να συμμετέχει ενεργητικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων να συνεργάζεται σε αυτή τη δημιουργική διαδικασία με τους συμμαθητές του, και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις. Ο στόχος είναι να αναδειχθούν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, που καθοδηγούν μόνοι τους τις ζωές τους και προσφέρουν το προσωπικό τους δυναμικό στοιχείο στην κοινωνία που ζουν.

«Από τον μαθητή που νιώθει αβοήθητος περνάμε στο μαθητή που ενδυναμώνεται προσωπικά μέσα στο σχολείο, που νιώθει καλά, εκφράζεται, δημιουργεί και είναι ο εαυτός του, ο οποίος αλλάζει συνεχώς. Ο μαθητής αυτός χρησιμοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, επινοεί τη ζωή και τον κόσμο και αποκτά την κριτική ικανότητα για να τον αλλάξει» (Κοντογιάννη, 2008:152).

Στη μετασχηματιστική παιδαγωγική ο δάσκαλος δεν είναι εκεί για να διδάσκει το μαθητή του αλλά για να μαθαίνει μαζί με αυτόν. Ο κάθε μαθητής καλείται να αρθρώσει το δικό του λόγο, την προσωπική του αλήθεια (Κοντογιάννη,153). Η διαδικασία της επινόησης μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την εξάσκηση της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Φρέιρε, καθώς στο θέατρο της επινόησης οι μαθητές μαθαίνουν να είναι συνδημιουργοί, ισότιμα μέλη της ομάδας της τάξης τους, συνυπεύθυνοι για το αποτέλεσμα της εργασίας τους και κυρίαρχοι αυτού του αποτελέσματος.

Η κοινωνική παιδαγωγική της επινόησης απαιτεί μια διαλεκτική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση και συζήτηση που αποτελούν βασικές συνιστώσες της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Το χίσιμο κοινωνιών που εναρμονίζει τις εντάσεις ανάμεσα στο άτομο και την ευρύτερη κοινότητα της τάξης έχει επίσης συσχετιστεί με την επινόηση και ενισχύει την επιλογή της επινόησης για την προώθηση μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής (Wessels, 2009:133). Στην εκπαίδευση μέσω του δράματος βοηθούμε να αναπτυχθούν άνθρωποι, πολίτες, μαθητές, η επόμενη γενιά, και αυτό δεν έχει να κάνει με τη μετάδοση γνώσης ή των μαθημάτων, παρά όλα αυτά πρέπει να αντανακλώνται και στους τρόπους που διδάσκουμε (Baldwin, 2012:3).

3.3 Κριτική της επινόησης

Η επιλογή της επινοητικής διαδικασίας από το δράμα στην εκπαίδευση δεν υπάρχει χωρίς σημαντικά σημεία που θα πρέπει να προσέξει κανείς. Η επινόηση είναι στενά συνδεδεμένη με τη συμμετοχικότητα αλλά αυτή τελευταία δεν είναι απλή υπόθεση ειδικά στο περιβάλλον του σχολείου. Οι Deidre Heddon και Jane Milling εξετάζοντας την ισότιμη δομή της ομάδας που επινοεί, παρατηρούν κρυμμένες ιεραρχίες στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας: «η πάλη να αναπτυχθεί μια απόλυτα δημοκρατική δομή ήταν επίπονη και ποτέ εντελώς επιτυχής.» (Heddon & Milling, 2005:229). Ακόμα και στην επινόηση λοιπόν, εκτός αν οι κανόνες συμμετοχής είναι καθαροί, κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι η διαδικασία και το αποτέλεσμα θα είναι πιο δημοκρατικά από άλλες μορφές παιδαγωγικής του θεάτρου .

Ένα άλλο ρευστό στοιχείο στην επιλογή του θεάτρου της επινόησης είναι τα πολύ χαλαρά όρια που το ξεχωρίζουν από άλλες θεατρικές επιλογές. Η θεατρική έννοια της «επινόησης» φαίνεται να είναι τόσο ευρεία ώστε δεν μπορεί εύκολα να ορίσει ένα συγκεκριμένο είδος δημιουργίας, καθώς εμφανίζεται ως λειτουργία σε όλες τις μορφές θεατρικής παραγωγής. Ακόμα και η επεξεργασία ενός παραδοσιακού κειμένου με έναν παραδοσιακό τρόπο μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία επινόησης, «ακόμα κι όταν υπάρχει κείμενο η παράσταση αποτελεί μια επινόηση» (Heddon & Milling, 2006:3). Με τον ίδιο τρόπο το στοιχείο της επινόησης στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

διατρέχει πολλές μορφές της, από το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι και το αυτοσχεδιαστικό θέατρο μέχρι το ανέβασμα μια θεατρικής παράστασης.

4. Το θέατρο της επιμόρφωσης στη σχολική τάξη

4.1 Η διαδικασία

Σύμφωνα με τις οδηγίες για δασκάλους που εξέδωσαν οι Theatre de complicité η επινοητική ικανότητα των μαθητών μπορεί να καλλιεργηθεί στην τάξη μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια, πριν εισαχθούν στην δημιουργική διαδικασία του έργου που θα επινοήσουν τελικά. Οι δύο χώροι εργασίας μπορούν να καλλιεργούνται και ταυτόχρονα.

Στον πρώτο χώρο οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες επιμόρφωσής τους και από εκεί θα αντλήσουν εργαλεία αργότερα. Οι ασκήσεις που εισάγονται εδώ είναι προπαρασκευαστικές αλλά η έμφαση είναι πάντα πάνω στην επιμόρφωση, είναι σημαντικό δηλαδή οι μαθητές να νιώθουν ελεύθεροι να αναπτύξουν τις ασκήσεις και τα παιχνίδια με το δικό τους τρόπο. Φτιάχνοντας νέους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται στους μαθητές ένα «επινοητικό αισθητήριο», ένα αντανάκλαστικό πολύ χρήσιμο για την ομαδική επινοητική διαδικασία (Complicite, 2001:3). Ξεκινώντας λοιπόν από μικρές ασκήσεις, παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς μπορεί η τάξη να καταπιαστεί στη συνέχεια με μεγαλύτερα θέματα και έργα. Ο πρώτος αυτός χώρος μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδια, ασκήσεις για το χώρο και τη συνοχή της ομάδας, για δημιουργία χαρακτήρων, σωματικές δράσεις, ασκήσεις ρυθμού, εξάσκηση σε διαφορετικά επίπεδα έντασης αλλά και δουλειά πάνω σε μικρά κείμενα. (Complicite, 2001: 8-22).

Ο δεύτερος χώρος εργασίας στο θέατρο της επιμόρφωσης στη σχολική τάξη είναι αυτή καθαυτή η επινοητική διαδικασία που όμως συγκοινωνεί συνεχώς με τον πρώτο χώρο της άσκησης.

«Η συνθετική διαδικασία στο θέατρο έχει παράλληλους άξονες με κάθε μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας. Υπάρχουν λοιπόν πράγματα να μάθουμε, όχι μόνο από τους συγγραφείς, αλλά και από ζωγράφους, γλύπτες, αρχιτέκτονες, μουσικούς, συνθέτες και χορογράφους, ξεκινώντας να δημιουργήσουμε ένα πρωτότυπο έργο τέχνης.» (Complicite, 2001:4).

Στον δεύτερο αυτό χώρο της δημιουργικής διαδικασίας περιλαμβάνονται η τήρηση ενός ημερολογίου, η επιλογή και εξερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος, η συλλογή υλικού πάνω σε αυτό το θέμα, η διάκριση των σημαντικών στοιχείων που θα συμπεριληφθούν στην τελική παρουσίαση και η παρουσίαση (Complicite, 2001:12-33).

4.2 Ο ρόλος του δασκάλου

Η κατασκευή έργων από τους μαθητές μέσα στην σχολική τάξη λειτουργεί σε μια λιγότερο ιεραρχική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλό τους. Ο δάσκαλος στην περίπτωση αυτή δεν λειτουργεί σαν σκηνοθέτης αλλά μοιράζεται την ευθύνη μαζί με τους μαθητές και συχνά διαφοροποιεί την ευθύνη για τη δουλειά καθώς αυτή εξελίσσεται. Ο δάσκαλος εργάζεται για να δημιουργηθούν αυτές οι στιγμές και οι συνθήκες, ώστε οι ιδέες των μαθητών και οι πρακτικές τους να τους προσφέρουν πλούσιες και ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση. (Hatton & Lovesy, 2008:10). Αν και η επινόηση δραματικών έργων είναι μια συνεργατική επιχείρηση, είναι σημαντικό ο δάσκαλος να διατηρήσει μια μορφή οδηγού μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα θα εξισορροπεί τις ανάγκες της τάξης του για συνεργασία. Ο δάσκαλος πρέπει να παραδώσει την ευθύνη της επινόησης στους μαθητές κι αυτός να παρακολουθεί ως οδηγός στο πλάι. Με αυτή την έννοια η καθοδήγηση από τον δάσκαλο είναι εξαιρετικά περίπλοκη και απαιτητική (Hatton & Lovsy, 2008:16). Ο δάσκαλος θα πρέπει να αντισταθεί στη σκηνοθετική του ιδιότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να μη χάσουν την κυριότητα της δημιουργίας τους και την ανεξαρτησία τους (Hatton & Lovesy, 2008:17). Στη διαδικασία της επινόησης ο δάσκαλος είναι σημαντικό να ωθεί τους μαθητές του ν' αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και υπευθυνότητες και να δομήσει μαζί τους τη διαδικασία δημοκρατικής λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια της δημιουργίας (Oddey, 2013:149). Αυτός ο τρόπος να δουλεύει κανείς μπορεί να είναι χρονοβόρος αλλά τα αποτελέσματα ανταμείβουν για την επιλογή (Heathcote & Bolton, 1995:8).

Το να ξεκινήσεις από το τίποτα και να δημιουργήσεις κάτι και ακόμα περισσότερο το να ενθαρρύνεις την ομάδα της τάξης να εμπιστευτεί αυτή της

τη δυνατότητα είναι κομβικής σημασίας στη διαδικασία της επινόησης (Kemp, 2000:68).

4.3 Οι μαθητές δημιουργοί

Μέσα στην επινοητική διαδικασία οι μαθητές παράγουν, ακολουθώντας διάφορες δραματικές τεχνικές, το δικό τους δραματικό υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να επιλέξουν, σε συνεργασία με το δάσκαλο, να το οργανώσουν σε μορφή παράστασης. Τα παιδιά γίνονται σε μεγάλο βαθμό δημιουργοί της ιστορίας του έργου, γίνονται σκηνοθέτες και πρέπει να κάνουν επιλογές, γίνονται ηθοποιοί και ζωντανεύουν τους ρόλους. Με τον τρόπο αυτό έχουν την κυριότητα του έργου τους. Για να αποκτήσουν οι μαθητές εμπιστοσύνη στη διαδικασία της επινόησης, θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει τον δραματικό τους γραμματισμό, έτσι ώστε να μπορούν να διαλέξουν από μια μεγάλη γκάμα δραματικών τρόπων να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι μαθητές θα πρέπει να επιδείξουν συνεργατικές ικανότητες μέσα στην ομάδα, να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές τεχνικές καταιγισμού ιδεών, να διαχωρίζουν ανάμεσα στο αποτελεσματικό και το μη αποτελεσματικό υλικό που έχουν δημιουργήσει, να αναλάβουν αλλά και να αναθέσουν την ευθύνη των διάφορων ρόλων μέσα στην επινοητική διαδικασία (Heathcote & Bolton, 1995).

«Ένας μαθητής που συμμετέχει σε μια δραματική δραστηριότητα καλείται να εξασκήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινόηση την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, την εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την προσαρμογή, την επιλογή και την κρίση. Επίσης καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ομαδικής αλληλεπίδρασης, μέσω της συλλογικής δραματικής δραστηριότητας και της ανάγκης για εργασία σε ομάδες, της συζήτησης και της επίτευξης της απαιτούμενης συναίνεσης» (Τσιάρας, 2014:145).

Η απήχηση της επινοημένης εργασίας οφείλεται στο ότι εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους δίνει την κυριότητα του υλικού τους, όταν η εργασία έχει νόημα γι' αυτούς σε προσωπικό επίπεδο, αυξάνεται έτσι το εσωτερικό τους κίνητρο και η ατομική τους ευθύνη. Η επινόηση είναι πολύ πιο

αποτελεσματική όταν οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν το θέμα τους και τα θέματα πάνω στα οποία θα δουλέψουν (Heathcote & Bolton, 1995:8).

4.4 Ένα παράδειγμα

Κατά το σχολικό έτος 2011-2012 πραγματοποιήθηκε από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ευανθία Στέφα με επόπτριες καθηγήτριες την Αύρα Αυδή και τη Μελίνα Χατζηγεωργίου μια εφαρμογή Θεάτρου της Επινόησης στο 41^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, όπου μια ομάδα είκοσι μαθητών, της Ε΄ και Στ΄ τάξης, μέσα από συστηματική έρευνα έξι μηνών και εργαστηριακή εργασία, οδηγήθηκε στη δημιουργία κειμένου και έπειτα σε παράσταση στο χώρο του σχολείου με τίτλο *"41..00 ευχές φτάνουν ως τον ουρανό"*, μια πρωτότυπη σύνθεση που είχε ως επίκεντρο την ιστορία του σχολείου και τη θέση του σημερινού μαθητή σε αυτό.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των συμμετεχόντων μαθητών η εφαρμογή υπήρξε μια ιδιαίτερα δημιουργική εμπειρία. Λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση αυτή, καθώς και τα ημερολόγια συναντήσεων στα οποία καταγράφεται συστηματικά η πορεία όλης της εργασίας «το θέατρο της επινόησης σε συνδυασμό με το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία για τον εμπλουτισμό της θεατρικής αγωγής και για τη δημιουργία παραστάσεων με παιδιά και νέους. Οι παραστάσεις που δημιουργούνται με τον τρόπο αυτό βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποκλίνουν από τα στερεότυπα του σχολικού θεάτρου» (Στέφα, 2012:91).

5. Επίλογος

Η επινόηση μπορεί να είναι η πιο ικανοποιητική θεατρική εμπειρία. Οι μαθητές που έχουν εμπλακεί σε αυτή τη πολυδιάστατη διαδικασία της δημιουργίας θεατρικών έργων συχνά βγαίνουν ενεργοποιημένοι και κοινωνικά συνειδητοποιημένοι. Επιστρέφουν στα πιο παραδοσιακά θεατρικά μοντέλα με αυξημένη ευαισθητοποίηση της θεατρικής ολότητας, μια διευρυμένη επιδεξιότητα στη θεατρική τέχνη και μια βαθύτερη έννοια της συνεργασίας και του σεβασμού για τους συνεργάτες τους.

Το περιορισμένο ρεπερτόριο δραματικών έργων κατάλληλων για να χρησιμοποιηθούν από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κάνει την παιδαγωγική επιλογή της επινόησης απαραίτητη. Επί του παρόντος, ωστόσο, δεν φαίνεται έχει εξεταστεί λεπτομερώς και να έχει κωδικοποιηθεί η εμπειρία της δημιουργίας μιας παιδαγωγικής για ένα θέατρο της επινόησης όπως δημιουργείται μέσα στην τάξη. Η ανάγκη είναι προφανής, δεδομένου ότι το θέατρο της επινόησης ασκείται και διδάσκεται ευρύτατα, χωρίς να καταγράφονται συστηματικά τα αποτελέσματα και οι τεχνικές του.

Ο τρόπος ωστόσο να μάθει κανείς περισσότερα πράγματα για το θέατρο της επινόησης παραμένει πάντα το να πειραματιστεί με αυτό μέσα στην τάξη (Oddey, 2013:151)

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baldwin Patrice: *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*, Continuum International publishing Group, London & New York, 2012.
- Govan Emma & Nicholson Helen, Normington Katie: *Making a performance: Devising histories and contemporary practices*, Routledge, London & New York, 2007.
- Hatton Christine, Lovesy Sarah: *Young at Art: Classroom Play building in Practice*. Routledge, London & New York, 2008.
- Heathcote Dorothy & Bolton Gavin: *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to Education*, Portsmouth, Heineman, 1995.
- Heddon Deirdre & Milling Jane: *Devising Performance. A Critical History*, Palgrave Macmillan, London, 2005.
- Kempe Andy & Ashwell Marigold: *Progression in secondary drama*, Heineman, Oxford, 2000.
- Kennedy Dennis: *The Oxford Companion to Theatre and Performance*, Oxford University Press, Oxford, 2010.
- Κοντογιάννη Άλκηστις: *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Murray Simon & Keefe John: *Physical Theatres. A Critical Introduction*, Routledge. Taylor & Francis Group, Abingdon, 2007.
- Oddey Alison.: *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*, Routledge, London, 2013.
- O'Neill Cecily: *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential writings*, Routledge, New York, 2014.

Τσιάρας Αστέριος: *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014.

Wessels Anne: Devising as pedagogy, in Shifra Schonmann (Ed) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (131-134), Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

Urian Dan.: Drama in Education as a Theatre Repertoire, in Shifra Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (141-145), Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

7. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Στέφα Ε., Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Επόπτριες: Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου, Απρίλιος 2012, ανακτήθηκε 22/1/2015 από:

<http://etolikotheater.weebly.com/uploads/7/3/2/7/7327842/t.pdf>

Complicite , Teachers notes- Devising, 1997, ανακτήθηκε 20/1/2015 από:

http://www.complicite.org/pdfs/Teachers_Notes_Devising_Pack.pdf,



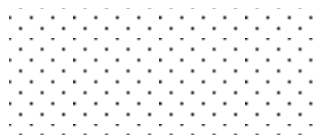
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση
και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in
Education and Lifelong Learning»

Αφηγούμαι...Δραματοποιούμε!

ΟΙ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ
ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ
ΩΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
A.M.5052201401024



**«Το ταξίδι του ήρωα
είναι ένα υπόδειγμα
για όλους μας
να το ακολουθήσουμε,
εάν έχουμε το κουράγιο
να το αναλάβουμε.»**

(Joe Winston,
*Drama, Narrative and
Moral Education*, σ.20)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</i>	<i>283</i>
<i>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ.....</i>	<i>284</i>
<i>ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....</i>	<i>287</i>
<i>ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ... ΣΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ.....</i>	<i>291</i>
<i>Τι σημαίνει Δραματοποίηση ενός παραμυθιού;.....</i>	<i>292</i>
<i>Εισαγωγή στη μεθοδολογία - Ενδεικτική πορεία Δραματοποίησης ενός παραμυθιού - Πώς γίνεται η Δραματοποίηση;.....</i>	<i>293</i>
<i>Πρώτη φάση Δραματοποίησης.....</i>	<i>294</i>
<i>Δεύτερη φάση Δραματοποίησης.....</i>	<i>297</i>
<i>Τρίτη φάση Δραματοποίησης.....</i>	<i>297</i>
<i>Υλικά βοηθήματα.....</i>	<i>298</i>
<i>Αξιολόγηση Δραματοποίησης.....</i>	<i>298</i>
<i>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</i>	<i>300</i>
<i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</i>	<i>302</i>

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε παραμύθι ως κείμενο προφορικό ή γραπτό «κείται», όπως λέει και το όνομά του. Ίσως και να κοιμάται. Όμορφο, γεμάτο χάρες και πλούτη, σαν τη βασιλοπούλα και τις πριγκίπισσες. Ο αναγνώστης, όταν το πλησιάσει, σιγά-σιγά το ξυπνάει. Κι όταν το σφίξει στην αγκαλιά του, όταν δηλαδή το φέρει σε επαφή με το σώμα και τις αισθήσεις του, τότε το ξυπνάει για τα καλά και θα το πάει συνέχεια στο θεατρικό εργαστήριο, όπου κάποιοι εραστές της Δραματικής Τέχνης της Εκπαίδευσης θα το ζωντανέψουν, θα το δραματοποιήσουν.

Αυτό το καλλιτεχνικό ξύπνημα θα παρουσιάσουμε σε αυτή την εργασία με σκοπό να αναδείξουμε ότι η αφήγηση παραμυθιών και η δραματοποίησή τους αποτελούν τεχνικές διδακτικής του εκπαιδευτικού δράματος και η αρμονική συνύπαρξή τους οδηγούν τους συμμετέχοντες σε αυτό, σε μια ισορροπία χαράς, γνώσης, κοινωνικότητας, ψυχοσωματικής ανάπτυξης και έκφρασης.

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρούμε μια θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αφηγήσεων παραμυθιών που προβάλλονται από έναν παραμυθά καθώς αυτός αφηγείται σε μεγάλους ή κυρίως σε μικρούς.

Στο 2^ο κεφάλαιο παραθέτουμε διάφορες θεωρίες αφήγησης που η επιστήμη της Αφηγηματολογίας προβάλλει ως ερμηνείες των παραμυθιών.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύουμε πώς από τις αφηγήσεις των παραμυθιών μπορούμε να προχωρήσουμε σε δραματοποιήσεις για παιδαγωγικές ανάγκες μέσα από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Εκεί που αρχίζει η ζωή στέκει το παραμύθι για να την ζεστάνει. Κι εκεί που τελειώνει, πάλι το παραμύθι την ξεπροβοδίζει για να μην πετρώσει η καρδιά και χαθεί η ελπίδα. Πόσο αβάσταχτος καημός θα ήταν η ζωή χωρίς το ονειρικό στοιχείο που είναι το μόνο που την καταξιώνει και της δίνει κάποια διάσταση.¹

Το παραμύθι, παλαιότερα ως συλλογικό καλλιτεχνικό και πνευματικό δημιούργημα της προφορικής λαϊκής παράδοσης ή σήμερα ως έντεχνο κατασκευάσμα προσωπικής λογοτεχνικής δημιουργίας, απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους. Η ηλικία του ακροατή βρίσκει την οδό της δικής της ταύτισης. Η ίδια η αφήγηση του παραμυθιού διαφορετικά ακροάται από την ομάδα σαν σύνολο και διαφορετικά από το κάθε της μέλος.

Η αφήγηση είναι παρούσα σε κάθε ηλικία, σε κάθε τόπο, σε κάθε κοινωνία. Η αφήγηση είναι διεθνής, ξεπερνά τα όρια της Ιστορίας, του Πολιτισμού, είναι απλά εδώ, σαν την ίδια τη ζωή.²

Η αφήγηση του παραμυθιού ήταν και είναι ένα μέσον ψυχαγωγίας και επαφής, τόσο για τους ενήλικους, όσο και για τους ανήλικους. Ακόμα είναι πηγή κοινωνικής ενδοσκόπησης, τρόπος γνωριμίας του έξω κόσμου, παρηγοριά (παραμυθία), σάτιρα. Ενεργοποιεί την φαντασία προσφέροντας το μαγικό στοιχείο και δίνει λύσεις σε φανταστικά ή υπερρεαλιστικά τεχνάσματα.

Από αφήγηση σε αφήγηση το λαϊκό παραμύθι συνέχεια μεταπλάθεται και δεν είναι μια στατική δημιουργία, γιατί δέχεται την επίδραση της ατομικής ιδιοσυγκρασίας, των χρονικών μεταβολών και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Οι λαϊκοί αφηγητές κάνουν προσθαφαιρέσεις ανάλογα με την σύνθεση και τις προτιμήσεις του ακροατηρίου ή ανάλογα με τις περιστάσεις.

Ο αφηγητής μέσα από την αφήγησή του παρουσιάζει τα εκάστοτε υπάρχοντα σχήματα –οικογένεια, κράτος, θρησκεία- που υφίστανται την καυστική απομυθοποίησή τους, την σατιρική αντιμετώπισή τους ή την μυθοποιητική λατρευτικότητα.³

Η αφήγηση του παραμυθιού καταγράφει το χώρο απροσδιόριστα και συνάμα τον προσδιορίζει κριτικά. Αυτός που εξασκεί την εξουσία θα μετατραπεί άλλοτε σε κατατρεγμένο,

¹ Νέστορας Μάτσας: *Ο σπόρος του σταριού-Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*, Εστία, Αθήνα 1975, σ. 17.

² Roland Barthes: *Image, Music, Text*, Fontana, London 1977, p.79.

³ Μάνος Κοντολέων: *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα 1988, σσ. 43-44.

άλλοτε σε πανέμορφο βασιλόπουλο, άλλοτε σε φοβερό δράκο. Άλλοτε θα αποτελεί το όνειρο το ατομικό ή το σύμβολο το συλλογικό και άλλοτε θα συρρικνωθεί σε γελοία καρικατούρα φουσκωμένου διάνου. Η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη θα ανακαλύψει τους δικούς της δρόμους εκπλήρωσης. Η διάθεση για οικονομική άνοδο και κοινωνική καταξίωση, σε ατομικό επίπεδο, δε θα διστάσει να χρησιμοποιήσει την πονηριά, για να υλοποιηθεί. Η ηθική που πρεσβεύει είναι μια ηθική ατομικιστική, κάποτε αναρχική, ίσως και εγωκεντρική. Η οικογενειακή ομόνοια κατακρεουργείται μπροστά στο πάθος του έρωτα ή το φόβο της πείνας ή την καταπιεστικότητα συνήθως του άνδρα.

Ο αφηγητής προσφέρει την λυτρωτική απόδραση από τον ασφυκτικό κλοιό της λογικής στον απέραντο χώρο της φαντασίας και του ονείρου.⁴ Η αφήγηση του παραμυθιού έχει μια σημαντική αξία, γιατί ξεκλειδώνει έναν κόσμο των μεταφορών και της φαντασίας. Τα παραμύθια και οι μύθοι είναι σαν θεωρητικές προσεγγίσεις, που μπορούμε να χρησιμοποιούμε για να εξερευνήσουμε βιωμένες εμπειρίες.⁵ Οι ιστορίες έχουν ένα ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στο να καθιστούν τα παιδιά ικανά να εξερευνούν τη φύση της ηθικής ζωής, όπως αυτή βιώνεται.⁶

Ο αφηγητής παρουσιάζει την αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό, την σύγκρουση αυτών καθώς και την επικράτηση του πρώτου. Η αρχική μας πλάνη υποχωρεί μπροστά στη δριμεία λάμψη της αλήθειας, για να αναδυθούμε πιο λυπημένοι, αλλά σοφότεροι, διαψευσμένοι, αλλά φρονιματισμένοι. Σταματούμε να χορεύουμε γύρω-γύρω και στοχαζόμαστε το μυστικό.⁷ Κυριολεκτικά σε κάθε παραμύθι το καλό και το κακό προσωποποιούνται με τη μορφή κάποιων χαρακτήρων και των πράξεών τους, επειδή το καλό και το κακό είναι πανταχού παρόντα και η ροπή προς τα δυο είναι παρόντα σε κάθε άνθρωπο. Είναι ακριβώς αυτό το δίπολο που θέτει το ηθικό πρόβλημα και ζητά την πάλη για να λυθεί. Η ερώτηση για το παιδί δεν είναι «Θέλω να γίνω καλός;», αλλά «Σαν ποιον θέλω να γίνω;» Το παιδί αποφασίζει πάνω στη βάση της προβολής του εαυτού του με όλη του την καρδιά σε ένα χαρακτήρα (παραμυθιού). Εάν αυτός ο

⁴ Ηρακλής Εμμανουήλ Καλλέργης: *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Καστανιώτης, Αθήνα 1995, σ.193.

⁵ Shifra Schonmann: *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2011, σ. 154.

⁶ Joe Winston: *Drama, Narrative and Moral Education*, Falmer, London 1998, σ. 12.

⁷ Jonathan Culler: *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια συνοπτική Εισαγωγή*, μετ. Καίτη Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2003, σ. 129.

χαρακτήρας είναι ένα πολύ καλό πρόσωπο, τότε το παιδί αποφασίζει ότι θέλει να γίνει καλό επίσης.⁸

⁸ Bruno Bettelheim: *The uses of Enchantment: The meaning and Importance of Fairy Tales*, Penguin, London 1976, σσ.9-10.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η Αφηγηματολογία, μια νέα λογοτεχνική επιστήμη ξεκινά τη σύγχρονη δομική ανάλυση της αφήγησης με τον Γάλλο ανθρωπολόγο Claude Levi-Strauss που θεώρησε ότι πίσω από την τεράστια ανομοιογένεια των μύθων βρίσκονται ορισμένες σταθερές καθολικές δομές, όπου κάθε μύθος μπορεί να αναχθεί.⁹ Δηλαδή όλοι οι λαοί χρησιμοποιούν τα ίδια μοτίβα. (π.χ. οι τρεις γυναίκες είναι το κοινό μοτίβο στο μύθο των τριών μοιρών.)

Ο Gerard Genette στο έργο του *Αφηγηματικός Λόγος (Narrative Discourse)*, 1972, εισάγει μια αφηγηματολογική διάκριση ανάμεσα στην αφήγηση (ως ακολουθία των γεγονότων στο κείμενο), στην ιστορία (ως ακολουθία με την οποία συνέβησαν «πράγματι» τα γεγονότα αυτά, όπως μπορούμε να συνάγουμε από το κείμενο) και στην αφηγηματική πράξη (narration).¹⁰

Η αφήγηση είναι μια πρωτογενής πράξη του νου που υποδηλώνει ότι αυτή είναι ένα από τα κλειδιά, σύμφωνα με τα οποία προσπαθούμε να οργανώσουμε και να δώσουμε νόημα στην εμπειρία μας.¹¹

Η αφήγηση ιστοριών είναι η καλύτερη μορφή στο να περιέχει και να μεταδίδει ηθική γνώση. Χρειαζόμαστε να καταλάβουμε κάτι από τη νοητική φύση του αφηγήματος και τις διαπεραστικότητες από τις ζωές μας.¹²

Η ψυχολογική-ψυχαναλυτική θεωρία ερμηνεύει το παραμύθι με τρεις τρόπους:

1) με την κλινική προσέγγιση (τη χρήση των παραμυθιών για τη διάγνωση και την ψυχαναλυτική θεραπεία ασθενών)

2) με τη θεωρητική προσέγγιση (μελέτη του ανθρώπινου ψυχισμού) και 3) με την κειμενοαναλυτική προσέγγιση (μελέτη με ψυχαναλυτικούς όρους).

Η έγνοια των παραμυθιών δεν είναι οι χρήσιμες πληροφορίες για τον έξω κόσμο, αλλά οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο άτομο. Αυτές οι εσωτερικές διεργασίες είναι οι λειτουργίες του προσυνείδητου και υποσυνείδητου, όπως έχουν προταθεί από τον Freud. Τα πιο δημοφιλή παραμύθια είναι μεταφορείς βαθιάς ενδοσκόπησης οι οποίοι έχουν συντηρήσει την ανθρωπότητα μέσα από τα πολύχρονα σκαμπανεβάσματα της

⁹ Terry Eagleton: *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*, μετ. Δημήτρης Τζιόβας, Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σ. 161.

¹⁰ Terry Eagleton, ό.π., σ.163.

¹¹ Barbara Hardy: "Toward a Poetics of Fiction" in M. Meek, et al. (ed) *The Cool Web*, Bodley Head, London 1977, p.20.

¹² Joe Winston, ό.π., p.7.

ύπαρξής της. Τα παραμύθια καταπιάνονται, σε συμβολική μορφή, με αυτά που ο Freud ονομάζει αιώνια ερωτήματα: Πώς είναι ο κόσμος στην πραγματικότητα; Πώς πρέπει να ζω τη ζωή μου μέσα σε αυτόν τον κόσμο; Πώς μπορώ να είμαι πραγματικά ο εαυτός μου;¹³

Ο Jerome Bruner έχει συζητήσει ότι υπάρχουν έμπρακτα, δύο τρόποι της σκέψης ή δρόμοι της γνώσης, ο ένας ο Παραδειγματικός, ο άλλος ο Αφηγηματικός. Ο Bruner προτείνει ότι οι παράμετροι των δύο τρόπων της σκέψης είναι πολύ διαφορετικοί. Η αφήγηση ασχολείται με τα σκαμπανεβάσματα της ανθρώπινης πρόθεσης και οδηγεί σε «καλές ιστορίες, καθηλωτικό Δράμα, πιστευτό (αν και όχι αναγκαστικά αληθές), ιστορικές περιγραφές.¹⁴

Εφόσον εμείς λογοδοτούμε για τις πράξεις μας και για τα ανθρώπινα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω μας κυρίως με όρους αφήγησης, ιστορίας, Δράματος, είναι αντιληπτό ότι η ευαισθησία μας στην αφήγηση δίνει τον πιο σημαντικό σύνδεσμο ανάμεσα στη δική μας αίσθηση του εαυτού και στη δική μας αίσθηση των άλλων στον κοινωνικό κόσμο γύρω μας. Η αφηγηματική γλώσσα, όπως ορίζεται από τον Bruner, γίνεται ο φυσικός τρόπος μέσω του οποίου δίνουμε ηθικό νόημα στις ζωές μας. Η αφήγηση μπορεί να μεταφέρει την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και της ηθικής ζωής και επίσης κάτι από την πυκνότητά της και την περιπλοκότητά της.¹⁵

Σύμφωνα με τη θεωρία του Ρώσου φορμαλιστή Vladimir J. Propp, μέσα από το έργο του *Μορφολογία του Παραμυθιού*, 1975, κύριος στόχος του ήταν να δώσει μια απάντηση στο θέμα της ομοιότητας μεταξύ των παραμυθιών διάφορων λαών. Έτσι υποστήριξε ότι η κατάτμηση του παραμυθιού στα συστατικά του μέρη και η μεταγενέστερη επεξεργασία του ήταν ο ορθότερος τρόπος μελέτης του.¹⁶

¹³ Bruno Bettelheim: *The uses of Enchantment: The meaning and Importance of Fairy Tale*, Knopf, New York 1976, pp.25-26.

¹⁴ Jerome Bruner: *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press 1986, p.13.

¹⁵ Jerome Bruner, ό.π., p.69.

¹⁶ V. J. Propp: *Μορφολογία του παραμυθιού: Η διαμάχη του Κ. Λέβι- Στρως με τον Β.Γ. Προπ και άλλα κείμενα*, μετ. Αριστέα Παρίση, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1991, σ. 31-72.

Σε όλα τα παραμύθια, υπάρχουν στοιχεία σύμφωνα με τις «τριάντα μία λειτουργίες των δρώντων προσώπων» του Βλαντιμίρ Προπ.

Θα αναλύσουμε μερικά στοιχεία / «λειτουργίες των δρώντων προσώπων» του παραμυθιού *Ο Κοντορεβιθούλης* των αδελφών Γκριμμ.

Υπόθεση του έργου: “Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Κοντορεβιθούλης, ένα φτωχό, μικροσκοπικό αγοράκι. Επειδή οι γονείς του δεν μπορούσαν να θρέψουν αυτόν και τα αδέλφια του, αποφάσισαν να τα εγκαταλείψουν στο δάσος, όπου αυτά αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες και κάποια στιγμή κινδύνεψαν να γίνουν το κολατσιό ενός φοβερού γίγαντα. Όταν τα παιδιά βρέθηκαν στο σπίτι του γίγαντα, ο Κοντορεβιθούλης αναγνώρισε ότι για να επιβιώσουν αυτός και τα αδέλφια του θα πρέπει να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να καταστρώσουν ένα σχέδιο και να δράσουν έξυπνα. Ο Κοντορεβιθούλης κατάφερε να αποτρέψει τον κίνδυνο, γιατί χρησιμοποίησε κατάλληλα την εξυπνάδα του, παίρνοντας τις μπότες του γίγαντα, ενώ αυτός κοιμόταν. Έτσι βρήκαν το δρόμο της επιστροφής στο σπίτι.”

Στο παραμύθι αυτό οι γονείς είναι φτωχοί και στενοχωριούνται για το πώς θα φροντίσουν τα παιδιά τους. Τη νύχτα συζητούν τη δύσκολη κατάστασή τους και με ποιο τρόπο θα την αντιμετωπίσουν. Ακόμα και σε αυτό το επιφανειακό επίπεδο, το λαϊκό παραμύθι μεταδίδει μια σημαντική, αλλά δυσάρεστη αλήθεια: η φτώχεια και η στέρηση δεν βελτιώνουν τον χαρακτήρα του ανθρώπου μερικές φορές, αλλά μάλλον τον κάνουν λιγότερο ευαίσθητο στα βάσανα των άλλων και έτσι επιρρεπή σε κακές πράξεις.

Το παραμύθι εκφράζει με λέξεις και πράξεις αυτά που συντελούνται στο μυαλό του παιδιού. Ένα μικρό παιδί που ξυπνά στο σκοτάδι της νύχτας και του λείπουν βιοτικά αγαθά και ψυχολογικά στηρίγματα νιώθει ότι απειλείται με πλήρη έλλειψη, απόρριψη και εγκατάλειψη. Συμβολικά το πατρικό σπίτι (κοντά σε ένα δάσος, όπου αναχώρησε με τα αδέλφια του) και το μοιραίο σπίτι του γίγαντα στα βάθη του ίδιου δάσους, είναι στο ασυνείδητο επίπεδο οι δυο όψεις του πατρικού σπιτιού: εκείνη που ικανοποιεί και εκείνη που διαψεύδει τις προσδοκίες. Οι μπότες είναι το μαγικό μέσον της λύσης του προβλήματος.

Πολύ σημαντικό στοιχείο στο παραμύθι είναι η έννοια της συνεργασίας. Ο Κοντορεβιθούλης μαζί με τα αδέλφια του, δένουν το γίγαντα και τον παραδίδουν στο βασιλιά. Ο ήρωας με τη μυθική συσσώρευση δύναμης στην ελάχιστη σωματική του οντότητα, έχει συμπαραστάτες στον αγώνα του τα αδέλφια του, πράγμα που

δείχνει στα παιδιά ότι καθώς μεγαλώνουν, πρέπει να στηρίζονται όλο και περισσότερο στους συνομηλίκους τους για αμοιβαία βοήθεια και κατανόηση.

Το παραμύθι επίσης με την εξύψωση του διαφορετικού βοηθά το παιδί να ξεπεράσει τη σωματική του ατέλεια και κατωτερότητα και να συμφιλιωθεί με το σώμα του. Επέρχεται μια ισορροπία μεταξύ του μικροσκοπικού σώματος και του ισχυρού πνεύματος. Το παιδικό κοινό, ξέρει ότι θα μαγευτεί από τον παραμυθένιο κόσμο και θα διδαχτεί από τη δύναμη του καλού και της δικαιοσύνης που υπερτερεί στο τέλος της δράσης.

Τέλος, το παραμύθι αυτό βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν εμπιστοσύνη ότι μπορούν κάποια μέρα να τα βγάλουν πέρα με τους κινδύνους του κόσμου καθώς και με τους φόβους τους. Ενθαρρύνει το παιδί να εξερευνά μόνο του τα πλάσματα της αγχώδους φαντασίας του, γιατί αυτού του είδους τα παραμύθια το κάνουν να νοιώθει ότι μπορεί να υπερνικήσει, όχι μόνο τους πραγματικούς κινδύνους για τους οποίους του έχουν μιλήσει οι γονείς του, αλλά ακόμη και για τους εξαιρετικά διογκωμένους κινδύνους που φοβάται ότι υπάρχουν.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ... ΣΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Η σχέση που συνδέει την αφηγηματική τέχνη του παραμυθιού με τη Δραματική Τέχνη, αποκαλύπτει πως η αφήγηση αποτελεί μια τεχνική Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση. Γιατί η Δραματική Τέχνη συνδέει τη μνήμη με το βίωμα και αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο, για να κρατήσουμε κάτι ζωντανό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε. Τα οφέλη από μια τέτοια συστηματικά οργανωμένη σύζευξη είναι πολύ σημαντικά για την Παιδαγωγική και την καλλιέργεια του σημερινού παιδιού.¹⁷ Είναι ο πιο διασκεδαστικός και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός τρόπος για ένα παιδί να καταλάβει μια ιστορία και να μάθει μέσα από αυτήν.

Η αφήγηση έχει μια σειρά από δυνατές λειτουργίες και σκοπούς σε διαφορετικές φάσεις του Δράματος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ατμόσφαιρα, να οικοδομήσει την ένταση και να εστιάσει σε σημαντικές όψεις του Δράματος.¹⁸

Όμως, εκτός από το Θεατρικό Μονόλογο που εμπριέχει η προφορική αφήγηση, ποια άλλη θεατρική δραστηριότητα λειτουργεί ως δίκτυο σύζευξης της αφήγησης του παραμυθιού με τη Δραματική Τέχνη; Είναι η Δραματοποίηση, αφού προηγουμένως έχει συντελεστεί η θεατρική διασκευή των παραμυθιών. Βέβαια από τη φύση τους τα παραμύθια θα πρέπει να διευκολύνουν «ως κείμενα» προς Δραματοποίηση, αφού σε αυτά «η δράση γίνεται γοργή, τα επεισόδια λιτά, ζωντανή η αφήγηση, σαν να εκτυλίσσονται τα πράγματα εκείνη τη στιγμή μπροστά μας, σαν να παρακολουθούμε θέατρο».¹⁹ Αντίθετα, «η σκηνοθεσία ενός ποιήματος ή μιας νουβέλας δεν είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή, ούτε στο σχολικό ούτε και στο επαγγελματικό θέατρο».²⁰

¹⁷ Σπύρος Πετρίτης: «Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός και Ι. Καράμηνas (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα 2005, σ. 645.

¹⁸ Patrice Baldwin & Kate Fleming: *Teaching Literacy through Drama: Creative approaches*, RoutledgeFalmer, New York-London, 2003, p. 47.

¹⁹ Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος: *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002, σ.32.

²⁰ Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου: «Ένα δραματικό κείμενο «δύσκολο» για τους μαθητές» στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά, Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα 2002, σσ. 7-8.

Αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά «τη δυνατότητα να μπουν πιο βαθιά στους παραμυθένιους τόπους και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων – χαρακτήρων, δεν έχουμε παρά να καλέσουμε στο σημείο αυτό τη Δραματοποίηση για να μας παρασύρει στη μαγεία του Θεατρικού Δρώμενου»²¹ και στη φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος που αφορά και τις συγκρούσεις χαρακτήρων. Γιατί η σύγκρουση δημιουργεί τη δυνατότητα για αλλαγή. Η αλλαγή ή η δυνατότητα για αλλαγή είναι αυτή που τοποθετείται στην καρδιά του Εκπαιδευτικού Δράματος.²²

Από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή της κοινωνικής ευθύνης, εάν «έχουμε χρέος ως παιδαγωγοί-εμπυχωτές να ανοίξουμε νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο παλιό και στο νέο, ο καλύτερος τρόπος να φυλάξουμε τα δικά μας ελληνικά λαϊκά παραμύθια είναι να τα παίξουμε».²³ Γιατί η δική μας δουλειά στο Δράμα και στο Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει βασιστεί στη συνομιλία σχετικά με την Παιδαγωγική και πώς μπορούμε να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη εκπαιδευτών και μαθητευόντων. Δεν έχει σημασία τι ή ποιον διδάσκουμε, το Δράμα είναι πάντα ένα αναπόσπαστο συστατικό των πρακτικών της τάξης μας. Η γέφυρα μεταξύ του φανταστικού κόσμου και του πραγματικού κόσμου των καθημερινών εμπειριών των μαθητών είναι χτισμένη μέσα από την ποικιλία των στρατηγικών, που είναι οι ίδιες οι γέφυρες πρόσβασης, καθώς πετυχαίνουν το σκοπό τους, μόνο όταν αυτές έχουν βιωθεί, μοιραστεί και αναλυθεί από όλη την τάξη.²⁴

Τι σημαίνει Δραματοποίηση ενός παραμυθιού;

Δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός παραμυθιού από απλή (προφορική ή γραπτή) ιστορία σε θεατρική δράση. Είναι η μεταγραφή ενός αφηγηματικού-διηγηματικού κειμένου σε θεατρικό προκειμένου να παρασταθεί.

Με τη δραματοποίηση δίνουμε στο κείμενο τα χαρακτηριστικά του θεατρικού έργου. Εντοπίζουμε τα πρόσωπα

²¹ Γ. Σακελλαρίδης: «Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού», *Διαβάζω*, τχ.363, 1996, σσ. 118-119.

²² Brian Wooland: *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μετ. Ελένη Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ. 254.

²³ Περσεφόνη Σέξτου: *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή, Μέθοδοι –Εφαρμογές-Ιδέες*, Καστανιώτης, Αθήνα 1998, σ.72.

²⁴ Shifra Schonmann: *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2011, p. 147.

της ιστορίας, παρατηρούμε τη σχέση τους, οργανώνουμε τις κινήσεις τους, δηλαδή σκηνοθετούμε τη δράση και την πλοκή. Πλάθουμε τους χαρακτήρες των προσώπων, τους φανταζόμαστε να συζητούν, να διαφωνούν, να συμφωνούν και γράφουμε το διάλογο. Ο διάλογος έχει μια μορφή συνέχειας. Κάθε ατάκα προκύπτει από την προηγούμενη και προετοιμάζει την επόμενη. Στη Δραματοποίηση, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και τα γεγονότα περιγράφονται και ζωντανεύουν με το διάλογο, με την κίνηση (ή και την ακινησία) στο πρόσωπο και στο σώμα.

Το θεατρικό πια κείμενο πρέπει να έχει μια αρχή, να εξελίσσεται ανεμπόδιστα και να καταλήγει σε ένα κοινωνικό μήνυμα, μια άποψη για τη ζωή, για τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα από τη θεατρική δράση.

Η ιστορία που δραματοποιείται μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, ανοιχτή ως προς το τέλος, να ανατρέπει την πρωτότυπη ή και να είναι συνέχεια μιας άλλης. Ειδικότερα η δραματοποίηση μιας αυτοσχέδιας ιστορίας μπορεί να αναδειχθεί ως μια ανοιχτή (από τα ίδια τα παιδιά), διαθεματική (με πολλές γνωστικές περιοχές) και πολυπολιτισμική δραστηριότητα.

Η Δραματοποίηση ενός παραμυθιού είναι μια πολύ δημιουργική Τεχνική της Διδακτικής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.). και εφαρμόζεται και μετά την πρώτη φάση της. (προθέρμανση, γνωριμία μελών-ομαδικότητα, ευαισθητοποίηση)

Εισαγωγή στη μεθοδολογία - Ενδεικτική πορεία Δραματοποίησης ενός παραμυθιού

Πώς γίνεται η Δραματοποίηση:

Η λογοτεχνία, οι καθημερινές εμπειρίες, η φαντασία, ένα επίκαιρο γεγονός, η Τεχνική της Ιδεοθύελλας αποτελούν πηγές και αφορμές έμπνευσης για τη διαμόρφωση και τη δραματοποίηση παραμυθιών.

Γενικά: οι δραματικές δραστηριότητες διαιρούνται σε πέντε κατηγορίες:

1. Ο εαυτός ως δραματικός χαρακτήρας
2. Γεγονότα και ιστορίες μετασχηματίζονται σε δραματική πλοκή.
3. Ο συνηθισμένος χώρος γίνεται τόπος θεατρικής δράσης.
4. Η δραματική πλοκή εμπλουτίζεται με στοιχεία σύγκρουσης και έντασης στις σχέσεις των δραματικών χαρακτήρων.

5. Η δημιουργία καλλιτεχνικού θεάματος²⁵, αν και κύριος στόχος δεν είναι η αισθητική της παράστασης. Μάλλον, η εστίαση είναι προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.²⁶

Οι ιστορίες που δραματοποιούνται άλλοτε είναι αυτοσχέδιες, διαμορφωμένες από τα παιδιά ή/και τον εμπυχωτή, ενώ άλλοτε τα παιδιά δραματοποιούν γνωστά τους παραμύθια. Στην πρώτη περίπτωση ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν μια δική τους ιστορία για το θέμα που τα ενδιαφέρει και η ομάδα επιλέγει το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί. Γίνεται μια ανταλλαγή πληροφοριών για το θέμα (με τις Τεχνικές της τηλεφωνικής συνδιάλεξης ή της συνέντευξης) προκειμένου η ομάδα να αντλήσει το υλικό για την ιστορία που αναπτύσσει. Τίθενται ερωτήματα και καταγράφονται οι ιδέες και οι γνώσεις των παιδιών για το θέμα που πρότειναν. Αναζητούνται περισσότερες πληροφορίες αξιοποιώντας φωτογραφίες, ιστοσελίδες, μικρά βίντεο κλπ.

Πρώτη φάση Δραματοποίησης

Ο εμπυχωτής ή ένα μέλος ομάδας αφηγείται αρχικά στα παιδιά το γνωστό ή επινοημένο παραμύθι, επενδύοντάς το με κατάλληλη μουσική και ήχους.

Καθώς αφηγείται για δεύτερη φορά την ιστορία τα παιδιά παριστάνουν με την Τεχνική της Παγωμένης Εικόνας και μετά με την Τεχνική της Ζωντανής Εικόνας (Παντομίμα) ό,τι τα εντυπωσιάζει. Ο εμπυχωτής την κατάλληλη χρονική στιγμή χρωματίζοντας κατάλληλα τη φωνή του, παρεμβάλλοντας προτροπές κατά την αφήγηση, και τονίζοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των στοιχείων και των χαρακτήρων, διευκολύνει τις κινητικές επιλογές, τις χειρονομίες των μελών με μη λεκτικό τρόπο έκφρασης βιωμάτων, σκέψεων, παρορμήσεων και συναισθημάτων. Η Παντομίμα βασίζεται στο σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία.²⁷

Ο εμπυχωτής προτρέπει τα μέλη της ομάδας να δραματοποιήσουν το παραμύθι ολόκληρο ή κάποιες σκηνές του, ξεφεύγοντας από τα λόγια του παραμυθιού για να εκφραστούν με τον προσωπικό τους τρόπο, αυτοσχεδιαστικά. Στόχος είναι να

²⁵ Αστέριος Τσιάρας: «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Παπαζήση, Αθήνα 2007, σ.46.

²⁶ Shifra Schonmann , ό.π., p. 161.

²⁷ Λάκης Κουρετζής: *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991, σ. 62.

παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο και να αφήνει τα παιδιά να είναι οι πραγματικοί πρωταγωνιστές.

Η ομάδα χωρίζει την ιστορία σε σκηνές. Κρατά την αφηγηματική της μορφή, αν και όπου χρειάζεται και δίνει «λόγια» στους ήρωες, μονολόγους ή διαλόγους. Ο πλάγιος λόγος μετατρέπεται σε ευθύ.

Τα παιδιά μπορούν: ν' αλλάξουν την αρχή ή το τέλος της ιστορίας, να επεκτείνουν ή να πυκνώσουν την υπόθεση, να φανταστούν τη συνέχεια, ν' αλλάξουν το χρόνο της υπόθεσης και ο παρελθοντικός χρόνος να γίνει παροντικός.

Έτσι τα παιδιά θα έχουν συγγράψει ένα μικρό θεατρικό έργο.

Τα παιδιά επιλέγουν και υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους. Ακολουθεί η εστίαση στο ρόλο με την Τεχνική του Μονόλογου στον τοίχο. Ο εμπυχωτής επιδιώκει να επιστήσει την προσοχή τους στον πρωταγωνιστικό ρόλο: π.χ. «Νομίζω πως έφτασε η ώρα να συναντήσουμε τον ήρωα της ιστορίας μας», «Παρατηρήστε τις κινήσεις του ήρωα, αν κρατά κάτι στα χέρια του, αν κάτι θέλει να σας πει.»

Τα μέλη σχολιάζουν το ρόλο και τις συμβολικές κινήσεις του πρωταγωνιστή.

Σε περίπτωση που οι ρόλοι δεν επαρκούν, μπορούν να προστεθούν χαρακτήρες στην ιστορία ή να δραματοποιηθούν στοιχεία της φύσης, όπως οι κεραυνοί, οι αστραπές, η καταιγίδα κλπ ή και ζώα. Οι αφηγήσεις τείνουν να διδάξουν τα καλά ήθη μέσα από την αλληλεπίδραση των ζώων-χαρακτήρων και των ανθρώπινων χαρακτήρων που αντιπροσωπεύουν και αντικατοπτρίζουν μια ποικιλία ανθρώπινων μορφών συμπεριφοράς.²⁸

Απαράβατος όρος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ρόλο. Παιδιά και εμπυχωτής γίνονται ηθοποιοί, κοινό, κριτικοί. Αλλάζουν ρόλους και δράση. Δημιουργείται έτσι μια διαδραστική σχέση. Ο εμπυχωτής έχοντας αναλάβει ρόλο και ο ίδιος, ακόμη και το ρόλο του πρωταγωνιστή (όταν το κρίνει σκόπιμο) προκαλεί συζητήσεις που βοηθούν τα παιδιά να δομήσουν κάποια από τα στοιχεία του χαρακτήρα του ρόλου, χωρίς να ταυτιστούν με θεατρικούς χαρακτήρες (όπως κάνουν οι επαγγελματίες ηθοποιοί). Υιοθετούν μια θεατρική στάση στη δραματική αναπαράσταση.²⁹ Με τις αλληπάλληλες δοκιμές που υποβάλλεται το παιδί σε διαφορετικές καταστάσεις και ποικίλους χώρους, αποκτά μια βάση για

28 Shifra Schonmann, ό.π., p.159.

29 Αστέριος Τσιάρας: *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα 2005, σ.91.

αποτελεσματικότερο σχεδιασμό στη δράση, για μια αυξανόμενη και διαφοροποιημένη αυτοσυνείδηση. Αυτό υποστηρίζουν σύγχρονοι παιδαγωγοί, όπως η Lowenfeld, ο Piaget, ο Vigotsky και ο Bruner.³⁰

Η ανάπτυξη της δράσης της ιστορίας δομείται σταδιακά ακολουθώντας την εξέλιξη που διαμορφώνεται από τα παιδιά. Ο εμπυχωτής τα βοηθάει με ερωτήματα που επιδιώκουν να δείξουν τις θεατρικές συμβάσεις (χώρος, χρόνος, δράση). Δηλαδή να ορίσουν τον φανταστικό ή πραγματικό τόπο και να μετασχηματίσουν τον χώρο σε θεατρική σκηνή, π.χ. «Πού μπορεί να ήσαν κρυμμένα τα παιδιά στο δάσος;» Επίσης να φανταστούν δράσεις και να παρουσιάσουν την εξέλιξή τους σε χρονική σειρά, π. χ. «Τι έκαναν το πρωί, το μεσημέρι, το βράδυ και ποια εποχή;» Τέλος, να υποστηρίξουν τη δραματική ένταση και τη δράση καθώς τη δραματοποιούν, π.χ. «Πώς έδειξαν τον αρχικό φόβο τους στον γίγαντα;» «Πώς θέλετε να είναι ο ήρωας της ιστορίας μας;», «Πώς φαντάζεστε να περπατάει, να μιλάει;».

Τα παιδιά χωρίζονται σε υποομάδες και κάθε υποομάδα συζητά, διαμορφώνει και παρουσιάζει την ιδέα της. Συνθέτουν τις επιμέρους δράσεις – παρουσιάσεις σε μία σκηνή που παίζουν αρχικά ως υποομάδες (η μια μετά την άλλη) και ύστερα όλοι μαζί ως σύνολο στη σκηνή (π.χ. άλλα παιδιά ψάχνουν φαγητό στο δάσος, άλλα παιδιά φτιάχνουν καλύβα, ο πρωταγωνιστής συναντά το γίγαντα κλπ.). Έτσι δημιουργούν το πέραςμα από την πραγματικότητα στη φανταστική κατάσταση μέσα από την διαμόρφωση του ρόλου.

Ο ρόλος δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν με ιδέες από τον πραγματικό κόσμο σε ένα φανταστικό περιβάλλον. Μπορούν να υποδυθούν διαφορετικούς ρόλους οικείους ή μη, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλη γλώσσα και χειρονομία και να αρχίσουν να αναπτύσσουν την ικανότητα να «μπαίνουν στο πετσί» του ρόλου.³¹

Μια υποομάδα παιδιών μπορεί να ασχοληθεί με την κατασκευή των σκηνικών ή και των κουστουμιών που μπορεί να είναι από ανακυκλώσιμα υλικά, φύλλα δέντρων, εφημερίδες, κούτες χρωματιστά υφάσματα (τούλια) κλπ. Τα υφάσματα είναι μια πολύ ωραία λύση για να παραστήσουμε τα ποτάμια, τη θάλασσα,

³⁰ Άλκηστις: *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2000, σ. 47.

³¹ Patrice Baldwin & Kate Fleming: *Teaching Literacy through Drama: Creative approaches*, RoutledgeFalmer, London - New York 2003, σ.8.

το χορτάρι, ακόμα και τον άνεμο, τα οποία θα μπορούνε να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά που έχουν τους αντίστοιχους ρόλους.

Από τα μέλη μπορεί να οργανωθεί η μουσική και ηχητική επένδυση της Δραματοποίησης. Μέσα από γνωστά ποικίλα μουσικά ακούσματα επιλέγουν κομμάτια που τους ταιριάζουν ή δημιουργούν αυτοσχέδια μουσικά όργανα (μαράκες, κρουστά κλπ.)

Δεύτερη φάση Δραματοποίησης

Τα μέλη με τον εμπυχωτή κάθονται σε κύκλο και σχολιάζουν ό,τι έπαιξαν μέχρι τώρα. Σχολιάζουν τους ρόλους, τις συγκρούσεις χαρακτήρων μιλούν για το χρόνο και τον τόπο όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις σχετικά με τις συμβολικές κινήσεις, που χρησιμοποίησε ο πρωταγωνιστής, εκφράζουν συναισθήματα.

Ο εμπυχωτής υποβάλλει πάλι ερωτήματα επιδιώκοντας να παρακινήσει τα παιδιά να επεκτείνουν και να εξελίξουν την πλοκή της ιστορίας (με αρχή, μέση, τέλος), να την οδηγήσουν σε μία κλιμάκωση δραματικής έντασης και να καταλήξουν σε λύση. Βοηθούν οι Τεχνικές: ο μανδύας του ειδικού, η δημιουργία επικεφαλίδων, σλόγκαν, τίτλων, «οι κάρτες ρόλων» κλπ.

Ενδεικτικές υποστηρικτικές ερωτήσεις:

Τι έγινε μέχρι τώρα στην ιστορία μας; Τι είχε συμβεί στον ήρωα; Πώς νομίζετε ότι συνέβη; Πού λέτε να ήταν ο ήρωας πριν; Πού πήγαινε; Τι ήθελε να πει με τις κινήσεις του; Πώς το σκέφτηκε; Τι μπορεί να αναζητούσε; Πώς νιώθει τώρα; Εσείς πώς νιώθετε; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τον ήρωα της ιστορίας; Τι λέτε να κάνουμε τώρα; Πού προτείνετε να πάμε; Πώς θα πάμε; Τι χρειαζόμαστε για το ταξίδι; Τι λέτε να συναντήσουμε στο δρόμο μας;

Ενθαρρύνουμε την εξέλιξη του σχεδιασμού της ιστορίας.

Τρίτη φάση Δραματοποίησης

Πιθανές επεκτάσεις και συνδέσεις μπορούν να γίνουν από την ομάδα στο παραμύθι. Η ίδια ιστορία μπορεί να πάρει αρκετά διαφορετική μορφή όταν δραματοποιηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες.³²

Μία ιστορία μπορεί να οδηγήσει:

1. Σε μια θεατρική παράσταση, αν τα παιδιά θελήσουν να την παρουσιάσουν σε ένα ευρύτερο κοινό,

³² Brian Wooland, ό. π., σ. 255

2. να είναι το έναυσμα για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας ή

3. αντίθετα να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης ενός σχεδίου εργασίας.³³

4. να είναι η αφορμή να γραφτούν προσωπικές ιστορίες (σενάρια ζωής) των μελών.

5. σε παρουσίαση μιας σκηνής ή ενός ρόλου σε αργή κίνηση ή σύμφωνα με ένα κυρίαρχο συναίσθημα.

6. σε παρουσίαση αντίθετης ροής (από το τέλος στην αρχή).

7. σε παρουσίαση κουκλοθέατρου.³⁴ Μία κούκλα είναι μια επέκταση του παίκτη, ένα είδος *alter ego* που συχνά απελευθερώνει την αυθορμητικότητα του κουκλοπαίχτη. Σε θεραπευτικό επίπεδο, κάποιος κρύβεται πίσω από μια κούκλα προκειμένου να αποκαλύψει με ασφάλεια τον εαυτό του μέσω της κούκλας.³⁵

Υλικά βοηθήματα

1. Το «μπαουλάκι του θησαυρού» με παλιά ρούχα, καπέλλα, παπούτσια, γυαλιά, ομπρέλλες, ψεύτικα λουλούδια, τηλέφωνα, εφημερίδες, φωτογραφίες, κάρτες, κούκλες κλπ.

2. Ένας προβολέας διαφανειών (projector) ή video projector.

3. Ένα κασετόφωνο ή c.d. player.

4. Δυο προβολείς με έγχρωμα φώτα.³⁶

Αξιολόγηση Δραματοποίησης

Η αξιολόγηση-αναστοχασμός-αποφόρτιση περιλαμβάνει κυρίως συζητήσεις γύρω από συναισθήματα, κατάθεση βιωμάτων και μοίρασμα εμπειριών σχετικά με την δυναμική της ομάδας και με την δραματική διαδικασία σε ειδικά διαλείμματα κατά την ανάπτυξη της ιστορίας και στο τέλος με τη χρήση ποικίλων τεχνικών και μέσων, όπως «η ανακριτική καρέκλα», «η προσωπική εξομολόγηση», χαλάρωση, παιχνίδια αποφόρτισης κλπ. Άλλες δραστηριότητες είναι η αναδόμηση της αφήγησης ή σκηνών της

³³ Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη και Ελευθερία Μπασαγιάννη: *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*, Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., Αθήνα 2006, σ.317.

³⁴ Το κουκλοθέατρο περιλαμβάνει σχεδιασμό και κατασκευή κούκλας, κίνηση, γραφή σεναρίου, ομιλία, κίνηση, αυτοσχεδιασμό, performing - viewing, γλυπτική, ζωγραφική, χορό και συχνά μουσική.

³⁵ Robert J. Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982, p. 225.

³⁶ Άλκηστις: *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1983, σ.90.

θεατρικής δράσης με χοροθέατρο, με εικαστικές δημιουργίες (κολλάζ, ζωγραφική, πηλοπλαστική).

Ανταμείβουμε τις προσπάθειες των μελών με ενθαρρυντικά σχόλια και τη χαρά της θεατρικής δράσης, που είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή του δράματος για τους συμμετέχοντες σε αυτό.³⁷

Η αυτοαξιολόγηση του εμπυχωτή αφορά τη μεθοδολογία του, τις τεχνικές της Δ.Τ.Ε. και τις σχέσεις του με την ομάδα.

³⁷ Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ.18.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αν οι αφηγήσεις παραμυθιών απελευθερώνουν τη φαντασία, μεταδίδουν γνώση μέσα από τις ταυτίσεις και προβολές, η Δραματοποίησή τους μετασχηματίζει σε δραματική πράξη τις νοητικές και φανταστικές εικόνες για γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Ο συνδυασμός αφήγησης και Δραματοποίησης ενσαρκώνει αρχέτυπα, γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα στους μυθικούς ήρωες και δαίμονες και σε αυτούς που βρίσκονται κρυμμένοι μέσα στο ασυνείδητο όλων μας.³⁸

Μέσα από τη αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του John Dewey ενισχύονται οι γνωστικές, ψυχοσωματικές και διανοητικές δεξιότητες των εμπλεκομένων στην τεχνική της αφήγησης και Δραματοποίησης. Αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, γιατί η κοινωνική συμπεριφορά στηρίζεται σε μαθημένες δεξιότητες, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Bandura.³⁹

Όπως υποστηρίζει και ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner, η Δραματοποίηση δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να καλλιεργήσουν το είδος της νοημοσύνης που εκείνα φέρουν και να διευρύνουν την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και το περιβάλλον.⁴⁰ Ο Howard Gardner έχει δηλώσει ότι ο κάθε μαθητής κατέχει μια από την πολλαπλότητα των νοημοσυνών, ότι το μυαλό του κάθε παιδιού λειτουργεί διαφορετικά και ότι είναι ευφυή μέσα σε μια πολλαπλότητα τρόπων.⁴¹

Βέβαια οι Υπερρεαλιστές διακήρυξαν επανειλημμένα πως δεν υπάρχουν ταλέντα. Η ιδιοφυία είναι ανύπαρκτη. Εκείνο που υπάρχει είναι οι κρυμμένες δυνάμεις, η θαμμένη φαντασία στην εποχή της τεχνοκρατικής λογικής, η εξοστρακισμένη, ανατρεπτική δύναμη του ονείρου.⁴² Όμως οι κρυμμένες δυνάμεις του καλού και

³⁸ Ρέα Καραγεωργίου: «Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης» στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.): *Η Τέχνη της αφήγησης*, Πατάκης, Αθήνα 2004, σ. 72.

³⁹ Άλκηστις: *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 88.

⁴⁰ Άλκηστις: *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2008, σ. 165.

⁴¹ Patrice Baldwin & Kate Fleming, ό.π., p. 15.

⁴² Μανώλης Φιλιππάκης: *Κοινωνικό θέατρο-θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικός οδηγός για εμπυχωτές*, Αερόστατο, Χανιά σ.167.

του κακού στις προβολές των αφηγήσεων των παραμυθιών αποκαλύπτονται και η απελευθερωμένη από το Εκπαιδευτικό Δράμα φαντασία και έκφραση οδηγεί το άτομο στο τρίπτυχο: από το «εγώ», στο «εσύ», και μετά στο «εμείς».

Με τη δράση, την υποκριτική τέχνη στη μετριοπαθή της έννοια, ο μαθητής «αυτοπαιδεύεται», ζει και ανιχνεύει μόνος του την ιστορία, αναπτύσσει μια διαίσθηση που τον οδηγεί στην ενδότερη φύση μιας σύγκρουσης-πάλης των ιδεών που σημαδεύουν την αρχή κάθε ανθρώπινης περιπέτειας.⁴³ Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τις Τεχνικές της αφήγησης και της Δραματοποίησης παραμυθιών μπορεί να γίνει το όχημα για μια αναστοχαστική, ανακαλυπτική και μετασχηματιστική Παιδαγωγική.

⁴³ Τηλέμαχος Μουδατσάκης: *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη*, Καρδαμίτσας, Αθήνα 1994, σ. 31.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις: *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2000.
- Άλκηστις: *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 1983.
- Άλκηστις: *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2008.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.: *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002.
- Baldwin, P. & Fleming, K.: *Teaching Literacy through Drama: Creative approaches*, RoutledgeFalmer, New York-London 2003.
- Barthes, R.: *Image, Music, Text*, Fontana, London 1977.
- Bettelheim, B.: *The uses of Enchantment: The meaning and Importance of Fairy Tales*, Penguin, London 1976.
- Bruner, J.: *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1986.
- Culler, J.: *Λογοτεχνική Θεωρία - Μια συνοπτική Εισαγωγή*, μετ. Καίτη Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2003.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε.: *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., Αθήνα 2006.
- Eagleton, T.: *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*, μετ. Δημήτρης Τζιόβας, Οδυσσέας, Αθήνα 1996.
- Hardy, B.: "Toward a Poetics of Fiction" in Meek, M. et al. (ed). *The Cool Web*, Bodley Head, London 1977.
- Καλλέργης, Η. Ε.: *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Καστανιώτης, Αθήνα 1995.
- Καραγεωργίου, Ρ.: «Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης» στο Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (επιμ.): *Η Τέχνη της αφήγησης*, Πατάκης, Αθήνα 2004.
- Κοντολέων, Μ.: *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα 1988.
- Κουρετζής, Λ.: *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991.
- Landy, R. J.: *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982.
- Μάτσας, Ν.: *Ο σπόρος του σταριού-Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*, Εστία, Αθήνα 1975.
- Μουδατσάκης, Τ.: *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.

- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ.: «Ένα δραματικό κείμενο «δύσκολο» για τους μαθητές» στο Π. Βασιλείου, Μ. Δεληβοριά, Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα 2002.
- Πετρίτης, Σ.: «Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», στο Αθανάσιος Τριλιανός, Ι. Καραμήνας (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), τόμ. 2, Αθήνα 2005.
- Propp, V.J.: *Μορφολογία του παραμυθιού: Η διαμάχη του Κ. Λέβι-Στρως με τον Β.Γ. Προπ και άλλα κείμενα*, μετ. Αριστέα Παρίση Καρδαμίτσα, Αθήνα 1991.
- Σακελλαρίδης, Γ.: «Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού», *Διαβάζω*, τχ.363, 1996.
- Schonmann, S.: *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2011.
- Σέξτου, Π.: *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή, Μέθοδοι –Εφαρμογές-Ιδέες*, Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
- Τσιάρας, Αστέριος: *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα 2005.
- Τσιάρας, Α.: «Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Θεωρία και Πράξη*, Παπαζήσης, Αθήνα 2007.
- Φιλιππάκης, Μ., *Κοινωνικό θέατρο-θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές*, Αερόστατο, Χανιά χ.χ.
- Winston, J.: *Drama, Narrative and Moral Education*, Falmer, London 1998.
- Wooland, B.: *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μετ. Ελένη Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ – ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου και η
επίδραση του στα παιδιά μέσα από τη χρήση
της δραματικής τέχνης

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ευαγγελία Νάκου

A.M. : 5052201401008

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015



Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	306
Το μουσείο και ο ρόλος του.....	308
Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης.....	310
Η δραματική τέχνη στο μουσείο.....	312
Επίλογος	314
Βιβλιογραφία	315

Εισαγωγή

«Μουσείο είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που συλλέγει, μελετά, διατηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (ICOM, 2007, αρθ.3).

Ο παραδοσιακός ορισμός του «μουσείου» με την αρχαία ελληνική έννοια της λέξης, σημαίνει τον ναό, όπου κατοικούν οι εννιά Μούσες. Όμως στο μουσείο, με τη σύγχρονη έννοια της λέξης, και μέχρι πριν από λίγα χρόνια, κατοικούσαν μόνο οι δύο από τις μούσες: η Κλειώ, προστάτιδα της Ιστορίας και η Ουρανία, προστάτιδα της Αστρονομίας. Οι υπόλοιπες επτά μούσες, προστάτιδες της ποίησης, της μουσικής, του χορού και του θεάτρου, δηλαδή των τεχνών, αποκλείονταν σκόπιμα από τον χώρο αυτό, αφού εθεωρείτο ότι δεν είχαν καμία θέση (Lewis, 2004).

Έτσι, για πολλά χρόνια ο μοναδικός ρόλος του μουσείου ήταν να αναπτύξει και να διαφυλάξει τις συλλογές του για τις μελλοντικές γενιές (Fraser, 2004:1). Η εκπαιδευτική αποστολή του μουσείου αναγνωρίστηκε μόλις στις αρχές του 20ου αιώνα (Chobot & Chobot, 1990) και κατέστησε σαφές, ότι εκτός από τη διαφύλαξη και την ασφαλή προβολή των εκθεμάτων του, που ήταν ο σκοπός του για χρόνια, το μουσείο έχει την υποχρέωση να βρίσκει τρόπους να αλλάζει τη ζωή των ανθρώπων, μέσα από τη διασκεδαστική μάθηση και την πρόκληση της δημιουργικότητας (Fraser, 2004:1). Τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αλλάξει η εικόνα του μουσείου ως αποθήκη άψυχων αντικειμένων, στα οποία οι επισκέπτες δεν έχουν πρόσβαση, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν δημιουργικές δραστηριότητες που συχνά αφορούν στην αξιοποίηση των τεχνών (Landy, 1982:104). Η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, ο χορός, η λογοτεχνία και το θέατρο, έχουν βρει πια τη θέση τους στο σύγχρονο μουσείο (Karadeniz, 2010). Ιδιαίτερα οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης βρίσκουν μεγάλη απήχηση στα παιδιά, ως επισκέπτες των μουσείων, αφού τους επιτρέπουν να αναδομήσουν τη διαρκώς εναλλασσόμενη πολιτιστική ταυτότητα αυτών των χώρων (Wang, 2014).

Τα μουσεία χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Karadeniz, 2010· Wang, 2014). Η χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στο μουσείο δημιουργεί ένα ενεργό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο επιτρέπεται η δημιουργική εμπλοκή, όπως η δραματοποίηση, οι παραστάσεις και τα παιχνίδια ρόλων (Jackson & Leahy, 2005· Kuruoglu Maccario, 2012), δίνει ώθηση στη μαθησιακή διαδικασία (Jackson & Leahy, 2005), υποστηρίζει τη μάθηση, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, ενθαρρύνει την ιστορική έρευνα και βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος (Rot, 1998:15). Επιπρόσθετα, τους επιτρέπει να

εμπλακούν στη διαδικασία της έρευνας – σκέψης – παρατήρησης – ανάλυσης – σύνθεσης και αφυπνίζει τις αισθήσεις της περιέργειας και της ανακάλυψης (Kuruoglu Maccario, 2012).

Το μουσείο και ο ρόλος του

Από τον καιρό της ίδρυσής του, οι σκοποί του μουσείου διαφοροποιούνται και αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στη συλλογή και τη διατήρηση των εκθεμάτων και την επικοινωνία με το κοινό (Kimble, 2008). Επειδή το μουσείο συνδέεται με την κοινωνία που ανήκει, διαφοροποιείται ανάλογα με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Αλμαλιώτη, 2007:5). Τα σύγχρονα μουσεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνία: στην εκπαίδευση, στην πρόσβαση στη γνώση, στην κοινωνική ενσωμάτωση και στον εκσυγχρονισμό των κοινωνικών υπηρεσιών. Ως μέρη ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, πρέπει να βρουν τρόπους να διαφοροποιούν τις ζωές των ανθρώπων, χρησιμοποιώντας τις συλλογές τους όχι μόνο για να εμπνέουν, να εκπαιδεύουν και να διασκεδάζουν τους επισκέπτες, αλλά και για να προάγουν τη δημιουργικότητα (Fraser, 2004:1).

Έτσι, ενώ ο παραδοσιακός ρόλος του μουσείου είναι να αναπτύξει και να διαφυλάξει τις συλλογές του για τις μελλοντικές γενιές (Fraser, 2004:1), σήμερα στοχεύει στο να ζωντανεύει το παρελθόν, να δίνει ζωή στα αντικείμενα, να προκαλεί τη συναισθηματική, νοητική και σωματική συμμετοχή του επισκέπτη (Landy, 1982:104). Ασχολείται, όχι μόνο με αντικείμενα αλλά και με αφηρημένες έννοιες, εξηγεί και ερμηνεύει (Τσουβαλά, 2012:18). Με άλλα λόγια το μουσείο είναι το ίδρυμα που επικοινωνεί με τους ανθρώπους και εκπαιδεύει την κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα προάγει την προσωπική ανάπτυξη (Karadeniz, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί της σύγχρονης μουσειακής εκπαίδευσης είναι η σύνδεση του παρελθόντος με τη σύγχρονη πραγματικότητα, η ανάλυση των πολιτικών, κοινωνικοπολιτισμικών, οικονομικών και οικολογικών σχέσεων, η υποκίνηση της ανάπτυξης διερευνητικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μπορεί κάποιος να οδηγηθεί μόνος του στη γνώση (Kuruoglu Maccario, 2012).

Η πολυπολιτισμικότητα, η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση, έχουν επηρεάσει τη σχέση του μουσείου με τους επισκέπτες του. Τα σύγχρονα μουσεία αποτελούν χώρους ελεύθερης επιλογής στη μάθηση. Η συμμετοχή και η άμεση εμπλοκή των επισκεπτών με τα εκθέματα, συνιστούν ένα ιδανικό μοντέλο διαδραστικής μάθησης (Kimble, 2008). Το μουσείο είναι ένας χώρος εμπύχωσης, επικοινωνίας, εμπειρικής γνώσης, εμπλοκής των υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία (Jackson & Kidd, 2007). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα μουσεία αφυπνίζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας νέων αποτελεσμάτων μέσα από την επεξεργασία στοιχείων, επιτρέπουν τη δημιουργία συνδέσεων (Kuruoglu Maccario, 2012).

Το κοινό, στο οποίο απευθύνονται τα μουσεία διαφοροποιείται σε παιδιά, ενήλικες, υγιείς επισκέπτες, άτομα με ειδικές ανάγκες, γενικούς επισκέπτες και επαγγελματίες επισκέπτες. Η ποικιλομορφία αυτή καθιστά απαραίτητο τον διαχωρισμό των επισκεπτών σε ομάδες, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρουσιάζονται για κάθε ομάδα χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα, ξεχωριστές δραστηριότητες και κατάλληλες γνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς τους (Jingjing, 2014).

Στη συγκεκριμένη εργασία θα αναφερθούμε στα προγράμματα των μουσείων που αφορούν στα παιδιά.

Η ψυχολογία των παιδιών – επισκεπτών των μουσείων είναι διαφορετική από των ενηλίκων. Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα δεν είναι κατάλληλα για τα παιδιά, τα οποία έχουν ανάγκη από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Όταν ασχολούμαστε με την εκπαίδευση των παιδιών, μπορούμε να παρέχουμε στα παιδιά τις κατάλληλες υπηρεσίες, μόνο όταν λαμβάνουμε υπόψη μας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής ομάδας (Jingjing, 2014).

Τα περισσότερα παιδιά θεωρούν τις επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και περιπετειώδεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία που διαδραματίζεται σε χώρους έξω από τη σχολική τάξη – όπως είναι τα μουσεία, που επιτρέπουν την ελεύθερη επιλογή στη μάθηση, ευνοούν το κίνητρο των παιδιών για την αναζήτηση, όχι μόνο του «τι», αλλά και του «γιατί» και του «πώς» (Sturm & Bogner, 2010). Οι στόχοι των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων αφορούν στην προετοιμασία των παιδιών να προσαρμόζονται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, στη δημιουργία σύνδεσης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, στην προσέγγιση των καθημερινών προβλημάτων, στην αντιμετώπιση των εκθεμάτων ως στοιχείων της ανθρώπινης ζωής, στην κατανόηση των πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών και οικολογικών θεμάτων, στην ευκαιρία της εμπειρικής ανακάλυψης της γνώσης και στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Cakir Ilhan, 2009).

Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται κυρίως στη στείρα μάθηση μέσα στον χώρο του σχολείου με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, όταν ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συμμετάσχουν υπεύθυνα και παραγωγικά στην κοινωνία. Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το σχολείο έρχονται σε αντίθεση με τις απαιτούμενες ικανότητες, που χρειάζονται οι μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές ανάγκες, όπως είναι η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η αντιμετώπιση της αλλαγής (Vartiainen & Enkenberg, 2013). Υπάρχει, λοιπόν, η αναγκαιότητα δημιουργίας ή χρήσης ενός περιβάλλοντος που να δίνει έμφαση στις ιδέες και τις σκέψεις των ίδιων των μαθητών, που να στηρίζει μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να επιτρέπει την αυτενέργεια και την ελεύθερη έκφραση (Rennie & Johnston, 2004).

Πρόσφατα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θεώρησαν τα μουσεία ως έναν ιδανικό χώρο εκπαίδευσης, που προάγει την ενεργή μάθηση (Abaci & Kamaraj, 2009). Έτσι, ενώ παλαιότερα, το μουσείο λειτουργούσε αυτόνομα σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, σήμερα η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική. Το μουσείο δημιουργεί εκπαιδευτικά προγράμματα, που συνδέονται άμεσα με το σχολείο και αποτελούν συνέχειά του (Papadimitriou, 2012:32). Η επίσκεψη στο μουσείο θεωρείται ότι λειτουργεί επικουρικά στις γνώσεις και τις εμπειρίες που παρέχονται από το σχολείο (Tal & Morag, 2007).

Το μουσείο προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους, έχουν τη δυνατότητα διάδρασης με τα αντικείμενα και ενθαρρύνεται η βιωματική διερεύνηση διαφόρων θεμάτων (Vartiainen & Enkenberg, 2013). Αποτελεί έναν εναλλακτικό τόπο εκπαίδευσης, που διαφέρει από τη σχολική τάξη και εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Karadeniz, 2010). Αντίθετα από τη σχολική τάξη, που το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι αφηρημένο, οι μαθητές μπορούν να δουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τα εκθέματα. Η μάθηση δηλαδή, γίνεται μέσα από τις αισθήσεις και τις εμπειρίες (Okvuran, 2010).

Οι έρευνες φτάνουν στο συμπέρασμα, ότι προκειμένου να υποστηρίξουν την ενεργή μάθηση, τα μουσεία πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αυτενεργούν (Tenenbaum et al., 2004). Η ανακαλυπτική μάθηση στηρίζεται στην προσωπική διερεύνηση και ενασχόληση με τα στοιχεία, προκειμένου να καταλήξει κάποιος σε δικά του συμπεράσματα. Επομένως, η εκπαίδευση στο μουσείο είναι μια διαδικασία στην οποία συμμετέχει ενεργά ο επισκέπτης, έχοντας άμεση αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα αλλά και με τον χώρο (Αλμαλιώτη, 2007:40). Μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργατικής και αυτόνομης μάθησης και με την κατάλληλη προετοιμασία, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό συμπλήρωμα για το μαθησιακό περιεχόμενο της τάξης (Sturm & Bogner, 2010).

Ο ρόλος των μουσείων είναι να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Εκεί το παιδί μπορεί να συναντήσει την επιστήμη, την τεχνολογία και την τέχνη και να γνωρίσει το διασκεδαστικό μέρος της εκπαίδευσης (Karadeniz, 2010). Η μουσειακή εκπαίδευση έχει την ικανότητα να κινητοποιήσει και να συναρπάσει τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει καινούριες γνώσεις και εμπειρίες (Wishart & Triggs, 2010). Ένα προσεκτικά σχεδιασμένο μουσειακό πρόγραμμα μπορεί να βελτιώσει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στη

μαθησιακή διαδικασία (Tenenbaum et al., 2004). Τα μουσεία μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα καλό χώρο για να εμπλακούν τα παιδιά στην εμπειρική γνώση και να αυξήσουν το κίνητρο τους για μάθηση, μέσα από τη δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού πλαισίου (Tenenbaum et al., 2004). Για να αποκτήσει νόημα μια τέτοια επίσκεψη, θα πρέπει να γίνουν σαφείς συνδέσεις με το περιεχόμενο της τάξης, να πραγματοποιηθούν υποστηρικτικές για τα μαθήματα δραστηριότητες και να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Sturm & Bogner, 2010).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων στοχεύουν στην ενθάρρυνση υποβολής ερωτήσεων και στη βελτίωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Cakir Ihan, 2009), ενώ ταυτόχρονα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από τη γνωριμία άλλων πολιτισμών και μειώνουν σημαντικά την κοινωνική απομόνωση (Karadeniz, 2010). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να οργανωθούν με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών (Cakir Ihan, 2009). Οι δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα μουσείο είναι σημαντικές, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν τη γνώση, την ευαισθησία και την αίσθηση της υπευθυνότητας (Kuruoglu Maccario, 2012).

Η δραματική τέχνη στο μουσείο

Είναι κοινά παραδεκτό, ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, που βασίζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, συντελούν στη δημιουργική μάθηση και παρέχουν στους μαθητές ποικίλες προοπτικές (Abaci & Kamaraj, 2009). Με τη συμμετοχή τους σε διαφορετικά προγράμματα, τα παιδιά χρησιμοποιούν το μυαλό αλλά και το σώμα τους, ενώ έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν νέα πράγματα, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν με ανθρώπους (Papadimitriou, 2012:21). Έτσι, υπάρχουν μουσεία που οργανώνουν εργαστήρια, σχέδια εργασίας, προβολή σχετικών ταινιών, σεμινάρια, εκθέσεις, συναυλίες κ.α. (Cakir Ihan, 2009). Σε κάποια μουσεία πραγματοποιούνται δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη μουσική, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την αρχιτεκτονική, τον χορό και τη λογοτεχνία (Karadeniz, 2010). Σε όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια προστέθηκε και η αναπαράσταση της ιστορίας με τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης (Rot, 1998:9).

Η δραματική τέχνη ως μέσο ερμηνείας, συμπληρώνει τα άλλα μέσα παρουσίασης των εκθεμάτων (Ford, 2000), υποστηρίζει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Karadeniz, 2010) και χρησιμοποιεί τις τεχνικές της ως μέσο κατάκτησης της γνώσης (Jackson & Leahy, 2005). Τα μουσεία χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και οργανώνουν δημιουργικές δραστηριότητες, προκειμένου να υποστηρίξουν την εποικοδομητική ανάπτυξη των παιδιών (Karadeniz, 2010).

Η δραματική τέχνη στο μουσείο περιλαμβάνει θεατρικά έργα, παραστάσεις, προγράμματα αφήγησης ιστοριών, μονολόγους, διαλόγους, διαδραστικά παιχνίδια ρόλων (Rot, 1998:11), debate, καταιγισμό ιδεών, ομαδικές δραστηριότητες (Kuruoglu Maccario, 2012).

Όσον αφορά στα ίδια τα μουσειακά εκθέματα, η δραματική τέχνη παίζει καθοριστικό ρόλο. Η αναπαράσταση βοηθά στην κατανόηση της δομής πολλών αφηγήσεων των μουσειακών εκθεμάτων (Jackson & Kidd, 2007). Η δραματική τέχνη μας δίνει την ευκαιρία να αναπαραστήσουμε τις ιστορίες, που παρουσιάζουν τα αντικείμενα και οι συλλογές των μουσείων (Ford, 2000). Καθώς η δημιουργία ιστοριών και η αναπαράσταση φανταστικών καταστάσεων, βρίσκονται στο κέντρο όλων των εμπειριών μας και κατ' επέκταση οι αξίες, οι απόψεις και οι πολιτιστικές πεποιθήσεις μας καθορίζονται μέσα από τις ιστορίες, η δραματική τέχνη βοηθά στην ερμηνεία του κοινωνικού νοήματος των εκθεμάτων, παρακινώντας τους επισκέπτες να αντιληφθούν όσα βλέπουν και να τα συνδέσουν με τη ζωή τους (Jackson & Kidd, 2007). Κάποια προγράμματα προσκαλούν τους επισκέπτες να αυτοσχεδιάσουν στις ιστορίες που παρουσιάζονται στα πλαίσια της δραματικής τέχνης στο μουσείο (Rot, 1998:15).

Η αναβίωση παλαιότερων εποχών με τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στα μουσεία, δημιουργεί ένα ενεργό μαθησιακό περιβάλλον (Kuruoglu Maccario, 2012), καθώς ο ενθουσιασμός των παιδιών είναι διάχυτος στα εκθέματα που συμπεριλαμβάνεται η δημιουργική εμπλοκή, όπως η δραματοποίηση, οι παραστάσεις και τα παιχνίδια ρόλων (Jackson & Leahy, 2005). Χρησιμοποιώντας παρόμοιες δραστηριότητες, ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών και διασφαλίζεται η αποτελεσματική μάθηση. Αυτό συμβαίνει επειδή η διασκέδαση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης, μεταβάλλει

την αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στα μουσεία και τους επιτρέπει να έχουν ζωντανές εμπειρίες (Kuruoglu Maccario, 2012).

Το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, το κοινωνιόδραμα είναι εκπαιδευτικές στρατηγικές, που επιτρέπουν στα παιδιά να αναβιώσουν μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή ή να ζωντανέψουν έναν ιστορικό χαρακτήρα. Βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν τις ιστορικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, τα παιδιά έλκονται από την ιστορία, γιατί βλέπουν ότι απαρτίζεται από χαρακτήρες με συναισθήματα, αντιθέσεις και διλήμματα, που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Καθώς αντιλαμβάνονται βιωματικά τις εμπειρίες ανθρώπων άλλων εποχών, η εκμάθηση του ιστορικού πλαισίου γίνεται αυτόματα (Cruz & Murthy, 2006). Η δραματική τέχνη παρακινεί τα παιδιά να ενσωματώσουν προσωπικές αφηγήσεις σε γενικές ιστορίες, να βιώσουν ενσυναίσθηση για ανθρώπινες ιστορίες διαφορετικών ιστορικών περιόδων και κοινωνικών συνθηκών, να δώσουν ζωή σε άψυχα αντικείμενα και να μπουν στη θέση των άλλων (Jackson & Leahy, 2005). Είναι μια διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες διερευνούν ανθρώπινες καταστάσεις, σαν να είναι άλλοι άνθρωποι σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Ford, 2000).

Μέσα από τις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης τα παιδιά προσπερνούν γεωγραφικά, εθνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά εμπόδια, ανακατασκευάζουν τις εντυπώσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα και διαμορφώνουν έμπρακτα την ιστορική τους ταυτότητα (Wang, 2014), βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν τον τρόπο να εκφράζονται αποτελεσματικά μέσα από τα σώματά τους, καλυτερεύουν την κριτική τους σκέψη, αυξάνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Okvuran, 2010· Kuruoglu Maccario, 2012).

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια η προοπτική του χώρου του μουσείου ως πηγή μάθησης έχει αυξηθεί ως αποτέλεσμα της αλλαγής του ρόλου του μουσείου και της συνειδητοποίησης της σημασίας της μουσειακής εκπαίδευσης (Chobot & Chobot, 1990). Στη σημερινή εποχή το μουσείο βρίσκεται στην υπηρεσία της κοινωνίας, διατίθεται για χρήση από το κοινό, προσφέρεται για έρευνα των υλικών που αποδεικνύουν τα ιστορικά γεγονότα και επηρεάζει τη συνεχή διαδικασία μάθησης της κοινωνίας, μέσα από νέες εκπαιδευτικές ιδέες (Okvuran, 2010). Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην παρουσίαση των εκθεμάτων στο κοινό, αλλά στην εμπλοκή του κοινού με σκοπό την κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών και την επίδρασή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα (Papadimitriou, 2012:21). Ειδικά, όταν το κοινό αποτελείται από παιδιά, η χρήση διασκεδαστικών και ενδιαφερουσών τεχνικών στο μουσείο, είναι απαραίτητη (Cakir Ihan, 2009).

Μέσα από τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα παιδιά ξεπερνούν γεωγραφικά, εθνικά και πολιτιστικά σύνορα, μεταφράζουν τις ιστορικές αφηγήσεις σε δημιουργικές παραστάσεις καλλιεργούν τη φαντασία τους, αποκτούν ενσυναίσθηση, ερμηνεύουν τα εκθέματα με βάση τα βιώματά τους, εκφράζονται μέσα από το σώμα και το λόγο βελτιώνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους (Jackson & Kidd, 2007· Karadeniz, 2010· Okvuran, 2010· Kuruoglu Maccario, 2012· Wang, 2014).

Τέλος, μπορούμε να πούμε ότι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στο μουσείο αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για τους υπεύθυνους των μουσείων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση και να μεταδώσουν γνώσεις με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

- Abaci, O. & Kamaraj, I. (2009). Museums as an Educational Medium: an Implementation Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1337–1341.
- Bauer, D. & Pierroux, P. (2014). Expert and Adolescent Interpretive Approaches in a National Art Museum. *Museum Management and Curatorship, 29*(3), 260-279.
- Cakir Ilhan, A. (2009). Educational Studies in Turkish Museums. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 342–346.
- Chobot, M. C. & Chobot, R. B. (1990). Museums as Educational Institutions. *New Directions For Adult And Continuing Education, 47*, 55-62.
- Cruz, B. C., & Murthy, S. A. (2006). Breathing Life into History: Using Role-Playing to Engage Students. *Social Studies and the Young Learner, 19*(1), 4–8.
- Ford, C. (2000). Interpretation Special: Museum – Theatre. *Museum Practice, 13*, 62-64.
- Fraser, J.W. (2004). *Museums, Drama, Ritual and Power a Theory of the Museum Experience*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Leicester (διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://www.google.gr/#q=MUSEUMS%2C+DRAMA%2C+RITUAL+AND+POWER+A+THEORY+OF+THE+MUSEUM+EXPERIENCE>).
- ICOM. (2007). *International Rules and Regulations*. Vienna (διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://archives.icom.museum/statutes.html#2>)
- Jackson, A. & Leahy, H. R. (2005). ‘Seeing it for real ...?’—Authenticity, Theatre and Learning in Museums This Article Draws on The Combined Efforts of the Research Team: Anthony Jackson, Helen Rees Leahy, Paul Johnson (Research Assistant, Centre for Applied Theatre Research, Manchester University) and Verity Walker (museum consultant and director of ‘Interpret-action’). *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*(3), 303-325.
- Jackson, A., & Kidd, J. (2007). “*Museum theatre*”: *Cultivating Audience Engagement - a case study*”. IDEA 6th World Congress, Hong Kong, 21/7/07.
- Jingjing, Z. (2014). Is It a Vain Hope That Museum Children Education Applies to All Children? *Review of Global Academics, 1*. (διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.ulster-press.uk/index.php/RGA/article/view/17>).
- Karadeniz, C. (2010). Children’s Museums and Necessity for Children’s Museums in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 600 – 608.
- Kimble, G. (2014). Children Learning About Biodiversity at an Environment Centre, a Museum and at Live Animal Shows. *Studies in Educational Evaluation, 41*, 48–57.
- Kisiel, J. (2005). An Examination of Fieldtrip Strategies and Their Implementation within a Natural History Museum. *Science Education, 90*(3), 434–452.
- Kuruoglu Maccario, N. (2012). Stimulation of Multiple Intelligence by Museum Education at Teachers’ Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 807 – 811.
- Landy, R., J. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*, London: Greenwood Press.
- Lewis, P. (2004). Live Interpretation in Museum Spaces. *Museum Practice, 27*, 44-47.

- Okvuran, A. (2010). The Relationship between Arts Education, Museum Education and Drama Education in Elementary Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5389–5392.
- Papadimitriou, P.A. (2012). *Educational Programmes in Archaeological Museums*. M.A. Thesis for Department of Archaeology, University of Leiden (διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/19379/Educational%20Programs%20in%20Archaeological%20Museums.pdf?sequence=1>).
- Rennie, L. J., & Johnston, D. J. (2004). The Nature of Learning and Its Implications for Research on Learning from Museums. *Science Education*, 88(1), 4-16.
- Rot, S. F. (1998). *Past into Present: Effective Techniques for First-person Historical Interpretation*. North Carolina: University of North Carolina Press.
- Sturm, H., & Bogner, F. X., (2010). Learning at Workstations in two Different Environments: A Museum and a Classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14–19.
- Tal, T., & Morag, O. (2007). School Visits to Natural History Museums: Teaching or Enriching? *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 747–769.
- Tenenbaum, H. R., Rappolt-Schlichtmann, G., Vogel Zanger, V. (2004). Children’s Learning about Water in a Museum and in the Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 40–58.
- Vartiainen, H. & Enkenberg, J. (2013). Learning from and with Museum Objects: Design Perspectives, Environment, and Emerging Learning Systems. *Education Technology Research*, 61, 841–862.
- Wang, W. J. (2014). Using Process Drama in Museum Theatre Educational Projects to Reconstruct Postcolonial Cultural Identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 39-50.
- Wishart, J., & Triggs, P. (2010). MuseumScouts: Exploring How Schools, Museums and Interactive Technologies Can Work Together to Support Learning. *Computers & Education* 54, 669–678.
- Αλμαλιώτη, Σ. (2007). *Το Μουσείο ως Περιβάλλον Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλολογίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ. (Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dolihi.news.files.wordpress.com/2011/03/gri-2007-480-mouseio-k-mathisi.pdf>).
- Τσουβαλά, Χ. (2012). *Θεατρικές Παραστάσεις και Μουσειολογικές Αφηγήσεις: Συγγένειες και Αντιστοιχίες*. Διπλωματική εργασία. Δ.Δ.Π.Μ.Σ. “Μουσειολογία” Τμήμα Αρχιτεκτόνων – Πολυτεχνική Σχολή, Α.Π.Θ. (Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://invenio.lib.auth.gr/record/131202/files/GRI-2013-9976.pdf?version=1>)



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

**Ξυλά Βασιλική
ΑΜ:5052201401002**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014

Α΄ Εξάμηνο



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
Περίληψη.....	319
Λέξεις κλειδιά.....	319
Εισαγωγή.....	319
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Ο ψυχοκοινωνικός ρόλος του παραμυθιού	320
Η προέλευση του παραμυθιού	320
Το παραμύθι στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.....	321
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Η σπουδαιότητα της δραματοποίησης παραμυθιών.....	323
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Τι αποδεικνύουν οι σχετικές έρευνες στην Ειδική Αγωγή.....	325
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	
Συμπεράσματα.....	328
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ξενόγλωσση.....	330
Ελληνική.....	331

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την επίδραση της δραματοποίησης του παραμυθιού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο **Πρώτο Κεφάλαιο** αναλύεται ο ψυχοκοινωνικός ρόλος του παραμυθιού, το θεωρητικό πλαίσιο για την προέλευσή του και η σημασία της αξιοποίησής του στην Ειδική Αγωγή. Στο **Δεύτερο Κεφάλαιο** επισημαίνεται η σπουδαιότητα της δραματοποίησης του παραμυθιού ως εκπαιδευτική πρακτική μέσα στην τάξη. Το **Τρίτο Κεφάλαιο** παρουσιάζει τα πορίσματα σχετικών ερευνών που έχουν αποδείξει, όπως θα διαπιστώσουμε και στα **συμπεράσματα** ότι πράγματι, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν και να αυτονομηθούν μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: Παραμύθι, Δραματοποίηση, Παιδί με ειδικές ανάγκες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παραμύθι είναι η πρόσκαιρη δράση της κοινότητας που στηρίζεται στην ανάπλαση, χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο στοιχείων δομημένο ασυνείδητα, εκφράζει ομαδικές απεικονίσεις γεγονότων, αποτελεί κοινό κτήμα όλων και σώζεται μέσα από τη διάδοση από γενιά σε γενιά¹.

Η αξία του παραμυθιού αναγνωρίστηκε μόλις τον 18^ο αι., όταν οι αδελφοί Γκριμ συγκέντρωσαν έναν μεγάλο αριθμό παραμυθιών και προσπάθησαν να εξηγήσουν την προέλευσή τους. Μεταγενέστεροι αυτών οι Μπένφαϊ, Κρον, Τέιλορ, Λανγκ, Άαρνε, Σέντλιβ, Φρόιντ, Μπέτελχαϊμ και Προπ κατάθεσαν τις δικές τους τεκμηριωμένες απόψεις, επιβεβαιώνοντας τη σπουδαιότητα του παραμυθιού και την πολυδιάστατη προσφορά του στο πλαίσιο της κοινωνικής και πνευματικής ζωής.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει μέσα από τη βιβλιογραφία, κατά πόσο το παραμύθι και η δραματοποίηση του, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για τους ειδικούς παιδαγωγούς, ώστε να διευρύνουν και να εξελίσουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, με σκοπό την αποδοχή, την αφομοίωση, την κοινωνικοποίηση και την τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

¹ Δ. Προύσαλης, «Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: Όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί», στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σσ. 469-480.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο ψυχοκοινωνικός ρόλος του παραμυθιού

Η αφήγηση παραμυθιών, μύθων και ιστοριών υπήρξε σε παλαιότερες κοινωνίες ένα είδος προφορικής ψυχαγωγίας ανάμεσα στους ενήλικες. Τα αφηγηματικά αυτά μέσα κατείχαν κι έναν μυσταγωγικό χαρακτήρα που συνέβαλε στη διατήρηση και προαγωγή της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, στο χτίσιμο της συλλογικής μνήμης και στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν σε μια οικογένεια, σε μια φυλή και σε ένα έθνος².

Όπως μαρτυρεί και η ετυμολογία του, το παραμύθι, προερχόμενο από τις λέξεις «παρά» και «μύθος» (παραμυθούμαι), κατάφερε να ενθαρρύνει, να παρηγορήσει, να συμβουλευσει και να στηρίξει τους ανθρώπους στο πέρασμα των αιώνων³.

Σύμφωνα με τον Μπέτελχαϊμ «το παραμύθι περιγράφει με μορφή φανταστική και συμβολική τα βασικά στάδια ανάπτυξης και ανύψωσης σε μια ύπαρξη ανεξάρτητη». Το παιδί ανακαλύπτει μόνο του και ενστικτωδώς τα κρυφά νοήματα του παραμυθιού που έχουν σημαίνουσα αξία για το ίδιο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ανάλογα με το επίπεδο της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του. Η μεγάλη πλειοψηφία των παραμυθιών περιγράφει ή αναλύει θέματα κοινωνικοποίησης, συναισθηματικής αυτονομίας, συγκρουσιακών σχέσεων με το περιβάλλον, τα οποία μπορεί το παιδί να αντιμετωπίσει κάποια στιγμή στη ζωή του⁴.

Η προέλευση του παραμυθιού⁵

Η μυθολογική θεωρία (1815): Οι αδερφοί Γκριμ διατύπωσαν τη θέση ότι τα παραμύθια, έχουν τις ρίζες τους σε έναν κοινό χώρο, το λίκνο του ινδοευρωπαϊκού πολιτισμού και ότι από εκεί ακολούθησαν τις μετακινήσεις των ινδοευρωπαϊκών φύλων.

Η ινδική θεωρία (1859): Σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόλογο και σανσκριτολόγο Τ.Μπένφαϊ, οι μύθοι προέρχονται από τους ελληνικούς μύθους του Αισώπου, ενώ τα παραμύθια προέρχονται από την ινδουϊστική και βουδιστική παράδοση της Ινδίας.

² A. Gersie & N. King, *Storymaking in Education and Therapy*, Jessica Kingsley Publisher, London, 1992, σσ. 23-24.

³ Δ. Προύσαλης, στο Μ.Πουρκός (επιμ.), 2010, ό.π., σσ. 469-480.

⁴ Μ.Μπέτελχαϊμ, *Η Γοητεία των Παραμυθιών. Μια Ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Γλάρος, Αθήνα, 1995, σσ.37-40.

⁵ P. Radin, *Πρωτόγονη θρησκεία*, Παπαδήμας, Αθήνα, 2003, σσ.15-35.

Η πολυγενετική ή ανθρωπολογική θεωρία (1873) :

Οι Άγγλοι ανθρωπολόγοι Ε.Τέιλορ και Α.Λανγκ υποστήριξαν ότι η προέλευση των παραμυθιών θα έπρεπε να αναζητηθεί στην πνευματικότητα και στις ψυχικές ορμές του πρωτόγονου ανθρώπου, ο οποίος έβλεπε τη φύση, τον ήλιο, τους ανέμους, κ.ά., σαν ζώντα στοιχεία.

Η ιστοριογεωγραφική θεωρία (1910): Οι Φιλανδοί λαογράφοι Α. Άαρνε και Κ. Κρον υποστήριξαν, ότι ένα παραμύθι σε μια χώρα διαδίδεται και διασώζεται από γενιά σε γενιά με έναν σχεδόν αμετάβλητο τρόπο, χωρίς σημαντικές τροποποιήσεις. Όταν όμως διαδίδεται σε κάποια άλλη χώρα, μεταλλάσσεται προσαρμοστικά στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον.

Η συμβολιστική θεωρία: Ο Σέντλιβ μελετώντας επισταμένως τα παραμύθια του Περό διατύπωσε τη θέση, ότι αυτά κατάγονται από παλιές ιεροτελεστίες των εποχών του έτους και της μήσης.

Η ψυχαναλυτική θεωρία: Ο Φρόιντ υποστηρίζει την καταβολή του παραμυθιού από το όνειρο.

Η μορφολογία του παραμυθιού : Ο Προπ στο έργο του *Μορφολογία του Παραμυθιού*, προσπάθησε να δώσει μια απάντηση στο γιατί τα παραμύθια διάφορων λαών έχουν παραπλήσια γνωρίσματα και κατέληξε ότι η διαίρεση του παραμυθιού στα επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά του και η περαιτέρω επεξεργασία του ήταν ο πλέον κατάλληλος τρόπος μελέτης του.

Το παραμύθι στον χώρο της Ειδικής Αγωγής

Στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής η αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να πραγματοποιηθεί με σκοπό την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας και τον εμπλουτισμό των ικανοτήτων αναπαράστασης σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Επίσης για την ισχυροποίηση των επικοινωνιακών και των συμβολικών δεξιοτήτων καθώς και την ικανότητα για παιχνίδι και βιωματική δράση, σε παιδιά από το αυτιστικό φάσμα. Με την αξιοποίηση των παραμυθιών στη νοηματική γλώσσα, καλλιεργείται η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης σε κωφά παιδιά, τα οποία ταυτόχρονα αναπτύσσουν κι εξελίσσουν την επικοινωνία με τη χρήση των εικόνων του παραμυθιού. Εκτός από τα παραπάνω αναπτύσσεται η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη σε χαρισματικά παιδιά και τέλος, καλλιεργείται η φαντασία σε παιδιά με σύνδρομο Asperger που δυσκολεύονται στην αντίληψη και τη σύνδεση ιδεών και στην κατανόηση μιας ευρείας οπτικής⁶.

Γενικότερα στον χώρο της ειδικής αγωγής, η αξιοποίηση των παραμυθιών συνεπικουρεί, στην ενίσχυση της γλωσσικής νοημοσύνης των παιδιών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και συναισθηματικής

⁶ Η. Κουρκούτας, «Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή», Στο Μ.Πουρκός (επιμ.), ό.π., σ.σ. 481-521.

νοημοσύνης, στην ανάπτυξη φαντασίας και συμβολικής σκέψης, στη δημιουργική αυτοέκφραση, στην αναγνώριση κι έκφραση συναισθημάτων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αντιληφθούν κάθε παραμύθι, είτε μέσα από την αναπαράσταση, είτε μέσω της παρατήρησης άλλων να δραματοποιούν την ιστορία του παραμυθιού. Με την ενεργητική συμμετοχή τους, τα παιδιά θα αποκομίσουν τα περισσότερα δυνατά οφέλη. Μέσω της τεχνικής του παιξίματος ενός ρόλου τα παιδιά θα διερευνήσουν τα ψυχικά και συναισθηματικά ζητήματα που, συνειδητά ή ασυνείδητα τα προβληματίζουν⁷.

Η αξιοποίηση των παραμυθιών, τόσο σε θεραπευτικό όσο και σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο, φέρνει στο προσκήνιο της διαδικασίας το παιδί, που είναι ο πυρήνας της δημιουργικότητας⁸. Χρειάζεται συνεπώς να υπογραμμιστεί πως η επιλογή του ρόλου είναι πρωταρχικής σημασίας να γίνεται από το ίδιο το παιδί και να αποφεύγεται η έμμεση επιβολή από τον παιδαγωγό ή θεραπευτή για την αποδοχή ενός συγκεκριμένου ρόλου⁹.

⁷ J.Martinovich, *Creative Expressive Activities and Asperger's Syndrome Social and Emotional Skills and Positive Life Goals for Adolescents and Young Adults*, Jessica Kingsley, London, 2006, σ.35.

⁸ S.Jennings, *Εισαγωγή στη Δραματοθεραπεία, Θεραπευτικό θέατρο, Ο Μύθος της Αριάδνης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2005, σ.24.

⁹ P.Crimmens, *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*, Jessica Kingsley, London, 2006, σ.56.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η σπουδαιότητα της δραματοποίησης παραμυθιών

Δραματοποίηση είναι η μεταμόρφωση ενός κειμένου από αφηγηματικό σε θεατρικό¹⁰ και η δημιουργική και εφευρετική δραστηριοποίηση μιας ομάδας γύρω από αυτό, με απώτερο σκοπό την παρουσίαση στη σκηνή της δράσης και της κίνησης, που εσωκλείονται στο πρώτο¹¹.

Με τη δραματοποίηση τα παιδιά εκφράζονται δημιουργικά, παρουσιάζουν τις ιδέες τους, αποφασίζουν τον ρόλο τους, αναπτύσσουν διαλόγους ελεύθερα και αβίαστα, ενδυναμώνουν το έργο με μουσική, κουστούμια και σκηνικά από ευτελή υλικά¹².

Σημαντικός στόχος της δραματοποίησης στη σχολική τάξη είναι η εμπέδωση της γνώσης με την οπτική και ακουστική συμμετοχή των μαθητών σ' αυτή, την ζωντανή αποτύπωση των γεγονότων και των καταστάσεων και την διανομή των ρόλων στους μαθητές, μέσα από τους οποίους αυτοί αποκτούν μια προσωπική και διαδραστική σχέση με τη διδακτέα ύλη του μαθήματος¹³.

Μέσα από τη δραματοποίηση ο εκπαιδευτικός διευρύνει και ανανεώνει τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, κινητοποιεί τη φαντασία, διεγείρει την κρίση των μαθητών, εντείνει τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ενδυναμώνει την προφορική επικοινωνία, αυξάνει το ενδιαφέρον στο μάθημα και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και στην αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων και προτερημάτων των μαθητών¹⁴.

Με τη «διερευνητική δραματοποίηση» (inquiry drama) τα παιδιά υποδύονται ρόλους και παρουσιάζουν τη δική τους ερμηνεία και θεώρηση για το λογοτεχνικό κείμενο που μελετούν, διερευνούν και εδραιώνουν τις γνώσεις τους για το μύθο αλλά και για τη ζωή. Απαραίτητη θεωρείται η δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος, όπου καθορίζεται ο χώρος παρουσίασης, ο χρόνος και τα υποτυπώδη υλικά που θα χρειαστούν για να υποστηριχθεί η διαδικασία¹⁵.

Τα παραμύθια που επιλέγονται για δραματοποίηση θα πρέπει να ικανοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους παρακάτω όρους¹⁶. Να

¹⁰ Σ. Γαργαλιάνος, «Δραματοποίηση και Παιδική Λογοτεχνία: Διαστάσεις και προοπτικές», Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Φλώρινα, 2010.

¹¹ Χ. Μπακονικόλα, «Θέατρο & Σχολείο – Η θεατρική σχολική δημιουργία», τχ. 2^ο, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Αθηνών, Αθήνα, 2002.

¹² Άλκηστις, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

¹³ Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Φιλιππούτης, Αθήνα, 1990, σ.312.

¹⁴ Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001, σσ. 88-89.

¹⁵ Σ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010, σσ.121, 130.

¹⁶ Σ. Γαργαλιάνος, *Θεατρικό παιχνίδι-Θεατρική αγωγή - Πρακτικές και Τεχνικές στην Εκπαίδευση*, Άλφα – Σίγμα, Θεσσαλονίκη, 2005, σ.55.

εναλλάσσονται οι δράσεις και να μην είναι πολύπλοκα στην υπόθεση. Να υπάρχει το στοιχείο του διαλόγου και της σύγκρουσης. Να παρέχουν ένα θετικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή. Να ενισχύουν την κινητική επιδεξιότητα του μαθητή. Να μην απαιτούν από τα παιδιά μεγάλες υποκριτικές, σκηνοθετικές ή σκηνογραφικές ικανότητες για την δημιουργία σκηνικών και κουστουμιών¹⁷.

¹⁷ Μ. Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2011, σ.86.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Τι αποδεικνύουν οι σχετικές έρευνες στην Ειδική Αγωγή

Κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες είναι ένα πλάσμα μοναδικό και ασύγκριτο με τις προσωπικές του ανάγκες, δεξιότητες, επιθυμίες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της άμεσης και συνεχούς επικοινωνίας και επίδρασης του παιδιού με το εκπαιδευτικό σύστημα¹⁸.

Ο Best¹⁹ αναφέρεται στην αδιάσπαστη σχέση του νοητικού και του αισθητικού τομέα, ενώ ο Bruner²⁰ και ο Reid²¹ τονίζουν ότι η «αισθητική γνώση» βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία. Ο Ward²² συμπληρώνει ότι η «αισθητική γνώση» παίζει σημαντικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτήν λαμβάνονται υπόψη πέντε συστατικοί παράγοντες, η αίσθηση, η αντίληψη, η αναπαράσταση, η σύνθεση και η δόμηση.

Το παιδί γνωρίζει τον κόσμο μόνο με τις αισθήσεις του. Μέσω αυτών κατακτά τη γνώση. Κάποια παιδιά διαθέτουν λιγότερες αισθήσεις κι αναγνωρίζουν τον κόσμο διαφορετικά από τα υπόλοιπα. Το παιδί αναπαριστά με το σώμα του μια εμπειρία. Δεν αναπαριστούν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο τις εμπειρίες τους. Το παιδί συνδυάζει πολλές αισθήσεις για να συνθέσει μια δραστηριότητα. Όταν μια εμπειρία δομηθεί, κατακτάται και αρχαιοθετείται. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε παιδί ερμηνεύει και κατακτά την πραγματικότητα του διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία του²³.

Η Maxeiner στην γνωστοποίηση της ερευνητικής της εργασίας με τίτλο «Η δραματοποίηση του παραμυθιού ως ομαδική ψυχοθεραπεία για ανάπηρα παιδιά» αναφέρεται στην τελεσφόρα επίδραση της δραματοποίησης των παραμυθιών ως συλλογική μορφή ψυχοθεραπείας για παιδιά με νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς που είναι δυνατόν να ενταχτούν στην ειδική αγωγή. Τα παιδιά ανέλαβαν αυξημένη πρωτοβουλία, επέδειξαν ικανότητα για παιχνίδι κι εργασία, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τους άλλους και ανέπτυξαν κοινωνικότητα και αυτοσυνειδησία. Τα ανυπόμονα και τα διστακτικά παιδιά παρουσίασαν τα μέγιστα αποτελέσματα²⁴.

¹⁸ A. Kempe, *Drama Education and Special Needs*, Stanley Thornes, Cheltenham, 1996, σ.1.

¹⁹ D. Best, *The rationality of feeling: Understanding the arts in education*, Falmer Press, London, 1992, σ.5.

²⁰ J. Bruner, *On knowing – Essays for the left hand*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass., σ.11.

²¹ L. A. Reid, *Ways of understanding and education*, Heinemann, London, NH 1986, σ.5.

²² D. Ward, «The arts and special needs», in M. Ross (ed.) *The claims of feeling*, London, Falmer Press, σ.5.

²³ Αλκηστις, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σσ.22-23.

²⁴ Αλκηστις, 2000, ό.π., σ.127.

Οι Matson και Kazdin²⁵ αναφέρθηκαν στην αξιοσημείωτη πρόοδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση που έμεναν σε μονάδα αρωγής μέσω της Δραματικής Τέχνης.

Η Widdows²⁶ στην έρευνά της σε μαθητές με προβληματική συμπεριφορά τεκμηρίωσε ότι, μέσω της Δραματικής Τέχνης, τα παιδιά τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους, προσαρμόστηκαν στο περιβάλλον τους και τις καταστάσεις και υπολόγισαν την παρουσία των άλλων.

Η Bieber²⁷ εφάρμοσε τη δραματοποίηση σε έφηβους μαθητές με δυσκολίες όρασης ή τυφλούς για την εμπέδωση κοινωνικών δεξιοτήτων με δραστικά αποτελέσματα. Το ίδιο έπραξαν η Hackney²⁸ στο σχολείο τυφλών του Τέξας και η Eiola²⁹ στο Μπουένος Άιρες.

Η Warger³⁰ συναναστράφηκε με παιδιά με ανεπαρκή ακουστική δυνατότητα, κινητικές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση και συμπέρανε ότι η Δραματική Τέχνη αποτελεί το πλέον τελεσφόρο μέσο μάθησης και ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη³¹ στην έρευνά της σε μαθητές με νοητική υστέρηση τεκμηρίωσε ότι μέσω της Δραματικής Τέχνης οι γνωστικές, αντιληπτικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώθηκαν επαρκώς, τονώθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους και ανταπεξήλθαν αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Δημιούργησαν ένα δρώμενο και το έφεραν εις πέρας με επιτυχία και όπως υποστηρίζει ο Bandura³² απέκτησαν συναίσθηση αυτής της επιδέξιας δράσης τους.

Η Κατσαρίδου³³ στη Διατριβή της αποδεικνύει ότι με την δραματοποίηση παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσλεξίας προσαρμόστηκαν με την δραματική τέχνη, αισθάνθηκαν εμπιστοσύνη και ασφάλεια για να αναλάβουν ρόλους και προθυμοποιήθηκαν να πειραματιστούν σε πολλαπλές δραματικές σκηνές. Η προφορική τους επικοινωνία παρουσίασε ευχέρεια, ευφράδεια, πιο διαυγή άρθρωση και ολοκληρωμένα νοήματα. Κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν, κατέκτησαν νέες γνώσεις, διεύρυναν τον ορίζοντά τους. Βελτιώθηκαν ηθικά και κοινωνικά και κέρδισαν τον σεβασμό και την

²⁵ J. Matson, A. Kazdin & K. Esveldt-Dawson, Training Interpersonal Skills among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children. *Behavior Research & Therapy*, 18(5), 1980, σσ. 419-427.

²⁶ J. Widdows, «Drama as an Agent for Change. Researching Drama and Theatre in Education» (April 1995), στο Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter.

²⁷ Sc.Bieber, «The Use of Drama to Help Visually Impaired Adolescents Acquire Social Skills», *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85 (8), 1991, σσ. 340-341.

²⁸ P. Hackney, Education of the Visually Handicapped Gifted: A Program Description, *Education of the Visually Handicapped*, 18(2), 1986, σσ. 85-95.

²⁹ H. Eiola, «Drama Activities at school: A Way to Find a Solution to Isolation Problems. Researching Drama and Theatre in Education» στο *Παγκόσμιο Συνέδριο* στο Πανεπιστήμιο του Exeter, April 1995.

³⁰ C. L. Warger, *Making creative drama accessible to handicapped children*. Teaching exceptional children, 17(4), 1985, σσ. 288-293.

³¹ Άλκηστις, 2000,ό.π., σ.σ.252-265.

³² A.Bandura, *Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavior Change*, *Psychological Review*, 84(2), 1977, σσ.191-215.

³³ Μ.Κατσαρίδου, 2011, ό.π., σσ. 420-438.

εμπιστοσύνη του κάθε μαθητή, υποδεικνύοντας ευθύνη και συνέπεια στην κατανομή των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπεράσματα

Μαθητές με διανοητική αναπηρία μπορούν να ωφεληθούν από τις παρατηρήσιμες και εκφραστικές πτυχές ενός ολοκληρωμένου προγράμματος τέχνης όπως και από τη συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής της τέχνης.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη προτείνει την διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να δραστηριοποιηθούν με έργα που συνάδουν με τις ανάγκες τους και να επιτύχουν ατομικά διαφορετικά αποτελέσματα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζεται για τους ξεκάθαρους και απλούς στόχους, οι οποίοι κατακτώνται βαθμιαία, και για τη ενδελεχή προετοιμασία της εργασίας³⁴. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τους κατάλληλους δραματικούς τρόπους και τεχνικές με τις οποίες η ομάδα μπορεί να διατυπώσει καλύτερα τις ιδέες και τα συναισθήματά της, ενώ ταυτόχρονα θα νιώθει ασφαλής και άνετη³⁵.

Η δραματοποίηση είναι μια ενεργητική και βιωματική μάθηση που σύμφωνα με τον Bolton³⁶ είναι το πλέον τελεσφόρο μέσο μάθησης, ενώ η Heathcote³⁷ υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια πρωτοποριακή μάθηση που αναδεικνύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των προσώπων. Επίσης, η Woodey³⁸ υποστηρίζει ότι η μάθηση μετατρέπεται σε ένα κοινωνικό γεγονός μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τεκμηριώνει ότι πρόκειται για ένα είδος μάθησης τελειοποιημένο, χειραφετημένο και λυτρωτικό.

Η McCaslin υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να ενισχύονται, ώστε να συνεργάζονται μεταξύ τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες και να συμμετέχουν όσο το δυνατόν πιο ενεργητικά στις δραστηριότητες. Πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα, ώστε να αισθανθεί αποτελεσματικός, με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Με αυτόν τον τρόπο η Δραματική Τέχνη μπορεί να δράσει θεραπευτικά. Οι στόχοι της διδασκαλίας θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, της δημιουργικότητας και της αυτοαντίληψης³⁹.

³⁴ A. Hurwitz, & M. Day, *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*, Thomson Wadsworth Belmont, CA., 2007, σ. 76.

³⁵ Άλκηστις, 2000, ό.π, σ. 31.

³⁶ G. Bolton, *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London, 1979, σσ.49-63.

³⁷ D.Heathcote, «Collected Writings on Education and Drama» in L. Johnson & C. O' Neil, *Drama and Mentally Handicapped*, Hutchinson, London, 1985, σ. 149.

³⁸ L.Woodey, *Considerations for the Drama Teacher of Children with Learning Difficulties*, Birmingham Polytechnic, England, 1992, σ. 74.

³⁹ N.McCaslin, *Creative Drama in The Primary Grades*, Players Press Inc., California, 1997, σσ. 187-200.

Η Gill Brigg υποστηρίζει ότι πρέπει να κινητοποιείται οποιαδήποτε μορφή της Δραματικής Τέχνης, για να βοηθήσει τον μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να υποστηρίξει και να επιτύχει τον σκοπό του⁴⁰.

Προτείνεται, λοιπόν, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση να χρησιμοποιείται ως ένας πρωτοποριακός τρόπος εργασίας στο ειδικό σχολείο που μπορεί να ενισχύσει τον κοινωνικοσυναισθηματικό κόσμο των παιδιών αλλά και να εξακτινωθεί σε θεματικούς κύκλους άλλων γνωστικών αντικειμένων οδηγώντας το ειδικό παιδί, μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία, στην κατάκτηση και στην εμπέδωση της μάθησης.⁴¹

⁴⁰ G.Brigg, «Firing the Imagination: Language Development through Drama» in A. Kempe (ed.), 1996, ό.π., p.84.

⁴¹ Αλκηστις, 2000, ό.π, σ.σ. 277-278.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bandura A., Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavior Change, *Psychological Review*, 84(2), 1977, 191-215.
- Best D., *The rationality of feeling: Understanding the arts in education*, Falmer Press, London, 1992.
- Bieber Sc., «The Use of Drama to Help Visually Impaired Adolescents Acquire Social Skills», *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(8), 1991, 340-341.
- Bolton G., *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman, London, 1979.
- Brigg G., «Firing the Imagination: Language Development through Drama», in A.Kempe (ed.), *Drama Education and Special Needs*, Stanley Thornes Ltd, Cheltenham, 1996.
- Brun B., Pendersen E. & Runderg M., *Symbols of the soul. Therapy and Guidance through Fairy Tales*, Jessica Kingsley Publisher, London, 1993.
- Bruner J., *On knowing – Essays for the left hand*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1962.
- Crimmens P., *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*, Jessica Kingsley, London, 2006.
- Eola H., «Drama Activities at school: A Way to Find a Solution to Isolation Problems. Researching Drama and Theatre in Education» στο *Παγκόσμιο Συνέδριο* στο Πανεπιστήμιο του Exeter, April 1995.
- Gersie A. & King N., *Storymaking in Education and Therapy*, Jessica Kingsley Publisher, London, 1992.
- Hackney P., Education of the Visually Handicapped Gifted: A Program Description, *Education of the Visually Handicapped*, 18(2), 1986, 85-95.
- Heathcote, D., «Collected Writings on Education and Drama», in Johnson L. & O'Neil C., *Drama and Mentally Handicapped*, London, Hutchinson, 1985.
- Hurwitz A., Day M., *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*, Thomson Learning Inc., 2007.
- Kempe A., *Drama Education and Special Needs*, Stanley Thornes, Cheltenham, 1996.
- Martinovich J., *Creative Expressive Activities and Asperger's Syndrome Social and Emotional Skills and Positive Life Goals for Adolescents and Young Adults*, Jessica Kingsley, London, 2006.
- Matson J., Kazdin A. & Esveltd-Dawson K., Training Interpersonal Skills Among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children. *Behavior Research & Therapy*, 18(5), 1980, 419-427.
- McCaslin N, *Creative Drama in the Primary Grades*, Players Press Inc., California, 1997.
- Reid L. A., *Ways of understanding and education*, Heinemann, London, 1986.
- Ward D., «The arts and special needs», in M. Ross (ed.) *The claims of feeling*, London, Falmer Press.

- Warger, C. L. Making creative drama accessible to handicapped children. *Teaching exceptional children*, 17(4), 1985, 288-93.
- Widdows J., «Drama as an Agent for Change. Researching Drama and Theatre in Education» στο *Παγκόσμιο Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο του Exeter*, 1995.
- Woodey, L. *Considerations for the Drama Teacher of Children with Learning Difficulties*, Birmingham Polytechnic, England, 1992.

Ελληνική

- Άλκηστις, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Άλκηστις, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Γαργαλιάνος Σ., «Δραματοποίηση και Παιδική Λογοτεχνία: Διαστάσεις και προοπτικές» στο *Διεθνές Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Φλώρινα, 2010.
- Γαργαλιάνος Σ., *Θεατρικό παιχνίδι-Θεατρική αγωγή- Πρακτικές και Τεχνικές στην Εκπαίδευση*, Άλφα – Σίγμα, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Γραμματάς Θ., *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- Jennings S., *Εισαγωγή στη Δραματοθεραπεία, Θεραπευτικό θέατρο, Ο Μίτος της Αριάδνης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2005.
- Κατσαρίδου Μ., *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2011.
- Κουρκούτας Η., «Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή» στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση, Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*, Τόπος, Αθήνα.
- Lamonal P., «Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική», στο *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης, Πρακτικά 1^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπακονικόλα Χ., «Θέατρο & Σχολείο – Η θεατρική σχολική δημιουργία», τχ. 2ο, *Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Αθηνών*, Αθήνα, 2002.
- Μπέτελχαϊμ Μ., *Η Γοητεία των Παραμυθιών. Μια Ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Γλάρος, Αθήνα, 1995.
- Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010.
- Προύσαλης Δ., «Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: Όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί» στο Μ.Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*, Τόπος, Αθήνα, 2010.
- Σακελλάριος Χ., *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Φιλιπότης, Αθήνα, 1990.
- Σάλμοντ Ε., «Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες» στα *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός*

Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, Βόλος, 29/9-1/10-2006.



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Σχολή Καλών Τεχνών

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

Τίτλος: «Εξαγνισμός με οδηγό το θέατρο»

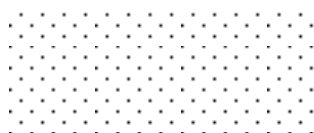
Θέμα: «Το θέατρο forum ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας»

Διδάσκων καθηγητής: Τσιάρας Αστέριος

Επιμέλεια: Παπαιοικονόμου – Σιδέρη Χριστίνα



Ναύπλιο, 2014



**«Μπορεί το θέατρο να μην είναι επαναστατικό
αλλά οι μορφές του είναι σίγουρα μια πρόβα της επανάστασης»**

Augusto Boal

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	336
Κεφάλαιο 1^ο : «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal».....	337
Κεφάλαιο 2^ο : «Ο σχολικός εκφοβισμός: Μορφές και Είδη».....	340
Κεφάλαιο 3^ο : «Γιατί το θέατρο Forum;».....	342
Επίλογος:	344
Βιβλιογραφία	
Ξενόγλωσση.....	345
Ελληνική.....	345
Ιστοσελίδες.....	345

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική βία είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, ένα φαινόμενο που απασχολεί όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς, ένα φαινόμενο που μπορεί να αποτελέσει μεγάλο εμπόδιο έως και βλάβη τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στη ψυχική υγεία των παιδιών. Μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς είναι και ο εκφοβισμός (Olweus, 1993: 114). Αυτό που διαφοροποιεί την συγκεκριμένη μορφή από τις άλλες, κυρίως ως προς τον «πόνο» που προκαλεί, είναι ότι εμπερικλείει και το στοιχείο της εξουσίας. Δηλαδή, το άτομο που αποτελεί το θύμα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Η σχολική βία αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, το οποίο όλο και περισσότερο απασχολεί τους ερευνητές παγκοσμίως. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι η σχολική βία οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, περιέχει πολλές μορφές και είδη και περιλαμβάνει πολλά άτομα. Έτσι λοιπόν, το σχολείο, το οποίο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εκφάνσεις της ανθρώπινης κοινωνίας, καλείται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να αναδείξουν το συγκεκριμένο φαινόμενο αλλά και τους τρόπους καταπολέμησή του.

Εδώ, πρέπει να προστεθεί και το ερώτημα κατά πόσο δύναται η δραματική τέχνη και ειδικότερα μια μορφή της το Θέατρο Forum να επιδράσει στην πρόληψη, στην εξασθένιση ή ακόμα και την καταπολέμηση του φαινομένου και μέσω της βιωματικής ταύτισης να οδηγήσει στην επούλωση τυχόν τραυματικών εμπειριών και την ενδυνάμωση του ψυχισμού των παιδιών. Το Θέατρο Forum, το οποίο εμπνεύστηκε ο θεατροπαιδαγωγός Augusto Boal αναπτύχθηκε στην Λατινική Αμερική σαν ένα μέσο επίλυσης δυσβάσταχτων προβλημάτων της καθημερινής ζωής των κατοίκων, όπως αυτό του αναλφαβητισμού. Ο Boal δημιούργησε ένα σχήμα όπου «ο καταπιεσμένος γίνεται καλλιτέχνης» και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων δραματοποιούνται με επίκεντρο μια μορφή καταπίεσης ή ένα πρόβλημα. Το Θέατρο Forum προσφέρει στα άτομα την ευκαιρία να εκφραστούν μέσω προσωπικών βιωμάτων, να απελευθερωθούν και μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας να αναζητήσουν λύσεις, να πειραματιστούν, να κάνουν λάθη και να αντισταθούν στην καταπίεση, έστω και σε ένα προσομοιωμένο περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το κατά πόσο και με ποιο τρόπο το Θέατρο Forum και η πρακτική του εφαρμογή στον σχολικό χώρο μπορεί να επιδράσει και να αξιοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και καταπολέμησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια σύντομη ανάλυση του Θεάτρου Forum, στο οποίο αναφέρεται ο σκοπός που επιτελεί το συγκεκριμένο είδος θεάτρου και η διαδικασία που αυτό ακολουθεί. Στη συνέχεια, περιγράφεται συνοπτικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι μορφές και τα είδη του και τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, στον οποίο παρατίθενται τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από την προηγούμενη ανάλυση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

«Το Θέατρο Forum του Augusto Boal»

Εμπνευστής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, το οποίο αποτελείται από παραστατικές μορφές όπως το Θέατρο Forum, ήταν ο βραζιλιάνος σκηνοθέτης, Augusto Boal. Ο ίδιος αρχίζει με το αξίωμα ότι το θέατρο, όπως και η γλώσσα, είναι προσιτό για όλους αρκεί να διδαχτούν τη μέθοδο. Τον ρόλο του δασκάλου αναλαμβάνει το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας ασκήσεις, παιχνίδια και τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, στοχεύει αρχικά στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την καταπίεση που κατακλύζει την καθημερινότητά τους και έπειτα να προβούν στην αλλαγή – ανατροπή αυτής της καταπίεσης.

Για τον Augusto Boal η συνειδητοποίηση ότι σε αυτό τον κόσμο κυριαρχεί η καταπίεση, ξεκίνησε από πολύ μικρή ηλικία καθώς μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον, όπου υπήρχε πάρα πολλή φτώχεια. Έτσι άρχισε από πολύ νωρίς να γράφει έργα για τους καταπιεσμένους, πάντοτε όμως από τη δική του οπτική γωνία. Παράλληλα, επηρεασμένος από το έργο του εκπαιδευτικού Paulo Freire, ο Boal υποστηρίζει ότι το θέατρο είναι ένα ισχυρότατο μέσο για την προώθηση της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής και είναι αναγκαστικά πολιτικό, καθώς όλες οι δραστηριότητες του ανθρώπου είναι πολιτικές. «Όποιος προσπαθεί να χωρίσει το θέατρο από την πολιτική, προσπαθεί να μας παραπλανήσει – είναι και αυτό μια πολιτική στάση» (Boal, 1979:9).

Σύμφωνα με τον A.Boal, το θέατρο είναι ένα όπλο πολύ αποτελεσματικό, ένα όπλο απελευθέρωσης. Ο καταπιεσμένος λαός πρέπει να απελευθερωθεί, να κάνει το δικό του θέατρο. Τα «φράγματα» πρέπει να πέσουν και ο λαός να αποκτήσει πάλι τη λειτουργία του βασικού ηθοποιού, τόσο στο θέατρο όσο και μέσα στην κοινωνία. Αυτό είναι και ένα βασικό αξίωμα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Το Θ.τ.Κ, στοχεύει στο να τοποθετήσει τον θεατή στο επίκεντρο της θεατρικής πράξης, να του δώσει δηλαδή τον ρόλο του πρωταγωνιστή, να τον μεταμορφώσει από απαθή θεατή, σε ενεργό πρωταγωνιστή. Αυτό έχει απώτερο στόχο ο ίδιος θεατής να αναλάβει και πρωταγωνιστικό ρόλο στη πραγματική του ζωή. Αυτό δηλαδή που προτείνει το Θ.τ.Κ είναι η ίδια η δράση. Ο θεατής δηλαδή δεν μεταβιβάζει κανένα του δικαίωμα για να δράσουν ή να σκεφτούν άλλοι στη θέση του. Αντίθετα, ο ίδιος αναλαμβάνει το βασικό ρόλο του ηθοποιού, δοκιμάζει λύσεις, σκέπτεται αλλαγές, με λίγα λόγια εξασκείται για την πραγματική δράση. «Ο απελευθερωμένος θεατής, ξαναβρίσκοντας την ανθρώπινη υπόστασή του, ρίχνεται στη δράση. Λίγη σημασία έχει εάν είναι φανταστική: το σημαντικό είναι πως είναι δράση» (Boal, 1979:17).

Με λίγα λόγια, ο Augusto Boal, θέλησε να μεταβάλλει τον «μονόλογο» που κυριαρχεί σε μια θεατρική σκηνή σε έναν διάλογο μεταξύ κοινού και θεατών. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, ο άνθρωπος να πάψει να είναι αντικείμενο, να γίνει υποκείμενο και να μεταμορφωθεί από απλό παρατηρητή, σε βασικό «ηθοποιό». Για τον Α. Boal, αυτή η πορεία της μεταμόρφωσης μπορεί να σχηματιστεί στα εξής στάδια. Αυτά είναι:

1. *Να γνωρίσεις το σώμα σου*
2. *Να κάνεις το σώμα σου εκφραστικό*
3. *Να αντιμετωπίσεις το θέατρο σαν γλώσσα*

Ενώ τα δύο πρώτα στάδια είναι προπαρασκευαστικά, το τρίτο έχει σαν άξονα ένα θέμα για συζήτηση, ώστε να ωθήσει το θεατή να κάνει ένα βήμα προς τη δράση. Σύμφωνα με τον Boal, το στάδιο αυτό διαιρείται σε βαθμίδες ανάπτυξης, που το καθένα σημειώνει ένα διαφορετικό βαθμό άμεσης συμμετοχής του θεατή στη παράσταση. Μια από αυτές είναι και το Θέατρο Forum (Boal, 1997:79).

Μια παράσταση του Θεάτρου Forum, μπορεί να παιχτεί όχι μόνο σε θέατρα αλλά και σε άλλα μέρη όπως σχολεία, πάρκα, εστιατόρια κ.α. Το Θέατρο Forum βασίζεται και παίρνει το σενάριό του από πραγματικές ιστορίες των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα ιστορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα είδος καταπίεσης, στο οποίο ο πρωταγωνιστής δεν κατάφερε να αντιδράσει στη πραγματική ζωή. Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι, μέσω αυτής της δραματοποίησης των εμπειριών, στόχος είναι να αναδειχθεί μια μορφή καταπίεσης ή μια αδικία, η οποία έχει και πολιτικοκοινωνικό χαρακτήρα, ώστε η ίδια να είναι αναγνωρίσιμη και στο κοινό. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα, θα μπορούσε να αποτελέσει και η ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ζώνιου, 2003:9). Σε μια παράσταση Forum, υπάρχει μόνο ένας πρωταγωνιστής - ο καταπιεζόμενος - που αντιμετωπίζει μια καταπίεση. Αντίθετα, καταπιεστές μπορεί να είναι πολλοί. Το ρόλο του ρυθμιστή της δράσης αναλαμβάνει ο «μεσολαβητής» - ο Jocker.

Ο Jocker κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στο Θέατρο Forum καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ «ηθοποιών» και «θεατών». Είναι ένα ουδέτερο πρόσωπο που κρατάει αποστάσεις αλλά ταυτόχρονα και μια δυναμική παρουσία σε εγρήγορση. Ο jocker δεν σχολιάζει παρά μόνο θέτει ερωτήματα και αμφιβολίες στους «θεατές» και τους ωθεί να ανέβουν στη σκηνή και να αναλάβουν δράση (Boal, 1995:46-47). Το Θέατρο Forum προϋποθέτει ακριβώς αυτό, την υπέρβαση δηλαδή των ορίων σκηνής και πλατείας.

Στο Θέατρο Forum δεν επιβάλλεται καμία ιδέα. Δίνεται δηλαδή στον λαό η δυνατότητα να πειραματιστεί για όλες του τις ιδέες, να δοκιμάσει όλες τις λύσεις, να τις ελέγξει και να τις επαληθεύσει με τη βοήθεια της θεατρικής

πρακτικής. «Μπορεί αυτό το θέατρο να μην είναι επαναστατικό αλλά οι μορφές του είναι σίγουρα μια πρόβα της επανάστασης» (Boal, 1979: 39). Ο θεατής-ηθοποιός βάζει σε πρακτική μια πραγματική πράξη, ακόμα και αν είναι επινοητή και δοκιμάζοντας πράγματα εικονικά, αρχίζει να μαθαίνει πως πραγματοποιούνται αυτά στην αληθινή ζωή.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το θέατρο Forum κατέχει έναν αξιοσημείωτο ρόλο και στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού αξιοποιείται από πολλά σχολεία του εξωτερικού ως ένα εργαλείο μάθησης και πρόληψης κοινωνικοπολιτικών φαινομένων. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να εισέρχεται και στα ελληνικά σχολεία με κάποιες απόπειρες από ομάδες και εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

«Ο σχολικός εκφοβισμός: Μορφές και Είδη»

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο της κοινωνίας αλλά αντίθετα ένα φαινόμενο, το οποίο εμφανίστηκε από τη στιγμή που οι κοινωνίες διαμόρφωσαν το τυπικό τους εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο που ανταποκρίνεται στις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και την ενεργοποίηση ενός συνόλου ψυχολογικών φαινομένων. Ωστόσο, ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα στα τέλη της δεκαετίας του 1970, όταν απασχόλησε πολλούς επιστήμονες, με πρωτοπόρο τον Olweus (1993: 39-115) και τα συμπεράσματά του στο «Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys».

Ο ίδιος συγχέοντας κατά μια έννοια τους όρους σχολικός εκφοβισμός και βία, τους περιγράφει ως μια συνειδητή αρνητική πράξη ενός παιδιού ή ομάδας παιδιών (θύτης ή και βοηθοί), μια πράξη με συχνότητα, που έχει ως στόχο να προκαλέσει βλάβη στο παιδί – θύμα. Ωστόσο, πρέπει να διαχωριστεί η έννοια της εκφοβιστικής συμπεριφοράς με αυτή της σύγκρουσης. Η τελευταία σε αντίθεση με τη πρώτη εμπλέκει άτομα, τα όποια είναι ίσης δύναμης και όχι άνισης που οφείλεται είτε στον αριθμό, στην σωματική υπεροχή, είτε στην κουλτούρα κ.α. Ο ορισμός που αναφέρθηκε εστιάζεται σε τρεις βασικές έννοιες, την προθετικότητα της πράξης, την επαναληπτικότητα και την ασυμμετρία της εξουσίας μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 1993: 102).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές όπως για παράδειγμα σαν λεκτικός, σωματικός, ρατσιστικός έμμεσος-κοινωνικός, ψυχολογικός, σεξουαλικός κ.α. Οι παραπάνω μορφές διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο της επίθεσης. Μια πιο σύγχρονη όψη- μορφή του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί αυτή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyber bullying), ο οποίος παίρνει ψηφιακή μορφή και αποτελεί προέκταση των παραδοσιακών μορφών. Η συγκεκριμένη μορφή έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα, αφού εισέρχεται στην ψυχολογική πραγματικότητα του θύματος. Το συγκεκριμένο γεγονός, ενισχύεται ακόμη παραπάνω τα τελευταία χρόνια κυρίως λόγω της εξέλιξης των τεχνολογικών επιτευγμάτων (Ηλιόπουλος, 2010).

Μάλιστα, με το συγκεκριμένο φαινόμενο έχουν ασχοληθεί πολλοί από τους μεγαλύτερους οργανισμούς που αφορούν στην εκπαίδευση και στην υγεία των παιδιών, όπως για παράδειγμα το Council of Europe το 2006. Στη χώρα μας πρόσφατη έρευνα από το Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2010) έδειξε ότι το 10% με 15% των μαθητών και εφήβων έχει πέσει θύμα βίας ενώ παράλληλα ποσοστό μεγαλύτερο από το 5% των μαθητών ασκεί βία στους συνομηλίκους του.

Με βάση τα παραπάνω αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη παρέμβασης της εκπαίδευσης για την καταπολέμηση του φαινομένου. Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ψυχοπνευματική εξέλιξη και ισορροπία ενός εφήβου. Με βάση αυτό, οι εκπαιδευτικοί ως στελέχη και επαγγελματίες οφείλουν να είναι καταρτισμένοι και ενημερωμένοι για τα πιθανά νέα επιστημονικά πορίσματα, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ενισχύουν κάθε είδους δράση που οδηγεί στην αντιμετώπιση και την καταστολή τέτοιου είδους φαινομένων. Παράλληλα, οι ίδιοι πιθανόν να πρέπει να προεκτείνουν την ηθική τους ευθύνη σε νέες καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες ξεφεύγουν από τον μέχρι τώρα τρόπο επίλυσης του φαινομένου. Δεν αρκεί δηλαδή μια απλή ενημέρωση των νέων. Οι διαστάσεις του φαινομένου απαιτούν άμεση δράση.

Μια κατάλληλη πρακτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θα μπορούσε να αποτελεί το Θέατρο Φόρουμ - Θέατρο Καταπιεσμένου, όπου το ίδιο το βίωμα παίρνει μορφή και εξετάζεται υπό άλλες συνθήκες, όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν λόγο και την δυνατότητα να δράσουν σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Μέσω αυτού, πιθανόν να επιτυγχάνεται και η «ψυχολογική κάθαρση» του πιθανού θύτη, θύματος και θεατών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

«Γιατί το θέατρο Forum;»

Μελέτες χρόνων στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι με το θέατρο οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν και να εξωτερικεύσουν τις διαφορετικές εν δυνάμει προσωπικότητες που έχουν μέσα τους φυλακισμένες. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος ασκεί βία απέναντι στους συμμαθητές του, όταν κληθεί στο θέατρο να υποδυθεί το «θύμα», που υφίσταται τη βία πιθανόν να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Το ερώτημα όμως που εγείρεται αφορά τον λόγο επιλογής του θεάτρου Forum ως το αποτελεσματικότερο εργαλείο μάθησης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Η αιτιολόγηση πιθανόν να εκκινεί από το γεγονός ότι κεντρικός στόχος του θεάτρου Forum είναι να δοθεί έμφαση στην ασυμμετρία των δυνάμεων θύτη και θύματος. Το θέατρο Forum, μέσω της βιωματικής τεχνικής που αξιοποιεί, δημιουργεί για τους συμμετέχοντες ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο οι ίδιοι θα μπορούν να παρατηρήσουν, βιώσουν και σκεφτούν έστω και προσομοιωμένα πάνω σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και να αποκτήσουν πιο ενεργητικό ρόλο στην αποδοχή ευθυνών αντίστασης στα φαινόμενα της πραγματικής τους ζωής. Παράλληλα, μέσω της ενσυναίσθησης μπορούν να οδηγηθούν στον αναστοχασμό γύρω από τη θέση θυτών και θυμάτων και στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Άλλωστε η υπόθεση του θεάτρου Forum είναι ότι η ενέργεια και οι ιδέες που προκύπτουν από την θεατρική πράξη μπορούν να εμπλουτίσουν τη καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων με λύσεις και να τους ενδυναμώσουν απέναντι στους εκάστοτε καταπιεστές τους. Με λίγα λόγια, το συγκεκριμένο είδος θεάτρου προσφέρει στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο, όπου τα ίδια θα μπορέσουν να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν τον τρόπο σκέψης θύματος και θύτη, έναν χώρο πρόβας της αλλαγής (Γκόβας, 2003:272).

Επιπλέον, το θέατρο Forum έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τον τρόπο δομής μιας σχολικής αίθουσας αλλά και τις σχέσεις των μαθητών και τις αντιλήψεις αυτών για φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, παίρνοντας ένα πραγματικό γεγονός ενός εκφοβιστικού φαινομένου, μια εμπειρία των ίδιων των παιδιών, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον των συνθηκών του εκφοβισμού, όπου αυτά θα μπορούν να βιώσουν και να πειραματιστούν πάνω σε αυτό το φαινόμενο, χωρίς να αισθάνονται τον φόβο ότι θα υποστούν τις συνέπειες της πραγματικής ζωής.

Συγκεκριμένα, ύστερα από χωρικές διευθετήσεις, κατά τις οποίες η απόσταση μεταξύ θεατρικής σκηνής και αυλαίας παύει και θεατές – ηθοποιοί γίνονται ένα, ένα μαθητής μπορεί να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο και να αποκαλύψει τις εκφοβιστικές πιέσεις που πιθανόν να έχει δεχτεί καθώς και τις δυσκολίες για να αναδείξει το πρόβλημα και να αναζητήσει βοήθεια.

Παράλληλα, με αυτό τον τρόπο και ο μαθητής-κοινό έχει τη δυνατότητα να γίνει συμμετοχος και να βιώσει παρόμοια συναισθήματα με αυτά του θύτη. Έχει επίσης τη δυνατότητα να διακόψει τη θεατρική δράση και να προτείνει ο ίδιος λύσεις και προτάσεις στον θύτη. Μάλιστα μέσα από αυτές τις λύσεις πιθανόν ο μαθητής - κοινό να δοκιμάζει έμμεσα τις δικές του αντοχές ως προϊόν αναμνήσεων από δικά του προσωπικά βιώματα σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, ο μαθητής- πρωταγωνιστής δοκιμάζει και πειραματίζεται με βάση τις υποδείξεις – προτάσεις του συμμαθητή του, παραμένοντας βέβαια σχετικά σταθερός στην δική του τακτική να δώσει λύσεις στο αδιέξοδο που βιώνει.

Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι αυτή τακτική, από μέρους του Πρωταγωνιστή, δεν αποσκοπεί να λειτουργήσει ακυρωτικά της δυναμικής του θεατή, αλλά να την ανανεώσει. Συγκεκριμένα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής-κοινό μπορεί να συνειδητοποιήσει τις νέες διαστάσεις του αδιεξόδου, προτείνοντας νέες λύσεις μέσα από έναν επικοινωνιακό διάλογο με τον ήρωα, που βέβαια πλέον δεν διαφέρει πολύ από τον εαυτό του αλλά και ούτε η σχέση του με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, η πιο σημαντική ίσως στιγμή του Θεάτρου Forum είναι αυτή κατά την οποία ο θεατής – κοινό καλείται να αντικαταστήσει τον μαθητή – πρωταγωνιστή, να πειραματιστεί, να δοκιμάσει τις δικές του λύσεις και προτάσεις αλλά και να δεχθεί τη κριτική για την λύση αυτή από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Σε αυτό το σημείο, η τελευταία συνδιαλλαγή των συμμετεχόντων δεν αποτελεί μόνο μια προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος αλλά και μια επικοινωνιακή δράση, μια αλληλεπίδραση και ένας διάλογος, κατά τον οποίο ακούγονται όλες οι απόψεις και ιδέες και κατά τον οποίο δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Δηλαδή, μια συνδιαλλαγή πολύ διαφορετική σε σχέση με αυτή που επικρατεί στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. «Οι ενέργειες του μαθητή να γίνει συμμετοχος και να αντεπεξέρθει στο πρόβλημα του Πρωταγωνιστή, θύμα εκφοβισμού εν προκειμένω, μπορεί να αποτυπωθούν στην επινοημένη λέξη, από τον Boal, spector, δηλαδή spect (θεατής) και actor (ηθοποιός)» (Σπυρόπουλος, Τ., 2013). Μια έννοια που αναδεικνύει την τροποποίηση του έρμαιου και απαθή θεατή των φαινομένων καταπίεσης σε ενεργό πρωταγωνιστή πραγματικών αλλαγών (Boal, 1995: 113).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, η εργασία αυτή στοχεύει στο να αναδείξει το ρόλο που το Θέατρο Forum μπορεί να παίξει εντός του σχολικού χώρου, και να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα εργαλείο μάθησης, πρόβλεψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού. Από τα τρία πρώτα κεφάλαια μπορούμε να καταλήξουμε σε τρία βασικά αποτελέσματα. Αρχικά, το Θέατρο Forum, τα χαρακτηριστικά του αλλά και ο τρόπος λειτουργίας του μέσα στην κοινωνία και όλες τις εκφάνσεις αυτής, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν όπλα, ώστε να απελευθερωθεί ο καταπιεσμένος λαός, να γίνει «πρωταγωνιστής» της ζωής του και να αποποιηθεί τον ρόλο τους ως απλός «θεατής». Επιπλέον, με βάση το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο ασχολείται με τον σχολικό εκφοβισμό, τα είδη και τις μορφές του, γίνεται άμεσα αντιληπτό το γεγονός ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο, τα τελευταία χρόνια, έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισής του. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το βασικό συμπέρασμα, στο οποίο και αποσκοπεί να καταλήξει η εργασία δηλαδή στο γεγονός ότι το Θέατρο Forum μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πλέον κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία κατά του σχολικού εκφοβισμού, καθώς προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον και πλαίσιο, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να βιώσουν συμβολικά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν κριτική σκέψη και ενεργητικό ρόλο σε αντίστοιχα φαινόμενα της πραγματικής τους ζωής, αναζητώντας λύσεις για την αντιμετώπισή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Rouledge.
Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London: Rouledge.
Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press
Olweus, D. (1993). *Bullying prevention program*. New York: Routledge

Ελληνική

- Boal, A. (2008). Πολιτισμός & Εκπαίδευση. Περιοδικό. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 9-21.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2003). Το θέατρο στην εκπαίδευση - "Χτίζοντας γέφυρες". 3η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.). (2010). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση: Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση & Μικρές σκηνές καθημερινής βίας. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Ηλιόπουλος, Β. (2010). «Μίλα μη φοβάσαι». Αθήνα: ΕΨΥΓΠΕ.
- Ζώνιου, Χ. (2003). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*. Εκπαίδευση & Θέατρο, 4, 62-70.
- Ζώνιου, Χ. (2013). «Μικρές σκηνές καθημερινής βίας» – Θέατρο φόρουμ από την Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 37-56.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2013). «Σχολικός εκφοβισμός...αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση», πρακτικά συνεδρίου με τίτλο «4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- MacDonald, S. & Rachel, D. (2000). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 42-49.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- www.theatreoftheoppressed.org
- www.theatroedu.gr
- <http://www.antibullying.gr/>

- http://www.epsype.gr/images/daphne_enpdf.pdf)
- <http://enfo.gr/ar353>
- <http://www.e-abc.eu/gr/>
- <http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php>
- (<http://www.socartes.gr/post/aorato-theatro-mia-politiki-praxi>)
- <http://artincommunity.wordpress.com/category/%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF/>
- <http://ptoweb.org/>
- <http://issuu.com/schelmis/docs/criticaleducation/23>
- <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=101365>)
- <http://www.kilkis-festival.gr/festival/pdf/7-synanthsh-gia-to-koinoniko-theatro-2014.pdf>
- <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/index.php/ekpediliko/40-theatrika-erga-dramatopoiiseis-theatropaidagogika-programmata>
- http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_DIAFYGES/spectators_t_o_spectactors.pdf



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

***ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ***

*Εργασία για το μάθημα
«Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση : Μορφές και Είδη»
Ακαδημαϊκό Έτος 2014-2015, 1^ο εξάμηνο*

Παρασκευοπούλου- Σταυροπούλου Μαρία (Α.Μ. 5052201401014)



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....349

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

A) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....350

B) Η συναισθηματική αγωγή και η ΔΤΕ.....354

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....359

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....361

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παραδοσιακό σχολείο απέβλεπε κυρίως στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, ενώ η σημασία της ψυχικής υγείας καθώς και η σχέση της με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών παραγνωρίζονταν. Το σύγχρονο όμως σχολείο αποβλέπει στην εξέλιξη των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτέλεσαν τη βάση για μια πληθώρα ερευνών και παρεμβάσεων που συνδέουν την επιστημονική έρευνα, την ψυχολογική πρακτική και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια.

Επιστημονικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία αποδεικνύοντας πως ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και βελτιώνουν τις αντίστοιχες δεξιότητές τους.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) μπορεί να έχει μια πολύ σημαντική θέση στον τομέα αυτό, όχι απλώς ως δραστηριότητες ενταγμένες σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, αλλά και ως ξεχωριστό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ή ως μέσο διδασκαλίας ενσωματωμένο στον κορμό του Αναλυτικού Προγράμματος.

Η ΔΤΕ αποτελεί μέσο γνήσιας συναισθηματικής ωρίμανσης και ολοκληρωμένης προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού.¹ Η συναισθηματική διέγερση μέσα από παιχνίδια ρόλων δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει υπεύθυνο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς του και συντελεί στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Η πρωτοπόρος της ΔΤΕ Dorothy Heathcote εντοπίζει την αξία της στην τοποθέτηση του εμπλεκόμενου στη δραματική διαδικασία στη θέση του άλλου και στην κατανόηση αυτής της θέσης.²

Πολλοί μελετητές τονίζουν πως με την εφαρμογή της ΔΤΕ τα παιδιά αποκτούν περισσότερη ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων, βελτιώνεται η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση, η αυτοαντίληψη και ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία.

Στην εργασία μας αυτή θα ασχοληθούμε με τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τη σχέση νοημοσύνης και συναισθήματος, τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών του δημοτικού και τη συμβολή της ΔΤΕ στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

¹ Brian Way, "Development through Drama" σ.219, όπως αναφέρεται στο Αστέριος Τσιάρας (2014), *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης, σ.28.

² Dorothy Heathcote : "Drama in the Education of Teachers", όπως αναφέρεται στο Αστέριος Τσιάρας (2014), ό.π. σ.51.

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

A) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μία σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα και ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Είναι ένα μέσο που προωθεί τη βιωματική, ενεργητική μάθηση ένα εργαλείο στην υπηρεσία της ολιστικής εκπαίδευσης, καθώς εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις και τη διαίσθηση.³ Μπορεί να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα θεατρικής αγωγής ή να συνδεθεί με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, συμπληρώνοντας τις άλλες μεθόδους διδασκαλίας και βοηθώντας στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον προσφέρεται για τη διασύνδεση και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας βιωματικής μάθησης (διαθεματική προσέγγιση) ή ειδικών προγραμμάτων, όπως περιβαλλοντικής, μουσειακής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας⁴, αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού⁵ κ.ά.

Στη ΔΤΕ οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο, στον οποίο ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία. Το εκπαιδευτικό δράμα λοιπόν λειτουργεί σε ένα ψευδαισθητικό συμβατικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν. Η εκκίνηση δε γίνεται με βάση ένα έτοιμο δραματικό κείμενο το οποίο θα ζωντανέψει σκηνικά, αλλά αντίθετα ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να διερευνήσουν τις εμπειρίες τους, να ανακαλύψουν τι τους ενδιαφέρει και να το διαπραγματευτούν. Με θέματα από την καθημερινή ζωή ή από τον κόσμο της φαντασίας η ομάδα αλληλεπιδρά και αυτοσχεδιάζει με τελικό αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πρωτότυπης ιστορίας. Οι μαθητές κινούνται στο χώρο και στο χρόνο της φανταστικής ιστορίας υποδυόμενοι ρόλους, ωστόσο κατά τη διαδικασία αναγνωρίζουν τις αναλογίες με τη δική τους ζωή. Οι μαθητές αναπαριστούν την ιστορία χρησιμοποιώντας στοιχεία του θεάτρου (κουστούμια, σκηνικά, φωτισμό, υποκριτική τέχνη κ.ά.) και βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία, διερευνώντας ένα θέμα και εμβαθύνοντας στα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτό. Κατά τη διάρκεια του δράματος αντιμετωπίζουν προβλήματα και διλήμματα, δοκιμάζουν λύσεις και διερευνούν τις συνέπειες, αναστοχάζονται και διευρύνουν την οπτική τους γωνία.⁶

³ Gavin Bolton (1985): *Changes in Thinking about Drama in Education. Theory into Practice*, Vol. 24, No. 3, pp. 151-157.

⁴Περσεφόνη Σέξτου (2007): *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Καστανιώτης σ.19.

⁵ Νίκος Γκόβας κ.ά. (2012): *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Πρακτικά από την 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σσ.157-166.

⁶ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007): *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.19-20.

Η ΔΤΕ στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, ενώ δεν υπάρχει εξωτερικό κοινό. Τα μέλη της ομάδας άλλοτε ενεργούν ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές. Οι θεατές όμως δεν είναι παθητικοί, αλλά συμμετέχουν ενεργά. Με βάση τις τεχνικές μάλιστα του Forum Theatre μπορούν να σταματήσουν το δράμα, να ρωτήσουν τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, να προτείνουν τρόπο αντίδρασης σε κάποιο πρόβλημα, να κάνουν προτάσεις για αλλαγές π.χ. να του ζητήσουν να παίξει ξανά τη σκηνή με άλλο τρόπο. Οι παίκτες σε ρόλο ανταλλάσσουν ιδέες με τους θεατές και δοκιμάζουν διαφορετικές προτάσεις.⁷ Στην καρδιά του Forum Theatre του Augusto Boal και της ΔΤΕ γενικά υπάρχει το αξίωμα «μπαίνω στη θέση του άλλου». Η ερώτηση είναι «τι θα έκανα αν ήμουν στη θέση αυτού του χαρακτήρα του έργου;».

Στο Δράμα η έμφαση δίνεται στην ατομική εμπειρία των συμμετεχόντων και στη διαδικασία της διερεύνησης του, που γίνεται μέσο για τη διερεύνηση του κόσμου. Ο χαρακτήρας του δράματος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος, αφού συχνά το κείμενο δεν καταγράφεται, ούτε παρουσιάζεται σε θεατές, αλλά βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και αναθεώρηση όσο διαρκούν οι συνθήκες που το δημιουργήσαν και ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας.⁸ Έτσι η ΔΤΕ διαφοροποιείται από τη συνήθη προετοιμασία σχολικών θεατρικών παραστάσεων, των οποίων η προετοιμασία παύει να είναι στο επίκεντρο της δραματικής διαδικασίας.

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί βέβαια να οδηγήσει σε θεατρική παράσταση με εξωτερικό κοινό, αν το αποφασίσει η ομάδα, αλλά μπορεί και να αποτελέσει εργαλείο για την εμπάθυνση και τη σκηνική παρουσίαση θεατρικών ή μη κειμένων επώνυμων συγγραφέων.

Στην περίπτωση της δραματοποίησης, με βάση ένα κείμενο οι μαθητές εμβαθύνουν σε καίρια σημεία, συναισθήματα και χαρακτήρες προσώπων, ψυχικές συγκρούσεις, επιπτώσεις συγκεκριμένων γεγονότων κ.ά. στοιχεία για τα οποία ίσως ο συγγραφέας δε δίνει αναλυτικές πληροφορίες. Για παράδειγμα, στην ιστορία του «Μικρού Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ το ενδιαφέρον στρέφεται στη βιωματική διερεύνηση των εννοιών που προβάλλει ο συγγραφέας (φιλία, αποξένωση, ματαιοδοξία κτλ) αλλά και στην ανάδειξη πτυχών των προσωπικοτήτων που δε φαίνονται ξεκάθαρα στο κείμενο (π.χ. την ευαισθησία του επιχειρηματία ή τη μοναξιά που νιώθει ή την πιθανή επιθυμία του να εγκαταλείψει το έργο του και να ακολουθήσει το μικρό πρίγκιπα). Μέσα από αυτήν την προσέγγιση οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε μία νέα μυθοπλασία. Αφόρμηση μπορεί επίσης να αποτελέσουν διάφορα ερεθίσματα, οπτικά ή ακουστικά, (τίτλοι και κείμενα, εικόνες από εφημερίδες και περιοδικά, φωτογραφίες, κάρτες, αφίσες, ζωγραφικές κάρτες από παιδαγωγικά παιχνίδια, αντικείμενα, ταινίες, διαφημίσεις, τραγούδια, ήχοι κ.ά.)⁹

⁷ Περσεφόνη Σέξτου (2007): *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Καστανιώτης, σ.34 και Νίκος Γκόβας & Χριστίνα Ζώνιου (2010) *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - μικρές σκηνές καθημερινής βίας*, σσ.12-13.

⁸ O'Farrell, L. στο S. Schonmann ed. (2010): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers, σ.252.

⁹ Άλκηστις Κοντογιάννη (2012β): *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Πεδίο, σσ.42-46 και 129-134

Κατά τις Αυδή και Χατζηγεωργίου «το δράμα κινείται σε ένα συνεχές στην αφετηρία του οποίου βρίσκεται το μιμητικό παιχνίδι αυτό που αυθόρμητα παίζουν τα παιδιά υποδυόμενα διάφορους ρόλους, και στο τέρμα του η θεατρική σκηνή».¹⁰ Σε κάθε περίπτωση, στη ΔΤΕ δε διαχωρίζουμε τους διδακτικούς στόχους από τους καλλιτεχνικούς.

Στη ΔΤΕ κυριαρχεί η αισθητική μάθηση¹¹ που σχετίζεται με την ανάπτυξη τους συναισθήματος, της φαντασίας, της κρίσης και της προσωπικής επιλογής, γεγονός που συμβάλλει στην καλλιέργεια όλων των τρόπων μάθησης και τύπων νοημοσύνης.

Οι περισσότεροι ορισμοί της ΔΤΕ δίνουν έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση. Σύμφωνα με έναν από αυτούς «η Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση είναι ένα μέσο με το οποίο τα ανθρώπινα όντα εξερευνούν τους πλέον πιεστικούς, έντονους προβληματισμούς και εμπνευσμένες ιδέες τους, προκειμένου να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους.»¹²

Σύμφωνα με τη Heathcote, «το δράμα είναι μία επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, κατά την οποία μπορούν να εξεταστούν κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς, αφού ο τόπος (του δράματος) επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια την ζωή».¹³ Συμμετέχοντας σε ένα Δράμα μπορούμε να κάνουμε λάθη, μπορούμε να δοκιμάσουμε δύσκολες αποφάσεις και να δούμε τι θα συμβεί. Ζούμε τις συνέπειες του ρίσκου που αναλαμβάνουμε μόνο κατά τη διάρκεια του δράματος, καθώς το δράμα λαμβάνει χώρα σε μία «ζώνη αποποινικοποίησης» (no Penalty Zone).¹⁴

Σύμφωνα με τον Bolton: « Με την προστασία στην υπόδυση του ρόλου δεν εννοούμε την προστασία από το συναίσθημα, αλλά μάλλον μια προσεκτικά δομημένη προβολή στο συναίσθημα, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να εμπλέκονται εκούσια αλλά να μην απειλούνται».¹⁵ Οι συμμετέχοντες δε βιώνουν ενοχές ή αγωνία, διότι εκφράζονται με αναπαραστάσεις και κινούνται σε φανταστικούς χώρους ή χρόνους, που διαμορφώνουν οι ίδιοι όπως επιθυμούν, με αποτέλεσμα να μπορούν να εκφράζουν μύχια συναισθήματα και περίπλοκες καταστάσεις με δημιουργικό τρόπο νιώθοντας ασφάλεια. Οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό δράμα έχουν κοινή βάση με το ψυχόδραμα και τη δραματοθεραπεία. Πράγματι, τα παιδιά μπορούν με ασφάλεια να εκφράσουν έντονα συναισθήματα, ανεκπλήρωτες επιθυμίες, ψυχικές συγκρούσεις και τραύματα μέσω του μηχανισμού της προβολής.¹⁶

Η αισθητική παραίτηση, που ορίζεται ως αποκόλληση από τα γεγονότα ως το έτερο της πραγματικότητας, δίνει τη δυνατότητα

¹⁰ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007), ό.π., σ.20.

¹¹ J. Greenwood. στο S. Schonmann ed. (2010): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers, σσ.47-52.

¹² Cohen (1988) όπως αναφέρεται στην Κοντογιάννη (2008): *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος σ.218. Πρβ. Και S. Wahl, στο S. Schonmann ed. (2010) ό.π. σ.19-22

¹³ Dorothy Heathcote (1985) όπως αναφέρεται στην Άλκηστη Κοντογιάννη (2008) ό.π. σ.218.

¹⁴ Brian Woolland (2010): *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.67.

¹⁵ Gavin Bolton (1986) όπως αναφέρεται στο Αστέριος Τσιάρας (2014) : *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης, σ.70.

¹⁶ Αστέριος Τσιάρας (2014), ό.π. σσ.236-237.

απεγκλωβισμού από περιοριστικές συνθήκες¹⁷, ενώ παράλληλα μέσω της συμβολικής αναπαράστασης επιτυγχάνεται μία αίσθηση κυριαρχίας και δυνατότητας αντιμετώπισης των πραγματικών γεγονότων.¹⁸

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, η ΔΤΕ «παρέχει περισσότερο από το θέατρο τη δυνατότητα εκτόνωσης και τη βίωση υψηλών τόνων συναισθημάτων. Το παιδί μαζί με την ομάδα μπορεί αν οδηγηθεί σε έντονη δράση και συγχρόνως να αποφορτιστεί από τη συσσώρευση συναισθημάτων βίας, άγχους και τα οποία μάλιστα μπορεί να μετατρέψει σε θετικά συναισθήματα και εκφράσεις μέσω της κάθαρσης».¹⁹

Η ΔΤΕ «συμβάλλει στην επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων, στην εξισορρόπηση της εσωτερικής αναταραχής, στην αυτοαποκάλυψη και στην απελευθέρωση της ψυχικής και συναισθηματικής φόρτισης».²⁰ Έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς.²¹ Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέεται με τη δραματοθεραπεία και το ψυχόδραμα και γενικότερα με τις ψυχοθεραπευτικές επιστήμες που χρησιμοποιούν τις στρατηγικές δράματος ως τεχνικές ατομικής ή ομαδικής παρέμβασης. Ο Bolton υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος δεν είναι ένας κλινικός ψυχολόγος, που ελέγχει τους μαθητές του από την άποψη της ψυχικής ασθένειάς τους.²² Ωστόσο, η ΔΤΕ μπορεί να εφαρμοστεί σε θεραπευτικά κέντρα και ιδρύματα σε συνδυασμό με τη δραματοθεραπεία με την οποία έχουν κοινές ασκήσεις και τεχνικές.²³

¹⁷ Αλκηστis Κοντογιάννη (2008) ό.π. σ.204.

¹⁸ Αστέριος Τσιάρας (2014), ό.π. σ.244.

¹⁹ Αλκηστis Κοντογιάννη (2012α) :*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Πεδίο, σ.83.

²⁰ Αστέριος Τσιάρας (2014) *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης σ.256.

²¹ Αστέριος Τσιάρας (2007): *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση* Αθήνα, Παπαζήσης σσ.259-272, Αστέριος Τσιάρας (2004α) *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Παπούλιας, σσ.97-99, Shellie Hipsky (2007) *Drama Discovery: Setting the Stage for Students with Emotional/Behavioral Needs to Learn about Self. Essays in Education*, 21, σσ.163-182.

²² Αστέριος Τσιάρας (2014), ό.π. σ.244.

²³ Αλκηστis Κοντογιάννη (2012α), ό.π. σ.83.

Η Συναισθηματική αγωγή και η ΔΤΕ

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη με την έννοια που χρησιμοποιείται σήμερα εμφανίστηκε το 1985 στη διατριβή του Wayne Payne και εδραιώθηκε από τον Goleman το 1995.

Οι Mayer και Solovey (1997)²⁴ περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει τις ικανότητες του ατόμου:

- Να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του
- Να έχει πρόσβαση στα συναισθήματα που βιώνει, ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται
- Να κατανοεί τα συναισθήματά του
- Να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, για να προάγει τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη.

Άλλες περιγραφές περιλαμβάνουν επίσης στον όρο τη δυνατότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τη συναισθηματική αλλαγή ανακάμπτοντας γρήγορα από ψυχικές εντάσεις και τη δυνατότητά του να διατηρεί θετική διάθεση και να αυτοπαρακινείται.²⁵

Ο Goleman²⁶ υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη ενός ατόμου υπερβαίνει το νοητικό του πηλίκο. Τα τεστ νοημοσύνης και τα τεστ σχολικών ικανοτήτων αδυνατούν να προβλέψουν ποιος θα πετύχει στη ζωή του. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι εξίσου ή και περισσότερο ισχυρός και η σημασία του αυξάνει από το γεγονός ότι οι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά. Στο βιβλίο του αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο στο «Σχολείο των συναισθημάτων»²⁷, όπου εκφράζει την άποψη ότι ο καλύτερος τρόπος προετοιμασίας των παιδιών για την ενήλικη ζωή είναι να τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη –την κατανόηση του εαυτού τους, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφέρεται σε αξιολογήσεις προγραμμάτων συναισθηματικής παιδείας σε σχολεία που ανακάλυψαν τα ευρύτατα οφέλη για τα παιδιά. Επιπλέον υποστηρίζει ότι η συναισθηματική αγωγή δεν πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο· η κατάλληλη στρατηγική είναι η ανάμειξη των μαθημάτων για τα συναισθήματα και τις σχέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα

²⁴ Βλ. Σοφία Τριλίβα κ.ά. (2008): *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg σ.64. Επίσης Αστέριος Τσιάρας (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης σ.158. και Celia Van Den Berg (2008): *A creative drama programme to stimulate emotional intelligence in 10 to 11 year-old English speaking girls*. Tshwane University of Technology, σ.103.
http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg_docload.download_file?p_filename=F953710096/vandenBergC.pdf

²⁵ Αστέριος Τσιάρας (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης, σ.157.

²⁶ Daniel Goleman (1998): *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.67.

²⁷ Daniel Goleman (1998), ό.π. σσ.360-394.

που ήδη διδάσκονται. Μάλιστα ο αποτελεσματικότερος τρόπος ανάπτυξης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η άμεση εμπειρία και η επεξεργασία της, όπως επίσης οι βιωματικές και αλληλεπιδραστικές στρατηγικές.

Οι δεξιότητες που συμβάλλουν από τη νηπιακή ηλικία στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα είναι :

- α) Επίγνωση της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης
- β) Ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων
- γ) Ικανότητα να εκφράζεται κανείς με λέξεις για τα συναισθήματα του χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο του πολιτισμού του
- δ) Ικανότητα ενσυναίσθησης
- ε) Συνειδητοποίηση ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στη εξωτερική έκφρασή της
- στ) Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης
- ζ) Ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη του μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση
- η) Ικανότητα να κατανοεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων του μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο και να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός αυτό κατά την παρουσίαση του εαυτού του
- θ) Ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις²⁸

Τα βασικά συναισθήματα, χαρά, θυμός, έκπληξη και φόβος εμφανίζονται σταδιακά τον πρώτο χρόνο της ζωής, από τη στιγμή που τα βρέφη διαφοροποιούν και συνδέουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις με συγκεκριμένες καταστάσεις.²⁹ Στα μέσα του δεύτερου έτους τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν κοινωνικούς κανόνες, αποκτούν κάποιο έλεγχο της συμπεριφοράς τους κι είναι περισσότερο ευάλωτα στον πόνο των άλλων. Στη νηπιακή ηλικία αναπτύσσονται συναισθήματα αυτογνωσίας που προϋποθέτουν την ικανότητα διάκρισης του εαυτού από τους άλλους. Τα νήπια αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματα και τις αιτίες τους, αναπτύσσουν την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων τους και βιώνουν συναισθήματα αξιολόγησης του εαυτού τους, όπως υπερηφάνεια και ενοχή. Η ικανότητα αναγνώρισης θετικών συναισθημάτων μοιάζει με την αντίστοιχη των ενηλίκων, ενώ δυσκολεύονται στην ερμηνεία αρνητικών συναισθημάτων που εκφράζουν οι άλλοι.

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών συνεχίζεται ραγδαία στη σχολική ηλικία, όπου τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να κατανοούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων. Έτσι π.χ. γνωρίζουν ότι μια κατάσταση ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα κι ότι οι συναισθηματικές τους εμπειρίες μπορούν να επηρεαστούν από σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες που εδράζονται στο παρελθόν. Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ηλικίας δείχνουν να αντιλαμβάνονται πως σε μια δεδομένη κατάσταση τα

²⁸ Cole & Cole (2001) όπως αναφέρεται στο Μαρία Καργιώτη (2014): *Εγώ-Εσύ και τα συναισθήματά μας. Πρόγραμμα Συναισθηματικής Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ.67, σ.55.

²⁹ Για την εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών βλ. Χρυσή Χατζηχρήστου επ.(2003) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, σσ.51-57.

συναισθήματά τους μπορεί να ποικίλλουν, ότι διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετικά συναισθήματα για ίδιες καταστάσεις κι ότι οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονική στιγμή που εκδηλώνονται. Τέλος, το παιδί σχολικής ηλικίας δεν εκφράζει απλώς τη λύπη του όταν κάποιος είναι πληγωμένος, λυπημένος ή θυμωμένος, αλλά είναι πλέον σε θέση να συμμερίζεται τα συναισθήματα του άλλου, δηλ. βιώνει πραγματική ενσυναίσθηση.

Οι δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών καλλιεργούνται αρχικά στην οικογένεια. Ο Gottman αναφέρει τέσσερις διαφορετικούς τύπους γονέων, οι οποίοι επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους: αποστασιοποιημένοι, επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί, επικριτικοί-παραχωρητικοί, συναισθηματικοί μέντορες. Τα αποτελέσματα της συναισθηματικής αγωγής στα παιδιά των τριών πρώτων τύπων είναι να μην μπορούν τα παιδιά αυτά να χειριστούν τα συναισθήματά τους και να δυσκολεύονται στις σχέσεις με συνομηλίκους. Αντίθετα, τα παιδιά του τέταρτου τύπου γονέων μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να λύνουν τα προβλήματά τους και να έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους.³⁰

Ο Gottman προτείνει τα ακόλουθα βασικά στάδια της συναισθηματικής αγωγής:

- 1) Επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών
- 2) Αναγνώριση ιδίως των αρνητικών συναισθημάτων ως βάση για τη δόμηση ικανοτήτων αντιμετώπισής τους και για την εκμάθηση διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων
- 3) Ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού
- 4) Βοήθεια στο παιδί να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματά του
- 5) Καθορισμός ορίων παράλληλα με παροχή βοήθειας στη διερεύνηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων³¹

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner υπάρχουν τουλάχιστον επτά ήδη νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, κιναισθητική, χωροταξική, μουσική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική.³² Τα δύο τελευταία είδη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοούνται οι προθέσεις, τα κίνητρα και οι επιθυμίες των άλλων και η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα

³⁰ John Gottman (2011): *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.63-66.

³¹ John Gottman (2011), ό.π. σσ. 85-130.

³² Αργότερα συμπλήρωσε τη νατουραλιστική-φυσιοδιφική και την υπαρξιακή νοημοσύνη. Η θεωρία βρίσκεται σε εξέλιξη, καθώς υποστηρίζει πως δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός για την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων. Πρβ. Η. Gardner (1983) όπως αναφέρεται σε Σοφία Τριλίβα κ.ά.(2008) *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg, σ.38, Αστέριος Τσιάρας (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης, σ.156, Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπάλα (2011): *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Πεδίο, σ.73.

του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του (αυτοαντίληψη), να εκτιμά τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του. Οι παραδοσιακές στρατηγικές μάθησης και η διδακτέα ύλη του σχολείου επικεντρώνονται αποκλειστικά στα δύο πρώτα είδη νοημοσύνης (γλωσσική και λογικομαθηματική). Ωστόσο η πραγματική ζωή απαιτεί και τα υπόλοιπα. Ο Gardner υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να ενσωματώσει όλα τα είδη, προσφέροντας στους μαθητές ποικιλία εμπειριών και δραστηριοτήτων. Αναφερόμενος στην ένταξη της τέχνης στα σχολικά προγράμματα δηλώνει ότι, αν παραβλέψουμε τις περιοχές της μουσικής, των καλών τεχνών, του χορού, της χρήσης του σώματος, της μιμικής, περιορίζουμε τη διάνοια, ενώ αντίθετα μέσα από τους αισθητικούς εκφραστικούς κώδικες αυξάνονται οι πιθανότητες να τροφοδοτηθούν οι περιοχές στις οποίες κάθε παιδί έχει μεγαλύτερες δυνατότητες.³³

Σχετικές είναι και οι απόψεις του Robert Sternberg, σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργική και η πρακτική νοημοσύνη είναι καλύτεροι δείκτες επιτυχίας από την αναλυτική, που υπολογίζεται με βάση τα τεστ νοημοσύνης. Οι αλληλεπιδραστικές και βιωματικές τεχνικές αναπτύσσουν την πρακτική και δημιουργική νοημοσύνη των παιδιών και θέτουν τη βάση για τη μελλοντική τους επιτυχία.³⁴

Σύμφωνα με τον Seymour Epstein που διατύπωσε τη γνωστική-βιωματική θεωρία εαυτού, οι άνθρωποι έχουν ένα βιωματικό εγκέφαλο κι έναν λογικό εγκέφαλο. Υποστηρίζει ότι η πραγματική μάθηση επιτυγχάνεται όταν χρησιμοποιούμε όλο τον εγκέφαλό μας. Για παράδειγμα, συνδυάζοντας παιχνίδια και αλληλεπιδραστικές στρατηγικές (βιωματικός εγκέφαλος) με αναστοχαστική συζήτηση (λογικός εγκέφαλος) επιτυγχάνουμε μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο μάθησης.³⁵

Η ΔΤΕ, ανάλογα με την ομάδα των παιδιών και τους στόχους που κάθε φορά θέτει, μπορεί να καλλιεργεί ένα είδος ή ένα συνδυασμό ειδών νοημοσύνης.³⁶ Δημιουργεί συνδέσεις ανάμεσα στο γνωστικό και το συναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον αισθητικό τομέα, ενώ στηρίζεται στην αισθητική γνώση.

Δεν είναι τυχαίο ότι συχνά είναι εντυπωσιακή η επίδοση σε δραματικές δραστηριότητες πολλών μαθητών που γενικά θεωρούνται αδύναμοι ή αδιάφοροι. Αυτές τις δυνατότητες παρέχει η ΔΤΕ, η δύναμη της οποίας έγκειται στο βιωματικό της χαρακτήρα. Στο Δράμα ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού αποβλέπει στη ολιστική εκπαίδευση, δηλ. στην ολόπλευρη και

³³ Η. Gardner (2000) όπως αναφέρεται στη Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2011): *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Πεδίο, σ. 98.

³⁴ Βλ. Τριλίβα κ.ά (2008): *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg, σ.38.

³⁵ Βλ. Σοφία Τριλίβα κ.ά. (2008) ό.π. σ.38.

³⁶ Άλκηστις Κοντογιάννη (2008): *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος, σ.165. και Patrice Baldwin & Kate Fleming (2003): *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*, London & New York, Routledge Falmer, σσ.14-16.

ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνικής ομάδας.³⁷

³⁷ Πρβ. Αύρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007): *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.19.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Διαχρονικές έρευνες δείχνουν ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και ότι σχολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα σε παιδιά και εφήβους.³⁸

Η συναισθηματική αγωγή στο σχολικό πλαίσιο συνίσταται στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων και κλίματος ώστε οι μαθητές «να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων ιδίως συναισθημάτων».³⁹

Σε πολλά βιβλία⁴⁰ και εφαρμοσμένα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής⁴¹ περιέχονται ασκήσεις και δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τεχνικές της ΔΤΕ.

Η συμβολή της ΔΤΕ στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών την καθιστά σημαντικότερη από άλλα εκπαιδευτικά μέσα. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΤΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να βοηθήσει τους μαθητές:

- Να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση⁴²
- Να αναγνωρίσουν τη σύνθετη γκάμα των εαυτών ή πολλαπλών υποκειμενικοτήτων των ατόμων⁴³
- Να μεταλλάξουν τα ακατέργαστα αισθήματα σε συναισθήματα που μπορούν να ελεγχθούν και να εκφραστούν εποικοδομητικά
- Να ταυτιστούν με δραματικούς χαρακτήρες και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση

³⁸ Αστέριος Τσιάρας (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης, σ.181.

³⁹ Χρυσή Χατζηχρήστου επ. (2003). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, σ.61.

⁴⁰ Νένα Γεωργιάδου (2013) *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα, Οξυγόνο, σ. 121. και 127-128, Νίκος Γκόβας (2003) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα, Μεταίχμιο σ.83, Σοφία Τριλίβα κ.ά(2008) *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg σ.67,73-75,78,84,173,177, Άλκηστις Κοντογιάννη (2012β) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Πεδίο, σσ.171-174. Vanessa Rogers (2011): *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Αθήνα, Πατάκης σ.65, Deborah Plummer (2013) *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα, Πατάκης, σσ.76, 107,117,119.

⁴¹ Celia Van Den Berg (2008) *A creative drama programme to stimulate emotional intelligence in 10 to 11 year-old English speaking girls*. Tshwane University of Technology σ.132-136, 149-155

http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg_docload.download_file?p_filename=F953710096/vandenBergC.pdf , Χρυσή Χατζηχρήστου(2003)) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας σσ.69-71. και Μαρία Καργιώτη (2014) *:Εγώ-Εσύ και τα συναισθήματά μας. Πρόγραμμα Συναισθηματικής Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ.67 σσ.58-61.

⁴² Αστέριος Τσιάρας (2004β): *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα, Παπούλιας, σσ.93-95.

⁴³ Πρβ. J. Neelands (2001α), όπως αναφέρεται στον Νίκος Γκόβας επ. (2001) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά Συνδιάσκεψης. Αθήνα, Μεταίχμιο σ.62. Επίσης Νίκος Γκόβας, κ.ά(2012) *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Πρακτικά από την 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 159.

- Να ευαισθητοποιηθούν προς τις ανάγκες, επιθυμίες, θέσεις και στάσεις των άλλων, να αναπτύξουν ανεκτικότητα απέναντι σε ποικίλα άτομα και ιδέες και να οδηγηθούν σε μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και σε γόνιμη συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας⁴⁴
- Να ανακαλύψουν ότι γνωρίζουν περισσότερα από όσα νόμιζαν⁴⁵, να συλλάβουν όλα και περισσότερα στοιχεία από αυτά που εμπεριέχονται σε κάθε εμπειρία και να δουν τον πραγματικό κόσμο πιο καθαρά με τη βοήθεια αυτών που αποκαλύφθηκαν στο φανταστικό κόσμο.⁴⁶
- Να δοκιμάσουν εναλλακτικές συμπεριφορές και δυνατότητες, να αναλαμβάνουν υπεύθυνα ένα έργο ενώ συγχρόνως να χαίρονται το αδύνατο και το παράξενο.⁴⁷

Υποστηρίζουμε τη άποψη πως η γενικευμένη και συστηματική εφαρμογή της ΔΤΕ, με την ενσωμάτωσή της στο βασικό κορμό του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου θα αποδείξει τα ευρύτατα οφέλη της στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης αλλά και της ολόπλευρης διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

⁴⁴ Joe Winston (1998): *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, London, Falmer Press, σ.57. και Αστέριος Τσιάρας (2003): *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπούλιας, σσ.69-77,

⁴⁵ Dorothy Heathcote, όπως αναφέρεται στο Joe Winston (1998) ό.π. σ. 54.

⁴⁶ A. Cordileone, στο S. Schonmann ed. (2010): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense publishers, σσ.53-57.

⁴⁷ Άλκηστις Κοντογιάννη (2012α): *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Πεδίο, σσ.316-317.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α' Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Άβρα - Χατζηγεωργίου Μελίνα (2007): *Η Τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου Νένα (2013): *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα, Οξυγόνο.
- Γκόβας Νίκος επιμ.(2001): *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά Συνδιάσκεψης. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκόβας Νίκος (2003): *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα, Μεταίχμιο
- Γκόβας Νίκος, Ζώνιου Χριστίνα επιμ. (2010): *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - μικρές σκηνές καθημερινής βίας*(http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_DIAFYGES/indexDIAFYGES.htm)
- Γκόβας Νίκος, Κατσαρίδου Μάρθα, Μαυρέας Δημήτρης επιμ. (2012) *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Πρακτικά από την 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ.158-166.
- Καργιώτη Μαρία (2014): *Εγώ-Εσύ και τα συναισθήματά μας*. Πρόγραμμα Συναισθηματικής Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.67, σσ.53-64.
- Κοντογιάννη Άλκηστις (2008): *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος.
- Κοντογιάννη Άλκηστις (2012α): *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2012β): *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα, Πεδίο.
- Σέξτου Περσεφόνη (2007): *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά Μαρίνα (2011): *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Πεδίο.
- Τριλίβα Σοφία-Αναγνωστοπούλου Τάνια- Χατζηνικολάου Σοφία (2008): *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιάρας Αστέριος (2003): *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπούλιας.
- Τσιάρας Αστέριος (2004α): *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Παπούλιας.
- Τσιάρας Αστέριος (2004β): *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα, Παπούλιας.
- Τσιάρας Αστέριος (2007): *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Τσιάρας Αστέριος (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου Χρυσή, επιμ.(2003): *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας

Β' Ξενόγλωσση/ Μεταφρασμένη

Baldwin Patrice and Fleming Kate (2003): *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*, London & New York, Routledge Falmer.

Bolton Gavin (1985): Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, Vol. 24, No. 3, pp. 151-157.

Goleman Daniel (1998): *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Gottman John (2011): *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα, Πεδίο.

Hipsky Shellie (2007). Drama Discovery: Setting the Stage for Students with Emotional/Behavioral Needs to Learn about Self. *Essays in Education* 21, 163-182.

Landy Robert J. (1982): *Handbook of Educational drama and theatre*. Westport, Greenwood Press

Lawrence Bridget Mary (2011): *Dramatic Play and Social/Emotional Development*. Concordia University, Portland.

Plummer Deborah (2013): *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα, Πατάκης.

Rogers Vanessa (2011): *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Αθήνα, Πατάκης.

Schonmann Shifra (2011): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam & Boston, Sense publishers.

Van Den Berg Celia (2008): *A creative drama programme to stimulate emotional intelligence in 10 to 11 year-old English speaking girls*, Tshwane University of Technology (http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg_docload.download_file?p_filename=F953710096/vandenBergC.pdf)

Winston Joe (1998): *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London, Falmer Press.

Woolland Brian (2010): *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

**Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση
και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες. Η περίπτωση του κωφού
παιδιού**

Πετροκοκκίνου Αικατερίνη Α.Μ.

5052201401031

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Σχολή Καλών Τεχνών

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ΠΜΣ Δραματική τέχνη και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση
και διά βίου μάθηση

Ναύπλιο 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	365
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ....	366
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	370
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ.....	376
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ....	378
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	380
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	381

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή/και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Δεν εμπίπτουν όμως μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. (Ν.3699/2008 - ΦΕΚ 199/2008, Άρθρο 3).

Ένα θεμελιώδες πρόβλημα που προκύπτει σε οποιαδήποτε συζήτηση που αφορά τις ειδικές ανάγκες είναι αυτό της ορολογίας. Κατηγοριοποιώντας τους μαθητές υπό την ομπρέλα των ειδικών αναγκών κινδυνεύουμε να υπονοήσουμε ότι είναι κατά κάποιον τρόπο μία ομοιογενής ομάδα. Αντιθέτως, οι ιδιαιτερότητες των αναγκών τους κάνει ιδιαίτερα ανομοιογενείς μεταξύ τους. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι οι όροι ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι εναλλάξιμοι ορισμοί (Schonmann, 2011:165). Μέσα από τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών ως εκπαιδευτικών τονίζεται μία νέα διάσταση των αναγκών και των αναπηριών, επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητα των μαθητών και ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην ανάγκη εκπαίδευσής τους.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες είναι μοναδικός, ανεπανάληπτος και έχει τις δικές του προσωπικές ανάγκες, όπως όλα τα παιδιά (Κοντογιάννη, 2012:19). Η τέχνη είναι ένας βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Tansley και Guilford οι τέχνες παρέχουν στους μαθητές τις εμπειρίες εκείνες που είναι απαραίτητες για την πλήρη ανάπτυξή τους (Κοντογιάννη, 2012:22• Kempre, 2005:26). Ταυτόχρονα διεγείρουν την εξυπνάδα του μαθητή, αφού του δίνουν τη δυνατότητα βιώνοντας τον πολιτισμό να αποκομίσει εμπειρίες της ανθρώπινης ζωής (Κοντογιάννη, 2012:22). Τέλος, οι τέχνες καλλιεργούν στο παιδί συναίσθημα εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του αλλά και τους άλλους ανεξάρτητα από σωματικές, νοητικές ή άλλες διαφορές που τυχόν έχει (Κοντογιάννη, 2012:22). Από την άλλη πλευρά, η Dorothy Heathcote έχει δηλώσει ότι η τέχνη, όπως και κάθε πρόγραμμα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, υπογραμμίζει και ενισχύει ό,τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι ό,τι δεν μπορούν. Εστιάζει σε ό,τι έχουν κοινό και όχι σε ό,τι τους χωρίζει (Κοντογιάννη,2012:24).

Οι τέχνες αναπτύσσουν την νοημοσύνη αλλά ταυτόχρονα προωθούν και τη μάθηση (Kempre, 2005:27). Η αισθητική γνώση, η γνώση δηλαδή που στηρίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία και όχι στις γνωστικές λειτουργίες, είναι πάρα πολύ σημαντική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Κοινωνιολόγος Reid αλλά και ο ψυχολόγος Bruner επιβεβαιώνουν κάνοντας λόγο για την αισθητική πρόσληψη, που στηρίζεται όχι τόσο στις γνωστικές λειτουργίες αλλά κυρίως στην αισθητική εμπειρία (Schonmann, 2011:166• Kempre, 2005:27). Ο Ward υποστηρίζει ότι οφείλουμε να δώσουμε έμφαση στην αισθητική γνώση όταν εκπαιδεύουμε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνοντας υπόψη πέντε συστατικούς παράγοντες (Kempre, 2005:28). Συσχετίζει μάλιστα κάθε έναν παράγοντα με την τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση ιδιαίτερα πειστικά (Schonmann, 2011:166).

α) *Αίσθηση*: το παιδί γνωρίζει τον κόσμο μέσα από τις 5 αισθήσεις. Κάποιοι όμως έχουν λιγότερες (π.χ. οι κωφοί στερούνται της ακοής), άρα μαθαίνουν διαφορετικά.

β) *Αντίληψη*: το παιδί αντιλαμβάνεται και καταγράφει την πραγματικότητα με τις αισθήσεις, γεγονός που αποτελεί μια γνωστική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή δεν λειτουργεί σε όλους τους ανθρώπους πλήρως.

γ) *Αναπαράσταση*: το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του για την αναπαράσταση της αισθητηριακής εμπειρίας (χρήση τεχνικών του δράματος). Τα παιδιά μάλιστα κατέχουν εξαιρετικό ταλέντο στις μορφές αναπαράστασης. Όμως η ικανότητα αυτή διαφέρει από άτομο σε άτομο.

δ) *Σύνθεση*: το παιδί συσχετίζεται με τα πράγματα / αντικείμενα μέσω πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων (χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιστρατεύουν τις υπόλοιπες αισθήσεις για να αντισταθμίσουν το έλλειμμα.

ε) *Συγκρότηση*: το παιδί έχει την τάση να απομονώνει κάποιες εμπειρίες του και να τις ταξινομεί για μελλοντική αναφορά. Ωστόσο, ο τρόπος συγκρότησης των εμπειριών διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο ανάλογα με το περιβάλλον, την προηγούμενη εμπειρία και τις ειδικές ατομικές ανάγκες του.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω ο δάσκαλος που κάνει χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλείται να εντοπίσει ποιος τομέας εμποδίζει την αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Εν συνεχεία, είναι σκόπιμο να δώσει έμφαση στους υπόλοιπους τομείς. Εν ολίγοις, να δώσει έμφαση στο τι μπορεί το παιδί να κάνει και όχι στο τι δεν μπορεί (Kemp, 2005:32).

Καλούμαστε τώρα να απαντήσουμε στο ερώτημα: *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά;*

- Το παιδί μαθαίνει καλύτερα όταν εξερευνά και εξετάζει περισσότερο ό,τι το ενδιαφέρει.
- Το παιδί αποκτά κίνητρο για μάθηση όταν του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει πώς θα μάθει.
- Το παιδί μαθαίνει καλύτερα όταν συμμετέχει ενεργά σε άμεσες εμπειρίες.
- Όταν δε οι εμπειρίες αυτές δεν είναι διαθέσιμες καλείται να συνδυάσει τη γνώση μεταξύ όσων γνωρίζει και όσων δεν γνωρίζει.
- Όταν το παιδί συμμετέχει, εκφράζεται, λαμβάνει μέρος στη μάθησή του τότε πετυχαίνει την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική, σωματική του ανάπτυξη (Isbell & Raines, 2013:95).

Όλα τα παραπάνω συνδυάζονται στις τέχνες στην εκπαίδευση, αφού εκείνες παρέχουν τόσο τις εμπειρίες όσο και το υλικό για να ανακαλύψουν οι μαθητές τα ενδιαφέροντά τους, τις ειδικές ικανότητές τους, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή τους είτε ατομικά είτε ομαδικά (Isbell & Raines, 2013:244).

Η Dorothy Heathcote μεταξύ άλλων έχει δηλώσει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (O'Hanlon & Wootten, 2007:12). Ποιοι είναι όμως οι λόγοι που μας οδηγούν να επιλέγουμε τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών;

1. Χρησιμοποιεί το παιχνίδι, την έμφυτη τάση κάθε παιδιού. Μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν, αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες, και την ψυχολογική τους ευημερία διαπιστώσεις απόλυτα συμβατές με το εκπαιδευτικό δράμα. Την αναγκαιότητα εμπλοκής του παιδιού σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και στην ανακαλυπτική μάθηση έχει τονίσει ο Piaget (Τσιάρας, 2014:25• O'Hanlon & Wootten, 2007:12).
2. Το δράμα περιλαμβάνει τη χρήση του σώματος συμπεριλαμβανομένου και του προσώπου. Η δράση αντί για τον λόγο βρίσκεται στο επίκεντρο

του δράματος. Κατά συνέπεια, το παιδί μαθαίνει κάνοντας και όχι ακούγοντας.

3. Η διαδικασία του δράματος είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση με παιχνίδια ρόλων, δράσεις σε ομάδες, συνεργασία. Ως φυσικό αποτέλεσμα ο μαθητής δοκιμάζει νέους ρόλους και νέα συναισθήματα: μια μοναδική ευκαιρία του παιδιού να μπει στη θέση του άλλου στο ασφαλές δραματικό περιβάλλον.
4. Η δραματική τέχνη επιδρά στις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κινητικές ικανότητες των μαθητών. Κάνοντας, λοιπόν, χρήση όλων των παραπάνω ο μαθητής τα εξασκεί και τα βελτιώνει.
5. Μέσα από τις ποικίλες τεχνικές και δραματικές δραστηριότητες ο μαθητής παρουσιάζει προσωπική ανάπτυξη, βελτίωση της ικανότητας στην έκφραση, άνεση με το σώμα του, εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Βρίσκει νόημα στη ζωή του μέσα και έξω από το σχολείο και επανακτά τη θέλησή του για προσπάθεια (O'Hanlon & Wootten, 2007:12).

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Στην περίπτωση των ειδικών αναγκών υπάρχει μία δυσκολία ορισμού και κατηγοριοποίησης των μαθητών. Όταν, λοιπόν, κάνουμε λόγο για τον κωφό μαθητή συμπεριλαμβάνουμε τόσο όσους χαρακτηρίζονται μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, όσο και εκείνους που αναφέρονται απλά ως κωφοί και βαρήκοοι μαθητές με ή χωρίς ακουστικά βοηθήματα ή κοχλιακά εμφυτεύματα. Αδιαμφισβήτητα, μιλάμε για μία μη ομοιογενή ομάδα παιδιών και τούτο λόγω του διαφορετικού βαθμού και τύπου κώφωσης / βαρηκοΐας του καθενός, του είδους βοηθήματος που χρησιμοποιεί ή όχι, του οικογενειακού του περιβάλλοντος (κωφοί ή ακούοντες γονείς), της γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης που λαμβάνει, της γλωσσικής ανάπτυξης του στην ομιλούμενη γλώσσα, της χρήσης της νοηματικής γλώσσας ή όχι και τέλος της ηλικίας απώλειας της ακοής (προγλωσσικοί – μεταγλωσσικοί κωφοί) (Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί, 2003:40). Όπως όμως και αν οριστούν τα κωφά παιδιά το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία αυτών (προερχόμενα από ακούοντες γονείς) δεν είναι η έλλειψη ακοής, αλλά η δυσκολία, λόγω του ότι δεν ακούν ομιλία, να αναπτύξουν τη γλώσσα των γονιών τους και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους πρωτίστως το οικογενειακό (Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί, 2003:38). Εν συνεχεία, το πρόβλημα μεταφέρεται στον σχολικό / εκπαιδευτικό χώρο. Η δυσκολία επικοινωνίας του κωφού παιδιού με το δάσκαλο και η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος διδασκαλίας στο σχολείο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς από τις αρχές της εκπαίδευσης των κωφών. Το θέμα αυτό θεωρείται ακόμα και σήμερα ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα και τα πιο πολυσυζητημένα θέματα του κλάδου (Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί, 2003:27). Συνακόλουθα, λόγω της μειωμένης ακουστικής τους ικανότητας τα κωφά

παιδιά έχουν αναπτύξει ιδιαίτερα τις υπόλοιπες αισθήσεις τους με στόχο να αντισταθμίσουν την έλλειψη. Για τον λόγο αυτό οι κωφοί μαθητές χρειάζονται απρόσκοπτη επαφή με τα οπτικά και τα απτικά ερεθίσματα. Ακολούθως, είναι εξαιρετικά ικανοί στην χειλεανάγνωση (Kempe, 2005:253).

Όλα τα παιδιά έχουν προσωπικές, κοινωνικές, συναισθηματικές ανάγκες. Η σημασία όλων αυτών των αναγκών αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι συμπεριλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα της Μ. Βρετανίας, των ΗΠΑ αλλά και της Ελλάδας. Το κωφό παιδί έχει ανάγκη ανάπτυξης των παραπάνω αναγκών όσο οποιοδήποτε άλλο παιδί με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (O'Hanlon & Wootten, 2007:10).

Το κωφό παιδί παρουσιάζει μία γλωσσική ιδιαιτερότητα. Είτε προέρχεται από κωφούς γονείς είτε από ακούοντες η γλωσσική κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας έρχεται με καθυστέρηση (Woll, 2001:132). Το παιδί αυτό που έχασε την ακοή του πριν την ηλικία των 2 χρόνων (προγλωσσικός κωφός), λόγω κώφωσης δεν αποκτά ποτέ ακουστική εσωτερική γλώσσα. Δεν έχει λοιπόν, πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και στην ακουστική πληροφόρηση που έχει κάθε ακούον παιδί και που φαίνεται ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας (Mooges, 2001:28). Εν αντιθέσει, χρησιμοποιεί το οπτικό και απτικό κανάλι για να αντιληφθεί τον κόσμο (Τέταρτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί, 2003:53). Ταυτόχρονα μόνο ένα μικρό ποσοστό των κωφών παιδιών γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, που είναι η φυσική γλώσσα των κωφών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά καθημερινά στο σχολείο προσπαθούν να αντιγράψουν με μεγάλη δυσκολία προτάσεις που δεν σημαίνουν πολλά για αυτά, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια χειλεανάγνωσης λέξεων που δεν ακούν. Εν ολίγοις, αγωνίζονται να κατανοήσουν μία γλώσσα ως επί το πλείστον ακατανόητη για εκείνα (Kempe, 2005:258). Εκτός αυτών, η αργοπορημένη γλωσσική ανάπτυξη οδηγεί το παιδί σε έλλειψη λεξιλογίου για την έκφραση των συναισθημάτων του. Συνεπώς, δεν έρχεται σε επαφή με τα

συναισθήματα των συνομηλίκων του και δεν γνωρίζει ότι και εκείνοι βιώνουν τα ίδια συναισθήματα. Τα παραπάνω οδηγούν το κωφό παιδί στην έλλειψη ενσυναίσθησης, στη δυσκολία προσέγγισης των ακουόντων συνομηλίκων του και τελικά στην απομόνωση και τη μοναξιά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (O'Hanlon & Wootten, 2007:23).

Αντίθετα με ό,τι πιστεύεται ευρέως, η κώφωση δεν αποτελεί ακουστική αδυναμία. Εν τούτοις, η αδυναμία με την οποία έρχεται αντιμέτωπο το κωφό παιδί είναι κυρίως γλωσσική. Τα κωφά παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μηχανικά αντιγράφοντας λέξεις και φράσεις είτε προφορικά είτε μέσα από γραπτά κείμενα (Kempere, 2005:254). Ενώ μπορούν με ευκολία να κατανοήσουν συγκεκριμένες έννοιες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες με τις αφηρημένες. Ο δάσκαλος προκειμένου να εξηγήσει σε οποιονδήποτε μαθητή μία αφηρημένη έννοια θα χρησιμοποιήσει μακροσκελή λεκτικά παραδείγματα. Πώς όμως μπορούν οι αφηρημένες έννοιες να γίνουν κατανοητές από το κωφό παιδί; Επιπρόσθετα, το λεξιλόγιο για την περιγραφή των συναισθημάτων του ίδιου και του περιβάλλοντός του είναι εξαιρετικά περιορισμένο. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν βιώνουν όλη την κλίμακα των συναισθημάτων τα παιδιά αυτά, απλώς δεν έχουν τη γλώσσα να τα εκφράσουν (Kempere, 2005:259). Πώς λοιπόν θα μπορέσουν οι κωφοί μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα εκείνη που θα τους βοηθήσει να βγουν από την εκφραστική τους ένδεια; Η απάντηση και στα δύο ερωτήματα βρίσκεται στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Το δράμα υιοθετεί εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, στηρίζεται σε στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας: χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα του σώματος, παντομίμα, κίνηση του σώματος. Οι εναλλακτικές αυτές γλώσσες του δράματος βοηθούν το παιδί να διευρύνει το λεξιλόγιό του και κατά συνέπεια να αντιληφθεί έννοιες μέχρι πριν ακατάληπτες, να εκφράσει ιδέες μέχρι πριν μη συνειδητοποιημένες. Εν ολίγοις, με τη συνδρομή του δράματος αντισταθμίζεται το έλλειμμα γλωσσικής έκφρασης των ιδεών και των αφηρημένων εννοιών (Kempere, 2005:260).

Σύμφωνα με τον A. Kempe (2005: 261) τα επιχειρήματα που στηρίζουν την ανάγκη διδασκαλίας του δράματος στους κωφούς μαθητές είναι τα ακόλουθα:

- Το δράμα διδάσκει την κατανόηση των εννοιών και τη συμβολική σκέψη
- Ενθαρρύνει την αυτοέκφραση και ερεθίζει τη φαντασία. Όταν το κωφό παιδί αδυνατεί να εξηγήσει με λόγια ό,τι έχει στο μυαλό του έχει την ευκαιρία να το αναπαραστήσει.
- Υποστηρίζει την αυτόνομη σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, την λήψη αποφάσεων από το παιδί. Το δράμα πατώντας επάνω στην οξεία παρατηρητικότητα του κωφού παιδιού και δίνοντας έμφαση στις οπτικές αντί των λεκτικών πληροφοριών προκαλεί την συμμετοχή του τονώνοντας την αυτοπεποίθησή του.
- Διδάσκει τη σχέση αιτίου – αποτελέσματος στον λόγο. Με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος βέβαια χρησιμοποιεί ως απαραίτητο συμπλήρωμα τη δομημένη αφήγηση, δίνεται έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης συνοχής και αλληλουχίας στον λόγο του κωφού παιδιού.
- Προωθεί την ενσυναίσθηση. Το δημιουργικό δράμα προάγει την καθολική συμμετοχή χωρίς κανέναν μαθητή στη θέση του μοναχικού παρατηρητή. Απότοκο αυτού η βίωση ανεξάντλητων χαρακτήρων, συναισθημάτων, καταστάσεων.
- Καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες σε συνδυασμό με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση. Τούτο επιτυγχάνεται με τις δραματικές δραστηριότητες, που θέτουν στο επίκεντρο την επικοινωνία των ιδεών όλων των μαθητών (Kempe, 2005:261).

Στη συνέχεια κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε μια σειρά από πρακτικές πτυχές στην επικοινωνία του δασκάλου του δράματος / εμπυχωτή με τους κωφούς μαθητές του. Στην σπάνια περίπτωση που ο δάσκαλος / εμπυχωτής είναι κωφός τότε οι κωφοί μαθητές ενθουσιάζονται, γιατί οι

περισσότεροι δεν έχουν συναντήσει κωφό ενήλικα (εάν φυσικά προέρχονται από ακούοντες γονείς) ή κωφό δάσκαλο (εάν φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους) (Kemp, 2005:255• Moores, 2001:27). Ο ακούων, λοιπόν, δάσκαλος του δράματος είναι σκόπιμο συνοπτικά να γνωρίζει ότι θα χρειαστεί μη λεκτικές μεθόδους επικοινωνίας και συνεχή ανατροφοδότηση από τους μαθητές του (Kemp, 2005:264).

Πιο συγκεκριμένα αν και οι κωφοί είναι εξασκημένοι στη χειλεανάγνωση, τούτη αποτελεί μία διαρκή προσπάθεια μαντέματος, εξαιρετικά κουραστική και πιο αργή στην κατανόηση από την ακοή (Kemp, 2005:264). Γιατί σύμφωνα με έρευνες, μόνο ένα 30% περίπου της ομιλίας είναι ευδιάκριτο στα χείλη με τις καλύτερες συνθήκες (Moores, 1978). Άρα, το κωφό παιδί από τη χειλεανάγνωση μόνο παίρνει αρκετά περιορισμένες πληροφορίες (Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί, 2003:50). Οπότε, θεωρούμε απαραίτητο ο δάσκαλος να μιλάει αργά με σύντομες προτάσεις, να είναι διατεθειμένος να επαναλάβει πολλές φορές τις οδηγίες του και να δώσει παραδείγματα προκειμένου να γίνει κατανοητός. Τούτο δεν συνεπάγεται την απλοποίηση των οδηγιών χρησιμοποιώντας περιορισμένο λεξιλόγιο. Ακόμη, οι εκφράσεις του προσώπου και η βλεμματική επαφή είναι απαραίτητες παράμετροι στην επικοινωνία με τους κωφούς μαθητές (Kemp, 2005:265).

Ο εμπυχωτής στοχεύοντας στην προσοχή των κωφών μαθητών του είναι εντελώς άσκοπο να φωνάζει. Ο πιο αποδοτικός τρόπος, συμβατός με την κουλτούρα και τη συνήθεια των κωφών, είναι το άγγιγμα. Επιπλέον, επικουρικό είναι – εάν διατίθεται – το έντονο χτύπημα σε ξύλινο πάτωμα, ενέργεια που μεταδίδεται μέσω της δόνησης. Σε κάθε περίπτωση, ο δάσκαλος κρίνεται απαραίτητο να τοποθετείται σε τέτοια θέση μέσα στον χώρο, ώστε να εξασφαλίζεται απρόσκοπτη οπτική επαφή με όλη την ομάδα (Kemp, 2005:264).

Οι τεχνικές που η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μετέρχεται είναι πολλές και διαφορετικές. Ο δάσκαλος οφείλει εξ αρχής να κατανοήσει ότι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν δύσκολη έως αδύνατη εφαρμογή με τους κωφούς μαθητές. Επί παραδείγματι, οι τεχνικές της χαλάρωσης ξαπλώνοντας στο πάτωμα, του κλεισίματος των ματιών, του οραματισμού ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Κατά συνέπεια, ο δάσκαλος καλείται πιθανόν και να τις αποκλείσει (Kemp, 2005:264).

Ένας εμπυχωτής όταν εργάζεται με κωφούς μαθητές μπορεί να εμπλέξει τη νοηματική γλώσσα εάν το επιθυμεί. Σε μια τέτοια περίπτωση έχει την επιλογή της απευθείας χρήσης της – αν φυσικά τη γνωρίζει, της χρήσης διερμηνέα της νοηματικής γλώσσας ή σε περίπτωση μεικτών τάξεων (με ακούοντες και κωφούς μαθητές) τη συνύπαρξή του με δάσκαλο υποστήριξης (Kemp, 2005:266).

Οι ασκήσεις προθέρμανσης – προετοιμασίας με τις οποίες συνήθως ο δάσκαλος ξεκινά τη δραματική διαδικασία είναι περισσότερο αναγκαίες στην περίπτωση των κωφών μαθητών. Τα κωφά παιδιά δεν έχουν τον ίδιο βαθμό εξοικείωσης και ανάπτυξης με τα ακούοντα στο αυθόρμητο παιχνίδι (Kemp, 2005:266).

Τέλος, τα ακουστικά τα οποία πολλοί μαθητές φορούν αποτελούν ενισχυτικά βοηθήματα που ενισχύουν μόνο τις ηχητικές συχνότητες που ήδη προσλαμβάνει το παιδί. Δεν μπορούν να κάνουν θαύματα και δεν το μετατρέπουν από κωφό σε ακούον (Kemp, 2005:266).

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ

Στη χώρα μας δραστηριοποιείται το Θέατρο Κωφών Ελλάδος, μία από τις αξιόλογες πολιτιστικές οργανώσεις της ελληνικής κοινότητας Κωφών. Η ίδρυσή του χρονολογείται στο 1983. Ιδρύτρια η σκηνοθέτης και ηθοποιός Νέλλη Καρά με τη συνεργασία του άνδρα της Στρατή Καρρά. Το 1983 εκείνη ξεκίνησε να πειραματίζεται με την νοηματική γλώσσα ως εργαλείο εκπαίδευσης ακουόντων ηθοποιών. Με αφετηρία αυτόν τον πειραματισμό γεννήθηκε το πρώτο και μοναδικό Θέατρο Κωφών στη χώρα μας δουλεύοντας με κωφούς ερασιτέχνες ηθοποιούς. Σήμερα, 21 χρόνια μετά προσφέρει ακόμα τις υπηρεσίες της ως καλλιτεχνική διευθύντρια και σκηνοθέτης του θεάτρου (Καρρά, 2001:147• Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών, 2003:48). Το θέατρο χρησιμοποιεί την ελληνική νοηματική γλώσσα, μια έντονα θεατρική γλώσσα, με την οποία ο ακούων θεατής είναι σε θέση να κατανοήσει πλήρως τα δρώμενα μιας παράστασης. Ωστόσο, για την μεγαλύτερη απόλαυση του καθαυτού κειμένου στις παραστάσεις συνεργάζονται ακούοντες ηθοποιοί και διερμηνείς, οι οποίοι, έξω από το οπτικό πεδίου του θεατή μεταφέρουν, με θεατρική συνέπεια, το λόγο (Καρρά, 2001:148). Οι στόχοι του Θεάτρου Κωφών Ελλάδος είναι η λειτουργία του ως μέσου καλλιτεχνικής έκφρασης και ανάπτυξης της έκφρασης των κωφών ατόμων με την ταυτόχρονη παροχή δυνατότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό σύνολο. Για τον λόγο αυτό παρατηρούμε την ισότιμη συνεργασία κωφών και ακουόντων ηθοποιών και συνεργατών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας (Καρρά, 2001:150). Το Θέατρο Κωφών έχει παρουσιάσει με εξαιρετική επιτυχία έργα από το ελληνικό και παγκόσμιο δραματολόγιο στην Ελλάδα αλλά και σε φεστιβάλ στο εξωτερικό. (Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: *Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών*, 2003:48 www.deaftheaterofgreece.com).

Εκτός όλων αυτών, το Θέατρο Κωφών έχει δημιουργήσει από το 1985 ειδικό πρόγραμμα Παιδικού Θεάτρου στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, όπου τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα διδάσκονται από μέλη του θεάτρου αλλά και δίνουν τις δικές τους παραστάσεις (Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών, 2003:48).

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το 2004 εκπονήθηκαν από το τμήμα ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο - αλλά και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - για το Γυμνάσιο και το Λύκειο (Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2004• Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2004). Μελετώντας τα προγράμματα αυτά παρατηρούμε την εισαγωγή του μαθήματος της θεατρικής αγωγής σε όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες. Στο Νηπιαγωγείο εντάσσονται δραστηριότητες δραματικής τέχνης (παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια μίμησης). Στο Δημοτικό το μάθημα μετονομάζεται σε σπουδές θεάτρου και περιλαμβάνει στοιχεία από όλο το φάσμα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων της ελληνικής κοινότητας των κωφών (Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2004:117). Τέλος, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα ονομάζεται εικαστική και θεατρική αγωγή και περιλαμβάνει όλα τα προηγούμενα συμπεριλαμβανομένων της προετοιμασίας και παρουσίασης θεατρικής παράστασης στην ελληνική νοηματική γλώσσα αλλά και της ιστορίας της τέχνης και του θεάτρου (Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2004:146). Μελετώντας παράλληλα τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα της γενικής εκπαίδευσης συμπεραίνουμε αναλογία σε σκοπούς, στόχους, διδακτικές και δραματικές δραστηριότητες και τεχνικές (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 2003:127).

Θα κλείσουμε παρουσιάζοντας τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών των σχολείων κωφών (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση). Τούτο μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολικό θέατρο νοηματικής γλώσσας, που λειτουργεί πρωτίστως ως μέσο προώθησης της γλωσσικής και κοινωνικής συνείδησης των κωφών μαθητών. Το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ως στόχος έπεται χωρίς όμως να υπολείπεται. Πολλές και διαφορετικές παραστάσεις στην ελληνική νοηματική γλώσσα έχουν παρουσιαστεί από τα σχολεία κωφών και βαρήκων ανά την Ελλάδα με προεξέχουσα θέση να κατέχουν το Ειδικό δημοτικό σχολείο κωφών και βαρήκων Πάτρας, (<http://www.sholeiokofon.gr/>) και το ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο κωφών και βαρήκων Αγ. Παρασκευής (http://lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr/public_html/theatro.html).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, η αξία της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί με τη βοήθεια σε μαθητές που εμφανίζουν ελλειμματικές μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Τσιάρας, 2014:23). Ωστόσο, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής έχει ελάχιστα αξιοποιηθεί και ερευνηθεί (Κοντογιάννη, 2012:109• Jindal-Snape & Vettrano, 2007:107• Schonmann, 2011:166). Παρόλα αυτά το σχολικό δράμα φέρνοντας τον αληθινό κόσμο στον κόσμο του σχολείου καλλιεργεί πολλαπλές δεξιότητες στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kemp, 2005:132). Η ανάγκη λοιπόν το δράμα να εισαχθεί ως βασική μέθοδος μάθησης προκύπτει επιτακτικά στην ειδική αγωγή (Kemp, 2005:132). Ταυτόχρονα, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιώντας πολλά και διαφορετικά κοινωνικά σενάρια μαθαίνει το παιδί να ανταποκρίνεται σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Στις περιστάσεις αυτές ενθαρρύνεται να δείξει πώς αισθάνεται, ενώ σταδιακά μαθαίνει να το δείχνει και στην πραγματική του ζωή, γεγονός θεμελιώδες για το κωφό παιδί (O'Hanlon & Wootten, 2007:16). Ταυτόχρονα παρέχει ειδικά στον κωφό μαθητή τη μοναδική ευκαιρία γλωσσικής ανάπτυξης, αφού η γλώσσα γεννιέται οργανικά από τη δραματική κατάσταση και δεν επιβάλλεται. Η τελευταία διαπίστωση στηρίζεται και με ερευνητικά αποτελέσματα (O'Hanlon, Wootten, 2007:12). Και επειδή σύμφωνα με τον Myklebust «Παρ' ό,τι η κώφωση περιορίζεται στα αυτιά όλο το παιδί είναι κωφό» οφείλουμε μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξουμε σε αυτά τα παιδιά εσωτερικά αντισταθμιστικά προσόντα (Kemp, 2005:267). Και η φύση του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μορφή ανάπτυξής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδου. Ο. (2001). Η καλλιτεχνική έκφραση των Κωφών. *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. (επιμέλεια Βενέττα Λαμπροπούλου), 153 – 155.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη: θεματική έκδοση*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Γενική Διεύθυνση Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ζαχαροπούλου. Μ., και Ιωαννίδη. Β. (2007). Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής τεχνικής. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*, τόμος Β', 223 - 227.
- Isbell. R., & Raines. S. (2013). *Creativity and the Arts with Young Children*. Belmont: Wadsworth.
- Jindal-Snape. D., & Vettraino E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social – emotional development in people with special needs: review of research. *International journal of special education*, 22(1), 107 – 117.
- Καρρά. Ν. (2001). Θέατρο Κωφών Ελλάδος. *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. (επιμέλεια Βενέττα Λαμπροπούλου), 147 – 151.
- Κεμπε. Α. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*, (μετάφραση Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιάννη. Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Mooges. D. (2001). Επίκαιρα θέματα και τάσεις στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. (επιμέλεια Βενέττα Λαμπροπούλου), 23 – 29.

- Neisser. A. (1983). *The other side of silence, sign language and the deaf community in America*. Washington: Gallaudet University Press.
- O'Hanlon, J., & Wootten. A. (2007). *Using Drama to Teach Personal, Social and Emotional Skills*. London: Paul Chapman Publishing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαδόπουλος. Σ. (2006). Το θέατρο στην Εκπαίδευση και η Συνάντηση με τους «Άλλους». Στο Δ. Χατζηδήμου και Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. 557-563.
- Peters. C. L. (2000). *Deaf American literature from Carnival to the Canon*. Washington: Gallaudet University Press.
- ΠΤΔΕ. Μονάδα Αγωγής Κωφών. (2003). *Πρώτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΠΤΔΕ. Μονάδα Αγωγής Κωφών. (2003). *Τέταρτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΠΤΔΕ. Μονάδα Αγωγής Κωφών. (2003). *Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σαρρής. Δ. (2014). *Θεατρικό παιχνίδι ως διάμεσο στα παιδιά με βαρηκοΐα ή κώφωση*. Αθήνα: ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος.
- Schonmann. S. (2011). *Key concepts in theatre / drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Somers. J. (1996). *Drama and Theatre in education Contemporary research*.
Canada: Captus Press Inc.
- Τόμση. Κ. (2004). Η συμβολή της τέχνης του θεάτρου στην ειδική αγωγή. Ο πολυδιάστατος ρόλος της αισθητικής αγωγής και της θεατρικής τέχνης για τα άτομα με αναπηρίες. www.kidsweb.gr.
- Toye. N. Prendiville. F. (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*. Oxon: Psychology Press.
- Τσιάρας. Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Woll. B. (2001). Κουλτούρα κωφών, κοινότητα και ταυτότητα. Διγλωσσία στην κοινότητα κωφών. *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. (επιμέλεια Βενέττα Λαμπροπούλου), 127 – 137.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου
Μάθηση - Master in Drama and Performing Arts in Education
and Lifelong Learning»

Τίτλος εργασίας:

«Η προώθηση της Δραματικής Τέχνης ως εργαλείο μεταγνώσης στη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού - Neuro Linguistic Programming (NLP)»



Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: Φραγκίσκος Αλέξανδρος Σαργολόγος
Α.Μ.: 5052201401021



Περιεχόμενα

Περίληψη	386
1. Εισαγωγή	387
2.1. Το Δράμα	388
2.2. Ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός	389
3.1. Στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και δραματική τέχνη.	390
3.2. NLP διδασκαλία και μάθηση.	391
3.3. NLP ως εργαλείο της Δραματικής Τέχνης.....	392
4. Συμπεράσματα.	395
5. Βιβλιογραφία	396

Περίληψη

Στο σύγχρονο σχολείο στις μέρες μας, από την τάξη της προσχολικής αγωγής μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει ένας προβληματισμός που αφορά κυρίως τη διδακτική και τη μεθοδολογία, ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια, πλείστες αλλαγές που συντελέστηκαν σε πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο, όχι μόνο στη χώρα μας, αλλά παγκόσμια, προκάλεσαν το ενδιαφέρον για νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1993). Πλέον, είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά συστήματα να είναι ανοικτά, ευέλικτα και να διέπονται από μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία.

Ο μαθητής σταδιακά γίνεται κοινωνός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθαίνει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τον τρόπο που μαθαίνει και οι εκπαιδευτικοί και δάσκαλοι τον βοηθούν, ώστε να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος. Σε αυτούς τους σκοπούς συμβάλλουν οι τέχνες, καθώς ανήκουν στο επίκεντρο μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Είναι ένας τρόπος προσέγγισης διαφορετικός που όμως προσφέρει ολοκληρωμένες εμπειρίες στους μαθητές. Μέσω των τεχνών, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους (Rubin and Merriam, 1996).

1.Εισαγωγή

Από τον προηγούμενο αιώνα, υπάρχει μεγάλο ερευνητικό έργο με την εισαγωγή των τεχνών στο σχολείο, γεγονός στο οποίο έχουν εντυφώσει πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, προσφέροντας μία τεράστια γκάμα εκπαιδευτικών εργαλείων για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Sousa (2006:26-32), οι τέχνες συντελούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από τη γνωστική και συναισθηματική του μετεξέλιξη και πορεία. Για αυτό το λόγο θεωρεί απαραίτητο το σχολείο να φέρνει από νωρίς σε επαφή τους μαθητές με τις διάφορες τέχνες, ενώ τονίζει την επιτακτική ανάγκη οι τέχνες να μην θεωρούνται ένα αντικείμενο ή μάθημα προαιρετικό, αλλά να προστεθούν στο πρόγραμμα σπουδών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Όμως, δεν μπορεί κανείς να εξασφαλίσει ότι η τυχαία επαφή με τις τέχνες θα αναπτύξει τη δημιουργικότητα του παιδιού. Είναι σημαντικός, πρώτα από όλα, ο τρόπος διδασκαλίας και η μέθοδος που έρχεται σε επαφή το παιδί με τις τέχνες. Στο μαθητή πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να δρα αυτόνομα, να μάθει να λειτουργεί μέσα σε μία ομάδα, να πειραματίζεται ελεύθερα, να μάθει να επιμένει στο στόχο του και όλα αυτά συνυφασμένα με την πληθώρα των εκπαιδευτικών επιλογών που μας δίνουν οι τέχνες (Sharp & Le Mi tais, 2000:9). Έτσι, δίνεται σημασία στη μέθοδο διδασκαλίας με την οποία θα προσεγγίσει ο εμπνευστής το μαθητή, ώστε να τον αφήσει ελεύθερο να εκφραστεί και να δημιουργήσει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει μια ανάγκη να προσδιορίσουμε τους παιδαγωγικούς στόχους που προκύπτουν και να προταθούν νέοι μέθοδοι διδασκαλίας.

Διεθνώς γίνεται η εισαγωγή μαθημάτων θεατρικής αγωγής, ιδίως σε σχέση με τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, μέσω του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, ως φορέας αγωγής των παιδιών και των εφήβων μαθητών. Ορίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ως παιδαγωγικό μέσο έκφρασης και γνώσης, επικοινωνίας και αίσθησης, η δραματική τέχνη, καθώς σχετίζεται με μια πληθώρα αντικειμένων και δράσεων στο σχολικό περιβάλλον, όπως η προφορική γλώσσα, η γλώσσα του σώματος, η σωστή χρήση και αντίληψη του χώρου, η σχέση με το κείμενο, η γραφή και περιγραφή λέξεων και ιδεών, με ταυτόχρονη ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, ενεργοποιώντας έτσι τον μαθητή.

Στην παρούσα εργασία μελετάται η προώθηση της δραματικής τέχνης ως εργαλείου εκμάθησης, μεταγνώσης και εκπαίδευσης σε σχολεία με τη χρήση NLP.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δράματος, αλλά και του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού. Στη συνέχεια στόχος είναι να γίνει ευκολότερα αντιληπτός, όχι μόνο ο ρόλος της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το πώς ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός αποτελεί ένα πολύτιμο βοηθό προώθησης της στα σχολεία.

2.1 Το Δράμα

Ο ορισμός της λέξης Δράμα είναι πολύ δύσκολο να εξηγηθεί, καθώς η ερμηνεία που μπορεί να του δοθεί μπορεί να αφορά μία μέθοδο διδασκαλίας, μια δράση ή διαδικασία, μια τέχνη ή ακόμα και να σημαίνει ένα είδος θεραπείας.

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου αναφέρουν ότι: «*Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών*» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Όπως αναφέρει και η Hayes, ο καλύτερος τρόπος να ορίσει κανείς το δράμα είναι να προσδιορίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Μέσα από το δράμα, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του, να ανακτήσει την πιθανή χαμένη αυτοπεποίθηση του και να μάθει να είναι κοινωνικά ευαισθητοποιημένος στο περιβάλλον το οποίο ζει. Επιπλέον, μέσω του δράματος είναι δυνατή η βελτίωση πολλών δεξιοτήτων σε γλωσσικό ή μη επίπεδο (Hayes, 1984).

Ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει ο εμπνευστής το δράμα μεταμορφώνεται σε ένα παιχνίδι ενεργών ρόλων, δημιουργικών αυτοσχεδιασμών, θεατρικά παιχνίδια έκφρασης και τέλος μία θεατρική παρουσίαση που θα έχει προκύψει από ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Πιο ειδικά το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education), αντλεί μεθόδους και τεχνικές από τη δραματική τέχνη, ενώ δανείζεται στοιχεία από το θέατρο και την θεατρική πράξη, με τελικό σκοπό την ακόμα πιο αποτελεσματική διαπροσωπική και προσωπική ανάπτυξη όσων συμμετέχουν, αλλά και την κατανόηση του γνωστικού ενδιαφέροντος μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Σε αυτή τη διαδικασία προσπαθεί κανείς να έρθει σε επαφή με τον κόσμο που τον περιβάλλει, να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να εμβαθύνει στον τρόπο που συμπεριφέρεται μέσα στην κοινωνία. Το δράμα είναι το μέσον για να γίνει μία διερεύνηση των παραπάνω και δεν αποτελεί αυτοσκοπό, ως μέθοδος αναγνώρισης (Somers, 1996).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να προσθέσουμε ότι η εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος, δεν στοχεύει σε μία σχολική παράσταση ή σε μία αυστηρή θεατρική παρουσίαση, αλλά δίνει μεγάλη έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται από τον εμπνευστή και τη σχολική τάξη. Όπως άλλωστε αναφέρει και ο όρος του Δράματος, δράω-δρω, μας ενδιαφέρει αυτό που συμβαίνει αυτή τη στιγμή και όχι η τελική παρουσίαση (Κατσέλης, 2010).

2.2 Ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός

Ο γλωσσολόγος Dr. John Grinder και ο μαθηματικός Dr. Richard Bandler που δίδασκαν στο πανεπιστήμιο Santa Cruz της California είχαν το ενδιαφέρον να ανακαλύψουν και να εξηγήσουν την αποτελεσματικότητα πολλών ανθρώπων στο να πετυχαίνουν τον στόχο τον οποίο βάζουν και τελικά να τον κατορθώνουν με εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα.

Η ανακάλυψη της συμπεριφοράς που εστιάζει με αυτό τον τρόπο σε μία διαδικασία και την επιτυχή εκπλήρωση του σκοπού, ήταν κάτι που προβλημάτισε τους δύο επιστήμονες και κατέληξαν στη διατύπωση συγκεκριμένων αρχών, τεχνικών και μεθόδων, που ονομάστηκε από τους ίδιους Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός ή αλλιώς NLP (Neuro Linguistic Programming) (Wake, 2010).

Με τον NLP μπορούμε εύκολα να αξιοποιήσουμε πολλές λειτουργίες και δυνατότητες του εγκεφάλου μας, ώστε να επικοινωνούμε με τους άλλους καλύτερα και να αναγνωρίζουμε τις ανάγκες που έχουμε ως άτομα. Γίνεται συνδυασμός των γνώσεων των δημιουργών του πάνω στο πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας, στα μαθηματικά και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ αντλεί μεθόδους και υλικό από την ψυχολογία, τη φιλοσοφία και την ψυχοκυβερνητική (O Connor & Seymour, 2002).

Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να εστιάσουμε στον εσωτερικό μας κόσμο, να καταλάβουμε ευκολότερα τι νιώθουμε και τι μας συμβαίνει, να ανακαλύψουμε τον τρόπο που σκεπτόμαστε και να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφτονται οι άλλοι γύρω μας σε καθημερινό επίπεδο.

Ο Νευρογλωσσικός προγραμματισμός πήρε το όνομά του από τα τρία πιο σημαντικά στοιχεία που μπορούν να καθορίσουν την συμπεριφορά του ανθρώπου.

Με τον όρο Neuro (Νεύρο), εννοούμε το νευρικό μας σύστημα, το οποίο κάνει λήψη, μεταφορά και επεξεργασία των μηνυμάτων και των εμπειριών που λαμβάνουμε από το εξωτερικό μας περιβάλλον, μέσω των πέντε αισθήσεων μας, της όρασης, της ακοής, της όσφρησης, της αφής και της γεύσης.

Με τον όρο Linguistic (Γλωσσικός), εννοείται η μεγάλη σπουδαιότητα στη χρήση της γλώσσας με την ευρεία έννοιά της. Δηλαδή ως εργαλείο έκφρασης των εμπειριών και ως μέσο με το οποίο δίνουμε νόημα στις εμπειρίες μας.

Η γλώσσα στον νευρογλωσσικό προγραμματισμό διακρίνεται στην ψηφιακή της μορφή, δηλαδή τις λέξεις που χρησιμοποιούμε κατά την ομιλία μας και την αναλογική γλώσσα που καλύπτει το σύνολο της κίνησης και της σωματικής έκφρασης, κάτι που στο NLP ονομάζεται φυσιολογία.

Όσον αφορά τον όρο Programming (Προγραμματισμός), εννοούμε τα προγράμματα και τις λειτουργίες που χρησιμοποιεί ο νους, σύμφωνα με τον συγκερασμό των δύο παραπάνω στοιχείων, αξιοποιώντας έτσι τις δυνατότητές μας και διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά μας, ώστε να επιτύχουμε έναν στόχο και σκοπό που έχουμε θέσει (Ευθυμιάδου, 2011:16-18).

Όπως αναφέρει η Αλεξάνδρα Ευθυμιάδου, ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός ή NLP ή Neuro Linguistic Programming είναι ευρέως διαδεδομένος ως ένα πρωτοποριακό σύστημα τεχνικών για την αποτελεσματική αξιοποίηση του δυναμικού των ανθρώπων, προκειμένου να μπορούμε να προσεγγίσουμε και να χειριστούμε διαφορετικά και με διάφορους θεμελιώδεις μεθόδους στις καταστάσεις που βιώνουμε και να επιτυγχάνουμε το τελικό αποτέλεσμα το οποίο επιθυμούμε και μας ικανοποιεί.

Έτσι μπορούμε να δώσουμε λύση σε πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και δε γνωρίζουμε πώς να τα φέρουμε εις πέρας και από την άλλη να νιώσουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας, δηλαδή να κατανοήσουμε το γεγονός ότι μπορούμε εμείς οι ίδιοι να φέρουμε την αλλαγή που θέτουμε ως στόχο.

Γίνεται έτσι αντιληπτός ο τρόπος της συμπεριφοράς μας και ο τρόπος με τον οποίο δρούμε, ενώ ανακαλύπτουμε τι μπορούμε να κάνουμε, ώστε να τροποποιήσουμε συνήθειες που περιορίζουν το άτομο. Η αυτοπεποίθηση με τη χρήση εργαλείων του NLP αυξάνεται, επικρατούν περισσότερες θετικές σκέψεις, παρά αρνητικές και τα συναισθήματα που βιώνουμε λειτουργούν περισσότερο ενισχυτικά.

Επιπλέον, κατανοούμε πιο εύκολα τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν ο ένας με τον άλλο, πώς μαθαίνουμε νέα πράγματα και καινούργιες συνήθειες, τόσο στην προσωπική μας ζωή, όσο και στην επαγγελματική μας πορεία.

Γίνεται έτσι μια ενδυνάμωση των γνώσεων μας, όσον αφορά την κοινωνική επικοινωνία και ανταποκρινόμαστε αποτελεσματικά στο τελικό στόχο που έχουμε βάλει (Ευθυμιάδου, 2011:31-42).

3.1 Στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος και δραματική τέχνη

Σε γενικές γραμμές, ο διαχρονικός στόχος της παιδείας, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, είναι αφενός η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και έπειτα η κοινωνικοποίησή του. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με την πνευματική συγκρότηση του μαθητή, την ηθική συνειδητοποίηση και την αισθητική καλλιέργεια.

Ειδικά στην επίτευξη του σκοπού της καλλιέργειας αισθητικού κριτηρίου, σημαντικό ρόλο παίζει η Δραματική Τέχνη, κατεξοχήν παράγοντας αισθητικής καλλιέργειας καθώς όχι μόνο εκλεπτύνει το συναισθηματικό κόσμο, δίνοντας ανώτερη ποιότητα στις πράξεις και στη ζωή του ανθρώπου αλλά ευνοεί τη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών καθώς αναπτύσσει την ικανότητα του να κατανοεί και να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αποδέχεται κανόνες ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014).

Η δραματική τέχνη στο σχολικό πρόγραμμα δε συμβάλλει απλά και μόνο στη διαμόρφωση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων αλλά κυρίως στη διαμόρφωση των κοινωνικών. Βελτιώνει τη μάθηση παρέχοντας αληθοφανή περιβάλλοντα μάθησης σε μια σχολική αίθουσα που εκτιμά την ενεργό συμμετοχή σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό. Ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο τους και να διαμορφώσουν τις αξίες τους μέσα από έναν βιωματικό τρόπο μάθησης.

Στο δράμα τα παιδιά είναι ελεύθερα στο να αυτοσχεδιάσουν, να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και να εμπλακούν στον διάλογο, αποκτώντας έτσι κριτική σκέψη. Οι μαθητές γίνονται αντανάκλαστα μέλη της κοινότητας μέσω των δεσμεύσεών τους σε δραματικές καταστάσεις που σχετίζονται με την ταυτότητα, τις κοινωνίες, πολιτισμούς, ιδεολογίες, το φύλο, το χρόνο και την αλλαγή. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερευνήσουν τις δικές τους αξίες και εκείνες των άλλων ώστε να αναπτύξουν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους (Ashwell, 2001).

Τέλος, στο δράμα οι μαθητές πραγματεύονται κοινωνικά θέματα και αξίες, θέτουν ερωτήματα που αφορούν τη ζωή και τα διλήμματα που αυτή εμπεριέχει, ενώ αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα με κριτική σκέψη, γεγονός που τους επιτρέπει μελλοντικά να αποτελούν ένα παράδειγμα υπεύθυνου πολίτη (Καγιαβή, 2007).

3.2 NLP διδασκαλία και μάθηση

Σύμφωνα με την έκθεση Delors, η εκπαίδευση στηρίζεται στους εξής άξονες δράσεις: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, κάνω πράξη αυτά που μαθαίνω, μαθαίνω να συνυπάρχω με τους άλλους και ζω μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη ζωή. Το σχολείο δεν θα πρέπει απλά να μεταδίδει πάγιες γνώσεις στο μαθητή αλλά να του μάθει το πώς να μαθαίνει, ώστε τελικά να μπορεί ο ίδιος να καθοδηγεί τη μάθηση του. Πρέπει να εκπαιδεύει το μαθητή ώστε να μπορεί να λειτουργήσει σε ποικίλες καταστάσεις τόσο στον εργασιακό όσο και στον κοινωνικό τομέα.

Ακόμη οφείλει να του διδάξει τη συνύπαρξη και τη συνεργασία, το σεβασμό σε διαφορετικές αντιλήψεις και κουλτούρες, καθώς ο μαθητής περνάει στην ενηλικίωση και να είναι μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, έχοντας αναπτύξει τις δεξιότητες και τα ταλέντα του για να μπορέσει να ζήσει ευτυχισμένος όντας μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Delors, 1998).

Ο NLP μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων καθώς μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό τα εργαλεία που χρειάζεται ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στα μονοπάτια της αυτογνωσίας. Αν και ο NLP είναι γνωστός περισσότερο ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβοήθειας, τα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος στον κόσμο της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν ότι οι αρχές NLP έχουν σημαντικές ομοιότητες με τη θεωρία του Howard Garder περί πολλαπλής ευφυΐας.

Σύμφωνα με τον Garder, υπάρχουν οχτώ είδη νοημοσύνης. Η Λεκτική ή γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence), που αφορά όλες τις λεκτικές ικανότητες του ανθρώπου, η Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence), που αφορά τις ικανότητες συλλογισμού πάνω στο ειδικό και την αναγωγή του στο γενικό, η Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence), που αφορά τον χειρισμό του σώματος, η Μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence), που αφορά τη σύνθεση της μουσικής, την αντίληψη των ήχων, η Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal intelligence), που έγκειται στην δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την πρόθεση, τη διάθεση, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των γύρω του και στην ευχέρειά του να συνεργάζεται, να συμπαρίσταται και να συναισθάνεται, η Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence), που αφορά την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του και να έχει συνείδηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, των συναισθημάτων του, αξιοποιώντας αυτή του τη γνώση για την οργάνωση της ζωής του. Στη συνέχεια ακολουθεί η Χωρική νοημοσύνη (spatial intelligence), που έγκειται στην ικανότητα αντίληψης του χώρου και επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων και η Φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic intelligence), που αφορά την ικανότητα των προϊστορικών προγόνων μας, να διαχωρίζουν τα βρώσιμα από τα δηλητηριώδη φυτά και να μαθαίνουν για τη φύση που τους περιβάλλει (Gardner, 1983).

Η βασική μέθοδος που χρησιμοποιείται από τον NLP είναι το να σχηματιστούν μοντέλα για το πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Όπως αναφέρει ο Yoell, τα μοντέλα αυτά χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για τη δημιουργία τεχνικών ταχείας αλλαγής των σκέψεων και της συμπεριφοράς (Yoell, 2013).

Η θεωρία του NLP κατηγοριοποιεί τους τρόπους που επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες σε «συστήματα αναπαράστασης» τα οποία δείχνουν ότι ο κάθε άνθρωπος βιώνει την πραγματικότητα βασιζόμενος στις αισθήσεις της όσφρησης, της γεύσης, της αφής, της όρασης και της ακοής. Η χρήση του στο σχολείο βοηθάει το

δάσκαλο να καταλάβει γρηγορότερα με τι τύπο μαθητή έχει να κάνει και να του μεταδώσει ευκολότερα τη γνώση (Churches & Terry, 2007).

Ο εκπαιδευτικός έχοντας τις παραπάνω γνώσεις αντιλαμβάνεται ότι ο κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του τρόπο και προσπαθεί να προσεγγίσει το ίδιο θέμα με πολλούς τρόπους, ώστε να γίνει κατανοητό από κάθε τύπο μαθητή. Ο διδάσκων κατανοεί με ποιον τρόπο μπορεί να είναι ακόμα πιο μεταδοτικός, να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και δίνει στα παιδιά ένα από τα σημαντικότερα εφόδια, τη δυνατότητα του να μάθουν πώς να μαθαίνουν, αγαπώντας έτσι τα μαθήματα και τη διδασκαλία (Churches & Terry, 2009).

3.3 NLP ως εργαλείο της Δραματικής Τέχνης

Στόχος της εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι η διαμόρφωση χρηστών πολιτών, ενηλίκων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ικανών να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής αλλά και να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει η προώθηση της δραματικής τέχνης στο σχολείο, αντικαθιστώντας το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία:

Η ατομική και ομαδική συμμετοχή κατά τη διάρκεια του βιοματικού μαθήματος, συμβάλει στην ελευθερία της καλλιτεχνικής έκφρασης, που σε συνδυασμό με τις δράσεις, αποσκοπούν σε ένα ανεπτυγμένο παιδαγωγικό σύστημα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεατρική Αγωγή, 2007)¹. Χρήσιμο εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί αυτό του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού (NLP).

Οι τεχνικές του δράματος χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους δασκάλους για να δημιουργήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, να δώσουν ζωή στις λεκτικές πράξεις με τη βοήθεια των εργαλείων του NLP. Ο NLP βοηθάει τον εκπαιδευτικό να χτίσει και να διατηρήσει μια συναισθηματική γέφυρα με τους μαθητές κάνοντας το ταξίδι προς τη γνώση πιο απολαυστικό και επιτυχές, βοηθώντας παράλληλα το μαθητή να ξεδιπλώσει όλες τις πτυχές του χαρακτήρα του χωρίς το φόβο της κριτικής ή της απόρριψης (Spohrer, 2007).

Πολλές από αυτές τις δραστηριότητες ενσωματώνουν επίσης τις δεξιότητες και τις επεκτάσεις ή τις τροποποιήσεις υφιστάμενων τεχνικών όπως η αφήγηση, η καθοδηγούμενη φαντασία, το παιχνίδι των ρόλων και η προσομοίωση. Πεδία όπου ο NLP μπορεί να έχει αληθινή επίδραση ωστόσο, είναι εκείνα τα οποία εξερευνούν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλου και εκείνες που βοηθούν να δημιουργηθεί ένα υγιές και θετικό περιβάλλον εκμάθησης όπως είναι η δημιουργία αρμονικών σχέσεων: πρόκειται για την αίσθηση της ευκολίας που αναπτύσσεται όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, νοιώθουν άνετα και αυτό είναι καθοριστικό ώστε να υπάρξει επικοινωνία με νόημα. Στην τάξη, δραστηριότητες που αφορούν στη γνωριμία μεταξύ των μαθητών όπως επίσης και διαρκείς συζητήσεις με διαπραγματευτικό περιεχόμενο ανάμεσα σε μαθητές και δάσκαλο, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και η ομαδική δουλειά προωθούν τις αρμονικές σχέσεις και τις δυναμώνουν.

¹ Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

Επίσης, ένας τρόπος για την εδραίωση καλής επικοινωνιακής σχέσης είναι ο αντικατοπτρισμός συμπεριφορών τις οποίες θέλουμε να επηρεάσουμε ή από τις οποίες θέλουμε να επηρεαστούμε.

Ο κατοπτρισμός του σώματος, των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου, ακόμη και της αναπνοής μπορούν εύκολα να εξασκηθούν στην τάξη. Για να επιτευχθεί φυσική επικοινωνία, οι λεκτικές και μη λεκτικές πτυχές πρέπει να συνδυαστούν με επικοινωνιακές δραστηριότητες (O'Connor & Seymour, 2002).

Επιπλέον τεχνικές είναι η δημιουργία θετικών καταστάσεων, η διατήρηση της ροής, η καθοδήγηση από το δάσκαλο, η αντιληπτική τοποθέτηση και η μοντελοποίηση ορθής πρακτικής. Αντιλαμβανόμαστε έτσι ότι δραματική τέχνη και NLP αλληλοσυμπληρώνονται.

Σύμφωνα με τον Bruner, ο μαθητευόμενος χρειάζεται να συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και τα συναισθήματα, η φαντασία, οι αξίες πρέπει να ταυτίζονται με τη νόηση, έτσι ώστε η γνώση και η μάθηση να έχουν προσωπικό νόημα και ενδιαφέρον (Bruner, 1971).

Το δράμα είναι μέσο έκφρασης, αίσθησης, επικοινωνίας και ενεργούς μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Βασίζεται στην πολυαισθητηριακή μάθηση και έχει ως στόχο την παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και της πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του θεάτρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001). Η χρήση του NLP, είναι σε θέση να ξυπνήσει όλες τις αισθήσεις των μαθητών, κάνοντας αυτομάτως το μάθημα πιο ενδιαφέρον, γεμάτο ερεθίσματα. Επιπλέον, ο μαθητής εστιάζει στα θέματα που τον αφορούν, συγκεντρώνεται περισσότερο με αποτέλεσμα την καλύτερη απόδοσή του.

Η Δραματική Τέχνη στο σχολείο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάξει με τρόπο μαθητοκεντρικό και βιωματικό. Ο δάσκαλος δημιουργεί έναν κόσμο φανταστικό, ένα υποθετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να ενεργήσουν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να τον βγάλουν προς τα έξω χωρίς αναστολές. Σύμφωνα με τους *Bowell and Hear*, όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί τη δυνατότητα να υπάρξει κατανόηση που αφορά άμεσα τον πραγματικό κόσμο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι άνθρωποι γενικότερα έχουν την ικανότητα να προσπαθούν να δημιουργήσουν φανταστικές καταστάσεις που δεν είναι απαραίτητα αληθινές, αλλά η προέλευσή τους πηγάζει μέσα από τον κόσμο που ζούμε.

Επομένως, καλλιεργώντας τη δημιουργική φαντασία των παιδιών, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τον μαθητή πρωτίστως να κατανοήσει καλύτερα το βαθύτερο εγώ του ώστε να προχωρήσει στην κατανόηση των σχέσεών του με τους άλλους (*Bowell and Hear*, 2001). Αυτό είναι που προσπαθεί να πετύχει και ο NLP.

Μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές εμπειρίες, οι μαθητές μαθαίνουν στο να στέλνουν και να λαμβάνουν μηνύματα και τελικά να επιτυγχάνουν την επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να συμβεί και με μη λεκτικά μηνύματα, όπως για παράδειγμα με τη στάση του σώματος. Ο NLP πρεσβεύει πως κάθε στιγμή επικοινωνούμε με το περιβάλλον μας και η δραματική τέχνη δίνει τα εφόδια στους μαθητές ώστε να εφαρμόσουν αυτή την αρχή σε αρχικό στάδιο. Μέσα από τη σαφή επικοινωνία βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ο NLP μπορεί να βελτιώσει και να ξεκλειδώσει κάθε μορφή επικοινωνίας και γλωσσικής δεξιότητας κάτι που μπορεί να κάνει τη διαφορά στο σχολικό περιβάλλον αφού οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν με έναν πιο κατανοητό τρόπο και είναι πιο πιθανό να ακούσουν και να συμμετέχουν ευκολότερα στις δραστηριότητες (*Youell & Youell*, 2013).

Το Δράμα είναι μέσο έκφρασης, αίσθησης, επικοινωνίας και ενεργούς μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Βασίζεται στην πολυαισθητηριακή μάθηση και έχει ως στόχο την παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του θεάτρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Οι μαθητές μέσα από το Δράμα αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στον κόσμο που αλλάζει πολύ γρήγορα και τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίζουν το πώς μαθαίνουν, επιτυγχάνοντας έτσι σε όλη τους τη ζωή να εξασφαλίσουν μια δια βίου μάθηση (Fleming, 2002).

Εφαρμόζοντας τις μεθόδους του NLP στην τάξη, τα παιδιά διδάσκονται τη συνέπεια. Αυτό σημαίνει ότι τα λόγια, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος πρέπει να μεταδίδουν το ίδιο μήνυμα, ώστε να γίνει κατανοητό από τον αποδέκτη του. Η ύπαρξη της δραματικής τέχνης στο σχολείο διευκολύνει αυτό το στόχο καθώς μέσω αυτής οι μαθητές εκφράζονται σωματικά, χρησιμοποιώντας κάθε μέλος του σώματος τους, μεταδίδοντας αυτά που αισθάνονται χωρίς λόγια, επικοινωνώντας με σαφήνεια τις ιδέες τους. Μια ακόμη σημαντική αρχή του NLP είναι αυτή της στοχοθεσίας. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει να γνωρίζει τι θέλει ακριβώς και αν αυτό που θέλει μπορεί να πραγματοποιηθεί. Ο καθένας θα πρέπει να είναι σαφής με τη διατύπωση των στόχων του και με τις απαιτήσεις που έχει. Σε αυτό διευκολύνονται οι μαθητές μέσα από τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνουν στα πλαίσια του δραματικού παιχνιδιού. Βιώνοντας πολλές και διαφορετικές καταστάσεις σε φανταστικό επίπεδο ξεκαθαρίζουν σταδιακά τα θέλω τους και κρατούν όσα είναι χρήσιμα για τις μελλοντικές τους επιδιώξεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Churches & Terry, 2007).

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι ότι τελικά ο μαθητής όχι μόνο να έχει μάθει το πώς να μαθαίνει αλλά και να μπορεί να μεταφέρει τη γνώση που ήδη έχει αποκτήσει σε νέες καταστάσεις. Ο μαθητής μαθαίνει πώς να σκέφτεται, αυτορυθμίζει, αυτοαξιολογεί και αυτοκατευθύνει τη γνώση του και έτσι οδηγείται σε καλύτερες επιδόσεις και γενικότερα πετυχαίνει ευκολότερα τους στόχους του (Delors, 1998).

Αυτό είναι και ένα από τα ζητούμενα της νέας παιδαγωγικής το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από το αντικείμενο της δραματικής τέχνης.

4. Συμπεράσματα

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που ακόμη και σήμερα αποδοκιμάζεται δυστυχώς από πολλούς υποστηρικτές της δασκαλοκεντρικής κυρίως μεθόδου. Καθώς όμως η κοινωνία εξελίσσεται επέρχονται αλλαγές στο περιβάλλον μας και για να μπορέσουμε να επιβιώσουμε είναι αναγκαίο να αλλάξουμε πρωτίστως τον εσωτερικό μας κόσμο.

Η χρήση του NLP από το μάθημα της Δραματικής Τέχνης είναι κάτι που θα διευκολύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές όχι μόνο στην ευκολότερη παραγωγή της γνώσης αλλά και στη διάπλαση χαρακτήρων.

Αξιοποιώντας τις τεχνικές του οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απλουστεύσουν τη διαδικασία της μάθησης ώστε να γίνει πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική για τον μαθητή. Μέσω του μαθήματος της δραματικής τέχνης το σχολείο δεν θα είναι πλέον ένα «καταναγκαστικό έργο» αλλά ένας χώρος που ο καθένας μαθαίνει αβίαστα, κινητοποιείται και μπορεί να εκφράσει τις ιδέες και τον εαυτό του χωρίς περιορισμούς και βαθμολογίες. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται δίπλα στο μαθητή και τον καθοδηγεί ανάλογα με τις ανάγκες του, του δείχνει μέσω του δραματικού παιχνιδιού μια νέα και πιο δροσερή ματιά του κόσμου.

Το Δράμα είναι τόσο μια μορφή τέχνης όσο και ένα μέσο για μάθηση και διδασκαλία. Μπορεί να βοηθήσει ώστε να αναπτυχθεί ολόκληρη η προσωπικότητα του μαθητή συναισθηματικά, σωματικά, διανοητικά, αισθητικά και κοινωνικά.

Παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, να διαμορφώσει αξίες και ιδανικά. Ο μαθητής αναπτύσσεται σε μια ατμόσφαιρα μη ανταγωνιστική, συνεταιριστική υποστηρικτική, χαρούμενη αλλά και προκλητική.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως όχι μόνο είναι απαραίτητη η παρουσία της δραματικής τέχνης στο σχολείο αλλά και πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφοδιαστούν, να επιμορφωθούν με τις γνώσεις που παρέχει το εκπαιδευτικό δράμα και νέες τεχνικές όπως αυτή του NLP, ώστε να κάνουν τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματική.

Στον αιώνα που διανύουμε δεν είναι αρκετό το σχολείο να εφοδιάζει τους μαθητές μόνο με γνώσεις. Χωρίς να απαξιώνονται να βασικά μαθήματα, πρέπει να διδάσκει στους μαθητές όχι μόνο να μαθαίνουν μηχανικά αλλά να μαθαίνουν σωστά και να καλλιεργούν όλες τους τις δεξιότητες ώστε να χειρίζονται σωστά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις για να είναι τελικά ευτυχισμένοι και χρηστοί πολίτες διότι αυτό επιτάσσει πλέον η σύγχρονη μάθηση.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισοροπίες. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, (πρακτικά συνδιάσκεψης 2001). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ευθυμιάδου, Α. (2011). *NLP (Νευρογλωσσικός προγραμματισμός): Απομυθοποίηση*. Αθήνα: Διόπτρα
- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο σαν διδακτική τεχνική στους ενήλικες. Μια εφαρμογή στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Μπούκας, Δ. & Βορεάδου, Ρ. (2000). *Η τεχνολογία της αλλαγής*. Αριστεία: Αθήνα
- Ξενοφώντος, Κ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού* (2^η εκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2004). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεατρική Αγωγή Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2011). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεατρική Αγωγή Έ και ΣΤ' Δημοτικού Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ashwell M. (2001). “Το δράμα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου” (Μτφ: Λουκάς Καριοφύλλης & Χαρά Τσουκαλά). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Τεύχος 1^ο
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982) *Reframing: Neuro-Linguistic Programming and the Transformation of Meaning*. Moab, Utah : Real People Press.
- Bruner, I. (1971) *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bowell, P. & Heap, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Churches, R. & Terry, R. (2007). *NLP for teachers: How to be a highly effective teacher*. Bancyfelin: Crown House Publishing
- Churches, R. & Terry, R. (2009). *The NLP toolkit*. Bancyfelin: Crown House Publishing.
- Delors, J. (1998) *Education the necessary Utopia in learning the treasure within: report to Unesco of the International Comission on Education*. Unesco Publishing.
- Fleming, M. (2002) *Starting drama teaching, 2nd ed*. London: David Fulton Publishers.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. London : Fontana.
- Hayes, S. K. (1984). *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College Trust.
- O’ Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London and New York: Routledge.
- O’ Connor, J. & Seymour, J. (2002). *Introducing NLP: Neuro linguistic programming*. London: Harper Element.
- Rubin J. & Merrion H. (2002). *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. New Haven, CT: Linnet Professional Publications
- Somers, J. (1996). *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York, Ont. : Captus University Publications
- Sousa, A. D. (2006). How the Arts Develop the Young Brain: Neuroscience Research Is Revealing the Impressive Impact of Arts Instruction on Students' Cognitive, Social and Emotional Development. *School Administrator*, 63(11), 26-32.
- Spohrer, K. E. (2007). *Teaching NLP in classroom*. London, New York : Continuum.
- Youell, R. & Youell, C. (2013). *Effective NLP skills*. London: Kogan Page.
- Wake, L. (2010) *NLP: Principles in Practice*. St. Albans: Academy Press.

Ιστοσελίδες

- Γραμματάς, Θ. (2010) Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: γενικές αρχές και επισημάνσεις.
<http://theodore-grammatas.net/>
- Κατσέλης, Γ. (2010) Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές αρχές
- Sharp C, Le Mi tais, J. (2000). The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective. Retrieved on 21-9-2007
<http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf>

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

ΓΡΑΠΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Μορφές και είδη
(Αφήγηση & Κουκλοθέατρο)

Ο μανδύας του ειδικού ως βασική στρατηγική της

Dorothy Heathcote

στη διδακτική της Δραματικής Τέχνης

στην εκπαίδευση

Σύμβουλος Θεματικής Ενότητας: Αστέριος Τσιάρας



Περιεχόμενα	Σελίδα
Εισαγωγή	400
Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	402
Περιγραφή της μεθόδου «Ο μανδύας του ειδικού».....	404
Τρία παραδείγματα διδασκαλίας.....	409
Έρευνα.....	415
Συμπεράσματα.....	417
Βιβλιογραφία.....	418

Εισαγωγή

Ο όρος «μανδύας του ειδικού», αφορά ένα διαλεκτικό είδος δράματος, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία του. Το είδος αυτό επιτρέπει την υποταγή των συμμετεχόντων στην εμπειρία και επιπρόσθετα επιβάλλει την απόσταση από την εμπειρία, οδηγώντας στον αναστοχασμό.

Αποτέλεσε, ο «μανδύας του ειδικού», το καινοτόμο εφεύρημα της εμπνευσμένης δασκάλας του Δράματος από τη Dorothy Heathcote, που τον χρησιμοποίησε ως βασική στρατηγική της στη διδακτική της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η Dorothy Heathcote¹ ήταν δασκάλα του δράματος και ακαδημαϊκός που χρησιμοποίησε τη στρατηγική σαν μια προσέγγιση διδασκαλίας που διατρέχει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) στα σχολεία και αργότερα σε άλλα περιβάλλοντα. Το βιβλίο - κλειδί που έγραψε μαζί με τον Gavin Bolton, το οποίο εξηγεί την προσέγγιση του «μανδύα του ειδικού» στην εκπαίδευση, με τίτλο *Drama for Learning* (1994).²

Η Heathcote ανέπτυξε τη διδακτική της μεθοδολογία πάνω στις αρχές των Rousseau, Montessori, O'Neill, και Pestalozzi. Συνοπτικά, αποκρούει την επιφανειακότητα της γνώσης και τον αυταρχισμό της διδασκαλίας. Καταρρίπτει τις παραδοσιακές διαιρέσεις ανάμεσα στα μαθήματα και εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στη «λύση προβλημάτων».³

Η Heathcote, όπως και ο Wenger, προώθησε τη μάθηση ως κοινωνικό φαινόμενο, σε “περιβάλλον ζωντανής εμπειρίας”. Για τον Wenger “η μάθηση δεν είναι μια ξεχωριστή δραστηριότητα από τη ζωή” ενώ η Heathcote έλεγε: “σαν δασκάλα θέλω οι μαθητές να χαίρονται και να βρίσκουν χρησιμότητα για

¹ Γεννήθηκε στις 29/8/1926 στο Steeton και απεβίωσε στις 8/10/2011, στο West Yorkshire.

² Βλ. en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Heathcote

³ M. Narey (2008). *Making meaning constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education*. New York: Springer, σ.211.

τη ζωή τους μέσα στο Α.Π. αλλά πιστεύω πως δεν πρέπει να διδάσκουμε το δράμα αποσπασματικά”.⁴

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα συστατικά στοιχεία της μεθόδου του «Μανδύα του ειδικού» και να προσπαθήσει να καταδείξει τη χρησιμότητά της στο σύγχρονο σχολείο.

Η μέθοδος έχει τύχει εφαρμογής στην Αγγλία, τη Β. Αμερική, την Ευρώπη, την Τουρκία, την Κύπρο, τη Ν. Ζηλανδία, τη Ν. Αφρική.

⁴ J. Lave & E. Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, σ.34. και D. Heathcote, L. Johnson, & C. O'Neill (1991). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, σ.178.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ή αλλιώς εκπαιδευτικό δράμα, είναι μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα - δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της Δραματικής τέχνης με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα σε κοινωνικό, συνεργατικό πλαίσιο.

Το εκπαιδευτικό δράμα προσανατολίζεται προς τη μάθηση, σε αντιδιαστολή με το θέατρο που προσανατολίζεται προς την παράσταση και την επικοινωνία με το κοινό. Αφορά ένα μέσο μάθησης, ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ένα διαθεματικό, διεπιστημονικό τρόπο εργασίας, και επικεντρώνεται σε υποθετικούς ρόλους και τον αυτοσχεδιασμό.⁵

Το δράμα μέσα από την ενεργό ταύτιση των μαθητών με καταστάσεις, βοηθά τους νέους ανθρώπους να καταλάβουν τι κάνουν και αναπτύσσει την ικανότητα να αποδεχτούν ότι έχουν προσωπική και κοινωνική ευθύνη για ό,τι πράττουν.⁶

Ο συμμετέχων “μπαίνει στα παπούτσια του άλλου” για να βιώσει υποκειμενικά κάποια πλευρά του άλλου ή της κατάστασης στην οποία βρίσκεται.⁷ Συχνά με αυτή την αναθεώρηση υπογραμμίζεται η δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής στάσης απέναντι στη ζωή.

Υπάρχουν σήμερα δύο τάσεις. Από τη μία οι Αμερικανοί, δίνουν έμφαση στις αξίες της ανάπτυξης της φαντασίας, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της κοινωνικής ενημερότητας, της υγιούς απελευθέρωσης του συναισθήματος, της ανάπτυξης του λόγου και της εισαγωγής στις τέχνες του θεάτρου. Από την άλλη οι Βρετανοί, παρότι έχουν παρόμοιους στόχους, δίνουν σημασία στην έμφαση στη δραματική διαδικασία.

Ο Bolton σχετίζει το δράμα με μια αλλαγή της ενόρασης ενώ η Heathcote χρησιμοποιεί το δράμα σαν μια πλήρη εμπειρία των ποικίλων

⁵ M. Anderson (2001). *Masterclass in drama education: transforming teaching and learning*. London ; New York, NY : Continuum International Pub. Group, σ.105.

⁶ C. Doyle, (1993). *Raising curtains on education: drama as a site for critical pedagogy*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey, σ.70.

⁷ J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (2009). *Drama and curriculum: a giant at the door*. Dordrecht: Springer, σσ.4-5.

ανθρώπινων σχέσεων, της γνωστικής μάθησης, της διευκρίνησης των αξιών και της ανάπτυξης της διαίσθησης. Το θέατρο γίνεται παιδαγωγική, ενεργοποιείται ο μαθητής ως θεατής, ενώ σπάει ο αόρατος τοίχος ανάμεσα στην έδρα και το θρανίο.

Η τεχνική της Dorothy Heathcote, που επιτρέπει την επεξεργασία διαφορετικών διαστάσεων ενός θέματος και την ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μελών της ομάδας, είναι «ο μανδύας του ειδικού».⁸

⁸ Α. Κοντογιάννη, (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ “Ο ΜΑΝΔΥΑΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ”

Η μέθοδος προσφέρεται για εκπαιδευτικά προγράμματα μακράς διάρκειας. Ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει το ρόλο ενός ειδικού για ένα θέμα. Με αυτόν τον τρόπο μελετά την ειδικότητά του, παίρνει πληροφορίες για ό,τι σχετίζεται με το θέμα και είναι έτοιμος να αντιδράσει στο δρώμενο σαν ειδικός. Ο δάσκαλος επίσης παίρνει ρόλο. Μαθητές και δάσκαλος άλλοτε λειτουργούν εντός ρόλου και άλλοτε εκτός, ώστε να ικανοποιηθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Τα δύο εμπλεκόμενα μέρη γνωρίζουν πολύ καλά πως πρόκειται για μια φανταστική κατάσταση. Όλο το γκρουπ λειτουργεί συνεργατικά σαν μια υπεύθυνη ομάδα που αναλαμβάνει την αποστολή να δουλέψει για έναν φανταστικό, υψηλού κύρους πελάτη. Καθ' όλη τη διάρκεια, προκύπτουν προβλήματα και εντάσεις που τροφοδοτούν το ενδιαφέρον και προωθούν επιμέρους μαθησιακούς στόχους. Όλη η διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν πολλαπλές οπτικές στην πράξη και να αναστοχαστούν σε βάθος για το μαθησιακό αντικείμενο αλλά και την ίδια τη μάθηση. Αυτή η μάθηση έχει χαρακτήρα έρευνας και ταιριάζει καλύτερα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΔΟΜΗ

1) **Μυθοπλαστικό περιβάλλον:**

Κατά την έναρξη της εφαρμογής της μεθοδολογίας του «μανδύα του ειδικού» μαθητές και δάσκαλοι ενημερώνονται πως μπαίνουν σε ένα φανταστικό περιβάλλον, όπου όμως δεν παύουν να είναι ο εαυτός τους. Μπαίνοντας σε αυτή τη σύμβαση, έχουν επίγνωση πως λειτουργούν μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας μέσα στην τάξη τους. Η ομάδα τους θα βρίσκεται σε ρόλο, σε συνθήκες μυθοπλαστικές κι όχι αληθινού κόσμου. Ταυτόχρονα θα έχουν συναίσθηση πως είναι μαθητές.

2) «**Η εταιρία**» ή αλλιώς η **υπεύθυνη ομάδα**

Η ιδέα της ανάληψης του ρόλου από την τάξη να αποτελέσει μία «εταιρία» είναι το δεύτερο συστατικό στοιχείο της μεθοδολογίας. Η συμφωνία αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες την υιοθέτηση ενός συνεργατικού μοντέλου για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ενός πλαισίου αξιών που θα

την χαρακτηρίζει και ενός «δήθεν κοινού παρελθόντος εμπειρίας» που έχουν ήδη μοιραστεί. Μια αίσθηση «ότι το έχουν ξανακάνει και πριν», ότι είναι ειδικοί και σημαντικοί.

Με αυτή την παραδοχή εξασφαλίζεται πως ακόμα και παιδιά που στην τάξη είχαν τον τίτλο του «περιθωριακού», τώρα είναι συνέταιροι. Έχουμε μια αναθεώρηση του κοινωνικού καθεστώτος (status quo).

Η σύσταση εταιρίας ακολουθείται από δημιουργία πραγματικού χώρου γραφείου μέσα στην τάξη, την εύρεση επωνυμίας, καρτέλες με τα ονόματα τους, σημεία που υπογράφουν και τα οποία σφραγίζονται, συνεδριάσεις κτλ. με συνακόλουθη συμπεριφορά και επίπεδο λόγου. Άμεσα δίδεται η ευκαιρία για κατάκτηση στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος - ακρόαση, εμπλουτισμό λεξιλογίου, διάλογοι, λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, πρακτικά - .

Στα μικρότερα παιδιά αρκεί να αποτελέσουν μία ομάδα.

3) Πλαίσιο

Η Heathcote, αναγνωρίζει πως ζητώντας ο δάσκαλος από τους μαθητές του το παίξιμο ρόλων, αυτόματα αυτοί υιοθετούν μια κριτική ματιά πάνω στα πράγματα και μια άποψη. Η Heathcote ενστερνίστηκε την ιδέα από τις κοινωνιολογικές μελέτες του Erving Goffman, ο οποίος υποστηρίζει πως κάθε άνθρωπος μπαίνοντας σε μια κοινωνική περίσταση, ήδη κουβαλά την προσωπική του ματιά στα πράγματα.

Πιο απλά, ο δάσκαλος σε αρχικό στάδιο, πρέπει να δημιουργήσει την ηθική της ομάδας. Π.χ. αν η ομάδα είναι μια εταιρία ερευνητών, θα είναι ερευνητές αφοσιωμένοι να αποκαλύπτουν την αλήθεια κι όχι να υποκύπτουν σε δολοπλοκίες. Και θα είναι μια ηθική στάση ζωής που θα επιβεβαιώνεται από βραβεία σχετικά κτλ. Αργότερα, αυτή η στάση ζωής θα δοκιμαστεί μέσα από εντάσεις – το 9^ο συστατικό της μεθόδου- .

Η δημιουργία «πλαισίου» εξασφαλίζει τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή.

4) Η αποστολή

Όλα τα παραπάνω εξασφαλίζουν το χτίσιμο πίστης για το φανταστικό εγχείρημα. Έρχεται πλέον η στιγμή που η ομάδα θα αναλάβει μια

συγκεκριμένη αποστολή. Συνήθως παρουσιάζεται με τη μορφή επιστολής, όπου ξεκάθαρα εκφράζονται οι μαθησιακοί στόχοι του Α.Π. σαν επαγγελματικοί στόχοι. Έτσι τίθενται τα όρια και δε χρειάζεται ο δάσκαλος συνεχώς να τα υπενθυμίζει –αυτά θα είναι θέμα υπευθυνότητας της ομάδας- . Μαθησιακοί στόχοι, ήδη κατακτούνται καθώς οι μαθητές διαπραγματεύονται την αποστολή και ζητούν διευκρινίσεις δι' αλληλογραφίας κι ας ξέρουν πως όλο αυτό είναι ένα εφεύρημα του δασκάλου. Ο δάσκαλος τους έχει δώσει την ευκαιρία να αντιμετωπίζονται σαν ειδικοί ενός θέματος – έχουμε αλλαγή του κλίματος μέσα στην τάξη - και τα παιδιά ανταποκρίνονται.

5) Ο πελάτης

Συνυφασμένος με την αποστολή είναι και ο πελάτης που ζητά τις υπηρεσίες. Είναι ένας πελάτης υψηλού κύρους που θέτει υψηλά στάνταρτ. Η παρουσία πελάτη δίνει την ξεκάθαρη αίσθηση, για ποιον δουλεύουν, συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου πλέον. Είναι ένας πελάτης που ίσως παρουσιαστεί – με ρόλο εξωτερικού συνεργάτη - να κάνει έλεγχο εργασιών ή να αποτελέσει το ακροατήριο μιας τελικής αξιολόγησης.

Ο πελάτης εξασφαλίζει τον σημαντικό άλλον, ο οποίος θα παραλάβει το τελικό προϊόν της εργασίας τους.

6) Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)

Οι συνθήκες αληθινού κόσμου που έχουν δημιουργηθεί, επιφέρουν αυτόματα και μια ευρεία κλίμακα επαγγελματικών στόχων:

- Δημιουργία επιστολών κλπ.
- Διαφημίσεις
- Έρευνες
- Σχεδιασμός διαδράσεων
- Προυπολογισμοί

Οι στόχοι αυτοί είναι και στόχοι του Α.Π.

Όπως το θέτει η Heathcote «ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπιστευτεί τον μανδύα, να τον φέρει μέσα στο Α.Π.»

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν διακριτικά τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων ή ακόμα και να παρεμβάλουν διδασκαλίες, εκτός ρόλου.

7) Θέτει τους μαθητές σε θέση ισχύος

Η πιο σημαντική πτυχή του ρόλου της εταιρίας είναι ότι οι μαθητές θεωρούνται ειδικοί και αρμόδιοι. Ενδυναμώνεται η θέση των μαθητών και αλλάζει ο ρόλος του δασκάλου σαν φορέα γνώσης. Η μάθηση εκλαμβάνεται σαν ωρίμανση ήδη προϋπάρχουσας γνώσης, παρά σαν εξερεύνηση σε άγνωστο πεδίο. Οι μαθητές «παίζουν» τον εαυτό τους σαν επαγγελματία του είδους και επιχειρούν στη νέα γνώση από θέση ισχύος. Ο δάσκαλος, αλλάζει ύφος και επίπεδο λόγου, όταν απευθύνεται στους «ειδικούς». Έχουμε μοίρασμα της εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

8) Εκπαιδευτικό Δράμα

Ο δάσκαλος θα σχεδιάσει πρόσθετες δραματικές δραστηριότητες με στόχο οι μαθητές να βιώσουν διαφορετικές οπτικές και να «μπουν στα παπούτσια του άλλου». Ο επιθυμητός στόχος είναι οι μαθητές να αντιληφθούν πως υπάρχουν πολλαπλές στάσεις ζωής. Με τη σύμβαση του δασκάλου σε ρόλο που θα του επιτρέπει να μπαίνει και να βγαίνει από αυτόν, θα υπάρχει στοχασμός και σχόλια πάνω στη δράση που εξελίσσεται.

Για τις δραματικές δραστηριότητες χρησιμοποιεί τις τεχνικές του θεάτρου: μιμική, παγώματα, αγάλματα, διάδρομο συνείδησης, μηχανές, καυτή καρέκλα, δραματοποίηση και άλλες δραματικές τεχνικές, δίνοντας τη δυνατότητα της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Η Heathcote, έχει καταγράψει 33 τεχνικές.

9) Εντάσεις

Το εκπαιδευτικό δράμα για να είναι αποτελεσματικό βασίζεται σε εντάσεις.

Αυξάνουμε τη δραματική ένταση με πειστικά χρονοδιαγράμματα (Wagner, 1990: 153).

Ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάσει εμπόδια και δυσκολίες που θα προκύψουν, π.χ. εκπλήξεις, αναπάντεχες καταστάσεις, προδοσίες, μεσολαβήσεις, επιστολές, παρακολουθήσεις, κλπ.

Η Heathcote αναφέρει 12 επίπεδα έντασης.

Οι εντάσεις υπάρχουν στην πραγματική ζωή, βοηθούν να κρατηθεί το ενδιαφέρον και απαιτούν τη σθεναρή εμπλοκή του μαθητή.

Οι δεξιότητες, οι στάσεις, οι κατανοήσεις που κερδήθηκαν στην πορεία του μανδύα, τώρα θα αξιολογηθούν μέσω των εντάσεων, προκαλώντας το μαθητή να υπερασπιστεί τη γνώμη του. Ο μανδύας του ειδικού δε χαρίζεται, αλλά κερδίζεται.

10) Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Το τελευταίο στοιχείο του μανδύα και το σπουδαιότερο είναι ο αναστοχασμός. Ο δάσκαλος θα φροντίσει να υπάρξουν στιγμές, είτε μέσα σε ρόλο είτε έξω από αυτόν, ώστε οι μαθητές να αναστοχαστούν. Η διπλή πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές, επιτρέπει αναστοχασμό και σε ό,τι γίνεται και στο πώς γίνεται. Είναι εκείνο το στοιχείο που οδηγεί στην συνειδητοποίηση.

Φιλοσοφία της μεθόδου⁹

“Ο μανδύας του ειδικού” αφορά το μοίρασμα της εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Παρότι όμως είναι ένα παιδοκεντρικό μοντέλο, δεν ηγούνται τα παιδιά. Τα προσκαλεί σε μια επείγουσα μαθησιακή κατάσταση, σε μορφή αποστολής, όπου με μόχθο θα εξυπηρετήσουν έναν πελάτη, οι απαιτήσεις (απαιτήσεις Α.Π.), του οποίου θα αποτελέσουν τον κινητήριο μοχλό. Οι μαθητές, φαντασιακά, θα αλλάξουν την ταυτότητά τους, θα γίνουν εταιρία (συνεργατική μάθηση), με χρονοδιαγράμματα και υποχρεώσεις αληθινού κόσμου. Αυτή η ομάδα μαθητών θα γίνεται το ακροατήριο του εαυτού της, ενώ ο δάσκαλος παίρνοντας ρόλο μέσα στη μυθοπλασία, δεν έχει ακριβώς το ρόλο του θεατή.

Η ίδια η Heathcote σχολιάζει: «η πιο περίπλοκη διαδικασία του “μανδύα” είναι η χρήση της γλώσσας, στην οποία εξασκούμε καθώς σχεδιάζω μια προσέγγιση. Συχνά καταγράφω τη γλώσσα που νομίζω πως θα χρησιμοποιήσω και την εξασκώ νοερά, ώστε να αποκτήσω τον τόνο και τη σωστή διατύπωση. Χρησιμοποιώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σταδιακά αλλάζω τις αντωνυμίες στο α’ πρόσωπο. Τα παραπάνω βοηθούν την εμπλοκή των μαθητών και την “ένδυση του μανδύα”».

⁹ D. Heathcote, & G. M. Bolton (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann, σ.5.

Το 2006, δημιουργήθηκε μία ιστοσελίδα που βοηθά τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να χρησιμοποιήσουν το μανδύα του ειδικού, να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τη δουλειά τους.
<http://www.mantleoftheexpert.com>

"ΤΡΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ"

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διδασκαλίας:

Heathcote 1977, Αμερική

ΠΕΔΙΟ: ΦΥΣΙΚΗ

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 4 ημέρες

ΘΕΜΑ: «ΕΞΑΦΑΝΙΣΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ»

1^η μέρα

- Η Heathcote προτείνει ταξίδι στο διάστημα.
- Παίρνει ρόλο κυβερνητικού που ελέγχει τα διαπιστευτήρια αυτών που θα ταξιδέψουν. Σκοπός της να χτίσει πίστη στο ρόλο των παιδιών ως αστροναύτες.
- Παρουσιάζει **κάρτες λειτουργιών** του σκάφους (απογείωσης, αποβολής αποβλήτων, φακών, εισόδων-εξόδων). Τα παιδιά επιλέγουν θεματική δημιουργώντας ομάδες. Κατόπιν τα βοηθά να ξεκαθαρίσουν την ιεραρχία. Δίνει χρόνο να «στήσουν» το σκάφος τους σε γωνιές μέσα στην τάξη. Ζητά να κάνουν check out ώστε να απογειωθούν.
- Δίνει σε ενήλικες παρατηρητές τον ρόλο των μηχανικών, οι οποίοι θα δώσουν την έγκριση απογείωσης (είχαν οδηγίες να καθοδηγήσουν χωρίς σαφείς οδηγίες). Άδεια θα έδιναν οι μηχανικοί μόνο όταν ο καθένας γνώριζε ξεκάθαρα την αρμοδιότητά του. Είναι η φάση που τα παιδιά ενδύονται τον μανδύα.

Εκτός ρόλου η Heathcote ρωτά τους μαθητές για την ποιότητα των μηχανικών-κριτών.

2^η μέρα

- Ξεκινά με ερωτήσεις επανάληψης
- Γράφουν οι μαθητές αναφορά εξοπλισμού

- Η Heathcote παρακολουθεί τις εξελίξεις των εργασιών με walkie-talkie (εφεύρημα)
- Η Heathcote σε ρόλο τηλεφωνεί στη ΝΑΣΑ για αναφορά (αναφέρει αδυναμίες)
- Συζητά με το πλήρωμα πιθανά προβλήματα. Τους εμπυχώνει να διπλοελέγξουν.
- Διαβάζει την τελική αναφορά. (Αναστοχασμός)
- Προσδένονται και τους πληροφορεί πως αυτοί είναι υπεύθυνοι για την απογείωση. Ακολουθεί σιωπή 1' και η Heathcote λέει: «Σκέφτομαι πως αν τα πράγματα δε λειτουργήσουν, δε θα ξαναγυρίσουμε σπίτια μας». (Η σιωπή δίνει το χρόνο να σκεφτούν και να δουν τα προσωπικά τους αισθήματα)
- Δεν έγινε απογείωση θεατρικά. Η εκτόξευση δηλώθηκε όταν ένα κορίτσι είπε: «Μπορώ να δω την Αμερική από κάτω»
- Προκύπτει στο εξωτερικό του σκάφους μηχανικό πρόβλημα.
- Συζητούν το πρόβλημα.
- Αναρτά ημερολόγιο δράσεων.

3^η μέρα

- Συζήτηση για προσεδάφιση
- Ένα μέλος ομάδας ζωγραφίζει στον πίνακα το σύστημα «διασύνδεσης» και η Heathcote τον οδηγεί σε συζήτηση σχετικά με το πρωτόκολο. Η ίδια προτείνει στους μαθητές να δώσουν όνομα στο σκάφος τους.
- Η Heathcote παίρνει ρόλο πληρώματος και ανακοινώνει ότι έχει μαγνητοφωνημένο μήνυμα της ΝΑΣΑ σχετικά με την ΑΠΟΣΤΟΛΗ.
- Τελετουργικό πριν την προσεδάφιση: Όλοι μαζεύονται γύρω από μια φανταστική ρόδα που θα χρησιμοποιηθεί στην προσεδάφιση. Στάθηκαν κολλητά σε κύκλο εκφράζοντας συναισθήματα και κατόπιν έκαναν μια δήλωση ελπίδας που την ψέλλισαν σε ομοχία.

4^η μέρα

Μπαίνουν σε νέα γη στο διάστημα. Πριν κατέβουν, η Heathcote ζητά να καταγράψουν τις τελικές τους σκέψεις στο ημερολόγιο. Η ομάδα κλείνει τα μάτια και η ίδια βγαίνει σε φανταστική έξοδο. Έχει κανονίσει οι ενήλικοι συνεργάτες να βρίσκονται έξω σαν “παγωμένα είδωλα” επειδή έχουν μολύνει το φυσικό νερό. Κάθε ενήλικας φορά μια πινακίδα, πάνω στην οποία ήταν γραμμένος ένας ποιητικός γρίφος, σχετικός με την περιβαλλοντική κακοποίηση: π.χ. «ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙΣ ΟΤΑΝ ΘΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΤΟΝ ΧΟΡΟ ΤΩΝ ΔΕΝΤΡΩΝ ΠΟΥ ΠΕΘΑΙΝΟΥΝ ΑΠΟ ΕΛΛΕΙΨΗ ΝΕΡΟΥ». Όταν τα παιδιά άνοιξαν τα μάτια είδαν τα παγωμένα είδωλα να ψιθυρίζουν: «βοήθησέ με αν μπορείς». Η Heathcote τους πληροφόρησε πως ο μόνος τρόπος να τους ελευθερώσουν είναι με δημιουργικό χορό. Το γκρουπ αυθόρμητα χλεύασε τη σκηνή. Η Heathcote τους σταμάτησε αμέσως, έξω από ρόλο, λέγοντας πως δεν επιτρέπει να κοροϊδεύουν.

Το πλήρωμα τότε χωρίστηκε σε μικρά γκρουπ και επικεντρώθηκαν στα παγωμένα είδωλα. Οι χορευτικές κινήσεις έγιναν περισσότερο έντονες. Δημιουργούσαν κάτι αυθεντικό. Η Heathcote έδωσε οδηγία στα είδωλα να ανταποκριθούν μόνο όταν θα αναγνώριζαν κάποια διερευνητική δημιουργική προσπάθεια από τους χορευτές.

Με άγγιγμα η Heathcote ρώτησε τους ενήλικες να σχολιάσουν τι ένοιωσαν. Ένας είπε: «Τη φροντίδα τριών κοριτσιών».

Κλείσιμο με αναστοχασμό.

ΣΧΟΛΙΑ¹⁰: Αυτό το πείραμα εκπαιδευτικού διδακτικού δράματος είναι δυναμικό και απαιτεί χρόνο για την προετοιμασία και την εκτέλεσή του. Ξεπερνά την άσκηση στο ότι είναι εκτενές σε χρόνο και συναισθήματα. Οι στόχοι του αφορούν την επίγνωση, την αλλαγή του συναισθήματος, την ποικίλη κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι σχεδόν από μόνο του ένα πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς αναπτύσσει ικανότητες γραπτού λόγου, ομιλίας, επιστημονικής και τεχνολογικής σκέψης και καλών τεχνών. Αποτελεί μια πλήρη εμπειρία κοινωνικού ενδιαφέροντος καθώς ασχολείται με τη μόλυνση του νερού.

¹⁰ B. J. Wagner (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington, D.C.: National Education Council, σ.109.

Περίπτωση εφαρμογής της μεθόδου στην Ελλάδα (με εμπυχωτές)

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ¹¹

2^ο Δημ.σχ. Συκεών Θεσσαλονίκης- πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπ/σης

Στην 1^η συνάντηση τα παιδιά μοιράστηκαν κάποιες στρατηγικές του δράματος. Βαθμιαία προχώρησαν στο μοντέλο της ίδρυσης μιας εταιρίας. Τα παιδιά σε ρόλο δοκίμασαν τις διάφορες δουλειές που γίνονται σε ένα γραφείο και συμφώνησαν να κάνουν τις παρακάτω εργασίες:

- Να βρουν ένα όνομα για την εταιρία τους
- Να σχεδιάσουν τον χώρο του γραφείου
- Να αποφασίσουν με ποιο τρόπο συζητούν με το κοινό
- Να δημιουργήσουν ένα portfolio /ντοσιέ στο οποίο να παρουσιάζουν τα προηγούμενα επιτυχημένα προγράμματα της εταιρίας τους.

Στο διάστημα που μεσολάβησε για την επόμενη συνάντηση, τα παιδιά έλαβαν αυτό το γράμμα:

Eurofix
Maestricht House
Rue Eddi Merckx
Brussels

Αγαπητά παιδιά

Εκπροσωπούμε μια μεγάλη ευρωπαϊκή εταιρία, την “Eurofix”, που δουλειά της είναι να βοηθά τους πελάτες μας να λύνουν πολύ δύσκολα προβλήματα.

Αυτήν την εποχή, έχουμε αναλάβει μια δουλειά με κάποιες κυβερνήσεις, που μπορεί να μας οδηγήσει να κλείσουμε ένα πολύ μεγάλο συμβόλαιο. Μολονότι πιστεύουμε ότι έχουμε εξαιρετικές λύσεις, είναι τόσο μεγάλη η δουλειά που νομίζουμε ότι δε θα μπορέσουμε να την ολοκληρώσουμε μόνοι μας.

Από φήμες που φτάσανε στα αυτιά μας μάθαμε για κάποιες ενδιαφέρουσες δουλειές που έχετε κάνει τελευταία. Εάν μας ικανοποιήσετε αποδεικνύοντάς μας ότι η ποιότητα της δουλειάς σας είναι το ίδιο υψηλή

¹¹ P. Sixsmith, & E. Τσαλίκη (2005). «Άνω-κάτω»: Μια νέα άποψη στη μέθοδο Project στα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (23-25 Σεπτεμβρίου) Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.

σαν τη δική μας τότε μπορούμε να συζητήσουμε τη δουλειά σε λεπτομέρειες.

Θα βρισκόμαστε στην περιοχή σας την Τετάρτη 25 Φεβρουαρίου και θα προτείναμε να συναντηθούμε στο γραφείο σας στις 8.30 το πρωί. Παρακαλούμε επιβεβαιώστε μας ότι δέχεστε αυτήν την ημερομηνία, απαντώντας με μια επιστολή σας.

Με εκτίμηση
Phil Sixmith & Βέτα Τσαλίκη

Η απόκριση των παιδιών ήταν ενθουσιώδης. Όπως τα ίδια περιγράφουν: «Ικανοποιηθήκαμε πολύ με την επιστολή που λάβαμε και με μεγάλη όρεξη και χαρά απαντήσαμε με την παρακάτω επιστολή την οποία συντάξαμε όλοι μαζί.»

KOSMOS
ΟΔ.ΦΩΚΑ 17, Τ.Κ. 56626
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ GREECE

Αγαπητοί συνάδελφοι

Λάβαμε την επιστολή σας και πραγματικά χαρήκαμε πολύ που επιλέξατε την εταιρία μας για το δύσκολο πρόβλημα που αντιμετωπίζετε. Θα σας περιμένουμε με χαρά στα γραφεία της Εταιρίας μας την Τετάρτη και θα σας αποδείξουμε ότι μπορούμε να λύσουμε όλα τα προβλήματά σας. Θα σας δείξουμε βεβαίως κάποιες πετυχημένες μας υποθέσεις, τις οποίες καταφέραμε να λύσουμε στο παρελθόν. Τέλος, θα δείτε πόσο οργανωμένη εταιρία είμαστε και πόσο καλά και ομαδικά δουλεύουμε. Σας ευχαριστούμε πολύ που μας προτιμήσατε.

Θα μας τιμήσετε με την παρουσία σας

Με εκτίμηση

Η Εταιρία Επίλυσης Προβλημάτων "KOSMOS"

Για το διάστημα μέχρι τη συνάντησή τους τα παιδιά λένε:

«...στη συνέχεια όλοι οι μαθητές υποδυθήκαμε τους υπαλλήλους αυτής της εταιρίας και κάθε ομάδα ανέλαβε να ετοιμάσει τη λύση ενός δύσκολου

προβλήματος για να αποδείξει τις ικανότητές της εταιρίας...» κι αυτό δείχνει ότι ο μανδύας είχε ήδη “φορεθεί”.

Στην επόμενη συνάντηση αποκαλύφθηκε ότι το “συμβόλαιο” που θα κλεινόταν ήταν να επανασχεδιαστούν οι σχολικές αυλές της Ευρώπης. Παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα σχέδια (είχαν ετοιμάσει σχέδια κάτοψης από μια αυλή που πρότειναν). Η εταιρία “KOSMOS” είχε καλύτερες ιδέες, αλλά τους ζητήθηκε να συμβουλευτούν μια σειρά από ειδικούς πριν τελειοποιήσουν τις προτάσεις τους....

Πιθανοί δρόμοι ανάπτυξης της εργασίας

- α) Ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο παίρνουν τις αποφάσεις τους τα σχολεία και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί.
- β) Παραγωγή κριτηρίων για υγιείς πόλεις
- δ) Να αντιμετωπίσουν την τοποθέτηση προτεραιοτήτων των πόρων-σχολικές αυλές έναντι νοσοκομείων ή φροντίδας για υπερήλικες, κλπ

Περίπτωση εφαρμογής σε άτομα με ειδικές ανάγκες (από τη Heathcote)

Η Heathcote συναντά ένα γκρουπ 15χρονων με νοητική υστέρηση, που έχει επίγνωση πως βρίσκεται σε ειδικό σχολείο και χωρίς αυτοεκτίμηση.

Αποφασίζει να τους αποδείξει πως μπορούν να επιτύχουν έναν δύσκολο στόχο.

Ξεκινά με ερωτήσεις:

«Είστε καλοί στο να θυμάστε;»

«Τι φάγατε χτες;»

«Τι φορούσαν χτες οι δάσκαλοί σας;»

«Θα θυμόσαστε ένα μήνυμα αν σας το εμπιστευόμουν;»

Ήδη οι μαθητές απαντούν θετικά. Τους ζητά να επιλέξουν μια μακρινή χώρα και επιλέγουν την Κίνα. Τέλος, τους θέτει το ερώτημα: «Αν σας δώσω ένα μήνυμα στην Κίνα, θα το θυμάστε μέχρι να επιστρέψετε στην Αγγλία;»

Οι μαθητές τη διαβεβαιώνουν θετικά με ζέση.

Πριν ξεκινήσει το ταξίδι τους, τους επισημαίνει:

«Αν σας πιάσουν, κανείς δεν πρέπει να μάθει αυτό το μήνυμα.»

Συζήτησαν γι αυτό το πρόβλημα και αποφάσισαν να το γράψουν, καθώς ανησυχούσαν μήπως το ξεχάσουν. Επιπλέον το διαμοίρασαν με κάρτες σε κάθε μαθητή, ώστε αν το ξεχνούσαν να είχαν τη δυνατότητα να το ανακατασκευάσουν από τις λέξεις του.

Όταν έφτασαν την αποστολή τους σε πέρας- στη βασίλισσα της Αγγλίας- τους πήρε αρκετή ώρα να συντάξουν το μήνυμα, αλλά πετυχαίνοντάς το, απέδειξαν στον εαυτό τους πως δεν είναι άχρηστοι!

Η προσέγγιση της Heathcote σε παιδιά με ειδικές ανάγκες δε διαφέρει από τον τρόπο που δουλεύει με οποιαδήποτε τάξη. Σαν φιλοσοφία έχει να επικεντρώνεται περισσότερο σε ό,τι έχουν κοινό οι ανθρώπινες υπάρξεις παρά σε ό,τι τις ξεχωρίζει. Το πού βρίσκεται το γκρουπ και τι ανάγκες έχει, καθορίζουν τι θα αποφασίσει να κάνει. Οι οδηγίες της προς το γκρουπ είναι πιο απλές και ευθείς και ο ρυθμός χαμηλότερος ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν και να λύσουν το πρόβλημα που προκύπτει στο δράμα. Μια αισθητή διαφορά είναι πως αυτά τα γκρουπ δεν αναλαμβάνουν την αρχηγία τόσο εύκολα όσο άλλα τμήματα. Επίσης η προσέγγισή τους στην πρόκληση στερείται αυτοπεποίθησης, η οποία γεννιέται από προηγούμενες επιτυχίες. Κάτι που παραμένει κοινό για τον δάσκαλο είναι η ανάγκη να βρει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αν κάποιος αγνοήσει τις ανάγκες τους, χάνει όλο το τμήμα.

ΕΡΕΥΝΑ¹²

Του Ruth Sayers, Head of Department for Creative and Critical Arts, από την οπτική Άγγλων εκπαιδευτικών, σε Άγγλους Διευθυντές και εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων, καθώς και στον επίσημο ιστότοπο της Heathcote.

«Συμπερασματικά, “ο μανδύας του ειδικού” φαίνεται να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα ενδιαφέρον μοντέλο διερευνητικής μάθησης, ιδανικό για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δημιουργικής ακρόασης μέσα στην τάξη. Δεν απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να έχει προηγούμενη δραματική εμπειρία. Του επιτρέπει να δουλεύει με

¹² Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote’s Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary School. *English in Education*, 45(1), 20-35.

παράλληλους μαθητευόμενους, όπου μπορεί είτε να ηγηθεί και να οργανώσει τη μαθησιακή εμπειρία είτε να την υπηρετήσει.

Η έρευνα κατέδειξε στα θετικά της μεθόδου:

- Ενθουσιασμό και κίνητρο ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές
- Ανάληψη ρίσκου από τους εκπ/κούς, ολιστικό σχεδιασμό και μεγαλύτερη δημιουργικότητα

Αρνητική παράμετρος παρουσιάζεται να είναι η μακρά εκμάθηση χρήσης της μεθόδου, καθώς απαιτεί αλλαγή στον κώδικα της γλωσσικής επικοινωνίας και των ιδεών. Όλοι οι εκπ/κοί τόνισαν πως η καλή εκπαίδευση ήταν το πιο βοηθητικό στοιχείο για τη μέθοδο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ζούμε σε μια ταχύτατα μεταβαλλόμενη εποχή, όπου το σχολείο καλείται να υπηρετήσει εκτός από γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους. Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ελκύει πλέον το μαθητή και δεν τον πείθει. Η εποχή της εικόνας και των πλούσιων ερεθισμάτων προκαλεί χάσμα γενεών και προβλήματα που είναι δύσκολο να προβλεφθούν. Άρα ο υπεύθυνος πολίτης που θα γνωρίζει την ταυτότητά του είναι το ζητούμενο της κοινωνίας.

Εδώ φαίνεται να υπάρχει ένα κενό στην εκπαίδευση που η Δραματική τέχνη μπορεί να καλύψει. Ιδιαίτερα η τεχνική του «μανδύα του ειδικού» προσιδιάζει στην παιγνιώδη, φαντασιακή φύση του παιδιού, το κινητοποιεί και υπηρετεί πολλαπλούς μαθησιακούς στόχους.

Στόχος του αναλυτικού προγράμματος διδακτικής των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου είναι η ανακάλυψη της γνώσης μέσω της συνεργατικής δράσης των μαθητών. Ο μανδύας του ειδικού είναι μία διδακτική μέθοδος του δράματος, η οποία διασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την πρωτοβουλία τους για την ανακάλυψη της γνώσης. Μέσα από αυτή την πορεία της βιωματικής μάθησης οι μαθητές χαίρονται τη μαθησιακή διαδικασία και εθίζονται στη δια βίου μάθηση, τον μοναδικό δρόμο για την αυτοπραγμάτωσή τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, M. (2001). *Masterclass in drama education: transforming teaching and learning*. London ; New York, NY : Continuum International Pub. Group.
- Doyle, C. (1993). *Raising curtains on education: drama as a site for critical pedagogy*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Heathcote, D., Johnson, L., & O'Neill, C. (1991). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. [S.l.]: Greenwood.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, σ.34.
- Narey, M. (2008). *Making meaning constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education*. New York: Springer.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/Drama Education*, Boston: Sense Publishers.
- O'Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: a giant at the door*. Dordrecht: Springer.
- Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary School. *English in Education*, 45(1), 20-35.
- Sixsmith, P. & Τσαλίκη Ε. (2005). «Άνω-κάτω»: Μια νέα άποψη στη μέθοδο Project στα σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (23-25 Σεπτεμβρίου) Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*.
Washington, D.C.: National Education Council.

Ιστοσελίδες

Aitken, Viv, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching
and Learning" pp.34-54

http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/MOTE-Chapter-3_Aitken_Pages-from-Connecting-Curriculum-Fraser-v3-220213.pdf

en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Heathcote

<http://www.mantleoftheexpert.com>

Καγιαβή, Μ., *Η τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Εκπαίδευση
Ενηλίκων*,

http://edu4adults.blogspot.gr/2011/03/blog-post_26.html

Παπαδόπουλος, Σ. (2011a), *Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος
Project*,

http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_htm_files/Mantle%20of%20the%20Expert%20The%20Project%20Dramatic%20Method.pdf



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και δια
Βίου Μάθηση -**

MA in drama and performing arts in education and lifelong learning»

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama) και οι Τεχνικές Θεάτρου
Φόρουμ ως μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων στη δευτεροβάθμια
εκπαίδευση σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα»**

Εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

ΣΟΦΙΑΣ ΣΤΕΝΟΥ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	422
Εισαγωγή.....	423
<u>Κεφάλαιο 1:</u> Οι σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη και η μετασχηματιστική παιδαγωγική του Paulo Freire.....	425
<u>Κεφάλαιο 2 :</u> Το Εφαρμοσμένο Θέατρο (Applied drama/theatre) : ορισμός – προέλευση- στόχοι.....	428
<u>Κεφάλαιο 3 :</u> Ο Augusto Boal και το Θέατρο του Καταπιεσμένου.....	432
<u>Κεφάλαιο 4 :</u> Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των Τεχνικών του Θεάτρου Φόρουμ.....	435
<u>Κεφάλαιο 5:</u> Αξιολόγηση του Εφαρμοσμένου Θεάτρου μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών.....	439
<u>Συμπεράσματα.</u>	441
Βιβλιογραφία.....	443

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το αβοήθητο παιδί¹

Ο κ. Κ. μιλούσε για την κακή συνήθεια των ανθρώπων να καταπίνουν σιωπηρά την αδικία που τους κάνουν κι αφηγήθηκε τούτη την ιστορία : Κάποιος περαστικός είδε ένα παιδί να κλαίει και το ρώτησε τι το βασάνιζε. Να, είχα δυο γρόσια για να πάω στον κινηματογράφο μα ήρθε ένα αγόρι και άρπαξε το ένα απ' το χέρι μου, αποκρίθηκε το παιδί κι έδειξε ένα άλλο αγόρι που στεκόταν πιο πέρα. Καλά και δε φώναξες βοήθεια; ρώτησε ο άνθρωπος. Πώς, φώναξα, είπε το παιδί κι άρχισε τώρα να κλαίει λίγο πιο δυνατά. Και δε σ' άκουσε κανένας; ξαναρώτησε τώρα ο άνθρωπος και χάιδεψε στοργικά το παιδί. Όχι, αποκρίθηκε το παιδί που βλέποντας τον άνθρωπο να χαμογελάει είχε αρχίσει πάλι να ελπίζει. Τότε δώσε μου και τ' άλλο, είπε ο άνθρωπος· πήρε και το τελευταίο γρόσι από το χέρι του παιδιού και συνέχισε ξένοιαστος το δρόμο του.

¹ Μπ. Μπρεχτ, *Ιστορίες του κ. Κούνερ, η διαλεκτική σαν τρόπος ζωής*, μτφ Π. Μάρκαρης, Θεμέλιο, Αθήνα, 2008, σ. 33.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παγκοσμιοποίηση αγορών, παγκοσμιοποίηση ιδεών, παγκοσμιοποίηση συνειδησεων επιβάλλουν οι σύγχρονοι μηχανισμοί πολιτικού και οικονομικού ελέγχου της διεθνούς κοινότητας. Παράλληλα, τα παντοδύναμα πλέον μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, ανάλογα με τα κέντρα εξουσίας που υπηρετούν διαμορφώνουν πρότυπα ζωής και κατευθύνουν τη σκέψη και τη βούληση του σύγχρονου πολίτη. Μέσα σε αυτό το επικίνδυνο περιβάλλον καθίσταται καθοριστικός ο ρόλος της εκπαίδευσης η οποία καλείται να διασώσει ό,τι απόμεινε από την κριτική σκέψη των παιδιών, να τα ευαισθητοποιήσει απέναντι στα προβλήματα που γεννά η νέα αυτή τάξη πραγμάτων και κυρίως να αφυπνίσει τις συνειδήσεις τους.

Ο προβληματισμός και οι στόχοι για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας απορρέουν από την αγωνία μου ως λειτουργού της μέσης εκπαίδευσης σχετικά με το εάν κατορθώνουμε να πετύχουμε τους παραπάνω στόχους, δηλαδή αυτούς της ευαισθητοποίησης και της αφύπνισης των εφήβων πάνω στα σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά θέματα. Ιδιαίτερα με προβληματίζει η διαπίστωση, που προκύπτει μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία μου, ότι, παρά τις απεριόριστες δυνατότητες που παρέχονται στους σημερινούς νέους για ενημέρωση, οι ίδιοι εμφανίζονται απληροφόρητοι και τις περισσότερες φορές αδιάφοροι πάνω σε θέματα που αφορούν τη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, θέματα που αφορούν στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού, στον θρησκευτικό φονταμενταλισμό, στην καταπάτηση του δικαιώματος του σύγχρονου ανθρώπου να ζει σε ένα καθαρό φυσικό περιβάλλον, στο δικαίωμα των παιδιών να ζουν σε έναν ειρηνικό κόσμο, και πολλά άλλα φαίνεται ότι όχι απλώς δεν αγγίζουν τους σύγχρονους νέους, αντίθετα, οι ίδιοι θεωρούν ότι τα ζητήματα αυτά αφορούν έναν άλλο κόσμο, απομακρυσμένο από τη δική τους «ασφαλή» και «προστατευμένη» πραγματικότητα. Άλλωστε οι μηχανισμοί κοινωνικής δικτύωσης (facebook), με τους οποίους οι σύγχρονοι νέοι είναι τόσο εξοικειωμένοι, τους εξασφαλίζουν τη βεβαιότητα ή μάλλον την ψευδαίσθηση ότι όλα είναι καλά, αφού ο μικρόκοσμός τους είναι καλά και τα υπόλοιπα δεν τους αφορούν.

Από τα παραπάνω προκύπτουν σχεδόν βασανιστικά τα ακόλουθα ερωτήματα :

- Τι μπορεί να κάνει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε τα προβλήματα του κόσμου να γίνουν και προβλήματα των μαθητών του;
- Πώς μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εφήβων μαθητών, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους βοηθήσει να πάρουν θέση αλλά και να δραστηριοποιηθούν πάνω σε θέματα καταστρατήγησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πολιτικού ακτιβισμού;
- Με ποιον τρόπο μπορεί να συμβάλει το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama) μέσω της αξιοποίησης των τεχνικών του θεάτρου Φόρουμ στην πολιτική και κοινωνική ευαισθητοποίηση των εφήβων;

Για την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα θα αναφερθούμε :

- στις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και κυρίως στη μετασχηματιστική παιδαγωγική του P. Freire.
- στους στόχους του Εφαρμοσμένου Θεάτρου (applied drama)
- στον Augusto Boal και το Θέατρο του Καταπιεσμένου
- στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (Θ.Π.) και τους βασικούς τρόπους εφαρμογής τους στην εκπαίδευση
- στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του Εφαρμοσμένου Θεάτρου όσον αφορά την κοινωνική και πολιτική ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσα από καταγεγραμμένες εμπειρίες εκπαιδευτικών και ερευνητών

Κεφάλαιο 1^ο :

Οι σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη και η μετασχηματιστική παιδαγωγική του Paulo Freire

Σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι και εναλλακτικές μορφές θεάτρου, που μπορούν να αξιοποιηθούν με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, διαμορφώνουν αξιόλογες προτάσεις σχετικά με το στόχο της πολιτικής – κοινωνικής αφύπνισης και ευαισθητοποίησης των εφήβων.

Πρωτοπόροι παιδαγωγοί καθώς και πολιτικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι του θεάτρου ενώνουν τις δυνάμεις τους, κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και μετά, προκειμένου να συμβάλουν καθοριστικά στην αναδιαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και να πάρουν θέση απέναντι στην κοινωνική αδικία, τη φτώχεια, το ρατσισμό, τη βία των ισχυρών κατά των αδυνάτων.

Η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών θεάτρου, όπως το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama), που δέχθηκε τη βαθιά επίδραση του βραζιλιάνου σκηνοθέτη Augusto Boal, και συνδέθηκε εξ αρχής με τον πολιτικό ακτιβισμό, καθώς και οι δύο σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις που φαίνεται ότι το επηρέασαν σε ό,τι έχει να κάνει με την εφαρμογή του στο χώρο της εκπαίδευσης, δηλαδή η θεωρία του μαρξιστή παιδαγωγού Paulo Freire και το ευρωπαϊκό μοντέλο της προοδευτικής μάθησης συνδιαμορφώνουν μια σοβαρή πρόταση για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) και το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Και αυτό γιατί ο Freire, που ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων, ανατρέπει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τοποθετώντας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητευόμενο². Παράλληλα, η θεωρία της προοδευτικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Piaget³, σύμφωνα με τον οποίο *η ουσιαστική μάθηση πραγματοποιείται, όταν γίνεται με τρόπο που να ευνοείται η ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή*, και τον Bruner⁴, σύμφωνα με τον οποίο *όλοι οι μαθητές είναι δυνατό να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της*

² H. Nicholson, *Applied drama, the gift of theatre*, Palgrave Macmillan, London, 2005, σ. 9.

³ Στ. Γ. Φλουρής, *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης*, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα, 1984, σσ. 36-36.

⁴ Στ. Γ. Φλουρής, *ό.π.*, σ. 37.

ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας, διαμορφώνουν ένα παρόμοιο ενδιαφέρον εστιάζοντας στη μάθηση που προκύπτει από την πράξη (βιωματική).

Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η άποψη του Bruner ότι για να αναπτυχθούν οι ικανότητες της «γνωστικής στρατηγικής» (cognitive strategy – Bruner 1971) και της δημιουργικής σκέψης από το μαθητή, πρέπει να του παρέχεται η ελευθερία να μαθαίνει ανακαλύπτοντας και να αντιμετωπίζει συχνές διανοητικές προκλήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.⁵

Σύγχρονοι παιδαγωγοί επισημαίνουν, επίσης, ότι «η συμμετοχή του παιδιού σε προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την αντίληψή του για την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς οι αντιδράσεις των άλλων στην ομάδα μπορούν να το βοηθήσουν να αντιλαμβάνεται το εύρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς που μπορεί να συναντήσει στην καθημερινή ζωή. Με τη συνδιαλλαγή στην εργασία, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί με τους άλλους σε πραγματικό επίπεδο»⁶ καθώς μέσα από το δραματικό παιχνίδι αντιλαμβάνεται τους κοινωνικούς ρόλους μέσα από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας, μαθαίνει να «μπαίνει» στη θέση του άλλου και να ενημερώνεται για την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων, να εξερευνά κοινωνικές καταστάσεις, να λύνει ένα πρόβλημα λαμβάνοντας μια απόφαση και να ελέγχει τα αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων.⁷

Ο παιδαγωγός, ωστόσο, που θα φέρει την επανάσταση στην παιδαγωγική επιστήμη είναι ο Paulo Freire (1921-1997), παιδαγωγός και φιλόσοφος από τη Βραζιλία, ο οποίος θα εισηγηθεί τη λεγόμενη μετασχηματιστική παιδαγωγική μέσω της οποίας ανατρέπεται το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, στα πλαίσια του οποίου ένας δάσκαλος διδάσκει ένα μαθητή ένα αντικείμενο. Στηριζόμενος στην πεποίθηση ότι «ο κόσμος δεν είναι, γίνεται», επιδιώκει μέσω της διαλεκτικής και κριτικής παιδαγωγικής να ενδυναμώσει τον πολίτη,

⁵ Στ. Γ. Φλουρής, ό.π., σσ. 37-38.

⁶ Α. Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σ.71

⁷ Α. Κοντογιάννη, 2000, ό.π., σσ. 71-73.

ώστε να αποκτήσει τη δύναμη του λόγου του. Ο εκπαιδευόμενος - πολίτης οδηγείται μέσα από αυτή την διαλεκτική διαδικασία και μέσα από τη γνώση των μικρών καθημερινών πραγμάτων στην απόκτηση ευρύτερης συνείδησης, πολιτισμικής, οικολογικής, πολιτειακής. Η καλλιεργούμενη μέχρι τώρα «κουλτούρα της σιωπής» μέσω της παραδοσιακής εκπαίδευσης, που καθιστά τους μαθητές πειθήνιους πολίτες που απλώς αποθηκεύουν τη γνώση ως δοχεία και δέχονται ως δεδομένη την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, αντικαθίσταται από την απελευθερωτική παιδαγωγική, η οποία οδηγεί σε κριτική επανεξέταση του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέρος και ως συνδιαμορφωτές της ιστορίας.

Η μελέτη του περιεχομένου των τεσσάρων βασικών αρχών που διακρίνονται στο έργο του (α) *η ανάγνωση του κόσμου είναι το πρώτο βήμα για τη γνώση*, β) *Το μοίρασμα της ανάγνωσης του κόσμου με τους άλλους μέσω του διαλόγου*, γ) *Η εκπαίδευση ως πράξη προαγωγής και ανακατασκευής της γνώσης και* δ) *Η εκπαίδευση ως εξάσκηση της ελευθερίας*)⁸, αποδεικνύει ότι το όραμα και η ελπίδα του Freire για το μετασχηματισμό του κόσμου δεν προκύπτουν παρά μόνο μέσα από τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του μαθητευόμενου, την καλλιέργεια της κριτικής του ικανότητας και των απαραίτητων εκείνων δεξιοτήτων που θα τον καταστήσουν ικανό να έρθει αντιμέτωπος με την κοινωνικοπολιτική αδικία. Με αυτήν την έννοια η παιδαγωγική του Freire μπορεί να χαρακτηριστεί ως απελευθερωτική και μετασχηματιστική, αφού παρέχει στους μαθητευόμενους τα απαραίτητα εφόδια για να αποκαταστήσουν την κοινωνική αδικία και στην ουσία να μετασχηματίσουν τον κόσμο.⁹

⁸ Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2008, σσ. 153-159.

⁹ Α. Κοντογιάννη, 2008, ό.π., σ. 158.

Κεφάλαιο 2^ο :

Το Εφαρμοσμένο Θέατρο (Applied drama/theatre) : ορισμός – προέλευση - στόχοι

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΤιΕ) εμφανίζεται σήμερα ως είδος του «Εφαρμοσμένου Θεάτρου», που αποτελεί μετάφραση του όρου *applied drama* ή *applied theatre*. Το Εφαρμοσμένο Θέατρο αντιπαραβάλλεται ως όρος προς το «αισθητικό θέατρο» (θέατρο τέχνης, πειραματικό θέατρο, πανεπιστημιακό θέατρο, εμπορικό θέατρο) και βρίσκει εφαρμογές και στην τυπική εκπαίδευση (αφορά στην εκπαίδευση σε θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως είναι τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, τα πανεπιστήμια και οι σχολές επαγγελματικής κατάρτισης), τη μη τυπική εκπαίδευση (αφορά στην οργανωμένη εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα έξω από θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς και συμπίπτει συχνά με τη διά βίου εκπαίδευση, τη λαϊκή επιμόρφωση, τα κέντρα θεραπείας και πρόληψης, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ΜΚΟ, των συνδικάτων και των πολιτικών οργανώσεων και στην άτυπη εκπαίδευση (πρόκειται για τη μη οργανωμένη ανεπίσημη εκπαίδευση και αυτομόρφωση που συντελείται συνειδητά ή μη στα πλαίσια των προσωπικών μας επαφών, στην οικογένεια, στο χώρο εργασίας και διασκέδασης, στη συμμετοχή στα κοινά και στον εθελοντισμό).¹⁰

Η Helen Nicholson στο έργο της *Applied Drama* (Εφαρμοσμένο Θέατρο), *The gift of theatre* παρατηρεί ότι δεν είναι εύκολη η διάκριση μεταξύ των όρων *applied theatre* και *applied drama*, καθώς και οι δύο εναλλακτικές αυτές μορφές θεάτρου βρίσκουν εφαρμογή κατά τη δεκαετία του '90 σε θεατρικές δραστηριότητες που υφίστανται έξω από το χώρο του παραδοσιακού-συμβατικού θεάτρου και δρουν στοχευμένα προκειμένου να ωφεληθούν τα άτομα, οι κοινότητες και οι κοινωνίες¹¹. Η προσπάθεια, ωστόσο, να εντοπισθούν οι διαφορές μεταξύ των δύο όρων και να περιγραφεί με ακρίβεια το περιεχόμενό τους οδηγεί στο συμπέρασμα -σύμφωνα με την παρατήρηση του Phillip Taylor- ότι ενώ το *applied drama* στοχεύει στην αξιοποίηση των

¹⁰ Χ. Ζώνιου Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση : το κοινωνικό θέατρο, στο Α. Τσιάρας (Επιμέλεια) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007.

¹¹ Η. Nicholson, *Applied drama, the gift of theatre*, Palgrave Macmillan, London, 2005, σ. 2.

τεχνικών του συμβατικού Βρετανικού εκπαιδευτικού δράματος με στόχο τη διδασκαλία πάνω σε θέματα, σε γεγονότα και στις ανθρώπινες σχέσεις, το applied theatre -αντίθετα- αποτελεί μορφή καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και συνήθως επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σενάρια που παρουσιάζονται από ομάδες διδασκόντων καλλιτεχνών - εμπυχωτών. Δηλαδή, ενώ κατά τις δεκαετίες 1970-80 στη Βρετανία ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education, DIE) αφορούσε κυρίως τη διδακτική μεθοδολογία που διέπει το Αναλυτικό (Σχολικό) Πρόγραμμα, στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) εμπλέκονται ομάδες ηθοποιών-δασκάλων που εργάζονται με φοιτητές σε ομαδικά προγράμματα προετοιμασίας παραστάσεων. Ωστόσο, και η ίδια η H. Nicholson παρατηρεί ότι, παρά το γεγονός ότι αυτή η διάκριση δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στη βιβλιογραφία, και καθώς είναι δύσκολο να γίνει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη θεατρική διαδικασία και στην επικεντρωμένη στην παράσταση εργασία, πολλοί επαγγελματίες του χώρου αναγνωρίζουν την παραγωγική σχέση που υφίσταται μεταξύ των δύο.¹²

Καθώς το εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama) σχετίζεται με την τέχνη, είναι στενά συνδεδεμένο με τις θεωρίες της δημιουργικότητας. Σημαντική σ' αυτό το σημείο καθίσταται η συμβολή του Howard Gardner με τη θεωρία του για τις «πολλαπλές νοημοσύνες» που ανέπτυξε κυρίως κατά τις δεκαετίες του '70-'80 και συνεχίζει να αναπτύσσει μέχρι σήμερα. Ως ψυχολόγος της Γνωστικής Ψυχολογίας ο Gardner προσπάθησε να διερευνήσει την ύπαρξη διαφορετικών μορφών νοημοσύνης εκτός από αυτή που θεωρείται μετρήσιμη μέσω των IQ τεστ. Μέσω των ερευνών του κατέληξε στην ύπαρξη διαφορετικών μορφών νοημοσύνης, όπως αυτή που σχετίζεται με την αντίληψη του χώρου, τη σωματική, την κιναισθητική και αυτήν που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, και υποστήριξε ότι θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην παιδαγωγική διαδικασία. Σε ό,τι έχει να κάνει με το Θέατρο στην εκπαίδευση (TiE), ο Gardner περιγράφει το δράμα σαν μια μορφή «σωματικής νοημοσύνης» που βασίζεται και επικεντρώνεται στην παρατήρηση της ζωής, τη μίμηση και την συναισθηματική εμπλοκή. Με αυτή τη λογική μελετά το έργο εξαιρετικά προικισμένων προσωπικοτήτων από τον ευρύτερο χώρο του δράματος στον τομέα της «σωματικής νοημοσύνης»

¹² H. Nicholson, ό.π., σ. 4.

επικαλούμενος τις περιπτώσεις των Στανισλάφσκι, Τσάρλι Τσάπλιν και Γούντι Άλεν. Ωστόσο, η άποψη του Gardner δέχθηκε την κριτική των μαρξιστών εκπαιδευτικών Bill Roper και David Davies οι οποίοι μελετώντας τη θεωρία του για την «πολλαπλή νοημοσύνη» σε σχέση με το εκπαιδευτικό δράμα, διαπιστώνουν ότι δεν έλαβε καθόλου υπόψη του τις κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Επιπλέον, θεωρούν ότι σε σχέση με τη δημιουργικότητα ο Gardner δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη μιας εξειδικευμένης μορφής ατομικής δημιουργικότητας με αποτέλεσμα το έργο του να βρίσκει αποκλειστικά απήχηση στη μεσαία τάξη.¹³

Η συγκεκριμένη παρατήρηση έχει να κάνει με το διάλογο που έχει αναπτυχθεί σε σχέση με το εφαρμοσμένο θέατρο μεταξύ ιδεαλισμού και υλισμού, σύμφωνα με τον οποίο η μαρξιστική θεώρηση επιχειρηματολογεί υπέρ του αγώνα για κοινωνική ελευθερία που δεν εντοπίζεται εσωτερικά, στις ιδέες ή στη φαντασία (ιδεαλισμός), αλλά εξασφαλίζεται μέσω συλλογικών πράξεων που θέτουν υπό αμφισβήτηση – κριτική τις κυρίαρχες καταπιεστικές δομές της εξουσίας. Βέβαια, στην περίπτωση του εφαρμοσμένου θεάτρου δεν είναι εύκολο να τεθούν σαφή όρια μεταξύ ιδεαλισμού και υλισμού, καθώς το θέμα της δημιουργικότητας στις Τέχνες είναι σύνθετο και παρά την κριτική που ασκείται από μαρξιστές θεωρητικούς απέναντι στην πολιτική του ατομισμού, πολλοί μαρξιστές αποδέχονται ότι η καλλιτεχνική δημιουργικότητα εξαρτάται ως έναν βαθμό από την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων. Με δεδομένα τα παραπάνω ένας ιδεαλιστής εμπυχωτής του εφαρμοσμένου θεάτρου θα δώσει έμφαση στη φαντασία και τη δημιουργική ελευθερία του ατόμου, ενώ ένας μαρξιστής εμπυχωτής είναι πιθανότερο να αξιοποιήσει το δράμα προκειμένου να εκθέσει τις κοινωνικές δυνάμεις που οδηγούν τους ανθρώπους σε διαφορετικές καταστάσεις, αλλά και για να εξετάσει πώς το θέατρο συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο του Augusto Boal ο οποίος παρουσιάζει το θέατρο με μαρξιστικούς όρους σαν «*πρόβα για επανάσταση*», ενώ οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί έχουν ως στόχο να ενισχύσουν ηθοποιούς και μη ηθοποιούς στο να αποκτήσουν γνώση σε σχέση με τον κόσμο. Ο Boal στο έργο του *Theatre of the Oppressed*, που στην ουσία

¹³ H. Nicholson, ό.π., σσ. 112-113.

αποτελεί και το μανιφέστο της θεωρίας του, αναλύει τη διάσταση μεταξύ ιδεαλισμού και υλισμού ευθυγραμμίζοντας τον εαυτό του με τον υλισμό του Μπρεχτ, τις απόψεις του οποίου βλέπει ως εκ διαμέτρου αντίθετες από αυτές του Χέγκελ. Ωστόσο, παρά τις σημαντικές επιρροές του από τη θεωρία του Μπρεχτ, φαίνεται ότι η στενή σχέση που ανέπτυξε με τον Paulo Freire είχε στον ίδιο και στο έργο του πιο άμεση επιρροή.¹⁴

¹⁴ H. Nicholson, ό.π., σσ. 115-117

Κεφάλαιο 3^ο :

Ο Augusto Boal και το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Σύμφωνα με τον Α. Μποάλ «Μόνο η ζωή μπορεί να σε αναγκάσει να πάρεις θέση. Ο θεατής παίρνει μέρος στο συμβάν, ο παθητικός ρόλος που του επιφυλάσσει συνήθως το θέατρο καταργείται εκ των πραγμάτων. Ο θεατής γίνεται «παρατηρητής- δρών», δηλαδή *spect-actor*. Ακόμη και η ζωή χρειάζεται μια πρόβα τζενεράλε. Ειδικά όταν ανήκεις σε αυτούς που οι ευκαιρίες τους είναι μετρημένες».¹⁵

Ο Augusto Boal¹⁶ γεννήθηκε το 1931 στο Ρίο Ντε Τζανέιρο. Είναι συγγραφέας και σκηνοθέτης του θεάτρου. Σπούδασε χημικός μηχανικός αλλά μετά το πέρας των σπουδών του ασχολήθηκε αμέσως με το θέατρο. Έτσι άρχισε να πειραματίζεται με νέες θεατρικές φόρμες που άλλαξαν ολοκληρωτικά το μέλλον του. Το 1992, ασχολήθηκε για λίγο με την πολιτική, αφού εξελέγη δημοτικός σύμβουλος για μια τετραετία και μετά έπαψε ν' ασχολείται. Ο ίδιος έχει δεχτεί ότι επηρεάστηκε από τις θεωρίες του συμπατριώτη του εκπαιδευτικού Paulo Freire, ο οποίος μεταξύ άλλων έγραψε και το διάσημο βιβλίο του *Pedagogy of the Oppressed*, όπου εκθέτει τις απόψεις του για την εκπαίδευση και το οποίο αποτέλεσε την αφορμή για τον Boal να προχωρήσει στην οργάνωση των δικών απόψεων για το «**θέατρο του καταπιεσμένου**» (*Theatre of the Oppressed*), που ήταν και ο τίτλος του πρώτου βιβλίου του. Αυτό όμως του δημιούργησε προβλήματα στην πολιτικά τότε ασταθή χώρα του, αφού συνελήφθη, βασανίστηκε και τελικά έφυγε. Εγκατέλειψε την πατρίδα του και αυτοεξορίστηκε στην Ευρώπη. Μετά το τέλος της στρατιωτικής δικτατορίας επέστρεψε στη Βραζιλία, όπου και ζει. Ο Boal πιστεύει ότι το θέατρο είναι ένα πολύ αποτελεσματικό όπλο και άλλωστε γι' αυτό οι κυρίαρχες τάξεις το χρησιμοποιούν όπως εκείνες θέλουν, δηλαδή ως

¹⁵ Ε. Σαπουντζή , εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ , δημοσίευση 19/07/1998
<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=101365>

¹⁶ Θέατρο, theatre, teatro, theater, theatre... world
<https://theatreworld.wordpress.com/2009/03/26/%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CE%B1%CE%BF%CF%85%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CF%80%CF%8C%CE%B1%CE%BB/>

μέσο επιβολής τους πάνω στο λαό. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι ο λαός πρέπει να αξιοποιήσει το θέατρο ως όπλο απελευθέρωσης.

Στο έργο του *Theatre of the Oppressed* ο Boal αναφέρεται αναλυτικά στην αριστοτελική φιλοσοφία καθώς και στον αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας. Συγκεκριμένα, αφού αναφερθεί διεξοδικά στην έννοια της αριστοτελικής ηθικής και των χαρακτηριστικών της, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα «*Ηθικά Νικομάχεια*» του Αριστοτέλη, στη συνέχεια εστιάζει στον όρο «κάθαρσις» του αριστοτελικού ορισμού της τραγωδίας στο έργο του «*Περί Ποιητικής*». Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ο Boal συμπεραίνει ότι η αριστοτελική πρόταση για το σκοπό της τραγωδίας έχει ως στόχο να περιορίσει κάθε συμπεριφορά που μπορεί να διαταράξει την κοινωνική ισορροπία ή να προκαλέσει κάποιας μορφής κοινωνική επανάσταση. Αν αντίθετα, υποστηρίζει, θέλουμε να κινητοποιήσουμε το θεατή με στόχο να μετασχηματίσει την κοινωνία του και να προβεί σε μια επαναστατική στάση, θα πρέπει να αναζητήσουμε μια νέα *Ποιητική*.¹⁷

Στο τρίτο κεφάλαιο του ίδιου βιβλίου του με τίτλο «*Χέγκελ και Μπρεχτ: ο χαρακτήρας σαν αντικείμενο ή ο χαρακτήρας σαν υποκείμενο;*» αφού αντιπαραβάλει τις δύο οπτικές, αναλύει το περιεχόμενο των αριστοτελικών εννοιών «έλεος» και «φόβος» που συνθέτουν την έννοια «empathy», (ενσυναίσθηση) και οι οποίες αποτελούν συγκεκριμένα συναισθήματα που προκαλούνται στο θεατή κατά την παρακολούθηση του δράματος. Αντιτίθεται και πάλι στην αριστοτελική εκδοχή της πρόκλησης συναισθημάτων (έλεος και φόβος) η αιτία για την πρόκληση των οποίων αποδίδεται στις επεμβάσεις της μοίρας και προκρίνει την άποψη του Μπρεχτ ότι η μαθησιακή εμπειρία είναι μια διαδικασία που προκαλείται από συναισθήματα, αρκεί να είναι σαφές το λογικό αίτιο που προκαλεί αυτά τα συναισθήματα και να μην εμφανίζονται ως αποτελέσματα μιας ενέργειας που προκλήθηκε από τη μοίρα. Γι' αυτό το λόγο, υποστηρίζει, η αριστοτελική «κάθαρση» στερεί από το χαρακτήρα, αλλά και από το θεατή, που ταυτίζεται μαζί του, τη δυνατότητα να δράσει, αφού στην ουσία αποδέχεται τη μοίρα του. Αντίθετα, ο Μπρεχτ αντιμετωπίζει το θεατρικό θέαμα σαν την αφορμή για δράση.¹⁸

¹⁷ A. Boal, *Theatre of the oppressed*, Pluto Press, London, 1979, σσ.1-42.

¹⁸ A. Boal, ό.π, σσ. 84-94.

Στο ίδιο βιβλίο, και στο κεφάλαιο με τίτλο «*Ποιητική του Καταπιεσμένου*», φανερά επηρεασμένος ο Boal από τις απόψεις του Μπρεχτ και από τα αποτελέσματα πρακτικών εφαρμογών των θεατρικών τεχνικών που πρωτοεφάρμοσε στο Πρόγραμμα αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού, διάρκειας τεσσάρων χρόνων, που οργανώθηκε από την κυβέρνηση του Περού το 1973, στα πλαίσια του οποίου συνεργάστηκε με τον παιδαγωγό Paulo Freire, επισημαίνει :

«Αυτό που σκοπεύω να κάνω εδώ είναι να συνδέσω την προσωπική μου εμπειρία, ως συμμετέχων στο θεατρικό τομέα του προγράμματος εγγραμματισμού, [...] με τη δυνατότητα να θεωρήσουμε το θέατρο σαν μια γλώσσα ικανή να χρησιμοποιηθεί από τον καθένα, είτε διαθέτει καλλιτεχνικό ταλέντο είτε όχι. Προσπαθήσαμε να αποδείξουμε στην πράξη πώς το θέατρο μπορεί να υπηρετήσει τους καταπιεσμένους, ώστε να καταφέρουν να αυτοεκφραστούν χρησιμοποιώντας αυτήν την καινούργια γλώσσα και να ανακαλύψουν νέες έννοιες. Προκειμένου να αντιληφθεί κάποιος την Ποιητική του Καταπιεσμένου χρειάζεται να συγκρατήσει τον κύριο στόχο του: να μεταμορφώσει τα άτομα-θεατές, παθητικά όντα στα πλαίσια του θεατρικού φαινομένου, σε υποκείμενα, σε ηθοποιούς, μετασχηματιστές της δραματικής πράξης. [...]

*Το θέατρο είναι ένα όπλο και είναι οι ίδιοι οι άνθρωποι αυτοί που οφείλουν να το χειριστούν».*¹⁹

¹⁹ A. Boal, ό.π, σ. 98.

Κεφάλαιο 4^ο :

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των Τεχνικών του Θεάτρου Φόρουμ

«Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (Θ.Π.) ανήκουν στην οικογένεια του θεάτρου στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα είδος «εναλλακτικού θεάτρου» για παιδιά και νέους, με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση. Συνήθως, περιλαμβάνουν μια μεταφερόμενη και σύντομη θεατρική παράσταση, που λειτουργεί ως ερέθισμα για περαιτέρω δράση και συζήτηση, ή την παρουσίαση ενός θέματος με θεατρικό τρόπο και βιωματικά εργαστήρια που βασίζονται στη δραματική τέχνη και συζητήσεις, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ως ενεργοί θεατές για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων γύρω από το θέμα του προγράμματος».²⁰

Άλλωστε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναγνωρίζεται η αξία του δράματος στην εκπαίδευση, καθώς οι επιστημονικές εργασίες πρωτοπόρων παιδαγωγών, όπως η Harriet Finlay-Jonson και ο Henry Caldwell Cook, συμβάλλουν καθοριστικά στη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα ήδη από το 1919 να εμφανίζεται στα σχολεία της Βρετανίας το εκπαιδευτικό δράμα ως υποβοηθητικό μέσο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας.²¹ Επιπλέον, μεταξύ των δεκαετιών του '60 και του '90 αναπτύσσεται η τάση το εκπαιδευτικό δράμα να χαρακτηρίζεται ως μορφή τέχνης που ενδιαφέρεται για την κοινωνική ζωή των ανθρώπων, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, αφού τους εξασφαλίσει ένα προστατευμένο πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης, να βιώσουν συναισθήματα και ιδέες και βάσει αυτών να αναστοχαστούν. Αρχίζει να παίρνει μορφή ένα ισχυρό μέσο στα χέρια του δασκάλου, το οποίο συμβάλλει στο να κατανοούν καλύτερα τα παιδιά τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο, αλλά και να ενδυναμώνονται προκειμένου να ενεργήσουν κατάλληλα στην πραγματική τους ζωή.²²

²⁰ Π. Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007, σ. 22.

²¹ Α. Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2014, σσ. 22-23.

²² Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σσ. 23,24.

Την ίδια ακριβώς περίοδο, δηλαδή τη δεκαετία του '60, εμφανίζεται στο Coventry της Αγγλίας το 1965 η Θεατροπαιδαγωγική ομάδα Coventry TiE (Theatre in Education, TiE) η οποία ακολουθεί το επίσημο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα (Α.Π.), καθώς, όπως προαναφέρθηκε, το δράμα στην εκπαίδευση (Drama in Education) έψαχνε να βρει ένα χώρο στο σχολικό πρόγραμμα και να ενισχύσει το κύρος του μέσα στο σχολείο, ανάμεσα σε άλλα διδακτικά αντικείμενα.²³ Κατά τις δεκαετίες '60-'70 το μπρεχτικό ύφος και ο ίδιος ο Μπρεχτ επιδρά καθοριστικά στη φιλοσοφία και τη θεατρική πρακτική του TiE με στοιχεία όπως τον πειραματισμό στην παράσταση και με στόχο να προσφέρει παραστάσεις προσιτές στο κοινό, να προσελκύσει νέους θεατές και να προκαλέσει τους νέους. Το κίνημα, επίσης, του Alternative Theatre αντικατοπτρίστηκε στο TiE αφού ως είδος θεάτρου είχε να κάνει με την κριτική κοινωνικών θεμάτων, απευθυνόταν σε μαθητές-θεατές της εργατικής τάξης και παιζόταν σε χώρους εκτός θεάτρου, απευθυνόμενο στους κατοίκους κάθε μικρής κοινωνίας. Τη δεκαετία του '80 το TiE επηρεάστηκε πολύ από το Forum, Image, και Invisible θέατρο του Augusto Boal.²⁴

Οι στόχοι και το θέμα ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που λειτουργεί ως μέσο εναλλακτικής παιδαγωγικής, είναι συγκεκριμένα και σχεδιάζονται συνήθως με βάση τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα ή με βάση κάποιο θέμα – πρόβλημα που μπορεί να απασχολεί τους εφήβους μαθητές, συνήθως κοινωνικοπολιτικού ή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Αν και οι μέθοδοι για το σχεδιασμό ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος είναι πολλές, πρέπει να σημειωθεί ότι όλα περιλαμβάνουν βιωματικό εργαστήριο για μαθητές με χρήση μεγάλης ποικιλίας θεατρικών τεχνικών (θέατρο forum, θέατρο εικόνων κ.α.) Στην περίπτωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται της παράστασης, και αυτό γιατί είναι σχεδιασμένες ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρεμβαίνουν προκειμένου να διατυπώνουν απόψεις, να αλλάζουν τη θεατρική πραγματικότητα, να δίνουν λύση στα προβλήματα που τους απασχολούν. Όλα αυτά γίνονται στα πλαίσια μιας θεατρικής σύμβασης

²³ Π. Σέξτου, ό.π., σ. 22.

²⁴ Π. Σέξτου, ό.π., σ. 23.

και ενός προστατευμένου περιβάλλοντος. Έχουν δηλαδή τη μορφή αλληλεπιδραστικού θεάτρου και έτσι μπορούν να συμβάλουν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εφήβων απέναντι σε σοβαρά κοινωνικά ζητήματα.²⁵

Η πιο χαρακτηριστική τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια ενός Θ.Π. είναι το θέατρο Forum που εισήγαγε ο Boal. Το θέατρο Forum (από το ρωμαϊκό forum που σημαίνει την αγορά, δηλαδή τον χώρο όπου δίνεται η δυνατότητα της αντιπαράθεσης των απόψεων μεταξύ των πολιτών) βασίζεται σε μια σύντομη αυτοσχέδια θεατρική σκηνή η οποία συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και παρουσιάζει μια άλυτη σύγκρουση. Η σκηνή αυτή έχει συνεπώς άσχημο τέλος: ο «πρωταγωνιστής» υπόκειται σε καταπίεση, την οποία θα ήθελε να ανατρέψει, αλλά διαπράττει λάθη και στο τέλος επικρατεί η αδικία. Η ομάδα των ηθοποιών παρουσιάζει τη «σκηνή πρότυπο» στο κοινό και στη συνέχεια η σκηνή επαναλαμβάνεται. Το κοινό όμως αυτή τη φορά μπορεί να επέμβει για να αλλάξει τη ροή της ιστορίας, ανατρέποντας την καταπιεστική πραγματικότητα που παρουσιάζεται. Ο θεατής μπορεί να φωνάξει «στοπ» στο σημείο το οποίο κρίνει ότι ο πρωταγωνιστής διαπράττει ένα σφάλμα, να παγώσει τη δράση και να τον αντικαταστήσει. Σκοπός είναι να δοκιμαστούν εμπράκτως όλες οι εναλλακτικές λύσεις μιας καταπιεστικής, άδικης, απαράδεκτης πραγματικότητας. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί της σκηνής, που έχουν ρόλους είτε «ανταγωνιστών»-καταπιεστών είτε εν δυνάμει συμμάχων του «πρωταγωνιστή»-καταπιεζόμενου αυτοσχεδιάζουν με συνέπεια προς το χαρακτήρα τον οποίον ενσαρκώνουν.

Τονίζεται ότι αυτές οι τεχνικές δεν αποσκοπούν στο να οδηγήσουν τους μαθητές να πάρουν τελεσίδικη θέση σε αμφιλεγόμενα θέματα όσο στο να αναδείξουν τις πολλές πλευρές με τις οποίες μπορεί να προσεγγιστεί ένα τέτοιο ζήτημα, να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές απόψεις, πώς να συζητούν και το κυριότερο όλων, πώς να διεκδικούν. Σε μια προσομοιωμένη πραγματικότητα διενεργείται μια συζήτηση για το τι είναι δυνατόν να γίνει, πώς μπορεί κανείς πέρα από τα ευχολόγια να επιτύχει την αλλαγή και αυτές οι δυνατότητες αλλαγής της πραγματικότητας παίζονται από

²⁵ Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου, *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα 2010, σ. 10.

την Θ.Ο. με τη συνδρομή των μαθητών.²⁶ Το αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου είναι το χάσμα ανάμεσα στο θέαμα και στο θεατή να μικραίνει, καθώς αυτός μετατρέπεται από spectator (θεατής) σε spect-actor (δρων θεατής), που αποτελεί νεολογισμό του Boal.²⁷

²⁶ Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου, ό.π., σ.13.

²⁷ Ν. Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 154

Κεφάλαιο 5^ο :

Αξιολόγηση του Εφαρμοσμένου Θεάτρου μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών

Μέσα από τις Τεχνικές του Εφαρμοσμένου Θεάτρου, σύμφωνα με τη Lynn McGregor²⁸ στην προσπάθειά της να αξιολογήσει τα αποτελέσματά του, οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν στα πλαίσια ενός ασφαλούς περιβάλλοντος σε δύο επίπεδα: το πραγματικό και το συμβολικό. Στο πραγματικό επίπεδο μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη φύση και την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους. Μαθαίνουν επίσης να ανταλλάσσουν ιδέες και να οικοδομούν μαζί με τους συμμαθητές τους καταστάσεις για τις οποίες η διαχείριση μπορεί να προκύψει από το διάλογο ή από την αυτενέργεια. Σε συμβολικό επίπεδο, μέσα από πολλαπλούς ρόλους «μπαίνουν» στη θέση του άλλου και αποκτούν «ενσυναίσθηση». Πειραματίζονται με ακραίες και πρωτόγνωρες καταστάσεις, στις οποίες δοκιμάζουν να ανταποκριθούν. Ευαισθητοποιούνται περισσότερο σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και καθίστανται πιο πρόθυμα να ανταποκριθούν σε θέματα που αφορούν τους «άλλους», ενώ παράλληλα προβληματίζονται περισσότερο σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και τις επιπτώσεις της στους άλλους. Ενώνονται, επίσης ως ομάδα, αποκτούν εμπιστοσύνη μεταξύ τους και αισθήματα αποδοχής προς τους «άλλους».

Η Jennifer McKenna²⁹ στο άρθρο της με τίτλο «*Δημιουργώντας το Θέατρο της κοινότητας για κοινωνική αλλαγή*» παρατηρεί ότι η πραγματοποίηση της αλλαγής στις κοινωνίες είναι μια δύσκολη διαδικασία. Το άρθρο της αποτελεί μια ζωντανή απόδειξη μέσα από την εμπειρία ότι το Θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση του μίσους και των διακρίσεων που οι μαθητές έχουν βιώσει ή έχουν δει να ως μάρτυρες να λαμβάνουν χώρα στην πόλη τους. Αυτή η εμπειρία δηλώνει ότι συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση όχι μόνο των συμμετεχόντων μαθητών αλλά και των υπολοίπων κατοίκων της συγκεκριμένης κοινότητας.

²⁸ L. McGregor, *Assessing, Drama. Some Implications*, *Educational Review*, 29:4, 1977, 267-272.

²⁹ J. McKenna, *Creating community theatre for social change*, *Studies in Theatre and Performance*, 34:1, 2014, 84-89.

Ο Frank Chamberlain (University College, Northampton, UK) στα πλαίσια ενός διαλόγου με θέμα το Εφαρμοσμένο Θέατρο³⁰ εκφράζει το σκεπτικισμό του σχετικά με τη συγκεκριμένη Τεχνική, καθώς υποστηρίζει ότι δεν αποτελεί την εφαρμογή μιας θεωρίας μέσω της πρακτικής, αλλά την απόδοση της «ετικέτας» Εφαρμοσμένο σε ένα σύνολο από πρακτικές. Θεωρεί, επίσης, ότι δε γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των όρων «συμμετοχή» και «μετασχηματισμός», γεγονός που μας εμποδίζει να διακρίνουμε ανάμεσα στις τεχνικές του Theatre of the Oppressed και στα συλλαλητήρια της Νυρεμβέργης. Η ένστασή του (φιλοσοφική, ηθική, πρακτική) με τον όρο *Εφαρμοσμένο Θέατρο* σχετίζεται με το ότι αν αφορά μόνο παραστάσεις με την εξειδικευμένη οπτική του «μετασχηματισμού», τότε το γεγονός αυτό καθιστά ακόμη πιο δύσκολο να συζητηθεί η πολυπλοκότητα του κόσμου, όπου οι παραστάσεις αξιοποιούνται πάντα για να μεταμορφώσουν τον κόσμο σύμφωνα με διαφορετικά πλαίσια αξιών και η έννοια της «συμμετοχής» λαμβάνει ενεργά μέρος σ' αυτή τη διαδικασία. Παραθέτει μάλιστα ένα ακραίο παράδειγμα το οποίο, ωστόσο, απαιτεί συζήτηση: *με το ίδιο σκεπτικό η αεροπορική επίθεση στους δίδυμους πύργους αποτελεί μια πράξη «Εφαρμοσμένης Παράστασης», αφού στόχευε στον «μετασχηματισμό» της κοινωνίας.* Αυτό που θεωρείται «Εφαρμοσμένο» στο Εφαρμοσμένο Θέατρο, δεν είναι θέατρο, αλλά ένα σύνολο από αξίες ιδεολογικού χαρακτήρα. Αυτό θεωρεί ότι είναι το πρόβλημα με τον όρο «πολιτικό θέατρο».

Σύμφωνα με τους D. R. Pammenter και T. Prentki³¹, το θέατρο με τη μορφή εκπαίδευσης που δημιουργείται από τα παιδιά με την υποστήριξη του δασκάλου-ηθοποιού είναι ένας τύπος λαϊκής και πολιτιστικής δράσης η οποία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση (κοινωνικής) αντίστασης καθώς και στον επανέλεγχο της κρατικής εξουσίας. Επίσης, υποστηρίζουν, όλα τα παιδιά απαιτείται να έχουν πρόσβαση στο δράμα που αποτελεί μια διαδικασία που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη μάθηση και στην παραγωγή νέας γνώσης που εξελίσσεται με τη βοήθεια της βιωμένης εμπειρίας και της φαντασίας.

³⁰ (2006) Applied Theatre/Drama: an e-debate in 2004, Research in Drama Education, *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:1, 90-95.

³¹ D. R. Pammenter & T. Prentki, Living beyond our means: meaning beyond our lives. Theatre as Education for Change, στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας, (επιμ.) *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2012.

Τίποτε λιγότερο δε θα προσφέρει στους νέους μας την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο.

Συμπεράσματα

Από τη συνεξέταση των παραπάνω δεδομένων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) με τη μορφή του Εφαρμοσμένου Θεάτρου μπορεί χωρίς καμία αμφιβολία να συμβάλει στην κοινωνικοπολιτική ευαισθητοποίηση των εφήβων περισσότερο από κάθε άλλη εκπαιδευτική τεχνική. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει και από τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, αλλά και από τις διακηρύξεις και τις εφαρμογές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής του Paulo Freire. Η έννοια της «πολιτειότητας» που εισάγει ο μεγάλος αυτός παιδαγωγός, βρίσκει στην περίπτωση του αιτήματος για κοινωνικοπολιτική ευαισθητοποίηση των εφήβων την καλύτερή της εφαρμογή. Οι σημερινοί έφηβοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, οι στόχοι και οι μέθοδοι των οποίων περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, προβληματίζονται, ασκούν κριτική στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα και στα στερεότυπα που αυτή τους επιβάλλει, επιλύουν προβλήματα και διλήμματα και επεμβαίνουν δυναμικά στη διαμόρφωση του κόσμου τους. Μεταμορφώνονται, δηλαδή, σταδιακά σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες του αύριο. Παράλληλα επιτυγχάνεται ο στόχος της ενημέρωσης και δραστηριοποίησης των εφήβων πάνω στα θέματα της κοινωνικοπολιτικής επικαιρότητας και της εξόδου τους από τον μικρόκοσμο της κοινωνικής δικτύωσης που τους παραπλανά και τους καθησυχάζει μέσα από την πλασματική και ιδεατή εικόνα της πραγματικότητας που προβάλλει.

Ιδιαίτερα μέσω της Τεχνικής του Θεάτρου Forum οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν, να εκφράζονται και να επιλύουν συγκρούσεις και προβλήματα μέσα στο προστατευμένο περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης. Ενισχύεται, όπως αποδείχθηκε, μέσα από τη θεατρική δράση η δυναμική της ομάδας και οι μεταξύ τους σχέσεις καθίστανται ουσιαστικότερες, βαθύτερες και πιο ειλικρινείς. Επίσης, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους καθιστά ταυτόχρονα θεατές και ηθοποιούς - δρώντα πρόσωπα, οπότε τους βοηθά να παρατηρήσουν αντικειμενικά και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τη δική τους και των άλλων, αλλά και τις συνέπειές της.

Επιπλέον, το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) μπορεί να βρει εύκολη εφαρμογή ακόμη και στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η υλοποίηση των Θ.Π. δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη υποδομή από πλευράς χώρου και υλικών μέσων.

Μόνο μέσα από μια δυναμική αξιοποίηση των τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μπορεί να γίνει πράξη το όραμα του Augusto Boal να καταστεί το θέατρο όπλο στα χέρια των πολιτών και οι ίδιοι δυναμικοί διαμορφωτές του κόσμου τους και όχι πειθήνια όργανα των μηχανισμών της παγκοσμιοποίησης.

Τέλος, με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, επισημαίνουμε ότι προκύπτει επιτακτική η ανάγκη εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο εμπλουτισμός τους με Προγράμματα δραματικών δραστηριοτήτων.³² Ήρθε η ώρα να αντιληφθούν οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός, το εξεταστικοκεντρικό σύστημα και η απουσία της θεατρικής αγωγής, που χαρακτηρίζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, στερούν από τους μαθητές τη χαρά της δημιουργικότητας και του κριτικού αυτοπροσδιορισμού μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο, αβέβαιο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, αλλά και από τους αυριανούς πολίτες τη δυνατότητα να επιλέγουν και να καθορίζουν οι ίδιοι τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους.

³² Α. Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2014, σσ. 143-145.

Βιβλιογραφία

- Applied Theatre/Drama: an e-debate in 2004, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:1, 2006, 90-95.
- Boal A., *Theatre of the oppressed*, Pluto Press, London, (1979)
- Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, 2002
- Γκόβας Ν., & Ζώνιου Χ., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα, 2010.
- Ζώνιου Χ., Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση : το κοινωνικό θέατρο, στο Αστέριος Τσιάρας (Επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007.
- Θέατρο, theatre, teatro, theater, theatre...world
<https://theatreworld.wordpress.com/2009/03/26/%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF-%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CE%B1%CE%BF%CF%85%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CF%80%CF%8C%CE%B1%CE%BB/>
- Κοντογιάννη Ά. *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, (Επανεκδοση: Πεδίο, 2012).
- Κοντογιάννη Ά. *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- McKenna J., Creating community theatre for social change, *Studies in Theatre and Performance*, 34:1, 2014, 84-89,
- McGregor L., *Assessing Drama. Some Implications*, Educational Review, 29:4, 1977, 267-272.
- Μπρεχτ Μπ., *Ιστορίες του κ. Κόϋνερ, η διαλεχτική σαν τρόπος ζωής*, μτφ Π. Μάρκαρης, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, 2008.
- Nicholson H., *Applied drama, the gift of theatre*, Palgrave Macmillan, London, 2005.
- Pammenter D. R. & Prentki T., Living beyond our means: meaning beyond our lives. Theatre as Education for Change, στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2012.
- Σαπουντζή Ε., εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ , δημοσίευση 19/07/1998
<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=101365>

- Σέξτου Π. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.
- Τσιάρας Α., *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2014.
- Φλουρής Στ. Γ., *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης*, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα, 1984.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

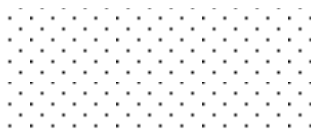
**ΘΕΜΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ
ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ**

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ
ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΣΤΡΑΤΟΥ ΕΛΠΙΔΑ

A.M. 5052201401028

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	447
1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	448
1.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	448
1.2. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	448
2. ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	450
2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	450
2.2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ:ΟΡΙΣΜΟΣ.....	450
2.3. ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ.....	451
3. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ.....	452
3.1. Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	452
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	456
5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	457

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αφορούν και απασχολούν όλο και περισσότερες οικογένειες, επαγγελματίες υγείας και εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν κατάλληλες θεραπείες, παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Νεώτερες έρευνες αναφέρουν τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μία νέα προσέγγιση δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Αποτελεί μια βιωματική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας το παιδί εξερευνά τον κόσμο αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες, δοκιμάζει νέους ρόλους και βιώνει διαφορετικές και ποικίλες καταστάσεις.

Τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζουν ποιοτικές δυσκολίες στις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, στην επικοινωνία, στην συμπεριφορά, στην φαντασία, στα ενδιαφέροντα, στις δραστηριότητες και στην δημιουργικότητα. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει, τη συμπεριφορά του, την προσαρμογή του στις διάφορες συνθήκες του περιβάλλοντος και τη λειτουργικότητα του στην καθημερινή ζωή.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, που ακολουθεί, επιχειρείται μια κριτική ματιά στο αν η εφαρμογή των διαφόρων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στους τομείς της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της φαντασίας.

1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, αποτελεί «μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, αντιμετώπιση και δράση με κύριο άξονά της το παιδί¹». Αντλεί από την θεατρική τέχνη ασκήσεις, εργαλεία και τεχνικές καθώς επίσης και από άλλες σύγχρονες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο την δημιουργική μάθηση, την έκφραση και την επικοινωνία των παιδιών.²

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο για τόσους πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα και δεν είναι τυχαίο που εμπεριέχει πολλούς και διαφορετικούς όρους όπως θεατρικό παιχνίδι, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα κ.ά. και κανείς δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το εύρος της³.

Η Heathcote⁴ υποστηρίζει ότι «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα έναν μικρόκοσμο συμπεριφορών μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές».

1.2. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή για την εκπλήρωση διαφορετικών στόχων.

Σύμφωνα με την Άλκηστις⁵, θεωρητικοί όπως οι D. Best, J. Bruner, L. V.Lowenfeld, Arnaud Reid, K. Robinson, V., D. Ward αναφέρονται στην στενή σχέση του νοητικού και αισθητικού τομέα και σημειώνουν την «αισθητική γνώση» που βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία και είναι η οποία είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κατά την «αισθητική γνώση» λαμβάνονται πέντε συστατικοί παράγοντες: η αίσθηση, η αντίληψη, η αναπαράσταση, η σύνθεση, και η δόμηση. Επιπλέον επισημαίνεται ότι η τέχνη έχει και θεραπευτική πλευρά, παρέχει εμπειρίες που είναι σημαντικές για την νοητική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών.

¹ Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.17.

² Άλκηστις (2000). *ό.π.*, σ .18.

³ Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σ.217.

⁴ D. Heathcote (2006). «Από το Αληθές στο Αληθοφανές», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, σσ. 6-13.

⁵ Άλκηστις (2000), *ό.π.*, σσ.21-25.

Η τέχνη βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, και άρα διευκολύνει σημαντικά την αυτό-έκφραση τους, την ανεξαρτησία και την κοινωνική αλληλεπίδραση τους. Βελτιώνει σημαντικά τις δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα για δημιουργική λύση των προβλημάτων και για αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Συντελεί στην εγρήγορση του νου, στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην ευελιξία της σκέψης των παιδιών.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχουν απεριόριστες δυνατότητες για ανάπτυξη και επεξεργασία κοινωνικών ρόλων και ευκαιρίες να ασκηθούν και να εξοικειωθούν στους ρόλους αυτούς. Με τον τρόπο αυτό έχουν μπορούν να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου τους,⁶ της αυτοεξυπηρέτησης τους και των προ-επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, μέσω αυτών των αποτελεσματικών και βιωματικών διεργασιών τα παιδιά βελτιώνουν το αυτό-συναίσθημα τους και άρα και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι και την κοινωνική ικανότητα τους, η οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις σωματικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και νοητικές δεξιότητες. Με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί με ειδικές ανάγκες κατακτά με χαρά και απόλαυση τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική ωριμότητα μέσω της βιωματικής μάθησης.⁷

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στα παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), διότι αφενός συμβάλλουν καταλυτικά στην ενεργοποίηση των παιδιών σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων και αφετέρου τα ενισχύουν με τέτοιο τρόπο ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τον κόσμο γύρω τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και λειτουργούν.⁸

⁶ Α. Καλαντζή-Αζίζι (1984). *Αυτογνωσία*. Αθήνα: Δίφρος.

⁷ Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σ.238.

⁸ ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ" Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση. 2003. Αθήνα. Στο <http://repository.edulll.gr/766>.

2. ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στην Παιδοψυχιατρική, ο όρος αυτισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανό ψυχίατρο Kanner⁹, ο οποίος δημοσίευσε το 1943 τις «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής». Ο Kanner ήταν ο πρώτος που ανέφερε το αυτιστικό «κλείσιμο» του παιδιού στον εαυτό του και την δυσκολία επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Ένα μόλις χρόνο αργότερα το 1944 και ανεξάρτητα από τον Kanner, ο αυστριακός παιδίατρος, Hans Asperger¹⁰, περιέγραψε παιδιά με αντίστοιχη εικόνα την οποία ονόμασε «Αυτιστική Ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας».

Το 1979 οι Βρετανίδες ψυχίατροι Lorna Wing και Jenny Gould¹¹ πρώτες ανέφεραν την έννοια της τριάδας των διαταραχών που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό και αφορούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και γ) στην φαντασία ενώ η Lorna Wing επιπλέον εισήγαγε την έννοια του «φάσματος» δείχνοντας τις ελλείψεις στην τριάδα αλλά και την διαφορετικότητα στην κλινική εκδήλωση και την λειτουργικότητα των παιδιών. Στα πρόσφατα ταξινομικά συστήματα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ICD-10¹² και σε αυτό της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV-TR,¹³ περιλαμβάνονται η Αυτιστική Διαταραχή, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, η Διαταραχή Rett, η Διαταραχή Asperger, η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς.

Τα νέα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5¹⁴ δημοσιεύτηκαν τον Μάιο του 2013 και έφεραν σημαντικές αλλαγές τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντίληψη της έννοιας του αυτισμού.

2.2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ- ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι παραπάνω διαταραχές που αναφέρθηκαν (πχ Asperger, Αυτιστική Διαταραχή, Άτυπος Αυτισμός κλπ) συμπεριλαμβάνονται σε μια διαγνωστική κατηγορία με τίτλο **Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος** και αποτελούν ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών που εμφανίζεται στην πρώτη παιδική ηλικία με ποικίλη βαρύτητα.

⁹L. Kanner (1943). "Autistic disturbances of affective contact." *Nervous Child*, 2, 217-250.

¹⁰H. Asperger (1944). "Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter." *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.

¹¹L. Wing. & J. Gould (1979). "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

¹² World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization: Geneva.

¹³ American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders*, 4th edition, rev: DSM-IV-TR. Washington, DC: American Psychiatric Association.

¹⁴ American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition: DSM-5. Arlington, VA: APA.

Οι τρεις τομείς συμπτωμάτων γίνονται δύο: **της κοινωνικής επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης** και **της φαντασίας**. Επιπλέον, στη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων προστέθηκαν οι **αισθητηριακές διαταραχές**, η υπερευαίσθησία και η υποευαίσθησία ως επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές αντιδράσεις. Τέλος, προστέθηκε και μία κλίμακα βαρύτητας για καθέναν από τους δύο τομείς διαταραχών.¹⁵

2.3. ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ

Σύμφωνα με την Hyman¹⁶, τα νέα διαγνωστικά κριτήρια, αναφέρονται στα προβλήματα που προκύπτουν στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία και εστιάζουν στη συμπεριφορά, που περιγράφεται ως περιορισμένη κι επαναλαμβανόμενη. Το παιδί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος πιθανόν να αναπτύξει επίμονη ενασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ρουτίνες, να παρουσιάζει στερεοτυπικές αντιδράσεις στις κινήσεις των χεριών και των δακτύλων ή και ολόκληρου του σώματος, στο λόγο (φράσεις ή λέξεις κατ'εξακολούθηση), ασχολείται επίμονα με τμήματα αντικειμένων (περιστρέφει ρόδες, σβούρες κλπ), αποφεύγει ή αναζητά έντονα, συγκεκριμένα αισθητηριακά ερεθίσματα (μυρίζει αντικείμενα, βάζει επίμονα αντικείμενα στο στόμα, αποφεύγει υφές) και διαταράσσεται σημαντικά σε οποιαδήποτε αλλαγή και ρουτίνα της καθημερινότητας του. Βασικά, όμως, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις κοινωνικές συναλλαγές, την κοινωνική και τη συναισθηματική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων. Το παιδί με ΔΑΦ δεν δείχνει ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους του, δεν μπορεί να διατηρήσει μια ομαλή συζήτηση ή να μοιραστεί συναισθήματα, την ικανοποίηση και τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Δυσκολεύεται στο μη-λεκτικό κομμάτι της επικοινωνίας, τις χειρονομίες ενώ οι εκφράσεις του προσώπου είναι περιορισμένες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ποικίλουν σε βαρύτητα από παιδί σε παιδί και επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργία του παιδιού. Η έγκαιρη διάγνωση είναι σημαντική διότι γίνεται γρήγορα και άμεσα η παρέμβαση και υπάρχει σαφέστατα καλύτερη εξέλιξη του παιδιού και μεγαλύτερες πιθανότητες θετικής έκβασης στην μετέπειτα πρόοδο τους. Τέλος, η έγκαιρη διάγνωση δίνει τη δυνατότητα στους γονείς, στους επαγγελματίες υγείας αλλά και στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώση, και ενημέρωση για το πρόβλημα, καθώς και να συνεργαστούν μεταξύ τους με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού.¹⁷

¹⁵ American Psychiatric Association (2014), "Autism Spectrum Disorders", <http://www.psychiatry.org/autism>.

¹⁶ S. L. Hyman (2013). "New DSM-5 includes changes to autism criteria". AAP News, <http://www.aapnews.aapublications.org/content/early/2013/06/04/aapnews.20130604-1>.

¹⁷ American Psychiatric Association (2014), "Autism Spectrum Disorders", <http://www.psychiatry.org/autism>.

3. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ

Η αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και της οικογένειάς του. Η παρέμβαση στηρίζεται σε εξατομικευμένο σχέδιο με συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, ανάλογους της σοβαρότητας της διαταραχής, της χρονολογικής ηλικίας και του αναπτυξιακού σταδίου, της συνύπαρξης άλλων ιατρικών καταστάσεων, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η έγκαιρη παρέμβαση στηρίζεται στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας και στοχεύει στην ανεξαρτητοποίηση του ατόμου και στη συμμετοχή του στην κοινωνία, σε όποιο βαθμό αυτό είναι εφικτό, στην βελτίωση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση του κινήτρου και στον έλεγχο των δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τα πρωταρχικά θεραπευτικά πλαίσια, εντός των οποίων προωθείται η επικοινωνία και ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Η προσέγγιση στα παιδιά με ΔΑΦ περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο τις ειδικές εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις, την εξατομικευμένη εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, τη θεραπεία αισθητηριακής ολοκλήρωσης, την ψυχοεκπαίδευση της οικογένειας καθώς και την ψυχοθεραπεία και την φαρμακοθεραπεία¹⁸.

Νεώτερες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την παρέμβαση μέσω της Δραματικής Τέχνης.

3.1. Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ -ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει ότι η χρησιμοποίηση σεναρίων καθώς και η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων που εμπιρεύουν παιχνίδια ρόλων βοηθάει σημαντικά την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές.¹⁹

Σύμφωνα με τους Ramamoorthi και Nelson²⁰ η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ, τα βοηθάει να αναπτύξουν τα καλλιτεχνικά τους ταλέντα καθώς και τις

¹⁸ B. A. Παπαγεωργίου (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

¹⁹ P.M. Neeley., R.A. Neeley., J.E. Justen., & C. Tipton – Summer (2001). “ Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities”. *Early Childhood Education journal*, 28 (4), 243-246.

²⁰ A. Nelson. & P. Ramamoorthi (2011). “Drama Education for individuals on the Autism Spectrum”, in Shifra Schonman (Ed.). *Key Concept in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, σσ.177-182.

κοινωνικές τους δεξιότητες, την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση τους. Μάλιστα, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι όταν κάποιος θέτει το ερώτημα «Τι απαιτείται για έναν επιτυχημένο καλλιτέχνη;» η λίστα απαντήσεων που δημιουργείται, μοιάζει εντυπωσιακά με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM για τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Οι Sherratt και Peter²¹ προσδιορίζουν τέσσερις στόχους, που επιτυγχάνονται από τα παιδιά με ΔΑΦ μέσω του δράματος. Οι στόχοι αυτοί είναι:

(α) Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Συνειδητοποίηση ή / και ανοχή έναντι των άλλων, ενσυναίσθηση και συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ., παίζοντας τον γιατρό για ένα φίλο ο οποίος προσποιείται ότι είναι άρρωστος).

(β) Απόκτηση, διατήρηση, και κατεύθυνση της προσοχής των άλλων: Εκκίνηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ., παίζει τον υπάλληλο ενός καταστήματος και ζητά από κάποιον άλλο να τον βοηθήσει).

(γ) Υιοθέτηση και αποδοχή διαφορετικών ρόλων για διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά σε μια σκηνή εστιατόριο).

(δ) Αναγνώριση ενός κοινού σκοπού (π.χ. εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν μια δραματική σκηνή).

Οι Ramamoorthi και Nelson²² αναφέρουν ότι η συναισθηματική μας μνήμη είναι μία δεξαμενή, από την οποία αντλούμε εικόνες και πρότυπα συμπεριφοράς όταν παίζουμε ένα νέο ρόλο. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν συχνά μια ισχυρή οπτική μνήμη αλλά μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα σχεδίασης ή προετοιμασίας νέων ρυθμίσεων ή γεγονότων. Τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην προετοιμασία κοινωνικών καταστάσεων όπως είναι: το πρώτο ραντεβού, να χαιρετίσουν έναν ξένο, την επιβίβαση σε αεροπλάνο, να παραγγείλουν σε ένα εστιατόριο καθώς και μια πληθώρα άλλων σεναρίων. Πριν από το πραγματικό γεγονός, υπάρχει οπτική υποστήριξη, όπως εικόνες τόπων, αντικειμένων ή ανθρώπων, η όλη σκηνή είναι προκαθορισμένη και μπορεί να παιχτεί σαν μια πρόβα στο θέατρο. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στο άτομο με ΔΑΦ να εξασκήσει την κοινωνική του συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο εκπαίδευσης των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού διεγείρονται όλες οι αισθήσεις, αναπτύσσεται η μίμηση, ενισχύεται το παίξιμο ρόλου και επιτυγχάνεται η επιβράβευση. Παράλληλα, αναπτύσσονται κατάλληλες δεξιότητες που προάγουν τη μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Το θεατρικό παιχνίδι προκαλεί την προσοχή, δραστηριοποιεί την αντίληψη, βελτιώνει την μνήμη, φέρνει το παιδί σε επαφή με τον κόσμο γύρω του, βοηθάει στον χωρικό προσανατολισμό του παιδιού και βοηθάει στην

²¹D. Sherratt, & M. Peter (2002). *Developing play and drama in children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers Ltd.

²²A. Nelson, & P. Ramamoorthi (2011), ό.π., 23, pp. 177-181.

κατανόηση και την εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, δομεί τον προφορικό λόγο και βοηθά στην μίμηση, την αναγνώριση και την ονομασία -με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων- προσώπων, τοποθεσιών, κατηγοριών (π.χ. ζώα, χρώματα, σχήματα, έπιπλα, μέσα μεταφοράς), αντικειμένων καθημερινής χρήσης (π.χ. οδοντόβουρτσα, ποτήρι, τσάντα, κλπ), ενεργειών (π.χ. μαγειρεύω, χορεύω), αισθήσεων (μυρίζω, ακούω, κλπ), αισθημάτων (είμαι χαρούμενος, είμαι λυπημένος κλπ).²³

Οι μάσκες έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη του παιδιού εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο Pollaczek²⁴ ισχυρίστηκε ότι οι μάσκες βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν νέους ρόλους και να επεξεργαστούν αρνητικές εικόνες με νέους τρόπους. Οι μάσκες χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με ΔΑΦ για να βελτιώσουν τη βλεμματική τους επαφή, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αλληλεπίδρασης. Παράλληλα ενισχύουν την συγκέντρωση προσοχής και της εστίασης, δεδομένου ότι το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να κοιτάξει μόνο μέσα από τις οπές που προορίζονται για τα μάτια, ελαχιστοποιώντας τις περιφερειακές διασπάσεις. Επίσης, οι μάσκες μπορούν να αυξήσουν την εμπιστοσύνη των δειλών ατόμων με ΔΑΦ αφού τους επιτρέπουν να κρυφτούν προσωρινά από τα δημόσια βλέμματα και τον έλεγχο. Τέλος, είναι διασκεδαστικές και πολύχρωμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενθάρρυνση του δημιουργικού παιχνιδιού που συχνά καθυστερεί ή απουσιάζει στα άτομα με ΔΑΦ.²⁵

Τελευταίες έρευνες δείχνουν την θετική επίδραση, και την χρήση της Δραματικής Τέχνης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ.

Ο Corbett²⁶ και οι συνεργάτες ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης SENSE THEATRE (Social Emotional NeuroScience Endocrinology) σε οκτώ άτομα με ΔΑΦ και οκτώ τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο σκοπός της παρέμβασης αυτής ήταν να βελτιωθεί η κοινωνική και η συναισθηματική λειτουργικότητα και να μειωθεί το άγχος μεταξύ των συμμετεχόντων ηλικίας 6-17 χρόνων. Στο πρόγραμμα SENSE χρησιμοποιήθηκε η συμπεριφορική παρέμβαση σε συνδυασμό με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, βίντεο μοντελοποίησης και κατάρτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης, αύξηση της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών καθώς και την μείωση του άγχους και του στρες μεταξύ των συμμετεχόντων.

²³ ΕΠΕΑΕΚ, ό.π., 7.

²⁴ P. P. Pollaczek (1954). Use of masks as an adjunct to role-playing. *Mental Hygiene*, 38, 299-304.

²⁵ Nelson, A. & P. Ramamoorthi (2011), ό.π., 23, σσ. 177-181.

²⁶ B. A. Corbett, J. R. Gunther, D. Comins, J. Price, N. Ryan, D. Simon, C.W. Schupp, & T. Rios (2011). "Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, σσ. 505-11.

Επιπρόσθετα, οι Lerner, Mikami και Levine²⁷ αξιολόγησαν μία παρέμβαση που ονομάζεται Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention (SDARI), στην οποία συμμετείχαν 17 παιδιά ηλικίας 11-17 ετών με σύνδρομο Asperger. Στην παρέμβαση SDARI χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε μη λεκτική αμοιβαία αλληλεπίδραση. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην παρέμβαση εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική διεκδίκηση και στην ανίχνευση του συναισθήματος.

Οι Murdock και Hobbs²⁸ χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό σεναρίων, αυτοσχεδιασμού και παιχνίδι ρόλων με στόχο να αναδυθεί η ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να υποδυθούν χαρακτήρες. Χώρισαν τα παιδιά σε μία ομάδα παρέμβασης και σε μια ομάδα σύγκρισης. Μέχρι το τέλος της παρέμβασης η οποία περιελάμβανε σενάριο, που αφορούσε μία ιστορία καθώς και ένα δομημένο αυτοσχεδιασμό γύρω από το θέμα της ιστορίας, οι συμμετοχές και των δύο ομάδων στα παιχνίδια ρόλων αυξήθηκαν σημαντικά. Ωστόσο, η αύξηση της ομάδας παρέμβασης ήταν σημαντικά υψηλότερη από εκείνη της ομάδας σύγκρισης. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι με την πρακτική και τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους στα παιχνίδια ρόλων.

Τέλος, η Καρνέζη²⁹ σε μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Trinity της Ιρλανδίας, χρησιμοποιεί ένα ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο, που ονόμασε Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα, όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές του θεάτρου όπως παιχνίδι-ρόλων. Στη μελέτη αυτή ένα παιδί με σύνδρομο Asperger καταφέρνει να αντιμετωπίσει τον φόβο του (το στέγνωμα των χεριών). Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών καθώς και ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Τέλος, παρατηρήθηκε μείωση των στερεοτυπικών αντιδράσεων, καθώς επίσης επιτεύχθηκαν στόχοι που είχαν τεθεί μεμονωμένα για κάθε παιδί όπως είναι πχ η αντιμετώπιση φοβιών και άλλων συμπεριφορών που δυσκόλευαν την λειτουργικότητα των παιδιών.

²⁷ M.D. Lerner., A.Y. Mikami, & K. Levine (2011). 'Socio-dramatic affective relational intervention for adolescents with Asperger Syndrome & high functioning autism: A pilot study'. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 15(1), 21–42.

²⁸ L. C. Murdock., & J. Q. Hobbs (2011). "Picture me playing: increasing pretend play dialogue of children with Autism Spectrum Disorders". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 870-878.

²⁹ H. Karnezi. & K. Tierney (2009). "A novel intervention to address fears in children with Asperger Syndrome: A pilot study of the Cognitive Behavior Drama (CBD) model". *Behavior Change*, 26(4), 271-282.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικά οφέλη στα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αποτελούν ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών με κύρια συμπτώματα την διαταραχή της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της φαντασίας. Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι εξαιρετικά δύσκολο να σχετίζονται με τους άλλους, κυρίως με τους συνομηλίκους τους, με φυσιολογικούς τρόπους. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένα υπέροχο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, να εγείρουν την φαντασία τους. Μπορεί επίσης να επιτρέψει στα παιδιά να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους και τις σχέσεις με τους άλλους. Αυτό πραγματοποιείται με μία σειρά κατάλληλων τεχνικών Δραματικής Τέχνης όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, οι μάσκες, κ.ά. που χρησιμοποιεί ο εμπνευστής, μέσα σε ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον. Τέλος, διαφαίνεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι ολοένα και πληθαίνουν οι μελέτες ξένων ερευνητών που δείχνουν την θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Ωστόσο χρειάζονται περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία, γεγονός που αποτελεί σημαντικό κίνητρο για διερεύνηση και μελέτη.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1984). *Αυτογνωσία*. Αθήνα: Δίφρος.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition, rev: DSM-IV-TR. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th edition: DSM-5. Arlington, VA: APA.
- Asperger, H. (1944). "Die Autistischen Psychopathen im Kiindesalter." *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W. & Rios, T. (2011), 'Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505–11.
- Heathcote, D. (2006). «Από το Αληθές στο Αληθοφανές». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, σσ. 6-13.
- Kanner, L. (1943), "Autistic disturbances of affective contact." *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karnezi, H., & Tierney, K. (2009). "A novel intervention to address fears in children with Asperger Syndrome: A pilot study of the Cognitive Behavior Drama (CBD) model". *Behavior Change*, 26(4), pp. 271-282.
- Lerner, M. D., Mikami, A.Y., & Levine, K. (2011), 'Socio-dramatic affective relational intervention for adolescents with Asperger Syndrome & high functioning autism: A pilot study'. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 15(1), 21–42.
- Murdock, L. C., & Hobbs, J. Q. (2011). "Picture me playing: increasing pretend play dialogue of children with Autism Spectrum Disorders". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 870-878.

- Neeley, P.M., Neeley, R. A., Justen, J. E. & Tipton – Summer, C. (2001), “Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities”, *Early Childhood Education journal*, 28(4), 243-246.
- Nelson, A., & Ramamoorthi P. (2011). “Drama Education for individuals on the Autism Spectrum”, in Shifra Schonman (Ed.), *Key Concept in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pollaczek, P. P. (1954). “Use of masks as an adjunct to role-playing”. *Mental Hygiene*, 38, 299–304.
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). “Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- World Health Organization (1992), *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization: Geneva.

Διαδίκτυο

- ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ" Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση. 2003. Αθήνα. Στο <http://repository.edulll.gr/766>.
- American Psychiatric Association (2014), “Autism Spectrum Disorders”, <http://www.psychiatry.org/autism>.
- S. L. Hyman. (2013). “New DSM-5 includes changes to autism criteria”. AAPNews, <http://www.aapnews.aapublications.org/content/early/2013/06/04/aapnews.20130604-1>.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

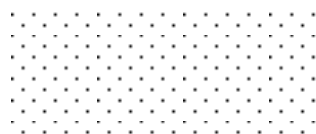
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Τσεκούρα Χριστίνα

A.M 5052201401023

Η Εξέλιξη της Θεατρικής Αγωγής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ναύπλιο 2015



Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	461
<u>Εισαγωγή</u>	46262
<u>Γιατί το θέατρο στο σχολείο;</u>	46262
<u>Θεατρική Αγωγή</u>	464
<u>Ιστορική διαδρομή της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.</u>	465
<u>1982-1995</u>	465
<u>Πρόγραμμα Μελίνα</u>	467
<u>1999-2014</u>	369
<u>Συμπεράσματα</u>	474
<u>Βιβλιογραφία</u>	475

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία πραγματεύεται την ιστορική εξέλιξη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση κυρίως των Αναλυτικών Προγραμμάτων, έτσι όπως αυτά δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως αποτυπώνει το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο, κυρίως στο Δημοτικό. Η εργασία εστιάζεται κυρίως στην παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων για τη Θεατρική Αγωγή. Αυτό που αναδεικνύεται ως εύρημα είναι ότι, αν και συνεχώς γίνεται αναφορά για την αξία της Θεατρικής Αγωγής, ωστόσο διδάσκεται μόλις δύο ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα και κατά κύριο λόγο στο Δημοτικό.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο δεν ισχυρίζεται ότι έχει μελετήσει αναλυτικά όλη τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα.

Στο κείμενο που θα ακολουθήσει αρχικά θα τεθεί το ερώτημα: «Γιατί το θέατρο στο σχολείο;» Θα επισημανθούν οι λόγοι εκείνοι που καθιστούν το θέατρο αναγκαίο στη ζωή, κυρίως των παιδιών. Στη συνέχεια θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, ώστε να παρουσιαστεί όσο το δυνατόν μια πιο σφαιρική εικόνα του. Τέλος, θα εξεταστεί η πορεία του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, όπως αυτά έχουν δημοσιευτεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, αλλά και σε σχετικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας, κυρίως μέσα από τα σχολικά βιβλία.

Γιατί το θέατρο στο σχολείο;

Ζούμε σήμερα σε μια εποχή κυρίαρχο στοιχείο της οποίας είναι η αλλαγή. Και μάλιστα, η γρήγορη αλλαγή. Τα πάντα αλλάζουν. Η κοινωνία αλλάζει, ο τρόπος ζωής αλλάζει, τα συναισθήματα αλλάζουν, οι ιδέες αλλάζουν, η γνώση αλλάζει. Και στη μέση αυτής της αλλαγής βρίσκεται το άτομο. Ένα άτομο που θα πρέπει να αλληλοεπιδράσει με ό,τι συμβαίνει γύρω του, θα πρέπει να διαχειριστεί όσα συμβαίνουν σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο. Για να τα καταφέρει, θα πρέπει να έχει μια ισχυρή εργαλειοθήκη, τα εργαλεία της οποίας ξεκινά να τα αποκτά από την παιδική ηλικία κιόλας. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι η μίμηση.

Από τη βρεφική ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί τη μίμηση ως μέσο κατανόησης και κατάκτησης του κόσμου, ως μέσο καλλιέργειας ικανοτήτων (Κακούρη, 1998:18). Μέσα από αυτήν το παιδί αποκτά υπόσταση. Και η μίμηση, πέρα από μια βιολογική δεξιότητα του ανθρώπου να αναπαριστά τον φανταστικό ή πραγματικό κόσμο με μέσα αντιληπτά στις αισθήσεις, είναι και βασικό στοιχείο του θεάτρου (Κακούρη, 1998:17).

Σταδιακά η μίμηση, όταν γίνεται συνειδητή, μετατρέπεται σε παιχνίδι. *«Το παιδί με την τεράστια μιμητική ορμή του, με την ικανότητα ν' αυτομεταμορφώνεται και να μεταμορφώνει με τη φαντασία του τα γύρω σ' ό,τι οι μυστικές του ψυχοβιολογικές ανάγκες του υποβάλλουν....κλείνει μέσα στους μαγικούς κύκλους*

του παιχνιδιού του όλα σχεδόν τα στοιχεία του θεάτρου» (Κακούρη, 1998:22). Το παιχνίδι τού παρέχει όλα εκείνα τα εργαλεία που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει τον λόγο, τη νόηση, το συναίσθημα αλλά και το ίδιο του το σώμα (Φραγκή, 2012:119). Το παιδί αυτοσχεδιάζει καλλιεργώντας, έτσι, βαθιά γνώση του κόσμου (Berk & Trieber, 2009). Με τη δύναμη της φαντασίας του αγγίζει μια πραγματικότητα μακρινή και απρόσιτη, φέρνοντάς τη στα δικά του μέτρα. Και έτσι την κατανοεί. *«Κείνο – κει το τραπέζι του φαντάζει ευθύς γι' αεροπλάνο. Σκαρφαλωμένο πάνω του αρμενίζει τρισευτυχισμένο στους εφτά ουρανούς. Οι καρτέκλες γίνονται σιδηρόδρομοι, τραβάνε μακριά σε χώρες παραμυθένιες...Όταν το παιδί παίζει, όλα τα ασήμαντα πράγματα γίνονται σημαντικά. Όλα μπορούν να πάρουν καινούργιο νόημα. Όλα να τροφοδοτήσουν τους ψεύτικους κόσμους του παιχνιδιού, όπου αλήθεια και χίμαιρα πλέκονται, όπως σε θεατρική φαντασμαγορία»* (Κακούρη, 1998:7-8). Και όλα αυτά «κλεισμένα» στο θέατρο.

Ποιο καταλληλότερο, λοιπόν, εργαλείο από το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση; Με τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες του θεάτρου το παιδί γνωρίζει με ασφάλεια τον εσωτερικό του κόσμο αλλά και τον κόσμο που το περιβάλλει. Καλλιεργεί όλες εκείνες τις ικανότητες που θα το βοηθήσουν όχι μόνο να ενταχθεί με ασφάλεια στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες τέτοιες που θα το καταστήσουν στο μέλλον έναν ενεργό πολίτη.

Άλλωστε στόχος και της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Μέσα από την παιδευτική διαδικασία θα καταστεί δυνατό τα παιδιά να αποκτήσουν συνειδητή παρουσία στον κόσμο (Freire, 2009:43). Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, παρά μόνο αν στο κέντρο τεθεί ο μαθητής. Το παιδί θα πρέπει να είναι ο πρωταγωνιστής σε όλη αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία (McGregor, 1976:15).

Η εκπαίδευση έχει ένα σημαντικό εργαλείο και αυτό είναι το θέατρο. Καθώς αυτό είναι βασικό συστατικό στη ζωή ενός παιδιού, έχει τη δύναμη να το φέρνει σε επαφή με τον βαθύτερο εαυτό του, αλλά και με το κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει (Φανουράκη, 2010:11).

Θεατρική Αγωγή

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που το θέατρο έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μέσα από ένα μάθημα, αυτό της Θεατρικής Αγωγής. Μέσω της Θεατρικής Αγωγής το παιδί αναπτύσσεται στην ολότητά του (Φανουράκη, 2010:11). Καλλιεργεί το σώμα και το πνεύμα του. Αποκτά ικανότητες προσαρμογής, απαραίτητες σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Επίσης, ενεργοποιείται η μάθηση, καθώς η «συνεργασία» της με την τέχνη την οδηγεί σε άλλα επίπεδα (Φανουράκη, 2010:11).

Μέσα από τη Θεατρική Αγωγή το παιδί καλλιεργεί πρώτα απ' όλα τον εαυτό του. Αναπτύσσει διανοητικές, συναισθηματικές, ψυχικές, κοινωνικές, διαπροσωπικές ικανότητες. Απ' την άλλη γνωρίζει την καλλιτεχνική διάσταση του θεάτρου ερχόμενο σε επαφή με αυτό και μαθαίνοντας τη θεατρική γλώσσα. Γίνεται, λοιπόν, αυτονόητο πως στη Θεατρική Αγωγή ο μαθητής μπαίνει στο κέντρο της διδασκαλίας βιώνοντας πλέον τη γνώση (ΟΕΒΔ, 2006).

Το πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ως στόχο να προσφέρει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα του θεάτρου και των τεχνικών του με απώτερο στόχο την ατομική και συλλογική βελτίωση των μαθητών. Ωστόσο, σήμερα ως μάθημα με συγκεκριμένη ύλη συναντάται στο Δημοτικό και το Λύκειο. Στο Λύκειο, όμως, είναι «ανενεργό». Στο Γυμνάσιο απ' την άλλη εντάσσεται στην Ευέλικτη Ζώνη.

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής έχει προκαθορισμένους στόχους. Στο Δημοτικό χωρίζεται σε τρία επίπεδα. Αρχικά στην Α' και Β' τάξη έχει ως στόχο την εξερεύνηση του χώρου και της κίνησης, την ψυχοσωματική έκφραση, την ανάπτυξη της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας καθώς και την καλλιέργεια της θεατρικής έκφρασης. Στη Β' και Γ' τάξη ο μαθητής μαθαίνει να λειτουργεί μέσα από την ομάδα. Εξελίσσει την κινησιολογία του, έρχεται σε επαφή με τη δραματοποίηση, καλλιεργεί τη σχέση του με τον λόγο, γνωρίζει την τέχνη του θεάτρου και έρχεται σε επαφή με άλλες τέχνες. Στην Ε' και Στ' τάξη εξακολουθεί να καλλιεργεί τη σωματική αλλά και τη θεατρική έκφραση, αναπτύσσει τον αυτοσχεδιασμό και γνωρίζει τις θεατρικές παραστάσεις. Οι στόχοι όλων των

επιπέδων πραγματώνονται μέσα από το ρυθμό, την κίνηση, τις ατομικές και ομαδικές ασκήσεις, τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, τη μίμηση (ΟΕΒΔ, 2006).

Στο Γυμνάσιο το μάθημα του Θεάτρου εντάσσεται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στο πλαίσιο της εκπόνησης διαθεματικών σχεδίων εργασίας γενικά και ειδικότερα στην Ευέλικτη Ζώνη.

Στο Λύκειο εμφανίζεται με το όνομα *Στοιχεία Θεατρολογίας*. Κύριος στόχος του μαθήματος είναι και εδώ η διανοητική, ψυχική και αισθητική ανάπτυξη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές. Ο μαθητής καλλιεργεί την ελευθερία της έκφρασης αλλά και την αυτογνωσία. Κατανοεί το θεατρικό γεγονός και έρχεται σε επαφή με την τέχνη του θεάτρου μελετώντας δραματουργικά κείμενα αλλά και τη σκηνική παρουσία τους. Το θέατρο γίνεται μέσο κατανόησης του κόσμου και καλλιέργειας της γνώσης. Επιπλέον, στο Λύκειο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων (ΟΕΒΔ, 1998).

Ο Οδηγός του εκπαιδευτικού για το Θέατρο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για το «Νέο Σχολείο» αναφέρει πως «*Οι δραστηριότητες (του θεάτρου στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης) μπορούν να πραγματοποιηθούν από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις*» (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το θέατρο, 2001).

Ιστορική διαδρομή της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1982-1995

Η πρώτη, δειλή εμφάνιση μιας μορφής θεάτρου στο ελληνικό σχολείο παρατηρείται το 1982, όταν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου εμφανίζεται το κουκλοθέατρο (Π.Δ 583/1982 – Φ.Ε.Κ 107/Α' 31/8/1982). Στόχος είναι τα παιδιά παίζοντας κουκλοθέατρο να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο, τη φαντασία και τα συναισθήματα μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Επίσης, έμφαση δίνεται στην έννοια της δραματοποίησης. Η δραματοποίηση αφορά περιστατικά της

σχολικής ζωής, της κοινότητάς τους αλλά και δραματοποίηση ιστοριών μέσα από τα βιβλία των παιδιών. Έτσι, ενθαρρύνεται ο ατομικός και ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός.

Και ερχόμαστε στο 1989 όπου η Θεατρική Αγωγή εισάγεται για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ 486 – Φ.Ε.Κ 208/Α' 26/9/1989). Ο τομέας ανάπτυξης στον οποίο εντάσσεται είναι αυτός της *Αγωγής και Αισθητικής Ανάπτυξης του Νηπίου*. Η θεατρική τέχνη είναι μια επιμέρους ενότητα αυτού του τομέα. Στόχος είναι τα νήπια να εξοικειωθούν με τους γλωσσικούς και εκφραστικούς κώδικες και να καταφέρουν μέσα από διάφορες μορφές θεατρικής τέχνης να ανακαλύψουν τις πολλαπλές πραγματικότητες των αντικειμένων χρησιμοποιώντας την κίνηση και τη νόηση. Έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, ο χορός, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο και η δραματοποίηση.

Το 1990 η Θεατρική Αγωγή μπαίνει επίσημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Π.Δ 132 Φ.Ε.Κ 53/Α' 10/4/1990). Η Θεατρική Αγωγή γίνεται αυτόνομη και δεν εντάσσεται πλέον στην Αισθητική Αγωγή. Το Προεδρικό Διάταγμα καθορίζει τις επιδιώξεις, τις επιμέρους ενότητες και το περιεχόμενό τους καθώς και τις δραστηριότητες και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Αυτό που θα πρέπει αρχικά να σημειωθεί είναι πως, παρόλο που το άρθρο 4 του Προεδρικού Διατάγματος έχει ως τίτλο τη φράση *Θεατρική Αγωγή*, ωστόσο γίνεται λόγος μόνο για Θεατρικό Παιχνίδι.

Αρχική επιδίωξη είναι οι μαθητές αναπτύσσοντας αισθησιοκινητική δράση να οδηγηθούν στη δημιουργία ενός δρώμενου. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι θα αναπτύξουν τους γλωσσικούς και εκφραστικούς τους κώδικες, καθώς, επίσης, θα καταφέρουν να εκφραστούν ελεύθερα και να επικοινωνήσουν. Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μέσο συναισθηματικής κάθαρσης. Πέντε είναι οι επιμέρους ενότητες που διερευνούνται: το σώμα, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου, το κωμικό στοιχείο και η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης. Σε σχέση με το σώμα οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται είναι οι διάφορες μορφές ελεύθερης κίνησης, η συντονισμένη κίνηση καθώς και ο συνδιασμός κίνησης και φωνής. Στον αυτοσχεδιασμό δίνεται έμφαση στον ελεύθερο, στον αυθόρμητο, στον κατευθυνόμενο και στον σκηνικό αυτοσχεδιασμό.

Σε σχέση με την εκμετάλευση του τυχαίου προσπάθεια γίνεται οι μαθητές, εκμεταλευόμενοι ένα απρόοπτο συμβάν, να παράξουν μια «κατάσταση». Στο κωμικό στοιχείο εκμεταλλεύονται κυρίως τις κωμικές καταστάσεις που προκύπτουν μέσα από αντιθέσεις: χοντρός – λιγνός, χαρούμενος – λυπημένος κ.τ.λ. Ως περιβάλλον δράσης ορίζεται η αίθουσα, ένας άλλος χώρος ή ακόμα και το ύπαιθρο. Μπορεί να είναι φανταστικό ή υπαρκτό. Ενδιαφέρον εδώ έχει και το γεγονός πως το περιβάλλον δράσης μπορεί να προκύψει και μέσα από τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό βήμα καθώς ίσως για πρώτη φορά γίνεται, έστω και έμμεσα σαφές, πως η θεατρική αγωγή μπορεί να αποτελέσει ένα χρησιμότερο εργαλείο για τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων του ωρολόγιου προγράμματος. Το περιβάλλον δράσης μπορεί να δημιουργηθεί είτε από τον ίδιο το δάσκαλο είτε από τα παιδιά. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να κινηθούν και να δράσουν.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως ο δάσκαλος αναφέρεται ως δάσκαλος – εμπυχωτής. Παρουσιάζεται, έτσι, μια άλλη διάσταση του δασκάλου, πιο ουσιαστική και βαθιά. Αυτό που χρίζει περισσότερης μελέτης είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ο όρος της εποχή αυτή. Κατά πόσο, δηλαδή, η χρήση του όρου είναι συνειδητή και οι δάσκαλοι έχουν εξοπλιστεί με τα κατάλληλα «εργαλεία», ώστε να γίνουν εμπυχωτές.

Το 1993 εκδίδεται το πρώτο σχολικό βιβλίο για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με τίτλο *Θεατρική Αγωγή Ι* με συγγραφείς τους: Άλκηστη Κοντογιάννη και Λάκη Κουρετζή. Τα τρία μέρη του βιβλίου αφορούν το Θεατρικό Παιχνίδι, τη Δραματοποίηση και τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα (Ιωακειμίδης, 2001:28). Έτσι, ο δάσκαλος έχει στα χέρια του ένα εργαλείο με τεχνικές, πρακτικές, μεθόδους για να μπορέσει να διδάξει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Πρόγραμμα Μελίνα

Το 1995 το ΥΠ.Ε.Π.Θ, το Υπουργείο Πολιτισμού και η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ξεκινούν την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος *Μελίνα – εκπαίδευση και πολιτισμός*. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ριζοσπαστικό και ρηξικέλευθο πρόγραμμα. Ο στόχος του προγράμματος ήταν μια μακροχρόνια

εφαρμογή που θα έφτανε να καλύπτει και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα διήρκησε 6 χρόνια, από το 1995 ως το 2001.

Με το πρόγραμμα *ΜΕΛΙΝΑ* οι τέχνες συγχωνεύονται. Η Μουσική, η Θεατρική Παιδεία, ο Χορός και η Οπτικοακουστική έκφραση αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο σύνολο μέσα από το οποίο οι μαθητές θα απελευθερωθούν, θα αναπτύξουν τη δημιουργική τους ικανότητα, θα μάθουν να χειρίζονται εκφραστικά μέσα και θα εξοικειωθούν και θα καλλιεργήσουν την Τέχνη.

Η Θεατρική Αγωγή μπαίνει με το πρόγραμμα αυτό υπό την σκέπη της Αισθητικής Αγωγής. Παύει πλέον να είναι ένα δευτερεύον, υποβαθμισμένο μάθημα και γίνεται ισότιμο με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος. Το πρόγραμμα περιλάμβανε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δημιουργία ειδικού διδακτικού υλικού καθώς και διαμόρφωση των σχολικών χώρων για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.

Οι Δράσεις του προγράμματος χωρίστηκαν σε τρία επίπεδα: τις βραχυπρόθεσμες, τις μεσοπρόθεσμες και τις μακροπρόθεσμες. Στις βραχυπρόθεσμες δράσεις εντάχθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στις μεσοπρόθεσμες η ανάπτυξη των δράσεων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και στις μακροπρόθεσμες η επέκταση του προγράμματος και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή του ξεκίνησε στην Α' Δημοτικού καθώς το περιβάλλον κρίθηκε πιο ασφαλές. Στόχος ήταν κάθε χρόνο να επεκτείνεται και σε μια τάξη, ώστε μετά από έξι χρόνια να διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Καινοτομία του προγράμματος ήταν πως οι δράσεις του αξιολογούνταν μετά την εφαρμογή τους.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε πειραματικά σε 46 σχολεία σε όλη την Ελλάδα και ως το 2000-2001 είχε επεκταθεί σε 92 ελληνικά και 2 κυπριακά σχολεία. Παρόλο που με το πρόγραμμα αυτό έγινε μια πολύ σημαντική δουλειά, ωστόσο σταμάτησε το 2001 για οικονομικούς, κυρίως, λόγους (Βότσου 2014).

Μετά το τέλος του προγράμματος οι Βεργίδης – Τουρκάκη έκαναν μια έρευνα στα πειραματικά σχολεία που είχε εφαρμοστεί το πρόγραμμα *ΜΕΛΙΝΑ* για να δουν τι γίνεται, όταν ένα πρόγραμμα σταματήσει. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα δε συνεχιζόταν, καθώς εμπόδιο στεκόταν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, που δεν άφηναν και

πολλά περιθώρια. Οι δάσκαλοι απ'την πλευρά τους δεν είχαν διάθεση να παρεκκλίνουν από αυτό (Βεργίδης – Τουρκάκη, 2005).

1999-2014

Το 1999 καταρτίζεται πρόγραμμα σπουδών για το Γυμνάσιο και το Ενιαίο Λύκειο. (Π.Δ Γ2/3864 Φ.Ε.Κ 1645/ 24-8-1999). Το μάθημα ονομάζεται Αισθητική Αγωγή και μέσα σ' αυτό περιλαμβάνεται η Θεατρική Αγωγή. Φαίνεται πως για πρώτη φορά σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται προσπάθεια να τονιστεί η σπουδαιότητα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής...προβλέπεται να παίξει καταλυτικό ρόλο στην «έξοδο» του σχολείου προς τον πολιτισμό και την τέχνη»* Π.Δ Γ2/3864 Φ.Ε.Κ 1645/ 24-8-1999:21653). Τονίζεται, επίσης, και η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός του μαθήματος, οι παιδαγωγικές ωφέλειες που αναμένεται να προκύψουν καθώς και οι στόχοι του μαθήματος τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Ενιαίο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός του μαθήματος είναι *«...η παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και της πρακτικής τους επαφής με την τέχνη του θεάτρου»* Π.Δ Γ2/3864 Φ.Ε.Κ 1645/ 24-8-1999:21654). Στα οφέλη του μαθήματος συμπεριλαμβάνονται, ανάμεσα στα άλλα, η κοινωνικοποίηση και η ομαλή ένταξη των μαθητών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθώς και η καλλιέργεια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας.

Βασικός πυλώνας του Προγράμματος Σπουδών είναι η σπειροειδής διάταξη των θεαματικών ενοτήτων ξεκινώντας από την Ε' Δημοτικού και φτάνοντας ως την Α' Λυκείου. Αυτό σημαίνει πως οι ενότητες που διδάσκονται επανέρχονται εμπλουτισμένες στις μεγαλύτερες τάξεις. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του εγχειρίδια αλλά και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών ο εκπαιδευτικός αποκτά ευελιξία ως προς τον τρόπο που θα διαχειριστεί τα μαθήματα. Κεντρική φιλοσοφία είναι η δυνατότητα επιλογής, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, των μέσων και των εργαλείων που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά του. Χαρακτηριστική είναι η οδηγία: *«Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συρρικνωθεί η Θεατρική Αγωγή σε «στεγνό» μάθημα, αλλά είναι ανάγκη να*

διατηρήσει και να αναπτύξει όλη τη δυναμική που η τέχνη του θεάτρου διαθέτει» Π.Δ Γ2/3864 Φ.Ε.Κ 1645/ 24-8-1999:21655).

Ο τίτλος του μαθήματος στο Γυμνάσιο είναι *Εισαγωγή στο Θέατρο*. Στόχος είναι να γίνει διεύρυνση αλλά και προεκταση των γνώσεων που ο μαθητής έλαβε στο Δημοτικό. Το μάθημα εξακολουθεί να διατηρεί τον βιωματικό του χαρακτήρα, ωστόσο τώρα αποκτά και θεωρητικό χαρακτήρα με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές το θέατρο. Οι ενότητες στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου είναι κοινές, καθώς ακολουθείται η σπειροειδής διάταξη, αλλά και διαφοροποιημένες ανάλογα με την τάξη. Οι τέσσερις κοινές ενότητες είναι : Δραματική/Θεατρική έκφραση, Δραματικό κείμενο, Στοιχεία ιστορίας του θεάτρου, Θεατρική παράσταση και Το θέατρο στην καθημερινή ζωή, μια ενότητα που εμφανίζεται στη Γ' Γυμνασίου.

Στο Ενιαίο Λύκειο η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται μόνο στην Α' Λυκείου και έχει τον τίτλο *Στοιχεία Θεατρολογίας*. Εδώ η ύλη ολοκληρώνεται. Οι έννοιες που παρουσιάζονται είναι συνθετότερες και η εμβάθυνση μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη. Οι μαθητές γνωρίζουν πλέον τους κώδικες, αλλά και τις τεχνικές του θεάτρου.

Η διδασκαλία του χωρίζεται σε 12 ενότητες: Αρχαίο δράμα: α) Τραγωδία, Αρχαίο δράμα: β) Κωμωδία, Αυτοσχέδιο θέατρο στην Ιταλία τα χρόνια της Αναγέννησης. Κομμέντια ντελ άρτε, Ελισαβετιανό θέατρο. Ο Ευρωπαϊκός κλασικισμός, Το κρητικό και επτανησιακό θέατρο, Το θέατρο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και του 19^{ου} αι., Το θέατρο και η άνοδος της αστικής τάξης στην Ευρώπη και την Ελλάδα, το ευρωπαϊκό και ελληνικό θέατρο του μεσοπολέμου, το αμερικανικό θέατρο, το θέατρο του παραλόγου και οι νεότερες τάσεις στο παγκόσμιο θέατρο και, τέλος, Μεταπολεμικό ελληνικό θέατρο. Κάθε ενότητα αποτελείται από: α) Κείμενα, β) Ιστορία, γ) Θεωρία και δ) Πρακτική.

Το 2002 η Θεατρική Αγωγή μπαίνει στο Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο (Φ.Ε.Κ 1471/Β'/22-11-2002). Ο σκοπός παραμένει ο ίδιος: «η παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του θεάτρου» (Φ.Ε.Κ 1471/Β'/22-11-2002:19574).

Στις τάξεις Α', Β' και Γ' οι τεχνικές του θεάτρου που αξιοποιούνται για την επίτευξη των στόχων είναι: ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, το εργαστήριο γραφής, η δραματοποίηση, το σκετς καθώς και η παρακολούθηση και ανάλυση θεατρικών παραστάσεων. Στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' συνεχίζεται η διδασκαλία όλων των παραπάνω αλλά με περισσότερο ανεπτυγμένη μορφή. Εισάγονται και κάποιες συμπληρωματικές θεατρικές τεχνικές όπως: το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ) και η θεατρική παράσταση. Η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται μόνο δύο ώρες την εβδομάδα για κάθε τμήμα.

Το 2006 έχουμε στο Δημοτικό την εισαγωγή του βιβλίου *Θεατρική Αγωγή, Ε' και Στ' Δημοτικού*. Οι δραστηριότητες που υπάρχουν σ' αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται στην Εισαγωγή του ως ένα μαγικό παιχνίδι στο οποίο θα συμμετάσχει το σώμα. Αυτό που ορίζει το βιβλίο εξαρχής είναι οι κανόνες. Οι κανόνες ταυτίζονται με τη δομή του βιβλίου.

Το βιβλίο χωρίζεται σε 16 ζώνες που αφορούν την Ε' και την Στ' Δημοτικού. Κάθε ζώνη περιλαμβάνει από μία έως τέσσερις περιοχές. Οι περιοχές είναι οι εξής: Περιοχή του Σώματος, Περιοχή της Φαντασίας, Περιοχή των Μεταμορφώσεων και Περιοχή του Κόσμου. Οι δραστηριότητες των περιοχών είναι άλλοτε ατομικές, άλλοτε ομαδικές και ακολουθούν τον σκοπό του μαθήματος. Κάθε φορά που ολοκληρώνεται ένας κύκλος δραστηριοτήτων, υπάρχει ένας πίνακας αξιολόγησής τους.

Το 2007 εισάγεται το βιβλίο *Σχολικές & Πολιτιστικές Εκδηλώσεις*. Το βιβλίο είναι ένα βοήθημα για τον δάσκαλο, το οποίο μπορεί να το χρησιμοποιήσει στις σχολικές εκδηλώσεις. Το βιβλίο διαιρείται σε εννέα κεφάλαια. Τα πρώτα επτά αφορούν: τη Λογοτεχνία, το Θέατρο, τη Μουσική, τον Χορό, τα Εικαστικά, τα Φωτογραφία – Βίντεο – Κινηματογράφο. Το όγδοο αφορά το θεσμό των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και το ένατο το σχεδιασμό μιας γιορτής.

Στην ενότητα του Θεάτρου επαναλαμβάνονται για μια ακόμη φορά οι στόχοι του θεάτρου στην εκπαίδευση: «*Το παιδί μέσα από τις θεατρικές πρακτικές καλλιεργεί τις φυσικές, διανοητικές και ψυχικές του ικανότητες. Με τη δύναμη της φαντασίας και την ελευθερία των συναισθημάτων φτάνει να κατασκευάσει το δικό του κόσμο...Ακόμη μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες της ομάδας, να συνθέτει μέσα από το διάλογο*» (Σχολικές & Πολιτιστικές εκδηλώσεις, 2007:107). Έμφαση δίνει στη

θεατρική παράσταση που ξεφεύγει πλέον από το παραδοσιακό ανέβασμα ενός θεατρικού έργου. Μπορεί, πλέον, να πραγματοποιηθεί ως θεατρικός αυτοσχεδιασμός, θεατρική εικόνα, θεατρικό δρώμενο, δραματοποιημένη ιστορία, σκετς, θεατρική σκηνή, θεατρικό αναλόγιο, χάπενινγκ. Η ενότητα χωρίζεται σε υποενότητες που αφορούν κάθε μια μορφή παράστασης ξεχωριστά. Δίνεται ο ορισμός της και ακολουθούν παραδείγματα εφαρμογής της.

Και φτάνουμε στο 2011 όπου αρχίζει να γίνεται μια εκτενής συζήτηση για το Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου». Το πρόγραμμα αυτό αφορά τόσο το Δημοτικό όσο και το Γυμνάσιο και η Θεατρική Αγωγή εντάσσεται στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Πρόταση είναι η διδασκαλία του θεάτρου αντιμετωπίζεται ως βιωματική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός θα επικεντρώνεται μόνο σε ορισμένες κομβικές έννοιες και θα έχει ελευθερία ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων. Στη διάθεσή του θα έχει και υποστηρικτικό υλικό. Το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνεται είναι το ομαδοσυνεργατικό, όπου ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε διαχειριστή της όλης διαδικασίας.

Τα εργαλεία που δίνονται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής αφορούν: τη φωνητική/αισθητηριακή/σωματική ενεργοποίηση, την έκφραση και την επικοινωνία, τη δημιουργική συνεργασία της ομάδας, τις μορφές της δραματικής έκφρασης, τη δημιουργική γραφή, τη θεατρική παράσταση και τα είδη και τις μορφές των παραστατικών τεχνών. Για κάθε ένα από αυτά τα εργαλεία παρέχονται ενδεικτικές οδηγίες αλλά και σχέδια διδασκαλίας για διάφορες τάξεις του Δημοτικού.

Αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών ωστόσο περιέχει και μια επικίνδυνη λεπτομέρεια. Αναφέρεται συγκεκριμένα πως: *«Οι δραστηριότητες (του Θεάτρου) μπορούν να πραγματοποιηθούν από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις»* (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011:1).

Και φτάνουμε στο 2013 με μια δεύτερη πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου». Στο Δημοτικό έχουμε τη ζώνη Αισθητικής Παιδείας ενώ στο Γυμνάσιο τη ζώνη τεχνών με κατ' επιλογή μαθήματα. Η Αισθητική Παιδεία περιλαμβάνει τα εικαστικά, τη λογοτεχνία, τη μουσική, τον χορό – κίνηση, το θέατρο καθώς και την οπτικοακουστική έκφραση. Δεν θα υπάρχει διαχωρισμός στη

διδασκαλία τους καθώς η ασφυκτική ύλη του Προγράμματος Σπουδών και η αδυναμία πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικότητας καθιστά αναγκαία την συγχώνευσή τους. Στόχος θα είναι: *«...η ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών στη γοητεία και στις δυνατότητες τις οποίες παρέχουν οι εναλλακτικοί και συναισθηματικά πλούσιοι τρόποι επικοινωνίας που στηρίζονται στην καλλιτεχνική έκφραση»* (Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», 2013:2).

Για την Α' βάρθμια Εκπαίδευση προτείνεται να εννοποιηθούν οι ώρες της Αισθητικής Αγωγής και να υπάρχει μια δίωρη διδασκαλία με δραστηριότητες Τέχνης. Αντίστοιχα στο Γυμνάσιο προτείνεται να αντικατασταθούν η Μουσική και τα Εικαστικά με μια ζώνη Αισθητικής Παιδείας όπου θα προσφέρει ως επιλογή πλέον τα εξής μαθήματα: Εικαστικά Ι, Εικαστικά ΙΙ, Μουσική Ι, Μουσική ΙΙ, Θέατρο Ι, Θέατρο ΙΙ, Οπτικοακουστική έκφραση Ι, Οπτικοακουστική έκφραση ΙΙ, Χορός Ι, Χορός ΙΙ. Η διδασκαλία θα γίνεται ένα δίωρο την εβδομάδα. Βέβαια, αυτό που ακολουθείται αυτήν τη στιγμή είναι η διδασκαλία δύο καλλιτεχνικών μαθημάτων: της Μουσικής και των Εικαστικών.

Συμπεράσματα

Παρακολουθώντας τη διαδρομή της Θεατρικής Αγωγής τα τελευταία τριάντα, περίπου, χρόνια βλέπουμε πως, είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ενταγμένο στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής, είναι παρούσα σε όλα σχεδόν τα Προγράμματα Σπουδών, κυρίως του Δημοτικού. Γίνεται ξεκάθαρο ότι, σε ένα πρώτο επίπεδο, έχει αναγνωριστεί η συμβολή της στη διανοητική, ψυχική και αισθητική εξέλιξη των μαθητών. Άλλωστε, πρόκειται για στόχους που συναντώνται σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών που αφορούν το μάθημα αυτό.

Παρόλες τις προσπάθειες, όμως, που έχουν γίνει, παρόλα τα «εγκωμιαστικά» λόγια που έχουν γραφεί στα Αναλυτικά Προγράμματα για την προσφορά της στους μαθητές με λύπη διαπιστώνουμε πως σήμερα δεν έχει βρει ακόμα τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι λυπηρό να πληροφορούμαστε πως όχι μόνο θυσιάζεται στον βωμό του ασφυκτικού, αναλυτικού προγράμματος και στην ανεπάρκεια της πολιτείας να επανδρώσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό (Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», 2013:2), αλλά και ότι δεν χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για να διδαχθεί. Είναι, τέλος, λυπηρό φιλόδοξα και ελπιδοφόρα προγράμματα, όπως το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ να μη βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθούν.

Βιβλιογραφία

- Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 3, 29-60.
- Boal, A. (1996). Politics, education and change. In J. O'Toole & K. Donelan (Ed.), *Drama, culture and empowerment. The IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.
- Freire, P. (2009). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books Publishing.
- Βεργίδης, Δ., & Τουρκάκη, Δ. (2005). *Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τι μένει στα σχολεία; Η περίπτωση του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ" μετά την πειραματική εφαρμογή του*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βότσου, Ε. (2014). *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στην Εκπαίδευση: Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ.
- Ιωακειμίδης, Π. Β. (2011). *Η θεατρική αγωγή στο προαιρετικό ολόημερο σχολείο, Εμπειρική διερεύνηση στα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης*. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κακούρη, Κ. Ι. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- ΟΕΒΔ (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας Α' Ενιαίου Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- ΟΕΒΔ (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2001). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*. Αθήνα. Π.Δ 132-Φ.Ε.Κ53/Α'/10-4-1990. (n.d.).
- Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο", πεδίο: Πολιτισμός - Αισθητική παιδεία για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (αρχική πρόταση β'). (2013).
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών - Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φραγκή, Μ. (2012). *Μια τέχνη μάθησης και κοινωνικοποίησης- Το Θέατρο είναι εκπαίδευση*. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας (Επιμ.) *Θέατρο & εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης* (σσ. 119-126). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Προεδρικά διατάγματα

- Π.Δ 486/1989 - Φ.Ε.Κ 208Α. (n.d.).
- Π.Δ 583 - Φ.Ε.Κ 107/Α'/31-8-1982. (n.d.).
- Π.Δ Γ2/3864 - Φ.Ε.Κ1645/Β'/24-8-1999. (n.d.).
- Φ.Ε.Κ1471/Β'/22-11-2002. (n.d.).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ανάλυση επιλεγμένων παραμυθιών της **Αργολίδας**



Εργασία της φοιτήτριας
Αφροδίτης Χαραλαμπίκη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Εργασία: Ανάλυση επιλεγμένων παραμυθιών της Αργολίδας

Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-2015

Εξάμηνο φοίτησης: Α'

Στοιχεία Φοιτήτριας:

Όνοματεπώνυμο
Χαραλαμπάκη Αφροδίτη

e-mail
afroditi.charalampaki@gmail.com

Αριθμός Μητρώου
5052201401007

Περιεχόμενα

Περίληψη	479
Πρόλογος	480
Α' ΜΕΡΟΣ	481
Τα λαϊκά παραμύθια	481
Β' ΜΕΡΟΣ	484
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 310	485
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 315 Α	487
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 332	489
Παραμυθιακός τύπος 425G	490
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 465 Α	493
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 554	494
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 621/ ΑΤU 857	496
Παραμυθιακός Τύπος ΑΤ 707	498
Παραμυθιακός Τύπος 715	501
Επίλογος	502
Βιβλιογραφία	503
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	504
Η Λάμα	504
Η Λάμα	506
Ο Χάρος κι ο κουμπάρος	510
Ο Πατσατζής	512
Η Ελένη η γραμματισμένη	516
Ο Βασιλιάς, οι τρεις γιοι και η νυφίτσα	519
Το βαφτιστήρι του βασιλιά	521
Το τομάρι της ψείρας	526
Ο ήλιος, το φεγγάρι και η κακιά πεθερά	530
Τα Τρία Παιδιά	536
Τα παιδιά με τα χρυσά μαλλιά	540
Ο Μισοκοκοράκος	541

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι η μελέτη και επεξεργασία επιλεγμένων παραμυθιών της Αργολίδας. Αρχικά αναφέρουμε κάποια θεωρητικά στοιχεία για τα λαϊκά παραμύθια και αποσαφηνίζουμε τους παραμυθιακούς τύπους ΑΤ και τις λειτουργίες του Propp. Έπειτα, με βάση αυτά, αναλύουμε τα παραμύθια που επιλέξαμε, κατατάσσοντάς τα στους αντίστοιχους τύπους, εντοπίζοντας τις λειτουργίες τους και παραθέτοντας επιμέρους σχόλια. Συγκεκριμένα, καταπιανόμαστε με τους παραμυθιακούς τύπους ΑΤ 310, 315 Α, 332, 425 G, 465 Α, 554, 621, 707 και 715, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα διαδεδομένοι και σε άλλα σημεία της Ελλάδας και του κόσμου. Κρίνουμε πως τα στοιχεία αυτά μπορούν να σταθούν χρήσιμα σε όποιον θέλει να αξιοποιήσει τα εν λόγω παραμύθια είτε στην τυπική εκπαίδευση ή στην εκπαίδευση μέσω τέχνης.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία μελετά επιλεγμένα λαϊκά παραμύθια της Αργολίδας. Σκοπός της εργασίας αυτής δεν είναι η εξαντλητική αναφορά στα λαϊκά παραμύθια της Αργολίδας, άλλα η επεξεργασία ορισμένων παραμυθιών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς τις δράσεις και τα μοτίβο τους και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαλείο στην εκπαίδευση μέσω τέχνης. Η επιλογή του θέματος της εργασίας αυτής προέκυψε από προσωπικό ενδιαφέρον για τον «μαγευτικό» κόσμο των λαϊκών παραμυθιών και την επιθυμία μου να τα εντάξω στα εργαστήρια που θα διευθύνω ως θεατροπαιδαγωγός. Η εστίασή μου στα παραμύθια της Αργολίδας γίνεται λόγω του τύπου διεξαγωγής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που παρακολουθώ.

Αρχικά, στην πρώτη ενότητα αναφέρουμε κάποια θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τα λαϊκά παραμύθια, την κατάταξή τους, τα μορφολογικά τους στοιχεία και τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην δεύτερη ενότητα της εργασίας μας αναλύουμε και εξετάζουμε δώδεκα επιλεγμένα λαϊκά παραμύθια της Αργολίδας, υπό το πρίσμα των τύπων της κατάταξης Aarne-Thompson και των λειτουργιών του Propp, με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένος ο αναγνώστης από την πρώτη ενότητα. Στην ενότητα αυτή, επίσης, παραθέτουμε χρήσιμες πληροφορίες για κάθε παραμύθι και συνθέτουμε σχόλια και παρατηρήσεις που προκύπτουν από προσωπική μας συνεξέταση του κειμένου και των θεωρητικών σημείων.

Ευελπιστούμε η εργασία αυτή να αποτελέσει χρήσιμο εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές καλλιτεχνικών ομάδων και γενικότερα για όποιον χρησιμοποιεί τα παραμύθια για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς.

Α' ΜΕΡΟΣ

Τα λαϊκά παραμύθια

Κατά τον Bettelheim, μια ιστορία χαρακτηρίζεται ως παραμύθι, εάν αρέσει στο παιδί επειδή του τη διηγούνται με αγάπη (Κοντάκος, 2003: 191). Η ταύτιση, ωστόσο, του παραμυθιού με τα παιδικά αφηγήματα δεν ήταν ανέκαθεν αυτονόητη. Προκειμένου να εκδώσουν οι Αδελφοί Γκριμ το 1819 τη συλλογή τους *Παραμύθια για τα παιδιά και για την οικογένεια* ομολογούν ότι απέφυγαν οτιδήποτε θα μπορούσε να θεωρηθεί ακατάλληλο ή επικίνδυνο για παιδιά, εξαλείφοντας ανάρμοστες εκφράσεις (Γκριμ, 2006: 29). Επομένως, τα λαϊκά παραμύθια στην αυθεντική τους μορφή δεν περιλαμβάνουν μονάχα σκηνές αγάπης και χαράς, αλλά και βία και πόνο. Δεν απευθύνονταν μόνο σε παιδιά, αλλά σε όλους τους ανθρώπους. Το παραμύθι εμπεριέχει το καλό και το κακό, την αλήθεια και το ψέμα, τον έρωτα και τον θάνατο (Μερακλής, 2011: 325).

Σχετικά με την προέλευση των παραμυθιών, οι ειδικοί μελετητές δεν συμφωνούν: άλλοι θεωρούν ότι τα παραμύθια γεννήθηκαν από διηγήσεις ιθαγενών, άλλοι από αρχαίους μύθους και άλλοι από τα όνειρα. Σύμφωνα με την θεωρία των αδερφών Grimm, η οποία έχει πλέον ξεπεραστεί, τα νεότερα λαϊκά παραμύθια αποτελούν την κατάληξη των μύθων των Αρίων, από τους οποίους προήλθαν αργότερα οι Ινδοί, οι Πέρσες, οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι και η πλειονότητα των ευρωπαϊκών φυλών. Όπως παρατηρεί ο πρώτος μελετητής των ελληνικών παραμυθιών, Johann Georg Von Hahn, το νεοελληνικό παραμύθι ανήκει στην οικογένεια του ευρωπαϊκού παραμυθιού. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το παραμύθι, ως ανθρωπολογικό είδος, παρουσιάζει μία καθολικότητα που υπερβαίνει τα εθνικά όρια. Τα θέματα των παραμυθιών, οι τρόποι έκφρασής τους και οι ποιητικές δομές τους είναι κοινά ανάμεσα στους διάφορους λαούς (Μερακλής, 2011: 316-320). Οι υποστηρικτές της εθνολογικής θεωρίας υποθέτουν την ύπαρξη μιας ψυχικής ενότητας στην ανθρωπότητα, η οποία οδηγεί στην εμφάνιση όμοιων παραμυθιακών θεμάτων σε διαφορετικούς τόπους, ταυτόχρονα, ή σε διαφορετικές εποχές (Μαλαφάντης, 2011: 41).

Η παγκοσμιότητα των παραμυθιών και η ομοιότητα των παραμυθιακών μοτίβων αντανακλάται τόσο στα συστήματα κατηγοριοποίησης των παραμυθιών, όσο και στα μορφολογικά τους στοιχεία. Το πλέον αποδεκτό σύστημα ταξινόμησης παγκοσμίως, ξεκίνησε από τον Φιλανδό λαογράφο Antti Aarne, συνεχίστηκε από τον Αμερικάνο Stith Thompson και πρόσφατα τροποποιήθηκε από τον Γερμανό ερευνητή Hans-Jörg Uther. Σύμφωνα με τον κατάλογο των Aarne- Thompson, υπάρχουν περίπου 2.500 τύποι διαφορετικών παραμυθιών, ενώ πολλά από αυτά παρουσιάζουν παραλλαγές. Οι τύποι αυτοί αποδίδονται με τα αρχικά των ονομάτων τους (ΑΤ) και τον αντίστοιχο αριθμό του κάθε παραμυθιού. Συγκεκριμένα, οι τύποι ΑΤ 1- 299 αναφέρονται σε *μύθους ζώων*, οι ΑΤ 300-1199 σε *Καθαρά Παραμύθια* (ΑΤ 300-749: *Μαγικά παραμύθια*, ΑΤ 750-849: *Θρησκευτικά παραμύθια*, ΑΤ 850-

999: *Κοσμικά παραμύθια, νουβέλες και της τύχης*, ΑΤ 1000-1199: *Παραμύθια με τον κουτό διάβολο ή δράκο*), οι τύποι ΑΤ 1200-1999 αποτελούν *Ευτράπελες διηγήσεις* και οι ΑΤ 2000-2399 *Τυπολογικά Παραμύθια* (ΑΤ 2000-2199: *Κλιμακωτά παραμύθια*, ΑΤ 2200-2249: *Απαντητικά παραμύθια*, ΑΤ 2300-2399: *άλλα τυπολογικά παραμύθια*). (Μαλαφάντης, 2011: 56-63). Ο Uther επιχείρησε στη συνέχεια την συγχώνευση κάποιων τύπων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέου καταλόγου και νέων παραμυθιακών τύπων, που φέρουν τα αρχικά ΑΤU.

Ο πρώτος *Κατάλογος των Ελληνικών Παραμυθιών* συντάχθηκε από τον Καθηγητή Γεώργιο Μέγα και δημοσιεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών το 1978. Αφορά στους *μύθους ζώων*, δηλαδή στους παραμυθιακούς τύπους ΑΤ1-299. Ο Μέγας άφησε επίσης πλούσιο αδημοσίευτο υλικό, το οποίο επεξεργάστηκαν και ενημέρωσαν οι ερευνήτριες Άννα Αγγελοπούλου, Αίγλη Μπρούσκου, Μαριάνθη Καπλάνογλου και Εμμανουέλα Κατρινάκη, παραδίδοντας στο Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς ένα μεγάλο έργο, που εκτείνεται σε πέντε τόμους, καλύπτει τους παραμυθιακούς τύπους ΑΤ 300- ΑΤ 749, δηλαδή όλα τα *μαγικά παραμύθια*, και η δημοσίευσή τους έγινε σε διάστημα τουλάχιστον δεκαετίας (1994-2007). Οι τύποι ΑΤU αναφέρονται μόνο στον τελευταίο τόμο των καταλόγων. Σε αυτούς τους καταλόγους στηρίζεται η επιλογή των παραμυθιών του Β' Μέρους της εργασίας μας, καθώς και πληθώρα σχολίων και για κάθε παραμύθι.

Τα τυχόν ελλείμματα των ανωτέρω κατατάξεων των παραμυθιών επιχείρησε να καλύψει ο ρώσος ακαδημαϊκός λαογράφος Vladimir Yakovlevich Propp. Αυτός θεωρεί ως σωστό τρόπο μελέτης των παραμυθιών την μελέτη σύμφωνα με κατατεταγμένα συστατικά μέρη, εισάγοντας έτσι στα μαγικά παραμύθια την έννοια της μορφολογίας. (Propp, 1991: 15-17). Η παρατήρηση του Propp ότι στα μαγικά παραμύθια αποδίδονται συχνά όμοιες ενέργειες σε ποικίλα πρόσωπα τον οδήγησε στη διατύπωση των *λειτουργιών των δρώντων προσώπων*. Οι λειτουργίες από τις οποίες αποτελούνται όλα τα μαγικά παραμύθια είναι τριάντα μία στο σύνολό τους. Κάθε παραμύθι διαθέτει διαφορετικό αριθμό λειτουργιών, αλλά η σειρά τους δεν μεταβάλλεται. Οι λειτουργίες αυτές είναι οι εξής: *απουσία, απαγόρευση και παράβαση της απαγόρευσης, διερεύνηση εκ μέρους του ανταγωνιστή και εκχώρηση σ' αυτόν πληροφοριών για τον ήρωα, εξαπάτηση και συννενοχή, δολιοφθορά (ή έλλειψη), μεσολάβηση, έναρξη της αντενέργειας, αναχώρηση, πρώτη λειτουργία του δωρητή και αντίδραση του ήρωα, λήψη του μαγικού μέσου, τοπική μετακίνηση, πάλη, σημάδεμα του ήρωα, νίκη, εξάλειψη της έλλειψης, επιστροφή του ήρωα, καταδίωξη και διάσωση, μη αναγνωρίσιμη άφιξη, απαιτήσεις του ψεύτικου ήρωα, δύσκολο πρόβλημα και λύση, αναγνώριση και ξεσκεπάσμα, μεταμόρφωση του ήρωα, τιμωρία του εχθρού, γάμος* (Propp, 1991: 31-72).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, στα παραμύθια οι ιδιότητες και τα συναισθήματα των προσώπων δεν δηλώνονται άμεσα, αλλά εκφράζονται μέσα από τις δράσεις τους. Αυτή τη διαδικασία προβολής του εσωτερικού περιεχομένου μέσα από εικόνες και σύμβολα ακολούθησαν και σημαντικοί λογοτέχνες (Μερακλή, 2011: 323). Εκεί, λοιπόν, έγκειται και η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού. Τα παραμύθια, δηλαδή, ως πολυεπίπεδα κείμενα, αφ' ενός μαγεύουν τους αναγνώστες και ακροατές

τους μέσα από τη δράση και αφετέρου μεταφέρουν έμμεσα σχέσεις, καταστάσεις, συναισθήματα και σύμβολα. Δεν θα καταπιαστούμε στην εργασία αυτή με ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν το παραμύθι και ως μέσο επίδρασης στο υποσυνείδητο και διαμόρφωσης στάσεων, αλλά θα επισημάνουμε στη συνέχεια τα αμιγώς παιδαγωγικά του σημεία.

Καταρχάς, το παραμύθι θεωρείται παιδαγωγικό διότι το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες των παραμυθιών και βιώνει «μαζί τους» ποικίλα συναισθήματα (Μαλαφάντης, 2011: 240). Επιπλέον, τα παραμύθια προβάλλουν την αντίληψη ότι η ευτυχία θα έρθει κατόπιν ατομικής προσπάθειας και πάλης με το κακό. Έτσι διαμορφώνεται το ήθος των παιδιών, καθώς μαθαίνουν να εκτιμούν το αγαθό και να μισούν το κακό. Επίσης, εκτιμούν την ανθρώπινη εργασία, καλλιεργούν τη γενναιότητα και το θάρρος (Μερακλής, 2009: 193). Ακόμα, είναι σημαντικό ότι το παραμύθι ενώνει τους λαούς, καθώς όλοι οι λαοί μοιράζονται τα ίδια ή παρόμοια θέματα στα παραμύθια τους (Μερακλής, 2009: 189).

Μέσα από την επαφή με τα παραμύθια καλλιεργείται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών (Μερακλής, 2009: 197). Η ενασχόληση με παραμύθια μέσα στη σχολική τάξη δημιουργεί ένα φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης προς τους μαθητές. Τα παραμύθια, άλλωστε, δίνουν ευκαιρίες για καλλιτεχνικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, όπως ζωγραφική, χειροτεχνίες, δημιουργική γραφή, μουσικοκινητική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι και θεατρικές παραστάσεις. Συγχρόνως, μέσα από τα παραμύθια μπορούμε να διδάξουμε ένα μεγάλο μέρος της ύλης του αναλυτικού προγράμματος με τρόπο ευχάριστο και κατανοητό για τα παιδιά. Τέλος, τα παραμύθια μπορούν κάλλιστα να εξυπηρετήσουν τους στόχους της διαθεματικής εκπαίδευσης και να αποτελέσουν μέρος σύνθετων project.

Συμπερασματικά, τα λαϊκά παραμύθια, ιδωμένα από την παιδαγωγική τους σκοπιά, αποτελούν ένα πολυσύνθετο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να επιλέγει τα κατάλληλα παραμύθια για τα θέματα και τις έννοιες που θέλει να πραγματευτεί με τους μαθητές του, καθώς και να βρίσκει τον κατάλληλο τρόπο να τα παρουσιάζει, έτσι ώστε αυτά να αποτελέσουν επικοινωνιακό ερέθισμα για περαιτέρω επεξεργασία.

Β' ΜΕΡΟΣ

Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας καταπιανόμαστε με επιλεγμένα παραμύθια της Αργολίδας¹, για τα οποία θα αναφέρουμε τον τύπο τους κατά Aarne-Thompson (βλ. σελ. 5-6), τις βασικές τους λειτουργίες κατά Propp (βλ. σελ. 6), καθώς και κάποια σχόλια και παρατηρήσεις που σχετίζονται με καθένα από τα παραμύθια. Σε ορισμένα παραμύθια αναφέρουμε και τον τίτλο της αντίστοιχης παραλλαγής που έχουν καταγράψει οι Αδελφοί Grimm.

Ο ΑΤ τύπος του κάθε παραμυθιού δεν αναφερόταν στις πηγές των αργολιδικών παραμυθιών. Η κατάταξη των παραμυθιών, όπως επίσης και ο εντοπισμός των λειτουργιών τους, έγινε από δική μας συνεξέταση του παραμυθιακού κειμένου και των αντίστοιχων βιβλίων αναφοράς (*Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών* και *Μορφολογία του Παραμυθιού*). Για τον λόγο αυτό επιφυλασσόμαστε για τυχόν αστοχίες, τις οποίες θα μπορούσε να εντοπίσει ένας ειδικός ερευνητής της Λαογραφίας. Τονίζουμε επίσης ότι ακόμα και κάποια μορφολογικά στοιχεία μπορούν να ιδωθούν ως διαφορετική λειτουργία από κάθε ερευνητή, καθώς η διάκριση μεταξύ κάποιων δεν είναι αρκετά σαφής: π.χ. *πρόβλημα.*, *καταδίωξη*, *δολιοφθορά*.

Ανάμεσα στο πλήθος των παραμυθιών και των αφηγήσεων που βρήκαμε, επιλέξαμε δώδεκα παραμύθια, τα οποία στην ουσία αντιστοιχούσαν σε εννιά τύπους παραμυθιών, που πληρούσαν δύο βασικές συνθήκες. Αφενός ανήκουν στα μαγικά παραμύθια, οπότε περιέχουν τις λειτουργίες του Propp και, αφετέρου, οι τύποι αυτοί εμπεριέχονται και αναλύονται στους Ελληνικούς Καταλόγους², επομένως είχαμε πρόσβαση σε περαιτέρω στοιχεία και σχόλια. Τα κείμενα των παραμυθιών, στην ακριβή μορφή που τα βρήκαμε, βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας.

¹ Οι πηγές από τις οποίες αντλήσαμε τα παραμύθια είναι τα εξής βιβλία:

(α) Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ.

(β) Τα παραμύθια του παππού και της γιαγιάς, Μαρία Χατζίκου.

(γ) Πες μου ένα παραμύθι..., Γυμνάσιο Αγ. Τριάδας Μιδέα.

² Εκτός από τον τύπο ΑΤ 554, για τον οποίο βρήκαμε περαιτέρω στοιχεία από άλλη πηγή, που αναφέρεται στον αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Παραμυθιακός Τύπος AT 310

The Maiden in the Tower/ Η Χρυσομαλλούσα
Grimm No 12: Rapunzel (: Λυκοτρίβολο)

Στο βιβλίο που συνέταξαν οι μαθητές του Γυμνασίου Αγίας Τριάδας συναντάμε το παραμύθι *Η Λάμια*, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση πήρε τον τίτλο του από τον ανταγωνιστή του ήρωα (αντιήρωα). Η κεντρική ηρωίδα είναι η κοπέλα με τα κατάξανθα μαλλιά, οπότε σε άλλες περιοχές της Ελλάδας το παραμύθι αυτό συναντάται ως Χρυσομαλλούσα, Ξανθομαλλούσα, Ξανθούσα, Ανθούσα ή και με άλλα ονόματα. Πρόκειται για το πασίγνωστο παραμύθι της Ραπουνζέλ, η οποία ρίχνει τα μαλλιά της από ένα ψηλό σημείο του πύργου όπου ζει, ώστε να ανέβει κρυφά το παλικάρι που την ερωτεύεται. Όλες οι ελληνικές παραλλαγές έχουν, σύμφωνα με την *Κατάλογο των Ελληνικών Παραμυθιών*, τις ακόλουθες μονάδες δράσεις:

- I. Η αναζήτηση της πεντάμορφης.
- II. Η νεαρή κόρη μέσα στον πύργο.
- III. Η μαγική φυγή και οι συνέπειές της.
- IV. Η λησμονημένη νύφη.

Οι βασικές λειτουργίες που συναντάμε στο παραμύθι θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι οι ακόλουθες:

- i. *Έλλειψη*: Το ανύπαντρο βασιλόπουλο νιώθει την ανάγκη να γνωρίσει τη γυναίκα της ζωής του.
- ii. *Μεσολάβηση, συνδετική στιγμή*: Το βασιλόπουλο ανακοινώνει στη μητέρα του ότι θα φύγει και οι υπηρέτες ετοιμάζουν ό,τι χρειάζεται για το ταξίδι του.
- iii. *Απουσία*: Το βασιλόπουλο φεύγει από το παλάτι όπου ζούσε.
- iv. *Διερεύνηση*: Το βασιλόπουλο αναζητά την πεντάμορφη που θα παντρευτεί.
- v. *Δολιοφθορά*: Το βασιλόπουλο απειλείται με ανθρωποφαγία από τη Λάμια.
- vi. *Εξάλειψη της έλλειψης*: Το βασιλόπουλο έχει πλέον βρει την αγαπημένη του και την «κλέβει»
- vii. *Μετακίνηση*: Το βασιλόπουλο φεύγει μαζί με την κοπέλα για να επιστρέψει στο παλάτι.
- viii. *Καταδίωξη*: Η Λάμια κυνηγάει την κόρη της και το βασιλόπουλο.
- ix. *Λήψη του μαγικού μέσου*: Η κοπέλα έχει τρία μαγικά κουβάρια, τα οποία μεταμορφώνονται σε εμπόδια για την Λάμια που τους καταδιώκει.
- x. *Διάσωση*: Το βασιλόπουλο και η κοπέλα σώζονται από την καταδίωξη της Λάμιας, χάρη στα μαγικά κουβάρια της κοπέλας.
- xi. *Επιστροφή*: Το βασιλόπουλο επιστρέφει στο παλάτι του.
- xii. *Δολιοφθορά*: Το βασιλόπουλο λησμονά την αγαπημένη του

- xiii. *Αναγνώριση*: Το βασιλόπουλο αναγνωρίζει την αγαπημένη του, από την ιστορία που του λέει δείχνοντάς του δύο κουκλάκια.
- xiv. *Λύση*: Το πρόβλημα της λήθης λύνεται πριν το βασιλόπουλο παντρευτεί μια άλλη γυναίκα.
- xv. *Γάμος*: Το βασιλόπουλο και η κοπέλα παντρεύονται. Αυτή η λειτουργία δεν αναφέρεται ξεκάθαρα, αλλά το υποθέτουμε, καθώς το παραμύθι κλείνει με την γνωστή φράση: κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρχή του παραμυθιού αυτού στη δυτική Ευρώπη (Γαλλία, Γερμανία, Ελβετία). Σε αντίθεση με την ελληνική, γιουγκοσλάβικη και κορσική παραλλαγή, όπου η ηρώιδα είναι πραγματική κόρη της μάγισσας-λάμιας, στις άλλες χώρες η κόρη δόθηκε στην μάγισσα λόγω του σφάλματος που έκαναν οι γονείς της να κόψουν κρυφά ζαρζαβατικά από τον περιφραγμένο κήπο της μάγισσας. Γι' αυτό το λόγο η μάγισσα δίνει στην κόρη το όνομα του ζαρζαβατικού που έκλεψαν οι γονείς της (Rapunzel: Λυκοτρίβολο, Persinette/Petrosinella: Πετροσέλινο). Σε αυτήν την περίπτωση, το τέλος της ιστορίας δεν σηματοδοτείται από την επίσκεψη της κόρης στο παλάτι του συζύγου της, αλλά από την επιστροφή της στους γονείς της.

Παραμυθιακός Τύπος AT 315 A

The Cannibal Sister/ Η στρίγκλα

Στην Ελληνική λαογραφία το παραμύθι αυτό είναι γνωστό κυρίως με τον τίτλο *Η στρίγκλα* ή *Η στρίγκλα αδερφή*. Με την λέξη στρίγκλα εννοείται η ανθρωποφάγος γυναίκα. Οι στρίγκλες αναφέρονται ως φτωχές και ελεεινές γριές που επιτίθονταν στα αβάπτιστα μωρά και τους έπιναν το αίμα (Πολίτης, 1904: 500). Στα *Λαογραφικά Αργολίδος* του Κ. Σεραφείμ, αυτός ο παραμυθιακός τύπος συναντάται με τον τίτλο *Η Λάμια*. Κατά την ελληνική παράδοση, οι λάμιες ήταν ψηλές γυναίκες με ωραίο σώμα, που συχνά κάθονταν σε ερημικά μέρη και χτένιζαν τα μακριά μαλλιά τους. Κάποιοι αναφέρουν ότι φορούσαν «πρόστυχα φορέματα» και άλλοι ότι ρουφούσαν το αίμα των οικοσπιτών ζώων ή ότι έτρωγαν ανθρώπους. Η Λάμια χαρακτηρίζεται επίσης ως βασίλισσα των Νεράιδων. Τέλος, οι Λάμιες που ζούσαν στη θάλασσα λέγονταν πως τάραζαν τα νερά, προκαλούσαν τρικυμία και με το τραγούδι τους αποπροσανατόλιζαν τους ναυτικούς και τους έπνιγαν (Πολίτης, 1904: 491-499).

Ο *Κατάλογος* αναφέρει τις ακόλουθες μονάδες δράσης στο παραμύθι που εξετάζουμε:

- I. Η γέννηση της στρίγκλας.
 - II. Η αναγνώριση της στρίγκλας.
 - III. Η φυγή του αδερφού.
 - IV. Η επιστροφή του αδερφού στο πατρικό του.
 - V. Η καταδίωξη από τη στρίγκλα και η λύτρωση.
- Οι λειτουργίες κατά Propp που εντοπίζουμε είναι οι παρακάτω:

- i. *Διερεύνηση*: Τα αδέρφια ψάχνουν να βρουν ποιος ευθύνεται για την απώλεια των αλόγων.
- ii. *Εκχώρηση*: Ο μικρότερος αδερφός ανακαλύπτει ότι η αδερφή του εξαφάνιζε τα άλογα.
- iii. *Εξαπάτηση*: Η λάμια αδερφή γλιτώνει την τιμωρία και αντί αυτής τιμωρείται ο μικρός αδερφός.
- iv. *Συνενοχή*: Ο ήρωας δέχεται να αποχωρήσει, μόλις εκδιωχθεί από τον πατέρα του.
- v. *Δολιοφθορά*: Το βασιλόπουλο κινδυνεύει να φαγωθεί από τους τρεις δράκους, αδερφούς της πεντάμορφης.
- vi. *Νίκη*: Ο ήρωας νικάει τους ανταγωνιστές του: σκοτώνει τους δράκους χωρίς να προηγηθεί μάχη, καθώς αυτοί κοιμούνται.
- vii. *Εξάλειψη δυστυχίας*: Το βασιλόπουλο παντρεύεται την πεντάμορφη.
- viii. *Επιστροφή του ήρωα*: Το βασιλόπουλο επιστρέφει στην πολιτεία του, για να δει τι κάνει η οικογένειά του.

- ix. *Καταδίωξη του ήρωα*: Η Λάμια αδερφή αποπειράται να καταβροχθίσει το βασιλόπουλο.
- x. *Διάσωση του ήρωα*: Ο ήρωας καταφέρνει να γλιτώσει από την επικίνδυνη λάμια χάρη σε μια σειρά από πράξεις. Αρχικά, τον βοηθάει ο ποντικός, που τον προειδοποιεί και κάθεται στη θέση του να βαράει το ταψί. Στη συνέχεια το βασιλόπουλο σκαρφαλώνει διαδοχικά σε τρία δέντρα, ώστε να μην τον πιάσει η Λάμια. Τέλος, τον βοηθούν τα τρία σκυλιά του, τα οποία ακολουθούν την εντολή του.
- xi. *Τιμωρία του κακοποιού*: Τα τρία σκυλιά τρώνε τη Λάμια.
- xii. *Δύσκολο πρόβλημα*: Το βασιλόπουλο πενθεί για το χαμό της οικογένειάς του και των άλλων ανθρώπων της πολιτείας.
- xiii. *Λύση του προβλήματος*: Το βασιλόπουλο ακολουθεί τις οδηγίες της γυναίκας του και επαναφέρει στη ζωή όλους τους νεκρούς (εκτός της Λάμιας).
- xiv. *Άνοδος στο θρόνο*: Μετά από χρόνια, ο πατέρας πεθαίνει και έτσι το βασιλόπουλο γίνεται βασιλιάς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το παραμύθι αυτό παρουσιάζει ομοιότητες με τον τύπο AT 590, στο οποίο η άπιστη μάνα προσπαθεί να εξοντώσει τον γιο της με τη βοήθεια του εραστή της. Στην Ελλάδα το παραμύθι της άπιστης μάνας (AT 590) ενώνεται συχνά με το παραμύθι της κανιβαλικής αδερφής (AT 315 A). Τα δύο αυτά παραμύθια συναντώνται κυρίως στην Ανατολική Ευρώπη, στη Ρωσία και στα Βαλκάνια και φαίνεται να είναι άγνωστα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Επίσης με τη βοήθεια του εραστή προσπαθεί να σκοτώσει τον αδερφό της η *άπιστη αδερφή* στον τύπο AT 315 (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999: 309-311).

Η εικόνα της στρίγκλας ή της λάμιας που βλάπτει τα βρέφη είναι γνωστή σε μύθους και δοξασίες από τα αρχαία χρόνια. Στο παραμύθι αυτό, όμως, οι ρόλοι αντιστρέφονται και η στρίγκλα είναι το ίδιο το μωρό, το οποίο ρουφάει το αίμα των αλόγων και απειλεί να φάει και τους δικούς της. Εάν εκλάβουμε ως μεταφορική την επιθυμία της αδερφής να «φάει» τον αδερφό της, διαπιστώνουμε ότι το κανιβαλικό στοιχείο στην προκειμένη περίπτωση καταδεικνύει την επικινδυνότητα των αιμομικτικών σχέσεων. Ο νέος καταδιώκεται από την αδερφή του και σε αυτή την πάλη μόνο ένας από τους δύο μπορεί να βγει ζωντανός. Στις περισσότερες παραλλαγές, ο νέος σώζεται χάρη σε μια βοήθεια που του έχει προσφέρει η αγαπητικιά του, την οποία δεν έχει απαραίτητα παντρευτεί (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999: 311-313).

Παραμυθιακός Τύπος AT 332

Godfather Death/ Ο Χάρος Κουμπάρος
Συμφυρμός με AT 335 (Death's Messengers)
Grimm No 44: Der Gevatter Tod (:Ο Θάνατος νονός)

Το παραμύθι *Ο Χάρος κι ο κουμπάρος* που συναντάμε στα *Λαογραφικά της Αργολίδος* αναφέρεται κατάδηλα στον θάνατο, τον οποίο προσωποποιεί. Ο Θάνατος ή ο Χάρος αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο, συνομιλεί μαζί του, προχωρά σε συμφωνίες και διακανονισμούς και τέλος, «παίρνει» μαζί του τον άνθρωπο. Οι μονάδες δράσεις έχουν ως εξής:

- I. Ο Θάνατος νονός.
- II. Τα δώρα του Θανάτου.
- III. Η εξαπάτηση του Θανάτου.
- IV. Ο Θάνατος δίνει μόνος του τη λύση.

Στο παραμύθι εντοπίζουμε τις εξής λειτουργίες:

- i. *Συνενοχή*: Ο ήρωας δέχεται να γίνει κουμπάρος του ο Χάρος.
- ii. *Δολιοφθορά*: Ο Χάρος πάει να πάρει τον ήρωα, να του αφαιρέσει τη ζωή.
- iii. *Εξαπάτηση*: Ο ήρωας προσπαθεί να κερδίσει χρόνο και κρύβεται ώστε να μην τον βρει ο Χάρος.
- iv. *Καταδίωξη*: Ο Χάρος επιστρέφει και βρίσκει τον ήρωα, προκειμένου να τον πάρει.
- v. *Αναχώρηση*: Ο ήρωας φεύγει από το σπίτι του μαζί με τον Χάρο.
- vi. *Σημάδεμα*: Το σώμα του ήρωα αλλάζει μορφή, χάρη στην επίδραση του ανταγωνιστή του, δηλαδή του Χάρου.
- vii. *Εξάλειψη δυστυχίας*: Ο ήρωας στο τέλος προτιμά να πεθάνει παρά να γυρίσει στη ζωή και ακολουθεί πρόθυμα τον Χάρο.

Όπως παρατηρούμε, το παραμύθι αυτό διαφέρει αρκετά από τα περισσότερα λαϊκά παραμύθια, που μιλούν για βασιλιάδες, βασίλισσες και μαγικά αντικείμενα. Τα θέματα της εν λόγω αφήγησης συναντώνται και σε ισλανδικούς μύθους, καθώς και στην γερμανική, βουδιστική και αραβική λογοτεχνία. Το παραμύθι καθεαυτό είναι γνωστό σε όλη την Ευρώπη, στην Παλαιστίνη, στην Ινδία και στην Τουρκία. Στην Ελλάδα ο παραμυθιακός τύπος AT 332, που αναφέρεται στον Χάρο κουμπάρο, ενώνεται με τον τύπο AT 335, στον οποίο ο άνθρωπος ζητάει προειδοποίηση από τον Χάρο για τον θάνατό του, ενώ στον Διεθνή Κατάλογο παρουσιάζεται ως ανεξάρτητο παραμύθι (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999: 453-454). Κορυφαίο σημείο του παραμυθιού είναι η στιγμή που ο άνθρωπος χάνει τη ζωή του χωρίς να το καταλάβει, την ώρα που πίνει νερό. Το μοτίβο της πόσης νερού πριν τον θάνατο είναι ιδιαίτερα σύνθητες σε μύθους, δημοτικά τραγούδια, εικαστικές αναπαραστάσεις, αλλά και στη λογοτεχνία (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999: 453-454).

Παραμυθιακός τύπος 425G

AT 425: The Search for the Lost Husband / Έρωσ και Ψυχή

Υπότυπος G: Η πέτρα της υπομονής

Grimm No 88: Das singende, springende Löweneckerchen (: Ο χαρούμενος κορυδαλλός)

Grimm No 127: Der Eisenofen (: Ο φούρνος)

Η κατάταξη των παραμυθιών *Ο Πατσατζής* και *Η Ελένη η γραμματισμένη* ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς τα παραμύθια αυτά εκ πρώτης όψεως δεν μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά παρουσιάζουν κάποια μοτίβο που ανήκουν στον τύπο AT 425 και συχνά παρουσιάζουν συμφυρμό με τον τύπο AT 894. Πλήθος σελίδων του Ελληνικού Καταλόγου αφιερώνεται στο παραμύθι *Έρωσ και Ψυχή*, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παραμύθια. *Η πέτρα της υπομονής*, όπως ονομάζεται ο υπότυπος G, παρουσιάζεται εναλλακτικά ή συμπληρωματικά με το όνομα *το μαχαιράκι της σφαγής*. Δύο βασικά μοτίβο αυτών των παραμυθιών είναι:

(α) Μια κοπέλα ζητάει από κάποιον άντρα του σπιτιού (πατέρα ή βασιλιά) να της φέρει από το ταξίδι του ένα σπάνιο δώρο. Εκείνος ξεχνάει να το φέρει ή δεν το βρίσκει και, σαν επακόλουθο, αντιμετωπίζει προβλήματα στην επιστροφή του. (Grimm No 88).

(β) Μια κοπέλα εξιστορεί τα βάσανά της και τις αδικίες που υπέστη απευθυνόμενη σε ένα άψυχο αντικείμενο ή στον αποκοιμισμένο άντρα της. Ο άντρας την ακούει και αποσύρει τις κατηγορίες που είχε διατυπώσει εναντίον της (Grimm No 127).

Οι μονάδες δράσης που αναφέρονται στους καταλόγους για τον υπότυπο G είναι οι ακόλουθες:

- I. Η ηρωίδα πρέπει να λυτρώσει τον άντρα της, παραμένοντας άγρυπνη για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.
- II. Μέσα στο στοιχειωμένο πύργο, λίγη ώρα πριν το τέλος της δοκιμασίας, εμφανίζεται κάποια άλλη γυναίκα και της προτείνει να ξαγρυπνήσει στο πόδι της για να την ξεκουράσει. Έτσι, μόλις λυθούν τα μάγια, η άλλη γυναίκα εμφανίζεται ως σωτήρας του πρίγκιπα, τον οποίο και παντρεύεται.
- III. Η ηρωίδα φτάνει στον πύργο του πρίγκιπα, που την ακούει να διηγείται τα βάσανά της κι έτσι διώχνει την αντίζηλο και παντρεύεται την ηρωίδα (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999 Β: 706-707).

Ας δούμε τώρα τις λειτουργίες που εντοπίζουμε σε καθένα από τα αργολιδικά παραμύθια που εντάξαμε σε αυτόν τον τύπο. Στον *Πατσατζή* συναντάμε τις εξής λειτουργίες:

- i. *Δολιοφθορά*: Ένας αετός απαγάγει το κοριτσάκι του αντρόγνου.

- ii. *Ελλειψη*: Το βασιλόπουλο θέλει να πάρει για γυναίκα του την κοπέλα. Εκείνη όμως δεν τον ακολουθεί και εκείνο αρρώστησε από τη στενοχώρια του.
- iii. *Εξάλειψη της δυστυχίας*: Το βασιλόπουλο καταφέρνει, χάρη στην πονηριά της παραμάνας του, να πάρει για γυναίκα του την κοπέλα.
- iv. *Πρόβλημα*: Η βασίλισσα φυλακίζει την κοπέλα στο κοτέτσι.
- v. *Λύση του προβλήματος*: Το βασιλόπουλο βρήκε την γυναίκα του και την αποφυλάκισε.
- vi. *Τιμωρία του κακοποιού*: Το βασιλόπουλο έδιωξε μακριά την μητέρα του.
- vii. *Άνοδος στο θρόνο*: Το βασιλόπουλο έγινε βασιλιάς και η γυναίκα του βασίλισσα.

Στην *Ελένη τη γραμματισμένη* οι κυρίαρχες λειτουργίες έχουν ως εξής:

- i. *Διερεύνηση*: Η Ελένη, ακούγοντας τα λόγια του πουλιού, ξεκινάει μαζί με τους γονείς της έναν μακρύ ποδαρόδρομο, ώσπου να βρει τη μοίρα της.
- ii. *Δολιοφθορά*: Η γυφτοπούλα προσποιείται πως εκείνη διάβαζε το βιβλίο και έλυσε τα μάγια του βασιλόπουλου και προβάλλει την Ελένη σαν γυφτοπούλα. Έτσι η γυφτοπούλα γίνεται βασίλισσα, ενώ η Ελένη φροντίζει τους γάλους και τις κότες.
- iii. *Μεσολάβηση*: Η κοπέλα μονολογεί και μοιρολογά για την τύχη της. Το βασιλόπουλο την ακούει και αντενεργεί.
- iv. *Έναρξη της αντενέργειας*: Το βασιλόπουλο ζητάει από τις δύο γυναίκες να διαβάσουν και διαπιστώνει ότι η Ελένη ξέρει γράμματα, ενώ η γυναίκα του δεν ξέρει.
- v. *Τιμωρία του ψεύτικου ήρωα*: Η γυφτοπούλα που υποδύθηκε την Ελένη τιμωρήθηκε με το να φυλάει στο εξής εκείνη τα γαλιά.
- vi. *Γάμος και άνοδος στο θρόνο*: Το βασιλόπουλο παντρεύτηκε την Ελένη κι έγινε εκείνος βασιλιάς και εκείνη βασίλισσα.

Παρατηρούμε ότι και στα δύο παραμύθια η ζωή της μικρής ηρωίδας καθορίζεται αρχικά από ένα πουλί, το οποίο άμεσα (με αρπαγή) ή έμμεσα (με τα λόγια του) την απομακρύνει από τους γονείς της και την οδηγεί εκεί όπου θα συναντήσει τον άντρα της ζωής της. Ομοιότητα επίσης παρουσιάζουν τα εξής μοτίβα:

A. Απομάκρυνση του ζεύγους από μία άλλη γυναίκα (της μάνας στο πρώτο παραμύθι, της γυφτοπούλας στο δεύτερο).

B. Η κοπέλα μοιρολογά και αφηγείται τα βάσανά της και την αδικία που υπέστη με έμμετρο λόγο.

Γ. Το βασιλόπουλο την ακούει και αποκαθιστά την θέση της.

Γενικά, το παραμύθι *Έρωτας και Ψυχή*, δηλαδή ο γενικότερος τύπος στον οποίο εντάξαμε τα παραπάνω παραμύθια, πραγματεύεται την ακολουθία έρωτας, γάμος, χωρισμός και επανασύνδεση. Ενώ τα περισσότερα παραμύθια τελειώνουν όταν ο

ήρωας και η ηρωίδα παντρεύονται, ο τύπος AT 425 είναι από τα λίγα παραμύθια στα οποία ο γάμος πραγματοποιείται στην αρχή ή στην μέση του παραμυθιού και στη συνέχεια παρακολουθούμε τα προβλήματα και τις περιπέτειες που προκύπτουν μετά τον γάμο (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999 Β: 764-765).

Ο υπότυπος G είναι ο πλέον διαδεδομένος στη χώρα μας, με 118 ελληνικές παραλλαγές. Συναντάται επίσης σε πολλές παραλλαγές στην Τουρκία, ενώ έχει καταγραφεί και στη Νότια Ιταλία, στην Ισπανία, στη Βόρειο Αφρική και στην Πολωνία. Το παραμύθι αυτό έχει νεκρώσιμο χαρακτήρα, καθώς η ηρωίδα εισάγεται σε ένα παλάτι όπου όλα είναι μαρμαρωμένα (παρομοίωση με τον κάτω κόσμο) και ξεμαρμαρώνει (επαναφέρει στη ζωή) το βασιλόπουλο μέσω της αγρυπνίας της. Η αρπαγή της κόρης, η μεταφορά της στον κάτω κόσμο και η ένωσή της με έναν νεκρό προσιδιάζει με τον γνωστό μύθος της Περσεφόνης και του Άδη (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999 Β: 775-778).

Παραμυθιακός Τύπος AT 465 A

The quest for the unknown/ Ο φθόνος για την όμορφη γυναίκα

Στο παραμύθι *Ο βασιλιάς, οι τρεις γιοι και η νυφίτσα* παρακολουθούμε τη σμίξιμο ενός ανθρώπου με ένα μεταμορφωμένο ζώο και, μέσω αυτού, τη μεταμόρφωση του ζώου ξανά σε άνθρωπο. Σε αυτόν τον τύπο παρουσιάζονται, συνήθως, περισσότερες μονάδες δράσεις, οι οποίες παραλείπονται στην παραλλαγή από τα Δενδρά:

- I. Η απόκτηση της μαγικής γυναίκας.
- II. Η αποκάλυψη της ωραίας κόρης.
- III. Ο φθόνος του βασιλιά.
- IV. Τα ζητήματα.
- V. Οι μαγικοί βοηθοί.
- VI. Η αποκατάσταση.

Στην παρούσα εκδοχή του παραμυθιού βρίσκουμε τις ακόλουθες λειτουργίες:

- i. *Εντολή (αντεστραμμένη μορφή απαγόρευσης)*: Ο βασιλιάς λέει στους τρεις γιους του να βρουν την γυναίκα που θα παντρευτούν και να τους την πάει για να την εγκρίνει ή να την απορρίψει.
- ii. *Διερεύνηση*: Τα παλικάρια ψάχνουν να βρουν από μία κοπέλα.
- iii. *Έλλειψη*: Ο μικρότερος γιος δεν βρίσκει καμία κοπέλα.
- iv. *Μεσολάβηση*: Ο μικρότερος αδερφός κάθεται σκεπτικός στο δάσος.
- v. *Έναρξη αντενέργειας*: Η νυφίτσα που βλέπει τον μικρό γιο του μιλάει και του προτείνει να την πάρει μαζί του, και εκείνος έτσι κάνει.
- vi. *Επιστροφή*: Ο ήρωας επιστρέφει μαζί με τη νυφίτσα στο παλάτι.
- vii. *Δύσκολο πρόβλημα*: Ο βασιλιάς βάζει στις υποψήφιες νύφες από δύο δοκιμασίες.
- viii. *Λύση*: Η νυφίτσα ανταποκρίνεται καλύτερα από τις άλλες νύφες στις δοκιμασίες που έθεσε ο βασιλιάς.
- ix. *Μεταμόρφωση*: Η νυφίτσα μεταμορφώνεται σε πανέμορφη γυναίκα και παρουσιάζεται στον βασιλιά.
- x. *Γάμος και άνοδος στο θρόνο*: Ο βασιλιάς θεωρεί την γυναίκα του νεότερου γιου ως την πιο άξια, γι' αυτό τους δίνει την ευχή του και τον παλάτι του. Το παλικάρι και η όμορφη γυναίκα παντρεύονται.

Το θέμα της αναζήτησης μιας εξωτικής νύφης θυμίζει αφηγήσεις ινδικής προέλευσης (βλ. Χίλιες και Μία Νύχτες). Σε κάποιες παραλλαγές αυτού του παραμυθιού ο πεθερός ερωτεύεται την υποψήφια νύφη και βάζει εμπόδια στον γιο του, προκειμένου να σμίξει ο ίδιος μαζί της (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999 B: 910). Κρίνουμε, πάντως, ότι η συγκεκριμένη παραλλαγή της Αργολίδας είναι αρκετά ευχάριστη και για μικρά παιδιά, καθώς η πλοκή είναι σχετικά απλή και το τέλος είναι ευχάριστο.

Παραμυθιακός Τύπος AT 554

The Grateful animals/ Τα ευγνώμονα ζώα

Το Παραμύθι *Το Βαφτιστήρι του Βασιλιά* αποτελεί άλλο ένα ευχάριστο ανάγνωσμα για τα μικρά παιδιά, καθώς εμπλέκει ζώα και περιπέτειες του περίφημου τριαδικού σχήματος. Δεν θα αναφέρουμε τις μονάδες δράσεις, καθώς αυτός ο τύπος δεν αναλύεται στους Καταλόγους. Ωστόσο, μπορούμε να μεταφέρουμε την περίληψη του Τύπου που βρίσκουμε στο βιβλίο *Ο Μαγικός Βοηθός*:

Ο ήρωας εξυπηρετεί, βοηθάει, διασώζει από τον κίνδυνο κάποια ζώα. Τα ζώα τον ευγνωμονούν και του προσφέρουν ένα μέρος του σώματός τους, μέσω του οποίου μπορεί να τα καλέσει ή να απολαμβάνει κάποιες μαγικές υπηρεσίες. Με τη βοήθειά τους κερδίζει τη βασιλοπούλα για γυναίκα του³.

Οι κυρίαρχες λειτουργίες του παραμυθιού είναι οι ακόλουθες:

- i. *Διερεύνηση*: Ο Γιαννάκης ξεκινάει να βρει τον νονό του, τον βασιλιά, όπως του είπαν οι γονείς του.
- ii. *Πρώτη λειτουργία του δωρητή*: Ο Γιαννάκης συναντάει ψάρια, μυρμήγκια και πουλιά που βρίσκονταν σε κίνδυνο και χρειάζονταν βοήθεια.
- iii. *Αντίδραση του ήρωα*: Ο Γιαννάκης βοηθάει τα ζώα, κάθε είδος με τον τρόπο που του αρμόζει.
- iv. *Λήψη του μαγικού μέσου*: Τα ευγνώμονα ζώα δίνουν στον Γιαννάκη ένα μέρος του σώματός τους, με το οποίο μπορεί να τα καλέσει εάν βρεθεί κι εκείνος σε ανάγκη.
- v. *Μετακίνηση προς τον τόπο προορισμού*: Ο Γιαννάκης οδεύει προς το παλάτι του βασιλιά.
- vi. *Πάλη με τον κακοποιό*: Στο δρόμο του ο Γιαννάκης συναντά έναν νερουλά, ο οποίος τον εμποδίζει να πει νερό και, μέσω της απειλής, κάνουν συμφωνία να προσποιηθεί ο νερουλάς τον βαφτισμικό του βασιλιά.
- vii. *Μη αναγνωρίσιμη άφιξη*: Ο Γιαννάκης φτάνει στο παλάτι, παρουσιάζεται σαν υπηρέτης και ο βασιλιάς δεν τον αναγνωρίζει.
- viii. *Αβάσιμες απαιτήσεις*: Ο νερουλάς αναγκάζει τον Γιαννάκη να συμφωνήσει ότι αν πεθάνει κι αν θα ξαναζήσει, μόνο τότε θα το μαρτυρήσει ότι λένε ψέματα.
- ix. *Δύσκολο πρόβλημα*: Ο βασιλιάς βάζει στον νερουλά τρεις δύσκολες δοκιμασίες, για να φανεί αν είναι ικανός άνθρωπος.

³ Τζένη Μωραϊτή, *Ο Μαγικός Βοηθός*, σσ. 294-295.

- x. *Λύση*: Ο Γιαννάκης πετυχαίνει στις τρεις δοκιμασίες και ο νερούλας τα παρουσιάζει σαν δικά του κατορθώματα. Επίσης, πραγματοποιείται η παράλογη απαίτηση του νερούλα: Ο Γιαννάκης πεθαίνει και ξαναζεί.
- xi. *Αναγνώριση*: Ο βασιλιάς αναγνωρίζει τον βαφτισμιό του.
- xii. *Ξεσκέπασμα*: Αποκαλύπτεται η πραγματική ταυτότητα του νερούλα.
- xiii. *Τιμωρία*: Ο νερούλας φυλακίζεται για το κακό που έκανε.
- xiv. *Γάμος*: Ο Γιαννάκης παντρεύεται την κόρη του βασιλιά.

Σε αυτό το παραμύθι εκφράζεται η αντίληψη για τη στενή σχέση των ζώων και των ανθρώπων, καθώς και η αναγνώριση ανθρώπινων αντιδράσεων στα πρώτα (Μωραΐτη, 2003: 309). Το πλέον γνωστό παραμύθι του κεφαλαίου του Διεθνούς Καταλόγου *Animals as Helpers* (Τα ζώα ως βοηθοί), AT 530-559, είναι *Ο Παπουτσωμένος Γάτος* (AT 552) (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1999: 425).

Παραμυθιακός Τύπος AT 621/ ATU 857

The Louse Skin/ Η ψείρα
Grimm No 212: Die Laus (: Η ψείρα)

Το παραμύθι *Το Τομάρι της Ψείρας* πραγματεύεται το ακούσιο σμίξιμο μιας κοπέλας με έναν δράκο και την περιπετειώδη φυγή της από αυτόν. Τα επιμέρους θέματα που αναφέρει ο *Κατάλογος* για το εν λόγω παραμύθι είναι:

- I. Η ψείρα
- II. Το αίνιγμα
- III. Ο γάμος κι οι δοκιμασίες του
- IV. Η απαγόρευση, η υπέρβαση κι η τιμωρία (παραλείπεται σε αυτήν την παραλλαγή)
- V. Οι επιτήδαιοι αδερφοί
- VI. Η φυγή
- VII. Η λύση

Οι λειτουργίες του Propp που ενυπάρχουν σε αυτό το παραμύθι είναι:

- i. *Εντολή που εκτελείται*: Όλοι οι νέοι της χώρας πέρασαν από το παλάτι για να βρουν από τι ήταν το τομάρι, όπως είχε ζητήσει ο βασιλιάς.
- ii. *Δολιοφθορά*: Ο δράκος πηγαίνει με τη μορφή όμορφου νεαρού στο βασιλιά, απαντάει σωστά στο αίνιγμα και παίρνει για γυναίκα του τη βασιλοπούλα. Επίσης ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει δράκος και αποθαρρύνει τον βασιλιά από το να στείλει φρουρά που θα προστάτευε την βασιλοπούλα. Στο παλάτι όπου ζουν, ο δράκοντας τρώει ωμά κρέατα και πίνει το αίμα της βασιλοπούλας.
- iii. *Έλλειψη*: Η βασιλοπούλα δεν έχει τρόπο να γλιτώσει μόνη της.
- iv. *Μεσολάβηση*: Η βασιλοπούλα ειδοποιεί με ό,τι μέσα βρίσκει τον πατέρα της για τον κίνδυνο στον οποίο βρίσκεται και του ζητάει βοήθεια.
- v. *Πρώτη λειτουργία του δωρητή*: Ο βασιλιάς ζητάει βοήθεια από μια γριά δούλα του παλατιού, η οποία δέχεται να τον βοηθήσει, εφόσον εκείνος της χαρίσει ένα ωραίο καινούργιο ρούχο.
- vi. *Αντίδραση του ήρωα*: Ο βασιλιάς έδωσε στην γριά ένα μεταξωτό πάπλωμα.
- vii. *Αήψη των μαγικών μέσων*: Ο βασιλιάς πληροφορείται για τις μαγικές ιδιότητες των πέντε γιων της γριάς και τους χρησιμοποιεί σαν βοηθούς.
- viii. *Μετακίνηση προς τον τόπο προορισμού*: Τα πέντε αδέρφια φτάνουν μεμιάς έξω από την σπηλιά του δράκου, καθώς τους φορτώθηκε ο πρώτος και έφυγε σαν άνεμος.
- ix. *Πάλη με τον κακοποιό*: Τα τρία άλλα αδέρφια προσπαθούν, καθένας με τις ιδιότητές τους να αντιμετωπίσουν τον δράκο.
- x. *Νίκη*: Ο πέμπτος αδερφός ρίχνει τη σαΐτα του και σκοτώνει τον μεταμορφωμένο σε αετό δράκο.
- xi. *Επιστροφή*: Ανεβαίνουν όλοι στον πρώτο αδερφό και επιστρέφουν στο παλάτι.

- xii. *Γάμος*: Η βασιλοπούλα διάλεξε για άντρα της αυτόν που σκότωσε τον αετό και ο βασιλιάς τους πάντρεψε.
- xiii. *Καταδίωξη*: Ο δράκοντας ξαναφτάνει στο παλάτι με μορφή πουλιού, ξαναγίνεται άνθρωπος και ζητάει από την βασιλοπούλα να τον ακολουθήσει.
- xiv. *Διάσωση*: Η ηρώιδα σώζεται χάρη στα λιοντάρια που είχε βάλει ο πατέρας της για να την φυλάνε.

Όπως παρατηρούμε, πρόκειται για ένα παραμύθι με έντονη δράση και πολλά επεισόδια. Τον ρόλο του δράκου διαδραματίζει, σε άλλες παραλλαγές, και ο διάβολος ή ένα θηρίο. Όμοια όπως και ο τύπος AT 425 A, που έχει νεκρώσιμο χαρακτήρα, το παραμύθι αυτό αναφέρεται σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η ηρώιδα μετά τον γάμο. Στην συγκεκριμένη παραλλαγή η ηρώιδα βιώνει ενοχλήσεις ύστερα και από τους δύο γάμους της, πράγμα που μας οδήγησε στο να παραβούμε την ακολουθία των λειτουργιών που ορίζει ο Propp.

Το παραμύθι *Η Ψείρα* είναι διαδεδομένο σε ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Γαλλία και στη Γερμανία. Επίσης συναντάται στις Φιλιππίνες και στη Λατινική Αμερική. Στην Ελλάδα συχνά απαντάται σε συμφυρμό με τους τύπους AT/ ATU 623 (*Οι επιτήδευτοι αδερφοί*), AT/ ATU 311 (*Της Κάτω Γης ο Αφέντης*) και AT 851 (*Η πριγκήπισσα που δεν μπορεί να λύσει το αίνιγμα*), ενώ διεθνώς ενώνεται και με άλλους τύπους, ώστε να δοθεί αίσιο τέλος στην αφήγηση (Αγγελούπουλου, Καπλάνογλου & Κατρινάκη, 2007: 311-312).

Παραμυθιακός Τύπος AT 707

The Three Golden Sons/ Τα τρία χρυσά παιδιά
Grimm No 96: Die drei Vügelkens (: Τα τρία πουλάκια)

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο παραμύθι, με πολλές παραλλαγές, τρεις από τις οποίες συναντάμε στις πηγές μας. Ο βασικός κορμός του παραμυθιού αυτού έχει ως εξής: Ένας βασιλιάς παντρεύεται μια φτωχή κοπέλα, καθώς του έχει τάξει ότι θα του κάνει θαυμαστά παιδιά (συνήθως τον ήλιο και το φεγγάρι). Ωστόσο κάποια άλλη γυναίκα την φθονεί ή την ζηλεύει (η αδερφή της, η μητριά της ή η δούλα) και στη θέση των θαυμαστών παιδιών που γεννάει βάζει κάποιο ζώο (σκυλί, γατί ή ποντίκι). Ο βασιλιάς πείθεται ότι η γυναίκα του γέννησε τα ζώα και την τιμωρεί ταπεινωτικά. Τα παιδιά, ωστόσο, καταφέρνουν να επιβιώσουν χάρη στη φροντίδα κάποιου φτωχού ή με μαγική βοήθεια και στο τέλος οδηγούνται στο παλάτι. Ο βασιλιάς αναγνωρίζει τα παιδιά του και απαλλάσσει την γυναίκα του από την τιμωρία της. Τα διαδοχικά μοτίβα που αναφέρει ο Κατάλογος είναι τα ακόλουθα:

- I. Οι τρεις αδελφές συζητούν.
- II. Η συκοφαντημένη σύζυγος.
- III. Οι περιπέτειες των παιδιών.
- IV. Η αναγνώριση των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο θα αναφέρουμε τις λειτουργίες κάθε μίας από τις παραλλαγές που βρήκαμε:

Ο ήλιος, το φεγγάρι κι η κακιά πεθερά

- i. *Απαγόρευση:* Ο βασιλιάς βγάζει διαταγή να μην ανάβουν οι άνθρωποι τα λυχνάρια τους το βράδυ, για να κάνουν οικονομία στο λάδι.
- ii. *Παράβαση:* Οι τρεις αδερφές έγνεθαν μες στη νύχτα, παρά τη διαταγή.
- iii. *Διερεύνηση:* Ο βασιλιάς βλέπει το φως και ρωτάει τις κοπέλες τι έλεγαν.
- iv. *Εκχώρηση:* Οι αδερφές αποκαλύπτουν τι συζητούσαν μεταξύ τους.
- v. *Απουσία:* Ο βασιλιάς λείπει στον πόλεμο.
- vi. *Εξαπάτηση:* Η πεθερά, με τη βοήθεια της μαμήs, βάζει στη θέση του ήλιου και της σελήνης, που γέννησε διαδοχικά η γυναίκα, ένα κουτάβι κι ένα γατί αντίστοιχα και ισχυρίζεται ότι αυτά ήταν τα παιδιά που γέννησε.
- vii. *Δολιοφθορά:* Η πεθερά βάζει το κάθε παιδί σε ένα κασσόνι και το ρίχνει στη θάλασσα. Ο βασιλιάς φυλακίζει τη γυναίκα του σε δημόσιο μέρος, ώστε να την βλέπουν και να την ταπεινώνουν οι περαστικοί.
- viii. *Πρώτη λειτουργία του δωρητή:* Ο γέρος που μεγάλωσε τα παιδιά δίνει σε αυτά, λίγο πριν φύγει από τη ζωή, την ευχή του, τις συμβουλές του και ένα μαγικό αντικείμενο, την ταμπακιέρα.
- ix. *Αντίδραση του ήρωα:* Τα παιδιά έκλαψαν για τον γέρο τους που πέθανε.

- x. *Λήψη του μαγικού μέσου:* Το αγόρι κάνει χρήση της μαγικής ταμπακιέρας και δημιουργεί ένα παλάτι γι' αυτόν και την αδερφή του.
- xi. *Καταδίωξη του ήρωα:* Η πεθερά με την πονηριά της καταφέρνει να στείλει τον νεαρό ήλιο σε επικίνδυνο μέρος, όπου αν πάει θα χαθεί.
- xii. *Διάσωση του ήρωα:* Το αγόρι καταφέρνει να γλιτώσει, χάρη στο μαγικό αντικείμενο και την ευχή του παππούλη του.
- xiii. *Μη αναγνωρίσιμη άφιξη:* Ο ήλιος και το φεγγάρι επισκέπτονται το παλάτι, μετά από πρόσκληση του πατέρα τους, αλλά εκείνος δεν αναγνωρίζει αρχικά ότι είναι τα παιδιά του.
- xiv. *Αναγνώριση του ήρωα:* Ο βασιλιάς αναγνωρίζει τα παιδιά του, αφ' ότου ο νέος αφηγήθηκε σαν παραμύθι ό,τι είχε συμβεί.
- xv. *Τιμωρία του κακοποιού:* Ο βασιλιάς διέταξε να τιμωρηθούν με θάνατο, διαμελισμό και φάγωμα από τα σκυλιά η μάνα του και η μαμή.
- xvi. *Γάμος:* ο βασιλιάς και η γυναίκα επανασυνδέονται και ζουν ευτυχισμένοι μαζί με τα παιδιά τους.

Τα τρία παιδιά

- i. *Διερεύνηση:* Ο βασιλιάς ρωτάει τις κοπέλες τι έλεγαν.
- ii. *Εκχώρηση:* Οι αδερφές αποκαλύπτουν τι συζητούσαν μεταξύ τους.
- iii. *Απουσία:* Ο βασιλιάς λείπει στον πόλεμο.
- iv. *Εξαπάτηση:* Η πεθερά βάζει ζώα στη θέση των θαυμαστών παιδιών που γέννησε διαδοχικά η γυναίκα και ισχυρίζεται ότι αυτά ήταν τα παιδιά που γέννησε.
- v. *Δολιοφθορά:* Η πεθερά ρίχνει τα παιδιά στη θάλασσα. Ο βασιλιάς διώχνει τη γυναίκα του.
- vi. *Λήψη μαγικού μέσου, Μετακίνηση:* Ο άγγελος Κυρίου, ως βοηθός οδήγησε τα τρία παιδιά και την μητέρα τους σε ένα ασφαλές μέρος.
- vii. *Μη αναγνωρίσιμη άφιξη:* Τα παιδιά και η μητέρα τους επισκέπτονται τον βασιλιά στο παλάτι κι αυτός αρχικά δεν τους αναγνωρίζει, καθώς τα μέτωπα των παιδιών ήταν καλυμμένα.
- viii. *Αναγνώριση του ήρωα:* Με την αποκάλυψη των ήλιων, της σελήνης και των μαγικών ιδιοτήτων της, ο βασιλιάς πείστηκε πως αυτά ήταν τα τρία παιδιά του και αναγνώρισε τη γυναίκα του.
- ix. *Τιμωρία του κακοποιού:* Την κακιά βασίλισσα την έδιωξαν και την έστειλαν πολύ μακριά.
- x. *Γάμος:* Ο βασιλιάς επανασυνδέθηκε με την γυναίκα του και έζησαν ευτυχισμένοι μαζί με τα παιδιά τους.

Τα χρυσά μαλλιά

- i. *Απουσία*: Ο βασιλιάς λείπει στον πόλεμο.
- ii. *Δολιοφθορά*: Η δούλα εξαφανίζει τα λαμπερά παιδιά της γυναίκας. Ο βασιλιάς διώχνει την γυναίκα του, νομίζοντας ότι φταίει εκείνη.
- iii. *Μη αναγνωρίσιμη άφιξη*: Ο βασιλιάς συναντάει τα παιδιά του και δεν τα αναγνωρίζει, αλλά του κάνουν εντύπωση.
- iv. *Αναγνώριση*: Ο βασιλιάς συναντάει την γυναίκα του, της μιλάει για τα παιδιά και εκείνη του επιβεβαιώνει πως είναι τα παιδιά τους. Ύστερα τα συναντάει και αναγνωρίζονται.
- v. *Τιμωρία του κακοποιού*: Διώχνουν την υπηρέτρια.
- vi. *Γάμος*: Ο βασιλιάς και η γυναίκα του ζουν και πάλι μονιασμένοι, μαζί με τα παιδιά τους.

Παρατηρούμε ότι η τελευταία παραλλαγή είναι αισθητά πιο απλή από τις δύο προηγούμενες, ενώ η πρώτη περιέχει τα περισσότερα επεισόδια και πιο έντονη δράση (μεγαλύτερη δολιοφθορά και τιμωρία, περισσότερα μαγικά θέματα). Χωρίς να έχουμε επαρκές υλικό για να οδηγηθούμε σε ασφαλές συμπέρασμα, υποθέτουμε ότι αυτό οφείλεται στον χρόνο της καταγραφής κάθε παραλλαγής. Τα βιβλία όπου περιέχονται οι ανωτέρω παραλλαγές εκδόθηκαν το 1981, 2008 και 2010 αντίστοιχα. Καθώς τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν μέρος της προφορικής παράδοσης, είναι σαν ζωντανοί οργανισμοί που μεταλλάσσονται συνεχώς. Ζουν στη μνήμη των αφηγητών που κάποτε τα άκουσαν από άλλους αφηγητές. Δυστυχώς, όσο περνούν τα χρόνια αφ' ενός μειώνονται οι γνήσιοι αφηγητές και αφ' ετέρου περνούν στη λήθη οι λεπτομέρειες των παραμυθιών και επιβιώνει μόνο ο βασικός σκελετός τους.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι το παραμύθι αυτό ανήκει στα δέκα πιο διαδεδομένα παραμύθια στον κόσμο, σύμφωνα με τον St. Thompson. Συναντάται σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, καθώς και στην Ασία, την Αφρική, τον Καναδά και σε περιοχές της Νότιας Αμερικής. Στην Ελλάδα κατέχει τη δεύτερη θέση ως προς το πλήθος των παραλλαγών, μετά την *Σταχτοπούτα* (τύπος AT 510 A). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι αυτοί οι δύο τύποι περιέχουν ως κοινό εισαγωγικό μοτίβο τις τρεις αδερφές που γνέθουν μες στη νύχτα, συζητάνε και βάζουν αλλόκοτα στοιχήματα (Αγγελούλου & Μπρούσκου, 1994: 129). Επιπλέον, έχουν συναντηθεί συμφυρμοί των δύο τύπων, δηλαδή το παραμύθι της *Σταχτοπούτας* συνεχίζεται και μετά τον γάμο, όπου οι φτωχές αδερφές της τη ζηλεύουν, την βλάπτουν και εξαπατούν τον βασιλιά. Για άλλη μια φορά, λοιπόν, συναντάμε τις *μετά γάμου περιπέτειες* των ηρώων.

Επίσης αναφέρουμε ότι στις παραλλαγές του τύπου AT 707 η γυναίκα υφίσταται τιμωρίες που είναι από τις πιο εξευτελιστικές και ταπεινωτικές όλων των παραμυθιών. Μία από αυτές αναφέρθηκε ήδη στον τύπο AT 425 G, δηλαδή το να δουλεύει στο κοτέτσι ή να είναι φυλακισμένη εκεί μέσα. Άλλες τιμωρίες είναι να μείνει ακινητοποιημένη σε δημόσιο σημείο, απ' όπου οι περαστικοί την φτύνουν καθώς περνούν ή να μένει κάτω από τον νεροχύτη/ το αποχωρητήριο και να πέφτουν πάνω της τα λύματα (Αγγελούλου & Μπρούσκου, 1994: 130).

Παραμυθιακός Τύπος 715

ΑΤ: Demi-coq/ Ο Μισοκοκκοράκος

Στις πηγές μας συναντήσαμε και ένα αρκετά ευχάριστο και αστείο παιδικό παραμύθι, τον *Μισοκοκκοράκο*. Πρόκειται για ένα κοκκοράκι που αφήνει τη γριούλα του, βρίσκει φλουριά χάρη στα παράξενα κόλπα του και τα φέρνει στη γιαγιά του, που την κάνει πλούσια. Τα διαδοχικά θέματα που αναφέρει ο *Κατάλογος* για τον τύπο αυτό είναι:

- I. Ο γέρος, η γριά κι ο κοκκοράκος.
- II. Οι περιπέτειες του κόκκορα.
- III. Η επιστροφή στο σπίτι.

Λόγω της ιδιαίτερης φύσης του εν λόγω παραμυθιού και των έντονων διαφορών του με τα συνήθη μαγικά παραμύθια, δεν εντοπίσαμε διακριτές και σαφείς λειτουργίες, όπως της ορίζει ο Propp. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παραμύθια που αναλύσαμε, στον *Μισοκοκκοράκο* ο βασικός ήρωας είναι ζώο, επομένως τα εμπόδια δεν του τα στήνουν οι άλλοι, αλλά υπάρχουν λόγω της ίδιας της φύσης του, που δεν του επιτρέπει να εργαστεί και να βγάλει λεφτά. Ωστόσο, η φύση του εν τέλει τον βοηθάει, σαν μαγικό δώρο, καθώς καταφέρνει, χάρη στην κοιλιά του, τα φτερά του, ή τα οπίσθιά του σε άλλες παραλλαγές, να μαζέψει πιο πολλά φλουριά από έναν κοινό άνθρωπο.

Το παραμύθι αυτό έχει τεράστια διάδοση στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα στην Πελοπόννησο. Το κοκκοράκι εμφανίζεται άλλοτε ανάπηρο, κουτσό ή μισό κι άλλοτε ολόκληρο. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, έχει την υπερφυσική δύναμη που το βοηθάει να αποκτήσει πολλά φλουριά (Αγγελοπούλου & Μπρούσκου, 1994: 183-184).

Επίλογος

Μελετώντας τα παραμύθια της Αργολίδας και κατατάσσοντάς τα στους παραμυθιακούς τύπους του ελληνικού και του διεθνή καταλόγου επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η θεωρία περί οικουμενικότητας των παραμυθιών. Επιπλέον, το υλικό που συλλέξαμε και αναλύσαμε ήταν ιδιαίτερα πλούσιο και ενδιαφέρον τόσο από επιστημονική όσο και από καλλιτεχνική άποψη. Οι πολλαπλές λειτουργίες, τα ποικίλα σύμβολα και τα πολλά και διαφορετικά παραμυθιακά μοτίβα μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε τα εν λόγω παραμύθια ως κείμενα που κρύβουν σημαντικές προεκτάσεις. Σε επόμενη εργασία μας επικεντρωνόμαστε στο να προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης των ανωτέρω παραμυθιών σε εκπαιδευτικά εργαστήρια, με την χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Α. & Μπρούσκου, Α. (1999). *Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών AT 300-449*. Τεύχος Α & Β. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (2004). *Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών AT 500-559*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (2007). *Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών AT 560-699*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Αγγελοπούλου, Α. & Μπρούσκου, Α. (1994). *Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών AT 700-749*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας..
- Γκριμμ, Γ. & Β. (2006). *Τα Παραμύθια των Αδελφών Γκριμμ*. Α' & Β' Τόμος. Αθήνα: Άγρα.
- Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μερακλής, Μ. (2009). *Το λαϊκό Παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μερακλής, Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Πολίτης, Ν. (1904). *Παραδόσεις*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ιστορική Έρευνα
- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σεραφείμ, Κ. (1981). *Λαογραφικά της Αργολίδος*. Αθήνα: χ.ε.
- Φιλιππαίου, Μ., (επιμέλεια) (2010). *Πες μου ένα παραμύθι*. Ισθμός: Αντίκτυπος.
- Χατζίκου, Μ. (2008). *Τα Παραμύθια του παππού και της γιαγιάς*. Αθήνα: Κ. Μ. Ζαχαράκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εδώ παρατίθενται τα παραμύθια, με τη σειρά που τα αναλύσαμε στην εργασία. Φροντίσαμε, για λόγους επιστημονικότητας, να διατηρήσουμε τα παραμύθια την αρχική μορφή στην οποία τα βρήκαμε στις πηγές μας, ακόμα κι αν αυτά δεν είναι γραμμένα με την κοινώς αποδεκτή ορθογραφία. Επίσης αναφέρουμε την πηγή στην οποία βρήκαμε το κάθε παραμύθι, καθώς και τον ειδικό τόπο προέλευσής του.

Η Λάμια

Πες μου ένα παραμύθι..., Γυμνάσιο Αγ. Τριάδας Μιδέα
Παναρίτι

Μια φορά και ένα καιρό, ήταν ένα βασιλόπουλο, και είχε ένα περιβόλι. Μια μέρα, καθώς ήταν στο περιβόλι και έτρωγε ένα μήλο, έκοψε το χέρι του. Τότε, έσταξε λίγο αίμα στο τυρί του, και αυτό έγινε ρύζι. Τότε πήγε στη μητέρα του, και της είπε:

-Εγώ θα πάω να βρω μια κοπέλα, να την κάνω γυναίκα μου.

Έτσι κι έγινε. Πριν ξεκινήσει και φύγει από το παλάτι, είπε στις υπηρέτριες να του φτιάξουν παξιμάδια και κουλούρια, για να πάρει μαζί του. Ύστερα, κάλεσε τους υπηρέτες του, να του ετοιμάσουν το άλογο. Το βασιλόπουλο έφυγε και πήγε στο δάσος, πέρα μακριά. Νύχτωσε, όμως, και το βασιλόπουλο άρχισε να φοβάται. Ξαφνικά βλέπει ένα φως μακριά, πέρα στο δάσος, αλλά φοβόταν να πάει. Πλησιάζει και βλέπει ότι το φως προερχόταν από μια καλύβα.

Γύρισε γύρω από την καλύβα για λίγη ώρα, και το σκεφτόταν να χτυπήσει, μέχρι που είπε:

-Αν είναι να πεθάνω, να πεθάνω.

Όταν χτύπησε, βγήκε μια γριά έξω και του είπε:

-Τι θέλεις εσύ εδώ, αγόρι μου; Εδώ υπάρχουν δράκουλές και θα σε φάνε!

Το βασιλόπουλο της είπε ότι θέλει να βρει την πεντάμορφη της ζωής του και να την παντρευτεί. Η γριά, τότε, του είπε:

-Την πεντάμορφη του κόσμου την έχει φυλακισμένη η λάμια, και αν σε δει, θα σε φάει!

Έτσι, τον έβαλε να κοιμηθεί και το πρωί, όταν ξύπνησαν, του είπε πως η λάμια, κάθε πρωί, πάει να βρει τροφή, για να φάει, και πως αυτή θα παραμονεύει τότε θα φύγει, για να πάει ο ίδιος να βρει την πεντάμορφη. Του είπε, επίσης, όταν θα φτάσει

κάτω από το σπίτι, να φωνάξει και να πει στην κοπέλα τρεις φορές: «Ρίξε τα ξανθά-ξανθά μαλλιά σου και πάρε με ψηλά-ψηλά».

Έτσι, πήγε το βασιλόπουλο, είπε το ποιηματάκι τρεις φορές, και η κοπέλα έριξε τα κατάξανθα μαλλιά της, και αυτά τον πήραν μαζί τους. Και όταν τον ανέβασε του είπε να φύγει, γιατί όταν θα έρθει η λάμια, θα τον φάει. Ο πρίγκιπας, όμως, της είπε ότι θα ξανάρθει και θα την πάρει.

Πήγαινε κάθε μέρα, ώσπου μια μέρα, όταν γύρισε στο σπίτι της η λάμια, η κοπέλα τής είπε:

-Μανούλα, κάθισε να σου βγάλω τα αγκάθια σου.

Όμως η λάμια άρχισε να μυρίζει τον αέρα:

-Ανθρώπινο κρέας μού μυρίζει, ανθρώπινο κρέας μού μυρίζει.

Αλλά η κοπέλα τής είπε ότι κάνει λάθος.

Και μια μέρα ο πρίγκιπας έκλεψε την κοπέλα και έφυγαν μαζί. Όταν η λάμια γύρισε, πήγε να πει το ποιηματάκι, αλλά η κοπέλα δεν κατέβαζε τα μαλλιά της. Τότε κοίταξε προς το δρόμο και είδε τους δύο νέους να φεύγουν. Τους κυνήγησε και παραλίγο να τους φτάσει. Αλλά η κοπέλα είχε τρία κουβάρια νήμα: ένα πράσινο, που ήταν το δάσος, ένα κόκκινο, που ήταν η φωτιά, και ένα άσπρο, που ήταν το σαπούνι. Έτσι η κοπέλα έριξε το πράσινο κουβάρι και τότε εμφανίστηκαν στο δάσος δέντρα πολύ ψηλά, στα οποία μπλέχτηκε η λάμια και καθυστέρησε να βγει. Ύστερα, η κοπέλα έριξε το κόκκινο κουβάρι και άναψε μία τεράστια φωτιά, από την οποία, όμως, η λάμια κατάφερε να ξεφύγει. Τότε, η λάμια φώναξε στον πρίγκιπα:

-Να σε φιλήσει η μάνα σου, και να τη λησμονήσεις.

Μετά από λίγο, οι δύο νέοι έφτασαν στο παλάτι. Η κοπέλα δεν ήθελε να μπει, γιατί δεν φορούσε καθαρά ρούχα. Ο πρίγκιπας της είπε να μείνει εκεί, και να τον περιμένει. Έφτασε στο παλάτι και είπε στη μάνα του να μην τον φιλήσει και να του στρώσει το κρεβάτι να κοιμηθεί. Αλλά, η μητέρα του τον φίλησε και έτσι ο πρίγκιπας, όταν ξύπνησε, είχε ξεχάσει την κοπέλα, και δεν τη θυμόταν. Η κοπέλα περίμενε, αλλά βλέποντας να μη γυρίζει ο πρίγκιπας έφυγε και πήγε να μείνει σε μια γριά, που ζούσε κοντά στο παλάτι. Μετά από λίγο καιρό ο πρίγκιπας θα αρραβωνιαζόταν, και όταν το έμαθε η κοπέλα, έφτιαξε δύο κουκλάκια, έναν άντρα και μια γυναίκα και πήγε στο παλάτι. Όταν, όμως, έφτασε, οι υπηρέτριες δεν την άφησαν να μπει. Την είδε όμως ο πρίγκιπας και τη ρώτησε τι θέλει. Εκείνη, τότε, είπε στο κουκλάκι: «Θυμάσαι που ήρθες στο δάσος, για να με πάρεις;».

Και ο πρίγκιπας απάντησε: «Ναι, ναι!».

Τότε εκείνη τού είπε: «Ναίξι και ξερός».

Ο πρίγκιπας, αμέσως τα θυμήθηκε όλα, και ανέβαλε το γάμο του, κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Η Λάμια

*Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ
Λυγουριόν*

Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε ένας βασιλιάς κι είχε τρία παιδιά. Το 'χε μαράζι όμως να κάνει κι ένα κορίτσι κι ας ήτανε και λάμια. Αντί όμως ν' ακούσει τα παρακάλια του ο Θεός, τον άκουσε ο διάβολος και μάνι-μάνι του έδωσε ένα κορίτσι αλλά όπως το γύρευε, λάμια δηλαδή. Όσο ήτανε μικρό, κανείς δεν καταλάβαινε τι πράγμα ήτανε στ' αλήθεια, μονάχα που έτρωγε πολύ και μεγάλωνε πιο γρήγορα από τα άλλα παιδιά. Όταν όμως μεγάλωσε λιγάκι, έφευγε κρυφά από το παλάτι και κάθε βράδυ πήγαινε εκεί που είχανε τ' άλογα του πατέρα της, κένταγε ένα με το δάχτυλό της κι' αμέσως αυτό ψόφαγε, ύστερα το δάγκωνε στο λαιμό και του ρούφαγε το αίμα. Αυτό γινότανε κάθε βράδυ και κανένας μες στο παλάτι δεν μπορούσε να καταλάβει τι γίνεται. Όταν πια το κακό παράγινε, αποφασίσανε τα τρία παιδιά του βασιλιά να πάνε τη νύχτα να φυλάξουνε, για να δούνε ποιος σκοτώνει τα άλογά τους. Πρώτος πάει ο μεγάλος αδελφός. Εκεί που καθότανε και περίμενε μες στο σκοτάδι, είδε να μπαίνει ένα μικρό κορίτσι, να κεντάει με το δάχτυλό της ένα άλογο, να πέφτει εκείνο χάρμυ ξερό, να σκύβει μετά το κορίτσι, να του βυζαίνει το αίμα και τέλος να χάνεται από μπροστά του. Από το φόβο του εκείνος, ούτε που κουνήθηκε από τη θέση του. Το άλλο βράδυ πήγε ο δεύτερος αδελφός, αλλά κι αυτός τα ίδια με τον πρώτον, ούτε που κατάλαβε, ότι το κορίτσι ήτανε η αδελφή τους. Την τρίτην βραδυά ήτανε η σειρά του μικρότερου αδελφού. Την ώρα που ήτανε έτοιμο το κορίτσι να κεντήσει με το δάχτυλό της το άλογο, τραβάει εκείνος το σπαθί του και χραπ της κόβει το δάχτυλο. Τότες εκείνη δίνει μια και χάνεται χωρίς να προλάβει να χαλάσει το άλογο. Το πρωί ο βασιλιάς έπιασε και τήραξε τα χέρια ουλουνώνε, για να 'δει, ποιανού λείπει το δάχτυλο. Τάχασε μόλις είδε την κόρη του να της λείπει το ένα δάχτυλο απ' το χέρι. Την αγάπαγε όμως τόσο πολύ, που δεν μπορούσε να πιστέψει ότι αυτή έκανε τέτοια πράγματα. Θύμωσε και τάβαλε με το μικρό του το γυιό, γιατί έλεγε ότι τον κοροΐδεψε, επειδή ζήλευε την αδελφή του. Αμέσως τον διέταξε να πάρει το άλογό του και να φύγει μακριά απ' το παλάτι κι απ' το βασίλειό του. Το παιδί τι να κάνει; Καβάλλησε το άλογό του, πήρε και τα τρία του σκυλιά τον Αζλάνη, τον Καπλάνη και το μικρό Λαγωνικάκι κι έφυγε.

Το κορίτσι όμως, όταν μεγάλωσε έγινε σωστή λάμια, κι αρχίνησε πρώτα από τον πατέρα, τη μάννα και τ' αδέρφια της και σιγά-σιγά έφαγε ούλο τον κόσμο στο βασίλειο του πατέρα της. Μονάχα ο μικρότερος αδελφός της γλύτωσε, που είχε φύγει. Αυτός ούλη τη μέρα έκοβε δρόμο κι έφευγε, όσο πιο μακριά μπόρηγε απ' το σπίτι του. Το βράδυ νυχτώθηκε σε μια ερημιά, που ήτανε μονάχα ένα σπιτάκι εκεί. Πάει χτυπάει την πόρτα και του ανοίγει μια πεντάμορφη. Τη χαιρέτησε και της ζήτησε να μείνει να περάσει το βράδυ του εκεί και το πρωί να ξαναφύγει. Τότε η πεντάμορφη

του είπε, ότι είχε τρία αδέρφια δράκοντες, που θα γυρίζανε σε λίγο απ' το κυνήγι κι άμα τον βρρίσκανε εκεί, θα τον τρώγανε. Άμα όμως κατόρθωνε να τους σκοτώσει, θα τον έπαιρνε για άντρα της. Τον έκρυσε λοιπόν μέσα στο σπίτι και περίμενε τ' αδέρφια της. Σε λίγο ήρθανε κατακουρασμένοι οι τρεις δράκοντες και μόλις μπήκανε στο σπίτι αρχινήσανε να οσμίζονται. «Αδελφή, ανθρωπινό κρέας μας μυρίζει. Πού είναι ο άνθρωπος;» Εκείνη όμως τους έβαλε αμέσως να φάνε μπόλικο φαΐ, καλομαγερεμένο και τους έδωσε και ήπιανε και κρασί και μετά το στρώσανε στον ύπνο. Πήγε τότε το βασιλόπουλο ζαγά-ζαγά και τους σκότωσε.

Έτσι πήρε για γυναίκα του την πεντάμορφη αδελφή τους. Περάσανε κάμποσα χρόνια και μια μέρα λέει στην γυναίκα του: «Γυναίκα εγώ θα πάω, να δω τον πατέρα μου και τ' αδέρφια μου. Τόσα χρόνια τώρα τους πόνεσα, μπορεί κι' ο πατέρας μου να το 'χει μετανοιώσει κιόλας, που μ' έδιωξε.» Καβαλλάει λοιπόν το άλογό του, παίρνει μαζί του και τα τρία πιστά σκυλιά του, για να τον βοηθήσουνε, άμα χρειαζότανε κι ένα και δύο για το παλάτι του πατέρα του. Μόλις έφτασε όμως παραξενεύτηκε που δεν είδε ούτε ψυχή σ' ούλη την πολιτεία. Τότε είδε μπροστά του την αδελφή του που του φάνηκε σαν άγρια. Χαιρετηστήκανε και η λάμια του είπε να περάσει μέσα στο παλάτι. Στην αρχή το παιδί δεν υποψιάστηκε τίποτα. Βλέπει την αδελφή του, να φέρνει ένα πιθάρι με άλειμα, για να τον φιλέψει τάχα. Βουτάει μέσα το χέρι της και βγαίνει και του δίνει ένα κομμάτι.

-Φάε αδελφέ.

-Τί να φάω; Αυτό είναι το χέρι του πατέρα μας.

-Ε, τότε το τρω εγώ.

Μετά βουτάει το χέρι της και βγαίνει άλλο κομμάτι και του δίνει.

-Φάε αδελφέ.

-Τι να φάω; Αυτό είναι το πόδι της μάννας μας.

-Ε, τότε το τρω εγώ.

Ύστερα βγαίνει από το πιθάρι ένα άλλο κομμάτι και του δίνει.

-Φάε αδελφέ.

-Τί να φάω; Αυτό είναι το κεφάλι του μεγάλου μας αδελφού.

-Ε, τότε το τρω εγώ κι αυτό. Αφού εσύ δεν τα τρως αυτά, περίμενε να πάω μέσα, να σου φτιάξω μακαρόνια, αλλά μέχρι να γυρίσω πάρε αυτή τη βέργα και βάρε το ταψί δίχως να σταματάς. Η πονηρή του το είπε αυτό, για να τον ακούει ότι δεν θα της φύγει, όσο θα λείπει αυτή από κοντά του, κι εκείνη πήγε στο άλλο δωμάτιο, για να φυράνει λίγο ν' ακονίσει τα δόντια της και να γυρίσει να τον φάει.

Όπως καθότανε εκείνος και βάρηγε το ταψί, πετάγεται ένας ποντικός από μια τρύπα και του λέει:

-Τι κάθεσαι βρε βλάκα και περιμένεις ακόμα; Η αδελφή σου στο άλλο δωμάτιο ακονίζει τα δόντια της, για να ρθει να σε φάει.

-Αλήθεια μου λες; Τι να κάνω τώρα;

-Άσε εμένα να βαρώ με την ουρά μου το ταψί, βάνε μου και μια χούφτα αλεύρι μπροστά μου να τρωω κι εσύ φεύγα, όσο πιο γρήγορα μπορείς.

Έτσι κι έγινε. Όταν η λάμια είδε ότι ο αδελφός της έφυγε, λύσσαξε από το κακό της και άρχισε να τον κυνηγάει. Όταν εκείνος είδε ότι η αδελφή του κόντευε να τον φτάσει, σκαρφαλώνει στην κορυφή του ενός από τα τρία κυπαρίσσια, που βρεθήκανε μπροστά του και φωνάζει τα σκυλιά του. «Αζλάνη, Καπλάνη και μικρό Λαγωνικάκι, κούκιζοοο».

«Τι λες; πάρτο απόφαση ότι δε θα μου γλυτώσεις, θα σε φάω», του λέει η λάμια. «Τη προσευχή μου κάνω αδελφή μου» της λέει εκείνος. Τα τρία σκυλιά κοιμώσονται όμως και μονάχα το μικρό Λαγωνικάκι, ξύπνησε απ' την φωνή του αφεντικού του.

-Ξυπνάτε βρε και μας φωνάζει τ' αφεντικό μας.

-Πάψε ρε, εμείς δεν ακούσαμε τίποτα. Εκείνη την ώρα η λάμια αρχίνησε να ροκανίζει με τα δόντια της το Κυπαρίσσι, για να πέσει και να φάει τον αδελφό της. Μόλις ήτανε έτοιμο να κοπεί, πηδάει εκείνος στο δεύτερο κυπαρίσι και ξαναφωνάζει: «Αζλάνη, Καπλάνη και μικρό Λαγωνικάκι κούκιζοοο».

Τότε λέει και το δεύτερο σκυλί, ο Καπλάνης.

-Αλήθεια μας φωνάζει τ' αφεντικό μας.

-Εγώ δεν άκουσα τίποτα κι ας είμαι ο μεγαλύτερος κι έχω τα πιο μεγάλα αυτιά κι απ' τους δυο μας. Είπε ο Αζλάνης.

Το βασιλόπουλο πάνου στο κυπαρίσσι έβλεπε τη λάμια, που είχε αρχίσει να κόβει και το δεύτερο κυπαρίσσι, κι όταν κόντευε πια να το κόψει, δίνει ένα σάλτο και πηδάει στο τρίτο. Και πάλι φωνάζει τα σκυλιά, να ρθούνε να τον σώσουν. «Αζλάνη, Καπλάνη και μικρό Λαγωνικάκι, κούκιζοοο».

Πετάγεται τότε απάνου κι' ο μεγάλος και λέει. «Δίκιο είχατε μωρέ, τ' αφεντικό μας κινδυνεύει. Γρήγορα να τον σώσουμε».

Πηλαλάνε και τα τρία μαζί και φτάνουνε την ώρα που η λάμια είχε αρχίσει με τα δόντια της να ροκανίζει και το τρίτο κυπαρίσσι. Το βασιλόπουλο μόλις είδε πήγε η καρδιά του στον τόπο της και τους είπε. «Φάτε την όσο πιο γρήγορα μπορείτε. Προσέχετε μονάχα, να μη χύσετε μήτε σταγόνα αίμα κάτω, γιατί θα φυτρώσουν άλλες λάμιες». Τα σκυλιά την κομματιάσανε στο λεφτό κι ούτε σταλιά αίμα δεν τους έπεσε κάτω. Κατέβηκε το βασιλόπουλο απ' το δένδρο, πήρε τα σκυλιά του και γύρισε σκασμένο απ' τη στεναχώρια του στη γυναίκα του. Της είπε την ιστορία για την αδελφή του και πως παρά τρίχα γλύτωσε από του χάρου τα δόντια εκείνος, αλλά η

λάμια είχε φάει ούλο τον κόσμο στο μέρος του. Η γυναίκα του τον ορμίνεψε άμα θέλει να ξαναγίνουνε οι άνθρωποι, που έφαγε η αδελφή του, να πάρει τα δόντια τους να ζέψει τα σκυλιά του, να κάνει ζευγάρι και να τα σπείρει, το βασιλόπουλο έκανε όπως του είπε η γυναίκα του, και την άλλη μέρα το πρωί οι άνθρωποι ούλοι είχανε ζωντανέψει κι ήτανε όπως πρώτα. Τότε ο βασιλιάς ευχαρίστησε το γιό του και του ζήτησε να τον συγχωρέσει για το κακό που του έκανε. Το βασιλόπουλο έφερε και τη γυναίκα του στο παλάτι, κι' όταν πέθανε ο πατέρας του έγινε εκείνος βασιλιάς κι' εκείνοι περάσανε καλά κι εμείς καλλίτερα, εκείνοι φάγανε άχιουρα κι' εμείς πίτουρα.

Ο Χάρος κι ο κουμπάρος

*Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ
Λυγουριόν*

Μια φορά κι 'έναν καιρό σ' ένα χωριό χτύπησε η πόρτα σ' ένα σπίτι.

Εμπρός ποιος είσαι; λέει ο νοικοκύρης του σπιτιού από μέσα.

-Είμαι ο Χριστός.

-Δεν σου ανοίγω.

-Γιατί;

-Γιατί άλλους έκανες φτωχούς κι άλλους πλούσιους.

Ύστερα από κάμποσες μέρες χτύπησε η ίδια πόρτα.

-Εμπρός ποιος είσαι;

-Είμαι ο χάρος.

-Έλα μέσα, γιατί και τους φτωχούς και τους πλούσιους τους παίρνεις.

Μπαίνει μέσα ο χάρος, κάθεται, τρώνε ούλοι μαζί σαν καλοί φίλοι, κουβεντιάζουνε και την ώρα που ήτανε να φύγει, λέει ο χάρος στον άνθρωπο.

-Είδα έχεις στην κούνια ένα παιδί αβάπτιστο ακόμα, θα γίνουμε κουμπάροι λοιπόν.

-Μπράβο, δουλειά που γίνεται. Του λέει κι' ο άνθρωπος .

Λίγες μέρες μετά ήρθε ο χάρος και κάνανε τα βαπτίσια. Μετά το γλέντι, όταν σηκώθηκε να φύγει, λέει στον κουμπάρο του.

-Κουμπάρε το βαφτιστήρι θα γίνει καλός και πλούσιος άνθρωπος κι εγώ θα αργήσω πολύ να ξαναρθώ στο σπίτι σας. Όταν όμως θα έρθω, θα έρθω για να σε πάρω κουμπάρε.

-Εντάξει κουμπάρε μου, αλλά προτού να 'ρθης, να με ειδοποιήσεις καμμιά δεκαριά μέρες νωρίτερα, για να 'τοιμαστώ.

Περάσανε χρόνια και χρόνια. Το παιδί μεγάλωσε κι ο πατέρας του γέρασε. Μια μέρα λοιπόν νάτος πάλι ο χάρος στο σπίτι του κουμπάρου του.

-Κουμπάρε ήρθε ο καιρός σου. Σε δέκα μέρες όπως είχαμε πει, θα έρθω να σε πάρω.

-Δε μου τις κάνεις δεκαπέντε ρε κουμπάρε;

-Μπράβο, δουλειά που γίνεται.

Περάσανε οι δεκαπέντε μέρες γρήγορα-γρήγορα κι ο κουμπάρος δεν μπορούσε να το χωνέψει πως θα πέθαινε.

Πήγε λοιπόν και κρύφτηκε μέσα στ' αμπάρι. Έρχετ' ο χάρος μια και δυο ίσια στ' αμπάρι που ήτανε κρυμμένος ο κουμπάρος.

-Κουμπάρε ήρθα.

-Βρε κουμπάρε δεν τέλειωσα τις δουλειές μου ακόμα. Δε μου δίνεις άλλες 2-3 μέρες;

-Έγινε κουμπάρε μου.

Όταν περάσανε κι αυτές οι μέρες, ο κουμπάρος έσκαψε μια γούβα, χώθηκε μέσα και είπε στη γυναίκα του και το γυιο του να τον κουκουλώσουνε από πάνω για να μην τον βρει ο χάρος.

Όταν όμως ήρθε εκείνος, πήγε τσακ πάνω στη γούβα και φώναξε του κουμπάρου να βγεί όξω.

-Βρε κουμπάρε κι εδώ με βρήκες;

-Ναι ρε κουμπάρε και στου βοϊδιού το κέρατο να πας να κρυφτείς εγώ θα σε βρω μόνο έλα τώρα να πάμε στη δουλειά μας.

Φάγανε ήπιανε για τελευταία φορά στο σπίτι του κουμπάρου, χαιρετήσανε τους δικούς του και κινήσανε για τον απάνου κόσμο.

Περπατήσανε, περπατήσανε κάμποσο κι όταν κουραστήκανε, κάτσανε σε μια βρύση, ήπιανε νερό και ξεκουραστήκανε. Μετά από λίγο ξαναπήρανε το δρόμο τους. Δεν είχανε κάνει και πολύ δρόμο κι ο χάρος γυρίζει σε μια στιγμή και λέει στον κουμπάρο του.

-Είδες μωρέ κουμπάρε, στη βρύση ξεχάσαμε το κύπελλο που ήπιαμε νερό.

-Κάτσε κουμπάρε να πεταχτώ εγώ μια ράτα, να το πάρω.

Γυρίζει λοιπόν στη βρύση να πάρει το κύπελλο κι' εκεί τι να δει. Ένα κουφάρι γιομάτο μύγες, σκουλήκια, βρώμα και κακό.

Μόλις ξαναγύρισε στο χάρο του λέει ούλο σιχασιά.

-Τι να δεις μωρέ κουμπάρε σ' εκείνη τη βρύση. Ένα πράμα ούλο μυίγα, βρώμα και κακό. Μα πώς κάτσαμε εμείς εκεί και φάγαμε πριν από λίγο;

-Αχ έρημε κουμπάρε το δικό σου το κουφάρι ήτανε κείνο 'κει. Τι λες θέλεις να ξαναμπείς εκεί μέσα και να πας στο σπίτι σου;

-Απαπαπαπά κουμπάρε ποτέ. Πάμε για 'κει που ξεκινήσαμε.

Ο Πατσατζής

*Τα παραμύθια του παππού και της γιαγιάς, Μαρία Χατζίκου
Δίδυμα Αργολίδας*

Μια φορά κι έναν καιρό, ήτανε μια μάνα κι ένας πατέρας που είχανε ένα μικρό παιδί, ένα κοριτσάκι. Το παιδί αυτό το είχανε μέσα σε μια κούνια. Την κούνια τότε την έλεγαν νάκα. Το πήρανε κάποια μέρα το παιδάκι μαζί τους και πήγανε στο βουνό να κόψουνε ξύλα για το χειμώνα. Την ώρα, λοιπόν, που είχανε κρεμάσει το κοριτσάκι μαζί με την κούνια σ' ένα κλαδί κι αυτοί κόβανε ξύλα, πήγε ένας αετός, πήρε το κοριτσάκι και το πήγε πάνω σ' ένα δέντρο. Το δέντρο αυτό ήταν μια ψηλή λεύκα. Εκεί είχε φτιάξει μια ωραία φωλιά ο αετός. Ζούσε μόνος του, μέχρι που πήρε το παιδάκι, κι άρχισε να το φροντίζει με όλη του την αγάπη...

Τα χρόνια πέρασαν, το κοριτσάκι μεγάλωσε κι έγινε μια πολύ όμορφη κοπέλα. Μια μέρα το βασιλόπουλο, που είχε βγει για κυνήγι, είδε τον αετό και θέλησε να τον σκοτώσει. Δεν τα κατάφερε, όμως, γιατί το πουλί πέταξε και μπήκε μέσα στη φωλιά του. Ο κυνηγός, αφού είδε πού ήταν η φωλιά, κρύφτηκε και περίμενε να βγει και πάλι ο αετός για να τον σκοτώσει. Αλλά, αντί να εμφανιστεί το πουλί, βγήκε μια πανέμορφη κοπέλα! Απόρησε το βασιλόπουλο:

-«Τι κάνεις, κοπέλα μου, εσύ, μ' έναν αετό;»

-«Ο αετός είναι προστάτης μου. Να μην τον σκοτώσεις!» λέει εκείνη.

-«Κατέβα πιο κάτω, κοπέλα μου», της λέει το βασιλόπουλο.

-«Όχι, δεν κατεβαίνω. Εγώ μένω εδώ!» του απάντησε.

-«Είμαι ο γιος του βασιλιά και συ είσαι τόσο όμορφη! Θέλω να σε πάρω μαζί μου στο παλάτι, να παντρευτούμε και να γίνεις βασίλισσα! Κατέβα λοιπόν», της έταξε το βασιλόπουλο.

Αυτή δε δέχτηκε και ξαναμπήκε στη φωλιά. Το βασιλόπουλο πήγε και την άλλη μέρα για κυνήγι. Ξαναβρήκε την κοπέλα και την παρακάλεσε να πάει μαζί του, αλλά εκείνη δεν ήθελε με κανένα τρόπο. Επέστρεψε στο παλάτι το βασιλόπουλο και απ' τη στενοχώρια του έπεσε άρρωστο στο κρεβάτι. Η γριά παραμάννα που τον περιποιόταν και τον ήξερε από μικρό, τον ρώτησε:

-«Τι έχεις, παιδί μου;»

-«Τι να έχω; Είδα μια πανέμορφη κοπέλα πάνω σ' ένα δέντρο και δεν κατεβαίνει να 'ρθει μαζί μου στο παλάτι για να παντρευτούμε. Εγώ αν δεν την πάρω, θα πεθάνω!» της είπε το βασιλόπουλο.

-«Σώπα εσύ και θα την καταφέρω εγώ να κατέβει», είπε η γυναίκα.

Πήγανε, λοιπόν, την άλλη μέρα κάτω από το δέντρο, το βασιλόπουλο και η γριά. Πήρε ένα σκαφιδάκι εκείνη, ένα κόσκινο κι ένα γουρουνάκι. Τα έβαλε όμως, όλα ανάποδα. Ανάποδα το σκαφιδάκι, ανάποδα το κόσκινο, και κοσκίνιζε το αλεύρι. Πήγαινε το γουρουνάκι, έτρωγε το αλεύρι. Τότε η κοπέλα που τα είδε αυτά της φώναξε:

*«Αλλιώς, κυρά μου, το κόσκινο,
αλλιώς το σκαφιδάκι σου,
και διώξε το γουρούνι σου
να μην σου φάει τ' αλεύρι!»*

-«Μου φωνάζει κανείς;» έκανε η γριά ότι δεν άκουγε.

Λοιπόν, εξακολουθούσε πάλι τα ίδια. Πήγε λίγο πιο κάτω η κοπέλα.

*«Αλλιώς, κυρά μου, το κόσκινο,
Αλλιώς το σκαφιδάκι σου,
Και διώξε το γουρούνι σου
Να μην σου φάει τ' αλεύρι!»*

είπε ξανά η κοπέλα.

-«Βρε κορίτσι μου, ποια είσαι συ; Κατέβα πιο κάτω να μου τα φτιάξεις γιατί ούτε ακούω, ούτε βλέπω να τα φτιάξω», της είπε η γριά.

Κατέβηκε τότε η κοπέλα πιο κάτω να της φτιάξει το σκαφιδάκι, να φτιάξει και το κόσκινο για να μην πηγαίνει το γουρουνάκι και της τρώει το αλεύρι. Εκεί, όμως, ήταν κρυμμένο το βασιλόπουλο. Την άρπαξε στο άλογό του και την πήρε μαζί του. Στο παλάτι, λοιπόν, αφού παντρεύτηκαν, έφυγε το βασιλόπουλο κι άφησε την κοπέλα στη μάνα του. Την ώρα που την αποχαιρετούσε, της είπε:

-«Πρόσεξέ την, μάνα, τη γυναίκα μου, γιατί εγώ πρέπει να πάω στον πόλεμο».

Η μάνα του, όμως, δεν ήθελε ο γιος της να έχει μια φτωχιά κοπέλα από ένα δέντρο για γυναίκα και βασίλισσα. Δεν το ήθελε με κανέναν τρόπο! Την πήρε, λοιπόν, και την έκλεισε μέσα σ' ένα κοτέτσι και την τάιζε με τα πίτουρα που τρώγανε οι κότες. Από κείνα έτρωγε η κοπέλα και ζούσε. Εκεί δίπλα όμως απ' το κοτέτσι, είχε και το μαζί του ένας πατσατζής. Ο πατσατζής έφτιαχνε πατσάδες. Η κοπέλα που πεινούσε, είχε ανοίξει μια τρυπίτσα στον τοίχο, κι από κει έλεγε του πατσατζή:

-«Πατσατζή, πατσατζή, δώσε μου έναν πατσά και θα σου πω ένα παραμύθι».

Ο πατσατζής, τής έδωσε έναν πατσά κι άρχισε η κοπέλα να του λέει το παραμύθι:

*«Η μάνα μου στο βουνό με έκανε.
Ο αετός με πήρε, στη λεύκα με ανέβασε.*

*Γιος του βασιλιά με ζήλεψε.
Η γριά με πλάνεψε.
Και ο βασιλιάς με πήρε,
στο παλάτι με πήγε.
Και τώρα εκατόντησα σ' αυτά
Τα πατουράκια».*

Κάθε μέρα αυτό γινότανε...

Το βασιλόπουλο, όταν γύρισε από τον πόλεμο, ρώτησε τη μάνα του:

-«Τι έγινε η γυναίκα μου;»

Και του είπε ψέματα αυτή:

-«Έφυγε, παιδί μου. Είχε συνηθίσει να ζει πάνω στο δέντρο με τον αετό. Πήγε στη φωλιά της».

Το βασιλόπουλο πήγε κι έψαξε, αλλά δεν τη βρήκε πουθενά. Γύρισε λοιπόν από το ψάξιμο κουρασμένος, και πήγε στον πατσατζή να φάει έναν πατσά. Η κοπέλα από την τρύπα είδε τον άντρα της, κι άρχισε:

-«Πατσατζή, πατσατζή, δώσε μου έναν πατσά να σου πω ένα παραμύθι».

Της έδωσε ο πατσατζής, κι εκείνη άρχισε να λέει το παραμύθι... Το βασιλόπουλο που ήταν εκεί το άκουσε:

*«Η μάνα μου στο βουνό με έκανε.
Ο αετός με πήρε, στη λεύκα με ανέβασε.
Γιος του βασιλιά με ζήλεψε.
Η γριά με πλάνεψε.
Και ο βασιλιάς με πήρε,
στο παλάτι με πήγε.
Και τώρα εκατόντησα σ' αυτά
Τα πατουράκια».*

-«Βρε, τι είναι αυτή εκεί;» ρώτησε ο βασιλιάς.

-«Κάθε μέρα αυτό γίνεται», απαντάει ο πατσατζής.

Πάει, λοιπόν, το βασιλόπουλο στη μάνα του.

-«Δώσε μου», της λέει, «τα κλειδιά που έχουμε και κλειδώνουμε τις κοτούλες».

Πονηρεύτηκε όμως η μάνα του και δεν ήθελε να του τα δώσει.

-«Δώσ' τα μου, σου λέω, γρήγορα!»

Της τα πήρε με το ζόρι τελικά, πήγε, άνοιξε το κοτέτσι και είδε τη γυναίκα του μέσα, να τρώει με τις κότες.

-«Τι κάνεις εσύ εδώ;» τη ρώτησε.

-«Εδώ μ' έβαλε η μάνα σου!» του απάντησε εκείνη.

Την πήρε, λοιπόν, την κοπέλα, και την πήγε στο παλάτι το βασιλόπουλο και την έκανε βασίλισσα! Τη μάνα του, την κακιά βασίλισσα, βέβαια, την έδιωξε πολύ μακριά.

Και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς εδώ καλύτερα...

Η Ελένη η γραμματισμένη

Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ
Λυγουριών

Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε ένας γέρος και μια γριά κι είχανε ένα κορίτσι, που το λέγανε Ελένη. Κάθε πρωί που η Ελένη πήγαινε στο σχολείο της, έβγαινε ένα πουλί μπροστά της και της έλεγε: «Καλή είσαι και γραμματισμένη, αλλά μοίρα καλή δεν έχεις καημένη». Η Ελένη όμως κάθε φορά ξέχναγε να το πει της μάννα της. Ώσπου μια μέρα το πουλί της δίνει ένα μήλο, για να το θυμηθεί, αλλά η Ελένη και πάλι το ξέχασε και δεν είπε τίποτα. Την Κυριακή που πήγε η μάννα της να την αλλάξει για να την στείλει στην εκκλησία, βρήκε το μήλο μέσα στην τσέπη της και τη ρώτησε, ποιος της το έδωσε. Τότε η Ελένη θυμήθηκε και της είπε για το πουλί. Μόλις τ' άκούσανε η μάννα και ο πατέρας της πέσανε σε συλλογή. Πού να πάνε να βρουνε τη μοίρα της κόρης τους; Στο τέλος σκεφτήκανε να ρωτήσκει την άλλη μέρα το πρωί η Ελένη το πουλί, όταν θα το έβλεπε. Έτσι κι έγινε. Μόλις το πουλί της είπε: «Καλή είσαι και γραμματισμένη, αλλά μοίρα καλή δεν έχεις καυμένη», η Ελένη το ρώτησε: «Και πού θα βρω την μοίρα μου πουλάκι μου;» Και το πουλί της λέει: «Θα πεις του πατέρα σου να φτιάξει τρία ζευγάρια σιδερένια παπούτσια για τους τρεις σας και από μια μαγκούρα για τον καθέναν. Θα φορέσετε τα παπούτσια, θα πάρετε τον δρόμο προς τα εκεί που βγαίνει ο ήλιος. Όταν λιώσουνε οι μύτες των παπουτσιών σας, εκεί θα βρεθεί η μοίρα σου.» Το μεσημέρι που γύρισε η Ελένη στο σπίτι της, είπε στον πατέρα της αυτό, που της είπε το πουλί κι' εκείνος στρώθηκε αμέσως στη δουλειά. Όταν τοιμαστήκανε ούλα, φορέσανε τα σιδερένια παπούτσια, πήρανε στο χέρι, τη μαγκούρα, ψωμί και νερό και ξεκινήσανε. Δρόμο παίρνουν δρόμο αφήνουν μέρες και μέρες και κάποτε, που αρχινήσανε να κουράζονται βλέπουνε μπροστά τους ένα ωραίο περιβόλι μαντρωμένο γύρω-γύρω κι απ' όξω από τη μάντρα ένα μεγάλο κι όμορφο δέντρο. Κάτσανε και οι τρεις τότε κάτω από το δέντρο, να ξεποστάσουνε λίγο. Προτού να ξαναξεκινήσουνε στέλνουνε την Ελένη μέσα στο περιβόλι, να τους φέρει λίγο νερό από το πηγάδι, να πιούνε. Πάει η Ελένη, βγαίνει μια τέσα νερό, το φέρνει, πίνουνε και ξαναμπάνει στο περιβόλι ν' αφήσει την τέσα. Εκείνη την ώρα όμως φυσάει ένας αγέρας δυνατός και κλείνει την μεγάλη σιδερένια πόρτα του περιβολιού, και την Ελένη μέσα στο περιβόλι. Άδικα παλέψανε ώρες ολόκληρες, να την ανοίξουνε απ' όξω, η μάννα της κι ο πατέρας της. Δεν γινότανε τίποτα. Τους πήρε τότε το παράπονο κι αρχίσανε κι οι τρεις να κλαίνε. Για μια στιγμή όμως κάνουνε έτσι και βλέπουνε τις μύτες των παπουτσιών τους φαγωμένες. Σταματήσανε αμέσως το κλάμα κι είπανε στην Ελένη: «Ε παιδί μου εδώ πια ήτανε η μοίρα σου, εμείς τώρα θα φύγουμε». Σαν έμεινε μοναχή της η Ελένη έπιασε να περπατάει μέσα στον κήπο, για να δει τι θα κάνει, άξαφνα στη μέση του κήπου βλέπει ένα ωραίο παλάτι, μπαίνει μέσα και τι να δει; ούλα μαρμαρωμένα. Ανοίγει μια πόρτα και βλέπει το βασιλόπουλο μαρμαρωμένο κι' απάνου στο τραπέζι ήτανε ένα βιβλίο, που έγραφε: «Όποιος με διαβάσει στου βασιλιά το κεφάλι τρεις μέρες, τρεις νύχτες, τρεις ώρες και τρεις παράωρες, θα κάνει να ξεμαρμαρωθούνε ούλα κι αν είναι άντρας θα πάρει το μισό βασίλειο κι αν είναι γυναίκα, θα την πάρει το βασιλόπουλο για γυναίκα του». Η

Ελένη που ήξερε να διαβάζει πήρε το βιβλίο κι αρχίνησε το διάβασμα. Εκεί που διάβαζε ακούει κουβέντες κάτου στο δρόμο. Πάει στο παραθύρι και βλέπει κάτι γύφτους, που μαλλώνανε: «Ε, εσείς εκεί, δε μου δίνετε ένα κορίτσι να τόχω για συντροφιά κι' εγώ να σας δώσω ένα φτυάρι φλουριά», τους φωνάζει η Ελένη από το παραθύρι του παλατιού. Πηδήσανε από τη χαρά τους οι γύφτοι, κρεμάει η Ελένη από το παλάτι ένα σκοινί, τριχιά ολόκληρη, δένουνε από κάτου μια γυφτοπούλα και την τραβάει απάνου η Ελένη. Τους πετάει ένα φτυάρι φλουριά και φύγανε αμέσως οι γύφτοι χοροπηδώντας. Τότε η Ελένη ξαναρχίνησε το διάβασμα και διάβασε πάνου από του βασιλιά το κεφάλι 3 μέρες, 3 νύχτες, 3 ώρες και 3 παράωρες. Όταν τέλειωσε το διάβασμα, νύσταξε, αλλά προτού να την πάρει ο ύπνος, είπε στη γυφτοπούλα, ότι θα ιδεί να την ξυπνήσει αμέσως. Την ώρα που κοιμώτανε η Ελένη, τα πράγματα σιγά-σιγά αρχινήσανε να ξεμαρμαρώνουνε. Τα είδε η πονηρή γυφτοπούλα, αλλά δεν πήγε να ξυπνήσει την Ελένη. Ξεμαρμαρώθηκε και το βασιλόπουλο, τεντώθηκε λίγο, αναστέναξε και είπε: «Αααα. Μωρέ ποιος μου έκανε αυτό το καλό;»

«Άμα είναι παιδί θα του δώσω το μισό βασίλειό μου, κι άμα είναι κορίτσι θα την κάνω αμέσως γυναίκα μου». «Εγώ είμαι βασιλιά μου, που διάβαζα μέρα και νύχτα πάνου από το κεφάλι σου», πετάχτηκε αμέσως η πονηρή γυφτοπούλα.

-Εσύ είσαι; Κι εκείνη, που κοιμάται στην άκρη, ποια είναι;

-Α, αυτή; Είναι μια παλιογυφτοπούλα, που την είχα να μου κρατάει συντροφιά.

Αμέσως το βασιλόπουλο παντρεύεται τη γυφτοπούλα και την κάνει βασίλισσα. Την Ελένη μόλις ξύπνησε και είδε το βασιλόπουλο ξεμαρμαρωμένο και τη γυφτοπούλα βασίλισσα, τη στείλανε να φυλάει τα γαλιά. Έτσι η Ελένη η γραμματισμένη έγινε γαλοκοτού κι' ούλο έκλαιγε κι έλεγε: «Δεν ήμουνα εγώ, που διάβαζα πάνου στο βασιλιά το κεφάλι τρεις μέρες, τρεις νύχτες, τρεις ώρες και τρεις παράωρες και είχα την παλιοτουρκογύφτισσα για συντροφιά, που τώρα ο βασιλιάς την έκανε γυναίκα του κι' εμένα μ' έστειλε να φυλάω τις γάλισσες;»

Πέρασε πολύς καιρός από τότε που ξεμαρμαρώθηκαν ούλα και το βασιλόπουλο αποφάσισε, να πάει σε μια άλλη χώρα ταξίδι, να αγοράσει πράγματα, που δεν τα είχανε εκείνοι στον τόπο τους. Πήρε λοιπόν μπάλλα ούλους τους ανθρώπους του παλατιού και τους ρώτησε, τι θέλανε να τους φέρει από κει, που πήγαινε. Τελευταία πήγε και στην Ελένη τη γαλοκοτού και τη ρώτησε, τι θα ήθελε εκείνη να της φέρει. «Εμένα λέει η Ελένη θέλω να μου φέρεις τρία πράγματα. Άμα τα ξεχάσεις το καράβι θα σας γυρίσεις πίσω. Θέλω σκοινί της κρεμαστής, ακόνι της ακονιστής και μαχαίρι της σφαγής».

Το βασιλόπουλο, αφού πήρε τις παραγγελίες ούλες, έφυγε για το ταξίδι του. Εκεί που πήγε είδε ένα σωρό πράγματα, αγόρασε ότι ήθελε εκείνος για δικά του, αγόρασε και ότι του είχανε ζητήσει οι άνθρωποί του, αλλά ξέχασε να ψωνίσει τα πράγματα της Ελένης. Μπαίνουνε στο καράβι για να φύγουνε. Αντί όμως το καράβι να πάει μπροστά, εκείνο γύριζε πίσω. Τότε ο καπετάνιος τους ρώτησε, μήπως κανένας τους ξέχασε να κάνει κανένα τάμμα, που είχε. «Βρε, λέει ο βασιλιάς, ξεχάσαμε να

πάρουμε τα πράγματα της γαλοκοτούς». Κατεβαίνουνε πάλι κάτω και πάνε σ' ένα μαγαζί να τα ψωνίσουνε. Την ώρα που τους τα έδινε ο μαγαζάτορας, τους λέει: «προσέχτε, γιατί εκείνος που τα ζήτησε αυτά τα πράγματα, κάτι κακό έχει στο νου του».

Πήρανε οι άνθρωποι του βασιλιά τα πράγματα, πήγανε στο καράβι και ξεκινήσανε ίσια για τη χώρα τους. Όταν φτάσανε μοιράσανε στον καθένα τα δικά του πράγματα, που είχε ζητήσει, και τελευταία ο βασιλιάς άφησε τα πράγματα της Ελένης. Τα πήρε ο ίδιος και της τα πήγε. Εκείνη τον ευχαρίστησε, τα πήρε από τα χέρια του και μπήκε μέσα στο καλυβάκι της και έκλεισε την πόρτα. Ο βασιλιάς όμως πονιασμένος, (υποψιαζόμενος) δεν έφυγε, αλλά έκατσε απ' όξω και τήραγε από την κλειδαρότρυπα, τι θα κάνει η Ελένη.

Τη βλέπει τότε να κρεμάει από το ταβάνι το σκoinί, ύστερα να παίρνει το μαχαίρι και την ακόνη και να τ' ακονίζει. Εκεί που τα έκανε αυτά, έκλαιγε κι' ούλο έκλαιγε με αναφυλλητά και έλεγε: δεν ήμουνα εγώ που διάβαζα στο βασιλιά το κεφάλι τρεις μέρες, τρεις νύχτες, τρεις ώρες και τρεις παράωρες, κι είχα την παλιοτουρκογύφτισσα για συντροφιά, που τώρα την πήρε το βασιλόπουλο για γυναίκα του κι εμένα με έκανε γαλοκοτού;»

Μόλις τα είπε αυτά τρεις φορές, πήρε το μαχαίρι και τοιμάστηκε να σφαγεί. Δίνει μια κλωτσιά το βασιλόπουλο της πόρτας, μπαίνει μέσα και της αρπάζει το μαχαίρι από τα χέρια: «Δε μου λες-τη ρωτάει-είναι αλήθεια αυτά που έλεγες;» Τότε η Ελένη έκατσε και του είπε την ιστορία της από την αρχή. Όταν τέλειωσε πρόσταξε το βασιλόπουλο και του φέρανε μπροστά του τη γυναίκα του κι ένα βιβλίο. Το δίνει πρώτα της Ελένης και της λέει να διαβάσει. Αμέσως εκείνη αρχινάει και πάγαινε η γλώσσα της ροδάνι. Μετά δίνει το βιβλίο και στη γυφτοπούλα. Αλλά τί να διαβάσει εκείνη, αφού δεν ήξερε ντιπ; Έκανε μόνο γλου-γλου-γλου σαν τα γαλιά.

Τότε ο βασιλιάς κατάλαβε, ότι η Ελένη του έλεγε την αλήθεια κι' αμέσως έδωξε την άλλη και την έστειλε να φυλάει τα γαλιά και την Ελένη από γαλοκοτού την πήρε και την έκανε γυναίκα του κι' εκείνοι περάσανε καλά κι εμείς καλλίτερα.

Ο Βασιλιάς, οι τρεις γιοι και η νυφίτσα

Πες μου ένα παραμύθι..., Γυμνάσιο Αγ. Τριάδας Μιδέα
Δενδρά

Ήταν κάποτε ένας βασιλιάς με τρεις γιους, και επειδή είχαν φτάσει σε ηλικία γάμου, τους είπε να βρουν από μια γυναίκα άξια, και να την παντρευτούν, αλλά πρώτα θα έπρεπε να την εγκρίνει ο ίδιος.

Πάει ο πρώτος στην πόλη και ρωτάει για την πιο προκομμένη κοπέλα. Τη βρίσκει και γυρίζει στο παλάτι.

Πάει ο δεύτερος, ρωτάει για την πιο άξια κοπέλα, τη βρίσκει, την παίρνει και γυρίζει στο παλάτι.

Φεύγει και ο τρίτος, γύρισε μέρες και νύχτες, αλλά δεν βρήκε τίποτα κι απελπισμένος γυρνώντας στο παλάτι ξενύχτησε στο δάσος. Εκεί που καθόταν και σκεφτόταν στενοχωρημένος τι να κάνει, του παρουσιάστηκε μια νυφίτσα και τον ρώτησε τι έχει. Το αγόρι τής είπε τι είχε συμβεί και τότε η νυφίτσα του απάντησε:

-Πάρε με μαζί σου και δεν θα χάσεις.

Ο πρίγκιπας, στην απελπισία του, πήρε τη νυφίτσα. Την επόμενη μέρα το πρωί, ο βασιλιάς κάλεσε τους γιους του και τους είπε να πουν στις γυναίκες τους να φτιάξουν από μια πίτα, για να δει πόσο άξιες είναι.

Ο πρίγκιπας, γύρισε στο δωμάτιό του πολύ στεναχωρημένος και είπε στη νυφίτσα τι είχε ζητήσει ο πατέρας του.

-Μη στεναχωριέσαι. Πέσε και κοιμήσου, και το πρωί η πίτα θα είναι έτοιμη.

Την άλλη μέρα τα τρία βασιλόπουλα, εμφανίστηκαν με τις πίτες και ο βασιλιάς αφού τις δοκίμασε όλες είπε:

-Η πίτα του μικρότερου δεν φτάνει που είναι πεντανόστιμη, είναι και ωραία κεντημένη.

Την επόμενη μέρα τούς ζήτησε να του φτιάξουν από έναν μανδύα.

Ο πρίγκιπας γύρισε πάλι στενοχωρημένος και όταν η νυφίτσα τον ρώτησε τι είχε, της είπε για τη δεύτερη δοκιμασία.

-Πέσε και κοιμήσου, και το πρωί θα δεις, του είπε πάλι η νυφίτσα.

Το άλλο πρωί, παρουσιάστηκαν μπροστά στον βασιλιά με τους μανδύες.

Οι μανδύες του πρώτου και του δεύτερου δεν του άρεσαν, μα μόλις είδε τον μανδύα του τρίτου έμεινε άφωνος. Ήταν κεντημένος στο χέρι με χρυσή κλωστή και πολύτιμες πέτρες. Κατενθουσιασμένος τον φόρεσε και τους είπε ότι την επόμενη μέρα θα γνώριζε τις υποψήφιες νύφες του.

Οι δύο γιοι του γύρισαν στα δωμάτιά τους αλλά ο τρίτος στενοχωρημένος είπε στη νυφίτσα ξανά αυτό που τους είχε ζήτησε ο βασιλιάς.

-Μη στεναχωριέσαι. Κοιμήσου και θα δεις.

Την άλλη μέρα το πρωί, εμφανίστηκε ο πρώτος γιος με την κοπέλα του, τους φίλησε ο βασιλιάς και τους έδωσε την ευχή του. Σε λίγο εμφανίστηκε και ο δεύτερος γιος με την κοπέλα του και ο βασιλιάς, αφού τους φίλησε, έδωσε και σ' αυτούς την ευχή του. Τότε εμφανίστηκε και το τρίτο βασιλόπουλο με την κοπέλα του, και το παλάτι άστραψε απ' την ομορφιά της. Ο βασιλιάς τη φίλησε, την πήρε αγκαλιά και είπε:

-Μπράβο, γιε μου. Πήρες για γυναίκα σου την πιο άξια κοπέλα. Γι αυτό κι εγώ σου δίνω το παλάτι μου.

Η νυφίτσα ήταν μια όμορφη κοπέλα που τη είχε μαγέψει μια κακιά μάγισσα του δάσους, γιατί είχε ζηλέψει την ομορφιά της.

Μετά από μερικές μέρες, έγιναν και οι γάμοι. Τα γλέντια τους κράτησαν μέρες και έφαγαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Το βαφτιστήρι του βασιλιά

*Τα παραμύθια του παππού και της γιαγιάς, Μαρία Χατζίκου
Δίδυμα Αργολίδας*

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς που του άρεσε πολύ το κυνήγι. Μια μέρα καθώς κυνηγούσε σ' ένα βουνό, του επιτέθηκε μια μεγάλη αρκούδα. Ευτυχώς, εκεί κοντά βρισκόταν ένας χωρικός με το όπλο του, που σκότωσε την αρκούδα κι έσωσε τον βασιλιά! Μετά ο χωρικός θέλησε να τον περιποιηθεί και τον κάλεσε στην καλύβα του. Όταν λοιπόν, πήγε εκεί ο βασιλιάς, είδε μια γυναίκα, που κρατούσε στην αγκαλιά της ένα μωρό, ένα όμορφο, ροδαλό, κατάξανθο αγοράκι.

-«Τίνος είναι το παιδάκι αυτό;» ρώτησε ο βασιλιάς.

-«Είναι γιος μου!» είπε ο χωρικός.

-«Εγώ το γέννησα», είπε η γυναίκα.

-«Θα το βαφτίσω εγώ», είπε τότε εκείνος.

Το βάφτισε λοιπόν ο βασιλιάς το μωρό και το είπε Γιαννάκη. Μετά έβγαλε ένα πανέμορφο δαχτυλίδι από το χέρι του και είπε στους γονείς, καθώς τους το έδινε:

-«Όταν μεγαλώσει το παιδί, να του πείτε ότι είναι βαφτιστήρι μου. Να πάρει αυτό το δαχτυλίδι και να έρθει να με βρει στο παλάτι, κι αν θέλει, να μείνει μαζί μου».

Τα χρόνια πέρασαν, το μωρό μεγάλωσε, κι όταν έγινε παλικάρι, του είπαν οι γονείς του :

-«Είσαι βαφτιστήρι του βασιλιά. Πρέπει να πας στο παλάτι να τον βρεις κι αν θέλεις να μείνεις μαζί του. Πάρε τούτο δω το δαχτυλίδι που είχε αφήσει ο νονός σου, να του το πας για να σε γνωρίσει».

Πήρε τότε το δαχτυλίδι το παιδί και ξεκίνησε... Στο δρόμο που πήγαινε, βλέπει ότι η θάλασσα είχε πετάξει μερικά ψάρια έξω στην άμμο. Τα ξανάριξε στο νερό, και τότε άκουσε τα ψάρια να του λένε με ανθρώπινη φωνή:

-«Σ' ευχαριστούμε, γιατί μας έσωσες τη ζωή. Τι δώρο να σου κάνουμε;»

-«Δεν θέλω τίποτα!» λέει ο Γιαννάκης.

-«Όχι! Όχι! Θα σου δώσουμε κάτι!» Και του δώσανε ένα λέπι. «Αν ποτέ μας χρειαστείς, πέταξε αυτό το λέπι στο νερό κι εμείς θα έρθουμε κοντά σου».

Τα ευχαρίστησε πολύ το παλικάρι κι έφυγε... Προχώρησε, προχώρησε, βρήκε στο δρόμο του μερικά μυρμήγκια που πεινούσαν. Τους έριξε τροφή και αφού έφαγαν, τον ρώτησαν:

-«Τι θέλεις από μας, αφεντικό; Τι δώρο θέλεις να σου κάνουμε;»

-«Δε θέλω τίποτα!» είπε εκείνος.

-«Όχι! Πάρε ένα ποδαράκι από δω κι όταν θα μας χρειαστείς, χτύπησέ το σ' ένα κουτάκι. Θα τ' ακούσουμε και θα έρθουμε να σε βοηθήσουμε».

Το πήρε και το ποδαράκι, το έβαλε σ' ένα κουτάκι και προχώρησε... Μετά από πολύ δρόμο, έφτασε σ' ένα δάσος. Κάτω από ένα δέντρο, βρήκε δυο πουλιά που ήταν πληγωμένα και πεινούσαν. Τους έριξε τροφή και τα περιποιήθηκε. Αφού έγιναν καλά τον ρώτησαν:

-«Τι θέλεις από μας; Τι δώρο να σου δώσουμε για το καλό που μας έκανες;»

-«Δε θέλω τίποτα!» απάντησε εκείνος.

-«Όχι! Θα σου δώσουμε ένα φτερό. Αν κάποτε μας χρειαστείς, πέταξε το φτερό στον αέρα και θα έρθουμε αμέσως», του είπαν και του έδωσαν ένα φτερό.

Έφυγε το παιδί από κει και προχώρησε πάλι. Έφτασε κάποια στιγμή σ' ένα πηγάδι και στάθηκε να πει νερό, επειδή διψούσε. Εκεί ήταν ένας κακός νερουλάς, βρόμικος και μουντζούρης, που δεν τον άφηνε να πει νερό.

-«Άσε με να πιω νερό, σε παρακαλώ», λέει ευγενικά ο Γιαννάκης.

-«Όχι! Δε σ' αφήνω», του λέει ο βρομιάρης και κακός νερουλάς, «πού πας;»

-«Έτσι κι έτσι, είναι ο νονός μου βασιλιάς. Πάω να τον γνωρίσω και να του δώσω το δαχτυλίδι του», απάντησε ο νέος.

-«Άμα γίνω εγώ το βαφτιστήρι του βασιλιά κι εσύ ο υπηρέτης μου, τότε θα σ' αφήσω να πεις νερό», είπε ο κακός νερουλάς.

Τι να κάνει το παιδί; Αναγκάστηκε να προσποιηθεί τον υπηρέτη του κακού νερουλά, που τον έβαλε να του υποσχεθεί ότι δε θα τον μαρτυρήσει.

-«Αν πεθάνω και αν θα ξαναζήσω, μόνο τότε θα το μαρτυρήσω», είπε το παιδί.

Έτσι έγινε, κι όταν έφτασαν στο παλάτι, βρήκαν τον βασιλιά κι ο νερουλάς του είπε ότι είναι το βαφτιστήρι του και του έδωσε το δαχτυλίδι. Τότε η βασίλισσα είδε τον Γιαννάκη, είδε και τον βρομερό νερουλά και λέει στο βασιλιά:

-«Κοίταξε! Δεν μπορούσες να είχες βαφτίσει αυτό το καλό παιδί, αλλά πήγες και βάφτισες αυτόν τον βρομιάρη;»

-«Όχι!» λέει ο βασιλιάς, «όταν τον βάφτισα εγώ δεν ήταν έτσι βρομιάρης, ήταν ένα όμορφο, καθαρό, ξανθό μωρό».

-«Τώρα πώς έγινε έτσι;» ρώτησε η βασίλισσα.

-«Ξέρω εγώ;» απάντησε εκείνος.

Εν των μεταξύ, ο βασιλιάς ήθελε να δοκιμάσει το βαφτιστήρι του για να δει αν είναι ικανός άνθρωπος• γι' αυτό του ζήτησε να κάνει ορισμένα δύσκολα πράγματα. Τον έβαλε, λοιπόν, σε μια μεγάλη αποθήκη, που ήταν γεμάτη σιτάρι, κριθάρι, βρώμη, όλα ανακατεμένα, και του είπε να τα ξεχωρίσει μέσα σε μια νύχτα. Ο κακός νερουλάς κάλεσε τότε κρυφά τον Γιαννάκη και του είπε:

-«Αν μέχρι αύριο το πρωί δεν τα έχεις καθαρίσει όλα, ξεχωριστά το σιτάρι, ξεχωριστά το κριθάρι, ξεχωριστά τη βρώμη, θα σου κόψω το κεφάλι».

Σκέφτηκε το παιδί, σκέφτηκε και το βρήκε:

«Θα φωνάξω τα μυρμήγκια». Χτύπησε το ποδαράκι απ' τα μυρμήγκια πάνω στο κουτάκι και φτάσανε κοπάδια απ' αυτά.

-«Τι θέλεις, αφεντικό;» τον ρώτησαν.

-«Την αποθήκη αυτή εδώ, που τα έχει ανακατεμένα όλα, να τα βάλετε το καθένα ξεχωριστά».

-«Ελα αύριο το πρωί», του λένε, «και θα είναι όλα έτοιμα».

Πράγματι, τα μυρμήγκια δουλέψανε όλη τη νύχτα. Το πρωί τα είχαν τακτοποιήσει όλα: αλλού το σιτάρι, αλλού το κριθάρι, αλλού τη βρώμη. Πήγε λοιπόν, τα είδε ο βασιλιάς και ήταν όλα εντάξει...

Την άλλη μέρα, ο βασιλιάς, ο κακός νερουλάς και ο Γιαννάκης πήγαν βόλτα με την άμαξα κοντά στη θάλασσα. Τότε, ο βασιλιάς γύρισε και είπε στον κακό νερουλά:

-«Τώρα, έχεις και κάτι άλλο να κάνεις. Ετούτο το δαχτυλίδι, που μου έφερες, θα το πετάξω μέσα στη θάλασσα. Κι αν βουτήξεις και το βρεις, καλώς! Αν δεν το βρεις, θα σε διώξω απ' το παλάτι».

Κι έριξε το δαχτυλίδι στο νερό... Τότε ο βρομερός νερουλάς έσπρωξε δυνατά τον Γιαννάκη και τον έριξε στη θάλασσα. Βούτηξε στα βαθιά εκείνος, δήθεν ότι κοίταζε για το δαχτυλίδι και θυμήθηκε το λέπι που του είχαν δώσει τα ψάρια. Το πέταξε μέσα στο νερό κι αμέσως μαζευτήκανε χιλιάδες ψάρια.

-«Τι θέλεις, αφεντικό;» τον ρώτησαν.

-«Έτσι κι έτσι», τους είπε, «το δαχτυλίδι του βασιλιά το πετάξανε στο νερό και πρέπει να το βρω εγώ».

-«Εντάξει!» του είπαν εκείνα και άρχισαν να ψάχνουν παντού. Έψαχνε κι ο ίδιος, μέχρι που είδε μια μαριδούλα μικρούλα, τόση δα, που είχε βρει το δαχτυλίδι, το είχε στο στόμα της, και πήγαινε σιγά σιγά, μην της πέσει.

-«Ελα αφεντικό», του είπε, «να το, να το!»

Το πήρε, τότε το δαχτυλίδι ο Γιαννάκης και το πήγε στον νερούλα. Εκείνος με τη σειρά του, το έδωσε στον βασιλιά.

-«Τώρα», του λέει εκείνος, «έχεις να κάνεις και κάτι άλλο, τελευταίο. Να πας να βρεις και να μου φέρεις το αθάνατο νερό!»

Ο νερούλας έδωσε εντολή στον Γιαννάκη να πάει αυτός να το βρει και να του το φέρει.

Το αθάνατο νερό έβγαινε μέσα από ένα βράχο. Για να φτάσει κανείς εκεί, έπρεπε να περάσει ανάμεσα από δυο βουνά, που ανοιγόκλειναν και χτυπιόνταν μεταξύ τους. Πώς μπορούσε ένας άνθρωπος να πάει να το πάρει; Θα τον λιώνανε! Τότε, λοιπόν, θυμήθηκε το φτερό των πουλιών... Πετάει το φτερό στον αέρα και μαζευτήκανε τα πουλιά.

-«Τι θέλεις, αφεντικό;» τον ρώτησαν.

-«Θέλω το αθάνατο νερό», τους είπε εκείνος.

-«Φέρε μας εδώ δυο μπουκαλάκια», του είπαν πρόθυμα.

Πέταξαν τα πουλιά και πέρασαν από τα βουνά και γέμισαν το ένα μπουκαλάκι. Ξαναπέρασαν και γέμισαν και το άλλο.

-«Πάρε και τα δύο μπουκαλάκια τώρα!» του είπαν μόλις γύρισαν.

Τα ευχαρίστησε, λοιπόν, ο Γιαννάκης, πήρε τα μπουκαλάκια και τα πήγε στο παλάτι. Το ένα το κράτησε στην τσέπη του και συνεννοήθηκε με την κόρη του βασιλιά που είχε γίνει φίλη του να του το φυλάξει. Το άλλο το έδωσε στον κακό νερούλα. Εκείνος πήρε το μπουκαλάκι και το πήγε στον βασιλιά. Έτσι, αφού πέρασε κι αυτή τη δοκιμασία, αποφάσισε ο βασιλιάς να κρατήσει τον βρομιάρη νερούλα κοντά του.

Ο νερούλας δεν χρειαζόταν πια τον Γιαννάκη και γι' αυτό του είπε να φύγει. Φοβόταν όμως μήπως εκείνος τον μαρτυρήσει, και ήθελε να τον βγάλει από τη μέση. Όπως πήγαινε, λοιπόν, ο Γιαννάκης στο δρόμο, βγαίνει ο νερούλας και του κόβει το κεφάλι. Το έσφαξε το παιδί! Η κόρη του βασιλιά, όμως, που είχε το μπουκαλάκι με το αθάνατο νερό, ήταν κρυμμένη εκεί κοντά και τα είδε όλα... Πλησίασε αμέσως τον Γιαννάκη και του έριξε, στην πληγή, το αθάνατο νερό. Έτσι, ζωντάνεψε πάλι το παλικάρι!

Αφού συνήλθε το παιδί, γυρίζει πίσω πάλι στο παλάτι και λέει: «Είχα κάνει έναν όρκο: Αν πεθάνω κι αν θα ζήσω, μόνο τότε θα το μαρτυρήσω». Και πράγματι, πήγε στο παλάτι και είπε την αλήθεια:

-«Εγώ είμαι το βαφτιστήρι σου κι αυτός είναι ένας κακός νερούλας, που δεν μου έδινε νερό, και τα λοιπά και τα λοιπά... Έτσι αναγκάστηκα να υποχωρήσω και να

κάνω τον υπηρέτη του, αλλά εγώ είμαι το παιδί που βάφτισες και γω κατάφερα και πέρασα όλες τις δοκιμασίες που έβαλες, βασιλιά μου».

Το πήραν, λοιπόν, στο παλάτι το παιδί και μη ρωτάτε τι χαρές κάνανε! Και τον κακό νερουλά τον έκλεισαν στη φυλακή.

Ο Γιαννάκης με την κόρη του βασιλιά, παντρευτήκανε, μείνανε στο παλάτι και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα...

Το τομάρι της ψείρας

Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ
Λυγουριόν

Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε ένας βασιλιάς κι είχε μια κόρη. Μια μέρα εκεί που τη χτένιζε η μάνα της, βρήκε στο κεφάλι της μια ψείρα, άγνωστο πράγμα τότε. Την πιάνει αμέσως και την πάει στο βασιλιά. Μόλις την είδε εκείνος «να η τύχη του κοριτσιού μας» -λέει- να τη βάνουμε σ' ένα πιθάρι μέσα και να την ταΐζουμε για να μεγαλώσει. Τη βάνανε λοιπόν μέσα σ' ένα χρυσό πιθάρι και κάθε μέρα οι δούλοι την ταΐζανε αίμα για να μεγαλώσει. Τα χρόνια περνάγανε η ψείρα χόντραινε, το κορίτσι μεγάλωσε κι ήρθε η ώρα να την παντρέψουνε. Διατάζει τότε ο βασιλιάς και σκοτώνουνε την ψείρα, την γδέρνουνε ύστερα και κρεμάνε το τομάρι της όξω από το παλάτι. Τότε ο βασιλιάς έβανε ντελάληδες να γυρίσουνε σ' ούλο το βασίλειο και να φωνάζουνε, ότι ο βασιλιάς θα δώσει την κόρη του για γυναίκα σ' εκείνον, που θα γνωρίζει από τι είναι το τομάρι, που κρέμεται όξω από το παλάτι. Ούλα τα βασιλόπουλα κι ούλα τα παλληκάρια της χώρας περάσανε μπροστά από το παλάτι, αλλά κανένας δε βρήκε από τι ήτανε το τομάρι.

Μια μέρα παρουσιάσθηκε στο παλάτι ένα πολύ όμορφο παλληκάρι κι είπε στο βασιλιά: «Βασιλιά μου το τομάρι αυτό είναι από ψείρα». Το παλληκάρι αυτό όμως ήτανε δράκοντας και μπόρηγε, να γίνει ότι ήθελε, άλλοτε άνθρωπος, άλλοτε πουλί, άλλοτε σκύλος, κι ότι άλλο ήθελε. Όταν λοιπόν σφάζανε την ψείρα στο παλάτι, αυτός ήτανε σκυλί και της ήπια το αίμα, που έτρεχε από το λαιμό, είδε που τη γδέρνανε, κι όταν ο βασιλιάς έβγαλε εκείνη τη διαταγή, αυτός έγινε άνθρωπος και πήγε για να πάρει τη βασιλοπούλα γυναίκα του. Ο βασιλιάς όμως, που δεν ήξερε τίποτα από όλα αυτά κι όπως τον είδε έτσι νέο και ωραίο και έξυπνο αφού βρήκε το τομάρι ότι ήτανε της ψείρας, τον έκανε αμέσως γαμπρό του. Λίγες μέρες μετά τον γάμο ο δράκος πήρε τη γυναίκα του, τη βασιλοπούλα, και φύγανε για τον τόπο του, να πάνε να ζήσουνε στο σπίτι του. Ο βασιλιάς, όταν φεύγανε, τους έδωσε και στρατιώτες μαζί τους, για να τους φυλάνε, επειδή από κει που θα περνάγανε έβγαίνε ένας δράκοντας κι έτρωγε τον κόσμο. Το παλικάρι όμως, που αυτός ήτανε ο δράκος, τους είπε ότι δεν ήτανε ανάγκη να πάνε μαζί τους γιατί ήτανε ούλα ψέμματα και δεν έβγαίνε κανένας δράκοντας. Έτσι ξεκινήσανε μόνοι τους, ο δράκος με τη γυναίκα του, για να την πάει στη σπηλιά του. Περπατήσανε, περπατήσανε, και στο τέλος φτάσανε σε μια σπηλιά μεγάλη, που εκεί ήτανε του δράκοντα το παλάτι. Της παραξενοφάνηκε της γυναίκας του, αλλά δεν είπε τίποτα. Ούλη την ημέρα ο άντρας της πήγαινε για κυνήγι και το βράδυ, που γύριζε, καθότανε κι έτρωγε αυτά που είχε σκοτώσει, ωμά, σαν σκύλος. Η καημένη η βασιλοπούλα ανατρίχιαζε που τον έβλεπε κι εκείνη έτρωγε μονάχα λάχανα και φρούτα από τα δέντρα του δάσους.

Το βράδυ ο άντρας της έγερνε στα γόνατά της να κοιμηθεί και της βύζαινε το αίμα από τα δάχτυλα. Κατάλαβε πια η βασιλοπούλα ότι ο άντρας της ήτανε δράκοντας και

την έκοψε η τρομάρα. Δεν ήξερε πως να κάνει, να το μάθει ο πατέρας της. Να του γράψει; Δεν είχε ούτε χαρτί ούτε μολύβι, μονάχα ένα περιστέρι είχε πάρει μαζί της από το παλάτι. Μια μέρα όμως ο δράκοντας έφερε στη σπηλιά διπλωμένα παλιόχαρτα, που τα βρήκε πεταμένα στο δάσος. Όταν την άλλη μέρα έφυγε για το κυνήγι, η γυναίκα του σκίζει ένα κομμάτι χαρτί και με ένα κάρβουνο αντί για μολύβι γράφει: «Πατέρα μου ο άντρας που μου έδωσες είναι δράκος. Κάνε ότι θα κάνεις, να ρθείς να με γλυτώσεις».

Έδωσε μετά το σημείωμα που έγραφε στο λαιμό του περιστεριού και το αμόλησε να πάει στο παλάτι. Όταν ο πατέρας της είδε το περιστέρι, πέταξε από την χαρά του, γιατί κατάλαβε ότι του έφερνε γράμμα από την κόρη του. Μόλις όμως άνοιξε το χαρτί και διάβασε κοκκάλωσε. Τι να κάνει, για να γλυτώσει το παιδί του; Πηλάγαγε παντού, ρώταγε ουλούθε, αλλά κανείς δεν μπόρηγε να τον βοηθήσει. Στο παλάτι του είχε μια γριά δούλα, που δεν την είχε ρωτήσει ακόμα. Τη φωνάζει λοιπόν κι αυτή και τη ρωτάει.

-Έμαθα γριά ότι έχεις πέντε γιούς πολύ δυνατούς. Πες μου τι δουλειά κάνουνε τα παιδιά σου;

-Δεν ξέρω η δόλια βασιλιά μου, μήτε μου λένε τίποτα, μήτε τα παιδιά ρωτάω. Για να μάθω βασιλιά μου και εγώ και να σου πω κι εσένα, θέλω να μου δώσεις ένα ωραίο καινούργιο ρούχο, ότι ναναι κι εγώ ξέρω πια τι θα κάνω.

Της δίνει ο βασιλιάς ένα μεταξωτό πάπλωμα και το παίρνει η γριά και πάει στο σπίτι της. Το βράδυ έρχεται ο πρώτος της γιους και βλέπει το πάπλωμα.

-Για ποιόν το αγόρασες αυτό μάννα;

-Για τον καλλίτερό μου γιο.

-Και ποιος είναι καλλίτερος από μένα, που φορτώνουμαι σαν γκαμήλα και φεύγω σαν τον άνεμο;

-Για σένα παιδί μου το πήρα.

Του έβανε η γριά μάννα του και έφαγε και ξανάφυγε ευχαριστημένος. Σε λίγο έρχεται ο δεύτερος αδελφός, βλέπει και αυτός το πάπλωμα και ρωτάει:

-Για ποιον το πήρες τούτο μάννα;

-Για τον καλλίτερό μου γιο.

-Και ποιος είναι καλλίτερος από μένα που ακουμπάω το αυτί μου στη γη και ακούω μέχρι τον κάτω κόσμο;

-Για σένα παιδί μου το πήρα.

Του έβανε, έφαγε κι αυτός κι έφυγε. Μετά καταφθάνει ο τρίτος.

Μόλις το είδε το πάπλωμα πάνου στο κρεβάτι, ρωτάει τη μάνα του.

-Για ποιον το πήρες αυτό το ωραίο πάπλωμα μάνα;

-Για τον καλλίτερό μου γυιο.

-Και ποιος είναι άλλος καλλίτερος από μένα, που χτυπάω το πόδι μου στη γη, γίνεται πύργος γυάλινος, μπαίνω μέσα και γλυτώνω;

-Για σένα το πήρα παιδί μου.

Ευχαριστημένος έφαγε κι αυτός κι έφυγε. Σε λίγο φτάνει ο τέταρτος γυιος. Βλέπει κι αυτός το πάπλωμα και ρωτάει.

-Για ποιον το αγόρασες μάνα;

-Για τον καλλίτερό μου γυιο.

-Ποιος είναι καλλίτερος από μένα που παίρνω το λαγόπουλο από της μάγισσας το βυζί και δεν με καταλαβαίνει;

-Για σένα το πήρα παιδί μου.

Του έβανε κι έφαγε κι έφυγε πάλι. Τελευταίος ήρθε ο μικρότερος γυιός. Βλέπει το μεταξωτό πάπλωμα και ρωτάει κι αυτός.

-Για ποιον το πήρες αυτό μάνα;

-Για τον καλλίτερό μου γιο.

-Και ποιος είναι καλλίτερος από μένα;

-Τι δουλειά κάνεις εσύ παιδάκι μου;

-Εγώ πετάω την σαΐτα μου, σκοτώνω τον αετό και του παίρνω την πέρδικα.

-Για σένα το αγόρασα παιδί μου.

Την άλλη μέρα η γριά πάει πηλάλα στο βασιλιά και του λέει:

«Βασιλιά μου το και το. Αυτές τις δουλειές κάνουνε τα παιδιά μου».

Αμέσως ο βασιλιάς έστειλε ανθρώπους του τούς φωνάξανε και τους πέντε και τους φέρανε μπροστά του.

Τότε ο βασιλιάς τους είπε, ότι θ' άφηνε σ' όλους τους πολλά λεφτά και τον έναν θα τον έκανε γαμβρό του, άμα πηγαίνανε, να του φέρουνε πίσω την κόρη του. Τα πέντε αδέρφια δεχτήκανε. Αμέσως φορτώνεται, αυτός που φορτωνότανε σα γκαμήλα κι έφευγε σαν άνεμος, τα τέσσερα αδέρφια του και σε λίγα λεφτά νάτους όξω από την σπηλιά του δράκου. Στέλνουνε τότε μέσα αυτόν, που παίρνει το λαγόπουλο από της μάγισσας το βυζί αρπάζει τη βασιλοπούλα από τον δράκοντα, ξαναφορτώνεται ο

πρώτος και δρόμο για το παλάτι. Ευπνάνει ο δράκοντας αμέσως, τους βλέπει να φεύγουνε, γίνεται σύννεφο κι αρχινάει να τους κυνηγάει. Ακουμπάει τότε τ' αυτί του στη γη ο τρίτος αδελφός και τους λέει «μας έφτασε». Αμέσως βαρεί το πόδι του στη γη ο τέταρτος αδελφός, γίνεται πύργος γυάλινος και μπαίνουν όλοι μέσα.

Απ' όξω ο δράκοντας δεν ήξερε, τι να κάνει για να τους την ξαναπάρει. Άξαφνα τούρθε η φώτιση και τους λέει. «Βγάλτε τη βασιλοπούλα λίγο στο παραθύρι να την δω μονάχα για τελευταία φορά, κι ύστερα χαλάλι σας, είναι δική σας». Εκείνοι τον πιστέψανε και βγαίνουνε τη βασιλοπούλα στο παραθύρι, για να την δει ο άντρας της. Αμέσως όμως εκείνος γίνεται αετός και την αρπάζει. Τότε αυτός που έρριχνε τη σαΐτα του, σκότωσε τον δράκοντα και πήρε τη βασιλοπούλα, ξαναφορτώθηκε ο πρώτος αδερφός κι ούλοι μαζί φτάσανε στου βασιλιά το παλάτι.

Ο βασιλιάς μόλις τους είδε να του τη φέρνουνε, καταχάρηκε και ρώτησε την κόρη του, ποιον από τους πέντε θέλει γι' άντρα της. Εκείνη τότε λέει: «Πατέρα μου θα πάρω αυτόν που ξέρει και πετάει τη σαΐτα του, να σκοτώνει τον αετό και ν' αρπάζει την πέρδικα, γιατί, άμα δεν ήταν αυτός, τώρα εγώ θα ήμουνα πεθαμένη, κι αυτοί το ίδιο».

Πάντρεψε λοιπόν ο βασιλιάς την κόρη του με το μικρότερο από τα πέντε αδέρφια και τον έκανε διάδοχό του και στ' αδέρφια του έδωσε πολλά-πολλά λεφτά.

Ο δράκοντας όμως δεν πέθανε, όταν τον σαΐτησε το παιδί, αλλά μεταμορφώθηκε σε άνθρωπο και γιάτρεψε την πληγή του με βότανα. Όταν έγινε καλά μεταμορφώθηκε σε πουλί και πήγε στην κάμαρη της βασιλοπούλας ένα βράδυ. Ο πατέρας της όμως που φοβότανε, μήπως ξαναφανεί ο δράκοντας ή κανένας άλλος και του την πάρουνε, είχε βάνει κάτου στη σκάλα που ανέβαινε στην κάμαρή της δύο λιοντάρια για να την φυλάνε. Μόλις μπήκε μέσα ο δράκοντας ξαναγίνηκε άνθρωπος και της λέει: «Εμπρός πάμε να φύγουμε». Η βασιλοπούλα δεν τάχασε και του λέει: «Τράβα μπροστά γιατί είμαι από τον ύπνο, κι εγώ έρχομαι πίσω σου». Μόλις αρχινήσανε να κατεβαίνουνε τις σκάλες τού δίνει μια σπρωξιά η βασιλοπούλα και τσιούλι-τσιούλι βρέθηκε μπροστά στα πόδια των λιονταριών: «Φάτε τον και τηράτε, μήτε στάλα αίμα να μη σας πέσει κάτου». Τα λιοντάρια όμως από την βιασύνη τους δεν προσέξανε και τους χύθηκε αίμα κάτου. Οι σταγόνες αυτές το αίμα, γίνανε οι ανεμογαζούτες, που ξέρουμε κι εμείς, και γυρίζουνε από δω κι από κει και αρπάζουνε ότι βρεθεί μπροστά τους.

Από τότε κανένας δεν ξαναπήραξε τη βασιλοπούλα, που έζησε ευτυχισμένη με τον άντρα της χρόνια πολλά.

Ο ήλιος, το φεγγάρι και η κακιά πεθερά

Λαογραφικά Αργολίδος, Κώστα Δ. Σεραφείμ
Λυγουριόν

Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε τρία κορίτσια, ορφανά από μάννα. Όσο ήτανε μικρά, ο πατέρας τους σκοτωνόντανε να τα μεγαλώσει. Όταν πια μεγαλώσανε, τους αγόραζε μπαμπάκι κι εκείνες το γνέθανε και το πουλάγανε κλωνά κι έτσι βγαίνανε το ψωμί τους. Τα πράγματα πηγαίνανε καλά μέχρι την ημέρα που ο βασιλιάς του τόπου έβγαλε διαταγή να μην ανάβουνε τα λυχνάρια μέχρι αργά τη νύχτα, για να κάνουν οικονομία στο λάδι. Καταστροφή ήτανε η διαταγή για το γέρο το φτωχό και τα κορίτσια του, που επειδή δεν μπορούσαν να κάνουνε πια νυχτέρια, μόνο την ημέρα γνέθανε λίγο μπαμπάκι και δε βγαίνανε μήτε το ψωμί τους. Οι στρατιώτες του βασιλιά γυρίζανε τη νύχτα κι όπου βλέπανε φως, μπαίναμε μέσα και παίρνανε τους ανθρώπους και τους κλείνανε στη φυλακή. Σκεφτότανε, σκεφτότανε, σκεφτότανε, ο γέρος, τι να κάνει, για να μπορούνε τα κορίτσια του, να γνέθουνε και τη νύχτα, δίχως όμως να τις δούνε οι στρατιώτες. Στο τέλος το βρήκε. Έσκαψε μια μεγάλη γούβα μέσα στη γης κι εκεί μέσα κατεβαίνανε τη νύχτα τα κορίτσια του με λύχνο και γνέθανε και εκείνος σκέπαζε τη γούβα από πάνω με πανιά και σανίδια και δεν φαινότανε τίποτα. Εκεί που γνέθανε τα κορίτσια, για να τους περνάει η ώρα και να μην κουτουλάνε (νυστάζουν) λέγανε ότι τους κατέβαινε στο κεφάλι. Η πιο μεγάλη έλεγε «Αν μ' έπαιρνε εμένα το βασιλόπουλο για γυναίκα του, θα του έντυνα τ' ασκέρι μ' ένα αδράχτι γνέμα». Η δεύτερη έλεγε: «Εγώ άμα μ' έπαιρνε το βασιλόπουλο για γυναίκα του, θα του χόρταινα το στρατό του μ' ένα καρβέλι». Και η τρίτη, η μικρότερη έλεγε: «Άμα το βασιλόπουλο έπαιρνε εμένα για γυναίκα του, θα του γένναγα δύο παιδιά, τον ήλιο και το φεγγάρι». Έτυχε, την ώρα που τα λέγανε, να περνάει απ' όξω το βασιλόπουλο κι άκουσε την κουβέντα τους. Τηράει γύρω – γύρω και βλέπει από μια τρουπίτσα μέσ' από τη γης να βγαίνει φως. Αμέσως τότε χτυπάει την πόρτα και βγαίνει ο πατέρας τους, που μόλις τον είδε πάγωσε από το φόβο του.

-Δε μου λες, γέρο, γιατί δεν άκουσες την διαταγή μου και βάνεις τα κορίτσια σου και δουλεύουνε και τη νύχτα;

-Λυπήσου μας βασιλιά μου, φτωχοί άνθρωποι είμαστε, δεν είχαμε να φάμε.

«Καλά αίντε τώρα να βγάνεις τα κορίτσια σου από κει μέσα και να τα φέρεις εδώ».

Μόλις εκείνες ήρθανε μπροστά του, κατεβάσανε το κεφάλι και περιμένανε να τις χουγιάξει ο βασιλιάς. Εκείνος όμως τις ρώτησε: «Για πέστε μου, τι λέγατε 'κει κάτω για μένα;» πού να κοτήσει ν' ανοίξει το στόμα της καμμιά. Τότε ο βασιλιάς τις φοβέρισε πως, αν δεν μιλάγανε, θα τους έκοβε το κεφάλι. Τι να κάνουνε κι εκείνες; Του τα είπανε ούλα. Τα λόγια της μικρής αδελφής φανήκανε ν' αρέσουνε στο βασιλόπουλο και την ξαναρώτησε:

- Αλήθεια θα μου κάνεις τα παιδιά που μου λες; τον ήλιο και το φεγγάρι;
- Άμα με πάρεις για γυναίκα σου θα σου τα κάνω.
- Άμα όμως θα με κοροϊδέψεις, θα σε θάψω ζωντανή, να το ξέρεις.
- Να με θάψεις.

Έτσι μέσα σε λίγες μέρες ο νέος βασιλιάς παντρεύτηκε τη μικρή κόρη του γέρου και την έκανε βασίλισσά του. Η μάννα του όμως, επειδή ήτανε φτωχή η νύφη της, δεν την ήθελε για γυναίκα του γιού της κι ούλο την έβριζε. «Να! Που θα κάνει ετούτη τον ήλιο και το φεγγάρι, τίποτα γιατί και κουτάβια θα του γεννήσει».

Σε λίγο καιρό έμεινε έγκυος η βασίλισσα για να κάνει τον ήλιο. Τόχε η μοίρα της όμως να γίνει πόλεμος εκείνο τον καιρό κι ο βασιλιάς έπρεπε να πάει να πολεμήσει. Προτού να φύγει όμως τεμπίχιασε τη μάννα του και τη μαμμή να προσέξουνε τη γυναίκα του, όταν θα γεννήσει και μέχρι να γυρίσει εκείνος από τον πόλεμο.

Όταν ήρθε καιρός η βασίλισσα γέννησε παιδί, ήτανε τόσο όμορφο, που έλαμπε σαν τον ήλιο. Η κακιά η πεθερά όμως το αρπάξανε με τη μαμμή, για να μη το δούνε κι άλλοι, και στη θέση του βάνανε ένα κουτάβι. Άδικα χτυπιότανε και έκλαιγε η βασίλισσα κι έλεγε, ότι εκείνη δε γέννησε τέτοιο πράγμα. Δεν την πίστευε κανένας. Οι δύο γριές στρίγγλες πάλι, επειδή λυπηθήκανε να σκοτώσουνε το παιδί, το βάνανε μέσα σ' ένα κασσόνι και το πετάξανε στην θάλασσα. Φαίνεται όμως πως ήτανε θέλημα θεού να μη χαθεί το παιδί, διότι το κασσόνι δε βούλιαξε, αλλά το πήρανε τα κύματα, και το βγάνανε σ' ένα ακρογιάλι, πολύ μακριά απ' εκείνο το τόπο.

Ένας γέρος, που ασκήτευε εκεί, είδε από μακριά το κασσόνι και πήγε και το πήρε. Το ανοίγει και τι να δει; Ένα παιδάκι τόσο όμορφο, που έκανε τον τόπο να λάμπει γύρω. Αμέσως το πήρε στο καλύβι του, αγόρασε και μια γίδα, για να το βυζαίνει και το μεγάλωνε σαν παιδί του. Όταν σε δύο – τρία χρόνια γύρισε ο βασιλιάς από τον πόλεμο, η μάννα του τού πήρε τα συχαρίκια, ότι η γυναίκα του είχε γεννήσει ένα κουτάβι. Ο βασιλιάς πήγε να σκάσει από τη λύπη και τη ντροπή του. Ας φώναζε όσο ήθελε η γυναίκα του, ότι της αλλάξανε το παιδί. Εκείνος ούτε που την άκουγε, είτε μονάχα : «Θα περιμένω να δω το δεύτερο».

Δεν πέρασε πολύς καιρός κι η βασίλισσα ξανά έμεινε έγκυος για να κάνει τη σελήνη τώρα. Λίγο καιρό όμως προτού να γεννηθεί το δεύτερο παιδί, ξανά πόλεμος. Ο βασιλιάς μπόρηγε να μη πάει; Δεν μπόρηγε. Έτσι με μαύρη καρδιά κι αφού έκανε χίλια τεμπίχια (συμβουλές) στη μαμμή και στη μάνα του να προσέξουνε πιο πολύ αυτή τη φορά, κίνησε για τον πόλεμο. Όταν σε λίγες μέρες γέννησε η βασίλισσα, έκανε ένα πεντάμορφο κοριτσάκι, τη Σελήνη. Πάλι όμως οι δύο κακές γριές τής το αρπάξανε και βάνανε στη θέση του ένα γατί. Το αληθινό παιδί το πήρανε πάλι, το κλείσανε σ' ένα κουτί και το πετάξανε στη θάλασσα. Τα κύματα το πήρανε και το πήγανε κι' αυτό στο ίδιο μέρος που είχανε και το πρώτο.

Ο γέρος μόλις είδε το κουτί, σαν κάτι να υποψιάστηκε, πάει το παίρνει κι αυτό τ' ανοίγει, και τι να δει; Πιο όμορφο κοριτσάκι δεν είχε αντικρύσει ποτέ του. Το πήρε κ'

αυτό στο καλύβι του και το μεγάλωσε μαζί με το παιδί. Όταν γύρισε ο βασιλιάς από τον πόλεμο, η μάννα του πάλι τον κοροΐδεψε και του είπε, ότι η γυναίκα του είχε γεννήσει ένα γατί αυτή τη φορά.

Καταθυμωμένος και ντροπιασμένος ο βασιλιάς, δίχως να πάει να δει την γυναίκα του καθόλου, διέταξε να την πάρουνε και να την χτίσουνε σ' ένα σταυροδρόμι κι εκεί να την αφήσουνε, να περνάει ο κόσμος, να την βλέπει, μέχρι που να πεθάνει. Έτσι και έγινε. Όσοι περνάγανε από εκεί και τη βλέπανε, άλλοι τη βρίζανε, άλλοι τη φτύνανε και άλλοι τη λυπόσανται και της δίνανε κανένα κομμάτι ψωμί κι έτσι έζησε πολλά-πολλά χρόνια.

Τα παιδιά πάλι μεγάλωσαν κοντά στο γεροντάκο και γινόσανται πεντάμορφα. Όταν ο γέρος κατάλαβε ότι θα πεθάνει, κάλεσε κοντά του τα δυο παιδιά, που είχε καταλάβει πια ότι ήσανται αδέρφια, έτσι που μοιάζανε και τους έδωσε τις τελευταίες ορμήνιες. Τους είπε να μη τρώνε ποτέ φαΐ σε ξένο σπίτι, αν πρώτα δε ρίχνανε λίγο στο σκυλάκι του το παιδί και στο γατάκι του το κορίτσι, για να το δοκιμάσουνε, μήπως είναι δηλητηριασμένο. Το γατί και το σκυλί να τα έχουνε πάντοτε μαζί τους, όπου κι αν πάνε. Τέλος έδωσε στο παιδί μια ταμπακιέρα του είπε: «Όταν χρειαστείς κάτι, ν' ανοίξεις την ταμπακιέρα και να λες: Έλα ευχή του παππούλη μου να μου δώσεις το τάδε πράγμα». Ύστερα από λίγες μέρες ο καλός γεράκος πέθανε και τα παιδιά τον θάψανε με κλάμματα. Αφού ησυχάσανε λίγο τα παιδιά, σκεφτήκανε ότι έπρεπε να φύγουνε πια από το παλιοκάλυβο εκείνο και να ζήσουνε σ' ένα σπίτι άλλο πιο ωραίο. Ανοίγει το παιδί την ταμπακιέρα και λέει: «Έλα ευχή του παππούλη να μου φτιάξεις ένα σπίτι σαν του βασιλιά το παλάτι». Αμέσως μπρος στα μάτια τους ξεφύτρωσε ένα παλάτι καλλίτερο από του βασιλιά. Εκεί ζήσανε από δω και πέρα τα παιδιά χαρούμενα κι' ευτυχισμένα. Το παιδί πήγαινε στο δάσος για κυνήγι και το κορίτσι καθότανε στο σπίτι κι έκανε τις δουλειές και κένταγε.

Μια μέρα που είχε πάει ο βασιλιάς με την κουστοδεΐα του για κυνήγι στο δάσος, είδε κοντά στ' ακρογιάλι αυτό το ωραίο παλάτι κι έμεινε κατάπληκτος. Πήγε κοντά για να το δει καλλίτερα κι είδε τα δύο παιδιά, που καθόσανται στο μπαλκόνι και λάμπανε από την ομορφάδα. Τα χαιρέτησε κι αυτά του είπανε ν' ανέβει λίγο απάνου, να ξεκουραστεί. Ο βασιλιάς τήραγε σαν χαζός γύρω του εκείνο το παλάτι, που ήτανε πιο όμορφο από το δικό του ακόμα. Όταν γύρισε στο παλάτι του λέει στη μάννα του: «Να δεις μάννα 'κει στην άκρη του δάσους, κοντά στ' ακρογιάλι είναι ένα παλάτι, που όμοιό του δεν έχω ξαναδεί και κάθονται εκεί δυο παιδιά σαν και εκείνα, που έλεγε ότι θα μου έκανε η γυναίκα μου». Η γριά μόλις τ' άκουσε τη ζώσανε τα φίδια.

Κινάει την άλλη μέρα πρωί και πάει να δει και η ίδια. Βρήκε το κορίτσι μοναχό του, που καθότανε όζω και κένταγε.

- Καλημέρα κόρη μου.
- Καλημέρα καλή γριούλα.
- Γιατί κάθεσαι μονάχη σου κορίτσι μου;
- Και τι να κάνω γιαγιά; ο αδελφός μου λείπει στο κυνήγι.

– Να του 'πεις να σου φέρει ούλα τα πουλιά του δάσους να σου τραγουδάνε και να τάχεις συντροφιά.

Όταν το βράδυ γύρισε ο αδελφός της απ' το κυνήγι, το κορίτσι ήταν στενοχωρημένο και κατσούφικο.

– Τι έχεις αδελφή μου κι είσαι λυπημένη;

– Τι νάχω; Εσύ ούλη μέρα γυρίζεις εδώ κι εκεί με το κυνήγι κι εγώ κάθουμαι εδώ μονάχη μου και μαραζώνω.

– Και τι θέλεις να σου κάνω, για να μη στεναχωριέσαι;

– Να μου φέρεις ούλα τα πουλιά του λόγγου να τραγουδάνε και να τα έχω συντροφιά ούλη μέρα.

– Και πού πρέπει να πάω για να βρω αυτά τα πουλιά να σου τα φέρω;

– Θα πας εκεί που ανοιγοκλείουνε τα βουνά, εκεί είναι ένα περιβόλι, που στη μέση έχει μια μηλιά με τρία μήλα. Άμα κόψεις μια κλάρα από 'κείνη τη μηλιά και τη φέρεις στο σπίτι μας, θαρθούνε κοντά σου κι ούλα τα πουλιά.

– Ναι αδελφή μου, αλλά εκεί που μου λες να πάω είναι δύσκολο, γιατί άμα με πιάσουνε τα βουνά την ώρα που ανοιγοκλείουνε θα χαθώ.

– Το ξέρω αδελφούλη μου, αλλά άμα θέλεις εσύ, θα βρεις κάποιο τρόπο, να μου τα φέρεις.

Τι να κάνει το παιδί; Για να ευχαριστήσει την αδελφή του καβάλλησε τ' αλόγο του και πήγε να της τα φέρει. Όταν έφτασε εκεί, τα βουνά ήσανται κλειστά. Περίμενε λοιπόν και μόλις τα είδε ν' ανοίγουνε, δίνει μια βιτσιά τ' αλόγου του και φρατ, βρέθηκε μέσα στο περιβόλι. Την ώρα όμως που ξανακλείνανε τα βουνά, πιάσανε μονάχα την ουρά τ' αλόγου του λίγο. Προχώρησε για τη μηλιά που ήτανε στη μέση του περιβολιού, και μόλις έφτασε εκεί κι άπλωσε το χέρι του, για να κόψει την κλάρα με τα τρία μήλα, ένοιωσε τα πόδια του να μουδιάζουνε. Βαρεί τ' αλόγου του να προχωρήσει αλλά κι αυτό μείνεσκε ακούνητο σα μαρμαρωμένο. Τότε τον πήρε το παράπονο κι αρχίνησε να κλαίει, που δε θα ξανάβλεπε πια την αδελφή του. Όπως έβανε το χέρι του στην τσέπη, για να βγάλει το μαντήλι του, έπιασε την ταμπακέρα του παππού του, που την είχε ξαχάσει. Την βγάνει αμέσως όξω, την ανοίγει και λέει: «Έλα του παπούλη μου η ευχή να με σώσεις». Κάτι σαν αλαφρός αγέρας φύσηξε κι αμέσως φάνηκε μπροστά του ο παππούς. Με κλάμματα το παιδί του είπε, πως βρέθηκε εκεί και τι γύρευε και αμέσως ο γέρος πατάει μια φωνή: «Μπελερήμ Τσιεγκέ». Τίποτα, καμμιά απάντηση. Ξαναφωνάζει πιο δυνατά: «Μπελερήμ Τσιεγκέ». Πάλι καμμιά απόκριση. Φωνάζει τρίτη φορά δυνατώτερα: «Μπελερήμ Τσιεγκέ». «Ορίστε;» «Όρνια και καλιακούδες να σε φάνε ντε. Να τα ξεμαρμαρώσεις ούλα».

Αμέσως ούλα ξεμαρμαρωθήκανε. Το παιδί φίλησε το χέρι του παππού, τον ευχαρίστησε έκοψε την κλάρα με τα τρία μήλα κι έφυγε από κει. Στο δρόμο που ερχότανε, ούλα τα πουλιά ερχόσανται κοντά του. Η αδελφή του ίσια που δεν τρελλάθηκε από τη χαρά της όταν τον είδε να γυρίζει πίσω γερός και να της φέρνει ούλα τα πουλιά του δάσους. Μετά από 2-3 μέρες που πήγε πάλι η γριά στο κορίτσι τάχα για να δη τι κάνει, είδε τα πουλιά που κελαηδούσαν και κόντεψε να σκάσει από το κακό της. Έσπαζε το κεφάλι της να βρει κάτι να σκοτώσει τα παιδιά, γιατί είχε καταλάβει πια ότι τα παιδιά αυτά ήτανε ο ήλιος και το φεγγάρι, που η ίδια τα είχε πετάξει στη θάλασσα να πεθάνουνε. Πιο πολύ την έκοβε, που ο γιός της ο βασιλιάς, τα παιδιά τ' αγάπαγε πολύ και πήγαινε συχνά – συχνά στο σπίτι τους και καθόσανται. Μια μέρα εκεί που τα λέγανε οι τρεις τους, ο βασιλιάς τους είπε: «Τόσες φορές έχω έρθει εγώ στο σπίτι σας, καιρός είναι να ρηθήτε και εσείς μια μέρα στο παλάτι μου, να σας κάνω το τραπέζι». Τα παιδιά δε μπορήγανε να πούνε όχι στο βασιλιά, γιαυτό και του είπανε». Με χαρά μας βασιλιά μου να ρθούμε στο παλάτι σου, αλλά θα πάρουμε και δυο φίλους μας κοντά μας». Ο βασιλιάς τους είπε να τους πάρουνε κι ούτε ρώτησε σαν τι σόϊ φίλοι ήτανε αυτοί.

Η μάνα του βασιλιά, όταν έμαθε, ότι τα παιδιά θα ερχόσαντε στο παλάτι, για να τους κάνουνε το τραπέζι, πέταξε απ' τη χαρά της. Την ώρα που πηγαίνανε οι υπηρέτες τα φαγιά στο τραπέζι, κρυφά εκείνη έρριξε στα πιάτα των παιδιών λίγο φαρμάκι, για να τα σκοτώσει και να ησυχάσει από δαύτα.

Προτού να αρχίσουν όμως το φαΐ λέει το παιδί στο βασιλιά: «Μεγαλειότατε εμείς έχουμε εντολή από τον παππού μας, να μη βάνουμε μπουκιά στο στόμα μας σε ξένο σπίτι, αν δεν ρίζουμε πρώτα μια πηρουνιά από τα πιάτα μας στους δύο φίλους μας, στο σκυλάκι μου εγώ και στο γατάκι της η αδελφή μου, που τα έχουμε φέρει μαζί μας». Ο βασιλιάς προσβλήθηκε λιγάκι, αλλά δεν τους είπε και όχι, μήτε αγρίεψε. Μονάχα η μάνα του κατσούφιασε και μουρμούρισε μέσ' απ' τα δόντια της. «Μπα σε καλό τους, τότε κι όχι άλλο». Περίμενε με την ψυχή στο στόμα, να δει τι θα γίνει. Πήρε το παιδί λίγο φαΐ από το πιάτο του και το έρριξε στο σκυλάκι. Δεν πρόλαβε να το καλοκαταπιεί εκείνο κι έπεσε χάμου ξερό.

Μετά πήρε το κορίτσι από το πιάτο του και το έρριξε στο γατάκι της. Μόλις το έφαγε πάει κι αυτό μαζί με το σκυλί. Ο βασιλιάς τότες καταντροπιάστηκε και δεν ήξερε, τι να πει. Διάταξε να του φέρουνε άλλα σκυλιά αμέσως. Μόλις του τα φέρανε, παίρνει από το πιάτο του λίγο φαΐ και τους το ρίχνει. Τα σκυλιά το φάγανε μια χαρά και θέλανε κι' άλλο. Τους δίνουνε και δοκιμάζουνε κι από τα άλλα πιάτα και πάλι δεν πάθανε τίποτα. Όταν όμως τους ρίζανε και από τα πιάτα των παιδιών, εκείνα πέσανε κάτω ξερά, και ψοφήσανε. Διέταξε τότε ο βασιλιάς και φέρανε στα παιδιά άλλα φαγητά καθαρά και αφού τα δοκιμάσανε στα σκυλιά κι είδανε ότι ήσανται εντάξει, αρχινήσανε το φαγοπότι, αλλά με κρύα καρδιά πια. Όταν αποφάγανε το παιδί ζήτησε από τον βασιλιά την άδεια να πει ένα παραμύθι, κι ο βασιλιάς του την έδωσε.

Τότε το παιδί του είπε: «Θέλω βασιλιά μου το παραμύθι μου να τ' ακούσουνε ούλοι οι άνθρωποι του παλατιού σου, ακόμα κι εκείνη η γυναίκα, που την έχετε χτισμένη στο σταυροδρόμι».

Για να μην του χαλάσει το χατήρι ο βασιλιάς, έστειλε και την βγάλανε από κει και ύστερα από τόσα χρόνια και την φέρανε στο παλάτι. Όταν πια δεν έλειπε κανένας, το παιδί τους είπε: «Επειδή το παραμύθι μου είναι μεγάλο, προτού αρχινήσω, όποιος θέλει να βγει όξω για την ανάγκη του, να πάει τώρα, γιατί μόλις αρχινήσω το παραμύθι, οι πόρτες και τα παραθύρια του παλατιού θα κλειδωθούνε και δεν θα μπορεί να βγει και να φύγει κανένας μέχρι που να τελειώσει.

Και το παιδί, αφού κλειδαμπαρώθηκαν τα πάντα, αρχίνησε και είπε τούτο το παραμύθι που λέμε κι εμείς τώρα.

Ο βασιλιάς άρχισε σιγά-σιγά να καταλαβαίνει την αλήθεια για την κακομοίρα τη γυναίκα του, που της είχε κάνει τόσο κακό και για τα παιδιά του, που τώρα τα είχε μπροστά του και τα καμάρωνε.

Όσο για τις δυο γριές-καρακάξες; Ε, αυτές πια από την αρχή του παραμυθιού αρχινήσανε ν' αντεροκόβονται», «κατουρήθηκα» η μια, «χέστηκα» - με το συμπάθειο, η άλλη. Ο βασιλιάς που κατάλαβε ότι αυτές φταίγανε για ούλα, τους έλεγε: «Δεν έχει να πάτε πουθενά, εδώ να τα κάνετε». Όταν τελείωσε το παραμύθι, με δάκρυα στα μάτια ο βασιλιάς αγκάλιασε τη γυναίκα του και τα παιδιά του και τους είπε να τον συχωρέσουνε, που δεν τους φέρθηκε καλά τόσα χρόνια. Η μάννα του βασιλιά με τη μαμή κατουρηθήκανε στ' αλήθεια από το φόβο τους. Διέταξε τότε ο βασιλιάς, να τις σκοτώσουνε, να τις κάνουνε μικρά-μικρά κομματάκια, να τις βάνουνε σε δυο κοφίνια, να τα φορτώσουνε σ' ένα μουλάρι, να φορτώσουνε άλλα δυο κοφίνια, να τα φορτώσουνε σ' ένα μουλάρι, να φορτώσουνε άλλα δυο κοφίνια με καρύδια και να γυρίζουνε οι δούλοι στους δρόμους κι' όπου βλέπουνε σκυλιά, να τους πετάνε κομμάτια κρέας από τις γριές, κι όπου βλέπουνε παιδιά, να τους πετάνε καρύδια και να φωνάζουνε.

*«Κομματάκια του σκυλιώνε,
Καρυδάκια του παιδιώνε»*

Έτσι κι έγινε, κι ο βασιλιάς με τη γυναίκα του και τα παιδάκια του ζήσανε από δω και πέρα καλά και εμείς ακόμα καλλίτερα.

Τα Τρία Παιδιά

*Τα παραμύθια του παππού και της γιαγιάς, Μαρία Χατζίκου
Δίδυμα Αργολίδας*

Μια φορά κι έναν καιρό σ' ένα μικρό καλυβάκι ζούσε ένας φτωχός μυλωνάς, που είχε τρία κορίτσια. Ζούσαν φτωχικά, αλλά ήταν πολύ αγαπημένα μεταξύ τους. Αυτά τα τρία κορίτσια, ένα κρύο βράδυ του χειμώνα, κάθονταν μέσα στο σπίτι τους γύρω από τη φωτιά, συζητούσαν, και λέγανε η κάθε μία το δικό της όνειρο.

Η μία αδελφή είπε λοιπόν:

-«Αν με ήξερε ο βασιλιάς και δεχόταν να με πάρει εμένα για γυναίκα του, εγώ με ένα κομμάτι πανί θα έντυνα όλο το στρατό του».

Λέει η δεύτερη αδελφή:

-«Αν ήθελε ο βασιλιάς να έρθει να με παντρευτεί, εγώ με ένα καρβέλι ψωμί θα χόρταινα όλο το στρατό του».

Και η τρίτη αδελφή είπε:

-«Εγώ έχω δει το εξής όνειρο: Είδα ότι αν έρθει και με παντρευτεί ο βασιλιάς, θα του κάνω τρία παιδιά, δύο αγόρια και μια κόρη. Όταν θα γεννηθούν τα αγόρια, θα έχουν τον ήλιο στο μέτωπο. Το κορίτσι όταν γεννηθεί, θα έχει το φεγγάρι στο μέτωπο. Κι όταν γελάει, θα βγαίνουν τριαντάφυλλα απ' το στόμα της, κι όταν κλαίει, θα κυλούν μαργαριτάρια απ' τα μάτια της».

Εκεί, λοιπόν, που τα λέγανε αυτά, ο βασιλιάς περνούσε τυχαία έξω από την πόρτα του σπιτιού τους. Τα άκουσε αυτά που είπανε τα κορίτσια και παραξενεύτηκε. Ανοίγει την πόρτα, λοιπόν, και μπαίνει μέσα στο σπίτι. Μόλις τον είδαν, τρόμαξαν οι τρεις κοπέλες. Σηκώθηκαν αμέσως όρθιες και στάθηκαν αμίλητες.

-«Δε μου λέτε, τι λέγατε εσείς πριν από λίγο;» τους είπε ο βασιλιάς.

-«Δεν λέγαμε τίποτα», είπαν τα κορίτσια.

-«Πέστε μου τώρα τι λέγατε;» τις ξαναρώτησε αυστηρά εκείνος.

Τότε λοιπόν είπε η πρώτη αδελφή:

-«Εγώ, θα μπορούσα, αν με παντρευόσουν, με ένα κομμάτι πανί να έντυνα όλο το στρατό σου, βασιλιά μου».

-«Εσύ;» ρωτά τη δεύτερη αδελφή.

-«Εγώ, αν μ' έπαιρνες γυναίκα σου, θα μπορούσα με ένα καρβέλι ψωμί να χόρταινα όλο το στρατό σου, βασιλιά μου», του αποκρίθηκε εκείνη.

-«Εσύ τι είπες;» ρωτάει την τρίτη κοπέλα.

-«Εγώ; Εγώ δεν είπα τίποτα, βασιλιά μου», είπε ντροπιασμένη και χαμήλωσε το βλέμμα της η μικρότερη αδελφή.

-«Πώς, είπες, είπες!» επέμεινε ο βασιλιάς.

Ε, τότε, αφού την πίεσε πολύ, αναγκάστηκε να πει κι αυτή:

-«Εγώ έχω δει ένα όνειρο, ότι αν με παντρευτείς θα κάνω τρία παιδιά. Δυο αγόρια και μια κόρη. Τα δυο αγόρια θα έχουν τον ήλιο στο κεφάλι τους, στο μέτωπο. Και το κορίτσι θα έχει στο μέτωπό της το φεγγάρι. Όταν θα κλαίει, θα τρέχουν μαργαριτάρια από τα μάτια της και όταν θα γελάει, από το στόμα της θα βγαίνουν τριαντάφυλλα».

-«Θα τα κάνεις αυτά που μου λες;» ρώτησε έκπληκτος εκείνος.

-«Ναι, θα τα κάνω!» απάντησε η κοπέλα.

Έτσι, λοιπόν, βασιλιάς ζήτησε να παντρευτεί τη μικρότερη κόρη του μυλωνά και την πήρε μαζί του στο παλάτι για να κάνουνε το γάμο.

Παντρεύτηκαν, και σε λίγο καιρό η κοπέλα έμεινε έγκυος. Εν τω μεταξύ, στα σύνορα του βασιλείου, ξέσπασε ένας πόλεμος κι ο βασιλιάς αναγκάστηκε να φύγει για να πάει να πολεμήσει. Η γυναίκα του, πίσω, γέννησε κι ένα αγόρι. Μόλις γεννήθηκε το παιδί, έλαμψε ο κόσμος απ' τον ήλιο! Η μητέρα του βασιλιά, όμως, που δεν ήθελε για νύφη της τη φτωχή κοπέλα που είχε παντρευτεί ο γιος της, έπιασε και έδεσε ένα μαντίλι στο κεφάλι του παιδιού, για να μη φωτίζει ο ήλιος, και πέταξε το μωρό στη θάλασσα. Τότε, πήγε άγγελος Κυρίου και πήρε το παιδί, το πήγε σε ένα σπιτάκι μέσα στο δάσος, και εκεί το μεγάλωνε...

Γύρισε κάποια μέρα ο βασιλιάς από τον πόλεμο και ρώτησε τη μητέρα του:

-«Μητέρα, τι έγινε; Γέννησε η γυναίκα μου;»

-«Καλά, βρε παιδί μου», είπε εκείνη. «Αυτή είναι η γυναίκα που μου έλεγες ότι θα γεννήσει ένα παιδί με τον ήλιο στο μέτωπο; Αυτή γέννησε ένα ποντίκι», του είπε ψέματα η κακιά βασίλισσα.

-«Τι λες;» είπε στενοχωρημένος ο βασιλιάς.

-«Ναι! Ναι! Ένα ποντίκι!»

Τέλος πάντων, διαμαρτυρόταν η γυναίκα του, αλλά δεν την άκουγε κανείς.

Μετά από λίγο καιρό, έγινε κι άλλος πόλεμος. Έφυγε πάλι ο βασιλιάς και η γυναίκα του, που είχε μείνει και πάλι έγκυος, γέννησε και το δεύτερο αγόρι. Μόλις γεννήθηκε το παιδί, ο ήλιος έλαμπε στο μέτωπό του. Και πάλι το έπιασε η μητέρα του βασιλιά και του έδεσε ένα μαντίλι στο κεφάλι και το πέταξε κι αυτό στη θάλασσα.

Τότε, πήγε πάλι ο άγγελος Κυρίου, πήρε το παιδί και το πήγε κι αυτό στο σπιτάκι, μαζί με τον αδελφό του.

Γύρισε πάλι από τον πόλεμο ο βασιλιάς.

-«Τι έγινε, μάνα;» ρώτησε την κακιά βασίλισσα.

-«Τι να γίνει, παιδί μου, άλλο ένα ποντίκι έκανε η γυναίκα σου», του είπε εκείνη.

Την πίστεψε ο γιος της! Τότε, λοιπόν, έμεινε πάλι, για τρίτη φορά έγκυος η γυναίκα του. Όμως, εκείνος χρειάστηκε να φύγει πάλι...

Μετά από λίγο καιρό γέννησε η γυναίκα του κι έκανε μια κόρη. Μόλις γεννήθηκε το κορίτσι, έλαμψε το φεγγάρι στο μέτωπό του. Γέλασε το μωρό και βγήκαν τριαντάφυλλα απ' το στόμα του, έκλαψε και έτρεξαν μαργαριτάρια απ' τα μάτια του. Το έπιασε κι αυτό η μητέρα του βασιλιά, του έδεσε πάλι ένα μαντίλι στο κεφάλι και το πέταξε στη θάλασσα. Πήγε όμως ξανά ο άγγελος Κυρίου, πήρε το κοριτσάκι, το πήγε στο σπιτάκι και το μεγάλωνε μαζί με τα αδέρφια του.

Γύρισε πάλι ο βασιλιάς και ρώτησε τη μητέρα του:

-«Τι έγινε, μάνα;»

-«Ε, αυτή τη φορά η γυναίκα σου γέννησε μια γάτα», είπε εκείνη.

-«Γάτα;» ρώτησε έκπληκτος ο βασιλιάς.

-«Ναι! Γάτα! Και την πετάξαμε...»

Τότε ο βασιλιάς θύμωσε πολύ κι έδιωξε τη γυναίκα του. Ο άγγελος Κυρίου, που είχε σώσει τα μωράκια, την πήρε και την πήγε κι αυτήν στο σπιτάκι μαζί με τα τρία παιδιά της.

Τα χρόνια πέρασαν, κι αφού μεγαλώσανε και γίνανε άντρες τα παιδιά, και κοπέλα το κορίτσι, πήγαν και έφτιαξαν δίπλα στο παλάτι του βασιλιά ένα υπέροχο σπίτι από μαργαριτάρια. Δεν είχε περάσει πολύς καιρός που έμεναν εκεί, κι ο βασιλιάς έκανε επίσκεψη, για να γνωρίσει τους καινούριους γείτονες. Τον περιποιήθηκαν τόσο πολύ, που θέλοντας να τους ευχαριστήσει είπε την επόμενη μέρα στη μάνα του:

-«Μάνα, θα καλέσουμε αυτά τα παιδιά που μένουν στο καινούριο σπίτι, δίπλα μας, να τους κάνουμε ένα τραπέζι, γιατί κι αυτοί με περιποιήθηκαν πάρα πολύ».

-«Όχι, τι τους θέλεις;» είπε εκείνη, που φοβότανε αυτούς τους ουρανοκατέβατους γείτονες.

Δεν την άκουσε και τους κάλεσε ο βασιλιάς. Πήγαν λοιπόν τότε η γυναίκα και τα τρία παιδιά της στο παλάτι. Αφού έφαγαν, είπε η μητέρα των παιδιών:

-«Μεγαλειότατε, τώρα θέλω να δείτε κάτι». Έκανε μια κίνηση με το χέρι της και τράβηξε τα μαντίλια απ' τα μέτωπα των αγοριών και έλαμψε ο ήλιος. Σάστισε ο βασιλιάς.

-«Τι είναι; Τι συμβαίνει;» ρώτησε γεμάτος περιέργεια.

-«Αυτά εδώ είναι τα αγόρια που γέννησα εγώ και είπε η μάνα σου ότι γεννήθηκαν ποντίκια. Και τούτη είναι η κόρη, που, όταν γεννήθηκε, την πέταξε κι αυτή, όπως και τ' αδέρφια της, και σου είπε ότι ήταν γάτα. Αν δεν το κατάλαβες ακόμη, εγώ είμαι η γυναίκα σου, αυτά τα παιδιά μας, και μας έσωσε άγγελος Κυρίου...»

Τράβηξε και το μαντίλι από το μέτωπο του κοριτσιού και έλαμψε το φεγγάρι. Έκλαψε η κοπέλα κι από τα μάτια της έτρεξαν μαργαριτάρια, γέλασε κι από το στόμα της βγήκαν τριαντάφυλλα. Έτσι, πείστηκε ο βασιλιάς ότι είναι τα τρία παιδιά του. Τότε έδωξαν αμέσως την κακιά βασίλισσα και την έστειλαν πολύ μακριά για να μην μπορεί να τους ξανακάνει κακό.

Και μετά αυτοί έζησαν όπως ήτανε καλά, κι εμείς καλύτερα...

Τα παιδιά με τα χρυσά μαλλιά

Πες μου ένα παραμύθι..., Γυμνάσιο Αγ. Τριάδας Μιδέα

Ανυφί

Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε σ' ένα κράτος ένας βασιλιάς που ζούσε με τη γυναίκα του και το προσωπικό το σ' ένα παλάτι. Κηρύχτηκε όμως πόλεμος στο διπλανό κράτος κι έπρεπε να πάει κι ο βασιλιάς. Πριν φύγει όμως η γυναίκα του έμεινε έγκυος και όταν γέννησε, ο βασιλιάς ήταν ακόμα στον πόλεμο. Γέννησε λοιπόν δίδυμα, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι που είχαν χρυσά μαλλιά και έλαμπαν σαν τον ήλιο.

Υπήρχε όμως και μια υπηρέτρια που μισούσε και ζήλευε τη βασίλισσα τόσο πολύ, που της έκλεψε τα παιδιά και τα άφησε σ' ένα ερημικό δάσος. Όταν τελείωσε ο πόλεμος ο βασιλιάς γύρισε όλο λαχτάρα να δει και να αγκαλιάσει τα παιδιά του. Του είπαν όμως ότι τα παιδιά είχαν χαθεί, και αυτός θυμωμένος νομίζοντας ότι έφταιγε η γυναίκα του την έδιωξε.

Τα παιδιά μεγάλωναν στο δάσος έχοντας για μάνα μια ελαφίνα. Μια μέρα ο βασιλιάς πήγε για κυνήγι στο δάσος. Καθώς πήγαινε καβάλα στ' άλογό του συναντάει τα δυο παιδιά με τα χρυσά μαλλιά. Τα κοίταξε με περιέργεια και δεν τα πλησίασε, αλλά έτρεξε αμέσως να βρει τη γυναίκα του και να της πει τι είχε δει.

Τότε εκείνη τον αγκάλιασε και με δάκρυα στα μάτια του είπε πως αυτά ήταν τα παιδιά τους και πως η υπηρέτρια της είχε κάνει αυτό το μεγάλο κακό, γιατί τη ζήλευε. Την επόμενη αμέσως μέρα ο βασιλιάς πήγε στο δάσος να βρει τα παιδιά και να τα φέρει πίσω. Αυτά τρομαγμένα αντιστάθηκαν, αλλά μετά, όταν ο βασιλιάς τους εξήγησε τι είχε συμβεί, τον αγκάλιασαν και γύρισαν μαζί του στο παλάτι. Έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Όσο για την υπηρέτρια... την έδιωξαν κι από τότε δεν ξανάκουσε γι' αυτήν κανείς.

Ο Μισοκοκοράκος

Πες μου ένα παραμύθι..., Γυμνάσιο Αγ. Τριάδας Μιδέα
Μάνεση

Σ' ένα φτωχό καλύβι ζούσε μια φορά μια γριά. Είχε έναν κοκοράκο που, επειδή ήταν νάνος, τον έλεγαν μισοκοκοράκο. Ήταν πολύ έξυπνος και βοηθούσε τη γριά σ' όλες τις δουλειές.

Κάποτε που είχε πέσει πολύ βαρύς χειμώνας, κι όλη η φύση είχε ντυθεί στ' άσπρα, η γριά δεν είχε προμηθευτεί τροφές γι' αυτήν και το μισοκοκοράκο. Βλέποντας λοιπόν τη φτώχεια της, εκείνος μια μέρα της είπε:

-Γιαγιά, εγώ θα πάω να σου φέρω λεφτά, πολλά λεφτά, και μ' αυτά θα αγοράσεις τρόφιμα και για τους δύο μας.

Πήγε λοιπόν στο κέντρο του χωριού που ήταν το σπίτι ενός άρχοντα. Αυτός είχε τρεις κόρες. Ανέβηκε στο πεζούλι της ταράτσας, κι άρχισε να φωνάζει:

-Θα κλέψω του άρχοντα την κόρη, τη μια, την άλλη και τις τρεις κι απανωτάρι.

Όταν τον άκουσε ο άρχοντας, είπε στους υπηρέτες του:

-Ποιος είναι αυτός ο αναιδής που φωνάζει ότι θα κλέψει τις κόρες μου;

-Ένας κόκορας είναι, άρχοντα, είπαν οι υπηρέτες.

-Να τον πιάσετε και να τον κλείσετε στη στέρνα με τις λίρες.

Ο κόκορας, μόλις τον βάλανε στη στέρνα, άρχισε να κακαρίζει απ' την χαρά του. «Πω, πω, λεφτά με ουρά!» κι άρχισε να τρώει, να τρώει και να γεμίζει την κοιλιά του με λίρες.

Την άλλη μέρα, μόλις πήγαν οι υπηρέτες να δουν τι κάνει, τίναξε αυτός τα φτερά του κι έφυγε. Πάει γρήγορα στη γριά και της λέει:

-Γιαγιά, στρώσε ένα σεντονάκι και άρχισε να με χτυπάς μ' ένα ραβδί.

Αμέσως αυτός άρχισε να κουτσουλάει λίρες. Πήρε δυο η γριά και πήγε στο μανάβη και στο μπακάλη για ψώνια. Αυτοί όμως πονηρεύτηκαν και τη ρώτησαν, και η γριά τους είπε την αλήθεια. Τότε έστειλαν κι αυτοί τις κόρες τους στο σπίτι του άρχοντα. Οι υπηρέτες όμως τις έδωξαν. Όταν γύρισαν στο σπίτι, οι κυράδες τους τις έδειραν για να ξεράσουν λίρες, όμως αυτές αντί για λίρες κάνανε μόνο κουτσουλιές, μα τι κουτσουλιές!

Έτσι οι άλλοι τιμωρήθηκαν για την κακία και την ζήλια τους, ενώ η γριά έζησε με το μισοκοκοράκο της, έχοντας όλα τ' αγαθά του κόσμου.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση
–MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning »**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

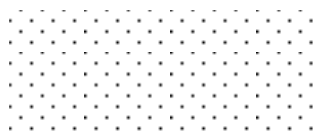
«ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ,

ΘΕΑΤΡΟ & ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ»

Φοιτήτρια: Κατερίνα Χάσκα

Αρ.μητρώου: 255522342443

Υπεύθυνος Καθηγητής: Κος Α.Τσιάρας



«Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας...Μόνος ο καθένας είναι ανήμπορος, μα μαζί ίσως και κάτι να μπορέσουμε να κάνουμε. Το θέατρο ως μορφή Τέχνης, δίνει την δυνατότητα να συνδεθούμε, να συγκινηθούμε ν' αγγίξουμε ο ένας τον άλλον, να νιώσουμε μαζί μια αλήθεια. Για αυτό διαλέξαμε το θέατρο σα μορφή εκδήλωσης του ψυχικού μας κόσμου.»



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	545
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΙΩΝ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ	546
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	548
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	550
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΕ ΤΙ ΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ.....	551
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ.....	552
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΣΑ ΚΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ.....	552
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	553
8 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	554

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Ο καθένας είναι μοναδικός κι έχει την δική του προσωπικότητα. Αυτό άλλωστε δίνει μια ομορφιά κι ένα ενδιαφέρον στον κόσμο. Φανταστείτε να ήμασταν όλοι ίδιοι. Θα μπορούσαμε να ζούμε μέσα σε μια τέτοια μονοτονία? Τι θα δίναμε και τι θα παίρναμε ο ένας από τον άλλον αφού θα ήμασταν ίδιοι? Απολύτως τίποτα. Θα ζούσαμε μια ζωή μόνοι με τον κλώνο μας. Ενώ τώρα, που ο καθένας είναι διαφορετικός, κουβαλάει τα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες, άλλοτε καλές, άλλοτε κακές, αισθάνεται και λειτουργεί με τον δικό του προσωπικό τρόπο, εξελίσσεται με τον δικό του ρυθμό και καταλήγει να δημιουργεί την δική του προσωπικότητα, τώρα λοιπόν αποκτά ένα νόημα η ζωή και οι ανθρώπινες σχέσεις.

Σε αυτή λοιπόν την καθημερινή φθορά κι εξέλιξη, υπάρχουν άνθρωποι δυνατοί κι αδύναμοι, θαρραλέοι και φοβισμένοι, κοινωνικοί και μοναχικοί, άνθρωποι που μπορούν να εκφραστούν, κι άλλοι που δυσκολεύονται. Ουδείς από αυτούς δεν είναι τέλειος. Ακόμη και ο δυναμικός θα έχει κάποιο χαρακτηριστικό στην προσωπικότητά του ή θα κουβαλάει κάποιο βίωμα που τον ταλαιπωρεί. Ή ο θαρραλέος, σίγουρα θα έχει άλλες φοβίες συνειδητές, ή πολλές φορές και υποσυνείδητες. Ο κοινωνικός ή ο πολύ εκφραστικός δεν θα έχει νιώσει άραγε ποτέ μοναξιά; Γιατί η μοναξιά που αισθανόμαστε, έχοντας ανθρώπους κοντά μας, είναι μεγαλύτερη από αυτή που βιώνουμε όταν είμαστε στην κυριολεξία μόνοι μας. Όλοι λοιπόν οι άνθρωποι κρύβουμε πτυχές του εαυτού μας πολλές φορές ακόμα κι από τον ίδιο μας τον εαυτό. Διότι αν υποθέσουμε πως η ψυχή του ανθρώπου είναι ένα παγόβουνο, αυτά που γνωρίζει για τον εαυτό του ο ίδιος είναι μόνο η κορυφή, όλο το υπόλοιπο μέρος αποτελεί το υποσυνείδητό του, το οποίο καθοδηγεί τις πράξεις του, τις επιλογές του, τις αντιδράσεις του και ολόκληρη τη ζωή του θα λέγαμε.

Δεν έχει τύχει ποτέ να αναρωτηθούμε γιατί αντιπαθούμε για παράδειγμα έναν γείτονα επιβλητικό ή χειριστικό χωρίς να έχουμε έρθει ποτέ σε σύγκρουση μαζί του; Εγώ θα έλεγα ναι. Αυτό γιατί συμβαίνει όμως; Διότι το υποσυνείδητο για κάποιο λόγο δεν δέχεται όχι τον γείτονα, αλλά την επιβλητικότητα ή χειριστικότητα του. Κι αυτό γιατί το συναίσθημα που του προκαλεί του είναι γνώριμο. Τέτοια λοιπόν παραδείγματα υπάρχουν πάρα πολλά, σκοπός δεν είναι να τα αναφέρουμε αλλά να βρούμε τον τρόπο να τα βλέπουμε ότι υπάρχουν, να τα εκφράζουμε και να προσπαθήσουμε να βρούμε τον καρπό τους. Έτσι θα καταφέρουμε να γνωρίσουμε τον εαυτό μας και να τον αποδεχτούμε με τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία. Γιατί όπως προανέφερα, ουδείς τέλειος.

Μπορεί όμως αυτό να συμβεί από τη μία μέρα στην άλλη; Για να διεισδύσει κανείς στα βαθιά μονοπάτια της ψυχής του χρειάζεται έναν καλό οδηγό προκειμένου να μη χαθεί, αλλά μέσα από το ταξίδι του να θεραπευτεί απ' ότι τον βαραίνει και τον ταλαιπωρεί. Ο καλύτερος οδηγός σε αυτό είναι η δραματοθεραπεία, η θεραπεία δηλαδή μέσω του δράματος, μέσω της τέχνης, καθώς κι ένας αποτελεσματικός δραματοθεραπευτής που με αγάπη και φροντίδα θα καθοδηγήσει τον θεραπευόμενό του και θα τον βοηθήσει να επιστρέψει από το ταξίδι του θεραπευμένος από τα μιάσματα της ψυχής του. Στην παρούσα λοιπόν εργασία θα διεισδύσουμε στον κόσμο της δραματοθεραπείας μέσω της τέχνης του θεάτρου.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΙΩΝ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Από την αρχαιότητα κιόλας μπορούμε να διακρίνουμε πόσο ωφέλιμη είναι η τέχνη για τον άνθρωπο. Περίπου 3.000 χρόνια πριν η λατρεία του Διονύσου στο αρχαίο θέατρο είχε τελετουργική μορφή. Το δράμα και το θέατρο πέρα από τρόπος διασκέδασης, αποτελούσε κι έναν τρόπο έκφρασης. Στόχος τους ήταν να διδάξουν τον θεατή, να προκαλέσουν αλλαγές μέσα του, αλλά και μέσα στην ίδια την κοινωνία και να επηρεάσουν τα γεγονότα. Οι τελετουργίες των αρχαίων σηματοδοτούσαν τον κύκλο της ζωής. Είχαν δηλαδή τελετές για τη γέννηση και τον θάνατο, την αλλαγή των εποχών, τη λατρεία των θεών, κ.α. όπου οι συμμετέχοντες και οι θεατές βίωναν τις αλλαγές της ζωής, εκφράζονταν κι αποφορτιζόνταν μέσω της μουσικής, του χορού, της μίμησης και του δράματος (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 1999). Στο τέλος των τελετών η “Κάθαρση” είχε κυριεύσει την ψυχή τους.

Πέραν όμως της αρχαιότητας βλέπουμε τη χρησιμότητα της τέχνης και σε πολλές φυλές. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η φυλή των Μάγια. Έχοντας ως εργαλεία τη μουσική και τον χορό, μπορούσαν να εκφραστούν και να έρθουν κοντά με τους θεούς που λάτρευαν, αλλά ταυτόχρονα να εξελιχθούν ατομικά και ομαδικά. Την τέχνη της μουσικής και του χορού τη συναντάμε επίσης και σε αφρικάνικες φυλές. Οι αφρικανοί χρησιμοποιούν ποικίλα μουσικά όργανα όπως τύμπανα, κουδούνια, μουσικό τόξο, λαγούτο, φλάουτο, και σάλπιγγα. Οι Αφρικανοί μέχρι και σήμερα χρησιμοποιούν τα σώματα τους, δηλαδή τον χορό προκειμένου να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Χορεύουν είτε μόνοι τους, είτε σε ομάδες δύο ή τριών ατόμων. Πέραν όμως αυτών των δύο φυλών η θεραπεία μέσω της τέχνης εμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες σε Ευρώπη και Αμερική. Θεωρείται μάλιστα και ως μια μέθοδος ψυχοθεραπείας που έχει άμεσα αποτελέσματα και απευθύνεται τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά. Η μέθοδος αυτή έφτασε και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια κι εφαρμόστηκε αρχικά σε ορισμένα κέντρα, νοσοκομεία και σχολεία ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα η Ηλιάδη (2006) αναφέρει ότι με οδηγό την τέχνη, όπως για παράδειγμα, το θέατρο, τη μουσική, τον χορό, τα εικαστικά και όλα τα εργαλεία αυτών, ο θεραπευόμενος μπορεί να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να θεραπευτεί από όσα τον βασανίζουν ψυχικά η και ψυχοσωματικά.

Μέσα από την τέχνη ο άνθρωπος μπορεί να πειραματιστεί με σύμβολα, να μιμηθεί και να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα που κωλύεται να εκφράζει στη ζωή. Τέχνη θα μπορούσαμε αν πούμε ότι παράγουν λοιπόν θεραπευτές (ψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.) και καλλιτέχνες. Όλοι μπορούν να λάβουν μέρος σε αυτή τη θεραπεία ως θεραπευόμενοι χωρίς να χρειάζεται κάποια καλλιτεχνική κλίση. Όσον αφορά όμως τους δραματοθεραπευτές, οφείλουν συνδυάζουν γνώσεις σε θέματα τέχνης αλλά και σε θέματα θεραπείας (ο θεραπευτής εδώ δεν κρίνεται για την οποιαδήποτε καλλιτεχνική του γνώση, αλλά, για το πώς χρησιμοποιεί για παράδειγμα τη τέχνη του θεάτρου για να φτάσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα).

Διαφέρει λοιπόν εντελώς η τέχνη σαν τέχνη, από την τέχνη ως μέσο έκφρασης η οποία αναφέρεται ότι λειτουργεί θεραπευτικά. Συγκεκριμένα το θέατρο, η μουσική, ο χορός, κ.α., είναι το μέσο για μία τέτοια θεραπεία. Οι θεραπευτές αυτό που προσπαθούν να πράξουν είναι να αναδείξουν την τέχνη ως ένα μέσο επικοινωνίας, κι έκφρασης συναισθημάτων, αναγκών κι αναμνήσεων. Μέσω αυτής ο θεραπευόμενος μπορεί να ταξιδέψει από τη φαντασία στην πραγματικότητα, και από τον εαυτό στον άλλο (Τζανάκης & Τσούρτου, 2007).

Με οδηγό λοιπόν την τέχνη, θεραπευτής και θεραπευόμενος δημιουργούν μια μη δεσμευτική σχέση, μεταξύ εσώτερου εαυτού και εξωτερικών παραγόντων, κι έτσι ο θεραπευόμενος δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως κάτι απρόσωπο ή ως ένα πείραμα μίας ψυχικής ασθένειας, αλλά ως ένα ον που εξελίσσεται μέσα σε μία κοινωνία με όλα τα θετικά και τα αρνητικά που τη διέπουν. (Τζανάκης & Τσούρτου, 2007).

Έτσι, ο θεραπευόμενος αρχίζει να αναπαριστά συμβολικά την πραγματικότητα, αν αναβιώνει καταστάσεις και να εκφράζεται. Τόσο ο θεραπευτής όσο και ο θεραπευόμενος καλείται να επεξεργαστεί τον εσώτερο εαυτό του «και να εκθέσει τα βιώματά του με ένα συγκεκριμένο τρόπο, προκειμένου να επιτελεστεί η θεραπευτική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης από την ατομική και συλλογική οδύνη» (Τζανάκης, & Τσούρτου, 2007). Μέσω διαφόρων μορφών τέχνης μπορεί κανείς να διακρίνει τις εκφραστικές δυνατότητες που έχει και να μπορεί να κατανοήσει την έννοια της ομάδας που έχει ως στόχο την επικοινωνία μέσα από τη δημιουργία (Τζανάκης & Τσούρτου, 2007).

«Οι θεραπευτές που χρησιμοποιούν την ψυχαναλυτική προσέγγιση ενθαρρύνουν την απεικονιστική έκφραση της εσωτερικής εμπειρίας και με αυτή την έννοια η τέχνη αναγνωρίζεται ως μία διαδικασία αυθόρμητης αναπαράστασης που αποδεσμεύει το ασυνείδητο. Οι θεραπευτές που χρησιμοποιούν την ψυχαναλυτική προσέγγιση ενθαρρύνουν την απεικονιστική έκφραση της εσωτερικής εμπειρίας και με αυτή την έννοια η τέχνη αναγνωρίζεται ως μία διαδικασία αυθόρμητης αναπαράστασης που αποδεσμεύει το ασυνείδητο. Η διαδικασία της θεραπείας μέσω των τεχνών βασίζεται στην αναγνώριση του ότι οι πιο θεμελιώδεις σκέψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου, που προέρχονται από το ασυνείδητο, βρίσκουν την έκφραση τους περισσότερο στις εικόνες παρά στις λέξεις» (Naumburg, 1958:511).

Η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική, το δράμα, καθώς και άλλες μορφές τέχνης συμμετέχουν ενεργά τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ψυχιατρικής και της παιδοψυχιατρικής ως θεραπευτικά εργαλεία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα ήδη ψυχοθεραπείας, όπως για παράδειγμα το ψυχόδραμα, συμπληρώνοντας η μία την άλλη ή και το καθένα μόνο του. Η θεραπεία με τη χρήση διαφόρων μορφών τέχνης χρησιμοποιείται πλέον τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά που πάσχουν από διαταραχές. Αυτό τους μειώνει το άγχος και τη πίεση και τους βοηθάει να εκφράζονται με διάφορους τρόπους, χωρίς να χρησιμοποιούν απαραίτητα τον λόγο (Ηλιάδη, 2006).



ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

«Η δραματοθεραπεία είναι «μια ολιστική μέθοδος ψυχοθεραπείας», η οποία χρησιμοποιεί το θέατρο για να απευθυνθεί στο «όλον» του ανθρώπου με σκοπό την πρόληψη και τη θεραπεία» (Jennings, 1996). Προέρχεται από το αρχαίο ρήμα “δράω-ω” που σημαίνει κάνω. Εμφανίστηκε στη Μ. Βρετανία στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Jones, 2003) ενώ στην Ελλάδα έφτασε τη δεκαετία του 1980. Χαρακτηρίζεται ως «μια βιωματική μέθοδος η οποία προωθεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη γνώση, την εσωτερική αναζήτηση και εξέλιξη». Θεωρείται μια ψυχοδυναμική θεραπεία βρίσκει τις πηγές της μέσα στην ψυχοθεραπεία, την κοινωνική ανθρωπολογία και το θέατρο.

Συγκεκριμένα, η δραματοθεραπεία είναι μια διαφορετική μορφή θεραπείας που αναμειγνύει την ιατρική, δηλαδή την ψυχοθεραπεία, με τις τεχνικές του θεάτρου με απώτερο σκοπό να εισέλθει στα άδυτα της ψυχής του θεραπευόμενου, και να τον βοηθήσει να ανακαλύψει τις πραγματικές ανάγκες του, καθώς και όλα όσα φοβάται να δει.

Το ταξίδι της ανακάλυψης του εαυτού τους γίνεται μέσα από παραμύθια, ιστορίες διάφορων χωρών, μύθους, ποιήματα, θέατρο, μουσική χορό και ζωγραφική. Μέσα λοιπόν από διάφορους συμβολισμούς το άτομο καταφέρνει να ξυπνήσει μέσα του μνήμες και αισθήσεις παλιές και ξεχασμένες. Να αισθανθεί δηλαδή σαν παιδί που μέσα από παιχνίδια ρόλων θα μπορεί συνέχεια να θυμάται γεγονότα του παρελθόντος, ευχάριστα ή δυσάρεστα, να νιώσει ελευθερία από καταστάσεις που τον βαραίνουν και να δημιουργήσει.

Η θεραπευτική αξία της δραματοθεραπείας, όπως και διαφόρων άλλων μορφών τέχνης είναι τόσο μεγάλη με αποτέλεσμα να έχουν καταφέρει να διεισδύσουν σε δομές που μέχρι πριν λίγα χρόνια ουδείς δεν μπορούσε να το διανοηθεί. Η δραματοθεραπεία θεωρείται μία βιωματική μέθοδος η οποία λειτουργεί μέσα από τη δημιουργία, τη γνώση, την φαντασία, το εσωτερικό ταξίδι και την εξέλιξη.

Είναι μια μορφή θεραπείας μέσω της τέχνης, που εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και περιλαμβάνει θέατρο, μουσική, χορό, ζωγραφική κ.α. Είναι μια καινούρια θεραπευτική τακτική. Τη συναντάμε στις αρχαίες θεραπευτικές τελετουργίες, όπως αναφέραμε παραπάνω, όμως τα τελευταία τριάντα χρόνια έκανε ξανά την εμφάνισή της ως σύγχρονη

θεραπευτική τεχνική. Απαραίτητη προϋπόθεση για μία αποτελεσματική θεραπεία είναι τα εργαλεία της τέχνης όπως η κίνηση, η φωνή, η μιμική, ο αυτοσχεδιασμός, το κείμενο, η παράσταση που μαζί με το τεχνικό κομμάτι, όπως προσωπεία, κοστούμια, φωτισμό, σκηνοθεσία έρχονται να βοηθήσουν τον θεραπευτή να συνεργαστεί με τον θεραπευόμενο με σκοπό τη εξέλιξή του και τη λύση των προβλημάτων του θεραπευόμενου (Jennings & Minde, 1996).

Μέσω του θεάτρου μπορούμε νιώσουμε αισθήματα και να βιώσουμε καταστάσεις που στην καθημερινή μας ζωή αδυνατούμε. Εξερευνώντας ένα θεατρικό έργο, ένα παραμύθι, ή μια απλή ιστορία, εξερευνούμε ταυτόχρονα την προσωπική μας ζωή. Με εργαλείο το θέατρο κρατάμε μια απόσταση από τα προσωπικά γεγονότα που αναγνωρίζουμε (Jennings&Minde, 1996).

Τον όρο Dramatherapy εισήγαγε το 1939 ο Peter Slade. Στη διαμόρφωση όμως της δραματοθεραπείας έχουν συμβάλλει πολλά πρόσωπα.

Το δράμα ως θεραπεία χρησιμοποιούν παράλληλα οι ΗΠΑ και η Βρετανία , η οποία μάλιστα θεωρείται μητέρα της δραματοθεραπείας ως μέθοδος και αναγνώριση ως επάγγελμα. Στη μεταπολεμική περίοδο για παράδειγμα η ανάγκη του δράματος σε χώρους υγείας, και ιδρύματα, έγινε ακόμη μεγαλύτερη και το ενδιαφέρον των ανθρώπων να εφαρμοστεί αυξήθηκε (Κρασανάκης, 1999).

Η δραματοθεραπεία ως συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος και ως επάγγελμα όμως εμφανίστηκε το 1930. Αρκετές επίσης μαρτυρίες για την εφαρμογή της θεραπείας μέσω του δράματος συναντάμε για παράδειγμα στο Bellevue της Τζαμάικα το 1970 ή η ελληνική εταιρία «θέατρο και θεραπεία» το 1980.

Η δραματοθεραπεία στη πορεία διαχωρίζεται από το ψυχόδραμα, θεωρείται ανεξάρτητη θεραπεία, κι αποκτά προσωπική ταυτότητα. Επίσης, ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που βοήθησε στην εξέλιξη της δραματοθεραπείας ήταν η αλλαγή του θεάτρου του 20 ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1999:470-471) το “θέατρο της ωμότητας” του Αρτώ, το “LivingTheatre” , το θέατρο του Grotowski και του Barba» Επηρέασαν επίσης σημαντικά την εξέλιξη της δραματοθεραπείας τον 20^ο αιώνα. Η δραματοθεραπεία λοιπόν μας δίνει τη δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με τον εαυτό μας, να αντιληφθούμε προβλήματα που επηρεάζουν τη ψυχική μας ηρεμία και κατ’ επέκταση τη ζωή μας, να τα δουλέψουμε ώστε να βρούμε τις λύσεις που ψάχνουμε, να απεγκλωβιστούμε από το παρελθόν κι ό,τι συνεπάγεται σε αυτό, είτε είναι σχέσεις, είτε καταστάσεις, να διορθώσουμε το παρόν και να δημιουργήσουμε πρόσφορο έδαφος για το μέλλον. Το σημαντικότερο, δουλεύοντας συστηματικά με τον εαυτό μας μέσω της δραματοθεραπείας, καταφέρνουμε να του επιτρέψουμε να αγαπηθεί και να αγαπήσει (Καραγγέλη-Προύζου, 1994).



Θέατρο και δραματοθεραπεία

«Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεωσ σπουδαίας και τελείας Δι' ελέου και φόβου περαίνουσα την των τοιούτων παιθημάτων κάθαρσιν».

Τη θεραπευτική ικανότητα του θεάτρου είχε κατανοήσει ήδη από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης ο οποίος αναφέρει την κάθαρση που δημιουργείται μέσα από τη τραγωδία. Η κάθαρση σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι ο εξαγνισμός από το κακό. Από τα πάθη των ανθρώπων δηλαδή και τους φόβους (Καραγγέλη-Προύζου, 1994). Άρα μέσα από τις διάφορες τεχνικές του δράματος, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι μύθοι, τα παραμύθια, και πολλά άλλα καταφέρνει να αναβιώσει καταστάσεις του παρελθόντος, να τις εκφράσει, να τις αντιμετωπίσει με αποτέλεσμα να καταφέρνει τον εξαγνισμό από τις φοβίες του.

«Η δραματοθεραπεία λοιπόν έχει τις ρίζες της στο αρχαίο θέατρο και στις αρχαίες θεραπευτικές τελετουργίες που ήταν συνδεδεμένες με την ψυχική και σωματική υγεία και που χρησιμοποιούνταν για την αντιμετώπιση του αγνώστου, για θρησκευτική λατρεία, αλλά και για τον εξορκισμό μιας επιδημίας, για τη γονιμοποίηση της γης ή μιας στείρας γυναίκας και για ό,τι άλλο ο άνθρωπος ένιωθε την ανάγκη να ζητήσει από κάποια ανώτερη δύναμη» (<http://www.playtherapy.gr>). *«Η δραματοθεραπεία έχει συνθετικό χαρακτήρα και κινείται μεταξύ της επιστημονικής και της παραδοσιακής αντιμετώπισης της υγείας»* (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, 1999).

Σύμφωνα με τον ορισμό του National Drama Therapy Association, η δραματοθεραπεία είναι η επιτηδευμένη χρήση του θεάτρου και του δράματος συγκεκριμένα με σκοπό τη θεραπεία του ατόμου από το πρόβλημά του. Έχει στόχο να αντιμετωπίσει τον πόνο του ατόμου, τις τραυματικές εμπειρίες, να μαλακώσει τον θυμό που αισθάνεται, και να αντιμετωπίσει κάθε είδους παραίτησης και ψυχαναγκασμού (Winnicott, 1971).

Στην δραματοθεραπεία, το παράδοξο επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία και την έκφραση, ενώ στην θεατρική πράξη αυτό συμβαίνει μέσα από τη μεταφορά στη σκηνή (Jennings, 1990).

«Η μεταφορά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της καλλιτεχνικής δημιουργίας αλλά και κάθε θεραπευτικής διαδικασίας αφού εξυπηρετεί την ομαλή ψυχική λειτουργία και συμβάλλει στον μηχανισμό της μετουσίωσης. Μέσω της «Μεθόδου του ρόλου» (rolemodel) (Landy, 1994, 1996) μας δίνεται η δυνατότητα να διερευνήσουμε όχι μόνο τους σημαντικότερους ρόλους της καθημερινής μας ζωής αλλά και το σύστημα των υπο-ρόλων που διαμορφώνει, καθοδηγεί και καθορίζει τις καθημερινές μας συμπεριφορές δημιουργώντας ένα λειτουργικό σύστημα ρόλων».

Επιπρόσθετα, η σχέση θεάτρου και δραματοθεραπείας φαίνεται και από κάποια μοντέλα θεραπείας που έχουν χρησιμοποιηθεί και συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται από δραματοθεραπευτές, τα οποία έχουν βάση το θέατρο. Τέτοια είναι το αναπτυξιακό πρότυπο που χρησιμοποιεί ως εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι (Jennings, 1987, Johnson, 1982, 1991, Cattanaach, 1999), το αφηγηματικό μοντέλο της διήγησης και της δημιουργίας μιας ιστορίας (Gersie&King, 1990, Gersie, 1991, 1998, Lahad, 1992), το θεατρικό μοντέλο (Emunah, 1994, Andersen-Warren, 1996, Bielanska et al., 1991), το παραθεατρικό μοντέλο ή αλλιώς το πρότυπο της τελετουργίας και το κοινωνικοπολιτικό μοντέλο, δηλαδή το κοινωνικό θέατρο ή αλλιώς το θέατρο του καταπιεσμένου (Boal, 1979) .

Χρησιμοποιώντας ως μέσο λοιπόν το θέατρο στην δραματοθεραπεία ο θεραπευόμενος μπορεί να εκφραστεί χωρίς να ντρέπεται, να κάνει λάθη άφοβα, να υποδυθεί ρόλους που στην πραγματικότητα δεν θα τολμούσε, κι αυτό διότι όλα συντελούνται αρχικά στο χώρο της υποκριτικής, στον χώρο της σκηνής όπου οτιδήποτε συμβαίνει είναι θέατρο, δηλαδή μυθοπλασία.

Ο θεραπευόμενος επιπλέον μπορεί να ταυτιστεί με ήρωες βιβλίων, ταινιών, να αναλύσει τις συμπεριφορές τους και τις δεξιότητες και να τις προβάρει ατομικά ή σε ομάδα. Μπορεί επίσης να επιλέξει ιστορίες συνανθρώπων του, που απασχόλησαν τις εφημερίδες, την τηλεόραση, όπως ερωτικά δράματα, ναρκωτικά, βία, αλτρουισμός. Μπορεί ακόμη να δημιουργήσει ένα δικό του σενάριο, μια δική του ιστορία που θα έχει το τέλος που ο ίδιος επιθυμεί. Σταδιακά μπορεί να σκηνοθετήσει το δικό του δράμα, ή κωμωδία μέσα από το οποίο θα μπορεί να εκφράσει όσα στην πραγματικότητα φοβάται και να επιφέρει στην ψυχή του την κάθαρση.

Τέλος, η Δραματοθεραπεία μέσα από το θέατρο, προάγει την ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης, της επικοινωνίας και της σχέσης με τους άλλους. Μέσα από το παίξιμο ρόλων, στα μέλη μιας Δραματοθεραπευτικής ομάδας ν' αναγνωρίσουν απ' τη μια δομές που τους έχουν καθηλώσει σε μοτίβα συμπεριφορών που δεν τους βοηθάνε κι απ' την άλλη, να έρθουν σε επαφή με κρυφές πτυχές του εαυτού τους και να αναγνωρίσουν δυνατότητες που δυσκολεύονταν να δουν που θα τους δώσουν λύσεις στο πρόβλημά τους.

- **Σε τι διαφέρει η δραματοθεραπεία από το θέατρο**

Η δραματοθεραπεία «Βασίζεται στην αντίληψη ότι το θέατρο περιέχει ενδογενείς θεραπευτικές ιδιότητες», αλλά «σε αντίθεση με το θέατρο, η δραματοθεραπεία δεν θέτει συνήθως στο επίκεντρό της την παράσταση ή τη δημιουργική έκφραση» (Jones, 2003). Για την ακρίβεια, το θέατρο διαφέρει από την δραματοθεραπεία στο γεγονός ότι η δραματοθεραπεία είναι μία μορφή ψυχοθεραπείας που έχει στόχο την αναγνώριση και την εξέλιξη “ταλέντων” ή διαφορετικών, δυνατοτήτων που κρύβει μέσα του ο κάθε θεραπευόμενος, σύμφωνα με τον ορισμό της θεραπείας του Καρλ Γιουνγκ.



Η εφαρμογή της δραματοθεραπείας

Οι συνεδρίες της δραματοθεραπείας είναι ατομικές ή ομαδικές. Στις ομαδικές μπορούν να συμμετάσχουν μέχρι 12 άτομα. Οι συνεδρίες είναι μια φορά τη βδομάδα και διαρκούν δύο ώρες. Η δραματοθεραπεία ως μέθοδος θεραπείας χρησιμοποιείται πλέον σε ιδιωτικά θεραπευτικά κέντρα, γραφεία ψυχολόγων, νοσοκομεία, κέντρα ψυχικής υγείας, κέντρα απεξάρτησης, ιδιωτικά σχολεία και ειδικά σχολεία. Γίνονται επίσης αρκετά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και σεμινάρια σε εργασιακούς χώρους για την ανάπτυξη της σχέσης των υπαλλήλων και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Η δραματοθεραπεία εφαρμόζεται από ψυχοθεραπευτές -ψυχολόγους και ψυχιάτρους- αλλά και από ανθρώπους άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι έχουν λάβει εκπαίδευση στη δραματοθεραπεία. «οι δραματοθεραπευτές δεν χρειάζονται ψυχολογικές γνώσεις για να κάνουν μια ψυχολογική διάγνωση»(Jennings, 2005:178).

Στη δραματοθεραπεία δουλεύεται και η έκφραση των συναίσθημάτων. Το πιο δύσκολο σύμφωνα με έρευνες, συναίσθημα προς έκφραση είναι ο θυμός, κι αυτό συμβαίνει λόγω φόβου ή ανασφάλειας του συνειδητού ή και του υποσυνειδητού. «Στη θεραπευτική διαδικασία ή αλλιώς συνεδρία ο μαθητευόμενος μαθαίνει να αναγνωρίζει το θυμό του, να τον κατανοεί και να τον δέχεται. Εκπαιδεύεται να τον εκφράζει με αποτελεσματικό τρόπο».

ΜΕΣΑ ΚΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Στον κόσμο της δραματοθεραπείας χρησιμοποιούνται ορισμένα μέσα ή αλλιώς εργαλεία προκειμένου η θεραπεία να είναι εποικοδομητική και μέσω αυτών να καταφέρει ο θεραπευόμενος να εκφραστεί. Μέσω της μουσικής λοιπόν, του χορού, της ζωγραφικής, των διαφόρων εικαστικών μέσων, του θεατρικού παιχνιδιού, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, της αφήγησης ιστορίας, των θεατρικών κειμένων, μέσα από

μύθους και προσωπικές ιστορίες, παραμύθια, κουκλοθέατρο, κατασκευή μάσκας και την εμπύχωση ο θεραπευόμενος έχει στόχο να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί προσωπικά.

Πιο συγκεκριμένα, όλα τα εργαλεία που προαναφέραμε χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσουν τον ενδιαφερόμενο στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίλυση ατομικών ή οικογενειακών προβλημάτων, και στην αντιμετώπιση ποικίλων κρίσεων, με απώτερο σκοπό την κατανόηση του εαυτού του και των πραγματικών αναγκών του.



ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Ο άνθρωπος έχει ανάγκη από τη στιγμή που γεννιέται μέχρι και τη στιγμή που πεθαίνει, να επικοινωνεί και να εκφράζεται. Στην καθημερινότητά του ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους χρησιμοποιεί τον λόγο, την ομιλία. Πέραν όμως του λόγου υπάρχει κι άλλος τρόπος έκφρασης, πιο αποτελεσματικός και πιο δύσβατος. Η έκφραση μέσω της δημιουργίας όπου ο τολμών εκφράζει συναισθήματα που έχει θάψει μέσα του, αντιλαμβάνεται δυνατότητες και ταλέντα που μπορεί να έχει και αποβάλλει το άγχος που του προκαλεί η καθημερινότητα θεωρείται ένας διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας ιδιαίτερα σημαντικός και ορισμένες φορές, θα λέγαμε και πιο αποτελεσματικός από τον ίδιο τον λεκτικό τρόπο έκφρασης.

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω έρευνα οι τέχνες, και συγκεκριμένα η τέχνη του θεάτρου, μπορούν να λειτουργήσουν ακόμα και για θεραπευτικούς σκοπούς. Δηλαδή, μέσα από κάποιο ρόλο το άτομο μπορεί να εκφραστεί χωρίς να φοβάται ότι θα τον κατακρίνουν, και του δίνεται επίσης η ευκαιρία να δημιουργήσει δικούς του κόσμους, όπως ο ίδιος τους φαντάζεται, μέσα στους οποίους μπορεί να κινηθεί όπως ο ίδιος επιθυμεί. Με αυτό τον τρόπο κρατά μια απόσταση από το πρόβλημά του μέχρι εντέλει να το δει και να το αντιμετωπίσει.

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν πολλών ειδών πηγές με κυρίαρχες τις βιβλιογραφικές ελληνικές και ξενόγλωσσες και σε μικρότερο βαθμό επιστημονικά περιοδικά και το διαδίκτυο. Οι απόψεις που ανασκοπήθηκαν στη βιβλιογραφία συμφωνούσαν στα ευεργετικά αποτελέσματα των θεραπειών μέσω τέχνης και συγκεκριμένα της δραματοθεραπείας. Επίσης, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι ενώ σε χώρες του εξωτερικού οι θεραπείες μέσω τέχνης είναι γνωστές και εφαρμόζονται ευρέως,

στην Ελλάδα είναι άγνωστες στο ευρύ κοινό και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει απόπειρες εφαρμογής της.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Jennings, S. & Minde, Å. (1996). *Μάσκες της Ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία - Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία. Θεραπευτικό θέατρο. Ο μίτος της Αριάδνης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία. Η επέμβαση της τέχνης στην Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτίδης, Δ. Α. (1999). *Σύγχρονες ψυχοθεραπείες στην Ελλάδα : Από τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα: Ασημάκης Π.
- Landy, R. (2001). *Προσωπικότητα και Προσωπείο. Ο Ρόλος στο Δράμα, στη Θεραπεία και στη Καθημερινότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Jennings, S. (1994). *The Theatre of Healing", Metaphor and Metaphysics in the Healing Process. The Handbook of Dramatherapy*. London: Routledge.
- Jennings, S. (1987). *Dramatherapy, theory and practice 1*. London: Routledge.
- Jennings, S. (1992). *Dramatherapy theory and practice 2*. London: Routledge.
- Jennings, S. (1997). *Dramatherapy theory and practice 3*. London: Routledge.

Landy, R. (1993). *Persona and performance-The meaning of role in drama, therapy and everyday life*. London: Jessica Kingsley.
Landy, R. J. (1986). *Drama Therapy, Concepts and Practices*. Chicago, IL: Charles C. Thomas.
Slade, P. (1954). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
Winnicott, D.W. (1974). *Playing and reality*. London: Pelican.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ελληνικό Ινστιτούτο Παιγνιοθεραπείας και Δραματοθεραπείας . www.playtherapy.gr
Ηλιάδη, Α. Κ. (2006). *Οι τέχνες ως παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής υγείας του ανθρώπου – Arttherapy, χοροθεραπεία, μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία*.
www.matia.gr

ΣΧΕΤΙΚΑ ΑΡΘΡΑ:

«Θεραπείες» μέσω τεχνών: Γ' Μουσικοθεραπεία (Ελένη Ανδρουλάκη, Καθηγήτρια)