Η ΧΡΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

Αθανασία Δαφιώτη

Επίβλεψη:
Αναπληρώτρια καθηγήτρια | Ειρήνη ΣΤΑΘΗ
Επιτροπή | Κωνστάντζα ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΗ | Ελένη ΜΥΡΙΒΗΛΗ

ΜΥΤΙΛΗΝΗ | Φεβρουάριος 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ |
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ |Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας

Η ΧΡΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

Αθανασία Δαφιώτη

Επίβλεψη:
Αναπληρώτρια καθηγήτρια | Ειρήνη ΣΤΑΘΗ
Μέλη Τριμελούς Επιτροπής | Κωστάντζα ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΗ | Ελένη ΜΥΡΙΒΗΛΗ
ΜΥΤΙΛΗΝΗ | Φεβρουάριος 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ |
Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας

Στα παιδιά που θέλουν να μαθαίνουν παίζοντας!

Ευχαριστίες

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την διαρκή και αμέριστη συμπαράσταση πολλών ανθρώπων που με ενθάρρυναν, στήριξαν, έδωσαν πολύτιμες συμβουλές και πραγματική ακαδημαϊκή υποστήριξη, που διεύρυναν τόσο τους ορίζοντες μου σε επιστημονικό όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο.

Στην πολυετή αυτή προσπάθεια και επίπονη έρευνα και μελέτη γνώρισα πολλούς ανθρώπους, (πανεπιστημιακούς, μαθητές, καθηγητές σχολείων και γονείς) που συνέβαλαν ο καθένας με τον τρόπο του στην εξέλιξη και ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω: τον αδελφό μου Παναγιώτη Δαφιώτη, που με ενθάρρυνε να επιχειρήσω αυτή την έρευνα και με στήριξε με πολλή υπομονή αλλά και με εξαιρετικά σημαντική βοήθεια σε πρακτικά ζητήματα. Επίσης τους καθηγητές Δημήτρη Πατίλα και Χρήστο Χατζηλία, του Πειραματικού Λυκείου Μυτιλήνης, που με τις ομάδες αυτού του Σχολείου έγιναν οι μελέτες περίπτωσης. Τον Βασίλη Κοντάρα, καθηγητή του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, για τις πολύτιμες διδακτικές ώρες που μου παραχώρησε στη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.

Την φιλόλογο και φίλη του θεάτρου Έφη Δημητράκα, για την φιλολογική επιμέλεια. του κειμένου.

Τον Νίκο Χαραλάμπους, για την βοήθειά του, στις αγγλικές μεταφράσεις και την Βίκυ Παπαπροδρόμου, για την επιμέλεια των αγγλικών κειμένων.

Τον Γιώργο Παπαδόπουλο για την μαγνητοσκόπηση και φωτογράφιση των διαφόρων φάσεων της παρούσας έρευνας και των θεατρικών παραστάσεων.

Την καθηγήτρια μου Ειρήνη Στάθη, για την αμέριστη συμπαράστασή της, την καθοδήγηση και αρωγή της, για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Την κυρία Κωστάντζα Γιωργακάκη και την κυρία Ελένη Μυριβήλη για την παρουσία τους στην τριμελή εξεταστική επιτροπή, μα κυρίως για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 11
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ 15
0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 17
0.1 Σκοπός και στόχοι 20
0.2 Μεθοδολογία 24
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ 26
ΘΕΑΤΡΟ, ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ. 26
1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 27
1.1 Θέατρο και Εκπαίδευση 30
1.2 Μορφές θεατρικής έκφρασης στο Σχολείο 34
1.3 Το θέατρο στο σχολείο: η Ελλάδα 39
2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ 43
2.1 Θεατρικό Παιχνίδι και Εκπαίδευση 47
2.2 Θεατρικό Παιχνίδι – Θέατρο 50
2.3 Οφέλη και σκοποί 52
2.4 Τεχνικές και φάσεις ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού 53
2.4.1 Η φάση της απελευθέρωσης 54
2.4.2 Η φάση της αναπαραγωγής 54
2.4.3 Η φάση της εκτέλεσης (θεατρικό δρώμενο) 55
2.4.4 Η φάση της ανάλυσης 56
3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 58
3.1 Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο εμψύχωσης και αφύπνισης 59
3.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο φαντασίας 61
3.3 Το Θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενεργοποίησης 66
3.4 Παιχνίδια Ρόλων 69
3.4.1 Ιστορική αναδρομή 72
3.4.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής 73
3.4.3 Σχεδίαση δραστηριότητας στο «παιχνίδι ρόλων» 74
4. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ 77
4.1 Ψυχολογική προσέγγιση 77
4.2 Θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση 79
4.3 Θεατρολογική προσέγγιση 82
5. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ 85
5.1 Παραμυθιακή αφήγηση και Θεατρικό Παιχνίδι 85
5.2 Σχέση Θεάτρου και Παραμυθιού: η παιδαγωγική διάσταση 86
5.2.1 Οι θεατρικές όψεις του παραμυθιού 87
5.2.2 Παραμύθι και αφήγηση 88
5.2.3 Θέατρο και Μύθος 92
5.3 Παραμύθι και Μυθολογία 95
5.3.1 Δραματικός Μύθος: καταγωγή και εξέλιξη 99
5.4 Αφήγηση και Θεατρική Παράσταση 101
5.5 Αφήγηση στο Παραμύθι 105
5.5.1 Ο αφηγητής- παραμυθάς - επιλογή του αφηγήματος 105
5.5.2 Παράμετροι μιας αποτελεσματικής αφήγησης 108
5.6 Παραμύθι και Δραματοποίηση 112
5.7 Παραμύθι και Δραματική Τέχνη: Εφαρμογές στη Δραματική Πράξη 113
5.8 Η Προφορική Αφήγηση – Παραμύθι 120
6. ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ 126
6.1 Από το θεατρικό παιχνίδι στη παράσταση 127

6.1.1 Η επιλογή του θεατρικού έργου....131
6.1.2 Η διανομή....133
6.1.3 Οι δοκιμές....135
6.1.4 Κοστούμια....141
6.1.5 Μακιγιάζ....146
6.1.6 Τα σκηνικά....146
6.1.7 Μουσικές και ήχοι....148
6.1.8 Ο φωτισμός....150
6.2 Θέατρο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας....152
6.3 Παράλληλες ενέργειες - Προβολή....153
6.4 Σχολικό θέατρο: Αξιολογήσεις....154
ΜΕΡΟΣ Β΄....159
ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΜΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΟ-ΙΣΤΟΡΙΑ....159
1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ-ΙΣΤΟΡΙΑΣ: *ΘΑΛΑΣΣΟΛΟΥΛΟΥΔΟ*..161
1.1 Δραματουργική Δομή-Περιεχόμενο....161
1.2 Πρακτικές μέθοδοι εργασίας....165
1.2.1 Έρευνα πεδίου....165
1.2.2 Εφαρμογή στο παράδειγμα....166
1.2.3 Εργασία με μαθητές....167
1.2.4 Επιλογή της ομάδας....168
1.2.5 Επιλογή αφετηρίας και άξονα....168
1.2.6 Επιλογή μέσων έκφρασης....168
1.2.7 Τρόποι συνεργασίας....169
1.3 Απόπειρα ανάλυσης....170
1.4 Διαδικασία προσέγγισης....171
1.4.1 Άσκηση γνωριμίας και ετοιμότητας....171
2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ....175
2.1 Λεκτική και συναισθηματική έκφραση-εμβάθυνση....177
2.1.1«Χτίσιμο» ρόλου....178
2.1.2 Το «θαλασσολούλουδο» ως πειραματόζωο-Εγκλεισμός....180
2.1.3 Ανακριτική καρέκλα (Παιχνίδια φαντασίας και ρόλων)....180
2.1.4 Ο Κλειδοκράτορας (Κινητικό παιχνίδι ετοιμότητας)....182
2.1.5 Η φυγή....183
2.1.6 Ο Κύκλος (Άσκηση ετοιμότητας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας)....184
2.1.7 Διάδρομος της συνείδησης (Επιλεκτική ανταπόκριση σε παραινέσεις)....185
2.1.8 Το ταξίδι (Κινητική Δραστηριότητα)....187
2.1.9 «Ο επαναπατρισμός» - Τελετουργία υποδοχής (Κινητικό παιχνίδι)....189
2.1.10 Γραφή κειμένων (Λεκτική και συναισθηματική έκφραση)....192
2.1.11 Δραματοποίηση (Σκηνές και στιγμιότυπα)....196
2.1.12 Το «τέλος» της ιστορίας....197
2.2 Τεχνικές σύνθεσης....200
2.2.1 Ομαδικό γλυπτό – Tableau Vivant....200
2.2.2 Χαλάρωση....202
2.2.3 Αναστοχαστική συζήτηση....202
2.3 Προτάσεις για Παιχνίδια με το *θαλασσολούλουδο*....203
2.3.1 Προτεινόμενες Δραστηριότητες....203
2.3.2 Ο βατραχάνθρωπος: Παιχνίδι ετοιμότητας και επικοινωνίας....207
2.3.3 Παιχνίδι ετοιμότητας και επικοινωνίας: Τα νησιά....208
2.3.4 Παιχνίδι με τα χρώματα: Άσκηση συγκέντρωσης και εγρήγορσης....208

2.3.5 Κίνηση στο χώρο: Άσκηση συγκέντρωσης, εγρήγορσης και μάθησης....209
2.3.6 Ιδέες για επεξεργασία με εικόνες του καλοκαιριού....209
2.3.7 Ασκήσεις αυτοσχεδιασμού για μεγαλύτερους μαθητές....211
2.4 Ασκήσεις ταύτισης....213
2.4.1 Ο εκπαιδευτικός ως εμψυχωτής....215
2.4.2 Ο εκπαιδευτικός ως «παιδαγωγός-καλλιτέχνης»....218
3. Σημείωση για τη μεθοδολογική προσέγγιση....220
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ....224
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι....232
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ι....236
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΙΙ....238
ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ....247
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ....249
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ....271
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV....277
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ....280

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Σκηνή από άσκηση αυτοσχεδιασμού, με ενδυματολογικό αντικείμενο ένα καπέλο, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη), σ. 130.

Εικόνα 2: Σκηνή από παράσταση του Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, *Παίζουμε θέατρο;* (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 143.

Εικόνα 3: Σκηνή από την παράσταση *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2006, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη. Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 144.

Εικόνα 4: Σκηνή από την παράσταση *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης, 2006, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη, φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 147.

Εικόνα 5: Σκηνή όπου οι μαθητές του Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, παίζουν τα μουσικά μέρη σε παράσταση του σχολείου τους, *Του Νεκρού Αδερφού*, (Φωτογραφία, Γιώργος Παπαδόπουλος), σ.150.

Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από Ομαδικό Γλυπτό, (για τον *Κλέφτη των αστεριών*), παιδιά της θεατρικής ομάδας του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), Β' Μέρος, σ. 164.

Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από παράσταση εφαρμογής με μικτό κοινό, στο Θεατράκι των "Αστέγων", (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 165.

Εικόνα 8: *Ομαδικό Γλυπτό*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας), σ. 169.

Εικόνα 9: Στιγμιότυπο από την παράσταση εφαρμογής, μεταμορφωνόμαστε σε θαλασσοπούλια που γλιστράνε πάνω από τη θάλασσα, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 172.

Εικόνα 10: Στιγμιότυπο από *Παντομίμα,* προσπάθεια συνεννόησης χωρίς λόγια, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας), σ. 178.

Εικόνα 11: Στιγμιότυπο από *Αυτοσχεδιασμό*, προσπάθεια συνεννόησης σε διαφορετικές γλώσσες, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας), σ. 179.

Εικόνα 12: Στιγμιότυπο από την άσκηση-παιχνίδι, *Ο Κλειδοκράτορας*, στο Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας), σ. 182.

Εικόνα 13: Στιγμιότυπο από τον *κύκλο*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας), σ. 185.

Εικόνα 14: Στιγμιότυπο από τον *Διάδρομο συνείδησης*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας), σ. 186.

Εικόνα 15: Στιγμιότυπο από *Το ταξίδι*, με μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη), σ. 188.

Εικόνα 16: *Το ταξίδι*, με μαθητές του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 189.

Εικόνα 17: Οι χαρούμενες γοργόνες λειτουργούν ομαδικά κατά την υποδοχή, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας),σ. 190.

Εικόνα 18: *Περπατάμε στο χώρο*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας), σ. 191.

Εικόνα 19: Θεατρικά παιχνίδια με μικτή ομάδα, συνάντηση κόρης και μάνας, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη), σ. 199.

Εικόνα 20: Συνθέτοντας το *ομαδικό γλυπτό*, Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 201.

Εικόνα 21: α) Ζωγραφιά από τον Παναγιώτη Δαφιώτη, εικονογράφο του παραμυθιού. β) Ζωγραφιά από μαθήτρια Δημοτικού Σχολείου. Εμπνευσμένες και οι δύο από το κείμενο του παραμυθιού, σ. 204.

Εικόνα 22: Ζωγραφιά με θέμα το *Θαλασσολούλουδο* από μαθήτρια Δημοτικού σχολείου, σ. 205.

Εικόνα 23: Καθισμένοι στον κύκλο, παιδιά και γονείς, αναστοχάζονται το παραμύθι, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη), σ. 206.

Εικόνα 24: *Άσκηση ταύτισης,* γινόμαστε κυματάκι της θάλασσας, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη), σ. 213.

Εικόνα 25: Άσκηση με την συμμετοχή της εμψυχώτριας. Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 214.

Εικόνα 26: Άσκηση με την συμμετοχή της εμψυχώτριας, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας), σ. 215.

Εικόνα 27: Άσκηση με την συμμετοχή της εμψυχώτριας, Ομάδα μαθητών Δημοτικού Σχολείου, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 216.

Εικόνα 28: Στιγμιότυπο από την παράσταση της θεατρικής ομάδας του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, με το έργο της Ζ. Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών*, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 235.

Εικόνα 29: Η ζωγραφιά του εξώφυλλου του παραμυθιού *Το θαλασσολούλουδο,* εικονογραφημένο από τον Παναγιώτη Δαφιώτη, σ. 271.

Εικόνα 30: Σκηνή από τη Θεατρική μεταφορά του δημοτικού τραγουδιού, *Του Νεκρού Αδερφού*, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2005, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 278.

Εικόνα 31: Σκηνή από το έργο *Ο Τελευταίος Πόλεμος* του Γ. Θεοτοκά, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2002, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 278.

Εικόνα 32: Σκηνή από την παράσταση *Παίζουμε Θέατρο;* Έργο του Βασίλη Αναγνώστου, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2003, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 279.

Εικόνα 33: Σκηνή από την παράσταση *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2006, (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος), σ. 279.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο να διαπιστώσει κατά πόσο μπορεί το μάθημα της θεατρικής αγωγής να αναδιαμορφωθεί, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν τις ψυχο-συναισθηματικές και νοητικές τους ικανότητες μέσα από μια διαδικασία που βιώνεται από αυτά ως ακόμα πιο ωφέλιμη, απελευθερωτική και ευχάριστη. Η αρχική υπόθεση είναι ότι το παραμύθι μπορεί να παίξει ένα καταλυτικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια ως βάση για το χτίσιμο των ασκήσεων, θεατρικών παιχνιδιών και παραστάσεων εφαρμογής που θα πετύχουν αυτά τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί σύζευξη της θεωρητικής έρευνας πάνω στη θεατρική αγωγή και της εφαρμογής στην πράξη. Σε αυτό το μεθοδολογικό μοντέλο η θεωρία και η πράξη αλληλοτροφοδοτούνται και αναπτύσσονται αμοιβαία. Αυτή η λογική αντανακλάται και στη γενική δομή του διδακτορικού, καθώς στο πρώτο μέρος παρατίθεται μια αναλυτική και θεωρητική προσέγγιση των παραμέτρων της θεατρικής αγωγής, καθώς και των μορφών αφήγησης που άπτονται της συγκεκριμένης έρευνας. Στο δεύτερο μέρος σκιαγραφείται η εφαρμογή στην θεατρική-παιδαγωγική πράξη και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ως εφαλτήριο την αρχική έρευνα πάνω στο πολυσύνθετο χώρο της θεατρικής αγωγής, όπως και των αφηγηματικών δομών που εντάχθηκαν στη θεατροπαιδαγωγική αυτή προσέγγιση. Τα συμπεράσματα και τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την πραγμάτωση των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων και εφαρμογών αναδιαμόρφωσαν και εμπλούτισαν την ανάλυση πάνω στις δυνατότητες, τις προκλήσεις και την χρησιμότητα της προτεινόμενης θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης και σύνθεσης μεθόδων, πρακτικών και αφηγηματικών ειδών.

Πριν προσφερθεί στον αναγνώστη μία χαρτογράφηση των μερών και της δομής των περιεχομένων, κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να γίνει σαφές ότι ο στόχος και η φιλοσοφία που διέπει αυτήν την έρευνα είναι να δοθεί στον μελετητή μία ολοκληρωμένη διάσταση της ανάλυσης των θεωρητικών, ιστορικών και μεθοδολογικών παραμέτρων της θεατρικής αγωγής με συγκεκριμένες δράσεις που ενσωματώνουν μεθοδολογικές καινοτομίες, μέσα από διαδικασίες πειραματισμού, προσαρμογών και συνθέσεων. Η αρχική θεώρηση μετεξελίσσεται μέσα από το στάδιο

της εφαρμογής και προτείνει έμπρακτα και χειροπιαστά νέες δυνατότητες σε νέους όσο και έμπειρους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, τόσο ως πηγή πληροφοριών όσο και ως μεθοδολογικό, πρακτικό εργαλείο.

Στην εισαγωγή δίνεται το στίγμα της διδακτορικής πρότασης εντός του σχετικού πλαισίου σε ιστορικό και μεθοδολογικό αλλά και σε επίπεδο στόχων και επιδιώξεων.

Στο πρώτο μέρος αρχικά παρατίθεται μια ανάλυση επί της σημασίας του θεάτρου στην εκπαίδευση, ξεκινώντας από αναφορές στην αξία και το ρόλο της θεατρικής αγωγής, προχωρώντας σε μια ιστορική αναδρομή και απαρίθμηση των ειδών - μορφών θεατρικής έκφρασης στο σχολείο, πριν γίνει συγκεκριμένη αναφορά στον Ελληνικό χώρο.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο θεατρικό παιχνίδι και ειδικότερα στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολούθως παρατίθενται και αναλύονται οι στόχοι, τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού ως παιδαγωγικού εργαλείου, πριν παρατεθούν οι τεχνικές και οι φάσεις ανάπτυξης του.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση θεατρικού παιχνιδιού και θεατρικής αγωγής, κάνοντας αναφορά στη χρήση του ως μέσου ανάπτυξης της φαντασίας, και ως μέσου εμψύχωσης και ενεργοποίησης. Επίσης γίνεται ανάλυση των χαρακτηριστικών των παιχνιδιών - ρόλων τα οποία χρησιμοποιούνται στην ευρύτερη εκπαίδευση.

Ακολουθεί στο τέταρτο κεφάλαιο η ανάλυση των διαφόρων προσεγγίσεων που έχουν γίνει μέσα από τη θεατρολογία αλλά και από την ευρύτερη έρευνα πάνω στο πεδίο του θεατρικού παιχνιδιού. Γίνεται αναφορά στην ψυχολογική, θεατροπαιδαγωγική, καλλιτεχνική-θεατρική ανάλυση του θεατρικού παιχνιδιού όπως και στη θεατρολογική προσέγγιση.

Η διδακτορική εργασία στο πέμπτο κεφάλαιο προσεγγίζει τις μορφές αφηγηματικών δομών, εστιάζοντας στην παραμυθιακή αφήγηση, αναλύοντας τις καταβολές της, την σχέση της με τον μύθο όπως και με το θέατρο. Αυτή η ανάλυση λαμβάνει χώρα μέσα από το πρίσμα της παρουσίασης των δυνατοτήτων του παραμυθιού ως πολύτιμου εργαλείου για μια πιο αποτελεσματική και πολύπλευρη θεατρική αγωγή. Το κεφάλαιο ανοίγει με μια σκιαγράφηση των σχέσεων του παραμυθιού με το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο αντίστοιχα. Έτσι τίθεται το γενικό πλαίσιο για την επιχειρηματολογία υπέρ της ένταξης του παραμυθιού στη θεατρική

αγωγή. Ακολουθεί μια ενδελεχής θεωρητική ανάπτυξη των καταβολών του παραμυθιού και της σχέσης του με αρχέγονους μύθους και εν συνεχεία με τον δραματικό μύθο. Στη συνέχεια αναλύεται η σημασία που έχουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αφήγησης μέσα στα πλαίσια τόσο της θεατρικής παράστασης όσο και κατά την προφορική απόδοση του ίδιου του παραμυθιού. Έχοντας δει τα αναπαραστατικά στοιχεία της αφήγησης οδηγούμαστε στην συσχέτιση παραμυθιού και δραματικής τέχνης και ακολούθως στις εφαρμογές της παραμυθιακής αφήγησης στη θεατροπαιδαγωγική πράξη. Κλείνοντας γίνεται μια σύνθεση των παραμέτρων της αφήγησης και του παραμυθιού καθώς και της εφαρμογής αυτών των δομών παραγωγής όσο και συμπύκνωσης νοημάτων στην θεατροπαιδαγωγική πράξη.

Στο έκτο κεφάλαιο δίνονται απτά παραδείγματα εφαρμογής στην θεατρική-παιδαγωγική πράξη, χαρτογραφώντας τα στάδια και τις προτεινόμενες μεθόδους ανάπτυξης και οργάνωσης τέτοιων πρακτικών στην εκπαίδευση. Αρχικά γίνεται παρουσίαση μιας διαδικασίας μετάβασης από το θεατρικό παιχνίδι, που αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική μέθοδο θεατρικής αγωγής, όπως υποστηρίζει αυτή η διατριβή, στο χτίσιμο της παράστασης. Τα στάδια και οι συνιστώσες μιας παράστασης χωρίζονται σε υποενότητες όπου αντίστοιχα παρέχονται πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές. Συγκεκριμένα, γίνεται μια προσέγγιση στα θέματα που αφορούν στην επιλογή του έργου και τις δοκιμές που θεωρούνται ως καθοριστικές διαδικασίες. Παρομοίως γίνεται αναφορά στα κοστούμια, το μακιγιάζ, τα σκηνικά, την μουσική-ηχητική επένδυση και το φωτισμό, σαν παραμέτρους που συν-διαμορφώνουν το νόημα και την ουσία του θεατροπαιδαγωγικού εγχειρήματος. Τέλος συζητούνται παράλληλες δραστηριότητες και συγκεκριμένα προβολές, χρήσεις τεχνολογικού εξοπλισμού και πιθανές εικαστικές δράσεις, πριν κλείσει το κεφάλαιο, και το πρώτο μέρος συνολικά, με το θέμα του απαραίτητου σταδίου της αξιολόγησης και συνακόλουθης ανατροφοδότησης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ως μελέτη περίπτωσης η εφαρμογή των αρχών που υποστηρίζονται στο πρώτο μέρος, με τη μορφή του αφηγηματικού κειμένου/παραμυθιού *«Το Θαλασσολούλουδο»*. Πάνω σε αυτό το αφήγημα δομείται η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία που ακολουθήθηκε και η οποία οδηγεί στην τελική παράσταση.

Μετά την σκιαγράφηση της δραματουργικής δομής και του περιεχομένου του παραμυθιού, περιγράφονται τα στάδια προετοιμασίας, έρευνας πεδίου, και επιλογής των κατάλληλων μεθόδων για την οργάνωση της δομής, που θα έχει η συνεργασία με

την θεατρική ομάδα που θα σχηματιστεί, όπως και ο τρόπος με τον οποίο θα επιλεγεί και θα συντεθεί αυτή η ομάδα. Το επόμενο στάδιο είναι η προσέγγιση που γίνεται με την ομάδα πλέον επί του αφηγήματος ως θεματικού κορμού της παράστασης, αρχίζοντας από τις απαραίτητες διαδικασίες και ασκήσεις προετοιμασίας και δεσίματος της ομάδας. Στην συνέχεια αναπτύσσεται το κύριο σώμα της θεατροπαιδαγωγικής δραστηριότητας που βασίζεται σε μια σειρά ασκήσεων που στοχεύουν στη λεκτική και συναισθηματική έκφραση-εμβάθυνση, και την κατανόηση της θέσης του «άλλου». Ομαδικές ασκήσεις και θεατρικά παιχνίδια με στόχο την ευαισθητοποίηση στο χώρο, τόσο τον πραγματικό όσο και τον κοινωνικό, δίνονται ως παραδείγματα δράσεων που βοηθούν τους μαθητές να επικοινωνήσουν, να αλληλοεπιδράσουν και να εκφραστούν. Αυτό γίνεται με τρόπο που συμβάλλει στην ψυχο-πνευματική τους ωρίμανση, μέσα από διαδικασίες που βιώνονται όχι μόνο ως εποικοδομητικές από τα παιδιά, αλλά και ως ιδιαίτερα ευχάριστες. Αυτά τα παραδείγματα μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλα αφηγηματικά κείμενα από θεατρο-παιδαγωγούς εμψυχωτές, ο ρόλος των οποίων αναλύεται στο τέλος αυτής της ενότητας.

Η μεθοδολογία η οποία συνοψίζεται σε αυτό το σημείο είναι μικτή, υπό την έννοια ότι η θεωρητική-αναλυτική έρευνα στην οποία βασίζεται η διατριβή μετουσιώνεται σε θεατρική-παιδαγωγική πράξη, που με την σειρά της αναδιαμορφώνει το θεωρητικό μέρος και την γενική πρόταση/θέση στην οποία καταλήγει η παρούσα εργασία. Επιπλέον, εδώ γίνεται αναφορά στη χρήση ερωτηματολογίων από συμμετέχοντες μαθητές και συνεντεύξεων από διδάσκοντες, που ως σκοπό έχουν να δώσουν φωνή στους εμπλεκόμενους στη θεατρική αγωγή εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την έρευνα. Οι απαντήσεις έκαναν δυνατή την κατανόηση των σύνθετων ισορροπιών που χαρακτηρίζουν την θεατρική αγωγή και είχαν ως στόχο να ενισχύσουν την αντικειμενικότητα των εξαγόμενων συμπερασμάτων με τα οποία κλείνει η παρούσα διδακτορική διατριβή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ

SUMMARY OF THESIS

This thesis is a combination of theoretical research into theatrical education and its implementation in practice. In this methodological model, theory and action develop mutually. This logic is reflected in the general structure of the thesis, as from its first part it provides an analytical and theoretical approach to the parameters of theatrical education and the forms of storytelling related to the specific research. The second part illustrates the implementation in theatre-pedagogical practice and methodological approaches which are founded on the original research into the complex field of theatrical education as well as the narrative structures which have been included in this theatre-pedagogical approach.

The data and conclusions arising from the realisation of theatre-pedagogical actions and implementations reshaped and enriched the analysis of the opportunities, the challenges and the usefulness of the proposed approach and synthesis method, techniques and narrative forms.

Before the reader is offered a mapping of the contents structure, it is appropriate at this point to make clear that the purpose and philosophy behind this proposal is to provide the scholar with a comprehensive doctoral thesis which is based on historical, theoretical and methodological aspects of theatrical education and moves on by presenting the reader with specific instances of practice, which incorporate methodological innovations, testing the proposed synthesis of methods, practices and narrative forms applied. The initial consideration evolves through the implementation phase and proposes practical and tangible new opportunities to new and experienced fellow teachers, both as a source of information and as a methodological and practical tool.

With respect to the contents' structure, the introduction maps out the pertinent context in historical, methodological/theoretical terms, while the objectives of this thesis are being outlined. The first of the two parts deals with the theoretical parameters of theatre and its uses as a pedagogical tool within educational context.

In Chapter 1, the value and the role of theatre in education is analysed through a historical account as well as an outline of the distinct forms of theatrical expression within school settings internationally and in Greece.

Chapter 2 focuses on theatrical game and its pedagogical value and consequences as well as the objectives of its use in school settings. Pertinent methods of educational use and phases of educational implementation are analysed.

Chapter 3 provides a thorough analysis of role playing and its benefits for the psychological, expressive and social development and empowerment of the students.

Chapter 4 is a critical approach to the various strands of analysis dealing with theatrical game from different perspectives, namely psychological, artistic, pedagogical, as well as that of theatrical studies.

Chapter 5 analyses the relationships and also the intertwining origins of the pertinent genres of narrative themselves focusing on storytelling, theatrical play and myth. Representational elements and structures of these narrative forms are discussed leading to conclusions in connection to their value and uses in pedagogy.

The implementation and actualities of using narrative forms/theatre in education is the main topic in Chapter 6. Concrete examples of employing theatrical devices in education are given and the respective procedures are outlined with a view to provide a framework of practice making good use of the theoretical research that underpins this thesis.

The second part provides a case study comprised of the implementation of what this thesis proposes in the form of a theatrical-pedagogical project in secondary schools. The tale 'sea-flower' is the narrative platform on which the project is based. The procedure, stages and methods of realization are presented in detail and its pedagogical impact is discussed in length, based on the experiential educational approach used. The methodology employed throughout the thesis can be described as belonging to the mixed/multi-methodological paradigm. This qualitative research hinges on a model akin to action research, in which the initial theoretical model is tested through practical implementation which in turn enriches the theory underpinning this thesis. Questionnaires and interviews have been used as a supplementary methodological tool in order to obtain additional qualitative data with a view to enrich and anchor the conclusions arising from this thesis.

0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέατρο, ως μορφή τέχνης, δίνει τη δυνατότητα
να συνδεθούμε, να συγκινηθούμε, ν' αγγίξουμε ο
ένας τον άλλον, να νιώσουμε μαζί μια αλήθεια.
Να γιατί διαλέξαμε το θέατρο σα μορφή
εκδήλωσης του ψυχικού μας κόσμου.
Κάρολος Κουν

Η θεατρική καλλιέργεια των μαθητών έχει αρχίσει να μας απασχολεί σήμερα όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το θέατρο στο σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως ένα μέσο διδακτικής του θεάτρου, ως μια μορφή δημιουργικής απασχόλησης και ψυχαγωγίας, κυρίως όμως, όπως και κάθε άλλη δραστηριότητα της σχολικής ζωής, θα πρέπει να έχει ως βασικό σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και να ενισχύει τις μαθησιακές του δυνατότητες, καθιστώντας έμπρακτες τις βασικές δομές της αφήγησης και της αναπαράστασης.

Το παιδαγωγικό δράμα[1] (το δράμα και το θέατρο είναι αδιαχώριστα),[2] αναπτύχθηκε στο γόνιμο έδαφος της επονομαζόμενης *Νέας Αγωγής* ή της *Προοδευτικής Εκπαίδευσης*,[3] που επικράτησε στην Αγγλία στα μέσα του εικοστού αιώνα. Η *Προοδευτική Εκπαίδευση* ήταν ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα

[1] Το δράμα προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «δρω» που σημαίνει πράττω, ενεργώ. Το παιδαγωγικό δράμα (εν συντομία το δράμα), είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και ψυχαγωγίας. Χρησιμοποιεί το «δραματικό παιχνίδι», το οποίο έχει διπλό χαρακτήρα, είναι «παιχνίδι» έχει τα στοιχεία του αυθορμητισμού, της έκφρασης, της δημιουργίας, και της ομαδικότητας, είναι όμως επίσης και μια δραστηριότητα μάθησης μέσα από την βιωματική πράξη.

[2] «Το παιχνίδι οδηγεί στο δράμα», κατά την Λένια Σέργη, στο *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του παιδιού,* Gutenberg, Αθήνα, 1991, σ. 18.

[3] Ο αμερικανός J. Dewey το 1897, εκδίδει το έργο του *Το παιδαγωγικό μου πιστεύω* (*My Pedagogic Creed*) και εγκαινιάζει μια καινούργια εποχή στην Παιδαγωγική. Θεωρείται «πατρική μορφή της προοδευτικής εκπαίδευσης» και μαζί με τους Boyd H. Bode, George S. Counts, William H. Kilpatrick, Harold Rugg και άλλους, βασικός εκπρόσωπος της Progressive Education (Προοδευτική Εκπαίδευση). «Η κεντρική θέση σ' αυτό το πιστεύω είναι η εξής: Επειδή η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, το σχολείο είναι εκείνη η μορφή της συμβίωσης, όπου είναι συγκεντρωμένοι όλοι εκείνοι οι κοινωνικοί φορείς, που οδηγούν το παιδί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο σε συμμετοχή στην κληρονομιά του ανθρώπινου γένους και στη χρήση των δυνάμεών του για κοινωνικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση είναι για τον λόγο αυτό γεγονός ζωής και όχι προετοιμασία για μελλοντική ζωή». Σχετικά με την Προοδευτική Εκπαίδευση βλέπε H. Röhrs, H., *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης,* (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής- Σ. Μουζάκης) Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1984. Ειδικότερα για την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής αγωγής βλέπε A. Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής,* (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου- Πολυζώη), Παπαδήμας, Αθήνα, 1990, σ. 23.

που εμφανίστηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα και άσκησε κριτική στο υπάρχον δασκαλοκεντρικό σύστημα, στο οποίο κυριαρχούσε η παιδαγωγική νοησιαρχία, η στείρα απομνημόνευση, και ο αυταρχισμός. Το αίτημα της νέας αγωγής ήταν να γίνει η διδασκαλία μαθητοκεντρική, σύμφωνη δηλαδή με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα του παιδιού. Η *Προοδευτική Εκπαίδευση* επιχείρησε να δημιουργήσει ένα σχολείο που να προωθεί την ενεργητική, βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού, ένα σχολείο δημιουργικό που να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τόνισε την έμφυτη δημιουργικότητα του παιδιού και έδωσε βαρύτητα στην καλλιέργεια της τέχνης μέσα στο σχολείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στη δεκαετία του 1950, εμφανίστηκε στην Αγγλία το «Δράμα» ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης, το «θεατρικό παιχνίδι», με κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Από τη δεκαετία του 1970 και εξής τονίζεται η κοινωνική φύση του «δράματος», τίθεται ως κύριος στόχος η μάθηση και αναγνωρίζεται η συμβολή του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία. Το παιδαγωγικό δράμα λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και επηρέασαν την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Συγκεκριμένα στηρίζεται στο έργο του Vygotski[4] και του Bruner,[5] οι οποίοι τόνισαν τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου για τη μάθηση καθώς επίσης και το διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου. Τα θέματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

Τη δεκαετία του 1950 ο Peter Slade,[6] Άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, εμπνευσμένος από τις αρχές της *Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, επινόησε το «Παιδικό Δράμα», στην προσπάθειά του να δώσει στο σχολικό θέατρο έναν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει το «δράμα» και κατ' επέκταση το θεατρικό παιχνίδι, έχει τα εξής χαρακτηριστικά: πρόκειται για μάθηση βιωματική, συνεργατική, ενεργητική, μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Σχετικά με αυτό το θέμα ορισμένοι δάσκαλοι του «δράματος» και της δραματικής τέχνης εν γένει, επικαλούνται τις απόψεις του Paulo Freire, για την εκπαίδευση. Ο Freire άσκησε κριτική στο είδος της εκπαίδευσης που ονόμασε «τραπεζική εκπαίδευση». Στην *τραπεζική εκπαίδευση* ο δάσκαλος λειτουργεί σαν τον «καταθέτη» και οι μαθητές σαν

[4] L. Vygotski, *Mind in Society*, Cambridge MA. Harvard, 1978.
[5] J.S. Bruner, *Child's Talk*, Norton, New York, 1983.
[6] P. Slade, *Children's Theatre and Theatre for Young People,* A publication of the Educational Drama Association, Stacey Publications, Kent, 1968.

τα «ταμιευτήρια». Ο δάσκαλος «κάνει καταθέσεις» που οι μαθητές τις δέχονται παθητικά, τις αποτυπώνουν στη μνήμη τους και τις επαναλαμβάνουν υπομονετικά. Ο Freire κατέκρινε την τραπεζική εκπαίδευση που ναρκώνει και παραλύει τη δημιουργική δύναμη του εκπαιδευομένου και πρότεινε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που προωθεί την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό, και το οποίο συνεπάγεται μια συνεχή αποκάλυψη της πραγματικότητας. Η *τραπεζική εκπαίδευση* προσπαθεί να διατηρήσει το βούλιαγμα της συνείδησης, ενώ η *παιδαγωγική προσέγγιση* του Freire «αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για μια κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα». [7] Στο μοντέλο εκπαίδευσης που οραματίστηκε ο Freire προσανατολίζεται η θεατρική αγωγή σήμερα, καθώς για τον Freire, *εξανθρωπισμός* σημαίνει να αναπτύξει ο άνθρωπος κριτική συνείδηση, ώστε να γίνει δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας.

Οι παραπάνω συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι οι δάσκαλοι του δράματος οφείλουν να αντιταχθούν στη σύγχρονη χρησιμοθηρική ιδεολογία σύμφωνα με την οποία μορφωμένος είναι ο προσαρμοσμένος και υπενθυμίζουν την άποψη ότι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την επίτευξη του «εξανθρωπισμού» είναι η «εξημέρωση» των κριτικών λειτουργιών του ανθρώπου από μια κατάσταση στην οποία έχει μαζικοποιηθεί και απλώς διατηρεί την αυταπάτη ότι πραγματοποιεί τις δικές του επιλογές. [8] Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα, μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να αναδυθεί από την κατάσταση της «εξημέρωσης» και να αντιμετωπίσει κριτικά την πραγματικότητα.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, η παρουσία θεατρο-παιδαγωγικών μαθημάτων είναι απαραίτητη και στην ελληνική εκπαίδευση γιατί όπως αναφέρει η θεατροπαιδαγωγός Περσεφόνη Σέξτου, [9] μπορεί να συμβάλει στην προσφορά ευκαιριών για καλλιέργεια της κριτικής, αντικειμενικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ο Λάκης Κουρετζής περιγράφει με σαφήνεια τη διαδικασία μέσω της οποίας το καθημερινό βίωμα μετατρέπεται σε δραματική σύνθεση, αναφέροντας ότι,

> [Τ]ο θέατρο είναι μαγεία. Είναι, όμως, και ζωή μαζί. Βοηθάει τον άνθρωπο να βλέπει την αλήθεια της ύπαρξης του και τις άπειρες διαστάσεις της. Το καθημερινό και το σκόρπιο που βλέπει γύρω του

[7] Paulo Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου,* (μτφ. Γ. Κρητικός), Κέδρος, Αθήνα, 1977, σ. 90.
[8] Σχετικά με το θέμα αυτό Βλ. Γρόλιος, Γ. *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σσ. 70-77, 81.
[9] Περσεφόνη Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σ. 140.

γίνεται στο θέατρο «δρώμενο», σκέψη, αίσθηση. Παίρνει μορφή, διαστάσεις, νόημα, παιχνίδι.[10]

0.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι να μελετήσει σε βάθος όλες τις διαδικασίες και τα στάδια από τα οποία θα πρέπει να διέλθει ο εκπαιδευτικός-θεατρολόγος προκειμένου να:

i. καταδειχθεί η βαρύνουσα σημασία της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.
ii. αναλυθεί η ανάπτυξη του Δράματος για παιδιά στο πλαίσιο της *προοδευτικής εκπαίδευσης*.
iii. αναδειχθεί ο ιδιαίτερος ρόλος του Θεατρικού Παιχνιδιού και οι παιδαγωγικές του διαστάσεις.
iv. επισημανθεί η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης πρότασης για το είδος της μάθησης που προωθείται στο Δράμα μέσω του Θεατρικού παιχνιδιού και της παραμυθίας.
v. επισημανθεί και αναλυθεί η παρούσα κατάσταση στα σχολεία αναφορικά (παραδείγματα από σχολείο της επαρχίας) με σχετικά μαθήματα κατά τρόπον ώστε να εντοπιστούν οι επιβραδυντικοί παράγοντες που καθιστούν συχνά τη θεατρική παιδεία αναποτελεσματική.

Ορισμένοι σημαντικοί στόχοι της διδακτορικής αυτής διατριβής είναι α) μια θεωρητική προσέγγιση που θα αφορά στην κατανόηση των μηχανισμών επεξεργασίας των στοιχείων της θεατρικής παιδείας σε διάφορα στάδια της εκπαίδευσης στο Σχολείο, με βασικό γνώμονα τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού, αφού αυτό θεωρείται ο θεμελιακός κανόνας της κατανόησης της αναπαραστατικής διαδικασίας στα παιδιά και β) μια πρακτική προσέγγιση, που θα στοχεύει στη λεπτομερή εξέταση μιας μελέτης περίπτωσης (case study) και τη δημιουργία πρότασης για εφαρμογή επιμέρους πρακτικών, προκειμένου να καταδειχθούν οι μηχανισμοί που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ώστε το παιδί να ενσωματωθεί ομαλά στη διαδικασία του Παιχνιδιού και να ενταχθεί στη δημιουργικότητα του θεατρικού κλίματος.

[10]Λάκης Κουρετζής, *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990, σ. 11.

Οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών με τους οποίους καλούμαστε να εργαστούμε θα αποτελούνται από ετερόκλητα άτομα με διαφορετικές προσδοκίες και επιδιώξεις. Σκοπός είναι οι ετερογενείς αυτές ομάδες να μετατραπούν με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού και τις θεατρολογικές μεθόδους εκπαίδευσης σε μια ομάδα με συνοχή, αλληλεγγύη και συνυπευθυνότητα. Είναι γνωστό και βαθιά τεκμηριωμένο ότι οι αυθόρμητες και άτυπες θεατρικές ασκήσεις και πράξεις απελευθερώνουν και οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ολοκληρωμένες θεατρικές συμπεριφορές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εντάσσονται αρμονικά σε ένα σύνολο, που μετατρέπεται σταδιακά από απλό σύνολο ατόμων σε μια ομάδα και τελικά σε ένα «δημιουργικό θίασο».

Σημαντικές προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι παρατηρήσεις της Άλκηστης, για την δημιουργική γνώση:

> [η] γνώση θα μπορέσει να γίνει δημιουργική και αποδοτική μόνο αν περάσει απ' την επινόηση της γόνιμης φαντασίας σε συνδυασμό με τη βιωματική έκφραση. Δέσιμο λοιπόν της φαντασίας μας με το βαθύτερο είναι μας και τους άλλους μέσα στο χώρο και το χρόνο.[11]

Αντίστοιχα και οι επισημάνσεις της Περσεφόνης Σέξτου για την έμπρακτη ενίσχυση των μνημονικών μαθησιακών ιδιοτήτων του θεάτρου, αφού όπως υποστηρίζει, «το θέατρο συνδέει τη μνήμη με το βίωμα και αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο για να κρατήσουμε κάτι ζωντανό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε».[12]

Τέλος, ο Θόδωρος Γραμματάς, από την πλευρά του, στο πολύ σημαντικό σύγγραμμα του για την θεατρική παιδεία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνει ότι, «ο επιδιωκόμενος κοινός παιδαγωγικός στόχος και η προφανής ψυχωφελής σκοπιμότητα εκδηλώνονται ως βελτίωση του τρόπου παροχής γνώσης, ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών, εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας».[13]

---

[11] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο.* Β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989, σ. 79.
[12] Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1998, σ. 72.
[13] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* Τυπωθήτω, Αθήνα, 1997, σ. 239.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη όλες τις τρέχουσες παραμέτρους της θεατρικής εκπαίδευσης θα γίνει μια αναλυτική όσο και κριτική προσέγγιση των συνιστωσών του πολύπλευρου πεδίου της θεατροπαιδαγωγικής πράξης σε σχολικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος θα αναπτυχθούν τα παρακάτω ζητήματα:

i. *Η σημασία του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*: Θέατρο και εκπαίδευση, Μορφές θεατρικής έκφρασης στο σχολείο**:** Ιστορική αναδρομή: Το διεθνές πλαίσιο**,** Το θέατρο στο σχολείο: Η Ελλάδα.
ii. *Το θεατρικό παιχνίδι*: Τι είναι το θεατρικό παιχνίδι, Θεατρικό Παιχνίδι και Εκπαίδευση, Απαραίτητα μέσα για το θεατρικό παιχνίδι σε σύγκριση με το θέατρο, Οφέλη – σκοποί.
iii. *Η τεχνική ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού:* Η φάση της απελευθέρωσης, Η φάση της αναπαραγωγής, Η φάση της εκτέλεσης, Η φάση της ανάλυσης.
iv. *Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι:* Το θεατρικό παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέσο εμψύχωσης, Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο φαντασίας, ως μέσο ενεργοποίησης.
v. *Θεατρικό Παιχνίδι και θεατρολογική έρευνα*: Ψυχολογική προσέγγιση, Θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, Καλλιτεχνική-Θεατρική προσέγγιση, Θεατρολογική προσέγγιση.
vi. *Παιχνίδια ρόλων*: Ιστορική αναδρομή, Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής, Σχεδίαση δραστηριότητας.
vii. *Παραμυθιακή αφήγηση και Θεατρικό Παιχνίδι:* Σε αυτό το σημείο θα αναπτυχθούν προσεγγίσεις σχετικά με το Θέατρο και το Παραμύθι, θα μελετηθούν διάφορες θεατρικές όψεις του παραμυθιού, καθώς και το ίδιο το παραμύθι ως θεμελιώδες είδος της αφήγησης. Επίσης θα εξετασθούν οι τελετουργικές καταβολές του Θεάτρου και του Μύθου**.** Στη συνέχεια θα προσεγγιστεί η ίδια η θεατρική παράσταση και οι παράμετροι που την συνθέτουν (αφήγηση, αφηγητής-παραμυθάς, κλπ) και θα προταθεί η μεθοδολογία επιλογής του αφηγήματος και θα ορισθούν οι προϋποθέσεις για μια καλή αφήγηση. Η δραματοποίηση είναι το στάδιο που ολοκληρώνει την διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού**.**
viii. *Παραμύθι και δραματική τέχνη*: εφαρμογές στη διδακτική πράξη, Παραμυθία και Θεατρικό Παιχνίδι: Η προφορική αφήγηση ενός παραμυθιού.

Η εικονογράφηση ενός παραμυθιού ή η αφήγησή του με εικόνες ή σκίτσα. Η αφήγηση ενός παραμυθιού με μουσική ή απλώς ρυθμούς ή ήχους. Διάφορες τεχνικές θεατρικού αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης. Παιχνίδια φαντασίας. Η δραματική γραφή, είτε προσωπικά από τον κάθε μαθητή, είτε από ομάδες εργασίας.

ix. *Θεατρικό παιχνίδι και παράσταση*: Η εφαρμογή του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Από το θεατρικό παιχνίδι στη παράσταση. (Η επιλογή του θεατρικού έργου, Η διανομή, Οι δοκιμές, Χρόνος και ερμηνεία, Κοστούμια, Μακιγιάζ, Τα σκηνικά, Μουσικές και ήχοι, Ο φωτισμός, Θέατρο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Προβολή και διαφήμιση, Σχολικό θέατρο: Αξιολογήσεις .

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας θα επικεντρωθούμε στο αφήγημα-παραμύθι με τίτλο *Το θαλασσολούλουδο: Μια ιστορία του βυθού* (2005), [14] επιδιώκοντας να παρουσιάσουμε τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται το θεατρικό παιχνίδι με την παραμυθιακή αφήγηση και αναπαράσταση.

Αυτή η επιλογή, ξεκινά από την πεποίθηση ότι το παραμύθι διαδραματίζει ευεργετικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Το πλέγμα των σχέσεων με το οποίο συνδέονται η θεατρική τέχνη με την παραμυθιακή (τέχνη), αφ' ενός καθιστά το παραμύθι ένα βασικό μέσο θεατρικής αγωγής του παιδιού, αφ' ετέρου δίνει στο θέατρο τη δυνατότητα να διαδραματίσει, αντίστοιχα, ένα βασικό ρόλο στη διάδοση του παραμυθιού. Επιπλέον, η επιλογή ενός αφηγήματος-παραμυθιού που δεν προϋπήρχε αλλά έχει γραφτεί από την ίδια την θεατροπαιδαγωγό προσέφερε το πλεονέκτημα της ευελιξίας καθώς ήταν εύκολο να προσαρμοστεί και να αναπλασθεί το κείμενο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της θεατρικής του εφαρμογής. Έτσι αντί μιας απλής προσαρμογής μιας θεατρικής δράσης σε ένα δεδομένο κείμενο, υπήρχε η δυνατότητα για μια δια-δραστική και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της ανάπτυξης του αφηγηματικού κειμένου και της θεατρικής πράξης που τρόπο τινά το ενσαρκώνει.

Κεντρικός άξονας και αφετηρία των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι λοιπόν στην περίπτωσή μας ένα σύγχρονο παιδικό αφήγημα, *Το θαλασσολούλουδο,* το οποίο

[14] Το αφήγημα-παραμύθι αυτό γράφτηκε από την Αθανασία Δαφιώτη και είναι το αποτέλεσμα των διαφόρων μορφών θεατρικού παιχνιδιού που επιχειρούσε με μαθητές σε διάφορα στάδια της θεατρικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Λέσβου. Έτσι το κείμενο διαμορφώθηκε και βελτιώθηκε με την ουσιαστική παρέμβαση των μαθητών, οι οποίοι εκτελούσαν το θεατρικό παιχνίδι βασισμένο στο κείμενο. Η επιλογή του εν λόγω κειμένου συνδέεται με αυτή τη διάσταση της «κατασκευής» του με βάση τις ανάγκες του θεατρικού παιχνιδιού την ώρα του αυτοσχεδιασμού των μαθητών.

ονομάζουμε χάριν συντομίας «παραμύθι», αλλά στην ουσία πρόκειται για ένα κείμενο που ακολουθεί μια μορφή παραδοσιακής παραμυθιακής αφήγησης και λειτουργεί, όπως θα δούμε παρακάτω, ως ιμάντας και φορέας δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού.

0.2 Μεθοδολογία

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε δύο στάδια: το πρώτο που θα αφορά σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να τεκμηριωθούν οι θεωρητικές απόψεις που καθιστούν την εφαρμογή διαδικασιών, όπως το θεατρικό παιχνίδι, εργαλεία ικανά να θεμελιώσουν μια σαφή και ισχυρή σχέση του παιδιού με την αναπαραστατική διαδικασία.

Λαμβάνοντας ως βάση τα παραπάνω επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε με την παρούσα μελέτη μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στο παιδικό αφήγημα (παραμύθι) και στο θεατρικό παιχνίδι. Το λογοτεχνικό κείμενο, άλλωστε, και ιδιαίτερα τα αφηγηματικό, λειτουργεί ως αφετηρία και έμπνευση για τη θεατρική αγωγή του παιδιού κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο το θέατρο εν γένει, έχει ως αφετηρία τον αφηγηματικό λόγο. Όπως υποστηρίζει ο Henri Gougaud «το δέντρο της τέχνης του λόγου ριζώνει στις αρχέγονες τελετουργίες, ενώ έχει ως κορμό την αφήγηση, τον μύθο, και τελικά καρποφορεί με τη θεατρική πράξη».[15]

Το Θέατρο και η Λογοτεχνία σε όλες τις μορφές συγκροτούν ένα πλέγμα αμοιβαίων σχέσεων που μπορεί να υπηρετήσει τους πλέον κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης: την αυτογνωσία, την ολοκληρωμένη ψυχοπνευματική ανάπτυξη, τη σταδιακή ωρίμανση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών. Ο Gianni Rodari, στο πολύ σημαντικό έργο του *Γραμματική της Φαντασίας*, υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας μέσα από το πλάσιμο αφηγηματικών δομών, και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι,

> [Τα] παραμύθια χρησιμεύουν στα μαθηματικά, όπως και τα μαθηματικά χρησιμεύουν στα παραμύθια. Χρησιμεύουν στην ποίηση, στη μουσική,

[15] Henri Gougaud, *Le livre des chemins*, Michel Albin, Paris, 2009.

στην ουτοπία, στην πολιτικοποίηση: κοντολογίς στον σωστό άνθρωπο, όχι μόνο στο φαντασιοκόπο. Χρησιμεύουν στον ολοκληρωμένο άνθρωπο. [16]

Σε αυτό το στάδιο θα χρειαστεί εκτός από την βιβλιογραφία να σταθούμε και σε εμπειρίες που καταγράφονται από την καθημερινή πρακτική στο χώρο του σχολείου. Η σημασία του Θεατρικού Παιχνιδιού και των αναπαραστατικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν απασχολήσει την παιδαγωγική, την ψυχολογία καθώς και την κοινωνιολογία εκτός από την θεατρολογία και την αφηγηματολογία. Όλες αυτές οι πειθαρχίες προσφέρουν σημαντική υποστήριξη στην έρευνά μας όπως φαίνεται και από την βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο στάδιο-μέρος της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μερικές πρακτικές μέθοδοι που θα βοηθήσουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων δράσεων οι οποίες θα οδηγήσουν σε αποτελέσματα που θα μπορούν να θεωρητικοποιηθούν στην πορεία της έρευνας.

Η συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα παρουσιάζει την πραγματοποίηση μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι ως μοχλό για την ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της έρευνας είναι ότι δεν περιορίζεται στην ανάλυση του ιστορικού και θεωρητικού πλαισίου της θεατρικής εκπαίδευσης αλλά βασίζεται πάνω σε μια συμβιωτική ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική έρευνα καθώς και η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της θεατρικής αγωγής, αναπτύχτηκε παράλληλα με πρακτική εφαρμογή που πήρε την μορφή μιας σειράς συνεργασιών με σχολεία. Ο απώτερος στόχος αυτής της έρευνας είναι όχι μόνο να καταδείξει τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς και της χρήσης αφηγηματικών δομών και παραμυθιών στη θεατρική αγωγή χρησιμοποιώντας εκτενή βιβλιογραφική έρευνα, αλλά μέσα από μια παράλληλη παρουσίαση θεωρητικού υπόβαθρου και απτής πραγματοποίησης να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, μια πηγή έμπνευσης και πληροφοριών για όσους δουλεύουν στο χώρο της θεατρικής εκπαίδευσης.

[16]Gianni Rodari, *Γραμματική της φαντασίας,* (μτφ. Γιώργος Κασαπίδης), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σ. 205, (πρώτη έκδοση, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα, 1985).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΑΤΡΟ, ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ.

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το θέατρο δεν είναι μόνο σύνθεση τεχνών αλλά και τέχνη της σύνθεσης.
Νικηφόρος Παπανδρέου, *Περί θεάτρου (1989).*

Αν και ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου είναι αναμφισβήτητος, αν και ήδη στην αρχαία Αθήνα το θέατρο λειτουργούσε με αποστολή κοινωνική και παιδαγωγική για τους πολίτες, ωστόσο στη σύγχρονη Ελλάδα η διασύνδεση των δύο αυτών παραγόντων του πολιτισμού δεν είναι αυτονόητη ούτε πάντα πετυχημένη.[17]

Το θέατρο, που είναι συνδυασμός πολλών τεχνών, ήταν πάντα –όπως και κάθε μορφή τέχνης– ο καθρέφτης της συγκεκριμένης κοινωνίας που το δημιούργησε.[18] Πέρα από την αποτύπωση του ειδώλου της ευρύτερης όψης της κοινωνίας αντικατοπτρίζει και τις σχέσεις του μικρόκοσμου του θεατρικού γίγνεσθαι.

Η θεατρική δημιουργία είναι εκ φύσεως πολυσύνθετη. Απαιτείται συνεργασία περισσότερων συντελεστών, οι οποίοι ανεξάρτητα οι μεν προς τους δε αλλά με αμοιβαία αναφορικότητα και αλληλοεπικάλυψη, οδηγούνται, κάτω από την καθοδήγηση του σκηνοθέτη, στην υλοποίηση της άποψης εκείνου για την συγκεκριμένη παράσταση.[19] Αυτή η σύνθεση διαφορετικών ειδών έκφρασης είναι που, κατά τον Τηλέμαχο Μουδατσάκι, κάνει το θέατρο να:

> […] παραπέμπει σε ένα σύστημα τεχνών, όπως η λογοτεχνία, η μουσική, η αρχιτεκτονική, ο χορός, που χωρίς να χάσουν την αυτοτέλεια τους συνυπάρχουν για τη δημιουργία ενός μεικτού είδους, όπου προέχει η δράση ατόμων, ομάδων που αντιπαρατίθενται ενόψει της αναζήτησης ενός αγαθού.[20]

Η τέχνη της λογοτεχνίας αφορά στο κείμενο, στις λογοτεχνικές διαδικασίες από τις οποίες προκύπτει το Δράμα, ενώ παράλληλα, άλλες τέχνες όπως η μουσική, ο χορός και η αρχιτεκτονική είναι καθοριστικές στην θεατρική παράσταση και στις διαδικασίες από τις οποίες προκύπτει το θέαμα.

---

[17] Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών*, όπ. π., σ. 195.
[18] Φωτεινή Σωτήρχου, *Ο Θέσπης στο Δημοτικό σχολείο, Θεατρική Αγωγή*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 66.
[19] Θεόδωρος Γραμματάς, όπ. π., σ. 107.
[20] Τηλέμαχος Μουδατσάκις, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1994.

Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια κατά τεκμήριο ουσιαστική αφετηρία και μια υποθήκη για το θέατρο. Περιέχει νοήματα, αξίες, στάσεις ζωής. Στο στόμα, στο σώμα και στην κίνηση των ηθοποιών οι λέξεις και τα νοήματα αποκτούν μια βιωματική υπόσταση, οι αρχές και οι αξίες αποκτούν πρακτική διάσταση, γίνονται απτά και ορατά μέσω ενός τρίτου (του ηθοποιού) και φυσιολογικά ο τελευταίος έχει και την ευθύνη της απόδοσης και ερμηνείας όλου του κειμένου. Κατά τον Κουρετζή σε αυτή τη διαδικασία είναι «[…] σαν να σβήνεται η προσωπική μας ανάγνωση του κειμένου και από έντιμοι αναγνώστες μετατρεπόμεθα σε θεατές δράσεων, συμπεριφορών που εκπορεύονται και πηγάζουν από το πρωταρχικό κείμενο».[21]

Η μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε θεατρικό δρώμενο πλησιάζει σχεδόν απόλυτα τον ορισμό της δραματοποίησης, που είναι ο πρώτος πόλος των θεατρικών εφαρμογών. Ο άλλος πόλος είναι το θεατρικό παιχνίδι. Αυτή η ενότητα εστιάζεται στις πιο κλασικές μορφές (ανέβασμα παραστάσεων, θεατρικά σκετς, παιδικό θέατρο, κ.α.) που έχει πάρει το θέατρο στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά ένας αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα στο θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι στην πράξη δεν έχει νόημα, γιατί το θέατρο πάντα περιέχει το παιχνίδι ή την παιγνιώδη δημιουργία.

Βέβαια καλό είναι το ένα να συνυπάρχει ή και να εναλλάσσεται με το άλλο, γιατί το θεατρικό παιχνίδι, μέσα από απλά παιχνίδια ηχητικών μιμήσεων, απλών παιχνιδιών βασισμένων στην σωματική/εκφραστική κίνηση, δημιουργεί μια υποδομή κατάλληλη και συμβατή να υποδεχτεί τη δυναμική της δραματοποίησης. Να υπενθυμίσουμε απλώς ότι το μικρό παιδί μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, συχνά παράλληλα και συνεργατικά, απλοποιεί ή συμβολοποιεί ή ανατρέπει την υφιστάμενη πραγματικότητα.

Το μικρό παιδί είναι προικισμένο από τη φύση του, όπως και σε πολλά άλλα πράγματα, π.χ. γλώσσα, να θεατρίζει και να αναπαριστά από την πρώτη στιγμή που αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

Η θεατρική δραστηριότητα ή η θεατρική πράξη, ή όπως μπορεί να τη πει κανείς, προηγείται της εμφάνισης άλλων ικανοτήτων, όπως η γλώσσα, και η συμβολική λειτουργία σχεδόν συμπίπτει με την «κατάκτηση του ρυθμού και της μελωδίας»[22] που είναι βασικά στοιχεία του θεάτρου, της μουσικής και του χορού ταυτόχρονα.

[21] Λάκης Κουρετζής, *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, όπ. π., σ. 11.
[22] Όπ. π.

Η προσωπικότητα του παιδιού ωριμάζει μόνο αν γίνει αντιληπτή στο σύνολό της, τόσο από την κοινωνική όσο και από τη συγκινησιακή πλευρά- για το μεμονωμένο παιδί αλλά και για το σύνολο – και πάντα σε αντιδιαστολή με την αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας, μόνο όταν τύχει υποστήριξης μέσα από το ελεύθερο και καθοδηγούμενο παιχνίδι, τη διήγηση και δημιουργική χειροτεχνική απασχόληση, την αυθόρμητη δράση κι έκφραση. Όπως σημειώνει ο Zitzlsperger,

> Ο «ανθρώπινος» άνθρωπος[23] αναπτύσσεται ολοκληρωμένα μόνο κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις,: όταν η παιδεία τελείται κάτω από μια ξεκάθαρη οπτική λογικής και αφαιρετικής διαδικασίας παράλληλα. Η επιστήμη και η τεχνική παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στη ζωή μας, ωστόσο όχι τον αποκλειστικό. Οφείλουν να συμπληρώνονται από τις δυνάμεις της ψυχής. Η συγκινησιακή μάθηση πρέπει να τίθεται σε ισότιμη αντιδιαστολή με τη γνωστική.[24]

Η αμεσότητα του θεάτρου, η ικανότητα επιστράτευσης όλων των δυνάμεων, ψυχικών και σωματικών, λειτουργεί ευεργετικά πάνω στη νόηση και στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Στο θέατρο, η νόηση και το συναίσθημα δρουν μονοσήμαντα και ταυτόχρονα. Και μια τέτοια διαδικασία που «επιστρατεύει νόηση και συναίσθημα διαρκεί, αντέχει πολύ περισσότερο από τη μάθηση που ακουμπά μεμονωμένα στο νου μόνο ή στο συναίσθημα».[25]

Όπως δείχνουν επίσημες έρευνες, σύμφωνα με τον John Somers, [26] το θέατρο αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να παρέμβουμε και να αλλάξουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Έχει μάλιστα αποδειχτεί ότι «το θέατρο είναι πολύ πιο αποτελεσματικό από τις κάθε είδους νουθεσίες, συζητήσεις και τη χρήση βίντεο».[27]

---

[23] Η φράση υπογραμμίζει με γλαφυρό τρόπο την ιδιαίτερη σημασία που έχει για τον συγγραφέα η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου.
[24] H. Zitzlsperger, *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια,* (μτφ. Δ. Παπαδοπούλου), Πατάκης, Αθήνα, 1999, σ. 50.
[25] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* Δίπτυχο, Αθήνα, 1984, σ. 8.
[26] John Somers, στο «Το Θέατρο στην εκπαίδευση», 2η Διεθνούς Συνδιάσκεψη, *Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία,* (επιμ. Ν. Γκόβας), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σσ. 74-77, (σ.75).
[27] Πιθανότατα η αναφορά του J.Somers, εδώ στην καταγραφή με βίντεο να σχετίζεται με τον παθητικό ρόλο που προσδίδει στον θεατή/παιδί. Όπ. π., σ. 75.

Το θέατρο λειτουργεί σε δύο επίπεδα, κατά τον J. Somers: «α) στο επίπεδο του *πραγματικού* (όσοι συμμετέχουν πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται) και β) στο επίπεδο του *συμβολικού* (όσοι συμμετέχουν θα πρέπει να συν-ερμηνεύουν φόρμες και σύνολα). Στο θέατρο είναι διαρκώς ενεργά και τα δύο αυτά επίπεδα»[28]. Επομένως, διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τη θέση του ανθρώπου μέσα σ' αυτή. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο στοιχείο κάθε κοινωνίας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν και οι δομές με τις οποίες δουλεύει κανείς πρέπει να είναι ξεκάθαρες και χτισμένες με σαφήνεια, η θεατρική πράξη συνεπάγεται μια σειρά από απροσδόκητες ανακαλύψεις. Ακριβώς αυτός ο συνδυασμός του απρόβλεπτου και του προβλέψιμου, του ολοκληρωμένου και του ανολοκλήρωτου, της πραγματικότητας και της φαντασίας δημιουργούν το χώρο που έχει τη δύναμη να μεταβάλει τη συμπεριφορά μας.

Ο Antonin Artaud, ο μεγάλος επαναστάτης του Θεάτρου,[29] που θέλησε να στήσει ένα θέατρο που θα στηριζόταν στις γνήσιες αρχαίες και σεβάσμιες βάσεις του, ένα θέατρο σκληρότητας που μέσα απ' αυτό ξεπηδάει η αγάπη για τη ζωή, γράφει:

> Πρέπει να πιστέψουμε σε μια αίσθηση ζωής ανανεούμενη απ' το θέατρο, μια αίσθηση ζωής μέσα στην οποία ο άνθρωπος γίνεται άφοβα κυρίαρχος πάνω σε κάθε πράγμα αδημιούργητο ακόμα και προκαλεί τη γέννησή του. Και κάθε τι αγέννητο έχει τη δυνατότητα να γεννηθεί, φτάνει εμείς να μην περιοριστούμε στο να παραμείνουμε απλά όργανα καταγραφής.[30]

Αυτή η δημιουργική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα από την αναπαραστατική εμπειρία, καθώς και η γενετική ισχύς που ο άνθρωπος απελευθερώνει κατά την μιμητική πράξη, ίσως αποτελεί την βασική αιτία της τόσο βαθιά παιδευτικής αξίας της θεατρικής πράξης.

1.1 Θέατρο και Εκπαίδευση

Ο παιδευτικός ή και εκ-παιδευτικός ρόλος του θεάτρου είναι μόνο μία διάσταση από αυτές που το θέατρο προσφέρει στον άνθρωπο. Ο Γραμματάς

[28] John Somers, όπ. π., σ. 77.
[29] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το βιβλίο της δραματοποίησης,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ. 24.
[30] Antonin Artaud, *Το θέατρο και το είδωλό του,* Δωδώνη, Αθήνα, 1992, σ. 31.

τοποθετεί στη σωστή του βάση το ζήτημα τονίζοντας ότι «Θέατρο σημαίνει παιδεία. Ο μορφωτικός, παιδευτικός, ηθικοπλαστικός, ιδεολογικός και αισθητικός ρόλος του, αποτελούν κάποιες από τις πολλαπλές παραμέτρους με τις οποίες εμφανίζεται διαχρονικά». [31]

Το εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό θέατρο δεν είναι κάτι διάφορο από το θέατρο εν γένει. Πολλές σύγχρονες θεατρικές πρακτικές (Barba, Grotowski, κλπ) έδειξαν ότι η ίδια η θεατρική παράσταση μπορεί να είναι μια μορφή «δοκιμών» μέσα από τις οποίες «μαθαίνεται» ο ρόλος. Ο Γραμματάς επισημαίνει αυτή τη διττή λειτουργία της θεατρικής πράξης λέγοντας ότι,

> Πρόκειται για μια ιδιάζουσα μορφή θεάτρου η οποία συνδυάζει ταυτόχρονα δύο συναφή, αλλά όχι υποχρεωτικά συναπτόμενα ζητούμενα: την αισθητικό-καλλιτεχνική αρτιότητα του προσφερόμενου σκηνικού θεάματος και την παιδαγωγική σκοπιμότητα της εκάστοτε παράστασης.[32]

Στο σημείο αυτό θεωρείται ότι στηρίζεται και αρχίζει το μεγάλο στοίχημα της Εκπαίδευσης. Κανείς δεν είναι αρνητικός στην αξία και στη σημασία του θεάτρου ως μορφής τέχνης και αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το θέατρο, όπως και η λογοτεχνία, αποτελούν από μόνες τους ταυτόχρονα μορφωτικό αγαθό και άριστο εκπαιδευτικό αγαθό με τη δική τους μεθοδολογία διδασκαλίας και προσέγγισης που συχνά ανατρέπει τις ισχύουσες διδακτικές μεθοδολογίες. Αυτό είναι η ευλογία τους και η κατάρα γιατί και οι δύο αυτές μορφές τέχνης, παρόλο που είναι εγνωσμένης αξίας μορφωτικά αγαθά, προκαλούν στο μέσο εκπαιδευτικό διδακτική αμηχανία.

Ταυτόχρονα σε συνδυασμό με τη δομή και φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν ανοίγει εύκολα την αγκαλιά του σε νεοτερισμούς, ή σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, έχουμε καθαρά μπροστά μας το τοπίο των δυσκολιών που υπαινίσσεται ο τίτλος της υποενότητας. Βέβαια η αισιοδοξία έχει αυξηθεί καθώς τόσο το ολοήμερο σχολείο όσο και το μουσικό σχολείο αφήνουν χρόνο και χώρο για περισσότερες θεατρικές διδακτικές πράξεις. Ο Νίκος Γκόβας ξεκαθαρίζει ότι τελικά:

[31] Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 189.
[32] Όπ. π., σ. 105.

> […] μπορεί στον τίτλο «Θέατρο και Εκπαίδευση» να μη δίνουμε όλοι το ίδιο περιεχόμενο, όμως όλοι μάλλον συμφωνούν ότι στην ουσία υπονοούνται κάποια συγκεκριμένα πράγματα: α) Μια θεατρική παιδική παράσταση στο τέλος της χρονιάς με κοινό τους γονείς. Θεατρικές παραστάσεις, συνήθως, με έργα γραμμένα από και για ενήλικες που προσαρμόζονται, δυστυχώς, πρόχειρα ή επιπόλαια για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η προέκταση της παραπάνω επιλογής φτάνει και στη λογική των θεατρικών παραστάσεων που υπηρετούν τις φορμαλιστικές ανάγκες των επετειακών σχολικών εορτών. (Επετειακές εκδηλώσεις, στις οποίες υπερτερούν, συνήθως, τα ποιήματα, τα πρόχειρα σκετς και οι επίσημοι λόγοι), β) Χρήση και αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, συνήθως με τη δραματοποίηση, με στόχο την καλύτερη αξιοποίηση ορισμένων μαθημάτων, π.χ. Ιστορία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια ολοένα και συχνότερα η δραματοποίηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Διαφαίνεται σε αυτό το πλέγμα προσεγγίσεων ότι το θέατρο αντιμετωπίζεται ως διδακτικό εργαλείο, γ) Χρήση και αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και του εκπαιδευτικού δράματος, όπου και οι παιδαγωγικές εφαρμογές θεάτρου.[33]

Είναι σαφές ότι ο Γκόβας επισημαίνει την προβληματική χρήση του όρου «Θέατρο και Εκπαίδευση» και κυρίως την αποσπασματική και περιστασιακή εφαρμογή της θεατρικής εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τρέχουσες ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

Ο Λάκης Κουρετζής, με τη σειρά του τοποθετείται στην καρδιά του ζητήματος της παιδευτικής δύναμης της θεατρικής πράξης και λέει σχετικά:

> «Άλλο θα είναι το αποτέλεσμα, το είδος και η ποιότητα της παράστασης αν τα παιδιά είχαν προηγουμένως την εμπειρία του θεατρικού παιχνιδιού και άλλο το αποτέλεσμα εάν ξαφνικά έπιαναν ένα κείμενο στα χέρια τους, προσπαθούσαν να το μάθουν και, με την καθοδήγηση κάποιου δασκάλου ή καθηγητή, οδηγούσαν αυτό το κείμενο στη σκηνή».[34]

---

[33] Νίκος Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες*, Πρακτικά της 2ης συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (2001), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σσ. 21-28 (σ. 22).

[34] Λάκης Κουρετζής, *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, όπ. π, σ. 75.

Σκοπός μας δεν είναι να διδάξουμε στα παιδιά Θέατρο, ούτε να μετατρέψουμε τους μαθητές σε ηθοποιούς και τους δασκάλους σε σκηνοθέτες. Μας ενδιαφέρει περισσότερο το **πως** λένε κάτι, το **πως** το εκφράζουν.

Η μορφή και οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να μεταβάλλουν το στερεότυπο τρόπο της διδασκαλίας σε ζωντανή και ευχάριστη διαδικασία. Σε αυτό το στοιχείο χρειάζεται να εστιάσουμε περισσότερο και σε αυτό το στοιχείο βρίσκεται η ουσιώδης αξία του παιδευτικού ρόλου του θεάτρου.

Ο Peter Brook κατανοούσε τη σημασία της παιχνιδιακής θεατρικής φύσης, όταν διατύπωνε την άποψη ότι: «[…] το θέατρο μας καθοδηγεί στην αλήθεια μέσα από την έκπληξη, τη συγκίνηση, το παιχνίδι. Μέσα από τη χαρά […]»,[35] ενώ ο Νίκος Γκόβας, αναπτύσσει την διττή διάσταση της θεατρικής εκπαίδευσης ως συνδυασμού τέχνης και τεχνικής (εργαλείου) μάθησης.

> […] Θεωρώ ότι όλα αυτά τα στοιχεία, είναι απαραίτητα για να υπάρχει το θέατρο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Να είναι ένα μάθημα... «αλλιώτικο». Ένα πολύ σοβαρό αντικείμενο μελέτης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που θα το διδάξουν-εμψυχώσουν, αλλά σχεδόν ένα… *μη μάθημα* για τα παιδιά. Να είναι τέχνη που προσφέρει συγκίνηση, να μαλακώνει και να ανυψώνει τις ψυχές μας μέσα από τη δημιουργική έκφραση, αλλά και ένα πολύτιμο «εργαλείο», κρυφό «χαρτί» στην επίτευξη των εκπαιδευτικών μας στόχων. […] Το θέατρο στο σχολείο δεν μπορεί να είναι ούτε μόνο τέχνη ούτε απλά εργαλείο. Είναι και τα δύο μαζί. Δύσκολες ισορροπίες, αλλά τόσο συναρπαστικές![36]

Ο Γκόβας λοιπόν υποστηρίζει και επιμένει ότι «το θέατρο κάνει, αποδειγμένα, καλό στα παιδιά». Γιατί μετατρέπει σε πιο «ενεργούς πολίτες τα παιδιά που παρακολουθούν θέατρο». [37] Αυτό είναι το βασικό συμπέρασμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε, επί δύο χρόνια, στα παιδιά δώδεκα χωρών της Ευρώπης και στην Παλαιστίνη, μέσα από το ερευνητικό πρόγραμμα «Θέατρο στην Εκπαίδευση»,[38] που χρηματοδοτείται από ευρωπαϊκά προγράμματα. Σύμφωνα με τα στοιχεία, η επίδραση

---

[35] Peter Brook, *Η ανοιχτή πόρτα,* Κοάν, Αθήνα, 1998, και στο *Το θέατρο στην Εκπαίδευση*, (επιμ. Νίκος Γκόβας), Νίκος Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες,* (σσ. 21-28), όπ. π., σ. 28.
[36] Νίκος Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση*, όπ. π., σ. 28.
[37] Όπ. π., σ. 28.
[38] Όπ. π., σ. 9.

του δράματος και του θεάτρου τόσο στη διαδικασία μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης όσο και στην κοινωνική προσαρμογή των νέων ατόμων παίζει καθοριστικό ρόλο, ώστε όταν ενηλικιωθούν να γίνουν πιο ενεργοί πολίτες. Ενδεικτικά αναφέρεται πως τα παιδιά που παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο μαθήματα Εκπαιδευτικού Δράματος και θεάτρου βρέθηκαν να είναι: α) κατά 13% περισσότερο διαθέσιμα να αποδεχτούν άλλους ανθρώπους ίδιας ή διαφορετικής εθνικότητας, β) κατά 8% περισσότερο διαθέσιμα να ψηφίσουν, γ) κατά 11% περισσότερο διαθέσιμα να ασχοληθούν ή να εμπλακούν σε πολιτικά ζητήματα, σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρακολουθούν τα αντίστοιχα μαθήματα.[39]

Ο υπεύθυνος του προγράμματος για τη Μεγάλη Βρετανία, Chris Cooper, που είναι και καλλιτεχνικός διευθυντής του Big Brum Theatre in Education Company, βρέθηκε τον Ιανουάριο του 2011 στην Αθήνα, καλεσμένος του παιδικού θεάτρου «Μικρή Πόρτα» και της Ξένιας Καλογεροπούλου, και παρουσίασε τα συμπεράσματα της έρευνας. Μαζί με την δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Χριστίνα Βασιλοπούλου, μίλησαν και ανέλυσαν τα στοιχεία που συγκέντρωσαν.[40]

1.2 Μορφές θεατρικής έκφρασης στο Σχολείο

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η τέχνη αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό κάθε κοινωνίας στην εξελικτική πορεία του ανθρώπινου γένους. Συνυφασμένη με τη ζωή του ανθρώπου, υπηρέτησε βαθιά ζωτικές του ανάγκες. Το θέατρο, ως κατεξοχήν κοινωνική τέχνη, αποτέλεσε κορυφαίο πολιτιστικό αγαθό, καθώς από τη γέννηση του συνδέθηκε με τα βαθιά ερωτήματα για τη ζωή και την ύπαρξη. Αναμφισβήτητη υπήρξε η συμβολή του στην αυτοσυνειδησία και την κοινωνική μόρφωση του ανθρώπου. Η παιδευτική αξία, και επομένως η αναγκαιότητα του θεάτρου στη

[39] ΠΟΡΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ http://portaergastiri.blogspot.co.uk/2010/12/chris-big-chris-dice-drama-lisbon.html. (2010). Πρόσβαση στις 18 Απριλίου 2013.

[40] 'Το ερευνητικό πρόγραμμα **DICE** αναφέρεται στην επίδραση που έχει το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Drama and Theatre in Education) τόσο στη διαδικασία της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης όσο και στην κοινωνική προσαρμογή των νέων ατόμων'. http://portaergastiri.blogspot.co.uk/2010/12/chris-big-chris-dice-drama-lisbon.html. (2010). Πρόσβαση στις 18 Απριλίου 2013.

μόρφωση των παιδιών, με τη μορφή του θεάτρου για παιδιά, όσο και η συνακόλουθη έρευνά του, έχουν ιδιαίτερα τονιστεί.[41]

Ξέρουμε ότι παιδιά ήδη συμμετείχαν σε θεατρικές παραστάσεις στην Αρχαία Ελλάδα παίζοντας τους παιδικούς ρόλους.[42] Συστηματικά όμως, με τη μορφή του σχολικού θεάτρου, το συναντάμε για πρώτη φορά σε οργανωμένη μορφή το 16^{ο} αι. στα λατινικά σχολεία των προτεσταντών και των καθολικών και κυρίως στα ιησουίτικα κολέγια σε πάνω από 500 ευρωπαϊκές πόλεις και στον ελληνόφωνο χώρο.[43]

Το παιδί, ωστόσο, ως ξεχωριστή οντότητα, είναι μια *ανακάλυψη* του Διαφωτισμού. Παρόλα αυτά, περάσανε πολλά χρόνια μέχρι που το θέατρο να μπει στα σχολεία με τρόπο δημιουργικό, παιδευτικό και ενδεχομένως και εκπαιδευτικό.

Το σύγχρονο σχολικό θέατρο που διδάσκεται πλέον στα Δημοτικά σχολεία είναι προϊόν μιας μακροχρόνιας, παγκόσμιας μελέτης αρμόδιων φορέων. Αυτή η μελέτη έχει μεταφέρει στις σύγχρονες πρακτικές, ενδιαφέρουσες και πειραματικές τάσεις, μοντέλα και πρακτικές που έχουν γεννηθεί σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής (ψυχόδραμα Moreno, σουηδικό μοντέλο, ο ιδιότυπος θεσμός του Theatre in Education στην Αγγλία, μορφές κριτικού πολιτικού σχολικού θεάτρου στη Γερμανία την εποχή του Μεσοπολέμου κ.λπ.).[44] Και μόλις στις αρχές του 1900, έπειτα από μακρόχρονες παιδαγωγικές διαδικασίες και με τη βοήθεια συναφών επιστημών, η κυρίαρχη νοοτροπία, όπως και του σχολικού θεάτρου, άλλαξε με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε δεν θεωρούνταν τόσο σημαντική η τελική παράσταση όσο η διαδικασία προετοιμασίας της παράστασης.

Στην καθιέρωση της θεατρικής αγωγής στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών συνέβαλε η σύγχρονη παιδαγωγική, που από τις αρχές του εικοστού αιώνα με τις απόψεις της για τη δημιουργική έκφραση, ενθάρρυνε την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής και θεατρικής δημιουργίας. Αυτό, όπως και πολλά άλλα μέρη της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και διαδικασίας, άργησε να έρθει στην Ελλάδα και να

---

[41] Γ. Σιδέρης, (1946), «Λίγα λόγια για το Παιδικό Θέατρο», Πρόλογος στο Μεταξά Α,. *Το θέατρο του παιδιού,* Δωρικός, Αθήνα, σσ.7-10. και Ρώτας Β., *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις,* Χ. Μπούρα, Αθήνα, 1982, σ. 18.

[42] Horst –Dieter Blume, *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο,* (μτφ. Μαρία Ιατρίδου), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 1986, σ. 106.
Γ.Μ. Σηφάκης, *Μελέτες για το αρχαίο θέατρο,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2007, σσ. 106-107.

[43] Νικηφόρος Παπανδρέου-Έφη Βαφειάδη (επιμ.), *Ζητήματα Ιστορίας του Νεοελληνικού Θεάτρου,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2007.

[44] Φ. Σωτήρχου, *Ο Θέσπης στο Δημοτικό σχολείο*, Θεατρική Αγωγή, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 15.

αλλάξει τα δεδομένα στο θεατρικό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο ακόμη δεσπόζουν οι σχολικές παραστάσεις και τα σκετς. Το σχολικό θέατρο συνέχισε να ταυτίζεται με τη θεατρική παράσταση ως εορταστικό θέαμα. Δηλαδή τα σχολεία τείνουν να απευθύνονται στο θέατρο μόνον όταν χρειάζονται να αναπαραστήσουν ή να διεγείρουν με κάποιο τρόπο την ιστορική και θρησκευτική μνήμη των παιδιών. Έτσι κατά κόρον βλέπουμε το θέατρο στα σχολεία να περιορίζεται σε εθνικές επετείους (28^{η} Οκτωβρίου κτλ) ή σε θρησκευτικές εορτές (Χριστούγεννα και Πάσχα). Έτσι το θέατρο μετατρέπεται σε εργαλείο προπαγάνδας και μέσο χειραγώγησης συνειδήσεων, ενώ ταυτόχρονα, (ακριβώς επειδή δεν ήταν και δεν είναι αυτό το οποίο είχε σημασία) τείνει να στερείται αισθητικών κριτηρίων και καλλιτεχνικής ποιότητας.[45]

Παράλληλα με τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις που ξεκίνησαν κατά τις αρχές του εικοστού αιώνα, έγινε συνειδητό και κοινά παραδεκτό ότι σκοπός του σχολικού θεάτρου είναι η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία δημιουργίας μιας θεατρικής παράστασης, την οποία θα νιώθει όσο το δυνατόν ως «τη δική του παράσταση» και όχι ως μια παράσταση που είναι απλά ένα αυτοτελές «κοσμικό» γεγονός του σχολείου.[46]

Από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και με την αξιοποίηση των εξελίξεων στο χώρο των επιστημών της αγωγής, των κοινωνικών επιστημών και της ερευνητικής εμπειρίας του σύγχρονου θεάτρου, το θέατρο στην εκπαίδευση εμπλουτίζεται με ποικίλες μορφές, με έμφαση στη θεατρική εμπειρία ως συμμετοχική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, το θέατρο αξιοποιείται στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος ως διδακτική προσέγγιση ή καλλιτεχνική δραστηριότητα, σε αντίθεση με τον επετειακό προσανατολισμό του, συνήθη πρακτική και στο ελληνικό σχολείο παλαιότερα.[47]

Οι μορφές του θεάτρου στο σημερινό σχολείο στην Ευρώπη ποικίλλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με την εκπαιδευτική και θεατρική τους παράδοση και τις επιρροές τους από τη σύγχρονη έρευνα. Οι μορφές που βλέπουμε να εξελίσσονται, ειδικά στον Αγγλόφωνο κόσμο είναι σε γενικές γραμμές οι εξής:

---

[45]Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, 1999, σσ. 66-68.

[46] Μάριος Πουρκός (επιμ), *Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Τόπος, Αθήνα, 2009, σ. 278.

[47] Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στο σχολείο, Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής,* Ατραπός, Αθήνα, 2004.

Σ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* Συμεών Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2010, σ. 41.

Το *Δραματικό Παιχνίδι* (Dramatic Play), το οποίο αναφέρεται σε θεατρικά κείμενα που καθοδηγούν παιχνίδια γύρω από αυτά. Σχετίζεται με το *Δημιουργικό Δράμα και Θεατρικό Παιχνίδι* (Creative Drama and Playmaking), όπου πάλι τονίζεται η δημιουργική διάσταση του παιχνιδιού με θεατρικές ιστορίες και αφηγήσεις. Το *Παιδικό Θέατρο* (Children's Theater), που αναφέρεται στο ανέβασμα παιδικών έργων από ενήλικές ή και από παιδιά για τα παιδιά. *Το παιχνίδι ρόλων* (Role Playing), όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν να μπουν στην θέσει διαφορετικών ανθρώπινων ή μη ρόλων. Και η *Δραματοθεραπεία* (Drama Therapy), η οποία χρησιμοποιείται και ως θεραπευτική διαδικασία σε ενήλικες και που αρχίζει να εμφανίζεται στο σχολείο για ψυχολογική υποστήριξη.

Πιο συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1960, και μετά αναπτύχθηκαν οι εξής νέες μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου:

(α) *Συμμετοχικό Θέατρο* (Participation Theater) με εισηγητή τον Brian Way,[48] που επιτρέπει στα παιδιά που αποτελούν το κοινό να συνδιαμορφώσουν, με τη συμμετοχή τους, το αποτέλεσμα του θεατρικού γεγονότος,

(β) *Εξελικτικό Δράμα* (Developmental Drama), με εισηγητή τον Richard Courtney,[49] έχει ως προσανατολισμό την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων

(γ) *Διαδικαστικό Δράμα* (Process Drama), με εισηγήτρια τη Cecily O'Neill,[50] που δίνει έμφαση στη διερεύνηση του προσχηματικού κειμένου (pre-text), δηλαδή της κατάστασης που προηγήθηκε του γεγονότος που παρουσιάζεται στο κείμενο,

(δ) *Το Δράμα στην Εκπαίδευση* (Drama in Education), που συνδέεται με τη δουλεία της Dorothy Heathcoat, του Gavin Bolton[51] και άλλων θεατροπαιδαγωγών και δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία μέσω συμμετοχικής διερεύνησης σ' όλο το φάσμα του αναλυτικού Προγράμματος,

(ε) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (Theatre in Education), που αποτελεί μορφή θεάτρου που παίζεται από επαγγελματίες ηθοποιούς στα σχολεία, δίνοντας τη

[48] B. Way, *Development through Drama*, Humanity Books, New York, 1998.
[49] R. Courtney, *Re-play, studies of Human Drama in Education*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1982.
[50] C. O'Neill, «Dialog and Drama, The transformation of events, ideas, and teachers», *Language Arts*, vol. 66, (2), σσ. 147-159.
[51] D. Heathcote, and G. Bolton, *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, 1995.

δυνατότητα στους μαθητές-θεατές να συμμετέχουν στη δουλειά, ενώ προσανατολίζει τα θέματά του στα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος,

(στ) *Θέατρο των Καταπιεσμένων* (Forum Theatre), που στοχεύει στην προβολή των κοινωνικών προβλημάτων, με δημιουργό του τον Augusto Bola.[52] Εμπλέκει τους θεατές-μαθητές στον προσανατολισμό της δράσης μέσα από την οπτική που οι ίδιοι θέλουν να δώσουν στην αντιμετώπιση του κοινωνικού προβλήματος. Ιδιαίτερη μορφή αποτελεί επίσης *το Δράμα Ιστορίας* (Story Drama), με εισηγητή τον David Booth,[53] αλλά και *το Αφηγηματικό Θέατρο* (Narrative Theater) με εισηγητές τους Brian Edisto, Pat Encino και Martha King.[54] Οι δύο τελευταίες μορφές δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας να διερευνήσουν θέματα και σημεία που τα ενδιαφέρουν.

Σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες μέσα από τις αντιλήψεις της Νέας Αγωγής και της Μεθόδου του Constantine Stanislavski ξεκινά μια νέα κίνηση για την *Εκπαίδευση μέσω Θεάτρου*, που μαζί με την έντονη κινητικότητα στα θεατρικά πράγματα, γίνεται η αφετηρία μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αφενός να γίνει κατανοητή η ανάγκη για τη θεατρική εκπαίδευση των δασκάλων-εμψυχωτών, αφετέρου να καθιερωθεί το θέατρο στην εκπαίδευση και ειδικότερα το θεατρικό παιχνίδι.[55]

Ήδη από το Μεσοπόλεμο παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα προς την κατεύθυνση του θεάτρου για παιδιά. Κατά τη δεκαετία του 1920, στη Γερμανία για παράδειγμα, παρακολουθούμε έναν έντονο διάλογο και αντιπαράθεση σχετικά με τον προσανατολισμό του είδους ανάμεσα σε τάσεις, όπως αυτή που επιβάλλει την ιδεολογικοποίηση του παιδικού θεάτρου και αυτή που ενθαρρύνει την αντίληψη περί της απο-ιδεολογικοποίησης του (παιδικού) θεάτρου και την δημιουργική και γενικά παιδευτική- παιδαγωγική θεώρησή του.[56]

[52] A. Boal, *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge, London, 2001.
[53] D. Booth, *Stories to read aloud*, Pembroke Publishers, Markham, 1992.
[54] B. Edmiston, P. Enciso, M. King, «Empowering Readers and Writers Through Drama, Narrative Theater», *Language Arts*, 64.2, 1987, σσ. 219-228.
[55] Βλ. Grosset-Bureau C., Belie M., Belie L., *L'Expression Theatrale Au Cycle 2*, Armand Collin, Paris, 1999, σ. 5.
[56] A. Flitner, 1974, *Παιγνίδι-Μάθησης. Πράξη και ερμηνεία του παιδικού παιγνιδιού,* (μτφ. Δ. Καραγιανίδη), Καμπανάς, Αθήνα, σσ. 116-117.

1.3 Το θέατρο στο σχολείο: η Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια περίπου, το θέατρο παρουσιάζεται με τις μορφές του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης και της θεατρικής παράστασης, μέσα από το έργο ευαίσθητων θεατροπαιδαγωγών[57] και καλλιτεχνών, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών με πίστη στη δύναμη του θεάτρου, αλλά και με την έστω και καθυστερημένη ένταξη της θεατρικής αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.[58]

> Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και το «Θέατρο Τέχνης» συνέβαλαν ουσιαστικά και έμπρακτα στην υλοποίηση του οράματος της Μελίνας Μερκούρη να ενταχθεί θεσμικά και οργανικά το θέατρο ως γνώση και ως έκφραση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας […]. [59]

Ωστόσο, στο μεγαλύτερο μέρος τους οι λεγόμενες θεατρικές δραστηριότητες στο ελληνικό σχολείο που επιβλέπονται κυρίως από φιλολόγους, στοχεύουν όχι στην ολοκληρωμένη θεατρική παιδεία ή άλλη εκπαίδευση με όχημα την θεατρική αγωγή, αλλά στην κάλυψη των βασικών αναπαραστατικών αναγκών στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων. Ο Σίμος Παπαδόπουλος, περιγράφει εύγλωττα την κατάσταση αυτή ως εξής:

> Στη μεταπολεμική ελληνική εκπαίδευση, η θεατρική αγωγή μέχρι τη δεκαετία του 1970, με αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές και εθνικές επετείους, συνυφαίνεται με το είδος του σκετς και της θεατρικής παράστασης. Με έντονο κατά κύριο λόγο τον φρονηματιστικό του χαρακτήρα, δεν έδωσε αξιόλογα δείγματα της παιδαγωγικής ευαισθησίας στη θεατρική παιδεία των μαθητών. Μόνο μετά τη μεταπολίτευση διαφαίνεται η μεγάλη αλλαγή στη θέση του θεάτρου για τα παιδιά και με τα παιδιά. […] Προς αυτήν την κατεύθυνση, ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί εισάγουν στα σχολεία την παιδαγωγική αντίληψη του

[57] Πέρα από τα Πολυκλαδικά, τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία στα οποία δίδασκαν ηθοποιοί και θεατρολόγοι σαν ωρομίσθιοι και αναπληρωτές, η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, εφάρμοσε ένα πιλοτικό πρόγραμμα θεατρικής εκπαίδευσης σε Γυμνάσια και Λύκεια της Αττικής, (1997-2001), με τίτλο «Θεατρολόγοι στα σχολεία».
[58] Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου,* Κέδρος, Αθήνα, 2007, σσ. 21-23.
[59] Walter Puchner, *Κείμενα και αντικείμενα,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1997, σ. 18.

θεάτρου, που παύει να είναι μόνο μέσο οργάνωσης των σχολικών γιορτών, αφού εφαρμόζεται ως καθημερινή πρακτική, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο ξεκινά η παρουσία θεατρικών ομάδων και παιδικών σκηνών με την έντονη δραστηριοποίηση θεατροπαιδαγωγών-εμψυχωτών και ηθοποιών, όπως ο Λάκης Κουρετζής, που εισάγει το θεατρικό παιχνίδι με την Ομάδα Τέχνης «Πάροδος», η Ξένια Καλογεροπούλου και ο Δημήτρης Ποταμίτης, με τις θεατρικές παραστάσεις της «Παιδικής Σκηνής» κ.ά.[60]

Στο σύγχρονο σχολικό θέατρο, συναντάμε θεατρικές τάσεις που αντανακλούν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Η επέμβαση σε κείμενα μεγάλων θεατρικών συγγραφέων με τη μορφή περικοπών ή διασκευής ή ελεύθερης απόδοσης, οι παραστάσεις/επιτελέσεις (performances), τα θεατρικά αναλόγια, η ολοένα και εντονότερη παρουσία οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια μιας παράστασης καθώς και η συνεργασία της δραματουργίας με το σύγχρονο χορό και οι σκηνοθετικοί πειραματισμοί στα κείμενα της ελληνικής τραγωδίας, μας δείχνουν το δρόμο που πρέπει να κατευθυνθεί το σχολικό θέατρο στην εκπαίδευση. Η Σωτήρχου σχολιάζει αυτή την σύνθετη διαδικασία στη σχολική θεατρική πράξη ως ακολούθως:

> Ο κανόνας φαίνεται να είναι ο εξής: όλα τα χρησιμοποιούμε, όλα τα συνδέουμε και ύστερα από τη σύγχρονη αισθητική αφήνουμε τα παιδιά να εκφράσουν τη δική τους παρουσία, το δικό τους προβληματισμό, πιθανόν και τις δικές τους προτάσεις για το σύγχρονο άνθρωπο και τον κόσμο που μας περιβάλλει και μας καθορίζει.[61]

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, το Θέατρο χωρίς να στερείται τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και αποστολή του, διαθέτει μια αυτονομία, που το χαρακτηρίζει ως πολιτιστική δημιουργία με πρωταρχική αισθητική φόρτιση. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Γραμματάς «Το θέατρο στο Σχολείο», επομένως,

> […] δεν υπάρχει για να υπηρετεί εκπαιδευτικές σκοπιμότητες, να καλύπτει παιδαγωγικά κενά και να αναπληρώνει την απώλεια γνώσης από το επίσημο πρόγραμμα μαθημάτων, αλλά για να καλλιεργεί

[60] Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* όπ. π., σ. 40.
[61] Φωτεινή Σωτήρχου, *Ο Θέσπης στο Δημοτικό σχολείο*, όπ. π., σ. 66.

> ψυχοπνευματικά τους μαθητές και να αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους.[62]

Καθίσταται, συνεπώς, αμέσως κατανοητό στον ελληνικό χώρο, ότι η θεατρική αγωγή πάει πολύ παραπέρα από την παραδοσιακή διευθέτηση συμβατικών υποχρεώσεων του σχολείου προς τους μαθητές και την αναζήτηση της πιθανής κλίσης προς την υποκριτική τέχνη. Η θεατρική αγωγή αφορά τον κάθε μαθητή ως μέρος της ολοκληρωμένης εκπαίδευσής του. Ο Λάκης Κουρετζής σκιαγραφεί αυτήν την διάσταση σαφώς:

> Σκοπός μας, δεν είναι να ανακαλύψουμε «νέα ταλέντα» ή να δημιουργήσουμε μικρούς ηθοποιούς. Αντίθετα, προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά μια μορφή δημιουργικής απασχόλησης, μια ενεργοποιημένη μορφή ψυχαγωγίας, μια ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία.[63]

Τέλος ας σημειώσουμε ακόμη μία επισήμανση του Θεόδωρου Γραμματά με την οποία ξεκαθαρίζει το βαρυσήμαντο ρόλο που μπορεί να παίξει και παίζει τελικά το θέατρο στην εκπαίδευση όχι μόνο για το μικρόκοσμο του σχολείου και της προσωπικής έκφρασης των μαθητών ως μονάδων ή ομάδων, αλλά και για την ίδια την ανάπτυξη της κοινωνίας στο σύνολό της. Ο Γραμματάς θεωρεί ότι μέσα από την θεατρική αγωγή επιτυγχάνονται συνολικοί εκπαιδευτικοί στόχοι που διαμορφώνουν το μέλλον μιας κοινωνίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

> Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν ιδιαίτερο, εξαιρετικά ενδιαφέροντα τομέα έκφρασης της θεατρικής δραστηριότητας, ο οποίος, λόγο της φύσης και της αποστολής του, αφορά το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας και όχι μόνο μια περιορισμένη μερίδα ατόμων (επαγγελματίες του χώρου, θεατρόφιλοι), αφού μέσα από αυτό εκφράζονται και υλοποιούνται οι ευρύτεροι παιδαγωγικοί στόχοι και οι αρχές που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα για το παρόν και το μέλλον της χώρας.[64]

---

[62] Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 191.
[63] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008, σ. 408.
[64] Θεόδωρος Γραμματάς, όπ. π., σ. 239.

Κλείνοντας αυτήν την παράγραφο και συνοψίζοντας τα μέχρι στιγμής ερευνηθέντα θα λέγαμε ότι το θέατρο (και η καλλιτεχνική παιδεία γενικότερα), θα μπορούν να αποτελέσουν το όχημα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Θ. Γραμματάς: «αυτό που αποτελεί ζητούμενο είναι η ένταξη του θεάτρου (τόσο ως διδακτέο μάθημα, όσο και ως καλλιτεχνική πράξη) στα πλαίσια της σχολικής δραστηριότητας και η ολοκληρωμένη αισθητική και παιδευτική πρόσληψή του με τη μορφή του *Σχολικού Θεάτρου* σύμφωνα με τη διεθνή ορολογία».[65] Άλλωστε έχει αποδειχτεί πως, οι θεατρικές τεχνικές, το θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν πολύτιμα και αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως δε αναφέρει ο Σταύρος Σπυράκης: «για αυτό και θεωρούμε πολύ σημαντικό να αποτελέσει (το θέατρο) μέρος της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, ικανό να αλλάξει τη δυναμική και την υπόσταση της, να επαναπροσδιορίσει τη σχέση δασκάλου – μαθητή και συμμαθητή – συμμαθητή και να ανοίξει νέους δρόμους στη μεγάλη υπόθεση της Δια Βίου Μάθησης».[66]

[65] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σσ.131.
[66] Σταύρος Σπυράκης, εκπαιδευτικός Π.Ε. Υπεύθυνος ΚΠΕ Ομηρούπολης Χίου, στις εισηγήσεις του με θέμα τις: «Θεατρικές τεχνικές ως διδακτικό εργαλείο–Εκπαιδευτικός Θεάτρου. Παράσταση εφαρμογής».

2. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος να επικοινωνούμε και μέσα από τα αισθήματά μας. Κάθε γεγονός της ζωής μας, κάθε συναίσθημα, κάθε φαντασία, μπορούμε να το κάνουμε θέατρο. Από την στιγμή λοιπόν που κάποιος με ευχαρίστηση εκφράζεται μέσα από την κίνηση ή και τον λόγο, για να αναπαραστήσει μια κατάσταση (έναν κόσμο, ένα γεγονός, κάποιους χαρακτήρες, κτλ) μέσα σ' ένα πλαίσιο δημιουργικότητας και ελευθερίας (χωρίς συγκεκριμένη και προδιαγεγραμμένη έκβαση αναγκαστικά) η δραστηριότητα αυτή είναι παιχνίδι θεατρικό.

Οι στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού είναι κυρίως δύο: α) να γνωριστεί και να επικοινωνήσει η ομάδα. β) να ενεργοποιηθούν τα μέλη της ομάδας κινητικά και συναισθηματικά.

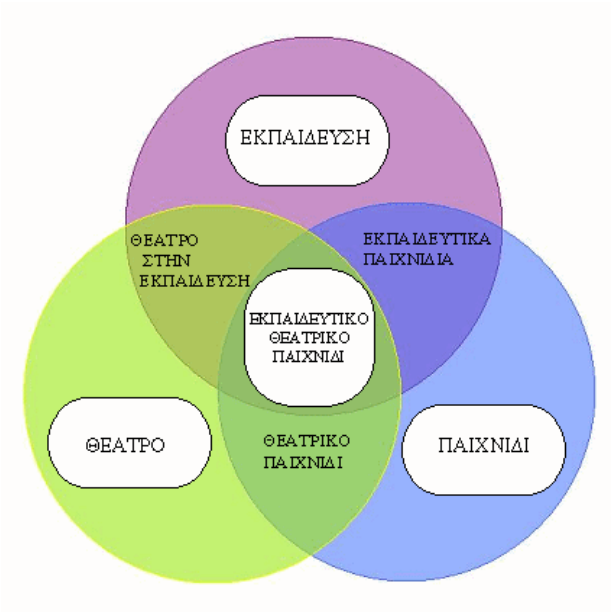
Η Αλίκη Κατσαβού παραθέτει έναν εύστοχο συλλογισμό για τον ορισμό του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και τη σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πράξη, τονίζοντας ότι «στον ίδιο τον πυρήνα της θεατρικής πράξης κρύβεται το παιχνίδι, ενώ η δράση και η επικοινωνία είναι συστατικά της, όπως ακριβώς και στο θεατρικό παιχνίδι».[67] Ιδιαίτερα για το θεατρικό παιχνίδι γράφει:

> Το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στον άνθρωπο να εκφραστεί συνολικά, να διοχετεύσει δημιουργικά την ενέργειά του, να ευαισθητοποιηθεί και να επικοινωνήσει. Επιπλέον δυναμώνει και δένει μια ομάδα που πρόκειται να δουλέψει μαζί σε μια θεατρική παράσταση, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα για την ψυχοσωματική κινητοποίηση του παιδιού, στην δραματοθεραπεία και μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους στη διδακτική πρακτική σαν μέσο διδασκαλίας.[68]

Επομένως η σύνδεση που κάνει των τριών παραμέτρων (Θέατρο-Εκπαίδευση-Παιχνίδι) θα μπορούσε να αποδοθεί με αυτό το σχεδιάγραμμα:

---

[67] Αλίκη Κατσαβού, «Θεατρικό παιχνίδι», *Θεατρομάθεια*, τχ.7, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2003. <http://www.theatromathia.gr/pdf/7o-tefhos_Praktika-seminariou_Katsavou.pdf>.
[68] Αλίκη Κατσαβού, «Θεατρικό παιχνίδι», όπ. π.



Πίνακας 1: Σχηματική απεικόνιση των πιθανών συνθέσεων θεάτρου-εκπαίδευσης-παιχνιδιού. (Δίνουν την αλληλεπίδραση, ταύτισης. Τόσο το παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι, όσο και το θέατρο, υποστηρίζουν την αλληλεπιδραστική βιωματική μάθηση, στην εκπαίδευση).

Για τον ιδιαίτερο ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στους στόχους που βάζει ο εκπαιδευτικός-θεατρολόγος Λάκης Κουρετζής, αναφέρει ότι «σκοπός μας στο θεατρικό παιχνίδι δεν είναι πώς το παιδί θα κάνει τέλειες μηχανικές κινήσεις, […], αλλά πώς θα εκφραστεί με το δικό του τρόπο, με το δικό του μάτι, εντελώς αβίαστα και υποκειμενικά».[69]

Ανάμεσα σε αρκετές μορφές δραματικής εμπειρίας, μέσα από τις οποίες τα παιδιά συναντούν τον κόσμο του θεάτρου, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πρώτη τους επαφή με τη θεατρική έκφραση. Πρόκειται, επομένως, για μία θεατρική πρακτική που στοχεύει στην ψυχαγωγία, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού. Με βασική προτεραιότητα την απόλαυση του παιχνιδιού, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της φαντασίας, την καλλιέργεια της επικοινωνίας στην ομάδα και στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Προτάσσει, έτσι, την ευχαρίστηση, τον αυθορμητισμό και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και κατ' αυτό τον τρόπο, καθίσταται εξαιρετικό παιδαγωγικό μέσο. Αναπτύσσεται ως αυτοσχέδια δράση και αυθόρμητη και δημιουργική έκφραση στο περιβάλλον της ομάδας, που ως βάση της έχει αφενός το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο γνωρίζουν καλά τα παιδιά, και αφετέρου το αυτοσχέδιο θέατρο, στο οποίο εισέρχονται προοδευτικά.

[69] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., σ. 80.

Αυτό κυρίως που χαρακτηρίζει και διαφοροποιεί το θεατρικό παιχνίδι από τις άλλες μορφές θεατρικής εμπειρίας είναι η πολύ χαλαρή σχέση που έχει το θεατρικό παιχνίδι με το κείμενο και τα πολλαπλά επίπεδά του. Σύμφωνα με το Σίμο Παπαδόπουλο, το θεατρικό παιχνίδι: α) προκρίνει την ανάγκη του παιδιού να παίξει χρησιμοποιώντας το ρόλο, όχι για να υπηρετήσει τις ανάγκες του τελευταίου, αλλά απλά για να κάνει πιστευτή την κατάσταση στην οποία εμπλέκεται, β) είναι αυτοσχέδιο, καθώς δεν αποτελεί πιστή ανάπτυξη ενός θεατρικού κειμένου, γ) είναι εφήμερο, αφού δεν μπορεί να καταγραφεί ώστε να επαναληφθεί, δ) είναι αυθόρμητο κι ελεύθερο, καθώς δεν οριοθετείται από κάποιο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο.[70]

Το θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, σε παιδιά σχολικής ηλικίας και οι τεχνικές και οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται αφορούν θέματα από το σχολείο, το σπίτι και τις καθημερινές κοινωνικές συναναστροφές τους. Τα παιδιά παίρνουν ρόλους μέσα από παραμύθια, μύθους και ιστορίες, χρησιμοποιώντας κούκλες κουκλοθεάτρου ή αυτοσχεδιάζοντας. Επίσης χρησιμοποιούνται τεχνικές για καλλιέργεια ομαδικής συνεργασίας, παιχνίδια με τη φωνή και το τραγούδι, έκφραση μέσα από τις ζωγραφιές, ασκήσεις για τήρηση κανόνων και ορίων μέσα στην τάξη, ασκήσεις ρυθμού και χαλάρωσης, παντομίμα.

Πριν μπούμε στο δραματικό περιβάλλον, αξιοποιούμε ως σύντομη εισαγωγή παιχνίδια κίνησης, ρυθμού και συγκέντρωσης της προσοχής, που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν μια σχέση προς τους άλλους και μια πρώτη επαφή με τους ρόλους. Στόχος της τεχνικής αυτής είναι η ενεργοποίηση των αισθήσεων μέσω της σωματικής προθέρμανσης και χαλάρωσης των παιδιών, με προσανατολισμό στη δημιουργία ευχάριστης διάθεσης, κλίματος αποδοχής και συνεργασίας, αλλά και ετοιμότητας για δράση.

Η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από μια διπλή ανάγκη, έκφρασης και επικοινωνίας. Άρα, υπάρχει θεατρικό παιχνίδι από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση ή και το λόγο με ευχαρίστηση.

Όλη αυτή η διαδικασία είναι πριν απ' όλα παιχνίδι και προϋποθέτει ότι το παιδί απολαμβάνει τη χαρά του παιχνιδιού. Επομένως δεν είναι δυνατό να επιβεβαιωθεί μ' άλλον τρόπο, πέρα από την ευχαρίστηση όλων –παιχτών και θεατών– όσων συμμετέχουν. Και όπως επισημαίνουν σχετικά οι Gerard Faure και Serge

[70] Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου,* όπ. π., 2007, σσ. 24-25.

Lascar, «το παιχνίδι διακόπτεται από τη στιγμή που παύει να υπάρχει η χαρά του παιχνιδιού».[71]

Γενικότερα, το θεατρικό παιχνίδι οξύνει την ικανότητα της επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους. Από τη μια, γιατί το ασκεί να βλέπει και να το βλέπουν, να ακούει και να απαντάει, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητό, κι αυτό σε πολλά επίπεδα, ανάλογα με τα θέματα που επιλέγονται να παίξει για τον εαυτό του, τους συμπαίχτες ή τους θεατές, αλληλεπιδρώντας άλλωστε αδιάκοπα όλοι αυτοί οι δέκτες με την πρόθεση του παιδιού παίχτη. Από την άλλη, γιατί το παιχνίδι, από την φύση του, του επιτρέπει μια ιδιότυπη σχέση με την πραγματικότητα, τη δική του και του άλλου. Ενθαρρυμένο να «γίνει κάτι άλλο», το παιδί μπορεί να δοκιμάσει διάφορους ρόλους, ξεκινώντας από τους πιο «κακούς» (ντροπαλά παιδιά που διαλέγουν να γίνουν αδάμαστα λιοντάρια), κάτι που αποτελεί μια αναντικατάστατη προπαίδευση για το σχηματισμό της προσωπικότητας του. Εξ άλλου, θα ήταν ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τις ρίζες, τους τρόπους μεταβίβασης και τις σχέσεις με την πραγματικότητα της αυστηρά κωδικοποιημένης κοινωνικής τυπολογίας (δραστήριος γιατρός, μητρική νοσοκόμα, αυστηρή δασκάλα, μεμψίμοιρος ή θυμωμένος πατέρας) που διοχετεύεται στο θεατρικό παιχνίδι.

Πέρα από το φανταστικό αυτό κοινωνικό βίωμα, δίνει ακόμα την ευκαιρία για αυθεντική κοινωνικοποίηση, στο μέτρο που τίποτα σε αυτό δεν μπορεί να γίνει απομονωμένα: το θέατρο είναι πάντα μια συλλογική δραστηριότητα. Η χρήση του επιβάλλεται όταν, για διαφόρους λόγους, ζητάμε να δυναμώσουμε την ομοιογένεια της τάξης, ιδίως αν θέλουμε να διευκολύνουμε την ενσωμάτωση μιας ομάδας παιδιών (π.χ. που δεν είναι ελληνόφωνα), στα οποία, αντίθετα, οι άλλες σχολικές δραστηριότητες εντείνουν την αίσθηση του περιθωριακού.

Ως προς τη γενικότερη λειτουργία της τάξης, όπως υποστηρίζουν σχετικά οι Faure και Lascar «το θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς κινήσεις και θορύβους, ούτε να αναπτυχθεί μέσα σε ακαταστασία κι έλλειψη προσοχής, ούτε ακόμα σε ατμόσφαιρα καταναγκασμού».[72]

Αν το θεατρικό παιχνίδι το λέμε και «δραματικό», όπως επισημαίνουν οι Faure και Lascar, «είναι για να επικαλεστούμε το θέατρο, και παίρνοντας το επίθετο στην ετυμολογική του έννοια, να υπενθυμίσουμε την απαίτηση για δράση».[73]

---

[71]G. Faure, S. Lascar, *Το Θεατρικό Παιχνίδι,* (μτφ. Α. Στρουμπούλη), Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ. 8.
[72] G. Faure, S. Lascar, όπ. π., σσ. 13-14.
[73] Όπ. π., *Το Θεατρικό Παιχνίδι,* σ. 9.

2.1 Θεατρικό Παιχνίδι και Εκπαίδευση

Στο Άρθρο 4 του Π.Δ. 132/10.4.90 του Υπουργείου Παιδείας αναφέρονται με επιγραμματικό τρόπο οι επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), οι οποίες είναι να βοηθήσει το παιδί: α) να συνειδητοποιεί τη σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου, καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, β) να βελτιώνει την ψυχοκινητική του έκφραση και να δραστηριοποιείται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, γ) να ανακαλύπτει νέες δημιουργικές δυνατότητες και τρόπους επικοινωνίας, δ) να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι για να αντιληφτεί τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματα τους, ε) να εξοικειώνεται με την τέχνη του θεάτρου και όσο το δυνατό να την προσεγγίζει, στ) να αποκτά θεατρική παιδεία τόσο με τη γνώση και την αίσθηση των ρόλων και των κανόνων του θεατρικού παιχνιδιού, όσο και με την παρακολούθηση παραστάσεων, ζ) να εκτιμά τα θεατρικά γεγονότα και τα σκηνικά επιτεύγματα, η) να μπορεί στις τελευταίες τάξεις, μέσα από τη συστηματική εφαρμογή και διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού να φτάνει στην οργανωμένη παράσταση.

Ο εκπαιδευτικός Νότης Παναγιώτου, το 1958, σε άρθρο του με τίτλο, «*Περισσότερη χαρά*», που εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι επίκαιρο, γράφει μεταξύ άλλων:

> [Ο] μαθητής του σημερινού σχολειού σπάνια γεύεται το ψωμί της χαράς και περιορίζει τη δίαιτα του εις τον άρτον της γνώσεως, που δεν είναι όμως αρκετός για να συντηρήσει την αισιοδοξία των νέων μας, να συνδαυλίσει την ψυχή και να πλαστουργήσει ανθρώπους χαρούμενους κι ευτυχισμένους. Τι το παράξενο λοιπόν όταν οι μαθητές μας σπάζοντας τον ασφυκτικό κλοιό της άχαρης ζωής του σχολείου καταφεύγουν στα σφαιριστήρια, στα ακατάλληλα θεάματα και σε άλλους απίθανους τόπους διασκεδάσεων; […] Δυστυχώς και στην περίπτωση τούτη συμβαίνει αυτό που πολύ συχνά παρατηρείται σε πολλές εκδηλώσεις της ελληνικής ζωής. Το σοβαρό, βαρύ, και το δύστροπο να θεωρούνται ενδείξεις πνευματικότητας, ενώ το χαριτωμένο, το γελαστό και το ανάλαφρο να

εξοβελίζονται σαν δείγματα επιπολαιότητας και ρηχής πνευματικής ζωής.[74]

Η τέχνη του θεάτρου, μια τέχνη σύνθετη και συλλογική, είναι ένα ακόμα παιδαγωγικό μέσο για το σημερινό εκπαιδευτικό. Μιλάμε για μια τέχνη και ένα θέατρο που δεν είναι αποκομμένα από τη ζωή, και για ένα σχολείο που δε θέλει να είναι απομονωμένο από τη γύρω του κοινωνική πραγματικότητα, τη ζωή στην ολική της έκφραση. Και αυτό το θέατρο, προκειμένου για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το βλέπουμε να λειτουργεί μέσα από την πολυσυνθετότητα και τη δυναμική του παιχνιδιού που μας δίνει το δικαίωμα, μέσα από τη «σύμβαση», να αναπλάσουμε, να ανασυνθέσουμε την καθημερινότητα, ακόμα και μέσα στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Η «μάθηση» μπορεί να δίνεται σήμερα με πολλούς τρόπους. Ένας από αυτούς είναι το *παιχνίδι* και η *πράξη-δράση*. Όπως αναφέρει ο Κουρετζής «μέσα από το παιχνίδι και την πράξη (δράση-δρώμενο) η μάθηση αναδύεται αβίαστα, φυσιολογικά και ευχάριστα».[75] Το θεατρικό παιχνίδι διαθέτοντας αυτές τις δύο παραμέτρους, μπορεί να μεταβάλλει τον παθητικό τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων της σχολικής ζωής σε μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία, χωρίς να θίγεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το θεατρικό παιχνίδι, καθώς επίσης και η αφήγηση και το παραμύθι, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα κάνοντάς τα πιο ενδιαφέροντα, με στόχο να μπορέσει ο μαθητής να βιώσει το κάθε μάθημα, με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόησή του, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσει ή να παπαγαλίσει.[76]

Θα μπορούσαμε να πούμε πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα άριστο μέσο ευαισθητοποίησης των παιδιών, όχι μόνο στο θέατρο αλλά και στη γενικότερη πολιτιστική τους εκπαίδευση, διευρύνει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αποτελεί δυναμικό μεθοδολογικό εργαλείο, για την εμπέδωση της γνώσης, στα χέρια του δασκάλου.

---

[74] Νότης Παναγιώτου, «Περισσότερη Χαρά», *Παιδεία και ζωή*, Τόμοι ΣΤ΄-Ι΄, 9, 82, Αύγουστος 1958, σσ. 27-28. [Τώρα στο Π. Παρασκευαΐδης, Δ. Πατίλας (επιμ.), *Νότης Παναγιώτου. Μελέτες- διηγήματα-ποιήματα,* Τ.Ε.Δ.Κ. Λέσβου, Μυτιλήνη, 2009].

[75] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1991, σ. 41.

[76] Για παράδειγμα στο γλωσσικό μάθημα το θεατρικό παιχνίδι βοηθά: α) Στο ξεπέρασμα των δυσκολιών που έχουν σχέση με την γλωσσική επικοινωνία και τον προφορικό λόγο, β) Στην κατανόηση των χαρακτήρων, του ψυχισμού, της ποίησης, του συναισθήματος, γ) Και τέλος δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή προφορικών κειμένων.

Η δυνατότητα μετατροπής της παθητικής διδασκαλίας σε δυναμική διδασκαλία απαιτεί αναμφίβολα πολλές διεργασίες και σύνθετες πρακτικές, ωστόσο από τη μεριά του θεατρολόγου-εκπαιδευτικού το θεατρικό παιχνίδι βάζει κάποιες ουσιαστικές βάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Λάκης Κουρετζής,

> Η μορφή του θεατρικού παιχνιδιού και οι τεχνικές του μπορούν να μεταβάλουν τον παθητικό και στερεότυπο τρόπο της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής γενικότερα. Να τη μετατρέψουν σε μια ευχάριστη δημιουργική διαδικασία, χωρίς να θίγεται το αναλυτικό πρόγραμμα σε κανένα επιμέρους μάθημα.[77]

Ο Σίμος Παπαδόπουλος, από τη σκοπιά του επεκτείνει αυτόν το συλλογισμό εμπλουτίζοντάς τον με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις στο θέμα και αναφέρει σχετικά με τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση:

> Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργεί περιβάλλον φαντασιακού παιχνιδιού, υπό το πρίσμα της αυτοσχέδιας θεατρικής μορφής και αυτό σημαίνει ότι πρώτα απ' όλα είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση, που δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παιδευτική διάσταση της συνολικής εμπειρίας. Αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως αυθόρμητη, ελεύθερη και αναπαραστατική δραστηριότητα, που επιδιώκει την ευχαρίστηση, όπως δηλαδή έχουν την ανάγκη να το παίζουν τα παιδιά, ενώ αποσκοπεί να τους εξοικειώσει με γνώσεις και ικανότητες και τη θεατρική εμπειρία, χωρίς να εμμένει στην αρτιότητα του χειρισμού τους.[78]

Οι επισημάνεις αυτές προσφέρουν πολύτιμο υλικό σύνθεσης των χειρισμών κατά την αναπαραστατική διαδικασία η οποία καθορίζει τελικά και την συνολική παιδευτική διάσταση της εμπειρίας που αποκομίζει ο μαθητής μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

---

[77] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., σ. 333.
[78] Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* όπ. π., σ. 89.

2.2 Θεατρικό Παιχνίδι – Θέατρο

Συχνά, στις μέρες μας, γίνεται λόγος για το θέατρο στα σχολεία, το θεατρικό παιχνίδι, την θεατρική αγωγή και μοιάζει να μιλάμε γι αυτό με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο μιλάμε για την αποκαλούμενη «κυκλοφοριακή αγωγή». Εύλογα θα αναρωτιόταν κάποιος, αν μέσα από την λεγόμενη «θεατρική αγωγή» τα παιδιά διδάσκονται πως να συναναστρέφονται με τους άλλους ανθρώπους ή αν μαθαίνουν να κοιτάζουν τον κόσμο μέσα από το πρίσμα μιας συμβολικής πράξης. Αν το θέατρο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, τότε όταν το μεταφέρουμε σε ένα παιδί σαν γνώση μέσα από το παιχνίδι, του προσφέρουμε τον κόσμο ολόκληρο μέσα σε ένα αναπαραστατικό παιχνίδι των συμβολισμών της κοινωνίας.

Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει προκαθορισμένο θεατρικό έργο, όπως στο θέατρο. Αντίθετα δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να εκφραστούν δημιουργικά, να πουν τις ιδέες τους, να εφεύρουν μια ιστορία, ή και να δημιουργήσουν ένα παραμύθι. Αυτή η διαδικασία τα οδηγεί σε μια σειρά από δραστηριότητες και στάδια όπως «να συζητήσουν», «να αποφασίσουν», «να δώσουν λύσεις στην εξέλιξη της ιστορίας τους». Η ιστορία, επομένως, που κτίζεται και εξελίσσεται με αυτόν τον τρόπο, χαρακτηρίζεται πλέον από την ευελιξία της να διαμορφώνεται συνεχώς.

Η έλλειψη περιορισμών στο θεατρικό παιχνίδι είναι η σημαντικότερη διαφορά που το διακρίνει από το θέατρο. Για τα παιδιά το θεατρικό παιχνίδι είναι η ψυχαγωγία τους, για τους ηθοποιούς όμως το θέατρο είναι μια επαγγελματική πράξη.

Για το θέατρο συνήθως χρειάζεται ένας συγκεκριμένος *χώρος* (αίθουσα του θεάτρου, αίθουσα καφενείου, διαμορφωμένη πλατεία), ενώ για το θεατρικό παιχνίδι χρειάζεται κυρίως μια *ομάδα* ανθρώπων που θέλουν να εκφραστούν, μπορεί κανείς να παίξει όπου θέλει. Το θεατρικό παιχνίδι δεν έχει σκηνοθέτη, το ρόλο αυτό τον παίζει ο εμψυχωτής-συντονιστής. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν κάνουμε πρόβες όπως στο θέατρο, ούτε αποστηθίζουμε ρόλους. Ο αυτοσχεδιασμός αφού δεν βασίζεται σε κείμενο, είναι το αποτέλεσμα της λειτουργικής φαντασίας της ομάδας, και του κάθε ένα που συμμετέχει σε αυτήν, εκείνη τη στιγμή. Ο αυτοσχεδιασμός είναι το κείμενο και σκηνικά το ίδιο το σώμα και ο νους ή η σκέψη των παιδιών. Ακόμα κι αυτή η απουσία σκηνικών υποβοηθά τη δυναμική της θεατρικής πράξης και την φαντασία.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά και τους νέους αλλά και μεγαλύτερους ανθρώπους, να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου, καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο

κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, βελτιώνοντας την ψυχοκινητική τους έκφραση και εντείνοντας την δραστηριοποίησή τους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Η ανακάλυψη νέων δημιουργικών δυνατοτήτων και τρόπων επικοινωνίας και η εξοικείωση με την τέχνη του θεάτρου, βοηθούν συνολικότερα στη θεατρική παιδεία. Επιπλέον, η ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, όπως η χρήση του σώματος και της φωνής, βοηθούν στην αντίληψη των διαφόρων θεατρικών εννοιών και στην ανακάλυψή τους σταδιακά. Τέλος επιτυγχάνεται η απόκτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στο θέατρο γενικότερα καθώς και απόκτηση γνώσεων γύρω από αυτό. Με το θεατρικό παιχνίδι γινόμαστε ικανοί να καταλήξουμε σε κάποιο «δρώμενο» με βάση το παιχνίδι, την έκφραση, την ελεύθερη δημιουργία. Να εκφράσουμε ελεύθερα τα συναισθήματά μας και τα προβλήματα, που μπορεί να μη μπορούμε ίσως και να μη θέλουμε να τα εκφράσουμε με άλλο τρόπο. Να ξεπεράσουμε προβλήματα προσαρμογής, απελευθέρωσης και επικοινωνίας.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσαρμογής και απελευθέρωσης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μας δίνει ο Λάκης Κουρετζής:

> […] Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ένας δάσκαλος μπορεί να ανακαλύψει ενδείξεις και προβλήματα μιας μαθησιακής δυσκολίας. Προβλήματα λόγου και έκφρασης ή δυσλεξίας, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν με ασκήσεις και παιχνίδια ορθοφωνίας. Προβλήματα προσαρμογής, επικοινωνίας με το σχολικό περιβάλλον, μια έντονη συστολή και ντροπαλότητα. Θα σας φέρω ένα παράδειγμα. Θυμάμαι την έκφραση ενός δασκάλου […] που είδε μια μαθήτριά του να παίρνει μέρος σε ομάδα θεατρικού παιχνιδιού και να εκφράζεται με τέτοια άνεση, που εξεπλάγη. Μου λέει: «Αυτό το παιδί προσπαθούσα όλο το χρόνο να το σηκώσω μέσα στην τάξη να πει ένα ποίημα και δεν το κατάφερα. Και τώρα σηκώνεται και παίζει ολόκληρο ρόλο». Έκτοτε ο δάσκαλος αυτός έγινε από τους πιο ένθερμους εμψυχωτές του θεατρικού παιχνιδιού.[79]

Η διαδικασία της προσαρμογής και της απελευθέρωσης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι βαρύνουσας σημασίας για τη μελλοντική εξέλιξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα έκφρασης του εαυτού. Συχνά τέτοια προβλήματα καθιστούν τον μαθητή ανεπαρκή στην προβολή και έκθεση του

[79] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., σ. 409.

εαυτού στο σχολικό περιβάλλον με σημαντικές επιπτώσεις στην απόδοσή τους στην μαθησιακή τους πορεία.

2.3 Οφέλη και σκοποί

Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και τη ζωή. Είναι η ανάγκη να δοθεί στο παιδί και τον έφηβο η δυνατότητα να πειραματιστεί, να απελευθερώσει το σώμα του, να χαρεί, να παίξει και παράλληλα να αποκομίσει γνώσεις και εμπειρίες.
Να εκφράσει ελεύθερα και αβίαστα τον ψυχικό του κόσμο και την προσωπική του γνώμη.

Στο θεατρικό παιχνίδι η έκφραση γίνεται μέσω του σώματος, αυτοσχεδιάζοντας ελεύθερα, εκμεταλλευόμενοι το τυχαίο και συνδέοντας αυτή τη δραστηριότητα με τις εικαστικές τέχνες, με τη μουσική, με τη ρυθμική και το χορό, Έτσι έχουμε ελεύθερη έκφραση των καθημερινών προσωπικών βιωμάτων και την επινόηση νέων φανταστικών θεμάτων. Είναι θα λέγαμε μια σύνθεση των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί ως μια μικρή κοινωνική ομάδα, μια δημοκρατικά οργανωμένη ομάδα με κανόνες, οι οποίοι όταν τηρούνται απ’ όλους τους παίκτες της, της δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κλίμα αλληλεγγύης, φιλίας, συντροφικότητας και κοινωνικότητας. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να εξερευνήσει, να πειραματιστεί, να εκφραστεί αυθόρμητα, ώστε να οδηγηθεί ομαλά στο στόχο του θεατρικού παιχνιδιού που δεν είναι άλλος από την απόκτηση μιας ολόπλευρα αναπτυγμένης προσωπικότητας, με ανεξάρτητη σκέψη και με δημιουργική φαντασία, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (ομάδα).

Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να αποδεσμεύσει τις δημιουργικές του ικανότητες, να απελευθερώσει τη φαντασία του, έτσι οδηγείται στη αβίαστη επικοινωνία και στην καλλιέργεια των ανθρωπίνων σχέσεων, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά, εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου, δεν μπορούν να εκφράσουν με το λόγο τις ψυχικές τους, ευχάριστες ή δυσάρεστες, καταστάσεις.

Δίνει στο παιδί δυνατότητες να ικανοποιήσει βιολογικές ανάγκες για κίνηση και δράση. Παίζοντας μέσα στην ομάδα βιώνει με τον καλύτερο τρόπο την παιδική του ηλικία αλλά παράλληλα υπακούει με προθυμία στους κανόνες του παιχνιδιού και της ομάδας. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συνειδητοποιεί την έννοια της δικαιοσύνης, της ισότητας, της συνεργασίας, ανακαλύπτει για πρώτη φορά την έννοια της αυτογνωσίας.

Ένας δυναμικός τόπος, όπου τίποτα δεν είναι στατικό αλλά ένα «συνεχές γίγνεσθαι»,[80] είναι η ομάδα. Όλα προκύπτουν σε συνδιαλλαγή, σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, ως κινητή συνισταμένη των στοιχείων και εκδηλώσεων της προσωπικότητας κάθε μέλους με τα στοιχεία και εκδηλώσεις της προσωπικότητας των άλλων.

Σ' όλο αυτό το «γίγνεσθαι»,[81] προκύπτουν ποικίλοι σχηματισμοί, ιεραρχικά σχήματα ρόλων, ηγετικοί ρόλοι, ρόλοι ακολουθίας και υποταγής, ταυτίσεις με τον αρχηγό και διαμάχες, επαναλήψεις ευρημάτων αλλά και δημιουργικά ανοίγματα, αποκρυστάλλωση σε ομοιογενή συμπεριφορά, αποτινάξεις απ' την ομάδα, που μέσα απ' τις πολυποίκιλες ταλαντώσεις, αλληλεπιδράσεις, αλληλεξαρτήσεις και επιρροές ικανοποιούνται οι ψυχολογικές ανάγκες των μελών της.

Όπως επισημαίνει σχετικά η Μ. Γαλάνη:

«Εκείνες οι μέθοδοι που προασπίζονται την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, που ενεργοποιούν την φαντασία και καθιστούν δυνατή την επικοινωνία, μέσα από την κοινή δράση της ομάδας, που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό ως μέσα της γνώσης, αποτελούν τη βάση στην οποία στηρίζεται το θεατρικό παιχνίδι». [82]

2.4 Τεχνικές και φάσεις ανάπτυξης του Θεατρικού Παιχνιδιού

Η ανάπτυξη και η επεξεργασία του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια διαδικασία που περνάει μέσα από τέσσερις κύριες φάσεις – στάδια. Τα στάδια αυτά κατά τον Λάκη Κουρετζή, [83]:

[80] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το βιβλίο της δραματοποίησης,* όπ. π., σ. 32.
[81] Όπ. π., σ. 34.
[82] Μάρω Γαλάνη, *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού,* Ίων-Έλλην, Αθήνα, 2010.
[83] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σ. 70.

Α΄ Φάση: Φάση της «απελευθέρωσης». Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας.

Β΄ Φάση: Φάση της αναπαραγωγής. Στάδιο όπου δεσπόζει το παιχνίδι των ρόλων.

Γ΄ Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο). Στάδιο εκτέλεσης.

Δ΄ Φάση: Φάση ανάλυσης. Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων (συζήτηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων κλπ.).

2.4.1 Η φάση της απελευθέρωσης

Σε αυτή προσπαθούμε με διάφορα παιχνίδια, κινητικές ασκήσεις, σωματική έκφραση, να καταφέρουν τα παιδιά, αλλά και όσοι ασχοληθούν με το θεατρικό παιχνίδι, να αισθανθούν και πάλι παιδιά και ελεύθεροι να κάνουν πράγματα που στην καθημερινή τους ζωή θα ήταν αστεία και γελοία, αλλά εδώ μπορούν να τα επιχειρήσουν, αφού αποτελούν μέρος του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η εξοικείωση μεταξύ των μελών της ομάδας, η επικοινωνία και τελικά η αποδέσμευση από τις συστολές και την επιφυλακτικότητα. Μόνο όταν ολοκληρωθεί αυτή η εξοικείωση μπορεί να αρχίσει η δεύτερη φάση.

Ο Λάκης Κουρετζής περιγράφει τη σημασία των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα σε αυτή τη φάση, ενώ αυτές τις ενέργειες τις κατατάσσει στις απελευθερωτικές δραστηριότητες: «[…] όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με κάποια μορφή παιχνιδιού απελευθερώνουν. Κι αυτό συμβαίνει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες […]»[84] και συμπληρώνει ότι, «από την φάση αυτή εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία, η δυναμική και το εύρος ενός θεατρικού παιχνιδιού».[85]

2.4.2 Η φάση της αναπαραγωγής

Συζητάμε θέματα και ιδέες ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο της ομάδας, προσπαθούμε αυτά τα θέματα και τις ιδέες να τα συγκλίνουμε σε έναν άξονα, ένα θέμα, μια κατεύθυνση. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες για να δουλέψουν το θέμα. Τότε τα μέλη της ομάδας αυτοσχεδιάζουν, παίζουν για τον εαυτό τους.

[84] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σ. 71.
[85] Όπ. π., σ. 75.

Διαλέγουν τους ρόλους που θέλουν, μπαίνουν σε ομάδες ρόλων, αρχίζει η μεταμφίεση στο συγκεκριμένο πρόσωπο. Θα ψάξουν στα διάφορα αντικείμενα που θα βρουν στο χώρο και θα στήσουν την παράστασή τους. Φυσικά τα αντικείμενα δεν είναι άλλα από μια καρέκλα για παράδειγμα, η ομάδα χαρακτηρίζει την καρέκλα, ως σπίτι και αυτό είναι, δεν χρειάζεται τίποτα άλλο. Οι θεατές που πάντα είναι τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων, το δέχονται σαν δεδομένο και η παράσταση αρχίζει. Ο Λάκης Κουρετζής συνδέει αυτή τη φάση με το παιχνίδι των ρόλων. Χαρακτηριστικά γράφει:

> Το «παιχνίδι των ρόλων» μας συνδέει άμεσα με τις πρωτόγονες, τις αρχέγονες μορφές θεατρικής έκφρασης. Μας οδηγεί στην «προγεννητική» εποχή του θεατρικού φαινομένου. […] Από την ανάγκη του να κάνει ορατό το αόρατο, κοντινό το απόμακρο. Ότι και να' ταν αυτό: πρόσωπο, θεότητα ή πνεύμα. Από την ανάγκη, ίσως, μέσα από κάποιο ρόλο να προβάλει τις άλλες «μορφές» που συνυπάρχουν μέσα του […]. Έπειτα ήρθε η περίοδος που κάποιος ή κάποιοι πήραν αυτούς τους ρόλους και συνέθεσαν ένα έργο, μέσα στο οποίο οι ρόλοι με κάποια αφορμή (θέμα) θα λειτουργούν μεταξύ τους.[86]

2.4.3 Η φάση της εκτέλεσης (θεατρικό δρώμενο)

Η φάση αυτή είναι ένα καθαρά δημιουργικό στάδιο και θα το αποκαλούσαμε καθαρά θεατρική διαδικασία. Τα παιδιά με βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα και την κίνηση, τον λόγο και την εικόνα, φτάνουν μόνα τους σε μια σύνθεση παίζουν τα θέματα που έχουν ήδη αυτοσχεδιάσει. Ο Κουρετζής περιγράφει αναλυτικά αυτή τη φάση και εντοπίζει ευκρινώς ότι στο σημείο αυτό τα παιδιά σχηματίζουν μια σαφή ιδέα για το πώς φτάνουμε στο «θεατρικό δρώμενο» και τη «σκηνική δράση»:

> Τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχόλησαν με όποιο τρόπο θέλουν. Η φαντασία τους ασκείται τώρα σε κάτι το συγκεκριμένο και εποικοδομητικό. Όσες επιθυμίες εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις σχηματοποιούνται σε «θεατρικό δρώμενο» που έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η διαμόρφωση ενός σκηνικού

[86] Λάκης Κουρετζής, όπ. π., σσ. 76-77.

> δρώμενου είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των τρόπων που χρησιμοποιούν τα παιδιά, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες. Οι διάλογοι, η πλοκή, οι συγκρούσεις, ο τρόπος ερμηνείας στη διάρκεια αυτής της φάσης δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένα […]. Στη διάρκεια της «σκηνικής δράσης» το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα […].[87]

Η συνειδητοποίηση της σχέσης με τα πρόσωπα της ομάδας και του ρόλου που το καθένα από αυτά στη διάρκεια αυτής της φάσης παίζει, είναι το σημείο που το παιδί συλλαμβάνει την σημασία της θεατρικής πράξης και ό τι πράττει το πράττει επειδή το επιθυμεί και το επιλέγει.

> Το παιδί, όταν παίζει κάτω από αυτές τις συνθήκες, δεν παίζει «θέατρο» μόνο για να παίξει. Παίζει για να πει κάτι […]. Όταν το θεατρικό παιχνίδι φτάσει στην τρίτη φάση, το παιδί παίζει γιατί το θέλει. Παίζει από μια βαθιά παρόρμηση. Θέλει να χαρεί, να νιώσει, να βιώσει. Παίζοντας, λοιπόν έτσι, μπορεί να μη δίνει μια παραδοσιακής μορφής παράσταση, όμως, προσεγγίζει σωστά το θεατρικό γίγνεσθαι: την ουσία της θεατρικής λειτουργίας. Έτσι η θεατρική πράξη αποκτάει την παιδευτική της διάσταση.[88]

Σε αυτό το στάδιο επιτελείται, επομένως η βαθύτερη σχέση του παιδιού με την θεατρική εμπειρία και το θέατρο, για κείνο καθίσταται ένα μέσο έκφρασης του εαυτού, συνείδησης του εαυτού και του άλλου, αλλά και μέσο για μια παιδευτική διαδικασία η οποία συμπληρώνεται στην επόμενη φάση.

2.4.4 Η φάση της ανάλυσης

Η ομάδα μετά την παράσταση του «θεατρικού δρώμενου» προχωράει στην δημιουργία μιας συζήτησης όπου περιγράφεται η βιωμένη πρότερη εμπειρία και διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με τα όσα βιώθηκαν στην διάρκεια του παιχνιδιού.

---

[87] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σσ. 85-86.
[88] Όπ. π., σ. 87.

Το σημαντικότερο σε αυτό το στάδιο είναι η έκφραση της προσωπικής γνώμης και άποψης για τα πράγματα που απασχόλησαν το παιδί στη διάρκεια της διαδικασίας και η αναλυτική αυτή συζήτηση χρησιμεύει ως απαρχή για τον επόμενο αυτοσχεδιασμό και το επόμενο παιχνίδι. Μετά την τέταρτη αυτή φάση είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να θέλουν να επαναλάβουν το παιχνίδι ή να κρατήσουν υλικό για το μέλλον. Ο Κουρετζής θεωρεί ότι αυτή η επιθυμία επανάληψης είναι η καλύτερη μέθοδος για την ανακάλυψη νέων διαστάσεων της μέχρι στιγμής εμπειρίας. Γράφει:

> Στην περίπτωση που μετά την τέταρτη φάση τα παιδιά θελήσουν να ξαναρχίσουν πάλι το θεατρικό παιχνίδι ή να το επαναλάβουν κάποια άλλη μέρα, δε θα είναι ποτέ το ίδιο. Όσες φορές κι αν επαναληφθεί ένα δρώμενο, τα παιδιά πάντα κάτι καινούριο ανακαλύπτουν και προσθέτουν.[89]

Βέβαια το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία, αποτελεί το μέσο για την ενεργοποίηση του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχής του, την εξοικείωση του με το θέατρο, που είναι τέχνη σύνθετη παιδευτική και βαθύτατα κοινωνική.

[89] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σ. 92.

3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το Θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από την καθημερινή παραστασιολογία των σχολείων, όπου το προσωπικό στοιχείο εκμηδενίζεται. Είναι ένα καθαρά δημιουργικό συμβάν που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Δεν υπάρχει ακριβής κώδικας που να καθορίζει τι ακριβώς μπορεί να είναι ένα δημιουργικό συμβάν. Το παιδί ανακαλύπτει μόνο του ένα ρόλο, διαλέγοντας έτσι έμμεσα έναν τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης. Ουσιαστικά λοιπόν το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης. Το σημερινό σχολείο εξακολουθεί να είναι αρκετά νοησιαρχικό και γι' αυτό τα παιδιά αναζητούν ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης. Το θεατρικό παιχνίδι στα χέρια του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει το μέσο για να γίνουν αντιληπτές οι ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους, μιας και αποτελεί πεδίο κοινωνικής δράσης.

Το παιχνίδι είναι η πρώτη μύηση του παιδιού στην τέχνη. Ειδικότερα το θεατρικό παιχνίδι μυεί το παιδί στο θεατρικό φαινόμενο. Με αυτό δεν διδάσκουμε στα παιδιά θέατρο. Δεν τα μαθαίνουμε πώς να γίνουν ηθοποιοί και πώς να υποκρίνονται. Το παιδί παίζει *δια* του θεάτρου και όχι *με* το θέατρο. Γι' αυτό δεν απευθύνεται σε χαρισματικά παιδιά ούτε σε χαρισματικούς δασκάλους. Είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος, για να παροχετευτεί δημιουργικά η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου. Όσο πιο παιγνιώδης είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά το παιδί μαθαίνει.

Ο Λάκης Κουρετζής ξεκαθαρίζει ότι η θεατρική παιδεία δεν είναι ευθέως ανάλογη του πλήθους των παραστασιακών εμπειριών που λαμβάνει ένα άτομο και υπεραμύνεται της διαδικασίας έναντι του αποτελέσματος καθαυτού (της τελικής παράστασης). Γράφει:

> Στην παιδαγωγική διαδικασία έχει σημασία η διαδρομή και όχι το αποτέλεσμα, θεατρική παιδεία και αγωγή δεν είναι μόνο η παράσταση. Μπορεί να έχουμε πλήθος παραστάσεων και μηδέν ποσοστό θεατρικής

παιδείας και το αντίθετο, δηλαδή καμία θεατρική [παράσταση] αλλά πολύ ανεβασμένο ποσοστό θεατρικής αγωγής. [90]

Το Θεατρικό Παιχνίδι, συνεπώς δεν περιορίζεται στο ρόλο της γοητευτικής διαδικασίας για την απλή εξοικείωση με πράγματα του κόσμου, αλλά αναλαμβάνει ουσιαστικό ρόλο στην πρόσληψη, επεξεργασία και οικειοποίηση γνώσης σχετικά με τον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο του παιδιού.

Θα μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε ως εξής την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στο παιδί:

(α) Μέσο για την ανακάλυψη πολλών πτυχών της (καθημερινής) ζωής, της ανθρώπινης ύπαρξης και γενικότερα του κόσμου.

(β) Μέσο συνειδητοποίησης της λειτουργίας της φαντασίας και οριοθέτησης φαντασίας και πραγματικότητας.

(γ) Μέσο κατάκτησης γνώσης δια της αίσθησης και της εμπειρίας χωρίς τη χρήση της παραδοσιακού τρόπου μελέτης (αποστήθιση, απομνημόνευση).

(δ) Μέσο απόκτησης βιωμένης εμπειρίας της χωροχρονικότητας , και τέλος

(ε) Μέσο για την υποστήριξη των βαθύτερων υπαρξιακών αναγκών και μέσο συμβολής στην αυτογνωσία, στην αυτοσυνείδηση και στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα αναλυθούν εκτενέστερα αυτές οι επιρροές και τα βασικά οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά.

3.1 Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο εμψύχωσης και αφύπνισης

Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση και ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι πρέπει με κάθε θεμιτό τρόπο να βοηθήσουμε τους μαθητές να γίνουν ενεργοί, αφυπνισμένοι και δεσμευμένοι «μεσολαβητές».[91] Η Περσεφόνη Σέξτου, επεξεργάζεται περαιτέρω τον όρο «μεσολαβητής», αποδίδοντας στους μαθητές την ιδιότητα αυτή, όχι ως μια de facto ικανότητα, αλλά ως μια νοητική λειτουργία που οδηγεί στην κριτική προσέγγιση. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

[90] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., σ. 294.
[91] P. McLaren, *Life in Schools, An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education,* Allyn & Bacon, New York/London, 2003.

> Δανείζομαι τον όρο «μεσολαβητές» μεταφράζοντας τον αγγλικό όρο *agents*, όπως τον συναντούμε στην «κριτική παιδαγωγική» (critical pedagogy), ένα είδος παιδαγωγικής που ενθαρρύνει τους μαθητές να δουλέψουν συνειδητά για να αποκτήσουν μια νοητική, πολιτική και ηθική κατανόηση της δικής τους προσωπικότητας και των ρόλων των άλλων. Ως «κριτικοί μεσολαβητές», οι μαθητές επεξεργάζονται πολυ-πολιτισμικά θέματα, άνισες σχέσεις εξουσίας και άνισες προσβάσεις σε αγαθά και πηγές πλούτου. Αξιοποιούν το δράμα για να προσεγγίσουν τα φυλετικά, σεξιστικά και σχολικά στίγματα στην κοινωνία και στο σχολείο.[92]

Όπως υποστηρίζουν πολλοί παιδαγωγοί του θεάτρου, το δράμα έχει σκοπό να προσφέρει στο κοινό του ευκαιρίες να παίξουν το ρόλο του πολίτη (performing as citizen) και να τους δείξει ένα δρόμο για να επιβιώσουν μέσα σε πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, καθώς χτίζει πάνω στην ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν ως πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία.[93]

Ο Στέλιος Βγαγκές, που προσεγγίζει το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο εμψύχωσης, το θεωρεί ως τον πιο πρόσφορο τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση και φαίνεται να δίνει ιδιαίτερο βάρος στη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο μαθητή και τον δάσκαλο και η οποία βασίζεται στη από κοινού βίωση του κόσμου του παιχνιδιού.

> Με το θεατρικό παιχνίδι διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο καθώς αναπτύσσεται μεταξύ τους ένας κώδικας επικοινωνίας που στηρίζεται στο παιχνίδι και στο συναίσθημα. Το παιχνίδι, που αποτελεί τον οικείο τρόπο που το παιδί γνωρίζει τον κόσμο, γίνεται από το δάσκαλο μέσο για να το βοηθήσει σ' αυτή την προσπάθεια. Ο δάσκαλος γίνεται ένα πρόσωπο φιλικό που εμπνέει στο παιδί ασφάλεια, γιατί του δίνει ευκαιρίες να λειτουργεί με τρόπους που το ευχαριστούν. Το κάνει να νιώθει ότι εκείνος έρχεται στη θέση του αντιμετωπίζοντάς το σύμφωνα με τη φύση του και όχι με την ιδιότητά του. Όμως ο δάσκαλος

[92] Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007, σσ. 31-32.
[93] H. Nicholson, *Applied Drama, the gift of theatre,* Palgrave Macmillian, Hamphsire & New York, 2005.

προχωρά και πέρα από την απλή έννοια «παιχνίδι» και εισάγει στη σχέση την έννοια «Θεατρικό». [94]

Η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης του παιδιού έναντι του εαυτού και του δασκάλου το οδηγούν να αναπτύξει συμπεριφορές (εκφάνσεις των ρόλων) που του επιτρέπουν να εκφράζεται αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς το φόβο πως κάποιος θα το κρίνει αρνητικά. Αυτή εξάλλου είναι η βασική επιδίωξη του Θεατρικού Παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο αμβλύνονται οι ανασφάλειες και η εσωστρέφεια και δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να νιώσει ότι «μπορεί να αναπτύξει δικούς του μηχανισμούς στην εξεύρεση λύσεων», στο βαθμό που οι ικανότητές του το επιτρέπουν, και με τις δράσεις του να προσδιορίσει θέσεις και να διαμορφώσει στάσεις στις σχέσεις του με τα πράγματα (αντικειμενικός κόσμος). «Αίσθημα στο οποίο θα στηριχτεί για να τολμήσει κάτι παραπάνω και έτσι να εξελιχθεί».[95]

3.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο φαντασίας

[...] το θέατρο είναι ο τόπος συνάντησης ανάμεσα στη μίμηση και σε μια δύναμη μεταμόρφωσης που λέγεται φαντασία, η οποία δε φέρνει αποτέλεσμα αν παραμένει στο μυαλό. Πρέπει να διαπεράσει όλο το σώμα.

Peter Brook[96]

Η φαντασία είναι πιο σημαντική από τη γνώση

Αϊνστάιν.

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Είναι μια φυσική λειτουργία για την οποία γνωρίζουμε πολύ λίγα, η παρατήρηση, το ακαθόριστο, αυτό που δεν ξέρεις. Πόσο όμορφο είναι να παίξεις με αυτό που δεν ξέρεις! Και πόσους περιορισμούς σου βάζει αυτό που ξέρεις... Το δημιουργικό συμβάν δεν ξέρεις από ποια κατεύθυνση θα έρθει. Μπορεί,

[94] Στέλιος Βγαγκές, «Μαθαίνοντας μέσα από το θεατρικό παιγνίδι», στο *Το θέατρο και οι παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Πρακτικά από τη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το «Θέατρο στην Εκπαίδευση», (επιμ. Ν. Γκόβας), Αθήνα, 2004, σσ. 223-224.
[95] Όπ. π., σ. 224.
[96] Peter Brook, *Νήματα του χρόνου,* (μτφ. Νίκος Χατζόπουλος), Κοάν, Αθήνα, 2001, σ. 41.

να είναι ένα ερέθισμα που ξεπετιέται ξαφνικά από την παρατήρηση ενός λουλουδιού, από ένα τυχαίο γεγονός, από κάποιο κουρέλι, από την ευαισθησία μας στον άνεμο, από την ελευθερία μας να αφεθούμε σε κάποια παρόρμηση, όποτε έρθει. Όταν η φαντασία απελευθερωθεί, όταν η ευαισθητοποίηση αυξηθεί, όταν το μυαλό και η καρδιά ανοίξουν, αυτή η παρόρμηση μετατρέπεται σε δημιουργία. Το πνεύμα, η ψυχή και το σώμα του παιδιού είναι έτοιμα ν' αντηχήσουν τους ήχους και τα ερεθίσματα που δέχτηκαν.

Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του, να βγαίνει έξω από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς, που του καθηλώνουν και του δεσμεύουν τη φαντασία. Βλέπει να προχωρά στη «μεταμόρφωση» ορισμένων προσώπων και καταστάσεων και στη δημιουργία, χωρίς έντονους ανταγωνισμούς, συλλογικά και μέσα σε ένα χώρο όπου η συμπεριφορά του δε γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης, κριτικής και απόρριψης.

Είναι μια τεχνική για την εξελικτική πορεία του παιδιού, γιατί δίνει άμεσες ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, που δεν τις παίρνει από άλλες παιδαγωγικές πρακτικές. Ο David Davis, δίνει ιδιαίτερο βάρος στην κοινωνικοποίηση του παιδιού απαλλαγμένης όμως από προκατασκευασμένες διδασκαλίες (κατήχηση, αποστήθιση) και προάγει την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας ως μέσο της κοινωνικής ωρίμανσης:

> Για να ενεργοποιηθεί η φαντασία και η λογική των νέων ανθρώπων, ο/η δάσκαλος/α δράματος χρειάζεται να αφοσιωθεί σε μια στάση της οποίας το σύστημα αξιών θα το διακατέχει η προοπτική μιας κοινωνικοποιημένης ανθρωπότητας. Αυτό δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να οδηγεί στην κατήχηση. Ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών σημαίνει να τα αναγκάσουμε να συνδεθούν με τις ουσιώδεις έννοιες της ανθρωπότητας στο ευρύτερο φάσμα της. [97]

Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και η άποψη του John Somers, ό οποίος αντιλαμβάνεται τον κόσμο του φανταστικού στο παιδί ως μέσο για μια υγιή δημιουργική δράση. Αναφέρει ότι:

---

[97] David Davis, «Το θέατρο στην εκπαίδευση: Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση» Πρακτικά 2ης Διεθνής Συνδιάσκεψης για το «Θέατρο στην εκπαίδευση», (επιμ. Ν. Γκόβας), 2002, (σσ. 29-34), όπ. π., σ. 33.

> Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού μέσα από το θέατρο, είναι πιθανόν να κατανοήσουμε περισσότερο τη δική μας προσωπική ιστορία. […] Το γεγονός ότι γνωρίζουμε ότι η θεατρική πράξη δεν είναι πραγματικότητα μας επιτρέπει να αφήσουμε τους εαυτούς μας να «ριχτούν» στη δράση, ώστε να μας νοιάζει αυτό που συμβαίνει, αλλά ταυτόχρονα και αρκετά «έξω» από αυτή, ώστε να μη φοβόμαστε. […] Η είσοδος στο κόσμο του φανταστικού ασκεί γενικές θεραπευτικές επιδράσεις σ' αυτούς που συμμετέχουν.[98]

Κεντρικό ρόλο στην ανάδειξη του καλλιτεχνικού χαρακτήρα της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού παίζει η φαντασία, που κατά την S. Langer,[99] είναι η «*ρίζα της τέχνης*» και ευρύτερα η «*δραματική ευφυΐα*», (aesthetic intelligence). [100] Επιπλέον, η αισθητηριακή εμπειρία καθίσταται καθοριστικός παράγοντας στην καλλιέργεια του συναισθήματος και της ευαισθησίας των παιδιών, κάτι που «ενισχύει την *αισθητική τους ευφυΐα*».[101]

Φαίνεται ότι το ζήτημα της ενεργοποίησης και φαντασίας απασχολεί ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς, αφού σε αυτήν βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η μορφή με την οποία εξωτερικεύει το παιδί τον εσωτερικό του κόσμο. Ο Σίμος Παπαδόπουλος παρατηρεί σχετικά:

> Η φαντασία των παιδιών είναι πηγή και γενεσιουργός αιτία για τη διαφυγή από το ρεαλισμό και την καθημερινή πραγματικότητα, για την αναδιαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων, την επινόηση φανταστικών ρόλων και καταστάσεων και το χτίσιμο ενός κόσμου ονειρικού, βαθειά υπερρεαλιστικού, που ανατρέπει την τάξη των πραγμάτων για να την αναδιατάσσει με νέους τρόπους.[102]

---

[98] John Somers, «Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού», στο Πρακτικά 2ης Διεθνής Συνδιάσκεψης για το «Θέατρο στην εκπαίδευση», (επιμ. Ν. Γκόβας), όπ. π., σ. 75.

[99] S. K. Lanker, *Feeling and Form*, Routledge and Kenan Paul, London, 1953.

[100] H. Gardner, *Towards a theory of dramatic intelligence», Creative Drama in a Developmental Context*, University Press of America, New York, 1985, σ. 306.

[101] T. Pateman, *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*, The Falmer Press, London, 1991.

[102] Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* όπ. π., σ. 619.

Προς επίρρωση των παραπάνω έρχονται οι απόψεις του Θεόφραστου Γέρου, ο οποίος στο δοκίμιό του για το «συμβολικό παιχνίδι» τονίζει ιδιαίτερα την ύπαρξη του φανταστικού παιχνιδιού ως μίας από τις πιο σημαντικές εκδηλώσεις του παιδικού βίου:

> Το συμβολικό-φανταστικό παιχνίδι είναι από τις σοβαρότερες εκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο μεγάλος παύει να παίζει με την φαντασία του. […] Πολλές φορές το φανταστικό παιχνίδι αποζημιώνει, για μια αποτυχημένη δραστηριότητα του παιδιού. Εκδηλώνει τις ανησυχίες του παιδιού με σύμβολα π.χ. το παιδί που δάρθηκε από την μητέρα του επειδή δεν μπορεί να ανταποδώσει, ξεσπά στην κούκλα του. Όταν το πονέσει ο οδοντίατρος, γίνεται οδοντίατρος και βγάζει το άχτι του στους άλλους. Ένα μίσος που πιέστηκε πολύ, εκδηλώνεται στο παιχνίδι με χίλιες δύο μορφές. [103]

Θα λέγαμε ότι στο απόσπασμα του Κωστή Παλαμά που ακολουθεί, εμπεριέχεται μια παρόμοια προσπάθεια εξωτερίκευσης του φανταστικού κόσμου μέσα από το αναπαραστατικό παιχνίδι. Η περιγραφή της δραματοποίησης των σκηνών που λάμβαναν χώρα στο σχολείο μετατρέπεται σε ένα μέσο διαχείρισης της εσωτερικής κατάστασης και κατανόησης της θέσης και της σχέσης με το περιβάλλον του σχολείου. Το σχολείο για τον Παλαμά, στάθηκε πολύ δύσκολο, και όταν ήθελε να ξεσπάσει, δραματοποιούσε τις σκηνές της σχολικής ζωής. Διαβάζουμε:

> Σ’ ένα σεντούκι απάνω μια καρέκλα κι ένα τραπεζάκι. Η δασκαλοκαθέδρα. Έκανα την παράδοσή μου. Πρώτα ήσυχα και ακαδημαϊκά. Ύστερα δεν μπορούσα να βαστάξω. Τα μαθητούδια μου τα άτακτα και αμελή. Ξελαρυγγιζόμουν για να τα φέρω στον ίσιο δρόμο. Τίποτα. Μ’ έπνιγε ο θυμός. Άρπαζα τη βέργα. Κατέβαινα, χιμούσα. Μοίραζα ξύλο αλύπητο, δεξιά και αριστερά. Εσείς προσκέφαλα και στρωσίδια, τραπέζια και καθίσματα, πατώματα και γωνιές, σάλες και κατώγια, κι αν ακόμα υπάρχετε, ακόμα θα βογκάτε από το δάρσιμο. Τη μανία του σχολείου την κράτησα και πολύ έπειτα απ’ τα πρώτα μου παιδιάτικα παιχνίδια, του γυμνασίου αγόρι πια. Ξαλάφρωνα στο σπίτι από την πλήξη της γυμναστικής παράδοσης, μεταμορφώνοντάς τη σε παιχνίδι.

[103] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* όπ. π., σσ. 31-32.

> Τον καθηγητή που μ' ενοχλούσε στην τάξη, τον έπαιζα στο σπίτι κι ήμουν ενθουσιασμένος. [104]

Η Helene Beauchamp, ασχολείται ιδιαίτερα με τις δυνατότητες που δίνει η δραματοποίηση στα παιδιά να πραγματώσουν/εξωτερικεύσουν τις εσωτερικές εικόνες που συσσωρεύει μέσα τους η φαντασία και επισημαίνει τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τον συνδυασμό της εσωτερικής σκέψης (φαντασία) και της εξωτερικής έκφρασης (πραγματικότητα). «Το δραματικό (θεατρικό) παιχνίδι» λέει,

> προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν πραγματικότητα τους μύθους που τα αφορούν, είτε μέσα από το παιχνίδι των ιστοριών που αφηγείται ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής και απεικονίζουν τα παιδιά, είτε μέσα από την υλοποίηση των εικόνων που συσσωρεύονται στη φαντασία τους μέσα από ιστορίες που αυτοσχεδιάζουν τα ίδια. Τους επιτρέπει να προσδιορίζουν σχέσεις του συγκεκριμένου στο αφηρημένο, να ωθούν το φανταστικό να ενσαρκωθεί και την πραγματικότητα να εμπλουτιστεί από διάφορες προσφορές. [105]

Όπως αναφέρει και η Άλκηστις,

> Θα προσπαθήσουμε με κάθε τρόπο να ενισχύσουμε, να τροφοδοτήσουμε, να ενδυναμώσουμε την αναπλαστική φαντασία του παιδιού, ώστε να αναμοχλευθούν οι πηγές μέσα του και να εναρμονιστεί το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον. Παράλληλα, η γνώση θα μπορέσει να γίνει δημιουργική και αποδοτική μόνο αν περάσει απ' την επινόηση της γόνιμης φαντασίας σε συνδυασμό με τη βιωματική έκφραση. Δέσιμο λοιπόν της φαντασίας μας με το βαθύτερο «είναι» μας και τους άλλους μέσα στο χώρο και το χρόνο. [106]

---

[104] Κωστή Παλαμάς, *Τα χρόνια μου και τα χαρτιά μου,* Κολλάρος, Αθήνα, 1933.
[105] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, (μτφ. Ελένη Πανίσκα), Τυπωθήτω, Αθήνα, 1998, σ. 154.
[106] Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο,* Άλκηστις, Αθήνα, 1984, σ. 79.

3.3 Το Θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενεργοποίησης

Ο Σίμος Παπαδόπουλος, σχετικά με τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου ενεργοποίησης της προσοχής, περιγράφει τεχνικές για την εισαγωγή σε αυτή τη διαδικασία.

> Πριν μπούμε στο δραματικό περιβάλλον, αξιοποιούμε ως σύντομη εισαγωγή παιχνίδια κίνησης, ρυθμού και συγκέντρωσης της προσοχής, που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν μια σχέση προς τους άλλους και μια πρώτη επαφή με τους ρόλους. Στόχος της τεχνικής είναι η ενεργοποίηση των αισθήσεων μέσω της σωματικής προθέρμανσης και χαλάρωσης των παιδιών, με προσανατολισμό στη δημιουργία ευχάριστης διάθεσης, κλίματος αποδοχής και συνεργασίας, αλλά και ετοιμότητας για δράση. [107]

Φαίνεται ότι η διαδικασία εισαγωγής στο δραματικό περιβάλλον είναι τελικά μια διαδικασία διαμόρφωσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή αλλαγής συμπεριφοράς της ομάδας ή ενός ατόμου, επιτυγχάνοντας μια συνεκτική ένωση μεταξύ των συμμετεχόντων, η οποία δοκιμάστηκε κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Η ανάληψη της ευθύνης έναντι του συνόλου προσδίδει μια σημαντική προσωπική δύναμη, ενισχυμένη από τη δραματοποίηση που προσδίδει στον υποδυόμενο το θεατρικό παιχνίδι ιδιότητες που δεν είχε φανταστεί προηγουμένως. Η. Beauchamp, επισημαίνει σχετικά:

> Το θεατρικό παιχνίδι επικαλείται εκφραστικά μέσα που δεν ενεργοποιούνται διαφορετικά και που οδηγούν σε αλλαγές συμπεριφοράς της τάξεως, παραδείγματος χάρη, μιας μεγαλύτερης ελευθερίας λόγου και κινήσεων, μιας συνενοχής μεταξύ των συμμετεχόντων, συνενοχή που πιθανόν κιόλας να χτίστηκε ύστερα από διαφορές και από ζωηρές αντιπαραθέσεις. Συχνά το δραματικό (θεατρικό) παιχνίδι παρέχει μια μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μας, μια προσωπική δύναμη. Μήπως επειδή αντλεί τα εκφραστικά του μέσα από τα βάθη του καθενός μας; Μήπως επειδή στηρίζεται στην ανάληψη ενός δημόσιου λόγου, είτε κατά

[107] Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου,* όπ. π., σ. 75.

τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής συνάντησης, είτε κατά τη διάρκεια της παράστασης;[108]

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι βγάζουμε τον εαυτό μας στο φως. Μαθαίνουμε να αγγίζουμε τις λύπες μας, να επικοινωνούμε, να φανταζόμαστε, να εκφραζόμαστε. Το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον ψυχικό του κόσμο, το σώμα, και τη φωνή του. Καλλιεργεί την γλωσσική έκφραση, ενώ ορισμένες ασκήσεις μπορούν να συνδυάσουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται δημιουργικά για το μάθημα. Μαθαίνει ενώ χαίρεται και ψυχαγωγείται. Ανακαλύπτει και εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες, απαλλάσσεται από επιφυλάξεις, αναστολές και συστολές, απελευθερώνει τη φαντασία του, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και παίρνει ευθύνες. Αποκτά αυτοπεποίθηση, βρίσκοντας μια θέση στην ομάδα, ανεξάρτητα από τις μαθητικές του επιδόσεις. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο ικανό να καταργήσει τις διακρίσεις και να ενώσει όλους τους μαθητές αφού δίνεται η ευκαιρία στον αδύναμο ή παραγκωνισμένο μαθητή να βγει από το περιθώριο και από παθητικό μέλος της σχολικής ομάδας να γίνει ενεργητικό. Συμμετέχοντας στο θεατρικό παιχνίδι μαθαίνει να δουλεύει ομαδικά, καλλιεργεί και συσφίγγει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, αλλά και γενικότερα με το ευρύτερο περιβάλλον του, με μια λέξη κοινωνικοποιείται.

Η καλλιέργεια του μαθητή επιτυγχάνεται αισθητικά, μέσω της κατανόησης του ρόλου του θεάτρου, της απόκτησης θεατρικής αγωγής και γενικότερα της απόκτησης επίγνωσης των κοινωνικό-ιστορικών και πολιτιστικών συμφραζομένων. Το θέατρο συμβάλλει στη διαμόρφωση των σημερινών ενεργοποιημένων μαθητών που αύριο μπορούν να γίνουν ενεργοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι θεατές και πολίτες. Προπαρασκευάζει τους εκκολαπτόμενους θεατρόφιλους και ίσως, τους αυριανούς θεατράνθρωπους. Επομένως οι στόχοι που επιτυγχάνονται για το παιδί είναι πολλαπλοί ή, όπως επισημαίνει η Beauchamp: «ο στόχος είναι διπλός, να δώσουμε στα παιδιά τρόπους έκφρασης, να διαμορφώσουμε ταυτόχρονα το καλλιτεχνικό τους πνεύμα, το κοινωνικό τους κριτήριο και το χαρακτήρα τους».[109]

Η παράσταση είναι η κορύφωση της θεατρικής διαδικασίας και πρέπει να στηρίζεται στο θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να συνδυάσει το παιδαγωγικό και

[108] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 82.
[109] Όπ. π., σ. 63.

καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η παγίδα της αποστήθισης και ο κίνδυνος των στερεοτύπων. Η συμμετοχή στη δημιουργία μιας παράστασης είναι μια εμπειρία που σε πλουτίζει και κάποτε σε σημαδεύει. Ο χώρος, οι σχέσεις, τα πρόσωπα αποκτούν νέες διαστάσεις. Τα παιδιά ανακαλύπτουν, μέσα από την κοινή προσπάθεια, τον εαυτό τους και τον «άλλον», διδάσκονται και παραδειγματίζονται από τους θεατρικούς ήρωες. Εξοικειώνονται με την τέχνη του θεάτρου και μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά, νοιώθοντας τη χαρά της δημιουργίας και αξιοποιώντας τις ικανότητες τους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η απόκτηση ή ανάκτηση αυτοπεποίθησης σε μαθητές, για τους οποίους ακόμη και οι γονείς τους δεν περίμεναν πως θα μπορέσουν να «εκτεθούν επιτυχώς», συμμετέχοντας σε μια ομαδική δράση όπως η θεατρική παράσταση.

Η συμμετοχή στη θεατρική εμπειρία όπως προσφέρεται στο θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιεί ακόμα και τους πιο αδιάφορους μαθητές, ακόμα και αυτούς που συνήθως εμφανίζονται απομακρυσμένοι και εσωστρεφείς. Η διαπίστωση ότι μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμη μονάδα στο εσωτερικό της ομάδας λειτουργεί ως μοχλός προώθησης της συμμετοχής και της ενεργοποίησης των. Η Beauchamp διευκρινίζει ότι

> « […] δεν είναι απαραιτήτως το παιδί, που μιλά, κινείται ή εκδηλώνεται πιο πολύ από τα άλλα, αυτό που θα πάρει και τα περισσότερα απ' αυτές τις δραστηριότητες! Εκείνα που μοιάζουν μαζεμένα στον εαυτό τους απολαμβάνουν εξίσου».[110]

Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ομαδική συνύπαρξη και θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στο συλλογικό αυτό χαρακτήρα. Φυσικά, πάντα χρειάζεται προσοχή ώστε να μην ξεφεύγει ο έλεγχος γιατί η παράσταση, όπως και η ομάδα, κατευθύνεται έμμεσα από τον σκηνοθέτη-εμψυχωτή. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί με παιδαγωγικά κριτήρια και όχι με προσχηματικά καλλιτεχνικά.

Η συμμετοχή των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους, όπου μπορεί να αναλάβουν διάφορους ρόλους στο στήσιμο του δρωμένου (παίξιμο, κατασκευή σκηνικών, κοστουμιών ή άλλων αξεσουάρ, σύνταξη προγράμματος, φωτισμός, ήχος, κλπ). Η υποστήριξη του μαθητή στην ανακάλυψη

[110] Helena Beauchamp, όπ. π., σ. 63.

αυτού που του ταιριάζει περισσότερο στην εκτελεστική διαδικασία, είναι βασικός παράγοντας της δημιουργικής του δραστηριοποίησης.

Η ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις δεξιότητες και την κλίση των μαθητών, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία ενίσχυσης ενός ταλέντου, αναγνώρισης των δυνατοτήτων του και περαιτέρω καλλιέργειας της κλίσης. Ακόμα και η όποια εμπειρική γνώση, που μπορεί να χρησιμοποιήσει, μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό κέρδος και για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό. Η Beauchamp, δίνει ιδιαίτερη σημασία σε αυτόν τον τομέα αναφέροντας:

> Η συγγραφή, το παίξιμο, η σκηνογραφία, η μουσική, βρίσκονται στη διάθεση του καθενός. Ο καθένας (μαθητής) είναι εδώ ελεύθερος να βρει εκείνο που του ταιριάζει, εκείνο που του προσφέρει απόλαυση. Καμιά απ' αυτές τις δραστηριότητες δεν είναι a priori λιγότερο διεγερτική, μικρότερης αξίας, λιγότερο απαιτητική η μία από την άλλη. [111]

Τέλος, μια ακόμη σημαντική παράμετρος είναι η παραχώρηση ικανοποιητικού χρόνου για κάθε μαθητή ξεχωριστά, προκειμένου να αισθανθεί εμπιστοσύνη, σιγουριά και αίσθημα ικανοποίησης για τις ικανότητές του, ώστε να εκφράσει τον εαυτό του στην διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Θα μπορούσε κανείς να καταφύγει σε εγχειρίδια περιγραφής τεχνικών για την επίτευξη του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στο μαθητή και τον εμψυχωτή ή τον εκπαιδευτικό, ωστόσο η ίδια η θεατρική εμπειρία που το παιδί βιώνει είναι ένας τρόπος δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος.

3.4 Παιχνίδια Ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας η οποία έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία ενός πλήθους γνωστικών θεμάτων.

Η Διεθνής Ακαδημία για την Εκπαίδευση (International Academy of Education) συνθέτει, αυτούς που κατά τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, αποτελούν τους τρείς βασικούς παράγοντες που ευνοούν τη μάθηση:

[111] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 41.

(α) την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, (β) τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων (γ) τη χρήση δραστηριοτήτων που παράγουν νόημα. [112]

Μια τεχνική διδασκαλίας που συγκεντρώνει όλους αυτούς τους παράγοντες και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία και επιστημονικών εννοιών είναι το «παιχνίδι ρόλων». Σύμφωνα με την τεχνική αυτή μια ομάδα των εκπαιδευόμενων, στην οποία μπορεί να συμμετέχει και ο εκπαιδευτής, αναλαμβάνει την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση ή του ίδιου του γεγονότος ή κάποιου άλλου πράγματος δια του γεγονότος αυτού.

Ο Charles Alfred Taylor, αφιερώνει σημαντικό χώρο στη μελέτη των τεχνικών διδασκαλίας μέσω του παιχνιδιού και ιδιαίτερα στη μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του παιχνιδιού ρόλων στους εκπαιδευόμενους:

> Το παιχνίδι ρόλων ως τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εμπλακούν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές επιστημονικό πλαίσιο και να οικοδομήσουν τη γνώση τους σε δύσκολες, αφηρημένες και σύνθετες έννοιες της επιστήμης […]. Η επιθυμία για παιχνίδι και η μάθηση που συνεπάγεται, είναι βασικό συστατικό της ανθρώπινης ψυχολογίας και αποτελεί δυναμικό εσωτερικό παράγοντα κάθε παιδιού.[113]

[112] Herbert J. Walberg, Susan J. Paik, *Effective educational practices*, Unesco, International Bureu of Education, Educational practices-3, 2000 < http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Educational Practices SeriesPdf/prac03e.pdf>. Για πιο διεξοδική μελέτη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών τα παρακάτω κείμενα μπορεί να είναι πολύ χρήσιμα: T. Husén, T.N. Postlethwaite, (eds), *International encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford, UK, Elsevier Science, 1994. M.W. Lipsey, D.B. Wilson, «The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: confirmation from meta-analysis». *American psychologist* (Washington, DC), vol. 49, 1993, σ. 181–209, H.J. Walberg, «Improving the productivity of America's schools». *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 41, no. 8, 1984, σ. 19–27, H.J. Walberg, G.D. Haertel, (eds), *Psychology and educational practice.* Berkeley, CA, McCutchan Publishing, 1997. M.C. Wang, G.D. Haertel, H.J. Walberg, «What helps students learn?», *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 51, no. 4, 1993, σ. 74–79 και H.C. Waxman, H.J. Walberg, *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA, McCutchan Publishing, 1999.

[113] C. A. Taylor, *Science education and information transfer*, Pergamon, Oxford, 1987.

Οι Gadrielle McSharry, και Sam Jones[114] εξετάζουν τη δυνατότητα εφαρμογής των παιχνιδιών ρόλων στις επιστήμες και μελετούν τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνονται τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα μέσω αυτής της πρακτικής, «Το παιχνίδι στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής, αποκτά μια εκπαιδευτική λειτουργία επειδή η σχεδίαση και η εκτέλεση της δραστηριότητας καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό και ο εκπαιδευόμενος εκτελεί τη δραστηριότητα με στόχο συγκεκριμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα».

Ο Σίμος Παπαδόπουλος, επίσης εμβαθύνει στη θεατρο-παιδαγωγική πράξη, λαμβάνοντας το παιχνίδι ρόλων ως βασικό στοιχείο του σταδίου της ανάλυσης του προβλήματος που τίθεται στην εκπαιδευόμενη ομάδα σε συνεργασία με τον εμψυχωτή, που και αυτός ουσιαστικά συμμετέχει με ένα δικό του ρόλο. Γράφει σχετικά:

> Τα μέλη της ομάδας σε ρόλο, συμμετέχουν στη διερεύνηση ενός προβλήματος, συζητούν τις συνθήκες που το προκαλούν, αναζητούν τη λύση του εισχωρώντας στα βαθύτερα επίπεδα των ανθρώπινων σχέσεων και, έτσι, αλλάζουν την κατανόησή τους. Πρόκειται για διαδικασία στην οποία αμβλύνεται ο αυθορμητισμός. Σ' αυτή, έντονη είναι η παρουσία του εμψυχωτή, που συμμετέχει ως χαρακτήρας. Οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με σύγχρονα, αλλά και διαχρονικά κοινωνικά ζητήματα και καλούνται να αντιμετωπίσουν με ευθύνη κάθε κατάσταση. Κοινωνικά προβλήματα, διλημματικές καταστάσεις, συγκρούσεις συμφερόντων αποτελούν συνήθη θέματα διερεύνησης σε ένα «παιχνίδι ρόλου» (role playing), όπου οι χαρακτήρες επιχειρηματολογούν, αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους, εκφέρουν κρίσεις, υπερασπίζονται αξίες, αποκρυσταλλώνουν τα νοήματα που προκύπτουν από ένα μη προσχεδιασμένο και, επομένως, γνήσιο διάλογο.[…] Ο εμψυχωτής μπαίνει σε θεατρικό ρόλο, για να βοηθήσει στη διερεύνηση των προβλημάτων. [115]

[114]G. McSharry, S. Jones, «Role-play in science teaching and learning», *School Science Review*, Vol. 82, n. 298, September 2000, σσ. 73-82.
[115] Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* όπ. π., σσ. 274-275.

3.4.1 Ιστορική αναδρομή

Η τεχνική διδασκαλίας με το παιχνίδι των ρόλων βασίζεται εξ ολοκλήρου στην θεατρική τέχνη, όπου οι ηθοποιοί υποδύονται συγκεκριμένους ρόλους και αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ των ρόλων αυτών προκειμένου να κτίσουν μια ολοκληρωμένη αναπαράσταση ενός γεγονότος του παρόντος ή του παρελθόντος και να το εμφανίσουν ως κάτι που λαμβάνει χώρα στο εδώ και τώρα. Η εκπαιδευτική αξία του θεάτρου είναι γνωστή από την αρχαιότητα και όπως έχει καταδείξει μελέτη τόσο αρχαίων κειμένων όσο και απεικονίσεων οι Έλληνες θεωρούσαν ιδιαίτερα σημαντική την εκπαιδευτική αξία και δύναμη της θεατρικής πράξης. Το θέατρο αποτελούσε βασικό στοιχείο παιδείας για τους πολίτες της αρχαίας Αθήνας και όχι μόνο.

Η προσφορά της θεατρικής εμπειρίας στο κοινό υπήρξε στην αρχαιότητα βασική υποχρέωση της πολιτείας, ενώ είναι χαρακτηριστική η έκφραση «διδασκαλία» που χρησιμοποιήθηκε για το ανέβασμα της τραγωδίας στις παραστάσεις του αρχαίου δράματος.[116]

Στον εικοστό αιώνα και με αφορμή τις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας η επιστημονική προσέγγιση του παιχνιδιού των ρόλων στη μελέτη της συμπεριφοράς, της απελευθέρωσης των συναισθημάτων και στη θεραπεία τελικά ψυχικά ασθενών, το παιχνίδι των ρόλων προσλαμβάνει μια νέα διάσταση στην επιστημονική και εκπαιδευτική έρευνα. Ο ψυχίατρος Jose Sanchez Moreno,[117] στη Βιέννη είναι ο πρώτος που συλλαμβάνει την δυναμική της χρήσης του παιχνιδιού των ρόλων στην ψυχολογία ενώ στη Γερμανία εφαρμόζεται η εκπαιδευτική χρήση της τεχνικής αυτής τη δεκαετία του 1920.[118] Οι πρώτες δημοσιεύσεις που αφορούν χρήση της τεχνικής για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και στόχων κατάρτισης εμφανίζονται στην Ολλανδία την δεκαετία του 1950.[119] Η εκπαιδευτική χρήση της τεχνικής «παιχνίδι ρόλων» άρχισε να διαδίδεται στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα όλο και περισσότερο και σήμερα συναντάται τόσο σε Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών, όσο και σε επιμορφωτικά προγράμματα στις επιχειρήσεις

[116] H.D. Blume, *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο,* όπ. π., σ. 57.
[117] J. Moreno, *Psychodrama,* Beacon House, New York, 1946.
[118] R. J. Corsini, M. E. Shaw, R. Blake, *Roleplaying in Business and Industry*, Free Press of Glencoe, New York, 1961.
[119] W. Wohlking, P.J. Gill, *Role-playing, The Instructional Design Library*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1980.

και τη βιομηχανία. Νεότερες δημοσιεύσεις περιγράφουν τη χρήση της τεχνικής σε ένα ευρύ πεδίο επιστημονικών θεμάτων.[120]

Ιστορικά οι τέχνες (συμπεριλαμβανομένου του δράματος, του χορού, των οπτικών τεχνών και της μουσικής) υπήρξαν εξαιρετικά ισχυρά εργαλεία στην εκπαίδευση. Ο Eisner επεσήμανε ότι η τέχνη μπορεί να προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για την αντιμετώπιση της αμφίσημης φύσης του οργανωμένου κόσμου. Για παράδειγμα, επιβεβαίωσε ότι «τα πράγματα δεν έχουν μια σωστή απάντηση…»[121] κι έτσι η αναζήτηση νέων απαντήσεων σε ερωτήματα αποτελεί την απαρχή της ενεργοποίησης του μαθητή. Για τον Eisner, η τέχνη μπορεί να εμπλουτίσει τη φαντασία, να παρουσιάσει πολλαπλές προοπτικές και να διευρύνει τις προσωπικές ερμηνείες, ενώ καλλιεργεί ικανότητες που μπορούν να οδηγήσουν σε νέες λύσεις και ευκαιρίες για δράση. Ο Eisner πρότεινε ότι μέσω των τεχνών οι μαθητές μαθαίνουν να είναι ευέλικτοι και τους μαθαίνουν να είναι ανοιχτοί σε νέες απρόσμενες δυνατότητες και να ανταπεξέλθουν «με τις περιπέτειες του απρόβλεπτου».[122]

3.4.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής

Η χρήση της τεχνικής «παιχνίδι ρόλων» στη διδασκαλία παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν ότι η τεχνική:

i. Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων δίνοντας περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και της μάθησης παρά στο τελικό αποτέλεσμα.

ii. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευόμενων.

iii. Παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον που αναπαριστά πραγματικές καταστάσεις, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές έννοιες που έχουν διδαχθεί.

---

[120] Ευάγγελος Κανίδης, «Η Τεχνική Διδασκαλίας 'Παιχνίδι Ρόλων' και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα», Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική Πληροφορικής», (επιμ. Α. Τζιμογιάννης), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 2005.

[121] E. W. Eisner, «*The misunderstood role of the arts in human development*». *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 8, April 1992, (σσ. 591 – 595), σ. 594.

[122] E. W. Eisner, (1992). *«The misunderstood role of the arts in human development»,* όπ. π., σσ. 591 – 595.

iv. Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας και να αντιληφθούν τις διαφορές που παρουσιάζονται στη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, όταν αλλάζουν τα αρχικά δεδομένα.

v. Παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στις δυσκολίες και στις παρανοήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι.

vi. Δεν απαιτεί τη χρήση ειδικού εξοπλισμού.

vii. Αποτελεί ένα ευχάριστο τρόπο μάθησης και η χρήση της τεχνικής μπορεί να αναζωογονήσει τη διαδικασία της μάθησης.

Αντίστοιχα στα μειονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν ότι η τεχνική:

i. Απαιτεί μεγάλο χρόνο προετοιμασίας. Όπως σχεδόν κάθε εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας και η τεχνική «παιχνίδι ρόλων» χρειάζεται αρκετή προετοιμασία, για να οδηγήσει σε ένα θετικό αποτέλεσμα.

ii. Είναι πιθανό να οδηγήσει σε υπερβολική απλοποίηση σύνθετων καταστάσεων.

iii. Είναι πιθανό να μετατρέψει τη διαδικασία μάθησης σε απλό παιχνίδι και να παρουσιαστούν προβλήματα αποσυντονισμού της τάξης.

iv. Υπάρχει εξάρτηση του αποτελέσματος από την ικανότητα του εκπαιδευτή και των συμμετεχόντων.

3.4.3 Σχεδίαση δραστηριότητας στο «παιχνίδι ρόλων»

Σύμφωνα με τον Ευάγγελο Κανίδη, [123] «Μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων διαθέτει ένα βαθμό ελευθερίας ο οποίος καθορίζεται από το σχεδιαστή-σκηνοθέτη της δραστηριότητας». Ο βαθμός ελευθερίας αναφέρεται στο αν ο τρόπος ενέργειας και αντίδρασης κάθε μέλους είναι καθορισμένος εκ των προτέρων με ακρίβεια ή υπάρχει ένα περιθώριο αυτενέργειας και εναλλακτικών λύσεων. Αν οι συμμετέχοντες έχουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας, είναι πιθανό η εκτέλεση της δραστηριότητας να ξεφύγει από τους εκπαιδευτικούς

[123]Ευάγγελος Κανίδης, Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική Πληροφορικής», (επιμ. Α. Τζιμογιάννης), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 2005.

στόχους που έχουν τεθεί. Στην αντίθετη περίπτωση μια πλήρως κατευθυνόμενη διαδικασία είναι πιθανό να μην προκαλεί το ενδιαφέρον αυτών που συμμετέχουν. Γενικότερα μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί την τεχνική παιχνίδι ρόλων με μεγάλο βαθμό ελευθερίας, πέρα από την μάθηση συγκεκριμένων εννοιών, χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση και αξιολόγηση των αντιλήψεων και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων στην διαδικασία της δραστηριότητας. Μια αυστηρά καθορισμένη δραστηριότητα έχει πιο συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους σε σχέση με μια αντίστοιχη δραστηριότητα με μεγάλο βαθμό ελευθερίας. Σε μια αυστηρά καθορισμένη δραστηριότητα δίνεται έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και των θεατών που παρακολουθούν την δραστηριότητα. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει οι στόχοι της δραστηριότητας να είναι ρεαλιστικοί. Αν διδάσκεται ένα σύνθετο αντικείμενο είναι καλύτερα να διασπαστεί σε τμήματα παρά να γίνει προσπάθεια παρουσίασης ολόκληρης της λειτουργίας του σε μια μακροσκελή διαδικασία. Την ίδια τεχνική χρησιμοποιούν και οι θεατρικοί συγγραφείς οι οποίοι χωρίζουν το έργο τους σε σκηνές.

Η διαδικασία μιας δραστηριότητας που βασίζεται στο παιχνίδι ρόλων περιλαμβάνει τρία κύρια στάδια:

(α) Προετοιμασία της δραστηριότητας, (β) Εκτέλεση της δραστηριότητας, (γ) Συζήτηση και αξιολόγηση της δραστηριότητας.

Το πρώτο στάδιο αφορά τον εκπαιδευτή και εκτός από την επιλογή του θέματος που θα αναπαρασταθεί με το παιχνίδι ρόλων περιλαμβάνει ένα μεγάλο πλήθος ενεργειών.

Αρχικά εξετάζονται διάφορες εκπαιδευτικές παράμετροι όπως:

(α) Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων, (β) ποιός θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή, (γ) πόσος είναι ο χρόνος που θα διατεθεί, (δ) ποιος χώρος θα χρησιμοποιηθεί.

Ακολούθως καθορίζεται το γενικό πλαίσιο της δραστηριότητας καθώς και οι ειδικοί ρόλοι των εκπαιδευόμενων. Ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας της δραστηριότητας γράφονται αναλυτικές οδηγίες για κάθε ρόλο καθώς και το πλαίσιο διεξαγωγής της δραστηριότητας. Κάθε σπουδαστής πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ένα ιδιαίτερο στόχο να εκπληρώσει. Ο στόχος αυτός πιθανά να μη συμφωνεί με το στόχο που έχει κάποιος άλλος ή ακόμα να βρίσκεται σε σύγκρουση με αυτόν. Οι καταστάσεις όμως πρέπει να είναι ρεαλιστικές και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτή στη δραστηριότητα συνιστάται σε πλήρως καθορισμένες δραστηριότητες, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια, ενώ μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα σε δραστηριότητες με μεγάλο βαθμό ελευθερίας. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να προβλέψει ένα τρόπο διακοπής της δραστηριότητας στην περίπτωση που αυτή οδηγηθεί σε αδιέξοδο. Ο χρόνος εκτέλεσης της δραστηριότητας δεν πρέπει να υπερβαίνει τη μια διδακτική ώρα (45 λεπτά), αλλά για να υπάρχει χρόνος και για το τρίτο στάδιο όπου γίνεται ανάλυση της δραστηριότητας αμέσως μετά την εκτέλεσή της, καλό είναι ο χρόνος εκτέλεσης να είναι 15 έως 20 λεπτά.

Στο δεύτερο στάδιο θα πρέπει να γίνει η ανάθεση των ρόλων σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους. Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να είναι εθελοντική και ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευόμενων και την αντιστοίχιση τους με τους ρόλους που απαιτεί η δραστηριότητα.

Πριν από την εκτέλεση της δραστηριότητας θα πρέπει ο εκπαιδευτής με μια σύντομη διδασκαλία ή με ερωτήσεις να θέσει στους συμμετέχοντες και τους θεατές το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η δραστηριότητα.

Στο τρίτο στάδιο οι συμμετέχοντες και οι παρατηρητές-θεατές θα πρέπει να σχολιάσουν ενέργειες και διαλόγους που έγιναν κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βοηθά τη διαδικασία με συγκεκριμένες ερωτήσεις ή με ένα κατάλληλο φύλλο εργασίας έτσι ώστε να συνοψίζουν τις ενέργειες που παρατήρησαν και να προβλέπουν το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Επίσης θα πρέπει να συζητηθεί αν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης των μαθησιακών στόχων της δραστηριότητας.

4. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το θέατρο είναι το παιχνίδι που δημιουργεί μέσα στο χώρο τη ζωή,
χρησιμοποιώντας ως μέσο το ανθρώπινο Ον.
Jean-Louis Barrault

4.1 Ψυχολογική προσέγγιση

Το ενδιαφέρον για το αυθόρμητο θεατρικό παιχνίδι των παιδιών έχει μια μακρά και ποικίλη ιστορία. Η σημασία του έχει απασχολήσει, από την εποχή του Karl Groos και του Herbert Spenser μέχρι σήμερα, πολλούς ερευνητές της ψυχολογίας του παιδιού. Παλαιότερα ερευνητές είδαν το παιχνίδι σαν ανακεφαλαίωση της εμπειρίας της φυλής, άλλοι πάλι το εξήγησαν ως προπαρασκευή για τη μελλοντική ζωή του ατόμου. Κατά τη διάρκεια όμως των τελευταίων δεκαετιών διατυπώθηκαν νέες και εντυπωσιακές θεωρίες των λειτουργιών του θεατρικού παιχνιδιού. Μερικοί ειδικοί, όπως η Susan Isaacs, ο Erik Erikson[124] και η Margaret Lowenfeld,[125] είδαν το θεατρικό παιχνίδι ως ένα μέσο που βοηθάει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, έτσι που να μπορεί να αντιμετωπίζει τον κόσμο γύρω του, με εμπιστοσύνη. Αν και διαφορετικά διατυπωμένες και βασισμένες σε ανεξάρτητες παρατηρήσεις, οι εκθέσεις αυτών των ερευνητών είναι κατά βάθος αρκετά όμοιες στη σημασία.

Ο Erikson προσεγγίζει το παιχνίδι από μια ψυχολογική πλευρά και διατυπώνει επιχειρήματα για την θεραπευτική αξία του: «το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο και φυσικότερο αυτοθεραπευτικό μέσο στην εξέλιξη του παιδιού, οποιονδήποτε ρόλο κι αν παίζει το παιδί στο παιχνίδι».[126] Η Susan Isaacs, θεωρεί ότι το παιχνίδι αποτελεί ίσως την σημαντικότερη βάση πάνω στην οποία μπορεί να κτιστεί η παιδική ψυχική ισορροπία:

> Το παιχνίδι είναι μονάχα το μέσο, που με αυτό το παιδί έρχεται να ανακαλύψει τον κόσμο. Είναι η πρώτη και κύρια δραστηριότητα, που του

[124] E. Erikson, «Studies in the interpretation of play», *Genetic Psychology Monographs*, vol. 22, n. 4, 1940, σσ. 557-671.
[125] M. Lowenfeld, *Play in childhood*, London, New York: Mac Keith Press Distributed by Cambridge University Press, 1991.
[126] E. Erikson, «Studies in the interpretation of play», όπ. π., σ. 553.

> φέρνει στα πρώτα χρόνια ψυχική ισορροπία. Στις δραστηριότητες, που προσφέρει το παιχνίδι, το παιδί εξωτερικεύει και εξαντλεί, με κάποιο μέτρο αρμονίας, τις διάφορες τάσεις της εσωτερικής ψυχικής του ζωής. Δίνει εξωτερική μορφή και έκφραση, άλλοτε στον ενήλικο και άλλοτε στο παιδί.[127]

Η Margaret Lowenfeld μιλώντας για τα επαναληπτικά νευρωτικά επεισόδια της παιδικής ηλικίας δίνει μεγάλη σημασία στο «συμβολικό παιχνίδι». Το θεωρεί ένα μέσο για να διοχετεύσει το παιδί ένα μέρος από την υπερβολική συναισθηματική ενεργητικότητά του: «Επιτρέποντας στο παιδί να παίξει ελεύθερα, σε ένα πλαίσιο ασφάλειας και αποδοχής, το βοηθούμε να πραγματευτεί ικανοποιητικά και με απόλυτη υγεία, τα πιο επείγοντα προβλήματα του».[128]

Η άποψη αυτή έρχεται να ενισχύσει την θεώρηση της Isaacs, σύμφωνα με την οποία το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι εν γένει, αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα, όχι μόνο για την κατανόηση, από μέρους του παιδιού, της συμπεριφοράς των άλλων και να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει τα καθημερινά του προβλήματα, αλλά ότι η δημιουργία αυτού του αναπαραστατικού περιβάλλοντος επιτρέπει να μετατρέψει τις ιδέες του σε πραγματικότητα που καθορίζει την προσωπικότητά του:

> […] όταν το παιδί παίζει παίρνοντας το ρόλο του πατέρα και της μητέρας, των παιδιών, του γίγαντα και του κυνηγού, του δάσκαλου και των μαθητών, του αστυνόμου και του οδηγού, εξωτερικεύει το εσωτερικό του δράμα-τις ποικίλες απόψεις της εσωτερικής του προσωπικότητας- με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως θα ενεργούσε ο συγγραφέας και ο καλλιτέχνης στη λογοτεχνία ή στη ζωγραφική. Το παιδί έχει ανάγκη ακόμη να προμηθευτεί και τις πρώτες του εικόνες από τους ενήλικους καθώς και από τα άλλα παιδιά, τις πρώτες γνώμες για τη μητέρα και τον πατέρα, για τους μεγάλους, τους φοβερούς, τους στοργικούς και τους άπονους γονείς. Όταν μπορεί, με τη συνεργασία των άλλων παιδιών, να μετατρέψει αυτές τις φανταστικές ιδέες του σε ενεργητικό παιχνίδι η εσωτερική του κατάσταση έχει γίνει ευκολότερη. Μια νέα ισορροπία πνευματικής υγείας και ευτυχίας επιτυγχάνεται, που αποδεικνύει ότι στο νηπιαγωγείο, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών, η ποικιλία των προσωπικοτήτων τους και η

[127] S. Isaacs, *Social Development in young Children*, Routledge, London, 1948.
[128] M. Lowenfeld, *Play in childhood*, όπ. π., σ. 119.

> μείωση των πιέσεων του περιβάλλοντος κάνει το παιδί να εκφραστεί πιο ελεύθερα και έτσι να εξασφαλίσει την ψυχική του υγεία.[129]

Η Isaacs συνδέει την ύπαρξη του θεατρικού παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού με την κοινωνική του ενσωμάτωση και θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θέση στην εκπαίδευση του παιδιού από πολύ νωρίς αφού: «μέσα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου» όπως αναφέρει, «μπορεί να έχει μεγάλη σημασία, όχι μόνο στην ψυχική υγεία του παιδιού, αλλά και στην κοινωνική του ανάπτυξη».[130] Στην αρχή, το παιχνίδι, μπορεί να είναι καθαρά ατομικό ή μία προσωρινή σύμπτωση προσποίησης, αλλά καθώς τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους μπορεί «να ετοιμάσουν μια κοινή ιστορία με την αμοιβαία συμβολή της φαντασίας τους». Αποκτώντας πείρα μέσα από την συνεργασία και κατασκευάζοντας διάφορα πράγματα μαζί, «ανακαλύπτουν την ωφέλεια και την ικανοποίηση της αμοιβαίας υποστήριξης».[131]

4.2 Θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση

Θέλοντας να τονίσω την ανεκτίμητη αξία του θεατρικού παιχνιδιού θα αναφέρω τις απόψεις ανθρώπων που έχουν ασχοληθεί ειδικά με αυτό. Ο καθηγητής Θεόδωρος Γραμματάς, αναφέρει:

> Το παιδί που μετέχει σ' ένα θεατρικό παιχνίδι, μετέχει σε μια φανταστική, ψευδαισθητική κατάσταση την οποία συνειδητοποιεί και την οποία επιδιώκει, με στόχο την έκφραση, την απελευθέρωση και τελικά (έμμεσα) την αισθητική και παιδαγωγική του καλλιέργεια […]. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει την παρατηρητικότητά του, να ανακαλύψει τις ψυχοσωματικές του δυνατότητες, και να κατακτήσει την αυτογνωσία, να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό του κόσμο και να υπερβεί τις αναστολές και τις αδυναμίες του, να επικοινωνήσει γνήσια με τον εαυτό του και το περιβάλλον, να διοχετεύσει δημιουργικά τις συναισθηματικές του εντάσεις, να κατακτήσει την ψυχοπνευματική του ισορροπία. Τέλος να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, εμπειρίες και

[129] S. Isaacs, *Social Development in young Children*, όπ. π.
[130] Όπ. π.
[131] Όπ. π.

καλλιέργεια που με τη σειρά τους τον βοηθούν στην πορεία προς την ωριμότητα». [132]

Ο Λάκης Κουρετζής, επαναλαμβάνει για ακόμα μία φορά τη παιδαγωγική σημασία του θεατρικού παιχνιδιού και επισημαίνει τις πρακτικές με τις οποίες η σύγχρονη παιδαγωγική ,χρησιμοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι, εξασφαλίζει την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Το θεατρικό παιχνίδι «δεν αποτελεί αυτοσκοπό», γράφει, αλλά «είναι ένα μέσο στη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική» [133] με το οποίο επιδιώκουμε το παιδί να αναπτύξει τα παρακάτω σημεία:

(α) Να ανακαλύπτει και να εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες.

(β) Να αναπτύσσει ελευθερία έκφρασης, πρωτοβουλία και αίσθημα ευθύνης.

(γ) Να καλλιεργεί και να βελτιώνει τις σχέσεις με τους συμμαθητές του και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

(δ) Να αποδέχεται και να τηρεί τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η ομάδα.

(ε) Να αναπτύσσει τη φαντασία του για να βρίσκει περισσότερες και καλύτερες λύσεις.

(στ) Να εκτονώνεται με την κίνηση και το λόγο, να διασκεδάζει.

(ζ) Να βελτιώνει το λεξιλόγιο του.

(η) Να ενδιαφέρεται δημιουργικά για το μάθημα.

(θ) Να ενθαρρύνεται στην παρατήρηση και στην αυτοσυγκέντρωση.

(ι) Να εφευρίσκει προσωπικές λύσεις.

(κ) Να καλλιεργείται πολιτιστικά και αισθητικά κατανοώντας το ρόλο της τέχνης του θεάτρου.

Υπό αυτή την έννοια το θεατρικό παιχνίδι μετατρέπεται σε ένα μέσο δυναμικής ενεργοποίησης, τόσο στον προσωπικό όσο και στον συλλογικό του βίο. Επίσης, λειτουργεί ως παράγοντας ενεργοποίησης της έκφρασης του παιδιού και της καλλιέργειας της κοινωνικής του ένταξης και ενσωμάτωσης

> […] Μέσα στη σωστή λειτουργία του, το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Είναι μια πρακτική, που αποτελεί ένα δυναμικό μέσο ενεργοποίησης του παιδιού με

[132] Θεόδωρος Γραμματάς, *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής,* όπ. π.
[133] Λάκης Κουρετζής, *Θεατρική Αγωγή 1*, Βιβλίο για τον δάσκαλο, (επιμ. Γ. Αλεξανδράκης), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1993.

> συγκεκριμένους τρόπους. Είναι παράλληλα ένα μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του. Για τα μικρότερα παιδιά είναι ένας τρόπος για την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής τους έκφρασης και την κοινωνικοποίησή τους. Όλα αυτά φέρνουν ένα αποτέλεσμα, όχι μόνο παιδαγωγικό αλλά και αισθητικό. Γιατί κάπου αρχίζει κι αλλάζει η αντίληψή τους για το περιβάλλον τους, πλουτίζεται το λεξιλόγιο τους. Γίνεται παράγοντας για τη δημιουργία μιας άλλης ποιότητας ζωής.[134]

Δεν αρκεί όμως να θεωρήσουμε το παιχνίδι από την σκοπιά του ρόλου που παίζει στην ενεργοποίηση της έκφρασης, του ενδιαφέροντος ή των ερεθισμάτων που προσφέρει για την κοινωνικοποίηση. Στο εσωτερικό της διαδικασίας του λαμβάνει χώρα η θεατρική πράξη καθαυτή. Έτσι στηρίζει την πράξη της *θέασης* και την ανάγκη του *θεάσθαι* μέσω της δράσης. Με λίγο περιγραφικό αλλά ωστόσο ουσιαστικό τρόπο ο Κουρετζής, μας εξηγεί:

> Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές της θεατρικής πράξης. Στηρίζεται πρώτον στην έννοια της θέασης. Στην ανάγκη του ανθρώπου, που περισσότερο την έχει το παιδί, να κάνει μια προβολή, μια θέαση του κόσμου, τόσο του υποκειμενικού, όσο και του αντικειμενικού. Εξού και η λέξη θέατρο από το αρχαίο ρήμα «θεώμαι». Και δεύτερον, στην ανάγκη του παιδιού για δράση, αφού και η λέξη «δράμα» που παράγεται από το αρχαίο ρήμα «δράω-δρω», πράττω, ενεργώ, μας πάει κατευθείαν στην έννοια του παιχνιδιού που είναι ένα βασικό παιδαγωγικό μέσο.[135]

Με περισσότερη σαφήνεια και επιστημονική αρτιότητα η Beauchamp προτείνει το θεατρικό παιχνίδι ως «παιδαγωγική του θεάτρου, ως δράση που υλοποιείται μέσα από σεβασμό για τον κάθε συμμετέχοντα, για τη μαθητεία του και για τη διερευνητική του εμπειρία».[136] Η Beauchamp επικαλείται αξιολογήσεις που έγιναν στο θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγικού μέσου και επισημαίνει την διαφοροποίηση στην παραγωγή λόγου και δραστηριότητας σε παιδιά που το παρακολούθησαν. Διευκρινίζει ότι:

---

[134] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, *παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., σ. 408.
[135] Όπ. π., σ. 411.
[136] Helena Beauchamp, Τα *παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 76.

> Έχει υποβληθεί σε αξιολόγηση η δημιουργικότητα των παιδιών που έχουν παρακολουθήσει αυτά (θεατρικά εργαστήρια) και συμπεράναμε πως είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη ροή της φαντασίας, μια ποσοτικά σημαντικότερη παραγωγή εικόνων, μια πιο ενδιαφέρουσα άνεση στις δραστηριότητες δημιουργικότητας, ένα μεγαλύτερο πλούτο στο λεξιλόγιο. [137]

Για το ζήτημα της παραγωγής λόγου και της ποιότητάς του μέσα από την ενασχόληση του παιδιού με το θεατρικό παιχνίδι η Άλκηστις σημειώνει ότι τόσο το στοιχείο της απόλαυσης που αποκομίζει το παιδί όσο και το στοιχείο της ριζικής απελευθέρωσης από τα συμβατικά δεσμά της ψυχής του, το ωθούν σε μια ολιστική αντίληψη της ύπαρξής του:

> Η απόλαυση μέσα απ' το σώμα, τις αισθήσεις, την κίνηση, το ρυθμό, σε συνδυασμό με το λόγο ή την ποίηση, μα και τους έναρθρους φθόγγους, τις κραυγές, τα ξεφωνητά, τα θραύσματα λόγου, το ρυθμικό λόγο, το τραγούδι, τον ψαλμό, οδηγεί το παιδί στο δέσιμο των σημαινόντων με το σώμα του και γενικότερα στην εγγραφή εξωτερικών γνωστικών στοιχείων στο σώμα […]. Η φωνή του παιδιού, ο προσωπικός του ρυθμός, η υπαρξιακή του αγωνία σπάνε τα δεσμά ελευθερώνονται εκφράζοντας έτσι το παρελθόν και το μέλλον του ανθρώπου. [138]

4.3 Θεατρολογική προσέγγιση

Πέρα από την παιδαγωγική αξία που έχει η ενασχόληση με το θέατρο όπως καταδείχθηκε, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η καθεαυτό αξία που έχει για το παιδί η επαφή με την τέχνη του θεάτρου. Η επαφή σε νεαρή ηλικία με το θέατρο όπως και με κάθε μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας προσφέρει το υπόβαθρο για το χτίσιμο ενός ατόμου που θα είναι σε θέση να γευτεί τους καρπούς της τέχνης είτε ως θεατής/ακροατής είτε ως δημιουργός και να επωφεληθεί από αυτές τα μέγιστα.

Η Ξένια Καλογεροπούλου για το θέμα αυτό αναφέρει :

[137] Helena Beauchamp, όπ. π., σ. 142.
[138] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το βιβλίο της δραματοποίησης,* Ελληνικά Γράμματα, όπ. π.

«Τα θεατρικά παιχνίδια μέσα στην τάξη για τα μικρότερα παιδιά είναι ανεκτίμητη άσκηση για το μυαλό και τη φαντασία τους. Ακόμα όλη αυτή η δουλειά είναι ένας τρόπος να αποκτήσουν θάρρος και αυτοπεποίθηση, να εκφράσουν τα προβλήματά τους και συχνά να τα ξεπεράσουν». «Το παιδί αισθητοποιείται προς τις τέχνες. Έχει την ευκαιρία να τις πλησιάσει, να τις γευτεί και να γίνει δημιουργός τους».[139]

Ο Λ. Κουρετζής, υποστηρίζει ότι,

> όταν μιλάμε για «ολόπλευρη ανάπτυξη» [140] της προσωπικότητας του παιδιού, σήμερα πια δεν μπορούμε ν' αγνοούμε και την ψυχική, την συναισθηματική του καλλιέργεια και ωρίμανση. Το παιδί, είναι μια προσωπικότητα. Η έκφραση αυτής της προσωπικότητας είναι διαποτισμένη και από διαίσθηση. Ποιες ευκαιρίες παρέχουμε σήμερα στα παιδιά, για να εκφράσουν αυτή τη διαίσθηση τους;
>
> Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος να επικοινωνούμε και μέσα από τα αισθήματά μας. Σήμερα οι άνθρωποι «επικοινωνούμε» με πολλά μέσα: το λόγο, την εικόνα, τις λέξεις, τα «σλόγκαν», τα συνθήματα. Δυσκολευόμαστε να επικοινωνούμε με τα αισθήματά μας. Να τα εκδηλώνουμε. Αυτά στον κόσμο των ενηλίκων. Τα παιδιά όμως, γιατί;
>
> Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι ανακαλύπτει παίζοντας, μόνο του, ένα ρόλο. Διαλέγοντας έτσι, έμμεσα, έναν τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης. Διαλέγοντας έναν τρόπο «ερμηνείας» περισσότερο από διαίσθηση παρά γιατί κάποιος ενήλικας του δίδαξε *τι* και *πως* και *γιατί* το παίζει. Αποκτάει μια στάση, κάνει μια προσωπική θέαση. Αυτή η διαίσθηση όσο βαθαίνει, όσο πλουτίζεται, όσο γίνεται μέσο επικοινωνίας και συμμετοχής μέσα σε μια κοινή δράση, παίρνει άλλες διαστάσεις. Διαστάσεις που καταυγάζουν όλη την ψυχοσωματική του συγκρότηση και σκέψη. Με το θεατρικό παιχνίδι προσπαθούμε, να δώσουμε ευκαιρίες επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης, δημιουργικής έκφρασης με αφορμή το παιχνίδι. Ευκαιρίες για καλλιέργεια ή εμπλουτισμό των ανθρώπινων σχέσεων με άλλες δραστηριότητες, δημιουργικές και ευχάριστες. Καθόλου διδακτικές. Δραστηριότητες που να μην έχουν χαρακτήρα μαθήματος. Και όλα αυτά μέσα σε μία ατμόσφαιρα πανηγυριού.

[139] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Η δραματοποίηση για παιδιά,* Άλκηστις, Αθήνα, 1983.
[140] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σσ. 30-32.

Ο Κώστας Γεωργουσόπουλος, αναφέρει σχετικά: «Το θεατρικό παιχνίδι είναι η πιο αποτελεσματική και σύνθετη μέθοδος για να παροχετευτεί δημιουργικά η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου».[141]

Καταλήγοντας, ας κρατήσουμε τα λόγια της Yvette Jenger:

> Χάρη στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί ασκεί την τάση του για εφευρετικότητα, φαντασία, δημιουργικότητα, που ενυπάρχουν στον καθένα σαν ανάγκη, αν βέβαια τα δούμε σαν φυσική εκδήλωση και δεν τα συγχέουμε με το ταλέντο για εξαιρετικά έργα.[142]

[141]Κώστα Γεωργουσόπουλου, «Πρόλογος» στο Λάκης Κουρετζής, *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, όπ. π., σ. 11.
[142]Yvette Jenger, Josette Voluzan, *L'enfant, le theatre, et l'ecole, (Το παιδί, το θέατρο, και το σχολείο),* Delachaux et Niestle, Bordas, 1975, σ. 128.

5. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ

5.1 Παραμυθιακή αφήγηση και Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι πάνω στο οποίο βασίζεται η έρευνα πεδίου έχει ως θεματικό άξονα ένα παραμύθι. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία αλλά σχετίζεται με το γεγονός ότι το παραμύθι, ως αφήγημα, διαθέτει χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στους ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους της θεατρικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, τα παραμύθια έχουν την ικανότητα να υποβοηθούν την ενδοσκόπηση άρα και την ψυχική ωρίμανση των παιδιών μέσα από τους μηχανισμούς της αφηγηματικής λειτουργίας τους, όπως αναλύεται παρακάτω. Ο Bruno Bettelheim, δηλώνει πως, «Τα παραδοσιακά παραμύθια, περισσότερο από κάθε άλλη μορφή λογοτεχνίας, έχουν τη δύναμη να βοηθήσουν το παιδί να βρει νόημα στη ζωή του». [143]

Ο Θόδωρος Γραμματάς, επισημαίνει τον παιδευτικό χαρακτήρα των παραμυθιών, μύθων ή αφηγήσεων και παρατηρεί μεταξύ άλλων:

> Οι θρύλοι και τα παραμύθια, οι λαϊκές δοξασίες και οι αφηγήσεις, αποτελούν ανέκαθεν τροφή για την διαπαιδαγώγηση, τη διασκέδαση και τη μόρφωση των παιδιών, αφού με το πλούσιο και πολυδιάστατο περιεχόμενό τους συμβάλλουν ποικιλότροπα στην ανάπτυξη της φαντασίας και της ψυχο-πνευματικής ωριμότητας, της κρίσης και της ιστορικής εμπειρίας τους.[144]

Με παρόμοιο τρόπο η Μαριάνθη Κουλουμπή-Καπλάνογλου, επισημαίνει τη διαδικασία με την οποία η παραμυθιακή αφήγηση εισάγεται σε πλήθος πολιτισμικών εκφράσεων στο χώρο του θεάματος:

> Στις μέρες μας η σημασία του όρου «παραμύθι» συνεχώς διευρύνεται, ενώ επίσης παραμυθιακά μοτίβα και θέματα εισάγονται ως επανασηματοδοτούμενες αφηγηματικές μονάδες στον καθημερινό λόγο και στη σύγχρονη πολιτισμική παραγωγή, στα έντυπα, στην εικόνα, στο

[143] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σ. 234.
[144] Γραμματάς Θόδωρος, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 211.

θέατρο, στον κινηματογράφο, σε άλλες μορφές τέχνης, από την όπερα έως τη νεοαφήγηση, ή στον κόσμο των νέων τεχνολογιών και στην βιομηχανία του θεάματος.[145]

Η Λίλη Λαμπρέλλη, τονίζει ότι «τα παραμύθια έχουν έναν κύριο στόχο, είναι απελευθερωτικά. […] Ο υπέρτατος σκοπός των παραμυθιών, είναι η μέσα από βήματα ελευθερίας αποδοχή της ζωής».[146]

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση, που εμπλέκει τις ζωτικές λειτουργίες της ύπαρξης μέσα από την στερεότυπη μορφολογία των παραμυθιών στην διαρκή συνδιαλλαγή τους με το φανταστικό, τοποθετεί το πρόβλημα της θεατρικής τους αναπαράστασης στο επίκεντρο της μελέτης του θεατρικού παιχνιδιού.

5.2 Σχέση Θεάτρου και Παραμυθιού: η παιδαγωγική διάσταση

Η σχέση θεάτρου και παραμυθιού έχει απασχολήσει την επιστήμη της παιδαγωγικής, της λαογραφίας, της λογοτεχνίας και της θεατρολογίας. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από μια κοινή σύνδεση θεάτρου και παραμυθιού με έννοιες όπως: *φαντασία, ταύτιση, μεταμόρφωση, μίμηση, μάθηση* και *ψυχαγωγία.*

Η ενότητα αυτή αναδεικνύει το πλέγμα των σχέσεων που συνδέουν την τέχνη του παραμυθιού και της παραμυθιακής αφήγησης με τη δραματική και θεατρική (αναπαραστατική) τέχνη. Θίγονται ζητήματα καταγωγής, περιεχομένου, μορφολογίας και απόδοσης του παραμυθιού. πάντα σε σύγκριση με ό τι για τη δραματική τέχνη γνωρίζουμε αντίστοιχα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι σημαντικά. Το παραμύθι μπορεί να επιτελέσει σπουδαίο θεατρο-παιδαγωγικό ρόλο, καθώς εξοικειώνει τους μαθητές με το στοιχείο της δραματοποίησης η οποία συντελείται κατά την αφήγηση μίας αλληλουχίας δράσεων των ηρώων του παραμυθιού. Οι μαθητές ακούγοντας την αφήγηση δημιουργούν φανταστικές νοητικές αναπαραστάσεις. Ενεργοποιείται με αυτόν τον τρόπο η φαντασία τους και πιο συγκεκριμένα η ικανότητά τους να προσλαμβάνουν, να κωδικοποιούν και να επεξεργάζονται αφηγηματικές δομές. Το θέατρο όταν αποδίδει μια αφήγηση παραμυθιακή, δεν λειτουργεί στα πλαίσια μιας θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας

[145] Μαριάνθη Κουλουμπή- Καπλάνογλου, *Κόκκινη κλωστή κλωσμένη,* Πατάκης, (με επιχορήγηση του Υπουργείου Αιγαίου), Αθήνα, 2004.
[146] Λίλη Λαμπρέλλη, *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος,* Πατάκης, Αθήνα, 2010, σσ. 68-70.

κατασταλτικά για την παιδική φαντασία αλλά απελευθερωτικά. Αυτό συμβαίνει γιατί η δραματοποίηση ενός παραμυθιού από μαθητές σε πραγματικό χώρο και χρόνο επιβάλλει την δημιουργία αφηγηματικών δομών που ενεργοποιούν την φαντασία στο μέγιστο βαθμό. Έτσι το χτίσιμο μιας θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης, που επενδύει στην σύζευξη θεάτρου και παραμυθιού, μπορεί να είναι πολλαπλά ωφέλιμο. Το θέατρο όχι απλώς δε λειτουργεί ως μέσο εγκλωβισμού του παραμυθιού αλλά αντίθετα απελευθερώνει την δυνατότητα του να υποβοηθήσει την ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού.

5.2.1 Οι θεατρικές όψεις του παραμυθιού

Ένα σημείο «συνάντησης» θεάτρου και παραμυθιού είναι η κοινή τους σχέση με το θαυμαστό το οποίο «δεν απουσιάζει σχεδόν ποτέ εντελώς από το θέατρο»,[147] όπως άλλωστε συμβαίνει και με το παραμύθι που δομείται συχνά γύρω από το υπερφυσικό, το θαύμα και την μεταμόρφωση. Ενδιαφέρον έχει εδώ να σημειωθεί ότι το παραμύθι και οι αφηγήσεις θαυμαστών και εξωπραγματικών γεγονότων αποτελούν στη σημερινή εποχή ένα βασικό παράγοντα διαμόρφωσης αναπαραστατικών δομών υπό την μορφή κινηματογραφικών ταινιών. Ο Μιχαήλ Μερακλής αναφέρει σχετικά ότι το παραμύθι όχι απλά δεν εκλείπει αλλά διοχετεύτηκε μέσα σε διάφορα είδη κινηματογραφικής αφήγησης.[148] Η συγγένεια θεάτρου και παραμυθιού γίνεται απλά ακόμα πιο καταφανής αν αναλογιστούμε την επιρροή του δεύτερου στα κινηματογραφικά, δραματοποιημένα αφηγήματα. Πολλοί μελετητές διερεύνησαν την στενή σχέση παραμυθιού και δράματος, που γίνεται φανερή ακόμα και σε επίπεδο καταγωγής και προέλευσης με τρόπο που φανερώνει μια κοινή ανάπτυξη σε αντίστιξη, συνάφεια όσο και αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικά ο Vladimir Propp,[149] ο Sir James George Frazer,[150] ο Paolo Toschi.[151] έχουν προσφέρει πολύτιμα θεωρητικά κείμενα χαρτογραφώντας τις παραμέτρους αυτής της συνάφειας. Αυτό που συνάγεται ως συμπέρασμα και εκεί που συγκλίνουν οι παρατηρήσεις αυτών των μελετητών

[147] Ο. Hatzfeld, «Merveilleux (le théâtre du)», Λήμμα στο Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Vol. II (επιμ. Michel Corvin), Paris, Larousse, 1998, σ. 1085.
[148] Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Τα Παραμύθια μας,* Εντός, Αθήνα, 2001, σ. 35.
[149] Vladimir Propp, *Μορφολογία του παραμυθιού, Η διαμάχη με τον Claude Levi-Strauss και άλλα κείμενα,* (μτφ. Α. Παρίση), Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1991.
[150] Sir James George Frazer, *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*, The Macmillan company, New York, 1922.
[151] Paolo Toschi, Le origini del teatro, Einaudi, Torino, 1955.

είναι η άποψη ότι το παραμύθι θα πρέπει να νοείται ως ένα είδος που αποκλίνει από την περιοχή της λογοτεχνίας και του γραπτού λόγου, ενώ συγκλίνει με τη δραματοποιημένη αναπαράσταση. Ενώ ενέχει μια αφηγηματική δομή που παραπέμπει στην λογοτεχνία, το παραμύθι ενεργοποιεί αναπαραστατικές λειτουργίες και ενθαρρύνει αναπαραστατικές ενέργειες για αυτό και συχνά μετουσιώνεται σε θεατρικό παιχνίδι. Η ιδιαιτερότητα του παραμυθιού να απομακρύνεται από την λογοτεχνία και αντίστοιχα να προσεγγίζει το θέατρο τόσο ως καταγωγή όσο και ως λειτουργία αποτελεί στοιχείο έντονου ενδιαφέροντος για την θεατρολογική έρευνα, και η παρούσα διατριβή προσπαθεί να συμβάλλει στο βαθμό που αφορά την παιδαγωγική διάσταση όσο και τις συνέπειες για την διδακτική πρακτική.

5.2.2 Παραμύθι και αφήγηση

Η αφήγηση ως είδος λόγου τόσο γραπτού όσο και προφορικού διατρέχει ένα πλατύ φάσμα μορφών της ανθρώπινης επικοινωνίας. Προσωπικές εξιστορήσεις γεγονότων, ιστορικές καταγραφές, μαρτυρίες, γραφή επιστολών, κείμενα λογοτεχνικής εξιστόρησης, παραμύθια κλπ., οργανώνονται με βάση τον αφηγηματικό λόγο. Κατέχει κυρίαρχη θέση στο παιδικό βιβλίο, ενώ η διεθνής βιβλιογραφία μελετών πάνω στο θέμα της αφήγησης έχει προσλάβει τέτοιες διαστάσεις που πλέον η Αφηγηματολογία θεωρείται ένας ξεχωριστός ερευνητικός κλάδος και έχουν συνταχθεί λεξικά Αφηγηματολογίας.[152]

> [Τ]ο παραμύθι αποτελεί μια από τις αρχαιότερες εκδηλώσεις της προφορικώς διαδιδόμενης λαϊκής λογοτεχνίας. Τα πρώτα ερωτήματα που τίθενται για το παραμύθι σχετίζονται με την καταγωγή του, με τη συγγένειά του με το μύθο, με τη θέση του στο λαϊκό πολιτισμό.[153]

Ο Λουκάτος περιγράφει το παραμύθι ως «λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο περιπετειακό μύθο ή έχει συντεθεί από πυρήνες (μοτίβα) ανθρώπων-μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς». [154] Πρόκειται

[152] Gerard Prince, *A Dictionary of Narratology*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1987.
[153] Pascal Mougin και Karen Haddad-Wotling, *Le Dictionnaire mondial des Littératures,* Larousse, Paris, 2002, σ. 196.
[154] Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία,* Δ' έκδοση, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1992, σ. 140.

λοιπόν, όπως υποστηρίζει, για ένα «διεθνές λαογραφικό είδος» που «κυκλοφορεί εύκολα από τόπο σε τόπο».[155]

Όπως αναφέρει σχετικά η Τασούλα Τσιλιμένη,: «Η αφήγηση ιστοριών είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι άνθρωποι διαφορετικών λαών μοιράζονται προφορικά θρύλους και ιστορίες».[156] Επιπλέον, «Οι διαφορετικές εκδοχές μιας ιστορίας από τόπο σε τόπο και από λαό σε λαό αποκαλύπτουν τον πολιτιστικό ρόλο των αφηγήσεων». [157]

Ωστόσο, «κατ' αρχήν 'λαϊκό' και 'προφορικό', πέρασε νωρίς στη λόγια λογοτεχνία, όπου, με τη μορφή του μυθικού ή ξωτικού παραμυθιού», [158] έγινε διάσημο, ενώ αργότερα «έδωσε κάθε είδους παραλλαγές». [159] Εντούτοις, «το λογοτεχνικό παραμύθι θέτει […] ένα δύσκολο πρόβλημα όσον αφορά στο ειδολογικό του status».[160] Κατά κανόνα, λοιπόν, «το παραμύθι χαρακτηρίζεται από τρία βασικά κριτήρια: (α) αφηγείται φανταστικά συμβάντα, και μάλιστα θαυμαστά· (β) η προδιάθεσή του είναι η ψυχαγωγία, ενώ μπορεί παράλληλα να φέρει ένα ηθικό δίδαγμα· (γ) εκφράζει μια υπεραιωνόβια και σχεδόν παγκόσμια προφορική παράδοση,[161] μαρτυρώντας «κατά έναν ακόμη εξαιρετικά ζωντανό τρόπο τις μακρινές ρίζες του πολιτισμού μας».[162]

Ο Δημήτρης Λουκάτος, [163] επισημαίνει πως για την «παλιότερη κοινή καταγωγή» του παραμυθιού «υπάρχουν πολλές θεωρίες», [164] όπως και «για το περιεχόμενο και τη φύση των παραμυθιών».[165]

Ο G. Jean σημειώνει σχετικά: «Πολλές και πολύ διαφορετικές υποθέσεις έχουν διατυπωθεί», όμως «δεν υπάρχει θεωρία που να μη δέχεται συζήτηση από επιστημονικής απόψεως. […] Φαίνεται ότι κάτι τέτοιο ισχύει για όλες τις υποθέσεις που αφορούν στην προέλευση και τη γένεση των πολιτιστικών φαινομένων. […]».[166]

---

[155]Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία,* όπ. π. σ. 141.
[156] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση*, *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* όπ. π., σ. 129.
[157] Όπ. π.
[158]Δημήτριος Σ. Λουκάτος, όπ. π., σ. 143.
[159] Jean-Jacques Vincensini, στο *Le Dictionnaire du Littéraire.* Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, σ. 112.
[160] Όπ. π., σ. 113.
[161] Όπ. π., σ. 112.
[162] Georges Jean, *Η δύναμη των παραμυθιών,* (μτφ. Μαρία Τζαφεροπούλου), Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού, Καστανιώτης, Αθήνα, 1996, σ. 39.
[163] Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία,* όπ. π., σ. 141.
[164] Όπ. π.
[165] Όπ. π.
[166] Georges Jean, όπ. π., σ. 39.

Το πρόβλημα της προέλευσης των παραμυθιών παραμένει, λοιπόν, «άλυτο, όμως θέτει στην πολιτιστική ιστορία της ανθρωπότητας θεμελιώδη ερωτήματα, που και μόνη η διατύπωσή τους»[167] θα μας επέτρεπε «να καταλάβουμε καλύτερα τη μοναδικότητα και συνάμα την ποικιλία των αντιλήψεων που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Και αυτό συμβαίνει για πολλούς λόγους».[168]

Κατά τον Franz Boas οι μύθοι και τα παραμύθια ήταν ένα «είδος αυτοβιογραφικής εθνογραφίας». [169] Υποστήριξε πως μέσα από τα παραμύθια των λαών βλέπουμε τα πιστεύω, τις αξίες και το σύστημα λειτουργίας μιας κοινωνίας.

Κανείς δεν θα μπορούσε να παραβλέψει, άλλωστε, τη θεωρία σύμφωνα με την οποία ο Λουκάτος, διατυπώνει την άποψη ότι: «το παραμύθι είναι ανάπτυξη των παλιών κοσμογονικών μύθων». [170] Ο Georges Jean, επίσης, υποστηρίζει ότι: «[…] στην πραγματικότητα, μια σημαντική πλευρά της πολιτιστικής ιστορίας της ανθρωπότητας αφορά στους μετασχηματισμούς με τους οποίους οι μύθοι θρησκευτικής και ιερής φύσης μετατράπηκαν σε αφηγήσεις 'ανίερες' και λαϊκές». [171]

Παρά τις όποιες αδυναμίες της «μυθολογικής» [172] θεωρίας, το παραμύθι συνδέεται άμεσα με το μύθο, όχι μόνο ετυμολογικά, αφού «στην αρχαιότητα ο δεύτερος από τους δύο αυτούς όρους σήμαινε πρώτα και κύρια γενικώς την ομιλία, ενώ ο πρώτος σήμαινε την παραίνεση ή την παρηγοριά»,[173] αλλά και ουσιαστικά.

Ενώ το παραμύθι και ο μύθος συνδέονται με το μαγικό, το θαυμαστό και το υπερφυσικό εν τούτοις η σχέση τους με το φανταστικό είναι λιγότερο στενή. Στην σύγχρονη μορφή τους, παρόλο που κανείς μπορεί να βρει συνάφειες μεταξύ της παραμυθιακής αφήγησης και των υπερρεαλιστικών μορφών τέχνης και κυρίως γραφής/ποίησης, οι ομοιότητες είναι επιφανειακές. Το παραμύθι συμπυκνώνει συνειδητές νοηματικές και αφηγηματικές κατασκευές σε αντίθεση με την πρακτική των υπερρεαλιστών που εκφράζουν όσο το δυνατόν περισσότερο το υποσυνείδητο προσπαθώντας να γράφουν με τρόπο μη ελεγχόμενο από τη λογική.

Παρ' όλο που ο μύθος και το παραμύθι παρουσιάζονται ως δύο διαφορετικά είδη, δεν είναι τόσο εύκολος ο διαχωρισμός τους και το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές. Οι Walter Burkert και Georges Dumezil ομολογούν

---

[167] Georges Jean, όπ. π.
[168] Όπ. π.
[169] Παράσογλου και Χατζητάκη-Καψωμένου (επιμ.), *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι,* σ. 64.
[170] Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία,* όπ. π., σ. 141.
[171] Georges Jean, *Η δύναμη των παραμυθιών,* όπ. π., σ. 39.
[172] Δημήτριος Λουκάτος, όπ. π., σ. 141.
[173] Ιωάννης Σταματάκος, *Λεξικόν αρχαίας ελληνικής γλώσσης,* Αθήνα, 1994, σσ. 638, 746.

πως δεν κατάφεραν να τα διαχωρίσουν με απόλυτη σιγουριά.[174]

Ο Δημήτρης Προύσαλης παραθέτει κατά τη διάρκεια ραδιοφωνικής συνέντευξης μερικά σημαντικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού:

> Ως υλικό μπορεί ταυτόχρονα να σε διασκεδάζει αλλά και να σε στηρίζει, να σε ενθαρρύνει, να σε συμβουλεύει και να σε παρηγορεί. Κινείται μέσα στα όρια της υπερβολής και των αντιθέσεων. Είναι ταυτόχρονα καράβι και ταξίδι και αποτελεί τόπο συνάντησης του ασυνείδητου και του ονειρικού με στοιχεία ρεαλιστικά αλλά έχει επιρροές από όλα τα είδη της λαϊκής προφορικής δημιουργίας (θρύλο, μύθο, παραδόσεις), στοιχεία από τις αρχαίες γραμματείες και την μυθολογία κάθε λαού αλλά και την λόγια λογοτεχνία. Μέσα από ψέματα κρύβει μεγάλες αλήθειες για τη ζωή που τις δοκίμασε ο χρόνος και αποτελούν συμπύκνωση σοφίας και γνώσης.[…] Επίσης οι παραμυθιακοί ήρωες είναι τα απόλυτα ενεργητικά πρότυπα αφού δεν κάνουν πίσω σε καμία δυσκολία». [175]

Το παραμύθι θεωρείται ως το «θεμελιώδες είδος της (προφορικής) αφήγησης» και ως συλλογή αποτελεσματικών εικόνων που προκαλούν την ψυχαναλυτική διερεύνηση».[176] Αναγνωρίζεται δηλαδή η σπουδαιότητά του παραμυθιού, το οποίο, όπως φαίνεται, κομβικά σχετίζεται με όλες τις μορφές τέχνης, με την έννοια πως όλες, σε τελευταία ανάλυση, ασχολούνται με κάποιου είδους αφήγηση, μίμηση ή αναπαράσταση.

Ο Γιάννης Παπαδόπουλος αναφέρει την μίμηση ως γενεσιουργό αιτία της τέχνης και την ορίζει ως «έλλογο και ενσυνείδητο μέσον παιδαγωγίας», [177] «Συμφώνως προς το *Περί Ποιητικής* πόνημα, γενικώς, όλες οι μορφές της καλλιτεχνικής ή δημιουργικής- ποιητικής εκδηλώσεως αποτελούν μιμήσεις». [178] Επομένως, όπως επισημαίνει ο συγγραφέας, μέσω της μίμησης αναπτύσσονται και δια της παιδαγωγίας διαδίδονται και αφομοιώνονται «οι πολιτιστικώς τελούμενες αξιολογήσεις […] όχι μόνον των πραγματικών πράξεων […] αλλά και των κατ' αναπαράστασιν».[179]

---

[174] O'Neill, *Drama worlds.* Bowell *, Planning process drama,* όπ. π., σ. 32.
[175] Δημήτρης Προύσαλης, σε συνέντευξη του με τον Δημήτρη Πολίτη, στη ραδιοφωνική εκπομπή «Βιβλιοθήκες στα FM», 94 Ράδιο Επικοινωνία FM, (3 Απριλίου 2011).
[176] M. Conte, *Le Dictionnaire mondial des Littérature,* Larousse, Paris, 2002, σ. 196.
[177] Γιάννης Παπαδόπουλος, *Δια παιδαγωγίας κοινωνών αποτραγικοποίησις,* Εντός, Αθήνα, 1999, σ. 148
[178] *Οπ. π.*, σ. 147.
[179] *Οπ. π.*, σ. 149.

5.2.3 Θέατρο και Μύθος

Η μελέτη του σημαντικού και δυσεπίλυτου προβλήματος που αφορά την καταγωγή των παραμυθιών είναι στην ουσία μια αναζήτηση που κινείται παράλληλα και διατρέχει την αντίστοιχη έρευνα σε σχέση με τις απαρχές του θεάτρου.

Είναι πλατιά αποδεκτό ότι το παραμύθι αποτελεί «την οργάνωση και τη μήτρα κάθε αφήγησης»,[180] ενώ με ανάλογο τρόπο στην περίπτωση του θεάτρου, αυτού του στοιχείου το όποιο παρέμεινε προαιώνιο και άφθαρτο μέσα στην ιστορία της ανθρωπότητας, βλέπουμε όπως σημειώνει η Κ. Κακούρη[181] «μια πρώτη εμβρυϊκή καλλιτεχνική έκφραση του ανθρώπου», βασισμένη στο «θεατρικό ορμέμφυτο». [182]

Πρόκειται για τη «συνισταμένη της μιμικής και μεταμορφωτικής μας ιδιότητας, της κλίσης μας προς τα φανταστικά και το θέαμα»,[183] για την «έμφυτη ικανότητα που μας επιτρέπει, δίχως να έχουμε καμιά ιδιαίτερη προπαρασκευή, να δίνουμε μιμικά, έκφραση σε συγκινήσεις και εντυπώσεις. Είναι η 'archiprima', η πρώτη-πρώτη αρχή, η μόνιμη αιτία, απ' όπου ξεπροβάλλουν όλα τα προαισθητικά και όλα τα αισθητικά θεατρικά δημιουργήματα των λαών».[184]

Βέβαια, «παραστατικά στοιχεία […] είναι παρόντα σε κάθε κοινωνία […]. Τέτοια στοιχεία είναι προφανή [...] στις θρησκευτικές τελετές, και στα παιδικά συμβολικά παιχνίδια, όπως και στους χορούς και τις τελετουργίες των πρωτόγονων λαών. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε αυτές τις δραστηριότητες δεν τις θεωρούν κυρίως ως θεατρικές, ακόμη και όταν το θέαμα, ο διάλογος και η σύγκρουση παίζουν μεγάλους ρόλους».[185]

Ο Brockett αναφέρει σχετικά με το πρόβλημα της προέλευσης του θεάτρου:

> Η πιο διαδεδομένη θεωρία […] θεωρεί το θέατρο ως προερχόμενο από το μύθο και την τελετουργία. Η διαδικασία […] μπορεί να συνοψισθεί. Κατά το πρώιμο στάδιο της ανάπτυξής της, μία κοινωνία αντιλαμβάνεται δυνάμεις που, όπως φαίνεται, επηρεάζουν ή ελέγχουν […] την ευημερία της. Μη κατανοώντας τα φυσικά αίτια, τα μέλη της αποδίδουν επιθυμητές

[180] M. Conte, όπ. π.
[181] Κατερίνα Κακούρη, *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. [Πρώτη φωτομηχανική ανατύπωση], Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 1998, σ. 2.
[182] Όπ. π. σ. 3.
[183] Όπ. π.
[184] Όπ. π.
[185] Oscar G. Brockett, Hildy J. Franklin, *History of the theatre*. Ninth edition. Boston, New York, San Francisco, Mexico City, Montreal, Toronto, London, Madrid, Munich, Paris, Hong Kong, Singapore, Tokyo, Cape Town, Sidney, Allyn and Bacon, 2003, σ. 1.

> και ανεπιθύμητες συμπτώσεις σε υπερφυσικές και μαγικές δυνάμεις, και αναζητούν μέσα ώστε να κερδίσουν την εύνοια αυτών των δυνάμεων. Παρατηρώντας μια επιφανειακή σύνδεση ανάμεσα σε συγκεκριμένες πράξεις μιας ομάδας […] και το επιθυμητό αποτέλεσμα, η ομάδα επαναλαμβάνει, εκλεπτύνει και επισημοποιεί εκείνες τις πράξεις, ως σταθερές ιεροτελεστίες, ή τελετουργικά. Τότε ιστορίες (μύθοι), που εξηγούν, «μεταμφιέζουν» ή εξιδανικεύουν, μπορεί να αναπτυχθούν γύρω από ένα τελετουργικό.[186]

Καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται και γίνονται πιο πολυσύνθετες, ο καταμερισμός εργασιών και λειτουργιών γίνεται πιο ξεκάθαρος. Ωστόσο δεν είναι εύκολο να μπουν σαφείς διαχωριστικές γραμμές σε ότι αφορά τα στάδια μετεξέλιξης πολιτισμικών φαινομένων που έχουν μακριά διαδρομή που χάνεται στο βάθος του ιστορικού χρόνου. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο λόγω έλλειψης ιστορικών στοιχείων αλλά κυρίως έχει να κάνει με την υποκειμενική φύση και το στοιχείο του αυθαιρέτου που ενέχουν τέτοιου τύπου διαχωρισμοί και κατηγοριοποιήσεις. «Η αναγνώριση μιας εξειδικευμένης λειτουργίας φαίνεται αναγκαίος όρος για το διαχωρισμό τελετουργικού και θεάτρου, αλλά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί πού πρέπει να χαραχτεί η γραμμή ενδιάμεσά τους, εφόσον εξαρτάται πρωταρχικά από τη νοερή μας σύλληψη».[187]

Το θέατρο «συνδέθηκε με την αναπαράσταση ιερών μύθων εμπλεκόμενων με την κοσμική τάξη»,[188] μύθων οι οποίοι συνδέθηκαν εν τη γενέσει τους με το τελετουργικό και οι ίδιοι.

Σύμφωνα με τον Θ. Γραμματά,

> Με την εμφάνιση και λειτουργία του λογοτεχνικού μύθου […], η προθεατρική μορφή της μιμητικής ιεροπραξίας εμπλουτίζεται με το λόγο, αφού υπάρχει πια το λογοτεχνικό κείμενο (προϊόν ατομικής συνείδησης του δημιουργού), το οποίο δίνει υπόσταση στη σκηνική πράξη και παρουσιάζει το δράμα στην πρωταρχική του έντονα θρησκευτική μορφή.[189]

---

[186] Oscar G. Brockett, Hildy J. Franklin, όπ. π., σσ. 1-2.
[187] Όπ. π., σσ. 3-5.
[188] C. Delmas, *Mythe et théâtre.* Λήμμα στο *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, όπ. π. σ. 1163.
[189] Θεόδωρος Γραμματάς, Άρθρο, *Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση*, η δημοσίευση εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ", *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία,* 03/07/2012.

Σε όλη, μάλιστα, την πορεία του αυτή, το θέατρο, καλύτερα από το γραπτό λόγο, μοιράζεται με το μύθο την συνεκτικότητα μιας αναγκαίας και πειστικής αφήγησης, παρουσιαζόμενης απευθείας σε ένα κοινό ως ομάδα. Παραμένει, το θέατρο με το τυπικό του, η φυσική έκφραση του μύθου.

Όπως σημειώνει σχετικά σε άρθρο του ο Θ. Γραμματάς,

> [Η] αριστοτελική άποψη της «μίμησης» (Αριστοτέλης, 1937: 1447 α, 1448 α, 1449 α) που θεωρητικά εκφράζει το αρχαίο δράμα και δημιουργεί τη μακρόχρονη, όσο και δεσμευτική, παράδοση του ιλλουζιονιστικού θεάτρου, σύμφωνα με την οποία η ψευδαίσθηση είναι αναπόσπαστη τόσο από το πραγματικό γεγονός που συντελείται σκηνικά, όσο και την ψυχολογική ή ιδεολογική αναγνώριση των φαινομένων και γεγονότων που είναι ήδη γνωστά και οικεία στο κοινό που παρακολουθεί το θέαμα, καθοριστική όχι μόνο για το αρχαίο αλλά και το νεότερο ευρωπαϊκό θέατρο, σε τελευταία ανάλυση δεν ανάγεται παρά στον μύθο και το δρώμενο, που ως τέτοια συνιστούν διαχρονικές οντότητες τις οποίες δεν έχει ακόμα καταργήσει το σύγχρονο θέατρο.[190]

Το αρχαίο θέατρο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως το θέατρο της μυθολογίας. Το παραμύθι έχει κοντινή σχέση με τον μύθο και όπως είδαμε παραπάνω έχει ως βάση την προφορική αφήγηση. Μπορεί να μην έχει δράση, να τη στερείται, αλλά εμπεριέχει τη «μίμηση μίας πράξεως», [191] θαυμαστής, με την αριστοτελική έννοια, η οποία πράξη, «είναι ολοκληρωμένη και έχει ορισμένη έκταση, με γλώσσα φτιαγμένη να ευχαριστεί».[192] Μίμηση «πράξεως και ζωής, ευτυχίας και κακοτυχίας».[193] Όπως συμβαίνει στο παραμύθι, έτσι συχνά και στην τραγωδία το κοινό ακούει μέσα από την διήγηση να περιγράφεται μια πράξη, δεν την βλέπει, ειδικά αν πρόκειται για πράξη που εμπεριέχει βία. Ας λάβουμε υπόψη μας πως, «η τραγωδία μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να νιώσουν θαυμασμό αλλά το έπος, στο οποίο το κοινό δεν βλέπει με τα μάτια του την πράξη, έχει ευρύτερο οπτικό πεδίο».[194] Η αφήγηση τόσο στο παραμύθι όσο και στην

---

[190] Θεόδωρος Γραμματάς, όπ. π.
[191] G.M.A., Grube, *Ο Αριστοτέλης για την ποίηση και το ύφος*, (μτφ. Γερ. Δ. Χρυσάφης), Ινστιτούτο του Βιβλίου, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1995, σ. 67.
[192] Όπ. π.
[193] Όπ. π.
[194] Όπ. π.

τραγωδία «μέσω του ελέου και του φόβου επιτυγχάνει τον καθαρμό […] ψυχικών καταστάσεων».[195]

Όπως αναφέρει ο Γιάννης Παπαδόπουλος, «Η δια της από σκηνής διδασκαλίας ασκούμενη παιδαγωγία μέσω των παθών του ελέου και φόβου αποβλέπει στην κάθαρσιν των ένεκα του ελέου και φόβου παθημάτων». [196] Σε άλλο του πόνημα υπογραμμίζει σχετικά,

> Αντιστοίχως προς τα πάθη του ελέου και του φόβου ή αναλόγως προς τα εξ αυτών παθήματα, χαρακτηρίζουν ως τραγική οποιανδήποτε σημαντική και ολοκληρωμένη πράξιν, […] η οποία δια της έλλογης εντάξεως στα πολιτιστικώς κεκαθαρμένα όρια και συμφώνως προς τους περί καθάρσεως όρους, μετα-βαίνει εκ της φυσικής αρχής προς την αέναη πνευματική ανάπτυξιν. [197]

Με την αρχαία σημασία του όρου της ρητορικής προσέγγισης, αναλύεται ο τρόπος και η μέθοδος εκείνη με την οποία οι θεατές μιας θεατρικής παράστασης και οι ακροατές ενός παραμυθιού ή ενός μύθου, που έχουν εμπλακεί συναισθηματικά, αντλούν μέσα και πέρα από τα ηθικά διδάγματα, πολύτιμη γνώση. Επιπρόσθετα, την απόλαυση, την ευχαρίστηση και την λύτρωση, μέσα από την δικαίωση που έρχεται τελικά, με «την των τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν».[198]

5.3 Παραμύθι και Μυθολογία

Εδώ αγγίζουμε το γνωστό θέμα της σχέσης του παραμυθιού με το μύθο. Πρόκειται όπως λέει και ο George Jean,[199] για «ένα είδος άλυτου […] προβλήματος», αλλά «και πολύ σαγηνευτικού»,[200] κυρίως επειδή δεν μπορούμε να εξακριβώσουμε ιστορικώς τις πιθανές μυθολογικές καταβολές του παραμυθιού. Έστω και αν δεν κατάγεται άμεσα από το μύθο, το παραμύθι πιθανότατα συνδέεται και γενικότερα με το τελετουργικό, όχι μόνο με το μύθο.

Με τον όρο μυθολογία, εννοούμε σύμφωνα με τον Ε. Κριαρά, «[…] το σύνολο των μύθων και των παραδόσεων ενός λαού, ενός πολιτισμού, μιας

[195] G.M.A., Grube, όπ. π.
[196] Γιάννης Παπαδόπουλος, *Δια παιδαγωγίας κοινωνών αποτραγικοποίησις,* όπ. π., σ. 173.
[197] Γιάννη Παπαδόπουλου, *Το όλον, το τραγικό και η αγωγή,* Ψηφίδα, Αθήνα, 2002, σσ. 318-319.
[198] Αριστοτέλους Ποιητική, 1449, Β. 25.
[199] Georges Jean, *Η δύναμη των παραμυθιών,* όπ. π., σ. 40.
[200] Όπ. π., σ. 40.

θρησκείας».[201] Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Mircea Eliade, «πιθανό να βρεθεί ένας μοναδικός ορισμός ικανός να καλύψει όλους τους τύπους και όλες τις λειτουργίες των μύθων, σε όλες τις αρχαϊκές και παραδοσιακές κοινωνίες».[202]

Σύμφωνα με τον θρησκειολόγο Mircea Eliade,[203] μας λέει ο Θ. Γραμματάς,[204] ο μύθος δεν αποτελεί απλά μια εξήγηση προορισμένη να απαντήσει ικανοποιητικά στην περιέργεια και την ανάγκη του πρωτόγονου για γνώση, αλλά μια ιστορία που ξαναζωντανεύει μια πραγματικότητα και ανταποκρίνεται σε μια βαθιά θρησκευτική ανάγκη, σε ηθικές αναζητήσεις και επιταγές κοινωνικού χαρακτήρα, ακόμα και σε πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο πρωτόγονος.

Ο μύθος είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο που δεν προσφέρεται για απλουστευτικές προσεγγίσεις και χρειάζεται να ερμηνευτεί μέσα από πολλαπλές και συμπληρωματικές «οπτικές γωνίες», όπως συμβαίνει και με το παραμύθι. Είναι εκτεταμένη η θεώρηση του μύθου ως αφήγηση μιας ιερής και πρωταρχικής ιστορίας. Ο M. Eliade,[205] σημειώνει ο Θ. Γραμματάς,[206] υποστηρίζει ακόμα ότι ο μύθος, επειδή αφηγείται μια ιερή ιστορία και αναφέρεται σε πράξεις υπερφυσικών όντων, ή μορφοποιεί αφηγηματικά την κοσμική εκδήλωση των «ιερών» δυνάμεών τους, γίνεται πρότυπο, σημείο αναφοράς και νοηματοδότησης όλων των σημαντικών ανθρωπίνων δραστηριοτήτων.

Συνοπτικά, οι μύθοι περιγράφουν τις διαφορετικές, και μερικές φορές δραματικές, εισβολές του ιερού (ή του «υπερ-φυσικού») στον κόσμο. Αυτή η εισβολή του ιερού θεμελιώνει τον κόσμο στην πραγματικότητα και τον κάνει όπως είναι σήμερα. […] Σύμφωνα με τις παρεμβάσεις αυτών των Υπερφυσικών Όντων ο άνθρωπος είναι όπως είναι σήμερα. Εδώ το στοιχείο που αναδύεται και έχει ιδιαίτερη σχέση με το θέμα που πραγματευόμαστε είναι η εξέταση του μηχανισμού της φαντασίας στην διαμόρφωση αυτής της φαντασιακής πραγματικότητας που αποτελεί ένα σημαντικό δημιουργικό στοιχείο στην ανθρώπινη εξέλιξη. Ο μύθος, λοιπόν, «γίνεται το υποδειγματικό πρότυπο για όλες τις χαρακτηριστικές ανθρώπινες

[201] Εμμανουήλ Κριαράς, και συνεργάτες, *Δράμα Νέο ελληνικό λεξικό Της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας, Γραπτής και προφορικής,* Εκδοτική, Αθήνα, 1995, σ. 921.
[202] Mircea Eliade, *Aspects du mythe,* Gallimard, Collection Folio/Essais, Paris, 1963, σ. 16.
[203] Όπ. π., σ. 32.
[204] Θεόδωρος Γραμματάς, Άρθρο, *Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση*, όπ. π.
[205] Mircea Eliade, *Aspects du mythe,* όπ. π., σσ. 15-16.
[206] Θεόδωρος Γραμματάς, Άρθρο, *Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση*, όπ. π.

δραστηριότητες»[207] ακόμα και αυτές που συνδέονται με την σφαίρα της φανταστικής σκέψης και δράσης.

Εάν, λοιπόν, πράγματι «τα παραμύθια κρύβουν θραύσματα μύθων»,[208] τότε, πιθανότατα, αποτελούν επίσης πρότυπα, ή, έστω, μεταγενέστερες επιβιώσεις, ή και στρεβλώσεις, προγενέστερών τους προτύπων, τα οποία εκφράστηκαν πρωτογενώς μέσω της μυθολογίας, και δευτερογενώς μέσω της προφορικής παράδοσης ενός λαού ή πολιτισμού.

Στις κοινωνίες που έχει επέλθει ο καταμερισμός εργασιών, ιδιοτήτων και ρόλων, σε αντίθεση με τους πρωτόγονους πολιτισμούς, το παραμύθι και ο μύθος προσλαμβάνονται ως αφηγήματα με πολύ σημαντικές διαφορές ως προς την λειτουργία τους εντός αυτών των κοινωνιών. Ο διαχωρισμός στην νεώτερη ιστορική διαδρομή του ανθρώπου, μεταξύ λογοτεχνών ή λογίων από τους λαϊκούς συντείνει στο να ενισχυθεί η διαφορά ως προς τον ρόλο που καλούνται να παίξουν τα παραμύθια σε σχέση με τους μύθους. Στη σύγχρονη εποχή το παραμύθι θεωρείται ένα είδος ψυχαγωγικής αφήγησης, ωστόσο, διατηρεί στον πυρήνα του μια πολύ αρχέγονη και σημαντική μυητική λειτουργία συνδεδεμένη με την λειτουργία του μύθου. Ο μύθος προσέφερε μια αιτιολόγηση του κόσμου σε επίπεδο καταγωγής, ένα πρωταρχικής πολιτιστικής σημασίας αφήγημα για αυτές τις κοινωνίες, στο οποίο μετείχαν ως μυημένοι οι δέκτες-ακροατές των μύθων. Με ανάλογο τρόπο το παραμύθι μυεί στο φαντασιακό επίπεδο, το οποίο όμως είναι και η γενεσιουργός αιτία, η πηγή κάθε είδους δημιουργίας μυθικών δομών, που προσφέρουν μια απάντηση στα πολλαπλά και βασικά ερωτήματα περί καταγωγής αλλά και νοήματος της ίδιας της ύπαρξης μας μέσα στον κόσμο, και τα οποία παραμένουν στην ουσία ανερμήνευτα. Μια τέτοια μύηση, ή καλύτερα επανασύνδεση με το φαντασιακό, μέσω του παραμυθιού, φέρει πολλαπλά οφέλη, καθώς αποκαθιστά σε μεγάλο βαθμό τη διαρρηγμένη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το σημαντικό αυτό κομμάτι της διανοητικής μας ζωής.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις μπορεί να έχει κανείς, μπορεί να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι όχι μόνο οι μύθοι, αλλά «και τα παραμύθια δίνουν απαντήσεις»[209] σε αιώνια ερωτήματα. Όπως αναφέρει ο B. Bettelheim,

---

[207]Mircea Eliade, *Aspects du mythe,* όπ. π., σ. 18.
[208] Nicole Belmont, *Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale,* Gallimard, Paris, 1999, σ. 194.
[209] Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées.* Traduit de l' américain par Théo Carlier. Robert Laffont, Pocket, Paris, 1976, σ. 73.

> Οι μύθοι δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις, ενώ τα παραμύθια απλώς διατυπώνουν υποθέσεις, αφήνοντας τη φαντασία του παιδιού, (ή και του ενηλίκου ακόμη), να αποφασίσει εάν (και πώς) μπορεί να εφαρμόσει στον εαυτό του ό τι αποκαλύπτει η ιστορία για τη ζωή και για την ανθρώπινη φύση. […] Ωστόσο, εάν υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες ανάμεσα στους μύθους και τα παραμύθια, υπάρχουν επίσης ανάμεσά τους σύμφυτες διαφορές. Βρίσκουμε στα δύο είδη τα ίδια πρόσωπα, τις ίδιες υποδειγματικές και θαυμαστές καταστάσεις, αλλά υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται. […] Στα παραμύθια, τα πιο ασυνήθιστα γεγονότα παρουσιάζονται σαν κοινότοπα και συνηθισμένα συμβάντα. […][210]

Μια βασική ειδοποιός διαφορά μεταξύ μύθων και παραμυθιών είναι ότι η κατάληξη στους μύθους είναι συνήθως τραγική, ενώ στα παραμύθια είναι σχεδόν πάντα ευτυχής. Τα παραμύθια ενεργοποιούν το φαντασιακό των παιδιών με τέτοιο τρόπο που το προετοιμάζουν και εξοπλίζουν τον αυριανό ενήλικο σε ψυχοπνευματικό επίπεδο για τις προκλήσεις της ζωής, προσανατολίζοντας το φαντασιακό του με τρόπο που να ενθαρρύνει πιο θετικές, άρα και πιο αποδοτικές στάσεις και συμπεριφορές. Σε αντίθεση με τον μυθικό ήρωα που συχνά υφίσταται μεταμορφώσεις στα πλαίσια της επιδίωξης στόχων μέσα σε ένα κόσμο άχρονο, αιώνιο, υπερφυσικό και πέρα από τα δεδομένα και τις επιταγές της επίγειας ζωής, το κύριο πρόσωπο των παραμυθιών συνήθως δίνει μάχες, προσαρμόζει συμπεριφορές και κάνει δύσκολες επιλογές για να καταφέρει να ζήσει ευτυχισμένα σε αυτήν εδώ τη γήινη πραγματικότητα - παρά τα όποια θαυμαστά και υπεράνθρωπα συμβάντα. Το θαυμαστό και το συμβολικό είναι εργαλεία προετοιμασίας του φαντασιακού για απόλυτα ρεαλιστικά εμπόδια και δυσκολίες. Τα εξωπραγματικά δρώμενα στα παραμύθια, δεν έρχονται σε αντίφαση με την παιδευτική και προπαρασκευαστική λειτουργία και αξία των παραμυθιών αλλά προάγουν τον εμπλουτισμό του φαντασιακού των παιδιών. Επίσης παράγουν ευεργετικά αποτελέσματα για την ψυχική ενδυνάμωση που είναι απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν πραγματικά και καθημερινά, πεζά θα έλεγε κανείς προβλήματα που τα ίδια λίγη σχέση έχουν με το θαυμαστό και το υπερφυσικό.

[210] Bruno Bettelheim, όπ. π., σσ. 59-63.

Αν αποτολμήσει κανείς μια ψυχαναλυτική προσέγγιση του ζητήματος, σύμφωνα με τον Bettelheim, «οι μύθοι παρουσιάζουν επί σκηνής ιδανικές προσωπικότητες που δρουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις του *υπερεγώ*», ενώ τα παραμύθια «περιγράφουν μια αφομοίωση του *εγώ* που επιτρέπει μια ευπρεπή ικανοποίηση των επιθυμιών του *εκείνο*».[211]

Κλείνοντας την σύντομη ψυχαναλυτική προσέγγιση του θέματος ίσως είναι σκόπιμο να παρατεθεί η αναφορά του Bettelheim ο οποίος στο ζήτημα της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών, λέει:

> Τα παραμύθια μεταδίδουν σημαντικές εντολές στο συνειδητό, υποσυνείδητο και ασυνείδητο επίπεδο, που αντιστοιχούν στο εκάστοτε επίπεδο ανάπτυξης. Λόγω του ότι τα θέματα τους πραγματεύονται ανθρώπινα προβλήματα καθολικής ισχύος, και μάλιστα όσα απασχολούν ιδιαίτερα την παιδική ψυχή, προάγουν την ανάπτυξη του Εγώ που βρίσκεται υπό εξέλιξη. Παράλληλα απελευθερώνουν εντάσεις από το ασυνείδητο, αποδίδοντας μορφή και πειστικότητα σ' αυτές, καταδεικνύοντας δυνατότητες για την εξάλειψη τους σε συνεργασία με τις απαιτήσεις του Εγώ και Υπερεγώ.[212]

5.3.1 Δραματικός Μύθος: καταγωγή και εξέλιξη

Ο μύθος αποτελεί το πρώτο βήμα, με το οποίο το
άτομο χειραφετείται από τις συνθήκες της μαζικής ψυχολογίας.[213]

Sigmund Freud

Το θέατρο και το παραμύθι, αυτές οι μορφές αφήγησης που οι ρίζες τους χάνονται στο βάθος του χρόνου, μοιράζονται τελετουργικές καταβολές, που «αναπαριστούν σχέσεις και εξυπηρετούν ως ασυνείδητες κατευθυντήριες γραμμές της συμπεριφοράς».[214] Παρότι «φαίνεται απίθανο πρώιμες κοινωνίες να έκαναν σαφείς διακρίσεις ανάμεσα στις λειτουργίες των δραστηριοτήτων τους», [215] η αφήγηση

[211] Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, όπ. π., σ. 66.
[212] Bruno Bettelheim, *Kinder brauchen Märchen*, Dt. Ausgabe, Stuttgart, 1977, σ. 3.
[213] Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, (μτφ. Γιώργος Βαμβαλής), Επίκουρός, Αθήνα, 1994, σ. 20.
[214] Bruno Bettelheim, *Kinder brauchen Märchen*, όπ. π., σ. 3.
[215] Όπ. π., σ. 5.

προηγήθηκε του θεάτρου ως αυτόνομης δραστηριότητας. Εδώ όμως έχει αξία να αποσαφηνιστεί το ότι τα παραστατικά στοιχεία που συναντώνται σε τελετουργικές πράξεις φαίνεται ότι προϋπήρξαν της αφήγησης. Ο Theodore H. Gaster, αναλύοντας γραπτές πηγές αναφερόμενες στις προφορικές διηγήσεις των αρχαιότερων πολιτισμών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αφήγηση έπεται της χρήσης αναπαραστατικών πράξεων στον ιστορικό χρόνο της εξέλιξης των πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Gaster:

> Όσοι ενδιαφέρονται για τη λαϊκή κουλτούρα έχουν προ πολλού καιρού παρατηρήσει ότι τα ποιήματα και οι κύκλιοι παιδικοί χοροί δεν είναι παρά τα τελευταία απομεινάρια αρχαίων θρησκευτικών τελετουργικών. […]
> Ό τι έγινε με το χρόνο αντικείμενο αθώας διασκέδασης είχε ξεκινήσει σε πολλές περιπτώσεις ως σοβαρός τελετουργικός μύθος. Τα τελετουργικά πήραν άλλοτε, συχνά, τη μορφή παντομιμικών παραστάσεων ή θεατρικών έργων.[216]

Τα τελετουργικά που μπορεί κανείς να περιγράψει ενδεχομένως και ως πρωτο-θεατρικές ή προ-θεατρικές δραματικές αναπαραστάσεις μετεξελίχθησαν σε μυθικές διηγήσεις που «έγιναν μια πηγή λαϊκού πολιτισμού απ' όπου οι ποιητές και οι καλλιτέχνες μπόρεσαν να αντλήσουν σύμφωνα με τη δική τους θέληση».[217] Παρατηρεί κανείς μια πορεία από την σωματική κατά βάση έκφραση και επικοινωνία προς την χρήση του λόγου ως κύρια πλατφόρμα μεταφοράς νοημάτων, δια του μύθου. Είναι όμως ενδιαφέρον ότι κατά κάποιο τρόπο ο μύθος με την σειρά του, που επενδύεται με μουσικά στοιχεία, οδηγεί σε μια άλλη αφηγηματική μορφή, το θέατρο, όπου το στοιχείο της δραματοποίησης επανέρχεται στα πλαίσια μιας πιο ώριμης και πυκνής νοηματικά δομής.

Το θέατρο ως αυτόνομη δραστηριότητα γίνεται λοιπόν όχημα δραματικής αφήγησης μύθων που έως τότε αφηγούνταν και διέδιδαν, κατά βάση με τον προφορικό λόγο, και συχνά τη χρήση τραγουδιού, ή και μουσικής, οι αοιδοί και οι ραψωδοί της εποχής. Αυτή η εξέλιξη δεν είχε το χαρακτήρα ρήξης αλλά αργής μετουσίωσης αφηγηματικών μορφών που συνδέονταν στενά και σε βάθος ιστορικό,

---

[216] Théodore H. Gaster, *Les plus anciens contes de l' humanité, Mythes et légendes d' il y a 3500 ans.* Traduit par S. M. Guillemin. Préfaces de Mircea Eliade et de Bernard Sergent, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1999, σ. 34.
[217] Όπ. π.

υποβοηθώντας επίσης μια διαδικασία διαρκούς ανανέωσης της ποιητικής παράδοσης, επικής και λυρικής.

5.4 Αφήγηση και Θεατρική Παράσταση

Αν «η ουσία του θεάτρου αποκαλύπτεται […] στην ετυμολογία των αρχαίων ελληνικών λέξεων 'δράμα' και 'θέατρον'»,[218] τότε κανείς οδηγείται στο να πιστέψει ότι το παραμύθι, το όποιο δεν παρουσιάζει στην κυριολεξία πραγματική δράση ή θέαμα στο χωροχρόνο, ανήκει σε μια άλλη κατηγορία ως εκφραστική μορφή σε σχέση με το θέατρο. Ο Αλέξης Σολομός, υπογραμμίζει ότι όταν:

> […] μιλάμε για θεατρική δράση, δεν εννοούμε το πήγαινε- έλα των ηθοποιών πάνω στο σανίδι […]. Ο ίδιος ο «λόγος» του ποιητή αποτελεί δράση. […] Η λέξη σημαίνει στη θεατρική της έννοια τον παλμό της ζωής, που ο δραματουργός κι ο ηθοποιός έχουν το χάρισμα να δημιουργούνε στη θυμέλη ή στη σκηνή.[219]

Το παραμύθι ωστόσο δεν είναι ξένο προς την χρήση λόγου που συνιστά δράση, η οποία απλώς δεν «προορίζεται να θεαθεί»,[220] κυριολεκτικά. Και στο παραμύθι ο λόγος εκφέρεται από ένα αφηγητή, είναι λόγος που ενσαρκώνεται από αυτόν που αναλαμβάνει να δώσει ζωή στο αφήγημα. Έτσι δομείται μια αφήγηση που παίρνει σάρκα και οστά, που δεν μεταφέρεται απλά από τον αφηγητή αλλά, μέσω των ποιοτικών στοιχείων της απόδοσης του, αποκτά υπόσταση, παρουσία και νόημα για τον ακροατή.

Αυτό που «μπορούμε να το διαπιστώσουμε και μόνοι μας»,[221] στην περίπτωση του παραμυθιού, είναι πως και μόνο η φυσική παρουσία του αφηγητή λειτουργεί σαν καταλύτης και αναδιαμορφώνει σημασιολογικά το πως προσλαμβάνεται το παραμύθι από το κοινό. Ο αφηγητής δεν είναι ένας απλός παράγοντας μεταφοράς του παραμυθιού αλλά ρυθμιστής της επικοινωνίας του παραμυθιού με το κοινό.

---

[218] Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, *Οπτικές και προοπτικές του δράματος,* Σμίλη, Αθήνα, 1991, σ. 10.
[219] Αλέξης Σολομός, *Θεατρικό λεξικό, Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο,* Κέδρος, Αθήνα, 1989, σσ. 111-112.
[220] Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, όπ. π., σ. 10.
[221] Απόστολος Μαγουλιώτης, *Κουκλοθέατρο Ι,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1994, σ. 150.

Εμπλουτίζει και διαμορφώνει σημαντικά το νόημα που προσλαμβάνει το παραμύθι για τον ακροατή.

Ο αφηγητής του παραμυθιού με την αδιαμεσολάβητη φυσική του παρουσία, λειτουργεί σε επίπεδο παραγωγής νοημάτων με τρόπο απόλυτα συγγενικό ως προς τον επί σκηνής ηθοποιό. Ο Μεγακλής, αναφέρει, σχετικά με τον αφηγητή, χαρακτηριστικά το εξής, «(ο αφηγητής) παριστάνει, όπως ένας ηθοποιός, στον οποίο ανατίθεται να παραστήσει, να ερμηνεύσει ένα κείμενο».[222]

Τόσο ο αφηγητής όσο και ο ηθοποιός μεταφέρουν-μιλούν τα λόγια που έχει γράψει κάποιος ή κάποιοι άλλοι, κατά κάποιον τρόπο μεσολαβεί ανάμεσα στον συγγραφέα και στον θεατή ή αντίστοιχα στον αποδέκτη της αφήγησης.

Ο αφηγητής λειτουργεί όπως ο ηθοποιός, επηρεάζεται κατά την διάρκεια της παράστασης από το κοινό του και από τον τρόπο που αυτό συμμετέχει και αντιδρά. Ο Δημήτρης Προύσαλης αναφέρει σχετικά, «Η στιγμή της αφήγησης, είναι μια μαγική στιγμή γιατί ο αφηγητής βγαίνει απέναντι στο κοινό του, […]. Είναι σε επικοινωνία με το κοινό, θέλει να βλέπει τα βλέμματα τους, παίρνει δύναμη και επηρεάζεται από την ενέργειά του. Όταν αυτό έρχεται με αρνητική διάθεση θα τον επηρεάσει. Έχω επηρεαστεί αρκετές φορές. Υπάρχουν κοινά που με έχουν απογειώσει αφηγηματικά και υπάρχουν και τα κοινά τα οποία με δυσκόλεψαν πάρα πολύ γιατί ήταν απέναντί μου επιφυλακτικά».[223]

Κάθε άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει «διάφορα συναισθήματα, πράξεις και σκέψεις»,[224] με ή χωρίς χρήση προφορικού λόγου. Η σωματική και χειρονομιακή διάσταση του προφορικού λόγου είναι κάτι που συνδέεται άρρηκτα με την ομιλία «διότι κάθε γλωσσικό μήνυμα συνοδεύεται και από σωματική έκφραση».[225]

Δεν πρέπει όμως να θεωρηθεί ότι η παρουσία του αφηγητή-παραμυθά είναι ικανή συνθήκη για να του εξασφαλίσει ένα ρόλο ανάλογο με αυτόν ενός ηθοποιού που μετουσιώνει μέσω της τέχνης του τον λόγο σε «παλμό της ζωής» όπως το θέτει ο Σολομός.[226] Όλοι όσοι μπορούν να εκφέρουν λόγο δεν μπορούν αυτομάτως να

---

[222] Μ. Γ. Μεγακλής, *Το λαϊκό παραμύθι, κείμενα παραμυθολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ. 94.

[223] Δημήτρης Προύσαλης, Συνέντευξη με τον Καμίλ Γκουνγκόρ, στη διαδικτυακή εφημερίδα «Παπάκι», του τμήματος ΜΜΕ, του Πάντειου Πανεπιστημίου, Φθινόπωρο, 2010.

[224] Hedi Friedrich, *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, (Εισαγωγή-επιμ. Κώστας Χρυσαφίδης), (μτφ. Ελένη Νούσια), Προσχολική & Πρωτοσχολική ηλικία, Εφαρμογές 1, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2000, σ. 129.

[225] Όπ. π.

[226] Αλέξης Σολομός, *Θεατρικό λεξικό, Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*, όπ. π. σσ. 111-112.

θεωρηθούν ικανοί να επενδύσουν ένα αφήγημα με ψυχή και να ζωντανέψουν νοήματα και συναισθήματα στο μυαλό του ακροατή. Το να επιτευχθεί αυτό με τα λιτά επικοινωνιακά μέσα με τα οποία αποδίδεται ένα παραμύθι, όπως λ.χ. τόνος ή ηχόχρωμα φωνής, παύσεις, χειρονομία, απαιτούνται ιδιαίτερες εκφραστικές ικανότητες.

Στο παραμύθι, ο αφηγητής γίνεται το υποκείμενο που αναπαριστά μια σειρά από πράξεις. Έχει αναλάβει να «απεικονίζει», δια του προφορικού λόγου, δια της σωματοποιημένης διάστασης που έχει η εκφορά λόγου και εν τέλει δια της σωματικής παρουσίας. Οι καλλιτεχνικές, και άρα οι συνειδητές αυτές αναπαραστάσεις, προσφέρουν τη δυνατότητα για μια διερεύνηση της ζωής αλλά δεν την αναπαριστούν. Είναι γενικά αποδεκτό πως «το δραματικό έργο δεν υπάρχει πραγματικά παρά μόνο από την σκηνική του πραγμάτωση και μετά».[227] Έτσι, το κείμενο μαρτυρεί ως προορισμό του τη σκηνή. Στην περίπτωση του παραμυθιού, αντίθετα, καθώς «σήμερα οι γνήσιοι παραμυθάδες σπανίζουν»,[228] «η αφήγηση έχει εκτοπιστεί»,[229] αφού, άλλωστε, «η γραπτή απόδοσή της γίνεται μια φορά και για πάντα, αποδίδει σ' ένα μνημείο σταθερών και αμετάβλητων συμβόλων τις αναρίθμητες φωνές του παρελθόντος, που μετέδιδαν την ιστορία από το στόμα στο αυτί».[230]

Διαβάζοντας προσεκτικά ένα αριθμό παραμυθιών συνειδητοποιείται εύκολα η ανάγκη ζωντανής παρουσίας του αφηγητή, αλλά και η διασύνδεσή του με την τέχνη του ηθοποιού. «Όπως προκύπτει από τα ίδια τα κείμενα», [231] γράφει ο Georges Jean ,

> […] παρόλο που ο αφηγητής δεν είναι ηθοποιός, προσαρμόζει γενικά τα λεγόμενά του στο φυσικό ύφος και ήθος, το νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο στο οποίο κατατάσσεται ο ήρωας της ιστορίας. […] Η γλώσσα γενικά είναι εικονική, […] απλή και λιτή στην έκφραση, έχει αφηγηματική δύναμη. […] Περικλείει θαυμαστή αφέλεια και ειλικρίνεια.[232]

[227] Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Ouvrage publié avec le concours du Centre National du Livre. Seuil, Poétique, Paris, 1999, σ. 273.
[228] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού,* όπ. π., σ. 79.
[229] Georges Jean, *Η δύναμη των παραμυθιών,* όπ. π., σ. 272.
[230] Όπ. π.
[231] Όπ. π., σ. 255.
[232] Όπ. π.

Ο Αναγνωστόπουλος, επίσης σχολιάζει τη μίμηση στο εσωτερικό της παραμυθιακής αφήγησης και σημειώνει σχετικά,

> Είναι, καταπληκτική η ικανότητα ορισμένων αφηγητών να μιμούνται φυσικούς ήχους […]. Χαρακτηριστικό επίσης της λαϊκής τέχνης είναι η μίμηση φωνών ζώων και πουλιών και γίνεται, συνήθως, με πολλή επιτυχία […] Επιπλέον, «ξέρει ο λαϊκός αφηγητής […] πότε να κάνει τις αναγκαίες παύσεις». [233]

Ο αφηγητής παριστάνει όπως και ο ηθοποιός. Ο πρώτος το παραμύθι και ο δεύτερος τον θεατρικό ρόλο. «[…] Ο παραμυθάς είναι όπως ο ηθοποιός, πρέπει να απευθύνεται σε ακροατήριο. Η τέχνη του είναι η παράσταση: το όργανο είναι η φωνή που αφηγείται, υποστηριζόμενη από γκριμάτσες και χειρονομίες.[234][…]».[235] Ο καλός αφηγητής όπως και ο καλός ηθοποιός θα σταθεί απέναντι από το κοινό του, θα «παίξει» με το σώμα, με την φωνή, με την έκφραση του προσώπου του, με τις παύσεις, με κάθε τεχνική που διαθέτει με όλο του το «είναι» για να κερδίσει, να κρατήσει αλλά και να συνεπάρει τους θεατές του. Να τους κάνει να νιώσουν την ένταση, να την μοιραστούν μαζί του. Ακόμα να τους βάλει στην διαδικασία να συμμετάσχουν απαντώντας σε ερωτήσεις του, ή και να επαναλαμβάνουν φράσεις που τους υποδεικνύει, ή ήχους και φωνές ζώων και ανθρώπων. Ο κάθε αφηγητής παριστάνει, όπως κάθε ηθοποιός. Όσο πιο καλός είναι ο αφηγητής ή ο ηθοποιός τόσο πιο συμμετοχική γίνεται η «παράσταση» και «απογειώνεται» η αμφίδρομη σχέση «πομπού» και «δέκτη». Αν δεν αλλάξει η έκβαση της ιστορίας, λόγω της συμμετοχής

---

[233] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού,* όπ. π., σσ. 29-32.

[234] Στις δυνατότητες της χειρονομίας, αναφέρεται με εξαιρετικό τρόπο, ο (Ρωμαίος) Κουιντιλιάνος (Βιβλίο ΙΙ, κεφ.3). *«Ως προς τα χέρια, χωρίς τη βοήθεια των οποίων κάθε λόγος θα ήταν ατελής και αδύναμος, είναι πολύ δύσκολο να περιγράψει κανείς την ποικιλία των κινήσεών τους, επειδή η εκφραστικότητα τους είναι ισοδύναμη σχεδόν με της γλώσσας. Και άλλα μέρη του σώματος βοηθούν τον ομιλητή, αλλά τολμώ να πω ότι τα χέρια κυριολεκτικά μιλούν. Με τα χέρια μας ζητάμε, υποσχόμαστε, καλούμε ανθρώπους κοντά μας και τους διώχνουμε, απειλούμε, ικετεύουμε, εκφράζουμε απαρέσκεια ή φόβο. Με τα χέρια μας εκφράζουμε χαρά, θλίψη, αμφιβολία, αναγνώριση, μετάνοια, και δηλώνουμε μέτρο, ποσότητα, αριθμό και χρόνο. Μήπως δεν έχουν τα χέρια μας τη δύναμη να παροτρύνουν, να αναχαιτίζουν, να ικετεύουν, να διαβεβαιώνουν, να επιδοκιμάζουν; […] Επομένως ανάμεσα στις πολυποίκιλες γλώσσες που επικρατούν σε όλα τα έθνη και σ' όλους τους λαούς, η γλώσσα των χεριών φαίνεται ότι είναι η κοινή γλώσσα όλων των ανθρώπων».*
Marie Shedlock, *The Art of the Storytteller*, Dover Publications, Inc. New York, σσ. 34-36, στο *Αφήγηση και εκπαίδευση*, *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (μτφ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου), (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), σσ. 294-295.

[235] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση*, *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* όπ. π., σ. 304.

του κοινού, αλλάζει ωστόσο σημαντικά με αυτόν τον τρόπο η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που αντλούν αμφότεροι από αυτήν την εμπειρία.
Αναφορικά με την σχέση «πομπού» και «δέκτη», ο Γ. Παπαδόπουλος γράφει,

> Οποιασδήποτε μορφής επικοινωνία προϋποθέτει την αμοιβαία αλλά και εναλλασσόμενη *δράσιν* ή την *αντί*–δράσιν του *πρωτουργού* ή *πομπού*, ο οποίος αναλαμβάνει την *πρωτοβουλία* της όλης διαδικασίας, και του *αποδέκτη* ή απλός *δέκτη*, ο οποίος προσλαμβάνει το *ενέργημα* ή το *ερέθισμα* ή το *σήμα*, που εκδηλώνει ο *πρωτουργός*. Η εν λόγω *εναλλαγή* αφορά στην αμφίδρομη κατεύθυνσιν της επικοινωνίας, καθώς, δια της *αντι*-δράσεώς του, ο *προσλαμβάνων δέκτης* μετατρέπεται σε *πομπό*, αυτομάτως, μεταβάλλοντας τον μέχρι πρότινος *πομπό* σε *δέκτη*. [236]

5.5 Αφήγηση στο Παραμύθι

Ο αφηγητής μπορεί να ανακαλύπτει
και να αποδίδει το ρυθμό ενός αφηγήματος,
όπως ένας μουσικός ανακαλύπτει και ερμηνεύει
ένα μουσικό κομμάτι.
Nancy Mellon[237]

5.5.1 Ο αφηγητής- παραμυθάς - επιλογή του αφηγήματος

Ο Henri Gougaud, παρομοιάζοντας την προφορική αφήγηση με ένα δέντρο που το ονομάζει «το δέντρο της τέχνης του λόγου» λέει πως,

> […] οι ρίζες του είναι τα τελετουργικά των «πρωτόγονων» προφορικών πολιτισμών. Ο κορμός του είναι η προφορική παράδοση, οι μύθοι και τα παραμύθια, ενώ το θέατρο βρίσκεται στα κλαριά του. […] Ο αφηγητής παραμυθιών βρίσκεται στον κορμό του δέντρου της τέχνης, όχι στα κλαριά. Είναι πιο πρωτόγονος, πιο ταπεινός από τον ηθοποιό, αλλά είναι ο πρόγονος.[238]

---

[236] Γιάννη Παπαδόπουλου, *Το όλον, το τραγικό και η αγωγή,* Ψηφίδα, Αθήνα, 2002, σσ. 140-141.
[237] N. Mellon, *Storytelling and the Art of Imagination*, Element, Rockport, Massachusetts, Shaftesbury Dorset, 1992, σ. 23.
[238] Henri Gougaud, *Le livre des chemins*, όπ. π.

Ενώ η Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου συμπληρώνει ότι, «ο σύγχρονος αφηγητής, όταν ασκεί σωστά την τέχνη του, επιχειρεί ένα διάλογο αγάπης με τις αφηγήσεις του κόσμου και με τους εκάστοτε ακροατές του. Φιλόμυθος και αρτιεπής, αποκωδικοποιεί, τέρπει και ψυχαγωγεί, ενεργοποιεί καρδιά και νου». [239]

Διευκρινίζει δε και το εξής, «[…], τα όποια φυσικά ή επίκτητα προσόντα του (αφηγητή), η δημιουργική φαντασία, η ευαισθησία, η διορατικότητα ή η ευγλωττία, δεν εξασφαλίζουν την αποτελεσματική πραγμάτωση της τέχνης του, εάν δεν διαθέτει και την ικανότητα να κάνει σωστές επιλογές».[240] Ιδιαίτερη σημασία λοιπόν οφείλει να δώσει ο αφηγητής στην επιλογή του, και να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι, «[...] Για κάθε ηλικία αντιστοιχούν διαφορετικές διηγήσεις, όπως και διαφορετικά βιβλία. Όμως μερικές γενικές παρατηρήσεις, καρπός και απόσταγμα της πείρας πολλών αφηγητών και ερευνητών, διευκολύνουν την επιλογή». [241] Για παράδειγμα, «μια ιστορία είναι κατάλληλη για παιδιά όταν έχει μια σύντομη εισαγωγή, στέρεη πλοκή, πολλή δράση, γοργή εξέλιξη, χωρίς κενά ή παλινδρομήσεις, με λίγους αλλά πειστικούς χαρακτήρες, με ύφος λιτό, χωρίς εκτενείς περιγραφές και παρεκβάσεις».[242] Επιπρόσθετα, μια παραμυθιακή αφήγηση που απευθύνεται σε παιδιά είναι πιθανότερο να είναι επιτυχής, «[όταν] κάθε γεγονός δίνεται με σαφήνεια και παραστατικότητα. Όταν, μετά την αποκορύφωση του ενδιαφέροντος, ακολουθεί σύντομα ένα ικανοποιητικό τέλος. Όταν δημιουργεί μια αίσθηση μυστηρίου με τη συνύπαρξη οικείων και άγνωστων προς το παιδί στοιχείων. Όταν υπάρχουν επαναλήψεις λέξεων, φράσεων ή στίχων και γνήσιο χιούμορ».[243]

Ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα και γενικά τον τύπο του κοινού στο οποίο απευθύνεται, ένα καλό αφήγημα, «κρύβει κάποια αλήθεια που διαποτίζει την ψυχή του ακροατή, λογοτεχνικά δοσμένη όμως, ώστε να μην προδίδει καμία διδακτική διάθεση». [244] Κατά την Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου λοιπόν, αυτά «είναι τα χαρακτηριστικά των λαϊκών παραμυθιών που λειτουργούν σε πολλά επίπεδα και δίνουν απαντήσεις σε ασυνείδητα ερωτήματα. Διαπραγματεύονται

[239] Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, *Η τέχνη της αφήγησης*, (επιμ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου), Πατάκης, Αθήνα, 1997, (σσ. 117-130), σ. 117.
[240] Όπ. π., σ. 125.
[241] Όπ. π.
[242] Όπ. π.
[243] Όπ. π.
[244] Όπ. π.

θεμελιώδη, διαχρονικά προβλήματα. […], η αφήγηση είναι πάντα παρούσα σ' όλους τους χρόνους, σε όλα τα μέρη και τις κοινωνίες».[245]

Όπως το θέτει ο Τ. Αντωνόπουλος, «Η αφήγηση δεν έχει να κάνει με την καλή ή κακή λογοτεχνία: Διεθνής πάνω από ιστορία και καλλιέργεια, είναι εδώ σαν τη ζωή».[246]

Ο Percy Lubbock στο βιβλίο του *Craft of Fiction* (*Η τέχνη της μυθοπλασίας*),[247] που πρωτοεκδόθηκε το 1921, ερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης παρακολουθεί την ιστορία στο λογοτεχνικό έργο και επισημαίνει, μεταξύ των άλλων, τη σχέση του αφηγητή με την ιστορία που λέει. Έτσι, ξεχωρίζει, ανάλογα με τα αποτελέσματα που διαμορφώνουν στη συνείδηση του αναγνώστη, τους εξής τύπους, του αφηγητή που:

(α) Αφηγείται, όντας φανερός και δεδηλωμένος, στον αναγνώστη μια ιστορία με απεριόριστη ελευθερία, παραθέτει, σχολιάζει, κρίνει, διατηρώντας τον ρόλο του δάσκαλου-παραμυθά.

(β) Παρουσιάζεται αρχικά και σποραδικά στον αναγνώστη, δηλώνει δηλαδή ότι αυτός αφηγείται και, ναι μεν μπορεί να αποσύρεται για μεγάλο διάστημα, αλλά δημιουργεί την πεποίθηση ότι η ιστορία είναι δικό του έργο.

(γ) Δεν εμφανίζεται.

Ο Lubbock,[248] θεωρεί ότι για την ποιότητα και το βάθος της αφήγησης είναι αναγκαία η παρουσία ενός αφηγητή. Χρειάζεται κάποιος που να ξέρει τα γεγονότα, να μπορεί να τα συνοψίσει, να δημιουργήσει μια εντύπωση που βασίζεται σε αυτά. Προκρίνει, λοιπόν, την τριτοπρόσωπη (και μάλιστα καλύτερα με σταθερή οπτική γωνία) αφήγηση, καθώς τότε ο αφηγητής μπορεί να χρησιμοποιήσει την οπτική γωνία των ηρώων του και αυτό διευκολύνει πολύ την αφήγηση. Το έργο του Percy Lubbock επισημαίνει η Ζωή Κατσιαμπούρα, «εντοπίζοντας, εκτός από το είδος του αφηγητή, και άλλες συνιστώσες της αφήγησης, έθεσε τον προβληματισμό που αφορούσε σε ίδιο βαθμό τους αναγνώστες για να κατανοήσουν, και τον συγγραφέα για να επιλέξει τρόπο γραφής που θα εξασφάλιζε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα». [249]

---

[245] Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, όπ. π.
[246] Τ. Αντωνόπουλος, *Κινηματογράφος- επιστήμη- ιδεολογία,* Αντίλογος, Αθήνα, 1972, σ. 187.
[247] P. Lubbock, *The craft of Fiction,* (Η τέχνη της μυθοπλασίας), Biblio Bazaar, Jonathan Cape, London, 1921, σσ. 118-124, (νεότερες εκδόσεις, Viking, New York, 1957, Methuen, London, 1968).
[248] Όπ. π.
[249] Ζωή Κατσιαμπούρα, *Η αφήγηση του αφηγητή,* 36ο Ετήσιο Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, Λέσβος, Νοέμβριος 2009.

Σε σχέση με τους αφηγηματικούς τρόπους αναφέρει ο Ε. Καψωμένος ότι,

> […] οι τρόποι και οι τεχνικές του αφηγείσθαι δεν είναι ασφαλώς ο κατεξοχήν τόπος που παράγεται η σημασία[…] όμως, θα ήταν παρεξήγηση και τραγική οπισθοδρόμηση σε προσημειωτικές απόψεις, να θεωρήσουμε ότι οι αφηγηματικοί τρόποι είναι σημασιακά ουδέτεροι και αποτελούν απλά διακοσμητικά τεχνήματα που επιτίθενται στα αφηγηματικά περιεχόμενα. [250]

Συμπεραίνει κανείς ότι το αφήγημα, ακόμα και σε ένα λογοτεχνικό έργο, δεν είναι ανεξάρτητο από την παρουσία και τον ρόλο του αφηγητή και ότι ο τρόπος που λειτουργεί η αφήγηση συναρτάται από πώς λειτουργεί αυτός ως δομικό της μέρος.

5.5.2 Παράμετροι μιας αποτελεσματικής αφήγησης

Τα παλιότερα χρόνια υπήρχαν οι παραμυθάδες οι ραψωδοί, που με την τέχνη και το ταλέντο τους γοήτευαν μεγάλα ακροατήρια. Σήμερα, πέρα από τους νεοαφηγητές, το ρόλο του παραμυθά καλούνται να παίξουν, δάσκαλοι, γονείς, παππούδες, και επομένως, η αφήγηση ενός παραμυθιού είναι υπόθεση όλων μας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκαν από ειδικούς μέθοδοι για την αφήγηση του παραμυθιού και πολλοί σύγχρονοι παραμυθάδες έχουν παράγει σημαντικό έργο στην αναβίωση της τέχνης της ομαδικής ακρόασης παραμυθιών.

Η Θάλεια Καλαμπαλίκη-Μπάου, επισημαίνει ότι: «Ο ρόλος του αφηγητή δεν είναι πάντα εύκολος. Χρειάζεται τις περισσότερες φορές συστηματική προσπάθεια, τεχνική γνώση, μα πάνω απ' όλα ευαισθησία και αγάπη για το παιδί και το παραμύθι». [251]

Ο Βασίλης Αναγνωστόπουλος, γράφει ότι προϋποθέσεις για μια καλή αφήγηση είναι: «η σωστή άρθρωση και προσφορά, ο τονισμός της φωνής και ο χρωματισμός». [252] Επίσης, συμπληρώνει ότι,

> […] Ο αφηγητής συμμετέχει στα παθήματα των ηρώων του γιατί τους υποδύεται, όπως ο ηθοποιός τους θεατρικούς ήρωες, συμμετέχει στις

[250] Ερατοσθένης Καψωμένος, *Αφηγηματολογία,* Πατάκης, Αθήνα, 2003, σ. 173.
[251] Θ. Καλαμπαλίκη-Μπάου, στο *Η τέχνη της αφήγησης,*(επιμ. Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου Κ.), Πατάκης, Αθήνα, 1997, σ. 133.
[252] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1994, σ. 50.

περιπέτειες της βασιλοπούλας και του βασιλόπουλου, λυπάται για το κακό που βρίσκει το γέρο και τη γριά του παραμυθιού, θυμώνει με τον τεμπέλη ή ειρωνεύεται τον άπληστο, ικανοποιείται με τη σωτηρία των μικρών παιδιών και ηρεμεί ψυχικά όταν όλα παίρνουν καλό δρόμο (αρραβώνας, γάμος, γυρισμός στο σπίτι, επιτυχία, νίκη κ.ά.).[253]

Η Sara Cone Bryant, αναφέρει στο βιβλίο της, *Πώς να διηγείσαι ιστορίες στα παιδιά,* ότι «τα στοιχεία μιας καλής αφήγησης είναι η απλότητα, η αμεσότητα, η δραματικότητα και ο ενθουσιασμός».[254] Βασισμένη στις απόψεις της S. C. Bryant, η Γαλλίδα παιδαγωγός Sylvie Loiseau κατάρτισε πρόσφατα, ένα δεκάλογο του καλού αφηγητή, ο οποίος θα πρέπει:

(α) να θέλει να διηγηθεί και να του αρέσει το παραμύθι που επιλέγει.

(β) να οργανώνει το χώρο. Τα παιδιά να αισθάνονται άνετα, το ένα κοντά στο άλλο, και να έχουν όλα τη δυνατότητα της άμεσης οπτικής επαφής με τον αφηγητή.

(γ) να οργανώνει το χρόνο, ώστε να διηγείται με άνεση και χωρίς βιασύνη.

(δ) να χρησιμοποιεί μια εισαγωγή στην ιστορία του, όπως «Μια φορά κι ένα καιρό…» κ. ά.

(ε) να ζωντανεύει την ιστορία με τους ήχους που παρουσιάζονται, όπως «τικ τακ», «κρικ κρακ», «χρατς χρουτς», με χειρονομίες και γκριμάτσες.

(στ) να ξέρει να σιωπά. Οι παύσεις είναι απαραίτητες σε κάποια σημεία της σωστής αφήγησης.

(ζ) να μη σταματά άσκοπα την ιστορία. Η πλοκή του παραμυθιού εξελίσσεται και ξετυλίγεται σαν νήμα, που οδηγεί τη σκέψη και τα συναισθήματα του παιδιού.

(η) να μην εξηγεί, με παρεμβολές, τα πάντα στα παιδιά. Πρέπει να τους αφήνει περιθώρια να συλλογιστούν, να βρουν αιτίες, να εξηγήσουν μια ενέργεια του ήρωα.

(θ) να επαναφέρει τη σκέψη του παιδιού στην πραγματικότητα στο τέλος του παραμυθιού, ιδιαίτερα στα μαγικά παραμύθια με το «Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

[253] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, όπ. π., σ. 28.
[254] M. Sara Cone Bryant, *Comment raconteur des histoires a nos enfants,* ed. Fernand Nathan, Paris, 1969.

(ι) να διηγείται, τέλος, το παραμύθι μόνο για την ψυχαγωγία και την αισθητική απόλαυση των παιδιών, χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική προέκταση και αξιοποίηση.

Ο Henri Gougaud λακωνικά και ξεκάθαρα λέει σχετικά με την κατάσταση του αφηγητή: «Όταν αφηγούμαι, είμαι απόλυτα ευτυχισμένος. Αν αφεθώ να κουβαλάω τα προβλήματα μου, δεν είμαι αποτελεσματικός. Μόνο οι απόλυτα ευτυχισμένοι άνθρωποι είναι απόλυτα αποτελεσματικοί».[255]

Η Λίλη Λαμπρέλλη ορίζοντας τις χρήσιμες αρετές ενός καλού αφηγητή ορίζει ότι κατά την αφήγηση θα πρέπει να υπάρχει: «Η απλότητα, η αμεσότητα, η ταπεινότητα, η τρυφεράδα και πάνω απ' όλα η αρετή του να 'είμαστε ευτυχισμένοι' τη στιγμή της αφήγησης, ακριβώς επειδή αφηγούμαστε».[256]

Σήμερα, στη διδακτική πράξη χρησιμοποιούμε διάφορες τεχνικές και μεθόδους, για να εμπλουτίσουμε την αφήγηση μας, προσέχοντας όμως να μην παραβιάσουμε τη συνοχή της. Μια συνηθισμένη τεχνική είναι να δείχνουμε στα παιδιά τις εικόνες του παραμυθιού κατά τη διήγηση. Ιδιαίτερα όταν απευθυνόμαστε σ' ένα περιορισμένο αριθμό παιδιών, μπορούμε ν' ακουμπήσουμε το βιβλίο μας στο τραπέζι ή στο πάτωμα για να το ξεφυλλίσουμε κατά τη διάρκεια του παραμυθιού. Σπανιότερα χρησιμοποιούμε ένα μηχάνημα προβολής εικόνων ή διαφανειών.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, και όταν το επιτρέπει η ιστορία, χρησιμοποιούμε ένα σχετικό με αυτήν αντικείμενο, π.χ. ένα φανάρι, ένα κλειδί, ένα λουλούδι κ.ά. Άλλες φορές παίζουμε ένα μουσικό όργανο στα σημεία που απαιτείται ή κάνουμε χρήση του μαγνητοφώνου μας, για να ακουστούν διάφοροι θόρυβοι και ήχοι που περιγράφονται στην ιστορία, όπως κελάηδισμα πουλιών, θόρυβοι της πόλης, φωνές των ζώων της ζούγκλας, (αν δεν μπορούμε να μιμηθούμε τους ήχους οι ίδιοι). Μια τελείως διαφορετική τεχνική είναι να συνοδεύεται η αφήγηση μας με κινήσεις των παιδιών (μιμική ή κίνηση με όλο το σώμα) που ζωντανεύουν το παραμύθι. Μιλάμε δηλαδή για το ψυχοκινητικό παραμύθι ή, ίσως, τον κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό.

Οι τεχνικές είναι ανεξάντλητες, χρειάζεται όμως να αφεθεί ελεύθερη η φαντασία και βέβαια να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες συνθήκες και δυνατότητες κατά την αφήγηση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών και της ενθάρρυνσής τους, ώστε να ξεκινήσουν και κυρίως να συνεχίσουν μια ιστορία, είναι συγγενικές και κάποιες

[255] Henri Gougaud, *Le livre des chemins*, όπ. π.
[256] Λίλη Λαμπρέλλη, *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος*, όπ. π., σ. 132.

φορές όμοιες με αυτές που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι και συγκεκριμένα στους αυτοσχεδιασμούς. Η ενθάρρυνση των παιδιών να διηγούνται τα δικά τους παραμύθια αποτελεί, τέλος, μια μέθοδο διατήρησης του ενδιαφέροντός τους για την αφηγηματική διαδικασία.

Τουλάχιστον από θεατρικής απόψεως, το πιο σημαντικό από τα συστατικά στοιχεία της λαϊκής αφήγησης – πέρα από τη λιτή και απέριττη έκφραση, που δίνει προβάδισμα στη δράση – είναι κατά τον Αναγνωστόπουλο:

> Ο διάλογος, που γίνεται συνήθως σε πρώτο ενικό πρόσωπο, μετατρέποντας τον τριτοπρόσωπο πλάγιο λόγο σε πρωτοπρόσωπο ευθύ. Τα διαλογικά μέρη είναι (τα) πιο ζωντανά και θεατρικά τμήματα της ιστορίας και του παραμυθιού. Περιλαμβάνουν ερωτήσεις κι απαντήσεις, σύντομες κι εύστοχες, έτσι που να διεγείρουν το ενδιαφέρον, να κρατούν την προσοχή αδιάπτωτη, να συντομεύουν την αφήγηση και να βοηθούν την εσωτερική πρόοδο της ιστορίας. […] Έτσι η δράση γίνεται γοργή, τα επεισόδια λιτά, ζωντανή η αφήγηση, σαν να εκτυλίσσονται τα πράγματα εκείνη τη στιγμή μπροστά μας, σαν να παρακολουθούμε θέατρο. Πράγματι, αυτά τα διαλογικά κομμάτια πολλές φορές δίνουν την εντύπωση πως είναι αποσπάσματα από θεατρικά έργα, γι' αυτό πολλά παραμύθια μπορεί να διασκευαστούν σε κουκλοθέατρο ή να δραματοποιηθούν.[257]

Ενώ «η σκηνοθεσία ενός ποιήματος ή μιας νουβέλας δεν είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή, ούτε στο σχολικό, ούτε και στο επαγγελματικό θέατρο», [258] «η σκηνοθεσία ενός παραμυθιού μάλλον ενδείκνυται, τόσο στην περίπτωση του σχολικού θεάτρου, όσο και σε εκείνη του επαγγελματικού – είτε απευθύνεται σε παιδιά, είτε όχι». [259] Εντούτοις, όσον αφορά ειδικότερα στις θεατρικές παραστάσεις παραμυθιών που παρουσιάζονται από –ή απευθύνονται σε– παιδιά, επιβάλλεται να διευκρινιστεί πως τα παραμύθια δεν εφευρέθηκαν και δεν προορίζονταν απαραίτητα για παιδιά.

[257] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, όπ. π., σ. 32.
[258] Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, *Ένα δραματικό κείμενο «δύσκολο» για τους μαθητές.* Στο *Θεατρολόγοι στα σχολεία,* 1997-2001, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα, 2002, σ. 7.
[259] Nicole Belmont, *Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale,* Gallimard, Paris, 1999, σ. 149.

Ωστόσο, «δεν αμφισβητείται η παιδαγωγική και αισθητική αξία του παραμυθιού»,[260] όπως δεν αμφισβητείται και αυτή του θεάτρου.

5.6 Παραμύθι και Δραματοποίηση

Η διαπραγμάτευση της σχέσης θεάτρου και παραμυθιού δεν θα ήταν πλήρης αν δεν γίνονταν αναφορά στην πολύ συχνά, προβληματική χρήση από εμπορικούς θιάσους κειμένων από την αφηγηματική λαϊκή παράδοση. Ο τρόπος που αποδίδονται τα παραμύθια δεν φανερώνει κατανόηση της αξίας τους και δεν δείχνει σεβασμό ούτε προς το κοινό ούτε βεβαίως και στην ίδια την τέχνη του θεάτρου.

Πηγαίνοντας στο σχολικό χώρο θα διαπιστώσει κανείς ότι τα παραμύθια τυχαίνουν μιας επιφανειακής αντιμετώπισης, όπου παράγονται κακέκτυπα παραστάσεων αναμασώντας μηχανιστικά πρότυπα και αισθητικές που μάλλον παραπέμπουν στις φτωχότερες νοηματικά και καλλιτεχνικά αποδόσεις από εμπορικούς θιάσους. Το φαινόμενο γίνεται πιο αποκαρδιωτικό όταν προσέξει κανείς πέρα από την αισθητική, την παιδαγωγική ανεπάρκεια τέτοιων πρωτοβουλιών. «Πολύ συχνά, […] τα παραμύθια επιμηκυμένα, αναλυμένα, ηθικοποιημένα, δεν επιτρέπουν στα παιδιά παρά την αξιοθρήνητη εκτέλεση παιδικών πιθηκισμών».[261] Η «ιστορία σε ‘καρέ’» ή εικονογραφημένη ιστορία,[262] παρόλο που δεν είναι παρά μια άσκηση «ανάπτυξης δεξιοτήτων»,[263] είναι πιο ενδιαφέρουσα από τέτοιες παραστάσεις.

Σε ένα λαϊκό, τουλάχιστον, παραμύθι συντρέχουν όχι μόνο οι πλείστες των συνθηκών «που διακρίνουν το οποιοδήποτε δραματικό κείμενο, αλλά συνυπάρχουν και άλλες»[264] που αφορούν αποκλειστικά στο θεατρικό έργο για παιδιά και νέους, και συνεπώς «το χαρακτηρίζουν ως είδος, ανταποκρινόμενες κατά τον καλύτερο τρόπο στις ανάγκες του παιδικού και νεανικού κοινού που αποτελεί τον ‘φύσει’ αποδέκτη του».[265]

Εφόσον, όμως, «ο ανήλικος θεατής […] απαιτεί η ίδια η έννοια της ‘θεατρικότητας’ να επαυξηθεί και να ενισχυθεί στο έπακρο»,[266] γίνεται αντιληπτό

---

[260] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού,* όπ. π., σ. 88.
[261] Georges Jean, *Η δύναμη των παραμυθιών,* όπ. π., σ. 310.
[262]Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο,* (μτφ. Ελένη Ι. Κανήρα), Ρόλος στη Ζωή και Ρόλος στο Θέατρο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ. 255.
[263] Όπ. π.
[264]Θόδωρος Γραμματάς, *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό,* Θεατρική Παιδεία 1, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 102.
[265] Θόδωρος Γραμματάς, όπ. π., σ. 102.
[266] Όπ. π., σ. 105.

πως τα παραμύθια διακρίνονται από μια εξαιρετική «θεατρικότητα», πράγμα που εξηγεί γιατί «ένα μεγάλο μέρος απ' αυτά έχει ήδη αξιοποιηθεί από μεγάλους συγγραφείς έργων»,[267] για παιδιά κυρίως. Εν τέλει, όπως σημειώνει ο G. Duran:

> Το παραμύθι είναι κάτι που μας κοιτάζει -όχι απλά μια ιστοριούλα της παραμάνας για να αποκοιμίζει το μωρό- και που μας κοιτάζει μέσα στα μάτια της παιδικής μας ηλικίας και δι' αυτών, δι' αυτού του μέρους […] της αιωνιότητας, της ξεχασμένης παλαιότητας που παραμένει μέσα μας».[268]

Η διδασκαλία που προσφέρει η παραμυθιακή μίμηση συμβάλλει και στην ενθύμηση πολλών πραγμάτων που αφορούν στο θέατρο κάτι που θα ωφελήσει και γενικότερα τον πνευματικό μας πολιτισμό, αλλά και ειδικότερα το ίδιο το παραμύθι. Το θέατρο καλείται αλλά και μπορεί να παίξει βασικό ρόλο στη διάδοσή του παραμυθιού στους κόλπους της σύγχρονης κοινωνίας. Αρκεί, σε οποιοδήποτε περιβάλλον κι αν επιχειρείται μια τέτοια σύζευξη, να αναγνωρίζεται πως η αναγκαιότητα του θεάτρου «στηρίζεται σε μια σειρά δικαιώματα»[269] του ανθρώπου κάθε ηλικίας «στη γνώση και τη ζωή».[270] Άλλωστε, στη σύγχρονη πραγματικότητα αντιστοιχεί το πρωτοποριακό-σύγχρονο θέατρο, το οποίο «βρίσκεται πολύ κοντά στη δραματοποίηση».[271]

5.7 Παραμύθι και Δραματική Τέχνη: Εφαρμογές στη Δραματική Πράξη

Η διδακτορική αυτή πρόταση έχει διαπραγματευτεί την σχέση παραμυθιού και δραματικής τέχνης με σκοπό να προτείνει, χρησιμοποιώντας ως βάση αυτή τη σχέση, παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους. Η σύζευξη της δραματικής και παραμυθιακής αφήγησης μπορεί να φέρει πολύπλευρα οφέλη στην παιδαγωγική διαδικασία. Τα παραμύθια, μπορούν και συναρπάζουν τα παιδιά ενεργοποιώντας και

[267] Όπ. π., σ. 139.
[268] Gilbert Durand, *Introduction à la mythologie: Mythes et sociétés.* Préface de Michel Cazenave. Albin Michel, Le Livre de Poche, Biblio-Essais, Paris. 2000, σ. 194.
[269] Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή,* όπ. π., σ. 33.
[270] Όπ. π.
[271] Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, όπ. π., σ. 10.

επηρεάζοντας έντονα το φαντασιακό τους. Γι αυτό αποτελούν εξαιρετικό υλικό για αφήγηση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συμφώνα με τον Αυδίκο:

> Τα μαγικά, ιδίως, παραμύθια, και όχι μόνο, εξακολουθούν να θέλγουν, να αιχμαλωτίζουν και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον της παιδικής ηλικίας. Το αφηγηματικό υλικό της λαϊκής λογοτεχνίας δε θα πρέπει να έχει τη θέση αρχειοθετημένου υλικού. Αντίθετα, μπορεί να αναλάβει ευρύτερους ρόλους και να βγει από τη μούχλα και το σκοτάδι των αρχείων στο λιακωτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. [272]

Αναντίρρητα ο αποφατικός λόγος του Αυδίκου αντανακλά ένα στοιχείο ενθουσιασμού και βαθιάς πεποίθησης για την αξία της χρήσης λαϊκών παραμυθιών με ουσιαστικό, ψυχαγωγικό και επωφελή τρόπο στην εκπαίδευση. Το ερώτημα που γεννάται όμως είναι πως μπορούν να αναπτυχτούν τέτοιες δραστηριότητες, και ποιές μορφές μπορούν να πάρουν, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα πλέγμα που να συνδέει το παραμύθι με το θέατρο αποτελεσματικά εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ένας παράγοντας που παρόλο το ότι είναι κατανοητός, εντούτοις περιπλέκει και δυσκολεύει τέτοιες στοχεύσεις, είναι η σχέση των εκπαιδευτικών τέχνης γενικότερα με την εκπαιδευτική θεωρία που προσπαθεί να εξερευνήσει και να προτείνει νέες δυνατότητες. Η απόλυτα σεβαστή και συχνά επιτακτική ανάγκη για άμεσα εφαρμοστέες και χειροπιαστές, πρακτικές λύσεις κάνει τους συναδέλφους επιφυλακτικούς και αποξενωμένους, όταν έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικές θεωρίες που δεν φαίνεται να πληρούν την προϋπόθεση της προφανούς χρηστικότητας στο περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας. Αυτό που κάνει την κατάσταση δυσχερέστερη είναι ότι αυτοί είναι και οι πραγματικοί χρήστες και αυτοί που καλούνται να πραγματώσουν και να εφαρμόσουν αυτές τις θεωρίες. Αν δεν νιώθουν την ανάγκη να το πράξουν αυτό η θεωρία προσμοιάζει θεατρικό έργο που ποτέ δεν έφτασε στην σκηνή, και άρα στερείται ουσιαστικής υπόστασης. Από την άλλη μεριά, η εύκολη καταδίκη θεωριών ως ανεδαφικών απλά εγγυάται ότι τα πράγματα στο πεδίο της εκπαίδευσης θα αργήσουν να αλλάξουν. Όσο και αν χρήζει σεβασμού το αίτημα για χρηστικές συμβουλές, όταν αυτό γίνεται η κεντρική προσδοκία ακόμα και από θεωρητικές εργασίες, γίνεται καταφανής μια έλλειψη πίστης στην θεωρητική

[272] Ευάγγελος Γρ. Αυδίκος, *Μια φορά κι έναν καιρό… αλλά… μπορεί να γίνει και τώρα*, Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ. 95.

δουλειά που εξάλλου πάνω της βασίζεται και η εκπαιδευτική πράξη, και σε τελική ανάλυση δυσχεραίνει το έργο μελετητών αποκαρδιώνοντας τους, όταν οι αυριανοί χρήστες των ευρημάτων και θεωρητικών κατασκευών τους συμπεριφέρονται ως ένα αρνητικό και αρνητικά διακείμενο θεατρικό κοινό.

Η παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας αυτήν την πραγματικότητα, επιδιώκει να ενσωματώσει τόσο ως μέθοδο όσο και ως προσφερόμενο αποτέλεσμα την πραγμάτωση και την εφαρμογή στην πράξη μεθόδων που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της και που αποτελούν καρπό της θεωρητικής δουλειάς που έγινε κατά τη διάρκεια της.

Έχοντας κάνει αυτές τις παρατηρήσεις, είναι δόκιμο να διατυπωθούν σε αυτό το σημείο κάποια αποφατικά σχόλια με την σχετική επιφύλαξη που οφείλει να έχει κανείς στα πλαίσια μιας αντικειμενικής έρευνας. Το παραμύθι, όπως το θέατρο αλλά και το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο, λειτουργεί ως σημαντικό μορφωτικό αγαθό που μπορεί να πετύχει πολλαπλούς παιδαγωγικούς στόχους:

(α) Υποβοηθάει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, με την επαναδιήγηση, το διάλογο, τις απορίες που προκαλεί και τις ερωταποκρίσεις των παιδιών. [273]

(β) Προσφέρει αισθητική απόλαυση, χαρά και συγκίνηση για τις περιπέτειες του ήρωα και τους μαγευτικούς τόπους. Το παραμύθι και το παιχνίδι προσφέρει τη μεγαλύτερη χαρά στα παιδιά.

(γ) Αναπτύσσει τη φαντασία και το συναίσθημα, το διπολικό άξονα κάθε καλλιτεχνικής δημιουργίας. Από την άποψη αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αβίαστη εισαγωγή στον κόσμο της τέχνης.

(δ) Εισάγει τα παιδιά στον κόσμο της ηθικής συνείδησης, προβάλλοντας την επιδοκιμασία του Καλού και, ταυτόχρονα, την τιμωρία του κακού. Το καλό ταυτίζεται με το ωραίο και το κακό με το άσχημο, η ηθική δηλαδή ταυτίζεται με την αισθητική.

(ε) Παρέχει βασικά στοιχεία του πνευματικού μας πολιτισμού και συνεπώς μυεί τα παιδιά σε πρωταρχικές πηγές γνώσης και στοχασμού.

[273] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, όπ. π., σ. 89.

(στ) Συμβάλλει στη δημιουργία σταθερών ανάμεσα στα παιδιά και στο γύρω φυσικό περιβάλλον (με την πλούσια αναφορά του κόσμου των πουλιών, των ζώων του δάσους, των δέντρων κτλ.).

(ζ) Δημιουργεί αισιοδοξία και πίστη στη ζωή, το αντίδοτο δηλαδή στη σκληρή πραγματικότητα, τον άκρατο θετικισμό και την ηγεμονία της μηχανής.

Σε όλες τις εποχές περασμένες και μελλοντικές, το θέατρο, οι μύθοι , οι ιστορίες και τα παραμύθια, αποτελούσαν και θα αποτελούν, «αφενός έναν βασικό αξιακό άξονα αφετέρου πηγή 'λύτρωσης', παρηγοριάς, δικαιοσύνης, ελπίδας και κυρίως απόλαυσης».[274]

Οι μεγάλες αλλαγές που υφίσταται η τέχνη της αφήγησης σε παγκόσμιο επίπεδο δεν ακυρώνουν το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε ουσιαστικές ανάγκες των αφηγητών και των ακροατών τους.

Όπως αναφέρει ο Δημήτρης Προύσαλης, η προφορική αφήγηση χρησιμοποιήθηκε εκ νέου ως εργαλείο διάχυσης της γνώσης αλλά και μαθησιακής ενθάρρυνσης μέσα στις βιβλιοθήκες.

> Η εμφάνιση των νεοαφηγητών συνέπεσε στη νεότερη εποχή με τη λειτουργία των βιβλιοθηκών στα μεγάλα αστικά κέντρα των ΗΠΑ, της Γαλλίας και της Αγγλίας. Στα τέλη του 18ου αιώνα βιβλιοθηκονόμοι δημιούργησαν γωνιές αφήγησης προκειμένου να ελκύσουν κόσμο στο χώρο των βιβλιοθηκών κι ύστερα να συνδέσουν την αφήγηση με μια δράση ή θεματική των αντικειμένων στα οποία αναφέρονταν κάποια από τα ευρισκόμενα στις βιβλιοθήκες βιβλία. Έτσι ένας σημαντικός αριθμός νεοαφηγητών προέρχεται από τις τάξεις των βιβλιοθηκονόμων. […] Σήμερα στη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική ο χώρος των βιβλιοθηκών χρησιμοποιείται για αφηγήσεις από βιβλιοθηκονόμους ή επαγγελματίες αφηγητές. [275]

[274] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* όπ. π., σ. 17.

[275] Δημήτρης Προύσαλης, σε συνέντευξη του με τον Δημήτρη Πολίτη, στη ραδιοφωνική εκπομπή «Βιβλιοθήκες στα FM», 94 Ράδιο Επικοινωνία FM, (3 Απριλίου 2011).

Ευσεβής πόθος να καθιερωθεί σε κάθε βιβλιοθήκη και της δικής μας χώρας,[276] η αφήγηση και μάλιστα σε εβδομαδιαία βάση. [277]

Αφήγηση παραμυθιών γίνεται σε βιβλιοθήκες και σε σχολεία, σε πολυχώρους, και σε νοσοκομεία,[278] αλλά και για παρηγορητικούς και θεραπευτικούς λόγους.[279]

Η Ρέα Καραγεωργίου, αναφέρει σχετικά ότι,

> πέρα από την ικανοποίηση των εκάστοτε συγκεκριμένων αναγκών του ακροατή, η διαδικασία της αφήγησης επιτελεί και κάποιες άλλες, εγγενώς θεραπευτικές, λειτουργίες: (α) Καθησυχάζει τον ακροατή ότι το άγνωστο μπορεί να γίνει γνώριμο, (β) Ενθαρρύνει τον ακροατή να συνεχίσει τις προσπάθειές του, να μην παραιτηθεί μπρος στο φόβο της αποτυχίας και του αγνώστου ή του απροσδόκητου, να δοκιμάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις, (γ) Ακόμα, ενεργοποιεί τη φαντασία, ιδίως μέσω της συμβολικής γλώσσας που χρησιμοποιεί το αφήγημα, επιτρέποντας έτσι στον ακροατή να το ιδιοποιηθεί με τρόπο που να έχει προσωπική σημασία γι' αυτόν. [280]

Σε διεθνές επίπεδο και σε αυξανόμενο βαθμό γίνεται οργανωμένα χρήση της αφήγησης ως παιδαγωγικού εργαλείου. Είναι ενδεικτικό ότι έχει καθιερωθεί σε πολλές χώρες στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ώρα της αφήγησης. Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει την πρόσκληση παραδοσιακών παραμυθάδων που αφηγούνται ιστορίες στην τάξη ή πραγματοποιείται με την βοήθεια από επαγγελματίες νέο-αφηγητές ή ακόμα και με το δάσκαλο να διαβάζει ένα παραμύθι από μια συλλογή παραμυθιών. Όπως μας πληροφορεί η Μαριάνθη Καπλάνογλου, «[Τα] παραμύθια στο σχολείο λέγονται κυρίως για να ενισχύσουν τη γνώση της

---

[276] Σχετικά με τον θεσμό της ώρας της αφήγησης σε βιβλιοθήκες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, βλέπε το σχετικό άρθρο της Κ. Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), όπ. π., σσ. 239-251.

[277] Όπως συμβαίνει σε περισσότερες από είκοσι βιβλιοθήκες στην Αθήνα, στις οκτώ Δημόσιες βιβλιοθήκες της Θεσσαλονίκης, στον Δήμο Βόλου, και αλλού.

[278] Λιλή Λαμπρέλλη, Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος, όπ. π., σ. 66. *«[…] Οι περισσότεροι παραμυθάδες που ξέρω, ανάμεσα τους κι εγώ, έχουμε πει παραμύθια σε άρρωστα παιδιά. Το άρρωστο παιδί είναι η προσωποποίηση του ήρωα ενός μαγικού παραμυθιού στη φάση της δοκιμασίας, κι έχει ανάγκη να ξέρει ότι θα βγει από τη δοκιμασία[…]».*

[279] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* όπ. π., σ. 296. Η Αμερικανίδα παραμυθού Cathryn Wellner αναφέρει ότι ορισμένοι Ινδιάνοι της χώρας της πιστεύουν ότι τα παραμύθια διατηρούν την αρμονία του κόσμου και αποκαθιστούν την υγεία όχι μόνο του ατόμου αλλά και της κοινωνίας.

[280] Ρέα Καραγεωργίου, *Η τέχνη της αφήγησης,*(επιμ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου Κ.), Πατάκης, Αθήνα, 1997, σ. 70.

γλώσσας και τη δημιουργικότητα των παιδιών αλλά και για την ομαλή μετάβασή τους από τον προφορικό στο γραπτό λόγο». [281]

Ο Δημήτρης Προύσαλης, επισημαίνει σχετικά,

> (Τα παραμύθια) μας προσφέρουν πέρα από την ψυχαγωγία και μια ματιά να δούμε τα πράγματα μέσα από την ποιητικότητα της προφορικής δημιουργίας, […]. Κουβαλάνε αξίες πανανθρώπινα αποδεκτές για την ομορφιά, την αλήθεια, το δίκιο,[…], μας παρουσιάζουν έναν κόσμο όχι έτσι όπως είναι, αλλά ίσως όπως θα έπρεπε να είναι, και γίνονται οδηγοί για μια ζωή. Για αυτό εξάλλου χρησιμοποιούνται από μία σειρά επιστημών και προσεγγίσεων όπως είναι η παιδαγωγική, η ψυχανάλυση, η ανθρωπολογία, η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.[282]

Το παραμύθι έχει αποδειχτεί χρήσιμο εργαλείο σε μία σειρά από επιστήμες ενώ και το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ανάλογα, ιδιαίτερα στην παιδαγωγική.

Το παραμύθι και το θεατρικό παιχνίδι, άρχισε να επικρατεί ως βασική απασχόληση των παιδιών σε ποικίλα προγράμματα των πολύμορφων παιδικών κέντρων ιδιωτικών και δημοσίων. Έτσι αναβαθμίστηκαν τα προγράμματα της Δημιουργικής Απασχόλησης και της Αισθητικής Αγωγής. Πέρα από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς, τα νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, (κρατικά και ιδιωτικά), ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (μουσικά και καλλιτεχνικά σχολεία), όπου εφαρμόζονται έτσι και αλλιώς προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, το παραμύθι και το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσαν, και θα ήταν ωφέλιμο, να αξιοποιούνται πιο συστηματικά, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Αναγνωστόπουλος, «στις περιπτώσεις όπως τα διάφορα κέντρα και σταθμοί φύλαξης των παιδιών, η χρήση των πρακτικών παραμυθιακής αφήγησης και θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παιδική εκπαίδευση». [283] Και γενικότερα «Είναι ανάγκη ανάμεσα στις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να πάρει την πρέπουσα θέση της και η αφήγηση μέσα στο σχολείο[…]».[284] Η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της

[281] Μαριάνθη Καπλάνογλου, *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα, Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή,* Αθήνα, Πατάκης, 2002, σ. 352.
[282] Δημήτρης Προύσαλης, σε συνέντευξη του με τον Δημήτρη Πολίτη, στη ραδιοφωνική εκπομπή «Βιβλιοθήκες στα FM», 94 Ράδιο Επικοινωνία FM, (3 Απριλίου 2011).
[283] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, όπ. π., σ. 233.
[284] Όπ. π., σ. 18.

γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών, της φυσικής αγωγής, των εικαστικών, κ.α.

Ο Ελβετός παραμυθολόγος Max Luthi, σημειώνει: «Το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει είναι παιδαγωγία, στην ολότητα του όμως είναι ένας καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων των ανθρώπων»[285] (κάτι που λέγεται συχνά και για το θέατρο).

Έτσι όπως συχνά συμβαίνει ή θα έπρεπε να συμβαίνει μετά από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού (όπως θα δούμε παρακάτω σε σχετικό κεφάλαιο), και μετά την αφήγηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας μπορούν να οργανωθούν αντίστοιχες δραστηριότητες αναδόμησης μιας αφήγησης. Η Τασούλα Τσιλιμένη συνοψίζει τις δραστηριότητες αυτές στο χώρο του νηπιαγωγείου, ως εξής: (α) Συζήτηση-Σχολιασμός, (β) Εικαστικές μορφές έκφρασης, (γ) Παιχνίδια προ-γραφής και προμαθηματικών εννοιών – Εισαγωγή σε μουσικές έννοιες, (δ) Αναδιήγηση του παραμυθιού, (ε) Ανατροπή της εξέλιξης του μύθου, (στ) Αναδόμηση του παραμυθιού με κούκλες μέσα κι έξω από το κουκλόσπιτο, (ζ) Δημιουργία ποιημάτων, (η) Παντομίμα-μίμηση, (θ) Δραματοποίηση.[286]

Το αν αυτές οι δραστηριότητες οδηγήσουν στο τελικό στάδιο της «παράστασης» του θεατρικού παιχνιδιού, δεν είναι κεντρικό θέμα καθώς έχουν ως ουσιαστικό ζητούμενο την βελτιστοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών και σε παιδαγωγικό επίπεδο της ίδιας της δραματοποίησης. Το κείμενο της αφήγησης συναντάται με παράγοντες εκτός του κειμένου (τα πρόσωπα, ο αφηγητής, ο χώρος, ο χρόνος) που αποτελούν κρίσιμους παράγοντες οι οποίοι συν-διαμορφώνουν το βαθμό λειτουργικότητας των οργανωμένων δραστηριοτήτων, που ακολουθούν και αποτελούν παιχνίδια έκφρασης και φαντασίας. Αναμφισβήτητα η παιδαγωγική δύναμη των μετα-αφηγηματικών δραστηριοτήτων είναι σημαντική. Η Τσιλιμένη υπογραμμίζει:

> Όμως ας μην μας διαφεύγει πως πρωταρχικός στόχος μιας αφήγησης είναι η αισθητική απόλαυση, η διέγερση της φαντασίας του παιδιού, η «ευχαρίστηση της ψυχής». Είναι εξίσου αναγκαίο και σημαντικό, μετά την αφήγηση, τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να περιπλανηθούν

[285] Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, όπ. π., σ. 199.
[286] Τασούλα Τσιλιμένη, στο *Η τέχνη της αφήγησης,*(επιμ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου Κ.), Πατάκης, Αθήνα, 1997, (σσ. 181-195), σσ. 182-193.

συντροφιά με τη «σιωπή», στο μαγικό κόσμο της αφήγησης, των συναισθημάτων, των σκέψεων και των οραμάτων. [287]

Έχει την σημασία του, τέλος, να σημειωθεί ότι «η θεατρική διασκευή, παραμυθιών και η δραματοποίηση θεμάτων» [288] που μπορεί να προέρχονται από πολλαπλές πηγές (λαϊκή παράδοση, κλπ) αποτελούν «ένα ακόμη σημείο επαφής του παιδικού κοινού, με τρόπο που να διευκολύνεται η σταδιακή ομογενοποίησή του», [289] σε έναν κόσμο που αναζητά όλο και περισσότερα κοινά σχήματα αναφοράς για την κατανόηση της κοινής ανθρώπινης συμπεριφοράς.

5.8 Η Προφορική Αφήγηση – Παραμύθι

Η αφήγηση ξεκινά με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας, δεν υπάρχει και δεν θα υπάρξει ποτέ κανένας λαός πουθενά χωρίς αφήγημα.

Τάκης Αντωνόπουλος

Ένα ενδιαφέρον όσο και ελπιδοφόρο φαινόμενο που παρατηρείται στην χώρα μας αλλά και διεθνώς είναι η αναβίωση του παραμυθιού μέσα από τις αφηγήσεις επαγγελματιών παραμυθάδων. Αυτοί οι νέοι πρεσβευτές και συνεχιστές αυτής της αρχέγονης αφηγηματικής μορφής έκφρασης περιοδεύουν ανά την Ελλάδα για να δώσουν παραστάσεις αφηγούμενοι παραμύθια, (συνήθως παραδοσιακά), σε μικρούς και μεγάλους, λάτρεις του είδους.

Υπάρχει, όπως μας λέει ο Δημήτρης Προύσαλης, [290] «μια βασική ανάγκη του ανθρώπου, (ο άνθρωπος θεωρείται «ζώο αφηγηματικό», Homo narrans), μέσω τη αφήγησης, να νοηματοδοτεί την εμπειρία του με συμβολικό τρόπο και να μυείται στην ζωή μέσα από τη συλλογική μνήμη και τη σοφία της που δοκιμάστηκε στο πέρασμα του χρόνου κι εκφράστηκε με τα λόγια, *παιδιά*, πολλών ανθρώπων. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αυτή η αρχέγονη ανάγκη βρίσκει δημιουργικές

[287] Τασούλα Τσιλιμένη, όπ. π., σ. 195.
[288] Γραμματάς Θόδωρος, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π. σ. 212.
[289] Όπ. π.
[290] Δημήτρης Προύσαλης, συνέντευξη στην εφημερίδα, *Δημότης της Ανατολικής Αττικής*, Νοέμβριος 2011.

διεξόδους και πρόσφορο έδαφος προκαλώντας μια ιδιαίτερη κινητικότητα στον χώρο της αφήγησης.

Το ξαναζωντάνεμα της παραδοσιακής τέχνης της αφήγησης παραμυθιών βασίζεται σε επαγγελματίες παραμυθάδες και παραμυθούδες, τους οποίους ονομάζουν και νέο-αφηγητές, όπως επισημαίνει ο Στέλιος Κατσαούνης - Πελασγός.[291] Αυτή η επιστροφή στο παραμύθι γίνεται σε μια εποχή που το κοινό, ο ρόλος του παραθυριού μέσα στην κοινωνία, αλλά και οι ίδιοι οι αφηγητές έχουν αλλάξει. Αν παρατηρήσει κάποιος τα βιογραφικά τους θα διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι νεο-αφηγητές, έχουν κάνει παιδαγωγικές και θεατρικές σπουδές. Έτσι αντίθετα με το λαϊκό αφηγητή, ο νέο-αφηγητής είναι εγγράμματος κατά κανόνα λόγιος με αγάπη για τον έντεχνο λόγο. «[…]ο πρώτος μιλά μια γλώσσα ιδιαίτερη, χαρακτηριστική του τόπου του και αγνή, ενώ ο δεύτερος μιλά μια γλώσσα πιο περίτεχνη, διαμορφωμένη από πολλές επιρροές».[292]

Οι νέο-αφηγητές αφηγούνται ιστορίες σε μικρούς και μεγάλους, συχνά με συνοδεία μουσικών οργάνων, αντλώντας το υλικό τους κυρίως από τις δημοσιευμένες καταγραφές των λαογράφων. Παράλληλα δίνουν σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς και γονείς σχετικά με την αφήγηση των παραδοσιακών μας παραμυθιών, ενώ διοργανώνουν βραδιές παραμυθιών, συνέδρια, ημερίδες, ομιλίες και φεστιβάλ. Οι νέο-αφηγητές λοιπόν, «κουβαλούν με μεγάλο μεράκι και αγάπη τις παλιές ιστορίες στη νέα εποχή».[293]

Η τέχνη της αφήγησης διδάσκεται και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια,[294] όπως στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εκεί όπου το 2003 θεσπίστηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε συνεργασία με τον Δήμο Γόννων, η ανά διετία διεξαγωγή του Φεστιβάλ Αφήγησης Κάτω Ολύμπου. Καθώς επίσης και ο μη κερδοσκοπικός Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ), [295] που απευθύνεται σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για την αφήγηση, οδηγήθηκαν σε αυτό

[291] Στέλιος Πελασγός, «Ο νέο-αφηγητής: Ένας νέος κάτοικος στο πανάρχαιο σπιτάκι της αφήγησης» στο *Η τέχνη της αφήγησης,*(επιμ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου), Πατάκης, Αθήνα, 1997, σ. 97.
[292] Όπ. π.
[293] Δημήτρης Προύσαλης, συνέντευξη στην εφημερίδα, *Δημότης της Ανατολικής Αττικής*, Νοέμβριος 2011.
[294] Όπως αντίστοιχα το θεατρικό παιχνίδι κα η θεατρική αγωγή, (με την οποία θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο), διδάσκεται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στην θεατρολογία.
[295] Πρόεδρος του Φεστιβάλ αφήγησης είναι η καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Τασούλα Τσιλημένη. Ενώ πρόεδρος της ΠΟΦΑ, είναι ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Βασίλης Αναγνωστόπουλος.

όπως δηλώνει ο Βασίλης Αναγνωστόπουλος, «προκειμένου να αναδείξουμε την ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική αξία της αφήγησης».[296]

Στις μέρες μας λειτουργούν και σχολές Αφηγηματικής τέχνης, όπου οι σπουδαστές μαθαίνουν την τέχνη της αφήγησης. Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών αποτελεί ένα χρήσιμο «εργαλείο» ακόμα και στην μουσειοπαιδαγωγική όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με το χώρο των μουσείων και των έργων τέχνης και είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Προγράμματος του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού, με τον τίτλο «Το Παραμύθι της Κυριακής»[297] που πραγματοποιείται στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας.

Ο τελικός στόχος της παραμυθιακής αφήγησης, όπως και κάθε μορφής έντεχνου λόγου, είναι βεβαίως, η τέρψη αφενός, και αφετέρου η ενίσχυση της ικανότητας σύνθεσης πολλαπλών γεγονότων σε μια ενιαία ιστορία.

Ο Μανόλης Βαρβούνης σχολιάζει ότι:

> Ο τελικός στόχος της παραμυθιακής αφήγησης, όπως και κάθε μορφής έντεχνου λόγου, είναι βεβαίως η τέρψη, που επιτυγχάνεται μέσω της ικανοποίησης προσωπικών ή συλλογικών κοινώς αποδεκτών αισθητικών επιλογών. […] Το παραμύθι είναι το δημοφιλέστερο ίσως είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου, με αποδέκτες τόσο τα παιδιά, όσο και τους έφηβους και τους ενήλικες. […] Τα παραμύθια μας δίνουν την ευκαιρία να σπουδάσουμε την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο γραπτό, τον προφορικό και τον σύγχρονό μας ελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό».[298]

Η Μαριάνθη Καπλάνογλου,[299] από την άλλη στην μελέτη της για την τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης παραμυθιών στο Αιγαίο, αναφέρεται στην λογοτεχνική ιδιαιτερότητα του παραμυθιού και την για αιώνες σημασία του ως κύριας μορφής ψυχαγωγίας και κοινωνικής συναναστροφής, καθώς και μέσου διαπαιδαγώγησης των ευρέων κοινωνικών ομάδων. Επίσης η Καπλάνογλου επισημαίνει την σημασία του

[296] Βασίλης Αναγνωστόπουλος, στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), σ. 169.
[297] Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τον Δεκέμβριο του 2005 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Σε αυτό συμμετείχαν και συμμετέχουν από την αρχή του προγράμματος, η Νίκη Κάπαρη ως αφηγήτρια και ο Γιάννης Ψειμάδας σαν μουσικός.
[298] Μ. Γ. Βαρβούνης, *Αφήγηση και αφηγητές στα Ελληνικά παραμύθια,* όπ. π., σσ. 18-21.
[299] Μαριάνθη Καπλάνογλου, *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα. Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή,* όπ. π.

παραμυθιού στην έκφραση της συλλογικής μνήμης και της κοσμοαντίληψης συγκεκριμένων κοινωνιών.[300] Ωστόσο υπογραμμίζει:

> Ως προϊόν διαδοχικών μεταδόσεων, το λαϊκό παραμύθι δε μένει ποτέ στατικό, ούτε αναπαράγεται αυθόρμητα από ένα λαό που μένει πιστός στις παραδόσεις του. Αφομοιώνει, αν και σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό, γεωγραφικές και κοινωνικο-ιστορικές αναφορές και περιγράφει έναν τρόπο ζωής που ανταποκρίνεται στον τρόπο ζωής ενός αφηγητή και των ακροατών του.[…] Μέχρι σήμερα το λαϊκό παραμύθι είναι ευρέως διαδεδομένο στον ελλαδικό χώρο και η αφήγηση παραμυθιών αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο τόσο της ιστορίας του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, όσο και της ζωντανής ελληνικής πραγματικότητας, του παρόντος.

Ο Giuliano Scabia[301] στην Ιταλία και άλλοι παραμυθάδες και συγγραφείς παραμυθο-ιστοριών, αναπτύσσουν κείμενα με βάση προϋπάρχουσες δομές αφήγησης με σκοπό την αύξηση της αφηγηματικότητάς τους και την παρουσίαση σε κοινό. Όπως σημειώνει ο Jacques Lecoq, αυτό προϋποθέτει τη χρήση μιας σύνθετης διαδικασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας μια τέτοιας μίμησης:

> Οι αφηγητές – μίμοι εφαρμόζουν «διαφορετικές γλώσσες» στις διηγήσεις με λόγο. Η ιδέα είναι να διηγηθούν μια ιστορία εναλλάσσοντας (ενίοτε συνδέοντας) αυτές τις «διαφορετικές γλώσσες» με τον αφηγηματικό λόγο. Αυτό μπορεί να γίνει σε «σόλο», από τον ίδιο ηθοποιό που είναι

[300] Μαριάνθη Καπλάνογλου, όπ. π.

[301] Giuliano Scabia, στην Ιταλία, είναι μια περίπτωση όπως ο Πελασγός στην Ελλάδα. Ο Στέλιος Πελασγός (Δρ) ξεκίνησε την αναβίωση της τέχνης της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης στην Ελλάδα. Σπούδασε και δημιούργησε στα τέσσερα μονοπάτια των παραδοσιακών παραμυθάδων και των σύγχρονων αφηγητών: τη λογοτεχνία / φιλολογία, την παιδαγωγική, το θέατρο και την ψυχολογία. Γνώρισε τους σύγχρονους παραμυθάδες στη Γαλλία. Εγκατέλειψε την Αθήνα αναζητώντας τη σιωπή και το σκοτάδι που κλωσούν τα παραμύθια. Στις μικρές ανθρώπινες κοινότητες και στη Φύση ξαναβρήκε τις ρίζες του. Ταξιδεύει σε όλη την Ελλάδα, την Κύπρο και την Ευρώπη δίνοντας παραστάσεις αφήγησης για ενήλικες ή παιδιά και διδάσκοντας την πανάρχαια τέχνη της προφορικής αφήγησης. Είναι διδάκτωρ παιδαγωγικής και έχει γράψει βιβλία για παιδιά, για μεγάλους, παιδαγωγικές μελέτες, στίχους τραγουδιών, θεατρικά έργα, σενάρια και συλλογές προφορικών μαρτυριών. Είναι καλλιτεχνικός διευθυντής δύο Διεθνών φεστιβάλ Αφήγησης στην Ελλάδα και συνεργάτης φεστιβάλ στην Ευρώπη και τον Καναδά.

> συγχρόνως αφηγητής και μίμος, ή από πολλούς μαζί, όταν ένας αφηγητής συνεργάζεται με πολλούς μίμους. Είναι αξιοπρόσεκτη αυτή η σχέση σε όλες τις διαστάσεις της, από την πιο προσωπική (ο αφηγητής- μίμος που κάθεται στο τραπέζι και παίζει με τα χέρια του), μέχρι την εκμετάλλευση του μεγαλύτερου δυνατόν χώρου (οι αφηγητές- μίμοι της σκηνής συνοδευόμενοι από μουσικούς, από μια χορωδία, από έναν ήρωα κλπ.). Αυτή η δουλειά εγγράφεται στη μεγάλη παράδοση των παραμυθάδων, που υπάρχει σε πολλές χώρες, στην Κίνα ή στην Αφρική, όπου η αφήγηση συνοδεύεται από υποβολές εικόνων.[302]

Η ακρόαση μιας έτσι δομημένης προφορικής αφήγησης του παραμυθιού ή μιας ιστορίας είναι μια δημοφιλής δραστηριότητα, τόσο ανάμεσα στα παιδιά, όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αφού συνήθως κρατάει τα παιδιά προσηλωμένα και ήσυχα.

Συχνά το παιδί, αλλά και ο μεγάλος, δεν ικανοποιείται απόλυτα διαβάζοντας ή βλέποντας τις εικόνες μιας εικονογραφημένης ιστορίας, θέλει να του αφηγηθούν το ίδιο επεισόδιο, ιδίως μάλιστα αν ο αφηγητής διαθέτει ιδιαίτερα εκφραστικά μέσα μέσου της φωνής και του λόγου. Και είναι βέβαια, όπως λέει και ο Bettelheim, «προτιμότερο να αφηγούμαστε τα παραμύθια αντί να τα διαβάζουμε δυνατά».[303]

Ένα παράδειγμα αυτής της επιθυμίας των παιδιών είναι η περιγραφή που μας δίνει ο Νίκος Καββαδίας στο αφήγημά του *Λι*. Η ομώνυμη δεκάχρονη ηρωίδα Λι, λέει: «Εγώ, είπε, ξέρω να διαβάζω. Όμως μου αρέσει να μου τα ιστοράνε. Έτσι τα καταλαβαίνω καλύτερα». [304] Αλλά και η γνωστή διεθνώς, Αγγλίδα αφηγήτρια, συγγραφέας και βιβλιοθηκάριος, Eileen Colwell, συμφωνεί ότι «τα πιο πολλά παιδιά καταλαβαίνουν πολύ περισσότερα όταν ακούνε μια ιστορία, παρά όταν τη διαβάζουν μόνα τους».[305] Τούτο συμβαίνει διότι ο αφηγητής, «[…] ως διαμεσολαβητής και διερμηνευτής, διευκολύνει την κατανόησή της».[306]

Αυτό που παρατηρούμε σε επίπεδο κειμένου είναι μια έντονη ποιητικότητα η οποία τείνει να χρησιμοποιεί έναν συμβολικό και μεταφορικό λόγο ώστε ακόμα και τα πιο δυσάρεστα γεγονότα στην αφήγηση να ηχούν καλο-ακουσμένα και καλο-

[302] J. Lecoq, *Το ποιητικό σώμα, μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης,* όπ. π., σσ. 144-145.
[303] Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées,* όπ. π., σ. 231.
[304] Νίκου Καββαδία, *Λι*, Άγρα, Αθήνα, 1995, σ. 19.
[305] Eileen Colwell, *Storytelling*, The Thimble Press, Oxford, 1991, σσ. 23-24.
[306] Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, στο *Αφήγηση και εκπαίδευση*, *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), σ. 230.

διηγημένα. Οι στίχοι του Γιώργου Σεφέρη, «Κι αν σου μιλάω με παραμύθια και παραβολές είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα»,[307] φαίνεται να εξηγούν τη δύναμη του ποιητικού λόγου στο άκουσμα ενός προφορικού κειμένου.

Η αντίληψη ότι με την αφήγηση και μόνο ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας μπορεί να εμπεριέχει κανείς την θεατρική διδασκαλία δεν είναι καινούργια, τα τελευταία όμως σαράντα χρόνια η αναβίωση της τέχνης της αφήγησης αποτέλεσε την αφετηρία για ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της θεατρικής παιδείας στο σχολείο και όχι μόνο. Ωστόσο στην πραγματικότητα ισχύουν αυτοί οι δυο ισχυρισμοί, υπό τον όρο και προϋπόθεση αφ' ενός η αφήγηση να είναι πραγματική αφήγηση –όχι δηλαδή ανάγνωση– αφ' ετέρου πως δεν στερείται από τα παιδιά το δικαίωμα να αφηγούνται κι εκείνα την οποιαδήποτε ιστορία, με τον εκπαιδευτικό βέβαια στη θέση του ακροατή.

Όσο πιο ευφάνταστος και καλά εκπαιδευμένος είναι ο παιδαγωγός τόσο πιο ευφάνταστες και αποτελεσματικές τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει ώστε να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για την υποστήριξη των παιδιών στην προσπάθειά τους αυτή, αλλά και για τον εμπλουτισμό και τη γενικότερη ενίσχυση του θεατρικού και παιδαγωγικού της χαρακτήρα.[308]

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθεται η μελέτη παραμέτρων μιας επιτυχημένης χρήσης και προετοιμασίας θεατρικών παιχνιδιών και αναπαραστατικών εφαρμογών συμπεριλαμβάνοντας συνιστώσες κρίσιμες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν παράλληλες με τον κεντρικό πυρήνα της δραματοποίησης όπως τα σκηνικά και το φωτισμό. Βασικός στόχος είναι να προσφερθούν στον αναγνώστη τόσο εργαλεία για την οργάνωση αντίστοιχων θεατρο-παιδαγωγικών δράσεων, όσο και να δημιουργηθεί το πλαίσιο πριν παρουσιαστεί στο Β' μέρος η μελέτη περίπτωσης όπου εφαρμόζονται αυτές οι μέθοδοι στην πράξη.

---

[307] Γιώργος Σεφέρης, από το ποίημα «Τελευταίος Σταθμός», *Ημερολόγιο καταστρώματος, Β'*, Ιδιωτική έκδοση, Αλεξάνδρεια (Αίγυπτος), 1944.

[308] Στις μέρες μας γίνεται λόγος και για την ψηφιακή αφήγηση. Σύμφωνα με την Επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου Μαρία Κορδάκη, και τον υποψήφιο Διδάκτορα Π. Ψώμο, (6^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο, *Διδακτική της Πληροφορικής*, Απρίλιος 2012), «Τα τελευταία χρόνια η αφήγηση εμπλουτίστηκε με την βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας αποκτώντας έτσι μια νέα διάσταση, την ψηφιακή αφήγηση. Η ψηφιακή αφήγηση είναι η σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης και αντλεί την δύναμή της από την αρμονία μεταξύ εικόνας, μουσικής, αφήγησης και φωνής, δίνοντας ζωηρά χρώματα σε χαρακτήρες καταστάσεις, εμπειρίες και ιδέες. Όταν η ψηφιακή αφήγηση έχει στόχο τη μάθηση τότε προκύπτει η Εκπαιδευτική ψηφιακή Αφήγηση».

6. ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι παράσταση.
Αντίθετα μια παράσταση μπορεί να είναι ένα θεατρικό παιχνίδι.
Λ. Κουρετζής

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι σε συνδυασμό με την προετοιμασία μιας ολοκληρωμένης παράστασης. Οι ώρες του σχολικού προγράμματος δεν επαρκούν για το ανέβασμα θεατρικής παράστασης, έτσι θα πρέπει να γίνει σαφές από την αρχή ότι θα χρειαστεί να διατεθεί χρόνος για τις συναντήσεις και εκτός σχολικού ωραρίου, τα απογεύματα και κυρίως τα Σαββατοκύριακα. Από την αρχή σχεδιάζουμε ένα πλάνο εργασίας και ορίζουμε πότε περίπου θα πραγματοποιηθεί η τελική παράσταση.[309]

Ωστόσο πολλά προβλήματα που οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες της σχολικής ζωής μπορούν να συντελέσουν στην μη πραγματοποίηση της τελικής παράστασης ή και της αισθητικής υποβάθμισης της συνολικής προσπάθειας. Ο Θόδωρος Γραμματάς, επισημαίνει ότι,

> Οι συνθήκες δεν έχουν ιδιαίτερα βελτιωθεί στα Σχολεία, όποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παρουσιάσουν κάποια θεατρική παράσταση έχουν εξαιρετικά αντίξοες καταστάσεις να υπερβούν, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται εκ των προτέρων το αισθητικό προϊόν της δημιουργίας τους. [310]

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, ωστόσο, μπορεί να περιοριστεί στις συστηματικά οργανωμένες ασκήσεις που θα προγραμματιστούν στο εργαστήρι του σχολείου. Η συνήθης πρακτική είναι η έναρξη με ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνοχής. Ο Λάκης Κουρετζής είχε από πολύ νωρίς επισημάνει τη σημασία του εργαστηρίου, (είχε ονομάσει Θεατρικό εργαστήρι το κέντρο μελέτης και

[309] Όπως σε γενική δομική πριν από την πρεμιέρα, φροντίζουμε να παίξουμε τουλάχιστον μια φορά για τους μαθητές του σχολείου και με την ευκαιρία να δούμε πως λειτουργεί η παράσταση μπροστά σε κοινό.
[310] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 189.

αυτοσχεδιασμού στην Αθήνα), ενώ η Περσεφόνη Σέξτου τονίζει ιδιαίτερα το ρόλο του εργαστηρίου στην θεατρική αγωγή, αναφέρει σχετικά:

> Κάθε εργαστήρι δραματικής έκφρασης αρχίζει με θεατρικά παιχνίδια ενεργοποίησης, για να χαλαρώσουν όλοι στην ομάδα σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά και να περιοριστούν οι αναστολές κατά τη διάρκεια της δράσης. Ένα θετικό ξεκίνημα βοηθάει τον καθένα να δει τη δράση θετικά και να συμμετέχει σε αυτή.[311]

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια αποσαφήνιση των διαδικασιών που ακολουθούνται γενικά και ακολουθήθηκαν στην περίπτωσή μας, με σκοπό να περάσουμε ομαλά από την ερευνητική και προπαρασκευαστική δημιουργική περίοδο του θεατρικού παιχνιδιού και των ασκήσεων αυτοσχεδιασμού στην κατάσταση της παράστασης.

6.1 Από το θεατρικό παιχνίδι στη παράσταση

Η μελέτη περίπτωσης με την οποία εργαστήκαμε σε αυτό το στάδιο είναι η παραμυθο-ιστορία *Το Θαλασσολούλουδο*. Πριν όμως περάσουμε στη λεπτομερή έκθεση των ενεργειών και επιλογών που κάναμε, θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε πώς οι διάφορες ασκήσεις και το «θεατρικό παιχνίδι» εφαρμόστηκαν στην περίπτωση της ομάδας μας. Το θεατρικό παιχνίδι υπήρξε βασική λειτουργία στην υποβοήθηση της απελευθέρωσης των παιδιών και συνέβαλε στο «δέσιμο», ενώ ταυτόχρονα έδωσε στον εμψυχωτή το χρόνο και τα μέσα να γνωρίσει τους μαθητές και να τους προτείνει κείμενα (ή κείμενο) που να ταιριάζει ή να μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα στις προτιμήσεις τους. Ο Θεόφραστος Γέρου μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που λειτουργεί μια ομάδα παιδιών σε κατάσταση θεατρικού παιχνιδιού. Λέει συγκεκριμένα:

> Η ομάδα πολύ συχνά προσφέρει ευκαιρίες θεραπευτικές στο παιδί. Όταν υποφέρει από μία ορισμένη δυσκολία, ψάχνοντας μέσα στην ομάδα, βρίσκει ανάλογες καταστάσεις, και αυτό είναι αρκετό για να το

[311] Περ. Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* όπ. π., σ. 114.

> παρηγορήσει και να το οπλίσει με πίστη. […]Του δίνονται ευκαιρίες μέσα στην ομάδα να παίξει το δράμα του και να γιατρευτεί. […] Ακόμα μέσα στην ομάδα θα αποχτήσει το παιδί το θάρρος για ανώτερα επιτεύγματα. Το θάρρος δεν είναι μόνο η επείγουσα κινητοποίηση των πνευματικών δυνάμεων του ατόμου για αντιμετώπιση κινδύνου. Θάρρος σημαίνει επιμονή στην επιδίωξη ενός ανώτερου σκοπού με παραμερισμό προσωπικών φιλοδοξιών. […] Κάθε νίκη, και η πιο ασήμαντη ακόμα, πλημμυρίζει το είναι του με σιγουριά και αυτοπεποίθηση και το ετοιμάζει για ανώτερες νίκες.[312]

Η ομάδα είναι «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων»,[313] που διέπεται από ένα κοινό σκοπό και η οποία κάτω από ευνοϊκές συνθήκες μπορεί να φτάσει σε τέτοιο σημείο ενότητας που να την οδηγήσει να εξελιχθεί «σε ένα οργανωμένο σύνολο». [314] Αυτό επιτυγχάνεται με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών. Με αυτήν την έννοια «αν μια ομάδα εργάζεται συχνά και μεθοδικά», [315] όπως επισημαίνει η Άλκηστις, «με ποικιλία από ασκήσεις, αυτοσχεδιασμούς, δρώμενα, τελετουργίες και δραματοποιήσεις» τότε μπορεί να ασκήσει τα μέλη της σταδιακά σε διάφορες τεχνικές και η ομάδα να καταφέρει να εκφραστεί και να δημιουργήσει.

Η συλλογική εργασία προσφέρει μεγαλύτερη δύναμη στους συμμετέχοντες έτσι ώστε η ομάδα να αποτελέσει έναν εξαιρετικό παιδαγωγικό χώρο. Η Helene Beauchamp, αναφέρει σχετικά:

> Το πρότυπο συλλογικής δημιουργίας μοιάζει να είναι το πιο κατάλληλο για την έναρξη θεατρικής εργασίας με τα παιδιά. Καταρχήν, εξαιτίας του συλλογικού […] παρέχει μεγαλύτερη ευρύτητα στο λόγο τους. Πρέπει να φροντίζουμε να εντάξουμε αντί να αποκλείσουμε […]. Η ομάδα αποτελεί έναν εξαιρετικό παιδαγωγικό χώρο όπου τα παιδιά είναι ικανά να αλληλοδιδαχθούν, να τραφούν με ιδέες. Αρκεί να τους παραχωρείται ο χρόνος και η ευκαιρία […]. Η ομάδα αποτελεί στο θέατρο, το πιο ρεαλιστικό και αιτιολογημένο σκαλοπάτι πρόσβασης στη δημιουργία,

[312] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* όπ. π., σσ. 76-77.
[313] Δ. Γεωργάς, *Κοινωνική Ψυχολογία,* Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1986, σ. 11-16.
[314] Όπ. π.
[315] Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο,* όπ. π., σ. 145.

> είναι σχεδόν ο μόνος τρόπος να προσεγγίσουμε την τέχνη αυτή, καθώς δεν μπορεί κανείς να τη βιώσει ατομικά.[316]

Στο τόσο ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της δημιουργίας της ομάδας αλλά και στην σωστή λειτουργία της, που είναι αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς, ο εκπαιδευτικός και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί έχουν ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, μιας και όπως επισημαίνει ο Θ. Γραμματάς:

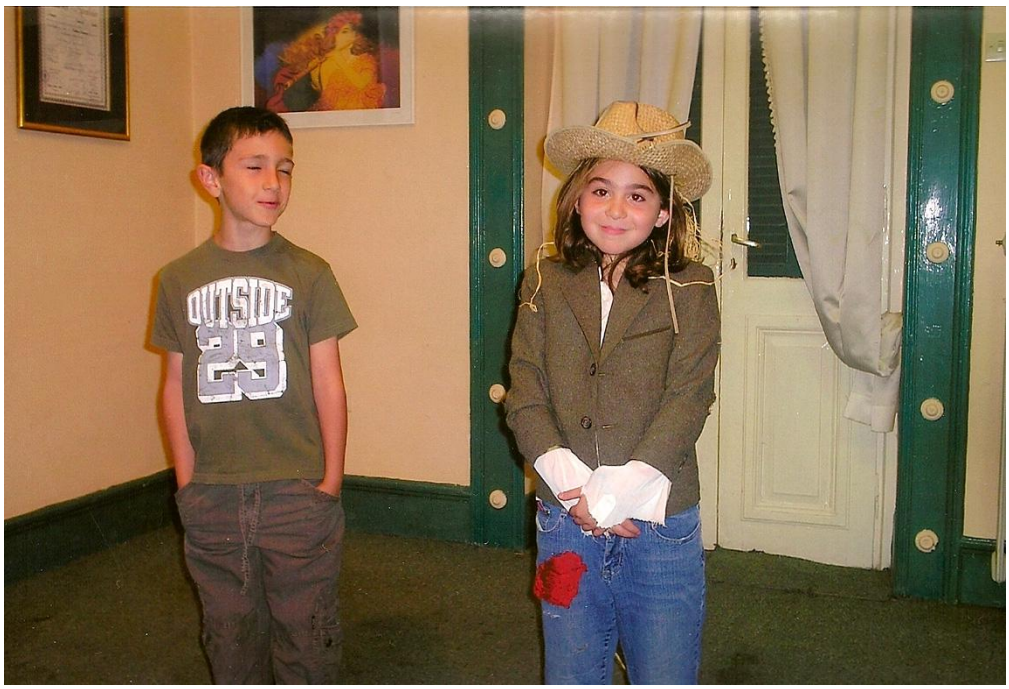
> Ο εκπαιδευτικός καλείται να εμψυχώσει και να συντονίσει ένα σύνολο, ενδεχομένως ετερόκλητο, που θα πρέπει να οργανωθεί, να ομαδοποιηθεί και να πειθαρχήσει, προκειμένου να οδηγηθεί στο ζητούμενο τελικό αποτέλεσμα, τη θεατρική παράσταση. […] ο εκπαιδευτικός … αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα, τη θεατρική παράσταση, σε σχέση και αναφορά με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, τη σχολική μονάδα και την παιδαγωγική διαδικασία. Έτσι γίνεται μεσολαβητής όχι μόνο της καλλιτεχνικής διαδρομής και διαδικασίας που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές αλλά και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας της οποίας είναι βασικός υπεύθυνος. […] Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στο γεγονός της καλλιτεχνικής δημιουργίας (μαθητές-ηθοποιοί και λοιποί συντελεστές της παράστασης), με την επικοινωνιακή σχέση και τη συλλογική συνείδηση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας κυρίως, αλλά και κατά τη στιγμή της τελικής παρουσίασης του σκηνικού θεάματος, αποκτούν δεσμούς και δυναμική, που συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση και την πραγμάτωση των προσδοκιών της μαθητικής κοινότητας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.[317]

Στις θεατρικές ασκήσεις, (οι οποίες προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για την παράσταση), μπορούν να συμπεριληφθούν πολλές φορές και ενδυματολογικά στοιχεία, που έμμεσα ή άμεσα μπορούν να συνδυαστούν με την παράσταση.
Ένα καπέλο, μια τσάντα, ένα μαντίλι μπορούν να αποδειχθούν πολύ χρήσιμα και ιδιαίτερα για τους αυτοσχεδιασμούς.

---

[316] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 41.
[317] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών*, όπ. π., σσ, 130-131-132.

Ένα προτεινόμενο παιχνίδι είναι να διαλέξει κάθε παιδί ένα ενδυματολογικό αντικείμενο (ένα καπέλο, για παράδειγμα) και αφού το παρατηρήσει καλά, να το φορέσει. Μπορεί να είναι ένα καπέλο με λουλούδια ή φρούτα, ένα σομπρέρο, ένας μπερές, ένα στρατιωτικό καπέλο, ένα κράνος, ένα καπέλο μιας άλλης εποχής, ένα κατεστραμμένο καπέλο, ένα φέσι, ένας σκούφος. Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής θα παρουσιάσει με την σειρά του ένα χαρακτήρα ανάλογα με καπέλο του, μέσα από έναν μικρό αυτοσχέδιο μονόλογο, ή παντομίμα. Το καπέλο θα καθορίσει τον τρόπο που θα περπατήσει και θα κινηθεί. Στο τέλος οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και κάνουν ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι συνδυασμού ρόλων, παρουσιάζοντας μια μικρή ιστορία. Με ανάλογο τρόπο μπορούν να γίνουν αυτοσχεδιασμοί με τσάντες και μαντίλια, τα οποία μπορούν να μετατραπούν σε σάλι ή μαντίλι χωριατοπούλας, σαρίκι κλπ.



Εικόνα 1 : Αυτοσχεδιασμός, με ενδυματολογικό αντικείμενο ένα καπέλο, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη).

Η χρήση του αντικειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στον αυτοσχεδιασμό και ενισχύει την φαντασία και τη δημιουργικότητα. Τα παιχνίδια αυτού του είδους αρέσουν στα παιδιά, τα ενθαρρύνουν να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και βοηθούν γενικότερα τη σχέση τους με τη δραματοποίηση και το θεατρικό κουστούμι.

Επιπλέον τέτοιου είδους ασκήσεις έχουν στόχο τον συντονισμό και την ετοιμότητα της ομάδας.[318]

6.1.1 Η επιλογή του θεατρικού έργου

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε μια περιγραφή και ανάλυση με κατανοητό τρόπο της διαδικασίας για την επιλογή του θεατρικού έργου/κειμένου. Η διαδικασία αυτή είναι μάλλον επίπονη και περιλαμβάνει εκτός από τον εντοπισμό και την υιοθέτηση του κειμένου, τη διανομή των ρόλων και τις πρώτες δοκιμές-αναγνώσεις στις θεατρικές πρόβες. Τα μικρά προβλήματα αυτών των φάσεων αναλύονται και παρουσιάζονται συνοδευόμενα με σύντομες και λειτουργικές προτάσεις-λύσεις, που μπορούν και απορροφούν τους κραδασμούς των διατομικών συγκρούσεων προτείνοντας δημιουργικές διεξόδους.

Για την επιλογή ενός θεατρικού κειμένου χρειάζεται ξεχωριστή φροντίδα, αφού δεν είναι όλα τα θέματα πρόσφορα για να γίνουν θέατρο. Πρέπει να θυμόμαστε ότι το θέατρο στο σχολείο οφείλει να διαμορφώνει σκεπτόμενους μαθητές και όχι να σκέπτεται αντί αυτών. Τα μηνύματα συμπεραίνονται από το θεατή, δεν τα φωνάζουμε από σκηνής. Το κοινό παρακολουθεί τη δράση και μ' αυτήν θα κρατήσουμε ζωντανό το ενδιαφέρον του.[319] Ο Θόδωρος Γραμματάς γράφει σχετικά:

> Η παράμετρος «κοινό», οι προσδοκίες δηλαδή η αναμονή των αποδεκτών της παράστασης (μαθητών, γονιών), […] είναι καθοριστική για την επιλογή του έργου.[…] Η δραματουργία η οποία απευθύνεται στα παιδιά-μαθητές ως πρωτότυπη παραγωγή, διασκευή ή δραματοποίηση κειμένων, διαθέτει αυτά τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το «Θέατρο για παιδιά» στο σύνολό του: παιδαγωγικό περιεχόμενο αλλά και καλλιτεχνική μορφή, ιδέες, αξίες, ιδανικά αλλά και θεατρική δράση, πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και χαρακτήρες, παιδαγωγική σκοπιμότητα αλλά και θεατρική αξία.[320]

[318] Π. Μουγιακάκος, Α. Μώρου, Χ. Παπαδημούλης, Μ. Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή*, Ε' και Στ' Δημοτικού, βιβλίο για τον δάσκαλο, (επιμ. Θ. Τσίγκα), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σ. 72.
[319] Όπ. π., σ. 177.
[320] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σσ. 135-137.

Η επιλογή γίνεται φυσικά με βάση διανοητικά και ψυχολογικά κριτήρια, αν δηλαδή και κατά πόσο οι αποδέκτες της παράστασης μπορούν να κατανοήσουν πνευματικά και να δεχτούν ψυχολογικά το θέμα και το περιεχόμενο του έργου. Ο εκπαιδευτικός πριν προβεί στην τελική επιλογή, με γνώμονα όχι μόνο το δεοντολογικά σωστό, αλλά και το πρακτικά εφικτό, θα συνυπολογίσει αρκετούς παράγοντες που βαρύνουν στην κρίση του και που, όπως γράφει ο Γραμματάς,[321] μπορεί να είναι οι ακόλουθοι:

α) *Αντικειμενικές συνθήκες,* αν δηλαδή και κατά πόσο υπάρχει ο χώρος και η υποδομή, η οικονομική δυνατότητα και ο χρόνος, προκειμένου να υλοποιηθεί κάποιο φιλόδοξο σχέδιο θεατρικής παράστασης (τραγωδία, ιστορικό δράμα).

β) *Έμψυχο υλικό,* οι φορείς δηλαδή της παράστασης οι οποίοι ως ηθοποιοί αλλά και ως λοιποί παράγοντες θα συνεργαστούν αρμονικά για το τελικό αποτέλεσμα.

γ) *Κοινό,* αν δηλαδή και κατά πόσο οι φυσικοί αποδέκτες της παράστασης είναι σε θέση να κατανοήσουν το έργο, την αισθητική γραμμή και το περιεχόμενό του.

δ) *Συγκυρία,* ενδεχόμενη σύμπτωση ειδικών συνθηκών χώρου και χρόνου (επέτειος, γιορτή, γεγονός τοπικής ή εθνικής εμβέλειας), παιδαγωγικοί λόγοι, απαιτήσεις των μαθητών κ.ά.

Ο εμψυχωτής αφού προηγουμένως έχει διαβάσει περισσότερα έργα που θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν την ομάδα, και έχοντας λάβει υπόψη του τις δυνατότητες, τις επιθυμίες και την σύνθεση της θεατρικής ομάδας, έτσι ώστε η πρόταση του να τους ταιριάζει, μελετάει το έργο, στο όποιο έχει καταλήξει μαζί με τους μαθητές, Στη συνέχεια ακολουθεί η δραματουργική ανάλυση και επεξεργασία του κειμένου. Το έργο θα πρέπει, πάνω απ' όλα, να αρέσει στα παιδιά. Ακόμα πρέπει να έχει ή να μπορεί να διασκευασθεί-διανθησθεί με πολλούς ρόλους. Φυσικά, ο δάσκαλος θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σ' αυτή την κοινή δημιουργία.[322] Αναζητά έργα σύγχρονα ή γραμμένα πριν δέκα, εκατό, χίλια ή δυο χιλιάδες χρόνια. Το ζητούμενο είναι να αγγίζει τα ενδιαφέροντα του μαθητή και τη σφαίρα των εμπειριών και των προβληματισμών του. Ψάχνουμε συνεπώς έργα που να μην υποχρεώνουν ένα δεκαπεντάχρονο παιδί να μεταμορφωθεί

[321]Θόδωρος Γραμματάς, όπ. π., σ. 144.
[322] Π. Μουγιακάκος, Α. Μώρου, Χ. Παπαδημούλης, Μ. Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή*, όπ. π., σ. 143.

σε εξηνταπεντάχρονο χαρακτήρα.[323] Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά, που όσο χαρισματικά και να είναι, έχουν και αυτά τα όρια τους. Οι δικοί μας ανεκπλήρωτοι πόθοι, ή οι εισηγήσεις για συγκεκριμένα έργα από τη διεύθυνση του σχολείου, ας μην παρασύρουν τον εμψυχωτή.

Πάνω από όλα ας μην υποτιμούμε τους μαθητές, έχουν έμφυτο το ένστικτο του θεατή,[324] και θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη τους, τόσο στην επιλογή του έργου και στην διανομή των ρόλων, όσο και γενικότερα στο ανέβασμά του, υιοθετώντας ιδέες και παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους κατά τις πρόβες.

Υπάρχουν, επίσης, αρκετά μικρά έργα ή σκετς για τις ανάγκες των εκδηλώσεων, της 28ης Οκτωβρίου, των Χριστουγέννων ή της 25ης Μαρτίου. Ειδικά για τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορισμένα από αυτά τα κείμενα έχουν οδηγούς για τα σκηνικά και τα κοστούμια, παρτιτούρες για τα μουσικά μέρη, ακόμα και ηχογραφημένο υλικό με τα τραγούδια. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να γίνουν από κοινού με τα παιδιά διασκευές διαφόρων κειμένων, δραματοποιήσεις αλλά και διακειμενικές συνθέσεις. Με τις εκδηλώσεις αυτές δίνεται η ευκαιρία να δούμε στην πράξη τις δυνατότητες των μαθητών και το βαθμό της συνέπειας του καθενός στο στάδιο της προετοιμασίας αλλά και όταν βρίσκεται μπροστά στο κοινό αν είναι καλός πομπός και δέκτης.

6.1.2 Η διανομή

Η επιλογή του έργου θέλει ιδιαίτερη προσοχή, γιατί πρέπει να ταιριάζει, όπως αναφέρθηκε ήδη, στη σύνθεση και τα ενδιαφέροντα της ομάδας. Αν τα πρόσωπα δεν επαρκούν ή πλεονάζουν κάποια άτομα, γίνεται αναπροσαρμογή των ρόλων στον αριθμό των παιδιών της ομάδας, στον βαθμό φυσικά που αυτό επιτρέπεται από το κείμενο. Ωστόσο, πολλές φορές ακόμα και όταν έχουμε έργα με λιγότερα πρόσωπα από αυτά της ομάδας, είναι δυνατόν να γίνουν δημιουργικές παρεμβάσεις, όπου περισσότεροι μαθητές να παίζουν τον ίδιο ρόλο. Αυτό οδηγεί σε ευρήματα σκηνικής απόδοσης που προτείνουν προχωρημένες σκηνοθετικές απόψεις οι οποίες πολλές φορές αποδεικνύονται ιδιαίτερα δημιουργικές. Διαιρώντας ένα ρόλο σε δύο ή και

[323] Αν αυτό στις κωμωδίες είναι ανεκτό, δεν συμβαίνει το ίδιο στα δράματα και στις τραγωδίες και είναι κωμικοτραγικό το θέαμα ενός παιδιού με μακιγιάζ, από αλεύρι ή πούδρα στα μαλλιά και με ρυτίδες κακοφτιαγμένες με μαύρο μολύβι να μιλά πότε με την πραγματική του φωνή και πότε με ψεύτικη.
[324] Ο Peter Brook, έβαζε παιδιά να παρακολουθούν τις πρόβες του, ακόμα και αν ανέβαζε *Άμλετ*.

περισσότερα μέρη ή μοιράζοντας τους ρόλους σε περισσότερα παιδιά, (διπλές διανομές), συμμετέχουν όλοι. Αντίστοιχα, αν οι ρόλοι είναι περισσότεροι από τους μαθητές και δεν μπορεί κάποιος να κοπεί, αναλαμβάνουν δύο ή και τρεις μικρούς ρόλους ο καθένας.

Από την αρχή τονίζουμε, ότι όλοι οι ρόλοι είναι εξ ίσου πολύτιμοι για την παράσταση και ότι από τον τρόπο που θα υπερασπιστεί ο καθένας τον ρόλο του τον καθιστά σημαντικό ή ασήμαντο. Πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά ότι ο κάθε ρόλος από τον μικρότερο μέχρι τον μεγαλύτερο, εξαρτάται από τον άλλο και ότι αυτή η εργασία είναι υπόθεση ομαδική. Όλοι μαζί, ως σύνολο, θα προσπαθήσουμε για ένα καλό αποτέλεσμα και όλοι οφείλουμε να έχουμε το αίσθημα της ευθύνης της παράστασης. Αν δεν αγαπήσουμε τον ρόλο και το έργο δεν θα καταφέρουμε να τα υπερασπιστούμε.

Η διανομή γίνεται μαζί με τα παιδιά, τα οποία μπορούν να ξεπεράσουν τη ματαιοδοξία τους και να κρίνουν αντικειμενικά αποδεικνύοντας ότι διαθέτουν εξαιρετικό αισθητήριο. Γίνεται από την αρχή σαφές ότι η διανομή μπορεί και να αλλάξει στην πορεία των προβών, αν κρίνουμε πως είναι αναγκαίο για το καλό του συνόλου. Εάν προκύψει τέτοιο θέμα, το συζητάμε και το λύνουμε ως ομάδα, με προσοχή να μην πληγωθεί κανένα παιδί.

Όπως αναφέρει η H. Beauchamp: « […] Όλοι θα βρουν τη θέση τους. […] Σε ιδανικές συνθήκες, η ομάδα επιτρέπει στον καθένα να προσφέρει εκείνο που μπορεί, να συνεισφέρει στο κοινό σχέδιο, στο μέτρο της προσωπικής του ευφυΐας και της ιδιαίτερής του επιδεξιότητας».[325]

Αν υπάρχουν βωβοί ρόλοι και οι μαθητές δεν είναι πρόθυμοι να τους αναλάβουν ή δεν επαρκεί ο αριθμός των μαθητών για να παίξουν αυτούς τους ρόλους, μπορούν να κατασκευαστούν ανδρείκελα. Οι κούκλες αυτές θα συμπληρώσουν το «θίασο», λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως σκηνικά αντικείμενα.[326]

[325] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 41.
[326] Ανδρείκελα κατασκευάστηκαν από την θεατρική ομάδα του Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης για τις ανάγκες της παράστασης, «Εκκλησιάζουσες», του Αριστοφάνη, (βλ. εικόνα 33. σ. 279).

6.1.3 Οι δοκιμές

Να πείτε σας παρακαλώ τα λόγια […] αλαφροπάτητα στη γλώσσα επάνω. Μ' αν πρόκειται να τα μασάτε, όπως κάνουν τόσοι και τόσοι, κάλλιο ο δημόσιος κήρυκας να πει το κείμενό μου. Ούτε και τον αέρα με τα χέρια σας να πολυπριονίζετε, έτσι, αλλά σε όλα να 'στε μετρημένοι[…]ούτε να παραείστε ήμεροι. Της κρίσης να χετε το ζύγι πάντα οδηγό.

Ουίλιαμ Σαίξπηρ, *Άμλετ,* Πράξη Γ', σκηνή 2, (μτφ. Μιχ. Κακογιάννη), Καστανιώτης, 1985.

Πριν ή παράλληλα με τις αναγνώσεις του έργου και τη δραματουργική προσέγγιση των χαρακτήρων και των νοημάτων του, γίνονται ασκήσεις με αφορμή το κείμενο.[327] Σημαντικό είναι να εξερευνηθεί ο κόσμος του έργου και η σχέση που προτείνεται μέσα από αυτό με τον δικό μας κόσμο, αλλά και τον κόσμο του θεατή. Αυτή η διαδικασία θα καθοδηγήσει την ομάδα ώστε να ανακαλύψει ιδιαίτερα στοιχεία για τον συγγραφέα και την εποχή του. Αυτά τα στοιχεία πολλές φορές είναι σημαντικά και για την κατανόηση των χαρακτήρων. Όλη αυτή η ανάλυση, ειδικά στην περίπτωση του παιδικού θεάτρου, που μελετάμε εδώ ,θα πρέπει να γίνεται με τρόπο διαλεκτικό.

Όπως λέει και ο Λάκης Κουρετζής: […] «Κάνετε ένα είδος δραματουργικής ανάλυσης χωρίς όμως βαρύγδουπες φράσεις, ένα είδος συζήτησης με διαλεκτικό τρόπο» [328] ενώ η Marshall, υποστηρίζει ότι η κατανόηση του κόσμου που αναπαρίσταται στο έργο θα πρέπει να γίνεται μέσω των αισθήσεων και των συναισθημάτων. Χαρακτηριστικά γράφει:

> Αν καταλάβετε τον κόσμο μέσα στον οποίο διαδραματίζεται το έργο, μπορείτε πιο εύκολα να συναισθανθείτε πόσο επιτακτικές είναι μερικές στιγμές, σωματικά και συναισθηματικά. Αυτό είναι πολύ σημαντικό όταν δουλεύετε πάνω σ' ένα έργο που διαδραματίζεται σε διαφορετικό πολιτισμό ή σε διαφορετική ιστορική περίοδο. Μπορούμε να καταλάβουμε[…] μέσα από την έρευνά μας ότι οι προτεραιότητες και οι φόβοι του χαρακτήρα ήταν τότε πολύ διαφορετικοί από τους δικούς μας,

[327] Θα βοηθούσε επίσης το να δούμε μια ταινία, με αναφορές στην εποχή ή με παρόμοιους προβληματισμούς.

[328] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project)*, όπ. π., 2008.

> αλλά πρέπει να μεταφραστούν σύμφωνα με όσα ισχύουν στη σύγχρονή πραγματικότητα. [329]

Θεατρικά παιχνίδια είναι καλό να γίνονται παράλληλα με τις δοκιμές, για να ξεκουράζονται τα παιδιά, άλλα και για να αντλούν μέσα από τις ασκήσεις στοιχεία, για τα πρόσωπα που θα υποδυθούν. Να ξεφεύγουν από την καθημερινότητα και τα καθημερινά τους αισθήματα, να βάζουν σε λειτουργία ολόκληρο το σώμα τους, (τίποτα που να απαιτεί σκληρή σωματική προσπάθεια), να ζεσταίνουν τη φωνή τους, και να μεταμορφώνονται σταδιακά σε «ερμηνευτές».

Καλό είναι να δουλεύουμε στον ίδιο χώρο κάθε φορά πριν φτάσουμε στην αίθουσα εκδηλώσεων ή πάμε στο θέατρο για τις τελικές πρόβες με τα σκηνικά τα κοστούμια και τους φωτισμούς. Στο Μουσικό Σχολείο, οι συναντήσεις της θεατρικής ομάδας πραγματοποιούνται στη πιο μεγάλη τάξη, που είναι φωτεινή και λειτουργική. Θα ήταν βέβαια θεμιτό να υπάρχει ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος στο σχολείο, όπου θα μπορούσαν να γίνονται τόσο οι πρόβες όσο και οι παραστάσεις.

Η H. Beauchamp, προτείνει το σχολείο να διαθέτει μια αίθουσα ειδικά διαμορφωμένη για τις δοκιμές και πιο συγκεκριμένα γράφει:

> Η αίθουσα-εργαστήρι του δραματικού-θεατρικού θα έπρεπε να υπάρχει στα σχολεία όπου γίνεται αυτή η διδασκαλία. Δεν είναι θέμα να απαιτήσουμε το αδύνατο, μα να αναγνωριστεί μια αίθουσα ή ένας χώρος γι' αυτή τη δραστηριότητα ή να προορίζεται εξαρχής μια αίθουσα για παρόμοιες διδασκαλίες, τραγούδι, μουσική, σωματική κίνηση, χορός, ρυθμική και θέατρο μπορούν να συνυπάρχουν. Δεν τίθεται ζήτημα να απομονωθεί το θέατρο αλλά να αναγνωριστεί σε έναν ιδιαίτερο χώρο, όπου η εργασία της εξερεύνησης θα πραγματώνεται στις καλύτερες συνθήκες. Ο χώρος αυτός μπορεί να διαθέτει κύβους, κινητές βάσεις πάνω στις οποίες θα στήνονται σκηνικά, στρωματάκια ασκήσεων, στοιχειώδη μηχανήματα για φωτισμούς μαύρες κουρτίνες, σιγά - σιγά θα κατακλύζεται από αναμνήσεις. Η μνήμη διατηρεί για πολύ καιρό την παρουσία αυτών των εικόνων αυτοσχεδιασμού, αυτών των χαρακτήρων, των παιχνιδιών μεταμόρφωσης, των σκετς. Θα τα συναντήσουμε και πάλι σ' αυτή την αίθουσα, μαζί με τα υφάσματα, τα καπέλα, τα σύνεργα του

[329] Lorna Marsall, *Το σώμα μιλά, ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης*, (μτφ. Πιπίνη Αργυρώ, Νίκη Προδρόμου), Κοάν, Αθήνα, 2007, σσ. 211-212.

μακιγιάζ, τα ετερόκλητα αντικείμενα που διεγείρουν το παιχνίδι. Σ' αυτό το μέρος επίσης, θα γεννιούνται όλοι οι σκηνικοί χώροι που απαιτούνται από τη θεατρική δουλειά. Η υπερυψωμένη σκηνή δεν είναι αναγκαία, μια και η αίθουσα μοιάζει να είναι περισσότερο πολλαπλών χρήσεων.[330]

Στις δοκιμές, οι μαθητές πρέπει να φορούν άνετα ρούχα, που θα τους επιτρέπουν να κινούνται με άνεση. Όταν οι πρόβες μπουν σε μια ροή, είναι λειτουργικό να φορούν ρούχα που να μοιάζουν στα κοστούμια τους. Τα θρανία μπαίνουν στην άκρη, οι καρέκλες σε κύκλο και ξεκινάμε τις συζητήσεις γύρω από το έργο και τις αναγνώσεις.

Βρίσκουμε, αρχικά καθιστοί, τους ρυθμούς στο λόγο, *τι* λέμε *πώς* το λέμε και *γιατί* το λέμε. Ψάχνουμε την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, του κάθε ρόλου, *ποιός* είναι, *που* είναι, σε *ποιά εποχή* τοποθετείται. Επίσης αν μας θυμίζει κάποιον και για ποιο λόγο. «Ζωντανεύουμε» τον κάθε χαρακτήρα, εστιάζοντας στην εμφάνιση του ,όπως προσδιορίζεται, στα λόγια του, αλλά και αυτά των άλλων για αυτόν, στις σκέψεις και τις πράξεις του, στα συναισθήματα του, καθώς και στις όποιες αλλαγές παρουσιάζει, (γιατί και πώς έγιναν). Επιπλέον μελετώνται οι σχέσεις των χαρακτήρων του έργου, πώς και σε ποιό βαθμό αλληλοεπηρεάζονται, αναλύοντας από τον βασικό μέχρι και τον πιο βοηθητικό ρόλο. Προσδιορίζουμε το χώρο, ποιό είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία που πρόκειται να ζωντανέψουμε μέσα από την παράστασή μας. *Πότε* τελείται και *πότε* γράφτηκε, κάτω από ποιές συνθήκες, (ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές). Ποιά κοινωνική, ιστορική ή άλλη ανάγκη μπορεί να εξυπηρετεί ο συγγραφέας ή και το ίδιο το έργο.

Όλα αυτά τα ερωτήματα οφείλουμε να τα απαντήσουμε μέσα από την προσπάθεια μας να αναλύσουμε-κατανοήσουμε, να «συνομιλήσουμε» με το έργο, σεβόμενοι το κείμενο του συγγραφέα και προσθέτοντας ενδεχομένως, την δική μας ματιά πάνω στα πράγματα.

Μαθαίνουμε το κείμενο όσο καλύτερα μπορούμε, τόσο ώστε να μην είναι κολλημένο το μάτι στο χαρτί και όταν το σώμα νιώσει ότι είναι έτοιμο να κινηθεί περνάμε στο επόμενο στάδιο. Μετά από πολλές επαναλήψεις σκηνή-σκηνή κι όταν έχουμε «σταμπιλάρει» τα βασικά και έχουμε ορίσει από την αρχή εισόδους και εξόδους, περνάμε στις λεπτομέρειες, στο «κέντημα» της κάθε σκηνής και στο

[330] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 105.

«δέσιμο» του έργου. Συγκεκριμενοποιούμε σιγά-σιγά, εναλλαγές στον τόνο και στη χροιά της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου και γενικότερα τη σωματική κίνηση. Ό τι κάνουμε ή βάζουμε πάνω στη σκηνή αποκτά σημασία. Όπως έχει πει ο Μπρεχτ: «όλα στη σκηνή είναι φανερά και συνειδητά».

Ο έλεγχος του σώματος γίνεται συγχρόνως έλεγχος της ευαισθησίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι G.Faure, S.Lascar,

> […] μιμούμενος ότι κλαίει απομακρύνεται από τα δάκρυα, κυριαρχεί στους φόβους του για να τους υποδυθεί. Για να αποδώσει ορισμένες συγκινήσεις, δε χρειάζεται ούτε να τις ζήσει, ούτε να τις οικειοποιηθεί, αλλά να αναγνωρίσει τα σημάδια τους μέσα από τις αναμνήσεις του, άρα να κρατηθεί σε απόσταση. [331]

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Marsall, «Όταν οι μαθητές υποδύονται έναν ρόλο, αυτά που λένε, ο τρόπος που τα λένε πρέπει να έχουν συνοχή με αυτά που κάνουν». [332] Για να διευκολύνεται αυτή τη διαδικασία (της ερμηνείας), πρέπει να αναπτύσσεται η ικανότητα σύνδεσης αυτών που λέγονται με αυτά που πράττονται. Για να συνδέσουμε τη φωνή με το σώμα, για παράδειγμα, δεν προσθέτουμε απλώς το ένα στο άλλο με έναν πιο «κατάλληλο» τρόπο, αλλά θα πρέπει να θυμόμαστε ότι το σώμα, η φωνή, η παρόρμηση και η επιλογή των λέξεων αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Και ο πιο απλός τρόπος πρόσβασης σ' αυτή τη σύνδεση είναι μέσω του σώματος. Άλλωστε, το σώμα γνωρίζει πώς, «μέσω της αναπνοής και των φωνητικών μυών, να σχηματίζει λέξεις, προκειμένου να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα». [333]

Ο Γραμματάς, με αφορμή την διανομή και την διδασκαλία των ρόλων υπογραμμίζει:

> Ο εκπαιδευτικός – σκηνοθέτης, είναι αυτός που θα επιμεληθεί για την κατάλληλη εκπαίδευση των ηθοποιών-μαθητών. Θα φροντίσει την εκφραστικότητα του σώματος και των κινήσεων, την παραστατικότητα της εμφάνισης, την ορθή εκφορά του λόγου, την πετυχημένη θέση τους στη σκηνή, την αρμονική τοποθέτηση στο χώρο. Θα σκεφτεί τη σωστή τοποθέτηση των σκηνικών αντικειμένων, για τη λειτουργικότητά τους ως

[331] Faure G., Lascar S., Το *Θεατρικό Παιχνίδι,* (μτφ. Α. Στρουμπούλη), Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ. 13.
[332] L. Marsall, *Το σώμα μιλά, ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης,* όπ. π., σ. 98.
[333] Όπ. π.

προς τη σωστή είσοδο και έξοδο των ηθοποιών στη σκηνή και, γενικότερα, για τη συνδυασμένη με επιτυχία εικόνα όλων των παραγόντων που υπάρχουν σ' αυτήν, προκειμένου να δοθεί το ιδανικό αποτέλεσμα.[334]

Φρόνιμο είναι να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός - σκηνοθέτης να δείχνει, παίζοντας ο ίδιος, το ρόλο που ο μαθητής θα ερμηνεύσει ή αν χρειαστεί κάποτε να το κάνει, να τονίσει ότι στόχος δεν είναι η μίμηση του, αλλά αυτό που βγαίνει μέσα από τον καθένα. Θα πρέπει επίσης ο μαθητής να είναι προετοιμασμένος, ώστε στην παράσταση να είναι διαρκώς σε ετοιμότητα και σε εγρήγορση αν χρειαστεί να καλυφθεί κάποιο λάθος. Σε αυτό βοηθούν οι ασκήσεις που έχουν προηγηθεί, το δέσιμο της ομάδας και οι οργανωμένες πρόβες, αφού ο καθένας στην ομάδα ξέρει τα αδύνατα σημεία των συμπαικτών του.

Οι γενικές πρόβες γίνονται με ρυθμό παράστασης στον χώρο που θα παρουσιαστεί το έργο, με όλους τους συντελεστές παρόντες, ενώ παράλληλα δοκιμάζονται λεπτομερώς οι φωτισμοί που ντύνουν με φως την παράσταση, οι μουσικές, τα χορευτικά (αν υπάρχουν), τα σκηνικά, τα αντικείμενα, τα κοστούμια, τα χτενίσματα και το μακιγιάζ με κάθε λεπτομέρεια. Η ανησυχία όλων των συντελεστών στις τελευταίες πρόβες, ο εκνευρισμός αλλά και οι κρίσεις πανικού είναι συνηθισμένα ως και αναμενόμενα φαινόμενα. Ο εκπαιδευτικός – σκηνοθέτης οφείλει να λειτουργεί με κατανόηση, να είναι ενθαρρυντικός και να θυμίζει ότι η προσπάθειά τους είναι ομαδική, πως όλοι μαζί θα τα καταφέρουν.

Τη μέρα της παράστασης αφήνουμε τα παιδιά να ξεκουραστούν. Αν υπάρχει αλλαγή χώρου απαραίτητη είναι μια καλή τεχνική δοκιμή, ώστε να γίνει η προσαρμογή στο χώρο. Καλό είναι να φτάνει η ομάδα στο θέατρο τουλάχιστον μια ώρα πριν, ώστε να εγκλιματιστεί, να κάνει ένα βασικό ζέσταμα με ασκήσεις (που θα διαρκέσουν από δέκα μέχρι είκοσι λεπτά), και να ετοιμαστεί με την ησυχία της για την έναρξη της παράστασης.

Παρατηρούμε με προσοχή το κάθε παιδί πριν αρχίσει η παράσταση, γιατί π.χ. ένα υπερβολικό βάψιμο μπορεί να χαλάσει όλη την εικόνα του. Σημαντικό είναι να στηρίξουμε την ομάδα, να την εμψυχώσουμε, να μην την αφήσουμε να χάσει το κέφι της. Αργότερα θα βρούμε τον χρόνο να κουβεντιάσουμε το αποτέλεσμα εφ όλης της ύλης.

[334]Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 156.

Μια συνάντηση για τα μεθεόρτια είναι εξαιρετικά χρήσιμη και απαραίτητη, είτε ξαναπαρουσιαστεί η παράσταση είτε όχι. Βρίσκουμε με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να συζητήσουμε σαν ομάδα τι θα αλλάζαμε, τι θα θέλαμε να ξαναζήσουμε, ποιά στιγμή και ποιό γεγονός ξεχώρισε κάθε παιδί, τι χαράχτηκε στη μνήμη του. Με την παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης παράστασης, παρατηρούμε τις καλές και κακές στιγμές της, συζητούμε για όσα συνέβησαν στη σκηνή και στα παρασκήνια, και τον απόηχο της παράστασης. Ευχόμενοι καλή συνέχεια στην ομάδα! Όπως αναφέρει σχετικά η Helene Beauchamp:

> Την επομένη της παράστασης, ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής θα επανέλθει με την ομάδα του πάνω στο συγκεκριμένο γεγονός και στη διεξαγωγή του, πάνω στο τι έμαθαν και συγκράτησαν τα παιδιά. Η παράσταση λειτουργεί κυρίως εφόσον επανενεργοποιεί τη μάθηση. Η ευχαρίστηση που προκαλείται αρκεί, συνήθως, για να προσφέρει ελπίδες για τη συνέχεια. Συνέχεια που θα σημαδεύεται από νέους σταθμούς για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των νέων συμμετεχόντων, με νέες στιγμές στην εξοικείωσή τους με το θέατρο. [335]

Και ας μην ξεχνάμε ότι «το θέατρο είναι ίσως μια από τις δύσκολες τέχνες», όπως υποστηρίζει ο Peter Brook, «καθώς πρέπει να πραγματώνεται ταυτοχρόνως ένας τριπλός και απολύτως αρμονικός δεσμός: του ηθοποιού με την εσωτερική του ζωή, με τους υπόλοιπους ηθοποιούς επί σκηνής και με το κοινό», [336] ή ότι, όπως έλεγε ο Lope de Vega, «το θέατρο είναι τρία σανίδια, δύο πρόσωπα, ένα πάθος».

[335] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 226.
[336] P. Brook, *Η ανοιχτή πόρτα,* (μτφ. Μαρία Φραγκουλάκη), Κοάν, Αθήνα, 1998, σ. 52.

6.1.4 Κοστούμια

Τα πανάκια της κουζίνας πασπαλισμένα με λίγη χρυσαλοιφή και φορεμένα στο κεφάλι της μαγείρισσας, μπορούν να ζωντανέψουν και πάλι την Ελισάβετ Α΄

Virginia Woolf

Η δημιουργία ενός βεστιαρίου στο χώρο του σχολείου, όταν και όπου αυτό είναι εφικτό, είναι εξαιρετικά χρήσιμη,[337] και μπορεί να διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό όλες τις θεατρικές δραστηριότητες των ομάδων εργασίας σε αυτό. Στο βεστιάριο δεν συγκεντρώνουμε μόνο κοστούμια, αλλά και φροντιστηριακό υλικό από προηγούμενες παραστάσεις. Χρόνο με το χρόνο εμπλουτίζουμε «τη συλλογή μας». Τα ουδέτερα κοστούμια ξαναχρησιμοποιούνται, άλλα μεταποιούνται, αφού ένα «άχρονο», «ουδέτερο», ρούχο προσφέρεται να ντύσει διαχρονικούς ήρωες. Ανάλογα με το έργο μπορούμε επίσης, να καταφύγουμε στον δανεισμό.[338]

Αν το έργο που έχουμε επιλέξει να ανεβάσουμε είναι σύγχρονο, ζητάμε αφού έχουμε καταλήξει μαζί με τα παιδιά πως θα ντυθεί κάθε χαρακτήρας, να φέρουν από το σπίτι τους συνδυασμούς ρούχων που προτείνουν ώστε να συναποφασίσουμε ποια επιλογή είναι η καλύτερη για τον καθένα σε σχέση και με τους άλλους ρόλους. Πολλές φορές τα παιδιά ανταλλάσσουν μεταξύ τους ρούχα και παπούτσια, λύνοντας θέματα ενδυματολογικά. Χρήσιμο είναι να καταγράφεται ό τι έχει δανειστεί, ώστε μετά το τέλος των παραστάσεων να επιστραφεί.

Το αφαιρετικό κοστούμι με κάποια συμβολικά στοιχεία προσφέρεται ιδιαίτερα. Ακόμα και αν πρόκειται για κοστούμι άλλης εποχής, βρίσκουμε για να την καθορίσουμε, μετά από έρευνα σε σχετικά έντυπα, ένα εμβληματικό στοιχείο σ' ένα ρούχο ή σ' ένα αντικείμενο. Ένα καπέλο, ένας γιακάς, ένα φουλάρι, ένα σάλι, είναι ικανά να μας απαλλάξουν από δύσκολες και συχνές αλλαγές κοστουμιών.

Σε περίπτωση, που χρειάζονται ομοιόμορφες στολές,[339] μια απλή λύση είναι να καταφύγουμε σε κομμάτια που έχουν συνήθως τα παιδιά στις ντουλάπες τους (λ.χ.

[337] Μπορούμε να μαζέψουμε ό τι δεν θέλουν πια συγγενείς και φίλοι, από μικροέπιπλα, συσκευές τηλεφώνου, φωτιστικά κ.λπ., και κυρίως διάφορα είδη ρουχισμού, μαντίλια, υφάσματα, γάντια, τσάντες, καπέλα.

[338] Μπορούμε να ζητήσουμε εξοπλισμό από τον στρατό, την αστυνομία, από νοσοκομεία κ.ά.

[339] Όταν χρειάζεται η αγορά ομοιόμορφων ρούχων ή παπουτσιών προτείνω να παίρνει ο εμψυχωτής τα μέτρα των παιδιών και να τα αγοράζει ο ίδιος, ώστε να υπάρχει δυνατότητα έκπτωσης αν αγοραστούν όλα από το ίδιο κατάστημα, κυρίως, γιατί ορισμένοι μαθητές είναι αμελείς και αναβλητικοί. Υπάρχει ένα ανάλογο περιστατικό στην παράσταση *Παίζουμε Θέατρο;* που βασίστηκε σε κείμενα του ντόπιου

απλά τζιν παντελόνια και μακό μονόχρωμα μπλουζάκια), προσθέτοντας κάποια ομοιόμορφα στοιχεία (ολόιδιες τιράντες ή όμοια πάνινα παπούτσια στο ίδιο η διαφορετικό χρώμα, όπως και ένα μοτίβο που μπορεί να ραφτεί πάνω στις μπλούζες). Την ενδυματολογική αυτή επιλογή μπορούμε θαυμάσια να την χρησιμοποιήσουμε σε οποιοδήποτε σύγχρονη μεταφορά κλασικού έργου, από την αριστοφανική κωμωδία μέχρι τον Σαίξπηρ.

Αν τα κοστούμια κάποιας παράστασης φανούν ιδιαίτερα δύσκολα και δεν τολμούμε να δοκιμάσουμε να τα φτιάξουμε μόνοι μας, ή δεν έχουμε τον απαιτούμενο χρόνο καλό είναι να απευθυνθούμε σε μια μοδίστρα η οποία θα αναλάβει τα κοστούμια όλων των παιδιών. Φροντίζουμε να της τα αναθέσουμε εγκαίρως, καθιστώντας σαφές ότι έχει τον συγκεκριμένο χρόνο στην διάθεση της. Την καλούμε στην πρόβα, ώστε να δει τι κάνουμε και να πάρει τα μέτρα των μαθητών, αφού της εξηγήσουμε ακριβώς αυτό που θέλουμε. Θα είναι επίσης χρήσιμο να έχουμε μαζί με τα παιδιά σχεδιάσει, πώς φανταζόμαστε το κάθε κοστούμι και να ορίσουμε το χρώμα του. Αν έχουμε όμοια κοστούμια και θέλουμε να παίξουμε με τις αποχρώσεις, μπορούμε να τις διαλέξουμε μαζί της. Ως προς τα σχέδια των κοστουμιών, ειδικά αν πρόκειται για έργο εποχής συμβουλευόμαστε απαραίτητα, ενδυματολογικά βιβλία και προμηθεύουμε τη μοδίστρα με τα σχετικά αντίγραφα.

συγγραφέα Βασίλη Αναγνώστου, στην οποία η ομάδα μπήκε στον πειρασμό, να εμπλακεί ενεργά όχι μόνο στη σύνθεση της μουσικής αλλά και στην κατασκευή των σκηνικών και των κοστουμιών καθώς και σε κατασκευές μάσκας και έπρεπε μόνο να αγοραστούν μαύρα πάνινα παπούτσια: ένα αγόρι, το οποίο έμενε όπως και άλλοι μαθητές σε χωριό, αν και του είχε επισημανθεί πως αν τελικά ερχόταν στην παράσταση χωρίς παπούτσια, ο ρόλος του επέτρεπε να βγει στην σκηνή και ξυπόλυτος, σε καμιά όμως περίπτωση με κάλτσες, (όχι μόνο γιατί δεν ταίριαζε με το κοστούμι του, αλλά και γιατί κινδύνευε με αυτές να γλιστρήσει), εμφανίστηκε τελικά στην παράσταση με το υπέροχο κοστούμι του και ένα ζευγάρι λευκές κάλτσες που γρήγορα λερώθηκαν. Και καθώς ερμήνευε έναν από τους βασικούς ρόλους και ξεχώρισε μάλιστα με το παίξιμό του, φιγουράρισε στον τοπικό Τύπο, με αυτήν την υπόδηση και τούτη τη διάλεξε μεταξύ άλλων και ο συγγραφέας του συγκεκριμένου μονόπρακτου να βάλει στο βιβλίο του. (βλέπε εικόνα 2, επόμενη φωτογραφία).

Εικόνα 2: Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης, *Παίζουμε Θέατρο;* (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γ. Παπαδόπουλος).

Φυσικά, δεν είναι ανάγκη να επιλεγούν ακριβά υφάσματα. Μπορούν να αγοραστούν σε πολύ καλές τιμές ρετάλια, και να κάνουμε συνδυασμούς. Συχνά στις σχολικές παραστάσεις χρησιμοποιούνται φόδρες, αλλά πρόκειται για ένα φτηνό υλικό, που γυαλίζει στη σκηνή με τα φώτα. Αντίθετα, ένα κοστούμι ραμμένο από κολάζ από φόδρες μπορεί ίσως να δώσει ένα καλύτερο οπτικό αποτέλεσμα. Στα θεατρικά παιχνίδια αλλά και στην ίδια την παράσταση, η φόδρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υλικό αναπαράστασης φυσικών στοιχείων (νερό, ποτάμι, θάλασσα, λίμνη) ή ερπετών (δράκοι, φίδια) κ.λπ. Η Beauchamp, αναφέρει σχετικά με τα υφάσματα: «Τα υφάσματα, τσόντες, ρετάλια, κορδέλες, βουάλ, παλιές κουβέρτες, φθαρμένες κουρτίνες έχουν το πλεονέκτημα να είναι ακαθόριστα, εκτός όσον αφορά την υφή και το χρώμα τους, και επιπλέον να μπορούν να υποτάσσονται σε όλες τις δημιουργικές επιθυμίες».[340]

[340] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 185.

Ένα ακόμη χρήσιμο και απλό υλικό είναι και το τσουβάλι: με μια τρύπα για το κεφάλι και τρύπες αν χρειάζεται για τα χέρια, με ή χωρίς ζώνη και με κάποια πρόσθετα στοιχεία, μπορούν να δημιουργηθούν κοστούμια, σαν αυτά που έγιναν για τον χορό στην παράσταση *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη,[341] του οποίου τα μέλη συμπληρώθηκαν με κούκλες φτιαγμένες από αφρολέξ γύρω από ένα ξύλινο σκελετό, με πανί στα χέρια, στα πόδια και στο πρόσωπο και με ρούχα γυναικεία και αντρικά. Επίσης οι γάζες, αποτελούν ένα φτηνό και εύχρηστο υλικό, για την κατασκευή κοστουμιών.

Εικόνα 3: Σκηνή από την παράσταση *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2006 (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη. Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Η επιδίωξη, στην επιλογή των υλικών για την κατασκευή των κοστουμιών, είναι να αποδοθεί η επιθυμητή αίσθηση και εντύπωση. Κάθε υλικό μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα χρήσιμο υλικό για μια παράσταση παιδικού θεάτρου. Η επεξεργασία (τσαλάκωμα, βάψιμο, λέρωμα, φθορά) μπορεί να καταστήσει ένα ύφασμα κατάλληλο για μια ιδιαίτερη κατάσταση πάνω στη σκηνή.

Το κοστούμι οφείλει να «υπηρετεί» τον χαρακτήρα και να συμπληρώνει την εικόνα του, (να βοηθά να καταδειχτούν ιδιαιτερότητες στον χαρακτήρα του ήρωα και να καταστεί φανερή η κοινωνική του θέση), ακόμα και σε μια παράσταση με καθόλου ή ελάχιστα σκηνικά. Το κοστούμι είναι αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας ενός θεατρικού χαρακτήρα. Χωρίς αυτό ο χαρακτήρας δεν μπορεί ούτε να ολοκληρωθεί, ούτε να «παρουσιαστεί», να παρασταθεί μπροστά το κοινό.

[341] Η παράσταση έγινε στη Μυτιλήνη το 2006 και απέσπασε το πρώτο βραβείο, στους Μαθητικούς Αγώνες Θεάτρου.

Όπως επισημαίνει άλλωστε η Marsall «το κοστούμι της παράστασης […] είναι βασικό συστατικό στην εξωτερική παρουσίαση ενός ρόλου». [342]

Το κοστούμι ολοκληρώνει με τη βοήθεια του μακιγιάζ τη «μεταμόρφωση» και πρέπει να είναι λειτουργικό. Ένα παιδί μέσα σε ένα ρούχο που δεν το βολεύει, ή που δεν του αρέσει και δεν έχει πεισθεί πως πρέπει να το φορέσει, δεν θα καταφέρει ποτέ να λειτουργήσει άνετα. Χρήσιμο είναι οι μαθητές στις δοκιμές να ντύνονται με ρούχα και παπούτσια από την γκαρνταρόμπα τους, αντίστοιχα με αυτά του κοστουμιού τους. Αυτό βοηθάει στο να βρουν από τις πρώτες δοκιμές τη σωστή κίνηση σε σχέση με το χαρακτήρα που καλούνται να υποδυθούν. (Ένα κορίτσι φορώντας το τζίν παντελόνι του έχει εντελώς διαφορετική κίνηση και βάδισμα απ' ότι με μια φαρδιά μακριά φούστα, που μπορεί να είναι μέρος του κοστουμιού του). Η Marsall, αναφέρει σχετικά:

> Το να φοράτε το κοστούμι σας (ή κάτι αντίστοιχο) όταν κάνετε πρόβα έχει πολλά πλεονεκτήματα. Αν συνηθίσετε να φοράτε κορσέ ή να κουβαλάτε πάντα ένα σπαθί, τότε αυτό γίνεται μέρος του εαυτού σας. Όπως ακριβώς θα ήταν για το πρόσωπο που υποδύεστε. Και, όταν το κοστούμι γίνεται μέρος του εαυτού σας, τότε αποκτά και θετική σημασία για την παράσταση αντί να γίνεται εμπόδιο. [343]

Φροντίζουμε στις τελικές δοκιμές τα κοστούμια να είναι έτοιμα ώστε να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να τα συνηθίσουν, να μπορούν να καθίσουν και να σηκωθούν με άνεση και να γίνουν, αν χρειαστεί, οι σχετικές αλλαγές και βελτιώσεις. Κυρίως, πρέπει να τους δώσουμε τον χρόνο να συνηθίσουν τόσο τη δική τους εικόνα όσο και αυτή των συμπαικτών τους, ώστε να μην τους πιάνει ξαφνικά γέλιο στη σκηνή. Το νευρικό γέλιο στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις μπορεί να προκληθεί από πολλές αιτίες και είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί, μπορούν όμως να περιοριστούν οι αφορμές που το προκαλούν.

[342] L. Marsall, *Το σώμα μιλά, ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης,* όπ. π., σ. 209.
[343] Όπ. π., σ. 210.

6.1.5 Μακιγιάζ

Το μακιγιάζ σαν στοιχείο της μεταμφίεσης έχει πανάρχαιες ρίζες. Το μακιγιάζ του προσώπου στο θέατρο προήλθε από την ιεροτελεστική μεταμφίεση και βαφή. «Με την εξέλιξη του θεάτρου το μακιγιάζ χάνει την ιερή σημασία του και γίνεται στοιχείο καλλωπισμού του προσώπου στην καθημερινή ζωή. […] Το φανταστικό στοιχείο και οι συμβολισμοί ενός έργου αναδεικνύονται στη σκηνή με το κατάλληλο μακιγιάζ».[344] Ο Κουρετζής, επισημαίνει: «Αν θέλουμε να 'ρίξουμε' κάποια εντυπωσιακά ερεθίσματα στα παιδιά, μπορούμε να έχουμε μερικά υλικά μακιγιάζ για το βάψιμο του προσώπου». [345] Με τα υλικά αυτά διαμορφώνουμε μια γωνιά μακιγιάζ, στην οποία πάει όποιο παιδί θέλει και μακιγιάρει το πρόσωπό του ανάλογα με το ρόλο. Πολλές φορές αυτό το «μακιγιάζ» μπορεί να είναι αφορμή να διαμορφωθεί κάποιος ρόλος. Τα υλικά πρέπει να είναι αβλαβή για τα παιδιά, χωρίς τοξικές ουσίες.

6.1.6 Τα σκηνικά

Το θέατρο έχει τη δύναμη να ξεπεράσει
την ανάγκη κάθε σκηνικού
Jacques Copeau

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Θεόφραστος Γέρου: «Το υλικό του θεάτρου και κάθε μορφή δραματοποίησης μέσα στο σχολείο, κύρια και αρχικά είναι το σώμα μας και η φωνή μας. Εδώ, ακριβώς, βρίσκεται και η μεγάλη παιδευτική αξία του θεάτρου».[346] Στις σχολικές παραστάσεις, δεν χρειάζονται μεγαλόπρεπα σκηνικά και κοστούμια. Το βάρος πρέπει να πέσει κυρίως στην ουσία της θεατρικής πράξης και της αναπαραστατικής διαδικασίας. Η εμβάθυνση στο λόγο του κειμένου και η ανάπτυξη των ιδιαίτερων μεθόδων και τεχνικών για την αναπαράσταση είναι αυτό που τελικά απομένει από την θεατρική εμπειρία. Σε αρκετές περιπτώσεις παραστάσεις δουλεμένες με το έμψυχο υλικό και με ελάχιστα σκηνικά μέσα μπορούν να δώσουν άριστα αποτελέσματα.

---

[344] Π. Μουγιακάκος, Α. Μώρου, Χ. Παπαδημούλης, Μ. Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή*, Ε' και Στ' Δημοτικού, βιβλίο για τον δάσκαλο, όπ. π., σ. 131.
[345] Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σ. 67.
[346] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* όπ. π., στο πρόλογο.

Στις παραστάσεις του Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης έγιναν προσπάθειες να περιοριστεί το ντύσιμο της σκηνής (τα σκηνικά είναι λειτουργικά και αφαιρετικά) και να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στη δουλειά με τους μαθητές σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας.

Εικόνα 4 : Η αφαιρετική προσέγγιση του σκηνικού εξουδετερώνει κάθε πιθανή ενασχόληση με το χώρο και το βάρος δίνεται στην ερμηνεία και την έκφραση των μαθητών. Σκηνή από την παράσταση με το έργο *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης, 2006. (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη, φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Κατά βάση, αποφεύχθηκαν ζωγραφισμένα τελάρα και τα δεμένα ή καρφωμένα σπετσάτα (που συνήθως, όπως και να τα στηρίξεις κουνιούνται ολόκληρα, όταν θα κλείσει μια πόρτα με λίγη δύναμη παραπάνω). Επιπλέον, αυτή η μορφή των σκηνικών είναι συγκεκριμένη και δεν επιτρέπει στο νου να δει μέσα από αυτό κάτι παραπέρα. Προκύπτουν επίσης πρακτικά ζητήματα καθώς δεν επιτρέπεται σε όλους τους χώρους το κάρφωμα στην σκηνή και αυτό δημιουργεί ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που πρέπει να το λαμβάνουμε υπόψη, όπως επίσης και το ζήτημα της μεταφοράς των σκηνικών από τον ένα χώρο στον άλλον, αν η παράσταση επαναληφθεί σε άλλη αίθουσα και πόλη. Οι διαστάσεις της κάθε σκηνής διαφέρουν και τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν σε σχέση με τα σκηνικά είναι κάτι που οφείλουμε να το σκεφθούμε.

Μία άλλη παράμετρος για το «ντύσιμο» της σκηνής είναι η επιλογή του φωτισμού. Τα φωτιστικά τεχνάσματα μπορούν να απομονώσουν μέρος της σκηνής βυθίζοντάς την στο σκοτάδι και να την φωτίσουν άλλες στιγμές σε άλλο σημείο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να περιοριστεί ή να οριστεί ένας χώρος, να τονιστεί η παράλληλη δράση, ή να δημιουργηθεί η εντύπωση τοπίου στην ομίχλη, χωρίς μηχανή

καπνού. Έτσι χωρίς τη χρήση σκηνικού είναι εφικτό να αποδοθούν σκηνικοί χώροι κατάλληλοι για την παράσταση: η αίσθηση ενός ταξιδιού στο παρελθόν ή στο μέλλον, μεταφορά σε μια ανάμνηση ή σε ένα όνειρο.

Καθώς οι μαθητές είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, μπορεί να γίνει χρήση της στον σχεδιασμό της παράστασης και να εμπλουτιστεί το θέαμα με προβολές διαφανειών ή και βιντεοπροβολές. Αν υπάρχει εικαστικός στο σχολείο και διαπιστωθεί η δυνατότητα συνεργασίας μαζί του, το αποτέλεσμα θα είναι ακόμα καλύτερο. Θα προχωρά παράλληλα και το εικαστικό μέρος, χωρίς να αποσπά τον χρόνο και το μόχθο αποκλειστικά του συντονιστή της σκηνικής αναπαράστασης («σκηνοθέτη»).

Τις περιόδους που το επιτρέπουν οι καιρικές συνθήκες μπορούν οι παραστάσεις να μεταφερθούν στο ύπαιθρο και να χρησιμοποιηθούν πραγματικοί χώροι ως σκηνικό με φυσικά στοιχεία. Η φράση του Augusto Boal, «Όλος ο κόσμος μπορεί να παίξει θέατρο, ακόμα και οι ηθοποιοί! Παντού μπορούμε να παίξουμε θέατρο, ακόμα και στα θέατρα!», [347] αντικατοπτρίζει τέλεια τις δυνατότητες που έχει ένας εμψυχωτής να κατευθύνει δημιουργικά τη θεατρική πράξη στο σχολείο.

Τέλος, είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι πολύπλοκες αλλαγές σκηνικών που συνήθως συνοδεύονται από κουραστικά χάσματα ή ενοχλητικά ανοιγοκλεισίματα της αυλαίας. Αλλαγές σκηνικών μπορούν θαυμάσια να γίνουν χαμηλώνοντας τον φωτισμό, από τα ίδια τα άτομα που παίζουν ή από άλλα παιδιά, ντυμένα στα μαύρα που ελάχιστα θα φαίνονται στο σκοτάδι. Προσδίδεται έτσι, παράλληλα, στην παράσταση κι ένα στοιχείο αποστασιοποίησης.

6.1.7 Μουσικές και ήχοι

Η επιλογή της μουσικής και των ήχων, και η δημιουργία της κατάλληλης ηχητικής ατμόσφαιρας, είναι μια επίπονη διαδικασία αλλά ιδιαίτερα σημαίνουσα και απαιτεί καλή γνώση των δυνατοτήτων και της λειτουργίας της παραμέτρου αυτής στην απόδοση του ρυθμού και της έντασης μιας παράστασης ή ενός δρώμενου. Αναφερθήκαμε σε άλλο σημείο της εργασίας στη σημασία της ηχητικής επένδυσης, με ίδια μέσα, στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού. Ο πειραματισμός με τη φωνή

[347] Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteus, Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς,* Maspero, Collection Malgre tout, 1978, σ. 210.

και άλλα μέσα για την δημιουργία φυσικών ήχων τη στιγμή της παράστασης, είναι εκτός από μια λειτουργική επιλογή και μια δημιουργική διαδικασία. Αν όμως επιλέξουμε έτοιμη μουσική τότε θα πρέπει αυτή να υπηρετεί όχι μόνο το ύφος και την εποχή του έργου, αλλά και το ύφος της παράστασης.

Τα τραγούδια σε μια θεατρική παράσταση μπορούν να τραγουδηθούν ζωντανά, ή αν χρειαστεί να ηχογραφηθούν, αλλά με τις φωνές των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση η παραγωγή των ήχων μιας παράστασης είναι μια διασκεδαστική αλλά και δημιουργική διαδικασία. Η κατασκευή ήχων με διάφορα τεχνάσματα και τη χρήση απλών καθημερινών υλικών, με οδηγίες που υπάρχουν σε διάφορα εγχειρίδια, είναι μια λύση, ωστόσο, μπορεί αυτό να αφεθεί στην δημιουργική φαντασία των παιδιών με επίσης άριστα αποτελέσματα.

Η συνεργασία με τους καθηγητές της μουσικής μπορεί επίσης να αποδειχθεί σημαντική, αφού μπορεί ακόμα και να συνθέσει η ομάδα, υπό την καθοδήγησή τους, μουσική για τις ανάγκες του έργου. Πέρα, από την έμπρακτη εμπειρία τους να επενδύσουν την παράστασή τους με την δική τους μουσική, υπάρχει και πρόσθετο όφελος που αφορά στην εκμάθηση των κανόνων της αγοράς, περί της χρήσης των πνευματικών δικαιωμάτων κλπ.

Ο Θόδωρος Γραμματάς, αφιερώνει αρκετό χώρο στη μελέτη του σχετικά με τη μουσική στο θέατρο και την παράσταση, επισημαίνοντας την παρουσία της από την εποχή της εμφάνισής του:

> Η λειτουργία της [μουσικής] με οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή παρουσιάζεται […] επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της επικοινωνίας του θεατή με το σκηνικό θέαμα. […] Η μουσική χρησιμεύει για τη δημιουργία της θεατρικής ψευδαίσθησης επιτείνοντας τη θεατρική σύμβαση και καθιστώντας πιο αποτελεσματική τη θεατρική επικοινωνία. Άλλοτε δηλαδή επαυξάνοντας ή υποβαθμίζοντας τις δραματικές καταστάσεις, άλλοτε με μορφή σχολιασμού (αναλυτικά) και άλλοτε τονίζοντας την ένταση των καταστάσεων (συνοδευτικά), η μουσική συνιστά δομικό στοιχείο της παράστασης. […] Σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία […] η μουσική μπορεί να χρησιμεύει ακόμα και για τη διαφοροποίηση της θεατρικής ψευδαίσθησης, τη μετάβαση δηλαδή σε

> άλλο δραματικό-σκηνικό χώρο και χρόνο, εμπλουτίζοντας έτσι σημειωτικά τις δυνατότητες της παράστασης.[348]

Ένα ιδιαίτερο ωστόσο στοιχείο της παρουσίας της μουσικής σε μια σχολική παράσταση δίνει την έννοια του ρυθμού και της εσωτερικής ροής του κειμένου, που είναι συνδεδεμένα με το αισθητικό αποτέλεσμα.

Εικόνα 5 : Μαθητές του Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, έπαιξαν ζωντανά τα μουσικά μέρη στην παράσταση του σχολείου τους, εδώ στου «*Νεκρού αδερφού*». (Φωτογραφία, Γιώργος Παπαδόπουλος).

6.1.8 Ο φωτισμός

Ο φωτισμός της παράστασής μας έχει τη δική του γλώσσα, αφού «δίνει τους ιδιαίτερους τόνους, προκειμένου να φωτίσει πρόσωπα, αντικείμενα και σκηνικό. Χρωματίζει και προσδιορίζει τη διάθεση, την ατμόσφαιρα στο χώρο και στο χρόνο».[349] Ωστόσο, το σημαντικότερο πράγμα που επιτυγχάνεται με τον φωτισμό είναι το συνολικό ύφος της παράστασης. Είναι γνωστή η σημασία που σε συγκεκριμένα πρωτοποριακά κινήματα δίνονταν στη φωτιστική απόδοση της εικόνας

[348] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σσ. 98-99.
[349] Π. Μουγιακάκος, Α. Μώρου, Χ. Παπαδημούλης, Μ. Φραγκή, *Θεατρική Αγωγή*, Ε' και Στ' Δημοτικού, βιβλίο για τον δάσκαλο, όπ. π., σ. 164.

με τη χρήση φωτοσκιάσεων και έντονων κοντράστ. (Εξπρεσιονισμός, σουρεαλισμός, νταντα ϊσμός). [350]

Κατά τον Γραμματά, ο φωτισμός: «αποτελεί ένα ξεχωριστό και ευδιάκριτο κώδικα της θεατρικής παράστασης που έρχεται να συμπληρώσει, να ενισχύσει ή να διαφοροποιήσει δεδομένα που δίνονται από άλλους κώδικες», [351] ενώ η Helena Beauchamp, αναφέρει:

> Ο φωτισμός είναι μια τεχνική που τους αρέσει να τη μεταχειρίζονται (οι μαθητές) έστω και αν πρόκειται για φακούς αυξανόμενης έντασης και ποικίλων χρωμάτων. Εξίσου με τα στοιχεία του κοστουμιού και του μακιγιάζ, ο φωτισμός διεγείρει τη δημιουργικότητα και το παιχνίδι. Ενισχύει τις θεαματικές όψεις της παράστασης.[352]

Οριστικοποιώντας τους φωτισμούς μπορούμε να τους αναθέσουμε σε έναν μαθητή που ενδιαφέρεται γι αυτή την πλευρά της παράστασης, έχοντας καταγράψει εγκαίρως, κατά τη διάρκεια των δοκιμών, έναν αναλυτικό οδηγό. Χρειάζεται να σημειωθούν στο κείμενο οι φωτισμοί και τα σημεία των αλλαγών, για να εξοικονομηθεί πολύτιμος χρόνος. Συνήθως ο χρόνος που διατίθεται για δοκιμές φωτισμών στις θεατρικές αίθουσες είναι ελάχιστος. Ακούμε τις συμβουλές του φωτιστή, γιατί κάθε χώρος έχει τις ιδιαιτερότητες του και κάθε δουλειά τα μυστικά της. Ωστόσο, υπάρχουν πρακτικές οδηγίες που απευθύνονται σε μη ειδικούς για τις βασικές αρχές της χρήσης του φωτισμού στη σκηνή.[353]

---

[350] Η βιβλιογραφία σχετικά με την χρήση και την σημασία του φωτός στις εικαστικές τέχνες είναι τεράστια όπως εκτενές και πολυδιάστατο είναι και το ίδιο το θέμα. Ενδεικτική προτεινόμενη βιβλιογραφία: Γραμματικάκης Γιώργος, *Η αυτοβιογραφία του φωτός,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2008.Τσιτουρίδου Μελπομένη, *Η Ορατή πλευρά του χρώματος,* Τζιόλα, Θεσσαλονίκη, 2008. Γεράσιμος Κουζέλης, (επιμ. Παντελής Μπασάκος), *Φως-εικόνα-πραγματικότητα,* Κάπολα Κων. Παγώνα, Αθήνα, 2006. John Berger, *Η εικόνα και το βλέμμα,* (μτφ. Ειρήνη Σταματέλου), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.

[351] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 46.

[352]Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 209.

[353] Walters, G., Stage lighting: step by step basic techniques to achieve professional results, A & C Black Publishers, London, 1997.

6.2 Θέατρο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Ακριβώς όπως η νέα τεχνολογία εισέρχεται στο θέατρο και έλκει νέο κοινό, έτσι πρέπει να θεωρηθεί και να γίνει διαθέσιμη στις τάξεις μας. Οι περισσότερες νέες τεχνολογίες είναι ψηφιακές και επομένως προσβάσιμες με χρήσιμο τρόπο μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Μπορούν να βελτιώσουν την υπάρχουσα τεχνολογία, και να προσφέρουν πεδίο ανάπτυξης ιδεών για τις συμβατικές (μη ψηφιακές) δραστηριότητες στο σχολείο). Όπως σημειώνει σχετικά ο Kenneth Taylor, «υπάρχει λογισμικό, όπως το Wysilab, το οποίο χρησιμοποιείται για το φωτισμό ενός έργου στην οθόνη του υπολογιστή και μετά εξάγει όλα τα 'δεδομένα' σε ηλεκτρονική κονσόλα φωτισμού».[354] Υπάρχουν επίσης ανάλογα προϊόντα για σχεδιασμό σκηνικών ή προϊόντα που μπορούν να παράγουν διαγράμματα και σχέδια. «Η ανάπτυξη της ψηφιακής μουσικής» σημειώνει ο Taylor «σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει ψηφιακά αντίγραφα μουσικών κομματιών (που έχει) και να τα παίξει στην τάξη του από το φορητό υπολογιστή».[355]

Η χρήση της κινούμενης εικόνας επίσης μπορεί να αποδειχθεί σημαντική τόσο στην ίδια την παράσταση ως συστατικό στοιχείο της, όσο και ως μέσο για την καταγραφή της παράστασης ή των δοκιμών προκειμένου να χρησιμεύσει ως εκπαιδευτικό υλικό. Η εισαγωγή του ψηφιακού βίντεο δίνει περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες λόγω της ευχρηστίας και της εύκολης πρόσβασης και επεξεργασίας του υλικού. Είναι πολύ εύκολο να συνδέσουμε μια ψηφιακή βιντεοκάμερα στον υπολογιστή και κατόπιν να εξάγουμε το βίντεο. Η ψηφιακή λήψη και επεξεργασία είναι εύκολη και φτηνή, χρειάζεται ωστόσο μια σωστή καθοδήγηση των μαθητών.

Η χρήση αυτής της τεχνολογίας θα βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να επινοούν μόνοι τους πράγματα, να αντιλαμβάνονται τις αιτίες πιθανών δυσκολιών στην έκφραση και θα τους κινητοποιήσει να συνεχίσουν να αναπτύσσονται.

---

[354] Kenneth Taylor, εισήγησή του με θέμα, *Θέατρο και Τεχνολογίες της πληροφορίας και Επικοινωνίας,* (επιμ. Ν. Γκόβας,), στο: *Το θέατρο στην εκπαίδευση, 'χτίζοντας γέφυρες'.* Πρακτικά από τη 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2003, σσ. 184-186.
[355] Όπ. π.

6.3 Παράλληλες ενέργειες - Προβολή

Παράλληλες δημιουργικές δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές είναι η παραγωγή συνοδευτικού υλικού για την προβολή της παράστασης (αφίσα) ή την σύνθεση δεδομένων της παράστασης με τη μορφή κειμένων (πρόγραμμα παράστασης).

Και οι δύο αυτές ενέργειες έχουν τη σφραγίδα της συλλογικής προσπάθειας των μαθητών και αρχίζουν από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις των ομάδων. Μέσα από αυτές τις ενέργειες εκφράζονται οι επιδιώξεις και αντικατοπτρίζεται επίσης ο τρόπος που ακολουθήθηκε για την επίτευξη του αποτελέσματος. Ειδικότερα στο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνεται υλικό από όλα τα στάδια της εργασίας και παράλληλα δημοσιευμένο ενημερωτικό υλικό σχετικά με το συγγραφέα και το έργο, τα βιογραφικά και εργογραφικά του στοιχεία, κάποιες δραματουργικές αναλύσεις που ενδεχομένως έχουν γίνει στο παρελθόν ή και κριτικές για προγενέστερες παραστάσεις. Αρκετά από τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι πρωτότυπη δημιουργία των μαθητών οι οποίοι, ατομικά ή συλλογικά, με δική τους πρωτοβουλία και ευθύνη ή κάτω από τον έλεγχο και την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού, οδηγήθηκαν σε περιορισμένη ίσως, αλλά προσωπική έρευνα και συνέλεξαν τα στοιχεία τα οποία παραθέτουν. Επιπλέον ο Γραμματάς επισημαίνει:

> […] το σημείωμα του σκηνοθέτη, το οποίο πρέπει απαραιτήτως να εμφανίζεται, θα δίνει τις επιδιώξεις και τους στόχους του «εκπαιδευτικού –σκηνοθέτη» ο οποίος αποφάσισε να παρουσιάσει αυτό το έργο, τους λόγους που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή, τα πιθανά προβλήματα και γενικότερα τις σκέψεις και τις κρίσεις του για την παράσταση. […] Στο ίδιο πρόγραμμα μπορεί να έχουν μια σύντομη παρουσία και οι άλλοι συντελεστές της παράστασης (σκηνογράφος, ενδυματολόγος, μουσικός, κ.ά.), δίνοντας ο καθένας με τον τρόπο του το στίγμα της δουλειάς του. [356]

Στα ευρύτερα πλαίσια της διοργάνωσης της παράστασης θα μπορούσε να λειτουργήσει παράλληλα μια έκθεση με υλικό όπως φωτογραφίες, γκραβούρες και δημοσιεύματα που σχετίζονται με τον συγγραφέα. Η έκθεση θα εισάγει το κοινό στο έργο του, προετοιμάζοντάς το για την συγκεκριμένη παράσταση.

[356] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σσ. 178-179.

Ιδιαιτέρα σημαντικό και χρήσιμο είναι στα πλαίσια της σωστής προετοιμασίας του κοινού, να δοθεί, κάποιες μέρες πριν την παράσταση, από τον σκηνοθέτη-εκπαιδευτικό μια διάλεξη στο χώρο του σχολείου με θέμα το συγγραφέα και το έργο του, με την βοήθεια προβολής οπτικού υλικού: διαφανιών, θεατρικού έργου με τη μορφή ταινίας, (ή σχετικού ντοκιμαντέρ) ενδεχομένως δείχνοντας αποσπάσματα. Επίσης, αν είναι δυνατό καλούμε κάποιον ειδικό στο σχολείο ή και τον ίδιο τον συγγραφέα, για μια συζήτηση γύρω από το έργο του.

Τέλος οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό φροντίζουν να γράψουν δελτία τύπου που θα στείλουν έγκαιρα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως ημερήσιο και περιοδικό τύπο, ραδιοφωνία και τηλεόραση, έτσι ώστε να διαφημίσουν την παράστασή τους και να ενημερώσουν το κοινό τους με κάθε μέσο, για το *τι* παρουσιάζουν, *πού* και *πότε*. Καλό είναι να φιλοτεχνήσουν οι μαθητές σε συνεργασία με τους υπεύθυνους καθηγητές, και με την συνδρομή καθηγητή/καθηγήτριας των εικαστικών, την αφίσα της παράστασης και να αναλάβουν να τις τοποθετήσουν. Τις οποίες αφίσες μετά το πέρας της παράστασης θα έχουν την υποχρέωση να τις μαζέψουν, είτε για πιθανή μελλοντική χρήση, είτε απλά σεβόμενοι το περιβάλλον.

6.4 Σχολικό θέατρο: Αξιολογήσεις

Αν επιχειρούσαμε αξιολόγηση των πεπραγμένων της διαδικασίας μιας σχολικής παράστασης, που μπορεί να ξεκινήσει από τη πρώτη προσέγγιση του θεατρικού παιχνιδιού μέχρι την τελική παράσταση, τότε η βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στη ίδια την περίοδο της προετοιμασίας. Ολόκληρη δηλαδή τη φάση αναζήτησης θέματος-έργου-κειμένου, τεχνικών, ιδεών για τα επιμέρους, στοιχεία, επινόησης ασκήσεων και χάραξη προγράμματος και ασκήσεων για αυτό το σκοπό. Ο Θεόφραστος Γέρου, αναφέρει μεταξύ άλλων στον πρόλογο του βιβλίου του *Το συμβολικό παιχνίδι (...)* :

> Η παιδευτική αξία του θεάτρου στο σχολείο, δε μετριέται μόνο με το αποτέλεσμα, μόνο με την παράσταση, αλλά πολύ περισσότερο υπολογίζεται η διαδικασία ώσπου να φτάσουμε στην παράσταση. Ο πυρετός της προετοιμασίας της μένει βαθύτατα χαραγμένος στις ψυχές των παιδιών και για πολλά χρόνια. Μοιάζει με το ταξίδι, που οι

περιπέτειές του έχουν μεγαλύτερη αξία από το φτάσιμο στον τελικό προορισμό.[357]

Η Helene Beauchamp, με τη σειρά της επισημαίνει την αξία της παράστασης ως στοιχείου εξοικείωσης με το θέατρο του οποίου αποτελεί ίσως την πιο «συναρπαστική στιγμή»,[358] ωστόσο η διαδικασία στο να φτάσει κανείς στην παράσταση, εμπεριέχει την πραγματική θεατρική εμπειρία.

Κάθε φορά που μια ομάδα στο σχολείο οδηγείται στην επίτευξη μιας παράστασης αισθάνεται λίγο ως πολύ ότι η εμπειρία αυτή ήταν μοναδική και ανεπανάληπτη, και ότι δύσκολα θα μπορέσει να επαναλάβει μια τέτοια εμπειρία, σπάνια θα μπορέσει να νιώσει στο μέλλον παρόμοιες συγκινήσεις. Ωστόσο, σε κάθε νέο ανέβασμα μιας παράστασης προκύπτουν διαφοροποιημένες συγκινησιακές εμπειρίες. Σε μια τέχνη εφήμερη όπως αυτή του θεάτρου, μεγάλη αξία έχει μαζί με την ανάμνηση να διασώζεται η βιωμένη εμπειρία που αποκομίζεται από τους μαθητές και από τον εμψυχωτή.

Όπως επισημαίνει η Κούλα Κουλουμπή–Παπαπετροπούλου, «[…] Η αλληλογνωριμία είναι δυνατό να καταλήξει σε μία σχέση εμπιστοσύνης και φιλίας ανάμεσα στο δάσκαλο και στα παιδιά, τα οποία επηρεάζονται θετικά στη στάση και στην απόδοση τους μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό».[359]

Ο κάθε παιδαγωγός μπορεί να ακολουθεί τη δική του «μέθοδο» για να μεταδίδει τις γνώσεις. Ο καθένας μπορεί να δουλεύει με τον δικό του τρόπο με βάση τις προτεραιότητες που ορίζει, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο που θα εργαστεί. Για την άρτια όμως αντιμετώπιση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, χρειάζεται άρτια κατάρτιση και η διδασκαλία να γίνεται από ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους, γνώστες όλων των παραμέτρων και πειθαρχιών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Το ουσιαστικότερο παιδαγωγικό δεν σχετίζεται μόνο με το τελικό αποτέλεσμα της παράστασης (αποδοχή, καλές κριτικές, βραβεία, κλπ.), αλλά κυρίως με αυτό που συνέβη στους μαθητές κατά τη διαδικασία (επίγνωση του εαυτού, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, θεραπευτική λειτουργία, κλπ).

---

[357] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* όπ. π., (στον πρόλογο), σ. 7.
[358] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 220.
[359] Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου στο *Αφήγηση και εκπαίδευση*, *Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), σ. 222.

Ο Βασίλης Ρώτας, στη δεκαετία του 1930 έγραφε σχετικά με το θέατρο στο σχολείο: «Τον τελευταίο καιρό παρετηρήθη μια κακώς εννοούμενη άμιλλα των σχολείων ποιο να επιδειχθεί περισσότερο με τη σχολική γιορτή και κατάντησε το πράγμα από καλό και άγιο να γίνει πληγή».[360] Αυτή η φράση απηχεί ακόμα και σήμερα την ανάγκη διαρκούς αναθεώρησης των παραμέτρων και των δυναμικών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο, καθώς και της επανεκτίμησης των στοιχείων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με τις συνθήκες που διαμορφώνονται και τις ανάγκες των μαθητών του. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να καταστεί βάση για κάθε επιλογή στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και της θεατρικής παιδείας εν γένει. Ο Pierre Leenhardt, [361] γράφει διαφωτιστικά για το θέμα αυτό το εξής κείμενο, στο οποίο κάνουν αναφορά και οι Faure και Lascar στο βιβλίο τους:

> Όσο θα θέλουμε να πουν με λόγια αυτό που δεν καταλαβαίνουν και θα συγχέουμε τη θεατρική έκφραση με την εκγύμναση άπειρων ηθοποιών, όσο θα υπερεκτιμούμε τη χαρά που νιώθουν οι μαμάδες μπροστά στους νεαρούς βλαστούς, παρά την ελεύθερη και απροσδόκητη χαρά αυτών των ίδιων των βλαστών, όσο θα πιστεύουμε ότι μπορεί κανείς να μάθει να μιλάει καλά, δηλ. να γίνεται κατανοητός, με γραπτές «απαγγελίες» σε μια άγνωστη για το παιδί γλώσσα, όσο θα λέμε ότι το πρότυπο διαμορφώνεται καλύτερα απ' ότι η ίδια η εμπειρία, όσο θ' αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση με κληρονομημένους και παραδοσιακούς όρους αντί ν' αναζητάμε την ανάπτυξη κάθε παιδιού μέσα από τη ζωή που ζει σήμερα, ε! τότε δεν θα πρέπει να μιλάμε για θεατρική έκφραση στην υπηρεσία του παιδιού και της παιδαγωγικής, αλλά καλύτερα για καθησυχαστική δραματοποίηση στην υπηρεσία της αποκτήνωσης. Και, σ' αυτήν την περίπτωση, ας το παραδεχτούμε, θα μπορούσε να είναι τελικά, «δραματικό». [362]

Ο Μίλτος Κουντουράς εξηγεί επίσης την προπαρασκευαστική αξία της θεατρικής εμπειρίας που αποκτάται στο σχολείο ως ένα θεμελιακό εφόδιο προς τη γνήσια δημιουργία, και γράφει:

---

[360] Βασίλης Ρώτας, *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις,* Επικαιρότητα, Αθήνα, 1996, σ. 78.
[361] Pierre Leenhardt, *L'enfant et l'expression dramatique,* (*Το παιδί και η θεατρική έκφραση),* Castermann, Collection «E», 1973, σ. 140.
[362] G. Faure, S. Lascar, *Το Θεατρικό Παιχνίδι,* (μτφ. Α. Στρουμπούλη), όπ. π., σ. 15.

> Οι παραστάσεις, τα έργα των παιδιών, δεν είναι και δεν θέλουν να είναι έργα τέχνης όπως τα εννοούμε. Αρκεί να είναι έργα προάσκησης που οδηγεί προς γνήσια καλλιτεχνική απόλαυση, προς γνήσια δημιουργία και γνήσιο πολιτισμό […] Έργα μεγάλα δε θα είναι, ούτε καλλιτεχνικά. Όμως θα περιέχουν κάτι από φωτιά και μεγαλοφυΐα. Τη μεγαλοφυΐα και τη φωτιά της παιδικής ψυχής. [363]

Όπως σημειώνει ο Θόδωρος Γραμματάς,

> Η θεατρική δραστηριότητα που καλείται «Σχολικό θέατρο» αποτελεί μια σύνθετη συλλογική προσπάθεια διδασκόντων και διδασκομένων, με την οποία πραγματοποιείται μια ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους και ανανεώνεται η παραδοσιακού τύπου σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών. Συντελείται η κοινωνικοποίηση των ατόμων που ανήκουν στη μαθητική κοινότητα και αναπτύσσεται ο ψυχο-πνευματικός τους κόσμος. Δημιουργείται μια επαγωγική σχέση των νέων με την πολιτιστική παράδοση και κληρονομιά όχι μόνο της πατρίδας τους, αλλά της ανθρωπότητας στο σύνολο της, που ενισχύει τους διαπολιτισμικούς δεσμούς και συμβάλλει στην κατανόηση της διαφορετικότητας των κοινωνιών και των ατόμων. Με την ενεργοποίηση, τέλος, των λανθανουσών δυνατοτήτων και του εσωτερικού δυναμικού των μαθητών, πραγματοποιείται η συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η υλοποίηση των αντικειμενικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. [364]

Γίνεται έτσι αντιληπτό, όπως πάλι αναφέρει ο Θόδωρος Γραμματάς, ότι:

> [Η θεατρική δραστηριότητα] δεν αποσκοπεί, άμεσα και φανερά τουλάχιστον, σε οποιασδήποτε μορφής αναγνώριση και καταξίωση από «ειδικούς», επιβράβευση και κατάκτηση «επαίνων» για τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη δημιουργία του καλλιτεχνικού αποτελέσματος. [365]

Η Helena Beauchamp, λέει «Η διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένη, και εντελώς φυσιολογικά να συμπεριλαμβάνεται, με

[363] Μίλτος Κουντουράς, *Σχολικό Θέατρο, καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική άσκηση,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (επιμ. Αυδή Α.), Θεσσαλονίκη, 2005.
[364] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 241.
[365] Όπ. π.

τα άλλα μαθήματα, στο βασικό πρόγραμμα».[366] Ωστόσο αναγνωρίζει τα ποικίλα προβλήματα μιας τέτοιας ένταξης (τα οποία σε κάποιες κοινωνίες όπως η ελληνική μπορεί να είναι περισσότερο έντονα) και προθέτει:

> Μπορούμε να επιθυμούμε την υποχρεωτική ένταξη της πρακτικής του θεατρικού παιχνιδιού χωρίς, εντούτοις, να είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται *a priori* με ζέση για το θέατρο. Μπορούμε ωστόσο να ελπίζουμε πως κάποτε, με δεδομένη την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις αυτής της διδασκαλίας-εμψύχωσης, θα εξεταστεί σοβαρά η εκπαίδευση των παιδαγωγών του θεάτρου και, εκεί που υφίσταται, η πρόσληψη αυτών των ειδικών παιδαγωγών.[367]

Κλείνοντας αυτό το πρώτο μέρος να επισημάνουμε ότι το «Θέατρο στο Σχολείο» και η θεατρική παιδεία στο σύνολό τους εξακολουθούν σήμερα να παραμένουν επιτακτικά ζητούμενα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να απαιτούν στοχευμένες και συντονισμένες ενέργειες εκ μέρους των ειδικών, προκειμένου να επιτευχθεί στον τομέα αυτόν μια σύγκλιση με τη διεθνή κατάσταση και αυτήν της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών και τα Παιδαγωγικά τμήματα στα οποία διδάσκεται το θέατρο, όπως επισημαίνει ο Θεόδωρος Γραμματάς «δεν εξασφαλίζουν ακόμα επαγγελματική αποκατάσταση»[368] στους αποφοίτους και αυτό δυσχεραίνει την κατάσταση και οξύνει το πρόβλημα, με συνέπεια το μάθημα «Θεατρική Παιδεία», όπου διδάσκεται «να μην γίνεται πάντα από ειδικό δάσκαλο/καθηγητή ούτε, έστω, από ειδικά επιμορφωμένο σε παρόμοια θέματα εκπαιδευτικό».[369]

Στο δεύτερο μέρος αυτής της διατριβής παρατίθεται η μελέτη περίπτωσης που αποτελείται από μια διαδικασία προσεγγίσεων, εφαρμογών και αναπαραστατικών μορφοποιήσεων που έγιναν με μαθητές γύρω από ένα συγκεκριμένο παραμύθι, το *Θαλασσολούλουδο.* Το θεατρικό παιχνίδι, οι ασκήσεις προετοιμασίας, οι παραστάσεις αναλύονται με σκοπό να προσφερθούν στον αναγνώστη πολύτιμες πληροφορίες για την οργάνωση αντίστοιχων θεατρο-παιδαγωγικών δράσεων.

---

[366] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, όπ. π., σ. 86.
[367] Όπ. π.
[368] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σ. 199.
[369] Όπ. π.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΜΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΟ-ΙΣΤΟΡΙΑ

Τα παραμύθια μας μαγεύουν γιατί εγγράφουν την ύπαρξη μας σε μια άλλη ιστορία, που, ενώ ξεπερνά τη δική μας ύπαρξη, την εγκλείει σ' έναν αφηγηματικό κύκλο ανοιχτό στη φαντασία αλλά και σε υπαρξιακά ερωτήματα: η ανάγκη να αγαπιέσαι και να αγαπάς, ο φόβος να θεωρηθείς ασήμαντος, η αγάπη για τη ζωή και ο φόβος για το θάνατο, το καλό και το κακό, η ευτυχία και η δυστυχία, η σχέση του ανθρώπου με τη φύση, του άντρα με τη γυναίκα, του παιδιού με τους γονείς του. Έτσι ερχόμαστε σε επαφή με βασικές αντιθέσεις της ανθρώπινης ύπαρξης και σαν τον ήρωα του παραμυθιού, με όπλο τη φαντασία και την ευχαρίστηση, καλούμαστε να τις αντιμετωπίσουμε για να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και να βρούμε τη θέση μας στον κόσμο.

Δ. Αναγνωστοπούλου

«Οι ιστορίες που μας αποκοιμίζουν είναι αυτές που μας κρατούν πιο ξύπνιους».

Marthe Robert

«Λόγος εύθραυστος και αθάνατος, φαινομενικά ανώδυνος, που όμως φέρει το νόημα της ζωής.».

Henri Gougaud

Κάποτε μια μητέρα ρώτησε τον Αϊνστάιν τι θα πρότεινε να διαβάζει ο γιός της έτσι ώστε να γίνει μια μέρα σπουδαίος επιστήμονας, εκείνος απάντησε: «παραμύθια». «Ωραία, κι έπειτα;» Ξαναρώτησε η μητέρα. « Κι άλλα παραμύθια», ήταν η απάντηση. Η μητέρα ξαναρώτησε: «Και μετά από αυτά;» Ο μεγάλος σοφός της απάντησε σταθερά: «Ακόμα κι άλλα παραμύθια».

1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ-ΙΣΤΟΡΙΑΣ: *ΘΑΛΑΣΣΟΛΟΥΛΟΥΔΟ*

1.1 Δραματουργική Δομή-Περιεχόμενο

Το «*Θαλασσολούλουδο»* είναι μια ιστορία που θίγει το θέμα της διαφορετικότητας και των πολλαπλών προβλημάτων που απορρέουν από την βίαιη μετακίνηση και συμπεριφορά. Απευθύνεται τόσο σε μικρά όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά και μπορεί να προσαρμοστεί στην αναπαράσταση εννοιών του σύγχρονου κοινωνικού προβληματισμού, αλλά και της σύγχρονης ψυχοκοινωνικής κατάστασης ευπαθών ομάδων (παιδιών, μετακινούμενων πληθυσμών, κλπ). Η ιστορία περιγραφικά μιλάει για ένα σπάνιο λουλούδι που ζει ευτυχισμένο στο βυθό της θάλασσας, ώσπου το ανακαλύπτει ένας δύτης, που το αποσπά από το φυσικό του περιβάλλον και το παίρνει μαζί του. Το πολλαπλασιάζει, αλλά το κρατά φυλακισμένο στο αφιλόξενο εργαστήριο του. Το λουλούδι νοσταλγεί τον κόσμο του και τελικά επιστρέφει σε αυτόν μετά από περιπέτειες και πληρώνοντας ένα βαρύ τίμημα για την ελευθερία του.

Η βίαιη απόσπαση από την ασφάλεια του φυσικού περιβάλλοντος, έτσι όπως περιγράφεται στο κείμενο αυτό, ο αποχωρισμός από την οικογενειακή εστία και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης, μπορούν να έχουν μια αντιστοιχία με ανάλογα φαινόμενα που συχνά εκδηλώνονται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Το στοιχείο της διαφορετικότητας συνδυασμένο με την μετακίνηση από τον οικείο χώρο, γίνεται αιτία εκμετάλλευσης αλλά και δυστυχίας. Ως μόνη αντίσταση σε όλα αυτά τα αδιέξοδα, που προσαρμόζονται ανάλογα με τις αναγνωστικές ανάγκες των παιδιών, προβάλλεται η έννοια της αγάπης, η οποία επιλέγεται ως στοιχείο ανιδιοτελούς προσφοράς. Η αγάπη, λοιπόν στο κείμενο δεν λειτουργεί ως έννοια διδακτική, αλλά ως μνήμη και ως ελπίδα για το αύριο. Μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού και τα θεατρικά παιχνίδια που συνδέονται και εφαρμόζονται στη συνέχεια με αυτό, τίθενται έμμεσα ποικίλα ερωτήματα προς ανάπτυξη:

i. Δεχόμαστε τους άλλους όπως είναι και τους αγαπάμε γι’ αυτό που είναι ή προσπαθούμε να τους αλλάξουμε σύμφωνα με τα δικά μας πρότυπα, και μάλιστα, χρησιμοποιώντας, μερικές φορές, κάθε μέσον ακόμα και βία, ψυχολογική ή και σωματική;

ii. Ποιος είναι ο ρόλος της επιστήμης και της ηθικής όταν επιτρέπει για χάρη της επιστημονικής προόδου πειράματα με ζώα αλλά και ανθρώπους;
iii. Σε ποια επίπεδα της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής μπορεί να εντοπιστεί η διαφορετικότητα;
iv. Πόσο έχει αλλάξει στις μέρες μας η κλασική δομή της οικογένειας και πόσο συχνοί είναι οι αποχωρισμοί;
v. Μπορεί πραγματικά να αλλάξει κάποιος χαρακτήρα; Θα είναι ο εαυτός του; Θα είναι ευτυχισμένος;
vi. Πόσο ευτυχισμένος μπορεί να είναι κάποιος, όταν άλλοι αποφασίζουν γι' αυτόν;
vii. Αφήνουμε την τύχη να μας πάει όπου εκείνη ορίζει ή οφείλουμε να αγωνιστούμε εμείς οι ίδιοι για το μέλλον μας;

Πάνω σε αυτά τα κύρια ερωτήματα θα στηριχθούν οι ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού που θα έχουν ως στόχο την αυτογνωσία, την κριτική σκέψη, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, αλλά και τη γνώση του λόγου, γραπτού και προφορικού. Η ιστορία, υπό αυτήν την έννοια, δεν είναι γραμμένη να προσφέρει την χαρά της ανάγνωσης μόνο, αλλά να χρησιμεύσει και ως ιστός για την προσφορά γνώσης, για το κτίσιμο ενός παιχνιδιού εν εξελίξει..

Το παραμύθι όπως παρουσιάζεται εδώ, απευθύνεται σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Ωστόσο, δίνοντας έμφαση στις ασκήσεις μπορεί να προσαρμοστεί και να απευθυνθεί και σε μεγαλύτερους μαθητές,[370] αφού στην πράξη υπήρξε εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού και στο Μουσικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης. Για τη διδασκαλία του δράματος χρειάζονται περίπου τρεις διδακτικές ώρες. Ωστόσο, το υλικό των ασκήσεων που προτείνονται καλύπτει πολύ περισσότερο χρόνο.

Η ιστορία διαδραματίζεται κυρίως, στο βυθό της θάλασσας και στον χώρο ενός επιστημονικού εργαστηρίου. Για το θεατρικό παιχνίδι θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί κλειστός χώρος, μια μεγάλη και φωτεινή αίθουσα του σχολείου, με ξύλινο πάτωμα ή με μοκέτα.

Το σχέδιο εφαρμογής του Θεατρικού Παιχνιδιού μπορεί να αναπτυχθεί με δύο τρόπους, (ανάλογα με την σύνθεση της ομάδας και την ηλικία των παιδιών): ο πρώτος είναι με μικτή τεχνική, συνδυάζοντας αφήγηση και θεατρικά παιχνίδια εναλλάξ.

[370] *Το θαλασσολούλουδο* παρουσιάστηκε ως θεατρικό παιχνίδι στο Μουσικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης και σε δημοτικά σχολεία της Μυτιλήνης.

Ο άλλος τρόπος είναι να γίνει αφήγηση πρώτα του παραμυθιού και να περάσουμε στη συνέχεια στο δραματικό-θεατρικό παιχνίδι. Και οι δύο μέθοδοι έχουν εφαρμοστεί και έχουν λειτουργήσει στην πράξη. Εδώ περιγράφεται ο πρώτος τρόπος στην ανάλυση του περιεχομένου, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Η ανταπόκριση ήταν ιδιαίτερα θετική σε όλα τα σχολεία με τα οποία έγινε η συνεργασία, (Μουσικό Σχολείο Μυτιλήνης, Πειραματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Μυτιλήνης). Στην περίπτωση δε του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, η ανταπόκριση των μαθητών όπως και του υπεύθυνου καθηγητή ήταν εξαιρετικά ενθουσιώδης. Η ύπαρξη θεατρικής ομάδας στο Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης, οδήγησε στην κοινή απόφαση να δομηθεί μια θεατρική παράσταση πάνω στην εμπειρία που αποκτήθηκε μέσω των ασκήσεων του θεατρικού παιχνιδιού. Συνακόλουθα η συνεργασία της εμψυχώτριας και του υπεύθυνου καθηγητή μετεξελίχτηκε σε συν-σκηνοθεσία. Η τελική παράσταση (Μάιος 2010), βασίστηκε μεν στο κείμενο της Ζωής Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών* (1997), αλλά πρέπει να τονιστεί ότι το θεατρικό παιχνίδι που διενεργήθηκε με αφορμή το *Θαλασσολούλουδο*, λειτούργησε καταλυτικά, αρχικά βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν και να λειτουργούν ως ομάδα, και στη συνέχεια επιτρέποντας στους συμμετέχοντες με ρόλους μαθητές, να έχουν μια πιο ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση τόσο των καταστάσεων όσο και των χαρακτήρων που υπάρχουν στο θεατρικό έργο. [371]

Για να προετοιμαστεί η ομάδα για την παράσταση, κάθε πρόβα ξεκινούσε με ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, αυτοσχεδιασμού και χαλάρωσης, κατάλληλα προσαρμοσμένες στο κείμενο του έργου, ούτως ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν, να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τους χαρακτήρες που καλούνται να ενσαρκώσουν με πιο ενεργητικό και πολύπλευρο τρόπο, μέσω των θεατρικών τεχνικών. Αυτού του είδους η προετοιμασία δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να νιώσουν το έργο πιο δικό τους. Ακόμα, υπήρξε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή της θεατρικής ομάδας του σχολείου όσον αφορά στις σκηνοθετικές λύσεις.

[371]Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα συνεργασίας με το Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης, το 2010, Όπου μετά την εφαρμογή του προέκυψε θεατρική παράσταση με το έργο της Ζωής Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών*, το οποίο ενέχει στοιχεία παραμυθιού.

Εικόνα 6: Ομαδικό Γλυπτό, (για τον *Κλέφτη των αστεριών*), από τα παιδιά της θεατρικής ομάδας του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Επίσης, πραγματοποιήθηκε ανοιχτή παράσταση εφαρμογής, (τον Φεβρουάριο του 2011), με θεατρικές τεχνικές, θεατρικό παιχνίδι, ως διδακτικό εργαλείο, με την έρευνα περίπτωσης (case study) του διδακτορικού. Το παρακολούθησαν και συμμετείχαν σε αυτό μαθητές (και από την θεατρική ομάδα του Πειραματικού Γυμνασίου που ανέβασε τον *Κλέφτη των αστεριών* της Ζωής Βαλάση), εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς από την Μυτιλήνη.[372]

[372] Σε σχετικό βίντεο καταγράφηκε η παράσταση εφαρμογής με τη συμμετοχή του μικτού κοινού.

Εικόνα 7: Παράσταση εφαρμογής με μικτό κοινό, στο Θέατρο των «Αστέγων», 1 Φεβ. 2011. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

1.2 Πρακτικές μέθοδοι εργασίας

Αναλυτικά οι πρακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία του έργου και του θεατρικού παιχνιδιού που ακολούθησε είναι:

1.2.1 Έρευνα πεδίου

Σε αυτό το στάδιο πήραμε κάποια χειροπιαστά αποτελέσματα υπό την μορφή πραγματοποιημένων θεατροπαιδαγωγικών δράσεων, που μπορούν να αξιοποιηθούν και για τον εκπαιδευτή και για τους μαθητές με τους ακόλουθους τρόπους:

i. Να δείξουμε την χρησιμότητα καθώς και την αναγκαιότητα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού ειδικά πριν από την προετοιμασία μιας σχολικής παράστασης ή μιας σχολικής εκδήλωσης βασισμένης σε αναπαραστατικές μεθόδους.

ii. Να χρησιμοποιήσουμε τα θεατρικά παιχνίδια στην καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών μας και να γνωρίσουμε πραγματικά το «υλικό» από το οποίο αποτελείται η ομάδα μας. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουμε τη δυνατότητα να προσαρμόσουμε τον τρόπο διδασκαλίας μας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αλλά κυρίως με βάση τις πραγματικές τους δυνατότητες.

iii. Να εντάξουμε το θεατρικό παιχνίδι γενικότερα στα μαθήματα και στον τρόπο διδασκαλίας τους, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για την καλύτερη εκμάθηση με ουσιαστικότερα αποτελέσματα.

iv. Να αποδείξουμε ότι είναι μια μέθοδο αποτελεσματική που θα συμβάλλει να ευαισθητοποιήσουμε και να βοηθήσουμε τους μαθητές να γνωρίσουν αλλά και να δουν χωρίς προκαταλήψεις θέματα συμμαθητών τους, όπως υγείας, ετερότητας, διαπολιτισμικότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά.

1.2.2 Εφαρμογή στο παράδειγμα

Όλα αυτά προσπαθήσαμε να τα εφαρμόσουμε και στο παράδειγμα της μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε.

Η χρήση της βιβλιογραφίας σε αυτό το στάδιο θα χρησιμεύσει ως βάση για τις εφαρμογές που θα κάνουμε παρακάτω.

Επομένως, η εφαρμογή στο παράδειγμα είχε στόχο την προσαρμογή αναλογιών του ενός παραμυθιού με το άλλο και τον εντοπισμό κοινών στοιχείων χρήσιμων στα παιδιά για την ταυτοποίηση καταστάσεων και εννοιών που αποδόθηκαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται πειραματικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, με τίτλο *88 βελανιδιές και μύριες ανεμώνες* (2006-2007),[373] καθώς και το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την διαπολιτισμική αγωγή *Μυρωδιά από κακάο* (2005)[374] που είχε

[373]Ο χαρακτηριστικός αυτός διάλογος από το έργο, που παρουσιάζει μια πρωτογενή προσέγγιση σε ζητήματα ταυτότητας, είναι ενδεικτικός της παραμυθιακής και διδακτικής απλότητας του λόγου:
-*Κάθε δέντρο έχει τις δικές του ρίζες*, λέει η λαγουδίνα όταν πρέπει να εγκαταλείψει την φωλιά της και
-*Ποιος ζει χωρίς ρίζες;* απαντά η κουκουβάγια με στοχασμό, (Σέξτου Π., *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* Καστανιώτης, Αθήνα, 2007).

[374] Το θεατρικό πρόγραμμα αναφερόταν στις περιπέτειες ενός μικρού αλλοδαπού και ασχολείται με τη διαφορετικότητα (εθνικότητα, γλώσσα, συνήθειες) και δίνει έμφαση στα συναισθήματα και τις στάσεις

στόχο την προώθηση της αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, και το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Η αφήγηση παραμυθιών και το θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ένα χρήσιμο «εργαλείο» ακόμα και στην μουσειοπαιδαγωγική, χαρακτηριστικό παράδειγμα το Πρόγραμμα του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού, «Το Παραμύθι της Κυριακής»[375] που πραγματοποιείται στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας.

1.2.3 Εργασία με μαθητές

Σε αυτό το στάδιο έγινε φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση των αυτοσχεδιασμών του θεατρικού παιχνιδιού, με σκοπό να υπάρχει καταγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, διευκολύνοντας τυχόν περαιτέρω ανάλυση, καθώς και ανασκόπηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύχτηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

(α) Δημιουργία εικόνων για το καθένα από δυο ελληνικά παραμύθια, (*Το θαλασσολούλουδο-Ο κλέφτης των αστεριών*), οι οποίες να «αφηγούνται» τα δυο αυτά παραμύθια απεικονίζοντας τρεις από τις πιο σημαντικές στιγμές τους, (αναζητούμε εδώ τις κρίσιμες στιγμές του κάθε παραμυθιού, συναντώνται συνήθως, στην αρχή, στην μέση- κορύφωση, όπου μπαίνουν διλήμματα και παίρνονται καθοριστικές για την εξέλιξη του παραμυθιού αποφάσεις, και στο τέλος).

(β) Δημιουργία νέων αφηγήσεων-παραμυθιών με τη μέθοδο των παιχνιδιών φαντασίας,[376] πάνω στα ίδια παραμύθια. (Και να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες μέσα από αυτά τα νέα παραμύθια).

(γ) Δημιουργία αφισών εμπνευσμένων από το ένα ή και από τα δυο προηγούμενα παραμύθια και στη συνέχεια εικαστική απεικόνιση των διαφόρων ρόλων που θα μπορούσαν να υπάρξουν σε πιθανή αναπαράσταση του παραμυθιού.

των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Υπεύθυνη των προγραμμάτων αυτών είναι η θεατροπαιδαγωγός Περσεφόνη Σέξτου.

[375] Το πρόγραμμα εφαρμόζεται από τον Δεκέμβριο του 2005. (Βλ. κεφ. 5.8, σ. 122).

[376] Εδώ εντάχθηκε και η σύνθεση στοιχείων των διαφόρων παραμυθιών μεταξύ τους.

1.2.4 Επιλογή της ομάδας

Βασικό κριτήριο επιλογής υπήρξε (και γενικά προτείνεται να είναι) η προθυμία και το πραγματικό ενδιαφέρον ενός μαθητή να μπει στην ομάδα και να συμμετάσχει ενεργά σε αυτήν. Εργαστήκαμε με μια ομάδα δώδεκα παιδιών, της ίδιας περίπου ηλικίας. Κεντρικός άξονας και αφετηρία των θεατρικών δραστηριοτήτων μας ήταν ένα αφήγημα-παραμύθι, *Το θαλασσολούλουδο* (όπως αναφέρθηκε παραπάνω). Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν το αφήγημα, αποσπασματικά ή ολοκληρωμένα, να φανταστούν μια αναπαράσταση των ηρώων του κειμένου, να την εκφράσουν εικαστικά ή θεατρικά, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μετά την ακρόαση του κειμένου, να δραματοποιήσουν κάποιες σκηνές του παραμυθιού και να συζητήσουν για κάποια κεντρικά σημεία.

1.2.5 Επιλογή αφετηρίας και άξονα

Κατά την επιλογή αφετηρίας και άξονα των θεατρικών δραστηριοτήτων οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε εμπνευσμένα από το κείμενο θεατρικά παιχνίδια με ποικίλους στόχους που καταλήγουν στη συνοχή της ομάδας, στη συνεργασία των μελών της και στην προσωπική τους αυτογνωσία. Οι δραστηριότητες καταγράφονται αναλυτικά και με τρόπο που σχεδόν προκαλούν τον επαρκή και ευαίσθητο εκπαιδευτικό για αυθόρμητες και οργανωμένες εφαρμογές. Ξεχωρίζουν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες ο στόχος των θεατρικών δραστηριοτήτων συναντάται με τη δημιουργική φαντασία και προσανατολίζεται στη λογοτεχνική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών.

1.2.6 Επιλογή μέσων έκφρασης

Είναι πολλαπλά τα επίπεδα και οι διαστάσεις τα οποία ανοίγονται για τους μαθητές μέσα από μια ολοκληρωμένη σειρά θεατρικών ασκήσεων (ξεχωρίζουν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες ο στόχος των θεατρικών δραστηριοτήτων συναντάται με τη δημιουργική φαντασία και προσανατολίζεται στη λογοτεχνική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών), αλλά έχουν έναν κοινό παρονομαστή, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία και την προσωπική έκφραση και βελτίωση.

Έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μετατρέπονται απλά σε μικρούς ηθοποιούς μιας τυπικής παράστασης, κάτι σαν απλοί εκτελεστές θεατρικών πράξεων, αλλά ανοίγονται σε δημιουργικές δραστηριότητες εικαστικών, δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές θα εκφραστούν θεατρικά, λογοτεχνικά ή και εικαστικά και θα συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια εμπνευσμένα από το κείμενο, με τελικό στόχο τη δημιουργία συνοχής της ομάδας, τη συνεργασία των μελών της και την προσωπική τους αυτογνωσία και καλλιέργεια.

1.2.7 Τρόποι συνεργασίας

Όλη η εκπαιδευτική διαδικασία, έχει σκοπό τη δημιουργία ομαδικών αποτελεσμάτων για τα μέλη της ομάδας, όπως ένα ομαδικό γλυπτό, ένα σύνθετο ομαδικό γλυπτό, μια ομαδική κατάθεση σκέψεων, κρίσεων και στοχασμών πάνω στο προτεινόμενο κείμενο, που αποτέλεσε τον μαγικό ιστό σχεδόν σε όλες τις θεατρικές δραστηριότητες.

Εικόνα 8: *Ομαδικό Γλυπτό*, στο Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας).

1.3 Απόπειρα ανάλυσης

Οι τρόποι για το πώς θα φτάσουμε πρακτικά στο δρώμενο μέσω του παραμυθιού μπορεί να είναι πολλοί και κάθε φορά να επιλέγονται με βάση διάφορες παραμέτρους που αξιολογούνται κατά περίπτωση. Η οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο παιδικό αφήγημα (παραμύθι) και στο θεατρικό παιχνίδι είναι το πιο σημαντικό στοιχείο. Το λογοτεχνικό κείμενο και ιδιαίτερα το αφηγηματικό, λειτουργεί ως αφετηρία και έμπνευση για τη θεατρική αγωγή του παιδιού, εξαιτίας όλων των λόγων που αναλυτικά εκθέσαμε στο κεφάλαιο που αφορούσε κυρίως το παραμύθι, την παραμυθιακή αφήγηση. Το Θέατρο και η Λογοτεχνία σε όλες τις μορφές συγκροτούν ένα πλέγμα αμοιβαίων σχέσεων που μπορεί να υπηρετήσουν τους πλέον κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης: την ολοκληρωμένη ψυχοπνευματική ανάπτυξη, τη σταδιακή ωρίμανση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών.

Απώτερος σκοπός μας είναι να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα, συνδυάζοντας την εμπειρία από τη θεατρική πράξη στο σχολείο με τις γνώσεις που μας προσφέρονται από τις Θεατρικές Σπουδές.

Κύριο χαρακτηριστικό της δομής των κεφαλαίων που ακολουθούν είναι ότι επιχειρείται μια ενδελεχής ανάλυση και παράθεση των θεωρητικών όσο και ιστορικών παραμέτρων του εκάστοτε θέματος, πριν ακολουθήσει μια ανάπτυξη των πρακτικών συνεπειών και πιθανών εφαρμογών που άπτονται της θεματικής ενότητας. Αυτή η κίνηση από το ιστορικό/θεωρητικό υπόβαθρο στις πρακτικές εφαρμογές, που είτε παίρνουν τη μορφή προτάσεων είτε αποτελούν καταγραφές πραγματοποιημένων δράσεων, ανταναικλάται και στην κατανομή των δύο βασικών μερών της παρούσης διδακτορικής πρότασης. Το πρώτο μέρος ενσωματώνει μια σειρά από αλληλένδετες αναλυτικές προσεγγίσεις ενώ το δεύτερο παραθέτει για τον αναγνώστη/αναγνώστρια την πραγμάτωση των προαναφερθέντων κατευθυντηρίων αρχών που υποστηρίζει και αναπτύσσει το παρόν κείμενο, μέσα από την καλλιτεχνική/θεατροπαιδαγωγική πράξη.

1.4 Διαδικασία προσέγγισης

Ας παίξουμε λοιπόν το παιχνίδι […]. Ας προσπαθήσουμε να ξαναμάθουμε να αφηγούμαστε με βάση αυτό που είμαστε και τη δική μας, σύγχρονη πραγματικότητα.

Georges Jean

1.4.1 Άσκηση γνωριμίας και ετοιμότητας

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο, στην οποία συμμετέχει και ο εμψυχωτής-εκπαιδευτικός. Ενθαρρύνουμε τα μέλη της να παρατηρήσουν για λίγο τους συμπαίκτες τους. Ένα σφουγγάρι της θάλασσας, αρχίζει να κυκλοφορεί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας σαν μπαλάκι και όποιος το πιάνει έχει την υποχρέωση να λέει το όνομά του. Αυτό επαναλαμβάνεται μερικές φορές, το σφουγγάρι συνεχίζει να περνάει από μαθητή σε μαθητή. Στη συνέχεια ο μαθητής που το κρατά λέει το όνομά του και τι πλάσμα του βυθού θα ήθελε να είναι. Το σφουγγάρι εξακολουθεί να αλλάζει χέρια, μόνο που τώρα κάθε φορά που κάποιος το παίρνει δε λέει ο ίδιος το όνομά του, αλλά όποια μέλη της ομάδας το θυμούνται. Τέλος, αυτός που πετά το σφουγγάρι λέει το όνομα εκείνου στον οποίο το στέλνει και τα άλλα παιδιά καλούνται να θυμηθούν τι πλάσμα του βυθού είχε αυτός δηλώσει ότι θα ήθελε να είναι. Ο κάτοχος του σφουγγαριού το επιβεβαιώνει (στην σπάνια περίπτωση που δεν απαντά κανείς, τους το θυμίζει) και συνεχίζει το παιχνίδι.

Στόχος: Η γνωριμία της ομάδας και ένα πρώτο δέσιμο των μελών της, η ετοιμότητα και η εγρήγορση, καθώς και η έμμεση ένταξή τους στο παραμυθόδραμα αφού καλούνται να επιλέξουν για τον εαυτό τους την ταυτότητα ενός πλάσματος του βυθού.

Επίσης, η δραστηριότητα με το σφουγγάρι της θάλασσας, τους δίνει την ευκαιρία να έρθουν και με τις αισθήσεις τους (όραση, αφή, όσφρηση) σε επαφή με ένα πλάσμα του βυθού, εκτός του φυσικού του χώρου, το οποίο χρησιμοποιεί-εκμεταλλεύεται ο άνθρωπος για τις ανάγκες του.

1.4.2 Άσκηση χαλάρωσης, συγκέντρωσης και φαντασίας

Ζητάμε από τα μέλη της ομάδας να κλείσουν για λίγο τα μάτια, να κάνουν απόλυτη ησυχία και να αφουγκραστούν την ανάσα τους και τις ανάσες των άλλων. Στη συνέχεια κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο υπό τους ήχους μουσικής, που προσφέρεται για χαλάρωση και μεταμορφωνόμαστε σε:

-Φουρτουνιασμένη ή ήρεμη θάλασσα.
-Εκδρομείς που εισπνέουν βαθειά, για να γεμίσουν τα πνευμόνια τους με καθαρό αέρα και ιώδιο της θάλασσας.
-Επισκέπτες της παραλίας που περπατούν ξυπόλητοι στην άμμο που καίει.
-Κολυμβητές που χαίρονται το υγρό στοιχείο.
-Θαλασσοπούλια που γλιστράνε πάνω από τη θάλασσα.
-Ψαράδες που ανεβάζουν αργά τα δίχτυα τους.
-Δελφίνια που κολυμπούν και βουτούν παιχνιδιάρικα.
-Κύματα που μικραίνουν και μεγαλώνουν.

Εικόνα 9: Από την παράσταση εφαρμογής, μεταμορφωνόμαστε σε θαλασσοπούλια που γλιστράνε πάνω από τη θάλασσα. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Η μουσική χαμηλώνει και σβήνει. Καθόμαστε σε κύκλο και χαλαρώνουμε με την βοήθεια μιας άλλης μελωδίας. Ζητάμε από όλα τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια.

Σε ένα μέλος της ομάδας δίνουμε το θέμα «θάλασσα» και του ζητάμε να τη δει με τη φαντασία του και να αρχίσει να μας περιγράφει ό τι άλλο βλέπει μέσα στη θάλασσα. Παρακολουθούμε την περιγραφή του, που ενεργοποιεί τη φαντασία μας. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στον εμψυχωτή να τοποθετήσει στη μέση της ομάδας ένα πήλινο δοχείο, που θυμίζει αμφορέα.

1.4.3 Εισαγωγή στο παραμύθι

Η ομάδα καθισμένη στο πάτωμα σε κύκλο, παρατηρεί το πήλινο δοχείο που μοιάζει με τα σταμνιά (κουμάρια) που φτιάχνονται ακόμα στη Λέσβο. Ένα κομμάτι δίχτυ βρίσκεται επάνω του πιασμένο, στοιχείο που υποδηλώνει πως είχε βρεθεί στη θάλασσα. Ένα μεγάλο όμορφο και παράξενο λουλούδι και τρία μικρότερα, σε διαφορετικά μεγέθη είναι ζωγραφισμένα πάνω του. Εδώ τοποθετούνται ερωτήματα όπως: Τι λουλούδια να' ναι αυτά, ποιος τυχερός τα είδε και τα ζωγράφισε; Πότε και πού; Ή μήπως είναι γέννημα της φαντασίας του αγγειοπλάστη; Ποια θα μπορούσε να είναι η ιστορία τους;

Τα παιδιά δεν θα αργήσουν να ανακαλύψουν ότι μέσα στο δοχείο υπάρχει κάτι. Όταν το ξεσφραγίσουν, θα βρουν μέσα σε ρολό τυλιγμένο, κάτι σαν πάπυρο, με μια γραμμένη ιστορία.

Στόχος: Η εισαγωγή των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο. Αφήνουμε τη φαντασία των παιδιών να δώσει τις δικές της απαντήσεις, να κάνουν υποθέσεις γύρω από την ιστορία του παράξενου λουλουδιού που απεικονίζεται στο πήλινο δοχείο. Αλληλοσυμπληρώνουν τις φράσεις τους, δέχονται ή απορρίπτουν εκδοχές. Το πόσο κοντά βρίσκονται στην «αληθινή» ιστορία του λουλουδιού θα φανεί, στην πορεία. Το ζητούμενο είναι να αρχίσει να κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους.

Όταν η ομάδα είναι έτοιμη, ο εμψυχωτής τους διαβάζει ή τους αφηγείται το κείμενο της παραμυθο-ιστορίας. Ασφαλώς στη θέση του συγκεκριμένου παραμυθιού μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το παραμύθι της επιλογής του. Στα πλαίσια της έρευνας, συνέβη να περάσουμε, να μεταπηδήσουμε σε δεύτερη φάση, σε παραμύθια στα οποία το συγκεκριμένο παρέπεμψε τους συμμετέχοντες μαθητές,

όπως: *Η Αλίκη στην χώρα των θαυμάτων* και στο *Ο κλέφτης των αστεριών*. Η σημειολογική έρευνα «θα μπορούσε να» και οι συμβολισμοί του παραμυθιού που θα μας απασχολήσει, είναι άλλο ένα σημείο αναφοράς. Η συμβολική ερμηνεία ενός παραμυθιού, έχει άλλωστε πολλά επίπεδα.

Στο *Θαλασσολούλουδο*, αναφέρω ενδεικτικά, συναντάμε:
Αρχική έλλειψη. Απουσία κάποιου ζωτικού στοιχείου στην αρχή της ιστορίας, αυτό του συντρόφου. Μοναχική πορεία της ηρωίδας. **Κατάβαση**, συνεχείς δοκιμασίες που τείνουν να εξοντώσουν την ηρωίδα. **Άνωση**, η ιστορία κυλάει από μόνη της προς την «έξοδο». **Ένωση**, ενδεχομένως αναγνώριση και ένωση με όλα τα κομμάτια του εαυτού της. Κατά την Λ. Λαμπρέλλη:

Όταν οι ήρωες είναι θύματα, τότε βρίσκονται σε μία διαδικασία μετάβασης στην αυτονομία. Όταν είναι αναζητητές (για παράδειγμα, όταν ο ήρωας ταξιδεύει για να βρει την τύχη του), τότε βρίσκονται σε μια πορεία αυτογνωσίας. [377]

[377] Λίλη Λαμπρέλλη, *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος,* Πατάκης, Αθήνα, 2010, σ. 47.

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Στο σημείο αυτό προχωράμε στην ανάλυση του περιεχομένου του αφηγήματος-παραμυθιού με σκοπό να γίνει κατανοητό το κείμενο, να καταδειχθεί το πού συμβαίνουν όλα όσα περιλαμβάνει η αφήγηση, τι διαφορές υπάρχουν στους χώρους όπου διαδραματίζεται η ιστορία, (λ.χ. στην ελεύθερη/ανοιχτή θάλασσα, στο εργαστήριο), ποια ατμόσφαιρα επικρατεί σε κάθε χώρο, ποιοι ρυθμοί. Επιπρόσθετα θα δοθεί έμφαση στο πώς νιώθει η ηρωίδα στη μια περίπτωση και πώς στην άλλη, γιατί δρα και αντιδρά σε κάθε περίπτωση με συγκεκριμένους τρόπους, αυτό που λέει γιατί το λέει καθώς και τι κρύβεται πίσω από τα λόγια και τις πράξεις των χαρακτήρων του παραμυθιού, τι αλλάζει με τον καιρό, όπως και τα «θέλω» και τα «μπορώ» των ηρώων. Στόχος είναι να αποκτηθεί καθαρή εικόνα των όσων συμβαίνουν για να γίνει δυνατό στην συνέχεια μεταφερθεί και σε άλλους.

Για το παράδειγμα εφαρμογής, έχει επιλεγεί αντί της ολοκληρωμένης αφήγησης του παραμυθιού σε πρώτη φάση και της εφαρμογής των ασκήσεων σε δεύτερη φάση, ο διαχωρισμός του παραμυθιού σε εικόνες, επεισόδια και σκηνές. Προχώρησε εναλλάξ με τις ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού να διαδέχονται κάθε φορά συγκεκριμένο απόσπασμα της αφήγησης. Καθώς χωρίζεται το παραμύθι σε επεισόδια, μας δίνεται η ευκαιρία με τις ανάλογες ασκήσεις να εμβαθύνουμε περισσότερο στην ιστορία. Να την κατανοήσουμε σε βάθος και να δούμε παραμέτρους που δεν φαίνονται σε πρώτη ανάγνωση. Οι ασκήσεις έχουν στόχους και σκοπούς που θα δούμε στη συνέχεια για κάθε μια ξεχωριστά. Όλοι αυτή η διαδικασία κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, τους βοηθά να γίνουν πιο ενεργητικοί και να συμμετέχουν παραμένοντας σε εγρήγορση, χωρίς να παρασύρονται από το παιχνίδι. Ψυχαγωγούνται αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη, περνώντας πρωτοβουλίες και γνωρίζοντας τα κείμενα με έναν τρόπο πιο ουσιαστικό.

Σε αυτό το στάδιο κάνουμε αφήγηση ώστε, μέσα απ’ αυτή, να δοθούν ερεθίσματα για την ενεργοποίηση της φαντασίας. Στη συνέχεια προχωράμε στην εικονογράφηση (δημιουργία ζωγραφιάς) με σκοπό να συνδυάσουμε το λεκτικό με το εικονικό.

Παρουσίαση

Αφήγηση:

«Ήταν κάποτε στο βυθό της θάλασσας ένα παράξενο, μοναδικό λουλούδι.
Αυτό το λουλούδι, που λέτε, έμοιαζε με δαντελωτό φύκι που είχε πάνω του όλα τα χρώματα του ουράνιου τόξου και ήταν σα να έσπειρε ο ουρανός ένα κομμάτι του στο βυθό.
Τα διαβατάρικα ψαράκια πήγαιναν και το χαιρετούσαν, του έλεγαν ιστορίες, το συντρόφευαν και καθάριζαν με τρυφερότητα τα πέταλα του από τους κόκκους της άμμου.
Την άνοιξη που όλα ανθίζουν, άνθιζε και αυτό και γέμιζαν τα φυκιόφυλλα του ανθάκια πολύχρωμα.
Ναι, αλήθεια! Την άνοιξη τη νιώθουν όλοι, ακόμα και αυτοί που είναι στο βυθό. Όταν το λουλούδι μας ένιωθε ευτυχισμένο, πλημμύριζε αγάπη και σκορπούσε το άρωμα του και την ομορφιά του απλόχερα.
Γι αυτό, δεν το αγαπούσαν μόνο τα ψαράκια μα και οι παραμυθένιες γοργόνες! Και εκείνο τις αγαπούσε και όταν τα ρεύματα της θάλασσας ήταν δυνατά, άφηνε κάποιο ανθάκι του να πέσει για να το πάρουν οι γοργόνες και να στολίσουν τα ωραία τους μαλλιά».

Μια ζωγραφιά

Φανταζόμαστε και σχεδιάζουμε τη μορφή του «θαλασσολούλουδου» με ανθρώπινα χαρακτηριστικά πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί. Στη συνέχεια το τοποθετούμε στον τοίχο.

Καθώς εξελίσσεται η παραμυθο-ιστορία, τα παιδιά καλούνται να γράψουν πάνω στο σώμα του λουλουδιού, τι νομίζουν ότι νιώθει και σκέφτεται η ηρωίδα.

Γύρω από τη φιγούρα μπορούν να γράψουν τα συναισθήματα και τις δικές τους σκέψεις, οι οποίες γεννιούνται καθώς προχωράει το δράμα: ποιές σχέσεις και ποιά πρόσωπα το επηρεάζουν και πώς.

Οι λέξεις που θα συγκεντρωθούν μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν γράφοντας ποιήματα.

Στόχος: Να μπουν τα παιδιά στη διαδικασία να ψάξουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα της ηρωίδας.

2.1 Λεκτική και συναισθηματική έκφραση-εμβάθυνση

Αφήγηση:

«Ο καιρός περνούσε. Το λουλούδι μεγάλωνε και άρχισε να νιώθει την ανάγκη να κάνει κι αυτό δική του οικογένεια. Γιατί καλές οι γοργόνες, καλά και τα φιλικά ψαράκια, αλλά ήθελε κάτι ακόμα πιο δικό του.

Καθώς ήταν απορροφημένο σ' αυτές τις σκέψεις, δεν πρόσεξε κάτι παράξενα πλάσματα που το παρατηρούσαν προσεκτικά. Ένα μάλιστα από αυτά, έκοψε ένα ανθάκι του. Το λουλούδι τότε γύρισε και τα κοίταξε. Έμοιαζαν λίγο με τις γοργόνες.

Ίσως για αυτό δεν τρόμαξε. Ίσως γι' αυτό δεν άπλωσε τις ρίζες του ν' αντισταθεί.

Ένας βατραχάνθρωπος, γιατί βατραχάνθρωποι ήταν αυτά τα παράξενα πλάσματα, το κοίταξε πιο έντονα, γλυκά με θαυμασμό και ενδιαφέρον κι άρχισε να το κανακεύει με λόγια: «Τι υπέροχο που είσαι, τι απίστευτα όμορφο, είναι κρίμα να μένεις εδώ και να μη σε βλέπουν οι άνθρωποι. Είναι άδικο αυτό. Θα σε πάρω μαζί μου, θα σε κάνω βασίλισσα των λουλουδιών!»

Και ξάφνου ο βατραχάνθρωπος, τράβηξε το λουλούδι μας και το ξερίζωσε!

Εκείνο μεθυσμένο από τα ωραία λόγια δεν ένιωσε και πολύ τον πόνο του ξεριζωμού. Δεν ήθελε βέβαια να φύγει από τον τόπο του, από τους συγγενείς, τους φίλους του βυθού, μα πρώτη φορά του δινόταν η ευκαιρία να δει τον έξω κόσμο που τόσα άκουγε γι' αυτόν από τις ιστορίες που του λέγανε οι γοργόνες.

Στο δρόμο που πήγαιναν, οι βατραχάνθρωποι συζητούσαν: «Στη γη, θα το διασταυρώσουμε, θα το πολλαπλασιάσουμε, θα κάνουμε ποικιλίες διάφορες

στο εργαστήριο, ολόκληρη οικογένεια!» «Οικογένεια δική μου!» σκέφτηκε το λουλούδι ενθουσιασμένο. «Ίσως, αυτή είναι η μοίρα μου» είπε και αφέθηκε στα χέρια τους.

2.1.1«Χτίσιμο» ρόλου

Θυμίζουμε στα παιδιά ότι ο βατραχάνθρωπος και το «θαλασσολούλουδο», είναι από διαφορετικούς κόσμους, δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, έτσι πρέπει να βρουν έναν κοινό κώδικα συνεννόησης. Να πλησιάσουν ο ένας τον κόσμο του άλλου.[378]

Α΄ φάση - Παντομίμα

Περνάμε στο παιχνίδι της παντομίμας. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια, απ' τη μια μεριά ο βατραχάνθρωπος που δυσκολεύεται λόγω της στολής του να μιλήσει κι απ' την άλλη μεριά το λουλούδι που δεν μιλά: ο καλύτερος τρόπος είναι να επικοινωνήσουν με κινήσεις και νοήματα, με παντομίμα, χωρίς λόγο.

Στόχος: Να νοιώσουμε έστω για λίγο, την αγωνία εκείνου που έρχεται από άλλη χώρα και δεν ξέρει την γλώσσα μας, όπως συμβαίνει με το «θαλασσολούλουδο».

Εικόνα 10: *Παντομίμα*, εδώ προσπάθεια συνεννόησης χωρίς λόγο, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας).

[378] «Η δημιουργική χρήση της αφήγησης θα βοηθήσει στη συνάντηση των παιδιών του σήμερα με ανθρώπους του χθες, ομοιοπολιτισμικούς ή όχι. Θα βιώσουν περιπέτειες και συναισθήματα τρίτων, θα έρθουν στη θέση του 'άλλου', θα κατανοήσουν κίνητρα, προθέσεις, πράξεις και αυτό θα συμφιλιώσει και θα βάλει νέες βάσεις στις σχέσεις των ανθρώπων και των λαών του σήμερα και του αύριο». Τασούλα Τσιλιμένη, *Αφήγηση και εκπαίδευση*, όπ. π., σ. 102.

Β΄ φάση - Αυτοσχεδιασμός

Περνάμε σε αυτοσχεδιασμούς. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, και ο εμψυχωτής τους δίνει δύο θέματα:

α) Το παιδί που κάνει στο παιχνίδι το «θαλασσολούλουδο» με ανθρώπινη όμως μορφή, προσπαθεί να αγοράσει ένα ρούχο για να αρέσει πιο πολύ στον κόσμο της στεριάς. Θα μπορέσει να συνεννοηθεί με τους ανθρώπους του καταστήματος;

β) Το «θαλασσολούλουδο» προσπαθεί να δανειστεί χρήματα από αγνώστους για να ξαναπάει στο μαγαζί, ή για κάποιον άλλο λόγο, όπως λ.χ. για να μαζέψει τα χρήματα για το εισιτήριο της επιστροφής στον δικό του τόπο.

Οι ομάδες διαλέγουν το θέμα που προτιμούν, τονίζουμε ότι το «θαλασσολούλουδο» δεν μιλά τη γλώσσα των ανθρώπων. Αν υπάρχουν στην ομάδα παιδιά που έχουν έρθει από άλλες χώρες θα μπορούν να βοηθήσουν, ανακατεύοντας τα ελληνικά με λέξεις της γλώσσας τους, με γνωστές ξένες λέξεις ή ακόμα και φανταστικές λέξεις.

Στόχος: Να μπουν τα παιδιά με ένα διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο πιο βαθιά στην κατάσταση, ελευθερώνοντας τη φαντασία τους και δουλεύοντας ομαδικά. Να μπουν στη θέση του «άλλου».

Εικόνα 11: *Αυτοσχεδιασμός*, προσπάθεια συνεννόησης σε διαφορετικές γλώσσες, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας).

2.1.2 Το «θαλασσολούλουδο» ως πειραματόζωο-Εγκλεισμός

Αφήγηση:

Και τα παράξενα πλάσματα το πήγαν στο εργαστήριό τους, και το παρουσίασαν με περηφάνια στους επιστημονικούς τους συνεργάτες.
Το λουλούδι μας καμάρωνε και άνθιζε. Οι άνθρωποι το φύτεψαν σε χώμα ακατάλληλο. Σε θερμοκρασία όχι και τόσο φιλική για τις ανάγκες του, για το φύλλωμα του. Όλα τα δεχόταν.
Τα πειράματα δεν άργησαν να αρχίσουν. Κι αυτά τα δέχτηκε, κι ας του στοίχιζαν κι ας πονούσε. Ζούσε το όνειρο του και γι' αυτό υπέμενε.
Ο χρόνος όμως δούλευε, δούλευε για να φανερώσει την αλήθεια. Απ' αυτήν κανείς δεν ξεφεύγει.
Έτσι η αλήθεια έλαμψε και έκαψε σαν φωτιά. Και το «θαλασσολούλουδο» κατάλαβε: Αυτοί οι άνθρωποι προσπαθούσαν να το αλλάξουν.
Να του πάρουν την απόχρωση, να του ισιώσουνε τα φύλλα. Μα τότε το λουλούδι μας δεν θα ήταν πια το ίδιο!

2.1.3 Ανακριτική καρέκλα (Παιχνίδια φαντασίας και ρόλων)

Ένα παιδί σε ρόλο επιστήμονα ή σε άλλο ρόλο, κάθεται στην «ανακριτική καρέκλα». Οι συμμετέχοντες, με πρώτο αν χρειαστεί τον εμψυχωτή και τα άλλα μέλη της ομάδας αμέσως μετά, του κάνουν με τη σειρά ερωτήσεις για να μάθουν και να καταλάβουν όσα περισσότερα μπορούν. Στη συνέχεια ένα άλλο παιδί διαλέγει τον ήρωα που θα υποδυθεί. Η «ανάκριση» συνεχίζεται.

Οι ερωτήσεις π.χ. στρέφονται γύρω από τις πράξεις των επιστημόνων και τα κίνητρά τους. Προσπαθούμε να πάρουμε εξηγήσεις, σχετικά με τη στάση τους, την συμπεριφορά τους, αλλά παράλληλα να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι οι πράξεις τους δεν μας βρίσκουν σύμφωνους. Γιατί προσπαθούν να αλλάξουν το «θαλασσολούλουδο» και δεν σέβονται τη φυσική του οντότητα; Θα τους άρεσε να ήταν εκείνοι στη θέση του;

Στόχος: Αφ' ενός να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα παιδιά τα κίνητρα και την συμπεριφορά της ομάδας αυτών των ανθρώπων, των επιστημόνων και του βατραχανθρώπου, αφ' ετέρου να εκφράσουν την αντίθεση και τους προβληματισμούς

τους, για τον τρόπο που γίνονται τα πειράματα σε ανθρώπους και ζώα, όπου ο σεβασμός στη φύση και στις διαφορετικές κουλτούρες είναι ανύπαρκτος.

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να εκφράζεται λεκτικά αλλά και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη του.

Αφήγηση:

Ώρες πολλές το άφηναν μόνο του και θλιμμένο.
Στον ψυχρό και αφιλόξενο χώρο του εργαστηρίου.
Πως γίνεται να σ' αγαπούν και τόσο να σε βασανίζουν; Γίνεται;
Όχι δεν γίνεται. Έτσι, όπως ήταν φυσικό, άρχισε να νοσταλγεί όλο και πιο πολύ το βυθό του, ό,τι άφησε πίσω του, τα ψαράκια και τη συντροφιά τους, τις γοργόνες, που ποτέ δεν το πλήγωσαν και που το αγαπούσαν όπως ήταν με τις αποχρώσεις του και τα δαντελωτά του φυκιόφυλλα.
Και όσο θυμόταν και ένιωθε τη λαχτάρα να γυρίσει, τόσο έχανε τη λάμψη και τη ζωντάνια του.
Οι άνθρωποι του εργαστηρίου, το κατάλαβαν και επιτέλους έβαλαν δίπλα του αυτό που τόσο λαχταρούσε: Το πρώτο διασταυρωμένο λουλουδάκι, από το πρώτο κλωναράκι του, που του είχαν κόψει. Αχ πόσο του έμοιαζε! Είναι λοιπόν σπουδαίο να έχεις δικό σου παιδάκι, να είσαι μανούλα!
Το λουλουδάκι μας ήταν και πάλι χαρούμενο. Ξεχάστηκε με την αγάπη και τη στοργή για το μικρό του. Ξεγελάστηκε, το αθώο, άλλη μια φορά.
Όμως οι άνθρωποι του εργαστηρίου δεν το άφησαν να χαρεί για πολύ.
Άρχισαν να κάνουν και στο μικρό ό,τι και στην μανούλα του. Απερίγραπτες προσπάθειες ν' αλλάξουν το χρώμα του και να ισιώσουν το κατσαρό του φύλλωμα.
Ο καιρός περνούσε με λίγες χαρές και πολλές λύπες.
Το λουλουδάκι μας είχε τώρα, τρία χαριτωμένα μικρά μωρολουλουδάκια.
Και σαν λουλουδομαμά πια που ήταν τα καμάρωνε, «καθένα με τη χάρη του, την ομορφιά του, την αξία του», σκεφτόταν.
Το εργαστήριο βέβαια είχε δουλειές με φούντες. Περισσότερα πειραματόζωα περισσότερη δουλειά.
Ήθελε το καημένο το λουλουδάκι μας, σαν καλή μανούλα, να τους πει μια ιστορία του βυθού, μα οι άνθρωποι του εργαστηρίου την απομάκρυναν και προσπαθούσαν ν'

αλλάξουν τα μωρά σύμφωνα με τα δικά τους σχέδια. Αυτό λοιπόν που ζούσε το λουλούδι του βυθού δεν είχε καμιά σχέση με αυτό που ονειρευόταν.

Αυτό δεν ήταν η οικογένεια που ήθελε. Άρχισε να μαραζώνει, ατόνησε το άρωμα του, χλόμιασαν τα πραγματικά του χρώματα.

Γίνεται να σε αγαπούν, να λεν πως σε φροντίζουν και να σ' έχουν φυλακή; όχι, σίγουρα δεν γίνεται. Μαράζωνε το «θαλασσολούλουδο».

Απογοητευμένο, προδομένο στο περβάζι του εργαστηρίου, ζέσταινε την παγωνιά της ψυχούλας και του περιβάλλοντος μόνο με την αγάπη για τα μικρά του μωρολουλουδάκια. Αυτά το φως στο σκοτάδι του.

2.1.4 Ο Κλειδοκράτορας (Κινητικό παιχνίδι ετοιμότητας)

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, ο εμψυχωτής βάζει μια καρέκλα στη μέση, είναι η θέση του Κλειδοκράτορα. Κάτω από την καρέκλα τοποθετεί τα κλειδιά. Στην προκειμένη περίπτωση τα κλειδιά του εργαστηρίου. Τα παιδιά στους ρόλους του «θαλασσολούλουδου» και των μικρών του, προσπαθούν να πάρουν τα κλειδιά από τον Κλειδοκράτορα που έχει δεμένα τα μάτια και κρατώντας μια εφημερίδα τυλιγμένη σε ρολό, βγάζει απ' το παιχνίδι όποιον αγγίξει-χτυπήσει με αυτήν. Τα παιδιά προσπαθούν μεμονωμένα ή με συντονισμένη προσπάθεια να πάρουν τα κλειδιά. Σε μια άλλη εκδοχή ο Κλειδοκράτορας βλέπει. Ο πρώτος Κλειδοκράτορας μπορεί να είναι ο εμψυχωτής. Τον διαδέχεται το παιδί που καταφέρνει να πάρει τα κλειδιά.

Εικόνα 12: *Ο Κλειδοκράτορας*, στο Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας).

Παραλλαγή: Τα παιδιά της ομάδας στέκονται σε κύκλο. Το παιδί που παριστάνει/υποδύεται το «θαλασσολούλουδο» βρίσκεται στο κέντρο με δεμένα μάτια. Προσπαθεί να εντοπίσει από τον ήχο που κάνουν τα κλειδιά πού βρίσκεται ο Κλειδοκράτορας, από ποιό σημείο του κύκλου ακούγεται ο ήχος για να πάρει το κλειδί και να ελευθερωθεί. Αν τα καταφέρει γίνεται αλλαγή ρόλων και θέσεων μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά.

Στη θέση των κλειδιών μπορεί να μπει ένα κρουστό που μόλις κινηθεί παράγει ήχο (π.χ. ντέφι ή κουδουνάκια). Θα συμβολίζει το πολύτιμο λουλούδι που φυλάει ο νυχτοφύλακας του εργαστηρίου ώστε να μην μπορέσει να το ελευθερώσει π.χ. ένας εθελοντής οικολογικής οργάνωσης. Ο νυχτοφύλακας αντιμετωπίζει τον επίδοξο ελευθερωτή με τον παραπάνω τρόπο: αν δηλαδή τον αγγίξει με την εφημερίδα του, τον βγάζει από το παιχνίδι ή στην αντίθετη περίπτωση αλλάζουν θέσεις και γίνεται το άλλο παιδί νυχτοφύλακας.

Στόχος: Τα παιδιά να μπουν πιο βαθιά στη θέση του «άλλου», στην κατάσταση του εγκλωβισμένου πλάσματος που αγωνίζεται να κερδίσει την ελευθερία τη δική του και των αγαπημένων του.

Θα τα καταφέρουν να ελευθερωθούν ή θα υπάρξουν θύματα; Η δραματική ένταση αυξάνεται, μέσα από ένα χαμηλόφωνο και ταυτόχρονα διασκεδαστικό παιχνίδι αυτοσυγκέντρωσης και ετοιμότητας.

2.1.5 Η φυγή

Αφήγηση:

«Και μια μέρα βροχερή το ξέχασαν έξω από το περβάζι του εργαστηρίου.
Εκεί μέσα στη βροχή με το πρώτο λουλουδομωράκι.
Έγιναν μούσκεμα. Η λουλουδομαμά έβλεπε με πόνο τα άλλα δύο μωρά μέσα από το χοντρό, διπλό τζάμι του εργαστηρίου να την κοιτάζουν θλιμμένα. Ένιωθε τη λουλουδοκαρδιά της να γίνεται χίλια κομμάτια. Ποτέ μανούλα να μη βρεθεί στη δική της θέση!
Η βροχή ήταν καταρρακτώδης. Κάτω από το περβάζι του παραθύρου ένα μεγάλο ρυάκι άρχισε να σχηματίζεται. Το νερό στα ραγισμένα γλαστράκια τους ξεχείλισε.

Προσπάθησε με όση δύναμη της είχε απομείνει να σπρώξει το τζάμι που τη χώριζε απ' τα άλλα δυο λουλουδομωράκια της. Δεν γινόταν όμως τίποτα όσο κι αν προσπαθούσε».

2.1.6 Ο Κύκλος (Άσκηση ετοιμότητας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας)

Τα παιδιά που παίζουν τους ρόλους του «θαλασσολούλουδου» και των παιδιών του, μπαίνουν με τη σειρά στο κέντρο ενός στενά σχηματισμένου -από τα σώματα των συμπαικτών τους- κύκλου και προσπαθούν να βγουν από τον κλοιό τους. Τα παιδιά μπορούν να είναι πιασμένα χέρι με χέρι ή από τους ώμους. Αν θέλει κάποιος από τους παίκτες- «θαλασσολούλουδα» μπορεί να διηγηθεί την ιστορία του για να κάνει τους άλλους να ξεχαστούν, να χαλαρώσουν και να μπορέσει να τους ξεφύγει. Η ομάδα από την μεριά της προσπαθεί αυξομειώνοντας τον κύκλο να μην αφήσει κανένα κενό, καμιά διέξοδο, που να τους επιτρέψει να απεγκλωβιστούν.

Παραλλαγή Ι: Ένας παίκτης μπαίνει αρχικά, στη μέση του κύκλου και στην πορεία αν δεν μπορεί να βγει σε ορισμένο χρόνο, διαλέγει αν θέλει και δεύτερο παίχτη. Συνεργάζονται για να καταφέρουν να ξεγελάσουν τους δεσμώτες τους.

Παραλλαγή ΙΙ: Τα παιδιά του κύκλου σπρώχνουν με τα χέρια τους και απωθούν μαλακά αυτόν που είναι στο κέντρο, και δεν τα έχει καταφέρει να δραπετεύσει. Ο κύκλος μικραίνει και εκείνος αφήνεται με κλειστά αυτή τη φορά μάτια, να ταλαντεύεται, σαν από κύματα. Οι συμμαθητές του είναι έτοιμοι να τον στηρίξουν, δεν θα τον αφήσουν να πέσει.

Παραλλαγή ΙΙΙ: Πιάνοντας σταυρωτά τα χέρια τους, τα μέλη της ομάδας φτιάχνουν ένα κρεβάτι. Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω του και το κρεβάτι μετατρέπεται σε μαγικό χαλί που κυματίζει ανεβοκατεβαίνοντας. Η παραλλαγή αυτή καλό είναι να προτείνεται σε μεγαλύτερα παιδιά.

Εικόνα 13: *Ο κύκλος*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας).

Στόχος: Η δημιουργία επαφής και κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Αφήγηση:

«Με αβάσταχτο πόνο καρδιάς πήρε τη μεγάλη απόφαση. Μεγάλη και δύσκολη. Έπρεπε να σώσει ό,τι μπορούσε να σωθεί. Άλλη επιλογή δεν είχε! Ποτέ μανούλα να μη βρεθεί στη δική της θέση».

2.1.7 Διάδρομος της συνείδησης (Επιλεκτική ανταπόκριση σε παραινέσεις)

Α΄ φάση

Όλα τα παιδιά σχηματίζουν, σε δύο παράλληλες σειρές, απέναντι η μία από την άλλη, τον διάδρομο της συνείδησης, του «θαλασσολούλουδου». Είναι προτιμότερο, την πρώτη φορά να συμμετέχει και ο εμψυχωτής. Περνώντας μέσα από τον διάδρομο,

ακούει τις φωνές της συνείδησης. Μεγάλη πάλη μοιάζει να συντελείται μέσα του, καθώς βρίσκεται σε κρίσιμη κατάσταση, ακούγονται οι φωνές που ξεπηδούν από μέσα του, οι σκέψεις των παιδιών, που μπορεί να συγκλείνουν όπως ακόμα μπορούν να είναι αλληλοσυγκρουόμενες, αντικρουόμενες, όπως και να έχει όμως γίνονται σύμβουλοι του, (Voices in the head, conflicting advice).[379] Μπορεί να ακουστούν π.χ. φράσεις όπως: «Μείνε, που θα τ' αφήσεις!», «Φύγε όσο προλαβαίνεις!», «Η γλάστρα σου διαλύεται!». Ένα κορίτσι, παιδί οικονομικών μεταναστών, φώναξε σε κάποια εφαρμογή της άσκησης: «Πήγαινε γρήγορα στην πρεσβεία!».

Εικόνα 14: *Διάδρομος συνείδησης*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Χρήστος Χατζηλίας).

Η απόφαση είναι δύσκολη για τον διαβάτη στον διάδρομο της συνείδησης που πρέπει να έχει αποφασίσει «τι» θα πράξει ως το τέλος του διαδρόμου. Θα κάνει αυτό που πιστεύει καλύτερο για την περίσταση! Θα σώσει ό τι μπορεί: Θα φύγει; Θα μείνει;

Συνήθως, τα περισσότερα παιδιά παροτρύνουν το «θαλασσολούλουδο», που αμφιταλαντεύεται, να δραπετεύσει.

[379]B. Dort, *Ανάγνωση του Μπρεχτ,* (μτφ. Α. Φραγκουδάκη), Κέδρος, Αθήνα, 1975.

Παραλλαγή: Η άσκηση μπορεί να παιχτεί και σε κύκλο, με το «θαλασσολούλουδο» στο κέντρο.

Σε αυτή την περίπτωση μειώνεται ο αναπαραστατικός χαρακτήρας της έννοιας. Παρατηρούν τη στάση του χαρακτήρα και προσπαθούν να συντονιστούν μαζί του και να πουν αυτό που θεωρούν ότι εκφράζει η σωματική του έκφραση.

Β΄ φάση

Αν ο χρόνος το επιτρέπει, από τον διάδρομο περνάει στη συνέχεια ο βατραχάνθρωπος ή ο επιστήμονας.

Στόχος: Να προβληματιστούν τα παιδιά, να εκφραστούν και να νιώσουν συμμέτοχοι στις αποφάσεις, να ευαισθητοποιηθούν. Να κατανοήσουν σε βάθος τα όσα συμβαίνουν, να μπουν ακόμα πιο βαθιά στην κατάσταση που περιγράφεται στο παραμύθι.

Αφήγηση:

«*Με όση δύναμη της είχε απομείνει άρπαξε το μικρό της και πήδηξε στο ορμητικό ρυάκι. Το ταξίδι της επιστροφής άρχισε. Προστάτευε το μικρό της λουλουδάκι κρατώντας το σφιχτά στην φυλλοαγκαλιά της*».

«*Το ρυάκι ενώθηκε με το ποτάμι και το ποτάμι χύθηκε στη θάλασσα. Επιτέλους ελεύθεροι! Ανέπνεε το λουλουδάκι μας καθαρό αέρα! Ένιωθε το αλμυρό νερό της θάλασσας να ξανανιώνει τα χρώματα του*».

2.1.8 Το ταξίδι (Κινητική Δραστηριότητα)

Με μαξιλάρια ή με θρανία «κατασκευάζουμε» καταφύγιο σε ένα σημείο της αίθουσας. Το παιδί σε ρόλο «θαλασσολούλουδου» ξεκινά με κλειστά τα μάτια, από την άλλη άκρη της αίθουσας με σκοπό να φτάσει στο καταφύγιο του.

Τα υπόλοιπα παιδιά κάθονται σκορπισμένα στον χώρο. Παριστάνουν σημαδούρες που ηχούν μονότονα και έντονα κάθε φορά που το «θαλασσολούλουδο» κινδυνεύει να χάσει το δρόμο του και να πέσει πάνω τους.

Σημείωση: Δεν ηχούν όλα μαζί. Μόνο το «παιδί-εμπόδιο», το οποίο πλησιάζει επικίνδυνα ο παίκτης, προειδοποιεί κάθε φορά, παράγοντας ήχο. Για να βοηθήσουμε το «παιδί-πλοίο» να καταλάβει πόσο απέχει από το «λιμάνι», μπορούνε τα «παιδιά-εμπόδια» να εκπέμπουν ήχους όλο και πιο οξύφωνους όσο εκείνο πλησιάζει στο τέρμα του ταξιδιού.

Παραλλαγή: Από το καταφύγιο ακούγεται ένας ήχος, διαφορετικός από τους άλλους, (π.χ. είναι μια μελωδία που τραγουδά η γοργόνα) ο οποίος βοηθά στο να μην χάσει το παιδί με τα κλειστά μάτια τον προσανατολισμό του, πηγαίνοντας προς το καταφύγιο.

Στόχος: Άσκηση εντοπισμού στο χώρο. Επίσης η ομάδα δοκιμάζει τη συνοχή της και την ετοιμότητα των μελών της.

Εικόνα 15: *Το ταξίδι*, με μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη).

Εικόνα 16: *Το ταξίδι*, με μαθητές του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

2.1.9 «Ο επαναπατρισμός» - Τελετουργία υποδοχής (Κινητικό παιχνίδι)

Αφήγηση:

Τα ψαράκια μόλις το αντίκρισαν, έστησαν τρελό χορό και οι γοργόνες τραγουδούσαν το πιο συγκινητικό τραγούδι υποδοχής.
Χρόνια είχε να νιώσει τόση ανακούφιση στην καρδιά της. Το μικρό λουλουδάκι της έλεγε χαρούμενο: «Μαμά, εδώ με αγαπούν όπως είμαι, δεν θα προσπαθήσουν να ισιώσουν τα φυκιόφυλλα μου, ούτε να μου αλλάξουν χρώμα.»
«Αυτό τουλάχιστον το έσωσα» έλεγε μέσα της εκείνη και το έβλεπε να λάμπει!

Τα ψάρια και όλα τα πλάσματα του βυθού, υποδέχονται το «θαλασσολούλουδο» και το «θαλασσολουλουδάκι» με μία τελετή.

Εικόνα 17: Οι *χαρούμενες γοργόνες* λειτουργούν ομαδικά κατά την υποδοχή. Πειραματικό λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας).

Ο εμψυχωτής παίζει ένα ρυθμικό μοτίβο με κρουστό μουσικό όργανο ή επιλέγει ένα οργανικό μουσικό κομμάτι που θα ακουστεί από το ηχοσύστημα, το οποίο θα χειρίζεται ο ίδιος. Η ομάδα κινείται στον χώρο, σαν να είναι ένα κοπάδι ψαριών, βρίσκει τον κοινό ρυθμό της, αρχικά με την βοήθεια του εμψυχωτή, και περπατά με αυτόν τον ρυθμό, ενώ όταν παύει η μουσική σταματά. Σε λίγο δεν θα χρειάζεται καθοδήγηση, η ομάδα θα ξεκινά και θα σταματά μόνη της, με εσωτερική συνεννόηση των παιδιών, καθώς εκείνα θα οδηγούν πλέον με ή χωρίς ήχους. Αν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι να σταματήσουν ταυτόχρονα, χωρίς να δοθεί κάποιο σύνθημα. Η ομάδα κινείται σαν ένα σώμα, μαζί ξεκινούν, μαζί σταματούν και ξαναξεκινούν.

Εικόνα 18: *Περπατάμε στο χώρο*, Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας).

Στην άσκηση προστίθεται και ένα άλλο στοιχείο, καθώς προσπαθούν να καλύψουν το χώρο δράσης, χωρίς να αφήνουν κενά. Να δημιουργηθεί δηλαδή μια συνοχή στην κίνηση και στην εικόνα που παρουσιάζει η ομάδα. Δεν μιλούν, δεν ακουμπούν ο ένας τον άλλον, κινούνται διαρκώς φροντίζοντας να μην αφήνουν κενά στον χώρο, ώστε να εμποδίσουν σαν ένα σώμα τον επίδοξο εισβολέα να τους επιτεθεί, προστατεύοντας το ένα το άλλο και όλα μαζί την ομάδα. Αυτό ακριβώς θέλουν να δείξουν συμβολικά με τον ομαδικό τους χορό, στα τιμώμενα πρόσωπα της τελετής υποδοχής: Ότι εδώ μπορούν να νιώθουν ασφαλείς.

Στόχος: Η ενότητα της ομάδας και η ενσωμάτωση, η συνοχή και η συνεργασία των μελών της. Η ετοιμότητα και η εγρήγορση. Επίσης πρόκειται για μια άσκηση για την αντίληψη του χώρου.

Οι δραστηριότητες αυτές μας δίνουν επιπλέον την ευκαιρία να γνωρίσουμε τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Εδώ οι ήχοι και η κίνηση, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και συμβολική σημασία.

Αφήγηση:

Η μαμα-λουλουδίνα ζούσε βέβαια ελεύθερη στο βυθό, όπως κάθε πλάσμα δικαιούται. Αλλά ζούσε με το καημό και τον πόνο της απουσίας των δύο μικρών της που έμειναν πίσω. Εκεί στα γλαστράκια τους, πίσω από το χοντρό τζάμι του εργαστηρίου.
Εικοσιπέντε ώρες το εικοσιτετράωρο η σκέψη και η καρδιά της ήταν κοντά στα δύο μικρά που δεν μπόρεσε να σώσει. Τότε η θάλασσα, τα σύννεφα και η βροχή που την συμπονούσαν, της έλεγαν τα νέα τους.
Και εκείνη τους έστελνε μηνύματα αγάπης, αγάπης, αγάπης! Αυτό μόνο μπορούσε να κάνει. Να αγαπά και να περιμένει να μεγαλώσουν...

2.1.10 Γραφή κειμένων (Λεκτική και συναισθηματική έκφραση)

Α΄ φάση

Το «θαλασσολούλουδο» κρατά ημερολόγιο, όπου γράφει όσα έζησε αλλά και αυτά που θα ήθελε να πει στα «θαλασσολουλουδάκια» του που έμειναν πίσω, εγκλωβισμένα στο εργαστήριο, με την ελπίδα ότι μια μέρα μπορεί να το διαβάσουν, όταν ίσως εκείνη δεν θα είναι πια σε θέση να τους τα διηγηθεί, πιστεύοντας ότι θα καταλάβουν τι ακριβώς είχε συμβεί και θα την συγχωρήσουν που δεν κατάφερε να τα πάρει μαζί της κι ας το ήθελε όσο τίποτα άλλο στον κόσμο. Τι να γράφει άραγε στο ημερολόγιο; Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά λένε προφορικά τι θα γράφανε στο χαρτί. Αργότερα, γράφουν ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο.

Β΄ φάση

Ένας δημοσιογράφος μαθαίνει την ιστορία. Τι θα γράψει; Ποιούς τίτλους θα έβαζε στο θέμα; Θα είχε κάποιο αποτέλεσμα το δημοσίευμα της ερευνάς του;

Τα παιδιά σε ρόλο δημοσιογράφου σκαρώνουν τα άρθρα τους. Μπορούν να δουλέψουν ατομικά ή συλλογικά σε ομάδες. Ο εμψυχωτής αναλαμβάνει τον ρόλο αρχισυντάκτη.

Τέλος, μπορούν κάποια παιδιά να ασχοληθούν με το ημερολόγιο που θα γράψουν και υπογράψουν ως το «θαλασσολούλουδο» ή τα «θαλασσολουλουδάκια». Επίσης, με ένα γράμμα της μητέρας προς τα παιδιά της, (βλ. παρακάτω επόμενες δύο

σελίδες, 194-195), ή αντίστοιχα των παιδιών προς τη μητέρα τους. Κάποιοι μαθητές θα μπορούσαν να ασχοληθούν με το άρθρο της εφημερίδας ή το ρεπορτάζ για τις ειδήσεις. Αν οι μαθητές το θελήσουν, διαβάζουν τα κείμενα τους στην ομάδα.

Στόχος: Να αφήσουν τα παιδιά τη δημιουργική τους φαντασία να εκφραστεί και γραπτώς και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Να δουν τη γραφή με δημιουργική διάθεση.

Εργασία Θεατρολογίας (Ημερολόγιο)

Τετάρτη 28 Νοεμβρίου 2010

Αγαπητό μου ημερολόγιο,
νιώθω πολύ δυσκολεμένη με την αντόφαση μου να πάρω μαζί μόνο το ένα μου παιδί στη θάλασσα. Δεν είχα όμως άλλη επιλογή, δεν μπορούσα σε καμιά περίπτωση να του στερήσω το δικαίωμα στη ζωή. Πώς να είναι τα άλλα δύο μικρά μου άραγε; Τί να κάνουν κύρα; Πώς νιώθουν που τους εγκατέλειψα; Θα καταφέρουν να με συγχωρήσουν ποτε; Θα μπορέσω να τα ξαναδω; Θα έχω ποτέ τη χαρά να σμίξω τα φύλλα μου με τα δικά τους;

Είναι τόσα αυτά που θα ήθελα να τους πω μα με αυτό το παράθυρο δεν μπορούσα να επικοινωνήσω μαζί τους. Ήταν αδύνατο να το κάνω! Μακάρι να είχα την ικανότητα να τα σώσω και αυτά, να τους δείξω το θησαυρό που κρύβεται κάνω από την επιφάνεια της θάλασσας. Θα μάθαιναν τα πάντα για τη θάλασσα... Το υπόσχομαι... Θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν παρέα με τα άλλα ψαράκια, αλλά κυρίως θα ζούσαν ελεύθερα χωρίς την καταπίεση των επιστημόνων, οι οποίοι τα ταλαιπωρούσαν και το μόνο που ήθελαν ήταν να προσπαθούν συνεχώς να τα αλλάξουν.

Σίγουρα κάποτε θα τα σώσω... Θα τα βγάλουν κι αυτά στο παράθυρο κάποια μέρα και τότε έγω θα είμαι εκεί και την κατάλληλη στιγμή θα τα αρπάξω και θα τα οδηγήσω στο σπίτι τους, τη θάλασσα, πίσω στο αδερφάκι τους. Θα είμαστε και πάλι οικογένεια...

Μαμά

Μαρκέλλα Αγγελίνου

Καλά μου μωρολουλουδάκια,

εύχομαι όταν σας βρει το σημείωμά μου να είστε χαρούμενα και έζω από το καταστροφικό, για τις ζωές μας, εργαστήριο. Αυτό μας χώρισε, αλλά και αυτό σας δημιούργησε κι έτσι μου χάρισε το πανέμορφο συναίσθημα της μητρότητας.

Παράλληλα, όμως συνειδητοποίησα το βάρος της μητρικής ευθύνης, της αγωνίας αλλά και το βάλσαμο του μητρικού ενστίκτου. Γιατί να ζέρετε λουλουδάκια μου το ένστικτο μου με δδήγησε στο να φύγω μακριά σας μαζί με το λουλουδοαδερφάκι σας. Μια φωνή μέσα μου, μου έλεγε: "Φύγε! Τα λουλουδοπαιδάκια σου θα σωθούν, θα τα καταφέρουν και θα 'ρθουν να σε βρουν σώα και αβλαβή!". Έτσι πίστεψα στο ένστικτο και πως θα φανείται δυνατά και θα απελευθερωθείτε! Με πόνο ψυχής κατρακύλησα στο ποτάμι και καταλήξαμε στον ωκεανό. Πάντα όμως η σκέψη μου ήταν μαζί σας και τα δάκρυα κυλούσαν συνεχώς στο πρόσωπό μου. Πίστεψα ότι ήταν η μόνη μου ευκαιρία να ελευθερωθώ αλλά και να σώσω το αδερφάκι σας. Συγχρόνως, όμως, πάλευα με τη σκέψη ότι δεν θα σας ζαναδώ ποτέ και η απελπισία μου ήταν αωερίγραωτη. Αλλά εσείς ζέρετε... Με την πρώτη ευκαιρία δραπετεύστε και ελάτε να ζήσουμε όλοι μαζί ευτυχισμένες στιγμές σε πολύ καλύτερες συνθήκες.

Μωράκια μου γλυκά ελπίζω να με κατανοείτε και να μην σας πλήγωσα όταν έφυγα οιπό κοντά σας. Η σκέψη μου θα 'ναι μαζί σας

Προστατεύστε τις ζωές σας!
Σας αγαωάω και σας σκέφτομαι.

Με αγάπη,
η μανούλα σας

Μαμουλή Κατερίνα

Αφήγηση:

Ίσως κατάφερναν μια μέρα τα μικρά της να βρουν και κείνα το δρόμο τους και να αντάμωναν.
Αυτά σκεφτόταν το «θαλασσολούλουδο» και ήλπιζε και ευχόταν και ονειρευόταν. Πολύ συχνά έπεφτε να κοιμηθεί και έβλεπε το ίδιο όνειρο: Πως τα λουλουδάκια που είχαν μείνει πίσω τεντώνονταν προς το παράθυρο, από εκεί που έμπαινε φως και αέρας, προς τα εκεί από όπου έρχονταν τα χαιρετίσματα που τους έστελνε η λουλουδομαμά.
Ένα παιδάκι που μπαινόβγαινε συχνά στο εργαστήριο, αφού οι γονείς του εργάζονταν εκεί, πρόσεξε αυτήν την αντίδραση των μικρών λουλουδιών, και αποφάσισε να τα βγάλει έξω στο περβάζι για να λιάζονται καλύτερα.
Τότε έγινε κάτι παράξενο: άρχισε να βρέχει ενώ είχε ήλιο, το ρυάκι κάτω από το παράθυρο γέμισε νερό.
Τα λουλουδάκια ήξεραν τι έπρεπε να κάνουν, δεν θα έχαναν την ευκαιρία για αυτό το ταξίδι που θα τα έφερνε κοντά στην λουλουδομαμά και στο πρώτο τους αδερφάκι, το πρώτο που απέκτησε η δική τους λουλουδομανούλα.
Ρίχτηκαν στο ρυάκι, έφτασαν στο ποταμάκι και αυτό με τη σειρά του, τους οδήγησε στη θάλασσα, την απέραντη, την ελεύθερη και αδάμαστη. Η βροχή ο αέρας και ο ήλιος που ήξεραν από την λουλουδομαμά την ιστορία τους τα προστάτευσαν και τα οδήγησαν με ασφάλεια στο πιο πολύτιμο μέρος του κόσμου, στην αγκαλιά της μανούλας τους .
Εκείνη τα περίμενε με λαχτάρα και αγωνία. Η χαρά και η συγκίνηση όλων ήταν μεγάλη καθώς αντάμωναν και η γιορτή που στήθηκε μεγαλύτερη από κάθε προηγούμενη. Όλα είχαν τακτοποιηθεί! Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα…
Ύστερα ερχόταν η αυγή και την ξυπνούσε. Και το όνειρο, όνειρο ήτανε μονάχα.
Νύχτες πολλές το ίδιο όνειρο η ίδια γλυκόπικρη παρηγοριά...

2.1.11 Δραματοποίηση (Σκηνές και στιγμιότυπα)

Όπως έχει δικαίως σημειωθεί από τον Γιώργο Σακελλαρίδη, αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά: «τη δυνατότητα να μπουν πιο βαθειά στους παραμυθένιους τόπους»,[380] προκειμένου να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν μια

[380] Γ. Σακελλαρίδης, «*Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού*», Διαβάζω, τ. 363, Αθήνα, 1996, σ. σ. 118-119.

ιστορία «και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων-χαρακτήρων»,[381] το στοιχείο που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί είναι η δραματοποίηση. Η δραματοποίηση είναι αυτή που παρασύρει τελικά τα παιδιά «στη μαγεία του Θεατρικού Δρώμενου».[382]

2.1.12 Το «τέλος» της ιστορίας

Το «θαλασσολούλουδο» ζούσε στο όνειρο του, αυτά που του στέρησε η σκληρή πραγματικότητα. Δυστυχώς, δεν είναι ούτε η πρώτη ούτε η τελευταία μάνα που βιώνει τον αποχωρισμό από τα αγαπημένα της παιδιά. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι γονείς αναγκάζονται να ζήσουν χωρίς τα παιδιά τους και να μην χαρούν το μεγάλωμά τους, λόγω π.χ. μιας νεανικής εγκυμοσύνης, ενός διαζυγίου ή οικονομικής δυσχέρειας, πολέμου, προσφυγιάς, μετανάστευσης, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών.

Α΄ φάση

Το όνειρο (Δραματοποίηση)

Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά θα παρουσιάσουν σε σκηνές, με δραματοποίηση, τις προτάσεις τους για το τέλος της ιστορίας του «θαλασσολούλουδου». Τι θα μπορούσε να είχε αλλάξει; Πως αλλιώς θα μπορούσε να τελείωνε η παραμυθο-ιστορία μας;

Θα πραγματοποιηθεί το όνειρο του «θαλασσολούλουδου» και πώς; Τι ρόλο θα παίξει , στην υπόθεση μας, το παιδί του εργαστηρίου που εκπροσωπεί τη νέα γενιά;

Θα ελευθερωθούν τα μικρότερα «θαλασσολούλουδα;» Θα μάθουν οι άνθρωποι να σέβονται τη διαφορετικότητα; Τι θα αλλάζανε από όσα συνέβησαν στο παρελθόν, για να διαφοροποιήσουν το παρόν; Πως φαντάζονται το μέλλον;

Για να τα ανακαλύψουμε όλα αυτά, θα χωριστούμε σε ομάδες. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το «όνειρο της».

Δημιουργούμε καλύτερη ατμόσφαιρα ονείρου αν ζητήσουμε από τα παιδιά να κινούνται με αργή και όχι κανονική κίνηση, ειδικά στη συγκεκριμένη άσκηση.

---

[381] Γ. Σακελλαρίδης, «*Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού*», όπ. π.
[382] Όπ. π.

Β΄ φάση

Ο αποχωρισμός – Η συνάντηση (Παιχνίδια ρόλων)

Ο εφιάλτης του αποχωρισμού και το όνειρο της επανένωσης, με ήρωες ανθρώπους αυτή τη φορά.

1η σκηνή – Ο αποχωρισμός:

Η ομάδα χωρίζεται στα δύο, από την μία πλευρά είναι οι μητέρες που αναγκάζονται να αποχωριστούν για κάποιον σοβαρό λόγο τα παιδιά τους, που βρίσκονται στην άλλη πλευρά. Τις μητέρες τις στέλνουν π.χ. με ένα πλοίο εξορία. Το πλοίο σαλπάρει αμέσως, ο χρόνος του αποχωρισμού είναι ελάχιστος.

Κάθε μητέρα ξεχωρίζει κάποιο σημάδι (χαρακτηριστικό γνώρισμα) πού έχει το παιδί της ή του δίνει κάτι δικό της για να την θυμάται, ένα δαχτυλίδι, ένα φυλαχτό, προσπαθώντας να πιαστεί από κάτι που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο στο μέλλον και στην αναγνώριση τους, όταν ξανασμίξουν. Η δραματική ένταση της σκηνής του αποχωρισμού μπορεί να είναι μεγάλη.

2η σκηνή – Η συνάντηση:

Μετά από πολλά χρόνια οι μητέρες και τα παιδιά τους ξαναβρίσκονται, διότι δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, αλλάζει π.χ. το πολιτικό καθεστώς. Αυτή την φορά κάθε μητέρα προσπαθεί μέσα στο πλήθος να αναγνωρίσει το παιδί της που έχει πια μεγαλώσει. Πώς θα είναι η πρώτη στιγμή της συνάντησης; Ποιός θα αναγνωρίσει πρώτος τον άλλον, και πώς; Από κάποιο σημάδι, από μια φωτογραφία, από τα μάτια και το βλέμμα;

Εικόνα 19: *Συνάντηση* κόρης και μητέρας, θεατρικά παιχνίδια με μικτή ομάδα, (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη).

Η σκηνή αυτή θα μπορούσε αρχικά να παιχτεί με παράλληλες δράσεις, και στη συνέχεια να αναπαραστήσουν τη στιγμή αυτή δύο άτομα. Τα άλλα παιδιά της ομάδας μπορούν να «ζωντανέψουν» το χώρο, (λιμάνι, αεροδρόμιο, σταθμό τρένων, λεωφορείων).

Στη φάση αυτή μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση γύρω από το τι θα μπορούσαν να έχουν περάσει μητέρες και παιδιά όλα αυτά τα χρόνια και το τι θα μπορούσε να συμβεί πλέον στις ζωές τους.

Στόχος: Να προκληθεί μια συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα και τις σκέψεις πού γεννιούνται, καθώς και η ενεργοποίηση της φαντασίας.

Αφήγηση

Ποιος θα τους πει πόσο υποφέρει; Ποιος θα πει στα παιδιά της πόσο η νοσταλγία καίει το μυαλό και την καρδούλα της. Πώς ροκανίζει την επιθυμία της ο χρόνος ;
Τότε η θάλασσα, τα σύννεφα και η βροχή που την συμπονούσαν, της έλεγαν τα νέα τους. Και εκείνη τους έστελνε μηνύματα αγάπης, αγάπης, αγάπης!
Έως τότε, ας είναι όλοι τους καλά και μέσα και έξω από το νερό. Και ας έρθει ο χρόνος και η αληθινή αγάπη, που ξέρει μόνο να αποδέχεται και να ζυγίσει ακριβοδίκαια!

2.2 Τεχνικές σύνθεσης

2.2.1 Ομαδικό γλυπτό – Tableau Vivant

Η τεχνική αυτή είναι εξαιρετικά δημοφιλής. Ένας-ένας οι μαθητές μπαίνουν και παίρνουν τη θέση τους στο χώρο, παίρνουν μια στάση-πόζα, κοντά ή μακριά, ακουμπώντας ή όχι τους προηγούμενους. Αυθόρμητα, χωρίς να έχει προηγηθεί συνεννόηση, χωρίς σχόλια και υποδείξεις, και διευκρινήσεις από τον/την εκπαιδευτικό, συμπληρώνουν την εικόνα του γλυπτού. Σχηματίζουν έτσι με τα σώματα τους ένα «ομαδικό γλυπτό». Ζητάμε να έχουν στο μυαλό τους το θέμα της ιστορίας που τους απασχόλησε. Αν η θεατρική ομάδα έχει χωριστεί σε δύο μικρότερες ομάδες, η ομάδα που παρακολουθεί συζητά για την εικόνα του γλυπτού που προέκυψε, τι βλέπουν, ποιά σκηνή της ιστορίας, ποιοί είναι, πού είναι, τι νιώθουν, τι έχει συμβεί λίγο πριν, τι συμβαίνει τώρα, τι θα μπορούσε να συμβεί μετά.

Εικόνα 20: Συνθέτοντας το *ομαδικό γλυπτό*, Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Παραλλαγή: Διαλέγουμε εικόνες από την παραμυθο-ιστορία ή φωτογραφίες από αντίστοιχα θέματα που έχουμε δει σε εφημερίδες ή αλλού και τις παρουσιάζουμε με τη μορφή των ομαδικών γλυπτών. Μπορούμε να δουλέψουμε ως μία ομάδα το «γλυπτό» μας, ή να χωριστούμε σε δύο ή περισσότερες ομάδες των 5-6 ατόμων και να παρουσιάσουμε διαδοχικά τα γλυπτά μας η μία ομάδα στην άλλη.

Επίσης, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν να δημιουργήσουν στο χώρο μια «παγωμένη εικόνα»,[383] να παρουσιάσουν σαν φωτογραφία, κάποιο στιγμιότυπο του παραμυθιού που τα συγκίνησε, χρησιμοποιώντας τα σώματα των συμμαθητών τους.

Οι ομάδες, με τη σειρά, παρουσιάζουν την εικόνα τους και οι συμμαθητές τους προσπαθούν να μαντέψουν τι παριστάνει και ποιός θα μπορούσε να είναι ο τίτλος της. Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά, χτυπώντας μια φορά τα χέρια να ζωντανέψουν για λίγο την εικόνα τους και με το δεύτερο χτύπημα να την ξαναπαγώσουν.

[383] Είναι μια σημαντική τεχνική θεατρικού αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης (έχει ήδη αναφερθεί), μια τεχνική που ταιριάζει στα παραμύθια, λόγω της ιδιαιτερότητας των ηρώων. Η άσκηση βοηθά στο να εξοικειώνεται κανείς με τους κώδικες και τις τεχνικές της παράστασης. Ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής, δίνει ένα θέμα, ο/οι μαθητής/τες, καλείται να ακινητοποιηθεί, να παγώσει, και να αποδώσει το θέμα αυτό χρησιμοποιώντας το σώμα του, την έκφραση του προσώπου του και το βλέμμα.

Είναι γεγονός ότι, όταν ζητάμε από τα παιδιά να διαλέξουν τρεις φάσεις καθοριστικές της ιστορίας (αρχή, μέση και τέλος, αλληλουχία γεγονότων) για να τις αναπαραστήσουν, επιλέγουν συνήθως τις πιο δραματικές. (Σχετικά με αυτού του είδους τις τεχνικές υπάρχει πλέον και ελληνική βιβλιογραφία).[384]

2.2.2 Χαλάρωση

Ολοκληρώνουμε το μάθημα μας όπως το αρχίσαμε σε κύκλο, στο σχήμα δηλαδή της ισοτιμίας. Αν θέλουμε κρατιόμαστε από τα χέρια ή ο ένας ακουμπά, ώμο με ώμο, τον άλλον. Γινόμαστε κρίκοι μιας αλυσίδας.

Κάθε μέλος της ομάδας, όταν νιώσει έτοιμο, λέει με την σειρά του μια λέξη ή μια φράση, που προκλήθηκε από την εμβάθυνση του στο δράμα. Τη ρίχνει στη μέση του κύκλου, σαν να βγάζει και να πετά από μέσα του κάτι που τον βάραινε, όπως θα έριχνε μια πέτρα στη θάλασσα. Αφήνουμε λίγο χρόνο να απορροφηθεί η κίνηση των νοητών κύκλων που σχηματίζονται στο νερό από την αναταραχή, πριν το επόμενο παιδί βγάλει από μέσα του και μοιραστεί με την ομάδα το συναίσθημα, τη σκέψη του ή μια ευχή του, σχετική πάντα με την ιστορία.

Τέλος, όλοι μαζί «εκτινάσσουμε» απελευθερωτικά προς τα πάνω τη λέξη «αγάπη, αγάπη, αγάπη»,[385] σαν για να φτάσει ψηλά, να ακουστεί παντού και επιστρέφοντας στη γη να λειτουργήσει μέσα μας λυτρωτικά. Τώρα είμαστε έτοιμοι να περάσουμε ξανά από τη φανταστική ιστορία στην πραγματικότητα.

2.2.3 Αναστοχαστική συζήτηση

Στο τέλος, με αφετηρία το παραμυθόδραμα, μπορεί να ανοίξει μία συζήτηση, και ειδικά με τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να θιγούν γενικότερα θέματα: Το διαφορετικό ως εξιλαστήριο θύμα ή (περνώντας στο άλλο άκρο), ως υπερτιμημένο πρότυπο, (π.χ. στον κόσμο του θεάματος και της μόδας). Μονογονεϊκές οικογένειες, χωρισμένοι

[384]Ενδεικτικά αναφέρω: Άλκηστις, (Κοντογιάννη), *Η δραματοποίηση για παιδιά,* Άλκηστις, Αθήνα, 1983. Αυδή Άβρα, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση,* 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007. Γκόβας Νίκος, *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003. Κουρετζής Λάκης, *Το θεατρικό παιχνίδι,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1991. Μουδατσάκις Τηλέμαχος, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση,* Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994. Σέξτου Περσεφόνη, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1998. Φιλιππάκης Μανόλης, *Δημιουργικά παιχνίδια εξωτερικού χώρου*, Λευκό Αερόστατο, Χανιά, 1997.

[385] Η λέξη «αγάπη», είναι η λέξη η οποία επιλέγεται συνήθως από τις ομάδες μετά από αυτήν την δραστηριότητα.

γονείς, αδέρφια που μεγαλώνουν χωριστά. Ξενιτιά. Υπάρχουν συγγενείς στο εξωτερικό; Τι συζητήσεις γίνονται στα σπίτια εκείνων που έμειναν και εκείνων που έφυγαν. Τι ψυχική φθορά επιφέρει ο ξενιτεμός, η νοσταλγία, η μοναξιά;

Πόσο πιστεύουμε ότι διαφέρει ο Έλληνας μετανάστης από τους ξένους που ζούνε για διάφορους λόγους στη χώρα μας. Πώς είναι οι σχέσεις μας με τους συμμαθητές μας από άλλες χώρες στο σχολείο και στην γειτονιά; Ο γάμος σε νεαρή ηλικία και τα προβλήματά του, νεανική εγκυμοσύνη. Μικτοί γάμοι. Ενδοοικογενειακή βία. (Κακοποίηση παιδιών). Αλλάζουν οι άνθρωποι; Και αν ναι, προσωρινά ή για πάντα; Η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Το σύγχρονο δουλοπάζαρο. Παγκοσμιοποίηση και ρατσισμός.

2.3 Προτάσεις για Παιχνίδια με το *θαλασσολούλουδο*

Αν κάποιος προσπαθήσει να διηγηθεί ένα παραμύθι, θα το πει σίγουρα με τον δικό του τρόπο, θα το ντύσει με δικά του συναισθήματα. Όλοι διαβάζουν την ίδια ιστορία ή ακούν την ίδια αφήγηση, αλλά ο καθένας την προσλαμβάνει αλλιώς. Προσέχει διαφορετικά σημεία, συγκινείται με διαφορετικούς λόγους, ταυτίζεται με διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητας των ηρώων.

2.3.1 Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν στους μαθητές τους, μια σειρά από δραστηριότητες, όπως:

i. Να γράψουν τη συνέχεια του παραμυθιού, ή την ανατροπή του.
ii. Να σκεφτούν ποιος ήρωας από άλλο παραμύθι θα μπορούσε να επέμβει και να κάνει την ανατροπή.[386]
iii. Να παρουσιάσουν την ιστορία παίζοντας κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών, ακόμα θα μπορούσαν να χωριστούν σε ομάδες και αφού χρησιμοποιήσουν διαφορετικές τεχνικές να παρουσιάσουν κάθε μια (ομάδα) την δουλεία της, στις άλλες.
iv. Να την αφηγηθούν με έναν δικό τους τρόπο, με ρυθμό, με μουσική, με την βοήθεια μουσικών οργάνων, με ήχους.

[386] Βλέπε π.χ. Στέλλα Μιχαηλίδου, *Περπατώ εις το δάσος,* Επόμενος Σταθμός, 2004.

v. Να γράψουν ποιήματα, μονολόγους, δικά τους παραμύθια, δικές τους μικρές ιστορίες, πάνω στο ίδιο θέμα τις οποίες στη συνέχεια, αν το θελήσουν, θα δραματοποιήσουν.

vi. Να γράψουν γράμματα που θα τα έβαζαν σε μπουκάλια, σταλμένα από τη μητέρα στα μικρά της, και από εκείνα προς τη μητέρα τους, με την ελπίδα ότι θα τους τα πάει η θάλασσα. Στη συνέχεια θα μπορούσαν να διαβαστούν τα γράμματα όσων το επιθυμούσαν.

vii. Να σκεφτούν τραγούδια σχετικά με το παραμύθι, να γράψουν δικά τους ή να χρησιμοποιήσουν γνωστά τραγούδια,[387] (το τραγούδι των ηρώων του, τι στίχους θα είχε; Τι μελωδία;)

viii. Να ζωγραφίσουν εικόνες εμπνευσμένες από θεατρικό παιχνίδι πάνω στο κείμενο του *Θαλασσολούλουδου*, καθώς και να συζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν οι ζωγραφιές τους, επίσης και σε σχέση με αυτές του εικονογράφου.

α) β)

Εικόνα 21: α) Ζωγραφιά από τον Παναγιώτη Δαφιώτη, εικονογράφου του παραμυθιού. β) Ζωγραφιά από μαθήτρια Δημοτικού Σχολείου. Εμπνευσμένες και οι δύο από το κείμενο του παραμυθιού.

ix. Να δημιουργήσουν τη «βαλίτσα της ιστορίας», τοποθετώντας σε αυτήν αντικείμενα των ρόλων-ηρώων, κάποια από τα οποία θα μπορούσαν να φιλοτεχνηθούν από τους μαθητές.

[387] Θα μπορούσε για παράδειγμα να ακουστεί στο τέλος, το παραδοσιακό τραγούδι *Τζιβαέρι*.

x. Να μπουν στη διαδικασία να ψάξουν φωτογραφίες και άρθρα, ή και ποιήματα, που θα αποτελέσουν το υλικό πάνω στο οποίο θα στηρίξουν τη δουλειά τους.

xi. Να διαλέξουν δέκα σύμβολα ή εικόνες για τις αντίστοιχες δέκα σημαντικότερες στιγμές των ηρώων της ιστορίας που καθόρισαν την εξέλιξη της, και να παρουσιάσουν ένα γράφημα.

xii. Να βρουν παραμύθια και ιστορίες που να μοιάζουν μεταξύ τους και να έχουν κοινά σημεία με το παραμύθι που τους απασχόλησε.

xiii. Να παίξουν ένα μιμητικό παιχνίδι, όπου με κινήσεις παντομίμας ο μαθητής που δρα θα προσπαθεί να αποκαλύψει στους συμπαίχτες του τον τίτλο ενός παραμυθιού ή ενός θεατρικού έργου.

xiv. Να μιλήσουν ή να γράψουν για την εμπειρία αυτού του θεατρικού παιχνιδιού.

Εικόνα 22: Ζωγραφιά με θέμα το *Θαλασσολούλουδο* από μαθήτρια Δημοτικού σχολείου.

Όπως υποστηρίζει σχετικά ο Θ. Γέρος:

> Τα καλλιτεχνικά μαθήματα, και μαζί και το θέατρο, βοηθούν στην ποικίλη παρουσίαση και επεξεργασία θεμελιωδών γνωστικών εννοιών. Το παιδί ζωγραφίζει, κατασκευάζει ένα μοντέλο, γράφει, παίζει ένα ρόλο. Κατά τη διαδικασία ή στο τέλος της το παιδί κατακτά με πληρότητα τις δύσκολες έννοιες.[388]

[388] Θεόφραστος Γέρου, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* όπ. π., σ. 9.

Καθόμαστε σε κύκλο και ξεκινάμε, ένας-ένας με τη σειρά, να λέμε το παραμύθι. Όμως πρέπει να έχουμε πει όλο το παραμύθι σε πέντε λεπτά. Δε διακόπτουμε αυτόν που μιλάει και δεν ξαναφέρνουμε την ιστορία πίσω χρονικά. Όταν έρθει η σειρά μας, πιάνουμε την αφήγηση από το σημείο που είχε σταματήσει ο προηγούμενος. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πουν το παραμύθι, σαν να είχαν απέναντί τους κάποιον που δεν το έχει ακούσει ή δεν το έχει διαβάσει.

Προτρέπουμε τα παιδιά να πουν το παραμύθι το καθένα με το δικό του τρόπο. Ερεθίσματα μπορούν να πάρουν αν θέλουν, από το κοντινό τους περιβάλλον, τη γιαγιά στο χωριό, την πολυλογού γειτόνισσα, κ.ά.

Εικόνα 23: Καθισμένοι στον κύκλο, παιδιά και γονείς, λένε το παραμύθι ο καθένας με τον δικό του τρόπο. (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη).

Όταν τελειώσουμε συζητάμε τις διαφορές που είχε το παραμύθι που εμείς αφηγηθήκαμε από αυτό που είναι γραμμένο στο κείμενο.

Ένας άλλος τρόπος να ξαναπούμε το παραμύθι, είναι να το λέμε ένας-ένας, όπως στην παραπάνω δραστηριότητα, αλλά σαν να το αφηγείται κάθε φορά κάποιο συγκεκριμένο πλάσμα του παραμυθιού. Για παράδειγμα: λέμε το παραμύθι ή ένα μέρος του, σαν να το αφηγείται το «θαλασσολούλουδο» και στη συνέχεια σαν να το διηγείται ο επιστήμονας, μια γοργόνα ή κάποιο άλλο πρόσωπο.

Θα μπορούσαμε επίσης να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες που η κάθε μια να λέει το παραμύθι από την πλευρά ενός διαφορετικού ήρωα και να ξεκινήσει έτσι η κάθε ομάδα να αφηγείται μια συγκεκριμένη σκηνή του παραμυθιού, ιδωμένη διαφορετικά.

Χωριζόμαστε, τώρα, σε ομάδες ή κρατάμε την προηγουμένη σύνθεση. Κάθε ομάδα διαλέγει μια εικόνα, μια σκηνή του παραμυθιού. Εκείνη που θυμάται πιο έντονα. Η μία ομάδα παρουσιάζει τη σκηνή της στις άλλες. Είναι πολύ πιθανό περισσότερες από μία ομάδες να έχουν διαλέξει να δραματοποιήσουν την ίδια σκηνή. Παρατηρούμε και σχολιάζουμε στη συνέχεια πόσο διαφορετικά παίχτηκε από κάθε ομάδα. Τι ήταν αυτό που έκανε την εκδοχή να διαφέρει από την άλλη;

2.3.2 Ο βατραχάνθρωπος: Παιχνίδι ετοιμότητας και επικοινωνίας

Τοποθετούμε στο πάτωμα στεφάνια ή σχεδιάζουμε κύκλους, οι οποίοι αποτελούν τις φωλιές των πλασμάτων του θαλάσσιου βυθού, που δεν είναι άλλα από τα παιδιά της ομάδας. Εκεί θα καταφεύγουν για να προστατευτούν από τον συμμαθητή - βατραχάνθρωπο, που εισβάλει στον ζωτικό τους χώρο με σκοπό να τα πάρει μαζί του, στον δικό του κόσμο, στη στεριά. Ο εμψυχωτής, τους αφηγείται μια ιστορία ανάλογη με αυτή του «θαλασσολούλουδου». Όταν αναφέρει τη λέξη «βατραχάνθρωπος», εκείνος, που κολυμπάει-κινείται διαρκώς ανάμεσά τους, ορμά να τους πιάσει. Όποιος προλάβει και μπει στη φωλιά είναι ασφαλής. Όποιος πιαστεί μεταμορφώνεται σε βατραχάνθρωπο. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να γίνουν όλα ή τα περισσότερα παιδιά της ομάδας βατραχάνθρωποι.

Στην αφήγησή μας χρησιμοποιούμε όσες περισσότερες λέξεις γίνεται που να αρχίζουν από τη συλλαβή «βα», για να μπερδέψουμε τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γίνεται διασκεδαστικό.

Για παράδειγμα λέμε: «Ξαφνικά ένας βά…τραχος έπεσε από το ράμφος ενός πουλιού και βρέθηκε στο βυθό». Ή, «Ένας βα…ρκάρης έπεσε στη θάλασσα». Νομίζουν ότι θα πούμε τη λέξη «βατραχάνθρωπος» και τρέχουν. Όταν ακούν κάτι άλλο βάζουν τα γέλια, και χαλαρώνουν. Παρόμοιο είναι και το ακόλουθο παιχνίδι.

2.3.3 Παιχνίδι ετοιμότητας και επικοινωνίας: Τα νησιά

Τοποθετούμε κάτω στο πάτωμα εφημερίδες (ή στεφάνια γυμναστικής), που είναι τα νησιά και το ακάλυπτο πάτωμα ή η μοκέτα είναι η θάλασσα. Με την βοήθεια μουσικής βρίσκουμε τον ρυθμό μας και κολυμπάμε στην θάλασσα. Κάθε φορά που σταματά η μουσική πατάμε πάνω στις εφημερίδες/νησιά, για να σωθούμε από τους καρχαρίες ή τους βατραχανθρώπους. Σταδιακά λιγοστεύουν οι εφημερίδες, και πρέπει όλοι να πατάνε δυο-δυο ή τρείς-τρείς πάνω στην ίδια, ώσπου στο τέλος πατάνε όλα τα παιδιά πάνω στο ίδιο κομμάτι εφημερίδας.

2.3.4 Παιχνίδι με τα χρώματα: Άσκηση συγκέντρωσης και εγρήγορσης

Έχουμε τέσσερις χρωματιστές κάρτες. Μια μπλε, που την δείχνουμε στα παιδιά και τα ρωτάμε τι τους θυμίζει το χρώμα αυτό. Συνήθως απαντούν: τον ουρανό και την θάλασσα. Στη περίπτωσή μας, ταιριάζει το δεύτερο. Συμφωνούμε μαζί τους ότι κάθε φορά που θα τους δείχνουμε την κάρτα με το μπλε χρώμα, θα χτυπάνε τα χέρια τους ψηλά, πάνω από τα κεφάλια τους.

Η δεύτερη κάρτα είναι πράσινη. Στην ερώτηση τι τους θυμίζει, τα πιο πολλά παιδιά λένε τη φύση, το χορτάρι. Κρατάμε το δεύτερο που σε σχέση με την ιστορία μας, συμβολίζει την στεριά. Όταν τους δείχνουμε αυτήν την κάρτα καλούνται να χτυπούν τα πόδια τους στη γη, στο πάτωμα.

Η επόμενη κάρτα έχει κίτρινο χρώμα. Συνήθως αυτό το χρώμα τους φέρνει στον νου τον ήλιο. Ο ήλιος μας φτιάχνει την διάθεση ,όταν η μέρα είναι όμορφη, μας κάνει χαρούμενους. Οπότε η αντίδραση που τους ζητάμε εδώ είναι ένα δυνατό γέλιο.

Η τελευταία μας κάρτα είναι μαύρη. Συμφωνούμε πως συμβολίζει τη λύπη, στην προκειμένη περίπτωση του «θαλασσολούλουδου». Στο χρώμα αυτό τους ζητάμε να κάνουν πως, τάχα είναι τόσο λυπημένα που κλαίνε. Κάνουμε πρόβα, για να θυμούνται τις αντιδράσεις τους και ξεκινάμε το παιχνίδι. Δείχνουμε τις κάρτες με τα χρώματα εναλλάξ, προσπαθώντας να τους μπερδέψουμε. Όταν το παιχνίδι προχωρήσει, κάνουμε και συνδυασμό δύο και τριών χρωμάτων. Μπλε και πράσινο, χτυπάνε πόδια και χέρια, κ.λπ. Κάθε παιδί που κάνει λάθος βγαίνει από το παιχνίδι και γίνεται παρατηρητής. Προτείνουμε ο κάθε μαθητής που κάνει λάθος, να κάνει μόνος του δύο βήματα πίσω και να κάθεται, ή να περνάνε απέναντι δίπλα στον εμψυχωτή. Συνεχίζουμε μέχρι να μπερδευτεί και το τελευταίο παιδί.

Αυτό το παιχνίδι αποδείχθηκε ιδιαίτερα προσφιλές και δεν είναι τόσο εύκολο, όσο ίσως φαίνεται.

2.3.5 Κίνηση στο χώρο: Άσκηση συγκέντρωσης, εγρήγορσης και μάθησης

Σε τρία σημεία μιας αίθουσας ή και σε εξωτερικό χώρο βάζουμε να σταθούν αντίστοιχα τρία παιδιά, μακριά το ένα από το άλλο. Αυτά τα παιδιά θα είναι οι «μάνες» του παιχνιδιού. Το πρώτο λ.χ. είναι η θάλασσα, το δεύτερο το βουνό, το τρίτο η πόλη, κάθε φορά που ονοματίζει ο εμψυχωτής π.χ. ένα πλάσμα που ζει στη θάλασσα τρέχουν όλα τα παιδιά και αγκαλιάζουν την «μάνα» θάλασσα. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού κάθε φορά τρέχουν τα παιδιά και αγκαλιάζουν την αντίστοιχη «μάνα», (Θάλασσας, βουνού, πόλης). Το παιχνίδι αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά μαθήματα και με τις κατάλληλες προσαρμογές. Είναι ένας ευχάριστος τρόπος να μάθουν τα παιδιά, παίζοντας μαθηματικά, γεωγραφία, φυσική, γραμματική, κ.α. Οι τρείς «μάνες» που ορίζουμε μπορούν να είναι π.χ. ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα. Εκτελούμε την άσκηση και κατά την διάρκειά της φωνάζουμε λ.χ. την λέξη *παίζω* οι συμμετέχοντες τρέχουν στην «μάνα» των ρημάτων, *λουλούδι* τρέχουν όλοι στη «μάνα» των ουσιαστικών, *χαρούμενο* τρέχουν και αγκαλιάζουν αντίστοιχα την «μάνα» των επιθέτων. Αν κάποια φορά μπερδευτούν δικαιούται η «μάνα» να τα φωνάξει κοντά της.

2.3.6 Ιδέες για επεξεργασία με εικόνες του καλοκαιριού

Η Περσεφόνη Σέξτου, μας δίνει ιδέες για ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης: [389]

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζουμε θέματα για επεξεργασία, δηλαδή εικόνες για μυθοπλασία και αυτοσχεδιασμό. Πρόκειται για εικόνες που μπορούν να ζωντανέψουν με το παιχνίδι της «σταθερής εικόνας» και να εξελιχθούν σε ένα δρώμενο ή να γίνουν αφορμές για δημιουργία μύθων πάνω στους οποίους θα στηθεί η δραματοποίηση. Η παρακάτω λίστα από διαφορετικά θέματα συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, αξιοποιεί γεγονότα της καθημερινότητάς μας και αναβιώνει σκηνές της λαϊκής μας παράδοσης. Μέσα από τις εικόνες αυτές στοχεύουμε να διεγείρουμε την παιδική φαντασία, τη συνθετική

[389] Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή,* όπ. π., σσ. 205-213.

δημιουργική σκέψη και να καλλιεργήσουμε το λόγο και την έκφραση μέσα από μια εξ ολοκλήρου συλλογική πορεία και δημιουργία. Κάθε εικόνα – θέμα δίνει τον τόπο, χρόνο, τα πρόσωπα και την κατάσταση. Η ομάδα επομένως έχει απαντήσεις για τα βασικά ερωτήματα *πού, πότε, ποιός,* στοιχεία ικανοποιητικά για να αποδώσει ερμηνείες στο συμβάν δηλαδή να βρει το *γιατί,* στην ψυχολογική κατάσταση των προσώπων και στην πιθανή εξέλιξη της δράσης. […]

Εικόνες:

1. Ένα κορίτσι βάζει στο αυτί της ένα μεγάλο κοχύλι και ακούει μια παράξενη μουσική να το καλεί στη θάλασσα. Την ακολουθεί και βλέπει να την περιμένει ο Ποσειδώνας.

2. Ένας κάβουρας παντρεύεται μια καβουρίνα και γίνεται μεγάλο γλέντι σε γούρνα στα βράχια. Όλα τα μικρά ψαράκια είναι καλεσμένα.

3. Παρέα μικρών εξερευνητών κατασκηνώνει στην αμμουδιά. Το βράδυ τους επισκέπτεται μια θαλάσσια χελώνα careta - careta.

4. Ο Ίκαρος και ο Δαίδαλος, γνωστοί ήρωες από την ελληνική μυθολογία, έρχονται σε μια έρημη παραλία, με ενισχυμένα φτερά, να δοκιμάσουν να πετάξουν ξανά κοντά στον ήλιο. Ένα μικρό παιδί όμως τους παρακολουθεί πίσω από τους βράχους.

5. Οι γλάροι κάνουν αγώνες για την πιο θεαματική βουτιά. (Προτείνουμε να γίνει χορογραφία.)

6. Ένα κορίτσι χτίζει ένα κάστρο στην άμμο και σκάβοντας φέρνει στην επιφάνεια ένα χρυσό δαχτυλίδι. Το φοράει και μεταμορφώνεται σε γοργόνα. Κάνει μια βουτιά στη θάλασσα και κατεβαίνει στο βυθό στους φίλους της, τα ψάρια, τα όστρακα και τα κοράλλια.

7. Στο χωριό μαζεύουν τα καρπούζια στο μποστάνι και τα φορτώνουν στα αυτοκίνητα να τα πάνε στην αγορά να τα πουλήσουν.

8. Στον τρύγο τα παιδιά πατάνε σταφύλια και χορεύουν.

9. Στο ξωκλήσι του Προφήτη Ηλία μια γριούλα πάει από το προηγούμενο βράδυ για ν’ ανάψει τα καντήλια και βλέπει στον αυλόγυρο έναν γέρο μαζί με το

γαϊδουράκι του. Τον πλησιάζει και κουβεντιάζουν για τα πανηγύρια στα χρόνια τους.

10. Μια παρέα από παιδιά ανοίγουν ένα παγωτατζίδικο. Φτιάχνουν όλοι μαζί το παγωτό και βγαίνουν στους δρόμους του χωριού να το πουλήσουν. Στο πρώτο πελάτη πάνε να σερβίρουν και βλέπουν μέσα στο δοχείο με το παγωτό τη γάτα τους να γλείφεται.

11. Στο δάσος οι μέλισσες φτιάχνουν το μέλι τους, όταν μια αρκουδίτσα πλησιάζει.

12. Ο Ιούνιος, ο Ιούλιος και ο Αύγουστος κάθονται πάνω στους θρόνους τους και καμαρώνουν για τα φρούτα τους. Τα φρούτα έρχονται ένα-ένα και με τα σώματά τους φτιάχνουν μια φρουτοσαλάτα.

13. Δυο ζωγράφοι βάζουν στοίχημα για το ποιός θα φτιάξει πιο όμορφα το καλοκαίρι, και φωνάζουν τα χρώματα να τους βοηθήσουν.

14. Ένα ταξίδι με το αερόστατο. Τα παιδιά περιγράφουν τι βλέπουν από ψηλά. Ξαφνικά εντοπίζουν μια πυρκαγιά στο δάσος!

15. Ένας τζίτζικας τραγουδάει με την κιθάρα του, όταν μια αγριόγατα του πατάει το ένα του φτερό και βγάζει μια κραυγή πόνου. Πιάνουν οι δυο τους την κουβέντα και γίνονται οι καλύτεροι φίλοι.[390]

2.3.7 Ασκήσεις αυτοσχεδιασμού για μεγαλύτερους μαθητές

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσες είναι και οι αντίστοιχες ασκήσεις για μεγαλύτερους μαθητές που προτείνει ο Jacques Lecoq[391]. Θα μελετήσουμε μερικές από αυτές που θα αποτελέσουν καλό υλικό για βελτίωση του αυτοσχεδιασμού.

Το στοιχειώδες Ταξίδι

Πρώτη φάση:

Σε αυτό το ταξίδι μέσα στη φύση, περπατάμε, τρέχουμε, σκαρφαλώνουμε, πηδάμε. Αυτό το θέμα το παίζει καθένας μόνος του, δεν υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, ακόμα και αν εκτελείται παράλληλα από πολλούς μαθητές.

[390] Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή*, όπ. π., σσ. 211-213.
[391] Jacques Lecoq, *Το ποιητικό σώμα, μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης,* όπ. π., σσ. 68-70.

Ο εμψυχωτής κατευθύνει αφηγούμενος, τα μέλη της ομάδας στο ταξίδι φαντασίας.

Με το ξημέρωμα, βγαίνετε από τη θάλασσα, ανακαλύπτετε ένα δάσος πέρα μακριά, και αρχίζετε να κατευθύνεστε προς τα εκεί. Διασχίζετε τη αμμώδη παραλία, μετά μπαίνετε μέσα στο δάσος. Εκεί, ανάμεσα στα δέντρα και τα φυτά που πυκνώνουν ολοένα και περισσότερο, ψάχνετε την έξοδο. Ξαφνικά, απροσδόκητα, βγαίνετε από το δάσος και βρίσκεστε απέναντι στο βουνό. «Απορροφάτε» την εικόνα αυτού του βουνού, ύστερα αρχίζετε να ανεβαίνετε, από τις πρώτες χαμηλές πλαγιές μέχρι τους βράχους και τον απόκρημνο γκρεμό όπου πρέπει να αναρριχηθείτε. Στην κορυφή του βουνού, ανοίγεται ένα απέραντο τοπίο: ένα ποτάμι που κυλάει μέσα στην κοιλάδα, ύστερα η πεδιάδα, και τέλος, μακριά στο βάθος, η έρημος. Κατεβαίνετε από το βουνό, διασχίζετε τον καταρράκτη, περπατάτε μέσα στην πεδιάδα, κατόπιν στην έρημο, και τελικά δύει ο ήλιος.

Αντίστοιχες ασκήσεις εφαρμόστηκαν όπως είδαμε παραπάνω, τόσο στην παράσταση εφαρμογής με μικτό κοινό, όσο και στην περίπτωση μελέτης, με τα μέλη των εκάστοτε ομάδων να συμμετέχουν σε αυτές με μεγάλη προθυμία, να δείχνουν δε ότι τις απόλαυσαν ιδιαίτερα.

Δεύτερη φάση:

Αρχίζουμε ξανά τον αυτοσχεδιασμό πάνω στο ίδιο θέμα, σε μία διάσταση όμως ακραία, κάτω από δυσχερείς καιρικές συνθήκες.

Η θάλασσα λυσσομανάει, σας πετάει το κύμα πάνω στην παραλία. Η παραλία σαρώνεται από μια καταιγίδα. Το δάσος, σταδιακά, παίρνει φωτιά. Τη στιγμή που είστε πάνω στο βουνό, γίνεται σεισμός, υπάρχουν κατολισθήσεις, έπειτα κατρακυλάτε προς τον καταρράκτη, που έχει φουσκώσει. Κρεμόσαστε στα δέντρα, τελικά φτάνετε στην έρημο, όπου σηκώνεται αμμοθύελλα.

Αυτοί οι ακραίοι αυτοσχεδιασμοί οδηγούν τους μαθητές να ζήσουν καταστάσεις που δεν έχουν ζήσει ποτέ, να εκτελέσουν κινήσεις πολύ δύσκολες που δεν έχουν κάνει ποτέ στη ζωή τους, έτσι ώστε το σώμα να δράσει στο όριο των δυνατοτήτων του, μέσα στο επείγον και το φανταστικό.

2.4 Ασκήσεις ταύτισης

Προτείνουμε στους μαθητές, να γίνουν τα διαφορετικά στοιχεία της φύσης: νερό, φωτιά, αέρας, γη, να σωματοποιήσουν για παράδειγμα, το νερό της θάλασσας, το κύμα που όλο και μεγαλώνει, γίνεται τρικυμία μετά ησυχάζει σιγά-σιγά και ηρεμεί. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε ένα είδος ταύτισης των μαθητών με το εκάστοτε στοιχείο και τους βοηθά να αποκτήσουν μια εμπειρία μέσα από την οποία θα βιώνουν τη μεταβολή της εικόνα τους στην εικόνα του στοιχείου που επιθυμούν να προσεγγίσουν. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, αρχικά η ομάδα θα ασχοληθεί με τις φυσικές ιδιότητες του υλικού, στη συνέχεια μπορεί να μπει και το στοιχείο της αλληλοεπίδρασης, για παράδειγμα, σε έναν αυτοσχεδιασμό να συναντηθούν ένας χαρακτήρας με τα στοιχεία του νερού, πυροσβεστικός, και ένας με τα στοιχεία του αέρα, έτοιμος να ισοπεδώσει τα πάντα στο πέρασμά του. Οι συνδυασμοί, οι ερμηνείες και οι εκβάσεις, είναι άπειρες.

Εικόνα 24: Γινόμαστε κυματάκι της θάλασσας. (Φωτογραφία: Αθανασία Δαφιώτη).

Για την διαδικασία και το αποτέλεσμα της ταύτισης ο Jacques Lecoq επισημαίνει:

> Για να ταυτιστούν [οι μαθητευόμενοι] με το νερό, παίζουν τη θάλασσα, αλλά και τα ποτάμια, τις λίμνες, τα έλη, τις σταγόνες. Προσπαθούμε να προσεγγίσουμε τις δυναμικές του νερού, σε όλες του τις μορφές, από τις πιο τρυφερές ως τις πλέον βίαιες. Είμαι απέναντι στη θάλασσα, την κοιτάζω, την αναπνέω. Η ανάσα μου παντρεύεται την κίνηση των κυμάτων και, σιγά-σιγά, η εικόνα αντιστρέφεται και γίνομαι εγώ ο ίδιος θάλασσα […][392]

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όσες από τις παραπάνω ασκήσεις χρειάζονται για την προετοιμασία του δικού του μαθήματος, προσαρμόζοντάς τες ανάλογα με το θέμα που θα θελήσει να αναπτύξει και λαμβάνοντας, φυσικά, υπόψη το επίπεδο αλλά και την δυναμική της ομάδας του. Καλό είναι να μην βιάζεται κανείς να περάσει από την μια άσκηση στην άλλη, γιατί τα παιδιά χρειάζονται το χρόνο τους για να τις κατανοήσουν και να τις χαρούν.

Ας υπογραμμίσουμε ότι το θεατρικό παιχνίδι όπως άλλωστε και το παραμύθι είναι ψυχαγωγικό και συγχρόνως διδακτικό. Τα παιδιά και ο εμψυχωτής συμμετέχουν με το σώμα, το λόγο, το αίσθημα, τις αναμνήσεις, τη φαντασία, τα όνειρα και εδώ η έννοια της χαράς δεν συγκρούεται με την έννοια της εργασίας.

Εικόνα 25: Άσκηση με την συμμετοχή της εμψυχώτριας. Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης, (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

[392]Jacques Lecoq, *Το ποιητικό σώμα, μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης,* όπ. π., σσ. 68-70.

2.4.1 Ο εκπαιδευτικός ως εμψυχωτής

Ο εμψυχωτής θα πρέπει να είναι μεν διακριτικός συγχρόνως όμως να δηλώνει και την παρουσία του. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως εμψυχωτής, να μην είναι παρεμβατικός, αλλά και να μην περιορίζεται απλώς στον ρόλο του συντονιστή. Ο Λάκης Κουρετζής, αναφέρει σχετικά τα εξής:

> Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει σε μια σχολική τάξη. Όμως δεν μπορεί να γίνει θεατρικό παιχνίδι, αν ο εμψυχωτής δεν μπορεί ν' απαλλαγεί από την ιδεολογία ή το σύνδρομο της τάξης. Θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει με ατσαλάκωτο κοστούμι, γραβάτα και ακαμψία μελών και προσώπου… Η «έδρα» στην τάξη δεν εμποδίζει τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού. Αλλά ο δάσκαλος που θέλει να παίξει το ρόλο του εμψυχωτή πρέπει ν' απαλλαγεί από την ιδέα της, την ύπαρξή της σαν «οχυρού», γνώσης και αξιοπρέπειας. Αληθινά σοβαρός γίνεσαι στα παιδιά όταν επικοινωνείς μαζί τους, όταν τους δίνεις τη δυνατότητα να αποθέτουν ένα μικρό ή μεγάλο μέρος από το συναισθηματικό τους φόρτο και τις ανάγκες που έχουν για δράση και κίνηση. Όταν καταφέρεις να γίνεις ένας δάσκαλος-εμψυχωτής, τότε θα είσαι ένας παιδαγωγός.[393]

Εικόνα 26: Εμψυχώτρια σε συμμετοχική δράση. Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης. (Φωτογραφία: Δημήτρης Πατίλας).

[393] Λ. Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι,* όπ. π., σ. 48.

Αλλά και ο Στέλιος Βγαγκές, αναφέρει σχετικά με τον δάσκαλο-εμψυχωτή:

> Ο δάσκαλος – εμψυχωτής επιδιώκει να «συγκινήσει» το παιδί δίνοντας του ερεθίσματα που το αφορούν και το οδηγούν σε μια διαδικασία προσωπικών αναγκών στις γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές του δομές, δηλαδή στις εμπειρίες του. […] Τα παιδιά δέχονται με βιωματικό τρόπο την επεξεργασία της προσφερόμενης πληροφορίας. Ο δάσκαλος – εμψυχωτής κατευθύνει τη δράση και γίνεται συμπαίκτης και συνεργάτης.[394]

Η Beauchamp δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εμπειρία και την ορθή κατάρτιση του εμψυχωτή και επισημαίνει πως:

> Εξυπακούεται, πως ενώ ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής δημιουργεί και παίζει μαζί με τα παιδιά, παραμένει ο ενήλικας, εκείνος που κατέχει μια σίγουρη πείρα. Εκείνος θα προσφέρει τη δραστηριότητα και τη θεμελίωση στα οποία θα εισάγει τα πρέποντα στοιχεία και, αν μη τι άλλο, θα θέτει το ζήτημα της πειθαρχίας.[395]

Εικόνα 27: Παίζουμε μαζί. Μαθητές Δημοτικού Σχολείου και εμψυχώτρια. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

[394]Βγαγκές Στέλιος, *Μαθαίνοντας μέσα από το θεατρικό παιγνίδι*, (επιμ. Ν. Γκόβας), στο *Το θέατρο και οι παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά από τη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004, σσ. 223-224.
[395]Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο,* όπ. π., σ. 90.

Ως προς την ενεργοποίηση των μαθητών, η Δηώ Καγγελάρη, διευκρινίζει ότι ο εμψυχωτής θα πρέπει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου το παιδί να αποφασίσει χωρίς πίεση τη συμμετοχή του στο παιχνίδι. Γράφει σχετικά:

> Αρχή του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μπορεί ποτέ ο εμψυχωτής να πιέσει ένα παιδί να πάρει μέρος παρά τη θέλησή του. Απλώς οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί να αποφασίσει μόνο του για τη συμμετοχή του και να το παρακινήσει έμμεσα, μέσα από το παιχνίδι.[396]

Και οι παρατηρήσεις της Beauchamp,[397] συμφωνούν με τα παραπάνω και συντάσσονται με τις απόψεις του Roger Caillois, ως προς το ότι:

> [Τ]α παιχνίδια – ασκήσεις οφείλουν να είναι ελεύθερα, όχι καταπιεστικά. […] Η αυτονομία και η ατομική και συλλογική δημιουργικότητα των παιδιών απασχολεί τους εμψυχωτές θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά που αναγκάζουμε να συμμετέχουν είναι δυστυχισμένα, το ίδιο και οι σύντροφοί τους που το βιώνουν, κατά συνέπεια ως τιμωρία.[398]

Είναι πιθανό με αφορμή τη δράση του *Θαλασσολούλουδου*, όπως και κάθε παραμυθιού, ή λογοτεχνικού κειμένου, να ανοιχτούν τα παιδιά και να βγουν στην επιφάνεια προβλήματα που τους απασχολούν, μέσα και έξω από την τάξη. «Αφού ακούσουν μια ιστορία, συχνά νιώθουν πιο σίγουρα και ικανά να μοιραστούν μνήμες και συναισθήματα που συνδέονται με αυτό που μόλις άκουσαν».[399] Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής οφείλει να αφουγκραστεί με μεγάλη προσοχή, υπευθυνότητα και ευαισθησία το κάθε ζήτημα και να το χειριστεί με τον θετικότερο δυνατό τρόπο. Να συμβάλει στην αλληλοκατανόηση και λύση προβλημάτων φέρνοντας τα μέλη της ομάδας πιο κοντά, χωρίς ωστόσο να

---

[396] *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός,* (επιμ. Ξ. Καλογεροπούλου - Δ. Καγγελάρη), Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, Αθήνα, 1991, σ. 161.
[397] Helena Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο,* όπ. π., σ. 119.
[398] R. Caillois, *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*, (Collection Idées), Gallimard NRF, 1958, σ. 61.
[399] Τασούλα Τσιλημένη, (επιμ.), στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* όπ. π., σ. 144.

αναλαμβάνει καθήκοντα θεραπευτή. Έτσι το θεατρικό παιχνίδι, θα έχει για όλους τους μετέχοντες στη διαδικασία, μία «ευεργετική» και «λυτρωτική» επίδραση.

2.4.2 Ο εκπαιδευτικός ως «παιδαγωγός-καλλιτέχνης»

«Ο ψυχωφελής χαρακτήρας και ο παιδευτικός ρόλος, ως συνθήκες 'sinequanon' του θεάτρου», αναφέρει σε σχετικό του κείμενο ο Θ. Γραμματάς: «καθιστούν τη συγκεκριμένη μορφή τέχνης προνομιούχο, […], παράγοντα διαμόρφωσης της συνείδησής του, εμπλουτίζοντας την καθαρά καλλιτεχνική του και με μια εξίσου σημαντική κοινωνική διάσταση».[400]

Ωστόσο πέρα από την καλλιτεχνική και κοινωνική του διάσταση «[…] Η διασύνδεση του θεάτρου, ως πολιτιστικού αγαθού, με την παροχή παιδείας, ως ζητούμενο της σχολικής εκπαίδευσης, και τις ποικίλες δραστηριότητες αγωγής, που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του, περνά μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως αποκλειστικού διαμεσολαβητή και φορέα του παιδευτικού μηνύματος του θεάτρου».[401]Από την εκπαιδευτική σκοπιά τελικά, «αυτό είναι και το ζητούμενο: ο προσδιορισμός, αυτού του διαφορετικού ρόλου που μπορεί να παίξει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά την επαφή της νεολαίας με το θέατρο και τη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών-νέων θεατών, μέσα από την προσωπική τους επικοινωνία με τη γνώση υπό τη μορφή του θεατρικού θεάματος».[402]

Αναντίρρητα η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η μύηση των εκπαιδευόμενων στις τέχνες, εν προκειμένω στην τέχνη του θεάτρου, περνάει μέσα από τον εκπαιδευτικό.

> [Ο εκπαιδευτικός] ευαισθητοποιεί αρχικά τους μαθητές του με τη δραματοποίηση, τους προετοιμάζει με τη διαδικασία της σχολικής θεατρικής παράστασης και, τελικά, τους μυεί στον κόσμο του θεάτρου με τη συμμετοχή τους σε ειδικά γι' αυτούς προορισμένο θέαμα, γίνεται ένας βασικός κρίκος στην αλυσίδα παραγωγής-κατανάλωσης του θεάτρου, συνδέοντας άμεσα την εκπαίδευση με την τέχνη.[403]

---

[400] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* όπ. π., σσ. (124-133), σ. 124.
[401] Όπ. π., σσ. 124-125.
[402] Όπ. π., σ. 125.
[403] Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών*, όπ. π., σσ. 132-133.

Καταλήγοντας θα συμφωνήσουμε με τον Θ. Γραμματά, πως, το θέατρο, με τις ποικίλες παραδοσιακές και πιο σύγχρονες όψεις του, «μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο για τη δημιουργία μιας νέας ανθρωπιστικής ταυτότητας των μελλοντικών γενιών, αντίβαρο στην υπέρμετρη ανάπτυξη του τεχνολογικού πολιτισμού».[404]
Και κατ' επέκταση και με την Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου η οποία σωστά επισημαίνει ότι «Οι κοινές εκδηλώσεις γέλιου, χαράς, αγωνίας και λύπης, όπως και η συνεργασία κατά την πορεία της έκφρασης, φέρνουν το ένα παιδί πιο κοντά στο άλλο».[405] Καθώς και πιο κοντά στον εκπαιδευτικό αλλά και στο σχολείο το ίδιο. «Το συνεχές δούναι και λαβείν, η ανατροφοδότηση που παρατηρείται κατά τη διαδικασία αυτή, χαλκεύει δεσμούς φιλίας και αγάπης, που όλο και σπανιότερα συναντάμε στη μηχανοκρατούμενη και χρησιμοθηρική εποχή μας».[406]

Ένα απόσπασμα από το μήνυμα του Ιάκωβου Καμπανέλλη με αφορμή την Παγκόσμια Μέρα Θεάτρου (2001), δίνει με παραστατικό τρόπο τη δύναμη και τη δυναμική της θεατρικής τέχνης ως τέχνης και του μέλλοντος.

> Νομίζω πως το Θέατρο δε θα πάψει ποτέ να υπάρχει. Νομίζω, όσο κι αν αυτό μπορεί να ακούγεται σαν παράδοξο, πως αυτή η πανάρχαια Τέχνη είναι και Τέχνη του μέλλοντος. Όχι επειδή θα το θέλουν αυτό οι δημιουργούντες το Θέατρο, συγγραφείς, ηθοποιοί, σκηνοθέτες και λοιποί συντελεστές κάθε θεατρικής παράστασης, αλλά επειδή θα το θέλει και στο μέλλον το κοινό, οι θεατές, εσείς.[…] Αν λοιπόν νομίζω πως το Θέατρο δε θα πάψει ποτέ να υπάρχει, είναι γιατί πιστεύω πως ο άνθρωπος δε θα πάψει να ζει χωρίς την αγωνία της αυτογνωσίας… Χωρίς την υπαρξιακή ανάγκη να γίνεται θεατής του εαυτού του και των πράξεων του… Τα ψυχικά συστατικά μας δηλαδή, απ' τα οποία προέκυψε η Τέχνη του Θεάτρου, η οποία αναγεννιέται επί χιλιάδες χρόνια, και θα αναγεννιέται όσο θα υπάρχουν επί γης άνθρωποι – αλλά άνθρωποι όπως εμείς, παιδιά του έρωτα ενός πατέρα και μιας μάνας και όχι προϊόντα επιστημονικών εργαστηρίων.[407]

[404] Θόδωρος Γραμματάς, όπ. π., σ. 133.
[405] Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα,* (επιμ. Τασούλα Τσιλημένη), σ. 222.
[406] Όπ. π.
[407] Ι. Καμπανέλλης, απόσπασμα από το μήνυμα του για την Παγκόσμια Μέρα Θεάτρου, (2001).

3. Σημείωση για τη μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα διδακτορική πρόταση ακολουθεί μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση καθώς βασίζεται στην θεωρητική έρευνα, και την πραγμάτωση θεατρικών δράσεων που ανατροφοδοτούν την αρχική θεωρία. Μέσα σε αυτό το σχήμα όπου θεωρία και πράξη αναπτύσσονται αμοιβαία θεώρησα σημαντικό να εισαγάγω μια ακόμα μεθοδολογική παράμετρο: την σύνταξη, πραγματοποίηση και ανάλυση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων.

Μετά την ολοκλήρωση του θεατρικού προγράμματος συντάχθηκαν και μοιράστηκαν ερωτηματολόγια (βλέπε Παραρτήματα) σε όλα τα μέλη της ομάδας. Ερωτηματολόγια επίσης μπορούν να συνταχθούν (κατά περίπτωση) και να απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Το ζητούμενο ήταν να διαπιστωθεί και με αυτόν τον τρόπο αν και κατά πόσο οι μαθητές έχουν την ανάγκη και αντλούν ευχαρίστηση και γνώσεις μέσα από δραστηριότητες βασισμένες στο θεατρικό παιχνίδι και την παραμυθία.

Τα ερωτηματολόγια συντάχτηκαν, έχοντας κατά νου την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντα, και την εμπειρία των παιδιών σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι. Υπάρχουν σχολεία με θεατρικές ομάδες στις οποίες τα παιδιά έχουν αποκτήσει μια κάποια εμπειρία, ιδίως αν προέρχονται και από σχολεία όπου υπήρχαν αντίστοιχες δράσεις, αλλά υπάρχουν και μαθητές που δεν είχαν αυτήν την ευκαιρία. Κατά την σύνταξη των ερωτηματολογίων ελήφθη υπόψη και η εμπειρία του εκπαιδευτικού όπως και η ειδικότητα του εκπαιδευτικού που είχε αναλάβει την θεατρική αγωγή των μαθητών του. Αν δηλαδή είχε σχετικές σπουδές ή συμπλήρωνε το ωράριο του διδάσκοντας θεατρική αγωγή.[408]

Οι ερωτήσεις κινήθηκαν σε τρείς άξονες: Πρώτα μια ομάδα ερωτήσεων αφορά στην σχέση που είχαν τα παιδιά με τα παραμύθια, όπως και τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τα αποτελέσματα της ένταξης τους στην θεατρική ομάδα. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων διερευνά την εμπειρία της συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι και τις επιδράσεις στις σχέσεις μαθητών/εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων περιστρέφεται γύρω από τα συγκεκριμένα

[408] Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής καταργήθηκε από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 2012-13. Με έγγραφο που δημοσιεύτηκε στις 22/2/2011, το υπ. αριθμ. 124662/Γ2/1-11-2011, του Υπουργείου Παιδείας Δ.Μ.Β.Θ., (ενώ είχε καταργηθεί τον Σεπτέμβριο του 2011 το μάθημα Στοιχεία Θεατρολογίας στο Λύκειο).

παραμύθια με τα οποία δούλεψαν τα παιδιά και συγκεκριμένα αφορούν στο βαθμό κατανόησης και αναγνώρισης κοινών στοιχείων και κεντρικών εννοιών που τα χαρακτηρίζουν.

Οι τρείς ομάδες αυτές συντείνουν στο να σκιαγραφήσουν μια συνολική εικόνα σε σχέση με το κατά πόσο ωφελήθηκαν οι μαθητές από τις δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, το πώς βίωσαν τη συμμετοχή στην ομάδα, το πώς κατανόησαν έννοιες μέσα από τη τριβή τους με συγκεκριμένα αφηγήματα, και εν τέλει πως όλα αυτά επέδρασαν στην ευρύτερη παιδαγωγική διαδικασία, την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αυτοπεποίθηση, και την ικανότητα για κοινωνικοποίηση και συνεργασία.

Βέβαια, είναι σημαντικό να προσεγγιστούν και οι οργανωτές και εμψυχωτές αυτών των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων με σκοπό να ενταχθεί σε αυτή την μελέτη και η δική τους σκοπιά. Οι συνεντεύξεις που έγιναν και σχόλια πάνω σε αυτές παρατίθενται στο παράρτημα Ι, (βλέπε σσ. 232-248).

Οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούν κεντρικό μεθοδολογικό άξονα, όπως θα μπορούσε να συμβαίνει σε μια έρευνα λ.χ. εθνογραφικού χαρακτήρα, αλλά συμπληρωματική χρήση ενός μεθοδολογικού εργαλείου, η χρήση του οποίου κάνει δυνατή μια πιο εστιασμένη προσέγγιση των απόψεων μαθητών και παιδαγωγών. Με αυτό τον τρόπο «δίνεται φωνή» και βήμα στους μέτοχους των θεατρικών-παιδαγωγικών δράσεων στα σχολεία, κάνοντας πιο ευχερές το να βγουν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Το να παρατεθούν οι τρόποι με τους οποίους οι μέτοχοι της θεατρικής αγωγής αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, τις προσδοκίες, και τα οφέλη όπως και τα προβλήματα που συναρτώνται με την θεατρική αγωγή, είναι αναντίρρητα σημαντικό. Αυτά τα δεδομένα, οι καταγεγραμμένες απόψεις, βρίσκουν την θέση τους μέσα σε ένα μικτό μεθοδολογικό πλαίσιο ως στοιχείο κατανόησης και εμβάθυνσης στο πολύπλευρο φαινόμενο της μάθησης δια του θεάτρου. Η μη ένταξη και ανάλυση των όσων έχουν να πουν εκείνοι που εφαρμόζουν, βιώνουν και πραγματώνουν την θεατρική αγωγή θα καθιστούσε την παρούσα εργασία πιο φτωχή νοηματικά και κατά κάποιο τρόπο αυτό-αναφορική.

Σε επίπεδο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν τόσο από τις συνεντεύξεις (με τους δύο θεατρο-παιδαγωγούς) όσο και από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι περίπου εξήντα μαθητές/τριες πρέπει να σημειωθούν τα εξής:

Οι συνεντεύξεις ανήκουν στην κατηγορία των ημι-δομημένων (semi-structured interviews), καθώς οι διαφορές στην προσέγγιση αλλά και στην προέλευση που χαρακτήριζαν την παιδαγωγική ταυτότητα των εμπλεκομένων συνέτειναν στο να

διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και να υπάρξει ένας βαθμός ευελιξίας. Προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις στην πορεία που ακολουθούσε η συνέντευξη βοήθησε στο να αντληθούν οι κατάλληλες πληροφορίες και να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να διευκολύνει τους ερωτώμενους να στοχαστούν και να δώσουν απαντήσεις σε βάθος, έχοντας σημαντική πρωτοβουλία στον καθορισμό του περιεχομένου και της κατεύθυνσης που είχε η συζήτηση που προέκυπτε.

Όπως αναφέρεται στο οικείο παράρτημα αναλυτικά, (βλέπε «Σχόλια για τις Συνεντεύξεις», σσ. 247-248), και οι δύο ερωτώμενοι συνέκλιναν στις απαντήσεις τους και στα ζητήματα που έδωσαν έμφαση, για αυτό προτιμήθηκε να παρατεθούν οι απόψεις τους ακριβώς στο βαθμό και στα πεδία που αυτές συμπίπτουν ούτως ώστε να αναδειχτούν τα κοινά στοιχεία που επαναλαμβάνονται ως εννοιολογικά μοτίβα (patterns). Αυτό με την σειρά του αποτελεί και προσφέρει μια ένδειξη (αλλά όχι απόδειξη) του πώς διάκεινται οι θεατρο-παιδαγωγοί ως προς τα κύρια ζητήματα που άπτονται της δουλειάς τους.

Κύριοι άξονες: ο ρόλος, η σημασία και τα κοινωνικά-παιδαγωγικά οφέλη που έχει το θέατρο στην εκπαίδευση, και το τι πιστεύουν ότι πρέπει να συμβεί ώστε να εδραιωθεί και να ανθήσει η θεατρική αγωγή στα σχολεία.

Η ποιοτική κοινωνική έρευνα (ειδικά λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερα μικρό στατιστικά δείγμα), δεν προσφέρεται για γενικεύσιμα, ή αποδείξιμα αποτελέσματα όπως είναι το ζητούμενο στις θετικιστικές μορφές έρευνας και επιστήμης. Το κέρδος και ο στόχος της παρούσας πολύ-μεθοδολογικής έρευνας και εν προκειμένω της συγκεκριμένης χρήσης συνεντεύξεων είναι να εμπλουτιστεί ένα πλέγμα από θεωρητικές προσεγγίσεις, θεατρο-παιδαγωγικές δράσεις, πειραματισμούς και εφαρμογές που χαρτογραφούν νέες δυνατότητες στο χώρο, με τις εμπειρίες και τις απόψεις συναδέλφων όπως αυτοί εκφράζονται μέσω των συνεντεύξεων.

Ομοίως, στην περίπτωση των ερωτηματολογίων τα οποία απάντησαν περίπου εξήντα εμπλεκόμενοι μαθητές, οι απαντήσεις έδειχναν να συγκλίνουν σημαντικά και γι αυτό κωδικοποιήθηκαν ανάλογα, τονίζοντας τους «κοινούς τόπους» που έδειχναν να δημιουργούνται σε επίπεδο απόψεων, βιωμάτων, εμπειριών, αξιολογήσεων. Και εδώ ομαδοποιούνται οι απαντήσεις εν είδει κοινών αφηγήσεων, χωρίς να προσωποποιούνται και χωρίς να «ποσοτικοποιούνται». Δεν παρατίθενται δηλαδή ποσοστά και αριθμοί, καθώς κάτι τέτοιο δεν θα προσέφερε στην ποιοτική ανάλυση που εστιάζει στην σκιαγράφηση κοινών τάσεων και κυρίαρχων αντιλήψεων, με

σκοπό να δοθεί μια επιπλέον διάσταση στην συνολική αυτή πολυδιάστατη μεθοδολογικά έρευνα η οποία να έχει υποστηρικτικό και πληροφοριακό χαρακτήρα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η γράφουσα με πλήρη επίγνωση, των ιδιαιτεροτήτων της επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, απέφυγε συνειδητά όχι μόνο την χρήση ποσοτικών στοιχείων, αλλά και την ανάλυση απαντήσεων με μεθόδους τύπου ανάλυσης περιεχομένου (Content analysis) ή (discourse analysis), (αναλύοντας και την γλωσσική - σημειολογική διάσταση με έμφαση στο «πώς» και όχι στο «τι» λέγεται, συνάγοντας τα όποια συμπεράσματα σε ένα άλλο επίπεδο). Αυτό, ενώ θα έδινε ίσως μια ευκαιρία να αναλυθούν και τα σημειολογικά στοιχεία και το γλωσσικό/πολιτισμικό υπόβαθρο των απαντήσεων τους, θα λειτουργούσε σε βάρος της συνολικής ισορροπίας της πολύ-μεθοδολογικής αυτής διατριβής που προκρίνει και βασίζεται στην κυκλική εφαρμογή θεατρο-παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, με συμπληρωματική και υποστηρικτική χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων τα οποία προσφέρουν μια καθαρή εικόνα των σχετικών τάσεων, ιδεών και απόψεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα παρουσιάζει την πραγματοποίηση μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι ως μοχλό για την ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της έρευνας είναι ότι δεν περιορίζεται στην ανάλυση του ιστορικού και θεωρητικού πλαισίου της θεατρικής εκπαίδευσης αλλά βασίζεται πάνω σε μια συμβιωτική ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Πιο συγκεκριμένα η βιβλιογραφική έρευνα καθώς και η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της θεατρικής αγωγής, αναπτύχτηκε παράλληλα με πρακτική εφαρμογή που πήρε την μορφή μιας σειράς συνεργασιών με σχολεία. Ο απώτερος στόχος αυτής της έρευνας είναι όχι μόνο να καταδείξει την σημασία του θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας εκτενή βιβλιογραφική έρευνα αλλά και να παράσχει ένα απτό παράδειγμα εφαρμογής των αρχών αλλά και των πρακτικών που η παρούσα διδακτορική πρόταση υποστηρίζει.

Αυτή η παράλληλη παρουσίαση θεωρητικού υπόβαθρου και απτής πραγματοποίησης, που στην περίπτωση του Πειραματικού Σχολείου Μυτιλήνης πήρε την μορφή θεατρικής παράστασης, φιλοδοξεί να φανεί χρήσιμη σε όσους δουλεύουν στο χώρο της θεατρικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, όχι μόνο αναλύει τις παραμέτρους όσο και την σημασία του Θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής πράξης γενικότερα, αλλά επιπλέον ενσωματώνει και παρουσιάζει την πραγμάτωση των μεθόδων θεατρικής αγωγής που υποστηρίζει σε θεωρητικό επίπεδο, λειτουργώντας τόσο ως εργαλείο όσο και ως έμπνευση για θεατρικούς παιδαγωγούς που έχουν συναφείς παιδαγωγικούς προσανατολισμούς.

Η διατριβή λοιπόν έχει ως στόχο να δημιουργηθεί ένα πόνημα προκειμένου να αναδείξει τη σπουδαιότητα αλλά και την αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας μεθόδου διδασκαλίας, η οποία να βασίζεται στην ευχάριστη ενασχόληση-απασχόληση, στην ελευθερία και την δημιουργικότητα που προκύπτουν μέσα από το παραμύθι, το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο. Επίσης προτείνονται απλοί τρόποι για την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία καλύπτει μία σύγχρονη και ιδιαιτέρως σημαντική ανάγκη της ακαδημαϊκής έρευνας και μελέτης. Η διδακτορική αυτή πρόταση επιδιώκει να επιτύχει την μετουσίωση των θεωρητικών συμπερασμάτων και την προσφορά προς τους θεατρολόγους, τους εμψυχωτές θεατρικών ομάδων, και εν γένει τους εκπαιδευτικούς, μιας μεθόδου διδασκαλίας που προωθεί, τη βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα. Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει τόσο το δράμα όσο και το θεατρικό παιχνίδι, έχει αυτά τα χαρακτηριστικά.

Επίσης, προσλαμβάνει μεγαλύτερη αξιοπιστία και ακολούθως αξία, καθώς προέρχεται από μία θεατροπαιδαγωγό που υπηρέτησε επί σειρά ετών στον συγκεκριμένο χώρο και αντιμετώπισε σε καθημερινή βάση, τα προβλήματά του, τις δυσχέρειες αλλά και τις προκλήσεις του.

Κατ' αυτό τον τρόπο, λειτουργεί συσωρευτικά η σύζευξη της θεωρίας και της πράξης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η αμοιβαία κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων που επιχειρεί να προσεγγίσει η εν λόγω εργασία.

Εξ άλλου η παρούσα διδακτορική έρευνα φέρνει στην επιφάνεια και ορισμένα πρακτικά αποτελέσματα που θα βοηθήσουν τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά στην εφαρμογή και σωστή χρήση και εκμετάλλευση του θεατρικού παιχνιδιού, και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τους μελλοντικούς αναγνώστες και θεατροπαιδαγωγούς.

Ζητούμενο λοιπόν του συγκεκριμένου πονήματος ήταν να καταδειχθεί η χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού, ως απαραίτητο εργαλείο στην θεατρική εκπαίδευση. Συνολικά η παρούσα μελέτη κατέδειξε τη σημασία των παρακάτω σημείων:

1. Θα πρέπει να ενταχθεί (το θεατρικό παιχνίδι) στο μάθημα της θεατρικής αγωγής και να αποτελέσει βασικό και αναπόσπαστο μέρος του μαθήματος. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν, σήμερα, το μάθημα του θεάτρου αγνοούν ή παρακάμπτουν, δυστυχώς, το θεατρικό παιχνίδι.
2. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποιο σχετικό μάθημα είναι χαρακτηρισμένο ως θεωρητικό, το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να παίξει καταλυτικό ρόλο, με τις ανάλογες πάντα ασκήσεις στην κατανόηση κειμένων, τάσεων, ρευμάτων και εποχών.

3. Στην περίπτωση που επιδίωξη του σχολείου και της θεατρικής ομάδας είναι να καταλήξει το μάθημα σε παράσταση, (ανεξάρτητα από το αν είναι αυτοσκοπός ή όχι), ο χρόνος που θα διατεθεί για το θεατρικό παιχνίδι μόνο χαμένος δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί. Αυτό θα δέσει την ομάδα, θα βοηθήσει να έρθουν τα μέλη της πιο κοντά μεταξύ τους αλλά και με το έργο ή το δρώμενο που έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν.
4. Αν το μάθημα της θεατρικής αγωγής δεν βασιστεί στα γερά θεμέλια του θεατρικού παιχνιδιού, αν δεν εντάξει τις ασκήσεις οργανικά ακόμα και στο ανέβασμα των σκετς για τις ανάγκες των σχολικών εορτών, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και στο μάθημα της αισθητικής αγωγής, τότε θα υπάρχουν προβλήματα.
5. Σ΄ αυτή την περίπτωση το μάθημα θα κινδυνεύει να χαρακτηρισθεί κουραστικό και χωρίς ενδιαφέρον, ανούσιο, αφού οι γνώσεις χωρίς το βιωματικό κομμάτι των θεατρικών ασκήσεων του θεατρικού παιχνιδιού δεν θα εμπεδώνονται.
6. Αντίθετα το σωστά μοιρασμένο μάθημα με συνδυασμό πρακτικού και θεωρητικού μέρους, θα φέρει το ποθούμενο αποτέλεσμα, θα γεμίσει τους μαθητές με την χαρά της δημιουργίας και της γνώσης, και θα τους οπλίσει με χρήσιμα εφόδια για το μέλλον τους, όποιο επάγγελμα και αν αποφασίσουν ν' ακολουθήσουν.

Φιλοδοξία της παρούσας διατριβής, εκτός του να αποτελέσει μια εμπεριστατωμένη έρευνα πάνω στη σημασία και τις παιδαγωγικές εφαρμογές των μορφών της θεατρικής αγωγής (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παραμυθιακή αφήγηση και αυτοσχεδιασμός), είναι να μελετηθούν παιδαγωγικές μέθοδοι που βασίζονται στην ενίσχυση της ενσώματης και βιωμένης γνώσης (embodied knowledge)[409] των παιδιών. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε ολόκληρο σχεδόν το φάσμα των μαθημάτων, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παιχνίδια ρόλων (role playing) χρησιμοποιούνται, όλο και πιο συχνά, σε διεθνές επίπεδο, και με περισσότερο ζήλο σε χώρες με παράδοση στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως λ.χ. η Αγγλία. Το να βιώσει κανείς, να ενσωματώσει, μια δεδομένη κατάσταση, εμπειρία ή ρόλο, «σπάει» το δίπολο μαθητής/υποκείμενο - γνώση/αντικείμενο καθώς η

[409]P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press, 1990.

μαθησιακή διαδικασία δε βασίζεται πλέον στην απορρόφηση πληροφορίας (αντικείμενο προς «κατανάλωση»), αλλά στη βιωματική ενσωμάτωση κατά την οποία η γνώση αποκτάται ως προσωπική εμπειρία, ως δημιούργημα και απότοκο μιας κατάστασης που ενορχηστρώνει μεν αλλά δεν ελέγχει απόλυτα ο εμψυχωτής παιδαγωγός.

Με αυτόν τον τρόπο οι αποκτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (λ.χ. πρακτικές, κοινωνικές, κινητικές) προκύπτουν μέσα από προσωπικά ή συλλογικά βιώματα που λαμβάνουν μεν χώρα μέσα στο πλαίσιο που δομεί ο θεατροπαιδαγωγός αλλά φιλτράρονται, τροποποιούνται και γίνονται αντικείμενο «οικειοποίησης» κατά διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βάθος από κάθε συμμετέχοντα μαθητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τάσεις, όσο και ανάγκες του κάθε ατόμου. Το σημαντικότερο στοιχείο και προτέρημα μιας βιωματικής προσέγγισης στο χτίσιμο ικανοτήτων (είτε είναι επικοινωνιακές, ψυχοσυναισθηματικές, ή γνωστικού χαρακτήρα) είναι ότι δεν αποτελεί κάτι «ξένο» που μπορεί να ξεχαστεί, όπως οι πληροφορίες που απομνημονεύονται πριν από ένα διαγώνισμα, αλλά ένα πλέγμα από δυνατότητες που αναπτύχθηκαν «από τα μέσα προς τα έξω» μέσω της έκφρασης, της οικειοποίησης, ή ακόμα και της μετεξέλιξης. Το σημαντικό στο πλαίσιο που δημιουργεί ο θεατροπαιδαγωγός είναι, αντί για μηχανική απορρόφηση, να ενθαρρύνει την οργανική ανάπτυξη, τη μετεξέλιξη και την παραλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι γίνεται σεβαστή η ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και δεν προκρίνεται το στήσιμο μιας μαθησιακής γραμμής παραγωγής, που θα αποτελούσε ένα όχημα για κατάρτιση αλλά όχι για ολιστική εκπαίδευση.

Με άλλα λόγια η γνώση στο προτεινόμενο σχήμα, χτίζεται, αναπτύσσεται, και κερδίζεται ως αποτέλεσμα μιας ψυχαγωγικής και ευχάριστης βιωματικής διαδικασίας, όχι ως προϋπάρχον προϊόν προς απορρόφηση, και για αυτό αποκτά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάλογα με το κάθε άτομο, με τρόπο τέτοιον που να βοηθήσει στην ανάπτυξη όσο και την «καρποφορία» των πολύτιμων ιδιαιτεροτήτων που έχει κάθε μαθητής. Επιπλέον, η μοναδικότητα του κάθε αυριανού πολίτη αντιμετωπίζεται ως πολύτιμη παρακαταθήκη αντί για εμπόδιο στην ενσωμάτωση γνώσεων και ικανοτήτων, δίνοντας έτσι νόημα στο δημοκρατικό κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο που η εκπαίδευση (οφείλει να) υποστηρίζει και προωθεί και το οποίο αποκτά περιεχόμενο μόνο όταν η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα αφήνονται να ανθίσουν και να καρποφορήσουν.

Ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο στην ικανότητα των μαθητών να επωφεληθούν από μια θεατρική αγωγή, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων και της ψυχοσυναισθηματικής «σφαίρας» των παιδιών, είναι το εσωτερικό κίνητρο. Η παροχή εξωτερικών κινήτρων, όπως βραβεία, αναγνώριση από την ευρύτερη ομάδα, ή άλλου τύπου απολαβές/απαλλαγές από άλλα καθήκοντα, έχει οπωσδήποτε κάποιο ειδικό βάρος. Όμως το ζητούμενο κίνητρο παραμένει το εσωτερικό, αν δηλαδή κανείς προσδοκά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο θεατρικής πράξης (άμεσα ορατά) όσο και παιδαγωγικά (συχνά αυτά τα οφέλη είναι μακροπρόθεσμα και δεν γίνονται πάντα άμεσα φανερά). Το εσωτερικό αυτό κίνητρο σχετίζεται με την προσωπική αίσθηση ικανοποίησης, πλήρωσης και ακόμα ευχαρίστησης που απολαμβάνει ο μαθητής ως απότοκο τόσο του αποτελέσματος (υπό την μορφή μιας ευτυχούς παράστασης) όσο (και κυρίως) της διαδικασίας, της καθημερινής ενασχόλησης με την θεατρική αγωγή. Με άλλα λόγια, η ευχαρίστηση, που στην εκπαιδευτική διαδικασία συχνά συναρτάται με την ικανοποίηση δια του αποτελέσματος, άρα ένα είδος αμοιβής για την σκληρή δουλειά που κάποιος έκανε, πρέπει να είναι ζωτικό και συνεχές συστατικό της παιδαγωγικής διαδικασίας για να λειτουργήσει το προτεινόμενο μοντέλο θεατρικής αγωγής.

Εάν οι εμπλεκόμενοι μαθητές δεν νιώθουν ικανοποίηση κατά την διάρκεια των θεατρικών δράσεων/μαθημάτων αυτό θα αποξενώσει τους εμπλεκόμενους, και σταδιακά θα απονευρώσει το στοιχείο της βαθύτερης και προσωπικής επένδυσης/ενσωμάτωσης της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Μια θεατροπαιδαγωγική διαδικασία που δεν βιώνεται έως ευχάριστη από τους συμμετέχοντες γίνεται «ξένη» και κρατά σε απόσταση την πιθανότητα για διαπραγμάτευση μέσω της δραματικής πράξης, εσωτερικών ή κοινωνικών ζητημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές. Η ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της συμμετοχής στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, όχι μόνο αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη σημαντικού όγκου εργασίας, αλλά η ύπαρξη της αποτελεί σαφή ένδειξη τόσο για την ποιότητα όσο και για την καταλληλότητα των μεθόδων που ακολουθούνται. Το να ευχαριστιούνται λοιπόν το μάθημα τα παιδιά και να διασκεδάζουν κατά την διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας πρέπει να πάψει να ενοχοποιείται ως στοιχείο που οδηγεί ορισμένους σε υποψίες για το ότι δεν γίνεται «σοβαρό μάθημα». Αντίθετα η έλλειψη θετικής ενέργειας και θετικού συναισθηματικού κλίματος μέσα στην αίθουσα θα πρέπει να προβληματίζει και να οδηγεί σε αναθεώρηση της ακολουθούμενης μεθόδου, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής

προσέγγισης όσο και θεματικού περιεχομένου σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα της εμπλεκόμενης ομάδας παιδιών/μαθητών. Βέβαια είναι αυτονόητο πως μπορεί να θεωρείται αναγκαίο να χαίρονται τα παιδιά/μαθητές την μαθησιακή διαδικασία, αλλά δεν είναι και «ικανή συνθήκη» για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, πρέπει όμως να τονιστεί η σημασία της συναισθηματικής παραμέτρου.

Ένα σημαντικό και ενδεικτικό στοιχείο της σημασίας που έχει για τους μαθητές η σύνδεση εργασίας/μαθησιακής διαδικασίας και ευχαρίστησης είναι το γεγονός ότι στις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η αναφορά στην ικανοποίηση/χαρά ως κίνητρο και ως αποτέλεσμα της ενασχόλησης τους με το θέατρο είναι εξαιρετικά συχνή, σχεδόν καθολική και ιδιαίτερα προβεβλημένη/υπογραμμισμένη από τα παιδιά. Το να συνδέουν οι μαθητές το θεατρικό παιχνίδι με την χαρά ίσως δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς «μια δραστηριότητα για να μπορέσει να χαρακτηριστεί ως παιχνίδι πρέπει να ενέχει ως χαρακτηριστικό την παροχή ευχαρίστησης στους εμπλεκόμενους με αυτήν» (όπως ο ίδιος ο ορισμός του παιχνιδιού αναφέρει). Αυτό όμως που θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη είναι πόσο αποξενωμένη είναι στην καθημερινή μαθησιακή πρακτική όσο και στις συνειδήσεις πολλών μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών η χαρά από την απόκτηση γνώσης και ικανοτήτων, μέσα στα πλαίσια του σχολείου.

Η παρούσα διατριβή προσφέρει και προσθέτει στο σώμα της υπάρχουσας εκπαιδευτικής έρευνας μια εφαρμοσμένη και πραγματοποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση που με τις ιδιαιτερότητές της καταδεικνύει τη σημασία της επένδυσης τόσο σε μορφές θεατρικής αγωγής, που είναι ίσως λιγότερο προβεβλημένες όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός, η παραμυθιακή αφήγηση ως κορμός θεατρικής δράσης, όσο και στην εμπέδωση της ικανοποίησης που είναι συνυφασμένη με την αισθητική/θεατρική αγωγή, ως καταλύτη για θετικά αποτελέσματα και ουσιαστική όσο και βαθύτερα ωφέλιμη θεατρικό-παιδαγωγική πρακτική.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αυτή ενσωματώνει μια θεωρητική ανάλυση των συνιστωσών που άπτονται της θεατρικής αγωγής, παραθέτοντας μια λεπτομερή προσέγγιση των κοινωνικών, ιστορικών και αισθητικών παραμέτρων που επηρεάζουν τις διαφορετικές μορφές αφηγηματικών δομών, και ειδών θεατρικής πράξης. Ακολούθως γίνεται μια ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών όσο και των πρακτικών μεθόδων που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη, πριν επιχειρηθεί η παράθεση της συγκεκριμένης θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης. Παρέχεται έτσι το πλαίσιο που καθορίζει και

σχηματοποιεί την παρούσα πρόταση η οποία παρουσιάζεται κυριολεκτικά ως μια διαδρομή θεατρικής και παιδαγωγικής δράσης, που βασίζεται στη γνώση και κατανόηση του καλλιτεχνικού/εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται.

Η έρευνα αυτή δεν αρκείται μόνο σ' αυτό αλλά στοχεύει και επιπροσθέτως πραγματώνει μια σύζευξη διαφορετικών μορφών θεατρικής αγωγής και αφηγηματικών δομών με μια εστιασμένη και συνεπή προσπάθεια να δώσει βήμα και χώρο στα παιδιά να διαπραγματευτούν και να αναπτύξουν τις προσωπικότητές τους. Αυτό καθίσταται δυνατό, όπως η παρούσα έρευνα καταδεικνύει, μέσα από μια διαδικασία που αναγνωρίζει την αξία της συχνά υποτιμημένης παιδαγωγικά έννοιας, της ευχαρίστησης. Η συναισθηματική ισορροπία που η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής αγωγής προσφέρει, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και ψυχική ωρίμανση.

Τα θεατρικά παιχνίδια και οι ασκήσεις που αναπτύσσονται μετά την επεξεργασία μιας παραμυθιακής αφήγησης, μπορούν να ενεργοποιήσουν τον ψυχο-συναισθηματικό κόσμο και το φαντασιακό των μαθητών προσφέροντας πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη. Αυτό καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της εφαρμογής στην πράξη, μιας θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης που εξελίχτηκε μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα πάνω στην σύνθετη και αρχέγονη σχέση θεάτρου, αφήγησης και παιδείας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο- Συνεντεύξεις

Η σύνταξη και χρήση ερωτηματολογίου για μαθητές και καθηγητές κρίθηκε σκόπιμη ώστε να καταγραφούν οι σκέψεις τους με απλό τρόπο σε σχέση με το πώς βλέπουν και αντιμετωπίζουν το θεατρικό παιχνίδι. Δίνοντας το λόγο στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες, μπορούν να επισημανθούν και να κατανοηθούν καλύτερα ζητήματα που αφορούν στη δική τους σκοπιά και ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Συνήθως σ' αυτές τις περιπτώσεις περιγράφουν και αναλύουν τι είναι σημαντικό για αυτούς, πώς λειτουργεί η κάθε ενέργεια, πώς βιώνουν την κάθε πράξη και δραστηριότητα, καθώς επίσης προσφέρουν πληροφορίες για τον τύπο και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Δόθηκε λοιπόν φωνή σε μαθητές και καθηγητές, για να γίνουν κατανοητά, όσο το δυνατό περισσότερο, κατά πρώτον, η δική τους σκοπιά, το τι ήταν σημαντικό για αυτούς, τι λειτούργησε και τι δεν λειτούργησε κατά την άποψη τους, το πώς βίωσαν την όλη διαδικασία, καθώς και το πόσο και πώς συνδεθήκαν μ' αυτήν αλλά και μεταξύ τους.

Κατά τις επισκέψεις, στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής, σε σχολεία της Μυτιλήνης, (όπως στο Μουσικό Σχολείο, το Πειραματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Μυτιλήνης, διότι σε αυτά τα σχολεία το θέατρο διδασκόταν ως μάθημα επιλογής), και μετά τη συμμετοχική δραστηριότητα βασισμένη σε κείμενο παραμυθιού, (αρχικά πάντα του *θαλασσολούλουδου*) και μετά από τις ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, οδηγούμασταν τελικά σε συζήτηση-συνέντευξη, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πολύ πρόθυμα συμμετείχαν. Σε προφορική ερώτηση αν ήταν θετική η εμπειρία της συμμετοχής στο πρόγραμμα εφαρμογής, η απάντηση ήταν ομόφωνα «ναι» και μάλιστα με ενθουσιασμό. Αξίζει να σημειωθεί πως απάντησαν όλοι οι μαθητές το ερωτηματολόγιο και η μελέτη των απαντήσεων έδωσε τα εξής συμπεράσματα:

Από τα εξήντα περίπου παιδιά που πήραν μέρος σε αυτές τις δράσεις, όταν ερωτήθηκαν, το καθένα ξεχωριστά, γιατί επέλεξαν να πάρουν μέρος σε αυτό το μάθημα, από τις απαντήσεις τους καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως οι μαθητές:

Α. Ήθελαν να μάθουν για το θέατρο μέσα από ένα διαφορετικό, μη συμβατικό μάθημα.
Β. Το βρήκαν(το μάθημα) πιο εύκολο, ευχάριστο, ενδιαφέρον, δημιουργικό και διασκεδαστικό απ' ότι περίμεναν.
Γ. Ψυχαγωγήθηκαν και έμαθαν πράγματα όχι μόνο για το θέατρο αλλά και για τον εαυτό τους τον ίδιο. Τόνισαν ιδιαίτερα, ότι έμαθαν να συνεργάζονται.

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι «δέθηκαν» ως ομάδα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά απαντά μια μαθήτρια πως: «Σίγουρα είναι πολύ αποτελεσματικό, (το θεατρικό παιχνίδι). Μέσα από έναν διασκεδαστικό τρόπο γνωρίζουμε ο ένας τον άλλον καλύτερα, ερχόμαστε πιο κοντά, «ανοιγόμαστε», αλληλοϋποστηριζόμαστε. Δεν υπάρχει ανταγωνισμός, οπότε οι σχέσεις που δημιουργούνται είναι πιο υγιείς και έτσι δενόμαστε κιόλας».

Α΄ ΟΜΑΔΑ – Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

1. Για ποιό λόγο επέλεξες να συμμετάσχεις στη θεατρική ομάδα;
2. Γιατί επέλεξες αυτό το μάθημα;
3. Είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο απ' ότι περίμενες;
4. Καλυτέρευσε η επίδοση σου στα μαθήματα ;
5. Τί σου πρόσφεραν τα παραμύθια ;
6. Σου αφηγούνταν παραμύθια στην οικογένειά σου;
7. Ποιοί σου αφηγούνταν ή σου αφηγούνται παραμύθια;
8. Ποιά παραμύθια απ' αυτά που σου έχουν αφηγηθεί θυμάσαι;

Β΄ ΟΜΑΔΑ – ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

9. Γνωρίζεις τι είναι το Θεατρικό Παιχνίδι;
10. Πιστεύεις πως γνωρίζεστε καλύτερα μεταξύ σας μέσα από το παιχνίδι;
11. Θεωρείς πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από τα παιχνίδια που κάνατε;
12. Αφέθηκες να εκφραστείς, χωρίς να φοβάσαι την κριτική;
13. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσες να διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό, που στηρίζεται πλέον στο δημιουργικό και συναισθηματικό κομμάτι;

Γ΄ ΟΜΑΔΑ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

14. Το *Θαλασσολούλουδο* βρίσκεις πως έχει κοινά στοιχεία με κάποιο παραμύθι που θυμάσαι;
15. Η εξαπάτηση, λ.χ. είναι στοιχείο που αναγνωρίζεις στο *θαλασσολούλουδο*, και σε άλλα παραμύθια;
16. Ποιά άλλα στοιχεία βρίσκεις κοινά σε παραμύθια που έχεις ακούσει ή διαβάσει;
17. Ποια κοινά στοιχεία έχουν κατά την γνώμη σου Το *θαλασσολούλουδο* και *Ο κλέφτης των αστεριών*;
18. Υπάρχουν κατά τη γνώμη σου κοινά στοιχεία ανάμεσα στο *Θαλασσολούλουδο* και Στην *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*;
19. Αναγνωρίζεις κοινά στοιχεία ανάμεσα και στα τρία αυτά παραμύθια;

Θετικά αποκρίθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες και στο ερώτημα αν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσαν να διαμορφώνεται μια άλλη σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, που στηρίζεται πλέον στο δημιουργικό και συναισθηματικό κομμάτι. Εδώ καταγράφτηκαν απαντήσεις όπως: «Και βέβαια, έχει διαμορφωθεί μια τελείως διαφορετική σχέση μαζί του, σε σχέση με τους άλλους καθηγητές, αφού συχνά κατά την διάρκεια των παιχνιδιών γίνετε ένας από μας».

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως αφέθηκαν να εκφραστούν, χωρίς να φοβούνται την κριτική των συμμαθητών τους και του καθηγητή-εμψυχωτή.

Η επόμενη ερώτηση ήταν κοινή σε καθηγητές και μαθητές, αν καλυτέρεψε η επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στο μάθημα της θεατρικής αγωγής γενικότερα στα μαθήματα τους.

Οι μαθητές εξέφρασαν την πεποίθηση ότι, μετά από αυτή τους την εμπειρία, βλέπουν όχι μόνο τον καθηγητή τους με «άλλο μάτι» αλλά και το σχολείο και την μάθηση γενικότερα. Πως τους δόθηκε μια ευκαιρία να εκφραστούν, να δείξουν και άλλες πτυχές του εαυτού τους, να βρουν την θέση τους στην ομάδα και στην τάξη.

Οι καθηγητές με την σειρά τους επισήμαναν πως, τα παιδιά/μαθητές μετά από αυτή τους την ενασχόληση είναι πιο φιλικά με τους καθηγητές και το σχολείο, έχουν βελτιωθεί οι σχέσεις μεταξύ των και έχει τονωθεί σε πολλές περιπτώσεις η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους, πράγμα που τους ωφελεί ως μαθητές συνολικά.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι με το μάθημα της θεατρικής αγωγής ή και η ενασχόληση των μαθητών με το θέατρο μέσα από την δράση της θεατρικής ομάδας, με πολύτιμο εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι, βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με το σχολείο, τους συμμαθητές και τους διδάσκοντες καθηγητές.

Ειδικότερα με τους μαθητές και τις μαθήτριες της θεατρικής ομάδας του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και με υπεύθυνο καθηγητή τον κύριο Βασίλη Κοντάρα, (σημερινό προϊστάμενο της Β/θμιας εκπαίδευσης Ν. Λέσβου), κατά την σχολική χρονιά 2010-2011, οι Κυριακάτικες συναντήσεις μας με θεατρικά παιχνίδια, με αφορμή *το Θαλασσολούλουδο*, οδήγησαν σε αναζητήσεις και άλλων παραμυθιών με κοινά στοιχεία με το πρώτο. Τελικά οδηγήθηκε η ομάδα στο ανέβασμα θεατρικής παράστασης, (βλέπε σσ. 156-157) περάσαμε από τον «κλέφτη» του *Θαλασσολούλουδου* στον *Κλέφτη των αστεριών* με το έργο της Ζωής Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών,*[410] (παραμύθι διασκευασμένο σε θεατρικό κείμενο), που παρουσιάστηκε στο Δημοτικό θέατρο Μυτιλήνης στις 21 Μαΐου 2010.

Εικόνα 28: Από την παράσταση της θεατρικής ομάδας του Πειραματικού Γυμνασίου Μυτιλήνης, με το έργο της Ζωής Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών*. (Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

[410] Ζωή Βαλάση, *Ο κλέφτης των αστεριών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ι

Με τον κ. *Βασίλη Κοντάρα* (Καθηγητής φυσικής, φυσιογνώστης-γεωλόγος, σημερινός Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λέσβου, ο οποίος μέχρι την Άνοιξη του 2010, που παραχωρήθηκε αυτή η συνέντευξη σκηνοθετούσε τις θεατρικές παραστάσεις στο Πειραματικό Γυμνάσιο Μυτιλήνης).

Ερώτηση: Θεωρείς πως είναι σημαντικό για τους μαθητές να συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια και να ασχολούνται με το ανέβασμα ενός θεατρικού έργου;

Απάντηση: Θεωρώ πιο ουσιαστικό ακόμα και από τα μαθήματα αυτό που γίνεται στο θεατρικό παιχνίδι και στις πρόβες. Γενικά, πιστεύω πολύ στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Μέσα στην τάξη είναι μια επικοινωνία με πρόγραμμα, μια επικοινωνία σε ένα καλούπι, μια επικοινωνία με βάσει κάποιους κανόνες, μια επικοινωνία στιλιζαρισμένη τέλος πάντων. Εκεί είναι ελεύθερη, εκεί είναι μια επικοινωνία καρδιάς, ανάμεσα σε μένα και τα παιδία, κάθε φορά σε αυτές τις δουλειές αισθάνομαι, και πιστεύω και όποιος ασχολείται με αυτά, ότι κόβω κομμάτια από την καρδιά μου και τα μοιράζω, σε όσα παιδία συμμετείχαν είτε στο θέατρο, είτε σε περιβαλλοντικές, μιλάω γενικά για τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες.

Και το θεωρώ και υποχρέωση μου να συμμετέχω σε τέτοια πράγματα. Και την πρώτη φορά που συμμετείχα, ντρεπόμουνα να πω όχι στα παιδιά, γιατί δεν τους βοηθούσε κανένας καθηγητής, το 1986 στη Πέτρα και ασχολήθηκα με αυτό.

Θα πω και κάτι άλλο που δεν θα σου το έλεγε κανένας, δεν μου αρέσει το θέατρο, το πιστεύεις; Σου φαίνεται παράξενο, μου αρέσει όμως να δημιουργώ στο θέατρο, είναι πολύ μεγάλη η διαφορά, δηλαδή όταν μου λέει η γυναίκα μου να πάμε στο θέατρο προσπαθώ να το αποφύγω, θα πάω για εκείνη. Αλλά όταν κάνουμε θέατρο με τα παιδιά είναι άλλο πράγμα, είναι τρέλα, άλλο είναι να δημιουργείς και άλλο είναι να παρατηρείς αδρανής θα έλεγα, και να σχολιάσεις ή και να βάλεις το μυαλό σου να δουλέψει, προτιμώ το πρώτο, το δημιουργικό μέρος, να είμαι μέσα.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι θα ήταν καλό να υπήρχε στα σχολεία ένας θεατρολόγος να βοηθάει κάθε φορά τον καθηγητή και την ομάδα που αναλαμβάνει να ανεβάσει ένα έργο, να κάνουν συνδιδασκαλία.

Απάντηση: Η συνδιδασκαλία με έναν ειδικό, ηθοποιό, ειδικά αν είναι και εκπαιδευτικός, θεατρολόγος, θα είναι πολύ πιο καλό, γιατί ξέρει πράγματα, θεωρητικά και άλλα που δεν ξέρω εγώ που δεν είμαι ειδικός, και δεν μου αρέσει και το θέατρο, θα ήταν ιδανικό. Άλλο πράγμα είναι να το έχεις ζήσει, άλλο να το βρίσκεις σε ένα βιβλίο, και άλλο να ξέρεις και χίλια δυο πράγματα και τα θεωρητικά. Αν κάτσεις μαζί με κάποιον που ξέρει θα είναι πολύ πιο ουσιαστικό το αποτέλεσμα.

Και κάτι άλλο, κάνει ο καθένας τον ειδικό. Δεν ανοιγόμαστε εύκολα στους άλλους, θέλουμε να είναι κάτι δικό μας; Δεν τον καταλαβαίνω αυτόν τον εγωισμό, μπορεί κάποιες στιγμές να τον έχω και εγώ, αλλά το όφελος σε αυτές τις δραστηριότητες είναι ακριβώς αυτό, να ανοίξεις και εσύ τον εαυτό σου και να πεις και στα τα παιδιά να ανοιχτούν. Αυτό είναι ανοιχτό σχολείο.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι όλα τα παιδιά ωφελούνται πολλαπλά από αυτή τη διαδικασία της συμμετοχής τους σε θεατρικό δρώμενο;

Απάντηση: Εννοείται! Ύστερα έχει και το στοιχείο το ελεύθερο, που όποιος θέλει συμμετέχει. Έχω διαπιστώσει, όσες φορές έχουμε ασχοληθεί-και έχουμε ανεβάσει πάνω από είκοσι παραστάσεις συνολικά στο σχολειό - πως ίσως πιο καλοί «ηθοποιοί» και πιο καλοί στο ρόλο τους είναι τα παιδιά που δεν τα βλέπεις να δηλώνουν εύκολα συμμετοχή, που περιμένουν να τα ανακαλύψεις εσύ, αυτοί οι μαθητές αποδεικνύεται ότι είναι φοβεροί, όταν πιστέψουν ότι μπορούν να παίζουν, ότι μπορούν να βγάλουν κάτι, είναι φοβεροί και στον ρόλο τους και σε όλα τους. Σε ό τι πιστέψουν, ακόμα και να φτιάξουν μόνο σκηνικά.

Θα σου πω μια ιστορία, είχαμε βγει πρώτη στο Αιγαίο, (στους Περιφεριακούς Αγώνες για το Αρχαίο Δράμα), με μια τραγωδία, *Αντιγόνη* νομίζω, δεν θυμάμαι πια, είχαμε ανεβάσει αρκετές, και αφού βγήκαμε πρώτοι στο Αιγαίο έπρεπε να παίξουμε και στο Λυκαβηττό, στους τελικούς μαθητικούς καλλιτεχνικούς αγώνες. Είχα ένα παιδί που δεν συμμετείχε στη θεατρική ομάδα ως ηθοποιός, με βοηθούσε να κάνουμε τα σκηνικά. Φυσικά τον πήρα μαζί στην Αθήνα. Πήγαμε στην Αθήνα παίξαμε το θέατρο μας, και ξανά προκριθήκαμε και ήταν να παίξουμε πια στον τελικό. Δίνουν τρία βραβεία, παίζουν πέντε θεατρικές ομάδες στο Λυκαβηττό. Και περιμέναμε να πάρουμε το πρώτο βραβείο, εγώ το περίμενα, γιατί έβλεπα ότι ήμασταν οι καλύτεροι. Οι καλύτεροι με το δικό μου το μυαλό. Και κάθε φορά δεν ξέρεις τι θα βγάλει και η καλλιτεχνική επιτροπή. Γιατί, τη μια φορά ας πούμε, βραβεύσανε παιδιά που

φορούσαν φόρμες στρατιωτικές και το ρόπαλο του Ηρακλή ήταν ένα αποκριάτικο, και λεν τα παιδιά με τα σκουλαρίκια παίζουν τραγωδία. Και την άλλη, μια άλλη επιτροπή θυμάμαι ήταν φοβερά αυστηροί να μην παραβιάσεις «ιώτα εν». Τέλος πάντων. Όμως εκεί απ' ό τι κατάλαβα παίζονται και άλλα παιχνίδια. Δηλαδή, ήταν υπουργοί μπροστά, ήταν απ' το χωριό του Υπουργού το τάδε σχολειό, ε, προηγείται λίγο. Περίμενα και εγώ να ανακοινώσουν το πρώτο, απογοήτευση που δεν ήμασταν πρώτοι, όταν το ανακοινώνουν, ο Υπουργός Παιδείας μπροστά. Περιμένουμε να ανακοινώσουν το δεύτερο, ανακοινώνουν ούτε δεύτερο, νευρίασα. Στο τρίτο, που δεν ήμασταν ούτε τρίτοι, νευρίασα και έφυγα έξω, δεν άντεχα πια αυτό το μαρτύριο.

Με ακολουθάει αυτό το παιδί, ο Γεράσιμος, απ' έξω, έρχεται στο παγκάκι στο Λυκαβηττό, με βρήκε που καθόμουν κάτω απ' ένα δεντράκι, και μου λέει: «Δάσκαλε έλα μέσα», του λέω: «Γιατί βρε Γεράσιμε, δεν βλέπεις τι γίνεται εκεί μέσα, δε βλέπεις ότι μας δουλεύουν»; Και μου λέει: «Όποιος και να μας δουλεύει από εσάς τους μεγάλους, αφήστε τα παιδιά έξω απ' αυτό. Έλα μέσα, έχεις υποχρέωση δάσκαλε, έλα να χειροκροτήσεις, αυτά τα παιδιά». Έμεινα! Τον κοίταξα στα μάτια και του είπα: «Γεράσιμε, έρχομαι».

Θέλω να πω, δεν μαθαίνεις μόνο εσύ στα παιδιά, έχω μάθει φοβερά πράγματα από τα παιδιά. Πες μου ποιος θα σου έδινε ένα τέτοιο μάθημα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΙΙ

Με τον κ. *Χρήστο Χατζηλία* (φιλόλογος -σήμερα υπηρετεί ως σχολικός σύμβουλος- δίδασκε όταν έγινε η συνέντευξη στο Πειραματικό Λύκειο Μυτιλήνης,(Φθινόπωρο του 2010). Είναι μέλος ερασιτεχνικής ομάδας. Είχε αναλάβει, επί επτά χρονιά, να υποστηρίξει το μάθημα επιλογής για την τάξη της Α΄ Λυκείου, *Στοιχεία Θεατρολογίας).*[411]

Στα πλαίσια της έρευνας για το διδακτορικό πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με την ομάδα των μαθητών του, όπου εφαρμόστηκε με την ενεργή συμμετοχή των μελών της, η παράσταση εφαρμογής θεατρικού παιχνιδιού, με θέμα το *Θαλασσολούλουδο*. (Απαντήσεις και σχόλια για την εμπειρία των μελών της συγκεκριμένης ομάδας, περιλαμβάνονται παραπάνω). Μετά τις συναντήσεις με την

[411] Το συγκεκριμένο μάθημα, *Στοιχεία Θεατρολογίας στο Νέο Λύκειο*, καταργήθηκε με υπουργική απόφαση, τον Σεπτέμβρη του 2011.

ομάδα του, στις οποίες ήταν παρών και συμμετείχε και ο ίδιος στις ασκήσεις-παιχνίδια, παρεχώρησε την παρακάτω συνέντευξη.

Ερώτηση: *Τι σε έκανε να αναλάβεις αυτό το μάθημα;*

Απάντηση: Ήμουνα πολλά χρόνια στο Εσπερινό Λύκειο, εκεί δεν υπήρχε ως μάθημα επιλογής. Όταν πήγα στο Πειραματικό το 2002, μου το πρότεινε ένας συνάδελφος, για να συμπληρώσω ωράριο. Να, του τύπου, πάρε αυτό το μάθημα, δεν κάνεις τίποτα, το έχω εγώ χρόνια, τους βάζω διαβάζουν, έχει κάποια κεφάλαια, (το σχετικό βιβλίο), για την ιστορία του θεάτρου, διαβάζουν, φεύγουμε και τελείωσε, δεν κάνουμε κάτι παραπάνω.[412]

Εγώ όταν το πήρα, να συμπληρώσω ωράριο, είδα ότι ήταν πολύ ενδιαφέρον. Είχα κάνει και κάποια σεμινάρια θεατρικής παιδείας, με το ΔΗΠΕΘΕ Χίου, όταν είχε έρθει (στη Μυτιλήνη), ο Γιώργος Μπινιάρης με τον Δήμο Αβδελιώδη, δύο ή τρείς φορές. Μου άρεσε κιόλας το θέατρο, σαν εργαλείο, να περάσεις κάποια μηνύματα, κάποιες ευαισθησίες, κάποιες γνώσεις. Και το πήρα και φυσικά δεν το δούλεψα ποτέ ως ανάγνωση, παιδιά για να διαβάσουμε σήμερα από αυτό ή από εκεί. Δούλεψα πάρα πολύ και τα βοηθητικά κεφάλαια που έχει, με θεατρικό παιχνίδι με τεχνικές για την χαλάρωση της ομάδας, για την προφορά, όλα αυτά, και το τεχνικό κομμάτι που έχει και φυσικά και την ιστορία του θεάτρου. Έτσι το πήρα αυτό το μάθημα και μου άρεσε.

Ερώτηση: *Τι κάνει ξεχωριστό αυτό το μάθημα, τι σου αρέσει σε αυτό το μάθημα;*

Απάντηση: Μου άρεσε, γιατί ήταν μάθημα που μπορούσα να πειραματιστώ, μπορούσα να ξεφύγω από τα κλασσικά φιλολογικά μαθήματα, που είχαν ύλη, που πρέπει να δώσουμε αναφορά πού βρισκόμαστε, πρέπει να διδάξουμε τούτο το αντικείμενο, εκείνο το αντικείμενο. Αυτό ήταν πιο ελεύθερο μάθημα, για αυτό άρεσε στα παιδιά, αρέσει και σε μένα. Και κάθε χρόνο από τότε το επιδίωκα και το παίρνω κάθε χρόνο.

[412] Ο Θόδωρος Γραμματάς, στο βιβλίο του, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, αναφέρει σχετικά τα εξής: «Τα νεοσύστατα Τμήματα θεατρικών σπουδών και τα παιδαγωγικά τμήματα στα οποία διδάσκεται το θέατρο δεν εξασφαλίζουν ακόμα επαγγελματική αποκατάσταση στους αποφοίτους τους, με συνέπεια το μάθημα 'Θεατρική παιδία', όπου διδάσκεται, να μην γίνεται πάντα από ειδικό δάσκαλο/καθηγητή ούτε, έστω, από ειδικά επιμορφωμένο σε παρόμοια θέματα εκπαιδευτικό» (….).

Ερώτηση: Ως μαθητής είχες πάρει μέρος σε σχολικές θεατρικές παραστάσεις;

Απάντηση: Ναι, ως μαθητής του Δημοτικού.

Ερώτηση: Ως μαθητής στο Γυμνάσιο; Στο Λύκειο; Στο Πανεπιστήμιο;

Απάντηση: Όχι, όχι. Μόνο ως μαθητής, εκεί που παίζαμε αυτά τα ηρωικά, για την 25η Μαρτίου, 28η Οκτωβρίου, τους τσολιάδες και τα τέτοιου τύπου, ας πούμε.

Ερώτηση: Πρώτα ασχολήθηκες ερασιτεχνικά με το θέατρο ή αφότου ανέλαβες αυτό το μάθημα;

Απάντηση: Αφότου είχα πάρει το μάθημα. Δηλαδή, και σε μένα το μάθημα αυτό έμαθε πράγματα, με έκανε να αγαπήσω το θέατρο, τους συγγραφείς, τους συντελεστές. Να μάθω πώς λειτουργεί μια παράσταση, και μετά μπήκα και εγώ σε μια θεατρική ομάδα.

Ερώτηση: Τα παιδιά ήταν διστακτικά στην αρχή, στο να δηλώσουν συμμετοχή ή έχεις την αίσθηση ότι ήρθαν επειδή θεώρησαν και αυτά ότι είναι ένα εύκολο μάθημα;

Απάντηση: Τα παιδιά ένα κριτήριο, έτσι εμπειρικά τώρα το λέω, που επιλέγουν αυτό το μάθημα, είναι πρώτα γιατί έχουν μια εμπειρία θεατρική, πολλά από τα παιδιά μας στο Πειραματικό Λύκειο έρχονται από το Πειραματικό Γυμνάσιο ένα 70%, που το Πειραματικό Γυμνάσιο είναι πρωτοπόρο σε ανεβάσματα παραστάσεων, σε θεατρικές δράσεις, και έρχονται για να συνεχίσουν αυτή την εμπειρία. Ένα κριτήριο είναι αυτό για τα παιδιά, γιατί τα ρωτώ κάθε χρονιά.

Άλλο κριτήριο άδηλο, που δεν το λεν άμεσα, είναι πως ένα ποσοστό από τα παιδιά το παίρνει το μάθημα γιατί δεν έχει εξετάσεις στο τέλος. Είναι μάθημα επιλογής βαθμολογείται, αλλά δεν έχει εξετάσεις στο τέλος γραπτές. Σημαντικό! Ενώ όλα τα άλλα και η πληροφορική και η αισθητική αγωγή έχουν κάποια εργασία που πρέπει να παραδώσουν.

Ερώτηση: Κατά την γνώμη σου τους αρέσει το θεατρικό παιχνίδι που κάνετε μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, που ως φαίνεται μέχρι τώρα τους ήταν άγνωστο ή είναι επιφυλακτικά, διστακτικά στην αρχή;

Απάντηση: Τους αρέσει αυτό, γιατί είναι ένα δίωρο έξω από το τυπικό μάθημα. Δηλαδή ακόμα και ο τρόπος που καθόμαστε μέσα, είναι διαφορετικός, κάνουμε η ομάδα κύκλο, έξω τα θρανία. Δεν είναι δηλαδή ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, ο δασκαλοκεντρικός, ο δάσκαλος να διδάσκει, οι μαθητές να κρατούν σημειώσεις ή να απαντούν, είναι κύκλος, είναι ομάδα. Όπως δουλεύουν ίσως στα θέατρα ή σε άλλες τέτοιες ομάδες εργασίας. Και όχι, δεν μπορώ να πω ότι είναι επιφυλακτικά, ανοίγονται, τα παιδιά των δεκαέξι χρονών είναι ανοιχτά σε τέτοια μεθοδολογία, και τους αρέσει.

Ερώτηση: Μεταξύ τους είδες να χαλαρώνουν, να συσφίγγονται οι σχέσεις, να έρχονται πιο κοντά ως συμμαθητές;

Απάντηση: Έρχονται πιο κοντά γιατί έχουν και επαφή σωματική πια, δεν μεσολαβεί κάποιο θρανίο.

Ερώτηση: Ψυχικά;

Απάντηση: Και ψυχικά. Μπορούν να πειραχτούν, να αστειευτούν, να γελάσουν και μας κάνει αυτό, παρότι είμαστε μαθημένοι ας πούμε, ως φιλόλογοι, να έχουμε την τάξη, το σύστημα, ένα προκαθορισμένο στόχο, τι θα πούμε, πως θα το πούμε, κάθε φορά έτσι ένα σκοπό διδακτικό, ένα στόχο διδακτικό, εκεί είναι πιο ελεύθερο. Και τα παιδιά το εισπράττουν αυτό και για μας είναι πολύ πιο ενδιαφέρον, είναι πιο χαλαρό, και σε σχέση με εμένα. Και μένα με ξεκουράζει αυτό. Παρότι μερικές φορές τα παιδιά ξεπερνούν κάποιο επίπεδο τάξης, όπως και να το κάνουμε είναι μάθημα, και είναι πιο χαλαρό, κάποια στιγμή και εμείς οι ίδιοι πρέπει να επανερχόμαστε και να λέμε, ωραία, κάνουμε θεατρολογία τώρα παίζουμε, δεν κάνουμε διδασκαλία μόνο και εξέταση.

Ερώτηση: Αυτά τα παιδιά λοιπόν που έπαιξαν μεταξύ τους και με σένα, έτυχε κάποια από αυτά, να τα έχεις μαθητές σε άλλο μάθημα;

Απάντηση: Ναι.

Ερώτηση: Μετά από αυτήν την επαφή μαζί σου, έχει αλλάξει η σχέση τους με τον καθηγητή τους, διαπίστωσες να είναι πιο φιλικά προς όλη αυτή την υπόθεση που λέγεται εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, γιατί τα χαλαρώνει τα παιδιά, και με μένα είδα μια πιο ιδιαίτερη σχέση, και έτσι και εγώ με αυτά τα παιδιά, ήξερα τον συναισθηματικό τους κόσμο πια, και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και μέσα από τις κουβέντες που κάναμε, και μέσα από κάποιες πειραματικές εφαρμογές κάποιων κειμένων που υπήρχαν στο βιβλίο. Και με μένα ήρθαν πιο κοντά και με την ομάδα που αποτελούσε το μάθημα της επιλογής, και δρούσαν πολύ πιο άνετα μέσα στην τάξη.[413]

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να είναι χρήσιμο εργαλείο και για τα άλλα μαθήματα;

Απάντηση: Ναι, όλα αυτά τα μαθήματα τα βιωματικά, που έχουν να κάνουν με κίνηση, με έκφραση συναισθημάτων, είναι πολύ χρήσιμα. Βέβαια στο Λύκειο, στη ζούγκλα που βιώνουμε, αυτό το πράγμα που λέγεται Λύκειο, την ύλη, τα μαθήματα, όλο αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο, δεν είναι χώρος χαράς.[414] Δεν μπορεί να έχεις τριάντα δύο ώρες πίεσης, ασφυξίας, τι να σου κάνουν δύο ώρες χαράς. Το Λύκειο δεν μπορεί να είναι χώρος χαράς, που θα εφαρμοστούν αυτά τα πράγματα, θεατρικό παιχνίδι και βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας.

Δυστυχώς ούτε ενθαρρύνονται, ούτε υποστηρίζονται, δυστυχώς. Ίσως στα Γυμνάσια με κάποιες ζώνες καινοτόμες που είχαν προταθεί, με κάποια πιο ελεύθερα μαθήματα που δεν υπάρχουν, και στο Δημοτικό. Στο Λύκειο, δυστυχώς, που είμαι εγώ, όλα αυτά πιέζονται αφόρητα όλες αυτές οι δράσεις. Είναι όμως φυσικά χρήσιμες ανάσες.

---

[413] Ο Θεόδωρος Γραμματάς, στο βιβλίο του, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, αναφέρει σχετικά τα εξής: «Γίνεται αντιληπτό ότι η θεατρική δραστηριότητα που καλείται 'Σχολικό θέατρο' αποτελεί μια σύνθετη συλλογική προσπάθεια διδασκόντων και διδασκομένων, με την οποία πραγματοποιείται μια ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους και ανανεώνεται η παραδοσιακού τύπου σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών. Συντελείται η κοινωνικοποίηση των ατόμων που ανήκουν στη μαθητική κοινότητα και αναπτύσσεται ο ψυχο-πνευματικός τους κόσμος» (2005, σ. 241).

[414] Ο Λάκης Κουρετζής, στο *Το θεατρικό παιχνίδι,* αναφέρει: «Μέσα από το παιχνίδι και τη πράξη (δράση-δρώμενο) η μάθηση αναδύεται αβίαστα, φυσιολογικά και ευχάριστα» (1991, σ. 41).

Ερώτηση: Κατά την γνώμη σου θα έπρεπε να μπει στο Δημοτικό σχολείο στο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς και στο Γυμνάσιο και ας παρέμενε ως μάθημα επιλογής στο Λύκειο;

Απάντηση: Είναι απαραίτητο να ενταχθεί. Φυσικά με ανθρώπους οι οποίοι θα είναι επιμορφωμένοι και εξειδικευμένοι, στο να κάνουν αυτό το μάθημα. Όχι να το πάρει ένας δάσκαλος για συμπλήρωση ωραρίου ή ένας καθηγητής να το πάρει και αυτό για να κλείσουμε το κενό. Αν γίνει έτσι, δεν θα αποδώσει καθόλου. Πρέπει να το κάνει ένας επιμορφωμένος, ένας ειδικευμένος, που να ξέρει το θέατρο, που να ξέρει το θεατρικό παιχνίδι, που να ξέρει βιωματικές προσεγγίσεις και να έχει και στόχο κάθε φορά, όχι έτσι γενικά. Δέκα βασικούς άξονες. Είναι απαραίτητο και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο μπορεί να υποστηριχτεί αυτό.

Ερώτηση: Θεωρείς ως στόχο, ως τελικό προϊόν την παράσταση; Ή σε καλύπτει ό τι προκύπτει μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;

Απάντηση: Δεν ξέρω! Το κάνω αυτό το μάθημα εφτά χρόνια, δεν κάναμε παράσταση. Φέτος μόνο κάναμε ένα σχεδίασμα με κάτι που γράψανε τα παιδιά, τα παιδιά ζητούσαν να κάνουμε κάτι, αλλά το ζητούσαν στην αρχή που ερχότανε στο Λύκειο, από την Γυμνασιακή τους εμπειρία τα πιο πολλά, ας κάνουμε κάτι. Όταν μπήκαν μετά στο Λύκειο που έχει, δυστυχώς, πολύ μεγάλη πίεση για τους μαθητές, και χρονική και ψυχολογική και μαθησιακή, έφυγε αυτή η επιθυμία.

Ερώτηση: Πιστεύεις ότι μέσα από την θεατρική παράσταση παίρνουν τα παιδιά παιδαγωγικά στοιχεία και ερεθίσματα ή μπορεί και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι να πάρουν πολλαπλά οφέλη, χωρίς αυτό να έχει οδηγήσει σε θεατρική παράσταση;

Απάντηση: Κοίταξε η θεατρική παράσταση είναι ένα αποτέλεσμα και πρέπει να στηθεί, δεν έχω μεγάλη εμπειρία από θεατρικές παραστάσεις, νομίζω ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να δίνει κάθε μέρα κάτι.[415] Και να χτίζει να δίνει μηνύματα, να δίνει ευαισθησίες, να αποκαλύπτει πλευρές του χαρακτήρα των μαθητών. Δεν έχω μεγάλη

[415] Ο Λάκης Κουρετζής, στο βιβλίο του *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, αναφέρει σχετικά: «Θεατρική παιδία και αγωγή δεν είναι μόνο η παράσταση. Μπορούμε να έχουμε πλήθος παραστάσεων και μηδέν ποσοστό θεατρικής παιδείας και το αντίθετο, δηλαδή καμία θεατρική παράσταση αλλά πολύ ανεβασμένο ποσοστό θεατρικής αγωγής» (2008, σ. 294).

εμπειρία από παραστάσεις για να πω, ναι τους έδωσε. Πάντως τα παιδιά έρχονται με πολύ καλή σχέση με το θέατρο, έχοντας δει παραστάσεις, δεν μπορώ να πω.

Εγώ αυτή τη μέθοδο που ακολουθώ και με τις γνώσεις που έχω, προτιμώ το θεατρικό παιχνίδι, και όχι την παράσταση που θέλει και πιο ειδικευμένη δουλειά και γνώσεις από τον καθηγητή, εγώ προσωπικά δεν τις έχω, για να υποστηρίξω μια παράσταση. Και να τις έχω δεν τολμώ κιόλας, γιατί και εμένα ο χρόνος μου είναι πιεσμένος όπως των παιδιών.

Ερώτηση: Όταν τελειώσει η χρονιά, βλέπεις να έχουν πραγματικά πάρει, αυτά τα παιδιά που παρακολούθησαν αυτό το μάθημα, μαζί τους μια «προίκα», δηλαδή είναι πιο απελευθερωμένα ή με το πέρας των μαθημάτων κλείνει, γρήγορα και εύκολα για πάντα αυτή η «παρένθεση» και δεν τους αφήνει τίποτα για το υπόλοιπο της ζωής τους;

Απάντηση: Ναι, ναι! Τους μένει, δηλαδή εγώ βλέπω μαθητές που το έχουν επιλέξει το μάθημα, όταν είναι στην πρώτη Λυκείου και μετά συνεργαζόμαστε στην δευτέρα και στην τρίτη Λυκείου και θυμούνται πράγματα που κάναμε στα *Στοιχεία Θεατρολογίας*, πριν από δύο χρόνια. Παράδειγμα σήμερα κάνοντας το Αγγλικό θέατρο, έδειξα στα παιδιά *Τον ερωτευμένο Σαίξπηρ*, την ταινία, μπήκε τυχαία μια μαθήτρια της τρίτης Λυκείου μέσα και είπε: «Α! το χουμε δει, είναι αυτό και αυτό, βγάζει αυτό και αυτό και θυμάμαι…» μίλησε η μαθήτρια της τρίτης Λυκείου στα παιδιά της πρώτης Λυκείου, που παρακολουθούσαν, και έδωσε τώρα πια μια πιο ώριμη δική της οπτική γωνία.

Οπωσδήποτε, τα κρατάνε αυτά τα παιδιά. Και είναι και καλοί μετά θεατές, «καταναλωτές» να το πούμε; Ας το πούμε και αυτό, «καταναλωτές» των θεατρικών παραστάσεων. Και πολλά παιδιά που τώρα έχουν φύγει απ' το 2002, ξέρω ότι παρακολουθούν θέατρο. Μου λεν, όποτε βρισκόμαστε, φοιτητές πια ή επαγγελματίες, ότι πάνε στο θέατρο, ότι έχουν τέτοιου είδους ευαισθησίες. Και εκεί ο δάσκαλος νιώθει κάπως καλά, περήφανος μπορώ να πω, ε, ότι κάτι έδωσε, σκάλισε λίγο αυτή τη ριζούλα. Αυτή τη θεατρική ριζούλα, την παιχνιδιάρικη, μέσα στο Λύκειο. Και αυτό δεν είναι λίγο.

Ερώτηση: Αν λοιπόν διαπιστώνεις ότι το θεατρικό παιχνίδι, τους κάνει ως μαθητές πιο απελευθερωμένους, τους βοηθά να δείξουν τις ευαισθησίες τους, τους ανοίγει

δρόμους στην φαντασία και τους κάνει αυριανούς πολίτες που έχουν μάθει να αγαπούν το θέατρο και να συμμετέχουν στα κοινά, θεωρείς και εσύ πως η θεατρική παιδεία πρέπει να βρει τη θέση της στην εκπαίδευση;

Απάντηση: Έτσι είναι. Χρειάζονται τέτοια μαθήματα, που να στηρίξουν αυτόν τον έφηβο, που ψάχνει κάτι να βρει. Τι είναι ο μαθητής; τι είναι αυτός ο έφηβος; ένα εργαλείο που δουλεύει, οχτώ με δύο στο σχολείο και μετά τρείς με δέκα στα φροντιστήρια, και στα Αγγλικά. Δεν είναι μόνο αυτό, έχουν και συναισθήματα τα παιδιά. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα βγάζουν. Έχουν και ευαισθησίες ,μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τις βγάζουν, ανακαλύπτουν και τα ταλέντα τους. Εδώ είναι ελεύθερα, και εδώ είναι και το θέμα του καθηγητή, να τους εμπνεύσει, να μην φοβούνται, να μπορώ να φωνάξω, να μπορώ να εκφραστώ, να πω τα θέλω μου, πού θα τα κάνεις αυτά; Στα μαθηματικά; Ή στα αρχαία; Ή στη φυσική;

Στο θεατρικό παιχνίδι μπορούν και να φωνάξουν, να κάτσουν κάτω, να λερώσουν, να ακουμπήσει ο ένας τον άλλον. Δεν έχει ένα άλλο εργαλείο το σχολείο να τα δώσει, μόνο τούτο το μάθημα είναι. Μάθημα; Μπορούμε να το πούμε και έτσι.[416]

Ερώτηση: Μήπως το αγαπούν τα παιδιά τόσο πολύ, επειδή δεν το βλέπουν σαν μάθημα, θα χαλάσει, θα χαθεί λες η μαγεία, αν μπει στο πρόγραμμα τους κανονικά ως μάθημα;

Απάντηση: Κοίταξε, είναι μάθημα, μάθημα επιλογής, μετράει στη βαθμολογία, δεν θα χαλάσει η μαγεία. Αλλά και έξω να είναι, έτσι δύο ώρες δημιουργική απασχόληση, δυο ώρες δημιουργίας, δύο ώρες πώς να το πούμε, εξερεύνησης του εαυτού τους, αλλά πάντα με ειδικευμένο δάσκαλο, ή το ελάχιστον ευαισθητοποιημένο, τουλάχιστον! Όχι, άντε πάρε και αυτό και κάντο, έτσι απέτυχε.

[416]Ο Λάκης Κουρετζής, στο βιβλίο του, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, αναφέρει σχετικά: «Η μορφή του θεατρικού παιχνιδιού και οι τεχνικές του μπορούν να μεταβάλουν τον παθητικό και στερεότυπο τρόπο της διδασκαλίας και της σχολικής ζωής γενικότερα. Να τη μετατρέψουν σε μια ευχάριστη δημιουργική διαδικασία, χωρίς να θίγεται το αναλυτικό πρόγραμμα σε κανένα επιμέρους μάθημα» (2008, σ. 333).

Ερώτηση: Είμαστε άλλωστε στην εποχή της εξειδίκευσης, ας το εκμεταλλευτούμε σωστά, υπάρχουν ευαισθητοποιημένοι ειδικά εκπαιδευμένοι καθηγητές, δεν πρέπει οι 3.500 θεατρολόγοι, που υπάρχουν, να βρουν τη θέση τους στην εκπαίδευση;

Απάντηση: Το θέμα είναι ότι όλοι αυτοί πρέπει να μπουν στα σχολειά. Να επιμορφωθούν και να μπουν στα σχολειά. Θέλουμε τέτοιους ανθρώπους, που να βγάζουν αυτές τις ευαισθησίες των μαθητών, στη ζωγραφική, στη θεατρολογία, στο χορό, σε όλα αυτά τα πεδία.

Ερώτηση: Θα βοηθήσει αυτό (τους μαθητές), πιστεύεις και στα άλλα πεδία/μαθήματα;

Απάντηση: Ναι! Και βέβαια! Δεν γίνεται να έχεις μόνο, γνώσεις-γνώσεις-γνώσεις, τριάντα δύο ώρες γνώσεις, δεν γίνεται, θες και έκφραση, θες και να δείξεις τις ευαισθησίες σου, κάπου πρέπει να πεις και ποιος είσαι σαν μαθητής. [417]

Το ίδιο και εμείς σαν δάσκαλοι! Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ αυτό, να πω, να μπω και εγώ, να γίνω ένας στον κύκλο, των παιδιών. Δεν είμαι πια δάσκαλος, είμαι ένας στον κύκλο, ίσως πιο έμπειρος, ίσως πιο ικανός να καθοδηγώ, αλλά είμαι ένας στον κύκλο. Και ο δάσκαλος ωφελείται, γιατί παύει πια να είναι ο μεταδότης γνώσεων, είναι συμμέτοχος και αυτός. Και εγώ παίζω με τα παιδιά και εγώ μοιράζομαι, και εγώ παίρνω. [418]

[417]Ο Θεόδωρος Γραμματάς, στο βιβλίο του, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, αναφέρει σχετικά: «Ο επιδιωκόμενος κοινός παιδαγωγικός στόχος και η προφανής ψυχωφελής σκοπιμότητα εκδηλώνονται ως βελτίωση του τρόπου παροχής γνώσης, ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών, εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (1997, σ. 239).

[418]Ο Λάκης Κουρετζής, στο βιβλίο του, *Το θεατρικό παιχνίδι*, αναφέρει σχετικά τα εξής: «Πέρα από σπουδές, γνώσεις και πρακτικές, βασική προϋπόθεση για να παίξει κάποιος το ρόλο του εμψυχωτή είναι να μπορεί ν' αφήσει ελεύθερο το σώμα του, ν' απελευθερωθεί από έμφυτες συστολές και από το πλήθος των ψυχοσωματικών αναστολών των ενηλίκων και ιδίως εκείνων που παράγουν 'διδακτικό' έργο. Να μπορεί να σταθεί στα παιδιά ενώπιος ενωπίω. Χαλαρός και γαλήνιος. Ενθουσιώδης και ενθαρρυντικός. Και προπαντός οικείος και ανθρώπινος» (1991, σ. 45).

ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Θεωρώντας χρήσιμο να υπάρχει η γνώμη καθηγητών που ασχολούνται με την θεατρική αγωγή επί σειρά ετών, περάσαμε και σε συνέντευξη με τους δύο καθηγητές που ασχολούνταν συστηματικά με αυτό στην πόλη της Μυτιλήνης. Κανένας από τους δύο δεν έχει σπουδάσει θέατρο, (το δε μάθημα δηλώνουν, το ανέλαβαν τυχαία). Επισημαίνουν και οι δύο την ανάγκη ύπαρξης του μαθήματος, την σπουδαιότητα του, και στέκονται στην ανάγκη να υπάρχει ο ειδικός καθηγητής που θα το διδάξει. Επίσης έδωσαν έμφαση στη σημασία και τη μεγάλη αξία του θεατρικού παιχνιδιού, και στην αναγκαιότητα να είναι γνώστης του αυτός που θα αναλάβει το μάθημα. Υπογραμμίζουν και οι δύο το πόσο σπουδαίο και αναγκαίο είναι να υπάρχουν μαθήματα που να κάνουν διδάσκοντες και διδασκόμενους να νοιώθουν ελεύθεροι. Κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην ανάγκη για ένα πιο ανοιχτό σχολείο και στην σημασία του να «ξεφύγουν», τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι, από τα κλασσικά συστήματα διδασκαλίας, και στο πόσο ωφελημένα βγαίνουν τα παιδιά από αυτό. Τονίζουν το ότι άλλαξαν οι σχέσεις και των ίδιων με το θέατρο, γνώρισαν το δημιουργικό κομμάτι μέσα από την ενασχόληση τους με το μάθημα, ενώ σημειώνουν τη σημασία της ελεύθερης επιλογής του μαθήματος, το ότι δεν είναι ένα τυπικό μάθημα σε αυτό επανέρχονται, και το ότι άλλαξαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και μαθητών-καθηγητών. Υπογράμμισαν και οι δυο πως μέσα από τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας μαθαίνουν οι μαθητές καλύτερα, διακρίνουμε την διάθεση και τον πόθο και των δύο καθηγητών να λειτουργήσει το βιωματικό μάθημα, το πιο ελεύθερο και χαρούμενο γενικότερα ως μεθοδολογικό-διδακτικό εργαλείο-τρόπος διδασκαλίας.

Τόνισαν το συναισθηματικό κομμάτι, την συναισθηματική εκπαίδευση των μαθητών, την εκτόνωσή τους, και το ότι μέσα από αυτό εκφράζονται οι μαθητές ελεύθερα. Ένιωσαν και οι δυο ότι βοηθήθηκαν και οι ίδιοι μέσα από την ενασχόληση τους με το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι. Ένιωσαν ομάδα, μέρος της ομάδας, και συμμέτοχοι στην κοινή δράση και πράξη της διδαχής, πως διδάχτηκαν με έναν μοναδικό τρόπο και οι ίδιοι. Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ενδείκνυται και για τους μαθητές και για τους διδάσκοντες να αλλάξουν κάποια δεδομένα:

-να μπει συστηματικά η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας

-να ενταχθεί το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο

-οι θεατρολόγοι να αυξηθούν στα σχολειά

- να βρεθούν τρόποι και μέθοδοι τα παιδιά να πηγαίνουν με χαρά να μάθουν μέσα από ευχάριστους τρόπους, να παίρνουν γνώσεις που θα τους μένουν μέσα από τον τρόπο που θα τις παίρνουν, παίζοντας και γνωρίζοντας, αναπτύσσοντας άλλες σχέσεις με το σχολείο, τον δάσκαλο/καθηγητή, και την έννοια του διδάσκομαι!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΧΕΙΡΟΓΡΑΦΑ ΣΧΟΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

1) Γνωρίζετε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;
Διάφορες ασκήσεις χαλάρωσης των ηθοποιών.
2) Θεωρείται ότι γνωρίζεστε καλύτερα μέσα από αυτό το παιχνίδι;
Φυσικά γιατί δενομαστε με τα ειτομα που δεν είχαμε αρχικά επαφή
3) Θεωρείται πως χαρήκατε μέσα από αυτά τα παιχνίδια;
Ναι.
4) Αν αφεθήκες χωρίς να φοβάσαι την κριτική.
Ναι αρκετές φορές.
5) Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενιώσες να διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στο καθηγητή που στηρίζεται πλέον στο συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι;
Ναι, νιώσαμε αρκετά ανετα όλοι μαζί μέσα από αυτό το παιχνίδι.
6) Πριν από το θεατρικό κείμενο είχαμε κανει διάφορες χαλαρωτικές ασκήσεις.
7) Τι σας εκανε να επιλέξετε αυτό το μαθημα;
Είναι πιο ενδιαφερον και πιο δημιουργικό απο τα υπολοιπα μαθήματα
Είναι πιο ευκολο η πιο δυσκολο απ' ότι περιμενατε;
Πιο ευκολο

1) Γνωρίζετε τί είναι το θεατρικό παιχνίδι;

• Περίπου. Είναι κάποιες ασκήσεις ή "παιχνίδια" από μια ομάδα ατόμων.

2) Θεωρείτε ότι γνωρίζεθε καλύτερα μέσα από αυτό το παιχνίδι; Δένεστε σαν τάξη;

Ναι. Διασκεδάζουμε με αυτόν τον τρόπο και περνάμε ωραία. Έτσι ο καθένας έρχεται πιο κοντά στον άλλον.

3) Θεωρείτε πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια που κάνατε;

Ναι!

4) Αφεθήκατε να εκφραστείτε χωρίς να φοβόσαστε την κριτική των άλλων;

Στην αρχή ντρεπόμουν, όπως βλέπουνας και τα άλλα παιδιά σιγά-σιγά αυτή η ντροπή μου έφυγε.

5) Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι έπιασες να διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στο καθηγητή και στο μαθητή που στηρίζεται στον συναισθηματικό και δημιουργικό κόσμο;

Ναι, δημιουργείται μια σχέση μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή αφού έχουν να μοιάσουν πολλά πράγματα από αυτόν και "παίρνουν" όλοι μαζί δύναμη συναισθηματικά.

6) Τί σας έκανε να επιλέξετε αυτό το μάθημα;

Το ενδιαφέρον μου να γνωρίσω και να μάθω περισσότερα για το θέατρο.

7) Είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο απ' ότι περιμένατε;

Πιο εύκολο.

~~Το θεατ~~

· Τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;

Ναι. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος συγχρονισμ[illegible] για να επιτύχουμε και [illegible] δυνατότητα συνεργασίας.

· Θεωρείτε πως γνωρίζεστε καλύτερα/δένεστε ως τάξη;

Ναι. Το πιστεύω ακράδαντα αυτό, καθώς μέσω των κινήσεων και τις επαφής αισθάνομαστε καλύτερα και μέσα στο χώρο, αλλά και με τους άλλους.

· Θεωρείτε πως ψυχαγωγηθήκατε μέσω των θεατρ. παιχνιδιών;

Ναι. Όταν αισθάνεσαι καλύτερα με τους άλλους και χαλαρώνεις, σου έρχονται συναισθήματα χαράς.

· Αφεθήκατε στο θεατρ. παιχνίδι ως προς να εκφραστείτε ελεύθερα ή φοβόσασταν την κριτική;

Αφέθηκα στο θεατρικό παιχνίδι, καθώς σκέφτηκα πως όλοι έχουμε περίπου τα ίδια βιώματα και πρέπει να έχουμε εμπιστοσύνη και αυτοεκτίμηση στον εαυτό μας.

· Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ένιωσες διαφορά ως προς τη σχέση με τον καθηγητή;

Ναι, καθώς μέσω του θεατρ. παιχνιδιού εισχωρούμε σε άλλο επίπεδο επικοινωνίας. Αποκτούμε οικειότητα και συναισθηματική εμβάθυνση με τον καθηγητή. Κατά το θεατρ. παιχνίδι απαλύνετε η ψυχρή, πολλές φορές, σχέση μαθητή-καθηγητή.

- Τι σας έκανε να επιλέξετε το μάθημα της Θεατρολογίας;
Ήταν κάτι με το οποίο δεν είχαμε ασχοληθεί στο παρελθόν, οπότε όπως το αγνώστο φαίνεται ενδιαφέρον

- Ήταν πιο εύκολο ή πιο δύσκολο το μάθημα απ'ότι είχατε φανταστεί;
Πιο εύκολο ήταν και πιο διασκεδαστικό.

* Γνωρίζετε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;

Ναι. Πιστεύω πως είναι ειδικές ασκήσεις που κάναν οι ηθοποιοί

* Θεωρείται πως γνωρίζετε καλύτερα ο μεταξύ σας μέσα από το παιχνίδι;

Ναι, γιατί ερχόμαστε σε επαφή και συνεργαζόμαστε ο ένας με τον άλλον και έτσι γνωριζόμαστε καλύτερα.

* Θεωρείται πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από τα παιχνίδια που κάνατε;

Εγώ πιστεύω πως ναι γιατί συνεργαστήκαμε όλοι μαζί και είχε πολύ πλάκα.

* Αν αμεθήκατε να εκφραστείτε χωρίς να φοβάστε την κριτική;

Μερικές φορές

* Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσες να δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή που στηρίζεται στον συναισθηματικό και δημιαργικό κομμάτι;

Ναι, όλοι νιώσαμε οικεία, ήρθαμε πιο κοντά και όλοι συνεργαζόμαστε για να κάναμε αυτό το μάθημα ακόμα πιο ευχάριστο.

* Τι σας έκανε να επιλέξετε αυτό το μάθημα;

Είναι κάτι καινάριο για εμένα και ήθελα πραγματικά να συμμετέχω στο μάθημα αυτό.

Είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο από αυτό που περιμένατε;

Όχι είναι αρκετά εύκολο αλλά υπάρχουν και δύσκολες στιγμές (πολύ σπάνια) οι οποίες ξεπερνιούνται.

©NEXT Co, GREECE

1. Γνωρίζετε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;
Περίπου. Νομίζω ότι είναι κάποιο παιχνίδι/δραστηριότητα που χρησιμοποιεί το θέατρο

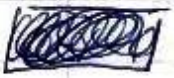
2. Θεωρείτε ότι δεύτατε σαν ομαδα/τάξη με αυτό;
Ναι, γιατί με αυτό επικοινωνούμε καλύτερα και "ανοιγόμαστε" περισσότερα. Έτσι γνωρίζουμε τους άλλους καλύτερα

3. Θεωρείτε πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από τα θεατρ. παιχν.;
Ναι. Κατά τη διάρκεια τους περάσαμε ωραία, γελάσαμε αλλά μάθαμε και κάποια πράγματα.

4. Αφεθήκατε να εκφραστείτε χωρίς να φοβάστε την κρυτική;
Στην αρχή, λασικά, δίσταζα και φοβόμουν λίγο, αλλά μετά αφέθηκα και ήμουν ανθόρμητη.

5. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενώσες να διαμορφωνεται μία σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον καθηγητή που στηρίζεται πλέον στο δημιουργικό και συναισθηματικό κομμάτι;
Ναι. Όλοι μαζί συμμετείχαμε στο θεατρικό παιχνίδι μαζί και ο καθηγητής μας και είμασταν σαν μία ομαδα δέμενη.

6. Πριν περάσετε στην αναγνώση του θεατρικού κειμένου αν είχατε χάνει ασκήσεις χαλάρωσης;
Οχι!



7. Γιατί επιλεξάτε αυτό το μάθημα;
Γιατί μου αρέσει το θέατρο και επίσης [redacted] είναι ενα ευχάριστο μάθημα με ενδιαφερόντες γνώσεις.
- Είναι πιο υραίο και ευχαριστο απ'ότι αρχικά ειχα φαντάστεί.

1. γνωρίζετε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;
πιστεύω ότι είναι κάποιες ασκήσεις - παιχνίδια που κάνουν οι ηθοποιοί πριν αρχίσουν την πρόβα.

2) Θεωρείται ότι "δεύεσσε" σαν ομάδα;
Ναι! Γιατί είναι ευχαρίστω να μαθαίνεις καινούργια πράγματα πεζουτας, κ' βεβαια γνωρίζεις καλύτερα την ομάδα σου [Διότι στα παιχνίδια τις περισσότερες φορες δεν υπαρχει αντιαγωνισμος οπότε οι σχεσεις που δημιουργούνται είναι πιο υγείης]

3) Θεωρείται ότι ψυχαγωγηθικατε μεσα από τα παιχνίδια που κανατε;
ναι, * οι παντησα παραπανω.

4). Αφεθήκες να εκφραστής, χωρίς να φοβάσαι την κριτική;
οχι, καθόλου! συμμετείχα σε ότι μας ελεγε ο καθηγητής μας περνοντας εγω κάλα αλλα κ' οι συμμαθητες μου.

5). Μεσα απο το θεατρικο σου παιχνιδι ενιωθες να διαμορφωνεται μια σχεση αναμεσα στον μαθητη κ' τον καθηγητη που στηριζεται πλεον στο δημιουργικο κ' συναισθηματικο κομματι.;

Ναι! γιατι δεν συμμετιχαμε μονος εμεις αλλα κ' ο ιδιος ο καθηγητης μας λεγοντας μας καινουργιες ιδεες αλλα ακουγοντας παντοι κ' την γνωμη μας.

6). Πριν περασετε στην αναγνωση του θεατρικου ειχατε κανει ασκησεις χαλαρωσης;

Οχι

7) Τι σας εκανε να επιλεξετε το θεατρο;

Βασικα ειχα πεξει παλαιοτερα σε ενα θεατρικο κ' μου αρεσε πολυ αυτη η εμπειρια. Κ' πιστευω οτι ειναι πιο ευχαριστω απ' οτι ειχα φαντασιστη γιατι εμαθα πολλα πραγματα που δεν τα ειχα φαντασιστα

* Γνωρίζετε τι είναι θεατρικό παιχνίδι;

Ναι είναι κάτι οδηγίες που κάνουν οι ήθοποιοι για να γνωρίζουν μεταξύ τους και να αποκτήσουν οικειότητα

* Θεωρείτε ότι γνωρίσατε καλύτερα μέσα από αυτό το παιχνίδι;

Ναι, μέσα από αυτό συνεργαζόμασταν και έτσι γνωριζόμαστε καλύτερα και βλέπουμε μία άλλη πλευρά του άλλου που ίσως δεν την ξέραμε

* Θεωρείτε πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από αυτά τα παιχνίδια;

Ναι, όπως το λέει και η λέξη είναι παιχνίδια που παίζουμε μεταξύ μας για να διαρούμε

* Αν αγέθηκες να εκφραστείς χωρίς να φοβάσαι;

Όχι απόλυτα γιατί είμαι πολύ ντροπαλή αλλά για τα στάνταρ μου ναι!

* Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσες να διαμορφώνεται μία σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον καθηγητή που στηρίζετε πλέον στο συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι;

Σίγουρα, νιώθουμε με αυτόν τον καθηγητή πιο άνετα, μπορούμε. Να συζητήσουμε μαζί του για διάφορα θέματα και βέβαια. Έχει διαμορφωθεί μία τελείως διαφορετική σχέση μαζί του. Σε σχέση με άλλους καθηγητές.

* Τι σας έκανε να επιλέξετε αυτό το μάθημα;
Το έκανα χωρίς να το σκευτό πολύ απλά μου φάνηκε ενδιαφέρον και το επέλεξα. Αν και το είχα φανταστεί τελείως διαφορετικά πάλι μου αρέσει.

(*) Γνωρίζετε το Θεοτρικό παιχνίδι;

Ναι, είναι κάτι ασκήσεις που κάνουν κάποιοι ηθοποιοί με συνεργασία.

(*) Θεωρείτε ότι δένεστε μέσα από αυτό το παιχνίδι;

Ναι, επειδή έρχεστε πιο κοντά με τον συνάνθρωπό σου, διασκεδάζοντας.

(*) Θεωρείτε πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από αυτά τα παιχνίδια, που κάνατε;

Ναι, γιατί μπορεί να μαθεις κάποια πράγματα.

(*) Αφέθηκες να εκφροστείς χωρίς να φοβάσαι;

Όχι, γιατί ο φόβος δεν με κυριαρχεί και ιδιαιτερα οταν βρίσκομαι σε καποιο παιχνίδι.

(*) Μεσα απο το θεατρικο παιχνιδι ενιωσες να διαμορφώνεις μια σχεση ανάμεσα στον μαθητή και στον καθηγητή που στηριζετε πλεον στο συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι;

→ Ναι, οπως είπα και προηγουμένως ερχεσε πιο κοντά με τον συνάνθρωπό σου, με τους γυρω σου, δημιουργώντας ενα φιλικό περιβάλλον

(*) Τι σας εκανε να διαλέξετε αυτο το μαθημα;
Το διάλεξα επειδη απο μικρή μου αρεσε να ανεβαίνω σε μια πίστα και να παίζω, και να με χειροκροτεί ο κοσμος

• Γνωρίζεται τι είναι θεατρικό παιχνίδι;
Ναι είναι διάφορες ασκήσεις που κάνει μια θεατρική ομάδα έτσι ώστε να γνωριστούν καλύτερα

• Θεωρείται ότι γνωρίζεστε καλύτερα μέσα σε αυτό το παιχνίδι;
Ναι Διότι με αυτόν τον τρόπο υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

• Θεωρείται πως ψυχαγωγηθήκατε μέσα από αυτά τα παιχνίδια που κάνατε;
Πιστεύω πως ναι Διότι είναι κάτι που δεν το κάνουμε καθημερινά.

• Αρεθήκατε να εκφραστείτε χωρίς να φοβάστε να εκφραστείτε;
Ναι. Γιατί ο σκοπός του παιχνιδιού είναι αυτός. Το να πεις αυτό που σκέφτεσαι χωρίς δισταγμό και φόβο. Και με αυτόν τον τρόπο γνωρίζεις καλύτερα τα σπιτάκια μέλη.

• Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένοιωσες να διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στον καθηγητή και στον μαθητή που στηρίζεται στο

συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι;
Νομ δημιουργήται μια φιλική σχέση ανάμεσα στον καθηγητή και στο παιδί καθηγητής σαν μεγάλος άνθρωπος με έμνοιες ξεχνάει όλα αυτά που τον απασχολούν και γίνεται και αυτός "παιδί".

• Είχατε κάνει ασκήσεις πριν από την θεατρική παράσταση.
Όχι διότι ο χρόνος μας ήταν περιορισμένος

• Τι σας έκανε να διαλέξετε αυτό το μάθημα;
Διάλεξα αυτό το μάθημα γιατί αναπτύσσεται ένα αίσθημα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και με τον καθηγητή.

• Ένα ποιό εύκολο ή ποιο δύσκολο;
Είναι ποιο εύκολο αλλά κυρίως πολύ διασκεδαστικό

1) Όχι (αλλά μήπως είναι τάτι σαν ασκήσεις χαλάρωσης)

2) Προσωπικά δεν έχω παρατηρήσει κανέναν παραπάνω δεσμό από τους προϋπάρχοντες αλλά ίσως να φταίω κι εγώ σ'αυτό.

3) Ψυχαγωγήθηκα αρκετά αλλά το γεγονός ότι δεν έχω παραπάνω σχέσεις με τις κοπέλες με δυσκόλεψε λιγάκι.

4) Ούσα ανασφαλές άτομο δεν μπορώ να πω ότι εκφραζόμουν εντελώς ελεύθερα. Εξάλλου πάντα κι όλοι φοβόμαστε την κριτική των άλλων.

5) Ναι σίγουρα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι κι γενικά επειδή το μάθημα είναι τέτοιας φύσης που δεν είναι βαρετό, αλλά περισσότερο ελεύθερο, αναπτύχθηκαν σχέσεις, συναισθηματικού είδους.

6) Όχι, δεν κάναμε άλλωστε ήταν κοκ περιορισμένος ο χρόνος μέχρι το διαγωνισμό.

7) α) 1. γιατί σιχαίνομαι την Πληροφορική εξαιτίας ενός παλαιού καθηγητή 2. περσύ είχα περάσει σιβλύ καλά στην θεατρική παράσταση που ανεβάσαμε

β) Σχεδόν όπως το είχα φαντασεί.

1) Γνωρίζετε το θεατρικό παιχνίδι;

• Ναι. Είναι κάποιες οδηγίες που δουλεύουν τους δημιουργούς να συγκεντρωθούν στο ρόλο που πρόκειται να παίξουν, και δουλεύει συνεχώς.

2) Θεωρείται ότι γνωρίζετε καλύτερα μέσα από αυτό το παιχνίδι

• Ναι διότι είναι ένας τρόπος επαφής με τους άλλους από τον οποίο μπορούμε να καταλάβουμε το χαρακτήρα του καλύτερα από αυτούς.

3) Θεωρείτε ότι ψυχαγωγήθηκατε μέσα από τα παιχνίδια που χάνατε;

→ Ναι διότι είναι κάτι ευχάριστο και παραγωγικό

4) Αφεθήκατε ποτέ να ενθουσιαστείτε χωρίς να φοβάστε τον κριτικό;

• Κάποιες φορές ναι. Προσπαθούσα να μπω στο ρόλο μου και να ξεχάσω το ότι αυτό που κάνω μπορεί να είναι γελοίο. Υπήρξαν και φορές που το φοβόμουν αυτό.

5) Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσες να διαμορφώνεται μία σχέση ανάμεσα στο μαθητή καθηγητή που εμπλέκεται πλέον στο συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι;

• Ναι κάναμε παραγωγικό μάθημα, δηλαδή

κάναμε παιχνίδια θεατρικά, κουβεντιάζουμε θέματα της κοινωνίας.

6) Τι σας έκανε να επιλέξετε το μάθημα της Θεατρολογίας;

- Το επέλεξα διότι μέσα από αυτό δεν μαθαίνεις μόνο θεατρικά στοιχεία αλλά" χαζίς μου αρέσει πολύ το θέατρο

Το περιμένατε καλύτερο ή χειρότερο;

Το περίμενα ετσι ακριβώς όπως το είχα φανταστεί.

1) Γνωρίζετε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι;
Ναι. Είναι κάτι ειδικά παιχνίδια που βοηθάν την ομάδα να δεθεί και να εμπιστευτεί ο ένας τον άλλο.

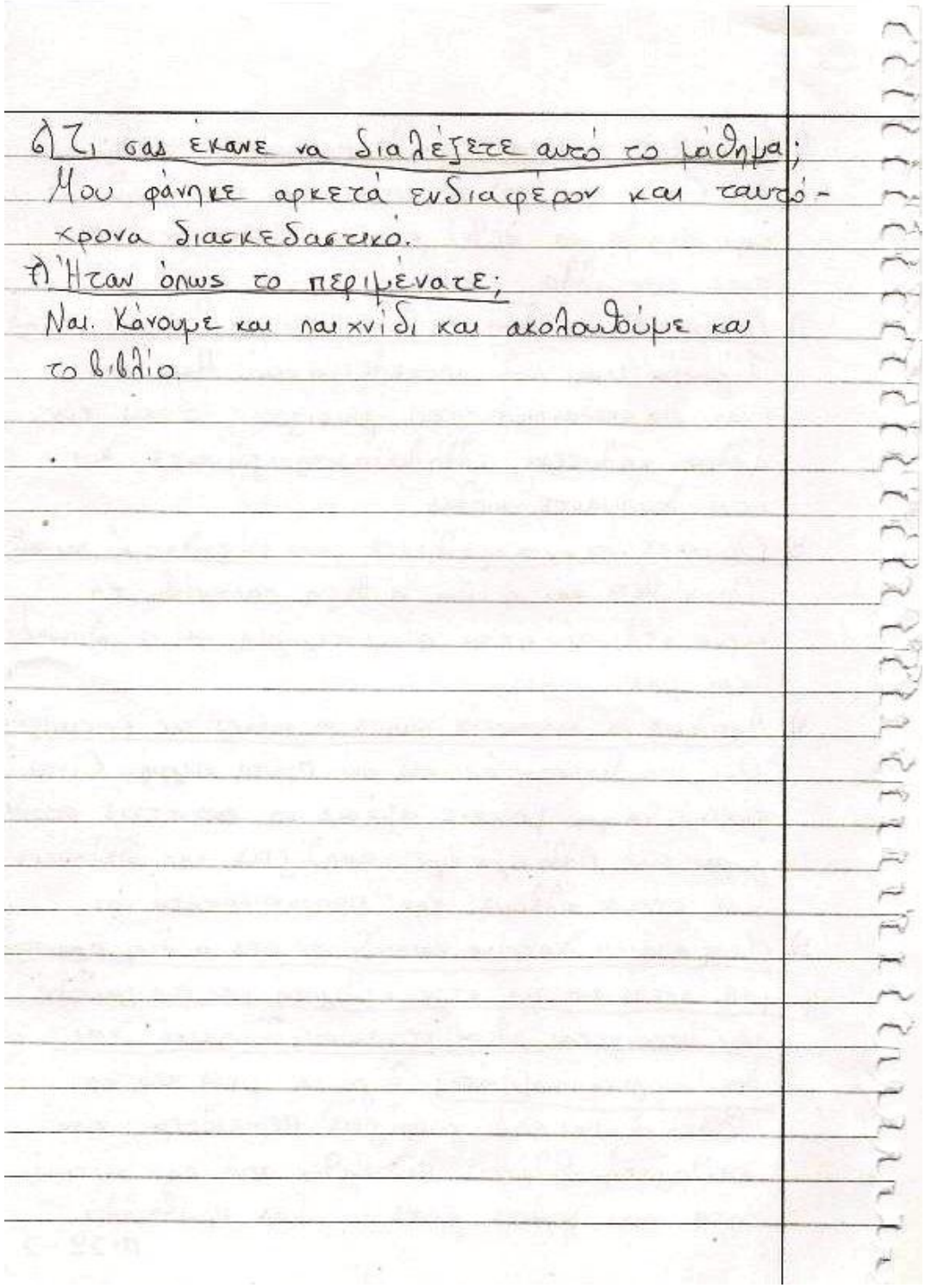
2) Θεωρείτε ότι δένετε μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;
Σίγουρα είναι πολύ αποτελεσματικό. Μέσα από έναν διασκεδαστικό τρόπο γνωρίζουμε ο ένας τον άλλον καλύτερα, αλληλοϋποστηριζόμαστε και έτσι δενόμαστε κιόλας.

3) Θεωρείτε ότι ψυχαγωγηθήκατε μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;
Όπως λέει και η ίδια η λέξη παιχνίδι, το κύριο στοιχείο ήταν η ψυχαγωγία και η διασκέδασή μας.

4) Αφεθήκες να εκφραστείς χωρίς να φοβάσαι την κριτική;
Όχι, τουλάχιστον όχι από την πρώτη συγμή. Είναι φυσικό να μην μπορείς αμέσως να ανοιχτείς στους γύρω σου. Αλλά σιγά σιγά συνηθίζεις και δείχνεις και στους άλλους την προσωπικότητά σου.

5) Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ένιωσες να διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στον καθηγητή και στο μαθητή που στηρίζεται πλέον στο συναισθηματικό και δημιουργικό κομμάτι; Σίγουρα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι γνωρίζεις περισσότερο τον καθηγητή. Βλέπεις πιο βαθιά από την αυστηρότητα που μερικές φορές ο ίδιος προβάλλει.

ΠΙΣΩ →



6) Τι σας έκανε να διαλέξετε αυτό το μάθημα;
Μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και ταυτόχρονα διασκεδαστικό.
7) Ήταν όπως το περιμένατε;
Ναι. Κάνουμε και παιχνίδι και ακολουθούμε και το βιβλίο.

Εργασία Θεατρολογίας (Ημερολόγιο)

Τετάρτη 28 Νοεμβρίου 2010

Αγαπητό μου ημερολόγιο,
νιώθω πολύ δυσκιομένη με την αντόφαση μου να πάρω μαζί μόνο το ένα μου παιδί στη θάλασσα. Δεν είχα όμως άλλη επιλογή, δεν μπορούσα σε καμιά περίπτωση να του στερήσω το δικαίωμα στη ζωή. Πώς να είναι τα άλλα δύο μικρά μου άραγε; Τί να κάνουν τώρα; Πώς νιώθουν που τους εγκατέλειψα; Θα καταφέρουν να με συγχωρήσουν ποτε; Θα μπορέσω να τα ξαναδω; Θα έχω ποτέ τη χαρά να σμίξω τα φύλλα μου με τα δικά τους;

Είναι τόσα αυτά που θα ήθελα να τους πω μα με αυτό το παράθυρο δεν μπορούσα να επικοινωνήσω μαζί τους. Ήταν αδύνατο να το κάνω! Μακάρι να είχα την ικανότητα να τα σώσω και αυτά, να τους δείξω το θησαυρό που κρύβεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Θα μάθαιναν τα πάντα για τη θάλασσα... Το υπόσχομαι... Θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν παρέα με τα άλλα ψαράκια, αλλά κυρίως θα ζούσαν ελεύθερα χωρίς την καταπίεση των επιστημόνων, οι οποίοι τα ταλαιπωρούσαν και το μόνο που ήθελαν ήταν να προσπαθούν συνεχώς να τα αλλάξουν.

Σίγουρα κάποτε θα τα σώσω... Θα τα βγάλουν κι αυτά στο παράθυρο κάποια μέρα και τότε έγω θα είμαι εκεί και την κατάλληλη στιγμή θα τα αρπάξω και θα τα οδηγήσω στο σπίτι τους, τη θάλασσα, πίσω στο αδερφάκι τους. Θα είμαστε και πάλι οικογένεια...

Μαμά

Μαρκέλλα Αγγελίνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΤΟ ΘΑΛΑΣΣΟΛΟΥΛΟΥΔΟ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ

Εικόνα 29: Η ζωγραφιά του εξώφυλλου του παραμυθιού *Το θαλασσολούλουδο,* εικονογραφημένο από τον Παναγιώτη Δαφιώτη, το κείμενο του παραμυθιού έχει γραφτεί από την Αθανασία Δαφιώτη, εκδόσεις Αιγέας, Χίος, 2005.

Ήταν κάποτε στο βυθό της θάλασσας ένα παράξενο, μοναδικό λουλούδι.

Αυτό το λουλούδι, που λέτε, έμοιαζε με δαντελωτό φύκι που είχε πάνω του όλα τα χρώματα του ουράνιου τόξου και ήταν σα να έσπειρε ο ουρανός ένα κομμάτι του στο βυθό.

Τα διαβατάρικα ψαράκια πήγαιναν και το χαιρετούσαν, του έλεγαν ιστορίες, το συντρόφευαν και καθάριζαν με τρυφερότητα τα πέταλα του από τους κόκκους της άμμου.

Την άνοιξη που όλα ανθίζουν, άνθιζε και αυτό και γέμιζαν τα φυκιόφυλλα του ανθάκια πολύχρωμα.

Ναι, αλήθεια! Την άνοιξη τη νιώθουν όλοι, ακόμα και αυτοί που είναι στο βυθό. Όταν το λουλούδι μας ένιωθε ευτυχισμένο, πλημμύριζε αγάπη και σκορπούσε το άρωμα του και την ομορφιά του απλόχερα.

Γι αυτό, δεν το αγαπούσαν μόνο τα ψαράκια μα και οι παραμυθένιες γοργόνες! Και εκείνο τις αγαπούσε και όταν τα ρεύματα της θάλασσας ήταν δυνατά, άφηνε κάποιο ανθάκι του να πέσει για να το πάρουν οι γοργόνες και να στολίσουν τα ωραία τους μαλλιά.

Ο καιρός περνούσε. Το λουλούδι μεγάλωνε και άρχισε να νιώθει την ανάγκη να κάνει κι αυτό δική του οικογένεια.

Γιατί καλές οι γοργόνες, καλά και τα φιλικά ψαράκια, αλλά ήθελε κάτι ακόμα πιο δικό του.

Καθώς ήταν απορροφημένο σ' αυτές τις σκέψεις, δεν πρόσεξε κάτι παράξενα πλάσματα που το παρατηρούσαν προσεκτικά.

Ένα μάλιστα από αυτά, έκοψε ένα ανθάκι του. Το λουλούδι τότε γύρισε και τα κοίταξε. Έμοιαζαν λίγο με τις γοργόνες.

Ίσως για αυτό δεν τρόμαξε. Ίσως γι' αυτό δεν άπλωσε τις ρίζες του ν' αντισταθεί.

Ένας βατραχάνθρωπος, γιατί βατραχάνθρωποι ήταν αυτά τα παράξενα πλάσματα, το κοίταξε πιο έντονα, γλυκά με θαυμασμό και ενδιαφέρον κι άρχισε να το κανακεύει με λόγια: «Τι υπέροχο που είσαι, τι απίστευτα όμορφο, είναι κρίμα να μένεις εδώ και να μη σε βλέπουν οι άνθρωποι. Είναι άδικο αυτό. Θα σε πάρω μαζί μου, θα σε κάνω βασίλισσα των λουλουδιών!»

Και ξάφνου ο βατραχάνθρωπος, τράβηξε το λουλούδι μας και το ξερίζωσε!

Εκείνο μεθυσμένο από τα ωραία λόγια δεν ένιωσε και πολύ τον πόνο του ξεριζωμού.

Δεν ήθελε βέβαια να φύγει από τον τόπο του, από τους συγγενείς, τους φίλους του βυθού, μα πρώτη φορά του δινόταν η ευκαιρία να δει τον έξω κόσμο που τόσα άκουγε γι' αυτόν από τις ιστορίες που του λέγανε οι γοργόνες.

Στο δρόμο που πήγαιναν, οι βατραχάνθρωποι συζητούσαν: «Στη γη, θα το διασταυρώσουμε, θα το πολλαπλασιάσουμε, θα κάνουμε ποικιλίες διάφορες στο εργαστήριο, ολόκληρη οικογένεια!» «Οικογένεια δική μου!» σκέφτηκε το λουλούδι ενθουσιασμένο.

«Ίσως, αυτή είναι η μοίρα μου» είπε και αφέθηκε στα χέρια τους.

Και τα παράξενα πλάσματα το πήγαν στο εργαστήριο τους, και το παρουσίασαν με περηφάνια στους επιστημονικούς τους συνεργάτες.

Το λουλούδι μας καμάρωνε και άνθιζε. Οι άνθρωποι το φύτεψαν σε χώμα, ακατάλληλο. Σε θερμοκρασία όχι και τόσο φιλική για τις ανάγκες του, για το φύλλωμα του. Όλα τα δεχόταν.

Τα πειράματα δεν άργησαν να αρχίσουν. Κι αυτά τα δέχτηκε, κι ας του στοίχιζαν, κι ας πονούσε. Ζούσε το όνειρο του και γι' αυτό υπέμενε. Ο χρόνος όμως δούλευε, δούλευε για να φανερώσει την αλήθεια. Απ' αυτήν κανείς δεν ξεφεύγει.

Έτσι η αλήθεια έλαμψε και έκαψε σαν φωτιά. Και το «*θαλασσολούλουδο»* κατάλαβε: Αυτοί οι άνθρωποι προσπαθούσαν να το αλλάξουν.

Να του πάρουν την απόχρωση, να του ισιώσουνε τα φύλλα. Μα τότε το λουλούδι μας δεν θα ήταν πια το ίδιο!

Ώρες πολλές το άφηναν μόνο του και θλιμμένο.

Στον ψυχρό και αφιλόξενο χώρο του εργαστηρίου.

Πως γίνεται να σ' αγαπούν και τόσο να σε βασανίζουν; Γίνεται;

Όχι δεν γίνεται. Έτσι, όπως ήταν φυσικό, άρχισε να νοσταλγεί όλο και πιο πολύ το βυθό του, ό,τι άφησε πίσω του, τα ψαράκια και τη συντροφιά τους, τις γοργόνες που ποτέ δεν το πλήγωσαν και που το αγαπούσαν όπως ήταν με τις αποχρώσεις του και τα δαντελωτά του φυκιόφυλλα.

Και όσο θυμόταν και ένιωθε τη λαχτάρα να γυρίσει, τόσο έχανε τη λάμψη και τη ζωντάνια του.

Οι άνθρωποι του εργαστηρίου, το κατάλαβαν και επιτέλους έβαλαν δίπλα του αυτό που τόσο λαχταρούσε: Το πρώτο διασταυρωμένο λουλουδάκι, από το πρώτο κλωναράκι του, που του είχαν κόψει. Αχ πόσο του έμοιαζε! Είναι λοιπόν σπουδαίο να έχεις δικό σου παιδάκι, να είσαι μανούλα!

Το λουλουδάκι μας ήταν και πάλι χαρούμενο. Ξεχάστηκε με την αγάπη και τη στοργή για το μικρό του. Ξεγελάστηκε, το αθώο, άλλη μια φορά.

Όμως οι άνθρωποι του εργαστηρίου δεν το άφησαν να χαρεί για πολύ.

Άρχισαν να κάνουν και στο μικρό ό,τι και στην μανούλα του. Απερίγραπτες προσπάθειες ν' αλλάξουν το χρώμα του και να ισιώσουν το κατσαρό του φύλλωμα.

Ο καιρός περνούσε με λίγες χαρές και πολλές λύπες.

Το λουλουδάκι μας είχε τώρα, τρία χαριτωμένα μικρά μωρολουλουδάκια.

Και σαν λουλουδομαμά πια που ήταν τα καμάρωνε, καθένα με τη χάρη του, την ομορφιά του, την αξία του, σκεφτόταν.

Το εργαστήριο βέβαια είχε δουλειές με φούντες. Περισσότερα πειραματόζωα περισσότερη δουλειά.

Ήθελε το καημένο το λουλουδάκι μας, σαν καλή μανούλα να τους πει μια ιστορία του βυθού, μα οι άνθρωποι του εργαστηρίου την απομάκρυναν και προσπαθούσαν ν' αλλάξουν τα μωρά σύμφωνα με τα δικά τους σχέδια. Αυτό λοιπόν που ζούσε το λουλούδι του βυθού δεν είχε καμιά σχέση με αυτό που ονειρευόταν.

Αυτό δεν ήταν η οικογένεια που ήθελε. Άρχισε να μαραζώνει, ατόνησε το άρωμα του, χλόμιασαν τα πραγματικά του χρώματα.

Γίνεται να σε αγαπούν, να λεν πως σε φροντίζουν και να σε έχουν φυλακή; όχι, σίγουρα δεν γίνεται. Μαράζωνε το «θαλασσολούλουδο».

Απογοητευμένο, προδομένο στο περβάζι του εργαστηρίου, ζέσταινε την παγωνιά της ψυχούλας και του περιβάλλοντος μόνο με την αγάπη για τα μικρά του μωρολουλουδάκια. Αυτά το φως στο σκοτάδι του.

Και μια μέρα βροχερή το ξέχασαν έξω από το περβάζι του εργαστηρίου.

Εκεί μέσα στη βροχή με το πρώτο λουλουδομωράκι.

Έγιναν μούσκεμα. Έβλεπε με πόνο τα άλλα δύο μέσα από το χοντρό, διπλό τζάμι του εργαστηρίου να την κοιτάζουν θλιμμένα. Ένιωθε τη λουλουδοκαρδιά της να γίνεται χίλια κομμάτια. Ποτέ μανούλα να μη βρεθεί στη δική της θέση!

Η βροχή ήταν καταρρακτώδης. Κάτω από το περβάζι του παραθύρου ένα μεγάλο ρυάκι άρχισε να σχηματίζεται. Το νερό στα ραγισμένα γλαστράκια τους ξεχείλισε.

Προσπάθησε με όση δύναμη της είχε απομείνει να σπρώξει το τζάμι που τη χώριζε απ τα άλλα δυο λουλουδομωράκια της. Δεν γινόταν όμως τίποτα όσο κι αν προσπαθούσε.

Με αβάσταχτο πόνο καρδιάς πήρε τη μεγάλη απόφαση. Μεγάλη και δύσκολη. Έπρεπε να σώσει ό,τι μπορούσε να σωθεί. Άλλη επιλογή δεν είχε! Ποτέ μανούλα να μη βρεθεί στη δική της θέση.

Με όση δύναμη της είχε απομείνει άρπαξε το μικρό της και πήδηξε στο ορμητικό ρυάκι. Το ταξίδι της επιστροφής άρχισε. Προστάτευε το μικρό της λουλουδάκι κρατώντας το σφιχτά στην φυλλοαγκαλιά της.

Το ρυάκι ενώθηκε με το ποτάμι και το ποτάμι χύθηκε στη θάλασσα. Επιτέλους ελεύθεροι! Ανέπνεε το λουλουδάκι μας καθαρό αέρα! Ένιωθε το αλμυρό νερό της θάλασσας να ξανανιώνει τα χρώματα του.

Τα ψαράκια μόλις το αντίκρισαν, έστησαν τρελό χορό και οι γοργόνες τραγουδούσαν το πιο συγκινητικό τραγούδι υποδοχής.

Χρόνια είχε να νιώσει τόση ανακούφιση στη καρδιά της. Το μικρό λουλουδάκι της έλεγε χαρούμενο: «Μαμά, εδώ με αγαπούν όπως είμαι, δεν θα προσπαθήσουν να ισιώσουν τα φυκιόφυλλα μου, ούτε να μου αλλάξουν χρώμα»

«Αυτό τουλάχιστον το έσωσα» έλεγε μέσα της εκείνη και το έβλεπε να λάμπει!

Η μαμά-λουλουδίνα ζούσε βέβαια ελεύθερη στο βυθό, όπως κάθε πλάσμα δικαιούται. Αλλά ζούσε με το καημό και τον πόνο της απουσίας των δύο μικρών της που έμειναν πίσω. Εκεί στα γλαστράκια τους, πίσω από το χοντρό τζάμι του εργαστηρίου.

Εικοσιπέντε ώρες το εικοσιτετράωρο η σκέψη και η καρδιά της, ήταν κοντά στα δύο μικρά που δεν μπόρεσε να σώσει. Τότε η θάλασσα, τα σύννεφα και η βροχή που τη συμπονούσαν, της έλεγαν τα νέα τους.

Και εκείνη τους έστελνε μηνύματα αγάπης, αγάπης, αγάπης! Αυτό μόνο μπορούσε να κάνει. Να αγαπά και να περιμένει να μεγαλώσουν...

Ίσως κατάφερναν μια μέρα τα μικρά της να βρουν και κείνα το δρόμο τους. Και να αντάμωναν.

Αυτά σκεφτόταν το «θαλασσολούλουδο» και ήλπιζε και ευχόταν και ονειρευόταν. Πολύ συχνά έπεφτε να κοιμηθεί και έβλεπε το ίδιο όνειρο: Πως τα λουλουδάκια που είχαν μείνει πίσω τεντώνονταν προς το παράθυρο από εκεί που έμπαινε φως και αέρας προς τα εκεί από όπου έρχονταν τα χαιρετίσματα που τους έστελνε η λουλουδομαμά.

Ένα παιδάκι που μπαινόβγαινε συχνά στο εργαστήριο, αφού οι γονείς του εργάζονταν εκεί, πρόσεξε αυτήν την αντίδραση των μικρών λουλουδιών, και αποφάσισε να τα βγάλει έξω στο περβάζι για να λιάζονται καλύτερα.
Τότε έγινε κάτι παράξενο: άρχισε να βρέχει ενώ είχε ήλιο, το ρυάκι κάτω από το παράθυρο γέμισε νερό.

Τα λουλουδάκια ήξεραν τι έπρεπε να κάνουν, δεν θα έχαναν την ευκαιρία για αυτό το ταξίδι που θα τα έφερνε κοντά στην λουλουδομαμά και στο πρώτο τους αδερφάκι, το πρώτο που απέκτησε η δική τους λουλουδομανούλα.

Ρίχτηκαν στο ρυάκι, έφτασαν στο ποταμάκι και αυτό με τη σειρά του, τους οδήγησε στη θάλασσα, την απέραντη, την ελεύθερη και αδάμαστη. Η βροχή ο αέρας και ο ήλιος που ήξεραν από την λουλουδομαμά την ιστορία τους τα προστάτευσαν και τα οδήγησαν με ασφάλεια στο πιο πολύτιμο μέρος του κόσμου, στην αγκαλιά της μανούλας τους .

Εκείνη τα περίμενε με λαχτάρα και αγωνία, η χαρά και η συγκίνηση όλων ήταν μεγάλη, και η γιορτή που στήθηκε μεγαλύτερη από κάθε προηγούμενη, όλα είχαν τακτοποιηθεί, και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Ύστερα ερχόταν η αυγή και την ξυπνούσε. Και το όνειρο, όνειρο ήτανε μονάχα.

Νύχτες πολλές το ίδιο όνειρο η ίδια γλυκόπικρη παρηγοριά...

Ποιος θα τους πει πόσο υποφέρει; Ποιος θα πει στα παιδιά της πόσο η νοσταλγία καίει το μυαλό και τη καρδούλα της. Πως ροκανίζει την επιθυμία της ο χρόνος ;

Τότε η θάλασσα, τα σύννεφα και η βροχή που την συμπονούσαν, της έλεγαν τα νέα τους. Και εκείνη τους έστελνε μηνύματα αγάπης, αγάπης, αγάπης!

Έως τότε, ας είναι όλοι τους καλά και μέσα και έξω από το νερό. Και ας έρθει ο χρόνος και η αληθινή αγάπη, που μόνο αποδέχεται, να ζυγίσει ακριβοδίκαια!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

ΟΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ[419]

Συλλογική γραφή κειμένου, *Μάθε μωρέλιμ'*... γράμματα* (1996).[420]

Tsehov Anton, *Αίτηση σε Γάμο* (1997).[421]

Nesin Aziz, *Καφές και Δημοκρατία* (1998).[422]

Δημοτικό Τραγούδι, *Του Νεκρού Αδερφού*, δραματοποίηση(1999).[423]

Καμπανέλλης Ιάκωβος, *Η οδός…* (2000).[424]

Lorca Garcia Frederico Garcia, *Οι Φασουλήδες του Κατσιπόρα* (2001).[425]

Θεοτοκάς Γιώργος, *Ο Τελευταίος Πόλεμος* (2002). [426]

Αναγνώστου Βασίλης, *Παίζουμε Θέατρο;…* (2003).[427]

Καμπανέλλης Ιάκωβος, *Η Έβδομη Μέρα της Δημιουργίας* (2004).[428]

Δημοτικό τραγούδι, *Του Νεκρού Αδερφού,* διασκευή Δαφιώτη Αθανασία (2005). [429]

Αριστοφάνης, *Εκκλησιάζουσες* (2006). [430]

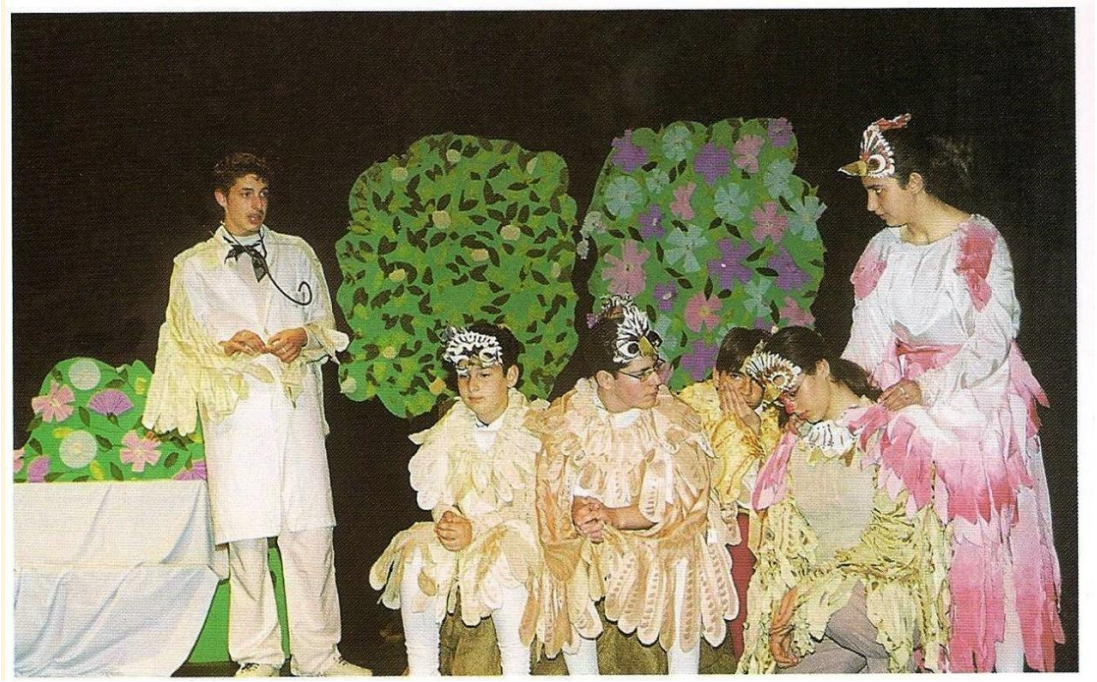
---

[419] Αυτές οι παραστάσεις έγιναν σε εμψύχωση-σκηνοθεσία της Αθανασίας Δαφιώτη, η οποία εφάρμοσε τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας. (Η παράσταση *Εκκλησιάζουσες* ήταν αποτέλεσμα συνδιδασκαλίας με την εκπαιδευτικό Νάγια Μποέμη).
[420] Απέσπασε ειδικό βραβείο. *Παιδί μου, (ντοπιολαλιά).
[421] Ειδική διάκριση.
[422] 3ο βραβείο.
[423] Ειδική διάκριση.
[424] Ειδική διάκριση για την αρτιότητα της παράστασης.
[425] 2ο βραβείο.
[426] 3ο βραβείο.
[427] Τιμητική διάκριση.
[428] 2ο βραβείο.
[429] 1ο βραβείο.
[430] 1ο βραβείο στο αρχαίο δράμα.

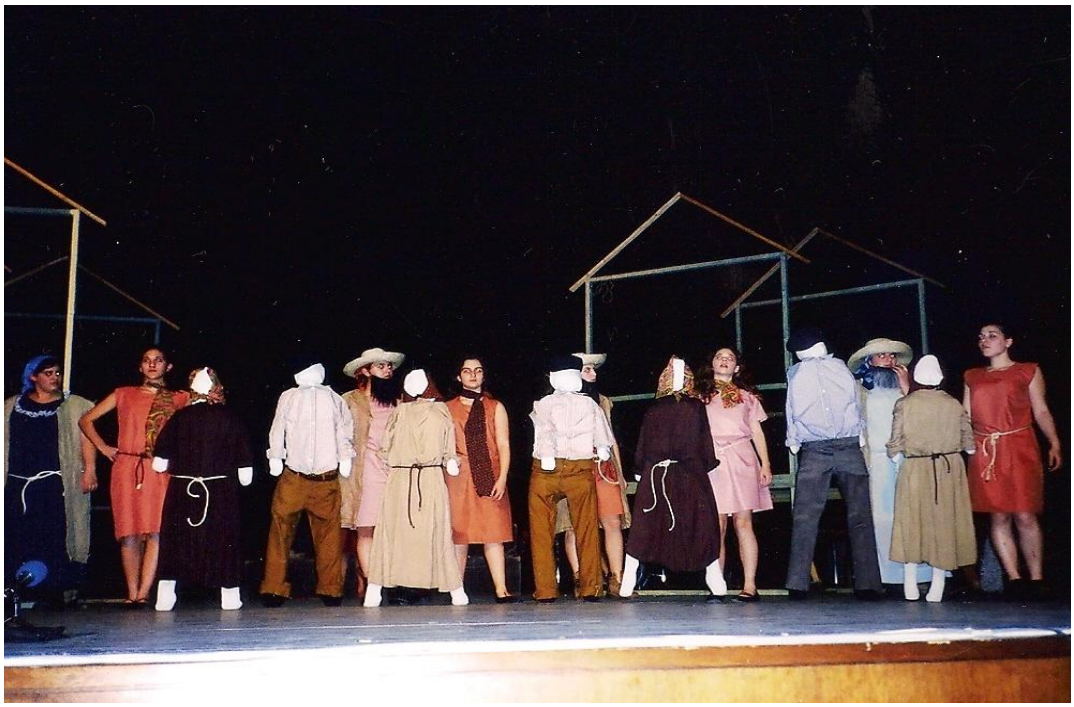
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Εικόνα 30: Θεατρική μεταφορά του δημοτικού τραγουδιού/παραλογής, *Του Νεκρού Αδερφού*, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2005. (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

Εικόνα 31: *Ο Τελευταίος Πόλεμος*, του Γ. Θεοτοκά, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2002. (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).



Εικόνα 32: Από την παράσταση *Παίζουμε Θέατρο;* Έργο του Βασίλη Αναγνώστου, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2003. (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).



Εικόνα 33: Από την παράσταση με το έργο *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, Θεατρική Ομάδα Μουσικού Σχολείου Μυτιλήνης, 2006 (Σκηνοθεσία: Αθανασία Δαφιώτη, Νάγια Μποέμη. Φωτογραφία: Γιώργος Παπαδόπουλος).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις, (Κοντογιάννη), *Η δραματοποίηση για παιδιά,* Άλκηστις, Αθήνα, 1983.

Άλκηστις (Κοντογιάννη), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο,* Άλκηστις, Αθήνα, 1984.

Άλκηστις, (Κοντογιάννη), *Το βιβλίο της δραματοποίησης,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.

Άλκηστις, (Κοντογιάννη), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Αναγνωστόπουλος Βασίλης Δ., *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1994.

Αναγνωστόπουλος Βασίλης Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1997.

Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση,* Πατάκης, Αθήνα, 2002.

Αντωνόπουλος Τάκης, *Κινηματογράφος- επιστήμη- ιδεολογία,* Αντίλογος, Αθήνα, 1972.

Αρτζανίδου Έλενα, Ανδρέας Καρακίτσιος, *5 βήματα για δράση,* Διάπλαση, Αθήνα, 2008.

Αυδή Άβρα, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση,*48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.

Αυδίκος Ευάγγελος Γρ., *Μια φορά κι έναν καιρό… αλλά… μπορεί να γίνει και τώρα, Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

Βαλάση Ζωή, Κλιάφα Μαρούλα, *Ας παίζουμε πάλι,* Κέδρος, Αθήνα, 2000.

Βαλάση Ζωή, Κλιάφα Μαρούλα, *Ο κήπος των μεταμορφώσεων,* Κέδρος, Αθήνα, 2002.

Βαρβούνης Μανόλης Γ., *Αφήγηση και αφηγητές στα Ελληνικά παραμύθια,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.

Γαλάντης Γιώργος, *Αφηγούμενοι Διασκεδάζουμε*, Ξαναδιαβάζοντας τους έλληνες κλασικούς, (Πρακτικά ημερίδας), Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2000.

Γαλάντη Μάρω, *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού,* Ίων-Έλλην, Αθήνα, 2010.

Γέρου Θεόφραστος, *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο,* Δίπτυχο, Αθήνα, 1984.

Γεωργάς Δημήτριος, *Κοινωνική Ψυχολογία,* Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1986.

Γκόβας Νίκος, *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

Γκόβας Νίκος, *Χτίζοντας γέφυρες,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Γκόβας Νίκος, *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, Θεατρική Παιδεία 1, Αθήνα, 1999.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών,* Τυπωθήτω, σειρά Θεατρική Παιδεία, Αθήνα, 1997.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Διδακτική του Θεάτρου,* Τυπωθήτω, σειρά Θεατρική Παιδεία 6, Αθήνα, 1999.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής,* Ατραπός, Αθήνα, 2004.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Η Σχολική Θεατρική Παράσταση,* Ατραπός, Αθήνα, 2007.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Στη χώρα του Τοτώρα, θέατρο για ανήλικους μαθητές,* Πατάκης, Αθήνα, 2010.

Γραμματάς Θεόδωρος, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project),* Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008.

Γραμματάς Θεόδωρος, *«Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση»*, η δημοσίευση εκπονήθηκε στο πλαίσιο

του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ", Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Ηράκλειο, 03/07/2012.

Γρόλλιος Γιώργος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.

Δαράκη Πέπη, *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας,*Gutenberg, Αθήνα, 1999.

Δάρδα Ιορδανίδου Άννα, *Κόκκινη κλωστή κομμένη,* Διάπλαση, Αθήνα, 2008.

Δαφιώτη Αθανασία, *Το θαλασσολούλουδο*, Αιγαίας, Χίος, 2005.

Δαφιώτη Αθανασία, *Το Θέατρο στην εκπαίδευση,* Διάπλαση, Αθήνα, 2010.

Δερμιτζάκης Μπάμπης, *Αφηγηματικές τεχνικές. Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.

Ιωσηφίδης Θεόδωρος, *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες,* Κριτική, Αθήνα, 2003.

Ιωσηφίδης Θεόδωρος, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες,* Κριτική, Αθήνα, 2008.

Κακούρη Κατερίνα, *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*, 1η φωτομηχανική ανατύπωση, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 1998.

Καλογεροπούλου Ξένια, *Μετά την παράσταση,* Μικρή Πόρτα, Αθήνα, 2004, 2006.

Καλογεροπούλου Ξένια, *Θέατρο για παιδιά 1*, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για παιδιά, Αθήνα, 1991.

Καλογεροπούλου Ξένια, *Θέατρο για παιδιά 2*, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για παιδιά, Αθήνα, 2002.

Κανίδης Ευάγγελος, *Η τεχνική διδασκαλίας 'Παιχνίδι Ρόλων',* Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική Πληροφορικής», Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 2005.

Κατσιάμπουρα Ζωή, *Η αφήγηση του αφηγητή,* 36ο Ετήσιο Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, Λέσβος, 2009.

Καψωμένος Ερατοσθένης, *Αφηγηματολογία,* Πατάκης, Αθήνα, 2003.

Κουλουμπή- Καπλάνογλου Μαριάνθη, *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα. Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή,* Πατάκης, Αθήνα, 2002.

Κουλουμπή- Καπλάνογλου Μαριάνθη, *Κόκκινη κλωστή κλωσμένη,* Πατάκης, Αθήνα, 2004.

Κουρετζής Λάκης, *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990.

Κουρετζής Λάκης, *Το θεατρικό παιχνίδι,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1991.

Κουρετζής Λάκης, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του, παραρτήματα: Το θεατρικό παιχνίδι στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, σχέδια δράσης (project),* Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008.

Κριαράς Εμμανουήλ και συνεργάτες, *Δράμα.* Στο Νέο ελληνικό λεξικό, της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας, Γραπτής και προφορικής, Εκδοτική, Αθήνα, 1995.

Λαμπρέλλη Λίλη, *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος,* Πατάκης, Αθήνα, 2010.

Λουκάτος Δημήτριος, Εισαγωγή *στην ελληνική λαογραφία,* Δ' έκδοση, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1992.

Λούρου Μαρία, *Η έννοια της δραματοποιημένης κοινωνίας,* Εισήγηση στη Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση, στα Πρακτικά της συνδιάσκεψης *«Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, (επιμ. Νίκος Γκόβας, Φλώρα Κακλαμάνη), Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Αττικής, Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης, Γ. Γ. Νέας Γενιάς, Αθήνα, Δεκέμβριος 2000.

Μαγουλιώτης Απόστολος, *Κουκλοθέατρο Ι, Πώς στήνεται ένα έργο: τρόποι, είδη, πατρόν*. Καστανιώτης, Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού, Αθήνα,1999.

Μέγας Γεώργιος Α., (Επιμ.), *Ελληνικά παραμύθια*, εικόνες Φ. Κόντογλου και Ρ. Κοψίδη, σειρά πρώτη, 14η έκδοση, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 2002.

Μερακλής Μιχάλης Γ., *Το λαϊκό παραμύθι, κείμενα παραμυθολογίας,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

Μερακλής Μιχάλης Γ., *Τα Παραμύθια μας,* Εντός, Αθήνα, 2001.

Μουδατσάκις Τηλέμαχος, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση,* Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.

Μουδατσάκις Τηλέμαχος, *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο,* Εξάντας, Αθήνα, 2005.

Μπακιρτζής Κωνσταντίνος, *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2003.

Μπακιρτζής Κωνσταντίνος, *Επικοινωνία και αγωγή*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χαρά, *Οπτικές και προοπτικές του δράματος*, Σμίλη, Αθήνα, 1991.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χαρά, *Φιλοσοφία και δραματουργία, Από «Το Είναι και το Μηδέν» στο θέατρο του Sartre* (Β' έκδοση), Βιβλιογονία, Αθήνα, 1991.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χαρά, *«Ένα δραματικό κείμενο 'δύσκολο' για τους μαθητές»*, στο Βασιλείου Π., Δεληβοριά Μ., Λακίδου Ιλ. (Επιμ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα, 2002.

Μπασκλαβάνη Ολυμπία, Αννέτα Παπαθανασίου, Αργυρώ Λιτσαρδάκη, *Φώτα παρακαλώ,* Κέδρος, Αθήνα, 1985.

Νάσαινα Μαρίνα, *Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι,* Διημερίδα 28 ολοήμερων πιλοτικών σχολείων.

Παλαμά Κωστή, *Τα χρόνια μου και τα χαρτιά μου,* Κολλάρος, Αθήνα, 1933.

Παναγούλη-Τριαρίδου Ρίτα, *Ο μύθος της Άλκηστης και το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι,* Ακαδημία Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης, Αθήνα, 2007.

Παπαδόπουλος Γιάννης, *Δια παιδαγωγίας κοινωνών αποτραγικοποίησις*, Εντός, Αθήνα, 1999.

Παπαδόπουλος Γιάννης, *Το όλον, το τραγικόν και η αγωγή,* Ψηφίδα, Αθήνα, 2002.

Παπαδόπουλος Σίμος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου,* Κέδρος, Αθήνα, 2007.

Παπαδόπουλος Σίμος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου,* Σ. Παπαδόπουλός (αυτοέκδοση), Αθήνα, 2010.

Παπανδρέου Νικηφόρος, *Περί Θεάτρου,*University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1989.

Παπαπετροπούλου – Κουλουμπή Κούλα, (επιμ.) *Η τέχνη της αφήγησης,* Πατάκης, Αθήνα, 1997.

Παναγιώτου Νότης, *Μελέτες-διηγήματα-ποιήματα,*(επιμ.) Π. Παρασκευαΐδης, Δ. Πατίλας, εκδ. Τ.Ε.Δ.Κ. Λέσβου, Μυτιλήνη, 2009.

Πελασγός Στέλιος, *Τα μυστικά του παραμυθά,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.

Παράσογλου Γιώργος Μ., και Χατζάκη-Καψωμένου Χρυσούλα (επιμ.), *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι,* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2002.

Περτίτης Σπύρος, *«Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο»*, Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μάθηση και διδασκαλία στην *κοινωνία της γνώσης,* Πρακτικά συνεδρίου, τόμος Β', Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Κ, Αθήνα, 2005.

Πολίτης Νικόλαος, *Παραδόσεις: Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού*. Τόμος Πρώτος, Τόμος Δεύτερος. Γράμματα, Αθήνα, 1994.

Πούχνερ Βάλτερ, *Σημειολογία του θεάτρου,* Παϊρίδης, Αθήνα, 1985.

Πούχνερ Βάλτερ, *Κείμενα και αντικείμενα,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1997.

Προύσαλης Δημήτρης, *Παραμύθια των Παραμυθάδων*, Απόπειρα, Αθήνα, 2011.

[Προύσαλης Δημήτρης, Συνέντευξη με τον Καμίλ Γκουνγκόρ, στη διαδικτυακή εφημερίδα «Παπάκι», του τμήματος ΜΜΕ, του Πάντειου Πανεπιστημίου, Φθινόπωρο, 2010.

Προύσαλης Δημήτρης, Συνέντευξη του με τον Δημήτρη Πολίτη, στη ραδιοφωνική εκπομπή «Βιβλιοθήκες στα FM», 94 Ράδιο Επικοινωνία FM, 3 Απριλίου 2011.

Προύσαλης Δημήτρης, *Αφήγηση και λαϊκό παραμύθι*, Συνέντευξη στην εφημερίδα, «Δημότης της Ανατολικής Αττικής», Νοέμβριος 2011.]

Ρώτας Βασίλης, *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις,* Επικαιρότητα, Αθήνα, 1996.

Σακελλαρίδης Γιώργος, *«Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού»*, Διαβάζω, τ. 363, Αθήνα, 1996.

Σακελλαρίου Χάρης, *Το παραμύθι χθες και σήμερα, η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του,* Πατάκης, Αθήνα, 1995.

Σαπουνάς Αθανάσιος, *Παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αριστοτέλη,* University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2005.

Σέξτου Περσεφόνη, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.

Σέξτου Περσεφόνη, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία.* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.

Σέξτου Περσεφόνη, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* Καστανιώτης, Αθήνα, 2007.

Σεργή Λένια, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού,*Gutenberg, Αθήνα, 1991.

Σεργής Π., *Σύγχρονες απόψεις για το θέατρο σαν Εκπαιδευτικό μέσο,* Ε. Μ. Ο. Κ., Λευκωσία, 1977.

Σηφάκης Γρηγόρης Μ., *Μελέτες για το αρχαίο θέατρο,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2007.

Σιαφλέκης Ζαχαρίας, *Η εύθραυστη αλήθεια, εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου,* Gutenberg, Αθήνα, 1994.

Σιδέρης Γιάννης, (1946), *«Λίγα λόγια για το Παιδικό Θέατρο»*, Πρόλογος στο *Το θέατρο του παιδιού,* Αντιγόνης Μεταξά, (τ. Β.), Δωρικός, Αθήνα, 1982.

Σολομός Αλέξης, Θεατρικό λεξικό, *Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*, Κέδρος, Αθήνα, 1989.

Στάθη Ειρήνη, *«Ο θεατρικός χώρος ως συμβολική φόρμα»*, *Θεατρογραφίες*, τεύχος 6-7, 2001.

Σταματάκος Ιωάννης, *Λεξικόν αρχαίας ελληνικής γλώσσης*, Αθήνα,1994.

Στιβανάκη Ευανθία, *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας*, Ergo, Αθήνα, 2009.

Σωτήρχου Φωτεινή, *Ο Θέσπης στο Δημοτικό σχολείο, Θεατρική Αγωγή*, Κέδρος, Αθήνα, 2007.

Τερζάκης Άγγελος, «*Η εμπειρία της φωτιάς*», στο Αλέξης Μινωτής, *Εμπειρική θεατρική παιδεία, Δοκίμια,* (πρόλογος Άγγελου Τερζάκη, Δεύτερη έκδοση), Εκδόσεις των φίλων, Αθήνα, 1988.

Τριανταφυλλοπούλου Ελένη, *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό,* Πατάκης, Αθήνα, 2004.

Τσέργας Νικόλαος, *Θεραπευτικές Προσέγγισης μέσω της Τέχνης,* Τόπος, Αθήνα, 2014.

Φιλιππάκης Μανόλης, *Δημιουργικά παιχνίδια εξωτερικού χώρου*, Λευκό Αερόστατο, Χανιά, 1997.

Συλλογικά Έργα

[Α. Βρετού, Μ. Κυριαζάκου, Δ. Γερουλάνου, Ν. Κουσκολέκα], *Ας παίξουμε Θέατρο,* επιμ. Ν. Κουσκολέκα, Ε. Λάλη, Σώμα Ελλήνων Οδηγών, Κλάδος Οδηγών, Αθήνα, 1986.

[Άλκηστις, Λ. Κουρετζής], *Θεατρική Αγωγή 1*, Βιβλίο για τον δάσκαλο, επιμ. Γ. Αλεξανδράκης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1993.

[Α. Αυδή, επιμέλεια], *Σχολικό Θέατρο, καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική άσκηση,* πρακτικά σεμιναρίου, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2005.

[Α. Αυδή, επιμέλεια], *Το σχολικό θέατρο στη διδακτική πράξη και στη σχολική ζωή*, πρακτικά σεμιναρίου, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2007.

[Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, Αν. Μερκούρη], *Θέατρο στην Εκπαίδευση, δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^{ο} αιώνα*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2006.

[Γκανά Γ., Θεοδωρίδης Ν., Ζησοπούλου Ε., Καραχάλιου Κ., Κοκκίδου Μ., Χατζηκαμάρη Π.], *Δέκα προσχολικά βήματα για μια σχολική παράσταση,* Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.

[Ν. Γκόβας, επιμέλεια], *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά από τη 2^{η} Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2001.

[Ν. Γκόβας, επιμέλεια], *Το θέατρο στην εκπαίδευση: 'χτίζοντας γέφυρες'.* Πρακτικά από τη 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2003.

[Ν. Γκόβας, επιμέλεια], *Το θέατρο και οι παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Πρακτικά από τη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004.

[Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκης, Π. Τζαμαργιάς, Χ. Δερμιτζάκης], *Θεατρική Αγωγή 1*, Βιβλίο για τον δάσκαλο, επιμ. Λ. Μπουσούνη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1993.

[Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκης, Π. Τζαμαργιάς, Χ. Δερμιτζάκης], *Στοιχεία Θεατρολογίας,* Α' Ενιαίου Λυκείου, βιβλίο καθηγητή, επιμ. Ι. Αναγνωστοπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1998.

[Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκης, Π. Τζαμαργιάς, Χ. Δερμιτζάκης], *Στοιχεία Θεατρολογίας,* Α' Ενιαίου Λυκείου, βιβλίο μαθητή, επιμ. Μ. Κλειδωνάκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1999.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, *Η παράσταση αρχίζει, Κείμενα από σεμινάρια θεάτρου,* Υπουργείο πολιτισμού, Αθήνα, 1990.

[Π. Μουγιακάκος, Α. Μώρου, Χ. Παπαδημούλης, Μ. Φραγκή], *Θεατρική Αγωγή*, Ε' και Στ' Δημοτικού, βιβλίο για τον δάσκαλο, επιμ. Θ. Τσίγκα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006.

[Γ. Α. Μέγα, (εκλογή), Φώτη Κόντογλου και Ράλλη Κοψίδη, εικόνες)], *Ελληνικά Παραμύθια*. Σειρά πρώτη. Δέκατη τέταρτη έκδοση. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 2002.

[Καλογεροπούλου Ξ.- Δ. Καγγελάρη, (επιμ.)], *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός,* Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, Αθήνα, 1991.

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 15, Θεατρική αγωγή και παιδία στο σύγχρονο σχολείο,* Αθήνα, 1991.

Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων (Π.Ε.ΣΥ.Θ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία, 1997-2001*, Π.Ε.ΣΥ.Θ., Αθήνα, 2002.

[Ν. Παπανδρέου-Έφη Βαφειάδη (επιμ.)], *Ζητήματα Ιστορίας του Νεοελληνικού Θεάτρου,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2007.

[Πουρκός Μάριος, (επιμ.)], *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση, Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις,* Τόπος, Αθήνα, 2009.

[Τσιλιμένη Τασούλα, (επιμ.)], *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης,* Επίκεντρο, Αθήνα, 2011.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Artaud Antonin, *Το θέατρο και το είδωλό του,* (μτφ. Παύλος Μάτεσης), Δωδώνη, Αθήνα, 1992.

Banu, G., *Μαχαμπαράτα Ή οι δυνάμεις μιας ιστορίας*, (μτφ. Άρτεμις Τσαγαρίδου), στο Εκκύκλημα, Τρίμηνη επιθεώρηση για το θέατρο, αρ. 14, φθινόπωρο 1987.

Barba, E., *Η μυστική τέχνη του ηθοποιού,* (μτφ. Μαρία Χατζηεμμανουήλ), Κοάν, Αθήνα, 2008.

Barba, E., *Το χάρτινο κανό,* (μτφ. Κων. Θεμελής), Δωδώνη, Αθήνα, 2008.

Beauchamp Helena, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι εξοικείωση με το θέατρο*, (μτφ. Ελένη Πανίσκα), Τυπωθήτω, Αθήνα, 1998.

Bettelheim, B., *Η γοητεία των παραμυθιών*, Γλάρος, Αθήνα, 1995.

Bettelheim, B., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο,* (μτφ. Πανίτσκα Ε.), Τυπωθήτω, σειρά Θεατρική Παιδεία 5, Αθήνα, 1998.

Blume, H. D., *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο*, (μτφ. Ιατρού Μαρία), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα, 1986.

Brook P., *Η ανοιχτή πόρτα,* (μτφ. Μαρία Φραγκουλάκη), Κοάν, Αθήνα, 1998.

Brook P., *Η σκηνή χωρίς όρια,* Εγνατία, Θεσσαλονίκη, 1976.

Brook P., *Νήματα του χρόνου,* (μτφ. Νίκος Χατζόπουλος), Κοάν, Αθήνα, 2001.

Brook P., *Ανάμεσα σε δύο σιωπές,* (μτφ. Νίκος Χατζόπουλος), Κοάν, Αθήνα, 2003.

Dort, B., *Ανάγνωση του Μπρεχτ,* (μτφ. Α. Φραγκουδάκη), Κέδρος, Αθήνα, 1975.

Eco Oumberto, *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*, (μτφ. Α. Παπακωσταντίνου), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.

Faure, G., Lascar, S., *Το Θεατρικό Παιχνίδι,* (μτφ. Α. Στρουμπούλη), Gutenberg, Αθήνα, 1994.

Flitner, A., *Παιγνίδι-Μάθησης. Πράξη και ερμηνεία του παιδικού παιγνιδιού,* (μτφ. Δ. Καραγιαννίδη, Καμπανάς), Αθήνα, 1974.

Freire, P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου,* (μτφ. Γ. Κρητικός), Κέδρος, Αθήνα, 1977.

Freud, S., *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας,* (μτφ. Γιώργος Βαμβαλής), Επίκουρος, Αθήνα, 1994.

Friedrich, H., *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, (Εισαγωγή-επιμ.) Κώστας Χρυσαφίδης, (μτφ. Ελένη Νούσια), Τυπωθήτω, Προσχολική & Πρωτοσχολική ηλικία, Εφαρμογές 1, Αθήνα, Μάιος 2000.

Gouhier, H., *Το θέατρο και η ύπαρξη*, (μτφ. και εισαγωγικό σημείωμα Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου), Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1991.

Grube, G.M.A., *Ο Αριστοτέλης για την ποίηση και το ύφος,* (μτφ. Γερ. Δ. Χρυσάφης), Ινστιτούτο του Βιβλίου, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995.

Heathcote, D., *«Το Δράμα ως Πρόκληση»*, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, (Αφιέρωμα: Παιδικό Θέατρο), τόμ. 6ος, (μτφ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου), Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 1991.

Hegel, G., *Εισαγωγή στην Αισθητική,* Πόλις, Αθήνα, 2000.

Herbert, M., *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερομένους*, Τόμος Β', επόπτης ελληνικής έκδοσης Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, 7η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.

Jean Georges, *Η δύναμη των παραμυθιών*, (μτφ. Μ.Τζαφεροπούλου), Καστανιώτης, Αθήνα, 1996.

Lecoq J., *Το ποιητικό σώμα, μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης, (*μτφ. Ε. Βόγλη), Κοάν, Αθήνα, 2005.

Marsall, L., *Το σώμα μιλά, ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης*, (μτφ. Αργυρώ Πιπίνη, Νίκη Προδρόμου), Κοάν, Αθήνα, 2007.

Müller Werner, *Στη σκηνή, μπρος, πάμε*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2007.

Propp, V., *Μορφολογία του παραμυθιού, Η διαμάχη με τον Claude Levi-Strauss και άλλα κείμενα,* (μτφ. Α. Παρίση), Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1991.

Reple, Α., *Ιστορία της Παιδαγωγικής,* (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης-Σ. Χατζηστεφανίδου), Παπαδήμα, Αθήνα, 1990.

Rodari Gianni, *Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, (μτφ. Γ. Κασαπίδης), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Röhrs, Η., *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης,* (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής-Σ. Μουζάκης, Κυριακίδης), Θεσσαλονίκη, 1984.

Ropin, M., *Γνωριμία με το Θέατρο*, (μτφ. Τάσος Λιγνάδης), Διάγραμμα, Αθήνα, 1985.

Smith, P., *Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού*, (μτφ. Σ. Αυγητίδου), Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.

Walter J. Ong, *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη,* (μτφ. Κ. Χατζηκυριάκου), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997.

Woolland, Β., *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, (μτφ. Ε. Κανηρά), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

Zitzlsperger, Η., *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια,* (μτφ. Δ. Παπαδοπούλου), Πατάκης, Αθήνα, 1999.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abirached, R., Personnage. Στο *Dictionnaire encyclopédique du Théâtre*, Michel Corvin, Larousse, (επιμ.), In Extenso, Paris, 1998. T. 2.

Aron, P. (επιμ.), *Le Dictionnaire du Littéraire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

Atzpodien Uta, *Lernen zu lernen, Eugenio Barba, das Odin Teatret und die ISTA*, *Theater der Zeit*, (Heft 01), Berlin, 2000.

Barthes, R., Kayser, W., Booth, W., Hamon, Ph., *Poétique du récit*, Éditions du Seuil, Essais, Paris, 1977.

Bayar, M., *L' art du conte, Cahierd' atelier*, L' Harnattan, Παρίσι, 1998.

Beit, H., *Das Märchen, sein Ort in der geistigen Entwicklung,* Bern / München, 1965.

Belmont, N., *Poétique du conte, essai sur le conte de tradition orale*, Gallimard, Paris, 1999.

Bernier, Marc André, Saint-Jacques, Denis, *Personnage, Le Dictionnaire du Littéraire.* Publié sous la direction de Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala. Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

Bettelheim, B., *Psychanalyse des contes de fées*, Traduit de l'américain par Théo Carlier, Robert Laffont, Pocket, Paris, 1976.

Bettelheim, B., *Kinder brauchen Märchen*, Dt. Ausgabe, Stuttgart, 1977.

Betz, F., *Märchen als Schlüssel zur Welt,* München, 1977.

Boal, A., *Jeux pour acteurs et non-acteus,* Maspero, Collection Malgre tout, 1978.

Boal, A., *Games for Actors and Non-Actors,* A. Jackson (trans.), Routledge, London, 2001.

Boldon, Gavin, *Drama as Education,* Longman, London, 1984.

Boldon, Gavin, *Acting in classroom drama, A critical analysis,* Calendar Islands Publishers, Portland, 1999.

Booth, D., *Stories to read aloud,* Pembroke Publishers, Markham, 1992.

Booth, D., *Classroom Voices: Language- Based Learning in the elementary school,* Harcourt Brace & Company, Toronto, 1994.

Booth, D., *Story Drama: Reading, Writing and Role playing across the Curriculum,* Pembroke Publishers, Markham, 1994.

Bowell Pamela, *Planning process drama,* David Fulton, London, 2001.

Brockett, O. G., Hildy, F. J., *History of the theatre*, 9th edition, Allyn and Bacon, Boston, 2003.

Bryant, S. C., *Comment raconteur des histoires a nos enfants,* ed. Fernand Nathan, Paris, 1969.

Bühler, Chr./Bilz, J., *Das Märchen und die Phantasie des Kindes,* Springer Verlag Berlin, Heidelberg, New York, 4.Aufl. 1977.

Bruner, J.S., *Child' s Talk,* Norton, New York, 1983.

Bruner, J.S., *What we have learned about early learning,* European Early Childhood Education Research Journal, 4 (1), 1996.

Caillois, R., *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*, (Collection Idées), Gallimard NRF, 1958.

Chalonge, Florence de, *Héros et antihéros*, στο *Le Dictionnaire du Littéraire*, Paris, 2002.

Château, J., Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline, (Introduction a la pédagogie), Vrin, Paris, 1967.

Colwell, E., *Storytelling,* The Thimble Press, Oxford, 1991.

Conte, M., *Le Dictionnaire mondial des Littératures*, Sous la direction de Pascal Mougin et Karen Haddad-Wotling, Larousse, Paris, 2002.

Corsini, R. J., Shaw, M. E., Blake, R. R., *Role playing in business and industry,* The Free Press of Glencoe, Inc., New York, 1961.

Corvin, M. (επιμ.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Larousse, In Extenso, Paris, 1998.

Courtney, R., *Re-play: studies of Human Drama in Education,* Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1982.

Crosscup, R., *Children and Dramatics,* Scribner's, New York, 1966.

Delmas, C., *Mythe et Theater*, Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Vol. 2, 1985.

Dinges, O. Born, M. Janning, J.(Hrsg.), *Märchen in Erziehung und Unterricht,* Erich Roth, Kassel, 1986.

DuchesneA., - Th. Leguay, *Petite fabrique de litter ature*, Magnard, Maxeville, 1999.

Durand, G., *Introduction à la mythologie, Mythes et sociétés*, (Préface de Michel Cazenave), Albin Michel, Le Livre de Poche, Biblio-Essais, Paris, 2000.

Edmiston, B., Enciso, P., King, M., *«Empowering Readers and Writers Through Drama, Narrative Theater»*, Language Arts, 1987.

Eliade Mircea, *Aspects du mythe*, Gallimard, Folio-Essais, Paris, 1963.

Erikson, E., *Studies in the interpretation of play,* Genetic Psychology Monographs, 1940.

Faivre Antoine, *L'ésotérisme au XVIIIe siècle en France et en Allemagne*, Seghers, Paris, 1973.

Fannon Sean Patrick, *The Fantasy Role-Playing Gamer's Bible*, Obsidian Studios, Jacksonsville, 2000.

Fleming Michael, *The art of drama teaching*, D. Fulton Publishers, London, 1997.

Forestier, G., *Composition dramatique*, Dictionnaire en cyclopédique du théâtre, Vol. 1.

Freud, S., *L' interprétation des rêves,* PUF, Paris, 1980.

Gardner, H., «Towards a theory of dramatic intelligence», *Creative Dramaina Developmental Context*, University Press of America, New York, 1985.

Gaster, Th. H., Les plus anciens contes de l' humanité: Mythes et légendes d' il y a 3500 ans. Traduit par S. M. Guillemin. (Préfaces de Mircea Eliade et de Bernard Sergent). Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1999, 2001.

Gougaud, H., *Le rire de la grenouille*, carnets nord, Paris, 2008.

Gougaud, H., *Le livre des chemins*, Albin Michel, Paris, 2009.

Grosset-Bureau C., Belie M., Belie L., *L'Expression Théâtrale Au Cycle 2*, Armand Collin, Paris, 1999.

Gygax Gary, *Role-Playing Mastery*, Perigee Books, New York, 1987.

Hatzfeld, O., *Merveilleux (le théâtre du)*, Corvin M. (Επιμ.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Larousse, In Extenso, Paris, 1998.

Heathcote, D., and Bolton G., *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approachto Education*, Heineman, Portsmouth, 1995.

Isaacs, S., *Social Development in young Children*, Routledge, 1948.

Jenger Yvette, Voluzan Josette, *L'enfant, le theatre, et l'ecole,* Delachaux et Niestle, Bordas, 1975.

Lanker, S. K., *Feeling and Form*, Routledge and Kenan Paul, London, 1953.

Laws D. Robin, *Robin's Laws of Good Game Mastering,* Steve Jackson Games Inc., USA, 2002.

Leenhardt, P., *L'enfant et l' expression dramatique,* Castermann, Collection «E», 1973.

Lévi-Strauss, Claude, *Anthropologie structurale.* Plon, Agora, Collection dirigée par François Laurent, Littérature fantastique, στο *Le Dictionnaire mondial des Littératures*. Paris, 2002.

Loiseau, S., *Les pouvoirs du conte,* ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

Lowenfeld Margaret, *Play in childhood*, London, New York, Mac Keith Press Distributed by Cambridge University Press, 1991.

Lubbock, P., *The craft of Fiction*, Biblio Bazaar, London, (1921), 2007.

Malrieu, J., *Le Fantastique.* Hachette, Collection «Contours Littéraires», Paris, 1992.

Malrieu, J., Merveilleux, *Le Dictionnaire mondial des Littérature*, Larousse, Paris, 2001.

McLaren P., *Life in Schools, An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education,* Allyn & Bacon, New York/London, 2003.

McSharry G., Jones S., «*Role-play in science teaching and learning*», *School Science Review*, September, 2000.

Mellon, N., *Storytelling and the Art of Imagination*, Element, Rockport, Shaftesbury Dorset, Massachusetts, 1992.

Morais, J., *L'art de lire*, ed. Odile Jacop, Paris, 1999.

Moreno, J., *Psychodrama,* Beacon House, New York, 1946.

Mougin, P., Haddad-Wotling, K. (επιμ.), *Le Dictionnaire mondial des Littératures*, Larousse, Paris, 2002.

Nicholson H., *Applied Drama, the gift of theatre*, Palgrave Macmillian, Hamphsire &New York, 2005.

O'Neill C., *Dialog and Drama: The transformation of events, ideas, and teachers, Language Arts,* vol. 66 (2), Portsmouth, 1989.

O'Neill C. and Lambert A., *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers,* Stanley Thornes, Heinemann, Portsmouth, 1990.

O'Neill C., *Drama worlds*, Heinemann, Portsmouth, 1995.

Pateman, T., *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*, The Falmer Press, London, 1991.

Piaget, J., *Play, dreams and imitation in childhood,* Heinemann, London, 1951.

Robert, M., *«Royaumes de nulle part», Roman des origines et origines du roman*, Gallimard, Paris, 1972.

Ryngaert Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Cedic, 1975.

Sartre, J-P., *Ou' est-ce qtle la littérature?*, Gallimard, Paris, 1984.

Schaeffer Jean-Marie, *Pourquoi la fiction?* Ouvrage publié avec le concours du Centre National du Livre. Seuil, Poétique, Paris, 1999.

Schick Lawrence, Heroic Worlds, *A History and Guide to Role Playing Games*, Prometheus Books, New York, 1991.

Schiedler, M., *Kindertheater, Geschichte, Modelle, Projekte*, Frankfurt, 1972.

Shedlock Marie, *The Art of the Storyteller*, Dover, New York, 1951.

Slade, P., *Children's Theatre and Theatre for Young People,* A publication of the Educational Drama Association, Stacey, Kent, 1968.

Taylor, C.A., *Science education and information transfer*, Pergamon, Oxford, 1987.

Todorov, T., *Troduction à la littérature fantastique*, Éditions du Seuil, Paris, 2001.

Vincensini, J. J. *Le Dictionnaire du Littéraire.* Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

Vygotski, L., *Mind in Society,* Cambridge MA. Harvard, 1978.

Way B., *Development through Drama,* Humanity Books, New York, 1998.

Wohlking W., Gill P. J., *Role-playing, The Instructional Design Library,* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1980.

Ziller I., *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, Berlin, 1869.

Ziskind Sylvia, *Telling Stories to Children*, The H. W. Wilson company, New York, 1976.