



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.)

Τόμος 2ος

**ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΑΘΗΜΑ: «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ
ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ»**



ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Ο χαρακτήρας στο εδώλιο (Hot seating): Σημειώσεις για τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Αβούρη Πηνελόπη)	4
Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ατσαλάκη Ευλαμπία)	18
Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γιαγκιόζη Ευαγγελία)	32
Διάλογος μεταξύ περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Γιαννακούλη Καλλιόπη)	50
Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δήμα Αικατερίνη)	66
Δραματοποίηση μύθων για παιδιά: Θίασος Ωκύπους (Διακουμάκου Αικατερίνη)	85
Η Διδακτική προσέγγιση του προφορικού λόγου μέσω της Δραματικής Τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα).....	101
Η Δραματική Τέχνη σαν Πρώιμη Μέθοδος Εκπαίδευσης για Βρέφη και Μωρά (Ζιούδρου Ευανθία)	120
Το κουκλοθέατρο ως μέσο καλλιέργειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο (Θραψανιώτη Καλλιόπη-Ηλιόπη)	139
Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παιδιών με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ) (Καρακώστα Ουρανία).....	162
Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο (Καραμάνου Σοφία).....	178
Το θέατρο στην εκπαίδευση για την αγωγή υγείας (Καστρινού Μαργαρίτα)	192
Το ελληνικό θέατρο σκιών ως εργαλείο στο διδακτικό αντικείμενο «Μελέτη Περιβάλλοντος» (Κτιστόπουλος Ευάγγελος)	210
Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά νηπιαγωγείου (Μάρα Κωνστανίνα).....	226
Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης και του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας (Μάρδας Γεώργιος)	240
Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την προσέγγιση άλλων διδακτικών αντικειμένων, οι προτάσεις των Αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Μαυροειδή Αλεξάνδρα).....	258

Μουσειακή Αγωγή των μαθητών και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Στο Μουσείο μαθαίνουμε παίζοντας (Μπακοπούλου Μαρία)	272
Διδάσκοντας τις φυσικές επιστήμες μέσα από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Νάκου Ευαγγελία)	293
Η σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών του Νηπιαγωγείου για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος (Ξυλά Βασιλική)	306
Η συνεισφορά του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Παπαοικονόμου - Σιδέρη Χριστίνα)	321
Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Παρασκευοπούλου - Σταυροπούλου Μαρία)	342
Το δράμα και οι τεχνικές του στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πετροκοκκίνου Αικατερίνη)	357
Η Δραματική Τέχνη ως μέσο εφαρμογής των συνεργατικών μοντέλων εργασίας στο σχολικό περιβάλλον (Σαργολόγος Φραγκίσκος - Αλέξανδρος)	377
Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε παιδιά της σχολικής ηλικίας (Σκαρπέντζου Μαρία)	390
Ο ρόλος του εμπυχωτή στα πλαίσια εφαρμογής Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση (Στενού Σοφία)	410
Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού (Στράτου Ελπίδα)	433
Παιχνίδι Ρόλων: Ένα «όπλο» στα χέρια των εκπαιδευτικών (Τσεκούρα Χριστίνα)	450
Η χρήση των παραμυθιών στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Χαραλαμπάκη Αφροδίτη)	467
Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη πρόληψη της ξеноφοβίας και του ρατσισμού στα δημοτικά σχολεία (Χάσκα Αικατερίνη)	484



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»

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Ο χαρακτήρας στο εδώλιο (Hot seating):
Σημειώσεις για τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής
της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση*



Πηνελόπη Αβούρη

A.M. 5052291401020

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΤΙΛΙΟ 2015

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
Ο χαρακτήρας στο εδώλιο: Οδηγίες χρήσεως.....	7
Οι Παραλλαγές της τεχνικής.....	9
Οι χρήσεις της τεχνικής στη σχολική τάξη.....	12
Επίλογος.....	14
Βιβλιογραφία.....	15

Εισαγωγή

Η τεχνική «hot seating» ή «καυτή καρέκλα» ή «ανακριτική καρέκλα» ή «καρέκλα των αποκαλύψεων» ή «καρέκλα των ερωτήσεων» ή «χαρακτήρας στο εδώλιο» είναι μία από τις δημοφιλέστερες και περισσότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η στρατηγική της «άδειας καρέκλας», από την οποία προέρχεται, εισήχθη από τον ψυχίατρο J. L. Moreno για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του ψυχοδράματος (Leib, 2010: 19) και χρησιμοποιείται ως «κενός καμβάς» για να εκπροσωπήσει μια πτυχή του εαυτού μας, ένα άλλο πρόσωπο, ή μια αφηρημένη έννοια (Chimera & Baim, 2010: 4· Leib, 2010: 19).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, με τη χρήση της τεχνικής «ο χαρακτήρας στο εδώλιο», επιδιώκει οι μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση για τις προοπτικές, την ψυχολογία, την ηθική ποιότητα και τα κίνητρα μιας πράξης, μέσα από τις ερωτήσεις προς τον συγκεκριμένο χαρακτήρα και τις απαντήσεις του μαθητή σε ρόλο. Παράλληλα ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους με ερωτήσεις και να αλληλοεπιδράσουν με το κείμενο, τα θεματικά μοτίβα και τους χαρακτήρες (Ashton-Hay, 2005: 11).

Ο «χαρακτήρας στο εδώλιο», εντάσσεται συνήθως από τους θεωρητικούς της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στις τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος μιας ιστορίας ή την ανάπτυξη της πλοκής του δράματος (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 91· Κατσαρίδου, 2011: 70· Αραμπατζίδου, 2011: 49· Μπατάνη, 2012: 49). Η Φανουράκη (2010: 84) την εντάσσει στις αλληλεπιδραστικές τεχνικές που αφορούν συγκεκριμένα τη διαχείριση της δραματικής σύγκρουσης, η Αραμπατζίδου (2011: 6) την χρησιμοποιεί στο «Θέατρο της Αγοράς» και η Άλκηστις (2008: 264) επισημαίνει ότι «είναι εξαιρετική για αξιολόγηση».

Ο χαρακτήρας στο εδώλιο: Οδηγίες χρήσεως

Η τεχνική «ο χαρακτήρας στο εδώλιο», εισάγεται ως δραστηριότητα επανεξέτασης των γεγονότων του δράματος και αναζητά λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τον χαρακτήρα, την ιστορική προσωπικότητα ή την κεντρική έννοια ενός επιλεγμένου λογοτεχνικού κειμένου, για το οποίο έχει δοθεί το κοινωνικό και δραματικό πλαίσιο.

Κατά τη διάρκεια μιας σκηνής που διαδραματίζεται από τους μαθητές, η δράση σταματά, ο Δάσκαλος Σε Ρόλο ή ένας μαθητής με την καθοδήγηση του εμπυχωτή φωνάζει «Παγώστε!» και η ομάδα των συμμετεχόντων έχει την ευκαιρία να κάνει ερωτήσεις στους κύριους χαρακτήρες για τα γεγονότα που παρακολούθησε.

Η ομάδα που θέτει τις ερωτήσεις μπορεί να είναι σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά από κάποιο κρίσιμο σημείο του δράματος, όταν ο χαρακτήρας καλείται να λάβει μια απόφαση ή μετά από ένα αυτοσχεδιασμό, που αποκαλύπτει σημαντικά γεγονότα της ιστορίας. Σκοπός της είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τα κίνητρα που ωθούν το ρόλο σε συγκεκριμένες πράξεις και κατ' επέκταση την ανθρώπινη συμπεριφορά (Άλκηστις, 2008: 264· Αβδή, 2007: 91· Μπατάνη, 1012: 49).

Μια καρέκλα τοποθετείται απέναντι από τους συμμετέχοντες και δίνεται η εξήγηση ότι είναι το «Εδώλιο». Το πρόσωπο που θα καθίσει σ' αυτήν την καρέκλα θα απαντήσει στις ερωτήσεις της ομάδας. Εναλλακτικά, για να διευκολυνθεί η πιο χαλαρή αλληλεπίδραση, το εδώλιο μπορεί να τοποθετηθεί στη μέση ενός κύκλου (Langer, 2002:15).

Ζητείται ένας εθελοντής να καθίσει στο εδώλιο ως εκπρόσωπος του χαρακτήρα και να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο ή το δράμα (Langer, 2002:15), με σκοπό να αποκαλύψει και να αιτιολογήσει τις πράξεις του χαρακτήρα, να εξηγήσει τα κίνητρά του, τις αντιλήψεις και τις αξίες του, τις σχέσεις, τα πιστεύω, τα συναισθήματα, την εμπειρία του (Άλκηστις, 2008: 264· Αβδή, 2007, 91· Μπατάνη, 1012: 49).

Παράλληλα, ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν ερωτήσεις που ανιχνεύουν το ρόλο του χαρακτήρα στην ιστορία, ή την κατάσταση και να γράψουν αυτές τις ερωτήσεις στο τετράδιό τους ή σε φύλλα εργασίας (Ανώνυμος, 2005: 7).

Ο χαρακτήρας που καταλαμβάνει το εδώλιο, καλείται να υιοθετήσει την οπτική γωνία από την οποία ο ρόλος βλέπει τα πράγματα, να εκφράσει την θέση του ρόλου απέναντι σε ένα θέμα, και να καθορίσει τα κίνητρά του (Αβδή, 2007: 43). Η οπτική γωνία του ρόλου εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία, το επάγγελμα, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, την ιδεολογία, την συναισθηματική κατάσταση, την προσωπική ιδιοσυγκρασία του δραματικού χαρακτήρα και τα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα της κάθε εποχής (Αβδή, 2007: 63· Johnson & O' Nell, 1984: 163· Μέργου: 2011, 28).

Οι εθελοντές κάθονται στο εδώλιο, ένας κάθε φορά και ο εμπυχωτής συστήνει κάθε χαρακτήρα με τον ιδιαίτερο ρόλο του στην ιστορία, στέκεται υποστηρικτικά δίπλα τους και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 72 - 73· Ανώνυμος, 2005: 7), για παράδειγμα, «Αυτός είναι ο Ετεοκλής και θα απαντήσει ευχαρίστως στις ερωτήσεις σας. Ποιος έχει ερωτήσεις για τον Ετεοκλή;» (Αισχύλος, 2010). Ο εθελοντής- μαθητής απαντά σε πρώτο πρόσωπο, ως ρόλος, σύμφωνα με ό, τι γνωρίζει ήδη για το χαρακτήρα, αλλά αν ένας ερωτών απαιτεί περισσότερες πληροφορίες, μπορεί να χρησιμοποιήσει την φαντασία του για να εμβαθύνει στο ρόλο (Brown, χ.χ.: 4).

Η τεχνική επιτυγχάνει όταν οι μαθητές έχουν επίγνωση ότι το πρόσωπο στο «εδώλιο» και οι ερωτώντες είναι εξίσου σημαντικοί για την επιτυχία της δραστηριότητας (Baldwin & Fleming, 2003: 47).

Στην περίπτωση ενός λογοτεχνικού ή θεατρικού ήρωα, ερωτήσεις από άλλους υπαρκτούς ή ανύπαρκτους στην πλοκή του έργου, χαρακτήρες, μπορεί να είναι χρήσιμες π.χ. ο Κένταυρος Νέσσος ή η Ιόλη μπορούν να απευθύνουν ερωτήσεις στη Δηιάνειρα (Σοφοκλής, 2011).

Είναι σημαντικό, μετά το πέρας των ερωτήσεων, να δοθεί στους συμμετέχοντες Μαθητές Σε Ρόλο, η δυνατότητα να απεκδυθούν το χαρακτήρα του ρόλου που έπαιξαν. Η απεμπλοκή συνιστά τον τρόπο με τον οποίο ο συμμετέχων εξέρχεται από την άμεση εμπλοκή στο υλικό του δράματος (Jones, 2003: 171). Ο εμπυχωτής ζητά από τους εθελοντές-μαθητές να καθίσουν σε μια διαφορετική καρέκλα και να συστηθούν. Για παράδειγμα, «Γεια σας. Δεν είμαι ο [όνομα του χαρακτήρα] πια. Αυτό ήταν απλά ένας ρόλος που έπαιξα. Το όνομά μου είναι [όνομα ατόμου] και εγώ είμαι και πάλι εγώ τώρα» (Harding & Humphreys, χ. χ.: 121).

Οι Παραλλαγές της τεχνικής Hot seating

Η τεχνική «χαρακτήρας στο εδώλιο» μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους ανάλογα με την ομάδα εργασίας και τους στόχους του εμψυχωτή. Παρακάτω αναφέρονται με παραδείγματα οι πιο συχνές χρήσεις που περιλαμβάνονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

I. Η χρήση της φράσης εκκίνησης

Ο εμψυχωτής τοποθετεί στο χώρο μια καρέκλα και όποιος συμμετέχων αισθάνεται ότι υπάρχει κάτι σχετικό με το θέμα εργασίας της ομάδας, που θέλει να μοιραστεί με την ομάδα, κάθεται και λέει μια φράση εκκίνησης, π.χ.

«Ο Πατέρας, λέει...»

«Η Μητέρα λέει ότι ...»

«Αγάπη είναι ...»

«Όταν ένας άντρας / γυναίκα είναι ερωτευμένος ...» (Prochazka, 2007: 27).

II. Ο σχολιαστής

Στην επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου ή αυτοσχεδιαστικού δρώμενου με την τεχνική «ο χαρακτήρας στο εδώλιο», μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δυο χαρακτήρες, έναν που κάθεται στο εδώλιο και μιλάει για όσα τον απασχολούν με την υπόλοιπη ομάδα να υποβάλλει ερωτήσεις, και έναν που σχολιάζει σε ήρεμο τόνο τις δηλώσεις του ή αντιδρά παντομιμικά σ' αυτές (Prochazka, 2007: 28). Π.χ. στο εδώλιο βρίσκεται ο Πολώνιος, πατέρας της Οφηλίας και μιλάει για την κόρη του, τα όνειρα που έχει γι' αυτήν, τις ανησυχίες και τις ελπίδες του. Η ομάδα τού κάνει ερωτήσεις, ενώ ο Άμλετ παρακολουθεί, αντιδρά και σχολιάζει (Σαίξπηρ, 2007 [1]).

III. Ο εναλλακτικός εαυτός (alter ego)

Ο συνδυασμός των τεχνικών hot seating και alter ego, μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα και να προκαλέσει την ομάδα των μαθητών να σκεφτεί ερωτήσεις που να αναλύουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις των χαρακτήρων.

Η ομάδα μπορεί να εργαστεί με δυο τρόπους:

A. Στο εδώλιο βρίσκονται δυο πλευρές ενός χαρακτήρα (Prochazka, 2007: 91).

Π.χ. Ο εβραίος τοκογλύφος Σάιλοκ που μισεί τους χριστιανούς και ο πατέρας Σάιλοκ που λατρεύει την κόρη του Τζέσικα και ψάχνει τον τρόπο να συμφιλιωθεί μαζί της (Σαίξπηρ, 2009).

B. Εναλλακτικά, δυο πλευρές ενός χαρακτήρα μπορούν να σχολιάζουν τα λεγόμενα του ήρωα που βρίσκεται στο εδώλιο (Prochazka, 2007: 91).

Π.χ. Ο Καπουλέτος, πατέρας της Ιουλιέτας κάθεται στο εδώλιο και μιλάει για την κόρη του, από την δική του οπτική γωνία, περιγράφει το παρελθόν της, την παιδική της ηλικία, κάνει σχέδια για το μέλλον της.

Δύο Ιουλιέτες, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της Ιουλιέτας, σχολιάζουν τα λεγόμενα του. Μια Ιουλιέτα που σέβεται τον «κόσμο» του πατέρα της και τον υπακούει, και μια άλλη Ιουλιέτα, που θέλει να εγκαταλείψει τον πατέρα της για να ζήσει με τον Ρωμαίο. Κάθε χαρακτήρας σχολιάζει τα λόγια του πατέρα, λεκτικά και μη λεκτικά. Ο πατέρας δεν ανταποκρίνεται στις παρατηρήσεις τους ή μάλλον δεν τις ακούει, παραμένει στο ρόλο του (Σαίξπηρ, 2007 [2]).

IV. Το πολλαπλό εδώλιο

Η στρατηγική του πολλαπλού εδωλίου χρησιμοποιείται για να ενισχύσει τα γεγονότα του υπό εξέλιξη δράματος ή αφηγήματος και να δημιουργήσει προσδοκίες για τη συνέχεια.

Οι κεντρικοί ήρωες ενός δράματος μοιράζονται το εδώλιο (Prochazka, 2007: 193) Π.χ. Ο εμψυχωτής εκτός ρόλου αφηγείται πώς η Έλντα Ντιμάρια και ο Ζέπος Πεμπονάρης πρόκειται να συναντηθούν και πάλι μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα που έχουν μείνει χωριστά (Ξενόπουλος, 1991: 100 – 206). Κατόπιν καλεί τους ήρωες να διακόψουν τις προετοιμασίες τους και να καθίσουν στο εδώλιο, για να τους ρωτήσει η ομάδα, πώς αισθάνονται και τι σκέφτονται.

Μέλη της ομάδας κάθονται στο εδώλιο και εκπροσωπούν τους φίλους ή τους συγγενείς ενός χαρακτήρα ή τους μάρτυρες ενός σημαντικού γεγονότος που συνδέεται με τον κεντρικό χαρακτήρα (Prochazka, 2007: 193). Π.χ. Στο εδώλιο κάθονται οι γυναίκες του χορού της «Ηλέκτρας» του Σοφοκλή, ή εναλλακτικά ο Πυλάδης και η Χρυσόθεμις (Σοφοκλής, 2002).

Οι μισοί συμμετέχοντες κάθονται στο εδώλιο, επειδή διαθέτουν πληροφορίες σχετικά με τον πρωταγωνιστή και οι άλλοι μισοί είναι

δημοσιογράφοι και τους υποβάλουν ερωτήσεις (Prochazka, 2007: 194). Π.χ. Μετά τους θανάτους της Γκόλφως και του Τάσου, δημοσιογράφοι προσπαθούν να μάθουν λεπτομέρειες της ιστορίας από τους κατοίκους του χωριού (Περεσιάδης, 2003).

Μια ομάδα μπορεί να απαντήσει συλλογικά εκ μέρους ενός χαρακτήρα. Σε μια καρέκλα τοποθετείται κάτι που συμβολίζει τον χαρακτήρα, π.χ. ένα καπέλο ή ένα σακάκι. Η ομάδα που θα μιλήσει εκ μέρους του χαρακτήρα, στέκεται πίσω από την καρέκλα και αντιμετωπίζει την υπόλοιπη τάξη. Οι μαθητές απευθύνουν τις ερωτήσεις τους προς την καρέκλα και κάθε μέλος της ομάδας των εκπροσώπων μπορεί να απαντήσει. Π.χ. Στην καρέκλα τοποθετούμε το σπαθί του Μάκβεθ και η ομάδα που τον εκπροσωπεί απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του, τις απόψεις και τα σχέδιά του. (Σαΐξπηρ, 2007 [3]).

Το «πολλαπλό εδώλιο», απομακρύνει την προσοχή της ομάδας από το δάσκαλο/εμπυχωτή και αφενός επιτρέπει στην ομάδα να αντλήσει πληροφορίες από τους ήρωες και αφετέρου ενθαρρύνει τους ήρωες/μαθητές να προσθέσουν νέα στοιχεία στην εξέλιξη των γεγονότων (Prochazka, 2007:182).

V. Ο Δάσκαλος Σε Ρόλο στο εδώλιο

Η θέση στο εδώλιο καταλαμβάνεται από τον εμπυχωτή, ο οποίος αναλαμβάνει να τροφοδοτήσει τους μαθητές του με πληροφορίες ή να βοηθήσει τους μαθητές ως ομάδα-σε-ρόλο, να βιώσουν μια συνάντηση με έναν από τους χαρακτήρες (Prochazka, 2007:194). Π.χ. ο Δάσκαλος, Σε Ρόλο Αγαμέμνονα, αντιμετωπίζει τους μαθητές στο συλλογικό ρόλο του Χορού των γερόντων και απαντάει στις ερωτήσεις τους (Αισχύλος, 2009).

Αυτή η τεχνική μπορεί να λειτουργήσει και με άλλο τρόπο: Η τάξη κάθεται σε κύκλο και ο Δάσκαλος Σε Ρόλο, ως χαρακτήρας του δράματος, στον οποίο η ομάδα θέλει να υποβάλλει ερωτήσεις, βρίσκεται μέσα στον κύκλο, αντιμέτωπος με το εδώλιο, στο οποίο ένα ενδυματολογικό στοιχείο συμβολίζει τον χαρακτήρα (Brown, χ.χ.: 4). Π.χ. Μια παρτιτούρα στην καρέκλα απέναντι από τον Δάσκαλο Σε Ρόλο συμβολίζει τον μουσουργό Καρρέρ (Ρώμας, 1987).

Ο χαρακτήρας στο εδύλιο: Χρήσεις στη σχολική τάξη

Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ενοτήτων διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος:

I. Γεωγραφία – Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή – Μελέτη Περιβάλλοντος

Οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν σε ομάδες ή ατομικά, πιθανούς Χαρακτήρες / Ρόλους που σχετίζονται με την ύλη του αναλυτικού προγράμματος σε διάφορα μαθήματα: π.χ. Ένας ιδιοκτήτης εργοστασίου στην Ινδία που απασχολεί παιδιά, μια νεαρή μετανάστρια που αναζητά εργασία σε άλλη χώρα. Μια ιδέα ή θέμα θα μπορούσε επίσης να τοποθετηθεί στο εδύλιο, όπως ο πόλεμος στο Ιράκ, η κλωνοποίηση του ανθρώπου, η χρήση των αιολικών πάρκων. Χρησιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την τεχνική, οι απαντήσεις μπορεί να προέρχονται από οποιονδήποτε μαθητή (Ανώνυμος, 2007, 36).

II. Ιστορία

Ένα παιχνίδι μυστήριου θα μπορούσε να παιχτεί με τη χρήση της τεχνικής στο μάθημα της ιστορίας, με τους μαθητές να προσπαθούν να μαντέψουν την ταυτότητα του προσώπου στο εδύλιο (Ανώνυμος, 2007: 36).

III. Γλωσσικά μαθήματα ... «ερωτήσεις στη γραμμή»

Η τεχνική προσφέρεται για την ενσωμάτωση συγκεκριμένου λεξιλογίου ή των γραμματικών φαινομένων που μελετά η τάξη και παρέχει στον εκπαιδευτικό μια εξαιρετική ευκαιρία να αξιολογήσει τον βαθμό εμπέδωσης των νέων γνώσεων από τους μαθητές (Young, χ.χ. 2).

Επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ένα συγκεκριμένο θέμα, ή μια γραμματική δομή για να επικεντρωθούν τα ερωτήματα και να εξασκηθούν οι μαθητές, π.χ., ερωτήσεις στον αόριστο χρόνο, ερωτήσεις σχετικές με τις προτιμήσεις / αντιπάθειες των μαθητών, ερωτήσεις συχνότητας, ερωτήσεις σχετικές με ένα ειδικό θέμα ή την ανάλυση μιας εικόνας (Young, χ.χ. 2).

Για να διεξαγάγουμε το παιχνίδι «ερωτήσεις στη γραμμή», οι μαθητές σχηματίζουν δύο γραμμές (γραμμές Α και Β) που στέκονται αντιμέτωπες η μια με την άλλη. Κάθε μαθητής έχει ένα αντίγραφο της λίστας ερωτήσεων που έχει

συνταχτεί από τον ίδιο και τους συμμαθητές του. Οι μαθητές στη γραμμή Α επιλέγουν ερωτήσεις από τη λίστα και ζητούν από τους μαθητές στη Σειρά Β να απαντήσουν. Όλα τα ζεύγη εργάζονται ταυτοχρόνως. Μετά από 2 λεπτά, οι μαθητές στη γραμμή Α παραμένουν ακίνητοι, ενώ οι μαθητές στη γραμμή Β προχωρούν ένα βήμα προς τα δεξιά (ο τελευταίος μαθητής στο τέλος της γραμμής Β, θα πρέπει να βρεθεί πρώτος). Στη συνέχεια, οι μαθητές στη γραμμή Β, κάνουν ερωτήσεις από τη λίστα στον απέναντί τους από τους μαθητές στη γραμμή Α. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν τη διαδικασία (Young, χ.χ. 2).

IV Διδασκαλία ξένης γλώσσας

Οι μαθητές γράφουν στα τετράδια τους ερωτήσεις και τις οργανώνουν σε θεματικές κατηγορίες: ερωτήσεις για τους ξένους, τους φίλους, το αφεντικό, την οικογένεια ή τους συναδέλφους. Επιλέγονται τυχαία 5-7 ερωτήσεις από τη συλλογή και ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να κάνουν ένα διάλογο ή μικρό δρώμενο, στο οποίο θα πρέπει να ερωτηθούν και να απαντηθούν όλες τις ερωτήσεις (Young, χ.χ.: 6).

Η αποτελεσματική χρήση της τεχνικής βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τα είδη των ερωτήσεων και να τα εφαρμόσουν αποτελεσματικά. π.χ.

1. Είναι «ανοικτή» η ερώτηση;
 - α. Δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να πουν περισσότερα για το τι συνέβη από την δική τους οπτική γωνία;
 - β. Με βοηθάει να καταλάβω..., να εξηγήσω..., κ.λπ.
2. Μήπως ακούγεται σαν ερώτηση που κατηγορεί το άτομο;
 - α. Παράδειγμα: το «γιατί» μπορεί να ερμηνευτεί ως ανίχνευση των αιτίων μιας πράξης ή ενός γεγονότος ή ως κατηγορία.
3. Αφού «ο χαρακτήρας στο εδώλιο» απαντήσει στην ερώτησή σας, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την ενεργητική ακρόαση, επαναλαμβάνοντας γεγονότα και συναισθήματα από την απάντησή του (Packer, χ.χ.: 16)

Επίλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας υπήρξε η διερεύνηση της τεχνικής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση «ο χαρακτήρας στο εδώλιο» και η συγκέντρωση και τεκμηρίωση των τρόπων εφαρμογής της, που προτείνονται από την διεθνή βιβλιογραφία.

Η τεχνική αυτή, εισάγεται ως δραστηριότητα αναζήτησης λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με τον χαρακτήρα, την ιστορική προσωπικότητα ή την κεντρική έννοια ενός θεατρικού δρώμενου ή λογοτεχνικού κειμένου, για το οποίο έχει δοθεί το κοινωνικό και δραματικό πλαίσιο, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα της ομάδας των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ashton-Hay S. (2005), «Drama: Engaging All Learning Styles». In S. Ashton-Hay, (Ed.) *Drama: Engaging all Learning Styles*, In *Proceedings 9th International INGED* (Turkish English Education Association) Conference, Economics and Technical University, Ankara Turkey.

<http://eprints.qut.edu.au>, ανάκτηση 23/08/2015.

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

Brown L. (χ. χ.), *Introduction to Drama in the Classroom. Teacher Handout*, TAG Citizens Theatre.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwi718atzr_HAhUJXR0KH9c&url=http%3A%2F%2Fcitiz.co.uk%2Fimages%2Ffileuploads%2FIntro_to_Drama_Resource_Pack_v2.pdf&ei=GvPZVbviClm6aYT7qbgD&usq=AFQjCNFT53p9OdPA_4CpnmDCrhcRSw4BVQ&sig2=ERBTDD6l5sU03GFXWwqteg, ανάκτηση 23/08/2015.

Chimera C. & Baim C. (2010), *Introduction to Psychodrama. Workshop for IASA Conference*, Cambridge.

https://www.google.gr/search?q=Chimera+C.+%26+Baim+C.+%282010%29,+Introduction+to+Psychodrama.+Workshop+for+IASA+Conference,+Cambridge.+&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=Y77vVbiHBMSJaKr5rpgQ, Ανάκτηση 23/08/2013.

Harding D. & Humphreys K. (χ. χ.), *The Expect Respect. Education Toolkit*, Women's aid. www.womensaid.org.uk , ανάκτηση 23/08/2015.

Johnson J. & O'Neill C. (1984), *Dorothy Heatcote. Collected Writings On Education And Drama*, Hutchinson, London.

Jones P. (2003), Δραματοθεραπεία, (μτφ. Δάφνη Μηλιώνη & Όλγα Βιτούλα), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Langer J. (2002), *The Cognitive Dimension, Strategic Literacy Initiative*, WestEd. www.wested.org/stratlit ανάκτηση 15/08/2015.

Leib J. (2010), *Benefits of Drama Therapy for Actors with Creative Blocks due to Fear, Anxiety, and Depression*, Master's Thesis, Lesley University.

Packer J. and others (χ.χ.), *10 Lessons for Teaching. Conflict Resolution Skills*, Department of Special Services.

<http://www.fcps.edu/dss/ips/ssaw/ConflictResolution/index.htm>,

ανάκτηση 23/08 2015.

Prochazka Anton (2007) *Drama In Modern Language Teaching*, Pädagogisches Institut des Bundes in Wien Informations- und Fortbildungszentrum für den Fremdsprachenunterricht, Wien.

Young S. (χ.χ.), *Hot Seat: Student-Generated Interactive Questions and Conversation Activities*, Adult ESL Specialist, Center for Applied Linguistics. syoung@cal.org ανάκτηση 15/08/2015.

Ελληνόγλωσση

Αβδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007), *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Αισχύλος (2009), *Ορέστεια*, μτφ.Χ. Κ. Μύρης, Εστία, Αθήνα.

Άλκηστις (2008), *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα.

Ανώνυμος (2007), *Active Learning And Teaching Methods*, A PMB. www.nicurriculum.org.uk ανάκτηση 15/08/2015.

Ανώνυμος (2005) *It Takes Courage! Youth Curriculum Permission to Reproduce for Educational Purposes*, Kerus global publishing.

<https://www.google.com/search?q=It+Takes+Courage!+Youth+Curriculum+Permission+to+Reproduce+for+Educational+Purposes%2C&ie=utf-8&oe=utf-8>

ανάκτηση 15/08/2015.

Αισχύλος (2010), *Επτά επί Θήβας*, μτφ Ι. Γρυπάρης, Εστία.

Αραμπατζίδου Φ. (2011), *Χρησιμοποιώντας το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Γκόβας Ν. & Ζώνιου Χ. επιμ. (2010), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγές ...Από Κάθε Εξάρτηση - Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα.

Κατσαρίδου Μ. (2011), *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Μέργου Μ. (2011), *ΡΩΜΑΙΟΣ + ΙΟΥΛΙΕΤΤΑ (TEEN SPIRIT) Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού & Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος*, Αθήνα.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwiJntf1kMHHAhWCAxoKHYHSAH0&url=https%3A%2F%2Fefivikotheatro.files.wordpress.com%2F2011%2F08%2Fceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8c-ceadcebdcf84cf85cf80cebf-cf81cf89cebcecb1ceafcebfcf82-ceb9cebfcf85cebbceb9ceadcf84.pdf&ei=Hb_aVcmbNoKHalGlg-gH&usg=AFQjCNHY-w0rpWkejupMUserDC1V08ttNg&sig2=Ef_1HcA0yH1ukpDuESuUPw&cad=rja

ανάκτηση 23/08/2015

- Μπατάνη Μ. (2012), *Η Μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος στα Λαϊκά Παραμύθια*, Μεταπτυχιακή διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ξενόπουλος Γ. (1991), *Ο Ποπολάρος*, Αφοί Βλάσση, Αθήνα.
- Περεσιάδης Σ. (2003), *Γκόλφω*, Λιβάνης, Αθήνα.
- Ρώμας Δ. (1987), *Θέατρο*, Αθήνα.
- Σαΐξπηρ Ου.(2007[1]), *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, μφ. Ερρίκος Μπελλιές, Κέδρος, Αθήνα.
- Σαΐξπηρ Ου.(2007[2]), *Αμλετ*, μφ. Γιώργος Χειμωνάς, Κέδρος, Αθήνα.
- Σαΐξπηρ Ου.(2007[3]), *Μάκβεθ*, μφ. Γιώργος Χειμωνάς, Κέδρος, Αθήνα.
- Σαΐξπηρ Ου.(2009), *Ο έμπορος της Βενετίας*, μφ. Ερρίκος Μπελλιές, Κέδρος, Αθήνα.
- Σοφοκλής (2002), *Ηλέκτρα*, μφ. Γιώργος Χειμωνάς, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Σοφοκλής (2011), *Τραχίνιαι*, μφ. Κ. Χ. Μύρης, Πατάκης, Αθήνα.
- Φανουράκη Κ. (2010), *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.



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.)

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ: «Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού ως μέσο
διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά
προσχολικής ηλικίας»

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Επιμέλεια: Ατσαλάκη Εύα
A.M. 5052201401009



Ναύπλιο, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<u>Σελ.</u>
<u>Εισαγωγή</u>	<u>20</u>
Δημιουργικότητα	22
Θεατρικό Παιχνίδι	24
Θεατρικό Παιχνίδι και δημιουργικότητα	26
Συμπεράσματα	27
Επίλογος	29
Βιβλιογραφία	30

Εισαγωγή

Όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι, η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η παιδαγωγική μελέτησαν το φαινόμενο των τεχνών και της σημασίας τους κατά τη εκπαιδευτική πράξη από τον περασμένο κιόλας αιώνα.

Παρόλα αυτά εκείνο που θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη δημιουργική σκέψη των παιδιών είναι η μεθοδευμένη προσέγγιση της διδασκαλίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει εάν το Θεατρικό Παιχνίδι, αποτελεί σημαντικό εφόδιο στα χέρια του εκπαιδευτικού και απαραίτητη προϋπόθεση ανακάλυψης της μάθησης και του κόσμου γενικότερα από τους μαθητές. Όταν το Θέατρο συναντά την εκπαίδευση με τη μορφή του Θεατρικού Παιχνιδιού, τίθενται ερωτήματα που αφορούν τη σημασία του, τη συμβολή του, τα αποτελέσματά του. Αυτά είναι μερικά ζητήματα που θα ερευνηθούν. Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι συγχρόνως μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος, η οποία εμπλέκει την πραγματικότητα στον χώρο της φαντασίας. Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, η πραγματικότητα προβάλλεται, αναδιαμορφώνεται, αναπλάθεται σύμφωνα με τους όρους της φαντασίας. Μπορεί να εκφράσει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν τις εμπειρίες τους. Πρόκειται για μια μορφή παιγνιώδους έκφρασης, στην οποία τα παιδιά αναπαριστούν σκέψεις, επιθυμίες και τα προσωπικά τους βιώματα.

Με τον όρο δημιουργικότητα συνηθίζεται να μας έρχεται στο νου η ζωγραφική. Ωστόσο μπορούμε να εκφραστούμε δημιουργικά μέσα από ποικίλα είδη τέχνης, όπως χορό, μουσική, γλυπτική, δραματικό παιχνίδι. Δημιουργικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ένας εναλλακτικός τρόπος σκέψης, εξέτασης ενός προβλήματος, αντιμετώπισης συγκρούσεων, ανάληψης αποφάσεων και ανάδειξης ηγετικών ταλέντων.

Το Θεατρικό Παιχνίδι ωθεί το παιδί πέρα από την πραγματικότητα. Το ενισχύει με τα εργαλεία της δημιουργικότητας και του αφήνει την ελευθερία να μετασχηματίσει και να αναπαραστήσει είτε πραγματικές είτε φανταστικές καταστάσεις.

Η τέχνη έχει την ικανότητα να παρέχει στα παιδιά ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, να τα αποδεσμεύει από το άγχος της «σωστής» απάντησης και να τους δίνει τον χώρο και τον χρόνο τους να δημιουργήσουν ελεύθερα. Όπως είπε ο Πάμπλο Πικάσο : «Κάθε παιδί είναι ένας καλλιτέχνης. Σημασία έχει να παραμείνει καλλιτέχνης ακόμα κι όταν μεγαλώνει.

Σημαντικό επίσης είναι εμείς οι ενήλικες να μην υποτιμούμε τη δική μας δημιουργικότητα αλλά να βρίσκουμε ευκαιρίες να δημιουργούμε μαζί με τα παιδιά μας και να τονίζουμε διαρκώς τη σημαντικότητα της δημιουργίας στη ζωή μας χωρίς βιασύνη, θέλοντας να προλάβουμε το χρόνο. Οφείλουμε να δώσουμε στο παιδί το δώρο του χρόνου, ώστε να ολοκληρώνει το έργο του με τους δικούς του ρυθμούς, έχοντας υπόψη μας ότι η διαδικασία είναι εκείνη που θα οδηγήσει στη δημιουργία κι όχι το αποτέλεσμα.

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση σήμερα προσανατολίζει τους μαθητές στη μία, σωστή και κοινά αποδεκτή απάντηση – λύση. Η σύγχρονη τάση της «σχολαιοποίησης» του Νηπιαγωγείου, καθώς ακολουθεί μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αποδεικνύει την αδυναμία του να εντάξει τη δημιουργικότητα στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, στερώντας από τα παιδιά την ευκαιρία να δράσουν ελεύθερα και αυτόβουλα.

Ο σκοπός λοιπόν της έρευνας είναι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας και του Θεατρικού Παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας προσανατολισμένο στην ευελιξία, την ευχέρεια και πρωτοτυπία παιδιών νηπιαγωγείου. Ειδικότερα η αξιολόγηση του Θεατρικού Παιχνιδιού έχει σαν στόχο τον καθορισμό της χρησιμότητας των εννοιών της δημιουργικότητας και του Θεάτρου, το ρόλο της δημιουργικής και κριτικής σκέψης αλλά και τη λειτουργικότητα όλων αυτών στη σχολική ζωή.

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα είναι το είδος της σκέψης το οποίο καλλιεργεί δημιουργικές ιδέες (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997:151).

Ένας από τους πρωτοπόρους ψυχομέτρους τη δεκαετία του 1950, ο Guilford δίνει τον ορισμό της δημιουργικότητας. Σύμφωνα μ' αυτόν, η εφευρετικότητα, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της δημιουργικότητας. Μετέπειτα μαζί με τους συνεργάτες του ανέπτυξε τη δομή της νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, διέκρινε τη σκέψη σε συγκλίνουσα – κατά την οποία το άτομο επεξεργάζεται ορθολογικά τις πληροφορίες και καταλήγει σε μια ορθή λύση – και σε αποκλίνουσα – όπου την ταυτίζει με την έννοια της δημιουργικότητας καθώς το άτομο αναζητά όλες τις πιθανές λύσεις (Ξανθάκου, 1998:34-39).

Οι Barron και Harrington, δίνουν έναν ορισμό της δημιουργικότητας που περιλαμβάνει τρεις οπτικές: α) ως σκέψη που οδηγεί στην κατάκτηση δημιουργικών επιτευγμάτων β) ως ικανότητα που μπορεί να μετρηθεί και γ) ως ιδιαίτερος τρόπος διαχείρισης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997:151-152).

Κατά την πρώτη οπτική, εξετάζονται τα δημιουργικά επιτεύγματα που είναι το νέο, η πρωτοτυπία, χρησιμότητα και η καταλληλότητα. Στη δεύτερη οπτική, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη σχέση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη. Η νοημοσύνη είναι αναγκαίος παράγοντας αλλά όχι επαρκής για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η τρίτη οπτική αναφέρεται στην αποκλίνουσα σκέψη καθώς διαπραγματεύεται νοητικές διεργασίες που τίθενται σε λειτουργία, όταν απαιτείται να δοθεί μια δημιουργική λύση. Αυτές δεν οδηγούν σε μια ορθή λύση αλλά σε πολλές. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997:153-156).

Ως απόρροια των παραπάνω προκύπτει ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης: πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει, να μετασχηματίζει, να παράγει νέα, πρωτότυπα δεδομένα, έχοντας ανοιχτό μυαλό και ψυχή, ώστε να μπορεί να εισπράττει τα μηνύματα του περιβάλλοντός του και να τα διαμορφώνει διατυπώνοντας ποικίλες ιδέες και λύσεις (Ξανθάκου, 1998:43).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων. Είναι άτομα ευαίσθητα, ενθουσιώδη, χρησιμοποιούν τη φαντασία και την ονειροπόληση, είναι

προσωπικότητες ανεξάρτητες, ριψοκίνδυνες καθώς δεν φοβούνται τις νέες εμπειρίες και τις νέες ιδέες. Έχουν αίσθηση του χιούμορ, ισχυρή μνήμη, δίνουν έμφαση στις λεπτομέρειες και έχουν υψηλές θεωρητικές και αισθητικές αξίες. Έχουν υψηλή ικανότητα αποκλίνουσας σκέψης, έντονο το αντιαυταρχικό στοιχείο και παράλληλα την αυτοπειθαρχία. Τα εγκεφαλικά τους κύματα εκπέμπουν σε διαφορετικά μήκη από τους λιγότερο δημιουργικούς (Clark, 2005:84).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη συμβολή των περιβαλλοντικών παραγόντων στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ώστε να αποκτήσει σταθερότητα και συνέχεια. (Ξανθάκου,1998:54).

Η αναγνώριση της ύπαρξης της δημιουργικότητας σε όλους τους ανθρώπους και κυρίως στα παιδιά δημιούργησαν προβληματισμούς όσον αφορά το ζήτημα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια δίνουν βαρύτητα σ' έναν ανακλητικό τρόπο σκέψης, παραγκωνίζοντας δημιουργικές δραστηριότητες, νέες ιδέες και ασυνήθεις λύσεις (Cromptley,1997:83).

Για μια εκπαίδευση περισσότερο δημιουργική έχουν προταθεί ποικίλα προγράμματα παρέμβασης. Αυτά τα προγράμματα εστιάζουν σε 3 κατευθύνσεις: α) στην ένταξη των τεχνών ως ειδικών μαθημάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) στην εφαρμογή προγραμμάτων, τα οποία εμπλουτίζουν τη διδακτική διαδικασία με τεχνικές που ασκούν και βοηθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και γ) στην εφαρμογή και άσκηση των τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2003:39-47).

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, χάρη στην ευλυγισία του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί πιο εύκολα μπορούν να δώσουν έμφαση και χώρο στις ατομικές πρωτοβουλίες, στην προσωπική έκφραση και αυτοπραγμάτωση, ωστόσο στην πραγματικότητα το νηπιαγωγείο απέχει από τον δημιουργικό τρόπο μάθησης που περιγράφηκε παραπάνω (Δερβίσης,1996).

Θεατρικό Παιχνίδι

Το Θεατρικό Παιχνίδι, ενώ αφορά το Θέατρο στην εκπαίδευση και ειδικότερα τη θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά, ωστόσο πολύ συχνά συγχέεται με τη Δραματοποίηση. Η αιτία βρίσκεται στην ασάφεια του όρου με αποτέλεσμα στο χώρο της εκπαίδευσης, η θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά να περιλαμβάνει διαφορετικούς σκοπούς και εφαρμογές (Μουδατσάκης, 1994:11).

Ο Κουρετζής, ο πρώτος που δημιούργησε και καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο στην Ελλάδα, υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι εκφράζεται και δημιουργεί. Έρχεται σ' επαφή με την έννοια του Θεάτρου – όχι πλέον της παράστασης – αποκτά θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997:40-41). Ομοίως, το Θεατρικό Παιχνίδι ενδείκνυται στην ανάπτυξη και βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα από την επαφή και την επικοινωνία (Κουρετζής, 1991:29). Το Θεατρικό Παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως «δημιουργικό συμβάν». Βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Οι τεχνικές του είναι ποικίλες και δομείται από τέσσερις φάσεις: της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και της ανάλυσης (Κουρετζής, 1991:31,17,70-71). Κύρια εργαλεία του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο (Κουρετζής, 1989:79,81).

Όσον αφορά το Δραματικό Παιχνίδι, η Beauchamp, το εντάσσει στην ίδια κατηγορία με το Θεατρικό Παιχνίδι, διότι εμπεριέχει από τη μια μεριά παιχνίδι, θεατρική εμπύχωση και από την άλλη «είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με όλη του την πολυπλοκότητα» (Beauchamp, 1998:75).

Στην Ελλάδα, στο χώρο της εκπαίδευσης, το Θεατρικό Παιχνίδι εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου του 1989 (Ιωακειμίδης, 2003:67).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου», στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, κ.ά. Επίσης, αναφέρεται μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και στην Ε΄ τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002, τομ.α:157-158).

Η Heathcote (δράμα στην εκπαίδευση), από το 1970 πρωτοστάτησε στη διαμόρφωση μεθόδων θεατρικής εμπύχωσης στην εκπαίδευση και στη χρήση τους ως εργαλεία μάθησης κατά τη διαδικασία της

διδασκαλίας των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Davis, 2001:32).

Σε πολλές χώρες, η θεατρική εμπύχωση εντάσσεται ως κύρια μέθοδος διδασκαλίας και μάλιστα χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.ά. (Άλκηστις, 2000:62). Και στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί προτείνουν τη χρήση και την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, να συνεργάζονται, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για τα μαθήματα (Γραμματάς, 1997:129), αποκτούν κρίση, αισθητική, ανακαλύπτουν, κατανοούν, αποσαφηνίζουν έννοιες (Κουρετζής, 1997:39-40), προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά τη γνώση (Γκόβας, 2001:26).

Το Θεατρικό Παιχνίδι από την επίσημη εισαγωγή του στο Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου, παρόλο που εντάσσεται στο χώρο της Αισθητικής Αγωγής ως ανεξάρτητη δραστηριότητα, προβάλλεται η σημαντικότητά του στη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής – βιβλίο για το δάσκαλο και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Μέσα από την έρευνα του Τσιάρα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το Θεατρικό Παιχνίδι στην τάξη τους, ανέπτυξαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, συνεργασίας, άμβλυνσης των διαφορών και των στερεοτύπων (Τσιάρας, 2004).

Θεατρικό Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Ο Sousa δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις τέχνες, υποστηρίζοντας ότι ενισχύουν τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική του εξέλιξη. Επομένως, κύριο μέλημα των σχολείων είναι να φέρουν τα παιδιά από πολύ νωρίς σ' επαφή με τις τέχνες. Οι τέχνες πρέπει να πάψουν να χαρακτηρίζονται ως «προαιρετικές» στα Προγράμματα Σπουδών και να αποκτήσουν έναν κεντρικό χαρακτήρα (Sousa, 2006:11-63).

Οι τέχνες από μόνες τους δεν εγγυώνται την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Μέσα από την ενασχόληση, την ενθάρρυνση, την ελευθερία, τη συνεργασία, την επιμονή, τα παιδιά θα έρθουν σ' επαφή με ένα σωστό τρόπο διδασκαλίας των τεχνών. (Sharp & Le Mi tais, 2000:9).

Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι ο τρόπος επαφής των παιδιών με την τέχνη μπορεί να λειτουργήσει τόσο ενθαρρυντικά, όσο και αποτρεπτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ειδικότερα το Θέατρο, όταν συναντάται με την εκπαίδευση αναπτύσσονται μέθοδοι όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, το Δραματικό Παιχνίδι, το Δημιουργικό Δράμα κ.ά., βρίσκει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της φαντασίας, της επινόησης και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας (Neelands, Baldwin, & Fleming, 2003:13).

Το Θεατρικό Παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μια από τις μεθόδους στο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση, έχει αναγνωριστεί θεωρητικά η αξία του στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Όμως και εμπειρικά έχει επιβεβαιωθεί από εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν. Έρευνες που έχουν γίνει και οι οποίες μελετούν το Θεατρικό Παιχνίδι ως ειδική δραστηριότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, καταλήγουν στην άρρηκτη σχέση του με την καλλιέργεια δημιουργικού πνεύματος (Τσιάρας, 2004· Καζιάλες, 2007).

Συμπεράσματα

Το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης όσον αφορά τη νοητική ευλυγισία, την ποιότητα των ιδεών και την πρωτοτυπία της σκέψης, ώστε να αποφεύγονται οι αυτοματοποιημένες συμπεριφορές από τους μαθητές.

Τα εγγενή στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η προβολή του προσωπικού στοιχείου παράλληλα με την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την ανακάλυψη ιδεών, τον αυτοσχεδιασμό, την αισθητική καλλιέργεια και την ανακάλυψη πολλών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Επομένως, όσον αφορά το αρχικό ερώτημα της ύπαρξης σχέσης μεταξύ Θεατρικού Παιχνιδιού και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, υπάρχει ενθαρρυντική ένδειξη πως με το θεατρικό παιχνίδι ως διδακτική μέθοδο, η αναπαραγωγική μάθηση γίνεται δημιουργική.

Απαραίτητο όμως κρίνεται να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή με τη μέθοδο αυτή του Θεατρικού Παιχνιδιού τόσο μέσα από επαρκούς διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα, όσο και με την ένταξη του Θεατρικού Παιχνιδιού όχι ως προαιρετικού μαθήματος στα Παιδαγωγικά Τμήματα αλλά ως αντικείμενο συστηματικής ενασχόλησης και εκπαίδευσης.

Δεν αρκεί η απλή γνώση των τεχνικών που μπορεί να προέλθει από την ανάγνωση βιβλίων ή την περιστασιακή βιωματική επαφή με το Θεατρικό Παιχνίδι. Για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί ως διδακτικό εργαλείο με σιγουριά, εγκυρότητα και άνεση πρέπει να «εκπαιδευτεί» να δρα δημιουργικά, ώστε να ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών του.

Τίθεται το ερώτημα αν η εκπαίδευση έχει επωφεληθεί απ' τις αρχές που διέπουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας, ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή πράξη και ν' αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη.

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία η αλληλεπίδραση τριών βασικών παραγόντων είναι βασική για την επίτευξη της δημιουργικής εκπαίδευσης: ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρέχει εμπειρίες στη διάρκεια των οποίων δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτυχθούν ολιστικά (συναισθηματικά, κοινωνικά, γνωστικά).

Αντιμετωπίζεται ο μαθητής ολιστικά. Ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί επικοινωνιακό κλίμα, ευνοώντας την ενεργό συμμετοχή και εξαλείφοντας

το φόβο και τη στείρα καθοδήγηση, που μπορεί να αναστείλουν το δημιουργικό δυναμικό του μαθητή.

Ο μαθητής μέσα από τη δημιουργικότητα ως διαδικασία μάθησης, εξελίσσεται παράλληλα σε ατομικό και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Παύει να είναι μονοδιάστατος, ενδιαφέρεται να εξετάζει τα πράγματα από την οπτική των άλλων, είναι ανοιχτός σε νέα δεδομένα συνεξετάζοντας και συνεκτιμώντας όλες τις προοπτικές, χωρίς να αποδέχεται άβουλα έτοιμα συμπεράσματα.

Όλες οι προϋποθέσεις θα πρέπει να συγκλίνουν στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος με στόχο να αναδύεται το δημιουργικό δυναμικό του μαθητή.

Το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να χαρακτηριστεί η βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δημιουργική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Γίνονται πιο δημιουργικά, εκφραστικά και επινοητικά. Κρίνεται αναγκαία, επομένως, η εφαρμογή μεθόδου διδασκαλίας Θεατρικού Παιχνιδιού ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο.



Επίλογος

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η εμφάνιση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης εξαρτώνται όχι μόνο από την προσωπικότητα και το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου, αλλά και από περιβαλλοντικούς παράγοντες που αναμφισβήτητα επηρεάζουν το άτομο, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του ατόμου, πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον.

Κυρίως όμως, η ριζική αλλαγή σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, θα προάγει τη στροφή σε μια πορεία γόνιμης, αρμονικής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης μαθητή – δασκάλου και Αναλυτικού Προγράμματος.

Κρίνεται αναγκαία λοιπόν η υιοθέτηση της δημιουργικότητας και του Θεατρικού Παιχνιδιού από τους νηπιαγωγούς, ώστε να αποτελέσουν την αφετηρία ενεργοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για μεγαλύτερη ανάπτυξη της δημιουργικής τους συμπεριφοράς, ευνοώντας την αυτενέργειά τους, τον πειραματισμό και την παραγωγή εναλλακτικών απαντήσεων.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 21-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Clark, B. (2005). *Being Creative: Growing up Gifted*. Ανακτημένο στις 5-11-2005 από τον δικτυακό τόπο <http://www.wcuedu/ereserves/profs%20summer/dolebloom/sped500/clarkbeir>
- Cropley, J. A. (1997). Fostering Creativity in the Classroom: General Principles. In M.A. Runko (Eds.) *The Creativity Research Handbook Volume One* (σσ. 83-114). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση (Μετ. Κ. Αμοιρόπουλος). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Καζιάλες, Δ. (2007). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική του πρακτική*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Κουρετζής, Λ. (1989). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Στο «*Το Παιδικό Θέατρο*» Α Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη* (39-40). Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5^η έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Neelands, J., Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approache*. London: Routledge Falmer.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sharp C., & Le Mi tais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Retrieved on 21-9-2007 <http://www.incaorg.uk/pdf/finalreport.pdf>
- 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), 26-31.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76 Available on <http://www.questia.com>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΘΕΜΑ:

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΓΙΑΓΚΙΟΖΗ
Α.Μ. 5052201401026

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	344
ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ	36
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	39
Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	42
ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	43
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	45
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	48

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως με αριθμό φύλλου 1562/27 Ιουνίου 2011, δημοσιεύεται το πρόγραμμα σπουδών που αφορά στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην Α Λυκείου. Περιγράφεται με λεπτομέρεια η πολυπλοκότητα της σύγχρονης πραγματικότητας και κρίνεται αναγκαίο το άτομο να αποκτήσει εκείνες τις ικανότητες, που θα του επιτρέψουν να είναι ευέλικτο για να μπορεί να διαχειρίζεται με επιτυχία καταστάσεις που προκύπτουν στις προσωπικές και διαπροσωπικές του σχέσεις, καθώς και επικοινωνιακές και κριτικές αρετές. Βασική προϋπόθεση θεωρείται η επικοινωνιακή και γλωσσική του επάρκεια, για να λειτουργήσει ως μελλοντικός πολίτης σε όλα τα επίπεδα, προς όφελος δικό του και της κοινωνίας.

Σε ό τι αφορά τους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας αναφέρει:

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι: «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας: να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Επίσης, τονίζεται η ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν και του εαυτού τους. Μεταξύ άλλων δεξιοτήτων που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές, είναι αυτή της δραματοποιημένης ανάγνωσης και η παραγωγή δικών τους πρωτότυπων κειμένων στα οποία θα μεταφέρονται τα συναισθήματα που προκαλεί η λογοτεχνική ανάγνωση. Στις δραστηριότητες που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, συγκαταλέγεται η δραματοποίηση κομβικών σκηνών που παρουσιάζουν εσωτερικές ή εξωτερικές συγκρούσεις χαρακτήρων και διλήμματα των ηρώων, ενώ η τρίτη

ενότητα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα να διδαχθεί, αφορά στο θέατρο, θεωρώντας δεδομένη την παιδαγωγική αξία του αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρει για μια ποικιλία δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στην ενεργητική μάθηση.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό, ότι η δραματική τέχνη και οι τεχνικές της αποτελούν το κατάλληλο μέσο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά για να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Η Ελληνική Πολιτεία δείχνει, ακόμα κι αν αυτό είναι σε πρώιμο στάδιο, να έχει αντιληφθεί πρακτικά την αξία του δράματος και της σύνδεσής του με τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων του προγράμματος, και ιδιαίτερα των γλωσσικών μαθημάτων.¹

Ως εκπαιδευτικός, που εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνεχώς διαπιστώνω την ανάγκη για διαρκή ανανέωση των διδακτικών μεθόδων προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές, με παιδαγωγικά ενδεδειγμένους τρόπους, να αποκτήσουν εγγραμματισμό, καθώς ο σύγχρονος τρόπος ζωής οδηγεί τα παιδιά στην αδυναμία κατανόησης κειμένων, ακόμα και αν μελετούν. Από την άλλη πλευρά, η βεβαιότητα ότι οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν στον ολιστικό μετασχηματισμό των παιδιών, με οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της εργασίας.

Στην παρούσα εργασία, που πραγματοποιείται με βιβλιογραφική ανασκόπηση, επιχειρείται να αναδειχθούν τόσο τα παιδαγωγικά οφέλη του Εκπαιδευτικού δράματος και η συμβολή του στον εγγραμματισμό, όσο και η στενή σχέση μεταξύ δράματος και λογοτεχνίας. Στη συνέχεια, αναφέρονται συγκεκριμένες δραματικές τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί στις περιπτώσεις που η λογοτεχνία, ως μάθημα ενταγμένο σε αναλυτικά προγράμματα διαφόρων χωρών, έχει διδαχθεί μέσω της δραματικής τέχνης. Στο τέλος, παρατίθενται πρακτικές εφαρμογές της δραματικής τέχνης στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού και εξωτερικού.

¹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 27 Ιουνίου 2011.

ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Ο όρος «αναπτυξιακό δράμα» αντικατέστησε προοδευτικά τον όρο Εκπαιδευτικό δράμα. Ενώ το Εκπαιδευτικό δράμα, εκτός από τις δραματικές εκφράσεις, λεκτικές ή μη, αφορά και στη σκέψη και τη φαντασία των ατόμων που συμμετέχουν σε μια ομάδα τέτοιου χαρακτήρα, λέγοντας αναπτυξιακό δράμα εννοούμε ότι στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής διαδικασίας, τα άτομα, με τη συμβολή της δραματικής τέχνης, μπορούν να μετασηματιστούν, αποκομίζοντας ταυτόχρονα και μορφωτικά οφέλη. Οι δραματικές τεχνικές, στην περίπτωση του αναπτυξιακού δράματος, θεωρούνται εργαλείο που αποσκοπεί στη μάθηση.² Η προσέγγιση της δραματικής διαδικασίας είναι ολιστική και αναγνωρίζει τον άνθρωπο ως μια ελεύθερη οντότητα, που επιχειρεί να προσδιορίσει τη θέση του στο σύμπαν.³

Στον χώρο, λοιπόν, διεξαγωγής του δράματος διαπλέκεται η φαντασία με την πραγματικότητα προκειμένου να ανακαλυφθούν νέες έννοιες και νοήματα μέσω των εντάσεων, του δυναμισμού και της εξελικτικής διαδικασίας που οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων, της αυτοαντίληψης, της αυτοσυγκέντρωσης, της δημιουργικής έκφρασης, της εφευρετικότητας, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής διαπραγμάτευσης.⁴

Δεν μπορεί να αγνοηθεί η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη νοητική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο κινούμενο μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου, στα όρια του δραματικού πλαισίου, απελευθερώνεται διανοητικά οξύνοντας την αντίληψή του.⁵ Το δραματικό παιχνίδι είναι εκείνο που κατά κύριο λόγο υποστηρίζει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με τη γλώσσα και τη σκέψη και τελικά οδηγεί στην κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη, με τη βοήθεια της αλληλεπίδρασης που εγγυάται η ομαδική δραστηριότητα του δράματος.⁶

² Robert J. Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, Westport, 1982, σ. 20.

³ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 71. και Α. Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014, σ. 13.

⁴ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 14-18.

⁵ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 112.

⁶ Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 140.

Μια ομαδική δραστηριότητα, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει τόσο δικά του συναισθήματά όσο και των άλλων, καθώς και να προβλέψει αντιδράσεις. Το άτομο μαθαίνει να αποκτά αυτοέλεγχο και να διατηρεί την ψυχραιμία του, προκειμένου να επιλύει προβλήματα. Παράλληλα, αποκτά δημιουργική διάθεση τέτοια, ώστε να λειτουργεί ενισχυτικά προς την ομάδα. Με άλλα λόγια, το δράμα και ο συγχρωτισμός του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ενισχύει το δείκτη της συναισθηματικής του νοημοσύνης.⁷ Αυτό σημαίνει ότι δρα βοηθητικά στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της αυτονομίας, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοεκτίμησης.⁸

Έχοντας αποκτήσει το άτομο τέτοιου είδους συναισθηματικά εφόδια, ανταπεξέρχεται αποτελεσματικότερα σε κάθε είδους προκλήσεις και διαχειρίζεται με επιτυχία τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν σε οποιοδήποτε επίπεδο.⁹

Εξάλλου, σημαντική είναι η συμβολή του Εκπαιδευτικού δράματος στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, με τη μεσολάβηση της δραματοθεραπείας,¹⁰ η οποία με τη συνδρομή τεχνών όπως η μουσική και ο χορός, ή άλλων, αποβλέπει κυρίως στη συναισθηματική ενίσχυση του ατόμου και στην αποκατάσταση ή στη διατήρηση της ψυχικής του ηρεμίας, στα πλαίσια του ασφαλούς δραματικού περιβάλλοντος.¹¹

Ήδη από το 1919 εμφανίστηκε στα σχολεία της Βρετανίας το εκπαιδευτικό δράμα ως υποβοηθητικό μέσο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Όμως εντοπίστηκε η συμβολή του και στη βελτίωση του προφορικού λόγου καθώς και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Αν αποδεχτεί κανείς ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν αναπτύσσοντας τις κινητικές του δεξιότητες και ενισχύοντας την ψυχική τους ισορροπία, τότε γίνεται εύκολα αντιληπτός ο λόγος που το εκπαιδευτικό δράμα, ήδη από τη δεκαετία του '80, θεωρείται εργαλείο για τη διδασκαλία διαφόρων και

⁷ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 47.

⁸ Dorothy Heathcote, Liz Johnson and Cecily O' Neill, *Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1984, σ. 197 και Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 194.

⁹ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 48, 49 και Dorothy Heathcote, *ό.π.*, σσ. 196-7.

¹⁰ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 48.

¹¹ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 52.

διαφορετικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.¹² Με εξαίρεση ίσως τη φυσική αγωγή, το δράμα εστιάζει, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα του προγράμματος σπουδών, στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.¹³

Τέλος, εφαρμόζοντας το δημιουργικό δράμα και τις τεχνικές του σε μια πολυπολιτισμική τάξη, κάθε μαθητής, φορέας διαφορετικής κουλτούρας, μπορεί να είναι σε θέση να εκφράσει με κάθε τρόπο τη διαφορετικότητά του και να αποκτήσει ενσυναίσθηση, πράγμα το οποίο θα τον οδηγήσει στην αποδοχή του εαυτού του και του άλλου. Πολύ περισσότερο, διδάσκοντας λογοτεχνία μέσω της δραματικής τέχνης σε μια τάξη τέτοιου είδους, ο δάσκαλος βοηθά τα παιδιά να αισθανθούν περήφανα για τον πολιτισμό τους και να ενισχύσουν με αυτό τον τρόπο την αυτοεκτίμησή τους.¹⁴ Επιλέγοντας μύθους και λαϊκές ιστορίες με παγκόσμια κοινά στοιχεία και γενικά κείμενα με πολλή δράση, αφενός θα ενδυναμώσει την αποδοχή του διαφορετικού, διαρκές ζητούμενο στην εποχή μας, και αφετέρου θα δημιουργήσει συνθήκες αλληλεπίδρασης που οδηγούν στην κατανόηση και στην ενσυναίσθηση.¹⁵

¹² Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 22.

¹³ Joe Winston, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, The Falmer Press, London & Washington, D.C., 1998, σ. 66.

¹⁴ Lorie A. Annarella, «Using Creative Drama in the Multicultural Classroom», *Opinion Papers* (120), 1999, σσ. 3-4.

¹⁵ Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 133, 137-41.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ

Παρά το γεγονός ότι τα γλωσσικά μαθήματα διδάσκονται στο σχολείο σε χρόνο περιορισμένο, πάντα υπάρχει περιθώριο για δημιουργική διδασκαλία.¹⁶ Το δράμα δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα παιδιά την ατομικότητά τους και να κατανοήσουν τα κειμενικά συμφραζόμενα μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση. Μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά κοινωνικά, συναισθηματικά, ηθικά, πνευματικά και κινητοποιώντας τη συνείδηση τους.¹⁷ Μέσα από την τέχνη ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους την οποία συνδυάζουν με εικόνες, κίνηση και ήχο. Το δράμα τους επιτρέπει να προσεγγίσουν το κείμενο οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά. Κατοχυρώνεται έτσι η γνώση συναισθηματικά και έτσι, ευκολότερα, μετατρέπεται σε μεταγνώση¹⁸.

Ο φανταστικός κόσμος που δημιουργείται στο δράμα, είναι ένας κόσμος με τον οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα, κυρίως μέσα από την ενασχόλησή τους με το συμβολικό παιχνίδι.¹⁹ Γνωρίζουν καλά ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν σύμβολα, γνώσεις και εμπειρίες για να απελευθερώσουν νοήματα, μεταφέροντάς τα από τον πραγματικό κόσμο σε έναν ενδιάμεσο παιγνιώδη χώρο²⁰. Έτσι, είναι ευκολότερο για το δάσκαλο να χρησιμοποιήσει αυτόν τον κόσμο ως μέσο για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων.²¹ Είτε επιλέγει να βρίσκεται και αυτός σε ρόλο ή όχι, η εμπλοκή του στη διαδικασία είναι απαραίτητη, καθώς πρέπει να λειτουργεί καθοδηγητικά, ενισχυτικά και έχοντας ως στόχο να βοηθήσει στην παραγωγή και

¹⁶ Lorie A. Annarella, *ό.π.*, σ. 13.

¹⁷ Ruth Coney, Sylvia Kanel, «Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences», Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education, Portland, OR, 1997, σ. 2.

¹⁸ P. Baldwin and K. Fleming, *Teaching Literacy through Drama, Creative approaches*, Routledge Falmer, London, 2003, σ. 5.

¹⁹ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 21, 22 και Ά. Κοντογιάννη, *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σσ. 44-53.

²⁰ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 19.

²¹ Monica L. Dewey, «Combining Literature with Drama», *Viewpoints, Opinion/Position Papers, Essays, etc.*, 1994 σ. 5.

εμπέδωση της γνώσης.²²

Μέσα στο δραματικό πλαίσιο και με εργαλείο τις τεχνικές που προσφέρει, τα παιδιά μπορούν να ερευνήσουν και να αναπτύξουν χαρακτήρες, να σχολιάσουν δραματικά οποιοδήποτε κείμενο και να ανακαλύψουν αυτό που υπονοείται.²³ Στα πλαίσια της διαδικασίας ενισχύεται ο εγγραμματισμός, καθώς η ανάγνωση, η ενεργητική ακρόαση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι απαραίτητα στοιχεία κάθε εφαρμογής.²⁴

Σε ότι αφορά την ανάπτυξη της γλωσσικής αυτοαντίληψης και του εγγραμματισμού, χρειάζεται να τονίσουμε ότι το δραματικό πλαίσιο προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν λεκτικά ή μη χρησιμοποιώντας αφηγηματικά κείμενα, παραμύθια ή ακόμη και τραγούδια. Υιοθετώντας ένα ρόλο μπορούν να διεισδύσουν στους χαρακτήρες και μέσω ερωταποκρίσεων να ασκηθούν κατ αρχήν στον προφορικό λόγο.²⁵ Ταυτόχρονα ωθούνται να κατανοήσουν νοητικά ή διαισθητικά τον άλλον,²⁶ πράγμα το οποίο τους οδηγεί στη όξυνση της αντίληψής τους και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Το ασφαλές περιβάλλον που δημιουργεί το δραματικό πλαίσιο, επιτρέπει πιο εύκολα στο τέλος της διαδικασίας, κατά την οποία τα παιδιά διαπραγματεύονται κείμενα, να επαναδιατυπώσουν τις ιστορίες τις οποίες υποδύθηκαν, γραπτά. Σε αυτό το σημείο εκτός του ότι ασκούνται πρακτικά στη γραφή, απελευθερώνεται η δημιουργική τους σκέψη.

Η δημιουργική σκέψη αποτελεί τον πυρήνα της δραματικής διαδικασίας. Τα παιδιά, ελεύθερα ενώνουν την εμπειρία, τη γνώση, τις δεξιότητες και την υπάρχουσα σκέψη τους στον ενδιάμεσο χώρο του δράματος, μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Ο δάσκαλος επιβάλλεται να εμπιστευτεί αυτή τη δημιουργικότητα και να την ενισχύσει, εμπιστευόμενος πρώτα τον εαυτό του. Μόνο έτσι θα οδηγήσει

²² Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 57 και P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 7.

²³ Ruth Coney & Sylvia Kanel, *ό.π.*, σ. 3.

²⁴ Lorie A. Annarella, *ό.π.*, σ. 11 ; P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 5 και Richard Courtney, *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*, Cassel, London, 1968, σ. 29.

²⁵ P. Baldwin and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 9.

²⁶ Judith Sostarich Washburn, «Literature, Storytelling and Creative Drama». PUB Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English 73rd, Denver, CO, November 18-23, 1983, σσ. 4-9.

τα παιδιά στην ανάπτυξη της ικανότητας να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ παράλληλα θα υπηρετεί την ανάγκη των μαθητών να εκδηλώνουν τις ατομικές τους δεξιότητες.²⁷ Επίσης μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις, σε όλα τα επίπεδα, παιδιών με ελλειμματική προσοχή καθώς πρόκειται για μια παιγνιώδη διαδικασία.

²⁷ P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 13.

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Η σχέση μεταξύ δράματος και λογοτεχνίας είναι στενή. Θεωρείται αυτονόητη όταν αναφερόμαστε σε αυτούσια θεατρικά κείμενα. Όμως ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει αφηγηματικά κείμενα, πεζά ή ποιητικά, στη δραματική διαδικασία, καθώς διαθέτουν δομή, πλοκή και διλήμματα που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν και αποτελούν ιδανικό κίνητρο για τη δημιουργία της δραματικής σύγκρουσης.²⁸ Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους, αποκτούν συναίσθηση του λογοτεχνικού χαρακτήρα²⁹ αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ του κειμενικού σημαίνοντος και σημαινόμενου, ενώ ταυτόχρονα καταλήγουν σε προσωπικές ερμηνείες. Ενώνουν τις εμπειρίες τους με τη γνώση του κόσμου που δημιουργεί το λογοτεχνικό περιβάλλον και αποκτούν συναισθηματική σχέση με αυτό, ενισχύοντας την κριτική τους ικανότητα.³⁰ Συμπληρώνουν έτσι, με τις ερμηνείες τους τα κενά που εκκρεμούν ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας τον προσωπικό, μεταφορικό τους λόγο.³¹ Κατά μία έννοια, το κείμενο που επεξεργάζονται τους δίνει το έναυσμα για την παραγωγή νέων κειμένων, προφορικών ή γραπτών. Χρησιμοποιούν το σκηνικό που ο συγγραφέας έχει σκιαγραφήσει για αυτούς ή κινητοποιώντας τη φαντασία τους, που πυροδοτείται από το λόγο του κειμένου, κατασκευάζουν τα δικά τους συμβολικά σκηνικά. Διαπραγματεύονται, παίζοντας, τα αισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, προβάλλοντας και προσθέτοντας τις δικές τους σκέψεις, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν το κείμενο. Αποκτούν συναίσθηση της θέσης του λογοτεχνικού ήρωα και μέσα από τα δικά του προβλήματα ή διλήμματα επαναπροσδιορίζουν ή επιλύουν τα δικά τους. Το δράμα βοηθά τα παιδιά να κινητοποιηθούν, γλωσσικά ή σωματικά, και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα σε μια φανταστική κατάσταση.³²

Το σημαντικότερο στη διαδικασία είναι το γεγονός, ότι η προσέγγιση του κειμένου δραματικά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσπελάσουν το κείμενο όχι

²⁸ Monica L. Dewey, *ό.π.*, σ. 8.

²⁹ Judith Sostarich Washburn, *ό.π.*, σ. 4.

³⁰ James Hoetker & Richard Robb, «The "Place of Drama" Questionnaire», *Research in the Teaching of English*, 1969, σ. 10.

³¹ P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 4.

³² P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 18-21.

μόνο λογικά, αλλά και κιναισθητικά, μουσικά, χωρικά, προσωπικά και διαπροσωπικά. Έτσι αξιοποιούνται όλα τα μέλη της δραματικής ομάδας, εκφράζοντας το καθένα ξεχωριστά τις ικανότητες και τις ατομικές του διαφορές.

Ο Hoetker περιγράφει το δράμα ως μια μέθοδο που υπηρετεί καλύτερα τους μαθητές που μπορούν να προσλάβουν τη γνώση οπτικά και κιναισθητικά, προκειμένου να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προχωρήσουν στην απόκτηση αισθητικών εμπειριών μέσα από τη λογοτεχνία.³³

Στο τέλος η παραγωγή των δικών τους γραπτών κειμένων, παύει να αποτελεί προϊόν μιας αγχώδους διαδικασίας.

Ο James Moffet, σε συνέντευξη που παραχώρησε και αφορούσε στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δράμα και τα γλωσσικά μαθήματα, θεωρεί σημαντικό το γεγονός, ότι τα παιδιά στην προσπάθειά τους να συγγράψουν το δικό τους κείμενο, έρχονται σε επαφή με κείμενα λογοτεχνικά ή άλλα, με αποτέλεσμα να βελτιώνουν την ικανότητά τους στην ανάγνωση, την κατανόηση του περιεχομένου και εν τέλει στην παράγωγή του προσωπικού τους λόγου, ακόμα κι αν αυτός περιορίζεται στην παράθεση μόνο λέξεων.³⁴

Στην περίπτωση της δραματοποιημένης λογοτεχνίας ο James Moffet υπογραμμίζει ότι οι μαθητές αναγκάζονται να μεταφράσουν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου με δικά τους λόγια, κινήσεις και εικόνες, πράγμα που τους οδηγεί ασφαλέστερα στην κατανόηση του σημαινόμενου. Αυτό τους προετοιμάζει, ώστε στο μέλλον να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων κάθε είδους.³⁵

ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Μερικές από τις δραματικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από τη δραματική τέχνη, είναι ο αυτοσχεδιασμός, οι παγωμένες εικόνες, ο διάδρομος της συνείδησης, ο καθρέφτης, η καυτή καρέκλα,

³³ Bruce Robbins, «Creative Dramatics in the Language Arts Classroom»: ERIC Digest Number 7, 1988, σ. 4.

³⁴ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 59.

³⁵ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 63.

η παντομίμα και οι δραματοποιημένες ιστορίες.³⁶

Η δραματοποίηση ιστοριών είναι μια ευρέως διαδεδομένη τεχνική στην Αμερική, ξεκινώντας από τη Winifred Ward μέχρι τη McCaslin.³⁷ Η Winifred Ward, μεταξύ των πρωτοπόρων του εκπαιδευτικού δράματος, κατά τη δεκαετία του '30 επιδίωξε την ολιστική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην αφήγηση ιστοριών μέσα από τη μιμική τέχνη που καταλήγει σε διάλογο, θεατρικό δρώμενο και τελικά σε δραματική παράσταση. Οι ιστορίες από τη λογοτεχνία, τα ποιήματα και τα παραμύθια, αποτελούν το υλικό της για το εκπαιδευτικό δράμα.³⁸

Η αφήγηση ιστοριών³⁹ επιτρέπει στο δάσκαλο να αναγνωρίσει τις ανάγκες των μαθητών και να τις προσαρμόσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να ανταποκριθούν στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο τρόπος με τον οποίο θα αφηγηθεί την ιστορία μπορεί να κερδίσει την προσοχή των ακροατών με απώτερο σκοπό την εξοικείωση με τον θαυμαστό κόσμο του βιβλίου και της ποιοτικής λογοτεχνίας. Η ευθύνη του δάσκαλου που επιλέγει την ιστορία ανάμεσα σε ένα πλούσιο και ποικίλο λογοτεχνικό υλικό, έγκειται στο ότι κάθε φορά πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του κοινού, το θέμα της ιστορίας, το σκοπό της αφήγησης της ιστορίας και τις προσωπικές προτιμήσεις του αφηγητή. Ενώ τα παιδιά μικρότερης ηλικίας προτιμούν ιστορίες με απλούστερες πλοκές και πλούσια διαλογικά μέρη, όσο μεγαλώνουν εξάπτονται από ιστορίες έντονης δράσης που ενεργοποιούν την κρίση τους. Επίσης, ενδιαφέρονται για χιουμοριστικές αφηγηματικές πλοκές, για βιογραφίες ηρώων, και για ιστορίες που χαρακτηρίζονται ρομαντικές. Τα πλεονεκτήματα της, υπό προϋποθέσεις, αφήγησης ιστοριών είναι ότι μπορεί να δημιουργήσει ενεργητικούς ακροατές με προηγμένη κριτική σκέψη η οποία προκύπτει μέσα από την κινητοποίηση της φαντασίας που προκαλεί η ακρόαση.⁴⁰

Άλλες δραματικές μέθοδοι που ακολουθούνται στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι αυτές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του «reader's

³⁶ P. Baldwin. and K. Fleming, *ό.π.*, σ. 26.

³⁷ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 49.

³⁸ Winifred Ward, «Creative Drama with and for Children Children's Theater», *U.S. Department of Health, Education and Welfare*, 30, 1960, σσ. 37-40. ; Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 20 και Α. Τσιάρας, *ό.π.*, σ. 24.

³⁹ Judith Sostarich Washburn, *ό.π.*, σ. 8.

⁴⁰ Judith Sostarich Washburn, *ό.π.*, σσ. 4-5.

theatre» και του «Chamber theatre».

Στο reader's theatre η ιστορία, ή ένα χωρίο της, διαβάζονται με δραματικό τρόπο κατευθείαν από το πρωτότυπο κείμενο, ενώ στο Chamber theatre το απόσπασμα απομνημονεύεται. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει ένας αφηγητής. Στο reader's theatre ο αφηγητής κρατά την απόστασή του ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μπορεί να συνοδεύουν τη δραματοποιημένη ανάγνωση με τη χρήση φωνητικών.⁴¹ Αντίθετα, στο Chamber theatre, ο αφηγητής είναι πιο ενεργητικός. Σε αυτήν την περίπτωση αφηγείται ένα απόσπασμα, ενώ η υπόλοιπη ομάδα μιμείται με διάφορες τεχνικές τη σκηνή. Κάποιες φορές ο αφηγητής παίρνει μέρος στη δράση. Ενώ στο reader's theatre μπορεί να μη χρησιμοποιηθούν κοστούμια, στο Chamber theatre συχνά χρησιμοποιούνται κοστούμια και σκηνικά.⁴²

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

1. Παράδειγμα εφαρμογής του Chamber theatre.

Σε μια τάξη Γυμνασίου των ΗΠΑ, όπου δίδασκε η Lorie A. Annarella, μελετούσαν τον Αμερικανό συγγραφέα Ralph Waldo Emerson. Μία ομάδα μαθητών επέλεξε να παρουσιάσει τη «μοίρα» (fate), ένα από τα δοκίμια του Emerson, με την τεχνική του Chamber theatre. Οι παρουσιαστές επέλεξαν τον πίσω τοίχο της τάξης για να πραγματοποιήσουν την performance. Ο καθένας από τους πέντε μαθητές ήταν ντυμένος με μαύρα ρούχα και έφεραν φακούς. Σχημάτισαν μια πυραμίδα και όταν ακούγονταν συγκεκριμένα αποσπάσματα κατεύθυναν τις δέσμες φωτός προς τα κάτω. Μετά το διάβασμα ακολούθησε αναστοχασμός σχετικά με την επίδραση της μοίρας στη ζωή τους. Οι ερωτήσεις των μαθητών ανέγειραν το ζήτημα του κατά πόσο μπορούμε οι ίδιοι να επέμβουμε στη μοίρα μας. Μερικοί μαθητές σκέφτηκαν ότι η ελπίδα έπαιξε σημαντικό ρόλο στις ζωές των ανθρώπων. Η Lorie A. Annarella καταλήγει, ότι σε κάθε περίπτωση ο Emerson θα ήταν περήφανος για την ερμηνεία των παιδιών.⁴³

⁴¹ Robert J. Landy, *ό.π.*, σ. 64.

⁴² Lorie A. Annarella, *ό.π.*, σσ. 11, 12.

⁴³ Lorie A. Annarella, *ό.π.*, σ. 12.

2. Διδασκαλία του ποιήματος του Κ. Π. Καβάφη «Ιθάκη» με δραματικές τεχνικές, σε τμήμα της Β΄ Λυκείου, του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου

Η επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος δεν ήταν τυχαία, καθώς οι εμπυχώτριες, Γιαγκιόζη Ε. και Στενού Σ., έκριναν ότι μπορούσε να συσχετιστεί άμεσα με το «ταξίδι» της εφηβείας και των προσωπικών στόχων που αρχίζουν να θέτουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Η διαδικασία ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας, για να αποκτήσει συνοχή η ομάδα, και στη συνέχεια, με συνοδεία κατάλληλης μουσικής υπόκρουσης, τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν σωματικά συνθήκες που αφορούσαν σε μια διαδικασία ταξιδιού. Με τη βοήθεια των εμπυχωτριών, ομαδικά και ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, πραγματοποίησε το προσωπικό του ταξίδι, αντιμετωπίζοντας φανταστικούς φόβους και περιπέτειες και κερδίζοντας σε απολαύσεις και εμπειρίες, έως ότου καταλήξει ο καθένας στον προορισμό που έχει επιλέξει. Σε αυτό το σημείο, τα παιδιά σχημάτισαν ένα ομαδικό γλυπτό όπου με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης εξέφρασαν λεκτικά την εμπειρία τους. Αφού οι μαθητές ήρθαν σε βιωματική επαφή με τις βαθύτερες έννοιες και συμβολισμούς που αναπτύσσονται στην «Ιθάκη», ακολούθησε προβολή βίντεο και παράλληλη ανάγνωση του ποιήματος από τις εμπυχώτριες. Στη συνέχεια μοιράστηκε, φωτοτυπημένο, το κείμενο στους μαθητές και αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, που αντιστοιχούσαν στις στροφικές ενότητες του κειμένου, δραματοποίησαν τις σκηνές. Τα παιδιά, σε αυτή τη φάση, είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα, που είχαν φροντίσει οι εμπυχώτριες να βρίσκονται στον χώρο, για να μπορέσουν να αποδώσουν και εικαστικά το περιεχόμενο του ποιήματος. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, ζητήθηκε από τα παιδιά, παραμένοντας στις ομάδες τους, να αποδώσουν γραπτά, παράγοντας κείμενα οποιουδήποτε είδους, το αίσθημα που αποκόμισαν από το ποίημα και γενικά τη δραματική διαδικασία. Η τελευταία φάση αφορούσε στον αναστοχασμό, όπου ανταλλάχθηκαν απόψεις, με κατάλληλες ερωτήσεις που απηύθυναν οι εμπυχώτριες στα παιδιά, και αποδείχθηκε ο βαθμός σύλληψης του βαθύτερου νοήματος του ποιητικού κειμένου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η βιβλιογραφική έρευνα απέδειξε ότι η λογοτεχνία, ως μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, αποτελεί ιδανικό πεδίο για την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών ως εργαλείων μάθησης. Τα παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την πρωτοποριακή αυτή μέθοδο διδασκαλίας είναι ποικίλα και πολλαπλά, καθώς αντιμετωπίζουν το μαθητή ολιστικά και συμβάλουν στη νοητική, συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του. Το παιδί, με παιγνιώδεις τρόπους και με τη συμβολή της τέχνης, έρχεται σε επαφή με το θαυμαστό κόσμο της λογοτεχνίας, εξοικειώνεται με ποιοτικά ακούσματα και διαβάσματα και βελτιώνει τη φιλιαναγνωσία του. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα και μετατρέπεται σε αναγνώστη που μελετά και κατανοεί. Κομβικό σημείο σε όλη τη διαδικασία αποτελεί ο εμπνευσμένος δάσκαλος, ο οποίος με εμπιστοσύνη θα καθοδηγήσει τα παιδιά στον χώρο της τέχνης αποκομίζοντας τα οφέλη που δεν θα μπορούσαν να αποκομιστούν σε τέτοιο βαθμό με άλλες μεθόδους. Άλλωστε μέσα στο χώρο εμπιστοσύνης που δημιουργεί το δράμα καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και προάγεται η κοινωνική συνείδηση του μαθητή, ώστε να είναι σε θέση αργότερα να καταστήσει τον εαυτό του ενεργό συμμετοχο στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, σημαντικό ζητούμενο στην εποχή μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Annarella, Lorie A., «Using Creative Drama in the Multicultural Classroom», *Opinion Papers* (120), 1999, σσ.1-12, <http://tinyurl.com/nc6hmu8>
- Baldwin, P. & Fleming, K., *Teaching Literacy through Drama, Creative approaches*, Routledge Falmer, London, 2003.
- Coney, Ruth & Kanel, Sylvia, «Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences», Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education, Portland, OR, April 9-12, 1997.
- Courtney, Richard, *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*, Cassel, London, 1979.
- Dewey, Monica L., «Combining Literature with Drama», *Viewpoints, Opinion/Position Papers, Essays*, 1994, σσ.1-9.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562, 27 Ιουνίου 2011. <http://tinyurl.com/pyvq4eh>
- Heathcote Dorothy, Johnson Liz and O' Neill Cecily, *Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1984.
- Hoetker, James & Robb, Richard, «The "Place of Drama" Questionnaire», *Research in the Teaching of English*, 1969.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις, *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Κοντογιάννη Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Landy, Robert J., *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, Westport, 1982.
- Robbins, Bruce, «Creative Dramatics in the Language Arts Classroom» *ERIC Digest*, 7. 1988.
- Τσιάρας Αστέριος, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014.
- Ward Winifred, «Creative Drama with and for Children Children's Theater», *U.S. Department of Health, Education and Welfare*, 30, 1960, ,
- Washburn, Judith Sostarich, «Literature, Storytelling and Creative Drama». Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English 73rd, Denver, CO, 1983.

Winston Joe, *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, The Falmer Press, London & Washington, D.C. 1998.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΘΕΜΑ: Ο «ΔΙΑΛΟΓΟΣ» ΜΕΤΑΞΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ

ΑΜ 5052201401006

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	52
1. Εισαγωγή.....	53
2. Περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	55
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	57
4. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	58
5. Μερικά παραδείγματα.....	59
6. Συμπεράσματα.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	65

Περίληψη

Η παρακάτω βιβλιογραφική εργασία είναι μια παρουσίαση των κυριότερων σημείων, που μπορούν να δικαιολογήσουν την συνύπαρξη αλλά και την αλληλεπίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ξεκινάει από την ερμηνεία του όρου «περιβάλλον» και καταλήγει στα χαρακτηριστικά της κάθε μίας ειδικότητας, έτσι ώστε να φανούν οι κοινές συνισταμένες. Επιδιωκόμενος στόχος να αναδειχθούν όχι μόνο οι ομοιότητες στον τρόπο προσέγγισης αλλά κυρίως να τονιστεί η ύπαρξη της Δραματικής τέχνης ως ένα σημαντικό εργαλείο για να προαχθούν οι επιδιώξεις και οι στόχοι των προγραμμάτων των υπόλοιπων δύο θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Παρουσιάζουμε αρχικά την σημασία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τις απόψεις της και τους λόγους ύπαρξης της. Όλοι αποτελούμε μέρος της φύσης. Είμαστε αποτελέσματα της δημιουργίας της. Βιώνουμε και υπάρχουμε μέσα σε αυτήν και οφείλουμε να την προστατεύουμε. Όχι μόνο εκείνη σαν χώρο αλλά και τα στοιχεία που την αποτελούν. Ένα από αυτά ο άνθρωπος.

Συνεχίζουμε την παρουσίαση της έννοιας διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με βιβλιογραφικές αναφορές καταγράφουμε τις ανάγκες που επιβάλλουν την ύπαρξη της κυρίως στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες με κεντρικό σημείο πάλι τον άνθρωπο.

Ένας άλλος τομέας που να ασχολείται με την ανθρώπινη υπόσταση δεν είναι άλλη από τη Δραματική Τέχνη. Αναφερόμαστε στα κύρια σημεία που δικαιολογούν την αναγνώριση της στο πρόγραμμα των σχολείων κι όχι μόνο και στην ακούσια συνεργασία της με τον περιβαλλοντικό και διαπολιτισμικό τομέα. Παρουσιάζουμε ενδεικτικά και περιληπτικά τρία σχέδια δράσης και καταλήγουμε στο συμπέρασμα της αμφίδρομης σχέσης και των τριών και στην παραδοχή πως εφόσον και οι τρεις έχουν κοινό σκοπό θα μπορούσαν να λειτουργούν και να αλληλοϋποστηρίζονται παράλληλα και να στηρίζουν το σχήμα Φύση – Τέχνη – Άνθρωπος.

Εισαγωγή

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της έννοιας του περιβάλλοντος όπως εκείνοι που αναφέρονται στο φυσικό (πρωτογενές), στο οικιστικό και στο πολιτιστικό περιβάλλον (δευτερογενές). Με τη στενή έννοια ο όρος εμπεριέχει μόνον το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή της βιοτικές βάσεις ή φυσικούς πόρους του ανθρώπου, ενώ με την ευρεία έννοια εννοείται το συνολικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τον άνθρωπο, τους κοινωνικούς, τους πολιτιστικούς θεσμούς και τα αγαθά.

Η λέξη αυτή ορίζεται ως το σύνολο αλληλοσχετιζόμενων αλληλοεξαρτώμενων και αλληλοεπηρεαζόμενων φυσικών και ανθρωπογενών (τεχνητών) παραγόντων και συνθηκών που πλαισιώνουν τον άνθρωπο και τις δραστηριότητες του και που καθορίζουν το βιοτικό πλαίσιο και τις βάσεις για ποιοτική ζωή.

Ο όρος λοιπόν, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τον ζωτικό χώρο του ανθρώπου, το σύνολο των απειράριθμων αγαθών και στοιχείων που είναι απαραίτητα για την επιβίωση, τη διατήρηση της υγείας του, την ποιότητα της ζωής και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Καράκωστας, 2000). Και συμπληρώνει η νομοθεσία του Συντάγματος: *«το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και στοιχείων που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν [...] την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες»* (Σιούτη, 2003).

Το περιβάλλον για πολλούς είναι μια μικρή περιοχή γύρω από τη γειτονιά τους και για άλλους ο χώρος που περιβάλλει ολόκληρη την Γη. Δεν αφορά μόνο ότι μας περιβάλλει άμεσα αλλά με την πλατιά του έννοια καλύπτει ολόκληρο τον πλανήτη μας. Στο πολύπλοκο αυτό οικοσύστημα με την περίτεχνη ισορροπία, κανένα από τα ζωντανά του είδη δεν μπορεί να επιβιώσει μόνο του, αφού στο αλυσιδωτό πλέγμα της ζωής κάθε οργανισμός παίζει ένα καθορισμένο ρόλο. Από τα παραπάνω προήλθε και η συνέχεια της μελέτης όχι μόνο του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και του τεχνητού (ανθρωπογενούς) περιβάλλοντος που δημιούργησε ο άνθρωπος με τις δραστηριότητες του. Η παρατήρηση των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων που διατηρεί με το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον και κατά συνέπεια του δομημένου χώρου που κατοικεί εκείνος οδήγησε αβίαστα και στη παρατήρηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου πολιτισμού (Κουσούρης, & Αθανασάκης, 1994:134-135).

Ενδιαφέρουσα είναι η φιλοσοφική και κοινωνική θέση – τάση της κοινωνικής οικολογίας που αναζητά τα βαθύτερα αίτια της περιβαλλοντικής υποβάθμισης στις κοινωνικές ανισότητες και προάγει την καταπολέμηση και εξάλειψη των αποκλίσεων που υπάρχουν τόσο σε επίπεδο κρατικό και εθνικό (κοινωνικές τάξεις) όσο και οικουμενικό (υπο ανάπτυξη κράτη)(Κώτσιος, 2009).

Η διερεύνηση της σχέσης περιβάλλοντος και κοινωνικοοικονομικών αιτιών και επιπτώσεων διέρχεται από ζητήματα όπως η κρίση στο παγκόσμιο περιβάλλον, ο μετασχηματισμός του αστικού περιβάλλοντος, ο ρόλος της φύσης αλλά και οι κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις της ανάπτυξης, η φιλοσοφική οπτική για τη σχέση ανθρώπου και φύσης, το περιβάλλον και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ποιότητα ζωής και όλα εκείνα που πραγματεύονται τις έννοιες: περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία (Σταματίου, & Ψαλτάκη, 2006).

Η οικολογία ως επιστήμη έδειξε την αλληλοσυσχέτιση και αλληλεπίδραση που έχουν οι οργανισμοί μεταξύ τους μελετώντας τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση τους. Σε αυτήν την επίδραση και σχέση μεταξύ των ανθρώπινων οργανισμών στηρίζονται και οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση και ταυτόχρονα δικαιολογεί τον λόγο ύπαρξής της, στη γνωριμία, την επικοινωνία, την πολιτισμική ανταλλαγή, στις ευνοϊκότερες συνθήκες επιβίωσης και συμβίωσης διαφορετικών λαών στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος και το περιβάλλον του, ο σεβασμός απέναντι στον άνθρωπο είναι απαίτηση και συλλογικό θέμα πολλών διαφορετικών επιστημονικών πεδίων που οδεύουν με κοινό στόχο: την εναρμόνιση των ανθρώπινων συμπεριφορών και πράξεων προς συνύπαρξη όλων των ζωντανών οργανισμών σε ένα ποιοτικό και τελικά ανθρωπιστικό, τοπικό και κατ' επέκταση παγκόσμιο περιβάλλον.

Σε αυτήν τη σχέση στηρίζουμε και εμείς την εργασία μας με στόχο την παρουσίαση των σημείων εκείνων που οδηγούν στον «εκφραστικό διάλογο» και την ταυτόχρονη συνύπαρξη της Περιβαλλοντικής και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τη διευθέτηση αυτού του διαλόγου θεωρούμε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του Δράματος στην Εκπαίδευση, επειδή μπορεί να προκαλέσει και επιτύχει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων ως προς τη σχέση «άνθρωπος- συνάνθρωπος-φύση», τη διερεύνηση της ζωής σε συνάρτηση με τους άλλους και με το περιβάλλον, την έκφραση αλλά και αναθεώρηση αντιλήψεων, απόψεων και στάσεων (Κοντογιάννη, 2008).

Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Βασική αιτία της κλιματικής αλλαγής είναι οι μη βιώσιμοι τρόποι διαβίωσης. Οι δύσκολες και απάνθρωπες συνθήκες (φυσική καταστροφή από φυσική αλλά και πολεμική απειλή) έχουν οδηγήσει έναν μεγάλο αριθμό του ανθρώπινου είδους σε περιβαλλοντική μετανάστευση (International Organization for Migration, 2009). Οι περιβαλλοντικές αδικίες μεταξύ παγκόσμιου Βορρά και παγκόσμιου Νότου, ο περιβαλλοντικός ρατσισμός και οι αντιλήψεις που διαφοροποιούνται, οι λανθασμένες εντυπώσεις για δεδομένες και αγεφύρωτες καταστάσεις που δεν μπορούν να αλλάξουν, οδηγούν στην επιτακτική ανάγκη αναγνώρισης των διαφορετικών βιωμάτων των μετακινούμενων και εγκατεστημένων πληθυσμών.

Στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα (same world κ.α.) παγκοσμίου εμβέλειας τα οποία εισάγουν τις έννοιες της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Εκείνης δηλαδή της ισότιμης πρόσβασης σε ασφαλείς και υγιεινές συνθήκες διαβίωσης. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν στην κριτική κατανόηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και εκπαιδευτικών για περιβαλλοντικά ζητήματα (κλιματικές αλλαγές και περιβαλλοντικές μεταναστεύσεις), αλλά και την ένταξη θεμάτων όπως της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και της περιβαλλοντικής μετανάστευσης.

Μέσα από μεθοδευμένες διδακτικές ενέργειες, παρεμβάσεις και δραστηριότητες που προσπαθούν να προσεγγίσουν άμεσα και αποτελεσματικά εφικτούς στόχους των περιβαλλοντικών προγραμμάτων για να αναπτύσσουν γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, διαθέσεις, ενδιαφέροντα, αξίες και συμπεριφορές στη νέα γενιά δημιουργήθηκε η Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η περιβαλλοντική Αγωγή είναι δημιουργήμα των αλληπάλληλων διασκέψεων που έγιναν για το περιβάλλον στη δεκαετία του '70, από τη Διεθνή Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης, την UNESCO και το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Προστασίας του ΟΗΕ (UNESCO,1983)

Η οικολογική κρίση πέρα από τις παγκόσμιες διαστάσεις των συνεπειών της (όζον, φαινόμενο θερμοκηπίου, πυρηνική απειλή, όξινη βροχή κ.α.) προχωρεί βαθύτερα και στην αλλοίωση της ψυχосύνθεσης και συμπεριφοράς. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση παύει να είναι απλά βιολογική αλλά γίνεται και ιστορική, διαλεκτική και πολιτισμική. Ο οικολογικός προβληματισμός ως συνδεδετικός κλάδος πολυεπιστημονικής συνεργασίας, ως φιλοσοφικός στοχασμός, ως κοινωνικοοικονομικός προσανατολισμός, ως πολιτική πρακτική και ως τρόπος ζωής, μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης προβάλλει μετά από διαλεκτικές διεργασίες μιαν άλλη ανάπτυξη. Η οικολογική σκέψη τονίζει τη χρησιμότητα μιας διαφορετικής ποιότητας ζωής με λιγότερα αλλά καλύτερα επιλεγμένα αγαθά και με ουσιαστικότερες ανθρώπινες σχέσεις στους χώρους εργασίας, ζωής και ψυχαγωγίας. Η ειρήνη, η επικοινωνία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η διάλυση των πυρηνικών εξοπλισμών και άλλες αξίες έχουν την ίδια βαρύτητα και σημασία με την προστασία της φύσης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα

από διαδικασίες μάθησης και αυτογνωσίας επανεξετάζει τις σχέσεις μας με το περιβάλλον και του άλλους (Κουσούρης, & Αθανασάκης, 1994).

Ο Παπαδημητρίου (1999) αναφέρεται στον Aldo Leopold στην Ηθική της Γής όπου η οικολογία εκπροσωπεί «φυτά, ζώα και ανθρώπους , των εδαφών και των υδάτων, ως μέλη μιας βιοτικής κοινωνίας. Και αν αυτή η οικολογική ιδέα γίνει γενικό κτήμα και παγιωμένη συνήθεια σκέψης και αντίληψης του κόσμου, η απλή λογική θα λέει σε κάθε άτομο ότι οφείλει να επεκτείνει τα κοινωνικά του ένστικτα και τις συμπάθειες σε όλα τα μέλη της βιοκοινωνίας έστω κι αν διαφέρουν μεταξύ τους κατά το γένος.» [...] «προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας , φυλετικά, εθνικά ή βιωτικά ιδωμένης»

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια πραγματικότητα πολλών χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας που δε μπορεί να αγνοηθεί. Η συνύπαρξη, η αποδοχή και η γνωριμία των λαών, μεταξύ τους, είναι καθοριστικές. Οι πολίτες χρειάζεται να εκπαιδευτούν προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα σχολεία για να αντανakλούν δημοκρατικές αξίες μιας δίκαιης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, χρήζουν μεταρρύθμισης σε πολλαπλά επίπεδα και στη βάση νέων παιδαγωγικών προσανατολισμών που θα καλύπτουν τα ελλείμματα των προηγούμενων και παρωχημένων και ειδικά σε ότι αφορά τις ανάγκες των μεταναστών (Μπελέση, 2009).

Αποδέκτες της διαπολιτισμικότητας είναι όχι μόνο οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αλλά όλοι οι μαθητές (Γκόβαρης, 2001). Η διαπολιτισμικότητα θέτει ως προτεραιότητα την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου αλλά και τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας (Νικολάου, 2005).

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση λύνονται θέματα διαπολιτισμικότητας όχι μόνο στους εργασιακούς χώρους και στις κοινωνίες γενικότερα αλλά και ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αποδοχή της ετερότητας γίνεται επιτακτική ανάγκη σε όλα τα επίπεδα (Νικολάου, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι, ανήλικες και ενήλικες, πρέπει να μάθουν να διαλέγονται εποικοδομητικά με το κοινωνικό περιβάλλον για να μπορέσουν να καθορίσουν το μέλλον τους και να αποκτήσουν έναν ισχυρό τρόπο δράσης. Ο Μάρκου (1987) κάνει λόγο για τη μεταρρύθμιση και τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν οι ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, ανάγκες, απαιτήσεις με μονοπάτι την αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το σχολείο αρχικά και στην κοινωνία αργότερα, βοηθά στην υπέρβαση των ιδεολογικών αποστάσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινωνίες. Συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Δαμανάκης, 1989).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα βρίσκονται σε πρώτο πλάνο ενώ παράλληλα οι δημοκρατικές διαδικασίες με τις οποίες διεξάγεται μέσα στο σχολείο οδηγούν στον σεβασμό απέναντι σε άλλες γλώσσες και παραδόσεις και άρα σε πολιτισμούς. Έτσι επιτυγχάνεται η προσπέλαση του εμποδίου της δυσπιστίας για τον άλλο και να μετατραπεί το «εγώ» και ο «άλλος» σε ένα ενιαίο σύνολο, που παλεύουν μαζί για ένα καλύτερο κόσμο, βασισμένο στις ηθικές αξίες του ανθρώπινου γένους.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Τα βιώματα της παιδικής ηλικίας και η ίδια η φύση οδήγησε τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται φιλο-περιβαλλοντικά αργότερα στη ζωή. Βιώνοντας κάτι άμεσα είναι ένας τρόπος μάθησης. Επισήμως, αυτό ονομάζεται βιωματική μάθηση. Η εμπειρία δημιουργεί σχέσεις που οδηγούν στη συνοχή.

Η Δραματική Τέχνη μετατρέπει τη μάθηση από νοητική διαδικασία σε βίωμα ζωντανό με τρόπο χαρούμενο και δημιουργικό μέσα από τη συνεργασία, την ενεργοποίηση για συζήτηση, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση τη συγκίνηση και την επικοινωνία (Νικολάου, 2005· Περδικάρη, 2007).

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, μέσα από βιωματικές διαδικασίες, διαμορφώνει ευνοϊκές απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές στο φυσικό κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον (Poston-Anderson, 2012).

Ο Boal χρησιμοποιεί το Forum theater προκειμένου να επηρεάσει διατάγματα και νόμους σχετικά με την κοινότητα και τη ζωή των πολιτών και έτσι εκφράζονται οι επιθυμίες, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις εκείνων με αποτέλεσμα τη διευθέτηση και επίλυση λειτουργικών ζητημάτων. Μέσω του Δράματος τα παιδιά προχωρούν σε βάθος και αναπτύσσουν την έκφραση τους. Αποκτούν γνώση για την δική τους προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα αλλά και για την ταυτότητα των άλλων. Με τη Δραματική τέχνη επιτυγχάνεται η κατανόηση του εαυτού και του άλλου. Ο άλλος γίνεται σημαντικός και τα παιδιά καταφέρνουν να απεμπλακούν από πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους και να επαναπροσδιοριστούν (Κοντογιάννη, 2008). Με τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η ανοχή αντιφάσεων και η βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Γκόβαρης, 2001).

Η σχέση του δασκάλου - εμπυχωτή και του εκπαιδευόμενου μετασχηματίζεται με γόνιμες και ουσιαστικές διαδικασίες (Ο'Neil, 1995). Η διαλογική εκπαίδευση οδηγεί στην επανεξέταση του κόσμου από τον οποίο προερχόμαστε και στην αναθεώρηση ατομικών και συλλογικών εμπειριών. Η δημιουργικότητα, η φαντασία και ο ορθός λόγος βοηθά τον μετασχηματισμό μας και την απόκτηση μιας νέας συνείδησης πραγμάτων και καταστάσεων. Η εκπαίδευση συνδέεται με την πολιτισμική δράση και το δράμα είναι εκείνο που βοηθά την ενίσχυση των παραπάνω (Pammenter, & Μαυροκορδάτος, 2003).

Το παιδί κι ο ενήλικας ανασύρει εμπειρίες και μαθαίνει τους άλλους, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Αναπτύσσει την κατανόηση και ευαισθησία, συνεργάζεται έτσι ώστε να μπορεί μαθαίνει για τη θέση του άλλου, αναπτύσσει κοινωνικούς ρόλους και εξοικειώνεται με αυτούς, λύνει προβλήματα και άρα διευρύνει τις γνώσεις (Bolton, 1993).

Το δράμα εγείρει την αυτογνωσία και βοηθά τους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους. Η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης, η αρμονική ένταξη, η συνεργατικότητα, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η αισθητική και

καλλιτεχνική αντίληψη, η γνωριμία με καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας όσο και άλλων πολιτισμών είναι εκείνα που οδηγούν στην ομαλότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο (Τσιάρας, 2006). Όπως πολύ σωστά υποστηρίζουν οι Heathcote και Bolton (1995) «...το Δράμα είναι ένα ιδανικό μέσο δεδομένου ότι απαιτεί τη χρήση της φαντασίας, που «επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να επινοήσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, εναλλακτικά σχέδια και λύσεις».

Είναι πολλά τα παραδείγματα των επιτυχημένων εργαστηρίων της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση όπου το ελάχιστο επίτευγμα ή αλλιώς αποτέλεσμα φαντάζει σπουδαίο. Κι αυτό γιατί η παραμικρή αλλαγή που προκαλείται αναμφισβήτητα και στιγμιαία στη συμπεριφορά του συμμετέχοντα είναι ένα μικρό λιθαράκι στην μεγάλη αλλαγή, που μπορεί να επιτευχθεί για ένα καλύτερο αύριο σε μια ελεύθερη και ειρηνική κοινωνία. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση γίνεται ο «μεσάζων», ο «βοηθός» προσπαθειών που αφορούν την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ή ανθρωπιστικών κρίσεων. Κι αναλαμβάνει κι αυτή με τη σειρά της τον ρόλο της κινητήριας δύναμης για την ενεργοποίηση του συναισθήματος της αλληλεγγύης για τον συνάνθρωπο.

ΜΕΡΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις καλλιτεχνών που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, για να δείξουμε πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν από μια απλή έστω παρακολούθηση μιας παράστασης. Αποτελούν παραδείγματα θιάσων ή ομάδων που δραστηριοποιούνται για να μεταδώσουν γνώσεις και αξίες με τη δραματοποίηση παραμυθιών, ιστοριών και μύθων. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις των θεατρικών επαγγελματικών ομάδων στην Αγγλία, Αυστραλία και Αμερική που συνεργάζονται με σχολεία και οργανισμούς για να προάγουν ένα περιβαλλοντικό θέμα και να αφυπνίσουν τον προβληματισμό σε διάφορες κοινότητες (Purple broccoli theater, big green theater).

Έχουν συμβεί όμως και περιπτώσεις διατριβών και σχεδίων δράσης που τονίζουν την χρησιμότητα ύπαρξης των τριών αυτών διαφορετικών αλλά και όμοιων κατευθύνσεων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων με σημαντικές βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και εφαρμοσμένα σχέδια δράσης με εξαιρετική επιτυχία. Σε κάποια από αυτά τα σχέδια προτείνονται οι βιωματικές δράσεις και ιδιαίτερα μέθοδοι και τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Όπως στην περίπτωση της Περδικάρη (2008) όπου η εφαρμογή τους ανέδειξε την εκφραστικότητα και δημιουργικότητα των παιδιών αλλά και ιδιαίτερα την κοινωνικότητα τους σε σχέση με τον περίγυρο τους. Εν τω μεταξύ η θετική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών θεμάτων που συζητήθηκαν τότε, ήταν εμφανής.

Άλλη πάλι περίπτωση είναι εκείνη του Μάγου (2005) όπου ένα σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού σε μια περιβαλλοντικά υποβαθμισμένη γειτονιά μιας πολυπολιτισμικής γειτονιά του Αθηναϊκού κέντρου. Βασικός σκοπός του project με θέμα την γειτονιά ήταν η γνωριμία τόσο με το φυσικό όσο και με το πολιτισμικό

περιβάλλον. Το θέμα επιλέχτηκε αυθόρμητα από τους μαθητές μετά από συζήτηση, που είχε να κάνει με τα βιώματα των μαθητών και την καθημερινότητα τους. Ο καταγισμός ιδεών, η δραματοποίηση, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας ήταν κάποιες από τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν. Το αποτέλεσμα ενίσχυσε την συνεργασία και απελευθερώθηκαν συναισθήματα και συμπεριφορές που κατέληξαν στην έναρξη μιας υγιούς σχέσης μεταξύ των μαθητών.

Επίσης, άξια αναφοράς είναι η συνάντηση ακτιβιστών, μη κερδοσκοπικών περιβαλλοντικών οργανώσεων και ακαδημαϊκών να διερευνήσουν το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο, της μεθόδου του Θεάτρου του Augusto Boal (1994) και να αποδείξουν την χρησιμότητα του ως ένα μοναδικό εργαλείο για την εκπαίδευση, την πολυπολιτισμική κοινότητα και τον αγώνα για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη (Sullivan, & Parras, 2008). Σε πραγματικά βιωματικά εργαστήρια και συνεδρίες με τις διάφορες φυλές που ήταν εγκατεστημένες στις γειτονιές τέθηκαν ζητήματα που έπρεπε να αναλυθούν και αποδομηθούν για να ξαναχτιστούν δεσμοί και σχέσεις επικοινωνίας στα πλαίσια της ειρηνικής συμβίωσης της κοινωνίας.

Υπάρχει φυσικά ένας μεγάλος αριθμός παρόμοιων περιπτώσεων που αποτελούν δυναμικά παραδείγματα όμως στην εργασία μας αναφέραμε κάποια ενδεικτικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο άνθρωπος μέσα στο περιβάλλον δημιουργεί μουσική, ζωγραφική, ποίηση, γλυπτική, χορό, θέατρο. Το περιβάλλον για την τέχνη αποτελεί κινητήριο μοχλό έμπνευσης.

Προσανατολισμός σε νέες αξίες, δημοκρατικός διάλογος, αλληλεγγύη, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικός προβληματισμός, διεκδίκηση. Όλα αυτά είναι επιδιώξεις και των τριών εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τα θέματα διεπιστημονικά, ενισχύουν τη δημιουργική συμμετοχή και συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων, αναπτύσσοντας τη βιωματική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, που ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από τις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης επιδιώκουν τη βιωματική εμπειρία και όχι την απλή μεταβίβαση γνώσεων (Περδικάρη, 2007). Ενστερνίζονται την μαθητοκεντρική παιδαγωγική, μέσω της οποίας η μάθηση γίνεται συνεργατική, επικοινωνιακή, συλλογική, δημοκρατική, ζωντανή, ελκυστική, ευχάριστη και ενδιαφέρουσα (Ματσαγγούρας, 1995).

Με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν γίνεται μια απλή αφομοίωση των προσερχόμενων πολιτισμών αλλά ενσωμάτωση, έτσι ώστε να ανταλλάσσονται ιδέες και πολιτισμικά στοιχεία της κάθε χώρας χωρίς αυτά να εξαφανίζονται, αλλοιώνονται και αντικαθίστανται από την αναγκαστική επιβολή νέων (Κοντογιάννη, 2008· Τουλιάς, 2005· Γκόβαρης 2001). Με εκείνη διαμορφώνονται νέες αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευόμενου με στόχο τη συλλογικότητα και τη δημιουργία νέων δυναμικών και βιώσιμων ομάδων που ανταποκρίνονται στις αρχές μιας ειρηνικής κοινωνίας. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται όπως εκείνες του δάσκαλου σε ρόλου, του μανδύα του ειδικού, του θεάτρου εικόνας, του κουκλοθεάτρου, του playback theater, του κοινωνικού θεάτρου και του θεάτρου του καταπιεσμένου, του διαδικαστικού δράματος και άλλων πολλών, αλλά και τα απλά θεατρικά παιχνίδια διαφορετικά και πολυποίκιλα είναι όχι μόνο βοηθητικές προσπάθειες στα υπάρχοντα προγράμματα της Περιβαλλοντικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά μπορούν να πλαισιώσουν και διαμορφώσουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας τους και να στηρίξουν αυτά τα προγράμματα παράλληλα.

Οι Καρούντζου και Χαβρεδάκη (2006) σχολιάζουν την αλληλεπίδραση που συμβαίνει κατά τη διάρκεια παράλληλων προγραμμάτων διαπολιτισμικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. «Μαθητές και δάσκαλοι βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση που πηγάζει εκεί ακριβώς από το σημείο που σβήνει το ατομικό «εγώ» και «εσύ», το εθνικό «εγώ» κι «εσύ» το θρησκευτικό «εγώ» κι «εσύ», το «εγώ» κι η φύση.[..] αναδεικνύεται έτσι η ταυτότητα της ζωής που ενώνει τον κόσμο και καλλιεργούνται αξίες που ορίζουν τις ανθρώπινες δράσεις, τις επιλογές και τις αποφάσεις για τον κόσμο και τα πράγματα.»

Ζούμε και κινούμαστε σε έναν κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο. Είμαστε μέρος ενός ευρύτερου οικοσυστήματος. Είμαστε ζωντανοί οργανισμοί και κάθε ζωντανός οργανισμός βιώνει τη θέση του σε αυτόν με διαφορετικό τρόπο και συγκεκριμένα με διαφορετική αντίληψηιδίωμα της ατομικότητας μας....

Τι γίνεται όμως όταν αυτοί οι τρόποι πρέπει να συναντηθούν; Αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι αντιλήψεις και εμπειρίες; Σε μια κοινωνία που αισθάνομαι υποχρεωμένος στην ανθρώπινη φύση να είμαι ενεργός πολίτης, πρέπει ν' ακολουθήσω μεθόδους που θα με βοηθήσουν να αφυπνίσω και να αφυπνιστώ.

Η σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής, διαπολιτισμικής και δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι αμφίδρομη αφού οι κοινοί σκοποί και οι κοινές μεθόδους εστιάζουν την προσοχή τους στα βιώματα των μαθητών. Η ανάγκη για περιβαλλοντική εκπαίδευση παραμένει μια σημαντική στρατηγική για τη βελτίωση του περιβάλλοντος που πρέπει να εξετάζεται ούτως ώστε οι μέθοδοι επικοινωνίας και μάθησης να την βοηθήσουν να μπορεί να προχωρήσει. Αλλά και η ανάγκη για την διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπερικλείει την επιθυμία για βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η Ελλάδα.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση παρεμβαίνει παράλληλα με την ίδια δυναμική και βοηθητικά, για να υποστηρίξει, να εμπλουτίσει και εμβαθύνει μέσα από δοκιμασμένες μεθόδους και τεχνικές, βιωματικά, με κύριο δέκτη τον άνθρωπο και το φυσικό, οικιστικό, πολιτιστικό περιβάλλον που τον περιβάλλει. Βελτιώνει την ψυχοσυναισθηματική ιδιοσύστατη και συμπεριφορά, ενεργοποιεί την μνήμη των πολιτισμών, τη συνείδηση, την συνυπευθυνότητα για δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα και χώρους και επιτυγχάνει από το ατομικό στο συλλογικό την βελτίωση της επικοινωνίας και του τρόπου ζωής. Συμμετέχει κι αυτή με τη σειρά της στην αφύπνιση των λαών του πλανήτη για ένα κόσμο καλύτερο, βιώσιμο, δίκαιο, ειρηνικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bolton, G. M. (1993). Drama in education and TiE: A comparison. In A. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: new perspectives on Theatre in Education* (pp. 39-47). London & New York: Routledge.
- Boal, A. (1994). *Games for actors and non-actors*. London & New York: Routledge.
- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- International Organization for Migration- IOM (2009). *Cambio Climático, la Degradación Del Medio Ambiente Y la Migración: Qué Hacer Ante Las Circunstancias de Vulnerabilidad de la Población Y Cómo Aprovechar Las Oportunidades de Solventar El Problema*. Hammersmith Press.
- Pammenter, D. & Mavrokordatos, A. (2003). Πολιτισμική δράση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, «Χτίζοντας γέφυρες»*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Poston-Anderson, B. (2012). *Drama-learning connections in primary school*. Australia: Oxford University Press.
- Sullivan, J. & Parras, J. (2008). Environmental Justice and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed: a Unique community tool for outreach, communication, education and advocacy. *Theory in action*, 1(2), 20-41.
- UNESCO (1983). *Trends in environmental education since the Tbilisi Conference*. Paris: UNESCO-UNEP.

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική αγωγή. *Εκπαιδευτικά*, 16, 76-87.
- Καράκωστας, Ι. (2000). *Περιβάλλον και δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Καρούντζου, Γ. & Χαβρεδάκη, Α. (2006), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά*. 2^ο συνέδριο σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουσούρης, Θ. & Αθανασάκης, Α. (1994). *Περιβάλλον οικολογία εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη και άσπρη αγελάδα- Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κώτσιος, Β. (2009). *Περιβάλλον και Ανάπτυξη – Κοινωνικές αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΜΠ.
- Λιθοξοίδου, Λουκία. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή.

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ. (2005). *Από τους πλανήτες στην γειτονιά μας – όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας*. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Εκδ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση - ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1987). *Εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα παλινοστούντων μαθητών*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας σε ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή ανθρωπιστικών επιστημών, Τμήμα επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1999). *Για μια νέα φιλοσοφία της φύσης. Η πρόκληση της οικολογίας και οι αποκτήσεις της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Περδικάρη, Σ. (2008). *Το τοπικό περιβάλλον ως μέσο προσέγγισης και αναγνώρισης του «άλλου» στο Α. Κοντογιάννη (Εκδ.), Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα- Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα (359-364)*. Αθήνα: Τόπος.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σιούτη, Γ. (2003) *Εγχειρίδιο δικαίου περιβάλλοντος*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σταματίου, Ε. Ν., & Ψαλτάκη, Μ. Γ. (2006). *Οικονομική κρίση, κοινωνία και περιβάλλον στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ακακία.
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσιάρας, Α. (2006). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακάτω παραθέτουμε τις πρώτες αυθόρμητες λέξεις που σημειώσαμε κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μας έρευνας και που συναντήσαμε να χρησιμοποιούνται με την κοινή τους σημασία και από τους τρεις κλάδους (Περιβαλλοντικό, Διαπολιτισμικό, Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση). Φυσικά διαπιστώνει κανείς ότι θα μπορούσαν να σημειωθούν αμέτρητες άλλες...

ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

ΚΩΔΙΚΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

ΑΠΟ ΤΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ

ΣΥΝΕΥΘΥΝΗ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΨΥΧΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΣΥΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΕΜΠΕΙΡΙΑ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

ΜΝΗΜΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΑΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ

ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Ο ΕΑΥΤΟΣ

Ο ΑΛΛΟΣ

ΟΙ ΑΛΛΟΙ

ΕΜΕΙΣ



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 και Επιστήμες της Αγωγής»**

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΗΜΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ: Α.Μ.:5052201401017

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

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	68
Θεατρικό Παιχνίδι	70
Ορισμοί του θεατρικού παιχνιδιού.....	70
Βασικοί άξονες του θεατρικού παιχνιδιού	73
Αυτοεκτίμηση	75
Θεατρικό Παιχνίδι και Αυτοεκτίμηση	78
Συμπεράσματα	81
Ελληνική Βιβλιογραφία	82
Ξένη Βιβλιογραφία	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά σε όλο τον κόσμο μεγαλώνοντας καλλιεργούν τη φαντασία τους. Η φαντασία είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη βασικότερη κοινωνική εκδήλωση του παιδιού, το παιχνίδι. Η ενεργός έμπρακτη έκφραση των φαντασιώσεων του εσωτερικού κόσμου λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της ψυχικής ισορροπίας. Το παιδί χρησιμοποιεί τη φαντασία και εξελίσσεται μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι, το παιδί αυθόρμητα εξωτερικεύει και επεξεργάζεται με αρμονία τις διάφορες εσωτερικές τάσεις του και έτσι σταδιακά μαθαίνει να συσχετίζει τις βαθύτερες και πρωτόγονες φαντασιώσεις του με τον οργανωμένο κόσμο των πραγματικών εμπειριών στον χώρο και στον χρόνο¹.

Όπως στο παιχνίδι, έτσι και στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά υποδύονται καταστάσεις, ρόλους και ιδέες, δοκιμάζουν την κατασκευή καταστάσεων και γεγονότων που τα συγκροτούν στη φαντασία τους και τα ανασυνθέτουν με πολλούς και πρωτότυπους τρόπους².

Το θεατρικό παιχνίδι έχει σαφείς ομοιότητες με το δράμα και επηρεάστηκε αρκετά από την εφαρμογή του τελευταίου στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό δικαιολογείται από τα κοινά του στοιχεία που είναι η αλληλεπίδραση, η φαντασία, οι συμβολικοί μετασχηματισμοί, η κίνηση και η ενέργεια. Η εμφάνιση του δράματος στην εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους θα μπορούσε αυτό να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα³. Ένας από τους στόχους που τίθενται σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του και μια αίσθηση αυταξίας⁴.

Η αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του, για τις ικανότητές του, την εμφάνισή του, τα επιτεύγματά του, τα συναισθήματά του, οικοδομούν την αυτοεκτίμησή του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθητική πλευρά και αναφέρεται στην ολοκληρωμένη άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο⁵. Οι σημαντικότερες πηγές πληροφοριών που χρησιμοποιεί το παιδί, για να

¹ S. Isaacs (1963). *The Psychology Aspects of Child Development*. London: Evan Bros, σ.37.

² Ε. 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, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ.50.

³ Α. Τσιάρας (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, σ. 10.

⁴ Α. Τσιάρας (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 144.

⁵ S. Harter (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.

διαμορφώσει και να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του, είναι η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο αντιδρούν οι άλλοι και ιδιαίτερα οι «σημαντικοί άλλοι» προς αυτόν.

Η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δίνει την δυνατότητα σε κάθε παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές του ικανότητες και να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του⁶. Να διασυνδέσει την εσωτερική πραγματικότητα με την εξωτερική που συγχρόνως ελέγχει⁷ προωθώντας τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη⁸.

Επομένως το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο, στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

⁶ Α. Τσιάρας, (2003), ό.π. σ.109.

⁷ Α. Κοντογιάννη, (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ.59.

⁸ Α. Κοντογιάννη, (2000), ό.π. σ.57.

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ορισμοί του θεατρικού παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι μια πρώτη μύηση του παιδιού στο θέατρο. Το στοιχείο της διασκέδασης μέσα από τους ρόλους χαρακτηρίζει την ουσία του παιχνιδιού. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι χαίρεται και γνωρίζει τη ζωή, δημιουργώντας μια φανταστική κατάσταση. Το παιχνίδι των παιδιών θεωρήθηκε ως κύριο στοιχείο της διαδικασίας κατανόησης του κόσμου, της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του και απασχόλησε διαχρονικά φιλοσόφους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς⁹.

Ο Γερμανός φιλόσοφος Friedrich Shiller είδε το παιχνίδι ως μορφή τέχνης. Αυτός παρομοίασε το παιδί που παίζει με καλλιτέχνη, ποιητή ή μουσικό συνθέτη σε ένα φανταστικό κόσμο¹⁰. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιδί εισέρχεται σ' ένα φανταστικό κόσμο ψευδαισθήσεων όπου το ανέφικτο επιθυμεί να πραγματοποιηθεί¹¹. Ο Erikson από τη μεριά του θεώρησε ότι με το παιχνίδι το παιδί εισέρχεται σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής¹². Τα παιχνίδια του παιδιού είναι ένα λιμάνι που φτιάχνει το παιδί για να επιστρέψει όταν έχει ανάγκη να ανορθώνει το Εγώ του¹³.

Ο Piaget καταγράφει την εξέλιξη από το προσωπικό στο κοινωνικό παιχνίδι βασιζόμενος στα παιδιά. Ο ίδιος διακηρύσσει ότι το φανταστικό παιχνίδι, με την πάροδο του χρόνου μετατρέπεται σε παιχνίδι κανόνων που το διέπουν δραστηριότητες¹⁴.

Η βαθύτερη ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι, δημιούργησε και το θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πρώτη βιωματική επαφή των παιδιών με το θέατρο. Το θεατρικό παιχνίδι συμβαίνει όταν ένα παιδί επιλέγει έναν ρόλο και ενεργοποιεί τη φαντασία του για να γίνει κάποιος άλλος. Στη θεατρική δράση το παιδί αντλεί από τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς εμπειρίες του με τους άλλους ανθρώπους σε μία ποικιλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων¹⁵.

Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν αυτό το είδος παιχνιδιού ποικίλλουν. Οι πιο συνηθισμένοι είναι δραματικό ή κοινωνικο - δραματικό παιχνίδι,

⁹ P.T. Torgerson (2001). *Influencing Children's Gendered Play Preferences through Play Interventions*. Unpublished master's dissertation, University of Washington και Φ. Πολυμενάκου-Παπακυριάκου (1988). *Το Παιχνίδι στην Άσκηση και τη Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 195.

¹⁰ Α. Τσιάρας (2014), ό.π. σ.92.

¹¹ L. Vygotsky (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Harvard University Press, σ.92.

¹² E. Erikson (1975). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 231

¹³ Α. Κοντογιάννη (2000), ό.π. σ.40.

¹⁴ J. Moyles (1994). *The Excellence of Play*, Buckingham: Open University Press, σ. 91.

¹⁵ Α. Τσιάρας (2014), ό.π., σ.108.

παιχνίδι προσποίησης, παιχνίδι ρόλων, συμβολικό, μιμητικό ή και φαντασικό. Στη χώρα μας έχει επικρατήσει ο όρος θεατρικό παιχνίδι¹⁶.

Η Smilansky¹⁷ ορίζει ως δραματικό, το παιχνίδι αυτό στο οποίο το παιδί υποδύεται έναν ρόλο και προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος. Θεωρεί ότι δύο είναι τα βασικά στοιχεία του κοινωνικο - δραματικού παιχνιδιού, η μίμηση και η φαντασία. Η μίμηση είναι το στοιχείο που εξασφαλίζει στο παιχνίδι το επίπεδο του πραγματικού, μιμούμενο την πραγματικότητα και το στοιχείο της φαντασίας εισάγει το παιδί σε κόσμο εξωπραγματικό που παρεκκλίνει από την καθημερινότητά του.

Ο Reynolds¹⁸ υποστηρίζει ότι το παιχνίδι πρέπει να θεωρηθεί ως συμπεριφορά προσποίησης. Η δραματική έκφραση επιβάλλει την προσποίηση που υπερβαίνει τα όρια προσαρμογής στα φυσικά ερεθίσματα. Στο παιχνίδι της προσποίησης οι ρόλοι που υιοθετούνται από τα παιδιά είναι μιμητικοί, αλλά στη συνέχεια υπάρχει μια βαθμιαία μετάβαση στην υιοθέτηση θεματικών φαντασικών χαρακτήρων με τη συνεργασία άλλων συμπαικτών¹⁹.

Ο Toye²⁰ χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι ρόλων για να προσδιορίσει το είδος εκείνο του παιχνιδιού όπου το παιδί συμπεριφέρεται σαν να ήταν κάποιος άλλος ή σαν να ήταν το ίδιο σε μια υποθετική, φαντασική κατάσταση.

Επίσης ο P. Slade θεωρεί πως το θεατρικό παιχνίδι είναι μια φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού²¹. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί, μέσα από τη συμβολική λειτουργία να οδηγηθεί στην πράξη και μετά στην αφηρημένη σκέψη, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να υποδύεται τη ζωή²².

Ορισμένοι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη συσχέτιση του παιχνιδιού με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι έρευνες σε σχέση με την αυτορρύθμιση ακολουθούν τη θέση του Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν δική τους διάλεκτο για να ρυθμίσουν τη δράση τους, μετασχηματίζοντας αυτή την προσωπική ομιλία σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους μέσω της εσωτερικής σκέψης²³.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαρκής ένταση στην αναζήτηση της προσωπικής συμπεριφοράς ανάμεσα στην προσωπική έκφραση και στην ανακάλυψη της

¹⁶ Κ. Παπλωματά (2004). Το Δραματικό Παιχνίδι: Μια Θεωρητική Προσέγγιση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 5, (14-19), σ.15.

¹⁷ S. Smilansky (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-school children*. New York: Wiley.

¹⁸ J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmonds Worth: Penguin.

¹⁹ C. Garvey (1974). Some Properties of Social Play, *Merrill- Palmer Quarterly*, 20(3), (163-180), σ.163.

²⁰ N. Toye, & F. Prendiville (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*. London: Routledge.

²¹ P. Slade (1989). *Child Drama*. London: Hodder and Stoughton, σ. 114.

²² A. Κοντογιάννη (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 46.

²³ L. Vygotsky (1978). The role of play in development, στο M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.), *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes* (σσ. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.

δημόσιας μορφής για την παρουσία του εαυτού²⁴. Τόσο στην πραγματική ζωή όσο και στο δράμα το παιδί συνεχώς προσαρμόζει την αυτοεικόνα του για να επικοινωνήσει με τους άλλους²⁵.

Ο Mead πρόβαλλε την άποψη ότι μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους επιτυγχάνεται η μάθηση, η αναγνώριση και ο ορισμός της αξίας των φυσικών αντικειμένων. Ένα από αυτά τα αντικείμενα είναι ο κοινωνικός εαυτός που αναπτύσσεται και καθορίζεται από τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το θεατρικό παιχνίδι θεωρήθηκε ως ιδεώδης χώρος συμβολικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών και μέσο για τη βελτίωση της αυτοαντίληψης του ατόμου²⁶ και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησής του.

²⁴ Α. Τσιάρας (2014), ό.π., σ.110.

²⁵ E. Goffman (1972). *Relations in Public: Microstudies of Public Order*, New York: Harper Tochbooks, σ.75.

²⁶ Α. Τσιάρας (2003), ό.π. σ.12.

Βασικοί άξονες του θεατρικού παιχνιδιού

Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι²⁷ το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό με τα αισθητήρια και το σώμα, στην αυθόρμητη λεκτική έκφραση και επικοινωνία, στη δημιουργία και αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων.

Ο Αριστοτέλης στην ποιητική του γράφει πως ένα στοιχείο ήταν αυτό που δημιούργησε τη θεατρική τέχνη από τις τελετουργίες. Ο αυτοσχεδιασμός. Ο αυτοσχεδιασμός συχνά ταυτίζεται με το θεατρικό παιχνίδι. Ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιεί τα προσωπικά βιώματα του μαθητή. Ένα παιδί που αυτοσχεδιάζει στο θεατρικό παιχνίδι προτείνει, δρα, επινοεί προς όλες τις κατευθύνσεις: σχηματίζει το θέμα του παιχνιδιού, εκτελεί, επιλέγει, προσωποποιεί αντικείμενα, μεταμφιέζεται, υποκρίνεται, ακούει κι απαντά. Κυρίως όμως εξωτερικεύει μια βαθύτερη βούληση ή ένα αίσθημα για τον κόσμο και τα πράγματα²⁸. Αυτή η ελευθερία και η δυνατότητα μεταπήδησης δίνει την ανεπανάληπτη αίσθηση του μαγικού, του μεταφυσικού, της κατάκτησης του ανέφικτου²⁹.

Το θεατρικό παιχνίδι μπει το παιδί στον θεατρικό κόσμο. Είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος, για να εκφραστεί δημιουργικά η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου. Όσο πιο παιγνιώδης είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά το παιδί μαθαίνει.

Άλλη μια έννοια που αφορά τη δραματική έκφραση και κατ' επέκταση το θεατρικό παιχνίδι είναι η παντομίμα. Η παντομίμα είναι μια θεατρική πράξη που βασίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος και την έκφραση του προσώπου. Στην παντομίμα ο έναρθρος λόγος απουσιάζει, ενώ το σώμα αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή³⁰.

Για να πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να ακολουθηθούν τα εξής στάδια³¹. Η προθέρμανση της ομάδας-τάξης. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά απελευθερώνονται και επικοινωνούν μεταξύ τους. Η σύνθεση ενός σεναρίου, ενός μύθου που θα αποτελέσει τη βάση σχεδιασμού του θεατρικού παιχνιδιού. Ακολουθεί η εξερεύνηση των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση. Η εκτέλεση-δράση και το θεατρικό παιχνίδι τελειώνει με την αξιολόγηση των πεπραγμένων. Στη διάρκεια αυτού του σταδίου δομείται η παιδαγωγική πράξη με την προώθηση του κριτικού λόγου. Τα παιδιά συζητούν, κρίνουν, διορθώνουν και αξιολογούν.

Ο μαθητής με όχημα το θεατρικό παιχνίδι ανταλλάσσει αξίες, μηνύματα και σκέψεις, διαμορφώνοντας με τον ιδανικότερο τρόπο και τη δική του προσωπικότητα, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή του. Με αυτόν τον τρόπο η εμπειρία του βιώνεται και

²⁷ Τ.Ε. Μουδατσάκις (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, σσ. 39-50.

²⁸ Τ.Ε. Μουδατσάκις (1994), ό.π., σ.49.

²⁹ Αλκυσίς (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.87.

³⁰ Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (1998). *Θέατρο και Σχολείο. Η Τέχνη του Θεάτρου*, Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.101.

³¹ Τ.Ε. Μουδατσάκις (1994), ό.π. σσ. 39-50.

ενώνεται με αυτή του εμπυχωτή, ο οποίος είναι πάντα εκεί για να ωθεί τα παιδιά προς τη δημιουργία.

Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καταλυτικός διότι προωθεί τη μάθηση, διευρύνει τις δεξιότητες των παιδιών, υποστηρίζει και ενισχύει τις ιδέες των μαθητών, βοηθά την ομάδα και ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό των μαθητών. Ο δάσκαλος- εμπυχωτής καθιστά κάτι ευαίσθητο. Μετατρέπει το αρνητικό σε θετικό.

Καταληκτικά για το θεατρικό παιχνίδι υπογραμμίζεται η ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου³² και χρόνου³³ για να πραγματοποιηθεί, όπως και να εξελίσσεται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο θέμα³⁴, με την καθοδήγηση πάντα του εμπυχωτή-δάσκαλου της τάξης. Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει και καλλιεργεί τις φυσικές, συναισθηματικές, νοητικές και ψυχικές ικανότητες του παιδιού.

³² P. Jones (2000). *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London: Brunner- Routledge, σ.115.

³³ G. Faure & S. Lascar (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 9.

³⁴ J. Neelands (1998). *Beginning Drama*. London: David Fulton, σ. 52.

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η επιστημονική θεώρηση του εαυτού προήλθε στο προσκήνιο στο τελευταίο μισό του 19^{ου} αιώνα, όταν ο William James³⁵ προώθησε αυτή την προβληματική ως ψυχολογικό ζήτημα. Ο James πρόβαλε μια άποψη ενός παγκόσμιου εαυτού που περιελάμβανε τέσσερα συστατικά, τον πνευματικό εαυτό, τον κοινωνικό εαυτό, τον υλικό εαυτό και τον σωματικό εαυτό. Σύμφωνα με τον James αυτοί οι τέσσερις εαυτοί συνδυάζονται με μοναδικούς τρόπους για να θεμελιώσουν την άποψη των ανθρώπων για τον εαυτό τους καθώς και ότι δεν μπορούν να διαχωριστούν εύκολα. Ο James είδε την αυτοεκτίμηση ως τη διαφορά μεταξύ του ιδανικού εαυτού και του εαυτού όπως τον αντιλαμβάνεται το άτομο.

Στη συνέχεια ο Cooley πίστευε ότι τα άτομα ήταν ανεξάρτητα από την κοινωνία. Αργότερα αναθεώρησε τις σκέψεις του λέγοντας πως ο εαυτός και η κοινωνία ήταν σαν μια γέννηση διδύμων και η αντίληψη ενός ξεχωριστού και ανεξάρτητου εγώ είναι μια ψευδαίσθηση.³⁶ Στη συνέχεια συμφώνησε με τον Mead ότι ο εαυτός καθορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες. Η σημαντική συμβολή του Mead ήταν η επιμονή του ότι η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του εαυτού. Οι εαυτοί μπορούν να υπάρξουν μόνο μέσα από καθορισμένες σχέσεις με τους άλλους εαυτούς μας³⁷. Επέκτεινε την άποψη του εαυτού ως ένα προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης σύμφωνα πάντα με τον Mead παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι»³⁸, μέσα από μια αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων μιας ολοκληρωμένης εικόνας θετικής ή αρνητικής³⁹.

Επομένως η κοινωνικοποίηση είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης⁴⁰. Αν ο εαυτός είναι το δομικό στοιχείο, η κοινωνία είναι το ενωτικό συνδετικό υλικό που κρατά όλους τους διαφορετικούς εαυτούς μαζί, σε μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης⁴¹. Σύμφωνα με τον Piaget, το άτομο στη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον πετυχαίνει την ισορροπία, δηλαδή προσαρμόζεται με άνεση και ευελιξία στις νέες καταστάσεις⁴².

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία ο Erikson εντόπισε μια σειρά από οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια τα οποία παρέχουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την

³⁵ W. James (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt, σσ. 310-312.

³⁶ C. H. Cooley (1912). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribners, σ. 5.

³⁷ G. H. Mead, (1982). *Self-concept, Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, σ. 164.

³⁸ G. H. Mead (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, σσ.152,154.

³⁹ S. Stryker, (1959). Symbolic Interaction as an Approach to Family Research, *Marriage and the Family Living*, 21, σ.116.

⁴⁰ E. V. Dechant (1977). *Psychology in Teaching Reading*. New Jersey: Prentice Hall.

⁴¹ C. Hefferon, (2000). *Process Drama: Its Effect on Self-esteem and Inclusion of Primary Fifth Class Boys and Girls*, Dissertation (M. Ed), St. Patrick's College.

⁴² E. A. Κολιάδης, (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γνωστικές Θεωρίες, Τόμος Γ΄*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.111.

κατανόηση της ανάπτυξης του εαυτού σε οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή. Η θεωρία υποθέτει ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη εξελίχθηκε μέσα από διάφορα στάδια. Κάθε στάδιο έχει την δική του ιδιαίτερη αποστολή, η οποία πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο επιτυχούς διαπραγμάτευσης εάν τα παιδικά συναισθήματα και η ψυχική υγεία πρόκειται να διατηρηθούν⁴³.

Παράλληλα ο Maslow ενδιαφέρθηκε για τη διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης. Σύμφωνα με την ιεραρχία του Maslow για τις ανθρώπινες ανάγκες, πρότεινε ανθρώπους που δε θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν με έναν τρόπο αυτοπραγμάτωσης εκτός αν οι βασικές, χαμηλού επιπέδου ανάγκες είναι ικανοποιημένες.

Η επιρροή του Rousseau στο προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα οδήγησε σε ένα μοντέλο όπου το παιδί είναι στο κέντρο. Το να δημιουργείς ένα θετικό περιβάλλον γι' αυτή τη θεμελιώδη μονάδα της κοινωνίας, το άτομο, θα έχει αμοιβαία οφέλη τόσο για την κοινωνία όσο και για το εν λόγω άτομο. Βάζοντας το παιδί στο κέντρο, ο εαυτός του ήταν το κέντρο της μάθησής του⁴⁴.

Διαφορετικοί όροι όπως αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα συχνά χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία. Ο Lawrence παρουσίασε μια διευκρίνιση της ορολογίας, όπως ο ίδιος ορίζει την αυτοεκτίμηση στο πλαίσιο της αυτοαντίληψης. Προτείνει ότι η αυτοαντίληψη είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει την αυτοεικόνα (τι είναι το άτομο), τον ιδανικό εαυτό (τι θα ήθελε να είναι) και την αυτοεκτίμηση (τι αισθάνεται το άτομο για τη διαφορά μεταξύ αυτού που είναι και αυτού που θα ήθελε να γίνει)⁴⁵.

Το 1992, το διοικητικό συμβούλιο του Εθνικού Συμβουλίου για την Αυτοεκτίμηση στις Η.Π.Α., συμφώνησε για τον ορισμό της αυτοεκτίμησης ως την εμπειρία του ατόμου να είναι ικανό στις προκλήσεις της ζωής και να νιώθει ότι αξίζει την ευτυχία⁴⁶. Συμφώνησαν ότι αυτή αναπτύσσεται από τη γνωστική διαδικασία της αξιολόγησης του εαυτού και τη συναισθηματική διαδικασία του νιώθοντας ότι αξίζει. Τη διέκριναν σε πέντε τομείς. Στα κληρονομημένα χαρίσματα. Στις διενέργειες ή επιτυχίες στη ζωή, όπως είναι οι δεξιότητες, τα επιτεύγματα. Στο να νιώθει το άτομο ότι το συμπαθούν. Στο να νιώθει μοναδικός, ότι αξίζει το σεβασμό και τέλος στο αίσθημα ότι έχει τον έλεγχο της ζωής του.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο συναίσθημα των ανθρώπων για τον εαυτό τους και οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι η οικογένεια, το σχολικό και πολιτισμικό περιβάλλον⁴⁷.

Μελέτες του Stern⁴⁸ και Winnicott⁴⁹ έχουν δείξει ότι η σχέση μητέρας βρέφους είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του εαυτού. Παράλληλα όμως η σχέση

⁴³ E. Erikson (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

⁴⁴ C. Hefferon (2000), ό.π. σ. 9.

⁴⁵ D. Lawrence, (1988). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman, σ. xi.

⁴⁶ R. Reasoner (1994). *Building Self-esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press, σ. 2.

⁴⁷ E. Μπάκα (2011), ό.π. σ.114.

δάσκαλου μαθητή, αντανακλώνται στη σχέση μητέρας παιδιού⁵⁰. Αυτό έχει καθοριστική επίδραση στην κοινωνική ένταξη του παιδιού και ιδιαίτερα στην αυτοεκτίμησή του.

Οι μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αυτά που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο⁵¹. Ένα παιδί με υψηλή αυτοεκτίμηση, ως εκ τούτου, θα παραμείνει περισσότερο στο σχολείο και θα έχει μεγαλύτερη επιτυχία. Επομένως η αυτοεκτίμηση είναι ζωτικής σημασίας για τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

⁴⁸ D. Stern (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books, σ.11.

⁴⁹ D. W. Winnicott, (1965). *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press, σ.142.

⁵⁰ C. Hefferon (2000), ό.π. σ. 9.

⁵¹ H. Kite (1989). *How to prevent dropouts*. Paper presented at the National Self-esteem Conference, Orlando, FL..

ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Ο Freud είδε τη φαντασία σαν τον τρόπο να αποκτήσει το άτομο πρόσβαση στην ψυχή. Τονίζοντας τη λειτουργία των ενστίκτων του παιδιού στο φανταστικό παιχνίδι πρότεινε ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά θα δείξουν τον εσωτερικό τους εαυτό⁵². Ο Bolton υποστήριξε πως το θεατρικό παιχνίδι είναι μια αλληγορία της ζωής των παιδιών⁵³ και ο Erikson τόνισε τη σημασία της ζωής και του στοιχείου της πρόβας στο φανταστικό παιχνίδι⁵⁴. Ο Erikson και ο Winnicott υποστήριξαν ότι το παιδί εκφράζει στο συμβολικό του παιχνίδι εκείνη την πλευρά του Εγώ, η οποία βρίσκεται σε μεγάλη αναστάτωση και η δραματική αναπαράσταση είναι η καλύτερη φυσική μέθοδος αυτοθεραπείας που διαθέτει το παιδί⁵⁵.

Ο Moreno χρησιμοποίησε το δραματικό παιχνίδι ως θεραπευτικό εργαλείο. Ανέπτυξε τεχνικές από το ψυχόδραμα και το κοινωνιόδραμα τα οποία έχουν οφέλη για το δάσκαλο της τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Moreno χρησιμοποίησε το ψυχόδραμα για να θεραπεύσει το παρελθόν που πονάει μέσα από παιχνίδια ρόλων. Ο Moreno πίστευε ότι το δράμα επιτρέπει την αυθόρμητη δραστηριότητα και ότι αυτό με τη σειρά του ανέπτυξε τη δημιουργικότητα του εαυτού⁵⁶. Το παιχνίδι της προσποίησης βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν συγκεκαλυμμένες συναισθηματικές συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς⁵⁷.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ο μαθητής οδηγείται σε αποκατάσταση της συναισθηματικής αρμονίας προικίζοντάς τον με τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τα επακόλουθα πραγματικά γεγονότα⁵⁸. Η διαδικασία που ακολουθείται στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί και αισθάνεται τα μέρη του εαυτού του⁵⁹.

Τα παιδιά, μέσα από το δραματικό παιχνίδι, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα προς τους άλλους, βελτιώνεται ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος, αυξάνεται η αυτοκυριαρχία και μειώνεται ο φόβος κι η ανησυχία⁶⁰. Οι ανταποκρίσεις των άλλων στις πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει κάθε μαθητής, έχουν ιδιαίτερη επίδραση στη

⁵² J. R. Moyles (1994). *The Excellence of Play*. Buckingham: Open University Press. σ. 90.

⁵³ G. Bolton (1978). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.

⁵⁴ J. R. Moyles (1994), ό.π. σ. 92.

⁵⁵ E. K. Krimendahl (1998). Metaphor in Child Psychoanalysis: Not Simply a Means to an End, *Contemporary Psychoanalysis*, 34(1), (49-66), σ. 49.

⁵⁶ C. Hefferon (2000), ό.π. σ. 12.

⁵⁷ S. S. Isaacs (1963). *The Psychoanalytical Aspects of Child Development*. London: Evan Bros, σ.37.

⁵⁸ B. Dockar- Drysdale (1968). *Therapy in Child Care*. Harlow: Longmans, σ. 141.

⁵⁹ A. Gersie (1991). *Storymaking in Bereavement: Dragons Fight in the Meadow*. London: Jessica Kingsley, σ. 242.

⁶⁰ K. Byron (1986). *Drama in the English Classroom*. London & New York: Methuen, σ. 164.

βελτίωση της αυτοαντίληψης⁶¹ καθώς και η ανακάλυψη των δεξιοτήτων, τονώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμησή τους⁶².

Ο Covington κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να τροποποιηθεί μέσω σαφών οδηγιών και ότι η διδασκαλία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων⁶³. Η διδασκαλία σύμφωνα με τους La Benne και Greene πρέπει να περιέχει τις εμπειρίες που παρέχουν πρόκληση και συγχρόνως μεγιστοποιήσει των ευκαιριών για την επιτυχία⁶⁴, κάτι που το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει στο παιδί. Η Janet Moyles εξέτασε τη συμβολή του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού στην αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών⁶⁵.

Μέσα από αυτή την βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήθηκε έλλειψη ως προς την κάλυψη του θέματος της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αλλά αρκετό ενδιαφέρον για παραπλήσια θέματα με αυτό. Για το λόγο αυτό παραθέτω τις εξής έρευνες. Την έρευνα του Peter Wright το 2004 με θέμα: «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ανάπτυξη του εαυτού: Μύθος ή αλήθεια;». Στη μελέτη αυτή πήραν μέρος 123 παιδιά επαρχιακών πόλεων ηλικίας κατά μέσο όρο 11.5 ετών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν μεταξύ άλλων βελτίωση της αυτοαντίληψης των μικρών μαθητών. Περαιτέρω ανάλυση έδειξε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δράματος, θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης⁶⁶.

Μια άλλη έρευνα του Αστέριου Τσιάρα⁶⁷ πραγματοποιήθηκε το 2003-2004 με θέμα «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου». Η πειραματική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα συγκροτήθηκε από 141 μαθητές. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση καθώς και το γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του.

⁶¹ G. M. Bolton (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England, σ. 278.

⁶² R. B. Heining, & L. Stillwell (1974). *Creative Dramatics for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, σ. 6.

⁶³ M. Covington (1989). *Self-Esteem and Failure in School. The Social Importance of Self-Esteem*. Berkley, CA: U.C. Press.

⁶⁴ W. D. La Benne, & B. I. Greene (1969). *Educational Implications of Self-Concept Theory*. California, Pacific Palisades: Goodyear.

⁶⁵ J. R. Moyles, (1994), ό.π. σ. 94.

⁶⁶ P. R. Wright, (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?, *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.

⁶⁷ Α. Τσιάρας (2006). Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ενίσχυση της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 63-74.

Μια ακόμα σχετική έρευνα είναι της Μπάκα Ελευθερίας⁶⁸ που πραγματοποιήθηκε το 2011 με θέμα «Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες». Ο κύριος στόχος αυτής της διατριβής ήταν να διερευνήσει αν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής (Θεατρικού Παιχνιδιού) θα ενίσχυε την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης (10-12 χρόνων) και ατόμων με νοητική καθυστέρηση (16-23 χρόνων). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Τέλος, μια παλαιότερη έρευνα, της Marilyn Eisenstadt Gootman που πραγματοποιήθηκε το 1976, είχε θέμα «Η σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοαντίληψης στο Νηπιαγωγείο». Αυτή η μελέτη προσπάθησε μεταξύ άλλων να προσδιορίσει τη σχέση που προκύπτει μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Το δείγμα ήταν παιδιά τριών έως επτά ετών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, για το μικρό παιδί, υπάρχει θετική σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης⁶⁹.

Σύμφωνα και με τα ευρήματα των παραπάνω επιστημονικών μελετών μπορούμε να πούμε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού και στην εξερεύνηση της προσωπικότητας μέσα από την ουσιαστική επαφή με τους άλλους, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Οι μαθητές μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να εκφραστούν και να συνδεθούν με φανταστικές κοινωνικές καταστάσεις με έναν αυθεντικό τρόπο ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους. Οι δυνατότητες του πειραματισμού και της εξερεύνησης του εαυτού, που τους προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι βασίζονται στο ότι η θεατρικότητα είναι εκείνη η εγγενής ανθρώπινη ιδιότητα που επιτρέπει στο παιδί να παρατηρήσει τον εαυτό του εν δράσει.

⁶⁸ Ε. 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, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΑΠΘ.

⁶⁹ M. E. Gootman, (1976). *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο μαθητής φτιάχνει μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα, την οποία, τελικά, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό οι άλλοι. Η έννοια της παρουσίας του εαυτού, είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί προσπαθεί να σμιλέψει τον εαυτό του, ανάλογα με το τι σκέφτονται οι σημαντικοί άλλοι γι' αυτόν. Αυτό είναι τόσο καθοριστικό που επηρεάζει τελικά την αυτοεκτίμησή του. Η αυτοεκτίμηση μπορεί να διαμορφωθεί τόσο από το οικογενειακό, το σχολικό όσο και από το πολιτισμικό πλαίσιο όπου δρα το παιδί.

Το μέσο το οποίο θα μπορούσε να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση είναι το θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι έχουν πλήρη ελευθερία έκφρασης, χωρίς να κινδυνεύει η ατμόσφαιρα εργασίας της τάξης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα θεατρικών δραστηριοτήτων που επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Διασκεδάζουν, μεταμφιέζονται και παίζουν ρόλους. Διαμορφώνεται έτσι ένα ελκυστικό περιβάλλον δράσης για τα παιδιά με διάφορους τρόπους και υλικά.

Τα οφέλη επομένως για τους μαθητές είναι πολλά. Μέσα από όλες αυτές τις δράσεις καταφέρνουν να κάνουν την αυτοκριτική τους και να οδηγηθούν μεθοδευμένα στην αξιολόγηση του εαυτού τους. Αυτό βεβαίως θα το πετύχουν με την καθοδήγηση του δάσκαλου εμπυχωτή που διαδραματίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή στη δημιουργικότητα τους. Τα παιδιά δια μέσω αυτού κοινωνικοποιούνται και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

Συμπερασματικά το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαμορφώνοντας προοδευτικά υγιείς και ισορροπημένους πολίτες της αυριανής κοινωνίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βοσνιάδου, Σ. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών διεργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδη, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Γ', Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- 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, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο. Η Τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπλωματά, Κ. (2004). Το Δραματικό Παιχνίδι: Μια Θεωρητική Προσέγγιση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 5, 14-19.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το Παιχνίδι στην Άσκηση και τη Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ενίσχυση της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 63-74.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bolton, G. M. (1978). *Towards a Theory of Drama in Education*. London : Longman.
- Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, K. (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmonds Worth: Penguin.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English Classroom*. London & New York: Methuen.
- Cooley, C. H. (1912). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribners
- Covington, M., (1989). *Self-Esteem and Failure in School. The Social Importance of Self-Esteem*. Berkley, CA: U.C. Press.
- Dechant, E. V. (1977). *Psychology in Teaching Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dockar- Drysdale, B. (1968). *Therapy in Child Care*. Harlow: Longmans.

- Erikson, E. (1975). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Faure G. & Lascar, S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Garvey, C. (1974). Some Properties of Social Play. *Merrill- Palmer Quarterly*, 20(3), 163-180.
- Gersie, A. (1991). *Storymaking in Bereavement: Dragons Fight in the Meadow*, London: Jessica Kingsley.
- Goffman, E. (1972). *Relations in Public: Microstudies of Public Order*. New York: Harper Tochbooks.
- Gootman, M. E., (1976). *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Hefferon, C. (2000). *Process Drama: Its Effect on Self-esteem and Inclusion of Primary Fifth Class Boys and Girls*. Dissertation (M. Ed), St. Patrick's College
- Heining, R. B. & Stillwell, L. (1974). *Creative Dramatics for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Isaacs, S. (1963). *The Psychology Aspects of Child Development*. London: Evan Bros.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jones, P. (2000). *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London: Brunner-Routledge.
- Kite, H. (1989). *How to prevent dropouts*. Paper presented at the National Self-esteem Conference, Orlando, FL.
- Koste, V. G. (1978). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans, Louisiana: Anchorage Press.
- Krimendahl, E. K., (1998). «Metaphor in Child Psychoanalysis: Not Simply a Means to an End». *Contemporary Psychoanalysis*, 34(1), 49-66.
- La Benne, W. D. & Greene, B. I. (1969). *Educational Implications of Self- Concept Theory*. California, Pacific Palisades: Goodyear.
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Mead, G. H. (1982). *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinchart and Winston.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moyles, J. (1994) *The Excellence of Play*. Buckingham: Open University Press.
- Neelands, J. (1998). *Beginning Drama*. London: David Fulton.
- Reasoner, R. (1994). *Building Self-esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press.
- Slade, P. (1989). *Child Drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-school Children*. New York: Wiley.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

- Stryker, S. (1959). Symbolic Interaction as an Approach to Family Research. *Marriage and the Family Living*, 21(2), 111-119.
- Torgerson, P. T. (2001). *Influencing Children's Gendered Play Preferences through Play Interventions*. Unpublished, master's dissertation, University of Washington.
- Toye, N. & Prendiville, F. (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?, *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.



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

Αριθμός Μητρώου: 5052201401010



Δραματοποίηση μύθων για παιδιά:

Θίασος Ωκύπους

Εργασία μαθήματος: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΑΛΙΟ 2015

Περιεχόμενα

Περίληψη – Λέξεις κλειδιά	87
Εισαγωγή	88
Η δραματοποίηση μύθων μέσα στην σχολική τάξη	89
Ο Θίασος Ωκύπους	92
Επίλογος	98
Βιβλιογραφία	99

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του τι σημαίνει δραματοποίηση του μύθου, εστιάζοντας στην σχολική τάξη. Στην συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ένα νέο θεατρικό σχήμα, τον Θίασο Ωκύπους, ο οποίος μελετά και αναδεικνύει δραματοποιημένους μύθους μέσα από τις παραστάσεις του. Εδώ, μας απασχολούν δύο παραστάσεις με δραματοποίηση μύθων για το παιδικό κοινό. ***Η Απίστευτη και Αληθινή Ιστορία της Χαμένης Βαλίτσας και η Μαγική της Περιπέτεια*** που παρουσιάστηκε το 2009 και τα ***Ταξίδια του Νερού, (Πέντε αρχαίοι μύθοι από την Αργολίδα)*** το 2012. Οι συγκριμένες παραστάσεις παρουσιάστηκαν σε θεατρικούς χώρους, αλλά και μη θεατρικούς (αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία κλπ). Ο Θίασος Ωκύπους είναι μια νέα δυναμική θεατρική φωνή που προβάλλει έντονα τους θεατρικούς κώδικες και εργαλεία, για μια παράσταση κατανοητή από τα παιδιά, πραγματευόμενη τους μύθους αυτούς με απλό και προσιτό τρόπο στα παιδιά, αλλά όχι απλοϊκό, σεβόμενοι την ιστορία του κάθε λαού και τις παραδόσεις του. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι με αφορμή την πρόταση του Θίασου Ωκύπους μέσα από τις δραματοποιήσεις μύθων για το παιδικό κοινό να αντληθεί υλικό από τον αναγνώστη για τη βελτίωση της δραματοποίησης στην σχολική τάξη, αλλά και τις σχολικές θεατρικές παραστάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Μύθος, Δραματοποίηση, Δραματοποίηση μέσα στην σχολική τάξη, Θίασος Ωκύπους, παιδικό κοινό, Απίστευτη και Αληθινή Ιστορία της Χαμένης Βαλίτσας και η Μαγική της Περιπέτεια, Ταξίδια του Νερού, Πέντε αρχαίοι μύθοι από την Αργολίδα.

Εισαγωγή

Στην παρούσα σύντομη ερευνητική μελέτη θα μας απασχολήσει η δραματοποίηση του μύθου γενικά, αλλά και η δραματοποίηση των μύθων από έναν σχετικά νεοσύστατο θίασο, τον Θίασο Ωκύπους, ο οποίος δημιουργήθηκε μόλις το 2006 με έδρα του το Ναύπλιο.

Η δραματοποίηση είναι μια θεατρική τεχνική που χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη αλλά και από επαγγελματικούς θιάσους. Ελπίζουμε, λοιπόν, μέσα από την παρατήρηση της διαδικασίας της δραματοποίησης του μύθου από τον Θίασο Ωκύπους να προκύψει χρήσιμο υλικό για την τάξη, αλλά και μια άλλη ματιά για τις σχολικές παραστάσεις και γενικότερα τις παραστάσεις για το παιδικό κοινό είτε από παιδιά για παιδιά είτε από ενήλικες για παιδιά.

Ο Θίασος Ωκύπους δεν έχει ανεβάσει αποκλειστικά έργα για παιδιά, αλλά εμάς εδώ θα μας απασχολήσουν μόνο τα δύο έργα που έχει ανεβάσει για το παιδικό κοινό. Το πρώτο είναι *«Η Απίστευτη και Αληθινή Ιστορία της Χαμένης Βαλίτσας και η Μαγική της Περιπέτεια»*, το 2009 και το δεύτερο *«Ταξίδια του Νερού, (Πέντε αρχαίοι μύθοι από την Αργολίδα)»* το 2012. Και τα δύο έργα πραγματεύονται μύθους, προσδίδοντας μια παγκοσμιότητα στα νοήματά τους. Στο πρώτο, μύθους από τη Λατινική Αμερική, και στο δεύτερο αρχαίους μύθους της Αργολίδας, όπως μας προϊδεάζει άλλωστε κι ο τίτλος. Γίνεται εκτενέστερη αναφορά στους τρόπους (θεατρικούς κώδικες) και στα εργαλεία (θεατρικά τεχνάσματα), που χρησιμοποιεί ο συγκεκριμένος θίασος και κατά τη γνώμη της γράφουσας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στον εκπαιδευτικό που επιλέγει να προσεγγίσει μέσα από την δραματοποίηση έναν μύθο, μια ιστορία, ένα παραμύθι... τόσο στην τάξη, όσο και σε άλλους χώρους έξω από αυτήν. Κάτι που προτείνει και ο Θίασος. έναν αρχαιολογικό χώρο, ένα μουσείο ή και αλλού ανάλογα με τον μύθο.

Στο σημείο αυτό, θα αρκεστώ, να ευχαριστήσω θερμά την κ. Αθηνά Στούρνα, για το υλικό που μου παρείχε από το προσωπικό της αρχείο, ώστε να έχω πληρέστερη εικόνα ερευνητικά, αφού δεν έτυχε να παρακολουθήσω από κοντά της παραστάσεις. Την ευχαριστώ διπλά μιας και ήταν δύσκολο να βρω το υλικό αυτό, χωρίς την δική της πρόθυμη συνεργασία, ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για έναν νέο θίασο, που βρίσκεται ακόμα στα πρώτα του βήματα και η προσφορά του θα αποτιμηθεί στο μέλλον πληρέστερα από την θεατρολογική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα.

Η δραματοποίηση μύθων μέσα στη σχολική τάξη

Η δραματοποίηση μέσα στη σχολική τάξη είναι ένας ευρέως γνωστός τρόπος ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού Δράματος¹ ή αλλιώς της Δραματικής Τέχνης στη Εκπαίδευση. Όπως αναφέρει κι ο Vygotsky «η καλύτερη μέθοδος είναι η συνδυαστική, μάθησης και γραφής, όταν αυτές συναντούν τα παιχνίδια» (Vygotsky, 1997). Στη δραματοποίηση δεν υπάρχει κάποιο έτοιμο κείμενο το οποίο να μαθαίνουν τα παιδιά. Υπάρχει η ιδέα – ο μύθος – το παραμύθι και τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να οδηγήσουν την ιστορία ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες, ενδιαφέροντα, γνώσεις και εμπειρίες. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2012), «Είναι ένας τρόπος βίωσης του σχολικού γίνεσθαι που είναι η ίδια η ζωή του παιδιού» και αναφέρεται στην «κύρια δραματοποίηση»² και τη χωρίζει στα παρακάτω στάδια:

A. Αφορμή με διάφορα ερεθίσματα³, εικόνες από εφημερίδες και περιοδικά, φωτογραφίες, κάρτες, αφίσες, λέξεις, τίτλος, κείμενα, ζωγραφικές, διαφάνειες, κάρτες από παιδαγωγικά παιχνίδια, αντικείμενα, ήχους, μουσική. Τα μέλη της ομάδας συνθέτουν ιστορίες⁴, μύθους, παραμύθια. Στην συνέχεια ο εμπυχωτής μαζί με την ομάδα επαναλαμβάνει σύντομα τα κύρια σημεία, σκηνές – νοηματικές ενότητες.

B. Χωρισμός σε ρόλους με βάση τις σκηνές – νοήματα.

Γ. Στάδιο προετοιμασίας. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και δουλεύουν τον τρόπο παρουσίασης.

Δ. Στάδιο σύνθεσης. Μπορεί να γίνει χρήση της παντομίμας, με την οποία αναπτύσσεται η εκφραστικότητα τους και η επινοητικότητα τους σε επίπεδο εφαρμογής⁵.

E. Στάδιο έκφρασης

Ενώ, η Σέργη⁶ κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στην δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμό και στη δραματοποίηση που στηρίζεται στο κείμενο.

Ο Σταμάτης Γαργαλιάνος (2010) γράφει ότι «Η δραματοποίηση παραμυθιών/μύθων είναι μια αρκετά διαδεδομένη έννοια και πρακτικά εφαρμόσιμη τακτικά στη σχολική τάξη»,

¹A. Αυδή, & Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

²A. Κοντογιάννη (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.

³B. Wooland (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁴Μπασκλαβάνη, Α. Παπαθανασίου, & Α. Λιτσαρδάκη (1985), *Φώτα Παρακαλώ!* Αθήνα: Κέδρος.

⁵ Για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων έχει συγκεντρώσει υλικό κι ο Ν. Γκόβας (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Συζήτηση γίνεται για ένα δημιουργικό θέατρο στο B. Robbins (1988). *Creative dramatics in the language arts classroom*, 1988, ERIC Digest Number 7, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed297402.html

⁶ Λ. Σέργη (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

όπως συμπληρώνει κι ο Γραμματάς (2001). Εστιάζουμε στη γλώσσα του παραμυθιού κατά τη δραματοποίηση, της μουσικής, του χορού, αποφεύγοντας μεγάλα σκηνικά, εντυπωσιακά κοστούμια. Αντιθέτως, δίνεται μια απλή διάσταση στα παραμύθια⁷, μια απλή μορφή θεατρικής παρουσίασης μιας ιστορίας, το οποίο αναφέρεται με τον όρο *storytheatre*. Η κατανόηση ενός παραμυθιού (ή μύθου) καθίσταται ευκολότερη και πιο άνετη, όταν, αντί να αναγνωστεί, παιχτεί από τους μαθητές (Παπαδόπουλος, 2007).

Τι είναι δραματοποίηση; Διαδικασία δραματοποίησης ενός παραμυθιού εννοούμε την μεταφορά ενός δεδομένου κειμένου σε κάποιο άλλο με μοναδική επενέργεια των κωδίκων που διέπουν τη θεατρική γραφή. Παραδείγματος χάρη, την ύπαρξη διαλόγου,⁸ δράσης και συγκρούσεων (Γραμματάς, 2001· Μουδατσάκης, 1994· Σέξτου, 2007).

Το παιδί με τη δραματοποίηση στην τάξη⁹ κατακτά τη γνώση με τρόπο παιδαγωγικά ορθό, ανεπτυγμένο αισθητικά και διανοητικά σύνθετο (Παπαδόπουλος, 2007). Τα βήματα για να δουλέψουμε τη δραματοποίηση ενός μύθου/ παραμυθιού είναι ότι, αρχικά, εντοπίζουμε τα πρόσωπα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται, ισχυρές ή αδύναμες. Για παράδειγμα, δύο πρόσωπα μπορούν να συγκρούονται, επειδή επιδιώκουν το ίδιο πράγμα. Ο καθένας οργανώνει τις κινήσεις του για να πλήξει τον άλλον και τότε η δράση αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον (Γαργαλιάνος, 2010). Προχωρούμε στη σύνθεση ή ανασύνθεση της ιστορίας, στο θέμα που μας δίνει το παραμύθι/μύθος. Στη συνέχεια όμως ακολουθούν απρόοπτα και η ιστορία καταλήγει αναδύοντας ένα μήνυμα. Επιπροσθέτως, παρατηρούμε την αντιπαράθεση των προσώπων και συνεπώς την ανάπτυξη του διαλόγου.¹⁰ Επιπλέον, ο δραματικός κώδικας, που ακολουθείται για τη μετατροπή ενός κειμένου (εν προκειμένω του μύθου), είναι ο δραματικός μύθος, η σύγκρουση, τα πρόσωπα – χαρακτήρες, ο χώρος (σύγκρουσης) και ο διάλογος, όπως υπογραμμίζει και η Μώρου.¹¹

⁷ Robin Mello (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2(1), 1-14.

⁸ Ε. Αρτζανίδου & Α. Καρακίτσος (2008). *5 βήματα για δράση. Από τη λογοτεχνία στη δραματοποίηση*, Αθήνα: Διάπλαση.

⁹ Κ. Ζαφειριάδης, & Α. Δαρβούδης (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη και L. Laferriere (1995). *Théâtre et pédagogie. La formation des étudiants et du professeur*. Montreal: Longeil.

¹⁰ Ο.Ε.Δ.Β. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

¹¹ Α. Μώρου (2002). ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, «Οδύσσεια» του Ομήρου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. τ. 27, 2002, από την αναδημοσίευση του άρθρου στην ιστοσελίδα www.theatroedu.gr/portals/38/.../EandT_e-mag_June2002_GR_09.pdf

Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά ενός παραμυθιού/μύθου για να δραματοποιηθεί μέσα στην σχολική τάξη σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, αλλά και άλλους¹², είναι η θεατρικότητα, δηλαδή έντονη δράση με συχνές αλλαγές δράσης μέσα στην ιστορία/δραματικό μύθο. Επιλέγεται κάτι που είναι δυσνόητο να γίνει πιο εύκολα κατανοητό μέσα από την δραματοποίηση, μέσα από τη βιωμένη εμπειρία το παιδί οδηγείται στη γνώση. Είναι χρήσιμο τα κείμενα να σχετίζονται με την καθημερινότητα του μαθητή, ώστε να αφορούν τον ίδιο, ώστε να υπάρχει λόγος να δραματοποιήσει τα συγκεκριμένα κείμενα. Είναι σημαντικό ότι δεν απαιτούν μεγάλες υποκριτικές ή/και σκηνοθετικές ικανότητες και τέλος δεν απαιτούν την κατασκευή δύσκολων σκηνικών και κοστούμιών. Μας αφορά η ουσία της θεατρικής εμπειρίας.

¹² Εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της παρούσας εργασία, δεν μπορεί και δε γίνει εκτενής αναφορά στη έννοια της δραματοποίησης, που είναι ένα ευρύ θέμα, αλλά μας απασχολεί η δραματοποίηση μέσα στην τάξη, κυρίως, και σε σχέση το μύθο και με το Θίασο Ωκύπους, στη συνέχεια.

Ο Θίασος Ωκύπους

Ένας τέτοιος θίασος, που δίνει έμφαση στη λιτότητα μαζί με την εφευρετικότητα, όπως άλλωστε συμβαίνει και στη σχολική τάξη κατά τη δραματοποίηση, είναι ο Θίασος Ωκύπους.

Η λέξη «Ωκύπους» στα αρχαία Ελληνικά σημαίνει «γοργοπόδαρος». Πρόκειται για έναν πολυπολιτισμικό θίασο, που αποτελείται από καλλιτέχνες οι οποίοι προέρχονται από την Ελλάδα και τη Λατινική Αμερική. «*Η συνεργασία αυτή δίνει ως αποτέλεσμα έναν πολύπλευρο διάλογο σε επίπεδο καλλιτεχνικής δημιουργίας, γλωσσών, πολιτισμών, με τελικό αποδέκτη ένα εξίσου πολύμορφο κοινό*»¹³, όπως αναφέρει η Αθηνά Στούρνα, μέλος της ομάδας. Ο Θίασος ιδρύθηκε το 2006 και εδρεύει στο Ναύπλιο.

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν δύο προσπάθειες του Θιάσου Ωκύπους, οι οποίες απευθύνονται στο παιδικό κοινό. Αν και θα έλεγα ότι, από την προσωπική μου εμπειρία βλέποντας αυτές τις παραστάσεις σε βίντεο, ενθουσιάζουν εξίσου και το ενήλικο κοινό. Κατά τη γνώμη μου, θεωρώ ότι αυτό είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για το οποίο αξίζει να μελετηθεί ο συγκεκριμένος θίασος και να παρθούν ερεθίσματα για την βελτίωση των δραματοποιήσεων μύθων/ παραμυθιών στην σχολική τάξη.

Το πρώτο έργο που παρουσίασε ο Θίασος είναι: ***Η Απίστευτη και Αληθινή Ιστορία της Χαμένης Βαλίτσας και η Μαγική της Περιπέτεια, 2009 & 2012***¹⁴

¹³ Η αναφορά είναι από την εισήγηση της Αθηνάς Στούρνα με τίτλο: «Η δραματοποίηση μύθων για το παιδικό κοινό: μια παρουσίαση της δουλειάς του Θιάσου Ωκύπους» στην ημερίδα «Όψεις της Θεατρολογικής έρευνας» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου 9.11.2014.

¹⁴**Οι συντελεστές της παράστασης το 2009 ήταν:**

Θεατρική απόδοση: Ιλιάννα Παζαρζή

Δραματουργική επεξεργασία: Δέσποινα Νικηφοράκη

Σκηνοθεσία: Θίασος Ωκύπους

Σκηνικά-κοστούμια: Αθηνά Στούρνα

Σχεδιασμός φωτισμών: Άγγελος Γουναράς

Μουσική διδασκαλία: Άλκης Κόλλιας

Σχεδιασμός αφίσας: Ζακλίν Πολενάκη

Βοηθός σκηνογράφος: Κωνσταντίνα Σκεπετάρη

Οι ηθοποιοί: Λούης Γκόμεζμπεκ, Μαριάννα Κούτουλα-Βρσάλοβιτς, Ιλιάννα Παζαρζή. Το 2012 που επαναλήφθηκε η παράσταση άλλαξαν κάπως οι ηθοποιοί και ήταν οι Mariana Kúttulas Vrsalović , Federico Nieto El Gazi και Ιλιάννα Παζαρζή



Η υπόθεση είναι ότι μια χαμένη βαλίτσα φτάνει στον προορισμό της έπειτα από πολλά χρόνια. Ένα κοριτσάκι την παραλαμβάνει και, περίεργη καθώς είναι, την ανοίγει. Η βαλίτσα μέσα της κρύβει άγνωστα αντικείμενα που ταξιδεύουν το κορίτσι στη μακρινή Λατινική Αμερική και τους μύθους της: **1-Μύθος του μάτε (Ουρουγουάη)**: Το μάτε, το βότανο που ξυπνά τους κοιμισμένους και αδελφοποιεί τους ανθρώπους. **2-Μύθος του άνθους σέιμπο (Αργεντινή)**: Η ιστορία του άνθους σέιμπο, ενός από τα ωραιότερα άνθη στη Λατινική Αμερική. **3-Μύθος του Τράουκο (Χιλή)**: Η ιστορία του Τράουκο, ενός μυθικού όντος που κατοικεί στα δάση του νησιού Τσιλοέ. **4-Μύθος της πατάτας (Περού)**: Η πατάτα, ο καρπός των Ίνκας, που έδωσε τη λύση στο πρόβλημα της πείνας. **5-Μύθος των καλλικάντζαρων της Κουάπα (Νικαράγουα)**: Η αγάπη νικά τα πάντα... ακόμα και την ασχήμια. **6-Μύθος του κακάο (Μεξικό)**: Μια γλυκιά, αρχαία ιστορία για την ανακάλυψη της σοκολάτας.

Η ιστορία ξεκινάει και αναπτύσσεται μέσα από έναν συνδεδετικό κρίκο, πού είναι ένα αντικείμενο, τη βαλίτσα. Άρα επάνω σε ένα πρώτο ερέθισμα όπως είναι ένα αντικείμενο, μπορεί να στηθεί η ιστορία και βέβαια και άλλες παράλληλες δράσεις και παιχνίδια, για να ενισχύσουν τον δραματικό μύθο/ιστορία μέσα στην τάξη. Η χαμένη βαλίτσα που γυρίζει ύστερα από πολλά χρόνια και έχει πολλά να αφηγηθεί...

Μέσα από ένα βιβλίο γίνεται η αφήγηση του παραμυθιού και ταυτόχρονα ακούγονται μουσικά όργανα και τα πρόσωπα της ιστορίας μπαίνουν στη σκηνή, για να δράσουν. Η αφήγηση ζωντανεύει. Στο σημείο αυτό έχουμε δύο στοιχεία, που χρήζουν προσοχής. Πρώτον, ένα νέο ερέθισμα το βιβλίο που οδηγεί στην αφήγηση της ιστορίας, αρκετά απλό αλλά ευρηματικό, γιατί έτσι οδηγούμαστε στην παράλληλη δράση επί σκηνής αφήγησης και δράσης από τους ηθοποιούς.

Τα πρόσωπα – ηθοποιοί δρουν, χωρίς να μιλούν, με τη χρήση της παντομίμας. Οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν επί σκηνής διαφορετικά αντικείμενα κι έτσι αλλάζουν και τον ρόλο τους, μεταμορφώνονται σε ένα νέο πρόσωπο (άνθρωπο ή/ και ζώο) που δρα. Η μεταμόρφωση σε νέο πρόσωπο γίνεται στη σκηνή και μαζί φυσικά αλλάζει κινησιολογικά με τον χτύπο ενός οργάνου, τύμπανο, κιθάρα, τραγούδι. Να σημειώσουμε ότι η χρήση μουσικών οργάνων βοηθάει τόσο στην αλλαγή των ηθοποιών σε νέο ρόλο επάνω στη σκηνή, αλλά και στην ένταση του συναισθήματος. Επίσης, ας μην ξεχνάμε ότι η μουσική είναι ένα στοιχείο σε κάθε παράσταση, πόσο μάλλον σε μια παιδική παράσταση, όπου υποβοηθά στη δημιουργία συναισθήματος, αλλά και της ιδιαίτερης προσοχής, της συγκεντρωμένης και της οπτικής επαφής με το υποκείμενο - ερέθισμα, τον ηθοποιό και την παραγόμενη δράση, για αρκετή ώρα. Θεωρώ ότι αξίζει να μελετηθεί στο πώς χρησιμοποιεί το κομμάτι αυτό ο συγκεκριμένος Θίασος μιας και το επαναλαμβάνει και στα Ταξίδια του Νερού και το θεωρώ ωφέλιμο και στις σχολικές παραστάσεις, θα ήταν μια άλλη διάσταση και θα χάριζε μια αισθητική απόλαυση και εμπειρία διαφορετική.

Μαζί έχουμε και την εναλλαγή του φωτισμού από μπλε σε κόκκινο, όπου εντείνεται η αγωνία για την εξέλιξη της δράσης, παράλληλα συμβάλλει στην ψευδαίσθηση και στην μεταμόρφωση του ηθοποιού. Πράγμα πολύ ενδιαφέρον, επίσης, για τα παιδιά ο φωτισμός που τα ενθουσιάζει να τον γνωρίσουν και να τον χειριστούν τα ίδια σε μια σχολική παράσταση ή/και στην τάξη.

Επίσης, έχουμε τη χρήση της μάσκας, αλλά και της κούκλας – καλικάντζαροι. Στην ουσία έχουμε τη χρήση του κουκλοθέατρου μέσα στο θέατρο. Με τη βοήθεια της μάσκας ο ηθοποιός «σβήνει» τα χαρακτηριστικά του προσώπου του και μετουσιώνεται στο πρόσωπο της μάσκας. Όσο για το κουκλοθέατρο μέσα στο θέατρο είναι ένα ευρηματικό στοιχείο, που σίγουρα θα μπορούσε να ενταχθεί στη δραματοποίηση μέσα στην τάξη. Η εναλλαγή θεατρικών τεχνικών δίνει ποικιλομορφία στην παράσταση είτε παιδικού θεάτρου ή δραματοποίησης από τα ίδια, τα παιδιά για τους συμμαθητές τους. Ίσως ενδείκνυται και για τα πιο δειλά παιδιά, που θα μπορούν να εκφραστούν ευκολότερα δια μέσω της κούκλας, αντί της πλήρους σωματικής αυτό-έκθεσης.

Συμπερασματικά, το γεγονός ότι οι μύθοι στο έργο παρουσιάζονται από το Θίασο Ωκύπους με διαφορετικούς αφηγηματικούς τρόπους όπως είναι ο χορός, το τραγούδι, το κουκλοθέατρο, η μουσική αναδεικνύοντας τους αυθεντικούς ήχους μέσα από «τα

παραδοσιακά όργανα της προκολομβιανής εποχής»¹⁵ ανασυνθέτουν συνεχώς το δραματικό περιβάλλον με την αλλαγή τόπου και προσώπου. Σε συνδυασμό με τα κοστούμια. Οι ηθοποιοί φορούν ως βάση μαύρο κοστούμι, για να μπορούν να γίνονται οι αλλαγές των νέων ενδυμάτων. Σύμφωνα με την εισήγηση της Αθηνάς Στούρνα: «Τέλος, τα σκηνικά αντικείμενα κατέχουν μια σημαντική δραματουργική λειτουργία μέσα στο έργο, δεδομένου ότι ο μύθος της κάθε χώρας σχετίζεται άμεσα με ένα αντικείμενο, με αφορμή το οποίο εκκινεί η αφήγηση»¹⁶. Κατά τη γνώμη μου είναι μια προσπάθεια που έχει θεατροπαιδαγωγική αξία και μέλλει να το επιβεβαιώσει ο χρόνος και η περαιτέρω μελέτη του νέου αυτού Θιάσου, που έχει άλλωστε να προσφέρει ακόμα πολλά στη θεατρική πράξη.

Ας προχωρήσουμε, λοιπόν, στο νέο εγχείρημα του Θιάσου, στη δραματοποίηση του μύθου του νερού για το παιδικό κοινό.

Ταξίδια του Νερού, (Πέντε αρχαίοι μύθοι από την Αργολίδα)¹⁷ το 2012



Ο μύθος εκτυλίσσεται ως εξής: Η Ήρα κέρδισε την πόλη του Άργους από τον Ποσειδώνα με κριτές τους τρεις ποταμούς (τον Ίναχο, τον Κηφισό και τον Αστερίωνα) γι'

¹⁵ Στούρνα, Α. (2014), ό.π.

¹⁶ Βλ., Στούρνα, Α. (2014) ό.π.

¹⁷ **Ταυτότητα της Παράστασης 2012**

Συντελεστές: Θεατρική προσαρμογή κειμένου: Ιλιάννα Παζαρζή

Μεταφράσεις από τα Αρχαία Ελληνικά: Δέσποινα Νικηφοράκη

Σκηνοθεσία: Θίασος Ωκύπουσ/Αθηνά Στούρνα

Φωτισμοί: Άγγελος Γουναράς

Μουσικές συνθέσεις: Mariana Kúttulas-Vrsalonić

Βοηθός σκηνογράφος-ενδυματολόγος: Μυρτώ Κοσμοπούλου

Επινοούν, ερμηνεύουν και παίζουν μουσική: Αλέξανδρος Βαμβούκος, Σάββας Κοβλακάς, Mariana Kúttulas-Vrsalonić, Federico Nieto-El'Gazi, Ιλιάννα Παζαρζή

αυτό ο Ποσειδώνας τους τιμώρησε με ξηρασία. Ο βασιλιάς του Άργους ο Δαναός, επειδή τα ποτάμια ξεράθηκαν, έστειλε την κόρη του Αμυμόνη να αναζητήσει νερό. Ο θεός Ποσειδώνας, αφού την έσωσε από τη μανία ενός σάτυρου, την οδήγησε στην πηγή της Λέρνας και αυτή, από ευγνωμοσύνη, δέχτηκε να ζευγαρώσει μαζί του κι έτσι γεννήθηκε ο Ναύπλιος. Γιός του Ναυπλίου ήταν ο γενναίος πολεμιστής Παλαμήδης που προσέφερε σπουδαίες επινοήσεις στους ανθρώπους. Τέλος, παρακολουθούμε τη διαδρομή του Περσέα που σκότωσε τη Μέδουσα κι έφτασε ως την Αιθιοπία όπου έσωσε την Ανδρομέδα.

Η θεατρική παράσταση τα «Ταξίδια του νερού» είναι μια σύνθεση από πέντε αρχαίους μύθους¹⁸ από την Αργολίδα. Μέσα από την παρουσίαση του ταξιδιού του νερού και διατρέχοντας τους μύθους αναδεικνύεται η αξία του νερού για τους ανθρώπους διαχρονικά. Στη συγκεκριμένη παράσταση ενδιαφέρον στοιχείο είναι η χρήση αρχαίων οργάνων. Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι ηθοποιοί ερμηνεύουν πρωτότυπες συνθέσεις με αρχαία ελληνικά μουσικά όργανα.¹⁹ Τα όργανα παίζονται επάνω στην σκηνή και υπάρχει εναλλαγή μουσικής και ήχων από τους ηθοποιούς. Να σημειώσω ότι όταν ο Ποσειδώνας αποχαιρετά ηττημένος το τόπο της Αργολίδας, ή Ήρα μαζί με τους ποταμούς τον ξεπροβοδίζουν τραγουδώντας του τον ομηρικό ύμνο: «Εις Ποσειδώνα» στα Αρχαία Ελληνικά. Εδώ έχουμε επαφή με μια γλώσσα ξεχασμένη, που μπορεί όμως να σταθεί ερέθισμα για το παιδικό και νεανικό κοινό.

Επίσης, τα κοστούμια βοηθούσαν τους ηθοποιούς να αλλάξουν ρόλο, π.χ. με ένα επιπλέον ένδυμα να μεταμορφωθεί σε ποτάμι, ενώ νωρίτερα είχε άλλον ρόλο. Ένα ευφάνταστο τρόπο που είδαμε και στην παράσταση του έργου: «Η Απίστευτη και Αληθινή Ιστορία της Χαμένης Βαλίτσας και η Μαγική της Περιπέτεια», και που είναι μια ευπροσάρμοστη λύση και στις σχολικές δραματοποιήσεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρχαν τρία σημεία- μικρο-χώροι επάνω στη σκηνή, όπου κάθονταν οι ηθοποιοί με τα όργανα τριγύρω τους και με άλλα αντικείμενα με τη χρήση των οποίων μεταμορφώνονταν σε κάτι άλλο. Για παράδειγμα, η ηθοποιός που πριν ήταν ποτάμι με μια μάσκα μεταμορφώθηκε από Ηώ σε αγελάδα. Η σκηνοθετική επιλογή φαίνεται να ήταν να στηριχτούν στη χρήση των αντικειμένων και να λειτουργούν συμβολικά στην παράσταση.

¹⁸ Όπως αναφέρει η Στούρνα, στο κείμενο της εισήγησης της στόχος τους ήταν να αναδείξουν τη «Γνώση της μυθολογίας της περιοχής μέσα από τις δικές της παραδόσεις, στους ίδιους τόπους που έζησαν οι μυθικοί ήρωες».

¹⁹ Η Αθηνά Στούρνα αναφέρει «... χρησιμοποιούμε ανακατασκευασμένα μουσικά όργανα της Αρχ. Ελλάδος (λύρα, πανδούρα) αλλά και από τις περιοχές που επισκέφτηκαν ή έζησαν οι Αργείοι μυθικοί ήρωες (Ινδία, Αφρική), καθώς και παραδοσιακά όργανα από τον τόπο καταγωγής των ερμηνευτών (Λατινική Αμερική). Έτσι οδηγούμαστε σε μια πολυπολιτισμική παράσταση, εξαιτίας των ηθοποιών (από διαφορετικές χώρες), αλλά στην ίδια την Αργολίδα έζησαν διαφορετικοί λαοί και πολιτισμοί σύμφωνα με τους μύθους. Έτσι, οδηγούμαστε στην επαναδιαπραγμάτευση το «άλλου», του ανοίκειου.

Άλλη περίπτωση πολύ εντυπωσιακή είναι όταν η ηθοποιός από τον ρόλο του Άργους μεταμορφώθηκε σωματικά μαζί με την μουσική, σταδιακά, σε παγώνι.

Κλείνοντας, από ότι αντιλαμβανόμαστε, αλλά συνυπογράφει και η συνεργάτης και συν-σκηνοθέτης του Θιάσου, η Αθηνά Στούρνα μέσα από την εισήγηση της, η δραματοποίηση των μύθων για παιδιά είναι ένας τρόπος προσέγγισης της γνώσης²⁰, και μάλιστα της εμπειρικής γνώσης. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή και γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και γλώσσες, αλλά και τη δική μας αρχαία ελληνική γλώσσα. Είναι ένας εύληπτος τρόπος για να γίνει η αρχή της αποδοχής του διαφορετικού, του άλλου. Θεωρώ ότι όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο να μελετηθεί εκτενέστερα στο μέλλον η πορεία τα Θιάσου Ωκύπους, που φαίνεται να είναι μια χρήσιμη πηγή έμπνευσης και αναδημιουργίας για τη δραματοποίηση των μύθων στην τάξη, αλλά γιατί όχι, και μιας ολοκληρωμένης σχολικής παράστασης.

²⁰Α. Στούρνα, (2014). ό.π.

Επίλογος

Στην παραπάνω εργασία έγινε σύντομη ανασκόπηση της σημασίας της δραματοποίηση των μύθων στην σχολική τάξη. Εν συνεχεία, ακολούθησε μελέτη και παρουσίαση της δραματοποίησης των μύθων για παιδιά από το Θίασος Ωκύπους, με αφορμή δύο παραστάσεις του.

Στο ταξίδι αυτό που διατρέξαμε, καταλήξαμε στη γνώμη ότι μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης το παιδί γνωρίζει από πρώτο χέρι τους θεατρικούς κώδικες μαζί με το διάλογο, τη δράση, τον χώρο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα πρόσωπα μέσα σ' αυτόν. Μέσα από τη διαδικασία της επανεγγραφής του κειμένου σε δραματικό κείμενο ή την εξ αρχής δημιουργία ενός κειμένου δικού του μπαίνει στο ρόλο του θεατρικού συγγραφέα. Τέλος, η μεγάλη πλήρωση έρχεται όταν βλέπει τον θεατρικό διάλογο να αναπτύσσεται από τους συμμαθητές του αλληλοσυμπληρούμενος από τα σκηνικά ευρήματα. Η ανάλυση οδηγεί στη σύνθεση και συνεπώς στην αναδιατύπωση της νέας πραγματικότητα για το παιδί-θεατή και συμμετέχοντα.

Εν κατακλείδι, το παιδί μέσα από την δραματοποίηση αναπτύσσει δεξιότητες, όπως να ακούει, να κρίνει, να βλέπει και να παρατηρεί τον πολίτη του αύριο, τον πολίτη του κόσμου και τελικά γίνεται ένα πρόσωπο ενεργό και συμμετοχικό σε συνεργατικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

- Αρτζανίδου Ε., & Καρακίτσος Α. (2008). *5 βήματα για δράση. Από τη λογοτεχνία στη δραματοποίηση*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2005). *Θεατρικό παιχνίδι-θεατρική αγωγή-πρακτικές και τεχνικές στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2010). *Δραματοποίηση και παιδική λογοτεχνία: Διαστάσεις και προοπτικές*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας, Φλώρινα.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαφειριάδης Κ., & Δαρβούδης Α. (2010), *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- _. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- _. (2012). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Laferriere, L. (1995). *Théâtre et pédagogie. La formation des étudiants et du professeur*. Montreal: Longeil.
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2(1), 1-14.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη – το παιχνίδι – η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπασκλαβάνη, Ο., Παπαθανασίου, Α., & Λιτσαρδάκη Α. (1985). *Φώτα Παρακαλώ!* Αθήνα: Κέδρος.
- Μώρου, Α. (2002). «ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, «Οδύσσεια» του Ομήρου». *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 27, Απρίλιος 2002, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.theatroedu.gr/portals/38/.../EandT_e-mag_June2002_GR_09.pdf
- Ο.Ε.Δ.Β. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Robbins, B. (1988). *Creative dramatics in the language arts classroom*, 1988, ERIC Digest Number 7, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed297402.html
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην ΠΕ και ΔΕ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία* (μτφρ. Α. Μπίμπου και Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρθρογραφία

«Critical Links, Learning in the Arts and Student Academic and Social Development», Edited by Richard J. Deasy. 2002. Arts Education Partnership. <http://www.aep-arts.org>

Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού (περιοδικό), τευχ. 87, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 2014.



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 διδακτική του προφορικού λόγου μέσω της Δραματικής Τέχνης στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση



ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες της Αγωγής

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Διαλιάτση Γεωργία- Ραφαέλα Α.Μ. 5052201401015

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	103
ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ.....	105
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Λεξική Γνώση μέσω της Λεκτικής και Μη Λεκτικής επικοινωνίας.....	107
Κεφάλαιο 2 ^ο : Τα παιχνίδια ρόλων στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών.....	109
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η γλωσσική επικοινωνία μέσω της δραματοποίησης μύθων, παραμυθιών και τραγουδιών.....	112
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η Γλώσσα μέσω της αλληλεπίδρασης δράματος και γραφής.....	114
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον επιστημονικό τομέα της διδακτικής της Γλώσσας, με σκοπό κάθε λεξιλογικό της στοιχείο να γίνεται κτήμα κάθε ζώντα οργανισμού, το ενδιαφέρον στρέφεται στην αυτοέκφραση των μαθητών μέσω της επικοινωνιακής τους δεξιότητας, τη στιγμή που παράγεται ανθρώπινη ομιλία. Ο σκοπός αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που εδρεύει η ετερογλωσσία. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, η διδακτική συνεργάζεται με το θέατρο, τη βιωματικότητα και τη φαντασία που αυτό εσωκλείει, προσαρμόζοντας τις τεχνικές του στο δικό της επιστημονικό πεδίο.

Στα πλαίσια του επικοινωνιακού υποβάθρου της γλώσσας, ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα έχοντας ως στόχο να μεταδώσει αυθεντικά μηνύματα και να επιλύσει προβλήματα. Αξιοποιώντας τις τεχνικές του δράματος ο μαθητής εκπαιδεύεται φυσικά και αβίαστα στην αρμονική συμβίωση και συνύπαρξη, συμμετέχοντας ενεργά σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας του. Διδάσκεται έμμεσα τον τρόπο με τον οποίο μπορεί η δύναμη και η έκφραση του σώματός του να απεγκλωβιστούν και να πάρουν μέρος στην επικοινωνία του παιδιού με τον περιβάλλοντα κόσμο, γεγονός που προσδίδει στην επικοινωνία έναν κατ' ουσίαν αυθεντικό χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής υπερβαίνει τα προσωπικά του εμπόδια, όπως τον φόβο του λάθους και την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τα άλλα μέλη της ομάδας του, γίνεται περισσότερο επικοινωνιακός και συνάμα πιο κοινωνικός. Ο μαθητής αποκτά συνεπώς πολλά προσωπικά οφέλη με κυριότερα, την ανάδυση της δημιουργικότητας και την απελευθέρωσή του, στο πλαίσιο της λεκτικής/μη-λεκτικής επικοινωνίας. Το παιδί-μαθητής αρχίζει να βάζει το πρώτο του λιθαράκι στην υγιή οικοδόμηση των ψυχολογικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του (δημιουργία αισθήματος χαλάρωσης και άνεσης στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, προσωπική ενδυνάμωση, καλλιέργεια της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων, αποφυγή αδιέξοδων καταστάσεων, συγκρούσεων κ.ά.). Επιπλέον, η ολόπλευρη καλλιέργεια

της προσωπικότητάς του, οδηγεί σε μια υγιή ψυχο-πνευματική και συναισθηματική συμπεριφορά η οποία με της σειρά της γίνεται μέρος μιας ευσυνείδητης ταυτότητας¹.

«Με τον όρο 'δράμα' εννοούμε τη θεατρική εκπαίδευση στο σχολείο, εννοούμε το 'εκπαιδευτικό δράμα', το οποίο είναι γνωστό και ως 'Δράμα' (drama), 'δημιουργικό δράμα'(Creative drama), 'παιδικό δράμα' (Child drama), 'δράμα στην εκπαίδευση '(Drama in education). Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια οργανωμένη-δομημένη διαδικασία που στηρίζεται σε συμβάσεις και τεχνικές της δραματικής τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο²». Το εκπαιδευτικό δράμα, καθιστά τον μαθητή κοινωνό διαφόρων επικοινωνιακών πλαισίων, δίνοντάς του την ευκαιρία να διαπραγματευτεί διάφορες λύσεις και να επιλέξει, τελικά, τις καλύτερες για τον ίδιο. Αυτές οι υπό εξερεύνηση λύσεις, τον οδηγούν σε μια βιώσιμη ζωή στηριζόμενη σε μια βιώσιμη ηθική³. Οι μαθητές μέσω των δραματικών τεχνικών, εμβαθύνουν στις λέξεις και στις έννοιες που αυτές εσωκλείουν. Στοχάζονται στις σχέσεις - στους δεσμούς που ενυπάρχουν στα λεκτικά σύνολα, στα μηνύματα που αυτά εκπέμπουν και αποδέχονται την φυσική ανάγκη του ανθρώπου για βαθύτερη και ουσιαστική επικοινωνία. Και όλα τα παραπάνω πραγματώνονται σε μια ηλικία που τα παιδιά τελούν υπό διαμόρφωση.

¹ Θ. Γραμματάς (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός, σ.102.

² G. Bolton (1979), *ό.π.*, σ.17.

³ Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 38.

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

Σημαντική για τη διεκπεραίωση αυτής της εργασίας, είναι η έννοια της λεξικής γνώσης, η οποία ορίζεται ως «η ικανότητα του μαθητή να αντιδρά σε μία λέξη με τρόπους που χαρακτηρίζονται ενδεδειγμένοι από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα»⁴. Κάποιες λέξεις παρουσιάζουν στο άκουσμά τους ορισμένα ηχητικά ή οπτικά εμπόδια τη στιγμή που αυτές φτάνουν στον δέκτη. Η αντίδραση που έχει ο κάθε δέκτης προκειμένου να κατανοήσει εις βάθος το κάθε λεξιλογικό στοιχείο, συνδέεται άμεσα με τη έννοια της ικανότητας της λεξικής γνώσης. Η κάθε φορά εύκολη ή δύσκολη κατανόηση μιας λέξης αντιστοιχεί στην εύκολη ή δύσκολη εντύπωση της στον ανθρώπινο νου από την οποία εξαρτάται το αν τελικά η νέα πληροφορία θα αποθηκευθεί ή θα χαθεί. Οι προϋποθέσεις που αυξάνουν ή μειώνουν το ποσοστό ευκολίας της κατανόησης και κατάκτησης μιας λέξης αποτελούν τον βασικό σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Το μαθησιακό φορτίο (Learning burden) μιας λέξης «ορίζεται ως το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθησή της»⁵. Συνεπώς, «διαφορετικές λέξεις έχουν διαφορετικό μαθησιακό φορτίο για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο»⁶. Επιπρόσθετα, καθεμία από τις πτυχές της λεξικής γνώσης⁷, όπως αυτή ορίζεται από τον Nation, κατά την προσέγγιση της μορφής, της σημασίας και της χρήσης ενός γλωσσολογικά λεξιλογικού στοιχείου προσφέρεται στο να συμβάλλει, με διαφορετική κάθε φορά κλίμακα, στην αύξηση ή τη μείωση του μαθησιακού του φορτίου. Συνεπώς η θεωρία του μαθησιακού φορτίου εξαρτάται άμεσα από τους εξής τρεις παράγοντες: (α) τη σχέση που έχει η μητρική με τη διδάσκουσα γλώσσα, (β) τη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη μάθηση ενός λεξιλογικού στοιχείου και (γ) τις ενδογενείς δυσκολίες που παρουσιάζει η ίδια η λέξη. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι μαθητές με αυτά, τόσο ελαφρύτερο γίνεται και το μαθησιακό της φορτίο.

⁴ P. Meara (1978). 'Learner's words associations in French'. *Inter language Studies Bulletin* 3, σ. 210.

⁵ I. S. P. Nation (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, σ. 23.

⁶ I. S. P. Nation (1990), ό.π., σ. 24.

⁷ I. S. P. Nation (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, σ. 27.

Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος ο μαθητής δύναται να χειριστεί πολλαπλές έννοιες και τις πολλαπλές υποκειμενικότητες που αυτές εμπεριέχουν. Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να χειριστεί διάφορα γλωσσικά νοήματα, μα κυρίως να μπορεί συνειδητά να χρησιμοποιεί⁸ συγκεκριμένα λεκτικά σύνολα - συγκεκριμένες λέξεις, που έχοντας βιωθεί, συνιστούν φυσικό και αβίαστο μέρος της ανθρώπινης μνήμης και της αίσθησης.

⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Λευκωσία.

Κεφάλαιο 1^ο

Η Λεξική Γνώση μέσω της Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Το θέατρο όπως και το παιχνίδι, είναι συνυφασμένο άμεσα με την εσωτερικευμένη επιθυμία και την προσωπική ανάγκη των ανθρώπων και ειδικότερα του παιδιού, να διαπραγματευτούν την καθεστηκυία τάξη των πραγμάτων και μέσω μιας συμβολικής αυτοδημιούργητης γλώσσας να χτίσουν την κοσμοθεωρία τους⁹. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με λεκτικά και με μη-λεκτικά σήματα¹⁰.

«Ως 'λεκτική επικοινωνία' ορίζεται η επικοινωνία η οποία χρησιμοποιεί τον λόγο για να μεταφέρει το μήνυμα στον αποδέκτη»¹¹. Η **ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ** είναι η μεταφορά των σκέψεων και των ιδεών μέσω της ακουστικής επαφής, οι οποίες μέσω των φωνητικών χορδών και του στόματος του ομιλητή επιτυγχάνουν να μεταδώσουν μία έννοια στον αέρα, και αυτομάτως εξαναγκάζουν τα ηχητικά κύματα να μεταφερθούν στους κατάλληλους δέκτες του ακροατή. Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω, είναι ο μετασχηματισμός της διανόησης και των εικόνων, ή των συμβόλων που θα δώσουν την ευκαιρία στο δέκτη να επεξεργαστεί και να στοχαστεί την έννοια αυτού του οποίου έχει λεχθεί. Λίαν συντόμως, ως λεκτική επικοινωνία ορίζεται η επικοινωνία που διεξάγεται με τη χρήση και την αξιοποίηση του λόγου¹².

«Ως 'μη- λεκτική επικοινωνία' ορίζεται ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη-λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου¹³». Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας υποκρύπτεται στο ότι μέσω αυτής, αναπτύσσουμε μια συμπεριφορά με την οποία μεταβιβάζουμε στον συνομιλητή ό, τι επιθυμούμε και ό, τι δεν επιθυμούμε να εκφράσουμε. Επιπλέον, η σπουδαιότητα του ρόλου της μη-λεκτικής επικοινωνίας στις ανθρώπινες σχέσεις, έγκειται στη μεταβίβαση των κρυμμένων συναισθημάτων και κινήτρων του ανθρώπου.

⁹ Ν. Γεωργιάδου (2011). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο, σσ. 15-17.

¹⁰ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008). *Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 439-461.

¹¹ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σ. 440.

¹² G. Bolton (1979). ό.π., σσ. 45-49.

¹³ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σ. 441.

Το πρόσωπο, το βλέμμα, οι χειρονομίες, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, καθώς επίσης και η σωματική επαφή υποδηλώνουν στοιχεία του χαρακτήρα μας. Το πρόσωπό μας καθρεφτίζει βασικά συναισθήματα, όπως: η χαρά, η θλίψη, η έκπληξη, ο φόβος, ο θυμός, το ενδιαφέρον, η αηδία κ. ά. Η οπτική επαφή, κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας σχέσης, καθώς με το βλέμμα ξεκινούν όλες οι επαφές. Η διάρκεια και η συχνότητα του βλέμματος έχουν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν τα εσωτερικευμένα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα¹⁴.

Επίσης, στις κινήσεις του σώματος μας, στο άγγιγμά μας, στο βάδισμα και γενικότερα στις διαπροσωπικές μας επαφές εσωκλείεται η διαβάθμιση της έλξης, συμπάθειας ή αντιπάθειας¹⁵. Ο τρόπος ομιλίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μέσω των χαρακτηριστικών της φωνής¹⁶, όπως ένταση, συχνότητα, έμφαση, τόνος, ταχύτητα ομιλίας και μικρές παύσεις, εκφράζονται ποικίλα συναισθήματα και μεταδίδονται χιλιάδες μηνύματα. Είναι επίσης δυνατό, η ενδυμασία και η διακόσμηση του προσωπικού μας χώρου να αναπαράγουν διαφορετικά κάθε φορά μη λεκτικά-μηνύματα.

Στο εκπαιδευτικό δράμα¹⁷, ένα πραγματικό γεγονός δοκιμάζεται και βιώνεται στις διαφορετικές του εκφάνσεις μέσα στο ασφαλές περιβάλλον 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 τραυματική¹⁸. Έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στα εσωτερικευμένα συναισθήματα και στις μύχιες σκέψεις των ανθρώπων του περιβάλλοντα χώρου, να τα βιώσουν, να τα αισθανθούν και να αποκωδικοποιήσουν έστω και ασυνείδητα τα μηνύματα που υποκρύπτει η γλώσσα¹⁹. Να γνωρίσουν εις βάθος τον κώδικα των λέξεων και τα μηνύματα που η υποκρύπτει η ανθρώπινη ομιλία.

¹⁴ G. Bolton (1979), ό.π., σ. 37.

¹⁵ Ι. Βρεττός (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - Μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 72-79.

¹⁶ R. S. Feldman (2009). *Εξελεγκτική ψυχολογία - Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 47-51.

¹⁷ Α. Κοντογιάννη (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.46-49.

¹⁸ G. Faure & S. Lascar (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg, σ.29.

¹⁹ Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998), ό.π., σ.37.

Κεφάλαιο 2^ο

Τα παιχνίδια ρόλων στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών

Τα παιχνίδια ρόλων²⁰ ως τεχνική, πραγματοποιήθηκαν πρωτίστως στον τομέα της ψυχοθεραπείας και αξιοποιήθηκαν μεταγενέστερα από τις επιστήμες της αγωγής με σκοπό τη μάθηση. Η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των αλληλεπιδρώντων μαθητών, αξιοποιώντας αυτή την τεχνική, πρωτοεμφανίζεται κατά τη δεκαετία του '80 ωθώντας τους να αναπτύξουν συμπεριφορές και να παράξουν λόγο, εντός συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας. Κατ' ουσίαν, εφαρμόζονται για την καλλιέργεια της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου. Τα παιχνίδια ρόλων ως τεχνική, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν μια ολοκληρωμένη επικοινωνιακή συμπεριφορά²¹ (λεκτική και μη-λεκτική) καθώς επίσης και να εκφραστούν ολιστικά μέσω του λόγου, των εκφράσεων του προσώπου, τις χειρονομίες της μιμικής και της κίνησης. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και να στοχαστούν πάνω στο λεξιλογικό στοιχείο κάθε γλωσσικής έκφρασης, οι οποίες ακόμα κι αν είναι κατασκευασμένες δεν παύουν να είναι πολύ κοντά στις αληθινές, σαν αυτές που συναντούν στη ζωή τους έξω από τη σχολική αίθουσα. Εδώ τίθεται και το θέμα της πρακτικής εφαρμογής της σχολικής γνώσης στην καθημερινή ζωή και η διεύρυνση των ορίων της πρώτης στη δεύτερη.

Τα παιχνίδια αυτά υπάγονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες²² ως εξής:

- Τα 'μη- λεκτικά' παιχνίδια ρόλων
- Τα 'λεκτικά' παιχνίδια ρόλων
- Τα 'ανοιχτά' παιχνίδια ρόλων
- Τα 'κλειστά' παιχνίδια ρόλων

Στα **μη-λεκτικά παιχνίδια ρόλων**, οι μαθητές συζητούν μέσα στο δημοκρατικό πνεύμα του διαλόγου, συναποφασίζουν για την ιστορία που επιθυμούν να εκτυλίξουν, μοιράζουν τους ρόλους και εν συνεχεία παρουσιάζουν την ιστορία τους

²⁰Α. Γεροντάκης (2004). *Διαφραγματική αναπνοή-Αγωγή λόγου-Ορθοφωνία*. Θεσσαλονίκη: Αβάκιο, σ.46.

²¹Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 45-51.

²²Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σ. 58.

χωρίς λόγια ενώπιον των συμμαθητών τους. «Κατά τη διεξαγωγή τους, οι μαθητές εκφράζονται με χειρονομίες, κίνηση και εκφράσεις του προσώπου, επικοινωνούν, δηλαδή, μόνο με τη γλώσσα του σώματος²³». Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί, ότι πριν οι μαθητές προχωρήσουν στην παρουσίαση της ιστορίας τους, έχουν ήδη εξασκηθεί και προθερμανθεί με ειδικές ασκήσεις χαλάρωσης, έκφρασης και επικοινωνίας, οι οποίες διευκολύνουν το έργο τους και τους εντάσσουν ομαλά στο επόμενο στάδιο των μη- λεκτικών παιχνιδιών ρόλων²⁴.

Στα **λεκτικά παιχνίδια ρόλων**, τα οποία αποτελούν το επόμενο στάδιο των μη-λεκτικών παιχνιδιών ρόλων, οι μαθητές επιλέγουν αυτόνομα τους ήρωες που θέλουν να υποδυθούν και επικεντρώνονται στους εν προκειμένω διαλόγους που πρέπει να αναπτύξουν, αφού προηγουμένως παρακολουθήσουν την ιστορία χωρίς λόγια. Καταβάλουν τις πρώτες τους προσπάθειες να ταυτιστούν με τους ήρωες της ιστορίας, ενσαρκώνοντας την ανάλογη κάθε φορά φωνή τους και προχωρούν στην οικοδόμηση του χαρακτήρα τους, στην κινησιολογία τους. Στη στοχοθεσία αυτού του σταδίου εντάσσεται η ορθή επιλογή του κατάλληλου επιπέδου λόγου ανάλογα με τον ρόλο του κάθε ήρωα και ανάλογα με το επικοινωνιακό γεγονός²⁵.

Τα **κλειστά παιχνίδια ρόλων**, έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την πρόβλεψη και την καθοδήγηση, καθώς η πορεία, η πρόθεση και το αποτέλεσμα της επικοινωνίας δίνονται εξ αρχής. «Τα κλειστά παιχνίδια ρόλων υπακούουν σε συγκεκριμένες οδηγίες και περιορισμούς, απαραίτητους, για τη διεξαγωγή τους και χρησιμοποιούνται κυρίως για την επανάληψη και τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών και λεξιλογίου που διδάχθηκαν πρόσφατα²⁶». Η μύηση των μαθητών στα ανοιχτά παιχνίδια ρόλων μπορούν να ξεκινήσουν και να θέσουν τις πρώτες τους βάσεις από τα καθοδηγούμενα παιχνίδια ρόλων.

Τα **ανοιχτά παιχνίδια ρόλων** σε αντίθεση με τα κλειστά, έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τη μη προβλεψιμότητα. Τα πρόσωπα και το πλαίσιο επικοινωνίας που αντιστοιχεί σε κάθε ρόλο δίνονται εξ' αρχής στους μαθητές. Κατά την εφαρμογή τους, οι μαθητές συναποφασίζουν για την κατεύθυνση του παιχνιδιού καθώς και για τα στοιχεία της γλώσσας που θα αξιοποιήσουν. «Τα ανοιχτά παιχνίδια ρόλων

²³ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σσ. 45-46.

²⁴ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σσ. 46-47.

²⁵ G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π. σ. 37.

²⁶ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου και Ε. Σπόντα (2008), ό.π., σ.49.

χρησιμοποιούνται για την εξάσκηση και τον έλεγχο μη καθορισμένου λεξιλογίου και πολλαπλών μορφοσυντακτικών δομών. Συμβάλλουν στην εκδήλωση της δημιουργικότητας, στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, στην επίλυση προβλημάτων και την αποφυγή αδιέξοδων καταστάσεων²⁷». Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν, να λάβουν δράση και να επιχειρηματολογήσουν αφού προηγουμένως έχουν κατανοήσει εις βάθος τις έννοιες που χειρίζεται η ανθρώπινη ομιλία²⁸.

²⁷ G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π. σ. 41.

²⁸ Α. Κοντογιάννη (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 42.

Κεφάλαιο 3^ο

Η Γλωσσική Επικοινωνία μέσω της Δραματοποίησης μύθων, παραμυθιών και τραγουδιών

«Ο όρος 'δραματοποίηση' σημαίνει τη μεταφορά ενός οποιοδήποτε λογοτεχνικού είδους στη σκηνή, χωρίς τη λογοτεχνική του μετάπλαση από κάποιον συγγραφέα σε δραματικό κείμενο. Η δραματοποίηση χρησιμοποιεί το πρωτότυπο κείμενο αυτούσιο, χρωματίζοντάς το με εκφραστικές κινήσεις και ανάλογες φωνές, ώστε να προσλάβει μια θεατρικότητα²⁹». Η δραματοποίηση³⁰ έχει ως βάση μια παιδαγωγική μέθοδο που κατευθύνει το παιδί να βιώσει και να μετασχηματίσει τις πληροφορίες-γνώσεις που έχει ως τώρα λάβει, σε εμπειρίες, και να εκφράσει δυναμικά στον εξωτερικό κόσμο τις μύχιες πλευρές και σκέψεις του εσωτερικού εαυτού.

Οι μύθοι, τα παραμύθια και οι λαϊκές αφηγήσεις αποτελούν από το παρελθόν τα κατάλληλα εφόδια όχι μόνο για τη διαπαιδαγώγηση και τη μόρφωση αλλά και για τη διασκέδαση των παιδιών. Εμπεριέχουν μηνύματα, απαιτούν κωδικοποίηση και συνιστούν μήτρες δραματοποίησης. «Συχνά, οι καταστάσεις, τα πρόσωπα και οι χαρακτήρες των ηρώων, που περιγράφονται στους μύθους και τα παραμύθια, επαναλαμβάνονται κατά τρόπο κοινό ή παρόμοιο σε παραμύθια διαφορετικών λαών με διαφορετική φυλετική ή ιστορική προέλευση και έχουν τη δική τους συμβολική σημασία στην πολιτισμική παράδοση κάθε κοινωνίας³¹». Η δραματοποίηση τραγουδιών είναι εφικτή από τραγούδια που ενέχουν έντονα δραματικά στοιχεία. Ορισμένα τραγούδια χαρακτηρίζονται περισσότερο για τον αφηγηματικό τους χαρακτήρα και προσομοιάζουν στα παραμύθια, ενώ κάποια άλλα έχουν έντονα διαλογικά μέρη³². Αυτή η κατηγορία των τραγουδιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα ως μονόλογος ή ως παιχνίδι ρόλων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το δημοτικό τραγούδι καθώς η σύνθεσή του επιτρέπει τη

²⁹ Χ. Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών., σ.20.

³⁰ Α. Κοντογιάννη (1998), ό.π., σσ. 24-27.

³¹ G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π. p. 43.

³² G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π. p. 45.

δραματοποίησή του και συνάμα την θεατρική και εκφραστική απόδοσή του. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιήσουν λέξεις διαφορετικής καταγωγής, διαφορετικής χροιάς και ηχοχρώματος και να αντιληφθούν την ίδια έννοια³³ που χειρίζεται μια φαινομενικά διαφορετική γλώσσα. Η σύγκλιση διαφορετικών πολιτισμών, κουλτούρων και παραδόσεων μέσω της δραματοποίησης πολιτισμικών κειμένων, οδηγούν καταληκτικά στην επικοινωνία και στον αλληλοσεβασμό των λαών.

³³ Α. Κοντογιάννη (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 55-58.

Κεφάλαιο 4^ο

Η Γλώσσα Μέσω της Αλληλεπίδρασης Δράματος και Γραφής

«Κάθε δημιουργική γραφή αποτελεί μια γραφή μέσα σε ρόλο³⁴». Όπως παρατηρεί, άλλωστε ο Morley (2007) "πολλοί συγγραφείς βιώνουν την αίσθηση ότι κάποιος άλλος λειτουργεί μέσα τους την ώρα που γράφουν ³⁵». Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι αν αυτή η εκδοχή είναι εφικτή στην πραγματικότητα, τότε κάθε συγγραφέας «παίζει» την ώρα που γράφει, ένα σύνολο από ρόλους.

Η δημιουργία ενός χαρακτήρα αποτελεί προσπάθεια του γράφοντα για την προσωπική του ταύτιση με τον συγκεκριμένο χαρακτήρα. Ο γράφων δημιουργεί μια δραματική συνθήκη³⁶ κατά τη διάρκεια της συγγραφής μιας αφήγησης. Αυτή η συνθήκη έχει δυνητικά την ευκαιρία για τη σκηνική απόδοσή της, εφόσον έχει ξεκαθαριστεί ο χαρακτήρας των ηρώων και ο φανταστικός χωροχρόνος της δράσης τους.

Η σύμπραξη του δράματος και της δημιουργικής γραφής εσωκλείει μια αντίστροφη πορεία: Πριν αποτυπωθούν στο χαρτί τα γεγονότα από τον εκάστοτε συγγραφέα συντάσσεται εννοιακά η εξωτερική φανταστική περιοχή. «Οι εμπλεκόμενοι χαρακτήρες αλληλεπιδρούν σκηνικά, πριν αυτή τους η δράση αποδοθεί με τις λέξεις ενός γραπτού κειμένου, ενώ οι όποιες μεταβολές στον φανταστικό χωρόχρονο "συμβαίνουν" μέσα από ενεργές αλληλεπιδράσεις ρόλων που έχουν υιοθετηθεί ενσυνείδητα από τα συμμετέχοντα πρόσωπα³⁷».

Παρ' όλα αυτά δεν αποκλείεται η μία συνθήκη να οδηγεί στην άλλη και τούμπαλιν. «Μια αυτοσχεδιαστική διαδικασία εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να ενεργοποιήσει ή να απαιτήσει την κατασκευή κειμένων που, είτε εντασσόμενα μέσα στο πλέγμα της αλληλεπίδρασης των μελών, είτε καταγράφοντας τη διαδικασία, μέχρι κάποιο συγκεκριμένο σημείο, θα λειτουργούσαν ως ένα παράδειγμα δημιουργικού γραψίματος³⁸».

³⁴ Α. Γεροντάκης (2004), ό.π., σσ. 39-41.

³⁵ Α. Κοντογιάννη (2008), ό.π., σ. 57.

³⁶ P. Baldwin and J. Fleming (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge, σ. 56.

³⁷ Α. Γεροντάκης (2004), ό.π., σσ. 48-56.

³⁸ P. Meara (1978), ό.π. σ. 64.

Υπό αυτή την έννοια, η σύμπραξη του δράματος και της γραφής στηρίζονται σε μια αμοιβαία αλληλεπιδραστική συνθήκη, η οποία μπορεί να οδηγήσει είτε σ' ένα περισσότερο «οργανωμένο» δράμα είτε σ' ένα περισσότερο «σφιχτοδεμένο» κείμενο³⁹. Μια τέτοιου είδους περίπτωση, θα μπορούσε να ωθήσει τους μαθητές στη συγγραφή, όντας σε ρόλο ενώ συγχρόνως να τους κατευθύνει στη γραπτή απεικόνιση κάποιου δραματικού χαρακτήρα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνδυάσουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο, να αντιληφθούν την αλληλεπίδρασή τους και να βιώσουν σε ένα πια, απτό επίπεδο, τη σημασιολογία των λέξεων⁴⁰.

³⁹ Ι. Βρεττός (2003), ό.π., σ.38.

⁴⁰ Α. Κοντογιάννη (2008), ό.π., σσ. 31-34.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι λέξεις σχηματίζουν πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων καθώς εμπεριέχουν το σημασιολογικό, το μορφολογικό και το πραγματολογικό στοιχείο χωρίς να αποτελούν μεμονωμένες γλωσσικές μονάδες που δεν παρουσιάζουν καμιά συσχέτιση. Συνεπώς, «είναι πολλά αυτά που πρέπει να μάθει κανείς για να μπορεί να πει ότι “ξέρει μια συγκεκριμένη λέξη”, όπως πολλοί και διαφορετικοί είναι και οι βαθμοί αυτής της γνώσης ⁴¹».

Πιο συγκεκριμένα στο σχολείο, το θέατρο με το παιδαγωγικό του υπόβαθρο συμβάλλει στην αυτοέκφραση των μαθητών, σεβόμενο την εκάστοτε ιδιοσυγκρασία. Δίνει στο μαθητή την απαραίτητη ώθηση ώστε να απελευθερωθεί και να αφήσει το εγώ του να μεγαλουργήσει, αλληλεπιδρώντας με τα μέλη μιας ομάδας, της ομάδας της ευρύτερης κοινωνίας⁴². Το παιδί, ειδικά στη σχολική ηλικία, με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, καλλιεργεί τις φυσικές, τις διανοητικές και τις ψυχικές του ικανότητες καθώς προικίζεται με την ικανότητα να σπάει τα δεσμά της παρεχόμενης γνώσης του σχολείου και να τη διευρύνει πρακτικά στον εξωτερικό κόσμο.

«Η Γλώσσα είναι το τελειότερο συμβολικό σύστημα που αποδεσμεύει τον άνθρωπο από το “εδώ” και το “τώρα”⁴³», αφού, *«μόνο η γλώσσα μπορεί να σπάσει τα δεσμά της άμεσης εμπειρίας στην οποία παγιδύεται κάθε άλλο πλάσμα, οδηγώντας μας έτσι σε απεριόριστες ελευθερίες χώρου και χρόνου⁴⁴»*. Ο θεατής, σε μια θεατρική παράσταση συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και καλλιτεχνικό γεγονός, έχοντας ωστόσο την επίγνωση πως μέσω της θεατρικής πράξης θα ζήσει καταστάσεις που ακόμα κι αν γεννούν συναισθήματα, θα μοιάζουν χωρίς να είναι ρεαλιστικές. Ο ανήλικος θεατής ωστόσο, δεν μπορεί εύκολα να αντιληφθεί τη λεπτή γραμμή ανάμεσα στο ρεαλιστικό και φανταστικό κόσμο. «Ο “άγραφος χάρτης” (tabula rasa) του παιδιού έρχεται σε αντιπαράθεση με τη “σκεπτόμενη συνειδηση” (res cogitans) του ενηλίκου⁴⁵». Το παιδί - θεατής βιώνει την αίσθηση της σκηνής ως προέκταση της τοποθεσίας που βρίσκεται καθώς οι σκέψεις, τα συναισθήματά του, και οι αντιδράσεις του

⁴¹ Ε. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998), ό.π., σ.32.

⁴² G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π., σ. 31.

⁴³ Γ. Μπαμπινιώτης (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 30.

⁴⁴ Γ. Μπαμπινιώτης (1998), ό.π., σ.31.

⁴⁵ G. Faure & S. Lascar (2001), ό.π., σ. 21.

επηρεάζονται άμεσα από το θεατρικό δρώμενο, ταυτίζοντας την πραγματικότητα με την ψευδαίσθηση⁴⁶.

Δημιουργείται λοιπόν μια ιδιάζουσα μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στον θεατή και στον δρώντα, η οποία ηλικιακά διαφοροποιείται. Εδώ έγκειται και η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας και η ανάγκη εμπάθυνσης και διερεύνησης των γλωσσικών νοημάτων που αυτή συνεπάγεται, μέσω ευχάριστων και δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα κάνει κτήμα τους την καινούρια, βιωμένη πλέον γνώση.

⁴⁶ Θ. Γραμματάς (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 222-225.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

*Ελληνική

- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεροντάκης, Α. (2004). *Διαφραγματική αναπνοή-Αγωγή λόγου-Ορθοφωνία*. Θεσσαλονίκη: Αβάκιο.
- Γεωργιάδου, Ν. (2011). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *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.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. και Σπόντα, Ε. (2008). *Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Πολλαπλή νοημοσύνη*. Λευκωσία.

*Ξενόγλωσση

- Baldwin, P. and Fleming, J. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία - Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Meara, P. (1978). *'Learner's words associations in French'*. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 192-211.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:

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

Βιβλιογραφική έρευνα :

«Η Δραματική Τέχνη σαν Πρώιμη Μέθοδος Εκπαίδευσης για Βρέφη και Μωρά»

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Σύνταξη Εργασίας, Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας: Ευανθία Ζιούδρου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	122
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ	123
Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΜΩΡΑ ΥΠΑΡΧΕΙ.....	127
Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΤΡΥΦΕΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ.....	130
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	133
Βιβλιογραφία και Διαδικτυακές Πηγές.....	136

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα ολοένα και περισσότεροι τομείς αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ιδιότητες του θεάτρου. Η Δραματική τέχνη αποδεικνύεται να είναι ιδιαίτερα κατάλληλη μέθοδος για την εκπαίδευση και θεραπεία¹ παιδιών και ενηλίκων² αλλά και άλλων ευαίσθητων ομάδων όπως και αυτή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.³ Όπως παρατηρούν οι παιδαγωγοί⁴ η “αισθητική γνώση” είναι προσωπική και ρευστή, αφορά τις αισθήσεις και όχι τα αντικειμενικά γεγονότα και προσφέρει νέες εσωτερικές γνώσεις και δομές που μας καθιστούν ικανούς να καταλαβαίνουμε και να αξιολογούμε τη θέση μας στον κόσμο⁵. Στην περίπτωση του ‘θεάτρου για βρέφη’ αυτού του νέου θεατρικού είδους που κερδίζει έδαφος τελευταία,⁶ εύλογα γεννιούνται τα παρακάτω ερωτήματα: Μπορεί η Δραματική Τέχνη να χρησιμοποιηθεί εξίσου καλά εκπαιδευτικά και θεραπευτικά όσο και σε άλλες ηλικιακές ομάδες; Η αισθητική γνώση διαπερνά τα βρέφη, εμφυσώντας μάθηση; 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, το δράμα θα συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του βρέφους, στη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του, στη βελτιστοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του; Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να συζητήσει μερικά από τα παραπάνω ερωτήματα τα οποία όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να απαντηθούν διεξοδικά εάν δεν στοιχειοθετηθούν πρώτα με κατάλληλη παρατήρηση και μελέτη.

¹ “... η δραματοθεραπεία αναπτύχθηκε πάνω στις βασικές τελετουργικές δραματοουργικές πρακτικές...Είναι η δραματοθεραπεία εκπαιδευτική;...Φυσικά ο πελάτης πρωταγωνιστής θα πρέπει να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του αν η θεραπεία είναι επιτυχημένη. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα συμβεί ενσυνείδητα. Αν οι πελάτες έχουν μια διασκεδαστική εμπειρία μέσα από τη δραματοθεραπεία μαθαίνουν ότι είναι ικανοί να διασκεδάσουν τον εαυτό τους. Για ορισμένους ανθρώπους αυτό αποτελεί μια τεράστια αποκάλυψη.” Robert J. Landy (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Wesport [Conn.] ; London: Greenwood Press, σσ. 258-259.

² Phil Jones (2003). *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος Ζωής και Θεραπεία* (Επιμέλεια: Σ. Κρασανάκης, Μετάφραση: Δ. Μηλιώνη, Ο. Βιτούλας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³ Ο Kempe τονίζει την θετική επίδραση της Δραματικής τέχνης στα άτομα με ειδικές ανάγκες αναφερόμενος και στις απόψεις που διατύπωσε η Ward (1981). Βλ. Shifra Schonmann (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σσ. 166-168.

⁴ Shifra Schonmann, ό.π., σ. 166.

⁵ Shifra Schonmann, ό.π., σ.166.

⁶ Παραδείγματα ανάλογων επιτυχημένων παραστάσεων ανά τον κόσμο, αναφέρει η Evelyn Golfinger. Βλ. Shifra Schonmann, ό.π., σσ. 295-296.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΜΩΡΑ

“..η αισθητική δραστηριότητα αποδεικνύει ότι είμαστε ζωντανοί, επειδή αφυπνίζει τις αισθήσεις μας και μας υποχρεώνει να αντιληφθούμε από μόνοι μας τι αυτές μας υποδεικνύουν” (Andy Kempe 2011) ⁷.

Όπως διαπιστώνει η Ξένια Καλογεροπούλου, πρωτοπόρος ηθοποιός συγγραφέας και σκηνοθέτης παιδικών παραστάσεων, το ‘μωροθέατρο’ είναι ένα καινούργιο και μοντέρνο είδος, που γνωρίζει άνθηση στο εξωτερικό, το οποίο επιτρέπει στους δημιουργούς του να διαφοροποιηθούν θεματολογικά, υφολογικά, οπτικά... ⁸ Το θέατρο για βρέφη συνήθως έχει μικρή διάρκεια, ήπιο φωτισμό, ποιοτική μουσική αντισυμβατική μορφή και μεταδίδεται κυρίως μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και άλλων μεταδραματικών τεχνικών.

Παρά τους υποστηρικτές του το ‘θέατρο για βρέφη’ υπόκειται και σε αυστηρή κριτική κυρίως όσον αφορά την επιδραστικότητα που μπορεί να έχει πάνω σε ένα τόσο νεαρό κοινό αλλά και όσον αφορά ακόμα και την ίδια την κατάταξη του σαν ένα αμιγώς θεατρικό είδος. Πράγματι πολλοί διερωτώνται αν πρόκειται για θέατρο ή για κάποια άλλου είδους διασκέδαση. Στην προσπάθεια να δοθεί μία σφαιρική απάντηση στους προβληματισμούς που τίθενται πολλές από τις σχετικές ερωτήσεις φαίνεται να απαντώνται άμεσα, αν ληφθεί υπόψη η δυναμική της Δραματικής τέχνης όσον αφορά την εκπαιδευτική και τη θεραπευτική της αξία. ⁹

⁷ Ο Kempe τονίζει επίσης ότι “η έμφαση στην πρακτική της εργασίας του δράματος μαζί με νέους ανθρώπους θα πρέπει να αφορά την αναγνώριση και την ανάπτυξη υπάρχοντων δυνατοτήτων ώστε να υποστηρίξει την υιοθέτηση νέων δεξιοτήτων, γνώσεων και ενσυναίσθησης και ενόρασης παρά να έχει μοναδικό στόχο την αντιμετώπιση της ανικανότητας και της άγνοιας”. Andy Kempe (2011). *Drama and the Education of Young People with Special Needs*. In Shifra Schonmann (ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ.168.

⁸ Ξένια Καλογεροπούλου (2010). Συνέντευξη στο Βήμα: <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=336119>

⁹ Το δράμα (σαν στρατηγική μάθησης) ταιριάζει σε μία μεγάλη γκάμα μαθητών επειδή τους προσκαλεί να εξερευνησουν, να κατανοήσουν, να αναπτύξουν και να επικοινωνήσουν τη γνώση που προσέλαβαν δημιουργικά δια μέσω όλων των τομέων του αναλυτικού προγράμματος, προφορικά, οπτικά, κιναισθητικά, χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα πολλαπλής νοημοσύνης περισσότερο από κάθε άλλο είδος μάθησης Patrice Baldwin & Kate Fleming (2003). *Teaching Literacy through Drama Creative approaches*. New York: RoutledgeFalmer, σ.16. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι στηρίζουν την άποψη αυτή και στα λεγόμενα του Howard Gardner ο οποίος πρότεινε ότι κάθε μαθητής κατέχει πολλαπλά είδη νοημοσύνης, που περιλαμβάνουν την γλωσσολογική, μαθηματική, χωροταξική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Βλ.: Patrice Baldwin & Kate Fleming, *ό.π.*, σ.15.

Το δράμα από την αρχαιότητα αποτελεί μέσο μάθησης. Ακόμα και μέσα στο αρχέγονο είδος του μύθου οι μελετητές της δραματικής τέχνης διακρίνουν ότι οι διαμάχες που περιλαμβάνονται στην κεντρική ιδέα των αρχαίων μύθων χρησιμεύουν για να εκπαιδεύουν για τη ζωή έτσι ακριβώς όπως μπορεί πραγματικά κάποιος να τη βιώσει και να τη ζήσει. (μάλιστα η λέξη ‘δράμα’ χρωματίζεται σαν ‘Σοφόκλειος’ από τους συγγραφείς επιτονίζοντας τη σημαντικότητα και την τραγικότητα της) Με άλλα λόγια έτσι ακριβώς όπως εκφράζεται η ηθική μέσα από την κοινωνική δράση, το δράμα είναι η καλλιτεχνική μορφή που καρθρεφτίζει αλλά και διαμορφώνεται από την κοινωνική δράση. Joe Winston (2005). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London: Falmer Press, σ.35.

Ο Kempe αναφέρει το δράμα μπορεί να είναι ‘θεραπευτικό’ επειδή προσδίδει στο άτομο μια μεγαλύτερη αίσθηση ικανότητας, καθώς η δράση εστιάζεται στην εξύψωση της αυτοεκτίμησης. Andy Kempe, *ό.π.*, σ. 165.

Ο Stig A. Eriksson διατείνεται ότι το δράμα είναι ‘θεραπευτικό’ επειδή προσφέρει μία αποστασιοποίηση’ σε κοντινή απόσταση. Στην ψυχολογία ο όρος ‘αποστασιοποίηση’ σηματοδοτεί τις αντιδράσεις αποφυγής, στη θεραπεία και στην ειδική αγωγή είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται για τη δόμηση της προσωπικότητας και της επικοινωνίας μέσα από σύμβολα και γλώσσα αναφοράς. Στις πολεμικές τέχνες η λέξη είναι ένας τεχνικός

Κατά γενική ομολογία η εκπαιδευτική αξία του δράματος έχει αναγνωρισθεί ¹⁰ επειδή σύμφωνα με τους μελετητές του το ίδιο το θέατρο ¹¹ λειτουργεί με βάση τις απαραίτητες δομές που εγγυώνται και προωθούν τη μάθηση. ¹² Η Δραματική τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης φαίνεται ότι ξεκίνησε την καριέρα της με το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια αναπαράσταση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, που εστιάζει το ενδιαφέρον της στη δραματική διαδικασία κι όχι στη θεατρική παράσταση μπροστά σε θεατές. ¹³ Οι συμμετέχοντες στο δράμα καθοδηγούνται από το δάσκαλο-εμπνευστή να φανταστούν, να δράσουν θεατρικά και να αξιολογήσουν την αντανάκλαση της δράσης τους, πάνω σε πραγματικές και φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων. ¹⁴

Σύμφωνα με τον Αστέριο Τσιάρα και άλλους μελετητές ¹⁵ “*Αν θέλαμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος, θα λέγαμε ότι αυτό είναι ταυτόχρονα πράξη και ύπαρξη. Η διεξαγωγή του συνεπάγεται ένα δραματικό σενάριο, υπό μορφή ιστορίας, και τη θεατρική αναπαράστασή του μπροστά σε θεατές. Το δράμα είναι μια φυσιολογική διαδικασία, απόλυτα προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και στις ανάγκες του ανθρώπου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα θεωρείται ένας τρόπος μάθησης, μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού. Η δραματική διαδικασία δεν είναι άγνωστη σε κάθε άτομο, αφού εμπλέκεται σ’ αυτή καθημερινά, όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της κοινωνίας*”. ¹⁶

Ο Andy Kempe, αναφέρει πέντε τομείς κλειδιά της αισθητικής γνώσης, που διακρίνουν και άλλοι μελετητές ότι εκφράζονται και συνυπάρχουν μέσα στο δράμα, προσδίδοντας του μια εξαιρετική διδακτική και θεραπευτική δύναμη. ¹⁷

1. Αισθήσεις: Μέσα στο δράμα το μήνυμα μεταφέρεται με μια πλειάδα αισθήσεων (όραση, ακοή, όσφρηση, αφή και γεύση ¹⁸), τα οποία δομούνται καλλιτεχνικά σε σύνθετα

όρος που σημαίνει την κατάλληλη επιλογή της απόστασης ενός εκ των πολεμιστών απέναντι του άλλου κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Στην δραματική τέχνη ο όρος ‘αποστασιοποίηση’ καθορίζει τον αισθητικό κανόνα που καθορίζει τα σύνορα του φανταστικού από το πραγματικό διαμέσω της νοητικής ικανότητας που αναφέρεται και ως ψυχική απόσταση, ή μπορεί να αποτελεί περιγραφή μιας ποιητικής που περιλαμβάνει στυλιστικές τεχνικές, όπως τα ρητορικά σχήματα ή τα εφέ αποστασιοποίησης (σύμφωνα και με τους Shklovsky, Brecht, Heathcote). Stig A. Eriksson (2011). *Distancing*. In Shifra Schonmann (ed.), *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ. 65.

¹⁰ Robert J. Landy, ό.π., σσ. 258-259. και Αστέριος Τσιάρας (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας, σ.21.

¹¹ Αστέριος Τσιάρας (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, σ.102.

¹² Andy Kempe, ό.π. σ. 166

¹³ Αστέριος Τσιάρας (2006), ό.π., σ.20.

¹⁴ Άλκηστις Κοντογιάννη (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.10.

¹⁵ Αστέριος Τσιάρας (2005), ό.π., σσ.20 -21.

¹⁶ Αστέριος Τσιάρας (2005), ό.π., σσ. 20 -21

¹⁷ Andy Kempe, ό.π., σ. 166.

¹⁸ «Το θέατρο για παιδιά προσάρτησε πέρα από την οπτική και ακουστική εξερεύνηση ταυτόχρονα την κιναισθητική, γευστική και όσφρητική αισθητική στην παράσταση» Άλκηστις Κοντογιάννη (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 225-226.

σημειολογικά συστήματα.¹⁹ Τα παιδιά στη δραματική τέχνη αναπτύσσουν την αισθητική κατανόηση, γίνονται δημιουργικά και βρίσκουν τη θέση τους στην ομάδα, γιατί τους παρέχεται ένας σημαντικός τρόπος για να αναπτύξουν την φαντασία τους, συνθέτοντας μύθους, εικόνες, σχέσεις, κινήσεις και ήχους.²⁰

2. Αντίληψη: Χρησιμοποιώντας τη δραματική εκπαίδευση ο μαθητής εκπαιδεύεται στην αναγνώριση και χρήση των συμβολισμών. Μέσα στο δράμα και επειδή αυτό είναι πολύ ανθεκτικό στις στερεότυπες αντιλήψεις κάθε συμβολισμός είναι ανοικτός σε διάφορες ερμηνείες. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει έτσι έμπρακτα την ευθύνη της καθοδήγησης και απελευθέρωσης του μαθητή του μέσα από τη γνώση.²¹

3. Προβολή: η οποία είναι ένα πολύ δυνατό δομικό στοιχείο της αισθητικής γνώσης με δυνατούς δεσμούς με τη δραματική τέχνη επειδή αφορά τη χρήση του σώματος για την αναπαράσταση της αισθητηριακής εμπειρίας. Παρατηρώντας τα βρέφη σε προλεκτικό στάδιο μπορεί πιο εύκολα να αντιληφθεί αυτή την ιδιότητα του θεάτρου. Καθώς ανοίγεται ένα κουτί μπροστά σε ένα βρέφος μπορεί να παρατηρήσει ότι αυτά μιμούνται την πράξη αυτή με τα χέρια ή το στόμα. Έτσι η δραματική τέχνη μέσα από τον οπτικό λεκτικό και κιναισθητικό τομέα προσφέρει επιλογές εξερεύνησης και αυτοέκφρασης.

4. Σύνθεση: Τα παιδιά σχετίζονται με τα αντικείμενα μέσω πολυαισθητηριακών ενεργειών και δεν τους είναι απαραίτητο πάντα να κατανοήσουν το ερέθισμα με μία πρωταρχική αίσθηση, αλλά συχνά συναισθάνονται και αποκτούν πολύπλευρη εμπειρία και γνώση μέσα από κάποια άλλη δευτερεύουσα αίσθηση.²²

5. Οργάνωση: Παρότι αντισυμβατικό το θέατρο, επιδέξια καλλιεργεί στους συμμετέχοντες οργανωτικές ικανότητες.

Ο Andy Kempe, υποστηρίζει ότι στο συντονισμό όλων των παραπάνω η ενεργή συμμετοχή του δάσκαλου στο δράμα είναι εντελώς απαραίτητη προκειμένου να βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τα νοήματα και να τα μεταδίδουν και στους άλλους.²³

Με βάση τα παραπάνω ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική και θεραπευτική ικανότητα του δράματος²⁴ είναι σημαντική ακόμα και για άτομα που εμφανίζουν σοβαρού τύπου ειδικές ανάγκες²⁵.

¹⁹ Andy Kempe, ό.π., σ. 167.

²⁰ Συζήτηση περί δημιουργικότητας και αισθητικής κατανόησης στο Άλκηστις Κοντογιάννη (2008), ό.π., σσ. 225 -226.

²¹ Andy Kempe, ό.π. σ. 167.

²² Καλλιτέχνες όπως ο David Hockney, και ο Wassily Kandinsky, ή ο νοβελίστας Vladimir Nabakov και ο συνθέτης Franz Liszt ήταν όλοι, ... συναισθητικοί και έτσι βίωναν ένα πρωταρχικό αισθητικό ερέθισμα σε μια δευτερεύουσα μορφή (για παράδειγμα συναισθάνονταν τον ήχο σαν χρωματική αίσθηση) Βλ.: Andy Kempe, ό.π., σ. 167.

²³ Ο Andy Kempe αναφέρει τις θεωρίες του Vygotsky. Βλ. Andy Kempe, ό.π., σ.168.

²⁴ Πέρα από την επιρροή του θεάτρου πάνω στα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν το δράμα γίνεται και ευρύτερα κοινωνικά θεραπευτικό καθώς είναι και ένα άριστο μέσο γνωστοποίησης και απομυθοποίησης της αναπηρίας, η οποία αρχικά πριν τον 20^ο αιώνα ήταν σχεδόν αόρατη από τη δραματική φιλολογία. (μάάλιστα, ο συγγραφέας αναφέρει ότι αν και η αναπηρία πάντα ήταν παρούσα στη δραματική λογοτεχνία ο ρόλος των ανάπηρων ατόμων που εμφανίζονταν – π.χ. ο τυφλός μάντης Τειρεσίας- δεν ήταν για να παρουσιασθεί η ίδια η αναπηρία αλλά λειτουργούσαν σαν ενισχυτές της δραματικής έντασης) Βλ. Andy Kempe, ό.π., σσ.171-175.

²⁵ «η έμφαση στην πρακτική της εργασίας του δράματος μαζί με νέους ανθρώπους θα πρέπει να αφορά την αναγνώριση και την ανάπτυξη υπάρχοντων δυνατοτήτων, ώστε να υποστηρίξει την υιοθέτηση νέων δεξιοτήτων,

Συμπερασματικά λοιπόν, εφόσον το δράμα είναι ωφέλιμο ακόμα και για εκείνους που η λειτουργικότητα τους παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, αντίστοιχα αυτό θα ισχύει ακόμα περισσότερο για τα βρέφη και τα νήπια που ως γνωστό διανύουν μία περίοδο έντονης γνωστικής ανάπτυξης²⁶ και άνθησης των νοητικών τους δυνατοτήτων.

γνώσεων και ενσυναίσθησης και ενόρασης, παρά να έχει μοναδικό στόχο την αντιμετώπιση της ανικανότητας και της άγνοιας”. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή “η αισθητική δραστηριότητα αποδεικνύει ότι είμαστε ζωντανοί, επειδή αφυπνίζει τις αισθήσεις μας και μας υποχρεώνει να αντιληφθούμε από μόνοι μας τι μας υποδεικνύουν αυτές». Βλ. Andy Kempe, ό.π., σ.168.

²⁶ Βάια Παπαγεωργίου (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.39.

Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΜΩΡΑ ΥΠΑΡΧΕΙ;

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η ωφελιμότητα του θεάτρου έγκειται κυρίως στη δύναμη που έχει μέσω των λεκτικών, οπτικών, κινητικών και άλλων συμβολισμών να σχηματίζει γέφυρες ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Αυτή η ποίηση που συναντά κανείς στο θέατρο έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει ιδέες και σκέψεις μεταμορφώνοντας²⁷ την προσωπικότητα, προσδίδοντας²⁸ και συμβιώνοντας ρόλους, απαριθμώντας λύσεις και πιθανότητες, επεξεργαζόμενη σενάρια σε διαφορετικούς κόσμους, εξωτερικεύοντας φόβους και τραύματα, εκπαιδύοντας γνωστικά και θεραπεύοντας συναισθηματικά.²⁹

Επανερχόμενοι όμως σε ορισμένες δύσκολες να απαντηθούν ερωτήσεις σχετικά με το θέατρο για βρέφη αναρωτιέται κανείς: 1) Κατά πόσο η ποίηση στο θέατρο για μωρά

²⁷ Μία πολύ απλή αλλά αρκετά επεξηγηματική προσέγγιση της μετασχηματιστικής ιδιότητας, που αποπνέει το θέατρο, βρίσκει κανείς διαβάζοντας τους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με τον χορό, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο όσο και πρωταρχικό κομμάτι του δράματος. Ο Jamake Highwater ένας σύγχρονος γηγενής Αμερικανός συγγραφέας επεξήγησε την πνευματική, τελετουργική δύναμη του χορού στην εμπειρία των πρώτων ανθρώπων και διατείνεται ότι μόνο πρόσφατα ο δυτικός πολιτισμός αρχίζει να ξαναανακαλύπτει μία κατανόηση της σημασίας του χορού στην κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ζωή του ατόμου.

‘Το σώμα...είναι ο τόπος που η ανθρωπότητα επιτυγχάνει την τελετουργία της κίνησης με τη μορφή της τέχνης που ονομάζεται ‘χορός’...το πιο (διάχυτο – πλήρες), διαπεραστικό και σημαντικό μέσο με το οποίο οι πρώτοι άνθρωποι τιμούσαν τη ζωή’.

Σύγχρονες πηγές υποστηρίζουν τα λεγόμενα του... τονίζοντας την μετασχηματιστική φύση του, ορίζοντας την με τους όρους μιας αισθητικής που απευθύνεται σε όλους:

‘...συνηθισμένα νεύματα και πράξεις γίνονται χορός εφόσον η μεταμόρφωση λάβει χώρα μέσα στο άτομο. Μια μεταμόρφωση που τον ξεχωρίζει από τον συνήθη κόσμο και τον τοποθετεί σε ένα κόσμο ύψιστης εναισθησίας... Κάτω από αυτή την οπτική ο χορός έχει την ικανότητα να εξελιχθεί σε δυναμική, συμβιωτική εμπειρία που αφυπνίζει τις αισθήσεις. ...’ Βλ. Joe Winston (2005). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London: Falmer Press, σ.142.

²⁸ Σύμφωνα με την θεωρία των ‘κοινωνικών ρόλων’ που θεμελίωσε αρχικά το 1963 ο Wolfensburger, κάθε άτομο καθώς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνουν ρόλους κοινωνικά αναγνωρισίμους και αποδεκτούς προκειμένου να μπορούν να εντάσσονται. Melani Nind & Dave Hewet (1994). *Access to Communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton Editors, σ. 176. Το αξίωμα των Κοινωνικών Ρόλων’ (Valorisation Principle) αναδιατύπωσε ο Wolfensberger το 1995 λέγοντας ότι υποδεικνύει: "την εφαρμογή αυτών που μπορεί να μας υποδείξει η επιστήμη για τη διευκόλυνση, εφαρμογή, βελτίωση και διατήρηση και υποστήριξη αξιών κοινωνικών ρόλων για το άτομο". <http://www.socialrolevalorization.com/articles/overview-of-srv-theory.html>.

²⁹ Οι Ramamoorthi και Nelson, υποστηρίζουν ότι πρόσφατα φαίνεται δυνατή η πιθανότητα μέσα από το θέατρο να αναπτυχθεί μία νέα γλώσσα επικοινωνίας με άτομα που εμφανίζουν αυτισμό (αναφέρεται σαν Soundscape – ηχοτοπία είναι μια μετάφραση που βρίσκεται στο <http://el4.ilovetranslation.com/11laMKsM8tr=d/> για την έκφραση αυτή - Πληροφορίες για τον ορισμό υπάρχουν στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Soundscape> και για τον ειδικό ορισμό που αναφέρουν οι συγγραφείς δίνουν παραπομπή στο (Ramamoorthi, 2008). Τα άτομα με αυτισμό φαίνεται ότι ωφελούνται από τη θεραπευτική δράση του θεάτρου και ότι εκφέρουν ήχους ή και λόγο ακόμα και όταν δεν ομιλούν καθώς συγκινούνται βαθιά σε στιγμές υψηλής δραματικής έντασης στο θέατρο. Βλ.: Parasuram Ramamoorthi, & Andrew Nelson, (2011). *Drama education for individuals on the autism spectrum*. In Shifra Schonmann (ed.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ.179.

υπάρχει; και αν υπάρχει κατά πόσο μπορεί να γίνει αντιληπτή, ώστε να είναι επιδραστική και ωφέλιμη. Είναι δυνατόν τόσο νεαροί θεατές να αντιλαμβάνονται τη φανταστική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στη ποίηση και τη συμβίωση του δρώμενου. Μήπως απλά σχηματίζουν την εντύπωση ότι τα γεγονότα της παράστασης διαδραματίζονται αληθινά; 1) Κατά πόσο το θέατρο για βρέφη αποτελεί μια άλλη μορφή διασκέδασης και όχι 'θέατρο'.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η λέξη «θέατρο που προέρχεται από την αρχαία ελληνική και μεταφράζεται ως «εξώστης», δηλαδή «σημείο υπεροχής και θέας»³⁰ δηλώνει ένα βασικό στοιχείο της τέχνης αυτής, το οποίο είναι η στοχαστική παρατήρηση ή διαλογισμός. Το κοινό του θεάτρου έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί και να συλλογίζεται πάνω σε μια δράση που του παρουσιάζεται σε έναν άλλο χωροχρόνο, σε μια άλλη διάσταση. Ο θεατής, κατανοεί τη μη αληθινή υπόσταση όσων παρακολουθεί, αναγνωρίζοντας την ποιητικότητα του θεάτρου. Μπορεί άραγε αντίστοιχα ο πολύ μικρός θεατής, όπως το βρέφος ή το νήπιο να αντιληφθεί αυτή την συνθήκη;

Παρότι όμως στο δράμα ο θεατρικός λόγος είναι ποιητικός, αρκετά στοιχεία της παράστασης παραμένουν αληθινά. Πραγματικότητα στο θέατρο αποτελεί ο χώρος της παράστασης, η σκηνή, τα κουστούμια, τα σκηνικά, ο φωτισμός. Οι ηθοποιοί είναι πραγματικά πρόσωπα που παράγουν αληθινές πράξεις, ενέργειες, δράσεις, δημιουργώντας έτσι την ίδια την παράσταση την οποία απευθύνουν αλλά και βιώνουν σε αληθινό χρόνο μαζί με τους θεατές τους.³¹

Η Evelyn Goldfinger, αναφέρει ότι σε κάθε θεατρική δράση μπορούν να διαχωρισθούν τρεις πτυχές εσωτερικής δομής: 1) το συμβιωτικό γεγονός, 2) η ποίηση, δηλαδή η καλλιτεχνική παραγωγή και 3) η ποιητική συμβιωτική αναμονή των θεατών που καθορίζεται από τον ρόλο των θεατών στο δρώμενο.³² Παρότι η έρευνα δεν μπορεί ακόμα να απαντήσει θετικά αν τα βρέφη στο θέατρο θα κατανοήσουν όλα τα επιμέρους νοήματα της παράστασης είναι βέβαιο ότι τουλάχιστον θα απολαύσουν αρκετά στοιχεία της.

Αναμφίβολα οι νεαροί αυτοί θεατές θα επιτύχουν τη συλλογή πρώιμων εμπειριών και τη συμβίωση τους μαζί με άτομα εμπιστοσύνης που θα μπορούν να τα καθοδηγούν επεξηγώντας τον κόσμο γι' αυτά, λειτουργώντας δηλαδή σαν καταλύτες ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Η ίδια συγγραφέας αναφέρει: «*Το παιδί μόνο πηγαίνοντας στο θέατρο θα μάθει να 'βλέπει' το 'θέατρο', θα εκπαιδευτεί σαν θεατής και θα μάθει να αναγνωρίζει τις ποιητικές συνθήκες που διέπουν τη θεατρική δράση*»³³.

Αν και διάσημο για τη δημιουργία ψευδαισθήσεων ταυτόχρονα το ποιοτικό δράμα στόχο έχει την αφύπνιση του θεατή και την υπόδειξη ή την πλήρη αποκάλυψη της αλήθειας, οξύνοντας την ενόραση και την ενσυναίσθηση, καλλιεργώντας τη συναισθηματική

³⁰ Evelyn Goldfinger (2011). Theatre for babies: A new kind of theatre? In Shifra Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ. 296.

³¹ Παρόλα αυτά ...τα αληθινά αντικείμενα, πρόσωπα και συμβάντα που εμφανίζονται στο θέατρο και διαδραματίζονται σε αληθινό χρόνο, το νόημα τους απευθύνεται σε άλλο χρονικό πλαίσιο από τον πραγματικό διαπιστώνει ο σημειολόγος Fernando De Toro σύμφωνα με τα λεγόμενα της Evelyn Goldfinger. Βλ. Evelyn Goldfinger, ό.π., σ. 297.

³² Evelyn Goldfinger, ό.π., σ. 296.

³³ "... (τα βρέφη) ... αποκτούν γνώση που εμβαθύνει και εξαπλώνει την περίμετρο των εμπειριών τους. Βλ. Evelyn Goldfinger, ό.π., σ. 297.

νοημοσύνη.³⁴

Επιπλέον, είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχει άλλος τρόπος να μάθει κάποιος να αξιολογεί τη διαφορά ανάμεσα στην πραγματικότητα και την ποιητική υπόσταση παρά από το να εκπαιδεύεται στην αναγνώριση των διαφορών μεταξύ τους, εκτιθέμενος στις ποικίλες εκδηλώσεις της ποίησης όπως αυτές παρουσιάζονται στο θέατρο. Μια ακόμα άποψη υποστηρίζει ότι τελικά, αυτή ακριβώς η εκπαίδευση της διάκρισης ανάμεσα στον αληθινό και στους φανταστικούς κόσμους αποτελεί την ύψιστη προσφορά του θεάτρου στον θεατή και συνεπώς η ίδια η ποιότητα της παραγωγής κρίνεται καθοριστικά από το πόσο η παράσταση γίνεται πιστευτή.³⁵

Πηγαίνοντας το παιδί στο θέατρο τακτικά, μαθαίνει ότι το θέαμα που παρακολουθεί είναι ψευδαίσθηση. Έχει παρατηρηθεί βέβαια, ότι παρόλο που ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει την ψευδαίσθηση του θεάτρου, παρακολουθώντας το θέατρο, ξαφνικά μπορεί να ξεχαστεί και να εισέλθει σε συμβιωτική σχέση με τον ηθοποιό. Στην περίπτωση αυτή και ανάλογα με την περίπτωση το παιδί μπορεί να γεμίσει χαρά και να ενθουσιαστεί ή να τρομοκρατηθεί φωνάζοντας δυνατά. Η δύναμη αυτής της συμβιωτικής σχέσης και εμπειρίας στα ελληνικά αποτυπώνεται στην έκφραση: “ *το θέατρο ήταν θαυμάσιο νιώσαμε σαν να το ζούσαμε εκείνη τη στιγμή, συμπάσχοντας μαζί με τον ηθοποιό*”. Καταλήγοντας στη συζήτηση της η Evelyn Goldfinger, αναρωτιέται: “ *Αυτή δεν είναι και η μεγάλη δύναμη του θεάτρου να ενδώσει ο θεατής στην ψευδαίσθηση;*”

³⁴ Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα για τον εαυτό του. Συναισθηματική νοημοσύνη. Η νοημοσύνη αυτή, όπως πρώτος περιέγραψε ο Howard Gardner, το 1986 και συμπλήρωσαν και άλλοι ερευνητές στη συνέχεια, αποτελεί συνισταμένη των πολλαπλών ειδών προσωπικής νοημοσύνης, πέραν της διανοητικής, που πρέπει να διαθέτει το άτομο, προκειμένου να μπορεί να εντάσσεται κοινωνικά, επιτυγχάνοντας προσωπική αποδοχή αλλά και επαγγελματική επιτυχία. Daniel Goleman, (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*;. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 74-87.

³⁵ Evelyn Goldfinger, ό.π., σ.297.

Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΤΡΥΦΕΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι η Δραματική τέχνη επιδρά καθοριστικά ακόμα και σε πρώιμες ηλικίες. Συνοψίζοντας οι κυριότεροι λόγοι που συνηγορούν στην παραπάνω δήλωση είναι:

Α) Το θέατρο για μωρά απευθύνεται στο μωρό αλλά και το γονιό που το συνοδεύει. Όπως εξηγούν οι Király Ildikó και Koós Orsolya, ερευνητές και σκηνοθέτες ανάλογων θεατρικών παραστάσεων στην Ουγγαρία ³⁶ γονείς και παιδιά συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα που αποδέχονται, την απολαμβάνουν και την αντιλαμβάνονται από κοινού, καλλιεργώντας έτσι τη μεταξύ τους σχέση. Με την ευκαιρία αυτή το μωρό και ο γονιός συμβιώνουν τη θεατρική πράξη, επεξεργάζονται αντικείμενα, μοιράζονται εμπειρίες και γνώσεις, αυξάνοντας έτσι τη σημαντικότητα, την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη του δεσμού τους. Η εμπειρία αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πλαίσιο για ‘παιχνίδι’³⁷ και διοχετεύεται με ειδικά σχεδιασμένο για την ηλικία ‘θεατρικό παιχνίδι’ είναι τόσο χρήσιμη όσο και απαραίτητη για τα βρέφη έως και δύο ετών που βιώνουν το στάδιο της

³⁶ “Μαζί στο Θέατρο”: Ακολουθώντας τις διαφορετικές διαδρομές της αισθητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης καταλήγουμε στην ίδια άποψη σύμφωνα με την οποία οι συζητήσεις πάνω σε κοινές εμπειρίες δεν βοηθούν μόνο στην ανάσυρση των γεγονότων, αλλά επίσης - ξαναζώντας τα συναισθήματα που τους ενώνουν μαζί - τα άτομα βοηθούνται στην ανάμνηση και της επεξεργασίας αυτών των γεγονότων. Αυτές οι ικανότητες είναι χρήσιμες σε κάθε καθημερινή κοινωνική διεργασία, επειδή μας προμηθεύουν με ικανότητες να ερμηνεύουμε τις αντιδράσεις, να φανταζόμαστε και να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τα πιστεύω των άλλων. Οι πρώιμες σχέσεις και πρωταρχικά η προσκόλληση στην μητέρα, αλλά επίσης και σε άλλους παίζουν ένα καθοριστικό ρόλο σε όλο αυτό. Οι κοινές εμπειρίες:

- μας πληροφορούν για άγνωστες αντιδράσεις και συμπεριφορές βελτιώνοντας έτσι τον αποθηκευτικό χώρο των αναμνήσεων μας.

- που παρέχουν πληροφορίες για τις αντιδράσεις της μητέρας βοηθούν στην κατηγοριοποίηση νέων πληροφοριών.

- παρέχουν νέα πρόσωπα και αντιδράσεις της καλά γνώριμης μητρικής φιγούρας που αντιπροσωπεύει την ασφάλεια για το παιδί, εμβαθύνοντας με τον τρόπο αυτό τον δεσμό ανάμεσα τους.

- μπορούν να εμπνεύσουν και να εκπλήξουν την μητέρα που παρακολουθεί τις αντιδράσεις του παιδιού.

Το θέατρο είναι ο τόπος που βρίσκουμε μια διαφοροποιημένη πραγματικότητα, όπου μπορούμε να δούμε τον κόσμο αλλιώς, με τους ρυθμούς, τα χρώματα και τα φώτα του. Όλα αυτά μπορούν να γίνουν κοινά βιώματα με τη μητέρα ή τους γονείς που μετατρέπονται σε ευχάριστη εμπειρία για το παιδί. Η καλύτερη ιδιότητα αυτής της εμπειρίας πηγάζει από το μοίρασμα της αισθητικής εμπειρίας που δίνει το θέατρο. Αυτό το κοινό βίωμα ενδυναμώνει τον δεσμό της σχέσης και δίνει νέες πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και νέες γνώσεις στο παιδί για τον κόσμο. Επιπλέον, είναι υπέροχο ότι τα μοναδικά στοιχεία των παραστάσεων επιτρέπουν την περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού. Μερικά από αυτά τα στοιχεία είναι π.χ.: τα νεύματα και οι ήχοι και τα τραγουδάκια που απλοποιούν επεξηγώντας τις εναλλαγές ρόλων στην επικοινωνία; προβλέψιμα γεγονότα που κάνουν μια έγκαιρη πρόγνωση των αποτελεσμάτων των δράσεων (αίτιο-αιτιατό); τα στοιχεία του ρυθμού, το συντονισμένο τραγούδι και χορός δεν επηρεάζει μόνο την καλή μελλοντική αισθητική των παιδιών αλλά επικοινωνεί απλά νοήματα στη γλώσσα των νεύματων. Király Ildikó and Koós Orsolya. *Theatre for tiny tots*, Πηγή : http://www.dansdesign.com/gb/articles/28_10_05_6.html

³⁷ Το πλαίσιο του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή δεν πρόκειται μόνο για έναν πραγματικό χώρο αλλά και για έναν ιδεατό τόπο συνάντησης μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου με τον περίγυρό του. Σύμφωνα με τον Winnicott η περιοχή του παιχνιδιού είναι ένας δυναμικός χώρος ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί ή ένας τόπος που ενώνει μητέρα και παιδί. Η εμπιστοσύνη στη μητέρα δημιουργεί μια ενδιάμεση περιοχή για παιχνίδι από όπου ξεπηδάει η ιδέα του μαγικού, αφού το βρέφος εμπειριώνει ως ένα βαθμό την παντοδυναμία. Αυτή η παντοδυναμία, σύμφωνα πάντα με τον Winnicott, αποκτάται μέσω μιας περίπλοκης διαδικασίας κατά την οποία η μητέρα πρέπει να είναι διαθέσιμος ενδιάμεσος που θα καθρεφτίζει την επιθυμία του βρέφους σε σχέση με το αντικείμενο, κάνοντας πραγματικότητα αυτό που το βρέφος είναι έτοιμο να ανακαλύψει. Donald Winnicott (1971). *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 85-95.

εμπιστοσύνης και δυσπιστίας³⁸ όπου το άτομο βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση από τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός τους, διαμορφώνοντας και εγκαθιστώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης³⁹.

Β) Το θέατρο για μωρά αξιοποιεί όλες τις αισθητηριακές οδούς, καθώς τα δρώμενα σχεδιάζονται έτσι ώστε να χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι και τη γνωριμία με αντικείμενα.⁴⁰ Σύμφωνα με τον Andy Kempe η πολυσημία του Δράματος διοχετεύεται μέσα από τις αισθήσεις⁴¹ εξυπηρετώντας το βρέφος, του οποίου η κοινωνική αλληλεπίδραση ξεκινά με την γέννηση.⁴² Οι εμπειρίες αυτές που ίσως γίνονται ακόμα και από εμβρυική ηλικία αντιληπτές όπως υποστηρίζουν άλλοι^{43 44}, αβίαστα και ευχάριστα συμβάλουν στην

³⁸ Ο Winnicott (1971) παρατηρεί ότι η φαντασία και η ποιητική διάσταση στο βρέφος ξεπηδά μέσα από μία μετάβαση ανάμεσα σε ένα στάδιο υποκειμενικότητας και στην ανακάλυψη της αντικειμενικότητας. Τις απόψεις του αυτές στηρίζει τόσο σε δικές του παρατηρήσεις όσο και πάνω στην εργασία του Erikson (1956) σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και την επίδραση στην εμπιστοσύνη του δεσμού στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Βλ. Donald Winnicott, ό.π., σ.94.

³⁹ Ο ψυχαναλυτής J. Bowlby (1971) ανέπτυξε τη θεωρία του δεσμού που περιγράφεται ως γενετικά προκαθορισμένη, πολύπλοκη, αμφίδρομη, προσαρμοστική βιολογική διαδικασία αλληλεπίδρασης, που επηρεάζεται από το περιβάλλον και εξασφαλίζει την κάλυψη των αναγκών του παιδιού για προστασία και φροντίδα. Δια μέσου αυτής το παιδί συνδέεται συναισθηματικά με τα μέλη της οικογένειας. Βλ. Βάια Παπαγεωργίου (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ.31-35.

⁴⁰ Τα αντικείμενα αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης και απόκτησης ικανοτήτων για το βρέφος, που αναπτύσσεται δημιουργώντας σχέσεις με αντικείμενα. Στη συνέχεια το βρέφος καταστρέφοντας τα αντικείμενα μαθαίνει τη λειτουργία τους και προχωρά στη χρήση τους, ισχυρίζεται ο Winnicott. Στη διαδικασία αυτή καταλυτικά επιδρούν το ίδιο το αντικείμενο και οι ιδιότητες του καθώς και η μητέρα και το περιβάλλον, που διευκολύνει το πέρασμα από τη σχέση στη χρήση. Βλ. Donald Winnicott, ό.π., σσ. 153-167.

⁶² Andy Kempe, ό.π., σ.166.

⁴¹ Melani Nind & Dave Hewett (1994). *Access to Communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton Editors, σ.19.

⁶⁴ Andy Kempe, ό.π., σ.166.

⁶⁵ “Τα έμβρυα με οξυμένες τις αισθήσεις μπορούν νωρίς να αντιλαμβάνονται τις εναλλαγές ήχων... Η προγεννητική ακοή ορισμένων συχνοτήτων ξεκινά από την 20^η εβδομάδα κύησης και έπειτα. Μετά την 28^η εβδομάδα το έμβρυο αρχίζει να αναγνωρίζει τους ήχους της ομιλίας, τη φωνή της μητέρας, διαφορετικούς επιτονισμούς και προφορές ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τους ήχους της γλώσσας του, τη μουσική κ.α. Στο θέατρο τα έμβρυα, οι εγκυμονούσες αλλά και οι σύντροφοι τους βυθίζονται σε μια ήρεμη και παιχνιδιάρικη ατμόσφαιρα, ελεύθεροι από τις οικιακές υποχρεώσεις και ακούν νανουρίσματα, μουσική πιάνου και τσέλο. Παρακολουθούν σκιές στους τοίχους και ακουμπούν μουσικά αντικείμενα. Αυτός είναι ένας χώρος να βρεθεί κανείς με το μωρό του, ένας χώρος όπου οι γονείς ανακαλύπτουν το δέσιμο και την εγγύτητα μεταξύ τους και με το παιδί τους.” Ελεύθερη απόδοση και περίληψη: Ben Fletcher-Watson (2013). "Theatre for Foetuses", διαδυκτιακή ραδιοφωνική εκπομπή, Εδιμβούργο, στο 30' λεπτό και έπειτα <https://archive.org/details/TheatreForFoetuses>

⁴² “Τώρα μαθαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών εγκυμοσύνης, η εμπειρία του κόσμου, διαμέσω της μητέρας, διαμορφώνει τον εγκέφαλο πολύ περισσότερο από ότι παλιότερα είχαμε φανταστεί”. (σε άρθρο του Vaughan Bell στην εφημερίδα Guardian 04/01/2015, http://www.theguardian.com/science/2015/jan/04/glimpse-prenatal-blueprints-for-the-brain-babies?CMP=tw_t_gu

⁶⁵ “Τα έμβρυα με οξυμένες τις αισθήσεις μπορούν νωρίς να αντιλαμβάνονται τις εναλλαγές ήχων... Η προγεννητική ακοή ορισμένων συχνοτήτων ξεκινά από την 20^η εβδομάδα κύησης και έπειτα. Μετά την 28^η εβδομάδα το έμβρυο αρχίζει να αναγνωρίζει τους ήχους της ομιλίας, τη φωνή της μητέρας, διαφορετικούς επιτονισμούς και προφορές ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τους ήχους της γλώσσας του, τη μουσική κ.α. Στο θέατρο τα έμβρυα, οι εγκυμονούσες αλλά και οι σύντροφοι τους βυθίζονται σε μια ήρεμη και παιχνιδιάρικη ατμόσφαιρα, ελεύθεροι από τις οικιακές υποχρεώσεις και ακούν νανουρίσματα, μουσική πιάνου και τσέλο. Παρακολουθούν σκιές στους τοίχους και ακουμπούν μουσικά αντικείμενα. Αυτός είναι ένας χώρος να βρεθεί κανείς με το μωρό του, ένας χώρος όπου οι γονείς ανακαλύπτουν το δέσιμο και την εγγύτητα μεταξύ τους και με το παιδί τους.” Ελεύθερη απόδοση και περίληψη: Ben Fletcher-Watson (2013). "Theatre for Foetuses", διαδυκτιακή ραδιοφωνική εκπομπή, Εδιμβούργο, στο 30' λεπτό και έπειτα <https://archive.org/details/TheatreForFoetuses>

ανοδική εξελικτική πορεία του βρέφους.

Γ) Το βρέφος κατά την περίοδο του προγλωσσικού σταδίου ανάπτυξης διαθέτει αναγνωριστική μνήμη και κατανοεί τον κόσμο στηριζόμενο στις αισθήσεις του, οι οποίες επεξεργάζονται τις πληροφορίες που συλλέγει με την άμεση επαφή με τα αντικείμενα και τις ενέργειες που σχετίζονται με αυτά ⁴⁵.

Στο «Θέατρο» το βρέφος έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί, να παίζει, να μαθαίνει και να συλλογίζεται. Οι ποικίλες εκφάνσεις της ποίησης που συναντά στο δράμα θα το εκπαιδεύσουν στη διαφοροποίηση του αληθινού από το φανταστικό. Η αξιοποίηση των εμπειριών που αποκτώνται θα το βοηθήσουν στη δόμηση εσωτερικών αναπαραστάσεων του εξωτερικού κόσμου και στην οργάνωση της ανακλητικής μνήμης. Η συμμετοχή του βρέφους στα θεατρικά δρώμενα θα καταστήσει το νεαρό άτομο συμμετόχο του διαλόγου που διαδραματίζεται γύρω του, υποστηρίζοντας έτσι την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Ο γονιός στο θέατρο θα συνοδέψει και θα υποστηρίξει το νεαρό άτομο στο κοινωνικό ντεμπούτο του, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα την ατομικότητα του βρέφους του και συνειδητοποιώντας την ευθύνη που φέρει ως προς την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού του.

⁴⁴ “Τώρα μαθαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών εγκυμοσύνης, η εμπειρία του κόσμου, διαμέσω της μήτρας, διαμορφώνει τον εγκέφαλο πολύ περισσότερο από ότι παλιότερα είχαμε φανταστεί”. (σε άρθρο του Vaughan Bell στην εφημερίδα Guardian 04/01/2015, http://www.theguardian.com/science/2015/jan/04/glimpse-prenatal-blueprints-for-the-brain-babies?CMP=twg_gu)

⁶⁶ Το αισθησιοκινητικό ή προγλωσσικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Piaget εκτείνεται από τη γέννηση έως και τα 2 πρώτα έτη ζωής. Βλ. Βάια Παπαγεωργίου, ό.π., σ.39.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση ορισμένων μόνο, από τις τόσο ενδιαφέρουσες πλευρές του “Θεάτρου για Βρέφη” φαίνεται ότι η αξία της δραματικής τέχνης είναι σημαντική και απαραίτητη ακόμα και σε πιο τρυφερές ηλικίες. Το βρέφος συναντώντας το δράμα στο θέατρο εκπαιδεύεται αισθητηριακά, ασκείται στη διάκριση του αληθινού από το φανταστικό και ωφελούμενο από την θεραπευτική αξία της ποίησης υποστηρίζεται καθοριστικά στη συναισθηματική του ανάπτυξη και την κοινωνική του ενσωμάτωση. Ο γονιός στο θέατρο έχει την ευκαιρία να προωθήσει την ανεξαρτητοποίηση του βρέφους του και να αυξήσει την προσφορότητα και την εγγύτητα της σχέσης του με το παιδί του. Το βρέφος στο θέατρο επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλά και το επηρεάζει δραστικά⁴⁶ λαμβάνοντας τον πρώτο ενεργό πρωταγωνιστικό ρόλο της ζωής του και απολαμβάνοντας στη συνέχεια την επιρροή των πράξεων του.⁴⁷ Παρατηρώντας την ταχεία ανάπτυξη⁴⁸ αυτού του θεατρικού είδους⁴⁹ η οποία οφείλεται στο εξαιρετικό ενδιαφέρον που προκαλεί στο κοινό, καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης του και επείγουσα η περαιτέρω μελέτη της απήχησης που έχει σε βρέφη και νήπια αλλά και των δυνατοτήτων της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής επίδρασης που ασκεί πάνω στους νεαρούς θεατές και τις οικογένειες τους.

Με βάση τα παραπάνω γεννιούνται και ορισμένα ερωτήματα που χρήζουν συστηματικής μελέτης και έρευνας:

- Το «θέατρο για μωρά» διευρύνει την εγγύτητα και την προσφορότητα της σχέσης βρέφους και γονιού,⁵⁰

⁴⁶ Το παιδί γίνεται ‘δέκτης και δημιουργός’ στο δράμα αναφέρει και η Άλκηστis Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

⁴⁷ Melani Nind & Dave Hewett, ό.π., σ.20.

⁴⁸ Γενικότερα το θέατρο για Νεαρό Κοινό τα τελευταία 40 χρόνια έχει αναγνωριστεί σαν ένας ενιαίο είδος τόσο οικονομικά όσο καλλιτεχνικά και κοινωνικά. Βλ: Roger L. Bedard, (2011). *Theatre for young audiences and cultural identity*. In Shifra Schonmann (ed.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, σ.283.

⁴⁹ Evelyn Goldfinger, ό.π., σ. 296. Αλλά και ο ερευνητής Ben Fletcher-Watson αναφέρει ότι “Σήμερα πάνω από 100 παραγωγές σκηνοθετούνται κάθε χρόνο για ένα κοινό (βρεφών και νηπίων) από τη γέννηση έως και τα τρία”. Ben Fletcher-Watson (2013). *Platform, ‘Staging Play, Playing Stages’*, 7 (2), σ. 14.

⁵⁰ Φαίνεται πιθανόν η ανάπτυξη της προσφορότητας και εγγύτητας της σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς να μπορεί να καλλιεργηθεί στο θέατρο μέσα από κατάλληλα σκηνοθετημένες παραστάσεις που θα προσφέρουν διαδραστικά θεάματα, ενδιαφέρουσες ιστορίες και δράσεις ακόμα και σε βρέφη που ακόμα δεν έχουν γεννηθεί. Σύμφωνα με τον ερευνητή Ben Fletcher οι γονείς των νεογέννητων ή και αγέννητων βρεφών μπορούν στο θέατρο μέσα σε μια ατμόσφαιρα ηρεμίας και χαλάρωσης γεμάτη κατάλληλα ερεθίσματα να μετασχηματίζουν ιδέες και σκέψεις να συνομιλούν μεταξύ τους και με το νεογνό και να μοιράζονται στιγμές τρυφερότητας και εγγύτητας μαζί του. Την άποψη αυτή στηρίζει και το ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών εγκυμοσύνης και μέσα από τη μήτρα της μητέρας το βρέφος φαίνεται να ξεκινά ήδη να αντιλαμβάνεται και να αποκωδικοποιεί την γλώσσα της μητέρας. Ben Fletcher-Watson (2013). "Theatre for Foetuses", διαδικτυακή ραδιοφωνική εκπομπή, Εδιμβούργο, <https://archive.org/details/TheatreForFoetuses>. (Άρθρο στην εφημερίδα Guardian 04/01/2015 αναφέρει επιστημονικά ευρήματα που διαπιστώνουν την ‘διαμόρφωση του εγκεφάλου στην εμπειρία του κόσμου, διαμέσω της μήτρας κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών εγκυμοσύνης’ http://www.theguardian.com/science/2015/jan/04/glimpse-prenatal-blueprints-for-the-brain-babies?CMP=twg_gu Η τροποποιημένη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες προς το βρέφος ονομάζεται **motherese (μαμαδίστικα)**, φαίνεται ότι το βρέφος την αναγνωρίζει ακόμα και πριν τη γέννηση του και έχει αποδειχτεί ότι είναι η ιδανική μορφή συνδιαλλαγής για τα αναπτυσσόμενα βρέφη. Η γλώσσα αυτή μεταφέρει

- Η έκθεση σε παρόμοιες θεατρικές δράσεις εκπαιδεύουν την φαντασία του μικρού θεατή⁵¹;
- Παρατηρώντας τα κοινά στοιχεία που μοιράζεται η Δραματική Τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης με την εντατική διάδραση θα ήταν εύλογο να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο οι δύο πρακτικές μπορούν να συναντηθούν και να συμπράξουν μέσα στο “Θέατρο για Μωρά”. Η εντατική διάδραση, (ή εντατική αλληλεπίδραση, ή εντατική θεραπεία)⁵² τροποποιημένη ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες αυτού στον οποίο απευθύνεται, χρησιμοποιείται σαν μέθοδος εκπαίδευσης - θεραπείας παιδιών που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές διαταραχές σοβαρότερης ή ηπιότερης μορφής.⁵³ Το

την τρυφερότητα και την αγάπη των φροντιστών του παιδιού προωθεί την προθεσιμότητα επικοινωνίας, εκπαιδεύει στην εναλλαγή του διαλόγου, αναπτύσσει την αίσθηση ρυθμού και εκπαιδεύει προγλωσσικά τον μικρό ακροατή. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται και θεραπευτικά σε διάφορα μοντέλα αποκατάστασης αναπτυξιακών διαταραχών. Βλ. Melani Nind & Dave Hewet (1994). *Access to communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton Editors, σ. 21.

⁵¹ Βρέφη και νήπια που εμφανίζουν αυτισμό ή ηπιότερης μορφής διαταραχές του αυτιστικού φάσματος όπως το σύνδρομο Asperger και άλλες πραγματολογικές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα ενσυναίσθησης, αφηρημένης σκέψης, δημιουργικότητας και χιούμορ καθώς η τυπική και στερεοτυπική συμπεριφορά τους δεν αφήνει περιθώρια για την ανάπτυξη της φαντασίας και του αυθόρμητου παιχνιδιού. Συνέπεια των δυσκολιών αυτών παρατηρείται στα παιδιά αυτά δυσκολία κοινωνικών δεξιοτήτων και ένταξης στην ομάδα. Μερικά παιδιά επιτυγχάνουν τη μερική προσαρμογή τους σε κοινωνικά πλαίσια και παρουσιάζουν ένα περιορισμένο εύρος δραστηριοτήτων της φαντασίας, σε προσεκτικότερη παρατήρηση όμως, συνήθως αποκαλύπτεται ακαμψία και στερεοτυπία στη χρήση της. Βλ. Susan Ashley (2010). *275 Απαντήσεις για το Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 121.; Βάια Παπαγεωργίου, ό.π., σσ.31-35. και Φανή Κ. Σιαμούλη – Σμαροπούλου, (2005). *Ανοσοβιολογικοί Συντελεστές Επί Παιδικού Αυτισμού (Ερευνητική Μελέτη)*. Διδακτορική Διατριβή Αριθμ. 1692, Ιατρική Σχολή Επιστημών Υγείας, Α.Π.Θ, σσ. 24-31.

⁵² Τα τελευταία χρόνια γίνονται ολοένα και πιο αισθητές οι προσπάθειες για διαδραστικές θεραπευτικές προσεγγίσεις στο πεδίο των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Οι σχεσιοκεντρικές, νηπιοκεντρικές, συστημικές προσεγγίσεις κερδίζουν ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος, επειδή είναι βασισμένες στην διάδραση φροντιστή – νηπίου και προσομοιάζουν το φυσικό μοντέλο εκπαίδευσης. Στο σχεδιασμό τους ενσωματώνουν στοιχεία όπως το μοίρασμα του ελέγχου, την απάντηση σε σήματα, τη σταθεροποίηση του δεσμού, την κοινή ευχαρίστηση και ανταπόδοση, τον συγχρονισμό κινήσεων και την εφαρμογή της προθεσιμότητας.

Πολλές από τις προσεγγίσεις που αφορούν τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες συμπεριφοράς, τελετουργίες και αυτιστικά στοιχεία βασίζονται πάνω στην συμπεριφορική – γνωστική ψυχολογία. Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που συνήθως λείπουν στα άτομα με αυτισμό και άλλες παρόμοιες δεξιότητες, σπάνια διδάσκονται με επιτυχία μέσα από ένα αυστηρά δομημένο συμπεριφορικό πλαίσιο.

Η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και στους φροντιστές του είναι ενστικτώδης σε όλα τα πρωτεύοντα θηλαστικά, αλλά είναι και εκλεπτυσμένη λεκτικά και πολιτισμικά στον άνθρωπο, ώστε η πράξη της να τον χαρακτηρίζει μοναδικά, αγγίζοντας σε βάθος τα συναισθήματα αυτών που συμμετέχουν, τροποποιώντας τη συμπεριφορά τους και εντέλει ενεργοποιώντας τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες του βρέφους.

Εκπαιδευτικοί και θεραπευτές μπορούν να μιμηθούν στοιχεία αυτής της συμπεριφοράς για να αλληλεπιδράσουν εντατικά με τα άτομα που υποστηρίζουν, επιδιώκοντας τη γεφύρωση των ελλειμμάτων που πιθανόν δημιουργήθηκαν κατά την αναπτυξιακή τους πορεία. Κύριο μέλημα της εντατικής διάδρασης είναι η κάλυψη αισθητηριακών αποστερήσεων με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών, τη σμίλευση της συναισθηματικής νοημοσύνης, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη της προσοχής.

Αρχικά η Εντατική Διάδραση (Αλληλεπίδραση κατά άλλους) αποτελούσε προσέγγιση για άτομα που παρουσιάζουν πολλα αισθητηριακές αναπηρίες. Melani Nind & Dave Hewet, ό.π., σσ. 35-36 και 41-42.

⁵³ Οι Ramamoorthi και Nelson, διατείνονται ότι οι δραματικές τεχνικές χρησιμοποιούνται δημιουργικά, για να βοηθήσουν άτομα με αυτισμό να αναπτύξουν νέες ικανότητες και προοπτικές. Ο υπερκείμενος στόχος πάντως είναι να αναπτυχθεί ο καλλιτέχνης εσωτερικά και όχι απλά ορισμένες δεξιότητες και συμπεριφορές. Μακάρι οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι φροντιστές να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν το δράμα και τις τέχνες γενικότερα για να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να εκφραστούν και να ευημερούν αναπτυσσόμενοι στον κόσμο αυτό. Βλ. Parasuram Ramamoorthi & Andrew Nelson, ό.π., σ.180.

βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι παρόλο που ενορχηστρώνεται και εν μέρει καθοδηγείται από τον θεραπευτή βασίζεται κυρίως στη μη δομημένη, ενστικτώδη παιδοκεντρική διδασκαλία, που διαδραματίζεται αυθόρμητα ανάμεσα στον φροντιστή και το βρέφος. Το εγχείρημα σύμπραξης της Δραματικής Τέχνης με την εντατική θεραπεία δεν θα είναι εύκολα πραγματοποιήσιμο, καθώς απαιτεί συστηματική ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε διαχρονικό πλαίσιο. Εφόσον όμως η σύζευξη επιτευχθεί μπορεί να αποτελέσει έναυσμα μελλοντικής δημιουργίας αξιόπιστων πρωτόκολλων πρόληψης, πρόωμης ανίχνευσης, και εκπαίδευσης νηπίων που εντάσσονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου ή εμφανίζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές⁵⁴.

⁵⁴ Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders /PDD) ή οι διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (autism Spectrum Disorders/ASD), χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ανεπάρκειες στη γλώσσα, τη νόηση, τη συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και προτίμηση σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες. American Psychiatric Association, (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια (DSM-IV-TRTM)*, Αθήνα: Λίτσας, σσ. 59-64.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition). American Psychiatric Association (text revision (DSM-IV-TR)).
- Ashley, S. (2010). *275 Απαντήσεις για το Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baldwin, P., & Fleming K. (2003). *Teaching literacy through drama creative approaches*, New York: *RoutledgeFalmer*
- Bedard, R. L. (2011). Theatre for young audiences and cultural identity. In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education* (σσ.283-287). Rotterdam: Sense Publishers.
- Eriksson, A. S. (2011). Distancing. In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, σσ. 65–71.
- Fletcher-Watson, B. (2013). *Platform, 'Staging Play, Playing Stages'*, 7 (2), 14-31.
- Goldfinger, E. (2011). "Theatre for babies: A new kind of theatre?" In S. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (σσ. 295–299). Rotterdam: Sense Publishers.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό απο το IQ*; Αθήνα: Πεδίο.
- Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. USA: Greenwood Press.
- Kempe A. (2011) Drama and the education of young people with special needs. In S. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (σσ. 165 -169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kempe A. (2011) "What dramatic literature teaches about disability" In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education* (σσ.171-175). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klein J. (2011). Criticism and appreciation in theatre for young audiences. In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education* (σσ.289-293). Rotterdam: Sense Publishers.
- Αλκηστις Κοντογιάννη (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Nind, M., & Hewet, D. (1994). *Access to communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton Editors.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ramamoorthi, P., & Nelson, A. (2011). Drama education for individuals on the autism spectrum. In S. Schonmann (Ed.) *Key concepts in theatre/drama education* (σσ. 177-181). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schonmann S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Σιαμούλη – Σμαροπούλου, Φ. (2005). "Ανοσοβιολογικοί συντελεστές επί παιδικού αυτισμού (Ερευνητική Μελέτη)" Διδακτορική Διατριβή Αριθμ. 1692, Ιατρική Σχολή

Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

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.

Winnicott Donalt (1971). *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Winston J. (2005). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London: Falmer Press.

Διαδικτυακές Πηγές

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

<http://el4.ilovetranslation.com/1IlaMKsM8tr=d>

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

http://www.dansdesign.com/gb/articles/28_10_05_6.html

<http://www.socialrolevalorization.com/articles/overview-of-srv-theory.html>

http://www.dansdesign.com/gb/articles/28_10_05_6.html

https://docs.google.com/document/d/1XxczAW9Mcp8oCzMXsNo_7rvSv-q12T-ZZW0Mrdn6IC0/edit

[emotional intelligence](#)

http://www.theguardian.com/science/2015/jan/04/glimpse-prenatal-blueprints-for-the-brain-babies?CMP=tw_t_gu <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/>

Η Πρώιμη Εντατική Θεραπεία, ωφελεί τα παιδιά που παρουσιάζουν Αυτισμό

(Τα Ωφέλη της Πρώιμης Εντατικής Θεραπείας στον Αυτισμό) : RICK NAUERT PHD
Senior News Editor Reviewed by John M. Grohol, Psy.D. on September 30, 2011

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

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

http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre_for_Early_Years

<http://el4.ilovetranslation.com/1IlaMKsM8tr=d/>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Soundscape>

<https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-childsplay.pdf>
<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=336119>



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 και Επιστήμες της
Αγωγής**

Καθηγητής-Σύμβουλος: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: ΘΡΑΨΑΝΙΩΤΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ-ΗΛΙΟΠΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Το κουκλοθέατρο ως μέσο καλλιέργειας
στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο δημοτικό**

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	141
Εισαγωγή.....	142
Ιστορική Αναδρομή της Εξελικτικής Πορείας του Κουκλοθέατρου από την Αρχαιότητα έως Σήμερα.....	143
Δημιουργικότητα: Ορισμοί και Θεωρίες.....	148
Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση.....	150
Το κουκλοθέατρο ως μέσο καλλιέργειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο.....	151
Επίλογος.....	155
Βιβλιογραφία.....	156

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τους λόγους για τους οποίους το κουκλοθέατρο είναι ικανό να λειτουργήσει ευεργετικά, ως μέσο καλλιέργειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο.

Αρχικά, επισημαίνεται η πολυδιάστατη αξία του κουκλοθέατρου μέσα από τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και την ιστορική αναδρομή της εξελικτικής του πορείας, από την αρχαιότητα έως σήμερα.

Εν συνεχεία, επιχειρείται η ανάλυση των ορισμών και των ερευνών για τη δημιουργικότητα και των τρόπων ανάπτυξής της μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, συσχετίζοντας τα στοιχεία, φωτίζονται εκείνα που επιτυγχάνουν την ενδυνάμωση των ανόμοιων, πολυδιάστατων, αντισυμβατικών, καινοτόμων ιδεών, λύσεων και πράξεων των παιδιών, μέσω των ενεργών δημιουργικών διεργασιών του κουκλοθέατρου. Στο πλαίσιο αυτό, προβάλλεται η δημιουργική ατμόσφαιρα της διαρκούς ανατροφοδότησης, αλληλεπίδρασης, ενθάρρυνσης, ευρηματικότητας, απενοχοποίησης, έκφρασης και ανατροπής αυτού του δημιουργικού παιχνιδιού, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να συνδυάσουν στοιχεία του φανταστικού, συμβολικού και πραγματικού τους κόσμου, ωθώντας τους σε εφευρέσεις αντικειμένων και καταστάσεων και αποκτώντας πολυποίκιλες δημιουργικές εμπειρίες.

Συνεπώς, γίνεται αναφορά στις πολυ-αισθητηριακές, μετασχηματιστικές και πολύτεχνες πρακτικές του κουκλοθέατρου, το οποίο, ως εκ τούτου, καθίσταται ως ένα άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο προς την επίτευξη της ανάπτυξης τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής δημιουργικότητας των μαθητών.

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 κουκλοθήρως, που μπορεί να κάνει τα πάντα χωρίς περιορισμούς, δηλαδή, να νικήσει το θάνατο, να βρῖσει 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

Για τους λόγους αυτούς, το κουκλοθέατρο διαθέτει μεγάλη ελκυστική δύναμη και τις πλέον κατάλληλες δραστηριότητες και σημειωτικές λειτουργίες στο σχολείο, καθώς προσφέρει στο κάθε παιδί «το μέσο σκέψης» του⁵ και μια ολοκληρωμένη εμπειρία «δημιουργικής ψευδαίσθησης», δια μέσου της ενασχόλησης του με το είδος και της επεξεργασίας της «υποκειμενικής ιστορίας του».⁶

Στην παρούσα μελέτη επισημαίνουμε την αξία του κουκλοθέατρου, ως ένα περιβάλλον μάθησης εμπειριών με δημιουργικές διαδικασίες, αποτελώντας ένα ουσιαστικό στοιχείο ενίσχυσης δημιουργικών αποτελεσμάτων και σχηματισμού δημιουργικών προσωπικοτήτων, στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

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

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

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

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

⁵ Κ. Gross: *Love Among the Puppets*, *Raritan*, Vol.17, No. 1, 1997, σσ. 67-82.

⁶ Δ. Σαρρής: *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Άνθρωπος, Αθήνα 2004, σ.59.

Ιστορική Αναδρομή της Εξελικτικής Πορείας του Κουκλοθέατρου από την Αρχαιότητα έως Σήμερα

Η συμβολική τέχνη του κουκλοθέατρου είναι, όπως δείχνει η ιστορική της διαδρομή, μία ανεξάντλητη και ατελείωτη πηγή έμπνευσης και απελευθέρωσης της έκφρασης τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, δεδομένου ότι τόσο η προέλευση όσο και η εξελεγκτική της πορεία δεν είναι απόλυτα βέβαιη και σίγουρα όχι ταυτόσημη με βάση τους ερευνητές.

Το κουκλοθέατρο διαρκώς υφίσταται στο πέρασμα του χρόνου και πολλές είναι οι χώρες, οι οποίες διεκδικούν την καταγωγή της χρήσης της κούκλας. Σύμφωνα με τον καθηγητή Reichard Piscal, πρόδρομοί της ξεκινούν από τις όχθες του Γάγγη στην Ινδία, όπου ο θεός Σίβα ερωτεύεται μία μαριονέτα της γυναίκας του. Αντίθετα, οι Torick (P. Ferrigni) και Berthold Laufer υποστηρίζουν ότι το κουκλοθέατρο γεννιέται στις όχθες του Νείλου στην Αίγυπτο, αλλά και στην Ελλάδα, απ' όπου εξαπλώνεται στην Ασία. Από την άλλη πλευρά, η Κίνα και άλλες ανατολικές χώρες μεταχειρίζονται, σύμφωνα με αναφορές, κάποιες από τις αρχαιότερες φιγούρες στον κόσμο.⁷

Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές συμφωνούν, ότι σε όλο τον κόσμο η κούκλα αρχικά χρησιμοποιείται όχι ως μέσο ψυχαγωγίας και θεατρικής τέχνης, αλλά αντίθετα ως κούκλα-είδωλο,⁸ άρρηκτα συνδεδεμένη με θρησκευτικές ή μνητικές ιεροτελεστίες (θανάτου, ανάστασης, θεραπείας, μαγείας κ.ο.κ). Λειτουργεί, συνεπώς, ως εκφραστικό «εργαλείο» σε γιορτές γονιμότητας και καλλιέργειας,⁹ καθώς και σε απεικονίσεις της πάλης μεταξύ των δυνάμεων του καλού και του κακού στην προσπάθεια του ατόμου για λύτρωση.¹⁰

Η λατρευτική κούκλα, ως πρόγονος της θεατρικής, γεννιέται πριν από περίπου 30.000 χιλιάδες χρόνια, έχοντας αρχικά πρωτόγονη μορφή με ανδρείκελα και γυναικεία είδωλα όπως εκείνα των «Ωρινάκειων Αφροδιτών».¹¹

⁷ H. H. Joseph: *A book of marionettes*, B. W. Huebsch, New York 1920, σσ. 3, 15-17.

⁸ Β. Πούχγερ: *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Πατάκης Αθήνα 1989, σ.49.

⁹ Βλ. Α. Μαγουλιώτης: *Κούκλες*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2009, σσ. 8,10,17,18-19,25-32.

¹⁰ Άλκηστις, ό.π. σσ.35-36. και Α. Μαγουλιώτης, ό.π. σσ.8-10,17,18-19,28-32.

¹¹ Α. Μαγουλιώτης, ό.π., σσ.25-27.

Πλήθος οι πηγές, όπως τα αρχαία επικά έργα (*Balara- Mayana, Therigatha* κ.ά.), η ελληνική μυθολογία, τα Ορφικά κείμενα, οι *Νόμοι* του Πλάτωνα, το έργο του *Περί κόσμου* του Αριστοτέλη,¹² οι αναφορές του Ηρόδοτου, οι πηγές *Πλάτωνος*,¹³ το βιβλίο του *Περί Αυτοματοποιητικής* του Ήρων του Αλεξανδρείας,¹⁴ το έργο *Δειπνοσοφιστές* του Αθηναίου, στα κείμενα της Π. Διαθήκης κ.ο.κ.¹⁵

Κατά τον Μεσαίωνα στη δυτική Ευρώπη διάφοροι κουκλοθίασοι παρουσιάζουν τα πάθη του Χριστού. Επιπρόσθετα, τόσο η ορθόδοξη εκκλησία χρησιμοποιεί κούκλα-Χριστό, όσο και η ρωμαιοκαθολική, αφού χειραγωγεί μικρές κούκλες με κινούμενα μέλη στα Μυστήρια και τεράστιες κούκλες που αναπαριστούν δράκους, Παναγίες (Μικρή Μαρία=Marionnette) κ.ά., προκαλώντας ενδιαφέρον και δέος.¹⁶

Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το κουκλοθέατρο στη Βυζαντινή περίοδο, όμως, είναι γνωστό πως 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.

Το κουκλοθέατρο, βεβαίως, είναι διαρκώς συνδεδεμένο με την τοπική παράδοση, όμως, με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Στην Ανατολή έχει πάντοτε σύνδεση με μια θρησκευτική υπόσταση, ενώ στη Δύση ιδίως κατά την Αναγέννηση και μετά, ξεφεύγει από τις αυλές της εκκλησίας και το κουκλοθέατρο αρχίζει να διαδραματίζεται και στους δρόμους. Επιπρόσθετα, όμως, συμβαδίζοντας με την εποχή του απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τα στενά όρια της εκκλησίας και στρέφεται προς τον ουμανισμό, αλλάζοντας και τη θεματολογία του. Επιστρέφει στον κωμικό του χαρακτήρα και πραγματεύεται περισσότερο ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο και τη ζωή του, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.¹⁷

Τα λαϊκά στρώματα έχουν την ανάγκη να αναβιώσουν την αρχέγονη ομαδική διασκέδαση, γιορτάζοντας την ύλη, το σώμα και τις απολαύσεις του ή τις συμφορές του, επιστρέφοντας στο φαλλικό, το τερατόμορφο και το κωμικό, αντιδρώντας στην επί αιώνες

¹² Γ. Ανδρεάδης: ό.π., σ.19. ; Άλκηστις, ό.π., σ.38. ; Βάλτερ Πούχγερ, ό.π., σ.50. και Γ. Ανδρεάδης: Θεϊόν θαύμα, *Δρώμενα*, τ. 3/4, Αθήνα 1984, σ.19.

¹³ Πλάτων: *Πολιτεία*, ενότητα 11^η, Ζ'514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books>

¹⁴ Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα 2012, σ.40.

¹⁵ Στ. Μαρκόπουλος: *Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα*: Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου Unima-Ελλάς, Αθήνα 2013.

¹⁶ Α. Παρούση, ό.π., σσ.41-43. και Α. Παρούση, *Κούκλες κουκλοθέατρου*, Δελφίνοι, Αθήνα 1993, σ.12.

¹⁷ Η εξάπλωση της οθωμανικής αυτοκρατορίας στο Βυζάντιο δημιούργησε ένα κύμα λόγων Ελλήνων οι οποίοι έφεραν μαζί τους και τις γνώσεις τους από τους κλασικούς συγγραφείς τους.

καταπίεση της θεοκρατικής αντίληψης και της ηθικής του πνεύματος. Η μαριονέτα, παρόλο που είναι φόρμα διαδεδομένη μέσω της εκκλησίας, εξυπηρετεί απόλυτα τους παραπάνω σκοπούς. Έτσι, ξαναζωντανεύει το γκροτέσκο (grottesco) το οποίο παρόλο που απαντάται και σε προηγούμενες εποχές,¹⁸ τώρα αυτονομείται ως τέχνη και γεννά το λαϊκό κουκλοθέατρο.

Καθώς οι κουκλοπαίχτες είναι πλέον οι περισσότεροι πλανόδιοι, που παίζουν σε πλατείες και δρόμους δημιουργείται η ανάγκη για κούκλες περισσότερο κατάλληλες για μετακίνηση, πιο ελαφριές, εύχρηστες, ευκίνητες και οικονομικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο γεννιέται η γαντόκουκλα, μία ριζικά ανανεωμένη φόρμα, που απογειώνει τις δυνατότητες του είδους. Ενδεικτικό της σημαντικής αλλαγής που συντελείται είναι το γεγονός ότι το λαϊκό κουκλοθέατρο δρόμου όσο δέχεται την αντίδραση της εξουσίας τόσο ανεβαίνει η δημοτικότητά του, κατακτώντας πολύ γρήγορα ολόκληρη την Ευρώπη, με την μεγάλη του ακμή να υφίσταται αργότερα κατά τον 18^ο αιώνα.¹⁹

Στην Ιταλία γεννιέται η κωμωδία του Φλύακα, η Ατελάνικη φάρσα, η Comedia dell'Arte και ο Ναπολιτάνος μετανάστης, κεντρικός χαρακτήρας Pulchinella (τέλη 15^{ου} αι. και κυρίως τον 16^ο αι.),²⁰ στον οποίο το κουκλοθέατρο θα βρει τον ιδανικό τοπικό λαϊκό του ήρωα στις περισσότερες χώρες. Ο Γαλλικός Polichinelle και Guignol, ο Γερμανικός Hanswurst και Kasper, ο Αγγλικός Punch, ο Τσέχικος Kas-parek, ο Ούγγρικος Vitez Lazslo, ο Μπολονέζικος Fa-giolino, ο Ρώσικος Petruska, και πολύ μετέπειτα ο Καραγκιόζης (προερχόμενος από την Ανατολή) και ο Ελληνικός Φασουλής (προερχόμενος από τη Δύση) είναι μέρος της ίδιας παράδοσης. Τα κοινά τους γνωρίσματα είναι η καρναβαλική καταγωγή, τα φαλλικά γνωρίσματα, η πονηριά, η σατιρική τάση, η αντισυμβατικότητα, το πάθος για ζωή, η σύγκρουση με την εκάστοτε εξουσία, αλλά και η μετασηματιστική και παιχνιδιάρικη προσέγγιση επί παντός επιστητού.²¹

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

¹⁸ E. Whole: *Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century, Puppets in the line of fire*, American Theatre, Communications Group, September 2002.

¹⁹ Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ. 41-43.

²⁰ Στην Ατελλανή φάρσα πρωταγωνιστής είναι ο Maccus ήρωας με πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τον Pulchinella, της Κομεντια. Το κωνικό καπέλο του η μάσκα με την γαμψή μύτη, η καμπούρα και η κοιλιά όπως και η βέργα που κρατάει παραπέμπουν ευθεία στον **Pulchinella**.

²¹ Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.41-49. και Άλκηστις, ό.π. σσ.41-43.

έλληνες κουκλοπαίχτες εισάγουν κι άλλους κουκλοήρωες, ανεβάζοντας έργα σημαντικών ευρωπαϊών συγγραφέων.²²

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.²³

Η εξέλιξη του κουκλοθεάτρου είναι εντυπωσιακά παράλληλη σε 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. Σήμερα, παρόλο που ακόμη λαμβάνουν χώρα τελετουργικά δρώμενα σε διάφορα μέρη του κόσμου, η κούκλα του θεάτρου έχει ξεφύγει από τις λατρευτικές τελετές. Μέσα από μια διαδικασία αιώνων και παρά τις διαφορές των τοπικών παραδόσεων σε Ανατολή και Δύση το κουκλοθέατρο διατηρείται ως ολότητα, έχοντας αποκτήσει και μία άλλη αξία, τη θεατρική-καλλιτεχνική.²⁴

Η θεατρική κούκλα δεν είναι πλέον ένθεη ή στρατευμένη, όπως για παράδειγμα την περίοδο της γερμανικής κατοχής.²⁵ 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. Οι κουκλοπαίχτες δημιουργούν κάθε φορά μία ξεχωριστή θαυμαστή προσωπικότητα, αφού επιπλέον τις περισσότερες φορές είναι ταυτόχρονα κατασκευαστές, χειριστές, ηθοποιοί, σκηνοθέτες, μουσικοί και σε πολλές περιπτώσεις και οι συγγραφείς των έργων, ακόμα και οι παραγωγοί των παραστάσεων τους.²⁶

²² Π. Δαράκη, ό.π., σσ.42-53.

²³ Π. Δαράκη, ό.π., σσ.44-53. και Άλκηστις, ό.π., σσ.43-48.

²⁴ Μ. Ελιάντ: *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα), Αρσενίδης, Αθήνα 2002, σ.12. και Anna Nekrylowa, Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας, στο Στ. Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Unima-Ελλάς, Αθήνα 1999, σσ.70-82.

²⁵ Α. Παρούση: *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, ό.π., σ.12.

²⁶ Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.25-77.

Το κουκλοθέατρο ακολουθεί την εξελικτική πορεία κάθε πολιτισμού ανά τον κόσμο, παρουσιάζοντας τεράστια ποικιλομορφία τόσο στις τεχνικές κατασκευής και χειρισμού όσο και στην αισθητική, τα σύμβολα, την κινησιολογία, τους χώρους και τις συνθήκες παράστασης, της δραματικής σύνθεσης και της φόρμας. Οι κώδικες των τεχνών κάθε περιοχής, η τοπική τεχνολογία, τα διαθέσιμα υλικά, τα έθιμα, οι μύθοι και όλες οι ιδιαιτερότητες κάθε τοπικής κοινωνίας ή υποομάδας που χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αντανακλώντας τον ίδιο τον σύγχρονο άνθρωπο.²⁷

²⁷ Α. Μαγουλιώτης: *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου*, ό.π., σσ.21-33,44-65,104-126,166-184,262-265,269-276,303-346.

Δημιουργικότητα: Ορισμοί και Θεωρίες

Η δημιουργικότητα είναι ένα πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο. Είναι δύσκολο να μετρηθεί και μία από τις πιο δύσκολες ανθρώπινες νοητικές λειτουργίες για να προσδιοριστεί και γι' αυτό υπάρχουν αμέτρητοι σχετικοί ορισμοί. (π.χ. Bruner, 1962, Παρασκευόπουλος, 2004, Kurtzberg 2005 & 2010, Uusikylä, 2012 κ.ο.κ.). Παρ' όλα αυτά, είναι δυνατόν να βρούμε κάποιες ομοιότητες από τους διάφορους ορισμούς της δημιουργικότητας. Συνεπώς, συνδυάζοντάς τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δημιουργικότητα αποτελεί την ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να παράγει πολλές νέες, καινοτόμες, πρωτότυπες και εναλλακτικές ιδέες-λύσεις για την επίλυση των διαφόρων ζητημάτων ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούργιο, παρέχοντας αξία -αν και υποκειμενική- στο τελικό αποτέλεσμα.²⁸

Οι ερευνητές προσεγγίζουν συνήθως το πεδίο της δημιουργικότητας μέσα από τέσσερις γενικές αναγνωρισμένες θέσεις ή εκφράσεις: το δημιουργικό πρόσωπο (δημιουργική προσωπικότητα), το προϊόν (π.χ. μία εφεύρεση), τη διαδικασία (δημιουργική συμπεριφορά και σκέψη) ή το περιβάλλον.²⁹

Η δημιουργική ικανότητα μπορεί να εκδηλωθεί υποκειμενικά, ενεργά, συλλογικά ή ατομικά και αποτελεί μια δυνατότητα αφενός ανάπτυξης κάτι νέου και αφετέρου

²⁸ I. Παρασκευόπουλος: *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*, Κοράλι, Αθήνα 2004, σ.5. ; J. Bruner: «The conditions of creativity», in H. Gruber - G. Terrell - M. Wertheimer (Eds): *Contemporary approaches to creative thinking*, Atherton Prees, New York 1962, σσ.1-30. ; F. Kousoulas: «The interplay of creative behavior, divergent thinking, and knowledge base in students' creative expression during learning activity», *Creativity Research Journal*, Vol. 22, No. 4, 2010, σσ.387-396. ; K. Sawyer, *The science of human innovation: Explaining creativity*, Oxford University Press, New York 2012, σσ.3-95,109,149. ; K. Uusikylä: «Voiko luovuutta opettaa? Can you teach creativity?», in P. Kansanen - K. Uusikylä, (επιμ.): *Luovuutta, Motivaatiota, Tunteita, Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (Creativity, motivation, emotions. New directions in teaching research), Department of Teacher Education, University of Helsinki, Finland 2002, σσ.42-55. και Β. Παναγιώτα Β.: *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια αρχική-πilotική*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011.

²⁹ P. Torrance: «Factors affecting creative thinking in children: An interim research report», *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, vol.7, 1961, σσ.171-180. ; T. Brown: Creativity: «What are we to measure?», in J. A. Glover - R. R. Ronning - C. R. Reynolds (Eds): *Handbook of creativity, plenum press*, New York 1989, σ.3. ; P. Kamylyis - E. Fokides - M. Theodorakopoulou: «Towards computer-related learning environments, for primary school students' creative thinking development», in E. Barki - J. Nummenmaa - I. Sunkey - M. Ross - G. Stapla (Eds): *BCS international conference- INSPIRE XIII Improving quality in computer education*, Tampere, Finland: British Computer Society: Great Britain, 2007, σσ. 47-62. και E. Vernon: «The nature-nurture problem in creativity», in J. A. Glover - R. R. Ronning - C. R. Reynolds (Eds): *Handbook of creativity*, Plenum Press, Vernon, New York 1989, σσ.94-96.

προσαρμογής σε νέες συνθήκες. Οι ασυνήθιστες λύσεις παράλληλα με την πρωτοτυπία θεωρούνται ως αναπόφευκτα τμήματα της δημιουργικότητας.³⁰

Οι δημιουργικές ιδιοφυίες αντιμετωπίζουν τα ζητήματα με πολλαπλές προοπτικές, με διαφορετικές δυνατότητες διάκρισης και εστίασης, επιδιώκουν αντισυμβατικές μεθόδους χωρίς περιορισμούς, εισάγοντας σε αυτές ακόμη και αντικρουόμενα θέματα και άσχετα πράγματα. Ο νους γεννά ποικιλότροπα πρότυπα σκέψης, τα οποία είναι ικανά να οδηγήσουν σε νέους δεσμούς, πρωτότυπες και ευφάνταστες ιδέες.³¹

³⁰ G. Lemons: «When the horse drinks: enhancing everyday creativity using the elements of improvisation», *Creativity Research Journal*, Vol. 17, No. 1, 2005, σσ.25–36. ; A. Craft: *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, Routledge, London 2005, σσ.10-22. και K. Uusikylä - J. Piirto: *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*, (Creativity. A skill to find, courage to act), Jyväskylä, Atena 1999, σ.19.

³¹ V. T. Kudryavtsev: «The phenomenon of child creativity», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 19, No.1, 2011, σσ.45–53. ; T. Toivanen: «Drama education in the finnish school system: Past, present and future», in H. Niemi - A. Toom - A. Kallioniemi (Eds), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in finnish schools*, Sense Publishers, Rotterdam 2012, σσ. 227–236. και T. Toivanen: «Pohdintaa draamakäsytuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine», (Drama education in Finnish school context: teaching method or art subject.) *Kasvatus*, Vol. 43, No. 2, 2012, σσ.192-198.

Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

Η μεταμοντέρνα κοινωνία της γνώσης δημιουργεί νέες αξιώσεις για τα σχολεία σε όλο τον κόσμο. Στις σύγχρονες αυτές απαιτήσεις οι μαθητές καλούνται να είναι, εκτός των άλλων, δημιουργικοί, να έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται σε ομαδικές διαδικασίες και να αποκτούν πληροφορίες. Δηλαδή, οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν την εμπειρογνωμοσύνη για να πετύχουν στη ζωή και το έργο του 21ου αιώνα.³² Η δημιουργικότητα των παιδιών βεβαίως συχνά χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, δεδομένου ότι δεν καθορίζεται από την κοινωνία.³³

Επιπλέον, σε γενικές γραμμές η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ένα μάλλον νέο πεδίο της σχολικής πραγματικότητας, ιδίως στον ελλαδικό χώρο. Έτσι, υπάρχει μια προφανής ανάγκη για αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και των παραγόντων που σχετίζονται με τη θεατρική αγωγή στο σχολείο, όπως εκείνο του κουκλοθεάτρου, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών. Η θετική επίδραση της χρήσης του κουκλοθεάτρου ως παιδαγωγικού εργαλείου μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί, καθώς εισάγει στο σχολείο το δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο θα έπρεπε να βρίσκεται στο κέντρο του προγράμματος σπουδών. Και αυτό γιατί, όλες οι δυνάμεις της πολιτισμένης ζωής (του νόμου και της τάξης, της βιοτεχνίας και της τέχνης, του εμπορίου και του κέρδους, της ποίησης, της σοφίας και της επιστήμης) έχουν τις ρίζες τους στον αρχέγονο χώρο του δημιουργικού παιχνιδιού.³⁴

Προς το σκοπό αυτό, πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι η δημιουργικότητα είναι δυνατό να καλλιεργηθεί και επομένως να αυξηθεί σ' όλους ανεξαιρέτως και ειδικότερα

³² K. Sawyer: «The International Journal of Thinking Skills and Creativity», *Educating for Innovation*, Vol.1, No.1, 2006, σσ.41-48. και S. Davis: *Drama, engagement and creativity*, Central Queensland University (Noosa Hub), in Draft paper, «Creative Engagements: Thinking with Children», 3rd Global Conference, February 2007, σσ.1-9.

³³ A. Craft: «Little creativity», in A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds), *Creativity in education*, Continuum, London 2001, σσ.45-61 και B. Jeffrey & A. Craft: «Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships», *Educational Studies journal*, Vol. 30, No. 1, 2004, σσ. 77-87.

³⁴ D. Elkind: «Early childhood education: A piagetian perspective. National Quisenberry and Nancy- Willis Margo: Puppets as a learning tool», *Language Arts*, Vol. 52, No. 6, 1975, σσ. 48-55. ; E. Ruth Hartley: «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, Vol.51, No. 1, 1971, σσ. 80- 84, και I. Smith: «Puppetry in the classroom», *The elementary English review*, Vol. 10, No. 9, 1933, σσ. 219-222.

στους μαθητές που βρίσκονται σ' ένα με γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται επιπλέον η απομάκρυνση από αναμενόμενες προσεγγίσεις και συνηθισμένες πρακτικές.³⁵

Το κουκλοθέατρο ως μέσο καλλιέργειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στο δημοτικό

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, η τέχνη του κουκλοθέατρου στο Δημοτικό σχολείο μπορεί να προσφέρει σχέσεις καινοτόμων, πολυαισθητηριακών και πολύτεχνων παιδαγωγικών πρακτικών, όπου υποστηρίζεται τα μέγιστα η φαντασία και τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, καλλιεργώντας τη δημιουργική τους σκέψη. Ειδικότερα το κουκλοθέατρο, ως ιδιαιτέρως προικισμένη βιωματική δραστηριότητα με επίκεντρο το δημιουργικό παιχνίδι, μπορεί να επικοινωνήσει απ' ευθείας με τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, απελευθερώνοντας τα από τα στερεότυπα με αποτέλεσμα τη τροφοδότηση του ενδιαφέροντος για ανακαλύψεις και εκφράσεις, μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα μάθησης και εξέλιξης του πνεύματος.³⁶

Η χρήση της θεατρικής κούκλας στην τάξη έχει τη δύναμη να πλάσει μία δημιουργική προσωπικότητα, καθώς ενθαρρύνει τη προσωπική δημιουργική σκέψη και εξωτερίκευση. Δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να είναι ενεργά, να κάνουν κρίσιμες συζητήσεις και να αυτοσχεδιάζουν, να εκφράσουν πηγαίο χιούμορ, να παράγουν και να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες, να αναπτύσσουν την περιέργεια και την ευρύτητα της νόησης τους. Επιπλέον, είναι από τη φύση του αντισυμβατικό και τα παιδιά γίνονται δημιουργικότερα, αφού καλούνται να

³⁵ Κ. Πασσάκος: *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, Τόμος Β', Αυτοέκδοση, Αθήνα 1980, σ.813. ; Κ. Sawyer: «Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation». *Educational Researcher*, Vol.33, No.2, 2004, σσ.12–20. ; Α. Craft: *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, ό.π., σσ.41-43. ; Η. Kim: «The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, Vol.23, No. 4, 2011, σσ.285–295. ; Μ. Bernier - J. O'Hare: Puppets in education: process or product?, in Hadari Farryl (Ed.), *Puppetry in education and therapy*, AuthorHouse, Bloomington, Indiana, 2005, σ.66. ; Β. Σοφρά: *Δημιουργικότητα, καλλιτεχνική έκφραση και ακαδημαϊκή επίδοση: Φανεροί και κρυφοί σύνδεσμοι*, Πτυχιακή Εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011, σσ.21-39. και Β. Παναγιώτα: *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ό.π., σσ.9-88.

³⁶ S. Lin: «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, Vol.2, No. 3, 2011, σσ. 149–155.

λειτουργήσουν εναντία στις πιεστικές τυποποιημένες εκδοχές μιας συμβατικής πραγματικότητας.³⁷

Το Κουκλοθέατρο, αποτελώντας μια μορφή δημιουργικού θεάτρου, ενισχύει επίσης τη σωματική και οπτική, διαλεκτική, ζωντανή επικοινωνία, λειτουργώντας ως ένα μέσο για πηγαίες εκφράσεις και την ανάπτυξη δημιουργικών δυνάμεων ιδίως με τα ντροπαλά παιδιά, απελευθερώνοντάς τα σε πολλά επίπεδα, πίσω από την ασφάλεια του αόρατου χειριστή της θεατρικής κούκλας, χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή.³⁸

Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μία ατμόσφαιρα διαρκής ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης και απολύτως ανεκτικής, καθώς οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει θεατρική κούκλα και η εμπύχωση της περιλαμβάνει οποιαδήποτε στοιχείο του πραγματικού, φανταστικού και εσωτερικού κόσμου του παιδιού.³⁹

Η δημιουργικότητα των παιδιών ενισχύεται σε όλα τα στάδια της ενασχόλησης με το κουκλοθέατρο, το οποίο αποτελεί μία πολύτιμη μορφή τέχνης στο Δημοτικό σχολείο, αφού έχει την αξιοσημείωτη δυνατότητα να συνδυάζει όλες τις τέχνες για συγκεκριμένους σκοπούς. Μέσω του κουκλοθέατρου τα παιδιά συμμετέχουν σε πολλές πρακτικές των αισθητικών αρχών και παραστατικών τεχνών, όπου απαιτούνται η ενασχόληση με μεικτές δημιουργικές δραστηριότητες, κατασκευαστικές δεξιότητες (με τη χρησιμοποίηση των δύο και τριών διαστάσεων και της επεξεργασίας των υλικών) και η αξιοποίηση των αισθήσεων και της εφευρετικότητας. Παράλληλα όμως, η τεράστια «κλίμακα» του κουκλοθέατρου μπορεί να συμπεριλάβει ένα φάσμα επιστημονικών κλάδων, συνδυάζοντας δημιουργικά επιστημονικές γνώσεις, τεχνολογικές δυνατότητες και τέχνες. Κατά συνέπεια, μέσα σε εικαστικά και μουσικά πλαίσια, στη συγγραφή ιστορικών, θεατρικών έργων και κειμένων και

³⁷ A. Craft: *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, ό.π., σσ.41-46, T. Toivanen: «Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä», (I would have never believed in this from myself. Theatre experiences of 5th and 6th graders), Acta Scenica 9, Teatterikorkeakoulu (Ακαδημία Θεάτρου), Helsinki 2002, σσ.188-190.

³⁸ Α. Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ. 82-106. και E. Williams: «Helping children feel like someone else- and talk like someone else», *Elementary English*. 1967, Vol. 51, No. 3, σσ. 57-58, 61. Βλ. συνέντευξη του M. Stewart στο: R. Landy: *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, London 1982. σ.226. ; Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2014, σσ.148-152 και V. Johnson: «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, Vol.53, No. 6, 1966, σ. 672.

³⁹ M. Csikszentmihalyi: *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, HarperCollins Publishers, New York 1996, σσ.117-118. και M. Gladwell: *Blink: the power of thinking without thinking*, Penguin, London 2005, σσ.24-69, 133-135.

στις δυνατότητες του δράματος δημιουργείται ένα θαυμαστά ολοκληρωμένο περιβάλλον με απρόβλεπτο τρόπο.⁴⁰

Ως εκ τούτου, οι μαθητές αξιοποιούν και αναπτύσσουν τα μέγιστα την ευρηματικότητα, τον συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων και τη φαντασία τους, ωθώντας τους σε εφευρέσεις αντικειμένων και καταστάσεων. Με την εκ περιτροπής εργασία σε όλες τις φάσεις ενός κουκλοθεάτρου (κατασκευή κούκλας-σκηνικών, εισαγωγή επιστήμης και τεχνολογίας, συγγραφή έργου, εμπύχωση κουκλο-ηρώων, παιγνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμών κτλ.) αποκτούν πολυποίκιλες εμπειρίες που λειτουργούν και δημιουργούν νέα γνώση των φαινομένων που είναι υπό αναθεώρηση.⁴¹

Τα συστατικά αυτά αναπτύσσουν τόσο την ατομική δημιουργικότητα του κάθε μαθητή όσο και τη δημιουργικότητα της ομάδας σε όλη την τάξη. Μέσα από το ευφάνταστο παιχνίδι του κουκλοθεάτρου καλλιεργείται και ενισχύεται η ενεργοποίηση της ίδιας της φύσης των παιδιών περί δημιουργικότητας.⁴²

Η δημιουργικότητα της ομάδας του κουκλοθεάτρου έχει πολλές δυνατότητες λόγω της συλλογικής φύσης στην επινόηση ιδεών. Νέες εφευρέσεις είναι πιο πιθανό να συμβούν σε μια ομάδα, όταν η διαφορετική οπτική γωνία και η παρατήρηση ενός μέλους της ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε ιδέα άλλου μέλους. Το κουκλοθέατρο προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να δημιουργήσουν τις δικές τους παραστάσεις δράματος. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να εκφράσουν τη δική τους δημιουργική σκέψη και να προβληματιστούν σχετικά με τα άλλα μέλη της ομάδας αλλά και να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο στον οποίο ζουν, αναπτύσσοντας την αντίληψη και την ταυτότητά τους ως ολότητα.⁴³

Σε ατομικό επίπεδο το κουκλοθέατρο βοηθά το παιδί να αναπτύξει την πνευματική ευχέρεια και ευλυγισία του. Δηλαδή, την αντισυμβατική και υποκειμενική κρίση, τη φαντασία, τον αυθορμητισμό, τη διαίσθηση και την ευαισθησία του, να αφυπνίσει την περιέργεια του, να αναζητήσει την πρωτοτυπία και να αξιοποιήσει το τυχαίο και το

⁴⁰ R. Taylor & G. Andrews: *The arts in the primary school*, (2nd Edition), Routledge, New York 2012, σ.167.

⁴¹ S. Brown: «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, Vol. 57, No. 6, 2004, σσ. 47-52. ; Πέπη Δαράκη: ό.π., σσ.14-25. και Robert J. Landy, ό.π., σσ. 9, 225.

⁴² H. Kim: *The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*, ό.π., σσ.285-295.

⁴³ K. Joronen, A. Konu, S. Rankin, P. Astedt-Kurki: «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, Vol.27, No.1, 2012, σσ.5-14. ; T. Kurtzberg: «Feeling creative, being creative: an empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, Vol.17, No. 1, 2005, σσ.51-65. και E. Turner: «Introduction. Social influence and creativity: setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, Vol.3, No. 4, 2008, σσ.223-227.

απρόοπτο, στην παραγωγή και επεξεργασία πολλών ανόμοιων, πολυδιάστατων, πρωτότυπων και εναλλακτικών ιδεών και λύσεων.⁴⁴

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως, καθώς το κουκλοθέατρο έχει όλες εκείνες τις ιδιότητες που έχουν έως τώρα αναφερθεί, προκύπτει ένα άριστο δημιουργικό περιβάλλον μάθησης στα παιδιά, παρέχοντας τους πλούσιες εμπειρίες με έμφαση στον ενεργό τους ρόλο στην έκφραση. Μέσα σ' αυτό το διαδραστικό και θετικό περιβάλλον οι συμμετάσχοντες καλούνται να δράσουν μέσα από δημιουργικές, διαλεκτικές κοινωνικές σχέσεις και γόνιμες ατομικές διεργασίες. Η αλληλεπίδραση είναι ένα ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας λήψης τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της κοινωνικής δραστηριότητας.⁴⁵

Συνεπώς, η χρησιμότητα του κουκλοθέατρου στο σχολείο ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι εμφανής, καθώς απομακρύνει από τα παιδιά όλους εκείνους τους παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, αποτρέπει τους μαθητές από την επικράτηση της λογικής και του ρεαλιστικού, το φόβο της γελοιοποίησης και των σφαλμάτων, τις πρότερες συνήθειες και την τυποποίηση, την ανεπάρκεια εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας ικανότητες, τις κοινωνικές πιέσεις για υπακοή, την προσυπογραφή κάθε αυθεντίας, τον υπέρμετρο ανταγωνισμό και την αναγκαστική αποδοχή.⁴⁶

⁴⁴ H. Bacanlı – M. A. Dombaycı - M. Demir - S. Tarhan: «Quadruple thinking: creative thinking», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol.12, 2011, σσ.536–544. ; L. Steinhardt: «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, Vol.21, No. 3, 1994, σσ.205-218. ; M. Etter: «Puppetry: A means of creativity in the language arts», *Virginia Journal of Education*, Vol. 61, 1967, σ. 13. και Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σσ.148-152.

⁴⁵ K. Uusikylä - J. Piirto: *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*, ό.π., σσ.71-14.

⁴⁶ R. Confino: «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, 1972, σσ. 450-456. ; M. Weiger: «Puppetry», *Elementary English*, Vol. 51, No. 1, 1974, σσ. 55-65. ; P. Schumann, *Η παλιά τέχνη του κουκλοθέατρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφ. Στ. Μαρκόπουλος, Κουκλοθέατρο Αγίουσαγιά, Αθήνα 1998. στο: <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>. και P. Schumann: *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθέατρου*, (μετ. Στ. Μαρκόπουλος), Unima Hellas, Αθήνα 1995.

Επίλογος

Η δημιουργικότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια, στην έρευνα της οποίας κατά καιρούς η έμφαση δίδεται κάποιες φορές σε ατομικές προοπτικές και μερικές άλλες φορές στην σημασία της για την κοινωνία. Από τη μία πλευρά, η δημιουργικότητα θεωρείται ως μια δημιουργική εκδήλωση, εργασία ή ενέργεια, ή ακόμη και ως ένα δημιουργικό προϊόν. Από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών, η εστίαση γίνεται πάνω στο δημιουργικό περιβάλλον ή δημιουργική διαδικασία.

Με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα το κουκλοθέατρο συνιστά ένα άριστο εκπαιδευτικό μέσο για τη δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος στο σχολείο, όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να υπερβούν τους εαυτούς τους και τους άλλους εξ ονόματος μιας ανοικτής και ασφαλούς αντισυμβατικής ατμόσφαιρας. Όλες οι ενεργές διεργασίες του κουκλοθέατρου περιλαμβάνουν σε όλα τα στάδια τη δημιουργική σκέψη, ως μέρος της δημιουργικής διαδικασίας. Η δημιουργικότητα εξελίσσεται σε μια ανοικτή μετασχηματιστική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μακριά από καταναγκασμό και απόλυτη πειθαρχία.

Η εμπειρία του κουκλοθέατρου δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να καλλιεργήσουν και να εξελίξουν τόσο την ομαδική όσο και την ατομική δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τις πολυ-αισθητηριακές και πολύτεχνες παιδαγωγικές πρακτικές του. Προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα νέων καινοτόμων και ανεξάρτητων σκέψεων, ευκαιρίες εξάσκησης μιας ποικιλίας δεξιοτήτων, αλλά και τα οφέλη μιας διαδραστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε ατομικό επίπεδο το κουκλοθέατρο βοηθά το παιδί να δρα με μεταγνωστική επεξεργασία των δεδομένων, χωρίς a priori αυθεντίες, αναπτύσσοντας την πνευματική του ευχέρεια και ευλυγισία.

Μέσα από αυτά τα στοιχεία τα παιδιά, ατομικά αλλά και συλλογικά με επίκεντρο το παιχνίδι, εξωτερικεύουν τις εσωτερικές τους προσεγγίσεις και ανατροφοδοτούν το ενδιαφέρον τους για συνδυασμό πρότερων γνώσεων σε κάτι νέο και την ανακάλυψη νέων ιδεών, αναδεικνύοντας τη θετική επίδραση του κουκλοθέατρου στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις: *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Ανδρεάδης Γ.: *Θείον θαύμα*, Δρώμενα, τ. ¾, Αθήνα 1984, σ.19.
- Δαράκη Π.: *Κουκλοθέατρο*, Gutenberg, Αθήνα 1986.
- Ελιάντ Μ.: *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Δεληβοριάς Νίκος, επιμ. Σαλίμπα Αλίκη), Αρσενίδης, Αθήνα 2002.
- Θεοχάρη-Περάκη Ε.: *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*, Εστία, Αθήνα 1994.
- Μαγουλιώτης Α.: *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου*, Παπαζήσης, Αθήνα 2012.
- Μαγουλιώτης Α.: *Κούκλες*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2009.
- Μαγουλιώτης Α.: *Κουκλοθέατρο I/ Πώς στήνεται ένα έργο*, Καστανιώτη, Αθήνα 1994.
- Μαρκόπουλος Στ.: *Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα*, Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθεάτρου, Unima-Ελλάς, Αθήνα, 2013.
- Μαρκόπουλος Στ.: *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου* (επιμ.), Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθεάτρου, Unima-Ελλάς, Αθήνα, 2013.
- Nekrylowa A.: «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας», στο Στ. Μαρκόπουλος (επιμ.): *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Unima-Ελλάς, Αθήνα 1999, σσ.70-82.
- Παϊδούση Ε.: *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Ατλαντίς, Αθήνα 1954.
- Παρασκευόπουλος Ι.: *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*, Κοράλι, Αθήνα 2004, σ.5.
- Παρούση Α.: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση / Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα 2012.
- Παρούση Α.: *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, Δελφίни, Αθήνα 1993.
- Πασσάκος Κ.: *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, Τόμος Β', Αυτοέκδοση, Αθήνα 1980.
- Πλάτων, *Νόμοι*, 1644E -Ηροδότου Βιβλίο11.
- Πούγχερ Β.: *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα βαλκάνια*, Πατάκης Αθήνα 1989.

- Schumann P.: *Η παλιά τέχνη του κουκλοθεάτρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφ. Στ. Μαρκόπουλος, Κουκλοθέατρο Αγίουσαγιά, Αθήνα 1998.
στο: <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>.
- Schumann P.: *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου*, (μετ. Στάθης Μαρκόπουλος), Unima Hellas, Αθήνα 1995.
- Σαρρής Δ.: *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Άνθρωπος, Αθήνα 2004.
- Τσιάρας Α., *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2014.

Ξενόγλωσση

- Bacanlı H. - Dombaycı A. M. - Demir M. - Tarhan S.: «Quadruple thinking: creative thinking», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol.12, 2011, σσ.536–544.
- Bernier M. and O’Hare J.: «Puppets in education: process or product», in Hadari, Farryl (Ed.) *Puppetry in education and therapy*, Unlocking doors to the mind and heart, AuthorHouse, Bloomington, Indiana, 2005.
- Bruner J., «The conditions of creativity», in: H. Gruber - G. Terrell - M. Wertheimer (Eds): *Contemporary approaches to creative thinking*, Atherton Prees, New York 1962, σσ.1-30.
- Brown S.: «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, Vol. 57, No. 6, 2004, σσ. 47-52.
- Brown, T.: «Creativity: what are we to measure?», in J.A. Glover - R. R., Ronning - C.R. Reynolds (Eds): *Handbook of creativity*, Plenum Press, New York 1989.
- Buffy S.: *Puppetry and art education: a personal journey*, University of Iowa, Iowa 2011.
- Gladwell M.: *Blink: the power of thinking without thinking*, Penguin, London 2005.
- Confino R.: «Puppetry as an educative media», *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, 1972, σσ.450-456.
- Craft A.: *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, Routledge, printed in Great Britain, London 2005, σσ.10-22.

- Craft A.: «Little creativity», in A. Craft - B. Jeffrey - M. Leibling (Eds): *Creativity in education*, Continuum, London 2001, σσ.45–61.
- Gross K.: «Love among the puppets», *Raritan*, Vol.17, No. 1, 1997, σσ. 67–82.
- Csikszentmihalyi M.: *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, HarperCollins Publishers, New York 1996, σσ.117–118.
- Davis S.: *Drama, engagement and creativity*, Central Queensland University (Noosa Hub), in Draft paper , «Creative Engagements: Thinking with Children», 3rd Global Conference, February 2007. σσ.1-9.
- Elkind D.: «Early childhood education: A piagetian perspective. National Quisenberry and Nancy- Willis Margo: Puppets as a learning tool», *Language Arts*, Vol. 52, No. 6, 1975, σσ. 48-55.
- Etter M.: Puppetry: «A means of creativity in the language arts», *Virginia Journal of Education*, Vol. 61, November 1967, σ. 13.
- Hartley R.: «Play the essential Ingredient», *Childhood Education*, Vol.51, No. 1, 1971, σσ. 80 - 84.
- Jeffrey B. - Craft A.: «Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships», *Educational Studies journal*, Vol. 30, No.1, 2004, σσ. 77-87.
- Johnson V.: «Bring books alive through puppets», *Elementary English*. Vol.53, No. 6, 1966, σ. 672.
- Joseph H. H.: *A book of marionettes*, B. W. Huebsch, New York 1920.
- Joronen K., Konu A., Rankin S., Astedt-Kurki P.: «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, Vol.27, No.1, 2012, σσ.5-14.
- Kampylis P. - Fokides E. - Theodorakopoulou M.: «Towards computer-related learning environments, for primary school students' creative thinking development», in E. Barki - J. Nummenmaa - I. Sunkey - M. Ross - G. Stapla (Eds), *BCS International Conference- INSPIRE XIII Improving Quality in Computer Education*, Tampere, Finland: British Computer Society, Great Britain, 2007, σσ. 47-62.
- Kim H.: «The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, Vol.23, No. 4, 2011, σσ.285–295.

- Kousoulas F: «The interplay of creative behavior, divergent thinking, and knowledge base in students creative expression during learning activity», *Creativity Research Journal*, 2010, Vol. 22, No. 4, σσ.387–396.
- Kudryavtsev V.: «The phenomenon of child creativity», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 19, No.1, 2011, σσ.45–53.
- Kurtzberg T.: «Feeling creative, being creative: an empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, Vol.17, No.1, 2005, σσ.51–65.
- Landy R.: *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, London 1982.
- Lemons G.: «When the horse drinks: enhancing everyday creativity using the elements of improvisation», *Creativity Research Journal*, Vol.17, No.1, 2005, σσ.25–36.
- Lin S.: «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, Vol.2, No.3, 2011, σσ.149–155.
- Sawyer K.: «Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation», *Educational Researcher*, Vol.33, No.2, 2004, σσ.12–20.
- Sawyer K.: «The International Journal of Thinking Skills and Creativity», *Educating for innovation, Department of Education*, Vol.1, No.1, 2006, σσ.41-48.
- Sawyer K., *The science of human innovation: Explaining creativity*, Oxford University Press, New York 2012, σσ.3-95,109,149.
- Smith I.: «Puppetry in the classroom», *The Elementary English Review*, Vol. 10, No. 9, 1933, σσ. 219-222.
- Steinhardt L.: «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, Vol.21, No. 3, 1994, σσ.205-218.
- Taylor R. - Andrews G.: *The arts in the primary school*, (2nd Edition), Routledge, New York 2012.
- Toivanen T.: «Drama education in the finnish school system: past, present and future», in H. Niemi - A. Toom - A. Kallioniemi (Eds): *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in finnish schools*, Sense Publishers, Rotterdam 2012, σσ. 227–236.
- Toivanen T.: Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä, (I would have never believed in this from myself. Theatre experiences of 5th and 6th graders), Acta Scenica 9, Teatterikorkeakoulu (Ακαδημία Θεάτρου), Helsinki 2002, σσ.188-190.

- Toivanen T.: «Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine», (Drama education in Finnish school context: teaching method or art subject.), *Kasvatus*, Vol 43, No.2, 2012, σσ.192-198.
- Torrance, P.: «Factors affecting creative thinking in children: An interim research report», *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, vol.7, 1961, σσ.171-180.
- Turner E.: «Introduction. Social influence and creativity: setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, Vol.3, No.4, 2008, σσ.223–227.
- Uusikylä K., «Voiko luovuutta opettaa? Can you teach creativity?», στο P. Kansanen - K. Uusikylä, (Ed.) *Luovuutta, Motivaatiota, Tunteita, Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (Creativity, motivation, emotions. New directions in teaching research), Department of Teacher Education, University of Helsinki, Finland 2002, σσ.42–55.
- Uusikylä K. - Piirto J: *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*, (Creativity. A skill to find, courage to act), Jyväskylä, Atena 1999.
- Vernon, E.: «The nature-nurture problem in creativity», in J. A. Glover - R. R. Ronning - C. R. Reynolds (Eds): *Handbook of Creativity*, Plenum Press, Vernon, New York 1989, σσ.94-96.
- Whole E.: *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 M.: «Puppetry», *Elementary English*, Vol. 51, No. 1, 1974, σσ. 55-65.
- Williams E.: «Helping children feel like someone else- and talk like someone else», *Elementary English*, Vol. 51, No. 3, 1967, σσ. 57-58.

Ιστοσελίδες

- Παναγιώτα Β.: *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια αρχική-πilotική, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών 2011.*
- Σοφρά Β: *Δημιουργικότητα, Καλλιτεχνική Έκφραση και Ακαδημαϊκή Επίδοση: Φανεροί και Κρυφοί Σύνδεσμοι*, Πτυχιακή Εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών 2011.

Πλάτων, *Πολιτεία*, ενότητα 11^η, Ζ' 514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books?id=MIM-AAAAcAAJ&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=%CF%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>

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



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 Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παιδιών με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ)

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Καρακώστα Ράνια

Επιβλέπων καθηγητής

Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	164
1 ^ο Κεφάλαιο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	165
2 ^ο Κεφάλαιο: Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ)	
2.1 Σκιαγράφηση προφίλ παιδιού που παρουσιάζει ΣΣΔ	166
2.2 Τι χρειάζεται πραγματικά το παιδί που παρουσιάζει ΣΣΔ.....	167
3 ^ο Κεφάλαιο: Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στα παιδιά με ΣΣΔ.....	169
Επίλογος	174
Βιβλιογραφία	175

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, επικρατεί έντονη ανησυχία για τα παιδιά που η συμπεριφορά τους είναι προβληματική, σε βαθμό που δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε κίνδυνο να πετύχουν προσωπικά και ακαδημαϊκά, καθώς παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως εσωστρέφεια, ανυπακοή, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, και γενικά συναισθηματικά σκαμπανευάσματα, που απαιτούν ιδιαίτερη προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα τα προβλήματα αυτά μπορεί να τα βιώσουν όλοι οι άνθρωποι σε κάποιο βαθμό, με τη διαφορά ότι η συχνότητα και η υπερβολή τους οδηγούν σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (ΣΣΔ) για εκείνους. Πρόκειται για μία κατηγορία που εμπεριέχει διάφορες δυσκολίες για τους μαθητές και που ο καθένας, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία και το περιβάλλον του, παρουσιάζει ανάλογα.

Το χαρακτηριστικό των παιδιών με ΣΣΔ είναι η έλλειψη κινήτρων. Επιτακτική για τον λόγο αυτό είναι η ανάγκη αναμόρφωσης της εκπαίδευσης με μία μέθοδο που θα τους ενεργοποιεί με τρόπο που να παρέχει στον καθένα τα κίνητρα που χρειάζεται, ώστε να πετύχει τη προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. 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 βιωματική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες και δημιουργούν.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια προσπάθεια διερεύνησης του κατά πόσο η δραματική τέχνη είναι η μέθοδος με την οποία μπορούμε να προσεγγίσουμε μαθητές με ΣΣΔ. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό του. Στη πορεία, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των παιδιών με ΣΣΔ, των αιτιών και του κατάλληλου τρόπου προσέγγισής τους. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, καταγράφονται με σαφήνεια οι λόγοι για τους οποίους προτείνεται το δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη προσέγγιση μαθητών με ΣΣΔ με στόχο την ψυχική και ακαδημαϊκή τους ενδυνάμωση.

1. Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Σύμφωνα με την Άλκηστις, *«Η παιδαγωγική επιστήμη αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές, τις οποίες προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της»* (Άλκηστις, 2012). Ο Charles Combs επισημαίνει ότι ενώ το δράμα στη τάξη ενσωματώνει πολλές από τις ιδέες της τέχνης του θεάτρου, εκτιμάται κυρίως 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. Πρόκειται για μια δραστηριότητα ικανή να προσφέρει γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση, αφού στηρίζεται στη βιωματική μάθηση (Lynch-Brown & Tomlison, 1999).

Η δραματική δραστηριότητα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τον αυθορμητισμό και την αυτοέκφραση και πρόκειται για μία ιδανική πειθαρχία, η οποία βοηθά το παιδί να αναπτύξει την έννοια του εαυτού (Somers, 1996). Είναι μία πλούσια, διαδραστική μορφή τέχνης που επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει τον εαυτό του με τρόπους που δε θα το έκανε κανονικά. Αυτές οι δραστηριότητες γίνονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να διερευνήσουν προσωπικά συναισθήματα της ζωής τους, θέματα και καταστάσεις (McLennan & Smith, 2007).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα, *«Το δράμα δε περιγράφει το τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι ζουν και συμπεριφέρονται»*. Όπως επισημαίνεται, η συμμετοχή στη δραματική διαδικασία οδηγεί σε αλλαγή και κατά συνέπεια σε μάθηση (Τσιάρας, 2014).

2. Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ)

2.1 Σκιαγράφηση προφίλ παιδιού που παρουσιάζει ΣΣΔ

Υπάρχουν αρκετές πληροφορίες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς σχηματίζονται οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (ΣΣΔ). Ο όρος πρώτοεμφανίστηκε στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην αναφορά του Warnock το 1978 και στη συνέχεια σε πρόσφατες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, οι ΣΣΔ αναφέρονται στους μαθητές με κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που λαμβάνουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Cook et al., 2008). Δεν υπάρχει ένας αποδεκτός και περιεκτικός ορισμός για τις ΣΣΔ, γιατί αυτός καθορίζεται από διάφορες επιμέρους δυσκολίες που διαφοροποιούνται ανάλογα το άτομο. Σύμφωνα με τη Widdows, οι δυσκολίες κυμαίνονται από μία κακή κοινωνική προσαρμογή σε μία μη φυσιολογική συναισθηματική καταπόνηση (Widdows, 2006).

Οι πιθανές αιτίες των ΣΣΔ χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, βιολογικές και περιβαλλοντικές. Οι βιολογικές αναφέρονται σε φυσικούς, ιατρικούς και γενετικούς παράγοντες και οι περιβαλλοντικές αφορούν τις συνθήκες και εμπειρίες της ζωής που επηρέασαν την ψυχική υγεία, δηλαδή οικογένεια, σχολείο, κοινωνικές συνθήκες. Τις περισσότερες φορές βέβαια πρόκειται για μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο κατηγοριών (Zionts et al., 2002).

Σύμφωνα με έρευνες, μόνο ένα μικρό ποσοστό παιδιών με ΣΣΔ έχει πραγματικά αναγνωριστεί (Kauffman & Landrum, 2009). Υπάρχουν διάφορες άλλες δυσκολίες που είναι κρυμμένες κάτω από αυτό το τίτλο. Γενικά το παιδί είτε τείνει προς την εσωτερίκευση (σιωπηρό, μελαγχολικό) είτε προς εξωτερίκευση (υπερδραστήριο, επιθετικό) (Hewett, 1971).

Συγκεκριμένα, το παιδί με ΣΣΔ έχει συχνά συναισθηματικά ξεσπάσματα, όπως εκρήξεις θυμού, βίας, σταθερή λυπη, έντονη απογοήτευση, κ.α. Παρουσιάζει υπερδραστηριότητα, που συνοδεύεται από σύντομο διάστημα προσοχής, παρορμητικότητα αλλά και επιθετικότητα που μπορεί να οδηγήσει σε αυτοτραυματισμό για εκείνους ή πάλη με συμμαθητές τους. Αυτό που αναζητά τις περισσότερες φορές είναι η προσοχή (Hard & Rollins, 2011). Το χαρακτηριστικό και η πηγή όλων είναι το έντονο άγχος που αντιμετωπίζει, το

οποίο προκαλεί προβληματικές σχέσεις με τον εαυτό του και τους άλλους. Το άγχος οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία είναι εμφανής στη συμπεριφορά πολλών παιδιών (Widdows, 2006).

Η έλλειψη αυτοεκτίμησης οδηγεί το παιδί να κυριαρχείται από παράλογες πεποιθήσεις όπως έντονη απογοήτευση, μελαγχολία, έλλειψη αποδοχής από άλλους, κ.λ.π. Αυτό συντελεί στην ανικανότητά του να σκεφτεί κριτικά αλλά και να δεχτεί κριτική, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δυσκολία στο να αντιμετωπίσει με τη λογική διαπροσωπικά θέματα. Έτσι χαρακτηρίζεται από μία χαμηλή ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου του εαυτού του και των καταστάσεων. Αυτή η διάθεση ασκεί επιρροή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ellis & Bernard, 2006).

Όλα αυτά εξηγούν τη δυσκολία του ν' αναπτύξει και να διατηρήσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και να ακολουθήσει συμβατικούς κανόνες συμπεριφοράς (Kauffman & Landrum, 2009), με αποτέλεσμα την υποχώρησή του από κοινωνικές δραστηριότητες (Hard & Rollins, 2011). Αυτό έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση και ακαδημαϊκή του πορεία (Jolivet et al., 2000). Εκεί, αντιμετωπίζει κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές προκλήσεις (Bakken et al., 2012). Μάλιστα έχει χαμηλούς βαθμούς, αποτυγχάνει σε αρκετά μαθήματα, και παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στην ενήλικη ζωή του (Kauffman & Landrum, 2009).

Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι οι ΣΣΔ δεν αποτελούν μία μόνιμη κατάσταση, απλώς πρόκειται για μία απόκριση του ατόμου στο στρες (Widdows, 2006). Είναι ανάγκη λοιπόν να καθοριστεί τί ακριβώς χρειάζονται αυτοί οι μαθητές για να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και κίνητρα στη ζωή τους.

2.2 Τι χρειάζεται πραγματικά το παιδί που παρουσιάζει ΣΣΔ

Ο Rabinow σημειώνει ότι όλα αυτά τα παιδιά είναι έτοιμα να μάθουν κάτι ανεξάρτητα από την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους, γι' αυτό, ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός στόχος είναι να τους κάνουν έτοιμους για το σχολείο, ενώ στη πραγματικότητα βρίσκονται ήδη στο σχολείο. Το θέμα είναι πως θα διδάξω αυτό το «κάτι» στα παιδιά, αποφεύγοντας να τους διδάξω το «τίποτα». Οι εκπαιδευτικοί που καθημερινά ασχολούνται με τα παιδιά αυτά, έρχονται

αντιμέτωποι με το πρόβλημα επιλογής μίας εκπαιδευτικής στρατηγικής κατάλληλης για τη παροχή κινήτρων σε αυτούς τους μαθητές (Hewett, 1971).

Αρχικά σημαντικό είναι το παιδί να αποκτήσει ικανότητες αυτοδιαχείρισης, ώστε να μάθει συστηματικά να παρατηρεί, να αξιολογεί και να καταγράφει τη δική του συμπεριφορά με στόχο να τη βελτιώσει (Bakken et al., 2012). Αυτό θα γίνει μόνο όταν το ίδιο νιώσει συναισθηματικά ασφαλές, που σημαίνει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανακάλυψη και έκφραση μιας συναισθηματικής αντίδρασης. Συναισθήματα όπως η αγάπη, το άγχος, η φοβία, η χαρά μπορούν να «ανεβάσουν» ή να «χαλάσουν» αντίστοιχα τη διάθεσή του, γι αυτό επιδίωξη του δασκάλου είναι να εργαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να κατανοήσει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (Ford, 2010).

Σε γενικές γραμμές, πρέπει να φροντίσουμε να διασφαλίσουμε την «ψυχική του υγεία», που θα αποτελέσει το έδαφος για τη συναισθηματική ενδυνάμωση και πίστη στον εαυτό του. Έτσι θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται τις αλλαγές που προκύπτουν στον κόσμο μέσα του και γύρω του. Ποια είναι όμως η κατάλληλη στρατηγική που θα τροποποιήσει τη συμπεριφορά του παιδιού με ΣΣΔ και θα του παρέχει κίνητρα για μάθηση και επιτυχία στη ζωή του;

3. Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στα παιδιά με ΣΣΔ

Η συμπεριφορά ενός ανθρώπου έχει να κάνει με την ιδιοσυγκρασία του και τις σχέσεις που δημιουργεί στο περιβάλλον του. Οι μαθητές με ΣΣΔ, χρειάζεται να διευρύνουν τους τομείς αναφοράς τους και να τροποποιήσουν την ικανότητά τους να συνδέονται με άλλους ανθρώπους, γεγονός το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω του δράματος (Widdows, 2006).

Το δράμα είναι ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης, που επιτρέπει στο παιδί να λειτουργήσει πολυαισθητηριακά και επομένως αξιοποιεί τα διαφορετικά είδη εφύιας που διαθέτει. Στη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, η νοημοσύνη κάθε ατόμου αποτελείται από πολλές και ανεξάρτητες λειτουργίες μάθησης. Το δράμα είναι μία στρατηγική που τις αναπτύσει όλες και επιτρέπει στο παιδί που διατρέχει κίνδυνο από μία παραδοσιακή διδασκαλία, να επωφεληθεί από αυτή (Schiller, 2008). Επομένως, το παιδί με ΣΣΔ μπορεί να έχει επιτυχία στη ζωή του όταν εμπλέκεται σε δραστηριότητες δράματος.

Σύμφωνα με τους πρωτοπόρους του δράματος στην εκπαίδευση, Heathcote και Bolton, είναι σημαντικό για το παιδί να πιστέψει σε ένα δραματικό κόσμο, σε ένα κόσμο της φαντασίας (Heyward, 2010). Αυτό κάνει το παιδί με ΣΣΔ να δραπετεύει για λίγο από τις καταστάσεις της πραγματικότητας και να έρχεται σε επαφή με ευχάριστες δραστηριότητες που στηρίζονται στο βίωμα. Το ενδιαφέρον, η αμεσότητα, η δημιουργικότητα και η χαρά που προκύπτουν μέσα από το παιχνίδι, το κινητοποιούν σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με την Άλκηστις, το παιχνίδι και η εξερεύνηση συνυπάρχουν και είναι δραστηριότητες που φέρουν μέσα τους το κίνητρο (Άλκηστις, 2012). Συγκεκριμένα το παιδί ωθείται να δραματοποιήσει τις δικές τους εμπειρίες και με το τρόπο αυτό, αυξάνονται τα κίνητρα του για συμμετοχή και μάθηση, εγκαταλείποντας μηχανισμούς άρνησης και αμφισβήτησης (Courtney, 1989) .

Παράλληλα, το δράμα μπορεί να αποτελέσει μία ασφαλή εμπειρία για το παιδί με ΣΣΔ. Το ίδιο δε διστάζει σταδιακά να εκφράσει τα συναισθήματά του, έχοντας έτσι την ευκαιρία να προσαρμοστεί στις δύσκολες καταστάσεις ενός φανταστικού κόσμου (Heyward, 2010). Η αρχική ενέργειά του οδηγείται σε έναν κόσμο συναισθημάτων που κινείται ανάμεσα στο «Εγώ είμαι» και το

«Αν ήμουν εγώ» (Courtney, 1989). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα είναι προστατευμένο από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας και εκθέτοντας τη δημιουργικότητά του είναι σε θέση να αναλάβει ρίσκο (Hipsky, 2007). Έτσι, το δράμα αποτελεί έναν αποτελεσματικό καταλύτη για την πραγματική συναισθηματική εμπλοκή, που θα μπορούσε να γίνει η αρχή μιας απελευθερωτικής διαδικασίας μάθησης (Heyward, 2010).

Τα παιδιά με ΣΣΔ δεν αντιλαμβάνονται καθαρά τα συναισθήματά τους, γι' αυτό είναι ιδιαίτερα πολύτιμο δώρο το γεγονός ότι σταδιακά, μέσω της έκφρασης, αποκτούν επίγνωση αυτών. Μέσω του δράματος, το καθένα τους, παρατηρεί τις προσωπικές και σωματικές πτυχές ενός συναισθήματος. Αυτό του επιτρέπει να σκέφτεται τί κάνει όταν έχει ένα παρόμοιο συναίσθημα και να βλέπει διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς. Έτσι είναι σε θέση να καθορίσει πιο ευδιάκριτα και να έρθει σε επαφή με τα δικά του συναισθήματα. Η κατανόηση των συναισθημάτων σημαίνει και κατανόηση εαυτού (Rubin, 2000).

Το σημαντικό όμως είναι ότι το παιδί με ΣΣΔ εξερευνά τα συναισθηματικά του προβλήματα με έναν όχι απειλητικό τρόπο, βλέποντας το δράμα ως μία διέξοδο για να εκφράσει τον εαυτό του (Schiller, 2008). Εξάλλου σύμφωνα με τον Winnicott, το παιδί στο δράμα συνήθως εκφράζει εκείνη την πλευρά του εαυτού του, η οποία βρίσκεται σε μεγαλύτερη αναστάτωση (Τσιάρας, 2014). Προβάλλει λοιπόν και ανακαλύπτει έντονες κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες του παρελθόντος, όπως δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις, ανεπαρκείς σχέσεις με φίλους κ.λ.π και αυτό το βοηθά να εκτονωθεί (Τσιάρας, 2014). Μέσα από μια έντονη δράση, αποφορτίζεται από δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία μάλιστα μετατρέπονται σε θετικές εκφράσεις και εναρμονίζονται (Αλκησις, 2012).

Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο οδηγείται σε ένα είδος ψυχικής κάθαρσης (Τσιάρας, 2014). Ο Slade συζήτησε την έννοια των καθαρικών απαντήσεων σε μία κατάσταση, προκειμένου να την κατανοήσεις και υποστηρίζει που δημιουργούνται όντας έξω από ότι μέσα από την εξερεύνηση δύσκολων εμπειριών στο δράμα, μπορεί να επέλθει κάθαρση στο άτομο και να μην επηρεάζεται αργότερα στη ζωή του από αυτές (Jindal-Snape & Vettraino, 2007).

Η εξισορρόπηση της εσωτερικής αναταραχής και η απελευθέρωση της ψυχικής φόρτισης ωθεί το άτομο να αντιμετωπίζει τα πραγματικά γεγονότα στη ζωή του (Τσιάρας, 2014). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με ΣΣΔ που συχνά δυσκολεύονται να διαχειριστούν έντονα συναισθηματικά σκαμπανευάσματα. Σύμφωνα με τη Widdows, όταν μειώνεται το άγχος σχετικά με μία εμπειρία και αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, πετυχαίνει ο έλεγχος πάνω της (Widdows, 2006).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί με ΣΣΔ είναι μία κατάσταση συναισθηματικής και συμπεριφορικής ασυναρτησίας, επομένως ο έλεγχος της συμπεριφοράς του είναι ιδιαίτερης σημασίας. Το δράμα αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, που το οδηγεί από μία οποιαδήποτε «ασυναρτησία» σε μια ελεγχόμενη κατάσταση, η οποία του επιτρέπει να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του (Widdows, 2006). Μάλιστα, με το να αναπαριστά και να επαναλαμβάνει τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις του, συμβιβάζεται και επιτυγχάνει αίσθηση κυριαρχίας (Cass, 2008). Σταδιακά λοιπόν αποκτά μία κατάσταση αυτοελέγχου και το δράμα είναι το μόνο εργαλείο με το οποίο μπορεί να το πετύχει αυτό (Johnson & O'Neill, 1984).

Η αυτοεκτίμηση και ο αυτοέλεγχος ενθαρρύνουν τα παιδιά με ΣΣΔ να γίνουν πιο σίγουρα στη διαχείριση της αλλαγής. Η Lucilia Valente αντιλαμβάνεται τη χρήση του δράματος ως παράγοντα για την αλλαγή, ως την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η ενεργητική συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες είναι ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους για την εκκίνηση των επιθυμητών ψυχολογικών αλλαγών (Widdows, 2006). Η αλλαγή, με την έννοια της τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι το ζητούμενο, όταν δουλεύεις με παιδιά που παρουσιάζουν ΣΣΔ.

Τα παιδιά αυτά σίγουρα χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη στις τεχνικές δράματος. Πρέπει δηλαδή να τεθούν εξ' αρχής οι στόχοι και να οριστούν οι κανόνες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία, και αυτό να τους οδηγήσει σε μία αίσθηση της εκπλήρωσης (Cross, 2004). Μέσω του δράματος τα ίδια θα εξερευνήσουν λύσεις που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και θα καταφέρουν σταδιακά να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους (Johnston & Halocha, 2010). Οι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι πιθανό να ακολουθήσουν, εάν μπορεί να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους (Widdows, 2006).

Στη συνέχεια παρατίθενται ευρήματα ερευνών, που χρησιμοποίησαν τεχνικές δραματικής τέχνης σε παιδιά με ΣΣΔ:

Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα, φάνηκε ότι η συμπεριφορά των παιδιών που παρουσιάζουν ΣΣΔ άλλαξε σημαντικά μέσω του δράματος. Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία και η συμπεριφορά τους μπορούσε να ελεγχθεί από το δάσκαλο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δράματος. Όλοι εξέφρασαν πόσο ενδυναμωμένοι ένιωσαν μετά το πέρας των δραστηριοτήτων. Η δύναμη του δράματος τους βοήθησε να πιστεύουν στον εαυτό τους, στις σκέψεις και τις φωνές τους και κατάφεραν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό το γεγονός τους γέμισε με αυτοπεποίθηση. Το δράμα αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την παροχή κινήτρων στους μαθητές, γεγονός που συντέλεσε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση (Moorefield-Lang, 2008).

Μία δεύτερη έρευνα χρησιμοποίησε βιβλιοθεραπεία σε συνδυασμό με τεχνικές δράματος, και οι μαθητές δραματοποίησαν ιστορίες με χαρακτήρες που παρουσιάζαν ΣΣΔ - και όχι μόνο - και επομένως τους αφορούσαν άμεσα. Οι τεχνικές δράματος, π.χ οι καθρέφτες και το παιχνίδι- ρόλων, τους ώθησαν να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν ότι πολλοί άνθρωποι έχουν διάφορες μορφές δυσκολίας και ότι υπάρχουν τρόποι να δουλέψεις με αυτές. Μέσα από τους χαρακτήρες κατανόησαν τη δική τους συμπεριφορά και μάλιστα ενθαρρύνθηκαν να αναφέρουν σκηνικά της ζωής τους που αντέδρασαν έτσι. Έμαθαν να εμπιστεύονται, να αυτοσχεδιάζουν, να βελτιώνουν δεξιότητες επικοινωνίας. Τέλος, ανακάλυψαν νέους τρόπους να αντιμετωπίζουν τα συναισθηματικά τους скаμπανευάσματα. Πρόκειται για μία έρευνα που τονίζει τη σημασία της βιβλιοθεραπείας σε συνδυασμό με δραματικές ασκήσεις, με στόχο να παρέχουν μια θετική διέξοδο στην έκφραση συναισθημάτων και σκέψης στους μαθητές με δυσκολίες (Hipsky, 2007).

Ακόμη μία έρευνα πραγματοποίησε η Widdows, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης παιδιών με ΣΣΔ και την ευελιξία τους στην αλλαγή μέσω δράματος, κυρίως στο τομέα τροποποίησης της συμπεριφοράς. Οι τεχνικές δράματος που χρησιμοποιήθηκαν, εστιάστηκαν σε δύο αντικρουόμενα γεγονότα μέσα στο μάθημα, τα αρνητικά «σημεία ανάφλεξης» και οι θετικές «δυνατές στιγμές». Τα σημεία ανάφλεξης ορίζονται ως στιγμές σύγκρουσης, όταν υπάρχει μια δυνητικά εκρηχτική κατάσταση, μια εκδήλωση

συναισθηματικών δυσκολιών τη συγκεκριμένη στιγμή. Οι δυνατές στιγμές είναι στιγμές όπου η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η δέσμευση είναι αυτό που αποκαλεί η Heathcote «η στιγμή της αυθεντικότητας». Οι τεχνικές ήταν «δάσκαλος σε ρόλο» και «θέατρο φόρουμ» και φάνηκε θετική η αλλαγή της διάθεσης και της ψυχικής τους υγείας. Τα παιδιά συμμετείχαν στο δράμα σε ένα βαθύτερο επίπεδο, λόγω του ότι απέκτησαν κίνητρα. Χρησιμοποίησαν τις δικές τους ιδέες και έγιναν οι κυρίαρχοι της μάθησης. Έτσι ενδυναμώθηκαν συναισθηματικά και οδηγήθηκαν στην αλλαγή και αντιμετώπιση (Widdows, 2006).

Σε γενικές γραμμές, αυτά που φάνηκαν αξιοσημείωτα από τις παραπάνω έρευνες ήταν ότι τα παιδιά αυτά είναι κάτι πολύ περισσότερο μέσα σε μια τάξη που εφαρμόζεται το δράμα. Χρησιμεύουν ως θεατρικοί συγγραφείς, ηθοποιοί, σκηνοθέτες, κ.α. (Schiller, 2008). Μάλιστα ως σκηνοθέτες οφελούνται περισσότερο από το να συμμετέχουν οι ίδιοι. Ο ρόλος τους είναι να εξηγήσουν στα άλλα μέλη της ομάδας πώς να στηθούν, να κινηθούν, τί να πουν και πώς να το πουν, πώς να αντιδράσουν και τη στάση του σώματός τους. Αυτό τους βοηθά να δουν βαθιά τα δικά τους συναισθήματα καθώς και των άλλων, εφόσον βρίσκονται σε μία ανώτερη θέση, αυτή του αρχηγού (Moreton, 2012). Βιώνοντας διαφορετικούς ρόλους και καταστάσεις, αποκτούν ενδιαφέρον για όσα διαδραματίζονται μέσα στη τάξη, αφού τους αφορούν άμεσα. Έτσι δουλεύουν με τον ρυθμό που εκείνα θέλουν και σταδιακά εκφράζονται, ανακαλύπτουν και κατανοούν τον εαυτό τους. Αρχίζουν να αποκτούν αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο και θετική εικόνα για το σχολείο και γενικότερα τη ζωή τους.

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. Έτσι μπορεί να αποτελέσει μία αποτελεσματική μέθοδο προσέγγισης και διδασκαλίας παιδιών με ΣΣΔ. Αποτελεσματική λόγω του ότι έχει την ικανότητα να τους «αγγίζει», απελευθερώνοντάς τους ψυχικά και συναισθηματικά.

Λόγω του βιωματικού του χαρακτήρα, το δράμα κεντρίζει τους μαθητές με ΣΣΔ παρέχοντάς τους τα κίνητρα που χρειάζονται ώστε να συμμετέχουν με μεγαλύτερη προθυμία στη μάθηση. Παράλληλα, είναι ένας χώρος που τους εμπνέει ασφάλεια να «αφεθούν» συναισθηματικά και να εκφράσουν οποιοδήποτε άγχος ή φόβο, όντας κάποιος άλλος που δρα. Η έκφραση αυτή τους απελευθερώνει και τους βοηθά να δουν και να καταλάβουν σε βάθος τον εαυτό τους. Η κατανόηση οδηγεί στον έλεγχο, που σημαίνει ότι με τον καιρό αρχίζουν να κυριαρχούν στα συναισθήματά τους και να βρίσκουν τρόπους να τα διαχειρίζονται προς όφελός τους. Σε αυτό το σημείο είναι που επιτυγχάνεται η αλλαγή, με την έννοια της τροποποίησης της συμπεριφοράς τους.

Βέβαια, είναι λογικό πως για να επέλθει η αλλαγή, οι μαθητές αυτοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο και πρακτική σε οποιαδήποτε φάση διδασκαλίας του δράματος. Απαιτείται δηλαδή μεγαλύτερη προσοχή και ευελιξία εκ μέρους του δασκάλου, ώστε να δημιουργεί περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας γι' αυτούς. Έτσι ο ίδιος θα είναι σε θέση να βελτιώσει το τρόπο που εκείνοι βλέπουν τον εαυτό τους, αυξάνοντας κάθε φορά το ενδιαφέρον και τη θέλησή τους για μάθηση.

Στόχος επομένως της εκπαίδευσης είναι να χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη με ουσιαστικό τρόπο στη διδασκαλία, εστιάζοντας στη σημασία ψυχικής και ακαδημαϊκής ενδυνάμωσης των μαθητών με ΣΣΔ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Άλκηστις, (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας Α., (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

- Bakken, J. P., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. F. (2012). *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD*. London: Emerald.
- Cass, J. E. (1973). *Helping children grow through play*. New York: Schocken Books.
- Combs C. (1988). Theatre and drama in education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience. *Youth Theatre Journal*, 2(3), 9-10.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thorton, S., & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Cross, M. (2004). *Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: There is always a reason*. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. Toronto: Simon & Pierre Publications.
- Ellis A., & Bernard, M. E. (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders- Theory, practice and research*. Doctoral dissertation, University of Melbourne Victoria.
- Ford, C. (2010). *Personal, social and emotional development through the arts*. London: Optimus Education eBooks.
- Hard, R., & Rollins, J. (2011). *Therapeutic Activities for Children and teens coping with Health Issues*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Heathcote, D. (1984). *The authentic teacher and the future*. In L. Johnson & C. O'Neill, (Eds), *Dorothy Heathcote Collected writings on drama and education*, (170-199). London: Hutchinson.

- Hewett, F. M. (1971). *The emotionally disturbed child in the classroom- A development strategy for educating children with maladaptive behavior*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Heyward, P. (2010). *Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203.
- Hipsky, S. (2007). Drama discovery: Setting the stage for students with emotional/behavioral needs to learn about self. *Essays in Education*, 21, 163-182.
- 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.
- Johnston, L., & Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Jolivet, K., Stichter, J. P., Nelson, C. M., Scott, T. M., & Liaupsin, C. J. (2000). *Improving post-school outcomes for students with emotional and behavioral disorders*. Reston, VA : ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McLennan, D. P., & Smith, K. (2007). *Promoting positive behaviors using sociodrama*. *Journal of Teaching and Learning*, Vol 4(2), 47-55.
- Moorefield-Lang, H. (2008). *The Relationship of arts education to student motivation, self-efficacy, and creativity in rural middle schools*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina.
- Moreton, G. & McNamara, S. (2012). *Changing behaviour: Teaching children with emotional behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Rubin, D. (2000). *The Drama Handbook: Teaching acting through scene world*. Parsippany, NJ: Good Year Books.
- Schiller, J., (2008). *Drama for at-risk students: A strategy for improving academic and social skills among public middle school students*. Master

of Science in Education, School of Education, Dominican University of California.

Somers, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.

Widdows, J. (2006). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(1), 65-78.

Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R, L. (2002). *Emotional and behavioral problems: A handbook for understanding and handling students*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.



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
ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2014

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη
διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο**



Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Σοφία Καραμάνου
Α.Μ. 5052201401016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	181
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	182
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο.....	184
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο.....	186
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Diversonopoly: Ένα διαπολιτισμικό επιτραπέζιο παιχνίδι.....	189
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	190
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	191

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, μέσα στον καταιγισμό που βιώνουν τα παιδιά από το εμπόριο της βιομηχανίας θεάματος και ψυχαγωγίας, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι η εναλλακτική όαση ποιότητας και παραγωγής τέχνης. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια ψυχοπαιδαγωγική μέθοδος η οποία δίνει στο παιδί, με βάση τις ανάγκες του, την ευκαιρία για πνευματική καλλιέργεια και συγκρότηση. Αξιοποιώντας την ανάγκη και τη δίψα του παιδιού για δημιουργική έκφραση θα πρέπει να εξασφαλίσουμε την εξοικείωση του παιδιού με το δράμα, δημιουργώντας την ίδια στιγμή ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο.

Αδιαμφισβήτητα, η επιδίωξη για δημιουργικότητα ενυπάρχει σε όλους τους πολιτισμούς. Ο πρωταρχικός και πιο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι να συνεισφέρει στην διαμόρφωση υπεύθυνων ενηλίκων. Επιπλέον, στόχος της εκπαίδευσης είναι οι ενήλικες να προσαρμόζονται στο κοινωνικό σύνολο, με την προσωπική τους πολιτιστική ταυτότητα και δυνατότητα να επεκτείνουν την δημιουργικότητά τους.

Η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου είναι πλέον παγκοσμίως διαδεδομένη. Η χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση καθίσταται καθοριστική για την εξερεύνηση θεμάτων όπως η ατομική και ομαδική ταυτότητα, ο ετεροπροσδιορισμός, η αποξένωση, η διάδραση, ο διάλογος. Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να παράσχει ένα προστατευμένο περιβάλλον όπου θα συμβάλλει στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, διαχείριση των συγκρούσεων, κ.ά. που συνιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα, απαραίτητες για γόνιμη συνύπαρξη των υποκειμένων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να ρίξει φως στη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο και να οριοθετήσει την παρούσα κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό δίνεται ένα αδρό περίγραμμα του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση και πώς αυτό συνάδει με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο. Τέλος, παρουσιάζεται ένα πρωτοποριακό διαπολιτισμικό επιτραπέζιο παιχνίδι ονόματι «Diversopololy». Το συγκεκριμένο παιχνίδι λειτουργεί ως ένα εργαλείο απροκατάληπτης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και γλωσσικής εκμάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια ριζική μεταστροφή προκύπτει στην παραδοσιακή σχέση μεταξύ μαθητή-καθηγητή όπου συνδέει τον μαθητή σε άμεση σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, λόγω της βιωματικής μάθησης που προσφέρει. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου της διά βίου μάθησης με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του δράματος.

Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (μετάφραση του όρου «Drama in Education») είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο -δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης-με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.¹ Με εστίαση σε αυτή την διαδικασία συναντιέται η ανεύρεση και η αναγνώριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με την κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο.²

Η σημερινή πραγματικότητα μας δείχνει ότι η αποδοχή του εκπαιδευτικού δράματος έγινε αρχικά από την ιδιωτική και ακολούθως από την δημόσια εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες. Στις δημόσιες σχολικές μονάδες το εκπαιδευτικό δράμα είχε το χαρακτήρα συλλογικών εργασιών ή διδακτικής μεθόδου. Άλλοτε εμφανίζεται ως μάθημα με αυτόνομη ιδιότητα. Ενίοτε, μέσα από δραστηριότητες ποίησης, θεατρικής μαθητικής παραγωγής και χορού, αποτυπώνεται ως μια ξεχωριστή δραστηριότητα.

Στην προσχολική εκπαίδευση, στο περιεχόμενο και τη φύση των εικαστικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, εντάσσονται και ξεχωρίζουν και οι δραστηριότητες δραματικού περιεχομένου. Τόσο σε παιδικούς σταθμούς όσο και σε νηπιαγωγεία, οποιοσδήποτε τομέας αφορά κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις και επαφές, επικοινωνιακές ικανότητες μπορεί να διδαχθεί με τεχνικές δραματοποίησης. Όλες οι σχετικές δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που αφορούν στους αναπτυξιακούς και μαθησιακούς τομείς μπορούν να πλαισιωθούν με μουσικές και ηχητικά ερεθίσματα, σχέδιο και εικαστικές δημιουργίες, αφηγηματικό λόγο και διάλογο, τραγούδι, παντομίμα, κίνηση και χορό. Η κάθε δραστηριότητα μπορεί να πάρει μια θεατρική χροιά. Υπάρχει άμεση σύνδεση με την διδασκαλία της γλώσσας και γενικότερα των γλωσσικών μαθημάτων, αλλά ταυτόχρονα διατηρούνται τα βασικά και ιδιαίτερα στοιχεία της δραματοποίησης. Ανάλογη θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να εξασφαλίσει η δραματοποίηση στις άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.³

¹ Άλκηστις, Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

² Γιώργος Κατσέλης, *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, Σημειώσεις, 2010.

³ Τ. Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1994.

Το παιδί μέσα από τη διαδικασία της δραματικού παιχνιδιού βιώνει μια διπλή αίσθηση. Αφενός, νιώθει την αίσθηση του παιχνιδιού, δηλαδή της ψυχαγωγίας, της εκτόνωσης του πειραματισμού, της έκφρασης της παιδικότητάς του. Αφετέρου, βιώνει την αίσθηση του ρόλου, της μίμησης, της αναπαράστασης, της διαδικασίας δηλαδή να δράσει και να αντιδράσει όπως ένα άλλο πρόσωπο με μια άλλη ιδιότητα, άλλη ηλικία. Καλείται δηλαδή να μπει σε μια άλλη κατάσταση και να συμπεριφερθεί ανάλογα. Οι προηγούμενες εμπειρίες του αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία της δραματικής δράσης. Το δραματικό παιχνίδι είναι ένα μέσο έκφρασης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του παιδιού, αλλά και των θεμάτων που τα απασχόλησαν σε συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο. Επίσης, διαφαίνεται και ο τρόπος λειτουργίας του και δράσης για επίλυση διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων, όπως αποτυπώνονται μέσα από τους ρόλους.⁴

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην ολότητά του. Απαιτεί τη συμμετοχή όλων των αναπτυξιακών τομέων και λειτουργιών του παιδιού: σωματικών, πνευματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών. Μπορεί, επίσης, να εμπεριέχει στοιχεία και μορφές τεχνών, σημαντικής προσφοράς για την πολιτισμική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια διαδικασία ενσωμάτωσης, που αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Μέσα από τη χρήση της κίνησης, της παντομίμας, του αυτοσχεδιασμού, της δραματοποίησης ιστοριών και της ομαδικής συζήτησης στα, τα παιδιά αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνική αντίληψη, αυξημένη αυτοπεποίθηση και ικανότητα να επιλύουν προβλήματα. Ουσιαστικά, οι δραστηριότητες του δράματος βασίζονται στις εμπειρίες όσων συμμετέχουν σε αυτές και εκεί έγκειται και η διαφορά του δράματος από το θέατρο, στο οποίο η προετοιμασία για μια παράσταση είναι αυτοσκοπός. Το δράμα περιλαμβάνει το δραματικό παιχνίδι, την αναπαράσταση μιας ιστορίας, ταξίδια στη φαντασία, θεατρικά παιχνίδια, μουσική και χορό.⁵

Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ενστερνιστούν την πολιτιστική τους κληρονομιά και να αποδεχτούν την πολιτιστική ετερότητα. Ταυτόχρονα, το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην εξερεύνηση, παραγωγή και έκφραση των ιδεών των μαθητών με δημιουργικό τρόπο. Εντούτοις, οι δεξιότητες και οι απόψεις που καλλιεργούνται προετοιμάζουν τους μαθητές για μια σταθερή πορεία προς την κατάκτηση των στόχων τους αλλά και για μια ευγενή άμιλλα με τους συνανθρώπους τους ως αυριανά μέλη της κοινωνίας.

⁴ Α. , Αυδή, Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

⁵ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος, 2008.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο

Η σύγχρονη παιδαγωγική έχει θέσει πλέον στόχο να προσφέρει ίσες δυνατότητες αλλά και ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών. Μιλάμε πλέον για εκπαίδευση ανάμεσα σε πολιτισμούς, κουλτούρες, διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, δηλαδή για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι ατομικές διαφορές, η βιωματική δράση, τα διαφορετικά εμπειρικά βιώματα, οι συμπεριφορές βασίζονται στον αυθορμητισμό αλλά και στην κοινωνική-πολιτιστική ομάδα, δημιουργούν και ενσωματώνονται σε ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης.

Η ετερότητα όπως εκδηλώνεται από ομάδες μειονοτήτων στέκεται δίπλα και ισάξια στη λειτουργία της κυρίαρχης ομάδας. Ο στόχος είναι να παρασχεθούν ίδιες και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, κάτι που προϋποθέτει την διαφοροποίηση της διαδικασίας και της εκπαιδευτικής δράσης του διδάσκοντα, διαφοροποίηση διδακτικής, περιεχομένου, αξιολόγησης αλλά και διαμόρφωσης και αλλαγής σχολικής ομάδας, τάξης, κοινότητας. Αυτές οι προσπάθειες σίγουρα απαιτούν και προϋποθέτουν αλλαγές και σε επίπεδο νοοτροπιών και αντιλήψεων.⁶

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη «η διαπολιτισμικότητα είναι η δεξιότητα και στάση ζωής που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίσει τόσο τον εαυτό του όσο και τον άλλο, τον ξένο, τον διαφορετικό, να τον κατανοήσει, να σεβαστεί τη διαφορετικότητά του, να τον αποδεχτεί ως ισότιμο, να επικοινωνήσει μαζί του και να συνεργαστεί για ένα κοινό αποτέλεσμα.»⁷

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, με την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, η ετερογένεια πλέον είναι δεδομένη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το πώς αυτή την ετερότητα και διαφορετικότητα θα μπορέσει να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί ο κάθε εκπαιδευτικός, αποτελεί ένα σημαντικό θέμα και ταυτόχρονα αξιοσημείωτη πρόκληση.

Η διαπολιτισμική αγωγή ανακύπτει ως μια εξελισσόμενη πορεία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία αφομοιώνεται η αποδοχή του «διαφορετικού», η κριτική σκέψη και η αυτοσυνειδησία. Στόχος είναι η αλληλοκατανόηση της συμπεριφοράς και η εκατέρωθεν αναγνώριση της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Νικολάου η εκπαίδευση μπορεί γίνει ο διαμεσολαβητής όπου διάφορες ταυτότητες και προσωπικότητες μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα κοινό πεδίο όπου οι νέοι θα μάθουν να ζούνε μαζί και να πορεύονται συλλογικά.⁸ Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα επιτυγχάνεται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εξομαλύνονται οι διαφορές.

⁶ Χρ. Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2000.

⁷ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.

⁸ Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Η κλιμάκωση της διαπολιτισμικής επαφής φέρει σοβαρό αντίκτυπο συνέπειες στα σχολεία. Θέματα που συνδέουν το σχολείο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι ζωτικής σημασίας μετά από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Η εκπαίδευση, γενικά και το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ειδικότερα, καλείται να γίνει διαμεσολαβητής μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών/κόσμων που φέρουν οι μαθητές.⁹

Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο πρέπει να προάγει προγράμματα που να στοχεύουν στη γνωριμία, στην αποδοχή, στη συνεργασία και στη συμβίωση με το διαφορετικό. Η πολυπολιτισμικότητα των ελληνικών σχολείων συνέλαβε στη δημιουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο την αποδοχή, το σεβασμό και την αρμονική διαβίωση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.¹⁰

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατευθύνεται σήμερα σε νέες παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές οι οποίες θα ανταποκρίνονται κυρίως στην ανάγκη για επικοινωνία και αλληλογνωριμία. Επιπλέον, οι παραπάνω στόχοι θα ικανοποιούν την ανάπτυξη αυτοσυναισθήματος και τον αμοιβαίο σεβασμό των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης και θα προωθούν την ευαισθησία απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις και την κατανόηση των διαφορετικών αυτών αντιλήψεων.¹⁰

⁹ Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.

¹⁰ Παντελής Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, θεωρία και πράξη*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο

Σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την δημιουργία νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων που καλύπτουν την ανάγκη για συναναστροφή, διάδραση και αλληλογνωριμία μεταξύ των μαθητών. Το εκπαιδευτικό δράμα έρχεται να συμβάλλει δυναμικά σε αυτό.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη το εκπαιδευτικό δράμα είναι η νέα μεθοδολογία που μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση της διαπολιτισμικότητας στον χώρο του σχολείου αλλά και σε κάθε χώρο όπου λειτουργεί μια ομάδα. Έχει τη δύναμη να διαπραγματευθεί, να αναθεωρήσει και να διαμορφώσει ταυτότητες, να αλλάξει στερεότυπα, προκαταλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις. Έτσι ώστε τα σημερινά παιδιά και αυριανοί ενήλικες να μπορέσουν να συνεργαστούν εποικοδομητικά και δημιουργικά σε ένα διαφορετικό, καλύτερο κόσμο.¹¹

Συχνά, όταν διδάσκονται γλωσσικά μαθήματα σε ομάδες με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, είναι επόμενο να αναδεικνύονται θέματα που άπτονται διαπολιτισμικότητας και ετερότητας. Τότε συνειδητά και ασυνειδήτα αναδύονται στερεοτυπικές στάσεις που παίρνουν την μορφή προκαταλήψεων και διακρίσεων. Το δραματικό παιχνίδι μέσα από τις τεχνικές του έχει τη δυνατότητα να φέρει στην επιφάνεια πιο εύκολα αυτές τις στάσεις αλλά και να προχωρήσει πιο πέρα. Να αναζητηθούν τα αίτια αυτών των συμπεριφορών, να εξεταστούν αν βασίζονται στην πραγματικότητα ή είναι εσφαλμένες και προκατασκευασμένες αντιλήψεις, να εκφραστούν ποικίλα συναισθήματα και ίσως μέσα από διαδικασίες δραματοποίησης να ξεπεραστούν.

Οι δραστηριότητες που ενσωματώνουν τεχνικές του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων, συμβάλλουν στην ευαισθητοποίησή τους στην αποδοχή της ετερότητας, της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας του «άλλου», συμβάλλοντας στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας για τον μελλοντικό πολίτη.¹²

«Η συνεργασία χωρίς προκαταλήψεις για τα μέλη της ομάδας των μαθητών είναι ένα βασικό αξίωμα για μια καλή αρχή, που μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική δραματική αναζήτηση και πράξη, καθώς και στην προώθηση της ιδέας ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη μεταξύ των ανθρώπων.»¹²

¹¹ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.

¹² Π. Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.

Μέσα από τη διαδικασία της δραματικής ταύτισης οι μαθητές μπορεί να ενστερνιστούν την ενσυναίσθηση, βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να κατανοήσουν με σαφήνεια το δικό τους ιδεολογικό και συναισθηματικό υπόβαθρο. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην εξερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας του κάθε μαθητή.¹³

Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές έρχονται σε σωματική επαφή μεταξύ τους, εξοικειώνονται σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο με τους συμμαθητές τους, ενδεχομένως διαφορετικής προέλευσης και πολιτισμού με αποτέλεσμα «η απτική επαφή να είναι καθοριστική».¹⁴

Σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν την σημασία των τεχνικών του δράματος στη συμβολή τους στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Μόνο η σωματική παρουσία, αλλά και η σωματική επαφή των μελών μιας τάξης ή ομάδας είναι απαραίτητες για την υγιή ανάπτυξή τους καθώς και τη σπουδαιότητα της απτικής επαφής και της μη-λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική αίθουσα.¹⁴

Το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει μέσα από τη σκηνική αναπαράσταση των διαφόρων περιστάσεων επικοινωνίας με ποικίλες και διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις λαών και εποχών. Ο μαθητής μέσα από αυτό που βιώνει αποκτά γνώση γι' αυτές και διαπλάθει τη δική του άποψη, η οποία οδηγείται μελλοντικά σε μία ανέλιξη διαπολιτισμικής συνείδησης.¹³

Ο παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει την ιδιότητα του θεάτρου προς όφελος των μαθητών του, έτσι ώστε να αναπτύξει την ικανότητα, που αναφέρθηκε προηγουμένως, για πολιτισμική ενσυναίσθηση. Είναι ένα χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής ψυχολογίας που επικεντρώνει την προσοχή στην ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να νιώθουμε την εμπειρία και τα συναισθήματα από άλλους πολιτισμούς.¹⁵

¹³ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.

¹⁴ Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου & Ε. Σπόντα, *Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου* στο Μ. Α. Πουρκός (επιμ.) *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (439-461), Gutenberg, Αθήνα, 2008, σ.441.

¹⁵ Αναστάσιος Σταλίκας & Μάρθα Χαμοδράκα, *Η ενσυναίσθηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.

Επομένως, τα εργαλεία της δραματικής τέχνης μπορούν να αντληθούν μέσα από τις τεχνικές της δραματικής ταύτισης και να δοθεί έτσι στην ομάδα η ευκαιρία της σημαντικότητας δραστηριότητας του αναστοχασμού. Έτσι μέσα από το δραματικό παιχνίδι μπορεί κανείς ως ερευνητής να στοχάζεται κατά τη δράση όσο και πάνω στη δράση.

Συμπερασματικά, μέσα από τις δραστηριότητες με τις λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας οι οποίες πλαισιώνουν τις τεχνικές του δράματος, ο λόγος των μαθητών εμπλουτίζεται όχι μόνο συντακτικά και λεξιλογικά αλλά και σημασιολογικά και πραγματολογικά. Η επικοινωνιακή χρήση του λόγου είναι πανανθρώπινο στοιχείο, πέρα από γλωσσικούς κώδικες και εθνικότητες. Η βλεμματική επαφή, οι κινήσεις, τα νοήματα, οι εκφράσεις προσώπου, η στάση σώματος, αλλά και ο εκπεφρασμένος λόγος με υποκριτικά στοιχεία, ωθεί το παιδί σε μια αβίαστη έκφραση, σε μια κίνηση και προσπάθεια να γνωρίσει και να ανακαλύψει το άγνωστο το άλλο, το νέο, το διαφορετικό. Διαδικασία που δεν προϋποθέτει τη διαγραφή των δικών του κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων που σηματοδοτούν τη δική του προέλευση και προσωπικότητα. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται στους μαθητές μια ολόπλευρη, διηλεκτική και διαπολιτισμική αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού.¹⁶

¹⁶ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Diversonopoly: Ένα διαπολιτισμικό επιτραπέζιο παιχνίδι

Το Diversonopoly ξεκίνησε ως ιδέα το Νοέμβριο του 2007, σε ένα σεμινάριο εξεύρεσης εταίρων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Grundtvig (Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής) στην Τουλούζη. Το Diversonopoly υπήρξε προϊόν μιας επιδοτούμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής σύμπραξης Grundtvig επτά οργανισμών από έξι διαφορετικές χώρες σε σχέση με τη γλώσσα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών και την αμοιβαία κατανόηση εντός της χώρας-στόχου.

Δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές επιφάνειες παιχνιδιού, έξι κατηγορίες ερωτήσεων σε έξι γλώσσες συντάχθηκαν (Επικοινωνία, Εκπαίδευση και Εργασία, Καθημερινή Ζωή, Ελεύθερος Χρόνος, Φιλοσοφία/Στάση Ζωής και Παραδόσεις) και μετά μειώθηκαν στον τελικό τους αριθμό (100 για κάθε σύνολο ερωτήσεων στην ελληνική εκδοχή) μετά από διεξοδικές δοκιμές σε κάθε κράτος-μέλος της σύμπραξης. Το Diversonopoly αφορά εκπαιδευτές που αντιμετωπίζουν θέματα ποικιλότητας στην καθημερινή τους εργασία με διαπολιτισμικές ομάδες μαθητών. Ουσιαστικά το παιχνίδι ενισχύει ένα είδος εγκάρσιας ικανότητας που αφορά κοινωνικές, διαπολιτισμικές και γλωσσικές δεξιότητες.

Τρόπος παιχνιδιού: 6 κατηγορίες ερωτήσεων, 2 διαφορετικά ταμπλό, 600 περίπου διαφορετικές ερωτήσεις και διάφορες προτάσεις αντί οδηγιών.

Οδηγίες παιχνιδιού: ο προτεινόμενος αριθμός παικτών είναι από 6 και παραπάνω, μόνοι ή σε ομάδες. Όλοι οι παίκτες πετούν το ζάρι και ο μεγαλύτερος αριθμός ξεκινά. Κάθε παίκτης/ομάδα διαλέγει ένα χρώμα. Οι παίκτες βάζουν το χρωματιστό πιόνι οπουδήποτε θέλουν στον εξωτερικό κύκλο σε σημείο που έχει το ίδιο χρώμα με το πιόνι τους. Το παιχνίδι συνεχίζει με τη φορά του ρολογιού. Οι παίκτες προχωρούν τόσες θέσεις όσες δείχνει το ζάρι τους, αν για παράδειγμα κάποιος/α φέρει 6 προχωρά 6 θέσεις απαντά στην ερώτηση του χρώματος. Στη συνέχεια ρίχνει ο παίκτης της άλλης ομάδας. Αν οι παίκτες πέσουν σε βέλος απαντούν σε όποια κατηγορία θέλουν. Προτείνεται να υπάρχουν παίκτες με διαφορετικές εθνικότητες σε κάθε ομάδα για να εξασφαλιστεί η διαπολιτισμική ετερότητα. Προτείνεται η κάθε ομάδα να έχει έναν παίκτη/μία παίκτρια που θα είναι ο «ρεπόρτερ» και θα καταγράφει τα όσα έγιναν και ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο νικητής είναι όποιος έχοντας απαντήσει όλες τις ερωτήσεις φτάσει σε χαμογελαστό πρόσωπο. ☺

Το παιχνίδι εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρία σχολεία της Θεσσαλονίκης: στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας των φυλακών Διαβατών, στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο Πυλαίας και στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ, με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Αντίστοιχα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε δημοτικά σχολεία ανά την Ελλάδα όπου οι συνθήκες και οι ανάγκες το επιτάσσουν. (Πηγή: www.greeklanguage.gr)



Επίλογος

Ο διαπολιτισμικός διάλογος μας δίνει την ευκαιρία να συνυπάρξουμε ειρηνικά και να αναγνωρίσουμε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο. Το ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου έδωσε την δυνατότητα στα σχολεία να βελτιώσουν τις διαπολιτισμικές τους δραστηριότητες εκμάθησης. Το γεγονός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο δίνει την δυνατότητα στους μαθητές και τους καθηγητές διαφορετικών πολιτισμών να εφαρμόσουν σημαντικούς διαλόγους για να έρθουν πιο κοντά και να εκτοπίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να φωτίσει τις πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διαμέσου του εκπαιδευτικού δράματος στο δημοτικό σχολείο. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό δράμα συνδράμει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή, στην επικράτηση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών (δεξιότητες οι οποίες εμφανίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου). Επιπλέον, παρουσιάστηκε ένα επιτραπέζιο διαπολιτισμικό παιχνίδι το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο δημοτικό σχολείο με σκοπό να αφομοιωθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους μαθητές.

Η σχολική μονάδα η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει διαπολιτισμική συνείδηση, οφείλει να ανακαλύπτει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές ή ανισότητες των μαθητών. Να χρησιμοποιεί τις δεξιότητες, το ταλέντο, τις γνώσεις και τις απόψεις όλων των μαθητών ανεξάρτητα αν όλα αυτά προκύπτουν από διαφορετικά περιβάλλοντα και δεν ακολουθούν την ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας της οποίας φορέας είναι το σχολείο.

Καθένας μας εύκολα μπορεί να διαπιστώσει ότι απλά και μόνο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν αρκεί για να αρθεί η προκατάληψη. Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μετωπική προσέγγιση που επικρατεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα πρέπει να αλλάξει. Ανακύπτει έτσι η ανάγκη νέων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Η διαπολιτισμική αγωγή συνιστά μια ουσιώδη πρόταση για τροποποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού στο ελληνικό σχολείο.¹⁷

Έστω κι αν στο μέλλον υλοποιηθούν οποιεσδήποτε θεσμικές αλλαγές, η επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να αναπτυχθεί με την χρήση πρακτικών εργαλείων όπως το εκπαιδευτικό δράμα. Με δεδομένο αυτό υπάρχει η δυνατότητα να μεταλλαχθεί το σχολικό κλίμα και να μεταμορφωθεί η τάξη και το σχολείο ευρύτερα, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά και επικοινωνιακά αποτελέσματα.

¹⁷ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.
- Γεωργογιάννης, Π., "Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, θεωρία και πράξη*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004. Άρτα, 2004,
- Γκόβας, Ν. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Γκόβαρης, Χ. *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2000.
- Κατσέλης Γ. *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, Σημειώσεις, 2010.
- Κοντογιάννη, Α. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Κοντογιάννη, Α. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. & Ε. Σπόντα, *Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου στο Μ. Α. Πουρκός (επιμ.) Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, (439-461), Gutenberg, Αθήνα, 2008.
- Μουδατσάκης, Τ. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1994.
- Νικολάου, Γ. *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000..
- Νικολάου Γ. *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005..
- Σταλίκας, Αναστάσιος & Χαμοδράκα Μάρθα, *Η ενσυναίσθηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- Σέξτου Π. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

Α' ΕΞΑΜΗΝΟ

**ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΚΑΣΤΡΙΝΟΥ

A.M. 5052201401004

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	194
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	196
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	201
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ: ΕΡΕΥΝΕΣ.....	202
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	207
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	208

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education – TIE) δημιουργήθηκε ως θεατρικό είδος στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1960. Αποτελεί ταυτόχρονα ένα καλλιτεχνικό μέσο επικοινωνίας και διερεύνησης της ανθρώπινης εμπειρίας και ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που στοχεύει στην ενίσχυση των ανθρωπιστικών αξιών και στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή (Pammenter, 2013: 84). Σκοπός των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι να προσφέρουν στα παιδιά – θεατές μια ενδιαφέρουσα, ακόμα και προκλητική εμπειρία, και να αποτελέσουν ένα έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση των θεμάτων τα οποία διαπραγματεύονται εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Jackson, 1993: 1).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας (Theatre in Health Education – THE), αφορά στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προάγουν και να επιμορφώσουν πάνω σε θέματα υγείας και ποιότητας ζωής. Τα προγράμματα αυτά έχουν μια κοινωνική διάσταση και βασίζονται στο ότι η υγεία δεν είναι μονάχα θέμα ατομικής πρωτοβουλίας και συμπεριφοράς αλλά αποτελεί μια ευρύτερη κοινωνική ευθύνη. Σε κάθε κοινότητα, τα θέματα υγείας δεν μπορούν να εξεταστούν παρά μόνο ως συνάρτηση της κουλτούρας, των κοινωνικών αξιών, της πολιτικής και της οικονομικής κατάστασης που επικρατεί. Συχνά, τα θέματα που τίγονται είναι θέματα ταμπού, που οι κοινότητες αποφεύγουν να συζητήσουν ανοιχτά, όπως η παιδική κακοποίηση, η βία κατά των γυναικών, τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα. Μέσω του θεάτρου, η προσωπική και η συλλογική φωνή ελευθερώνεται. Η συμβολική και αισθητική διάσταση που έχει το θέατρο δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο ανάδειξης δύσκολων θεμάτων. Σκοπός των προγραμμάτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας είναι η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή στη στάση και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων πάνω στα θέματα που αναπτύσσονται (Prendergast, & Saxton, 2009: 88 – 89).

Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τη δομή και τους στόχους του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας.

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, θα αναφερθούμε εκτενώς στο Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θα αναλύσουμε τις συνθήκες που ευνόησαν τη δημιουργία του, τις αναφορές και επιρροές του αλλά και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Θα μιλήσουμε για τους σκοπούς και τη φιλοσοφία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων αλλά και τον ρόλο του ηθοποιού μέσα σε αυτά.

Στην συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, θα εστιάσουμε στο Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας. Θα αναλύσουμε τα θέματα τα οποία διαπραγματεύεται αλλά και τη σχέση του με το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, θα παραθέσουμε ορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων

προγραμμάτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά και εφήβους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education - TIE) ξεκίνησε ως κίνημα στη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Αποτέλεσε μία πρωτοβουλία ατόμων που εργάζονταν επαγγελματικά στο θέατρο με σκοπό να αξιοποιήσει τις τεχνικές και τη δραστικότητα του θεάτρου προς όφελος της εκπαίδευσης (Jackson, 1993: 1). Συγκεκριμένα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 1965 στο Coventry, στο Belgrade Theatre, όπου αρχικά εφαρμόστηκαν με επιτυχία ορισμένα πιλοτικά προγράμματα σε σχολεία και στη συνέχεια συγκροτήθηκε μία ομάδα TIE από τέσσερεις «ηθοποιούς – δασκάλους» («actor – teachers»). Η ομάδα αυτή, με τη χρηματοδότηση του θεάτρου Belgrade αλλά και της τοπικής κοινότητας, περιόδευε στα σχολεία παρουσιάζοντας προγράμματα TIE, τα οποία αποτελούνταν από μια θεατρική παράσταση και ένα εργαστήριο δράματος που την ακολουθούσε. Αυτό το μοντέλο γρήγορα υιοθετήθηκε και από άλλους θιάσους στη Μεγάλη Βρετανία (Jackson, 1993: 3 - 18). Από τότε μέχρι σήμερα ομάδες Θεάτρου στην Εκπαίδευση έχουν δημιουργηθεί σε ολόκληρο τον κόσμο: στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις Η.Π.Α, στη Δυτική Ινδία και σε πολλές χώρες της Ευρώπης.

Γενικότερα, κατά τη δεκαετία του 1960, αναπτύχθηκε η κοινωνικοπολιτική αντίληψη ότι το θέατρο θα πρέπει να εκδημοκρατιστεί και να τεθεί στην υπηρεσία όλων των κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, στη Μεγάλη Βρετανία, αναπτύσσονταν πειραματικές μορφές θεάτρου. Η επιρροή των ιδεών του Μπρεχτ ολοένα και αυξανόταν στους κύκλους των ηθοποιών και των σκηνοθετών, λόγω της δημιουργικής ελευθερίας και της πολιτικής ακεραιότητας που προασπίζονταν. Η έννοια της ελευθερίας αποκτούσε μία άλλη διάσταση τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Wooster, 2007: 1). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, άρχισαν να επικρατούν στα σχολεία προοδευτικές εκπαιδευτικές θεωρίες. Ο παιδοκεντρικός και ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης, που είχαν υποστηρίξει οι Froebel, Pestalozzi και Dewey, εμπνευσμένοι από τις ιδέες που διατύπωσε ο Rousseau στο έργο του «Emile», άρχισαν να βρίσκουν εφαρμογή μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Στον πυρήνα αυτής της νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης βρισκόταν η έννοια της σημαντικότητας του παιχνιδιού ως μέσου έκφρασης και μάθησης για τα παιδιά. Έγινε κοινώς αποδεκτό το ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να αναπτύξει τόσο σωματικές όσο και ψυχοπνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό το θεώρημα βρίσκεται στα θεμέλια της θεωρίας του Δράματος και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (DIE – TIE) (Wooster, 2007: 6 – 8). Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί αποκτά συνείδηση των πράξεών του και νοηματοδοτεί τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Παράλληλα, μπαίνοντας σε φανταστικούς κόσμους, οδηγείται μέσω της συμβολικής διάστασης του παιχνιδιού στην αφηρημένη

σκέψη (Vygotsky, 1967: 18). Καθώς παίζει, το παιδί υιοθετεί ρόλους από το πραγματικό του περιβάλλον και τους εντάσσει στον φανταστικό και συμβολικό κόσμο. Πρόκειται περισσότερο για μια ανάκληση παρά για ένα φανταστικό σενάριο (Vygotsky, 1967: 16 – 17). Κατ' αυτόν τον τρόπο οικειοποιείται το κοινωνικό περιβάλλον και τους ρόλους που αναπτύσσονται σε αυτό και οδηγείται σε καλύτερη αντίληψη τόσο της προσωπικής του ταυτότητας όσο και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

Το Θέατρο στην εκπαίδευση, κατά την ανάπτυξη και εξέλιξή του επηρεάστηκε από τις θεωρίες του Μπρεχτ περί κοινωνικού και εκπαιδευτικού – διδακτικού θεάτρου. Όπως υποστήριξε ο Μπρεχτ:

«Γενικότερα, γίνεται μια πολύ απόλυτη διάκριση ανάμεσα στη γνώση και την ψυχαγωγία. Η πρώτη μπορεί να είναι χρήσιμη αλλά μονάχα η δεύτερη είναι ευχάριστη [...] Λοιπόν, το μόνο που μπορεί να ειπωθεί σε σχέση με αυτό, είναι πως η αντίθεση ανάμεσα στη γνώση και την ψυχαγωγία δεν υπάρχει απαραίτητα στη φύση. Δεν είναι μια διάκριση που υπήρχε ανέκαθεν και πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει [...] Το θέατρο παραμένει θέατρο, ακόμα κι αν είναι εκπαιδευτικό θέατρο, και εφόσον είναι καλό θέατρο, θα ψυχαγωγήσει».

(Brecht, 2015: 112 – 113)

Στόχος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργήσει γνώση μέσω της θεατρικής πράξης. Οι θεατρικές ομάδες, συνήθως λειτουργούν αυτόνομα σε σχέση με την ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά οι καλλιτέχνες που εργάζονται σε αυτές συνεργάζονται με τους δασκάλους, ώστε να δημιουργήσουν προγράμματα ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Συχνά, οι ίδιοι οι ηθοποιοί έχουν προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία (O'Farrell, 2002). Οι ομάδες Θεάτρου στην Εκπαίδευση έχουν ανεπτυγμένη ισχυρή κοινωνική συνείδηση και διαπραγματεύονται κοινωνικά θέματα, που σχετίζονται με τις ζωές των παιδιών, στα οποία απευθύνονται. Παλεύουν ενάντια στην αδικία για έναν καλύτερο κόσμο. Εμπνευσμένοι από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Paulo Freire, πειραματίζονται με τη θεατρική φόρμα ώστε να εμπλέξουν τα παιδιά ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Jackson, 1993: 24).

Σημαντική επιρροή κατά τη δεκαετία του 1980 αποτέλεσε το έργο του Augusto Boal, κυρίως οι τεχνικές «Θέατρο Φόρουμ» και «Θέατρο των εικόνων». Υιοθετώντας τις παραπάνω τεχνικές, σε ορισμένες παραστάσεις Θεάτρου στην Εκπαίδευση η θεατρική δράση παγώνει και ο ηθοποιός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής (facilitator), ο οποίος, εκτός ρόλου, συζητά με το κοινό σε σχέση με τα γεγονότα που έχουν προηγηθεί (Jackson, 1993: 28).

Ο O'Toole (1976: vii) αναφέρει ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, το υλικό των παραστάσεων του προκύπτει από αυτοσχεδιασμούς πάνω σε θέματα που καλύπτουν τις ανάγκες των

παιδιών και τις δυνατότητες της ομάδας. Δεύτερον, τα παιδιά συχνά έχουν ενεργό συμμετοχή στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: μπαίνοντας σε ρόλους μαθαίνουν νέες δεξιότητες, παίρνουν αποφάσεις και λύνουν προβλήματα. Κατ' επέκταση, το πρόγραμμα πρέπει να έχει ορισμένου είδους ευελιξία. Τρίτον, οι ομάδες, έχοντας αίσθηση της σημαντικότητας του εκπαιδευτικού πλαισίου, ετοιμάζουν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος μέσα στη σχολική κοινότητα (follow – up work) ή διοργανώνουν για τους εκπαιδευτικούς εργαστήρια πριν την παράσταση. Συχνά, τα προγράμματα διεξάγονται σε δύο ή τρεις φάσεις, ώστε να επιτρέψουν στο δάσκαλο να δομήσει ένα ευρύτερο πρόγραμμα με αφορμή τη θεατρική παράσταση και τις τεχνικές του δράματος.

Ένα πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση δεν είναι απλά η παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά η διεξαγωγή ενός πολύ προσεχτικά δομημένου συνόλου δραστηριοτήτων πάνω σε ένα θέμα που σχετίζεται με το σχολικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών. Οι ηθοποιοί παρουσιάζουν την παράσταση και εμπλέκουν άμεσα τους μαθητές στις καταστάσεις και τα προβλήματα που αναδύονται. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί ταυτόχρονα τα «εργαλεία» του παραδοσιακού θεάτρου – ηθοποιοί σε ρόλο, σενάριο, κοστούμια, σκηνικά, μουσική – και του εκπαιδευτικού δράματος, δηλαδή ενεργός συμμετοχή των μαθητών εντός και εκτός ρόλου, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων. Παρ' όλ' αυτά δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μια αυστηρή φόρμουλα, την οποία υιοθετούν όλα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Η μορφή, το ύφος και η διάρκειά τους ποικίλουν ανάλογα με το θέμα, την ηλικία των παιδιών και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Jackson, & Vine, 2013: 6).

Μέσω του θεάτρου, οι μαθητές εμπλέκονται σε ένα είδος βιωματικής μάθησης. Ταυτίζονται με τους χαρακτήρες του έργου, με τα προβλήματα και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν. Αυτό θα συνέβαινε στο κοινό οποιασδήποτε θεατρικής παράστασης. Η βασική διαφορά ανάμεσα σε ένα πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση και μιας θεατρικής παράστασης για παιδικό ή νεανικό κοινό, είναι αυτή ακριβώς η παιδαγωγική διάσταση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που καθορίζει τη δομή τους και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Η θεατρική δράση είναι δομημένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί χώρο και χρόνο για νέα γνώση κατά τη διάρκεια της παράστασης, καθώς οι μαθητές δρουν, παίρνουν αποφάσεις και στη συνέχεια αποστασιοποιούνται από αυτές, για να μπορούν να τις παρατηρήσουν και να βγάλουν συμπεράσματα, ενώ παράλληλα τα συναισθήματα που γεννιούνται αξιοποιούνται στην εξέλιξη του προγράμματος. Μετά το τέλος του προγράμματος, οι μαθητές έχουν εμβαθύνει στο θέμα, που αυτό διαπραγματεύεται μέσω της μεταμορφωτικής εμπειρίας του θεάτρου (Redington, 1979: 203). Η γνώση δεν επιβάλλεται αλλά δημιουργείται επαγωγικά, ακολουθώντας το φυσικό ρυθμό των παιδιών: οι μαθητές ανακαλύπτουν και φιλτράρουν τη νέα γνώση άμεσα περνώντας την μέσα από τον εαυτό τους.

Τα οφέλη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι πολλαπλά. Αρχικά, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη γλωσσική και συναισθηματική έκφραση και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μέσω της δημιουργικής, εναλλακτικής και βιωματικής μάθησης. Στη συνέχεια, συμβάλει στην κατανόηση θεμάτων και μαθημάτων του αναλυτικού σχολικού προγράμματος αλλά και κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία συχνά αποτελούν ταμπού. Προσπαθεί να σπάσει τα στερεότυπα και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επίσης, καλλιεργεί την αυτογνωσία αλλά και την αποδοχή του διαφορετικού. Παράλληλα, προάγει την καλλιτεχνική παιδεία των μαθητών και τους προσφέρει γνώση για το θέατρο ως μορφή τέχνης. Τέλος, ενισχύει την εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων προς τους εκπαιδευτικούς και παροχής υλικού για μετέπειτα αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μέσα στην τάξη (Σέξτου, 2005: 63 – 64).

Κλείνοντας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο ρόλο του ηθοποιού στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, καθώς θεωρούμε ότι είναι ένας καταλυτικός παράγοντας για τη δημιουργία και την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Ο ρόλος του ηθοποιού στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχει κάποια συνάφεια με την τεχνική της ΔΤΕ «δάσκαλος σε ρόλο». Ο στόχος της ομάδας δεν είναι να παρουσιάσει στους μαθητές απλά ένα θεατρικό έργο, όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό παιδικό και νεανικό θέατρο, αλλά να δημιουργήσει ένα «έργο για τα παιδιά», μέσα στο οποίο αυτά, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν και να αφομοιώσουν την προσωπική τους δυναμική και νόημα μέσα στη δράση (Bolton, 1993: 43). Ασφαλώς, χρειάζεται να έχει όλες τις ικανότητες που απαιτούνται στο παραδοσιακό θέατρο: υποκριτική δεινότητα, μιμητικές ικανότητες, χορευτικές και μουσικές δεξιότητες. Παράλληλα, όμως θα πρέπει να έχει ορισμένες επιπλέον ικανότητες. Αρχικά, είναι απαραίτητο να έχει καλλιεργήσει ιδιαίτερα την ικανότητά του στον αυτοσχεδιασμό, καθώς το κείμενο της παράστασης τις περισσότερες φορές προκύπτει από αυτοσχεδιασμούς κατά τη διάρκεια των προβών. Στη συνέχεια, εκτός από ηθοποιός θα πρέπει να μπορεί να λειτουργήσει και ως ερευνητής, καθώς προηγείται των προβών ένα στάδιο έρευνας, όπου διερευνάται και αναλύεται διεξοδικά το θέμα που θα επεξεργαστεί η ομάδα στην παράστασή της. Τέλος, απαιτείται μία μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ηθοποιού τόσο σε ό, τι αφορά τον χώρο διεξαγωγής της παράστασης όσο και σε ό, τι αφορά την ίδια την εξέλιξη της παράστασης. Τις περισσότερες φορές, οι παραστάσεις γίνονται σε χώρους όπου υπάρχουν αντίξοες και αντιθεατρικές συνθήκες: τάξεις γεμάτες έπιπλα ή κοινόχρηστους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους σχολείων, όπου επικρατεί φασαρία. Αντίστοιχα, η παράσταση, από τη στιγμή που εμπλέκει το κοινό, είναι ένας ανοιχτός οργανισμός. Ο ηθοποιός οφείλει να κατέχει σε βάθος την ουσία του προγράμματος και του θέματος που αυτό διαπραγματεύεται και να είναι ευέλικτος, ανάλογα με την ανταπόκριση κάθε κοινού, ώστε να επιτευχθούν

κατά το δυνατόν οι στόχοι του (Williams, 1993: 96 – 107). Στην ουσία, ένας ηθοποιός που εργάζεται στο Θέατρο στην Εκπαίδευση πρέπει να καλύπτει το τρίπτυχο καλλιτέχνης – ερευνητής – παιδαγωγός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας (Theatre in Health Education – THE) έχει αναπτυχθεί από τη δεκαετία του '90 και μετά ως παρακλάδι του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Jackson, 1993: 30). Χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους προκειμένου να επιμορφώσει πάνω σε θέματα υγείας. Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Υγείας, η υγεία ορίζεται ως «μία κατάσταση πλήρους φυσικής, πνευματικής και κοινωνικής υγείας και όχι αποκλειστικά η απουσία ασθένειας» (WHO, 1948).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας, όταν πρωτοξεκίνησε, είχε σαν βασικό του θέμα το Έιτς (AIDS / HIV) και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση σε σχέση με το ασφαλές σεξ, καθώς τα τέλη της δεκαετίας του '80 και οι αρχές της δεκαετίας του '90 ήταν η εποχή όπου εμφανίστηκε η ασθένεια. Κατά τις επόμενες δεκαετίες, τα θέματα με τα οποία ασχολείται διευρύνθηκαν. Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένα από τα θέματα που αποτελούν τον πυρήνα των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την αγωγή της υγείας: αναπηρία, χρήση ναρκωτικών ουσιών, παιδική κακοποίηση, πνευματική υγεία, κακοποίηση της τρίτης ηλικίας, ασφαλής οδήγηση, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, δωρεά οργάνων, ασφάλεια στο χώρο εργασίας, διαπαιδαγώγηση γονέων, μόλυνση των υδάτων. Παράλληλα, αξιοποιείται ως εργαλείο επιμόρφωσης επαγγελματιών σε ιατρικά επαγγέλματα και επαγγέλματα υγείας (Prendergast, & Saxton, 2009: 87).

Ο Steve Ball αναφέρει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στη φιλοσοφία τόσο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TIE) όσο και του Θεάτρου στη Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας (THE). Αρχικά, χρησιμοποιούν την ενεργό μάθηση και απαιτούν από τους συμμετέχοντες παράλληλη συναισθηματική και πνευματική εμπλοκή. Επίσης, πυρήνας τους είναι η διερεύνηση συμπεριφορών και αξιών και έχουν μια ευρεία κοινωνική και ανθρωπιστική διάσταση. Παράλληλα, αξιοποιούν τη λειτουργία των θεατρικών ρόλων ως εργαλείο. Τέλος, έχουν σαν στόχο την ενδυνάμωση του κοινού που τα παρακολουθεί (Ball, 1994: 222 – 224).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ: ΕΡΕΥΝΕΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα παραθέσουμε ενδεικτικές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα ορισμένων προγραμμάτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας σε παιδιά και εφήβους.

1. Έρευνα αξιολόγησης του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Ασφαλής σαν να είσαι στο σπίτι» («Safe as Houses») (Bury, Popple, & Barker, 1998: 13 – 27).

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ασφαλής σαν να είσαι στο σπίτι» («Safe as Houses») διαπραγματεύεται το θέμα της παιδικής ασφάλειας και προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τα ίδια ενεργές στρατηγικές που θα την διασφαλίζουν. Απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού, από 7 έως 9 ετών και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παρέμβασης, που χρησιμοποιεί τις δημιουργικές τέχνες ως μέσο βελτίωσης της υγείας και της ζωής σε υποβαθμισμένες συνοικίες. Το πρόγραμμα αποτελείται από μια θεατρική παράσταση, μέσω της οποίας τα παιδιά εισάγονται στα επιμέρους θέματα και ακολούθως από εργαστήρια δράματος, στα οποία τα ίδια τα παιδιά βρίσκουν λύσεις και διερευνούν πιθανές στρατηγικές. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, τα παιδιά συζητούν με τον εμπνευστή σε σχέση με το θέμα, ανακρίνουν τους ήρωες του έργου και αυτοσχεδιάζουν συγκεκριμένα περιστατικά του σεναρίου, αλλάζοντας το τέλος. Η διάρκειά του είναι μια ημέρα. Πρόκειται για ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε 20 σχολεία, απασχολώντας κάθε φορά τους μαθητές μιας τάξης.

Οι ήρωες της θεατρικής παράστασης είναι δύο παιδιά 7 ετών, ο John και η Natalie, που γνωρίζονται και γίνονται φίλοι. Ο John έχει ένα θείο, τον Ray, με τον οποίο παίζουν παιχνίδια και τους δίνει γλυκά, ζητώντας ως αντάλλαγμα ένα φιλή όταν τον αποχαιρετούν. Την πρώτη μέρα του σχολείου, ο Lee, ένας φίλος του John χτυπάει και κοροϊδεύει τη Natalie στην αυλή. Ο John δεν την υπερασπίζεται και κάνει παρέα με τον Lee που εξακολουθεί να την εκφοβίζει. Η Natalie, που ζει με τη νταντά της γιατί η μητέρα της είναι στο μαιευτήριο για να γεννήσει, βρίσκει παρηγοριά στον θείο Ray. Αυτός την προτρέπει να μην πάει σχολείο και να πάνε μαζί στο πάρκο, όπου παίζουν «τα μυστικά». Ο John, ανήσυχος που η Natalie δεν πήγε στο σχολείο, την αναζητάει σπίτι της. Η νταντά της τον κατηγορεί ότι αυτός παρέσυρε τη Natalie να μην πάει σχολείο και την αναστάτωσε. Το έργο τελειώνει με τον John να ρωτάει τα παιδιά με ποιο τρόπο θα μπορέσει να ξανακερδίσει τη φιλία της Natalie.

Το σενάριο διαπραγματεύεται παράλληλα διάφορα θέματα: την παιδική φιλία, τον εκφοβισμό, τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες, την τιμωρία και τα μυστικά.

Η έρευνα χρησιμοποίησε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ώστε να διερευνήσει κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε αντίκτυπο πάνω στα παιδιά που το παρακολούθησαν. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν οι συνεντεύξεις των παιδιών σε ομάδες εστίασης (focus groups). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ένα εκπαιδευτικά αξιόπιστο πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ξεκάθαρα το θέμα και διατύπωσαν τα προβλήματα που συναντούν σε σχέση με την προσωπική τους ασφάλεια δεδομένης της μη ισοδύναμης σχέσης τους με τους ενήλικες.

2. Έρευνα αξιολόγησης ενός Προγράμματος Θεάτρου και Δράματος στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με το ναρκωτικά: «The Primary Drug Drama Project» (Starkey, & Orme, 2001: 609 – 622)

Το πρόγραμμα αυτό εκπονήθηκε από την Υπηρεσία Υγείας Avon (Health Promotion Service Avon) σε συνεργασία με έναν θεατρικό θίασο στην Αγγλία. Εφαρμόστηκε σε παιδιά 10 – 11 ετών σε 41 σχολεία. Αποτελείτο από μία θεατρική παράσταση και εργαστήρια δράματος, στα οποία οι ηθοποιοί συνεργάστηκαν με τα παιδιά, ώστε αυτά να δημιουργήσουν μέσα στην ίδια ημέρα τις δικές τους παραστάσεις. Τις παραστάσεις αυτές παρακολούθησαν οι γονείς των παιδιών. Η διάρκεια του προγράμματος για κάθε σχολείο ήταν μία ημέρα. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να λειτουργήσει ενισχυτικά σε σχέση με την επιμόρφωση των παιδιών πάνω στο θέμα των ναρκωτικών, να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να αντιληφθούν τις πιθανές συνέπειες διαφορετικών αποφάσεων και να αυξήσει τη γονική μέριμνα πάνω στο θέμα.

Το θεατρικό σενάριο γράφτηκε ειδικά για το πρόγραμμα και τα μέλη του θιάσου που το παρουσίασε – τέσσερα στον αριθμό – είχαν προηγούμενη εμπειρία ως εκπαιδευτικοί ή εμπυχωτές. Το έργο μιλούσε για ένα κορίτσι που αντιμετώπιζε προβλήματα λόγω διαζυγίου των γονιών του και δέχθηκε να πάρει από ένα μάγο ένα μαγικό φίλτρο για να τα αντιμετωπίσει. Ως αντάλλαγμα έπρεπε κάθε φορά που έπινε το φίλτρο να δίνει κάτι στο μάγο: πρώτα τα χέρια της, μετά τα πόδια της, στο τέλος την καρδιά της. Το τελευταίο τμήμα ήταν πολύ μεγάλο και το κορίτσι συνειδητοποίησε ότι έπρεπε να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. Οι σχέσεις με την οικογένειά της βελτιώθηκαν.

Η αξιολόγηση του προγράμματος περιελάμβανε αξιολόγηση της διαδικασίας μέσω συζητήσεων με τους μαθητές, τους γονείς, τους δασκάλους και τους υπευθύνους της Υπηρεσίας Υγείας Avon και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων πάνω στους μαθητές. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

έγινε με δύο ασκήσεις που στόχευαν να προσδιορίσουν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών σε σχέση με τα ναρκωτικά και τη χρήση τους. Η πρώτη άσκηση ήταν η συμπλήρωση ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου (Williams et al., 1989), στο οποίο τα παιδιά απαντούσαν γράφοντας ή ζωγραφίζοντας την απάντησή τους (draw and write questionnaire) και η δεύτερη μια άσκηση επίλυσης προβλημάτων, βασισμένη στο τεστ των Ahlgren και Merrick «Εναλλακτικές και Συνέπειες» «Alternatives and Consequences» (Ahlgren, & Merrick, 1984). Οι δύο ασκήσεις εφαρμόστηκαν στους μαθητές μία εβδομάδα πριν την διεξαγωγή του προγράμματος και τέσσερις εβδομάδες μετά την ολοκλήρωσή του.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό σε σχέση με την επιμόρφωση πάνω στο θέμα των ναρκωτικών ουσιών (συμπεριλαμβανομένου του αλκοόλ και του τσιγάρου) και με την αύξηση της γονικής μέριμνας. Σύμφωνα με την αξιολόγηση, επετεύχθη μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών ως προς τα ναρκωτικά και τους χρήστες ουσιών και αύξηση της ικανότητας λήψης αποφάσεων από τους μαθητές.

3. Έρευνα αξιολόγησης προγράμματος Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την προαγωγή της υγιεινής διατροφής και της καλής φυσικής κατάστασης : «Engaging Youth in Learning about Healthful Eating and Active Living» (Cheadle, Cahill, Schwartz, Edmiston, Johnson, Davis, & Robbins, 2012: 160 – 165).

Το πρόγραμμα αφορούσε στην επιμόρφωση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την υγιεινή διατροφή και την υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής. Διοργανώθηκε από τον οργανισμό Kaiser Permanente. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της τρίτης και τετάρτης δημοτικού από 47 σχολεία περιοχών των Η.Π.Α, όπου εδρεύουν οργανισμοί Kaiser Permanente. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο τεσσάρων ερωτήσεων πριν και μετά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και στην συνέχεια ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο τρεις εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, φάνηκε μια σημαντική αύξηση της γνώσης των μαθητών σε σχέση με την υγιεινή διατροφή (το ποσοστό αυτών που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις αυξήθηκε από 17% σε 63% στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ξανά αμέσως μετά την παράσταση). Παρ' όλ' αυτά, μακροπρόθεσμα – όπως αποδείχθηκε από την ανάλυση του δεύτερου ερωτηματολογίου τρεις εβδομάδες αργότερα – ελαττώθηκε ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν σωστά. Η έρευνα προτείνει την επέκταση εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4. Έρευνα αξιολόγησης ενός προγράμματος Θεάτρου στην Εκπαίδευση για εφήβους σε σχέση με τη χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ: «Under pressure program» (Safer, & Harding, 1995: 87 – 102).

Το πρόγραμμα «Under Pressure» εφαρμόστηκε στο Σικάγο, σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας και αφορούσε στα προβλήματα των εφήβων σε σχέση με τη χρήση ουσιών. Ο πυρήνας του είναι ένα θεατρικό έργο σε μορφή μιούζικαλ, με τον τίτλο «Captain Clean», στο οποίο πρωταγωνιστούν έφηβοι. Οι ήρωες του έργου πρέπει να πάρουν δύσκολες αποφάσεις και να αντιμετωπίσουν το άγχος που τους δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον, την πίεση που τους ασκούν οι συνομήλικοί τους και την άσχημη οικογενειακή κατάσταση που βιώνουν. Μετά την παράσταση ακολουθεί διάλογος με τους μαθητές και παιχνίδια ρόλων, ώστε να διαφανούν οι πιέσεις αλλά και τα συναισθήματα που βιώνει ο έφηβος σε σχέση με τη χρήση ουσιών. Κατά το δεύτερο μέρος του προγράμματος, ένας ψυχολόγος καθοδηγεί τους ηθοποιούς και τους μαθητές. Το πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και έχουν χαρακτηριστεί ως άτομα «υψηλού κινδύνου».

Το δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου του Σικάγο, που ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε μειονότητες και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και έχουν χαρακτηριστεί ως άτομα «υψηλού κινδύνου». Η ηλικία τους ήταν από 10 έως 21 ετών (από τετάρτη δημοτικού έως τρίτη λυκείου) και ήταν σε ποσοστό 84% Αφροαμερικανοί, 9% Ισπανοί, 3% λευκοί και 4% άλλης εθνικότητας. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Και οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο δύο εβδομάδες πριν (συνολικά 553 μαθητές) και τρεις εβδομάδες μετά την εφαρμογή του προγράμματος (συνολικά 278 μαθητές). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ειδικά για το πρόγραμμα και αποτελείτο από 20 ερωτήσεις με σταθμισμένη εγκυρότητα στον δείκτη Cronbach's alpha 78. Η κλίμακα ήταν τύπου Likert, με διαβάθμιση από -1 έως +1. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποιοτικής έρευνας για περεταίρω συλλογή δεδομένων: ημερολόγια παρατήρησης, ηχογράφηση των εργαστηρίων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν άμεσα θετική αλλαγή στάσης σε σχέση με τη χρήση ουσιών μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. Συμμετείχαν σε μεγάλο ποσοστό στις συζητήσεις που ακολούθησαν τη θεατρική παράσταση, εξέφρασαν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους. Μέσω του προγράμματος, αναπτύχθηκε ένας ανοιχτός διάλογος. Αυξήθηκε η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων και η αντίληψή τους σε σχέση με τα ηθικά ζητήματα της χρήσης αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών.

5. Έρευνα αξιολόγησης ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για εφήβους στη Βόρεια Καρολίνα πάνω στον ιό του έιτς (HIV) (Lightfoot, Taboada, Taggart, Tran, & Burtaine , 2015: 348-363).

Πρόκειται για μία έρευνα πάνω σε ένα πιλοτικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε εφήβους στο Λος Άντζελες σε σχέση με τη σεξουαλική υγεία: τον ιό του έιτς και άλλα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 317 μαθητές από δύο σχολεία της Βόρειας Καρολίνας, ηλικίας 15 ετών. Υπήρξε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια πριν και

μετά την παρέμβαση. Μετά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, είχαν αυξηθεί σημαντικά οι γνώσεις της πειραματικής ομάδας πάνω στο έιτζ και τα υπόλοιπα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα ($t = 60.14, p = 0.001$), καθώς και αλλαγή στη στάση και την ευαισθητοποίησή της σε σχέση με το πρόβλημα ($\chi^2 = 8.23, p = 0.042$). Επίσης, είχε μειωθεί το στίγμα απέναντι στον ιό του έιτζ.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε μια διερεύνηση και παρουσίαση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤΙΕ) και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας (ΤΗΕ).

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύθηκε το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως καλλιτεχνικό είδος που θέτει τα εργαλεία του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης προκειμένου να ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε σχέση με την επιμόρφωση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, έγινε μια πιο συγκεκριμένη αναφορά στα προγράμματα Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Αγωγή της Υγείας. Το συγκεκριμένο παρακλάδι του Θεάτρου στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί τα ίδια εργαλεία εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν στην υγεία. Η έννοια της υγείας εδώ γίνεται αντιληπτή με την ευρύτερη κοινωνική της διάσταση και αγγίζει θέματα όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η παιδική κακοποίηση, η ασφαλής διαβίωση κ.α.

Στο τρίτο κεφάλαιο, κρίναμε σκόπιμο να παραθέσουμε μια σειρά από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, ώστε να αξιολογηθεί το κατά πόσο συγκεκριμένα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αγωγής της υγείας αποτέλεσαν μια αποτελεσματική παρέμβαση σε παιδικούς και εφηβικούς πληθυσμούς και συντέλεσαν στην επιμόρφωση και την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των πληθυσμών αυτών σε σχέση με το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα.

Το συμπέρασμα που βγάλαμε από την παρούσα βιβλιογραφική εργασία και τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση είναι ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ως παρέμβαση μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με την επιμόρφωση πάνω σε θέματα αγωγής της υγείας. Στην Ελλάδα, υπάρχει αρκετά μεγάλο ερευνητικό κενό πάνω στο ζήτημα. Κατά συνέπεια, θα ήταν χρήσιμο να αναπτυχθούν παρόμοια προγράμματα και να διεξαχθούν έρευνες σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Η εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η πολιτική ηγεσία θα πρέπει να αντιληφθεί ότι η τέχνη και ειδικότερα το θέατρο αποτελούν ένα ισχυρό «όπλο» για μια βιωματική, ενεργητική και μεταμορφωτική μάθηση που ξεκινάει από το μαθητή, σέβεται τις ανάγκες και την προσωπικότητά του και στοχεύει στο να δημιουργήσει σκεπτόμενα όντα και όχι «παπαγαλάκια αποστήθισης».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahlgren, A., & Merrick, S. (1984). *Evaluation of the effects of the project Charlie curriculum in public schools of Richfield and Edina, Minnesota*. Report for storefront / youth action, Richfield, MN and the University of Minnesota, Alcohol and other drug abuse programming, MN.
- Ball, S. (1994). Theatre and health education: meeting of the minds or marriage of convenience? *Health Education Journal*, 53, 222 – 225.
- Bolton, G. (1993). Drama in education and TIE: a comparison. In T. Jackson (Eds.) *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education* (σσ. 39 – 47). London: Routledge.
- Brecht, B. (2015). Theatre for pleasure or theatre for instruction. In M. Silberman, S. Giles & T. Kuhn (Eds.) *Brecht on theatre*. Third edition. (pp. 109 – 116). London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Bury, A., Popple, K., Barker, J. (1998). You've got to think really hard: children making sense of the aims and content of theatre in health education. *Research in Drama Education*, 3 (1), 13 – 27.
- Cheadle, A., Cahill, C., Schwartz, P. M., Edmiston, J., Johnson, S., Davis, L., & Robbins, C. (2012). Engaging youth in learning about healthful eating and active living: an evaluation of educational theater programs. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44 (2), 160 – 165.
- Jackson, T. (1993). Introduction. In T. Jackson (Ed.) *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education* (σσ. 1 – 12). London: Routledge.
- Jackson, T. (1993). Education or theatre? The development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.) *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education* (σσ. 17 - 37). London: Routledge.
- Jackson, A., & Vine, C. (2013). Introduction. In T. Jackson, & C. Vine (Eds.) *Learning through theatre. The changing face of theatre in education* (σσ. 1 – 17). London: Routledge.
- Lightfoot, A.F., Taboada, A., Taggart, T., Tran, T., Burtaine, A. (2015). I learned to be okay with talking about sex and safety: Assessing the efficacy of a theatre-based HIV prevention approach for adolescents in North Carolina. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15 (4), 348 – 363.
- O'Farrell, L. (2002). Theatre in education: expanding the parameters. *Theatre research in Canada*, 23(1/2), 119.
- O'Toole, J. (1976). *Theatre in education: new objectives for theatre - new techniques in education*. London: Hodder and Stoughton.
- Pammenter, D. (2013). Theatre as education and a resource of hope. In T. Jackson, & C. Vine (Eds.) *Learning through theatre. The changing face of theatre in education* (σσ. 83 – 102). London: Routledge.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied theatre: international case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect Books.
- Redington, C. A. (1979). *Theatre in education: An historical and analytical study*. Doctoral Dissertation, University of Glasgow.
- Safer, L. A., & Harding, C. G. (1995). Under pressure program: using live theatre to investigate adolescents' attitudes and behavior related to drug

and alcohol abuse education and prevention. *Monograph on Youth in the 1990s*, (4), 87 – 102.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Starkey, F., & Orme, J. (2001). Evaluation of a primary school drug drama project: methodological issues and key findings. *Health Education Research*, 16 (5), 609 – 622.

Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 5(3), 6 –18.

Williams, C. (1993). The theatre in education actor. In T. Jackson (Eds.) *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education* (σσ. 91 – 107). London: Routledge.

Williams, T., Wetton, N., & Moon, A. (1989). *A way in: five key areas of health education*. London: Health education authority.

Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol: Intellect Books.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

<http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ

ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

“ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ”



Έργο του Νίκου Εγγονόπουλου “Ο Κουκλοποιός” (1977)

Shadows

Robert Luis Stevenson.

Ελεύθερη απόδοση

Βαγγέλης Κτιστόπουλος

Η σκιά

Έχω μια μικρή σκιά
μέσα-έξω όλο μαζί μου.
Σε τι μου χρησιμεύει,
Μάλλον δεν μπορώ να δω.
Είναι σαν κι εμένα
απ' την κορφή ως τα νύχια
και πηδάει στο κρεβάτι μου
πριν εγώ προλάβω να τ' αγγίξω.
Πόσο παράξενα
της αρέσει να μεγαλώνει...
Όχι όπως όλα τα μικρά παιδιά
που μεγαλώνουν τόσο αργά...
Στιγμές-στιγμές πετάγεται ψηλά
σαν μπάλα από καουτσούκ·
και άλλες πάλι γίνεται τόσο μικρή
που ούτε καν τη βλέπεις.
Ένα πρωί, πολύ πραιί,
χωρίς ουρανό με ήλιο
σηκώθηκα και αντίκρισα
τη λάμψη των δακρυσμένων

λουλουδιών.

Αλλά η μικρούλα μου σκιά τεμπέλα·
σαν ωραία κοιμωμένη
έμεινε μόνη στο κρεβάτι·
να κοιμάται χίλια χρόνια.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	213
Θεωρητικό Πλαίσιο	213
Ερευνητικά Ερωτήματα	215
Μεθοδολογία	216
Άξονες του ελληνικού θεάτρου σκιών	217
Παρακολούθηση Παράστασης	217
Κατασκευή Φιγούρας – Σκηνικών – Σκηνής	219
Δημιουργία έργου – Αυτοσχεδιασμός από τα παιδιά	220
Θεματολογία της Μελέτης Περιβάλλοντος	221
Συμπεράσματα	222
Βιβλιογραφία	224

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Περιβάλλον

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (ΔΕΠΠΣ)(Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003): «Ο γενικός σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στον χώρο και στον χρόνο, με τρόπο ώστε να οδηγείται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας σφαιρικής αντίληψης για τη ζωή που συνιστά κυρίως την ανάπτυξη γνωστικών διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων, στις οποίες η έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση του μαθητή ως ερευνητή».

Από αυτή τη διατύπωση θα επικεντρωθώ σε συγκεκριμένες έννοιες προκειμένου να διαμορφωθεί το πλαίσιο ανάπτυξης της εργασίας μου:

1. Απόκτηση γνώσεων – ανάπτυξη δεξιοτήτων.
2. Φυσικό – Ανθρωπογενές περιβάλλον.
3. Αειφόρος ανάπτυξη.
4. Αλληλεπιδράσεις μεταξύ αντικειμένων.

Ένας σαφής σκοπός του σχολείου είναι η απόκτηση γνώσεων. Η πολεμική γύρω από τον όρο “απόκτηση” είναι αρκετά μεγάλη και δεν είναι χώρος αυτή η εργασία για κάτι τέτοιο. Έτσι ορίζω ως δεδομένο ότι η “απόκτηση γνώσεων” γίνεται μέσα από τους καλύτερους όρους προκειμένου το παιδί να ερευνήσει, να κατανοήσει, να κατακτήσει τη γνώση. Οι δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσονται διαρκώς και στόχος του δασκάλου είναι να προάγει την βελτίωσή τους ισότιμα μέσα στην τάξη. Οι δεξιότητες μπορεί να είναι χειραπτικές, κοινωνικές, αδρής ανάπτυξης κίνησης, κατανόησης όρων και εννοιών κλπ.

Όταν αναφέρεται ο όρος “περιβάλλον” συνήθως η πρώτη σκέψη όλων είναι η φύση, τα δέντρα, τα ζώα, μόλυνση, ρύπανση κλπ. Όμως, με τον όρο “περιβάλλον”

εννοούμε τα πάντα που υπάρχουν γύρω μας, κοντά ή μακριά μας. Ο,τιδήποτε υπάρχει πάνω, μέσα ή έξω από τη γη. Πάνω, μέσα ή έξω από τον καθένα μας (Σουζούκι, 1997: 13-20).

Ο όρος “αιφορία” έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και θεωρείται “της μόδας”. Περισσότερο χρησιμοποιείται προκειμένου να δείξουν κάποιοι την ευαισθησία τους σε θέματα περιβάλλοντος. Ο όρος “αιφορία” αναφέρεται σε ο,τιδήποτε κάνουμε προκειμένου να μην εξαντλούμε τους πόρους της γης. Και “πόρος” δεν είναι μόνο πηγή κατανάλωσης, αλλά και κοινωνικός όρος. Η συνεργασία, η συγχρησιμοποίηση (π.χ. αγροτικών μηχανημάτων) εντάσσεται στα πλαίσια της αιφορίας. Δεν αγοράζω, επαναχρησιμοποιώ. Δεν αγοράζει ο καθένας ένα, το μοιραζόμαστε. Δεν πετάω, προσφέρω. «[...] αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Φλογαίτη, 2006:84).

Η συνολική εργασία μέσα στην τάξη, σχετικά με τη μελέτη του περιβάλλοντος εντάσσεται στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας. Εμπλέκει ο δάσκαλος διαφορετικές επιστήμες στην υπηρεσία της έρευνας. Έτσι, είναι δοκιμότερος ο όρος «αλληλεπίδραση επιστημών», αντί του «αλληλεπίδραση αντικειμένων (μαθημάτων)».

Ελληνικό Θέατρο σκιών

Το ελληνικό θέατρο σκιών (Καραγκιόζης) είναι μία μορφή τέχνης που συνδυάζει όλες τις τέχνες: Εικαστικά, θέατρο, μουσική, κίνηση (Κοταρίδης, 2002: II). Είναι η τέχνη που υποχρεώνει τον καλλιτέχνη και τον θεατή να αλληλεπιδράσουν άμεσα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Κοντογιάννη, 1992:67).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το κεντρικό ερώτημα που θα διερευνηθεί σε αυτή την εργασία είναι εάν το ελληνικό θέατρο σκιών (ο Καραγκιόζης) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο προσέγγισης και επίτευξης βασικών στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην α΄ δημοτικού.

Τα επιμέρους ερωτήματα αφορούν σε ποιους στόχους μπορεί το θέατρο σκιών να αποτελέσει βασικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα μπορεί το θέατρο σκιών να βοηθήσει τα παιδιά να (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003):

1. Να αποκτήσουν μία πρώτη επαφή με την κοινωνική ομάδα;
2. Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα των κανόνων για τη εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης;
3. Να επισημαίνουν τις κοινές ανάγκες που ικανοποιεί η τάξη;
4. Να κατανοούν την έννοια της ταξινόμησης απλών αντικειμένων;
5. Να συσχετίζουν την κίνηση με τη μεταβολή της θέσης;
6. Να ευαισθητοποιηθούν σε βασικά περιβαλλοντικά ζητήματα του σχολικού και του ευρύτερου χώρου;
7. Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου;
8. Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και αγάπη για την πατρίδα και την πολιτιστική τους κληρονομιά;
9. Να εξοικειωθούν με τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και καταστάσεων;
10. Να προσεγγίσουν βασικούς τρόπους μέτρησης του χρόνου και να εξοικειωθούν με τη χρήση λέξεων/φράσεων σχετικών με τη ροή του χρόνου;
11. Να αποκτήσουν μια αρχική αντίληψη για το πώς χρησιμοποιείται η ηλεκτρική κυρίως ενέργεια στην καθημερινή ζωή;
12. Να κατανοήσουν ότι η συμπεριφορά τους και οι δικές τους ενέργειες, καθώς και όλων των ανθρώπων, έχουν άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με τον τόπο στον οποίο ζουν;
13. Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου που ζουν;
14. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους;
15. Να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν ενδιαφέροντα για τους πολιτιστικούς χώρους και τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου στον οποίο ζουν;

16. Να αποκτήσουν μια αρχική εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα ερωτήματα είναι πολλά. Το σίγουρο είναι πως μία τέτοια εργασία δεν μπορεί να τα απαντήσει, σε τόσες λίγες σελίδες. Μέσα από αυτά τα ερωτήματα – στόχοι του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων - μπορούμε να αναδείξουμε τις εξής θεμελιώδεις έννοιες: ομοιότητα-διαφορά, αλληλεπίδραση- επικοινωνία, μεταβολή, χώρος – χρόνος, ταξινόμηση.

Μπορούμε μέσα από το θέατρο σκιών να προσεγγίσουμε αυτές τις θεμελιώδεις έννοιες; Μπορεί το κάθε παιδί να νιώσει τη σημασία και την ανάγκη αυτών των εννοιών;

Κατά τη διαδικασία διερεύνησης αυτών των ερωτημάτων θα εντοπίσουμε τις έννοιες που μπορούν να αξιοποιηθούν από το δάσκαλο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του ΔΕΠΠΣ.

Εισάγοντας το ελληνικό θέατρο σκιών στην τάξη εργαζόμαστε σε τρεις διαφορετικούς άξονες:

1. Το θέαμα. Όταν τα παιδιά παρακολουθούν μία παράσταση παραγκιόζη.
2. Η κατασκευή. Τα παιδιά κατασκευάζουν φιγούρες, σκηνικά, ακόμη ίσως και τον μπερντέ, το φωτισμό και οποιοδήποτε περιφερειακό σύνεργο είναι απαραίτητο για μία οργανωμένη ή αυτοσχέδια παράσταση.
3. Η δημιουργία έργου και ο αυτοσχεδιασμός από τα ίδια τα παιδιά.

Τα σημεία τομής αυτών των αξόνων με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ θα αποτελέσουν την επιβεβαίωση ή μη των ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

Η ευελιξία του ΔΕΠΠΣ επιτρέπει στο δάσκαλο να προσαρμόζει τους διδακτικούς του στόχους με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους επίτευξής τους. Το ελληνικό θέατρο σκιών μπορεί να το εισάγει στην τάξη με τους ακόλουθους τρόπους:

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Ένας καλά επιλεγμένος επαγγελματίας επισκέπτεται την τάξη, ή τα παιδιά πηγαίνουν στον χώρο του για την παρακολούθηση μιας παράστασης. Τα παιδιά παρακολουθώντας την παράσταση πετυχαίνουν τους ακόλουθους στόχους:

1. Ψυχαγωγούνται (Σέξτου, 2003:162). Η ψυχαγωγία αποτελεί βασικό στοιχείο για να είναι αποδοτικότερος ο τρόπος προσέγγισης των γνωστικών στόχων.
2. Εμπλέκονται σε ένα διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον μέσα από τα διαφορετικά ιδιώματα που ακούγονται (Γιαννίρης, 2005:1-2).
3. Παρακολουθούν ρόλους που διαμορφώνουν στάσεις (Εγγονόπουλος, 1980: 24) σχετικά με τη διεκδίκηση, την επιχειρηματολογία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα (Γιαννίρης, 2005:1).
4. Απολαμβάνουν «Όλη τη νοστιμάδα της ελληνικής φυλής εκφρασμένη με ήχους» (Γιάννης Τσαρούχης στο *Λιάβας*). Η παραδοσιακή μουσική, τα δημοτικά τραγούδια (Κοντογιάννη, 1992:63-64) είναι κυρίαρχα στις παραστάσεις καραγκιόζη.
5. Παρακολουθούν ένα θέαμα που έχει “ένα περιεχόμενο καλλιτεχνικής αγωγής με υψηλές αξίες του πολιτισμικού μας κώδικα” (Λαδογιάννη, 2003:78). Μαθαίνουν για τον τρόπο ντυσίματος σε διαφορετικούς τόπους σε εκείνη την εποχή, καθώς και αντιλαμβάνονται την αρχιτεκτονική (Κοταρίδης, 2002:VII) και την αισθητική της εποχής.
6. Εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και αναπτύσσουν ιδιαίτερα την «πρωτοτυπία στη σκέψη τους» (Γαλάνη & Μπεκιάρη, 2009).
7. Λαμβάνουν πληροφορίες για τις κοινωνικές συνθήκες μιας άλλης ελληνικής πραγματικότητας (Εγγονόπουλος, 1980:24).
8. Μέσα από την παρακολούθηση της παράστασης αναπτύσσεται το κριτήριο της παρατήρησης, βασικό συστατικό της μάθησης (Jacquie, 1995:111).

9. Η θεματολογία της παράστασης μπορεί να δώσει πληροφορίες, γνώσεις, αλλά και να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα που άπτονται άμεσα του περιβάλλοντός τους (Kantz, 1983:2).

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΦΙΓΟΥΡΑΣ – ΣΚΗΝΙΚΩΝ – ΣΚΗΝΗΣ

Η εμπλοκή των παιδιών με τη δημιουργία μίας παράστασης μπορεί να απόκτησει τεράστιο ενδιαφέρον, εφόσον αφορά σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας. Κάθε στάδιο προετοιμασίας μπορεί να αποτελεί ένα νέο δρόμο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων γλώσσας, μαθηματικών, μελέτης περιβάλλοντος.

1. Κατασκευή φιγούρας.

- 1.1. Αναπτύσσουν την εικαστική τους έκφραση (Σέξτου, 2003:162).
- 1.2. Διαμορφώνουν άποψη για τον τόπο προέλευσης, τη γλώσσα και την κουλτούρα (Summak, Summak, Gür, et al. 1994:17) του ήρωα.
- 1.3. Αντιλαμβάνονται βασικές αρχές του φωτός και της σκιάς μέσα από την εξερεύνηση (Bureau of Elementary and Secondary Education, 1969:25).
- 1.4. Βάζουν το δικό τους λιθαράκι στη διαμόρφωση του πολιτισμού τους, μετασχηματίζοντας το περιβάλλον τους (Jacquie, 1995:114) μέσα από τη διαμόρφωση της δικιάς τους φιγούρας.
- 1.5. Προκαλούνται να ερευνήσουν προκειμένου να μάθουν για τους ήρωες που πρόκειται να κατασκευάσουν και να εμψυχώσουν.

2. Κατασκευή σκηνικών. Επιτελούνται οι προηγούμενοι στόχοι, αλλά επιπλέον:

- 2.1. Τα παιδιά κατανοούν την αρχιτεκτονική (Κοταρίδης, 2002:VII) της εποχής, ή των διαφορετικών τόπων.
- 2.2. Καλούνται να αντιληφθούν το χώρο στον οποίο θα τοποθετηθούν τα σκηνικά. Αποκτούν άποψη σχετικά με τον προσανατολισμό.

3. Κατασκευή σκηνής – τοποθέτηση φωτισμού. Εργασίες ιδιαίτερες σημαντικές, αλλά με απαραίτητη εμπλοκή και επίβλεψη του δασκάλου.

- 3.1. Τα παιδιά εμπλέκονται σωματικά σε χειρονακτικές εργασίες (κόψιμο ξύλων, βίδωμα, κάρφωμα) και σε διαδικασίες υπολογισμού του χώρου (μετρήματα, αναλογίες κλπ). Έτσι διαμορφώνουν το περιβάλλον (Jacquie, 1995:114) στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η θεατρική δράση.

Η τοποθέτηση του φωτισμού είναι μία βασική δραστηριότητα πειραματισμού (Bureau of Elementary and Secondary Education, 1969:25) προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα. Σε αυτό συμβάλουν παιδιά – συνεργάτες που παρατηρούν το αποτέλεσμα από την εξωτερική μεριά του πανιού. Η επικοινωνία και η συνεργασία (Summak, Summak, Gür, et al. 1994:1) είναι βασικές δεξιότητες για το καλύτερο αποτέλεσμα.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΓΟΥ - ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η φάση του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργίας της παράστασης (Bulunuz, 2012) οδηγεί στη δράση με απαραίτητα τα στοιχεία των κατασκευών. Το δραματουργικό κομμάτι περιλαμβάνει:

1. **Τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό.** Τα παιδιά θα αυτοσχεδιάσουν ατομικά, σε ζευγάρια και σε μεγαλύτερες ομάδες. Η ανάγκη συνεργασίας και επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 1992:107) μεταξύ τους είναι απολύτως απαραίτητα στοιχεία προκειμένου οι θεατές να μείνουν ικανοποιημένοι. Επιπλέον ο αυτοσχεδιασμός απαιτεί φωνητικούς πειραματισμούς ώστε να εντοπιστεί η καλύτερη φωνή του αντίστοιχου ρόλου (Γιαννίρης, 2005:1-2). Η μίμηση (Keyse1,1995:133), ως στοιχείο έκφρασης, αλλά και ως μέσο μάθησης, αποτελεί βασικό εργαλείο του ελληνικού θεάτρου σκιών. Τέλος, το στοιχείο της κίνησης, δεν περιορίζεται μόνο στον μπερντέ, αλλά σε ολόκληρο το σώμα του παιδιού. Έτσι το παιδί αποκτάει σαφή εικόνα για το σχήμα του σώματός του (Σέξτου, 2003:162) (το περιορίζει πίσω από το μπερντέ, αλλά και το αφήνει να κινηθεί εκφραστικά).
2. **Τον μουσικό αυτοσχεδιασμό.** Οι αυθόρμητοι ήχοι, οι θόρυβοι, οι ρυθμοί και τα τραγούδια θα αποτελέσουν βασικά συστατικά της παράστασης. Η μουσική και ο χορός (Λιάβας) της κάθε φιγούρας κατά την είσοδό της αποτελεί βασικό μοτίβο στον караγκιόζη. Ο Λάμπρος Λιάβας αναφέρει: *Ο Φώτος Πολίτης έγραψε το 1930: «Ο Καραγκιόζης μιμείται τα διάφορα γλωσσικά ιδιώματα και προφορές, όμως τα υποτάσσει όλα σ' έναν ρυθμό που τον ακούς καθαρά, τον νιώθεις».* Αυτή η εμπλοκή των παιδιών με μία άλλου είδους επικοινωνία, με τη βαρύτητα που έχει ο κάθε τόπος που εκπροσωπεί ο συγκεκριμένος ήρωας, μπορεί να αποτελέσει βασικό στοιχείο προσέγγισης της κουλτούρας του συγκεκριμένου τόπου (Εγγονόπουλος, 1980:22).
3. **Την επικοινωνία με τους θεατές την ώρα της παράστασης. Την αξιολόγηση από τους θεατές. Αυτό αποτελεί το βασικότερο συστατικό μελέτης και κατανόησης του περιβάλλοντος** (Κοντογιάννη, 1992:107). Τα παιδιά – συμμαθητές – θεατές θα κληθούν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με θέαμα που παρακολούθησαν. Η άποψη αυτή θα εκφραστεί σε δύο επίπεδα:

1. Αντικειμενικά: Κρίνουν τις κινήσεις, τις εισόδους-εξόδους, την κατεύθυνση της φιγούρας, την επαφή της με το πανί, το “πάτημα” στο έδαφος της φιγούρας, το συγχρονισμό κοκ.
2. Υποκειμενικά: Εκφράζουν προσωπική άποψη για το αν τους άρεσε, γέλασαν, συγκινήθηκαν, φοβήθηκαν κοκ.

Την ώρα της παράστασης ο «καραγκιοζοπαίχτης» λαμβάνει το αίσθημα του κοινού. Αν αυτό καταλαβαίνει, ευχαριστιέται, συμμετέχει (Summak, Summak, Gür, et al. 1994:11). Αυτή η αλληλεπίδραση με το κοινό εξελίσσει την παράσταση.

Παράλληλα με την εξωτερική επικοινωνία, προάγεται και η επικοινωνία με τους συνεργάτες-καραγκιοζοπαίχτες. Αυτή η συνεργασία είναι απαραίτητη στο συντονισμό, αυθορμητισμό και τον συγχρονισμό (Κοντογιάννη, 1992:67).

Θεματολογία της Μελέτης Περιβάλλοντος

Το αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος μπορεί να περιλαμβάνει πληθώρα θεμάτων. Αυτά που αφορούν στην Α΄ Δημοτικού μπορεί να είναι θέματα σχετικά με «τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, το φυσικό περιβάλλον, την υγεία – υγιεινή, τη διατροφή, την κυκλοφοριακή αγωγή, τις πρώτες βοήθειες, προβλήματα διαπροσωπικά, πειράματα, ελληνική παράδοση, ιστορία, μυθολογία» (Κοντογιάννη, 1992:117-130).

Αυτή η θεματολογία μπορεί να εμπλουτίζεται ή να εξειδικεύεται. Π.χ. Η φορεσιά σε διαφορετικούς τόπους, μουσικά όργανα των τόπων αυτών, ντοπιολαλιές, στάσεις και συνήθειες απέναντι στη διατροφή, διαφορετική προσέγγιση της ιστορίας ή της μυθολογίας κλπ.

Ο Καραγκιόζης μπορεί να πραγματεύεται τέτοιου τύπου θέματα. Τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις γνώσεις, ή τα συναισθήματά τους μέσα από τους ρόλους του караγκιόζη. Επιπλέον, αυτές οι στάσεις ενισχύονται μέσα από καταστάσεις πειραματισμού μέσω των φυσικών επιστημών (Osborne, J., 2003: 1053), προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι της παράστασης (πειραματισμοί με το χρώμα, το φως, την ημιδιαφάνεια κλπ).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και προσπαθώντας να διαπιστώσουμε αν το ελληνικό θέατρο σκιών, ενώ «ταϊριάζει στις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος» (Σέξτου, 2003:162), μπορεί να εξυπηρετήσει τους επιμέρους στόχους που τίθενται, συμπεραίνω ότι:

Οι θεμελιώδεις έννοιες που προσπαθούμε να κάνουμε βίωμα τα παιδιά μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες καλύπτονται στο μεγαλύτερο μέρος τους μέσα από τις διαδικασίες του ελληνικού θεάτρου σκιών. Πιο συγκεκριμένα:

1. Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία είναι διάχυτες σε κάθε δραστηριότητα για τον караγκιόζη. **Αλληλεπίδραση:** караγκιόζοπαίχτη-θεατή, παίχτη φιγούρας με παίχτη φιγούρας, δασκάλου – μαθητή. **Επικοινωνία:** Σε όλες της δραστηριότητες: συνεννοήση, δημιουργία κειμένου, οδηγίες κατασκευών, διάλογοι στους αυτοσχεδιασμούς.
2. Η έννοια της **μεταβολής**. Τα υλικά μεταβάλλονται, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των παικτών του караγκιόζη. Ο χώρος μεταβάλλεται, ο σκηνικός χώρος το ίδιο.
3. **Χώρος**. Ο χώρος είναι η βασική έννοια που τα παιδιά προσπαθούν να κατακτήσουν. Ο χώρος στο μπερντέ, ο χώρος που καταλαμβάνει караγκιόζοπαίχτης, ο χώρος κατασκευών (εργαστήρι), ο χώρος συνεννοήσης και επικοινωνίας, ο χώρος που αφήνουν στον άλλο να δράσει, ο χώρος που απαιτούν για τον εαυτό τους.
4. **Χρόνος**. Ίσως η έννοια του χρόνου στον караγκιόζη να είναι λίγο μπερδεμένη. Χάνεται στο ιστορικό πλαίσιο του караγκιόζη (πότε συμβαίνουν αυτά τώρα, ή τότε), στο πότε έζησε ο караγκιόζης, στο τι θέλουμε να δείξουμε όταν παίζουμε ένα έργο· το τώρα, ή το τότε. Αυτό που φαίνεται να λειτουργεί καλά ως προς το χρόνο όταν κάνουμε караγκιόζη στην τάξη είναι η λογική συνέχεια-εξέλιξη της ιστορίας, η σχέση: αρχή-μέση-τέλος και ο προοικονομία που αποδίδεται με τις εισαγωγές του караγκιόζη: “Σήμερα θα παρακολουθήσετε.... που”.
5. **Ομοιότητα-διαφορά**. Αυτό το θεμελιώδες δίπολο είναι διάχυτο σε όλο τον караγκιόζη, από όποια πλευρά του μπερντέ και να στέκεσαι. **Ομοιότητα:** ταύτιση του θεατή με τη φιγούρα, των καταστάσεων με τις πραγματικές, αυτό που νιώθουν οι θεατές με αυτό που νιώθει ο караγκιόζης, η κοινωνική

πραγματικότητα του καραγκιόζη με τη σημερινή, οι ανθρώπινες σχέσεις, οι χαρακτήρες των ανθρώπων του θεάτρου με της πραγματικότητας. Ομοιότητα στις σκέψεις, στις αντιδράσεις. **Διαφορά:** Στους χαρακτήρες του καραγκιόζη, στον τρόπο συμπεριφοράς του καθενός, στον τρόπο αντίδρασης του κάθε παιδιού με τον κάθε χαρακτήρα, στην εποχή, στα μέσα, στις συνήθειες, στην ηθική.

6. **Ταξινόμηση.** Η ταξινόμηση στο θέατρο σκιών κυριαρχεί ως έννοια. Ταξινόμηση κοινωνικών ομάδων, χρωμάτων, αριστερά – δεξιά/ φτωχός-πλούσιος, ταξινόμηση χαρακτήρων, συμπεριφορών, υλικών.

Συνοψίζοντας, το εργαλείο που ονομάζεται “Ελληνικό Θέατρο Σκιών” στα χέρια του εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει να καλύψει ένα πραγματικά μεγάλο μέρος των στόχων του ΔΕΠΠΣ για την α΄ δημοτικού.

- Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish pre-service preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 141-166.
- Bureau of Elementary and Secondary Education (1969). *Environmental Education Units*. Minneapolis Independent School, Minneapolis.
- Jacquie, J. (1995). Visual realities: The creation and transformation of meaning through the visual arts. The art Institute of Chicago. In: D. Jones, B. McConel, & G. Normie (Ed.). *One World, Many Cultures. Papers from the International Conference on Adult Education and the Arts*. Fife Regional Council, Cardenden (Scotland).
- Kantz, C. (1983). *A methodology for the Study of children's Enviromental Knowledge in other cultures*. Clark University, Graduate school of Geography. Worcester, MA 01610.
- Keysel, P. (1995). "The human seriousness of play" - A proposition for an eglected art form- MIME. In D. Jones, B. McConel & G. Normie (Ed.) *One World, Many Cultures. Papers from the International Conference on Adult Education and the Arts*. Fife Regional Council, Cardenden (Scotland).
- Osborne, J. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Summak M. S., Summak E. (G.), Gür M. et al. (1994). *Drama Behind the curtain: Shadow Theatre in EFL/ESL Classes*. Ganziantep University, Turkey.
- Γαλάνη, Μ., & Μπεκιάρης Γ. (2009). Η Επίδραση του τρόπου παρακολούθησης μιας παράστασης θεάτρου σκιών στη δημιουργική έκφραση των μαθητών δημοτικού σχολείου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 10, 12-20.
- Γιαννίρης, Η. (2005). *Ο Καραγκιόζης*. 8η Έκθεσης Βιολογικών Προϊόντων. Εκθεσιακό Κέντρο HELEXPO Palace, Αθήνα.
- Εγγονόπουλος, Ν. (1980). *Ο Καραγκιόζης, ένα ελληνικό θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλοθέατρο Σκιών*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Κοταρίδης, Ν. Γ. (επιμ.). (2002). *Μάνθος Αθηναίος. Φιγούρες και Σκηνικά του Θεάτρου Σκιών*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

- Λαδογιάννη, Γ. (2003). Η παράδοση του θεάτρου σκιών στη δραματουργία για παιδιά. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.) *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λιάβας, Λ. *Οι μουσικές του μπερντέ*. ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://www.instruments-museum.gr/details3.php?lang=1&wh=5&theid=350&page=2>.
- 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: Καστανιώτης.
- Σουζούκι, Ντ., & Χέννερ, Μπ. (1997). *Μια ματιά στο περιβάλλον*. Αθήνα: Άδωνις.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φλογαΐτη, Ευ. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και
Δια Βίου Μάθηση – (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση
στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά
νηπιαγωγείου**

Κωνσταντίνα Μάρα

ΑΜ: 5052201401001

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	228
Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	229
Η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο	231
Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της δραματικής τέχνης	232
Έρευνες για την συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά νηπιαγωγείου	234
Συμπεράσματα	236
Βιβλιογραφία	237
Εληνόγλωσση	237
Ξενόγλωσση	237

Εισαγωγή

Στην ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά έχουν ανάγκη να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου θα παρέχει πλούσια ερεθίσματα και εμπειρίες έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η βιωματική-ενεργητική- συνεργατική μάθηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας, οικοδομείται ο μαθηματικός συλλογισμός και καλλιεργούνται μαθηματικές δεξιότητες και ικανότητες κατάλληλες για την επίλυση κάθε είδους προβλήματος του πραγματικού κόσμου (Kayhan, 2009). Συνειδητοποιείται και εδραιώνεται η ήδη υπάρχουσα γνώση. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό οι δραστηριότητες να συνδέονται με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η καινούργια γνώση, που θα αποκτηθεί, δεν θα προκαλέσει μόνο αύξηση της ποσότητας της γνώσης αλλά και αναδιάταξη της ήδη υπάρχουσας (Κολέζα, 2000). Η κατανόηση των πρώτων μαθηματικών εννοιών είναι απαραίτητη για την ομαλή μαθητική εξέλιξη και τη θεμελίωση μια χρήσιμης σχέσης με την επιστήμη των μαθηματικών. Το Δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία, (Wagner, 1976), αφού βοηθά στη σύνδεση των ιδεών της μάθησης με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Επιπλέον προάγει τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, τον προβληματισμό, την αυτοπειθαρχία, την προθυμία ανάληψης ρίσκου, την εμπιστοσύνη στον εαυτό, τη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών, την ανάληψη ευθύνης και την ενσυναίσθηση (Holden, 2002).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί και θα αναδειχθεί η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά νηπιαγωγείου. Θα εξεταστεί επίσης με ποιές τεχνικές της δραματικής τέχνης τα παιδιά αυτής της ηλικίας προσεγγίζουν την επιστήμη των μαθηματικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μάθηση με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο, η οποία αντλεί τεχνικές και παιχνίδια από τη θεατρική τέχνη και από θεραπευτικές μεθόδους όπως το ψυχόδραμα, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της (Κοντογιάννη, 2012). Κύριος στόχος της, σύμφωνα με τη Heathcote, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμου, η αποτελεσματική αφομοίωση και διεύρυνση της υπάρχουσας γνώσης, η ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας μέσα από τη φαντασία και η ικανότητα ανεύρεσης των αίτιων που προκαλούν τις πράξεις (Wanger, 1976). Προωθεί την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, την αισθητική, την κριτική σκέψη, την κοινωνική ανάπτυξη, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη ηθικών και πνευματικών αξιών και τέλος την αυτογνωσία. Εστιάζει στο παιδί και προωθεί μια μάθηση που βασίζεται στο βίωμα, τη συνεργασία, την αυτοέκφραση (Κοντογιάννη, 2012). Αυτός ο ενεργός τρόπος διδασκαλίας επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν, να συζητούν με τους άλλους, να εξετάσουν τις εμπειρίες τους από διάφορες οπτικές γωνίες και να κάνουν τις συνδέσεις με την καθημερινή ζωή (Damla, 2012). Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και κατανόησης του κόσμου (Gelfer & Perkins, 1992). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το δράμα ενισχύει την επίτευξη των γνωστικών στόχων καθώς και των τεχνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση (Duban et al. 2013).

Το παιχνίδι και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχουν στενούς δεσμούς. Το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση, ανταλλαγή και αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2012). Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες η αξιοποίηση του συμβάλλει στην μάθηση καθώς και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί να χρησιμοποιήσει τη συμβολική αναπαράσταση και να μάθει μέσω της συνεργατικής μάθησης (Furman, 2000). Το δραματικό παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση, γιατί παρέχει ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και εξωτερίκευση επιθυμιών, βοηθά την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, καθιστά το παιδί ικανό να διακρίνει μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, βελτιώνει τη δημιουργικότητα, και ως εκ τούτου είναι ένα δυναμικό μέσο μάθησης (Mellou, 1994). Ο Huizinga υποστηρίζει ότι βρίσκεται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελεί μία από τις βάσεις του πολιτισμού μας (Huizinga, 1989). Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί μέσο αφομοίωσης της πραγματικότητας στο Εγώ (Piaget, 2013). Είναι δημιούργημα των ίδιων των παιδιών, και γι' αυτό συντελεί στην αποτελεσματική μάθηση (Clements, 1995).

Από την άλλη ο Vygotsky τόνισε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί προετοιμάζει την λειτουργία της φαντασίας και της σκέψης, επιτρέποντας τους να δημιουργήσουν νοήματα για τον εαυτό τους (Borona

& Leong 2003). Ταυτόχρονα επισήμανε το κοινωνικό πλαίσιο του παιχνιδιού (Κοντογιάννη, 2008). Ο Dewey πιστεύει ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους (Saracho, 2013), ενώ ο Bruner σημειώνει ότι το παιχνίδι είναι η μεγαλύτερη «επιχείρηση» της παιδικής ηλικίας (Bruner, 1957, σ. 173).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο που προωθεί τη δημιουργική μάθηση. Θεωρίες που επηρέασαν το εκπαιδευτικό δράμα είναι η θεωρία του Dewey όπου μιλά για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την ενεργό συμμετοχή (Παπάς, 1990) και η θεωρία της συμβολικής αναπαράστασης του Mead, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Renger, 1992). Μεγάλη επιρροή επίσης έχουν ασκήσει οι θεωρίες του Bruner, και του Vygotsky, όπου παρουσιάζουν το δράμα ως μέσο κατανόησης πολλών γνωστικών αντικειμένων (Wagner, 2002). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποκτά μεγάλη σημασία σε αυτήν την ηλικία αφού το παιχνίδι και η σωματική δραστηριότητα είναι ουσιαστικής σημασίας για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Pinciotti, 1992).

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο

Τα Μαθηματικά αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για την επίλυση κάθε είδους προβλήματος του πραγματικού κόσμου (Kayhan, 2009).

Είναι ένα κύριο όργανο της σκέψης και παρέχει έναν τρόπο για την κατανόηση, την ερμηνεία, την περιγραφή και την δημιουργία του κόσμου (McGarvey, 2010). Τα παιδιά από την ώρα που γεννιούνται βιώνουν μαθηματικές έννοιες. Υπάρχει λοιπόν μια άτυπη, ασυνείδητη μαθηματική γνώση, η οποία προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, η οποία μεταφέρεται στο σχολείο. Η εδραίωση και η συστηματοποίηση της γνώσης αυτής συντελείται στο νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2014).

Τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία είναι στενά συνδεδεμένα με την ανάπτυξη. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Piaget ο σχηματισμός των εννοιών και η ανάπτυξη βασικών λογικών δομών διέρχεται από διάφορα στάδια. Το παιδί του νηπιαγωγείου βρίσκεται στην περίοδο της αυθόρμητης σκέψης (5ο και 6ο έτος) και θεωρείται ως μεταβατική από την προενοιολογική περίοδο, στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών. Αυτή την περίοδο το νήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις βασικές έννοιες (Αφεντάκης, 1981). Επίσης μίλησε για το πώς σχηματίζεται η έννοια του αριθμού και για τη λογικομαθηματική του φύση. (Κυριαζοπούλου- Βαλλινάκη, χ.χ).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό πλαίσιο σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2014) σκοπός του προγράμματος των μαθηματικών είναι να διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι μαθηματικές εμπειρίες στα πολύ μικρά παιδιά πρέπει να χτίζονται πάνω σε προβλήματα που αφορούν καθημερινές δραστηριότητες. Αυτές τους δίνουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν μοτίβα, μεγέθη και σχήματα, να κάνουν μετρήσεις, ταξινομήσεις, συγκρίσεις και να διερευνήσουν χωρικές και χρονικές έννοιες καθώς και την έννοια του αριθμού (Clements & Sarama, 2005). Οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν σε αυτή την βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι σημαντικές, γιατί θα αποτελέσουν τη βάση της μαθηματικής γνώσης που είναι απαραίτητη για την μετέπειτα σχολική του εξέλιξη (Erdogan & Çakmak, 2001). Έτσι λοιπόν σκοπός κάθε εκπαιδευτικού και κάθε αναλυτικού προγράμματος είναι να υιοθετήσει τις τεχνικές αυτές που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του.

Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της δραματικής τέχνης

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία πολλών εκπαιδευτικών αντικειμένων (Flemming, et al. 2004). Αποτελεί μια διαδραστική εμπειρία μάθησης μέσω της οποίας τα παιδιά δημιουργούν ένα φανταστικό κόσμο, όπου μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ενσωματώσουν τις φαντασιώσεις τους, να συνειδητοποιήσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, να σκεφτούν με τρόπο κριτικό και εφευρετικό (Gökçen, 2014).

Το δραματικό παιχνίδι είναι μια φυσική, έμφυτη μορφή μάθησης για τα παιδιά. Χρησιμοποιούν τη μίμηση για ν' αναπαραστήσουν τη ζωή, να διερευνήσουν και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της, να εξερευνήσουν προβλήματα της καθημερινότητας και να βρουν λύσεις σε αυτά (Moore, 2004). Το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία των μαθηματικών (Mellou, 1994) καθώς αναπτύσσει έννοιες και δεξιότητες, όπως τον έλεγχο των κανόνων και της υπόθεσης (Duatere, 2004).

Η μαθηματική αγωγή, σε αυτή την ηλικία ξεκινά από το παιχνίδι (Κοντοδήμας, 1986). Το παιχνίδι, ένα μέσο γνώριμο στα παιδιά, τους επιτρέπει να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν τη γνώση και να γίνουν μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Bishop (1988) το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό, γιατί δημιουργεί έναν μικρόκοσμο, όπου προστατεύοντας τους παίκτες από την αποτυχία τους επιτρέπει να εξασκηθούν σε δεξιότητες όπως η πρόβλεψη και η εκτίμηση, οι οποίες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Το παιχνίδι εμπεριέχει επίσης έναν «τρόπο σκέψης» παρόμοιο με αυτόν που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά: ο παίκτης καλείται να ελέγξει ένα σύνολο κανόνων προκειμένου να δράσει. Σε πολλά παιχνίδια, απαιτείται η μίμηση ή η αναπαράσταση της πραγματικότητας, στοιχεία που βοηθούν στη δημιουργία μοντέλων, αντίγραφων δηλαδή ενός αντικειμένου ή φαινομένου, με βάση τις ιδιότητες ή κάποιες πτυχές της δομής του. Η μοντελοποίηση είναι σημαντική για τη μαθηματική εκπαίδευση (Κοταρίνου & Σταθοπούλου, 2012).

Στόχος της μαθηματικής αγωγής δεν είναι μόνο να φέρει τα παιδιά κοντά στις μαθηματικές έννοιες αλλά και να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες έκφρασης και αυτοεπίγνωσης. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ) εκτός από τα γνωστικά οφέλη, ενδυναμώνει την καλλιτεχνική έκφραση, την αισθητική ανάπτυξη, και την κοινωνικοποίηση. Προάγει την ενσυναίσθηση, τη φαντασία, την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την ενσωμάτωση και τη θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά. Οι μαθητές αισθάνονται κομμάτι μιας ομάδας και με την ασφάλεια αυτή δοκιμάζουν δραστηριότητες, εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα (Debreld, 2011).

Η ΔΤΕ παρέχει στα παιδιά τις τεχνικές ώστε να παρουσιάσουν εμπειρίες από την καθημερινότητά τους, ενεργητικά, μέσα από το παιχνίδι και να τις χρησιμοποιήσουν για την κατανόηση μαθηματικών καταστάσεων (Byayze, 2012). Οι

τεχνικές της δραματικής τέχνης που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι πολλές. Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες από αυτές.

Ο μανδύας του ειδικού: Τεχνική που εισήγαγε και δούλεψε η Heathcote. Ο δάσκαλος δημιουργεί ένα φανταστικό περιβάλλον και ζητά από τους μαθητές να αναλάβουν ρόλους 'ειδικών', προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση. Από τη θέση επαγγελματία, τα παιδιά, αναλαμβάνουν μια επιχείρηση, με σκοπό να επιτελέσουν ένα καθήκον. Πρέπει να αναλάβουν αρχικά την ευθύνη και έπειτα να αξιοποιήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες του «ειδικού», κατανοώντας ότι κάθε πράξη έχει και συνέπειες. Στο μανδύα του ειδικού, η γνώση αντιμετωπίζεται όχι διαχωρισμένη σε γνωστικούς τομείς, αλλά ολιστικά (Aitken, 2013).

Παιχνίδια ρόλων: Οι μαθητές υποδύονται ρόλους και εξερευνούν χαρακτήρες της καθημερινής ζωής χρησιμοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία τους. Τα παιχνίδια ρόλων είναι ζωτικής σημασίας για την πρώιμη παιδική ηλικία αφού παρέχουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ενσυναίσθηση, αποδοχή του διαφορετικού, αντικατοπτρίζουν συναισθήματα και σκέψεις, προωθούν την επίλυση προβλημάτων και βοηθούν στην κατανόηση πτυχών των μαθηματικών (Κοντογιάννη 2008· Debreld E 2011· Duatepe & Byayze 2012).

Αυτοσχεδιασμοί: Τα παιδιά προσποιούνται ότι είναι κάποιος άλλος και δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις και γεγονότα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή να είναι ελεύθερος. Μέσω αυτής της δραστηριότητας προάγεται η δημιουργικότητα, η φαντασία, η εύρεση λύσεων και παράλληλα δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης στην ομάδα. Αυτή η δραστηριότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί δίνει την ευκαιρία να αναχαραχτούν καθημερινές δραστηριότητες που εμπεριέχουν μαθηματική εμπειρία (Debreld 2011· Duatepe 2004· Byayze 2012).

Παγωμένες εικόνες: Δημιουργείται ένα γλυπτό με τα σώματα με στόχο να περιγραφούν καταστάσεις, έννοιες, ιδέες. Η σωματοποίηση βοηθά στην κατανόηση εννοιών (Κοντογιάννη, 2008).

Παραδοσιακά παιχνίδια: όπου σε κάποια από αυτά απαιτούνται δεξιότητες αρίθμησης.

Δάσκαλος σε ρόλο: Ο δάσκαλος παίρνει ένα ρόλο για να εισαγάγει στο δράμα, να κεντρίσει το ενδιαφέρον, να κορυφώσει την δραματική ένταση, ή για να εξυπηρετήσει οποιονδήποτε σκοπό απαιτεί το σενάριο όπως να δώσει μια πληροφορία ή λύση σε ένα αδιέξοδο (Κοντογιάννη 2008· Wagner 1976).

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: τα παιδιά σε ζευγάρια αναφέρονται σε εμπειρίες της καθημερινότητας (Κοντογιάννη, 2008).

Τηλεοπτικός σταθμός σχεδιασμός, όπου αναπαριστάται μια τηλεοπτική εκπομπή.

Κάποιες άλλες τεχνικές είναι: οι συνεντεύξεις, το κουτσομπολιό, η εφημερίδα, το ημερολόγιο και οι μεταμορφώσεις (Debreld 2011· Duatepe 2004· Debreld 2011, Byayze 2012).

Έρευνες για την συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά νηπιαγωγείου

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν την θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά νηπιαγωγείου. Αναφέρω ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

Στην Τουρκία πραγματοποιήθηκε έρευνα που εξέταζε εάν η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω του δράματος επιδρά στην μαθηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας 6 χρονών. Η έρευνα έγινε σε 105 παιδιά, 6 χρονών, από δύο διαφορετικά δημόσια σχολεία, μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στην Άγκυρα. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου απαρτιζόνταν από τριάντα πέντε παιδιά, τα οποία είχαν επιλεγεί από το ίδιο σχολείο. Επίσης υπήρχε και μια δεύτερη ομάδα ελέγχου, όπου είχε επιλεγεί από διαφορετικό σχολείο. Τα παιδιά που πήραν μέρος δεν είχαν προηγούμενη εκπαίδευση, καθώς είχαν ξεκινήσει το σχολείο εκείνη τη χρονιά. Στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία των μαθηματικών έγινε με τη χρήση δραματικών τεχνικών ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν τη διδασκαλία του κανονικού προγράμματος. Το πρόγραμμα που ήταν βασισμένο στην δραματική τέχνη δόθηκε σε επτά ειδικούς από το χώρο: της ΔΤΕ, της προσχολικής αγωγής και των προγραμμάτων ανάπτυξης στην εκπαίδευση, προκειμένου να αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση έγινε βάση κάποιων κριτηρίων, όπως η καταλληλότητα των στόχων, η σαφήνεια της δομής, η καταλληλότητα των δραματικών δραστηριοτήτων. Για την ανίχνευση των μαθηματικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε το Τεστ πρώιμων μαθηματικών ικανοτήτων -3 (TEMA-3) του Ginsburg and Baroody του 1993, που προσαρμόστηκε στην Τούρκικη πραγματικότητα από τον Ergogan και Baran το 2006. Το τεστ μετρά την μαθηματική ικανότητα σε παιδιά ηλικίας από τριών έως οκτώ χρονών και έντεκα μηνών. Χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο μέρη του τεστ, φόρμα Α και φόρμα Β. Η φόρμα Α δόθηκε και στις τρεις ομάδες πριν το πρόγραμμα και η φόρμα Β συμπληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση του. Έγιναν είκοσι τέσσερα βιωματικά εργαστήρια ΔΤΕ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η μέθοδος διδασκαλίας που είναι βασισμένη στο δράμα έχει θετική επίδραση στη μαθηματική ικανότητα των εξάχρονων παιδιών (Erdogan & Baran, 2008).

Άλλη μια έρευνα διεξήχθη σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών στην Τουρκία, με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της διδασκαλίας με τεχνικές του δράματος, στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού και των λειτουργιών του. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νήπια, τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από τα 45 παιδιά ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Τουρκίας. Τα παιδιά ισομοιράστηκαν με τυχαίο τρόπο στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 18 εφαρμογές ενός ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου χρησιμοποιούσε τεχνικές του δράματος, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Η ανάλυση των

αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατανόησαν καλύτερα την έννοια του αριθμού και τη λειτουργία του, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι το δράμα έχει σημαντική επίδραση στα παιδιά, αφού τα βοήθησε να σχηματίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του αριθμού (Sezer, & Güler- Öztürk, 2011).

Μέσα από την έρευνα, λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι η ΔΤΕ είναι ένα αποτελεσματικό και ουσιαστικό εργαλείο για την εκπαίδευση, καθώς και μεγάλη ευκαιρία για την υποστήριξη της προσωπική τους ανάπτυξης.

Συμπεράσματα

Τα μαθηματικά είναι η επιστήμη που παρέχει τα απαιτούμενα εργαλεία για την οργάνωση, κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει. Η δόμηση του μαθηματικού συλλογισμού γίνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας όταν αρχίζουν να συγκεκριμενοποιούνται και συνειδητοποιούνται μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες όπως: η έννοια του αριθμού και των σχημάτων, οι διαδικασίες αρίθμησης και μέτρησης, οι χωρικές και χρονικές έννοιες, η εύρεση των σχέσεων και η αναγνώριση των μοτίβων που διέπουν τα φαινόμενα, η γεωμετρική σκέψη καθώς και η οργάνωση και η επεξεργασία δεδομένων. Σε αυτή την ηλικία αναπτύσσονται μαθηματικές δεξιότητες και ικανότητες που είναι σημαντικές για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή.

Προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αρχίσουν να σκέφτονται με μαθηματικό τρόπο θα πρέπει να ανακαλύψουν την σχέση των μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο, να κατανοήσουν δηλαδή ότι είναι ένα εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Η διερεύνηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, όπου έχει σαν άξονα τη χρησιμοποίηση της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και με το περιβάλλον, παίζει καθοριστικό ρόλο στην εδραίωση της γνώσης.

Εκτός από τους γνωστικούς στόχους η διδασκαλία των μαθηματικών θέτει και κοινωνικούς-προσωπικούς στόχους.

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποδεικνύεται ένα θαυμάσιο εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε μια περιπέτεια, όπως η επιστήμη και τα μαθηματικά. Δημιουργεί μια προσομοίωση της πραγματικότητας δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν, διερευνήσουν, επεξεργαστούν και τελικά συνειδητοποιήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες. Κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Παρέχει τις απαιτούμενες τεχνικές, έτσι ώστε να υποστηρίξει τη μάθηση σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, γνωστικής, κοινωνικής, και προσωπικής εξερεύνησης. Σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, μέσα από το παιχνίδι και τη διασκέδαση δε δίνονται μόνο κίνητρα για την οικοδόμηση του μαθηματικού συλλογισμού αλλά επιτυγχάνονται στόχοι όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η αισθητική καλλιέργεια, η αυτοέκφραση, η αυτοεπίγνωση, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αφεντάκης- Δανάσσης, Α. (1981). *Διδακτική: Μάθηση*, τομ Α', Έντυπες σημειώσεις για το μάθημα της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο 2014, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- 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.
- Κοντοδήμας, Δ. (1986). *Εισαγωγή του παιδιού - κανονικού/ειδικού- στα μαθηματικά (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό)*. Αθήνα: Ρακούγγα.
- Κοταρίνου, Π., & Σταθοπούλου, Χ. (2012). Η Ιστορία του 5ου Αιτήματος του Ευκλείδη στη σκιά. Παίζοντας με τις σκιές με μαθητές Β Λυκείου. Στο Χασάπης, Δ. (επιμέλεια) *Το παιχνίδι στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών στο 10ο διήμερο διαλόγου για τη διδασκαλία των μαθηματικών, 15&16 Ιουνίου 2012* (σ.372). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυριαζοπούλου-Βαλλινάκη, Π. (χ.χ) *Νηπιαγωγική*, Αθήνα: Αδερφοί Βλάσση.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Huiginga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

- Aitken, Viv. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and Learning a Brief introduction In V. Aitken, D. Fraser, & B. Whyte (Eds), *Connecting Curriculum, Linking Learning*, (pp.34-56), Wellington: NZCER Press.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Borova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and Development of Preschool Children from Vygotskian Perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, B. S. Ageyev & S.M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp.156-176). United States of America: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1957). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. New York: Routledge.
- Byayşe, D. G. (2012). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Mathematics Achievement in Probability Concept and their Attitudes toward Mathematics*. Thesis, MA Of Science, Middle East Technical University.

- Clements, D. & Sarama, J. (2005). Math Play: How Young Children Approach Math. *Early Childhood Education Today*, 19(4), 50-57.
- Clements, R. (1995). *Games and Great Ideas: a Guide for Elementary School Physical Educators and Classroom Teachers*. United States of America: Greenwood Publishing Group
- Damla, G. A. (2012). *The Effect of Creative Drama based Instruction on Seventh Grade students' Mathematics Achievement in Probability Concept and their Attitudes toward Mathematics*. Thesis, M.A., Social sciences, Middle East Technical University.
- Debrelđ, E. (2011). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Achievement in Ratio and Proportion Concepts and Attitudes Toward Mathematics*. Thesis, MA of Science, Middle East Technical University.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*. Theses of Doctor of Philosophy in Secondary Science and Mathematics Education of Middle East Technical University.
- Duban, N., Yildiz, D., & Merve, E. (2013). Views of Teachers on the Use of Drama Method in Science and Technology Courses. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 46-55.
- Erdogan, S. & Çakmak, A. (2001). A Study on the Relationship between Six-Year-Old Children's Creativity and Mathematical Ability, *International Education Studies*, 4(1), 105-111.
- Erdogan, S., & Baran, G. (2009). A study on the effect of Mathematics teaching provided through Drama on the Mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004) The Impact of Drama on Pupils' Language Mathematics, and Attitude in two Primary Schools. *Research in Drama, Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
- Furman, L. (2000). *In Support of Drama in Early Childhood Education, Again*. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Gelfer, J. & Perkins, P. G. (1992). Guidelines for a Creative Drama Program. *Day Care and Early Education*, 20(1), 30-32.
- Gökçen, Ö. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(1), 46-61.
- Holden, J. (2002). What's this got to do with maths? *Education review*, 15 (2), 35-40.
- Kayhan, H. C. (2009). Creative Drama in terms of retaining information in World Conference on Educational Sciences 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 737-740.

- McGarvey, L. (2010). *Intentional Experiences: Teaching Learning Mathematics with Young Children*. Paper presented at the Special Interest Group, Critical Perspectives in Early Childhood Education: New Perspectives on Early Childhood Education: Part 2. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, May 1st, 2010.
- Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care*, 104, 105-114.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Theses Honors, Paper 113, Eastern Michigan University.
- Piaget, J. (2013) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Oxon: Routledge.
- Pinciotti, P. (1992). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Renger, P. (1992). George Herbert Mead's Contribution to the Philosophy of American Education. In P. Hamilton (Ed.), *George, Herbert Mead: Critical Assessments* (146-169). New York: Routledge.
- Saracho, O. N. (2013). *An Integrated Play-Based Curriculum for Early Childhood*. New York: Routledge.
- Sezer, T., & Güler- Öztürk, D. S. (2011). The Effects of Drama in helping five-year-old Children Acquire the Concepts of Number and Operation. *Educational Research*, 2(6), 1210-1218.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, W.C.: National Education Association.
- Wagner, B. (2002). Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer, (Eds), *Body and Language: Intercultural Learning Through, Drama*. Westport: Greenwood Publishing Group.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια της
ενεργητικής ακρόασης και του προφορικού λόγου στη διδασκαλία
της γαλλικής γλώσσας.

Γεώργιος Μάρδας
Α.Μ 5052201401018

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.....	242
2. Προφορικός Λόγος και Επικοινωνία στην τάξη των γαλλικών σύμφωνα με το Α.Π.Σ.	243
3. Ο σύνθετος χαρακτήρας του Προφορικού Λόγου και η κατάκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.	245
4. Ενεργητικό ενδιαφέρον και επικοινωνία μέσα από τη γλώσσα	246
5. Λειτουργίες της ‘Πράξης-Λόγου’ στη γλώσσα και το θέατρο για μια αυθεντική επικοινωνία.....	248
6. Είδη θεατρικής έκφρασης στη διδασκαλία των γαλλικών και των ξένων γλωσσών σε γαλλόφωνες χώρες και αλλού.....	249
7. Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας	252
8. Επίλογος.	254
9. Βιβλιογραφία	255

Εισαγωγή

Το Εκπαιδευτικό Δράμα με τη σύνθετη και δομημένη του μορφή μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ελκυστικής διδασκαλίας και αποτελεσματικής μάθησης της γαλλικής, και γενικότερα των ξένων γλωσσών. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πιο χαλαρές, αποσπασματικές, ή ελεγχόμενες μορφές θεατρικής έκφρασης, όπως τις παγωμένες εικόνες, το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό, και ειδικότερα τα παιχνίδια με τη γλώσσα που συνδυάζονται με την ενεργοποίηση τού σώματος και τού φωνολογικού/φωνητικού συστήματος. Με αυτές τις τεχνικές οι διδάσκοντες μπορούν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, και να καλλιεργήσουν την αμέριστη προσοχή του, ωθώντας τον σε μια ενεργητική συμμετοχή στις ομαδικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευόμενος 'παίρνει τον λόγο' ενεργητικά, και τολμά να εκφραστεί μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Το συνηθισμένο φαινόμενο του άγχους ως προς την ορθότητα της γλωσσικής παραγωγής, και του φόβου της 'έκθεσης' απέναντι στους άλλους μειώνονται χάρη στο ασφαλές πλαίσιο που δημιουργεί το θέατρο. Το Δράμα δημιουργεί την απαραίτητη σύμβαση μέσα στην οποία οι μαθητές εκφράζονται, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους με το να γίνονται μικροί δημιουργοί και να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο. Ως προς τα γλωσσικά ζητήματα, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και γίνονται δεινότεροι ομιλητές. Οι διδασκόμενοι εμπλουτίζουν και εμπεδώνουν το διδαγμένο λεξιλόγιο, ενεργοποιούνται δρώντας μέσα από λεκτικές πράξεις, ασκούνται και μαθαίνουν να αναγνωρίσουν τα πραγματολογικά πλαίσια της γλώσσας που μελετούν. Τέλος, οι μαθητές εξοικειώνονται με τους ήχους της γαλλικής γλώσσας, βελτιώνουν την προφορά, την προσωδία και τον επιτονισμό, και ελέγχουν τη φυσική ροή και τις παύσεις της, κατανοώντας τη λειτουργία της.

Προφορικός Λόγος και Επικοινωνία στην τάξη των γαλλικών σύμφωνα με το Α.Π.Σ.

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία των θεωριών εκμάθησης ξένων γλωσσών, ο προφορικός λόγος αποτελεί δεξιότητα ιδιαίτερης δυσκολίας. Δεν είναι τυχαίο που ο προηγούμενος άργησε να αντιμετωπιστεί με τη δέουσα σοβαρότητα μέσα στην τάξη. Ένας από τους βασικούς λόγους ήταν η δυσκολία στο ‘ξεδίπλωμα’ του προφορικού λόγου, και στη σωστή ‘εφαρμογή’ του μέσα σε ένα πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας. Το φαινόμενο αυτό ενισχύθηκε από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και επιστημονικές θεωρίες που πλαισίωσαν τις διαφορετικές μεθόδους, προσεγγίσεις ή τεχνικές που με τη σειρά τους διαμόρφωσαν τη διδακτική των ξένων γλωσσών.¹ Σύμφωνα με το ανανεωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, και να χρησιμοποιούν τα απαραίτητα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της προφορικής ικανότητας, η οποία συνοδεύεται από μια σειρά κύριων και επιμέρους στόχων προς επίτευξη. Ωστόσο, αναρωτιόμαστε αν η καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας έχει, πράγματι, το μερίδιο που της αξίζει, παρά τις σαφώς ευνοϊκές διατυπωμένες θέσεις του Α.Π.Σ. Η μάθηση/διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν διενεργείται όπως παλαιότερα, ως αυτόνομο σύστημα αποκομμένο από την πραγματικότητα, αλλά συνδέεται με τις επιστήμες της κοινωνιογλωσσολογίας και της πραγματολογίας: ο μαθητής δεν πρέπει, απλώς, να κατανοεί και να παράγει τη γλώσσα με μηχανικό τρόπο, αλλά και να τη συνδέει με συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να ‘ανιχνεύουν την εθνική ή την τοπική προέλευση των φυσικών ομιλητών’, ή ακόμα να αντιλαμβάνονται πώς λειτουργεί ο λόγος. Στην πρώτη περίπτωση, οι προηγούμενοι κατανοούν τις πολιτιστικές διαφορές ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο, εν προκειμένω της γαλλικής, και μαθαίνουν τους κατάλληλους κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς. Ως προς τη δεύτερη περίπτωση, τη χρηστικότητα δηλαδή της γλώσσας, η έμφαση δίνεται στην πραγματολογική της διάσταση (πραγματολογική αξιοποίηση της γλώσσας), σύμφωνα με την οποία η γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις². Συνεπώς η μορφοσυντακτική δομή της ξένης γλώσσας παύει να έχει

¹ Αναφέρουμε τις κύριες μεθόδους διδασκαλίας όπως την *Παραδοσιακή Μέθοδο*, με έμφαση στη γραμματική και στο γραπτό λόγο, τη *Δομική-Στρουκτουραλιστική Μέθοδο* που τονίζει την έννοια της Δομής και τη μιμητική αναπαραγωγή της γλώσσας, την *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* (δεκαετία του '70) με έμφαση τη δυνατότητα επικοινωνίας και την αναγνώριση των συνθηκών επικοινωνίας, τη Φυσική Προσέγγιση, η οποία πριμοδοτεί κατανοητές και πρακτικές δραστηριότητες, αντί της αφεγάδιαστης παραγωγής προτάσεων από μορφοσυντακτική άποψη άποψη: πρόκειται για την παραγωγή καθημερινού φυσικού λόγου (μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο) που χρησιμοποιούμε στις κοινωνικές μας επαφές ακόμα και μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

² Η G. Pierra αναφέρεται στην κοινωνικό-πραγματολογική διάσταση, η οποία εμπεριέχει τους κανόνες συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινωνίας. Αυτή η δεξιότητα καλλιεργείται στην καθημερινότητα μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους, ή με τους διδάσκοντες, και οι οποίες προϋποθέτουν τον αμοιβαίο σεβασμό. Οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζουν την κοινωνικό-πραγματολογική συμπεριφορά τους ανάλογα με το πρόσωπο το

τον πρώτο λόγο. Στο εξής η γλωσσική πράξη, ως η μικρότερη ‘μονάδα επικοινωνίας’, θα αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία, και θα συνδυαστεί με την κατάλληλη κατάσταση επικοινωνίας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να ‘συνδιαλέγεται’. Επιπλέον, σύμφωνα με το νέο Α.Π.Σ ο μαθητής θα πρέπει να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί διάφορα είδη και επίπεδα λόγου, (αισθητική διάσταση της γλώσσας). Σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στοχεύουμε σε έναν προσωπικό, αυθεντικό και διαφοροποιημένο λόγο. Ο μαθητής θα είναι σε θέση να εκφράζει την προσωπική άποψη και τα συναισθήματά του, να παρεμβαίνει με το λόγο του στην εξωτερική πραγματικότητα, ‘δρώντας’ μέσω του λόγου. Επιπλέον, στο ανανεωμένο ΑΠΣ καθίσταται σαφής η διαφορά ανάμεσα στη ‘γλωσσολογική’ και την ‘επικοινωνιακή’ γραμματική, και γίνεται λόγος για διεπιδρασιακή διάσταση της γλώσσας, γεγονός που υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να πραγματοποιείται η διδασκαλία/μάθηση. Παραθέτουμε τμήμα από το ΑΠΣ για το μάθημα των γαλλικών τού γυμνασίου:

Ως δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν οι πλέον απλές δραστηριότητες/ ασκήσεις έως και οι πλέον σύνθετες, όπως ατομικές, συλλογικές συνθετικές εργασίες, εκθέσεις. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών τίθενται ως παιδαγωγικά μέσα/μηχανισμοί μέσα από τους οποίους ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διεπιδρασιακή διάσταση της γλώσσας (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παράσταση, αλληλογραφία με μέλη άλλων γλωσσικών κοινοτήτων, έχοντας ως μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα-στόχο με σκοπό τη δημιουργία δικτύων σχολείων και κοινοτήτων μάθησης, παραγωγή εφημερίδων, περιοδικών, εντύπων, ταινιών, ψηφιακών δίσκων δεδομένης μνήμης (cd-rom) από τους ίδιους τους μαθητές με δυναμική χρήση της γλώσσας-στόχου και της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη, αλλά προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά / πολιτισμικά περιβάλλοντα).

Παρατηρούμε ότι, μεταξύ άλλων, προτείνονται καινούργιες τεχνικές, όπως τα «παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση και η παράσταση» προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του Προγράμματος, δηλαδή η αποτελεσματική εκμάθηση τού νέου γλωσσικού συστήματος. Αποτελεί άραγε το Εκπαιδευτικό Δράμα το μέσο εκείνο που θα βελτιώσει την πρόσληψη και την παραγωγή τού προφορικού λόγου και την ενεργητική ακρόαση στη διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας; Ποιες άλλες τεχνικές, παιχνίδια ή ασκήσεις τού Ε.Δ, ή του θεάτρου μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων σε μια ξένη γλώσσα; Τέλος, αποτελεί πανάκεια η χρήση τού Ε.Δ στην αποτελεσματική παραγωγή του προφορικού λόγου στα πλαίσια μιας επιτυχημένης επικοινωνίας, ή υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες; Πιο κάτω θα έχουμε την ευκαιρία να μελετήσουμε διεξοδικότερα αυτά τα ερωτήματα.

οποίο υποδύονται (στην περίπτωση τού εκπαιδευτικού δράματος) ή ανάλογα με τα πρόσωπα που έρχονται σε επαφή. G. Pierra, *Etude comparative de deux contextes d'enseignement du FLE par le biais du théâtre*. Master 1, Français Langue Etrangère, 2005/2006, σσ. 26-27.

Ο σύνθετος χαρακτήρας του Προφορικού Λόγου και η κατάκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Η δεξιότητα του Προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα περιλαμβάνει δύο υποενότητες, την κατανόηση του προφορικού λόγου - μια παθητική διαδικασία- και την παραγωγή προφορικού λόγου που είναι ενεργητικότερη και δυσκολότερη. Στη μητρική μας γλώσσα η ανάπτυξη του προφορικού λόγου προηγείται από εκείνη του γραπτού και λαμβάνει χώρα μέσα από μία φυσική και αβίαστη διαδικασία. Στην ξένη γλώσσα θα πρέπει να συμβαίνει το ίδιο: ο μαθητής πρέπει να περνάει αρχικά μέσα από την προφορικότητα του λόγου και στη συνέχεια να παράγει γραπτό λόγο. Ωστόσο, εδώ, η παραγωγή προφορικού λόγου αποδεικνύεται διαδικασία πολύπλοκη, γιατί υπεισέρχεται μια σειρά παραγόντων που εμποδίζουν την απρόσκοπτη κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Συγκεκριμένα απαριθμούμε: 1) τον περιορισμένο αριθμό λεξιλογίου, 2) τη ανεπαρκή εξάσκηση, 3) τον φόβο της έκθεσης, 4) την αίσθηση της ανεπάρκειας για έναν αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας στην επαφή του με έναν φυσικό ομιλητή.

Αρχικά είναι καλό ο μαθητής να εκτίθεται συστηματικά στον προφορικό λόγο (προ-ομιλητικό στάδιο), έτσι ώστε να εμπλουτίσει τα γλωσσικά δεδομένα του πριν μπορέσει να εκφέρει τη δική του γλώσσα. Η Granger, μέσα από το φίλτρο της ψυχανάλυσης, μιλάει για μια απαραίτητη ‘περίοδο σιωπής’ πριν το παιδί αρχίζει να μιλάει σε μια ξένη γλώσσα³. Σύμφωνα με τον Mohamed⁴ η προφορική δεξιότητα σε μια ξένη γλώσσα δεν αναπτύσσεται αυτομάτως. Οι προσπάθειες συνδέονται με μια ολόκληρη σειρά ‘προπόνησης’, θα λέγαμε, που βοηθούν στη συνειδητοποίηση του σύνθετου χαρακτήρα του προφορικού λόγου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι ο προφορικός λόγος κατακτιέται, λίγο ή πολύ, μέσα σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας γίνεται συστηματική δουλειά ως προς την ορθή παραγωγή των γλωσσικών φθόγγων και φωνημάτων, (αναφερόμαστε στην υλική διάσταση της γλώσσας), η κατάκτηση της οποίας ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και την επιθυμία του μαθητή, ώστε να αυτενεργεί και να επιδιώκει την επικοινωνία. Σε περιπτώσεις απροθυμίας του μαθητή να επικοινωνήσει (χαμηλή αυτοπεποίθηση, αποφυγή ‘χρωματισμού’ της φωνής, μείωση της έντασης, μηχανικό διάβασμα και ουδέτερη ομιλία), ο διδάσκοντας θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει το μαθητή σε θέματα φωνολογικής επίγνωσης και ορθοφωνητικού λόγου. Η συχνή εξάσκηση φθόγγων και φωνημάτων μέσα από παιχνίδια θα ευνοήσει τόσο την ακρόαση όσο και την εκφορά του λόγου με αποτελεσματικό και σωστό τρόπο. Η Schmidt⁵ επισημαίνει τη σημασία της επίγνωσης του μαθητή για την ‘υλικότητα’ της γλώσσας, για τη ‘σάρκα των λέξεων’ όπως την ονομάζει, και τη συστηματική προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί για τη

³ C. A. Granger, *Trying the tongue: a Psychoanalytic Reading of Silence in Second Language Learning*. Thesis (M.Ed.), York University, Ottawa, National Library of Canada, 2000, σσ. 120-121.

⁴ E. E. Hamid Mohamed, *Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère, Synergies n° 2, Algérie 2008*, σσ. 177-184.

⁵ P. Schmidt, *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. Spirale - Revue de Recherches en Éducation, N° 38, 2006*, σσ. 93-109.

σωστή άρθρωση, προκειμένου να γινόμαστε κατανοητοί από τούς άλλους. Η Schmidt αναφέρεται στη σημασία της καθαρής και σωστής άρθρωσης σε ό, τι αφορά κυρίως τον γραπτό ή προφορικό λόγο, αυθόρμητο ή μη, μέσα στη θεατρική διαδικασία, και θέλουμε να υπογραμμίσουμε ότι αυτή η διαδικασία χρειάζεται περισσότερο χρόνο εξάσκησης στην τάξη, πριν ακόμα αρχίσουν οι μαθητές να ασχολούνται με τη σημασία και τα νοήματα.

Βεβαίως, η επαρκής χρήση της ξένης γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από την κατάκτηση της γλωσσολογικής της διάστασης δηλαδή της φωνολογίας, της μορφολογίας, του λεξιλογίου και της σύνθεσης σε φράσεις (σύνταξη), αλλά και από τη σύνδεσή της με την κοινωνιολογική και πολιτιστική διάσταση. Τέλος, μπορούμε να μιλήσουμε για ‘ολοκληρωμένη’ μάθηση, όταν ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζει το συναίσθημά του μέσα από τον λόγο, ή όταν εμπλέκονται οι αισθήσεις και κινητοποιείται το σώμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μάθηση της γλώσσας είναι πιο αποτελεσματική, γιατί συντελείται με ολιστικό, μοναδικό και πρωτότυπο τρόπο για τον κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την Pierra, ο λόγος που αρθρώνει ο μαθητής σε μια ξένη γλώσσα αποτελεί την πρώτη του αποφασιστική προσπάθεια να κατακτήσει την ξένη γλώσσα, και να επανακαθορίσει, έτσι, τον κόσμο, να κατασκευάσει μια νέα ταυτότητα, και να δημιουργήσει νέες σχέσεις με τους άλλους.⁶

Ενεργητικό ενδιαφέρον και επικοινωνία μέσα από τη γλώσσα.

Σύμφωνα με την Postolachi-Josan⁷ οι σύγχρονες θεωρίες εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας είναι καλό να εστιάζουν στην επικοινωνιακή της διάσταση. Για παράδειγμα δίνεται έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία ενός ατόμου που συνομιλεί στη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια τα σχολικά εγχειρίδια, η διδασκαλία των γαλλικών, τα πολυτροπικά κείμενα και η τεχνολογία θα πρέπει να διευκολύνουν το μαθητή να διαμορφώνει ‘προσωπικό λόγο και να μπορεί να τον αρθρώνει. Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις προφοράς, λεξιλογίου και γραμματικής θα πρέπει να συνδέονται με το περιεχόμενο και όχι μόνο με τη μορφή. Οι απαραίτητες πληροφορίες θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον, να ωθούν σε δράση και να ευνοούν το μετασχηματισμό της γνώσης και την αλλαγή των συμπεριφορών. Δραστηριότητες που δεν συνδέονται με πραγματικές ανάγκες, όπως η αποστήθιση ποιημάτων, ή οι αφηγήσεις για το ‘πώς πέρασα τις διακοπές μου’ στερούνται νοήματος. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνδέεται με την προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων, αξιών και στάσεων. Το ζητούμενο εδώ είναι η γνωριμία τού μαθητή με αυτά τα συστήματα, και η επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Η ενεργητική ακρόαση των μαθητών μέσα στην τάξη των γαλλικών σχετίζεται με τα υπό συζήτηση θέματα, το κατά πόσο, δηλαδή, αυτά προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και από το αν αυτά σχετίζονται

⁶ G. Pierra, *Etude comparative de deux contextes d'enseignement du FLE par le biais du théâtre*. Master 1, Français Langue Etrangère, 2005/2006.

⁷ I. Postolachi-Josan, *Les Approches Théâtrales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, Glotodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics*, 1(IV), 2013, σσ. 9-21.

με τον πραγματικό κόσμο⁸. Η ανταλλαγή πληροφοριών και η μεταξύ τους διάδραση πρέπει να είναι αυθεντική. Οι μαθητές παρακινούνται επειδή τούς δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τις πραγματικές τους σκέψεις, να επιτύχουν συγκεκριμένους σκοπούς και να γίνουν αποτελεσματικοί ομιλητές και ευαισθητοποιημένοι ακροατές. Οι μαθητές μπαίνουν σε εγρήγορση και επιθυμία για επικοινωνία, όταν ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και το σώμα, και όταν εκφράζουν το συναίσθημά τους. Ταυτόχρονα πρέπει να περιορίζονται οι αρνητικοί παράγοντες, όπως το άγχος της έκθεσης, ή η αμηχανία για γραμματικά και εκφραστικά λάθη.

Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη διάθεση για ενεργητική συμμετοχή τού μαθητή με την καλλιέργεια του κλίματος της ομαδικότητας και της συνεργασίας στην τάξη μέσα σε πλαίσιο πραγματικής επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, ενώ ο λόγος παύει να είναι αποκλειστικά δασκαλοκεντρικός. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να παραμελεί τους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης, καθώς και τις ατομικές διαφορές και ανάγκες των εκπαιδευόμενων⁹. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας προκύπτει τόσο μέσα από προσωπική ενεργοποίηση και κοινωνική συμπεριφορά. Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται συνεργατικά, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και παράγουν κοινό έργο, ενισχύοντας την επικοινωνιακή δεξιότητα και την αυτοπεποίθηση τους. Το Θεατρικό παιχνίδι σύμφωνα με την Amblard δημιουργεί μια «φανταστική κατάσταση για το παιδί από την οποία προκύπτει η απόλαυση τού παιχνιδιού». Σύμφωνα με την ερευνήτρια το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, ένα παιχνίδι συναναστροφής θα λέγαμε, και θέτει κανόνες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάθε παίκτης όταν 'παίζει' με τους άλλους: κάθε ατομική δράση αποκτά νόημα όταν ενσωματώνεται στην ομαδική δράση¹⁰. Οι μαθητές ακούνε πραγματικά και με ενεργητικό τρόπο όταν αυτό που διαδραματίζεται έχει σημασία για αυτούς και τούς αφορά. Η Amblard ισχυρίζεται ότι η ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητο κριτήριο, για να αποφανθούμε για το εάν το δραματικό παιχνίδι έχει πετύχει το σκοπό του: η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι οι μαθητές ενεργοποιούν την αμέριστη προσοχή τους όταν βλέπουν τους συμμαθητές τους να 'παίζουν στη σκηνή'. Οι 'παίκτες' ακούνε με προσοχή τους συμπαίκτες τους όταν, οι δεύτεροι, παίρνουν το λόγο¹¹.

⁸ Η Prisca Schmidt υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας σε 'κενό αέρος' εκτός από το ότι προκαλεί την ανία των συνομιλητών και τούς στερεί την αυθεντική επικοινωνία, μπλοκάρει τις σχέσεις τού δούναι και λαβείν εξαιτίας της έλλειψης της ανθρώπινης διάστασης. Βλ. P. Schmidt, *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, N° 38, 2006, σσ. 93-109.

⁹ Ο Harmer, βασιζόμενος στις Θεωρίες του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού και τις Πολλαπλές Νοημοσύνες, ισχυρίζεται ότι σε κάθε τάξη έχουμε έναν αριθμό διαφορετικών ανθρώπων με διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση και διαφορετικές προτιμήσεις, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσφέρει στην τάξη του μια γκάμα δραστηριοτήτων, ως ένδειξη φροντίδας για τις ατομικές διαφορές και ανάγκες. Βλ. J. Harmer, *How to Teach English*. Pearson Education Limited, Essex, 2007.

¹⁰ M. Amblard, *Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ?* Master, IUFM de Bourgogne, 2004.

¹¹ M. Amblard, ό.π.

Λειτουργίες της 'Πράξης-Λόγου' στη γλώσσα και το θέατρο στα πλαίσια μιας αυθεντικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Hamilton and McLeod δεν υπάρχει, γλωσσική λειτουργία που να μην μπορεί να καλύψει το Εκπαιδευτικό Δράμα¹². Το Ε.Δ προσφέρει μια πληθώρα δυνατοτήτων και τεχνικών στους καθηγητές ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, τα ξενόγλωσσα θεατρικά κείμενα μάς δίνουν τη δυνατότητα να δουλέψουμε το λόγο μέσα από μονολόγους και στιχομυθίες, ή βασιζόμενοι στο κείμενο να περάσουμε στη δραματοποίηση και στην αναπαράσταση μεμονωμένων σκηνών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μπορούν να καταφύγουν στα παιχνίδια ρόλων, ή ακόμα να δημιουργήσουν ένα δικό τους σενάριο εστιάζοντας σε κάποιο επιμέρους θέμα του έργου. Το εκπαιδευτικό δράμα, μέσω της ανοιχτής του μορφής, προσφέρει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να ασκήσουν τον προφορικό λόγο, αντιδρώντας αυθορμήτως σε ερεθίσματα, ή ακόμα οργανώνοντας ομαδικές συζητήσεις. Τέλος, ο καθηγητής είναι σε θέση να καλλιεργήσει στους μαθητές συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες, όπως επεξηγήσεις, ανακοινώσεις, διαμαρτυρίες, δικαιολογήσεις, επιδοκμασίες, διαμαρτυρίες, παροτρύνσεις, απολογίες, αιτήματα, διαπραγματεύσεις, ή και πιο σύνθετες πράξεις λόγου, όπως για παράδειγμα την επίλυση προβλημάτων μέσω επιχειρημάτων.

Άλλα μεθοδολογικά εργαλεία του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη των γαλλικών είναι η συνέντευξη, η περιγραφή και η αντιπαράθεση μέσα από τα οποία καλλιεργούνται δεξιότητες, όπως η επιχειρηματολογία, η έκφραση της γνώμης, η διεκδίκηση, η επίλυση κοινωνικών ζητημάτων και η ανάλυση καταστάσεων.

Το θέατρο είναι μια τέχνη της δράσης και του λόγου, και μάλιστα του λόγου που μετατρέπεται σε δράση. Με αυτή την έννοια σχετίζεται άμεσα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όπως της γαλλικής. Μέσα στην τάξη καλούμαστε να επικοινωνήσουμε μέσω του προφορικού λόγου και να δράσουμε με πράξεις λόγου μέσα σε υποθετικές καταστάσεις που αποκτούν αυθεντικότητα. Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια ενός αυθεντικού πλαισίου επικοινωνίας μέσα στο οποίο διασφαλίζεται η φυσική και σταθερή ροή πρωτότυπου λόγου. Επιπλέον, το Ε.Δ αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο για την ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας, και ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου ο μαθητής εκτίθεται. Επίσης, το Ε.Δ εξασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες μέσα στις οποίες ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί με φαντασία και επινοητικότητα, αποκλείοντας τον στείρο ψιττακισμό. Είναι απαραίτητο, όμως, να αντλεί ο μαθητής το υλικό του από προσωπικές εμπειρίες και όχι από επιβεβλημένα και δήθεν ρεαλιστικά σενάρια. Ο λόγος παράγεται αυθόρμητα και χαρακτηρίζεται από ροή και λογική, ειδικά όταν προκύπτει από τον αυτοσχεδιασμό και την επινοητικότητα. Ο αυτοσχεδιασμός, άλλωστε, είναι η βάση και της μητρικής γλώσσας.

Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, ωστόσο, η διαδικασία είναι πολύπλοκη, γιατί η ομιλία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την προεργασία και την προσφυγή στις νοητικές διαδικασίες για εξάσκηση. Σύμφωνα με την Katz ο μαθητής αναπτύσσει

¹² J. Hamilton & A. McLeod, *Drama in the Languages Classroom*, CILT Publications, London, 1993.

σύνθετες νοητικές διεργασίες με τη βοήθεια τού εκπαιδευτικού δράματος όπως την επινόηση, την παραγωγή, την εικασία, την αφομοίωση, την αποσαφήνιση, τον επαγωγικό και απαγωγικό λογισμό, την ανάλυση, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση, την επιλογή, τη λογική σειρά και την κριτική ικανότητα.¹³ Όλες αυτές οι δεξιότητες μπορούν να συνδυαστούν με τις πράξεις λόγου, και καλλιεργούνται σε ένα πιο προχωρημένο στάδιο.

Είδη θεατρικής έκφρασης στη διδασκαλία των γαλλικών και των ξένων γλωσσών σε γαλλόφωνες χώρες και αλλού.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσα από το θέατρο μπορεί να γίνει με διάφορες μεθόδους ανάλογα με τους στόχους και το επίπεδο των μαθητών. Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν μέρος είτε μιας τυπικής είτε μιας πιο πρωτότυπης διδασκαλίας. Στις Γαλλόφωνες χώρες η θεατρική Αγωγή είναι μέρος τού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών και πραγματοποιείται με τη συνεργασία ενός ειδικού σε παιδαγωγικά /εκπαιδευτικά θέματα (τον καθηγητή), και έναν ειδικό σε καλλιτεχνικά ζητήματα (τον ηθοποιό): πρόκειται για το θεσμό τού *Partenariat*. Στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα οι θεατρικές δραστηριότητες εμφανίζονται με τη μορφή τού θεατρικού παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού, της δραματοποίησης, των γλωσσικών παιχνιδιών, των παιχνιδιών προσομοίωσης μεγάλης κλίμακας (επιλέγεται ένα θέμα-ομπρέλα που ταυτίζεται με συγκεκριμένο χώρο, ο οποίος ενώνει όλες τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν με λογικό και οργανικό τρόπο¹⁴). Οι γαλλόφωνοι καθηγητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη τού προφορικού λόγου μέσω της παραστατικής μορφής του θεάτρου και τού θεατρικού παιχνιδιού. Η γαλλική βιβλιογραφία δίνει έμφαση σε τρεις βασικούς τομείς που συνοψίζονται ως εξής: ο μαθητής βελτιώνει τη γλωσσική του έκφραση και τον προφορικό λόγο μέσα από την επικοινωνία, τη σωματική/εκφραστική άσκηση και την 'έκθεση στη σκηνή'¹⁵. Στον αγγλόφωνο χώρο και τη Σκανδιναβία εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό δράμα ή δράμα διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από την ελεύθερη μορφή και την επινοητικότητα που μεταμορφώνονται σε πεδία δράσης για τούς εμπλεκόμενους.

Οι ασκήσεις ή τεχνικές τού εκπαιδευτικού δράματος, που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το πόσο ελεγχόμενες είναι ή όχι. Σε κάποιες από αυτές ορίζονται οι συνθήκες που είναι,

¹³ S. Katz, *Drama as a Therapeutic Medium in an Educational Context: The Double Mirror*, Thesis, Institute for Studies in Education of the University of Toronto, National Library of Canada, 2000.

¹⁴ Στον τομέα αυτό έπαιξαν σημαντικό ρόλο οι Francis Debyser και Jean-Marc Caré.

¹⁵ Το ρεπερτόριο των ασκήσεων δομείται με βάση 4 στάδια: 1. το ζέσταμα και την άσκηση της φωνής (φωνηματική εξάσκηση, επιτονισμός, προσωδία, ρυθμός και μελωδικότητα της φράσης, εκφραστικότητα, προφορά/ορθοφωνία, ένταση και έκταση φωνής, ροή, αυτοματισμός και φυσικότητα τού λόγου). Εδώ υπεισέρχεται και το θέμα της υλικότητας της φωνής, η οποία 'ταυτίζεται' με το σώμα, ενώ παραμερίζεται προσωρινά το λογικό νόημα της φράσης. 2. Το ζέσταμα και την ενεργοποίηση τού σώματος και της εκφραστικής κίνησης. 3. Την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας 4. Την παρουσίαση ή επινόηση κάποιας σκηνής, μεγαλύτερης ή μικρότερης, όπου χρησιμοποιείται ο λόγος και η περιορισμένη αποστήθιση.

συνήθως, απαρέγκλιτες (ελεγχόμενες ή ημιελεγχόμενες δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων, σενάρια και θεατρικά έργα). Αλλού, οι διαδικασίες παραμένουν ανοιχτές και ελεύθερες για τους μαθητές, όπως στο Ε.Δ. Σύμφωνα με τον Landy το Δημιουργικό Δράμα (σύμφωνα με τον αμερικάνικο όρο) απαιτεί τόσο τη λογική όσο και τη διαισθητική σκέψη, καθιστά προσωπική τη γνώση και δίνει προτεραιότητα στην αισθητική απόλαυση¹⁶. Στο Ε.Δ υπάρχει η ανάγκη για μεγαλύτερη ελευθερία αυτοσχεδιασμού και παραγωγή αυθόρμητου λόγου. Εδώ, πραγματοποιείται θεματική εξερεύνηση, χωρίς να στοχεύουμε σε μεμονωμένες δεξιότητες (σύμφωνα με την Cecily O'Neill). Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ιστορίες και τις αναπαριστούν (συνήθως μετά από αυτοσχεδιασμό) με βάση τα ερεθίσματα που τους δίνονται. Οι προηγούμενοι 'μπαίνουν σε ρόλο', ενώ δεν προαπαιτείται η ύπαρξη κοινού¹⁷. Σύμφωνα με την Baranowski (2010: 45-46)¹⁸ το διαδικαστικό δράμα, όπως το ονομάζει διαφέρει από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων και τον αυτοσχεδιασμό, γιατί περιστρέφεται γύρω από την ανοιχτή και απρόβλεπτη επικοινωνία. Ο λόγος δεν δίνεται σε κείμενο, οι ρόλοι είναι ελαστικοί και οι εργασίες ολοκληρώνονται ομαδικά. Οι μαθητές ακολουθούν διαδικασίες ταύτισης ή αποστασιοποίησης από τους ρόλους, ενώ αφιερώνεται αρκετός χρόνος, για να εδραιωθεί η πίστη σε ένα πλασματικό αλλά αυθεντικό κόσμο. Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Βασικές έννοιες του εκπαιδευτικού δράματος είναι η επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην πραγματική ζωή, η έννοια της διαπραγμάτευσης, η δημιουργία νοήματος και συνδετικού ιστού των επιμέρους επεισοδίων, που δεν εκτυλίσσονται σταδιακά και όχι γραμμικά¹⁹. Θέλουμε να τονίσουμε το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό δράμα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να 'εκτεθούν' σε διαφορετικά γλωσσικά ύφη και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, σημαντική φάση είναι αυτή του αναστοχασμού κατά την οποία ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να αναλύσει και να σκεφτεί πάνω σε γλωσσικά θέματα. Ένα εργαλείο που μπορεί να

¹⁶ R. J. Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, Westport, Connecticut & London, 1982.

¹⁷ Σύμφωνα με την R. Gagnon ο αυτοσχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα για εξάσκηση διαφορετικών πλευρών του προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα την άμεση αντίδραση, (εκπαιδύοντας τον μαθητή στην παραγωγή άμεσου λόγου), προσαρμογής του λόγου στις κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας, της ετοιμότητας της ομιλίας, αλλά και της διαθεσιμότητας του μαθητή, της σωματικής έκφρασης, της αυτό-αποδοχής αλλά και της αποδοχής του άλλου, της μετατόπισης, της δέσμευσης και της εμπλοκής με την ομάδα. Βλ. R. Gagnon, *L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement*, *Thema*, Academic Press Fribourg, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (2), 2011(255-256), σσ. 251-265.

¹⁸ K. Baranowski, *Setting the scene for liminality: Non-francophone French Second Language teachers experience of Process Drama*. Thesis, Faculty of Education McGill University, 2010.

¹⁹ Στην αρχή δίνεται το αρχικό ερέθισμα (προ-κείμενο). Σε γλωσσικά ζητήματα έχει ιδιαίτερη αξία αυτή η φάση μέσω του καταιγισμού ιδεών, την ενεργοποίηση του σχετικού λεξιλογίου, και την εισαγωγή του κυρίως θέματος. Στη συνέχεια γίνεται η αρχική μύηση κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν τους ρόλους και μπαίνουν βαθύτερα στη δραματική κατάσταση, ενώ στη δεύτερη υποενότητα οι μαθητές εξερευνούν το 'δραματικό περιβάλλον' χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές. Ως προς την ξένη γλώσσα το ζήτημα είναι πώς να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στη μορφή (ροή λόγου, ακρίβεια και ορθότητα γλώσσας) και το περιεχόμενο (νόημα, αυθορμητισμός και επινόηση). Τέλος δεν πρέπει να παραλείπεται η φάση του αναστοχασμού, κατά την οποία οι συμμετέχοντες συλλογίζονται τα όσα έμαθαν και αποσαφηνίζουν τα νοήματα.

χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος συμβάλλει στην παραγωγή αυθόρμητου και φυσικού λόγου, σε κανονική ροή, μέσα στην τάξη και μέσα από τη θεατρική σύμβαση²⁰.

Άλλες 'ενδιάμεσες μορφές' (με πλαίσια καθορισμένα λίγο ή πολύ) είναι τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα. Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες ή καθήκοντα, και καλούνται να επιλύσουν ζητήματα μέσα σε δομημένο πλαίσιο. Οι προσομοιώσεις λαμβάνουν χώρα εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου και αντανακλούν την πραγματική ζωή. Οι μαθητές αναλαμβάνουν κάποιο κοινωνικό ρόλο ή παίζουν τον εαυτό τους. Άλλοτε, οι προσομοιώσεις αντιπροσωπεύουν μικρής διάρκειας καταστάσεις επικοινωνίας όπου επιτελούνται καθημερινές πρακτικές ενέργειες μέσα από πράξεις λόγου (στην περίπτωση αυτή σχεδόν ταυτίζονται με τα 'παιχνίδια ρόλων'), άλλοτε αυτές είναι πιο σύνθετες, όπως στις προσομοιώσεις μεγαλύτερης κλίμακας. Η Kodotchigova περιγράφει τα βήματα υλοποίησης μιας διδακτικής προσέγγισης με παιχνίδια ρόλων και υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες στους μαθητές, και να κάνει μια σαφή περιγραφή των ρόλων, ώστε να αποδίδονται αυτοί με αυτοπεποίθηση²¹. Τέτοιες τεχνικές βοηθούν την εξερεύνηση συγκεκριμένων θεματικών πεδίων με στόχο την περαιτέρω κατάκτηση και εμπέδωση λεξιλογίου²², αλλά απαιτείται σαφής πληροφόρηση και τεκμηρίωση για να είναι επιτυχημένη η δράση. Οι θεατρικοί στόχοι που τίθενται είναι η αναπαράσταση και η ερμηνεία ρόλων, η δημιουργία σκηνών, η σκιαγράφηση καταστάσεων, και η ανάπτυξη χαρακτήρων²³. Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι ο αυτοσχεδιασμός, ελεύθερος ή κατευθυνόμενος και η παγωμένη εικόνα. Η παγωμένη εικόνα εκτός από ολιγόλεπτη άσκηση μπορεί να αποτελέσει και το κύριο θέμα ενός

²⁰ Οι Maley and Duff μάς δίνουν τα 'είδη γλώσσας' που χρησιμοποιούν οι μαθητές με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων: 1. τη γλώσσα της συναλλαγής, για τις ενέργειες που πρέπει να διεκπεραιωθούν στα πλαίσια της ομάδας, 2) τη γλώσσα της συνομιλίας για να περιγράψουν, να σχολιάσουν, να συμφωνήσουν ή να θυμηθούν κάτι, και 3) τη γλώσσα της ερμηνείας (παράστασης) και αφορά οποιοδήποτε είδος και ύφος γλώσσας που έχει προετοιμαστεί, και που πρόκειται να 'παρουσιαστεί. A. Maley & A. DUFF, *Drama techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982, σ. 17.

²¹ M. A. Kodotchigova, Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation, Tomsk State University, Russia, *The Internet TESL Journal*, VIII(7), 2002, σσ. 1-8 <http://iteslj.org/>.

²² Σύμφωνα με τον J.-P. Narcy-Combes η κατάκτηση του λεξιλογίου αποτελεί μείζον πρόβλημα στην ξένη γλώσσα γιατί εξαρτάται από την ακουστική μνήμη. Αν αυτή είναι αποδυναμωμένη σε κάποιον μαθητή, τότε ο λόγος του γίνεται μηχανικός, γιατί η διάρκεια, ο ρυθμός και οι παύσεις του δεν είναι καλά συντονισμένα μεταξύ τους με αποτέλεσμα να γίνεται η ακρόαση εξαιρετικά κοπιαστική για αυτόν. Όμως όπως ισχυρίζεται ο J.-P. N.-Combes ο αυτοματισμός και η ρευστότητα της παραγωγής του λόγου σε μια ξένη γλώσσα βασίζεται κυρίως μέσα από μια λειτουργία μεγάλων γλωσσικών ομάδων (όπως ένα κείμενο για παράδειγμα) και όχι αποκομμένων λεξιλογικών ή μορφοσυντακτικών ενοτήτων. Βλ. J.-P. Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable, Autoformation et enseignement multimédia*, Orphys, Paris, 2005.

²³ Οι Neelands and Goode κωδικοποίησαν και ταξινομήσαν διάφορες τεχνικές του δομημένου δράματος στην εκπαίδευση που μπορούν να εφαρμοστούν κατά περίπτωση και ανάλογα με τους στόχους που μπορούμε να θέσουμε στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Βλ. J Neelands & T. Goode, *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge, 2000, σσ. 9-93.

εργαστηρίου που αναπτύσσεται σε επιμέρους ενότητες. Μια τέτοια εφαρμογή έχει εξελιχθεί στη Γερμανία με οργανωμένο τρόπο²⁴. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια γκάμα αυθόρμητων πράξεων-αντιδράσεων στα ερεθίσματα ενός εμπυχωτή, ο οποίος παρέχει ελάχιστα στοιχεία, ενώ το αποτέλεσμα δεν εμπλέκει τον γραπτό λόγο, ούτε απαιτεί πρόβα. Στην εκμάθηση της γλώσσας ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο και αποτελεσματικό εργαλείο ειδικά όταν θέτει σε εφαρμογή ένα από τα βασικά του αξιώματα: τη σταδιακή και κλιμακούμενη ποσοτικά και ποιοτικά χρήση τού λόγου, ανάλογα με τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών μας. Ο αυτοσχεδιασμός, χάρη στην ελεύθερη μορφή του, δίνει χώρο για στην ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών. Οι συνθήκες που δίνονται πρέπει να είναι οι ελάχιστες δυνατές προκειμένου ο μαθητής να αντλεί το υλικό από τις εμπειρίες του.

Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας.

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εντάξει στο μάθημά του τις τεχνικές τού θεάτρου δεν θα πρέπει να αρκестεί στα όρια τού συμβατικού θεάτρου (εκμάθηση ρόλων/κειμένου, σχολικές παραστάσεις), αλλά να εξερευνήσει τις δυνατότητες που τού δίνει το εκπαιδευτικό δράμα για μια αυθεντικότερη επικοινωνία. Το Δράμα θα δημιουργήσει ένα απαραίτητο ‘συνωμοτικό’ κλίμα που θα ευνοήσει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (λεξιλόγιο, έκφραση) μέσα σε αυθεντικές δομές επικοινωνίας (Schmidt, 2006:99). Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να σχεδιάζουν, να κάνουν υποθέσεις και να στοχάζονται για τα όσα συμβαίνουν, και όλα αυτά με τρόπο ενεργητικό ώστε να φτιάξουν μόνοι τους το δραματικό κόσμο και τα πρόσωπα που θα ενσαρκώσουν.

Σύμφωνα με τον Harmer η ενεργητική συμμετοχή τού μαθητή καλλιεργεί τη νοητική ανάπτυξη, ευνοεί τη μνήμη και την αποτελεσματική συγκράτηση πληροφοριών. Σε αντίθεση με τις καθοδηγημένες δραστηριότητες, οι μαθητές που εμπλέκονται σε καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας ενεργοποιούν μια γλώσσα που έχει αναφορικότητα και είναι μεστή νοημάτων. Επιπλέον, οι ίδιοι ασκούν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα με φυσικό τρόπο, ενεργοποιούν το σώμα, εκφράζουν τα συναισθήματα τους, και δημιουργούν σχέσεις με τούς άλλους²⁵.

Η Heathcote υπογραμμίζει το γεγονός ότι μέσω τού εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μπορούν να παραστήσουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, και αυτό αντανakλάται στα επίπεδα, ύφη και χρήσεις της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Για την Heathcote η γλώσσα χαρακτηρίζει το είδος της επικοινωνίας μέσα στην κοινωνία, και για αυτό την τοποθετεί στο κέντρο τού εκπαιδευτικού συστήματος.

²⁴ Κατασκευή εικόνων και σκηνών γνωστών ως “szenisches spiel”, κατά τις οποίες γεννιούνται σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις από παγωμένες εικόνες. Μετά από τις απαραίτητες αποσαφηνίσεις και καθορισμό λεπτομερειών, μέσω των ερωτήσεων τού εμπυχωτή και των μελών των ομάδων, για τα πρόσωπα και τις καταστάσεις η παγωμένη σκηνή επαναλαμβάνεται και αποκτά κίνηση και λόγο. Η πρόσθεση λόγου/ομιλίας σε τέτοιες σκηνές εξυπηρετεί το μάθημα των γαλλικών, και μπορεί να καλύψει διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

²⁵ J. Harmer, *How to Teach English*, Pearson Education Limited, Essex, 2007.

Το Ε.Δ επιτρέπει τον αυθορμητισμό, ευνοεί το ανοιχτό τέλος και με αυτό τον τρόπο δημιουργεί ένταση και αίσθηση μυστηρίου, ευνοεί την εφευρετικότητα. Ωστόσο, η χρήση των τεχνικών του Ε.Δ δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός, αλλά όταν αυτό χρειάζεται, και επίσης, να προσαρμόζονται αυτές στο επίπεδο των διδασκομένων. Ο εμπυχωτής θα πρέπει να ξεκινάει με μια προκαταρκτική φάση μύησης, ασκήσεις ζεστάματος, χαλάρωσης και συγκέντρωσης, και να παρέχει το απαιτούμενο λεξιλόγιο πριν περάσει σε πιο απαιτητικές διαδικασίες του διαδικαστικού δράματος.

Οι μαθητές που μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από το Δράμα προσεγγίζουν την καινούργια γνώση ολιστικά. Η αισθητηριακή διέγερση, η μη-γλωσσική επικοινωνία, το σώμα, η μιμική και η εκφραστική κίνηση είναι παράγοντες που βοηθούν στην αφομοίωση της γλώσσας. Η καλλιέργεια της σκέψης, του κριτικού πνεύματος και του αναστοχασμού συνδέονται με τη μεταγνώση. Ο μαθητής μαθαίνει 'πώς να μαθαίνει': ειδικότερα σε γλωσσικά ζητήματα ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται αν έχει χρησιμοποιήσει σωστά τα απαραίτητα γλωσσικά εργαλεία και τις κατάλληλες στρατηγικές, σύμφωνα με την απαιτούμενη κατάσταση επικοινωνίας. Οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με πράγματα που έχουν νόημα για αυτούς, και γίνονται και οι ίδιοι δημιουργοί νοήματος προσεγγίζοντας την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία η οποία μετασχηματίζει την 'πραγματικότητα', και συντελεί στη μάθηση της ξένης γλώσσας. Στην τάξη της ξένης γλώσσας οι τεχνικές του Ε.Δ δημιουργούν τη συνθήκη του «Μαγικού εάν», για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση του Στανισλάβσκι, το οποίο δημιουργεί ένα φανταστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται μια γλώσσα αυθεντική.

Η ενεργητική στάση και η καινούργια γνώση δημιουργούν νέες εμπειρίες που κρατούν ασίγαστο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι τεχνικές του Δράματος στην τάξη της ξένης γλώσσας δημιουργούν αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών και πληροφοριών με ζωντανό και ειλικρινή τρόπο, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενεργητικότερη ακρόαση, τη διαθεσιμότητα, την παρατήρηση και τη δεκτικότητα απέναντι στους άλλους. Τα κίνητρα για μάθηση αυξάνονται, ενώ ενισχύονται η κοινωνικοποίηση και η ενσυναίσθηση.

Επίλογος

Θα θέλαμε να παραθέσουμε κάποιες παρατηρήσεις και διαπιστώσεις που προέρχονται από έναν αριθμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Β' τάξη γυμνασίου στο μάθημα των γαλλικών της σχολικής μονάδας στην οποία εργαζόμαστε²⁶ με τη διαμεσολάβηση τού Θεατρικού παιχνιδιού. Οι παρεμβάσεις αυτές έγιναν από μεταπτυχιακή φοιτήτρια²⁷ με στόχο τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης, και την εμπέδωση του λεξιλογίου επιπέδου A1-A2, τις οποίες είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω, δρώντας παράλληλα. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν είχαν τριπλό στόχο: γλωσσικό, παιδαγωγικό και θεατρικό και η διαδικασία εμπεριείχε σωματική και φωνητική προθέρμανση, φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς, ψυχοκινητικές ασκήσεις και ασκήσεις για τη δυναμική της ομάδας, παιχνίδια με τη γλώσσα σε συνδυασμό με αυτοσχεδιασμούς και *tableaux vivants*. Στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι χάρη στις θεατρικές ασκήσεις οι μαθητές έμαθαν σταδιακά να παίρνουν το λόγο χωρίς να ντρέπονται, ή να φοβούνται την έκθεση στο βλέμμα τού άλλου. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη γλώσσα, και ότι ένοιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια και επιθυμία για επικοινωνία χωρίς να προβληματίζονται για τα λάθη τους. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι χρησιμοποίησε περισσότερο τη γαλλική γλώσσα, κάτι που θα ήθελε να συμβαίνει και στα κανονικά μαθήματα, και ότι έμαθε να χρησιμοποιεί περισσότερες λέξεις, και να τις προφέρει σωστά. Τέλος, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι εκτίμησαν τη χαρούμενη και παιγνιώδη ατμόσφαιρα, και ότι αισθάνθηκαν πιο δημιουργικοί. Η εφαρμογή των τεχνικών του Ε.Δ είτε αποσπασματικά είτε με σύνθετη μορφή ωφελεί πολλαπλά τούς μαθητές της γαλλικής γλώσσας. Η θεατρική έκφραση απελευθερώνει τη δημιουργική ενέργεια και ενεργοποιεί τη φαντασία, ενώ ταυτοχρόνως δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο προκαλώντας τον μαθητή να τολμήσει. Ο τελευταίος δεν αντιμετωπίζεται ως 'ομιλών κεφάλι', αλλά ολιστικά, ενώ μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς να καταπνίγει τα συναισθήματά του. Μέσα από την επικοινωνιακή και παιγνιώδη διάθεση που δημιουργεί η θεατρική έκφραση στην τάξη μπορεί ο μαθητής να 'σπάσει' τη σιωπή του, να παραμερίσει όλα εκείνα που τον αποθαρρύνουν από το να επικοινωνήσει μιλώντας τη γαλλική γλώσσα.

²⁶ Μουσικό Σχολείο Αλίμου.

²⁷ Μ. Λώλη, *Activités théâtrales en classe de FLE : Un outil pédagogique pour l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et le développement de sa compétence de communication*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών γαλλικής γλώσσας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2009.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amblard, M. *Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ?* Master, IUFM de Bourgogne, 2004.
- Athiemoalam, L. *Drama in Education and its effectiveness in second/foreign language classes*, Universitat Oldenburg, Centre for South-North Cooperation in Educational Research and Practice, The First International Language Learning Conference (ILLC), 2004.
- Baranowski, K. *Setting the scene for liminality: Non-francophone French Second Language teachers experience of Process Drama*, Thesis, Faculty of Education McGill University, 2010.
- Bredeloup, G. *Se mettre en scène et se mettre en situation de communication*, Didactique des Langues et Cultures, l'Université de Nantes, (χ.χ.), 1-10.
- Derive, M.-J. Théâtre et FLE : Un enseignement transversal, *Rapport de Stage*, L'association Théâtre en Savoie, année 1999-2000.
- Dervishaj, A. Using Drama as a Creative Method for Foreign Language Acquisition, *Article 6 in LCPJ*, τόμος 2/1, 2009, 53-62.
- Dicks, J. E. & Le Blanc, B. Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes, *Journal for Learning through the Arts*, 5(1), 2009, 1-40.
- Dos Reis, M. da G. M. Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE, *Synergies Espagne* n° 1, 2008, 153-162.
- Gagnon, R. L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement, *Thema Revue suisse des sciences de l'éducation*, Academic Press Fribourg, 33(2), 2011, 251-265.
- Granger, C. A. *Trying the tongue: a Psychoanalytic Reading of Silence in Second Language Learning*. Thesis (M.Ed.), York University, Ottawa, National Library of Canada, 2000.
- Hamilton J. & McLeod A., *Drama in the Languages Classroom*, CILT Publications, London, 1993.
- Harmer, J. *How to Teach English*, Pearson Education Limited, Essex, 2007.
- Katz, S. *Drama as a Therapeutic Medium in an Educational Context: The Double Mirror*, Thesis, Institute for Studies in Education of the University of Toronto, National Library of Canada, 2000.
- Kodotchigova, M. A. Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation, Tomsk State University, Russia, *The Internet TESL Journal*, VIII(7), 2002, 1-8.
- Landy, R. J. *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, Westport, Connecticut & London, 1982.
- Liu, J. Process Drama in Second- and Foreign-Language Classrooms, in Gerd Bräuer (Ed.): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama* (51-70), Ablex Publishing Westport, Connecticut & London, 2002.
- Maley, A. & DUFF, A. *Drama techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Milde, A. Spoken language & doing drama, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 89, 2012, 1-10.
- Mohamed, E. E. H. Théâtre et enseignement du Français Langue Etrangère, *Synergies* n° 2, Algérie, 2008, 177-184.
- Narcy-Combes, J.-P. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable, Autoformation et enseignement multimédia*, Orphys, Paris, 2005.

- Neelands, J. & Goode, T. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- Piazzoli, E. Engage or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process, *Scenario*, 2, 2012, 27-45.
- Pierra, G. *Etude comparative de deux contextes d'enseignement du FLE par le biais du théâtre*. Master 1, Français Langue Etrangère, 2005/2006.
- Postolachi-Josan, I. Les Approches Théâtrales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, *Glotodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics*, 1(IV), 2013, 9-21.
- Savela, J. *A study of drama activities in English language schoolbooks*, Thesis, University of Jyväskylä, 2009.
- Schmidt, P. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, N° 38, 2006, 93-109.
- Scrivener, J. *Learning Teaching*. 2nd ed. Macmillan Education, Oxford, 2005.
- Λώλη, Μ. *Activités théâtrales en classe de FLE: Un outil pédagogique pour l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et le développement de sa compétence de communication*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών γαλλικής γλώσσας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2009.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την προσέγγιση άλλων διδακτικών αντικειμένων, οι προτάσεις των Αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα»



Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σάντρα (Αλεξάνδρα) Μαυροειδή

ΑΜ: 5052201401030

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο , 2015

Περιεχόμενα

Περίληψη	259
1. Εισαγωγή	260
2. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	260
2.1 Μορφή τέχνης και μέσο μάθησης	261
2.2 Η Ελληνική πραγματικότητα	262
3. Τα Αναλυτικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	263
3.1 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, η πρόταση της διαθεματικότητας	264
3.2 Τα Νέα Προγράμματα σπουδών	266
3.3 Επιμόρφωση δασκάλων	267
4. Συμπεράσματα	268
5. Αντί επιλόγου	269
6. Πηγές	
6.1 Βιβλιογραφία	270
6.2 Ιστογραφία	271

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο για την προσέγγιση άλλων διδακτικών αντικειμένων. Διερευνάται και στοιχειωδώς καταγράφεται η παρουσία προτεινόμενων δραστηριοτήτων δραματικού τύπου και τεχνικών του δράματος στα Αναλυτικά προγράμμάτα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζονται τα προγράμματα τόσο του 2003 όσο και του 2011, καθώς και οι οδηγίες που δίνονται σε σχέση με τις δραστηριότητες αυτές στους δασκάλους. Κατά τη διάρκεια της καταγραφής συχνά προέκυψε το ερώτημα αν μια προτεινόμενη δραστηριότητα μπορεί να ενταχθεί σε αυτή την κατηγορία ή όχι. Ακολουθήσαμε την ασφαλή οδό: καταγράψαμε τις δραστηριότητες που παραπέμπουν ευθέως στη δραματική τέχνη και όχι εκείνες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν δραματικά. Εξετάσαμε ακόμα στοιχεία από την επιμόρφωση των δασκάλων σε σχέση με τη δραματική τέχνη.

*Το σχολείο του μέλλοντος μπορεί ίσως
να μην είναι ένα σχολείο όπως το ξέρουμε,
με θρανία, πίνακες και την έδρα του δασκάλου,
μπορεί να είναι ένα θέατρο, μια βιβλιοθήκη,
ένα μουσείο, ή μια συζήτηση.
Λέων Τολστόι*

1. Εισαγωγή

Η πρόβλεψη του Τολστόι έχει πάνω από έναν αιώνα ζωής, και αναρωτιέται κανείς αν το μέλλον στο οποίο αναφέρεται έχει φτάσει. Η χρησιμοποίηση του θεάτρου ως εργαλείου μάθησης δεν είναι καινούρια, ούτε η αποστολή του να διαπαιδαγωγήσει και όχι μόνο να ψυχαγωγήσει. Η συζήτηση για το κατά πόσο το δράμα θα πρέπει να διδάσκεται σαν ανεξάρτητο μάθημα στα σχολεία ή να χρησιμοποιείται σαν όχημα για να διδαχθούν άλλα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος είναι από τις πιο δημοφιλείς στον χώρο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Πέρα από την ευρύτερα αποδεκτή αποτελεσματικότητα του δράματος για την ενδυνάμωση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι έρευνες ενισχύουν την πεποίθηση ότι η δραματική δραστηριότητα των παιδιών καλλιεργεί εξίσου τις γνωστικές τους δεξιότητες (Τσιάρας, 2014:144).

2. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αλλάζει όνομα αλλά και πρόσωπο, συνεπής στην ίδια της τη φύση, αυτή της συνεχούς μεταμόρφωσης και του μετασχηματισμού: εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, δραματικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, «σαν ένας τεράστιος μαγευτικός κήπος που εξαπλώνεται με τις δικές του διασταυρώσεις σε ένα εύφορο έδαφος ζωής και επιδέχεται κάθε παιδαγωγική δοκιμή (Κοντογιάννη, 2008:217). Σε όλη την εξέλιξη της πορείας της δεν υπήρξε κοινή φιλοσοφία, κοινή επιστημολογία ή λογική, ούτε μια κοινή μέθοδος εργασίας, ενώ από τη δεκαετία του 1990 και μετά φαίνεται να έχει

γίνει δεκτό πως όλες οι μορφές του δράματος έχουν αξία και είναι εξίσου σημαντικές (Davis, 2001:32). Η δραματική τέχνη μπορεί να έχει τον χώρο της μέσα στη σχολική τάξη μέσα από μια δραματικού τύπου δραστηριότητα που θα διαρκέσει δέκα λεπτά, αλλά και μέσω ενός τρίμηνου πρότζεκτ.

2.1. Μορφή τέχνης και μέσο μάθησης.

Μερίδα θεωρητικών του δράματος υποστήριξαν ότι όταν το δράμα γίνεται μέσο μάθησης παύει να είναι τέχνη και τόνισαν την άποψη ότι ή τέχνη είναι μια καθαρά αισθητική εμπειρία και δεν πρέπει να αποτελεί γνωστικό εργαλείο. Η άποψη όμως αυτή φαίνεται να μη λαβαίνει υπόψη της τη φύση της δραματικής τέχνης, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο και η μορφή του δράματος αποτελούν μια ενότητα που δεν γίνεται να διασπαστεί (Δαμιανάκη, 2001:127). Κάθε μάθημα δράματος πρέπει να έχει ένα περιεχόμενο, να σχετίζεται με κάτι. Η διαθεματικότητα λοιπόν είναι άρρηκτα δεμένη με το δράμα καθώς δεν μπορεί να υπάρξει μάθημα δράματος που να μην έχει αναφορές σε άλλες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Το κύρος του δράματος δεν μειώνεται, αλλά αντιθέτως ενισχύεται, όταν αυτό συνδεθεί με άλλα αντικείμενα μέσα στην τάξη από το δάσκαλο (Wooland, 1999:177).

Η διαφορά μεταξύ του δράματος, που χρησιμοποιείται ως διδακτική μεθοδολογία, και της δραματικής τέχνης που ως μια μορφή τέχνης διδάσκεται σαν αυτοσκοπός, είναι κατά κύριο λόγο η πρόθεση εκείνου που διδάσκει. Μπορούν να ακολουθηθούν σε μεγάλο βαθμό οι ίδιες διαδικασίες, αλλά στην περίπτωση του δράματος ως εργαλείου μάθησης, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί αυτές τις διαδικασίες για την επίτευξη ορισμένων εξωγενών στόχων: να προκαλέσει τη γνώση, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να προωθήσει την επίλυση προβλημάτων και την αλλαγή στάσεων (McCaslin, 2006:261).

Τη δεκαετία του 1970, η Dorothy Heathcote εστίασε την προσοχή της στο δράμα ως εργαλείο μάθησης μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και δεν ενδιαφερόταν απλά να διδάσκει δράμα, αλλά ενδιαφερόταν για την παιδεία σε ευρύτερο επίπεδο (Davis, 2002:32). Η προσέγγιση της Dorothy Heathcote στο δράμα είναι ιδιαίτερα ελκυστική σε εκπαιδευτικούς στην τάξη, οι οποίοι βρίσκουν σε αυτή τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Εργάζεται, από μέσα προς τα έξω, και η μέριμνά της είναι οι

μαθητές να χρησιμοποιούν το δράμα για να εμπλουτίσουν την κατανόηση τους και τις εμπειρίες ζωής τους, να διευρύνουν τη σκέψη τους, σχετικά με μια συγκεκριμένη περίπτωση, και να βιώσουν τον κόσμο τους με ένα βαθύτερο τρόπο. Δεν υπάρχει περιοχή του προγράμματος σπουδών στο οποίο αυτή να μην έχει χρησιμοποιήσει το δράμα (McCaslin, 2006:262). Έχει αποδειχθεί πως η γλώσσα του θεάτρου μπορεί ν' αξιοποιηθεί για να υπηρετήσει άλλους επιστημονικούς κλάδους. Αν σκεφτούμε οποιοδήποτε υλικό αποθηκεύεται σε βιβλία, ως κύβος από ζωμό κρέατος σύμφωνα με τη μεταφορά της Heathcote, τότε θα πρέπει να βρεθούν κάποια μέσα για την απελευθέρωση αυτής της πυκνής μάζας σε αλμυρό ζωμό ανθρώπινης εμπειρίας. Στους κύκλους των εκπαιδευτικών, η διαδικασία αυτή ονομάζεται πυρόλυση, σπάζοντας τον κώδικα, έτσι ώστε το μήνυμα να μπορεί να διαβιβαστεί. Η Heathcote εγγυάται ότι το μάθημά της θα το κάνει αυτό. Το Δράμα μπορεί να το κάνει αυτό, οδηγώντας τους μαθητές στην τάξη να θέλουν να μάθουν (Wagner, 1976:181).

Είτε χρησιμοποιούμε το δράμα για να διδάξουμε άλλα μαθήματα είτε με άλλο τρόπο, η βάση θα πρέπει πάντα να είναι η διαδικασία μάθησης - με την ευρύτερη έννοια του όρου (Αμοιρόπουλος, 2001:46-51). Πολλές άλλωστε είναι οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι που μπορούν να καθρεφτιστούν και να βρουν τρόπο πραγμάτωσης μέσα στις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Ανάμεσά τους μπορούμε να συμπεριλάβουμε «τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την μαθητοκεντρική διδασκαλία, τη βιωματική και την πολυαισθητηρική προσέγγιση στη μάθηση και τη διαδραστική επικοινωνία» (Γραμματάς, 2009:6). Γενικά η δραματική τέχνη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να αποδειχθεί μια αποτελεσματική βιωματική μέθοδος διερεύνησης για έναν αριθμό άλλων μαθημάτων (Τσιάρας, 2014:144).

2.2 Η ελληνική πραγματικότητα

Υπό το πρίσμα μιας ευέλικτης διδασκαλίας η δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιείται αποσπασματικά από όλους τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων υπό τη μορφή μεθόδων (όπως θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση), αλλά και τεχνικών δράματος (όπως παγωμένη εικόνα, γραφή ημερολογίου σε ρόλο) (Παπαδόπουλος, 2010:163). Ωστόσο, αν και το

δραματικό παιχνίδι, ως δημιουργική δραστηριότητα, είναι ενσωματωμένο στο ελληνικό ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζεται μια δυσπιστία στην καθολική αποδοχή της σημαντικής συνεισφοράς του στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Τσιάρας, 2014).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί είναι ένα «παιδαγωγικό εργαλείο» με στόχο τον προβληματισμό των νέων μαθητών, ανεξάρτητα από την διασκέδασή τους. Στη δραματική δραστηριότητα όπως την εννοούμε στο σχολείο στην Ελλάδα και επιδιώκουμε να την καλλιεργήσουμε ο μαθητής καλείται να συμμετέχει χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, να συνδέει το φανταστικό με το πραγματικό δημιουργικά και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ποικίλους τρόπους σκηνικά καλλιεργώντας το λόγο του. Όλη η διαδικασία αναπτύσσεται παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ταυτοχρόνως (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Γ, 2011:96).

3. Τα Αναλυτικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα.

Το παράδειγμα των Αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα παρουσιάζει μια ιδιομορφία. Το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το επονομαζόμενο για συντομία στο εξής ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα έχουν γραφτεί τα βιβλία που οι μαθητές υποχρεωτικά διδάσκονται και τα αντίστοιχα βιβλία δασκάλων. Παράλληλα με αυτό όμως υπάρχουν και τα Νέα Προγράμματα σπουδών του 2011, που, σύμφωνα με το Υπουργείο ισχύουν συμπληρωματικά προς το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια συγκέντρωσης των δραστηριοτήτων που συνδέονται με το δράμα και προτείνονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα τόσο του 2003 όσο και του 2011 για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της καταγραφής συχνά προέκυψε το ερώτημα ποια προτεινόμενη δραστηριότητα θα πρέπει να ενταχθεί σε αυτή την κατηγορία ή όχι, δεδομένου ότι ακόμα και η δραματοποίηση μπορεί στην εφαρμογή της να μην θυμίζει καθόλου δράμα, ενώ μια προτεινόμενη δραστηριότητα εξοικείωσης με τα διαφορετικά είδη προφορικού λόγου μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από τη δραματική τέχνη με μεγάλη επιτυχία. Ακολουθήσαμε την ασφαλή οδό,

καταγράφοντας τις δραστηριότητες που παραπέμπουν ευθέως στη δραματική τέχνη. Η καταγραφή δεν είναι λεπτομερής αλλά ενδεικτική, δεν αναφέρεται δηλαδή σε πόσες περιπτώσεις συναντάται η κάθε δραστηριότητα και σε ποιες τάξεις, καθώς κάτι τέτοιο θα ξεπερνούσε την έκταση της συγκεκριμένης εργασίας. Η καταγραφή επίσης σκόπιμα δεν περιλαμβάνει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, ενώ στην περίπτωση των Νέων Προγραμμάτων γίνεται αναφορά και στον οδηγό του εκπαιδευτικού για τη γλώσσα.

3.1 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, τα Αναλυτικά προγράμματα του 2003

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το δημοτικό σχολείο δίνει έμφαση στις διερευνητικές και ολιστικές διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, ενώ ο μαθητής επιδιώκεται να μην αντιμετωπίζει παθητικά, αλλά ενεργητικά γνώση που του παρέχεται, ενώ ταυτόχρονα η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά κι έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν, αλλά και να συνδέσουν μεταξύ τους τα αντικείμενα που διδάσκονται. Παράλληλα με τους γενικούς στόχους και τους ειδικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος, παρατίθενται και μια σειρά από ενδεικτικές δραστηριότητες σε κάθε μάθημα, για κάθε ενότητα, σε κάθε τάξη.

Στο ΔΕΠΠΣ Θεάτρου του 2003 διαβάζουμε :«Η ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στην προσχολική και στην πρώτη σχολική φάση της εκπαίδευσης προκύπτει από το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η θεατρική αγωγή συμβάλλει – ως δραστηριότητα και ως διδακτική μεθοδολογία - στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και με τους άλλους.» (Ψηφιακό σχολείο, ΔΕΠΠΣ Θεάτρου)

Στο μάθημα της Γλώσσας, στις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για κάθε τάξη, εργαλεία που συνδέονται με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εμφανίζονται κυρίως στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου (κατανόηση και παραγωγή) και είναι η δραματοποίηση, τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, οι συνοπτικές ή διεξοδικές αφηγήσεις, η αφήγηση ιστορίας, παραμυθιού ή θεατρικού έργου και η αφήγηση ενώπιον ακροατηρίου. Στην Ε' και ΣΤ' προστίθεται επίσης το θέατρο ενώ δίνονται και οδηγίες για την παραγωγή λόγου «Ο λόγος συνοδεύεται από την κατάλληλη

στάση του σώματος, την ανάλογη έκφραση προσώπου και τις συναφείς χειρονομίες.» (ΔΕΠΠΣ Γλώσσας Δημοτικού, σελ.21). Στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου προτείνεται η δραματοποίηση και πιο συγκεκριμένα ή μετατροπή ενός κειμένου σε θεατρικό-διαλογικό κείμενο και η δραματοποιημένη παρουσίασή του (ΔΕΠΠΣ Γλώσσας Δημοτικού).

Στο μάθημα των Μαθηματικών η πρώτη δραστηριότητα που προτείνεται στην Α Δημοτικού είναι η εισαγωγή δραστηριοτήτων με δραματοποίηση, οι οποίες παρακινούν τους μαθητές να βιώσουν τη νέα γνώση. Ενώ στη συνέχεια προτείνεται η επίλυση προβλημάτων με δραματοποιήσεις, παιχνίδια και συναλλαγές σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (ΔΕΠΠΣ Μαθηματικών για το Δημοτικό).

Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος προτείνονται κυρίως παιχνίδια ρόλων καθώς και η δημιουργία θεατρικών δρώμενων με συγκεκριμένη θεματολογία που συνδέονται με τις έννοιες που κάθε φορά εξετάζονται. Προτείνονται επίσης δραματοποίηση και θεατρικά παιχνίδια, καθώς και αναπαραστάσεις δρώμενων από το λαϊκό πολιτισμό, ραδιοφωνική εκπομπή, παρουσίαση σε κοινό, θεατρική απόδοση της ομαδικής τους εργασίας, (ΔΕΠΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος)

Στο μάθημα της Ιστορίας προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ η ζωντανή διήγηση από τους μαθητές καθώς και να υποδύονται ρόλους ιστορικών προσώπων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας).

Στο μάθημα της Φυσικής οι προτάσεις δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη δραματική τέχνη είναι περιορισμένες. Προτείνεται θεατρικό παιχνίδι που αναπαριστά την κίνηση των μορίων, θεατρικό παιχνίδι για τα χημικά φαινόμενα από τους μαθητές, θεατρική παρουσίαση των στοιχείων, δραματοποίηση της μικρής και της μεγάλης κυκλοφορίας και παιχνίδι ρόλων για τη φωτοσύνθεση (ΑΠΣ Ερευνώ το φυσικό κόσμο).

Τέλος, μα και πολύ μεγάλης σημασίας, τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αναφέρονται στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης στο οποίο «εντάσσεται εμφατικά και η Αισθητική αγωγή». Στην Ευέλικτη Ζώνη ο δάσκαλος της τάξης έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει ανά τρίμηνο τις δραστηριότητες που θα επιλέξει σε συνεργασία με τους μαθητές.

3.2 Τα Νέα Προγράμματα σπουδών (2011)

Τα νέα προγράμματα σπουδών του 2011 ισχύουν σήμερα «συμπληρωματικά» προς τα ισχύοντα, αν και από τις δηλώσεις των συντακτών τους φαινόταν η φιλοδοξία να αποτελέσουν τον βασικό κορμό των αναλυτικών προγραμμάτων : «Η Παιδεία μας είναι αναβαθμίσιμη. Χρειάζονται όμως «αναβαθμιστές». Ένα συλλογικό, αποφασισμένο, πολύπλευρο και πολυεπίπεδο Κίνημα Παιδείας που θα πάρει στους ώμους του την αποτελεσματική υλοποίηση του Νέου Σχολείου για να διαμορφώσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα. Ένα Κίνημα Παιδείας που θα αξιοποιήσει εμπειρίες, γνώσεις, δημιουργικές ιδέες και μεγάλα αποθέματα τόλμης» (Υπουργείο Παιδείας, ΝΠΣ).

Η δομή των προγραμμάτων αυτών είναι πολύ διαφορετική από τα ΔΕΠΠΣ και μια σύγκριση των δύο ξεφεύγει από το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Αν και σε όλα τα μαθήματα κυριαρχούν οι προτάσεις ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, ωστόσο το στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί σε σχέση με το θέμα μας, είναι ότι στα νέα προγράμματα συναντάμε για πρώτη φορά τον όρο «θέατρο στην εκπαίδευση», ενώ κατονομάζονται πολλές άλλες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Συγκεκριμένα στον οδηγό του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αφιερώνεται ένα εκτενές κεφάλαιο για τη μέθοδο της δραματοποίησης, κάτω από το οποίο αναφέρονται «τα βασικά στοιχεία του θεάτρου» καθώς και «μερικές από τις τεχνικές δραματοποίησης». Στα στοιχεία του θεάτρου δίνονται ορισμοί και κάποιες επεξηγηματικές πληροφορίες για το δραματικό περιβάλλον, τους ρόλους, την εστίαση, τη δραματική ένταση, το χρόνο, το λόγο και τα σύμβολα.

Οι τεχνικές που κατονομάζονται γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν, αφού χρησιμοποιούνται, όπως αναφέρεται στα σενάρια που προτείνονται. Αυτές οι τεχνικές, αν και τοποθετούνται κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα της δραματοποίησης, καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της Δραματικής τέχνης, συμπεριλαμβάνοντας τον μανδύα του ειδικού και το θέατρο της αγοράς. Πιο συγκεκριμένα περιγράφονται: παγωμένες εικόνες, περίγραμμα του χαρακτήρα, χάρτης της ιστορίας, αντικείμενα του χαρακτήρα, ξενάγηση, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή,

καρέκλα των αποκαλύψεων, μια μέρα στη ζωή, μανδύας του ειδικού, μεταμόρφωση, δραματοποιημένη αφήγηση, τελετή, αναδρομή στο παρελθόν, ανίχνευση της σκέψης, αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές (περιγράφεται με λίγο διαφορετικό τρόπο ο διάδρομος συνείδησης), αλλαγή οπτικής γωνίας, θέατρο φόρουμ ή θέατρο της αγοράς. Στα προτεινόμενα σενάρια για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό απαντώνται συχνά οι τεχνικές αυτές. (Ψηφιακό σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό).

Στο πρόγραμμα για τα Μαθηματικά, η δραματική τέχνη είναι απύσχα στα νέα προγράμματα αφού συναντάμε ως προτεινόμενη δραστηριότητα μόνο ένα θεατρικό παιχνίδι, ενώ στη Φυσική συναντάμε συχνά εταιρικά και ομαδικά παιχνίδια ρόλων, για την κατανόηση των φαινομένων.

Αξίζει να αναφερθεί το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά, όπου η παρουσία του Δράματος είναι πολύ συχνή: παιχνίδι ρόλων, αφηγήσεις, δραματοποιήσεις, παρουσιάσεις σε κοινό, διηγήσεις, φαίνεται να προτείνονται ξανά και ξανά για τη διδασκαλία τους μαθήματος.

3.3 Επιμόρφωση δασκάλων

Στην υπό εξέταση περίπτωση της διδασκαλίας διαφορετικών αντικειμένων με την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας δάσκαλος θεάτρου, αλλά ο δάσκαλος της τάξης. Είναι σημαντικό λοιπόν αυτός, να έχει την επιμόρφωση που θα του δώσει τόσο τη βιωματική γνώση όσο και την αυτοπεποίθηση να χρησιμοποιήσει τις δραματικές φόρμες. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των δασκάλων και η δυνατότητα τους να υιοθετήσουν κάθε φορά τις δραστηριότητες που το Αναλυτικό πρόγραμμα τους προτείνει είναι κομβικής σημασίας. Από τις εισαγωγικές εξαγγελίες των Νέων προγραμμάτων γίνεται σαφές ότι υπάρχει εστίαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να εφαρμόσουν τις καινοτόμες προτάσεις.

Πράγματι, στο βασικό επιμορφωτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περιλαμβάνονται κείμενα για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, ενώ συγκεκριμένα για το θέατρο στην εκπαίδευση αναφέρεται: «Όλες οι επικοινωνιακές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση έχουν

τη βάση τους στην Τέχνη του Θεάτρου...». Μεγάλη συμβολή σ' αυτό το θέατρο που αναπτύχθηκε μέσα στην εκπαίδευση είχε ο Α. Μπόαλ, ο οποίος δημιούργησε ένα σύστημα ασκήσεων που προέρχονται από την εκπαίδευση του ηθοποιού, με σκοπό να τις αξιοποιήσει για επιμορφωτικούς λόγους. Αυτό το σύστημα εξελίχθηκε από τον ίδιο αλλά ήταν πολύτιμο και για άλλους που το μετέτρεψαν, κωδικοποιώντας το, σε ένα εργαλείο για την επίτευξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α, 2011:97). Στη συνέχεια αναφέρονται θεατρικές τεχνικές και η ανάγκη να εξοικειωθούν με αυτές οι δάσκαλοι.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε εδώ το έργο που έχει να κάνει με το πρόγραμμα «Μελίνα - Τέχνη και πολιτισμός στην εκπαίδευση», προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης, το πρώτο πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τα Υπουργεία Πολιτισμού και Παιδείας, ένα καινοτόμο και φιλόδοξο πρόγραμμα, στα πλαίσια του οποίου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε πολύωρες συναντήσεις επιμόρφωσης με αντικείμενο τις τέχνες. Τα εργαστήρια αυτά λειτουργούσαν δίνοντας σημασία στον ολιστικό χαρακτήρα της δραματικής τέχνης και ενδυνάμωναν την ικανότητα των δασκάλων να αξιοποιούν τις δυνατότητές της ως δημιουργικό και εκπαιδευτικό εργαλείο.

4. Συμπεράσματα

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις του μέλλοντος είναι να πειστούν όσοι χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, για την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης δραματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Τσιάρας, 2014:143). Ακόμα πιο σημαντικό είναι να πειστούν οι δάσκαλοι για την αποτελεσματικότητα των δραματικών δραστηριοτήτων στους γνωστικούς στόχους που θέτουν και να εξασφαλίζουν με γενναιοδωρία χρόνο για να μπορούν οι δραστηριότητες αυτές να αναπτυχθούν και να αποδώσουν.

Στις μέρες μας, στοχεύοντας σε ένα αειφόρο και πρωτοποριακό σχολείο, το θέατρο μπορεί να εκληφθεί ως καλλιτεχνική φόρμα αλλά και ως τρόπος εξοικείωσης με τη γνώση, ως γνωστικό και εκφραστικό μέσο μέσα στο σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:95).

Ελπίζουμε πάντα σε μια ακόμα πιο υποστηρικτική για τη δραματική τέχνη μετατόπιση της εκπαιδευτική πολιτικής και ενισχύουμε την ελευθερία των δασκάλων να χρησιμοποιούν δραματικές τεχνικές, όποτε κρίνουν ότι μπορεί να τους βοηθήσουν. Υπογραμμίζουμε ωστόσο με την παρούσα, ότι στο ήδη υπάρχον πλαίσιο των Αναλυτικών προγραμμάτων έχει δημιουργηθεί ο χώρος, ώστε οι δραματικού τύπου δραστηριότητες να εφαρμοστούν στην πράξη από τους δασκάλους μέσα στις τάξεις τους, ενώ είναι ανάγκη οι ερευνητές να διεξάγουν μελέτες που θα διερευνούν την πρακτική εξάσκηση αυτών με στόχο τη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων.

5. Αντί επιλόγου

« Όσο οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν στο σχολείο για να διδάξουν τους μαθητές και οι μαθητές "να διδαχθούν", οι ενέργειες και των δύο εκτρέπονται. Παραδόξως, αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν έναν τρόπο για να μην χρειάζονται μαθητές για να διδάξουν, θα γίνουν δημιουργοί και εκτελεστές, που αξιοποιούν τις ευκαιρίες για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, που θα είναι τότε αναγκαίες και ευπρόσδεκτες. Έτσι η προσβλητική δήλωση του Shaw που έχει προσβάλει τους δασκάλους (και ίσως έχει γίνει ένας από τους μύθους που απορροφάται από τον πολιτισμό μας), ότι «όσοι μπορούν, κάνουν, και όσοι δεν μπορούν, διδάσκουν », επιτέλους μπορεί θα πάει στην αφάνεια που της αξίζει» (Heathcote, 2002, σελ.14)

6. Πηγές

6.1 Βιβλιογραφία

- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα, Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος.
- Αμοιρόπουλος, Κώστας (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Εργαλείο ή μάθημα*, στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση – μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Kempe, Andy & Ashwell, Marigold (2000). *Progression in secondary drama*, Oxford, Heineman.
- McCaslin, Nellie (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond 8/E*, Boston, Pearson Education.
- Τσιάρας, Αστέριος (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Davis, David (2001). *Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση*, στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση – μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σελ.23-34), πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Somers, John (2001). «Το εκπαιδευτικό δράμα. Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές, στο Νίκος Γκόβας & Φλώρα Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Wooland, Brian (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Wagner, Betty Jane (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, Washington, D.C., National Education Association.
- Heathcote, D., & Bolton, G, (1995). *Drama for Learning – Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, NH, Heinemann.

6.2 Ιστογραφία

Heathcote, Dorothy. (2002). Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society – Presented at the NATD conference. ανακτήθηκε 23/02/2015 από: <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>

Μηλιώνης Χρήστος. Τα μαθηματικά στο Θέατρο: Δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης, 19^ο Πανελλήνιο συνέδριο Μαθηματικής παιδείας. Ανακτήθηκε 22/02/2015 από: <http://www.hdmf.gr/pdfs/conferences/222.pdf>

Γραμματάς Θεόδωρος. (2009), «Το θέατρο ως Πάμμουσος σύνοδος τεχνών στο δημοτικό σχολείο.» Αθήνα. Ανακτήθηκε 23/02/2015 από: <https://gtheodore.files.wordpress.com/2008/05/cf84cebf-ceb8ceb5ceb1cf84cf81cebf-cf89cf83-cf80ceb1cebcebccebfcf85cf83cebfcf83-cf83cf85cebdcebfceb4cebfcf83-cf84ceb5cf87cebdcf89cebd.doc>

Ψηφιακό σχολείο, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, Ισχύοντα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και Συμπληρωματικά Προγράμματα ανά μάθημα.

ανακτήθηκε 24/02/2015 από: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Υπουργείο Παιδείας , ΝΠΣ, Κείμενα για το Νέο σχολείο, , ανακτήθηκε 26/02/2015

<http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=5>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

(2011Α) Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α, Γενικό Μέρος

(2011Γ) Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ , «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»

Ανακτήθηκαν 26/02/2015 από <http://www.epimorfosi.edu.gr/>

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»

Στο Μουσείο μαθαίνουμε παίζοντας!

Μουσειακή Αγωγή των μαθητών και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
Α.Μ.5052201401024

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

-...Αν δούμε μερικά ζάρια στο μουσείο,
θα σκεφτούμε ότι ίσως έπαιζαν
μ' αυτά τα παιδιά.
Και ίσως κάποιος να έχανε και να έκλαιγε.
- Καλά, πάμε στο μουσείο...

(Έλσα Μυρόγιαννη, *10 μικροί διάλογοι για ένα μουσείο*,
Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2002, σ.6.)

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	275
ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ	
Έννοια του μουσείου.....	276
Παιδαγωγική αξία του μουσείου και εκπαιδευτικά Προγράμματα Δ.Τ.Ε.....	277
Παιδαγωγικές και μουσειολογικές θεωρίες που στηρίζουν τη μουσειοπαιδαγωγική και λαμβάνει υπόψη της η Δ.Τ.Ε.....	280
Στάδια προγραμματισμού και προτάσεις ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μουσειακής αγωγής με βάση τη Δ.Τ. Ε.....	284
Στάδιο 1ο : Προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη.....	284
Στάδιο 2ο : Επίσκεψη στο μουσείο.....	286
Στάδιο 3ο : Επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη.....	287
Προεκτάσεις σταδίων.....	287
ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	288
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ.....	290

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα ένας από τους σκοπούς που θέτουν τα μουσεία, στις δράσεις τους, είναι η εκπαίδευση, που παίρνει συνήθως τη μορφή μιας συγκεκριμένης και διακριτής μουσειακής λειτουργίας, της μουσειακής αγωγής ή μουσειοπαιδαγωγικής.¹ Η μουσειοπαιδαγωγική επιδιώκει τη μάθηση μέσω των μουσειακών εκθεμάτων, που μπορούν να εμπνεύσουν τον επισκέπτη, παρέχοντάς του ερεθίσματα² για γνωριμία με το παρόν ή το παρελθόν, για έρευνα, για ανάπτυξη δεξιοτήτων, για διεύρυνση της γνώσης, για διαμόρφωση αφηρημένων σχημάτων που βοηθούν στην κατανόηση του κόσμου.³

Τα αντικείμενα και οι άνθρωποι έχουν μια βέβαιη σχέση και δημιουργούν ιστορίες μέσω μοναδικών αναπαραστάσεων των αντικειμένων. Κάποια αντικείμενα ενσωματώνουν δυνατές προσωπικές εμπειρίες και επίσης συναισθηματικό περιεχόμενο. Τέτοιου είδους αντικείμενα αντιπροσωπεύουν μνήμη ή ανάμνηση. Η τέχνη που απαιτείται για να παραχθεί ένα συγκεκριμένο αντικείμενο καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό χρησιμοποιείται, αντιπροσωπεύουν ένα κομμάτι (μέρος) μιας χειροπιαστής παράδοσης.⁴ Πολλά πλεονεκτήματα προκύπτουν από τη μάθηση μέσω των αντικειμένων, καθώς αυτά «γοητεύουν» τους εκπαιδευόμενους, δίνουν τη δυνατότητα μάθησης σε ηλικιακές ομάδες που δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την ανάγνωση ή αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες⁵, διαγράφουν την εικόνα της απλής καθημερινής ζωής και ανοίγουν το δρόμο για προσεκτική, κριτική παρατήρηση του κόσμου.⁶

Η εκπαιδευτική αξία των μουσείων ως κοινωνικών χώρων οικειοθελούς μάθησης μέσω αντικειμένων, με τρόπους πολυαισθητηριακούς και καινοτόμους, δεν είναι διαπίστωση που προβάλλεται για πρώτη φορά. Αν και ως αξία δεν είναι αυταπόδεικτη, οι εκφάνσεις της είναι πολλές για όλες τις κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες και μελετώνται συστηματικά εδώ και χρόνια. Η οικονομία της γνώσης, η δια βίου μάθηση, η δόμηση της πολιτειακής συνείδησης, η σύνδεση μάθησης με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία με τρόπο όχι θετικιστικό ή γραμμικό, αλλά εποικοδομιστικό, είναι μερικά από τα πολλά σημαντικά θέματα για την αξία της μουσειακής εκπαίδευσης.⁷

¹ Ν., Νικονάνου, «Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα Μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας* Ι, 2005, σ.20.

² Eilean Hooper-Greenhill, «Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums», in Eilean Hooper-Greenhill, (ed.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York 1999, σ.21.

³ G. Durbin, S. Morris, & S. Wilkinson, *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, English Heritage, Middlesex, Eng. 1990, σσ.4-6.

⁴ Antos Zvezdana (Εθνογραφικό Μουσείο Ζάγκρεμπ, Κροατία), «Stories of museum objects», στο Μάρλεν Μούλιου (επιμ.), *Can Oral History Make Objects Speak?- Η προφορική ιστορία στα μουσεία-Θεωρία και πράξη*, πρόγραμμα συνεδρίου, Ναύπλιο18-21/10/2005, ICOM-ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, Π.Λ.Ι. σ.28.

⁵ Ορισμένα μουσεία στην Ελλάδα έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικό ως προς την προάσπιση του δικαιώματος όλων στον πολιτισμό είναι το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών Ελλάδος.

⁶ John Hennigar Shuh, «Teaching yourself to teach with objects», in Eilean Hooper-Greenhill, (ed.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York 1999, σσ.81-85.

⁷ Μ. Μούλιου, «Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές», στο Γ. Μπίκος, & Α. Κανιάρη (επ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2014, σ.20.

Αν και τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η δράση των μουσείων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών διαφορετικών ομάδων κοινού⁸, ο παιδευτικός ρόλος των μουσείων εξακολουθεί να επικεντρώνεται κυρίως σε μαθητές.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) είναι μορφή θεατρικής Τέχνης και αποτελεσματικό μέσον μάθησης. Οι συμμετέχοντες υποδυόμενοι ρόλους, βιώνουν μια ατομική και συλλογική εμπειρία, αλληλοεπιδρούν, διερευνούν ένα θέμα, διαπραγματεύονται μια έννοια, αντιμετωπίζουν επινοημένα διλήμματα, αποφασίζουν, δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους.⁹

Στη Δ.Τ.Ε. ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση, στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.¹⁰

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να προτείνει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ή αλλιώς το Εκπαιδευτικό Δράμα (Ε.Δ.) ως μεθοδολογικό εργαλείο και μέσο μάθησης στην μουσειοπαιδαγωγική. Το είδος της μάθησης που προωθεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά της βιωματικότητας, της ενεργητικότητας μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο. Αυτά τα στοιχεία ενυπάρχουν στη σύγχρονη μουσειακή αγωγή και θα περιγραφούν ως προς την ιδιαίτερη σχέση τους μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές και μουσειολογικές θεωρίες μάθησης και απόψεις ερευνητών. Θα προηγηθεί μια μικρή επισκόπηση στην έννοια του μουσείου και στην παιδαγωγική αξία του ως περιβάλλον μάθησης, ψυχαγωγίας, δημιουργικής έκφρασης, διαμόρφωσης πολιτισμικών αξιών και ετεροτήτων.

Στο τέλος θα παρουσιαστούν τα στάδια προγραμματισμού και ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές σε μουσειακό χώρο με προτάσεις κάποιων Τεχνικών Δ.Τ.Ε. που αξιοποιούνται σε αυτό.

Έννοια του μουσείου

Μουσείο ονομαζόταν στην αρχαιότητα ο ναός των Μουσών, ο τόπος όπου έμεναν οι Μούσες, και όπου οι αρχαίοι λαοί τις λάτρευαν ως προστάτιδες των καλών τεχνών, της μουσικής, της ποίησης, του χορού, του δράματος, της ιστορίας.¹¹

Το «Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων» (ICOM) στο άρθρο 3 του καταστατικού του δίνει το σύγχρονο ορισμό της έννοιας του μουσείου: «Μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοιχτό στο κοινό, που αποκτά, διατηρεί,

⁸ Το κοινό περιλαμβάνει οικογένειες, παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχολικές ομάδες όλων των βαθμίδων και ειδικά σχολεία, ενήλικες, φοιτητές, οργανισμούς νεότητας, ομίλους, κοινωνικές ομάδες ή κοινότητες (Museum and Education: Part 1, *Museum Practice*, issue 10, σ.47).

⁹ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου, «Ο Πορφυρός Κώδικας της Πετρούπολης-Η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη μουσειοπαιδαγωγική πρακτική», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 5, 2004, σ.35.

¹⁰ Cecily O'Neill, *Drama Worlds: a framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, 1995, σσ. xvi-xvii.

¹¹ Παύλος Δρανδάκης, *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, (Ι.Λ.Μουσείου), τ. ΙΖ, σ.429.

ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει για σκοπούς μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, υλικό – μαρτυρία του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του». ¹²

Ένα σημαντικό έργο της μουσειακής έκθεσης είναι να ερμηνεύει και να διατηρεί τη γνώση της τοπικής κοινότητας, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου οι προφορικές παραδόσεις εκτίθενται στον κίνδυνο του αφανισμού εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. ¹³

Στα μουσεία, μέσα από τα ημιτελή απομεινάρια πολιτισμών που διέλαμπαν, εκτίθενται τα τεκμήρια του περιβάλλοντος, του πολιτικού, στρατιωτικού και κοινωνικού βίου. Εκεί διαφυλάσσεται η προγονική ψυχή και παραδίδεται στους επερχόμενους. ¹⁴ Το περιεχόμενο των συλλογών και η αντικειμενική αξία των μνημείων αποτελούν φύση και θέση την εθνική κληρονομιά που απευθύνεται και αφορά ένα κοινό που φέρει τα χαρακτηριστικά μιας ευρείας εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας. Η προστασία και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς είναι μια συνεχής μάχη με το χρόνο, ένας πόλεμος ενάντια στη λήθη.

Παιδαγωγική αξία του μουσείου και εκπαιδευτικά προγράμματα Δ.Τ.Ε.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, τα μουσεία συνειδητοποίησαν τον εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό τους ρόλο, άνοιξαν τις πόρτες τους και προσπαθούν να γίνουν ελκυστικά και ευχάριστα στο κοινό κάθε ηλικίας και ιδιαίτερα στα παιδιά, ¹⁵ εκπονώντας εκπαιδευτικά προγράμματα, εκθέσεις, σεμινάρια, προβολές, με ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (μουσειοσκευές) που θα αξιοποιείται σε ειδικούς χώρους-εργαστήρια του μουσείου ή στις σχολικές αίθουσες. Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των μουσείων προς τους επισκέπτες, συνέπεσε με την εισαγωγή στα σχολεία Αναλυτικών Προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στη μάθηση από πραγματικά αντικείμενα, από άμεση εμπειρία και στη χρήση πρωτογενών στοιχείων και πηγών. Το μουσείο επηρεάζει στάσεις και αξίες, εξοικειώνοντας τον μαθητή με τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και αναπτύσσοντας περιβαλλοντικές αρχές. Το μουσείο προωθεί την κοινωνική, οικογενειακή, ιστορική, πολιτισμική συνείδηση, δίνοντας κίνητρα για παραπέρα μάθηση και μοντέλα επιλογών σκέψης και ζωής. ¹⁶

Ο μαθητής που συμμετέχει σε παιδαγωγικά προγράμματα μουσείων αναπτύσσει τις νοητικές κριτικές δεξιότητες, αποκωδικοποιεί συμβολικές παραστάσεις, ερμηνεύει τα κοινωνικά και ιστορικά δεδομένα, προβλέπει την εξέλιξη του ίδιου αντικειμένου στον χώρο και στον χρόνο και τις συνέπειες αυτής στον κοινωνικοοικονομικό τομέα. Επίσης ο μαθητής διακρίνει, υποθέτει, προσδιορίζει, ταξινομεί, παρουσιάζει, παράγει, επινοεί, επιλέγει, δημιουργεί στρατηγικές και νέες γνώσεις. Μέσα από τη μουσειακή αγωγή, επεκτείνεται η

¹² Γιώργος Σιαμήτρας, «Προετοιμασία, πραγματοποίηση και αξιολόγηση επίσκεψης σε Μουσείο», *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, 2000, σ.6.

¹³ Antos Zvezdana (Εθνογραφικό Μουσείο Ζάγκρεμπ, Κροατία), ό.π., σ.28.

¹⁴ Παναγιώτης Ξηντάρας, «Η ανατομία του Μουσείου» στο *Μουσείο-Σχολείο* (5ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καλαμάτας, 4-6.5.1997), πρόγραμμα, ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ-ICOM/Ελληνικό Τμήμα, σ.8.

¹⁵ Αλεξία Μπαρδάκη, «Μουσείο - ο εκπαιδευτικός του ρόλος», *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, 7, 2001, σ.29.

¹⁶ Παναγιώτης Κόκκοτας, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών-Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Κόκκοτας, Αθήνα 2003, σσ.336-338.

σχολική πρακτική και σε σύγχρονα εκπαιδευτικά αντικείμενα όπως η τοπική ιστορία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η κοινωνική συναισθηματική εκπαίδευση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η καλλιτεχνική εκπαίδευση.¹⁷ Τα σύγχρονα αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα που προσεγγίζονται διαθεματικά-διεπιστημονικά ενισχύουν την ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με το μουσείο (ιστορικό, λαογραφικό, φυσικής ιστορίας, υγείας, τεχνών, βιομηχανικό πάρκο, φυσικών επιστημών κλπ).

Μουσείο και σχολείο είναι οι δύο πόλοι της ζωής. Το μουσείο παραπέμπει στο παρελθόν, το σχολείο προσβλέπει στο μέλλον. Αποτελούν και τα δύο, δυναμική ενέργεια και διαπλάθουν την προσωπικότητα του μαθητή. Μια προσωπικότητα που θα διατηρεί σταθερά τα εθνικά στοιχεία, θα βλέπει όμως με τα μάτια της παγκοσμιότητας, γιατί η τέχνη ξεπερνά τα σύνορα και αμβλύνει τις φυλετικές διακρίσεις.

Τα νεότερα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανάδειξη, προβολή και επεξεργασία πολλαπλών ερμηνευτικών εκδοχών της πολιτισμικής/κοινωνικής πραγματικότητας, εφαρμόζοντας στην πράξη θεωρίες περί ενεργητικής συμμετοχής του επισκέπτη στην οικοδόμηση της γνώσης και αποφεύγοντας την παθητική ενατένισή της. Η ερμηνευτική πολλαπλότητα αποτελεί το κλειδί για τις διαπολιτισμικές μουσειακές δράσεις.¹⁸ Οι μαθητές-επισκέπτες των μουσείων μπορούν να συνειδητοποιήσουν την πολιτιστική κληρονομιά, να καλλιεργηθούν ψυχικά, ν' αγαπήσουν το ωραίο και να αυτενεργήσουν.¹⁹ Με τη διαχρονική θεώρηση του παρελθόντος μέσα από μουσειακά εκθέματα και διαθεματικά εκπαιδευτικά σχετικά προγράμματα, το παιδί διευκολύνεται να «δει» τη σφαιρικότητα της ιστορίας, που κομματιάζεται στο σχολείο σε μαθήματα.²⁰

Μέσα από αποτελεσματικούς τρόπους αβίαστης μάθησης και μεθόδους εποπτείας, αυτοανακάλυψης και ενεργούς κιναισθητικής συμμετοχής των παιδιών, τα άψυχα εκθέματα παίρνουν ζωή, μιλούν, διηγούνται την ιστορία τους γεφυρώνοντας γεγονότα, ιδέες, συναισθήματα.²¹

Οι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται στη μουσειακή αγωγή, δεν αγνοούν τις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα οφέλη που προκύπτουν από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις περιλαμβάνουν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια, ενσυναίσθηση (empathy) και ευαισθησία.²²

¹⁷ Άλκηστις, *Μουσεία και Σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σσ.27-29.

¹⁸ Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Η διαπολιτισμική διάσταση στη Μουσειακή Εκπαίδευση», στο Δημήτρης Μαυροσκούφης, Έλσα Μυρογιάννη, Σταύρος Γρόσδος & Δώρα Σεϊτανίδου, (επ.), *Το μουσείο ήταν τέλειο-Διαπολιτισμικά προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία-Οδηγός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Υ.ΠΑΙ.Θ. - Αριστοτέλειο Παν. Θεσ/νίκης, Αθήνα 2014, σ.11.

¹⁹ Ξηντάρας, Παναγιώτης, ό.π., σ.9.

²⁰ Φωτεινή Οικονομίδου – Μπότσιου, «Στάδια ανάπτυξης της σχέσης Μουσείο – Σχολείο» εισήγηση στο Συμπόσιο Αισθητικής Παιδείας, στο Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας», Οκτ. 1988.

²¹ Αλεξία Μπαρδάκη, ό.π., σ.29.

²² Daniel Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (μετ. Άννα Παπασταύρου), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ.149.

Η μουσειακή αγωγή μέσω της Δ.Τ.Ε. προσφέρει αισθητική απόλαυση για το θέατρο ως μορφή τέχνης, καλλιεργεί τα αισθητικά κριτήρια του μαθητή, τον ευαισθητοποιεί σε θέματα επιστημονικής σκέψης, αισθητικής τέχνης, αισθητικής αγωγής και πολιτισμού, θέματα που αντιπροσωπεύουν τις λειτουργίες του μουσείου. Η Δ.Τ.Ε. μέσα στα μουσειολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα θα οδηγήσει τον μαθητή στην βαθύτερη πολυποικίλη γνώση, στην ιστορική συνείδηση, κρίση και σύγκριση, θα προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς, για απελευθέρωση δημιουργικών ικανοτήτων και έκφραση συναισθημάτων, για καλλιέργεια της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της μνήμης, της προσοχής. Το όποιο αισθητικό – καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της μουσειακής αγωγής αντικατοπτρίζει τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη του μαθητή. Το μουσείο έτσι προσφέρει γόνιμο έδαφος για το Εκπαιδευτικό Δράμα. Φαίνεται ότι ο ίδιος ο σκοπός του να εκθέτει συλλογές Τέχνης, χειροτεχνίας και τεχνολογίας είναι δραματικός. Είναι δραματικός, γιατί το μουσείο υπάρχει, εν μέρει για να καταστήσει το παρελθόν ή το μέλλον παρόν και ζωντανό για τον θεατή, για να δείξει ότι άψυχα αντικείμενα μπορούν να ζήσουν μέσα στη φαντασία των θεατών, για να προ(σ)καλέσει τη συναισθηματική, νοητική και φυσική συμμετοχή από την πλευρά του θεατή, που μπορεί τότε να ξαναδεί πράγματα του παρελθόντος ή να προεπισκοπήσει πράγματα του μέλλοντος. Όπως όλοι οι χώροι του δράματος, το μουσείο προσφέρει μια αναπαράσταση του κόσμου, όπως αυτός ήταν, είναι και θα μπορούσε ή θα έπρεπε να είναι. Πολλοί μουσειοπαιδαγωγοί (εξέχων παράδειγμα στο μουσείο Μπρούκλιν) έχουν υιοθετήσει προγραμματισμένες εφαρμογές Τεχνικών Δράματος και Θεάτρου για να προωθήσουν μια άμεση και ζωντανή σχέση ανάμεσα στα παιδιά και τις πολλές συλλογές του μουσείου. Το μουσείο είναι ένας ιδανικός χώρος εφαρμογής Δράματος στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού είναι να βρει τρόπους ν' ανοίξει το μουσείο στο κοινό και να καταστήσει τα αντικείμενα Τέχνης πιο προσιτά.²³

Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής μέσω ποικίλων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, το Θεατρικό Παιχνίδι, η δραματοποιημένη αφήγηση και οι θεατρικές παραστάσεις στους χώρους των μουσείων γίνονται αγαπημένα και αποτελεσματικά εργαλεία ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, αλλά και μέσα που υπόσχονται αύξηση της επισκεψιμότητας σε κάθε μουσείο. «Στο μουσείο, το θέατρο τελεσφορεί, βρίσκοντας όχι μόνο έμπνευση, αλλά και σκηνοθετημένες εκδοχές της ζωής, που περιμένουν την ερμηνευτική και δι-υποκειμενική πρόσκτησή τους».²⁴

²³ Landy, Robert, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982, p.104.

²⁴ Ελευθερία Ράπτου, «Η νέα τάση: Θέατρο στο μουσείο», εφ. *Αυγή*, 31.05.2013. και www.avgi.gr/article/382405/i-nea-tasi-theatro-sto-mouseio

Παιδαγωγικές και μουσειολογικές θεωρίες που στηρίζουν την μουσειοπαιδαγωγική και λαμβάνει υπόψη της η Δ.Τ.Ε.

Η μουσειοπαιδαγωγική και η Δ.Τ.Ε. στηρίζονται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, που από τις αρχές του 20ου αιώνα υποστήριζαν τη βιωματική διάσταση της γνώσης και τη σημασία που είχε αυτή για τους μαθητές.

Η διερευνητική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση έχουν τεθεί από τον John Dewey (“Learning by doing”) και την παιδαγωγό Maria Montessori.²⁵

Η βιωματική μάθηση υποστηρίζεται και από τον Rogers που έδωσε έμφαση στη προσωποκεντρική εκπαίδευση, όπου ο μαθητής είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη συμμετοχή του στη διαδικασία με προσωπική πρωτοβουλία.²⁶

Ο Jerome Bruner διαπίστωνε ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης (ανεξάρτητα από την ηλικία και σύμφωνα με τον κατάλληλο τρόπο) αυξάνει την κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου και την αυτονομία τους στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Γνώση κατ’ αυτόν είναι η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να παρέχει προωθημένα πολιτισμικά πρότυπα, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες, εμπειρίες και συνθήκες ζωής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα.²⁷ Σύμφωνα με τον Piaget, η γνώση προέρχεται από την αλληλεπίδραση της αισθητηριακής εμπειρίας και της λογικής, που αποτελούν αδιαχώριστη ενότητα. Η Αφομοίωση (Assimilation) και η Συμμόρφωση (Accommodation) αποτελούν τους δυο μηχανισμούς της βασικής λειτουργίας για όλους τους οργανισμούς. Οι δυο αυτοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται ταυτόχρονα με μια εξισορρόπηση αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα αντικείμενα γύρω του, που ονομάζεται Προσαρμογή (Adaptation).

Γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει δρω επάνω του, το μετασχηματίζω, σε σχέση με τις ίδιες τις μετασχηματίζουσες δράσεις. Γι’ αυτό και πηγή της γνώσης θεωρείται ότι είναι η δράση, ο πειραματισμός με τα αντικείμενα.

Κατά τον Piaget υπάρχουν δυο ειδών πειράματα:

Το φυσικό, όπου με απλή αφαίρεση μαθαίνουμε για τη φύση των αντικειμένων (π.χ. για το βάρος, σχήμα, αντοχή κτλ.).

Και το λογικομαθηματικό, όπου αντίθετα, τα συμπεράσματα που βγάζουμε με τη στοχαστική αφαίρεση, προέρχονται από σχέσεις που εμείς εισάγουμε στα αντικείμενα και δεν έχουν από τη φύση τους (π.χ. βάζω κάποια ομοειδή αντικείμενα σε σχέση μεταξύ τους και τα επωνομάζω).²⁸

Η διευθύντρια Εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μουσείου στο Bank Street College of Education, Nina Jensen, το 1981 στο αμερικανικό panel «Το Κοινό του Μουσείου: η προοπτική των εκπαιδευτών» (“Museum audiences: the educator’s perspective”) αναφέρθηκε στην οπτική του Μουσείου, βάσει της εξελικτικής θεωρίας του Piaget. Η αντίληψη διαμορφώνεται και περιορίζεται

²⁵ Ευάγγελος, Καράνης, *Μουσειοπαιδαγωγική- Βιωματική προσέγγιση μουσειακών χώρων*, Μπακής, Αργίριο 2005, σ.22.

²⁶ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, Άσπρη αγελάδα-Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2008, σ.166.

²⁷ Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τόμ. Α’, Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα 2004, σ.123.

²⁸ Εμμανουήλ Κολιάδης, *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη-Γνωστικές Θεωρίες*, τόμ. Γ’, Κολιάδης, Αθήνα 1997, σσ.113-117.

από την εμπειρία. Επίσης η αμφίδρομη δράση είναι ο πιο ισχυρός τρόπος μάθησης. Η γνώση αποκτάται με τη συνεχή διαδικασία της συμμόρφωσης (Accommodation) προηγούμενων προσδοκιών και «πιστεύω», σε νέα πραγματικότητες μαθημένες μέσω διαδραστικών εμπειριών. Τα παιδιά και οι ενήλικοι συνεχώς αναδομούν τις ιδέες τους για τον κόσμο καθώς προσλαμβάνεται η νέα πληροφορία. Αυτή η δυναμική διαδικασία ανάμεσα στον μαθητευόμενο και στις εμπειρίες του είναι βασική για το τι συμβαίνει στα μουσεία. Τα μουσειακά προγράμματα πρέπει να σχετίζονται με τις εμπειρίες ζωής του κοινού. Αν τα μέλη του προσωπικού του μουσείου κατανοήσουν το κοινό τους σε μεγαλύτερο βάθος, αυτά μπορούν να δημιουργήσουν προγράμματα περισσότερο ευθέως σχετικά με αυτό. Ειδικά, τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου βιώνουν μια αίσθηση αδυναμίας στα μουσεία. Αυτά έχουν πρόβλημα να κατανοήσουν το παρελθόν, διότι η κατανόηση των χρονικών περιόδων είναι ασυμπλήρωτη (ελλιπής).²⁹ Η παιδαγωγική παραδοχή ότι η γνώση κατασκευάζεται μόνο με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των υποκειμένων μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον τους, πρωτοτεκμηριώθηκε από τον Piaget και αργότερα βασίστηκαν σε αυτόν οι ψυχολόγοι Bartlett και Kelly, ο παιδαγωγός Ausubell, ο Von Glasfeld, ο Papert κ.ά.³⁰

Ενώ ο Piaget θεωρεί ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει τη νοητική ανάπτυξη, ο ρώσος ψυχοπαιδαγωγός Vygotsky πιστεύει ότι τη δημιουργεί, αφού η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζεται από κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις και εξαιτίας των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων (γλώσσα κλπ.).³¹

Το μοντέλο της «ολιστικής ή ολοκληρωμένης» μάθησης που λαμβάνει υπόψη της η Δ.Τ.Ε. και που εφαρμόζουν τα σύγχρονα προγράμματα επίσκεψης μουσείων, προέρχεται και από τον Vygotsky. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού Δομισμού ή Εποικοδομισμού (Constructivism-Κονστρουκτιβισμός) που εισήγαγε, η μαθησιακή διαδικασία νοείται ως μια ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία, μέσα από την οποία ο μαθητής οικοδομεί γνώσεις, εργαλεία σκέψης, νέες νοητικές ικανότητες. Ο Vygotsky εισάγει τον όρο «ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης» («zone of proximal development»)³². Έτσι η εκπαίδευση παρέχει υποστήριξη και ευκαιρίες αμφίδρομης αλληλοεπικοινωνίας προς τους μαθητές, ώστε να προχωρούν κάθε φορά στην επόμενη περιοχή της γνωστικής τους ανάπτυξης.³³ Οι μαθητές αποκτούν νέες γνώσεις με τη βοήθεια ενός επιδέξιου δασκάλου ή με τη βοήθεια ενός ξεναγού ή μιας πινακίδας στο περιβάλλον ενός μουσείου.³⁴ Ο

²⁹ Nina Jensen, Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective, in E. Hooper-Greenhill, *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London & New York 1999, σσ.110-112.

³⁰ Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, ό.π., σ.86.

³¹ Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, ό.π., σ.108.

³² Η «ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης» αναπαριστά τη δυνατότητα ανάπτυξης του ατόμου σε οποιοδήποτε τομέα, η οποία όμως πραγματώνεται με τη διαμεσολαβητική υποστήριξη του περιβάλλοντος. Αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης σε μια γνωστική περιοχή και του επιπέδου εκείνου όπου το άτομο είναι «εν δυνάμει» σε θέση να αναπτυχθεί επιλύοντας προβλήματα με την καθοδήγηση ενηλίκων ή συνομηλίκων.

³³ Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, ό.π., σ.112.

³⁴ Beth A. Twiss Houting, Mary Jane Taylor & Susy Watts, Learning Theory in the museum Setting, in Kim Fortney and Beverly Sheppard (ed.), *An Alliance of Spirit-museum and School Partnerships*, AAM Press, American Association of Museums, Washington, DC 2010, σσ.25-26.

Εποικοδομισμός του Vygotsky προτείνει διδακτικούς σχεδιασμούς με τη μορφή μικρόκοσμων, μίμησης καταστάσεων και παιχνιδιού ρόλων, με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς», δηλ. παρέχει τις κατάλληλες σκαλωσιές υποστήριξης στην «εν δυνάμει» γνώση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία της γνωστικής ευκαμψίας μας λέει ότι, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν σύνθετα πράγματα, καλό είναι να μάθουν να αναπαριστούν (αισθησιοκινητικά, εικονικά, συμβολικά κλπ.) το ίδιο πράγμα σε διαφορετικούς χρόνους, σε διαφορετικές καταστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς και προοπτικές δομώντας, αναδομώντας και αποδομώντας τα αντικείμενα της σκέψης και τις σχέσεις τους.³⁵

Ο Καθηγητής στο Lesley College (Cambridge MA USA) George Hein υποστηρίζει ότι οι υπέρμαχοι του Κονστρουκτιβιστικού μουσείου προτάσσουν το επιχείρημα ότι ο θεατής δομεί προσωπική γνώση από το έκθεμα και ότι η διαδικασία της απόκτησης γνώσης είναι από μόνη της μια κονστρουκτιβιστική πράξη. Αυτός ο τρόπος θεώρησης του μουσείου στηρίζεται στη θεωρία γνώσης του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με αυτή τόσο η γνώση όσο και ο τρόπος που αυτή αποκτάται εξαρτάται από το μυαλό του μαθητή. Οι μαθητές δομούν γνώση καθώς αυτοί μαθαίνουν. Δεν προσθέτουν απλά νέα γεγονότα σε αυτά που είναι ήδη γνωστά, αλλά συνεχώς αναδιοργανώνουν και δημιουργούν τόσο την κατανόηση όσο και την ικανότητα να μαθαίνουν καθώς αυτοί δρουν με τον κόσμο. Επιπλέον, η γνώση που δομείται μέσω αυτής της διαδικασίας είναι ατομική ή κοινωνική. Αλλά δεν έχει καμιά οντολογική υπόσταση έξω από το μυαλό του μαθητή. Χρειάζονται προηγούμενες εμπειρίες στην ανακαλυπτική μάθηση. Ο κονστρουκτιβισμός θέλει τους μαθητές να δουν και να κάνουν παρά να πουν κάτι. Αντί ο δάσκαλος να οργανώσει το θέμα βασισμένο στη λογική του δομή (από την πιο απλή ως την πιο πολύπλοκη), το οργανώνει, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να βιωθεί ανακαλυπτικά. Η παιδαγωγική απλότητα αποκτά μια πρακτική πλευρά και όχι τόσο νοητική. Ο σκοπός αυτής της προσέγγισης παραμένει για τον μαθητή να κατανοεί τάσεις ανεξάρτητες από αυτόν. Μέσω της εμπειρίας οι λάθος αντιλήψεις θα αντικατασταθούν από ορθές τέτοιες.³⁶

Ο κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης Bernstein θεωρεί ότι δεν μπορούμε να κρίνουμε με τα ίδια μέτρα και σταθμά μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον.³⁷ Ο Bernstein ονομάζει τη γλώσσα του σχολείου επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας που δημιουργεί και επιτείνει τις κοινωνικές ανισότητες.³⁸

Η μουσειοπαιδαγωγική, ενισχύοντας την πολύπλευρη προσέγγιση των πολιτισμικών ευρημάτων, στηρίζεται και στη θεωρία του Gardner. Προτρέπει να ενισχύουμε με πολλαπλά μέσα διδασκαλίας τις διαφορετικές δυνατότητες του κάθε μαθητή, γιατί η αντίληψη του κόσμου δεν είναι κοινή για όλους και ο καθένας διαθέτει διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, ανάλογα με το είδος της νόησής του. Ο Gardner διακρίνει επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (ευφυΐας) (γλωσσική, λεκτική, λογικομαθηματική, χωροαντιληπτική, μουσική, σωματικοκινησιαστική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ή ενδοατομική).³⁹

³⁵ Α. Ράπτης, Α. Ράπτη, ό.π., σσ.92-118.

³⁶ George Hein, "The constructivist museum", *Journal of Education in Museums*, 15, 1995, pp.21-23.

³⁷ Καράνης Ευάγγελος, *Μουσειοπαιδαγωγική- Βιωματική προσέγγιση μουσειακών χώρων*, Μπακής, Αργίριο 2005, σ.24.

³⁸ Άλκηστις, ό.π., σ.119.

³⁹ Καράνης Ευάγγελος, ό.π., σ.24.

Σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner η μουσειοπαιδαγωγική μέσω της Δ.Τ.Ε. εξαλείφει τις όποιες διαφορές των μαθητών, αυτοί γνωρίζουν τον κόσμο, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και χαίρονται.

Υπάρχουν και άλλες τυπολογίες τρόπων μάθησης, όπως αυτή της Bernice McCarthy. Η Bernice McCarthy (Northwestern University- Chicago) περιέγραψε τέσσερα στυλ μάθησης που συμβαίνουν στα σχολεία και μουσεία, προκειμένου το μουσείο να λειτουργήσει εκπαιδευτικά σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή της εξατομίκευσης:

*το καινοτόμο και δημιουργικό στυλ (innovative), όπου ο μαθητής παρατηρεί, πρωτοτυπεί, συνεργάζεται, συζητά υποκινούμενος από προσωπικά ενδιαφέροντα. Του ταιριάζουν περισσότερο μέθοδοι μάθησης με καταγιισμό εννοιών, φιλοσοφικές συζητήσεις, συνεργατικότητα και διαθεματική ενιαιοποίηση της γνώσης.

*το στυλ της κοινής λογικής (common Sense), όπου ο μαθητής ενδιαφέρεται να δοκιμάζει πράγματα μέσω της εξερεύνησης. Του ταιριάζουν βιωματικές και πρακτικές κατασκευές περισσότερο.

*το δυναμικό στυλ (dynamic), όπου ο μαθητής σχεδιάζει νέες εφαρμογές και παραδείγματα και κάνει ένα παραπάνω βήμα διαισθητικά και αυτορυθμιστικά. Του αρέσουν οι προσομοιώσεις, οι δραματοποιήσεις και τα έξυπνα παιχνίδια.

*το αναλυτικό στυλ (analytic), όπου ο μαθητής μαθαίνει μέσω συλλογής πληροφοριών, ανάγνωσης και έρευνας. Του αρέσουν οι συζητήσεις, οι διαλέξεις ειδικών και η έρευνα (Αυτό το στυλ ευνοεί περισσότερο το σχολείο).⁴⁰

Άλλη θεωρία που ενισχύει τη συνεργασία και την εναρμόνιση σχολείου-μουσείου είναι το «ποιοτικό σχολείο» του Glasser, που εφαρμόζει τη «θεωρία ελέγχου» στο σχολικό χώρο και στοχεύει στην «αυθεντική μάθηση» προσαρμόζοντας τα γνωστικά αντικείμενα στις βασικές ανάγκες που γι' αυτόν είναι: αγάπη, εξουσία ή αναγνώριση, ελευθερία, διασκέδαση, επιβίωση.⁴¹

Η τελευταία θεωρία που μας απασχολεί εδώ είναι η έρευνα του Cris Ford που δεικνύει πέντε βασικούς τρόπους σύνδεσης του θεάτρου στο μουσείο (museum - theatre), ή συνδυασμό αυτών ως τεχνικές μουσειακής αγωγής. Ερμηνεία σε πρώτο πρόσωπο (ο ηθοποιός σε ρόλο), Ερμηνεία σε τρίτο πρόσωπο (όχι ρόλος, αλλά αποστασιοποίηση), Παιξίμο σεναρίων, ο επισκέπτης σε ρόλο και η αναπαράσταση-αναβίωση ιστορικών γεγονότων σχετικών με τα περιεχόμενα του μουσείου. Οι πέντε αυτοί διαφορετικοί τρόποι παρέχουν διαφορετικά είδη μάθησης. Η Δ.Τ.Ε. μπορεί να αξιοποιήσει αυτούς προς όφελος των μαθητών.⁴²

⁴⁰ Beth A. Twiss Houting, Mary Jane Taylor & Susy Watts, ό.π., σσ.23-29.

⁴¹ Γ. Φλουρής, «Πρόλογος» στο Αίγλη Ζαφειράκου (επ.), *Μουσεία και Σχολεία- Διάλογος και συνεργασίες-Αναπαραστάσεις και πρακτικές*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα 2000, σ.13.

⁴² Cris Ford, «Interpretation special: museum-theatre», *Journal Museum Practice*, 13, 2000, σσ.62-64.

Στάδια προγραμματισμού και προτάσεις ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μουσειακής αγωγής με βάση τη Δ.Τ. Ε.

Μια επίσκεψη σ' ένα μουσειακό, μπορεί να είναι ένα αυτοτελές εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να αποτελεί μέρος ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (project) με διαθεματική-διεπιστημονική μεθοδολογική προσέγγιση σ' ένα γενικότερο θέμα των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

Και στις δυο αυτές περιπτώσεις η επιστημονική αντιμετώπιση είναι παραπλήσια και αφορά σε τρία στάδια προγραμματισμού και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προγράμματος μουσειακής αγωγής.

Στάδιο 1^ο: Προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, εκπαιδευτικοί και μαθητές αποφασίζουμε με συζήτηση ποιο μουσείο θα επισκεφτούμε και ποιο έκθεμα θα ερευνήσουμε.

Με βάση συγκεκριμένα εκθέματα, τα επίπεδα μελέτης είναι η παρατήρηση, ο προβληματισμός, η περιγραφή για το υλικό, τον τρόπο κατασκευής, τη λειτουργικότητα και το λόγος ύπαρξης του εκθέματος.

Επίσης είναι η έρευνα και η ερμηνεία ιστορικών πληροφοριών, ώστε να ενταχθεί το αντικείμενο στο ιστορικό του περιβάλλον και να αξιολογηθεί.⁴³

Αρχική Τεχνική Δ.Τ.Ε. μπορεί να είναι η ιδεοθύελλα, όπου κάθε μαθητής πετά τη μπάλα στον άλλον λέγοντας μια λέξη από το λεξιλόγιο για το μουσείο. Η λέξη εξηγείται, αναλύεται και καταγράφεται σε χαρτί του μέτρου (μουσείο, μούσες, μουσειακός, μουσειολόγος, μουσειοσκευή κλπ.).

Συλλέγουμε στην τάξη σχετικά με το θέμα φωτογραφίες, κάρτες, βιβλία, άρθρα, φυλλάδια, πληροφορίες από το διαδίκτυο ή/και από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου ή /και της πόλης, αντίγραφα αγγείων, εισιτήρια από διάφορα μουσεία που τυχόν έχουν επισκεφτεί οι μαθητές με την οικογένειά τους και τα τοποθετούμε στη γωνιά μουσείου της σχολικής τάξης.

Κατασκευάζουμε κολλάζ, εφημερίδες τοίχου, χειροτεχνικές κατασκευές (π.χ. μια μακέτα αρχαίου ναού, ένα γεύμα αρχαίας εποχής, στεφάνια από κλαδιά ελιάς κλπ).

Γράφουμε ιστορίες ή παραμύθια για σχετικά θέματα, όπως: *Μια κατσαρίδα που ζει στο μουσείο, Τα μεσάνυχτα στο μουσείο, Δυο αγάλματα συζητούν, Ένα σπίτι-μουσείο, Ένα σχολείο-μουσείο, Μια μέρα με τον φύλακα μουσείου, Η αποθήκη του μουσείου, Κλοπή στο μουσείο, Το μουσείο πλημμύρισε από βροχή* κλπ.

Ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής (αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορά αρχαιολογικό μουσείο) προβάλλει μια διαφάνεια που εμφανίζει π.χ. τη ζωή των Ελλήνων στην αρχαία Αθήνα του 5ου π.Χ. αιώνα. Προβαίνει σε εισαγωγικές ασκήσεις προθέρμανσης, ευαισθητοποίησης, παρατήρησης, σωματικής έκφρασης, δημιουργίας δραματικών σεναρίων με σκοπό να

⁴³ Γιώργος Δάλκος, «Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Αθήνα 2002, σσ.195-197.

προσανατολίσει τους μαθητές σε αλληλοεπιδράσεις της προσποίησης από την άποψη των ρόλων, των βοηθητικών υποστηριγμάτων και των σκηνικών.⁴⁴ Ενδεικτικές ασκήσεις είναι:

Άσκηση αναπνοής και φαντασίας: Εισπνέουμε και εκπνέουμε αργά. Μπαίνουμε στη σήραγγα του χρόνου και βρισκόμαστε στην αρχαία Ελλάδα. Κλείνουμε τα μάτια μας και φανταζόμαστε ότι βρισκόμαστε εκεί, ότι ακούμε τους προγόνους μας να μιλάνε αρχαία ελληνικά, ότι πλησιάζουμε ένα αρχαίο Έλληνα και εκείνος μας μιλάει για τη ζωή του.

Άσκηση συγκέντρωσης: Αφήνουμε τα μάτια μας να κυλήσουν από τη μια άκρη της εικόνας στην άλλη πολύ αργά. Διαλέγουμε μια λεπτομέρεια (πρόσωπο ή πράγμα), από τη διαφάνεια και την κοιτάμε προσεκτικά για λίγη ώρα. Τι τράβηξε την προσοχή μας;

Άσκηση ψυχοκινητικότητας: Σχεδιάζουμε τη λεπτομέρεια στον αέρα με το χέρι μας.

Μιμική: Διαλέγουμε ένα αρχαίο Έλληνα από την εικόνα της διαφάνειας και κινούμαστε, όπως κινείται, μιλάμε, όπως φανταζόμαστε ότι μιλάει.

Όλα τα υλικά, τα σενάρια και τα θέματα που αναπτύσσονται, παράλληλα με την προβολή σχετικών διαφανειών, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής τα οργανώνει και τα παρουσιάζει κατά ομάδες και με άλλες Δραματικές Τεχνικές, όπως *Τα παιχνίδια ρόλων*: η συνέντευξη, το κουκλοθέατρο, οι αυτοσχεδιασμοί, οι παγωμένες εικόνες, η παντομίμα, το θέατρο σκιών, ο ραδιοφωνικός σταθμός (Διάλογος, όπου πληροφορούν για το μουσείο τους υπόλοιπους μαθητές-ακροατές), η τηλεφωνική συνδιάλεξη (όπου οι μαθητές συνδιαλέγονται τηλεφωνικά για το μουσείο ως να είναι φύλακες μουσείου ή μουσειολόγοι, ή δυο μελλοντικοί δωρητές αντικειμένων στο μουσείο) η δημόσια συζήτηση στην οθόνη της τηλεόρασης της τάξης, όπου κάθε μαθητής - «δημοσιογράφος τηλεόρασης» (πίσω από μια κούτα, ειδικά διασκευασμένη με ένα άνοιγμα μπροστά, ώστε να μοιάζει με οθόνη τηλεόρασης), γίνεται εκφωνητής και λέει τις ειδήσεις για το μουσείο με ένα δικό του τρόπο και λόγο χρησιμοποιώντας παραμύθια και ιστορίες που έγραψε πριν.

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμπεριφορά τους στο μουσείο μέσω των παραπάνω Τεχνικών, ώστε να κατανοήσουν την αξία και τη σπουδαιότητα του κοινού αυτού πνευματικού χώρου, να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, να το αγαπήσουν και να καταλήξουν ομαδικά σε ορισμό συμβολαίου συμπεριφοράς που τον παρουσιάζουν σε μορφή επικεφαλίδων (Μπρεχτική τεχνική) ή κουκλοθέατρου. Γιατί μέσα από ένα πάθημα ή μια ανάρμοστη συμπεριφορά (ενός ήρωα μέσα στο μουσείο), ο μαθητής έμμεσα μπορεί να αυτοδιδαχθεί και να αποκωδικοποιήσει τους σωστούς κανόνες συμπεριφοράς.⁴⁵ Το κουκλοθέατρο ως ένας διαμεσολαβητής μπορεί να υπηρετεί σαν μηχανή ασφάλειας επιτρέποντας σε έναν μαθητή να εξερευνήσει ιδέες στο τρίτο πρόσωπο.⁴⁶

Τέλος, ετοιμάζουμε τα υλικά και τα μέσα για τη δραστηριότητα μέσα στο μουσείο (χαρτιά, χάρτες, ατομικό ή ομαδικό σχεδιάγραμμα του χώρου, μολύβια, μπιογιές, υφάσματα, φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερες,

⁴⁴ Αστέριος Τσιάρας, Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση, στο Αστέριος Τσιάρας (επ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, ΠΑ.ΠΕΛ./Τ.Θ.Σ. - Παπαζήσης, Αθήνα 2007, σ.40.

⁴⁵ Άλκηστις, *Μουσεία και Σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σ. 52.

⁴⁶ Landy, Robert, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982, σ.226.

φαρμακείο της τάξης, σακούλες σκουπιδιών και φυσικά γραπτή έγκριση των γονέων).

Στάδιο 2^ο : Επίσκεψη στο μουσείο

Αρχικά γνωρίζουμε το χώρο με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος. Εντοπίζουμε εισόδους και εξόδους, τις τουαλέτες, το κυλικείο, την αυλή, το αίθριο, την μουσειοπαιδαγωγική γωνιά, το πωλητήριο του μουσείου.

Κάποιες προτάσεις ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Δράματος στον χώρο του μουσείου, που ακολουθούν, αφορούν τη φάση της δραματικής αναπαράστασης με δραματική πλοκή και με στοιχεία σύγκρουσης και έντασης στις σχέσεις των δραματικών χαρακτήρων,⁴⁷ βασισμένες στο θέμα, στο υλικό και στην ιστορία των εκθεμάτων. Εισάγονται έτσι οι θεατρικές έννοιες του χώρου, και της χρονικής εποχής που οδηγεί στην συνειδητοποίηση της ιστορικής γραμμής του χρόνου.

Αν το μουσείο διαθέτει ξεναγό ή μουσειοπαιδαγωγό παίζουμε ένα παιχνίδι γνωριμίας: Κάθε παιδί λέει τ' όνομά του και μια λέξη από αντικείμενα μουσείου, ενώ παράλληλα κάνει και μια σχετική κίνηση. Έτσι δημιουργείται μια χορογραφία από ονομαστικά ονόματα, λέξεις, ρυθμό, κίνηση.

Αν πρόκειται για αρχαιολογικό μουσείο, με βάση την ιστορική γραμμή, επιλέγουμε εκθέματα ή προθήκες, όπου σε κύκλο παρατηρούμε και συζητάμε τις πληροφορίες που μας δίδονται συνδέοντάς τες με τη σχετική σχολική ύλη. Προσεγγίζουμε με ελεύθερη ανάγνωση των αντικειμένων κατά το μοντέλο των «πολλαπλών ερμηνειών», όπου ο κάθε συμμετέχων έχει το δικαίωμα προσωπικής ερμηνείας του παρελθόντος. Σε σκηνές έργων Ζωγραφικής αναλύουμε τη σύνθεση και φανταζόμαστε τι ίσως να συνέβη, αν ήταν μια πραγματική κατάσταση.

Για ορισμένα εκθέματα παίζουμε το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, όπως: «*Είμαι μεγάλο φαρδύ αγγείο με δυο λαβές (χερούλια) και το όνομά μου θυμίζει ηφαίστειο. Βρείτε με.*» (κρατήρας). Μόλις το βρούμε γράφουμε το πιθανό ή πιθανά σενάρια της ζωής του κατά ομάδες. Δραματοποιούμε αυτά και τα παρουσιάζουμε.

Κάθε παιδί επιλέγει ένα άγαλμα ή αντικείμενο που το εντυπωσίασε και το αναπαριστά (μιμείται) με το σώμα του. Μετά αυτό «ζωντανεύει» και εκφράζεται χορευτικά ή παρουσιάζει την «προηγούμενη» ζωή του με το σώμα του με χειρονομίες και εκφράσεις (περπατά, μιλά, διατάζει). Τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν ποιο άγαλμα ή αντικείμενο έχουν επιλέξει.

Κάθε παιδί επαφίεται στις γλυπτικές δυνατότητες του ζευγαριού του που μαζί με τη μορφή του γλυπτού «χτίζει» και τον χαρακτήρα επιλέγοντας παράλληλα και το υλικό του γλυπτού του.

Όλα μαζί παρατηρούμε ένα μεγάλο αντικείμενο, ενωνόμαστε και σχηματίζουμε με τα σώματά μας και με τη στάση μας, αυτό το τεράστιο γλυπτό αντικείμενο ή στοιχείο του (π.χ. δεινόσαυρος ή πουλί ή μαιάνδρος ή αεροπλάνο ή Μυκηναίοι οπλίτες ανάλογα με το μουσείο). Η παγωμένη εικόνα ζωντανεύει μετά. Κινούμαστε προσεχτικά, να μην ακουμπήσει ο ένας τον άλλον, ώστε να μη διαλύσουμε αυτό το ζωντανεμένο αντικείμενο, αυτό το θεματικό στιγμιότυπο.

⁴⁷ Αστέριος Τσιάρας, ό.π., σ.46.

Κατασκευάζουμε μάσκες, περιδέραια από χάντρες και χρυσή κλωστή, χιτώνα, πήλινα αγγεία, φιγούρες θεάτρου σκιών και τα χρησιμοποιούμε στις Δραματοποιήσεις.

Δραματοποιούμε α) ένα απόσπασμα από σχετικό αρχαιοελληνικό κείμενο, β) δικά μας σενάρια για εκθέματα, γ) μια πολεμική σκηνή, δ) μια σκηνή καθημερινότητας, ε) διάφορα επαγγέλματα της αρχαιότητας ή της εποχής του παππού, στ) τις διάφορες αρχαιοελληνικές θεότητες.

Παρουσιάζουμε στο χώρο τις δραματοποιήσεις.

Κατασκευάζουμε κούκλες και με αυτοσχέδιους διαλόγους παίζουμε κουκλοθέατρο και μέσα στο μουσείο, με ένα θέμα που είδαμε. (π.χ. «ζώα» στο Μουσείο Γουλανδρή)

Επινοούμε μια πλαστή ιστορία μιας οικογένειας που αντιμετωπίζει το δίλημμα να παραδώσει στην επόμενη γενιά, έναν αμφορέα που βρήκαν οι πρόγονοί τους στο οικόπεδό τους και είναι πια οικογενειακό κειμήλιο ή να το παραδώσει στην αρχαιολογική υπηρεσία που το προορίζει για μουσειακό αντικείμενο. Το δίλημμα αντιμετωπίζεται με την Τεχνική της Δ.Τ.Ε. «ο διάδρομος της συνείδησης».

Στάδιο 3^ο : Επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη

Μερικές δραστηριότητες από το στάδιο της προετοιμασίας μπορούν να μεταφερθούν στο στάδιο της επεξεργασίας πληροφοριών, εμπειριών και ερεθισμάτων από το μουσειακό χώρο μέσα στη σχολική αίθουσα, προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν, να αξιολογήσουν το βιωματικό αυτό πρόγραμμα της Δ.Τ.Ε., να συνδέσουν τα επί μέρους στοιχεία τους και να εκφραστούν.

Στο σχολείο επαναλαμβάνουμε σύντομα τα όσα βιώσαμε, συμπληρώνουμε ελλείψεις και συζητάμε σε κύκλο ή γράφουμε τις εντυπώσεις μας. Αξιοποιούμε το εκπαιδευτικό υλικό από το πωλητήριο του μουσείου, τις φωτογραφίες μας, τις διαφάνειες, τις κατασκευές. Οργανώνουμε έκθεση έργων ζωγραφικής, χειροτεχνίας, φωτογραφίας σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Εμπλουτίζουμε το σχολικό μουσείο, το λεύκωμα της τάξης, τις επιτοίχιες ή έντυπες σχολικές εφημερίδες.

Γράφουμε ποιήματα, τα μελοποιούμε, τα τραγουδούμε, τα μαγνητοφωνούμε, τα παρουσιάζουμε σε μουσική εκδήλωση.

Συνθέτουμε σενάρια για θεατρική παράσταση ή αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος, ενός λαογραφικού εθίμου ή μιας ιστορικής εποχής. Φτιάχνουμε κάρτες και τις στέλνουμε στους συνεργάτες του μουσείου με τις ευχαριστίες μας, τις όποιες παρατηρήσεις μας ακόμα και τις υποδείξεις μας από την επίσκεψη στο χώρο του μουσείου.

Προεκτάσεις σταδίων

Τα παιδιά μπορούν να προτείνουν επεξεργασία του θέματος και με άλλους δημιουργικούς τρόπους μετά την επίσκεψη στο μουσείο ή σε περισσότερα μουσεία. Μια τέτοια «διαμουσειακή» εργασία μπορεί να παρουσιαστεί στο τέλος της χρονιάς.

Δημιουργία σχολικής εφημερίδας με τίτλο και θέματα μουσειακά. Με το ημερολόγιο του σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Με συνεντεύξεις, διαφημίσεις, αγγελίες, γελοιογραφίες.

Δημιουργία εντύπου μουσείου. Ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με παρουσίαση του μουσείου και των δραστηριοτήτων του καθώς και των

ομοιοτήτων και διαφορών του από άλλα μουσεία. Η ομάδα της τάξης παρουσιάζει το δικό της εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Δημιουργία τοιχογραφίας με αντιγραφή σχεδίων του μουσείου ή κολλάζ σε τοίχο της αυλής του σχολείου.

Παζάρι με διαθεματικά έργα τέχνης των μαθητών όλης της χρονιάς, π.χ.

«Το μαγαζάκι της γιαγιάς»

«Το μαγαζάκι του βιβλίου»

«Το μαγαζάκι του Καραγκιόζη»

«Το μαγαζάκι των αρχαίων» κλπ.⁴⁸

Το 3ο Στάδιο περιλαμβάνει και τις τρεις συνιστώσες της αξιολόγησης της Δ.Τ.Ε.: τη διαμορφούμενη δυναμική/εκφραστική της ομάδας, την δραματική διαδικασία/βελτίωση των μαθητών και την αυτοαξιολόγηση/μεθοδολογία του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή.⁴⁹

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μουσειοπαιδαγωγική πρακτική, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες γνωστικές θεωρίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα με βιωματικές δραστηριότητες που ευνοούν τη δόμηση της γνώσης, την ομαδική εργασία, την ολόπλευρη συμμετοχή των παιδιών και την ψυχαγωγία τους.⁵⁰

Από κοινωνιολογική άποψη μειώνει την «ανισότητα στις αφετηρίες» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁵¹ Πρόκειται για την πάλη εναντίον των ανισοτήτων, για τη διευκόλυνση της ατομικής έκφρασης, για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, για τη μείωση των κοινωνικών εντάσεων.⁵²

Με γνώμονα αυτές τις παιδαγωγικές αρχές η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι κατάλληλη ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διαμόρφωση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εκφράζει ένα σχολείο με ανοιχτές τις πόρτες για μια ουσιαστική, γόνιμη επικοινωνία ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης με την κοινότητα σε θέματα πολιτισμού, ιστορίας, εθνικής ταυτότητας και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Αν αναλογιστούμε την τεράστια πολιτιστική μας παράδοση, την τοπική και εθνική ιστορία μας, την ασυνείδητη λεηλασία των ιστορικών μας θησαυρών, τη χαμηλή στάθμη της πολιτιστικής, ιστορικής και αισθητικής αγωγής, την υποβαθμισμένη προσέλευση των Ελλήνων επισκεπτών σε μουσειακούς χώρους, τότε η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τα προγράμματα Μουσειακής Αγωγής, έχουν παιδαγωγική – διδακτική σημασία και αποτελούν συγχρόνως πρόκληση και πρόσκληση για το σύνολο των παιδαγωγικών αναζητήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

⁴⁸ Άλκηστις, *Μουσεία και Σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*, ό.π., σσ.37-97.

⁴⁹ Αστέριος Τσιάρρας, ό.π., σ.50.

⁵⁰ Ε. Νάκου, *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα 2001, σσ.197-214.

⁵¹ Μαρία Τζάνη, *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2004, σ.154.

⁵² Françoise Buffet, «Προς μια Κοινωνιοδιδασκτική Προσέγγιση της Σχέσης μεταξύ Σχολείου και Μουσείου», μετ. Ι. Γαβριηλίδου, στο Αίγλη Ζαφειράκου (επ.), *Μουσεία και Σχολεία- Διάλογος και συνεργασίες-Αναπαραστάσεις και πρακτικές*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα 2000, σ.115.

Η αφήγηση ιστοριών και τα αυτοσχεδιαστικά θεατρικά παιχνίδια και σενάρια, εστιάζοντας σε διαφορετικούς πολιτισμούς και μυθολογίες καθιστούν τα παιδιά ικανά να δουν την Τέχνη και τους ανθρώπους που την έκαναν σαν σχετική με τις δικές τους εμπειρίες περισσότερο παρά σαν κάτι ξένο.

Η εστίαση στο μουσείο είναι στο πώς βλέπουμε και τι φέρνουμε στη ματιά μας, στις προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες μας και στις μοιρασμένες πολιτισμικές προσδοκίες μας. Εάν η εμπειρία του μουσείου μπορεί να οριστεί με αυτούς τους όρους, το Εκπαιδευτικό Δράμα και Θέατρο μπορεί να παίξει ένα πολύ ζωτικό ρόλο στη Μουσειακή αγωγή. Η εμπειρία του Δράματος σχετίζεται πάρα πολύ με το να κοιτάζουμε τον κόσμο από μια προσωπική ματιά, που είναι πολύ καθορισμένη εξελικτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Όπως έχουμε ήδη δει, ο οδηγός (εμψυχωτής) του Εκπαιδευτικού Δράματος στοχεύει στο να οξύνει την προσωπική και την κοινωνική/πολιτισμική θεώρηση του κάθε μαθητή, είτε δουλεύοντας με ένα μυθολογικό χαρακτήρα, ένα κομμάτι χαρτόνι, ένα γκρουπ εφημερίδων ή αγάλματα. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Μουσειακή αγωγή είναι στενά σχετιζόμενα. Και τα δύο στοχεύουν προς την εξέλιξη της ικανότητας να βλέπουμε τα έργα Τέχνης του έξω κόσμου σε σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του εαυτού μας που αναπτύσσεται στην κατανόηση και στην ενημέρωση (στο να καταλαβαίνει και να γίνεται γνώστης) μέσω της αμφίδρομης διάδρασης. Το μουσείο είναι ένα περιβάλλον που υπογραμμίζει την μετασχηματιστική και αναστοχαστική φύση του Δράματος. Όχι μόνο δίδεται ζωή στα άψυχα αντικείμενα, αλλά οι άνθρωποι υπερβαίνουν τους περιορισμένους ρόλους τους και εμπειρίες τους μέσω απλών πτησεων της φαντασίας,⁵³ της φαντασίας που είναι δομικό υλικό ζωής, σύμφωνα με την ερευνήτρια και Καθηγήτρια Άλκηστη Κοντογιάννη.

Ο ποιητής T.S. Eliot εξέφρασε την ουσία των πραγμάτων, όταν είπε: «Ακόμα και το πιο ταπεινό έκθεμα είναι ένας απεσταλμένος του πολιτισμού από όπου προέρχεται.»⁵⁴ Η Δ.Τ.Ε. αγκαλιάζει τους απεσταλμένους του πολιτισμού και «αυτός ο κόσμος, ο μικρός, ο μέγας» προσφέρεται από αυτήν στους μαθητές!

⁵³ Landy, Robert, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982, σ.107.

⁵⁴ Peter Lewis, «Live Interpretation in museum spaces», *Journal Museum Practice*, 27, 2004, σ.44.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, Άσπρη αγελάδα-Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2008.
- Άλκηστις, *Μουσεία και Σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Αυδή, Αύρα, Χατζηγεωργίου, Μελίνα, «Ο Πορφυρός Κώδικας της Πετρούπολης-Η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη μουσειοπαιδαγωγική πρακτική», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 5, 2004,
- Δάλκος, Γιώργος, «Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 2002, σσ.184-199.
- Δρανδάκης, Παύλος, *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, (Ι.Λ.Μουσείου), τ. ΙΖ.
- Καράνης, Ευάγγελος, *Μουσειοπαιδαγωγική - Βιωματική προσέγγιση μουσειακών χώρων*, Μπακής, Αγρίνιο 2005.
- Κόκκοτας, Παναγιώτης, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών-Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002.
- Κολιάδης, Εμμανουήλ, *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη-Γνωστικές Θεωρίες*, τόμ. Γ', Αυτοέκδοση, Αθήνα 1997.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης, «Η διαπολιτισμική διάσταση στη Μουσειακή Εκπαίδευση», στο Δημήτρης Μαυροσκούφης, Έλσα Μυρογιάννη, Σταύρος Γρόσδος, & Δώρα Σεϊτανίδου, (επ.), *Το μουσείο ήταν τέλειο-Διαπολιτισμικά προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία-Οδηγός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Υ.ΠΑΙ.Θ. - Αριστοτέλειο Παν. Θεσ/νίκης, Αθήνα 2014.
- Μούλιου, Μ., «Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές», στο Γ. Μπίκος, & Α. Κανιάρη (επ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2014.
- Μπαρδάκη, Αλεξία, «Μουσείο-ο εκπαιδευτικός του ρόλος», *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, 7, 2001,
- Μυρογιάννη, Έλσα, *10 μικροί διάλογοι για ένα μουσείο*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2002.
- Νάκου, Ε., *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα 2001.
- Νικονάνου, Ν., «Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα Μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας* 1, 2005,
- Ξηντάρας, Παναγιώτης, «Η ανατομία του Μουσείου» στο *Μουσείο-Σχολείο* (5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καλαμάτας, 4-6.5.1997), πρόγραμμα, ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ-ICOM/Ελληνικό Τμήμα, 1997.
- Οικονομίδου – Μπότσιου, Φωτεινή, «Στάδια ανάπτυξης της σχέσης Μουσείο – Σχολείο στο Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας», εισήγηση στο Συμπόσιο Αισθητικής Παιδείας, Οκτ. 1988.
- Ράππη Α., & Ράππη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τόμ. Α', Αυτοέκδοση, Αθήνα 2004.

- Ράππου, Ελευθερία, «Η νέα τάση: Θέατρο στο μουσείο», εφ. *Αυγή*, 31.05.2013. και www.avgi.gr/article/382405/i-nea-tasi-theatro-sto-mouseio
- Σιαμήτρας, Γιώργος, «Προετοιμασία, πραγματοποίηση και αξιολόγηση επίσκεψης σε Μουσείο», *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, 2000.
- Τζάνη, Μαρία, *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2004.
- Τσιάρας, Αστέριος, «Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση», στο Αστέριος Τσιάρας (επ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, ΠΑ.ΠΕΛ./Τ.Θ.Σ. - Παπαζήσης, Αθήνα 2007.
- Φλουρής, Γ., Πρόλογος στο Αίγλη Ζαφειράκου (επ.), *Μουσεία και Σχολεία-Διάλογος και συνεργασίες-Αναπαραστάσεις και πρακτικές*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα 2000.

ΞΕΝΗ

- Buffet, Françoise, «Προς μια Κοινωνιοδιδασκτική Προσέγγιση της Σχέσης μεταξύ Σχολείου και Μουσείου», μετ. Ι. Γαβριηλίδου, στο Αίγλη Ζαφειράκου (επ.), *Μουσεία και Σχολεία-Διάλογος και συνεργασίες-Αναπαραστάσεις και πρακτικές*, Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα 2000.
- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S., *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, English Heritage, Middlesex, Eng. 1990.
- Ford, Cris, "Interpretation special: museum-theatre", *Journal Museum Practice*, 13, 2000, σσ.62-64.
- Goleman, Daniel, *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μετ. Άννα Παπασταύρου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Hein, George, «The constructivist museum», *Journal of Education in Museums*, 15, 1995, σσ. 1-15.
- Hennigar Shuh, John, «Teaching yourself to teach with objects», in Eilean Hooper-Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York, 1999.
- Hooper-Greenhill, Eilean, «Education, communication and interpretation towards a critical pedagogy in museums», in Eilean Hooper-Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York 1999.
- Jensen, Nina, «Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective», in Eilean Hooper-Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London & New York, 1999.
- Landy, Robert, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Greenwood Press, London 1982.
- Lewis, Peter, «Live Interpretation in museum spaces», *Journal Museum Practice*, 27, 2004.
- Museum and Education: Part 1, *Museum Practice*, issue 10.
- O'Neill, Cecily, *Drama Worlds: a framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, Pearson Education Canada 1995.
- Twiss Houting, Beth A., Taylor, Mary Jane, Watts, Susy, «Learning Theory in the museum Setting», in Kim Fortney and Beverly Sheppard (ed.), *An Alliance of Spirit-museum and School Partnerships*, AAM Press, American Association of Museums, Washington, DC 2010.

Zvezdana, Antos, (Εθνογραφικό Μουσείο Ζάγκρεμπ, Κροατία), “Stories of museum objects”, στο Μάρλεν Μούλιου (επιμ.), *Can Oral History Make Objects Speak?*- Η προφορική ιστορία στα μουσεία-Θεωρία και πράξη, πρόγραμμα συνεδρίου, Ναύπλιο18-21/10/2005, ICOM-ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, Π.Λ.Ι.



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 και Επιστήμες της
Αγωγής

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : Αστέριος Τσιάρας – Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Διδάσκοντας τις φυσικές επιστήμες μέσα από τη
δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ευαγγελία Νάκου

A.M. : 5052201401008

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	295
Οι φυσικές επιστήμες ως γνωστικό αντικείμενο.....	296
Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	298
Διδάσκοντας τις φυσικές επιστήμες μέσα από τη δραματική τέχνη.....	300
Επίλογος.....	303
Βιβλιογραφία.....	304

Εισαγωγή

*«Η διδασκαλία πρέπει να είναι μια διαρκής διαδικασία διευκόλυνσης της έκφρασης των φυσικών ερωτημάτων των παιδιών και της εξερεύνησης του κόσμου γύρω τους»
(Warner & Andersen, 2004).*

Οι κοινωνικές αλλαγές επιφέρουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία καλούνται να διαμορφώσουν άτομα που έχουν γνώσεις αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων, για εργασία σε διαφορετικά πλαίσια και αναζήτησης πληροφοριών (Cokadar & Yilmaz, 2009). Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν στον πραγματικό κόσμο και να τους εφοδιάσει με κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτά. Επιπλέον, η εκπαίδευση οφείλει να βελτιώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Dogru, 2010). Ταυτόχρονα, η νέα αντίληψη για τη γνώση περιλαμβάνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της στρατηγικής σκέψης, των επιχειρηματικών ικανοτήτων, όπως η διαπροσωπική νοημοσύνη και η ικανότητα διαπραγμάτευσης, καθώς και των πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων, που μπορούν να επιφέρουν την ισορροπία μεταξύ των κοινωνιών (Henry, 2000).

Παρά τις παραπάνω επιταγές της νέας παιδαγωγικής δεν έχουν γίνει μεγάλα βήματα στην αλλαγή των κλασικών μεθόδων διδασκαλίας. Μαθήματα όπως οι Φυσικές Επιστήμες, αντιμετωπίζονται από τους μαθητές ως βαρετά και εντελώς θεωρητικά, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για την κατανόησή τους (Nicolas & Ng, 2008). Συγκεκριμένα, οι μέθοδοι διδασκαλίας στοχεύουν στη μετάδοση των νόμων, των θεωριών και των ιδεών των Φυσικών Επιστημών, παραθέτοντάς τα στους μαθητές με τη μορφή επιστημονικών δεδομένων. Όμως, η διαδικασία αυτή δεν οδηγεί στην κατανόηση του τρόπου που οδήγησε σε αυτά τα επιστημονικά συμπεράσματα (Cakici & Bayir, 2012). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, οι μαθητές είναι συνήθως παθητικοί, δεν κάνουν ερωτήσεις, δεν έχουν ευκαιρίες να γενικεύσουν και να αξιολογήσουν τη γνώση και δεν ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους (Butler, 1989). Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας δημιουργεί παρανοήσεις και αδρανοποιεί τη γνώση (Cokadar & Yilmaz, 2009).

Τα νέα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα έχουν ως σκοπό οι δάσκαλοι να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών με μία πιο εποικοδομητική προσέγγιση με έμφαση στην τεχνολογία και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική ανακάλυψη της γνώσης (Abrahams & Braund, 2012:2· Taşkin-Can, 2013).

Οι Φυσικές Επιστήμες ως γνωστικό αντικείμενο

Οι Φυσικές Επιστήμες είναι βασικό στοιχείο της ανθρώπινης πνευματικής και πρακτικής δραστηριότητας και η γνώση τους παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας. Η γνώση των Φυσικών Επιστημών είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο, γιατί του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται τις δυνάμεις του κόσμου, τον βοηθά να κάνει επιλογές που σχετίζονται με την υγεία και το περιβάλλον, ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή του στα κοινά. Σε κοινωνικό επίπεδο επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων μετά από έγκυρη πληροφόρηση και περιορίζει την επιβλαβή παρέμβαση των ανθρώπων στο περιβάλλον, διασαφηνίζει τη θετική και αρνητική πλευρά της τεχνολογίας στην κοινωνία, γενικεύει τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής (Harlen & Qualter, 2014:9).

Εφόσον η εκπαίδευση προετοιμάζει τους ανθρώπους για τη ζωή, είναι επιτακτική ανάγκη να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά της τις Φυσικές Επιστήμες. Τα παιδιά χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις για τις διαστάσεις του φυσικού περιβάλλοντος, ικανότητες να ανακαλύπτουν τις αιτίες των φαινομένων και κατανόηση για τη φύση των Φυσικών Επιστημών και της επιστημονικής γνώσης, που απορρέει από αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβανόμενα τον κόσμο γύρω τους θα εξελιχθούν σε καταρτισμένους ενήλικες, που επεξεργάζονται κριτικά τις φυσικές έννοιες και αντιλαμβάνονται με σεβασμό και ευαισθησία τον κόσμο στον οποίο ζουν (Cokadar & Yilmaz, 2009). Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών προάγει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους, υποβοηθά άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δίνει στα παιδιά εφόδια να ανταπεξέλθουν στη συνεχή ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, αναδεικνύει τη διασκεδαστική πλευρά κατανόησης της επιστήμης (Harlen & Qualter, 2014:13).

Σε πρακτικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών οι μαθητές πρέπει να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μέσα από την επιστημονική δεοντολογία, να σχεδιάζουν πειράματα που απαντούν στις ερωτήσεις τους, να συλλέγουν δεδομένα, να παρουσιάζουν γραπτά και προφορικά τα ευρήματά τους. Ταυτόχρονα, σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο πρέπει να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της επιστημονικής γνώσης, να νιώσουν μια προσωπική σύνδεση με το σκοπό, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της αναζήτησης (Warner & Andersen, 2004). Οι επιστημονικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τις βασικές δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα, η ταξινόμηση, η επικοινωνία, η μέτρηση, ο υπολογισμός, η πρόβλεψη, η εξαγωγή συμπεράσματος και τις δευτερεύουσες δεξιότητες, όπως η αναγνώριση και ο έλεγχος των μεταβλητών, η έκφραση υποθέσεων, ο πειραματισμός και η ερμηνεία (Taşkın-Can, 2013).

Παρόλα αυτά σήμερα η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών πραγματοποιείται σε σχολικές τάξεις, που δεν διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό με μεθόδους που δεν λαμβάνουν υπόψη τις νοητικές ανάγκες των παιδιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τις Φυσικές Επιστήμες και θεωρεί αυτονόητο το ενδιαφέρον τους για ενεργή μάθηση (Dogru et al., 2010). Εξαιτίας της

περιέργειας των παιδιών πιστεύουμε ότι όλα τα παιδιά αντιλαμβάνονται το νόημα της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο. Όμως στην πραγματικότητα, η αντίληψη της θεωρίας και της πράξης των Φυσικών Επιστημών από τα παιδιά είναι κάποιες φορές ιδιαίτερα δύσκολη, ειδικά όταν η διδασκαλία γίνεται από μη εκπαιδευμένους δασκάλους (Warner & Andersen, 2004).

Με τις δεδομένες συνθήκες διδασκαλίας, οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να συμμετάσχουν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη και την εννοιολογική αλλαγή, ενώ η διδασκαλία των φυσικών επιστημών δεν συνδέεται με την καθημερινή τους ζωή (Arieli, 2008:18). Οι περισσότεροι μαθητές νομίζουν ότι οι Φυσικές Επιστήμες δεν έχουν καμία σχέση με τον πραγματικό κόσμο και ότι οι γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο είναι χρήσιμες μόνο για να ικανοποιούν τον δάσκαλο και να περνούν τις εξετάσεις. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι ο τρόπος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών είναι θεωρητικός και παθητικός, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση (Butler, 1989). Ένα τυπικό μάθημα Φυσικής στο σχολείο στηρίζεται στην απομνημόνευση ενός κεφαλαίου από τους μαθητές και θεωρείται επιτυχημένο αν αυτοί μπορούν να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις (Kamen, 1991). Οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν τις Φυσικές Επιστήμες ως ορθολογική γνώση χωρίς κανένα ενδιαφέρον και συναισθηματική φόρτιση (Varelas et al., 2010).

Προκειμένου οι Φυσικές Επιστήμες να γίνουν περισσότερο προσβάσιμες στους μαθητές, θα πρέπει η εκπαίδευση να εστιάσει στην απόκτηση εμπειρίας πάνω στα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα και στην εύρεση διασκεδαστικών τρόπων για την απόκτηση της γνώσης (Cakici & Bayir, 2012). Οι μαθητές από μικρή ηλικία βρίσκονται σε επαφή με φαινόμενα και χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους για να αντιληφθούν και να τα κατανοήσουν. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να λαμβάνουμε υπόψη ότι τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο κενά από γνώσεις, αλλά αντίθετα είναι γεμάτα από ιδέες για τον κόσμο, τη λεγόμενη πρότερη γνώση. Η γνώση πρέπει να αρχίζει από μικρές ιδέες και να εξελίσσεται, ενώ σε κάθε σημείο γίνεται κατανοητή σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Γι' αυτό η δημοτική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από τις μικρές ιδέες των μαθητών, που βοηθούν τα παιδιά να καταλαβαίνουν τα φαινόμενα στο άμεσο περιβάλλον τους και να κάνουν συνδέσεις με διαφορετικές εμπειρίες, χτίζοντας μεγαλύτερες ιδέες (Abrahams & Braund, 2012:1). Ταυτόχρονα, πρέπει να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να αποκτήσουν οικειότητα με τους τρόπους αναγνώρισης, συγκέντρωσης και ερμηνείας αποδείξεων για την εξήγηση των φυσικών φαινομένων που μας περιβάλλουν. Τέλος, πρέπει να γίνει η σύνδεση των φαινομένων και των γεγονότων μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Harlen & Qualter, 2014:18).

Οι τεχνικές που επιλέγονται για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να διασφαλίζουν τους συσχετισμούς μεταξύ των γνώσεων πάνω στα φυσικά φαινόμενα και άλλων διδακτικών αντικειμένων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πρέπει να διασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και να είναι μαθητοκεντρικές (Dogru et al., 2010).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Ενώ μέχρι πρότινος η εκπαίδευση βασιζόταν στη στεία μετάδοση των γνώσεων, όπου οι μαθητές ήταν παθητικοί δέκτες, χωρίς κανέναν ενεργό ρόλο, η σύγχρονη παιδαγωγική αναζητά νέους δημιουργικούς τρόπους, όπως τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, προκειμένου να προάγει την αυτενέργεια στη μαθησιακή διαδικασία (Tsiaras, 2012).

Η δραματική τέχνη εισήχθη στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσα από τις αρχές της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης και της αυτοέκφρασης. Η χρήση της εξασφαλίζει τη συνεχή μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή, βασίζεται στην εμπειρία, επιδιώκει την ενεργή μάθηση, συγκεκριμενοποιεί τις αφηρημένες έννοιες και βασίζεται σε παιγνιώδεις διαδικασίες (Dogru et al., 2010). Είναι μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς και λειτουργεί μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, χωρίς κανένα προσχεδιασμό και αποστήθιση, που αποσκοπεί στη δημιουργία κάποιου προϊόντος (Arieli, 2008: 18).

Τα παιδιά μέσα από τη δραματική τέχνη συνειδητοποιούν τη γνώση που ήδη έχουν, δημιουργούν φανταστικούς κόσμους, που τους επιτρέπουν να συνδέουν τις δικές τους εμπειρίες με τον άγνωστο, εξωτερικό κόσμο, συμπληρώνουν τα κενά σε κάθε νόημα (Varelas et al., 2010). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προσφέρει έναν τύπο διδασκαλίας, που δεν χωρίζει τη γνώση και τις δεξιότητες σε κεφάλαια, αλλά επιτρέπει τη διερεύνηση του κόσμου με οποιοδήποτε μέσο, ενώ ταυτόχρονα δίνει μια ανθρωπιστική διάσταση στην επιστημονική γνώση, μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Yoon, 2006· Odegaard, 2012).

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης (αναπαράσταση, επιχειρηματολογία, παιχνίδια ρόλων, μιμική και χορός) χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ιδέες, θεωρίες και διαδικασίες, που είναι περισσότερο κατανοητές στους μαθητές, αφού κατακτούν τη γνώση μέσα από την ενεργή και δημιουργική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Abrahams & Braund, 2012:1). Η δραματική τέχνη μπορεί να συνδυάσει πολλές μορφές τέχνης, όπως η υποκριτική, η μουσική, ο χορός, η κίνηση, ο ρυθμός, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα, τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η αφήγηση (Arieli, 2008:20). Τα παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία, γιατί βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τα πράγματα από τη σκοπιά ενός άλλου προσώπου (Craciun, 2010). Ενθαρρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους, αυξάνουν τα κίνητρά τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, επιτρέπουν την παράθεση προσωπικών εμπειριών μέσα στην τάξη, βοηθούν στον εντοπισμό των παρεξηγήσεων, παρέχουν στους ντροπαλούς μαθητές μια κάλυψη που επιτρέπει μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες και είναι διασκεδαστικά (Aubusson et al, 1997). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δραστηριοποιούνται οι αισθήσεις του σώματος, αυξάνεται η συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνονται τα εσωτερικά του κίνητρα για μάθηση και καλλιεργείται η δημιουργική του σκέψη (Αλκηστις, 2012:53). Ο αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης και

δίνει τη δυνατότητα τοποθέτησης των ιδεών σε ένα νέο πλαίσιο μέσα από την αφήγηση και τη δράση (Henry, 2000). Η δραματοποίηση και η αφήγηση προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα (Dogru et al., 2010).

Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο, όπου το νόημα εκφράζεται και αναπτύσσεται αυθόρμητα οπτικά, χωρικά, κιναισθητικά και γλωσσικά (Varelas et al., 2010). Πολλοί μαθητές θεωρούν τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενδιαφέρουσες, αφού μέσα από αυτές ανακαλύπτουν τον πλούτο των γεγονότων της καθημερινής ζωής (Odegaard, 2012). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης δίνουν διαφορετικούς ρόλους στους μαθητές και τους βοηθά να μάθουν ο ένας από τον άλλο σε ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνιστούν μια δυναμική διαδικασία, γιατί ασχολούνται με την προσωπική γνώση των μαθητών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Butler, 1989). Στις δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται τόσο οι πειθαρχημένοι μαθητές, όσο κι εκείνοι που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των πιο απρόθυμων μαθητών, αφού απαιτούν την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της τάξης (Abrahams & Braund, 2012:3).

Διδάσκοντας τις φυσικές επιστήμες μέσα από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Μέχρι πρότινος, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο σχολείο στηριζόταν στην παραδοσιακή παιδαγωγική, που περιελάμβανε γνώση μέσα από το βιβλίο, γράψιμο και εκτέλεση προκατασκευασμένων πειραμάτων. Πρόσφατα υιοθετήθηκε μια άλλη οπτική της διδασκαλίας, που λαμβάνει υπόψη την έρευνα και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, εστιάζοντας στον τρόπο που οι δάσκαλοι προάγουν τη γνώση, χρησιμοποιώντας διδακτικές μεθόδους, στις οποίες ομάδες μαθητών διαπραγματεύονται διάφορα θέματα (Abrahams & Braund, 2012:1). Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητούν μόνοι τους τη γνώση και να αμφισβητούν τις επιστημονικές θέσεις (Dogru et al., 2010).

Σύμφωνα με την αρχή του εποικοδομητισμού οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Η γνώση συντίθεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους ή μεταξύ δασκάλου – μαθητή. Ο σκοπός του εποικοδομητισμού είναι να δώσει στους μαθητές τα εφόδια να διερευνούν, να ανακαλύπτουν τρόπους πρόσβασης στη γνώση, να οργανώνουν τη νέα γνώση και να γενικεύουν τις λύσεις που βρίσκουν. Γι' αυτό η εργασία σε ομάδες, τα σχέδια εργασίας, τα πειράματα και οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων είναι απαραίτητοι τρόποι προσδιορισμού της νέας γνώσης (Dogru et al., 2010). Ο ρόλος του δασκάλου σε μια τάξη που οι μαθητές δημιουργούν ένα δικό τους μοντέλο επιστημονικής αντίληψης, περιορίζεται στο να δίνει κάποιες οδηγίες, όταν αυτό είναι απαραίτητο (Odegaard, 2012).

Είναι σημαντικό για τους μαθητές να διερευνήσουν τις κοινωνικές εφαρμογές των Φυσικών Επιστημών μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης (Butler, 1989). Το να μεταφέρεις μια περιγραφή από ένα σχολικό βιβλίο σε μια τρισδιάστατη ζωντανή αναπαράσταση, απαιτεί αναδιοργάνωση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση που περιλαμβάνει τόσο γλωσσικές, όσο και νοητικές δραστηριότητες, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη νέα γνώση και οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης των μαθητών και να δίνουν άμεση ανατροφοδότηση (Odegaard, 2012). Ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την εκμάθηση των φυσικών Επιστημών απαιτεί μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο κατανόησης επιστημονικών εννοιών, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως δραματική τέχνη στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών θα μπορούσαμε να ορίσουμε το παιχνίδι ρόλων στα πλαίσια μιας φανταστικής κατάστασης, προσαρμοσμένο στην ανθρώπινη διάσταση (Dorion, 2009). Η δημιουργικότητα της δραματικής τέχνης έρχεται σε αντίθεση με τη στερεότυπη αντίληψη της επεξεργασίας των φυσικών φαινομένων με την απλή παράθεση των γνώσεων (Nicolas & Ng, 2008). Το θεωρητικό πλαίσιο πίσω από τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών βασίζεται στην ενεργή, μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης (Cakici & Bayir, 2012). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης, υποδηλώνουν ότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες.

Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η δραματική τέχνη και οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν δύο διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Πολλές όμως ιδιότητες του ενός αντικειμένου συμπίπτουν με αυτές του άλλου. Η δυναμική διερεύνηση των φυσικών φαινομένων, για παράδειγμα δίνει ευκαιρίες για διατύπωση υποθέσεων, αντιπαραθέσεις και παιχνίδι ρόλων με διάφορους συσχετισμούς (Fels & Meyer, 1997). Έτσι, ενώ φαίνεται να υπάρχουν λίγες ομοιότητες ανάμεσα στον επιστήμονα, ο οποίος αναζητά τον εμπειρικό και συστηματικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, και τον θεατρολόγο, ο οποίος επιδιώκει την αναπαράσταση του κόσμου, στην πραγματικότητα και οι δύο επαγγελματίες ασχολούνται με τα φαινόμενα. Αυτή η ενασχόληση παρακινεί και τους δύο επιστήμονες να ασχοληθούν με τη δημιουργική αναζήτηση και αποτύπωση όσων συμβαίνουν γύρω μας (Abrahams & Braund, 2012:1). Η ερώτηση «Τι θα γινόταν αν...» παρακινεί τον επιστήμονα και τον θεατρολόγο να διερευνήσουν δημιουργικά το περιβάλλον τους, χρησιμοποιώντας πολλές φορές όμοιες τεχνικές (Fels & Meyer, 1997). Ομοιότητες υπάρχουν ανάμεσα στις διαδικασίες των Φυσικών Επιστημών και της δραματικής τέχνης: οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο, λύνουν προβλήματα, κάνουν ερωτήσεις, μαθαίνουν μέσα από την έρευνα, και στηρίζουν τη γνώση σε προηγούμενες εμπειρίες και πληροφορίες (Arieli, 2008). Η φαντασία και η δημιουργικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στην ενασχόληση με την τέχνη, όσο και στην κατανόηση των Φυσικών Επιστημών. Ταυτόχρονα, τα δύο γνωστικά αντικείμενα μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Άλλωστε, το «θέατρο» και η «θεωρία», έχουν κοινή ετυμολογική ρίζα και προέρχονται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «θεωρώ», που σημαίνει βλέπω, αντιλαμβάνομαι, νομίζω. Η δραματική τέχνη προσφέρει γνώση, που βασίζεται στην αντίληψη μέσα από τον πειραματισμό και την παρατήρηση (Odegaard, 2012).

Η δραματική τέχνη στις Φυσικές Επιστήμες αναφέρεται περισσότερο στον πειραματισμό και την επίδειξη, τα σχέδια εργασίας και την έρευνα (Butler, 1989). Επίσης, περιλαμβάνει στατικές εικόνες, οπτική επαφή με αντικείμενα, έκφραση μέσα από την κίνηση του σώματος και ακουστικά εφέ (Varelas et al., 2010). Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης είναι μια οπτική αφήγηση ενός φαινομένου, η αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα βασικά μέρη του, η εκδήλωση της αλληλουχίας των γεγονότων και η εξήγηση της επικείμενης αλλαγής (Varelas et al., 2010). Η χρήση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, σημαίνει την εγκατάλειψη των βιβλίων και των διαλέξεων και την υιοθέτηση εναλλακτικών ερμηνειών και αυτοσχεδιασμών μέσα από τη δράση και τη δημιουργία (Fels & Meyer, 1997).

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι: τα παιχνίδια συγκέντρωσης (είναι ασκήσεις προθέρμανσης που επιφέρουν τη συγκέντρωση των μαθητών), η παγωμένη εικόνα (τα σώματα των μαθητών μένουν ακίνητα, όπως σε φωτογραφία), τα κινούμενα διαγράμματα (είναι η φυσική σωματική αναπαράσταση των διαγραμμάτων των βιβλίων), τα παιχνίδια ρόλων (κάθε μαθητής υποδύεται ένα από τα στοιχεία του μαθήματος), ο μανδύας του ειδικού (κάθε ομάδα αναλαμβάνει την προετοιμασία ενός τομέα) (Dorion, 2009; Abrahams & Braund, 2012:1). Οι παραπάνω τεχνικές, χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση φυσικών γεγονότων που τα παιδιά ακόμα

δεν έχουν βιώσει, είτε για την εξήγηση αφηρημένων φυσικών εννοιών, που τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται. Ταυτόχρονα είναι δυνατό να προσομοιώσουμε κοινωνικές διαδικασίες που σχετίζονται με την επιστήμη, όπως για παράδειγμα ένα διεθνές περιβαλλοντικό συνέδριο (Odegaard, 2012). Η χρήση της δραματικής τέχνης για την περιγραφή της ζωής των διάσημων επιστημόνων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν νόημα στη μάθηση, ειδικά αν τους ζητηθεί να ερευνήσουν, να γράψουν, να διορθώσουν και να παρουσιάσουν την έρευνά τους με μορφή παράστασης (Boujaoude et al., 2005). Η δραματοποίηση ενός επιστημονικού θέματος δίνει τη δυνατότητα παρουσίασης του θέματος αυτού σε μια διαφορετική, πιο ευχάριστη ατμόσφαιρα (Pantidos, 2001). Το παιχνίδι ρόλων στις φυσικές επιστήμες ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα, τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους, αυξάνει το κίνητρό τους, εμπλέκει τους ντροπαλούς μαθητές στις διδακτικές δραστηριότητες, βοηθά τους μαθητές να διορθώσουν τις παρανοήσεις, δείχνει στους μαθητές ότι ο πραγματικός κόσμος είναι σύνθετος και τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτόν δεν λύνονται με απλή αποστήθιση γνώσεων (Craciun, 2010). Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές εμπλέκονται σωματικά και νοητικά, ενώ εκφράζονται μέσα σε ένα επιστημονικό πλαίσιο (Nicolas & Ng, 2008).

Τα προτερήματα από τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι πολλά. Επιτρέπει τη δημιουργία περιβάλλοντος αποτελεσματικής μάθησης μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Οι μαθητές αναπτύσσουν επιστημονικές δεξιότητες, όπως συνεργασία, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, αναζήτηση των αιτιών (Arieli, 2008:20· Cokadar & Yilmaz, 2009). Οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδραστικές δραστηριότητες και έχουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης (Cakici & Bayir, 2012). Βγάζοντας τη γνώση από το βιβλίο και τον πίνακα, τα παιδιά, χρησιμοποιούν το σώμα τους για να τη μεταφέρουν σε βιωματικό επίπεδο (Abrahams & Braund, 2012:3). Στην τάξη ο τρόπος κατανόησης των Φυσικών Επιστημών αλλάζει, όταν δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφράσουν τη σκέψη τους μέσα από πράξεις και κινήσεις, αντικαθιστώντας το μολύβι και το χαρτί (Nicolas & Ng, 2008). Οι αναπαραστάσεις της δραματικής τέχνης προσδίδουν στις Φυσικές Επιστήμες συναίσθημα, ενθουσιασμό και αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου και του διδασκόμενου αντικειμένου, προσεγγίζοντας περισσότερο μια ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων. Μια τέτοια προσέγγιση είναι περισσότερο ελκυστική για τα παιδιά, ειδικότερα εκείνα που ανήκουν σε ξεχωριστές πολιτιστικές και κοινωνικές κατηγορίες, όπως τα παιδιά των μεταναστών (Varelas et al., 2010). Ενισχύονται οι ικανότητες των παιδιών να αντιλαμβάνονται γρήγορα, να διατηρούν τη γνώση, να αποδίδουν στις εξετάσεις, να έχουν μια θετική στάση απέναντι στην επιστήμη, να είναι περισσότερο προσεκτικά, να διασκεδάζουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους (Dogru et al., 2010). Ακόμα, η δραματική τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιδείξουν την γνώση που έχουν κατακτήσει με έναν τρόπο που έχει νόημα για αυτούς, ενώ ταυτόχρονα ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να παρέμβει, ενώ ακόμα το μάθημα βρίσκεται σε εξέλιξη (Kamen, 1991).

Επίλογος

Είναι γενικά παραδεκτή η αναγκαιότητα της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο, αφού επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν τα φαινόμενα του φυσικού περιβάλλοντός τους και να ανακαλύψουν τις σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος που τα διέπουν (Cokadar & Yilmaz, 2009). Η διδασκαλία, όμως, του μαθήματός αυτού γίνεται με τρόπο που αφενός μεν δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αφετέρου δε στηρίζεται στην επιστημονική παράθεση των γνώσεων, χωρίς να επιτρέπει την αυτενέργεια των μαθητών και την ανακαλυπτική μάθηση. Αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου είναι η στείρα αποστήθιση δεδομένων, που αποτρέπει την κριτική σκέψη και δεν βοηθά στην εξέλιξη των ικανοτήτων των μαθητών (Butler, 1989).

Στον αντίποδα της παραπάνω μεθόδου, βρίσκεται η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζει τη συνεχή μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή, βασίζεται στην εμπειρία, επιδιώκει την ενεργή μάθηση, συγκεκριμενοποιεί τις αφηρημένες έννοιες και βασίζεται σε παιγνιώδεις διαδικασίες (Dogru et al., 2010).

Πολλές έρευνες (Aubusson et al, 1997· Craciun, 2010· Dogru et al., 2010· Varelas et al., 2010· Cakici & Bayir, 2012) πάνω στα αποτελέσματα της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη δίνει μια νέα προοπτική στην επεξεργασία και κατανόηση των φυσικών εννοιών. Αυξάνει το κίνητρο συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία, εμπλέκει τους μαθητές στις επιστημονικές δραστηριότητες, επιτρέπει στον δάσκαλο να γνωρίζει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης της γνώσης, αναπτύσσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενισχύει τη συνεργασία. Προετοιμάζει, δηλαδή, τους μαθητές για να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, που είναι ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς του σχολείου. Για τους λόγους αυτούς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν στη χρήση των τεχνικών αυτών, έτσι ώστε να τις εμπλέξουν στη διδασκαλία τους.

Βιβλιογραφία

- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London: Ian Abrahams, Martin Braud and Contributors.
- Arieli, B. (2008). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Michigan: ProQuest Information and Learning Company.
- Aubusson, P., Fogwill, S., Barr, R., & Perkovic, L. (1997). What Happens When Students Do Simulation-Role-Play In Science? *Research in Science Education*, 27(4), 565-579.
- Boujaoude, S., Sowwan, S., & Abd-el-Khalick, F. (2005). The Effect of Using Drama In Science Teaching On Students' Conceptions Of The Nature Of Science. *Research and the Quality Of Science Education*, 259-267.
- Butler, J. (1989). Science Learning and Drama Processes. *Science Education*, 73(5) 569-579.
- Cakici, Y., & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1075-1091.
- Cokadar, H., & Yilmaz, G. C. (2009). Teaching Ecosystems And Matter Cycles With Creative Drama Activities. *Science Educational Technology*, 19, 80–89.
- Craciun, D. (2010). Role - Playing As A Creative Method In Science Education. *Journal of Science and Arts*, 1(12), 175-182.
- Dogru, M., Yilmaz, T., Kalay, A., & Gencosman, T. (2010). Effect Of Creative Drama Method In Science And Technology Course On The Attitudes Of Primary School Fifth Grade Students Towards The Course And On Their Achievements. *Practice and Theory In Systems Of Education*, 5, 133-144.
- Dorion, K. R. (2009). Science Through Drama: A Multiple Case Exploration Of The Characteristics Of Drama Activities Used In Secondary Science Lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270.
- Fels, L. & Meyer, K. (1997). On The Edge of Chaos: Co-evolving World(s) of Drama and Science. *Teaching Education*, 9(1), 75-81.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2014). *The Teaching of Science In Primary Schools*. New York: Routledge.
- Henry, M. (2000). Drama`s Ways Of Learning, Research In Drama Education. *The Journal Of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Kamen, M. (1991). Use Of Creative Drama To Evaluate Elementary School Students' Understanding Of Science Concepts. In G. Kulm & S. M. Malcom (Eds), *Science Assessment in the Service of Reform*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Nicolas, H., & Ng, W. (2008). Blending Creativity, Science and Drama. *Gifted and Talented International*, 23(1), 51-59.
- Odegaard, M. (2012). Science Theater/Drama. *Encyclopedia of Science Education*. 1-4.

- Pantidos, P., Spathi, K., & Vitoratos, E. (2001). The Use of Drama in Science Education: The Case of “Blegdamsvej Faust”. *Science and Education*, 10, 107-117.
- Taşkın-Can, B. (2013). The Effects of Using Creative Drama in Science Education on Students’ Achievements and Scientific Process Skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students’ Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hanks, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 302–325.
- Warner, C. & Andersen, C. (2004). “Snails Are Science”: Creating Context for Science Inquiry and Writing Through Process Drama. *Youth Theatre Journal*, 18(1), 68-86.
- Yoon, H. G. (2006). The Nature of Science Drama in Science Education. The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology. Coex, Seoul, Korea, 17-20 May 2006.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΑΘΗΜΑ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες
της Αγωγής**

**«Η σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην
προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών του
Νηπιαγωγείου για την προστασία του δασικού
οικοσυστήματος»**

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

**Ξυλά Βασιλική
ΑΜ:5052201401002**

**Α΄ Εξάμηνο
ΝΑΥΠΛΙΟ 2015**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	308
Λέξεις κλειδιά.....	308
Εισαγωγή.....	309

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η επικείμενη νομοθεσία για τον ρόλο του Νηπιαγωγείου και της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	311
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ο ρόλος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.....	313
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Προτάσεις Περιβαλλοντικού Θεατροπαιδαγωγικού Μαθήματος μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα.....	315
--	-----

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπεράσματα	318
--------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση	319
Ελληνική	319

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη νέα σχέση του σχολείου και του θεάτρου μέσα από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων για το περιβάλλον και συγκεκριμένα για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος. Σε μια εποχή που απαιτεί εξωστρέφεια, ο ρόλος του «νέου σχολείου», ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία, είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση θετικών στάσεων, αντιλήψεων και αξιών. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι ένα νέο είδος δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης, με παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα, που αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών πάνω σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα. Μέσα από αυτό, η θέση του μαθητή στην κοινωνία επαναπροσδιορίζεται, καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση του πολιτισμού και την πιθανή κινητοποίηση και δραστηριοποίηση του ως ενεργού πολίτη στην κοινωνία του αύριο. Στο **Πρώτο Κεφάλαιο** γίνεται παρουσίαση της επικείμενης νομοθεσίας για τον ρόλο του Νηπιαγωγείου και της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο **Δεύτερο Κεφάλαιο** γίνεται λόγος για τον ρόλο του θεάτρου και των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση. Στο **Τρίτο Κεφάλαιο** παρουσιάζονται ολοκληρωμένες προτάσεις περιβαλλοντικών θεατροπαιδαγωγικών μαθημάτων για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα. Τέλος, στα **Συμπεράσματα** παρουσιάζεται η συμβολή των περιβαλλοντικών Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος στο Νηπιαγωγείο, στη δημιουργική αλληλεπίδραση του σχολείου με το θέατρο και την κοινωνία.

Λέξεις Κλειδιά: Περιβαλλοντική Αγωγή, Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, Νηπιαγωγείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος ήταν πάντοτε συνδεδεμένος με το περιβάλλον του, γιατί αυτό είναι που καθορίζει τον τρόπο της ζωής του, τις προσωπικές και επαγγελματικές του επιλογές, τις ενασχολήσεις του, καθώς και τους ανθρώπους οι οποίοι τον περιβάλλουν και με τους οποίους ζει. Το περιβάλλον διαμορφώνεται από τους ανθρώπους και σε αμφίδρομη σχέση τους διαμορφώνει και αυτό. Αντίστοιχα στο θέατρο ο σκηνογράφος είναι ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές της παράστασης¹.

Η δραματική τέχνη μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ως προς τη σχέση μεταξύ του ανθρώπου με τον συνάνθρωπο και με τη φύση, να τους ωθήσει στη διερεύνηση της ζωής σε αλληλεπίδραση με τους άλλους και με το περιβάλλον, να εκφράσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους, αλλά και να τις επανεξετάσουν².

Ο Boal έχει πραγματοποιήσει πολλές θεατρικές εφαρμογές με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες τη σχέση με άμεσο μικροπεριβάλλον και έμμεσο μακροπεριβάλλον, φτάνοντας ακόμη και μέχρι το σύμπαν. Η σχέση αυτή τοποθετεί στο κέντρο τον άνθρωπο³.

Σύμφωνα με τον Sixsmith, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια διαρκής και εξελικτική πορεία η οποία τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας που σχετίζεται με την ευρύτερη περιβαλλοντική αγωγή⁴.

Η Appleby «αναδεικνύει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και τη διαλογική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσω του δράματος στους μαθητές, τις ενασχολήσεις τους, τις σχέσεις και τις διαφορές τους, την κριτική τους ικανότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δυνατότητα δράσης μέσω δοκιμής»⁵.

Ο ψυχολόγος Crain πιστεύει ότι στα παιδιά στα οποία έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, η δραματική τέχνη τονώνει την αίσθηση της ειρηνικής συνύπαρξης στον κόσμο⁶.

Ο Littledyke⁷ και η McNaughton⁸ μετά από συστηματικές έρευνες σε παιδιά Δημοτικού κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, ότι με τη δραματική

¹ Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ.235.

² R.Wilson, & M.Harmon, «Young naturalist center» in R.Wilson (ed.) *Environmental education at the early childhood level*, Troy: North American Association for Environmental Education, Ohio, 1994, σσ.92-97.

³ A.Boal, *The theatre of the oppressed*, Routledge, London, 1982, σσ. xi-xix.

⁴ P.Sixsmith & B.Τσαλίκη, «Δεκατέσσερα εκατομμύρια και αυξάνονται» στο Ν.Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Χτίζοντας γέφυρες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

⁵ Άλκηστις, 2008, ό.π., σ.236.

⁶ W.Crain, «How nature helps children», *Montessori Life*, 13, 3, American Montessori Society, New York, 2001, σσ.22-23.

⁷ M.Littledyke, «Converging paradigms: Bridging science and environmental education through drama» in W.Filtho & M.Littledyke (Eds), *International perspectives in environmental education*, Peter Lang, New York, 2004, σσ. 37-56.

⁸ M.McNaughton, «Learning from participant's responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(1), 2006, σσ. 19-41.

τέχνη τα παιδιά εκφράζουν κι επιβεβαιώνουν τις απόψεις τους, αναθεωρούν τις στάσεις τους σχετικά με το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω τους και εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και ενεργοποίηση.

Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές ανάμεσά τους οι Derman, Dyer & Hodgson, Heathcote, Jonson & O'Neil, Wilhelm & Edminston, Λιθοξοΐδου, Μπία, Βρώτσου, Ζολώτα, Συνοδινού & Χριστοδούλου, Περδικάρη και Παπαδημητρίου υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ασκούνται στην πολιτεϊότητα, ευαισθητοποιούνται περιβαλλοντικά, αποκτούν ενσυναίσθηση, εκφράζονται δημιουργικά, εξωτερικεύουν και αναθεωρούν απόψεις και αντιλήψεις, συνεργάζονται και αποκτούν φιλικές σχέσεις προς το περιβάλλον⁹.

⁹ Άλκηστις, 2008, ό.π., σ. 236.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η επικείμενη νομοθεσία για τον ρόλο του Νηπιαγωγείου και της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου¹⁰:

Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την περαιτέρω στάση τους προς τη μάθηση. Βασικός στόχος του Νηπιαγωγείου είναι η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας του νηπίου.

Η κοινωνική γνώση όπως διαμορφώνεται στους στόχους και τη μεθοδολογία του Αναλυτικού Προγράμματος, κατακτιέται μέσα από τη βιωματική επενέργεια του παιδιού στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους ανήσυχα για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μαθαίνουν με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις κι εκφράζουν τις γνώσεις τους με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στον σχεδιασμό και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του είναι να εντάξει τις δραστηριότητες που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών, στους μαθησιακούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

Οι βασικές ικανότητες του μαθητή που προωθούνται μέσω του Νέου Προγράμματος Σπουδών είναι η επικοινωνία, η αυτονομία, η κριτική σκέψη, η ατομική ταυτότητα, οι κοινωνικές ικανότητες και η πολιτειότητα.

Σύμφωνα με το Ν.1892/90 και τις αντίστοιχες Εγκυκλίους, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των καινοτόμων προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης¹¹ είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, να κινητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να συμμετάσχουν σε προγράμματα που συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια εξάλειψής τους. Στην εκπαιδευτική πρακτική η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επεξηγεί έννοιες που σχετίζονται με το περιβάλλον, προωθεί αξίες, καλλιεργεί τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και στάσεις των μαθητών και ενεργοποιεί την κριτική τους σκέψη, διαδικασία απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα της ζωής μέσα στο περιβάλλον που ζουν.

Η έννοια του περιβάλλοντος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσεγγίζεται με την ολιστική διάστασή του και περιλαμβάνει την έννοια του φυσικού, του τεχνητού ή δομημένου, του κοινωνικοοικονομικού και του ιστορικού περιβάλλοντος. Κάθε θέμα μελετάται διεπιστημονικά και διαθεματικά.

¹⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, 2011, σσ.7,8,9.

¹¹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Αγωγής», στο *ΦΕΚ 304B/13-03-2003*, σ. 640.

Η υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς και δράσης σχετίζεται και είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης ανάλογων στάσεων και αξιών. Η εκπαίδευση από τη μικρή ηλικία βοηθάει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών και στην εξοικείωση των παιδιών με θέματα που αφορούν τον πλανήτη, με συμπεριφορές και δράσεις που διασώζουν και διατηρούν το φυσικό κεφάλαιο και τη φυσική ισορροπία. Είναι πολύ σημαντικό το κάθε άτομο να αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί τμήμα του περιβάλλοντος.

Στο Νηπιαγωγείο κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ξεκινά και καταλήγει στην καθημερινή ζωή και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσα κι έξω από την σχολική τάξη, προσεγγίζεται μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους, προσαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και θεμελιώνει την ανάπτυξη «περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών»¹².

Η προσέγγιση ζητημάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό έναν ρόλο συνερευνητή μαζί με τους μαθητές στις διαδικασίες διερεύνησης και ανάλυσης των θεμάτων, υποστηρικτικό και διευκολυντικό για την ανάληψη πρωτοβουλιών δράσης από τα παιδιά και για την συνεργασία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. συστεγαζόμενα σχολεία, σύλλογο γονέων, φορείς της τοπικής κοινότητας). Κυρίως ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται ως πρότυπο, υιοθετώντας καθημερινές πρακτικές που συμβάλλουν στη διάσωση και διατήρηση των φυσικών πόρων, της φυσικής ισορροπίας και της βιοποικιλότητας και που θέτουν σε πράξη το σεβασμό προς το ίδιο το περιβάλλον¹³.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του θεάτρου στην ανάπτυξη της συμβολικής επικοινωνίας. Με τους κώδικες και τις συμβάσεις του (κίνηση, ήχος, ενέργεια, δραματική ένταση, οπτικές εικόνες και μορφές), διαμορφώνεται ο «αισθητικός γραμματισμός», ο οποίος παρέχει στα παιδιά εναλλακτικούς, πρωτότυπους και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας.

Τα παιδιά, με τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναπτύσσουν ικανότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας. Αποκτούν αυτογνωσία, τονώνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοπειθαρχία τους και αποκτούν κίνητρα μάθησης, ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας προς τους άλλους. Οι ικανότητες αυτές εφαρμόζονται και σε άλλες μαθησιακές περιοχές και συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων τους σε αυτές¹⁴.

¹² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, ό.π., 2ο Μέρος, Μαθησιακές Περιοχές, σ.147.

¹³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 2^ο Μέρος, ό.π. σ. 149.

¹⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 2ο Μέρος, ό.π., σ. 255.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ο ρόλος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων

Το θέατρο είναι μια μορφή τέχνης που διαμορφώνει, μεσολαβεί και προκαλεί υποψίες στους ανθρώπους για το πώς είναι και για το πώς θα όφειλε να είναι η κοινωνία μας¹⁵.

Από τον 16^ο αιώνα υπάρχει το μαθητικό θέατρο σε περισσότερες από πεντακόσιες ευρωπαϊκές πόλεις, στα σχολεία των Καθολικών και Προτεσταντών.¹⁶ Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση εμφανίζονται¹⁷ με διαφορετικές μορφές ανάλογα με τη σχέση που έχει το παιδί μαζί του, το παιδικό θέατρο, το σχολικό θέατρο, το θέατρο των θρησκευτικών, εθνικών και άλλων επετείων.

Μια άλλη διάσταση του «θεάτρου στην εκπαίδευση» είναι ο ξενόφερτος όρος Theater in Education (TiE), που ξεκίνησε στην Αγγλία το 1965 και τοποθετεί τη δραματική τέχνη στη δικαιοδοσία της εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στις δραματικές δραστηριότητες¹⁸. Τα θέματα με τα οποία ασχολείται το TiE προέρχονται από το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τον ρατσισμό, την τοπική ιστορία, την επιστήμη, την υγεία.¹⁹ Το TiE χρησιμοποιεί το δραματικό διάλογο, τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, και αποτελεί ένα αυτόνομο είδος τέχνης, ένα θεραπευτικό μέσο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού. Στοχεύει στην ευρύτερη μάθηση και χρησιμοποιεί το θέατρο για να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή για τον εαυτό του και τους άλλους και να απελευθερώσει την ευρηματικότητα του για να αναζητά και να εξευρίσκει λύσεις στα προβλήματά του.²⁰

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (ΘΠ) ανήκουν στην οικογένεια του TiE. Είναι μια μορφή εναλλακτικού θεάτρου για παιδιά που επικεντρώνεται στα θέματα της τοπικής κοινωνίας και παρέχει ενεργητική, κοινωνική, αντικειμενική και δημιουργική μάθηση. Τα ΘΠ κινητοποιούν τις ιδέες, τις βιωμένες εμπειρίες και τις αποκτηθείσες πληροφορίες και οδηγούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες για ν' αντιμετωπίσουν και να διαμορφώσουν την πραγματικότητα. Αφυπνίζουν, ερευνούν, αναλύουν και επεξηγούν τις αντιλήψεις των μαθητών και τις συμπεριφορές τους απέναντι σε τρίτους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ένα θέμα παρουσιάζεται με βιωματικό,

¹⁵ Π. Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007, σσ.21, 22.

¹⁶ Α.Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα, 2005, σ.9.

¹⁷ R. Edwin, "The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections", *McGill Journal of education*, 32(3), 1997, σ.274

¹⁸ Α.Τσιάρας, 2005, ό.π., σσ.10,11.

¹⁹ Lynn Mcgregor, *Developments in drama teaching*, Open Books Publishing, London, 1976, σ.13.

²⁰ Π. Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σ.37.

και θεατρικό τρόπο. Τα εργαστήρια βασίζονται στη δραματική τέχνη και σε συζητήσεις των μαθητών οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων γύρω από το συγκεκριμένο θέμα²¹.

Τα ΘΠ μπορούν κάλλιστα να υπαχθούν στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), δημιουργώντας προοπτικές για περισσότερες δημιουργικές ώρες μέσα στην τάξη (follow-up work) και παρέχουν ιδέες (teacher's packs) στους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τον ρόλο τους στην αξιοποίηση των ΘΠ, γιατί αυτά αποτελούν ένα κληρονομημένο πνευματικό αγαθό για επιπλέον παιδαγωγική εκμάθηση μέσω του θεάτρου, σε συνάρτηση με άλλες διαθεματικές δραστηριότητες του ΑΠΣ, όπως είναι η αισθητική αγωγή, η γλώσσα, η περιβαλλοντική, διαπολιτισμική, μουσειακή και αγωγή υγείας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσεγγίσουν το θέμα χωρίς να θέτουν το ζήτημα για το ποιο είναι το σωστό ή το λάθος και με πλήρη συναίσθηση ότι η μάθηση εκμειεύεται από την αποδοχή των διαφωνιών και των αντιθέσεων μέσα σε μια ομάδα²².

²¹ Π. Σέξτου, 2007, ό.π., σ.σ. 22,23.

²² Π.Σέξτου, 2007, ό.π., σ.σ. 22, 27, 28.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Προτάσεις περιβαλλοντικού θεατροπαιδαγωγικού μαθήματος μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα

«Πόσο αξίζει το δάσος;²³»

Η Περσεφόνη Σέξτου σχεδίασε και υλοποίησε περιβαλλοντικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σε μαθητές Νηπιαγωγείου με τίτλο: «Πόσο αξίζει το δάσος;». Βασική αρχή σχεδιασμού ήταν η διαθεματική προσέγγιση με την οποία επεδίωξε τη διάχυση του προγράμματος στα αναλυτικά προγράμματα των γνωστικών πεδίων και τη σύνδεση με αυτά.

Γενικός σκοπός του ΘΠ προγράμματος ήταν τα παιδιά να αποκτήσουν έγκυρες γνώσεις και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη ρύπανση, τη δασοπροστασία και πυρόσβεση, τη διαχείριση φυσικών πόρων, το οξυγόνο, την προστασία μικρών ζώων, τα θηράματα και τα σπάνια είδη, τις ποικιλίες φυτών και βοτάνων, τους εθνικούς δρυμούς, κ.ά.

Το ΘΠ πρόγραμμα περιελάμβανε θεατρικούς διαλόγους στη φύση μεταξύ πεταλούδας και πυγολαμπίδας και μονόλογο του ήλιου. Περιείχε κάρτες με διλήμματα που ζητούν από τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα προκειμένου να τεθούν οι παράμετροι στο δράμα. Ενσωμάτωσε μια τηλεοπτική διαφήμιση που έπρεπε να δημιουργήσει η ομάδα των παιδιών για να προωθήσει την προστασία του δάσους σε τοπικό κανάλι. Επιπλέον το ΘΠ πρόγραμμα περιείχε τεχνικές για την ύφανση μιας «φυσικής ιστορίας», αφορμές για ιστορίες και θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και ομάδες περιβαλλοντικής εργασίας, όπως ομάδα δημοσιογράφων, ατμόσφαιρας, νερού, θορύβων, ανακύκλωσης, πυροσβεστών, προστασίας ζώων. Ενδιαφέροντα επίσης ήταν τα παιχνίδια με το λεξιλόγιο του δάσους, οι ασκήσεις φαντασίας και γλώσσας και η χαλάρωση στο δάσος.

«88 Βελανιδιές και Μύριες Ανεμώνες!»²⁴

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «88 Βελανιδιές & Μύριες Ανεμώνες» απευθύνεται σε παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά στη διαχείριση του Δάσους. Παρουσιάστηκε στην 6^η συνδιάσκεψη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Το ίδιο πρόγραμμα παρουσίασε επί σκηνής το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος²⁵. Σκοπός του να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία για περιβαλλοντική, κοινωνική και αισθητική αγωγή μέσα από το θέατρο και δίνει προεκτάσεις για την αξιοποίηση του στην τάξη. Βασικός άξονας του προγράμματος ήταν το

²³ Π. Σέξτου, 2007, ό.π., σσ.125-137.

²⁴ Π.Σέξτου, «88 Βελανιδιές και Μύριες Ανεμώνες: Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση του Δάσους» στο *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 27-28-29-30 Μαρτίου 2008.

²⁵ Δ.Ντάρτζαλη, «ΚΘΒΕ Δράσεις για τους νεαρούς θεατές», ηλεκτρονική εφημερίδα *Μακεδονία*, Θεσσαλονίκη, 13/11/2008.

οικολογικό ζήτημα και πιο συγκεκριμένα, η ασύδοτη καταπάτηση και κακοδιαχείριση του δασικού πλούτου από τον άνθρωπο και η διακινδύνευση των μικρών ζώων²⁶.

Σκοπός

Γενικός σκοπός του εργαστηρίου ήταν η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τα ΘΠ προγράμματα μέσα στην τάξη, με στόχο την προαγωγή των περιβαλλοντικών, θεατρικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιμέρους στόχοι

Το εργαστήρι στόχευε στο να καταστήσει τους συμμετέχοντες ευαίσθητους, ηθικά και συναισθηματικά, γύρω από θέματα οικολογίας και αισθητικής. Επίσης στο να εξοικειωθούν με την ευθύνη τους απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και να κατανοήσουν τις συνέπειες της αλόγιστης χρήσης των φυσικών πόρων. Αποσκοπούσε επίσης στον καταιγισμό ιδεών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην έκφραση συναισθημάτων. Επιπλέον προωθούσε την ανάπτυξη της φαντασίας και της γλωσσικής καλλιέργειας, τη διαλογική ανταλλαγή απόψεων για τα ΘΠ προγράμματα και την ένταξή τους στην σχολική καθημερινότητα. Το εργαστήρι επίσης επικεντρωνόταν στην κατανόηση των αποτελεσμάτων των πράξεων του ανθρώπου για τη διαχείριση των οικολογικού οικοσυστήματος και στην καλλιέργεια του σεβασμού για ζώα του δάσους. Τέλος, προήγαγε τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών.²⁷

Δομή

Το εργαστήριο ξεκίνησε με ασκήσεις γνωριμίας και ενεργητικής συμμετοχής των παρευρισκομένων και προοδευτικά μετουσιώθηκε σε έναν μαζικό μιμητικό αυτοσχεδιασμό, μέσα σε ένα δοσμένο οικολογικό πλαίσιο.

Το ΘΠ πρόγραμμα έθετε το βασικό ερώτημα προς προβληματισμό των συμμετεχόντων για την ανοικοδόμηση ενός λούνα παρκ στο δάσος που δεν συνάδει με το φυσικό περιβάλλον ή για την προστασία του δάσους και υποχρέωνε τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά, ώστε να αποφασίσουν για την τύχη των πρωταγωνιστών και του δάσους.

Συνοπτικά οι δραστηριότητες του εργαστηρίου περιλάμβαναν τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ, τρόπους για να δημιουργήσει κάποιος την προσωπική του ιστορία, θέματα για περιβαλλοντικούς δραματικούς αυτοσχεδιασμούς, γλωσσικά παιχνίδια με λέξεις σχετικές με το δάσος, δραματοποιήσεις και ασκήσεις χαλάρωσης, ιδέες για δημιουργική γραφή ημερολογίου και διαφημιστικών λεζάντων. Το εργαστήριο έληξε με εποικοδομητική συζήτηση.

²⁶ Ηλεκτρονική εφημερίδα *ΕΘΝΟΣ.gr*, «Ραντεβού με κλασικά παραμύθια» Αθήνα, 16/11/2007.

²⁷ Μ. Κουκουράς Λιάγκης, *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008, σ.89.

«ΔΑΣΙΚΑ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ»²⁸

Η Σοφία Περδικάρη, η Χριστίνα Παπαζήση και ο Παναγιώτης Πήλιουρας στην εργασία τους για τα Δασικά Οικοσυστήματα στα προγράμματα ανοικτών περιβαλλοντικών τάξεων «ΚΑΛΛΙΣΤΩ» συμπεριέλαβαν θεαροπαιδαγωγικές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες αυτές είχαν ως στόχους, να νιώσουν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου το δάσος με όλες τους τις αισθήσεις, να εξοικειωθούν μαζί του, να ευαισθητοποιηθούν και να το συμπονέσουν, να το γνωρίσουν και να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές θετικές προς αυτό. Να συμμετάσχουν βιωματικά σε δραστηριότητες τόσο μέσα στο δάσος όσο και μέσα στην αίθουσα της τάξης και να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους. Να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για παρατήρηση, καταγραφή, σύγκριση και ταξινόμηση των στοιχείων για τους ζώντες οργανισμούς μέσα στα δασικά οικοσυστήματα. Να κατανοήσουν τους κινδύνους που απειλούν το δάσος, να είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, να γνωρίσουν τις δυνατότητες πρόληψης και παρέμβασης για την προστασία του και να ευαισθητοποιηθούν ώστε να κινητοποιούν δράσεις, ξεκινώντας από το δικό τους τόπο. Να αντιληφθούν την προσφορά και τη σημασία του δάσους για τον άνθρωπο, την ποιότητα της ζωής του και την ισορροπία του οικοσυστήματος του πλανήτη.

Οι δραστηριότητες περιελάμβαναν παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά επέλεξαν τους ρόλους που επιθυμούσαν να υποδυθούν (βοσκός, εστιατορας, περιηγητής, εκπρόσωπος οικολογικής οργάνωσης, υπάλληλος δασαρχείου, κλπ.). Τα παιδιά πήραν συνέντευξη από ένα δέντρο και έγιναν «αγάλματα» για να στολίσουν το δάσος. Δραματοποίησαν το μύθο της νύμφης Καλλιστώ και εφάρμοσαν τη δραστηριότητα στην τάξη. Εξαιρετικά χρήσιμο αποδείχτηκε το παιχνίδι ρόλων με θέμα τη «διαχείριση του δάσους μετά την πυρκαγιά», κατόπιν συζήτησης σχετικής με θέματα πυρκαγιάς και επαναφοράς του τοπίου στην αρχική του μορφή και η αντιπαράθεση – «debate» με θέμα τη «δημιουργία καφετέριας στο δάσος» και δύο ομάδες αντιπαράθεσης παιδιών που συζητούν, καταγράφουν και υποστηρίζουν τους συλλογισμούς τους. Τέλος απαραίτητη ήταν η δημιουργία πινακίδων, φυλλαδίων και αφισών με σκοπό την ενημέρωση του κοινού για τα δάση και την αξία τους, τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν, τις αιτίες και τα αποτελέσματα των δασικών πυρκαγιών, τους τρόπους αντιμετώπισης κινδύνων και τα μέτρα πρόληψης.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων σε μαθητές Νηπιαγωγείου «ανέδειξε την εκφραστικότητα και την κοινωνικότητα των παιδιών, τις σχέσεις μεταξύ τους, το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τους άλλους και την κινητοποίησή τους για δράση στο χώρο του σχολείου και της κοινότητας. Η οικολογική γνώση των παιδιών, η στάση τους προς το περιβάλλον και η ικανότητα δράσης τους βελτιώθηκαν και οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επέδρασαν σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους»²⁹.

²⁸ Χ. Παπαζήση, Σ. Περδικάρη, Π. Πήλιουρας, «Δασικά Οικοσυστήματα» στο *Προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ II*, Αθήνα, 2007-2013, σ.σ. 5,35,42,45,47,48,51,52,55,58.

²⁹ Αλκηστις, 2008, ό.π., σ.237.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπεράσματα

Τα περιβαλλοντικά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος συμπληρώνουν το Α.Π. του Νηπιαγωγείου, εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή, συμβάλλουν στη δημιουργική αλληλεπίδραση του σχολείου με το θέατρο και την τοπική κοινωνία, προσφέρουν πρακτικές ιδέες και υλικό για την ανανέωση της διδασκαλίας κάνοντας συνδέσεις μεταξύ των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και των γνωστικών αντικειμένων του Α.Π. της θεατρικής και περιβαλλοντικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα:

Εξοικειώνουν και ευαισθητοποιούν τα παιδιά με το δασικό οικοσύστημα και τα προβλήματά του μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Τα παιδιά συνειδητοποιούν το ρόλο του δάσους και τις επιπτώσεις της πιθανής καταστροφής του.

Καθιστούν τους μαθητές υπεύθυνους περιβαλλοντικά πολίτες, με ικανότητες για τον εντοπισμό και την επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος³⁰.

Πρωθούν την ενεργητική βιωματική μάθηση, συνδράμουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, ενθαρρύνουν τους μαθητές στην εξεύρεση πρωτότυπων λύσεων και ιδεών.

Έχουν στόχο την κοινωνική μάθηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για καθημερινά περιβαλλοντικά ζητήματα, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική έκφραση και εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους.

Βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν περιβαλλοντικά θέματα μέσα από το δράμα στην εκπαίδευση. Παρέχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε άνθρωπο να συμβάλει στη μετάπλαση του κόσμου. Πρωθούν την ελευθερία της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσα από το θέατρο και την καλλιτεχνική παιδεία.

Επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς και προσφέρουν πολύτιμο υλικό και γνώσεις για τη θεατρική τέχνη και την εφαρμογή της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και συμβάλλουν στη διδακτική πράξη με πρωτότυπους και αποτελεσματικούς τρόπους. Παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τα ερεθίσματα που προκύπτουν από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στην τάξη³¹.

³⁰ Ε. Τζιούτζια, «Το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης» στο *Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 1999, σ.305.

³¹ Π. Σέξτου, 2005, ό.π., σ.σ. 63,64,120.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Boal A., *The theatre of the oppressed*, Routledge, London, 1982.
- Crain W., "How nature helps children", *Montessori Life*, 13(3), American Montessori Society, New York, 2001, σσ.22-23.
- Edwin R., "The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections", *McGill Journal of education*, 32(3), 1997, 273-88.
- Littledyke M., «Converging paradigms: Bridging science and environmental education through drama» in W.Filtho & M.Littledyke (Eds), *International perspectives in environmental education*, Peter Lang, New York, 2004.
- McNaughton M., «Learning from participant's responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(1), 2006, σσ. 19-41.
- Wilson R. & Harmon M., «Young naturalist center» in R. Wison (ed.) *Environmental education at the early childhood level*, Troy: North American Association for Environmental Education, Ohio, 1994.

Ελληνική

- Αλκηστis, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Ηλεκτρονική εφημερίδα *ΕΘΝΟΣ.gr*, «Ραντεβού με κλασικά παραμύθια», Αθήνα, 16/11/2007.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008.
- Ντάρτζαλη Δ., «ΚΘΒΕ Δράσεις για τους νεαρούς θεατές», ηλεκτρονική εφημερίδα *Μακεδονία*, Θεσσαλονίκη, 13/11/2008.
- Παπαζήση Χ., Περδικάρη Σ., Πήλιουρας Π., «Δασικά Οικοσυστήματα» στο *Προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ II*, Αθήνα, 2007-2013.
- Σέξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
- Σέξτου Π. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.
- Σέξτου Π. «88 Βελανιδιές και Μύριες Ανεμώνες: Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση του Δάσους» στο *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 27-28-29-30 Μαρτίου 2008.
- Sixmith P. & Τσαλίκη Β. «Δεκατέσσερα εκατομμύρια και αυξάνονται» στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Χτίζοντας γέφυρες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Τζιούτζια Ε., «Το περιαστικό δάσος της Θεσσαλονίκης» στο *Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 1999, σ.305.

Τσιάρας Α., *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα, 2005.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Αγωγής», στο ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, 2011.



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Καλών Τεχνών
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

**Θέμα: «Η συνεισφορά του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη
και
διαπαιδαγώγηση του παιδιού»**

Επιβλέπων καθηγητής: Τσιάρας Αστέριος
Επιμέλεια: Παπαοικονόμου – Σιδέρη Χριστίνα

ΜΑΥΓΛΙΟ 2015



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	324
Κεφάλαιο 1^ο : Το Θεατρικό Παιχνίδι	325
1.1 : Φάσεις ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού.....	327
1.2 : Ο ρόλος του εμπυχωτή.....	329
Κεφάλαιο 2^ο : Το Θεατρικό Παιχνίδι ως ένα μαθησιακό πολυεργαλείο.....	331
2.1 : Γνωστική ανάπτυξη.....	331
2.2 Γλωσσική ανάπτυξη, παραγωγή προφορικού λόγου & ανάπτυξη ικανότητας ανάγνωσης.....	333
2.3 : Συναισθηματική ανάπτυξη.....	334
2.4 : Κοινωνική ανάπτυξη.....	335
2.5 : Ψυχική ανάπτυξη	336
2.6 : Ανάπτυξη Δημιουργικότητας.....	336
Επίλογος:	338
Βιβλιογραφία	
Ξενόγλωσση.....	340
Ελληνική.....	340

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αναμφισβήτητο ότι το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί, από τη στιγμή της γέννησης του, τον φυσικό τρόπο μάθησης και ανάπτυξης. Οι Dodge και Colker υποστήριζαν ότι προκειμένου τα παιδιά να μάθουν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τους προσφέρουν ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο θα έχουν τη δυνατότητα να σκέφτονται κριτικά για τους εαυτούς και τους άλλους, να επιλύουν προβλήματα που έχουν νόημα και στη πραγματική τους ζωή, να εξερευνούν το περιβάλλον τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Όλα αυτά τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν (Dodge & Colker, 2009: 26). Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω ένα τέτοιο ιδανικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να εμπεριέχει το παιχνίδι σε όλες του τις μορφές και τα είδη.

Το παιχνίδι αποτελεί μια αρχέγονη ανθρώπινη ανάγκη και μια έμφυτη δραστηριότητα του παιδιού, με βασικό και κυριότερο στοιχείο βέβαια την ευχαρίστηση. Ωστόσο, όταν το παιχνίδι συναντά το θέατρο, ο συνδυασμός τους εμπεριέχει μια ξεχωριστή δυναμική. Όταν το παιδί παίζει με τους άλλους, συνεργάζεται και αποδέχεται κανόνες και περιορισμούς. Στο θεατρικό παιχνίδι, η ανάγκη του παιδιού για δράση και επικοινωνία εκπληρώνεται από τη διαδικασία της δυναμικής της ομάδας. Το θεατρικό παιχνίδι καλύπτει πολλαπλούς στόχους και αποτελεί ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο. Ο εκπαιδευτικός που το εντάσσει στην εκπαιδευτική του διαδικασία γνωρίζει τη δύναμη που ασκεί στην αγωγή του παιδιού. Αγωγή και έκφραση συνυπάρχουν ομαλά, όταν τα μέσα της αγωγής δεν καταστέλλουν το αυθόρμητο της έκφρασης του παιδιού και σέβονται τις ανάγκες και τις επιλογές του (Παπαθανασίου, 2004: 301).

Η παρούσα μελέτη διερευνά κατά πόσο η συνάντηση του Θεάτρου με την εκπαίδευση, με τη μορφή της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη καλλιέργεια – διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Έμφαση δίνεται κυρίως στη γνωστική, γλωσσική, ψυχική, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του αλλά και στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Το Θεατρικό Παιχνίδι

Το Θεατρικό Παιχνίδι, έχει μια άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή έχει οδηγήσει σε διαφορετικούς ορισμούς, με αποτέλεσμα να περιλαμβάνονται σε αυτόν διάφοροι σκοποί και στόχοι. Συγκεκριμένα, το Θεατρικό Παιχνίδι σύμφωνα με τον Μουδατσάκι, (1994:39) συγχέεται με τη Δραματοποίηση, ενώ σύμφωνα με τον Κουρετζή, (2012: 240-245) χρησιμοποιείται σε άλλου είδους στόχους και δραστηριότητες όπως στα κινητικά παιχνίδια κ.α.

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση του ζητήματος της αγωγής των παιδιών, η οποία ορίζει το παιδί πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάρας, 2003:9). «*Το θεατρικό παιχνίδι έχει τη δική του νομοτέλεια, στηρίζεται στη σκηνική πραγματεία ενός σεναρίου, μιας ιστορίας που συνθέτουν οι συμμετέχοντες. Παίζω άλλωστε σημαίνει σχηματίζω μιαν ιστορία με τις αρχές της τέχνης του Θεάτρου, σημαίνει αισθάνομαι και αναπαριστώ*» (Μουδατσάκις, 1994:27). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, δηλαδή, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες και να εκφραστούν σε ένα περιβάλλον όπου είναι ελεύθερα να δράσουν, να αναλάβουν ρόλους, να κάνουν λάθη και να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.

Το Θεατρικό παιχνίδι δεν σχετίζεται απόλυτα με την έννοια της παράστασης όπως συνηθίζεται στην Ελλάδα. Αντίθετα, σκοπός του είναι πως το παιδί θα εκφραστεί με τον δικό του μοναδικό τρόπο, θα παίξει τον ρόλο που το ίδιο έχει επιλέξει και έχει νόημα για τη ζωή του και όχι απαραίτητα το πώς θα αποστηθίσει ένα θεατρικό κείμενο ή θα έχει ένα άρτιο θεατρικό αποτέλεσμα- παράσταση (R. J. Landy, 1982:74).

Το θεατρικό παιχνίδι και οι αρχές του αποτελούν προϋπόθεση της Δραματικής Τέχνης και το αντίστροφο αλλά και σύνθετες μεθόδους. Όπως η Δραματική Τέχνη έτσι και το Θεατρικό Παιχνίδι χρησιμοποιούν κυρίως τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία δηλαδή με βάση την έμπνευση της στιγμής, όσο και τη παντομίμα στην εκπλήρωση του έργου τους (Μουδατσάκις, 1994:39-41).

Η σύνδεση λοιπόν του παιχνιδιού με το θέατρο καθιστά το θεατρικό παιχνίδι ως μια ελκυστική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, μεταμορφώνουν τον εαυτό τους σε έμψυχα και άψυχα αντικείμενα, πραγματικά ή φανταστικά, καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στοιχεία που οδηγούν και συμβάλλουν σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού (Μέλλου, 1993: 128-129).

Ο όρος του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού, όπως το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, κτλ. Η δομή μιας συνάντησης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και προσαρμόζεται από τον εμπυχωτή ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας καθώς και από το χρονικό διάστημα στο οποίο θα αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι.

Τέλος, θα λέγαμε ότι Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in education – *DIE*) και παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν τα δύο άκρα μιας συνεχούς γραμμής (εικ.1), αφού και το *Εκπαιδευτικό Δράμα* απαιτεί μια ατμόσφαιρα «διάθεσης για παιχνίδι». Τα παιδιά, δηλαδή, παίζοντας «κατασκευάζουν» τον κόσμο του παιχνιδιού τους με τρόπους όχι διαφορετικούς από εκείνους της θεατρικής μορφής (Somers John, 2001: 5-10).

(Εικον 1)

Παιδικό Παιχνίδι ←-----DIE-----→ Θέατρο

1.1: Φάσεις ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού1

Προκειμένου ένα Θεατρικό Παιχνίδι να υλοποιηθεί με τρόπο που συντελείται ο παιδαγωγικός του ρόλος, πρέπει να περάσει μέσα από μια καθορισμένη διαδικασία με διαδοχικά στάδια προπαρασκευής (Παπαθανασίου, 2004: 301).

Ένα ολοκληρωμένο Θεατρικό Παιχνίδι, σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) αποτελείται από τις εξής φάσεις:

I. Φάση της Απελευθέρωσης

Σ' αυτή τη φάση το παιδί έρχεται σε επαφή με τους άλλους. Αποκτά ηρεμία, χαλάρωση και απελευθερώνει την φαντασία του. Ο εμπυχωτής εισάγει, με παιχνίδια – ερεθίσματα αισθησιοκινητικής δράσης, το θέμα και τα παιδιά καλούνται να αντιδράσουν.

II. Φάση της Αναπαραγωγής

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά (έχοντας ευαισθητοποιηθεί από το προηγούμενο στάδιο) λαμβάνουν και νέα ερεθίσματα (πχ: οπτικά) (Βγαγκές, 2004:225). Τώρα μπαίνει στη διαδικασία να ανακαλύψει ρόλους, να συνθέσει σύντομους διαλόγους, «μύθους». Οι ρόλοι αλλά και η χρήση των αντικειμένων μεταβάλλονται συνεχώς. Έτσι αποδεσμεύεται η φαντασία, ώστε στην επόμενη φάση να φτάσει σε μια σύνθεση.

III. Φάση του Σκηνικού Αυτοσχεδιασμού

Σ' αυτή τη φάση τα παιδιά παρουσιάζουν τα θέματα που τους απασχόλησαν και με την κίνηση ή και το λόγο φτάνουν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές. Ωστόσο τίποτα δεν είναι αυστηρά προσδιορισμένο.

IV. Φάση της Ανάλυσης

Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης έπεται η φάση της ανάλυσης κατά την οποία ο εμπυχωτής μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση με τα παιδιά για όσα προηγήθηκαν, δηλαδή τους ρόλους, τις δραστηριότητες, τα θέματα που τους απασχόλησαν κ.α.

Αντίστοιχα σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (1994: 53) τα στάδια για την οργάνωση ενός Θεατρικού Παιχνιδιού είναι τα εξής:

i. Η προθέρμανση της ομάδας

Στο πρώτο στάδιο ο εμπυχωτής καλείται να ετοιμάσει κάποια θέματα τα οποία θα ενσωματώσει αργότερα στο κεντρικό θέμα του Θεατρικού Παιχνιδιού. Τα παιδιά με τη σειρά τους θα θέσουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.

ii. Η σύνθεση ενός σεναρίου

Το σενάριο αυτό μπορεί να διαμορφωθεί πριν ή και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και θα αποτελέσει ουσιαστικά το έναυσμα-βάση για το σχέδιο του Θεατρικού Παιχνιδιού που θα ακολουθήσει. Το σενάριο σύμφωνα με τον Μουδατσάκι θα πρέπει να έχει μια λογική αλλά παράλληλα να είναι προσιτό και ειδυλλιακό για τα παιδιά.

iii. Η εξεύρεση των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση

Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αυτοσχεδιάζουν με τα αντικείμενα και τους αποδίδουν μεταβατικές ικανότητες σύμφωνα με τις ανάγκες του σεναρίου. (πχ: ένας συνδετήρας γίνεται σκουλαρίκι)

iv. Η εκτέλεση-δράση

Στο προτελευταίο στάδιο της οργάνωσης του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά αναλαμβάνουν δράση, συνθέτουν τις εμπειρίες τους, δοκιμάζουν επαληθεύουν και απολαμβάνουν το αποτέλεσμα.

v. Η αξιολόγηση των πεπραγμένων

Τα παιδιά εδώ ανοίγουν έναν διάλογο σχετικά με το Θεατρικό Παιχνίδι που συμμετείχαν και τον τρόπο εκτέλεσής του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τους δίνεται η δυνατότητα να διορθώσουν, να κρίνουν και να αξιολογήσουν, να ακούσουν και να **μάθουν**.

1.2: Ο ρόλος του εμπυχωτή

Η αποτελεσματική λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού βασίζεται ιδιαίτερα στον ρόλο του εμπυχωτή – δασκάλου. Είναι ο συμπαίκτης και συνδημιουργός. Για να αναπτυχθεί ένα Θεατρικό Παιχνίδι πρέπει πρώτα από όλα να υπάρξει επικοινωνία εμπυχωτή – παιδιών και αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης του παιδιού με την ομάδα. Βέβαια βασική προϋπόθεση ώστε να παίξει κάποιος τον ρόλο του εμπυχωτή είναι να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του και να απελευθερωθεί από αναστολές και εντάσεις (Παπαθανασίου, 2004: 302).

Επιπρόσθετα, ένας αποτελεσματικός εμπυχωτής οφείλει να προδιαθέτει την ομάδα για παιχνίδι, να δημιουργεί κλίμα ευφορίας, να εξάπτει τη φαντασία των παιδιών, να ενοποιεί το παιχνίδι προς την ωφέλιμη κατεύθυνση αλλά και να τηρεί τη συνέχεια ενός στόχου, ενός σεναρίου, γεγονός που θα εξασφαλίζει και τη συνοχή της ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τη Loretta Golden αν και το Θεατρικό παιχνίδι είναι αυθόρμητο και δεν πρέπει να κατευθύνεται από τον δάσκαλο, ο ίδιος κατέχει έναν αξιοσημείωτο ρόλο στο κομμάτι της παρατήρησης του παιχνιδιού αφού είναι υπεύθυνος για τον σχολιασμό της διαδικασίας. Εάν ο ίδιος είναι απών ή δεν αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο, τότε το Θεατρικό Παιχνίδι θα χάσει την εκπαιδευτική του αξία (Golden, 1973: 15).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα ο κατάλληλος εμπυχωτής θεατρικού παιχνιδιού πρέπει να συνδυάζει δύο στοιχεία, δηλαδή αυτό της εμπειρίας αλλά και της εξειδίκευσης. Πρόσφατη έρευνά του έδειξε ότι ο ρόλος του εμπυχωτή δεν είναι να κατευθύνει και να παρεμβαίνει συνεχώς στην δραματική δραστηριότητα αλλά να δίνει χώρο στους μαθητές και να διευκολύνει τη δράση τους. Παράλληλα, ένας εμπυχωτής πρέπει να είναι οργανωμένος και να έχει προετοιμάσει αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει, ούτως ώστε να αποφευχθούν τυχόν αποδιοργανώσεις στη δράση αλλά και για να επιτευχθούν όλοι οι διδακτικοί στόχοι (Τσιάρας, 2004: 64).

Τέλος, για τη διεξαγωγή ενός επιτυχημένου θεατρικού παιχνιδιού χρειάζεται ένας εμπυχωτής – δάσκαλος που με το δικό του ταλέντο, φαντασία

και πάθος να πραγματοποιεί δυναμική παρέμβαση προς όλες τις κατευθύνσεις, να κρατά του επιστημονικό νήμα του Θεατρικού παιχνιδιού, να συμπλάθει με την ομάδα, να παίζει, να τραγουδά, να ζωγραφίζει, να μαθαίνει. 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 τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού. (Αλκηστις, 2008: 176).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Το Θεατρικό παιχνίδι ως ένα μαθησιακό πολυεργαλείο

Στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία όλοι βρίσκονται μπροστά στον προβληματισμό πώς να εντάξουν τη διδακτική στα πλαίσια της παιδαγωγικής. Αναζητώντας λύσεις ώστε να αυξηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μπορούν να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους, πολλοί στράφηκαν προς το θεατρικό παιχνίδι και τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο στη ψυχοσυναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα πολλοί μελετητές και ειδικοί υποστηρίζουν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενισχυθεί η προσωπικότητα του παιδιού, να αμβλυνθούν οι ανασφάλειες και οι αναστολές του, να μάθει, να αναπτύξει σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης, να εμβαθύνει, να συμβολίσει, να κρίνει, να εκφράσει το συναισθηματικό του κόσμο (Βγαγκές, 2004: 226), αλλά και να αλλάξει η επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2004: 217).

Φαίνεται λοιπόν ότι ειδικοί του χώρου υποστηρίζουν με βεβαιότητα ότι η Θεατρική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Με τον όρο ολόπλευρη εννοούνται κυρίως οι εξής τομείς: 1. Η Γνωστική ανάπτυξη, 2. Γλωσσική ανάπτυξη και παραγωγή προφορικού λόγου, 3. Συναισθηματική ανάπτυξη, 4. Κοινωνική ανάπτυξη, 5. Ψυχική ανάπτυξη, 6. Ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Αναλυτικά:

2.1: Γνωστική ανάπτυξη

Η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος και της γνωστικής αντίληψης των παιδιών αποτέλεσε για πολλούς ψυχολόγους αλλά και παιδαγωγούς φλέγον ερευνητικό αντικείμενο (Τσιάρας, 2014:102).

Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσω των εμπειριών τους. Όταν σκεφτόμαστε τη μάθηση, το πρώτο πράγμα που μας έρχεται στο μυαλό είναι η εκπαίδευση - αυτά που μαθαίνουμε μέσα από τα βιβλία. Παρόλα αυτά υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι μάθησης, όπως για παράδειγμα η μάθηση μέσω του παιχνιδιού. (Tomporowski, McCullic, & Pesce, 2000: 30-38).

Σύμφωνα με τον Courtney, οι μέθοδοι του δημιουργικού δράματος μπορούν να αποτελέσουν μορφές μάθησης αφού ο ίδιος θεωρεί ότι οι μαθητές που μαθαίνουν μέσω των μεθόδων αυτών γίνονται ικανοί να προσεγγίσουν μια κατάσταση, ένα πρόβλημα που η επίλυσή του απαιτεί συνδυασμό διαφόρων γνώσεων και η συχνή χρήση του εκπαιδευτικού δράματος συντελεί όλο και πιο αποτελεσματικά στην μάθηση (Courtney Richard, στο Τσιάρας 2014:104).

Το Θεατρικό Παιχνίδι προσφέρει ένα χώρο όπου η γνώση προσεγγίζεται πολύ διαφορετικά. Μέσω αυτού δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν με βιωματικό τρόπο. Το παιδί δηλαδή, ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι όπως πχ: ελεύθερη κίνηση, χορός, αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, λόγος, παρατήρηση, οπτικοακουστικά ερεθίσματα κ.α. Με αυτό τον τρόπο αφομοιώνει εύκολα τη νέα γνώση επειδή τη κατέκτησε αβίαστα μέσα από την ευχαρίστηση του παιχνιδιού (Παπαθανασίου, 2004: 303). Τα παιχνίδια είναι διασκεδαστικά και αυτό το χαρακτηριστικό είναι που τα κάνει ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Είναι μάλιστα περίεργο το γεγονός ότι μια τέτοια παγκόσμια μέθοδος μάθησης των παιδιών, δεν συμπεριλαμβάνεται και στην ενήλικη ζωή (Bond, 1990: 11). Επιπλέον, ο εγκέφαλος του ανθρώπου μαθαίνει πολυαισθητηριακά. Το Θεατρικό Παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να λειτουργήσουν πολυαισθητηριακά αντί να προσπαθούν να μάθουν διαβάζοντας και γράφοντας μόνο. Άλλωστε οι νέοι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες. Δεν μαθαίνουν μόνο ακούγοντας καθισμένοι σε μια καρέκλα. Αντίθετα είναι ενεργητικοί δέκτες που μαθαίνουν εξερευνώντας και χειριζόμενοι αντικείμενα, χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις – γεύση, όραση, μυρωδιά, αφή και ακοή (Golden, 1973: 8). Το Δράμα υπό τη μορφή του παιχνιδιού έχει οπτικό, ακουστικό και κυναισθητικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να ωθεί τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους για την

επίτευξη ενός κοινωνικού και μαθησιακού σκοπού, και κυρίως να σκεφτούν (Baldwin, 2006: 14)

2.2: Γλωσσική ανάπτυξη, παραγωγή προφορικού λόγου και ανάπτυξη ικανότητας ανάγνωσης

Το θεατρικό παιχνίδι σύμφωνα με την Warren, συμβάλλει ιδιαίτερα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν τα ίδια συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, διεκδικούν και υποδύονται ρόλους, η γλώσσα ζωντανεύει, γίνεται ένα με το σώμα και τη σκέψη τους (Άλκηστις, 2008:224). Παράλληλα, ο Booth (1994) υποστήριξε ότι η φύση του παιχνιδιού σε ρόλο, οδηγεί τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στα ίδια να εξετάσουν ενδελεχώς όλα τα επίπεδα της σκέψης τους, τα οποία υποβόσκουν πίσω από τη κάθε τους πράξη. Επιπλέον, μέσω της γλώσσας τα παιδιά δημιουργούν ιστορίες και συνθέτουν οικεία ή όχι περιβάλλοντα αφουγκράζονται τους παλμούς άλλων εποχών και τόπων, πραγματικών, μυθικών ή ανασυνθέτουν έναν δικό τους κόσμο που βασίζεται στις εμπειρίες τους. Όλες αυτές οι διεργασίες βασίζονται σε μια ανθρώπινη επινόηση, τη γλώσσα (Άλκηστις, 2008:224-225).

Ο Booth αντιλαμβάνεται τη Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση σαν μια προέκταση του αυθόρμητου παιχνιδιού σε ρόλο και αυτού του είδους οι εμπειρίες είναι καθοριστικές στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών στην αφήγηση και στην ανάγνωση (Sherratt, & Peter, 2002: 7-8).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Άλκηστη (2012), το παιδί αναλαμβάνοντας έναν ρόλο έχει την ευκαιρία να πειραματιστεί σχετικά με την καταλληλότητα των τύπων της ομιλίας στους αντίστοιχους ρόλους. Παράλληλά εφόσον η δραματική πράξη απαιτεί γρήγορους διαλόγους αντιδράσεις, το παιδί αναπτύσσει και την ετοιμότητα το λόγου του (Άλκηστις, 2012: 76).

Παράλληλα, μέσω του Θ.Π, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα ανάγνωσής τους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι μπορεί να αντικατασταθεί ο ήχος αλλά ότι το Θ.Π μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο ώστε να ωθήσει και να δώσει κίνητρα στα παιδιά να διαβάζουν και να αναπτύξουν αυτή τους την ικανότητα προς μια κατεύθυνση που αναδεικνύει την διασκέδαση μέσω της ανάγνωσης. Η

ικανότητα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν μέσω του παιχνιδιού ότι πρέπει να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους, καθώς οφείλουν υποδυόμενοι έναν ρόλο να ξέρουν να χρησιμοποιούν τις εκάστοτε κατάλληλες λέξεις (Ross, 1975: 2,4).

2.3: Συναισθηματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Goleman οι συναισθηματικές δεξιότητες δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μαθημένες ικανότητες που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται στην κατεύθυνση της καλύτερης συμπεριφοράς του ατόμου. Συνεπώς ο ίδιος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρωθεί στο κομμάτι της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Τσιάρας, 2014: 172).

Παράλληλα, η τέχνη βασίζεται στη συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Για παράδειγμα, στη διάρκεια ενός παιχνιδιού ρόλων, πολλοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αντιδρούν συναισθηματικά στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού· παρόλο που γνωρίζουν ότι όλα γίνονται στα ψέματα, δηλαδή η συναισθηματική σύνδεση που νιώθουν είναι πραγματική (Baldwin, 2006: 17). Τα συναισθήματα κινητοποιούν τα παιδιά και τους ανθρώπους, εξάπτουν τη φαντασία τους και τους βοηθούν να μάθουν. Η πληροφορία γίνεται γνώση που συνδυάζεται με τα συναισθήματα μέσω της βιωματικότητας. Αυτό ακριβώς προσφέρει και το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εκπαίδευση: δημιουργεί συνδέσεις ανάμεσα στο γνωστικό και τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον αισθητικό τομέα, ενώ στηρίζεται στην αισθητική γνώση, που δίνει τη δυνατότητα για ενόραση και τις δομές για κατανόηση και αξιολόγηση της θέσης μας στον κόσμο (Bruner, 1962 στο 'Κοντογιάννη, 2008: 228). Μάλιστα έρευνα του Τσιάρα στο Δημοτικό σχολείο έδειξε ότι κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού υπήρχε πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες και πολύ περισσότερο των συνεσταλμένων- περιθωριοποιημένων μαθητών. Δηλαδή, τα παιδιά κατάφεραν να εκφραστούν χωρίς ενδοιασμούς, να υποστηρίξουν και να συμμετάσχουν στις συζητήσεις γύρω από την ανάλυση της δραματικής εμπειρίας. Τέλος, πολλά παιδιά κατάφεραν να ανακαλύψουν τις δεξιότητες και

ικανότητες που έκρυβαν μέσα τους αλλά και να τις εκφράσουν χωρίς δισταγμούς, γεγονός που πιθανόν να τόνωσε το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους (Τσιάρας, 2004: 70). Όλα τα παραπάνω πιθανόν να προκύπτουν από το γεγονός ότι ο χώρος του θεατρικού παιχνιδιού προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον στα παιδιά, προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα θετικά ή αρνητικά, χωρίς τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους στη πραγματική ζωή. Μέσα από τη δραματοποίηση των ρόλων, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα, σύμφωνα με την Paley, να αποθέσουν το συναισθηματικό φόρτο των προβλημάτων που τα απασχολούν κα οδηγούνται σε ένα είδος ψυχικής κάθαρσης (Τσιάρας, 2014: 149).

2.4: Κοινωνική ανάπτυξη

Λέγεται ότι με το Θεατρικό Παιχνίδι το παιδί ξεπερνά τον κόσμο και γνωρίζει άλλους άγνωστους. Αυτή είναι μια κοινωνική κατάκτηση που καθιστά αντιληπτές τις ανθρώπινες δυνατότητες σε συνδυασμό με τους τρόπους επικοινωνίας που αναπτύσσονται ιδιαίτερα, καθώς το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μέρος των συμβάσεων μας για επικοινωνία. Μέσω αυτού το παιδί μπορεί να δει και να βιώσει με διαφορετικό τρόπο πράγματα και πρόσωπα. Το θεατρικό παιχνίδι του επιτρέπει να γίνει ότι θέλει και συγχρόνως φαντάζεται τρόπους ζωής και επικοινωνίας. Επομένως είναι ένας άμεσος βιωματικός τρόπος να αναπτύξει κανείς κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας (Άλκηστις, 2008: 228-230). Όλα τα είδη παιχνιδιών μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς αποτελούν ένα χώρο όπου τα ίδια μοιράζονται αναλαμβάνουν ρόλους και συνεργάζονται (Beith, Tassoni, Bulman, & Robinson, 2005: 320). Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη και η αίσθηση αλληλοϋποστήριξης, τα μέλη ενεργοποιούνται, ενδυναμώνονται και συνεισφέρουν στην ομάδα (Άλκηστις, 2008). Παράλληλα μέσω της Δραματικής Τέχνης το παιδί χειρίζεται γεγονότα που έχουν συμβεί στη ζωή του και επιπλέον επεξεργάζεται αυτά που ακολουθούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του. Έτσι λοιπόν το παιδί μπορεί να δοκιμάσει και να εξασκήσει κοινωνικές δεξιότητες, να τις επαναλάβει, να εξασκηθεί στον αυτοέλεγχο και τέλος να ενισχύσει και να κρατήσει μόνο εκείνες τις δεξιότητες που έχουν αποδειχθεί θετικές (Άλκηστις, 2012: 97-98).

2.5: Ψυχική ανάπτυξη

Πολλοί μελετητές μέχρι και σήμερα έχουν τονίσει τις δυνατότητες της ψυχικής κάθαρσης για τους εμπλεκόμενους στο θεατρικό παιχνίδι, στηριζόμενοι στη θεωρία κινήτρων του Freud αλλά και στην ιδέα της διέγερσης του παιδιού στη διαδικασία του παιχνιδιού (Τσιάρας, 2014: 236). Στο θεατρικό παιχνίδι, σύμφωνα με τους Levin και Wardwell ενώ οι εμπλεκόμενοι υιοθετούν έναν χαρακτήρα ή παίζουν με διάφορα αντικείμενα, προβάλλουν πλευρές του εαυτού τους κατά τη διάρκεια δραματικών αναπαραστάσεων, με αποτέλεσμα να εξωτερικεύουν με αυτό τον τρόπο τις τυχόν εσωτερικές τους συγκρούσεις (Τσιάρας, 2014: 240). Η απελευθέρωση από αυτές τις εσωτερικές συγκρούσεις, σύμφωνα με την Barbara Dockar, μπορεί να οδηγήσει και σε αποκατάσταση της συναισθηματικής αρμονίας του παιδιού και σε ενδυνάμωση του ίδιου να αντιμετωπίζει αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματικής του ζωής (Τσιάρας, 2014:244).

Παράλληλα, στο θεατρικό παιχνίδι τίποτα δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο. Αντίθετα, όλα –και περισσότερο ο εαυτός μας- είναι προς ανακάλυψη, καθώς τα πάντα μπορούν να συμβούν. Τα παιδιά αποκαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητάς τους και ψυχικές ανάγκες που ούτε καν γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Με λίγα λόγια, το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει τόσο στην εκτόνωση όσο και στη προσωπική ανάλυση και συνειδητοποίηση του εαυτού μας και των άλλων (Άλκηστις, 2008: 227).

2.6: Ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Σύμφωνα με την Μπακονικόλα (2002), η Δραματική Τέχνη και κατ' επέκταση και το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει στη κινητοποίηση της φαντασίας και των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού, που του επιτρέπουν να συνθέτει μύθους, εικόνες, σχέσεις, κινήσεις και ήχους. Τα παιδιά γίνονται δημιουργικά γιατί τους παρέχεται ένας σπουδαίος χώρος μέσα στον οποίο μπορούν να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους στην ομάδα και κατ' επέκταση στην

κοινωνία. Η συλλογική δουλειά που χαρακτηρίζει το θεατρικό παιχνίδι, ενισχύει στο παιδί τη δημιουργικότητα, μέσω της αλληλεπίδρασης, το πνεύμα της συνεργασίας και της συλλογικότητας, το αίσθημα ευθύνης του ως μέλους της ομάδας αλλά και ως υπεύθυνου για τη δημιουργία του κόσμου (Άλκηστις, 2008:225). Δηλαδή, το παιδί από μόνο του ή σε συνεργασία με τους άλλους δημιουργεί ιστορίες, ρόλους, δίνει λύσεις που τις εφαρμόζει και επαληθεύει, δοκιμάζει ξανά και χειρίζεται αντικείμενα με τρόπους που επινοεί το ίδιο. (Άλκηστις, 2012:53). Όλα τα παραπάνω γνωρίσματα που εμφανίζονται τόσο στη Δραματική Τέχνη όσο και στο Θεατρικό Παιχνίδι ωθούν το παιδί στη δημιουργικότητα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο εύλογο συμπέρασμα ότι το Θεατρικό Παιχνίδι, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να διαμορφώσει άτομα με ολόπλευρες προσωπικότητες. Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να προσεγγιστεί ως ολιστική εσωτερική και εσωτερική διαδικασία, που ενεργοποιείται όταν μετασχηματίζεται η δημιουργική φαντασία των παιδιών σε δραματικές πράξεις, όταν τα ίδια δημιουργούν φανταστικούς κόσμους και τους εκφράζουν αυθόρμητα στο δημιουργικό δράμα, στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό ή στο παιχνίδι του ρόλου (Τσιάρας, 2014: 106).

Ο ρόλος και η αξία της δραματικής μεθόδου στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο τονίστηκε από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Τσιάρας, 2003: 9). Βέβαια αν και ακόμα θέτονται πολλά ερωτήματα σχετικά με τη σχέση θεάτρου και εκπαίδευση δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι αυτά έχουν μια σπουδαία συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των συμμετεχόντων ατόμων (Τσιάρας, 2014: 262).

Μάλιστα, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της Άλκηστις (2012), φάνηκε ότι μπορεί να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των περισσότερων δεξιοτήτων των παιδιών κατά την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού. Δηλαδή, μέσω της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι όταν βελτιωνόταν η μια, βελτιωνόταν και η άλλη και μέσω αυτής της σχέσης βελτιωνόταν το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, το οποίο με της σειρά του επιδρούσε θετικά σε όλες τις δεξιότητες και τομείς ανάπτυξης, τη στάση και τη θέση του παιδιού. Τα αποτελέσματα δηλαδή ήταν αλληλένδετα και πολλαπλασιαστικά (Άλκηστις, 2012: 403). Επιπλέον, έρευνα του Τσιάρα (2003) έδειξε ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές ικανότητες, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης να ευαισθητοποιηθεί προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις

στάσεις των άλλων, να ανταλλάξει απόψεις, να συνεργαστεί, να μοιραστεί ιδέες και κοινές εμπειρίες που θα οδηγήσουν μελλοντικά σε έναν ισορροπημένο συναισθηματικό κόσμο (Τσιάρας, 2003: 109).

Εάν δηλαδή, το Θεατρικό Παιχνίδι χρησιμοποιηθεί ως ένας νέος τρόπος εργασίας και ζωής στο σχολείο, τότε τα παιδιά θα καταφέρουν να ανακαλύψουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους συνανθρώπους τους, να τους κατανοούν, να συνεργάζονται μαζί τους, να επικοινωνούν, να δημιουργούν, να σκέπτονται κριτικά, να δοκιμάζουν νέους ρόλους, να εκτίθεται, να αντλεί και να αποδίδει συμπάθεια, να καλλιεργεί τις αισθήσεις του, να αγαπά και να απολαμβάνει με τις αρχές της ψυχαγωγίας τον καρπό της γνώσης (Μουδατσάκης, 1994: 39-43).

«Άλλωστε, το δράμα και η φύση αυτού είναι πιο περιεκτικό σε εκφραστικές δυνατότητες, σε σχέση με τις υπόλοιπες καλές τέχνες, αφού δεσμεύει τους συμμετέχοντες φυσικά, νοητικά συναισθηματική, ψυχικά, λεκτικά και κοινωνικά» (Τσιάρας, 2014: 262)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Baldwin, P. (2006). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Προσεγγίσεις εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού* (Μέρος Β), πρακτικά από την 6^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Beith, K., Tassoni, P., Bulman, K., & Robinson, M, (2005). *Children's care, learning and development*. London: Heinemann.
- Bond, D., (1990). *Games for social and life skills*. United Kingdom: Stanley Tomes.
- Golden, L. (1973). *Dramatic play and related lessons in a occupational awareness program*. North Carolina: Chapel Hill.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Westport: Conn Greenwood Press.
- Ross, E. P. (1975), *Creative drama for building proficiency in reading*. Paper from 20th Annual Meeting of the International Reading Association. New York.
- Sherratt, D. & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children*. New York: David Fulton.
- Somers, J. (2001). Το Εκπαιδευτικό Δράμα: Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Tomporowski, D., McCullic., & Pesce, K., (2000). *Enhancing children's cognition with physical activity games*. United States of America: Human Kinetics.

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη και άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βγαγκές, Σ. (2004). Μαθαίνοντας μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι. στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν. (2004). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 26.
- Κουρετζής, Λ. (2012). *Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση.
- Μέλλου, Ε. (2004). *Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι*. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στη Εκπαίδευση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαθανασίου, Ε. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Δίκτυο θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 64-65.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «Δραματική τέχνη και
παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση
στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών
με ειδικές ανάγκες

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

ΕΡΓΑΣΙΑ 1ου ΕΞΑΜΗΝΟΥ

Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου Μαρία (Α.Μ. 5052201401014)

Ναύπλιο 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</i>	<i>344</i>
<i>Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....</i>	<i>345</i>
<i>Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</i>	<i>349</i>
<i>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</i>	<i>354</i>
<i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</i>	<i>355</i>

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια νέα μέθοδο τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Γενικά, το αντικείμενο αυτό δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ούτε στη Ελλάδα, ούτε παγκοσμίως. Μάλιστα στο χώρο της ειδικής αγωγής παρατηρείται μεγάλη έλλειψη ερευνών (Κεμπρε, 2011:166). Στον Ελλαδικό χώρο, η έρευνα της Κοντογιάννη για τη συμβολή της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας παιδιών με νοητική υστέρηση που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, έδειξε ότι παράλληλα βελτιώθηκαν και οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αυτών (Κοντογιάννη, 2012α:283).

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση προκύπτει ότι οι έρευνες που έχουν στενή συνάφεια με το θέμα μας είναι ελάχιστες. Ειδικότερα η εργασία μας αφορά παιδιά με ειδικές ανάγκες, των οποίων η ειδική ανάγκη αφορά ή επηρεάζει το γλωσσικό τομέα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν κυρίως παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας, νοητική υστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν τη γλώσσα όπως η δυσλεξία, κωφότητα ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές π.χ. αυτιστικού φάσματος. Επειδή, ακριβώς οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες, αναφερόμαστε και σε παρεμφερείς έρευνες που έχουν γίνει όχι μόνο σε παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και σε φυσιολογικά παιδιά.

Στην εργασία μας αρχικά διευκρινίζουμε τον όρο Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στη συνέχεια αναφερόμαστε στις εφαρμογές της στην ειδική αγωγή και τέλος διερευνούμε την επίδρασή της στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, με εστίαση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

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. Οι δραστηριότητες που εντάσσονται σε αυτήν καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει: σωματικά και διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, ασκήσεις υποκριτικής, σωματικές, διανοητικές και φωνητικές δραστηριότητες προθέρμανσης, ασκήσεις εμπιστοσύνης, κίνηση και χορό, δραστηριότητες με μάσκες και μαριονέτες.

Στα σχολεία χρησιμοποιείται συνήθως με τους ακόλουθους τέσσερις τρόπους: α) ως αυτόνομο μάθημα, β) συμπληρώνοντας τη δουλειά άλλων τομέων του αναλυτικού προγράμματος, γ) ως πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, δ) ως διαδικασία δημιουργίας θεατρικών δρωμένων που μπορεί να καταλήξουν σε θεατρική παράσταση μπροστά σε κοινό (Kemp, 2005:39-46).

Όλοι οι παιδαγωγοί που έχουν ασχοληθεί με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά διαφορά μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος στο γενικό σχολείο και αυτού που πραγματοποιείται στα ειδικά σχολεία ή σε οποιαδήποτε άλλη τάξη στην οποία συμμετέχουν μαθητές με κάποιο είδος εκπαιδευτικής ανάγκης (Kemp, 2005:11).

Σημαντικό είναι ο τρόπος εργασίας να είναι ανάλογος με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις δυνατότητες κάθε παιδιού, να σέβεται τα παιδιά και είναι σχετικός με τα ενδιαφέροντά τους. Το μεγαλύτερο λάθος που μπορούμε να κάνουμε είναι η υποτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών. Αντί να εστιάσει σε αυτό που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τονίζοντας τις αδυναμίες τους, ένα πρόγραμμα ΔΤΕ μπορεί να υπογραμμίσει και να ενισχύσει αυτό που είναι ικανά να κάνουν (Kemp, 2011:168).

Βασική θέση στην ειδική αγωγή αποτελεί εξάλλου η θεώρηση των ειδικών αναγκών ως απόρροια της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών του μαθητή από τη μια με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος από την άλλη. Αυτή η προσέγγιση μας βοηθά να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας από το πρόβλημα των παιδιών στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι ανάγκη να δηλώσουμε επακριβώς αυτό που κάθε μαθητής μπορεί να κάνει καθώς και το είδος ή το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται για αυτό, προκειμένου να προχωρήσουμε βήμα-βήμα στην εισαγωγή και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Αυτή είναι η προσέγγιση όλων των σύγχρονων παιδαγωγών του δράματος προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με πρωτεργάτρια την Dorothy Heathcote. Ο τρόπος εργασίας της στο ειδικό σχολείο είναι ακριβώς ίδιος, όπως και σε κάθε τάξη γενικού σχολείου (Wagner, 1976:210-217). Η Heathcote τονίζει την αξία του μηχανισμού της ταύτισης, με βάση τον οποίο προβάλλουμε τις εμπειρίες μας στους άλλους και ταυτιζόμαστε μαζί τους,

ώστε να κατανοήσουμε ό,τι μέχρι πρότινος μας ήταν ξένο. Στη ΔΤΕ τα παιδιά δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε έναν φανταστικό κόσμο αλλά σχετίζεται με την πραγματική ζωή και τα βοηθά να επεξεργάζονται και να αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους. Επίσης με μια διαδοχική εξερεύνηση αργού ρυθμού, μέσα από υποθετικές καταστάσεις μπορεί να προγραμματιστεί μια σειρά νέων εμπειριών που θα εμπλουτίσει τις υπάρχουσες εμπειρίες τους και θα τους φανεί χρήσιμη στην καθημερινή τους ζωή. Η Heathcote πιστεύει ότι οι καταλληλότερες ομάδες για τη δοκιμή νέων τεχνικών στη ΔΤΕ είναι οι ομάδες με νοητική υστέρηση, γιατί δεν θέτουν κανένα περιορισμό. Επισημαίνει την ανάγκη απλών, αργών, άμεσων και σταθερών βημάτων που στηρίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Πρόκληση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι να φέρουν σε πέρας ένα δύσκολο έργο και να αποδείξουν πως είναι υπεύθυνα και μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Landy, 1982:158). Έτσι η ΔΤΕ χρησιμοποιείται προκειμένου τα παιδιά με νοητική υστέρηση να μάθουν τη διαδικασία ενός έργου και πώς αυτό ολοκληρώνεται.

Η Cattanach (1996:2-3) υποστηρίζει πως δημιουργώντας ένα κόσμο δράματος μπορούμε να πειραματιστούμε με μια ατέλειωτη ποικιλία επιλογών σε ρόλους, καταστάσεις, προβλήματα και τρόπους επίλυσης, έχοντας το πλεονέκτημα ότι δεν είμαστε υποχρεωμένοι να τους ζήσουμε. Από την άλλη πλευρά, μπορούμε να διαφύγουμε από την κατάσταση του να είμαστε θύματα των συνθηκών της ζωής μας. Κατά τη δραματοθεραπεύτρια Jennings (1973), μέσω του δράματος συντελούνται ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες- μεταβίβαση, ενδοβολή και προβολή - που οδηγούν στην αυτεπίγνωση και την αλλαγή (Cattanach, 1996:11· Κοντογιάννη, 2012α :27-28). Με βάση την Jennings, η Cattanach προτείνει ως μοντέλο πρακτικής εφαρμογής του δράματος σε άτομα με ειδικές ανάγκες και το μοντέλο της αυτοϋπεράσπισης, όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού αυτοπροσδιοριστούν, μπορούν να περιγράψουν στην ομάδα την καταπίεση που αισθάνονται ή να διερευνήσουν τρόπους, ώστε η κοινωνία να αναγνωρίσει τις εμπειρίες και τα δικαιώματά τους (Cattanach, 1996:14).

Με βάση εξάλλου τον τρόπο εργασίας του Augusto Boal (1995), η δραματική πράξη σκοπεύει στην απελευθέρωση του ατόμου από την καταπίεση που αισθάνεται, τους φόβους, τις δυσκολίες επικοινωνίας του με τους άλλους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Μέσω του δράματος λοιπόν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Οι σαφείς και απλοί στόχοι, η προσεκτική τους δόμηση και η λεπτομερής προετοιμασία της εργασίας με στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μέλους, είναι τα στοιχεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να φτάσουν προσωπικά στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι συνθήκες ζωής των παιδιών αυτών συχνά είναι περιοριστικές, όχι μόνο εξαιτίας του προβλήματός τους αλλά και εξαιτίας της κατηγοριοποίησης τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον

Vygotsky (1978), η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης καθορίζει το πόσο μπορούν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από το σημείο εκκίνησής τους. Δίνοντας ερεθίσματα και κίνητρα στα παιδιά ο δάσκαλος θέτει ένα νέο σημείο αφητηρίας και κατά συνέπεια προσφέρει μια νέα ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Το μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky υποδεικνύει πως η ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων δεν είναι πάντα γραμμική και κοινή για όλους. Συνεπώς, ο δάσκαλος πρέπει να εξατομικεύει τους στόχους της διδασκαλίας του ανάλογα με τον κάθε μαθητή και την τρέχουσα δραστηριότητα, αντί να συγκρίνει την πρόοδο ενός μαθητή με ενός άλλου ή με μια προκαθορισμένη νόρμα.

«Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα τα παιδιά, όποιες κι αν είναι οι ατομικές τους ανάγκες, έχουν το δικαίωμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης όχι μόνο διότι η τέχνη στηρίζει τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού προγράμματος, ούτε ακόμη διότι η τέχνη αναπτύσσει τη νοημοσύνη, αλλά κυρίως γιατί αποτελεί έκφραση νοημοσύνης από μόνη της» (Kempere, 2005:27).

Η αισθητική γνώση που παρέχεται μέσω της τέχνης προσφέρει τη δυνατότητα μιας διαισθητικής προσέγγισης της πραγματικότητας, μιας καλύτερης κατανόησης και προσδιορισμού της θέσης του υποκειμένου στον κόσμο αλλά και της απόκτησης νέων κοινωνικών, σωματικών, επικοινωνιακών ή γνωστικών δεξιοτήτων. Η δημιουργική δύναμη του δράματος μπορεί να ενδυναμώσει τους μαθητές ώστε να επιδείξουν ικανότητες και δημιουργικές ιδέες που άφηναν κρυμμένες, καθώς στερούνταν αυτοπεποίθησης (Chatterton & Butler, 1994:85).

Ο Weber (1978), σκιαγραφεί πρακτικούς τρόπους με τους οποίους νέοι με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να πετύχουν περισσότερα. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από την αισθητική εμπειρία κι όχι μόνο μέσω της αφηρημένης γνώσης τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, π. χ. τα προβλήματα στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου που συχνά επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης των παιδιών. Παιδιά που αρχίζουν να διαβάζουν και δυσλεξικοί μαθητές συχνά μπερδεύουν το ε με το 3 ή το Φ με το Θ. Το πρόβλημα μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας τους με το χώρο και με το τι συμβαίνει με τα αντικείμενα όταν αυτά περιστρέφονται ή ανακλώνται σε καθρέφτη. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν όταν τα παιδιά μετακινούν πράγματα στο χώρο και παρατηρούν τις αλλαγές. Η δραματική τέχνη, με τα βασικά στοιχεία που επεξεργάζεται, το χώρο και το χρόνο, μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει καλύτερα τις έννοιες αυτές (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:47-49). Επίσης, τα παιδιά με νοητική υστέρηση ήταν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων, όταν αυτά τους παρουσιάστηκαν με έναν απλό θεατρικό τρόπο που λειτούργησε ως προσομοίωση μιας πραγματικής κατάστασης.

Ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, παιδαγωγοί όπως η Dorothy Heathcote, ο Ken Byron και ο Patrick Verriour τονίζουν ότι η ΔΤΕ αποτελεί ισχυρό εργαλείο, εξαιτίας της δημιουργίας νέων περιεχομένων, ρόλων και σχέσεων σε μια «σαν να» πραγματικότητα, που δημιουργεί πολύ

διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις από αυτές που παρουσιάζονται στην παραδοσιακή διδασκαλία (Τσιάρας, 2004:14-15).

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η συμβολή της ΔΤΕ στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μεγάλη, αφού *«είναι μια φυσική ευκαιρία για σκόπιμη άσκηση του εκφρασμένου λόγου καθώς και ένα εργαλείο έκφρασης που αναπτύσσει την τεχνική του λόγου, ιδιαίτερα της άρθρωσης»* (Κοντογιάννη, 2012α:65).

Επιπλέον το παιδί αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητα του λόγου αλλά και της γλώσσας του σώματος στην επικοινωνία και μπορεί να επεξεργαστεί και να κατακτήσει όλες τις διαστάσεις της γλώσσας. Μέσω του δράματος εκφράζεται και δομείται η σκέψη και ο λόγος. Είναι ένας άμεσος βιωματικός τρόπος ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και κατανόησης των πολιτιστικά καθορισμένων παραδοχών μας για επικοινωνία (των επικοινωνιακών συμβάσεων). Γλώσσα δεν είναι μόνο ο ομιλούμενος λόγος. Ο Saussure καθιέρωσε το 1916 τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως λόγο – δηλαδή το κοινό για τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας σύστημα συμβόλων– και στη γλώσσα ως ομιλία – δηλαδή τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας.

Σε αντίθεση με τη γλωσσική ικανότητα που αφορά μόνο τη γνώση της ίδιας της γλώσσας, η συνολική ικανότητα χρήσης της γλώσσας στην πραγματική επικοινωνία αποκαλείται επικοινωνιακή ικανότητα. Το σύνολο των μη γλωσσικών γνώσεων ονομάζεται και πραγματολογική ικανότητα εφόσον είναι δύσκολο να διαχωριστούν στην πράξη οι γενικές γνώσεις για τον κόσμο από τις γνώσεις για την επίδραση του επικοινωνιακού πλαισίου (Κατή, 1992: 24-26).

Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος επιτελείται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα: το φωνολογικό, όπου οργανώνονται οι ήχοι για γλωσσική χρήση, το σημασιολογικό όπου οργανώνονται οι έννοιες και ένα κυρίως γραμματικό επίπεδο που συνδέει τα δύο προηγούμενα. Στο τελευταίο εμπιρεύονται ο συντακτικός και ο μορφολογικός τομέας της γλώσσας που αφορούν τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων για να σχηματιστούν προτάσεις και των γραμματικών μονάδων που είναι μικρότερες από τη λέξη για να σχηματιστούν λέξεις (Κατή, 1992: 30).

Μετά τον Chomsky η αντίληψη ότι το παιδί μαθαίνει απλώς λέξεις και προτάσεις έχει οριστικά ξεπεραστεί και είναι κοινά αποδεκτό ότι μαθαίνει ένα οργανωμένο σύστημα γλωσσικών γνώσεων (Κατή, 1992: 42). Σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του συστήματος της γραμματικής (σύνταξη και μορφολογία), σημαντικό μέρος του σημασιολογικού συστήματος, καθώς και σχεδόν ολόκληρο το φωνολογικό σύστημα έχουν σε γενικές γραμμές κατακτηθεί κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Παραμένει ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η κατάκτηση λιγότερο συνηθισμένων γραμματικών κανόνων. Το παιδί έχει όμως μάθει να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του γνώσεις σε περιορισμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής-διάλογος για το εδώ και τώρα με γνώριμα πρόσωπα. Η

επικοινωνία πέρα από αυτές τις περιστάσεις απαιτεί πρόσθετες πραγματολογικές, κειμενικές και κοινωνιογλωσσικές γνώσεις, η απόκτηση των οποίων συνεχίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992: 52).

Το σχολείο βασίζεται σε χρήσεις της γλώσσας που είναι απαιτητικές από γνωστική άποψη. Στηρίζεται πολύ περισσότερο απ' ό,τι η καθημερινή ζωή στον κοινωνικό μονόλογο, στον αποπλαισιωμένο, στον ερμηνευτικό και στον αναφορικό λόγο. Αυτά προϋποθέτουν μια γνωστική ωρίμανση, στην οποία συχνά δε φτάνουν άτομα με νοητική καθυστέρηση ή αυτισμό. Στην περίπτωση τους έχει μεγάλη αξία η εξάσκηση σε πιο καθημερινές και οικείες μορφές λόγου. Ωστόσο, η εξάσκηση σε λιγότερο συνηθισμένες και πιο απαιτητικές μορφές λόγου μπορεί υπό προϋποθέσεις να βελτιώσει τις δεξιότητές τους (Κατή, 1992:56). Η ΔΤΕ δημιουργεί περιστάσεις χρήσης του λόγου που εξοικειώνουν τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας. Η προφορική αφήγηση π.χ. αποτελεί γέφυρα προς τον αποπλαισιωμένο γραπτό λόγο, καθώς το φυσικό πλαίσιο, τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά μέσα επικοινωνίας συνεισφέρουν στη μετάδοση του νοήματος και αίρουν τις νοηματικές δυσχέρειες ή ασάφειες του κειμένου. Παιχνίδια που περιλαμβάνουν ρόλους- π.χ. ενός τροχονόμου που γράφει μια κλήση-εξοικειώνουν τα παιδιά με αναφορικές χρήσεις του λόγου δηλ. λόγου χωρίς συγκινησιακά και υποκειμενικά στοιχεία (Κατή, 1992:257).

Η δραματική πράξη απαιτεί γρήγορους διαλόγους και αντιδράσεις. Έτσι υποχωρούν οι αναστολές του παιδιού κι αναπτύσσεται η γλωσσική ετοιμότητα και η ευελιξία. Υποδυόμενο διάφορους ρόλους πειραματίζεται σχετικά με την καταλληλότητα των τύπων ομιλίας και μαθαίνει να προσαρμόζει την έκφρασή του στα διάφορα πλαίσια (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:49). Έτσι, μπορεί να συνειδητοποιήσει τις τοπικές διαλέκτους, τη διαφορά του γραπτού λόγου από την καθημερινή ομιλία, τη γλώσσα της ευγένειας, του δρόμου, των περιθωριακών ομάδων, της τηλεόρασης, της πολιτικής, του αθλητισμού και την επιστημονική ορολογία. Εδώ ο δάσκαλος πρέπει να είναι προσεκτικός παρέχοντας δυνατότητα για ανάληψη ποικίλων ρόλων, ώστε να μην υιοθετεί το παιδί στερεότυπες εκφράσεις και υποβαθμισμένο λόγο, ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες (Κοντογιάννη, 2012α:77). Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν ελλιπή προφορικό λόγο, συχνά δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις, δυσκολεύονται να διατυπώσουν ολοκληρωμένες προτάσεις, δεν έχουν το θάρρος να εκφράσουν την άποψή τους, συχνά επαναλαμβάνουν τις φράσεις των άλλων, έχουν μονότονη εκφορά, ενώ κάποια δεν έχουν σωστή άρθρωση.

Ένα πρόγραμμα ΔΤΕ γι' αυτά τα παιδιά θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις άρθρωσης και αναπνοής, ασκήσεις επιτονισμού και έκφρασης και ασκήσεις συσχέτισης των λέξεων με εξωλεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία, ώστε καθετί που λένε να είναι δεμένο με το σώμα, τις χειρονομίες, την κίνησή τους και ο εκφωνούμενος λόγος να μην είναι ξένος και άψυχος, αλλά δικός

τους (Κοντογιάννη, 2012α : 284· Κοντογιάννη, 2012β: 160-162). Η Welscher-Forche (1990) στη διατριβή της για το δραματικό παιχνίδι στο σχολείο, για βραδέως μαθαίνοντες, υποστηρίζει πως οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αυτών βελτιώνονται όταν εκφράζουν τις διαθέσεις και τα συναισθήματά τους με το σώμα τους ή με το λόγο κατά τη διάρκεια των θεατρικών δρωμένων. Η Brown (1988:4-8) εισηγείται τη διασύνδεση της ΔΤΕ με τεχνικές της νοηματικής γλώσσας, όχι μόνο για τους κωφούς μαθητές αλλά και για μαθητές με νοητική υστέρηση, αυτισμό, αφασία και γλωσσικές διαταραχές. Γενικά, όταν εργαζόμαστε με παιδιά με ειδικές ανάγκες, η σωματική – κινητική διάσταση έχει σημαίνουσα θέση (Καραγεωργίου-Short, 1989:222· Kempe, 2011:167).

Η παιδαγωγική προσέγγιση μέσω του δράματος κατά τον Verriour (1993) είναι ανώτερη από κάθε άλλη διδακτική μεθοδολογία σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να μάθουν για αυτήν και δεν ακούν απλώς αυτά που τους μεταφέρουν οι άλλοι. Ο αυτοσχέδιος διάλογος που αναπτύσσεται διαρκώς στο δράμα και η απαιτούμενη λεκτική συνεργασία αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο για την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης τους (Courtney, 1988:29).

Με τη ΔΤΕ εμπλέκονται ανάγνωση, αφήγηση και κοινωνικές καταστάσεις και τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τη δομή της γλώσσας, το λεξιλόγιο, τους τρόπους οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις συμβάσεις των διαφόρων μουσικών και λογοτεχνικών ειδών. (Baldwin & Fleming, 2002:17-30). Ποικίλες τεχνικές και δραστηριότητες είναι στη διάθεσή τους: αυτοπαρουσίαση και αλληλοπαρουσίαση, διαπραγματεύσεις και αντιπαραθέσεις, γραφή ημερολογίου, μηνυμάτων, συνθημάτων και γραμμάτων, φυσαλίδες σκέψης και μπαλόνια λόγου, δημιουργία ποιημάτων, ρυθμικές ή παραδοσιακές αποδόσεις ποιημάτων και φράσεων, φωνολογικά παιχνίδια, παροιμίες και αινίγματα, λίστες και λεξικά, «ο μανδύας του ειδικού», δραματοποιήσεις ποιημάτων, παραμυθιών κλπ, «θέατρο της αγοράς», γραφικές ασκήσεις, δημιουργία ιστοριών, λίστες, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, αιτήσεις, τίτλοι εφημερίδων, παιχνίδια ρόλων, χαρακτήρες που μονολογούν, χορικός λόγος, συγγραφή σεναρίων κ.ά. (Woolland, 2010: 184-185· Κοντογιάννη, 2008:122-125).

Επίσης, η ΔΤΕ αποτελεί μέσο υποβοήθησης του εγγραμματισμού (Mielonen & Paterson, 2009:22· Wagner, 2002:9· Bluiett, 2009:48,50,54) και εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών (Mages, 2008:128). Άλλοι ερευνητές βρήκαν θετική συσχέτιση του δραματικού παιχνιδιού με τη βελτίωση του γραπτού λόγου και τη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας (Τσιάρας, 2014:142· Wagner, 2002:10). Σύμφωνα με τη δραματολογική θεωρία των Kenneth Burke και Erving Goffman, η ομαδική δράση των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι είναι η κατάλληλη διαδικασία για τη διαπραγμάτευση κοινών νοημάτων μέσω μιας συνεχούς ενεργητικής δόμησης της εμπειρίας (Τσιάρας, 2014:123). Επίσης, ο Bruner υποστηρίζει ότι τα

παιδιά εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης, οικοδομώντας πάνω στις πρότερες γνώσεις τους (Bruner, 1983:60-69).

Στη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με το δάσκαλο, ενώ στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν το λόγο οι καλοί μαθητές. Ακόμη, ενώ στα άλλα μαθήματα η χρήση της γλώσσας είναι κατά κανόνα πληροφοριακή, στη ΔΤΕ το παιδί χρησιμοποιεί επιπλέον την εκφραστική γλώσσα που περιλαμβάνει ατομική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, χρησιμοποιεί περίπλοκες συντακτικές δομές που συνδέονται με καθορισμένους σκοπούς (όπως να πείσει ή να ρυθμίσει τη συμπεριφορά των άλλων), δίνει βάση στη λογική κι όχι στη χρονική αλληλουχία και στις επιπτώσεις των γεγονότων παρά στα γεγονότα τα ίδια. Με τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας το παιδί διευρύνει επίσης το λεξιλόγιό του (Τσιάρας, 2004:104-105).

Η Melanie Peter (1994) αναλύει με ποιο τρόπο η κατανόηση των συμβολισμών, το λεξιλόγιο, η σωστή άρθρωση και η ακρίβεια στην ομιλία, η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου και η εξάσκηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος, κάνοντάς το εξαιρετικά κατάλληλο για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ικανότητα του δράματος να διδάσκει την κατανόηση εννοιών και τη συμβολική σκέψη είναι ένα από τα βασικά επιχειρήματα της ανάγκης διδασκαλίας του. Στην περίπτωση ιδιαίτερα των κωφών παιδιών αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς δεν έχουν τις γλωσσικές δεξιότητες για να εκφράσουν με το λόγο τις ιδέες ή τις αφηρημένες σκέψεις τους και η εναλλακτική γλώσσα του δράματος τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα (Kempfe, 2005:259).

Ο Jackson, το 1993, μελέτησε την επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στην αναγνωστική ικανότητα και στις στάσεις μαθητών δημοτικού με διαταραχές στη συμπεριφορά, όμως δε βρήκε σημαντικές αλλαγές παρά μόνο στη στάση των μαθητών (Τσιάρας, 2004:51). Η Mc Cullough (2000) εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών σε μαθητές με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έδειξαν βελτίωση σε τεστ γλωσσικής ικανότητας.

Ερευνητές που μελέτησαν παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση επισήμαναν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εμπλεκόμενα στη θεατρική προσποίηση αλλά και την ανάγκη καλλιέργειας των κοινωνικογλωσσικών δεξιοτήτων τους μέσα από το δραματικό παιχνίδι, προκειμένου να προσληφθούν οι αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. (Τσιάρας, 2014:141). Οι ερευνητές de La Couz, Lian και Morreau (1998) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα ΔΤΕ με έμφαση στη χρήση του προφορικού λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις και βρήκαν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβουλή της ΔΤΕ στην περίπτωση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Peter, 2003:22). Τα παιδιά αυτά έχουν πολύπλοκες και σοβαρές μαθησιακές ανάγκες, καθώς στερούνται του εγγενούς κινήτρου να αναζητήσουν ευκαιρίες ενεργητικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους και με άλλους ανθρώπους. Το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει μια δομημένη προσέγγιση, ώστε τα παιδιά αυτά να κινητοποιηθούν και να καταστούν ικανά να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, όχι μόνο δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις αλλά και αναπτύσσοντας την ικανότητα συμβολικής κατανόησης και χρησιμοποίησης τεχνικών υπόδυσης ρόλου. Κατά παράδοξο τρόπο, η σιγουριά μιας σαφούς δομής σε μία δραματική κατάσταση είναι αυτή που μπορεί να τα απελευθερώσει, ώστε να κάνουν δημιουργικές επιλογές και να πάρουν αποφάσεις εντός ορίων που διευρύνονται σταδιακά. Οι ευχάριστες εμπειρίες με άλλους ανθρώπους τους βοηθούν να βρουν νόημα σε μια δραστηριότητα και τους παρέχει το πλαίσιο με το οποίο η κατανόηση της πραγματικότητας έχει συνέπεια και συνοχή και δεν είναι αποσπασματική. Αντιλαμβάνονται ότι τα γεγονότα συνδέονται με αντιδράσεις και εξερευνούν τις συνέπειες των πράξεών τους μέσα σε ένα φανταστικό περιβάλλον, που όμως προκαλεί αληθινές συναισθηματικές αντιδράσεις. Το δράμα συμβάλλει στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, παρέχοντας ένα λόγο για να επικοινωνήσεις, μια αίσθηση επείγοντος και ένα ευρύ πλαίσιο καταστάσεων πειραματισμού με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, απόκρισης σε επικοινωνιακές προτάσεις και άσκησης επίδρασης στους άλλους, ικανότητες απαραίτητες προκειμένου να πάρει κανείς τον έλεγχο της ζωής του.

Είναι σημαντικό το δράμα να έχει ένα σαφές πλαίσιο και να συνίσταται σε μικρές σκηνές, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται και τη φύση της υπόδυσης και να μη συγχέουν την πραγματικότητα με τη φανταστική κατάσταση. Εμπλέκοντας τα παιδιά σε αλλαγές στο χώρο, ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο σκηνικό, δηλώνοντας τότε ο δάσκαλος βρίσκεται σε ρόλο και χρησιμοποιώντας ως στοιχείο θεατρικής αμφίεσης ένα απλό αντικείμενο (π.χ. καπέλο, μπαστούνι) που μπορεί γρήγορα να αφαιρεθεί και να αντικατασταθεί, μπορούμε να τα βοηθήσουμε να διακρίνουν μεταξύ δράματος και πραγματικότητας. Ένα ρυθμικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο μπορεί να απηχεί την ανάγκη τους για στερεοτυπία και επανάληψη φράσεων και ταυτόχρονα να την ελέγχει. Πολυαισθητηριακά αντικείμενα τραβούν την προσοχή τους· παιχνίδια και κούκλες μπορούν ακόμα να χρησιμοποιηθούν αντί για το άμεσο παιχνίδι ρόλων (Cattanach, 1992:83· Landy, 1982:155-157).

Η χρήση μάσκας βοηθά στη βελτίωση της βλεμματικής επαφής και της συγκέντρωσης προσοχής, καθώς τα παιδιά μπορούν να βλέπουν μόνο μέσα από τις τρύπες (Ramamoorthi & Nelson, 2011:177-178). Η βιντεοσκόπηση και η προβολή προηγούμενων σκηνών βοηθά στην αντίληψη της διαδοχής των γεγονότων. Τα παιδιά μπορούν επίσης να ζωγραφίσουν την εξέλιξη της ιστορίας τους, κατανοώντας ότι αυτή μπορεί να αποδοθεί με εικόνα ή κείμενο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΔΤΕ έχει πολλά πλεονεκτήματα έναντι των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, γιατί δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας που διευρύνουν την ικανότητα αναπαραγωγής γλωσσικών μοντέλων και την ελεύθερη παραγωγή λόγου. Επίσης συνδέεται με την καλύτερη κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και τη δημιουργική έκφραση. Μέσω της χρήσης της γλώσσας στο δράμα το παιδί μαθαίνει για τη γλώσσα, αλλά και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, αφού η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο έκφρασης, αλλά και μέσο σκέψης. Η ΔΤΕ προωθεί την ενεργητική, βιωματική μάθηση, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά με την αλληλεπίδραση και τους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας να αναπτύξουν και να συνδυάσουν όλους τους τρόπους επικοινωνίας, να μειώσουν τις αναστολές και να διευρύνουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν μια καινούρια οπτική που θα τα οδηγήσει στην ανάληψη ευθύνης για τον εαυτό τους και την κοινωνία. Καθοριστική είναι η σχέση του δράματος με τη γλώσσα, αφού στο επίκεντρο βρίσκεται η διερεύνηση ενός θέματος και η διαπραγμάτευση των νοημάτων και των εναλλακτικών επιλογών που συνδέονται με αυτό.

Ειδικότεροι στόχοι που συνδέονται με τη γλώσσα μπορεί να είναι η σωστή άρθρωση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, η κατανόηση ιστοριών, η ανάπτυξη αφηγηματικού λόγου και αυτοσχέδιων διαλόγων, η έκφραση συναισθημάτων και απόψεων, η δημιουργία ιστοριών, η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας κ. ά. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να ειδικεύονται περισσότερο σε σχέση με το είδος των ειδικών αναγκών των παιδιών. Για παράδειγμα σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ο στόχος μπορεί να είναι η μείωση της ηχολαλίας, η αύξηση της προσαρμοστικότητας του λόγου στην επικοινωνιακή περίσταση, η κατανόηση του μεταφορικού λόγου, η δόμηση προτάσεων σε πρώτο ενικό πρόσωπο, όταν μιλούν για τον εαυτό τους ή η αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, υπάρχουν και οι εξατομικευμένοι στόχοι που αφορούν την κάθε συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή.

Δυστυχώς, στον τομέα της επίδρασης της ΔΤΕ σε συγκεκριμένους τομείς γλωσσικών δεξιοτήτων οι έρευνες είναι λιγοστές και απουσιάζει η σχετική τεκμηρίωση. Ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που έχουν γλωσσικές διαταραχές και παρουσιάζουν αργό ρυθμό μάθησης, θα πρέπει να γίνουν συστηματικές έρευνες σε βάθος χρόνου, ώστε να καταδειχθεί η αξία της εφαρμογής της.

Συμπερασματικά, η συστηματική χρήση της ΔΤΕ και η εμπειριστατωμένη μελέτη των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη προκειμένου να καταδειχθεί η αξία της εφαρμογής της στον τομέα της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αυδή, Άβρα & Χατζηγεωργίου Μελίνα** (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατή, Δήμητρα** (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καραγεωργίου Ρέα** (1989). *Δραματοποίηση και παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Στο: Άλκηστις Κοντογιάννη (Εκδ.), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- 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.
- Τσιάρας, Αστέριος** (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Αστέριος** (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

B) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ / ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Baldwin, Patrice & Fleming Kate** (2002) *Teaching literacy through drama*. London & New York: Routledge.
- Bluiett, Tarsha Estelle** (2009). *Sociodramatic play and the potentials of early language development of preschool children*. Tuscaloosa: Alabama (Dissertation).
- Bruner, Jerome** (1983). Play, thought and language. *Peabody Journal of Education*, 60, 60-69.
- Boal, Augusto** (1995). *The Rainbow of desire*. London: Routledge.
- Brown, Victoria** (1988). Integrating drama and sign language. *Teaching Exceptional Children*, 21(1), 4-8.
- Cattanach, Ann** (1996) *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chatterton, Sarah & Sian Butler** (1994). The development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 83-84.
- Courtney, Richard** (1968) *Play, drama and thought. The intellectual background to dramatic education*. Toronto: Simon & Pierre.
- de La Cruz, Rey E., Ming-Gon, Lian & Lanny Morreau** (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Jennings, Sue** (1973). *Remedial drama*. London: Pitman.

Kempe, Andy (2011). Drama and the education of young people with special needs. In: Schonmann Shifra (ed), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (165-169). Rotterdam & Boston: Sense publishers.

Kempe, Andy (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. Αθήνα: Πατάκης.

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

Mages, Wendy Karen (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.

McCullough Calabrese, Nicki (2000). *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged Children*. State University of New York at Buffalo (Thesis).

Mielonen, Alissa Marie & Wendy Paterson (2009). Developing literacy through play. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(1), 15-47.

Peter, Melanie (1994). *Drama for all. Developing drama in the curriculum with pupils with special educational needs*. London: David Fulton.

Peter, Melanie (2003) Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.

Ramamoorthi, Parasuram & Andrew Nelson (2011). *Drama Education for Individuals on the autism spectrum*. In Shifra Schonmann (ed), *Key concepts in theatre/drama education* (pp.177-182). Rotterdam & Boston: Sense publishers.

Verriour, Patrick. (1993). *Drama of the teaching and learning of a first language*. In: M. Schewe, & P. Shaw (eds), *Towards drama as a method in the foreign language classroom* (pp. 43-57). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Interaction between learning and development*. In: *Mind and Society*. Harvard, Harvard University Press.

Wagner, Betty Jane (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, National Education Assosiation.

Wagner, Betty Jane (2002). Understanding drama-based education. In Gerd Bräuer (ed.) *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp 4-18). Westport: Connecticut & London.

Weber, Kenneth J. (1978). *Yes, they can!* Milton Keynes: Open University Press.

Welcher-Forche, Ursula (1990). *Das darstellende spiel in der schule für lernbehinderte*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.

Woolland Brian (2010). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το δράμα και οι τεχνικές του στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

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 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	359
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΗΜΕΡΑ.....	361
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	363
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ	368
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	369
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	372
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	374

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο είναι ένας οργανωμένος θεσμός, που σκοπό έχει την πνευματική, κοινωνική, ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Καβαλιέρου, 2006:471). Στη σημερινή εποχή, όμως, συνειδητοποιείται το αδιέξοδο, στο οποίο έχουν περιέλθει τόσο τα παλαιά παιδαγωγικά πρότυπα όσο και οι σύμφυτες με αυτά παιδαγωγικές πρακτικές. Γίνεται κατανοητό, άρα, ότι οι κυρίαρχες παιδαγωγικές απόψεις είναι ανάγκη να αναθεωρηθούν και η αναθεώρηση αυτή δεν μπορεί να γίνει παρά με την αλλαγή τόσο του προσανατολισμού του ίδιου του συστήματος παροχής της γνώσης όσο και με την ανανέωση και τον εμπλουτισμό του προγράμματος διδασκαλίας (Καβαλιέρου, 2006:472).

Σήμερα το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι λόγοι είναι πολλαπλοί: η σημασία της Ιστορίας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ανθρώπων, καθώς και στη διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των λαών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:3). Είναι γεγονός μάλιστα ότι στη χώρα μας το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται συστηματικά από την ίδρυση του κράτους μέχρι σήμερα. Το ίδιο ισχύει και στα αναλυτικά προγράμματα όλων των αναπτυσσόμενων χωρών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:3).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε έναν υποσκελισμό των ανθρωπιστικών σπουδών από το έντονο τεχνοκρατικό πνεύμα. Ωστόσο, είναι παρήγορο ότι για τον σημερινό άνθρωπο οι κοινωνικές επιστήμες, ανάμεσά τους και η ιστορία, βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:3). Μάλιστα, η εισαγωγή μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας περισσότερο ανθρωπιστικής παιδείας, σε μία εποχή όπου η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στις απαιτήσεις μιας τεχνοκρατικής κοινωνίας (Καβαλιέρου, 2006:472).

Η εμπειρία, εντούτοις, δείχνει ότι μαθήματα όπως η Φυσική ή η Γλώσσα τείνουν να χρησιμοποιούν την μαθητοκεντρική, εμπειρική, βιωματική διδασκαλία εφαρμόζοντας ενεργητικές στρατηγικές μάθησης. Αντίθετα, στις

κοινωνικές σπουδές η διδασκαλία παραμένει δασκαλοκεντρική (Guven, 2009:105). Πραγματοποιείται κυρίως με απλή μετάδοση πληροφοριών του σχολικού εγχειριδίου και ελεγχόμενες ερωταπαντήσεις από τον δάσκαλο (Guven, 2009:105). Συνεπώς, κρίνεται εδώ απαραίτητη πλέον μία μέθοδος διδασκαλίας που να επικεντρώνεται στον μαθητή, να συνδυάζει διάφορες δραστηριότητες, ποικίλες πηγές πληροφοριών αλλά και ομαδικές διαδικασίες. Όλα αυτά συναντώνται στο δημιουργικό δράμα, το οποίο στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας λειτουργεί ως άριστο υποκατάστατο της ζωντανής εμπειρίας (Guven, 2009:105). Εν ολίγοις, το δημιουργικό δράμα δίνει μία ανθρωπιστική προσέγγιση στη συνήθως στεγνή γνώση των κοινωνικών σπουδών – και της ιστορίας – μέσα από την ενεργή συναισθηματική συμμετοχή του μαθητή (Guven, 2009:112).

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΗΜΕΡΑ

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:7). Ειδικότερα, οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα συνδέοντας αίτια με αποτελέσματα, να συνειδητοποιήσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις με απώτερο στόχο να καλλιεργήσουν μια υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:7· Σμυρναίος, 2008:200). Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται ιδιαίτερα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:7).

Εντούτοις, τα ιστορικά θέματα συχνά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ως ένα ψυχρό και απρόσωπο αντικείμενο, όπου η αναφορά στις εμπειρίες των απλών καθημερινών ανθρώπων και στον τρόπο με τον οποίο τα οικονομικά και πολιτικά θέματα επηρέασαν τη ζωή των ανθρώπων αυτών είναι μικρή (Καβαλιέρου, 2006:476). Ταυτόχρονα, η ξερή και στεγνή αφήγηση του μαθήματος, η συνδεδεμένη με το δασκαλοκεντρισμό, την παθητικότητα των μαθητών και το βαρύ αίσθημα πλήξης που τους συνοδεύει κατά τη διάρκειά της, θεωρείται κατά κανόνα υπεύθυνη για την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορικής ύλης τις τελευταίες δεκαετίες (Σμυρναίος, 2008:207). Το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραδέχεται την αδυναμία αυτή δηλώνοντας: «Συχνά η σχολική Ιστορία αποτελεί μια χωρίς νόημα παράθεση ονομάτων, χρονολογιών, στρατιωτικών γεγονότων, κρατών και πολιτισμών. Παρ' όλο που όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται απαραίτητα στη διδασκαλία της Ιστορίας, είναι φανερό ότι το βάρος προέχει να δίνεται κυρίως στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές. Η αδυναμία της σχολικής Ιστορίας να ανταποκριθεί σ' αυτή την απαίτηση, μπορεί να έχει ως συνέπεια τη συρρίκνωση των θετικών επιδράσεων που ασκεί το μάθημα της Ιστορίας στους μαθητές. Αν δοθεί όμως μεγαλύτερη έμφαση στα ήθη και τις συμπεριφορές των ανθρώπων παρά στα ίδια τα γεγονότα, το γνωστικό αποτέλεσμα θα έχει μεγαλύτερη διάρκεια» (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:4). Κατά συνέπεια, το σημαντικό ζητούμενο εδώ δεν είναι να ορίσουμε μία κατάλληλη

ύλη, αλλά να επιλέξουμε τους τρόπους διδασκαλίας εκείνους που θα πραγματώσουν αφενός τους γενικούς σκοπούς και τους επιμέρους στόχους αφετέρου θα υπερπηδήσουν όλες τις δυσκολίες (Μπρεντάνου, 2012:2· ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:3).

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Το θέατρο σε όλες του τις μορφές αποτελεί ένα μέσο διαπαιδαγώγησης. Με τη βοήθεια των διαφόρων θεατρικών δραστηριοτήτων μπορούμε να καλλιεργήσουμε και να ενδυναμώσουμε γνωστικές, ψυχικές, καλλιτεχνικές δεξιότητες των ατόμων. Συνεχίζοντας, μέσω του θεάτρου είναι εφικτός ένας επαναπροσδιορισμός της σχέσης του ανθρώπου με τον εαυτό του αλλά και τον συνάνθρωπό του, η άσκηση του προβληματισμού, της κριτικής σκέψης αλλά και η εμβάθυνση σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα (Φανουράκη, 2010:16). Αν, λοιπόν, το θέατρο ενταχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης τόσο ως αυτόνομο αντικείμενο όσο και ως μεθοδολογία θα διευκολυνθεί η διαδικασία και της διδασκαλίας και της μάθησης (Φανουράκη, 2010:16). Το θέατρο και οι τεχνικές του αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόκληση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την Μπρεντάνου «Η μαγική δύναμή του θεάτρου έγκειται στο ότι ενισχύει και χτίζει τη φαντασία και τη σκέψη, προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη, ευαισθητοποιεί και ψυχαγωγεί» (Μπρεντάνου, 2012:2). Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας μας «αναγκάζει» να βιώσουμε τα ιστορικά γεγονότα, αφού το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά (Μπρεντάνου, 2012:2).

Η εκπαιδευτική δραματική πράξη, κατά κύριο λόγο, σχετίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και ως εκ τούτου η Ιστορία φαίνεται να είναι το μάθημα εκείνο του Α.Π., όπου θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε τη δραματοποίηση, καθώς συνδέεται με τον άνθρωπο, τις πράξεις του και τις συμπεριφορές του. (Καβαλιέρου, 2006:476). Με τον όρο δραματοποίηση αναφερόμαστε στην αλλαγή της μορφής ενός κειμένου με βάση τον δραματικό κώδικα και με προφανή στόχο είτε τη διδασκαλία είτε την απόλαυση (Γραμματάς, 1999:223). Προϋποθέτει ένα δομημένο υπάρχον κείμενο (Σέξτου, 1998:31) ή μία ιστορία, ένα θέμα, έναν μύθο, μία γενική γραμμή ή μία ιδέα (Άλκηστις, 1989:10). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το νέο αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα της Μεγ. Βρετανίας αναφέρεται σε αυτήν υπό την έννοια μιας διδακτικής πρακτικής η οποία μπορεί να δώσει ακόμα και στους «αγράμματους» μαθητές μια συναρπαστική εμπειρία μελέτης του παρελθόντος

(Καβαλιέρου, 2006:476). Αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας εντάσσουν, κατά πρώτον, στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η οποία μπορεί με επιτυχία να πραγματοποιηθεί μέσω οργάνωσης ασκήσεων αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων και της βιωματικής προσέγγισης (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:16). Κατά δεύτερον, στα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας σημαντική θέση κατέχουν η οργάνωση ασκήσεων και τεχνικών μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια αναπαράστασης και βίωσης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:16). Κατά τρίτον, στις προτεινόμενες δραστηριότητες του μαθήματος της Ιστορίας για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συνδέουν την ιστορία με άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής με ταυτόχρονη αξιοποίηση γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2002:17). Μα είναι γεγονός ότι στην καθημερινή ζωή τα άτομα αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν. Η πραγματικότητα περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, αν θέλει να διδάσκει διεξοδικά και αναλυτικά καλείται να ενσωματώσει στην παρεχόμενη γνώση του σχολείου δραστηριότητες εκτός σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις αποκτώνται με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και μέσω εμπειριών, οπότε δεν ξεχνιούνται (Adiguzel, 2009:84). Για παράδειγμα, μέσω των ακουστικών διόδων συγκρατούμε το 10% των πληροφοριών, μέσω των οπτικών το 30%, ενώ μέσω προσωπικών εμπειριών, βιώνοντας συγκρατούμε μέχρι και 90% των πληροφοριών (Adiguzel, 2009:84).

Σύμφωνα με την Diane Speer, οι λόγοι που κάνουν αναγκαία την εφαρμογή του δράματος στη διδασκαλία της ιστορίας είναι οι εξής:

1. Το δράμα είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για να διεγείρει αισθήματα και συναισθήματα
2. Το δράμα δίνει τη δυνατότητα στο ακροατήριο να βιώσει την εμπειρία της Ιστορίας έμμεσα, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων
3. Η Ιστορία αναφέρεται στην ανθρώπινη εμπειρία και οι ιστορικοί χαρακτήρες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έζησαν πραγματικά, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από το δράμα

4. Το δράμα είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και γεγονότων
5. Η δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έναν δημιουργικό διάλογο, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις

(Καβαλιέρου, 2006:476-477)

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω ο John Fines δηλώνει: *«Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιώ το δράμα στη διδασκαλία της ιστορίας είναι από τη μία γιατί υπάρχουν συγκεκριμένες στιγμές του παρελθόντος με τέτοιο πλούτο γεγονότων και συναισθημάτων, όπου έχει συμβεί κάτι πολύ σημαντικό»*. Για να αντιληφθεί ο μαθητής αυτές τις στιγμές είναι απαραίτητο να μπει μέσα τους, να τις δοκιμάσει, να τις νιώσει. *«Από την άλλη, γιατί υπάρχουν συγκεκριμένα ερωτήματα για το παρελθόν που απαιτούν ο μαθητής να περάσει από μια σειρά υποθέσεων και πιθανών απαντήσεων για να καταλήξει στην ιστορική γνώση»*. Μέσω αυτής της ερευνητικής διαδικασίας ο μαθητής επαναπροσδιορίζει τις κρίσεις του, τις ιδέες του, τις απόψεις του και καταλήγει στην ιστορική σκέψη (Fines, 2008:11).

Παράλληλα, είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι το παιδί για να μάθει Ιστορία μέσω δράματος χρειάζεται να έχει την ευκαιρία να υπερβεί συνειδητά το «εδώ και τώρα» για χάρη του «εκεί και τότε» κάνοντας στο τέλος αναστοχασμό γύρω από αυτή την εμπειρία (Vass, 2008:13). Είναι γνωστό ότι πολλές έννοιες είναι πολύ δύσκολο να αποδοθούν με λόγια. Τα συναισθήματα, τα κίνητρα, οι σκέψεις, η συμπεριφορά των ανθρώπων μπορούν να συνειδητοποιηθούν καλύτερα μέσα από τη γλώσσα του σώματος, μέσα από μια απλή θεατρική δραστηριότητα. Ο μαθητής είναι παρών, παίζει, αναλαμβάνει ρόλους, ενσαρκώνει τους ήρωες της Ιστορίας, γνωρίζει τα κίνητρά τους, τα ιδεολογικά συμφραζόμενα, την πάλη των τάξεων, αξιολογεί τη δράση τους. Με λίγα λόγια, ζει ο ίδιος με κριτική άποψη την εμπειρία της Ιστορίας (Καβαλιέρου, 2006:478). Αντιμετωπίζοντας τη δραματική αυτή εμπειρία σαν αληθινή το παιδί μπορεί να προσπαθήσει να λύσει ένα πρόβλημα του παρελθόντος στο παρόν. Η εγγύτητα στην εμπειρία μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μαθαίνω εκ των έσω», σε αντίθεση με την «εξωτερική μάθηση», μέσω των βιβλίων, που αν και σημαντική δεν αγγίζει τα παιδιά τόσο

άμεσα (Vass, 2008:13). Μέσα από τη δραματική πράξη, οι μαθητές αποκαλύπτουν και ταυτόχρονα ζουν τα διλήμματα, τις συγκρούσεις, τα αγωνιώδη ερωτήματα που θέτει το κείμενο και μετέχουν κατά κάποιον τρόπο, στις μορφές ζωής που εκτυλίσσονται σε αυτό. Μπορούν να σκεφτούν «από τα μέσα». Δεν ερμηνεύουν απλά το κείμενο, το βιώνουν και μάλιστα δημιουργικά και ευχάριστα (Καβαλιέρου, 2006:478). Εν τέλει, μέσω του δράματος οι μαθητές περνούν καλά αλλά ταυτόχρονα δουλεύουν σκληρά γύρω από τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Το δράμα μπορεί να είναι πιο αργό ποσοτικά – από άποψη ύλης – σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά πιο αποδοτικό ποιοτικά σε σκέψεις και πλούτο ιστορικών εμπειριών (Fines, 2008:11).

Μια ακόμα νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας, που αποτελεί μια καινούρια διαδικασία μάθησης, είναι η λεγόμενη διερευνητική μέθοδος. Σε αυτή ο μαθητής ψάχνει, αναζητά, ερευνά για να κατανοήσει τις σχέσεις, τις συνθήκες, τις αιτίες, τις αφορμές και να εξαγάγει μόνος του συμπεράσματα και όχι μέσα από την αυθεντία του βιβλίου ή του δασκάλου. Η διαδικασία αυτή οδηγεί τον μαθητή στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων (Σκούρος, 1991:11-12). Στη βάση αυτή δάσκαλος και μαθητές προσπαθούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν βάσει των πηγών που έχουν (μέσα ή έξω από το βιβλίο) ακολουθώντας τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και οι ιστορικοί, δηλαδή δημιουργία ερωτημάτων, υποθέσεις, έρευνα των διαθέσιμων πηγών και ευρημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται και ερευνητές και ιστορικοί, μπαίνουν στο κλίμα του παρελθόντος, παράγουν και παρουσιάζουν στην τάξη τα συμπεράσματά τους (Γκουτζαμάνης, 2008:50). Τον τρόπο αυτόν διδασκαλίας ο Gavin Bolton ονομάζει δράμα λύσης προβλημάτων. Τούτος ταιριάζει απόλυτα με το μάθημα της Ιστορίας, γιατί τα παιδιά βλέπουν την ιστορική κατάσταση τρισδιάστατα και εργάζονται με τα αποτελέσματα που ανακαλύπτουν. Παράλληλα, μέσα από αυτή τη δραματική διαδικασία βλέπουν τους ανθρώπους του παρελθόντος σαν φυσιολογικούς (Little, 1983:14). Επιπρόσθετα, η Dorothy Heathcote δηλώνει ότι το δράμα βάζει τους ανθρώπους του παρόντος να ανακαλύψουν τα κοινωνικά γεγονότα του παρελθόντος οδηγώντας τους να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται ανάλογα σε δημιουργημένες δραματικές συνθήκες

(Heathcote, 2008:6). Ειδικά για τα μεγαλύτερα παιδιά (γυμνασίου – λυκείου) απαραίτητο κρίνεται ο δάσκαλος να θέτει ερωτήσεις όχι να δίνει απαντήσεις, να θέτει υπαινιγμούς και όχι να παρουσιάζει τελεσίδικα γεγονότα. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, τη διερεύνηση, την επιχειρηματολογία οι μαθητές θα αφομοιώσουν τα γεγονότα (Heathcote, 2008:7). Ο διάλογος με τη μορφή που προτείνεται εδώ, είναι η βάση για τη δραματοποίηση ενός θέματος από την ιστορία. Αν μάλιστα είναι περιεκτικός, νευρώδης και εκτενής, αν έχει προκαλέσει τον αυτοσχεδιαστικό οίστρο των μαθητών με τη συνδρομή του δασκάλου - εμπυχωτή τους, τότε το εγχείρημα – η αποδοτική διδασκαλία – θα ευοδωθεί (Μουδατσάκης, 2005:118).

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε τη δυνατότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και να επικοινωνεί τη δική του συναισθηματική κατάσταση (Τσιάρας, 2014:150). Τα παιδιά, μέσα από το δραματικό παιχνίδι, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα προς τους άλλους, αυξάνεται το αίσθημα συμπάθειας, συμπόνιας, βελτιώνεται ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος, αυξάνεται η αυτοκυριαρχία και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία (Τσιάρας, 2014:151).

Όσον αφορά τώρα στην ιστορική ενσυναίσθηση συνίσταται στην επανενεργοποίηση από τον ιστορικό της εμπειρίας του παρελθόντος, υπό την έννοια των πράξεων παρά των συμβάντων. Οι πράξεις αυτές οφείλουν να ειδωθούν υπό το πρίσμα του ιστορικού προσώπου, των σκέψεών του και της εποχής του. Ο ιστορικός, λοιπόν, προσπαθεί να κατανοήσει καλύτερα εκείνη την εποχή μέσω των σκέψεων του προσώπου (Σμυρναίος, 2008:170). Σήμερα άλλωστε μέριμνα των διδακτολόγων της ιστορίας είναι η μετατροπή του μαθητή σε μικρό επιστήμονα, μικρό ιστορικό, ο οποίος θα ασκηθεί στην ιστορική ενσυναίσθηση, με τελικό στόχο να αναπτύξει κριτική ιστορική σκέψη απαραίτητο εφόδιο για μια συνειδητή και κριτική στάση προς τη σύγχρονη πραγματικότητα (Σμυρναίος, 2008:172). Για να συμβεί όμως αυτό απαραίτητη κρίνεται η βίωση από τους μαθητές των πιο δραματικών στιγμών των ιστορικών γεγονότων. Να μπορέσουν να δουν, ν' ακούσουν και να αισθανθούν τις καταστάσεις των ηρώων σα να βρίσκονται ανάμεσά τους. Ερμηνεύω για τον μαθητή σημαίνει αισθάνομαι (Καβαλιέρου, 2006:477). Η άποψη μάλιστα κάποιων ερευνητών είναι ότι οι έφηβοι μαθητές φθάνουν στο υψηλότερο σημείο ενσυναίσθησης όταν λειτουργούν ομαδικά και μέσα στα πλαίσια συνεχούς διαλόγου, όπου αναδεικνύεται και γίνεται ιδιαίτερη επεξεργασία του συγκρουσιακού στοιχείου, όταν χρησιμοποιείται η μίμηση και η δραματοποίηση, τα λογοτεχνικά κείμενα, η αφήγηση, ο χαρακτηρισμός προσώπων, βασικές, δηλαδή, τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Σμυρναίος, 2008:174· Λεοντσίνης, 1999:137).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Την σχολική χρονιά 2005 – 2006 η Κ. Φανουράκη πραγματοποίησε, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, προκειμένου να μελετήσει τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω δραματικών τεχνικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 1040 μαθητές καθώς και 30 φιλόλογοι από διάφορα σχολεία του νομού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής το 70% των ερωτηθέντων μαθητών αποκόμισαν θετική γνώμη για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσα από θεατρικές τεχνικές και ασκήσεις, με μόνο το 9% να έχει σχηματίσει αρνητική γνώμη (Φανουράκη, 2010:261). Εν συνεχεία, οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό άνω του 70% ότι αυτό που τους άρεσε πιο πολύ στις διδασκαλίες αυτές ήταν το πιο ενδιαφέρον, ευχάριστο και ζωντανό μάθημα, η ενεργοποίηση της φαντασίας και η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης καθώς και η καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης (Φανουράκη, 2010:265). Εκτός των παραπάνω, οι μαθητές ανέφεραν, πάλι σε υψηλά ποσοστά, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω θεατρικών τεχνικών αναπτύχθηκε μεταξύ τους η ομαδικότητα, οι φιλικές σχέσεις, η συνεργασία, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη (Φανουράκη, 2010:266). Επιπλέον και ιδιαίτερα σημαντική είναι η παραδοχή των μαθητών, σε ποσοστό άνω του 60%, ότι η σχέση μαθητών – καθηγητών άλλαξε και έγινε πλέον πιο φιλική, οικεία, αποδοτική (άνω του 70%) (Φανουράκη, 2010:268). Στην ερώτηση αν οι μαθητές θα ήθελαν να διδαχθούν ξανά τα φιλολογικά μαθήματα μέσω θεατρικών τεχνικών απάντησαν θετικά σε ποσοστό 86,5% (Φανουράκη, 2010:274). Επιπρόσθετα, όταν ρωτήθηκαν ποιο φιλολογικό μάθημα θα επιθυμούσαν να διδαχθούν μέσω των τεχνικών αυτών το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε το μάθημα της Ιστορίας (41,5%) (Φανουράκη, 2010:275). Τέλος, και οι απόψεις των φιλόλογων είναι αντίστοιχα θετικές για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους μέσω θεατρικών τεχνικών – συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά – όμως δηλώνουν ξεκάθαρα την ανάγκη εξοικείωσής τους, επιμόρφωσης και εκπαίδευσής τους στον τομέα της θεατρικής αγωγής (Φανουράκη, 2010:319).

Οι Goalen & Hendy πραγματοποίησαν το 1993 και το 1995 έρευνες στο Homerton College της Μ. Βρετανίας εφαρμόζοντας δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα στην τάξη. Στόχος τους ήταν να αποδείξουν ότι διδάσκοντας την Ιστορία μέσω των τεχνικών αυτών προωθείται σε σημαντικό βαθμό η ιστορική σκέψη των μαθητών. Πράγματι, οι μαθητές έπειτα από την εφαρμογή δράματος είχαν αποκτήσει ιστορικές δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές θα αποκτούσαν μετά από δύο περίπου χρόνια (Goalen, 1995:66· Goalen, 1996:3).

Ο Ρ. Goalen το 1994 πραγματοποίησε έρευνα με τους επικεφαλής των τμημάτων Ιστορίας σε δέκα σχολεία διαφόρων περιοχών της Μ. Βρετανίας, όπου εφαρμόζαν το δράμα στη διδασκαλία τους. Επειδή την περίοδο εκείνη το Υπουργείο Παιδείας είχε αλλάξει το Α. Π. ο ερευνητής ήθελε να μελετήσει αν τα σχολεία αυτά θα συνέχιζαν να εφαρμόζουν δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα σχολεία αυτά και παρά τις αλλαγές των δεδομένων συνέχισαν απρόσκοπτα να εφαρμόζουν το δράμα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας (Goalen, 1995:70· Goalen, 1996 2:133· Goalen, 1996:2). Μάλιστα, τα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη στη διδασκαλία της Ιστορίας βοηθά να συγκεντρωθούν οι μαθητές στο μάθημα, να αποκτήσουν ιστορική γνώση, να αναπτύξουν ιστορικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση καθώς και να προβούν σε ερμηνεία του παρελθόντος. Τέλος, οι μαθητές εκτίμησαν το μάθημα της Ιστορίας λόγω του ότι το απόλαυσαν μέσω του δράματος και προωθήθηκαν ίσες ευκαιρίες μάθησης και η αυτοεκτίμησή τους (Goalen, 1995:73-74).

Οι Goalen & Hendy το 1994 πραγματοποίησαν μία δεύτερη έρευνα στην τάξη στο Suffolk Middle School της Μεγ. Βρετανίας χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό μοντέλο της Heathcote για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω δραματικών τεχνικών. Στόχος και αυτής της έρευνας ήταν ο συσχετισμός υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων με τις δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της Ιστορίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής το εκπαιδευτικό δράμα δίνει στον δάσκαλο τα εργαλεία για να οδηγήσει τους μαθητές να γίνουν μικροί ιστορικοί, μελετώντας στοιχεία και πηγές (Goalen, 1996 2:136· Goalen, 1996:2 - 3).

Οι Goalen & Hendy, το 1992, πραγματοποίησαν έρευνα στο δημοτικό σχολείο του Cambridge (πρόγραμμα 12 εβδομάδων σε δύο τάξεις του σχολείου) με στόχο να αποδείξουν ότι διδάσκοντας Ιστορία μέσω δράματος αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη των παιδιών σε συγκεκριμένο βαθμό. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Η ιστορική σκέψη αναπτύχθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό των μέτριων μαθητών, συγκρίνοντάς τους με τους συνομηλικούς τους άλλων τάξεων, καθώς και των πολύ καλών μαθητών. Όμως, μάλλον δεν βοήθησε τους αδύναμους μαθητές (Goalen & Hendy, 1993:363). Τα συμπεράσματα της έρευνας μας ενημερώνουν ότι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν υψηλότερους μαθησιακούς στόχους από τους αναμενόμενους για την ηλικία τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες διδασκαλίας, εφόσον το 60% των μαθητών βελτίωσαν την απόδοσή τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Συνεπώς, αν επιμένουμε στους ηλικιακούς διδακτικούς στόχους συχνά υποτιμάμε τα παιδιά, αφού έχουμε κατώτερες προσδοκίες από αυτά (Goalen & Hendy, 1993:375· Goalen, 1996(2):135· Goalen, 1996:2). Το τελικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι δραματικές μέθοδοι φέρνουν υψηλά αποτελέσματα μάθησης στην Ιστορία συγκριτικά με τις συμβατικές / παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Goalen & Hendy, 1993:376).

Το 2008 ο Γκουτζαμάνης πραγματοποίησε, στα πλαίσια της μεταπτυχιακής του διατριβής, έρευνα στην Δ' τάξη του 3^{ου} δημοτικού σχολείου Έδεσσας με στόχο να αποδείξει ότι με την αξιοποίηση του δράματος και του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προωθηθεί η ιστορική μάθηση (Γκουτζαμάνης, 2008:73). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής οι μαθητές βελτίωσαν τις ιστορικές τους γνώσεις και έμαθαν να αποκομίζουν ιστορική γνώση δουλεύοντας ερευνητικά μέσα από τις πηγές. Ακόμη, τα παιδιά συνέγραψαν θεατρικά κείμενα αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω της έρευνας και ενασχόλησής τους με τις ιστορικές πηγές (Γκουτζαμάνης, 2008:92). Επιπλέον, ενδιαφέρθηκαν για την Ιστορία αφού ήρθαν σε επαφή με το παρελθόν βιωματικά. Τέλος, έφθασαν να αντιληφθούν τον ρόλο τους μέσα στην κοινωνία που ζουν αλλά και τη θέση τους μέσα στο χρόνο και τον χώρο (Γκουτζαμάνης, 2008:93).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η Ιστορία είναι ένα μάθημα που απαιτεί καινοτομία στη διδασκαλία του. Χωρίς εκείνη οι μαθητές εξαρτώνται από τα κείμενα και τις εξωτερικές κατευθύνσεις, όπως είναι ο δάσκαλος. Αντίθετα, εισάγοντας καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία της ο μαθητής αποκτά αυτονομία στη σκέψη του και ασκεί κριτική στα κείμενα (Goalen, 1995:74). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και οι τεχνικές της αποτελούν διδακτικά εργαλεία για τον φιλόλογο, καθώς οδηγούν τον μαθητή στην ευαισθητοποίηση, την κριτική σκέψη, την ενεργοποίηση. Ταυτόχρονα, αποτελούν τα εργαλεία αυτά ένα δυνατό ερέθισμα για τη σταδιακή απαλλαγή από την παραδοσιακή αντίληψη στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων (Φανουράκη, 2010:24). Όταν μάλιστα ο μαθητής κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας εμπλέκεται σε μία άμεση εμπειρία τότε μιλάμε για την ενεργοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης παράλληλα με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Φυσικό επακόλουθο αυτών η ουσιαστική ιστορική μάθηση (Μπρεντάνου, 2012:2).

Οφείλουμε να παρατηρήσουμε εδώ ότι το εκπαιδευτικό δράμα δεν βοηθά απαραίτητα στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων, μπορεί να αφορμάται από τις ήδη υπάρχουσες από τους μαθητές. Ωστόσο, αυτό που κάνει το δράμα στη διδασκαλία της Ιστορίας να ξεχωρίζει είναι ότι εντέλει μετασχηματίζει τη γνώση σε κατανόηση. Και αδιαμφισβήτητα η πιο σημαντική γνώση, που θα συγκρατηθεί, είναι εκείνη που αποκτάται, όταν τα παιδιά εμπλέκονται τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά (Vass, 2008:14). Πέραν των άλλων, να αναφέρουμε εδώ ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία λόγω της εφηβείας των μαθητών. Τούτο γιατί εμβαθύνοντας στον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των εφήβων αναζητούνται και δίνονται απαντήσεις στα εφηβικά τους ερωτήματα (Φανουράκη, 2010:23). Ακολούθως, το δράμα δεν βοηθάει μόνο να μάθουν τα παιδιά Ιστορία αλλά τους επικουρεί στο θέμα της πολιτειότητας. Εντάσσοντας το δράμα στο Α.Π. συνδέουμε το ιστορικό παρελθόν με το γεωγραφικό παρόν ενθαρρύνοντας τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες στη σύγχρονη διευρυμένη παγκόσμια κοινότητα (Vass, 2008:14).

Ίσως τελικά ήρθε η ώρα να επιστρέψουμε σε μία φιλοσοφία διδασκαλίας της Ιστορίας, όπου η λογική και το συναίσθημα, το ατομικό και το συλλογικό, η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη είναι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται ολιστικά· σε αντίθεση με μία παιδαγωγική στείρας μετάδοσης της γνώσης (Eriksson, 2011:102). Τέλος, να τονίσουμε ότι η ανάγκη περαιτέρω έρευνας στο πεδίο της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης κρίνεται απαραίτητη τόσο στη χώρα μας (Φανουράκη, 2010:360· Γκουτζαμάνης, 2008:94) όσο και στη Μεγ. Βρετανία (Goalen, 1996 (2):137).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adiguzel, H. O. (2009). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (Επιμέλεια), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (83-93) πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Άλκηστις. (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και θεατρική αγωγή: μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Güven, I. (2009). Χρησιμοποιώντας το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών. Στο Ν. Γκόβας (Επιμέλεια), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (104-113) πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Eriksson, S. (2011). Distancing at close range: making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama. Teaching political awareness through drama. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 16 (1), 101 – 123.
- Goalen, P., & Hendy, L. (1993). It's not just fun, it works! Developing children's historical thinking through drama. *The curriculum journal*, 4 (3), 363 – 384.
- Goalen, P. (1995). Twenty years of history through drama. *The curriculum journal*, 6(1), 63 – 77.
- Goalen, P. (1996). *The Drama of History*. Homerton College, Cambridge, England. <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource>.
- Goalen, P. (1996). Report on research into teaching history through drama conducted at Homerton College Cambridge, England. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de>

- Heathcote, D. (2008). In my view: means and ends: history, drama and education for life. *History, drama and the classroom*. Leeds: the historical association.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Little, V. (1983). History through drama with top juniors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 12 – 18.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπρεντάνου, Κ. (2012). «Αλληλέγγυα» διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, και Δ. Μαυρέας, (επιμ.). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (281-291). Πρακτικά 7^η Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκούρος, Τ. (1991) *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορία με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ. (2002). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Fines, J. (2008). Working through drama. *History, drama and the classroom*. Leeds: the historical association.

- Fines. J., & Verrier. R. (1974). *The drama of history*. London: New university education.
- Vass, P. (2008). Drama and history: a theory for learning. *History, drama and the classroom*. Leeds: the historical association.
- Verrier, R. (2008). Drama: choosing an approach. *History, drama and the classroom*. Leeds: the historical association.
- Wilson. V., & Woodhouse. J. (2008). History through drama, a teacher's guide – revisited. *History, drama and the classroom*. Leeds: the historical association.



**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 Δραματική Τέχνη ως μέσο εφαρμογής των συνεργατικών μοντέλων εργασίας
στο σχολικό περιβάλλον»



Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

**Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: Φραγκίσκος Αλέξανδρος Σαργολόγος
Α.Μ.: 5052201401021**

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	379
1. Εισαγωγή.....	380
2.1 Ορισμός του δράματος.....	381
2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα.....	381
2.3 Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....	383
3.1 Το ομαδοσυνεργατικό σχολείο.....	383
3.2 Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	384
4. Η Δραματική Τέχνη ως εργαλείο συνεργατικής μάθησης στο σχολείο.....	385
5. Συμπέρασμα.....	386
6. Βιβλιογραφία.....	387

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη μελέτη του ρόλου της Δραματικής Τέχνης ως μέσου εφαρμογής των ομαδικών μοντέλων συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Οι νέες τάσεις στην εκπαίδευση ορίζουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να γίνει περισσότερο βιωματικός, να βασίζεται περισσότερο στην προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον καθηγητή τους.

Ο στόχος της Δραματικής Τέχνης επικεντρώνεται όχι τόσο στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία μέσα από την οποία δίνεται η δυνατότητα για δημιουργική έκφραση, διερεύνηση και ανταλλαγή ιδεών και ανάπτυξη γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όπως αυτών της ομαδικής εργασίας. Προσανατολίζεται στην ομάδα, στη συνεργασία, στην ενδυνάμωση δυνατοτήτων. Οι μαθητές βιώνουν ευχάριστα τη δραματική διαδικασία, αποκτώντας εκτός από γνώσεις, πολλά ψυχικά εφόδια ως αυριανοί πολίτες.

1. Εισαγωγή

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από το μοντερνισμό, τη συνεχή ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, της αμφισβήτησης των παραδοσιακών δομών, συμπεριλαμβανομένης και της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συστηματική μάθηση μέσα από τα συγκεκριμένα και απολύτως καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία συνεχίζει να εφαρμόζεται, είναι όμως πλέον αμφιλεγόμενη. Τα όρια μεταξύ των επιστημών εξακολουθούν να είναι καθορισμένα και χρησιμοποιούνται αυστηρά κριτήρια μάθησης και αξιολόγησης, όπως τα ειδικά τεστ και τα διαγωνίσματα. Ο διδάσκων στα περισσότερα σχολεία έχει ακόμη τον ενεργό ρόλο, προγραμματίζει το μάθημα και οι μαθητές ακολουθούν τους ήδη διαμορφωμένους κανόνες. Σύμφωνα με τον Mayer³⁹¹ στην καθημερινή σχολική πράξη, επικρατούν τρόποι διδασκαλίας, όπου η «αυταρχική μέθοδος μάθησης» εμποδίζει την αναγκαία ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πρακτικής μεθόδου μάθησης. Είναι πολύ δύσκολο σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές να ξεφύγουν από την παθητικότητα και να έχουμε ενεργό συμμετοχή. Δεν γίνεται ασφαλώς να αποκλειστεί η ενεργητική συμμετοχή, αλλά αυτός ο τρόπος διδασκαλίας οδηγεί κυρίως στην απλή αποστήθιση, στην παθητική ακρόαση, στην ανάκτηση τη μνήμη, στην επανάληψη της ύλης που διδάσκεται και στην εκμάθηση κανόνων, προτύπων και τύπων.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ακροβατεί ανάμεσα στο παραδοσιακό-οικείο μοντέλο διδασκαλίας και στις μοντέρνες μεθόδους, τις οποίες επιτάσσει η νέα κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός, παρακολουθεί τις εξελίξεις, προσπαθώντας να δημιουργήσει το καταλληλότερο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές του να λάβουν τα καλύτερα εφόδια για το μέλλον.

Μία από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας αφορά στην πραγματικά ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα μέσα από τη συνεργατική μάθηση³⁹². Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής σταματά να είναι παθητικός αποδέκτης πληροφοριών, πρωταγωνιστώντας πλέον ο ίδιος στη διαδικασία μάθησης. Ο τρόπος διδασκαλίας, τείνει να μετατραπεί από δασκαλοκεντρικός, σε ομαδοκεντρικός, όπου ο δάσκαλος δημιουργεί ομάδες και κυρίαρχο στοιχείο είναι η δυναμική της κάθε ομάδας.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο η δραματική τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία που θα βοηθήσει στην υλοποίηση και εφαρμογή του νέου εκπαιδευτικού μοντέλου συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια ιστορική αναφορά στο αρχαίο ελληνικό δράμα, ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητός ο ορισμός της δραματικής εκπαίδευσης. Στο κύριο μέρος επεξηγείται το ομαδικό μοντέλο συνεργασίας και πώς αυτό εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, διερευνάται η αλληλεπίδραση δραματικής τέχνης και ομαδικής συνεργασίας, ενώ στο τέλος ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με το ρόλο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και το κατά πόσο υπηρετεί τη διαδικασία της γνώσης, αναπτύσσοντας συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

³⁹¹ E. Meyer (1987). *Ομαδική διδασκαλία* (μτφρ. Λ. Κουτσούλη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

³⁹² Θ. Καρυώτης, (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.

2.1 Ορισμός του δράματος

Με τον όρο δράμα εννοούμε, όποιο αποτέλεσμα προκύπτει από μία δράση. Το ρήμα δράω-ᾶ, είναι συνώνυμο του πράττω, ενώ μπορεί να σημαίνει τη λέξη «υπηρετώ» που στο παρελθόν, ήταν συνυφασμένη με θρησκευτικές τελετουργίες και δρώμενα. Η θρησκευτική τελετουργία μπορούμε να πούμε ότι αποτέλεσε την αρχή του δράματος, όντας μία σύνθεση μεταξύ της ποίησης και της θεατρικής τέχνης (Σολομός, 1993).

Το Έπος και η Λυρική ποίηση χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να παρουσιαστεί μπροστά στο κοινό η παράσταση κάποιου συγκλονιστικού γεγονότος, το οποίο δεν ήταν δυνατό να αποδοθεί μόνο με μία στείρα ερμηνεία ή ανάγνωση (Bieber, 1939).

Γι' αυτό το λόγο η παρουσία μουσικής και όρχησης ήταν σημαντικά στοιχεία του αρχαίου δράματος. Η προέλευση του δράματος έχει τις ρίζες του στα θρησκευτικά δρώμενα, όπως την εορτή του Διονύσου και τα Μεγάλα Διονύσια, ενώ η συγκρότησή του σε θεσμό της πολιτείας με τους δραματικούς αγώνες, οδήγησε στην τυποποίηση των σημασιών με το πέρασμα του χρόνου (Steidle, 1968).

Το δράμα είναι η μορφή τέχνης που εξερευνά τις ανθρώπινες συναισθηματικές αντιθέσεις και συγκρούσεις. Γενικότερα, παίρνει τη μορφή μιας ιστορίας που παρουσιάζεται στο κοινό μέσω της πράξης και του διαλόγου.

Επηρεάζει τη συναισθηματική αλλά και τη διανοητική κατάσταση τόσο του κοινού όσο και των συμμετεχόντων. Δημιουργεί ένα είδος καθρέφτη που μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε τον εαυτό μας, κατανοώντας παράλληλα σε βάθος τα ανθρώπινα κίνητρα και τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Το δράμα διευρύνει τον πνευματικό ορίζοντα του ανθρώπου, μέσα από ιστορίες της καθημερινής ζωής που όμως παρουσιάζονται κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες, κουλτούρες και χρονικές περιόδους (Hennesy, 1998).

2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα

Όπως αναφέρουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου «*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).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ενσωματώνει στοιχεία της εκπαίδευσης ενός ηθοποιού για να διευκολύνει τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Είναι ένας πολύ-αισθητηριακός τρόπος εκμάθησης που έχει σχεδιαστεί για να αυξάνει την ευαισθητοποίηση του εαυτού, όπως το μυαλό, το σώμα και τη φωνή) και άλλες δεξιότητες (συνεργασία και ενσυναίσθηση), να βελτιώνει τη σαφήνεια και τη δημιουργικότητα στην επικοινωνία των λεκτικών αλλά και των μη λεκτικών ιδεών αλλά και να εμβαθύνει στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κινήτρων, της ποικιλομορφίας, του πολιτισμού και της ιστορίας (Τζουριάδου, 1995).

Εμπεριέχει, επίσης, τα στοιχεία του θεάτρου (κοστούμια, σκηνικά, φωτισμός, μουσική και ήχος), ώστε να εμπλουτιστεί η εμπειρία της μάθησης αναπαριστώντας ιστορίες.

Οι μαθητές αποκτούν εμπειρία σε διάφορους ρόλους του ηθοποιού, του σκηνοθέτη, συγγραφέα, σχεδιαστή αλλά και μέλος του ακροατηρίου. Το Δράμα στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει και συναφείς κλάδους και μορφές τέχνης, όπως η

παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η αφήγηση, το μελόδραμα, το κουκλοθέατρο, το ραδιοφωνικό δράμα και η δημόσια ομιλία (Παπαδόπουλος, 2010).

2.3 Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Με τον όρο συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, εννοούμε τη μέθοδο διδασκαλίας που στηρίζεται στην εργασία σε ομάδες, με στόχο την υλοποίηση των διδακτικών στόχων που έχουν οριστεί. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας «*Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων*» (Ματσαγγούρας 2000: 16).

Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται σημαντικά η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, ενώ υπάρχει αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των ιδίων των μαθητών, γεγονός που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται μέσα στα πλαίσια μιας υγιούς επικοινωνίας και να ανταπεξέρχονται μέσω της συλλογικής σκέψης και της συλλογικής δράσης σε οποιοδήποτε ερέθισμα, είτε αυτό επιτυγχάνεται συνεργατικά, είτε με την καθοδήγηση του εμψυχωτή. Επιτρέπει έτσι στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες πάνω στην συνεργασία μεταξύ τους, να ανταλλάξουν ελεύθερα την γνώμη και την άποψή τους με τα μέλη της ομάδος και να γίνουν όλοι μαζί συνεργοί στην επίτευξη ενός τελικού στόχου, μέσω μιας βιωματικής διαδικασίας. (Χατζηδάκη, Η Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση στη Διδασκαλία και στη Μάθηση της Γ2).

Στη συνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές εξηγούν τις απόψεις τους, παρουσιάζουν εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης και εκτίμησης του δρωμένου, δεδομένο που τους βοηθά να κατανοήσουν ευκολότερα το διδακτικό αντικείμενο. Όταν οι μαθητές είναι σε θέση να εξηγήσουν και να μεταδώσουν τις απόψεις τους και τα ερωτήματά τους, η ατμόσφαιρα στην διδακτική αίθουσα είναι πιο ειρηνική, καθώς αποφεύγονται συγκρούσεις και τέλματα (Johnson & Johnson, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές εστιάζουν στο αντικείμενο της διδακτικής ενότητας, χρησιμοποιούν τη λογική και την κριτική σκέψη μέσα σε μία ομάδα εργασίας και εξηγούν τη λογική σειρά των σκέψεων και των συνειρμών που έκαναν για να λύσουν κάποιο πρόβλημα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους-εμψυχωτές τους (Μπακονικόλα, 2002).

Επιπρόσθετα, παρέχουν σημαντική βοήθεια ο ένας μαθητής στον άλλο, ιδίως σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα μαθαίνει ο κάθε συμμετέχων στην ομάδα να λειτουργεί ως πομπός και δέκτης ερεθισμάτων, σεβόμενος την άποψη και τις δράσεις του απέναντί του, σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και εκτίμησης (Slavin, 1986).

3.1 Το ομαδοσυνεργατικό σχολείο

Το ομαδοσυνεργατικό σχολείο μπορεί και αποτελεί ένα πρότυπο αγωγής συνεργασίας των μαθητών, καθώς επιτυγχάνει το διττό του ρόλο, από τη μία πλευρά μεταδίδει τη γνώση στον μαθητή με έναν σαφώς πιο αποτελεσματικό τρόπο και από την άλλη φροντίζει, ώστε οι μαθητές να εργάζονται για έναν κοινό στόχο, μαζί τον δάσκαλο-εμπνευστή τους. Η ένταξη του μαθητή στην ομάδα και η αποδοχή του από αυτήν, συμβάλει στην επιτυχή κοινωνικοποίησή του, με αρωγό το φιλικό κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας (Ματσαγγούρας, 1995).

Στο ομαδοσυνεργατικό σχολείο παρόλο που υπάρχουν πλείστες διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, όλες τους εμπεριέχουν κοινούς άξονες σύνδεσης και αξιοποιούν με παρόμοιο τρόπο τη συνεργατική διδασκαλία. Αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά στη διασφάλιση του ότι μόλις δημιουργηθεί μια ομάδα συνεργασίας, αυτή θα λειτουργεί ορθά και ομαδικά. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές θα πρέπει από την πρώτη στιγμή να κατανοήσουν ότι είναι μέλη της ομάδας και ότι έχουν έναν κοινό στόχο. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να κατανοήσουν ότι το πρόβλημα που είναι προς επίλυση, αφορά όλη την ομάδα, ενώ η επιτυχής ή ανεπιτυχής έκβασή του θα αφορά όλους τους συμμετέχοντες. Για την επιτυχή λειτουργία της ομάδας, οι μαθητές πρέπει να μιλούν μεταξύ τους με σεβασμό, ώστε να υπάρχει πραγματική αλληλοστήριξη και τέλος είναι σημαντικό να κατανοήσει η ομάδα των μαθητών, πως μία ενέργεια αφορά όλη την ομάδα και όχι το κάθε άτομο ξεχωριστά (Johnson & Johnson & Holubec, 1991).

Είναι σημείο της εποχής που διανύουμε πως το ανταγωνιστικό σχολείο που γνωρίζαμε μέχρι σήμερα έχει φτάσει σε αδιέξοδο. Η διδακτική προσέγγιση των μαθητών τείνει να είναι η ίδια για κάθε μαθητή, χωρίς να αναζητά τις πραγματικές του ανάγκες και να εξιδανικεύει για αυτόν τη διαδικασία της μάθησης. Η απαραίτητη αλλαγή σε αυτόν τον τρόπο μάθησης κρίνεται αναγκαία και επιτακτική. Πλέον, η συνεργασία βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου. Όπως υποστηρίζει η Κακανά³⁹³ η συνεργασία αναπτύσσεται στο πλαίσιο όχι μιας απλής κοινής σχολικής εργασίας αλλά ως μια φιλοσοφία ζωής, ως μια κουλτούρα σχολείου, όπου κυριαρχεί το «να σκέφτομαι συλλογικά, να πράττω συλλογικά, να επικοινωνώ...» (Κακανά, 2008β: 19).

Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενεργών πολιτών. Το κάθε μέλος της ομάδας αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέλος της ομάδας συνεργασίας και δρα μέσα σε αυτήν, χωρίς να νιώθει ότι κατακρίνεται για τη δράση του. Η σχολική τάξη παύει με τη συνεργατική διδασκαλία να είναι ένας τόπος ανταγωνισμού και προστριβής, ενώ καλλιεργεί το γνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικά και συναισθηματικά μέσα, από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, ενώ μαθαίνουν να λειτουργούν σε πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας (Meyer, 1987).

Συγκεκριμένα, η συνεργασία των μαθητών πάνω σε ένα θέμα που έχει δοθεί από τον εμπνευστή, αντιμετωπίζεται με ευχάριστη διάθεση, κάνοντας έτσι τη μάθηση όχι μόνο διασκεδαστική για την ψυχολογία του παιδιού, αλλά και ωφέλιμη. Η συνθήκη που θα δώσει ο εμπνευστής ξεκινά ένα παιχνίδι και μια συλλογική διαδικασία γνώσης, στην οποία οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο.

³⁹³ Δ.Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

3.2 Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Baudrit, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας τάξης είναι ισότιμες και σύμμετρες, ενώ χαρακτηρίζονται με ενδοπροσωπικό σεβασμό (Baudrit, 2007).

Σταδιακά οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, ενώ αρχίζουν να βοηθούν ο ένας τον άλλο, καθώς συζητούν και ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν σε όλη την τάξη μετά από την έκθεση των σκέψεών τους με έναν συμμαθητή τους ή με την ομάδα τους. Οι μαθητές μπορούν ακόμη και να ανακαλύψουν ότι κατανοούν τις πληροφορίες, διότι πρέπει να αναγνωρίσουν το περιεχόμενο του όποιου θέματος πραγματεύονται. Οι μαθητές συνδέονται προσωπικά με το περιεχόμενο της μάθησης και υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εμπειρία της μάθησης. Μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης συχνά προωθείται μια πιο θετική στάση απέναντι στο θέμα ή το μάθημα (Slavin, 1983).

Επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν το περιεχόμενο του δρωμένου ή του μαθήματος με την πραγματική ζωή. Οι μαθητές συχνά διστάζουν να μιλήσουν και να μοιραστούν τις απόψεις τους και τις σκέψεις τους, ιδιαίτερα σε πολύ μεγάλες τάξεις. Οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν πραγματικές εμπειρίες ζωής που έχουν ακούσει ή τους έχουν συμβεί, του περιεχομένου που συζητείται, αυξάνοντας έτσι την επαφή τους με το αντικείμενο της μάθησης (Slavin, 1986).

Η συνεργατική μάθηση δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να σκεφθεί κριτικά και να αναλύσει δεδομένα, σε αντίθεση με την παθητική ακρόαση. Ταυτόχρονα ενισχύει την τάση του να ακούει τους άλλους και να δίνει την ευκαιρία για άμεση ανατροφοδότηση και προσαρμογή της σκέψης σε αυτό που του έχει ζητηθεί. Οι μαθητές που συνεργάζονται όλοι μαζί μπορούν να αξιολογήσουν τις σκέψεις και τις ιδέες των συμμαθητών τους, να καθορίσουν εάν ταιριάζει η άποψή τους με των άλλων, εάν διαφωνούν, ή αν συμφωνούν εν μέρη. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τις σκέψεις τους και να τις διατυπώσουν καλύτερα από μία διαφορετική οπτική γωνία (Panitz, 1999).

Προωθείται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και των μαθητών και στην αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή. Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Αυτό μπορεί ακόμη και να βοηθήσει τους μαθητές να διευρύνουν τις προοπτικές τους σε θέματα ή προβλήματα. Παράλληλα οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να κινηθούν από ομάδα σε ομάδα, να ακούσουν και να προσθέσουν σχόλια. Το ερώτημα ενός μαθητή, εξαιτίας της στενής σχέσης που αναπτύσσει με την ομάδα και τον ίδιο τον δάσκαλο, μπορεί να απαντηθεί πιο εύκολα και να γίνει κατανοητό από ολόκληρη την ομάδα που ενδεχομένως να είχε την ίδια απορία (Slavin, 1986).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αυξάνει την προσήλωση των μαθητών στο διαδραστικό μάθημα και ελαχιστοποιεί τα επίπεδα του άγχους. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο δεν υπερφορτώνονται με πληροφορίες, ενώ παίρνουν πραγματικά το χρόνο να σκεφτούνε, να μιλήσουνε, να αφοουγκραστούν και να επεξεργαστούν τις σκέψεις τους, τις οποίες μοιράζονται με την ομάδα. Βελτιώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και παρέχει ευκαιρίες για τους μαθητές να σκεφτούν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες (Κανάκης, 2006).

Οι μαθητές μπορούν ακόμη να αρχίσουν και να δημιουργούν ομάδες μελέτης για την ενίσχυση της μάθησης. Οι μαθητές που μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αξιολογούν καλύτερα τις πληροφορίες που παίρνουν από τους άλλους συμμαθητές τους. Παρέχεται έτσι η ευκαιρία για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων με

βάση την αλληλεπίδραση, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αποδοχή των άλλων (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1993).

4. Η Δραματική Τέχνη ως εργαλείο συνεργασίας στο σχολείο

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Σημαντικό εργαλείο κοινωνικής μορφής, τέχνης και μάθησης αποτελεί η τέχνη του Δράματος. Η Δραματική Τέχνη φέρνει τον μαθητή στο επίκεντρο και του επιτρέπει να δρα στο χώρο και το χρόνο, δίνοντάς του την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα μέσα στην σχολική ομάδα και κατ' επέκταση στον κοινωνικό του περίγυρο (Κοντογιάννη, 2012).

Η συνεργατική διδασκαλία συγκεράζεται με τη Δραματική Τέχνη, καθώς αποτελεί ένα από τα εργαλεία της δεύτερης. Μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον που ανθίζει και επικροτείται η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη, αυξάνεται τόσο ο σεβασμός, όσο και η θέληση για μάθηση και γνώση.

Στόχος της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης. Σημαντικό εργαλείο κοινωνικής μορφής, τέχνης και μάθησης αποτελεί η Δραματική Τέχνη που είναι μια διαδικασία συλλογική, συνεργατική και δημιουργική, πυρήνας της οποίας είναι η σχέση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας (Μουδατσάκης, 1994).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στηριζόμενο στην ομάδα, ακολουθεί μία σχεδιασμένη δομή, μέσα από διαφορετικά επιλεγμένα στάδια σχεδιασμού που οδηγεί τους συμμετέχοντες σε ένα ταξίδι της κατανόησης. Χρησιμοποιούνται η θεατρική φόρμα και τα συναισθήματα, οι κώδικες της ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας, πολλές μεταφορές και σύμβολα για να συνδεθούν τα ασύμβατα, να αναδειχτεί το πολύ καλό ανάμεσα στο υπάρχων, να αποκαλυφθεί η βαθύτερη ουσία των πιο πολύπλοκων καταστάσεων που βιώνει ο άνθρωπος.

Αναπτύσσεται με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μέσω του ρόλου και δημιουργεί φανταστικές ιστορίες πραγματικής ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Όταν ενώνεται ο κόσμος του φανταστικού με τον πραγματικό κόσμο στον οποίο ζούμε, η κριτική σκέψη ανθίζει και επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων που αλλιώς δε θα μπορούσαν να εκφραστούν ποτέ. Σε κάθε περίπτωση, το σημαντικότερο που πρέπει να τονισθεί από αυτή τη διαδικασία, είναι το ταξίδι και όχι ο προορισμός, δηλαδή η αποφυγή ενός είδους «παραστάσεως» και η αντικατάστασή του με μία καθαρά βιωματική διαδικασία που έχει ως σκοπό την ολοκλήρωση του εαυτού.³⁹⁴

Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στο σχολικό περιβάλλον καθιστά τους μαθητές σε θέση να δουλέψουν και να δημιουργήσουν συνεργατικά, να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις και να αποφευχθεί κάθε διαμάχη ή προστριβή. Μεγάλη προσοχή δίνεται στη σχέση που έχει ο ένας μαθητής με τον άλλο, ενώ παιδιά με προβληματική συμπεριφορά ή με έντονη δυσκολία στη μάθηση νιώθουν ότι μπορούν να εμπιστευτούν την ομάδα που δε θα τα κατακρίνει (Γιαννοπούλου & Καραβόλτσου, 2006).

Οι μαθητές εντάσσονται στην ομάδα, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να δράσουν και να πειραματιστούν με ελευθερία χωρίς να εκτεθούν. Νοιώθουν ασφάλεια ως μέλη της ομάδας και ταυτόχρονα αναπτύσσουν τη συλλογική

³⁹⁴ Κ. Γιαννοπούλου & Α. Καραβόλτσου, (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Μέθοδος βιωματικής μάθησης*. Εισήγηση στα πλαίσια του 2ου επιμορφωτικού συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδας: Καλλιτεχνική Δημιουργία και Προσωπική Ολοκλήρωση, Αθήνα.

συνείδηση. Παράλληλα, η κοινή δράση με άλλους μαθητές οδηγεί στην ανάγκη της οργάνωσης και της αποδοχής κανόνων που ορίζει ο εμπυχωτής.

Η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος διδάσκει στους μαθητές τις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης αφού η ομάδα για να πετύχει τον κοινό της στόχο χρειάζεται να εξασφαλίσει τη συμβολή του κάθε μέλους της, την αμοιβαία βοήθεια και τον επηρεασμό (Μουδατσάκης, 1994).

Με τη χρήση ομαδοσυνεργατικών παιχνιδιών επιδιώκεται η αρμονική και δημιουργική συνεργασία των μαθητών³⁹⁵. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα και η συνεργασία μέσα σε αυτήν, αποσκοπεί σε μία αγαστή και όμορφη διαδικασία, όπου ο καθένας γίνεται πομπός και δέκτης ερεθισμάτων (Αβέρωφ, Ιωάννου, 1983 & 1994).

5. Συμπέρασμα

Δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει την αναγκαιότητα της Δραματικής Τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης αφού τόσο η τέχνη όσο και η εκπαίδευση έχουν ως στόχο να οδηγήσουν το μαθητή στο να κατανοήσει σε τελικό στάδιο τα βαθύτερα νοήματα της ζωής τόσο μέσω της διδασκαλίας όσο και μέσω της μάθησης. Όπως καταλήγουν και διάφοροι συγγραφείς, η Δραματική Τέχνη αναπτύσσει ουσιαστικά όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου³⁹⁶.

Στον αιώνα που διανύουμε είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει νέες μεθόδους στα χέρια του ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει με μεγαλύτερη επιτυχία τους νέους παιδαγωγικούς στόχους. Το νέο μοντέλο επιτάσσει μια περισσότερο συνεργατική μορφή διδασκαλίας και εδώ φαίνεται η ανάγκη της ένταξης της δραματικής τέχνης ως υποχρεωτικού μαθήματος στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

Το δημιουργικό δράμα, δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επικοινωνούν και συνεργάζονται. Τα οφέλη μιας τέτοιας ομαδικότητας είναι εμφανή και συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι δραστηριότητες του δημιουργικού δράματος είναι στα χέρια των μαθητών και των δασκάλων ένα εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης, για αναγνώριση πιθανών παρανοήσεων και για προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Με τη συμβολή του, γίνεται δυνατή η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας με ομαλό τρόπο.

Επιπλέον, η συμμετοχή στην δραματική διαδικασία διδάσκει στους μαθητές μέσα από τρόπους βιωματικούς να ακούνε και να δέχονται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων και να συνεργάζονται μαζί τους ακόμη και αν διαφωνούν. Αυτή είναι από τις πιο σημαντικές ωφέλειες της δραματικής τέχνης αφού προετοιμάζει το μαθητή για τον πραγματικό κόσμο όπου το να ζεις και να εργάζεσαι σε μια κοινωνία ενηλίκων απαιτεί αλληλεπίδραση και συνεργασία με άλλους.

³⁹⁵ Τ. Αβέρωφ-Ιωάννου (1983/1994). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.

³⁹⁶ Adlguzel, H.O.(1993). *The Relationship between Playand Creative Drama*. Unpublished Master Thesis. Ankara University, faculty of Education Sciences. p. 226

6 . Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1983/1994). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Θυμάρι: Αθήνα.
- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1990). *Συνεργασία στη μάθηση*. Θυμάρι: Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου Μ. (2001) *Η Ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Κυριακίδης : Θεσσαλονίκη.
- Γερμανός, Δ.(2002) *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Γιαννοπούλου Καλ., Εκπαιδευτικός-Υποψ. Διδάκτ. ΔΠΘ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος/βιοματικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια πρακτική εφαρμογή. Το παράδειγμα της Θράκης.
- Γιαννοπούλου, Κ. (2006). Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη. Στο Κ. Δρακοπούλου, (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος/Ζαχαρόπουλος.
- Γιαννοπούλου, Κ., & Καραβόλτσου, Α. (2006). «Εκπαιδευτικό Δράμα: Μέθοδος βιοματικής μάθησης». Εισήγηση στα πλαίσια του 2ου επιμορφωτικού συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδας: Καλλιτεχνική Δημιουργία και Προσωπική Ολοκλήρωση, Αθήνα.
- Κακανά, Δ. Μ. (2011). Η Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και το πλαίσιο εφαρμογής της στη Δ/βάθμια Εκπαίδευση.
http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/_%CE%9F%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf
- Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (επιμ.) *ΤΕΠΑΕ 09 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 77-100). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κακανά, Δ. Μ. & Σιμούλη Γ. (2008). (επιμ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθηση με ομάδες εργασίας*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Πεδίο: Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006) *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες συνεργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχοι-, Τρόπος- Αξιολόγηση*. Πατάκης: Αθήνα.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2007) *Διερεύνηση και συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο-κριτικής ανάλυσης. Τόμος Α*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994) *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη-το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπακονικόλα, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο- 1ο Τεύχος: Η Τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Μπακονικόλα, Χ.(2002) *Θέατρο και Σχολείο-2ο Τεύχος: Η Θεατρική Σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Επιστημονικές Ημερίδες Ακαδημαϊκού έτους 2005-2006*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πούλλος, Ι. Χ. (1954). *Εισαγωγή εις το Αρχαίον Ελληνικό Δράμα, Τραγωδία-Κωμωδία-Σατυρικό δράμα*. Αθήνα
- Σολομός, Α. (1993). *Τι προς Διόνυσον;* Αθήνα: Δίφρος.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Κόμβος: Θεσσαλονίκη
- Τριλιανός, Α. (1988/1998). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα.
- Χατζηδάκη, Α. *Η Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση στη Διδασκαλία και στη Μάθηση της Γ2*
http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/omadossynergatiki_prosegisi.pdf

Ξένη

- Adlguzel, H. O. (1993). *The Relationship between play and creative drama*. Unpublished Master Thesis. Ankara University, faculty of Education Sciences.p.226
- Baines, E., Rubie-Davies, C. & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal Education*, 39(1), 95-117.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή*. Κρομμύδα Ε. (μτφ). Κέδρος: Αθήνα
- Bieber, M. (1939). *The history of the greek and roman theatre*, Priceton: USA
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Longman House: Essex, UK
- Bolton, G. (1992). *New perspectives of classroom drama*. Simon and Schuster: Hemel, Hempstead.
- Bruner, J. (1971). *Towards a theory of instruction*. Harvard University press: Cambridge Mass.
- Cochran, W. G., Mosteller, F., & Moses, L. E. (1983). *Planning and analysis of observational studies*. New York: Wiley.
- Council of Europe (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for school*.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan: New York.
- Hamayan, E. V., & Perlman, R. (1990). *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Hennesy, J. (1998). The winning postgraduate short article: The theatre in education actor as researcher. *Research in Drama Education*, 3(1), 85-92.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds), *Interaction in cooperative groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning (4th edition)*. USA: Allyn and Baycon.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. & Holubek, E. J. (1991). *Cooperative in the classroom*. Edina: Interaction book Co.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία* (μτφρ. Λ. Κουτσούλη) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Panitz, T. (1999) The Motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59–67.
- Slavin, R.E. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Steidle, W. (1968). *Studien zum antiken Drama*. Fink: Munich
- Whipple, W. R. (1987). Collaborative learning: Recognizing it when we see it. *AAHE Bulletin*, 4-6.
- Woolland, B. (1994) *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Ιστοσελίδες

- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). Cooperative learning methods: A meta analysis
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). An overview of cooperative learning «Critical Links, Learning in the Arts and Student Academic and Social Development», Edited by Richard J. Deasy. 2002. Arts Education Partnership.

ΓΡΑΠΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση
και Επιστήμες της Αγωγής

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

ως μέσο ανάπτυξης της
δημιουργικότητας

Σύμβουλος Θεματικής Ενότητας: Αστέριος Τσιάρας

Μαρία Σκαρπέντζου Α.Μ.5052201401032

Περιεχόμενα	Σελίδα
Εισαγωγή	392
Δημιουργικότητα.....	393
Ορισμός της Δημιουργικότητας.....	396
Πού εδράζεται η δημιουργική σκέψη.....	398
Θεωρίες δημιουργικότητας.....	400
Διδάσκοντας δημιουργικά ή διδάσκοντας για τη δημιουργία.....	402
Δραματική τέχνη και δημιουργική σκέψη.....	405
Συμπεράσματα.....	407
Βιβλιογραφία.....	408

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μια εποχή, που η οικονομία δε στηρίζεται σε φυσικές πηγές πλούτου, αλλά σε πνευματικές πηγές, στοιχείο που αποτυπώνεται στο χαρακτηρισμό της ως «δημιουργική οικονομία». Η εκπαίδευση, ως πολιτικό όργανο, καλείται να χτίσει το «ανθρώπινο κεφάλαιο», που θα εξασφαλίσει τον πλούτο των εθνών. Από αυτή την άποψη η δημιουργικότητα ως προαπαιτούμενο της «δημιουργικής οικονομίας». είναι τόσο σημαντική όσο η ανάγνωση και η γραφή.

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης εξασφαλίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της δημιουργικότητας (δημιουργικής σκέψης), με πρωτεργάτες τους Guilford & Torrance. Οι λειτουργοί της εκπαίδευσης – αφού ξεκαθαρίσουν τις ιδιαιτερότητες της έννοιας - καλούνται να υιοθετήσουν στη διδακτική τους τις κατάλληλες πρακτικές που θα τους επιτρέψουν να καταστήσουν τη δημιουργικότητα ως δεξιότητα - προσόν του κάθε μαθητή. Πρακτικές που δεν τους έχει εφοδιάσει η δική τους συμβατική εκπαίδευση.

Το κενό που δημιουργείται, έρχεται να καλύψει η υιοθέτηση της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση που προτείνει στη διδασκαλία και οι τεχνικές που έχει στη διάθεσή της, πληρούν από τη μια τις προδιαγραφές ανάπτυξης γόνιμου περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και από την άλλη ελαχιστοποιούν τους ανασταλτικούς παράγοντες της κουλτούρας της παραδοσιακής διδασκαλίας και του λειτουργού της.

Η καθιέρωσή της στα σύγχρονα σχολεία επιβάλλεται από τις ίδιες τις συνθήκες της ζωής.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Στο Νόμο υπ' αριθ. 1566/85 αρθρ.1παρ.1 για τη «Δομή & Λειτουργία Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης», ορίζεται ότι Σκοπός της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να **ζήσουν δημιουργικά**.

Η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων.

θ) Η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης

Η δημιουργικότητα φαίνεται να παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Συμπεριλαμβάνεται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως υιοθετούν τη δημιουργικότητα ως απαραίτητη δεξιότητα (Craft, 1999) των μελλοντικών γενιών για την επιβίωση και την ευημερία στον 21^ο αι. (Parkhurst, 1999). Η Δημιουργικότητα είναι κοινωνική επιταγή στη μεταβιομηχανική εποχή.

Πώς προέκυψε αυτή η συγκεκριμένη αναγκαιότητα;

Η πολιτική, άρχισε να ενδιαφέρεται για τη δημιουργικότητα των πολιτών της, με την προσεδάφιση του δορυφόρου, "Sputnik 1", από τη Σοβιετική ένωση, το 1957. Η αποτυχία της πρωτοπορίας των Αμερικανών και Ευρωπαίων, αποδόθηκε στην έλλειψη δημιουργικότητας των λαών τους και οδήγησε στην υιοθέτηση του στόχου, σταδιακά από όλες τις κυβερνήσεις της γης.

Από τα τέλη του 20^{ου} αι. η δημιουργικότητα, μπαίνει στο στόχαστρο, όχι μόνο των ειδικών της εκπαίδευσης αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Η δημιουργικότητα γίνεται το κύριο συστατικό της επιστημονικής και

τεχνολογικής ανάπτυξης και μια πηγή-κλειδί για την ανάπτυξη της κοινωνίας (Robinson, 2001).

Αυτό σημαίνει αλλαγή από μια οικονομία που στηρίζεται σε φυσικές πηγές, γη, κεφάλαιο, εργατικό δυναμικό, σε μια οικονομία που στηρίζεται σε πνευματικές πηγές, δηλαδή την ανθρωπινή δημιουργικότητα. Από αυτή την άποψη η δημιουργικότητα είναι τόσο σημαντική, όσο η ανάγνωση και η γραφή.

Η παραπάνω αλλαγή στη φιλοσοφία της οικονομίας αντανακλάται εύγλωττα στους χαρακτηρισμούς της αμερικανικής οικονομίας ως «οικονομία της πληροφορίας», «οικονομία της γνώσης», «μεταβιομηχανική κοινωνία» , αλλά κυρίως ως «δημιουργική οικονομία», όπου εκφράζεται η σημασία της δημιουργικότητας για την οικονομική ανάπτυξη. Ειδικά για τις ΗΠΑ και την Αγγλία αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος (Craft, 2005). Ο ρόλος της θεωρείται αποφασιστικός (Burnard, 2006) για την πάταξη της ανεργίας, την οικονομική ευημερία (Davies, 2002) και στην αντιμετώπιση του αυξανόμενου ανταγωνισμού.

Γι' αυτό το λόγο δεν πρέπει να έχουμε στο νου μας τη Δημιουργικότητα απλά σαν αθώο «σχολικό στόχο» (Poole, 1980). Αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών κατά την εκπαίδευσή τους, χτίζεται το απαραίτητο «ανθρώπινο κεφάλαιο», από το οποίο κατά τον Adam Smith εξαρτάται «ο πλούτος των εθνών» (Walberg, 1988). Η δημιουργικότητα είναι πλέον ζητούμενο σε χώρες προηγμένες και υπανάπτυκτες.

Διαχωρίζουμε, τη μεγάλη δημιουργικότητα από τη μικρή δημιουργικότητα. Ονομάζουμε μεγάλη δημιουργικότητα την χαρισματικότητα, έννοια που είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες του δυτικού ατομοκεντρισμού και φιλελευθερισμού, η οποία απαιτεί αδιάκοπες καινοτομίες στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. «Το κατόρθωμα κάποιου αξιοσημείωτου γεγονότος, που αλλάζει ένα πεδίο σε σημαντικό βαθμό...το είδος των πραγμάτων που κάνουν οι άνθρωποι και αλλάζουν τον κόσμο.» (Feldman, 1994: 1). Για τη σύγχρονη ανταγωνιστική οικονομία, που απαιτεί συνεχείς ανανεώσεις και αλλαγές, η δημιουργικότητα αποτελεί προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό και την κοινωνική εξέλιξη.

Η μικρή δημιουργικότητα αφορά την έννοια σαν στάση ζωής όλων των ανθρώπων, ως αποτελεσματική δράση, ευελιξία, εξυπνάδα και καινοτομία,

πάνω στα καθημερινά, ένα είδος προσωπικής αποτελεσματικότητας στο να τα καταφέρει το άτομο να παίρνει αποφάσεις και να κάνει επιλογές. Δηλαδή ένα πρόσωπο αυτοπροσδιοριζόμενο.

Έρευνες που έχουν γίνει στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων κυβερνήσεων, δείχνουν μια επιλογή των δυτικών κοινωνιών προς τη μεγάλη δημιουργικότητα και επιλογή των κοινωνιών ανατολικής κουλτούρας προς τη μικρή δημιουργικότητα. Με τη μικρή δημιουργικότητα θα ασχοληθούμε σε αυτή την εργασία.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η δημιουργικότητα αποτελεί καίριο χαρακτηριστικό για τη μελλοντική επιβίωση, διότι εξοπλίζει ένα άτομο με δεξιότητες να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρα προβλήματα, που είναι χαρακτηριστικό των καιρών. Είναι αυτή που βρίσκει ευκαιρίες και πιθανότητες που δεν τις έχει σκεφτεί κάποιος άλλος. Παλαιότερα θεωρούσαμε τη δημιουργικότητα χαρακτηριστικό κάποιων «χαρισματικών» ατόμων, όμως αυτό πλέον δεν ισχύει. Αποτελεί καθολικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό και ενθαρρύνεται ο καθένας στην ανάπτυξή του.

Σήμερα δεν αρκεί οι μαθητές να περνούν στις εξετάσεις. Σε μια οικονομία που στηρίζεται στην πρωτοποριακή εφαρμογή της γνώσης δεν αρκεί η απορρόφηση και επανατροφοδότηση γνώσης. Οι μαθητές πρέπει να τραβούν από όλο το φάσμα των μαθησιακών εμπειριών τους και να αξιοποιήσουν ό,τι έμαθαν σε νέους και δημιουργικούς τρόπους.

Είναι δύσκολο να οριστεί η δημιουργικότητα, αλλά απόλυτα σημαντικό για να ξέρουμε τι επιδιώκουμε. Πρωτεργάτες του πεδίου υπήρξαν οι Guilford (1980) και Torrance (1974) οι οποίοι παρήγαγαν τα πρώτα τεστ δημιουργικότητας. Από τότε οι ερευνητές έχουν δώσει 60 ορισμούς.

Σε αυτή την εργασία θα παραθέσουμε ορισμούς που πλησιάζουν τη φιλοσοφία της μικρής δημιουργικότητας:

- *Δημιουργικότητα είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε χάρισμα, διαδικασία και περιβάλλον με το οποίο το άτομο ή η ομάδα παράγει ένα ευαίσθητο προϊόν που είναι μαζί και καινοτόμο και χρήσιμο καθώς αξιολογείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Beghetto, 2005:256).*
- *Νοητική ικανότητα βασισμένη σε γνωστικές και παρωθητικές διεργασίες όπου σημαντικό ρόλο παίζει η έμπνευση, η φαντασία και η διαίσθηση. Αναπτύσσεται μόνη της βρίσκοντας λύσεις που όχι μόνο είναι σωστές, αλλά και νέες, ασυνήθιστες και απρόσμενες (Trnova, 2014: 54-63).*
- Δημιουργικότητα ως: (Zak, 2004)

α) Ικανότητα να φανταστείς ή να ανακαλύψεις κάτι νέο χωρίς να είναι ολοκαίνουριο, να δημιουργείς ιδέες, λύσεις, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς, αλλαγές σε ιδέες που ήδη υπάρχουν.

β) Προσωπική, ξεχωριστή προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από αποδοχή αλλαγής, επιθυμία να παίξεις με ιδέες και σκέψεις, με ευελιξία προοπτικής.

γ) Διαδικασία που χαρακτηρίζεται από σκληρή δουλειά, συνεχή νοητική δραστηριότητα για τη λύση προβλημάτων, περιθώριο αυτοσχεδιασμού, οργάνωση.

Τέλος, ο πρωτεργάτης Guilford (1980), διαχωρίζει τη δημιουργικότητα σε αποκλίνουσα και συγκλίνουσα νόηση.

ΠΟΥ ΕΔΡΑΖΕΤΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ);

Η ανθρώπινη σκέψη απαρτίζεται από διανοητικές ικανότητες. Από άποψη λειτουργίας, η ταξινόμηση των νοητικών ικανοτήτων, αφορά τέσσερις κατηγορίες:

α) πρόσληψης

β) μνήμης

γ) συγκλίνουσας- κριτικής σκέψης

δ) αποκλίνουσας- δημιουργικής σκέψης

Συγκλίνουσα- κριτική σκέψη,¹ ονομάζουμε τη νοητική ικανότητα, κατά την οποία το άτομο αναλύει, συσχετίζει και αξιολογεί το εισερχόμενο υλικό κατά τρόπους και συνδυασμούς που ορίζει η λογική, ώστε το συμπέρασμα που παράγεται να αποτελεί τη μία και μοναδική λογική λύση. Αν αναπαριστούσαμε τη συγκλίνουσα σκέψη σχηματικά, θα έμοιαζε με κούλο κάτοπτρο.

• Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου: «Πότε πέθανε ο Μ. Αλέξανδρος;»

Αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη², είναι εκείνη η νοητική ικανότητα η οποία αντιπροσωπεύει ένα πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας, της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι το παραγόμενο υλικό είναι ο μεγάλος αριθμός πιθανών λύσεων. Η αποκλίνουσα σκέψη σε σχηματική αναπαράσταση θα έμοιαζε με κυρτό κάτοπτρο.

- Περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου: «Πώς μπορούμε να φτάσουμε το μπαλόνι μας απέναντι;».
- Τη δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζει: α) η αυθεντικότητα, β) η ευχέρεια, γ) η ευελιξία και δ) η επεξεργασία.
- Συστατικά της δημιουργικής σκέψης αποτελούν (κατά Guilford):

1

file:///C:/Documents%20and%20Settings/k/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/kritiki-kai-dimiourgiki-skepsi%20(1).pdf

2

file:///C:/Documents%20and%20Settings/k/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/kritiki-kai-dimiourgiki-skepsi%20(1).pdf

α) Να επινοεί το άτομο ιδέες β) να περνά από τα απλά στα σύνθετα και το αντίστροφο, γ) να φαντάζεται με ενθουσιασμό μια αφηρημένη ιδέα και στη συνέχεια να την υλοποιεί δ) να αυξάνει με κατάλληλη άσκηση την ετοιμότητα της δημιουργικής του σκέψης.

- Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης αποτελούν: ο αντικομφορμισμός, η ανοιχτότητα σε εμπειρίες, η συμπεριφορά ρίσκου, η τολμηρότητα, η αυτοπεποίθηση μαζί με ευρεία ενδιαφέροντα και μια ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής.
- Τα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, εμφανίζουν τη δημιουργική σκέψη, το αντίθετο συμβαίνει στους ενήλικες (Anderson, 1985).
- Η δημιουργική σκέψη συνδέεται με υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, χαράς και περιέργειας (Collins & Amabile, 1999).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δημιουργική σκέψη πρέπει να προστατευθεί και ο καταλληλότερος φορέας είναι η εκπαίδευση. Ποια μορφή όμως εκπαίδευσης είναι αυτή που μπορεί να δημιουργήσει το καταλληλότερο μαθησιακό περιβάλλον;

ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αναγνωρίζεται τώρα, πως η περίοδος μεταξύ 3-11 ετών είναι αυτή όπου ο εγκέφαλος, με την επίδραση εμπειριών, αλλάζει δομή, δημιουργώντας (κύτταρα) κελιά, οργανωτικές μονάδες, κάνοντας νέες διασυνδέσεις και αναπτύσσοντας τις ικανότητες μάθησης, μνήμης, συναισθηματικής ανταπόκρισης και λόγου σε μια κλίμακα που από κει και μετά μειώνεται δραστικά (Alexander, 2005:12). Έρευνες που έγιναν σε δημοτικά σχολεία (Torrance, 1974), δείχνουν απότομη κάμψη της δημιουργικής σκέψης στην ηλικία των εννέα ετών (Τετάρτη τάξη), γιατί η συμβατική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη μίμηση και αποστήθιση, χαρακτηριστικά που επιβραβεύονται. Το παιδί για να γίνει αρεστό στους “σημαντικούς άλλους” συμμορφώνεται στα σχολικά πρότυπα συμπεριφοράς, θάβοντας τη φαντασία του, που συνεπακόλουθα καταστέλλει την πρωτοτυπία του και τη δημιουργική του σκέψη. Αυτό οφείλεται κατά τον Torrance (1962) στο ότι ο πολιτισμός ευνοεί τη λογική και τη γνώση σε βάρος της φαντασίας.

Η ομιλία όντας κεντρική στην ανάπτυξη του μυαλού, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους δασκάλους, με έμφαση στη διαλογική διδασκαλία ως την πιο δυναμική μορφή ομιλίας. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μαζί με την ενεργητική ακρόαση είναι δεξιότητες που οφείλουν να προηγηθούν, για να ακολουθήσει το διάβασμα και το γράψιμο. Το γράψιμο απλά αποτυπώνει ιδέες ήδη μαθημένες (Prendiville & Toye, 2007).

Σε μια ιδανική τάξη, αυτή θα έπρεπε να βάζει τους μαθησιακούς στόχους συλλογικά και να μοιράζεται αμοιβαία τις ιδέες λαμβάνοντας υπόψη τις εναλλακτικές οπτικές γωνίες των υποκειμένων της. Όλα αυτά να συμβαίνουν μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα εκφράζονται χωρίς ντροπή βοηθώντας ο ένας τον άλλον να φτάσουν σε κοινή κατανόηση, αθροιστικά. Η έκφραση προσωπικής γνώμης (ομιλία), περικλείει ρίσκο, αλλά οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται. Έχει σημασία να υπάρχει η κουλτούρα μέσα στην τάξη, για τον μαθητή, «αποτυγχάνω με ασφάλεια». Παράλληλα ο δάσκαλος να γίνει ανεκτικός στη σκέψη πως το να μην πάρει τη σωστή απάντηση, είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Alexander, 2005:12).

Η συνήθης πρακτική (Alexander, 2005:14) όμως που παρατηρείται στα σχολεία είναι :

- Ερωτήσεις απλές-κλειστές χωρίς ανατροφοδότηση που πληροφορεί το μαθητή για την πορεία του.
- Το φαινόμενο τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες, αλλά όχι ομαδικά.
- Σπανιότατα αναπτύσσεται μια συζήτηση για τη λύση ενός προβλήματος, οδηγούμενης από τα παιδιά.
- Τάση, η τάξη να είναι χώρος ανταγωνισμού και αμφιβολίας, παρά ασφάλειας και διαύγειας, όπου οι μαθητές θα επινοούν. Ο υγιής συναγωνισμός είναι άγνωστη κουλτούρα στις σχολικές τάξεις. Τα παιδιά απλά βρίσκουν στρατηγικές επιβίωσης, παρά εμπλοκής.

Στα σχολεία παρατηρούμε το δίπολο ερώτηση-απάντηση, κυρίως από το δάσκαλο στο παιδί. Αν ο δάσκαλος δεν πάρει τη σωστή απάντηση, απλουστεύει την ερώτηση έως αυτή να απαντηθεί, γιατί αυτή η πρακτική περιορίζει την εμπλοκή στη συζήτηση με το δάσκαλο, καθώς και με τους συμμαθητές. Χρειάζεται να βλέπουμε μαθητές να αρχίζουν τη συζήτηση με τους συμμαθητές, παρά με το δάσκαλο. Η συνήθης πρακτική έχει ως εξής: Ο δάσκαλος μιλά περισσότερο και οι μαθητές ακούν ή μόνο απαντούν, με απόρροια να :

- Μαντεύουν τι βρίσκεται μέσα στο κεφάλι του δασκάλου- οι μαθητές αποφεύγουν τις απαντήσεις.
- Λεκτικό τένις, όπου ξεφορτώνονται την μπάλα γρήγορα, χωρίς να αναπτύσσεται ανταλλαγή ιδεών.
- Σκορ - απαντάς σωστά ή αισθάνεσαι αποτυχία.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ Ή ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Κάθε χαρακτηριστικό της δημιουργικής μάθησης υπονοεί πως εμπλέκει τον μαθητή να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του και την εμπειρία στην ανάπτυξη της μάθησης, πως τον εμπλέκει να επιτυγχάνει στόχους με στρατηγικές συνεργασίες, να συνεισφέρει στην παιδαγωγική της τάξης και στο πρόγραμμα και τον εμπλέκει στην κριτική αξιολόγηση των πρακτικών μάθησης και στην καθοδήγηση του δασκάλου (Jeffrey, 2004).

Πέρασμα του ελέγχου στον μαθητή και ενθάρρυνση καινοτομίας. Ενθάρρυνση των παιδιών να θέτουν ερωτήσεις, προσφέροντάς τους την ευκαιρία να διαλέγονται τη σκέψη τους (Jeffrey & Craft, 2004a/b).

Η εισαγωγή της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει:

- Πρωτίστως με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας της σχολικής ζωής με προσανατολισμό προς την κοινωνία. Τέτοιος προσανατολισμός επιτρέπει δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και απαιτούν ιδέες, πρωτοβουλίες και δράσεις.
- Η ύλη των διδασκόμενων μαθημάτων να πλαισιωθεί από ασκήσεις δημιουργικές, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ευκαιρίες για διάλογο.
- Με την εισαγωγή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τεχνικών που έχει παραγάγει η έρευνα.

Για να έχουμε δημιουργικούς μαθητές πρέπει να έχουμε δημιουργικούς δασκάλους με χαρακτηριστικές δημιουργικές πρακτικές.

Η βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει 90 καταγραμμένες δημιουργικές τεχνικές. Ο συνδυασμός τους με δημιουργικές πρακτικές δημιουργεί το γόνιμο περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

- Διαλογική διδασκαλία: Χρειάζεται σαν προαπαιτούμενο: α) μίαν αλλαγή στο χειρισμό της τάξης από το δάσκαλο, δίνοντας εξουσία στο μαθητή να αυτενεργήσει στη λύση προβλημάτων, β) μίαν ανοχή από μέρος του δασκάλου σε αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, γ) ευκαιρίες ανάπτυξης διαλόγων ανάμεσα στους συμμαθητές, δ) αξιολόγηση κειμένων από τους μαθητές θέτοντας οι ίδιοι τις ερωτήσεις.
- Παιχνίδι απρογραμματίστο, όχι μόνο μαθησιακό. Ο Freud θεωρεί τη δημιουργική έκφραση σαν κάτι «που αντικαθιστά το παιδικό παιχνίδι, με

αποτέλεσμα μια εμπειρία να φέρνει στη μνήμη του δημιουργικού ατόμου την εμπειρία της παιδικής του ηλικίας».

- **Ενεργητική ακρόαση:** Δείχνουν σεβασμό στους συνεισφέροντες, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση κι επιτρέπουν σε επίπεδο τάξης την συνεργατική επεξεργασία θεμάτων, όπου μια ομάδα μπορεί να εμπλουτίσει μια δημιουργική ιδέα. Συγκεκριμένα, ξεκινά ένας χαρισματικός μαθητής και συμπληρώνουν οι άλλοι σε μια διαδοχή συγγραφής.
- **Επεξεργασία:** σε δημιουργία κειμένων από δοθείσες λέξεις, συμπλήρωση διαγραμμάτων, συμπλήρωση κενών προσθήκη λεπτομερειών, διάνθιση με ωραίες εκφράσεις.
- **Αυθεντικότητα:** είναι η ποιότητα που γεννά νέα προϊόντα. Απαιτεί το απόλυτο ρίσκο. Δώστε χρόνο να σχολιάσετε: «ουάου, ποτέ δεν το σκέφτηκα». Η αυθεντικότητα δεν εξαναγκάζεται, μόνο ενδυναμώνεται για παράδειγμα τη δημιουργία ποιήματος.
- **Ευφράδεια:** είναι η ικανότητα δημιουργίας πολλών ιδεών, για παράδειγμα μέσω τεχνικών όπως Brainstorming (ιδεοθύελλα), και εννοιολογικοί χάρτες. Προσοχή χρειάζεται στην εκφορά αξιολογικών κρίσεων, κατά την καταγραφή, γιατί φαίνεται να σκοτώνουν την ανάληψη ρίσκου.
- **Ευελιξία:** ικανότητα να κοιτάξεις ένα θέμα από νέα οπτική - να βαδίσεις με τα παπούτσια του άλλου. Περιορίζοντας κάποιον στην οπτική της μοναδικής θεώρησης, περιορίζεις τις πιθανότητες ευελιξίας. Η ευελιξία οδηγεί στην αυθεντικότητα.
- **Οπτικοποίηση:** ικανότητα του ατόμου να βλέπει με τα μάτια της φαντασίας του, σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα και να βρίσκει πιθανές λύσεις. Το ιδανικό επίπεδο είναι η ενόραση.

Αποτελεί η οπτικοποίηση έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου, από την εποχή των σπηλαίων, να σχεδιάζει το λόγο του και αφορά στην εκπαίδευση το καλλιτεχνικό – δημιουργικό κομμάτι της μάθησης. Συμβάλλει στην προσωπική έκφραση του μαθητή και αναπτύσσει νέες μορφές κοινωνικότητας. Σε πρακτικό επίπεδο, στην τάξη, σε αρχικό επίπεδο μπορεί ο μαθητής να δίνει γραφιστική απεικόνιση σε μια ιδέα του π.χ. δημιουργία zine (ο όρος προέρχεται από το αγγλικό **magazine** και πρόκειται για χειροποίητη αυτοέκδοση, μικρής κυκλοφορίας).

Σε πιο ώριμο στάδιο, μπορεί να μπει στη θέση ενός άλλου (π.χ. ενός παιδιού μετανάστη) και να φανταστεί την τελευταία του συζήτηση με τους γείτονες, καθώς αναχωρούσε από την γειτονιά του.

- Τα έξι καπέλα του de Bono: Μια μέθοδος που συμπεριλαμβάνει πολλές αναγκαίες παραμέτρους ανάπτυξης δημιουργικότητας. Αφορά συλλογικό τρόπο διαπραγμάτευσης για την επίλυση ενός προβλήματος. Η τάξη χωρίζεται σε υποομάδες που θα επιχειρηματολογήσουν για το θέμα μέσα από συγκεκριμένο πλαίσιο - τύπο σκέψης. Κάθε υποομάδα θα χαρακτηριστεί ως ένα «σκεπτόμενο καπέλο» σε πρώτο γύρο συζήτησης, ενώ σε δεύτερο γύρο θα αλλάξει «καπέλο» άρα και επιχειρηματολογία, ώστε να βιώσει και μια εναλλακτική οπτική.

Υπάρχει το άσπρο χρώμα, που απλά είναι ουδέτερο.

Το κόκκινο χρώμα που αντιπροσωπεύει το θυμικό εκφράζοντας συναισθήματα, φόβους, επιθυμίες, προγνώσεις ως επιχειρήματα.

Το κίτρινο χρώμα περικλείει επιχειρήματα αισιόδοξα, δηλώνοντας θετική σκέψη.

Το μαύρο χρώμα κρατά στάση σύνεσης και επιφύλαξης.

Το πράσινο χρώμα ταυτίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Οι αντιπρόσωποί του καλούνται να εκφράσουν νέες ιδέες και εναλλακτικές προτάσεις.

Το μπλε χρώμα απαιτεί από την ομάδα να υιοθετήσει το ρόλο του συντονιστή. Είναι αυτή που θα δώσει το λόγο σε κάθε ομάδα, θα κρατήσει χρόνο, θα σχολιάσει τη διαδικασία. Είναι η ομάδα ελέγχου.

- Δημιουργική Γραφή

Αφορά τη δημιουργία, ατομικά, ποιήματος σε ελεύθερο συνειρμό. Την ομαδική δημιουργία κειμένου, όπου ο καθένας συμβάλλει με μια λέξη ή μια πρόταση, σε ακολουθία.

- Αντιπροσωπευτικά ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στην αγγλική γλώσσα είναι:

α) “Future problem solving” (Torrance) –Επιλύοντας μελλοντικά προβλήματα.

β) “Odyssey of the Mind” (Micklus) -Η Οδύσσεια του νου.

γ) “Philosophy for children” (Lipman) –Φιλοσοφία για παιδιά.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Η ευθύτητα των ιδεών, η περιέργεια του ατόμου, η ανεξαρτησία του χαρακτήρα, η επιμονή, η παρόρμηση, η πειθαρχία, η επιθυμία να αναλάβει επικίνδυνες καταστάσεις, είναι εσωτερικοί παράγοντες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα ενός ατόμου (Evans, 1989). Η αυτοεκτίμηση, η ανοχή στην αβεβαιότητα, τα προσωπικά κίνητρα, είναι γνωρίσματα που συνθέτουν μια δημιουργική προσωπικότητα και πρέπει να δίνεται έμφαση σε αυτά.

Ποια είναι λοιπόν αυτή η ευέλικτη εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας, που ενδείκνυται να εφαρμοστεί για την εξασφάλιση ενός τόσο απαιτητικού πλαισίου; Φαίνεται πως η εκπαίδευση με Δράμα συγκεντρώνει τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Να διδάσκεις με Δράμα είναι πιο συνεχής, φυσική, ρέουσα προσέγγιση από την παραδοσιακή διδασκαλία. Μαθαίνοντας με νόημα είναι τελικός στόχος της διδακτικής αλλά και συστατικό στοιχείο του Δράματος.

Ο ίδιος ο χώρος της τάξης αλλάζει και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μουδατσάκης, γίνεται «σκηνή που ερμηνεύονται καταστάσεις και βιώνονται εκπαιδευτικές στιγμές». Είναι αυτό το βίωμα που διευκολύνει να αλλάξουν οι κώδικες συμπεριφοράς, να πέσουν τα τείχη στην επικοινωνία, να ενταχθούν τα άτομα ουσιαστικά στην ομάδα και τελικά να οξύνεται η δημιουργικότητα. «Το κλίμα από ανταγωνιστικό μεταμορφώνεται σε συναγωνιστικό» (Μουδατσάκης 1994:67).

Παράλληλα διαφοροποιείται και η θέση του δασκάλου – εκπαιδευτή, καθώς είναι αυτός που συντονίζει, ρυθμίζει, προτρέπει αλλά δεν επεμβαίνει (Άλκηστις 1998:39). Αντίθετα, γίνεται οδηγός - εμπυχωτής, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να φτάσουν «στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης» (Μουδατσάκης 1994:31), εμπλέκοντας τους συναισθηματικά στη διαδικασία της μάθησης. Ο ίδιος ο Dewey έχει επισημάνει την έντονη συναισθηματική φύση της δημιουργικότητας και την ανάγκη να ενθαρρύνεται από το περιβάλλον για να μπορέσει να εκδηλωθεί.

Είναι που πολύ συχνά στις συζητήσεις οι μαθητές δεν ακούν ο ένας τον άλλον, γιατί τους απασχολεί περισσότερο τι θα πουν παρά τι μπορεί να μάθουν. Στη συζήτηση είναι σημαντικό να μοιράζεσαι προσωπικές εμπειρίες, καθώς αποτελούν πλούτο, αλλά πόση αξία μπορεί να έχουν αυτές οι

εμπειρίες σε κάποιον που η μόνη σχέση που υπάρχει είναι το άτομο που τις προσφέρει. Κατά τη διδασκαλία με τη χρήση του Δράματος, η επικοινωνία βασίζεται σε μια εμπειρία που τη μοιράζονται όλοι, αφού τη δημιουργούν από κοινού. Όλοι οι μαθητές φέρνουν τις δικές τους ιδέες, ιδέες από τις ξεχωριστές τους εμπειρίες αλλά αυτές κάνουν επανεκκίνηση από τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου.

Το Δράμα δίνει κίνητρο, εξαιτίας του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη λύση προβλημάτων. Αποκτούν αυτοπεποίθηση καθώς επιθυμούν να μιλήσουν, πέρα από υποχρέωση. Το σημαντικότερο όμως είναι η διαλογική συζήτηση (διαλογική διδασκαλία) που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες και αυτή η επικοινωνία είναι απλά πολύ ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη συζήτηση στην τάξη, καθώς εκεί επικρατούν οι χωριστές πραγματικότητες. Το Δράμα είναι πιο συνεπής προσέγγιση της διαλογικής συζήτησης, καθώς έχει πλαίσιο που απαιτεί ανεπτυγμένο λόγο. Συγκεκριμένα, συλλογικά η τάξη βάζει μαθησιακούς στόχους, αμοιβαία μοιράζονται ιδέες και σκέπτονται εναλλακτικές οπτικές, φτάνουν σε κοινή κατανόηση, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, χωρίς ντροπή, υποστηρικτικά. Όλες τις παραπάνω περιοχές τις λαμβάνονται υπόψη στο Δράμα και αποτελεί μοιρασμένη εμπειρία, δηλαδή αναπτύσσεται αθροιστική γλώσσα. Σε όλη τη διαδικασία οι συμμαθητές δείχνουν σεβασμό στους συνεισφέροντες, αποδεικνύοντας πως η ενεργητική ακρόαση διδάσκεται μέσω του Δράματος.

Το Δράμα στην εκπαίδευση περιέχει όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, καθώς προάγει τη σκέψη των μαθητών εξαιτίας της ποιότητας, της δυναμικής και του περιεχομένου του λόγου που μπορεί να αναπτύξει, αλλά μπορεί και να εξασφαλίσει το περιβάλλον για να ανθίσουν όλα αυτά και από τη μεριά του μαθητή και από τη μεριά του δασκάλου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιδέα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των ατόμων, αποτελεί παγκόσμια, στόχο της πολιτικής και κατά συνέπεια της εκπαίδευσης. Τα δύο αυτά πεδία όμως δεν είναι κοινός τόπος. Αυτό φέρνει σαν αναγκαιότητα τη συνειδητοποίηση από μέρους των λειτουργών της εκπαίδευσης, της διασαφήνισης του ορισμού του όρου της δημιουργικότητας. Αν αυτή η προϋπόθεση τηρηθεί, τότε η ανάπτυξη της δημιουργικότητας θα αποτελεί δεξιότητα ζωής για τις τωρινές και μελλοντικές γενιές, καθώς πλέον ο υλικός και πνευματικός πολιτισμός της ανθρώπινης κοινωνίας είναι αποτέλεσμα καινοτομίας. Κι όχι μόνο, θα αποτελεί και δεξιότητα επιβίωσης των κατοίκων των υπανάπτυκτων χωρών, στις σειρήνες του καταναλωτισμού και εκμετάλλευσης, προς αυτές, των αναπτυσσόμενων χωρών.

Για να έχουμε δημιουργικούς μαθητές πρέπει να έχουμε δημιουργικούς δασκάλους. Όμως οι δάσκαλοι - εκπαιδευτές, έχουν γαλουχηθεί σε περιβάλλοντα παραδοσιακής διδασκαλίας, σε περιβάλλοντα έλλειψης διαλόγου. Πώς μπορεί να ξεπεραστεί αυτός ο ανασταλτικός παράγοντας και να έχουμε τα προσδοκώμενα οφέλη; Είναι ευλογία να μπορεί να καλλιεργήσει η εκπαίδευση άτομα πάνω από όλα αναπροσδιοριζόμενα και περαιτέρω καινοτόμα, ευέλικτα και δημιουργικά.

Υπάρχει το εργαλείο κι αυτό είναι η χρήση της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ή αλλιώς Δράμα. Στο Δράμα έχει αναπτυχθεί μια πλήρης, ξεκάθαρη και λειτουργική μεθοδολογία, που μπορεί, υιοθετώντας τη ο κάθε εκπαιδευτικός, να περιμένει πολύ καλά αποτελέσματα, ανάπτυξης χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας στους μαθητές. Λειτουργώντας σαν συνοδοιπόρος ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του στην εκπαιδευτική διαδικασία κι αν επιτρέψει σε αυτούς να πάρουν τη διαδικασία «πάνω τους», μπορεί να περιμένει πως η φαντασία τους θα εξασφαλίσει τα μέγιστα αποτελέσματα. Είναι η εμπιστοσύνη και παραδοχή της αξίας του κάθε ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία, που χτίζει το κατάλληλο πλαίσιο.

Οι ερευνητές, έχουν παράξει πλούσιο πρακτικό υπόβαθρο και τεχνικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Ο συγκερασμός έρευνας και Δράματος φαίνεται να παρέχει τα ασφαλή βήματα για την εκπλήρωση του στόχου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York, England: Dialogos.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Βασιλάκη, Ε., *Θέματα γνωστικής ψυχολογίας. Θέμα εργασίας: Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης-προγράμματα παρέμβασης*.
www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b.../anaptyxi_dim_skepsis.ppt
- Beghetto, R., A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The educational Forum*, 69(2), 254-263.
- Burnard, P. (2006). Reflecting on the creativity agenda in education. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 313-318.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.297–312). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craft, A. (2005) *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Craft, A. (1999). Creative development in the early years: Some implications of policy for practice, *The Curriculum Journal*, 10(1), 135-150.
- Davies, D. *Creative teachers for creative learners- a literature review*. Undated, Internet Available; www.ttrd.ac.uk/attachment/c30_96c7b-da04-41ef-a7ac-50535306e8fb.pdf
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως Αρ. φύλλου 303.
- Evans, J. R. (1989). A review and synthesis of OR/MS and creative problem solving. (Parts 1 and 2). *OMEGA International Journal of Management Sciences*, 17(6), 499-524.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the world*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Guilford, J. P. (1980). Cognitive styles: What are they? *Educational and Psychological Measurement*, 40, 715-735.
- Jeffrey, B. (2004a). End of award report: Creative learning and student perspectives (CLASP) project, submitted to ESRC November 2004.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004a). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004b). Creative practice and practice which fosters creativity. In: Miller, L. & Devereux, J. (Eds), *Supporting children's learning in the early years*, 2nd edn. London: David Fulton Press.
- Καγιαβή, Μ., *Η Τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση ενηλίκων* old.primedu.uoa.gr/.../Maria%20Kagiavi.doc.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behaviour*, 33(1), 1-21.
- Poole, R. W. (1980). *Cutting back city hall*. New York: Universe Books.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through Drama 7-11*. London: Paul Chapman.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: John Wiley & Sons.

- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? In *Presentation at TED2006 conference*, Monterey, CA.
- Σιούτας Νίκος, Ζημιανίτης Κώστας, Κουταλέλη Ελένη, Παναγοπούλου Έφη
Δημιουργική και Κριτική σκέψη, ppt
repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1, 166-169.
- Trnova, E., (2014). Implementation of creativity in science teacher training. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(3), 54-63.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms and technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Walberg, H. (1988). Creativity and talent as learning. In R. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp.340-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ξενοφώντος, Ξ., *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*, p.p. ekpedeftikos. com
dimiourgikotita.../dimiourgikotita_stin_ekpaidefsi_s.
- Zak, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press.

Ιστοσελίδες

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/k/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/kritiki-kai-dimiourgiki-skepsi%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/k/%CE%A4%CE%B1%20%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AC%20%CE%BC%CE%BF%CF%85/Downloads/kritiki-kai-dimiourgiki-skepsi%20(1).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:

**«Ο ρόλος του εμπνευστή στα πλαίσια εφαρμογής
Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση»**

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

**Εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας
ΣΟΦΙΑΣ ΣΤΕΝΟΥ**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	412
Εισαγωγή.....	413
<u>Κεφάλαιο 1:</u> Από τους <i>giullari</i> του Πάδου στους σύγχρονους «εμψυχωτές» - jokers του Θεάτρου Φόρουμ και των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων Theatre in Education (TIE).....	414
<u>Κεφάλαιο 2:</u> Ο «εμψυχωτής» - Joker - facilitator στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (TIE):.....	418
<u>Συμπεράσματα:</u>	427
Βιβλιογραφία:.....	431

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το 1997 η Σουηδική Ακαδημία απένειμε το βραβείο Νόμπελ της Λογοτεχνίας στον Ιταλό Dario Fo με την ακόλουθη αιτιολογία : «Το βραβείο Νόμπελ απονέμεται στον Dario Fo, γιατί με τη Franca Rame, ηθοποιό και συγγραφέα, συνεχίζοντας την παράδοση των μεσαιωνικών giullari, περιγελά και καυτηριάζει την εξουσία, αποκαθιστώντας έτσι την αξιοπρέπεια των καταπιεσμένων ταπεινών ανθρώπων»¹.

Στην ομιλία του ο Dario Fo στη Σουηδική Ακαδημία, στα πλαίσια της εκδήλωσης για την απονομή του Βραβείου Νόμπελ λογοτεχνίας στον ίδιο για το έργο του, αναφέρθηκε στις παρατηρήσεις στις οποίες κατέληξαν με τη γυναίκα του ύστερα από επισκέψεις τους σε πανεπιστημιούπολεις της Ευρώπης, για να πραγματοποιήσουν σεμινάρια και εργαστήρια σε νέους. Εντυπωσιάστηκαν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει από την άγνοια των νέων σε σχέση με τα γεγονότα της εποχής τους. Αναφερόμενος στην άποψη του ιταλού δημοκράτη Σαλβίνι ότι «Το κύριο στήριγμα της αδικίας είναι η πλατιά διαδεδομένη άγνοια των γεγονότων», επαυξάνει υποστηρίζοντας ότι «*όταν μιλούμε για άγνοια και μη ενημέρωση, πρώτοι υπεύθυνοι είναι οι δάσκαλοι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί*»².

Ολοκληρώνοντας την ομιλία του συμπεραίνει :

*«Το καθήκον που έχουμε ως διανοούμενοι, ως πρόσωπα που ανεβαίνουμε στον άμβωνα ή στη σκηνή, και που, το πιο σημαντικό, απευθυνόμαστε σε νέους, δεν είναι μόνο να τους διδάξουμε μέθοδο, όπως πώς να χρησιμοποιούν τα χέρια, πώς να ελέγχουν την αναπνοή, πώς να χρησιμοποιούν το στομάχι, τη φωνή, το contraccanto. Δεν αρκεί να διδάξουμε μια τεχνική ή ένα στιλ: πρέπει να τους διδάξουμε τι συμβαίνει γύρω τους. Πρέπει να μπορούν να πουν την ιστορία τους. Ένα θέατρο, μία λογοτεχνία, μία καλλιτεχνική έκφραση που δε μιλούν για την εποχή τους δεν έχουν αξία».*³

¹ Στ. Πριοβόλου, *Dario Fo, Ένας σύγχρονος goliardus, Mister Buffo, Carmina Burana*, Περίπλους, Αθήνα, 2001, σ. 11.

² Ντ. Φο, *Εναντίον των γελωτοποιών, Η ομιλία στη Σουηδική Ακαδημία*, Πανοπτικόν, Α' έκδοση 2003, σσ. 15-16.

³ Ντ. Φο, ό.π., σσ. 18-19.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς ο προβληματισμός που καταθέτει ο Dario Fo στην ομιλία του στα πλαίσια της βράβεισής του, αποτελεί μόνιμο προβληματισμό και κοινή αγωνία των εκπαιδευτικών που υπηρετούμε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ξεκινήσαμε μια έρευνα σχετικά με τον αντισυμβατικό ρόλο του «γελωτοποιού» ή αλλιώς του *giullari*, που βραβεύθηκε το 1997 στο πρόσωπο του Fo από τη Σουηδική Ακαδημία. Η εν λόγω έρευνα μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υφίστανται κοινά σημεία μεταξύ του ρόλου του «γελωτοποιού- *giullari*» και του ρόλου στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος «εμψυχωτής» στα πλαίσια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η παραπάνω παρατήρηση σε συνδυασμό με την καθιέρωση της θεατρικής αγωγής ως καταξιωμένου, πλέον, εκπαιδευτικού θεσμού σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών, μας οδήγησε στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών του «εμψυχωτή» και της σκιαγράφησης του ρόλου του στα πλαίσια υλοποίησης σύγχρονων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, θα αναφερθούμε :

- Σε μια ιστορική αναδρομή : από τους *giullari* του Πάδου ως τους σύγχρονους «εμψυχωτές» - *jokers* του Θεάτρου Φόρουμ και των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων Theatre in Education (TIE).
- Στα χαρακτηριστικά και το ρόλο που διαδραματίζει ο Joker στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (TIE).
- Στις γενικότερες ικανότητες – δεξιότητες του εμψυχωτή – παιδαγωγού, όπως αυτές προκύπτουν στα πλαίσια των συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 1^ο :

Από τους *giullari* του Πάδου στους σύγχρονους «εμψυχωτές»-jokers του Θεάτρου Φόρουμ και των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων Theatre in Education (TIE)

Το πιο αντιπροσωπευτικό αλλά και γνωστό στην Ιταλία και το εξωτερικό έργο του Dario Fo, που αποτέλεσε και την αιτία της βράβευσής του με το Νόμπελ Λογοτεχνίας από τη Σουηδική Ακαδημία το 1997 είναι το *Mistero Buffo*, το οποίο στηρίζεται στην παράδοση των *giullari* του Πάδου. Έτσι το σκεπτικό της βράβευσης του Fo επικεντρώνεται σε μια λέξη : *giullare*. Η Chiara Valentini χαρακτηρίζει τον Fo «εθνικό *giullare*» αλλά και ο ίδιος ο Fo στο έργο του *Mistero Buffo* δηλώνει ότι είναι ένας *giullare* («*Giullare, son io*»).

Τι σημαίνει όμως ο όρος *giullare*, από πού προέρχεται και πώς εξελίσσεται; Ο όρος προέρχεται από τη λατινική λέξη *iocus-i/iocularis*, *e* = παιγνιώδης, σκωπτικός. Ο M. L. Straniero παρατηρεί ότι στις διάφορες λατινογενείς γλώσσες στον ύστερο Μεσαίωνα η λέξη *ioculator* έδωσε τη βάση για τη δημιουργία των: *giollare* και *zoglar* στην αρχαία ιταλική, *juggler* στην αγγλική, *gaukler* στη γερμανική, *juglar* στην ισπανική, με μια σταθερότητα που πιστοποιεί τη διάδοση και την τεράστια σημασία που μια τέτοια προφορική/μιμητική παραγωγή είχε για τις ρομανικές γλώσσες και τη λογοτεχνία γενικότερα⁴.

Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός που δίνει ο ίδιος ο Dario Fo για τον *giullare* : *Ο giullare είναι ένας μίμος, που τις περισσότερες φορές δε χρησιμοποιεί συγκεκριμένο γραπτό κείμενο αλλά προφορικά, και από μνήμης αυτοσχεδιάζει.*

Το προσφιλές γλωσσικό όργανο του Fo είναι το *grammelot* ένας εκφραστικός τρόπος με χειρονομίες και ήχους που, συλλέγοντας χαρακτηριστικά στοιχεία κάθε γλώσσας, γίνεται μέσον επικοινωνίας άμεσο, ευθύ, με υπονοούμενα από την καθημερινή εμπειρία των λαϊκών μαζών. Το *grammelot* είναι το ίδιο μια ονοματοποίηση, που σημαίνει να καταφέρνεις να

⁴ L. Jonathan (Ed.), *The Methuen Drama Dictionary of the Theatre*, Bloomsbury publishing, London, 2011, σσ. 264-265.

γίνεις κατανοητός, μη χρησιμοποιώντας λέξεις και φράσεις με την καθιερωμένη σημασία, αλλά κυρίως ήχους, που επινοούνται και υπαινίσσονται έννοιες και εικόνες τοποθετημένες με χειρονομίες και μουσικούς ρυθμούς κατάλληλους ώστε να αντιληφθείς την αφήγηση. Το *grammelot* είναι με λίγα λόγια μια γλώσσα που έχει επινοηθεί και που επινοείται κάθε φορά, και που δεν μπορεί να καθοριστεί σε κανόνες και να κλειστεί σε κανόνες και πλαίσια⁵.

Ο Joseph Farrell επισημαίνει ότι άλλοι κριτικοί του έργου του Fo θεωρούν ότι οι κωμωδίες του, και ιδιαίτερα η *Mistero Buffo*, αποτελούν ένα μείγμα της *Commedia dell'Arte* και της ποίησης των *goliardi-guillari* που προηγήθηκε⁶. Με λίγα λόγια, μέσα από τα σατιρικά-ηθικά κείμενα ο Fo περνάει την κριτική του ενάντια στην πολιτική και θρησκευτική εξουσία. Στόχος του είναι να στηλιτεύσει την υποκρισία και τη διαφθορά στο χώρο της εκκλησίας και της πολιτικής και κατ' επέκταση, να αφυπνίσει τις συνειδήσεις των πολιτών.

Τους ίδιους στόχους διατυπώνει και ο Augusto Boal με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, όταν επιδιώκει μέσω των θεατρικών τεχνικών που εφαρμόζει να βοηθήσει τους απλούς ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τον πρωταγωνιστικό τους ρόλο στο θέατρο και την κοινωνία, εισάγοντας τον όρο «Joker» για τον εμπυχωτή – καθοδηγητή των θεατρικών τεχνικών του⁷.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη θεωρία (ποιητική) του Θεάτρου του Καταπιεσμένου που εισήγαγε ο A. Boal και η οποία επηρέασε καθοριστικά τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), είναι απαραίτητο να έχουμε στο νου τον κεντρικό του στόχο: ο μετασχηματισμός των ανθρώπων-θεατών, που λειτουργούν ως παθητικά όντα στη θεατρική διαδικασία, σε υποκείμενα, σε ηθοποιούς, οι οποίοι μπορούν να μεταμορφώσουν τη δραματική πράξη. Οι διαφορές με την ποιητική του Αριστοτέλη και του Μπρεχτ είναι ξεκάθαρες : ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* του, δίνει τη δυνατότητα στο θεατή να αντιπροσωπεύεται μέσω του δραματικού χαρακτήρα, ώστε ο τελευταίος να δρα και να σκέφτεται εξ' ονόματός του. Εδώ η ταύτιση του θεατή με το δραματικό χαρακτήρα οδηγεί στην «κάθαρσιν». Ο Μπρεχτ δίνει, επίσης, τη

⁵ L. Jonathan, *European culture: a contemporary companion*, Cassell, London, 1993, σ.128.

⁶ Στ. Πριοβόλου, ό.π., σσ. 11-17.

⁷ A. Boal, *Theatre of the oppressed*, Pluto Press, London, 1979, σ. 95.

δυνατότητα στο δραματικό χαρακτήρα να ενεργήσει αντιπροσωπεύοντας το θεατή, όμως ταυτόχρονα παρέχει το δικαίωμα στο θεατή να σκεφτεί ανεξάρτητα, συχνά εκφράζοντας αντίθετη θέση από αυτήν του δραματικού χαρακτήρα, με αποτέλεσμα ο θεατής να αφυπνίζεται και να διαμορφώνει κριτική συνείδηση. Αντίθετα, η ποιητική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου εστιάζει στην ίδια τη δράση: εδώ ο θεατής δεν εκχωρεί το δικαίωμα στο δραματικό χαρακτήρα (ηθοποιό) να δράσει ή να σκεφτεί για λογαριασμό του, αλλά αναλαμβάνει ο ίδιος τον πρωταγωνιστικό ρόλο, μετασχηματίζει τη δραματική πράξη, δοκιμάζει λύσεις, συζητά σχέδια για κάποια αλλαγή, εν συντομία, εκπαιδεύει τον εαυτό του για την αληθινή δράση. Σ' αυτή την περίπτωση, ίσως το θέατρο να μην καθίσταται το ίδιο επαναστατικό, αλλά σίγουρα αποτελεί μια πρόβα για επανάσταση, καθώς ο απελευθερωμένος θεατής, ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, προχωρεί - εμπλέκεται στη δράση⁸.

Ο Α. Boal μέσω των θεατρικών τεχνικών που αναπτύσσει αποσκοπεί στο να μπορεί το άτομο να ελέγξει πρώτα απ' όλα το σώμα του, να γνωρίσει το σώμα του και να το κάνει πιο εκφραστικό. Στη συνέχεια θα είναι σε θέση να καλλιεργήσει θεατρικές φόρμες μέσα από τις οποίες σταδιακά θα οδηγήσει τον εαυτό του από την κατάσταση του θεατή στην κατάσταση του ηθοποιού, στα πλαίσια της οποίας θα πάψει να αποτελεί αντικείμενο και θα μετατραπεί σε υποκείμενο. Το άτομο μετατρέπεται, δηλαδή, από μάρτυρα σε πρωταγωνιστή. Η διαδικασία μεταμόρφωσης του θεατή σε ηθοποιό μπορεί να συστηματοποιηθεί μέσα από τέσσερα συγκεκριμένα στάδια:

1^ο στάδιο: «Γνωριμία του σώματος» (πρόκειται για σειρά ασκήσεων μέσω των οποίων ο καθένας γνωρίζει καλύτερα το σώμα του, τα όριά του και τις δυνατότητές του, τις αλλοιώσεις του εξαιτίας του κοινωνικού περιβάλλοντος και τις δυνατότητές του για αποκατάσταση).

2^ο στάδιο: «Καθιστώντας το σώμα εκφραστικό» (σειρά παιχνιδιών μέσω των οποίων το άτομο καταφέρνει να εκφραστεί μέσω του σώματος, εγκαταλείποντας άλλες, πιο κοινές και συνήθεις φόρμες έκφρασης).

⁸Ch. Vine, TIE and the Theatre of the Oppressed, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (109-127), Routledge, New York, 2002, σσ.110-111.

3^ο στάδιο : «Το θέατρο ως γλώσσα» (θεατρικές πρακτικές που καθιστούν το θέατρο ζωντανή και παρούσα γλώσσα, το οποίο περιλαμβάνει τα επίπεδα της αυθόρμητης δραματουργίας, του Θεάτρου–Εικόνα και του Θεάτρου–Φόρουμ. Σ' αυτό το επίπεδο καθίσταται καθοριστικός ο ρόλος του εμπυχωτή – joker).

4^ο στάδιο : «Το θέατρο ως διαλογικό μέσο» (απλές φόρμες μέσω των οποίων ο θεατής-ηθοποιός δημιουργεί "θέαμα" σύμφωνα με την ανάγκη του να συζητήσει συγκεκριμένα θέματα ή να "προβάρει" συγκεκριμένες ενέργειες. Παραδείγματα τέτοιου θεάτρου αποτελούν το *Θέατρο–Εφημερίδα*, το *Αόρατο Θέατρο*, το *Θέατρο Δικαστήριο κ.α.*)⁹.

Στα πλαίσια των τεχνικών του Forum Theatre (από το ρωμαϊκό forum: αγορά, δηλαδή ο χώρος στον οποίο αναπτύσσεται αντιπαράθεση απόψεων και λύνονται διαφορές) γίνεται αναπαράσταση μιας κατάστασης και η ελαφρά μετατροπή της από τους παρατηρητές/spectators, ώστε να εκφραστούν όλες οι απόψεις για το πώς μπορεί να είναι αυτή η καταπίεση. Στη δεύτερη φάση γίνεται προσπάθεια να ανατραπεί η καταπίεση και να υπάρξει μια πιο ευνοϊκή εξέλιξη για τον πρωταγωνιστή. Σ' αυτή τη φάση τη διαφορετική λύση τη ζητάει από το κοινό ο εμπυχωτής-Joker, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα σε όποιον επιθυμεί από τους θεατές και σε όποιο σημείο θέλει να φωνάξει ΣΤΟΠ, να «παγώσει» τη δράση, να μπει στην σκηνή και στη θέση του καταπιεζόμενου και να προσπαθήσει να νικήσει τον καταπιεστή δίνοντας στην ιστορία μια άλλη, ευνοϊκότερη εξέλιξη. Ο Joker μπορεί να διακόψει οποιαδήποτε στιγμή και να ρωτήσει τους θεατές αν μια τέτοια λύση είναι αποδεκτή¹⁰.

Οι παραπάνω τεχνικές του Θεάτρου Forum που εφαρμόστηκαν αρχικά από τον Boal σε προγράμματα εγγραμματος ενηλίκων στη Λατινική Αμερική, σε συνεργασία με τον παιδαγωγό Paulo Freire, μπορούν να βρουν εφαρμογή και σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, όπου το ρόλο του εμπυχωτή – joker αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός – θεατροπαιδαγωγός. Τα προγράμματα αυτά ορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως Theatre in Education projects (TIE).

⁹ A. Boal, ό.π., σ. 102.

¹⁰ Ν. Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σσ. 153-157.

Κεφάλαιο 2^ο :

Ο «εμπυχωτής» - Joker - facilitator στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΤΙΕ)

Μέσω του Θεάτρου του Καταπιεσμένου ο A. Boal υποστήριξε την άποψη ότι η σχέση μεταξύ του ηθοποιού και του κοινού πρέπει να αλλάξει, καθώς για τον ίδιο τα συναισθήματα, όπως επίσης και οι σκέψεις που γεννιούνται στους θεατές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν. Έτσι κατέδειξε με τη γλώσσα του θεάτρου τη σημασία του να μπορούν οι θεατές να σκεφθούν με όλη τους την ύπαρξη, όχι παθητικά, αλλά ενεργητικά¹¹.

Καθώς οι επιρροές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤΙΕ) από το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι σαφείς, γίνεται κατανοητό ότι ένας από τους βασικούς στόχους του Theatre in Education (ΤΙΕ) είναι να απελευθερώσει τα παιδιά και τους νέους ώστε να αναπτύξουν τη δυναμική τους και να αποκτήσουν τα εφόδια με τα οποία θα μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Για το σκοπό αυτό, η κεντρική και καθοριστική ελευθερία που θα πρέπει να διαθέτουν είναι η απεριόριστη πρόσβαση στη γνώση. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο το ΤΙΕ φέρει βαρύτατη ευθύνη, η οποία εκφράζεται μέσα από το ρόλο του εμπυχωτή: ο εμπυχωτής έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο να παίξει, αλλά θα πρέπει να γνωρίζει πώς να τον ασκήσει¹².

Συγκεκριμένα, εάν δεχθούμε ότι το ΤΙΕ στοχεύει πραγματικά στην ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στο να προσεγγίσει την παιδοκεντρική εκπαίδευση, τότε οι εμπυχωτές του θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι «κολυμπούν ενάντια στο ρεύμα». Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να συμμαχήσουν και να συνεργαστούν με τους φορείς της εκπαίδευσης που μοιράζονται τα ίδια οράματα, τις ίδιες μεθόδους και τους ίδιους στόχους, ώστε

¹¹ Ch. Vine, ό.π., σ. 111.

¹² R. Wooster, *Contemporary Theatre in Education*, Intellect Books, Intellect, Chicago, IL., 2007, σ. 7.

να διαμορφώσουν μια ατμόσφαιρα, στην οποία θα είναι εφικτή η πραγματική εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού¹³.

Εφαρμογές του Θεάτρου Φόρουμ στην Εκπαίδευση, όπως αυτή που πραγματοποιήθηκε από την ομάδα GYPT (Greenwich Young People's Theatre)¹⁴ μέλη της οποίας είχαν παρακολουθήσει το 1982, στην Αυστρία, τις μεθόδους του Boal στα πλαίσια ενός διεθνούς εργαστηρίου, υπό την αιγίδα της International Amateur Theatre Association (IATA)¹⁵, απέδειξαν τα εντυπωσιακά του αποτελέσματα, όσον αφορά τους προαναφερθέντες στόχους των Τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Μία από τις εφαρμογές αυτές είχε τίτλο «Γη που ταιριάζει σε ήρωες» (Βρετανία, 1982) και σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην εμπειρία, τη σκέψη και τη δράση. Στο κεντρικό σημείο του προγράμματος αξιοποιήθηκε ένα παιχνίδι ρόλων, που είχε ως αφορμή τα ιστορικά γεγονότα της γενικής εργατικής απεργίας του 1926 στην Αγγλία. Οι μαθητές κλήθηκαν να μπουν στη θέση του κεντρικού χαρακτήρα, αφού οι ηθοποιοί παρουσίασαν ένα σύντομο θεατρικό απόσπασμα, στο οποίο συμπεριέλαβαν συγκρούσεις και διλήμματα που αντιμετώπισαν και προηγουμένως οι μαθητές στα παιχνίδια ρόλων. Το θεατρικό στιγμιότυπο έληξε με τον κεντρικό χαρακτήρα, μία εργάτρια σιδηροδρόμων να βρίσκεται αντιμέτωπη με μια δύσκολη επιλογή: να συμβιβαστεί με τις επιδιώξεις του εργοδότη της και να εξασφαλίσει οφέλη για τη ζωή της ίδιας και των παιδιών της, εις βάρος όμως του αδερφού της, των φίλων και συναδέλφων της ή να αρνηθεί τη συνεργασία και να διακινδυνεύσει την ασφάλεια της ίδιας και της οικογένειάς της; Οι μαθητές παρακολούθησαν το σενάριο και μετά την ολοκλήρωσή του ρωτήθηκαν σχετικά με το τι έπρεπε να κάνει η ηρωίδα. Συζήτησαν τις πιθανές επιλογές καθώς και τι σκέφτονταν ότι θα έκαναν οι ίδιοι, αν βρίσκονταν στην ίδια θέση. Διατυπώθηκαν πολλές απόψεις και

¹³ D. Pammenter, Devising for TIE, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (53-70), Routledge, New York, 2002, σ. 58.

¹⁴ Ch.Vine, ό.π., σ. 109. Η ομάδα GYPT ξεκίνησε το 1982 να ενσωματώνει τη μεθοδολογία του Βραζιλιάνου σκηνοθέτη Augusto Boal στις ήδη υπάρχουσες τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TIE). Πρόκειται για την πρώτη ομάδα TIE που προχώρησε σε αυτή την πρακτική και αυτά τα αρχικά δειλά βήματα σηματοδότησαν την αρχή για ένα πείραμα που δεν είχε μόνο ως αποτέλεσμα να τροφοδοτήσει την επόμενη δεκαετία, αλλά και να συμβάλει στη διάδοση της επιρροής του Boal σε όλο το κίνημα του TIE και να αποτελέσει το προμήνυμα για την εισαγωγή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου σε μια ευρύτερη ομάδα από εμψυχωτές και εκπαιδευτικούς σε πολλές εκδηλώσεις του Βρετανικού Θεατρικού χώρου.

¹⁵ Ch. Vine, ό.π., σ.112.

υπήρξαν πολλές διαφωνίες. Αφού διευκρινίστηκαν οι διαφορετικές οπτικές, το σχέδιο πέρασε στο δεύτερο στάδιο. Εδώ μεμονωμένοι μαθητές καλούνταν να μπουν στη θέση του δραματικού χαρακτήρα και να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες. Οι συμμετέχοντες παθιάστηκαν, άλλοτε εξέφρασαν θυμό, άλλοτε δυσαρέσκεια, κάποιοι κατέληγαν δίνοντας την ακριβώς αντίθετη λύση από αυτή που είχαν αρχικά προτείνει. Το κοινό κυριολεκτικά μαγεύτηκε και το σημαντικότερο ήταν ότι οι μαθητές συνεργάζονταν πάνω σε έναν κοινό στόχο, που ήταν να βοηθήσουν τον πρωταγωνιστή-καταπιεζόμενο και να νικήσουν το φορέα της καταπίεσης. Δούλεψαν δηλαδή σαν ομάδα, χωρίς ανταγωνισμό επιλύοντας τα προβλήματα συλλογικά¹⁶.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η μέθοδος του Θεάτρου Φόρουμ που περιγράφηκε παραπάνω χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες :

i) Αρχικά απαιτεί πολύ καλά εκπαιδευμένους ηθοποιούς οι οποίοι θα είναι σε θέση να αποκαλύψουν τα κίνητρα του χαρακτήρα που υποδύονται και ταυτόχρονα να καταστήσουν σαφή τα μέσα -και τα κοινωνικά και τα προσωπικά- που μπορούν να βοηθήσουν τους χαρακτήρες να πετύχουν τους στόχους τους. Μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο θα επιτύχουν να παρουσιάσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και να καταδείξουν –υπό την Μπρεχτική έννοια- την αλήθεια των χαρακτήρων, περισσότερο ως κοινωνικών όντων και όχι ως μεμονωμένων περιπτώσεων. Μάλιστα ο ίδιος στόχος έπρεπε να επιτευχθεί από τους ηθοποιούς στην προετοιμασία από τους ίδιους των συμμετεχόντων, στα πλαίσια των αυτοσχεδιασμών, ώστε ο αυτοσχεδιασμός τους να είναι προσιτός και καθηλωτικός για το υπόλοιπο κοινό. Επιπλέον, οι ηθοποιοί εργάζονται και ως δάσκαλοι, καθώς καλούνται να παράσχουν στους συμμετέχοντες τη μεγαλύτερη δυνατή υποστήριξη και να τους επιτρέψουν να διερευνήσουν τις ιδέες και τις ενέργειές τους¹⁷.

ii) Καθοριστικός για την τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ κρίνεται ο ρόλος του «εμπυχωτή» - Joker. Ο Joker αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του κοινού και της δραματικής πράξης. Έχει την ευθύνη να «ενορχηστρώσει» ολόκληρο το γεγονός. Οφείλει, επίσης, να ενθαρρύνει και να καταστήσει ικανούς τους θεατές-δρώντες (spect-actors σύμφωνα με τον Boal) να επέμβουν. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι αυτή η διαδικασία απαιτούσε χρόνο,

¹⁶Ch. Vine, ό.π., σσ.112-114.

¹⁷ A. Boal, *Games for actors and non-actors*, 2nd ed., Routledge, London, 2002, σσ.265-266.

προκειμένου να ξεκαθαριστούν τα πιθανά σχέδια δράσης και να επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές που ήθελαν να επέμβουν είχαν ξεκαθαρίσει την κατάσταση και τις προθέσεις τους σε σχέση με αυτήν, πριν ξεκινήσει η παρέμβαση. Επιπλέον, ήταν σημαντικό να έχουν κατανοήσει οι ηθοποιοί αυτό που ήθελε ο συμμετέχων, σε ποιο σημείο έπρεπε να ξεκινήσει η παρέμβαση, ποιοι χαρακτήρες ήταν παρόντες, και ούτω καθεξής¹⁸.

Ύστερα από κάθε παρέμβαση, ο Joker ήταν υπεύθυνος για την ανάπτυξη διαλόγου και ανάλυσης σε σχέση με το τι είχε συμβεί. Τέθηκαν ερωτήσεις του τύπου «Πώς συνεχίσατε;», «Πετύχατε το στόχο σας;», «Τι σας βοήθησε;», «Τι αποτέλεσε εμπόδιο για σας;», «Πώς αισθανθήκατε;», «Τι ανακαλύψατε σε σχέση με τον υπάλληλο;», «Εσείς (το κοινό) συμφωνείτε;», «Τι άλλο ανακαλύψατε (όλοι);», «Τι πρόκειται να κάνει στη συνέχεια;», «Ποια δύναμη διαθέτει;», «Ποια δύναμη διαθέτει ο κεντρικός μας ήρωας;», «Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;» και άλλες, οι οποίες διευκολύνουν την ομάδα να κατανοήσει βαθύτερα και με μεγαλύτερη σοφία την κατάσταση¹⁹.

Ο ρόλος του Joker σ' αυτή τη διαδικασία αποδείχτηκε ιδιαίτερα απαιτητικός:

Αρχικά δεν υπήρξε παράσταση Φόρουμ στην οποία να ταυτίστηκε η πορεία της διαδικασίας και κατέστη αδύνατο να προβλεφθούν όλες οι προτάσεις στις οποίες θα ήταν σε θέση να προβεί το κοινό. Κατά τη διάρκεια των προβών οι ηθοποιοί-εκπαιδευτικοί είχαν προετοιμαστεί για ένα πλήθος από διαφορετικές παρεμβάσεις τις οποίες θα μπορούσαν να προβλέψουν. Επιπλέον, ασκήθηκαν στο να βρίσκονται σε ετοιμότητα και να ανταποκρίνονται άμεσα μέσω του δράματος στις ανάγκες του νεαρού ακροατηρίου και εξασφάλισαν τη βεβαιότητα ότι θα είναι σε θέση να υπηρετήσουν το στόχο που προέκυπτε από κάθε παρέμβαση²⁰.

Βέβαια, στην πράξη αποδείχτηκε ότι η διαδικασία υπήρξε πολύ πιο δύσκολη από αυτή που είχε προβλεφθεί καθώς και ότι απαιτούσε εξαιρετική συγκέντρωση και συνεχή επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών και θεατρικών τεχνικών. Για τον Joker οι προκλήσεις ήταν ακόμη μεγαλύτερες. Ο

¹⁸ A. Boal, ό.π., σσ. 260-262.

¹⁹ B. Fritz, *InExActArt - The Autopoietic Theatre of Augusto Boal: A Handbook of Theatre of the Oppressed Practice*, ibidem-Verlag, Stuttgart, 2011, σ.154.

²⁰ C. Williams, *The Theatre in Education actor*, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (91-107), Routledge, New York, 2002, σ. 101.

εμπυχωτής/η εμπυχωτρία (στις πρώτες πειραματικές εφαρμογές δύο ηθοποιοί-εκπαιδευτικοί εναλλάσσονταν στο ρόλο αυτό, παρέχοντας υποστήριξη και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο) ήταν υπεύθυνος για την απόλυτη επιτυχία ή αποτυχία ολόκληρου του σχεδίου Φόρουμ. Απαιτείτο να ανταποκριθεί σε πολυάριθμες λειτουργίες²¹.

Πιο συγκεκριμένα, ο Joker οφείλει αρχικά να καταστήσει σαφείς τους στόχους και τη μέθοδο του θεάτρου Φόρουμ και στη συνέχεια να θέσει σε λειτουργία τη διαδικασία. Απαιτείται να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να ανταποκριθεί στις επιθυμίες των θεατών, ακούγοντάς τους πολύ προσεκτικά και καθιστώντας τους ικανούς ατομικά και συλλογικά να ακολουθήσουν το ταξίδι της εξερεύνησής τους, χωρίς να επιβάλλει τις προσδοκίες της επιχείρησης σε αυτούς. Ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνουν ορισμένες επιλογές, καθώς δεν είναι όλες οι παρεμβάσεις εξίσου αποδοτικές και γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να ακολουθηθούν όλες οι προτάσεις του κοινού. Ο Joker είναι αυτός που πρέπει να αξιολογήσει και να αποφασίσει πότε θα μετακινηθεί από τη μία γραμμή στην άλλη, πότε θα σταματήσει την παρακολούθηση μιας επιλογής δράσης και των συνεπειών της και πότε θα επιτρέψει σε κάποιον άλλο να προτείνει μια διαφορετική δυνατότητα²².

Επιπλέον, οφείλει να διατηρεί τη συγκέντρωση του κοινού εστιασμένη στα κεντρικά προβλήματα που εξετάζονται, να επιλέγει τις κατάλληλες ερωτήσεις για να προχωρήσει η δραματική συζήτηση, να υποστηρίζει τους θεατές και τους ηθοποιούς, να προκαλεί τους θεατές, να αντιλαμβάνεται πότε πρέπει να ακούσει, πότε πρέπει να μιλήσει και πότε πρέπει να επιμείνει στη δράση ("Μην μου λέτε, δείξτε το!"). Σε κάθε στιγμή ο Joker πρέπει να μεταδώσει ενέργεια, να προκαλέσει συγκίνηση και ενθουσιασμό για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε συνδυασμό με ένα γνήσιο ενδιαφέρον για κάθε συνεισφορά του κοινού. Εκτός από όλα τα παραπάνω, ο Joker φέρει τη συνολική ευθύνη για να οικοδομήσει τη μαθησιακή εμπειρία και να εμβαθύνει σ' αυτή, τη στιγμή που αυτή εξελίσσεται - αναπτύσσεται²³.

²¹ C. Williams, ό.π., σ. 104.

²² Ch. Vine, ό.π., σσ.117-118.

²³ M. Kay with R. Baskerville, in interview, in T. Jackson (Ed.) *Learning through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*, (σσ.55-68), Manchester University Press, Manchester, 1980, σ. 52.

Για έναν έμπειρο ηθοποιό-εκπαιδευτικό πολλές από τις προαναφερθείσες δεξιότητες δεν αποτελούν κάτι καινούργιο. Αυτό που είναι νέο είναι η απόλυτη συγκέντρωση πάνω σε ένα ατομικό και μοναδικό γεγονός. Παρά το γεγονός ότι ο Joker παραμένει μέλος μιας ομάδας, η εστίαση στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου ατόμου, παραπέμπει αισθητά στην ευθύνη και στις δεξιότητες που απαιτούνται από έναν δάσκαλο θεάτρου, ο οποίος δουλεύοντας μόνος του, προσπαθεί να οικοδομήσει σταδιακά και να εμβαθύνει στη μάθηση της ομάδας, αλλά και του κάθε ατόμου-μαθητή της²⁴.

Πειραματικές εμπειρίες σαν αυτή που προαναφέρθηκε αποτελούν αξιόλογα ερεθίσματα προκειμένου να προχωρήσουμε σε μια επανεξέταση και ανανέωση του εύρους και του βάθους των εκπαιδευτικών και θεατρικών δεξιοτήτων του εμπυχωτή. Επίσης, προκαλούν μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο του Joker, όπως αυτός έχει συλληφθεί από τον Boal.

Οι ιδέες του Boal οδήγησαν διαφορετικές ομάδες και μεμονωμένα άτομα στο να υιοθετήσουν τις μεθόδους του ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες τους, ενώ άλλοι εμπυχωτές στα πλαίσια των εφαρμογών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤΙΕ) τις απέρριψαν συνολικά.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από την προαναφερθείσα Θεατρική Ομάδα (GYPT) παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις από τις μεθόδους του Boal. Η συγκεκριμένη ομάδα επέμεινε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και των συνεπειών των διαφόρων παρεμβάσεων τη στιγμή που εμφανίζονταν, γεγονός που απαιτούσε να γίνεται διάλογος, ενώ το θέατρο Φόρουμ βρισκόταν σε εξέλιξη. Αντίθετα, ο Boal επιμένει ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου αφορά τη δράση και όχι το διάλογο και υποστηρίζει ότι η υπερβολική ανάλυση διαταράσσει τη δυναμική του θεάτρου και τη φύση του «θεατρικού διαλόγου». Προτιμά να επιτρέψει στην εμπειρία του κοινού, την ατομική και τη συλλογική, να «μιλήσει» μόνη της και προειδοποιεί για τον κίνδυνο να υποβάλουν οι ηθοποιοί τις δικές τους λύσεις στους θεατές²⁵.

Πρόκειται για παρατήρηση με ιδιαίτερη σημασία καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι ηθοποιοί είτε όχι οφείλουν να είναι ιδιαίτερα

²⁴ Ch. Vine, ό.π., σσ 116-118.

²⁵ A. Boal, ό.π., σ. 261.

προσεκτικοί ως προς τη λεπτή γραμμή ανάμεσα στο να προκαλέσουν να εκφραστούν οι οπτικές των εκπαιδευομένων και στο να επιβάλουν τις δικές τους σ' αυτούς. Κρίνεται δηλαδή απαραίτητο να γίνει μία φιλοσοφικού και παιδαγωγικού περιεχομένου διάκριση μεταξύ της επιβολής μιας άποψης με τη μορφή δόγματος, που τερματίζει τη συζήτηση και αναστέλλει τη σκέψη, και μιας διαλεκτικής διαδικασίας, η οποία αναγνωρίζει την προκατάληψη, παραδέχεται την ύπαρξη πραγματικά αντίθετων θέσεων και αναγνωρίζει τη σύγκρουση των αντιθέτων²⁶. Η παραπάνω δυνατότητα διάκρισης αποτελεί ευθύνη του εμπυχωτή.

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στα πλαίσια της εφαρμογής Τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση δεν είναι δυνατή αλλά ούτε και επιθυμητή η απουσία εκπαιδευτικών προκαταλήψεων. Αντίθετα, η ύπαρξη κάποιων γενικώς αποδεκτών αληθειών και η πρόκληση αυτές να εκφραστούν ανοιχτά, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα ώστε να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στο να εμβαθύνουν στη σκέψη τους²⁷. Επίσης, όπως απέδειξε και η προαναφερθείσα εμπειρία της θεατρικής ομάδας GYPT στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ρόλος του Joker συνίσταται στο να παρέμβει προκειμένου να αμφισβητήσει τις αντιλήψεις του κοινού και να το βοηθήσει στην ανάλυση των εγγενών αντιφάσεων του πραγματικού κόσμου. Μια τέτοια προσέγγιση διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για να εξασφαλιστεί μια λιγότερο άνετη, αλλά πιο βαθιά διαδικασία μάθησης.

Εδώ ο Joker δεν ενεργεί ώστε να επιβάλει την προσωπική του οπτική, αλλά οφείλει να αναλάβει την ευθύνη του δασκάλου που είναι σε θέση να αμφισβητήσει τις υποθέσεις, να τονίσει τις αντιφάσεις και να συνεχίσει τις διαφωνίες. Αυτό που διακυβεύεται δεν είναι μόνο η δυνατότητα επιλογής διαφόρων τρόπων δράσης, αλλά η κατανόηση των πλεονεκτημάτων αυτών των δράσεων σε σχέση με αυτό που οι άνθρωποι προσπαθούν να επιτύχουν, και τις αντικειμενικές συνθήκες υπό τις οποίες προσπαθούν να το επιτύχουν. (Για παράδειγμα: «Επιθυμώ να διατηρήσω τη δουλειά μου ή επιθυμούμε να

²⁶ Ch. Vine, ό.π., σ.123.

²⁷ Ch. Vine, ό.π., σ.123.

είμαστε σε θέση να ελέγχουμε τις συνθήκες εργασίας μας; Ποιος θα αποτελέσει το εμπόδιο σ' αυτό; Γιατί και με ποιον τρόπο;»)²⁸

Εξίσου σημαντική με τα παραπάνω είναι η διατύπωση του ερωτήματος σχετικά με την πραγματική φύση του προβλήματος. Εάν οι διαφορετικές απόψεις διατυπώνονται και γίνονται διαθέσιμες για ανοιχτή συζήτηση, τότε μπορεί να ξεκινήσει μια διαδικασία μάθησης από κοινού. Αν αυτό δε συμβαίνει, ο κίνδυνος είναι ότι η όλη εμπειρία μπορεί να καταστεί στην καλύτερη περίπτωση θεραπευτική και στη χειρότερη απογοητευτικά αρνητική. Δηλαδή το αρχικό πλεονέκτημα που συνίσταται στο να ξεκινά η διαδικασία από τις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις του καθενός, μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα, εάν αυτές οι εμπειρίες δεν τοποθετηθούν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που παρέχεται από το Θέατρο Φόρουμ και αν δεν επεξεργαστούν σε συλλογικό επίπεδο υπό την καθοδήγηση μιας προοδευτικής παιδαγωγικής. Πρόκειται για την παιδαγωγική εκείνη που αναγνωρίζει ότι πολλές από τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις μας είναι στην πραγματικότητα εσφαλμένες. Επομένως, ως συλλογικός στόχος καθίσταται η ανάγκη να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ αντικειμενικής αλήθειας και στρεβλώσεων στα πλαίσια της σύγχρονης μας πραγματικότητας, ώστε να οικοδομηθεί καλύτερα η πραγματικότητα του μέλλοντος²⁹.

Όλα τα παραπάνω δεν θα πρέπει να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν ή ότι θα πρέπει να αγνοήσουν την ανάγκη των συμμετεχόντων να δώσουν τις δικές τους λύσεις σε αυτά τα προβλήματα. Αντίθετα, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οφείλουμε να παραιτηθούμε της άποψης που θέλει όλες τις εναλλακτικές λύσεις να φαντάζουν εξίσου θεμιτές και έγκυρες και τον εκπαιδευτικό να εκπληρώνει το ρόλο του με το να παρουσιάζει απλώς όλες αυτές τις εναλλακτικές λύσεις. Σ' αυτό το σημείο έγκειται η πλάνη της δημοκρατίας που στέκεται απλώς στη δυνατότητα της επιλογής, την οποία θεωρεί ως το απόλυτο πλεονέκτημα. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να αποβεί ευεργετική και καταξιώνεται μόνο στην περίπτωση που το άτομο κατανοεί απόλυτα το αληθινό περιεχόμενο αυτών των επιλογών, ώστε

²⁸ Ch. Vine, 'TIE and the theatre of the oppressed' Revisited, in A. Jackson, Ch. Vine (Ed.), *Learning Through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education*, Routledge, New York, 2013, σ.68.

²⁹ R. Wooster, ό.π., σ.15.

να μπορεί να καθορίσει το δικό του σχεδιασμό ζωής, διαφορετικά, η απλή υπόδειξη των εναλλακτικών λύσεων αποβαίνει χωρίς κανένα νόημα³⁰.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις διαφωτίζουν εν μέρει και σκιαγραφούν το πορτρέτο του εμπυχωτή στα πλαίσια εφαρμογής των θεατρικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα δημιουργούν και έντονο προβληματισμό σχετικά με τον δύσκολο ρόλο που έχει να επιτελέσει ο εμπυχωτής – Joker κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ενός Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τη μορφή του θεάτρου Φόρουμ. Στα συμπεράσματα που ακολουθούν θα εκφράσουμε συνοπτικά αυτόν τον προβληματισμό.

³⁰ Ch. Vine, ό.π., σ.125.

Συμπεράσματα

Η συνεξέταση των παραπάνω επιστημονικών δεδομένων μας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στα πλαίσια της κρίσιμης εκπαιδευτικής πραγματικότητας εμφανίζεται σύνθετος και απαιτητικός. Καθώς ο ανθρωπισμός υποχωρεί μπροστά στην τεχνοκρατία, ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του, να τους αφυπνίσει κριτικά και να συμβάλει μέσω των κατάλληλων ερεθισμάτων στην ομαλή συναισθηματική τους ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους. Ως ισχυρότερο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου για την επίτευξη των παραπάνω στόχων εμφανίζεται η αξιοποίηση των Δραματικών Τεχνικών. Η αξιοποίηση αυτών των τεχνικών μπορεί να γίνει είτε μέσω των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων που εντάσσονται από τον ίδιο με τη μορφή μιας «εκπαιδευτικής καθημερινότητας» στη μαθησιακή διαδικασία, για τον εμπλουτισμό οποιουδήποτε διδακτικού αντικείμενου και την ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης³¹, ανάλογα με τους στόχους του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες των μαθητών του (DIE), είτε μέσα από επίσης στοχευμένες παρεμβάσεις Θεατρικών Ομάδων που αποτελούνται από ηθοποιούς ή εκπαιδευτικούς – ηθοποιούς, στα πλαίσια του Εφαρμοσμένου Θεάτρου στο χώρο της εκπαίδευσης (TIE).

Και στις δύο παραπάνω μορφές θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, ο ρόλος του εμπυχωτή, που κάθε φορά έχει την απόλυτη ευθύνη της οργάνωσης και της καθοδήγησης, κρίνεται καθοριστικός. Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν προκύπτει τυχαία η σύνδεση των αντισυμβατικών «giullari» του μεσαίωνα με τους σύγχρονους εμπυχωτές των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, με τους οποίους αυτοί οι χαρισματικοί «γελωτοποιοί» παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες: η αξιοποίηση της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού, η αξιοποίηση της μιμικής, η – σε κάποιες περιπτώσεις - απουσία θεατρικού κειμένου ως βάσης για να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική θεατρική δράση, η αξιοποίηση των ήχων και του μουσικού

³¹ Α. Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2014, σ.134.

ρυθμού, αποτελούν μερικά από τα κοινά στοιχεία που εντοπίσαμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Ειδικά στην περίπτωση του «Joker», που αποτελεί τον εμψυχωτή του θεάτρου Φόρουμ και οι Τεχνικές του οποίου μπορούν να βρουν εκτεταμένη εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, εμφανίζονται εντυπωσιακές ομοιότητες μεταξύ ενός χαρισματικού και έμπειρου εμψυχωτή και ενός «giullare». Ο εμψυχωτής - Joker οφείλει να εντοπίζει το κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα που εξετάζεται κάθε φορά και να εστιάζει σ' αυτό, να αναδεικνύει, μέσω των ερωτήσεων που υποβάλλει, τα βαθύτερα κίνητρα και να φωτίζει τις συνέπειες των επιλογών των συμμετεχόντων, αλλά, παράλληλα, να αφήνει να εκφραστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων χωρίς να εκμιαεύει τις απαντήσεις τους ή να υποδεικνύει τις λύσεις στο πρόβλημα που απασχολεί την ομάδα. Με πανομοιότυπη μορφή εμφανίζεται και ο ρόλος των «giullari» του Πάδου στη μακρά παράδοση του έργου τους. Διαθέτουν ενεργό, αντισυμβατικό και αυτόνομο ρόλο και στοχεύουν μέσω της Τέχνης τους στο να καταδείξουν και να στηλιτεύσουν την κοινωνική αδικία, να προκαλέσουν την κριτική αντίδραση και την αφύπνιση του κοινού και να οδηγήσουν σε κοινωνικό ανασχηματισμό μέσα από τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του κοινού μιας εκφυλισμένης πολιτικοκοινωνικής πραγματικότητας, που απαιτεί κριτικούς και συνειδητοποιημένους πολίτες προκειμένου να αναμορφωθεί.

Και στις δύο περιπτώσεις εμψύχωσης που προαναφέρθηκαν, η αντισυμβατική στάση δεν μπορεί να αποτελεί επιφανειακή και επιτηδευμένη επιλογή από την πλευρά του Εμψυχωτή. Αντίθετα, χρειάζεται να απορρέει από την σε βάθος γνώση και αποδοχή του εαυτού του σε όλα τα επίπεδα: σωματικό, ψυχικό, πνευματικό. Η ελευθερία και η στάση του δεν μπορούν να πείσουν το μαθητή, παρά μόνο εάν ο ίδιος είναι αληθινός. Αυτή η στάση προϋποθέτει, δηλαδή, ψυχολογική ωριμότητα από την πλευρά του και υπέρβαση των ψυχοσωματικών του αναστολών, ώστε να είναι σε θέση να εκτεθεί σωματικά, να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και να δημιουργήσει ευκαιρίες για από κοινού έκφραση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων με τους μαθητές του κατά τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δράματος. Επιπλέον, απαιτείται να διαθέτει φαντασία, να μπορεί να εκμεταλλευτεί και να διαχειριστεί το απρόοπτο, να είναι σε θέση να επικοινωνεί και να επιδρά

θετικά στη δυναμική της ομάδας³². Πρόκειται για ικανότητες που δεν απέχουν πολύ από τις δεξιότητες ενός «γελωτοποιού», δηλαδή ενός *ioculator*, ο οποίος μπορεί να οδηγηθεί στη σάτιρα και το σαρκασμό, αφού έχει ξεπεράσει το στάδιο του αυτοσαρκασμού του.

Εκτός από το ρόλο του Joker, στον οποίο αναφερθήκαμε διεξοδικά, αντίστοιχους ρόλους υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και κατά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος (DIE), όπως είναι ο «δάσκαλος σε ρόλο» ή «ο μανδύας του ειδικού» με ξεχωριστές απαιτήσεις ο καθένας από αυτούς³³. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι μία προσπάθεια σύγκρισης μεταξύ του Εκπαιδευτικού Δράματος (DIE) και των εφαρμογών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TIE) ως προς το ρόλο του εμπυχωτή θα μας οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος (DIE), έχει τη δυνατότητα να εισέρχεται και να εξέρχεται από το «ρόλο» του όποτε θελήσει, προκειμένου να θέσει κάποιον προβληματισμό στην τάξη του σε σχέση με το δραματικό παιχνίδι. Αντίθετα, οι ομάδες του θεάτρου στην εκπαίδευση (TIE), αν και επιδιώκουν να προσαρμόζουν τη θεματολογία των παρεμβάσεών τους στα ενδιαφέροντα της ομάδας, δεν έχουν την ευελιξία του να εξέρχονται από τους ρόλους τους, όπως ο δάσκαλος του εκπαιδευτικού δράματος³⁴.

Επίσης, ο δάσκαλος στην περίπτωση του εκπαιδευτικού δράματος έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, όποτε το κρίνει απαραίτητο και σε όποια συχνότητα επιθυμεί, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ομάδας του, δυνατότητα που δεν υφίσταται για την ομάδα του Θεάτρου στην εκπαίδευση (TIE).

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι, αν και υφίστανται κοινά στοιχεία μεταξύ των εμπυχωτών των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων (DIE) και των εμπυχωτών των Προγραμμάτων Θεάτρου στην εκπαίδευση (TIE), που εντοπίζονται στη συχνά κοινή σκοποθεσία και κυρίως στην προσπάθεια και των δύο για μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και

³² Μ. Γαλάνη, *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*, «Έλλην», Αθήνα, 2010, σ.160.

³³ J. O'Toole, *Drama as Pedagogy*, in T. Moore, J. O'Toole & M. Stinson (Eds) *Drama and Curriculum* (97-116), *A Giant at the Door*, Springer, Dordrecht, 2009, σ. 106.

³⁴ G. Bolton, *Drama in education and TIE: a comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (39-50), Routledge, New York, 2002, σσ. 42-43.

κατανοούν οι μαθητές, το ερώτημα σχετικά με το αν οι δύο εμπυχωτές επιτελούν-φαινομενικά τουλάχιστον- τον ίδιο ρόλο, μοιάζει πιο σύνθετο απ' ό,τι φαίνεται και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης³⁵.

³⁵ G. Bolton, ό.π., σ. 44.

Βιβλιογραφία

- Boal A., *Theatre of the oppressed*, Pluto Press, London, 1979.
- Boal A., *Games for actors and non-actors*, 2nd ed., Routledge, London, 2002.
- Bolton, G. Drama in education and TIE: a comparison, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (39-50), Routledge, New York, 2002.
- Γαλάνη Μ., *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*, «Έλλην», Αθήνα, 2010.
- Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Fritz B., *InExActArt - The Autopoietic Theatre of Augusto Boal: A Handbook of Theatre of the Oppressed Practice*, Ibidem-Verlag, Stuttgart, 2011.
- Jonathan L., *The Methuen Drama Dictionary of the Theatre*, Bloomsbury publishing, London, 2011.
- Moore T., O'Toole J., & Stinson M., *Drama and Curriculum, A Giant at the Door*, Springer, Dordrecht, 2009.
- O'Toole, J., Drama as Pedagogy, in T. Moore, J. O'Toole & M. Stinson (Eds) *Drama and Curriculum* (97-116), A Giant at the Door, Springer, Dordrecht, 2009.
- Pammenter, D., Devising for TIE, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (53-70), Routledge, New York, 2002.
- Πριοβόλου Στ., *Dario Fo, Ένας σύγχρονος goliardus, Mister Buffo, Carmina Burana*, Περίπλους, Αθήνα, 2001.
- Σέξτου Π., *Πρακτικές Εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.
- Τσιάρας Α., *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014.
- Vine, Ch., TIE and the Theatre of the Oppressed, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (109-127), Routledge, New York, 2002.
- Φο Ντ., *Εναντίον των γελωτοποιιών, Η ομιλία στη Σουηδική Ακαδημία*, Πανοπτικόν, Α' έκδοση 2003, ISBN: 960-8719-2-3.

Williams C., The Theatre in Education actor, in T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education* (91-107), Routledge, New York, 2002.

Wooster R., *Contemporary Theatre in Education*, Intellect Books, Intellect, Chicago, IL., 2007.



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: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΣΤΡΑΤΟΥ ΕΛΠΙΔΑ

A.M. 5052201401028

ΝΑΥΠΛΙΟ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	435
1. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ	436
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	436
2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	437
2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	437
2.2. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΠΕΙΡΑΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	437
2.3. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	437
2.4. ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	438
2.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΗ-ΘΥΜΑΤΟΣ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ.....	439
2.6. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ	
2.7. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	439
3. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	439
3.1. ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ.....	439
3.2. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ.....	439
3.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ.....	439
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	442
4.1. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ.....	443
5. ΕΡΕΥΝΕΣ.....	445
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	447
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	448

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στη σχολική κοινότητα. Το 15% περίπου των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας, γεγονός που καταδεικνύεται από έρευνες σε διεθνές επίπεδο. Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα δείχνουν ότι ένα στα δέκα παιδιά έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Οι επιπτώσεις στην ψυχολογική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολλές και σοβαρές. Η συνεχής αύξηση των ποσοστών του σχολικού εκφοβισμού σε διεθνές επίπεδο οδήγησε πολλούς φορείς στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι κύριοι στόχοι των προγραμμάτων είναι η κατανόηση, η ευαισθητοποίηση του φαινομένου και η ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο.

Το εκπαιδευτικό δράμα ως μία καινοτόμος μεθοδολογία βιωματικής, ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του φαινομένου. Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποσκοπεί στην αυτογνωσία του παιδιού, στην διερεύνηση σε βάθος κάποιου συγκεκριμένου θέματος, στην ενσυναίσθηση των μαθητών τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί περιγράφεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και επιχειρείται μια κριτική ματιά στο αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης του φαινομένου.

1. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) ορίζεται ως «μία παιδαγωγική διαδικασία, η οποία υιοθετεί την θεατρική φόρμα δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο»¹.

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου² ορίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως «μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, το οποίο μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών». Η διδασκαλία παύει να είναι παθητική και στερεότυπη και μεταβάλλεται σε μία εμπειρία βιωματική με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και ζωντανό. Η δραματική έκφραση βοηθάει το παιδί να αποδεσμεύσει το συναίσθημά του και ταυτόχρονα να ξετυλίξει την προσωπικότητα του μέσα από γλωσσικά, σωματικά και συναισθηματικά μέσα.³

Οι μαθητές μέσω του Δράματος εξερευνούν διάφορα θέματα, γεγονότα, καταστάσεις και σχέσεις. Δημιουργούν φανταστικές ιστορίες, υποδύονται ρόλους, αλληλεπιδρούν, αποκτούν εμπειρίες, εμβαθύνουν σε νοήματα, αντιμετωπίζουν διλήμματα και καλούνται να δώσουν λύσεις, να πάρουν αποφάσεις, να αναστοχαστούν.⁴ Μέσα από αυτή την διαδικασία οι μαθητές οδηγούνται στην βιωματική γνώση, επιτυγχάνεται η μάθηση, ενισχύεται η αυτό-έκφραση και μεταλλάσσεται η σχέση με τον εαυτό και με τους άλλους⁵.

¹ Θ. Καλλιαντά,, & Α. Καραβόλτσου (2006). *Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και ...παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», σ. 1. Βόλος:Ερευνητικό ίδρυμα Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από το <http://edu4adults.blogspot.gr/2011/06/blog-post.html>

² Α. Αυδή., & Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.19.

³ Π. Σέξτου (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

⁴ Α. Αυδή., & Μ. Χατζηγεωργίου, ό.π., σ.19.

⁵ Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.28.

2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο όρος σχολικός εκφοβισμός (bullying) παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στην Σκανδιναβία από το Νορβηγό Dan Olweus⁶ το 1978. Ο Olweus ορίζει το bullying ως εξής «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από ένα ή περισσότερους μαθητές». Αρνητικές πράξεις χαρακτηρίζονται συμπεριφορές όπως η εσκεμμένη πρόκληση, η πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου που λαμβάνουν χώρα είτε μέσω της σωματικής επαφής είτε μέσω των λέξεων. Στο σχολικό εκφοβισμό, μεταξύ θύτη και θύματος, υπάρχει ανισότητα στη δύναμη με αποτέλεσμα το θύμα να αδυνατεί να αμυνθεί και να αντιδράσει⁷.

Οι Tattum και Tattum, αποδίδουν στον εκφοβισμό τον εξής ορισμό: «ο εκφοβισμός είναι η συνειδητή και εκούσια επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του προκαλέσουν αισθήματα στρες και πίεσης». Παράλληλα τονίζουν ότι «όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει χαρακτηρίζεται ως “bully”, δράστης bullying»⁸.

2.2. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΠΕΙΡΑΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο Olweus, διακρίνει, τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Στο πείραγμα μεταξύ των παιδιών επικρατεί εύθυμο κλίμα, παιγνιώδης διάθεση, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Συνήθως στο «πείραγμα» υπάρχει φιλική σχέση μεταξύ των παιδιών και δεν υπάρχει η επιθυμία να προκαλέσει ο ένας πόνο στον άλλο. Αντιθέτως, στο σχολικό εκφοβισμό η διάρκεια, η ένταση και η επανάληψη είναι τα χαρακτηριστικά του φαινομένου με αποτέλεσμα έντονες αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά-θύματα.

2.3. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς⁹. Οι δύο αυτές μορφές συμπεριφοράς μοιράζονται το κοινό στοιχείο, ότι εκδηλώνονται σκόπιμα και έχουν ως στόχο την πρόκληση σωματικού ή

⁶ D. Olweus (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.

⁷ D. Olweus (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell, σ.9.

⁸ D. Tattum & E. Tattum (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.

⁹ P.K. Smith (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

ψυχολογικού πόνου. Ο σχολικός εκφοβισμός όμως διαφοροποιείται από την επιθετικότητα σε σχέση με δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο αφορά στη χρονική διάρκεια της επιθετικής πράξης, η οποία είναι επαναλαμβανόμενη με διάρκεια και το δεύτερο στην ανισότητα δύναμης και επιβολής (σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής) ανάμεσα στον επιτιθέμενο και τον αποδέκτη. Έτσι, ο επιτιθέμενος βρίσκεται πάντα σε θέση ισχύος σε σχέση με τον αποδέκτη.¹⁰

2.4. ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να είναι άμεσες, όπως είναι ο σωματικός εκφοβισμός ή έμμεσες όπως είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Αναλυτικά, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται με τις παρακάτω μορφές^{11, 12}.

Σωματικός εκφοβισμός. Ο θύτης χρησιμοποιεί τη φυσική του δύναμη για να εκφοβήσει το θύμα με χτυπήματα, σκουντήματα, κλωτσιές, δαγκωνιές, γροθιές κ.α.

Λεκτικός εκφοβισμός. Εδώ ο θύτης κοροϊδεύει, βρίζει, πειράζει λεκτικά το θύμα, αφήνει υπονοούμενα, κάνει σχόλια με ρατσιστικό και σεξουαλικό περιεχόμενο, κάνει απειλητικά τηλεφωνήματα και υποκινεί διάφορες φήμες για το θύμα.

Σεξουαλικός εκφοβισμός. Περιλαμβάνει ανήθικες χειρονομίες, ανεπιθύμητο και απρεπές άγγιγμα, απειλές, λεκτική παρενόχληση, αγενή σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου.

Ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Οι θύτες στέλνουν υβριστικά και απειλητικά μηνύματα μέσω του κινητού τους ή μέσω internet.

Κοινωνικός εκφοβισμός. Περιλαμβάνει τη συκοφαντία, την κοινωνική απομόνωση του θύματος και τον σκόπιμο αποκλεισμό του από την ομάδα.

Ψυχολογικός εκφοβισμός στον οποίο οι θύτες εκφοβίζουν και εκβιάζουν τα θύματα τους με απώτερο σκοπό να αποκομίσουν χρήματα ή άλλα υλικά αγαθά.

Ρατσιστικός εκφοβισμός ο οποίος έχει ως στόχο την διαφορετικότητα ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, το χρώμα, την κοινωνική και οικονομική τάξη.

Οπτικός εκφοβισμός. Σε αυτή την μορφή εκφοβισμού οι θύτες γράφουν σημειώματα ταπεινωτικά και γεμάτα κακοήθεια σημειώματα για τα θύματα

¹⁰ Μ. Βλάχου (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Διαθέσιμη στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25964#page/1/mode/2up>

¹¹ Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμη στο http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

¹² ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» «Needs Assessment and Awareness Raising Program For Bullying in Schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf

τους. Τα σημειώματα αυτά αναρτώνται σε χώρους όπως είναι ο τοίχος, η πόρτα, ο πίνακας, το θρανίο, τα προσωπικά αντικείμενα του θύματος για να γίνουν αντιληπτά από όλους ή γράφονται ακόμα και πάνω στο θύμα όπως πχ στην πλάτη του.

2.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΗ – ΘΥΜΑΤΟΣ- ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ

Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διακρίνουμε τρεις ρόλους παιδιών. Τα παιδιά θύτες είναι συνήθως δημοφιλή παιδιά με πολύ καλές κοινωνικές δεξιότητες και η θέση που έχουν μέσα στην ομάδα των συμμαθητών είναι σημαντική. Είναι παιδιά με φυσική δύναμη και αδιαφορούν συναισθηματικά για τα θύματά τους. Παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δυσκολία να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη, τα παιδιά θύματα είναι συνήθως ανασφαλής, αγχώδη, ευαίσθητα, ήρεμα και μοναχικά. Αποφεύγουν να μιλήσουν για αυτό που έχουν υποστεί. Είναι παιδιά που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κλαίει εύκολα και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομήλικους τους. Τα παιδιά με προφανή φυσικά ή νοητικά προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα εκφοβισμού.¹³ Τα παιδιά παρατηρητές, συχνά έχουν μία στάση σιωπηρή, γνωρίζουν τι συμβαίνει, ποιοι είναι οι θύτες και τα θύματα αλλά δεν παρεμβαίνουν διότι φοβούνται τις συνέπειες¹⁴.

2.6. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη II¹⁵, τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο από ό, τι τα κορίτσια σε επεισόδια εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Παράλληλα εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε ότι αφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά. Τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο το σωματικό εκφοβισμό ή τις απειλές, ενώ τα κορίτσια συνήθως εκφοβίζουν έμμεσα, χρησιμοποιώντας τον ψυχολογικό εκφοβισμό όπως είναι η συκοφαντία, η διάδοση φημών, ο αποκλεισμός από την παρέα. Ο σχολικός εκφοβισμός παρουσιάζεται σε όλες τις ηλικίες με αυξητικές τάσεις στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό σε μεγαλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

¹³ HFC BEAT BULLYING (2015). Στο <http://www.hfbeatbullying.info/>

¹⁴ Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμη στο http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

¹⁵ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» «Needs Assessment and Awareness Raising Program For Bullying in Schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf

3. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

3.1. ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν και ευθύνονται για την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τον Τσιάντη, είναι ατομικοί και περιβαλλοντικοί. Αναλυτικά παρουσιάζονται ως εξής:¹⁶

Οι οικογενειακοί παράγοντες όπως είναι η απουσία υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού κλίματος μέσα στην οικογένεια, η έλλειψη φροντίδας, η παραμέληση ή ακόμη και η κακοποίηση των παιδιών από τους γονείς τους, καθώς και οι συχνές συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας ευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό για την εμφάνιση του φαινομένου.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη προσοχή στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, οδηγεί τους μαθητές που νιώθουν ανεπαρκείς και που αποτυγχάνουν στις σχολικές επιδόσεις, σε επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, η μη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που θα βοηθούσαν την εκτόνωση του έντονου άγχους, ενισχύουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Η εφηβεία ως αναπτυξιακή περίοδος χαρακτηρίζεται από μεταβολές σε όλους τους τομείς. Οι έφηβοι υφίστανται αλλαγές βιολογικές, σωματικές, ψυχοσυναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές. Σε αυτή την κρίσιμη λοιπόν περίοδο, οι έφηβοι προσπαθούν να δημιουργήσουν την ταυτότητα τους αντιδρούν, εναντιώνονται στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και σε κάθε μορφή εξουσίας, νιώθουν παντοδύναμοι ή αντίθετα είναι ευσυγκίνητοι, νιώθουν ντροπή, αμηχανία και έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Τέλος, ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε ότι αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

3.2. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού στα παιδιά είναι πολλές και σοβαρές. Τα παιδιά που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό συχνά νιώθουν άγχος, διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας, εμφανίζουν φοβίες, εμφανίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πόνος στην κοιλιά, στο κεφάλι, ενούρηση, διαταραχές του ύπνου και συχνά απουσιάζουν από το

¹⁶ Χ. Ασημόπουλος, Θ. Χατζηπέμου, Ε. Σουμάκη, Σ. Διαρεμέ, Δ. Γιαννακοπούλου και Ι. Τσιάντης (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

σχολείο, εμφανίζουν δηλαδή το φαινόμενο της σχολικής άρνησης. Τα παιδιά θύτες πολλές φορές αλλάζουν σχολικό περιβάλλον ή ακόμη μπορεί και να διακόψουν εντελώς την σχολική τους φοίτηση. Είναι παιδιά που πολύ πιθανόν να αναπτύξουν κατά την ενηλικίωση τους παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Διαφαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και για το λόγο αυτό είναι σημαντική η πρόληψη και η αντιμετώπιση του στο σχολικό περιβάλλον¹⁷.

3.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹⁸, για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μια οποιαδήποτε κρίση χρειάζεται να υπάρχει ένα σχέδιο πρόληψης. Στη χώρα μας, φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού Daphne III της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁹, η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ)²⁰, το χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης “I Am Not Scared²¹” καθώς και το Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο²² προσφέρουν σημαντικό υλικό για την ενημέρωση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Η κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και η αναγνώριση του αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόληψης. Ωστόσο ένα πρόγραμμα πρόληψης πρέπει να αποσκοπεί και να στοχεύει στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από βιωματικές ευκαιρίες για παρεμβάσεις και δράσεις σε μια υπαρκτή πραγματικότητα²³.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει, περισσότερο από άλλες δραστηριότητες στο σχολείο, ευκαιρίες για ουσιαστική βιωματική μάθηση, καθώς μέσω των εμπειριών αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του το παιδί αναπτύσσει την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του άλλου, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κριτική στάση του προς τη ζωή²⁴.

¹⁷ Χ. Ασημόπουλος, Θ. Χατζηπέμου, Ε. Σουμάκη, Σ. Διαρεμέ, Δ. Γιαννακοπούλου και Ι. Τσιάντης (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

¹⁸ Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

¹⁹ <http://www.e-abc.eu/gr/>

²⁰ <http://www.epsype.gr/>

²¹ <http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php>

²² <http://www.antibullyingnetwork.gr/>

²³ Τ. Σπυρόπουλος (2014). Σχολικός εκφοβισμός...αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση. <http://www.theatroedu.gr/> και στο <https://prezi.com/p4oiorkh48gb/presentation/>.

²⁴ Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σ.167.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μία κοινωνική μορφή τέχνης και αναμφίβολα στηρίζεται στην ομάδα και στη συνεργασία. Το παιδί έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους και εξερευνά στον κόσμο της φαντασίας, ρόλους και κοινωνικές συμπεριφορές. Οι μαθητές συνεργάζονται, συνερευθούν και συνδημιουργούν σε μικρές ή μεγάλες ομάδες.²⁵ Ακούγονται όλες οι απόψεις, οι ιδέες, οι γνώμες και αποφασίζουν από κοινού, ποια γνώμη θα ακολουθηθεί. Ο αυθορμητισμός και ο ενθουσιασμός των παιδιών γι' αυτό που κάνουν καθώς και το ίδιο το παιχνίδι τα φέρνουν σε επαφή με περισσότερα παιδιά, ακόμη και με παιδιά που δεν είχαν συνεργαστεί ή σχετιστεί καθόλου μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η θετική κριτική και η επιβράβευση της προσπάθειας των παιδιών και κάθε ομαδικής προσπάθειας αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα και οδηγεί σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Τα μέλη της ομάδας δένονται ακόμη περισσότερο, διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και δημιουργούνται ουσιαστικές σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής²⁶.

Το Δράμα παρέχει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην ομάδα. Παιδιά με δευτερεύοντα ρόλο ή που είναι πιο χαμηλών τόνων έχουν την ευκαιρία να πάρουν κάποια στιγμή κυρίαρχο ρόλο και να κινούν τα ηνία της ομάδας. Η αλλαγή ρόλων και θέσης που συντελείται μέσα στην ομάδα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν και να αντιληφθούν ότι τα καταφέρνουν. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να δοκιμάσουν, να τολμήσουν καινούριες συμπεριφορές και ιδέες χωρίς να νιώθουν ότι θα υποστούν κάποιες συνέπειες. Το περιβάλλον είναι ασφαλές και οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, αποκαλύπτουν άγνωστες πλευρές του εαυτού τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους και πλέον αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις καταστάσεις²⁷.

Τα παιδιά μέσω του εκπαιδευτικού δράματος ενεργοποιούν την φαντασία τους και την κρίση τους. Το φανταστικό σενάριο δημιουργεί ένταση και διατάραξη στις σχέσεις και ταυτόχρονα ανάγκη για την επίλυση του προβλήματος και για την λήψη σωστών αποφάσεων²⁸. Τα παιδιά συνδιαλέγονται λοιπόν για κάποιο πρόβλημα, προτείνουν λύσεις γι αυτό και επιλέγουν την καταλληλότερη κατά την άποψη τους, την αιτιολογούν την

²⁵ Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.30.

²⁶ Τ. Νικολούδη (2012). «Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους έλληνες και τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους». Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας, (επιμ.). *Θέατρο και Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ.150-157.

²⁷ Τ. Νικολούδη, ό.π., σσ.150-157.

²⁸ Α. Καραβόλτσου (2012). Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας, (επιμ.). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.143-149). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, .

αξιολογούν και προβλέπουν τις επιπτώσεις τους. Έτσι γίνονται πιο ευρηματικοί και υπεύθυνοι²⁹.

Στο Δράμα προωθείται η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης. Τα παιδιά μέσω των ρόλων διερευνούν θέματα της κοινωνίας, της καθημερινής ζωής, των ανθρωπίνων συμπεριφορών. Προβληματίζονται για τις αξίες και τις στάσεις ζωής, θέτουν ερωτήματα για κοινωνικά ζητήματα και καλούνται να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να βρουν τρόπους για να δράσουν και τέλος να αναστοχαστούν για τις ενέργειες τους³⁰.

Όσον αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει τον απαραίτητο χώρο στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Προσφέρει, ακόμη, τη δυνατότητα στα παιδιά να δραματοποιήσουν και να ανταποκριθούν σε μη βίαιες αντιδράσεις, να εξετάσουν τις συνέπειες κάποιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς και να τα ενδυναμώσει μέσω της ενσυναίσθησης, ώστε να αναστοχαστούν γύρω από τη θέση θυτών και θυμάτων, να αναζητήσουν λύσεις και τέλος να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.³¹

4.1. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Η δραματοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία φθάνει κανείς μετά από ασκήσεις και δραστηριότητες όπου με διάφορες τεχνικές επεξεργάζεται το θέμα τους ρόλους, το περιβάλλον, το χρόνο και μεμονωμένα ορισμένες σημαντικές σκηνές. Στην επιλογή των τεχνικών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες όπως είναι η ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις, τα προβλήματα³².

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των μαθητών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό είναι: ιδεοθύελλα, καθρέφτες, μηχανές, γλυπτό της ομάδας, ηχητικό τοπίο, μεταμορφώσεις, συνεντεύξεις, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, μονόλογος στον τοίχο, Alter Ego, ομαδικός χαρακτήρας, μονόλογος της ομάδας, διάλογος της ομάδας, άσπρο-μαύρο, δρόμος της συνείδησης, ραδιοφωνικός σταθμός, η κουτσομπόλα, καυτή καρέκλα, αυτοσχεδιασμός, αντιπαράθεση απόψεων, δικαστήριο, παιχνίδι ρόλων, Forum theatre, δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένη εικόνα, κ.ά.³³ Από αυτές τις τεχνικές, κάποιες

²⁹ Αλκηστis (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.73.

³⁰ Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.14.

³¹ K. Joronen, A. Konu, S. Rankin, S., & P. Stedt-Kurki (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.

³² Αλκηστis (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σ. 259.

³³ Αλκηστis (2008), ό.π., σ. 260-269.

χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου, άλλες για την ανάπτυξη της πλοκής και άλλες για τον αναστοχασμό³⁴.

Από τις παραπάνω τεχνικές ενδιαφέρον παρουσιάζει το Forum Theatre στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η τεχνική αυτή του Augusto Boal χρησιμοποιείται για να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ένα άτομο να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα μια ομάδα παρουσιάζει το δρώμενο της, που είναι ουσιαστικά το πρόβλημα, ενώ οι υπόλοιποι ως παρατηρητές παρακολουθούν και έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν. Οι παρατηρητές μπορούν να σταματήσουν τη σκηνή σε οποιοδήποτε σημείο και να προτείνουν στους συμμετέχοντες, αλλαγές, ώστε να διαφωτιστεί μια άλλη διάσταση του θέματος. Επίσης, έχουν το δικαίωμα να αντικαταστήσουν τους συμμετέχοντες και να δοκιμάσουν εναλλακτικές συμπεριφορές. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξετασθεί σε βάθος ένα θέμα, μια συμπεριφορά, μία κατάσταση³⁵.

³⁴ Α. Αυδή., & Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

³⁵ Α. Αυδή., Μ. Χατζηγεωργίου, ό.π., σ. 34.

5. ΕΡΕΥΝΕΣ

Τελευταίες έρευνες δείχνουν τη θετική επίδραση, και τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στην προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σε ένα σχολείο της Αμερικής, γράφτηκε ένα θεατρικό έργο με τίτλο “Bully Busters³⁶”. Το έργο αυτό εστίασε την προσοχή στο πώς να αναγνωρίζουν και να σχετίζονται οι μαθητές με τους θύτες. Το δράμα ήταν το κύριο μέσο για να δοθεί το μήνυμα του σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές απέκτησαν γνώση και δεξιότητες παρατηρώντας άλλους μαθητές και χωρίς να εμπλέκονται οι ίδιοι σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Η πιο σημαντική διαδικασία όμως ήταν η συζήτηση που ακολουθούσε στην τάξη μετά την παράσταση. Αυτή η διαδικασία έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν και να εμβαθύνουν πάνω στις απόψεις τους και να βρουν διάφορους τρόπους να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Το πρόγραμμα πήγε πολύ καλά και καταγράφηκε 20% μείωση του αριθμού των περιστατικών στη διάρκεια της 1^{ης} χρονιάς. Οι δάσκαλοι γίνανε πιο ευαίσθητοι και τα παιδιά ένιωσαν ελεύθερα να αναφέρουν περιστατικά και φάνηκαν ενημερωμένα για το φαινόμενο.

Ο Belliveau^{37 38} ανέπτυξε ένα ερευνητικό μοντέλο για να εξετάσει τα αποτελέσματα της προβολής ενός θεατρικού έργου, που ονομάζεται *You Didn't Do Anything*, στο πανεπιστήμιο Prince Edward Island του Καναδά, με τη συμμετοχή 12 τελειόφοιτων της παιδαγωγικής σχολής δημοτικής εκπαίδευσης. Στόχος του ήταν οι μαθητές να αναγνωρίσουν ιστορίες εκφοβισμού και τις συνέπειες αυτών, να βιώσουν την εμπειρία του θεάτρου παρακολουθώντας το έργο και να δημιουργήσουν δραστηριότητες πριν και μετά την παράσταση. Πριν την παράσταση διάρκειας 30 λεπτών, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες προετοιμασίας σε ένα εργαστήριο 30 λεπτών που λάμβανε χώρα στις τάξεις τους. Έπειτα ζητήθηκε από τους μαθητές σε μικρές ομάδες να βρουν στοιχεία, χαρακτήρες, καταστάσεις που πιθανόν να εμπλέκονται σε σχολικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια, σε μικρές ομάδες κλήθηκαν να δείξουν μέσα από παγωμένες εικόνες, συγκρούσεις χαρακτήρων. Οι μαθητές σχολίασαν πως οι δραστηριότητες πριν την προβολή τους ενθάρρυναν να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στο έργο. Επίσης, η έρευνα εξέταζε ακόμη μία παράμετρο στην οποία οι τελειόφοιτοι φοιτητές, εργάστηκαν με τέσσερις τάξεις της ΣΤ Δημοτικού προκειμένου οι μαθητές να

³⁶ A. Beale (2001). “Bully Busters”: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4 (4), 300-306.

³⁷ G. Belliveau (2009). “Theatre and bullying: A useful tool for increasing awareness about bullying and victimization”. <http://www.education.com/reference/article/using-theatre-to-decrease-bullying/>. Updated on Feb 11, 2009.

³⁸ G. Belliveau (2005). “An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools”. *International Journal of Arts Education*, 3, 136 - 165.

δημιουργήσουν τα δικά τους θεατρικά έργα κατανόησης του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Belliveau δείχνουν ότι και το πρόγραμμα είχε σημαντική επίδραση στις ιδέες των μαθητών, στον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και της κινητοποίησης τους, ώστε να μην παραμένουν αδρανείς, όταν παρευρίσκονται σε περιστατικά εκφοβισμού.

Η Joronen³⁹ και οι συνεργάτες, μελέτησαν και αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα βασισμένο στο δράμα με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων και τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές Τετάρτης και Πέμπτης τάξη. Οι μαθητές προέρχονται από δύο δημοτικά σχολεία με παρόμοια δημογραφικά και κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια στη Νότια Φινλανδία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνεδρίες δράματος στην τάξη, follow-up δραστηριότητες στο σπίτι καθώς και τρεις απογευματινές συναντήσεις γονέων με θέμα συζήτησης την κοινωνική ευημερία, κατά την διάρκεια του σχολικού έτους Σεπτέμβριος 2007- Μάιος 2008. Τα στοιχεία σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη και τις εμπειρίες του εκφοβισμού ελήφθησαν πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές. Η μελέτη δείχνει ότι η χρήση του Δράματος και των τεχνικών του θεάτρου μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο και διαφαίνεται μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Ένα άλλο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο του Λος Άντζελες είναι το School Project. Ο Catterall⁴⁰ διερευνά τις επιπτώσεις της διδασκαλίας του δράματος στην κοινωνική συμπεριφορά, στις διαδικασίες της μάθησης και στην ανάπτυξη συνεργασίας των παιδιών όταν εμφανίζονται συγκρούσεις. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του δράματος διάρκειας 24 εβδομάδων ανέπτυξαν περισσότερο την αυτογνωσία, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, τη μεταγνώση και την ικανότητα να εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες.

³⁹ K. Joronen, A. Konu, S. Rankin, S., & P. Stedt-Kurki (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.

⁴⁰ J. S. Catterall (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education*, 12(2), 163-178.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις παγκοσμίως, με αποτέλεσμα την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, των ειδικών, των γονέων και των διαφόρων φορέων που εμπλέκονται στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μόνο μια σύγκρουση, μια διαμάχη ένα αστείο και ένα πείραγμα ανάμεσα στους μαθητές. Είναι μία κατάσταση επαναλαμβανόμενη, γίνεται με διαφορετική ένταση και υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων παιδιών. Οι συνέπειες του είναι πολλές και σοβαρές. Τα παιδιά θύματα συχνά νιώθουν φόβο, άγχος, παρουσιάζουν σχολική άρνηση, συναισθηματικές δυσκολίες και απομονώνονται. Για το λόγο αυτό η πρόληψη, η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο είναι πολύ σημαντική.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί σημαντικό μέσο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο γιατί προωθεί την βιωματική μάθηση και τη συνεργασία των μαθητών. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεικόνα και την κοινωνική ευθύνη των μαθητών. Οδηγεί τα παιδιά στην απόκτηση ενσυναίσθησης και άρα στην επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων.

Τέλος, διαφαίνεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι όλο και πληθαίνουν οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι με την συστηματική χρήση του Δράματος το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μειώθηκε σε πολλά σχολεία. Οι μαθητές ενημερώθηκαν, επιπλέον ευαισθητοποιήθηκαν και παράλληλα απέκτησαν τις δεξιότητες εκείνες που τους βοήθησαν να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό και να ανταπεξέλθουν στις συγκρούσεις.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. και Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Διαθέσιμη στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25964#page/1/mode/2up>
- Καλλιαντά, Θ., & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και ...παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση». Από 29/9/ έως 1/10/2006 Βόλος: Ερευνητικό Ίδρυμα Εκπαίδευσης. <http://edu4adults.blogspot.gr/2011/06/blog-post.html>
- Καραβόλτσου, Α. (2012). Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας, (επιμ.). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (143-149). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Νικολούδη, Τ. (2012). Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες, «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους Έλληνες και στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας (επιμ.). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (150-157). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). «Σχολικός εκφοβισμός...αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση». <http://www.theatroedu.gr/>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Beale, A. (2001). "Bully Busters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4 (4), 300-306.
- Belliveau, G. (2005). "An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools". *International Journal of Arts Education*, 3, 136 - 165.
- Belliveau, G. (2009). "Theatre and bullying: A useful tool for increasing awareness about bullying and victimization".
<http://www.education.com/reference/article/using-theatre-to-decrease-bullying/>.
- Catterall, J.S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education*, 12(2), 163-178.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S. & P. Stedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Ευρωπαϊκή ερευνά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμη στο http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΑΦΝΗ II, «Διερεύνηση των αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία» «Needs Assessment and Awareness Raising Program For Bullying in Schools» Λευκωσία, Μάρτιος 2008. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf
- HFC BEAT BULLYING (2015). Στο <http://www.hfcbeatbullying.info/>
- <http://www.epsype.gr/>
- <http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php>
- <http://www.antibullyingnetwork.gr/>



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»

Παιχνίδι Ρόλων

Ένα «όπλο» στα χέρια των εκπαιδευτικών

Τσεκούρα Χριστίνα

A.M 5052201401023

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο 2015

Περιεχόμενα

<u>Περίληψη</u>	452
<u>Εισαγωγή</u>	453
<u>Παιχνίδι και Παιδί</u>	454
<u>Παιχνίδι Ρόλων</u>	456
<u>Παιχνίδι Ρόλων: Οργάνωση και Δομή</u>	456
<u>Τι προσφέρει το παιχνίδι ρόλων</u>	459
<u>Ενδεχόμενα Προβλήματα</u>	462
<u>Συμπεράσματα</u>	463
Βιβλιογραφικές αναφορές	465

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία πραγματεύεται την τεχνική Παιχνίδι Ρόλων. Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση κυρίως ερευνών δημοσιευμένων σε επιστημονικά περιοδικά δείχνει πως το ενδιαφέρον για το Παιχνίδι Ρόλων ξεκινά ήδη από τα μισά περίπου του προηγούμενου αιώνα. Η εργασία εστιάζεται κυρίως στην παρουσίαση της τεχνικής, δίνοντας έμφαση στα οφέλη που αυτή έχει, όταν ενσωματώνεται στη διδασκαλία, στον τρόπο που θα πρέπει να οργανωθεί, αλλά και στα σημεία όπου θα πρέπει να εστιάζεται η προσοχή. Αυτό που αποδεικνύεται ως εύρημα είναι η μεγάλη παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης τεχνικής.

Εισαγωγή

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία παρουσιάζει την τεχνική Παιχνίδι Ρόλων. Ωστόσο, δεν ισχυρίζεται ότι έχει μελετήσει αναλυτικά και εις βάθος όλη τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα.

Η εργασία ξεκινά επισημαίνοντας πως μέσω της μίμησης το παιδί κατανοεί και κατακτά τον κόσμο. Η μίμηση της αρχής οδηγεί στο παιχνίδι. Το παιδί με το παιχνίδι γνωρίζει και κατακτά τον κόσμο. Δίνεται στο σημείο αυτό έμφαση στη σχέση παιχνιδιού - θεάτρου και τονίζεται η σπουδαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Ακολουθεί ένας σύντομος ορισμός της τεχνικής που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία. Το Παιχνίδι Ρόλων ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, προερχόμενη από το χώρο του θεάτρου, η οποία εμπλέκει δυναμικά τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζεται η σπουδαιότητα της σωστής οργάνωσης και δομής για να υπάρξει ένα άρτια ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης ενός Παιχνιδιού Ρόλων έτσι όπως έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές.

Κατόπιν τίθεται το ερώτημα «Τι προσφέρει το Παιχνίδι Ρόλων;». Μέσα από αυτό γίνεται προσομοίωση διαφόρων προβλημάτων στα οποία εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές. Βοηθά ιδιαίτερα στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στην ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας της διδασκόμενης ύλης καθώς και στην κριτική σκέψη αλλά και στην ομαδικότητα.

Πριν το κλείσιμο της εργασίας, παρουσιάζονται τα τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους εμπυχωτές να τα αποφύγουν. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

Παιχνίδι και Παιδί

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 του 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, & Whose, 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 τρισευτυχημένο στους επτά ουραμούς. Οι καρέκλες 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*

παιγνιδιού, 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 αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία (McGregor, 1976:15).

Η εκπαίδευση έχει ένα σημαντικό εργαλείο και αυτό, όπως προείπαμε, είναι το θέατρο. Καθώς το θέατρο 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).

Παιχνίδι Ρόλων

Είναι ευρέως αποδεκτό πως η αποτελεσματική διδασκαλία αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών, βοηθά στην επικοινωνία και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση (Cherif, & Adams, 1993). Γίνεται, λοιπόν, εύκολα αντιληπτό πόσο σημαντικό είναι να επιλεγούν οι κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας, ώστε να ενισχυθούν όλα τα παραπάνω.

Έτσι δεν είναι τυχαίο που τεχνικές του θεάτρου χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση. Μια από αυτές τις τεχνικές είναι το Παιχνίδι Ρόλων.

Το Παιχνίδι Ρόλων έχει τις ρίζες του τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (Cherif & Somervill, 1995). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες συμμετέχουν αναλαμβάνοντας καθορισμένους ρόλους και αναπαριστούν συγκεκριμένα γεγονότα (Solem, 1960). Απλούστερα, σημαίνει πως οι συμμετέχοντες παίζουν ρόλους άλλων ανθρώπων ή βάζουν τη θέση τους στη θέση άλλων (Ketcham, 1952). Σύμφωνα με τους Hawes & Gusikoff το Παιχνίδι Ρόλων *«είναι μια τεχνική με την οποία οι μαθητές αυθόρμητα εκτελούν ρόλους που τους έχουν ανατεθεί σε μια δεδομένη ιστορική, λογοτεχνική ή συγχρονη κατάσταση με στόχο να την κατανοήσουν εις βάθος»* (Hawes & Gusikoff, 1982: 193). Το παιχνίδι ρόλων εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Joseph, 1965).

Παιχνίδι Ρόλων: Οργάνωση και Δομή

Στο παιχνίδι ρόλων σημαντικό ρόλο παίζει η σωστή οργάνωση. Έρευνες έχουν δείξει ότι ομάδες στις οποίες εφαρμόζεται η τεχνική αυτή χωρίς να έχουν δοθεί σαφείς οδηγίες οδηγούνται σε λιγότερο ολοκληρωμένες λύσεις από αυτές που έχουν σαφείς οδηγίες. Σημαντικές μεταβλητές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι η προϋπάρχουσα εκπαίδευση στο παιχνίδι ρόλων, το φύλο των συμμετεχόντων και ο εμπυχωτής (Maier, 1962). Σύμφωνα με τους Robbins και Shuman σημαντικές μεταβλητές είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι, τα απαραίτητα εποπτικά μέσα, το αν το κέντρο βάρους θα δοθεί σε έναν μαθητή ή στο σύνολο καθώς και η δομή (Robbins, & Shuman, 1977). Οι Maier και McRay έδειξαν, επίσης, πως σημαντικό ρόλο παίζουν οι εμπυχωτές καθώς εκπαιδευμένοι εμπυχωτές

παρήγαγαν αποτελέσματα υψηλής ποιότητας σε σχέση με ανεκπαιδευτους εμπυχωτές (Maier, 1972). Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί, ώστε το Παιχνίδι Ρόλων να οργανωθεί ανάλογα με τα θέματα που ο δάσκαλος επιλέγει να πραγματευθεί (Swell, 1968).

Το Παιχνίδι Ρόλων μπορεί να έχει διάφορες φόρμες και δομές. Ωστόσο, βασικά στοιχεία για να υπάρξει επιτυχία είναι η προϋπάρχουσα γνώση, ο στόχος, η συνθήκη και η σωστή διαχείριση. Οι τέσσερις αυτές συνθήκες παρέχουν ευελιξία, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν μόνοι τους πολύπλοκες καταστάσεις (McDaniel, 2000). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο σωστός σχεδιασμός. Οι πηγές που θα χρειαστούν, ο χρόνος, η σύνδεση περιεχομένου και ικανοτήτων είναι στοιχεία που θα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί εκ τω προτέρων. Επιπλέον, για να υπάρξει επιτυχία θα πρέπει στην τάξη να κυριαρχεί δημοκρατία. Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα επιλογής. Άλλωστε, όσο περισσότερη εμπλοκή έχουν, τόσο περισσότερο συνδέονται με το όλο εγχείρημα και συμμετέχουν (Howes, 2009). Οι δάσκαλοι πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές πριν αναλάβουν ρόλους (Keller, 1975). Στο πλαίσιο της προετοιμασίας οι μαθητές μπορεί να πάρουν γραπτές οδηγίες για τον τρόπο που θα παίξουν (Swell, 1968). Η σωστή προετοιμασία βοηθάει και σε ένα ακόμα σημείο. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν τον ρόλο εκ των προτέρων, τον επενδύουν με αυτές τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και έτσι μπορούν να τον κατανοήσουν και να τον δουλέψουν καλύτερα. Όταν, όμως, το πρόσωπο που θα κληθούν να υποδυθούν τους είναι παντελώς άγνωστο, τότε είναι ανίκανα να προχωρήσουν στη μεταμόρφωση (La Villa-Havelin, 1990).

Σύμφωνα με τους Robbins και Shuman υπάρχουν τρία στάδια στην ανάπτυξη του παιχνιδιού ρόλων. Αρχικά, πριν το παιχνίδι ρόλων υπάρχει προετοιμασία των μαθητών. Γίνεται εισαγωγή της θεματικής, παρουσιάζεται ο στόχος, υπογραμμίζεται η κατάσταση και γίνεται αναζήτηση εθελοντών. Στο σημείο αυτό σημαντικό είναι να μην υπάρξει πίεση για συμμετοχή. Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη φάση που είναι η μέρα κατά την οποία θα λάβει χώρα το παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές παίρνουν τους ρόλους τους, ο δάσκαλος τους κάνει ερωτήσεις που αφορούν τον καινούριο τους εαυτό, παρουσιάζει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και προσδιορίζει τον χώρο. Ο δάσκαλος υποχωρεί και οι μαθητές παρουσιάζουν. Το τελευταίο στάδιο

είναι αυτό της συζήτησης. Οι μαθητές βγαίνουν από τους ρόλους τους και ξεκινά μια συζήτηση γύρω από όλα όσα παρουσιάστηκαν (Robbins, & Shuman, 1977).

Οι Cherif και Somervill υποστηρίζουν πως οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται στο σχεδιασμό του παιχνιδιού ρόλων. Σύμφωνα πάντα με τους δύο ερευνητές ένα τυπικό παιχνίδι ρόλων αποτελείται από πέντε βασικά στοιχεία. Πρώτον το πρόβλημα που θα πρέπει να λυθεί, δεύτερον τους χαρακτήρες που θα παιχτούν, τρίτον τους ρόλους που θα πρέπει να ακολουθήσουν, τέταρτον τις απαραίτητες πληροφορίες που θα πρέπει να συγκεντρωθούν και πέμπτον τις διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθηθούν για να δημιουργηθεί το έργο. Υπάρχουν πέντε στάδια στην εμπλοκή των μαθητών. Στο πρώτο στάδιο οι δραστηριότητες που αφορούν τα πέντε στοιχεία που προαναφέρθηκαν είναι δοσμένες. Στο πέμπτο στάδιο τα πάντα δημιουργούνται από τους μαθητές. Όσο η διαδικασία προχωρά, όλο και λιγότερα στοιχεία δίνονται στους μαθητές. Αυτό σημαίνει πως αυτόματα αυξάνεται και ο βαθμός δυσκολίας. Ωστόσο, οι δυο ερευνητές παρατήρησαν πως ταυτόχρονα αυξανόταν και ο ενθουσιασμός των μαθητών. Ως ιδιαίτερως σημαντική επισημαίνεται και εδώ η κατάληξη του παιχνιδιού ρόλων, η συζήτηση, καθώς είναι απαραίτητη για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Επιπλέον, η συζήτηση ενισχύει την κατανόηση των κοινωνικών αλλά και προσωπικών στοιχείων που εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων (Cherif, & Sommervill, 1995).

Οι Cherif και Sommervill παρουσιάζουν και ένα υπόδειγμα σχεδιασμού ενός παιχνιδιού ρόλων. Το υπόδειγμα αυτό αποτελείται από επτά βήματα. Αυτά τα βήματα είναι: α) Γίνεται επιλογή ενός θέματος β) Σχεδιάζεται το παιχνίδι ρόλων έτσι ώστε να μην υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και γίνεται σαφές στους μαθητές πως θα συμμετάσχουν όλοι σε αυτόν το σχεδιασμό γ) Ο σχεδιασμός γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η έρευνα εκ μέρους των μαθητών. Χωρίζονται οι ομάδες αναμειγνύοντας τους μαθητές δ) Οι μαθητές λαμβάνουν ένα γενικό πλάνο του παιχνιδιού ρόλων και των αρμοδιοτήτων των ομάδων ε) Οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γκάμα πηγών και μέσων στ) Η τάξη διαμορφώνεται κατάλληλα και ζ) Γίνεται ο σχεδιασμός ερωτήσεων που θα ακολουθήσουν το τέλος του παιχνιδιού ρόλων (Cherif & Sommervill, 1995).

Η Ketcham υποστηρίζει πως η καλύτερη αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ρόλων εξασφαλίζεται, όταν υπάρχει ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη και οι

μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν. Θεωρεί πως οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν πριν μπουν στο παιχνίδι ρόλων. Είναι, επίσης, σημαντικό να έχουν σαφή εικόνα της τεχνικής, πιθανόν μέσα από μια επίδειξη, καθώς και σαφείς οδηγίες. Και εδώ τονίζεται η μεγάλη αξία της συζήτησης στο τέλος. Οι μαθητές έχουν, έτσι, τη δυνατότητα να αξιολογήσουν όσα έγιναν καθώς και να διορθώσουν τυχόν λάθη (Ketcham, 1952).

Τι προσφέρει το παιχνίδι ρόλων

Μια σημαντική λειτουργία του Παιχνιδιού Ρόλων είναι ότι, μέσω αυτού, γίνεται προσομοίωση διαφόρων προβλημάτων. Στα θέματα που τίγονται εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές. Σύμφωνα με την έρευνα του Colgrove οι εμπλεκόμενοι κατορθώνουν μέσα από το παιχνίδι ρόλων να δώσουν υψηλής ποιότητας λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν (Colgrove, 1968). Για να συμβεί, όμως, αυτό θα πρέπει το Παιχνίδι Ρόλων να δομηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Να έχει, δηλαδή, ως στόχο την εύρεση λύσης και όχι το να παρθεί μια απόφαση (Kidron, 1977).

Οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά στη διαδικασία. Και καθώς είναι ισχυρή η άποψη ότι η συμπεριφορά πηγάζει από τα συναισθήματα, η λειτουργία του παιχνιδιού ρόλων αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς καλλιεργεί τον συναισθηματικό έλεγχο (Solem, 1960). Οι Lawshe, Bolada και Brune έκαναν μια έρευνα για το αν το παιχνίδι ρόλων αλλάζει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Χρησιμοποίησαν πέντε (5) ομάδες. Στις πρώτες τρεις (3) το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιήθηκε μόνο μια φορά ενώ στις άλλες δύο (2) χρησιμοποιήθηκε για μια περίοδο πέντε (5) εβδομάδων. Και ενώ στις πρώτες τρεις (3) ομάδες παρουσιάστηκε αλλαγή μόνο σε έναν ρόλο μιας ομάδας, στις υπόλοιπες δύο (2), που χρησιμοποίησαν το παιχνίδι ρόλων για πέντε (5) εβδομάδες, οι αλλαγές ήταν αξιοσημείωτες (Lawshe, Bolda, & Brune, 1959). Μια άλλη έρευνα των Janis και King έδειξε ότι το παιχνίδι ρόλων αυξάνει την επικοινωνιακή ικανότητα (Janis, & King, 1954).

Άλλη σημαντική συνεισφορά του παιχνιδιού ρόλων είναι ότι ενισχύει την ενσυναίσθηση. Υποδυόμενοι ποικιλία ρόλων σε διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες οι μαθητές εμπλέκονται σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Δεν

προσπαθούν μόνο να φανταστούν πώς ένα άτομο αισθάνεται αλλά προσπαθούν να ενεργήσουν όπως πιστεύουν ότι θα ενεργούσε το άτομο αυτό υπό δεδομένες συνθήκες (Ketcham, 1952). Βιώνουν την εμπειρία του να νιώσουν πώς είναι να είσαι κάποιος άλλος (Robbins, & Shuman, 1977). Η διαδικασία αυτή ξεδιπλώνει μπρος στους μαθητές τους συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται αλλά και διαμορφώνουν διάφορες καταστάσεις. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι φανταστικοί αλλά πραγματικοί (Ketchman, 1952). Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα γεγονότα, καταστάσεις, συμπεριφορές και τις συνέπειές τους (Robbins, Jane, & Shuman, 1977). Έτσι, αποκτούν σταδιακά την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Κατανοούν αυτό που οδηγεί τους ανθρώπους να υιοθετήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές (Shirman, 1964). Καθώς, λοιπόν, οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή δύσκολα κατανοούν πώς αισθάνονται διάφορες κοινωνικές ομάδες ή μεμονωμένες κατηγορίες, το Παιχνίδι Ρόλων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για να ενισχύσει αυτήν τους την ικανότητα. Εξερευνώντας και συναισθανόμενοι έναν ρόλο, παίζοντάς τον, μπορούν ευκολότερα να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Swell, 1968).

Στο Παιχνίδι Ρόλων σημαντικό ρόλο παίζει η επανάληψη. Όσες περισσότερες φορές επαναλαμβάνεται η πράξη τόσο καλύτερα εγκαθιδρύεται η γνώση. Καθώς, λοιπόν, το Παιχνίδι Ρόλων επαναλαμβάνει - μέσω της πράξης - όσα διδάσκονται στην τάξη ενισχύει το ερευνητικό πνεύμα, τη δημιουργικότητα και τη γνώση (Swell, 1968).

Σκοπός του Παιχνιδιού Ρόλων στη διδασκαλία είναι να ενισχύσει την ικανότητα κατανόησης όσων διδάσκονται και να κάνει προσιτές δύσκολες έννοιες ή κείμενα. Μέσα από αυτήν την τεχνική οι μαθητές εμβαθύνουν στο αντικείμενο διδασκαλίας και μπορούν να αναπτύξουν νέα επιχειρήματα αλλά και να ισχυροποιήσουν ήδη υπάρχοντα (McDaniel, 2000).

Μέσω του Παιχνιδιού Ρόλων ενισχύεται η κριτική σκέψη. Η δόμηση ενός ρόλου δεν είναι αυθαίρετη. Είναι προϊόν βαθιάς μελέτης των εμπλεκόμενων. Γίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντική η βαθύτερη κατανόηση των αιτίων που διαμορφώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και γεγονότα καθώς και των αποτελεσμάτων που αυτά έχουν. Μελετώντας τα αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν τον τρόπο που διαμορφώνονται οι επιλογές. Μέσα από την επανάληψη

αποκτούν σταδιακά και οι ίδιοι οι μαθητές την ικανότητα να κρίνουν πριν πράξουν, να σταθμίζουν τα αποτελέσματα των επιλογών τους αλλά και να αποβάλλουν τις ενστικτώδεις αντιδράσεις (Crystal, 1969).

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια απελευθερωτική διαδικασία. Μέσα από την απλότητα, το χιούμορ, την ενσυναίσθηση που προκύπτουν από το δράμα τραβά την προσοχή των μαθητών και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Crystal, 1969).

Προϋποθέτει ομαδικότητα και ικανότητα λειτουργίας μέσα στην ομάδα. Έρευνες έχουν δείξει πως ντροπαλοί μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες έχουν μετριάσει τους φόβους τους (Howes, & Cruz, 2009). Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν συνεργατικά (Cherif, & Somervill, 1995). Ενισχύεται η συνεκτικότητα της ομάδας και ενθαρρύνεται η αυτοέκφραση (La Villa-Havelin 1990). Έχει αποδεχθεί ότι στο Παιχνίδι Ρόλων συμμετέχουν μαθητές που δεν συμμετείχαν ποτέ στα μαθήματα της τάξης (La Villa-Havelin, 1990). Ενισχύεται η κοινωνικότητα των μαθητών (Mann, & Mann 1959). Τέλος, ο Moreno υποστηρίζει πως βελτιώνει τον αυθορμητισμό των παιδιών (Moreno, 1953).

Ενδεχόμενα Προβλήματα

Όπως σε όλες τις τεχνικές, έτσι και στο Παιχνίδι Ρόλων ενδέχεται να προκύψουν προβλήματα.

Ένα βασικό πρόβλημα είναι η απόσπαση της προσοχής των μαθητών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απομάκρυνση από τον ρόλο με συνέπεια τα όποια οφέλη της διαδικασίας να χαθούν (Swell, 1968).

Παραδείγματα προβλημάτων που μπορούν να προκύψουν δίνονται και από τους Cherif και Somervill. Αναφέρουν πιο συγκεκριμένα πως το Παιχνίδι Ρόλων χρειάζεται αρκετό χρόνο, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Επιπλέον, μπορεί να υπάρξει δυσκολία στην προσέγγιση των θεματικών και των ρόλων. Τέλος, μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις τις οποίες οι δάσκαλοι δεν έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν (Cherif, & Somervill, 1995).

Σημαντικό πρόβλημα προκύπτει όταν οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει τον στόχο της συγκεκριμένης τεχνικής. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο απλώς να παίρνουν ευχάριστα τον χρόνο τους παίζοντας, χωρίς να αποκομίζουν πραγματικά οφέλη (Ketchman, 1952).

Είναι, επίσης, δύσκολο να έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες. Επιπλέον, δεν έχουν όλοι την ίδια ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε όσα απαιτεί το Παιχνίδι Ρόλων. Δεν πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε ότι υπάρχει και ένα ποσοστό των μαθητών που δεν μπορεί να οφεληθεί από τη συγκεκριμένη μέθοδο κρίνοντάς την πολλές φορές ως μη ρεαλιστική (Shirman, 1964). Αυτό τους κάνει αρνητικούς στο να συμμετάσχουν.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν, το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια τεχνική με εξαιρετικά οφέλη για τους μαθητές. Οφέλη που δεν εστιάζονται μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά ακουμπούν και τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Αναπτύσσεται η ομαδικότητα των παιδιών, η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση.

Προσφέρεται στους μαθητές ένας χώρος όπου μπορούν να δράσουν με ασφάλεια. Σε «συνθήκες εργαστηρίου» δοκιμάζουν τον κόσμο, δοκιμάζουν συμπεριφορές και αντιδράσεις. Δε φοβούνται, καθώς οι συνέπειες δεν θα τους επηρεάσουν, αλλά αντίθετα θα εμπουτίσουν τις γνώσεις τους.

Ως τεχνική δε χρειάζεται ιδιαίτερες δεξιότητες ή ικανότητες εκ μέρους των δασκάλων/καθηγητών και των μαθητών. Δίνεται έτσι το κίνητρο ακόμα και δε αδύνατους μαθητές, σε μαθητές ντροπαλούς ή περισσότερο ανασφαλείς να μπορέσουν αν συμμετάσχουν σε αυτήν τη διαδικασία. Αλλά και οι δάσκαλοι/καθηγητές μπορούν να δοκιμάσουν. Δεν χρειάζονται υποκριτικές ή σκηνοθετικές ικανότητες. Αρκεί να έχουν οργανώσει καλά το όλο εγχείρημα.

Αυτό που χρειάζεται οπωσδήποτε το Παιχνίδι Ρόλων είναι σωστή στοχοθεσία και πολύ προσεκτική οργάνωση. Η σωστή στοχοθεσία δίνει τη δυνατότητα στον εμπυχωτή να σχεδιάσει το πλάνο του έτσι, ώστε να οδηγείται στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η προσεκτική οργάνωση θα βοηθήσει, ώστε η διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού ρόλων να είναι αποτελεσματική και ουσιαστική. Χωρίς σωστή οργάνωση και προγραμματισμό είναι τυχόν να προκύψουν πολλά προβλήματα, τα οποία πολλές φορές είναι δύσκολο να ελεγχθούν.

Πεδίον δόξης λαμπρόν, λοιπόν, για τους δασκάλους/καθηγητές, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική είναι ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να κάνει ακόμα πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία. Μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Γλώσσα, η Ιστορία μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά μέσω αυτής της τεχνικής. Δύσκολα μαθήματα όπως η Φυσική, η Χημεία, η Γεωμετρία μπορούν να γίνουν περισσότερο και ευκολότερα κατανοητά όταν εμπλακούν οι ίδιοι οι μαθητές σχεδιάζοντας, μελετώντας και αναλαμβάνοντας ρόλους. Τέλος, μαθήματα που πολλές φορές θεωρούνται βαρετά, ανούσια, περιττά όπως η Γεωγραφία, η Αγωγή του Πολίτη,

ακόμα και η Φιλοσοφία μπορούν να αποκτήσουν άλλη διάσταση όταν ζωντανέψουν μέσα από τους ρόλους, δίνοντας έτσι στους μαθητές της ευκαιρία να καταλάβουν τη σπουδαιότητά τους στην καθημερινή ζωή.

Ας τολμήσουμε, λοιπόν, και ας χρησιμοποιήσουμε την τεχνική αυτή. Το αποτέλεσμα δεν θα μας απογοητεύσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berk, R. A., & Trier, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29-60.
- Cherif, A. H., & Adams, G. (1993). The essence of teaching. *Forward To Excellence In Teaching and Learning*, 1(1), 5-7.
- Cherif, H., & Somerville, C. H. (1995). Maximizing learning: Using role playing in the classroom. *The American Biology Teacher*, 57(1), 28-33.
- Colgrove, M. A. (1968). Stimulating creative problem solving: innovative set. *Psychological Reports*, 22, 1205-1211.
- Crystal, J. (1969). Role-Playing in a troubled class. *The Elementary School Journal*, 69(4), 169-179.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Hawes, G. R., & Hawes, L. S. (1982). *The concise dictionary of education*. New York: Van Nostrand Reinold Company.
- Howes, V. E., & Cruz, B. C. (2009). Role-Playing in science education: an effective strategy for developing multiple perspectives. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), 33-46.
- Janis, I. L., & King, B. T. (1954). The influence of role playing on opinion change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(2), 211-218.
- Joseph, M. L. (1965). Role playing in teaching economics. *The American Economic Review*, 55(1/2), 556-565.
- Keller, C. W. (1975). Role playing and simulation in history classes. *The History Teacher*, 8(4), 573-581.
- Ketcham, K. (1952). Role playing. *The American Journal of Nursing*, 52(3), 334-335.
- Kidron, A. G. (1977). The effectiveness of experimental methods in training and education: The case of role playing. *The Academy of Management Review*, 2(3), 490-495.
- L. McGregor. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books Publishing.
- La Villa-Havelin, J. (1990). Role playing in children's museums. *The Journal of Museum Education*, 15(2), 12-14.
- lawshe, C. B., Bolad, R., & Brune, R. (1959). Studies in management training evaluation II. The effects of exposure to role playing. *Journal of Applied Psychology*, 43, 287-292.
- Maier, N. R., & Solem, A. R. (1962). Improving solutions by turning choice situations into problems. *Personnel Psychology*, 15, 151-157.
- Maier, N. R., & McRay, E. P. (1972). *Increasing innovation in change situations through leadership skills*. Psychological Reports.
- Mann, J. H., & Mann, C. H. (1959). The effect of role-playing experience on role-playing ability. *Sociometry*, 22(1), σσ. 64-74.
- McDaniel, K. N. (2000). Four elements of successful historical role-playing in the classroom. *The History Teacher*, 33(3), 357-362.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Robbins J., & Shuman, B. A. (1977). Comments on role playing in library school courses. *Journal of Education for Librarianship*, 17(4), 283-287.
- Shipman, G. (1964). Role playing in the classroom. *Improving College and University Teaching*, 12(1), 21-23.

- Solem, A. (1960). Human relations training: A comparison of case study. *Personnel Administration*, 23, 29-37.
- Swell, L. (1968). Role-Playing in the context of learning theory in casework teaching. *Journal of Education for Social Work*, 4(1), 70-76.
- Κακούρη, Κ. Ι. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείων της "ΕΣΤΙΑΣ".
- 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 & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης* (σσ. 119-126). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η χρήση των παραμυθιών στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση



Εργασία της φοιτήτριας
Αφροδίτης Χαραλαμπάκη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΜΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Εργασία: Η χρήση των παραμυθιών στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση
(Βιβλιογραφική)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Ακαδημαϊκό Έτος: 2014-2015

Εξάμηνο: Α΄

Στοιχεία Φοιτήτριας:

Όνοματεπώνυμο
Χαραλαμπάκη Αφροδίτη

e-mail
afroditi.charalampaki@gmail.com

Αριθμός Μητρώου
5052201401007

Ναυπλιο 2015

*Το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία,
εν μέρει είναι παιδαγωγία,
στην ολότητά του όμως είναι ένας καθρέφτης
της ανθρώπινης ύπαρξης
και των δυνατοτήτων του ανθρώπου*

Max Lüthi

Περιεχόμενα

<u>Περίληψη</u>	471
<u>Πρόλογος</u>	472
<u>Το Παραμύθι</u>	473
<u>Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση</u>	476
<u>Παραμυθιακά στοιχεία στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση</u>	478
<u>Επίλογος</u>	481
<u>Βιβλιογραφία</u>	483
<u>Ελληνόγλωσση</u>	483
<u>Ξενόγλωσση</u>	483

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τους τρόπους αξιοποίησης των παραμυθιών στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τέτοιες διαδικασίες. Αρχικά, καταπιανόμαστε με τα λαϊκά παραμύθια, εξηγούμε την προέλευσή τους και την αρχική σκοπιμότητά τους, καθώς και τις αλλαγές που υπέστησαν στο πέρασμα του χρόνου. Πέραν της παιδαγωγικής τους διάστασης, αναφέρουμε και την σχέση τους με τα σύγχρονα παραμύθια. Στη συνέχεια αναλύουμε τις βασικές αρχές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς και τις θετικές επιδράσεις που ασκεί στους μαθητές. Επίσης, αναφέρουμε τις κύριες τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο προτείνουμε τρόπους εφαρμογής αυτών των τεχνικών, με την αξιοποίηση παραμυθιακών στοιχείων. Επομένως, η δομή και το περιεχόμενο των παραμυθιών μπορεί να αποτελέσει εναρκτήριο ερέθισμα, βασικό θέμα ή και κατευθυντήρια μέθοδο για την υλοποίηση των πολλαπλών εκπαιδευτικών τεχνικών θεάτρου.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη χρήση των παραμυθιών στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Ως γνωστόν, τόσο τα παραμύθια όσο και η δραματική τέχνη θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για την γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης και προσφέρονται για χρήση σύγχρονων μεθόδων αγωγής, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική μάθηση. Σκοπός, λοιπόν, αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσουμε τόσο το παραμύθι και το δράμα ως ξεχωριστά αντικείμενα όσο και τους τρόπους με τους οποίους συνδυάζονται.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας αναλύουμε την παιδαγωγική πτυχή του παραμυθιού. Για να γίνει μια ολοκληρωμένη ανάλυση, κρίναμε σκόπιμη την αναφορά στον τρόπο δημιουργίας των παραμυθιών και στην αρχική σκοπιμότητά τους, καθώς και στην πορεία που είχαν τα παραμύθια σαν λογοτεχνικό είδος μέχρι σήμερα. Τα στοιχεία δομής που επίσης αναλύουμε θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στις δραστηριότητες που αναφέρουμε στο τελευταίο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζουμε τον όρο *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* και εξετάζουμε τις βασικές αρχές της. Αναλύουμε, επίσης, τα οφέλη που προσφέρει η δραματική τέχνη στους μαθητές και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο εμπυχωτής.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις δυνατότητες που έχει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει συνδυαστικά το παραμύθι και τη δραματική τέχνη στην διδασκαλία του. Οι τεχνικές που αναφέρουμε προκύπτουν κυρίως από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, καθώς και από την προσωπική μας αναζήτηση τέτοιων μεθόδων.

Ευελπιστούμε η εργασία αυτή να φανεί χρήσιμη σε όποιον μελετάει το παραμύθι και τη δραματική τέχνη και επιδιώκει να τα εντάξει δημιουργικά στην τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση.

Το Παραμύθι

Τα παραμύθια αποτελούν αφηγηματικές ιστορίες του λαϊκού πολιτισμού, τα οποία παρουσιάζουν όχι μόνο λαογραφικό-ανθρωπολογικό ενδιαφέρον, αλλά και παιδαγωγικό, καθώς είναι ιδιαίτερα αγαπητά και μορφωτικά αναγνώσματα ή/και ακούσματα για τα παιδιά. Επίσης, ο δομή και το περιεχόμενό τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, γιατί σε πολλά παραμύθια βασίστηκαν αργότερα διάφορα καλλιτεχνικά έργα. Τέλος, τα σύμβολά τους απασχολούν και τους ψυχολόγους-ψυχαναλυτές, καθώς υποδηλώνουν ασυνείδητες επιθυμίες ή φόβους. Βλέπουμε, λοιπόν, πόσες διαφορετικές πτυχές προκύπτουν από το θέμα «παραμύθι», τις οποίες καλείται να γνωρίζει όποιος ασχολείται με αυτό και το αξιοποιεί στη δουλειά του.

Ο Ελβετός παραμυθολόγος Max Lüthi κάνει λόγο για την αισθητική του παραμυθιού και παράλληλα εξηγεί γιατί το παραμύθι ανήκει στην λαϊκή τέχνη. Τα παραμύθια αποτελούσαν διηγήσεις που έφτιαχναν απλοί άνθρωποι για να μεταφέρουν σε απλούς ανθρώπους όσα στοιχεία συλλάμβαναν στην καθημερινότητά τους. Οι ιστορίες αυτές, καθώς ταξίδευαν από στόμα σε στόμα, τροποποιούνταν αλλά και τελειοποιούνταν, και έτσι ανακυκλώνονταν και συνέχιζαν να λέγονται, προσαρμοσμένες στις επιθυμίες και τις ανάγκες του εκάστοτε κοινού. Αργότερα που το κοινό από ενήλικο έγινε παιδικό, ασκήθηκε κάποιου είδους λογοκρισία στα παραμύθια από την μεριά αυτού που τα αφηγείτο στους ανήλικους ακροατές (Μερακλής, 2009: 45- 47).

Σε τι βαθμό, όμως, πρέπει να δέχονται λογοκρισία τα παραμύθια που προορίζονται για παιδιά και τι ρόλο διαδραματίζουν οι έννοιες του καλού και του κακού που εμπεριέχουν; Ο ψυχίατρος Graf Wittgenstein υποστηρίζει ότι τα παιδιά που δεν ήρθαν σε επαφή με παραμύθια θα αντιμετωπίσουν αργότερα απροετοίμαστα την αγριότητα της ζωής. Ο Max Lüthi εξηγεί σχετικά ότι στα παραμύθια επικρατεί η τάξη και το «ορθό», το οποίο αποδίδεται είτε με την ομορφιά είτε με την καλοσύνη. Αντίθετα, οι άγριες μορφές που επίσης υπάρχουν στα παραμύθια δείχνουν ότι διαταράσσουν την τάξη και το κακό στο τέλος θεραπεύεται με διάφορους τρόπους. Το πρότυπο αυτό αντιμετώπισης του καλού και του κακού συνάδει με την αναπτυξιακή βαθμίδα του παιδιού και παρατηρείται ακόμα και στο αυθόρμητο παιχνίδι του. Το παιδί, επομένως, ξεκινά να διαμορφώνει ηθικές αξίες μέσα από τα παιχνίδια και τα παραμύθια (Μερακλής, 2009: 49-52• Τσιροπινά, 2004: 169-170).

Το παραμύθι είναι, επίσης, άρρηκτα συνδεδεμένο με την παιδική και νεανική λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, στα αναγνώσματα που προορίζονται για τις μικρές ηλικίες περιλαμβάνονται αυτούσια τα λαϊκά παραμύθια, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες προτείνονται διασκευές τους, που εσωκλείουν στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας. Επιπλέον, ο Μερακλής προτείνει σε όσους συγγραφείς γράφουν σύγχρονα-έντεχνα παραμύθια, δηλαδή παραμύθια που δεν δημιούργησε ο λαός από στόμα σε στόμα αλλά γράφτηκαν από κάποιον συγγραφέα, να διατηρούν, παρά την ένταξη σύγχρονων εξωτερικών στοιχείων, το βαθύτερο περιεχόμενο και την ιδεολογία του παραδοσιακού παραμυθιού. Αυτό το βαθύτερο περιεχόμενο

περιλαμβάνει την αντιθετική σχέση του καλού και του κακού, τη μεταξύ τους πάλη και την τελική επικράτηση του καλού (Μερακλής, 2009: 72-76).

Ένα άλλο συνηθισμένο θέμα που πραγματεύονται άμεσα ή έμμεσα τα λαϊκά παραμύθια είναι η πορεία προς την ενηλικίωση. Ο πρωταγωνιστής, συνήθως, εγκαταλείπει μικρός και αδύναμος το πατρικό του σπίτι, βιώνει ποικίλες περιπέτειες μέσα από τις οποίες μαθαίνει να προσπαθεί και να εργάζεται και στο τέλος επιβραβεύεται με το να κατακτήσει το βασιλικό αξίωμα. Ο ανήλικος αποδέκτης αυτών των παραμυθιών ταυτίζεται με τους ήρωες αυτούς, παραδειγματίζεται και παίρνει κουράγιο για τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσει στη δική του ζωή (Μερακλής, 2009: 185-212).

Πέρα, όμως, από το βαθύτερο περιεχόμενο και τις ιδέες, τα παραμύθια παρουσιάζουν και μια σχετική ομοιομορφία ως προς τη δομή και τη μορφολογία. Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικές αφηγηματικές επιλογές των λαϊκών παραμυθιών είναι η γραμμική αφήγηση, η αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο με μηδενική οπτική γωνία, τα περιγραφικά ονόματα, οι μη ρεαλιστικές υπάρξεις (μάγισσες, δράκοι, νεράιδες, γίγαντες κλπ.), ο ανθρωπομορφισμός και ο ανιμισμός, η έντονη παρουσία μαγικών και εξωλογικών στοιχείων, η απροσδιοριστία χώρου και χρόνου. Επιπλέον, τα παραμύθια διαφέρουν από άλλα αφηγήματα λόγω της διδακτικής τους χροιάς και επιπλέον υπάρχει, κατά την αφήγησή τους, έντονη διάθεση του αφηγητή για επικοινωνία με το ακροατήριό του (Καρακίτσιος, 2013: 285-288).

Ο Σκανδιναβός φιλόλογος και λαογράφος Alex Olrik αποφαίνεται, κατόπιν έρευνας, ότι τα λαϊκά παραμύθια διέπονται από συγκεκριμένους νόμους πλοκής αλλά και δομής. Η νόμος της επανάληψης, για παράδειγμα προσδίδει έμφαση στις πράξεις των ηρώων και συγχρόνως βοηθάει τον ακροατή να συγκρατήσει στη μνήμη του τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία. Ο νόμος των τριών σχετίζεται με τον προσφιλή στο λαό αριθμό «τρία», ενώ ο νόμος της κορύφωσης ισχύει κάθε φορά που το τελευταίο στοιχείο μίας σειράς είναι και το σπουδαιότερο, π. χ. η τελευταία αδερφή είναι η ομορφότερη, η τελευταία δοκιμασία είναι η δυσκολότερη, κ.α. Οι νόμοι της δυαδικότητας και της αντίθεσης των προσώπων αναφέρονται σε αντιθετικά ζεύγη που συμμετέχουν ταυτόχρονα και χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων σε κάθε τμήμα αφήγησης, π.χ. νέος και γέρος, άνθρωπος και ζώο, βασιλιάς και φτωχός (Τσιροπινά, 2004: 164-165).

Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι η αφήγηση παραμυθιών, ενώ στο παρελθόν γινόταν κυρίως από αγράμματους εργάτες της υπαίθρου κατά την ώρα των αγροτικών εργασιών, έχει πλέον περάσει στο στόμα των επαγγελματιών αφηγητών και εν μέρει των εκπαιδευτικών. Το πέρασμα αυτό, ωστόσο, δεν χρειάζεται να γίνεται με τρόπο εθιμοτυπικό και μουσειακό, αλλά ο σύγχρονος αφηγητής μπορεί να αναζητήσει νέες λειτουργίες και σκοπιμότητες των παραμυθιών στην σημερινή πραγματικότητα. Άλλωστε μία βασική διαφορά του τότε με το τώρα είναι ότι οι παραδοσιακοί παραμυθιάδες γνώριζαν τα παραμύθια επειδή τα είχαν ακούσει και συχνά τα παράλασσαν καθώς τα αφηγούνταν, ενώ οι σημερινοί αφηγητές βρίσκουν τα παραμύθια κατόπιν έρευνας σε γραπτά κείμενα (Τσιροπινά, 2004: 174-177). Συγκεκριμένα, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί που αναζητούν σε βιβλία τα κατάλληλα παραμύθια για τους μαθητές τους, μπορούν συγχρόνως να αναζητήσουν ή να

επινοήσουν «συνοδευτικές» δημιουργικές δραστηριότητες, όπως έκφραση μέσω του θεάτρου, των εικαστικών, της ανάγνωσης και της συγγραφής. Επιπλέον, τα παραμύθια μπορούν να λειτουργήσουν σαν αφορμή για περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα, σχολικές παραστάσεις και έρευνες στην κοινότητα (Τσιροπινά, 2004: 183-185).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Πλήθος μορφών θεατρικής έκφρασης αρχίζουν σταδιακά να εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση, όπως είναι το εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το επινοημένο θέατρο, κ.α. Όλα αυτά μπορούν είτε να αποτελέσουν αυτούσιο μάθημα, είτε να συνδυαστούν με κάποιο άλλο σχολικό μάθημα. Επιπλέον, το υλικό που θα προκύψει από τις ώρες αυτές μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από θεατρική παράσταση, προβολή βίντεο, έκθεση στο χώρο του σχολείου, αναμνηστικό άλμπουμ ή με άλλους τρόπους. Παρακάτω θα εστιαστούμε στο εκπαιδευτικό δράμα και στις τεχνικές του, καθώς δεν αποτελεί στόχο αυτής της εργασίας να καταπιαστούμε με όλα τα είδη θεάτρου για παιδιά.

Το *Εκπαιδευτικό Δράμα* (μετάφραση του όρου “Drama in Education”) είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που αξιοποιεί στοιχεία από το θέατρο - δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης-με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Το δράμα λειτουργεί σαν μέσον προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης και όχι σαν αυτοσκοπός. Κατά την εφαρμογή του, έμφαση δίνεται στην διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα-δηλαδή την παράσταση - που θα παρουσιαστεί σε τρίτους (Κατσέλης, 2010).

Πλήθος ειδικών συμφωνούν ότι το θέατρο και η χρήση διαφόρων τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση συμβάλουν στην αισθητηριακή, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και στην πνευματική, αισθητική, γλωσσική και γνωστική καλλιέργεια των μαθητών (Αλκηστis, 1989: 28). Τα εργαλεία του θεάτρου αποδεικνύονται χρήσιμα στην εκπαίδευση, καθώς το θέατρο λειτουργεί σαν «μαγικός» καθρέφτης της κοινωνίας, μέσα από τον οποίο οι άνθρωποι προβληματίζονται ή/ και διαμορφώνονται (Σέξτου, 2007: 21-22). Τα θέματα που πραγματεύεται μια ομάδα παιδιών μαζί με τους θεατροπαιδαγωγούς καλό είναι να σχετίζονται με την ζωή των παιδιών και να ανταποκρίνονται στην αντίληψη και την ευαισθησία τους. Προτεινόμενες θεματικές είναι η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, τα θέματα αγωγής υγείας, πολιτιστικής κληρονομιάς κ. α. Μέσα από την Δραματική Τέχνη μπορεί να προκληθεί σχετική συζήτηση με τους μαθητές και ενδεχομένως τέτοιες δράσεις να συνδυάζονται και με σχολικά μαθήματα. (Σέξτου, 2007: 24).

Αυτό που κάνει το «μάθημα» θεάτρου να ξεχωρίζει έναντι των άλλων μαθημάτων είναι, αφ' ενός ότι στηρίζεται κατεξοχήν στη δυναμική της ομάδας και δίνει την ευκαιρία σε κάθε παιδί να εκφραστεί, να καταθέσει την δική του άποψη και οπτική για το εκάστοτε θέμα που πραγματεύονται. Αφ' ετέρου, στις δραστηριότητες δραματικής τέχνης ο μαθητής μετέχει ενεργά, θέτοντας σε εγρήγορση όλο το φάσμα των δυνατοτήτων του και εξασκώντας όλους (ή σχεδόν όλους) τους τύπους νοημοσύνης του (βλ. τύποι νοημοσύνης Gardner). Η εξέλιξη ενός τυπικού μαθήματος θεατρικής αγωγής έχει τρία στάδια: την προετοιμασία-ζέσταμα, την κύρια δράση και τον αναστοχασμό της διαδικασίας (Landy, 1982: 15).

Αναφέρουμε ονομαστικά τις πιο γνωστές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, τις οποίες χάριν συντομίας δεν αναλύουμε: παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια συγκέντρωσης και γρήγορης αντίδρασης, παγωμένη εικόνα, ανολοκλήρωτο υλικό, κυκλικό δράμα, ομαδική δημιουργία χώρου, ομαδική ζωγραφική, παραγωγή ήχων, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, συλλογικός ρόλος, τίτλοι, ανακριτική καρτέκλα, διάδρομος της συνείδησης, αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο σε ρόλο, συμβούλια, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, θέατρο της αγοράς, ανίχνευση σκέψεων του ρόλου, ημερολόγιο, εναλλακτική εξέλιξη, τελετουργίες, ομαδικό γλυπτό, καθρέφτης, κ.α. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Για να οργανωθεί η ομάδα και να υλοποιήσει τις παραπάνω δραστηριότητες, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα θεάτρου, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία και η λειτουργία του εμπνευστή. Αποκαλείται εμπνευστής και όχι δάσκαλος, διότι δεν διδάσκει κάτι που γνωρίζει ο ίδιος, οδηγώντας του μαθητές από την άγνοια στη γνώση, αλλά εμπνέει τους μαθητές με κατάλληλους τρόπους ώστε να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση και τις δεξιότητές τους. Πέραν του ότι έχει την απαραίτητη κατάρτιση σχετικά με το θέατρο και την παιδαγωγική, διακατέχεται από τα στοιχεία τα οποία επιδιώκει να καλλιεργήσει και στους μαθητές, όπως είναι η αγάπη, η δικαιοσύνη, η αυτοπειθαρχία, ο αυθορμητισμός, η ευαισθησία για το κοινωνικό γίνεσθαι και για ενεργητική συμμετοχή σε ό,τι μας αφορά. Ο εμπνευστής αφιερώνει χρόνο, ώστε να προετοιμάσει ένα πραγματικά παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας όπου πρόκειται να το εφαρμόσει. Παράλληλα, όμως, παρουσιάζει ευελιξία την ώρα της δράσης, ώστε να τροποποιήσει τον σχεδιασμό του, εάν διαπιστώσει ότι τα ερεθίσματα που έδωσε στους συμμετέχοντες δεν τους κινητοποίησαν αρκετά. Συχνά ο εμπνευστής ρισκινδυνεύει, μην ξέροντας τι ανταπόκριση θα έχει από την ομάδα, αλλά μόνο έτσι μπορεί να είναι δημιουργικός, εάν δοκιμάζει νέες τεχνικές και εκφράζει τα συναισθήματά του με τρόπο αυθεντικό. Συγχρόνως, οφείλει να είναι και ερευνητής στο έργο του, ώστε να αναστοχάζεται πάνω σε αυτό, να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του και να τις συστηματοποιεί (Παπαδόπουλος, 2010: 167-192).

Θα δούμε, λοιπόν, στο επόμενο κεφάλαιο, πώς μπορεί ο εμπνευστής να αντλήσει ερεθίσματα από λαϊκά παραμύθια ή ιστορίες των παιδιών και να εμπλέξει τους μαθητές σε θεατρικές δράσεις.

Παραμυθιακά στοιχεία στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Τα παραμυθιακά στοιχεία που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους. Καταρχάς, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά είναι από πολύ νωρίς εξοικειωμένα με την εικονική γλώσσα του παραμυθιού, το οποίο βοηθάει την φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους να εξελιχθούν (Μερακλής, 2009: 196-197). Μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει αυτό το χάρισμα που ενυπάρχει στα παιδιά και να το εξελίξει.

Τα παραμύθια μπορούν να συναντηθούν με το θέατρο και να παρασταθούν θεατρικά για έναν ακόμη λόγο, αφού το θέατρο πραγματεύεται βασικά φιλοσοφικά ερωτήματα και εξερευνά τα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης καταπιάνεται με ηθικά θέματα και μας καλεί να πάρουμε θέση σχετικά με διάφορα διλήμματα (Κοντογιάννη, 2008: 20). Όπως αναφέρεται και στην πρώτη ενότητα της εργασίας, παρόμοιοι είναι και οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πλάθονται τα παραμύθια. Άλλωστε, στην ιστορία του θεάτρου συναντάμε πολλές περιπτώσεις όπου ρομαντικοί, συμβολιστές και σουρεαλιστές καλλιτέχνες εμπνέονται από παραμύθια για να σκηνοθετήσουν θεατρικά έργα (Zipes, 2000: 137-139).

Μία ευρέως γνωστή μέθοδος αξιοποίησης των παραμυθιών στην δραματική τέχνη είναι η δραματοποίησή τους. Όταν τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν μία ιστορία που άκουσαν ή είπαν, πρέπει ουσιαστικά να συλλάβουν τις ιδέες που οι ιστορίες αναπαριστούν, καθώς και να μετατρέψουν αυτή τη σύλληψη σε δράση. Θυμούνται προσωπικές εμπειρίες τους, σχετικές με τα στοιχεία της ιστορίας, και τις εκφράζουν (Wright, Bacigalupa, Black & Burton, 2007).

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η δραματοποίηση αφηγήσεων ως διδακτική μέθοδος σε πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία συμβάλει στην οικοδόμηση της κοινότητας, καθώς καλλιεργούνται η συμμετοχή, η κοινωνικότητα, η ένταξη, η δημιουργία σχέσεων και άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Μία δραστηριότητα η οποία καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και την συνεργασία στην ομάδα είναι το να αφηγούνται τα παιδιά προσωπικές τους ιστορίες και να τις παρουσιάζουν θεατρικά με τους συμπαίκτες τους. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους και παράλληλα βρίσκουν συσχετίσεις με τις προσωπικές ιστορίες των άλλων παιδιών (Kemp, 2010).

Πέρα, όμως, από προσωπικές εμπειρίες, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν και να παραστήσουν δικές τους ιστορίες. Τα παιδιά που ακούν παραμύθια, πέραν του ότι εντυπωσιάζονται και ασκούν τη φαντασία τους, κινητοποιούνται να δημιουργήσουν τα δικά τους παραμύθια (Sefer, & Angelovski, 1984: 3). Μια προγραμματική δραστηριότητα που ενδείκνυται για παιδιά προσχολικής ηλικίας και αποτελεί προ-στάδιο της δραματοποίησης είναι η εξής: το παιδί λέει την ιστορία που πλάθει και ο νηπιαγωγός ή κάποιος ενήλικας-βοηθός καταγράφει την ιστορία. Στη συνέχεια ο ενήλικας διαβάζει την ιστορία στο παιδί και διορθώνει τυχόν λάθη που εντοπίζει και επισημαίνει ο δημιουργός της ιστορίας ως ακροατής της. Είναι πολύ σημαντικό ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους και τα

συναισθήματά τους μέσα από τις ιστορίες που λένε (Wright, Bacigalupa, Black & Burton, 2007).

Για να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πουν ιστορίες, μπορούμε να τα βοηθήσουμε δίνοντάς τους την εναρκτήρια φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...». Εάν στην πορεία δυσκολεύονται να συνεχίσουν την ιστορία τους, μπορούμε να τα ρωτήσουμε «Τι έγινε μετά;». Το κλείσιμο της ιστορίας γίνεται συνήθως από τα ίδια τα παιδιά με τις φράσεις «Αυτό ήταν» ή «Τέλος». Συχνά τα νήπια χρησιμοποιούν στις ιστορίες που δημιουργούν ήρωες και πλοκές από βιβλία που τους έχουν διαβάσει οι γονείς ή οι δάσκαλοί τους, πράγμα που αποτελεί δείγμα γνωστικής εξέλιξης (Wright, Bacigalupa, Black & Burton, 2007).

Μία άλλη άσκηση γραφής που βασίζεται στη δομή των λαϊκών παραμυθιών και προτείνεται και για μεγαλύτερες ηλικίες έχει ως εξής: Οι μαθητές διαλέγουν την τοποθεσία, την ώρα, τους ήρωες και την αιτία που συναντιούνται εκεί τη δεδομένη στιγμή. Η ιστορία ξεκινάει με αυτά τα στοιχεία. Ύστερα, όμως, θα προκύψει κάποιο πρόβλημα, το οποίο οι ήρωες καλούνται να επιλύσουν (Καρακίτσιος, 2013: 297-298).

Όλα τα αφηγηματικά κείμενα, είτε πρόκειται για λαϊκά παραμύθια, είτε πρόκειται για μυθιστορήματα, είτε για ιστορίες που επινοούν τα ίδια τα παιδιά, περιέχουν κάποια βασικά στοιχεία δομής. Τα παιδιά γνωρίζουν ασυνείδητα τα περισσότερα από αυτά, αλλά προτείνεται και η συστηματική διδασκαλία τους εκ μέρους του δασκάλου, καθώς θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους στην σύνθεση ιστοριών. Αναλυτικότερα, τα στοιχεία που συνθέτουν την υπερδομή των αφηγηματικών κειμένων είναι τα εξής: χωροχρονικό πλαίσιο, ήρωες, περιγραφή της αρχικής κατάστασης, εμφάνιση προβλήματος και ανατροπή της αρχικής κατάστασης, εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος, εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα, εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος, τα αποτελέσματα των προσπαθειών, η κορύφωση της δράσης, άλλα τυχαία και απρόβλεπτα γεγονότα, λύση του προβλήματος, αποτίμηση γεγονότων και ηρώων και, τέλος, το επιμύθιο όπου συσχετίζονται τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου του αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2004: 357-358).

Τα λαϊκά παραμύθια αναφέρονται και από τον παιδαγωγό Τζιάνι Ροντάρι σαν πρώτη ύλη για μυθοπλασία, ενώ ιδιαίτερο λόγο κάνει και για τις μορφολογικές λειτουργίες του Προπ. Επίσης, επισημαίνει ότι τα λαϊκά παραμύθια προσφέρονται για παραστάσεις με μαριονέτες ή νευρόσπαστους. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν πώς να κατασκευάζουν τους ήρωες και ύστερα να στήσουν τη δική τους παράσταση κουκλοθεάτρου, με βάση τα παραμύθια (Ροντάρι, 2003: 69-71, 91-100, 135-140).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να προτείνουμε κάποιες ακόμα τεχνικές που δεν εντοπίσαμε στην βιβλιογραφία, αλλά προκύπτουν από την συνεξέταση όσων αναφέραμε στα δύο πρώτα κεφάλαια. Καταρχάς, πολλές τεχνικές της δραματικής τέχνης, όπως οι παγωμένες εικόνες, ο διάδρομος της συνείδησης ή η ανακριτική καρέκλα μπορούν να υλοποιηθούν με πρωταγωνιστές τους ήρωες των παραμυθιών, μετά από την αφήγηση ή την ανάγνωση μίας ιστορίας. Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε παιχνίδια ρόλων ή αυτοσχεδιασμούς, όπου ήρωες από διαφορετικά παραμύθια συναντιούνται, σε μία νέα συνθήκη. Μέσα από την τεχνική του ημερολογίου του ήρωα μπορούν, επίσης, οι μαθητές να φωτίσουν τις αθέατες πλευρές

του χαρακτήρα κάποιου παραμυθιακού ήρωα, ή ακόμα και να ανατρέψουν τελείως τα προφανή κίνητρά του. Τέλος, οι μαθητές με τη βοήθεια των δασκάλων-εμπυχωτών τους μπορούν να αναζητήσουν και σε άλλες μορφές τέχνης (φωτογραφία, μουσική, κινηματογράφος, κ.α.) τα πρωταρχικά θέματα που πραγματεύονται τα παραμύθια, όπως είναι η πάλη του καλού και του κακού, να εμπνευστούν από αυτά τα έργα και να τα ανασυνθέσουν σε ένα δικό τους θεατρικό δημιούργημα.

Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση των παραμυθιών στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επιτελεί ποικίλους παιδαγωγικούς και μορφωτικούς στόχους, ενδυναμώνει την ομάδα και δημιουργεί ευχάριστο κλίμα μάθησης. Η ποικιλία παραμυθιών και μεθόδων που προσφέρονται για κάθε ηλικία και κάθε διδακτικό πλαίσιο είναι μεγάλη, επομένως ο δάσκαλος-εμπυχωτής οφείλει να αναζητά το κατάλληλο υλικό, να εκπονεί τον κατάλληλο σχεδιασμό, να τολμάει να εφαρμόζει νέες μεθόδους και να παρατηρεί πώς αυτές επιδρούν στην ομάδα του.

Επίλογος

Στην παραπάνω μελέτη είδαμε αρχικά ότι τα παραμύθια δημιουργήθηκαν από την ανάγκη των απλών ανθρώπων για ψυχική ανάταση και παρηγοριά, μια ανάγκη που έχουν διαχρονικά και τα παιδιά. Έτσι, όπως αποφαινόμενοι και οι ειδικοί, το παραμύθι οφείλει να κατέχει σημαντική θέση στην αγωγή του παιδιού. Μέσα από τα σύμβολα που περιέχει προετοιμάζει τον νέο άνθρωπο για τα εμπόδια που θα συναντήσει στη ζωή του και το διδάσκει να μάχεται δυναμικά και όχι να φυγοπονεί. Συγχρόνως, οι ακροατές των παραμυθιών χαίρονται, ψυχαγωγούνται και καλλιεργείται η φαντασία τους.

Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στο εκπαιδευτικό δράμα και τις παιδαγωγικές του λειτουργίες. Πέραν του ότι εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μάθηση, με αποτέλεσμα να θυμούνται καλύτερα ό,τι έχουν βιώσει, συγχρόνως εμπλουτίζει ουσιαστικά τη διδασκαλία με παιδαγωγικές αρχές, όπως είναι η ισότητα, η συνεργασία, η αξία της προσπάθειας και η απενεχοποίηση του λάθους.

Τόσο το παραμύθι, όσο και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορούν να συνδεθούν με άλλα σχολικά μαθήματα ή εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και να συνδυαστούν μεταξύ τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας προτείνουμε τρόπους συνδυαστικής εφαρμογής του θεάτρου και του παραμυθιού στην εκπαίδευση, μέσα από δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων και ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Κατόπιν της παραπάνω μελέτης της παιδαγωγικής σκοπιμότητας του παραμυθιού και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, προτείνουμε ανεπιφύλακτα σε κάθε εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τα δύο αυτά εργαλεία στο μορφωτικό του έργο. Επιπλέον, η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει πλήθος παραμυθιών και θεατρικών τεχνικών που ο εμπνευστής-εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει συνδυαστικά. Οι δάσκαλοι, άλλωστε, δεν είναι μόνο φορείς ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά είναι και παιδαγωγοί. Ως παιδαγωγοί, οφείλουν να εργάζονται με ευαισθησία, να προσεγγίζουν τα παιδιά με μια κοινή γλώσσα, καθώς και να του μεταλαμπαδεύουν αξίες. Αυτό δεν μπορεί να γίνει με στείρους μονολόγους και ηθικολογικά κηρύγματα, αλλά μέσα από το βίωμα, τη διάδραση και τη δημιουργία.

Προτρέπουμε τον δάσκαλο να τολμήσει να κλείσει για λίγο το σχολικό βιβλίο και να εκπλήξει τους μαθητές του με ένα παραμύθι ή ένα παιχνίδι. Τον προτρέπουμε να πει στους μαθητές του τα παραμύθια και τις ιστορίες που του άρεσαν όταν ήταν εκείνος στην ηλικία τους. Έστερα ας αφήσει τους μαθητές ελεύθερους να δουλέψουν με πρώτη ύλη αυτό το παραμύθι· να το ζωγραφίσουν, να το χειροτεχνήσουν, να το παραστήσουν θεατρικά, να συλλέξουν τα αντικείμενα του παραμυθιού και τα ρούχα των ρόλων, να το ανατρέψουν και να το ξαναγράψουν.

Πολλοί εκπαιδευτικοί διαβάζοντας τις προτάσεις αυτές θα αναλογίζονται πόσος διδακτικός χρόνος θα «χαθεί» σε τέτοιες δραστηριότητες. Κι όμως, η ενασχόληση με τα παραμύθια και το θέατρο πέρα από μάθημα αισθητικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει είτε ερέθισμα είτε διαδικασία εμπάθυνσης σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Επιπλέον, το παραμύθι και η δραματική τέχνη

αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στη διαδικασία εκπόνησης διαθεματικών project. Δεν θα πρέπει, επίσης, τα δύο αυτά εργαλεία να απουσιάζουν από τις σχολικές επισκέψεις, καθώς τα εκθέματα των μουσείων, των πινακοθηκών και των χώρων τέχνης μπορούν να «ζωντανέψουν» και να μαγέψουν τους μαθητές μέσα από το παραμύθι και το εκπαιδευτικό δράμα.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας στην σχολική ομάδα αποτελεί προϋπόθεση για να λειτουργήσουν κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερα οι παραπάνω προτάσεις, ώστε οι μαθητές συγχρόνως να μορφωθούν, να ψυχαγωγηθούν, να προβληματιστούν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους. Τέτοιου είδους μαθήματα μπορούν ακόμα και να καθορίσουν την προσωπικότητα των ανθρώπων, τη στάση τους απέναντι στη ζωή και να έχουν συνεχή θετική επίρεια στο αξιακό τους σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*, προσπελάστηκε στις 06/09/15 από τον ιστότοπο: https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Τόμος Β'. Αθήνα: χ. ε.
- Μερακλής, Μ. (2009). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιροπινά, Σ. (2004). «Η αφήγηση των παραμυθιών: Μια γοητευτική και διδακτική περιπλάνηση για μικρά και μεγάλα “παιδιά”», *Φιλολογική Χίος*, Τόμος 10^{ος}, 163-188.

Ξενόγλωσση

- Kemp, J., L. (2010). *Storytelling dramatization as a community building activity in an early childhood classroom*, Master's Thesis, University of Utah.
- Landy, R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Sefer J., & Angelovski, N. (1984). *Drama Improvisation as a Method of Covering Fairy Tales in School Curriculum*, Reports – Descriptive: ERIC ED317494.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2007). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 363-369.
- Zipes, J. (2000). *The Oxford companion to fairy tales*. New York: Oxford University Press.

Α' εξάμηνο
2^η βιβλιογραφική εργασία στο μάθημα:
Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επιστήμες της Αγωγής

Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη πρόληψη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στα δημοτικά σχολεία

Χάσκα Κατερίνα

Α.Μ. :255522342443

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	487
2. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	488
2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	489
2.3. ΧΑΡΑΚΑΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	492
3. ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ- ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ	
3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	495
3.2. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ.....	497
3.3. ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΙΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΟΦΟΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.....	498
4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	501
5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	504

Δεν χωρίζω τους ανθρώπους, όπως κάνουν οι στενόμυαλοι, σε Έλληνες και βαρβάρους. Δε με ενδιαφέρει η καταγωγή των πολιτών, ούτε η ράτσα που γεννήθηκαν. Τους καταμερίζω με ένα μόνο κριτήριο, την Αρετήν. Για μένα, κάθε καλός Ξένος είναι Έλληνας και κάθε κακός Έλληνας, είναι χειρότερος από βάρβαρο.

Μέγας Αλέξανδρος (''Ο όρκος του'')



1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυστυχώς στις μέρες μας, η ξеноφοβία και ο ρατσισμός έχουν πάρει τεράστιες διαστάσεις και τείνουν να γίνουν καθημερινότητα στην ελληνική κοινωνία. Τα φαινόμενα είναι πολύ συχνά και οι περισσότεροι φοβούνται και δεν μπορούν να δεχτούν το διαφορετικό και το ξένο. Ο αριθμός των μεταναστών αυξάνεται ραγδαία μέρα με τη μέρα. Άλλοι έρχονται με παιδιά, άλλοι γεννάνε παιδιά εδώ τα οποία όμως δεν αναγνωρίζονται από το Ελληνικό κράτος ως Έλληνες. Αποτέλεσμα λοιπόν αυτού είναι αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίζονται παντού και πάντα ως ξένοι. Και πρώτα από όλα από τους ίδιους τους συμμαθητές τους στο σχολείο.

Στόχος λοιπόν αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσουμε αν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη της ξеноφοβίας και του ρατσισμού στο δημοτικό σχολείο και με ποιο τρόπο.

Η έρευνα αυτή έχει χωριστεί σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, τον ορισμό της, μια ιστορική αναδρομή και τα χαρακτηριστικά της. Η δεύτερη ενότητα αφορά την ξеноφοβία και τον ρατσισμό, τον ορισμό τους και τις συνέπειες τους, τη δραματική τέχνη και τη ξеноφοβία και τέλος τη συμβολή της δραματικής τέχνης στη πρόληψη της ξеноφοβίας και του ρατσισμού στο Δημοτικό σχολείο.

2. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η δραματική τέχνη έχει τη ρίζα της από το ρήμα δράω-δρω, που σημαίνει δράση, κάνω δηλαδή μια δράση. Στα ελληνικά η λέξη *δράμα* χρησιμοποιείται με πολλαπλές σημασίες. Πέρα από τη δράση, μπορεί να δηλώνει το τραγικό, το δραματικό έργο, την τραγωδία, και τη δραματοποίηση. Εδώ θα θέλαμε να διευκρινίσουμε πως ο αρχικός όρος δεν ήταν δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αλλά *Το εκπαιδευτικό δράμα*, το οποίο ορίζεται ως μια μορφή τέχνης που υπηρετεί την εκπαίδευση (Drama in Education), προκειμένου να γίνει διαχωρισμός του από οποιοδήποτε άλλο θεατρικό εκπαιδευτικό είδος (Woolland, 1999:24).

Το δράμα μπορεί να διδαχτεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα για τη ακρίβεια αποτελεί μετάφραση στα Ελληνικά του όρου «Drama in Education», που αναπτύχθηκε στην Αγγλία με τη σημερινή του μορφή, στη δεκαετία του 1980. Στόχος του ήταν ο προβληματισμός γύρω από καθημερινά θέματα, η μελέτη θεατρικών κειμένων και ανθρώπων της τέχνης του θεάτρου αλλά κύριο μέλημα ήταν να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργούσε η απομονωμένη από τις ανάγκες των μαθητών διδασκαλία και μάθηση.

Στην Αγγλία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το εκπαιδευτικό δράμα δούλεψε μια θεατρική παράσταση με στόχο την περιγραφή εννοιών από τον χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, και τη διαθεματική διδασκαλία. Στη συνέχεια έθετε ερωτήσεις που βοηθούσαν στην αξιολόγηση της μάθησης που επιτεύχθηκε μέσα από το δράμα.

Στην Ελλάδα, η δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση διαφοροποιείται από αυτή της Αγγλίας (Μέγα,1990:21). Διακρίνουμε δηλαδή ότι ο ρόλος του θεάτρου στα σχολεία είναι μόνο το «ανέβασμα» παραστάσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές.

Τα τελευταία όμως χρόνια το «δράμα» και η «δραματοποίηση» άρχισαν πλέον να χρησιμοποιούνται σαν παιδαγωγικά εργαλεία. Παιδαγωγοί κι ερευνητές όπως η Άλκησις, ο Τσιάρας, ο Κουρετζής, ο Μουδατσάκης κ.ά.

γράφουν βιβλία και επιστημονικά άρθρα με θέμα το εκπαιδευτικό δράμα ή αλλιώς τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα (αγγλικό και ελληνικό) έχουν ορισμένες διαφορές που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, το δράμα είναι τρόπος συμπεριφοράς μέσα στην ζωή. Γι' αυτό, διερευνά μέσα στους πολιτισμούς πανανθρώπινα θέματα και προβλήματα και προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να γνωρίσει τον εαυτό του και να ορίσει τον πολιτισμό του. Ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να απευθύνεται σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που αναζητούν έμπνευση, δημιουργία και μέθοδο, για να δώσουν νόημα στην διδασκαλία τους και περιεχόμενο στην μάθηση των παιδιών τους (Woolland, 1999:18).

Μετά από διάφορες έρευνες, συζητήσεις και διαφορετικές θέσεις ερευνητών, το δράμα, καταλήγει σήμερα να ορίζεται ως *«μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί την θεατρική φόρμα –δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης-με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο»* (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006:1).

Τέλος, αφού το εκπαιδευτικό δράμα έχει τις ρίζες του στο θέατρο, θα ήταν σημαντικό να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Δηλαδή πώς από το αρχαίο θέατρο φτάνουμε στο σημερινό εκπαιδευτικό δράμα.

2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το θέατρο το συναντάμε αιώνες πριν, όταν ο άνθρωπος ξεκίνησε όπως το βρέφος να μιλάει και να μπουσουλάει. Τότε άρχισε να αναρωτιέται για το «ποιος είναι». Έτσι λοιπόν του δημιουργήθηκε από τη μία η ανάγκη να γνωρίσει τον εαυτό του, και από την άλλη να το μοιραστεί αυτό με τον υπόλοιπο κόσμο, τους γύρω του. Αυτή η εσωτερική ανάγκη για έκφραση ενός απλού, ως ακούγεται, ερωτήματος του «ποιος είμαι» δηλώνει την παρουσία του, η οποία οδηγεί στη δράση του. Μέσα λοιπόν από το θέατρο ο άνθρωπος προσπαθεί ταυτόχρονα να εξελιχθεί και να πάρει απάντηση για το: Ποιος είμαι; Από πού έρχομαι; Πού πάω; Και η προσπάθεια απάντησης αποτελεί τον πρώτο υπαρξιακό, θεατρικό,

καλλιτεχνικό διάλογο του ανθρώπου (Χρυσούλης,2002:1-7).

Μιλώντας όμως για θέατρο, το πρώτο πράγμα που μας έρχεται στο μυαλό είναι το αρχαίο θέατρο στην αρχαία Ελλάδα, το οποίο μάλιστα είναι αποτέλεσμα του διαλόγου. Ο διάλογος ξεκινά από την λατρευτική θρησκευτική αναζήτηση του ανθρώπου και εξελίσσεται όσο αναπτύσσεται κοινωνικά και πνευματικά. Τότε ο διάλογος αρχίζει να διατυπώνεται δυνατά. Ο ίδιος ο άνθρωπος ως ηθοποιός πλέον διαλέγεται με τους θεούς του. Αυτό είναι και το σπουδαιότερο βήμα που έκανε ο άνθρωπος στην πορεία του. Η ανάγκη του για εξουσία γίνεται θέμα διαλόγου πάνω στην θεατρική σκηνή μαζί με τα υπόλοιπα ερωτήματα που βασάνιζαν τον σκεπτόμενο άνθρωπο.

Το θέατρο γεννήθηκε στην Αθήνα και είχε εκπαιδευτικό σκοπό. Μέσω του θεάτρου εκπαιδεύονταν οι πολίτες όσον αφορά τους νόμους τη δημοκρατία, τη τέχνη και τη θρησκεία. Εξού και το ρήμα διδάσκω στο αρχαίο δράμα.

Ποιος ήταν όμως αυτός που 'θέσπισε' το θέατρο? Ο Θέσπις, οποίος αναφέρεται πως εφηύρε την τραγωδία και ήταν ο πρώτος ηθοποιός. Στα μέσα του 6^{ου} π.Χ. αιώνα, αποφάσισε να ξεχωρίσει ένα μέλος του χορού και να παρεμβάλλει στο διθύραμβο απαγγελία με άλλο μέτρο και διαφορετική μελωδία από εκείνη του χορού. Έτσι επειδή ο εξάρχων του χορού, που φορούσε προσωπίο δηλαδή μάσκα, έκανε διάλογο με το χορό και αποκρινόταν στις ερωτήσεις του, ονομάστηκε υποκριτής δηλαδή ηθοποιός. Η πρώτη τραγωδία που παρουσιάστηκε από το Θέσπη έλαβε χώρα στα Μεγάλα Διονύσια, το 536 π.Χ. Το θέατρο συνέχισε την εξέλιξή του από τους τρεις μεγάλους τραγικούς ποιητές τον Αισχύλο, το Σοφοκλή και τον Ευριπίδη και τον κωμωδιογράφο Αριστοφάνη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ανοίξει ο διάλογος, να γίνουν περισσότεροι οι ηθοποιοί, καθώς και τα δρώντα πρόσωπα (Χρυσούλης, 2002:1-7).

Η τραγωδία και κατ' επέκταση το θέατρο, είναι μίμηση μιας πράξης που έχει αρχή, μέση και τέλος, όπως το ορίζει ο Αριστοτέλης. Η μίμηση είναι η ικανότητα που έχουμε να απεικονίζουμε έναν οραματισμό ή μια πραγματικότητα με μέσα αισθητά στην όραση και στην ακοή, είναι βασικά μια μεγάλη βιολογική δεξιότητα. Η μίμηση γεννιέται και αναπτύσσεται μέσα στον αγώνα για την ύπαρξη. Ο Αριστοτέλης παρατηρεί ότι ο άνθρωπος με την μίμηση δίνει στους νέους οργανισμούς τις πρώτες δεξιότητες για τη ζωή (Αριστοτέλης, 2007: 1448b). Μέσα λοιπόν από τη μιμητική πηγάζει η καλλιτεχνική δημιουργία. *«Κάθε καλλιτέχνης είναι μιμητής»*, σύμφωνα με το Νίτσε. Η μίμηση

στηρίζει την υποκριτική, η οποία είναι η τέχνη που μιμείται πράξεις και συναισθήματα, όπως επίσης και την δραματική ποίηση (Κακούρη,1998:17-18).

Τα παιδιά μπορούν να μιμηθούν? Φυσικά και μπορούν. Μπορούν μέσα από το παιχνίδι, καθώς το ίδιο το παιχνίδι αποτελεί τη βάση της μελλοντικής εξέλιξης του ατόμου και έτσι προετοιμάζει τον άνθρωπο για τη μελλοντική απαιτητική του ζωή. Η αναπαράσταση ή αλλιώς το παιχνίδι ρόλων με τη χρήση της μίμησης είναι κάτι συνηθισμένο. Τα παιδιά μπορούν να υποδυθούν με ευκολία τον βασιλιά ή αντίστοιχα τον ζητιάνο και οποιοδήποτε άλλο ρόλο που είναι επηρεασμένος από τη ζωή μέχρι τα παραμύθια (Κακριδής,1925:163-167).

Και από την Αρχαιότητα φτάνουμε στον Χριστιανισμό όπου το αρχαίο ελληνικό θέατρο (αρχαία τραγωδία) ενσωματώνεται στην αναπαράσταση των Θείων Παθών. Έχουμε δηλαδή το λεγόμενο θρησκευτικό δράμα, που έχει ενσωματωθεί πλέον μέσα στο τελετουργικό της Θείας Ευχαριστίας. Την ίδια περίπου περίοδο το θέατρο εξελίσσεται συγχρόνως με τα λαϊκά δρώμενα και τις πανηγυρικές τελετές.

Ο Μεσαιώνας χαρακτηρίζεται από την έντονη θρησκευτικότητα του. Το θεατρικό είδος που αναπτύσσεται είναι το είδος των «Μυστηρίων» το οποίο εξελίσσεται μέσα στο χώρο των ναών. Αρχικά τα θέματά του ήταν παρμένα μόνο από τη ζωή και τα πάθη του Χριστού. Αργότερα η ανάγκη για ψυχαγωγία στο μοναχικό βίο, οδήγησε διάφορους μοναχούς, με πρωτοπόρο τη θαρραλέα Ροσβίτα, να γράψουν μερικές πολύ μικρές κωμωδίες. Φτάνουμε στη βυζαντινή περίοδο όπου το θέατρο παραμένει στάσιμο.

Κατά το 16ο αιώνα οι λόγιοι της Κρήτης, επηρεασμένοι από την ιταλική και γενικότερα τη δυτική λογοτεχνία, δημιουργούν σπουδαία έργα στον τομέα του δράματος και της κωμωδίας.

Το αναγεννησιακό θέατρο ξεκινάει στην Ιταλία με το θεατρικό έργο του Νικολό Μακιαβέλι (1469 – 1527) «Μανδραγόρας» Συνεχίζεται στην Ισπανία, με το μεγάλο συγγραφέα Λοπέ ντε Βέγκα, και στην Αγγλία με τον Σαίξπηρ.

Κατά τα τέλη του 19ου αιώνα που ο ρομαντισμός άρχισε να παρακμάζει κάνουν την εμφάνισή τους νέα ρεύματα όπως ο υπερρεαλισμός και ο εξπρεσιονισμός στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και νέοι σημαντικοί συγγραφείς όπως ο Ίψεν, ο Στρίνμπεργκ, ο Τσέχοφ.

Αυτή όμως η εξέλιξη του θεάτρου δημιουργεί την ανάγκη για κάτι άλλο. Κάτι διαφορετικό. Έτσι μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο κάνει την εμφάνισή του το θέατρο του παραλόγου με πρωτοπόρο τον Αλμπέρ Καμύ.

Τη δεκαετία του 1910-20 η Harriet Finlay Johnson, στην Αγγλία, είναι «η πρώτη παιδαγωγός που χρησιμοποιεί δραματικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης» (Μέγα,1990:13).

Η ανάγκη όμως για το διαφορετικό συνεχίζεται, ώσπου πραγματοποιείται από τον Βραζιλιάνο Augusto Boal και το θέατρο του καταπιεσμένου. Σύμφωνα με τον Α. Boal (Boal,1996:35) δύο είναι οι μορφές θεάτρου που επικρατούν στο σχολείο: ο παραδοσιακός τρόπος του ανεβάσματος ενός έργου «ας κάνουμε θέατρο» και ο νέος τρόπος «ας είμαστε θέατρο». Στο νέο τρόπο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα του θεάτρου και τη σκέψη μας για να φτιάξουμε εικόνες, ήχους, λέξεις, ποίηση. Αυτή η γλώσσα κάνει την μάθηση εύκολη, και μέσω αυτής μπορούμε να μάθουμε για τα προβλήματά μας και τις σχέσεις μας στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητά μας, στον τόπο μας και σε άλλους τόπους. Όπως κάθε γλώσσα, έτσι και αυτή του θεάτρου βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν αυτό που θέλουν. Εμείς τους μαθαίνουμε τη γλώσσα, αλλά ο λόγος είναι δικός τους, αυτός με τον οποίο θα εκφράσουν ότι τους καταπιέζει. Αν διδάσκαμε σε όλους θέατρο θα τους ενδυναμώνουμε να εκφράσουν το λόγο τους (Αλκησις, 2008:17).

Αν διδάσκαμε σε όλους θέατρο θα τους ενδυναμώνουμε να εκφράσουν το λόγο τους (Αλκησις, 2008:17). Ο Boal, το 1955, επηρεασμένος φιλοσοφικά και πολιτικά από το βιβλίο του συμπατριώτη του PauloFreire: «Η Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου», διευθύνει και σκηνοθετεί στο θέατρο «Αρένα» του Sao Paulo ένα νέο είδος θεάτρου το «Θέατρο της Αγοράς».

Έτσι η «παιδαγωγική» γίνεται «θέατρο», «ο ενεργός μαθητής» γίνεται «ενεργός θεατής», ενώ σπάει ο τοίχος μεταξύ «σκηνης» και «πλατείας» όπως ανάμεσα στην «έδρα» και το «θρανίο».

Τέλος, σήμερα συναντάμε το θέατρο στα σχολεία ως δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, το οποίο έκτος από μέσο αναγνώρισης του εαυτού και των άλλων, έκφρασης κι έκθεσης λειτουργεί κι ως εργαλείο διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων.

2.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια κοινωνική μορφή τέχνης και ένας τρόπος εξερεύνησης του κόσμου μέσα από δραματικές

δραστηριότητες, ρόλους και δραματοποιημένες καταστάσεις.

Ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης θα λέγαμε ότι είναι η έμφαση που δίνεται μέσω αυτής στην εξέλιξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου ή του παιδιού καθώς και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Λειτουργεί παράλληλα ως μέσο για την εξερεύνηση και συνειδητοποίηση προβληματισμών καθώς και την αναγνώριση του εαυτού και των άλλων. Πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών *«Το δράμα είναι μια 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»* (Αλκησις, 2008:218). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη ζωή και η διαμόρφωση μιας νέας λύσης στις εμπειρίες της ομάδας ή του ατόμου.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι η ομαδικότητα και η δυνατότητα μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τους Bolton και Heathcote (1999:6-13) *«Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα ένα 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 τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές»*.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι ότι μέσα από τη δραματική τέχνη και συγκεκριμένα μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, κι εμπιστοσύνης, μέσα αφηγήσεις ιστοριών, παιχνίδια ρόλων αυτοσχεδιασμούς κι αναπαραστάσεις τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν σε πνεύμα συνεργασίας κι ομαδικότητας, να σέβονται ο ένας τις ανάγκες του άλλου και να αναλαμβάνουν ευθύνες, πράγμα που σημαίνει ότι προετοιμάζονται κατά κάποιο τρόπο για τις ευθύνες που θα αναλάβουν αργότερα όντας μέλη μιας κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα δυνατό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας, *«που πρώτα εντοπίζεται στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι του παιδιού, ενώ αργότερα συνιστά μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική για την κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου»* (Warren, 1999:220).

«Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένας τρόπος μάθησης μέσα από την ενεργό ταυτοποίηση των μαθητών με ρόλους και καταστάσεις, όπως τα φαντάζονται και τα διαμορφώνουν στη δραματική πράξη, μέσω των οποίων μπορούν να μάθουν να εξερευνούν γεγονότα και σχέσεις. Τα παιδιά ανασύρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πιστευτή φανταστική, κατασκευασμένη πραγματικότητα. Με αυτό τον τρόπο, και αφού με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εμβαθύνουν σε ότι δημιούργησαν, κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο της πραγματικότητας που τους περιβάλλει» (O’Neil, 1995:47)

Κλείνοντας, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε πόσο σημαντικός είναι κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή σε όλη τη διαδικασία της πραγμάτωσης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Ο Εμπυχωτής όντας και συντονιστής όλης της διαδικασίας, στη συνέχεια μέσα από ερωτήσεις και μέσα από τον αναστοχασμό είναι αυτός που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην ατομική-ομαδική εξέλιξη και ανάπτυξη.

3. ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ- ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η ξενοφοβία και ο ρατσισμός είναι δύο έννοιες που απασχολούν τον τελευταίο καιρό αρκετά την Ελλάδα, καθώς είναι η χώρα γέφυρα ώστε να μπορέσουν άνθρωποι που φεύγουν από τις χώρες τους λόγω πολέμου, να μεταβούν σε κάποια άλλη χώρα όπου θα είναι ασφαλείς.

Τι είναι όμως ο ρατσισμός και που διαφέρει από την ξενοφοβία? Ρατσισμός είναι η αντίληψη ότι οι άνθρωποι δεν είναι όλοι ίσοι μεταξύ τους, αλλά διαχωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους, είτε από το χρώμα του δέρματος, είτε από την εθνικότητα, είτε από τη θρησκεία κλπ. Το πιο συνηθισμένο είδος ρατσισμού, και αυτό που έχει δώσει την αρχική ονομασία στην λέξη (ιταλ. («ράτσα») *razza* = φυλή), είναι ο φυλετικός ρατσισμός. Ο ρατσισμός τις περισσότερες φορές μπορεί να εκφραστεί με λεκτική ή σωματική βία απέναντι στο θύμα.

Η Ξενοφοβία αντίθετα είναι ένας εσωτερικός φόβος του ανθρώπου απέναντι στον ξένο χωρίς πολλές φορές να γνωρίζει την αιτία του φόβου. Συγκεκριμένα, είναι «ο νοσηρός φόβος προς τους αλλοδαπούς ή τις ξένες χώρες». Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει μια αποστροφή σε ξένους ή αλλοδαπούς. Σε αντίθεση όμως με τον ρατσισμό, η ξενοφοβία δεν εκφράζεται με βία. Πολλές φορές μάλιστα δεν εκφράζεται καθόλου, αλλά δε παύει να είναι ένα συναίσθημα ενός ανθρώπου που τον ταλαιπωρεί, και αν δεν το αποβάλλει τότε μετατρέπεται σε ρατσισμό απέναντι σε οτιδήποτε ξένο και διαφορετικό.

Ξενοφοβία και ρατσισμός, δύο λέξεις που οδήγησαν εκατομμύρια ανθρώπους στον θάνατο, διότι ο άνθρωπος είχε και έχει την τάση να αισθάνεται ανώτερος από τα άλλα είδη του ζωικού βασιλείου αλλά και από τους άλλους ανθρώπους και διαρκώς να ψάχνει μια οποιαδήποτε δικαιολογία για αυτό. Τα δύο αυτά συναισθήματα έχουν όμως και συνέπειες οι οποίες μόνο θετικές δεν είναι.

Τέτοιες είναι η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ατομικής ελευθερίας με αποτέλεσμα να προσβάλλεται η ανθρώπινη προσωπικότητα τόσο του θύτη, όσο και του θύματος. Η περιθωριοποίηση ατόμων ή και ομάδων με αποτέλεσμα να μη συμβάλλουν αυτά τα άτομα στην εξέλιξη της κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, η βία, οι συγκρούσεις και άλλες έντονες μορφές ξεσπάσματος, διευρύνουν το χάσμα μεταξύ ομογενών και αλλογενών με αποτέλεσμα να υπάρχει αναξιοκρατία, δικόνοια, άθλιες συνθήκες διαβίωσης κι ανεργία για τους ξένους. Όλα αυτά δεν έχουν παρά να οδηγήσουν το περιθωριοποιημένο ξένο, πολλές φορές, στην εγκληματικότητα και την απομόνωση.

Συμφέρον από όλο αυτό δεν έχει ούτε ο θύτης, ούτε το θύμα παρά μόνο το αναξιοκρατικό σύστημα που αντί να έχει στόχο την ένταξη αυτών των ανθρώπων, λειτουργεί με γνώμονα την εκμετάλλευση και την υποδούλωση ανθρώπων ή και ολόκληρων λαών.

Ξενοφοβία και ρατσισμό συναντάμε παντού στην καθημερινότητά μας. Το πιο συχνό φαινόμενο όμως είναι στα σχολεία όπου τα Ελληνόπουλα έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα ξένα παιδιά. Περνάνε τις περισσότερες ώρες μαζί και αν έχουν τροφοδοτηθεί από το σπίτι τους με αισθήματα ξενοφοβίας ή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που παραπληροφορούν και μεγεθύνουν το θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, ασυνείδητα αντιμετωπίζουν ρατσιστικά τους ξένους συμμαθητές τους.

Το ερώτημα εδώ είναι αν αντιμετωπίζονται όλα αυτά, κι αν ναι, με ποιο τρόπο. Όπως προείπα το πρόβλημα όπως και η λύση ξεκινάει από το σπίτι. Δηλαδή από την οικογένεια του καθενός. Οι γονείς οφείλουν να μάθουν το παιδί τους από νεαρή ηλικία να σέβεται το συνάνθρωπό του ανεξαρτήτου θρησκείας, χρώματος και καταγωγής, και να τον αποδέχεται με αγάπη.

Τη δουλειά αυτή οφείλει να συνεχίσει το σχολείο και οι δάσκαλοι από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού. Οφείλουν να μη διαχωρίζουν τα ξένα παιδιά από τα Ελληνόπουλα, αντίθετα να τα βοηθάνε να ενταχθούν στη μικρή αυτή κοινωνία του σχολείου και να αποδέχονται τη κληρονομιά που κουβαλάνε από την άλλη τους πατρίδα, δηλαδή τα ήθη και τα έθιμά τους.

Οι δάσκαλοι οφείλουν λοιπόν να ενημερώνουν τα παιδιά γύρω από το θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς με στόχο την ευαισθητοποίηση τους και την αποδοχή τους προς τους ξένους συμμαθητές τους.

Τα παιδιά έχουν ιδιαίτερη αντίληψη ήδη από την πρώτη τάξη δημοτικού, όποτε με ό,τι συναισθήματα τα τροφοδοτήσουν από την οικογένεια μέχρι και το σχολείο, ανάλογα θα συμπεριφερθούν. Αν δηλαδή τροφοδοτηθούν με συναισθήματα αγάπης κι αποδοχής προς τους ξένους, θα τους αγκαλιάσουν. Αν αντίθετα τους έχουν δημιουργήσει αισθήματα ξενοφοβίας, όχι μόνο δε θα

αποδεχτούν το ξένο συμμαθητή τους αλλά θα του εκφράσουν τέτοιο ρατσισμό ή πολλές φορές και λεκτική ή σωματική βία, με αποτέλεσμα να βλάψουν έναν αθώο συνομήλικό τους που αποζητά ασφάλεια και ζεστασιά από τη νέα πατρίδα.

Με ποιο τρόπο όμως θα μπορούσε το σχολείο και οι δάσκαλοι να αποφύγουν αυτά τα οδυνηρά αποτελέσματα στα οποία οδηγεί η ξеноφοβία?

Σίγουρα με την πρόληψη. Δηλαδή την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση όπως προαναφέραμε.

Πως θα μπορούσε να λειτουργήσει όμως αυτό με έναν ευχάριστο και συνάμα διδακτικό τρόπο για τα παιδιά?

Παραπάνω αναφέραμε σκοπίμως την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Ορίσαμε τι ακριβώς είναι αυτή η μορφή τέχνης και ποια τα χαρακτηριστικά της.

Παρακάτω λοιπόν θα διερευνήσουμε πώς μπορεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ή αλλιώς το θέατρο στην εκπαίδευση, να συμβάλλει στην πρόληψη και την καταπολέμηση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού στα σχολεία.

3.2. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ

Τα παιδιά ως γνωστόν έχουν μικρότερη προκατάληψη απέναντι στους ξένους σε σχέση με τους ενήλικες και οι φοβίες που οδηγούν στην απόρριψη των ξένων οφείλονται περισσότερο στη διαφορετική από τη δική τους γλώσσα. Άρα για να προλάβουμε το αίσθημα ξеноφοβίας τους από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού πρέπει να δώσουμε μέγιστη σημασία στον γλωσσικό ρατσισμό.

Όπως αναφέρει η Σέξτου (2005) υπάρχουν και περιπτώσεις που η ξеноφοβία δεν οφείλεται στη διαφορετική γλώσσα αλλά στο χρώμα ή τη θρησκεία. Εκεί ο εκπαιδευτικός οφείλει να την αντιμετωπίσει τονίζοντας στα παιδιά την αρετή της φιλοξενίας και την πολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να τα προετοιμάσει να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία της σύγχρονης κοινωνίας, τα ήθη, τα έθιμα, και τις παραδόσεις άλλων λαών. Σύμφωνα με την ίδια αυτό μπορεί να επιλυθεί στα πλαίσια θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων.

Κάτι εξίσου σημαντικό που οφείλει ο εκπαιδευτικός-εμπυκωτής να διδάξει στα παιδιά μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι η ενσυναίσθηση, η οποία τα βοηθάει να αντιληφθούν τη στάση και τη συμπεριφορά του «άλλου», του «ξένου» (Αλκηστis, 2008:2). Αντιμετωπίζοντας λοιπόν έχοντας προσωπική κρίση τα όσα αντιλαμβάνονται από τη συμπεριφορά των «ξένων» και με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης, τα παιδιά μπορούν να τη κατανοήσουν και να την ερμηνεύσουν χωρίς να τη κατακρίνουν. Ακολουθώντας λοιπόν τα παιδιά αυτή τη διαδικασία, θα τους είναι πλέον οικεία η συμπεριφορά των «ξένων» συμμαθητών τους και δε θα τη φοβούνται πια.

Παρακάτω θα αναφέρουμε κάποια εργαλεία από τη δραματική τέχνη τα οποία ο εκπαιδευτικός-εμπυκωτής χρησιμοποιώντας τα στην τάξη μπορεί να προλάβει και να καταπολεμήσει οποιαδήποτε μορφή ξеноφοβίας και ρατσισμού.

3.3. ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΙΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΟΦΟΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Όπως προαναφέραμε, οι γονείς είναι αυτοί που οφείλουν να προλάβουν αρχικά κάθε μορφή ξеноφοβίας και ρατσισμού ενημερώνοντας τα παιδιά τους από πολύ μικρά, από τη στιγμή δηλαδή που αρχίζουν κι έχουν αντίληψη, για τους συνανθρώπους- ξένους που αναγκάζονται να αφήσουν τα σπίτια τους και τις πατρίδες τους ερχόμενοι στη χώρα μας ή σε κάποια άλλη για μια καλύτερη ζωή με ασφάλεια.

Τη δουλειά αυτή οφείλουν να τη συνεχίσουν στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού, όπου το παιδί έρχεται πολλές φορές σε επαφή με συμμαθητές του που είτε προέρχονται από ξένη χώρα, είτε έχουν διαφορετική θρησκεία και γλώσσα, είτε διαφορετικό χρώμα. Σε αυτό βοηθάει ιδιαίτερα η δραματική τέχνη.

Παρακάτω θα αναφέρουμε ορισμένες ασκήσεις ή παιχνίδια που μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει στα παιδιά είτε εν ώρα διδασκαλίας κάποιου μαθήματος όπως είναι η γλώσσα, η ιστορία, η Γεωγραφία, και η κοινωνική & πολιτική αγωγή, είτε στην ώρα του μαθήματος της θεατρολογίας ή αλλιώς του θεατρικού παιχνιδιού. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια έχουν στόχο την γνωριμία και την εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών, την ενσυναίσθηση, το πνεύμα

συνεργασίας κι ομαδικότητας, και την αποδοχή του άλλου, του «ξένου-διαφορετικού».

Ένα ωραίο παιχνίδι για ζέσταμα και γνωριμία είναι το «χαιρετάω με τον τρόπο που χαιρετάνε στη πόλη μου- το χωριό μου». Σε αυτό το παιχνίδι όλοι είναι σε κύκλο και ο καθένας λέει πρώτα το όνομα του και χαιρετάει το διπλανό του με βάση το χαιρετισμό που συνηθίζεται στη πόλη του ή το χωριό του. Στη συνέχεια μας αναφέρει σε ποιο μέρος συνηθίζεται αυτός ο χαιρετισμός. Στόχος αυτού του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να γνωρίσουν τα έθιμα και τις παράδοσης άλλων λαών ξεκινώντας από έναν απλό χαιρετισμό και να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους.

Μια εξίσου ενδιαφέρουσα άσκηση γνωριμίας είναι η λεγόμενη «Το χεράκι, σας παρακαλώ». Όλοι περπατούν χαλαρά στο δωμάτιο χωρίς να μιλούν. Με μια μικρή κίνηση του κεφαλιού σφίγγουν το χέρι όποιου συναντούν. Προσπαθούν να έχουν μάλλον ανέκφραστο πρόσωπο. Συνεχίζουν το παραπάνω προσθέτοντας το όνομα τους. Όλοι περπατούν στο χώρο. σφίγγουν το δεξί χέρι κάποιου λέγοντας το όνομα τους. Έπειτα, κρατώντας το δεξί σφιγμένο, σφίγγουν το αριστερό χέρι. κάποιου άλλου, λέγοντας πάλι το όνομα τους. Κατόπιν, με το αριστερό χέρι σφιγμένο τώρα. αναζητούν να σφίξουν το δεξί χέρι κάποιον άλλου (λέγοντας πάντα το όνομα τους) κ.ο.κ.. Δηλαδή τα χέρια μένουν δεμένα μέχρι να βρεθεί κάποιο άλλο ελεύθερο. Συνήθως όλοι καταλήγουν σε ένα διασκεδαστικό κουβάρι.

Μια ακόμα άσκηση που έχει στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι η «Βρες τη θέση σου».v Όλοι μπαίνουν σε μια γραμμή με βάση κάποιο κριτήριο, π.χ. κατά σειρά ύψους ή σύμφωνα με το χρώμα μαλλιών (π.χ. πιο σκούρα αριστερά), ή σύμφωνα με την ημερομηνία γέννησης κ.λ.π. Η άσκηση πρέπει- να γίνεται γρήγορα. Κάθε φορά ένα διαφορετικό παιδί να φωνάζει πώς και που θα γίνει η ταξινόμηση.

Μια επιπλέον άσκηση για τη διαφορετικότητα είναι η λεγόμενη «Είμαστε ίδιοι-είμαστε διαφορετικοί».Ο εμπυκωτής ζητάει από όλους να 'βάλουν' στο μυαλό τους δύο άλλους της Ομάδας. Κατόπιν όλοι πρέπει να γράψουν για τον καθένα τους σε ένα χαρτί δυο λόγους που τους μοιάζουν και δύο λόγους που είναι διαφορετικοί. Μετά όλοι συζητούν με αυτούς τους δύο για τις ομοιότητες και τις διαφορές.

Συνεχίζοντας με ασκήσεις γνωριμίας ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κάνει μια άσκηση που να αφορά παιδικές αναμνήσεις. Κάτι το οποίο έχει στόχο

να φέρει πιο κοντά τα παιδιά μεταξύ τους αφού θα μοιραστούν προσωπικά πράγματα. Μια τέτοια άσκηση είναι η λεγόμενη «Παιδικές αναμνήσεις». Κάθε παιδί γράφει σε ένα χαρτί μία λέξη που του προκαλεί μια παιδική ανάμνηση. Μπορεί να είναι ένα χρώμα, μια μυρουδιά, ένα μέρος, ένας άνθρωπος κ.ά. Τα χαρτιά ανακατεύονται και ξαναμοιράζονται. Ο καθένας προσπαθεί να ανακαλύψει ποιος μπορεί να είναι ο κάτοχος του χαρτιού που κρατάει. Όταν συμβεί, αυτό, μπορούν να ακολουθήσουν εξηγήσεις.

Επιπρόσθετα μια πολύ διασκεδαστική άσκηση για τα παιδιά είναι η λεγόμενη «Με μια καρτέκλα λιγότερο» ή αλλιώς Μήλα - Αχλάδια - Μπανάνες - Φρουτοσαλάτα. Όλοι κάθονται σε καρτέκλες στον κύκλο. Στη μέση όρθιος ο εμπυκωτής δίνει εναλλάξ σε κάθε παιδί το όνομα μήλο η αχλάδι ή μπανάνα. Κατόπιν φωνάζει ένα από τα φρούτα. Όσοι ακούσουν το 'όνομα! τους οφείλουν να σηκωθούν και να αναζητήσουν μια άλλη καρτέκλα. Όποιος μείνει ατή μέση συνεχίζει καλώντας ένα άλλο φρούτο. Φωνάζοντας 'Φρουτοσαλάτα' όλοι αλλάζουν. Αυτή η άσκηση μπορεί να συνεχιστεί στη πορεία ως «Όλοι όσοι...» Προχωρώντας το παιχνίδι, αυτή/αυτός που είναι στη μέση μπορεί να καλέσει 'όλοι όσοι...' προσθέτοντας ένα χαρακτηριστικό, π.χ. «όλοι όσοι έρχονται με λεωφορείο στο σχολείο ή 'όλοι όσοι λατρεύουν τη μουσική». ή «όλοι όσοι τους αρέσει η σοκολάτα» κ.λ.π. Τα καλέσματα μπορεί να γίνουν πολύ προσωπικά και με χιούμορ ώστε να αποκαλυφτούν λεπτομέρειες που δεν γνωρίζουν ο ένας για τον άλλον.

Αυτές είναι ορισμένες ασκήσεις που μπορεί ο εκπαιδευτικός να τις εντάσσει στη καθημερινότητα των παιδιών.

Θα μπορούσε επίσης να τους βάλει να αφηγηθούν ένα παραμύθι λαϊκό από τον τόπο τους, ώστε να έρθουν σε επαφή με αξίες και παραδόσεις διαφόρων λαών.

Τέλος, θα μπορούσε βήμα-βήμα μαζί με τα παιδιά να φτιάξουν ένα θεατρικό δρώμενο με θέμα την προσφυγιά ώστε να ερευνήσουν το θέμα οι ίδιοι, ρωτώντας ακόμα και τους ίδιους τους «ξένους» συμμαθητές τους και να ευαισθητοποιηθούν γύρω από αυτό.

Η δραματική τέχνη λοιπόν είναι πολύ πλούσια σε εργαλεία και είναι ένας ακίνδυνος κι αποτελεσματικός τρόπος που μπορεί να προλάβει ή και να καταπολεμήσει κάθε μορφή ξеноφοβίας και ρατσισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκεί που το παιδί ακόμα δημιουργεί τις βάζεις του και χτίζει τον χαρακτήρα του.

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσουμε αν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη και την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στο δημοτικό σχολείο. Το ερώτημα που θα μπορούσε να θέσει κάποιος εδώ είναι, γιατί στο Δημοτικό σχολείο και όχι στο γυμνάσιο ή στο λύκειο για παράδειγμα. Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε η απάντηση που θα μπορούσαμε να δώσουμε εδώ είναι ότι τα παιδιά αποκτούν βάσεις όσον αφορά τη στάση και τη συμπεριφορά απέναντι στους ' ' άλλους ' ' (Ξένους) από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Για να προλάβουμε λοιπόν τυχόν αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές, οφείλουμε να τα ενημερώσουμε και να τα ευαισθητοποιήσουμε στο θέμα των ' ' ξένων ' ' μέσω της δραματικής τέχνης από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού. Στη έρευνα αυτή προσπαθήσαμε λοιπόν να δώσουμε αρχικά έναν ορισμό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ώστε να κατανοήσει ο αναγνώστης περί τίνος πρόκειται.

Στη συνέχεια θεωρήσαμε σημαντικό να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή από το θέατρο στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με σκοπό να γίνει αντιληπτή η σχέση θεάτρου και δραματικής τέχνης.

Ακολούθησε μια αναφορά στα χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης με σημαντικότερο την εξέλιξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικό που μας εισάγει στο δεύτερο μέρος της έρευνας που είναι η ξενοφοβία κι ο ρατσισμός καθώς και η συμβολή της δραματικής τέχνης στην πρόληψη και τη καταπολέμησή τους.

Αφού λοιπόν θέσαμε τον ορισμό της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, εξετάσαμε τι σχέση μπορεί να έχει η δραματική τέχνη με τη ξενοφοβία και τον ρατσισμό. Αυτό που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός στην τάξη του ως εργαλείο διδασκαλίας τη δραματική τέχνη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να μπορούν δηλαδή να αντιληφθούν τη στάση και τη συμπεριφορά του ' ' άλλου - ξένου ' ' χωρίς να τον φοβούνται ή να τρέφουν κάποια απέχθεια για αυτόν.

Για να καταφέρει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να φτάσει σε αυτό το αποτέλεσμα θα χρειαστεί να κάνει ορισμένες θεατρικές ασκήσεις-παιχνίδια που αφορούν τη διαφορετικότητα, ώστε συμμετέχοντας ενεργά τα παιδιά σε αυτές θα προλάβουν ή θα εξαλείψουν κάθε είδος ξενοφοβίας ή ρατσισμού που μπορεί να

τρέφουν για κάποιο συμμαθητή τους. Η δραματική τέχνη όπως προαναφέραμε αντλεί εργαλεία από το θέατρο. Το θέατρο σημαίνει, έκφραση, έκθεση, αναγνώριση του εαυτού και του άλλου, συνεργασία κι ομαδικότητα. Χρησιμοποιώντας λοιπόν αυτά τα εργαλεία σε μία τάξη δημοτικού θεωρούμε ότι μπορούμε να συμβάλουμε ενεργά στην συμβολή και τη καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

Όλοι μας μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το ρατσισμό και τη ξενοφοβία. Μπορούμε να βγάλουμε από το μυαλό μας όλες αυτές τις λανθασμένες αντιλήψεις και να σταματήσουμε να θεωρούμε τους μετανάστες κάτι το ξένο και κάτι το τελείως διαφορετικό. Κάθε ένας από εμάς θα πρέπει να διαθέτει κοινωνική συνείδηση, ενσυναίσθηση και η οικογένεια όπως και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία θα πρέπει να φροντίσουν από πριν έτσι, ώστε να μην περνάνε τέτοιου είδους προκαταλήψεις στα παιδιά. Η ξενοφοβία κι ο ρατσισμός είναι συναισθήματα που κακοποιούν τόσο τη ψυχή του θύτη όσο και του θύματος.

Τέλος, ευελπιστούμε με την έρευνα αυτή να δόθηκαν κάποιες ιδέες για τον πως μπορεί να προληφθεί η ξενοφοβία και ρατσισμός με εργαλείο την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

«Η διαφορετικότητα ίσως είναι το πιο δύσκολο πράγμα που υπάρχει σε μια κοινωνία, αλλά μπορεί να είναι και το πιο επικίνδυνο αν δεν υπάρχει.»
(WilliamSloaneCoffin, Αμερικανός ιεροκήρυκας & ακτιβιστής)



5. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αριστοτέλης (2007). *Ποιητική*. Αθήνα: Κέδρος
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Σημειώσεις για τους φοιτητές του τμήματος θεάτρου του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Κακριδής, Ι. (1925). *Ελληνικά παιχνίδια*. Αθήνα: Ημερολόγιο Μεγάλης Ελλάδος.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (30/6/2007). Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Βόλος: Στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης www.eipe.gr
- Μέγα, Γ. (1990). *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη - το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Macdonald, S. & Rachel, D. (2006). *Το θέατρο forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς - Σημειώσεις από τα εργαστήρια στη συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο www.theatroedu.gr.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2004) *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Χολέβα, Ν. (2002). Δημοσίευτη διπλωματική εργασία με θέμα: *Η σχολή μας συναντά τον κ. Augusto Boal. Πληροφορίες, προτάσεις και σχόλια*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ- Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χρυσούλης, Τ. (2002). Πρακτικά 1^{ου} Σεμιναρίου σε εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου παιδαγωγικού θεάτρου θεάματος, *Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο*. Ανακτήθηκε στις 13/09/15 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.theatromathia.gr>

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boal, A. (1996). *Politics, education and change: The IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.
- Bolton, G. M. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use Role Play*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Heathcote, D., & Bolton, G. M. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama*. Australia: Social Science Press.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

1. WIKIPEDIA, Ξενοφοβία- ρατσισμός

2. ΜΑΡΙΑ ΚΑΓΙΑΒΗ, *Η Τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwiasrbahObHAhXFLhoKHaaUAWI&url=http%3A%2F%2Fold.primeedu.uoa.gr%2FForum%2520neon%2520epistomonon%2FMaria%2520Kagiavi.doc&usq=AFQjCNF_hOiQ2XH7HztFXUs-zfSL8p9DOQ&sig2=fBRoiG9OzXtJmT5I1mP1Ow&bvm=bv.102022582,d.bGg

3. ΛΕΤΣΙΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, *Η δραματική τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης , μια εμπειρική έρευνα σε νηπιαγωγεία.*

<http://www.scribd.com/doc/43607432/%CE%97-%CE%94%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%97-%CE%A9%CE%A3-%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%9F-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3#scribd>