

Πρακτικά του συνεδρίου
«Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον»
(Φιλοσοφική Σχολή, 11-13/10/2018)

The poster is titled "Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον" (Arts in the Greek school: present and future). It features a central illustration of a child painting at a desk. The text is arranged around this central image. On the right, a large red circle contains the dates "11, 12, 13 Οκτωβρίου 2018". Below this, a blue circle says "ΣΥΝΕΔΡΙΟ" and a green circle says "Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ". The poster includes logos for the Ministry of Education and Religious Affairs, the Department of Dramatic Studies and Music Studies, and the Department of Theatre. It also provides contact information: texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr and www.facebook.com/texnesellinikosxoleio. The bottom right corner has the logo of the National and Kapodistrian University of Athens (ΕΚΠΑ).

Τόμος Α΄: Εισηγήσεις



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
«ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ»**

(ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, 11-13/10/2018)

Α΄ Τόμος
Εισηγήσεις

Αθήνα
2024

Ο παρών τόμος αφιερώνεται στους συναδέλφους των συνεργαζόμενων Τμημάτων που έφυγαν από τη ζωή όσο προετοιμάζονταν τα πρακτικά:

Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου,

ομότιμη καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Δημήτρη Μπαλαγεώργο,

αναπληρωτή καθηγητή Τμήματος Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Αλίκη Συμεωνάκη,

εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό Τμήματος Θεάτρου ΑΠΘ

Copyright ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ / ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Γραφιστική επεξεργασία / Ηλεκτρονική Σελιδοποίηση: Τυπογραφείο ΕΚΠΑ

ISBN:978-960-466-320-0 (set) 978-960-466-321-7 (Α' τόμος)

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ:
«ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ»**

(ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, 11-13/10/2018)

Α΄ Τόμος
Εισηγήσεις

ΟΜΑΔΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑΣ

Λίλυ Αλεξιάδου, Μιχαέλα Αντωνίου, Μενέλαος Καραντζάς,
Τάσος Κολυδάς, Ίλια Λακίδου
Κλεοπάτρα Μουρσελά, Ελισάβετ Περακάκη,
Αγγελική Τριανταφυλλάκη, Κλειώ Φανουράκη, Σμαράγδα Χρυσοστόμου

ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Τάσος Κολυδάς

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ

Ίλια Λακίδου

Αθήνα
2024

Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο:

παρόν και μέλλον

Υπό την αιγίδα του Προέδρου της Δημοκρατίας
κυρίου Προκοπίου Παυλοπούλου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ,
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



ΙΕΠ
Ινστιτούτο
Επιστημονικής
Πολιτικής

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

11, 12, 13
Οκτωβρίου
2018

Φιλοσοφική
Σχολή
ΕΚΠΑ



ΧΟΡΗΓΟΣ
Κ@Λ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
ΛΑΛΕΙΑΣ

texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr

www.facebook.com/texnesellinikosxoleio

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Ιωσήφ Βιβιλάκης, Καθηγητής, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Αντιπρόεδρος

Ανδρέας Ιωαννίδης, Καθηγητής, ΑΣΚΤ

Γραμματέας

Ευανθία Στιβανάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Ειδική Γραμματέας-Ταμίας

Ίλια Λακίδου, Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Μέλη

Μηνάς Ι. Αλεξιάδης, Καθηγητής, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Λίλυ Αλεξιάδου, Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Μιχαέλα Αντωνίου, Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Μενέλαος Καραντζάς, υποψ. διδάκτωρ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Τάσος Κολυδάς, Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Ελένη Παπάζογλου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Μέλη

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Βίκτωρ Αρδίτης, Καθηγητής, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ

Ειρήνη Γιαννημάρα, Μέλος ΕΔΙΠ, ΑΣΚΤ

Χριστίνα Ζώνιου, Μέλος ΕΕΠ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Δηώ Καγγελάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ

Ελένη Καραμαλέγκου, Καθηγήτρια, Κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Δημοσθένης Κοκκινίδης, ομότιμος καθηγητής, ΑΣΚΤ

Άλκηστις Κοντογιάννη, ομότιμη καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κλεοπάτρα Μουρσελά, Εκπαιδευτικός - Εικαστικός, Συντονίστρια Μονάδας Τέχνες - Εισηγήτρια στο πεδίο των Εικαστικών ΙΕΠ

Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, ομότιμη καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών
ΕΚΠΑ

Φανή Μυρωνάκη, Δρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μονάδα Τέχνες - Εισηγήτρια στο
πεδίο του Θεάτρου ΙΕΠ

Νικηφόρος Παπανδρέου, ομότιμος καθηγητής, Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ

Ιάκωβος Ποταμιάνος, καθηγητής, πρόεδρος Τμήματος Θεάτρου ΑΠΘ

Βάλτερ Πούχνερ, ομότιμος καθηγητής, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Κάτια Σαβράμη, επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Πατρών

Τιτίκα Σάλλα, Ομότιμη καθηγήτρια, ΑΣΚΤ

Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών
Σπουδών ΕΚΠΑ

Άννα Ταμπάκη, Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Αγγελική Τριανταφυλλάκη, ερευνήτρια και συνεργάτης, Τμήμα Μουσικών Σπουδών
ΕΚΠΑ

Άννα Τσίχλη, Μέλος ΕΕΠ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κλειώ Φανουράκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Γιώργος Χαρβαλιάς, Καθηγητής ΑΣΚΤ

Σχεδιασμός και υλοποίησης συστήματος διαχείρισης συνεδρίου

Τάσος Κολυδάς

Επιμέλεια συνεδριών-προγράμματος

Ίλια Λακίδου

Εικονογράφηση αφίσας

Βάσω Πουρίδου

Συντελεστές video προβολής συνεδρίου:

Μουσική: Μηνάς Ι. Αλεξιάδης

Μοντάζ: Βέρα Καραγιώργου

Επιμέλεια: Κλειώ Φανουράκη

Επιμέλεια εντύπων συνεδρίου:

Moebius Design, [www. Moebius.gr](http://www.Moebius.gr)

Χορηγοί συνεδρίου:

Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη

Οινογένεση

ΕΖΑ

<http://texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr>

www.facebook.com/texnesellinikosxoleio

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ Προέδρου Οργανωτικής Επιτροπής Ιωσήφ Βιβιλάκη.....	25
ΠΡΟΛΟΓΟΣ Προέδρου Επιστημονικής Επιτροπής Σμαράγδας Χρυσοστόμου.....	29

Πρώτη ημέρα, Πέμπτη 11 Οκτωβρίου 2018

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Χαιρετισμοί

Ελένη Καραμαλέγκου Κοσμήτωρ Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ.....	35
Νικόλαος Τσαφταρίδης Σύμβουλος Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.....	37
Γεράσιμος Κουζέλης Πρόεδρος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	39
Πάνος Χαραλάμπους Πρύτανης Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών.....	43
Αχιλλέας Χαλδαιάκης Πρόεδρος Τμήματος Μουσικών Σπουδών Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ.....	45
Σταύρος Τσιτσιρίδης Πρόεδρος Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών.....	47
Χρήστος Καρδαράς Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.....	49
Βασίλης Κοσμόπουλος Γενικός Διευθυντής Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου.....	51
Καλή Παγουλάτου-Κυπαρίσση Διευθύντρια του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη.....	55
Ιάκωβος Ποταμιάνος, Πρόεδρος Τμήματος Θεάτρου Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ Η Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Αντίληψη.....	59
Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου, Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ Η Θεατρική Αγωγή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών: Χθες και σήμερα.....	67

*Κήρυξη έναρξης εργασιών του Συνεδρίου***ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ****Νίκος Κυπουργός**

Μουσική Παιδεία εντός και εκτός σχολείου.....81

Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ε Σ Π Ρ Ω Τ Η Σ Μ Ε Ρ Α Σ**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος: Τηλέμαχος Μουδατσάκης

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Η τέχνη ως παιδαγωγικό σύστημα.....95

Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου

Το θέατρο και το σχολείο: τα πρώτα βήματα.....109

Πλάτων Μαυρομούστακος

Οι θεατρικοί αγώνες: ένα πείραμα που διακόπηκε.....113

Σίμος Παπαδόπουλος

Η διδασκαλία των τεχνών και ο ρόλος τους στην τέχνη της συνύπαρξης: προς ένα θεσμικό πλαίσιο με συνοχή.....123

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Μηνάς Ι. Αλεξιάδης

«Χορεύοντας ένα μέτρο μπλουζ με... την ακρίβεια του τόνου και τον λόγο του σκοπού»: Προβλήματα μουσικοθεατρικής ορολογίας και ακριβολογίας στην εκπαίδευση.....143

Μαίη Κοκκίδου, Γιάννης Μυγδάνης

Η πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση στη σχολική μουσική εκπαίδευση.....153

Κωνσταντίνος Δροσουλάκης

«Fäk the art!» 167

ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Κλεοπάτρα Μουρσελά

Χριστίνα Κάλφογλου, Σπύρος Πολυμέρης

Οι μαθητές ως διαμεσολαβητές μιας δια-σημειωτικής διαδικασίας: Μια περιήγηση στο χώρο της εννοιολογικής τέχνης.....179

Μαρία Τερέζα Γιακουμάτου

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της περιοδικής έκθεσης emotions.....187

Αριστομένης Χατζήπαπας

Graffiti school lab.....197

ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Πρόεδρος: Άννα Ταμπάκη

Βασιλική Αρβανιταντώνη

Η ανάδειξη των τεχνών, η προσφορά τους και η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της υλοποίησης προαιρετικών πολιτιστικών προγραμμάτων.....215

Ελένη Γεωργίου

Η λειτουργία του Devised Theatre στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ολοκλήρωση των Καινοτόμων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.....225

Αγγελική Ζαχαράτου

Ανατέμνοντας τη δυναμική δομή του σχολικού συστήματος μέσα από παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνών στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου.....235

Αγγελική Αποστολοπούλου, Κωνσταντίνα Εικοσιπεντάρχου, Χρυσούλα Κοτσοβού

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων- Συνυφαίνοντας μέσω της τέχνης το εκπαιδευτικό βίωμα...245

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Νικόλαος Τσαφταρίδης

Αντιγόνη Παρούση, Βασίλης Τσελφές

Εκπαίδευση Νηπιαγωγών στο διεπιστημονικό πλαίσιο: Θεατρική Έκφραση – Διδακτική της Φυσικής.
Ένα δεκαπενταετές πρόγραμμα έρευνας και ανάπτυξης.....259

Ελισάβετ Κοτσώνη

Τέχνη και παιδικός κόσμος στο νηπιαγωγείο.....271

Μαρία Κορωνέλλου

Η τέχνη του θεάτρου στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία του τριπτύχου: νήπιο - παιδαγωγός/θεατρολόγος - γονέας (για το θεματικό άξονα η τέχνη ως εξωδιδακτική δραστηριότητα).....283

Αικατερίνη Γκονέλα

Η ποίηση στην προσχολική εκπαίδευση μέσα απ' το θέατρο/δράμα.....293

Γιώργος Χαρωνίτης, Έλενα Παπαδοπούλου, Κωνσταντίνος Σαϊβανίδης, Άρης Μαυρομμάτης

Η εικαστική απεικόνιση ήχων και η εννοιολογική τους αντιστοίχιση από παιδιά νηπιακής ηλικίας.....307

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πρόεδρος: Πλάτων Μαυρομούστακος

Μαρία Φραγκή

Η Τέχνη στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Ένα σχολείο και ένα πρόγραμμα σπουδών με σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.....321

Μαρία Λέτσιου

Οι κατευθύνσεις της εικαστικής μάθησης στα Καλλιτεχνικά σχολεία στην σύγχρονη εποχή.....333

ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πρόεδρος: Ίλια Λακίδου

Φανή Μυρωνάκη, Κλεοπάτρα Μουρσελά

Τέχνη και Διδασκαλία: Διερευνώντας το πλαίσιο συνύπαρξης.....345

Αντώνιος Κυρμπάτσος

Σχολική Ηγεσία και Τέχνες στην Εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα συνέργειας των τεχνών σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....357

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη

Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το ρόλο της τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο.....367

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Πρόεδρος: Μαρία Κλαδάκη

Μιχαέλα Αντωνίου

Σκηνική πράξη και μαθητική τάξη. Η διδασκαλία του Κωνσταντίν Στανισλάφσκι ως εργαλείο για την εκπαίδευση.....383

Ελένη Αλεφαντινού

Η παρουσία της τέχνης του κωμικού στο Θέατρο στην Εκπαίδευση.....391

Παναγιώτα Καλογεροπούλου

Η παιδαγωγική αξία της προσωπικής εξιστόρησης στην εποχή των selfies. Η Θεατρική Προσωπογραφία.....403

Μυρτώ Πίγκου – Ρεπούση

Μεθοδολογικοποιώντας την αφήγηση: το Θέατρο του Πραγματικού στο σύγχρονο σχολείο.....413

Ιωάννης Κάππας

Το μαύρο θέατρο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η σύμπραξη των τεχνών και τα οφέλη στη σύγχρονη τάξη.....423

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Ιάκωβος Ποταμιάνος

Ανδριανή Αμπάβη

Η προσφορά των εικαστικών τεχνών στο Δημοτικό σχολείο: Το μαγικό ταξίδι στον κόσμο της Τέχνης από τους μαθητές του 7ου Δ.Σ. Γλυφάδας.....435

Αναστασία Φακίδου

Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για την εικαστική εκπαίδευση.....447

Βασιλική Πετρά

Ευ δημιουργείν: έρευνα δράσης - μελέτη περίπτωσης.....461

Ισμήνη Σακελλαριάδη

Κεραμική στην εκπαίδευση: ένας ανεξερεύνητος θησαυρός.....473

Δεύτερη ημέρα, Παρασκευή 12 Οκτωβρίου 2018**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ****Τιτίκα Σάλλα**

Η «τέχνη» της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.....491

Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ε Σ Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Η Σ Η Μ Ε Ρ Α Σ**ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Πρόεδρος: Τάσος Κολουδάς

Έλενα Ανδρέου, Κυριακή Ζαχαροπούλου

Παρουσίαση του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Μουσικής Αγωγής της Β΄ Λυκείου.....501

Αγγελική Γ. Κομποχόλη

Μουσική και αυτοσχεδιασμός: Η σύγχρονη σχολική αγωγή ήχου και λόγου....509

Αντώνιος Κωνσταντινίδης

Βυζαντινή Μουσική, μία μονόφωνη παράδοση στο ελληνικό σχολείο.....517

Χρυσοβαλάντης Ιωαννίδης

Η τέχνη της Ψαλτικής στο ελληνικό σχολείο, γόνιμοι προβληματισμοί, προτάσεις και διαφαινόμενες προοπτικές.....527

Ευανθία Καγκάδη

Τελικά ακούμε κλασική μουσική: Μέθοδοι διδασκαλίας για την προσέγγιση και την ακρόαση κλασικής μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....533

ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Διαμαντάκου

Χριστίνα Ζώνιου, Τζωρτζίνα Κακουδάκη

Εκπαιδύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα: η καλλιτεχνική εκπαίδευση ως μέσο ενεργούς πολιτεϊότητας.....545

Έρη Γεωργακάκη

Σχολικές παραστάσεις των ευριπίδειων δραμάτων κατά τον 19ο αιώνα.....559

Γεωργία Δημοπούλου

Θεατροπαίζ-ειν με την Εισαγωγή στο Δράμα της Αντιγόνης.....571

Έλλη Μερκούρη, Μαρία Ι. Κουτσούμπα

Οι παραστατικές τέχνες μέσω του αρχαίου δράματος σε άτομα με ακουστική αναπηρία.....581

Σταυρούλα Φραγκομανώλη

Αρχαίο Θέατρο Ερέτριας, το δικό μας θέατρο (Ένα μαθητικό αφιέρωμα στο θέατρο της πόλης).....591

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Ανδρέας Ιωαννίδης

Ζωή Γοδόση, Κώστας Κασβίκης

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια.....601

Κατερίνα Τζαβελοπούλου

Η διδασκαλία της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας της Τέχνης στο Λύκειο του 21ου αιώνα: δυνατότητες, δυσκολίες και προοπτικές.....611

Αθηνά Εξάρχου

Δοχεία δυνητικά συγκοινωνούντα: Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης και το αντίστοιχο μάθημα στο ελληνικό σχολείο.....619

Ελένη Δροσοφορίδου

Η διδασκαλία της Ιστορίας και της Θεωρίας της τέχνης στο ελληνικό σχολείο....

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πρόεδρος: Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Απόστολος Λάσχος

Η μουσικοθεραπεία ως τέχνη και διαπροσωπική σχέση στην ειδική αγωγή....637

Αικατερίνη Μαυροδή

Αυτισμός- Η αφύπνιση της δημιουργικότητας μέσα από τη μουσικοθεραπεία....645

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πρόεδρος: Χριστίνα Ζώνιου

Αντώνης Τσίλλερ

Η σημασία της Κριτικής Παιδαγωγικής του P. Freire καθώς και των συνεργατικών μοντέλων εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική Ελλάδα της οικονομικής κρίσης.....653

Σοφία Κυριακού

Οι συνεργατικές δράσεις δύο σχολικών μονάδων, του Δημοτικού σχολείου Προσφύγων Μαλακάσας και του 2ου Δημοτικού σχολείου Αγ. Στεφάνου.....663

Ελένη Κάρτσακα, Γεωργία- Μαρία Τσερπέ

Εικαστικές, θεατρικές και μουσικές εναλλαγές της Μεσογείου: Μια διεπιστημονική, διαθεματική πρόταση με διαπολιτισμικές διαστάσεις.....669

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ

Πρόεδρος: Μάνος Στεφανίδης

Σπυριδούλα Πυρπύλη

Τέχνη και δημόσια ιστορία. Εικαστική δημιουργία και ελληνικές εθνικές επέτειοι.....683

Κωνσταντίνος Αργιανός

Διδάσκοντας ιστορία μέσω της τέχνης. Το παράδειγμα της Guernica (1937) του Pablo Picasso..... 695

Νίκος Αθ. Στάμος

Η τέχνη της ζωγραφικής ως διδακτικό μέσο στην ιστορία: Ολλανδική ζωγραφική- Ουμανισμός και πορτραίτα με μυθολογική μεταμφίηση.....705

Χαράλαμπος Μηνάογλου, Ειρήνη Γούτσια, Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, Ζωή Μακρονάσιου

Διδάσκοντας για την Επανάσταση του 1821 μέσα από έργα του Π. Ζωγράφου και του Θεόφιλου.....717

Ευαγγελία Ψυχογιού

Πρόταση για την αξιοποίηση έργου τέχνης ως εποπτικού υλικού κατά τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας.....731

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Πρόεδρος: Τιτίκα Σάλλα

Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αντώνης Βάος

Προσεγγίζοντας το εικαστικό έργο στο σχολικό περιβάλλον: σαφήνεια και σχετικότητα.....743

Δέσποινα Ποιμενίδου

Η συμβολή της μεθόδου της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Τεχνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το εκπαιδευτικό ιστορικό παιχνίδι \ ARTé:Mecenas.....755

Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Δημήτρης Σπύρου

Ευαγγελία Θεμελή

Η έβδομη τέχνη στο ελληνικό σχολείο: παρελθόν, παρόν και μέλλον.....769

Αναστασία Ζέζου

Διδάσκοντας κινηματογραφικές τεχνικές μέσα από το graphic novel Persepolis.....779

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ

Πρόεδρος: Άννα Καρακατσούλη

Τάσος Αγγελόπουλος

“Stepping into Other People’s Shoes”: Ιστορική ενσυναίσθηση και θέατρο.....791

Έλενα Σταματοπούλου

Το θεατρικό έργο ως ιστορική πηγή για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Μία μεθοδολογική προσέγγιση.....801

Νικολέττα Μαρκοπούλου, Ελένη Χατζηγεωργίου

Ιλιάδα: Σύμπραξη Θεατρολόγου και Φιλολόγου για τη διδασκαλία της μέσω θεατρικών τεχνικών809

Μαρία Βλάχου

Προσεγγίζοντας τον Ηρόδοτο μέσα από θεατρικές τεχνικές. (Τα μαθήματα της Ιστορίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μετάφραση στην Α΄ γυμνασίου).....823

ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πρόεδρος: Μηνάς Ι. Αλεξιάδης

Τάσος Κολυδάς

Η ψηφιακή παρτιτούρα ως μέσο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας κατά τη διδασκαλία μουσικών συνόλων σε Μουσικά Σχολεία837

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Η διεπιστημονικότητα ως προϋπόθεση για την καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών: παραδείγματα παραστάσεων μέσα από Πολιτιστικά Προγράμματα του Μουσικού Σχολείου Ρόδου.....845

Αντώνης Βερβέρης

Καλλιτεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση; Αντιλήψεις μαθητών δύο Μουσικών Σχολείων.....857

ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΗΜΕΡΑ

Πρόεδρος: Μιχαέλα Αντωνίου

Αλίκη Συμεωνάκη

Η συνέργεια των τεχνών στη δημιουργία σχολικής εορτής: απ' το λευκό χαρτί στην παράσταση.....869

Βάιος Καμινιώτης

Καταξίωση και απαξίωση του θεάτρου στο ελληνικό σχολείο.....881

Κωνσταντίνα Σοφιάδου

Η θεατρική παράσταση ως μέσο αισθητικής καλλιέργειας και κοινωνικής αφύπνισης στο χώρο του σχολείου.....887

Σοφία Καραγιάννη, Μάρω Λιάτσου

Ανεβάζοντας μια θεατρική παράσταση: Το μοντέλο των 6Π.....899

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

Πρόεδρος: Χαράλαμπος Μηνάογλου

Χριστίνα Χρονοπούλου

Ο κινηματογράφος ως μέσο δημιουργικής διδασκαλίας της Ιστορίας. Εικόνες από τον Μεσοπολεμο στην ταινία «Κοινωνική Σαπίλα».....913

Κατερίνα Αλεξιάδη

Η φωτογραφία ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Γ΄ Γυμνασίου (Τοπική Ιστορία – Προφορική Ιστορία).....925

Χάιδω Καλλιτσάκη, Ελένη Ξανθάκου

Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα στη σκοτεινή σχολική αίθουσα – Όμιλος «Κινηματογράφος και Ιστορία» στο 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών.....933

Τρίτη ημέρα, Σάββατο 13 Οκτωβρίου 2018

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Ευανθία Στιβανάκη

Η σχολική παράσταση: ο ρόλος του θεατρολόγου.....945

Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ε Σ Τ Ρ Ι Τ Η Σ Η Μ Ε Ρ Α Σ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Πρόεδρος: Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου

Σταμάτης Γαργαλιάνος

Η διδασκαλία του Θεάτρου στα Ελληνικά Πανεπιστήμια: Ανάλυση των μεθόδων εκπαίδευσης μέσω των Οδηγών Σπουδών και της πρακτικής εφαρμογής.....955

Κατερίνα Ζάχου, Βασούλα Μακρή

Theater-AG: Η Θεατρική Ομάδα του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ.....969

Μάρθα Κατσαρίδου

Από τη θεωρία στην τάξη και την κοινωνία: Η εμπειρία του μαθήματος «Το Θέατρο στο Σχολείο» στο Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών, ΑΠΘ.....979

Αλεξάνδρα Σίμου

Το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση:
Ιστορική ανασκόπηση και νέες προοπτικές.....991

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Πρόεδρος: Γρηγόρης Ιωαννίδης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Οι τέχνες στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης: Μία καινοτομία υπό απαγόρευση.....1001

Μαρία Κοτσοπούλου

Η Μουσική Ακρόαση στην Κριτική Διάσταση της Μάθησης στην Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων.....1013

Στυλιανός Ζερβάκης, Ελένη Τιμπλαλέξη

Ο αναδυόμενος ρόλος των Τεχνών την εποχή της οικονομίας της εμπειρίας (experience economy).....1023

Πωλίνα - Ευαγγελία Κυριτσοπούλου

Οι προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πεδίο του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.....1033

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΟΧΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πρόεδρος: Άννα Τσίχλη-Μπουασσοννά

Γεωργία Καρέλα

Ταξιδεύοντας με τη βαλίτσα της τέχνης.....1053

Μαργαρίτα Γελαδά, Ευαγγελία Αναγνωστάκη

Το Tableau vivant σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο Σύμπραξης σχολείων.....1063

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Πρόεδρος: Ιωάννα Ρεμεδιάκη

Παναγιώτης Πυρπυρής, Ιωάννα Δεκατρή

Αναπαραστατικές μεταμορφώσεις ομηρικών σκηνών. Η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική.....1077

Αρετή ΦρεμεντίτηΤο Αρχαίο Δράμα ως εργαλείο μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Η περίπτωση των Ορνίθων.....1089**ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος: Αντιγόνη Παρούση

Παρασκευή Γιαννοπούλου

Η θεατρική κούκλα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το παράδειγμα της Α΄ τάξης του ολοήμερου του 26ου & 29ου Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών.....1101

Γρηγόρης Γαλάνης, Παναγιώτα Κωνσταντινάκου, Πέτρος Φραντζέσκος

«Ε, ρε γλέντια!»: Πρόταση αυτόνομης διδασκαλίας του ελληνικού Θεάτρου Σκιών σε σχολικό πλαίσιο.....1111

Ευγενία Γιαννοπούλου

Ο Καραγκιόζης στην Όπερα: Εκπαιδευτικό project βιωματικής προσέγγισης με στόχο τη γνωριμία με την όπερα, μέσω του θεάτρου σκιών.....1123

Ο ΧΟΡΟΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Κάτια Σαβράμη

Μαρία Γαλάνη

Το χοροθέατρο στην σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση - DAS project: η σχέση των μαθητών με το χοροθέατρο.....1135

Στεριανή Τσιντζιλώνη

Ασκήσεις φαντασιακού: χορός, χορογραφία και ελληνική εκπαίδευση.....1145

Μαρία Χατζή, Φώτης Βαρελάς

Η συμμετοχή εφήβων σε Δημιουργική (Καλλιτεχνική) Δραστηριότητα ως Εμπειρία Ροής και η επίδρασή της στην Ψυχική Ευημερία τους.....1151

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Ειρήνη Γιαννημάρα

Αλεξάνδρα Σπηλιοπούλου, Μαρία Ντάγανου, Λεωνίδα Γομάτος, Στέφανος Αρμακόλας

Διδακτική παρέμβαση μέσα από την Τέχνη στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας.....1167

Σοφία Κυριαζοπούλου

Το θέατρο δίνει ζωή στη Βιολογία. (Ένα σενάριο Βιολογίας που αξιοποιεί ΤΠΕ και θεατρικές τέχνες).....1175

Θεόδωρος Παράσχου

Το κόμικς ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.....1187

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόεδρος: Γιώργος Πεφάνης

Αναστασία Τσετουλίδου

Περιβαλλοντική τέχνη και Αισθητική Αγωγή.....1201

Αιμιλία Φουντούκη

Πολιτιστικές διαδρομές στο κέντρο του Πειραιά.....1209

Ελισάβετ Τσιαφίδου

Η μορφοπαιδευτική αξία του δραματικού κειμένου και η δημιουργική διδακτική του προσέγγιση.....1223

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Πρόεδρος: Κλειώ Φανουράκη

Άννα Τσίχλη Μπουασσονά

Καταγραφή, τεκμηρίωση και ανατροφοδότηση: μια προσπάθεια για νέα προσέγγιση των εργαλείων του εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών μαθημάτων....1235

Μαρίνα Μέργου

Ο κήπος της Εδέμ». Τελετουργικές θεατρικές τεχνικές και αυτοβιογραφικές τεχνικές performance για τη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής παράστασης από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....1251

Ιφιγένεια Καφετζοπούλου

Η τέχνη στο σχολείο: το παράδειγμα του θεατρικού συγγραφέως και εκπαιδευτικού Βασιλείου Κατσικονούρη.....1261

Παναγιώτης Παπαναστασίου

Η χρήση των δραματικών συμβάσεων στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος.....1273

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πρόεδρος: Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης

Ελένη Πετρίτση

Πρακτικές θεάτρου στο Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά. Από το θεωρητικό πλαίσιο στην πράξη: Συγκλίσεις-Αποκλίσεις.....1287

Ασπασία Φραγκούλη

Μουσικά ενταξιακά παιχνίδια και συμβουλευτική στο σχολείο. Μελέτη περίπτωσης.....1295

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Βασίλης Τσελφές

Κωνσταντίνος Πανούσης, Μαρία Μπιμπούδη

Η χρήση κινητών συσκευών και η μετασηματιστική συμβολή τους στη διδακτική διαθεματική ενσωμάτωση των τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο.....1305

Λυδία Παπαστεφανάκη

Θέατρο και μαθηματικά. Η χρήση του θεάτρου ως διδακτικού εργαλείου στο Δημοτικό.....1313

Κωνσταντίνα Κότσαρη

Ο Αυτοσχεδιασμός στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο.....1323

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Πρόεδρος: Λίλυ Αλεξιάδου

Νικόλαος Γραϊκός

Διασυνδέοντας τις τέχνες με τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: ερευνητικά αποτελέσματα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων.....1337

Αικατερίνη Γιωτοπούλου

Η συνάντηση του κινηματογράφου με τη λογοτεχνία στη σχολική τάξη.....1351

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Πρόεδρος: Θανάσης Αγάθος

Αλέξανδρος Λυκούρας

Δραματοποιώντας το ποίημα «Ο Κρητικός» του Διονυσίου Σολωμού με μια εφηβική θεατρική ομάδα.....1363

Μαρία Λιανέρη

Με τη Γλώσσα του Θεάτρου: Η ένταξη της τέχνης του θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο.....1373

ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ

Πρόεδρος: Μενέλαος Καραντζάς

Ελένη Γεωργιάδου, Αστέριος Τσιάρας

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου.....1389

Ευθυμία Σταυρογιαννοπούλου, Δημήτριος Πολίτης

Η καμηλοπάρδαλη με τον κοντό λαιμό»: Οι μαθητές γίνονται συγγραφείς, εικονογραφούν και δραματοποιούν μια ιστορία για το σχολικό εκφοβισμό.....1403

Τάνια Νεοφύτου

Προσεγγίζοντας το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας μέσα από θεατρικές δράσεις στο σχολείο.....1415

Σοφία Τσαρούχη

Διερεύνηση πιθανής συσχέτισης των τεχνικών του Θεάτρου και του Δράματος με την Προαγωγή Ψυχικής Υγείας των μαθητών σε σχολικό περιβάλλον.....1425

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Παναγιώτης Μάνδηλας, Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Κυριακή Ζαχαροπούλου

Επεκτείνοντας το σχολικό βιβλίο: νέα ανοιχτά μαθησιακά αντικείμενα (OERs) για το μάθημα της Μουσικής στο ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο».....1439

Χριστίνα Παλαιολόγου

Εικαστικές τέχνες και νέες τεχνολογίες σε θεατρικές παραστάσεις για παιδιά.....1445

Αιμιλία Καραντζούλη

Το «ψηφιακό χάσμα των γενεών» στην εκπαίδευση και η γεφύρωσή του δια μέσω του Ψηφιακού Θεάτρου.....1453

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος: Ευανθία Στιβανάκη

Γιώργος Σαμπατακάκης

Η ιστορία του «Γκέι Κλόουν»
ή πώς διδάσκεται η Δημοκρατία στο Σχολείο.....1463

Μαρία Δημάκη, Τάκης Τζαμαργιάς

Κριτήρια επιλογής θεατρικής παράστασης για μαθητές Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....1473

Αλεξία Παπακώστα, Ιωάννα Μπλούτη, Αφροδίτη Ανδρέου

Ο μαθητής- θεατής: μνημονικά ίχνη και θεατρική επικοινωνία.....1481

ΠΡΟΛΟΓΙΣΜΑ

Το 2018, όταν πρότεινα στη συνέλευση του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ το συνέδριο με θέμα τις τέχνες στο ελληνικό σχολείο, ήμουν βέβαιος ότι το αίτημα ανταποκρινόταν σε μια βαθειά ανάγκη: να βρεθούμε κοντά, να συνομιλήσουμε και να μοιραστούμε εμπειρίες άνθρωποι από διαφορετικούς χώρους της εκπαίδευσης, που μας ένωναν κοινές ευαισθησίες για τη διδασκαλία του θεάτρου, της μουσικής και των εικαστικών.

Τα αρχικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: Τι συμβαίνει με τις τέχνες στο σχολείο σήμερα; Πόσο απαραίτητα είναι το θέατρο, τα εικαστικά και η μουσική στη σχολική κοινότητα; Πόσο αναγκαίος είναι ο πολιτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια μελλοντική προοπτική; Οι τέχνες μπορούν να είναι η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος ή είναι περιττές για το ελληνικό σχολείο;

Σκεφθήκαμε ότι στο επίκεντρο των συζητήσεων, των ανακοινώσεων, του εν γένει προβληματισμού και των προτάσεων θα βρίσκονται τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τα σύγχρονα διδακτικά μέσα, οι δημιουργικές και πειραματικές δράσεις, οι ειδικές έρευνες, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις, οι αξιολογήσεις, οι λειτουργίες των νέων τεχνολογιών, οι πρωτοβουλίες και κοινωνικές παρεμβάσεις των πρωταγωνιστών της καλλιτεχνικής αγωγής, ειδικών διδασκόντων (θεατρολόγων, μουσικών, εικαστικών), και μαθητών.

Ακολούθησε η σύμπραξη με τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Όλοι μαζί αποφασίσαμε ότι ένα συνέδριο για τις τέχνες έχει νόημα και μας αφορά. Πράγματι, στο συνέδριο που πραγματοποιήθηκε από τις 11.10.2018 έως τις 13.10.2018 στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ (με ταυτόχρονες συνεδρίες και εργαστήρια σε δεκαπέντε αίθουσες και αμφιθέατρα) χαρακτηρίστηκε από την πρωτοφανή προσέλευση χιλίων συνέδρων (εκ των οποίων τετρακόσιοι ομιλητές, μέλη της ακαδημαϊκής και σχολικής κοινότητας από όλη την Ελλάδα) και το πλήθος των ενδιαφερομένων επισκεπτών και φορέων, εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών. Το σύνολο δε των εθελοντών φοιτητών ξεπέρασε τους εκατό.

Σε μια εποχή σύγχυσης για την πολιτισμική βάση του σχολείου οργανώθηκε το επιστημονικό μας συνέδριο φιλοδοξώντας να εγκαινιαστεί μια ευρεία συζήτηση για την παρουσία και τη λειτουργία των τεχνών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τον δυναμικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στη διεύρυνση και τη λειτουργία του δημοκρατικού

και δημιουργικού σχολείου του μέλλοντος. Κύριος σκοπός του συνεδρίου: η ανάδειξη της κρίσιμης θέσης των τεχνών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για το μελλοντικό σχολείο και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Ειδικότεροι στόχοι:

- Η παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σημερινό ελληνικό σχολείο και η κοινωνική και ψυχοπαιδαγωγική τους διάσταση.
- Η κριτική προσέγγιση της ταυτότητας των μαθημάτων που έχουν αντικείμενο την τέχνη (θέατρο, μουσική, εικαστικά).
- Η ανάδειξη πρωτοβουλιών και νέων κατευθύνσεων στη διδακτική και σε καινοτόμες πρακτικές.
- Η υποστήριξη της συνεργασίας των διδασκόντων στα μαθήματα των τεχνών μεταξύ τους και η προώθηση της επικοινωνίας με διδάσκοντες άλλων διδακτικών αντικειμένων.
- Ο ρόλος των τεχνών σε εξωδιδακτικές δράσεις και στη σχολική κοινότητα.
- Να διαγραφούν οι προοπτικές για τη θέση των τεχνών στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.
- Να λειτουργήσει το Πανεπιστήμιο ως σύνδεσμος στις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ακολούθως τέθηκαν οι εξής θεματικοί άξονες

1. Η διδασκαλία του έργου τέχνης στο σχολείο. Πώς ο μαθητής σε κάθε βαθμίδα μπορεί να προσεγγίσει ένα δραματικό έργο, ένα κινηματογραφικό έργο, ένα μουσικό ή ένα εικαστικό έργο: ο μαθητής αναγνώστης, ακροατής, θεατής. Προβληματισμοί, προτάσεις για δημιουργική διδασκαλία και επικοινωνία της σχολικής κοινότητας με την καλλιτεχνική παραγωγή (παραστάσεις, συναυλίες, μουσεία / εκθέσεις).
2. Ο μαθητής – δημιουργός: πώς θα διδάξουμε τον μαθητή να ανεβάσει μία παράσταση, να τραγουδήσει ένα τραγούδι ή να παίξει ένα μουσικό όργανο, να φτιάξει ένα εικαστικό έργο. Προβληματισμοί και προτάσεις.
3. Η τέχνη ως διδακτικό μέσο: θέατρο, κινηματογράφος, χορός, μουσική και εικαστικά ως μέσα για δημιουργική διδασκαλία στα μαθήματα γενικής παιδείας.
4. Τέχνες και γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη: μουσική, εικαστικά, κινηματογράφος, χορός και θέατρο ως όχημα ολοκληρωμένης αγωγής.
5. Οι συνέργειες των τεχνών στο χώρο της εκπαίδευσης: παραδείγματα καλών πρακτικών συνεργασίας δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6. Η δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών μαθημάτων γενικής παιδείας: παραδείγματα καλών πρακτικών.
7. Η εξειδικευμένη καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μουσικά & Καλλιτεχνικά Σχολεία.
8. Η τέχνη στη διαπολιτισμική σχολική εκπαίδευση.
9. Η τέχνη στα σχολεία ειδικής αγωγής.
10. Η τέχνη σε σχολικές μονάδες προσφύγων.
11. Τέχνες και νέες τεχνολογίες.
12. Το σχολείο παράγει τέχνη ισχυροποιεί δεσμούς και παρεμβαίνει στην Κοινότητα: παραδείγματα καλών πρακτικών.
13. Η τέχνη ως μέσο κοινωνικής αφύπνισης στο χώρο του σχολείου.
14. Η τέχνη ως εξωδιδασκτική δραστηριότητα.
15. Διαχείριση κρίσεων στην τάξη.
16. Η τέχνη ως δημιουργία στο σχολείο που βασίζεται σε προσωπικές ανάγκες μαθητών και δασκάλων.

Με αυτά τα δεδομένα το συνέδριο αναπτύχθηκε σε πέντε αμφιθέατρα και εννέα αίθουσες με ομιλίες σε παράλληλες συνεδρίες και εργαστήρια, βιωματικού χαρακτήρα και παρουσίασης καλών πρακτικών.

Τηρώντας την υπόσχεση που δόθηκε σε αυτόν τον τόμο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του συνεδρίου μέσα από τη μορφή των Πρακτικών. Όλα τα κείμενα τεκμηριώνουν με τρόπο μοναδικό πόσο έχει ανάγκη το ελληνικό σχολείο του αύριο τις τέχνες, αφού μπορούν να μεταμορφώσουν τη ζωή μαθητών και δασκάλων. Για άλλη μια φορά επιβεβαιώθηκε πως η παιδεία θεάτρου, μουσικής και εικαστικών είναι αγαθό που το δικαιούνται εξ ίσου όλοι οι μαθητές. Τελικά και αυτό έχει σημασία, μέσα από αυτή την έκδοση μοιραζόμαστε εμπειρίες και όνειρα για ένα νέο αύριο στο ελληνικό σχολείο.

Οφείλω ευγνωμοσύνη σε όλους τους συναδέλφους που συνέβαλαν στην επιτυχία του συνεδρίου, τα μέλη της οργανωτικής και της επιστημονικής επιτροπής, καθώς και σε όλους τους φοιτητές που ήταν κοντά μας και στήριξαν με την παρουσία τους τη διοργάνωση.

Ιωσήφ Βιθιάκης

τ. Καθηγητής Θεατρολογίας

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής Συνεδρίου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση χωρίς τη μουσική, τα εικαστικά, το θέατρο –χωρίς τις τέχνες, είναι ημιτελής. Αυτό είναι το συμπέρασμα που συνάγεται από τη μελέτη της φιλοσοφίας και των στόχων της εκπαίδευσης στην πλειονότητα των πολιτισμών από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας.

Ταυτόχρονα προκύπτει ως συμπέρασμα από τη μελέτη της εξέλιξης της εκπαίδευσης και την πιο σύγχρονη ιστορική πορεία της.

Και σίγουρα αποτελεί πεποίθηση όλων μας. Όλοι όσοι ασχολούμαστε με τις τέχνες, και ιδιαίτερα με τις τέχνες στην εκπαίδευση, το πιστεύουμε ακράδαντα.

Επίσης υποστηρίζουμε ότι οι τέχνες διαθέτουν ισχυρή νοητική διάσταση και αποτελούν έναν σημαντικό τρόπο κατανόησης του κόσμου – διαφορετικό, αλλά εξίσου πολύτιμο με τις επιστήμες. Κάθε μορφή τέχνης είναι μοναδική. Όλες όμως οι τέχνες – το θέατρο, η μουσική, ο χορός, τα εικαστικά– συνδέονται μεταξύ τους γιατί μας δίνουν το έναυσμα να βελτιώσουμε την αισθητική μας, συνιστούν την έκφραση των συναισθημάτων μας και εμπειριέχουν έννοιες και νοήματα που είναι αδύνατο να αποτυπωθούν με λέξεις ή αριθμούς. Η εκπαίδευση χωρίς τις τέχνες, επομένως, είναι ημιτελής διότι δεν επιτρέπει στον άνθρωπο, στις κοινότητες και στις κοινωνίες να αναπτυχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Οι τρεις μέρες του συνεδρίου μας ήταν ασφυκτικά γεμάτες με παρουσιάσεις – προφορικές παρουσιάσεις, εργαστήρια, καλές πρακτικές– από συμμετέχοντες που ταξίδεψαν από όλη την Ελλάδα, προέρχονταν από διαφορετικούς τύπους σχολείων και όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι θεματικές του συνεδρίου κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα που περιέλαβε τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τα σύγχρονα διδακτικά μέσα, δημιουργικές και πειραματικές δράσεις, ειδικές έρευνες στη διδακτική των αντικειμένων, διεπιστημονικές προσεγγίσεις, νέες τεχνολογίες αλλά και πρωτοβουλίες και κοινωνικές παρεμβάσεις των πρωταγωνιστών της καλλιτεχνικής αγωγής, ειδικών διδασκόντων (θεατρολόγων, μουσικών, εικαστικών) και μαθητών.

Όλα τα παραπάνω αλλά κυρίως η συμβολή των εισηγητών και του κοινού του συνεδρίου, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των φοιτητών, των καλλιτεχνών και κάθε άλλου ενδιαφερομένου, απέδειξε περίτρανα ότι οι τέχνες είναι το παρελθόν, το παρόν και ιδιαίτερα το μέλλον στην εκπαίδευση.

Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής

Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής Συνεδρίου

**Πρώτη ημέρα
Πέμπτη 11 Οκτωβρίου 2018**

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

*Χαιρετισμοί **

*Τα κείμενα των χαιρετισμών απομαγνητοφωνήθηκαν από την Ίλια Λακίδου.

Ελένη Καραμαλέγκου

Κοσμήτωρ Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Είμαι εδώ πάνω από όλα για να καλωσορίσω τους συνέδρους και να κάνω κάποιες μικρές προσφωνήσεις.

Κύριε Πρύτανη της Σχολής Καλών Τέχνων κ. Πρόεδρε του ΙΕΠ, κύριε εκπρόσωπε του Υπουργού Παιδείας, αγαπητές και αγαπητοί πρόεδροι και μέλη του διδακτικού προσωπικού των Τμημάτων της Σχολής μας, αγαπητές και αγαπητοί συνάδερφοι από τα άλλα Πανεπιστήμια που σας υποδεχόμαστε με πολλή χαρά εδώ, αγαπητές και αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες, αισθάνομαι την υποχρέωση πριν από όλα να σας ζητήσω συγγνώμη για τη μικρή ανάστατωση στη Σχολή, που καθυστέρησε και την έναρξη του συνεδρίου, αλλά θέλω να ξέρω ότι με πολλή αγάπη, προσπάθεια κι εμπιστοσύνη σε αυτό που γίνεται σήμερα, εδώ, με σας, τακτοποιήθηκαν τα θέματα και έτσι απρόσκοπτα θα γίνει το Συνέδριο κατά τις δύο μέρες τις εργάσιμες και το Σάββατο που έχει προγραμματιστεί.

Χαίρομαι ιδιαίτερα, πριν από όλα, επειδή μπόρεσε να πραγματοποιηθεί αυτό το συνέδριο και να σχεδιαστεί. Αξίζουν θερμά συγχαρητήρια στα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής και σε όλους εσάς που το στηρίζατε, γιατί ξέρετε ότι το ελληνικό σχολείο είναι για μας κι ολόκληρη τη Σχολή μας ένας πολύ ευαίσθητος χώρος και τον οποίον πάντοτε αντιμετωπίζουμε με πολύ ενδιαφέρον και φυσικά σχεδόν όλα τα Τμήματα της Σχολής μας έχουν κάποια εμπλοκή με το ελληνικό σχολείο. Και μάλιστα, ιδιαίτερα μας χαροποιεί το γεγονός ότι γίνεται αυτό το συνέδριο σήμερα διότι θα θυμάστε ότι πριν κάποιους μήνες είχε γίνει ένα Συνέδριο που συνδιοργανώθηκε από όλη τη Σχολή για το ελληνικό σχολείο σήμερα και εκεί είχαμε συμπεριλάβει όλα τα αντικείμενα τα οποία θεραπεύει η Σχολή και το ελληνικό σχολείο αλλά και αυτά τα οποία θα έπρεπε να προστεθούν, ίσως και αυτά που θα χρειαζότανε βελτίωση κ.λπ. Έγιναν προτάσεις πολύ ενδιαφέρουσες σε ένα μεγάλο συνέδριο και τότε. Και το σημερινό συνέριο αποτελεί μία φυσική συνέχεια αυτής της πρώτης προσπάθειας και μάλιστα εντοπίζοντας σε ένα χώρο που παρουσιάζει, πιστεύω, πάρα πολύ μεγάλη σημασία: είναι ο χώρος των Τεχνών μέσα στο Σχολείο.

Θα ξέρετε ότι και το δικό μας Πανεπιστήμιο και η Σχολή μας ειδικά αλλά και εκπρόσωποι των άλλων Πανεπιστημίων που βρίσκονται εδώ, καλλιεργούν εκτός των άλλων και την Τέχνη. Τα δύο Τμήματα που εκπροσωπούν αυτόν τον χώρο στη Σχολή μας είναι το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών και το Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Και είναι ιδιαίτερη χαρά μας γιατί εκτός από άψογο και με πολύ εμπειρία, οργανωμένο

εδώ και πολλά χρόνια, θεωρητικό μέρος, το επιστημονικό, έχουν τα τελευταία χρόνια με πολλή επιτυχία αναπτυχθεί και εφαρμογές οι οποίες υλοποιούν αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε το πρακτικό μέρος αυτών των επιστημών. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό. Επομένως οι Τέχνες στο Σχολείο είναι κάτι το οποίο έχει εισαχθεί αλλά νομίζω πως έχει πολλά περιθώρια βελτίωσης. Ο κ.Κουζέλης μπορεί να το επιβεβαιώσει ως ειδικός, ως πρόεδρος του ΙΕΠ. Γι'αυτό οι προτάσεις που θα ακουστούν από τους ειδικούς σε αυτό το συνέδριο θα έχουν ιδιαίτερη σημασία και για το μελλοντικό σχεδιασμό αυτού του εγχειρήματος.

Είναι ευτυχές το γεγονός ότι δεν είμαστε μόνοι σήμερα. Έχουμε και τα άλλα Πανεπιστήμια και τις άλλες Σχολές για να βοηθήσουν όλοι μαζί σε μία συλλογική πρόταση η οποία θα αναδειχθεί στο τέλος του Συνεδρίου, αφού ακουστούν και οι άλλες απόψεις. Προσωπικά, δεν θα ήθελα να σας κουράσω περισσότερο. Προσβλέπουμε ασφαλώς στην επιτυχία αυτού του συνεδρίου, φαίνεται και από το θέμα του και από τους ομιλητές και από τη συμμετοχή των συνέδρων με τις συζητήσεις που θα είναι πολύ χρήσιμες εκτός όλων των άλλων για το μέλλον του ελληνικού σχολείου αλλά και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να στηρίξει αυτό το σχολείο με αποτελεσματικό τρόπο και επίσης το συνέδριο αυτό δίνει την ευκαιρία να σκεφτούμε και γι'αυτό το πολύ σοβαρό θέμα της επιμόρφωσης των δασκάλων, των καθηγητών που βρίσκονται στο ελληνικό σχολείο όχι μόνο στο χώρο των τεχνών αλλά και στον ευρύτερο χώρο, τουλάχιστον αυτόν που μπορούν να προσφέρουν σχολές όπως η δική μας. Κι έχουμε κάνει ένα ολοκληρωμένο πρόσφατο πρόγραμμα ως Σχολή που προτείνει για όλες τις σχετικές επιστήμες την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονη τεχνολογία, με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, εξοικείωση με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Κι εκτός από το δωρεάν πρόγραμμα που προσφέρουν βασικά Τμήματα όπως το «Ιστορίας Επίσκεψις» που προσφέρει το Ιστορικό-Αρχαιολογικό στους Φιλολόγους και στους Ιστορικούς, το οποίο έχει πολύ μεγάλη επιτυχία, κάποια χρόνια που γίνεται, αλλά υπάρχει κι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα και περιμένουμε την ενίσχυση της Πολιτείας για να μπορέσει αυτό το πρόγραμμα να πάει στα σχολεία. Συνεχώς έχουμε εκ μέρους των εκπαιδευτικών πραγματικά αιτήματα να γίνει κάτι τέτοιο καθώς το αισθάνονται και οι ίδιοι ως ανάγκη. Και μάλιστα άνθρωποι οι οποίοι δουλεύουν στην εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ικανότητες, πηγαίνουν εκεί με προσόντα, είναι κρίμα να τους αφήνουμε στα δέκα, είκοσι χρόνια που βρίσκονται στην εκπαίδευση να μην μπορούν να ανανεώσουν αυτή τη δύναμη και το ζήλο που μέχρι τώρα έχουν με κάτι καινούργιο, με κάτι πιο σύγχρονο.

Με αυτές τις ευχές και με πάλι θερμά συγχαρητήρια σε όλους τους διοργανωτές, στα Τμήματα και στα Πανεπιστήμια που συμμετέχουν, σας εύχομαι καλή επιτυχία και καλή συνέχεια.

Νικόλαος Τσαφταρίδης

Σύμβουλος Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Γεια σας κι από μένα. Βρίσκομαι εδώ για να μεταφέρω τον χαιρετισμό του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κ. Κώστα Γαβρόγλου μαζί με τις ευχές του για μία καλή επιτυχία του συνεδρίου.

Ένα συνέδριο αφιερωμένο στις τέχνες οι οποίες είναι ενταγμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, είναι σημαντική πρωτοβουλία των Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών, Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ σε συνεργασία με την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, το Τμήμα Θεάτρου του ΑΠΘ και βέβαια το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ιδρύματα δηλαδή κατεξοχήν αρμόδια για προτάσεις, προβληματισμούς και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την Τέχνη.

Και σε αυτό το σημείο επιτρέψτε μου να μοιραστώ μερικές σύντομες σκέψεις δικές μου λόγω και της δικής μου εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική μέσω της τέχνης. Κι αναφέρομαι στην τέχνη ως μία «άχρηστη, εμπρόθετη δραστηριότητα», «άχρηστη» γιατί πιστεύω ότι είναι σαν το γέλιο και το κλάμα άχρηστα, δεν μας είναι απαραίτητα για να ζήσουμε αλλά είναι απαραίτητα για να είμαστε άνθρωποι. Και με αυτή την έννοια, η τέχνη είναι απαραίτητη σε όλες της τις εκφάνσεις. Γι'αυτό και δεν υπάρχει πολιτισμός ή κοινότητα που να μην έχει εμπλέξει την τέχνη στην καθημερινότητά της.

Στο κάλεσμα του συνεδρίου σας αναφέρετε ότι οργανώνετε αυτό το συνέδριο «φιλοδοξώντας να εγκαινιαστεί μια ευρεία συζήτηση για την παρουσία και τη λειτουργία των τεχνών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τον δυναμικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στη διεύρυνση και τη λειτουργία του δημοκρατικού και δημιουργικού σχολείου του μέλλοντος.» Και η τέχνη διαθέτει τις ενοποιητικές εκείνες δυνάμεις που μπορεί χωρίς άμεσες αναφορές να συμβάλει στη δημοκρατική εκπαίδευση των παιδιών αν υπάρξει όμως κατάλληλος χειρισμός από τον/την εκπαιδευτικό.

Ας ανοίξω μία παρένθεση εδώ, καθώς το άκουσα και από την κ.κοσμήτωρ με πολλή χαρά, ότι η τέχνη είναι πράξη, μια πράξη όμως που στηρίζεται σε μία στέρεη θεωρητική βάση. Τόσο ο ειδικός της κάθε μορφής τέχνης – θεατρολόγος, μουσικός, κινηματογραφιστής, εικαστικός– όσο και ο δάσκαλος της τάξης μπορούν να χειριστούν ομαδικές δραστηριότητες τέχνης με διπλό σκοπό: αφενός τη σχέση αλληλοσεβασμού μεταξύ των παιδιών, τη διαδικασία δηλαδή, όσο και το παραγόμενο αποτέλεσμα, την παράσταση, την performance. Οι

αναφορές ή τα ερεθίσματα προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής παιδείας, του σεβασμού των απόψεων κι επιλογών του άλλου, θα πρέπει να είναι συνεχείς, διακριτικές κι όχι δασκαλίστικες, όχι νουθεσίες της αυθεντίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη και ο πολιτισμός φαίνεται ότι αποτελούν προνομιούχα πεδία για μία αντιρατσιστική, δημοκρατική εκπαίδευση επιφέροντας ρωγμές στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Με τέτοιους τρόπους διευρύνεται το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών με αποτέλεσμα να μπορούν να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να αξιολογούν την κάθε κουλτούρα, να ελέγχουν κριτικά το αυτονόητο της δυτικής κυρίαρχης κουλτούρας, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές κουλτούρες και την ιστορική και κοινωνική τους σημαντικότητα και να είναι ανοιχτοί στις διαφορετικές, πολιτισμικές εκφάνσεις. Έτσι μειώνεται ο κίνδυνος της ταύτισης του διαφορετικού με το εξωτικό και ο άλλος πολιτισμός δεν αντιμετωπίζεται στη βάση μίας ιεραρχίας τεχνολογικών επιτευγμάτων αλλά στη βάση της αξίας που έχει αυτή καθαυτή και τη σχέση που δημιουργεί με τον κάθε πολιτισμό.

Καλή επιτυχία στο συνέδριο!

Γεράσιμος Κουζέλης

Πρόεδρος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κυρία Κοσμήτωρ, κύριε Πρύτανη, αγαπητοί συνάδερφοι, φίλες και φίλοι, να πω ότι βρίσκομαι εδώ με μία πολύ συγκεκριμένη αρμοδιότητα που είναι αυτή της εκπαίδευσης, της σχολικής εκπαίδευσης αν και έχω μία ιδιαίτερη σχέση χωρίς όμως να είμαι όπως ο προηγούμενος στο βήμα κ. Τσαφταρίδης του αντικειμένου, δεν έχω μία άμεση σχέση με τις τέχνες: εδώ είκοσι, εικοσιπέντε χρόνια έχω κι εγώ προσπαθήσει με συνέδρια αντίστοιχης θεματικής να βοηθήσω στο να ενισχυθεί αυτό που αποτελεί το ζητούμενο στη σημερινή συνάντηση.

Πράγματι, έχει δίκιο η κ. Κοσμήτωρ, είναι πολύ χαρακτηριστικό ένα συνέδριο που ακολουθεί το συνέδριο που έκανε η Φιλοσοφική Σχολή που είχα την τύχη να είμαι πάλι εδώ, για το σχολείο και για τη σχέση πανεπιστημίου και σχολείου στην πραγματικότητα. Ευχαριστούμε την Φιλοσοφική Σχολή και όλους τους διοργανωτές για τη σημερινή πρωτοβουλία. Χαιρόμαστε που ανήκουμε σε αυτούς τους διοργανωτές.

Επιτρέψτε μου λοιπόν να αρχίσω με τα αρνητικά, σε τρία λεπτά θα έχω τελειώσει, και θα συνεχίσουμε με τα θετικά. Η σχέση που υπαινίσσεται ο τίτλος, δηλαδή «Οι τέχνες στο σχολείο», δεν τα έχει πάει πολύ καλά. Και το λέω γιατί όλοι, πολλοί από εσάς, πάρα πολλά πρόσωπα ξέρω που βλέπω μπροστά μου, έχετε κι εσείς προσπαθήσει, έχετε δώσει πάρα πολλά σε μία προσπάθεια που κρατάει χρόνια τώρα, στο να ενισχυθεί η τέχνη στην εκπαίδευση. Θυμίζω ότι για παράδειγμα στον λεγόμενο Εθνικό και Κοινωνικό Διάλογο για την Παιδεία μία από τις σταθερές θεματικές ήταν «Πρέπει να ενισχύσουμε – θα το πω κι εγώ μετά – την οπτικοακουστική εκπαίδευση, πρέπει η τέχνη να έχει το ρόλο της» – δεν τα έχουμε καταφέρει.

Πράγματι δεν τα έχουμε καταφέρει. Δεν τα έχουμε καταφέρει για τις δικές μας αδυναμίες και δεν αφαιρώ ούτε το Ινστιτούτο ούτε τον εαυτό μου από αυτό. Δεν τα έχουμε καταφέρει γιατί οι αντιστάσεις και οι προκαταλήψεις νοοτροπιών, συγχωρέστε μου το θράσος, και της ελληνικής κοινωνίας έχουν τέτοια χαρακτηριστικά, οι γονείς, που σε μεγάλο βαθμό έστω και έμμεσα παρεμβαίνουν, επιβάλουν μία απόσταση από την αναγνώριση της σημασίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Επικρατεί μία εργαλειακή, αν μου επιτρέψετε τον όρο, αντίληψη για το τι είναι χρήσιμο στο σχολείο – το είπε και ο κ. Τσαφταρίδης. Μία χρησιμότητα, την αντιλαμβάνεστε μάλιστα στις σημερινές συνθήκες, εντέλει τελικά επιφανειακή απέναντι σε μία λογική παιδείας, που

όσο και να το λέμε και να το επαναλαμβάνουμε και το αντίστοιχο Υπουργείο να ονομάζεται έτσι, είναι σαφέστατα ελλιπής.

Εάν πράγματι το πρόταγμα του τί κάνει η εκπαίδευση η σχολική θα έπρεπε να είναι να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες στο να είναι ευτυχημένοι, τότε θα έπρεπε πράγματι η τέχνη να είναι το πρώτο αντικείμενο. Δεν το λέω για να χαροποιήσω τα αφτιά σας αλλά σας το λέω γιατί πραγματικά εδώ χρωστάμε. Και το λέω και με την ευθύνη του Ινστιτούτου.

Υπογραμμίζω τρία σημεία, το τελευταίο θα είναι το θετικό. Έγινε μία πολύ μεγάλη προσπάθεια από εσάς που παρευρίσκεστε κυρίως εδώ κι από όλους τους άλλους συναδέλφους του χώρου που ασχολούνται με την τέχνη και την εκπαίδευση μίας σταδιακής μετάβασης από το τι στην εκπαίδευση στο πως. Το ξέρουμε ότι το κρισιμότερο είναι η μέθοδος τώρα και στο αντικείμενο που συζητάμε, η μετάβαση δηλαδή από τα περιεχόμενα στις διδακτικές διαδικασίες και τις μεθόδους. Λέω μόνο ένα σημείο που ξέρετε πόσο σημαντικό είναι στο θέμα, πώς τα γράμματα θα μπορούσαν να γίνουνε μέσω της τέχνης. Το ξέρουμε από ο,τιδήποτε σχετίζεται με εκείνο τον καινούργιο ψηφιακό κόσμο που προτάσσει την εικόνα, κι επομένως ξέρουμε πόσο πιο αποδοτικά είναι αυτά τα εργαλεία, και δεν είναι μόνο εργαλεία, γιατί δεν είναι μόνο μέσο αλλά είναι και περιεχόμενο, για την ίδια την εκπαίδευση. Λέω το γνωστό παράδειγμα: όταν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε προκαταλήψεις, όταν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε τους καθημερινούς ρατσισμούς, όταν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε την επίθεση της φασιστικής ακροδεξιάς, όταν θέλουμε να ενισχύσουμε τη δημοκρατία, το ξέρετε συνήθως τέτοια εργαλεία χρησιμοποιούμε.

Είπα ότι έχουμε ακούσει τον τελευταίο καιρό πράγματι και ειδικά στον Εθνικό Διάλογο πάρα πολύ συχνά να γίνεται λόγος για την ανάγκη της οπτικοακουστικής παιδείας. Είναι άμεση ανάγκη. Το γεγονός ότι οι αντιστάσεις απέναντι σε αυτό συνεχίζονται δεν θα έπρεπε να είναι δικαιολογία για κανέναν μας. Πρόκειται για έναν γραμματισμό αλλά και μία καλλιέργεια. Δεν είναι μόνο να μάθει κανείς να διαβάζει, να ακούει πρέπει να μάθει να οικειοποιηθεί τη σημασία την πολιτισμική. Ας μείνω σ' αυτό. Δεν θα έπρεπε να μάθει να διαβάζει και να ακούει; Δεν θα έπρεπε να μάθει κανείς να βλέπει και να ακούει; Και ξαναθυμίζω, σε έναν κόσμο που είναι και ψηφιακός, είναι σχεδόν αδιανόητο το σχολείο να μην αναλαμβάνει την ευθύνη που του αναλογεί ως προς την προετοιμασία. Η εικόνα είναι το πρωταρχικό χαρακτηριστικό των νέων μέσων και των νέων τεχνολογιών. Ο λογοκεντρικός πολιτισμός μας ως προς αυτό, βγήκε, ότι έχει όρια.

Κι ένα τελευταίο σημείο, μπαίνω στα θετικά. Υπάρχουν όχι απλώς ενδείξεις, αποδείξεις για τη σημασία της ενίσχυσης της σχέσης σχολείου και τέχνης. Οι ενδείξεις είναι η απίστευτη λειτουργία, τα ευτυχημένα παιδιά

των Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων. Δηλαδή μπορεί να ακούει κανείς ο,τιδήποτε για την καλλιτεχνική εκπαίδευση –ο κ. Τσαφταρίδης το ξέρει γιατί έχει δουλέψει εκεί– αν για ένα πράγμα δεν ακούσαμε ποτέ ότι κάτι πολύ σημαντικό δεν πάει καλά, γιατί λύνονται με άλλους τρόπους τα προβλήματα, είναι τα Καλλιτεχνικά και τα Μουσικά σχολεία. Και να πω και μια λεπτομέρεια: είναι εκείνα τα σχολεία που τα πάνε καλύτερα με τα δύσκολα προβλήματα της διαφοράς, του προσφυγικού, του μεταναστευτικού, των ειδικών αναγκών. Είναι εντυπωσιακό. Φαντάζομαι θα έχετε την ευκαιρία να το συζητήσετε.

Και να πω και κάτι για να ευλογήσω λίγο τα γένια μου, τα γένια μας, του Ινστιτούτου: δείτε ίσως το τελευταίο βιβλίο που βγήκε, ένα από τα δύο βιβλία που κατάφερε το Ινστιτούτο να βγάλει τα τελευταία χρόνια, επειδή θεώρησε ότι είναι εξαιρετικά κρίσιμο το αντικείμενό του, που είναι το νέο βιβλίο για το νέο μάθημα της Β΄ Λυκείου που λέγεται «Πολίτης και Δημοκρατία».¹ Αυτό είναι ένα βιβλίο που η συνάδερφος με την οποία συναντηθήκαμε προχθές στο Υπουργείο παρουσιάζοντας τα νέα προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας, δεν λέω το όνομά της αλλά μπορείτε να φανταστείτε, την είδατε και στην τηλεόραση, είτε, και ξέρει πολύ καλά τα διεθνή γιατί αυτή είναι η δουλειά της, τέτοιο βιβλίο δεν πρέπει να υπάρχει πουθενά στον κόσμο. Γιατί; Όχι για το περιεχόμενο. Διότι έχει μία εικονογράφηση που πράγματι είναι εντυπωσιακή. Το μισό βιβλίο είναι εικόνα και είναι εικόνα από τη σύγχρονη, την τωρινή ζωγραφική παραγωγή. Τυχαίο; Προφανώς όχι. Θεωρήσαμε ότι αυτό είναι τόσο σημαντικό για το περιεχόμενο του βιβλίου και μάλιστα για μία τάξη της Β΄ Λυκείου. Δεν είναι μεταξύ των άλλων βάλε μία εικόνα και μία λεζάντα. Είναι επειδή θεωρούμε ότι είναι κρίσιμο ζήτημα ακριβώς λόγω της παιδείας.

Και κλείνω με ένα τελευταίο σημείο. Γνωρίζω κι από πρώτο χέρι ότι οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών – για να πάω στην άλλη πλευρά - που έχουν να κάνουν με την τέχνη, όπως π.χ. κυρίως με το θέατρο, είναι ό,τι πιο ζωντανό, ό,τι πιο δυνατό, ό,τι πιο κρίσιμο απέναντι στα φαινόμενα που υπαινίχθηκα πριν έχει να παρουσιάσει το ελληνικό σχολείο και είναι πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων, και της τρίτης βαθμίδας.

Σας ευχαριστώ πολύ και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Πρόκειται για το βιβλίο *Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία*, ΙΕΠ, Αθήνα 2018. Πρόσβαση εδώ: t.ly/v7Pg

Πάνος Χαραλάμπους

Πρύτανης Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών

Κυρία Κοσμήτωρ, κύρια Πρόεδρε, κύριε εκπρόσωπε του Υπουργείου, αγαπητοί συνάδερφοι κι αγαπητοί φίλοι, κυρίες και κύριοι, με πίστη, με βαθιά πίστη ότι οι τέχνες, η τέχνη αλλάζει τη ματιά μας και κάνει διακρίσεις για τα συνθετικά αντικείμενα του κόσμου από τη μία, από την άλλη ότι έχει αναμορφωτικό χαρακτήρα για τη ζωή μας, χαιρετίζω το συνέδριο, το εξαιρετικό συνέδριο, τουλάχιστον θεματικά, αν και θα μπορούσα να διευρύνω να βάλω εκεί που λέει σχολείο, να βάλω Πανεπιστήμιο, να βάλω σύγχρονη ελληνική κοινωνία και ούτω καθεξής και εύχομαι να τελεσφορήσει θετικά.

Θυμάμαι τον Γκαίτε (το προετοίμασα): «Μακάριοι είναι οι καλλιτέχνες γιατί έχουν τη δυνατότητα να αφοσιωθούν σε μία νέα θρησκεία.» Ναι, εγώ έχω την εκτίμηση ότι ο χώρος των τεχνών είναι μία νέα θρησκεία, δεν είναι μία παλαιά, έχει νέα καθήκοντα και ούτω καθεξής.

Στη Σχολή Καλών Τεχνών, εκεί από όπου προέρχομαι, εμείς έχουμε καταλήξει ότι οι καλλιτεχνικές σπουδές είναι καλλιτεχνικές πρακτικές. Ξέρετε τί σημαίνει αυτό; Ότι ο κάθε μερακλής άνθρωπος, ο κάθε άνθρωπος γενικά, από τη στιγμή που σπουδάζει εκφράζεται καλλιτεχνικά. Είναι καθοριστικό αυτό. Γιατί αυτόματα τίθεται ένα ζήτημα: αντιμετωπίζουμε την καλλιτεχνική έκφραση, την έκφραση του ανθρώπου σαν μία πολιτική δυνατότητα. Δηλαδή αν ένα κράτος, ένας υπουργός, ένας πρωθυπουργός τολμήσει και ιδρύσει, επί παραδείγματι θα σας πω κάτι ακραίο, μία σχολή, μία ακαδημία Τεχνών όπως έκαναν εδώ και 150 χρόνια οι ευρωπαϊκές τουλάχιστον χώρες – όχι να επαφίεται στο μεράκι, στην εξυπνάδα ενός κάθε Πανεπιστημίου όπου θα ιδρύσει ένα καλλιτεχνικό τμήμα, όχι αυτό, αυτό είναι ελλειμματικό, αυτό δείχνει ελλειμματικότητα και δείχνει βέβαια πρωτοβουλίες ημών και υμών, καλά κάνουμε κι αναπληρώνουμε. Εγώ όμως λέω το άλλο: το κράτος του ωραίου, που είναι το κράτος του δικαίου που ασχολείται με την ανάπτυξή του, οφείλει να ιδρύσει μία Ακαδημία Τεχνών όπως έχουν όλα τα κράτη, εγώ δεν θα διστάσω και να σας την εντοπίσω κιόλας. Γιατί κάθε όραμα έχει και μία τοπικότητα. Εκεί δίπλα σε μας, στην Πειραιώς, που είναι πλέον ο δρόμος των τεχνών και των πολιτικών κομμάτων – εκεί θα έρθουν όλοι σιγά-σιγά – είναι ζωτικός δρόμος... Εκεί που είμαστε εμείς, στη Σχολή Καλών Τεχνών και δίπλα είναι το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού και παραδίπλα το Φεστιβάλ, όπου ορίζεται ένα campus 150 στρεμμάτων, μπορεί να αποτελέσει τον πνεύμονα του πολιτισμού, την Ακαδημία των Τεχνών, όπου εκεί προσέξτε τι

θα συμβεί, αν συμβεί: μία διαπολιτισμικότητα και μετά μία διεπιστημονικότητα.

Θα αρχίσουν συνυφάνσεις, διελεύσεις, ανταποκρίσεις, γιατί το ζήτημα του ελληνικού πολιτισμού και στο επίπεδο της εκπαίδευσης είναι η αποσύνδεση: δεν υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ των επιπέδων της εκπαίδευσης και της τεχνικής πολλώ μάλλον. Εμείς ζούμε δραματικά πράγματα: προχτές τελείωσε η διαδικασία των εξετάσεων εισαγωγής όπου αν δεν υπάρχουν κάποια φροντιστήρια δεν μπορεί να μπει κανείς μέσα σε μία σχολή. Κι αρχίζουν οι διασυνδέσεις... Φαντάζομαι ότι στις άλλες τέχνες, στον χορό παράδειγμα, στη μουσική, στο θέατρο, στον κινηματογράφο, που δεν υπάρχει ακόμη εκπροσώπηση, εννοώ πανεπιστημιακή, σύμφωνα με την αρχική μου προϋπόθεση ο πολιτισμός υπάρχει ως σχολική δυνατότητα κι όχι ως ευφυΐα των διαφόρων περιοχών.

Λοιπόν δεν θα πω περισσότερα. Σας ευχαριστώ που με ακούσατε. Είθε το όραμά μου να γίνει... Όραμά μας μάλλον, γιατί πολλοί άνθρωποι φιλότεχνοι και πολιτικοί σκέφτηκαν από πολύ νωρίς, και όλων των παρατάξεων τη δυνατότητα αυτής της Ακαδημίας. Σας ευχαριστώ.

Αχιλλέας Χαλδαιάκης

Πρόεδρος Τμήματος Μουσικών Σπουδών Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΕΧΝΗ

«Η τέχνη μοιάζει με κοινωνικό φαινόμενο, αλλά στην ουσία είναι ένα σχεδόν φυσικό φαινόμενο. Δεν καταγράφει την ιστορία ούτε κάνει ιστορία, ούτε προηγείται της εποχής της ούτε την ακολουθεί. Η τέχνη είναι ο έρωτας, με την πλατύτερη σημασία της λέξης, είναι η έκφραση και το ξεχείλισμα μιας πληρότητας. Δεν υπακούει σε θεωρίες, τις οποίες διαψεύδει μονίμως, έχει δική της λογική και δεν ερμηνεύεται με λόγια. Η τέχνη δεν είναι μαχητική ή ήρεμη, αλλά είναι σαν τον άνεμο, που άλλοτε είναι άγριος και δυνατός και άλλοτε γαλήνιος.

Η τέχνη δεν μορφώνει αλλά κάνει κάτι περισσότερο: σε συνδέει με το μυστήριο της ύπαρξης.

Δεν αποδίδει δικαιοσύνη, είναι πέρα απ' αυτή. Η τέχνη δεν στρατεύεται αλλά ανήκει στους αθώους. Η τέχνη δεν ερμηνεύεται. Τίποτε απολύτως δεν την ερμηνεύει. Η τέχνη ερμηνεύεται μόνο με τέχνη, όπως ο πιανίστας ερμηνεύει τη μουσική σύνθεση. Η τέχνη δεν προοδεύει ποτέ -μην τη συγχέουμε με την επιστήμη- απλώς αλλάζει πρόσωπα και τρόπους, για να πει κάθε φορά τα ίδια πράγματα. Η τέχνη είναι κάτι πολύ απλό και ο καλλιτέχνης ένας σοφός. Το μήνυμά του έργου τέχνης είναι πάντα ποιητικό. Δεν είναι υποχρεωτικό να αισθάνεστε και να αγαπάτε την τέχνη. Απλώς είναι ένα προνόμιο. Αλλά τι προνόμιο!»¹

Αγαπητοί συνάδερφοι, παραλείποντας τις επίσημες και εξειδικευμένες προσφωνήσεις θεώρησα χρήσιμο να υπομνήσω τις παραπάνω προ δεκαετίας εκπεφρασμένες απόψεις και σκέψεις του ζωγράφου Δημήτρη Μυταρά, σκέψεις που αποπειρώνται να προσεγγίσουν το δυσκολοαπάντητο ερώτημα τι είναι τέχνη. Σκέψεις που πιστεύω ότι σκιαγραφούν αδρομερώς το φαινόμενο που με το παρόν συνέδριο επιθυμούμε να διερευνήσουμε. Και μάλιστα σε χρονικό ορίζοντα παροντικό και μελλοντικό, σε σχέση με τις αντανακλάσεις του στην εκπαίδευση, στην Πρωτοβάθμια, στη Δευτεροβάθμια αλλά και την Τριτοβάθμια. Το συνέδριό μας κυοφορήθηκε στο μυαλό του αγαπητού συναδέρφου Ιωσήφ Βιβιλάκη και σχεδόν αμέσως υιοθετήθηκε από την αγαπητή συνάδερφο Σμαράγδα Χρυσοστόμου, αμφότεροι, προς τους οποίους εκφράζονται οι βαθύτερες ευχαριστίες μας και η ευγνωμοσύνη μας, αμέσως και έγκαιρα συσπείρωσαν και συστράτευσαν γύρω τους σαν άλλους συνοδοιπόρους, συνδιασώτες, συνδιοργανωτές συναδέρφους και από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, το Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του

Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και παρουσιάζουν ήδη αυτό το Συνέδριο για το οποίο είμαστε όλοι υπερήφανοι. Και όντως καυχόμαστε με τη σεμνότερη δυνατή ταύτιση γι' αυτή τη συνεργασία διοτί πιστεύουμε ότι η έννοια της συνέργειας είναι μία από τις πιο γόνιμες και δημιουργικές παραμέτρους της τέχνης.

Εκπροσωπώντας όλα τα μέλη του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, χαιρετίζω το Συνέδριο κι εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Δημήτρης Μυταράς, *Η γλώσσα της Τέχνης*, Εκδόσεις Ιδρύματος Ευγενίδου, Αθήνα, 2012, σ. 10.

Σταύρος Τσιτσιρίδης

Πρόεδρος Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών

Αξιότιμε κύριε Πρύτανη, αξιότιμη κυρία Κοσμήτωρ, αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητοί φίλοι.

Η εκπαιδευτική διαδικασία – σε αυτό μπορούμε ίσως να συμφωνήσουμε όλοι – πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν την προετοιμασία των νέων για την προσαρμογή τους σε μια ρευστή, διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, η οποία, λόγω των σύνθετων ανακατατάξεων που συμβαίνουν σε όλο τον πλανήτη, προϋποθέτει αντίληψη, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση και συνεχή ενασχόληση (που θα πει: συνεχής ουσιαστική εκπαίδευση και αυτομόρφωση, ύστερα από την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης και σύνδεση της διαδικασίας αυτής με την επαγγελματική απασχόληση).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση στοχεύει στη διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων το άτομο εκφράζει την εμπειρία του στον κόσμο που ζει, έναν «μεταμοντέρνο», πολιτισμικά πλουραλιστικό κόσμο, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητάς του να αποκωδικοποιεί τα νοήματα που ενσωματώνουν και μεταδίδουν οι διάφορες μορφές τέχνης. Η εξοικείωση όμως με την τέχνη προϋποθέτει την αισθητική, ενσυναισθητική και βιωματική εμπειρία του σώματος.

Στον 21ο αιώνα, την εποχή της αλματώδους τεχνολογικής εξέλιξης, το συνέδριο «Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον» μπορεί να αναδείξει τη σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης, αλλά και την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.

Εύχομαι ευόδωση των εργασιών του συνεδρίου.

Χρήστος Καρδαράς

Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
Σχολής Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Αξιότιμε κύριε Πρύτανη, αξιότιμη κυρία Πρόεδρε του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, αξιότιμοι κύριες και κύριοι συνάδερφοι και σύνεδροι. Ως Πρόεδρος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών και Κοσμήτορας της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, θα ήθελα να χαιρετίσω την έναρξη του συνεδρίου και να σας ευχηθώ καλή επιτυχία στην πολύ ενδιαφέρουσα επιστημονική συνάντηση. Δυστυχώς λόγοι υπηρεσιακοί δεν μου επέτρεψαν να βρεθώ ανάμεσά σας.

Βασίλης Κοσμόπουλος

Γενικός Διευθυντής Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου

Κυρία Κοσμήτωρ, κύριε Πρύτανη, κυρίες και κύριοι Πρόεδροι Τμημάτων Θεατρικών και Μουσικών Σπουδών, μέλη του διδακτικού προσωπικού, αγαπημένοι δάσκαλοι και παλιοί συμφοιτητές. Επιτρέψτε μου έναν προσωπικό τόνο στην έναρξη όπου έχω έρθει εκπροσωπώντας το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου για να χαιρετίσω την έναρξη αυτού του τόσο σημαντικού συνεδρίου, καθώς ως απόφοιτος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών στα καθίσματα αναγνωρίζω πολύ σημαντικούς για μας δασκάλους που διαμόρφωσαν την πορεία μου και πολύ αγαπημένους φίλους.

Σας ευχαριστώ για την πρόσκληση και για τον χαιρετισμό γιατί η έννοια της οπτικοακουστικής παιδείας, όπως και νωρίτερα επισημάνθηκε, έχει πάρα πολύ μεγάλη σημασία και αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα που είναι στο επίκεντρο του προβληματισμού του Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου.

Ο κινηματογράφος είναι η τέχνη του ορατού. Αλλά είναι ορατός στη σημερινή σχολική εκπαίδευση; Είναι ένα ερώτημα. Στην πραγματικότητα είναι παντού παρών μέσα στο σχολείο γιατί είναι παρών εδώ και πάρα πολλά χρόνια, καθώς ο ρόλος της εικόνας και του ήχου είναι παρόντες και οι δύο στην κυρίαρχη καθημερινότητα των μαθητών. Αυτό δημιουργεί μία πάρα πολύ σημαντική ανάγκη, στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ενδεχομένως δεν έχει ακόμη προσαρμοστεί όσο θα έπρεπε, ώστε να προσαρμοστεί, όπως και νωρίτερα επισημάνθηκε από τον κ. Κουζέλη, από ένα σχολείο και μία εκπαιδευτική πολιτική προσαρμοσμένη αποκλειστικά στο λόγο σε ένα σχολείο το οποίο θα θεραπεύει παράλληλα μία πραγματικότητα κοινωνική όπου η εικόνα και ο ήχος διαμορφώνουν τις συνειδήσεις και την ταυτότητα των παιδιών.

Το συνέδριο για την κινηματογραφική παιδεία, για μας, έχει δύο κατευθύνσεις οι οποίες επισημαίνονται ήδη και στο πρόγραμμα του συνεδρίου. Η πρώτη και κυρίαρχη είναι η έννοια και η ανάγκη να μπορέσει να κρατηθεί αυτό της εισαγωγής μίας συνεκτικής επιθετικής πολιτικής οπτικοακουστικής παιδείας στη σχολική εκπαίδευση. Είναι ήδη αργά, κατά τη γνώμη μας. Έπρεπε να έχει ήδη γίνει εδώ και πάρα πολύ καιρό και το ζήτημα δεν είναι αν αυτό είναι αναγκαίο, που για μένα υπάρχουν ήδη απαντήσεις απέναντι σε αυτό, αλλά πώς θα γίνει με τον καλύτερο κι αποτελεσματικότερο τρόπο. Το δεύτερο, που είναι κι αυτό παράλληλη θεματική του συνεδρίου, είναι οι καλλιτεχνικές σπουδές κι εκπαίδευση που επίσης έχουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία με διαφορετική στόχευση. Γιατί άλλη είναι η στόχευση των τεχνών στην εκπαίδευση συνολικά

και παράλληλα είναι μία διαφορετική στόχευση της καλλιέργειας των τεχνών μέσα από το σχολείο, μέσα από εξειδικευμένες πράξεις.

Ποιος είναι ο ρόλος του Κέντρου Κινηματογράφου; Το ΕΚΚ καταρχήν φιλοδοξεί να γίνει συνομιλητής σε έναν γόνιμο διάλογο με όλους τους αρμόδιους φορείς: το Υπουργείο Παιδείας, τα Ακαδημαϊκά Τμήματα, για τη διαμόρφωση αυτού του πλαισίου ώστε να υπάρξει αυτό το συνολικό σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να συμπεριλαμβάνει την οπτικοακουστική παιδεία. Παράλληλα, έχει ξεκινήσει επιμέρους δικές του δράσεις όπως μία ψηφιακή πλατφόρμα εκπαιδευτικών ταινιών που είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό που έχει ήδη σχεδιαστεί και πιστεύουμε ότι μέσα σε λίγους μήνες θα ενταχθεί¹ και σε τρία χρόνια θα είναι διαθέσιμο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Και άλλες επιμέρους δράσεις και συνεργασίες στις οποίες είμαστε πάρα πολύ ανοιχτοί για τη συνεργασία με τα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών, Μουσικών Σπουδών και όλη τη γκάμα των καλλιτεχνικών σπουδών.

Θα πρέπει να μιλήσω και για άλλο ένα στοιχείο. Στη χώρα μας είχαμε πριν αρκετά χρόνια ένα παράδειγμα εφαρμογής, ένα μοντέλο για τις τέχνες στα σχολεία, το οποίο υπήρξε πρωτοποριακό κατά την προσωπική μου γνώμη αλλά και από αρκετές έρευνες που είχαν γίνει σε ευρωπαϊκό επίπεδο: το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Διότι το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, το πρώτο διυπουργικό πρόγραμμα, όχι ευρωπαϊκό, του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού, εφάρμοσε μία καινοτόμα στόχευση παιδαγωγική με το σύνολο των τεχνών να επιδρούν στη σχολική καθημερινότητα. Η θεματική του ΜΕΛΙΝΑ έβλεπε την καθημερινή διδακτική πράξη ως κορυφαίο πολιτισμικό γεγονός στη ζωή του κάθε ανθρώπου και ιδιαίτερα του νέου ανθρώπου. Κι αυτό αναδείκνυε την πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης συνολικά. Είχα την τύχη να δουλέψω δίπλα στο Μένιο Θεοδωρίδη, στην οπτικοακουστική έκφραση, και γνωρίζω από μέσα την ανάταση την πνευματική και την ψυχική κατά τη γνώμη μου που δημιούργησε σε αρκετούς εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκε το πρόγραμμα. Θα έλεγα να μελετήσουμε τα συμπεράσματα εκείνης της εφαρμογής και να προχωρήσουμε σε νέες στη βάση ενδεχομένως αυτής.

Από εκεί και πέρα, για ποιο σχολείο η τέχνη είναι σημαντική; Κι εδώ, συγχωρήστε μου και πάλι μία προσωπική αναφορά. Είχα την τύχη να μεγαλώσω δίπλα σε έναν σημαντικό παιδαγωγό, τον πατέρα μου, ο οποίος ήταν ιδρυτής της Σχαιοδυναμικής Παιδαγωγικής και καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος το 1990 έβγαλε ένα βιβλίο το οποίο ξένισε αρκετούς αρχικά. Ο τίτλος του ήταν *Το σχολείο πέθανε: Ζήτω το σχολείο του προσώπου*² μιλώντας για την ανάγκη εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αναδεικνύει την έννοια του προσώπου με την ψυχολογική έννοια του όρου ως αυτόνομη προσωπικότητα μέσα στο σχολείο και θα τη θέτει στο επίπεδο του προβληματισμού και της

παιδαγωγικής. Ο τίτλος αυτός ζητούσε, και το περιεχόμενο του βιβλίου αυτού, ένα σχολείο της αλήθειας, ένα σχολείο του μαθητή, ένα σχολείο για την κοινωνία και την ανάπτυξή της. Κατά την προσωπική μας άποψη ένα σχολείο το οποίο φυσικά κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να περιέχει καλλιτεχνική παιδεία αλλά κυρίως θα προσεγγίζει το σύνολο των τεχνών όχι μόνο για τη θεραπεία των τεχνών αλλά για την ανάπτυξή του σε ένα σχολείο του προσώπου όπου θα υπηρετεί την ανάγκη για έναν πολίτη αυτόνομο, δημοκρατικό κι έναν πολίτη του μέλλοντος.

Σας ευχαριστώ πολύ και καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Πρόκειται για το έργο «Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία» ενταγμένο στο ΕΣΠΑ 2014-2020, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που σύμφωνα με την πρόσκληση θα ολοκληρωθεί το αργότερο έως τις 31/12/2023. ([t.ly/cwVf](https://www.cwvf.gr), πρόσβαση 15/1/2021)
- 2 Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, *Το σχολείο πέθανε! Ζήτω το σχολείο του προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1990.

Καλή Παγουλάτου - Κυπαρίσση

Διευθύντρια του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη

Κυρίες, κύριοι, ευχαριστώ θερμά για την τιμητική αυτή πρόσκληση από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ευχαριστώ το Πανεπιστήμιο Αθηνών για τη συνεργασία που έλαβε χώρα με το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες σας.

«Η θεωρητική διαμάχη που αφορά τη σχέση της τέχνης με την κοινωνία και την πολιτική, είναι διαχρονική και κατά τα φαινόμενα ατέρμονη. Η κλασική φιλοσοφία από την εποχή του Πλάτωνα είχε αναρωτηθεί εάν η τέχνη πρέπει να είναι οραματική ή μιμητική, αυτοαναφορική ή ιδεολογικά δεσμευμένη και το θέμα έχει αποτελέσει το επίκεντρο της νεότερης φιλοσοφικής έρευνας από τη Σχολή της Φραγκφούρτης και τους Γάλλους θεωρητικούς του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού»¹. Δεν θα σταθώ στο θέμα. Άλλωστε δεν είναι του αντικειμένου μας. Και νομίζω ότι οι επιλεγμένοι εισηγητές του συνεδρίου σας από ό,τι είδα στις συζητήσεις του προγράμματος θα αναφερθούν σε αυτό.

Το ζήτημα δεν είναι να δώσουμε καινούργιες απαντήσεις σε προβλήματα που διαιωνίζονται. Βρισκόμαστε αντιμέτωποι με καθήκοντα εντελώς καινούργια και είμαστε υποχρεωμένοι απέναντι στην Παιδεία ν'αλλάξουμε τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο τίθεται το πρόβλημα. Αν θέλουμε να έχουμε ένα σωστό σχολείο, θα πρέπει ν' ανανεώσουμε τις δομές του. Η αισθητική δεν μπορεί να αποτελέσει το δεύτερο στήριγμα της Παιδείας παρά αν πάψει να είναι μεταφυσική και αφηρημένη θεώρηση του ωραίου. Ας γίνει μαθητεία στη δημιουργική πράξη. Ξέρει να συλλαμβάνει και να προκαλεί τη γέννηση του καινούργιου. Είναι η επαφή με τα έργα του ανθρώπου και δεν είναι άμοιρη της επιστημονικής και τεχνικής παιδείας. Αντίθετα.

Όλοι γνωρίζουμε τις δράσεις που γίνονται στα Μουσικά Σχολεία, στα Πειραματικά, στα Καλλιτεχνικά, στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής, στα Δημόσια Σχολεία, όπου τις περισσότερες φορές οι ίδιοι οι μαθητές οργανώνουν θεατρικές και καλλιτεχνικές ομάδες. Προσπάθεια επίσης σε ανώτατες σχολές για την ένταξη σχετικού μαθήματος στο Πανεπιστήμιο.

Στη δεκαετή πορεία του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη έχουν πραγματοποιηθεί περισσότερα από 4000 εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία παρέχονται δωρεάν και τα έχουν παρακολουθήσει περί τους 200.000 μαθητές. Επιπλέον σε αυτά, προσθέτουμε 418 προγράμματα, με 20.000 περίπου μαθητές από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σχολεία δυσπρόσιτων περιοχών της Ελλάδας καθώς και επισκέψεις σε καταυλισμούς Ρομά και σε

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν στα Καταστήματα Κράτησης Γυναικών Ελαιώνα Θηβών και Ανδρών Φυλακών Κορυδαλλού.

Κάθε χρόνο συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα προτάσεις που αφορούν τις εικαστικές και παραστατικές τέχνες καθώς και τη μουσική. Η παρουσίαση των προγραμμάτων δεν στέκεται στην απλή θεώρηση των τεχνών και την εξέλιξή τους αλλά στοχεύει στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και την εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό σχεδιάζονται δράσεις που καλλιεργούν τις γνώσεις, διευρύνουν τους ορίζοντες και συνδυάζουν την τέχνη με την επιστήμη και την τεχνολογία. Στο πλαίσιο αυτό, τα συγκεκριμένα προγράμματα για τις τέχνες γίνονται διαθεματικά και διεπιστημονικά. Ενδεικτικά αναφέρω: «Ζωγραφίζοντας την εικονική πραγματικότητα», «Η ανακύκλωση στην σκουπιδοτέχνη: Trash art – μία σύγχρονη ιστορία», «Γεωμετρία στην τέχνη και την επιστήμη», «Χημεία και κινηματογράφος», «Ανακαλύπτοντας τη χημεία και άλλες επιστήμες στον κόσμο του Harry Potter», «Πού κρύβεται η Χημεία στα μουσεία; Μια διαφορετική ματιά στα έργα τέχνης», «Φιλολογία και εθνολογία ανασυνθέτουν το έργο της μινωϊκής αρχαιότητας».

Σκοπός των παραπάνω προγραμμάτων είναι να αντιληφθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ότι η πολυδιάστατη φύση των τεχνών τις καθιστά πολύτιμα εργαλεία μάθησης και τους παρέχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ακόμα και τον περίπλοκο κόσμο των επιστημών με ένα δημιουργικό τρόπο. Παράλληλα διεξάγονται προγράμματα που αφορούν καθαρά τις τέχνες όπως «Δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων», «Εισαγωγή στο αρχαίο δράμα», «Όταν το έπος έγινε μουσική», «Από τα μαμούθ στον Μάγκα», «Ιστορία της τέχνης των κόμικς», «Από τον Μότσαρτ στη Lady Gaga», «Τραγουδώντας τον κύκλο της ζωής», «Ελ Γκρέκο – Δημήτρης Περδικίδης: η περιπέτεια της τέχνης», «Μα γιατί είναι έργο τέχνης αυτό;», «Ένας κύκλος χωρίς κιμωλία», «Κάπως έτσι γεννήθηκε το θέατρο», «Από το βιβλίο στη σκηνή: πώς ανεβαίνει μία θεατρική παράσταση». Στα προγράμματα αυτά, η θεωρία συνδυάζεται με την διάδραση και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν οι ίδιοι τον ρόλο του δημιουργού: μουσικού, εικαστικού, σκηνοθέτη, ηθοποιού και να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες.

Τέλος, στα προγράμματα για τις τέχνες εντάσσονται και εκείνα που αφορούν τη θέαση και αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μικροί και μεγάλοι μαθητές, εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας όπως το bullying, τις διαφυλικές σχέσεις, τα έμφυλα στερεότυπα, τη διαφορετικότητα και άλλα. Ενδεικτικά: «Ρωμαίος και Ιουλιέτα; όταν ο έρωτας συναντά την Τέχνη ή αλλιώς μία ιστορία χωρίς τέλος», «100% υπέροχοι! Τι κάνουμε εμείς για τον άλλον: ένα πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα», «Στον κόσμο του: ένα

πρόγραμμα για τη μετάβαση στην εφηβεία και για τον σχολικό εκφοβισμό», «Κλόουν: η ευχάριστη ιστορία ενός αποτυχημένου ανθρώπου», «Το οικείο και το διαφορετικό: θύματα και θύτες μέσα κι έξω από το σπίτι», «Το bullying μέσα από το έργο του Σαίξπηρ», «Αυτή δεν είναι ανδρική δουλειά: τα έμφυλα στερεότυπα που συνοδεύουν τα επαγγέλματα και η διερεύνησή τους μέσα από θεατρικές δραστηριότητες», «Αγόρια και μπαλέτο», «Οι θετικές επιδράσεις του θεάτρου στους ανήλικους κρατούμενους» - ένα πείραμα που πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Κέντρο Κράτησης Νέων Αυλώνα, «Το θέατρο στην παραβατική κοινωνία».

Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές νέα ενδιαφέροντα και να αποκτήσουν πολύτιμες δεξιότητες για την κοινωνική τους ζωή: η αυτοεκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η κατανόηση του άλλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν απαραίτητα εφόδια για τους σύγχρονους μαθητές- πολίτες του αύριο. Ελπίζουμε ότι αυτοί θα φτιάξουν κοινωνίες ισότητας, ελευθερίας, δικαιοσύνης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφέρω την επιθυμία εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να σχεδιαστούν και να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα με κεντρικό άξονα τις τέχνες και τη σύνδεσή τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, ώστε τα σχολεία να λειτουργήσουν ως ενισχυμένες κοινότητες μάθησης υποστηρίζοντας την υλοποίηση των δράσεων βιωματικής μάθησης. Θέλω να πιστεύω ότι υπάρχει μία εσωτερική κινητήρια δύναμη που κάνει τους νέους ανθρώπους να σπουδάζουν και να κάνουν τέχνη. Αν όλη η ιστορία μετατραπεί σε αγωνιώδη προσπάθεια για μόδες, στιλ, κινήσεις συμφέροντος κ.λπ. με σκοπό την επιτυχία και το χρήμα τότε δεν διαφέρουμε από τηλεοπτικές εκπομπές τύπου «Ελλάδα έχεις ταλέντο» και τα εφήμερα σταρλετάκια που αυτές επιβάλουν. Εγώ λέω για λίγο. Εσείς; Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Έλση Σακελλαρίδου, *Θέατρο: αισθητική και πολιτική*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2012

Ιάκωβος Ποταμιάνος

Πρόεδρος Τμήματος Θεάτρου Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ

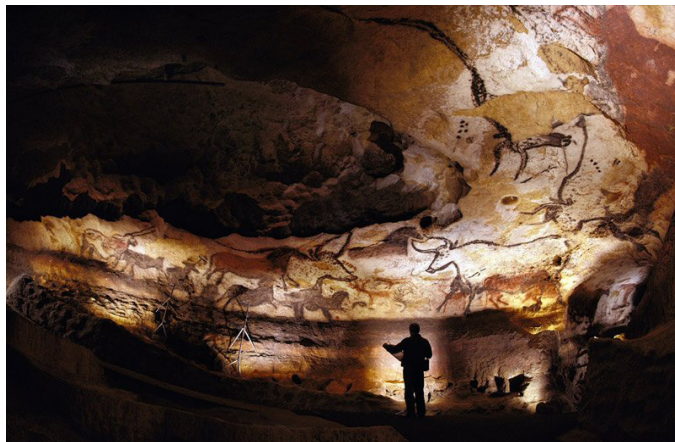
Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Από την θέση του προέδρου του Τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης απευθύνω χαιρετισμό στους συνέδρους και στους συντελεστές αυτής της διοργάνωσης. Θέλω να ευχαριστήσω το αδελφό τμήμα Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, την πρόεδρό του κα. Χρυσόθεμι Σταματοπούλου Βασιλάκου και τον αντιπρόεδρό του κ. Ιωσήφ Βιβιλάκη οι οποίοι ευγενώς φερόμενοι μας προσκάλεσαν να συμμετάσχουμε ως συνδιοργανωτές του συνεδρίου. Εύχομαι αυτή η πρωτοβουλία να αποτελέσει την βάση της αναθέρμανσης της γνωριμίας και της συσφίξης των δεσμών μεταξύ των τμημάτων μας και των μελών τους. Επίσης θα ήθελα να εκτείνω τις ευχαριστίες μου στην οργανωτική επιτροπή για την θαυμάσια οργάνωση του συνεδρίου. Με την ευκαιρία αυτού του χαιρετισμού επιθυμώ να μοιραστώ μαζί σας ορισμένες σκέψεις επί της λειτουργίας της τέχνης στην εκπαίδευση.

Η εργασία αυτή αποπειράται να θέσει έναν ευρύτερο προβληματισμό για την εκπαίδευση όχι μόνο την πρωτοβάθμια αλλά κάθε βαθμίδας. Οι απόψεις που εκφράζονται στηρίζονται στην πεποίθηση ότι η τέχνη δεν διαφέρει από την επιστήμη ή την φιλοσοφία παρά μόνο ως προς τη μέθοδο. Η μέθοδος της τέχνης δημιουργεί εντυπώματα βαθύτατα και ουσιαστικά τα οποία βοηθούν στην οργάνωση πλαισίων και δομικών αξόνων επί των οποίων στηρίζεται η αντίληψη που με την σειρά της διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εξέλιξη των διαφόρων τύπων νοημοσύνης. Θα συζητηθούν δειγματοληπτικά ορισμένα στοιχεία της αντίληψης, κάποιες από τις βασικές οργανωτικές αρχές ενός σχολείου νέου τύπου που επινοήθηκε στο San Diego της Καλιφόρνιας και θα αναλυθεί ένα γλυπτό του Ισπανού καλλιτέχνη Eduardo Chillida.

Η Τέχνη συνήθως θεωρείται ως κάτι το υποκειμενικό. Θεωρείται ως μια ελεύθερη ατομική έκφραση και εξαιτίας αυτής της αντίληψης οι περισσότεροι άνθρωποι το κατατάσσουν στην κατηγορία των ευχάριστων ενασχολήσεων με τις οποίες μπορεί να γεμίζει κανείς τον χρόνο του, δηλαδή, κάτι σαν χόμπι.

Είναι όμως έτσι; Απ' όσο γνωρίζουμε ο άνθρωπος άρχισε να ασχολείται με την Τέχνη μόλις τα τελευταία 30,000 χρόνια. Η ενασχόλησή του αυτή σχετιζόταν με την εναγώνια προσπάθεια να αποτυπώσει με κάποιο τρόπο τις γνώσεις και τα οράματά του· την κατανόηση του κόσμου που τον περιέβαλλε (Εικ.1).



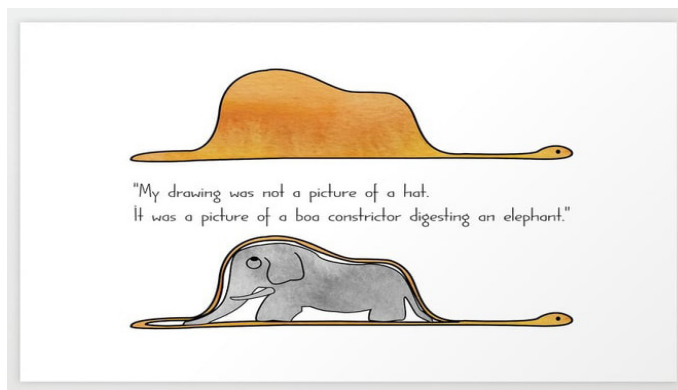
Εικ. 1. Σπήλαιο Lascaux, Γαλλία, 15.000 π.Χ. Ορισμένα από τα ζώα που απεικονίζονται παρουσιάζουν εκπληκτική ακρίβεια ως αναπαραστάσεις, ενώ οι απεικονιζόμενοι άνθρωποι όχι. Η ακρίβεια της αναπαράστασης φαίνεται να εξαρτάται όχι από την ικανότητα του καλλιτέχνη αλλά από την νοηματοδοσία και την σπουδαιότητα του αναπαριστώμενου πλάσματος σε μια κλίμακα αξιών.

Ένα παιδί σήμερα, ακολουθώντας την αρχέγονη διαδικασία της ανθρώπινης εξέλιξης, καταπιάνεται με την δημιουργία σχεδίων με ενθουσιασμό και αφοσίωση και καθώς προχωρεί, αναπτύσσοντας συλλήψεις περί του περιβάλλοντος κόσμου, η ικανότητά του στην καλλιτεχνική απόδοση εξελίσσεται και μεταβάλλεται (Εικ. 2).



Εικ. 2. Παιδικό σχέδιο. Μπαμπάς με χορτοκοπτική μηχανή. Το παιδί ζωγραφίζει όχι μόνο αυτό που βλέπει αλλά και αυτό που ακούει όταν ο μπαμπάς του κόβει το γρασίδι.

Η προσπάθεια **αυτή** δεν αποτελεί απλό χόμπι για το παιδί· είναι μια προσπάθεια εναγώνια που εμπλέκει το σύνολο των αντιληπτικών του δυνάμεων. Επιχειρώντας να κατανοήσει, **παρατηρεί** εναργώς και αποπειράται να **αποδώσει** με μολύβι και χαρτί **ουσιώδη** χαρακτηριστικά του κόσμου του. Παράλληλα επιχειρεί να τα **μεταδώσει** σε άλλους. Η πρόθεση της ακριβούς απόδοσης μιας αντιληπτικής κατάκτησης και της **επικοινωνίας** της προς άλλους συνιστούν τους πιο θεμελιώδεις στόχους της τέχνης (Εικ. 3).



Εικ. 3. Antoine de Saint-Exupery, *Μικρός Πρίγκηπας*. Βόας που κατάπιε ελέφαντα. Ο μικρός πρίγκηπας δείχνοντας την επάνω ζωγραφιά σε κάποιον πάντοτε ελάμβανε την απόκριση ότι πρόκειται για ένα καπέλο. Μόνο όταν έδειξε την ζωγραφιά αυτή στον αεροπόρο ο οποίος είναι καθηλωμένος στο εδαφος και προσπαθεί να επιδιορθώσει το αεροπλάνο του βρίσκει μια αδελφή ψυχή που κατανοεί το νόημα της ζωγραφιάς. Κατορθώνει να επικοινωνήσει.

Τόσο, στην Τέχνη, όσο και στην Επιστήμη και στην Φιλοσοφία, η πρόθεση είναι η **κατανόηση** και η **επικοινωνία**. Αν όμως αυτές οι τρεις ανθρώπινες δραστηριότητες είναι παρόμοιες τότε σε τί διαφέρουν; Μια απάντηση μάλλον έγκειται στον τρόπο, με τον οποίο επιχειρούν να το επιτύχουν.

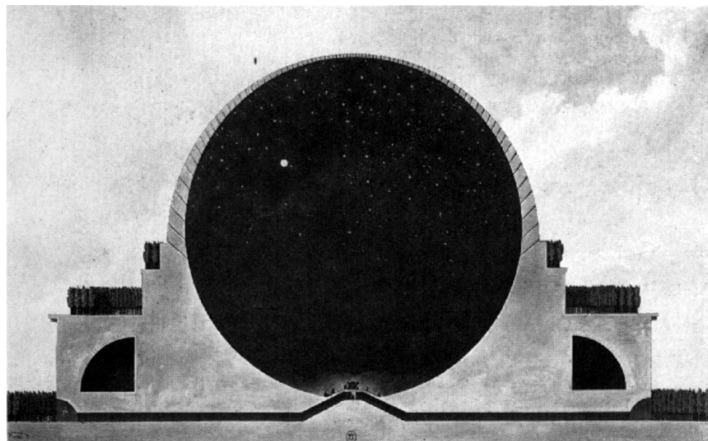
Η επιστήμη επιχειρεί να δημιουργήσει συστήματα τα οποία να **ερμηνεύουν** τον τρόπο οργάνωσης και διαμόρφωσης του κόσμου. Αυτό το κάνει με σκοπό την κατανόηση του κόσμου αλλά τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται δεν περιστρέφονται κατ' ανάγκη γύρω από τον άνθρωπο. Οι θεμελιώδεις αρχές, τα αξιώματα και τα θεωρήματα που διαμορφώνονται στην φυσική ή στα μαθηματικά **δεν προϋποθέτουν την ύπαρξη** του ανθρώπου. Ο άνθρωπος θα μπορούσε να μην είχε υπάρξει ποτέ ή να πάψει να υπάρχει χωρίς τα συστήματα που έχουν ανακαλυφθεί από την επιστήμη να πάψουν να ισχύουν. Συνεπώς, ενώ είναι σημαντικό για τον άνθρωπο να κατανοήσει το πώς λειτουργούν δεν σημαίνει ότι η ύπαρξή του συνιστά **προϋπόθεση για την λειτουργία τους**. Από την άλλη η μέθοδος με την οποία οι επιστήμες προχωρούν για να ερμηνεύσουν τον κόσμο είναι **επεξηγηματικές**. Μέσω της ακριβούς και μεθοδικής εξήγησης των φαινομένων αναδύεται η δομή του κόσμου. Η μέθοδος της επιστήμης οφείλει να είναι επεξηγηματική διότι μόνο τότε τα ευρήματά της δύνανται να επαληθευθούν από κάθε επιστήμονα. Η επιστήμη στηρίζεται στο ότι κάτι που παρατηρήθηκε δεν είναι δυνατόν να παρατηρείται μόνον από έναν άνθρωπο αλλά θα πρέπει αυτό να μπορεί να παρατηρηθεί και από άλλους **με ακριβώς τον ίδιο τρόπο** και να οδηγεί ακριβώς στα **ίδια συμπεράσματα**.

Από την άλλη, η φιλοσοφία αγγίζει περισσότερες πλευρές που έχουν σχέση με τον άνθρωπο. Ενώ πληροφορείται από τις επιστήμες, επιχειρεί να

διενεργήσει **συνδέσεις** με την ανθρώπινη ζωή, την ανθρώπινη κοινωνία και τον τρόπο που ο άνθρωπος **σχετίζεται** με την διαμόρφωση του κόσμου. Η μέθοδός της είναι και πάλι **επεξηγηματική**. Εδώ όμως δεν απαιτούνται **πειράματα** παρά μόνο **συστηματικές μέθοδοι προσέγγισης** των φαινομένων.

Σε ένα τρίτο επίπεδο, η τέχνη λειτουργεί και αυτή προς την κατεύθυνση της **σχέσης με τον άνθρωπο**, όπως και η φιλοσοφία, αλλά η μέθοδός της **δεν είναι επεξηγηματική**. Η τέχνη επιχειρεί να προσεγγίσει τα φαινόμενα, που μπορεί να είναι γενικά ή ειδικά, **αποκλειστικά και μόνο** μέσω της διαδικασίας της βίωσης. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίζει μόνο το πώς είναι ο κόσμος μέσα από μια νοητική ή λογική διαδικασία αλλά πρέπει να μπορεί με κάποιο τρόπο να τον βιώσει, να τον νοιώσει. Διαθέτει περιορισμένα μέσα δια των οποίων δύναται να προσεγγίσει τα φαινόμενα που είναι οι πέντε αισθήσεις και την οργανωμένη νόηση. Δεν διαθέτει περίπλοκους μηχανισμούς και πειραματικά μέσα επαλήθευσης όπως η επιστήμη. Μέσω αυτών των αισθήσεων είναι δυνατόν να αγγιχθούν όχι μόνο τα νοητικά πλαίσια της ύπαρξής του αλλά και τα **αισθαντικά**. Όταν η τέχνη κατορθώνει να τον αγγίξει τότε μια νέα **αιφνίδια αποκάλυψη** λαμβάνει χώρα γι' αυτόν· άνθρωπος επιτυγχάνει ένα είδος μέθεξης στο έργο με το οποίο βρίσκεται αντιμέτωπος.

Η τέχνη ασχολείται με τα **μεγάλα ερωτήματα της ύπαρξης**. Όπως **τί είμαι; ποιος είμαι; πού είμαι; γιατί είμαι;** και οι συνθέσεις που προβάλλει αποδίδουν μια **αίσθηση** ή μια **κατάσταση** δυνάμενη να βιωθεί και όχι μια εξήγηση (Εικ. 4).



4. Etienne-Louis Boullée, *Κενοτάφιο του Νεύτωνα*, 1784, Bibliotheque Nationale, Παρίσι. Στο σχέδιο αυτό που ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί με την τεχνολογία του 18^{ου} αιώνα η πρόθεση ήταν να βιωθεί ο κόσμος όπως τον οραματίστηκε ένας από τους μεγαλύτερους επιστήμονες της εποχής. Ένας άνθρωπος μέσα σε αυτό το κενοτάφιο μπορούσε να συλλάβει βιωματικά τον αχανή νέο χώρο που κληρο-

δότησε στην ανθρωπότητα η Νευτώνεια φυσική. Ο χώρος αυτός μπορούσε να παραγάγει την εμπειρία ότι ο κόσμος δεν είναι πλέον ανθρωποκεντρικός αλλά ο άνθρωπος αποτελεί μία απειροελάχιστη ύπαρξη μέσα σε αυτόν, γεγονός που θα μπορούσε να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα όπως αυτό της ασημαντότητας ή της άνευ ορίων ελευθερίας.

Σε αυτή την παρουσίαση επιχειρείται να δημιουργηθεί ένα **δίπολο** που ενδεχομένως να είναι υποβοηθητικό για την σταδιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δομών και μεθόδων. Το δίπολο έγκειται στη διάκριση ανάμεσα

στην παραδοσιακή μάθηση και στην ανάπτυξη της αντίληψης. Ο **πρώτος πόλος** της μάθησης εν γένει αντιμετωπίζεται ως μια συλλογή πληροφοριών και την κατάταξή τους σε αρμόζουσες κατηγορίες. Η τακτοποίηση σε ένα σύστημα μητρώου θεωρείται ότι κάνει ευκολότερη την πρόσβαση στις κατηγορίες και την ανεύρεση σε αυτές των επιμέρους πληροφοριών· λειτουργεί, εν ολίγοις, ως μια καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη. Η εκπαίδευση εμπεριέχει επίσης την εκμάθηση συγκεκριμένων διαδικασιών δια των οποίων οι πληροφορίες συνδέονται. Συνεπώς η παραδοσιακή μάθηση διενεργείται μέσω της αποθήκευσης στοιχείων πληροφορίας και συγκεκριμένων μεθόδων συνδεσιμότητας. Όμως εδώ μπορούν να εντοπιστούν ορισμένες αδυναμίες στο σύστημα. Αφενός τα στοιχεία της πληροφορίας ενδέχεται να μεταβάλλονται με μεγαλύτερη ή μικρότερη ταχύτητα οπότε κατ' ανάγκη ενυπάρχει μια ρευστότητα στο σύνολο των παραγόντων που υποσκάπτει την σταθερότητα του μητρώου. Αφετέρου, οι μέθοδοι σύνδεσης των πληροφοριών ενδέχεται να μην εξελίσσονται με ανάλογη ταχύτητα ενισχύοντας την σύγχυση διότι οι τρόποι σύνδεσης ανεξαρτητοποιούνται από τα στοιχεία που συνδέουν. Εν τέλει το σύστημα τείνει να γίνεται δύσκαμπτο ή και άκαμπτο καταλήγοντας να διαιωνίζει την ίδια γνώση και προβάλλοντας εμπόδια στην ανανέωσή της.

Άλλωστε, στην σημερινή εποχή όλο και περισσότερο τα συστήματα εκμάθησης πληροφοριών και τυπικών διαδικασιών σύνδεσής τους αντικαθίστανται από υπολογιστικές μηχανές ή ρομπότ. Η διαμόρφωση τέτοιου είδους μηχανών έχει πλέον προχωρήσει πολύ όχι μόνο στα κάθε είδους επαγγέλματα αλλά ακόμη και σε ερευνητικά πεδία και δη στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Πανεπιστήμιο Rutgers στην Πολιτεία New Jersey των ΗΠΑ δημιουργήθηκε πρόσφατα ένα νευρωνικό δίκτυο - το οποίο είναι ένα υπολογιστικό σύστημα με ενσωματωμένες δυνατότητες εκμάθησης - που μπορεί να κάνει εν μέρει την δουλειά του ιστορικού τέχνης.¹ Στο δίκτυο αυτό διοχετεύτηκαν εικόνες από περίπου 2000 ζωγραφικούς πίνακες τους οποίους το σύστημα εξέτασε διεξοδικά. Καμία άλλη πληροφορία δεν εισήχθη στο νευρωνικό δίκτυο πέραν των εικόνων αυτών. Εν συνεχεία δόθηκαν στο σύστημα εικόνες από 20 διαφορετικούς ζωγραφικούς πίνακες και του ζητήθηκε να τους κατατάξει κατά χρονολογική σειρά. Αυτό που είχε σημασία για το πείραμα ήταν η ορθή χρονική αλληλουχία και όχι η χρονολόγηση. Το δίκτυο κατόρθωσε να επιτύχει την ορθή αλληλουχία. Αυτό είναι ένα μικρό δείγμα των περίπλοκων διαδικασιών μάθησης στις οποίες μπορεί να επεκταθεί ένα υπολογιστικό σύστημα.

Αν λοιπόν στην σημερινή εποχή ο παραδοσιακός τρόπος μάθησης που ήταν διαδεδομένος στον 19^ο και στον 20^ο αιώνα είναι παρωχημένος τότε επί τι είδους βάσεων οφείλει να οργανωθεί η εκπαίδευση; Τί ρόλο καλείται να παίξει ο άνθρωπος σε ένα κόσμο όπου τουλάχιστον κάθε μηχανική εργασία

αναλαμβάνεται σταδιακά από μηχανές; Σε τί μέρος του ανθρώπου θα πρέπει να απευθύνονται οι νέες μέθοδοι μάθησης; Αν η πληροφορία είναι διαθέσιμη κάθε στιγμή στα ακροδάχτυλα του ανθρώπου τότε η διαχείριση της πληροφορίας σε ανώτερα επίπεδα συνδεσιμότητας ενδέχεται να είναι το ζητούμενο. Ο άνθρωπος θα χρειάζεται να διενεργεί συνδέσεις, να δημιουργεί συσχετισμούς ανάμεσα σε ολοένα και πιο φαινομενικά ασύνδετες περιοχές ενδιαφέροντος. Χρειάζεται να μπορεί όχι μόνο να διακρίνει αλλά να συναισθάνεται και να διαβλέπει και εν τέλει να οραματίζεται φθάνοντας στην γέννηση νέων ιδεών.

Αν προς κάποια τέτοια κατεύθυνση οφείλει να προχωρήσει η εκπαίδευση, τότε ο ενεργητικός και δημιουργικός τρόπος τον οποίο συνδυαστικά συγκροτεί και καταλαμβάνει η τέχνη μεταμορφώνεται σε κεντρικό μοχλό. Διότι από το επίπεδο της εκπαίδευσης ατόμων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως λύτες συγκεκριμένων προβλημάτων μετουσιώνεται σε μια παιδεία με στόχο τον δημιουργικό στοχασμό. Όμως η δημιουργικότητα συσχετίζεται στενά με την αντίληψη πράγμα που μας φέρνει στον **δεύτερο πόλο**.

Υπάρχουν άτομα με ιδιαίτερα οξυμένη αντίληψη και άλλα των οποίων η αντίληψη είναι πιο περιορισμένη. Τα πρώτα αυτά άτομα μπορεί να θεωρούνται ως ταλαντούχα ενώ τα άλλα λιγότερο ή καθόλου. Το ζήτημα όμως δεν είναι αυτό αλλά εάν (μια και η εκπαίδευση μαζικοποιείται όλο και περισσότερο) το πώς η εκπαίδευση θα μπορέσει να οργανωθεί ώστε να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης και όξυνσης της αντίληψης ώστε να ενισχύσει τις ικανότητες του ατόμου στο επίπεδο της φαντασίας, του οραματισμού και της ονειροπόλησης.

Το 2000 στο San Diego της Καλιφόρνιας δημιουργήθηκε ένα πειραματικό σχολείο το οποίο αποτελεί έναν σημαντικό πειραματισμό προς αυτή την κατεύθυνση. Ονομάζεται "High Tech High" και είναι ένα δημόσιο σχολείο με μικρή χρηματοδότηση.² Ξεκίνησε από μια ομάδα καθηγητών γυμνασίου/λυκείου οι οποίοι συμφώνησαν ότι η παραδοσιακή μάθηση έχει προ πολλού ολοκληρώσει τον κύκλο της και η γέννηση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος που να αρμόζει στις σύγχρονες και εξαιρετικά απαιτητικές ανάγκες έχει ήδη καθυστερήσει πολύ. Η δομή του νέου προγράμματος είναι πολύ διαφορετική. Αντί ο δάσκαλος να βρίσκεται στην έδρα αντιμέτωπος με τους μαθητές κάθετα μαζί τους σε μια κυκλική διάταξη καθισμάτων και παίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ή του καταλύτη. Εκθέτει ένα ζήτημα και θέτει κάποια ερωτήματα. Οι μαθητές μέσα από συζήτηση που επακολουθεί θέτουν και αυτοί ερωτήματα. Στη συνέχεια καλούνται να δημιουργήσουν ομάδες, να επιχειρήσουν με διάφορους τρόπους να μελετήσουν κάποιο από τα ζητήματα και να δημιουργήσουν αντικείμενα ή καταστάσεις που να παράσχουν κάποιου

είδους απαντήσεις ή έστω συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους παραγόντων. Η κάθε ομάδα επιλέγει διαφορετικούς δρόμους. Άλλοι από αυτούς είναι κατασκευαστικοί, άλλοι μαθηματικοί, άλλοι θεατρικοί, άλλοι εικαστικοί, άλλοι φιλοσοφικοί κ.λπ. Κάθε μαθητής επιλέγει μια θέση στην διαδικασία παραγωγής του τελικού αντικειμένου ή κατάστασης. Οι συνήθως δειλοί έφηβοι γίνονται αίφνης άνθρωποι με ιδέες και λόγο. Οραματίζονται σχέσεις κάθε τύπου ανάμεσα στα ζητήματα που επιχειρούν να κατανοήσουν.

Οι γονείς που έστειλαν τα παιδιά τους σε αυτό το σχολείο ήταν πολύ διστακτικοί. Ανησυχούσαν ότι δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις Παναμερικανικές εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο· αλλά διαψεύστηκαν. Η επιτυχία του σχολείου στις εξετάσεις αυτές υπερέβη το 85%. Σε επαναληπτικές συγκριτικές εξετάσεις που διενεργήθηκαν ένα μήνα μετά (για αξιολόγηση του κατά πόσον οι γνώσεις ήταν ουσιαστικές) τα παιδιά του High Tech High διατήρησαν τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας τους ενώ παιδιά από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης έπεσαν πολύ χαμηλά, σαν να είχαν ξεχάσει μέσα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα όλα όσα έμαθαν.

Είναι ένα σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί την μέθοδο “Learning by Doing” (Μαθαίνω κάνοντας). Αυτό δεν αποκλείει άλλες μεθόδους. Θεωρείται ότι η μάθηση μέσω του μετασχηματισμού των ιδεών και των θεωριών σε χειροπιαστές εμπειρίες είναι πιο ουσιαστική και διατηρείται στην μνήμη ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η περιέργεια και η δημιουργική επιθυμία. Η εμπειρία που κατακτιέται καθώς κανείς κάνει πράγματα είναι πιο ουσιαστική και εν τέλει θεωρείται επιθυμητή σε όλα τα επαγγέλματα. Ακόμη και η συνήθης εμπειρία μιας κατάστασης που μπορεί να είναι λιγότερο δημιουργική βοηθά το νου να προσεγγίσει περισσότερο το θέμα ή το αντικείμενο που πραγματεύεται καθώς το βιώνει, πλαισιώνοντάς το με σκέψεις και συναισθήματα.

Ο γλύπτης Eduardo Chillida, όμως, προσεγγίζει το ζήτημα αυτό εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο. Τοποθετεί την αντίληψη ως υπέρτερη της εμπειρίας. Η εμπειρία, υποστηρίζει, έχει να κάνει με το παρελθόν. Ο ανθρώπινος νους καθώς βιώνει κάτι στηρίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες. Αλλά γι’ αυτόν το ζήτημα δεν είναι να υποβάλλεις αισθήσεις και συναισθήματα στηριζόμενος σε προηγούμενες εμπειρίες. Θεωρεί ότι η τέχνη έχει την δύναμη να δώσει εναύσματα στη αντίληψη ώστε να διευρυνθούν τα όριά της. Και αυτό είναι που επιχειρεί σε κάποια από τα έργα του (Εικ. 5). Αν αυτό ευσταθεί τότε η Τέχνη μπορεί να διαδραματίσει έναν εξαιρετικά ουσιαστικό ρόλο στην γένεση της νέας εκπαίδευσης.



Εικ. 5. Eduardo Chillida, *Eulogio del Horizonte* (έπαινος στον ορίζοντα) Πόλη Γιζόν, Πριγκιπάτο της Αστουρίας, Ισπανία. Όταν κανείς ατενίζει τον ορίζοντα αισθάνεται κάποιο είδος ηρεμίας και ανοιχτότητας. Το γλυπτό του Chillida βοηθά το μάτι να εστιάσει στον ορίζοντα ενώ ταυτόχρονα ενισχύει ορισμένες ποιότητες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές, όπως της αίσθησης μιας περιβάλλουσας ολότητας, της αίσθησης της μη ολοκλήρωσης ή του ατέρμονου, της αίσθησης του απεριόριστου βάθους κ.λπ.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Σχετικό άρθρο δημοσιεύτηκε στο *Βήμα Science*. Δείτε αναφορά στο <https://www.livescience.com/51277-artificial-intelligence-program-sorts-paintings.html>
- 2 Δείτε το βίντεο με τίτλο “Most Likely to Succeed” το οποίο παραθέτει αυτές τις πληροφορίες [https://en.wikipedia.org/wiki/Most_Likely_to_Succeed_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Most_Likely_to_Succeed_(film)). Επίσης δείτε τον σύνδεσμο <https://www.hightechhigh.org/>

Χρυσόθεμις Σταματοπούλου – Βασιλάκου

Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ

Αξιότιμη κ. Ελένη Καραμαλέγκου, Κοσμήτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, αξιότιμη κ. Γεράσιμη Κουζέλη, Πρόεδρε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αξιότιμη κ. Π. Χαραλάμπους, Πρύτανη της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, αξιότιμη κ. Αχιλλέα Χαλδαιάκη, Πρόεδρε του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, αξιότιμη κ. Ιάκωβε Ποταμιάνε, Πρόεδρε του Τμήματος Θεάτρου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, αξιότιμη κ. Καλή Παγουλάτου-Κυπαρίσση, Διευθύντρια του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, αγαπητά Μέλη ΔΕΠ, αγαπητοί Συνάδελφοι από τη μαχόμενη εκπαίδευση, αγαπημένοι μας Φοιτητές και Φοιτήτριες, Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι...

Το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, με ιδιαίτερη χαρά, σας υποδέχεται στο φιλόξενο χώρο του Αμφιθεάτρου της Αίθουσας της Φιλοσοφικής Σχολής, που ευγενώς μας παραχωρήθηκε από την Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής την οποία και ευχαριστούμε, για τη διεξαγωγή του παρόντος Συνεδρίου «Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: Παρόν και μέλλον», με κεντρικό θέμα την παρουσία και λειτουργία των Τεχνών και ευρύτερα του πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και «το δυναμικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη διεύρυνση και λειτουργία του δημοκρατικού και δημιουργικού σχολείου του μέλλοντος», όπως διατυπώθηκε στη στοχοθεσία του Συνεδρίου στην επίσημη πρόσκλησή του.

Το θέμα δεν είναι πρώτη φορά που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Έχει στο παρελθόν απασχολήσει σειρά ημερίδων και συνεδρίων. Ενδεικτικά αναφέρω το πρόσφατο τριήμερο Διεθνές Συνέδριο, 3-4 Οκτωβρίου του 2015, στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, με θέμα «Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα»,¹ που συνδιοργάνωσαν η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, η Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) του Υπουργείου Παιδείας, πλαισιωμένοι από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και ειδικών από διάφορους τομείς της τέχνης (εικαστικά, χορός, μουσική, θέατρο, λογοτεχνία κ.λπ.), οι οποίοι παρουσίασαν τόσο θεωρητικές εισηγήσεις, όσο και ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το Συνέδριο αυτό ανέδειξε το μεγάλο ενδιαφέρον που προκαλεί η θεματολογία αυτή σε μια ευρεία

κλίμακα εκπαιδευτικών από πολλές ειδικότητες, σε στελέχη της εκπαίδευσης, καλλιτέχνες, ειδικούς παιδαγωγούς και ερευνητές από τον ευρύτερο χώρο των Τεχνών και της Ανώτατης Εκπαίδευσης.²

Το παρόν Συνέδριο προχωράει ένα βήμα ακόμα παραπέρα, κινητοποιώντας ακαδημαϊκές και καλλιτεχνικές δυνάμεις από τέσσερα πανεπιστημιακά τμήματα, τα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών και Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Τμήμα Θεάτρου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, με τη σύμπραξη και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.

Βέβαια, τίποτα δεν γίνεται τυχαία.

Κινητήριος μοχλός του παρόντος Συνεδρίου είναι ο αγαπητός σε όλους μας συνάδελφος, καθηγητής Ιωσήφ Βιβιλάκης, Αναπληρωτής Πρόεδρος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, που συνέλαβε την ιδέα, πρόταση που έγινε δεκτή μετ' επαίνων από τους συναδέλφους του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ και την ομιλούσα και ο οποίος με τον οργανωτικό δυναμισμό του και το επικοινωνιακό ταλέντο του συσπείρωσε σε μία λαμπρή ομάδα άξιους συναδέλφους που συγκροτούν την Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου, τους οποίους ευχαριστούμε για την ανταπόκρισή τους. Η μέχρι τώρα αποτελεσματική κινητοποίηση και οργάνωση, καθώς και η ενδιαφέρουσα θεματολογία αποτυπώνεται σε εντυπωσιακούς πράγματι αριθμούς: 420 ομιλητές (εισηγητές, και υπεύθυνοι εργαστηρίων) και πάνω από 1.000 σύνεδροι.

Κυρίες και Κύριοι, Αγαπητοί Σύεδροι, πριν κηρύξω την έναρξη του Συνεδρίου, επιτρέψτε μου να σας παρουσιάσω εν συντομία τη συμβολή στον τομέα της Θεατρικής Αγωγής, χθες και σήμερα, του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, στο οποίο έχω την τιμή να προεδρεύω, την παρούσα περίοδο.

Το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ιδρύθηκε τον Οκτώβριο του 1989 (ΦΕΚ αρ. 223/6-10-1989). Στο άρθρο 2 του ιδρυτικού διατάγματός του (αρ. 527) που αφορά την αποστολή του νεοϊδρυθέντος Τμήματος, αναγράφεται ρητά: «Στα πλαίσια της αποστολής των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ως ξεχωριστός ακαδημαϊκός κλάδος έχει σκοπό (μεταξύ άλλων) να καταρτίζει κατάλληλα εκπαιδευτικό διδακτικό προσωπικό για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης και άλλων τομέων της πολιτιστικής ζωής».³

Ακολουθώντας τις επιταγές αυτές, το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών από το πρώτο έτος (1990) λειτουργίας του εκτός από τον βασικό κορμό των θεατρολογικών μαθημάτων (αρχαίο θέατρο, νεοελληνικό θέατρο, ευρωπαϊκό θέατρο κ.λπ.), ενέταξε στο πρόγραμμα σπουδών του τα μαθήματα της «Παιδαγωγικής», της «Ψυχολογίας» και της «Διδακτικής μεθοδολογίας» που προσέφεραν στους φοιτητές μας διδάσκοντες από το Τμήμα Φιλοσοφίας,

Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.⁴

Α΄ Περίοδος 1990-2000

Στην πρώτη δεκαετία λειτουργίας του Τμήματος, το μάθημα της «Θεατρικής Αγωγής» δεν είχε συστηματικά ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών, λόγω απουσίας μέλους ΔΕΠ ειδικευμένου στο γνωστικό αυτό αντικείμενο. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε και να επαινέσουμε τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγού κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, ομότιμης σήμερα Καθηγήτριας του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η οποία, ως υποψήφια τότε διδάκτωρ του Τμήματος ΦΠΨ (στον τομέα Ψυχολογίας) προσέφερε οικειοθελώς και αφιλοκερδώς τα έτη 1993-1996 το μάθημα «Θεατρικό παιχνίδι-Δραματοποίηση»⁵ ως ελεύθερο μάθημα επιλογής, ενθουσιάζοντας τους φοιτητές μας που παρακολουθούσαν με πολύ ενδιαφέρον τα μαθήματά της. (εικ.1)

Στοιχεία της θεατρικής αγωγής είχε εντάξει στο μάθημα «Εισαγωγή στην τέχνη του θεάτρου», η αγαπητή συνάδελφος, ομότιμη σήμερα Καθηγήτρια, κ. Χαρά Μπακονικόλα, η οποία οργάνωνε και επόπτευε και τις περισσότερες παραστάσεις που έδωσαν οι φοιτητές μας κατά την περίοδο αυτή και όχι μόνο, μυώντας τους στη θεατρική πράξη και προετοιμάζοντάς τους για το ρόλο τους στην εκπαίδευση.⁶ Την ίδια περίοδο, το ενδιαφέρον του Τμήματος για το ανωτέρω αντικείμενο αποδεικνύεται επίσης από τη συμμετοχή του σε άλλες παράλληλες δράσεις:

1992-1996: Το Τμήμα συμμετείχε, από την αρχή της θέσπισης τους, στους Πανελλήνιους Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου που οργανώθηκαν από τα Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία σε συνεργασία με το Θέατρο Τέχνης «Κάρολος Κουν» και με συμπαράσταση του Υπουργείου Πολιτισμού, στην Οργανωτική Επιτροπή των οποίων το Τμήμα μας εκπροσωπείτο από τον συνάδελφο καθηγητή Πλάτωνα Μαυρομούστακο.⁷ Συμμετείχαν επίσης η αείμνηστη Αγνή Μουζενίδου, η Γωγώ Βαρζελιώτη και η Ιωάννα Ρεμεδιάκη, μεταπτυχιακές τότε φοιτήτριες, σήμερα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, και άλλοι γνωστοί θεατρολόγοι, μεταπτυχιακοί τότε φοιτητές.⁸ Από το 1996 το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς ανέλαβε τη διοργάνωση των Πανελληνίων Μαθητικών Αγώνων Αρχαίου και Σύγχρονου Δράματος, στους οποίους το Τμήμα εκπροσωπείτο από την καθηγήτρια Χαρά Μπακονικόλα.⁹

1995-2001: Το Τμήμα συμμετείχε με εκπρόσωπο τον καθηγητή Πλάτωνα Μαυρομούστακο στο «Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (εικ. 2), που ξεκίνησε το Σεπτέμβριο 1995 και σκοπό είχε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αρχικά της πρωτοβάθμιας και στη συνέχεια και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα τέχνης και πολιτισμού (εικαστικά,

μουσική, χορός, θέατρο), έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης να διαμορφώσουν θετική στάση και να αναγνωρίσουν την παιδαγωγική τους σημασία. Πιστεύω ότι από τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς θερίζουμε σήμερα αυτούς τους πλούσιους καρπούς. Το πρόγραμμα αυτό συνεχίστηκε μέχρι και το 2005. Ο κ. Μαυρομούστακος στην ομιλία του θα αναφερθεί διεξοδικότερα σ' αυτό.

1997-2000: Συμμετοχή στο Πιλοτικό Πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς «Θεατρολόγοι στα σχολεία» στο οποίο το Τμήμα μας εκπροσωπήθηκε από την καθηγήτρια Χαρά Μπακονικόλα που ανέλαβε ως επιστημονική συνεργάτιδα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς την ευθύνη υλοποίησης του ανωτέρω προγράμματος, που σκοπό είχε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εισαγωγής και καθιέρωσης της θεατρικής παιδείας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια την ένταξη των θεατρολόγων στο εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας (εικ.3).¹⁰

Αν και ο χρόνος δεν μου επιτρέπει να επεκταθώ σε λεπτομέρειες, δεν μπορώ να μην επισημάνω τη σημασία των ανωτέρω προγραμμάτων, αλλά και την ευεργετική για τον κλάδο των θεατρολόγων, ανάμειξή τους σε αυτά ως εκπαιδευτές σε σειρά σεμιναρίων, με αποτέλεσμα το Υπουργείο Παιδείας να αναγνωρίσει το ρόλο των θεατρολόγων στην εκπαίδευση και να δημιουργήσει, το 2001, τις πρώτες θέσεις ωρομισθίων θεατρολόγων στα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία και παράλληλα την ίδια χρονιά να ιδρύσει τον κλάδο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ32, στον οποίο εντάχθηκαν οι πτυχιούχοι των πανεπιστημιακών Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών. Απόσταγμα του ανωτέρω πιλοτικού προγράμματος είναι η συνέκδοση (εικ.4) από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών δύο τόμων με συγγραφέα τη Χαρά Μπακονικόλα, (α' τόμος το 1998,¹¹ και ο δεύτερος 2002),¹² με τον γενικό επίτιτλο «Θέατρο και σχολείο», οι οποίοι χρησίμευσαν για σειρά ετών και ως εγχειρίδια του μαθήματος «Εισαγωγή στην τέχνη του θεάτρου» για τους φοιτητές του Τμήματος.

Το ενδιαφέρον του Τμήματος για το θέατρο στην εκπαίδευση αποτυπώθηκε επίσης στη διοργάνωση ή συνδιοργάνωση των παρακάτω θεματικών ημερίδων και συναντήσεων:

1996: Ημερίδα «Θεατρική τέχνη και παιδί: Προοπτικές της θεατρικής παιδείας στο σχολείο» που οργανώθηκε από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, τον Ιανουάριο του 1996, στο Πολιτιστικό Κέντρο «Μελίνα Μερκούρη» του Δήμου Αθηναίων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. Τα πρακτικά της ημερίδας αυτής εκδόθηκαν στο πλαίσιο της Έκθεσης «Το θέατρο για παιδιά-35 χρόνια δημιουργία», σε συνεργασία με το Κέντρο Τέχνης Παιδιού.¹³

1997: Α' Ευρωπαϊκή Συνάντηση Μαθητικού Θεάτρου με θέμα «Το θέατρο στο σχολείο» που διοργάνωσαν από κοινού η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, το Θέατρο

Τέχνης «Κάρολος Κουν», το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών και το Πρόγραμμα «Μελίνα», υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Πολιτισμού, στις 14-15 Απριλίου 1997 στη «Στοά Βιβλίου».¹⁴

1997 (Μάιος): Διημερίδα «Το θέατρο του 2000» που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, το Τμήμα Μουσικών Σπουδών, το Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και το Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης του Πανεπιστημίου Αθηνών.¹⁵

1998 (28 Απρ. - 4 Μαΐου): Β΄ Ευρωπαϊκή Συνάντηση Μαθητικού Θεάτρου που διοργάνωσαν η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία «Αρσάκεια Ψυχικού» και το Θέατρο Τέχνης «Κάρολος Κουν» στην οποία το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών συμμετείχε ως συνδιοργανωτής.¹⁶

Β΄ Περίοδος 2001 – 2018

Κατά τη δεύτερη δεκαετία λειτουργίας του Τμήματος, ο τομέας της Θεατρικής Αγωγής θα ενταχθεί πλέον συστηματικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος, θα καλλιεργηθεί και θα αναπτυχθεί χάρις στην εκλογή νέων μελών ΔΕΠ που θα θεραπεύσουν το αντικείμενο είτε ως κύριο γνωστικό τους αντικείμενο, είτε επικουρικά εντάσσοντάς το στα ευρύτερα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα, με πρωτεργάτιδα την Αναπληρώτρια, σήμερα Καθηγήτρια, Ευανθία Στιβανάκη.

Έτσι, εκτός από τη συνέχιση της διδασκαλίας των μαθημάτων της «Παιδαγωγικής», της «Ψυχολογίας» και της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» που προσέφερε πάντα στους φοιτητές μας το Τμήμα ΦΠΨ, από το 2001 που εκλέχτηκαν στο Τμήμα μας δύο νέα μέλη ΔΕΠ οι συνάδελφοι Κωνσταντίνος Γεωργακάκης και Ευανθία Στιβανάκη θα διδάξουν έως το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 τα μαθήματα «Θεατρική Αγωγή Α΄» (χειμερινό εξάμηνο) και «Θεατρική Αγωγή Β΄» (εαρινό εξάμηνο),¹⁷ τα οποία εντάχθηκαν στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος ως μαθήματα κατ'επιλογήν υποχρεωτικά.

Τη χρονιά αυτή (2004-2005), στο πλαίσιο της Αναμόρφωσης του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Ελληνικό και Ευρωπαϊκό Θέατρο: Θεωρία και πράξη», με επιστημονική υπεύθυνη τη συνάδελφο καθηγήτρια Άννα Ταμπάκη, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (2003-2008),¹⁸ οι δύο ανωτέρω συνάδελφοι εμπλούτισαν τον τομέα της Θεατρικής Αγωγής με δύο επιπλέον μαθήματα: Το θεωρητικό μάθημα επιλογής «Θέατρο και Εκπαίδευση – Μία μέρα στο θέατρο «Μπούκουρα»,¹⁹ με διδάσκουσα την Κωνσταντίννα Γεωργακάκη και το πιλοτικό μάθημα «Όταν οι τέχνες συνεργάζονται»,²⁰ με διδάσκουσα την Ευανθία Στιβανάκη, το οποίο σκοπό είχε να κινητοποιήσει φοιτητές και διδάσκοντες

και άλλων Τμημάτων σχετιζόμενων με τις Τέχνες, με στόχο την ευρύτερη δυνατή δημιουργική συνεργασία στην υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης (μουσική, εικαστικά, χορός, ειδικά εφέ, αρχιτεκτονική).

Ας σημειωθεί ότι η επιτυχία του εγχειρήματος οδήγησε την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά 2005-2006 το μάθημα αυτό να ανταχθεί πλέον στο περιεχόμενο του μαθήματος της «Θεατρικής Αγωγής» το οποίο από τρίωρο επεκτάθηκε σε έξι ώρες, προσελκύοντας το ενδιαφέρον του συναδέλφου Καθηγητή Ιωσήφ Βιβιλάκη σε από κοινού συνεργασία με την Ευανθία Στιβανάκη.²¹

Έτσι, μέχρι την καθιέρωση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος το 2014, το μάθημα πραγματοποιούταν με κύρια διδάσκουσα την Ευανθία Στιβανάκη σε συνεργασία με τον Ιωσήφ Βιβιλάκη και από το 2007-2008 και με τον συνάδελφο, καθηγητή Μουσικολογίας, Μηνά Αλεξιάδη,²² με τη διαθεσιμότητά τους να ποικίλλει κάθε χρόνο, λόγω των διδακτικών υποχρεώσεων άλλων μαθημάτων.²³

Από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 εισάγονται δύο νέα υποχρεωτικά μαθήματα, αυτή τη φορά στον κορμό των μαθημάτων του Τμήματος με τίτλο «Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης» Α' και Β' (χειμερινό και εαρινό εξάμηνο) που αναλαμβάνει η Ευανθία Στιβανάκη, σε αντικατάσταση των δύο μαθημάτων «Εισαγωγή στη θεατρική πράξη» Α' και Β', που δίδασκε μέχρι τότε ο αείμνηστος Σπύρος Ευαγγελάτος.²⁴

Από το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 ο Ιωσήφ Βιβιλάκης έχει εντάξει στα μαθήματα επιλογής του Τμήματος μάθημα για το «Θέατρο Σκιών», του οποίου η διδασκαλία συνεχίζεται μέχρι σήμερα, σε συνεργασία με τον Άθω Δανέλλη. Από το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 στα μαθήματα ελεύθερης επιλογής εντάχθηκαν επίσης δύο νέα μαθήματα «Τα εργαλεία του θεάτρου στην εκπαίδευση» και «Ο θεατρολόγος – εμψυχωτής: Διδακτική άσκηση στο σχολείο» και τα δύο διδασκόμενα από τον Ιωσήφ Βιβιλάκη. Την χρονιά αυτή καθιερώθηκε και επίσημα στο Τμήμα η Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, το συντονισμό της οποίας ανέλαβε επίσης ο Ιωσήφ Βιβιλάκης ο οποίος φρόντισε και για τη νομική κατοχύρωσή της με την έκδοση του σχετικού ΦΕΚ αρ. 82, 19-1-2015 και την ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος, προς όφελος των φοιτητών μας.

Η Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια απευθύνεται σε όσους φοιτητές επιθυμούν μετά την αποφοίτησή τους να εργαστούν στην προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και τους εξασφαλίζει με τα απαραίτητα προσόντα, ουσιαστικά και τυπικά, για την άσκηση του λειτουργήματος του Θεατρολόγου-Εκπαιδευτικού. Για την απόκτησή της, οι φοιτητές του Τμήματος υποχρεούνται να παρακολουθήσουν και να εξεταστούν επιτυχώς σε 8 μαθήματα.

- Εισαγωγή στην Θεατρική Αγωγή Α'

- Εισαγωγή στην Θεατρική Αγωγή Β΄
- Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης Α΄
- Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης Β΄
- Εργαλεία του θεάτρου στην εκπαίδευση
- Ο Θεατρολόγος εμψυχωτής- Διδακτική άσκηση στο σχολείο.

Επίσης σε δύο μαθήματα από τον κατάλογο των προσφερόμενων μαθημάτων από το Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Από το 2018 με την εκλογή νέου μέλους ΔΕΠ στο Τμήμα μας, της Επίκουρης Καθηγήτριας Κλειώς Φανουράκη, με ειδίκευση «Διδακτική του θεάτρου-Θεωρία και πράξη», η ομάδα των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής εμπλουτίστηκε με την προσθήκη δύο επιπλέον μαθημάτων, της «Παιδαγωγικής και Διδακτικής του Θεάτρου» Α΄ και Β΄ τα οποία αντικατέστησαν τα δύο προσφερόμενα μαθήματα από το Τμήμα ΦΠΨ.

Πραγματικά τη χρονιά αυτή, με το νέο διδακτικό δυναμικό, στο οποίο προστέθηκε και η διδάκτορας θεατρολογίας Ίλια Λακίδου, μέλος ΕΔΙΠ με μακροχρόνια εμπειρία στο θέατρο στην εκπαίδευση, έχει συγκροτηθεί στο Τμήμα μας μία πολύ δυναμική ομάδα διδασκόντων στον τομέα αυτό, όπου οι παλαιότεροι με τη μακροχρόνια γνώση, την εμπειρία και την καταξιωμένη στη συνείδηση όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, διδασκόντων και διδασκομένων, προσφορά τους, σε συνδυασμό με τον ενθουσιασμό και τη ζωντάνια των νεότερων συναδέλφων, πιστεύουμε ότι θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ακόμη περαιτέρω του τομέα της Θεατρικής Αγωγής στο Τμήμα μας, προς όφελος των φοιτητών και φοιτητριών μας.

Πρέπει εδώ να προσθέσω ότι σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, πέρα από το θεωρητικό μέρος τους, δίνεται έμφαση στην πράξη, η οποία στο τέλος της χρονιάς καταλήγει σε μία ολοκληρωμένη παράσταση με τη συμμετοχή ανά ομάδες όλων των φοιτητών που παρακολουθούν τα μαθήματα. Έτσι υπό τη σκηνοθετική διεύθυνση της Ευανθίας Στιβανάκη²⁵ έχουν παρουσιαστεί μέχρι σήμερα περισσότερες από 25 παραστάσεις (εικ. 5).²⁶ Ανάλογη δραστηριότητα έχει επιδείξει και ο Ιωσήφ Βιβιλάκης (εικ.6).²⁷ Αλλά και στο μάθημα «Θέατρο σκιών» οι φοιτητές μας συγγράφουν δικά τους κείμενα και τα ερμηνεύουν με επιτυχία πίσω από τον μπερντέ.²⁸ Όλα τα ανωτέρω μαθήματα συμπληρώνονται και με επιπλέον σεμινάρια που πραγματοποιούνται από προσκεκλημένους ομιλητές, ειδικούς παιδαγωγούς και καλλιτέχνες διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι εμπλουτίζουν και διευρύνουν τις γνώσεις των φοιτητών-τριών μας στον τομέα που ειδικεύονται.

Πρακτική Άσκηση

Το Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών άρχισε να λειτουργεί στο

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών από το ακαδημαϊκό έτος 1997-1998, αρχικά με περιορισμένο δίκτυο φορέων υποδοχής το οποίο χρόνο με το χρόνο επεκτεινόταν και εμπλουτιζόταν με πολλούς αξιόλογους φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς, που κατέχουν εξέχουσα θέση στο πολιτιστικό θεατρικό και ερευνητικό γίγνεσθαι της χώρας. Μέσα σ' αυτούς εντάχθηκαν και σχολεία και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, ανταποκρινόμενα στις προτιμήσεις των φοιτητών μας. Από το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, η συμμετοχή των φοιτητών στην Πρακτική Άσκηση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική²⁹ για τη λήψη του πτυχίου και από το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 εντάχθηκε στο Πρόγραμμα σπουδών ως υποχρεωτικό μάθημα,³⁰ επεκτείνοντας τους φορείς υποδοχής των φοιτητών μας ακόμη σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς.

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Προγράμματος των Μεταπτυχιακών Σπουδών, με τίτλο «Το ελληνικό θέατρο από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας: Θεωρία και παράσταση» που υλοποίησε σε συνεργασία με το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστήμιου με χρηματοδότηση από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (1998-2004), έχοντας συμπεριλάβει στις βασικές ερευνητικές θεματικές ενότητές του το αντικείμενο «Θέατρο και σχολείο: Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία»³¹ πραγματοποίησε διήμερο σεμινάριο (15 και 16 Μαΐου 1999- εικ.7) με θέμα την πολιτισμική αγωγή σε συνεργασία με το Πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και πολιτισμός» του Υπουργείου Παιδείας, στην προσπάθεια ένταξης της θεατρικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σεμινάριο που πραγματοποιήθηκε στο κτήριο της Φιλοσοφικής Σχολής έλαβαν μέρος στελέχη της Επιτροπής Συντονισμού του Προγράμματος «Μελίνα», μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, καλλιτέχνες, εικαστικοί σκηνοθέτες, εκπαιδευτικοί και φοιτητές.³²

Στο πλαίσιο του ανωτέρω μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών πραγματοποιήθηκαν δύο σεμινάρια: Το 2001-2002 σεμινάριο με τίτλο «Το δράμα στην εκπαίδευση» από τον David Davis,³³ καθηγητή στο Birmingham City University (πρώην University of Central England) και τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2007 σεμινάριο με τίτλο «Η εμπειρία της θεατρικής αγωγής μέσω της εκπαίδευσης» από τον καθηγητή Ιωσήφ Βιβιλάκη³⁴ και εκπονήθηκαν δύο ερευνητικές εργασίες: «Σχολικό θέατρο ή θέατρο στην εκπαίδευση» από την Ιωάννα Γεωργιάδη³⁵ με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Χρ. Σταματοπούλου-Βασιλάκου και το «Το θέατρο στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1974 έως σήμερα» από τον Κομνηνό Παπαδημητρίου,³⁶ με επιβλέποντα τον καθηγητή Πλάτωνα Μαυρομούστακο. Στα ενδιάμεσα ακαδημαϊκά έτη, τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών δεν περιελάμβαναν μαθήματα «Θεατρικής Αγωγής».

Ο νέος νόμος για τις μεταπτυχιακές σπουδές στη χώρα μας (Ν.4485/2017) έδωσε το έναυσμα στο Τμήμα μας να προτείνει τη λειτουργία νέου μεταπτυχιακού με γενικό τίτλο «Ελληνικό και Παγκόσμιο Θέατρο: Δραματοουργία, Εκπαίδευση και Παράσταση», και να θεσμοθετήσει για πρώτη φορά δύο κατευθύνσεις: Α΄ «Δραματοουργία και Παράσταση» και Β΄ «Διδακτική του Θεάτρου» ικανοποιώντας ένα πάγιο αίτημα των φοιτητών μας, με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των αποφοίτων του Τμήματος να ανταπεξέλθουν στις σύνθετες υποχρεώσεις των θεατρολόγων ως παιδαγωγών κυρίως στην Α΄ /βάθμια και στη Β΄ /βάθμια Εκπαίδευση, να μιλήσουν τους νέους στο θέατρο ως καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά και να εφαρμόσουν τα εργαλεία της θεατρικής τέχνης και τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος ως παιδαγωγικά μέσα για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

Το νέο ΠΜΣ, που άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, με το πλούσιο πρόγραμμα υποχρεωτικών³⁷ και επιλεγόμενων μαθημάτων³⁸ της ειδίκευσης της «Διδακτικής του Θεάτρου» αποβλέπει στην εμβάθυνση, στη μελέτη και τη διδασκαλία του επιστημονικού τομέα της Θεατρικής Αγωγής (θεωρία και εφαρμογές), προετοιμάζοντας τις νέες γενιές θεατρολόγων, όχι μόνο, να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις στο δύσκολο, περίπλοκο και απαιτητικό λειτούργημα του εκπαιδευτικού - θεατρολόγου, μέσα στα συνεχώς εξελισσόμενα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων. Παράλληλα στοχεύει στη συγκρότηση μελετητών και ερευνητών ικανών να συμβάλουν στην παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης, με την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών, ανατροφοδοτώντας την έρευνα με νέα δεδομένα.

Ως προς το περιεχόμενό του διαφέρει από τα μεταπτυχιακά άλλων πανεπιστημίων, στο γεγονός ότι η ειδίκευση ξεκινάει από το δεύτερο εξάμηνο και όχι από το πρώτο το οποίο αφιερώνεται στα βασικά θεατρολογικά μαθήματα (αρχαίο θέατρο, νεοελληνικό, παγκόσμιο, φιλοσοφία και θεωρία του θεάτρου και του δράματος, καθώς και μεθοδολογία της έρευνας), βασικά εφόδια των φοιτητών για να μπορέσουν οι απόφοιτοι μας να συνεχίσουν την εδραιωμένη παράδοση του Τμήματος στην εκπόνηση στη συνέχεια απαιτητικών διδακτορικών διατριβών (42 μέχρι σήμερα) που έχουν συμβάλει στη διεύρυνση της θεατρολογικής έρευνας και τη συγκρότηση της ελληνικής θεατρολογικής βιβλιογραφίας.

Με την ελπίδα ότι δεν σας κούρασα, πιστεύοντας ότι τα πορίσματα του παρόντος συνεδρίου με την πλούσια επιμέρους θεματολογία του και τα ειδικά εργαστήριά του θα αποτελέσουν αντικείμενα σοβαρής περαιτέρω μελέτης και ότι θα ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους φορείς, κηρύσσω την έναρξη των εργασιών και εύχομαι σε όλες και σε όλους καλή επιτυχία.

Πίνακας εικόνων



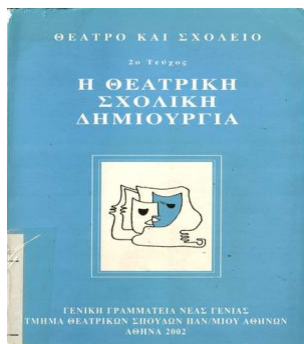
Εικόνα 1.
Από τα μαθήματα Θεατρικού
Παιχνιδιού-Δραματοποίησης της
Άλκηστis Κοντογιάννη, 1993-96.



Εικόνα 2.
Πρόγραμμα Μελίνα: εκπαίδευση και
πολιτισμός



Εικόνα 3.
Θεατρολόγοι στα σχολεία, 1997-2001:
ΓΓΝ.Γενιάς - ΠΕΣΥΘ



Εικόνα 4.
Χαρά Μπακονικόλα –
Γεωργοπούλου, *Θέατρο και
Σχολείο: τ.1 Η τέχνη του
θεάτρου, τ.2 Η θεατρική σχολική
δημιουργία*, Γενική Γραμματεία
Ν. Γενιάς, ΤΟΣ ΕΚΠΑ, Αθήνα,
1998 και 2002.



Εικόνα 5. Από παράσταση των φοιτητών-τριών στο πλαίσιο των μαθημάτων «Εισαγωγή στη Θεατρική Αγωγή Α΄ και Β΄» και «Εισαγωγή στη διδακτική της θεατρικής πράξης Α΄ και Β΄» με κύρια διδάσκουσα την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ευανθία Στιβανάκη.



Εικόνα 6. Ο πολύκροτος γάμος του Καραγκιόζη, παράσταση βασισμένη σε ένα τετράδιο του Καραγκιοζοπαίκτη Βασίλαρου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Το θέατρο Σκιών» με κύριο διδάσκοντα τον καθηγητή Ιωσήφ Βιβιλάκη. (Πεζόδρομος Θησείου, 28/6/2016)

Πρόγραμμα "ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός"
 ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ
 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
 Πρόγραμμα Σεμιναρίων Εαρινού Εξαμήνου
 (Χρηματοδότηση: ΕΠΕΑΕΚ – Υποπρόγραμμα 3. Μετα-Σ.Σ. Ένταξη 3.2.Α)

15 και 16 Μαΐου 1999
 Φιλοσοφική Σχολή

Στο Σεμινάριο απρόσβλητο να λάβουν μέρος μεταπτυχιακοί φοιτητές του Τ.Θ.Σ. ή και άλλων Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής καθώς και οι προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Αναλυτικό πρόγραμμα του σεμιναρίου και Αντίγραφο Συμπεριφοράς στη Βιβλιοθήκη του Τ.Θ.Σ. (Φιλοσοφική Σχολή, 7΄ όροφος – κ.Σ. Τελεστήρι – κ.Α. Μπαρούσι)

Εικόνα 7. «Εισαγωγή στην καλλιτεχνική εκπαίδευση», σεμινάριο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» και του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΤΘΣ/ΕΚΠΑ. (15 & 16/5/1999)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 <http://iep.edu.gr/el/arts-yliko/synedrio-texni-ekpaidefsi-didaktikes-kai-paidagogikes-proseggiseis-sto-sxoleio-tou-21ou-aiona> (πρόσβαση 1/04/2020)
- 2 ό.π.
- 3 Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια Τμήμα Θεατρικών Σπουδών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ergo, Αθήνα, 2011, σ. 14-15.
- 4 ό.π., σ. 19.
- 5 ό.π., σ. 26,28,30.
- 6 ό.π., σ. 381.
- 7 ό.π., σ. 361.
- 8 ό.π., σ.362.
- 9 ό.π.
- 10 Πέγκυ Βασιλείου, Μάγια Δεληβοριά, Ίλια Λακίδου (επιμ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα, 2002, σ.7-8.
- 11 Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, *Η τέχνη του θεάτρου*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1998.
- 12 Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, *Η θεατρική σχολική δημιουργία*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002.
- 13 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ. 258-259. Βλ. επίσης Κωνσταντζα Γεωργακάκη (επιμ.), *Είκοσι χρόνια Τμήμα Θεατρικών Σπουδών: 1990-2010*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ergo, Αθήνα, 2010, σ. 188.
- 14 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ. 261 και 362. Βλ. επίσης Γεωργακάκη, ό.π., σ. 190-191. Βλ. επίσης Αικατερίνη Μάμαλη, *Το σχολικό θέατρο στα Αρσάκεια Σχολεία*, Διπλωματική εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θέατρο και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Επιβλέπουσα Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Αθήνα, 2018, σ. 95-96
- 15 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ. 264 και 434. Βλ. επίσης Γεωργακάκη (επιμ.), *Είκοσι χρόνια*, σ. 194.
- 16 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ.362. Βλ. επίσης Μάμαλη, *Το σχολικό θέατρο*, σ. 96-97.
- 17 Κυριακή Πετράκου, Κωνσταντζα Γεωργακάκη, Ευανθία Στιβανάκη (επιμ.), *Οδηγός Σπουδών Τμήματος Θεατρικών Σπουδών: Ακαδημαϊκό έτος 2001-2002*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Αθήνα, 2002, σ. 38. Βλ. επίσης Γεωργακάκη (επιμ.), *Είκοσι χρόνια*, σ. 29.
- 18 Γεωργακάκη (επιμ.), ό.π., σ. 25-30.
- 19 ό.π., σ. 29.
- 20 ό.π.
- 21 ό.π., σ. 31.
- 22 Σοφία Φελοπούλου (επιμ.), *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών: Ακαδημαϊκό έτος 2007-2008*, Αθήνα, 2007, σ. 21.
- 23 Το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, λόγω της εκπαιδευτικής άδειας του Ιωσήφ Βιβιλάκη, στο μάθημα συμμετείχε εκτός από την Ευανθία Στιβανάκη και τον Μηνά Αλεξιάδη και η αιώνια Αγνή Μουζενίδου (ό.π., βλ. επίσης Γεωργακάκη (επιμ.), *Είκοσι χρόνια*, σ. 32).
- 24 Έχοντας εκλεγεί τακτικό μέλος της Ακαδημίας Αθηνών το 2008, ο Σπύρος Ευαγγελάτος ανακηρύχθηκε αντιπρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών στις 12 Ιανουαρίου 2012 και πρόεδρος το 2013. Έκτοτε λόγω των αυξημένων καθηκόντων του δεν δίδαξε ξανά το Τμήμα μέχρι την εκδημία του το 2017.
- 25 Η Ευανθία Στιβανάκη, σκηνοθέτις και θεατρική συγγραφέας, έχει υπογράψει θεατρικές παραστάσεις με θεατρικές διασκευές διηγημάτων και μυθιστορημάτων που έχει παρουσιάσει επί σκηνής. Με μακροχρόνια καλλιτεχνική δραστηριότητα σε διάφορους πολιτιστικούς και

καλλιτεχνικούς φορείς, βραβευμένη κατ' επανάληψη για την προσφορά της στην Τέχνη και τον Πολιτισμό, από το 2001 που εξελέγη μέλος ΔΕΠ στο Τμήμα μας έχει παρουσιάσει με τους φοιτητές του Τμήματος σειρά παραστάσεων ως επιστέγασμα των μαθημάτων κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς της «Θεατρικής Αγωγής» της «Εισαγωγής στη διδακτική της θεατρικής πράξης», αλλά και του μαθήματος επιλογής «Ένας Θίασος-Δημιουργούμε έναν θίασο».

- 26 Ενδεικτικά μνημονεύουμε τις παραστάσεις: *Από την όχθη απέναντι*: Δραματοποιημένες ιστορίες προσφύγων από τη Μικρά Ασία, την Αρμενία, την Κύπρο και την Κωνσταντινούπολη (5 Ιουλίου 2013), *Φαύστα* του Μποστ (2013), *17 Λαϊκά παραμύθια – Η δραματοποίηση της αφήγησης* (Φεβρουάριος 2014), *Ερωτόκριτος* (Ιούλιος 2014), *400 χρόνια από τον θάνατο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου – Ο αληθινός και φανταστικός βίος του El Greco: Μία δραματική αλληλουχία* (Ιούλιος 2014), *Οδύσσεια*: διασκευή και απόδοση του έπους από 200 φοιτητές (Ιούνιος 2015), *Ελληνικοί μύθοι*: Σκηνικές αποδόσεις και νοηματικές αποκρυπτογραφήσεις (Ιούλιος 2015), *Του Κουτρούλη ο γάμος* Αλεξ. Ρ. Ραγκαβή (Μάρτιος 2016), *Ιφιγένεια εν Ληξουρίω* του Π. Κατσαίτη (Μάρτιος 2016), *Η άσχημη αδελφή* του Δημήτριου Βικέλα (27 Ιουνίου 2016), *Άξιον εστί* του Οδυσσέα Ελύτη (1 Ιουλίου 2016), *Τα λόγια της πλώρης* του Ανδρέα Καρκαβίτσα (Ιούλιος 2016), *Ελεύθεροι πολιορκημένοι* του Διον. Σολωμού (Ιούνιος 2017), *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη (Ιούλιος 2017), *Ο Βασιλικός* του Αντ. Μάτεσι (Ιούνιος 2018), κ.ά.
- 27 Στο πλαίσιο του μαθήματος «Ιστορία ευρωπαϊκού θεάτρου Α΄» έως το ακαδημ. έτος 2017-18 έχουν παρουσιαστεί πολλά δράματα ή δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων από τη βυζαντινή Ανατολή και Δύση, από τον Μεσαίωνα έως την Αναγέννηση. Ενδεικτικά: *Χριστός Πάσχω*, *Πάθη από την Κύπρο*, *Τιμαρίων*, *Πουλολόγος*, *Διγενής Ακρίτας*, *Θεοδώρα*, *Θεία Κωμωδία* του Δάντη, *Ρουά ματ* (Εβδομη σφραγίδα), *Πτώση των αγγέλων*, *Αδάμ και Εύα*, *Η πτώση του ανθρώπου και η έξωση από τον παράδεισο*, *Χριστουγεννιάτικο δράμα*, *Ηρώδης*, *Η σφαγή των αγίων*, *Η ανάσταση του Λαζάρου*, *Η κάθοδος στον Άδη*, *Η Δίκη του Χριστού*, *Η σταύρωση*, *Ο θάνατος του Ιησού*, *Η Ανάσταση*, *Ιούδας* (από τον κύκλο του York), *Ο καθέννας*, *The Castle of Perseverance*, *Johan Johan*, *Representatio Figurata*, *Sapientia*, *Άμλετ*, *Μανδραγόρας*, *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, *Χορός του θανάτου*, *Το θρησκευτικό δράμα*, *Όνομα του ρόδου* (κουκλοθέατρο), *Πτωχοπρόδρομος*, *Ο πεινασμένος καλόγερος*, *Η ιστορία του βασιλιά Αρθούρου*, *Αβελάρδος και Ελοΐζα*, *Η έβδομη σφραγίδα*, *Mistero Buffo*, *Ροσβίτα*, *Χίλντεγκαρντ*, *Η δίκη των μαγισσών*, *Ιερά εξέταση*, *Πάπισσα Ιωάννα*, *Κέλτικο παραμύθι*, *Μεσαίωνας ή εικονικός Ψευδο-Μεσαίωνας*, (ιγ)ΠΟΤΕΣ: *Ταξίδι στον Ψευδομεσαίωνα*, *Αλήθεια ή Ψέμα*, *Μια περιήγηση στο κόσμο των παιχνιδιών*, *Οι Monty Python και η ταινία τους The holy Grail* (Το Ιερό Δισκοπότηρο). Στο πλαίσιο του μαθήματος «Άγνωστα δραματικά κείμενα», το ακαδημ. έτος 2014-15, σε συνδιδασκαλία με την Μάρθα Φριντζήλα ανέβηκε η παράσταση *Ανοιξω το στόμα μου και διηγήσομαι πάμπολλα. Ιστορίες γυναικών του Καισάριου Δαπόντε*. (Baumstrasse, 29/6/2015). Η θεατρική ομάδα «Οθόνιον» με συμμετοχή των Άθω Δανέλλη, Νίκο Τζιβελέκη και φοιτητές του Τμήματος παρουσίασε την παράσταση *Ο Καραγκιόζης νεκροθάπτης*, ταχύδραμα του Ιωσήφ Βιβιλάκη στο πλαίσιο της παράστασης *Ο γάμος του Καραχμέτη* του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (σκην. Όλια Λαζαρίδου) στο πλαίσιο του εορτασμού των 180 χρόνων λειτουργίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Παλαιό Πανεπιστήμιο καλοκαίρι 2017, Νοσοκομείο Άγιος Παύλος των Φυλακών Κορυδαλλού, (28/6/2017).
- 28 Στο πλαίσιο του μαθήματος «Θέατρο Σκιών» το διάστημα 2014-2018, σε συνδιδασκαλία με τον καραγκιοζοπαίκτη Άθω Δανέλλη, παίχτηκαν: α) έργα φοιτητών σε δικά τους σενάρια (Αυλα Φιλοσοφικής Σχολής, 10/7/2014), β) *Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι*, παράσταση βασισμένη σε ένα τετράδιο του Καραγκιοζοπαίκτη Βασίλαρου (Παλαιό πανεπιστήμιο, 19/2/2015), γ) *Το φονικό εργαλείο* από τον καραγκιοζοπαίκτη Νίκο Τζιβελέκη (Αυλα Φιλοσοφικής Σχολής, 10/3/2016) δ) *Ο πολύκροτος γάμος του Καραγκιόζη*, παράσταση βασισμένη σε ένα τετράδιο του Καραγκιοζοπαίκτη Βασίλαρου (15ο Δημοτικό Σχολείο- 3/6/2016, πεζόδρομος Θησείου -28/6/2016, Νοσοκομείο Άγιος Παύλος των Φυλακών Κορυδαλλού-6/9/2016)

- ε) *Ο Καραγκιόζης μάγειρας*, βασισμένη σε σενάριο του Άθω Δανέλλη (Σύλλογος Ελλήνων Αρχαιολόγων, 28/6/2018).
- 29 Σοφία Φελοπούλου, (επιμ.), *Οδηγός Σπουδών Τμήματος Θεατρικών Σπουδών: Ακαδημαϊκό έτος 2011-2012*, Αθήνα 2011, σ. 24.
- 30 Σοφία Φελοπούλου, Αλεξία Αλτουβά (επιμ.), *Οδηγός Σπουδών Τμήματος Θεατρικών Σπουδών: Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013*, Αθήνα 2012, σ. 22.
- 31 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ. 50.
- 32 *ό.π.*, σ. 59-60.
- 33 Γεωργακάκη (επιμ.), *Είκοσι χρόνια*, σ. 44.
- 34 *ό.π.*, σ. 46.
- 35 Βασιλάκου (επιμ.), *Δέκα χρόνια*, σ. 66.
- 36 *ό.π.*, σ. 79.
- 37 Υποχρεωτικά Μαθήματα: 1. Μεθοδολογία της Έρευνας, 2. Ζητήματα Αρχαίου Θεάτρου, 3. Ζητήματα Νεοελληνικού Θεάτρου, 4. Ζητήματα Παγκόσμιου Θεάτρου, 5. Φιλοσοφία και Θεωρία του Θεάτρου και του Δράματος, 6. Δραματοποίηση, 7. Διδακτική του θεάτρου: Θεωρία και Πράξη, 8. Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- 38 Ενδεικτικά Επιλεγόμενα Μαθήματα: 1. Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2. Σύγχρονες Τάσεις της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση, 3. Θέατρο στην Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες, 4. Το Αρχαίο Δράμα στην Εκπαίδευση, 5. Εργαστήριο Θεατρικής Αγωγής, 6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Θεατρικές Εφαρμογές, 7. Ειδική Αγωγή και Θέατρο, 8. Εφαρμοσμένο Θέατρο και Κοινωνία, 9. Θέατρο για Παιδιά, Παραμύθι και Αφήγηση, 10. Δραματοουργία για παιδιά και νέους στο Νεοελληνικό Θέατρο, 11. Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση (α. μουσική, β. χορός, γ. εικαστικά).

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Νίκος Κυπουργός

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΕΝΤΟΣ ΚΙ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ¹

Στην πολυετή ενασχόλησή μου με τη μουσική για παιδιά, είχα την ευκαιρία να προβληματιστώ πάνω σε διάφορα σχετικά θέματα, να αναρωτηθώ, να συζητήσω, να ψάξω απαντήσεις. Οριστικές λύσεις δεν βρήκα. Ελπίζω όμως οι παρακάτω σκέψεις να είναι χρήσιμες στην αναζήτησή τους.

Πόσο σαφή είναι τα όρια ανάμεσα στη μουσική για παιδιά και σε αυτήν για ενήλικες; Από την εποχή που έγραφα τραγούδια για τη «Λιλιπούπολη», κατάλαβα ότι αν ένα τραγούδι δεν είναι καλό για τους μεγάλους, δεν μπορεί να είναι καλό για τα παιδιά. Άλλωστε τα παιδιά άκουγαν ανέκαθεν τα τραγούδια που άκουγαν και οι μεγάλοι.

Το ίδιο γινόταν και με τα παραμύθια, και μην ξεχνάμε ότι οι παραμυθάδες ήταν συχνά και τραγουδιστές, όπως οι ραψωδοί και οι τροβαδούροι που επιβιώνουν ως σήμερα. Βέβαια, στους μύθους και στα παραμύθια, η κάθε ηλικία αντιλαμβάνονταν ένα διαφορετικό επίπεδο της αφήγησης, παίρνοντας αυτό που της αντιστοιχούσε. Ίσως ούτε οι μεγάλοι κατανοούσαν απαραίτητα όλα τα σύμβολα και τα βαθύτερα νοήματα του παραμυθιού. Ή μήπως όλοι, μεγάλοι και μικροί, «ένιωθαν» το παραμύθι προσεγγίζοντάς το όχι μέσα από τη λογική αλλά μέσα από το ένστικτο και τη συλλογική μνήμη; Κι ακόμα, τα παραμύθια του Άντερσεν ή ο Μικρός πρίγκιπας είναι μόνο για παιδιά; Με τον καιρό, τα παραμύθια άλλαξαν χαρακτήρα και περιεχόμενο, και περιορίστηκαν αποκλειστικά στο παιδικό κοινό, καθώς οι μεγάλοι αποκόπηκαν απ' αυτά βρίσκοντας νέους τρόπους ψυχαγωγίας. Μήπως, με την εποχή της εξειδίκευσης, περιορίστηκε και το παιδικό τραγούδι με τον ίδιο τρόπο και αυτονομήθηκε;

Αν διευρύνουμε τη ματιά μας στο χώρο της μουσικής γενικότερα, θα δούμε ότι τα όρια εκεί είναι πολύ λιγότερο ευδιάκριτα: συναντάμε πληθώρα έργων γραμμένων για παιδιά, που όμως ακούγονται εξίσου και από τους μεγάλους, όπως βέβαια και το αντίστροφο. Μας εκπλήσσει, μάλιστα, το πόσο μπορεί ένα παιδί να αγαπήσει ένα κλασικό κομμάτι, ακόμα και «δύσκολο» για τα δικά μας αυτιά.

Σε μια εποχή που ο άνθρωπος έμαθε να καταναλώνει άκριτα τα καλά και τα κακά, τα σημαντικά και τα ασήμαντα, τα παιδιά, άοπλα μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης ή του υπολογιστή, έγιναν κέντρο εκμετάλλευσης που τρέφει τεράστιες αγορές. Δεν είναι τυχαίο ότι τώρα που η δισκογραφία ψυχορραγεί, οι μόνοι δίσκοι που επιβιώνουν είναι εκείνοι για παιδιά. Τα περισσότερα όμως από τα αφελή και εύπεπτα τραγουδάκια που περιέχουν, είναι άραγε κατάλληλα για τα παιδιά; Μήπως τα υποτιμούμε και αποφασίζουμε εμείς αυθαίρετα τι

είναι καλύτερο για εκείνα; Και πόσο μπορούμε να εμπιστευθούμε τα κριτήρια των μεγάλων, γονέων και εκπαιδευτικών, κρίνοντας από τις δικές τους μουσικές επιλογές; Θέμα τεράστιο, θέμα παιδείας εν τέλει, στο οποίο έχουμε ακόμα πολύ δρόμο μπροστά μας...

Ξέρουμε πλέον όλοι πόσο κρίσιμη και καθοριστική για τη διαμόρφωση κριτηρίων είναι ηλικία της «αθωότητας», όταν το μικρό παιδί είναι ανοιχτό στο να δεχτεί τα πάντα, σαν λευκό χαρτί. Η εξοικείωση με την καλή ποιότητα και την πολυμορφία, πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, από την κυοφορία ει δυνατόν. Ας θυμηθούμε τα νανουρίσματα των γιαγιάδων μας.

Στο σχολείο πάλι, τα περισσότερα τραγούδια αντιμετωπίζουν το παιδί σαν «καθυστερημένο ενήλικα», όπως έλεγε κι ο Χατζιδάκις, υποτιμώντας το με τη μελωδική και στιχουργική απλοϊκότητά τους (πόσο εύκολα το απλό ταυτίζεται με το απλοϊκό...), ενώ από την άλλη αγνοούν τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και το υπαρκτό ακουστικό περιβάλλον του. Να γιατί απωθούν συνήθως τα παιδιά, που με το ένστικτό τους τα βλέπουν ως μέσο διαπαιδαγώγησης, για να μην πω χειραγώγησης, αν σκεφτώ διάφορα αφελή πατριωτικά και θρησκευτικά δείγματα του είδους. Αντίθετα, όπως είχα συχνά την ευκαιρία να δω σε ωδεία, σε σχολεία, στο θέατρο και αλλού, τα παιδιά χαίρονται να τραγουδούν τραγούδια «για μεγάλους» που θεωρούνται δύσκολα και τα μαθαίνουν με πολύ μεγαλύτερη ευκολία από την αναμενόμενη. Αρκεί να αγαπούν αυτό που τραγουδούν, κάτι που δεν είναι όσο θα έπρεπε αυτονόητο.

Μια ακόμα σκέψη: μουσική για παιδιά δεν είναι μόνο αυτή που θα την τραγουδήσουν, αλλά κι εκείνη που απλώς θα την ακούσουν, όπως κι εμείς οι μεγάλοι, με σκοπό την αισθητική απόλαυση. Όσο σημαντική κι αν είναι η συμμετοχή, υπάρχουν φορές που η συγκίνηση μέσα από την ακρόαση είναι αξεπέραστη.

Τελικά, το ζητούμενο είναι κοινό τόσο για τα παιδιά όσο και για τους μεγάλους: η ποιότητα, ανεξάρτητα από ηλικίες και ετικέτες. Δεν υπάρχει ένας διαφορετικός κόσμος για τα παιδιά, μοιραζόμαστε όλοι τον ίδιο κόσμο και την ίδια ζωή. Τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο των μεγάλων μέσα από το τραγούδι, που λειτουργεί σαν γέφυρα επικοινωνίας.

Το ζήτημα είναι βέβαια τι τραγούδια να βάζουμε να ακούν τα παιδιά. Σήμερα ξέρουμε ότι η επιρροή του περιβάλλοντος αρχίζει από την εμβρυακή ηλικία. Για παράδειγμα, η μουσική που το παιδί ακούει μέσα απ' την κοιλιά της μητέρας του φαίνεται πως έχει μεγάλη σημασία για την κατοπινή μουσική του μνήμη. Ο Freud έλεγε πως το παιδί είναι ο πατέρας του ενηλίκου, εννοώντας ότι τα παιδικά μας χρόνια, ανάλογα με την ποιότητα που τα χαρακτηρίζει, είναι η μήτρα της μετέπειτα ψυχικής μας αυτονομίας και ισορροπίας. Η εξοικείωση με την πολυμορφία, το άνοιγμα του μυαλού στο διαφορετικό, πρέπει να αρχίζει

όσο το δυνατόν νωρίτερα, πριν ακόμα αναπτυχθούν η μονομέρεια και οι προκαταλήψεις. Τα κριτήρια διαμορφώνονται. Το αυτί επίσης.

Και ποιον να εμπιστευτούμε γι' αυτό; Όχι βέβαια την τηλεόραση, στην οποία «παρκάρουμε» τα παιδιά όταν είμαστε απασχολημένοι αλλά ούτε και την εμπορική δισκογραφία για παιδιά. Η φίλη μου στιχουργός Μαριανίνα Κριεζή, που έγραψε τους στίχους στα τραγούδια της «Λιλιπούπολης», έλεγε σε μία συνέντευξή της: «Τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν με χιτάκια. Μεγαλώνουν χωρίς να απαιτούν από το τραγούδι αίσθημα. Γιατί δεν ξέρουν ότι ένα τραγούδι μπορεί να τους κάνει να κλάψουν και να γελάσουν. Θέλουν τα τραγούδια να τους κινούν, ενώ κανονικά πρέπει να τους συγκινούν».

Πιστεύω ότι εκείνα τα ξεχασμένα αριστουργηματικά τραγούδια της παραδοσιακής μουσικής κάθε λαού είναι μία σίγουρη λύση, που διαμορφώνει κριτήρια με ασφάλεια. Και δίπλα τους κάποια επιλεγμένα «έντεχνα» τραγούδια, όχι απαραίτητα «για παιδιά» αλλά που το περιεχόμενό τους να τα ελκύει αντί να τα υποτιμά.

Ως εδώ μιλήσαμε κυρίως για τραγούδια και μουσικές που απευθύνονται στα παιδιά ως ακροατές. Πάμε τώρα στο τραγούδι που προορίζεται να τραγουδηθεί από παιδιά όταν πηγαίνουν στο σχολείο. Συγχωρείστε μου μία κουβέντα γενικής φύσεως, που στους περισσότερους από εσάς θα φανεί αυτονόητη και χιλιοειπωμένη. Γιατί να τραγουδάμε στα σχολεία; Κι ακόμα γενικότερα: Γιατί να μαθαίνουμε μουσική; Νομίζω ότι κατά βάσιν ο στόχος (όπως και γενικά ο στόχος της μουσικής παιδαγωγικής) δεν είναι τόσο καθ' εαυτή η διδασκαλία μιας μουσικής γλώσσας, αλλά κυρίως η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του. Το σχολείο έχει, στη σημερινή δυτική κοινωνία, συγκεκριμένους στόχους. Αποβλέπει κυρίως στην ανάπτυξη του λογικού στοιχείου στο παιδί. Προετοιμάζει τους αυριανούς τεχνοκράτες, τους «επιτυχημένους» στη ζωή με κριτήρια αποκλειστικά οικονομικά. Τομείς γνώσης που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της ευαισθησίας, της δημιουργικότητας, παραμελούνται ή απορρίπτονται ως δευτερεύοντες ή ολότελα άχρηστοι. Κι όπως είναι σήμερα γνωστό, η υπερτροφία του λογικού στοιχείου πληρώνεται με την ατροφία των υπολοίπων.

Αυτά όλα συμπεριλαμβάνονταν στη μελέτη που κλήθηκα να εκπονήσω για τη δημόσια μουσική εκπαίδευση, το 1983, επιστρέφοντας από τις μουσικές σπουδές μου στο Παρίσι μετά από πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας. Μαζί με μια ομάδα συνθετών προχωρήσαμε στην εκπόνηση της μελέτης αυτής, η οποία όμως έμελλε να μείνει στο συρτάρι. Αν και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε γράφτηκαν τόσα χρόνια πριν, όμως εξακολουθούν να είναι επίκαιρα ακόμη και σήμερα. Τί θυμάμαι από εκείνη την περίοδο; Κατ' αρχήν την εισβολή της τηλεόρασης στην καθημερινότητά μας. Στη μελέτη αυτή διαπιστώσαμε ότι ο

κόσμος τραγουδούσε όλο και λιγότερο. Οι παρέες στις ταβέρνες που παλιότερα γλεντούσαν τραγουδώντας, είχαν σε μεγάλο βαθμό περιοριστεί. Στα σχολεία τα πράγματα ήταν όπως ακριβώς τα είχα αφήσει, αν όχι χειρότερα. Στη θέση αυτών των ανιαρών τραγουδιών προτείναμε μια σειρά από παραδοσιακά, καθώς και τραγούδια σύγχρονων συνθετών, όπως του Χατζιδάκι και του Θεοδωράκη, ήδη γνωστά στα παιδιά από τους γονείς τους. Γιατί τα παιδιά, που σίγουρα έχουν στ' αυτιά τους τα ακούσματα αυτά από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, να μην τραγουδάνε στο σχολείο αυτό που όλος ο κόσμος τραγουδά;

Στην επιτόπια έρευνά μας στα σχολεία, τα αποτελέσματα ξεπέρασαν κι αυτές τις προσδοκίες μας. Πρώτα-πρώτα τα παιδιά γνώριζαν το μεγαλύτερο ποσοστό των τραγουδιών που τους προτείναμε. Δεύτερον, τα παιδιά αποδείχτηκαν ικανά να μάθουν τραγούδια που θεωρούνταν «δύσκολα» με πολύ μεγαλύτερη ευκολία από την αναμενόμενη, προφανώς επειδή τα ένιωθαν πιο «δικά» τους, από τα σχολικά παιδικά τραγούδια. Τα παιδιά έχουν απεριόριστες δυνατότητες, αρκεί να αγαπούν αυτό που τραγουδούν!

Ας εστιάσουμε τώρα την προσοχή μας στο σχολικό τραγούδι, έτσι όπως λειτουργεί στο παραδοσιακό ελληνικό σχολείο. Παρά την εξάπλωση τόσων σύγχρονων τρόπων μουσικής διδασκαλίας και παιδαγωγικής, το τραγούδι εξακολουθεί να παραμένει ένα σημαντικό μέσο μουσικής παιδείας. Έχει μεγάλη σημασία όχι μόνο για τη μουσική παιδαγωγική αλλά και για τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας ανηλίκων και ενηλίκων.

Πριν από κάποιες δεκαετίες όλο το μάθημα της μουσικής εξαντλούνταν στο σχολικό τραγούδι. Γράφτηκαν έτσι πολλά τραγούδια για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης και εκδόθηκαν πολλά βιβλία με «παιδικά» τραγούδια. Τα περισσότερα όμως από αυτά θεωρούσαν το παιδί ως έναν ανώριμο αποδέκτη, και εξυπηρετούσαν έξω-μουσικούς στόχους: να ανυψώσουν το θρησκευτικό και το πατριωτικό αίσθημα, να «διαπαιδαγωγήσουν», να «διαπλάσουν» τα παιδιά. Από τη μία δηλαδή υποτιμούσαν το παιδί με την απλοϊκότητά τους, μελωδική και στιχουργική και από την άλλη αγνοούσαν τελείως τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δεν έπαιρναν υπόψη τις εμπειρίες και το υπαρκτό ακουστικό τους περιβάλλον. Ίσως τα παιδιά μέσα στην τάξη να τραγουδήσουν τέτοια απλοϊκά και κατασκευασμένα τραγούδια, αλλά ποτέ στο διάλειμμα ή έξω από το σχολείο.

Ίσως οι περισσότεροι από σας να έχετε μια ανάλογη ανάμνηση: να τραγουδάτε, ανεβασμένοι σε ένα βήθρο, κάποιο τραγούδι σε μία σχολική γιορτή, έπειτα να υποκλίνεστε και να ακούτε το κοινό, δάσκαλοι, συμμαθητές και γονείς, να χειροκροτά. Δυστυχώς, αυτή η σκηνή εξακολουθεί να είναι σύγχρονη, αναπαράγοντας τη στερεότυπη αντίληψη για το σχολικό τραγούδι. Η όποια απόλαυση του τραγουδιού, η χαρά του τραγουδιού, χάνεται στη «χρήση» – ή μήπως στην κατάχρηση – των

σχολικών τραγουδιών, σβήνει μέσα στις παρωχημένες διδακτικές πρακτικές. Είναι σαν να θέλει το σχολείο να υποχρεώσει το παιδί να απαρνηθεί την αγαπητική του σχέση με το τραγούδι και να ενστερνιστεί έναν κόσμο γνωσιακής χρησιμοθηρίας.

Ένα στοιχείο που θεωρώ αυτονόητο, είναι τα σχολικά τραγούδια να αρέσουν στα παιδιά. Το χειρότερο πράγμα που μπορούμε να κάνουμε είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να τραγουδήσουν με το ζόρι. Αν δεν τραγουδούν με όρεξη και με χαρά, καλύτερα να μην τραγουδούν καθόλου. Όπως είπε ο Piaget, «η αγάπη είναι η κύρια κινητήρια δύναμη της διαδικασίας της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού». Τα παιδιά, μέσα από τα τραγούδια που αγαπούν και επιλέγουν, αγαπούν το τραγούδι γενικότερα.

Πολλά τραγούδια αρέσουν στα παιδιά ίσως επειδή ακριβώς γνωρίζουν ότι δεν πρόκειται να τα τραγουδήσουν για ένα διδακτικό σκοπό. Το παιδί ξέρει ότι όταν τα τραγουδά, ο σκοπός δεν είναι κατά κύριο λόγο να «μάθει» κάτι για τη μουσική. Ο David Sell (1988) συζητά για τη δυτική μουσική στην εκπαίδευση και λέει: «Ένα ξεχωριστό σώμα της μουσικής που γράφτηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι μία καθαρά δυτική ιδέα, μια περιέργη ιδέα που απορρέει ως επί το πλείστον από την ξεπερασμένη πεποίθηση ότι η εκπαίδευση αφορά στην τροφοδότηση των παιδιών με αμβλυμμένο “εύπεπτο” ενήλικο υλικό». Ακόμη και όταν αυτό το υλικό για τα παιδιά δεν δημιουργήθηκε ειδικά για το σκοπό αυτό, το μεγαλύτερο μέρος του ρεπερτορίου των παιδικών τραγουδιών, των τραγουδιών που χρησιμοποιούνται στη εκπαίδευση, έχει μια παιδαγωγική επιδίωξη στον πυρήνα του.

Όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αποδέχονται ότι το σύνηθες πρότυπο των μουσικών στόχων για το τραγούδι – ακρίβεια στο ύψος και το ρυθμό κ.ά.– δεν είναι ο μοναδικός δρόμος για την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας, τότε ένα μεγάλο μέρος της μουσικής εκπαίδευσης αλλάζει προσανατολισμό και βασιζέται στην κρίση. Όταν οι παράγοντες της αισθητικής απόλαυσης κυριαρχούν, τότε οι εμπειρίες τραγουδιού γίνονται οδηγός για την συναισθηματική έκφραση, για την κοινωνική πλήρωση και για τη σύνδεση της μουσικής με τον πραγματικό κόσμο, με την καθημερινότητα. Είναι τότε που το τραγούδι μετατρέπεται από μία στεγνή και άψυχη πολιτιστική δομή σε ζώσα φύση, σε μέσο για την ερμηνεία της ζωής και του κόσμου.

Βεβαίως, αρκετοί εκπαιδευτικοί θα υποστήριζαν ότι η απόλαυση ΔΕΝ είναι πάντα ο κύριος απώτερος στόχος της μουσικής εκπαίδευσης: ορισμένες πτυχές της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να φαίνονται κουραστικές, βαρετές ή ασήμαντες για το παιδί, αλλά αργότερα θα αντιληφθεί την αξία τους και τη σημασία τους. Δυστυχώς, για πολλά παιδιά, δεν υπάρχει αργότερα. Το παιδί σταματά τη μουσική πριν από την επίτευξη αυτού του «αργότερα». Αυτό δεν σημαίνει ότι η έμφαση στην τοποθέτηση της φωνής, λόγου χάρη, είναι άνευ σημασίας. Ωστόσο, φαίνεται ότι ειδικά για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, η

εστίαση περισσότερο στις συναισθηματικές-κοινωνικές παρά στις μουσικές παραμέτρους οδηγεί τελικά στα επιθυμητά αποτελέσματα και έχει μια βαθιά επίδραση στη σχέση που θα αποκτήσει το παιδί με τη μουσική (Charlotte Mizener 1993, Visproel 1998). Με απλά λόγια, πρέπει να προσεγγίσουμε τα παιδιά μέσα από το ίδιο το τραγούδι κι όχι μέσα από τη χρησιμότητά του. Τελικά, η μεγαλύτερη χρησιμότητα του τραγουδιού είναι το ίδιο το τραγούδι.

Τα σχολικά τραγούδια μπορεί να είναι και τραγούδια για μεγάλους, είτε παραδοσιακά, είτε «έντεχνα» δοκιμασμένα στο χρόνο. Αρκεί το περιεχόμενο να είναι κατάλληλο. Υπάρχουν φυσικά και κάποια έξυπνα και χαριτωμένα τραγούδια ειδικά γραμμένα για παιδιά (τα τελευταία χρόνια μάλιστα πληθαίνουν οι αξιόλογες προτάσεις), όμως αυτά δεν αρκούν για να δώσουν στο παιδί τη σωστή και ολοκληρωμένη γεύση του τραγουδιού. Και ας μην ξεχνάμε ότι κάθε παιδί είναι το ίδιο ένας εν δυνάμει μουσικός δημιουργός. Ευτυχώς, αρκετοί σήμερα μάς το υπενθυμίζουν, όπως ο Raymond Murray Schafer, και προτρέπουν τους δασκάλους να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, να τα ενθαρρύνουν να γράψουν και τα δικά τους τραγούδια.

Συμφωνώ. Τόσα και τόσα παιδιά παίζουν ένα όργανο ή γράφουν στίχους. Δεν χρειάζεται να περιμένουμε τους διαγωνισμούς τραγουδιού για να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να συνεργαστούν για τη δημιουργία ενός τραγουδιού... Και γι' αυτό δεν χρειάζεται παρά να απορρίψουμε τη θέση ότι το τραγούδι στο σχολείο είναι μάθημα σολφέζ και να προσεγγίσουμε τη λειτουργικότητά του και τη σημασία του για το παιδί ως αναδυόμενο ακροατή και ως αναδυόμενο δημιουργό.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να σταθώ και στο στίχο· ένα τραγούδι αποτελείται από στίχο και μουσική. Στα σπουδαία τραγούδια, οι δύο αυτές συνιστώσες συναντώνται αρμονικά. Στον αντίποδα, δεν είναι τυχαίο ότι στα αφελή «παιδιάστικα» τραγουδάκια, οι απλοϊκοί στίχοι συνοδεύονται από απλοϊκή μουσική. Ειδικά στα τραγούδια που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία, αυτό είναι συνήθως ο κανόνας.

Φαίνεται πως, όσο κι αν στα λόγια όλοι ξέρουμε πια ότι είναι κρίμα κι άδικο να υποτιμούμε τα παιδιά, στην πράξη αυτό συνεχίζουμε να κάνουμε. Πώς αλλιώς να εξηγήσω το γεγονός ότι οι μεγάλοι, προσπαθώντας να μπουν στον κόσμο των (μικρών κυρίως) παιδιών, κρατούν απ' αυτόν μόνο την αφέλεια και την απλοϊκότητα (και το χειρότερο, συγχέοντας και ονομάζοντάς την «αθωότητα», μια έννοια ουσιαστική), αντί να απευθυνθούν στην ανοιχτοσύνη του παιδικού μυαλού, στη μαγεία του παιδικού κόσμου.

Στη θέση του στίχου «η καλή μας η κοτούλα κάθε μέρα κάνει αυγό και το βράζει η μανούλα και το τρώω φρέσκο εγώ» θα προτιμούσα το «ένα λεπτό κρεμμύδι, γκέο βαγκέο». Κι ακόμα θα προτιμούσα όλους εκείνους τους «ακαταλαβίστικους» στίχους, ανόητους (αλλά όχι βλακώδεις) που ακριβώς

εξαιτίας της έλλειψης νοήματος ή του «σουρεαλιστικού» χαρακτήρα τους, προσεγγίζουν πολύ πιο καίρια τα παιδιά, αφήνοντας ανοιχτή τη φαντασία τους.

Το θέμα είναι ότι τα παιδιά ακούνε και συμμετέχουν σε πολύ περισσότερα μουσικά και «τραγουδιστικά» συμβάντα από ό,τι υποψιαζόμαστε εμείς οι ενήλικες. Θεωρούμε ότι τα παιδιά είναι «μικρά» και έχουμε μία προκαθορισμένη εικόνα για αυτά. Όμως ξέρουμε για ποια «ενήλικα» πράγματα ενδιαφέρονται και για ποια όχι; Μήπως έχουμε μία εξιδανικευμένη αντίληψη για την αθωότητα των παιδιών; Και τελικά, πώς θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε τους μακάβριους – ακόμα και κανιβαλικούς – στίχους που έχουν πολλά αγαπημένα τραγούδια των παιδιών; Σας υπενθυμίζω μόνο το «Il était un petit navire», στην αγγλική εκδοχή το «There was a little ship» που μας λέει την ιστορία ενός νεαρού ναύτη που τον τρώνε κάποιοι άλλοι ναύτες. Ποιος θα τολμούσε να γράψει τέτοιους στίχους για παιδιά;

Μόνο λίγα λόγια θα αφιερώσω στον τρόπο διδασκαλίας του τραγουδιού στο σχολείο, έχουν νομίζω αρκετά γραφτεί γύρω απ' αυτό το θέμα. Πώς να διδάξουμε ένα τραγούδι; Η απλούστατη και φυσικότερη μέθοδος «ακούστε και τραγουδήστε μαζί μας» παραμένει πάντοτε αποτελεσματική. Χωρίς δηλαδή καμία ιδιαίτερη προετοιμασία και χωρίς σχολαστική απομόνωση των διαφόρων φράσεων –ακόμα χειρότερα των διαφόρων διαστημάτων– της μελωδίας, μόνο με την απλή επανάληψη και τη γοητεία και την εμπιστοσύνη που προκαλεί στο ακροατήριό του ένας αληθινός τραγουδιστής (ένας καλλίφωνος δάσκαλος σε κάποιες σπάνιες περιπτώσεις ή ένας επαγγελματίας προσκεκλημένος ή από ηχογράφηση), τα παιδιά φτάνουν πολύ γρήγορα στην εκμάθηση των τραγουδιών κι όχι μόνο των πιο γνωστών ή εύκολων αλλά και των λιγότερο γνωστών. Έχω συναντήσει φωτισμένους δάσκαλους, με όρεξη και αγάπη στη δουλειά τους, που μαθαίνουν στα παιδιά τους «δύσκολα» τραγούδια (όπως πολλά παραδοσιακά) και μάλιστα στην αυθεντική τους μορφή, με όλα δηλαδή τα ποικίλματα και τα μικροδιαστήματα που χαρακτηρίζουν αυτά τα τραγούδια.

Θα ολοκληρώσω την παράθεση των σκέψεών μου με λίγα λόγια για την επίδραση του μάρκετινγκ στη σχέση των παιδιών με το τραγούδι. Στη σύγχρονη μετα-βιομηχανική κοινωνία, ο άνθρωπος –με αργό ρυθμό στις αρχές του 20ού αιώνα και ολοένα επιταχυνόμενο μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο– μετατρέπεται σ' έναν άβουλο παθητικό δέκτη, ο οποίος έμαθε να καταναλώνει άκριτα τα καλά και τα κακά, τα σημαντικά και τα ασήμαντα. Το ανησυχητικό είναι ότι όλη αυτή η άμβλυση επεκτείνεται ακόμα και σε ηλικίες που είναι, από τις βιολογικές τους συνθήκες, φορτισμένες με απεριόριστες δυνατότητες, χωρίς προκαταλήψεις και ταμπού.

Στον δυτικό πολιτισμό, ο άνθρωπος δεν μετέχει πια ενεργητικά στη διαδικασία της μουσικής και γενικότερα της καλλιτεχνικής δημιουργίας, σε αντίθεση με άλλες εποχές και άλλους πολιτισμούς. Το φαινόμενο αυτό εντείνεται

όσο η τέχνη εμπορικοποιείται. Στη μουσική, οι πανίσχυροι νόμοι του μάρκετινγκ επιβάλλουν στερεότυπα κατασκευάσματα, κατευθύνουν τις επιλογές. Με συνέπεια να επικρατεί η μετριότητα και να αμβλύνονται τα κριτήρια.

Το μείζον ζήτημα είναι βέβαια ότι τα παιδιά μας μπαίνουν βεβιασμένα στον τραγουδιστικό κόσμο των ενηλίκων μέσα από τα τραγούδια της «μόδας»: τα ακούνε από την τηλεόραση, από τα CD, ακόμα και από τα ringtones των κινητών, τα μαθαίνουν, τα αναπαράγουν. Ακόμα, έχει παρατηρηθεί η προτίμηση των παιδιών για τα διαφημιστικά jingles. Τι συμβαίνει; Τα παιδιά απλώς «παπαγαλίζουν» τους στίχους, τα λόγια από τα τραγούδια των ενηλίκων; Καταλαβαίνουν το νόημα; Έλκονται μόνο από τη μελωδία;

Δεν είναι τόσο εύκολο και απλό να δώσουμε ως εξήγηση την υπερέκθεση των παιδιών σε αυτό το μουσικό υλικό. Πρέπει να μελετήσουμε αυτό το φαινόμενο πέρα από τη διάσταση του καταναλωτισμού και του υλισμού μέσα στο οποίο γεννιέται. Αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα είναι ότι αυτό το μουσικό υλικό λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης: τραγουδούν όλοι μαζί, χωρίς τη βοήθεια του μαέστρου- εκπαιδευτικού, κι αυτό το τραγούδι ενισχύει την ομαδικότητα, τους δεσμούς φιλίας, ακόμα και την κοινή ταυτότητα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Παλιά, ονόμαζα αυτά τα ποπ τραγούδια «όπλα μαζικής καταστροφής» αλλά σήμερα δεν είμαι τόσο αφοριστικός.

Μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, όλο και νωρίτερα τα παιδιά δεν θέλουν πια να λέγονται παιδιά και να αντιμετωπίζονται σαν τέτοια. Βιάζονται να αυτονομηθούν, να επαναστατήσουν, να μπουν γρήγορα στον κόσμο των μεγάλων. Δεν θέλουν πια παιδικά παιχνίδια και βιβλία ή μουσικές, θέλουν αυτά των «μεγάλων» ή, ακόμα καλύτερα, τα δικά τους. Θέλουν με λίγα λόγια να επιλέγουν μόνα τους.

Τα τελευταία χρόνια είμαι μέλος της κριτικής επιτροπής του Schoolwave, ενός διασχολικού πανελλήνιου διαγωνισμού σύνθεσης και εκτέλεσης τραγουδιού. Όλα τα παιδιά, ηλικίας 12-18 ετών, επιλέγουν να εκφράζονται σχεδόν αποκλειστικά με τραγούδια ροκ-ποπ τεχνοτροπίας, με αγγλικό στίχο. Τους ρώτησα γιατί, και έμαθα ότι αυτή μόνο η μουσική τους εκφράζει, ίσως γιατί ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της ηλικίας τους: αποκοπή από την παιδική ηλικία, απόρριψη των «παιδικών» προτύπων, μετάβαση σε μια νέα φάση πιο «ανατρεπτική», πιο «επαναστατική». Είναι κάτι που προσωπικά θεωρώ πολύ φυσικό, και που δεν πρέπει να το δαιμονοποιούμε. Ειδικά μάλιστα σ' αυτές τις ηλικίες, οφείλουμε να ακούμε τα παιδιά και να σεβόμαστε τις επιλογές τους, αυτές που τους επιτρέπουν να εκφράζονται καλύτερα, αντί να τους επιβάλλουμε τα δικά μας γούστα. Από την εμπειρία άλλωστε φαίνεται ότι οι «εμμονές», ακόμα και η μονομέρεια των εφήβων (που συχνά οφείλεται και σε έλλειψη παραστάσεων) δεν διαρκεί για

πάντα. Όσο λιγότερη αντίδραση συναντήσουν, τόσο πιο εύκολα θα είναι ανοιχτοί αύριο σε νέες αναζητήσεις και επιλογές.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει σίγουρα βελτίωση στη μουσική παιδεία. Αλλά, με εξαίρεση τους φωτισμένους δασκάλους, που πάντοτε υπήρχαν και ευτυχώς μοιάζει να πληθαίνουν, τα σχολεία και τα ωδεία μας έχουν ακόμα πολύ δρόμο να διανύσουν. Η γλώσσα της μουσικής είναι πολύ απλή. Μπορεί κάθε παιδί να την μάθει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σαν παιχνίδι. Μαθαίνει τα ελληνικά που έχουν 24 γράμματα, διαφορετικά ι και ε και διφθόγγους. Οι νότες οι καημένες είναι μόνον επτά, πώς γίνεται να χρειάζεται κανείς χρόνια στα ωδεία για να μάθει να τις διαβάζει και να τις γράφει; Να μάθει να τραγουδάει και να μάθει επιτέλους ότι δεν υπάρχουν φάλτσοι;

Από την άλλη, δεν πρέπει να ξεχνάμε τα θετικά. Και πρώτα-πρώτα τον θεσμό των Μουσικών Σχολείων, που μεγάλωσαν τόσες φουρνιές νέων ανθρώπων με την αγάπη και την κατανόηση του κόσμου της μουσικής. Πρόκειται για μία από τις λίγες αληθινές μεταρρυθμίσεις μεταπολιτευτικά και θα πρέπει να τα διαφυλάξουμε και να τα στηρίξουμε ως κόρην οφθαλμού. Είμαστε πολλοί εκείνοι που ονειρευόμαστε κάποτε όλα τα σχολεία να γίνουν μουσικά ώστε να έχουν όλοι οι άνθρωποι αυτήν την πρόσβαση σε μια οικουμενική γλώσσα, ένα δια βίου φάρμακο λέω εγώ, ανεξάρτητα από το τι θα ακολουθήσουν στην επαγγελματική τους πορεία. Η μουσική δεν είναι μόνο γι' αυτούς που θέλουν να γίνουν επαγγελματίες μουσικοί, αλλά για όλους. Ελπίζω μια μέρα και στη χώρα μας να βρίσκουμε σε κάθε οικογένεια φιλόμους που να ξέρουν κάποιο όργανο και να τραγουδούν.

Κι εδώ έφτασα στο τέλος. Αν υπάρχει ένα συμπέρασμα, είναι να μην εγκλωβιζόμαστε σε προκαταλήψεις, να μένουμε ανοιχτοί σαν τα παιδιά, ανοιχτοί και απέναντι στα παιδιά. Τα παιδιά βιάζονται να μεγαλώσουν, να μπουν στον κόσμο των μεγάλων. Οι μεγάλοι θέλουν να κρατήσουν «ζωντανό μέσα τους» το παιδί, να ξαναμπούν στον κόσμο των μικρών. Ας είναι η μουσική και το τραγούδι το μέσο που ενώνει τους δύο κόσμους, που μπορεί να κυκλοφορεί ελεύθερα ανάμεσά τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Μέρος του κειμένου είχε χρησιμοποιηθεί στην εισήγησή μου στο Διεθνές Συνέδριο της Διεθνούς Οργάνωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) στη Θεσσαλονίκη, τον Ιούνιο του 2012.

ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ
ΠΡΩΤΗΣ
ΜΕΡΑΣ

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Τηλέμαχος Μουδατσάκης

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η παρούσα εισήγηση αξιοποιεί μια επιστημολογική και συνάμα παιδαγωγική αντίληψη περί τέχνης, όπου η τέχνη παρουσιάζεται ως «σύστημα», δηλαδή ως ένας βασικός άξονας διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης εκείνων που συμμετέχουν ενεργητικά είτε στην πρωταρχική καλλιτεχνική δημιουργία είτε στη σπουδή και ερμηνεία του καλλιτεχνικού φαινομένου είτε στη διδακτική του. Ένα παιδαγωγικό σύστημα καλύπτει βιβλιογραφικά ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων και θεωριών που σχετίζονται με στάσεις και παραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολεία, τους ρόλους των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση της τάξης αλλά και τις μαθησιακές διαδικασίες.¹ Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η τέχνη, θεωρητά ως παιδαγωγικό σύστημα, ως συνάντηση των συνιστωσών μιας παιδαγωγικής συμμετρίας υποκειμένου, μορφών και τεχνοτροπιών, μπορεί να ιδωθεί άμεσα όχι μόνο ως παιδαγωγικό βίωμα αλλά και ως παιδαγωγική ταξινόμια διδασκαλίας και μέθεξης, με αντικειμενικό άξονα μελέτης της την κοινωνικοποίηση του καλλιτέχνη και του μαθητεύοντος στη δική της μορφωτική καλλιέργεια μαθησιακών, συναισθηματικών και χειροκινητικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου πνεύματος αλλά και της κίνησης του σώματος. Με άλλα λόγια, η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην τεκμηρίωση της παιδαγωγικής δύναμης και μεταμόρφωσης διά της τέχνης ως φαινομένου, ώστε να γίνεται κατόπιν κατανοητή η αρχή της παιδαγωγικής επιστήμης ως «τέχνης».

Έχει τεκμηριωθεί διεξοδικά η θεώρηση της τέχνης ως κοινωνικό φαινόμενο.² Έχει δηλαδή υποστηριχθεί ότι ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης οφείλεται κυρίως στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της, καθώς η σύλληψή της προϋποθέτει καλλιτέχνη (δημιουργό) με συγκεκριμένες προθέσεις και μαθητεύοντες (αποδέκτες) πρόθυμους και συνάμα ικανούς να προσλάβουν την αισθητική συγκίνηση και τα χωροχρονικά μηνύματα που εμπεριέχονται στην καλλιτεχνική δημιουργία καθεαυτή. Σπεύδουμε να διευκρινίσουμε ότι οι προθέσεις ενός δημιουργού στο ολοκληρωμένο έργο τέχνης περιλαμβάνουν τα μηνύματα που εισπράττει ο αποδέκτης και ότι το καλλιτεχνικό έργο αποκτά μετά την ολοκλήρωσή του αυτονομία, της οποίας η ερμηνευτική προσέγγιση και αξιολόγηση εναπόκειται πλήρως στον αποδέκτη, σύμφωνα με τη θεωρία της «αντι-πρόθεσης» (intentional fallacy) των William Wimsatt και Monroe Beardsley, που πρωτοδιατυπώθηκε το 1946.³ Σε μια ακραιφνώς παιδαγωγική διάστασή του η σημασία ενός έργου τέχνης δεν πρέπει να συνδέεται με την ψυχολογία του δημιουργού του, αλλά το καλλιτεχνικό έργο εκλαμβάνεται ως δημόσιο αγαθό και ο δημιουργός του δεν μπορεί να έχει περισσότερη εξουσία

στην ερμηνεία του από οποιονδήποτε άλλο το προσεγγίζει ερμηνευτικά. Επομένως, η τέχνη λειτουργεί ως αυτόνομο εκπαιδευτικό φαινόμενο που προσκαλεί και προκαλεί ερμηνευτικά έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ δημιουργού και αποδεκτών-θεατών-ακροατών κ.τ.λ.

Στην εν προκειμένω διαμεσολάβηση, ούτως ώστε να προσλάβει κάποιος την καλλιτεχνική εμπειρία και να την εισπράξει ερμηνευτικά και αξιολογικά κατά τα δικά του μέτρα ή, ακόμη, και κατά τα μέτρα της εποχής ή μιας συγκεκριμένης τεχνοτροπίας, πρέπει να γνωρίζουμε πως η αισθητική κρίση δεν προσδιορίζει τα αντικείμενα, ούτε διευρύνει τις γνώσεις μας όπως θα έκανε λ.χ. η ανάγνωση ενός βιβλίου. Η επιζητητέα αισθητική κρίση λειτουργεί ως ανακλαστική σχέση μεταξύ αισθητικών αντικειμένων και ικανοποίησης, κατά το καντιανό σχήμα. Ο Immanuel Kant, δηλαδή, πίστευε ότι η ομορφιά της φύσης αρκεί για να προκαλέσει απόλυτη αισθητική ικανοποίηση καθώς, σε αντίθεση με την τέχνη, στη σχέση της με την αισθητική κρίση του υποκειμένου δεν υπηρετεί καμία πρόθεση. Σύμφωνα με το καντιανό «αξίωμα», η γνήσια ομορφιά είναι «άνευ σημασίας», δεν προσφέρει κάποιο θεωρητικό ή πρακτικό πλεονέκτημα στους «χρήστες» της, δεν αποδίδει κανένα υλικό ή ηθικό καλό, και είναι «άνευ έννοιας» ως και «άνευ αναπαραστάσεως μιας τελείωσης», δηλαδή δεν συνάγεται από καμία έννοια του ωραίου και επίσης δεν περιλαμβάνει καμία χρησιμότητα ή συμμόρφωση σε κάποιον κανόνα ή κάποιο ιδεώδες.⁴

Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η αισθητική εμπειρία που προκύπτει από την επαφή ενός εφήβου λ.χ. θεατή μιας εικαστικής σύνθεσης, ακόμη και στην αρνητική της διάσταση, αποδεσμεύει φιλοσοφικά συμπεράσματα για την τύχη του ωραίου και του υψηλού, απελευθερώνει τον θεατή από εσωτερικές εντάσεις και ιστορικές αμφιβολίες, καταστέλλει με δημιουργικό τρόπο καταστροφικά ένστικτα και συμβάλλει στην ψυχική αρμονία δημιουργού και κοινού. Ο διάλογος αυτός με το καλλιτέχνημα ή ακόμη και με την ερασιτεχνική καλλιτεχνική απόπειρα αυτοέκφρασης λειτουργεί ενωτικά για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, τα οποία επέλεξαν αυτόν τον τύπο μαθητείας στην αισθητική κατηγορία, προωθώντας κοινή συμπάθεια και κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει και το στοιχείο της ετερότητας: αν δεν υπήρχε η τέχνη που αποκαλύπτει το μοναδικό τρόπο που ο καθένας μας αντιλαμβάνεται τον κόσμο, αυτή η «ποιοτική διαφοροποίηση» δεν θα μπορούσε να εκφραστεί, όπως εύστοχα σημείωνε ο Γάλλος δοκιμιογράφος και κριτικός Μαρσέλ Προυστ (*Proust*).⁵ Στις θετικές επιπτώσεις της αισθητικής εμπειρίας συμπεριλαμβάνεται η βελτίωση της αντίληψης, της ευαισθησίας, της πνευματικής υγείας και της φαντασίας⁶ –αξιών που κατεξοχήν αφορούν σε ένα σύστημα εκπαιδευτικών προδιαγραφών, όπως είναι το σχολείο, αλλά και σε ένα σύγχρονο πολιτιστικό curriculum–, ενώ μέσα από την τέχνη ξεπηδούν οι πρώτες νύξεις για ένα καλύτερο

μέλλον και διαμορφώνονται νέες αισθητικές και ηθικές αξίες που έρχονται σε σύγκρουση με τον κατεστημένο και συχνά απρόσωπο τρόπο ζωής.⁷ Επομένως, η επαφή ενός μαθητή με την τέχνη, πίσω από το κατάλληλα διαμορφωμένο σχέδιο διδασκαλίας ενός ενημερωμένου και έμπειρου διαμεσολαβητή, λ.χ. ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού λειτουργού, αποβαίνει γονιμοποιητική για την καλλιέργεια νέων τύπων και αναπαραστάσεων ζωής και νοοτροπίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Επειδή όμως πρόκειται για παιδαγωγικό σύστημα, δηλαδή για ρυθμιστική αντίληψη μαθησιακών στάσεων και βιωματικών εμπειριών και δεξιοτήτων, δεν πρέπει να λησμονούμε τις γνωσιολογικές διόδους της τέχνης. Η γνωστική αξία της τέχνης διαφοροποιείται από τον πληροφοριακό και ρυθμιστικό χαρακτήρα των εμπειρικών και δεοντολογικών επιστημών, αφού τα έργα τέχνης δεν παρέχουν πρωτογενή γνώση του κόσμου, ούτε προτείνουν τρόπους οργάνωσης της κοινωνικής ζωής και συμπεριφοράς κατά την εφαρμογή μεθοδολογικών αρχών και αντιλήψεων. Τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα –κι εδώ ακριβώς έγκειται άλλη μια νύξη για τη γοητεία της διδακτικής της τέχνης– αναπαριστούν και διαμορφώνουν κόσμους, είτε πραγματικούς είτε φανταστικούς, με σκοπό την προβολή αξιών και τη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα προς νέους τρόπους σκέψης. Η αισθητική εμπειρία, απότοκος του διαλόγου με την τέχνη και την ιστορία της, αποτελεί ψυχοσωματικό τρόπο μόρφωσης ενός χαρακτήρα. Αυτό στην αίθουσα διδασκαλίας επιδέχεται πολλαπλή ανάγνωση: μεταξύ άλλων, σχετίζεται με την εμπειρική αναζήτηση της συναισθηματικής μέθεξης και καλλιέργειας του ατόμου ως προσώπου με συλλογικά βιώματα και συνείδηση ύπαρξης. Χωρίς να αφίσταται φιλοσοφικών εννοιών θεωρητικού τύπου η προσέγγιση της αισθητικής γνώσης ταυτίζεται με την προσέγγιση της αλήθειας υπό μian ευρύτερη έννοια του όρου: επειδή έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, αποκαλύπτει πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου μέσα από μια συγκινησιακή διαδικασία και προκαλεί την αισθητική εμπειρία.⁸ Ο θεατής λ.χ. ενός εικαστικού πίνακα ή ο ακροατής μιας μουσικής συμφωνίας, ενός εννοιολογικού έργου τέχνης εν πάση περιπτώσει, ικανοποιείται αισθητικά μέσα από την υπομονητική και εμπειριστατωμένη προσέγγιση του καλλιτεχνήματος, στο πλαίσιο της οποίας επιχειρεί να απαντήσει σε φιλοσοφικά ερωτήματα που αφορούν μεταξύ άλλων και τη φύση της ίδιας της τέχνης. Επειδή η τέχνη συνιστά πολιτισμική μαρτυρία και απόδειξη συγχρόνως πολιτισμικού αναβαπτισμού, η αισθητική συγκίνηση δεν προκαλείται από παραδοσιακές αισθητικές ποιότητες που απουσιάζουν εσκεμμένα από τα εννοιολογικά έργα, αλλά από την κατάκτηση της αισθητικής γνώσης. Τότε η τέχνη –και αυτό είναι ένα άλλο παιδαγωγικό ζητούμενο–διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του ατόμου και ανανεώνει τους τρόπους με τους οποίους αυτό αντιλαμβάνεται την

πραγματικότητα. Στην παιδαγωγική επιστήμη προέχει, ως γνωστόν, η πρόσληψη και η δημιουργική αφομοίωση της πραγματικότητας, όχι η ανατροπή της ή ο άτακτος μετασχηματισμός της σε ανέξοδα οράματα νεωτερικού τύπου. Η τέχνη, υπό διδακτικές προϋποθέσεις, ενισχύει και την ερμηνεία και την πρόσληψη της πραγματικότητας, οπότε ενισχύει την ποιοτική εκπαίδευση και τροφοδοτεί με ανανεωτικές δραστηριότητες το σύγχρονο σχολείο.

Ας ρίξουμε μια ματιά και στην εννοιολογία του μαθήματος τέχνης ή καλλιτεχνικής έκφρασης, επειδή εμφιλοχωρεί και μια επιστημολογική αντίληψη. Ο εννοιολογικός M. Duchamp αποδοκίμασε τους παραδοσιακούς ορισμούς που συνέδεαν οντολογικά τέχνη και ομορφιά, αναδεικνύοντας το καλλιτεχνικό έργο σε αισθητικό αντικείμενο με δηλωτικό χαρακτήρα και φιλοσοφικό περιεχόμενο. Άλλωστε, στη σύγχρονη εποχή πολλοί καλλιτέχνες με τα έργα τους προσεγγίζουν αισθητικά την επιστημονική γνώση,⁹ καθιστώντας την πιο εύκολα κατανοητή στο ευρύ κοινωνικό σύνολο. Επειδή όμως πρόκειται για παιδαγωγικό σύστημα, το καλλιτεχνικό έργο προσδίδει στα επιστημονικά πορίσματα ανθρωπομορφικό και αξιολογικό χαρακτήρα, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης κοινωνικής συμπεριφοράς και τέχνης, χωρίς ωστόσο να αποτελεί επιστημονική πρόταση, επιστημονικό πείραμα ή θετικό εκμαγείο συναγωγής διανοητικών πληροφοριών. Η τέχνη δεν συσσωρεύει γνώσεις διανοητικού τύπου, δεν προϋποθέτει γνωστικό υπόβαθρο ή ψυχολογική προετοιμασία νοητικής κόπωσης. Γι' αυτό και αναπαύει δημιουργικά τον καταπονημένο από τις επινοήσεις και τα διανοητικά σχήματα σημερινό πολίτη. Ο θεατής λ.χ. έργων τέχνης δεν διαπαιδαγωγείται επιστημονικά, αλλά μάλλον τείνει στη σύλληψη προτάσεων και στην ανάγκη κατανόησης της ουσίας των επιστημονικών κατακτήσεων, τις οποίες εντάσσει εν καιρώ στην ευρύτερη κοσμοεικόνα του και στο απαραίτητο για την κοινωνικοποίησή του κοσμοειδίωλο. Πρόκειται για αναγνώριση του πλατωνικού βιώματος περί τέχνης,¹⁰ όπου το ωραίο και η ομορφιά αποτελούν μορφές μύησης στις αλήθειες του κόσμου μας, αλλά συγχρόνως ανανοηματοδοτούν τον κόσμο¹¹ και επιβεβαιώνουν τη λειτουργική φαντασία ως τρόπο εξέλιξης της ανθρώπινης διάνοιας και εμπλουτισμού των ανθρώπινων σχέσεων.¹²

Πιθανή ένσταση από κάποιον που δεν γνωρίζει αρκετά την παιδαγωγική λειτουργία της τέχνης είναι το ερώτημα εάν και κατά πόσο μπορεί ένας καλλιτέχνης να είναι περισσότερο ελεύθερος από τα άλλα μέλη της κοινωνίας και να αποδεσμεύεται από την κρατούσα κοινωνική νοοτροπία, προσβάλλοντας παγιωμένα ήθη και αξίες. Ενδεχομένως η απάντηση κριθεί επαναστατική –ας σκεφτούμε όμως τη διαύγειά της και τη χρησιμότητά της στην απόσβεση των ψυχοκοινωνικών κραδασμών της εφηβείας, μιας ηλικίας έντονης αμφισβήτησης και ζωτικής προτυποποίησης– όμως πρέπει να δοθεί καταφατική. Γιατί

εδώ βρίσκεται το νόημα και η ουσία της τέχνης. Όπως το διατύπωσε και ο Wittgenstein στις *Διαλέξεις για την αισθητική* (1938), σκοπός της τέχνης είναι να απελευθερώσει τη σκέψη από τα δεσμά του παρελθόντος και να διανοίξει νέους ορίζοντες κατανόησης της πραγματικότητας για τις πνευματικά ανήσυχες κοινωνικά φύσεις που θα αναζητήσουν νέες φόρμες παρουσίας στα κοινωνικά δρώμενα μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση. Από την πλευρά αυτή, ένα έργο με προκλητικό περιεχόμενο μπορούμε να το κρίνουμε ως ανάρμοστο, κακό ή άσχημο, όμως πρέπει να το συζητήσουμε ως αφομοιωτική τέχνη, αφού εκφράζει μια διαφορετική άποψη η οποία διαθέτει τη δυναμική να ανοίξει νέους τρόπους αντιμετώπισης μιας αδόκιμης πραγματικότητας. Ως παιδαγωγικό σύστημα η τέχνη αναμετράται με την πραγματικότητα και υπογραμμίζει τις αντιφάσεις της και τα αδιέξοδά της· χωρίς τη συνεισφορά της τέχνης και του καθολικού αισθητικού φαινομένου, η πραγματικότητα μπορεί να αποβεί μοιραία για τους αμφισβητίες του εκάστοτε «συστήματος» υπό την έννοια που χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη της εποχής μας ο τελευταίος όρος.

Νομίζουμε ότι μετά τη σύλληψη της τέχνης ως παιδαγωγικού συστήματος παρέλκει περαιτέρω αναφορά σε επιμέρους χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής λειτουργίας της. Με δυο λόγια: η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς και η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, καθίσταται συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια.¹³ Εξάλλου ο Gardner, με τη θεωρία των «πολλαπλών τύπων νοημοσύνης», υποστήριξε ότι η νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, κάθε μια από τις οποίες μπορεί να αποτελεί έναν διακριτό τύπο νοημοσύνης. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη ένα πλήθος ερευνών, υποστήριξε ότι και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα έργα τέχνης, αποδεικνύοντας έτσι ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία·¹⁴ συμβόλων αναγκαίων για την κατανόηση της δομής και των δυνατοτήτων βελτίωσης του κόσμου μας.

Από ένα πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών σταθμίζουμε διάφορες οπτικές θεώρησης της τέχνης και της παιδαγωγικής επάρκειάς της.¹⁵ Σύμφωνα με έναν πρώτο –και τον πλέον διαδεδομένο μεταξύ των μελών της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας– τύπο αντίληψης η τέχνη αποτελεί έναν αυτόνομο κλάδο, μια ξεχωριστή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική που λειτουργεί ως αντικείμενο διδασκαλίας και μπορεί να προσφέρει γνώση πολυεπίπεδη και ταυτόχρονα αισθητική καλλιέργεια μέσω της παρατήρησης και της διαλεκτικής επικοινωνίας με το έργο. Σύμφωνα με μια δεύτερη οπτική, η τέχνη αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη διαφόρων παιδαγωγικών στόχων και γνωσιακών δεξιοτήτων, με

έμφαση στην αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων των μαθητευομένων μέσα από ήχους, χρώματα, κινήσεις και εικόνες. Μια τέτοια προσέγγιση συνιστά την παλαιότερα διαδεδομένη χρηστική θεώρηση της λειτουργίας της τέχνης, που θεωρεί πως η καλλιτεχνική δημιουργία είναι ταυτόσημη με την προσωπικότητα του ατόμου, αναδεικνύοντας έτσι τον ηθικοπλαστικό της και καθολικό μορφωτικό χαρακτήρα. Ακόμη, η τέχνη προωθεί τον διάλογο και τον πλουραλισμό των απόψεων, καθώς λανθάνουν πολλές ερμηνείες σε μια μουσική παρτιτούρα, πολλοί τρόποι για να περιγράψουμε έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα γλυπτό, πολλές ερμηνείες για τη νοηματοδότηση ενός λογοτεχνικού κειμένου.¹⁶ Μια άλλη τέταρτη οπτική, υπό την οποία μπορούμε να εξετάσουμε την τέχνη, είναι η θεώρηση της τέχνης ως θεραπευτικού μέσου (Art-Therapy, αποδ. ως «εικαστική ψυχοθεραπεία»), όπου π.χ. η εικαστική τέχνη δίνει την δυνατότητα στον άνθρωπο να είναι ενεργός ως προς τον τρόπο θεραπείας του, καθώς η οπτική σκέψη μεταφράζεται ως η ικανότητά μας να ομαδοποιούμε μέσω των εικόνων τις σκέψεις και τα συναισθήματα μας για τους τρόπους λειτουργίας του κόσμου που μας περιβάλλει.¹⁷ Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της παιδοψυχιατρικής χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο ως διαγνωστικά και θεραπευτικά μέσα διάφορες μορφές τέχνης, όπως η μουσική, η ζωγραφική, το δράμα, ο χορός. Η εικαστική θεραπεία μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα στην παιδική ηλικία, διότι λαμβάνοντας υπόψη το μη ανεπτυγμένο λεξιλόγιό τους, τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο εύκολα, μέσα από μια εικόνα, συναισθήματα και σκέψεις ή ενοχές και προβληματισμούς. Πλέον χρησιμοποιείται ευρύτατα σε ανά τον κόσμο εξειδικευμένες κλινικές η χοροθεραπεία, η μουσικοθεραπεία και άλλες μορφές εκφραστικής τέχνης ως θεραπευτική αγωγή των παιδιών και των εφήβων.¹⁸ Σαφώς στο παιδαγωγικό σύστημα της τέχνης εγγράφονται διάφορες οπτικές αναγνώρισης της παιδαγωγικής χρηστικότητας της τέχνης και του αισθητικού φαινομένου στο σύνολό του.

Ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης Πιερ Μπουρντιέ (Bourdieu) υποστηρίζει ότι πρέπει να αποφύγουμε την εγκαθίδρυση ενός σχολικού συστήματος που παρουσιάζει την εικόνα ενός σύμπαντος απομονωμένου και ιερού ως προς τις αυθεντίες του, όπου προτείνεται στους μαθητές ένα όραμα παιδείας επίσης ιερής και αποκομμένης από την πραγματικότητα. Το σχολείο, συνεπώς, πρέπει να αποφεύγει να επιδιώκει να είναι ο μόνος χώρος επιμόρφωσης: δεν μπορεί και δεν πρέπει να φιλοδοξεί να διδάξει τα πάντα, ως ένα κλειστό σύστημα. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όλο το δίκτυο των συμπληρωματικών χώρων επιμόρφωσης, μέσα στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να προσδιοριστεί και η ειδική λειτουργία του σχολείου. Η σχολική δράση θα έβλεπε την απόδοσή της να αυξάνεται, εάν εντασσόταν συνειδητά και μεθοδικά στον κόσμο των πολιτισμικών δραστηριοτήτων που

δημιουργούν τα άλλα μέσα πολιτιστικής επικοινωνίας και, κυρίως, η τέχνη ως στοιχείο διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα.¹⁹

Είναι πλέον καίριο να λεχθεί ότι μέχρι πρόσφατα δεν είχαμε όλοι μας συνειδητοποιήσει τη σημασία της διδασκαλίας της τέχνης ως δημιουργικής ενασχόλησης με κοινωνική δράση,²⁰ κάτι που επίσης εμπίπτει στη θεώρησή της ως παιδαγωγικού συστήματος, καθώς αυτό ενέχει τη σημασία του κοινωνικού μοχλού και της κοινωνικής αναμόρφωσης που συνεπάγεται κάθε παιδαγωγική παρέμβαση. Το «προφανές» που πλέον αναγνωρίζουμε, είναι ότι αυτή η νέα θέαση της δημιουργικότητας διά της τέχνης επιτρέπει να προσεγγίσουμε ακριβέστερα την τέχνη ως εγγενή αυτοδιδακτική και αυτοαξιολογούμενη εμπειρία. Πλέον η σύγχρονη τέχνη σε συνδυασμό με την οπτικοακουστική κουλτούρα της εποχής μας διευκολύνει την καλλιέργεια της ιδέας της δημιουργικότητας ως κοινωνικής απόλαυσης και κοινωνικού αγαθού, που αναδομεί την αίσθηση ποιότητας ζωής και συνεισφέρει στη διαμόρφωση των πολιτισμικών συνθηκών. Επιπλέον, μια τέτοια θεώρηση της τέχνης, κατά τον Kerry Freedman, στηρίζεται σε θεωρίες της δημιουργικότητας βασισμένες σε κοινωνικά συμφραζόμενα και διασυνδέσεις.

Ο μεγάλος Αυστριακός ιστορικός και θεωρητικός της τέχνης Ερνστ Γκόμπριχ (Ernst Hans Josef Gombrich, 1909-2001) μας πρόσφερε με τα συγγράμματά του την καλύτερη δυνατή τεκμηρίωση της τέχνης ως μοχλού κοινωνικής ανάπτυξης και παιδαγωγικής κατάθεσης.²¹ Στοιχώντας στις αναφορές του σε μεγάλους καλλιτέχνες και έργα που επηρέασαν την πορεία της ανθρώπινης σκέψης, και λαμβάνοντας υπόψη το δεδομένο ότι η διδασκαλία της τέχνης αφενός συνεισφέρει στο όραμα για μια πιο ανθρωπιστική εκπαίδευση και αφετέρου συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός καλύτερου σχολικού πολιτισμού, δηλαδή ενός ποιοτικότερου σχολείου με κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη διανοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού καλλιτέχνη- δάσκαλου μέσα στο υπάρχον νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου λ.χ. στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύουμε τόσο στην απόκτηση γνώσεων όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση, η αριθμητική και άλλες, όσο και στη συγκρότηση ολοκληρωμένων μελλοντικών πολιτών με κοινωνική συνείδηση και ασκημένους στην πολύπλευρη θέαση του κόσμου. Στην περίπτωση αυτή ο ίδιος ο καλλιτέχνης δάσκαλος πρέπει να διαθέτει ως ποιοτικό χαρακτηριστικό του τη σταθερή αναφορά στην τέχνη ως αντίληψη, εκτίμηση και δημιουργική έμπνευση· παιδαγωγική στάση που θα του επιτρέπει να βλέπει την ίδια τη σχολική ζωή σαν ένα θαυμαστό «παιχνίδι», με τους κανόνες του, τις άπειρες εκδοχές εξέλιξής του και τη δυνατότητα διάπλασης δημιουργικών προσωπικοτήτων –από αυτό το τελευταίο πάσχει σαφώς η σημερινή εκπαίδευση ως σχολικό σύστημα.

Επειδή επιμένουμε στην έννοια του παιδαγωγικού συστήματος για την τέχνη και τις μορφές της, είναι καλό να μην παραγνωρίζουμε τη συνύπαρξη της τέχνης με την ανάπτυξη της επιστήμης, καθώς δεν πρόκειται για διαμετρικά αντικείμενες στοχεύσεις εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες αποτέλεσε μια προσέγγιση που τροφοδοτήθηκε αρχικώς από την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία ήδη από τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, αλλά πρακτικά ενσωματώθηκε το 1980 με ευρύτητα στην καλλιτεχνική εκπαίδευση.²² Βάσει του εν λόγω μοντέλου υποστήριζε η σχολική καλλιτεχνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τη διαδρομή της καλλιτεχνικής αναζήτησης των ενηλίκων καλλιτεχνών, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν η δημιουργία τέχνης με την κατανόηση της τέχνης. Η διαδρομή αυτή περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, δράσεις στο σχολικό εργαστήριο, αναζητήσεις στην ιστορία της τέχνης, στην αισθητική αξιολόγηση, στην κριτική της τέχνης και καλλιέργεια εκτιμήσεων και αισθητικών αποφάνσεων.²³ Ακόμη και σύμφωνα με το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον μεταμοντερνισμό,²⁴ το οποίο παρουσιάστηκε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και επικεντρώνει τη σπουδή στην ιδέα της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει όλες τις φωνές που ήταν περιθωριοποιημένες στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, όλα από τα οποία θεωρήθηκαν ελιτίστικα ή μονόπλευρα,²⁵ το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ουδέτερο σε σχέση με τις αξίες, τις αντιλήψεις και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή.²⁶ Η τέχνη ως παιδαγωγικό σύστημα αγκαλιάζει όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και λειτουργίας, ακόμη και ως ανακλαστικό κάτοπτρο της διδακτικής ως «τέχνης». Η μέχρι τότε κυριαρχία του προγράμματος, βασισμένου στη λεγόμενη «δυτική» κουλτούρα, αντικαθίσταται από ένα πρόγραμμα που είναι πλουραλιστικό σε μορφές εικαστικής δημιουργίας με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, της pop κουλτούρας, κ.ά. εκφράσεων μεταμοντερνιστικού πνεύματος· σε αυτή την προσέγγιση, θεωρείται δεοντολογικά ορθό και επιτακτικό το άνοιγμα σε ένα πλουραλιστικό πεδίο καλλιτεχνικής θεματολογίας, όπου η ιδέα της ετερότητας οδηγεί στη μελέτη της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης και φυλής. Ένα παιδαγωγικό σύστημα, όπως η τέχνη, μπορεί να ικανοποιήσει αιτήματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακόμα και της διαθρησκειακής αγωγής.

Σε ένα πολυσύνθετο παιδαγωγικό σύστημα όπως η τέχνη, η πραγματολογική και η ερμηνευτική διερεύνηση των δεδομένων αποκαλύπτουν πτυχές παιδαγωγικής εμβάθυνσης, άγνωστες ή ανεπίγνωστες μέχρι σήμερα. Η πολυμορφία και η πολυσημία της ιστορίας της τέχνης αποτελούν χαρακτηριστικά που η διδακτική της οφείλει να συνυπολογίσει με την ιστορική αποτίμηση μιας άλλης «σχολικής» πραγματικότητας: ότι η μητρική επιστήμη αποτελεί πεδίο

ιδεολογικών μαχών, αμφισβητήσεων και διεκδικήσεων, πεδίο σύγκλισης με άλλες επιστήμες, αλλά και τόπο διαμόρφωσης συλλογικής μνήμης και κοινής κουλτούρας. Μια τέτοια παραδοχή πρέπει μάλλον να υπογραμμίζεται, ώστε να καθίσταται αντιληπτό πως όταν μιλάμε για την ιστορία της τέχνης, μιλάμε ουσιαστικά για ιστορίες της τέχνης και, κατ' επέκταση, για πολλαπλότητα διδακτικών προσεγγίσεων. Εν προκειμένω, *πραγματολογική* διερεύνηση θα ονομάσουμε το είδος της διερεύνησης που αποσκοπεί στην ανακάλυψη πραγματικών στοιχείων, δεδομένων δηλαδή που ενυπάρχουν στο έργο τέχνης. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διερευνήσουν το περιεχόμενο του καλλιτεχνήματος (θέμα, αντικείμενα, φιγούρες, και οτιδήποτε γενικά παρατηρείται στο έργο) και τον τρόπο που αυτό το περιεχόμενο απεικονίζεται (με τη χρήση των εικαστικών στοιχείων και αρχών). Με άλλα λόγια, να προβούν σε μια εις βάθος και ενδελεχή παρατήρηση του έργου. *Ερμηνευτική* διερεύνηση θα ονομάσουμε το είδος της διερεύνησης που αποσκοπεί στην κατασκευή και τεκμηρίωση ερμηνευτικών προσεγγίσεων για ένα έργο τέχνης. Εδώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις, να κάνουν συνδέσεις, να εισηγηθούν συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα που έχουν παρατηρήσει, να αποτιμήσουν κριτικά το έργο τέχνης και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν το νόημά του χρησιμοποιώντας την οπτική σκέψη και τον οπτικό συλλογισμό.²⁷ Αυτή η εναλλακτική δυνατότητα πραγματολογικής και ερμηνευτικής προσπέλασης ενός καλλιτεχνήματος στη σχολική αίθουσα, ως διδακτική πρόταση, νομίζουμε πως απεικονίζει με τον καλύτερο τρόπο τη χρησιμότητα αντίληψης της τέχνης ως παιδαγωγικού συστήματος.

Αντλώντας ιδέες από το έργο των Kester²⁸ και Bourriaud²⁹ που αναλύουν διαλογικά έργα τέχνης και τη σχεσιακή αισθητική, και υιοθετώντας την αντίληψη εκπαιδευτικής έρευνας πάνω στη θεωρητική έννοια του ριζώματος (rhizome), όπως τεκμηριώνεται σε φιλοσοφικό επίπεδο στο έργο των Deleuze και Guattari,³⁰ η έννοια του παιδαγωγικού συστήματος με όρους τέχνης και αισθητικής εμπειρίας δεν απέχει από το γενικότερο πνεύμα δημιουργικής μάθησης και αγωγής. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως οι επιστήμες και οι λοιποί τομείς του επιστητού όπου δραστηριοποιείται το ανθρώπινο πνεύμα παράγοντας γνώση, είναι στην πραγματικότητα ένα συνεχές continuum, δηλαδή εκφάνσεις του ίδιου φαινομένου, που μοιράζονται κοινές ρίζες, αλλά διαχωρίζονται και κατηγοριοποιούνται τεχνητά, για λόγους πρακτικής διαχείρισής τους. Οι παρατηρούμενες στρεβλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον κατακερματισμό και τις ιεραρχίες που προκύπτουν, εγγράφονται βαθιά στην κοινωνική συνείδηση παράγοντας διχοτομίες και αντιδιαστολές εκεί όπου θα μπορούσαν να υπάρχουν συνθέσεις και υβριδικά πεδία, λ.χ. τέχνης και θεωρίας.

Όμως η σχέση μεταξύ τέχνης και μάθησης στον σύγχρονο πολιτισμό είναι συσχετισμένη με την ικανότητα της τέχνης να παρακινεί και να προκαλεί κριτική και αναστοχαστική σκέψη.³¹ Η έλλειψη ενός λειτουργικού πλαισίου, που στη διδακτική πράξη ενθαρρύνει αναστοχαστική σκέψη, καθίσταται ακόμα πιο επιβλαβής μέσα σε ένα εκπαιδευτικό κλίμα όπου υπερισχύουν οι μη κριτικές προσεγγίσεις, δηλαδή τακτικές μάθησης εργαλειακού χαρακτήρα, προσανατολισμένες στο αποτέλεσμα.³² Εάν οι διδάσκοντες τα καλλιτεχνικά μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρανοήσουν τις πολύπλοκες απαιτήσεις της αποστολής τους, προσκολλημένοι στις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες και τείνοντας να υποβαθμίσουν ή ακόμα και να αρνηθούν την παιδαγωγική πλευρά της επαγγελματικής τους ταυτότητας, τότε αυτή η ανισορροπία ανάμεσα στα δύο στοιχεία κάνει ακόμα πιο δύσκολη τη δόμηση μιας υβριδικής ταυτότητας εικαστικού/καλλιτέχνη.³³ Στην τέχνη όμως, θεωρητά ως παιδαγωγικό σύστημα, το φαινομενικό αδιέξοδο αίρεται, αφού η τέχνη γίνεται παγκόσμιο μάθημα με κοινή διαπολιτισμική γλώσσα και όχημα την αισθητική συγκίνηση, άρα και τη συναισθηματική εμπλοκή διδάσκοντος και διδασκομένων (= ενσυναίσθηση, empathy). Η συναισθηματική εμπλοκή μέσω της αισθητικής συγκίνησης κατά την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης μπορούν να προσφέρουν τρόπους κατανόησης σε σχέση με το πώς λειτουργεί η αναπαράσταση και η παραγωγή νοήματος στην τέχνη. Σε μια τέτοια παιδαγωγική κατάσταση πραγμάτων, οι εικαστικοί δείχνουν να είναι σε καλύτερη θέση από τους θεωρητικούς, καθώς μπορούν να αντλούν από αυτό που ο Bourdieu ονομάζει ενσωματωμένη γνώση (embodied knowledge) στο βιβλίο του *Logic of Practice*, δηλαδή γνώση που έχει «εγγραφεί στο σώμα».³⁴

Η τέχνη μάλιστα είναι παιδαγωγικό σύστημα αδιαμφισβήτητης αξίας, αρκεί να σεβαστούμε τη χροιά αυτή του φαινομένου και τις αρχές διδακτικής που απορρέουν από αυτήν. Έτσι, ο David Perkins προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης,³⁵ ο οποίος διακρίνεται στις εξής τέσσερις φάσεις:

α' φάση: χρόνος για παρατήρηση. Ο παρατηρητής περιεργάζεται προσεκτικά το έργο και στη συνέχεια εκφράζει αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις και τα πρώτα ερωτήματά του.

β' φάση: ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Ο παρατηρητής εντοπίζει οτιδήποτε του προκαλεί έκπληξη, αναζητεί σύμβολισμούς και νοήματα, αναγνωρίζει τα τεχνικά στοιχεία του έργου, εντοπίζει το κεντρικό και τα δευτερεύοντα θέματα, ανακαλύπτει πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις και γενικότερα καταγράφει τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο.

γ' φάση: αναλυτική και βαθιά παρατήρηση. Με κριτική σκέψη ο παρατηρητής εμβαθύνει, ερμηνεύει, αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του για το συγκεκριμένο έργο, συγκρίνοντάς το με άλλα και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές.

δ΄ φάση: ανασκόπηση της διεργασίας. Ο παρατηρητής ερμηνεύει το έργο, λαμβάνοντας υπόψη του τη συνολική εμπειρία της παρατήρησης και καταλήγοντας στην καλύτερη δυνατή ερμηνεία του.

Οι τέσσερις φάσεις του Perkins αποδεικνύουν την παιδαγωγική σειρά μιας μαθησιακής διαδικασίας με αμφίπλευρες διαδρομές διδάσκοντος-διαμεσολαβητή και διδασκομένων-αποδεκτών του αισθητικού φαινομένου. Μέσω της γνώσης του πολιτισμού με εργαλείο προσέγγισης μιας διαφορετικής αισθητικής, που ως κριτήριό της θέτει τη διαδραστική αλλά και ατομική σχέση ανάμεσα στον θεατή και το έργο, οι μαθητές καλούνται να βιώσουν ως μάθημα τη σχέση με τον εαυτό τους.

Τελικά, μέσω της τέχνης, μπορούν να υλοποιηθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τέτοιο τρόπο ώστε το σχολείο να διαδραματίζει έναν μετασχηματιστικό ρόλο και η μάθηση να εστιάζει στην καλλιέργεια των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης και στη σύνδεση των μαθησιακών δρώμενων με την κοινωνία, παρέχοντας ένα δυναμικό πεδίο για αειφόρο ανάπτυξη. Ταυτόχρονα μέσω της τέχνης εδραιώνονται, διαδίδονται και αφομοιώνονται οι πολιτιστικές αξίες, ο θεμελιώδης στόχος της παιδαγωγίας κατά τον Emil Durkheim, όπου η κοινωνική συνοχή καθιερώνεται μέσα στον κοινό τόπο, την πόλη και το έθνος, βάσει μιας «εξαιρετικής συνάντησης», όπου κάθε άτομο κερδίζει την αυτογνωσία αλλά και «εισχωρεί σε ό,τι βλέπει ο άλλος».³⁶

Η έρευνα έχει ακόμη αποδείξει τη συμβολή των εικαστικών τεχνών και της διδασκαλίας της τέχνης στη θετική στάση των μαθητών έναντι του σχολείου και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία. Όταν μάλιστα αξιοποιούνται στα μαθήματα μέσω διαθεματικών σχεδίων, οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης³⁷ και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική). Ας μην ξεχνάμε ότι περίπου το ήμισυ αυτών που διδάσκονται οι μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται μέσα από τις εικόνες,³⁸ οι οποίες με τη σειρά τους καταλήγουν εικονισμός του κόσμου και των διαθέσεων των παιδιών.

Η τέχνη, ακόμη και αν αναφέρεται ή απεικονίζει πραγματικά και συγκεκριμένα γεγονότα, είναι ένας συμβατικός κόσμος που διασφαλίζει δημιουργία και επικοινωνία παγκοσμίων και θεμελιωδών αξιών μέσα από τον διάλογο των πολιτισμών. Ως παιδαγωγικό σύστημα υψηλών προδιαγραφών και πυκνής διδακτικής σκοπιμότητας δεν παρέχει επιθετικές πληροφορίες, αλλά ανοίγει νέους τρόπους σκέψης και επηρεάζει συνειδήσεις, συμβάλλοντας στη δημιουργία και καλλιέργεια αξιών, στην πνευματική άνοδο, στην εύρυθμη λειτουργία των κοινωνικών ομάδων, στην ανθρώπινη ελευθερία και ευτυχία.

Ως παιδαγωγικό σύστημα η τέχνη ανακαλύπτει και αποκαλύπτει δημιουργικά πτυχές του ανθρωπίνου πνεύματος, τις οποίες υπό άλλες προϋποθέσεις αξιοποιούν δυναμικά οι επιστήμες της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής. Για του λόγου το αληθές, διερευνώντας πιθανές σχέσεις μεταξύ φιλοσοφίας, παιδαγωγικής επιστήμης και καλλιτεχνικής δημιουργίας, μπορούμε να επισημάνουμε μια αντιστροφή της αρχικής εστίασης και της τελικής απόδοσης καθεμιάς, όπως περιγράφονται με τα ακόλουθα λόγια του Βέλγου ζωγράφου René Magritte: «Κάθε στιγμή είναι μια απρόοπτη ανακάλυψη, κάθε στιγμή φανερώνεται το απόλυτο μυστήριο του παρόντος. [...] Για μένα ο κόσμος είναι η αμφισβήτηση της κοινής γνώμης», και με τα λόγια του Γάλλου φιλοσόφου René Descartes: «Το πνεύμα είναι ικανό να φανταστεί εικόνες που δεν μπορεί να τις εξηγήσει».³⁹

Με τέτοιες πρωτοπόρες και δημιουργικές αντιλήψεις η παιδαγωγία μέσω της τέχνης γίνεται τελικά και αποτελεσματική τέχνη της παιδαγωγικής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Με αυτή την έννοια βλ. P. M. Grossman, S. M. Wilson, L. S. Shulman, «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», M. C. Reynolds (επιμ.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, Oxford, 1989, σ. 23-36.
- 2 Βλ. σχετικά στο σημαντικό άρθρο της Ε. Γέμτου, «Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης», *Επιστήμη και Κοινωνία* 20 (2008), σ. 199-218.
- 3 Βλ. W. K. Wimsatt, M. C. Beardsley, «The Intentional Fallacy», *The Sewanee Review* 54 (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1946), σ. 468-488, ανατύπωση A. Neill, A. Ridley, *The Philosophy of Art. Readings Ancient and Modern*, McGraw-Hill, New York & London, 1995.
- 4 Βλ. M. Haar, *Το έργο τέχνης. Δοκίμιο για την οντολογία των έργων*, μτφ. Π. Ανδρικόπουλος, SCRIPTA, Αθήνα, 2001, σ. 31-35.
- 5 Βλ. A. Nehamas, *Only a Promise of Plappiness. The Place of Beauty in a World of Art*, Princeton University Press, UK, 2007, σ. 134-135.
- 6 Βλ. M. C. Beardsley, *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*, Hackett Publishing Company, Indianapolis, 1981, σ. 573-575.
- 7 Βλ. τις απόψεις του J. Dewey, *Art as Experience*, Perigee Trade, USA, 1959, *passim*.
- 8 Βλ. Ε. Γέμτου, «Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης», σ. 206.
- 9 Βλ. S. Ede, *Strange and Charmed. Science and the Contemporary Visual Arts*, Calouste Gulbenkian Foundation, London, 2000, σ. 55-56.
- 10 Βλ. Μ. Ανδρόνικος, *Ο Πλάτων και η Τέχνη*, Νεφέλη, Αθήνα, 1986.
- 11 Βλ. Α. Βάος, *Μαθήματα διδακτικής εικαστικών Τεχνών*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- 12 Βλ. τον ωραιότατο τόμο με τα δοκίμια του M. Greene, *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, Teachers College Press, New York, 2001.
- 13 Βλ. Ι. Ε. Βρεττός, *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο: επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*, Αθήνα, 1999.
- 14 Βλ. Η. Gardner, *Art Education and Human Development*, Getty Education for the Arts, Los Angeles, 1990, σ. 53.

- 15 Βλ. ενδεικτικά στα διαδικτυακά Πρακτικά του Συνεδρίου «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα» στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ: <http://www.iep.edu.gr/el/arts-arxeio/synedrio-texni-ekpaidefsi-didaktikes-kai-paidagogikes-proseggiseis-sto-sxoleio-tou-21ou-aiona> (Πρόσβαση 8/6/2018).
- 16 Βλ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, Γ. Α. Καρέλα, «Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη», *Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»*, επιμ. Α. Τριλιανός κ.ά., τόμος Α΄, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2012, σ. 371-382 (και στο διαδίκτυο www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/...Synedrio/A_tomos.pdf) (Πρόσβαση 8/6/2018).
- 17 Βλ. C. Malchioldi, *Εικαστική θεραπεία*, μτφ. Ελ. Αστερίου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2009, σ. 28.
- 18 Βλ. Θ. Δρίτσας (σουλ. επιμ.), *Η τέχνη ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*, ΕΙΕ σειρά: Επιστήμης Κοινωνία, Αθήνα, 2004 και Νίκος Τσέρνας, *Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*, Τόπος, Αθήνα, 2014.
- 19 Βλ. Γ. Κακούρου-Χρόνη, «Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες», Ε. Γλύτση κ.ά. (επιμ.), *Πολιτισμός και εκπαίδευση*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2002, σ. 113-156.
- 20 Βλ. K. Freedman, «Art making/trouble making: Creativity, policy, and leadership in art education», *Studies in Art Education* 8 (2007), σ. 204-217.
- 21 Βλ. E. Gombrich, *Ιστορία της Τέχνης*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, ¹⁵1994, (¹1989).
- 22 Βλ. L. Cunliffe, «Learning how to learn, art education and the “background”», *Journal of Art and Design Education* 18 (1999), σ. 115-121.
- 23 Βλ. S. Dobbs, «The Kettering project: Memoir of a paradigm», P. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson, M. Wilson (επιμ.), *The history of art education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, National Art Education Association, Reston, Virginia, 1992, σ. 186-190.
- 24 Βλ. A. Efland, K. Freedman, P. Stuhr, *Postmodern art education: An approach to curriculum*, εκδ. National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996.
- 25 Βλ. I. Tsimboukidou, «Models of art education in the twentieth century», *Theory and Research in the Sciences of Education* 4 (2015), σ. 141-158.
- 26 Βλ. K. Freedman, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, Teachers College Press, New York, 2003.
- 27 Βλ. O. Hubbard, «Illustrating Interpretive Inquiry: A Reflection for Art Museum Education», *Curator The Museum Journal* 54 (2011), σ. 165-179 και V. Pavlou, «Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks», *International Journal of Art and Design Education* 34 (2015), σ. 38-51.
- 28 G. H. Kester, *Conversation pieces: Community and communication in modern art*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 2004.
- 29 N. Bourriaud, *Relational Aesthetics*, μτφ. S. Pleasance, F. Woods, Presses du Réel, Dijon, 2002.
- 30 Το θεωρητικό πλαίσιο αναλύεται στο κεφάλαιο P. Dafiotis, «Art practice as a form of research in art education: towards a teaching artist practice», N. Addison, L. Burgess (επιμ.), *Debates in Art and Design Education*, Routledge, London & New York, 2013, σ. 141-156.
- 31 Βλ. E. Van Alphen, *Francis Bacon and the loss of self*, Reaktion Books, London, 1992 και P. Crowther, *Art and Embodiment: From aesthetics to Self-consciousness*, Clarendon Press, Oxford, 1993.
- 32 Βλ. R. Usher, R. Edwards, *Postmodernism and education*, Routledge, London: 1994 και P. Abbs, *Against the flow: the arts, postmodern culture and education*, Routledge Falmer, London, 2003.
- 33 Βλ. N. Addison, L. Burgess, «The Friendly Interventionist: Reflections on the relationship between critical practice and artist/teachers in secondary schools», D. Atkinson, P. Dash (επιμ.), *Social and critical practices in art education*, Trentham Books, London, 2005, σ. 127-137.

- 34 P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge, 1990.
- 35 D. Perkins, *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*, The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, 1994, κυρίως σ. 36-65.
- 36 Βλ. I. Ardouin, *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο*, μτφ. Μ. Καρρά, Νεφέλη, Αθήνα, 2000, σ. 91-93.
- 37 Βλ. A. Bamford, *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, Waxmann, New York, 2006.
- 38 Βλ. S. Herne (επιμ.), *Art in the primary school*, Tower Hamlets Primary Art Curriculum Working Group, London, 1996.
- 39 M. Paquet, *Μαγκρίτ*, μτφ. Π. Σωτήρης, Taschen, Αθήνα, 2004, σ. 70-71.

Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΒΗΜΑΤΑ

Έχουν περάσει 21 χρόνια από τότε που η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (από εδώ και στο εξής Γ.Γ.Ν.Γ.) ενέκρινε την πρόταση για ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Θεατρολόγοι στα Σχολεία». Για να λέμε όλη την αλήθεια, δεν θα τολμούσα να πάρω μια τέτοια πρωτοβουλία, αν δεν με ενθάρρυναν δυο εξαιρετικά στελέχη της τότε Γραμματείας, η Βάσω Μανωλά από τη Διεύθυνση Κοινωνικής Συμμετοχής και η Ρίκα Βλάχου από το Τμήμα Παιδείας, με τις οποίες απόλαυσα μια τέλεια και διαυγή επικοινωνία και συνεργασία.

Το πρόγραμμα εκείνο είχε δύο πρακτικούς στόχους, ρητά διατυπωμένους στο κείμενο: αφ' ενός να ανοίξει για τους πτυχιούχους μας έναν δρόμο (ή έστω, μονοπάτι) προς τη σχολική κοινότητα με την ιδιότητα του θεατρολόγου και, αφ' ετέρου, να δώσει την ευκαιρία σε σχολεία στερούμενα οικονομικών δυνατοτήτων να αποκτήσουν έναν νεαρό δάσκαλο που θα τους μουσέψη στη θεατρική πράξη (και όχι μόνο).

Έτσι, αφού με τα υψηλής περιωπής οικονομικά μαθηματικά μου, συμπλήρωσα ακόμη και ένα κοστολόγιο αξιοπρεπές για τους νεαρούς θεατρολόγους μας, κατέθεσα το σχέδιο. Η ανταπόκριση του Γενικού Γραμματέα Γιώργου Σακελλίωνος υπήρξε άμεση. Είκοσι εννέα δικά μας παιδιά έσπευσαν να πάρουν το βάπτισμα του πυρός σε σχολεία της Αττικής. Και σε τέσσερα χρόνια, πέρασαν από Γυμνάσια και Λύκεια 58 θεατρολόγοι, πτυχιούχοι των Τμημάτων της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης ή της Πάτρας.

Δεν θα σας μιλήσω για την ανησυχία μου μέχρι να μπει σε λειτουργία το πρόγραμμα: μια ανησυχία που πήγαζε από την έλλειψη εκπαιδευτικής πείρας των νεαρών δασκάλων μας, από τις ενδεχομένως δύσκολες συνθήκες δουλειάς, αλλά και από πιθανά προβλήματα συντεχνιακής φύσης. Ωστόσο, όλοι οι φόβοι διαλύθηκαν γρήγορα, προς μεγάλη μας ανακούφιση. Όσο για τους νεαρούς πτυχιούχους μας, όχι μόνο αποδείχθηκαν συνεπείς και αποτελεσματικοί, αλλά και διαχειρίστηκαν άψογα, μέσω του προεδρείου του Επιστημονικού τους Συλλόγου, την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος, από το 1997 μέχρι το 2001.¹

Στο μεταξύ, η Γ.Γ.Ν.Γ. ζήτησε από το Τμήμα μας να θέσει υπό την αιγίδα του ένα έργο που θα επικουρούσε, έως κάποιον βαθμό, τη δουλειά των θεατρολόγων μέσα στα σχολεία. Καθώς είχα θητεύσει επί πολύ στο χώρο αυτόν, το Τμήμα μας μου ανέθεσε τη διεκπεραίωση αυτού του προγράμματος, που θα είχε τον τίτλο «Θέατρο και Σχολείο». Το πολυεπίπεδο αυτό εγχείρημα διήρκεσε 5 χρόνια (από το 1998 μέχρι το 2002). Και λέω «πολυεπίπεδο», διότι επρόκειτο για ένα κιβώτιο που περιείχε 1 βιντεοκασέτα, 1 δισκέττα πολυμέσων και δύο εγχειρίδια με τίτλους

«Η τέχνη του θεάτρου» και «Η θεατρική σχολική δημιουργία» αντιστοίχως.² Το 1^ο τεύχος ήταν μια εισαγωγή στη θεατρική τέχνη, στοιχειοθετημένη πάνω σε κατηγορίες θεατρικών ειδών, σε βασικές έννοιες και δραματικές φόρμες, με σκοπό να φωτιστούν τα αυτονόητα και να απαλειφθούν κάποιες αισθητικές παρανοήσεις. Στο 2^ο τεύχος, ο λόγος δόθηκε κυρίως σε κάποιους φωτισμένους καθηγητές (φιλόλογους, γυμναστές, φυσικούς κ.ά), που είχαν πετύχει να κάνουν καλές παραστάσεις με τους μαθητές τους. Μερικοί από τους φοιτητές που συνεργάστηκαν μαζί μου επισκέφθηκαν τα αντίστοιχα σχολεία (εντός και εκτός Αττικής) και πήραν συνεντεύξεις από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, των οποίων μερικές θεατρικές περιπέτειες καταγράφηκαν στο τεύχος αυτό.

Όσο για τα δύο οπτικοακουστικά στελέχη του πακέτου, δεν έχετε παρά να τα ανοίξετε στον υπολογιστή σας, επειδή θα μου ήταν δύσκολο να αναφερθώ στις ποικίλες λειτουργίες τους, ξεκινώντας από ένα υποτυπώδες λεξικό δραματουργών, από την εμφάνιση καταξιωμένων ανθρώπων του θεάτρου, και φτάνοντας σε ασκήσεις εκφοράς του λόγου

Με νοσταλγία θυμάμαι τη γόνιμη και ανέφελη συνεργασία μου με πολλούς από τους τότε φοιτητές μου, και ελπίζω να έχουν κι εκείνοι κρατήσει στη μνήμη τους τις καλές δημιουργικές στιγμές τους εκείνου του καιρού. Και έχω χρέος να τους αναφέρω ονομαστικά και να τους ευχαριστήσω από καρδιάς για την εμπιστοσύνη που μου ενέπνευσαν τότε, και που δεν χάθηκε μέχρι σήμερα: Έρευνα και επεξεργασία υλικού και βιβλίων: Αγγελική Τσαμπάζη, θεατρολόγος - Ξένια Βότση, θεατρολόγος - Γιώργος Παπαδάκης, θεατρολόγος. Απόδοση ασκήσεων υποκριτικής για τη βιντεοταινία: Κατερίνα Ευαγγελάτου, ηθοποιός - Ξένια Γεωργοπούλου, θεατρολόγος - Ελένη Βακολίτη, φοιτήτρια. Συγγραφή κειμένων, έρευνα υλικού cd-rom: Έρη Γεωργακάκη, θεατρολόγος - Μαρία Παπαλέξη, θεατρολόγος. Επιμέλεια κειμένων cd-rom και φωτογράφιση θεατρικών χώρων: Ξένια Γεωργοπούλου, θεατρολόγος. Επιμέλεια παραγωγής βιντεοταινίας και cd-rom: Πάνος Παππάς, σκηνοθέτης – παραγωγός, Δέσποινα Χαραλάμπους, σκηνοθέτης – παραγωγός.

Το παιδί χρειάζεται το θέατρο, συνυφασμένο ή όχι με την εκπαίδευσή του στο σχολείο, όχι μόνο επειδή η θεατρική αγωγή ή η δραματοποίηση των μαθημάτων διευκολύνει τη μετάδοση της γνώσης και της αγάπης για το κάλλος και την αρμονία, αλλά και επειδή η ενασχόληση του ανήλικου παιδιού με το θέατρο του ανοίγει έναν δημιουργικό δρόμο, όπου η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία, ο πειραματισμός και η κίνηση το αποσπούν από τη φυσική αδράνεια και την πνευματική νωχέλεια. Εκείνο που χρειάζεται είναι να του δώσουμε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του, που έχει μπλοκαριστεί κυριολεκτικά από έτοιμες εικόνες, άχρηστους αυτοματισμούς και όγκους πληροφοριών που δεν ξέρει τι να τις κάνει, δηλαδή πώς να τις χρησιμοποιήσει.

Η θεατρική πρόταση, αντίθετα, δεν εγκλωβίζει, αλλά απελευθερώνει, σε οποιοδήποτε επίπεδο εφαρμογής της: στη δραματοποίηση μαθήματος, στον αυτοσχεδιασμό και στο θεατρικό παιχνίδι, στη μαθητική παράσταση, στο θεατρικό αναλόγιο. Και το ευτυχές παράδοξο, εδώ, έγκειται στο ότι αυτή η απελευθέρωση από τα δεσμά της παθητικής διασκέδασης, της παθητικής ζωής γενικότερα, επιτυγχάνεται όχι με μοναχικές πτήσεις, αλλά με τη συνύπαρξη και τη σύμπλευση προς έναν κοινό σκοπό. Ο άνθρωπος δεν είναι νησί. Τίποτε δεν μπορεί να καταφέρει απολύτως μόνος του. Το θέατρο στο σχολείο πείθει το παιδί ότι η ελευθερία του μπορεί να αναπτυχθεί μαζί με την ελευθερία των άλλων και να κάνει θαύματα με την ενορχήστρωση των δυνάμεων και των δεξιοτήτων της ομάδας. Όσο για το ηθικό κέρδος και τα κοινωνικά διδάγματα που έμμεσα επιδιώκουμε εμείς οι μεγάλοι στο χώρο της τέχνης, αυτά θα προκύψουν «ανεπαισθήτως», χωρίς να τα προβάλλουμε επιδεικτικά και, συχνά, αντιαισθητικά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Αναλυτικά τα πλήρη στοιχεία του προγράμματος στην έκδοση: Πέγκυ Βασιλείου, *Μάγια Δεληβοριά, Ίλια Λακίδου (επιμ.), Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, ΠΕΣΥΘ, Αθήνα, 2002.
- 2 Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, *Η τέχνη του θεάτρου*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 1998, 163 σ., εικ. εκτός κειμένου και Χαρά Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, *Η θεατρική σχολική δημιουργία*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2002, 127 σ. Και τα δύο τεύχη ανήκουν στο πακέτο: «Θέατρο και Σχολείο».

Πλάτων Μαυρομούστακος
ΟΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ 1992-1998:
ΕΝΑ ΠΕΙΡΑΜΑ ΠΟΥ ΔΙΑΚΟΠΗΚΕ

Το συνέδριο που αρχίζει σήμερα νομίζω ότι συνιστά μια θαυμάσια ευκαιρία να κάνουμε κάποιους αρχικούς απολογισμούς. Η αναζήτηση τρόπων ένταξης του θεάτρου στο σχολείο ήταν ένα από τα θέματα που απασχόλησαν το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών από την αρχή της λειτουργίας του. Με λύπη για το γεγονός ότι σήμερα είμαι το παλαιότερο μέλος ΔΕΠ αυτού του Τμήματος, θα προσπαθήσω να ανακαλέσω στη μνήμη μου τις προσπάθειες που κάναμε, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, για να μπορέσουμε να βάλουμε στην ημερήσια διάταξη της σχολικής εκπαίδευσης το θέατρο. Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν διάφορες πρωτοβουλίες με τη συμμετοχή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών σχεδόν από την αρχή της λειτουργίας του.¹

Θα πρέπει ίσως να μεταφερθούμε στο σχολικό περιβάλλον της δεκαετίας του 1990 για να διαπιστώσουμε πως έως τότε η ένταξη θεατρικών δραστηριοτήτων στη σχολική ζωή παρέμενε ένα αίτημα που έβρισκε μάλλον μικρή ανταπόκριση από τους διοικητικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης κι αυτό παρότι το εγκώμιο του ευεργετικού ρόλου της μαθητικής θεατρικής δραστηριότητας αποτελούσε από τότε κοινό τόπο. Ίσως να μπορούσε να πει κανείς πως τα πράγματα δεν έχουν αλλάξει πολύ από τότε: μέχρι σήμερα η εξύμνηση της θεατρικής δραστηριότητας στο σχολείο δεν έχει ανταπόκριση στο σχολικό πρόγραμμα ανάλογη με τη σημασία που της αποδίδεται για τη διάπλαση των νέων μαθητών και μαθητριών.

Η δεκαετία του 1990 υπήρξε πολύ καθοριστική για την ιστορία του θεάτρου για παιδιά και για νέους στην Ελλάδα. Είναι η δεκαετία κατά την οποία άρχισε να αναπτύσσεται πιο ουσιαστικά η δραστηριότητα των επαγγελματικών θιάσων θεάτρου για παιδιά. Το παράδειγμα του Θεάτρου Πόρτα της Ξένιας Καλογεροπούλου, που κυριάρχησε ανάμεσα στους θιάσους για παιδικό και νεανικό κοινό από τις αρχές ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980,² δημιούργησε μια μεγάλη ρωγμή στην εφησυχασμένη εμπορική εκμετάλλευση του θεάτρου για παιδιά και καθιέρωσε ένα πρότυπο θεατρικής δραστηριότητας, το οποίο αποσκοπούσε σε έναν ουσιαστικό ψυχαγωγικό – εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλάζοντας θεαματικά το τοπίο. Το παράδειγμα άλλαξε: στη θέση της παράστασης που αξιοποιούσε ό,τι πιο εμπορικό προσφερόταν στα παιδιά, για να αναπαραγάγει τα στερεότυπα της παιδικής ψυχαγωγίας, μπήκε η παράσταση που συνομιλούσε με τα παιδιά και παρουσίαζε κόσμους παραμυθιού και τρυφερότητας, που αποσκοπούσαν στην ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους μέσα από τη «διέγερση αισθήσεων και συναισθημάτων».³

Παράλληλα αναπτύχθηκε και το ενδιαφέρον για την ένταξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι στο οποίο άλλωστε συνέβαλε και η θέσπιση των Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών στα ελληνικά ΑΕΙ. Θα πρέπει να σημειώσω ότι από την αρχή της λειτουργίας τους ο προβληματισμός για το ενδεχόμενο απορρόφησης των αποφοίτων τους στον επαγγελματικό στίβο συνδέθηκε άμεσα με την απασχόλησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τα προγράμματα σπουδών. Θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι την περίοδο εκείνη ελάχιστα είναι τα σχετικά βιβλιογραφικά βοηθήματα με θέμα το θέατρο στο σχολείο και ότι υπήρχαν περιοχές όπου το θέατρο ήταν μάλλον σπάνιο και δυσεύρετο και κυρίως δεν αποτελούσε θέμα που απασχολούσε όλους τους μετέχοντες σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ δεν ήταν λίγες και οι περιπτώσεις που η θεατρική δραστηριότητα αντιμετωπιζόταν με καχυποψία.

Η δημιουργία ειδικών μαθημάτων για την κατάρτιση των φοιτητών και των φοιτητριών των Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού σε όλα τα Τμήματα, αφού πέρα από τις άλλες δεξιότητες που αποτελούν τους απαραίτητους όρους για την ύπαρξη των θεατρικών σπουδών σε ανώτατο ακαδημαϊκό επίπεδο, δηλαδή την καλλιτεχνική και τη θεωρητική κατάρτιση, η δημιουργία μιας παιδαγωγικής κατεύθυνσης ενταγμένης στις θεατρικές σπουδές ήταν πάντα ένα από τα ζητούμενα των προγραμμάτων διδασκαλίας σε κάθε Τμήμα. Άλλωστε αυτό το γεγονός είναι και η αφορμή για την οργάνωση και αυτού του συνεδρίου.

Μια πρωτοβουλία που διαμόρφωσε την εικόνα της δεκαετίας του 1990 ήταν οι Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου που οργάνωναν από κοινού η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία) και το Θέατρο Τέχνης Καρόλου Κουν με τη συνεργασία του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών. Η πρωτοβουλία αυτή, που προήλθε μετά από πρόταση του προέδρου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας καθηγητή Γεωργίου Μπαμπινιώτη στον τότε διευθύνοντα σύμβουλο του Θεάτρου Τέχνης Γιώργο Λαζάνη, ηθοποιό, σκηνοθέτη και στενό συνεργάτη του Καρόλου Κουν, ήταν παράλληλα το φυσικό αποτέλεσμα της στενής σχέσης που συνέδεε το εκπαιδευτικό ίδρυμα με το θέατρο από το 1954, τότε που το Θέατρο Τέχνης απέκτησε τη στέγη του στο Υπόγειο του κεντρικού Αρσακείου Μεγάρου, που ανήκει στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.

Η πρωτοβουλία αυτή αποσκοπούσε στο να φέρει σε επαφή δημιουργούς της σκηνής με καθηγητές και δασκάλους, στο πλαίσιο μιας ανταλλαγής και συνεργασίας με στόχο τη δημιουργία πυρήνων δημιουργικής θεατρικής δραστηριότητας στα σχολεία. Έχοντας την πεποίθηση ότι η δημιουργία τέτοιων πυρήνων είναι απόλυτα χρήσιμη για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού η συμμετοχή στην προετοιμασία μιας παράστασης αποτελεί σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία με πολλαπλά οφέλη για τους συμμετέχοντες, και

έχοντας ως πρότυπο τη λειτουργία θεατρικών ομάδων με τη μορφή ομίλων δημιουργικής απασχόλησης, που είναι ενταγμένοι στην καθημερινή ζωή του σχολείου, ξεκίνησε αυτή η προσπάθεια. Ίσως πιο πολύ από οτιδήποτε άλλο τον τόνο έδωσε η εύστοχη διατύπωση που χρησιμοποίησε ο Ιάκωβος Καμπανέλλης με την ευκαιρία των Α΄ Πανελλήνιων Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου: «Το θέατρο στο σχολείο είναι ένα αυθαίρετο που πρέπει να νομιμοποιηθεί».

Στην ίδια δεκαετία υπήρξε μια σημαντική παράλληλη πρωτοβουλία που προήλθε από τη συνέργεια του Υπουργείου Πολιτισμού με το Υπουργείο Παιδείας με κάπως διαφορετική κατεύθυνση: τη χρήση του θεάτρου σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο στο πλαίσιο της δημιουργίας ομίλου ή ομάδας θεατρικής δραστηριότητας σε κάθε σχολείο. Αυτό ήταν το «Πρόγραμμα Μελίνα: Εκπαίδευση & Πολιτισμός», που λειτούργησε από το 1995 μέχρι το 2004, αλλά δεν ανανεώθηκε η χρηματοδότησή του.⁴ Ένα πρόγραμμα που έφερε σε επαφή καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να λειτουργήσουν εργαστήρια τεχνών τα οποία δημιούργησαν νέο εκπαιδευτικό υλικό και δράσεις, που αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και τα οποία μέχρι σήμερα χρησιμοποιούν και εμπλουτίζουν το υλικό αυτό που προήλθε από τη δεκαετία της λειτουργίας του προγράμματος Μελίνα.

Οι Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου ξεκίνησαν το 1992. Με την οικονομική ενίσχυση του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού και με κύρια χρηματοδότηση από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, οι Μαθητικοί Αγώνες περιλάμβαναν δύο φάσεις. Στην πρώτη, προκριματική, φάση συμμετείχαν γυμνάσια και λύκεια από τις δεκατρείς περιφέρειες της Ελλάδας. Προκριματικές επιτροπές σε κάθε περιφέρεια, που αποτελούνταν από τον διευθυντή του τοπικού ΔΗΠΕΘΕ, έναν πανεπιστημιακό καθηγητή, έναν δημοσιογράφο του καλλιτεχνικού ρεπορτάζ, έναν εκπαιδευτικό και έναν εκπρόσωπο του Θεάτρου Τέχνης ή φοιτητή Θεατρολογίας, επέλεξαν τις παραστάσεις που θα εκπροσωπούσαν τα σχολεία της περιοχής στη δεύτερη και τελική φάση, που γινόταν στην Αθήνα, στο θέατρο των Αρσακείων Σχολείων Ψυχικού. Εκεί θα κρίνονταν από μια κεντρική κριτική επιτροπή προκειμένου να βραβευτούν οι αρτιότερες από αυτές. Όλες οι κριτικές επιτροπές στην Αθήνα και στην περιφέρεια αποτελούνταν από καθηγητές των σχολείων, πανεπιστημιακούς, συνεργάτες ηθοποιούς και δημιουργούς του θεάτρου και στελέχη του Θεάτρου Τέχνης. Στην επιτροπή της τελικής φάσης των αγώνων συμμετείχαν και εκπρόσωποι των υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού. Σταδιακά, όσο περνούσαν τα χρόνια, εντάχθηκαν σε αυτές τις επιτροπές φοιτήτριες, φοιτητές και οι απόφοιτοι του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών.

Στο διάστημα όλων των χρόνων που λειτούργησαν οι Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου υπήρξαν κάποιοι μόνιμοι στόχοι που απασχόλησαν όχι

μόνο τους διοργανωτές αλλά και καθέναν από τους συμμετέχοντες. Κυριότεροι ήταν οι ακόλουθοι:

- Η προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν μαθητές, καθηγητές και αρμόδιοι φορείς για την ένταξη της θεατρικής δραστηριότητας στο σχολείο. Ουσιαστικά, η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της αναγκαιότητας σχηματισμού μαθητικών θεατρικών πυρήνων.
- Η έναρξη μιας συζήτησης γύρω από τα προβλήματα που σχετίζονται με την ένταξη της θεατρικής δραστηριότητας στη σχολική ζωή και η διατύπωση κάποιων πρώτων απόψεων και προσεγγίσεων για τα προβλήματα αυτά.
- Ο εντοπισμός και η καταγραφή των κυρίαρχων προβλημάτων και η προβολή των άμεσων αιτημάτων που προκύπτουν από την ένταξη της θεατρικής δραστηριότητας στη σχολική ζωή.
- Η δημιουργία ενός νέου θεσμού που να αποτελεί μόνιμο χώρο ανταλλαγής απόψεων σχετικά με τη σχολική θεατρική δραστηριότητα των γυμνασίων – λυκείων στην Ελλάδα και το εξωτερικό.
- Η δημιουργία μιας –κατά το δυνατόν– ευέλικτης οργανωτικής δομής, η οποία να επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή όλων των γυμνασίων και λυκείων της χώρας.
- Η δημιουργία μηχανισμών βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διατύπωση προτάσεων προς τους αρμόδιους κρατικούς φορείς (ΥΠΕΠΘ και ΥΠΠΟ,) για την ενίσχυση αυτής της σχολικής δραστηριότητας.⁵

Η πορεία των αγώνων ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντική. Οι αριθμοί επιβεβαιώνουν την επιτυχία της προσπάθειας που ξεκίνησε με τους πρώτους αγώνες: τα 46 σχολεία που συμμετείχαν την πρώτη χρονιά έγιναν 115 την πέμπτη χρονιά και από τους 900 περίπου μαθητές του 1992 οι συμμετοχές το 1995 ξεπέρασαν τις 2.200 (Εικ. 1). Συμμετείχαν σχολεία από όλη την Ελλάδα, δημόσια και ιδιωτικά, γυμνάσια και λύκεια, από κεντρικές πόλεις και απομονωμένα χωριά, μειονοτικά σχολεία, σχολεία για μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς και ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, αλλά και σχολεία από την Κύπρο, η οποία υιοθέτησε το μοντέλο των Αγώνων και το λειτουργεί μέχρι σήμερα.⁶

Αρχικά η διοργάνωση λεγόταν Πανελλήνιο Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου, αλλά στη συνέχεια προτιμήθηκε η διατύπωση Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου. Η αλλαγή της ονομασίας της διοργάνωσης όμως δεν ήταν η μοναδική διαφοροποίηση από τον αρχικό σχεδιασμό. Παρόλο που διατηρήθηκε η ίδια πάντα δομή: δράσεις μόνο σε σχολικούς χώρους, συνεργασία καλλιτεχνών και δημιουργών του θεάτρου σε όλες τις εκδηλώσεις, περιφερειακή προκριματική φάση, κεντρική εκδήλωση με τις παραστάσεις που προκρίθηκαν στο Αρσάκειο με τη συν-παρακολούθηση όλων των διαγωνιζόμενων παραστάσεων από όλες

τις ομάδες που λάμβαναν μέρος στις δέκα περίπου μέρες που ολοκληρωνόταν το πρόγραμμα της τελικής φάσης, πολλά βραβεία (αρχικά υπήρχε το μεγάλο βραβείο «Κάρολος Κουν» και αργότερα προστέθηκε και δεύτερο μεγάλο βραβείο «Μελίνα Μερκούρη»), πολλοί έπαινοι και διακρίσεις που μοιράζονταν σε πολλά από τα σχολεία, τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο, αναλυτικά σχόλια και προτάσεις από τις επιτροπές για καθεμία από τις παραστάσεις, ενώ σταδιακά προστέθηκαν και διάφορες άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. [Εικ. 2]

Προκηρύχθηκε πανελλήνιος διαγωνισμός αφίσας και η αφίσα των αγώνων, που κοσμούσε το εξώφυλλο του προγράμματος, επιλεγόταν από έργα μαθητών και μαθητριών που φιλοτεχνούσαν στο μάθημα ζωγραφικής ή μόνοι τους. Στην τελική φάση των Αγώνων, στους χώρους όπου γίνονταν οι παραστάσεις, λειτουργούσε έκθεση όλων των μαθητικών δημιουργιών.

Παράλληλα, δραστηριοποιήθηκαν ομάδες δημοσιογραφίας που κάλυπταν τα γεγονότα και μοίραζαν την καθημερινή αυτοσχέδια εφημερίδα των Αγώνων Ελαφιβολιών. Οργανώθηκαν συναντήσεις-συζητήσεις με συγγραφείς και κάθε χρόνο όλο και περισσότερα εργαστήρια με ηθοποιούς και δημιουργούς του θεάτρου ήταν οι παράπλευρες δραστηριότητες που κινητοποιούσαν ένα μεγάλο μαθητικό πληθυσμό σε όλα τα σχολεία. Σταδιακά θεσμοθετήθηκαν βραβεία για τα οποία ψήφιζαν οι μαθητές που συμμετείχαν, ενώ άρχισε να συζητείται το ενδεχόμενο κατάργησης των βραβείων. [Εικ. 3]

Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας υιοθέτησε το μοντέλο των Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου και προκήρυξε τους Μαθητικούς Αγώνες του Αρχαίου Δράματος και του Σύγχρονου Θεάτρου. Ίσως αυτό το γεγονός να δείχνει ότι αυτός ο θεσμός, που ξεκίνησε με την πρωτοβουλία των Αρσακείων και του Θεάτρου Τέχνης, πέτυχε τον στόχο του και έπρεπε ίσως να ακολουθήσει πια μια διαφορετική πορεία.

Οι Ε΄ Αγώνες του 1996 είχαν απολογιστικό χαρακτήρα και, με δεδομένη την ανάληψη της πρωτοβουλίας από το ΥΠΕΠΘ, πραγματοποιήθηκαν με πρόσκληση σε σχολεία που είχαν βραβευτεί στους προηγούμενους Αγώνες. Στο πλαίσιο των Ε΄ Αγώνων διοργανώθηκε άτυπη συνάντηση εκπροσώπων από 8 ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ισπανία, Κύπρο, Σουηδία) κατά την οποία έγινε ανταλλαγή απόψεων γύρω από τη θεατρική παιδεία σε κάθε χώρα και διερευνήθηκε η δυνατότητα της διοργάνωσης μιας Ευρωπαϊκής Συνάντησης Μαθητικού Θεάτρου.

Στο διάστημα της πενταετίας που λειτούργησαν οι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου συγκεντρώθηκε σημαντική πείρα, αλλά βέβαια εντοπίστηκαν και σημαντικά προβλήματα. Κάποια αποτυπώθηκαν σε μια πρώτη έκδοση με τίτλο «Το θέατρο στο σχολείο», που κυκλοφόρησε την τέταρτη χρονιά της λειτουργίας των Αγώνων.

Ανάμεσά τους υπήρχαν κάποια που φάνηκαν αξεπέραστα. Τα προβλήματα αυτά προσεγγίζονταν από τους περισσότερους που ενδιαφέρονται για μια σύγχρονη αντιμετώπιση της σχολικής ζωής συνήθως εμπειρικά, αλλά πάντα με τη φροντίδα εκείνη που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που νοιάζονται και που ξέρουν πως κάθε παρέμβαση στον χώρο του σχολείου πρέπει να γίνεται με προσοχή και συστηματική προετοιμασία.

Η άτυπη ευρωπαϊκή συνάντηση που διοργανώθηκε με την ευκαιρία των *Ε΄ Πανελληνίων Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου* αποκάλυψε ότι τα προβλήματα αυτά, που χαρακτηρίζουν την ελληνική εμπειρία, απαντώνται στον ίδιο ή σε διαφορετικό βαθμό, με την ίδια ή άλλη μορφή και σε πολλές από τις ευρωπαϊκές χώρες.

Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η διοργάνωση μια Ευρωπαϊκής Συνάντησης Μαθητικού Θεάτρου με τη συμμετοχή αρκετών χωρών.

Η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Μαθητικού Θεάτρου (FEST – Forum on European School Theatre) έγινε τον Απρίλιο του 1997, με σκοπό να αποτελέσει ένα μόνιμο forum των ανθρώπων που ασχολούνται με τη θεατρική παιδεία στην Ευρώπη με έμφαση στο σχολικό θέατρο και περιλάμβανε δύο τομείς δραστηριοτήτων:

Το Ευρωπαϊκό Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου, που πραγματοποιήθηκε από 12-18 Απριλίου 1997 στο Θέατρο του Αρσακείου Ψυχικού. Με τη συνεργασία των αντίστοιχων πρεσβειών ή θεσμικών φορέων, σε αυτό συμμετείχαν, εκτός από τα ελληνικά σχολεία, σχολεία από την Αγγλία, την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ισπανία, την Ιταλία, την Κύπρο, την Ουκρανία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, τη Σερβία, τη Σουηδία και τη Φινλανδία. Κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ πραγματοποιήθηκαν πολυάριθμα εργαστήρια με καλλιτέχνες και θεατροπαιδαγωγούς από τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στη συνάντηση.

Το 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο με τίτλο: «Το μαθητικό θέατρο ως μέσο διαμόρφωσης κοινού πολιτισμικού περιβάλλοντος για τη νέα γενιά των Ευρωπαίων πολιτών», που πραγματοποιήθηκε στις 14 και 15 Απριλίου 1997 στις Αίθουσες Λόγου και Τέχνης της Στοάς του Βιβλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Βασικοί άξονες των θεμάτων που συζητήθηκαν στο Συνέδριο ήταν:

- Θέατρο και Παιδαγωγική στην Ευρώπη: απολογισμός και προοπτικές
- Το θέατρο στο σχολείο: Τέχνη και/ή μάθηση;
- Ο ρόλος των συναντήσεων Μαθητικού Θεάτρου στη δημιουργία μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης
- Το θέατρο «των άλλων» στις διαφορετικές ευρωπαϊκές πολιτισμικές παραδόσεις
- Κοινές ευρωπαϊκές στρατηγικές για την εισαγωγή και την αναβάθμιση της θεατρικής πρακτικής στο σχολείο.

- Οι επίσημες γλώσσες του Συνεδρίου ήταν η Ελληνική, η Αγγλική και η Γαλλική, στις οποίες υπήρχε ταυτόχρονη διερμηνεία.⁷

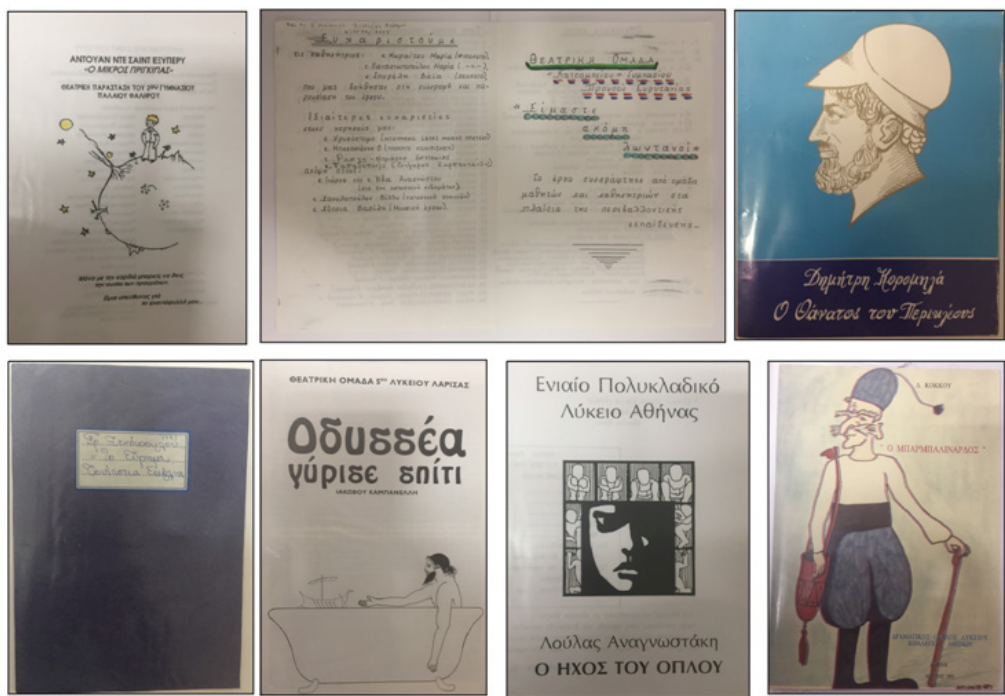
Η συνάντηση αυτή μας έδειξε σε πρώιμο στάδιο πολλά από τα προβλήματα που σήμερα αντιμετωπίζουμε στην ελληνική καθημερινότητα: την αδυναμία κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών καταγωγών, τις φυλετικές συγκρούσεις και την αδυναμία κατανόησης των φαινομένων ρατσισμού, την έλλειψη ανεκτικότητας στο διαφορετικό.

Στο Συνέδριο διατυπώθηκε η ευχή να συνεχιστεί η προσπάθεια αυτή με τη δημιουργία ενός δικτύου με σκοπό την ευρωπαϊκή συνεργασία για το σχολικό θέατρο. Όμως τα πράγματα δεν είχαν τη συνέχεια που ήλπιζαν οι διοργανωτές αυτής της συνάντησης, παρόλο που τον επόμενο χρόνο, το 1998, διοργανώθηκε και δεύτερη συνάντηση με ευρωπαϊκές μαθητικές παραστάσεις.

Όμως οι Αγώνες του Μαθητικού Θεάτρου, που για πρώτη φορά οργάνωσαν τα Αρσάκεια και το Θέατρο Τέχνης με τη συνεργασία του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, αισθάνθηκαν δικαιωμένοι: άφησαν το αποτύπωμά τους. Η δικαίωσή τους επιβεβαιώνεται από το σημερινό συνέδριο, που ίσως να παίρνει το νήμα από εκεί που το άφησαν, γιατί από τους Αγώνες αυτούς ξεκίνησαν και κάποιοι από τους ομιλητές του, που φοιτητές ακόμη τότε αποφάσισαν να αφιερωθούν στο σχολικό θέατρο και στη χρήση του θεάτρου στη σχολική τάξη. Και έτσι η προσπάθεια του Αρσακείου και του Θεάτρου Τέχνης δεν έμεινε ένα πουκάμισο αδειανό.



Εικόνα 1. Τα προγράμματα των Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου 1992 έως 1995. Στο εξώφυλλο αναπαράγεται η αφίσα των Αγώνων που επιλέγεται από πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό.



Εικόνα 2. Προγράμματα παραστάσεων που απέσπασαν διακρίσεις ή επαίνους κατά τη διάρκεια των ετών 1992-1995.



Εικόνα 3. Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Συνάντησης του 1997 και τεύχη της εφημερίδας *Ελαφηβολιών*, που εξέδιδαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των Αγώνων στο Αρσάκειο Ψυχικού.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Για τη σύνθεση της εισήγησης πολύτιμη ήταν η βοήθεια που μου προσέφεραν οι δύο πολύτιμες συνεργάτιδες των Πανελληνίων Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου των Αρσακείων, Λίντα Βολτή και Μικέλα Βλαβιανού, τις οποίες ευχαριστώ για την πάντα πρόθυμη συνεργασία και τη φιλική διάθεση. Με την ευκαιρία αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω από τη θέση αυτή όλους εκείνους με τους οποίους δουλέψαμε μαζί για την τόσο ωραία αυτή ιδέα του καθηγητή Γιώργου Μπαμπινιώτη. Ανάμεσά τους ξεχωριστές είναι οι ευχαριστίες μου στις καθηγήτριες των Αρσακείων Γιάννα Δερματά, Γιούλια Ατσαβέ, στην επόπτρια Βασιλική Παπαπέτρου-Μουρσελά και τη Νίκη Μιχαλά, που συνέδραμε τους Αγώνες στην τελευταία περίοδο. Από το Θέατρο Τέχνης δεν μπορώ να μη να θυμηθώ, για όλες τις ώρες που περάσαμε μαζί στο θέατρο του Αρσακείου Ψυχικού, τον Μίμη Κουγιουμτζή, τον Βάσο Ανδρονίδη, τον Κώστα Μουρσελά και την Καίτη Παπαλεξοπούλου, που δεν είναι μαζί μας πια. Θέλω ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τη Ρένη Πιττακή για τη φιλία που μας συνδέει από τότε. Ακόμη πιο πολλές ευχαριστίες ανήκουν στις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών που έλαβαν μέρος στους Αγώνες στηρίζοντας ένα πλήθος από δραστηριότητες. Για το φωτογραφικό υλικό που προβλήθηκε κατά την παρουσίαση της εισήγησης χρησιμοποιήθηκαν θεατρικά προγράμματα, φωτογραφίες και διάφορα άλλα τεκμήρια από το Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας που έθεσε στη διάθεσή μου η Αικατερίνη Κουτσουμπού καθώς και από το προσωπικό μου αρχείο.

- 2 Παρά το γεγονός ότι η Παιδική Σκηνή Γ. Φέρτη – Ξ.Καλογεροπούλου που αργότερα μετονομάστηκε σε Μικρή Πόρτα ξεκίνησε το 1972, η Ξένια Καλογεροπούλου με αφορμή τα 40 χρόνια λειτουργίας ανέφερε: Μπορεί η Μικρή Πόρτα να ξεκίνησε πριν από 40 χρόνια, το πραγματικό όμως ξεκίνημα της αισθάνομαι ότι έγινε το 1981 όταν ανέβηκε για πρώτη φορά ο *Οδυσσεύς*. Βλ. <https://www.culturenow.gr/ksenia-kalogeropoulou-mikri-porta-etwn-40/> [Τελευταία πρόσβαση: 8 Δεκεμβρίου 2019]
- 3 Νίκος Εμμ. Παΐζης, «Γιατί είναι απολύτως αναγκαία η πολύτεχνη επιμόρφωση των δασκάλων σήμερα», <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/PAIZIS.pdf> [Πρόσβαση 8 Οκτωβρίου 2018].
- 4 Ενδεικτική αλλά περιορισμένη εικόνα για την πολύ πλούσια δραστηριότητα που ανέπτυξε κατά τη δεκαετία λειτουργίας του το «Προγράμμα Μελίνα: Εκπαίδευση & Πολιτισμός» δίνεται σε διάφορους ιστότοπους. Ανάμεσά τους <http://melinamercourifoundation.com/wp-content/uploads/melina.pdf> του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, <https://www.culture.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=2583> του Υπουργείου Πολιτισμού, <http://www.iema.gr/melina> του Ινστιτούτου Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής, <http://www.keap.gr/Προφίλ/Δράσεις/ΜΕΛΙΝΑΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΚΑΙΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.aspx> του Κέντρου Ανάπτυξης και Επιχειρηματικότητας, <http://oldwww.benaki.gr/index.asp?id=30304&lang=gr> του Μουσείου Μπενάκη [Τελευταία πρόσβαση: 22 Φεβρουαρίου 2019].
- 5 Προϊόν αυτής της επιθυμίας ήταν και το συλλογικό έργο Πλάτων Μαυρομούστακος (επιμ.), *Το Θέατρο στο Σχολείο, Εμπειρίες από τους Πανελλήνιους Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου – Πρώτες Προσεγγίσεις, Μαρτυρίες*, Έκδοση των Πανελλήνιων Αγώνων Μαθητικού Θεάτρου, Αθήνα, 1994, σ.119.
- 6 Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στην Ελλάδα, οι Παγκύπριοι Σχολικοί Αγώνες Θεάτρου διοργανώνονται κάθε χρόνο από τον Θεατρικό Οργανισμό Κύπρου και το 2018 διοργανώθηκαν για 29^η συνεχή χρονιά. Βλ. ενδεικτικά <https://www.thoc.org.cy/document/28oi-pagkyprioi-scholikoi-agonas-theatroy,4081,1249,el?Section=None&WebContentCode=> [Τελευταία πρόσβαση: 22 Φεβρουαρίου 2019].
- 7 Μεταξύ των ομιλητών που έλαβαν μέρος στο Συνέδριο, εκτός από πανεπιστημιακούς από την Αθήνα, καθηγητές των σχολείων που συμμετείχαν και στελέχη του Προγράμματος Μελίνα, υπήρχαν εκπρόσωποι από σημαντικούς οργανισμούς σχολικού θεάτρου από όλη την Ευρώπη: η εκπρόσωπος του Drama in Education στο Royal National Theatre της Αγγλίας, ο Διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνιολογίας του Θεάτρου, Université Libre de Bruxelles του Βελγίου, εκπρόσωπος από την Παιδαγωγική Ακαδημία της Βιέννης στην Αυστρία, ο Διευθυντής της Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (Anrat): Θέατρο και Εκπαίδευση από τη Γαλλία, καθηγητές από το Stockholm Cultural School «Our Theatre» της Σουηδίας, εκπρόσωπος του Εθνικού Θεάτρου Φινλανδίας, ο υπεύθυνος της Accion Educativa στην Ισπανία, ο αντιπρόεδρος της ανάλογης οργάνωσης από την Πορτογαλία, ο πρόεδρος της Ένωσης Καθηγητών για το Θέατρο στο Σχολείο στη Δανία, η υπεύθυνη του Cultural Centre «Stari Grad» στη Σερβία.

Σίμος Παπαδόπουλος
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗΣ:
ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΣΥΝΟΧΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδιαίτερη αξία της διδασκαλίας των Τεχνών στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από όλους τους μεγάλους παιδαγωγούς, τα παγκόσμια κινήματα, αλλά και από όλους τους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης εδώ και πάνω από έναν αιώνα τώρα.¹ Η καταλυτική στροφή πραγματοποιείται με την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική² στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα,³ που θα αλλάξει τη μέχρι τότε κυρίαρχη νοησιαρχική και δασκαλοκεντρική αντίληψη για την αγωγή, επιχειρώντας να εμπεδώσει τον ανθρώπινο, διαλεκτικό, δημοκρατικό, συμμετοχικό και επομένως μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της.⁴ Την κινηματική αυτή εκπαιδευτική αλλαγή τη συναντούμε στην Αγγλία και Γαλλία ως Νέα Αγωγή (Éducation Nouvelle),⁵ στη Γερμανία ως Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική Κίνηση, στην Αμερική ως Προοδευτική Εκπαίδευση (Progressive Education).

Στο πεδίο, λοιπόν, της τεράστιας αυτής μεταρρυθμιστικής κίνησης σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου εντάσσεται και το Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής στη Γερμανία με τους August Julius Langbehn [*Ο Ρέμπραντ παιδαγωγός*], Ferdinand Avenarius [*Περιοδικό Kunstwart*], Alfred Lichtwark [*Αίθουσα Τέχνης, Αμβούργο*], Carl Götze [*Το παιδί ως καλλιτέχνης*],⁶ ένα από τα κοινωνικά κινήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, που προσέβλεπε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας παιδιών και νέων, σε αντίθεση με τη μονόπλευρη διανοητική ανάπτυξη, στην οποία στόχευε η ερβαρτιανή μέθοδος. Το Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής γεννιέται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με δημοσιεύσεις και συνέδρια από καλλιτέχνες / διανοούμενους, που διαπιστώνουν τη χαμηλή μορφωτική αξία και ακαλαισθησία των πολιτιστικών και βιομηχανικών προϊόντων, αλλά και την υποβάθμιση της αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου προτείνουν να μπει η τέχνη στα σχολεία με την ιχνογραφία, τη μουσική, τη λογοτεχνία και τη γυμναστική, συνυφασμένες –κατά τον Lichtwark–⁷ με τη βιωματική χαρά της απλότητας, της αλήθειας και της καταλληλότητας, αφού οι καλλιτέχνες –κατά τον Röhrs–⁸ είναι ολιστικοί άνθρωποι, που διαρκώς παρατηρούν και ως φορείς ανθρωπισμού ζουν αυθεντικά και δημιουργούν με γνησιότητα.⁹ Σε αυτό το πνεύμα, από το 1901 μέχρι το 1905 οργανώθηκαν τρία καλλιτεχνικά συνέδρια και, ειδικότερα, το συνέδριο της Δρέσδης (1901), που αφορούσε στις πλαστικές τέχνες, το συνέδριο της Βαϊμάρης (1903) για την γλώσσα και την ποίηση και το συνέδριο του Αμβούργου (1905) για τη μουσική

και τη γυμναστική. Στα παραπάνω συνέδρια τονίστηκε η ανάγκη για βιωματική σχέση των παιδιών με την τέχνη και για την ελεύθερη, γεμάτη ορμή καλλιτεχνική έκφραση. Επίσης, ζητούμενο ήταν η ανοιχτότητα σε όλο το φάσμα των τεχνών, όχι για την κατανόηση απλώς των σχετικών γνώσεων, αλλά με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην καλλιτεχνική δημιουργία. Την μεγάλη ωστόσο ανατροπή έφεραν οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, με την οπισθοχώρηση όλων των δημοκρατικών και πρωτοποριακών για τον πολιτισμό και τη νεολαία κινημάτων.

Από τη δεκαετία όμως και πάλι του 1950, η UNESCO θα αναγνωρίσει την αναγκαιότητα διδασκαλίας των τεχνών στην εκπαίδευση, σε μια διαλυμένη από τα σπαράγματα του Β΄ παγκοσμίου πολέμου Ευρώπη, που μετρούσε τις πληγές της αναζητώντας διέξοδο στην ειρήνη. Από την εποχή αυτή και μετέπειτα και κυρίως στις δεκαετίες του 1960 και '70 στο Ηνωμένο Βασίλειο,¹⁰ αλλά και στη Γαλλία και σε όλες τις προηγμένες χώρες, ακόμη και με κάποιες παλινδρομήσεις, δρομολογήθηκαν εξελίξεις στην οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων που καταξίωσαν και καθιέρωσαν τη διδασκαλία των τεχνών στην εκπαίδευση.¹¹ Συγκεκριμένα, οι Malcolm Ross και Robert Witkin στο Πανεπιστήμιο του Exeter εκπονούν δυο μελέτες υπό τους τίτλους α. *Ευφυΐα του συναισθήματος*¹² και β. *Τέχνες και έφηβοι*,¹³ στο πλαίσιο ενός Προγράμματος που αποσκοπούσε στη διαμόρφωση ενιαίου εννοιολογικού πλαισίου, μιας κοινής γλώσσας για τη διδασκαλία των τεχνών "*towards the conception of a generic arts community*" σε κοινή επιστημολογική βάση, για «*στοχαστική κατανόηση του συναισθήματος*».¹⁴ Σημειώνουμε ότι η ολοκλήρωση της έρευνας δεν βρήκε την αναμενόμενη ανταπόκριση από το εκπαιδευτικό σύστημα και ως εκ τούτου δεν καρποφόρησε. Κι όπως σημειώνει ο Tr. Pateman¹⁵ «*η ιδέα της κοινότητας των τεχνών ανακαλύφθηκε και εξερράγη συγχρόνως*». Το 1982 η Έκθεση Γκαλμπενκιάν (Gulbenkian) επανέφερε την ίδια προβληματική την οποία όμως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 ενταφίασε.¹⁶

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται «*η αξία των Τεχνών για τη διαδικασία της μάθησης και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην προώθηση της καινοτόμου σκέψης και της δημιουργικότητας και στην ενθάρρυνση συμπεριφορών και αξιών που υποστηρίζουν την αποδοχή του 'άλλου' και της διαφορετικότητας*», σύμφωνα με τις επισημάνσεις της Διακήρυξης της UNESCO για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση τον Μάρτιο του 2006 στο Παγκόσμιο Συνέδριό της στη Λισσαβόνα. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική στη Γαλλία, αφού, όπως αναφέρεται από τον υπουργό παιδείας J.-M. Blanquer¹⁷ «*στόχος είναι το 100% των μαθητών να έχουν πρόσβαση στην καλλιτεχνική και πολιτιστική εκπαίδευση*».

Στο πλαίσιο αυτής της διεθνούς και επίσημης αναγνώρισης κινήθηκε και η απάντηση εκ μέρους της Διεθνούς Ένωσης των εκπαιδευτικών των Τεχνών (IDEA,

InSEA, ISME)¹⁸ το 2006, με τη Διακήρυξη της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education [WAAE]),¹⁹ με στόχο την πίεση σε διεθνείς και εθνικούς φορείς σχετικούς με την εκπαίδευση και τον Πολιτισμό για υποστήριξη της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλους τους κοινωνικούς χώρους. Στις διακηρύξεις αυτές διατυπώθηκαν οι βασικές και αναγκαίες στρατηγικές για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων, και επισημάνθηκε η ανάγκη της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων (υπουργείων πολιτισμού και εκπαίδευσης, πανεπιστημίων, τοπικής αυτοδιοίκησης, πολιτιστικών φορέων, ΜΜΕ, δασκάλων, καλλιτεχνών, μαθητών και γονέων) διότι μόνο με μια τέτοια συνεργασία θα μπορούσε να λειτουργήσει γόνιμα και ακόμη αναμορφωτικά για την κοινωνία η διδασκαλία των τεχνών στην τυπική αλλά και την άτυπη εκπαίδευση.

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Προχωρώντας στη βασική προβληματική της σημερινής μου εισήγησης θα τονίσω τη δράση της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση, η οποία συνεχίζει και σήμερα δυναμικά το πολιτιστικό της έργο.²⁰ Οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τους τέσσερις συσταθέντες διεθνείς οργανισμούς επιμένουν με τις επιμέρους δράσεις τους να αγωνίζονται σε έναν στίβο με πλήθος παγκόσμιων κοινωνικοπολιτικών προβλημάτων. Ο Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (**International Drama/Theatre & Education Association** [IDEA]), η Διεθνής Ένωση για την Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (**International Society for Education through Art** [InSEA]), η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (**International Society for Music Education** [ISME]) και –ο τέταρτος εταίρος– η Παγκόσμια Συμμαχία για τον Χορό (World Dance Alliance [WDA]) συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με την UNESCO μπορούν και υπόσχονται ένα μέλλον με λειτουργική παρουσία της Τέχνης στην εκπαίδευση.

Θεμελιώδες είναι το ερώτημα κατά πόσο οι διεθνείς αυτοί οργανισμοί σύμφωνα με τις διακηρύξεις τους και τη στρατηγική τους μπορούν να έχουν αποτελεσματική συνεργασία με την UNESCO και να επηρεάσουν τις κυβερνήσεις των χωρών για χάραξη νέας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση των τεχνών σε κεντρική θέση στα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τα κείμενα των σχετικών διακηρύξεων, δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των Τεχνών και στην απαιτούμενη πεποίθηση, ότι σκοπός της διδασκαλίας των τεχνών δεν πρέπει να είναι μόνο η συμβολή τους στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης. Κυρίως τονίζουν ότι οι τέχνες συνιστούν μια γλώσσα για μια «ολιστική ανάπτυξη όλων των ειδών της ανθρώπινης νοημοσύνης και τη γαλούχηση δημοκρατικών πολιτών, ικανών να συμμετέχουν στα κοινά με αυτοπεποίθηση... οι Τέχνες

*αποτελούν γλώσσες των ανθρώπων, που τις χρησιμοποιούμε καθημερινά για να συμβολίσουμε και να αναπαραστήσουμε την κατανόηση, την επικοινωνία, τη φαντασία και τη δημιουργία στη ζωή μας».*²¹

Ποια είναι όμως η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποια η κυρίαρχη τάση –κυρίως τα βαθύτερα σχέδια– της εκπαιδευτικής πολιτικής για το μέλλον της εκπαίδευσης μέσα σε ένα παγκόσμιο πολιτικό σκηνικό του οποίου ελάχιστοι γνωρίζουν τα πραγματικά κίνητρα και τον στρατηγικό σχεδιασμό; Τα πράγματα δεν είναι όπως φαίνονται και από αυτήν την άποψη δεν μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε με ελαφρότητα, ούτε πάλι δικαιούμαστε να διολισθήσουμε σε κυνήγι μαγισσών. Στο τραπέζι πάνω στο οποίο κρίνεται η παγκόσμια εκπαίδευση οι παίκτες –άτομα, συλλογικότητες, θεσμοί με ιστορικά, πολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά συμφέροντα– είναι πολλοί και τα συστήματα ελέγχου της προόδου και του πολιτισμού καλά οργανωμένα σε δίκτυα, συμμαχικά και αντίπαλα. Μελετώντας την κατάσταση υπό το πρίσμα της κυβερνητικής και της παγκόσμιας πολιτικής τάξης πραγμάτων αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για ανθρωπογενή συστήματα με ευγενή οράματα και με αγωνία για τη φιλότητα, αλλά ταυτόχρονα και με συλλογικές και ατομικές σκοπιμότητες, εριστικές, υστερόβουλες, κρυφές και αδιέξοδες μέσα στο νείκος.

Μέσα σε ένα τέτοιο παγκόσμιο χωριό οι υψιπετείς οραματισμοί και ευγενείς στόχοι της κοινότητας των δασκάλων των τεχνών, όπως αυτοί εκφράζονται στις σχετικές διακηρύξεις και τα συνέδρια πόσο φαίνεται να έχουν επηρεάσει αφενός τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου την καθημερινή πραγματικότητα των σχολείων και εκείνων στους οποίους αφορά η διδασκαλία των τεχνών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων);

Αφού λάβουμε υπόψη τα παραπάνω, ας έλθουμε στην υπάρχουσα κατάσταση σχετικά με τη διδασκαλία των τεχνών στο ελληνικό σχολείο του 2018. Όπως καλά γνωρίζουμε, αν και πολλά γίνονται από μεμονωμένους δασκάλους σε μεμονωμένα σχολεία και σε μεμονωμένες σχολικές κοινότητες, στις οποίες μια φωτισμένη συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων αναδεικνύει τη μορφοπαιδευτική προσφορά των Τεχνών σε όλους τους τομείς της διανοητικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων, στη συνολική εικόνα η θέση των καλλιτεχνικών μαθημάτων συνεχίζει να θεωρείται υποδεέστερη και δευτερεύουσα απέναντι στα θεωρούμενα πρωτεύοντα μαθήματα. Η υποτίμηση αυτή αντανακλάται σε όλες τις φάσεις και τους χώρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, από τον σχεδιασμό της ως την εφαρμογή της. Και συγκεκριμένα:

α) Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική: Απουσιάζει ένα συντονιστικό όργανο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, με το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, που θα σχεδιάζει και θα προάγει την καλλιτεχνική παιδεία, με βάση την ιδιαίτερη ιστορική και πολιτισμική ταυτότητα του σημερινού και μελλοντικού ελληνικού

σχολείου και τον ενεργό του ρόλο ως μοχλού πνευματικής, κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης.

β) Ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα: Τα καλλιτεχνικά μαθήματα (θέατρο, μουσική, εικαστικά και οπτικές τέχνες, χορός κ.ά.) δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα στο σχολείο και οι τέχνες στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν έχουν τη θέση που θεωρητικά τουλάχιστον κατά τις τελευταίες δεκαετίες τούς έχει αναγνωρισθεί.

γ) Ως προς την εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι σε χαμηλά επίπεδα, ενώ η επιστημονική και καλλιτεχνική τους επιμόρφωση είναι από υποβαθμισμένη έως ανύπαρκτη.

δ) Ως προς τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών: Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία δεν ενθαρρύνει τις γνήσιες συνεργατικές σχέσεις, τόσο μεταξύ των δασκάλων των καλλιτεχνικών μαθημάτων όσο και μεταξύ αυτών και των άλλων εκπαιδευτικών, παρά την ύπαρξη σχετικού διαθεματικού πλαισίου.

ε) Ως προς την ευρύτερη κοινωνική αντιμετώπιση: Η γενική νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας, που δεν έχει μάθει να εκτιμά και να αναγνωρίζει την αξία της διδασκαλίας των Τεχνών στο σχολείο, υπονομεύει κάθε προσπάθεια της σχολικής μονάδας ή των ειδικών παιδαγωγών για αναβάθμιση της θέσης των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα.

Απαιτείται, σύμφωνα με τα ανωτέρω, να προβληματισθούμε πώς θα ενεργήσουμε για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αρχών και μεθόδων με το οποίο θα αναμορφώσουμε όχι μόνο τη διδασκαλία των Τεχνών αλλά και την όλη εκπαίδευση μέσω αυτής. Σε μια κοινωνία όπου οι απαιτούμενες αρετές και δεξιότητες για την πρόοδό της είναι ο σεβασμός στην άλλη άποψη, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση των προβλημάτων, η επικοινωνιακή δεξιότητα σε συνδυασμό με την διαλλακτική διάθεση για την από κοινού εξεύρεση λύσεων και με δεδομένη την γενική αναγνώριση της συμβολής της καλλιτεχνικής αγωγής ως μέσου για τη βιωματική διαπαιδαγώγηση, χρειάζεται να ξαναθέσουμε ορισμένα ερωτήματα προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των προαναφερθέντων στόχων:

1. Πιστεύουμε στην αξία του διαλόγου και είμαστε έτοιμοι, αφού διατυπώσουμε τις απόψεις μας, να ακούσουμε με σεβασμό και προσοχή τις θέσεις των συνομιλητών, συνεργατών και συναδέλφων μας, παραμερίζοντας τις παρελκόμενες συμπάθειες ή αντιπάθειες;

2. Πιστεύουμε στη διδασκαλία των μαθημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση με όρους διεπιστημονικότητας, διαθεματικότητας ή στη συνδυαστική τους χρήση και με ποιο τρόπο σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν οι Τέχνες να ενισχύσουν τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων χωρίς να υποβιβάζονται σε απλό συμπλήρωμα;

3. Πιστεύουμε ότι είναι αναγκαία η λειτουργική σύζευξη της διδασκαλίας των τεχνών και η ανάπτυξη μιας κοινής επιστημολογικά γλώσσας; Εκπαιδεύουμε τους φοιτητές μας με την κουλτούρα της μεταξύ τους συνεργασίας, ώστε κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε στοχοθετικό έστω επίπεδο τι κάνει ο συνάδελφος της άλλης ειδικότητας και να μπορεί να συνεργασθεί για την παραγωγή μιας κοινής δράσης;

4. Οι εκάστοτε επιτελικοί των θεσμικών οργάνων εκπαιδευτικής πολιτικής αναπτύσσουν αποτελεσματικό διάλογο με τους ομόλογούς τους στα συνεργαζόμενα υπουργεία ως προς τη σύνταξη και διαφοροποιημένη εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις προτεραιότητες κάθε γεωγραφικής περιοχής και κάθε σχολείου με βάση ιστορικά, πολιτισμικά, οικονομικά και άλλα χαρακτηριστικά;

Αφού ερωτήματα όπως τα παραπάνω γονιμοποιήσουν το στοχασμό μας, χρειάζεται να αγωνιστούμε για την αναβάθμιση των Τεχνών στην Εκπαίδευση, με την πεποίθηση ότι μέσω αυτών υπηρετούνται οι προαναφερθέντες παιδαγωγικοί σκοποί. Θα χρειαστεί, βέβαια να βρούμε συνοδοιπόρους και υποστηρικτές στον αγώνα μας, αλλά και να γνωρίζουμε ότι υπάρχουν κι εκείνοι που δεν ενστερνίζονται την άποψή μας, αλλά αντίθετα είναι υπέρ της διατήρησης της δευτερεύουσας θέσης των τεχνών στο σχολείο.

ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο προβληματισμός για ένα θεσμικό πλαίσιο με συνοχή για τη διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο με οδηγεί να οργανώσω την πρότασή μου σε τρεις περιοχές - κλειδιά για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω των τεχνών: α. Εκπαίδευση, β. Έρευνα και υποδομές, και γ. Κοινωνία και αγορά.

Εκπαίδευση

Θεμελιώδης είναι η ανάγκη βελτιστοποίησης των δεικτών ποιότητας του παρεχόμενου έργου (ερευνητικού, διδακτικού, διοικητικού) στα πανεπιστημιακά μας ιδρύματα. Η ενίσχυση του εισηγητικού, συμβουλευτικού και συντονιστικού έργου των ΜΟΔΙΠ (Μονάδων Διασφάλισης Ποιότητας) θα συμβάλει στη βελτίωση του ακαδημαϊκού και διοικητικού έργου των πανεπιστημιακών δομών και στην παροχή υψηλών υπηρεσιών προς το ακαδημαϊκό προσωπικό, τους φοιτητές και την κοινωνία, με ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών διαμόρφωσης πλαισίων, αξιολόγησης, καθορισμού προτύπων, πιστοποίησης, κ.ά.

Ειδικότερα στις Σχολές και τα Τμήματά μας, σε προπτυχιακό επίπεδο, πρέπει να δοθεί έμφαση στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, παρέχοντας στους φοιτητές ψυχοπαιδαγωγικά κατάλληλες /ελκυστικές συνθήκες συστηματικής εμπλοκής

τους στα μαθήματα. Τα παραπάνω μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε με βάση α. τα μαθησιακά αποτελέσματα, β. τα περιεχόμενα των μαθημάτων, γ. τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας και δ. την αξιολόγηση.

A. Μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός και ειδικοί στόχοι

Σκοπός της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι:

- να εισάγει τους φοιτητές στις όψεις και πολλαπλές διαστάσεις της τέχνης ως διαδικασίας παιδείας και πολιτισμού.
- να αναπτύξει την καλλιτεχνική παιδεία των φοιτητών με την επισκόπηση της ιστορικής διαδρομής της τέχνης και της εξελικτικής πορείας της ελληνικής και παγκόσμιας τέχνης.
- να εισάγει τους φοιτητές στην τέχνη ως παιδαγωγική, αισθητική, πολιτιστική, καλλιτεχνική διαδικασία, ψυχαγωγική δραστηριότητα και διδακτική μέθοδο.

Ειδικότεροι στόχοι είναι η εμπλοκή των συμμετεχόντων στη θεωρία και πράξη της παιδαγωγικής και διδακτικής των τεχνών και η εξοικείωσή τους με καλλιτεχνικές μεθόδους και τεχνικές κατάλληλα εφαρμοσμένες σε βιωματικά εργαστήρια. Κι ακόμα η ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων μέσω της καλλιτεχνικής παιδείας, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής τους έκφρασης, η γνωριμία με είδη, μορφές και εκφράσεις των τεχνών σε ιστορικές εποχές. Επιπλέον, τα μαθήματα τέχνης στοχεύουν στην απόκτηση καλλιτεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων και συγκεκριμένα: στην παρουσίαση της Ιστορίας της Τέχνης, της Νεοελληνικής και Παγκόσμιας Τέχνης, των διαφόρων τάσεων της Σύγχρονης και Μεταμοντέρνας Τέχνης, καθώς επίσης στην ανάπτυξη ειδικών θεματικών εργαστηρίων και στη χρήση νέων τεχνολογιών για την ανάδειξη των καλλιτεχνικών δράσεων.

Αναμενόμενες δεξιότητες

Είναι βασικό να δίνεται έμφαση στη γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική και συναισθηματική ανάπτυξη των φοιτητών και συγκεκριμένα στη στοχαστικοκριτική κατανόηση της εκάστοτε κατάστασης στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, στη διατύπωση της σχετικής προβληματικής, του σκοπού και των στόχων, στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, στην οργάνωση –μέσω σχεδιασμού και επανασχεδιασμού, διεξαγωγής / εφαρμογής και στοχαστικής αξιολόγησης– καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στη χρήση ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, στην παρατήρηση και συλλογή δεδομένων, στην επεξεργασία, ανάλυση, εξήγηση και ερμηνεία δεδομένων, στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

Έτσι, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, με την ολοκλήρωση του εκάστοτε μαθήματος με καλλιτεχνική στόχευση, οι φοιτητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να κατανοούν τη σημασία των καλλιτεχνικών μαθημάτων στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και καινοτόμου σκέψης και δράσης, της συλλογικής ταυτότητας και διαπολιτισμικής ετερότητας.
- να κατανοούν την Παιδαγωγική της Τέχνης ως γνωστικό αντικείμενο (Οροθέτηση, Ψυχολογική θεώρηση, Ψυχοκοινωνική διάσταση), καλλιτεχνική έκφραση και διδακτική μεθοδολογία και τις μορφές της στην εκπαίδευση.
- να κατανοούν τη λειτουργία της ομάδας στη διαμόρφωση δημιουργικού περιβάλλοντος ανάπτυξης και μάθησης και τη σημασία του ρόλου του εμπυχωτή και να εμπλέκονται με αποτελεσματικότητα σε καλλιτεχνικές δράσεις προσωπικής ανάπτυξης για την ενδυνάμωση της ομάδας.
- να κατανοούν ότι στη διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες η έμφαση δίνεται στην αλληλεξάρτηση και άμεση διαμαθητική επικοινωνία, στην αυτοπειθαρχία, συλλογική αυτορρύθμιση και συνευθύνη, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη.
- να κατανοούν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προϋποθέτει και ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων και καλλιεργεί την ενσυναισθητική τους αντίληψη για τους άλλους.
- να κατανοούν ότι ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της τέχνης ενισχύει τα θετικά συναισθήματα συμβάλλοντας στη μείωση του ανταγωνισμού και βελτίωση των σχέσεων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του διερευνητικού τρόπου μάθησης και στη λεκτική επικοινωνία.
- να λαμβάνουν υπόψη την ιστορική παράδοση για εξήγηση και ερμηνεία των χαρακτηριστικών της εθνικής ταυτότητας και της διαπολιτισμικής της όψης
- να κατανοούν την έννοια και τους κώδικες της τέχνης μέσα από τις σχετικές Θεωρίες για την τέχνη.
- να κατανοούν την τέχνη ως γνωστικό αντικείμενο, καλλιτεχνική έκφραση και διδακτική μεθοδολογία και τις μορφές της στην εκπαίδευση.
- να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγο).
- να εξοικειωθούν με τις παραστατικές - διδακτικές μεθόδους και τεχνικές μέσα από την εξήγηση και κατανόηση της υπό διαπραγμάτευση κοινωνικής πραγματικότητας και την ερμηνεία της σε καλλιτεχνικά εργαστήρια.

- να κατανοούν την ιστορία της τέχνης και να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες τάσεις στην καλλιτεχνική έρευνα.
- να κατανοούν την τυπολογία του είδους, τα γνωρίσματα της εκάστοτε παιδικής ηλικίας (ψυχολογική – ψυχοκοινωνική και κοινωνιολογική θεώρηση), το στίγμα του καλλιτέχνη δημιουργού (διαστάσεις του έργου τέχνης, βασικές αρχές της θεατρικής δημιουργίας), την ανάλυση του καλλιτεχνικού έργου.

Β. Περιεχόμενα μάθησης – Πρακτική άσκηση

Απαραίτητη είναι η προσφορά μαθημάτων που να προτάσσει τη διεπιστημονική και πάμμουσο προσέγγιση των τεχνών, συνδέοντάς τες μεταξύ τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, θεωρούμε απαραίτητη την απόκτηση ισχυρής βιωμένης εμπειρίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, η οποία θα είναι αναμορφωμένη με βάση σύγχρονα διεθνή πρότυπα και προσαρμοσμένη στις σημερινές κοινωνικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές συνθήκες, ώστε να υπηρετεί τις ανάγκες των φοιτητών και μετέπειτα επαγγελματιών. Για τον λόγο αυτό, θα χρειαστεί η Πρακτική Άσκηση να έχει ικανοποιητική χρονική διάρκεια, ώστε οι τελειόφοιτοι να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Γ. Μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας

Απαραίτητη κρίνεται η οργάνωση της διδασκαλίας με χρήση ποικίλων μεθόδων (βιωματικών με φυσική παρουσία ή εξ αποστάσεως), όπως η αξιοποίηση ποικιλίας δημιουργικών διδακτικών καινοτόμων εργαστηριακών προσεγγίσεων, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, διαδικτύου, (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδες), παραγωγή του έργου τέχνης σε κατάλληλο περιβάλλον (θέατρο, μουσική, εικαστικό έργο, γλυπτική εγκατάσταση, performance, θέαμα), συγγραφή σχετικής μελέτης με χρήση βιβλιογραφίας για απόκτηση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εμπειρίας από τους φοιτητές.

Δεν μας ενδιαφέρει πλέον η από το έδρανο παθητική παρακολούθηση, αλλά κατ' εξοχήν η ενεργητική συμμετοχή και η αναστοχαστική εμπλοκή των φοιτητών σε βιωματικά μαθήματα και σεμινάρια με εξελικτικές διαμορφωτικές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Δεν μπορεί να έρχονται φοιτητές για εξέταση στα μαθήματα χωρίς να έχουν κατανοήσει το βάθος, την ουσία και τη δημιουργική υπόσταση των μαθημάτων. Τα μαθήματα θα πρέπει να είναι για τους φοιτητές αγώνας για την ερευνητική ή και επαγγελματική ζωή και όχι η ύλη για τις εξετάσεις. Εγκαίρως θα χρειαστεί να πληροφορηθούν οι φοιτητές ότι δεν μπορούν να σταδιοδρομήσουν με επιτυχία, όταν ως φοιτητές έχουν την ιδιότητα του επισκέπτη. Αντίστοιχα και με τις Σχολές, θα χρειαστεί και να έχουμε προηγουμένως αποφασίσει αν είναι προσανατολισμένες στο να βγάζουν

αποφοίτους για την έρευνα, την εκπαίδευση ή συνδυαστικά. Οι δε συνάδελφοι καθηγητές θα χρειαστεί να εμπλέξουν στην έρευνα και τη διδασκαλία τον κάθε φοιτητή όχι μόνο ατομικά αλλά με βάση συνεργατικά μοντέλα συνεκπαίδευσης σε ομάδες με εβδομαδιαίες αξιολογικές προόδους, στοχαστικοκριτικά κείμενα και γενικότερα δημιουργία έργου κατά την περίοδο διεξαγωγής των μαθημάτων, γιατί η κυρίαρχη αντίληψη της ήσσονος προσπάθειας δεν μπορεί να εγγυηθεί σοβαρή επαγγελματική σταδιοδρομία, μιας και η αγορά είναι σκληρή και το δημόσιο 'πέθανε', τουλάχιστον όπως το ξέραμε.

Δ. Αξιολόγηση

Απαραίτητη είναι η πρόβλεψη αξιολόγησης (Ross, 1986, 1993), διαμορφωτικής, διαγνωστικής, τελικής με βάση κριτήρια που είναι γνωστά από πριν. Τέτοια κριτήρια μπορεί να είναι: α. η δημιουργικότητα μέσα από την πρωτοτυπία, την ευελιξία και την ευχέρεια της σκέψης στη διαπραγμάτευση των ζητημάτων και στην ανάληψη καλλιτεχνικής δράσης. β. η χρήση πολλαπλών οπτικών γωνιών για θέση και λύση προβλημάτων, γ. ο αναστοχασμός με στόχο τη μεταγνωστική διαδικασία. δ. η αξιοποίηση της επιστημονικής μεθόδου με ανάδειξη της προβληματικής, των σχετικών ερωτημάτων, των υποθέσεων και της σύνολης διερεύνησης των θεματικών πεδίων.

Έρευνα και υποδομές

Αναγκαία είναι η τροποποίηση και αναπροσαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων με βάση υψηλά διεθνή κριτήρια και την εμπειρία πρωτοποριακών πρακτικών, που να στοχεύουν:

- στη δια βίου μάθηση και, ειδικότερα, στην αξιοποίηση της επικαιροποιημένης διδακτικής μεθοδολογίας, μέσω θεωρητικής και εργαστηριακής διδασκαλίας, με προσδοκώμενο όφελος την εμπάθυνση της γνώσης και εμπειρίας για απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- στην κατανόηση θεμελιωδών μεθοδολογικών αρχών της παιδαγωγικής και διδακτικής των τεχνών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας κάθε μορφής τέχνης με κριτήρια εκπαιδευτικής ψυχολογίας ή ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης (γαλλική ή αγγλοσαξονική θεώρηση).
- στην αξιοποίηση των ερευνητικών ενδιαφερόντων των φοιτητών στο πεδίο των τεχνών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε ζητήματα που αφορούν την καλλιέργεια πολιτισμικής ταυτότητας, διαπολιτισμικής συνείδησης, την αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης, συμπεριφοράς, βίας και παραβατικότητας.
- στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών των άλλων μαθημάτων σε ζητήματα διδασκαλίας των τεχνών στο σχολείο.

- στην επάνδρωση σχολικών μονάδων και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για εκπαίδευση φοιτητών και εκπαιδευτικών και διεξαγωγή των καλλιτεχνικών μαθημάτων στα σχολεία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα μεταπτυχιακά προγράμματα δεν μπορούν να αποτελούν εισαγωγική συνέχεια του 8^{ου} εξαμήνου των προπτυχιακών σπουδών, με το ίδιο πάνω-κάτω περιεχόμενο, αλλά είναι αναγκαίο να συνιστούν ερευνητική δομή εξειδίκευσης και παραγωγής ερευνητικού και εκπαιδευτικού έργου, που θα προάγει έμπρακτα τον πολιτισμό και την τέχνη και θα συνδέεται με την εθνική οικονομία.

Προς αυτήν την κατεύθυνση θα χρειαστεί να ενταθεί η ανάληψη ερευνητικών προγραμμάτων, σε ευρωπαϊκό και ευρύτερο πλαίσιο, τα οποία να δίνουν έμφαση στη εκπόνηση μελετών και στην οργάνωση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δράσεων. Σε τέτοια προγράμματα μπορεί να εντάσσεται η εκπόνηση διδακτορικών και μεταδιδακτορικών εργασιών, στο πλαίσιο διάχυσης της γνώσης και του πολιτιστικού κεφαλαίου προς όφελος της κοινωνίας.

Για να είμαστε, έτσι, αποτελεσματικοί –με οικονομοτεχνικά κριτήρια– θα χρειαστεί να λάβουμε υπόψη τη θέση που διατυπώθηκε στη σχετική διακήρυξη της UNESCO (2006) ότι το ευαίσθητο σημείο των προτεινόμενων για χρηματοδότηση καλλιτεχνικών προγραμμάτων είναι η αδύναμη θεωρητική τους θεμελίωση. Τονίζουν οι συντάκτες: «*οι ερευνητές στο πεδίο αυτό πρέπει να εργαστούν από καλλιτεχνική και από παιδαγωγική σκοπιά*», ενώ οι προτάσεις τους εστιάζονται α. στην ανάγκη δημιουργίας μιας χρηματοδοτούμενης ατζέντας έρευνας, β. την οργάνωση σεμιναρίων και συνεδρίων, γ. την από κοινού οργάνωση ερευνών μεταξύ εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, δ. την διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, άλλων φορέων και ενός συντονιστικού οργάνου σχετικά με την ερευνητική μεθοδολογία για συλλογή, ανάλυση δεδομένων και την απαραίτητη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Σε αυτό το σημείο κρίνω απαραίτητο να αναφερθώ στο Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ, με τίτλο: *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* και με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Θ. Γραμματά,²² επισημαίνοντας ότι σε αυτό η προβληματική για τις τέχνες στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε ένα από τα ερευνητικά μας αντικείμενα κατά την περίοδο 2011-2016 για μια πενταετία. Στα παραδοτέα του Προγράμματος, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνονταν οργάνωση διεθνών και εθνικών συνεδρίων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπονήσεις διδακτορικών και μεταδιδακτορικών ερευνών, συγγραφή μονογραφιών και εκπαιδευτικού υλικού, επιμέλειες συλλογικών τόμων, έκδοση περιοδικού, κ.ά.. Στο Πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.²³

Στο πλαίσιο του εν λόγω ερευνητικού προγράμματος εκδόθηκαν τέσσερις τόμοι Πρακτικών, με 141 άρθρα, οι συγγραφείς των οποίων, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλλιτέχνες, προερχόμενοι από πολλά επιστημονικά και καλλιτεχνικά πεδία, με το έργο τους συνεισέφεραν στη διεύρυνση και εμβάθυνση της μελέτης της τέχνης και του πολιτισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και προσέφεραν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι –με ενθουσιασμό και μέθοδο– ενδιαφέρονται να ερευνήσουν το έργο τους.

Κοινωνία και αγορά

Η προοπτική για να αποκτήσουν οι τέχνες κεντρική θέση όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού, και της κοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί ως εξής:²⁴

α) Να θεσμοθετηθούν δομές από δημόσιους φορείς και νομικά πρόσωπα για υποστήριξη του επαγγελματικού έργου των τελειοφοίτων των πανεπιστημίων, των επιστημόνων και των καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη θεσμοθέτηση της δια βίου εκπαίδευσης-επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών των τεχνών, ενώ θα χρειαστεί να ενθαρρύνεται η μεταξύ τους συνεργασία με ανοιχτότητα στην έρευνα και την εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο είναι αναγκαίο να συσταθούν Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας για την υποστήριξη και αξιολόγηση του έργου της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

β) Να δημιουργηθούν από τα πανεπιστήμια και τα αρμόδια υπουργεία Γραφεία Διασύνδεσης²⁵ με τους παραγωγικούς και επιχειρηματικούς φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση προκειμένου να προωθούν την αναζήτηση εργασίας για τους νέους επιστήμονες και καλλιτέχνες στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Ειδικότερα τα πανεπιστήμια θα χρειαστεί να συμπράξουν σε επιχειρησιακά προγράμματα με τις περιφερειακές ενότητες και την τοπική αυτοδιοίκηση και τους φορείς του τουρισμού και κατ' αυτόν τον τρόπο να σταθούν στο πλευρό των χιλιάδων αποφοίτων τους, αποδεικνύοντας ότι δεν απουσιάζουν από τη μάχη των νέων εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών για αξιοπρεπή διαβίωση. Προς αυτήν την κατεύθυνση από κάθε ενδιαφερόμενο εταίρο, που εκτιμά τη σημασία των τεχνών ως πολιτισμικό κεφάλαιο με οικονομικά οφέλη, να προσκληθούν άλλοι μορφωτικοί, κοινωνικοί και επιχειρηματικοί φορείς για εκπόνηση κοινών προγραμμάτων στο χώρο του πολιτισμού και του τουρισμού, με σκοπό την ενίσχυση της πολιτιστικής ζωής, της εθνικής οικονομίας και των θέσεων εργασίας των καλλιτεχνών επαγγελματιών. Σε αυτό το πλαίσιο, με συστηματική συνεργασία, οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να εγγυώνται το μέλλον νέων επαγγελματιών σε δομές του πολιτισμού, καθώς τουρισμός και πολιτιστική δημιουργία δεν μπορούν να παραμένουν στα χέρια μόνο των τουριστικών εταιριών.

γ) Υπουργεία και τοπική αυτοδιοίκηση να προβαίνουν σε ουσιαστική χρηματοδότηση των καλλιτεχνικών δράσεων στα σχολεία και των σχετικών τεχνικών υποδομών (αίθουσες, υλικά, κ.ά.), της μελέτης της παράδοσης ως άυλης κληρονομιάς και μνημείου τέχνης και πολιτισμού, ενώ τα πανεπιστήμια να χρηματοδοτούν την εκπόνηση μελετών σχετικά με την εκπαίδευση στις τέχνες.

δ) Οι φορείς (δημόσιο, νομικά πρόσωπα, κοινωνικές ενώσεις, επιμελητήρια, επιχειρήσεις) να δημιουργήσουν διακρατικά και διδρυματικά δίκτυα συνεργασίας και βάσεις δεδομένων και μητρώων της επιστημονικής και καλλιτεχνικής παραγωγής (επιστημονικές μελέτες, καλλιτεχνικά προϊόντα, έργα, κ.ά.) και της ταυτότητας των δημιουργών της.

ε) Τα ΜΜΕ θα χρειαστεί να ενημερώσουν τους πολίτες και να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη για την αναγκαιότητα των τεχνών στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πλησιάζοντας να κλείσουμε το 1/5 του 21^{ου} αιώνα εκκινούμε σήμερα για άλλη μια φορά στα ακαδημαϊκά χρονικά έναν διάλογο που –επιτρέψτε μου να πω– ζητά να σκύψουμε όλοι με ενθουσιασμό, μεθοδικότητα, και ειλικρινή εμπιστοσύνη μεταξύ μας, έχοντας κύριο μέλημά μας να αρθρώσουμε τον επιστημονικό μας λόγο. Κι έχουμε ευθύνες μεγάλες όλοι εμείς οι παλιοί για όσα δεν οραματιστήκαμε, δεν αγαπήσαμε και δεν ερευνήσαμε από κοινού. Κι όταν λέω από κοινού εννοώ όλοι με όλους μαζί κι όχι με ορισμένους. Στην πατρίδα δεν περισσεύει κανείς. Το πιστεύω με πάθος. Μας χρειαζόμαστε όλους για μια εθνική ομάδα. Κι ας μην προτάξει κανείς τον εαυτό του ως τον ικανότερο. Καθένας έχει κάτι μοναδικό που είναι αναντικατάστατο, σαν το φως που εξωλογικά γονιμοποιεί την ψυχή.

Ας κάνουμε αυτό που μπορούμε ακούγοντας με σεβασμό και με κρίση κυρίως εκείνες τις απόψεις που έχουν προέλθει μέσα από τη δοκιμασία της γνώσης και της εμπειρίας στο πεδίο της τέχνης, της επιστήμης, της ιστορίας και της πολιτικής σκέψης. Και να δράσουμε με αίσθημα αποστολής και πίστης στα πρόσωπα των νέων συναδέλφων μας, των εφήβων και των παιδιών. Κι ας το πράξουμε τώρα στοχαζόμενοι ανιδιοτελώς επ' ωφελεία της κοινωνίας, γιατί ο χρόνος τρέχει κι εμείς αν και συχνά θεωρούμε ότι θα βασιλέψουμε με δύναμη, να μην ξεχνούμε, ότι στο τέλος απλώς θα 'βασιλέψουμε'. Θα ναι τότε ο καιρός που κάποιοι πρέπει να μας θυμούνται και να ξέρουν ότι καθώς περάσαμε κι εμείς κάτι καλό αφήσαμε. Τίποτε δεν θα μένει τότε παρά μόνο η αγάπη του έργου μας. Θα κλείσω με λόγια της καρδιάς φιλτραρισμένα με την απαραίτητη περισυλλογή.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

σήμερα μας δίνεται για μια ακόμα φορά η δυνατότητα να συλλογιστούμε με περίσκεψη για το μέλλον της χώρας και τον πολιτισμό μας, κυρίως όμως για τους ανθρώπους της. Αυτούς που εν πολλοίς είναι θυμωμένοι με τους πάντες, που το μόνο που τους ευχαριστεί είναι η εξουσία, το ατομικό κέρδος και η ατομική επιτυχία. Στον τόπο μας σήμερα το 2018 ζούμε σε μια κοινωνία πονεμένη, σε σχέσεις δηλητηριασμένες, όπου όλοι τα βάζουν με όλους, όλοι έχουν μια άποψη δίχως να ακούσουν την άποψη που προκύπτει από τη μελέτη της ιστορίας.

Σας καλώ να σκεφτούμε τους νέους μας, που μετά την αποφοίτησή τους από τα πανεπιστήμιά μας θεωρούν πως δεν έχουν προοπτική για αξιοπρεπή επαγγελματική σταδιοδρομία και είναι αποκαρδιωμένοι από το σύστημα που τους κανάκεψε αλλά και απογοητευμένοι από εμάς που δεν τους είπαμε την αλήθεια. Τους μεγαλώσαμε σε μια κοινωνία δυσπιστίας, καχυποψίας, που δεν εμπιστεύεται, έτοιμη να μισήσει και να τσακωθεί.

Σας καλώ να σκεφτούμε κι εμάς τους ίδιους που δεν καταφέραμε και δεν θελήσαμε ακόμα και σήμερα να ομονοήσουμε με ομοθυμία, με την απόφασή μας να συνομιλήσουμε με ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη και δεν συνειδητοποιούμε ότι τα χρόνια κυλάνε και γερνάμε, γιατί ο πανδαμάτωρ χρόνος υπάρχει για να μας νικάει κι ακόμα ότι σύντομα θα μας έχουν ξεχάσει όλοι, για να θυμηθούμε και τον σοφό αυτοκράτορα.

Όσο είναι καιρός, λοιπόν, τώρα που έχει νόημα να συνυπάρξουμε και να συνεργαστούμε με ευγένεια και συναισθηματική ευφυΐα, ελάτε να αντιμετωπίσουμε το επιστημονικό και κοινωνικοπολιτικό παρόν μας με συναδελφικότητα, παραμερίζοντας πικρίες και εγωισμούς. Ελάτε να δούμε σε ρεαλιστική βάση νέες διδρυματικές συνέργειες με έργα (projects) που μπορούν να αλλάξουν τον επιστημονικό και οικονομικό χάρτη των επιστημών μας σε σχέση με την κοινωνία και την εθνική οικονομία. Κι από αύριο ας είμαστε έτοιμοι για εκπόνηση έργων και προγραμμάτων, όχι με κριτήριο την ευεργεσία στο άτομό μας αλλά κατεξοχήν τη συλλογική ανάπτυξη. Ας αποδειχτούμε ηγέτες που ενώ αδικούνται αποδίδουν δικαιοσύνη και μεγαθυμία, με πλεονάζουσα ψυχική ανθεκτικότητα. Αλλά να θυμόμαστε ότι από αυτήν την μικρή κινηματική τάση δεν πρέπει να λείπει κανείς, δεν μπορεί να λείπει κανείς συνάδελφος. Δείτε στα μάτια τους νέους μας και θα διαπιστώσετε ότι ζητούν να υποσχεθούμε ότι θα αλλάξουμε κι εμείς οι ίδιοι όλα αυτά τα στενόχωρα που μας έφεραν εδώ που είμαστε. Γιατί καμιά τέχνη δεν μπορεί να καρποφορήσει όσο οι άνθρωποι είναι πικραμένοι και δυσαρεστημένοι ανάμεσά τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 J. Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, G. P. Putnam's, New York, 1958 R. Gloton, *Η τέχνη στο σχολείο*, μτφ. Α. Σαφαρίκας, Ηλ. Βιγγόπουλος, Νικόδημος, Αθήνα, 1976.
- 2 Με τις προδρομικές παρακαταθήκες των Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Fichte, κ.ά. για μια ανθρωποποιητική αγωγή που αγαπά και σέβεται το παιδί θα ξεκινήσει με κινηματική μορφή από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μια ριζική στροφή στην εκπαίδευση με τον όρο *Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*. Ειδικότερα, στις ΗΠΑ ορίζεται ως *Προοδευτική Εκπαίδευση* (Progressive Education) με πρωταγωνιστή της τον John Dewey [Laboratory School, Chicago] (*Το σχολείο και το παιδί*, μτφ. Κ. Σωτηρίου, Αθήνα, 1926 *Το σχολείο και η κοινωνία*, Γλάρος, Αθήνα, 1982), τον William Kilpatrick [Project Method], την Helen Parkhurst [Dalton Plan], κ.ά. ενώ στην Ευρώπη επικρατεί ο όρος *Νέα Αγωγή* (Éducation Nouvelle) (με πρωτοπόρους στην Αγγλία τους Cecil Reddie [New School, Abbotsholme], Alexander S. Neil [Σάμερχιλ] (*Το ελεύθερο σχολείο*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1976), στη Γαλλία τους Edmond Demolins, Angela Médici, Celestin Freinet και Ovide Decroly [L'Érimatage, Bruxelles], στην Ιταλία την M. Montessori (*Παιδαγωγικό Μανιφέστο: παιδεία και ειρήνη*, Γλάρος, Αθήνα, 1986), στην Ελλάδα τους Αλέξανδρο Δελμούζο (*Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, τ. Α΄, Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1929, *Το κρυφό σχολειό*, Αθήνα, 1950) [Παρθεναγωγείο Βόλου, Μαράσλειο Διδασκαλείο], Δημήτριο Γληνό (*Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα, 1925), Μιχάλη Παπαμαύρο (*Σύστημα νέας παιδαγωγικής*, Αθήνα, 1961), Μίλτο Κουντουρά (Α. Δημαράς (επιμ.), *Μίλτος Κουντουράς- Κλείστε τα σχολεία* [Εκπαιδευτικά Άπαντα], τ. Α΄ & Β΄, Γνώση, Αθήνα, 1985), Θεόδωρο Κάστανο (*Το σχολείο εργασίας στη θεωρία και την πράξη*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1995.), κ.ά. Στη Γερμανία σημειώνουμε το μεταρρυθμιστικό έργο των Georg Kerschensteiner (*Η έννοια του σχολείου εργασίας ή το Σχολείον του μέλλοντος*, μτφ. Δ. Γεωργακάκης, Ι. Κολλάρος & Σια, Αθήνα, 1928) και Hugo Gaudig (*Η σύγχρονος Διδακτική Θεωρία και Πράξι*, μτφ. Σπ. Καλλιάφας, Δημητράκος, Αθήνα, 1933) [*Σχολείο Εργασίας*], Herman Lietz, Paul Geheeb και Gustav Wyneken [Εξοχικά Παιδαγωγεία / Landerziehungsheime], Rudolf Steiner [Waldorfschule], Peter Petersen [Jena Plan]. Για όλα τα παραπάνω (A. Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου, Παπαδήμας, Αθήνα, 2008 W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Weinheim & Basel, Beltz, 1984 E. Skiera, *Reformpädagogik*. München, Oldenbourg, Wien, 2003 Γ.Ε. Πυργιωτάκης, *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική»*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2007 A. Flitner, *Reform der Erziehung, Impulse des 20. Jahrhunderts*, Weinheim & Basel, Beltz, 2001).
- 3 Πυργιωτάκης, *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, σ. 310 κ.εξ.
- 4 Α. Παπάς, *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, τ. Α΄, Δελφοί, Αθήνα, 2004 I. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- 5 R. Cousinet, *Η Νέα Αγωγή*, μτφ. Γ.Α. Βασδέκη, Κένταυρος, Αθήνα, 1956.
- 6 Στη Γερμανία μαζί με το Κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής αναπτύχθηκε και το Κίνημα της Νεολαίας με στόχο την ανάδειξη ενός νεανικού πολιτισμού όπου η γερμανική νεολαία (Freideutsche Jugend) θα αποκτούσε τα θεμελιώδη ατομικά και κοινωνικοπολιτικά της δικαιώματα. Έτσι, η πνευματική, διανοητική και σωματική χειραφέτησή των νέων θα απελευθέρωνε την προσωπικότητά τους. (Βλ. σχετικά A. Reble, ό.π., Πυργιωτάκης, ό.π., 2007).
- 7 A. Lichtwark, «Die Kunst in der Schule», W. Mannhardt (Hrsg) *Alfred Lichtwark: Eine Auswahl seiner Schriften* I. Cassirer, Berlin, 1917.
- 8 H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*, Schroedel, Hannover, 1983.
- 9 Πυργιωτάκης, *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, σ. 312-313, 316.
- 10 M. Ross, *The Creative Arts*, Heinemann Educational Books, 1978.
- 11 M. Ross, *The Development of Aesthetic Experience: Curriculum Issues in Arts Education*, Pergamon, 1982 L. Tickle, «Introduction: The Arts in Education and Curriculum Research», L. Tickle (Ed.), *The Arts in Education: Some Research Studies* Croom Helm, London, 1987, σ. 1-14.

- 12 R.W. Witkin, *The intelligence of feeling*, Heineman Educational Books, London, 1976.
- 13 M. Ross, *Arts and the adolescent: a curriculum study from the Schools Council's Arts and the Adolescent Project based at the University of Exeter Institute of Education, 1968-72*, Evans Bros-Methuen, London, 1975.
- 14 M. Ross, *The Aesthetic Impulse*, Pergamon, Oxford, 1984: M. Ross, *Arts in the Primary School*, Calouste Gulbenkian Foundation, 1989: M. Ross, *Cultivating the Arts in Education and Therapy*, Routledge, London, 2011: M. [Ross](#), S. [Mitchell](#), H. [Radnor](#), C. Bierton, *Assessing Achievement in the Arts*, Open University Press, 1993: M. Ross, *Assessment in Arts Education: A Necessary Discipline or a Loss of Happiness?*, Pergamon, Oxford, 1986.
- 15 T. Pateman, *Key Concepts: A guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*, London, The Falmer Press, 1991, σ. 15.
- 16 K. Robinson (Ed.), *The Arts in Schools. Principles, practice and provision*, Calouste Gulbenkian Foundation, London, 1989.
- 17 J.M. Blanquer, *Construisons ensemble l'École de la confiance*, Odile Jacob, Paris, 2018, σ. 163.
- 18 Πρόκειται για: α. τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (**International Drama/ Theatre & Education Association** [IDEA]) <https://ideadrama.org/> (Πρόσβαση 11/9/2018). β. τη Διεθνή Ένωση για την Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (**International Society for Education through Art** [InSEA]) <https://www.isme.org/> (Πρόσβαση 12/8/2018). γ. τη Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (**International Society for Music Education** [ISME]) <http://www.insea.org/> (Πρόσβαση 12/8/2018). δ. την Παγκόσμια Συμμαχία για το Χορό (World Dance Alliance [WDA]) η οποία συμμετέχει από το 2009 <http://www.worlddancealliance.org/> (Πρόσβαση 22/9/2018).
- 19 Η Παγκόσμια Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education [WAAE]) ιδρύθηκε το 2006 και έκτοτε είναι δυναμικά παρούσα με σχετικές δράσεις και διακηρύξεις που αφορούν τα μείζονα διεθνή εκπαιδευτικά περί της τέχνης και ευρύτερα παγκόσμια κοινωνικοπολιτικά ζητήματα.
Βλ. τη σχετική διακήρυξη της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση / WAAE του 2006 στη Λισσαβόνα και του 2010 με αφορμή το Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO στη Σεούλ: Διακήρυξη 2006 <http://theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Arthra/2006%20IDEA-INSEA-%20ISME%20CommonDeclarationLisbon.pdf> (Πρόσβαση 12/8/2018)
Διακήρυξη της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education [WAAE]) το 2010 <http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Arthra/2010%20WAAE%20ReportForUNESCO2010.pdf>. (Πρόσβαση 12/8/2018).
- 20 Βλ. σχετικά την πρόσφατη διακήρυξη (2018) της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (InSEA), <http://www.insea.org/InSEA-Manifesto> (Πρόσβαση 12/8/2018).
Επίσης βλ. χρήσιμο υλικό στο <http://insea.org/advocacy/unesco> Και για τα δύο συνέδρια της ένωσης το 2019 <http://www.insea.org/docs/network/waae/WAAE%20Save%20the%20Dates%202019.pdf> (Πρόσβαση 12/8/2018).
- 21 D. Baron-Cohen, «Η Παγκόσμια Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση & το Συνέδριο της UNESCO 2010», μτφρ. Μ.Πίγκου, *Εκπαίδευση & Θέατρο* 12 (2011), σ.61.
- 22 Πρόκειται για την Έρευνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση. Πράξη ΘΑΛΗΣ: Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία “*The Theater as educative – educational good and artistic expression in the education and the society*” (ακρωνύμιο THEDUARTE) (Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Επιστήμες Εκπαίδευσης, Επιστήμες Πολιτισμού- Εικαστικές Επιστήμες- Καλές Τέχνες «Arts and Humanities, Education, Civilisation» / CCI2007GR05UPO002)
- 23 Σ.Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας*. Πρακτικά με θέμα: *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (13-14.6.2015), Αθήνα [ISBN: 978-618-82007-2-2] <http://simospapadopoulos.com>

[/%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-21-2/](http://simospapadopoulos.com/%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-21-2/)
(Πρόσβαση 22/9/2018).

Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*. (21.6.2015). Αλεξανδρούπολη, 2016 [ISBN: 978-618-82644-0-3] <http://simospapadopoulos.com/%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-21%CE%BF> (Πρόσβαση 22/9/2018).

Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: *2ο Forum Νέων Επιστημόνων. Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* (21-23.11.2014). Αθήνα, 2015 [ISBN: 978-618-82007-1-5] <http://simospapadopoulos.com/theatrikes-texnikes-agogh-ekpaideysh-praktika/> (Πρόσβαση 22/9/2018).

Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας με θέμα: *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (31.5-1.6.2014). Αλεξανδρούπολη, 2014 [ISBN: 978-960-93-6446-1] <http://simospapadopoulos.com/synodos-texnon-shmerino-sxoleio-praktika/> (Πρόσβαση 22/9/2018).

Ως Υπεύθυνος του Υποέργου με τίτλο: *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (Δια βίου Εκπαίδευση)*, ανέλαβα την επιμέλεια των τεσσάρων συλλογικών τόμων/ πρακτικών και την οργάνωση των δράσεων όπως παρουσιάζονται στους ακόλουθους δεσμούς (Πρόσβαση 12/8/2018):

<https://theduarte.wordpress.com/thales/>

<http://utopia.duth.gr/~syppapado/Thales/Thales-puplications.htm>

<https://theduarte.wordpress.com/%cf%84%ce%bf-%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%b1%ce%b1/>

<https://theduarte.wordpress.com/2013/12/13/13122013-%cf%86%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%b1%cf%86%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b1%cf%80%cf%8c-%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b9%ce%b5%ce%b8%ce%bd%ce%ad%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%ad%ce%b4%cf%81%ce%b9/>

24 Στην παραπάνω ιεράρχηση του υποστηρικτικού ρόλου δημόσιων και ιδιωτικών πολιτικών, μορφωτικών, κοινωνικών και επιχειρηματικών φορέων λαμβάνουμε υπόψη και τις προτάσεις διακήρυξης της UNESCO το 2006.

25 Σημειώνω τη λειτουργία του Γραφείου Διασύνδεσης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με έργο του την πληροφόρηση των φοιτητών και των τελειοφοίτων σχετικά: α. με θέσεις εργασίας εταιρειών και επιχειρήσεων του ευρύτερου Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα, σε τοπικό και Πανελλήνιο επίπεδο, καθώς επίσης και για θέσεις Πρακτικής Άσκησης, β. με μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων, γ. με υποτροφίες, δ. με προγράμματα κινητικότητας (Socrates, Erasmus, Leonardo), επιμορφωτικά σεμινάρια και συνέδρια, ε. με παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής μέσω των Συμβούλων Σταδιοδρομίας και ενός συστήματος e-mentoring, στ. διοργάνωση ημερίδων και σεμιναρίων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού ενδιαφέροντος καθώς επίσης και Ημερών Σταδιοδρομίας. Επίσης, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του, διενεργεί μελέτες αναφορικά με την κατάσταση στην αγορά εργασίας, τις ζητούμενες ειδικότητες, την απορρόφηση των αποφοίτων και την καταγραφή των αναγκών των φοιτητών. <http://career.duth.gr/portal/?q=node/31#.W6ioJWgzbc5> (Πρόσβαση 12/8/2018).

**Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Μηνάς Ι. Αλεξιάδης
«ΧΟΡΕΥΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΜΕΤΡΟ ΜΠΛΟΥΖ ΜΕ...
ΤΗΝ ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΤΟΥ ΤΟΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ»:
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΟΥΣΙΚΟ-ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο τίτλος αυτής της εισήγησης ακούγεται αρκετά περίεργος, ίσως χαριτωμένος και αστείος, ωστόσο τα ζητήματα που θίγει η ανακοίνωση είναι αρκετά σοβαρά. Η ακριβής διατύπωση του τίτλου επίσης με απασχόλησε αρκετά: ήθελα καταρχήν να τον γράψω ως «Προβλήματα μουσικο-θεατρικής ορολογίας και ακριβολογίας στην καλλιτεχνική εκπαίδευση». Όμως... καλλιτεχνική είναι η εκπαίδευση; Όχι: η εκπαίδευση δεν είναι «καλλιτεχνική», ούτε άτεχνη ή κακότεχνη. Είναι εκπαίδευση, η οποία έχει ως αντικείμενο τις Καλές Τέχνες. Όπως π.χ. και το *Poetics of music* του Ίγκορ Στραβίνσκυ¹ (στο οποίο θα αναφερθούμε και στη συνέχεια), δεν είναι ακριβώς *Μουσική Ποιητική* (η Ποιητική δεν είναι «μουσική» ή άμουση), αλλά είναι *Ποιητική της Μουσικής*, αφού ο κορυφαίος συνθέτης και εδώ συγγραφέας, συζητεί στο εν λόγω βιβλίο, αυτό ακριβώς: τεχνικές και μεθόδους «μουσικής σύνθεσης» (καλύτερα: σύνθεσης της μουσικής, αφού εδώ η μουσική είναι ουσιαστικό, είναι το αντικείμενο στην πρόταση και όχι επιθετικός προσδιορισμός κατά τα γνωστά...). Από τη μικρή αυτή εισαγωγή, ήδη διαφαίνονται τα σχετικά προβλήματα.

Τι σημαίνει η λέξη «τόνος» στη μουσική, τι σημαίνει η λέξη τόνος στο θέατρο, τι στην όψη του θεάτρου, στα εικαστικά, στα σκηνικά, στα κοστούμια, στους φωτισμούς, στις σκηνικές εγκαταστάσεις, τι στον χορό, στον κινηματογράφο, στα πολυμέσα γενικώς κ.ο.κ. Τι σημαίνει η λέξη «μέτρο» στη μουσική, τι σημαίνει στα ποιητικά κείμενα: άρα τι σημαίνει η λέξη «μέτρο» στο θέατρο, τι στα εικαστικά, στην όψη του θεάτρου, στον χορό, στον κινηματογράφο, στα πολυμέσα. Με τι μέτρο και με τι, σε τι ρυθμό εργαζόμαστε και διδάσκουμε μουσική, κείμενα, θέατρο, εικαστικά, χορό, κινηματογράφο... Σε τι «μέτρο» (μουσικό μέτρο και μουσικό ρυθμό;) είναι γραμμένος ο (απαραίτητος στις σχολικές παραστάσεις και γιορτές) εθνικός ύμνος της Ελλάδος. Τι σημαίνει π.χ. η λέξη «μπλουζ» στη μουσική; Τι σημαίνει η λέξη αυτή στον χορό, στο θέατρο και τις άλλες τέχνες;

Όλα αυτά φαίνονται καταρχήν απλά και αθώα, όμως δεν είναι και τόσο. Γι'αυτό λοιπόν, ας ξεκινήσουμε «δίνοντας τον τόνο» ώστε να... Όμως: δίνοντας, ποιον τόνο απ' όλους; Έναν χαρούμενο ή έναν λυπημένο τόνο; Ίσως πρέπει να προσδώσουμε, όπως λέμε έναν φυσικό τόνο ή, στην ομιλία μας έναν φωτεινό ή έναν σκοτεινό τόνο κ.ο.κ. Δυστυχώς λοιπόν, η λέξη «τόνος» στα νεοελληνικά

έχει πολλές διαφορετικές σημασίες, οι οποίες συνδέονται με τις τέχνες και τη διδασκαλία τους. Άλλη είναι η σημασία της λέξης στο θέατρο, άλλη στα εικαστικά, άλλη στα σκηνικά και τα κοστούμια, άλλη στους φωτισμούς, άλλη στον χορό κ.ο.κ. Το χειρότερο απ' όλα είναι ότι στο εδώ κρίσιμο πεδίο, δηλαδή στη μουσική, τόνος είναι καταρχήν... η απόσταση ανάμεσα σε δύο νότες π.χ. από το ντο ως το ρε.

Το μόνο σίγουρο είναι πάντως, ότι ο τόνος του τόνου, δηλαδή ο τόνος στη «λέξη» τόνος (accent) είναι στην πρώτη συλλαβή της λέξης. Κι αυτό έχει μια ιδιαίτερη «βαρύτητα»: διότι επίσης, ο τόνος είναι μία μονάδα μέτρησης, όπου ένας τόνος ισούται με... χίλια κιλά. Εδώ δεν μπορεί να είναι ούτε ανάλαφρος, ούτε φωτεινός ή σκοτεινός...ο τόνος. Ο οποίος τόνος, είναι επίσης... ένα ψάρι που ψαρεύεται στις θάλασσες και συνήθως μπαίνει σε κονσέρβες, εκεί όπου βεβαίως δεν θα διακρίνουμε π.χ. κάποιον χαρούμενο τόνο. Συχνά μάλιστα οι κονσέρβες ή οι συσκευασίες αναφέρουν ότι περιέχουν ολόκληρο τόνο (όπως στη μουσική από το ντο στο ρε / whole tone), ή ίσως μισό τόνο (όπως από το ντο στο ντο δίεση/ half tone), και πολύ συχνά, κομμάτια τόνου (δηλαδή... μικροτόνους;). Ωστόσο και εκεί (στην κονσέρβα ή στην σαλάτα) προτιμούμε να έχουμε έναν «τρυφερό τόνο», κάτι το οποίο όμως επίσης διακρίνουμε στο θέατρο, σε συμπεριφορές π.χ. ερωτευμένων πρωταγωνιστών, των οποίων οι συνομιλίες γίνονται ακριβώς σε έναν «τρυφερό τόνο». Λέμε συχνά, ότι έχει μεγάλη σημασία να είναι το κείμενο σε έμμετρο στίχο. Για αυτόν τον λόγο έφτιαξα και παρουσιάζω το πρόβλημα, έτσι ακριβώς:

Αρχέγονος, μεγάλος πόνος
 η σημασία που' χει ο «τόνος»
 Το θέμα έχει πλέον μπλέξει
 Πού μπαίνει ο τόνος σε μια λέξη;
 Χαρούμενο ή λυπημένο τόνο
 στην ομιλία δίνω, μόνο
 Ω, σύγχυση ! Θα αναδειχθείς
 Ο τόνος είναι... και ιχθύς !
 Ζει, όπου θάλασσες και νήσοι;
 Δεν τό' χουμε δι-ευκρι-νίσει
 Εκβράζεται συχνά στην άμμον;
 Ή ζεί... εν μέσω πενταγράμμων;
 Τόνο, λένε το ψάρι tuna
 Τον τόνο φτιάχνει ο...riano tuner !
 Τόνος, στο ύδωρ δεν μιλά
 Ο τόνος, χίλια είναι κιλά !

Το δράμα, πλέον φανερό
Δεν είναι ο τόνος στο νερό
Ευρίσκεται, κι αυτό είναι κρίμα,
από τα μπάσα ως τα πρίμα !
Τι σημασία έχει μωρέ
Κι αν είναι από το ντό στο ρέ...
Αφού των μιούζικαλ οι τόννοι
Κερδίζουν και βραβεία «Tony» !
Τι περιπεπλεγμένη εικόν
Τόνον αν βρεις, χρωματικών
Ποια λέξη βάφτισε ο κουμβάρος
Κι έχει χιλίων..τόνων βάρος;
Φρέαρ βαθύ, που δεν πατώνει,
Οι έννοιες πού' χουν οι...τόνοι
Το πρόβλημα θα λήξει ευθύς,
Ώ τόνε, αν αλιευθείς !

Βλέπουμε λοιπόν ότι η αθώα άποψη, πως η (ίδια) λέξη μπορεί σε κάθε διαφορετικό χώρο, περιβάλλον κ.ο.κ. να έχει απλώς τη δική της διαφορετική, αυτόνομη σημασία, δεν ισχύει: τουναντίον μάλιστα, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι είναι πολύ σημαντική η ακρίβεια (precision) στην διατύπωση. Κι όχι βέβαια η ακρίβεια π.χ. στα τρόφιμα. Οι διάσημοι σκηνοθέτες, χορογράφοι, συνθέτες μουσικής, εργάζονται και χειρίζονται τις λεπτομέρειες με μεγάλη «ακρίβεια»: οι περισσότεροι, οι οικονομικά μη ευκατάστατοι καλλιτέχνες, αντιθέτως, δεν συμπαθούν καθόλου την μεγάλη «ακρίβεια», ιδίως αυτήν στα τρόφιμα και τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Όσο ψάχνει κανείς, οι απαριθμήσεις αυτές δεν έχουν τελειωμό. Ωστόσο, η ακριβολογία, ιδίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (και ακριβώς διότι εδώ εκπαιδεύονται δάσκαλοι και καθηγητές) ποτέ δεν έβλαψε κανέναν: αντιθέτως, διασώζει και προφυλάσσει από παρεξηγήσεις και προβλήματα σε όλους τους κύκλους σπουδών. Ελπίζω αυτή η παρουσίαση, να μην είναι τόσο κουραστική ώστε τώρα, αποκαμωμένοι, να νιώθουμε μια «ατονία», και να πρέπει να πιούμε ένα δυναμωτικό για να «τονωθούμε»: νά λοιπόν, το πού μπορεί να αντιμετωπίσει πρόβλημα ένας δάσκαλος μουσικής που νιώθει «ατονία», ενώ διδάσκει τονική μουσική, ή αντιθετα, για τον ίδιο λόγο να έχει πει π.χ. ένα τονωτικό, για να διδάξει δυσνόητη α-τονική μουσική κ.ο.κ. Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι είναι πολλά τα προβλήματα που συνδεονται με την εννοιολογική ακρίβεια, π.χ. στην διδασκαλία της λέξης «τόνος» (ωστόσο εμείς

θα τα αντιμετωπίσουμε, ρωμαλέοι, δυναμικοί, διαθέτοντας στιβαρή πυγμή και έναν ισχυρό μυικό... τόνο).

Εάν τώρα έχουμε πλέον ζαλιστεί από αυτήν την πληθώρα των «τόνων», ας διασκεδάσουμε ίσως με ένα τραγούδι. Κι ας πούμε ότι: βάλουμε σκοπό, να πάμε στα σύνορα της χώρας, να βρούμε έναν σκοπό -στρατιώτη, με σκοπό να παρακαλέσουμε αυτόν τον σκοπό, να μας τραγουδήσει έναν σκοπό από την ιδιαίτερη πατρίδα του: πιθανότατα σε έναν χαρούμενο ή λυπημένο τόνο, όπου (δυστυχώς) ο σκοπός αυτός (δηλαδή η λαϊκότερο ή παραδοσιακή μελωδία) είναι μουσική, αλλά ο τόνος του σκοπού με τον οποίον θα μας τραγουδήσει ο σκοπός, δεν θα έχει καμμία απολύτως σχέση με τις έννοιες που έχει η λέξη τόνος στη μουσική επιστήμη και τέχνη, οπότε όλο αυτό το εγχείρημα δεν έχει μάλλον κανέναν... σκοπό.

Η σχετική απαρίθμηση προβλημάτων μοιάζει να είναι εντυπωσιακά ατελείωτη: Τι είναι π.χ. μία μουσική ή μουσικοθεατρική «πρόταση»; Το αρχικό τμήμα στο πλαίσιο μιας θεματικής κατασκευής μέσα σε ένα έργο του μουσικού ή μουσικοθεατρικού κλασικισμού ή νεοκλασικισμού (δηλ. sentence); Ή μήπως να κάνουμε αίφνης μία μουσική «πρόταση» (proposal) για ένα π.χ. ενδιαφέρον και ριζοσπαστικό έργο; Υπάρχουν πολλά, ακόμη χειρότερα: Τι σημαίνει π.χ. η διατύπωση «χρωματική αρμονία» στη μουσική, τι σημαίνουν οι λέξεις αυτές στο θέατρο, τι στα σκηνικά, στα κοστούμια, στους φωτισμούς κ.ο.κ. Στη μουσική, η διατύπωση «χρωματική αρμονία» σημαίνει: (αρμονία=) συνηχήσεις φθόγγων, οι οποίες δεν είναι ούτε διατονικές, ούτε α-τονικές, άρα είναι «χρωματικές», όπως συμβαίνει π.χ. στη μουσική εισαγωγή της όπερας του Βάγκνερ *Τριστάνος και Ιζόλδη* ή στο *Adagietto* του Γκούσταβ Μάλερ. Ενώ στις άλλες τέχνες (άρα, στους συντελεστικούς παράγοντες του θεάτρου), «χρωματική αρμονία» σημαίνει... πολύ ωραία συνταιριασμένα χρώματα, π.χ. κόκκινα, κίτρινα, μπλέ κ.λπ.

Σε αυτούς τους παράγοντες, στις τέχνες που συλλειτουργούν, τίθεται συνεχώς το μείζον ζήτημα της σχέσης μουσικής και θεάτρου, το οποίο βεβαίως υπάρχει από το αρχαιοελληνικό δράμα ως και σήμερα: πώς και πόσο είναι η μουσική συνδεδεμένη (connected, γερμ. angeschlossen), ή σφικτοδεμένη (bound, γερμ. verbunden) με έναν χορευτικό ρυθμό, ή όπως το είπε ο Stravinsky στην *Ποιητική της Μουσικής*: με ένα (ρυθμικό ή χορευτικό) beat. Σε μια πιο επιστημονική διατύπωση: με έναν ρυθμό μονοσήμαντης / μονοδιάστατης επαναληπτικής ρυθμικής υφής. Προκύπτει έτσι επιτακτικά η ανάγκη, να αρχίζει να μπαίνει από νωρίς στην εκπαίδευση η συζήτηση για ορισμό και ταυτοποίηση ειδών και ιδωμάτων και συνακόλουθα για συνειδητή πλέον διάκριση μεταξύ ευρωπαϊκής και εξω-ευρωπαϊκής (μη ευρωπαϊκής) μουσικής.

Το ζήτημα αυτό υπάρχει σε κρίσιμα μουσικοθεατρικά έργα και όπερες ήδη από τον 19ο αιώνα, ενώ βεβαίως, σε μεγάλο βαθμό και το αμερικάνικο μιούζικαλ χαρακτηρίζεται από μη ευρωπαϊκή μουσική, όπως είναι η τζαζ, το μπλουζ, η

λάτιν, η αφρο-κουβανέζικη κ.ο.κ. μουσική στο θέατρο, αλλά και η λάτιν μουσική (μάμπο, σάμπα, ρέγκε κ.λπ.) στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις. Ωστόσο για τα ουσιαστικά θεωρητικά και πρακτικά χαρακτηριστικά αυτών των κρίσιμων μουσικο-θεατρικών ειδών, στην Ελλάδα μάλλον επικρατεί θεωρητικό σκοτάδι και σιγή: τι είναι πραγματικά η τζαζ² (για ποιο τζαζ ιδίωμα πρόκειται), πώς και τί από αυτά εντάσσεται στο θέατρο και πώς συνδέεται με τον χορό. Αντιστοίχα: τι και πώς είναι το μπλουζ³, το ράγκταϊμ⁴, η σόουλ, η φανκ, η fusion, η λάτιν, η αφροκουβανέζικη μουσική⁵ κ.ο.κ. Δηλαδή, όχι μόνο το Mambo και το I want to be in America, αλλά και τα εξ αυτών⁶ κατοπινά «μιούζικαλ» διεθνώς, ακόμα εν πολλοίς και τα ελληνικά κινηματογραφικά της δεκαετίας του 1960, παρουσιάζονται και συζητούνται στα σχολεία (και τα πανεπιστημιακά μας Τμήματα), ενώ στην ουσία τα καλύπτει επιστημονική ασάφεια. Η σχετική ορολογία και η ύλη όπως είναι διατυπωμένη π.χ. στα σχολικά διδακτικά βιβλία, έχει δημιουργήσει και δημιουργεί προβλήματα ακόμα και στις πανελλαδικές εξετάσεις (αλλά αυτό είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να το συζητήσουμε μάλλον στο επόμενο μας αντίστοιχο συνέδριο).

Πολλές δεκαετίες έχουν περάσει και ακόμα στην Ελλάδα πιστεύουμε ότι μπλουζ είναι το οποιοδήποτε αργό χορευτικό κομμάτι: «Χορεύετε ένα μπλουζ;» κ.λπ. Τα ίδια ισχύουν αντίστοιχα για τα ιδιωματικά χαρακτηριστικά, τα πολλά και διαφορετικά είδη και ιδιώματα της ροκ, ως απόλυτης μουσικής και ως μουσικής συνδεδεμένης με το θέατρο. Συνακόλουθα, όλα τα σημαντικά ροκ μιούζικαλ και οι ροκ όπερες παραμένουν εκτός ουσιαστικής μουσικολογικής συζήτησης, ωστόσο και αυτά ή τα παράγωγά τους παρουσιάζονται στα σχολεία μας, κυρίως στα καλλιτεχνικά και τα πειραματικά. Επομένως οι μαθητές (και πολύ περισσότερο οι φοιτητές) μας, δεν θα πρέπει να θεωρούν ότι παίζουν τζαζ, ενώ αυτό που παρουσιάζουν είναι κυρίως π.χ. μία αυτοσχεδιαζόμενη ποπ, χορευτική λάτιν, ή ροκ έθνικ μουσική. Ή αντίστοιχα δεν θα πρέπει να διδάσκονται ή να νομίζουν ότι παίζουν μπλουζ (όπου μπλουζ / blues= blues music), ενώ αυτό που παίζουν και χορεύουν στην πραγματικότητα είναι αργά συναισθηματικά τραγούδια, συνήθως με ποπ ή slow rock χορευτικό χαρακτήρα κ.ο.κ. Πρόσφατα, τα παραπάνω δυστυχώς επιβεβαιώθηκαν και πάλι: Μαθητές και φοιτητές, ως αυτόνομοι καλλιτέχνες ή ως μέλη συγκροτημάτων, δίνουν πλέον συνεντεύξεις στα ΜΜΕ και στο διαδίκτυο ή κάνουν ανακοινώσεις ακόμα (και σε συνέδρια) εξισώνοντας π.χ τη τζαζ, το ράγκταϊμ, το μπλουζ, ή μπερδεύοντας μουσικά είδη και ιδιώματα γενικώς. Θα έπρεπε, θα πρέπει πλέον να γνωρίζουμε και να γνωρίσουν, το τί και πώς είναι ακριβώς και πώς λειτουργούν αυτά τα διαφορετικά μουσικά είδη.

Περαιτέρω: χωρίς σωστή θεωρητική πληροφόρηση, κινδυνεύουμε να ανεβάζουμε παράσταση παίζοντας, χορογραφώντας και παρουσιάζοντας ένα αμερικάνικο βάλς ή ένα tango με συγκοπές, ένα mambo, reggae, ένα soul, funk κομμάτι, ένα rap ή ένα heavy metal rock beat, με χαλαρότητα, με

ρυθμική ασάφεια και «αιωρήσεις». Τα τελευταία χρόνια παρακολουθώντας μουσικοθεατρικές παραστάσεις σε σχολεία (ή για σχολεία) και συζητώντας σχετικά, βλέπουμε συχνά τους επί σκηνής performers να κινούνται, θα λέγαμε, με ασάφεια, χαλαρότητα, με έναν τρόπο «έκκεντρο», ή σαν να είναι κάπως «αιωρούμενοι». Πστεύω ότι αυτό οφείλεται όντως σε απουσία συγκεκριμένης και στοχευμένης πληροφόρησης για το μέτρο, τη φύση και την εσωτερική διάρθρωση του ρυθμού και του beat: του ρυθμού που έχει χορευτικό ή χοροδραματικό χαρακτήρα, ή απλά, του ρυθμού που συνδέεται με την κίνηση και την επί σκηνής κατεύθυνση της παράστασης.

Πού και πώς είναι το βήμα (pace), ο βηματισμός, που και πώς είναι ο παλμός (pulse) σε κάθε στιγμή της παράστασης: στη σκηνή, στον χορό, στην κίνηση, πιθανώς και στη μαθητική ή φοιτητική συναυλία. Το πώς θα χορογραφηθεί, πώς θα κινηθεί, πώς θα μουσικο-ποιηθεί ή θα ηχο-ποιηθεί, θα φωτιστεί, θα ενδυθεί, θα προβληθεί σε οθόνη κ.ο.κ. όλο αυτό το πλέγμα, απαιτεί συγκεκριμένη πληροφόρηση και ακρίβεια, λεπτομερείς γνώσεις, ακόμη και στα πιο απλά του συστατικά στοιχεία. Και αν αυτό είναι ζητούμενο, αν θέλουμε να το διορθώσουμε, τότε επιτρέψτε να καταθέσω και μian επ' αυτού απλή, χαριτωμένη σκέψη. Θα πρότεινα ίσως: Όχι πλέον άλλος «Μικρός Πρίγκηπας» - σχολική παράσταση. Ο κάθε Μικρός Πρίγκηπας, ο κάθε Πήτερ Παν και όλα τα αμφίσημα, πετούμενα και αιωρούμενα, συνήθως προωθούν και συχνά επιβάλλουν την επί σκηνής ρυθμική χαλαρότητα, ασάφεια και αιώρηση... Τα βλέπουμε, τα συναντούμε από πολλές πλευρές παντού (και εδώ στο πανεπιστήμιο) και θα πρέπει να ορίσουμε και να αναδείξουμε το ζήτημα. Κάπου θα πρέπει και οι εμπλεκόμενοι δάσκαλοι και καθηγητές (τωρινοί και αυριανοί) και οι εμπλεκόμενοι μαθητές και φοιτητές να γνωρίζουν καταρχήν τα στοιχεία και τα μεγέθη: π.χ., σε τι μέτρο και ρυθμό είναι ο εθνικός ύμνος της Ελλάδος. Το εμβατήριο-τσάμικο «Σε γνωρίζω από την κόψη» πρέπει να είναι γνωστό και να υπάρχει στη σχολική εκδήλωση και παράσταση, πριν από π.χ. το τσάμικο του Μάνου Χατζιδάκι.

Γνωστά παραδείγματα όπου έχουν δημιουργηθεί και διαπιστωθεί προβλήματα: Από τη στιγμή που εμφανίζεται π.χ. μία ρυθμική συγκοπή στο «ένα και» του μέτρου, συχνά μπερδεύονται ή αποσυντονίζονται τα πάντα. Μπορούμε να εξηγήσουμε απλά, ότι εδώ: «συγκοπή» είναι ο τονισμός (accentuation) σε ένα απρόσμενο σημείο, συνήθως νωρίτερα από εκεί που τον περιμένουμε. Έχει διαπιστωθεί ότι συχνά αγνοούμε, ή αντιθετα εκλαμβάνουμε την συγκοπή κατά το δοκούν, ή τη χορογραφούμε κάπως (π.χ. μετρώντας μόνο βήματα), ενώ ταυτόχρονα δεν προσέχουμε το πού κλείνει και ολοκληρώνεται το μουσικό μέτρο: έτσι π.χ. το syncopated βαλς είναι βεβαίως τριμερής ρυθμός, ενώ το syncopated tango ή άλλοι latin ρυθμοί με συγκοπές δεν είναι τριμερείς (και το αντίστροφο).

Περαιτέρω προβλήματα ορολογίας

Ο χορός και ο ρυθμός που διδάσκουμε, δεν είναι και δεν ονομάζονται «tempo». Tempo είναι η ταχύτητα της ρυθμικής κίνησης (όρος: ρυθμική > αγωγή, όπου το «ρυθμική» είναι επιθετικός προσδιορισμός στην «αγωγή, είναι επομένως και εδώ συζητήσιμος). Μελωδία, αρμονία, ρυθμός. Στοιχεία συγκεκριμένα και διακριτά που βεβαίως συνδυάζονται και εκφράζονται με ηχοχρώματα: απαιτείται σαφήνεια και ακρίβεια στη σχέση και στη σύνδεσή τους με την θεατρική σκηνή και όψη. Στην Αμερική έχουν απλοποιήσει αυτά τα μεγέθη, πιθανότατα διότι εκεί έχουν να χειριστούν τόσο ευρωπαϊκά όσο και έξω-ευρωπαϊκά μουσικό-χορο-θεατρικά είδη και ιδιώματα: ως μελωδία ορίζεται έτσι η κάθε οριζόντια διαδοχή μουσικών φθόγγων ή ήχων σε παρατακτική διαδοχή. Ως αρμονία, η κάθετη, δηλαδή η (συνήθως) ταυτόχρονη συνήχηση φθόγγων ή ήχων: και ως συγχορδία ορίζεται η συνήχηση τριών ή περισσότερων φθόγγων (άρα η συνήχηση δύο διαφορετικών φθόγγων δεν είναι συγχορδία και επομένως αυτή η συνήχηση δεν μπορεί να λάβει γραμματικό συγχορδιακό συμβολισμό (chord symbol) κ.ο.κ.

Άλλα ζητήματα: Οι περιοχές της μουσικής έκτασης (σοπράνο, άλτο, τενόρος, βαρύτονη και μπάσα περιοχή) και περαιτέρω: τι υπάρχει πιο πάνω και πιο κάτω από εκεί, πώς χρησιμοποιείται και πώς συμβολίζεται. Οι οκτάβες: νότες / φθογγόσημα σε όλες τις οκτάβες της μουσικής έκτασης. Πώς χρησιμοποιούνται, πώς συμβολίζονται, πώς σημειογραφούνται σε όλες τις βαθμίδες και σέ όλους τους κύκλους της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Και το πλέον κρίσιμο: Τι εννοούμε λέγοντας «μέτρο»; Είναι άλλο πράγμα το μουσικό μέτρο, άλλο η μετρική ένδειξη (time signature), άλλο ο ρυθμός κ.ο.κ. Αν καλοσκεφτούμε τώρα, τι εννοούμε π.χ. όταν λέμε «αλλαγή μέτρου/ αλλάζει το μέτρο», τότε θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν μονίμως συνεχή προβλήματα, σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και της καλλιτεχνικής πράξης, διότι:

Άλλοι εννοούν ότι αλλάζει απλά το μουσικό μέτρο, ότι προχώρησε π.χ. από το μ.10 στο μ.11 (αυτό, ιδίως όταν αλλάζει και το σύστημα στην παρτιτούρα), οι περισσότεροι εννοούν ότι αλλάζει η μετρική ένδειξη (π.χ. από 4/4 έγινε 5/8), άλλοι όμως εννοούν ότι αλλάζει ο ρυθμός, π.χ. άλλαξε, όχι το μέτρο, αλλά το είδος του χορευτικού ρυθμού ή του beat, κι αυτό έχει ιδιαίτερη και ξεχωριστή σημασία όταν η μουσική συνδέεται με το θέατρο και τον χορό.

Ας κάνουμε το σχετικό πείραμα ρωτώντας παράλληλα και ταυτόχρονα: τι καταλαβαίνει ένας μουσικός εκτελεστής ή ένας συνθέτης, τι ένας χορογράφος ή ένας χορευτής και τι καταλαβαίνει ένας σκηνογράφος, ένας φωτιστής και κυρίως ένας σκηνοθέτης, όταν σε μία πρόβα εμφανιστεί η έκφραση: «εδώ άλλαξαν τα μέτρα», ή «εδώ αλλάζει το μέτρο»...Ή, τι καταλαβαίνει ένας μουσικός εκτελεστής ή ένας συνθέτης και παράλληλα/ ταυτόχρονα όλοι οι

διαφορετικοί παραπάνω συντελεστές, όταν πούμε π.χ. «εδώ αλλάζει και έχουμε (έναν) διαφορετικό τόνο, προχωρούμε με / σε άλλον τόνο» κ.ο.κ. Γενικώς όλα αυτά τα μουσικά προβλήματα συνεχίζονται από το σχολείο (και τα ωδεία) στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έως και στις επιβλέψεις διδακτορικών διατριβών, συχνά με πολύ δυσάρεστες συνέπειες. Εκ των πραγμάτων, όταν συνδυάζονται και με τις συλλειτουργούσες τέχνες, γίνονται αναπόφευκτα εντονότερα.

Άλλες, πιο εξειδικευμένες προβληματικές περιπτώσεις: το ίδιο ακριβώς ρήμα ή ουσιαστικό να χρησιμοποιείται ταυτοχρόνως, με δύο εντελώς διαφορετικές και μάλιστα αντίθετες έννοιες. Παράδειγμα: ο κ.συνθέτης, σκηνοθέτης, ηθοποιός κ.λπ. «διέγραψε / έχει διαγράψει μια καλλιτεχνική πορεία 20 ετών». Την διέγραψε= την διήνυσε με συνέπεια επί 20 χρόνια, ή την διέγραψε... οριστικά = την έσβησε και την πέταξε στον κάλαθο των αχρήστων, επειδή αποφάσισε να ξεκινήσει και να ασχοληθεί με κάτι εντελώς διαφορετικό; Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει π.χ. και με τη λέξη «διάσταση», πολύ κρίσιμη στο θέατρο, στις παραστάσεις πολυμέσων κ.ο.κ.: διάσταση= dimension, και επίσης «διάσταση»= dissociation. Ας προσπαθήσουμε να μεταφράσουμε στα ελληνικά π.χ. τη φράση: «The dimension of this work caused a dissociation... / Η διάσταση αυτού του έργου προκάλεσε μία διάσταση...(η λέξη «διαχωρισμός» δεν είναι ταυτόσημη).

Προχωρώντας στην ολοκλήρωση αυτών των επισημάνσεων, θα πρέπει να τις συνδέσουμε με την απροσμέτρητη και συνεχή ευθύνη που έχουμε ως καλλιτεχνική και επιστημονική εκπαίδευση από το γεγονός, ότι όλες αυτές οι λέξεις, που προσδιόρισαν, προσδιορίζουν και θα προσδιορίζουν τις Καλές Τέχνες σε όλη την διαδρομή της ανθρωπότητας, είναι ελληνικές λέξεις.

Συνήθως αυτό μας διαφεύγει στη σωστή του διάσταση και έκταση: ωστόσο, αν αναλογιστούμε την βαρύτητα και βαθύτητα ευθύνη που έχουμε, μόνο και μόνο λόγω του ότι παγκοσμίως και σε όλην την ιστορία της ανθρωπότητας, οι λέξεις μουσική, θέατρο, κινηματογράφος κ.ο.κ είναι λέξεις ελληνικές. Επίσης οι λέξεις και οι έννοιες: μέλος / μελωδία, αρμονία, ρυθμός, συμφωνία / συμφωνικός, και η ορχήστρα και οι σχετικές παράγωγες λέξεις, ήχος / ηχώ (echo), χορός (choir, chorus, choreography), σκηνή / σκηνογραφία, κινηματογράφος, αισθητική / aesthetics κ.ο.κ., όλα τα κρίσιμα ουσιαστικά μεγέθη και οι έννοιες των Τεχνών παγκοσμίως και διαχρονικά ήσαν και είναι ελληνικές. Συνολικά: διαπιστώνουμε ότι η νεοελληνική γλώσσα μας δυσκολεύει ως προς την καλλιτεχνική ορολογία αλλά ωστόσο, πρέπει να μπορούμε να ακριβολογήσουμε και να συνεννοηθούμε για το τι είναι μέτρο, τι είναι τόνος, τι χρωματική αρμονία, τι σκοπός κ.ο.κ. Και αν η χαλαρότητα, η ασάφεια, η αδιαφορία για την ακρίβεια και τις λεπτομέρειες παγιώθηκαν ή ουσιαστικά μας κληροδοτήθηκαν, είναι πλέον ανάγκη, όλα αυτά τα προβλήματα να αναγνωρισθούν, να τεθούν και κατά το δυνατόν να διορθωθούν.

Ας κάνουμε όμως εδώ την τελική παύση. Α.Οι παύσεις: στη μουσική και στο θέατρο, στις Τέχνες γενικά είναι πολύ σημαντικές. Και βεβαίως υπάρχει συγκεκριμένος «λόγος» για το ότι οι παύσεις τοποθετούνται σε κρίσιμα σημεία. Όμως, ποιος είναι ο συγκεκριμένος αυτός λόγος, αφού, όπου υπάρχει παύση δεν υπάρχει ο λόγος (δηλαδή απουσιάζει το ομιλούμενο κείμενο); Ουσιαστικά δεν υπάρχει λόγος να γίνονται όλα αυτά, διότι ο λόγος (αναλογία / proportion) ανάμεσα στον λόγο (π.χ. ομιλούμενο κείμενο) και τον λόγο (αιτία / cause) της ίδιας της απουσίας του σε περίπτωση παύσης, είναι μία κατάσταση στην οποία ο ορθός λόγος σηκώνει τα χέρια ψηλά, ιδίως αν υπάρχει λόγος να διαχειριστούμε, π.χ. στο μουσικό θέατρο, τον τραγουδισμένο και όχι τον απαγγελλόμενο λόγο αλλά και τον λόγο (αναλογία) ανάμεσα στις επιμέρους τέχνες που συναποτελούν το θεατρικό γεγονός κ.ο.κ.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Igor Stravinsky, *Poetics of Music: in the form of six lessons*, trans. Arthur Knodel and Ingolf Dahl, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1942.
- 2 Marshall W. Stearns, *The Story of Jazz*, Oxford University Press, New York - Oxford 1956, 1958.
- 3 Gunther Schuller, *Early Jazz: Its roots and musical development*, Oxford University Press, New York – Oxford, 1968.
- 4 Rudi Blesh, *Shining Trumpets*, Da Capo Press, New York, 1976.
- 5 Eileen Southern, *The music of black Americans*, W.W.Norton & Company, New York - London, 1971.
- 6 William A. Everett – Paul R. Laird (eds.), *The Cambridge Companion to the Musical*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

Μαίη Κοκκίδου – Γιάννης Μυγδάνης
**Η ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-
ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Εισαγωγή

Η μουσική παιδαγωγική αποτελεί έναν τομέα συνεχώς εξελισσόμενο. Στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, οι νέες φιλοσοφικές τάσεις ανοίγουν καινούριους ορίζοντες στη μουσική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσεται και η συζήτηση για νέα μεθοδολογικά εργαλεία, ανάμεσα στα οποία η πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση διεκδικεί μια ολοένα και πιο σημαντική θέση. Σε αντίθεση με τη συμβατικού τύπου μάθηση που περιορίζεται στο οπτικό και ακουστικό πεδίο,¹ η πολυαισθητηριακή μέθοδος προκρίνει την πολυτροπική μάθηση μέσω του συνόλου των αισθήσεων. Ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο καταδεικνύει ότι ο τρόπος που συλλέγουμε, συνδυάζουμε και ερμηνεύουμε πληροφορίες από το περιβάλλον πραγματοποιείται με τη χρήση του συνόλου των αισθήσεων, μέσα από συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, γνωστικές και ψυχοκινητικές διεργασίες του εγκεφάλου.²

Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Θα παρουσιαστούν ευρήματα από μια πιλοτική έρευνα δράσης, με παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης, και θα συζητηθούν συνοπτικά οι προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό και την ένταξη πολυαισθητηριακών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο.

Πολυτροπική & Πολυαισθητηριακή αντίληψη και κατανόηση

Αντιλαμβανόμαστε και κατανοούμε τον κόσμο μέσα από διάφορα αισθητήρια συστήματα. Κάθε αισθητήριο σύστημα είναι μοναδικό, καθώς αποτελείται από ένα ξεχωριστό σύνολο υποδοχέων και νευρικές οδούς, και ενεργοποιείται από συγκεκριμένους τύπους ερεθισμάτων. Ωστόσο, τα διάφορα αισθητήρια συστήματα συντονίζονται από τον εγκέφαλο: ο εγκέφαλος ενοποιεί τις πληροφορίες από κάθε σύστημα και προσπαθεί να διαμορφώσει, όσο το δυνατόν γρηγορότερα μια συνεκτική αισθητηριακή εντύπωση που οδηγεί σε συγκεκριμένες αντιδράσεις, σε ερμηνείες και σε λήψη αποφάσεων. Δηλαδή, παρόλο που αυτά τα συστήματα λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, η ερμηνευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία ενοποίησης, καθώς οι διαφορετικοί τύποι ερεθισμάτων συνδυάζονται σε μια ενιαία

αντιληπτή οντότητα. Σε αυτή τη βάση, η αντίληψη είναι πολυτροπική και πολυαισθητηριακή. Κάθε αίσθηση δεν είναι μια κλειστή δομή, αλλά έχει πολλές ανοιχτές πόρτες επικοινωνίας.³

Οι αισθήσεις αποτελούν μέρος του φαινομενολογικού φιλοσοφικού και ψυχολογικού λόγου. Βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας σχετικά με τη φύση της αντίληψης και της συνείδησης.⁴ Για την επιβίωση του ανθρώπου, πολλοί διαφορετικοί τύποι αισθητηριακών δεδομένων συνδυάζονται οργανικά και επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους και το περιβάλλον.⁵ Κάθε τύπος συνεισφέρει στο συνολικό νόημα ενός μηνύματος και, σε μια ευρύτερη προοπτική, στην κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου. Σε αυτό συμφωνεί και ο Kress που επισημαίνει ότι οι αισθήσεις μπορούν να μεταφέρουν κοινή πληροφορία. Ενδεικτικά, αυτό που μπορεί ειπωθεί με την ομιλία σε έναν πολιτισμό μπορεί να κατανοηθεί με χειρονομία σε έναν άλλο.⁶

Εν κατακλείδι, η πολυαισθητηριακή διεργασία αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι πληροφορίες μεταφέρονται μέσω των αισθήσεων στο νευρικό μας σύστημα και ερμηνεύονται συνδυαστικά ως ενιαίες αντιληπτές οντότητες. Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι αισθήσεις μας δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά συνεργάζονται στην παραγωγή πολυαισθητηριακών αντιλήψεων: αυτό που ακούμε επηρεάζεται από αυτό που βλέπουμε, αυτό που μυρίζουμε κ.ο.κ. Ακόμα και η γευστική-οσφρητική εμπειρία (π.χ., απολαμβάνοντας ένα ποτήρι κρασί) επηρεάζεται από τους ήχους και τη μουσική που ακούμε.⁷ Και στην ανθρώπινη επικοινωνία, ανάλογα, οι αισθήσεις ορίζουν ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης που πραγματώνεται με πλήθος τρόπων (*modalities*), χωρίς να περιορίζεται μόνο στη γλώσσα. Ο λόγος συνυπάρχει με τη χρήση χειρονομιών, τις εκφράσεις του προσώπου και άλλες πληροφορίες. Βλέπουμε τον συνομιλητή μας, αντιλαμβανόμαστε τις κινήσεις του (και τη στάση του σώματος), τον ακούμε, μπορούμε να τον αγγίξουμε (ή να αισθανθούμε το δικό του άγγιγμα), μπορούμε να τον μυρίσουμε, μπορούμε να τον προσεγγίσουμε ή να μεγαλώσουμε την απόσταση από αυτόν κ.ά.

Πολυαισθητηριακή & Πολυτροπική διδασκαλία-μάθηση

Η μάθηση και η δημιουργία νοήματος περιλαμβάνει τον συνδυασμό δεδομένων από διαφορετικούς τρόπους και μέσα (π.χ., γλώσσα, ήχος, χειρονομία, εικόνα), σύμφωνα με τη λογική του χώρου και του χρόνου.⁸ Οι μελέτες για την πολυτροπικότητα⁹ μας βοήθησαν να αντιληφθούμε τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις διαδικασίες μάθησης, καθώς και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους.

Οι εκπαιδευτικοί ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς τρόπους στις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες, αν και κυριαρχούσαν οι ακουστικοί

και οπτικοί (διάλεξη, ανάγνωση και γραφή, εικόνα, ζωγραφική, γραφήματα). Ερευνητική δράση στο πεδίο έχει καταδείξει ότι η χρήση πολλαπλών τρόπων διδασκαλίας, σε μια μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ενισχύουν και πολλαπλασιάζουν το νόημα που προσδίδει ο ένας στον άλλο οδηγώντας σε μια εις βάθος διδασκαλία-μάθηση.¹⁰ Επιπροσθέτως, οι αλλαγές στους τρόπους επικοινωνίας και η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών οδήγησε στην ανάπτυξη νέων τρόπων μάθησης, σε νέα σύνολα και διαφορετικά καταναεμημένες λειτουργίες.¹¹

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται η σημασία της χρήσης όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυτή πραγματοποιείται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, με φυσικό τρόπο και μέσα από την εμπειρία. Όσο περισσότερο βρίσκονται σε εγρήγορση οι αισθήσεις, τόσο πιο εύκολα οι μαθητές μπορούν να ανιχνεύσουν νέα ερεθίσματα από το περιβάλλον και να τα αποκωδικοποιήσουν. Σε αντίθετη περίπτωση, η πληροφορία μπορεί να είναι 'αόρατη' ή να αγνοηθεί. Ο Dewey αναφέρθηκε στην πολυαισθητηριακή εμπειρία και συνηγόρησε για μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις για την κατανόηση στα καθημερινά περιβάλλοντα. Η Montessori στήριξε το παιδαγωγικό της μοντέλο στην πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση καθώς συνειδητοποίησε ότι όσες περισσότερες αισθητηριακές οδοί χρησιμοποιούνται, τόσο πιο συστηματική θα είναι η διατήρηση και αφομοίωση μιας πληροφορίας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της προσοχής στις λεπτομέρειες.¹²

Η χρήση της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας-μάθησης επικυρώνεται από νευρολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές μελέτες που αποδεικνύουν ότι ο εγκέφαλός μας επεξεργάζεται τα ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα (ακουστικό, οπτικό, απτικό, όσφρηση κ.λπ.) σε μια ταυτόχρονη πολυτροπική διεργασία. Δηλαδή, έχει την ικανότητα να συσχετίζει και να αξιολογεί αυτές τις διαφοροποιημένες πληροφορίες σε μια σύνθεση.¹³ Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση συνδέεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner όπου οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, προσεγγίζοντας μια έννοια από διαφορετικές σκοπιές.¹⁴

Παρόλο που η πολυτροπική και πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση φαίνεται ότι είναι εγγενώς αναπόσπαστο κομμάτι μίας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρακτικής, στην πραγματικότητα, η παραδοσιακή συμβατικού τύπου μάθηση είναι μονοτροπική, εστιάζοντας στο οπτικό και ακουστικό πεδίο.¹⁵ Κάθε τρόπος έχει διαφορετικές εννοιολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές συνέπειες για τη μάθηση.¹⁶ Συνεπώς, η μονοτροπικότητα οδηγεί σε πιο κλειστές και περιορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ωστόσο, και παρά τον πλούτο των εφαρμογών της, η πολυτροπική πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση δεν περιλαμβάνεται στις μεθόδους των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών.

Πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση

Η μουσική εμπειρία είναι ένα εγγενώς πολυαισθητηριακό φαινόμενο καθώς οι κινήσεις του σώματος και οι χειρονομίες ενός εκτελεστή μπορούν να μεταδώσουν στον παρατηρητή πολλές σημαντικές πληροφορίες. Ο Cook αναφέρεται στη μουσική ως μια μορφή φαντασίας της ανθρώπινης έκφρασης που είναι φύσει πολυαισθητηριακή.¹⁷ Όταν περιγράφουν τις πρακτικές τους, οι συνθέτες συχνά μιλάνε όχι μόνο για το πώς ακούνε τη μουσική στο μυαλό τους, αλλά για το πώς τη 'βλέπουν' και την αισθάνονται στο σώμα τους. Οι εκτελεστές, από την πλευρά τους, συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται τη μουσική στα δάχτυλά τους και στο σώμα τους. Ακόμα και στις πρώτες μουσικές εμπειρίες του παιδιού, στο νανούρισμα το βρέφος εκτίθεται, μέσω των αισθήσεων του, σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον (π.χ., ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό πεδίο) που προκαλεί έντονες συναισθηματικές διεργασίες.¹⁸ Ο ίδιος ο μουσικός ήχος δεν γίνεται αντιληπτός μόνο ακουστικά αλλά και οπτικά (παρτιτούρες, γραφικές παραστάσεις), σωματικά (παίξιμο στα όργανα, χειρονομίες,¹⁹ χορός κ.λπ.) και σε σχέση με τη γλώσσα (θεωρητικές έννοιες, περιγραφή της μουσικής, τραγούδια κ.λπ.). Η πολυαισθητηριακή φύση της μουσικής εμπειρίας είναι ακόμα πιο διακριτή στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα,²⁰ όπου οι μαθητές βιώνουν τη μουσική μέσω μουσικών βίντεο, βιντεοπαιχνιδιών, τηλεοπτικών σειρών, τηλεοπτικών διαφημίσεων, κινητών συσκευών κ.λπ.

Η διασύνδεση των αισθήσεων, κατά τον Eisner, επιτυγχάνεται μέσω του χορού και της μουσικής.²¹ Στη μουσική διδασκαλία-μάθηση, η πολυαισθητηριακή μεθοδολογία μπορεί να παράσχει εναλλακτικούς τρόπους ώστε οι μαθητές να εμπλακούν με τη μουσική σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Αφορά σε διάφορες μορφές έκφρασης και ποικίλα μέσα όπως: μουσικός ήχος (ακουστικό υλικό), γλώσσα (λεκτική επικοινωνία), τραγούδι (μουσικός ήχος και γλώσσα), εκφράσεις του προσώπου, μουσικά σύμβολα, μουσικά κείμενα και γραφικές παραστάσεις, σωματικές κινήσεις και χειρονομίες (παίζοντας με όργανα), χορό, παντομιμικές κινήσεις, εικόνες και οπτικοακουστικό υλικό (π.χ., βίντεο με ορχήστρες, βίντεο των ίδιων των μαθητών που παίζουν σε συναυλίες, μουσικά βίντεο) και κατασκευές.²² Η ενεργοποίηση διαφόρων αισθητηριακών πεδίων (ακουστικό, οπτικό, σωματικό-ψυχοκινητικό) εμπλουτίζει το μάθημα καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν τις μουσικές τους εμπειρίες και γνώσεις με ποικίλους τρόπους.

Ειδικότερα, η ενσωμάτωση της κίνησης στη μουσική διδασκαλία-μάθηση αποτελεί έναν φυσικό τρόπο απόκτησης γνώσεων²³ ενώ οι κιναισθητικές αναλογίες με μουσικές παραμέτρους μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση του ρυθμού σε όλες τις ηλικίες.²⁴ Επ' αυτού, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι η χρήση πολλαπλών τρόπων μουσικής μάθησης –και ειδικά χρήση της κίνησης και των κιναισθητικών δράσεων– οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της μουσικής.²⁵

Ο μουσικός ήχος είναι άυλος και αόρατος και οι μαθητές δυσκολεύονται όταν καλούνται να κατανοήσουν αφηρημένες μουσικές ιδέες. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη πολυτροπικών-πολυαισθητηριακών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων μπορεί να προάγει την αποτελεσματικότερη κατανόηση αφηρημένων εννοιών και συμβόλων,²⁶ προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η ανάπτυξη πολυαισθητηριακών δράσεων συναντάται επίσης ως στις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους των Orff, Kodály και Dalcroze που εστιάζουν ιδιαίτερα στο κιναισθητικό πεδίο.²⁷ Το στοιχείο της κίνησης σε συνδυασμό με τον ήχο και τον χρόνο αποτελεί βασικό συστατικό της μεθόδου Dalcroze και εκφράζεται με τη *Ρυθμική (Eurhythmic)*²⁸ όπου το παιδί έρχεται σε επαφή με τη μουσική μέσω των στοιχείων του χρόνου, του χώρου και του βάρους που συμμετέχουν σε κάθε κίνηση. Στον ίδιο άξονα βασίζεται και η μουσικοκινητική αγωγή του Orff όπου η εκμάθηση της μουσικής στηρίζεται στην κίνηση, στον χορό και στον λόγο. Επίσης, ο Kodály στη μέθοδό του εφάρμοσε τις μουσικές χειρονομίες για την απόδοση των ονομάτων των φθόγγων σε συνδυασμό με τη κίνηση του χεριού ανάλογα με τη μελωδική κίνηση του κομματιού. Συνολικά, η πολυτροπική-πολυαισθητηριακή προσέγγιση στη μουσική εκπαίδευση συνάδει με τις αρχές της ολιστικής αισθητικής αγωγής κατά την έννοια ότι στηρίζεται: α) στην αντίληψη του παιδιού ως σφαιρική οντότητα β) στην ιδέα της εισαγωγής των παιδιών στον κόσμο των τεχνών ως διαδικασία αντίληψης του κόσμου και του εαυτού.

Πιλοτική έρευνα με εφαρμογή πολυαισθητηριακών δράσεων στην ωδειακή εκπαίδευση

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση δημιούργησε τη βάση προβληματισμού για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης στο μάθημα «Θεωρία της μουσικής» στο χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος αποτέλεσε η διερεύνηση των τρόπων ένταξης της πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης στο μάθημα, καθώς και η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.²⁹

Για τους σκοπούς της παραπάνω έρευνας σχεδιάστηκαν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις με επίκεντρο την πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση. Λόγω της μεγάλης έκτασης του περιεχομένου του μαθήματος, η ανάπτυξη των δράσεων επικεντρώθηκε στην έννοια του ρυθμού (ρυθμικές αξίες, μέτρα κ.ο.κ.). Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται πέντε ενδεικτικές δράσεις. Καθοδηγητικές αρχές της παρέμβασης ήταν:

- Τα ερεθίσματα από διάφορες αισθήσεις συνδέονται αντιληπτικά: ορισμένα χαρακτηριστικά ενός ήχου μπορεί να αντιστοιχούν σε ορισμένα χαρακτηριστικά μιας εικόνας, ενός αντικειμένου, μιας οσμής κ.ά.

- Στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση, κάθε αίσθηση δίνει μια μοναδική προοπτική. Ο συνδυασμός οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση και υποβοηθά την ανακαλυπτική μάθηση.





Η εκπαιδευτική παρέμβαση διήρκησε 15 βδομάδες (Φεβρουάριος – Μάιος 2017) και εφαρμόστηκε στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου σε όλες τις βαθμίδες του μαθήματος (Α', Β' & Γ' Υποχρεωτική Θεωρία). Η διάρκεια των μαθημάτων ήταν εξήντα λεπτά, όπως ορίζει ο κανονισμού λειτουργίας του εν λόγω ωδείου. Στο τέλος κάθε μαθήματος, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής λάμβανε ανατροφοδότηση από τους μαθητές σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας και ικανοποίησης από τις δράσεις. Άλλο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση που βασίστηκε σε κλίδα παρατήρησης αναφορικά με το ενδιαφέρον, το ποσοστό συμμετοχής, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και τη δημιουργικότητά τους.

Η πιλοτική εφαρμογή είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στην αύξηση του ενδιαφέροντος, του επιπέδου συμμετοχής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, όσο και στη μεγαλύτερη και σε βάθος κατανόηση μουσικών εννοιών και όρων. Σε ένα γενικό πλαίσιο, φάνηκε ότι η πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στο μάθημα «Θεωρία της μουσικής», αν και η ενσωμάτωσή της, ειδικά στα αρχικά μαθήματα, δεν αποτέλεσε εύκολο εγχείρημα και συνάντησε κάποιο βαθμό αντίστασης. Παρόλο που τα παιδιά της Α' τάξης υποδέχτηκαν θετικά και με ενθουσιασμό τις νέες δράσεις, δεν ήταν ανάλογες οι αντιδράσεις από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων που εκδήλωσαν αρχικά κάποιο άγχος αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των δράσεων. Αλλά και σε αυτή την περίπτωση, τα τελικά αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι πρότερες εμπειρίες των μαθητών με το συμβατικό μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης παγιώνουν έναν συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης και απαιτείται χρόνος ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να κατανοήσουν τη σημασία τους για τη μάθηση.³⁰

Παραδείγματα πολυαισθητηριακών μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων **Ο ρυθμικός πλοηγός**

Ένας μαθητής στέκεται όρθιος στη μέση της τάξης και ένας δεύτερος ως «πλοηγός», εκτελεί τέσσερις διαφορετικές ρυθμικές ακολουθίες σε ένα κρουστό όργανο, δίνοντας εντολές στον μαθητή σχετικά με την κατεύθυνσή του στον χώρο (μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά). Ο πλοηγός θέτει ως στόχο να κατευθύνει τον οδηγό σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Η δράση μπορεί να εκτελεστεί και σε ομάδες. Νικήτρια θα είναι η ομάδα που ο πλοηγός θα οδηγήσει τον μαθητή στο ζητούμενο σημείο με τις λιγότερες κινήσεις.

Πρόταση εφαρμογής:

Μπροστά	Πίσω	Δεξιά	Αριστερά
			

Μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι: *Εφαρμογή της γνώσης, ενεργητική ακρόαση, ανάπτυξη συγκέντρωσης και προσοχής.*

Μουσικοί-Ρυθμικοί στόχοι: *Ρυθμικές αξίες και ακολουθίες, ρυθμικό solfège, σωματική βίωση του ρυθμού.*

Ο «βουβός» εκτελεστής

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ένα απόσπασμα συναυλίας σε μορφή βίντεο, με τον ήχο στη σίγαση (mute) και τους προτρέπει να παρακολουθήσουν την κινησιολογία, τη ροή της εκτέλεσης, τις εκφράσεις του προσώπου του εκτελεστή και προσπαθούν να φανταστούν το ηχητικό αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, θέτει προς ακρόαση διαφορετικά μουσικά αποσπάσματα και τους παροτρύνει να αναγνωρίσουν ποιο αντιστοιχεί στο βίντεο που παρακολούθησαν. Ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών, τα αποσπάσματα ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορές ως προς τα ρυθμικά στοιχεία (τέμπο, μέτρο) και στις δυναμικές. Ως δημιουργική επέκταση προτείνεται στα παιδιά να μιμηθούν την κίνηση των μουσικών ή, αν πρόκειται για προγραμματική μουσική, να δραματοποιήσουν μέρος της αφήγησης του έργου.

Πρόταση εφαρμογής:

Ο παιδαγωγός παραθέτει στους μαθητές, σε μορφή βίντεο, το δεύτερο μέρος (Gnome) του έργου *Pictures at an Exhibition* του Modest Mussorgsky, σε τρεις διαφορετικές εκτελέσεις (αυθεντική σύνθεση σε πιάνο, ενορχήστρωση του Maurice Ravel για συμφωνική ορχήστρα, rock διασκευή των Emerson, Lake & Palmer). Ύστερα από την αντιστοίχιση ήχου και εικόνας, προτρέπει τα παιδιά σαν «ξωτικά» (gnomes) να βαδίσουν στον ρυθμό της μουσικής.

Μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι: *Ανάπτυξη κριτική σκέψης, ανάδυση της γνώσης, ανάπτυξη εκφραστική ικανότητας.*

Μουσικοί-Ρυθμικοί στόχοι: *Βιωματική εκμάθηση του ρυθμού, συγκριτική μουσική ακρόαση.*

Ας πλάσουμε το ρυθμό!

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ανακαλέσουν τον τρόπο καταγραφής απλών ρυθμικών αξιών (ολόκληρο, μισό και τέταρτο) σε μουσική σημειογραφία. Ύστερα, σε ομάδες των 3-5 ατόμων τα παροτρύνει να πλάσουν έναν επαρκή

αριθμό των παραπάνω μουσικών συμβόλων (για παράδειγμα 8 τέταρτα, 4 μισά, 1 ολόκληρο), με τη χρήση πλαστελίνης. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εκτελεί σε κρουστό όργανο απλά ρυθμικά μοτίβα (σε μέτρο 4/4) και τα παιδιά προσπαθούν να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά τα σύμβολα των αξιών που έπλασαν. Η ομάδα που θα καταφέρει να κατασκευάσει πρώτη τη ζητούμενη ρυθμική ακολουθία κερδίζει έναν πόντο, ενώ τελική νικήτρια είναι η ομάδα που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους.

Μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι: *Εφαρμογή της γνώσης, ενεργητική ακρόαση, οικειοποίηση νέου λεξιλογίου, ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.*



Μουσικοί-Ρυθμικοί στόχοι: *Μουσική σημειογραφία, βασικές ρυθμικές αξίες και ρυθμικά πρότυπα.*

Η οσμή του ρυθμού!

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί σύντομες ρυθμικές ακολουθίες σε κρουστό όργανο – με κοινό μέτρο αλλά εμφανείς διαφορές στη διαδοχή των αξιών– και προτρέπει τα παιδιά να απαντήσουν στο ερώτημα: «*Πώς μυρίζει αυτό το μοτίβο;*». Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις σχετικά με τη μυρωδιά των μοτίβων και τον λόγο που μυρίζουν διαφορετικά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει μυρωδιές όπως «*κήπος με λουλούδια*», «*θαλασσινή αύρα*», «*καμένο δέντρο*» ή «*κολόνια*» και παροτρύνει τους μαθητές να σχηματίσουν δικά τους ρυθμικά μοτίβα που να τις αναπαριστούν.

Πρόταση εφαρμογής:

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί τα παρακάτω ρυθμικά μοτίβα, γραμμένα στο ίδιο μέτρο (2/4). Το πρώτο μιμείται τον καλπασμό του αλόγου ενώ το δεύτερο τη δομή ενός εμβατηρίου. Άλλες παραπομπές ενδέχεται να είναι η οσμή της φύσης ή η μυρωδιά του πολέμου αντίστοιχα.

	
<i>Καλπασμός αλόγου</i>	<i>Εμβατήριο πολέμου</i>

Μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι: *Ανάπτυξη κριτική σκέψης, ενεργητική ακρόαση, καλλιέργεια της φαντασίας.*

Μουσικοί-Ρυθμικοί στόχοι: *Βασικές ρυθμικές αξίες και ρυθμικά πρότυπα.*


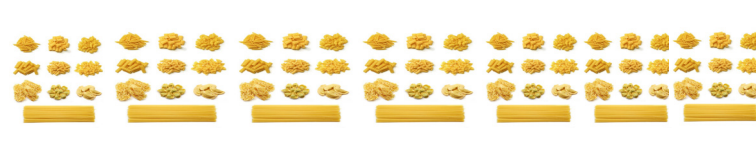
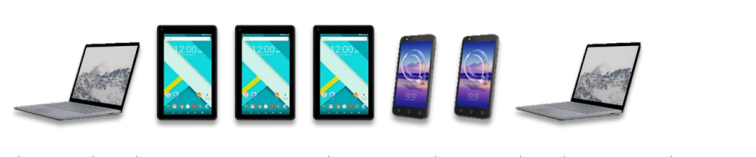

Αν ο ρυθμός ήταν κάποιο αντικείμενο, τι θα ήταν;

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί μια σύντομη ρυθμική ακολουθία σε κρουστό όργανο και προτρέπει τους μαθητές να απαντήσουν στο ερώτημα «*Αν ο ρυθμός ήταν κάποιο αντικείμενο, τι θα ήταν;*», προτείνοντας αντικείμενα από την

καθημερινότητα. Στη συνέχεια, παρουσιάζει μια γραφική παρτιτούρα με αντικείμενα που εμφανίζουν διακριτές διαφορές (κυρίως στο μέγεθος) και τα παροτρύνει να βρουν κοινές αναλογίες σε σχέση με τον ρυθμό και να την εκτελέσουν. Είναι καλό να υπάρχουν διαθέσιμες γραφικές παρτιτούρες με διαφορετικά αντικείμενα που να αναφέρονται στην ίδια ρυθμική ακολουθία.

Πρόταση εφαρμογής:

Γραφικές ρυθμικές παρτιτούρες με συγκεκριμένα αντικείμενα από την καθημερινότητα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών:

<p><i>Γραφική παρτιτούρα με έπιπλα</i></p>	
<p><i>Γραφική παρτιτούρα με μακαρόνια</i></p>	
<p><i>Γραφική παρτιτούρα με συσκευές</i></p>	
<p><i>Μουσική σημειογραφία</i></p>	

Μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι: *Ανάπτυξη κριτική σκέψης, καλλιέργεια της φαντασίας, ανάδυση της γνώσης, πειραματισμός.*

Μουσικοί-Ρυθμικοί στόχοι: *Μουσική σημειογραφία, βασικές ρυθμικές αξίες, συγκριτική θεώρηση ρυθμικών αξιών, ρυθμικό solfège.*

Προϋποθέσεις ένταξης της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας-μάθησης στη σχολική μουσική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η εφαρμογή της πολυαισθητηριακής προσέγγισης στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μπορεί να συμβάλει θετικά στη μάθηση μουσικών εννοιών και στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της ωδειακής εκπαίδευσης και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ανάλογες εφαρμογές στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Παρόλο που το εκπαιδευτικό συμφραζόμενο είναι διαφορετικό, υπάρχουν κοινές ενότητες στο περιεχόμενο και προϋποθέσεις για πιθανά ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού μουσικής με τη μεθοδολογία της πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Δεύτερη προϋπόθεση είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο που ορίζεται από το ΠΣ για το μάθημα της μουσικής. Δεδομένου ότι το ΠΣ αφορά στο σύνολο των σχεδιασμένων εμπειριών και προγραμματισμένων δράσεων που έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές³¹ πρέπει να γνωρίζουμε αν το πρόγραμμα επιτρέπει την οργάνωση πολυαισθητηριακών δράσεων και εμπειριών. Αναφορικά με το μάθημα της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση, η ανοιχτότητα του ΠΣ για το «Νέο Σχολείο»³² ενθαρρύνει την ενσωμάτωση νέων μεθοδολογικών εργαλείων στη διδασκαλία-μάθηση³³ και έχει τις προϋποθέσεις ένταξης μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων με το μεθοδολογικό εργαλείο της πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ένταξη κάθε καινούριας μεθοδολογίας αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις ορίζουσες κάθε εργαλείου που ενσωματώνει στη διδασκαλία του ώστε να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει αστάθμητους παράγοντες. Οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, βασισμένες στο παραδοσιακό μοντέλο μάθησης είναι πιθανό να δημιουργήσουν κάποιο βαθμό αντίστασης. Εν κατακλείδι, κάθε προσπάθεια για αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να πραγματοποιείται με μικρά και καλά σχεδιασμένα βήματα.

Επιλογικές παρατηρήσεις

Η ιδέα της πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης συνάδει με τους άτυπους τρόπους μάθησης στην καθημερινή ζωή. Οι δυνατότητές της και οι πτυχές της –ακουστικές, οπτικές, απτικές, κιναισθητικές– μπορούν να ενισχύσουν την αντίληψη των αφηρημένων μουσικών εννοιών. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλούνται να εξοικειωθούν με την πολυαισθητηριακή μεθοδολογία καθώς η ενασχόληση με τη μουσική στην καθημερινή ζωή γίνεται όλο και περισσότερο πολυτροπική και διαδραστική. Μελλοντικές έρευνες στο πεδίο αναμένεται να διαφωτίσουν τους όρους εφαρμογής της προτεινόμενης μεθοδολογίας στο πλαίσιο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Gunther Kress, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London, 2010.
- 2 Μαΐη Κοκκίδου, *Διδακτική της μουσικής, Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*, Fagotto books, Αθήνα, 2015· Faith, Hickman, Brynie, *Brain sense: the science of the senses and how we process the world around us*, American Management Association, New York, 2009.
- 3 John M. Henshaw, *A Tour of the Senses: how your brain interprets the world*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2012· Faith, Hickman, Brynie, ό.π.: Antonio Damasio, *The Feeling of what happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York, 1999.
- 4 James Jerome Gibson, *The senses considered as perceptual systems*, Houghton Mifflin, Boston, 1966.
- 5 John. M. Henshaw, ό.π.: Faith, Hickman, Brynie, ό.π.
- 6 Gunther Kress, ό.π.
- 7 John M. Henshaw, ό.π.: Faith, Hickman, Brynie, ό.π.
- 8 Gunther Kress, ό.π.
- 9 Carey Jewitt, «Multimodality and literacy in school classrooms», *Review of Research in Education* 32:1 (2008), σ. 241-267.
- 10 Claire W. McCoy, «The effects of movement as a rehearsal technique on performance and attitude of high school choral ensemble members», *Contributions to Music Education* 16 (1989), σ. 7-18.
- 11 Jay L. Lemke, «Multimedia and discourse analysis», James Paul Gee, Michael Handford (επιμ.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Routledge, London, 2013, σ. 79-89, σ. 82. 12 Βλ. Μαΐη Κοκκίδου, *Διδακτική της μουσικής*, σ. 283.
- 13 John M. Henshaw, ό.π.: Faith, Hickman, Brynie, ό.π.: Antonio Damasio, ό.π.
- 14 Howard Gardner, *The arts and human development*, Wiley, New York, 1994.
- 15 Gunther Kress, ό.π.
- 16 Gunther Kress, ό.π.: Carey Jewitt, «Multimodality and literacy in school classrooms», *Review of Research in Education* 32:1 (2008), σ. 241-267.
- 17 Nicholas Cook, *Music, Imagination and Culture*, Clarendon Press, Oxford, 1990.
- 18 Elena Longhi, «Songese: Maternal structuring of musical interaction with infants», *Psychology of Music* 37:2 (2009), σ. 195-213.
- 19 Με τον όρο χειρονομία (gesture) εννοούμε τη χρήση ενός μέρους του σώματος (το χέρι, το πόδι, το δάχτυλο) που κινείται για να υποδείξει ένα μουσικό στοιχείο, μία έννοια ή μία τεχνική. Η κίνηση αφορά στη χρήση ολόκληρου του σώματος.
- 20 Johan Loeckx, «Learning Music Online», *Music Learning with Massive Open Online Courses* 6 (2015), σ. 21-51, σ. 23.
- 21 Elliot W. Eisner, *The arts and the creation of mind*, Yale University Press, New York, 2002.
- 22 Βλ. Μαΐη Κοκκίδου, *Διδακτική της μουσικής*, σ. 285.
- 23 ό.π., σ. 283.
- 24 Claire W. McCoy, ό.π.
- 25 Βλ.: Niklas Pramling, Cecilia Wallerstedt, «Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening», *Music Education Research* 11:2 (2009), σ. 135-151· Patricia Shehan Campbell & Carol Scott-Kassner, *Music in Childhood from Preschool through the Elementary Grades*, Thomson/Schirmer, Belmont, CA, 2005· Brent Gault, «Music Learning Through All the Channels: Combining Aural, Visual, and Kinesthetic Strategies to Develop Musical Understanding», *General Music Today* 19 (2005), σ. 7-9· Diane Persellin, «Response to rhythm patterns when presented to children through auditory, visual, and kinesthetic modalities», *Journal of Research in Music Education* 40: 4 (1992), σ. 306-315· Claire W. McCoy, ό.π.

- 26 Michelle Tomlinson, «Literacy and music in early childhood: Multimodal learning and design», *Sage Open* 3:3 (2013), σ. 1-10· Patricia Shehan Campbell, Carol Scott-Kassner, ό.π.· Brent Gault, ό.π.·Joyce Eastlund Gromko, «Children’s invented notations as measures of musical understanding», *Psychology of Music* 22 (1994), σ. 136-147.
- 27 Brent Gault, ό.π.
- 28 Πολύβιος Ανδρούτσος, «Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική», Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, ΕΕΜΕ, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 3-35.
- 29 Γιάννης Μυγδάνης, *Το μάθημα της θεωρίας της μουσικής: διερεύνηση της σημερινής πραγματικότητας και μουσικοπαιδαγωγική παρέμβαση με τα εργαλεία της διαθεματικότητας και της πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Υ.Σ., Λευκωσία, 2017, σ. 93.
- 30 ό.π., σ. 110.
- 31 Elliot W. Eisner, ό.π., σ. 148.
- 32 Πρόγραμμα σπουδών «Νέο Σχολείο» για το μάθημα της μουσικής: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1967> (Πρόσβαση 6 Φεβρουαρίου 2019).
- 33 Μαίη Κοκκίδου, Ασημίνα Κονδυλίδου, Γιάννης Μυγδάνης, «Τα προγράμματα σπουδών μουσικής της Ελλάδας, της Σουηδίας και της Ιαπωνίας: συγκριτική ποιοτική έρευνα και προβληματισμοί», *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου του ΚΕΑΣΒΕΠ* (Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017), υπό έκδοση.

Κωνσταντίνος Εμμ. Δροσουλάκης

FÄK THE ART!

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έτος 2018! Θα μπορούσε να το ονομάσει κανείς «εορταστικό» με μια διάθεση περισυλλογής και αυτοσαρκασμού! Από τη μια, γιορτάζουμε το «ιωβηλαίο» της 30ετίας αυτής της «ουτοπίας» που έγινε θεσμός!...και καλώς έγινε(!)... της ίδρυσης του πρώτου Μουσικού Γυμνασίου στην χώρα μας. Και μαζί με αυτήν, την διάνοιξη ενός νέου ορίζοντα πλούσιου σε οράματα για το μουσικό μας μέλλον.

Απότηνάλλη, «γιορτάζουμε» τα δεκαετή «Εόρτια» της οικονομικής και συνάμα κοινωνικής κρίσης στη χώρα μας. Ένα, από τα μεταξύ άλλων χαρακτηριστικά αυτής της κρίσης, είναι η παραχώρηση σε ένα δίκτυο υπερεθνικών κέντρων εξουσίας του δικαιώματος δημιουργίας και επιβολής μέτρων και όρων συντονισμού και κανονικοποίησης πολιτικών και οικονομικών λειτουργιών.

Έτσι, στην παρούσα εργασία για λόγους οικονομίας, για λόγους «έμφασης» και με πρόθεση να προσδωθεί μια ...υπερεθνική εκδοχή στη γραφή της λέξης (*παραχωρώντας με τη σειρά μου μεταφορικά, το δικαίωμα δημιουργίας και επιβολής μέτρων και όρων κανονικοποίησης*), το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1371, 24 Απριλίου 2018, θα εμφανίζεται με τη γερμανική φωνηματική εκδοχή «fäk». (*faek, φεκ*)

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

1. Μια ιδέα!

Η ιδέα «Μουσικό Γυμνάσιο» δεν γεννήθηκε σε μια νύχτα. Ο γράφων ως αυτόπτης μάρτυρας από το 1986, βεβαιώνει την διετή ζύμωση της ιδέας, από το 1986... τουλάχιστον! Οι εξελίξεις υλοποίησης το 1988 υπήρξαν ραγδαίες, με θετικό πρόσημο, αλλά όμοια ραγδαίες υπήρξαν ένα χρόνο μετά, αυτή τη φορά με αρνητικό πρόσημο, όταν ο έλεγχος των λειτουργιών μεταφέρθηκε «βίαια» από το Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, (ΚΣΥΜΕ), στις υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ. Το 1989 λοιπόν αποτελεί κομβικό σημείο, διότι υπήρξε μετάβαση του θεσμού από κατάσταση με προβλήματα προς επίλυση, σε κατάσταση με προβλήματα διαρκώς αυξανόμενα δίχως επίλυση! Και αυτό διότι ο θεμελιώδης ρόλος του ΚΣΥΜΕ προσδιόριζε και τον προσανατολισμό του συνόλου των λειτουργιών, των ρυθμίσεων και ιεραρχήσεων, διατυπωμένες μέσα από έναν «κώδικα» επικοινωνίας, που όμως δεν είχε προλάβει να προκαλέσει διάχυση και αφομοίωση της κουλτούρας και των ιδεών που θα συνόδευαν αυτή την κουλτούρα. Πόσο μάλλον δεν υπήρξε χρόνος για αξιολόγηση αυτών των ιδεών και των επιτευγμάτων που θα προκαλούνταν!

Έτσι, τον Μάιο του 2018, αδυνατώντας να απαντήσω στην ερώτηση που μου έθεσε διοικητικός υπάλληλος «γιατί κάθε χρόνο το ΥΠΠΕΘ εκδίδει εγκύκλιο λειτουργίας των Μουσικών σχολείων;...» εννοώντας προφανώς ότι το προηγούμενο έτος υπήρξε αντίστοιχο έγγραφο, διατύπωσα την άποψη ότι σε ένα ορθά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, η έκδοση μιας τέτοιας εγκυκλίου θα σήμαινε, «αλλαγές», που έχουν προκύψει από μελέτη, δοκιμασία, εφαρμογή, μέτρηση και καταγραφή αποτελεσμάτων, επισημάνσεις κλπ.

Από αυτή την οπτική όμως και, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι από πέρυσι (2017) μέχρι φέτος (2018) δεν εφαρμόστηκε καμιά ουσιαστική καινοτομία, πόσο μάλλον καμιά αξιολογική μέτρηση αποτελεσμάτων εφαρμογής και, το γεγονός ότι απαιτείται χρόνος για να βλέπουμε και να συζητάμε αποτελέσματα εφαρμογής, το ερώτημα παρέμεινε αναπάντητο... Όμως τί το συνταραχτικό περιέχει το fäk και μας κάνει να στεκόμαστε διερευνητικά και με έντονο σκεπτικισμό από πάνω του;

2. Προβιβάζεσαι αλλά όχι...

Κατά την μελέτη του fäk ή αλλιώς της Υπουργικής απόφασης (Υ.Α.) ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1371, 24 Απριλίου 2018 περί Λειτουργίας Μουσικών Σχολείων 2018-2019, στο κεφάλαιο Θ. «Αξιολόγηση- Βαθμός ετήσιας επίδοσης ανά μάθημα – προαγωγή απόλυση και απόρριψη μαθητών Μουσικού Γυμνασίου» στην παράγραφο 7, διαπιστώνεται μια πρωτοφανής ανακολουθία, αλληλοεπικαλύψεις και αλληλοαναιρέσεις μεταξύ των επιμέρους παραγράφων, με αποτέλεσμα το τοπίο της προβίβασης ή απόρριψης ή απόλυσης των μαθητών να καθίσταται επικίνδυνα ασαφές!¹ Η προφανής ερμηνεία που προκύπτει από τη μελέτη του περιεχομένου της εν λόγω ενότητας είναι, ότι με βάση την παράγραφο 7α, μαθητής που «κόβεται» (βαθμολογία κάτω του 10) στα 5 βασικά μουσικά μαθήματα (3 όργανα, θεωρία και βυζαντινή μουσική), εφόσον έχει πετύχει μέσο όρο (Μ.Ο.) στο σύνολο των μαθημάτων, «βαθμό 13», προβιβάζεται στην επόμενη τάξη του Μουσικού Σχολείου χωρίς να χρειάζεται να προσέλθει σε επαναληπτικές εξετάσεις στα μουσικά μαθήματα στα οποία έχει φέρει βαθμό κάτω του 10!

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η «σπαζοκεφαλιά», παραθέτω το παρακάτω σενάριο:

Έστω μαθητής Β' Γυμνασίου με Μ.Ο. βαθμολογίας «12 και 17/19» που παραπέμπεται σε επαναληπτικές εξετάσεις με βαθμό «7» σε μουσικό μάθημα και μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις λαμβάνει πάλι «7».

Με βάση τις παραγράφους 7.γ.ι και 7.α, ο μαθητής όχι μόνο απομακρύνεται από το Μουσικό Σχολείο, αλλά επαναλαμβάνει και την τάξη στο άλλο σχολείο γενικής παιδείας (υπενθυμίζουμε ότι ο μαθητής υστερεί μόνο σε

μουσικό μάθημα!). Όμως με βάση τις παραγράφους 7.γ.ii και 7^α, ο μαθητής απομακρύνεται από το Μουσικό Σχολείο, αλλά συνεχίζει σε άλλο σχολείο γενικής παιδείας, στην επόμενη τάξη! Αν ο μαθητής του παραδείγματος λάβει τον Σεπτέμβριο «βαθμό 9», τότε ο μέσος όρος του (Μ.Ο.) ανεβαίνει στο «13» και τότε με βάση την παράγραφο 7.γ.ii κρίνεται άξιος προαγωγής, αλλά απομακρύνεται από το Μουσικό Σχολείο επειδή υστέρησε σε μουσικό μάθημα. Από την άλλη, με βάση την παράγραφο 7α κρίνεται άξιος προαγωγής χωρίς άλλα προαπαιτούμενα και μπορεί να συνεχίσει στο Μουσικό Σχολείο κανονικά!

Παρόμοια σύγχυση επικρατεί και στις επόμενες διατάξεις που ορίζουν την απόλυση μαθητών της Γ΄ γυμνασίου. Για παράδειγμα, με βάση τις παραγράφους 8δii και 7^α, μαθητής της Γ΄ γυμνασίου που αδυνατεί να περάσει μουσικό μάθημα και μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου, πρέπει να προσέλθει και σε επόμενες εξεταστικές στα καινούρια σχολικά έτη προκειμένου να λάβει απολυτήριο και να μπορέσει να εγγραφεί στο Λύκειο. Οι πιο πάνω επισημάνσεις στάλθηκαν με τη διαδικασία του επείγοντος από την ΠΔΕ Κρήτης προς το ΥΠΠΕΘ ζητώντας από τους υπεύθυνους να προβούν σε θεραπεία των εδαφίων, ώστε να αποφευχθούν πιθανές διττές ερμηνείες οι οποίες με τη σειρά τους θα προκαλέσουν συγκρούσεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και αδικίες προς τους μαθητές!

3. Πού είναι ο βαθμός...;

Εν αναμονή της απάντησης, ένα δεύτερο εδάφιο επαναφέρει το fäk στο προσκήνιο, προβάλλοντας νέα σοβαρά ερμηνευτικά ζητήματα! Στο κεφάλαιο Ι. «Βαθμός Ετήσιας Επίδοσης ανά μάθημα - Εξαγωγή του Βαθμού Προαγωγής ή Απόλυσης Μαθητών Γενικού Μουσικού Λυκείου», στην παράγραφο 2, αναφέρεται ότι ο Γενικός Μέσος Όρος (Γ.Μ.Ο.) για τις τάξεις Α΄ & Β΄ Λυκείου, προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων, ενώ για τη Γ΄ Λυκείου από όλα τα γραπτώς και μη γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα με εξαίρεση τα μαθήματα μουσικής Παιδείας.

Στο fäk (σελ. 14972) γίνεται αναφορά στα μαθήματα που εξετάζονται γραπτώς:

- Αρμονία
- Γραφή καθ' υπαγόρευση της Ανάπτυξης Ακουστικών Ικανοτήτων
- Ανάπτυξης Ακουστικών Μουσικών Ικανοτήτων
- Ιστορία της Μουσικής,
- Μορφολογία,
- Μαθήματα Επιλογής Μουσική - Μουσική Τεχνολογία.

Εκτός λίστας αναφέρεται όμως και το μάθημα της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής το οποίο εξετάζεται σύμφωνα με το fäk γραπτά και προφορικά! Από την προηγούμενη λίστα μαθημάτων προκύπτουν δύο παράδοξα: Α. Το 2. και 3. Υπάρχει στην πραγματικότητα ένα (1) μάθημα ενώ εμφανίζονται δύο (2), η διατύπωση των μαθημάτων είναι λανθασμένη και ανατρέχοντας στο ΦΕΚ του Ωρολογίου Προγράμματος² (σελ. 21360) ανακαλύπτουμε ότι το μάθημα αναφέρεται με τρίτη (!) διατύπωση ως «Ανάπτυξη Ακουστικών Ικανοτήτων» που είναι και η σωστή! Β. Το εν λόγω μάθημα αφορά μόνο την Α' λυκείου αλλά στο fäk δίδεται με τη γενική περιγραφή «γραπτός εξεταζόμενα» δίχως την υποσημείωση ειδικά για την Α' Λυκείου!

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα μια πολύπλευρη παρερμηνεία ως εξής: Υπήρξαν σχολεία όπου οι μαθητές εξετάστηκαν σε μαθήματα μουσικής Παιδείας της Γ' λυκείου (π.χ. αρμονία, Ανάπτυξη [έλεγχος] Ακουστικών Μουσικών Ικανοτήτων-4^η περιγραφή για το ίδιο μάθημα) τα οποία όμως εντάσσονται στα γενικά μαθήματα επιλογής και επιλέγονται από όσες και όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν μουσικές σπουδές. Επισήμανση: Στο ΦΕΚ που αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ' Λυκείου (σελ. 21364 μαθήματα επιλογής) ο μαθητής καλείται να επιλέξει 2 δώρα μαθήματα, μουσικά και γενικής παιδείας, από μια γκάμα 15 μαθημάτων, χωρίς να υπάρχει αναφορά-ρητός διαχωρισμός σε Μουσικά και Γενικής, όπως γίνεται στην αντίστοιχη περιγραφή για την Α' λυκείου.

Υπήρξαν σχολεία που για το συγκεκριμένο μάθημα οι μαθητές εξετάστηκαν σε κάποιο από τα μαθήματα Μουσικής Τεχνολογίας που είχαν επιλέξει.

Υπήρξαν σχολεία όπου οι μαθητές εξετάστηκαν στο μάθημα που ο καθένας είχε επιλέξει από το «πακέτο» των 6 μαθημάτων που συμπεριλαμβάνονται στην ομπρέλα «Μουσική - Μουσική Τεχνολογία»(!) που ήταν και το σωστό.

Το αποτέλεσμα ήταν σε πολλά σχολεία να ακυρωθούν εξετάσεις!

4.Oh my, My-School...!

Το πράγμα έγινε ακόμα πολυπλοκότερο διότι μια βασική εμπλεκόμενη δομή είναι αυτή του My-School. Το My-School αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα και κάθε σχολείο υποχρεώνεται να ακολουθήσει τα «υποχρεωτικά» βήματα που προβλέπονται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα διαφορετικά η συνέχιση των διαδικασιών καθίσταται ανέφικτη. Να επισημάνουμε ότι οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν τα ζητούμενα ψηφιακά βήματα ως πολιτειακή «διαταγή», επομένως θα πρέπει να συμμορφώνονται στις διαταγές του ΥΠΠΕΘ, από την άλλη, οι διαχειριστές της πλατφόρμας είναι ειδικοί της πληροφορικής, οι οποίοι αναρτούν, ρυθμίζουν, υποχρεώνουν κατόπιν εντολών της ίδιας ηγεσίας. Πάντως, δεν είναι μουσικοί!

Σύμφωνα λοιπόν με τα ζητούμενα πεδία, το My-School κατέστησε υποχρεωτική την προσμέτρηση ΟΛΩΝ των μαθημάτων, συμπεριλαμβανόμενων και των μουσικών μαθημάτων, για την εξαγωγή του Γενικού Μέσου Όρου (π.χ. *Μουσικό μάθημα: ο ατομικός βαθμός συμμετοχής στα μουσικά σύνολα*) και όχι μόνο τα γραπτώς εξεταζόμενα, όπως ΡΗΤΑ αναφέρεται στο ΦΕΚ, με αποτέλεσμα να υπάρξει ανακολουθία και να προκληθεί εκ νέου σύγχυση! Σημειώνουμε ότι μέχρι και πριν την έκδοση του fäk, ΔΕΝ προσμετρούνταν κανένα μουσικό μάθημα για την εξαγωγή Μ.Ο. στο λύκειο!

5. Ποια μαθήματα;

Τα μείζονα ερωτήματα που γεννήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα τη στιγμή που ήταν αντιμέτωπη με την «ψηφιακή» πραγματικότητα του My-School και λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η ηγεσία του ΥΠΠΕΘ ως ρυθμιστής έχει ενημερώσει τις εμπλεκόμενες δομές ήταν:

Ποια από τα «μουσικά» μαθήματα θεωρούνται γραπτώς εξεταζόμενα από το My-School και ποια όχι;

Α) Αυτά που ακολουθούν το συγκεκριμένο τύπο εξέτασης, γραπτώς, με στυλό;

Να επισημάνουμε ότι αν θεωρούνται ως σωστό το Α) αποκλείονται αυτόματα τα μαθήματα που αφορούν τα ατομικά όργανα! Και τίθεται το ερώτημα: Είναι λογικό να προσμετράται η Ιστορία της Μουσικής και όχι ο, ή και ο βαθμός στο όργανο, που αποτελεί και το βασικό υποτίθεται λόγο που είναι ο μαθητής στο σχολείο;

Β) Ό,τι εξετάζονται οι μαθητές τον Ιούνιο, συμπεριλαμβανόμενων και των μουσικών μαθημάτων, άσχετα με το αν είναι γραπτώς εξεταζόμενα ή/και μερικώς γραπτώς εξεταζόμενο ή/και ή προφορικώς εξεταζόμενο ή/και καθόλου (π.χ. μουσικά σύνολα);

Να επισημάνουμε ότι αν οι συντάκτες του fäk εννοούν το Β) τότε πρέπει να συμπεριλάβουν και τα όργανα (και τα προφορικά της βυζαντινής) οπότε καλώς έπραξε το My-School Όμως θα πρέπει να θεραπευθεί το συγκεκριμένο εδάφιο του fäk!

Γ) Μόνο μαθήματα γενικής παιδείας;

Να επισημάνουμε ότι αν οι συντάκτες του fäk εννοούν το Γ) τότε θα πρέπει να γίνει αναθεώρηση της πλατφόρμας *my-school!*

Δ) Σύμφωνα με το fäk, το μάθημα «ελληνική παραδοσιακή μουσική» εξετάζεται Προφορικά και γραπτά. Επομένως θα υπολογίζεται μόνο το γραπτό μέρος της όλης διαδικασίας;

Επισημαίνουμε ότι στο ΦΕΚ όπου περιγράφεται το Ωρολόγιο πρόγραμμα, το εν λόγω μάθημα εμφανίζεται δύο φορές! α. Ως μάθημα μουσικής παιδείας αλλά και β. ως μάθημα επιλογής.

α.α. Ως μάθημα μουσικής παιδείας πρέπει να εξεταστεί και δεν μετράει στο Γ.Μ.Ο.

α.β. Ως μάθημα επιλογής με τα φετινά ισχύοντα στη Γ' Λυκείου προσμετράται στο Γ.Μ.Ο.!

Σημειώνουμε επίσης, ότι κατά τη διαδικασία των πανελλήνιων εξετάσεων ο βαθμός ενός μαθήματος προσμετράται διαφορετικά αν το μάθημα αυτό είναι μάθημα επιλογής ή αν το μάθημα αυτό είναι μάθημα μουσικής παιδείας!

Οι υπεύθυνοι του My-School, πάραυτα εκτίμησαν ότι θα έπρεπε ακόμα και ως μάθημα επιλογής, να συμπεριληφθεί στα εξεταζόμενα και έτσι στις 5 Ιουνίου, ενεργοποίησαν το «κουτάκι» (πεδίο) για τα γραπτά αυτού του μαθήματος. Διαβάζοντας και αυτοί το fäk, ερμήνευσαν προφανώς δίχως καθοδήγηση, ότι παρότι τα μαθήματα «μουσικής παιδείας» δεν μπορούσαν να εξεταστούν, εν τούτοις, για το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» δώσαν το δικαίωμα προς εξέταση, αναγνωρίζοντάς το ως μάθημα «μουσικής παιδείας» μπερδεύοντάς το με το «μάθημα επιλογής»! Και αυτό συνέβη μετά το τέλος των εξετάσεων της Γ' λυκείου!

6. Συνέπειες... (μερικές από αυτές)

Στα λύκεια λοιπόν όπου διενεργήθηκαν εξετάσεις, αλλοιώθηκε ο βαθμός!

Και αλλαγή βαθμού σημαίνει αλλαγή βαθμού του απολυτηρίου, επειδή τα μαθήματα επιλογής μετράνε στο βαθμό του απολυτηρίου.

Τελικά το My-school υιοθέτησε μόνο την παράγραφο 7.γ.1. και προγραμματίστηκε έτσι ώστε να κάνει δεκτή την προβίβαση κάθε μαθητή που έφερε Γ.Μ.Ο. 13, με αποτέλεσμα μαθητές με 3 και 4 σε μαθήματα γενικής παιδείας να προβιβάζονται με Μ.Ο. 13 που επιτυγχάνεται μέσα από μουσικά σύνολα, μαθήματα μουσικών οργάνων και μαθήματα συμμετοχής, όπου οι καθηγητές συχνά βαθμολογούν με επιείκεια (18-20) για να μην χάσουν τον μαθητή την επόμενη χρονιά!

Αυτή η «εναρμόνιση» του My-School με την τρέχουσα πραγματικότητα, εντούτοις, προκλήθηκε μόνο στις 12 Ιουνίου! Και όπως ήταν φυσικό οποιοσδήποτε μαθητής θεωρήθηκε απορριπτέος σύμφωνα με τις με τις άλλες διατάξεις και παραγράφους του fäk, ξαφνικά βρέθηκε να προβιβάζεται πανηγυρικά!

7.Η απάντηση του ΥΠΠΕΘ!

Τελικά το ΥΠΠΕΘ απάντησε στο αρχικό μας ερώτημα³ με το υπ. 109344/Δ2 στις 02-07-2018!

«Απαντώντας στο με αρ.πρωτ.: 6349/04-06-2018 έγγραφό σας σχετικά με διευκρινίσεις επί εδαφίων της Υ.Α. περί Λειτουργίας Μουσικών Σχολείων σας γνωρίζουμε ότι ισχύει η με αρ.πρωτ.: 58167/Δ2/13-04-2018 Υ.Α. (Β΄ 1371) με θέμα: «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων». Το fäk δηλαδή...!

Συμπεράσματα... fäk the art!

Ένα ΦΕΚ ρουτίνας, το fäk, φώτισε (ξανά) ένα πρόβλημα που υπήρχε στο «γενετικό» κώδικα των Μουσικών Γυμνασίων - Λυκείων από την αρχή της δημιουργίας τους, αυτό της περιγραφής του αρχικού οράματος και το «γλωσσάρι» που το περιέγραφε, περιεχόμενο που χάθηκε κατά τον γράφοντα από την 2^η κιόλας χρονιά λειτουργίας όπως ήδη αναφέρθηκε. Ο συντάκτης του fäk σύμφωνα με το περιεχόμενο, δείχνει αδυναμία να κατανοήσει την έννοια «άξιος Προαγωγής»! και τελικά η προαναφερόμενη έννοια εμφανίζεται με διαφορετική χρήση (διαφορετικό σημαινόμενο). Έτσι έχουμε α. «άξιος Προαγωγής» ανεξάρτητα αν κάποιος απορρίπτεται σε μουσικό μάθημα ή όχι β. «άξιος Προαγωγής» εφόσον έχει περάσει όλα τα μαθήματα, γενικής παιδείας και μουσικά (παρ 7.γ.1. και 7..γ.2)

Σύμφωνα με τη 7.γ.1. του fäk, ΔΕΝ κρίνεται «άξιος Προαγωγής» ένας μαθητής που πληροί την 7.α. επειδή έχει κοπεί σε μουσικό μάθημα και ως εκ τούτου εξαιτίας του μουσικού μαθήματος, ο μαθητής μεταγράφεται σε σχολείο γενική παιδείας και επαναλαμβάνει την τάξη επειδή δεν πήγε καλά στο μουσικό μάθημα του Μουσικού Σχολείου! Σε κάθε περίπτωση ο συντάκτης θα έπρεπε να είναι της «δουλειάς» ή να έχει κάποιους πολύ έμπειρους γύρω από τα μουσικά πράγματα.

Το My-School έδωσε πρόσβαση για βαθμολόγηση μαθημάτων της Γ΄ λυκείου όταν οι εξετάσεις είχαν ήδη τελειώσει και προφανώς υπό καθεστώς πίεσης αλλά και άγνοιας!

Το fäk του 2018 ήρθε σε μια περίοδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ρευστότητας όπου ένα νέο «αξιακό σύστημα» προσπαθεί να επιβάλει μια επίσης «νέα κανονικότητα»⁴ και απλά επαλήθευσε το συλλογισμό ότι το αρχικό όραμα των οραματιστών του Μουσικού Γυμνασίου έχει χαθεί και ότι, οι πληροφορίες μεταδιδόμενες μέσα από ένα πλαίσιο διαρκούς «αναπλαισίωσης» και εκπηγαζόμενης καταμάθησης, απλά ακολουθούν την κατάληξη μετάδωσης μέσω «χαλασμένου τηλεφώνου», προκαλώντας διαρκή τραυματισμό της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, με συνέπειες όπως αυτές που περιγράφονται στην παρούσα εργασία. Επισημαίνω επιπλέον πως η δημόσια διοίκηση δεν έχει απεμπλακεί από το σύνδρομο «διοίκηση δια του ερμηνεύειν» με αιχμή του δόρατος τις διαρκείς νομοθετικές παρεμβάσεις (Δροσουλάκης 2007)⁵

Στη μουσική δημόσια εκπαίδευση κάθε 15 χρόνια περίπου κάνει την εμφάνισή του ένα ΦΕΚ το οποίο για να γίνει κατανοητό απαιτούνται αποκρυπτογράφοι επιπέδου κώδικα Da Vinci.⁶ Αντίστοιχη αποκρυπτογραφική διαδικασία απαιτούσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2001, όπου σύμφωνα με την

Κοκκίδου⁷ (Αθήνα 2005), τα περί μουσικής αγωγής εμφανίζονται χωρισμένα σε δύο μέρη, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της Μουσικής Αγωγής και το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής (ΠΣΜΑ), τα οποία, βρίσκονταν σε απόσταση 400 περίπου σελίδων και το πρώτο μέλημα του αναγνώστη είναι να τα «ανακαλύψει» και να τα ανασύρει μέσα από τον κυκεώνα των υπολοίπων κειμένων!

Διαβάζοντας τα 2 ΦΕΚ (αυτά του 2001 και του 2018) μέσα από ένα πρίσμα εξελικτικής διαδικασίας, μπορούμε να πούμε ότι οι επιδόσεις των συντακτών έχουν «απογειωθεί», αφού το 2001 το κρυπτογραφημένο αλαλούμ επιτυγχάνεται σε ένα εύρος 500 σελίδων, ενώ στο fäk, στο χώρο μιας σελίδας κειμένου επιτυγχάνεται ένα δημιουργικό χάος πρωτοφανούς ισχύος που βγάζει Knock-Out ολόκληρες δομές! Θα έλεγε κανείς ότι το κυρίαρχο μότο είναι «fäk the art!»...

Όμως υπάρχει ένα αναπάντητο «γιατί». Η προφανής απάντηση είναι ότι κατά τη συγγραφή, σύνταξη και έλεγχο διατάξεων όπως αυτή της παρούσας εργασίας υφίσταται παντελής απουσία ειδικών, με συνέπεια τη διαρκή άγνοια, την ανοησία, την ελαφρότητα, την έλλειψη στοχοθεσίας και άλλες παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της δημόσιας διοίκησης. Υπάρχει όμως και μη προφανής απάντηση. Ας μην ξεχνάμε την εκδοχή της «πρόθεσης», καθώς οι ενδείξεις αποδόμησης ολοένα αυξάνουν! Και αυτό είναι τρομακτικό...

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Συγκεκριμένα στην ως άνω Υ.Α. περιγράφονται τα εξής:

7.α. Ο μαθητής του Μουσικού Γυμνασίου κρίνεται άξιος προαγωγής ή απόλυσης, Ι. όταν έχει σε κάθε μάθημα γενικής παιδείας και σε κάθε μάθημα μουσικής παιδείας βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δέκα (10) ή όταν έχει μέσο όρο βαθμών ετήσιας επίδοσης από τα μαθήματα γενικής παιδείας και τα μαθήματα μουσικής παιδείας τουλάχιστον δεκατρία (13)

β. Αν δεν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις προαγωγής ή απόλυσης, ο μαθητής παραπέμπεται σε επαναληπτική εξέταση στα μαθήματα γενικής παιδείας και μουσικής παιδείας στα οποία ο βαθμός ετήσιας επίδοσης είναι μικρότερος από δέκα (10).

γ. i. Αν και μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις μαθητής των Α' και Β' τάξεων δεν κριθεί άξιος προαγωγής, σύμφωνα με την παρ. 7α. του παρόντος Κεφαλαίου, τότε μετεγγράφεται υποχρεωτικά και επαναλαμβάνει την τάξη σε άλλο γυμνάσιο γενικής παιδείας.

ii. Αν μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις μαθητής των Α' και Β' τάξεων κριθεί άξιος προαγωγής αλλά δεν έχει σε κάθε μάθημα μουσικής παιδείας βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δέκα (10), τότε μετεγγράφεται σε άλλο Γυμνάσιο γενικής παιδείας στην αντίστοιχη τάξη προαγωγής του.

δ. i. Αν και μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις μαθητής της Γ' τάξης δεν κριθεί άξιος απόλυσης, σύμφωνα με την παρ. 7α. του παρόντος κεφαλαίου, τότε δύναται να προσέλθει σε επαναληπτικές εξετάσεις πριν από την έναρξη των μαθημάτων τον

Σεπτέμβριο (τρίτη εξεταστική περίοδος), στα μαθήματα στα οποία ο βαθμός ετήσιας επίδοσης είναι μικρότερος από δέκα (10). Οι επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου διεξάγονται με τον τρόπο και τη διαδικασία των επαναληπτικών εξετάσεων του Ιουνίου.

ii. Αν και μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου μαθητής της Γ΄ τάξης δεν κριθεί άξιος απόλυσης σύμφωνα με την παρ. 7α. του παρόντος κεφαλαίου, μπορεί να προσέλθει σε εξετάσεις επόμενου/νων σχολικού/κών έτους/ετών τον Ιούνιο (πρώτη και δεύτερη εξεταστική περίοδος) και τον Σεπτέμβριο (τρίτη εξεταστική περίοδος), στην ύλη στην οποία εξετάζονται κατά το έτος της εξέτασης και οι μαθητές της Γ΄ τάξης.

iii. Μαθητής της Γ΄ τάξης που μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου κριθεί άξιος απόλυσης αλλά δεν έχει σε κάθε μάθημα μουσικής παιδείας βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δέκα (10), δεν έχει δικαίωμα εγγραφής στο Μουσικό Γενικό Λύκειο αλλά δύναται να εγγραφεί σε οποιονδήποτε άλλον τύπο Λυκείου.

2 ΦΕΚ αρ. φύλλου 1817, 21 Αυγούστου 2015.

3 Αρ. Πρωτ.: 6349, ΠΔΕ Κρήτης Ηράκλειο, 04.06.2017 (διαβιβαστικό – αίτηση θεραπείας του Fäk).

4 Η έννοια «κανονικότητα» εισήχθη ως λεκτικός νεολογισμός τα τελευταία χρόνια από τον σημερινό κυβερνητικό συνασπισμό και αναπαράγεται από τα media διαρκώς, χωρίς όμως να έχει προσδιοριστεί τι ακριβώς εννοούμε με τη χρήση της, το σημαινόμενο δηλαδή.

5 Κωνσταντίνος Εμμ. Δροσουλάκης, «Ερμηνείες-παρερμηνείες», *1ο διεθνές συνέδριο για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, (Άρτα, 14-16 Δεκεμβρίου 2007), Πανεπιστήμιο Πατρών.

6 Δανειζόμαστε τον όρο από τον ομώνυμο τίτλο του ευπώλου βιβλίου του Dan Brown «Κώδικας Ντα Βίντσι» (*orig.: The Da Vinci Code*) που κυκλοφόρησε στην Ελλάδα το 2004 από τον εκδοτικό οίκο «Α. Α. Λιβάνης», σε μετάφραση Χρήστου Καψάλη (Dan Brown, *Κώδικας Da Vinci*, μτφρ. Χρήστος Καψάλης, Νέα Σύνορα - Λιβάνη, Αθήνα, 2004.).

7 Μαίη Κοκκίδου, «Διδακτικοί-Μαθησιακοί στόχοι στο μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών (1969-2005): Μια κριτική θεώρηση», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα, 2005.

**ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Κλεοπάτρα Μουρσελά

Χριστίνα Κάλφογλου, Σπύρος Πολυμέρης
ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΕΣ
ΜΙΑΣ ΔΙΑΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ:
ΜΙΑ ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Εισαγωγικά

Ο Lawrence Weiner, σύγχρονος εννοιολογικός καλλιτέχνης, αναφέρεται με ιδιαίτερα εύγλωττο τρόπο στην έννοια της απουσίας στην περίπτωση του εννοιολογικού έργου τέχνης και σε εκείνην της παρουσίας μέσω της επεξεργασίας του έργου από το θεατή. Μας λέει χαρακτηριστικά: «Αγοράζοντας τα έργα μου, μπορεί κανείς να τα μεταφέρει και να τα ανακατασκευάσει αν θέλει. Μπορεί ακόμη και να τα κρατήσει στο μυαλό του. Δε χρειάζεται να τα αγοράσει για να τα έχει – μπορεί απλώς να τα έχει γνωρίζοντάς τα».

Τα λόγια αυτά υποδηλώνουν τη ρευστότητα της εννοιολογικής τέχνης. Το έργο τοποθετείται σε κάποιο εκθεσιακό χώρο αλλά η σημασιοδότησή του απορρέει ουσιαστικά από τη συνάντησή του με το θεατή-κείμενο,¹ με την έννοια των αντιληπτικών στρατηγικών που επιστρατεύονται στη συνομιλία με το έργο τέχνης, ιδιαίτερα το μη αναπαραστατικό, το εννοιολογικό. Πρόκειται επομένως για μια άυλη, γνωσιακή διαδικασία, η οποία εμπλέκει δύο σημειωτικά συστήματα που βρίσκονται σε διάδραση, το εικαστικό έργο και τον θεατή.

Στη συζήτηση που ακολουθεί θα μας απασχολήσει η σχέση των δύο αυτών σημειωτικών συστημάτων, όπως διαμεσολαβείται από το λόγο που συνοδεύει το εννοιολογικό έργο, είτε με τη μορφή σχολίου του καλλιτέχνη είτε με τη μορφή επεξήγησης και σχολιασμού από τον επιμελητή της έκθεσης. Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη διαμεσολάβηση του θεατή στη σχέση έργου και λόγου. Πρόκειται επομένως για τρία σημειωτικά συστήματα, των οποίων η σχέση προσδιορίζει το σημασιολογικό φορτίο του καλλιτεχνικού έργου.²

Στην εισήγησή μας αυτή, θα αναφερθούμε σε δύο συνθετικές εργασίες με αφορμή την επίσκεψη μαθητών της Γ' τάξης του Πειραματικού Γυμνασίου Αγίων Αναργύρων στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Ε.Μ.Σ.Τ.), στόχος των οποίων ήταν η ανάδειξη του διαμορφωτικού ρόλου του λόγου που συνοδεύει το έργο τέχνης μέσω της ανάληψης διασημειωτικού ρόλου από τους μαθητές-θεατές. Μετά από μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο των εργασιών, προχωράμε στην παρουσίαση της διαδικασίας και των στόχων και, στη συνέχεια, στην υλοποίησή τους και στη συζήτηση του τρόπου με τον οποίο επαληθεύουν τη θεωρία. Γενικότερα, η εισήγησή μας αποτελεί μια πρόταση για την ανάδειξη της υποκειμενικότητας της σύγχρονης τέχνης καθώς και μεθόδων με τις οποίες,

αξιοποιώντας το στοιχείο αυτό, μια μάλλον «δυσνόητη» μορφή τέχνης μπορεί να καταστεί προσπελάσιμη στο ελληνικό σχολείο.

Θεωρητικές επισημάνσεις

Στην εισαγωγή μας θίξαμε ήδη το ζήτημα της διάδρασης μεταξύ του έργου τέχνης και του θεατή. Η διάδραση αυτή γίνεται πολυπλοκότερη αλλά, θα λέγαμε, και γοητευτικότερη, όταν εμπλέκεται και ο λόγος που συνοδεύει το έργο. Στην εννοιολογική τέχνη, ο ρόλος του λόγου είναι κομβικής σημασίας, αφού νοηματοδοτεί και είναι συχνά ιδιαίτερα πυκνός και πλούσιος, αποτελώντας συχνά και ο ίδιος αντικείμενο επεξεργασίας. Στην περίπτωση του έργου του Bernd Lohaus *Während - oder – zwischen dem / DU – als Gegenüber-ICH* (1985), το οποίο συμμετείχε στην περιοδική έκθεση του Μουσείου με τίτλο «Αθήνα-Αμβέρσα: Κρίσιμοι Διάλογοι» το 2017, παραδείγματος χάριν, το συνοδευτικό κείμενο, γραμμένο από τους επιμελητές της έκθεσης, περιλαμβάνει μια εξαντλητική περιγραφή της εγκατάστασης, όπως βλέπουμε στην πρώτη παράγραφο που ακολουθεί, και, στη συνέχεια, μια απόπειρα ερμηνείας, στη δεύτερη παράγραφο, τμήμα της οποίας παραθέτουμε:

Αυτή η εγκατάσταση του Μπερντ Λόχαους αποτελείται από τρία όμοια ξύλινα μπλοκ. Τα μπλοκ είναι απλά τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο στο έδαφος. Έχουν φθαρμένη εμφάνιση και έντονα τα σημάδια του χρόνου επάνω τους. Παρατηρούμε κι άλλες ενδείξεις γι' αυτό, λόγου χάρη τους σιδερένιους πύρους που εξακολουθούν να βρίσκονται σφηνωμένοι στο ξύλο των μπλοκ. Κάθε μπλοκ έχει πάνω στο ξύλο κάτι χαραγμένο και κάτι γραμμένο με κιμωλία. Βλέπουμε τις λέξεις «ICH» [ΕΓΩ] και «während» [κατά τη διάρκεια], «als Gegenüber» [σε αντιδιαστολή με] και «oder» [ή], καθώς και «DU» [ΕΣΥ] και «zwischen dem» [ανάμεσα σε]. Πρόκειται για μέρη του λόγου που βλέπουμε συχνά να επανέρχονται στο έργο του Λόχαους: αντωνυμίες, προθέσεις, συνδέσμους και επιρρήματα.

Με το έργο του, ο Λόχαους στοχάζεται πάνω στη σχέση μεταξύ ΕΓΩ και ΕΣΥ, στη σχέση μεταξύ καλλιτέχνη, έργου τέχνης και θεατή, αλλά επίσης και πάνω στη σχέση μεταξύ των ανθρώπων αλλά και ανάμεσα στους ανθρώπους και τα πράγματα, ευρύτερα. Τα μπλοκ δεν ακουμπούν το ένα στο άλλο: έχουν σαφείς σχέσεις μεταξύ τους, αλλά μια ορισμένη απόσταση παραμένει. Ο Λόχαους, ωστόσο, αναθέτει επίσης στον θεατή το καθήκον να σκεφτεί πάνω στο έργο, και έτσι το νόημα του έργου συν-καθορίζεται από τα άτομα που σκέφτονται με αφορμή αυτό.*

Είναι σαφές από το κείμενο που παραθέτουμε ότι ο λόγος είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαχωριστεί από την καθαρά οπτική, εικαστική γλώσσα – πράγμα που είναι κατά τους επιμελητές σε μεγάλο βαθμό και στόχος του καλλιτέχνη. Το «ΕΓΩ» και το «ΕΣΥ» που αναγράφονται στην εγκατάσταση δεν είναι

ακριβώς αποτέλεσμα νοητικής διεργασίας και διεπαφής με το έργο τέχνης. Έχουν χαρακτήρα επιταγής, υπαγορεύονται ρητά από τον καλλιτέχνη και υποχρεώνουν το θεατή να στοχαστεί με βάση το λόγο. Πρόκειται επομένως για λόγο συνοδευτικό του έργου τέχνης; Πόσο ακριβής είναι η αναφορά μας στην εισαγωγή σχετικά με το ρόλο του λόγου ως σχολίου; Με άλλα λόγια, το έργο προϋπάρχει του λόγου, όπως υποδηλώνει ο όρος «σχόλιο», ή το συναποτελεί, μέσα από μια πολύ πιο σύνθετη, μη αναγνωρίσιμη σημειωτική διαδικασία; Ποιο είναι το υπο-κείμενο και ποιο το υπερ-κείμενο, σύμφωνα με τη διακειμενική τυπολογία του Genette;³ Αν το οπτικό-καλλιτεχνικό έργο προηγείται του λόγου, είναι δηλαδή το υπο-κείμενο, τότε ο λόγος έπεται, εγγράφεται ως υπερ-κείμενο εκ των υστέρων στο υπο-κείμενο. Όμως, κατά την άποψη του θεωρητικού, δεν μπορεί το υπερ-κείμενο να είναι σχολιασμός και, επομένως, δεν μπορεί να έχει επεξηγηματικό-ερμηνευτικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό αυτονομίας. Στην περίπτωση του έργου του Lohaus, ο βαθμός αυτός αυτονομίας ενυπάρχει στο κείμενο που ακολουθεί το έργο τέχνης. Τα μέρη του λόγου που εμφανίζονται εγγεγραμμένα στα ξύλινα μπλοκ εισάγουν νέα πληροφορία, η οποία φαίνεται να προσδίδει στο έργο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενώ το κείμενο των επιμελητών, αν και εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της αναφορικότητας, ως απόπειρα ερμηνείας του καλλιτεχνικού έργου, επιτάσσει τον συν-καθορισμό του έργου από το θεατή, αυτονομούμενο κατά κάποιον τρόπο. Αυτός όμως ο δομικός του ρόλος προσδίδει στο κείμενο πρωταρχική σημασία, καθιστώντας το ενδεχομένως γενεσιουργό πηγή του καλλιτεχνικού έργου. Θα μπορούσαμε λοιπόν να θεωρήσουμε το λόγο ως υπο-κείμενο και το εικαστικό έργο ως υπερ-κείμενο; Στην περιφόρμανς «Rest Energy» της Marina Abramović, 1981, όπου η ισορροπία των Abramović και Ulay μοιάζει να βρίσκεται στην κόψη του ξυραφιού, η καλλιτέχνης μας λέει ότι «μια λάθος κίνηση θα μπορούσε να αποβεί μοιραία» και το κείμενο αποκτά μια ιδιαίτερη δυναμική. Δηλώνοντας την πράξη και το ενδεχόμενο αποτέλεσμά της, την νομιμοποιεί ως συνυποδηλούμενο του έργου τέχνης.

Ο λειτουργικός, επιτελεστικός ρόλος της γλώσσας έχει συζητηθεί διεξοδικά από τον Austin,⁴ ο οποίος επισημαίνει ότι η γλώσσα επιτελεί έργο και, επομένως, παράγει μία νέα κατάσταση, μία πραγματικότητα, αντί να έχει δηλωτικό και μόνο χαρακτήρα. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ιδιότητα αυτή είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την εννοιολογική τέχνη, η οποία, κατά την von Hantelman,⁵ δεν εστιάζει στο τι αναπαριστά ή εκφράζει το έργο τέχνης αλλά στις εμπειρίες που ενεργοποιεί και δημιουργεί, στο «κάνω», «επιτελώ» αντί του «λέω», «δηλώνω» (σελ. 2). Αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία του Bakhtin,⁶ θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το καλλιτεχνικό έργο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το Άλλο (the Other), το λόγο, πρέπει να βρει τον εαυτό του στο Άλλο, βρίσκοντας το Άλλο στον εαυτό του (σελ. 96). Με άλλα λόγια, η

σχέση του οπτικού και του κειμενικού είναι σχέση αλληλεξάρτησης. Και τα δύο συναποτελούν το έργο τέχνης. Τη σχέση αυτή καλείται να αποκωδικοποιήσει αλλά και να προσδιορίσει ο θεατής και το ρόλο αυτόν, του προσδιορισμού και της αποκωδικοποίησης, ανέλαβαν οι μαθητές στις εργασίες που παραθέτουμε.

Οι εργασίες

1^η εργασία: Περιγραφή, στόχοι, αποτελέσματα

Οι εργασίες που παρουσιάζουμε εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος των Αγγλικών στη Γ' τάξη του Γυμνασίου. Θέμα της πρώτης εργασίας ήταν «η προσωπική οπτική στην εννοιολογική τέχνη» και τα βήματα που περιλάμβανε ήταν τα εξής: Μετά από μια εισαγωγή στην εννοιολογική τέχνη και την επίσκεψη των μαθητών στο Ε.Μ.Σ.Τ. (Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης) στο πλαίσιο της έκθεσης «Αθήνα-Αμβέρσα: Κρίσιμοι Διάλογοι», ζητήθηκε από τους μαθητές να «επισκεφθούν» εκ νέου τα εκθέματα στον ιστότοπο του Μουσείου, να μελετήσουν τα κείμενα που συνοδεύουν κάθε έργο καθώς και τις κατηγορίες στις οποίες είχαν ενταχθεί τα έργα ανά ομάδες (όπως *Διαπροσωπικός Χώρος, Η ροή του κόσμου, Αντιμετωπίζοντας την Καταστροφή, Δονούμενη Εικόνα*) και, στη συνέχεια, να λειτουργήσουν ως επιμελητές και να κατασκευάσουν ένα εικονικό μουσείο, επανατοποθετώντας τα έργα, ομαδοποιώντας τα με δικά τους κριτήρια και παρεμβαίνοντας στο κείμενο, όπου το έκριναν απαραίτητο, έτσι ώστε να εκφράζει τη δική τους νοηματοδότηση. Στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν να αποδεσμευτούν από τις συνδέσεις των επιμελητών της έκθεσης και να αυτενεργήσουν, δημιουργώντας νέες συνδέσεις, με επαναπροσδιορισμό της σημασίας των εννοιολογικών έργων τέχνης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, επιδιώκαμε επίσης την αντιμετώπιση της τέχνης ως προσιτής και «διαχειρίσιμης», την αντιμετώπιση ενός μουσειακού χώρου ως «διαδραστικού», τη συνειδητοποίηση της πολλαπλότητας των «φωνών» στην τέχνη και, ιδιαίτερα, την εννοιολογική, την αμφισβήτηση της μοναδικότητας μιας συγκεκριμένης οπτικής, την ανάδειξη της πολλαπλότητας των ρόλων, μέσω της μετάβασης από το ρόλο του δέκτη στο ρόλο του πομπού.

Τα αποτελέσματα είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Οι μαθητές έλαβαν πολύ σοβαρά υπόψη τους το ρόλο τους ως επιμελητών, στοχάστηκαν πάνω στα έργα και δημιούργησαν ένα πρωτότυπο εικονικό μουσείο. Η πρωτοτυπία του βασιζόταν στη μίξη φαινομενικά ασύνδετων έργων, τα οποία όμως συσχέτισαν με τη χρήση του λόγου, επαναπροσδιορισμένου και αυτού. Για παράδειγμα, το έργο του Κώστα Τσόκλη «Sky», 1971, εγκατάσταση η οποία ανήκε στην κατηγορία *Δονούμενη Εικόνα* στην έκθεση και αποτελείται από καθημερινά αντικείμενα, σωλήνες, ένα βαρέλι στο οποίο καταλήγει ένας σωλήνας και κάτι σαν οφθαλμαπάτη νερού γύρω από το βαρέλι, επανατοποθετήθηκε ως μέλος

μιας νέας κατηγορίας με το όνομα *Freedom*, και επανασηματοδοτήθηκε ως «The hoses dictate that the water should follow a certain route into the barrel – their prison. But the water escapes from its prison into freedom. (Οι σωλήνες υπαγορεύουν την πορεία του νερού προς το βαρέλι – τη φυλακή του. Όμως το νερό δραπετεύει προς την ελευθερία)».

Ένα άλλο ιδιαίτερα ενδιαφέρον παράδειγμα είναι η περίπτωση της εγκατάστασης «Betonmolen» (Αναδευτήρας Τσιμέντου) του Wim Delvoye, 1993. Το σύγχρονο αυτό αντικείμενο, διακοσμημένο «κακουρηματικά», όπως μας λέει ο ίδιος ο καλλιτέχνης, με μπαρόκ πλουμίδια, αξιοποιήθηκε δημιουργικά από τους μαθητές ως μέλος της κατηγορίας *Interactivity-Collaboration*, με την έννοια ότι «just as in a cement mixer, in order for the community to work, the different parts of it must collaborate and interact with each other (όπως και σε μια μπετονιέρα, έτσι και σε μια κοινότητα, τα μέρη που την αποτελούν πρέπει να συνεργαστούν)». Έχουμε λοιπόν εδώ ένα παράδειγμα της επιτελεστικής λειτουργίας του λόγου που συνοδεύει ή μάλλον συναποτελεί το έργο τέχνης καθώς επίσης και της υποκειμενικότητας του κειμένου-θεατή.

2^η εργασία: Περιγραφή, στόχοι, αποτελέσματα

Η 2^η εργασία είχε τίτλο «Όταν η φωνή των μαθητών διασταυρώνεται με τη φωνή των μεταναστών: Μια απόκριση στη Σύγχρονη Τέχνη» και είχε σκοπό να αναδείξει ακόμη πιο ξεκάθαρα τη λειτουργία του λόγου, γιατί εστίαζε στη λεκτική απόκριση μεταναστών και μαθητών σε έργα εννοιολογικής τέχνης. Συγκεκριμένα, η επίσκεψη στο ΕΜΣΤ αφορούσε στην έκθεση «Face forward ... into my home!», η οποία περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, τα κείμενα μιας ομάδας μεταναστών, που είχαν δεχτεί να συνεργαστούν με το Μουσείο, μια προσωπική αφήγηση με αφόρμηση συγκεκριμένα έργα εννοιολογικής τέχνης. Οι μαθητές είχαν πρώτα εκτεθεί στα έργα αυτά στην τάξη και είχαν συνθέσει τη δική τους αφήγηση, συνομιλώντας με ένα από αυτά, το οποίο είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν «επισκεπτόμενοι» εκ νέου τα έργα στο σπίτι. Στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν να έχουν περισσότερο χρόνο επαφής και διάδρασης με τα έργα, όπως και οι μετανάστες. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να μελετήσουν τα κείμενα των μεταναστών για το έργο τέχνης που είχαν επιλέξει και να τα συγκρίνουν με το δικό τους.

Στόχοι της εργασίας αυτής ήταν η εξοικείωση με τη σύγχρονη (εννοιολογική) τέχνη μέσω της οικειοποίησής της, η συσχέτιση της σύγχρονης τέχνης με την προσωπική εμπειρία, η εξοικείωση με το «Άλλο», τη φωνή ενός μετανάστη, και η διαπίστωση ότι, ενδεχόμενα, η ετερότητα και οι διαφορές δεν είναι τόσο μεγάλες, καθώς και η συνειδητοποίηση της οικουμενικότητας της τέχνης.

Το αποτέλεσμα ήταν ενδιαφέρον. Στην περίπτωση του έργου «The raft» (Η

σχεδία), βιντεοχηματικής εγκατάστασης του Bill Viola, 2004, για παράδειγμα, ενός έργου που απεικονίζει τη μάχη των ανθρώπων με μια κοσμογονική τρικυμία, ο καμβάς των αφηγήσεων είναι απρόσμενα κοινός, επαληθεύοντας τα της οικουμενικότητας της τέχνης, όμως η φωνή των Ελλήνων μαθητών είναι συγκινητική, βαθιά φιλοσοφική κάποιες φορές αλλά και πιο απόμακρη, γενικότερα, ενώ η φωνή των μεταναστών συλλαμβάνει τη βιαιότητα της σκηνής, η οποία όμως δεν ηχεί απαραίτητα αρνητικά, αλλά ως πηγή ενεργοποίησης. Εστιάζει επίσης στο βαθιά υπαρξιακό, την έλλειψη επικοινωνίας, την ανάγκη για επικοινωνία και στήριξη. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα παράδειγμα απόκρισης Έλληνα μαθητή, «People are showered with water, some accept their problems while others struggle to solve them» (Το νερό λούζει τους ανθρώπους, κάποιοι δέχονται παθητικά τα προβλήματά τους ενώ κάποιοι άλλοι παλεύουν να τα λύσουν), καθώς και ενός Σύριου, «These images, they are painful ...» (Οι εικόνες αυτές είναι οδυνηρές ...) και μιας Κογκολέζας: «... it's as if the water is waking them up» (... είναι σα να τους ξυπνάει το νερό). Διακρίνεται λοιπόν με σαφήνεια ο βιωματικός πυρήνας της απόκρισης-αφήγησης αλλά και ο καταλυτικός ρόλος του κειμένου στον προσδιορισμό του νοήματος του έργου τέχνης.

Το βιωματικό υπόβαθρο της αφήγησης είναι εμφανές και στην απόκριση στην εγκατάσταση «Staircase II» (Σκάλα II), του Do-Ho Suh, 2004. Εδώ, η σκάλα που ίπταται ερμηνεύεται από έναν Έλληνα μαθητή ως «The bottomless stairs remind me of the nonsensical things we do» (Η σκάλα αυτή, που δεν ακουμπά στη γη, μου θυμίζει τα ανούσια πράγματα που κάνουμε), ενώ ο Daas από τη Συρία μας μιλά για ένα κλασσικό όνειρο, εκείνο της πτώσης: «... I would dream that I was climbing a ladder and when I got near the top, I'd fall down. ... As I was falling, I felt that I was going to die but, in the end, I wasn't hurt». Το έργο (ανα)πλάθεται μέσα από το κείμενο της προσωπικής σφήγησης, η οποία αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές του κάθε φορά.

Συμπερασματικά

Στο θεωρητικό μέρος της συζήτησής μας, αναφερθήκαμε στη διάδραση τριών σημειωτικών συστημάτων στην περίπτωση της εννοιολογικής τέχνης καθώς και στον καταλυτικό χαρακτήρα αυτής της διάδρασης στη διαδικασία νοηματοδότησης του έργου τέχνης. Τα παραδείγματα που παρουσιάσαμε κατέδειξαν, πιστεύουμε, τη δυνατότητα λειτουργίας των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου ως νοημόνων νοηματοδοτών έργων τέχνης. Η χρήση του λόγου διευκολύνει την προσπέλαση δύσβατων μονοπατιών και επιτρέπει στο θεατή-κείμενο να ενεργοποιήσει τις αντιληπτικές του στρατηγικές και να λειτουργήσει δημιουργικά, συγκεράζοντας τις πολλαπλές φωνές νοηματοδότησης της τέχνης. Ταυτόχρονα, η θεώρηση αυτή της σύγχρονης, εννοιολογικής τέχνης, εστιάζοντας

στον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του κειμένου, υποστηρίζει την αντιμετώπιση του έργου τέχνης ως κειμένου με επικοινωνιακό ρόλο⁷ σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτισμού της εικόνας,⁸ το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει έναν θελκτικότερο πόλο έλξης για την ενασχόληση των εφήβων με την τέχνη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

* (http://emst_muhka.ensembles.org/events/dialogue-urgency?item=2645&panel=61)

- 1 Juri M. Lotman, «Teks v tekste», *Trudy poznavkovykh sistem* 14 (1981), σ. 3-19 (Αγγλική μετάφραση, «The text within the text», *PMLA* 109:3 (1994), σ. 377-384).
- 2 Βλ., μεταξύ άλλων, Christine Calfoglou και Spiros Polimeris, «The artwork and artwork comment dialogue: A hypo- and hyper-text relationship?». Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο Διασημειωτικής «Intersemiotic translation, adaptation, transposition. Saying almost the same thing?», Κύπρος, 10-12 Νοεμβρίου 2017.
- 3 Gerard Genette, *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, University of Nebraska Press, Lincoln, 1997.
- 4 John Langshaw Austin, *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford, 1962.
- 5 Dorothea von Hantelman, «The Experiential Turn», *On Performativity, Vol. 1 of Living Collections Catalogue*, <http://walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn> (Πρόσβαση 20/02/2019). Walker Art Center, Minneapolis, 2014.
- 6 Βλ. Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*, Manchester University Press, Manchester, 1984.
- 7 Elizabeth Chaplin, *Sociology and Visual Representation*, Routledge, London, New York, 1994.
- 8 Paul Duncum, «Visual Culture Art Education: Why, what and how», *International Journal of Art & Design Education* 21:1 (2002), σ. 14-23.

Μαρία Τερέζα Γιακουμάτου

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΕΜΟΤΙΩΝ

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα αντιμετωπίζουμε το εξής παράδοξο: από τη μια μεριά, η χώρα να έχει πλούσιο πολιτιστικό κεφάλαιο και πληθώρα μουσείων και από την άλλη, η εμπειρική έρευνα σχετικά με τις επισκέψεις παιδιών σε μουσεία να είναι περιορισμένη, παρότι τα παιδιά και, ειδικότερα οι σχολικές ομάδες, πολύ συχνά στο πλαίσιο θεσμοθετημένων διδακτικών επισκέψεων, επισκέπτονται χώρους πολιτισμού. Στο παρόν κείμενο θα παρουσιαστεί η έρευνα που έγινε σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά την ολοκλήρωση σειράς διδακτικών επισκέψεων στην έκθεση του Ωνάσειου Πολιτιστικού Κέντρου «emotions, ένας κόσμος συναισθημάτων», η οποία φιλοξενήθηκε στο Μουσείο Ακρόπολης. Παρουσιάζεται, ακόμη, συνοπτικά το σκεπτικό της ανάπτυξης του υποστηρικτικού φακέλου, ο οποίος διατέθηκε ελεύθερα στο διαδίκτυο και συμπληρώθηκε με σχέδια εργασίας που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, προτείνονται μέθοδοι βελτίωσης της συνεργασίας σχολείων – μουσείων.

Η έκθεση «Emotions»

Η έκθεση του Ωνάσειου Πολιτιστικού Κέντρου Νέας Υόρκης με τίτλο «Emotions, ένας κόσμος συναισθημάτων», που συγκίνησε και γοήτευσε κοινό και κριτικούς αποσπώντας το βραβείο κοινού στα Global Fine Art Awards (GFAA), υποστήριξε με τον καλύτερο τρόπο την εξωστρέφεια του ελληνικού πολιτισμού. Η συγκεκριμένη έκθεση κινήθηκε προς την κατεύθυνση της ιστορικής έρευνας: δεν επιχείρησε να παρουσιάσει έτοιμα διδάγματα για τη σύγχρονη κοινωνία, αλλά περισσότερο λειτούργησε ως όχημα που μεταφέρει τον επισκέπτη στο παρελθόν, για να του αποκαλύψει τις κυρίαρχες ιδέες κάθε εποχής.

Επιμελητές της έκθεσης ήταν ο Άγγελος Χανιώτης, καθηγητής Αρχαίας Ιστορίας και Κλασικών Σπουδών του Ινστιτούτου Ανώτατων Σπουδών (Πρίνστον) και μέλος Δ.Σ. του Θυγατρικού Ιδρύματος Ωνάση στις ΗΠΑ, ο Νικόλαος Καλτσάς, επίτιμος διευθυντής στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και ο Ιωάννης Μυλωνόπουλος, αναπληρωτής καθηγητής Αρχαίας Ελληνικής Τέχνης και Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια.

Η έκθεση συνδεόταν με το ερευνητικό πρόγραμμα «Τα συναισθήματα ως κοινωνικό και πολιτισμικό μάρτυρα: το αρχαίο ελληνικό παράδειγμα»,¹ το οποίο αφορά στην κοινωνική και πολιτιστική κατασκευή του συναισθήματος και είναι επισκέψιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://emotions.classics.ox.ac.uk>

Ο σχεδιασμός των επιμελητών ως προς την παρουσίαση των εκθεμάτων αποκωδικοποιεί τον πλούτο των συναισθημάτων και την αλληλεπίδραση τους με την εκάστοτε εποχή στην οποία έχουν αποτυπωθεί. Επιπλέον, τα συναισθήματα ακολουθούν μια ταξινόμηση ως προς το πεδίο της εκδήλωσής τους: από την καθημερινότητα στον οίκο και τον δημόσιο βίο στην αγορά μέχρι την κλιμάκωσή τους υπό περισσότερο ακραίες συνθήκες, όπως στο πεδίο της μάχης ή στην ολοκληρωτική αιχμαλωσία από παράφορη έξαρση πάθους.

Οι κύριες εκθεσιακές ενότητες της έκθεσης ήταν:

1. «Η τέχνη των συναισθημάτων – τα συναισθήματα στην τέχνη»
2. «Οι χώροι των συναισθημάτων», με υποενότητες «Ο ιδιωτικός χώρος», «Ο δημόσιος χώρος», «Οι ιεροί χώροι», «Το νεκροταφείο» και «Το πεδίο της μάχης»
3. «Τα αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα»
4. «Τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα» και τέλος
5. «Μήδεια».

Το πρώτο έκθεμα της έκθεσης «emotions: ένας κόσμος συναισθημάτων» είναι μια γυναίκα που κρατά ένα παιδί στα χέρια της. Το τελευταίο είναι μια γυναίκα που σκοτώνει τα παιδιά της. Καθώς μεταφερόμαστε από μια εικόνα οικεία σε μια εικόνα που σοκάρει και ξενίζει, μεσολαβούν 129 άλλες, καθεμιά από αυτές γεννά μια ιστορία του «ήθους της ψυχής», των συναισθημάτων της αγάπης, του έρωτα, του πόνου, του θυμού, της απόγνωσης, της ενοχής, της φιλοδοξίας και της γενναιοδωρίας, του φθόνου και πόθου, συναισθημάτων που δεν έχουν σταματήσει να απασχολούν τον άνθρωπο από την αρχή της ύπαρξής του.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού

Η έκθεση φιλοξενήθηκε στο χώρο των περιοδικών εκθέσεων του Μουσείου Ακρόπολης στο διάστημα 18 Ιουλίου έως 19 Νοεμβρίου 2017. Η διάρκεια της έκθεσης πρακτικά άφηνε λιγότερο από ένα μήνα στη διάθεση των εκπαιδευτικών από την έναρξη του σχολικού έτους για να προετοιμαστεί μία επίσκεψη. Ο σχεδιασμός του Ιδρύματος Ωνάση δεν συμπεριέλαβε προγράμματα για σχολικές επισκέψεις. Προσέφερε μόνο προγράμματα για παιδιά και γονείς.

Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφική επισκόπηση δημοσιεύσεων των μουσειοπαιδαγωγών Νάκου,² Μούλιου & Μπούνια,³ Χορταρέα,⁴ Black,⁵ Νικοναπου κ.α.,⁶ Simon,⁷ την έρευνα και τις προσωπικές εμπειρίες προτείναμε ένα πρόγραμμα επίσκεψης το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις: προετοιμασίας - εξοικείωσης, επίσκεψης – δράσης και ανασκόπησης – μεταγνωστική.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος που συντάχθηκε περιείχε τις οδηγίες προς τους διδάσκοντες και δύο φυλλάδια, ένα για το Γυμνάσιο κι ένα για το Λύκειο. Οι οδηγίες προς τους διδάσκοντες είναι ένα πενήντα σέλιδο φυλλάδιο που εξηγεί τους στόχους του προγράμματος και περιέχει κειμενικό και φωτογραφικό πληροφοριακό υλικό σχετικά με την έκθεση. Οι οδηγίες προτείνουν μία ενδεικτική πορεία διδασκαλίας του φακέλου στη σχολική τάξη. Οι προτάσεις αυτές συνοψίζουν τη στοχοθεσία και προβάλλουν την πρόθεση του σχεδιαστή του προγράμματος να προσφέρει στον εκπαιδευτικό όλες τις πιθανές διεξόδους, για να αξιοποιήσει τις πληροφορίες και τα παιχνίδια του φακέλου. Περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία που προτείνεται, η οποία αναπτύσσεται σε διαφορετικά στάδια και περιλαμβάνει διαφορετικά είδη επιμέρους δραστηριοτήτων και μεθόδων. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη μέθοδο της αφήγησης μέσα από τις διηγήσεις των μύθων και των ιστοριών των ηρώων, στη συνέχεια προτείνει μια συζήτηση με την εφαρμογή της μαιευτικής ή μια εξερεύνηση του μουσειακού χώρου και της δομής της έκθεσης ενώ ολοκληρώνεται με βιωματικές – δημιουργικές δραστηριότητες. Η μεθοδολογική ποικιλία προτείνεται αφενός προκειμένου να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αφετέρου να παρέχει δυνατότητες ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητες των μαθητικών ομάδων.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος είναι δομημένος σε τέσσερα μέρη: Α) προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την επίσκεψη, Β) προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη, Γ) δραστηριότητες κατά την επίσκεψη και Δ) επεξεργασία και αξιολόγηση της επίσκεψης στο σχολείο ή στο σπίτι.

Κατά τη φάση της προετοιμασίας της διδακτικής επίσκεψης προτείνεται ως δραστηριότητα ένας καταιγισμός ιδεών για τον ορισμό του συναισθήματος. Συγκεκριμένα ζητείται η συνεισφορά των μαθητών με παραδείγματα και στη συνέχεια οργανώνονται στον πίνακα τα συναισθήματα σε είδη. Αξιοποιήθηκε για την προετοιμασία το διαφημιστικό βίντεο της έκθεσης. Ζητήθηκε από τους μαθητές α) να καταγράψουν τα συναισθήματα που αναφέρονται στο βίντεο β) να τα διακρίνουν σε αρνητικά και θετικά και στη συνέχεια να τα κατατάξουν κλιμακωτά από τα ασθενέστερα στα ισχυρότερα.

Στην πρώτη ενότητα της έκθεσης με τίτλο: «Η τέχνη των συναισθημάτων – τα συναισθήματα στην τέχνη» προσεγγίζεται η διαπίστωση ότι παντού οι άνθρωποι αναγνώριζαν στις εκφράσεις του προσώπου τα ίδια βασικά συναισθήματα. Οι εκφράσεις του προσώπου είναι σημαντικές για τη μετάδοση των συναισθημάτων και τη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η πρώτη προθήκη περιλάμβανε μία σειρά μειδιαμάτων. Μία κεφαλή παιδιού, αναθηματικό αγαλμάτιο από τη Βραυρώνα. Τα αγάλματα παιδιών, η χαρακτηριστικότερη κατηγορία αναθημάτων στο ιερό της Άρτεμης στη Βραυρώνα, αποτελούσαν δώρα ευχαριστίας των γονέων προς τη θεά είτε για την αίσια έκβαση της

γέννας είτε για την ανάρρωση των παιδιών μετά από ασθένεια είτε για τη συνεχή επίβλεψη και προστασία τους από την Άρτεμη. Η ένταση του χαμόγελου που εκφράζεται από το μισάνοιχτο στόμα και το βλέμμα αντανακλά την αθωότητα, την εγκαρδιότητα και τη χαρά του παιδικού προσώπου. Στην ίδια προθήκη συναντήσαμε ένα ανάγλυφο κεφάλι Μέδουσας, όπου στα μαλλιά της περιελίσσονταν φίδια ενώ από το στόμα της εξείχαν μεγάλα δόντια όμοια με των αγριόχοιρων, και μας δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε τι μπορεί να κρύβει ένα χαμόγελο αλλά και ένα θεατρικό τραγικό προσωπίο από το Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά, που συζητήθηκε η χρήση του στις παραστάσεις αρχαίου δράματος. Στη συνέχεια η Κόρη 670 και ο Κούρος του Πτώου μας έδωσαν την ευκαιρία να συζητήσουμε με τους μαθητές για το αρχαϊκό μειδίαμα, αυτό το ανεπαίσθητο αινιγματικό χαμόγελο.

Ακολουθούσε μία παράσταση από αγγείο στην οποία ο Χρύσης ικετεύει τον Αγαμέμνονα να ελευθερώσει την αιχμάλωτη Χρυσήδα. Εδώ ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τα βλέμματα των δύο ανδρών, τις χειρονομίες τους, τις ρυτίδες του Χρύση. Να σχολιάσουν τη στάση των σωμάτων. Με αυτόν τον τρόπο συζητήσαμε πως η γλώσσα του σώματος αποδίδει το συναίσθημα της σκηνής.

Σε ξεχωριστή προθήκη φιλοξενήθηκε μία ερυθρόμορφη λήκυθος με παράσταση του πληγωμένου Φιλοκτήτη (γύρω στο 420π.Χ) η οποία ανήκει στη συλλογή του Μητροπολιτικού Μουσείου Τέχνης της Νέας Υόρκης.

Ο Φιλοκτήτης αναπαρίσταται παρατημένος από τους συντρόφους του στην ερημιά της Λήμνου. Το βραχώδες τοπίο και το γυμνό δέντρο υποδεικνύουν το εχθρικό περιβάλλον του έρημου νησιού. Μία όμορφη απεικόνιση της μοναξιάς και της θλίψης, όπου το συναίσθημα υποβάλλεται από το τοπίο.

Περιγράφει εξαιρετικά παραστατικά ο καθηγητής Κακριδής «Σε ένα αφιλόξενο, ερημικό τοπίο της Λήμνου, όπου μονάχα ένα δέντρο απλώνει τα γυμνά κλαριά του, κάθετα ο Φιλοκτήτης μελαγχολικός σε βράχο, βυθισμένος στις σκέψεις του. Με το αριστερό χέρι ανασηκώνει το πληγωμένο του πόδι για να διορθώσει τον λυμένο επίδεσμο που το περιτυλίγει. Πάνω στο βράχο παρατημένα το τόξο με τη φαρέτρα του Ηρακλή».⁸

Στην τελευταία προθήκη της α' ενότητας σταθήκαμε σε δύο θραύσματα αγγείων. Στο πρώτο, από το Αρχαιολογικό Μουσείο Αρχαίας Αγοράς της Αθήνας, ένας νεαρός κάθετα θλιμμένος στην παλαιίστρα. Η στάση του σώματος, τα χέρια που κρύβουν το πρόσωπο περιγράφουν τη θλίψη κι ως μην γνωρίζουμε την αιτία της (500 - 475 π. Χ).

Στο δεύτερο αναπαρίσταται ο Αχιλλέας θλιμμένος, ένα θραύσμα καλυκωτού κρατήρα του Κλεοφράδη. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα εκφραστικά μέσα με τα οποία αποδίδεται η θλίψη.

Στη 2η ενότητα της έκθεσης, αυτήν της έκφρασης του συναισθήματος σε ιδιωτικούς χώρους, αρκετά από τα έργα της ενότητας μας θυμίζουν ότι η θλίψη είναι γραμμένη στο συμβόλαιο της ζωής. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται στήλες μικρών παιδιών, που αναπαριστώνται να παίζουν με τα σκυλάκια τους. Συζητήσαμε με τους μαθητές γιατί οι καλλιτέχνες επιλέγουν μία χαρούμενη περίπτωση για μία επιτύμβια στήλη. Η στήλη του Πολύευκτου απεικονίζει ένα παιδάκι να παίζει με τον σκύλο του· αυτό που απεικονίζει είναι η χαρά. Όταν η απεικόνιση είναι όμως σε μια επιτύμβια στήλη, το συναίσθημα που διεγείρει είναι ο πόνος για τον χαμό του παιδιού. Σε ένα τέτοιο παράδειγμα βλέπουμε τη διάκριση ανάμεσα σε τί παρουσιάζεται και τί διεγείρεται. Η τέχνη έχει πολλές αποστολές. Μας βοηθά να επιτύχουμε έναν βασικό στόχο της ζωής μας: να διατηρούμε στη μνήμη μας, ό,τι αγαπάμε, αφότου το χάνουμε. Μπορεί ακόμη να μας διδάξει πώς να υποφέρουμε πιο εποικοδομητικά. Μεγάλο μέρος των καλλιτεχνικών επιτευγμάτων οφείλεται στη μετασηματισμένη θλίψη των καλλιτεχνών και στη συνέχεια στην ανταπόκριση του κοινού. Με αυτόν τον τρόπο οδυνηρές εμπειρίες μετατρέπονται σε κάτι ποιοτικό και εκλεπτυσμένο. Παρατηρήσαμε την απόδοση του συναισθήματος σε ένα μικρό πήλινο εύρημα της ελληνιστικής περιόδου όπου αναπαρίσταται μία σκηνή θρήνου με δύο αγκαλιασμένες γυναίκες. Ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν έναν φανταστικό διάλογο όπου η μία γυναίκα παρηγορεί την άλλη για την απώλεια του αγαπημένου της προσώπου. Στην 3η ενότητα της έκθεσης με θέμα το συναίσθημα στους δημόσιους χώρους συναντήσαμε αρκετά θραύσματα οστράκων και οργανώθηκε μία αντιπαράθεση επιχειρημάτων σχετικά με το θεσμό του οστρακισμού.

Η 4η ενότητα ασχολείται με το συναίσθημα σε ιερούς χώρους. Εδώ επικεντρωθήκαμε στη συνήθεια των ανθρώπων να αφιερώνουν αναπαραστάσεις των πασχόντων μελών τους στους θεούς και συζητήσαμε για τα αναθήματα ή τάματα, όπως τα λέμε σήμερα, που είναι μια συνήθεια παλαιά όσο και ο άνθρωπος, μια σύναψη συμφωνίας με τα θεία για την ίασή του, την επιτυχή έκβαση ενός εγχειρήματος ή τη διάσωσή του από κάποιο κακό.

Η 5η ενότητα με τίτλο «το Νεκροταφείο χώρος θλίψης και ελπίδας» περιλάμβανε σειρά μοναδικών έργων τέχνης.

Η διαχείριση του θανάτου, ίσως η μεγαλύτερη ανησυχία και αγωνία του ανθρώπου. Βλέπει κανείς εκεί, συμπυκνωμένη σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, μια μεγάλη γκάμα συναισθημάτων και όλα αυτά εκφράζονται στα επιτύμβια μνημεία ως εικόνα και στις επιτύμβιες επιγραφές ως λόγος. Είναι ίσως ο τομέας που μας επιτρέπει πολύ καλύτερα από κάθε άλλο να δούμε και τις κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές ανάμεσα σε διάφορες κοινωνίες και στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον θάνατο. Ξεχωρίσαμε τον μαρμάρινο κυβόλιθο της Αλεξιβώλας καθώς ο καλλιτέχνης έχει καταφέρει να αποδώσει με μοναδικό

τρόπο σε μια σκηνή το τρυφερό άγγιγμα δίνοντας έκφραση και προβάλλοντας τη στενή σχέση και τη συγγενική σύνδεση των μορφών. Η κλειστή στάση των σωμάτων τους και το σκύψιμο της κεφαλής, τυποποιημένες κινήσεις και χειρονομίες του ύστατου αποχαιρετισμού, αναδίδουν τα συναισθήματα θλίψης και μελαγχολίας που τις διακατέχουν.

Οι μαθητές συγκινήθηκαν ιδιαίτερα με το ενεπίγραφο επιτύμβιο ανάγλυφο από το Μουσείο της Έδεσσας όπου διηγείται την ιστορία ενός αξιαγάπητου χοίρου θύματος τροχαίου ατυχήματος. Σχολίασαν επίσης τον τρόπο έκφρασης της οδύνης στην επιτύμβια στήλη του Πηνειού που θρηνεί μαζί με τη σύζυγό του την απώλεια της μονάκριβης κόρης τους.

Στην 6^η ενότητα της έκθεσης που εξετάζει τα συναισθήματα στα πεδία της μάχης οι δραστηριότητες των μαθητών επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των προσώπων αλλά και στον αντίκτυπο που προκαλείται στους ίδιους κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των έργων, στην κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων ενώ προσπαθήσαμε να επισημάνουμε τις συναισθηματικές μας εμπειρίες με ένα ακριβές και ποικίλο λεξιλόγιο. Σταθήκαμε σε μία κεραμική μελανόμορφη υδρία από το Βούλτσι που απεικονίζει τον Αχιλλέα να σκοτώνει τον Τρωίλο και να κατακρεουργεί το σώμα του περιγράφοντας την αποτύπωση της οργής μέσω της έντασης των σωμάτων.

Έντονα συναισθήματα όμως μπορούν να προκληθούν και κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Αυτό είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε στην περίπτωση του αμφορέα της Βασιλείας με τις έντονες χειρονομίες του Αίαντα και τα λόγια που εκστομίζει καθώς παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι

Η 7^η ενότητα αφορά στα αλληλοσυγκρουόμενα αισθήματα και είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε για τις πολλαπλές αποχρώσεις των συναισθημάτων, τις κλιμακώσεις τους, τις μεταπτώσεις τους και τις κορυφώσεις τους. Σε αυτήν την ενότητα συμπεριλαμβανόταν κι ένα αριστούργημα που μας χάρισε ο ζωγράφος της Πενθεσίλειας. Στην κύλικα έχει καταφέρει με μία μοναδική σύνθεση να αποδώσει μία καταιγίδα αξεδιάλυτων συναισθημάτων όπου ο έρωτας και ο θάνατος συναντώνται στα βλέμματα του Αχιλλέα και της Πενθεσίλειας ενώ αυτά χωρίζονται από ένα ξίφος.

Στην 8^η ενότητα τα συναισθήματα καθίστανται ανεξέλεγκτα. Ένας από τους στόχους της έκθεσης είναι ακριβώς αυτή η διαχείριση, δείχνοντας πού οδηγεί το ανεξέλεγκτο συναίσθημα. Τις προτιμήσεις των μαθητών συγκέντρωσε μία λήκυθος με την παράσταση της αυτοκτονίας του Αίαντα. Ο ήρωας είναι γονατιστός, με τα χέρια και το βλέμμα προς τους ουρανούς, σε στάση ικεσίας. Μπροστά του είναι το ξίφος, του.

Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στους κατάδεσμούς (πρόκειται για πινακίδες που αναγράφονταν κατάρες ή επωδοί μαγείας) καθώς αυτοί αποκαλύπτουν ιστορίες απλών ανθρώπων.

Στην 9^η ενότητα της έκθεσης, που επικεντρώθηκε στη Μήδεια, επιχειρείται μία κατάδυση στο συνταρακτικό θέμα της γυναικείας φύσης. Μια πανανθρώπινη ιστορία πάθους που μας αφορά: έρωτας, ζήλεια, μοναξιά, απόγνωση, εκδίκηση. Οι μαθητές περιέγραψαν τις σκηνές από το μύθο της Μήδειας ενός ελικωτού κρατήρα από το Μουσείο του Μονάχου και μίας ερυθρόμορφης ληκύθου που αποδίδεται στον ζωγράφο του Ιξίωνα.

Αποτίμηση

Οι εκπαιδευτικοί της περιοχής ευθύνης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Δ' Αθήνας έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το υποστηρικτικό υλικό, από την πρώτη στιγμή που εκείνο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης.

Διοργανώθηκαν δύο συναντήσεις με εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης της ΔΔΕ Δ' Αθήνας, όπου παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό υλικό και συζητήθηκε η μεθοδολογία της προσέγγισης της έκθεσης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι ένα από τα προβλήματα που εντοπίζουν στους μαθητές τους που μεγαλώνουν στην εποχή των κοινωνικών δικτύων είναι ένα είδος ναρκισσισμού που υποβοηθείται από αυτά τα μέσα. Συμφωνήθηκε επίσης ότι η πρακτική της ξενάγησης σε ολόκληρο τον εκθεσιακό χώρο πρέπει να αποφεύγεται. Είναι κουραστική και ανιαρή για τους μαθητές και τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα για το μουσείο.

Οι συμμετέχοντες στις συναντήσεις ενημερώθηκαν για ένα ερωτηματολόγιο που θα συμπλήρωναν εθελοντικά μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής επίσκεψης, το οποίο δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα των Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ο αριθμός που παρακολούθησε τα ενημερωτικά σεμινάρια ήταν σχεδόν διπλάσιος από τον αριθμό των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο κινήθηκε σε τρεις άξονες:

A. Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις διδακτικές επισκέψεις, παράγοντες που τις επηρεάζουν.

B. Εκπαιδευτικοί και κίνητρα συμμετοχής.

Γ. Προσδοκίες εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα

Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών Β/θμιας να οργανώσουν και να υλοποιήσουν μια επίσκεψη σε μουσείο. Να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά αυτής της επίσκεψης, καθώς και την ανταπόκρισή τους στο σχεδιασμό των επισκέψεων που προτείνει το τμήμα πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι οι καθηγητές έχουν θετική στάση έναντι των διδακτικών επισκέψεων αλλά το θεσμικό πλαίσιο των μετακινήσεων τους αποθαρρύνει. Συναντούν προβλήματα στον προγραμματισμό των επισκέψεων και σε περίπτωση κωλύματος από φυσικά φαινόμενα είτε απεργίες μέσω των επαναπρογραμματισμός είναι εξαιρετικά δυσχερής.

Θεωρούν ως σημαντικά προσωπικά κέρδη την απόκτηση προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας, ενώ θεωρούν τη γνώση ως κέρδος για τους μαθητές τους. Οι συνάδελφοί τους φαίνεται πως τους επηρεάζουν μερικές φορές αρνητικά στην οργάνωση. Η σχετική εμπειρία, η οργανωτικότητα και η θετική στάση είναι οι ικανότητες που θεωρούν απαραίτητες για μια επιτυχή οργάνωση. Προτιμούν τη ξενάγηση από ειδικό, σε συνεργασία με τους ίδιους και το πρόγραμμα να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να διαρκεί μία έως δύο ώρες.

Σε ό,τι αφορά τον δεύτερο άξονα (Β), τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μία διδακτική επίσκεψη έχουν να κάνουν με τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού (ρουτίνα, διάψευση προσδοκιών, αναζήτηση μεθόδων προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών), καθώς και με την ανασφάλεια που βιώνει στο εργασιακό του περιβάλλον (μισθοδοσία, αξιολόγηση).

Σε ό,τι αφορά τον τρίτο άξονα (Γ), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με τη βελτίωση της σχολικής ατμόσφαιρας στην τάξη, στις σχέσεις με τον σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του Σχολείου.

Τα υποστηρικτικό υλικό φάνηκε να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το ηλικιακό και γνωστικό τους υπόβαθρο. Η στάση των παιδιών, όχι μόνο σε σχέση με το υποστηρικτικό υλικό, αλλά και με τη θεματολογία της έκθεσης είναι θετική, καθώς καλλιεργεί μια αμφίδρομη σχέση του σχολείου και του μουσείου. Ειδικά σε περιπτώσεις ατόμων που χρήζουν διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η χρήση πολλών και διαφορετικών ερεθισμάτων είναι το «κλειδί» για τη βιωματική και ενεργητική μάθηση.

Σύνοψη των αποτελεσμάτων - Προτάσεις

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρούμε ότι υπάρχει ισχυρά θετική στάση εκπαιδευτικών έναντι των επισκέψεων σε θεματικές εκθέσεις. Δεν φαίνεται να υπάρχει προεργασία, προγραμματισμός ή μεταγνωστική φάση ενίσχυσης των αποτελεσμάτων στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει, ούτε επιδιώκεται αμφίπλευρα η συνεργασία εκπαιδευτικών – μουσείων, αν και αναγνωρίζεται η σχετική αναγκαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη γνώση που σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδακτέα ύλη. Οι επιμελητές

των εκθέσεων επιδιώκουν κυρίως μη γνωστικούς στόχους, αλλά και εκπαίδευση πέραν του προγράμματος σπουδών. Τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχα άλλων ερευνών.

Ολοκληρώνοντας, θα προτείναμε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την οργάνωση δραστηριοτήτων εκτός σχολείου. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων των μουσείων και ανάδειξη των ευκαιριών ευχαρίστησης - μόρφωσης - διασκέδασης των μαθητών σε αυτά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Angelos Haniotis, *Unveiling Emotions: Sources and Methods for the Study of Emotions in the Greek World*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2012.
[https://www.academia.edu/3439816/A. Chaniotis ed. Unveiling Emotions Sources and Methods for the Study of Emotions in the Greek World Stuttgart Steiner Verlag 2012](https://www.academia.edu/3439816/A._Chaniotis_ed._Unveiling_Emotions_Sources_and_Methods_for_the_Study_of_Emotions_in_the_Greek_World_Stuttgart_Steiner_Verlag_2012) (Πρόσβαση 15/1/2019).
- 2 Ειρήνη Νάκου, *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα, 2001.
- 3 Μαρλέν Μούλιου, Αλεξάνδρα Μπούνια, «Μουσειακές εκθέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70 (1999), σ. 53-58.
- 4 Ειρήνη Χορταρέα, «Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό», Γιώργος Κόκκινος, Ευγενία Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 179-188.
- 5 Graham Black, *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και Επισκέπτες*, μτφ. Σόνια Κωτίδου, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς Αθήνα, 2009
- 6 Niki Nikonanou, Kostas Kasvikis, Eva Fourligka, „Alternative Ways into Teaching Archaeology: Design, Implementation and Evaluation”, *Museology* 2 (2005), σ.51-62, https://www.academia.edu/3290668/Alternative_Ways_into_Teaching_Archaeology_Design_Implementation_and_Evaluation (πρόσβαση 6/3/2018).
- 7 Nina Simon, *The Participatory Museum, Museum 2.0.*: Santa Cruz, 2010 <http://www.participatorymuseum.org/read/> (πρόσβαση 8/9/2018).
- 8 Ιωάννης Κακριδής, «Τρωικός Μύθος», *Ελληνική Μυθολογία*, τόμος 5, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1986.

Αριστομένης Χατζηπαπάς GRAFFITI SCHOOL LAB

Εισαγωγή

Αντικείμενο έρευνας της εν λόγω εργασίας αποτελεί η ένταξη του σύγχρονου graffiti στην εκπαίδευση. Μια μορφή έκφρασης που αναπτύσσεται στο δημόσιο χώρο, εκκινώντας από την εποχή των σπηλαίων, φτάνοντας μέχρι και σήμερα, αναπτύσσοντας μέσα στους αιώνες ενδιαφέρουσες «διαλέκτους» με διαφορετική κάθε φορά πρόθεση και αισθητική. Πιο συγκεκριμένα, το πεδίο έρευνας αφορά στην ένταξη του hip hop graffiti στην δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Στόχος της εργασίας είναι να διαφανεί η εκπαιδευτική και εικαστική αξία του hip hop graffiti και το όφελος που μπορεί να έχει για το μάθημα των εικαστικών κατά την ηλικιακή περίοδο της εφηβείας. Συγκεκριμένα, προσεγγίζεται η εικαστική γλώσσα του graffiti, οι «κανόνες» και τα χαρακτηριστικά του, τα οποία μετασχηματίζονται σε κανόνες ενός νόμιμου παιχνιδιού εντός της σχολικής κοινότητας. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, αναδεικνύεται το όριο μεταξύ του παράνομου και του νόμιμου και τονίζεται πως το graffiti αποτελεί μια μορφή τέχνης, που προωθεί τις αξίες της τέχνης και δεν συνιστά απαραίτητα βανδαλισμό.

Ερευνητικό ερώτημα

Όπως αναφέρει η Charman, «Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα είναι αγωνιώδης, παρατεταμένη και χωρίς καθορισμένα όρια, στον πολιτισμό μας αυτή ολοκληρώνεται χωρίς το όφελος των επίσημων τελετών μετάβασης που βρίσκουμε σε πολλές άλλες πολιτιστικές ομάδες. Στον έφηβο η συναισθηματική ένταση, η σωματική ενεργητικότητα και η κοινωνική συνείδηση βρίσκονται σε μια εύθραυστη ισορροπία με την απάθεια, την κούραση και την προσωπική μοναξιά».¹ Πώς λοιπόν θα μπορούσε να δοθεί βοήθεια, ώστε αυτή η μετάβαση να είναι όσο το δυνατόν πιο ανώδυνη, προοδευτική, με καθορισμένα στάδια, με σκοπό να εισέλθει το παιδί στον ενήλικο κόσμο; Ποια μέσα υπάρχουν και μπορούν να χρησιμοποιηθούν; Μέσα από τις δυνατότητες έκφρασης που προσφέρει η τέχνη, εκτιμάται ότι μπορεί να δοθεί βοήθεια στον έφηβο να καταφέρει να υπερνικήσει την κρίση αυτής της ηλικίας.² Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα, κατά πόσο η διδασκαλία του graffiti στο σημερινό σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά και να βοηθήσει τους εφήβους, δίνοντας τα κατάλληλα εργαλεία έκφρασης ώστε να καταφέρουν να αγαπήσουν τις τέχνες και να ασχοληθούν με αυτές, αντιμετωπίζοντας δημιουργικά την κρίση αυτής της ηλικίας;

Θεωρητικό πλαίσιο

Όταν αναφερόμαστε στο graffiti, κάποιος μπορεί να καταλάβει επιγραφές γραμμάτων ή εικόνων, χωρίς να μπορεί να γνωρίζει εάν πρόκειται για το ένα, το άλλο ή και τα δύο μαζί.³ Ο όρος graffiti είναι ευρύς, διότι εμπεριέχει πάρα πολλές εκφράσεις από την αρχαιότητα, τους περασμένους αιώνες μέχρι και την σύγχρονη εποχή.⁴ Το hip hop graffiti, που αποτελεί το θέμα της εργασίας έχει τον δικό του αντισυμβατικό δρόμο, κινείται παράλληλα στο ρυθμό του hip hop και συνθέτει την οπτική αναπαράσταση της φωνής των γκέτο. Τα b-boys⁵ μεταφέρουν στους σάκουσ τα σπρέι, παρατηρούν και αντιδρούν δημιουργώντας graffiti σε διάφορα μέρη μέσα στην πόλη.⁶ Χρονολογικά, η ύπαρξη του graffiti προπορεύεται του hip hop, το οποίο διετέλεσε τον κοινωνικό δεσμό και τον διανομέα του graffiti αλλά δεν αποτελεί το χώρο από τον οποίο προέκυψε. Οι αρχές της πρακτικής του και η αισθητική του κατεύθυνση, γεννήθηκαν και εξελίχθηκαν, τα πρώτα χρόνια μεταξύ 1969 και 1975, εκτός του hip hop. Το hip hop όμως, το οποίο ήταν νόμιμο σε σχέση με την ευρύτερη κουλτούρα, ένωσε το graffiti με τα εμπορικά μέσα και το εξάπλωσε. Έτσι αναπτύχθηκε, υποστηρίχθηκε και ταυτίστηκε με το hip hop.⁷

Κατόπιν μελέτης του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευσή,⁸ παρατηρείται η απουσία αναφοράς του σύγχρονου graffiti, παρότι γίνεται παρουσίαση σύγχρονων κινήματων τέχνης του 20ου αιώνα, όπως η Εγκατάσταση (Installation), η Περφόρμανς (Performance), η τέχνη του βίντεο (Video art) κτλ.

Η εκπαιδευτική πρόταση που παρατίθεται έχει ως στόχο την ανάδειξη του δημιουργικού και καλλιτεχνικού στοιχείου της τέχνης του σύγχρονου graffiti, καθώς και την ενθάρρυνση ή την παρακίνηση για την δημιουργία graffiti, ως μορφή αυτό-έκφρασης με νόμιμες διαδικασίες. Μέσα σε αυτό το πνεύμα εντοπίζεται το όριο μεταξύ του παράνομου και του νόμιμου και τονίζεται ότι απαρτίζει μια μορφή τέχνης και δεν συνιστά απαραίτητα βανδαλισμό.

Οι λόγοι οι οποίοι είναι σημαντικοί για την διδασκαλία αυτής της μορφής τέχνης ταξινομούνται, για ζητήματα οργάνωσης και κατανόησης, σε τρεις διαστάσεις:

1. Κοινωνική διάσταση

Το graffiti αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που η πολιτεία δεν έχει καταφέρει να εξαλείψει και αυτό φαίνεται διότι συναντάται σχεδόν παντού (μνημεία, δημόσια κτήρια, πολυκατοικίες κ.τ.λ). Μέσα από την στοχευμένη εκπαίδευση που επιδιώκεται να λάβουν οι νέοι διδασκόμενοι την κουλτούρα του graffiti στα ελληνικά σχολεία, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να διαμορφωθεί ολοκληρωμένη αντίληψη, ότι αποτελεί μια μορφή τέχνης που οφείλει να βασίζεται στον σεβασμό και δεν συνιστά πια δράση, μόνο για άτομα με «αποκλίνουσες» συμπεριφορές,

όπως την περίοδο πρωτοεμφάνισής της.⁹ Ως κίνημα αναπτύχθηκε στις δεκαετίες του 1970 και 1980 στη Νέα Υόρκη και απαρτίζει μια δομημένη μορφή αστικού νεανικού πολιτισμού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κανόνες.¹⁰ Μπήκε στην καθημερινότητα, αναδείχθηκε ως άμεσο επικοινωνιακό μέσο στον σύγχρονο κόσμο και κατάφερε να εξαπλωθεί παγκοσμίως με έναν κώδικα που είχε λαϊκή βάση.¹¹

Γίνεται αναφορά σε ένα παγκόσμιο νεανικό κίνημα, το οποίο κατάφερε να εξαπλωθεί παντού με έναν αυτόνομο αισθητικό και επικοινωνιακό κώδικα, ασκώντας μεγάλη επίδραση, ακόμα και σήμερα, στους νέους κι έχοντας μια δυναμική εξέλιξη. Η επίδρασή του αυτή στο νεανικό κοινό απορρέει από το γεγονός πως γεννήθηκε από εφήβους και αυτό τους καθιστά εμπνευστές αυτού του κινήματος. Η σύνδεση που αναπτύσσεται μεταξύ τους είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί στην διδασκαλία των εικαστικών.

Το graffiti προέκυψε από τα γκέτο, τις υποβαθμισμένες γειτονιές, τον υπόκοσμο και τους εφήβους, γεννήθηκε από ανθρώπους οι οποίοι δεν είχαν προγενέστερη επαφή με την τέχνη, ούτε και με τη θεωρία της. Στην πύκνωση της παγκόσμιας μητρόπολης, σε συνθήκες κρίσης, φτώχειας, αποκλεισμού και κοινωνικής αδικίας, ομάδες παιδιών συμμετείχαν στο ίδιο παιχνίδι, και δημιούργησαν το δικό τους σύμπαν και μία μετέπειτα παγκόσμια γλώσσα.¹² Σύμφωνα με τα παραπάνω, αυτή η μορφή έκφρασης είναι το αποτέλεσμα μιας ψυχικής αντίδρασης των νέων, απέναντι σε ένα «σκληρό» περιβάλλον. Μήπως όμως, ακόμα και σήμερα στις μεγάλες πόλεις της χώρας δεν αντιμετωπίζουν οι νέοι τέτοιες εμπειρίες; Μήπως σήμερα σε μια Ελλάδα κρίσης, οικονομικής και αξιών δεν βιώνουν ένα απειλητικό περιβάλλον, μετέχοντας ταυτόχρονα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους παρέχει ουσιαστική εκπαίδευση στις τέχνες και σε μορφές έκφρασης, που θα δώσουν διέξοδο στα αδιέξοδά τους; Μέσα από την εμπειρία αυτή, συνδέει ο νέος τον εαυτό του με την πόλη και τους άλλους, ζώντας μέσα σ' ένα πιο οικείο περιβάλλον. Επίσης, σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός, πως οι έφηβοι εισπράττουν ερεθίσματα και επιδράσεις από το περιβάλλον γύρω τους, οικογενειακό, συγγενικό αλλά και από το δημόσιο αστικό περιβάλλον (γειτονιά, κέντρο πόλης, καταστήματα κ.τ.λ.). Όλα αυτά συνιστούν μια εξωσχολική εμπειρία, η οποία λαμβάνεται υπόψη ως μια μετρήσιμη εκπαιδευτική διαδικασία. Στον δημόσιο χώρο μιας πόλης αυτό που συναντάει ο νέος είναι δύο κύριες οπτικές πληροφορίες, η διαφήμιση και οι διάφορες μορφές του graffiti. Το αστικό περιβάλλον με τα πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα που παρέχει, προκαλεί στους εφήβους ερωτήματα, σχετικά με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από αυτό.

Όπως αναφέρει η Κατσίδη, πολλοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι κ.ά) ασχολήθηκαν και ανέπτυξαν απόψεις για το graffiti. «Τα tags, λένε, είναι οι εναγώνιες προσπάθειες διαμαρτυρίας, σε ένα χώρο που δεν σε αφήνει

να εκφραστείς. Δίνεται μια διέξοδος στο ταμπλό της ζωής, πέρα από το θόρυβο των διαφημίσεων, τις προτροπές για συνεχή κατανάλωση και κάλυψη αναγκών. Ο τοίχος γίνεται ο καθρέφτης πάνω στον οποίο ο καλλιτέχνης - writer προσπαθεί να εκφράσει τις απόψεις και το είναι του». ¹³ Μέσω της ένταξης του graffiti στη διδασκαλία, παρέχεται ουσιαστική βοήθεια αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων που φιλοξενεί η τέχνη αυτή και παράλληλα η ευκαιρία στη σχολική κοινότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αντικαταναλωτικού τρόπου ζωής.

Η παρόρμηση να κάνει κάποιος ένα σημάδι, να αφήσει το ίχνος του στο περιβάλλον είναι αρχαία. Από τους προϊστορικούς χρόνους οι άνθρωποι έχουν χρησιμοποιήσει τη διαθέσιμη τεχνολογία για να καταγράψουν τον εαυτό τους, τις πεποιθήσεις τους και τις πρακτικές τους. ¹⁴ **Το graffiti λοιπόν, δεν είναι μια σύγχρονη εφεύρεση αλλά έχει τις ρίζες του βαθιά στην ιστορία της ανθρωπότητας.** ¹⁵ Ως αποτέλεσμα, κρίνεται σημαντικό η διδασκαλία των εικαστικών να στηριχθεί σε κάτι τόσο βαθιά διαχρονικό και αρχέγονο, μια που αποτελεί μοναδική εικαστική έκφραση με τόσο μεγάλη εξελικτική ιστορία, φτάνοντας ως τις μέρες μας.

2. Ψυχολογική διάσταση

Η απαρχή του hip hop graffiti προέκυψε από παιδιά ηλικίας εννιά ετών και έφηβους δεκαέξι ετών, ως ένα παιχνίδι γραφής ψευδωνύμων με επέκταση και διασπορά σε όσο πιο πολλά σημεία μέσα στην πόλη. ¹⁶ Ο Μουζάκης αναφέρεται στις αναστολές της εικαστικής έκφρασης, οι οποίες εμφανίζονται στις ηλικίες από 8 έως 16 ετών, ως δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές σε εύκολες δραστηριότητες. ¹⁷ Ο Burt, ένας μελετητής των σταδίων της καλλιτεχνικής έκφρασης, αναφέρει ότι από την προεφηβική ηλικία, τα παιδιά έχουν την ροπή να εγκαταλείπουν την τέχνη. Περιορίζεται το ενδιαφέρον τους για την εικαστική έκφραση, γιατί δεν έχουν αυτοπεποίθηση, ώστε να εμπιστεύονται τις ικανότητες τους ή διότι δεν δέχονται την απαραίτητη ενθάρρυνση. ¹⁸

Παρατηρούμε μια συμφωνία των μελετητών πάνω στα εικαστικά στάδια αλλά και μια ταύτιση ως προς τις ηλικίες. Στην προεφηβεία που ξεκινούν οι αναστολές έκφρασης, που περιορίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών για αυτές, παρατηρήθηκε πως μια ομάδα παιδιών των ίδιων ηλικιών συμμετείχε στο παιχνίδι της γραφής των ψευδωνύμων μέσα στην πόλη, κάτι το οποίο αποδεικνύει πως δεν αποχωρίστηκαν την εικαστική έκφραση και μάλιστα, όλα αυτά συντελέστηκαν χωρίς κάποια επιπλέον καθοδήγηση από καθηγητή εικαστικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχει πιθανότητα το graffiti να βοηθήσει ως μια ενισχυτική ενέργεια κατά των αναστολών της έκφρασης και να εξασφαλίσει στις ηλικίες αυτές την απαραίτητη συγκίνηση για να συνεχίσουν με ενδιαφέρον την συμμετοχή τους στην εικαστική δημιουργία.

Το graffiti, ουσιαστικά αναλύεται στη δικαιολόγηση κι ανάδειξη της εκάστοτε ύπαρξης. Όπως αναφέρει ο Baudrillard, «...τα γκράφιτι δεν λένε τίποτα άλλο από: Λέγομαι Τάδε και υπάρχω: Κάνουν μια δωρεάν διαφήμιση της ύπαρξης».¹⁹ Τα τελευταία χρόνια το graffiti αυξήθηκε πολύ, από τη μια πλευρά γιατί η αστικοποίηση στις περισσότερες κοινωνίες προκαλεί μεγέθυνση του φόβου της ανωνυμίας και της συμμόρφωσης, οδηγώντας στην επιθυμία να επαναβεβαιωθεί μια ξεχωριστή ταυτότητα και μια νέα αίσθηση της ατομικότητας. Από την άλλη πλευρά, σήμερα είναι πιο προσιτό, μια που οι πρόσφατες γενιές έχουν καλύτερα αλλά και πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη δημιουργία αυτής της τέχνης.²⁰ Όπως αναφέρει ο Austin σε αυτό το κρίσιμο στάδιο που βρίσκεται ο έφηβος, ο οποίος δεν είναι ούτε ενήλικας ούτε όμως και παιδί, διαμορφώνεται η προσωπική του ταυτότητα η οποία αποτελεί σημαντικό αναπτυξιακό επίτευγμα. Μάλιστα, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων θεραπευτών ο αγώνας αυτός για την απόκτηση προσωπικής ταυτότητας αντανακλάται στην δημιουργία των graffiti. Η δημιουργία των graffiti κατά τον Belfer αποτελεί μια προσπάθεια προβολής του Εαυτού του εφήβου για να κατανοήσουν οι ενήλικες τις προσωπικές του ανησυχίες και ιδιαιτερότητες, την εφηβική μοναδικότητα, την οποία συνήθως παρανοούν. Για τους ενήλικες θεωρείται ένα πρόβλημα με οικονομικές συνέπειες, ωστόσο το graffiti είναι μια αναγνωρισμένη μορφή τέχνης, γνωστή ως τέχνη του δρόμων. Μέσω αυτής της μορφής τέχνης, οι έφηβοι εκφράζουν την ανάγκη και την αναζήτηση ενός πλαισίου για την έκφραση της ταυτότητας τους, το οποίο και αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της εφηβικής περιόδου ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, συγκροτούν την εσωτερική κρίση και τη σύγκρουση που αναδύεται και η οποία αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης της ταυτότητας.²¹ Από την στιγμή που ένα άτομο λάβει την απόφαση να εμπλακεί με το graffiti ξεκινά μια παράλληλη ζωή μεταξύ του πραγματικού και του graffiti κόσμου, κατασκευάζοντας μια διπλή ύπαρξη. Αποτελεί ένα παιχνίδι θεατρικότητας, όπου ο συμμετέχων έχει έναν άλλο ρόλο όταν κατέβει από την σκηνή, όμως δεν χάνει την ταυτότητά του, καταφέροντας έτσι να δραπετεύσει από τον πραγματικό κόσμο. Επιλέγει ένα καινούριο όνομα, οικοδομώντας μια καινούρια ταυτότητα (προσωπική αναγέννηση), με λίγα λόγια δημιουργεί έναν καινούριο εαυτό. Αυτή η τελετουργική αντιστοιχία λειτουργεί ως συμβολική μύηση σε ένα άλλο τρόπο ύπαρξης.²²

3. Εικαστική διάσταση

Κατά τη διαδικασία προσπάθειας ορισμού της εικαστικής διάστασης του hip hop graffiti, παρατηρείται ότι το τελευταίο δεν ταυτίζεται με την τέχνη της τοιχογραφίας (mural) αλλά ούτε αποτελεί και σύνθημα. Η τοιχογραφία χρησιμοποιεί την τέχνη και το σύνθημα χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Το hip hop graffiti όμως, χρησιμοποιεί συγχρόνως και τα δύο. Κυρίως βασίζεται στα ονόματα (ψευδώνυμα), δηλαδή στα γράμματα και τις λέξεις (τέχνη της

λέξης). Επιδεικνύει ένα δικό του στυλ καθώς και την δική του διάλεκτο και χρειάζεται προσπάθεια για να κατακτηθεί.²³ Όπως αναφέρουν οι Θεοδόσης και Μενέγος «Το graffiti αποτελεί το αστικό graphic design που ομορφαίνει ή τουλάχιστον ζωηρεύει τις σελίδες μιας πόλης. Ένα διαρκές φλερτ γλωσσολογίας και σχεδίου, με δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ τους».²⁴ Η συνένωση των δύο παραπάνω στοιχείων καθιστά το hip hop graffiti μια ιδιαίτερη οπτική γλώσσα, που συνδυάζει στοιχεία ζωγραφικής, σχεδίου, γραφιστικής, γραμματογραφίας κ.τ.λ. Από εικαστικής άποψης, εμπεριέχει ένα μεγάλο πλούτο και περιεχόμενο και συνιστά μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη οπτική τέχνη με μεγάλο εύρος και με ενδιαφέρουσα εξελικτική πορεία των στυλ που αναπτύχθηκαν και το διακρίνουν όπως:

Το **Tag**: Είναι πρωτοεμφανιζόμενο στον αστικό χώρο, ξεκινάει από μια απλή γραμματοσειρά φτάνοντας σε περίτεχνες στυλιστικές γραμματοσειρές (εικ. 1) μέχρι το σύγχρονο calligraffiti (**καλλιγραφικές γραφές**).



Εικ.1: Αριστομένης Χατζήπαπας, Tag graffiti (2018), ©Αριστομένης Χατζήπαπας.

Το **Throw-up**: Είναι ένα πολύ γρήγορο είδος graffiti, όχι ιδιαίτερα περίπλοκο σχεδιαστικά και κατά κανόνα γίνεται με δύο ή τρία χρώματα (εικ. 2). Ανακύπτει από ένα διαγωνισμό ταχύτητας αλλά όχι μεγάλης αισθητικής.²⁵ Αποτελείται κυρίως από καμπυλωτά παραμορφωμένα γράμματα με μια μεγάλη ποικιλία ιδιαίτερων γραμματοσειρών (bubble letters). Σε αυτό το στυλ παρατηρούνται έντονα η εμφάνιση της σκιάς και της λάμψης στα γράμματα (φως και όγκος) και εμφανίζονται οπτικά στοιχεία γύρω από την λέξη (σχέση μορφής και φόντου).



Εικ. 2: Αριστομένης Χατζήπαπας, Throw-up graffiti (2018), ©Αριστομένης Χατζήπαπας.

Το **Blockbuster**: Ένα άλλο στυλ γραφής με χαρακτηριστικά του τη μεγάλη κλίμακα και συνήθως τα καθαρά και ευανάγνωστα γράμματα.²⁶ Χρησιμοποιείται για να καλύψει μια μεγάλη έκταση σε μικρό χρονικό διάστημα και συνήθως αποτελείται από μεγάλα κεφαλαία γράμματα. Υλοποιείται κατά βάση με κυλίνδρους βαφής (ρολά) και δύο ή τρία χρώματα. Συνήθως, ένα blockbuster τοποθετείται για να καλύψει άλλα έργα ή να εμποδίσει άλλους writers να επέμβουν στην ίδια περιοχή²⁷ με χρήση, τις περισσότερες φορές, γεωμετρικής και τετραγωνισμένης γραμματοσειράς (εμφάνιση κλίμακας, μεγέθους και θέσης) (εικ. 3).



Εικ. 3: Αριστομένης Χατζήπαπας, Blockbuster Graffiti (2017), ©Αριστομένης Χατζήπαπας.

Το **piece**: Αποτελεί ένα περίτεχνο έργο με μεγάλη λεπτομέρεια, εντυπωσιακά στυλ στην τεχνική και το ύφος των γραμμάτων καθώς και στη σύνθεση των χρωμάτων.²⁸ Οι γραμματοσειρές δέχονται έντονες παραμορφώσεις στην δομή τους και προστίθενται διάφορα νέα στοιχεία. Εδώ κάνει την εμφάνισή της η προοπτική, τρισδιάστατη σχεδίαση. Παράλληλα, αναπτύσσονται νέα και πιο πολύπλοκα χρωματικά εφέ και η διαδικασία εκτέλεσης προϋποθέτει πολύ χρόνο.



Εικ. 4: Αριστομένης Χατζήπαπας, Graffiti piece (2017), ©Αριστομένης Χατζήπαπας.

Το **Wildstyle**: Είναι ακόμα πιο πολύπλοκο στη μορφή του σε σχέση με το piece. Συνθετικά υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, διότι όπως αναφέρουν οι Θεοδόσης και Μενέγος, τα γράμματα συνδέονται μεταξύ τους με τόξα, καμπύλες και άλλα συνδεδετικά τμήματα (εικ. 5). Συγχωνεύονται περίτεχνα το ένα γράμμα μέσα στο άλλο κάνοντας ιδιαίτερως δύσκολη την αποκωδικοποίηση τους από τους μη μυημένους.²⁹



Εικ. 5: Αριστομένης Χατζήπαπας, Wildstyle Graffiti (2017). ©Αριστομένης Χατζήπαπας.

Όταν βλέπουμε ένα έργο τέχνης, κυρίως βλέπουμε σχήματα, χρώματα, σύνθεση κ.τ.λ. Επομένως, για να γίνει κατανοητή και προσιτή η εικαστική γλώσσα θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την οπτική αντίληψη και την επικοινωνία. Η διερεύνηση χρειάζεται να αρχίσει από τα βασικά δομικά στοιχεία αυτής της γλώσσας που είναι: το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, το χρώμα και το φως, η διεύθυνση, η υφή που αποτελούν και το οπτικό της αλφάβητο και μετά να επεκταθεί στην διάταξη, στην σύνθεση και στους τρόπους μετάδοσης του οπτικού μηνύματος. Όλα αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να ονομαστούν οπτικό συντακτικό της εικαστικής γλώσσας.³⁰

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το hip hop graffiti εμπεριέχει την εικαστική γλώσσα και το συντακτικό της καθιστώντας το ικανό να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

Εκπαιδευτική πρόταση

Η εκπαιδευτική πρόταση που παρατίθεται είναι δομημένη σε τρεις κύκλους σπουδών,³¹ διάρκειας ενός έτους. Παρακάτω, γίνεται συνοπτική παρουσίαση της δομής του προγράμματος.

1^{ος} κύκλος: Tag (εικ 6, 7, 8)

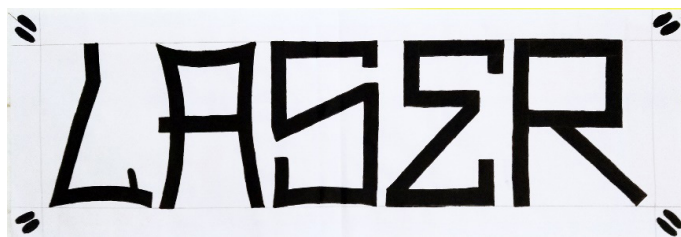
1	Εισαγωγή στο Graffiti και την Hip Hop κουλτούρα
2	Εισαγωγή στο Tag
3	Επιλέγοντας όνομα
4	Η ανατομία του γράμματος
5	Σχεδίαση γραμμάτων
6	Γραμματοσειρές Tag
7	Tagging & Εναλλακτικός τρόπος Tagging
8	Πρόσθετα στοιχεία και εφέ
9	Καλλιγραφία – Calligraffiti- Γραμματοσειρές καλλιγραφίας



Εικ.6: Έργο Μαθητή Α γυμνασίου, Tag graffiti (2018). Ιδιωτική συλλογή.



Εικ. 7: Έργο μαθήτριας Α γυμνασίου, Tag graffiti (2018). Ιδιωτική συλλογή.

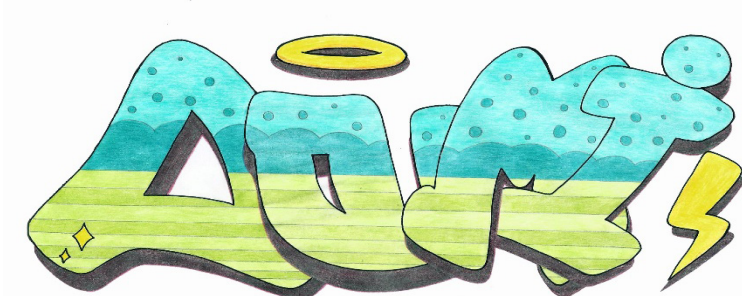


Εικ. 8: Έργο μαθητή Α γυμνασίου, Tag graffiti (2019). Ιδιωτική συλλογή.

2^{ος} κύκλος: Throw up & Blockbuster (εικ 9, 10, 11)

1	Εισαγωγή στο Throw up
2	Δίπαχα γράμματα
3	Σχεδίαση γραμματοσειρών Throw up
4	Πρόσθετα στοιχεία
5	Φως & Σκιά
6	Χρώμα & Χρωματικά εφέ
7	Εισαγωγή στο Blockbuster

8	Σχεδίαση γραμματοσειρών Blockbuster
9	Τρισδιάστατη αξονομετρική σχεδίαση



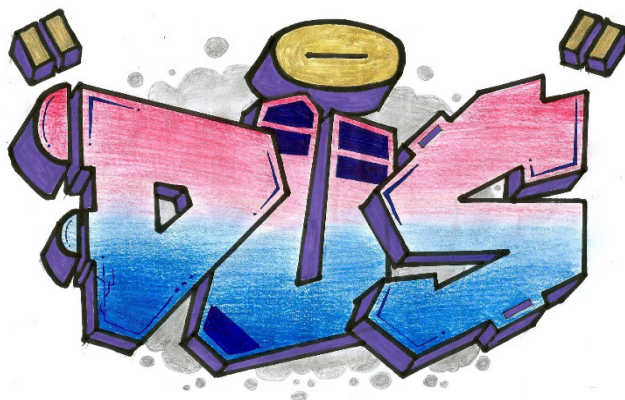
Εικ. 9: Έργο μαθήτριας Β γυμνασίου, Throw up graffiti (2019). Ιδιωτική συλλογή.



Εικ. 10: Έργο μαθήτριας Β γυμνασίου, Throw up graffiti (2017). Ιδιωτική συλλογή.



Εικ. 11: Έργο μαθητή Β γυμνασίου, Blockbuster graffiti (2018). Ιδιωτική συλλογή.



Εικ. 12: Έργο μαθητή Γ γυμνασίου, Graffiti Piece (2018). Ιδιωτική συλλογή.

3^{ος} κύκλος: Masterpiece (εικ 12, 13, 14)

1	Αρχιτεκτονική δομή του γράμματος
2	Εισαγωγή στο Masterpiece
3	Σχεδίαση γραμματοσειρών Masterpiece
4	Graffiti & Νομοθεσία
5	Μορφή & Φόντο
6	Πρόσθετα στοιχεία
7	Τρισδιάστατη Προοπτική σχεδίαση
8	Παρέμβαση σε κάθετη ή οριζόντια επιφάνεια στο χώρο του σχολείου



Εικ. 13: Έργο μαθητή Γ γυμνασίου, Graffiti Piece (2018). Ιδιωτική συλλογή.



Εικ.14: Έργο μαθητή Γ γυμνασίου, Wild style Graffiti (2018). Ιδιωτική συλλογή.

Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος είναι:

- Να αναδειχθεί η δημιουργική και καλλιτεχνική χροιά της τέχνης του hip-hop graffiti στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να δημιουργηθούν ελκυστικά, σύγχρονα και μοντέρνα περιβάλλοντα μάθησης, προβάλλοντας νέες διαστάσεις και διευρύνοντας την διδασκαλία του μαθήματος των εικαστικών.
- Να διαφανούν τα οφέλη (κοινωνικά, ψυχολογικά, εικαστικά) που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές στην ηλικία της εφηβείας από αυτό το είδος graffiti.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως αναφέρει η Charman: «Είτε θεωρούμε το πρόγραμμα ως ένα γραπτό σχέδιο είτε ως ζωντανή εμπειρία των παιδιών, θα πρέπει να αξιολογήσουμε την επάρκεια των στόχων του προγράμματος, τις μεθόδους με τις οποίες θα εισαγάγουμε τα παιδιά στις καλλιτεχνικές εμπειρίες και τις πηγές».³²

Όσον αφορά την επάρκεια των στόχων, σύμφωνα με την συμμετοχή των μαθητών στην σχολική τάξη, το ενδιαφέρον τους, τις εργασίες τους, τις έντονες συζητήσεις, τις απορίες τους και την ροή όλου του προγράμματος, οι στόχοι που τέθηκαν κρίνονται αποτελεσματικοί διότι οι μαθητές σε μεγάλα ποσοστά μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτούς. Την κύρια αιτία για την ομαλή

επίτευξη των στόχων, αποτέλεσε το ζωηρό ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Απόδειξη αυτού αποτελεί η εφαρμογή μιας σύντομης αξιολόγησης μέσω της χρήσης ενός γραπτού ερωτηματολογίου, που περιείχε ένα ερώτημα πολλαπλής επιλογής. Το ερώτημα ήταν ιδιαίτερα συνοπτικό και μέσω αυτού ανιχνεύθηκαν οι προθέσεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία του graffiti στη σχολική τάξη. Το ερώτημα ήταν: «Σε ποιο βαθμό σας αρέσει/ ικανοποιεί η διδασκαλία του graffiti στο σχολείο, στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών;». Το μέγεθος του δείγματος ήταν όσο το δυνατό μεγαλύτερο με σκοπό την επίτευξη υψηλότερης ακρίβειας κι εφαρμόστηκε σε ολόκληρο το μαθητικό δυναμικό, καλύπτοντας το σύνολο των 247 μαθητών. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν οι εξής:

α) Πάρα πολύ: 137

β) Πολύ: 73

γ) Μέτρια: 24

δ) Λίγο: 3

ε) Καθόλου: 0.

ζ) Άκυρα: 10

Χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών που εκφράστηκαν εν μέσω συζητήσεων στη σχολική τάξη και αξίζει να αναφερθούν είναι οι παρακάτω: «Μπορώ και εκφράζομαι μέσα από μια λέξη», «Είναι δική μας τέχνη», «Δεν μου αρέσουν τα εικαστικά αλλά με το graffiti συμμετέχω και εγώ» κ.α.

Η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος δομήθηκε κυρίως με βάση τα κύρια στυλ graffiti που εξελίχθηκαν μέσα στον χρόνο (Tag - Throw up - Piece). Υλοποιήθηκαν θεωρητικά μαθήματα με την χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βιντεοπροβολέας) και με ερωτήσεις σε βασικά ιστορικά στοιχεία της τέχνης του hip-hop graffiti, θέματα αισθητικής, νομικά θέματα κ.τ.λ. Τα πρακτικά μαθήματα ξεκινούσαν μέσα στη σχολική τάξη και οι εργασίες των μαθητών ολοκληρώνονταν στο σπίτι τους. Αξιοσημείωτη είναι η ενεργή συμμετοχή και το ενδιαφέρον και των δύο φύλων.

Όσον αφορά τους πόρους για την επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος, είναι αναγκαίο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις:

Ιδιαίτερες γνώσεις του διδάσκοντα: Αποτελεί πρωταρχικό μέλημα ο διδάσκων να γνωρίζει αναλυτικά το θέμα από την θεωρητική πλευρά του, αλλά να έχει και πρακτική εμπειρία.

Τεχνολογικές υποδομές: Για το πρακτικό μέρος της διδασκαλίας θα πρέπει να εξασφαλιστεί Η/Υ, βιντεοπροβολέας για οπτικοακουστικές προβολές παρουσίασης θεωρητικών μαθημάτων σε θέματα ιστορίας, αισθητικής κ.τ.λ

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί πιλοτικά για δύο χρόνια, από το 2016 έως το 2018, στο γυμνάσιο Δεμενίκων Ν. Αχαΐας και βρίσκεται σε εξέλιξη. Σύμφωνα με την αξιολόγηση αλλά και την προσωπική εμπειρία του γράφοντος, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα που αρχικώς τέθηκε. Άξια σχολιασμού είναι η καθολική στάση των μαθητών σχετικά με την κλίμακα των απαντήσεων «καθόλου», όπου είχε μηδενική ανταπόκριση. Επιπλέον, ως συνέχεια κι επιβεβαίωση του παραπάνω, ακολουθεί η πλειοψηφία των απαντήσεων στην κλίμακα «Πάρα Πολύ» και δευτερευόντως στην κλίμακα «Πολύ».

Η εμπειρική προσέγγιση του θέματος μέσα από το πρίσμα των ελεύθερων απαντήσεων των μαθητών, η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου και η έμπρακτη εφαρμογή του προγράμματος αποδεικνύει την άμεση σύνδεση των εφήβων με το graffiti και την αντίληψη αυτού ως ένα μοναδικό, δικό τους εργαλείο έκφρασης.

Συμπερασματικά, με την ένταξη του graffiti στην εκπαίδευση γίνεται εμφανής η επιτυχία προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και η εμπλοκή τους στην εικαστική δημιουργία. Η συμμετοχή στο graffiti είναι ένα «παιχνίδι» ταυτότητας και εξέλιξης του ίδιου τους του εαυτού, σε καθορισμένα μέτρα και πλαίσια. Μέσα από την προτεινόμενο πρόγραμμα διδασκαλίας, οι μαθητές κατανοούν και βιώνουν την εικαστική γλώσσα, καθώς βρίσκουν ένα προσιτό και ελκυστικό εργαλείο έκφρασης, ώστε να μπορούν να εκτονωθούν ψυχικά για να κερδίσουν μια, όσον το δυνατόν, πιο ήπια μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση εξερευνώντας την προσωπική τους ταυτότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Laura H. Charman, *Διδακτική της τέχνης*, μτφ.Ανδρέας Λαπούρτας, Γιάννης Χαραλαμπίδης, Ειρήνη Κυπραίου, Αγγελική Βαρδάλου, Νεφέλη, Αθήνα, 1993, σ.199.
- 2 Ράνυ Καλούρη-Αντωνοπούλου, *Αισθητική αγωγή*, Έλλην, Αθήνα, 1999, σ.71.
- 3 Jean Georges, *Γραφή η μνήμη των ανθρώπων*, μτφ.Θωμάς Γκόρπας, Δεληθανάση, Αθήνα, 1994.
- 4 Ορέστης Πάγκαλος, *Σχετικά με το γκράφιτι τη street art και την παρουσία τους στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία* http://justlike-a-child.blogspot.gr/2008/06/blog-post_26.html (Πρόσβαση 6/3/2018).
- 5 B-boys: Break-boy ή breaker, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους χορευτές.
- 6 Δημήτρης Θεοδόσης, Παναγιώτης Μενέγος, *Τοιχοδρομίες*, Οξύ, Αθήνα, 2007, χ.σ.
- 7 Κωνσταντίνος Αβραμίδης, *Η graffiti υποκοουλτούρα. Η σημασία του χώρου, στο δρόμο προς τη φήμη*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2009, σ.38-39.
- 8 ΥΠ.Π.Ε.Θ - Ι.Ε.Π., *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Οδηγός εκπαιδευτικού*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2011, <https://bit.ly/2PpkGAD>.

- 9 Ραφαήλ Τσάκωνας, «Graffiti - Έγκλημα ή Τέχνη», *The Art of Crime*, <http://theartofcrime.gr/roposi-graffiti-rafail-tsakona/> (Πρόσβαση 19/5/2018).
- 10 Δημήτρης Θεοδόσης, Παισιανίας Καραθανάσης, *Stencil Athens*, Οξύ, Αθήνα, 2008, σ.30
- 11 Ελένη Πολυχρονάτου, *Έργα τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό χώρο*, Διδακτορική διατριβή, Α.Σ.Κ.Τ, 2007, σ.197.
- 12 Πάγκαλος, *Σχετικά με το γκράφιτι τη street art*.
- 13 Δέσποινα Κασιόδη, *Το graffiti ως πολιτιστικό στοιχείο. Κοινωνικές αναπαραστάσεις των δημιουργών και σημειολογία των έργων τους*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 2010, σ.54
- 14 Sherri Cavan, *The great graffiti wars of the late 20th century* <http://userwww.sfsu.edu/kazbeki/grafwars.html> (Πρόσβαση 7/10/2018).
- 15 Chris Canter, *Graffiti school*, Thames & Hudson, London, 2013, σ.11.
- 16 Πάγκαλος, *Σχετικά με το γκράφιτι τη street art*.
- 17 Τάσος Μουζάκης, *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*, Τάσος Μουζάκης, Αθήνα, 1987, σ.64.
- 18 Cathy A Malchiodi, *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001. σ.105.
- 19 Jean Baudrillard, *Αμερική*, μτφ.Νικόλαος Χρηστάκης, Futura, Αθήνα, 2004, σ.29.
- 20 Canter, *Graffiti school*, σ.12.
- 21 Νικόλαος Τσέργας, *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της τέχνης*, Τόπος, Αθήνα, 2014, σ.93.
- 22 Αβραμίδης, *Η graffiti υποκοουλτούρα*, σ.104-105.
- 23 ό.π. σ.40
- 24 Θεοδόσης, Μενέγος, *Τοιχοδρομίες*, χ.σ.
- 25 ό.π.
- 26 Αβραμίδης, *Η graffiti υποκοουλτούρα*, σ.114
- 27 Delana, *Graffiti Designs & Styles: Tagging, Bombing and Painting*, Weburbanist, <https://weburbanist.com/2009/09/24/graffiti-designs-styles-tagging-bombing-painting/> (Πρόσβαση 4/5/2018).
- 28 Θεοδόσης, Μενέγος, *Τοιχοδρομίες*, χ.σ.
- 29 ό.π.
- 30 Όλγα. Τ. Κοζάκου, *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ.13-14.
- 31 Αναφέρεται ως κύκλος σπουδών διότι μπορούν να επαναλαμβάνονται με εξελικτική πορεία και σε μεγαλύτερες τάξεις και ηλικίες με την ίδια δομή αλλά με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας.
- 32 Charman, *Διδακτική της τέχνης*, σ.378.

**ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΕΧΝΩΝ
ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Πρόεδρος:
Άννα Ταμπάκη

Βασιλική Αρβανιταντώνη
Η ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ, Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥΣ
ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Με αφορμή την δημιουργία των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹ και τις αλλαγές που θα προκύψουν στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, στη συγκεκριμένη εισήγηση θα δοθεί έμφαση στη δεκαπενταετή προσφορά των προαιρετικών πολιτιστικών προγραμμάτων τα οποία πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούν όλες τις τέχνες και θέματα πολιτισμού. Μέσα από ένα τεράστιο όγκο δουλειάς όλων των ετών θα παρουσιαστεί ένα μικρό δείγμα αυτής, επικεντρώνοντας κυρίως στα πολιτιστικά προγράμματα σε θέματα τεχνών τα οποία υλοποιήθηκαν κυρίως από εκπαιδευτικούς αντίστοιχων ειδικοτήτων (θεάτρου, μουσικής, εικαστικών) αλλά και εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας με τους/τις μαθητές/τριές τους στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά.

Ο θεσμός των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων²

Οι θέσεις των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων σε όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν δημιουργηθεί από το 2003.³ Κύριος στόχος του θεσμού αυτού είναι η προώθηση των Πολιτιστικών Θεμάτων και των Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων, μέσα από την υλοποίηση προαιρετικών πολιτιστικών προγραμμάτων. Γενικότερα, στόχος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ανάδειξη της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής πλευράς της Παιδείας καθώς και η ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση.

Το έργο των Υπευθύνων αυτών των θέσεων είναι ενημερωτικό, επιμορφωτικό, συντονιστικό και υποστηρικτικό:⁴ επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές για την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων, συμβάλλουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων, υποστηρίζουν και παρακολουθούν τα πολιτιστικά προγράμματα που υλοποιούνται, διοργανώνουν ενημερωτικές συναντήσεις και εκδηλώσεις παρουσίασης των προγραμμάτων, συνεργάζονται με εγκεκριμένους φορείς και τοπικές αρχές για την υποστήριξη πολιτιστικών,

εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων, την προώθηση θεματικών δικτύων, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, διοργανώνουν σεμινάρια, ημερίδες και βιωματικά εργαστήρια πάνω σε θέματα τέχνης και πολιτιστικής παράδοσης με σκοπό να βοηθήσουν όσο μπορούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Τι προσφέρουν τα πολιτιστικά προγράμματα στην εκπαίδευση;

Κατ' αρχάς, μέσα από την εκπόνηση ενός πολιτιστικού προγράμματος⁵ στο σχολείο τα παιδιά αποκτούν συνείδηση της ανθρώπινης δημιουργίας και της πολιτιστικής τους ταυτότητας αφού το πρόγραμμα είναι μια δημιουργική διαδικασία μαθητών και εκπαιδευτικών που έχει ως αντικείμενό της την καλλιέργεια της αισθητικής και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων πολιτισμού και των τεχνών μέσα από δράσεις που αφορούν τους θεματικούς άξονες που αναφέρονται παρακάτω. Το πολιτιστικό πρόγραμμα είναι εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό αφού ακολουθεί συγκεκριμένη στοχοθεσία, θέμα, μεθοδολογία και δίνει έμφαση στη βιωματική διαδικασία που στόχο έχει οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τη μάθηση μέσα από έρευνα, στόχους, ομαδική δουλειά, δημιουργικότητα, δράση, αξιολόγηση.

Επιπλέον, γίνεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ενός θέματος με την υποστήριξη του/της Υπευθύνου πολιτιστικών θεμάτων, την καθοδήγηση υλοποίησης ενός προγράμματος, την προώθηση νέων ιδεών, τον εμπλουτισμό της θεματολογίας, την παροχή υλικού και λύσεων σε τυχόν δυσκολίες. Επίσης, η συνεργασία με τις τοπικές αρχές, πολιτιστικούς φορείς και συλλόγους, καθώς και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την υποστήριξη των προγραμμάτων συμβάλει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Τα προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται εντός σχολικού ωραρίου (στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης,⁶ με διάχυση σε όλα τα μαθήματα, στο ολόημερο, στα μαθήματα ειδικότητων). Στο πρόγραμμα μπορούν να συμμετέχουν, εκτός από τους/τις δασκάλους/ες και νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων.

Στο πλαίσιο εφαρμογής των Πολιτιστικών Προγραμμάτων είναι δυνατόν να αναπτυχθούν δράσεις που αφορούν τους θεματικούς άξονες:⁷ Θέατρο – θεατρικό εργαστήριο, Θεατρική παράσταση, Εικαστικά – εικαστικό εργαστήριο, Μουσική – μουσικό εργαστήριο, Χορός – εργαστήριο χορού, Πολιτιστική παράδοση, Αειφορία και πολιτισμός, Λαογραφία, Μουσεία-αρχαιολογικοί χώροι-μνημεία, Ιστορία-Μυθολογία, Φωτογραφία – λέσχη φωτογραφίας, Μαθητικός Τύπος-Περιοδικό, Μ.Μ.Ε., Κινηματογράφος – ντοκιμαντέρ - οπτικοακουστικά μέσα, Ραδιόφωνο, Λογοτεχνία, Φιλαναγνωσία, Σχολική βιβλιοθήκη, Ανθρώπινα δικαιώματα-δικαιώματα παιδιού, Αρχιτεκτονική-αρχιτεκτονική χώρου, Εθελοντισμός.

Τα πολιτιστικά προγράμματα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά: θέματα που εμπίπτουν στις τέχνες

Η αξιοποίηση των τεχνών είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν ευαισθησία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Τα πολιτιστικά προγράμματα και συγκεκριμένα τα προγράμματα σε θέματα τεχνών εισήγαγαν νέο περιεχόμενο, νέα προσέγγιση και νέες δραστηριότητες, που έκαναν τους μαθητές περισσότερο δραστήριους και ευαίσθητους σε αυτά τα θέματα αφού η εικόνα, η κίνηση, η μουσική δεν έχουν συγκεκριμένη γλώσσα ή νόημα, αλλά ατομική ή και συλλογική έκφραση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί των γνωστικών αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής (ΠΕ79 Μουσικής, ΠΕ91 Θεάτρου, ΠΕ08 Εικαστικών) οι οποίοι συνδυάζοντας την επιστημονική τους γνώση και την εμπάθυση στο αντίστοιχο αντικείμενο, γνωρίζουν πώς να καθοδηγούν τα παιδιά στις μορφές τέχνης που τα ενδιαφέρουν και να τα παροτρύνουν στην ενασχόληση με αυτές με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Σημαντική ήταν επίσης και η συμβολή όσων εκπαιδευτικών βοήθησαν τους μαθητές/τριες να μάθουν να εκφράζονται και μέσω της τέχνης, να καλλιεργούν τη φαντασία και την παρατήρηση, να συνδέουν την τέχνη με την κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αρχικά συνέβαλαν στην υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων ως συμμετέχοντες/χουσεσ με συντονιστές κυρίως δασκάλους/ες, όμως στην συνέχεια εκπόνησαν προγράμματα και ως συντονιστές/στριες και συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας και άλλων ειδικοτήτων. Η συνεργασία όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών διαμόρφωσε μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα με νέες ιδέες, διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, νέες μορφές μάθησης και με αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.

Αν και από το 2004 έως 2018 έχουν υλοποιηθεί 3.513 πολιτιστικά προγράμματα σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, θα αναφερθώ στα στοιχεία των προγραμμάτων της τελευταίας θητείας μου ως υπεύθυνης πολιτιστικών από το 2012 έως το 2018.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 τα τελευταία 6 σχολικά έτη (2012-2018) έχουν υλοποιηθεί συνολικά 2.099 πολιτιστικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πειραιά εκ των οποίων 505 (Πίνακας 2) αφορούν θέματα τεχνών (εικαστικά, μουσική, θέατρο, χορός, κινηματογράφος, φωτογραφία).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΕ ΠΕΙΡΑΙΑ	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ:	352	486	401	427	221	212
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ:	498	762	852	626	328	360
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ:	7742	11737	13190	8993	5071	5323
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ:	99	150	174	150	106	107

Στους Πίνακες 2 και 3 σε μια πρώτη μελέτη καταγράφονται στοιχεία σχετικά με την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων σε θέματα τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πειραιά και την συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικότητων σε αυτά (2012 – 2018).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Υλοποιημένα Πολιτιστικά προγράμματα σχετικά με τις τέχνες	Σχολικό έτος 2012-13 (352 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)	Σχολικό έτος 2013-14 (486 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)	Σχολικό έτος 2014-15 (401 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)	Σχολικό έτος 2015-16 (427 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)	Σχολικό έτος 2016-17 (221 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)	Σχολικό έτος 2017-18 (212 συνολικά πολιτιστικά προγράμματα)
Εικαστικά	33	29	26	17	12	9
Μουσική	24	20	22	17	10	12
Θέατρο	23	41	29	26	15	19
Χορός	4	12	16	3	5	6
Κινηματογράφος	5	1	7	4	3	1
Φωτογραφία	3	3		1	1	1
Τέχνες		7	11	14	3	10
ΣΥΝΟΛΟ	92	113	111	82	49	58
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΤΕΧΝΩΝ: 505						

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΕ ΠΕΙΡΑΙΑ	Σχολικό έτος 2012-13		Σχολικό έτος 2013-14		Σχολικό έτος 2014-15		Σχολικό έτος 2015-16		Σχολικό έτος 2016-17		Σχολικό έτος 2017-18	
Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υλοποίησαν πολιτιστικό πρόγραμμα ή συμμετείχαν σε αυτό	Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα		Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα		Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα		Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα		Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα		Συντονιστές πολιτιστικών προγραμμάτων Συμμετέχοντες σε πολιτιστικά προγράμματα	
ΠΕ08 Εικαστικών	1	11	9	22	5	25	1	15	6	12	2	13
ΠΕ79 (16) Μουσικής	6	12	15	17	11	28	7	21	5	9	6	6
ΠΕ91 (32/18) Θεατρικής Αγωγής	3	11	5	23	3	14	8	3	3	9	4	8
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής		8	10	22	18	34	8	27	5	11	8	7
ΠΕ86 (20/19) Πληροφορικής		9	3	13	1	20	6	17	2	10	1	7
ΠΕ06 Αγγλικών	7	6	9	9	13	20	11	11	11	6	7	2
ΠΕ05 Γαλλικών			1	4	4	2	1	5	1	1		1
ΣΥΝΟΛΟ	17	57	52	110	55	143	42	99	33	58	28	44

Στον Πίνακα 2 ο αριθμός των υλοποιημένων πολιτιστικών προγραμμάτων σχετικά με τέχνες αντιστοιχεί σε συντονιστές/στριες δασκάλους/ες, νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ενώ στον Πίνακα 3 αναφέρονται αναλυτικά ανά ειδικότητα (εκτός δασκάλων και νηπιαγωγών) ο αριθμός των συντονιστών/στριών και των συμμετεχόντων/χουσών σε πολιτιστικά προγράμματα δημοτικών σχολείων. Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δεν είναι Αισθητικής Αγωγής, αρκετά προγράμματα που συντόνιζαν ή συμμετείχαν είχαν θέμα σχετικό με τις τέχνες.

Είναι σαφές ότι η συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε θέματα τεχνών στα πολιτιστικά προγράμματα είναι δείγμα της αναγνώρισης της προσφοράς τους μέσα από το εκπαιδευτικό τους έργο και της ανάγκης υποστήριξης των προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στα μαθήματα της καλλιτεχνικής παιδείας.

Ειδικότερα, με την εισαγωγή της Αισθητικής Αγωγής το 2010-11 (Εικαστικά, Μουσική και Θεατρική Αγωγή) στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα⁸ αλλά και την υπουργική απόφαση το 2013 στην οποία διευκρινίζεται ότι πρόγραμμα μπορούν να υλοποιήσουν και οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων είτε αυτόνομα είτε σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς,⁹ η συμμετοχή αυτών σε πολιτιστικά προγράμματα ήταν συνεχώς αυξανόμενη έως το 2016.

Από το σχολικό έτος 2016-17 εφαρμόζεται ο Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας με λειτουργικότητα από 4/θέσια και πάνω. Όμως, παρόλο που προσελήφθησαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε όλα τα δημοτικά σχολεία, η μείωση ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής και η αφαίρεση της Ευέλικτης Ζώνης και της Θεατρικής Αγωγής στην Ε και ΣΤ τάξη¹⁰ είχε ως αποτέλεσμα την δυσκολία συμμετοχής των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων ειδικοτήτων σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, στις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «*Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*» (2016 & 2017) αναφέρεται η μείωση του αριθμού των συμμετεχόντων/χουσών και των συντονιστών/στριών στα προγράμματα¹¹ με επακόλουθο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Αισθητικής Αγωγής να συμμετέχουν όλοι/ες ενεργά σε πολιτιστικά προγράμματα αλλά στο σχέδιο υποβολής κάθε προγράμματος να γράφεται το όνομα ενός ή δύο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Παρ' όλα αυτά, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι συνέχισαν και συνεχίζουν να προσφέρουν στα προγράμματα και ας μην αναφέρονται σε αυτά.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως με την ενεργό συμμετοχή των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών της τέχνης ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και αναπτύσσονται δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, βελτιώνεται το επίπεδο υλοποίησης των πολιτιστικών προγραμμάτων και με την υποστήριξή τους οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικοί τίτλοι προγραμμάτων με θέματα τεχνών τα οποία υλοποίησαν εκπαιδευτικοί αντίστοιχων ειδικοτήτων και αποτυπώνουν την ποικιλία, την πρωτοτυπία αλλά και τη διαφορετική προσέγγιση αυτών: «*Φίγκαρο... Φίγκαρο... Φίγκαρο*» (2013, 9^ο ΔΣ Πειραιά), «*Οι μελωδίες της ευτυχίας – αφιέρωμα στο μουσικό θέατρο*» (2013, Ράλλεια ΠΔΣ), «*Από το χαρτί στη σκηνή: ζωντανεύοντας ένα λογοτεχνικό έργο*» (2013, 1^ο ΔΣ Ν. Φαλήρου), «*Ο μαγικός και συναρπαστικός κόσμος της εικονογράφησης: κόμικς και δημιουργοί- γνωριμία με τη μουσική Disney*» (2013, 5^ο ΔΣ Σαλαμίνας), «*Εργαστήρι κουκλοθέατρου*» (2013, 1^ο ΔΣ Περάματος), «*Δημοτικό τραγούδι - χελιδόνισμα*» / «*Θέατρο Σκιών (Καραγκιόζης)*» (2014, 33^ο ΔΣ Πειραιά), «*Ποίηση και μουσική*» (2014, 53^ο ΔΣ Πειραιά), «*Ιφιγένεια: μύθος και πραγματικότητα*» (2014, 2^ο ΔΣ Α. Ι. Ρέντη), «*Η έννοια της ελευθερίας μέσα από το θεατρικό έργο του Ευγένιου Τριβιζά: Το όνειρο του σκιάχτρου*» (2014, 12^ο ΔΣ Νίκαιας), «*Γνωριμία με τα μουσικά όργανα*» (2014, 11^ο ΔΣ Κερατσινίου), «*Γνωριμία με το έργο του Μάνου Ελευθερίου*» (2014, 22^ο ΔΣ Κερατσινίου), «*Ιστορίες με χρώματα και κλωστές*» (2014, ΔΣ Γαλατά), «*Η τέχνη του ψηφιδωτού τότε και τώρα*» (2015, 15^ο ΔΣ Πειραιά), «*Περπερούνα*» (2015, 23^ο ΔΣ Πειραιά), «*Γνωρίζοντας τον Αριστοφάνη μαθαίνω την αρχαία ελληνική μουσική και το θέατρο*» / «*Ίχνη ιστορίας: γνωριμία με το ντοκιμαντέρ*» (2015, Ράλλεια ΠΔΣ),

«Ταξίδι στον κόσμο των τεχνών» (2015, 1^ο ΔΣ Κορυδαλλού), «Η πολιτιστική παρουσία και προσφορά του ρεμπέτικου τραγουδιού» (2015, 15^ο ΔΣ Νίκαιας), «Γνωριμία με το έργο του Σταύρου Κουγιουμτζή» (2015, 14^ο ΔΣ Κερατσινίου), «Τέχνη και μαθηματικά» / «Ταξιδεύοντας με τον Πέτρο και το λύκο στη μουσική, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα» (2015, 1^ο ΔΣ Αίγινας), «Το γέλιο στη σκηνή: μαθαίνω την κωμωδία» (2016, Ράλλεια ΠΔΣ), «Solo otutti? γνωριμία με τη συμφωνική ορχήστρα και μια σπουδή στην έννοια της αλληλεγγύης» / «Χορογραφώντας τα έργα τέχνης μέσω οπτικού προγραμματισμού» / «Μικροί περιηγητές του αρχαίου ελληνικού θεάτρου» (2016, 1^ο ΔΣ Κορυδαλλού), «Μίμησις πράξεως: γνωριμία με το αρχαίο θέατρο» (2016, 23^ο ΔΣ Νίκαιας), «Γνωριμία με το θέατρο στην τάξη μέσω δραματοποίησης του μύθου της Γοργόνας» (2017, 20^ο ΔΣ Πειραιά), «Χορεύοντας με τη φύση» (2017, 26^ο ΔΣ Πειραιά), «Από την οθόνη στη σκηνή, από τη σκηνή στην οθόνη» (2017, Ράλλεια ΠΔΣ), «Τα παιδιά ζωγραφίζουν στους τοίχους» (2017, 7^ο και 10^ο ΔΣ Κερατσινίου), «Η τέχνη ενάντια στη φτώχεια και τον αποκλεισμό. Ένα παράδειγμα: el sistema-el sistema grece» (2018, 1^ο ΔΣ Ν. Φαλήρου), «Εικονογράφηση παραμυθιού» (2018, 23^ο ΔΣ Νίκαιας), «Μουσική και παραμύθια» (2018, 2^ο ΔΣ Περάματος).

Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών

Ως Υπεύθυνη πολιτιστικών θεμάτων επιδίωξα να γίνει κατανοητό στους εκπαιδευτικούς πως τα πολιτιστικά προγράμματα αποσκοπούν στο όφελος των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα. Προώθησα, μέσα από τις δράσεις των πολιτιστικών προγραμμάτων, την ενδοσχολική και διασχολική συνεργασία με στόχο την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών είτε της ίδιας σχολικής μονάδας είτε διαφορετικών σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, για την επιμόρφωση και την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών έχουν διοργανωθεί και υλοποιηθεί 114 σεμινάρια, ημερίδες, εργαστήρια (εκ των οποίων 31 αφορούσαν τις τέχνες). Τα θέματα των επιμορφώσεων αφορούσαν κυρίως τη μουσειακή εκπαίδευση, το θέατρο, τη μουσική, τα εικαστικά, τη φιλαναγνωσία, τον κινηματογράφο, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτιστική παράδοση.

Η εμπειρία μου ως Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων (2003 έως σήμερα) και η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πολιτιστικά προγράμματα με οδήγησαν στη έκδοση ενός έντυπου υλικού με προτάσεις εκπόνησης προγραμμάτων και παραδείγματα σχεδίου ανάπτυξης πολιτιστικών προγραμμάτων για κάθε θεματικό άξονα¹² αλλά και την δημιουργία του ιστολογίου πολιτιστικών θεμάτων «Πολιτισμός και τέχνες στην εκπαίδευση».¹³

Αποτιμήσεις υλοποίησης των πολιτιστικών προγραμμάτων, συμπεράσματα και προτάσεις

Μετά την ολοκλήρωση των πολιτιστικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί αποστέλλουν στους/στις υπευθύνους σχολικών δραστηριοτήτων έντυπα αποτίμησης των προγραμμάτων που υλοποίησαν όπου παρουσιάζουν τις δράσεις που πραγματοποίησαν με τους/τις μαθητές/τριές τους και καταγράφουν συμπεράσματα και προτάσεις βελτίωσης για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Σε μια πρώτη καταγραφή αυτών των στοιχείων από την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων (2015-2018) αναφέρονται παρακάτω κάποια αποτελέσματα σε φθίνουσα σειρά ανάλογα με τη συχνότητα των απαντήσεων.

1. Όσον αφορά τα θετικά στοιχεία υλοποίησης των πολιτιστικών προγραμμάτων προέχουν η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας, έκφρασης και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, το ευχάριστο κλίμα και η ψυχαγωγία, η έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων – η καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η συμμετοχή και ένταξη παιδιών με μαθησιακά και άλλα προβλήματα στο σύνολο της τάξης, η ανάδειξη ταλέντων/δεξιοτήτων και η αποδοχή και εκτίμηση από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.
2. Απαντήσεις όσον αφορά στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν: συνεργασία και συμμετοχή γονέων στην υλοποίηση των προγραμμάτων-πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων - σημαντικές συνεργασίες με άλλα σχολεία ή τάξεις του ιδίου σχολείου- διασύνδεση και συνεργασία σχολείου με φορείς της τοπικής κοινωνίας – εξαιρετική συνεργασία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών.
3. Στα αρνητικά αναφέρονται κυρίως η δυσκολία/αδυναμία υλοποίησης όλων των δράσεων για οικονομικούς λόγους, μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ή μη επαρκή χρόνο.
4. Οι κυριότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση υλοποίησης των προγραμμάτων είναι η οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και υποστήριξη, η επαναφορά της Ευέλικτης Ζώνης στο αναλυτικό πρόγραμμα για Ε΄ και Στ΄ τάξη με ταυτόχρονη μείωση της διδακτέας ύλης ώστε να μπορούν να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Συνοψίζοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι οι δράσεις των εκατοντάδων συμμετεχόντων/χουσών εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και χιλιάδων μαθητών/τριών, η ανάδειξη των έργων τους στην τοπική κοινωνία φανερώνουν

το σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν και διαδραματίζουν τα πολιτιστικά προγράμματα στη λειτουργία ενός δημιουργικού σχολείου. Προσδοκούμε, όλοι και όλες που συμμετείχαμε ενεργά στην υλοποίηση των πολιτιστικών προγραμμάτων, να συνεχίσουν να αποτελούν αυτά οργανικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και συνάμα να εξακολουθούν να αποτελούν καινοτόμες δράσεις με την στοχευμένη παιδαγωγικά και επιστημονικά συμβολή των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 *Νόμος 4547/18 για τις Δομές Εκπαίδευσης (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις)* σύμφωνα με τον οποίο ιδρύονται Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)- Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α) στα οποία «... καταγράφονται σε ειδική ηλεκτρονική πλατφόρμα τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από τις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους, τα μελετούν και τα λαμβάνουν υπόψη για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του προγραμματισμού τους στις ανάγκες των σχολικών μονάδων που υποστηρίζουν».
- 2 Βασιλική Αρβανιταντώνη, Γιώργος Βούλγαρης, Νίκος Γουλόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Αγωγή Υγείας- Πολιτιστικά Θέματα: Ενημερωτικό και υποστηρικτικό υλικό για εκπόνηση Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων στα Δημοτικά και τα Νηπιαγωγεία*, Κιβωτός, 2008, σ.37.
- 3 Υπουργική απόφαση Γ7/69259 & 69260/10-07-2003 και Γ7/106137/ 30-09-03 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ.
- 4 Σύμφωνα με την Υ.Α. 92998/Γ7/10-8-2012 (ΦΕΚ 2314 Β΄/10-08-2012) «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».
- 5 Παράρτημα VII της εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ Γ7/108800/19-10-2006 & Γ7/11730/19-10-2007.
- 6 Σύμφωνα με την ΥΑ Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 - ΦΕΚ Β΄/1280/13.9.2005 Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «...β. Η Ευέλικτη Ζώνη ή Ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων, αποτελεί ομπρέλα στην οποία εντάσσονται όλες οι σχολικές δραστηριότητες και τα προαιρετικά προγράμματα.... δ. Με την Ευέλικτη Ζώνη προωθούνται νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίες συναρτώνται με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των σύστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με έμφαση στην καθοδηγούμενη διερεύνηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, κ.ά.».
- 7 Βλ. τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας Γ7/127365/17-11-2003, Γ7/108800/19-10-2006, Γ7/11730/19-10-2007, 118425/Γ7/14/10/2011, 188142/ ΓΔ4/2-11-2017.
- 8 Υπουργική Απόφαση.Φ.12/620/61531/Γ1/2010 - ΦΕΚ 804/Β/09-6-2010.
Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
Υπουργική Απόφαση Φ.12/879/88413/Γ1/20-7-2010 (ΦΕΚ 1139/2010, τ. Β΄): «Διδασκαλία-πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)-επανεξέταση και επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολόημερου προγράμματος».

Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας Φ.50/289/108596/Γ1/3-9-2010 «Ολοήμερο σχολείο. Ωράριο λειτουργίας και Πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων».

- 9 Στην Υπουργική απόφαση 126889/Γ7/11-09-2013 αναφέρεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11), Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ 06), Γαλλικής Φιλολογίας (ΠΕ 05), Γερμανικής Φιλολογίας (ΠΕ 07), Μουσικής (ΠΕ 16), Καλλιτεχνικών (ΠΕ 08), Πληροφορικής (ΠΕ 19.20) & Θεατρικών Σπουδών (ΠΕ 32), Δραματικής τέχνης (ΠΕ 18 οι οποίοι υπηρετούν στην Π/θμια Εκπ/ση, δύνανται να υλοποιούν Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.
- 10 Υπουργική Απόφαση Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016 Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου «...Αισθητική Αγωγή: Εικαστικά, Μουσική και Θεατρική Αγωγή. Το μάθημα των Εικαστικών διδάσκεται για 2 ώρες στις Α΄ και Β΄ τάξεις και για 1 ώρα στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις. Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται για 1 ώρα εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής για 1 ώρα στις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις... Η Ευέλικτη Ζώνη διδάσκεται για 3 ώρες στις τάξεις Α΄ & Β΄ και για 2 ώρες στις τάξεις Γ΄ & Δ΄... Το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης μπορεί να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων για συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου...».
- 11 Σύμφωνα με τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας 170596/ΓΔ4/13-10-2016 & 188142/ΓΔ4/2-11-2017.
- 12 Βασιλική Αρβανιταντώνη, *Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεματικοί άξονες: εικαστικά - θέατρο - μουσική – χορός- μαθητικός τύπος - μ.μ.ε – φωτογραφία - οπτικοακουστικά μέσα*, Κιβωτός, 2010
Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεματικοί άξονες: πολιτιστική παράδοση - λογοτεχνία. Κιβωτός, 2010.
- 13 Ιστολόγιο «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» (<http://blogs.sch.gr/varvan/>) με αναρτημένο υποστηρικτικό υλικό σε θέματα πολιτιστικής παράδοσης και τεχνών για την εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων, υλοποιημένα προγράμματα σχολικών μονάδων ΠΕ Πειραιά και ενημερωτικό υλικό επιμόρφωσης.

Ελένη Γεωργίου

**Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ DEvised THEATRE ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ,
ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Οι αλλαγές που επέφερε το Νέο Σχολείο,¹ που στην ανάπτυξή του εξελίχτηκε στον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου,² με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στόχο του οποίου η επίτευξή του θα ήταν θετικό να συζητηθεί εκ νέου, έδιναν και συνεχίζουν να δίνουν έμφαση στην καινοτομία, στην αισθητική καλλιέργεια, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη συμμετοχή στα κοινά και στην ανθρώπινη αλληλεγγύη.³ Σε αυτό το πλαίσιο τα τελευταία χρόνια, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εισήχθη και προωθείται δυναμικά η ιδέα ανάληψης, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης πλήθους Καινοτόμων Σχολικών Προγραμμάτων.⁴ Στη χώρα μας η εφαρμογή των Προγραμμάτων αυτών είναι προαιρετικού χαρακτήρα και εντάσσεται σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που επιτάσσει προσήλωση στη διδακτέα ύλη.⁵ Ο στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η αλλαγή των διαδικασιών μάθησης από το ατομικό στο συλλογικό και από το παθητικό στο βιωματικό, για την ολιστική διερεύνηση της γνώσης και για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Ως καινοτομία θεωρείται η πρωτοποριακή αντίληψη και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η καινοτομία χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, τη χρήση νέων διδακτικών μέσων και την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων.

Τα Καινοτόμα Προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία μας είναι: α) τα διεπιστημονικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων κ.ά., β) τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης (ανάλογου περιεχομένου με τα προαναφερθέντα) και γ) τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση όλων των ανωτέρω προγραμμάτων προϋποθέτουν μια εξελικτική διαδικασία στοχοθεσίας, έρευνας, συλλογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης η οποία προσομοιάζει στη θεατρική διαδικασία.

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς που με το συγκερασμό εκπαιδευτικών και πολιτιστικών στοιχείων μεταλαμπαδεύει και διαμορφώνει την αντίληψη για τον κόσμο, διδάσκει την κατανόηση και την αποδοχή και εν μέρει διαμορφώνει την κοινωνία του μέλλοντος. Για την επίτευξή των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιούνται πολλά στοιχεία που εκφράζονται μέσα από πολιτιστικά και πολιτισμικά επιτεύγματα.⁶

Στη σχολική κοινότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαμορφώνεται ο χώρος όπου θα αναπτυχθεί η ταυτότητά τους. Αξίζει, μάλιστα, να σημειώσουμε πως υπάρχουν σχολεία που εστιάζουν στη μορφοποίηση της διδασκαλίας τους πάνω σε πολιτισμικές αρχές με ορίζοντα την εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών αλλά και τη δια βίου μάθηση.⁷ Σε κάθε περίπτωση η αλληλεξάρτηση του πολιτισμικού - πολιτιστικού περιβάλλοντος με το σχολείο είναι εμφανής.

Στις μέρες μας, στην υπηρεσία της εκπαίδευσης έχουν τεθεί οι τέχνες, αυτόνομες αλλά και ως εργαλείο μάθησης, με κεντρικούς πυλώνες την αισθητική, δημιουργική και κριτική σκέψη.⁸ Μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία ο μαθητής αναπτύσσει τις γνωστικές ικανότητες που του επιτρέπουν να αναλύει, να κρίνει, να ερμηνεύει και να περιγράφει τις εκφραστικές ποιότητες που κρύβονται στα έργα τέχνης αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον.⁹ Η επαφή με κάθε μορφή τέχνης αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό του ατόμου.¹⁰

Ας δούμε όμως τον πραγματικό ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση και τα οφέλη από την παραστατική διαδικασία. Από την ελεύθερη αλλά δυναμική σχέση νοήματος - παρουσίασης της Performance και την ανοιχτή σχέση του Devised Theatre με την εκπαιδευτική διαδικασία, έως την πλήρως οργανωμένη παράσταση, το παραστατικό γεγονός, με το ιστορικό μιας μακρόχρονης προετοιμασίας, αποτελεί στα χέρια του εκπαιδευτικού το πιο πλήρες εκπαιδευτικό εργαλείο. Εργαλείο που λειτουργεί ως φορέας πολιτισμού και γνώσης, τα αποτελέσματα του οποίου παραμένουν αναλλοίωτα από το χρόνο στη μνήμη των εμπλεκομένων, παρά τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της θεατρικής πράξης η οποία πεθαίνει εν τη γενέσει της.

Το θέατρο είναι ένα εργαλείο με το οποίο θα μπορούσε να αναπτυχθεί οποιαδήποτε θεματική Καινοτόμου Προγράμματος, με έμφαση όμως στην επεξεργασία του μέσα από ένα πλαίσιο πολιτιστικό. Απαλλαγμένο από τα βάρη μιας κακώς νοούμενης θεατρικότητας που του προσάπτουν όσοι δεν ειδικεύονται σε αυτό μπορεί να γίνει η αφορμή αλλά και το αποτέλεσμα κάθε μαθησιακής διεργασίας που εκτελείται σε κάθε χώρο της σχολικής μονάδας.

Ο Brian Wooland εύστοχα αναφέρει: «Για να κάνετε καλό Δράμα χρειάζεστε την αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου[...]».¹¹ Οι παλιοί δάσκαλοι του θεάτρου, οι μεγάλοι θεατράνθρωποι και οι θεωρητικοί του θεάτρου σωστά υπογράμμισαν ότι η μόνη απαίτηση για τη δημιουργία θεάτρου είναι η ύπαρξη θεατή και ηθοποιού και ο σκοπός του είναι το μήνυμα που απευθύνεται από τον πομπό ηθοποιό στο δέκτη θεατή. Με αυτή την οπτική, οι άμεσα εμπλεκόμενοι με την τέχνη μπορούν να κάνουν θέατρο οπουδήποτε, με κάθε δυνατό τρόπο. Θεατρολόγοι και ηθοποιοί, οι άνθρωποι δηλαδή που γνωρίζουν τις τεχνικές

του θεάτρου και τη λειτουργία τους, απαλλαγμένοι από τη «θεατρικότητα» του θεάτρου και τα στερεότυπά του, μπορούν εύκολα να προσαρμόσουν στα δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία σχολικής παράστασης.

Γιατί να επιλέξουμε το θέατρο και την παράσταση ως μέσο για την ανάπτυξη ενός Καινοτόμου Προγράμματος; Γιατί η συλλογική τέχνη του θεάτρου αποτελεί σημαντικό μέσο ανάπτυξης και εξωτερίκευσης, με μια εμπλοκή του πραγματικού με το φανταστικό που προσφέρει ασφάλεια, δια μέσου της οποίας καλλιεργούνται αρχές και αξίες.

Τι είναι όμως το Devised Theatre; Θα μπορούσαμε απλώς να απαντήσουμε: συλλογική δραστηριότητα που εστιάζει στη διαδικασία, στον τρόπο ανάπτυξης του παραστατικού γεγονότος.¹² Πρόκειται για μια μορφή θεάτρου που δεν έχει μόνο καλλιτεχνικό σκοπό αλλά εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό.¹³ Αποτελεί θεατρικό είδος που προέρχεται από το σκηνικό πειραματισμό της δεκαετίας του '60 και εντάσσεται στις αναζητήσεις του μεταμοντερνισμού.¹⁴ Προέκυψε από τα κοινωνικά κινήματα της εποχής που αιτούνταν τη δημιουργική διαδικασία, τον εκδημοκρατισμό του θεάτρου, την ισότητα και την ελευθερία έκφρασης.¹⁵ Ως είδος περιλαμβάνει το Συμμετοχικό Θέατρο, το Θέατρο της Κοινότητας, το Σωματικό Θέατρο, το Θέατρο των Εικαστικών Τεχνών. Αποτελεί θεατρική διαδικασία που κινητοποιείται από την πρόθεση μιας ομάδας ατόμων που επιθυμούν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες να ερευνήσουν, να συλλέξουν, να συνθέσουν, να πειραματιστούν και τελικά να δημιουργήσουν ένα θεατρικό δρώμενο από τα δεδομένα της έρευνάς τους, εφαρμοσμένο σε ένα πλαίσιο αυτοσχεδιασμών. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η έρευνα, το παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και τα βασικά εργαλεία για τη δημιουργία του είναι η πρόθεση (η ιδέα), η έρευνα γύρω από αυτή και το σώμα. Η δημιουργία του στηρίζεται στη συλλογικότητα, στο συνδυασμό όλων των τεχνών και στην αναζήτηση διαρκώς νέων αφηγηματικών τρόπων. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μια σταθερή αντίληψη περί του κειμένου της παράστασης γιατί αυτό που επιτρέπει το Devised Theatre είναι η επιλογή ανάμεσα στη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία. Είναι λοιπόν κατανοητό πόσο σημαντικό εργαλείο μπορεί να γίνει στα χέρια ενός εκπαιδευτικού αυτό το θεατρικό είδος και με πόσους πολλούς τρόπους μπορεί να λειτουργήσει για μαθητές κάθε ηλικίας, ανεξαρτήτως της μαθησιακής προόδου τους και του επιπέδου κατάρκτησης της γλώσσας.

Το συγκεκριμένο θεατρικό είδος αποτελεί ιδανικό μέσο για τη διερεύνηση ενός θέματος και την επεξεργασία του για τη δημιουργία μιας παράστασης. Θα διερευνήσουμε λοιπόν πώς από ένα είδος θεάτρου που προέρχεται από το σκηνικό πειραματισμό, μπορούμε να οργανώσουμε, να αναπτύξουμε και να ολοκληρώσουμε ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα που θα μπορούσε να

πραγματοποιηθεί στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ως βασική δραστηριότητα της τάξης ή σε οποιοδήποτε μάθημα, με την συνεπικουρία των τεχνικών του συγκεκριμένου θεατρικού είδους. Θα διερευνήσουμε βήμα - βήμα, από την επιλογή του προγράμματος μέχρι την παρουσίασή του, πώς το θέατρο που, με άξονα τις δημοκρατικές διαδικασίες, εκκινεί από τη συλλογική δραστηριότητα, την έρευνα, τον αυτοσχεδιασμό, δημιουργεί πραγματικά καινοτόμες συνθήκες μάθησης, αναδεικνύοντας πολύπλευρα τις δυνατότητές του στη διαδικασία μάθησης. Με το Devised Theatre ως εκπαιδευτικό εργαλείο η ομάδα έρχεται, για οποιαδήποτε θεματική, σε επαφή με τη δυναμική όλων των τεχνών και δύναται να εντοπίσει και να κατανοήσει το αλληλένδετο ανάμεσα στη γνώση, την αισθητική και την ίδια τη ζωή. Με αυτή τη μέθοδο το αποτέλεσμα της ερευνητικής και δημιουργικής διαδικασίας δεν αποτελεί μόνο μια διαδρομή προς τη γνώση αλλά σχηματίζει και ένα πρωτότυπο καλλιτεχνικό προϊόν.

Θα αναδείξουμε πώς το Devised Theatre, λειτουργώντας τόσο ως εργαλείο μάθησης όσο και ως μορφή τέχνης, θα μπορούσε σε μια σχολική τάξη, με συστηματική έρευνα και ομαδική εργαστηριακή εργασία, βασισμένη στα βήματα της μεθόδου Project, να οδηγήσει στην υλοποίηση και την ολοκλήρωση ενός Καινοτόμου Προγράμματος οποιασδήποτε θεματικής με τελικό παραδοτέο όμως, τη δημιουργία παραστατικού κειμένου (γραπτού ή όχι) και την παρουσίασή του. Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Κυκλοφοριακή Αγωγή και Πολιτισμός, μπορούν κάλλιστα να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν μέσα από τα βήματα και τις δράσεις του Devised Theatre. Τα βασικά στοιχεία που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο είδος θεάτρου είναι «η συλλογική εργασία, ο ενεργητικός ρόλος της ομάδας κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας, ο διερευνητικός χαρακτήρας του εγχειρήματος, οι πολλές οπτικές γωνίες και προσεγγίσεις ενός θέματος, η αξιοποίηση ποικίλων θεατρικών τεχνικών και η δημιουργία κειμένου με βάση τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι».¹⁶

Πρώτο και βασικό βήμα από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι να τεθούν οι σωστοί στόχοι που αφορούν τόσο στη θεματική του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και στην επιλογή ανάπτυξής του με το Devised Theatre. Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι αναπτύσσονται σύμφωνα με το είδος του προγράμματος (πολιτιστικό, περιβαλλοντικό, αγωγής υγείας κ.ο.κ.) και στη δεύτερη εστιάζουν στα οφέλη που προκύπτουν από την εργασία με μια καθαρά θεατρική μέθοδο και αναπτύσσονται παράλληλα τόσο σε ένα πρώτο παιδαγωγικό επίπεδο όσο και σε ένα δεύτερο καθαρά καλλιτεχνικό.

Η στοχοθεσία μεταξύ άλλων, ως προς το παιδαγωγικό μέρος, προκαλεί το μαθητή να στοχάζεται πάνω στα θέματα που τον αφορούν, να εκφράζει απόψεις και συναισθήματα, να βιώνει μια πολύπλευρη μαθησιακή εμπειρία καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, την

ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα, τις αρχές της δημοκρατίας πάνω στις οποίες δομούνται οι σχέσεις της σχολικής ομάδας. Για το καλλιτεχνικό μέρος και την επιλογή του Devised Theatre ως μεθόδου υλοποίησης του προγράμματος, οι στόχοι αφορούν στη γνωριμία του μαθητή με το θέατρο, τους κώδικές του και τη θεατρική γραφή, στη βίωση μιας συλλογικής καλλιτεχνικής εμπειρίας και στη διαμόρφωση αισθητικής αντίληψης.

Δουλεύοντας σε ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα πεντάμηνης διάρκειας με τη μέθοδο Project μεγάλης διάρκειας,¹⁷ που αποτελεί μορφή συλλογικής εργασίας, ομαδοσυνεργατικής μάθησης¹⁸ η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής¹⁹ αλλά και της δημιουργικής²⁰ σκέψης και αναπτύσσει τις μεταγνωσικές δραστηριότητες²¹ και η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους τους συμμετέχοντες,²² ακολουθούμε ένα προς ένα τα βήματα της μεθόδου. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι στη μέθοδο Project κεντρικό ρόλο για το κεντρικό θέμα και τις προεκτάσεις του διαδραματίζουν η προδιάθεση, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των συμμετεχόντων. Αναλόγως στο Devised Theatre ο κεντρικός θεματικός άξονας και η ανάπτυξή του προκύπτουν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να δουλέψουν με τη συγκεκριμένη μέθοδο πρέπει να λάβουν υπόψη τους τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που συνεπάγεται τη συμμετοχή όλων στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, ανάλογα με τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες που προαποφασίζονται από την ομάδα έτσι ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους.

Οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν πρέπει να είναι τέτοιες ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ή με το περιβάλλον έρευνας και εργασίας, ανάλογα με το θέμα του Project, συνθήκη που θα βοηθήσει να αναπτυχθεί το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης και η ισομερής κατανομή υποχρεώσεων, οδηγώντας σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.²³ Η μέθοδος Project αφήνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν, προσφέροντας ευκαιρίες να αναδείξουν τις ικανότητές τους πάνω σε τομείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τα σχολικά καθήκοντα.²⁴ Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διαδικασία να βρίσκονται κοντά στους μαθητές επικουρικά, ως σύμβουλοι και βοηθοί και όχι ως κεντρικά πρόσωπα της διαδικασίας, παρέχοντας βοήθεια μόνο όταν αυτή είναι απαραίτητη.²⁵

Α) Στη συγκεκριμένη μέθοδο οι συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα θέμα συμβατό με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις

ανάγκες του προγράμματος, συζητούν και αποφασίζουν τις σχέσεις που θα επικρατούν μεταξύ τους, επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, αυτο-οργανώνονται, αποφασίζουν για την κατανομή του χρόνου και των ενεργειών τους, θέτουν συγκεκριμένους στόχους, επινοούν δικές τους μεθόδους για την εκπλήρωση αυτών, επιδιώκουν την ικανοποίηση των ατομικών αλλά και των ομαδικών ενδιαφερόντων τους, εντοπίζουν και αμβλύνουν τις εντάσεις και τις συγκρούσεις και αναγνωρίζουν τις παιδαγωγικές συνθήκες υπό τις οποίες τελεί όλη η διεργασία σε διαφορετικές περιστάσεις μάθησης.²⁶

Β) Όλα, στη μέθοδο Project, ξεκινούν από μια πρωτοβουλία που εκφράζεται, συζητιέται, γίνεται αποδεκτή και οργανώνεται από τα μέλη της ομάδας, τα οποία προγραμματίζουν και καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν.

Γ) Οι δραστηριότητες διακόπτονται για αναστοχασμό, για να σκεφτούν δηλαδή τα μέλη της ομάδας σχετικά με τα αποτελέσματα, τους τρόπους εργασίας και τις μορφές των διαπροσωπικών σχέσεων.

Σαφώς διακρίνονται τα εξής στάδια της μεθόδου:

1) Πρωτοβουλία – πρόταση.

2) Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με αυτή.

3) Από κοινού διαμόρφωση του πλαισίου δράσης (καθορισμός συμμετοχής δραστηριοτήτων, ρυθμού εργασίας, χρόνου εργασίας και επιθυμητών αποτελεσμάτων).

4) Υλοποίηση προγράμματος (δραστηριότητες, πρόβες, συγγραφή κ.ά).

5) Διαλείμματα ενημέρωσης (ανταλλαγή πληροφοριών, επιλογές – συνήθως διαρκεί κάποια λεπτά).

6) Διαλείμματα ανατροφοδότησης (ανακοίνωση αποτελεσμάτων, ανασύσταση οργάνωσης - συνήθως διαρκεί μια δυο διδακτικές ώρες).

7) Περάτωση προγράμματος (επίτευξη αποτελέσματος, παραστατικού γεγονότος).

Πρόκειται για επτά φάσεις που αποτελούν επτά μορφές δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα και στο Devised Theatre μπορούμε να διακρίνουμε επτά βήματα, συμβατά με τα προηγούμενα, στάδια, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μορφή θεάτρου δεν ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία και κανόνες.²⁷ Προτείνεται απλώς μια ακολουθία συμβατή με τη μέθοδο Project σύμφωνα με την οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων. Γι' αυτό το σχεδιασμό παρατίθενται τα επόμενα επτά στάδια.

1) Πρωτοβουλία - Πρόταση: Η δημιουργία μιας παράστασης Devised Theatre βασίζεται σε ένα ερευνητικό ερώτημα σε μία συνθήκη που αφορά ένα σύγχρονο κοινωνικό θέμα²⁸ που απασχολεί τα μέλη της ομάδας. Ανάλογα με τις ηλικίες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού

προγράμματος, με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών²⁹ μπορεί να εντοπιστεί το κατάλληλο για την κάθε ομάδα θέμα, πάνω στη σχετική με το πρόγραμμα θεματολογία. Σε αυτό το πρώτο στάδιο, για να ανοίξει το πεδίο των προτάσεων μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανοίξει το θέμα με καταιγισμό ιδεών, με προβολές με συζητήσεις, μπορεί επίσης μπαίνοντας σε ρόλο να δώσει τη σκυτάλη στους μαθητές, οι οποίοι μέσα από ένα συνδυασμό θεατρικών καταστάσεων και πραγματικότητας με παιγνιώδη χαρακτήρα θα εντοπίσουν και θα αναδείξουν τα θέματα που τα αφορούν πάνω στο συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο. Κατόπιν τα θέματα και οι προεκτάσεις τους κουβεντιάζονται από όλη την ομάδα.

2)Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις προτάσεις που τέθηκαν: Αυτό το βήμα συνδέεται με το προηγούμενο. Σε αυτό συναποφασίζεται η επικρατούσα πρόταση, ο εμπλουτισμός της και η διαδρομή ανάπτυξής της.

3)Από κοινού διαμόρφωση του πλαισίου δράσης (καθορισμός συμμετοχής δραστηριοτήτων, ρυθμού εργασίας, χρόνου εργασίας και επιθυμητών αποτελεσμάτων). Σε αυτό το στάδιο καθορίζεται το σαφές πλαίσιο πάνω στο οποίο θα κινηθεί η ομάδα της τάξης, ορίζονται υποομάδες, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τόσο για το πεδίο της έρευνας όσο και για το πεδίο ανάπτυξης, καθορίζονται οι χρόνοι έρευνας, συγγραφής, κατασκευών, πρόβας και επίσης το σχήμα του επιθυμητού αποτελέσματος, δηλαδή της παράστασης και γίνεται η επιλογή του χώρου της παράστασης.

Τα τρία πρώτα στάδια που αναφέρθηκαν είναι εισαγωγικά, αφορούν στην έναρξη και στην οργάνωση του προγράμματος και είναι καλό για τη σωστή διανομή του χρόνου να περιοριστούν στις τρεις πρώτες συναντήσεις της μαθητικής ομάδας.

4)Το τέταρτο, πολύ σημαντικό στάδιο αφορά στην υλοποίηση προγράμματος. Πρόκειται για το βασικό στάδιο ανάπτυξης του προγράμματος. Είναι σημαντικό οι συναντήσεις της ομάδας να γίνονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο που θα εξυπηρετεί και την ομαδοσυνεργατική δουλειά γραφείου και την πρόβα, σε ένα μεγάλο χώρο που θα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα και να εκφράζονται θεατρικά και να δουλεύουν επί χάρτου. Μπορούμε να διαμορφώσουμε κατάλληλα την αίθουσα εκδηλώσεων ή οποιονδήποτε μεγάλο χώρο.

Από την έρευνα, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο του Θεάτρου Ντοκουμέντο, με την συνεπικουρία λογοτεχνικών, ιστορικών και άλλων πηγών, περνάμε στη συγγραφή ή στην οργάνωση της σπονδυλικής στήλης της παράστασης, αν έχει αποφασιστεί το παραστατικό κείμενο να παραμείνει ανοιχτό. Αυτή η τελευταία επιλογή είναι ενδιαφέρουσα για ομάδες μαθητών που έχουν ήδη κάποια εμπειρία δημιουργίας παραστάσεων, διαφορετικά η συγγραφή του κειμένου που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας και από μια σειρά θεατρικών τεχνικών όπως είναι οι αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια

ρόλων, τα παιχνίδια κίνησης, οι τεχνικές αφήγησης, οι ψυχολογικές χειρονομίες, οι τεχνικές Σωματικού Θεάτρου, η Performance, ο χορός, η παντομίμα κ.ά. είναι η πιο ασφαλής επιλογή. Στην πρώτη φάση της έρευνας και της συγκέντρωσης υλικού θα ήταν πολύ βοηθητικό για τις επιμέρους ομάδες των μαθητών να υπάρχουν ερωτηματολόγια τα οποία θα προσπαθήσουν να συμπληρώσουν με την έρευνά τους, κάτι που θα τους βοηθάει να παραμένουν στο θεματικό πλαίσιο που ερευνούν. Το εμπόδιο που εντοπίζεται σε αυτή τη διαδικασία της έρευνας είναι ο ανεπαρκής χρόνος. Επειδή οι συναντήσεις της ομάδας γίνονται μέσα στις ώρες του ωρολογίου προγράμματος, συνήθως στη μία ώρα της Θεατρικής Αγωγής ή της Ευέλικτης Ζώνης, μια φορά την εβδομάδα, η ερευνητική διαδικασία δεν μπορεί να εξελιχθεί μέσα στη σχολική κοινότητα και οι μαθητές θα πρέπει να συλλέξουν το υλικό τους στον ελεύθερο χρόνο τους. Μια πιθανή λύση για αυτό το στάδιο θα ήταν η συνεργασία με τον καθηγητή της πληροφορικής και με τον υπεύθυνο της τάξης δάσκαλο ή καθηγητή.

Τα βήματα ανάπτυξης για τους μαθητές μπορούν να είναι τα εξής: 1) συλλέγουμε πληροφορίες, 2) τις κοινοποιούμε στην ομάδα, 3) επιλέγουμε ανάμεσα από αυτές, 4) εντοπίζουμε τα σημεία κλειδιά, 5) αυτοσχεδιάζουμε πάνω σε αυτά, 6) επιλέγουμε μέσα από το πλήθος και τα είδη των αυτοσχεδιασμών αυτά που θεωρούμε ότι εξυπηρετούν καλύτερα το θέμα μας, 7) επιλέγουμε ποιες άλλες μορφές τέχνης εξυπηρετούν και ολοκληρώνουν την παρουσίασή μας και με ποιον τρόπο θα τις εντάξουμε, 8) προχωράμε με τις ομάδες τις κατασκευές μας, 9) καταγράφουμε το κείμενο έχοντας κατά νου τα αποτελέσματα έρευνας, δράσης, κατασκευών, επιλογών και επιλέγουμε τίτλο για την παράσταση 10) δουλεύουμε πάνω στο κείμενό μας διορθώνοντας κάθε φορά τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση.

Πάνω σε κάθε ένα από αυτά τα βήματα σημαντικά είναι άλλα δύο στάδια (το 5^ο και 6^ο) της ανάπτυξης του Προγράμματος που αποτελούν το πέμπτο και έκτο στάδιο της μεθόδου Project: τα Διαλείμματα Ενημέρωσης, που χρησιμεύουν για την ανταλλαγή πληροφοριών, για αποφάσεις και επιλογές, τα οποία συνήθως διαρκούν κάποια λεπτά και τα Διαλείμματα Ανατροφοδότησης, στα οποία πραγματοποιούνται η ανακοίνωση αποτελεσμάτων, η ανασύσταση οργάνωσης και χρειάζονται συνήθως μία με δυο διδακτικές ώρες.

Με αυτό τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας συνεχίζεται η ανάπτυξη του προγράμματος. Είναι σημαντικό καθ' όλη τη διαδικασία να κρατάμε ένα ημερολόγιο συναντήσεων στο οποίο θα καταγράφουμε προτάσεις, δράσεις, επιλογές που θα μας βοηθούν κάθε φορά στα Διαλείμματα Ανατροφοδότησης.

Το 7^ο και τελευταίο στάδιο αφορά στην περάτωση του προγράμματος δηλαδή στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη μορφή παράστασης.

Σε όλη αυτή τη δημιουργική διαδικασία οι μαθητές λειτουργούν πολύπλευρα

παίρνοντας αποφάσεις για το κείμενο, το χώρο, τη σκηνογραφία, τις δράσεις, τη μορφή της παράστασης. Πέρα από το υλικό της έρευνας βασική πηγή άντλησης υλικού για το κείμενο αποτελούν οι αυτοσχεδιασμοί τους. Από τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες τους διαμορφώνεται το ύφος της παράστασης σε όλους τους τομείς, από τα σημεία της όψης (σκηνικά, κοστούμια) μέχρι την υποκριτική γραμμή, το ύφος και την ατμόσφαιρα της παράστασης.

Το Devised Theatre ως είδος θεάτρου επιτρέπει με το εύρος των στοιχείων που το απαρτίζουν να λειτουργήσει στη σχολική μαθητική ομάδα ως ιδανικό εργαλείο για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση ενός προγράμματος οποιασδήποτε θεματικής, με τελικό παραδοτέο την παράσταση. Πρόκειται για ένα είδος θεάτρου που προσφέρει ελευθερίες επιλογών, για μια μέθοδο δημιουργίας με ποικίλα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά οφέλη που οδηγούν σε μια πολύπλευρη και αξέχαστη δημιουργική, μαθησιακή εμπειρία. Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται το θέμα τους και κατασκευάζουν βήμα - βήμα το υλικό για την παράστασή τους λειτουργεί ως μια μορφή διαρκούς αξιολόγησης. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των μαθησιακών και καλλιτεχνικών στόχων και το αποτέλεσμα της παράστασης είναι να οργανωθεί και να υλοποιηθεί με τη μέθοδο Project μεγάλης διάρκειας με σωστή κατανομή του χρόνου. Το Devised Theatre αποτελεί ένα είδος θεάτρου που μπορεί να δώσει νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η λειτουργία του στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα ενδείκνυται καθώς συνταιριάζει την έρευνα και την πρακτική, τη μελέτη και το βίωμα, ενισχύοντας τις έννοιες της ομαδικότητας και της δημοκρατίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βασίζεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, βλ. σχετικά στο http://www.edulll.gr/?page_id=7, (Πρόσβαση 06/10/2018).
- 2 Εφαρμογή από το σχολικό έτος 2016-2017, βλ. σχετικά στο <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=1336&lang=el>, (Πρόσβαση 06/10/2018)
- 3 Βλ. περί των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών μια από τις εκθέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διαθέσιμη στο www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf, (Πρόσβαση 12/09/2018).
- 4 Δήμητρα Σπυροπούλου, Αναστασία Αναστασάκη, Δήμητρα Δεληγιάννη, Χρυσούλα Κούτρα, Σαράντος Μπούρας, «Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα», *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008, σ.88-101.
- 5 Κεν Ρόμπινσον, *Οι τέχνες στα σχολεία: Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, μτφ. Α. Ζαφειρίου, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999. σ.63.

- 6 David Subero, Ellen Vujasinović, Moises Esteban-Guitart, «Mobilising funds of identity in and out of school», *Cambridge Journal of Education* (2016), σ.247-263.
- 7 Brian Lewthwaite, «From school in community to a community-based school: The Influence of an aboriginal principal on culture-based school development», *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 64 (2007), σ.1-18.
- 8 Εκτός από εκπαιδευτικό εργαλείο η τέχνη στην εκπαίδευση λειτουργεί επίσης ως αυτόνομος κλάδος αλλά και ως θεραπευτικό μέσο.
- 9 John O'Toole, Madonna Stinson, Tiina Moore, *Drama and curriculum: A giant at the door*, Springer, Sydney, 2009, σ.81-89.
- 10 Ελένη Γεωργίου, «Δομή, εξέλιξη ανάπτυξη και αποτελέσματα του πολιτισμικού προγράμματος Αριστο-funny, παίζουμε για την Ειρήνη: Από το χαρτί στη σκηνή, θεωρία και πράξη», *Τέχνη, πολιτισμός και σχολείο: Καινοτόμα προγράμματα πολιτιστικού περιεχομένου σχολικού έτους 2017-2018*, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, Ελευσίνα, 2018, σ. 61-70.
- 11 Brian Wooland, *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μτφ. Ελένη Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ.39-42.
- 12 Deirdre Heddon, Jane Milling, *Devising Performance: a Critical History*, Palgrave Macmillan, New York, 2006, σ.1-2.
- 13 Ευανθία Στέφα, *Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους: Εφαρμογή στο 41^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, Θεσσαλονίκη, 2012, σ.11.
- 14 Heddon and Milling, *Devising Performance*, σ. 218.
- 15 ό.π., σ. 8.
- 16 ό.π., σ.34.
- 17 Karl Frey, *Η μέθοδος Project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μετ. Κλεονίκη Μάλλιου, Κυριακίδης, Αθήνα, 2005, σ.15-16.
- 18 Ηλίας Μασσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ.509-536.
- 19 ό.π., σ.76-82.
- 20 Γιώτα Ξανθάκου, *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ.31.
- 21 Αναστασία Κωσταρίδου - Ευκλείδη, *Ψυχολογία της σκέψης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σ.26.
- 22 Frey, *Η μέθοδος Project*, σ.9.
- 23 Léonie J. Rennie, Elsa Feher, Lynn D. Dierking, John H. Falk, «Toward an agenda for the advancing research on science learning in out-of-school settings», *Journal of Research in Science Teaching* 40:2(2003), σ. 112-120.
- 24 Frey, *Η μέθοδος Project*, σ.81.
- 25 ό.π., σ.60.
- 26 ό.π.,σ.10-11.
- 27 Alison Oddey, *Devising Theatre, a practical and theoretical handbook*, Routledge, Oxon, UK, 1996, σ.149.
- 28 ό.π., σ. 41-42.
- 29 Alex Faickney Osborn, *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, Charles Scribner's Sons, New York, 1963 και το σχετικό λήμμα διαθέσιμο στο <http://www.mycoted.com/Brainstorming>, (Πρόσβαση 12/09/2018).

Αγγελική Ζαχαράτου
ΑΝΑΤΕΜΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΔΟΜΗ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

1. Οι τέχνες στο σχολείο: δυνατότητες και προοπτικές

«Η τέχνη και τίποτα άλλο έξω από αυτήν είναι που μας σπρώχνει να ζήσουμε, μας πείθει να τη ζήσουμε» υποστήριξε ο Νίτσε, καθώς η τέχνη είναι στοιχείο συνυφασμένο με τη ζωή μας καθορίζοντας την ποιότητά της, είναι μέσο επικοινωνίας των συνειδήσεων και η πιο δημιουργική από όλες τις διαστάσεις του πνεύματος. «Η αισθητική εμπειρία (...) προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών και άλλων που βοηθάει να γίνει συνειδητή η διαπίστωση ότι η πραγματικότητα μπορεί να γίνεται κατανοητή και μέσω άλλων οδών κι όχι απαραίτητα μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων. Διότι η τέχνη μπορεί να εκφράσει βαθιές και κρυμμένες αλήθειες με τρόπο συμβολικό και αλληγορικό».¹

Οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο προσέγγισης της γνώσης κατά τρόπο διαθεματικό, διεπιστημονικό, διερευνητικό και βιωματικό, συνδυάζοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Η διδασκαλία μέσω της τέχνης ευνοεί τον πειραματισμό, ενώ ενεργοποιεί στους μαθητές όλες τις αισθήσεις προκαλώντας ταυτόχρονα ποικιλία συναισθημάτων, αναπτύσσει και ενδυναμώνει τη δημιουργική σκέψη, την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία και τις δεξιότητες τους, ενισχύει τις προσωπικές και νοηματικές τους αναζητήσεις, δίνοντας τους την ευκαιρία να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής, να αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά και να ασκηθούν σε μια στοχαστική και κριτική κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας. Τις τελευταίες μάλιστα δεκαετίες κερδίζει έδαφος η τάση να γίνονται οι εκπαιδευόμενοι ενεργοί δημιουργοί έργων τέχνης με στόχο τον κριτικό στοχασμό και τη μετασηματίζουσα μάθηση.²

Το ερώτημα που τίθεται είναι αφενός εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματική η διδασκαλία των τεχνών στην τάξη και αφετέρου εάν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε η τέχνη να εμπλακεί μόνιμα και όχι ευκαιριακά στη σχολική πραγματικότητα. Ως απάντηση στο πρώτο ερώτημα το σχολείο είναι εξ ορισμού χώρος «Πολιτισμού και Ανθρωπιάς» για την Ζωή Χατζή,³ που θέλει προφανώς

να τονίσει τη σημασία της τέχνης, να εξάρει τη συμβολή της ως παράγοντα στήριξης του πολιτισμού και φορέα αναντικατάστατων αξιών ψυχικής καλλιέργειας, υποδηλώνοντας αντιπαραθετικά το θετικό ρόλο της απέναντι στην αγριότητα και τον εκβαρβαρισμό. Εξάλλου, όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος η άποψη ότι η παιδαγωγική που πρέπει να ακολουθήσουμε στο μέλλον θα πρέπει να είναι μία μορφή κοινωνικής πράξης, ανθρώπινης χειραφέτησης και επαναδιεκδίκησης του ανθρωπισμού μας. Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερώτημα είναι σημαντικό οι τέχνες να καλλιεργούνται σε δρώμενα και εκτός του πλαισίου της τάξης, γεγονός που επιμηκύνεται την παρουσία τους ως μέρος της καθημερινότητας του εφήβου. Οι βιωματικές/ερευνητικές/δημιουργικές εργασίες, είναι χρήσιμα εργαλεία, για να καλυφθούν οι καλλιτεχνικές τάσεις των εφήβων, όπως και οι Σχολικές Δραστηριότητες που με διεπιστημονική και διαθεματική ευαισθησία και αντίληψη συνεχίζουν να σηματοδοτούν νέες κατευθύνσεις στην ιδιαιτερότητα παιδαγωγικών στόχων και σκοπών, ρυθμίζοντας την ποιότητα των βιωματικών-συναισθηματικών σχέσεων των ομάδων με στόχο την χειραφέτηση των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές. Κάθε ομάδα⁴ επιλέγει να εργαστεί εθελοντικά ορισμένες μέρες και ώρες μέσα στην εβδομάδα ώστε η επαφή και η εξοικείωση με τις τέχνες να ανατρέψει την παγιωμένη άποψη ότι οι τέχνες είναι καλές και ωραίες, αλλά δεν είναι χρήσιμες. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των ομάδων τροφοδοτούν το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον με καλλιτεχνικά δρώμενα, έτσι ώστε η τέχνη να μην αντιμετωπίζεται ως κάτι αποκομμένο από την ίδια τη ζωή.⁵

Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι εάν η τέχνη μεταδοθεί ως κάτι αποστειρωμένο και ιδιαίτερο, τότε η όποια σχέση της με τους δέκτες θα είναι εφήμερη. Άρα, δημιουργούμε εντός του σχολείου καλλιτεχνικές κοινότητες, συνεργαζόμαστε με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και συνθέτουμε κυψέλες με τη συνδρομή του μαθητή φυσικά, ο οποίος από νωθρός δέκτης μετατρέπεται σε δραστήριο δημιουργό. Διότι αυτές οι δράσεις τον αφορούν, παρά τις όποιες δυσκολίες που θα προκύψουν στην πορεία. Αναγκαία προϋπόθεση είναι η καθημερινή δουλειά στο σχολείο να ξεφεύγει από τη ρουτίνα: λίγο χρόνο να διαθέτει το κάθε μέλος της ομάδας στην εβδομαδιαία συνάντηση, καταθέτοντας και ενώνοντας τις ιδέες του με αυτές των υπολοίπων μελών, αρκεί για να παρατηρηθεί αλλαγή προς το καλύτερο.

2. «Η πόλη μου, το Ηράκλειο»: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνωριμίας, συνάντησης και εξοικείωσης των μαθητών με την πόλη (τους)

2.1 Διερευνήσεις και στοχεύσεις του Προγράμματος «Η πόλη μου, το Ηράκλειο»

Κοίτα να κόβεις, κάθε τόσο, τα νύχια της ιστορίας, επειδή έτσι και μεγαλώσουν, θα πνίξουν κι εσένα και την αλήθεια, έλεγε ο Ελύτης. Μέσα σε αυτήν την

αντίληψη εντάχθηκε το πρόγραμμα «Η πόλη μου, το Ηράκλειο», ένα πρόγραμμα με έντονα κοινωνικό, ιστορικό, περιβαλλοντικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, που υλοποιήθηκε την τριετία 2007-2010 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ηρακλείου από τα Γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων.⁶ Η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος υπηρέτησε αφενός την αντίληψη του δημόσιου χώρου, η πόλη ως ένα αστικό οικοσύστημα, και αφετέρου την αντίληψη για την ίδια την πόλη, εν προκειμένω το Ηράκλειο, ως έναν τόπο συλλογικής δράσης και εγγεγραμμένων αναμνήσεων στις χωρικές σταθερές του.⁷ Το εγχείρημα στηρίχθηκε στην προσπάθεια ώστε οι έφηβοι να δουν την πόλη ως ζωντανό καμβά, όπου η ενασχόληση με το παρελθόν της δεν θα είναι ούτε συλλογή αναμνήσεων, ούτε διαδικασία αποθήκευσης της μνήμης, αλλά η αναζήτηση της αλλαγής των καιρών και η αποδόμηση των κληρονομημένων αντιλήψεων που κρύβει την αγωνία για το μέλλον της.⁸ Οι εμπλεκόμενοι ασχολήθηκαν και με επί μέρους ερωτήματα όπως: ποιες είναι οι αντιλήψεις, οι εννοιολογήσεις, ο ρόλος εντέλει μίας πόλης, πόσο κατακερματισμένη είναι η ματιά του περιπατητή/επισκέπτη,/κατοίκου της; Πόσο «δεμένος» είναι κάποιος με την πόλη (του); Είναι η ταυτότητα μίας πόλης προσωρινή, αποτέλεσμα της μετατόπισης της σχέσης ιδιωτικού και δημοσίου χώρου; Κατά πόσο τα μνημειακά χτίσματα, «τα εγκλωβισμένα θραύσματα του αρχαιολογικού παρελθόντος», η φυσιολογική συνοικιών, δρόμων, το ιστορικό της κέντρο μας επιτρέπουν την ενσωμάτωση και την πολιτισμική προσαρμογή; Μπορεί η πόλη να αποτελέσει για τον έφηβο πρόταγμα χειραφέτησης με τον ίδιο να επανερμηνεύει και να συγκροτεί νοηματικά τον κόσμο που τον περιβάλλει, καθιστώντας την πόλη πεδίο διαλεκτικής πολιτισμικών εννοιών, ενσωμάτωσης της δημιουργικότητας και της τέχνης στην καθημερινή βιωμένη εμπειρία του;

Αλληλένδετοι με τα παραπάνω ερωτήματα ήταν οι στόχοι του εκπαιδευτικού Προγράμματος που για μεν τους μαθητές ήταν: 1) να ενεργοποιηθεί ο νεανικός πληθυσμός που ζει στο Ηράκλειο και να ευαισθητοποιηθεί σε θέματα που αφορούν την πόλη (του), 2) να συνειδητοποιήσει τη δυναμική και τον τρόπο λειτουργίας του Ηρακλείου, 3) να γνωρίσει την πόλη, διευρύνοντας τις γνώσεις του σε θέματα τοπικής ιστορίας, και όχι μόνο, 4) να γνωρίσει, ώστε να εκτιμήσει περισσότερο, τα στοιχεία που συνθέτουν αυτό που αποκαλούμε ποιότητα ζωής, συνειδητοποιώντας έτσι την αναγκαιότητα να την κατακτήσει, 5) να εκφραστεί με τον τρόπο που θα επιλέξει για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, την ιστορία και την καθημερινότητά του, τα όμορφα και τα άσχημα που βλέπει, την ευχαρίστηση και τα προβλήματα που βιώνει και 6) να αγαπήσει, τελικά, την πόλη (του), ώστε να λειτουργεί μέσα σε αυτήν ως ενεργός και συνειδητοποιημένος πολίτης. Για δε τους εκπαιδευτικούς που εμπύχωναν την όλη προσπάθεια οι στόχοι ήταν: 1) να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις που θα τους

επιτρέψουν να οδηγήσουν με σιγουριά τους μαθητές στην «ανακάλυψη» της πόλης στην οποία ζουν και 2) να γνωρίσουν και οι ίδιοι, τα μνημεία, την ιστορία, καθώς και διάφορα επίκαιρα ζητήματα που σχετίζονται με το Ηράκλειο.

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος φιλοδόξησαν να δώσουν μια άμεση και πρακτική πολιτιστική άνθηση του τόπου μέσα από τις νέες συνθήκες, τα μέσα και τις δυνατότητες που διαμορφώνονται σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο,⁹ με τους μαθητές να επιδιώκουν τους σκοπούς που για τους ίδιους έχουν αξία και να προχωρούν σε «αναγνώσεις» εκείνων των περιοχών που αν και ήταν ο ιδιαίτερος κόσμος τους [το σχολείο, η γειτονιά, το περιφερειακό διαμέρισμα], ωστόσο παρέμενε μία «ανάγνωση» που ήταν εξαιρετικά κοντά στο «κείμενο».¹⁰

2.2 Οι έφηβοι μαθητές δρώντας ως ενεργοί πολίτες

Η ενεργοποίηση όμως των αυριανών πολιτών δεν αρκεί εάν δεν συνοδευτεί με ενέργειες υποστήριξης εκ μέρους της εκάστοτε δημοτικής αρχής. Η πόλη στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα λειτούργησε ως «ανοικτό σχολείο», με το Δήμο Ηρακλείου ως συν-υπεύθυνο παιδαγωγό, αφήνοντας χώρο στους εφήβους να αποβάλλουν την κουλτούρα της σιωπής και των «εσωτερικευμένων πολιτιστικών καταλοίπων» πάνω σε ένα θέμα καυτό, σύνθετο, πολύπλοκο και διαχρονικά επίκαιρο. Κάθε τέτοιου είδους δράση, εκτός από την ενημέρωση/ευαισθητοποίηση των μαθητών, πρέπει να περιγράψει το «σκέψου (σ)την πράξη» και αφού οι τελευταίοι προσδιορίσουν την πολιτισμική υπόστασή της πόλης (τους), να αλλάξουν προοδευτικά τη σχέση τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της.¹¹ Επιπρόσθετα, κάθε πρόγραμμα που αναφέρεται στην πόλη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του: α) το διάλογο αστικού-φυσικού περιβάλλοντος [διατηρητέα κτίρια ως αυτόνομα έργα τέχνης, οικισμοί, ιστορικά κέντρα κ.ά.], β) τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού [εθνικότητες, θρησκευματα, ήθη, έθιμα, τρόπο ζωής, κ.ά.] και γ) τα ατομικά βιώματα της καθημερινότητας των κατοίκων. Ο σεβασμός και η απόδοση τιμών στην πολιτισμική κληρονομιά [συγκεκριμένη] πρέπει να γίνει με τρόπο μη απολιθωμένο, που σημαίνει ότι δημιουργούμε τις προϋποθέσεις της αλλαγής μέσα από γενικές αρχές δραστηριοτήτων και σταθερούς κανόνες για τη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών [μέρος κι αυτοί της πολιτισμικής κληρονομιάς] τους οδηγεί στο: α) να βιώσουν τις διαφορές [αναγνώριση του εαυτού τους] με έναν ορισμένο τρόπο [προτιμήσεις-συνήθειες] και β) να αντιληφθούν την πόλη με έναν τρόπο κατηγοριοποίησης ταυτόσημο ή παρόμοιο με το δικό τους [π.χ. στην πόλη μου τα μνημεία τα οποία¹² μου αρέσουν περισσότερο και όχι τα μνημεία που μου αρέσουν περισσότερο].

Οι εμπνευστές του Προγράμματος «Η πόλη μου, το Ηράκλειο» κατεύθυναν

τους μαθητές ώστε αυτοί να μην «φυτεύουν λέξεις και προτάσεις» από κείμενα διαδικτυακής αναζήτησης στις εργασίες τους, αλλά κυρίως να ασκηθούν στη δημοκρατική εγρήγορση, διαπιστώνοντας λάθη, παραλείψεις και στεγανά στη θεσμική θεώρηση της πραγματικότητας της πόλης (τους), και παράλληλα να χτίσουν γέφυρες κατανόησης και αποδοχής, νέες συμπεριφορές και αντιλήψεις, στη συνάντησή τους με τους «Άλλους» που την κατοικούν. Το θεωρητικό πλαίσιο [οι επιστήμες και οι τέχνες] τους βοήθησαν στη διαδικασία της γνώσης, ενώ οι εμπειρίες [τα αποτελέσματα] τους γνώρισαν γιατί και εναντίον τίνος ή για χάρη τίνος αυτές εμπλέκονται στη βελτίωση της δικής τους γνώσης. Όσο κι αν ηχεί παράξενο, όλοι εμείς συνειδητά ή ασυνειδητά αγνοούμε την πόλη [τις λειτουργίες και την οργάνωση] που ζούμε και δρούμε. Η πόλη δεν αποτελεί πηγή έμπνευσης ή αντικείμενο προσφερόμενης δημιουργίας, ενώ δεν υπάρχει αντίκτυπος των δράσεων πολιτισμού στις λειτουργίες της καθημερινής ζωής των πολιτών, με αποτέλεσμα να μην δημιουργείται «ένα κλίμα συνολικής αισθητικής αναβάθμισης», αν δεν «γίνουμε οι ίδιοι παραγωγοί πολιτισμού».¹³

3. Ενδεικτικά παραδείγματα Προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Η πόλη μου, το Ηράκλειο»

Πληθώρα θεμάτων επέλεξαν οι μαθητές για να αναδείξουν τη φυσιογνωμία του Ηρακλείου, τα μνημεία και τους χώρους του,¹⁴ τις ιδιαιτερότητες και τις μεταμορφώσεις του στο διάβα των αιώνων, καθώς και του ανθρώπινου μωσαϊκού του, ενώ οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στους εφήβους να διατυπώσουν προτάσεις αξιοποίησης της πόλης (τους) στο πλαίσιο της αιφόρου ανάπτυξης.¹⁵ Στο τριετές πρόγραμμα «Η πόλη μου, το Ηράκλειο» εντάχθηκαν επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βιβλιοθήκες, αρχεία, χώρους καλλιτεχνικής έρευνας και εργαστήρια καλλιτεχνών, ενώ οι μαθητές εντράφησαν στη βιβλιογραφική και αρχειακή έρευνα.

Ορατοί φυσικά σε κάθε τέτοιου είδους εγχείρημα είναι οι κίνδυνοι που αφορούν σε μία σειρά ζητημάτων όπως: α) η οποιαδήποτε μελέτη λόγω της στροφής στο ειδικό και στο τοπικό ενέχει τον κίνδυνο της μη θέασης της δομικής ανισότητας που επικρατεί στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, β) η έρευνα να εστιάζει σε θέματα «ωμής πραγματικότητας», αστικής παρακμής, πολιτισμικής κατανάλωσης και λάιφσταϊλ, γ) η επανεκτίμηση της εικόνας της πόλης να καθηλωθεί στο τώρα ή στο πριν χωρίς την προβολή του αύριο [η ανταπόκριση των αισθημάτων και των προσδοκιών των ανθρώπων στα αποτελέσματα της όποιας έρευνας οφείλει να επεκταθεί και στους δυνητικούς επισκέπτες της πόλης], δ) να χαθούν οι εμπλεκόμενοι σε φιλόδοξα

προγράμματα, όπως π.χ. ανανέωση της εικόνας μεγάλου τμήματος της πόλης, ενώ οι περιορισμένες έρευνες αναμόρφωσης και ανάπλασης μπορούν να γίνουν αφητηρίες για συνολικότερες παρεμβάσεις στο δομημένο περιβάλλον, ε) η πολιτισμική περιδιάβαση μέσα από οποιαδήποτε οπτική να παραγνωρίσει ή να αφήσει στην άκρη τον αναπτυξιακό στόχο της πόλης [η προσέλκυση τουριστών κρίνεται συνολικά ως μια αγορά, με την πόλη ως χώρο προαγωγής και κατανάλωσης ελεύθερου χρόνου, διασκέδασης και θεαμάτων],¹⁶ στ) οποιαδήποτε δράση πρέπει να είναι ένας τρόπος μύησης και πολιτισμικής αναμόρφωσης του έφηβου πολίτη, ώστε αυτοί να ανακαλύψουν εκ νέου την πόλη και την ιστορία της¹⁷ και ζ) να αναλωθούν οι μαθητές σε ένα ρομαντικό παρελθόν και σε προσωπικές σχέσεις του κάθε ατόμου/μαθητή με το χώρο.¹⁸

Μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα Προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου θα διαπιστώσει κανείς πως οι δράσεις που αναπτύχθηκαν είχαν πολλές αφητηρίες, αντίστοιχες σε αριθμό με τα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών, τις δυνατότητες που είχαν, καθώς και τους στόχους που οι ίδιοι έθεσαν. Η συνδρομή των γνωστικών αντικειμένων και η διδασκαλία τους έδωσαν κάποια μεθοδολογικά εργαλεία, αλλά δεν συνδυάζουν πάντα την πολυπρισματικότητα και δεν επιτρέπουν πρακτικές λύσεις. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε εν συντομία κάποια από τα προγράμματα και τις δράσεις που αναπτύχθηκαν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου εκκινώντας από το 11^ο Γυμνάσιο που επέλεξε ως θέμα: «Βελτιώνω τη σχέση με την πόλη μου». Στο επίκεντρο του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η γνωριμία και η ζωντανή επαφή των μαθητών με το φυσικό και πολιτιστικό τους χώρο ώστε να αγαπήσουν την πόλη (τους), να δείξουν σεβασμό για τα μνημεία της, να αξιολογήσουν θετικά τα νέα δεδομένα και να αναπτύξουν αντιστάσεις στις αρνητικές συνέπειες των αλλαγών που συντελούνται στην περιοχή του σχολείου και της γειτονιάς τους [η περιοχή του Τάλου], με διανομή ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και προσωπικών μαρτυριών των κατοίκων, φωτογράφιση/βιντεοσκόπηση της περιοχής και περπάτημα των μελών της ομάδας σε χώρους ανάπλασης του Τάλου.¹⁹ Έρευνα για τα μνημεία της πόλης διεξήγαγαν το 4^ο Γυμνάσιο²⁰ και το 3^ο Λύκειο,²¹ το Πρόγραμμα «Ηράκλειο... ένα ταξίδι στο χρόνο» υλοποίησε το 2^ο Γυμνάσιο και με «Το Ηράκλειο εντός των τειχών: πλατείες και δρόμοι της πόλης» ασχολήθηκε το Εκπαιδευτήριο «Το Παγκρήτιον» μέσα από αδημοσίευτο φωτογραφικό υλικό. Πρωτότυπα Προγράμματα πραγματοποίησαν τα Εσπερινά σχολεία του Ηρακλείου όπως: «Με μπρούτζο και με μάρμαρο» (γνωριμία με τα γλυπτά της πόλης μου) το Εσπερινό Γυμνάσιο και «Τα έξι 'ποιήματα' του Μιχαήλ Δαμασκηνού στην Αγία Αικατερίνη Σιναϊτών στο Ηράκλειο Κρήτης» το Εσπερινό Λύκειο, με καλλιτεχνικές φωτογραφίες του αστικού τοπίου ασχολήθηκαν οι μαθητές του 2^{ου} Λυκείου,

ενώ «Τα ενετικά τείχη του Χάνδακα» (σύγχρονοι προμαχώνες πολιτισμού και πύλες ειρήνης) γνώρισαν οι μαθητές του Λυκείου Γαζίου. Το Πρόγραμμα «Κρήτη, αυτός ο κόσμος ο μικρός ο μέγας» (μέσα από εικαστικές προσεγγίσεις) έφερε σε επαφή τους μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου με τη μινωική Κρήτη, το «Ημερολόγιο 2007 με εικόνες του Ηρακλείου στις αρχές του 20^{ου} αι.» και επιτραπέζια παιχνίδια κατασκεύασαν οι μαθητές του 13^{ου} Λυκείου, «Η πόλη μου μέσα από τη νεοελληνική λογοτεχνία» και «Το λιμάνι του Ηρακλείου: Μια πύλη στον κόσμο» ήταν τα θέματα ενασχόλησης του 1^{ου} Λυκείου κ.ά.²²

Συμπέρασμα

«Η επιστήμη και η τέχνη αρχίζουν εκεί όπου τελειώνει η γνώση», λέει ο Κεμπ, προσπαθώντας να διευρύνει το βλέμμα μας, να κοιτάξει πίσω και μπροστά, χωρίς η νοσταλγικότητα να καταργεί τον εκσυγχρονισμό. Στα κενά αυτά ακριβώς εξορμά η φαντασία μέσω αναλλοίωτων ανθρωπίνων αξιών αλλά και μέσω καινούργιων, ακόμα και άγνωστων, λεξιλογίων που καλούν καλλιτέχνες, επιστήμονες και εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τα λεξιλόγιά τους, να ανοίξουν τα επιστημονικά τους πεδία και να εργασθούν μαζί, ώστε να είναι έτοιμοι για την επανάκτηση της ευημερίας που θα στηρίζεται στη μεταμόρφωση του παλιού. Η μεταμόρφωση του παλιού ως μία ευημερία που θα στοχεύει στη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου όχι πλέον με όρους αγοραστικής ικανότητας, αλλά σε μια επανεξέταση του νοήματος της προόδου, αυτή τη φορά, ως δυνατότητας για ευτυχία.

Οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η πόλη μου, το Ηράκλειο» αναζήτησαν ποικίλους τρόπους, ώστε να ζούμε μαζί [για να θυμηθούμε τον J. Perez de Cuellar], αντιλήφθηκαν την αξία και την χρησιμότητα του εγχειρήματος, περιορίζοντας τις όποιες αμφιβολίες, τους φόβους και τις αντιστάσεις που είχαν, ενώ εργάστηκαν με συνέπεια, όραμα και πάθος με το ατομικό βίωμα ως δεδομένο και το συλλογικό ως ζητούμενο. Οι έφηβοι για μία τριετία, μέσα από πολυειδείς δράσεις, έσκυψαν πάνω σε ένα παλλόμενο υλικό, που όμως επιδέχεται βελτιώσεις και αλλαγές, προετοιμάζοντας ένα μέλλον δυναμικό και ελπιδοφόρο για τους ίδιους και την πόλη (τους), το Ηράκλειο, μία πόλη ανοικτή στον άνθρωπο και τη ζωή.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Αθηνά Ντούλια, «Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, 2012, σ. 3
- 2 Υπάρχει πλήθος περιγραφών και παραδειγμάτων στη βιβλιογραφία, από την οποία μπορούν να αναφερθούν ενδεικτικά τα βιβλία των Brookfield (1987), Thompson (2002) και τα άρθρα των Clover (2006), Grace και Wells (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ένταξη και εκπαίδευση όλων όσων ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Κατά συνέπεια, η ενασχόληση των μαθητών για παράδειγμα με τα έργα τέχνης μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, καθώς και στην καλλιέργεια σκεπτόμενων ανθρώπων, ώστε να ανατρέπουν αυτές τις στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- 3 Ορισμός από την ομιλία της στην ημερίδα που διοργάνωσε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα, 6 Μαρτίου 2016.
- 4 Στο σχολείο δραστηριοποιούνται μαθητικές ομάδες δημιουργικής γραφής, φωτογραφίας, κινηματογράφου, θεάτρου, λέσχες φιλιαναγνωσίας, μαθητικού εντύπου, εικαστικά/μουσικά/χοροκινητικά εργαστήρια κ.ά. Τα μέλη τους συναποφασίζουν το θέμα, ερευνούν in situ, επιλέγουν το υλικό, το ταξινομούν, το συνθέτουν και τέλος αναζητούν ποικίλους τρόπους, συχνά εξαιρετικά ευφάνταστους, για να το παρουσιάσουν σε Μαθητικά Φεστιβάλ, διαγωνισμούς κ.ά. που διοργανώνονται για τον σκοπό αυτό.
- 5 Οι Νικόλαος Βαλκάνος, Γιώργος Βοζίκας, Δημήτριος Κουτσόγερας, στον Οδηγό Πολιτιστικών Εκδηλώσεων, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σ. 10, αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η δυνατότητα διαμόρφωσης πολιτιστικής παραγωγής από έναν οργανισμό όπως το δημόσιο σχολείο μπορεί να μην τίθεται υπό αμφισβήτηση, ωστόσο, δεν μπορούμε να μην επιστήσουμε την προσοχή στον κίνδυνο της τυποποίησης, της απόλυτης ομογενοποίησης αυτής της παραγωγής» και συνεχίζουν οι συγγραφείς με τις επιφυλάξεις τους ως προς την επιλογή των θεμάτων (εκτός της «άμεσης» εμπειρίας του μαθητή και του βιωμένου περίγυρου).
- 6 Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Υπεύθυνη Μαρία Σφακιανάκη), Γραφείο Αγωγής Υγείας (Υπεύθυνη Αικατερίνη Βιλανάκη) και Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων (Υπεύθυνη Αγγελική Ζαχαράτου) με την υποστήριξη του Αντιδημάρχου Ηρακλείου Μανόλη Αλεξάκη.
- 7 Η πόλη είναι κομμάτι του κοινωνικού συνόλου αποκαλύπτει τα θέσμιμα, τις ιδεολογίες, επειδή τις εμπεριέχει, τις ενσαρκώνει στην αισθητή ύλη, σύμφωνα με τον Henri Lefebvre, *Δικαίωμα στην Πόλη*, Κουκίδα, Αθήνα, 2007.
- 8 Ας μην ξεχνάμε ότι το παρελθόν ενισχύει την κοινωνική συνοχή, αποκτώντας συνείδηση του χρόνου και του γεγονότος ότι όλοι μας αποτελούμε κομμάτι μιας ιστορικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην περίπτωση του Ηρακλείου είχαμε να κάνουμε με την τοπικότητα με όλες τις ατέλειες και τα κενά που προέκυψαν στην πορεία, αλλά η δίψα της μετααφήγησης μετατρέπει σχεδόν πάντα το παρελθόν σε κάτι πειστικό, ελκυστικό και σε αξιοσημείωτο. Αναμφίβολα το παρελθόν ανταγωνίζεται το παρόν και ειδικότερα το μέλλον, αν και εκεί κατοικεί αυτό που ονομάζουμε πρόοδος.
- 9 Ο κατάλογος ή ο χάρτης εμπλουτίζεται διαρκώς ακολουθώντας τα επιστημολογικά παραδείγματα γύρω από τη φύση, το χαρακτήρα και τις μεταβολές του αστικού/ων πολιτισμού/ων εντάσσοντας καθένα στα πολιτικά, ιδεολογικά, οικονομικά και πολιτισμικά του συμφραζόμενα Για παράδειγμα προγράμματα που εστιάζουν στη μεταμοντέρνα αρχιτεκτονική και πολεοδομία συσχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, τις νέες τεχνολογίες, την αποβιομηχάνιση παραδοσιακών αστικών κέντρων και την εμφάνιση πολιτιστικής βιομηχανίας.
- 10 «Ναι! Έτσι είναι το Ηράκλειο και εμείς ούτε που το ξέραμε!», έγραψε ένας μαθητής στην αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς συχνά το ίδιο το περιβάλλον της πόλης ή του μικρόκοσμού τους, τους εμποδίζει να το δουν πραγματικά, να διαλύσουν τη σκοτεινιά, να δουν και να γνωρίσουν την πόλη μέσα από το δικό τους πλέον κείμενο, όπως έλεγε ο Πάουλο Φρέιρε.

- 11 Όσο κι αν φαίνεται δύσκολο, όλες οι δράσεις πρέπει να συνδεθούν με τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα μιας σειράς μέτρων που θα επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της εικόνας της πόλης, την αναπτυξιακή της πορεία και θα συνδεθούν με τις «πολιτισμικές διαδικασίες που συγκροτούν έναν ολόκληρο, παρελθόντα ή σύγχρονο τρόπο ζωής».
- 12 Η αντωνυμία τα οποία σημαίνει ότι έχοντας ορισμένες προτιμήσεις και συνήθειες τις οποίες αναγνωρίζω στον εαυτό μου με έναν ορισμένο τρόπο, όπως ότι είμαι παρόμοιος με τους άλλους ανθρώπους σαν εμένα.
- 13 Ωστόσο, θα πρέπει κανείς να εξάρει τις προσπάθειες δημάρχων και αντιδημάρχων του Δ. Ηρακλείου για Μουσικά/Θεατρικά και άλλα επετειακά Μαθητικά Φεστιβάλ. Στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης πρόκειται να αναρτηθεί σχετική ανακοίνωσή μας με θέμα: «Το φεστιβάλ ως φορέας αισθητικού πολιτισμού: Η περίπτωση των Μαθητικών Φεστιβάλ ΔΔΕ Ηρακλείου», που παρουσιάστηκε στο 2^ο Πανελλήνιο Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης με τίτλο: «Εκπαίδευση και πολιτισμός: σχέσεις και προοπτικές».
- 14 Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθούν η γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών και γενικότερα της τοπικής κοινωνίας με τα μνημεία του Ηρακλείου, αλλά και η κατανόηση της αμφίδρομης σχέσης του ανθρωπογενούς και του πολιτισμικού περιβάλλοντος με έμφαση στις αρνητικές επιδράσεις που προκαλεί η ανθρώπινη παρέμβαση σε αυτά.
- 15 Προοδευτικά κάθε δράση από μια μονολιθική κατασκευή γίνεται ο κόσμος με τον οποίο βρισκόμαστε σε σχέση. Η συνειδητοποίηση της κίνησης [τι κάνει και για ποιο λόγο] θεμελιώνει τη συνείδηση της πρακτικής, υπονοεί την επιστήμη [που είναι ενσωματωμένη] και φανερώνει πράγματα και αλήθειες που περίμεναν λες από καιρό να βγουν στο φως, όπως φωτογραφικά οδουτορικά, χάραξη νέων διαδρομών και περιπάτων κ.ά.
- 16 Για παράδειγμα ο σχεδιασμός των εμπορικών κέντρων ή συγκροτημάτων τείνει να ενσωματώσει τις εκφραστικές τέχνες και ευρύτερα τις πολιτιστικές δραστηριότητες ως εστιασμένες καλλιτεχνικές δραστηριότητες ανάπτυξης και προώθησης τοπικών πολιτιστικών μορφών.
- 17 Για τούτο πρέπει να τονίσουμε τη σημασία του δημόσιου χώρου στις θεωρίες και τις πρακτικές όπως η «συλλογική ηθική», η συμμετοχική δημοκρατία, η σπουδαιότητα του μαθήματος Αγωγής του Πολίτη [οι πόλεις ως χώροι ανοικτού δημόσιου διαλόγου και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων]. Εάν μέσα από το όποιο πρόγραμμα υψωθούν «τείχη» που θα χωρίζουν τους νέους κατοίκους της από τους «Άλλους», αυτό θα προκαλέσει ανησυχίες με ενδεχόμενη ακόμα και την αποτυχία του όλου εγχειρήματος [Η δημιουργία γκέτο ακριβώς από εδώ πηγάζει ή η αναθεώρηση των σχέσεων π.χ. ο φόβος δομεί τη γυναικεία χρήση του χώρου].
- 18 Η ισορροπία θα συνθέσει το φανταστικό [που ανάγεται στο χώρο της μνήμης, των συναισθημάτων, των ιστοριών και των αφηγήσεων κ.ά.], και είναι π.χ. ο χώρος της λογοτεχνίας, με τον «πραγματικό» δομημένο χώρο [χειροπιαστά σημάδια] που θα επικυρώσουν το φανταστικό ως πραγματικό.
- 19 Οι μαθητές του 11^{ου} Γυμνασίου έγραψαν: «Συχνά ακούμε από κάποιους πως το Ηράκλειο είναι μια άναρχη και άσχημη πόλη. Εμείς μέσα από το πρόγραμμα συνειδητοποιήσαμε πως δεν μπορείς να αγαπήσεις κάτι που δεν το γνωρίζεις. Αν σκύψουμε με σεβασμό στα μνημεία της πόλης μας είμαστε σίγουροι ότι θα αφουγκραστούμε ψιθύρους χιλιετιών ιστορίας σε κάθε σημείο της. Ας ψάξουμε διέξοδο από το άγχος της καθημερινότητας περπατώντας, ερευνώντας και μαθαίνοντας το Ηράκλειο. Σίγουρα θα μας χαλαρώσει και θα μας μαγέψει το περπάτημα στα τείχη. Απολαύστε μέσα σε χιλιάδες εικόνες και αρώματα το αρμονικό δέσιμο της ιστορίας με τη φύση την Άνοιξη. Ίσως τότε αντλήσουμε περισσότερη αισιοδοξία και δύναμη για τη δύσκολη ζωή μας. Εμπρός λοιπόν για εξερεύνηση και όπως είτε και ο μικρός πρίγκιπας «δε γνωρίζει κανείς παρά μόνο τα πράγματα που ημερώνει». Εμείς είδαμε, μάθαμε, ζήσαμε. Σε αυτήν τη γειτονιά [Τάλως] μεγαλώνουμε, ερωτευόμαστε, ονειρευόμαστε, ελπίζουμε».

- 20 Στον πρόλογο του προγράμματός τους οι μαθητές του 4^{ου} Γυμνασίου έγραψαν: «Ηράκλειο, μια πόλη παλίμψηστη, όπου εποχές και πολιτισμοί διαλέγονται με μια κρυφή αρμονία, χυμοί αιώνων κυκλοφορούν υπόγεια, όπου παρελθόν και παρόν συμβιώνουν παρουσιάζοντας απεριόριστες χρονικές αποχρώσεις σε όσους θελήσουν να τις ανακαλύψουν», από το βιβλίο του Χριστόφορος Λιοντάκης (επιμ.), *Ηράκλειο: Μια πόλη στη λογοτεχνία*, Μεταίχιμο Αθήνα, 2011.
- 21 Οι μαθητές του 3^{ου} Λυκείου προλόγισαν ως εξής: «Πιστεύουμε πως γνωρίζοντας την ταυτότητα της πόλης μας, του Ηρακλείου, γνωρίζουμε και τη δική μας ταυτότητα, σεβόμαστε το περιβάλλον, την πόλη και τον εαυτό μας».
- 22 Τα περισσότερα θέματα των ομάδων ανταποκρίθηκαν στις ενότητες που είχαμε θέσει εξαρχής όπως: Α. Ιστορία/Λαογραφία/Πολιτιστική Κληρονομιά (μνημεία της πόλης, ιστορικές διαδρομές, ένα ταξίδι στο χρόνο μέσα στην πόλη του Ηρακλείου, ιστορία ενός δρόμου, ιστορικό κέντρο-γειτονιές, Ηράκλειο και λαογραφία, προσωπικότητες της πόλης), Β. Φυσικό και δομημένο περιβάλλον (κυκλοφορώ στην πόλη, περιβαλλοντικά μονοπάτια, μια βόλτα στο Ηράκλειο, η πόλη μεγαλώνει, ζώα και πόλη, πάρκα και χώροι πρασίνου, Γ. Επαγγέλματα (παλιά και σύγχρονα επαγγέλματα, σταδιοδρομώντας στην πόλη του Ηρακλείου), Δ. Υγεία/Καταναλωτισμός (Ηράκλειο και ΑΜΕΑ, χώροι άθλησης και αναψυχής, διατροφή-χώροι, συνήθειες, επιλογές, εικόνες καταναλωτισμού και Ε. Σύγχρονη ζωή στην πόλη (τι θα ήθελα να υπάρχει ή να λείπει από την πόλη μου, αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα του Ηρακλείου, εικόνες σύγχρονης ζωής, υπηρεσίες για τον πολίτη).

**Αγγελική Αποστολοπούλου, Κωνσταντίνα Εικοσιπεντάρχου,
Χρυσούλα Κοτσοβού**

**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ -
ΣΥΝΥΦΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ**

Εισαγωγή

Προσεγγίζοντας τη σχέση της δραματικής τέχνης με την εκπαίδευση αξίζει να σημειώσουμε αυτό που γράφει ο Neelands: «το θέατρο είναι μια πηγή προσωπικού, πολιτισμικού μετασχηματισμού».¹ Σύμφωνα με την Άλκηστη Κοντογιάννη, είναι το μέσο που κάνει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις ορατές και συζητήσιμες, είναι ο καθρέφτης που μας δείχνει πως είμαστε φτιαγμένοι και πώς θα μπορούσαμε να γίνουμε, είναι η έκφραση των ελπίδων, των φόβων, των ονείρων της κοινότητας.² Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες προτάσσουν την ενεργό, βιωματική συμμετοχή του μαθητή ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας αλλά και του κοινωνικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού.³ Η χρήση της δραματικής τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία απελευθερώνει ατομικές και συλλογικές δυνάμεις αλλαγής.⁴ Επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να απολαύσουν την τέχνη, τον πολιτισμό και να γίνουν συνδημιουργοί του πολιτιστικού και εκπαιδευτικού βιώματος μέσα στη σχολική πραγματικότητα.⁵ Υπό αυτό το πρίσμα, στη σύντομη εισήγηση μας, θα μοιραστούμε μαζί σας μέρος από το έργο που έχει παραχθεί τα τελευταία δέκα χρόνια στο Γυμνάσιο Κρανιδίου στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.

Ιστορικό προγραμμάτων – Δημιουργικό έργο 2008-2018

Ξεκινήσαμε το 2008, μετά από μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών και την επιθυμία μας αρχικά να ανιχνεύσουμε τις δυνατότητες δημιουργίας θεατρικής ομάδας στο σχολείο μας. Πρόθεσή μας ήταν να υπερβούμε την πεπατημένη των σχολικών προγραμμάτων, να ανοίξουμε δόδους, ώστε τα πράγματα να συμβούν διαφορετικά και τα δρώντα πρόσωπα να νοιώσουν τη χαρά του ταξιδιού και της ανακάλυψης καινούργιων τρόπων και χρόνων προσωπικών και συλλογικών.⁶

Μας ενδιέφερε να αναπτύξουμε μια βιωματική διεργασία χωρίς καταναγκασμούς, αποκλεισμούς και τραυματισμούς. Γι' αυτό από την αρχή αναζητήσαμε και βρήκαμε εξειδικευμένη υποστήριξη στη συνεργασία μας με την Κωνσταντίνα Εικοσιπεντάρχου, η οποία ανέλαβε την εποπτεία της

ομάδας καθηγητών και μας μύησε στη δραματοθεραπευτική προσέγγιση προσαρμόζοντας την στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έτσι την πρώτη χρονιά, 2008-09, αφού συγκροτήσαμε ομάδα πέντε καθηγητών μέσα σε ένα ζεστό και ενθαρρυντικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Από το θεατρικό παιχνίδι στη θεατρική παράσταση – θεατρικό εργαστήριο». Το πρόγραμμα με τη μορφή θεατρικού εργαστηρίου είχε σκοπό την πολύπλευρη βιωματική προσέγγιση της δραματικής τέχνης. Σε αυτό συμμετείχαν δεκαέξι μαθητές και για την ολοκλήρωσή του απαιτήθηκαν σαράντα συναντήσεις της ομάδας μαθητών-καθηγητών σε εβδομαδιαία βάση. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιούνταν ξεχωριστές συναντήσεις της ομάδας καθηγητών σε εβδομαδιαία βάση επίσης. Συνάμα έγιναν ενδιάμεσες εποπτικές συναντήσεις με την επιστημονικό συνεργάτη, δραματοθεραπεύτρια. Εξετάζοντας την πορεία του προγράμματος μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτό δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη διαδικασία συγκρότησης ομάδας και το δεύτερο μέρος την προετοιμασία και την ολοκλήρωση μιας θεατρικής παράστασης. Το θεατρικό μας εργαστήριο οδήγησε τελικά στην παράσταση του έργου «Θαυμαστή μπαλωματού» του Φρεντερίκο Γκαρθία Λόρκα. Στην πραγματοποίηση της θεατρικής παράστασης ενεπλάκη τόσο η σχολική κοινότητα όσο και η τοπική κοινωνία προσφέροντάς μας πολύτιμη βοήθεια. Η πρώτη χρονιά ήταν γεμάτη πολύ κόπο, ενθουσιασμό, γόνιμο προβληματισμό και συναρπαστικά αποτελέσματα. Το πιο σημαντικό όμως, ήταν ότι ανακαλύψαμε άλλους δημιουργικούς τρόπους για να προσεγγίσουμε και να παράγουμε ένα πολιτιστικό αγαθό.⁷ Έτσι που το αισθητικό αποτέλεσμα να αποτελεί συνισταμένη της ατομικής και ομαδικής εξέλιξης μαθητών και καθηγητών και όχι επιβολή των επιδιώξεων ή των απωθημένων των ενηλίκων της ομάδας.

Την επόμενη χρονιά, 2009-10, αξιοποιώντας την εμπειρία και τα συμπεράσματα που αποκομίσαμε από την αξιολόγηση του προηγούμενου προγράμματος σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δύο προγράμματα με διακριτό περιεχόμενο και συμπληρωματική λειτουργία. Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας με τίτλο «Η κατανόηση και αποδοχή του εαυτού και του άλλου μέσα σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες» και ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Από το θεατρικό παιχνίδι στη θεατρική παράσταση - θεατρικό εργαστήριο». Και στα δύο προγράμματα συμμετείχε εκπαιδευτική ομάδα, αποτελούμενη αυτή τη φορά από τέσσερις καθηγήτριες και είκοσι μαθητές, μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου. Σκοπός των προγραμμάτων ήταν η αναζήτηση και πραγμάτωση του παιδαγωγικού και πολιτιστικού βιώματος καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην αυτοεκτίμηση, στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στην ομαδική συνύπαρξη εντός της σχολικής κοινότητας. Το πρόγραμμα αγωγής

υγείας τροφοδότησε το πολιτιστικό προετοιμάζοντας το έδαφος για την ανακάλυψη και διεύρυνση των δυνατοτήτων της ομάδας. Για το πρόγραμμα αγωγής υγείας χρειάστηκαν δεκατέσσερις συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση από το Νοέμβριο μέχρι το Φεβρουάριο ενώ για το πολιτιστικό πρόγραμμα απαιτήθηκαν 20 συναντήσεις από το Μάρτιο ως τον Ιούνιο. Σταθερά και αυτή τη χρονιά είχαμε εποπτική στήριξη της Εικοσιπεντάρχου Κωνσταντίνας. Αντικείμενο του πολιτιστικού προγράμματος αποτέλεσε το θεατρικό έργο της Ζωής Βαλάση «Ο κλέφτης των αστεριών», το οποίο επιλέχθηκε με κριτήρια: α) την ηλικία και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών β) τα θέματα και τα ενδιαφέροντα που ανέδειξαν στο πρόγραμμα αγωγής υγείας γ) τους προβληματισμούς και τις επιδιώξεις της ομάδας δ) την ποιότητα του θεατρικού κειμένου.

Εδώ η βιωματική διεργασία επέτρεψε σε μαθητές και καθηγητές να εμβαθύνουν δημιουργικά στα στοιχεία που συνθέτουν τη θεατρική πράξη και να ασκηθούν στην αισθητική αναζήτηση. Το θεατρικό έργο απέκτησε καινούριες διαστάσεις, αυτές που του προσέδωσε η ομάδα, η οποία συμπλήρωσε ρόλους και στοιχεία απαραίτητα για τη δική της εκδοχή. Το έργο παρουσιάστηκε τελικά δύο φορές τον Ιούνιο του 2010.

Την επόμενη χρονιά, 2010-11, η ίδια ομάδα καθηγητριών και μαθητών/τριων εργάστηκε πάνω στο ίδιο πολιτιστικό πρόγραμμα με το ίδιο θεατρικό έργο εστιάζοντας περισσότερο στα θεατρικά στοιχεία. «Ο κλέφτης των αστεριών» παρουσιάστηκε στους μαθητές/τριες των Δημοτικών Σχολείων της Ερμιονίδας σε δύο παραστάσεις. Παράλληλα η ομάδα πραγματοποίησε και το πρόγραμμα αγωγής υγείας. Σε αυτό η ομάδα αξιολόγησε τα αποτελέσματα και επεξεργάστηκε την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς. Επιπλέον, για να κλείσει δύο έτη λειτουργίας κατέληξε στην παραγωγή αυτοσχεδιασμών και μικρών δρώμενων που αποτύπωναν δύο χρόνια δημιουργικής δράσης. Συνολικά και για δύο προγράμματα απαιτήθηκαν εικοσιπέντε συναντήσεις.

Ξεκινώντας το επόμενο σχολικό έτος, 2011-12, και λαμβάνοντας υπ' όψιν μας τις υποκειμενικές και αντικειμενικές συνθήκες αποφασίσαμε να τρέξουμε μόνο το πρόγραμμα αγωγής υγείας με τίτλο «Κατανόηση και αποδοχή του εαυτού και του άλλου μέσα σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες». Σε αυτό συμμετείχαν δεκαεπτά μαθητές/τριες και δύο συντονίστριες καθηγήτριες. Κατά τη διάρκεια είκοσι συναντήσεων δουλέψαμε με την κατακτημένη μεθοδολογία από τα ήδη υλοποιημένα προγράμματα πάνω στο παραμύθι του Τζιάνι Ροντάρι «Περιπέτεια με την τηλεόραση». Η βιωματική επεξεργασία του παραμυθιού οδήγησε στη δημιουργία πρωτότυπου θεατρικού έργου με τίτλο «Ζωντανή σύνδεση». Η ομάδα μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής γραφής παρήγαγε δικό της θεατρικό κείμενο με ρόλους και ήρωες που αφορούσαν και σατίριζαν την ελληνική πραγματικότητα. Από την τηλεόραση δεν βγήκαν οι ήρωες του Ροντάρι

αλλά προέκυψαν ως επισκέπτες στο σπίτι του τηλεορασόπληκτου κ. Βιδωμένου: μια τηλεπαρουσιάστρια, ένας υποψήφιος βουλευτής, ένας άνεργος, ένας αθλητής, μια ερωτευμένη νεαρή, ένα πρόσωπο από επίκαιρη διαφήμιση, ένας Γερμανός ψευτοεπιστήμονας, μια μητέρα που κλέβει από το σούπερ μάρκετ, μια παρουσιάστρια μετεωρολογικού δελτίου και ένα νεανικό συγκρότημα ραπ. Οι μαθητές προσέγγισαν την πραγματικότητα και διακωμώδησαν τα κακώς κείμενα προτείνοντας ως δική τους λύση την επιστροφή στην παρέα, στους φίλους, στην ουσιαστική επικοινωνία, στην κοινότητα. Μετέτρεψαν τη ζωντανή σύνδεση των καναλιών σε πρόταση ουσιαστικής, ανθρώπινης, ζωντανής σύνδεσης. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτή τη χρονιά ήταν απρόσμενα, καθώς το παραμύθι-αφορμή μετουσιώθηκε σε ζωντανό επίκαιρο θεατρικό κείμενο και παράσταση. Εξελικτικά μετά από τρία χρόνια το πρόγραμμα καταπιάστηκε με τη δημιουργική γραφή και ολοκλήρωσε συγκροτημένο θεατρικό κείμενο, το οποίο παρουσιάστηκε με τρεις παραστάσεις στους υπόλοιπους μαθητές/τριες του σχολείου κατά τη λήξη του διδακτικού έτους.

Τα σχολικό έτος, 2012-13, συνεχίσαμε με το ίδιο πρόγραμμα αγωγής υγείας, οι ίδιες συντονίστριες αλλά με διαφορετική ομάδα μαθητών/τριων. Αυτή τη φορά συμμετείχαν δεκαπέντε μαθητές/τριες και το πρόγραμμα αριθμεί συνολικά δεκατέσσερις συναντήσεις. Οι δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες αντικείμενό τους είχαν τα τέσσερα στοιχεία: γη, νερό, φωτιά αέρας. Αυτά τα στοιχεία η ομάδα προσεγγίζει αρχικά μέσα από τις αισθήσεις και στη συνέχεια προχώρησε στην αναπαράστασή τους με ζωγραφική, παντομίμα, αυτοσχεδιασμό. Από τη βιωματική επεξεργασία των τεσσάρων στοιχείων οι μαθητές συγγράφουν τέσσερις ιστορίες. Από αυτές διαλέγουν μία την οποία δραματοποιούν και σταδιακά την μετατρέπουν σε θεατρική παράσταση. Τίτλος της ιστορίας: «Το παρδαλόψαρο». Κεντρικός ήρωας, ένας φτωχός ψαράς που καλείται να διαλέξει ανάμεσα στον εύκολο πλουτισμό με αθέμιτα μέσα ή την πίστη και υπεράσπιση αξιών. Οι μαθητές βρήκαν πάλι ένα πολύ τρυφερό ιδιαίτερο και δημιουργικό τρόπο για να σχολιάσουν την πραγματικότητα και για να δώσουν τη δική τους απάντηση στα ερωτήματα που αντιμετωπίζει μια κοινωνία σε κρίση.

Η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων αξιοποιήθηκε με τη συμμετοχή μας στην παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος Comenius που ανέλαβε το σχολείο μας, μια συνεργασία 6 χωρών (Ελλάδα, Κύπρος, Γαλλία, Ιταλία, Πολωνία, Ρουμανία) για τις σχολικές χρονιές 2012-2014. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με παράσταση κουκλοθεάτρου με τίτλο «Ο χαμένος θησαυρός» για την οποία δούλεψαν τα σχολεία από όλες τις χώρες συνδημιουργώντας τις κούκλες, το θεατρικό κείμενο και την τελική παράσταση.

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 συνεχίσαμε με το πρόγραμμα: «Τόπος-Εικόνα-Δρώμενο: Η φωτογραφία ως αφορμή για δημιουργικές δραστηριότητες».

Εδώ η ομάδα συνέδεσε την τέχνη της φωτογραφίας με την παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής και σύντομων θεατρικών δρώμενων.

Το σχολικό έτος 2016-17, υλοποιήσαμε πρόγραμμα με τίτλο: «Με του παραμυθιού τη χάρη... Εργαστήριο επεξεργασίας και παρουσίασης παραμυθιών», το οποίο οδήγησε στη δραματοποιημένη αφήγηση των παραμυθιών που επέλεξε η ομάδα («Από πού ήρθαν οι ιστορίες» και «Ο άνθρωπος που έψαχνε να βρει την αλήθεια»). Πραγματοποιήθηκαν δύο παραστάσεις, μία στο Ναύπλιο στο 1^ο Φεστιβάλ αφήγησης παραμυθιού και μία στο Κρανίδι.

Την επόμενη χρονιά 2017-18, ασχοληθήκαμε με το πρόγραμμα: «Εργαστήριο δημιουργικής έκφρασης: Εικόνα – λόγος – δρώμενα». Με την υλοποίηση του προγράμματος οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το έργο της λαϊκής, αυτοδίδακτης ζωγράφου, Ανθούλας Λαζαρίδου Δουρούκου και την ίδια στο χώρο που ζει και εργάζεται, στην Ερμιόνη. Οι πίνακές της έγιναν αφορμή για δημιουργική έκφραση των μαθητών και μαθητριών. Επίσης αντικείμενο της διεργασίας της ομάδας αποτέλεσε ο τοπικός μύθος της Βιτόριζας. Οι συμμετέχοντες ζωγράφισαν και ασκήθηκαν στη δημιουργική γραφή γράφοντας ποιήματα, παραδοσιακά και μοντέρνα, χαϊκού, αφηγηματικά και θεατρικά κείμενα. Αρκετά από αυτά τα κείμενα δραματοποιήθηκαν στην ομάδα και παράχθηκαν μικρά δρώμενα. Επίσης, η ομάδα πραγματοποίησε συνέντευξη με τη ζωγράφο η οποία βιντεοσκοπήθηκε και συνέλεξε κι άλλο κινηματογραφικό υλικό για να δημιουργηθεί μία ταινία μικρής διάρκειας, αφιέρωμα στη ζωή και το έργο της.

Όσο μπορούσαμε πιο σύντομα προσπαθήσαμε να δώσουμε μια πλούσια για εμάς ιστορία δέκα χρόνων. Το σύνολο της δραστηριότητας διακρίνεται για την συνέχεια, τη συνέπεια, τη σταθερότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, τη θεματική ποικιλία και εξελικτικά το άνοιγμα σε διαφορετικές παραστατικές τέχνες.

Μοντέλο εργασίας

Εστιάζοντας στους στόχους, στη μεθοδολογία των προγραμμάτων καθώς και στο ρόλο που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες που συνεργάζονται, παρατηρούμε ότι όλα τα προαναφερόμενα προγράμματα οργανώνονται με βάση ένα κοινό μοντέλο εργασίας το οποίο θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε ξεκινώντας με τους κοινούς στόχους που τα συνδέουν.

Με απώτερο σκοπό τη βιωματική προσέγγιση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ατομικής έκφρασης και ομαδικής επικοινωνίας τέθηκαν οι εξής επιμέρους στόχοι:

- Αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών
- Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ενίσχυση της ατομικής έκφρασης, της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης

- Έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας
- Ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες
- Προώθηση της διαπολιτισμικής συνύπαρξης

Για την επίτευξη των στόχων αξιοποιήσαμε τις παρακάτω μεθόδους εργασίας:

- Βιωματικές ασκήσεις⁸
- Ενεργητική ακρόαση
- Μουσική ακρόαση
- Χορός
- Παιχνίδια ρόλων
- Οργανωμένοι αυτοσχεδιασμοί
- Θεατρικό παιχνίδι
- Δραματοποίηση
- Ζωγραφική

Τα προγράμματα ακολουθούν τις εξής φάσεις εργασίας:

- Συγκρότηση ομάδας καθηγητών για τον καθορισμό των στόχων, των μεθόδων εργασίας, το σχεδιασμό των συναντήσεων. Οι συναντήσεις οργανώθηκαν σε εβδομαδιαία βάση.
- Συγκρότηση και λειτουργία ομάδας μαθητών σε εβδομαδιαία βάση με δίωρες συναντήσεις, οι οποίες είχαν την εξής δομή: έναρξη, ενεργοποίηση-ανάπτυξη-κλείσιμο, αξιολόγηση.
- Εποπτεία από ειδικό επιστημονικό συνεργάτη από το χώρο της ψυχικής υγείας σε μηνιαία βάση.
- Αξιολόγηση του προγράμματος που περιλάμβανε:
Συζήτηση, ερωτηματολόγιο, παραγωγή δημιουργικού υλικού, θεατρικό δρώμενο, ημερολόγιο, φωτογράφιση, βιντεοσκόπηση.

Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν την ευθύνη να συμμετέχουν σε εκπαιδευτική ομάδα με διακριτούς ρόλους λαμβάνοντας υποστήριξη από ειδικό της αγωγής και πρόληψης ψυχικής υγείας με στόχους:

- την κατανόηση και πραγμάτωση της βιωματικής παιδευτικής διεργασίας.
- την ευαισθητοποίηση και κατάρτιση στη δυναμική και στο συντονισμό ομάδας.
- τη δημιουργία κλίματος διαλόγου, εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας και αλληλοσεβασμού.

- την ανάπτυξη διαδικασίας που παραμέτρους έχει το σχεδιασμό της δράσης, τη δράση, το στοχασμό πάνω στη δράση και την ανατροφοδότηση της δράσης.

Οι μαθητές με τη βοήθεια των καθηγητριών ενισχύθηκαν στη συμμετοχή και στη σταδιακή δέσμευση να γίνουν μέλη ομάδας⁹ στην οποία έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας τα παρακάτω θέματα:

- Γνωριμία
- Ανάδυση επιθυμιών
- Ανάδυση θεμάτων
- Αποσαφήνιση στόχων
- Ανάπτυξη εμπιστοσύνης
- Δέσιμο ομάδας
- Λεκτική - μη λεκτική επικοινωνία
- Επικέντρωση στο εδώ και τώρα
- Αυτογνωσία
- Αυτοεκτίμηση
- Αποδοχή και κατανόηση του εαυτού
- Ανάπτυξη δημιουργικότητας
- Όρια-διεκδικήσεις
- Δυναμική ομάδας
- Αξιολόγηση καταστάσεων
- Διαχείριση συγκρούσεων
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ανάλυση ευθύνης
- Κατανόηση και αποδοχή του άλλου

Για τις συναντήσεις της ομάδας παράχθηκε πρωτότυπο παιδαγωγικό υλικό, προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας. Την παραγωγή του υλικού ενέπνευσε η ίδια η διεργασία της ομάδας. Συγκεκριμένα η διεργασία που έλαβε χώρα στις συναντήσεις της ομάδας μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών, στις παράλληλες συναντήσεις της ομάδας εκπαιδευτικών αλλά και η διεργασία εποπτείας της ομάδας εκπαιδευτικών. Εργαστήκαμε δηλαδή σε τρία επίπεδα α) καθηγητές/τριες - μαθητές/τριες, β) καθηγητές/τριες μεταξύ τους, γ) καθηγητές/τριες - επόπτρια, τρία παράλληλα αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα εργασίας που το ένα τροφοδοτούσε το άλλο σε μια διαδικασία ροής.

Δραματοθεραπευτική συμβολή

Σε αυτή τη διαδικασία ροής ουσιαστικό ρόλο έπαιξε η δραματοθεραπευτική πρόταση, όπως αυτή διαμορφωνόταν στις εποπτικές συναντήσεις της

ομάδας των εκπαιδευτικών. Θα σταθούμε στα σημεία που θεωρούμε ότι η δραματοθεραπευτική προσέγγιση τροφοδότησε και εμπλούτισε το παιδαγωγικό μας έργο. Μιλήσαμε στην αρχή για την επιθυμία που είχαμε, όταν ξεκινήσαμε, να συμβούν τα πράγματα διαφορετικά και την ανάγκη να υπερβούμε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που ορίζει σε μεγάλο βαθμό την σχολική πραγματικότητα. Αναζητούσαμε ένα χώρο και μια διεργασία κατά την οποία εκπαιδευτικός και μαθητής θα γίνονται συνδημιουργοί πράξεων νοήματος. Σε αυτή την αναζήτηση η δραματοθεραπεία μάς πρόσφερε εργαλεία, ώστε να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εργασίας στο σχολικό περιβάλλον με πρωτότυπο και πειραματικό χαρακτήρα.

Συγκεκριμένα ως εκπαιδευτικοί στη συνάντησή μας με τη δραματοθεραπεία εμβαθύνουμε:

- στις τεχνικές συντονισμού και ανάπτυξης ομάδας.
- στην ικανότητα να ακούμε τον εαυτό μας και τον άλλον παραμένοντας ανοιχτοί.
- στην ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων στην ομάδα.
- στην οργάνωση βιωματικής ομαδικής διεργασίας προσανατολισμένης σε εκπαιδευτικούς στόχους.
- στη σημασία που έχει το σώμα στην εκπαιδευτική πράξη και στην αντιμετώπιση του άλλου ως ψυχοσωματική και πνευματική ολότητα, πράγμα που λείπει από τη σχολική τάξη.
- στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε θέματα-προβλήματα που φέρνουν οι μαθητές, να τα εντάσσουμε και να τα μετατρέπουμε δημιουργικά στην ομάδα χωρίς να χάνουμε τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα και τον εκπαιδευτικό μας ρόλο.
- στην αξιοποίηση των δεδομένων κάθε συνάντησης, έτσι ώστε να σχεδιαστεί η επόμενη συνθέτοντας μια ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία που προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας, χωρίς να χάνονται οι αρχικοί μας στόχοι.
- στην οργάνωση των συναντήσεων με συγκεκριμένη δομή δηλαδή με έναρξη-ζέσταμα, ενεργοποίηση-ανάπτυξη, κλείσιμο-αξιολόγηση.

Ειδικότερα:

Βιώσαμε τη σημασία που έχει κατά την έναρξη η τοποθέτηση των μελών της ομάδας στο εδώ και το τώρα με την έκφραση των συναισθημάτων τους τη συγκεκριμένη στιγμή.

Κατανοήσαμε περισσότερο τον ευεργετικό ρόλο των ασκήσεων χαλάρωσης που ξεμπλοκάρουν το σώμα και το προετοιμάζουν για τη συνέχεια¹⁰.

Ασκηθήκαμε στη χρήση ποικιλίας βιωματικών ασκήσεων και παιχνιδιών

ενεργοποίησης ανάλογα κάθε φορά με τους στόχους της συνάντησης αλλά και στην ικανότητα να διακρίνουμε κάθε φορά την καταλληλότερη άσκηση για την κατάσταση των μαθητών.

Ασκηθήκαμε επίσης στην ανάπτυξη και στο συνδυασμό μεθόδων όπως οι αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια ρόλων, ζωγραφική, μουσική ακρόαση, χορός με στόχο τη δημιουργική έκφραση.

Είδαμε στην πράξη την αξία που έχει το κλείσιμο-αξιολόγηση κάθε συνάντησης με την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, πράγμα που επιτρέπει τον αναστοχασμό πάνω στη δράση και την ανατροφοδότηση της.¹¹ Εκτός από τη διατήρηση της συγκεκριμένης δομής, εποικοδομητική ήταν η επεξεργασία και αξιολόγηση του υλικού κάθε συνάντησης από τους εκπαιδευτικούς που έδινε τη δυνατότητα να σχεδιαστούν οι επόμενες φάσεις.

Όσον αφορά τη συγκρότηση ομάδας καθηγητών/τριων μαθητών/τριων, βαρύνοντα ρόλο έχουν οι τέσσερις-πέντε πρώτες συναντήσεις, όταν τίθενται οι στόχοι, οι κανόνες και τα όρια και όπου αυτή αποκτά όνομα και σύμβολο.

Ιδιαίτερη ήταν η συμβολή της δραματοθεραπευτικής πρότασης και εποπτείας στη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας το έργο μας στα ακόλουθα σημεία:

- Μας βοήθησε να αποβάλουμε τις παντοδυναμικές μας φαντασιώσεις και το άγχος της παραγωγής αποτελεσμάτων.
- Να ορίσουμε ρόλους, αρμοδιότητες και να αναγνωρίσουμε τα προσωπικά μας όρια.
- Να μετατρέψουμε δημιουργικά τις διαφωνίες και να λειτουργήσουμε αλληλοσυμπληρωματικά.
- Να βγάλουμε στην επιφάνεια τις δικές μας δημιουργικές πλευρές και να τις αξιοποιήσουμε προς όφελος της ομάδας.
- Να εμβαθύνουμε σε ζητήματα που σχετίζονται με τη μετάβαση των μαθητών στην εφηβεία και την προσαρμογή τους στο Γυμνάσιο.
- Να ασκηθούμε στην αισθητική αναζήτηση και στην παραγωγή αισθητικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ατομική μας συγκρότηση, όπως αυτή εμπλέκεται στην ομαδική συνδιαλλαγή.
- Να εξετάσουμε τη στενή αμφίδρομη σχέση μεταξύ αγωγής υγείας και πολιτιστικής ταυτότητας.
- Να παράγουμε πολιτιστικά αγαθά ως ατομικό και συλλογικό βίωμα στο σχολείο.
- Να υπερασπιστούμε μέσα από τη λειτουργία ομάδων με συνέχεια την ανάγκη ανάκτησης του συλλογικού νοήματος και οράματος στο σχολείο και την κοινωνία.

Συμπεράσματα

Από τη μέχρι τώρα χρήση και επεξεργασία των μέσων αξιολόγησης προκύπτει ότι τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι καθηγητές/τριες ωφελήθηκαν σε γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο¹² και αυτό έχει αδιαμφισβήτητα θετικές συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών σχέσεων.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι είναι απαραίτητη η επιστημονική στήριξη και εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου σε εγχειρήματα βιωματικού περιεχομένου από ειδικό ψυχικής υγείας. Επίσης, απαραίτητη για την οργάνωση βιωματικών δράσεων είναι η επιμόρφωση-εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ρόλο του συντονιστή ομάδων και στις μεθόδους δημιουργικής μάθησης. Θεωρούμε ότι το δικό μας έργο αποτέλεσε τόπο συνάντησης και σύνθεσης της δραματοθεραπευτικής πρότασης με την παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Εκτιμούμε ότι είναι ανάγκη να εμπλουτιστεί η σύγχρονη εκπαίδευση από τέτοιες προτάσεις. Αξίζει κατά τη γνώμη μας, να μελετηθεί ποιοτικά και ποσοτικά η επίδραση που άσκησε η υλοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές/τριες, καθηγητές/τριες, γονείς, σχολικό περιβάλλον.

Σ' αυτό το συναρπαστικό ταξίδι των δέκα χρόνων στο σχολείο δώσαμε πολλά και πήραμε τόσα, ώστε να νιώθουμε σοφότερες, πλουσιότερες, ανανεωμένες, έτσι που στα χρόνια της κρίσης στον τόπο μας να έχουμε το προνόμιο μιας εναλλακτικής πρότασης που φωτίζει την αγωνία και τον αγώνα του εκπαιδευτικού, όταν ψάχνει δημιουργικές διεξόδους προσωπικής και συλλογικής ενδυνάμωσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το θέατρο είτε από τη θέση του θεατή είτε από τη θέση του συμμετέχοντα αποτελεί μέσο προσωπικής και συλλογικής ενδυνάμωσης. Βλ. Αλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 29.
2. ό. π
3. Μετασηματιστική παιδαγωγική, δυναμική παιδαγωγική, κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση, θεωρία της εμπύχωσης, επικοινωνιομητισμός.
4. Ενοποιώντας τη φανταστική σκέψη και τη δραματική πράξη το δράμα παράγει θετικές αλλαγές οι οποίες μεταμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο μάθησης αλλά και την ηθική του ατόμου. Έτσι μπορεί να επηρεάσει την αλλαγή της συνείδησης. Βλ. Richard Courtney, *Drama and intelligence: A cognitive theory*, Mc Gill-Queens University Press, Montreal, 1990, σ.16.
5. Στο δράμα διακρίνονται δύο μαθησιακά πλαίσια. Το πρώτο σχετίζεται με τα βιώματα της συμμετοχής στη δραματική διαδικασία και βαρύνει στα συναισθήματα, στη διαίσθηση και στις αισθητικογνωστικές κρίσεις των συμμετεχόντων. Το δεύτερο σχετίζεται με την εκ των υστέρων επεξεργασία της δραματικής διαδικασίας και οδηγεί στην εμβάθυνση των νοημάτων που

- ανέδειξε η δραματική αλληλεπίδραση. Βλ. Αστέριος Τσιάρας, «Εκπαιδευτικό δράμα και μάθηση: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στο Έργο του Richard Courtney», *Παράθεσις* 10 (2010), σ. 425-437.
6. Σύμφωνα με τον Courtney, η μάθηση που προάγει το εκπαιδευτικό δράμα επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται στη συνεχή αλλαγή, να αναπτύξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες, να κατακτούν χρήσιμες πρακτικές γνώσεις με προσωπικό προσανατολισμό, να καλλιεργήσουν την ικανότητα διαπραγματεύσης με τους άλλους. Οι παραπάνω στόχοι συμπίπτουν με τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Richard Courtney, *Play, drama and thought: The intellectual background to dramatic education*, Simon & Pierre, Toronto, 4th 1989.
 7. Σύμφωνα με τον Bruner, η ζωή στο πλαίσιο ενός πολιτισμού είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εκδοχές του κόσμου που σχηματίζουν οι άνθρωποι υπό τη θεσμική κυριαρχία αυτού του πολιτισμού και στις εκδοχές του κόσμου που είναι προϊόντα των ατομικών ιστοριών των ανθρώπων. Βλ. Jerome Bruner, *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, μτφ. Α. Βουγιούκα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ.66.
 8. Με κριτήριο τη σημασία των ασκήσεων για τις αισθήσεις, τις ψυχολογικές διεργασίες, την εξάσκηση διαφορετικών δεξιοτήτων μπορούμε να διακρίνουμε έξι κατηγορίες που αποσκοπούν: α) στην ανάπτυξη κοινωνικότητας και επικοινωνίας εντός της ομάδας, β) στην ανάπτυξη της εκφραστικότητας του σώματος και της δημιουργικής κίνησης, γ) στη φαντασική και μεταμορφωτική λειτουργία των ρόλων, δ) στην ανάπτυξη της μνήμης, της παρατηρητικότητας, της συγκέντρωσης, του στοχασμού και στη διερεύνηση αναπνευστικών και φωνητικών ικανοτήτων, ε) στην ανάπτυξη των φωνητικών, ρυθμικών και λεκτικών δεξιοτήτων, στ) στην αυτόματη και επινοητική λειτουργία της δημιουργικής σωματικής και λεκτικής έκφρασης και της θεατρικής επικοινωνίας, Βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 356.
 9. Ο μαθητής μέσα από τους θεατρικούς ρόλους μπορεί να επανεξετάζει τις εμπειρίες του και όχι μόνο μπορεί να τις μετασχηματίσει, αλλά έχει επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις πολλαπλές «υποκειμενικότητες» του, τους πιθανούς εαυτούς του και να ξανασχεδιάσει τον εαυτό του ως άλλος ή να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο. Βλ. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα*, σ. 28.
 10. Οι ασκήσεις που εμπλέκουν το σώμα απευθύνονται σε τρία επίπεδα: α) Στο σώμα που αντιλαμβάνεται, δηλ. δέχεται μηνύματα τώρα, στο παρόν β) Στο σώμα που νιώθει, που εκφράζεται και αντιδρά, γ) Στο σώμα που κουβαλάει τις μνήμες του παρελθόντος και θυμάται. Βλ. Ζάννα Αρχοντάκη, Δάφνη Φιλίππου, *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2003, σ. 78-79.
 11. «Ένας μαθητής που συμμετέχει σε μια δραματική δραστηριότητα καλείται να εξασκήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινοήση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, τη εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την επιλογή και την κρίση. Επίσης, καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ομαδικής αλληλεπίδρασης μέσω της συλλογικής δραματικής δραστηριότητας και της ανάγκης για εργασία σε ομάδες, της συζήτησης και της επίτευξης της απαραίτητης συναίνεσης» Βλ. Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014, σ. 145.
 12. Η δραματική τέχνη προσφέρει πολυεπίπεδη μάθηση. Σε αυτή οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν το συναίσθημα και τη φαντασία τους, για να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους. Το συναίσθημα και η φαντασία λειτουργεί ως πηγή σοφίας και νοήματος, γιατί αυτά: i. Δημιουργούν μεταφορές που επενδύονται με νοήματα, ii. Πλάθουν κόσμους και ρόλους, iii. Παράγουν σύμβολα μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, iv. Έχουν βαρύνουσα σημασία στην κατανόηση της ανθρώπινης κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας (στην ιστορία, σε τρέχοντα γεγονότα, στη γλώσσα και στην ίδια την τάξη). Συμφαίνονται τόσο με τη διδασκαλία όσο και με τη μάθηση και αποτελούν αντικείμενο έρευνας μέσα από τη συμβολική τους έκφραση στη δραματική διαδικασία.

**ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Νικόλαος Τσαφταρίδης

Αντιγόνη Παρούση, Βασίλης Τσελφές
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΣΤΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ.
ΕΝΑ ΔΕΚΑΠΕΝΤΑΕΤΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εισαγωγή

Διανύοντας τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, οι αναταράξεις που προκάλεσε διεθνώς στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης ο τερματισμός της εποχής του ψυχρού πολέμου¹ τείνουν να αποκρυσταλλωθούν σε εκπαιδευτικές προτάσεις, που όλο και περισσότερο συμβαδίζουν με τη μεταμοντέρνα εποχή μας.² Επιστήμες κάθε κατηγορίας άρχισαν να παρουσιάζουν την οικοδόμηση της θεωρίας τους μέσω μικρών αφηγήσεων³ και με τον τρόπο αυτό, άρχισαν να εισάγουν σχήματα και πρακτικές των Τεχνών μέσα στα επιστημονικά ορθολογικά «φρούρια» που έχτιζαν τουλάχιστον μέχρι το 1990 οι εκπαιδευτικοί θεσμοί.⁴ Οι τελευταίοι αποδέχονται πια να παρατηρούν κριτικά την εξέλιξη αυτής της εισβολής νομιμοποιώντας τις δράσεις της ως διαθεματικές ή διεπιστημονικές. Αποδέχονται επιπλέον τις εικονοκλαστικές παρεμβάσεις των διάχυτων, μέσω του διαδικτύου, εναλλακτικών αρχών και αξιών που προέρχονται από διάφορες κουλτούρες, σταθμίζοντάς τες με κοινωνικά, αισθητικά και πολιτικά κριτήρια. Έτσι, καταλήγουν να αναζητούν εκ των υστέρων τη σημασία του λόγου που παράγεται από την αποδόμηση τμημάτων των μεγάλων θεωρητικών επιστημονικών αφηγήσεων, από την υιοθέτηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων (μετασηματισμών) των θεωρητικών σχημάτων και από τις επιδράσεις της αισθητικής που διατρέχουν τα μοντέρνα οικοδομήματα των Τεχνών και των Επιστημών.⁵

Η τάση αυτή συνεχίστηκε και ενισχύθηκε με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προέκυψαν μετά το 2009 ως θεραπευτικές της οικονομικής κρίσης⁶ και έτσι επέτρεψαν σε ένα εγχείρημα συνύπαρξης Θεάτρου και Επιστήμης, όπως αυτό που παρουσιάζουμε στο κείμενο που ακολουθεί, να δείχνει όχι μόνο φυσιολογικό στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και καινοτόμο. Πολύ δε περισσότερο, που η ακαδημαϊκή ελευθερία που διαχειρίζονται ακόμη τα Ελληνικά Πανεπιστήμια πρόσφερε απλόχερα και ένα ρεαλιστικό πλαίσιο για την ανάπτυξή του.

Η αφορμή βέβαια, για το παραπάνω εγχείρημα, ήταν προσωπική: στηρίχθηκε στο ενδιαφέρον μιας Σκηνοθέτη, το σχετικό με το ρόλο του φωτός και της σκιάς στη θεατρική έκφραση μέσω θεάτρου σκιών και στην εμμονή ενός Φυσικού, τη σχετική με τη γοητεία του επιστημονικού περιεχομένου της οπτικής. Έτσι, το ξεκίνημα ενός διεπιστημονικού μαθήματος με τίτλο «Θεατρικές εφαρμογές

και διδακτική της φυσικής» αποφασίστηκε χωρίς οι δύο συνεργάτες, όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων, να καταλαβαίνουν από την αρχή ο ένας τον άλλο. Το μόνο ίσως που πίστευαν, εξαιτίας της εκτίμησης που είχε ο ένας για τη δουλειά του άλλου, ήταν ότι και οι δύο μαζί μάλλον θα ήξεραν τα πάντα για το φως και τις σκιές του. Κάτι που, επίσης εκ των υστέρων, απεδείχθη ανακριβές.

Η δυναμική αυτής της συνεργασίας μπορεί να γίνει κατανοητή με βάση την υπόθεση ότι οι δράσεις της περιορίζονταν από τρεις κατηγορίες παραγόντων, όπως μάλλον και οι περισσότερες ανθρώπινες-κοινωνικές και προσωπικές πρακτικές: υλικούς, κανονιστικούς και ανθρώπινους.⁷ Οι υλικοί και οι κανονιστικοί παράγοντες δεν περιόρισαν ομολογουμένως σημαντικά τη δράση. Οι μεν υλικοί καλύπτονταν επαρκώς από τη μικρή χρηματοδότηση του ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών και τις υποδομές του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ενώ οι κανονιστικοί (τα πρέπει και τα δεν πρέπει) συγκροτούσαν μέσα στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας τα ενδιαφέροντα των δασκάλων-ερευνητών· το σώμα των διδασκόμενων σχημάτων και τις μεθόδους της έρευνας. Μόνον οι άνθρωποι παράγοντες έβαζαν έναν οξύτατο περιορισμό. Όπως αποδείχτηκε, θα έπρεπε δύο άνθρωποι με διαφορετικές κουλτούρες να συνυπάρχουν επί μακρό, να διαφωνούν ριζικά σε ουσιαστικά ζητήματα (τις περισσότερες φορές δημοσίως) αλλά τελικά να επιβιώνουν ως συνεργάτες. Και αν η προσπάθεια αυτή είχε τουλάχιστον διδακτική επιτυχία αυτό φαίνεται να συνέβη μόνο και μόνο από τη συμμόρφωση στην πίεση των ανθρώπινων παραγόντων, που τεχνικά, οδήγησε στην αποδοχή της διαδικασίας της δοκιμής και πλάνης ως θεμιτής διαδικασίας τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση και των διδασκόντων και των διδασκόμενων.

Μια αρχική διδακτική μεθοδολογία

Ξεκινώντας, είχαμε στη διάθεσή μας δύο διδακτικές μεθοδολογίες. Σε χοντρές γραμμές, η μια περιλάμβανε τα βασικά χαρακτηριστικά που υιοθετούν οι Τέχνες και η δεύτερη αυτά που υιοθετούν οι Φυσικές Επιστήμες. Σκεπτόμενοι στο δίπολο αναπαράσταση-παρέμβαση⁸ παράλληλα με αυτό της παραγωγής-αναπαραγωγής,⁹ θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη διδασκαλία των Τεχνών οι εκπαιδευόμενοι κινούνται με στόχους σχετικούς με την **παραγωγή** αναπαραστατικών τεχνημάτων, κάτω από την αξιολογική πίεση της αισθητικής και υποχρεώνονται σ' αυτή τους την προσπάθεια να παρεμβαίνουν στο υλικό τους αναπαράγοντας καλλιτεχνικές πρακτικές. Αντίστοιχα, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών οι εκπαιδευόμενοι κινούνται με στόχους σχετικούς με την αναπαραγωγή επιστημονικών σχημάτων, κάτω από την αξιολογική πίεση του ορθού λόγου και υποχρεώνονται σ' αυτήν την προσπάθεια να παρεμβαίνουν κυρίως σε κείμενα αναπαράγοντας και επιστημονικές πρακτικές.

Δεδομένου ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εμπλέκονται πιο εύκολα και καταλήγουν να είναι πιο αποτελεσματικοί σε διαδικασίες παρέμβασης και παραγωγής, μέσω δοκιμής και πλάνης παρά μέσω συμμόρφωσης προς πάγιες οδηγίες, και σε διαδικασίες παραγωγής υλικών τεχνημάτων παρά αναπαραγωγής νοητικών σχημάτων, η αρχική επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας κρίθηκε υπέρ των Τεχνών.

Για την επιλογή μας αυτή βρήκαμε εκ των υστέρων και ισχυρή θεωρητική στήριξη,¹⁰ όταν στον αφρό της βιβλιογραφίας βγήκαν κείμενα που στήριζαν αυτή ακριβώς τη διδακτική πρόταση ως κατάλληλη για την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Μια θεωρία για τη μάθηση

Συγκεκριμένα και με βάση την ευρύτατη αποδοχή του μετασχηματισμού του περιεχομένου από παιδαγωγικούς παράγοντες αλλά και παράγοντες πλαισίου, καθώς και ότι, το μαθαίνω υφίσταται ως αλληλεπίδραση υποκειμένου-αντικειμένου αλλά διαπιστώνεται από τις τοπικές δράσεις και παραγωγές του υποκειμένου, τελικά θεωρήσαμε ότι: η μάθηση διαπιστώνεται και άρα ερευνάται: ως ικανότητα μετασχηματισμού ενός περιεχομένου από το υποκείμενο με στόχο την επιτυχή παραγωγή σε ποικίλα πλαίσια.

Η διατύπωση αυτή μπορεί να φαίνεται λίγο στρυφνή αλλά τη γράφουμε έτσι, γιατί θέλουμε να είναι, όσο γίνεται, πιο γενική. Γιατί δεν αντέχουμε πια να σκεφτόμαστε ότι η μάθηση, ως ανθρώπινη ή κοινωνική λειτουργία, μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό στο θέατρο από ότι στην επιστήμη. Αλλά ασφαλώς δεν πρόκειται για κάποια καινοφανή διαπίστωση. Για παράδειγμα, στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών αποφασίζουμε ότι ο μαθητής έμαθε ένα επιστημονικό σχήμα, αν πεισθούμε από την τοπική δράση και παραγωγή του ότι μετασχημάτισε κάποια προϋπάρχουσα ιδέα του (πιθανότατα λειτουργική σε εμπειρικό, καθημερινό πλαίσιο) σε κατεύθυνση που να είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο της σχολικής επιστήμης. Δηλαδή, η μάθηση συνδέεται με τον μετασχηματισμό εννοιολογικών σχημάτων και πρακτικών ή περιεχομένου και μεθοδολογίας, επειδή αποτελεί μετασχηματισμό που τον πραγματοποιεί ο εκπαιδευόμενος για να παράγει κάτι· μια διαπίστωση που ασφαλώς ισχύει και στον χώρο των Τεχνών.

Ταυτόχρονα όμως έναν μετασχηματισμό παράγει εκ των προτέρων ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να πείσει τον εκπαιδευόμενο να τον αναπαράγει. Αυτό κατά την άποψή μας είναι ένα κρίσιμο σημείο στο οποίο θα επανέλθουμε όταν θα επιχειρούμε να απαντήσουμε ένα τελικό ερώτημα σχετικό με το αν είναι χρήσιμα πράγματα αυτά που κάναμε; Διότι μάλλον δεν θα διαφωνήσουμε στο αν είναι μάθηση ο μετασχηματισμός που κάνει ο μαθητής

ή ο εκπαιδευτικός. Αλλά ο εκ των προτέρων μετασχηματισμός που κάνει ο εκπαιδευτικός είναι σαφώς διαφορετικός από τον μετασχηματισμό που κάνει in vivo ο μαθητής. Ο ένας πηγαιίνει από την καλλιτεχνική ή επιστημονική γνώση προς τη σχολική μέσω παιδαγωγικών εργαλείων και ο άλλος από την εμπειρική προς τη σχολική, με εν πολλοίς απροσδιόριστα και μάλλον προσωπικά μέσα. Και το ερώτημα, είναι ερώτημα εκπαιδευτικής πολιτικής: ποιος από τους δύο μετασχηματισμούς πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιεχομένου;

Μια τελική διδακτική πρόταση

Επειδή θεωρήσαμε ότι η μάθηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να επιτύχει έναν στόχο, ξεκινούσαμε πάντα τη διδασκαλία συμφωνώντας με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, που εργάζονταν σε ομάδες, έναν σαφή τελικό στόχο, ο οποίος δεν αφήναμε να ξεχαστεί με τίποτα και για κανέναν λόγο: την παραγωγή μιας θεατρικής σπουδής που προβάλλει μια επιστημονική ιδέα.

Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος ακολουθούσαμε τα βήματα που επιβάλλει η θεατρική πειθαρχία:

1° βήμα: η σε βάθος μελέτη της ιδέας, από επιστημονικές, σχολικές ή άλλες πηγές και η δημόσια παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της μελέτης,

2° βήμα: η κατασκευή ενός σεναρίου που μετασχηματίζει και προβάλλει την ιδέα,

3° βήμα: η κατασκευή ορατού σεναρίου, ενός story board όπως τιτλοδοτείται στο χώρο του θεάματος,

4° βήμα: η καταρχήν επιλογή κατάλληλων τεχνικών,

5° βήμα: η πραγματοποίηση δοκιμών και διορθώσεων,

6° βήμα: οι δημόσιες πρόβες και κριτική,

7° βήμα: η δημόσια παρουσίαση σε κοινό,

8° βήμα: η συνάντηση τελικής αξιολόγησης των παραγωγών.

Σ' αυτήν τη σχηματική πορεία, τελικά, κυριαρχεί η «δοκιμή και πλάνη» που κατά κανόνα δεν αφήνει τα βήματα να εξελιχθούν όπως αριθμούνται παραπάνω. Μια εντυπωσιακή τεχνική μπορεί να αλλάξει το σενάριο και να μετασχηματίσει διαφορετικά την ιδέα. Μια αποτυχία στις δοκιμές μπορεί να αλλάξει την τεχνική, να σβήσει σκηνές από το story board κ.ο.κ. Το γεγονός αυτό αποτελεί το δυνατό χαρτί της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης γιατί οι αποτυχίες, οι επαναλήψεις και οι τροποποιήσεις βελτιώνουν την απόδοση στη μάθηση περισσότερων πρακτικών της θεατρικής έκφρασης

αλλά και χαρακτηριστικών της επιστημονικής ιδέας. Το δύσκολο μέρος της αφορά κυρίως τους διδάσκοντες που βρίσκονται συνεχώς μπροστά σε νέες και απροσδόκητες ιδέες, σε διαφοροποιημένες ατομικές προτιμήσεις των εκπαιδευομένων και σε διαφορετικές πρακτικές μάθησης που αναπτύσσονται σταδιακά και διαφοροποιημένα μέσα στις ομάδες.

Μεθοδολογίες καταγραφής και ανάλυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

1. Από τις τελικές παραγωγές

Σε μια διδακτική-μαθησιακή διαδικασία όπως η παραπάνω, αυτό που μπορεί να εντοπίσει ο διδάσκων, από την πλευρά της Επιστήμης, είναι τα επιστημονικά και επιστημολογικά σχήματα που παράγουν οι φοιτητές/τριες, μετασχηματίζοντας τα αντίστοιχα σχήματα που αντλούν από τις πηγές, οι οποίες μπορούν να είναι εμπειρικές, σχολικές, επιστημονικές αλλά και ιστορικές, επιστημολογικές ή φιλοσοφικές. Τα νέα αυτά σχήματα, καθώς και οι τρόποι μετασχηματισμού τους, συγκροτούν για την περίπτωση μας μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτά μπορούν να εκτιμηθούν από τα δεδομένα της τελικής θεατρικής σπουδής της κάθε ομάδας και δεν μπορούν να εξατομικευτούν με ασφάλεια ή να εντοπιστούν στο σύνολό τους. Συνήθως υπάρχουν τεκμήρια ότι οι φοιτητές/τριες έχουν μάθει κάτι ή και πολλά παραπάνω από ότι φαίνεται στην τελική παράσταση. Αυτό το παραπάνω χάνεται από τις τελικές καταγραφές, μιας και παράγεται στους χώρους και τους χρόνους που η κάθε ομάδα εργάζεται χωρίς επιτήρηση, δοκιμάζοντας, προσθέτοντας, διαγράφοντας. Αλλά προφανώς η λογική του μαθήματος δεν επιτρέπει να καταστραφούν αυτές οι παραγωγικές ώρες δουλειάς με την επιτήρηση. Να καταστραφούν, δηλαδή, από τα αξιολογικά βλέμματα των διδασκόντων, που μάλλον θα ανάγκαζαν τους εκπαιδευόμενους να στρέψουν το ενδιαφέρον τους από την πραγματοποίηση του παραγωγικού τους στόχου προς την ικανοποίηση περιστασιακών στόχων θετικής αξιολόγησης από τους διδάσκοντες.

Τα δεδομένα από τελική θεατρική σπουδή μπορούν να αναλυθούν με τρεις διαφορετικούς τρόπους:¹¹ α) Δραματουργικά: με ποια στοιχεία της αφηγηματικής δομής εμπλέκονται επιστημονικά σχήματα και με ποιο τρόπο σχηματοποιούνται; Τα βρίσκουμε στον ήρωα, στο αγαθό, στον αντίμαχο, στη λύση; β) Σημειωτικά: Με ποιο τρόπο λειτουργούν τα επιστημονικά σχήματα και οι μετασχηματισμοί τους στο ολικώς αναφερόμενο των παραστατικών σημείων;¹² Γιατί το μεγάλο πρόβλημα του να εισάγεις τον δηλωτικό επιστημονικό λόγο μέσα στον αφηγηματικό θεατρικό, βρίσκεται στο αν και πως θα κατασκευάσεις ένα ολικά αναφερόμενο πλαίσιο των σημείων, που ο θεατής θα το αντιληφθεί με τον τρόπο που θέλει ο δημιουργός και γ) Αισθητικά: Ποιος ο ρόλος της σχέσης κίνησης-ντιζάιν-ήχου στη σύνθεση των σχημάτων μέσα στα σημεία;¹³ Από που δηλαδή μπαίνουν ποιο εύκολα τα επιστημονικά σχήματα μέσα στα

σημεία. Από την κίνηση, την εικόνα ή τον ήχο; Και πώς μετασχηματίζονται; Μήπως η παρουσία τους ή ο μετασχηματισμός τους καταστρέφει την αισθητική του συνόλου, η οποία υφίσταται μόνο με την αρμονική συνύπαρξη των τριών στοιχείων (κίνηση-εικόνα-ήχος);

Ένα παράδειγμα: Μια σπουδή είχε τίτλο «η Γη γυρίζει κι είναι στρογγυλή». Ήταν παιγμένη με την τεχνική του Θεάτρου Σκιών πάνω σε τρεις οθόνες που φωτίζονταν διαδοχικά. Στη δεξιά οθόνη, που φωτίζεται πρώτη, εμφανίζεται μια έγχρωμη φιγούρα κυκλικής Γης με ένα μεγάλο βουνό να κυριαρχεί πάνω της. Η φιγούρα της Γης περιστρέφεται αργά, την ίδια στιγμή που η φιγούρα ενός ανθρώπου ανεβαίνει το βουνό. Λόγω της κίνησης, σε λίγο ο άνθρωπος φαίνεται να περπατά οριζόντια, μετά να κατεβαίνει, κινούμενος προς την κορυφή (όπως το αφηγείται ο Σαλβιάτι στον Διάλογο του Γαλιλαίου για τα δυο κοσμικά συστήματα) και καθώς η μουσική που παίζει στο υπόβαθρο ανεβάζει την έντασή της, ο άνθρωπος πέφτει από τη Γη στο πουθενά, με μια σπαραχτική κραυγή να συνοδεύει το θεαματικό πέσιμό του που γεμίζει όλη την οθόνη. Στη συνέχεια ανάβει η αριστερή σκηνή, όπου πάνω σε μια στρογγυλή και ακίνητη Γη ταξιδεύει ένα καράβι με επιβάτη τον άνθρωπο που έπεσε από την προηγούμενη Γη. Καθώς το καράβι κινείται από το πάνω μέρος της στρογγυλής Γης προς το πλάι της, η πτώση επαναλαμβάνεται με τη μουσική και την κραυγή, που επαναλαμβάνονται, να σημαίνουν το ίδιο με το προηγούμενο αδιέξοδο. Το τέλος παρουσιάζεται στην κεντρική οθόνη όπου με ένα σύστημα προβολής μέσω κοίλου κατόπτρου εμφανίζεται μια σφαιρική αυτή τη φορά Γη να περιστρέφεται αργά, ενώ στη μουσική παίζει ένα τυπικό δοξαστικό κλασικής μουσικής.

Η παραπάνω σπουδή, χωρίς ίχνος προφορικού λόγου, ξεδιπλώνει δραματουργικά μια αφήγηση όπου ο ήρωας (ο καθημερινός άνθρωπος) βιώνει, με τη μορφή μιας φανταστικής περιπέτειας, τις αντιφάσεις που δημιουργούν τα επιστημονικά σχήματα περί σχήματος και κίνησης της Γης (όπως τα μετασχηματίζει η καθημερινή κουλτούρα) και τα αντίστοιχα εμπειρικά. Προφανώς, τα μετασχηματισμένα σχήματα που χρησιμοποιούν με άνεση οι δημιουργοί-εκπαιδευόμενοι συνθέτουν τον αντίμαχο, ο οποίος συγκροτείται από την αντίφαση των απλοϊκών επιστημονικών σχημάτων «η Γη γυρίζει κι είναι στρογγυλή» με τις εμπειρίες της επίπεδης Γης.

Υπάρχει λύση; Ναι και είναι μάλλον ειρωνική και αμφίσημη. Το τελικό δοξαστικό της σφαιρικής Γης μαζί με τα πάθη του ήρωα από αυτή προτείνουν μάλλον ένα αδιέξοδο στην αριστοτελική αρχή της ταυτότητας. Ένα αδιέξοδο στην αρχή ότι κάτι ή είναι ή δεν είναι και ότι οποιαδήποτε τρίτη εκδοχή αποκλείεται. Μια ειρωνική διαφυγή που φαίνεται να επικρατεί τελικά στην οντολογία των εκπαιδευόμενων που τείνουν να αρνούνται παρά να λύνουν τα διλήμματα που τους βάζουν οι κονστρουκτιβιστικού τύπου συγκρούσεις. Μια

ειρωνική διαφυγή που θύμιζε στον διδάσκοντα των Φυσικών Επιστημών ότι και στις επίσημες επιστημονικές δραστηριότητες η Γη και κινείται και δεν κινείται (σχετικότητα της κίνησης) και επίπεδη είναι και σφαιρική και τίποτα απ' τα δύο, μιας και το καθορίζει κάθε φορά το ζήτημα που αντιμετωπίζουμε.

Η ανάπτυξη των σημείων είναι πλήρης, αν και στο όνομά της θυσιάζονται κάποια επιστημονικά σχήματα. Για παράδειγμα, για να οργανωθεί το σημείο: και η περιστρεφόμενη και η σφαιρική Γη πετούν τον άνθρωπο από πάνω τους, στη δεύτερη σκηνή, το κινούμενο καράβι δεν έχει την τύχη του επιβάτη του. Η αισθητική επίσης είναι επαρκής, με κάποια ίσως προβλήματα στον συντονισμό της κίνησης.

2. Από μελέτες περιπτώσεων εξέλιξης των παραγωγών

Εδώ, τα δεδομένα συλλέγονται από το τέλος του κάθε διακριτού, κατά το δυνατόν, βήματος της δράσης των ομάδων (διαδοχικές δοκιμές) και η ανάλυση πραγματοποιείται με βάση την προηγούμενη διαδικασία, τα γεγονότα της οποίας, όμως, επιχειρούμε να ερμηνεύουμε κάθε φορά με βάση το μοντέλο των πρακτικών του A. Pickering (1995). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό και όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι επιλογές εισαγωγής επιστημονικών σχημάτων καθώς και του μετασχηματισμού τους στις διαδοχικές φάσεις της δημιουργίας των ομάδων επηρεάζονται από τοπικούς υλικούς, κανονιστικούς ή ανθρώπινους παράγοντες του πλαισίου. Παράγοντες που σε τελική ανάλυση διαμορφώνουν και τη μαθησιακή πορεία εντός του καλλιτεχνικού πλαισίου, αν όχι και το ιδιαίτερο προφίλ της ομάδας.

Ένα παράδειγμα: Στην πορεία δημιουργίας μιας θεατρικής σπουδής με θεματική επιλεγμένη, επίσης, από κείμενα του Διαλόγου του Γαλιλαίου, η ομάδα των φοιτητριών ξεκίνησε με έναν αυτοσχεδιασμό θεάτρου σκιών, στον οποίο μια φιγούρα του Γαλιλαίου παρουσίαζε με προφορικό λόγο (αρχαϊκού στίλ) μια διθυραμβική αυτο-παρουσίαση του επιστήμονα. Μια σπουδή που εμφανώς πιεζόταν από τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά στερεότυπα που ενεργοποιεί το άκουσμα του ονόματος «Γαλιλαίος». Μετά τη μελέτη στοιχείων της εποχής που ο Γαλιλαίος έγραψε τον Διάλογο, καθώς και στοιχείων της βιογραφίας του, η ομάδα παρουσίασε μια σπουδή με σκιές ανθρώπινων σωμάτων, όπου αφηγείτο με δραματικό ύφος τη δίκη του. Εδώ πάλι, η ομάδα φάνηκε να βυθίζεται στις διαμάχες μεταξύ εκκλησίας και αστρονομίας που προβάλλει η Ιστορία, εστιάζοντας στην πιο δραματική στιγμή της σύγκρουσης. Με τη μελέτη κειμένων του Διαλόγου η ομάδα έδειξε να ξαφνιάζεται από το πλήθος των διαφωνιών που παρατηρούνται μεταξύ των εμπειρικών φαινομένων και της επιστημονικής θεωρίας και αποφάσισε να παρουσιάσει στην τελική της σπουδή, ουσιαστικά, την προσωπική της γνωστική ανατροπή. Σε τρεις διαδοχικές σκηνές και με μεικτές τεχνικές (από θέατρο σκιών

μέχρι μαύρο θέατρο) παρουσίασε τον Θεό να κατασκευάζει τον κόσμο με τις εντολές Του, την επιστήμη να μετακινεί την εικόνα και, τέλος, τη μορφή του Σύμπαντος όπως την αναπαριστά η επιστημονική θεωρία. Στη δημιουργία αυτή έπαιξε ρόλο και η επιμονή των μελών της ομάδας να χρησιμοποιήσουν και τις εντυπωσιακές τεχνικές του μαύρου θεάτρου. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η μαθησιακή πορεία ήταν κατά βάση γνωστική, καθοδηγήθηκε δηλαδή από τους κανονιστικούς παράγοντες που επέβαλλαν οι διδάσκοντες, αλλά στο κρίσιμο τελικό σημείο της επηρεάσθηκε από τον ανθρώπινο παράγοντα της παραγωγής ενός εντυπωσιακού φινάλε. Με τον τρόπο αυτό επέτρεψε στις φοιτήτριες της ομάδας να ενστερνιστούν και να μετασχηματίσουν επιπλέον επιστημονικά σχήματα από την σύγχρονη αστρονομία και να παρουσιάσουν ένα σύμπαν στο οποίο η Γη δεν φαινόταν πουθενά.

3. Από μελέτες των θεατρικών χαρακτηριστικών που βρίσκονται πίσω από καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών

Εδώ, η πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση αφορούσε τα πειράματα επίδειξης που η θεατρική τους αναπαράσταση μέσω Θεάτρου Αντικειμένων οδήγησε στην παραγωγή σπουδών όπου το ολικώς αναφερόμενο του φυσικού κόσμου έμοιαζε τελικά να διατρέχεται από ανθρώπινα πάθη. Μια προσέγγιση με στιλ αλχημείας και ασαφή τα χαρακτηριστικά των επιστημονικών σχημάτων, μιας και ο εμπειρικός κόσμος σε αυτό το επίπεδο είναι πιο πολύπλοκος από ότι τον περιγράφει η σχολική, και όχι μόνο, επιστήμη. Η ανάλυση των σπουδών, εδώ, ήταν κυρίως σημειωτική και αποσκοπούσε στην αποκάλυψη της θέσης και των μετασχηματισμών των επιστημονικών σχημάτων, δεδομένης της προσπάθειας ένταξής τους μέσα σε ένα ολικώς αναφερόμενο κατανοητό από έναν μη επιστήμονα θεατή.

Συνολικά, οι σπουδές που πραγματοποιήθηκαν και αναλύθηκαν έδειξαν ότι το επιστημονικό περιεχόμενο των φαινομένων ενός πειράματος αποκαλύπτεται μόνο στο πλαίσιο ενός ολικώς αναφερόμενου που στηρίζεται πάνω στη επιστημονική θεωρία. Από την πλευρά της Διδακτικής αυτό μάλλον σημαίνει ότι δεν πρέπει να περιμένουμε ότι τα πειράματα επίδειξης μπορούν να διδάξουν θεωρία από μόνα τους, αφού η γνώση της θεωρίας αποτελεί προαπαιτούμενο για να κατασκευαστούν και να γίνουν κατανοητά τα πειράματα. Έτσι, επιτυχείς από την πλευρά της διεπιστημονικής προσέγγισης του προγράμματός μας θεωρούμε τις σπουδές που μέσα σε ένα ανθρωπομορφικό αναφερόμενο πετύχαιναν να δημιουργήσουν απορία σχετική με τα φαινόμενα, η οποία υπάρχει πιθανότητα να λειτουργήσει και εκτός της παράστασης και να προκαλέσει σχετικά με τις ΦΕ μαθησιακά γεγονότα.

Ένα παράδειγμα: Σε μια σπουδή μαύρου θεάτρου (θεάτρου αντικειμένων) ένα μυτερό καλαμάκι κυνηγάει ένα μπαλόνι. Όταν το φτάνει, το χτυπά και το

σπάει με τη μουσική επένδυση να σημαίνει επιτυχώς τη διαδικασία της αγωνίας και του καταστροφικού τέλους. Η σκηνή επαναλαμβάνεται και στην τρίτη επανάληψη, τη στιγμή του χτυπήματος, το μπαλόني προβάλλει προς το καλαμάκι το πίσω μέρος του (εκεί όπου το ελαστικό παραμένει ακόμη συμπυκνωμένο). Το μπαλόني δεν σπάει όταν το καλαμάκι το τρυπάει σ' αυτή τη θέση. Αντίθετα, το καλαμάκι παγιδεύεται. Στην τελική σκηνή ένα πλήθος από φουσκωμένα μπαλόνια με παγιδευμένα καλαμάκια χορεύουν θριαμβευτικά στη σκηνή. Όπως ήταν αναμενόμενο, μετά το χειροκρότημα του τέλους, η ερώτηση πως γίνεται και δεν σπάει το μπαλόني ήταν στα χείλη όλων των θεατών.

Κάποιες επιτυχίες – κάποιες αποτυχίες

Η πιο σημαντική ίσως διαπίστωση αφορά το γεγονός ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εντάσσονται με δυσκολία, αλλά τελικά εντάσσονται, στο διδακτικό πλαίσιο δοκιμής-πλάνης και για επιστημονικά θέματα. Αυτό σημαίνει ότι πετυχαίνουν μετά από πολύ κόπο να αποδεχτούν ότι επιτρέπεται να δοκιμάζουν/μετασχηματίζουν επιστημονικές ιδέες για να κάνουν την καλλιτεχνική δουλειά τους, αντί να τις παρουσιάζουν με τον σωστό τρόπο στον δάσκαλό τους. Και βέβαια, όταν το πετύχουν αυτό, δυσανασχετούν σε παρατηρήσεις της μορφής: «δεν λέει τέτοια πράγματα ο Γαλιλαίος...».

Όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές πέτυχαν:

α) την κατανόηση και τοπική καλλιτεχνική διαχείριση επιστημονικών αλλά και επιστημολογικών ιδεών, μέσα στο αφηγηματικό θεατρικό πλαίσιο, μετασχηματίζοντας το περιεχόμενο των ιδεών σε κατευθύνσεις αυτονομία λειτουργικές και για τον γενικότερο στόχο του επιστημονικού γραμματισμού,

β) να αναβαθμίσουν δραματικά την η αισθητική τους, καθώς και τις δεξιότητες και ικανότητες θεατρικής έκφρασης, μιας και ο στόχος της αναπαράστασης επιστημονικών ιδεών ωθεί προς μη τετριμμένες αφηγηματικές δομές και πυροδοτεί τη δημιουργικότητα,

γ) να αναβαθμίσουν το επικοινωνιακό επίπεδο των επιστημονικών πειραμάτων επίδειξης, όχι μόνον θεατρικά αλλά χρησιμοποιώντας και τεχνικές των καλλιτεχνικών εγκαταστάσεων και

δ) να δημιουργήσουν γέφυρες μεταξύ Φυσικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, μιας και η θεατρική αναπαράσταση κινείται κατά κανόνα σε αναφερόμενα σχετικά με ζητήματα που μελετούν οι τελευταίες.

Τις παραπάνω επιτυχίες μπορούμε να τις αποδώσουμε, επιπλέον, στο γεγονός ότι οι ομάδες των φοιτητών/τριών εργάστηκαν για την πραγματοποίηση των στόχων τους μέσα σε έναν επαγγελματικά εξοπλισμένο χώρο παραγωγής

θεατρικών σπουδών, ο οποίος διέθετε συστήματα φωτισμού, πολλαπλότητες σκηνών, αξιοπρεπή ηχητικά συστήματα και εξοπλισμούς μηχανουργείου. Ο χώρος αυτός δημιουργούσε το κλίμα και τις προϋποθέσεις μιας πραγματικής μαθητείας στο θέατρο-κουκλοθέατρο. Ήταν ένας πραγματικός χώρος παραγωγής, που αναβάθμιζε και τη μελέτη των επιστημονικών θεμάτων, τα οποία αποτελούσαν ένα μέρος της. Αυτό, κατά την άποψή μας απουσιάζει από τα εκπαιδευτικά επιστημονικά εργαστήρια, τα οποία φαίνονται με την πρώτη ματιά ότι αποτελούν χώρους αναπαραγωγής σημαντικών ιδεών και γεγονότων, τα οποία όμως παράγονται αλλού και από άλλους ανθρώπους.

Συζήτηση

Ένα πρώτο ερώτημα που αξίζει τον κόπο να μας απασχολήσει είναι το αν εξακολουθούν να μας ενδιαφέρουν οι διεπιστημονικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις; Οι προσεγγίσεις αυτές γεννήθηκαν την εποχή των γραμματισμών¹⁴ και συνδέθηκαν με εκπαιδευτικούς στόχους που αναφέρονταν στην απόκτηση εγκάρσιων και μη ικανοτήτων, που μικρή σχέση έχουν με την κατανόηση του περιεχομένου για επιτυχή συμμετοχή σε ποσοτικές εξετάσεις/ αξιολογήσεις παντός τύπου. Σήμερα, την εποχή της κρίσης, περνάμε την περίοδο εκπαιδευτικών στόχων ανάπτυξης δεξιοτήτων (και όχι ικανοτήτων) στην καινοτομία (όχι στην δημιουργικότητα), την εργασία και την επιχειρηματικότητα. Οι τελευταίοι περιορίζουν την εκπαιδευτική διεπιστημονικότητα σε συγγενείς επιστήμες (δες για παράδειγμα STEM). Έπαψε άραγε να μας ενδιαφέρει η ενότητα της γνώσης με την πράξη; Μια διδακτική με αισθητική; Η δημιουργική διαχείριση επιστημονικών ιδεών; Η εξασθένιση της περιχαράκωσης των ακαδημαϊκών γνωστικών αντικειμένων;

Η οικονομική κρίση περιορίζει τις δυνατότητες αύξησης των εξόδων για την εκπαίδευση. Μας ενδιαφέρουν άραγε μαθήματα που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά με τη συμμετοχή δύο τουλάχιστον διδασκόντων; Γιατί οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν διαφορετικά. Η βαριά ακαδημαϊκή παράδοση έχει φροντίσει κάθε γνωστικό αντικείμενο να έχει τις δικές του πειθαρχίες. Και είναι εξαιρετικά αφελές να πιστεύει κάποιος ότι μπορεί να τις διδάξει χωρίς τουλάχιστον να τις έχει βιώσει επί μακρόν.

Μας ενδιαφέρουν μαθήματα με ασαφείς στόχους σε σχέση με το περιεχόμενο; Μαθήματα που η διδασκαλία τους θα γεννά τοπικά Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ), η οποία δεν θα έχει αξιώσεις γενίκευσης; Γιατί αν η ΠΓΠ παράγεται από τους μετασχηματισμούς που πετυχαίνουν οι εκπαιδευόμενοι όταν προσπαθούν να πετύχουν διάφορους στόχους και όχι απ' αυτούς που υποθέτουν οι διδάσκοντες όταν προσπαθούν να εκτιμήσουν

το τι μπορούν να παράγουν οι εκπαιδευόμενοι, τότε η ΠΓΠ μάλλον δεν είναι ούτε πεπερασμένη, ούτε γενικεύσιμη, ούτε ποσοτικά αξιολογήσιμη. Οπότε, μας ενδιαφέρουν μαθήματα όπου η αξιολόγηση των φοιτητών/μαθητών συνδέεται άμεσα με (και εν μέρει καθορίζεται από) την αξιολόγηση των ίδιων των μαθημάτων; Δηλαδή, από την τοπική/ περιστασιακή αξιολόγηση της παραγωγής διδασκόντων και διδασκομένων αλλά και τη δυναμική των σχέσεών τους;

Οι δικές μας απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα είναι με έμφαση καταφατικές. Το γεγονός ότι αυτές οι καταφατικές απαντήσεις δεν οδηγούν σε βιώσιμες εφαρμογές μέσα στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα έχει πια μικρή σημασία. Γιατί μπορεί να μην έχει ακόμη εμφανιστεί η ιδέα, η οποία θα διαμορφώσει το αναπόφευκτα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που θα υιοθετήσουν οι νέες κοινωνικές δομές οι οποίες θα προκύψουν μετά το τέλος της κρίσης. Αλλά μάλλον δεν υπάρχει και κάποιος, εκπαιδευτικός, μαθητής, γονιός ή κυβερνήτης που να ισχυρίζεται ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι βιώσιμο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Χ. Παπασωτηρίου, Β. Τσελφές, «Επιστήμη και Πολιτική: μια αδιαφανής σχέση που φαίνεται να επηρεάζει τη διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών», Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου και Α. Ζουπίδης (επιμ.), Πρακτικά βου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 2009, σ. 676-683.
- 2 T. Hardy (ed.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Intellect Books, Bristol UK, 2006.
- 3 Δες στο J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1996.
- 4 A. Elford, *A history of Art Education. Intellectual and social currents in teaching and visual arts*, Teachers College Press, NY & London, 1990.
- 5 Β. Τσελφές, Α. Παρούση, *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.
- 6 Α. Παρούση, Β. Τσελφές, «Το θέατρο στην εκπαίδευση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας: μια απρόσμενη εξέλιξη», Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου και Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2012, σ. 81-88.
- 7 A. Pickering, *The Mangle of Practice*, The University Chicago Press, Chicago US, 1995.
- 8 I. Hacking, *Αναπαριστώντας και παρεμβαίνοντας*, Τ. Τσιαντούλας, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, Αθήνα, 2002.
- 9 W. Sewell, «A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation», *The American Journal of Sociology*, 1992, 98, σ. 1-29.

- 10 Δες για παράδειγμα στο Th. Dragonas, K. Gergen, S. McNamee, E. Tseliou (Edrs), *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*, Taos Institute Publications/ World Share Books, Ohio US, 2015.
- 11 A. Paroussi, V. Tselfes, «Shadow Theatre and Physics in Early Childhood Teachers' Education», *Education and Theatre* (Special Edition), 2008, 9, σ. 83-94.
- 12 C. Peirce, *Collected papers*, C. Hartshorne, P. Weiss (eds), Belkan Press, Cambridge, 1964.
- 13 S. Tillis, *Towards an Aesthetics of the Puppet*, Greenwood Press, Westport CT, 1992.
- 14 Δες για παράδειγμα το πρόγραμμα PISA του OECD, <http://www.oecd.org/pisa/> (Πρόσβαση 17/2/2019).

Ελισσάβετ Κοτσώνη
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Μια μογιά στα χέρια των παιδιών είναι ένα κλειδί με το οποίο ξεκλειδώνεις σκέψεις και συναισθήματα από τον κόσμο τους».

Mogelon

Η έρευνα μελετά την διαπραγμάτευση Τέχνης και παιδικού κόσμου, τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας 4-6 ετών (μαθητές νηπιαγωγείου) εκφράζονται, μαθαίνουν και δημιουργούν μέσω των διαφόρων μορφών της τέχνης και κατά πόσο αυτή η έκθεση τους επηρεάζει. Στοχεύει στο να ανιχνεύσει κατά πόσο η τέχνη είναι μια επιτέλεση, μια καθημερινότητα ή κάτι πέραν αυτών; Είναι η ανάγκη έκφρασης ή η χρήση της τέχνης είναι καθαρά εργαλειακή από το εκάστοτε ωρολόγιο πρόγραμμα; Μετά την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πληθώρα ερευνών που έχουν εκπονηθεί στα νηπιαγωγεία της ελληνικής επικράτειας. Στον αντίποδα αυτών, η «Ανθρωπολογία των σύγχρονων εικαστικών τεχνών» στοχεύει να συμβάλει στον γόνιμο διάλογο μεταξύ τέχνης και ανθρωπολογίας που έχει ξεκινήσει στη χώρα μας,¹ αλλά δεν έχει αγγίξει τα όρια της παιδικής τέχνης, οπότε ευελπιστούμε η συμβολή μας να είναι ουσιαστική.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας (οίκοι) είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στην Τέχνη. Ειδικότερα μας ενδιαφέρει η ανάδειξη νοημάτων που επηρεάζουν την καλλιτεχνική διαδικασία, τους τρόπους και τους παράγοντες που υπαγορεύουν τις συμπεριφορές αυτές.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καταγράψει και αναστοχαστικά να αναλύσει έτσι ώστε να περιγράψει τις συμπεριφορές των νηπίων σε σχέση με την Τέχνη.

Ποιοι οι παράγοντες και μέσω ποιων τρόπων υπαγορεύονται και επηρεάζονται οι ανωτέρω διαδικασίες και συμπεριφορές; Είναι η χρήση της Τέχνης, εργαλειακή ή μη; Πώς μέσω των μορφών της εξυπηρετείται «η μάθηση» και οι γενικότεροι στόχοι του σχολείου;

Πώς επιτυγχάνονται η κοινωνικοποίηση, η διαπαιδαγώγηση, η καλλιέργεια και η επικοινωνία; «Το κοινωνικό εργαστήριο» που ονομάζουμε τάξη, εν τέλει, λειτουργεί ως τέτοιο;

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τελευταία παρατηρείται «ολοένα και μεγαλύτερη αλληλοδιείσδυση τέχνης και ανθρωπολογίας στο επίπεδο των ερευνητικών πρακτικών, όπου κοινά ενδιαφέροντα, κυρίως γύρω από τη μέθοδο της επιτόπιας έρευνας, υποβοηθούν ένα ιδιαίτερα δημιουργικό διάλογο με επιστημολογικό, καλλιτεχνικό αλλά και πολιτικό ενδιαφέρον».²

Η ιδέα της «αποδόμησης» και της «κατασκευής» διέπει την Ανθρωπολογική σκέψη έπειτα από την επίδραση των Foucault και Bourdieu, «επομένως καμία αλήθεια δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη και καμία οπτική δεν μπορεί να μείνει στο απυρόβλητο». Συνεπώς, η ανθρωπολογική έρευνα χαρακτηρίζεται από «την υποκειμενική φύση των στοιχείων που παράγει, καθώς, «οι εθνογραφίες είναι κείμενα που ευνοούν την οπτική των συγγραφέων τους»³. Υπό αυτό πρίσμα, πολλοί και οι λόγοι περί Τέχνης. Μπορεί να διδαχθεί; Να ορισθεί; Αν επιχειρηθεί να ορισθεί, θα γίνει με διαφορετικό τρόπο και μέσα από την ματιά αυτού που την μελετά. Για τον ζωγράφο η ζωγραφική του, για τον γλύπτη το γλυπτό του και για τον Duchamp... «Για να δημιουργηθεί ένα έργο τέχνης μετά τον Duchamp χρειάζονται πολλά περισσότερα από την απλή του έκθεση σε μια γκαλερί - πρέπει, επίσης, να αναπτυχθεί και να διαδοθεί ένα σχετικό ερμηνευτικό πλαίσιο αναφοράς».⁴ Για λόγους «οικονομίας» θα επικαλεστούμε αυτό που η UNESCO απαντά.

«Η Τέχνη είναι αποκάλυψη, εμπάθυση, μέσο έκφρασης, μαρτυρία, μέσο επικοινωνίας, ερμηνεία, όργανο μεταρρυθμίσεως, πλουτισμός, τάξη, ολοκλήρωση».⁵

Η τέχνη που παράγεται από παιδιά χαρακτηρίζεται από μια ιδιομορφία, ανεξάρτητα του πλαισίου, κυρίως πολιτιστικού στο οποίο ένα παιδί μεγαλώνει. Μορφολογικά ή παιδική τέχνη παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά απόδοσης, όπως κοινά είναι και τα στάδια εξέλιξης από τα οποία περνά ένα παιδί. Το βέβαιο είναι ότι βαθμιαία θα ενσωματωθεί και θα προσαρμοστεί στο κοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Από την άλλη, η καλλιτεχνική διάθεση φαίνεται πως χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και είναι ανεξάρτητη του κοινωνικού αυτού περιγύρου, αρχικά, από τον οποίο όμως θα επηρεαστεί μεταγενέστερα.⁶ Από την ηλικία των τεσσάρων ετών, το παιδί διανύει το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού. Πιο συγκεκριμένα το παιδί είναι σε θέση να εμπλουτίσει το έργο του (με τον ήλιο, τον ουρανό, τα δέντρα κοκ) χωρίς να είναι σε θέση να ακολουθήσει κανόνες προοπτικής. Έχει καταλήξει σ' αυτήν την απόδοση έχοντας ως «μοναδικά

εφόδια τη μνήμη αλλά και την φαντασία» κι όχι βάση κάποιου προτύπου. Η διαφάνεια είναι χαρακτηριστικό των έργων τους σύμφωνα με την Παζαρίδου.⁷ Και η Charman διαπιστώνει αναφορικά με την νηπιακή ηλικία, πως «τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γραμμές και τα σχήματα μπορούν να συμβολίσουν ανθρώπους, ζώα και αντικείμενα. Αρχίζουν να περιγράφουν με λόγια αυτό που διηγείται το έργο τους».⁸

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη πως δρα ένα παιδί της ηλικίας 4-5 ετών και τις ικανότητες που έχει αναπτύξει, θέσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Προς απάντηση τους κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχική παρατήρηση εντός σχολείου. Συνδύασαμε συζητήσεις με τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς και την απάντηση μέσω ερωτηματολογίων για τους γονείς ώστε τα ευρήματα να είναι όσο το δυνατό πιο εμπλουτισμένα. Η ηλικία των νηπίων, το ψυχολογικό τους προφίλ, η γνωστική τους ανάπτυξη, καθώς, και ο δεοντολογικός κώδικας που διέπει τις συνεντεύξεις, μας οδήγησαν στην απόρριψή τους. «Για να δεχτούμε μια συνέντευξη ως μέσον συλλογής πληροφοριών, θα πρέπει το υποκείμενο (εδώ μαθητής), σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία να είναι ενημερωμένος για το θέμα της έρευνας, να έχει αποδεχτεί τη συνέντευξη, να δεσμεύεται από τα λόγια του, να κατανοεί πως αυτά που θα πει αφορούν δημόσιο λόγο και να έχουν βαρύτητα και να μπορεί να υποστηρίξει τις απόψεις του».⁹ Ακολουθήθηκε η συνήθης διαδικασία και «ζήτησα την άδεια από τους ενηλίκους (εκπαιδευτικούς και γονείς) και όχι από τα παιδιά, προκειμένου να μελετήσω τη ζωή τους».¹⁰

Άλλωστε, σύμφωνα και με τα 6 στάδια συνειδητοποίησης του Kegan (1994) τα νήπια (2-6 ετών) «αποκτούν έλεγχο των αντανακλαστικών τους και αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα του περιβάλλοντος τους ανεξάρτητα από τον εαυτό τους. Η σκέψη τους είναι φανταστική, τα συναισθήματα παρορμητικά και οι κοινωνικές τους σχέσεις εγωκεντρικές. Παίρνουν αποφάσεις με βάση τα άτομα που αναγνωρίζουν πως έχουν εξουσία στη ζωή τους».¹¹

Η έρευνα μας έλαβε χώρα σε ένα νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, σε Δήμο όμορο της Θεσσαλονίκης και αποτελεί το μοναδικό νηπιαγωγείο της Τοπικής Κοινότητας. Έχει δύο τμήματα: το ολοήμερο και το κλασικό, το οποίο και ερευνήσαμε. Σ' αυτό υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί (η μια επιτελεί παράλληλη στήριξη). Στην τάξη την οποία ερευνούμε διδάσκουν δύο νηπιαγωγοί. Οι μαθητές είναι 18, εξ' αυτών τα 11 είναι νήπια ενώ, τα προνήπια είναι 7. Σε κατανομή φύλου τα 10 είναι κορίτσια και τα 8 αγόρια. Όλα τους διαμένουν στην περιοχή του χωριού του σχολείου.

Μπήκαμε στο νηπιαγωγείο τον Νοέμβριο του 2016, καθώς θα έπρεπε να περάσει ο χρόνος προσαρμογής των προνηπίων. Καθημερινά, από τον Νοέμβριο

το 2016 ως τον Ιουνίου του 2017 καταγράψαμε σε προσωπικό ημερολόγιο τις συμπεριφορές των υποκειμένων της έρευνας μας. Έχοντας απέναντί μας τα παιδιά, εξ αρχής τους εξηγήσαμε το ρόλο μας, τι πρόκειται να κάνουμε και πώς θα χρησιμοποιήσουμε το υλικό. Στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης μας δόθηκε η ευκαιρία πολλών ωρών συζήτησης και παράλληλα η δυνατότητα πιο αποστασιοποιημένης καταγραφής. Έτσι, ο ερευνητής κατανοεί τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των ατόμων που παρατηρούνται.¹²

Ειδικότερα, η τάξη όπου έλαβε χώρα η έρευνα μας, ακολουθεί μια περιμετρική συμβατική για τα ελληνικά νηπιαγωγεία διάταξη «των γωνιών». Το παιδί έχει τοποθετηθεί «στο κέντρο της εκπαιδευτικής δράσης». Εκτός του σχολικού προγράμματος ακόμη και ο χώρος είναι προσαρμοσμένος στα «ενδιαφέροντα και στις φυσικές τάσεις του παιδιού». «Η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου νοείται ως προέκταση του παιδικού σώματος».¹³ Η καθεμιά απ' αυτές τις γωνιές είναι ο οριοθετημένος χώρος για την διεξαγωγή είτε παιχνιδιού είτε δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Bourdieu, όπως παραπέμπεται στο ¹⁴ «το να κοινωνικοποιείται κανείς πρακτικά σημαίνει να κοινωνικοποιείται άμεσα, μαθαίνοντας από την καθημερινή ζωή με τη μίμηση. Μαθαίνει κανείς πρακτικές γνώσεις, δηλαδή γνώσεις που δεν συγκροτούνται σε γνώσεις, που δε χωρίζονται από τις πράξεις όπου εφαρμόζονται. Οι μηχανισμοί αυτοί της «μη παιδαγωγικής» εκπαίδευσης είναι η κατάδυση (είμαστε άμεσα «εμβαπτισμένοι»), η ενσωμάτωση (μαθαίνουμε με το «σώμα») και η απομίμηση (mimesis). Η ουσία του *modus operandi*, η οποία ορίζει την πρακτική γνώση, μεταβιβάζεται με την πρακτική, μέσα από πραγματικές συνθήκες, χωρίς πρόσβαση στο επίπεδο του λόγου. Δεν μιμούμαστε «μοντέλα αλλά τις πράξεις των άλλων»,¹⁵ πράγμα που καθίσταται δυνατό στις γωνιές της τάξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμπερασματικά, η έρευνα κατέδειξε πως η τέχνη έχει έναν διττό ρόλο να παίξει στον σχολικό βίο του νηπιαγωγείου. Από τη μία, ως μέσον που εξυπηρετεί στην επιτέλεση της καλλιτεχνικής αγωγής και γενικότερα μέσα από τις μορφές της τέχνης να ενσταλαχτούν στα παιδιά πολιτισμικές πρακτικές και συνήθειες. Στις οργανωμένες δραστηριότητες η Τέχνη, όπως και το νήπιο, εγκλωβίζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε αυτό της μάθησης. Αντίθετα, όταν τα παιδιά δρουν αφ' εαυτών και χωρίς καθοδήγηση (εν ώρα ελεύθερων δραστηριοτήτων) θα μπορούσαμε να πούμε πως παράγουν τέχνη, στην οποία αναγνωρίζονται αρκετά από τα χαρακτηριστικά που προσδίδει σ' αυτήν η UNESCO μέσω «του ορισμού» της.

Στην περίπτωση των οργανωμένων δραστηριοτήτων, η τέχνη επιτελεί το ρόλο να εξυπηρετεί την διαδικασία της μάθησης. Αυτή θα μπορούσε να

αξιολογηθεί ως εκμάθηση τεχνικών τρόπων και ανάπτυξη δεξιοτήτων (μέσω μίμησης) παρά ως παραγωγή έργων τέχνης.

Bernd Lohaus

27 x 27 x 32 cm

1970

Materials: wood, chalk

Αναλυτικότερα, στις οργανωμένες δραστηριότητες, η τέχνη αποτελεί έναν κώδικα συνομιλίας από τον οποίο απορρέει η διαδικασία της μάθησης. Οι νηπιαγωγοί ακολουθώντας το διαθεματικό πλαίσιο - πρόγραμμα από τη μία, και έχοντας την εκπαιδευτική εμπειρία από την άλλη, καθιστούν την «παραγωγή τέχνης» μια αυτοματοποιημένη διαδικασία. Τα παράγωγα των οργανωμένων δραστηριοτήτων παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες ως προς τα βασικά στοιχεία και αποκλίνουν ελάχιστα από το πρωτότυπο που καθορίζει η νηπιαγωγός. Λόγου χάρη, η ζωγραφική αποτελεί ένα μέσο, ένα εργαλείο προσέγγισης της θεματολογίας προς διδασκαλία. Θέματα όπως οι μήνες, οι εποχές, οι γιορτές, θρησκευτικές και εθνικές, τα συναισθήματα και οι αφηρημένες έννοιες αφού εισάγονται μέσω συζήτησης, από την νηπιαγωγό, δίνονται σαφείς οδηγίες απόδοσης και εκτέλεσης και εν κατακλείδι, τα παιδιά ζωγραφίζουν. Όσον αφορά στη δραματοποίηση και γενικότερα στην μουσικό-κινητική αγωγή, διδάσκονται υπό τους ίδιους όρους και σε αυστηρά πλαίσια. Εξυπηρετούν ως μέσα προσέγγισης ενός θέματος ενταγμένο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρομοίως, η λογοτεχνία φαίνεται να εξυπηρετεί τα ανωτέρω. Ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι ο συνδεδετικός ιστός των μορφών τέχνης ως εκπαιδευτικά μέσα, καθώς, όταν τα παιδιά έρθουν σε επαφή μ' αυτό, η νηπιαγωγός έχει την δυνατότητα να ζητήσει σε δεύτερο χρόνο είτε την αφήγηση του (μεταγνωστικά ως παραγωγή λόγου), είτε την ζωγραφική του απόδοση επί συγκεκριμένου θέματος, είτε να χρησιμοποιηθεί ως η βάση που θα στηθεί μια θεατρική παράσταση ή κουκλοθέατρο (δραματοποίηση), ή ακόμη, να αποτελέσει το κίνητρο για να αποδοθεί σε τραγούδι. Κλείνοντας, για τις οργανωμένες δραστηριότητες, η έρευνα έδειξε πως η Τέχνη χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι το εργαλείο που εξυπηρετεί την πολιτική που εκφράζεται μέσω πλαισίου λειτουργίας και προγράμματος.

«[...] η παραμικρή λάμψη αλήθειας υπόκειται σε πολιτικές συνθήκες».¹⁶ Ουσιαστικά μέσα από την έρευνα μας επιβεβαιώνεται η εργαλειακή χρήση της τέχνης από την εκπαίδευση.

Εκεί, όμως, που φαίνεται ότι το νήπιο ίσως να έχει την δυνατότητα να παράγει τέχνη είναι οι ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες το παιδί, υπό τη χαλαρή επίβλεψη του διδάσκοντα - η οποία περιορίζεται σε θέματα ασφάλειας και συμπεριφοράς- δραστηριοποιείται.

Η έρευνα μας έδειξε πως ίσως το παιδί να έχει την σχετική ελευθερία (γιατί αν και ελεύθερο περιορίζεται από αυτά που του προσφέρονται από το πλαίσιο που διέπει την λειτουργία του σχολείου και από τα διαθέσιμα υλικά) να ασχοληθεί μ' αυτό που του αρέσει γενικά να ασχολείται ή μ' αυτό που επιθυμεί να ασχοληθεί την προκειμένη στιγμή. Παρατηρήθηκε πως το νήπιο μέσω της τέχνης (συναντούμε τα γνωρίσματα που προσδίδει σ' αυτήν η UNESCO) εκφράζει τα συναισθήματα του (έκφραση) ή τις γνώσεις που έχει για κάποιο θέμα (μαρτυρία) επιβεβαιώνοντας την.¹⁷ Επίσης, επικοινωνεί μέσω αυτής ή ερμηνεύει φαινόμενα, πρακτικές και λόγους που έχουν εισρεύσει μέσα του επί κάποιου θέματος, επιβεβαιώνοντας τον.¹⁸ Και, μέσω της Τέχνης διευρύνει τους ορίζοντές του, τις γνώσεις του και αποκτά αυτοπεποίθηση. Θέτει υπό κάποια τάξη τα όσα φαντάζεται, επιθυμεί ή δεν επιθυμεί, γνωρίζει ή επιζητά να μάθει. Μέσα από την κάθε μορφή τέχνης το παιδί επανακαθορίζεται και μεταρρυθμίζει τις σχέσεις του και τη θέση του στο σύνολο. Τα παιδιά εκφράζονται μέσα από τη ζωγραφική, εύρημα που επιβεβαιώνει προηγούμενες διαπιστώσεις¹⁹ περί «έκφρασης». Από την έρευνα μας προκύπτει πως η χαρά, συνήθως, απεικονίζεται με έντονα και ζωηρά χρώματα, ενώ όταν η διάθεση του παιδιού έχει επηρεαστεί δυσμενώς ή είναι υποτονικό, η χρωματική γκάμα περιορίζεται αυτομάτως, καταλήγοντας σταδιακά σε διχρωμία ή μονοχρωμία σκούρων χρωμάτων, γεγονός που ίσως να συγκρούεται με την Τρίμη η οποία μιλάει για αυθαίρετη χρήση χρωμάτων.²⁰

Επίσης, προέκυψε πως η παρουσία κάποιου προσώπου σε μια ζωγραφιά, μεταξύ άλλων, ίσως, να προϋποθέτει μια ευχάριστη, αν όχι φιλική σχέση μεταξύ παιδιού που ζωγραφίζει και προσώπου που απεικονίζεται. Καταγράφηκε η απουσία απεικόνισης φιλικού προσώπου σε ζωγραφιά να έχει συσχετιστεί με τη διάρρηξη φιλίας ή σχέσης οικειότητας. Ακόμη, η επικάλυψη με χρώμα που οδηγεί, εντέλει, σε ενός είδους «ανεικονικότητα» (τύπου Malevich) ενός φίλου, θα λέγαμε ότι έχει συσχετιστεί με τη διάρρηξη φιλικής σχέσης. Ακόμη, η απόδοση σε πολύ μικρό μέγεθος ή με ήπια χρωματική γκάμα που μόλις είναι διακριτό, το άτομο που αναστάτωση ή δεν είναι συμπαθές σε αυτόν που ζωγραφίζει έναντι σε κάποιο αγαπητό ή φιλικό πρόσωπο που απεικονίζεται καταλαμβάνοντας μεγαλύτερο εμβαδό στην ζωγραφική επιφάνεια. Τα ευρήματα μας έρχονται σε αντίθεση με την Τρίμη που κάνει λόγο για αυθαίρετη χρήση μεγεθών κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου.²¹ Παρατηρήθηκε, η ανάπτυξη με ευρύτητα του θέματος στη ζωγραφική ίσως να σχετίζεται με την πρόθεση του παιδιού να εντυπωσιάσει τον θεατή του. «Όσο περισσότερο τόσο το καλύτερο». Από την άλλη, η λιτότητα της ζωγραφικής απόδοσης ως αποτέλεσμα έλλειψης διάθεσης για ζωγραφική ή έλλειψη δεξιοτήτων.

Κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, τα παιδιά εκφράζονται με το κουκλοθέατρο επιβεβαιώνοντας την.²² Από νωρίς το πρωί, κατά την προσέλευση των πρώτων μαθητών και όταν ο αριθμός των παρόντων είναι μικρός, επιλέγουν να μπουν στην σκηνή του κουκλοθέατρου τα παιδιά, που από χαρακτήρα, είναι πιο εσωστρεφή και συνεσταλμένα. Καθώς η ώρα περνά και η εισροή των μαθητών αυξάνει, οπότε αυξάνει και το κοινό που παρακολουθεί την παράσταση, τα πιο ντροπαλά παιδιά αποχωρούν και η θέση τους εντός σκηνής καταλαμβάνεται από τα παιδιά που είναι πιο εξωστρεφή και με ευρύτερο κύκλο φίλων (συνήθως νήπια αντί προνηπίων). Η θεματολογία μιας τέτοιου είδους παράστασης στο κουκλοθέατρο ποικίλει (διασκευές παραμυθιών, αναπαράσταση σκηνών της οικογενειακής ζωής ή συμβάντων που προκάλεσαν το ενδιαφέρον του παιδιού, προσαρμοσμένα στα δεδομένα του κουκλοθέατρου και των διαθέσιμων κούκλων). Αξίζει να αναφερθεί και η περίπτωση που το παιδί «κρύβεται» πίσω από την κούκλα και εκμυστηρεύεται κάτι που το απασχολεί ή το στεναχωρεί είναι η στιγμή που ελευθερώνεται και μιλάει χωρίς ενδοιασμούς γεγονός που βοηθάει στην διάγνωση προβληματικών καταστάσεων.

Το νήπιο μέσα στις «γωνιές» παίρνει ρόλους και υπό μορφή παιχνιδιού, παρατηρήσαμε να εκτυλίσσονται παραστάσεις ανθρώπινης δραστηριότητας. Το κοινωνικό παιχνίδι, χαρακτηρίζεται από μια δυναμική και το παιδί στην συναναστροφή του μέσα από το παιχνίδι παίρνει ρόλους προσώπων που επιθυμεί (οικείων και αγαπημένων προσώπων) ή ρόλου απλά για να διασκεδάσει (ρόλους ζώων) ή ρόλους μέσα από τους οποίους θα εξασφαλίσει την παρέα με πρόσωπα που συμπαθεί. «Στο κοινωνικό-συμβολικό παιχνίδι το παιδί αλλοιώνει την πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, διαρρυθμίζει τα πράγματα, ερμηνεύει την εμπειρία κατά τρόπο φανταστικό. Το παιδί απελευθερωμένο μιμείται πρόσωπα, ζώα, πράγματα και γεγονότα, ακόμη ήχους που δεν ακούει και κινήσεις που δεν βλέπει. Το συμβολικό παιχνίδι ουσιαστικά είναι κόσμος της προσποίησης και της φαντασίας του».²³

Με την Τέχνη το παιδί επανακαθορίζει τις σχέσεις του, καθώς άλλοτε απορρίπτει ή κάνει ανοίγματα σε νέες συναναστροφές. Το κουκλοθέατρο θα μπορούσε να αποτελέσει το ιδανικό πεδίο (στο οποίο απαντώνται πολλές μορφές της τέχνης) κυρίως λόγω της διάδρασης. Όσον αφορά στη ζωγραφική, ένα παιδί χαροποιείται από το γεγονός να απεικονίζεται στη ζωγραφιά κάποιου και αποτελεί ερέθισμα για την δημιουργία μιας φιλίας. Αντιθέτως δε, δεν απεικονίζει ή επικαλύπτει τα μη επιθυμητά άτομα. Η ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων μπορεί να επιτευχθεί από τα νήπια με «εναλλακτική» προσέγγιση. «Διαβάζουν την ιστορία» μέσω της εικονογράφησης και συνήθως αυτή η διαδικασία αποτελεί το ερέθισμα ώστε το παιδί να επιλέξει το βιβλίο που θα δανειστεί από τη σχολική βιβλιοθήκη.

Όμως, υπάρχουν μορφές τέχνης που ως γνωστικά αντικείμενα εγκλωβίζονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αποκλειστική εξυπηρέτηση της (θέατρο, τραγούδι, μουσική). Από την άλλη η ζωγραφική, θα λέγαμε ότι ξεπερνά αυτά τα στεγανά εξ' αιτίας της φύσης της. Δεν χρειάζονται πολλά για να ζωγραφίσει ένα παιδί, παρά μονάχα το χαρτί, το χρώμα και τη φαντασία του.

Η έρευνα έδειξε πως πιθανόν οι στόχοι του σχολείου είναι επιτεύξιμοι μέσω των μορφών της τέχνης. Το νήπιο αποκτά δεξιότητες (μάθηση), διαπαιδαγωγείται (κανόνες) και κοινωνικοποιείται (συναναστροφές). Επικοινωνεί με τους συνομηλικούς του, με τους μεγαλύτερους, με την κοινωνία και την κουλτούρα της. Η τέχνη είναι το εργαλείο της καλλιέργειας του και της αυτενέργειάς του. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τον Μπενέκο.²⁴

Παρατηρήθηκε πως όσο το παιδί αποκτά περισσότερες δεξιότητες τότε είναι σε θέση μέσω αυτών να ενεργεί με αυτοπεποίθηση, να ικανοποιεί τα «θέλω» του και δρα ελεύθερο, τουλάχιστον, από τον στενό έλεγχο του εκπαιδευτικού. Εμφανής είναι η διαφορά αυτή, μεταξύ νηπίων και προνηπίων. Τα δεύτερα, που διανύουν το πρώτο σχολικό έτος στο νηπιαγωγείο, βρίσκονται προσκολλημένα στην νηπιαγωγό απαιτώντας διαρκώς ακόμη και να τους ζωγραφίσει αυτό που φαντάζονται, ειδικά, νιώθουν μειονεκτικά και ότι υστερούν σε σχέση με τους άλλους. Τελικά, διαπιστώθηκε, από τα δεδομένα της υπό έρευνας τάξης, πως μάλλον αυτή η υπό όρους ελευθερία που τους προσφέρεται, ταυτόχρονα, τους δεσμεύει καθιστώντας τα παιδιά κύριους των «θέλω» τους, που υπαγορεύονται από τα όσα μπορούν να πραγματοποιήσουν, οπότε και η εξουσία έναντι των άλλων τίθεται υπό σχετικό περιορισμό. (Όπως επισημαίνει ο Τζαβάρας «Δεν επιτρέπεται να θέλει το μικρό παιδί περισσότερα από όσα μπορεί, διότι τότε γίνεται ένας μικρός εξουσιαστής».²⁵

Τα υποκείμενα της έρευνας μας μέσα από τους περιορισμούς και τις συμμορφώσεις (υπακοή και πειθαρχία στο πλαίσιο-περίφραξη) κατακτούν επίπεδα ελευθερίας (πρόσβαση στην γνώση). Σύμφωνα με τον Φουκώ το σχολείο είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η συνένωση των ικανοτήτων, των δικτύων επικοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας, αποτελούν συστήματα ρυθμισμένα. Το σχολείο με τη χωρική του διευθέτηση, τη σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερικό του βίο, με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται, διασφαλίζει την ικανότητα επικοινωνίας εξουσίας. Η δραστηριότητα που οδηγεί στην εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς, αναπτύσσεται εκεί διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (διαταγές, μαθήματα, ερωταπαντήσεις, παροτρύνσεις, κωδικοποίηση της αξίας του καθενός και της γνώσης) και διαμέσου μιας σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία). Η ενεργοποίηση των τεχνικών ικανοτήτων, το

παιχνίδι των επικοινωνιών και οι σχέσεις εξουσίας, υπό μια διαφοροποιημένη συναρμογή αποτελεί για τον Φουκώ πειθαρχία.²⁶

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

«Ο άνθρωπος γεννιέται ελεύθερος και παντού βρίσκεται αλυσοδεμένος»

J. J. Rousseau

Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει τη αρχική μας υπόθεση περί εργαλειακής χρήσης της τέχνης από την εκπαίδευση και ότι οι μορφές αυτής γίνονται τα μέσα ως προς την επίτευξη της μάθησης και των γενικότερων στόχων του σχολείου και των εκάστοτε πολιτικών που προωθούνται. Παρατηρήθηκε ότι η κοινωνικοποίηση, η διαπαιδαγώγηση, η καλλιέργεια και η επικοινωνία επιτυγχάνονται μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία της τέχνης.

Παράλληλα, κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παρέχεται στα παιδιά μια ελευθερία (υπό όρους) και μπορούν στα πλαίσια αυτής να παράγουν τέχνη. Παρατηρήθηκε ότι το νήπιο εκφράζεται μέσα από το κουκλοθέατρο και κυρίως μέσα από την ζωγραφική.²⁷ Με την λογοτεχνία, όπως αυτή αντιμετωπίζεται από το νηπιαγωγείο, ανοίγονται διάυλοι επικοινωνίας μεταξύ παιδιού, οικογενειακού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Αποτελεί ένα μέσο διερεύνησης και ευαισθητοποίησης του παιδιού προσανατολίζοντας το σε ένα ευρύ πεδίο μετέπειτα δραστηριότητας και προβληματισμού.

Επίσης, η έρευνα επιβεβαίωσε ότι μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων (ένα είδος συμμόρφωσης) το νήπιο κατακτά επίπεδα ελευθεριών, γεγονός που του προσδίδει κυριαρχία επί των «θέλω» του, καθιστώντας την εξουσία του επί των άλλων υπό συνεχή περιορισμό. Κατά την Φουκωική έννοια «οι σχέσεις εξουσίας δεν μπορούν να υπάρχουν, παρά σε συνάρτηση με μια πολλαπλότητα σημείων αντίστασης...».²⁸ Μεταφράζοντας το σε επίπεδο σχολείου, θα λέγαμε ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας ενώ απελευθερώνονται από προσκολλητικές σχέσεις (οικογένειας, α-δεξιότητας) εισέρχονται σε άλλες εξίσου περιοριστικές (σχολείο, τάξη, κανόνες, διαπαιδαγώγηση) καθιστώντας τα διηρημένα, δυαδικά τα οποία ενώ υποτάσσονται και συμμορφώνονται, ταυτόχρονα ελευθερώνονται.

Ως αντιπρόταση στις ισχύουσες πρακτικές, παραθέτουμε «την κριτική προσέγγιση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συσχέτιση της θεωρίας, της έρευνας, της πράξης και του στοχασμού» καθιστώντας τον εκπαιδευτικό «ενεργητικό κατά την επιδιωκόμενη μάθηση» αντί ενός παθητικού αποδέκτη θεωριών και πολιτικών που θα πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη.²⁹

«[...] τα παιδιά δεν επινοούν ποτέ τίποτα, είναι οι ενήλικες, αντιθέτως, που επινοούν τα παιδιά και τους ψιθυρίζουν θαυμαστά μυστικά, ακόμη κι αν μετά

εκπλήσσονται όταν τα παιδιά τους τα ξαναλένε με τη σειρά τους, ουρλιάζοντας στα αυτιά τους».³⁰

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ελπίδα Ρίκου (επιμ.), *Ανθρωπολογία και σύγχρονη Τέχνη*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013.
- 2 A Schneider, C Wright, *Between Art and Anthropology. Contemporary Ethnographic Practice*, Berg, Νέα Υόρκη, 2010.
- 3 A Schneider, C Wright, ό.π.
- 4 A Gell, Το Δίχτυ της Vogel, *Οι παγίδες ως έργα τέχνης και τα έργα τέχνης ως παγίδες*, 2013, σ. 324.
- 5 UNESCO, *Η Τέχνη και ο Άνθρωπος*, Χ. Τεγόπουλος - Ν. Νίκας ΟΕ, Αθήνα 1971, σ. 11.
- 6 Γ.Ι. Μουρέλος, *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης*, Τόμος Α', Θεσ/νίκη 1976, Νεφέλη, 1985, σ.28-29.
- 7 Α Παζαρίδου, *Το Παιδικό σχέδιο ως εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης του νηπίου*, Αισθητική Αγωγή, 2009, σ.15..
- 8 L. Charman, *Διδακτική της Τέχνης-Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, Νεφέλη, Αθήνα, 1993, σ.141-148
- 9 Α. Κουτσούρη, «Εμείς» και οι "Άλλοι" στο σχολείο», Βασίλης Δακλαβούκης, Ιωάννης Μάνος, Χριστίνα Βέικου (επιμ), *Ανυποψίαστοι Ανθρωπολόγοι Καχύποπτοι Φοιτητές - Διδάσκοντας Ανθρωπολογία σ' αυτούς που δεν την χρειάζονται*, Κριτική, Αθήνα 2010 σ.151.
- 10 Σ. Αυγητίδου, *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και ως Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες-Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Μάθηση για μια Συμμετοχική και Συνεργατική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ.38.
- 11 Π. Μπόζνου - Μ. Χρήστου, *Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2015, Αθήνα, 2015, 2016.
- 12 Σταθοπούλου, *Ενδομαθητικά-Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα, 2005.
- 13 Μ.Τσίγκρα, Διαχείριση του Σώματος και Συγκρότηση της Παιδικής Ηλικίας και της Παιδικής Ταυτότητας στο Νηπιαγωγείο, στο Ε. Κούρτη (Επιμ), *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση – Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις*, Τόμος Β', Εκδ. Τυπωθήτω – Δαρδάνος Γ., Αθήνα 2002, σ. 389-396.
- 14 Jean-Manuelde Queiroz, *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, μτφ. Χριστοδούλου Ι. – Στάμελος Γ., Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 25-38.
- 15 Jean-Manuelde Queiroz, Ό.π σ. 25-38.
- 16 Μ. Foucault, *Ιστορία της Σεξουαλικότητας – Βούληση για Γνώση*, μτφ. Μπέτζελος, Εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2011, σ. 14.
- 17 Ε. Τρίμη, «Ένα εξελικτικό Εικαστικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση Βασισμένο στις Αρχές της "Ολιστικής" και "Εις Βάθος" Προσέγγισης. Ερευνητική Εφαρμογή με «χάρτινο άχρηστο υλικό», *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού 2*, 1996, σ. 137-152.
- 18 Α. Μπενέκος, «Μορφές Αισθητικής Αγωγής», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο 2*, 1979, σ.83-88.
- 19 Ε. Τρίμη 1996, σ. 108, Charman 1993, σ.141-148.

20 ό.π.

21 ό.π.

22 Δ. Κακανά, *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στη Προσχολική Αγωγή*, Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1994, σ. 55.

23 Φ. Μπονώτη, *Παιδικό παιχνίδι*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Εκδ. Παν/μιο Θεσσαλίας, Βόλος, 1995, σ. 12.

24 Α. Μπενέκος, «Μορφές Αισθητικής Αγωγής», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο 2*, 1979, σ. 83-88.

25 Γ. Τζαβάρας, *Αξιώματα Διαπαιδαγώγησης του Μικρού Παιδιού στον Αμύλιο του Ρουσσώ*, 2002, σ. 221.

26 Μ. Φουκώ, *Η μικροφυσική της εξουσίας*, μτφ. Τρουλινού Λ., Εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 1991, σ. 89-90.

27 L. Charman, *Διδακτική της Τέχνης-Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1993.

28 Foucault, *Ιστορία της Σεξουαλικότητας*, σ.113.

29 Easton 2008, Cohran – Smith & Demers 2008, Αυγητίδου 2014.

30 Μ. Foucault, *Ουτοπίες και Ετεροτοπίες*, μτφ. Α. Τσουλούφη-Λάγιου, Εκδ. Ελευθεριακή Κουλτούρα, Αθήνα 2015, σ. 8.

Μαρία Κορωνέλλου
Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ
ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.
Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΤΡΙΠΤΥΧΟΥ:
ΝΗΠΙΟ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ/ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΟΣ-ΓΟΝΕΑΣ.

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα προκαθορισμένο σύστημα αγωγής, που στοχεύει αφενός στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νηπίου, της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και διανοητικής, και αφετέρου στην ομαλή μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Η νηπιαγωγός εφαρμόζει το πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής με εφалτήριο τις γενικές αρχές της ανάπτυξης των παιδιών, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τον ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Η αναπτυξιακή θεωρία για την εκπαίδευση του παιδιού εστιάζει στη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης¹ κάθε σταδίου της ζωής του με ολοκληρωμένο τρόπο απαλλαγμένο από τεχνητές και πιεστικές προσπάθειες εντατικοποίησης του ρυθμού ανάπτυξης, που αποβαίνουν μοιραία διαστρεβλωτικές και επιδρούν αρνητικά στη μελλοντική διαμόρφωσή του ως ενήλικα. «Το φυσικό είναι να παίζουμε. Παίζοντας και μόνο παίζοντας το άτομο, είτε παιδί είτε ενήλικας καθίσταται ικανό να είναι δημιουργικό και να χρησιμοποιεί ολόκληρη την προσωπικότητά του. Και όντας δημιουργικό το άτομο, ανακαλύπτει τον εαυτό του» σύμφωνα με τον Winnicott.²

Ως εκπαιδευτικοί, διδαχτήκαμε σημαντικές θεωρίες για το παιδικό παιχνίδι, για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών καθώς και τους κοινωνικούς τύπους παιδιών, που αναδύονται μέσω της αλληλεπίδρασης. Ο προβληματισμός αναφορικά με την προέλευση, την εξέλιξη και τη μορφωτική αξία του παιδικού παιχνιδιού διατυπώθηκε μέσα από ποικίλες θεωρίες. Πριν αναφερθώ λοιπόν ειδικά στο θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, θα καταθέσω τη γενική διερεύνηση στο θέμα του παιδικού παιχνιδιού. Ακολούθως, το παιδικό παιχνίδι αποτελεί είτε μια διέξοδο στην πλεονάζουσα ενεργητικότητα, είτε μια αναπτυξιακή φάση του ατόμου, είτε μια μορφή αναψυχής, είτε τις πρώιμες εκφάνσεις του ενστίκτου αυτοσυντήρησης συνυφασμένες από τις αναγκαίες δεξιότητες επιβίωσης, είτε μια προσπάθεια ικανοποίησης ορμών, εκπληρωμένων επιθυμιών κι αντιμετώπισης επώδυνων εμπειριών.³ Για τον εξελικτικό ψυχολόγο, ιδιάζουσα σημασία κατέχουν οι απόψεις του Piaget⁴ σύμφωνα με τα στάδια της εξελικτικής νοημοσύνης, που διέκρινε. Ορίζει λοιπόν το παιχνίδι ως μια πράξη αφομοίωσης αναγόμενη στον ελεύθερο χειρισμό των πραγμάτων και στην αλλοίωση της πραγματικότητας, με σκοπό την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών. Το παιδί παίζει και προσαρμόζει την πραγματικότητα στις δικές

του επιθυμίες. Διακρίνει τρεις βαθμίδες παιδικού παιχνιδιού, που αντιστοιχούν στα τέσσερα στάδια της εξέλιξης:⁵ Α) Το παιχνίδι άσκησης, Β) Το συμβολικό παιχνίδι:⁶ αντιστοιχεί στα 3 έως 6 χρόνια του παιδιού και κυριαρχεί στο δεύτερο στάδιο της προεννοιολογικής περιόδου της νοητικής ανάπτυξης, είναι γνωστό κι ως στάδιο της συμβολικής σκέψης και είναι ηλικιακά το στάδιο των νηπίων του νηπιαγωγείου,⁷ Γ) Το κοινωνικό παιχνίδι. Για έναν εκπαιδευτικό που θα ασχοληθεί με το θεατρικό παιχνίδι με παιδιά προσχολικής ηλικίας σημαίνουσα θέση κατέχει η επίγνωση του είδους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τις ομάδες παιδιών διαφόρων ηλικιών, που συχνά φιλοξενούνται στους χώρους των παιδικών σταθμών, καθώς και της αναπτυξιακής πορείας της κοινωνικής τους συμμετοχής σε αυτές. Η ταξινόμηση που δημιουργήθηκε αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό κυρίως, όταν καλείται να διδάξει μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ανόμοιες ηλικιακά ομάδες παιδιών. Διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες παιχνιδιού: ⁸ α) το παιδί μένει αμέτοχο, β) μοναχικό, γ) παράλληλο, δ) συντροφικό, ε) συνεργατικό παιχνίδι. Άλλοι ερευνητές όρισαν διαφορετικούς κοινωνικούς τύπους που επηρεάζουν το παιχνίδι. ⁹

Ο ευέλικτος σχεδιασμός του ημερησίου ωρολογιακού προγράμματος, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στηριζόμενο στη σπουδαιότητα της διερεύνησης, του παιχνιδιού και της συζήτησης, αλλά και με γνώμονα τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού, τη μοναδικότητα του και τους ατομικούς του μηχανισμούς μάθησης, κινείται στο φάσμα του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ). Το ΔΕΠΠΣ προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής για το παιδί του νηπιαγωγείου. Στόχοι του αναλυτικού προγράμματος είναι η καλλιέργεια των αισθήσεων των μαθητών, ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους μέσα από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η κοινωνικοποίησή τους, η οργάνωση του ψυχο-πνευματικού τους κόσμου, η έκφραση κι εξωτερίκευση συναισθημάτων και σκέψεων με λογικό κι αισθητικό τρόπο.¹⁰ Δεδομένου του γεγονότος, πως ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν είναι δομημένος με την παραδοσιακή εικόνα μιας τάξης δημοτικού σχολείου, αλλά αποτελείται από «γωνιές», η ανάπτυξη των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων καθίσταται επιτυχής. Έτσι συναντάμε τη γωνιά των επιστημών, των καλών τεχνών, της δραματικής τέχνης, της βιβλιοθήκης, της μουσικής, του παραμυθιού, της παρέας, του κουκλοθεάτρου κ.λπ. Το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται με τις «γωνιές», παρέχει στα παιδιά ποικίλα υλικά και πληροφοριακά στοιχεία που τα προκαλούν να τα εξερευνήσουν, να τα αξιοποιήσουν, να ανακαλύψουν τις ιδιότητές τους, αλλά

και να αντιληφθούν το νόημα και τη χρησιμότητα των διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον περιβάλλοντα κόσμο τους.¹¹ Αν λοιπόν, επιδιωκόμενη μαθησιακή δραστηριότητα είναι για παράδειγμα τα «συναισθήματα», τότε αυτή θα πρέπει να διέλθει διαθεματικά μέσα από τα πεδία: Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Μελέτη Περιβάλλοντος, Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση και Παιδί και Πληροφορική.

Έχοντας επεξεργαστεί για πολλά χρόνια τέτοια προγράμματα νηπιακής εκπαίδευσης διαπίστωσα, ότι τα παιδιά κατανοούσαν βιωματικά τις περισσότερες έννοιες, όταν τις επεξεργαζόμαστε μέσα από το πεδίο «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση». Στο πεδίο αυτό συμπεριλαμβάνονται η δραματική τέχνη, το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, η μουσική, τα εικαστικά κι η φυσική αγωγή. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια εισήγαγα στο κέντρο του σχεδιασμού μου το θεατρικό παιχνίδι ως κύρια διαθεματική δραστηριότητα κι ως εργαλείο επεξεργασίας κι αφομοίωσης των ζητούμενων θεματικών εννοιών, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από τη διττή ανάγκη της έκφρασης και της επικοινωνίας. Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο ορίζεται ως ένας τρόπος των δραστηριοτήτων που ασκούν την ψυχοκινητικότητα του παιδιού.¹² Η χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στον χώρο της προσχολικής αγωγής¹³ έγκειται σε μια ενεργό κοινωνική διαδικασία κατά την οποία το παιδί, ενώ δημιουργεί κι υποδύεται ρόλους σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά, προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο σε φανταστικά πρόσωπα, χαρακτήρες, καταστάσεις εξερευνώντας κι εκφράζοντας τις ιδέες του με το σώμα και τη φωνή του. Θα παραθέσω ένα παράδειγμα θεματικής ενότητας, όπως είναι τα συναισθήματα. Ο σχεδιασμός που έγινε ήταν ο εξής: έχοντας ζωγραφίσει από την προηγούμενη μέρα χάρτινες κούκλες (κατά προτίμηση όσες και τα παιδιά της τάξης), με χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο, έκπληκτο, φοβισμένο πρόσωπο, τις άφησα σε έναν ευδιάκριτο χώρο, όπως στη γωνιά της πρωινής συζήτησης, κι ανέμεινα αντιδράσεις. Τα παιδιά πλησίασαν τις χάρτινες κούκλες, ρώτησαν αν μπορούν να τις αγγίξουν και δεδομένης της ευκαιρίας τους ζήτησα να τις παρατηρήσουν. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τις διαφορές στο πρόσωπό τους, αλλά και τις ομοιότητες στον αριθμό, π.χ. είχαμε δυο χαρούμενες κούκλες. Τα παιδιά επέλεξαν κούκλα, όπου μπορούσαν να μιμηθούν το συναίσθημα που την χαρακτηρίζει ή να εκφράσουν ένα αντίθετο ή διαφορετικό. Η φάση του αυτοσχεδιασμού ξεκίνησε αρχικά ως τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, όταν τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν έναν μικρό διάλογο με την κούκλα τους, με τη μορφή συνέντευξης. Επιδίωξαν να συστηθούν, να φανταστούν, γιατί η κούκλα τους έχει αυτό το συναίσθημα, να της κάνουν ερωτήσεις. Είχε ήδη αρχίσει να εισέρχεται η θεματική μέσα από το πεδίο της Γλώσσας, καθώς το παιδί καλείται να εκφραστεί λεκτικά. Στη συνέχεια, επήλθε ομαδοποίηση των παιδιών ανάλογα

με τα ίδια συναισθήματα, αρχικά ζητήθηκε να φτιάξουν δυο ομάδες όπου θα ταξινομούσαν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και στις ομάδες αυτές να κινούνταν σύμφωνα με την συναισθηματική κατάσταση που εξέφραζαν οι κούκλες. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε το έδαφος για την εμπέδωση προ μαθηματικών, αυτών της ομαδοποίησης και της σταξινόμησης ή της ποσοτικής σχέσης «τόσο-όσο» και η θεματική μας ενότητα εισήρθε ταυτόχρονα μέσα από το πεδίο Παιδί και Μαθηματικά, αλλά και από το πεδίο της Φυσικής Αγωγής, όταν καλούνται να βάλουν κίνηση στην κούκλα και στο σώμα τους. Αφού ξανασυζητήσαμε τι θα μπορούσε να προκαλεί στους ανθρώπους χαρά, λύπη, ενθουσιασμό, φόβο, πρότεινα στα παιδιά να φτιάξουμε μια «παραμυθοσαλάτα συναισθημάτων», όπου κάθε παιδί θα δημιουργούσε, με την τεχνική αυτή του θεατρικού παιχνιδιού, την αρχή, μέση και τέλος μιας αστείας κι αλλόκοτης ιστορίας, ακόμα κι αν δεν είχε συνοχή ή λογική. Στη συνέχεια στη γωνιά των εικαστικών ζωγράφισαν το δικό τους κομμάτι της ιστορίας, συγκεντρώθηκαν οι ζωγραφιές που αποτελέσαν το ημερήσιο παραμύθι της τάξης, το οποίο και δραματοποίησαν στη συνέχεια.¹⁴ Κατά αυτόν τον τρόπο οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού αποτέλεσαν αξιόλογα εργαλεία για να επιτευχθούν οι στόχοι του ημερήσιου προγράμματος με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο. Σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου κατά τη διάρκεια της δραματικής δουλειάς, πριν ή μετά από αυτήν στοχάζονται πάνω στις δραματικές καταστάσεις που αποτελούν μέρος της εμπειρίας τους. Υποθέτουν τα κίνητρα των ανθρώπων, τις αιτίες της συμπεριφοράς τους, σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις ή βλέπουν τα πράγματα από τη θέση του άλλου.¹⁵

Είναι γεγονός πως στο πεδίο Παιδί Δημιουργία- Έκφραση ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εμπλουτίσει καθημερινά το παιδαγωγικό του πρόγραμμα με την αρωγή του θεατρικού παιχνιδιού, του κουκλοθεάτρου και της δραματοποίησης που είναι πολύ δημοφιλή στις προτιμήσεις των νηπίων. Ο λόγος της «δημοφιλίας» δεν είναι άλλος από τις ικανότητες της προσποίησης και της μίμησης, που εκδηλώνουν τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ζωής τους, χωρίς να υφίσταται σαφής διάκριση μεταξύ τους. Από την πρώιμη αντιγραφή κι εν συνεχεία στη μίμηση-προσποίηση ως το παιχνίδι ρόλων διαγράφεται μια εξελικτική αναπτυξιακή πορεία, συχνά αλματώδης. Η πορεία αυτή οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης γενικά, αλλά και της κατανόησης της έννοιας του εαυτού τους ειδικότερα. Η φαντασία αναπτύσσεται με τη δημιουργία των μικρών κόσμων, καθώς εξελίσσεται η ικανότητα του παιδιού να κατασκευάζει ιστορίες, σενάρια που μπορεί να διηγηθεί και να δραματοποιήσει ως το τέλος.¹⁶ Τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί είναι εγωκεντρικό,¹⁷ καθώς όταν μιλάει εκφράζει τον εαυτό του και βιώνει το περιβάλλον του βιολογικά, συναισθηματικά, χωρίς να έχει συνείδησή του. Εδώ, το θεατρικό παιχνίδι θα αποτελέσει το εφαλτήριο για να βιώσει, να ανακαλύψει

τον εξωτερικό του κόσμο και να κυριαρχήσει σε αυτόν. Ο Slade ταξινομώντας το παιχνίδι σε προβολικό και προσωπικό παρουσιάζει δυο μορφές δραματικού παιχνιδιού που συμβάλουν στην αγωγή του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του¹⁸ και το προσωπικό να αναπτύσσεται ιδιαίτερα σε μια τάξη νηπίων. Η διανοητική πραγματικότητα, έγκειται στην ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει το τυχαίο από το πραγματικό, το φαινόμενο από την πραγματικότητα. Στη στιγμή όμως του θεάτρου, το φαινόμενο θα είναι πραγματικότητα και θα περάσει στην αντίληψη της έννοιας φαινόμενο/πραγματικότητα.¹⁹ Με άλλα λόγια όταν παίζω τον ρόλο της Σταχτοπούτας, είμαι η Σταχτοπούτα καθώς έχω την εμφάνισή της, χωρίς στην πραγματικότητα να είμαι η Σταχτοπούτα. Κατά τον Vygotsky²⁰ το παιχνίδι εξαρτάται από τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ερεθίσματα του παιδιού. Με το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί μπορεί να ικανοποιήσει οποιαδήποτε επιθυμία προκύψει από ποικίλους λόγους. Μπορεί να γίνει πρίγκιπας, βάτραχος, νερό, ό,τι θελήσει. Το παιδί συνειδητοποιεί την επιστροφή στην πραγματικότητα, όταν τελειώνει το θεατρικό παιχνίδι κι εξελίσσεται ψυχολογικά: «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 πώς και γιατί να τον παίξει. Αποκτάει μια στάση, κάνει μια προσωπική θέαση. Αυτή η διαίσθηση όσο βαθιάειναι, 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».²¹ Επιπροσθέτως, το θεατρικό παιχνίδι είτε συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο είτε με τον φανταστικό, καθίσταται το μέσο με το οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται συναισθήματα ως μέσο επίλυσης αναπτυξιακών- συναισθηματικών προβλημάτων, παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο αντίληψης του κόσμου από τα παιδιά και πληροφορίες για τον ψυχισμό τους.²²

Η επεξεργασία του φανταστικού στα πρώτα χρόνια της μάθησης προσδίδει μια ιδιαίτερη δύναμη στη φαντασία των νηπίων.²³ Τα παιδιά σύμφωνα με τον Hall²⁴ μετέχουν με την ψυχή τους σε φανταστικές καταστάσεις, επειδή η φαντασία τους δεν έχει επηρεαστεί από τα χρόνια εκπαίδευσης που προσδίδουν έμφαση στη λογική, γραμμική κι ορθολογιστική σκέψη, παραβλέποντας τις δημιουργικές δυνατότητες εσωτερικών διαδικασιών.²⁵ Είναι γεγονός πως η φαντασία στα πρώτα χρόνια της μάθησης είναι πλούσια κι αυτό έγκειται στις προ-έννοιες της προ-ενεργητικής νοημοσύνης, δηλαδή τα σχήματα που εξαρτώνται από τη δραστηριότητα του παιδιού και από τις εικονικές αναπαραστάσεις. Ο Piaget διέκρινε κάποιες κατηγορίες που ενυπάρχουν στη σκέψη των νηπίων: τον ρεαλισμό, τον ανιμισμό και τον αρτιφισιαλισμό,²⁶ οι οποίες και καθορίζουν

τις αναπαραστάσεις. Κατανοούμε λοιπόν, πως μια καλλιεργημένη φαντασία από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, μπορεί να αποδώσει βιωματική γνώση, που θα ακολουθεί το παιδί ως την ενήλικη ζωή του. Σύμφωνα με τον Winnicott²⁷ ο χώρος του παιχνιδιού δεν βρίσκεται ούτε μέσα ούτε έξω από τον άνθρωπο. Διανοίγοντας τους δρόμους που οδηγούν στο φαντασιακό και το πλασματικό, καθώς και τις δραστηριότητες που απορρέουν από αυτό, παραχωρείται στο παιδί μια ελευθερία ευρηματικότητας που θα γεννήσει ιστορίες, χαρακτήρες, εικόνες, σκέψεις. Το παιδί ζει σε έναν χώρο, όπου το φαντασιακό αποτελεί ένα από τα στοιχεία του και οφείλει να το ανακαλύψει και αναπτύξει τρόπους, όπου θα το προβάλλει. Ένα παιδί, που εκφράζεται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, δύναται να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική νοημοσύνη, ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις του αργότερα στη σχολική ζωή κι ως έφηβος.²⁸

Στον χώρο της προσχολικής αγωγής, η ιδιαιτερότητα του νηπιαγωγού έγκειται στον ορισμό των στόχων και στην οργάνωση της εμπύχωσης, ώστε η συμπεριφορά, οι αξίες κι οι πράξεις των παιδιών μέσα από τη δοκιμασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην ομάδα, να τροφοδοτούν τη διδασκαλία του.²⁹ Ο/Η νηπιαγωγός λόγω της φύσης του επαγγέλματος του/της, καθίσταται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό ως ο παιδαγωγός-εμπυχωτής που δρα πέρα από την καθιερωμένη συμβατική διδακτική πρακτική, γιατί είναι πρωτίστως ψυχοπαιδαγωγός. Ο υποβιβασμός της θεατρικής αγωγής τα τελευταία χρόνια στην παιδεία με αποκορύφωμα την αφαίρεση του μαθήματος στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, μας κινητοποίησε να συμπεριλάβουμε στον κόσμο του θεατρικού παιχνιδιού και τους γονείς, ώστε να κατανοήσουν βιωματικά την αξία του. Το τρίπτυχο νήπιο-παιδαγωγός-γονέας, με τη σπουδαιότητά του, αποτέλεσαν το έναυσμα για την απαρχή της υπέροχης περιπέτειάς μας. Το μόνο που χρειάστηκε, ήταν η επιθυμία των γονέων για παιχνίδι, καθώς τα παιδιά ανταποκρίνονται περισσότερο σε κάποιον που θέλει να παίξει μαζί τους, παρά σε κάποιον που θέλει να τα διδάξει πως να παίζουν. «Μια έκφραση που γίνεται δεκτή με εμπιστοσύνη μέσα σε ελεύθερες συνομιλίες, συμπαρασύρει μια συνείδηση του εαυτού και του άλλου», σύμφωνα με τη Dolto.³⁰ Προσκαλέσαμε στον χώρο του παιδικού σταθμού, ως «ανοιχτό μάθημα» και στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού ως εξωσχολικής δραστηριότητας, τους γονείς των νηπίων για να βιώσουν μια περιπέτεια συνάντησης και δημιουργίας, ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και ενδυναμώσουν τη σχέση τους με τα παιδιά τους. Οι γονείς γνώρισαν τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά τους: έπαιξαν τον καθρέπτη, την καρέκλα των ερεθισμάτων, το πάτωμα που καίει, καθώς και κουκλοθέατρο μαζί τους. Τα νήπια ένιωσαν μια υπεροχή: να σου δείξω μαμά και μπαμπά τι μαθαίνω και πως παίζω κι οι γονείς

μας εκμυστηρεύτηκαν πως διασκέδασαν τόσο σαν να ήταν παιδιά και χάρηκαν, γιατί ένιωσαν πως είχαν ένα δημιουργικό αποτέλεσμα με τα παιδιά τους, που λόγω του έντονου ρυθμού της ζωής, ξεχνούν να παίξουν με εκείνα. Επιδιώξαμε και πέτυχαμε να δείξουμε στους γονείς, πως όταν παίζουν με το παιδί τους, παίζουν για «εκείνο», «μαζί του»,³¹ για να κεντρίσουν την επινοητική του ικανότητα, για να συνομιλήσουν μαζί του, για να επιβεβαιώσουν την αγάπη τους προς το παιδί τους, να καλλιεργήσουν και να επεκτείνουν τη φαντασία του παιδιού και να δηλώσουν πως η δύναμη τους είναι και δύναμη του παιδιού τους, καθώς μπορεί να στηριχθεί πάνω τους. Οι γονείς μας δήλωσαν, πως δε γνώριζαν τι κάνουμε στο θεατρικό παιχνίδι και πως το θεωρούσαν μόνο μια προετοιμασία για σχολική παράσταση ή κουκλοθέατρο. Η τακτική αυτή καθιερώθηκε κάθε μήνα με αποτέλεσμα να αποκτήσουμε αξιόλογους συμμάχους για την αξία του θεατρικού παιχνιδιού, τους ίδιους τους γονείς, ευελπιστώντας να γίνουν συνοδοιπόροι στην προσπάθειά μας να αποκτήσει η θεατρική αγωγή γενικότερα στις μελλοντικές σχολικές βαθμίδες τη θέση που της αρμόζει.

Ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο αποτελούν τους πρώτους παιδαγωγικούς χώρους που υποδέχονται τα νήπια μετά το οικογενειακό περιβάλλον τους. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον προσχολικής αγωγής «ανοιχτό στη ζωή», που δε θα απεκδύεται την ουσία για χάρη της διδακτικής, για μια τάξη «ανοιχτή στους γονείς», που θα μπορούν να ενισχύσουν την επαφή με τα παιδιά τους, αλλά και με τον παιδαγωγό τους, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το εργαλείο και τον οδηγό για ένα καλύτερο σχολείο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ευγενία Κουτσουβάνου, *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Οδυσσεάς, Αθήνα, 1990, σ. 36, 38.
- 2 Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1998, σ. 48.
- 3 Ντομινίκ Μεγκριέ, *100 θεατρικά παιχνίδια για το νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Ντουντούμη, Αθήνα, 2001, σ. 12-13.
- 4 Ιωάννης Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 2^{ος}, Προσχολική ηλικία, Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα, 1985, σ. 112, 114.
- 5 Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, σ. 112.
- 6 Βλ. Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, σ. 113-114. [Α] Το παιχνίδι άσκησης: το παιδί επαναλαμβάνει πολλές φορές μια δραστηριότητα σαν ανακυκλωτική αντίδραση και αντιστοιχεί στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής και στο πρώτο στάδιο της αισθησιοκινητικής περιόδου της ανάπτυξης, Β) το συμβολικό παιχνίδι: το παιδί με ελεύθερη επέκταση του χειρισμού των αντικειμένων, των συναισθημάτων, των εμπειριών αλλοιώνει την πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, διαρρυθμίζει πράγματα και ερμηνεύει την εμπειρία με συμβολικό τρόπο μέσα

- από παράλληλο και συντροφικό παιχνίδι, Γ) Το κοινωνικό παιχνίδι: το παιδί παίζει με σαφή επιδιωκόμενο στόχο, με κανόνες δράσης και συνεργασίας. Αντιστοιχεί μετά τα 7 χρόνια του παιδιού στο τρίτο και τέταρτο στάδιο της ενεργητικής και τυπικής νοημοσύνης αντίστοιχα, όπου δε υφίσταται ο παιδικός εγωκεντρισμός και πραγματοποιεί λογικές πράξεις].
- 7 Ανδρούλα Χριστοφίδη-Ενρίκες, *Ο Πιαζέ και το σχολείο*, Εκδόσεις Εκκρεμές, Αθήνα, 1997, σ. 49. Χάρη στη συμβολική λειτουργία, η νοημοσύνη αρχίζει να λειτουργεί ως σκέψη ή αναπαράσταση εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο του παιδιού από 5 νέες συμπεριφορές: τον λόγο, το συμβολικό παιχνίδι, τη νοητική εικόνα, τη χρονικά διαφοροποιημένη μίμηση κι αργότερα το σχέδιο.
 - 8 Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, σ. 107-108. [α) παραμένει στο χώρο του παιχνιδιού μόνο του χωρίς να ασχολείται με τίποτα. Β) το παιδί παίζει μόνο του με αθύρματα διαφορετικά των άλλων παιδιών κι ενδιαφέρεται μόνο για τη δική του δραστηριότητα. γ) το παιδί μένει θεατής, δείχνει ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα αλλά παραμένει έξω από την ομάδα, διατηρώντας την απόσταση που του επιτρέπει να παρακολουθεί και ενίοτε να παρεμβαίνει στην ομάδα. Η παρέμβαση εκδηλώνεται με ομιλία στους παίχτες, υποβολή υποδείξεων κι ερωτήσεων ή διατύπωση σχολίων. δ) το παιδί παίζει δίπλα δίπλα αλλά όχι μαζί με τα άλλα παιδιά. Αν και χρησιμοποιεί τα ίδια αθύρματα με τα άλλα παιδιά δεν παρεμβαίνει στις δραστηριότητές τους. ε) το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά ανταλλάσσοντας αθύρματα, συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες χωρίς σαφή διαχωρισμό ρόλων και κατανομής εργασίας. στ) το παιδί συμμετέχει σε οργανωμένα παιχνίδια για την επίτευξη κάποιου ανταγωνιστικού σκοπού ή σε δραματοποιήσεις καταστάσεων με σαφή κατανομή εργασίας, ή ανάληψης συγκεκριμένου ρόλου με συντονισμό των ενεργειών των διαφόρων μελών].
 - 9 Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, σ. 109, 111. [Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, η Charlotte Buhler διέκρινε ατομικές διαφορές στην κοινωνική συμπεριφορά εστιάζοντας το παιδαγωγικό ενδιαφέρον σε τρεις βασικούς τύπους παιδιών: Α) το κοινωνικά τυφλό παιδί, που ακόμη κι αν είναι ανάμεσα σε άλλα παιδιά συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχει άλλος κοντά του. Παίρνει παιχνίδια, κυκλοφορεί ανάμεσα στους άλλους χωρίς συναισθηματική αντίδραση. Β) το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί, που στην παρουσία των άλλων παιδιών ή καθλώνεται και αδρανεί ή διεγείρεται και δραστηριοποιείται. Και στις δυο περιπτώσεις η συμπεριφορά του καθορίζεται από την παρουσία των άλλων. Γ) το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί, που αν και συναισθάνεται την παρουσία των άλλων αντιδρά σε αυτούς χωρίς υπερδιέγερση και ενθουσιασμό, χωρίς συστολή και φόβο. Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, βοηθά, ενθαρρύνει, παρηγορεί παραμένοντας ανεξάρτητο, ώστε να αποδεσμευτεί από την ομάδα όταν επιθυμήσει να ασχοληθεί με κάτι διαφορετικό. Οι παραπάνω τύποι κοινωνικής συμπεριφοράς συνάδουν με την πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με αποκορύφωση της κοινωνικής ανεξαρτησίας, όταν στο άτομο ενισχύεται η έννοια της ταυτότητας].
 - 10 Θόδωρος Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 20.
 - 11 Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη, Ελευθερία Μπασογιάννη, *Οδηγός Νηπιαγωγού «Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης»*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανάδοχος συγγραφή: Ελληνικά Γράμματα, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 26.
 - 12 G. Faure- S. Lascar, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Gutenberg, Αθήνα 1990, σ. 8-9.
 - 13 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σ. 78.
 - 14 Θα μπορούσαμε να προεκτείνουμε τη δραστηριότητα με την εισαγωγή πινάκων αναφοράς. Σε αυτούς θα υπάρχει το πρόσωπο της κούκλας με το ανάλογο συναίσθημα και δίπλα θα αναγράφεται το συναίσθημα: χαρά, λύπη κ.λπ. Θα ζητήσουμε από τα παιδιά να αναζητήσουν την ταυτότητα της κούκλας τους και έτσι θα αναγνωρίσουν οπτικά το συναίσθημα και θα αντιγράψουν στο χαρτί τους. Η θεματική εισέρχεται στο πεδίο: παιδιά και Γλώσσα και στο τμήμα της προγραφής και προ αναγνωστικής ικανότητας του νηπίου.
 - 15 Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 40.

- 16 Ντόροθι Άϊνον, *Η μάθηση από τα πρώτα βήματα*, Πατάκης, 2000, σ. 181-182.
- 17 Ντομινίκ Μεγκριέ, *100 θεατρικά παιχνίδια για τον ηπιαγωγείο*, εκδόσεις Ντουντούμη, 2001, σ.14.
- 18 Λένια Σέργη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Gutenberg, Αθήνα, 1987, σ. 19-21. Το προβολικό παιχνίδι είναι εκείνη η μορφή δραματικού παιχνιδιού όπου το παιδί χρησιμοποιεί όλη τη σκέψη και το πνεύμα του χωρίς να χρησιμοποιεί πολύ το σώμα του. Αποκτά μελλοντικά παρατηρητικότητα, υπομονή, συγκέντρωση. Αντίθετα το προσωπικό παιχνίδι είναι η μορφή όπου το δράμα, η πράξη γίνονται εμφανείς καθώς το παιδί χρησιμοποιεί όλο τον εαυτό του με κίνηση, χορός, μιμική αποκτώντας μελλοντικά υπευθυνότητα των πράξεων του, επίγνωση της πραγματικότητας.
- 19 Μεγκριέ, *100 θεατρικά παιχνίδια...*, σ. 14.
- 20 Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, σ. 54.
- 21 Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ. 30.
- 22 Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, Εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα, 2017, σ. 640.
- 23 «Αν το θέατρο δε μιλά για το εδώ και το τώρα, αλλά για το αλλού και το άλλοτε, τότε ας επεξεργαστούμε αυτό το αλλού-άλλοτε», σύμφωνα με τον Αντουάν Βιτέζ, στο: Μεγκριέ, *100 θεατρικά παιχνίδια...*, σ.13.
- 24 Jenny Tyrrell, *Η δύναμη της φαντασίας στα πρώτα χρόνια της μάθησης*, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα, 2001, σ. 60.
- 25 ό.π., σ. 56. [Άλλωστε κι έναυσμα των ερευνών του Αϊνστάιν ήταν η ενστικτώδης φαντασία του, μια φαντασία που θεωρούσε σημαντικότερη από τη γνώση. Μια επιστημονική υπόθεση δεν είναι τίποτα παραπάνω από τη φαντασία του επιστήμονα].
- 26 Ο ρεαλισμός έγκειται στη συνειδητοποίηση του εαυτού του από τον εξωτερικό κόσμο. Ο ανιμισμός έγκειται στην τάση του παιδιού να προσδίδει βούληση και ζωή στα αντικείμενα, ενώ ο αρτιφιασιαλισμός στην τάση να θεωρεί τα άψυχα πράγματα ως ανθρώπινα δημιουργήματα. Ο ανιμισμός ενυπάρχει στο παιχνίδι των παιδιών και με μια πλούσια φαντασία μπορεί να αποδώσει ένα αποτέλεσμα με εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι που θα ικανοποιήσει τους παιδαγωγικούς μας στόχους. Βλ. Όλγα Πανοπούλου- Μαράτου, *Γνωστική-νοητική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου*, «Η γενετική ψυχολογία του Piaget», εκτύπωση για το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Αθανασόπουλος-Παπαδάμης, Αθήνα, 1992, σ. 89.
- 27 Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι*, σ. 42.
- 28 Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, σ. 88-89.
- 29 Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ.169.
- 30 Παναγιώτης Τσιρίδης, Βασιλική Λεοντάρη, «Η τέχνη ως μέσο συνύπαρξης», στα πρακτικά συνεδρίου «*Το σχολείο του μέλλοντος-το μέλλον του σχολείου*», Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα, 2008, σ. 269.
- 31 Τζιάννι Ροντάρι, *Γραμματική της φαντασίας*, Εκδόσεις Τεκμήριο, Αθήνα, 1994, σ. 134.

Αικατερίνη Γκονέλα
Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ

Εισαγωγή

Ζούμε στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων, που όλα γύρω μας μεταβάλλονται ταχύτατα με έναν ρυθμό πρωτοφανή. Αν και τα νέα δεδομένα εμπλουτίζουν συνεχώς την εκπαιδευτική θεωρία, η εκπαιδευτική πράξη παραμένει βραδυκίνητη, καθιστώντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης «ζητούμενο διαχρονικό».¹ Το νέο σχολείο, προσπαθώντας να ξεπεράσει τον καθαρά γνωσιοκεντρικό και νοησιαρχικό του χαρακτήρα, προτάσσει νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Θεωρείται ωστόσο παραδοσιακό στην πράξη, καθώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, στις νέες μορφές της γνώσης των επαγγελματιών αλλά ούτε και στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Το πρόγραμμά του είναι συμβατικό, αφού ακολουθεί μια ισοπεδωτική τακτική για όλους τους μαθητές.² Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί δεν είναι εξατομικευμένη, ενώ ο μονόλογος αποτελεί το βασικότερο επικοινωνιακό μέσο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός, ως θεματοφύλακας και μεταλαμπαδευτής της γνώσης, στοχεύει στη μεταβίβασή της στη συνείδηση των μαθητών,³ σε μια εποχή που απαιτείται η ποιότητα αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.⁴

Μόνο μέσα από βιωματικές καταστάσεις το σχολείο θα δημιουργήσει συγκινήσεις και θα φτιάξει ισχυρούς, ισορροπημένους και αυτόνομους πολίτες, πολίτες ικανούς όχι μόνο να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του παρόντος αλλά και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος. Και το βασικότερο: να ζήσουν μια ζωή με νόημα. Κι αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τις τέχνες, γιατί αυτές είναι που οξύνουν τη φαντασία των παιδιών, καθώς τους διδάσκουν να ακούνε, να βλέπουν, να παρατηρούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους γύρω τους, το περιβάλλον τους, τα γεγονότα της ζωής που εκτυλίσσονται καθημερινά μέσα και έξω από την ύπαρξή τους.⁵

Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση εντάσσεται στην κατηγορία αυτή και προτείνεται εδώ ως ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, που έρχεται όχι να απορρίψει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αλλά να τις συμπληρώσει, να προτείνει άλλους πιο δημιουργικούς, εναλλακτικούς και ευέλικτους τρόπους εκπαίδευσης, να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία,⁶ να προεκτείνει την ήδη υπάρχουσα, να εξελίξει τον μαθητή και από παθητικό δέκτη να τον κάνει συνδημιουργό στη γνώση.⁷

Η συγκεκριμένη πρόταση αποσκοπεί να αναδείξει την ποίηση μέσα από το θέατρο/δράμα ως πρωταρχικής σημασίας αγωγή. Μια εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών, που σέβεται τον μαθητή, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του - ειδικά σε μια τόσο ευαίσθητη και τρυφερή ηλικία — με χαρακτήρα βιωματικό, που προάγει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Επικεντρώνεται στη λειτουργία του θεάτρου ως μεθοδολογικού εργαλείου στα πλαίσια της διδακτικής της ποίησης, προτείνοντας μια δημιουργική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται εν μέρει στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, που όμως το ξεπερνά και το υπερβαίνει. Με άλλα λόγια, στόχος της συγκεκριμένης πρότασης είναι να εντάξει δυναμικά την ποίηση στην προσχολική εκπαίδευση και να διευκολύνει την έγκαιρη προσέγγιση του παιδιού στη λογοτεχνική δημιουργία, με έναν πολύ ιδιαίτερο, εναλλακτικό και κυρίως αποτελεσματικό τρόπο, που δεν είναι άλλος από το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Επίσης, επιδιώκει να αποτελέσει κίνητρο για τους νηπιαγωγούς ώστε να εντάξουν την ποίηση στο πρόγραμμα σπουδών τους και να τους δώσει ώθηση για δημιουργικές δράσεις στα σχολεία τους. Η συγκεκριμένη δε ηλικία στην οποία απευθύνεται είναι εξόχως σημαντική, αφού σε αυτή οικοδομούνται τα θεμέλια και οι βάσεις πάνω στα οποία θα στηριχτεί αργότερα μια υγιής, ψυχικά και σωματικά, δομημένη προσωπικότητα.⁸

Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η προσέγγιση της ποίησης μέσα από το θέατρο/ δράμα στην εκπαίδευση για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι: α) γιατί η ποίηση δεν λαμβάνει τον χώρο και τον χρόνο που της αξίζει στο ελληνικό νηπιαγωγείο, ενώ έχει να προσφέρει πολλά, β) γιατί προσφέρεται, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχει το παιδί της προσχολικής ηλικίας και που σχετίζονται με την ποίηση (περιθωριακή λογική, αποκλίνουσα σκέψη κ.λπ.), γ) γιατί μέσα από το θέατρο/δράμα οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις εξελίξεις, έχουν πραγματική πρόσβαση στη γνώση, εμπλέκονται οι ίδιοι στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτούς, αποκτώντας τα κίνητρα για την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών ζωής, δ) γιατί ό,τι μαθαίνεται με βιωματικό τρόπο μένει ανεξίτηλο στη μνήμη και ε) για τις δυνατότητες που προσφέρει όχι μόνο η ποίηση αλλά και το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση στη διαμόρφωση του διανοητικού αλλά και του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων.

1. Η σχέση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας με την ποίηση

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ποίηση από πολύ νωρίς, προτού ακόμα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, μέσα από τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα της μητέρας τους ή της γιαγιάς τους. Το παιδί, όπως και ο ποιητής, έχουν την ικανότητα να εκπλήσσονται και να θαυμάζουν αυτά που βλέπουν γύρω τους. Έχουν μια εξερευνητική διάθεση για τη γλώσσα. Η σχέση του παιδιού της

προσχολικής ηλικίας με την ποίηση, αν λάβει κανείς υπόψη τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, στηρίζεται στην ειδική και προνομιακή σχέση που έχει το παιδί με αυτήν (υπεροχή του ήχου έναντι του νοήματος, επιλεκτική και κυριολεκτική ερμηνεία της μεταφοράς, απλούστευση της σχέσης σημαίνοντος-σημαινόμενου), καθώς επίσης και στα ειδικά χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας: ανιμισμός, ανθρωπομορφισμός, εγωκεντρισμός, συγκρητισμός.⁹ Η ποίηση για το παιδί είναι παιχνίδι, ήχος, μουσική, συναίσθημα, πηγή χαράς, έμπνευσης, δημιουργίας αλλά και προβληματισμού, «ένα πανδαιμόνιο ηχητικών και ρυθμικών εναλλαγών»,¹⁰ που απευθύνεται σε όλες σχεδόν τις αισθήσεις.

Η ποίηση, επιπλέον, σχετίζεται με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Απελευθερώνει τη φαντασία του παιδιού, το συνδέει με το άμεσο περιβάλλον του, πλουτίζει τον εσωτερικό του κόσμο, ενεργοποιεί τη δημιουργική του έκφραση, ενώ «μέσα από τα παιχνιδίσματα της γλώσσας και τη φαντασμαγορία των ποιητικών εικόνων προσφέρει ποιητική απόλαυση».¹¹ Οι δημιουργικοί άνθρωποι, εξάλλου, ξέρουν να φαντάζονται αλλά και να ονειρεύονται έναν καλύτερο κόσμο, να πειραματίζονται με ιδέες και συναισθήματα, να δοκιμάζουν, να νιώθουν, να αισθάνονται.

Η προφορικότητα της ποίησης, έναντι άλλων κειμενικών ειδών, είναι ένας ακόμα λόγος που συνηγορεί υπέρ της εισαγωγής της στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον Α. Αργυρίου, η ποίηση στο νηπιαγωγείο «φαίνεται να διατηρεί ακέραια και να διασώζει τον προφορικό της χαρακτήρα, τη δραματικότητά της, τον ήχο της, τη φωνή της, στοιχεία που χαρακτήριζαν την ποίηση πριν και από την ανακάλυψη της τυπογραφίας, όταν η ποίηση λειτουργούσε ως ενιαίος λόγος, ταυτόχρονα μουσικός και χορευτικός». Η απουσία δε της μεταγραφής της στο γραπτό λόγο αντί να δυσκολεύει την πρόσβαση του παιδιού, ευνοεί την αποδοχή της ποίησης από αυτό, ακριβώς λόγω της προφορικότητάς της.¹²

2. Μαθησιακά οφέλη από τη διδασκαλία της ποίησης μέσω του θεάτρου/δράματος

Η διδασκαλία της ποίησης μέσα από το θέατρο/δράμα, συντελεί στην αποτελεσματικότερη προσέγγισή της. Το παιδί παίρνει μέρος στη λογοτεχνική εμπειρία και βλέπει κόσμους που αλλιώς δεν θα μπορούσε να δει, παρατηρεί τις επιθυμίες και ανάγκες άλλων ανθρώπων, τις αξίες και τη συμπεριφορά τους. Το θέατρο/δράμα αναπτύσσει επίσης τη γλώσσα του και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, προάγει την πνευματική του ανάπτυξη μέσα από την παρατήρηση, τη σύγκριση, την κατηγοριοποίηση, την οργάνωση της σκέψης. Ενθαρρύνει το παιδί να σκέφτεται κριτικά και το βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων.

Ενισχύει, τέλος, την ανάπτυξη της προσωπικότητας του, την αυτοαντίληψη, την έκφραση των συναισθημάτων, την κοινωνική του ανάπτυξη, την ηθική του.

Επειδή πρόκειται για βιωματική μέθοδο, οι μαθητές μέσα από τη δημιουργική διαδικασία νοσηματοδοτούν καταστάσεις και πράγματα, αναστοχάζονται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα αλλά και να καλλιεργήσουν την αυτοσυγκέντρωση, τη φαντασία, την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη, την αυτογνωσία, την παρατηρητικότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, την κοινωνικότητά τους, αφού και το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί συλλογική εμπειρία που στόχο έχει την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Υπό αυτήν την έννοια στοχεύει στην αίσθηση κοινωνικής ευθύνης αλλά και στην ψυχαγωγία, εφόσον ως παιχνίδι προσφέρει στους συμμετέχοντες μια λυτρωτική εμπειρία.¹³ Ο στόχος του θεάτρου/δράματος δεν είναι κατ' ανάγκη η παρουσίαση μιας θεαματικής θεατρικής παράστασης – που δεν αποκλείεται να προκύψει – όσο ο εμπλουτισμός της ζωής των νηπίων με εμπειρίες σημαντικές για την εξέλιξή τους.

3. Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Ακολουθεί η περιγραφή δύο διδακτικών προσεγγίσεων ποίησης μέσω του θεάτρου/ δράματος που πραγματοποιήθηκαν σε ένα τμήμα ενός κλασσικού δημόσιου νηπιαγωγείου με 21 νήπια μεταξύ των οποίων και 2 αλλοδαπά. Το πρώτο ποίημα, «Οι οχτώ οι ποντικοί» της Ελένης Παδουβά (βλ. Παράρτημα), εμπεριέχεται στο *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο*,¹⁴ ενώ το δεύτερο, «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά» του Ναζίμ Χικμέτ (βλ. Παράρτημα) δεν εμπεριέχεται στο *Ανθολόγιο*. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε τα κριτήρια επιλογής ποιημάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία λάβαμε υπόψη και κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας: α) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νηπιακής ηλικίας (σωματικά, ψυχοκινητικά, νοητικά, γλωσσικά, ψυχοκοινωνικά κ.λπ.) β) τη σχέση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας με την ποίηση γ) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποίησης για παιδιά και δ) τη θεματολογία.

Ο/Η νηπιαγωγός φρόντισε οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη να βασίζονται στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και να αφορούν πραγματικές ανάγκες, κλίσεις και ενδιαφέροντα των νηπίων. Η έννοια της διαθεματικότητας είναι αυτή που δεσπόζει στο πρόγραμμά της, προτάσσοντας την ενιαιοποίηση και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, καλλιεργούνται βασικές αξίες και προωθούνται θετικές στάσεις και δεξιότητες που η σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης απαιτεί.¹⁵

Ο/Η εκπαιδευτικός/συντονιστής-νίστρια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι αυτός που «κρατάει το μαγικό ραβδί». Οφείλει να εισάγει τα παιδιά σε μια ποικιλία συμβολικών μέσων και να τα ενθαρρύνει να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα. Είναι διαμεσολαβητής στην κατάκτηση γνώσης από τα παιδιά. Παρών-απών, εμπυχωτής στο να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν στη διαδικασία, αφού πρόκειται για βιωματική μάθηση, μέσα από έναν σωκρατικό- μαιευτικό ρόλο.¹⁶ Τους παροτρύνει να δημιουργήσουν, συνδέοντας τις μαθησιακές τους εμπειρίες με την καθημερινή τους ζωή, να εκφραστούν και να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχεται μια καλλιτεχνική δημιουργία. Αξίζει να τονίσουμε εδώ ότι έμφαση δίνεται στη διαδικασία, στην απόλαυση που βιώνουν τα παιδιά κατά το ταξίδι κι όχι τόσο στο τελικό προϊόν, υπογραμμίζοντας τη μοναδικότητα κάθε έκφρασης του παιδιού, χωρίς αυτό να αποκλείει τη δημιουργία παράστασης.¹⁷

3.1. «Οι οχτώ οι ποντικοί» της Ελένης Παδουβά

Η επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος έγινε, καταρχάς, γιατί είναι πάρα πολύ χιουμοριστικό, ενώ επιπλέον εμπεριέχει ρυθμό, κίνηση και παιχνίδι, στοιχεία απόλυτα συμβατά με την προσχολική ηλικία στην οποία απευθύνεται. Προσφέρεται, επιπλέον, για βιωματική προσέγγιση και αξιοποίηση πολλών τεχνικών του θεάτρου/δράματος. Σημαντικό, εξάλλου, είναι ότι εμπεριέχει έντονα το στοιχείο του ανθρωπομορφισμού και του ανιμισμού, που προσιδιάζει στην προσχολική ηλικία, ενώ προσφέρεται και για διαθεματική προσέγγιση με την αξιοποίηση, εκτός της Γλώσσας, που διατρέχει άλλωστε όλο το πρόγραμμα, και άλλων μαθησιακών περιοχών, όπως οι Νέες Τεχνολογίες, τα Μαθηματικά κ.ά.

3.1.1. Σχέδιο θεάτρου/δράματος

Διδακτική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Θέμα: Οι σκανδαλιές των μικρών που τρελαίνουν τους μεγάλους

Ερώτημα: Γιατί οι μικροί κάνουν ζαβολιές;

Προκείμενο: Οχτώ σκανδαλιάρηδες ποντικοί βρίσκουν καταφύγιο στο κελάρι του κυρ- Ανέστη. Εκείνος πανικόβλητος τρέχει να σώσει το βιος του κι εκείνοι διασκεδάζουν με τις προσπάθειές του να στήσει παγίδα. Όμως αντί να πέσουν οι ποντικοί στην παγίδα του, πέφτει ο ίδιος ο κυρ- Ανέστης σε απανωτές γκάφες.

Ρόλοι για τα παιδιά: Οι ποντικοί, η γυναίκα του.

Ρόλος για τη δασκάλα: Ο κυρ- Ανέστης

Αφόρμηση: Για να «λυθεί» η ομάδα, τα παιδιά παρακινούνται από τη νηπιαγωγό να παίξουν διάφορα παιχνίδια, όπως «τρέξε-τρέξε ποντικάκι» ή τραγουδούν και παίζουν επίσης το «οχτώ μεγάλοι ποντικοί» από τα «Λάχανα και Χάχανα». Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους

κόσμο, επικοινωνούν, κοινωνικοποιούνται, δημιουργούν αλλά και μαθαίνουν με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό.

Αφήγηση: Η παραμυθιακή αφήγηση, λόγω της φύσης της, ενδείκνυται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Μέσα από την αφήγηση, τα νήπια εξοικειώνονται στην προφορική απόδοση των συναισθημάτων και των ψυχικών τους καταστάσεων, ώστε να γίνουν οι ίδιοι παραμυθιακοί αφηγητές.¹⁸ Ο Bruner υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι «μέσω της αφήγησης δημιουργούμε και επαναδημιουργούμε τον εαυτό μας».¹⁹ Ο/Η νηπιαγωγός, τότε εντός και τότε εκτός ρόλου, συντονίζει ανάλογα με το τι η περίπτωση απαιτεί, υιοθετώντας μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στο συμβάν. Η λεκτική και η εξωλεκτική επικοινωνία παίζουν επίσης πολύ σπουδαίο ρόλο στην συγκεκριμένη τεχνική, καθώς είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικού, για να οδηγήσει τον κόσμο του δράματος και να εστιάσει εκεί που εκείνη πιστεύει ότι θα βοηθήσει περισσότερο την εξέλιξή.²⁰ Μέσα από το ρόλο της προσπαθεί όχι μόνο να ελέγξει τη δράση αλλά και να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, να προκαλέσει την εμπλοκή τους, να θέσει διλήμματα, να δημιουργήσει δραματική ένταση, να προχωρήσει την αφήγηση, να αμφισβητήσει τον επιφανειακό τρόπο σκέψης, να συμβάλλει στην αλληλόδραση των συμμετεχόντων.²¹ Το ξεκίνημα της αφήγησης σηματοδοτεί και την εισαγωγή των παιδιών στον μυθοπλαστικό κόσμο του θεάτρου/δράματος: «Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν ο κυρ-Ανέστης με τη γυναίκα του» (συστήνονται). «Μια μέρα τρύπωσαν κρυφά στο κελάρι του κάποιου απρόσκλητοι επισκέπτες. Οχτώ ποντικοί μεγάλοι και μικροί» (συστήνονται επίσης).

Ομαδική δημιουργία χώρου: Τα παιδιά, με οδηγό τη φαντασία τους, ενθαρρύνονται να μετατρέψουν την τάξη σε κελάρι, με την κατάλληλη μετακίνηση των επίπλων, αντικειμένων, τραπεζιών, καρεκλών κ.λπ.

Παραγωγή ήχων: Παράγουν με το σώμα τους ή τη φωνή τους διάφορους ήχους, ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα.

Αφήγηση: «Αφού λοιπόν μπήκαν στο κελάρι, με μεγάλη τους χαρά διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένα σακί με σιτάρι! Έτσι άρχισαν το πανηγύρι. Και τρύπησαν το σακί οι οκτώ οι ποντικοί, τόσο που έφτιαξαν μάγουλο γερό».

Κινητικές δραστηριότητες: Οι ποντικοί χαίρονται πολύ, αστειεύονται, χορεύουνε, χοροπηδούνε, σωστό πανηγύρι, γλέντι τρικούβερο. Οι κινητικές δραστηριότητες επίσης παροτρύνουν τα παιδιά να νιώσουν άνετα, να αποδεχτούν και να αγαπήσουν το σώμα τους.²² Τέτοιου είδους δραστηριότητες παρέχουν στα παιδιά πολλά εφόδια - ατομικά αλλά και ομαδικά αλλά τους βοηθούν και στην ανάπτυξη της δύναμης, της ευκινησίας, της αντοχής, του συγχρονισμού, της συγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας, της φαντασίας, της κατανόησης της έννοιας του χώρου κτλ.²³

Αφήγηση: 'Όσπου «έρχεται τ' αφεντικό!», τους φωνάζει η ποντικίνα.

Παγωμένη εικόνα: Τα ποντικάκια κοκαλώνουν για λίγο και μετά τρέχουν να κρυφτούν. Η τεχνική που εφαρμόζεται εδώ πρέπει να τονιστεί ότι εμπεριέχει και την έννοια της αξιολόγησης και είναι μια τεχνική δυναμική. Έχει κίνηση μες στην ακινησία της και είναι μια άσκηση όχι μόνο για αυτούς που τη χτίζουν αλλά και για αυτούς που την παρακολουθούν.²⁴ Οι μαθητές που μορφοποιούν την εικόνα πρέπει να επικεντρωθούν στο ουσιαστικό αφαιρώντας τα περιττά στοιχεία, ενώ οι θεατές καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα κεντρικά νοήματα αλλά και να εμβαθύνουν σε αυτά.²⁵ Βοηθάει έτσι στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας όλων των μαθητών.

Αφήγηση: «Ο κυρ Ανέστης δεν πιστεύει στα μάτια του! Μόλις αντιλαμβάνεται τι έχουν κάνει αρχίζει να τα κυνηγάει και να τα βαράει.»

Δάσκαλος σε ρόλο: Η δασκάλα στο ρόλο του κυρ Ανέστη, κυνηγάει και βαράει τα ποντικάκια.

Ρόλος στον τοίχο: Τα παιδιά σε μεγάλο χαρτί του μέτρου σχεδιάζουν έναν μεγάλο ποντικό, στο εσωτερικό του οποίου εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα των ποντικών, τα οποία η νηπιαγωγός εκτός ρόλου καταγράφει, ή ζωγραφίζουν τα συναισθήματά τους, δημιουργώντας ένα κολάζ, ενώ στο εξωτερικό τις σκέψεις και τα συναισθήματα του κυρ – Ανέστη και της γυναίκας του.

Τίτλοι: Να αποδώσουν με τίτλο το νόημα μιας σκηνής ή μιας εικόνας π.χ. «Το φαγοπότι» ή «Το γλέντι».

Συζήτηση εκτός ρόλου: Τι εναλλακτικές έχει ο κυρ Ανέστης από το να βαράει τα ποντικάκια; Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει; «Εσύ, εάν ήσουν στη θέση του, τι θα έκανες;» Τα παιδιά εκφράζονται το καθένα με το δικό του τρόπο. Ακούγονται και καταγράφονται όλες οι απόψεις.

Αφήγηση: «Ο κυρ Ανέστης μη μπορώντας να πετύχει τα ποντικάκια, κάνει απανωτές γκάφες τη μία απάνω στην άλλη. Έτσι χτυπάει κατά λάθος το πιθάρκι και χύνεται όλο το κρασί. Τρέχει τότε στη γυναίκα του να πει τα βάσανά του, ενώ τα ποντικάκια βρίσκουν την ευκαιρία να συνεχίσουν το γλέντι και το φαγοπότι ακόμα πιο έντονα!»

Κινητικές δραστηριότητες: Τα ποντικάκια με τη συνοδεία μουσικής κι ενώ είναι παραζαλισμένα από το πολύ ποτό και τον πολύ χορό συνεχίζουν το τρικούμπερτο γλέντι και το φαγοπότι μέχρι τελικής πτώσεως. Όμως από την πολύ υπερένταση που έχουνε δεν μπορούν να κοιμηθούν...

Αναστοχασμός: Τα παιδιά συντάσσουν δύο κείμενα, ώστε να κατανοήσουν τη διαφορετική οπτική των ηρώων: ένα από την οπτική του κυρ-Ανέστη και ένα από την οπτική των ποντικών. Στόχος είναι να εξηγήσουν τη στάση τους,

ώστε να επέλθει αμοιβαία κατανόηση και συμφιλίωση. Ακολουθεί συζήτηση για εναλλακτικές λύσεις και για τον τρόπο που τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο των μεγάλων.

«Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά» του Ναζίμ Χικμέτ

Το έργο του Ναζίμ Χικμέτ, που θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους Τούρκους ποιητές και θεατρικούς συγγραφείς του 20ου αιώνα²⁶, κυριαρχούν οι ιδέες για την ισότητα των ανθρώπων. Μας ταξιδεύει σε έναν κόσμο στον οποίο κυριαρχούν οι αξίες της χαράς, της καλοσύνης, της αγνότητας, της φιλίας και της αδελφότητας ανάμεσα στους λαούς.²⁷ Στόχος της επιλογής ήταν να δοθεί η διάσταση της διαπολιτισμικότητας, απαραίτητη για το σύγχρονο σχολείο, και να ευαισθητοποιηθούν τα νήπια σε αξίες κοινωνικές, ηθικές, πολιτικές, αισθητικές. Το ποίημα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα «να διευρύνουν τα όρια της απτής πραγματικότητάς τους», και να «οδηγηθούν στην αποδόμηση των στερεοτύπων αλλά και στην αναμόρφωση, ακόμη και στην υπέρβαση, δεδομένων ή καθιερωμένων πολιτισμικών πρακτικών».²⁸ Η επικαιρότητα και η σοβαρότητα του φαινομένου της μετανάστευσης στη χώρα μας, το προσφυγικό, η συνύπαρξη στο σχολείο με αλλοδαπούς μαθητές, τα φαινόμενα του ρατσισμού που τελευταία παίρνουν μεγάλες διαστάσεις αλλά και η καλλιέργεια οικουμενικής συνείδησης στους μαθητές υπήρξαν βασικοί λόγοι που συνηγόρησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος. Το ποίημα εμπεριέχει δυσκολίες, αλλά, με την κατάλληλη επεξεργασία, μπορεί να αξιοποιηθεί για δραματοποίηση με παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σχέδιο μαθήματος

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Θέμα: Αχ, πόσο όμορφος είναι αλήθεια ο κόσμος των παιδιών!

Βασικό ερώτημα: Τι θα γινόταν εάν τα παιδιά έπαιρναν τον κόσμο στα χέρια τους;

Υποερωτήματα: Πώς είναι ο κόσμος των παιδιών; Γιατί η κατάσταση έφτασε σε αδιέξοδο; Υπάρχει ελπίδα;

Προκείμενο: Δυστυχώς οι μεγάλοι κατάφεραν με τις πράξεις τους να δημιουργήσουν μεγάλα προβλήματα στην ανθρωπότητα με αποτέλεσμα να έχουν χάσει το νόημα της ζωής. Οι φυλετικές διακρίσεις, η οικονομική κρίση, οι πόλεμοι και η ισοπέδωση των ηθικών αξιών έχουν φέρει την κατάσταση σε αδιέξοδο. Άραγε υπάρχει ελπίδα; Ναι, και είναι μία. Η δυναμική που έρχεται από τον κόσμο των παιδιών.

Ρόλοι για τα παιδιά: Τα παιδιά του κόσμου

Ρόλος για τη δασκάλα: Οι μεγάλοι

Αφόρμηση: Η δασκάλα φέρνει εποπτικό υλικό και παρουσιάζει στοιχεία από τα παιδιά του κόσμου. Βλέπουμε στο διαδίκτυο εικόνες και βίντεο για τα παιδιά του κόσμου και για τις φυλές.

Θεατρικό παιχνίδι: Χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «Βρες τη θέση σου», όπου οι μαθητές με γρήγορο ρυθμό, μπαίνουν στη γραμμή με βάση κάποιο κριτήριο, όπως το χρώμα μαλλιών, το ύψος κ.λπ. Στη συνέχεια τα παιδιά σε ζεύγη συνομιλούν σε μια γλώσσα ανύπαρκτη, π.χ. τα κορακίστικα. Με ένα σήμα της/του νηπιαγωγού αλλάζουν και αρχίζουν να μιλάνε ελληνικά. Το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί, ο ένας να μιλάει ελληνικά και ο άλλος κορακίστικα. Στόχος του παιχνιδιού είναι να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις συνήθειες, τις προτιμήσεις του άλλου.

Αφήγηση: Από τη μια άκρη του πλανήτη ως την άλλη ζούνε παιδιά. Σε κάθε τόπο έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως η φυλή, το χρώμα, η γλώσσα που μιλάνε, οι συνήθειες, ο τρόπος ζωής. Παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν όμως η δυναμική της παιδικής τους ηλικίας είναι αυτή που τους ενώνει. Η χαρά, η αθωότητα, η ανεμελιά της παιδικής τους ηλικίας, η αγνότητα, η ζωντάνια και η αισιοδοξία είναι τα κοινά τους στοιχεία, ανεξαρτήτου φυλής ή προέλευσης.

Ομαδική Ζωγραφική: Δημιουργούμε ένα ομαδικό κολάζ, όπου ο καθένας τοποθετεί τη δική του δημιουργία με παιδιά από όλες τις φυλές.

Κυκλικό Δράμα: Η κάθε ομάδα μας δείχνει τον κοινό ρόλο των παιδιών μιας φυλής. Μας δείχνουν σκηνές από την καθημερινότητά τους, το σχολείο, το σπίτι, το παιχνίδι. Τα παιδιά του Τρίτου κόσμου. Στόχος: Να καταδειχθεί ότι παρ' όλες τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες, η παιδική ηλικία έχει μεγάλη δυναμική.

Δάσκαλος σε ρόλο: Ο/Η νηπιαγωγός σε συλλογικό ρόλο των ενηλίκων αναπτύσσει διάλογο και δράση στην κάθε ομάδα, όπου απαιτείται.

Αφήγηση: Η χαρά της παιδικής ηλικίας σβήνει όταν οι άνθρωποι μεγαλώνουν. Τότε αρχίζουν να τους απασχολούν άλλα ζητήματα.

Συζήτηση: Τα παιδιά, εκτός ρόλου, συζητάνε για τα ζητήματα που απασχολούν τους μεγάλους.

Αφήγηση: Οι ατομικές φιλοδοξίες των μεγάλων, όπως ο πλουτισμός, η επαγγελματική αποκατάσταση, η κοινωνική άνοδος, η υπερκατανάλωση κ.λπ., επεκτείνονται σε όλη την κοινωνία και οδηγούν τους ανθρώπους σε σύγκρουση. Πόλεμος, μίσση, ασυνεννοησία, φυλετικές διακρίσεις κτλ, έχουν φτάσει την κατάσταση σε αδιέξοδο. Οι άνθρωποι έχουν χάσει το πραγματικό νόημα της ζωής και δεν είναι ευτυχημένοι.

Συζήτηση: Εκφράζουν τις απόψεις τους για την κατάσταση.

Κύκλος του κουτσομπολιού: Ο/Η νηπιαγωγός διαδίδει τη φήμη ότι η

κατάσταση έχει φτάσει σε αδιέξοδο και η ανθρωπότητα οδεύει προς την καταστροφή.

Αφήγηση: Σε αυτήν την καταστροφή που πλανάται, μόνο μία λύση υπάρχει: η δύναμη που κρύβει ο κόσμος των παιδιών. Μπορούν άραγε τα παιδιά με την παιδική τους αθωότητα και αγάπη να ξαναδώσουν νόημα στη ζωή των ανθρώπων;

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: Τα παιδιά συνδιαλέγονται σε ζευγάρια, για να βρουν λύση. Για παράδειγμα, ένα παιδί από την Αφρική συνομιλεί με ένα παιδί από την Ασία και οι υπόλοιποι παρακολουθούν. Συνομιλούν όλα τα παιδιά μεταξύ τους, ώσπου αποφασίζουν να συνεργαστούν, για να δώσουν λύση στο πρόβλημα της ανθρωπότητας. Στόχος: Τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για κοινή δράση με σκοπό να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Η αρματωσιά των συναισθημάτων και των αξιών: Σε μια κάπα οι συμμετέχοντες καρφίτσουν χαρτάκια, πάνω στα οποία ο/η νηπιαγωγός γράφει τα συναισθήματα και τις αξίες που της υπαγορεύουν τα νήπια και που τα χρειάζονται οι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη κατάσταση που δημιούργησαν. Τα παιδιά αντί να τα υπαγορεύσουν στον/στη νηπιαγωγό, μπορούν και να τα ζωγραφίσουν.

Αναστοχασμός: Συζητάνε πώς ένιωσαν από αυτή την εμπειρία. Συντάσσουμε ακόμα ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου μας, όπου εξηγούμε τη σημερινή κατάσταση στον κόσμο, τις αιτίες που τη δημιούργησαν και τις λύσεις που προτείνουμε. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και προτείνει η κάθε ομάδα τις δικές της απόψεις.

Συμπεράσματα:

Αυτή η όμορφη διαδρομή της ποίησης μέσω του θεάτρου/ δράματος δίνει έμφαση στον πολιτισμό διαμέσου των τεχνών ως μόνιμη, ουσιαστική και αμετάβλητη παρουσία κι όχι ως ευκαιριακή πράξη μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αποζητώντας την «ευχαρίστηση μέσα από την αίσθηση και τη γνώση, τη δημιουργία μέσα από την ευαισθητοποίηση και την έκφραση».²⁹ Η εφαρμογή της είναι μια ευκαιρία να ξεφύγει κανείς από την στείρα απομνημόνευση ενός ποιήματος ή ενός ρόλου με αφορμή κάποια γιορτή ή επέτειο, τακτική που καθιστά ανιαρή και τραυματική την όλη διαδικασία και για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους.

Έτσι ανοίγονται νέοι δρόμοι για νέες προσεγγίσεις. Έτσι η εκπαίδευση αποκτά υπόσταση, μέσα από εμπνευσμένους δασκάλους, που έχουν ανάγκη να αισθανθούν και να δημιουργήσουν συνθήκες χαράς, γιατί όταν απουσιάζει η χαρά κατά τη διαδικασία της μάθησης το σχολείο γίνεται αυταρχικό και ψυχαναγκαστικό.³⁰ Έτσι ολοκληρώνονται οι μαθητές όχι μόνο ως δρώντα υποκείμενα αλλά και ως μέλη μιας κοινότητας με αναπτυγμένο το αίσθημα της

κοινωνικής προσφοράς και της ευθύνης. Τέτοια σχολεία είναι τα ζητούμενα, μακριά από τη στείρα απομνημόνευση και την άσκοπη και άστοχη συσσώρευση γνώσεων, μακριά από εντυπωσιασμούς.³¹ Σχολεία χαράς, έμπνευσης, δημιουργίας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρατίθενται τα ποιήματα της διδακτικής πρότασης.

«Οι οχτώ οι ποντικοί», της Ελένης Παδουβά

Στο κελάρι του Ανέστη μαζευτήκαν ποντικοί
μήτε ένας μήτε δυο ήταν όλοι τους οχτώ.
Ποντικοί και ποντικάκια κι ένας πόντικας μεγάλος,
που μαζί με το μικρό συνεχώς λέγαν αυτό:
-Κολοκύθια με νερό.

Και τρυπήσαν το σακί οι οχτώ οι ποντικοί,
το σακί με το σιτάρι στου Ανέστη το κελάρι.
Και χωθήκανε που λες και μετρούσαν τις μπουκιές,
ποιος θα φάει πιο πολλές, λογαριάσαν εκατό.
-Φτιάξαν μάγουλο γερό.

Πανηγύρι και γιορτή είχανε οι ποντικοί
και δε χάσανε καιρό στήσανε και το χορό.
Και χορεύανε με χάρη και πηδούσαν με καμάρι,
κάνανε πολλά αστεία και περίσσια φασαρία.
-Τι χαρά, τι ευτυχία!

«Έρχεται το αφεντικό» τους φωνάζει η ποντικίνα.
Στήσαν όλοι τους αυτί οι οχτώ οι ποντικοί.
Ένα δύο, ένα δυο, βήματα μετρούν οχτώ.
«Τρέξτε όλοι οι ποντικοί να κρυφτείτε στη στιγμή,
ο Ανέστης μη σας δει».

Μπαίνει μέσα ο Ανέστης, βλέπει τρύπες στο σακί.
«Πόπο πο οι ποντικοί μου αδειάσαν το σακί».
Δίδει μία στο σακί, τους κτυπάει στο αυτί.
Δίδει δεύτερη κλοτσιά, τους βαράει στα πλευρά.
Πόπο πο, τι συμφορά!

Γκαπ βαράει μια φορά, κάνει ο δόλιος τη ζημιά,
και κτυπάει το πιθάρι στη γωνία στο κελάρι.
Φρςς χυθήκαν τα κρασιά, πόπο πο τι συμφορά!
Πάει τότε στην κυρά του και της λέει τα βάσανά του.

-Τρα λαλί λαλί λαλά.

Βγήκαν όλοι οι ποντικοί από τις τρύπες γελαστοί
κολυμπούσαν στα κρασιά, δοκιμάζαν μια γουλιά.

Και μεθύσανε που λες και κουνούσαν τις ουρές
και κτυπούσαν παλαμάκια με τα δυο τους ποδαράκια
και γελούν τα ποντικάκια.

*

«Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά», του Ναζίμ Χικμέτ

Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά έστω και για μια μέρα
ας τον δώσουμε να παίξουν σαν ένα πολύχρωμο μπαλόνι
να παίξουν τραγουδώντας ανάμεσα στ' αστέρια
ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά
σαν ένα τεράστιο μήλο, σαν ψίχα ολόζεστου ψωμιού
να χορτάσουν μια μέρα τουλάχιστον
ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά
να μάθει έστω και για μια μέρα ο κόσμος τη φιλία
τα παιδιά θα πάρουν απ' τα χέρια μας τον κόσμο
θα φυτέψουν αθάνατα δέντρα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ν. Χαραλάμπους, «Συνεργατική Μάθηση», *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο*, 2000.
- 2 Γ. Φλουρής, «Από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το Μέλλον», Μ. Κασσωτάκης, Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα, Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*, 2011, σ. 489.
- 3 Η. Μασσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ. 390-39.
- 4 Ν. Χαραλάμπους, «Από το Παραδοσιακό στο συνεργατικό Σχολείο», Μ. Κασσωτάκης, Γ. Φλουρής (επιμ.), *ό.π.*, σ. 543-544.
- 5 Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 203
- 6 Κ. Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή], Πάτρα, 2010, σ. 7.
- 7 Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2007, σ. 13.
- 8 *Νέο ΑΠΣ Οδηγός νηπιαγωγού*, 2011, σ. 7
- 9 Α. Καρακίτσιος, *Ποίηση για μικρά παιδιά. Το Limerick*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη, 1996, σ. 267-272.
- 10 J.Charpentreau, «Les paradoxes de la poesie», *La revue des livres pour enfants* 114, 1987
- 11 Ν. Γκλιάου, «Η ποίηση στο νηπιαγωγείο», 2001. Πηγή: <http://www.poein.gr/archives/14841> (Πρόσβαση 12/2/2019).
- 12 Α. Αργυρίου, «Στοιχεία και σημεία της νεοτερικής ποίησης», *Η λέξη* 99-100, σ. 686-700.
- 13 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος*, σ. 21.
- 14 ΥΠΕΠΘ, *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2001, σ. 85.
- 15 Ν. Γκλιάου, «ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη», *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2005, σ. 1.
- 16 Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, σ. 24.
- 17 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος*, σ. 20.
- 18 Θ. Γραμματάς και Π. Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σ. 75.
- 19 J. Bruner και Η. Haste, *Making Sense*, Routledge, London, 1990, σ. 137-138.
- 20 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *ό.π.*, σ. 68.
- 21 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *ό.π.*, σ. 92.
- 22 Ν. Καρρά, «Τεχνικές Παιδικού θεάτρου», *Σεμινάρια Θεατρικής Παιδείας για Νηπιαγωγούς, Δασκάλους, Καθηγητές*, Κοινή πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς και Αθλητισμού, 1983, σ. 53.
- 23 Καρρά, «Τεχνικές Παιδικού θεάτρου», σ. 53-57.
- 24 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *ό.π.*, σ. 86.
- 25 Μ. Κατσαρίδου, *Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη, 2014, σ. 63-64.
- 26 ΥΠΕΠΘ, *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2010, σ. 164.
- 27 Δ. Καρτσάκης, *Χανιώτικα Νέα*, 2015, πηγή: <http://www.haniotika-nea.gr/mikro-kosmos> (Πρόσβαση 12/2/2019).
- 28 Π. Μανιάτης, Δ. Πολίτης, «Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου», *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (Πρακτικά Συνεδρίου)*, Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007, σ. 1234
- 29 Λ. Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008, σ. 316.

- 30 Ν. Χαραλάμπους, «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές». Πηγή: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf> (Πρόσβαση 12/2/2019).
- 31 Θ. Γραμματάς, *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 40.

**Γιώργος Χαρωνίτης, Έλενα Παπαδοπούλου,
Κωνσταντίνος Σαϊβανίδης, Άρης Μαυρομμάτης**
Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΗΧΩΝ
ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ
ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Εισαγωγή

Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση; Είναι η τέχνη το εργαλείο για να επιτύχουμε ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους, όπως για παράδειγμα την προσέγγιση εννοιών από τα μαθηματικά, τη λογοτεχνία και τη γλώσσα; Είναι η «καλλιέργεια των παιδιών, νοούμενον ως το (παθητικό) κοινό του μέλλοντος; Ή μήπως είναι η εξάσκηση της έκφρασης εκείνων των μορφών νοημοσύνης που έχουν καίρια σημασία για την ισορροπημένη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού;». ¹ Συμφωνούμε με την τελευταία θέση, ακολουθώντας μία παράδοση παλιά όσο και ο Αριστοτέλης, ο οποίος θεωρούσε ως γνώρισμα του ανθρώπου με παιδεία, την ικανότητά του να αναγνωρίζει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται και κοινωνούνται οι αντιλήψεις μας για τον κόσμο και να κατανοεί τις διάφορες συμβάσεις και τα πρότυπα κρίσης που επικρατούν σε κάθε τέτοιο τρόπο. ²

Η αντίληψη του κόσμου γύρω μας, αλλά και η επικοινωνία μας χρειάζεται ένα πλήθος «γλωσσών», όχι μόνο αυτήν της κατά τόπους συγκεκριμένης εθνικής γλώσσας ή των εξειδικευμένων συμβολικών γλωσσών των μαθηματικών και της πληροφορικής. «Η γλώσσα της χειρονομίας, της στάσης του σώματος, η γλώσσα με την οποία συλλαμβάνουμε και επικοινωνούμε την αρμονία, το κάλος, την ασχήμια, όλη την αισθητική μας αντίληψη, η γλώσσα, εν τέλει, με την οποία διαμορφώνουμε διάφορους συμβολικούς τρόπους επικοινωνίας με τους οποίους διαμορφώνουμε και εκφράζουμε την αντίληψή μας για τον κόσμο έχει τη δική της γραμματική, το δικό της συντακτικό και είναι αναγκαία για να δούμε τη ζωή “σταθερή και ολάκερη”». ³ Η γλώσσα που θα μας παρέχει όλα τα παραπάνω βρίσκει την έκφρασή της στη μουσική, στα εικαστικά, στο χορό, στις τέχνες. Με άλλα λόγια δε μιλάμε για μία εκπαίδευση στις τέχνες ιστορικής ή πολιτισμικής ανθρωπολογίας, αλλά για μια εκπαίδευση η οποία θα καλέσει τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις τέχνες προκειμένου να «διαμορφώσουν και να διευκρινίσουν τις δικές τους ιδέες, τα δικά τους συναισθήματα, ενόσω θα αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις δημιουργικής σκέψης και δράσης». ⁴

Ο Τ.Σ. Έλιοτ είπε πως για να έχουμε πλήρη παιδεία πρέπει να έχουμε κάποια αίσθηση πως ταιριάζουν όλα μεταξύ τους. Ως μέλη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων πιστεύουμε ότι οφείλουμε να «αναπτύξουμε τα εννοιολογικά

εργαλεία τα οποία μας επιτρέπουν να διαβάζουμε κριτικά το πώς συγκεκριμένες καλλιτεχνικές πρακτικές, αντιλήψεις για την έννοια της αισθητικής εμπειρίας, αντιλήψεις για τον τρόπο που κατανοούμε την ιστορική διάσταση των τεχνών, δημιουργούν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις για την παιδαγωγική διάσταση της τέχνης». ⁵

Η παιδαγωγική διάσταση των τεχνών στην προσχολική ηλικία μπορεί να συμπεριλάβει τις τέχνες στη βάση των συμβολικών μορφών, των επιστημονικών πεδίων και των συστημάτων λόγου. Όπως αναφέρει ο Swanwick ⁶ υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ των διαφορετικών μορφών λόγου και των διάφορων συμβολικών μορφών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τόσο τις διάφορες μορφές τέχνης όσο επίσης τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και τη γλώσσα. Αυτά είναι τα παρακάτω:

- Δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων πράξεων και γεγονότων-ανάπτυξη φαντασίας
- Αναγνώριση και δημιουργία σχέσεων μεταξύ των δημιουργημάτων της φαντασίας
- Ανάπτυξη και χρησιμοποίηση σημειακών συστημάτων-κοινοί κώδικες
- Κατάθεση των θέσεων μας και διάλογος των θέσεων αυτών με τους άλλους.

Το στοιχείο του παιχνιδιού είναι επίσης κοινό στις τέχνες. Όλες οι συμβολικές μορφές έχουν τις ρίζες τους στο παιχνίδι, ωστόσο, όμως οι τέχνες, είναι αυτές που «διασώζουν και ενθαρρύνουν την παιγνιώδη στάση απέναντι στον κόσμο και την ενήλικη ζωή». ⁷

Στα πλαίσια όλων των παραπάνω και στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο νηπιαγωγείο «Καραμέλα» επιχειρήσαμε να εισαγάγουμε την οπτική παράσταση μουσικών παραμέτρων, μια και τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται σχέσεις ήχων με αντίστοιχες συμβολικές αναπαραστάσεις. ⁸ Τα σύμβολα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στη μουσική εμπειρία του παιδιού, στο νόημα και στην αίσθηση που ο ήχος ή η μουσική έχει για το παιδί. ⁹ Τα συγκεκριμένα παιδιά συνεργάστηκαν για δύο χρόνια με τον ίδιο μουσικοπαιδαγωγό σε μία κοινή πορεία, έχοντας τις ίδιες -στα πλαίσια του μαθήματος- μουσικοκινητικές προσλαμβάνουσες (χωρίς να ξεχνάμε τις κοινωνικές επιδράσεις στη μουσική εκπαίδευση και δεκτικότητα των παιδιών). Έχοντας κατά νου την εργασία του Gembris ¹⁰ πως τα παιδιά κάτω των πέντε ετών αποδίδουν κυρίως τα ρυθμικά σχήματα ενός κομματιού, ενώ μια ολοκληρωμένη εικόνα του κομματιού δίνεται μετά τα επτά, δουλέψαμε και με ρυθμικούς αλλά και με μελωδικούς ήχους (μια και τα παιδιά βρίσκονταν στην ενδιάμεση ηλικία των πέντε-έξι ετών).

Διερευνήσαμε τη σχέση χρώματος, ήχου και λόγου και την συμβολή τους στην ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθοδολογίας, με την οποία θα προσεγγίσουμε έννοιες που αφορούν τη νηπιακή ηλικία, μια και η απόδοση από τα παιδιά μουσικών παραμέτρων με σύμβολα αποτελεί έναν αξιόπιστο τρόπο εκτίμησης της ικανότητας από τα παιδιά συγκεκριμένων παραμέτρων¹¹ - και στην περίπτωση μας των ήχων. Επιπλέον, αξιοποιήσαμε την ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να διευρύνουμε την έρευνά μας μέσα σε περιβάλλοντα εικονικά και ηχητικά, τα οποία είναι σύγχρονα της εποχής των παιδιών και ακόμα αξιοποιήσαμε, τόσο το χρώμα όσο και τον ήχο ως φυσικές συχνότητες.

Ήχος - Εικαστικά - Ψηφιακή τεχνολογία

Το σχέδιο εργασίας ξεκίνησε στο χώρο του Ιδιωτικού νηπιαγωγείου «Καραμέλα», τον Ιανουάριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2018. Για το σχεδιασμό του εργάστηκαν ο μουσικοπαιδαγωγός κ. Γιώργος Χαρωνίτης, η εικαστικός κ. Έλενα Παπαδοπούλου, ο μουσικολόγος κ. Κωνσταντίνος Σαϊβανίδης και ο επιστημονικός σύμβουλος κ. Άρης Μαυρομμάτης.

Στόχοι της διδακτικής μας πρότασης αποτέλεσαν τα παρακάτω:

- Η εικαστική απεικόνιση ανοργάνωτων ήχων και αντιστρόφως
- Η δημιουργία «γραφικής παρτιτούρας»
- Η σύνθεση μέσα από αυτήν «μουσικής» δημιουργίας.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών συνεργατών υπήρξε δημιουργική. Οι συζητήσεις και οι αναλύσεις των καταγραφών ήταν γόνιμες και μας έδωσαν τη δυνατότητα να βρούμε λύσεις σε προβλήματα που είχαν προκύψει.

Αυτή, η μεταξύ μας αλληλεπίδραση μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε ότι «...για να καταφέρουμε να προκαλέσουμε στον άλλο την επιθυμία να μάθει, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε το βίωμά του και την αξία του, να τον καταλάβουμε, να μάθουμε μέσα από τη δική του εμπειρία, για να μπορέσει ο ίδιος ο μαθητής να «μάθει να μαθαίνει». Προκειμένου να κατανοεί ο μαθητής την πολλαπλότητα του κόσμου και να αποκτήσει εργαλεία παρέμβασης σε αυτή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός απέναντι στον άλλο και να μαθαίνει από αυτόν και την εμπειρία του. Γιατί δεν μπορείς να διδάξεις την πολλαπλότητα όταν είσαι ο ίδιος μονομερής και δεν καταφέρνεις να αντιληφθείς τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η διαδρομή, αυτό το άνοιγμα προς τον άλλον είναι στην ουσία το εργαλείο που επιτρέπει να δει ο εκπαιδευτικός τις δικές του πολλαπλές υπαγωγές για να μπορέσει στη συνέχεια να διαχειριστεί την ετερογένεια της τάξης του».¹²

Ο σχεδιασμός του προγράμματος του ήχου βασίστηκε στο παιδαγωγικό μοντέλο Βιωματικό -Αλληλεπιδραστικό -Αφαιρετικό, εμπνευσμένο από τις

βασικές αρχές του σχεδίου εργασίας - projects. Η διδακτική αυτή προσέγγιση ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των παιδιών, τη συμμετοχή τους και στοχεύει στον αναστοχασμό των παιδιών.¹³

Η μάθηση μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων βοηθάει τα παιδιά να συλλέξουν ερεθίσματα, ενώ η αλληλεπίδρασή τους με εργαλεία όπως βιβλία, διαδίκτυο, αντικείμενα –μουσικά όργανα, μουσική ακρόαση, τα οδηγεί σε μια ερευνητική διαδικασία στην οποία τα παιδιά παρατηρούν, συλλέγουν τις πληροφορίες και τις καταγράφουν, αξιοποιούν τις παρατηρήσεις τους και εφαρμόζουν τις ιδέες τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το σχεδιασμό συμμετείχαν ως παρατηρητές και συνοδοιπόροι των παιδιών. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός έγινε σε βάθος, ωστόσο, είναι ένα ανοιχτός σχεδιασμός που επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν συν-διαμορφωτές του προγράμματος.¹⁴

Καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας τα παιδιά συμμετείχαν σε συζητήσεις στο πλαίσιο της ολομέλειας της ομάδας και σε παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων των έργων τους. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια τόσο των βιωματικών όσο και των αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων οδήγησε τα παιδιά σε «γνωστικές» συγκρούσεις και στην αναδιατύπωση των ιδεών τους.

Προβληματισμοί

Οι προβληματισμοί που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι ακόλουθοι:

- Πως μπορούν παιδιά νηπιακής ηλικίας να κατανοήσουν το φυσικό φαινόμενο του ήχου μέσα από την εικαστική απεικόνιση;
- Πως μπορούν να αποδοθούν γραφικές παρτιτούρες από παιδιά νηπιαγωγείου;
- Ποια η σχέση σχήματος - ήχου - λόγου;
- Με ποιον τρόπο μπορούν να συνεργαστούν δημιουργικά οι εκπαιδευτικοί των τεχνών και της τεχνολογίας;

Μεθοδολογία

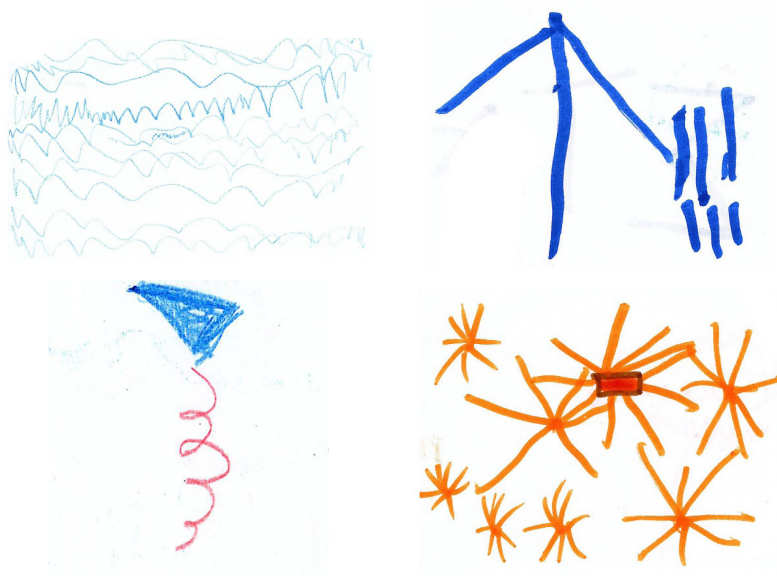
Για να ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες με τα παιδιά έπρεπε αρχικά να τους δώσουμε κάποια στοιχεία σχετικά με το φαινόμενο του ήχου. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την συχνότητα, την διάρκεια και την ένταση προκειμένου να μπορέσουμε στη συνέχεια να περάσουμε, στη μουσική στο τονικό ύψος, τον ρυθμό και την ένταση αντίστοιχα. Το πρώτο ζήτημα που έπρεπε να απαντηθεί ήταν το τι είναι ήχος. Μέσα από βιωματικούς πειραματισμούς και

δραστηριότητες και με την χρήση της τεχνολογίας, ανακαλύψαμε με τα παιδιά πως ο ήχος είναι ένα κύμα που διαδίδεται στον αέρα.

Στην πρώτη δραστηριότητα ετοιμάσαμε τέσσερεις γνώριμους ήχους (καμπάνα, πυροτέχνημα, ορχήστρα και ηλεκτρική κιθάρα) τους οποίους επιλέξαμε λόγω της ευρύτητας του φάσματός τους και των διαφορών στα στοιχεία που θέλαμε να επεξεργαστούμε. Τα παιδιά καθισμένα σε έναν κύκλο ακούσανε σε επανάληψη τους ήχους, τους αναγνώρισαν, τους ονομάτισαν και ελεύθερα τους αποτύπωσαν στο χαρτί. Το κάθε παιδί είχε από ένα φύλλο χαρτί A4 χωρισμένο στα 4 και σε κάθε κουτάκι ζωγράφισαν από έναν ήχο με μαρκαδόρους. Από τις αποτυπώσεις των παιδιών (εικόνες 1, 2, 3, 4) παρατηρήσαμε ότι η πλειοψηφία τους αποτύπωσε την πηγή παραγωγής του ήχου, ενώ λίγα ήταν αυτά που προσπαθήσαν να αποτυπώσουν τον ήχο σαν κύμα. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό προσπάθησε να αποτυπώσει και τα δύο επάνω στο χαρτί.



Εικόνα 1. Ήχοι Καμπάνας



Εικόνα 2. Ήχοι Πυροτεχνήματος



Εικόνα 3. Ήχοι Ορχήστρας



Εικόνα 4. Ήχοι Ηλεκτρικής Κιθάρας

Εφόσον τα παιδιά είχαν πλέον αντιληφθεί τις έννοιες του ήχου, στην επόμενη δραστηριότητα ζητήθηκε από κάθε παιδί να κάνει με την φωνή του έναν συγκεκριμένο ήχο. Τα παιδιά πλέον ήταν χωρισμένα σε ομάδες των έξι, όπως και οι ήχοι που έπρεπε να αναπαραστήσει το κάθε ένα με την φωνή του. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ήχων ήταν σύντομος «κοφτός» ήχος ή με

μεγάλη διάρκεια, δυνατός ή σιγανός ήχος, ψηλός ή χαμηλός ή με αυξομειωμένη συχνότητα. Μέσω του υπολογιστή που ηχογραφούσαν τους ήχους, τα παιδιά έβλεπαν το φασματογράφημα και την κυματομορφή του κάθε ήχου. Η ίδια ομάδα παιδιών μεταφερόταν στο διπλανό τραπέζι και αποτύπωνε τους ήχους που μόλις είχε παράξει και επεξεργαστεί (Εικόνες 5, 6, 7, 8, 9). Αυτή τη φορά όμως τους δόθηκαν γεωμετρικά σχήματα διαφόρων μεγεθών και χρωμάτων, τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτούσια ή και συνθετικά. Με τον παραπάνω πειραματισμό παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά ξεφύγανε από την αποτύπωση του μέσου παραγωγής του ήχου και επικεντρώθηκαν στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών του.



Εικόνα 5. Ψηλός Συνεχόμενος Ήχος



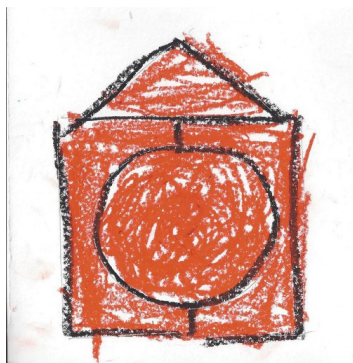
Εικόνα 6. Χαμηλός Συνεχόμενος Ήχος



Εικόνα 7. Ήχος με Ανοδική Συχνότητα

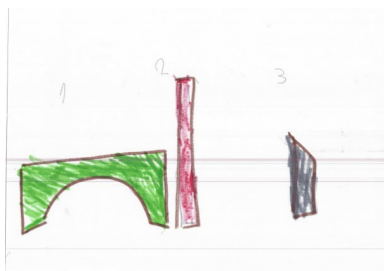


Εικόνα 8. Ήχος με Ανεβοκατεβάσματα

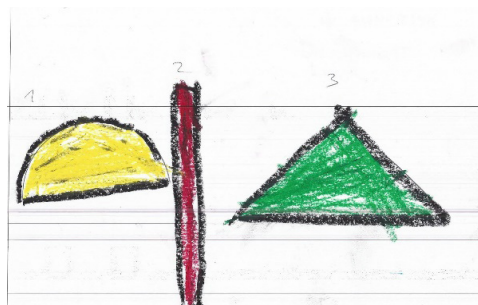


Εικόνα 9. Κοφτός Χαμηλός Ήχος

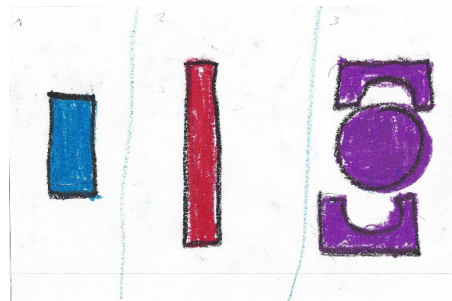
Στη συνέχεια, και ενώ το κάθε παιδί είχε συγκεκριμένο τον κάθε ήχο και την αποτύπωσή του, ασχοληθήκαμε με την σύνθεσή τους. Χρησιμοποιήσαμε τους ήχους που είχαν ηχογραφήσει στην προηγούμενη δραστηριότητα και προκειμένου να περιγράψει η κάθε ομάδα ένα συναίσθημα, έπρεπε να βάλει στην σειρά τρεις από αυτούς. Στην αρχή, τους δόθηκε ένα ηχοτοπίο το οποίο περιγράψανε με το συναίσθημα που τους προκαλούσε. Με βάση το συναίσθημα, επέλεξαν την σειρά των ήχων που θα παισιώνε το κάθε ηχοτοπίο. Πάλι η κάθε ομάδα μεταφέρθηκε στο διπλανό τραπέζι για να σχεδιάσει πλέον τρεις ήχους (Εικόνες 10, 11, 12, 13) που είχε επιλέξει η ομάδα (αρχή μουσικής παρτιτούρας).



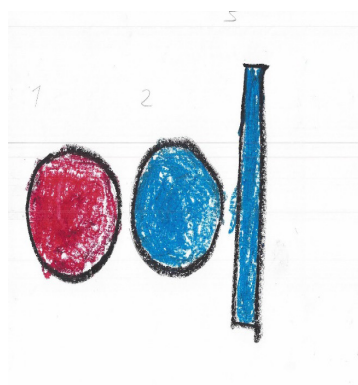
Εικόνα 10. Ένας χαμηλός ήχος και δύο ψιλοί με διαφορετική διάρκεια



Εικόνα 11. Δύο χαμηλοί ήχοι και ενδιάμεσα ένας ψηλός



Εικόνα 12. Δύο ψηλοί ήχοι και ένας χαμηλός



Εικόνα 13. Δύο Χαμηλοί ήχοι και ένας Ψηλός

Τέλος, τα παιδιά μεταφέρθηκαν στην αίθουσα της μουσικής όπου θυμήθηκαν τις ιδιότητες και τους ήχους του κάθε μουσικού οργάνου του σχολείου. Τοποθετήσαμε τα μουσικά όργανα σε μία σειρά και βάλουμε τα παιδιά να κάτσουν απέναντι. Αντιστοιχίσαμε τις εικόνες από τις προηγούμενες δραστηριότητες, οι οποίες απεικόνιζαν έναν ήχο με συγκεκριμένες ιδιότητες η κάθε μία, με τα μουσικά όργανα. Τα όργανα μοιράστηκαν στα παιδιά και όποτε εμφανιζόταν η κάρτα με το σχήμα του οργάνου τους, αυτά θα έπρεπε να παίξουν το συγκεκριμένο όργανο. Μετά τα παιδιά ζωγράρισαν σε ένα μεγάλο χαρτί μία σειρά σχημάτων τα οποία αντιστοιχούσαν σε μουσικά όργανα (Εικόνα 14) και στη συνέχεια παίζανε την παρτιτούρα που είχαν φτιάξει (Εικόνες 15, 16).



Εικόνα 14. Τα παιδιά ζωγραφίζουν την παρτιτούρα τους



Εικόνα 15. Ομάδα τριών παιδιών προσπαθεί να εκτελέσει την παρτιτούρα



Εικόνα 16. Ομάδα έξι παιδιών προσπαθεί να εκτελέσει την παρτιτούρα

Συμπεράσματα

Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και παρατηρήθηκε ότι λόγω του βιωματικού και αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα του σχεδιασμού οι έννοιες που επεξεργαστήκαμε έγιναν αντιληπτές και κατανοητές από τα παιδιά.

β) Προκλήθηκε ένας γόνιμος διάλογος και οι συγκρούσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας βοήθησαν στο να προαχθεί ο προφορικός λόγος των παιδιών και η επιχειρηματολογία τους.

γ) Ο λόγος ήταν απαραίτητος (υπήρξε το συνδυαστικό εργαλείο) για να διανθίσει τον ήχο και την εικόνα.

δ) Η μεθοδολογία μας βοήθησε να γίνει -με συνειδητό τρόπο- η κατανόηση του φυσικού φαινομένου του ήχου μέσα από την εικαστική απεικόνιση.

ε) Η εξάσκηση της ακοής στην προσπάθεια επεξεργασίας και κατανόησης του φυσικού φαινομένου του ήχου οδήγησε σε μια πιο ενεργητική ακρόαση και συμμετοχή στις μουσικές και σε όλες εν γένει τις ακουστικές δραστηριότητες.

ζ) Τα παιδιά νηπιαγωγείου μπόρεσαν να δημιουργήσουν γραφικές παρτιτούρες και να τις αποδώσουν μουσικά.

η) Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των τεχνών και της τεχνολογίας μπορούν να αλληλοεπιδράσουν δημιουργικά στο σχολικό περιβάλλον στα πλαίσια της τέχνης στην εκπαίδευση.

θ) Τα παιδιά βίωσαν την χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας την οποία μοιράστηκαν με την κοινότητα του σχολείου (υπόλοιποι μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Νικόλας Τσαφταρίδης, *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη: εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2010.
- 2 Ken Robinson, *Οι τέχνες στα σχολεία*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999.
- 3 ό.π.
- 4 ό.π.
- 5 Κανελλόπουλος, Τσαφταρίδης, *Τέχνη στην εκπαίδευση*.
- 6 Keith Swanwick, Musical Cognition and Aesthetic Response. *Psychology of Music* 1(2) (1973), σ. 7-13.
- 7 ό.π.
- 8 Θεοχάρης Ράπτης, *Μουσική Παιδαγωγική Μια Συστηματική Προσέγγιση*, Edition Orpheus, Αθήνα, 2015.
- 9 Steve Woodward, «Critical Matters in Early Childhood Music Education.», D. J. Elliot (Ed), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*, Oxford University Press, Oxford & New York, 2005, σ. 249-266.
- 10 Heiner Gembris, «The development of Musical Abilities», Richard Colwell - Carol Richardson (Eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and learning*, Oxford University Press, Oxford U.K, 2002, σ. 487 - 508.
- 11 Joyce Eastlund Gromko, «Children's invented notations as measures of musical understanding», *Psychology of Music* 22 (1994), σ. 137 - 147.
- 12 Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, «Ετερογένεια και σχολείο», *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2004.
- 13 Lilian Katz, Judy Harris Helm, *Μέθοδος PROJECT και προσχολική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012.
- 14 ό.π.

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πρόεδρος:

Πλάτων Μαυρομούστακος

Μαρία Φραγκή
Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ:
ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η Τέχνη είναι διαπλαστική πολύ πριν γίνει ωραία¹

Εκπαιδευτική πολιτική και Τέχνη

Η διαδρομή και μόνο στους τίτλους των εισηγήσεων και των εργαστηρίων του παρόντος συνεδρίου φανερώνει, αν μη τι άλλο, την πολύπλευρη και πολλαπλή παρουσία της Τέχνης στον χώρο της Εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται από ανήσυχους εκπαιδευτικούς, επίμονους ερευνητές και αισιόδοξους φοιτητές. Η Τέχνη στο σχολείο ή καλύτερα στην Εκπαίδευση, αποτελεί ένα θέμα πολύ παλιό, σχεδόν όσο και οι δυο αυτές δραστηριότητες του ανθρώπου. Ανατρέχοντας στις αντιλήψεις των λεγόμενων «πρωτόγονων» πολιτισμών έως τις σύγχρονες επιστήμες της αγωγής, η εκπαίδευση και η τέχνη φαίνεται να συνδέονται στενά και να αλληλοτροφοδοτούνται για πολλούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα και σε συνάφεια με την παρούσα εισήγηση θα αναφέραμε αυτούσιο το μέρος από τον πρόλογο της Πατρίς Μπόλντουιν, στο οποίο μιλά για την δραματική τέχνη (drama) εξηγώντας πως συντελεί στην «ανάπτυξη πετυχημένων μαθητών, ατόμων με εμπιστοσύνη και δημιουργεί υπεύθυνους πολίτες».²

Εξετάζοντας επιπλέον την περίπτωση των πλέον πρόσφατων θεωριών για την σχολική κοινότητα και την προαγωγή της σχολικής ευεξίας³ με στόχο την πρόληψη και την ψυχική ανθεκτικότητα, συναντάμε συχνά την προσέγγιση που βάζει την τέχνη σε πρώτο πλάνο, ειδικά σε σχέση με ό,τι μπορεί να λειτουργεί ομαδικά μέσα στην εκπαίδευση. Το σχολείο ως σύστημα ανοικτό συνδιαλέγεται διαρκώς με το περιβάλλον και η θετική ψυχολογία μέσα σ' αυτό μεταφέρεται και στην κοινωνική και οικογενειακή ζωή και αντίστροφα. Συχνά αναφέρεται από τους θεωρητικούς αλλά και τους παιδαγωγούς της πράξης/εφαρμογής ότι το παιδί από ανάγκη δημιουργεί μόνο του και ένα φανταστικό πλαίσιο, μια υποθετική κατάσταση π.χ. κινδύνου ή ανταγωνισμού. Πρόκειται για μια ιστορία που επιτρέπει στο παιδί να ωριμάσει μέσα από την ελευθερία της επιτέλεσης, παίζοντας τον δικό του ρόλο σ' ένα παιχνίδι με κανόνες, ανάπτυξη και μεταμορφώσεις.⁴

Αναφερθήκαμε συνειδητά στην «επιτέλεση» σεβόμενοι την σημασία της τέχνης ως πράξης και πρακτικής και όχι ως ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Ο Winnicott⁵ αναφέρεται στην ψευδαίσθηση, στην φανταστική ενεργοποίηση του παιδιού που βρίσκεται σε κατάσταση «παιχνιδιού» και το οποίο αν και

φαίνεται να διασκεδάζει, στην πραγματικότητα επεξεργάζεται ένα σοβαρό σχέδιο, επιτελεί ένα έργο κατά το οποίο εξελίσσει με δραστικό τρόπο την ίδια του την ύπαρξη.

Είναι γεγονός ότι ένα γρήγορο πέρασμα από τις πιο σοβαρές και επιδραστικές θεωρίες για την μάθηση και τη σημασία του παιχνιδιού, θα μας οδηγήσει απευθείας στις απόψεις για την επιτέλεση (περφόρμανς). Για τον Σέχνερ, σκηνοθέτη και κύριο θεωρητικό της «επιτέλεσης», το παιχνίδι ως εκπαίδευση, μύηση, εκτόνωση, επικοινωνία, βιολογική ανάγκη αποτελεί έναν χάρτη επιβίωσης. Εμβαθύνοντας πάνω στην θεωρία του Χουζίνγκα για τον Homo Ludens, σε πιο προωθημένες και ίσως ακραίες μορφές ο ίδιος καταλήγει πως οι κυνηγετικές συμπεριφορές κάποιων πολιτισμών όπως της Ελλάδας, της Κίνας, της Ινδίας, της Ιαπωνίας οδήγησαν στην γέννηση του δράματος.⁶ Πολιτισμός λοιπόν της εκπαίδευσης, πολιτισμός του αγώνα/κυνηγιού, πολιτισμός του παιχνιδιού είναι εκείνος που θα γεννήσει και το δράμα ως τέχνη. Η ανθρωπολογική έρευνα επισημαίνει ότι ο πολιτισμός μαθαίνεται, είναι επίκτητος και κάθε κοινωνία μεταδίδει γνώση και πληροφορία μέσω δομών της Τέχνης, που δεν είναι πάντα βασισμένες στο λόγο.⁷

Η θεωρία μαθησιακών μοντέλων, του κονστρουκτιβισμού⁸ μας οδηγεί σε κάποιες αρχές της διαδικασίας της μάθησης/διδασκαλίας,⁹ που τις συναντάμε σε όλα τα θεσμικά προγραμματικά κείμενα για την εκπαίδευση, και επανέρχονται στις εξής αρχές:

1. Οι μαθητές είναι άτομα που συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους.
2. Η εμπλοκή τους στην ενεργητική διαδικασία μάθησης εμπεριέχει την κατασκευή του νοήματος και της σημασίας των πραγμάτων μέσα από τη συζήτηση και την επικοινωνία.
3. Η γνώση δεν είναι απόλυτα αντικειμενική καθώς είναι ατομικά και κοινωνικά κατασκευασμένη. Αξιολογείται από τον καθένα στο βαθμό που ταιριάζει με την εμπειρία του και τις υπόλοιπες γνώσεις του.
4. Οι εκπαιδευτικοί φέρνουν τις ατομικές τους αντιλήψεις, ιδέες και στάσεις απέναντι στο αντικείμενο που διδάσκουν αλλά και στην ίδια την διδασκαλία και τη μάθηση, επηρεάζοντας έτσι την διαδικασία και αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές μέσα στην τάξη.
5. Η διδασκαλία δεν είναι μετάδοση γνώσεων αλλά περιλαμβάνει και την οργάνωση και τον σχεδιασμό έργων και ενεργειών που προωθούν τη μάθηση.
6. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι μόνο διδακτέα ύλη αλλά ένα σχέδιο που περιλαμβάνει στόχους, τρόπους, πηγές και υλικά μέσα από τα οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση.

Μια τέτοια εικόνα προβάλλεται ιδιαίτερα στην δεκαετία του '90, ειδικά μετά από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 1998 (έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ, 1999), δίνοντας έμφαση και προτεραιότητες στην μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην εξαγωγή συμπερασμάτων από διαθεματικές πολύπλευρες προσεγγίσεις, στην κατανόηση του τρόπου που παράγεται η γνώση, στην συνομιλία με την εξωσχολική πραγματικότητα. Αυτή άλλωστε, η τελευταία, είναι και η αφορμή να αναπτύσσονται οι δραστηριότητες «πολιτισμού» και «τεχνών», οι κινήσεις αλληλεγγύης, οι παρεμβάσεις σε κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα, μέσα στις μαθητικές/σχολικές κοινότητες.

Από τον Πολιτισμό στην πολιτική υπάρχει μεγάλη απόσταση και ειδικά στην εφαρμοσμένη πολιτική. Θα δεχτούμε ωστόσο ότι η πρόσφατη ιστορία της εκπαίδευσης και τα κοινωνικά αδιέξοδα οδήγησαν σε μια επανατοποθέτηση των θεσμικών οργάνων απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η σύγχρονη εκπαίδευση της χώρας μας θα λέγαμε ότι έχει ιδιαιτερότητες, με καινοτομίες αλλά και συχνές οπισθοπορείες. Στις τρέχουσες συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας που διαμορφώνονται σε παγκόσμιο αλλά και σε τοπικό επίπεδο, τόσο από τους μετακινούμενους εισερχόμενους μετανάστες και πρόσφυγες, όσο και από τους Έλληνες νέους μετανάστες που κινούνται μόνοι ή με τις οικογένειές τους προς το εξωτερικό και επαναπατρίζονται κατά διαστήματα, απαιτούνται πλέον άλλες ενέργειες τόνωσης του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Τα σχολεία είναι πια πολυγλωσσικά, πολυθρησκευτικά, διαπολιτισμικά και χώροι πραγματικής κοινωνικοποίησης, με επιτακτική την αναγκαιότητα να λειτουργούν ως θύλακες προστασίας, ανταλλαγής, διαπαιδαγώγησης, φιλοξενίας και πολλαπλών στόχων. Σε πολλά Ευρωπαϊκά Κείμενα¹⁰ γίνεται αναφορά στην ανάγκη να συμπεριληφθούν πλέον ιδιότητες, κλίσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από τις τέχνες¹¹ για μια Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Προγράμματα Σπουδών και Τέχνη στο σχολείο

Στην Ελλάδα ένας θεσμός που χαρακτήριζε για μεγάλο διάστημα το Εκπαιδευτικό Σύστημα, εκείνος του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, είχε πάντα σχέση με τις Τέχνες. Σε ανύποπτο χρόνο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έπαιρνε μια ομάδα παιδιών/την τάξη του για να κάνουν μια χορευτική ή θεατρική παράσταση, να στήσουν μια χορωδία, να οργανώσουν ένα χάπενινγκ με κάποια αφορμή ή και χωρίς καμιά.

Αυτό φυσικά δεν αποτελεί ούτε θεσμό, ούτε και υποχρέωση για κανέναν. Με αυτό τον τρόπο αποκτήσαμε μία κουλτούρα της εξωθεσμικότητας για την τέχνη, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου κάποια μαθήματα έγιναν μέρος του

Π.Σ. Ολόκληρο σύστημα λειτουργεί υπό συνθήκες πιεστικές, αλλοπρόσαλλες και εξαιρετικά ευάλωτες με γενικά χαρακτηριστικά και επαναλαμβανόμενα φαινόμενα τα παρακάτω:

1. Είναι ένα σύστημα κειμενοκεντρικό που ακόμη και δραστηριότητες πρακτικές καταλήγει να τις κάνει κείμενο για να είναι “μετρήσιμο”.
2. Αντιστοίχως στα Α.Ε.Ι, ισχύει ακόμη η εκπαίδευση εν τη απουσία των φοιτητών, αφού υπάρχει το κείμενο (σύγγραμμα/σημειώσεις)πάνω στο οποίο θα εξεταστούν.
3. Η διδασκαλία παραμένει μετωπική, δασκαλοκεντρική και μάλιστα μονο δασκαλοκεντρική. Ένας ο “γνώστης” και σ’ αυτόν πρέπει να αποδεικνύεται ότι κατακτήθηκε “αυτό που ήθελε”. Δεν μαθαίνει δηλαδή ο μαθητής/φοιτητής κάτι χρήσιμο για τον εαυτό του, ούτε μαθαίνει μαζί με κάποιον/κάποιους. Σαν να πρόκειται να ζήσουν απομονωμένοι, σε ένα περιβάλλον όπου πάντα κάποιος άλλος θα έχει λόγο για τη ζωή και τις ενέργειές τους.
4. Όλη η εκπαίδευση βασίζεται σε διαλέξεις του καθηγητή / μαθητή και καταργεί επί της ουσίας το διάλογο.
5. Αγνοεί κάθε σωματικότητα και δράση, αποκλείει την διερεύνηση και την πραγματική ερώτηση.
6. Ο εκπαιδευτικός αντίθετα με ό,τι οφείλει, δε συμβάλλει στην εξοικείωση του εκπαιδευόμενου με τον πειραματισμό, την πράξη και την έρευνα.
7. Από τα παραπάνω απορρέει και η πλήρης αδυναμία για συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και για “συνδιδασκαλία” εκπαιδευτικών σε μια ομάδα.

Εν τέλει όλη η μονόδρομη εκπαίδευση όπου υπερτερεί η υπαγόρευση κανόνων, απόψεων, ιδεών και εξορίζεται κάθε ουσιαστική ανταλλαγή, κάθε «αντί Λόγος» και συζήτηση μεταξύ των μερών που συμμετέχουν, μήπως θα έπρεπε να απασχολεί πια επί της ουσίας σ’ αυτές τις δύσκολες, μονοδιάστατες εποχές που ζούμε; Ευαισθησία ή υποταγή στις ανάγκες των καιρών φέρνει ένα σημαντικό αποτέλεσμα: την δημιουργία χρόνου στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και περιεχομένου σπουδών για τις Τέχνες που αναζητούν Διδακτικές μεθοδολογίες και Προγράμματα Σπουδών (1998 Ε.Π.Π.Σ. -2003 Δ.Ε.Π.Π.Σ. -2010 ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ).

Πάντα μέσα στη δεκαετία του 90, ξεκινά μία καλλιτεχνική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα Π.Ε.Κ., οι Ν.Ε.Λ.Ε., η Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός είναι κυρίως αυτά που τροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς.¹² Το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ κάλυψε ένα πραγματικό κενό στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μιλώντας γι’ αυτό ο σημαντικός

μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης Στέφανος Βασιλειάδης, καλεσμένος σε τιμητικό αφιέρωμα που έκανε το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ανέφερε για πρώτη φορά τα «μουσικά» σχολεία, τα σχολεία δηλαδή των Μουσών και όχι, όπως κατέληξε να σημαίνει, τα σχολεία της Μουσικής. Με αυτό το όραμα δημιουργούνται επί υπουργίας του Γ. Αρσένη τα γνωστά μας Μουσικά Σχολεία (1998), τα οποία σήμερα φθάνουν τα 49 σε όλη τη χώρα αφήνοντας πίσω το όραμα και την ουσία των σχολείων των «Μουσών».

Πάντως μερικά χρόνια αργότερα το κενό έρχεται να καλύψει ή ίδρυση «Καλλιτεχνικών Σχολείων» (2003). Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία, σύμφωνα με τον σκοπό ίδρυσης¹³ στοχεύουν στην «προετοιμασία, (η) ενθάρρυνση και (η) στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις τέχνες, στην (η) καλλιέργεια και (η) εκπαίδευση των δεξιοτήτων και κλίσεων που διαθέτουν και την κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματική κατεύθυνση στο χώρο του θεάτρου, του χορού και των εικαστικών τεχνών, χωρίς, παράλληλα, να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλον τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης» (Υ.Α. αρ.107922/Γ7, ΦΕΚ 1497, τ.Β΄, 10/10/2003).

Θα επιδιώξουμε μια προσεκτική επισκόπηση, για να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσον επιτελείται ο αρχικός σκοπός αυτών των ελάχιστων αριθμητικά σχολείων, ήτοι: ένα στην Κοζάνη, τρία στην Αττική, ένα στη Θεσσαλονίκη και ένα στο Ηράκλειο της Κρήτης. Το εξαιρετικά εντυπωσιακό είναι ότι μια τόσο πρωτοποριακή δομή εκπαίδευσης του Δημόσιου Σχολείου, γρήγορα τείνει να αποκτήσει στοιχεία που δεν χαρακτηρίζονται και τόσο πρωτοποριακά, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Χαρακτηριστικά λειτουργίας των Καλλιτεχνικών Σχολείων

Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία λειτουργούν όπως και τα Μουσικά, με μια μορφή ολοήμερου σχολείου Β/βάθμιας εκπαίδευσης (με διευρυμένο ωράριο 40 ωρών/εβδομάδα).¹⁴ Η θεσμική καθιέρωση αυτού του ωραρίου για τα συγκεκριμένα σχολεία τα καθιστά απαιτητικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στο ωράριο αυτό συνωστίζονται πολλά μαθήματα, από 5 έως και 9 καλλιτεχνικά μαθήματα, ανάλογα με την κατεύθυνση, πλέον των 16 μαθημάτων γενικής παιδείας.¹⁵

Η δομή των Κ.Σ. έχει ιδιαιτερότητες όπως π.χ. την διαίρεση μιας τάξης σε τρεις κατευθύνσεις από τη Α΄ Γυμνασίου έως το τέλος του Λυκείου. Οι κατευθύνσεις από το 2003 έως σήμερα δεν έχουν διαφοροποιηθεί: Εικαστικά, Θέατρο - Κινηματογράφος, Χορός. Ένας αριθμός περίπου 25 μαθητών ανά κατεύθυνση είναι ο μέσος όρος για την κάθε τάξη.

Η εισαγωγή σε αυτά τα σχολεία γίνεται με εξετάσεις από Επιτροπή Επιλογής Μαθητών. Συχνά τα παιδιά της έκτης δημοτικού προσέρχονται μετά από μεγάλη

πίεση των γονέων, αφού υποβληθούν σε κάθε μορφής προετοιμασίες. Με τις τελευταίες νομοθεσίες¹⁶ έγινε προσπάθεια να αποτραπεί μια τέτοια ένταση στο παιδί, η οποία αν συνδυαστεί και με ενδεχόμενη απόρριψη, μπορεί να αποβεί εξαιρετικά τραυματική. Το οξύμωρο είναι ότι περνώντας από ένα τόσο εντατικό στάδιο προετοιμασίας και ακολουθώντας τη φοίτηση στο Καλλιτεχνικό Σχολείο πλέον, ο μαθητής του Γυμνασίου δεν έχει δικαίωμα να αλλάξει κατεύθυνση π.χ. αν από την πρώτη τάξη διαπιστώσει ότι τον ενδιαφέρει περισσότερο η κατεύθυνση του χορού από εκείνη των εικαστικών όπου μπήκε και φοίτησε ήδη επί ένα χρόνο. Θα πρέπει να δώσει ξανά κατατακτήριες εξετάσεις για να μπει στην κατεύθυνση που θέλει, αν υπάρχει κενό.

Όπως γνωρίζουμε οι διάφορες πιέσεις, εξετάσεις, ασφυκτικός ανταγωνισμός κλπ. δεν είναι θετικό πλαίσιο μάθησης για την εφηβεία. Όλος αυτός ο αγώνας του έφηβου μαθητή, ενώ παράλληλα κάνει και ένα πλήρες πρόγραμμα γενικού σχολείου, οδηγεί εν τέλει στην εξαιρετικά ιδιάζουσα κατάσταση του Λυκείου. Εκεί οι βαθμοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν υπολογίζονται στον Μέσο Όρο Βαθμολογίας του κάθε χρόνου, ούτε στο απολυτήριο του Λυκείου. Δηλαδή στο Γυμνάσιο η βαθμολόγηση προκύπτει από όλα τα μαθήματα, γενικής και καλλιτεχνικής παιδείας, ενώ στο Λύκειο τα μαθήματα Τέχνης δεν υπολογίζονται στο Μέσο Όρο. Οι βαθμοί εμφανίζονται μόνο στο ανεξάρτητο από τον τίτλο σπουδών «Πιστοποιητικό Καλλιτεχνικής Παιδείας», σαν να πρόκειται για μια ερασιτεχνική ενασχόληση και όχι για ένα ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών. Θα λέγαμε πως πρόκειται για ιδιαιτερότητες που φανερώνουν αν μη τι άλλο μία αμηχανία απέναντι στο σκοπό αυτών των σχολείων και θα αναρωτηθούμε εύλογα πόσο μπορεί να επιδρά κάτι τέτοιο στις σπουδές και στη στάση του μαθητή/τριας απέναντι στην Τέχνη.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της λειτουργίας των Κ.Σ. είναι ότι έχουν εκπαιδευτικούς πολλών ταχυτήτων. Ειδικά στα Κ.Σ., όπου το ιδιαίτερο στοιχείο τους είναι η διδασκαλία της τέχνης, οι Τέχνες υφίστανται διακρίσεις. Πιο αναλυτικά, οι βασικές ειδικότητες τέχνης έχουν την παρακάτω μορφή: 1) Κατεύθυνση Εικαστικών: Οι Εικαστικοί είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 2) Κατεύθυνση Θεάτρου/Κινηματογράφου: Οι Εκπαιδευτικοί Δραματικής Τέχνης είναι αναπληρωτές και οι Κινηματογραφιστές ωρομίσθιοι, 3) Κατεύθυνση Χορού: Οι Καθηγητές Χορού είναι ωρομίσθιοι. Καταλαβαίνουμε ότι χωρίς τις καλλιτεχνικές ειδικότητες δεν μπορεί να λειτουργεί το Κ.Σ. αλλά και πόσο αρνητικό είναι το γεγονός ότι δεν προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους ούτε με τον ίδιο τρόπο, ούτε στον ίδιο χρόνο. Παρουσιάζεται λοιπόν το φαινόμενο να υπάρχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη μέρα και οι υπόλοιποι, αναλόγως με τον χρόνο που ενεργοποιούνται οι διαδικασίες (στην καλύτερη περίπτωση έχουν παρουσία από την πρώτη μέρα και στην χειρότερη τοποθετούνται μετά τα Χριστούγεννα). Αξίζει να σημειωθεί

ότι τα τελευταία χρόνια αυτό τείνει να εκλείψει, ωστόσο μια σταθεροποίηση είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Αν προσθέσουμε σ' αυτό το σοβαρό ζήτημα της «μόνιμης» παρουσίας των ειδικοτήτων στα Κ.Σ. και την καλλιτεχνική παιδεία που θα πρέπει να έχουν ακόμη και οι καθηγητές γενικής παιδείας,¹⁷ τότε κατανοούμε ότι συνολικά η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών χρειάζεται επανεξέταση. Η λειτουργία των Κ.Σ. καθορίζεται κάθε φορά από πολλούς παράγοντες διοικητικά, λειτουργικά, θεσμικά, οικονομικά. Οι αποφάσεις για τα πιο σημαντικά θέματα των σχολείων αυτών π.χ. το κτιριακό, ο εξοπλισμός, οι σπουδές (εισαγωγή, φοίτηση κλπ.), οι επιλογές του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζονται και υλοποιούνται από την Διοίκηση σύμφωνα με τις υποδείξεις, την επιστημονική και καλλιτεχνική τεκμηρίωση και τις εισηγήσεις της Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων. Η Επιτροπή Καλλιτεχνικών Σχολείων, με την μορφή ανεξάρτητου οργάνου που ορίζεται από τον Υπουργό Παιδείας, έχει τριετή θητεία, είναι άμισθη, με 10 μέλη εκ των οποίων τα πέντε είναι τακτικά και τα πέντε αναπληρωματικά. Στις Ε.Κ.Σ. αντιπροσωπεύονται ισότιμα όλες οι κατευθύνσεις και ειδικότητες των Κ.Σ. Για την λειτουργία των Κ.Σ., όπως αντίστοιχα ισχύει για τα Μουσικά Σχολεία, η Επιτροπή είναι μεγάλης και ουσιαστικής σημασίας καθώς χωρίς την γνωμοδότηση και εισήγησή της δεν εκδίδεται κανένα νομοθέτημα, δεν ιδρύεται Κ.Σ., δεν γίνεται διορισμός εκπαιδευτικού ειδικότητας και πολλές άλλες ενέργειες. Το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει τμήμα Αισθητικής Αγωγής¹⁸ ούτε κάποιον αρμόδιο σύμβουλο ενώ και το Ι.Ε.Π. που στελεχώνεται με μόνιμους εκπαιδευτικούς δεν έχει τρόπο να εισηγηθεί για βασικές ειδικότητες των Κ.Σ. (π.χ. χορευτές, κινηματογραφιστές, ηθοποιοί). Ο Υπουργός Παιδείας—μέχρι στιγμής—έχει την ευθύνη της έγκρισης ή μη όλων των θεμάτων που εισηγείται η Ε.Κ.Σ. Εδώ φαίνεται ακόμη μια ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει αυτή την μορφή διαχείρισης και διοίκησης: Αν και πρόκειται για σχολεία έντονα διαφοροποιημένα, δεν υπάρχει κάτι ανάλογο με την αυτόνομη Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων για Καλλιτεχνικά και τα Μουσικά σχολεία.

Λογική και ευαισθησία

Αυτή τη στιγμή, ακόμη και μέσα από τις ελάχιστες έρευνες¹⁹ που έχουν γίνει, διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη των Κ.Σ. είναι σχεδόν προνομιακή για κάποιους και δεν έχει αντίκτυπο παρά μόνο στους ίδιους τους μαθητές τους. Η ικανοποίηση που βιώνουν είναι αναμφισβήτητη. Με ποιον τρόπο όμως θα μπορούσε να είναι και ωφέλιμη στην συνέχιση των καλλιτεχνικών στόχων τους; Μια από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις από τα υπόλοιπα σχολεία είναι η υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών στα καλλιτεχνικά μαθήματα της επιλογής τους. Πόσο μπορούν τα μαθήματα τέχνης να αποτελέσουν την προπαίδεια για να συνεχίσουν τις σπουδές τους οι μαθητές στις Τέχνες του Χορού, του Κινηματογράφου, του

Θεάτρου, των Εικαστικών και όπου αλλού επιθυμήσουν; Δεν αναφερόμαστε σε επαγγελματική αποκατάσταση αντίστοιχη με την Μαθητεία στα ΕΠΑΛ, αλλά για την ανταπόκριση στο «κάλεσμα» που δημιουργεί κάθε Τέχνη όταν ασχολείσαι μ' αυτήν επί έξι χρόνια, καθημερινά, τουλάχιστον για ένα δίωρο.

Έχοντας υπ' όψιν την αντίφαση αυτή: από τη μια ενός τόσο απαιτητικού προγράμματος σε εξειδικευμένα μαθήματα Τέχνης και από την άλλη την έλλειψη διασύνδεσης με την τριτοβάθμια εκπαίδευση οργανικά, με τη μορφή προεργασίας με προοπτική στους χώρους σπουδών της τέχνης, διαπιστώνεται κι' εδώ μια αμηχανία. Έχουν γίνει επανειλημμένα προσπάθειες για ένα διάλογο με τους εκπροσώπους αρχικά των Α.Ε.Ι. και των κρατικών σχολών χορού και θεάτρου, όμως δεν ευδοκιμούν.

Επίσης, η εκκρεμότητα των διαβαθμίσεων από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. των Διπλωμάτων που δίνουν οι Ανώτερες Σχολές Τεχνών (Κινηματογράφου, Χορού, Θεάτρου) που υπάγονται διοικητικά στο ΥΠ.Π.Ο., κάνει την κατάσταση αρκετά προβληματική για τους αποφοίτους των Κ.Σ. που θα ήθελαν ενδεχομένως να προχωρήσουν σταθερά σε «αβέβαιες» σπουδές Τέχνης που παρέχονται στην Ελλάδα, ενώ η προσκόμιση και μόνο του Πιστοποιητικού Καλλιτεχνικής Παιδείας σε Καλλιτεχνικές Σχολές του εξωτερικού συνηγορεί υπέρ της ένταξης του μαθητή ακόμη και σε προχωρημένο στάδιο σπουδών. Η Επιτροπή Καλλιτεχνικών Σχολείων²⁰ αντιλαμβανόμενη την αναγκαιότητα μιας αναβάθμισης των σπουδών εισηγήθηκε ένα καινοτόμο, μεταβατικό, σχέδιο Ωρολογίου Προγράμματος, εν-τεχνης παιδείας,²¹ στο οποίο προωθεί τον διαρκή διάλογο των ηλικιακών ομάδων, των κατευθύνσεων και των εξειδικεύσεων μέσα από διαθεματικές δράσεις που θα μπορούσαν να είναι εργαστήρια, δημιουργικές δραστηριότητες κ.ο.κ. Ο στόχος είναι κάθε μαθητής να εξερευνά και να αντιλαμβάνεται την αλληλουχία και την αλληλεπίδραση των αντικειμένων σε ενεργό και δυναμικό επίπεδο, κατανοώντας ένα σύνολο και όχι κατακερματισμένα «μαθήματα» τέχνης. Έτσι το περιεχόμενο της καλλιτεχνικής κατεύθυνσης που επέλεξε ο μαθητής, γίνεται κτήμα και βίωμα σε βάθος (κάθετα) και σε ενιαίο πλαίσιο (οριζόντια), με εργαστηριακό και θεωρητικό τρόπο, μελετώντας και παίζοντας, με σκέψη και φαντασία. Στο Καλλιτεχνικό Λύκειο θα μπορούσε να συμβαίνει το ίδιο²² ενώ δίνεται η ευκαιρία να θίξουμε και το θέμα της συνέχειας/εξέλιξης ενός Αντικειμένου από την πρώτη τάξη του Γυμνασίου έως την τελευταία τάξη του Λυκείου π.χ. το μάθημα Σκηνογραφίας-Ενδυματολογίας εμφανίζεται ως «Ερευνητική Συνθετική εργασία» ενώ λείπει από το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα Καλλ. Γυμνασίου. Αυτή η ασυνέχεια που καταδυναστεύει το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι πρωτόγνωρη. Για το λόγο αυτό στην εν λόγω πρόταση αντιμετωπίζεται εξελικτικά και συνολικά η προηγούμενη εμπειρία και ο εγγραμματοπισμός του μαθητή από το γυμνάσιο ως το λύκειο.

Επιπλέον σε αυτή την πρόταση, η παρουσία των θεωρητικών της Τέχνης (Ιστορικοί Τέχνης, Θεατρολόγοι), θα επιτρέπει να πλαισιωθεί ιστορικά και αναλυτικά το καλλιτεχνικό φαινόμενο και οι προεκτάσεις του στην κοινωνία. Ακόμη ενισχύει τις συμπράξεις με τη μορφή συνδιδασκαλίας αλλά και με ένα εβδομαδιαίο δίωρο των «Καλλιτεχνικών Συνόλων».

Ας σημειώσουμε ακόμη ότι τα Καλλιτεχνικά και τα Μουσικά Σχολεία δεν συνδέονται ούτε ερευνητικά με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ ή Καλλιτεχνικές Σχολές), όπως συμβαίνει με τα ΠΠΣ²³ μέσω των Επιστημονικών Εποπτικών Συμβουλίων. Στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία εφαρμόζονται και αξιολογούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας. Αντίθετα οι εκπαιδευτικές προτάσεις, η καινοτομία και η συνθετική διδακτική που μπορεί να έχει το Καλλιτεχνικό Σχολείο μέσα από το καλλιτεχνικό έργο του δεν φαίνεται πουθενά και δεν συνδέεται με καμιά αξιολόγηση ή επιστημονική κρίση, μια ανατροφοδότηση που θα ενθαρρύνει το έργο και θα διευρύνει το ενδιαφέρον. Ο πλούτος της εμπειρίας των δεκαπέντε χρόνων λειτουργίας δεν διατίθεται για μελέτη και αξιοποίηση στον υπόλοιπο εκπαιδευτικό κόσμο. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια πλατφόρμα ανταλλαγής για έγκυρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αφού υποστούν την απαραίτητη επεξεργασία, να διαδοθούν και να αξιοποιηθούν στα υπόλοιπα σχολεία. Τα σχολεία αυτά, αρχίζοντας να λειτουργούν τη χρονιά που έκλεισε το πρόγραμμα Μελίνα–Εκπαίδευση και Πολιτισμός (2003), φάνηκε σαν να ιδρύονταν για να προσφέρουν πλούσιες αισθητικές, γνωστικές, καλλιτεχνικές μαθησιακές εμπειρίες και υποδειγματικές πρακτικές. Καθώς δεν πρόκειται για σχολεία με στοχοθεσία υψηλών επιδόσεων αλλά για χώρους συνύπαρξης και αυτοέκφρασης, μπορούν να προσφέρουν την **άλλη** παιδεία και όπως συνοπτικά λέει ο Ν. Παϊζής²⁴ να καταδείξουν πως:

- «• Η τέχνη –αλλά και η επιστήμη– αναγνωρίζει την αξία του αυθόρμητου, αλλά παθιάζεται και με τις συμβάσεις, τους κανόνες, τον έλεγχο και τη βάση της δημιουργίας. Καταργεί τους κανόνες, δημιουργεί νέους και τους καταργεί ξανά....
- Η τέχνη–αλλά και η επιστήμη–απολαμβάνει την ποιότητα στο διαφορετικό... επιζητά το πρωτότυπο... το μοναδικό. Η εκπαίδευση αντίθετα απειλείται από το διαφορετικό και δεν αναγνωρίζει στα μέλη της αξίες μοναδικότητας, που να την ανανεώνουν και να την εμπλουτίζουν.
- Η τέχνη–αλλά και η επιστήμη– σε προκαλεί να διαβάσεις –προσωπικά– κάτω από τις γραμμές και τα σύμβολα. Η εκπαίδευση, στον αντίποδα, έμμεσα σου επιβάλλει να αναπαράγεις τις πληροφορίες, τους κώδικες, τα σύμβολα και τις αξιολογικές ιεραρχήσεις άλλων.»

Η Τέχνη ως παράγων διαμόρφωσης εκπαιδευτικού προγράμματος ή Διδάσκοντας τέχνες στα Καλλιτεχνικά Σχολεία

Οι παρουσία των τεχνών στο Πρόγραμμα Σπουδών των Κ.Σ. μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από την δημιουργία και την πρόσληψη. Η αισθητική αγωγή είναι μια συνολική αντίληψη που δεν μπορεί να καλλιεργείται αποσπασματικά στην εκπαίδευση. Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία μπορούν να προσφέρουν την προσέγγιση της αισθητικής αντίληψης, αποσαφηνίζοντας και προβάλλοντας την μοναδικότητα κάθε τέχνης, ενώ παράλληλα να επενδύουν στην πληρότητα της συνθετικής, επιστημονικής σκέψης και στην αποτελεσματική εκπαίδευση για όσο πιο διευρυμένο φάσμα μαθητών γίνεται. Σε ένα πρόγραμμα “τεχνών” μπορούμε να υποστηρίξουμε την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αυτοεκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό. Η δυνατότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης να νοηματοδοτεί και να μεταμορφώνει οτιδήποτε εμπεριέχει, είναι ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο έχει άμεσες επιπτώσεις στην καθημερινότητα και στις επιδόσεις των μαθητών στα Κ.Σ. Με απλά λόγια αλλάζει η στάση τους, οι αξίες και συνεπώς η οπτική τους για το περιβάλλον, τη ζωή και την ύπαρξή τους- όλα στοιχεία πολύτιμα για την μαθητική ζωή και την εφηβεία.

Προσδοκίες, επιθυμίες και αδυναμίες

Αν μέσα στις επιδιώξεις του Καλλιτεχνικού Σχολείου, το αίτημα είναι ο Άνθρωπος και η ικανότητά του να συνυπάρχει λειτουργικά με το περιβάλλον και τους άλλους, με αυξημένη ποιότητα συναισθηματικής νοημοσύνης και με ώριμη ματιά πάνω στα πράγματα, τότε είμαστε στα χνάρια μιας καλής πιλοτικής εφαρμογής. Σε περίπτωση που επιδιώκουμε την πρόσληψη και καλλιέργεια της καλλιτεχνικής παιδείας, τότε είμαστε ακόμη σε προκαταρκτικό στάδιο καθώς όλο το Οργανωτικό και Διοικητικό προφίλ των Καλλιτεχνικών Σχολείων, χωρίς καμία πρόθεση να επιτελέσει τον αναμενόμενο στόχο της Έν-τεχνης παιδείας του προγραμματικού ιδρυτικού κειμένου- κατευθύνει την αξία της σε δευτερεύουσας σημασίας ενασχόληση με τις εξής τακτικές:

1. Ανυπαρξία συντονισμού των ζητημάτων της Καλλιτεχνικής Ζώνης τόσο στο σχολείο όσο και σε όλες τις βαθμίδες της Διοίκησης, όπου συμβαίνει να μην γίνονται κατανοητές βασικές ανάγκες των ιδιόμορφων αυτών εκπαιδευτικών δομών. Η εξισωτική διαχείριση αυτών των μονάδων θα είναι ο βέβαιος τρόπος για το αδιέξοδο και τον μαρασμό.
2. Ωρολόγιο πρόγραμμα Γενικής Παιδείας ακριβώς ίδιο με των Γενικών Σχολείων και κατανομή του χρόνου εις βάρος των «Καλλιτεχνικών Μαθημάτων».

3. Ύφεση και εξάλειψη των παλαιότερων απαιτήσεων για καλλιτεχνική παιδεία και εμπειρία των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας (φιλόλογοι, φυσικοί κ.ά.).
4. Καθυστερημένη και προβληματική τοποθέτηση εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών Ειδικοτήτων.
5. Προκλητική υποτίμηση της Τέχνης ως ποιοτικής και υψηλής παιδείας με την πρακτική της εξαφάνισής της από την βαθμολογία του μαθητή στο Λύκειο.
6. Καλλιέργεια της αντίληψης ότι η Τέχνη είναι μια προνομιακή ενασχόληση, λίγων μαθητών, σε λίγα σχολεία και όχι μια αναγκαιότητα ισάξια με οποιοδήποτε μάθημα γενικής παιδείας.
7. Επιστροφή στην παλαιά αντίληψη του «εξωθεσμικού» χαρακτήρα της τέχνης.

Για ένα μέλλον... με βάσεις

Η τέχνη στην εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Κ.Σ. δεν πρέπει να είναι απλά μια εναλλακτική πρόταση. Μπορεί να αποτελεί **ουσία, μέθοδο, στόχο, μαθησιακό αποτέλεσμα** γιατί ανταποκρίνεται απολύτως στις σύγχρονες θεωρίες της πολυδιάστασης νοημοσύνης (π.χ. θεωρία του Gardner). Ένα σχολείο που δεν δεσμεύεται **να προσαρμόσει στο Ω.Π. τα μαθήματα Τέχνης αλλά να εκπαιδεύσει μέσα από την Τέχνη** μπορεί να αξιοποιήσει και να αναπτύξει το ζενίθ των ικανοτήτων καθηγητών και μαθητών.

Η ένταξη του θεάτρου, του χορού, της μουσικής, του κινηματογράφου, της γλυπτικής, της ζωγραφικής κ.ο.κ. μπορεί να συνεισφέρει και να υποστηρίξει ένα πλήρες περιεχομένου και αξιών curriculum με εξαιρετικά αποτελέσματα στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στην ιστορία, στη γεωγραφία, στη φυσική κ.ο.κ. Αυτό θα ήταν ελπιδοφόρο αρκεί να εμπιστευτούμε και τολμήσουμε. Τα ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι πώς θα χτιστεί αυτό το αληθινά Έν-τεχνο σχολείο, όπου η εκπαιδευτική πολιτική θα κάνει μια γενναία τομή.

Τα σχολεία δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνία, αντίθετα, έχουν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο μ' εκείνη, τις ίδιες αξίες αλλά και τις ίδιες ιδεοληψίες. Όλα όσα αφορούν τους στόχους, τις μεθόδους, τις θεωρίες και την εφαρμογή τους είναι ο καθρέφτης μιας χρονικότητας και μιας τοπικότητας που εκείνη τη στιγμή υφίστανται, και γι' αυτό το λόγο τα Καλλιτεχνικά Σχολεία αυτή τη στιγμή είναι ένας μοναχικός φάρος ελπίδας για την δημόσια εκπαίδευση αλλά συγχρόνως δείχνουν ολοκάθαρα τις πληγές της.

«Ωστόσο οι μέρες έφευγαν κι έπρεπε νά κρατήσω τήν ψυχή μου ζωντανή σ' αυτή τήν πέτρα» [Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*, μετ. Γ.Μπλάνα, Α΄ Επεισόδιο].

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Γκαίτε, *Περί Τέχνης*, Εκδόσεις Printa, Αθήνα, 2006, σ.171
- 2 Patrice Baldwin, *School Improvement Through Drama*, Network Continuum, London, 2009.
- 3 Χρ. Χατζηρήστου, *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*, Gutenberg, 2015.
- 4 L.S. Vigotsky, *Νους στην κοινωνία – Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- 5 W.D. Winnicott, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000.
- 6 R. Schechner, *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, Εκδόσεις Τελέθριον, Αθήνα, 2011, σ. 85-126.
- 7 Κ. Κακούρη, *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*, Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της “Εστίας”, 1998 (1946)
- 8 Γ. Φλουρής, «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις την εκπαιδευτική έρευνα», *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, Συμπόσιο, 18-20/12/1998, ΚΕΕ, Αθήνα, 2002, σ. 13-37.
- 9 ό.π. [Εδώ εντοπίζονται οι θεωρίες των Piaget, Vygotsky, Bruner κ.λπ. σ.19]
- 10 Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Απόφαση αρ.1350/2008/ΕΚ- Μανιφέστο του Ευρωπαϊκού Έτους για την Δημιουργικότητα και την Καινοτομία (2009) κ.ο.κ.
- 11 Διεθνής Διασκέψη της Unesco για την παιδεία στη Γενεύη (1992), Ειδική Διεθνής Διάσκεψη του Μεξικού (1982) για την πολιτική που ακολουθείται στον Πολιτισμό κ.ο.κ.
- 12 Μ. Φραγκή, *Η σκηνική πράξη στο σχολείο*, Εκδόσεις Bardy, Κάιρο, 2011.
- 13 Ιδρυτικός Νόμος 3194/2003, Άρθρο 8, παρ.16 (ΦΕΚ 267, Α΄, 20-11-2003) & Σκοπός Ίδρυσης Καλλιτεχνικών Σχολείων στην Υ.Α.107922/Γ7 (ΦΕΚ1497/10-10-2003).
- 14 Ωρολόγιο Πρόγραμμα Καλλιτεχνικών Γυμνασίων, Υ.Α.106486/Δ2,29-6-2016 (ΦΕΚ 2107, Β΄, 7-7-2016)/
- 15 ό.π.
- 16 Λειτουργία Καλλιτεχνικών Σχολείων, Υπουργικές Αποφάσεις για: Καλλιτεχνικά Γυμνάσια 67798/Δ2,21-4-2016 (ΦΕΚ 1342,Β΄ 13-5-2016) & Καλλιτεχνικά Γενικά Λύκεια65517/Δ2, 20-4-2017 (ΦΕΚ 1490,Β΄, 28-4-2017).
- 17 Π.χ. οι φιλόλογοι θα έπρεπε να έχουν και λογοτεχνικό έργο για να μπορούν να διδάξουν κάποια αντικείμενα όπως είναι η Δημιουργική Γραφή.
- 18 Κατάργηση Σ.Ε.Π.Ε.Δ., Π.Δ.114/2014, ΦΕΚ181 Α΄.
- 19 Γ. Ψαρράκη, *Ο θεσμός του Καλλιτεχνικού Σχολείου ως φορέα πολιτισμού στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα*, ΕΑΠ, 2017.
- 20 Υ.Α.180168/Δ2,10-11-2015 (ΦΕΚ 850,ΥΟΔΔ,24-11-2015).
- 21 Πρακτικό Συνεδρίασης Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων, αρ.9/27-7-2018.
- 22 Με τις «Καλλιτεχνικές Ερευνητικές δημιουργικές δραστηριότητες» και με τα «Καλλιτεχνικά Σύνολα».
- 23 45 σχολεία σήμερα (2018)
- 24 <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/PAIZIS.pdf> (Πρόσβαση 15/7/2018).

Μαρία Λέτσιου

**ΟΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ**

Εισαγωγή

Τα καλλιτεχνικά Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις είναι ένας νέος θεσμός για την χώρα μας που μας έχει γεμίσει ελπίδες για το μέλλον της καλλιτεχνικής αγωγής και την αναβάθμιση της θέσης του μαθήματος των εικαστικών στο σχολικό πρόγραμμα. Η κατεύθυνση των εικαστικών στα καλλιτεχνικά σχολεία, προσφέρει ένα κατάλληλο περιβάλλον ώστε η γνωστική ανάπτυξη των εφήβων να ενισχυθεί μέσα από πολλαπλές καλλιτεχνικές δημιουργικές διαδικασίες.

Οι στόχοι που έχουν τεθεί από τα σχολικά προγράμματα για τα μαθήματα της εικαστικής κατεύθυνσης, αναφέρουν μεταξύ άλλων την δημιουργικότητα, την έρευνα, τους κοινωνικούς προβληματισμούς και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών ως Έλληνες πολίτες μιας χώρας που ανήκει στην Ευρωπαϊκή Οικογένεια.

Ο οπτικός εγγραματισμός τίθεται στο επίκεντρο, με σκοπό οι μαθητές/τριες να μπορούν να μετέχουν κριτικά στο σύγχρονο κόσμο των εικόνων που τους περιβάλλει. Λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτός ο κόσμος έχει ένα τεράστιο εύρος και δεν περιορίζεται στην υψηλή τέχνη του δυτικού πολιτισμού αλλά περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εικόνες που οι νέοι σήμερα αλληλοεπιδρούν, στα αστικά περιβάλλοντα και στον ψηφιακό πολιτισμό.

Αναρωτιόμαστε για τις δυνατότητες που παρέχει η εικαστική μάθηση να συμβάλει στην ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων με βάση τις εικόνες καθώς και της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών/τριών. Το παραπάνω ζήτημα αποτελεί το κεντρικό προβληματισμό αυτής της έρευνας.

Σε αυτό το άρθρο υποστηρίζω την αναγκαιότητα για ένα διευρυμένο περιεχόμενο της διδασκαλίας των εργαστηριακών μαθημάτων της εικαστικής κατεύθυνσης (δηλ. εικαστικό εργαστήριο για το Γυμνάσιο και ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτική, φωτογραφία και νέα μέσα για το Λύκειο). Αυτό το διευρυμένο διδακτικό περιεχόμενο, επισημαίνεται ότι πρέπει να εμπλουτίζεται με πρακτικές και διαδικασίες που αφορούν τη σύγχρονη τέχνη, οι οποίες περιλαμβάνουν τα νέα μέσα και τους τρόπους που παράγεται το νόημα. Θα σας παρουσιάσω μία διδακτική ενότητα που οργάνωσα για την Α΄ τάξη του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου το φθινόπωρο του 2017 με αφορμή την ημέρα διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα πλαίσια του μαθήματος «Εικαστικό Εργαστήρι». Η διδακτική ενότητα περιλαμβάνει τις εργαστηριακές πρακτικές παραγωγής καλλιτεχνικών αντικειμένων καθώς επίσης και παραγωγή βίντεο, δράση και συμμετοχή της

σχολικής κοινότητας. Η συγκεκριμένη διδασκαλία δίνει αφορμή να τεθούν ερωτήματα σχετικά με τη σύνδεση της καλλιτεχνικής μάθησης με τα ζητήματα που αντιμετωπίζει η ευρύτερη σύγχρονη κοινωνία καθώς επίσης και με τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των παιδιών και των νέων εκτός σχολείου.

Το διδακτικό παράδειγμα στην εικαστική διδασκαλία σήμερα: κατευθύνσεις και ερωτήματα

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 και στις αρχές του 2000 συμβαίνει μια σταδιακή μεταμόρφωση του διδακτικού παραδείγματος των εικαστικών τεχνών. Η διδακτική προσέγγιση των τεσσάρων διδακτικών αντικειμένων [DBAE, discipline Based Art Education] τίθεται υπό αμφισβήτηση αναφορικά με την καταλληλότητα των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών σε σχέση με την διαμόρφωση της νέας εποχής και του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού¹. Με αποτέλεσμα το διδακτικό παράδειγμα οπτικού πολιτισμού προτείνεται ως αναγκαία προσέγγιση όπου το μάθημα της τέχνης θα συνδέεται με ποικίλες εικόνες και ενδιαφέροντα των παιδιών και των νέων με σκοπό να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής στάσης των νέων. Το συγκεκριμένο παράδειγμα δοκιμάστηκε και καθιερώθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες οπότε μπορούμε να μιλάμε σήμερα ότι αποτελεί μια καθιερωμένη διδακτική προσέγγιση της οποίας τα αποτελέσματα και τα οφέλη για την καλλιτεχνική μάθηση έχουν καταγραφεί. Ωστόσο σήμερα βρισκόμαστε μπροστά σε ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο που μετεξελίσσεται το διδακτικό παράδειγμα του οπτικού πολιτισμού σε σχέση με μία εποχή όπου κυριαρχεί η post-internet τέχνη². Οι Tavin και Tereno συγκεκριμένα θέτουν ερωτήματα σχετικά με την τέχνη που επεξεργάζεται την σχέση του ψηφιακού με το μη ψηφιακό πολιτισμό, τον ψηφιακό κόσμο με τον πραγματικό, τον υλικό με τον μη υλικό. Με βάση αυτή την κατεύθυνση αναρωτιούνται κατά πόσο μπορεί να διαμορφωθεί ένα νέο διδακτικό παράδειγμα στα εικαστικά. Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζω μια πρακτική εφαρμογή των κατευθύνσεων της διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού ενώ ταυτόχρονα θέτω κάποια ερωτήματα για το πως η συμμετοχή των νέων στον ψηφιακό κόσμο μπορεί να αναδιαμορφώσει την εικαστική διδασκαλία ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν ολοένα και πιο πολλές πρωτοβουλίες στην μάθηση.

Οι συμμετοχικές δημιουργικές πρακτικές των μαθητών/ριών ενταγμένες στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης

Παρατηρείται τελευταία το κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο οι νέοι και τα παιδιά σχολικής ηλικίας, συμμετέχουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ολοένα και περισσότερο. Οι νέοι μετέχουν ως καταναλωτές αλλά και ως παραγωγοί αυτού του ψηφιακού οπτικού πολιτισμού. Αυτός ο ψηφιακός οπτικός

πολιτισμός έχει συμμετοχικά χαρακτηριστικά όπου διαμορφώνονται μέσα από την ταυτόχρονη και ισότιμη συμβολή όλων όσων εμπλέκονται σε αυτόν³. Η συμμετοχή λοιπόν σε αυτόν τον ψηφιακό οπτικό πολιτισμό και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται ένα νέο φαινόμενο αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών, παρόμοιων με αυτούς που παρήγαγαν τις προηγούμενες δεκαετίες οι μαθητές και αφορούσαν κυρίως τη ζωγραφική και τα κόμικς. Έτσι λοιπόν όπως στα κόμικς τα παιδιά μαθαίνουν σύνθετες μεθόδους εικονογραφικής αναπαράστασης, στον ψηφιακό οπτικό πολιτισμό τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν να χειρίζονται τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές ενώ ταυτόχρονα πειραματίζονται με τηλεοπτικές μεθόδους μετάδοσης μηνυμάτων και προσέγκυσης του βλέμματος του θεατή. Το παραπάνω ζήτημα το έχει διερευνήσει εκτενώς ο ερευνητής Duncum. Ως αποτέλεσμα οι νέοι και οι νέες σχολικής ηλικίας σε όλο το κόσμο και στην χώρας μας είναι ικανοί να χειρίζονται σύνθετα ψηφιακά μέσα και εφαρμογές, με σκοπό να παράγουν τις δικές τους ιστορίες και εικόνες. Ταυτόχρονα η συμβολή στο συμμετοχικό πολιτισμό του διαδικτύου, τους δίνει ένα μοναδικό ενθουσιασμό.

Η παραγωγή βίντεο και η ανάρτησή τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Youtube ή το Instagram έχουν αναγνωριστεί ως ταυτόχρονα δημιουργικές και μαθησιακές διαδικασίες. Οι νέοι μαθαίνουν να χειρίζονται τα εργαλεία ενώ μέσα από τον πειραματισμό δημιουργίας ταινιών, εφαρμόζουν καίριες παρατηρήσεις σε ταινίες μεγάλου μήκους⁴. Έχουν αναπτυχθεί είδη βίντεο παραγωγής στο Youtube όπως τα one-minute - movies όπου καταδεικνύεται η έξυπνη επιλογή των σκηνών από ταινίες μεγάλου μήκους ενώ η μεταφορά τους σε παρωδία, παρουσιάζει μια μεγάλη δημιουργική δυνατότητα του ανθρώπου που την παράγει⁵.

Στο πεδίο τώρα της εκπαίδευσης και κυρίως της εικαστικής διδασκαλίας ή στα μαθήματα που έχουν μια πρακτική βάση μάθησης, έχουν εισαχθεί πρακτικές παραγωγής βίντεο εμπνευσμένες από το YouTube. Οι μαθητές/τριες ή φοιτητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν ζητήματα του βλέμματος του θεατή μέσα από την παραγωγή ενός βίντεο. Στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής αγωγής για τη Δευτεροβάθμια και ιδιαίτερα για τα μαθήματα της εικαστικής κατεύθυνσης στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Λ/Τ, η εισαγωγή των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρουσιάζει ποικίλες δυνατότητες μερικές από τις οποίες θα εκθέσω παρακάτω.

@asproulis14_offical

Ο @asproulis14_offical είναι ένα λογαριασμός στο Instagram ενός μαθητή Α΄ τάξης του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης. Αφορά σε ένα φανταστικό χαρακτήρα που παρουσιάζεται με ένα λούτρινο αρκουδάκι. Το όνομα

ασπρούλης όπως είναι εμφανές, προέρχεται από το όνομα ενός άσπρου λούτρινου αρκουδιού. Ο συγκεκριμένος μαθητής δημιουργεί ιστορίες με τα δεκάδες αρκουδάκια του μέσα στο σκηνικό του καθιστικού στο σπίτι του (εικόνα 1). Οι ιστορίες είναι κυρίως τηλεοπτικά παιχνίδια ποδοσφαίρου. Μέσα από την παρατήρηση των βίντεο, βλέπουμε τον έξυπνο τρόπο που ο μαθητής/τρια έχει ενσωματώσει τεχνικές που παρουσιάζονται στην τηλεόραση όπως η έκπληξη, ο τόνος της φωνής του αθλητικού ανταποκριτή, η αλλαγή πλάνων, η διαφήμιση κ.ά. Παράλληλα η χρήση των λούτρινων παιχνιδιών σε τηλεοπτικούς ρόλους, προσφέρει μια σατιρική απόδοση της αισθητικής της τηλεόρασης. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας, θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ενδείξεις ενός δημιουργικού μυαλού. Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η τεχνική στοπ-μότιον ενώ οι φωτογραφίες που χρησιμοποιούνται καταδεικνύουν ένα μεγάλο πειραματισμό με το φως και τη σύνθεση στην φωτογράφιση. Με άλλα λόγια ο συγκεκριμένος μαθητής έχει εργαστεί δημιουργικά πολλές ώρες με αυτό το παιχνίδι έτσι ώστε να παρουσιάσει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Διδάσκοντας για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Με αφορμή την αυτόκλητη δημιουργική πρακτική του @asproulis14_offical του συγκεκριμένου μαθητή σχεδίασα μια διδακτική ενότητα η οποία είχε ως στόχο την οργάνωση μιας εκδήλωσης στο χώρο του σχολείου. Η απόφασή μου να εντάξω την βίντεο παραγωγή του μαθητή στο Instagram, βασίζεται στις αρχές μιας δια-δραστικής διδασκαλίας. Η δια-δραστική διδασκαλία, όπως περιγράφει η Freedman⁶, αναπτύσσεται με την ισότιμη συμβολή του δασκάλου τέχνης και των μαθητών/τριών στο διδακτικό περιεχόμενο. Ενώ το υλικό που συμβάλουν οι μαθητές/τριες αντλείται από τις ασχολίες των μαθητών/τριών που αφορούν εικόνες του οπτικού πολιτισμού και τον χρόνο ψυχαγωγίας τους (π.χ. ταινίες). Αυτή η προσέγγιση όπως επισημαίνει η Freedman, αποκαλύπτει ζητήματα του κρυμμένου διδακτικού προγράμματος που διακατέχεται από σχέσεις εξουσίας. Στο πλαίσιο της εικαστικής παιδαγωγικής, η δια-δραστική διδασκαλία προσφέρει δυνατότητες να γίνουν αντικείμενα μάθησης και διερεύνησης οι αισθητικές προτιμήσεις των μαθητών. Παράλληλα η διδακτική προσέγγιση θεμελιώθηκε στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής διότι προέκυψε από την ανάγκη να αναρωτηθώ για το νόημα των καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών. Μια στάση που όπως χαρακτηρίζει ο Cary⁷ προκύπτει από την ανάγκη ο δάσκαλος τέχνης να φιλοσοφήσει πάνω στο περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές. Επισημαίνει συγκεκριμένα ότι μια τέτοια στάση αναδεικνύει τις δυνατότητες αμφισβήτησης της σχέσης αλήθειας – εξουσίας που έχει θεμελιώσει την εκπαίδευση στο δυτικό πολιτισμό.

Το θέμα της διδακτικής ενότητας ήταν να διερευνηθούν μέσα από την εικαστική παραγωγή ζητήματα που αφορούν την ημέρα της διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής σχετικά με την διακύβευση κάποιων από τα δικαιώματα των ανθρώπων. Το διδακτικό σχέδιο για την ημέρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων περιλάμβανε λοιπόν την αυτόκλητη δημιουργική πρακτική με τα βίντεο και τις φωτογραφίες του @asproulis14_offical. Ως έρευνα δράσης, επιδίωξα να ενσωματώσω τα ψηφιακά μέσα στην διδασκαλία του μαθήματος του εικαστικού εργαστηρίου. Δεδομένου ότι η διδασκαλία του εικαστικού εργαστηρίου είναι προσανατολισμένη προς τα παραδοσιακά καλλιτεχνικά μέσα και διαδικασίες (π.χ. σχέδιο, ζωγραφική), η επιλογή αυτή αποτέλεσε μια πρόκληση για την διδασκαλία του μαθήματος καθώς επίσης και την απόφασή μου, να εισάγω κάτι που κάποιος μαθητής/τρια κάνει ως παιχνίδι στον ελεύθερό του χρόνο.

Η επιλογή της ημέρας της διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θέμα της διδασκαλίας, αποτέλεσε μια πολύ σημαντική επιλογή γιατί τη σημερινή εποχή, η οποία στην χώρα μας καταδεικνύει την ανάγκη για δημιουργία ενός διαλόγου με τους μαθητές/τριές μας, για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι η προσφυγική και η οικονομική κρίση.

Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ένα βίντεο με τα λούτρινα αρκουδάκια τους παρόμοιο με τα βίντεο που είναι αναρτημένα στο λογαριασμό Instagram @asproulis14_offical όπου η φωνή κάθε παιδιού κάλυπτε την εικόνα με τα αρκουδάκια (εικόνες 2, 3). Τα αρκουδάκια με την φωνή των μαθητών/τριών περιέγραφαν τα άρθρα της διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μετέπειτα οι μαθητές/τριες εργάστηκαν πάνω/στην ιδέα να δημιουργήσουν ένα εφήμερο διαφορετικό μνημείο στο χώρο του σχολείου που θα είχε ως στόχο να εμπλέξει τους μαθητές/τριες σε ένα κριτικό διάλογο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι λοιπόν οι μαθητές/τριες δημιούργησαν αντίγραφα επιγραφών με παραστάσεις από τη Αρχαία Ελλάδα. Τελικά το μνημείο στήθηκε στον χώρο του σχολείου (εικόνα 4). Το τελικό αποτέλεσμα περιλάμβανε το βίντεο με τα αρκουδάκια καθώς επίσης και την κατασκευή – μνημείο. Η συνολική αισθητική εικόνα παρέπεμπε σε εικόνες παρακμής και καταστροφής. Αυτό το στοιχείο ήταν μια αυθόρμητη έκβαση του έργου και καθόλου προσχεδιασμένη. Παράλληλα στον ίδιο χώρο τοποθετήθηκε ένας πίνακας ανακοινώσεων σαν αυτούς τους βαρετούς πίνακες που υπάρχουν σε κάθε σχολείο αλλά ο σκοπός του στην εικαστική παρέμβαση ήταν εντελώς διαφορετικός. Ο πίνακας αποτέλεσε ένα χώρο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την δυνατότητα να αρθρώσουν το μήνυμά τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να το τοποθετήσουν εκεί. Ένα ακόμα βασικό στοιχείο της εικαστικής παρέμβασης ήταν μια φωτογραφία τραβηγμένη από ένα παιδί μέσα σε ένα κέντρο φιλοξενίας προσφύγων. Η

φωτογραφία παρουσίαζε το κατεστραμμένο κτήριο μετά από μια φωτιά και στο κέντρο του δωματίου πόζαρε το λούτρινο αρκουδάκι ενός παιδιού (εικόνα 5).

Η διδασκαλία της τέχνης και η Σύγχρονη Τέχνη

Η παραπάνω διδασκαλία αποτελεί ένα παράδειγμα εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μια εικαστική δημιουργία η οποία έχει τα χαρακτηριστικά έργων Σύγχρονης Τέχνης. Στο πλαίσιο της Σύγχρονης Τέχνης, οποιαδήποτε εικόνα μπορεί να αποτελέσει φορέα καλλιτεχνικού νοήματος με τον κατάλληλο χειρισμό του καλλιτέχνη έτσι ένα βίντεο με αρκουδάκια μπορεί να αποτελέσει φορέα καλλιτεχνικού νοήματος. Συγκεκριμένα όσο παράξενο και να φαίνεται εκ πρώτης όψης, η χρήση ενός βίντεο που παράγουν οι μαθητές/τριες για διασκέδαση, μπορεί να αποτελέσει φορέα καλλιτεχνικού νοήματος. Αυτό αποδεικνύεται καθημερινά από τις διάφορες αναζητήσεις των εικαστικών καλλιτεχνών. Για παράδειγμα ένα παρόμοιο βίντεο με πρωταγωνιστή ένα λούτρινο αρκουδάκι χρησιμοποιήθηκε από τον καλλιτέχνη Juan Antonio Olivares στη έκθεση που έγινε στις αρχές του 2018 στο Whitney Museum of American Art. Το θέμα του καλλιτέχνη ήταν η εξερεύνηση υπαρξιακών θεμάτων μέσα από μια αυτοβιογραφική προσέγγιση ενώ περιείχε ένα βίντεο κινουμένων σχεδίων όπου ένα λούτρινο αρκουδάκι αφηγείται μια ιστορία. Ο ίδιος εξηγεί ότι το λούτρινο αρκουδάκι αποτελεί ένα παγκόσμιο σύμβολο εν-συναίσθησης⁸.

Προεκτάσεις για την διδασκαλία της τέχνης

Η παραπάνω διδασκαλία η οποία ενσωματώνει μια αυτόκλητη βίντεο παραγωγή στο instagram των μαθητών/τριών, προτείνει ένα διαφορετικό χειρισμό του τι και του πως μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές/τριες ενός καλλιτεχνικού σχολείου το μάθημα του εικαστικού εργαστηρίου. Παρακάτω περιγράψω κάποιες προτάσεις και προεκτάσεις σχετικά με αυτό το θέμα.

1. Διδάσκοντας τέχνη με επίκεντρο τα κοινωνικά θέματα ή ζητήματα.
Μπορεί να γίνει σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση θεματικές ενότητες οι οποίες θα αναδεικνύουν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα που άπτονται και της ζωής των μαθητών/τριών αλλά και γενικότερα ολόκληρης της σύγχρονης κοινωνίας (π.χ. της ειρήνης, της φιλίας και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.). Αυτή η προϋπόθεση που θέτω συχνά αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη από τους διδάσκοντες κυρίως γιατί δεν επικεντρώνεται η διδασκαλία σε τεχνικές και διαδικασίες παραγωγής τέχνης οι οποίες είναι αμιγώς καλλιτεχνικές και εργαστηριακές. Αυτό γίνεται διότι οι διδάσκοντες έχουν την ανάγκη νομιμοποίησης των διδακτικών πρακτικών μέσα από το κύρος που δίνεται στην κοινωνία για την αριστοτεχνία και την μαστοριά. Αυτή όμως η προσέγγιση στερεί στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ουσία του έργου τέχνης που είναι να παράγει κάποιο νόημα. Αυτή η

επιφύλαξη των καλλιτεχνών - δασκάλων μπορεί να υπερκεραστεί όταν η καλλιτεχνική δημιουργία εμπλουτίζεται με νοήματα ενώ η παρεχόμενη γνώση επεκτείνεται και αφορά στο τρόπο που παράγεται το νόημα μέσα από την διακειμενικότητα που αναδεικνύουν οι σύγχρονες εικόνες. Οι οπτικές αναφορές σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να περιλαμβάνουν και τις καλλιτεχνικές παραγωγές από την ιστορία της τέχνης καθώς επίσης και τις ποικίλες εικόνες του οπτικού πολιτισμού.

2. Ενσωμάτωση των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών των μαθητών/τριών. Ένα σημαντικό ζήτημα που θέτει αυτή η παρουσίαση είναι η χρήση των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών στην διδασκαλία των εικαστικών. Παρατηρείται το φαινόμενο ότι η διδασκαλία του εικαστικού εργαστηρίου εμμένει σε μια πολύ περιορισμένη γκάμα τεχνικών και καλλιτεχνικών στυλ τα οποία πρέπει να εμπίπτουν κυρίως στην δυτική τέχνη και το μοντερνισμό. Είναι πολύ παράξενο το γεγονός ότι ενώ σχεδόν μισό αιώνα τώρα οι καλλιτέχνες ενσωματώνουν μορφές από το μαζικό πολιτισμό, η διδασκαλία της τέχνης θωρακίζεται σε μορφές και έννοιες καθαρά μορφοπλαστικές. Ταυτόχρονα εδώ και αρκετές δεκαετίες οι έρευνες στην καλλιτεχνική αγωγή έχουν στραφεί στις αυτόκλητες πρακτικές των παιδιών ως σημαντικό μέρος με το οποίο μπορεί να δομηθεί η μάθηση πάνω σε αυτό που το παιδί έχει μάθει μόνο του μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και λάθους. Ταυτόχρονα μια τέτοια επιλογή μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο για να επισημανθούν προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας όπως για παράδειγμα η χρήση των μέσων κοινωνικών δικτύων από τους νέους. Η χρήση για παράδειγμα ενός βίντεο με τις αυτόκλητες δημιουργικές πρακτικές των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της τέχνης, επισημαίνει την ιδέα ότι η καθημερινή μας εμπειρία με τις εικόνες, τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες διασκέδασης μπορεί να αποτελέσει έμπνευση και αφετηρία για ένα εικαστικό έργο.
3. Η διδασκαλία της τέχνης ως εμπειρία. Η εικαστική διδασκαλία στρέφεται ολοένα και περισσότερο σε μία μορφή κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης. Σε αυτό το πλαίσιο το επίκεντρο της μάθησης μετατίθεται από την παραγωγή του καλλιτεχνικού αντικειμένου στην παραγωγή των κατάλληλων συνθηκών ώστε να παραχθούν επιθυμητές αλληλοεπιδράσεις των συμμετεχόντων και να αναπτυχθεί ένας διάλογος που συχνά έχει σκοπό να διερευνηθούν κοινωνικά προβλήματα. Ο Donal O'Donoghue⁹ αναφέρεται σε μια πιθανή αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος στα εικαστικά όπου η διδακτική διαδικασία νοείται ως μιας μορφής εμπειρία και η παραγωγή καλλιτεχνικού αντικειμένου παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Το διδακτικό σχέδιο που περιέγραψα παραπάνω έχει δύο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η μορφή

της καλλιτεχνικής πρακτικής καθορίζεται από τις εικόνες που δημιουργούν οι μαθητές/τριες στον ελεύθερό τους χρόνο που σημαίνει ότι το διδακτικό περιεχόμενο διαμορφώνεται μέσα από μια ισότιμη συμβολή και συμμετοχική δράση των μαθητών/τριών. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι η εικαστική παρέμβαση στον χώρο του σχολείου ουσιαστικά λειτουργεί ως ένα περιβάλλον που μετατρέπει την συνηθισμένη αλληλοεπίδραση των μαθητών/τριών. Κατά την διάρκεια της εικαστικής παρέμβασης για τα ανθρώπινα δικαιώματα οι μαθητές/τριες συζήτησαν, διαφώνησαν και έδρασαν για ζητήματα που αφορούν την αδικία στην κοινωνία. Ως αποτέλεσμα παράχθηκε μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία από αυτή που συμβαίνει στην παραδοσιακή εικαστική τάξη όπου οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά στα έργα τους σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου ή ακούγοντας παθητικά το δάσκαλο στα άλλα μαθήματα. Αυτή η μαθησιακή εμπειρία ανάδειξε το ρόλο της τέχνης ως ακτιβιστική δράση ενώ η συλλογική συμβολή όλων το μαθητών/τριών στη μορφή και στο νόημα του έργου θυμίζει έργα κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης. Στα έργα κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης, όπως περιγράφει ο Helguera¹⁰ η κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη περιλαμβάνει δράση και συμμετοχή από το κοινό ενώ το καλλιτεχνικό αντικείμενο μπορεί να παίζει συμβολικό ρόλο και όχι το αποτέλεσμα της εικαστικής έρευνας του καλλιτέχνη στο εργαστήριο.

Συμπεράσματα

Στο άρθρο μου αυτό παρουσίασα ένα διδακτικό σχέδιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα που οργάνωσα το 2017 με την Α΄ τάξη του Καλλιτεχνικού γυμνασίου Θεσσαλονίκης στα πλαίσια του μαθήματος «εικαστικό εργαστήριο». Η χρήση του βίντεο και η εισαγωγή των αυτόκλητων δημιουργικών πρακτικών των μαθητών/τριών, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο σε αυτή την διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η ψυχαγωγική δραστηριότητα στο Instagram, μετατράπηκε σε ένα καλλιτεχνικό μέσο και μορφή έκφρασης, που δίνει νόημα στην επισήμανση κοινωνικών θεμάτων και προβληματισμών.

Μέσα από την διδασκαλία αυτής της ενότητας που παρουσίασα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, προτείνω κάποιες κατευθύνσεις για την εικαστική μάθηση των Καλλιτεχνικών σχολείων. Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των προτάσεων είναι ό,τι προκύπτει από την καλλιτεχνική σκέψη που δομείται σε ένα μεταμοντέρνο και σύγχρονο πλαίσιο παραγωγής τέχνης. Ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τον παιδαγωγικό ρόλο που παίζει η ευθυγράμμιση της διδασκαλίας με τις κουλτούρες των μαθητών. Αυτό φυσικά πρέπει να γίνει όχι επειδή θέλουμε απλά να επικροτήσουμε τους μαθητές για την μάθηση που έχουν καταφέρει στον ελεύθερο χρόνο τους αλλά για να μπορέσουν να επανεξετάσουν το νόημα και τις δυνατότητες αυτών των πρακτικών σε ένα

διαφορετικό πλαίσιο επίσημης διδασκαλίας όπου δίνει δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις κριτικές τους ικανότητες.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 K. Freedman, *Teaching Visual Culture*, Teachers College Columbia University, New York, 2003a· K. Freedman, «Recent Shift in US Art Education». *Issues in Art and Design Teaching*, Routledge Falmer, London, 2003b, σ.8-18· K. Freedman, P. Stuhr. «Curriculum change for the 21st century: Visual Culture in Art Education», *Handbook of research and policy in Art Education*, National Art Education Association, Reston, VA, 2004, σ.815-828· K. Tavin, «Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture», *Studies in art education* 44:3 (2003), σ. 197-213· K. Tavin, J. Tervo, «How Soon Is Now? Post-Conditions in Art Education», *Studies in Art Education* 59:4 (2018), σ. 282-296.
- 2 Tavin, Tervo, «How Soon Is Now?, ό.π.
- 3 P. Duncum, «Youth on YouTube as Smart Swarms», *Art Education* 67:2 (2014a), σ. 32-36· H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, A. J. Robison, *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, The MIT Press, Cambridge, 2009.
- 4 P. Duncum, «Creativity as conversation in the interactive audience culture of YouTube», *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art* 2:2 (2013), σ.115-125.
- 5 P. Duncum, «Making Movies-in-Minutes», *The International Journal of Arts Education* 12:1 (2014b), σ.25- 40.
- 6 K. Freedman, *Teaching Visual Culture*, ό.π.
- 7 R. Cary, *Critical Art Pedagogy: Foundation for Postmodern Art Education*, Routledge, New York, 1998,
- 8 J. Panetta, «Juan Antonio Olivares: There is no end». Retrieved from: <http://www.whitney.org/Essays/JuanAntonioOlivares>, (πρόσβαση 5/4/2018).
- 9 D. O'Donoghue, «The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently», *Studies in Art Education* 56:2 (2015), σ. 103-113.
- 10 P. Helguera, *Education for Socially Engaged Art*, Jorge Pinto Books, New York, 2011.

**ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΕΧΝΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Πρόεδρος:
Έλσα Λακίδου

Φανή Μυρωνάκη, Κλεοπάτρα Μουρσελά
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗΣ

1. Εισαγωγή: Η Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη

Η Επιστημονική Μονάδα «Τέχνες» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, υλοποίησε βιωματικό κύκλο επιμορφωτικών εργαστηρίων με τίτλο η «Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη». Η παρούσα εισήγηση αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διενεργήθηκε από τη Μονάδα «Τέχνες» κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του κύκλου εργαστηρίων και βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Βασικός στόχος οργάνωσης του κύκλου εργαστηρίων ήταν η ανάδυση δεδομένων, τάσεων και τρόπων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμα στοιχεία στη διαμόρφωση και στη σύνθεση μίας πρότασης ευρύτερης επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στα πεδία των Τεχνών, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα αναδύθηκαν χρήσιμα στοιχεία για τους τρόπους αξιοποίησης αντίστοιχων προσεγγίσεων τέχνης στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων από τους εκπαιδευτικούς, για τα γνωστικά αντικείμενα πιθανών επιμορφώσεων, καθώς και για τις συνθήκες και το πλαίσιο υλοποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων.¹ Παράλληλα, η υλοποίηση του συγκεκριμένου κύκλου αποτέλεσε αφετηρία ποικίλων προβληματισμών ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να συνυπάρχουν αυτά τα δύο πεδία ισομερώς, δηλαδή η Διδασκαλία και η Τέχνη ή αντίστοιχα το αισθητικό με το παιδαγωγικό πεδίο, χωρίς να υποτιμώνται τα άμεσα αισθητικά οφέλη, «στα οποία πρωτίστως αποβλέπει η αισθητική-καλλιτεχνική ενασχόληση των μαθητών, και οι αισθητικοί τομείς να αντιμετωπίζονται ως εποπτικό μέσο των υπόλοιπων μαθημάτων»² ή οι τέχνες να υποβιβάζονται σε δεκανίκι κάποιου άλλου γνωστικού αντικειμένου.³

Γενικότερα, επικρατεί η αντίληψη ότι οι τέχνες πρέπει να σχετίζονται με την εκπαιδευτική διεργασία, καθώς μπορούν να συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης.⁴ Είναι βέβαιο ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε και να αναπαραστήσουμε τα πάντα με έναν τρόπο, όπως είναι η γλώσσα. Η προσέγγιση του κόσμου μπορεί να γίνει από όλες τις αισθητηριακές οδούς, αναπτύσσοντας ποικίλες μορφές γραμματισμού.⁵ Ο μοναδικός και πολυσήμαντος τρόπος έκφρασης κάθε μορφής τέχνης έχει τη δυνατότητα να κινητοποιεί όλα τα αντιληπτικά κανάλια, να ενεργοποιεί τις αισθήσεις και να αποτρέπει από τη συνήθεια, τον μεγάλο εχθρό της καινοτομίας και της δημιουργίας.⁶

Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, κάθε μαθητής/τρια έχει πολλά να ωφεληθεί από την αισθητική πολλαπλότητα, καθώς η Τέχνη, ως μέσο αντίληψης, προκαλεί πλούτο γνωστικών βιωμάτων και εμπειριών, από τον οποίο προκύπτει η κατάκτηση των εννοιών.⁷ Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου δεν πρέπει να εννοούνται ως ενότητες εξειδίκευσης, αλλά ως εννοιολογικές ενότητες, κατάλληλες να προσφέρουν εργαλεία ή δυνατότητες «συμπεριφοράς» στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου να καλλιεργηθούν, να αναλύσουν και να εξετάσουν αυτό που κάνουν.⁸ Ήδη η «εξέλιξη και η συστηματοποίηση των διαθεματικών αισθητικών δραστηριοτήτων οδηγούν στην ιδέα της «αισθητικοποίησης» κάθε μορφής διδασκαλίας, δηλαδή στη διδακτική αξιοποίηση της αισθητικής οπτικής κάθε μορφής γνώσης».⁹ Όμοια με τη δυνατότητα της διδακτικής αξιοποίησης της αισθητικής οπτικής κάθε μορφής γνώσης και η απόκτηση μιας «αισθητικής συμπεριφοράς» από τους/τις μαθητές/τριες, αποτελώντας πρωτίστως μία μορφή γνωστικής σχέσης με τον κόσμο, μπορεί να μεταφερθεί και στα άλλα σχολικά μαθήματα (π.χ. στα μαθηματικά, στα γαλλικά, στην ποίηση κ.λπ.) και όχι μόνο στα καλλιτεχνικά, επιτρέποντάς τους να αντλήσουν αισθητική απόλαυση και ευχαρίστηση και από αυτά τα μαθήματα και κάνοντας τη συνάντησή τους με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα να ποικίλλει όσο το δυνατόν περισσότερο.¹⁰

2. Τα εργαστήρια του κύκλου

Με δεδομένο ότι δεν έχει το ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος παιδαγωγικό χαρακτήρα, αλλά η σχέση με το αντικείμενο, ιδιαίτερη σημασία έχει για τον εκπαιδευτικό «να βρει μαθησιακές-διδακτικές συνθήκες που να έχουν νόημα για τον μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί και αυτός με τη σειρά του να έχει, σε σχέση με τις δραστηριότητές του, ιδιαίτερες προθέσεις και ενδιαφέροντα».¹¹ Άλλωστε στη σύγχρονη εκπαίδευση το προβάδισμα δεν δίνεται πια αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στην ενεργητική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου και στην παράλληλη καλλιέργεια των νοητικών, ψυχικών, σωματικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού.¹² Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορεί να επιτυγχάνει την ενεργό/βιωματική μέθεξη των μαθητών/τριών του θα πρέπει να λειτουργεί ως «δημιουργός του διδακτικού του σχεδίου» και όχι ως εκτελεστής σχεδίων άλλων, ώστε να μπορεί να το προσαρμόζει στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή/τριας και στα νέα δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μπορεί να εντάσσει στο σχεδιασμό του νέες εκπαιδευτικές μεθόδους σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, να σκέφτεται και να ενεργεί με γνώμονα τις σχέσεις και την καλλιέργεια ασφαλούς συγκινησιακού και ομαδικού συνεργατικού πνεύματος στην τάξη του, να αξιοποιεί τις τέχνες, τις ΤΠΕ κ.ά.¹³

Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική και χωρίς να υποτιμάται σε καμία περίπτωση η ανάγκη κατάκτησης από τους/τις μαθητές/τριες του βασικού

λεξιλογίου της κάθε Τέχνης, μέσα από τα αντίστοιχα ξεχωριστά μαθήματα,¹⁴ η Μονάδα «Τέχνες» διοργάνωσε τον βιωματικό κύκλο επιμορφωτικών εργαστηρίων με τίτλο η «Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη», με κύριο στόχο την ανάδειξη πρακτικών εισαγωγής και αξιοποίησης της τέχνης στο σχολείο, όχι πια ως διδακτέας ύλης, αλλά ως μέσου για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση των μαθητών/τριών.¹⁵

Τα εργαστήρια του κύκλου διήρκησαν από τον Οκτώβριο του 2017 έως και τον Μάρτιο του 2018 και ήταν αυτοτελή με εναλλασσόμενες θεματικές (μία θεματική για κάθε μήνα). Ειδικότερα, οι θεματικές και οι τίτλοι των εργαστηρίων που διεξήχθησαν ήταν οι εξής: 1. «Προσεγγίζοντας το Θεατρικό Παιχνίδι» (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 2. «STEAM-Μαθηματική Μοντελοποίηση» (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-2 κύκλοι) 3. «Η Αταξία του Παιχνιδιού μέσα στην Τάξη» (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 4. «Αποτελεσματική Ομιλία μπροστά σε Κοινό» (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) 5. «Ο Παίκτης της Στιγμής» (Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) 6. «Ψηφιακό Animation» (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Κάθε εργαστήριο υλοποιήθηκε από διαφορετικό επιμορφωτή/τρια αμισθί, ενώ παράλληλα η παρακολούθησή τους για τους εκπαιδευτικούς ήταν δωρεάν και κάθε φορά η ομάδα των επιμορφούμενων διαφοροποιούνταν. Ο κύκλος είχε συνολική διάρκεια πενήντα τέσσερις (54) ώρες και η έκταση του κάθε εργαστηρίου κυμαινόταν από δύο (2) έως τέσσερις (4) συναντήσεις δίωρες, τριώρες ή και τετράωρες.

3. Το ερωτηματολόγιο

Από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συμπληρώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να είναι εύκολη η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η ταξινόμησή τους. Κυρίως χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε να μην απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και χρόνος από τους ερωτώμενους να απαντούν, ενώ σε κάποια σημεία για τη συλλογή πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν και προκατασκευασμένες ερωτήσεις.¹⁶ Στις κλίμακες κατατάξεως χρησιμοποιήθηκαν πέντε κατηγορίες αυξανόμενης έντασης, ώστε να είναι λειτουργικά απλές και να διευκολύνονται οι ερωτώμενοι.¹⁷ Ως προς τη δομή του το ερωτηματολόγιο, ακολουθεί μία λογική σειρά, προκειμένου να δημιουργεί λιγότερα προβλήματα στη συμπλήρωσή του,¹⁸ γι' αυτό είναι οργανωμένο σε δύο μεγάλες ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά την Πρόσληψη του Εργαστηρίου και η δεύτερη την Εφαρμογή στη Σχολική Τάξη.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

-Στα εργαστήρια συμμετείχαν εκατόν ενενήντα (190) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: εκατό εξήντα μία (161→84,7%) γυναίκες και είκοσι εννέα (29→15,2%) άνδρες

-Ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν εκατόν πενήντα οκτώ (158) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 83, 1% από αυτούς που συμμετείχαν.

Όσον αφορά την 1^η Ενότητα του ερωτηματολογίου, δηλαδή την ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ αποτυπώθηκαν τα εξής:

Ερώτηση 1 Η προσέγγιση του εργαστηρίου πιστεύετε ότι μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη;	
Καθόλου	0%
Λίγο	6,6 %
Αρκετά	28,4%
Πολύ	33,5 %
Πάρα πολύ	32,2%

Ερώτηση 2 Οι προτεινόμενες τεχνικές επέδρασαν στις υπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις σας απέναντι στην αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας;	
Καθόλου	0,6 %
Λίγο	6,3 %
Αρκετά	20,8 %
Πολύ	41,7%
Πάρα πολύ	30,3%

Ερώτηση 3 Σε ποιο βαθμό τα εργαστήρια ήταν:			
<u>Κλίμακα</u>	Βιωματικά	Διαδραστικά	Ακαδημαϊκά/Θεωρητικά
Καθόλου	0%	0%	8,8%
Λίγο	1,8%	4,4%	34,1%
Αρκετά	12,6%	15,8%	31%
Πολύ	28,4%	28,4%	17%
Πάρα πολύ	56,9%	51,2%	8,8%

Ερώτηση 3 Σε ποιο βαθμό τα εργαστήρια ήταν:			
<u>Κλίμακα</u>	Ενδιαφέροντα	Ευχάριστα	Επαρκή στον χρόνο υλοποίησης
Καθόλου	0%	0%	0%
Λίγο	1,2%	1,2%	16,4%
Αρκετά	8,8%	9,4%	36,7%
Πολύ	29,7%	27,2%	29,7%
Πάρα πολύ	60,1%	62%	17%

Όσον αφορά τη 2^η Ενότητα του ερωτηματολογίου, δηλαδή την ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ των διδασκόμενων τεχνικών αποτυπώθηκαν τα εξής:

Ερώτηση 4 α) Έχετε ήδη εφαρμόσει αντίστοιχες προσεγγίσεις που εμπλέκουν τις τέχνες στη διδακτική πράξη;	
ΝΑΙ 69,6%	ΟΧΙ 30,3%
β) Εάν ΝΑΙ με ποιο τρόπο; (Σημειώστε V σ' έναν ή περισσότερους τρόπους από τους παρακάτω)	
Τρόποι εφαρμογής προσεγγίσεων εμπλοκής των τεχνών στη διδακτική πράξη	
Με την εκπόνηση πρωτότυπων εκπαιδευτικών σεναρίων;	50,9%
Με ήδη υπάρχον υλικό στα σχολικά εγχειρίδια;	32,7%
Με ήδη υπάρχον υλικό στο διαδίκτυο ή αλλού;	51,8%
Αυθόρμητα/Αυτοσχεδιάζοντας	85,4%
Σε συνεργασία με άλλη ειδικότητα	31,8%

Ερώτηση 5 Θα σας ενδιέφερε να συμμετέχετε και σε επόμενα βιωματικά εργαστήρια διερευνώντας παρόμοιες προσεγγίσεις μέσα από την τέχνη;	
ΝΑΙ 100%	ΟΧΙ 0%

Ερώτηση 6

Προτείνετε άλλες θεματικές Βιωματικών Εργαστηρίων που θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε:

Το 58,2 % των εκπαιδευτικών που συμμετείχε πρότεινε τις παρακάτω θεματικές Βιωματικών Εργαστηρίων:

Κατηγορία Εργαστηρίων	Προτιμήσεις που δηλώθηκαν:
Εργαστήρια για Θέατρο	Θεατρική Αγωγή Δημιουργία και λειτουργία ομάδας μέσα από τη δυναμική του Θέατρου Εργαστήριο για το Κουκλοθέατρο και το Θέατρο Σκιών Τεχνικές Θεάτρου στην Εκπαίδευση [Δραματοποίηση, Θεατρικό Παιχνίδι -Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός, Παντομίμα, Performance, Εκπαιδευτικό Δράμα] Εργαστήριο Δραματοθεραπείας Οργάνωση Πολιτιστικών Εκδηλώσεων και Θεατρικής Παράστασης Εργαστήριο για τη Φωνή και την Αποτελεσματική Ομιλία μπροστά σε Κοινό Εργαστήριο για τη Σκηνοθεσία Εργαστήριο για Παραμυθιακή Αφήγηση Εργαστήριο για την υποκριτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού Εργαστήριο για τη δημιουργία μακέτας στην τάξη Εργαστήριο για τη δημιουργία Σχολικών Θεατρικών Ομάδων Το Θέατρο ως εργαλείο διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων
Εργαστήρια για Μουσική	Δημιουργία πρωτότυπης μουσικής για το Θέατρο, τον Κινηματο-γράφο και το Θέατρο Εργαστήριο Μουσικοθεραπείας Εργαστήριο για Μουσικονητικά Παιχνίδια

Εργαστήρια για Οπτικοακουστική Έκφραση	<p>Εργαστήριο για τον Κινηματογράφο στην εκπαίδευση Εργαστήριο για το ψηφιακό animation με έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας στην επεξεργασία και δημιουργία animation Ψηφιακή αφήγηση Ραδιόφωνο και Εκπαίδευση Το έργο τέχνης στην ψηφιακή εποχή</p>
Εργαστήρια για Λογοτεχνία	<p>Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στην τάξη Εργαστήριο για τη φιλιαναγνωσία και τρόπους καλλιέργειάς της Εργαστήριο για τη βιωματικότητα στη Λογοτεχνία και στην Ποίηση Εργαστήριο για την Παιδική Λογοτεχνία και το Παιδικό Βιβλίο</p>
Εργαστήρια για Εικαστικά	<p>Εικαστικά Εργαστήρια Συμβουλευτική μέσω της Τέχνης (Αφήγηση-Ζωγραφική) Εργαστήριο για κατασκευές μέσα στην τάξη Art Therapy Ιστορία της Τέχνης</p>
Εργαστήρια για Χορό-Κίνηση	<p>Χοροθέατρο Εργαστήριο χορού Εργαστήριο Κινησιολογίας Εργαστήριο Χοροθεραπείας</p>
Εργαστήρια γενικά για την Τέχνη	<p>Εργαστήριο για την τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης Το Παιχνίδι ως εργαλείο Μάθησης μέσα από διάφορες μορφές τέχνης</p>

<p>Εργαστήρια με άλλο περιεχόμενο</p>	<p>Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη Εργαστήριο Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής Πρακτικές ψυχικής ενδυνάμωσης, αυτοβελτίωσης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Βιωματικό εργαστήριο για τα Μαθηματικά Εργαστήριο για διαθεματικά Project με συνεργασία πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων Εργαστήριο Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση Εργαστήριο Ρομποτικής Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών Εργαστήριο με θεματική το Περιβάλλον Εργαστήριο για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των μαθητών και διαχείρισης θυμού Εργαστήριο για διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στην τάξη για την ένταξη μαθητών με προσφυγικό μεταναστευτικό background Εργαστήριο για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων Εργαστήριο για τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού Εργαστήριο Αγωγής Υγείας</p>
--	--

5. Ερμηνεία αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ερμηνεία των παραπάνω απαντήσεων έχει ευρύτερη σημασία για τη διερεύνηση των πιθανών συνδέσεων¹⁹ τόσο με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να συνυπάρχει ισομερώς η Διδασκαλία με την Τέχνη.

Ειδικότερα, όσον αφορά την 1^η Ενότητα την ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι προσεγγίσεις τέχνης που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς να είναι εφαρμόσιμες στη σχολική αίθουσα και συμβατές με τον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με τα οποία μπορούν να συνδεθούν. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε ήδη, η «αισθητική αγωγή δεν προορίζεται μόνο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, αλλά εννοείται ως μία διαγώνια δραστηριότητα. Η ικανότητα για μία αισθητική θεώρηση του

κόσμου μπορεί να γίνει πράξη στις πλαστικές τέχνες, αλλά και στην ιστορία, στα μαθηματικά, στα φιλολογικά μαθήματα, κ.λπ.». ²⁰ Επίσης, οι προτεινόμενες τεχνικές θα πρέπει να μπορούν να επιδράσουν στις προϋπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς μόνο τότε το αισθητικό πεδίο μπορεί να εκτιμηθεί και να αξιοποιηθεί ως μία μοναδική ευκαιρία σύμπραξης των γνωστικών και των συναισθηματικών λειτουργιών. Ως εκ τούτου, θα πρέπει «η διεύρυνση της Αισθητικής Αγωγής, που προκύπτει από τη σύγκλιση των φαινομενικά αντιθετικών γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων της προσωπικότητας, να μην καταλήξει στην αμφισβήτηση της παιδαγωγικής της οντότητας, αλλά από μια νέα αφετηρία, να συμβάλει στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωσή της». ²¹ Για να μπορέσει να συμβεί αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να εντοπίζει όχι μόνο εκείνο που έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα για το παιδί στα πλαίσια αυτής της συνάντησης, αλλά και να είναι εξοικειωμένος με τρόπους σκέψης για την τέχνη έξω από το πεδίο των προσωπικών του προτιμήσεων και εμπειριών. ²² Γι' αυτό, μία προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση τέχνης θα πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη θεωρητική πλαισίωση και να διδαχτεί σε επαρκή χρόνο, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα καταρτισμένος για ο,τιδήποτε παρουσιάζει ως έννοια ή γεγονός. ²³ Μία ακόμη σημαντική συνθήκη στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση προσεγγίσεων - δραστηριοτήτων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί το πλαίσιο εφαρμογής τους. Η δυνατότητα ανάληψης ενεργητικού ρόλου κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αισθητικής ευαισθητοποίησης από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αποτελεί κινητήρια δύναμη στην προσπάθεια προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου. Κατά την παιδαγωγική ερμηνεία της διαπίστωσης αυτής γίνεται φανερό ότι και το δομικό υλικό των προτεινόμενων διδακτικών προσεγγίσεων θα πρέπει να αποτελείται από ερεθίσματα, τα οποία δημιουργούνται ή γίνονται δεκτά με ενεργητικό τρόπο από τους συμμετέχοντες. Παράλληλα, οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να υλοποιούνται μ' έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο και να μην αποτελούν ένα ακόμη καθήκον για το μαθητή. ²⁴

Όσον αφορά τη 2^η Ενότητα, αυτή της ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ των διδασκόμενων τεχνικών, αποτελεί ιδιαίτερα ευοίωνα ένδειξη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα εργαστήρια έχει ήδη εφαρμόσει στην τάξη αντίστοιχες προσεγγίσεις που εμπλέκουν τις τέχνες στη διδασκαλία. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος εισαγωγής και ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων τεχνικών, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το έκανε αυθόρμητα/αυτοσχεδιάζοντας, ενώ το μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνει ως τρόπο εισαγωγής η συνεργασία με άλλη ειδικότητα. Μία πιθανή ερμηνεία για τις συγκεκριμένες απαντήσεις μπορεί ν' αποτελεί το

γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός «αισθάνεται ανασφαλής και ανεπαρκής να καθοδηγήσει και να ελέγξει την αισθητική δράση με σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Έτσι, καταλήγει, στην καλύτερη περίπτωση, να αφήνει τις αισθητικές διαδικασίες να εξελίσσονται αυτόματα, ενώ δεν αποκλείεται και η ανασταλτική συμπεριφορά του απέναντι στην αισθητική δραστηριοποίηση των μαθητών του, είτε ασυνείδητα είτε επειδή αυτή θεωρείται ανατρεπτικός παράγοντας».²⁵ Ωστόσο η κατάσταση θα μπορούσε να εξελιχθεί τελείως διαφορετικά στην περίπτωση της συνεργασίας με άλλη ειδικότητα τέχνης, όπου το αισθητικό πεδίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως μοναδική ευκαιρία σύμπραξης των γνωστικών και των συναισθηματικών λειτουργιών. Γι' αυτό και ο συγκεκριμένος τρόπος εισαγωγής και ενσωμάτωσης των προσεγγίσεων τέχνης στη διδασκαλία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, όσο και εάν δυσκολεύει τους παιδαγωγούς.²⁶ Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ως προς τη συμμετοχή τους σε μελλοντικά βιωματικά εργαστήρια διερεύνησης παρόμοιων προσεγγίσεων μέσα από την τέχνη. Το ενδιαφέρον αυτό των εκπαιδευτικών αποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό ότι οι ίδιοι θεωρούν τις προτεινόμενες προσεγγίσεις χρήσιμα εργαλεία για το έργο τους και αισθάνονται την ανάγκη εμπλουτισμού της διδασκαλίας τους με διαφορετικές πρακτικές. Τέλος, από το πλήθος των θεματικών που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για επόμενα βιωματικά εργαστήρια φαίνεται ότι πιστεύουν πως οι διδακτικές προσεγγίσεις μέσω της τέχνης αποτελούν πραγματικά πεδία εναλλακτικής έκφρασης και επικοινωνίας γι' αυτούς και τους μαθητές τους, ενώ σε μεγάλο βαθμό οι προτάσεις τους αυτές συνδέονται με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ίδιοι αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι ότι ανάμεσα στο πλήθος των προτάσεων που έγιναν για εργαστήρια με θεατρικές, εικαστικές, ηχητικές, οπτικοακουστικές και άλλες προσεγγίσεις ένα μεγάλο ποσοστό συγκεντρώνουν εργαστήρια που αφορούν τις τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη, θέματα ειδικής αγωγής, πρακτικές ψυχικής ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών κ.λπ.

6. Αντί Επιλόγου: Η Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η καλλιτεχνική αγωγή δεν πρέπει αποκλειστικά να εννοείται ως το άθροισμα των καλλιτεχνικών μαθημάτων, αλλά ως μία ευρύτερη σκοπιμότητα, αυτή της καλλιέργειας. Ως μορφή αγωγής υπάρχει όταν οι μαθητές/τριες μαθαίνουν από την τέχνη, προσχωρούν συνειδητά σε μία καλλιτεχνική κουλτούρα, έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν για τον εαυτό τους, να επιλύουν προβλήματα, να θέτουν ερωτήματα και γενικότερα μέσω της μάθησης αυτής να προάγεται ο στοχασμός τους. Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, η καλλιτεχνική αγωγή δεν

αφορά μόνο τα καλλιτεχνικά, αλλά και τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα, τα οποία επίσης αποτελούν έναν τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες να θέτουν συγκεκριμένα ερωτήματα και να προσεγγίζουν τον κόσμο με αυτά. Είναι βέβαιο ότι εξαιτίας της φύσης της, η τέχνη μπορεί να προσφέρει δυνατότητες για ενημέρωση και εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας άλλων γνωστικών αντικειμένων. Τα μαθηματικά, η ιστορία, η γλώσσα και άλλα μαθήματα μπορούν με κατάλληλο σχεδιασμό να χρησιμοποιήσουν στη διαδικασία της μάθησης στοιχεία του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών τεχνών κ.λπ. Μία τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει την Τέχνη και γενικότερα την αισθητική δράση ως τρόπο κατανόησης και ως φίλτρο μάθησης για κάθε γνώση που τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο. Αποτελώντας ένα ενοποιητικό πεδίο της ανθρώπινης προσωπικότητας, κρίνεται απαραίτητο, οι διάφορες αισθητικές προσεγγίσεις και δράσεις, να αξιοποιηθούν στο σχολείο όχι μόνο στο πλαίσιο των αυτόνομων καλλιτεχνικών μαθημάτων (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική) ή σποραδικά ως μέσο συμπληρώματος και εξισορρόπησης των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ως τρόπος προσέγγισης της διδασκόμενης γνώσης.

Προκειμένου, να υπάρχει αυτός ο νέος προσανατολισμός και η εξέλιξη της Αισθητικής Αγωγής τόσο οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων όσο και οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων και κλάδων καλούνται να αντιμετωπίσουν την Αισθητική Αγωγή με διαφορετικό πνεύμα. Αυτό σημαίνει ότι στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου πέρα από τα αισθητικά μαθήματα που εφαρμόζονται από τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να υπάρχει και διοχέτευση αισθητικών δραστηριοτήτων και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα που θα εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς όλων των γνωστικών αντικειμένων μέσα στη διδακτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στα πεδία των τεχνών. Επισημαίνεται ότι η ύπαρξη των ξεχωριστών καλλιτεχνικών μαθημάτων και η διδασκαλία τους από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς τέχνης είναι κομβικής σημασίας, καθώς μέσα από το πλαίσιο τους δίνονται τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της κάθε τέχνης. Επομένως, με κανέναν τρόπο δεν πρέπει η διοχέτευση αυτή των αισθητικών δραστηριοτήτων σε όλο το σχολικό πρόγραμμα να υπονομεύει την αυτονομία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Σε κάθε περίπτωση, είναι βέβαιο ότι πρέπει ν' ανοιχτεί ένας διάλογος ανάμεσα στην εκπαίδευση, στην τέχνη και στον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης στη ζωή των παιδιών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κ. Μιχαλοπούλου, *Κλίμακες Μετρήσεως Στάσεων*, Οδυσσεάς, Αθήνα, ³2002 (¹1992).
2. Μ. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ.32.
3. Π. Κανελλόπουλος, Ν. Τσαφταρίδης, «Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην Τέχνη: Εισαγωγή», Π. Κανελλόπουλος, Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην Τέχνη*, Νήσος, Αθήνα, 2010, σ.11-25.
4. Γ. Μέγα, «Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία», *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ.21-67.
5. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Κάθε μέρα πρεμιέρα, ό.π.
6. Α. Λενακάκης, «Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο 6-7* (Σεπτέμβριος 2013).
<http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue6/08%20%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%91%CE%9A%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3.pdf> (Πρόσβαση 30.07.2018).
7. E. Eisner, «What the Arts Taught Me about Education», G. Willis & W. Schubert (επιμ.), *Reflections from the heart of educational inquiry: understanding curriculum and teaching through the art*, State University of New York Press, Albany, 1991, σ. 34-48.
8. Ι. Αρντουέν, *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο*, μτφ. Μ. Καρρά, Νεφέλη, Αθήνα, 2000
9. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, *Κάθε μέρα πρεμιέρα*, σ. 22.
10. Αρντουέν, *Η Καλλιτεχνική Αγωγή*, ό.π.
11. ό.π., σ.95.
12. Α. Παρούση, «Μιλώντας για το κουκλοθέατρο», Κανελλόπουλος, Τσαφταρίδης (επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση*, σ. 91-98.
13. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ», Πράξη: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Α' φάση, Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-MIS 298330, MIS 298347, MIS 298349», Αθήνα, 2011.
14. Λενακάκης, «Η Θεατροπαιδαγωγική», ό.π.
15. Παρούση, «Μιλώντας για το κουκλοθέατρο», ό.π.
16. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Gutenberg, Αθήνα, 72005 (1996).
17. Μιχαλοπούλου, *Κλίμακες Μετρήσεως Στάσεων*, ό.π.
18. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, ό.π.
19. ό.π.
20. Αρντουέν, *Η Καλλιτεχνική Αγωγή*, σ. 59.
21. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, *Κάθε μέρα πρεμιέρα*, σ. 53-54.
22. L. H. Charman, *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου, Νεφέλη, Αθήνα, 1993.
23. ό.π.
24. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, *Κάθε μέρα πρεμιέρα*, ό.π.
25. ό.π., σ. 53.
26. ό.π.

Αντώνιος Κυρμπάτσος

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εισήγηση μελετά από τη σκοπιά της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας τη μεταβολή της σχολικής κουλτούρας σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τοποθετήθηκε εκπαιδευτικός Μουσικής σε θέση διευθυντή. Η έρευνα στο συγκεκριμένο σχολείο ως μελέτη περίπτωσης εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα «Σχολική Ηγεσία και Μουσική στην Εκπαίδευση: Μια εθνογραφία όψεων της μουσικής κουλτούρας σχολικών μονάδων με διευθυντές εκπαιδευτικούς Μουσικής». Η κατεξοχήν μέθοδος επιτόπιας έρευνας που ακολουθώ ως ανθρωπολόγος της εκπαίδευσης στο σχολείο αυτό είναι η συμμετοχική παρατήρηση, με την επισήμανση ότι ο αναπόφευκτος λόγος για τον οποίο βρίσκομαι σε αυτό δεν είναι η ιδιότητα του ανθρωπολόγου αλλά αυτή του διευθυντή. Αυτό σημαίνει από τη μια ότι μπορώ να εξασφαλίσω άνετα αφθονία υλικού αλλά στον αντίποδα οφείλω να αντιμετωπίσω επιτυχώς τους επιστημονικούς κινδύνους και τις ανθρωπολογικές παγίδες που αυτονόητα υφίστανται σε ένα τέτοιο εγχείρημα.

Η ανθρωπολογική οπτική της έρευνας λαμβάνει ασφαλώς υπόψη της τα βιβλιογραφικά δεδομένα γύρω από την ηγεσία στην εκπαίδευση,¹ τη διοίκηση,² και την παιδαγωγική προσέγγιση των τεχνών, εστιάζει ωστόσο στις θεματικές ενότητες σχολική ηγεσία και τέχνες στην εκπαίδευση μέσα από διαφορετικά φίλτρα και θεωρητικά ερμηνευτικά σχήματα. Τα κυρίαρχα ερμηνευτικά σχήματα που αξιοποιούνται στην παρούσα εισήγηση είναι δύο: η καινοφανής «θεωρία του επεκτεινόμενου πυλώνα», και η έχουσα πλούσια βιβλιογραφική υποστήριξη «θεωρία της επιτέλεσης».³ Και είναι ακριβώς αυτά τα ερμηνευτικά σχήματα που περιγράφουν με ενάργεια τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας εντός της οποίας επιδιώκεται οι τέχνες όχι μόνο να υπάρχουν, να συμπορεύονται και να συνδιαλέγονται αλλά και να συνεκδηλώνονται επιτελεστικά. Αντιστικτικά προς αυτές τις δύο παρουσιάζονται στοιχεία μιας προσέγγισης δομολειτουργικής,⁴ που εξηγούν και περιγράφουν την οριοθέτηση και πλαισίωση τόσο της διοικητικής ιεραρχίας όσο και της αξιοποίησης των τεχνών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά, η προσπάθεια περιγραφής της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί και μια απόπειρα ανάδειξης των εγγενών προδιαγραφών δυναμικότητας ενός στατικού στη δόμησή του συστήματος.

Από όλες τις έννοιες που βρίσκονται στον τίτλο της εργασίας αυτής η απολύτως απαραίτητη να οριστεί αρχικά είναι αυτή της κουλτούρας, και μάλιστα της σχολικής κουλτούρας. Σχολική κουλτούρα είναι «οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται». ⁵ Ενυπάρχουν σ' αυτήν δύο διαστάσεις, μία εξωτερική και μία εσωτερική. Στη διαμόρφωση μάλιστα της δεύτερης κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής. Με βάση τα παραπάνω, οι μεταβολές στα πρόσωπα που στελεχώνουν μια σχολική μονάδα προκαλούν και μεταβολή της κουλτούρας αυτής της ομάδας στον βαθμό που λειτουργούν ως φορείς άλλων στάσεων, απόψεων, αξιών και συμπεριφορών. Και ασφαλώς η τοποθέτηση ως διευθυντή ενός εκπαιδευτικού Μουσικής στη θέση ενός δασκάλου κάνει το ενδεχόμενο μιας τέτοιας μεταβολής πολύ περισσότερο αναμενόμενο, καθώς «στη διαδικασία του μετασχηματισμού της κουλτούρας, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι κουλτούρες αλλάζουν με τρόπους που σχετίζονται με την έλευση νέων σχέσεων, την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν ήδη και την επιρροή του διευθυντή του σχολείου». ⁶

Η θεωρία του «επεκτεινόμενου πυλώνα» μελετά και ερμηνεύει μια τέτοιου τύπου μεταβολή της σχολικής κουλτούρας. Αυτή η θεωρία περιγράφεται αναλυτικά στη διατριβή που εκπονώ και παρουσιάζεται δημόσια για πρώτη φορά σε αυτό το συνέδριο. Εάν θεωρήσουμε τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας ως μια δυναμική διεργασία ανάπτυξης ή οικοδόμησης στάσεων, αντιλήψεων, σχέσεων, συμπεριφορών που εκδηλώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου, είναι λογικό να ισχυριστεί κανείς ότι χρειάζονται κάποια θεμέλια ή κάποιες βάσεις πάνω στις οποίες συντελείται αυτή η οικοδόμηση. Ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα μάλιστα ένας εκπαιδευτικός καλλιτεχνικής ειδικότητας, έχει γνωρίσει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας τη διαμορφωτική δύναμη της τέχνης του και έχει βιώσει την ισχυρή επίδρασή της πολυεπίπεδα: στον ψυχισμό των μαθητών, στις στάσεις και τις αντιλήψεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, στις προσδοκίες των γονέων. Εάν μάλιστα είχε την τύχη να βρεθεί επί χρόνια σε μεγάλο σχολείο συνεργαζόμενος με υποστηρικτικούς και φιλότεχνους διευθυντές και συνεργάσιμους δασκάλους έχει μάθει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να τολμά καινοτομίες. Ταυτόχρονα, η βασανιστική σε κάποιον βαθμό περιοδολόγηση σε περισσότερα του ενός σχολεία επί χρόνια του προσφέρει ως αντάλλαγμα τη γνωριμία με πολλές και διαφορετικές σχολικές κουλτούρες. Όλο αυτό το υπόβαθρο, που δεν είναι μόνο υπόβαθρο διδασκαλίας αλλά και υπόβαθρο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, υπόβαθρο οργάνωσης και υλοποίησης καλλιτεχνικών σχολικών επιτελέσεων, υπόβαθρο διαμόρφωσης ηγετικών χαρακτηριστικών που δεν βασίζονται στην κατοχή θεσμικής εξουσίας αλλά στην ακαταμάχητη δύναμη

και τη γοητεία αυτής της ίδιας της τέχνης του, λειτουργεί ως ένας ασφαλής και ακλόνητος πυλώνας πάνω στον οποίο στηρίζει την προσωπική του συμβολή στη διαμόρφωση μιας νέας σχολικής κουλτούρας τη στιγμή της μετάβασης από τα διάφορα γραφεία διδασκόντων στο ένα και μοναδικό γραφείο διευθυντή. Ένας πυλώνας που στην πορεία του χρόνου επεκτείνεται μέχρι να φτάσει στο μέγεθος εκείνο που αποκαθιστά μια νέα ισορροπία, όπου μια συνιστώσα της σχολικής κουλτούρας πρωτύτερα ανύπαρκτη ή αβέβαια καθίσταται δεδομένη και ακμαία.

Ένα ακόμη βασικό ερμηνευτικό εργαλείο, πέρα από τη «θεωρία του επεκτεινόμενου πυλώνα», αποτελεί η «θεωρία της επιτέλεσης». Βασική παραδοχή αυτής της θεωρίας είναι η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσα στις κοινωνικές τους συναναστροφές καθορίζονται από συγκεκριμένους ρόλους τους οποίους επιτελούν. Αλλά και αντίστροφα οι επιτελέσεις, ιδίως μάλιστα οι καλλιτεχνικές, αντανakλούν την ιδιαίτερη κουλτούρα μιας κοινότητας ή σε μεγάλη κλίμακα ακόμη και μιας ολόκληρης χώρας, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στις τελετές έναρξης και λήξης μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων. Έτσι λοιπόν η περιγραφή της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών διαρθρώνεται μέσα από μια σειρά επιτελέσεων. Και ασφαλώς αυτή η περιγραφή δεν αποτυπώνει μόνο τη στιγμή της επιτέλεσης αλλά ενδοσκοπεί και στην προετοιμασία της, καθώς σε αυτό το διάστημα αναπλάθεται και διαρθρώνεται ενδοσχολικά ό,τι αργότερα εκδηλώνεται και εξωτερικεύεται δημόσια σε μικρότερη ή μεγαλύτερη κλίμακα.

Ανέκαθεν οι αποκαλούμενες στην καθομιλουμένη σχολικές εκδηλώσεις συνιστούν ένα πεδίο άτυπης αναδιευθέτησης του ωρολογίου προγράμματος. Κάθε σχολείο, σε κάθε περίπτωση επιλύει με τον δικό του τρόπο έναν δυσεπίλυτο γρίφο. Η προσπάθεια να περιγραφεί η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα, κατά την περίοδο προετοιμασίας τέτοιων εκδηλώσεων, είναι ουσιαστικά μια εξιστόρηση επιλογών, σύμφωνα με τις οποίες κάτι αποτυπωμένο επίσημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα θυσιάζεται για χάρη μιας εθιμικά επιβεβλημένης, παιδαγωγικά επιθυμητής, όχι όμως πάντοτε επιτυχούς, αυξημένης εμπλοκής των τεχνών.⁷ Υπ' αυτό το πρίσμα η μελέτη της διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας εξετάζει τι θυσιάζεται, από ποιον και με ποιο αντίτιμο. Με άλλα λόγια εξετάζει τις δυναμικές συνεργασίας αλλά και τις δυναμικές σύγκρουσης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Αυτό ασφαλώς συμβαίνει και στη σχολική μονάδα με την οποία ασχολούμαστε.

Πρώτη συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων: η γιορτή λήξης τίθεται στο τραπέζι ως αποκορύφωμα, ως ευκαιρία ανάδειξης του σχολείου στο σύνολό του. Προτείνεται από τον νέο διευθυντή και γίνεται ομόφωνα δεκτό η εκδήλωση να λάβει χώρα σε ανοικτό θέατρο του δήμου, στο πλαίσιο του φεστιβάλ μαθητικής

δημιουργίας που διοργανώνει ο δήμος, σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Και ασφαλώς προτείνεται και ένα κοινό για όλες τις τάξεις, αναμενόμενο λόγω της ειδικότητας του διευθυντή, θέμα: «Αφιέρωμα στον Μάνο Λοΐζο». Για τους εκπαιδευτικούς ήταν μια ενδιαφέρουσα προοπτική που τους δημιουργούσε μια σειρά από απορίες ως προς την υλοποίησή της. Για τον διευθυντή ήταν μια αληθινή πρόκληση. Έχοντας την τεχνογνωσία από αντίστοιχα αφιέρωματα που είχε υλοποιήσει στο παρελθόν ήθελε επιτέλους να επιτελέσει ένα αφιέρωμα που δυο φορές παλιότερα έμεινε στα σκαριά. Και ήταν ο μόνος που γνώριζε ότι μια τέτοια επιτέλεση συνιστά ένα πολύτεχνο θέαμα – ακρόαμα που απαιτεί και προϋποθέτει συνέργεια.⁸ Δεν αρκούσε επομένως η αυτονόητη, λόγω θέματος, παρουσία της μουσικής. Ήταν απαραίτητη η διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και οι δάσκαλοι θα προέβαιναν (όπως και προέβησαν) στην αξιοποίηση διαφόρων τεχνών σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

Παρόλα αυτά η βήμα - βήμα περιγραφή της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας συνέργειας των τεχνών, αν και ενδιαφέρουσα, δεν χωράει στο μέγεθος μιας σύντομης εισήγησης. Γι' αυτό και είναι περισσότερο λειτουργικό να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην τελική επιτέλεση και την προετοιμασία της, καθώς εκεί συμπυκνώνεται όλη η πρότερη διαδικασία μεταβολής της κουλτούρας του σχολείου και βρίσκουν ευρύ πεδίο εφαρμογής τα προαναφερθέντα θεωρητικά σχήματα. Χρειάζεται επίσης να αποσαφηνιστεί ότι η έννοια «τέχνες» στον τίτλο καλύπτει εδώ όλες τις ενδεχόμενες εκφάνσεις των τεχνών στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι τέχνες νοηματοδοτούνται ποικιλότροπα: ως αντικείμενα διδασκαλίας, διαδικασίες μάθησης, πολύπλευρη δημιουργική έκφραση εκπαιδευτικών και μαθητών, πεδίο αισθητικών βιωμάτων και ανάπτυξης αισθητικών κρίσεων, πεδίο πρόκλησης συναισθημάτων και σκέψεων, πεδίο κοινωνικής καταξίωσης του σχολείου και πολλά άλλα.⁹

Για να μπορέσει να επιτελεστεί ένα πολύτεχνο αφιέρωμα σε έναν συνθέτη από το σύνολο των μαθητών του σχολείου απαιτείται η σε βάθος χρόνου εξοικείωση των μαθητών με τους κώδικες των διαφόρων τεχνών, η συστηματική εργασία των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων της Αισθητικής Αγωγής πρωτίστως αλλά και όλων των άλλων με προσανατολισμό αφενός την ευαισθητοποίηση των μαθητών, αφετέρου την ανάπτυξη ποικίλων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Όλα αυτά όμως συμβαίνουν με τρόπους που οι τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις (δομολειτουργισμός, «θεωρία του επεκτεινόμενου πυλώνα» και «θεωρία της επιτέλεσης») φωτίζουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να παρουσιαστούν πολυδιάστατα.

Η επιτέλεση σχεδιάστηκε αρχικά με τη λογική να έχει τρία μέρη: χορωδία, δραματοποιήσεις τραγουδιών ανά τάξη, μικρό θεατρικό της έκτης συνδεόμενο

με κάποιο τραγούδι του συνθέτη. Επίσης υπήρχε η σκέψη τα παιδιά να εκφραστούν και εικαστικά, ζωγραφίζοντας είτε στο χαρτί είτε στον υπολογιστή. Στην πορεία προστέθηκε η ιδέα για ένα εισαγωγικό βίντεο βιογραφικού χαρακτήρα με ζωντανή μουσική υπόκρουση, ενώ η ανάγκη να υπάρχει διαρκής ροή αλλά και γνωστοποίηση στο κοινό όσων επρόκειτο να συμβούν οδήγησε στην ιδέα να υπάρχει ένα δίδυμο παρουσιαστών – ηθοποιών, δημιουργώντας μια σκηνική σύμβαση του τύπου «θέατρο μέσα στο θέατρο», έτσι ώστε τελικά η αρχικά σχεδιασμένη επιτέλεση γινόταν η πραγματικότητα στο θέατρο που έπαιζαν οι παρουσιαστές. Υπήρχε τέλος η πρόβλεψη στο φινάλε να τραγουδηθεί ένα τραγούδι από όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα επί σκηνής. Αυτή ήταν σε γενικές γραμμές η πρόταση του διευθυντή, η οποία πάντως υπέστη κάποιες τροποποιήσεις, ως συνέπεια της ζύμωσης ανάμεσα στην ήδη διαμορφωμένη κατά το παρελθόν κουλτούρα και στην επιχειρούμενη προσπάθεια ανανέωσής της.

Είναι προφανές ότι ο σχεδιασμός για την υλοποίηση μιας εκδήλωσης με μορφή αφιερώματος σε έναν σημαντικό συνθέτη θέτει τη μουσική στο προσκήνιο και προβάλλει μια κουλτούρα σχολείου όπου η παρουσία της μουσικής είναι έντονη, αν όχι κυρίαρχη. Εξετάζοντας το ζήτημα από την οπτική του δομολειτουργισμού, μπορεί κανείς να επισημάνει σημαντικά προνόμια του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής: δεν μετακινείται σε πολλά σχολεία, βρίσκεται σε καθημερινή επαφή και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, σε κάθε σχολική γιορτή βρίσκεται σε ένα και μοναδικό σχολείο. Επιπλέον, στο προς μελέτη σχολείο το διδακτικό ωράριο του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής συμπληρώνεται τη χρονιά που εξετάζουμε με έξι ώρες ευέλικτης ζώνης, γεγονός που του επιτρέπει να επηρεάσει πολύ δραστηκότερα τους μαθητές, ιδιαίτερα των μικρών τάξεων στους οποίους διδάσκει περισσότερες ώρες.

Συνδυάζοντας πολύ συνοπτικά τη «θεωρία του επεκτεινόμενου πυλώνα», τη «θεωρία της επιτέλεσης» και τις επιτελέσεις καθαυτές, τόσο πριν την αλλαγή του διευθυντή όσο και κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους μετά την αλλαγή αυτή, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής. Παλαιότερα οι δάσκαλοι, γνωρίζοντας ότι κατά κανόνα δεν παρευρίσκεται εκπαιδευτικός Μουσικής στο σχολείο, αναλάμβαναν εξ ολοκλήρου τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εορτών στις οποίες ήταν υπεύθυνοι. Ενδεχομένως συνέδραμε στην προσπάθειά τους και ο εκπαιδευτικός των Εικαστικών, όχι ως εκπαιδευτικός αλλά ως καλλιτέχνης, ζωγραφίζοντας ή επιμελούμενος τον διάκοσμο στην αίθουσα εκδηλώσεων. Αυτό όμως άλλαξε και σε κάθε γιορτή πλέον σχηματίζεται κατά περίπτωση χορωδιακό σχήμα, ανάλογα με τα τμήματα που την αναλαμβάνουν κάθε φορά. Υπήρξαν όμως τρεις καθοριστικές στιγμές που κατέστησαν πράγματι τη Μουσική πυλώνα

και μάλιστα επεκτεινόμενο. Πρώτη, η συγκρότηση χορωδίας και ορχήστρας από παιδιά των τεσσάρων μεγάλων τάξεων στη γιορτή των Χριστουγέννων. Δεύτερη, η συγκρότηση χορωδιακού σχήματος, με υποχρέωση να διεξαγάγει πρόβες στα διαλείμματα, για επιτέλεση σε εκδήλωση πολιτιστικού οργανισμού της περιοχής όπου εμφανίστηκαν και άλλες, όχι σχολικές, χορωδίες. Τρίτη, η – ύστερα από πρόσκληση μαέστρου εκτός σχολείου - συμμετοχή του σχολείου σε φεστιβάλ νεανικών χορωδιών στο Ναύπλιο.

Πριν όμως τη γιορτή λήξης υπήρξε και μια σημαντική μουσικοθεατρική επιτέλεση, καθώς το σχολείο έλαβε μέρος σε φεστιβάλ θεατρικής δημιουργίας, στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά. Παίρνοντας αφορμή από το τραγούδι του Μάνου Λοΐζου «Η μέρα εκείνη δε θ' αργήσει», οι μαθητές της ΣΤ' με την καθοδήγηση του δασκάλου τους και του διευθυντή εκπαιδευτικού Μουσικής κατορθώνουν να υλοποιήσουν το προαπαιτούμενο του φεστιβάλ, να παράξουν δηλαδή κείμενο για μια σύντομη θεατρική παράσταση και να την παρουσιάσουν, με μεγάλη επιτυχία μάλιστα. Παρόλο όμως που το έργο των παιδιών είναι σύντομο και διασκεδαστικό και εξαιρετικά ταιριαστό με τις προδιαγραφές της γιορτής λήξης, ο δάσκαλος της τάξης επιμένει να παρουσιαστεί άλλο θεατρικό, πιο μεγάλο, γιατί αλλιώς «πώς θα φανεί και η δική του δουλειά»; Μέσα από την αγωνία ενός εξαιρετικού και υπερδραστήριου δασκάλου που αισθάνεται την επέκταση του πυλώνα Μουσική ως απειλή εκφράζεται η πολιτισμική σύγκρουση ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ανάμεσα δηλαδή σε δυο συγκροτούμενες, στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, διακριτές πολιτισμικές ταυτότητες.¹⁰ Και αυτή η σύγκρουση θα λάβει ακόμη πιο έντονο χαρακτήρα, όταν πλησιάζοντας στη γιορτή λήξης οι ανάγκες για πρόβες και συντονισμό όλου του σχολείου απαιτούν να θυσιάστούν ώρες μαθημάτων και για τους δασκάλους. Τελικά οι ισορροπίες αποκαταστάθηκαν, αλλά η θεσμική εξουσία του διευθυντή αποδείχτηκε λιγότερο ισχυρή από την παρελθούσα μη θεσμική εξουσία του απλού εκπαιδευτικού Μουσικής. Ως διευθυντής έκρινε ότι δεν έπρεπε να δυσανεμίσει έναν εξόχως ικανό και πολυπράγμονα εκπαιδευτικό του σχολείου και τον άφησε να παρουσιάσει αυτό που ήθελε με τους όρους που ήθελε. Ταυτόχρονα μείωσε το μέρος της χορωδίας για να μην καταστεί η επιτέλεση κουραστική από το μέγεθός της.

Όσον αφορά στα τραγούδια της χορωδίας για το αφιέρωμα στον Λοΐζο επελέγη η λύση του ποτ-πουρί σε δυο θεματικές ενότητες (τραγούδια αγάπης και τραγούδια με κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο). Για τα προς δραματοποίηση τραγούδια επελέγησαν τραγούδια με στίχους που αφηγούνται μια ιστορία και περιέχουν ένα υποτυπώδες σενάριο. Σε αυτές τις δυο ενότητες της επιτέλεσης ήταν απαραίτητη και η συνδρομή πολλών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η συνέργεια των τεχνών.

Η εκπαιδευτικός των Εικαστικών και η εκπαιδευτικός της Πληροφορικής ανέλαβαν να συντονίσουν τους μαθητές, ώστε να δημιουργήσουν εικαστικά έργα, εμπνευσμένα από διάφορα τραγούδια και των δύο ενοτήτων. Οι μη ψηφιακές μαθητικές δημιουργίες αναρτήθηκαν στα ταμπλό του σχολείου σαν μια μικρή έκθεση ζωγραφικής, ενώ αρκετές από αυτές ψηφιοποιήθηκαν και μαζί με πολλές από τις ψηφιακές τους δημιουργίες προβλήθηκαν στην οθόνη προβολής του ανοιχτού θεάτρου κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης. Ωστόσο εδώ χρειάζεται να αναφερθεί το γεγονός ότι στο ζήτημα της εικαστικής ευαισθητοποίησης και δημιουργίας η χρονιά υπήρξε σε όλη τη διάρκειά της ιδιαίτερα παραγωγική. Για παράδειγμα, οι δασκάλες των δύο μικρών τάξεων είχαν αναλάβει πολιτιστικά προγράμματα εικαστικού περιεχομένου, είχαν μάλιστα επισκεφθεί με τους μαθητές τους στο Μέγαρο Μουσικής την έκθεση για τον Βαν Γκογκ, ενώ σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς δημιουργίες των μικρών μαθητών βρίσκονταν αναρτημένες στους τοίχους γύρω από τις αίθουσές τους. Αλλά και η Ε΄ τάξη είχε διακοσμήσει εσωτερικά με ζωγραφιές, αφού στο πλαίσιο της Φιλιανγνωσίας κάθε μαθητής είχε αναλάβει να φιλοτεχνήσει ένα έργο εμπνευσμένο από κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο που διάβασε κατά την περίοδο των χριστουγεννιάτικων διακοπών.

Το πιο δύσκολο όμως στον συντονισμό του εγχείρημα ήταν η προετοιμασία των δραματοποιημένων τραγουδιών. Κατά την επιτέλεση αυτών των τραγουδιών, υπήρχε σόλο τραγούδι από μαθητές και συνοδεία αρμονίου ως πιάνου (χωρίς δηλαδή χρήση αυτοματοποιημένων ρυθμών), τα παιδιά φορούσαν ρούχα αρμόζοντα προς το περιεχόμενο των στίχων και κάθε τους κίνηση αντιπροσώπευε την εξέλιξη της δράσης. Πώς προετοιμάζεται όμως κάτι τέτοιο; Δυστυχώς, «ενώ φαινομενικά η διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο) διατηρεί την αυτονομία της στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, η μη υιοθέτηση στρατηγικών διευκόλυνσης και ενίσχυσης της συνεργατικής διδασκαλίας από την ελληνική πολιτεία, οδηγεί σε συνθήκες ενδεχόμενης υποτίμησης και «υποδούλωσης» της διδασκαλίας των τεχνών, στο όνομα της εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων (προετοιμασία σχολικών εορτών και εκδηλώσεων)». ¹¹ Και όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν απολύτως απαραίτητη για πολλούς λόγους η υιοθέτηση της μη προβλεπόμενης από το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα συνεργατικής διδασκαλίας (team – teaching). Η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, παρούσα στο σχολείο μόνο για τέσσερις διδακτικές ώρες μια φορά την εβδομάδα, λειτουργούσε ως σκηνοθέτης και υπεύθυνη ενδυματολογίας και ειδών φροντιστηρίου. Οι δάσκαλοι παρακολουθούσαν τη διδασκαλία της για να μπορούν να κάνουν και εκείνοι πρόβες άλλες μέρες. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής διευθυντής βοηθούσε συνοδεύοντας με το αρμόνιο

και τραγουδώντας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής συνέδραμε διδάσκοντας χασαποσέρβικο και χασάπικο, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αυτό που θυσιάζοταν τελικά ήταν τα κενά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν παρευρίσκοντο απλώς με την εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής αλλά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος.

Η επιλογή των σόλο φωνών, έγινε από τον εκπαιδευτικό Μουσικής με τη συνεργασία των παιδιών της χορωδίας, τα οποία αναπτύσσοντας στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σαφή αισθητικά κριτήρια παρουσίαζαν τεκμηριωμένα τις συγκλίνουσες απόψεις τους σχετικά με το ποια φωνή ταιριάζει σε κάθε τραγούδι. Και στη συνέχεια τα παιδιά που επελέγησαν να τραγουδήσουν σόλο σχημάτισαν μια δεμένη ομάδα κύριο στοιχείο της οποίας ήταν η αλληλοϋποστήριξη.

Η τελική επιτέλεση υπήρξε όντως μια επιτέλεση συνέργειας των τεχνών. Οι μαθητές λειτούργησαν ως αληθινοί καλλιτέχνες πολύπτυχα και σύνθετα. Κινήθηκαν συντονισμένα, χόρεψαν, τραγούδησαν, ζωγράρισαν, υποδύθηκαν ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, συνεργάστηκαν μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας και λειτούργησαν και αυτοί ως καλλιτέχνες. Το σχολείο μέσα από τη συνέργεια των τεχνών επιτέλεσε ουσιαστικά μια κουλτούρα ενότητας. Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν μερίδιο ευθύνης και χαράς για αυτό το επίτευγμα. Μόνο που κάθε χρονιά είναι διαφορετική και ο αγώνας για τη διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας οφείλει να είναι διαρκής και ενθουσιώδης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Χρίστος Σαΐτης, *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008.
- 2 Ιωάννης Κατσαρός, *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008.
Στα βιβλία αυτά περιγράφονται εκτενώς οι δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης και οριοθετείται το ηγετικό πλαίσιο δράσης ενός διευθυντή δημόσιου σχολείου. Με βάση τους ορισμούς που δίνονται στις έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης προκύπτει ότι παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις τους συντείνουν στην επιδίωξη της επίτευξης «του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος».
- 3 Richard Schechner, *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, Κουβαράκου Νάνου, Τελέθριο, Αθήνα, 2011.
Erving Goffman, *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, Μαρία Γκόφρα, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006.

O R. Schechner ισχυρίζεται ότι το δράμα δεν είναι μονάχα κάτι που συμβαίνει πάνω στη σκηνή, αλλά κάτι γεμάτο νόημα που λειτουργεί σε πολλά επίπεδα της καθημερινής ζωής. Αντίστοιχα και ο E. Goffman δέχεται ότι στις καθημερινές συναναστροφές, κάθε άνθρωπος παρουσιάζει τον εαυτό του στους άλλους, και προσπαθεί να ελέγξει την εντύπωση που σχηματίζουν γι' αυτόν, με τον τρόπο που ένας ηθοποιός παρουσιάζει έναν χαρακτήρα στο κοινό.

- 4 Alfred Reginald Radcliffe-Brown, *Structure and Function in Primitive Society*, Routledge & Kegan Paul, London, 1979.
Στο βιβλίο αυτό περιγράφονται οι βασικές αρχές του δομολειτουργισμού. Με βάση τις αρχές του δομολειτουργισμού το εκπαιδευτικό σύστημα νοείται ως μια ολότητα με σαφή όρια, λειτουργική ενότητα και διακριτή παρατηρήσιμη δομή.
- 5 Γιάννης Ρες, *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός* [Διαδίκτυο] Διαθέσιμο: <http://www.cpe.gr/periodiko>, 2007 (Πρόσβαση 28/8/2018).
- 6 Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού», Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο): Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008, σ. 213-230.
- 7 Σμαράγδα Χρυσοστόμου, *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*, Παπαρηγορίου - Νάκας, Αθήνα, 2005.
Στο βιβλίο αυτό περιγράφεται όλο το πλέγμα των δυνητικών τρόπων αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της διασαφήνισης των ποικίλων όρων που σχετίζονται με τη διαθεματικότητα.
- 8 Ευαγγελία Γκαραλέα, *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2017-18.
Η Ε. Γκαραλέα ανασυνθέτει πλήθος βιβλιογραφικών δεδομένων γύρω από τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα που διεξήγαγε κατέληξε στο εξής εύρημα (σ. 89): «Ο ρόλος που έχει ο διευθυντής για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας αναδείχθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής είναι ο υπεύθυνος για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο».
- 9 Όλη αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση των τεχνών συνδέεται με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης που εισήγαγε ο H. Gardner το 1983 (Howard Gardner, *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, μτφ. Πέτρος Γεωργίου, Μαραθιά, Αθήνα, 2010).
- 10 Η πολιτισμική αυτή σύγκρουση έχει ιστορική βάση αλλά επιδεινώνεται στις μέρες μας από τον τρόπο που στήνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο δάσκαλος από ολιστικά παιδαγωγικός υπεύθυνος της τάξης τους έχει μετατραπεί σε εκπαιδευτικό πολλών ειδικοτήτων που μοιράζεται τη διδασκαλία της τάξης του με πολλούς εκπαιδευτικούς μιας ειδικότητας.
- 11 Αντώνιος Κυρμπάτσος, *Μουσική και Κοινωνία: Μια Βιβλιογραφική Επισκόπηση Σχολικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που σχετίζονται με την Όπερα*, Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήματα Μουσικών Σπουδών & Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, 2011, σ.12.

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ
ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟ

Περίληψη

Ο ελεύθερος χρόνος και η λειτουργία του ως παιδευτικό μέσο για την κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων προσελκύει στις μέρες μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο ποια θέση λαμβάνουν οι τέχνες στις προτιμήσεις των μαθητών κατά τον ελεύθερό τους χρόνο.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε μαθητικούς πληθυσμούς 9-12 ετών και στόχος της ήταν η ποσοτική αποτύπωση και καταγραφή στοιχείων μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς αναφορικά με τη στάση και τις πεποιθήσεις των παιδιών για το ρόλο που ενέχουν οι τέχνες στον ελεύθερό τους χρόνο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά διασκεδάζουν με το να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τα φέρνουν σε επαφή με ποικίλες μορφές τέχνης, βέβαια σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Επίσης φανερώθηκαν διαφυλικές διαφορές και στερεότυπα ενασχόλησης.

Εισαγωγή

Η έννοια του ελεύθερου χρόνου για το παιδί και η σχέση του με την εκπαίδευση και την παιδεία, γενικότερα, αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού στον χώρο της Σχολικής Παιδαγωγικής. Αφορά το χρόνο εκείνο κατά τον οποίο το παιδί διευρύνει τις εμπειρίες του, επιλέγει ενασχολήσεις που το ικανοποιούν, το διασκεδάζουν αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες προς όφελος της ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής του ανάπτυξης.¹ Βάσει ορισμών που εστιάζουν στην ποιοτική διάσταση του όρου, δηλαδή στα περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου, αναφέρεται ο προσωπικός του χαρακτήρας για το άτομο, όπως επίσης τονίζεται η προσωπική ικανοποίηση του ατόμου από την εμπλοκή του σε δραστηριότητες που έχουν προέλθει από ελεύθερες επιλογές ενασχόλησης.² Σύμφωνα με ποσοτικούς ορισμούς, ορισμούς δηλαδή που εστιάζουν στο χρόνο ως υπόλοιπο του χρόνου εργασίας, ελεύθερος είναι ο χρόνος κατά τον οποίο το άτομο «επιλέγει να ασχοληθεί με δραστηριότητες που δεν παράγουν επιπτώσεις για τους συνκοινωνούς του και δε διέπονται από κοινωνικές επιταγές και ταξινομήσεις υποχρεωτικού χαρακτήρα».³ Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της καθημερινής τους

ζωής και σημαντικό πεδίο για την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται ότι επιτελεί τις ίδιες λειτουργίες (π.χ. μάθηση, ξεκούραση, διασκέδαση, ψυχαγωγία, επικοινωνία) για όλα τα παιδιά και βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις του μαθητή.⁴ Σημαντικό ρόλο στην ποσοτική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών διαδραματίζουν η οικογένεια και το σχολείο,⁵ ενώ η διάθεση του ελεύθερου χρόνου διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, αλλά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.⁶ Επιπλέον ο σύγχρονος τρόπος ζωής επηρεάζει το τρόπο με τον οποίο επιλέγει το άτομο να αξιοποιεί τον ελεύθερο του χρόνο.⁷ Σύμφωνα με τον Θωίδη η επιλογή των δραστηριοτήτων στις οποίες διαθέτουν τον χρόνο τους οι μαθητές είναι συνάρτηση του φύλου, κατά κύριο λόγο, της περιοχής στην οποία διαμένουν τα παιδιά και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.⁸ Επίσης, κατά τους Hofferth και Sandberg οι δραστηριότητες συνδέονται με τη μόρφωση της μητέρας και το μέγεθος της οικογένειας,⁹ ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή των παιδιών προς οργανωμένες δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός, τα καλλιτεχνικά και το διάβασμα με στερεοτυπικά, όμως, χαρακτηριστικά απασχόλησης, κάτι το οποίο έχει αναδείξει για τα ελληνικά πλαίσια και πανελλαδική μελέτη.¹⁰ Όσον αφορά την ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, αναδεικνύεται η εμπλοκή σε δραστηριότητες παιχνιδιού και αθλητισμού, στην παρακολούθηση τηλεόρασης, στον χορό, την ανάγνωση λογοτεχνικών εντύπων, την ενασχόληση με τη μουσική, το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όπως επίσης και με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.¹¹ Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν πως τα διάφορα είδη τέχνης -θέατρο, μουσική, ζωγραφική- συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καλλιεργούν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.¹² Παράλληλα, εισάγουν τα παιδιά στις αξίες του πολιτισμού και ενέχουν μια ξεχωριστή θέση στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, καθώς και σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα.¹³ Ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο ποια θέση λαμβάνουν οι τέχνες στις προτιμήσεις των παιδιών κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με την ενασχόληση τους με διάφορες μορφές τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο. Επίσης, αποσκοπεί στη μελέτη των έμφυλων στερεοτύπων και πολιτισμικών αντιλήψεων για τους ρόλους των δύο φύλων, όπως απορρέουν από την ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες. Έτσι, η μελέτη της καταδεικνύεται σημαντική διότι, αφενός, αποκαλύπτονται πτυχές και σκιαγραφούνται όψεις της εμπλοκής των παιδιών με τις τέχνες. Αφετέρου, η διαφυλική μελέτη των αντιλήψεων δίνει στοιχεία σχετικά με το αναπαραστασιακό περιεχόμενο της διάστασης του φύλου στις δραστηριότητες

ελεύθερου χρόνου υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών κατασκευών περί γυναικείων και αντρικών μορφών δραστηριότητας.

Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς τριών μερών. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Ακολούθως, το δεύτερο μέρος, αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου σχετικά με το είδος των δραστηριοτήτων που απασχολούνται τα παιδιά στον ελεύθερό τους χρόνο. Τέλος, το τρίτο μέρος, αποτελείται από μια δραστηριότητα ιχνογραφίας προκειμένου οι μαθητές να αποτυπώσουν πώς απασχολούνται στον ελεύθερό τους χρόνο.

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων του πρώτου μέρους ζητήθηκε από τους γονείς των παιδιών και τους εκπαιδευτικούς τους να ελέγξουν την εγκυρότητα των απαντήσεων, ενώ είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό μαθητών για την αποφυγή δυσνόητων ερωτήσεων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τον σκοπό της μελέτης είναι τα εξής:

- Με τι τύπο δραστηριοτήτων απασχολούνται τα αγόρια και τα κορίτσια στον ελεύθερό τους χρόνο και ποια είναι η θέση των τεχνών σε αυτές;
- Παρουσιάζονται διαφορές στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών στην ενασχόλησή τους με ποικίλες μορφές τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο; Ποια η επίδραση του φύλου σε αυτή;
- Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις ενασχόλησης αγοριών και κοριτσιών με το θεατρικό παιχνίδι;
- Εμφανίζονται διαφυλικά στερεότυπα στο ρόλο που υιοθετούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με το θεατρικό παιχνίδι;

Συμμετέχοντες της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα τυχαίο δείγμα 3.117 μαθητών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και της Κύπρου (Αθήνα, Ρόδος, Ηράκλειο Κρήτης, Καβάλα, Πύργος Ηλείας, Θεσσαλονίκη, Τρίκαλα, Κως, Λάρισα, Λέσβος, Κάλυμνος, Μεσολόγγι, Κοζάνη, Λήμνος, Λουτράκι, Σάμος, Σέρρες, Χίος, Χαλκίδα, Λάρνακα, Λεμεσός) το σχολικό έτος 2015-2016. Από τους συμμετέχοντες, οι 1.521 (48,8%) ήταν αγόρια και οι 1.527 (49%) κορίτσια. 69 (2,2%) άτομα δεν δήλωσαν το φύλο

τους. Επίσης, 981 (31,5%) παιδιά φοιτούσαν στην Τετάρτη τάξη, 898 (28,8%) στην Πέμπτη και 1.231 (39,5%) στην Έκτη, με 7 (0,2%) άτομα να μην δηλώνουν την τάξη φοίτησης.

Αναλύσεις

Τα δεδομένα που προέκυψαν τόσο από τις ανοιχτές ερωτήσεις, όσο και από τη θεματική ανάλυση των ιχνογραφήματων, αναλύθηκαν ποιοτικά, σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Miles και Huberman¹⁴. Για τις αναφορές που προέκυψαν έγινε αναγωγή δεδομένων, παράλληλα από δύο ερευνητές (βαθμός συμφωνίας κωδικοποίησης σύμφωνα με το δείκτη συνάφειας Cohen's kappa=0,91), σε κατηγορίες, σε πρώτο και δεύτερο επίπεδο με δημιουργία κωδικών και ομαδοποίηση σε θεματικούς άξονες, ανάλογα με το νοηματικό περιεχόμενό τους, ανά συμμετέχοντα. Τα αριθμητικά δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης μαζί με τα ποσοτικά δεδομένα από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το σύνολο των δεδομένων αναλύθηκε ποσοτικά για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για την απάντηση των ερωτημάτων και τον προσδιορισμό των διαφορών επιλέχθηκαν ως εργαλεία ανάλυσης το Chi-Square test (χ^2) και το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) ορίστηκε το 5% ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,05$. Το μέγεθος των επιδράσεων, ανάλογα με τη φύση του στατιστικού κριτηρίου που αξιοποιήθηκε, υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Phi test (ϕ), Cramer's V και Hedge's g .

Για την παρουσίαση των περιγραφικών χαρακτηριστικών των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες (N), οι σχετικές συχνότητες ($N\%$), οι μέσοι όροι ($M.O.$) και η τυπική απόκλιση ($T.A.$) των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις ενασχόλησης αγοριών και κοριτσιών με μορφές τέχνης

Από την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων στο ανοιχτό ερώτημα, αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται τα παιδιά στον ελεύθερό τους χρόνο, προέκυψαν 672 λεκτικές αναφορές (29,13%) που αφορούν ενασχόληση που σχετίζεται με τις τέχνες και 1.635 λεκτικές αναφορές (70,87%) που αφορούν συμμετοχή σε ποικίλες άλλες δραστηριότητες δίχως περιεχόμενο που να συνάδει με αυτές (λ.χ. αθλητισμός, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.ά.). 810 άτομα δήλωσαν είτε μη ενασχόληση με κάποιο χόμπι, είτε δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς ενασχόλησης των παιδιών με μορφές τέχνης από ποιοτική ανάλυση ανοιχτού ερωτήματος

Κατηγορίες	Σύνολο		Αγόρι	Κορίτσι
	N	N%	N%	N%
Χόμπι που σχετίζονται με τέχνες	672	29,13%	32,78%	67,22%
Χορός	12	1,79%	0,00%	100,00%
Ζωγραφική	103	15,33%	28,43%	71,57%
Μουσική/τραγούδι	48	7,14%	36,17%	63,83%
Μουσικό όργανο	141	20,98%	40,88%	59,12%
Γενικότερη αναφορά σε τέχνες (>2)	319	47,47%	31,65%	68,35%
Υποκριτική/θεατρικό παιχνίδι/θέατρο	37	5,51%	26,47%	79,41%
Κινηματογράφος/φωτογραφία	7	1,04%	42,86%	57,14%
Συλλογές	5	0,74%	60,00%	40,00%
Χόμπι που δεν σχετίζονται με τέχνες	1635	70,87%	54,76%	45,24%

Αντίστοιχα, από την ανάλυση του ιχνογραφήματος προέκυψαν 542 θεματικές αναφορές (21,12%) που αφορούν ενασχόληση που σχετίζεται με τις τέχνες και 2.024 θεματικές αναφορές (78,88%) που αφορούν συμμετοχή σε ποικίλες άλλες δραστηριότητες δίχως περιεχόμενο που να συνάδει με αυτές (λ.χ. αθλητισμός, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.ά.). Επίσης, 551 άτομα δήλωσαν μη ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα στον ελεύθερό τους χρόνο, είτε δεν ζωγράφισαν κάτι (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς ενασχόλησης των παιδιών με μορφές τέχνης από ποιοτική ανάλυση ιχνογραφήματος

	Σύνολο		Αγόρι	Κορίτσι
	N	N%	N%	N%
Χόμπι που σχετίζονται με τέχνες	542	21,12%	19,21%	80,71%
Χορός	142	26,20%	2,13%	97,87%
Ζωγραφική	172	31,73%	23,64%	76,36%
Μουσική/τραγούδι	100	18,45%	12,24%	87,76%
Μουσικό όργανο	63	11,62%	38,71%	61,29%
Υποκριτική/θεατρικό παιχνίδι/θέατρο	47	8,67%	34,04%	65,96%
Κινηματογράφος/φωτογραφία	18	3,32%	44,44%	55,56%
Χόμπι που δεν σχετίζονται με τέχνες	2024	78,88%	58,13%	41,87%

Στην πρώτη κατηγορία απαντήσεων από το ανοιχτό ερώτημα, αυτή που αφορά ενασχόληση με τις τέχνες, περιλαμβάνονται κατά αύξουσα σειρά λεκτικών αναφορών· οι συλλογές (5 αναφορές) (*Κάνω συλλογή από αυτοκόλλητα, συμμετέχων 79*), ο κινηματογράφος/φωτογραφία (7 αναφορές) (*Πάω κινηματογράφο με τους γονείς μου, συμμετέχων 1.607*), ο χορός (12 αναφορές) (*Πηγαίνω μπαλέτο, συμμετέχων 2.231*), το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο και η υποκριτική (37 αναφορές) (*Παίζω θέατρο με την αδερφή μου, συμμετέχων 780*), η μουσική και το τραγούδι (48 αναφορές) (*Ακούω μουσική και τραγουδάω, συμμετέχων 68*), η ζωγραφική (103 αναφορές) (*Στον ελεύθερό μου χρόνο ζωγραφίζω, συμμετέχων 238*), η ενασχόληση ή η εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου (141 αναφορές) (*Παίζω πιάνο, συμμετέχων 783*) και τέλος μια γενικότερη αναφορά σε περισσότερες από δύο δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες (319 αναφορές) (*Ζωγραφίζω με τραγούδια, τραγουδάω και χορεύω, συμμετέχων 343*). Από την ανάλυση των ιχνογραφημάτων, προέκυψαν, αντίστοιχα, 18 θεματικές αναφορές σχετικές με τον κινηματογράφο και τη φωτογραφία, 47 αναφορές για το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο και την υποκριτική, 63 για την ενασχόληση ή την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου και 100 για την ενασχόληση με τη μουσική και το τραγούδι. Επίσης, 142 αναφορές σχετίζονταν με το χορό και 172 με τη ζωγραφική (βλ. Πίνακας 1, 2).

Από τη διαφυλική ανάλυση των αναφορών για το ανοιχτό ερώτημα, προέκυψε ότι το 100% των συμμετεχόντων που ανέφερε ως ενασχόληση το χορό ήταν κορίτσια, όπως επίσης και το 71,57% για τη ζωγραφική, το 63,83% για τη μουσική και το τραγούδι, και το 59,12% για την ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο. Επίσης, κορίτσια ήταν το 68,35% αυτών που ανέφεραν μια γενικότερη ενασχόληση με τις τέχνες, το 79,41% των αναφορών για την υποκριτική, το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι, το 57,14% για τον κινηματογράφο και τη φωτογραφία και το 40,00% των αναφορών για τις συλλογές. Όσον αφορά την ανάλυση των ιχνογραφημάτων, το 97,87% των συμμετεχόντων που ζωγράφισε κάτι σχετικό με το χορό ήταν κορίτσια, όπως επίσης και το 76,36% για τη ζωγραφική, το 87,76% για τη μουσική και το τραγούδι, και το 61,29% για την ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο. Επίσης, κορίτσια ήταν το 65,96% αυτών που σχεδίασαν κάτι σχετικό με την υποκριτική, το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι και το 55,56% για τον κινηματογράφο και τη φωτογραφία (βλ. Πίνακας 1, 2).

Γενικότερα το 67,22% των ατόμων που δήλωσαν ως χόμπι κάτι σχετικό με τις τέχνες, στην ανοιχτή ερώτηση, ήταν κορίτσια. Αντίστοιχα, το ποσοστό αυτό, όσον αφορά την δήλωση ενός χόμπι που δεν σχετιζόταν με τέχνες, ήταν 45,24%. Για το ιχνογράφημα, το 80,71% των ατόμων που ζωγράφισε ως χόμπι κάτι σχετικό με τις τέχνες, ήταν κορίτσια. Το ποσοστό αυτό, όσον αφορά τον σχεδιασμό ενός χόμπι που δεν σχετιζόταν με τέχνες, ήταν 41,87%. Τα αγόρια

τείνουν να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό χόμπι που δεν σχετίζονται με κάποια μορφή τέχνης, σε αντιδιαστολή με τα κορίτσια, όπως διαπιστώθηκε τόσο από την ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης ($\chi^2=90,71$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,20$), όσο και από την ανάλυση του ιχνογραφήματος ($\chi^2=253,53$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,32$).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των διχοτομικών ερωτήσεων κλειστού τύπου, από το σύνολο του υποκειμένων, 420 παιδιά (13,49%) ανέφεραν ότι ασχολούνται γενικά με διάφορες τέχνες στον ελεύθερό τους χρόνο. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι ασχολούνται με τη μουσική (49,40%), το τραγούδι (39,80%) και το θέατρο (39,70%), ενώ ένα μεγάλο μέρος υπέδειξε την εμπλοκή του σε δραστηριότητες μουσικής (49,40%), ζωγραφικής (37,70%) και γλυπτικής (34,30%). Ένα μικρότερο μέρος αυτών ανέφερε το χορό (6,90%) (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς ενασχόλησης των παιδιών με μορφές τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο

Αντιλήψεις ενασχόλησης	Ναι		Όχι		Δεν απάντησε	
	N	N%	N	N%	N	N%
διάφορες τέχνες	420	13,49%	2.696	86,48%	1	0,03%
το θέατρο	1.239	39,70%	1.874	60,10%	4	0,20%
τη μουσική	1.540	49,40%	1.573	50,50%	4	0,20%
τη ζωγραφική	1.174	37,70%	1.940	62,20%	3	0,10%
το χορό	215	6,90%	2.899	93,00%	3	0,10%
τη γλυπτική	1.068	34,30%	2.046	65,60%	3	0,10%
με το τραγούδι	1.243	39,80%	1.870	60,00%	4	0,20%

Τα κορίτσια, έναντι των αγοριών, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ασχολούνται γενικότερα με τις τέχνες ($\chi^2=35,21$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,33$), το θέατρο ($\chi^2=86,31$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,17$), τη μουσική ($\chi^2=94,40$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,18$), τη ζωγραφική ($\chi^2=654,75$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,46$) και τη γλυπτική ($\chi^2=233,63$, $df=1$, $p=0,00$, $\phi=0,28$). Η διαφορά αυτή, μάλιστα, εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική ($p<0,5$). Αντίστοιχα, τα αγόρια έναντι των κοριτσιών, αναφέρουν υψηλότερη ενασχόληση με το τραγούδι ($\chi^2=4,10$, $df=1$, $p=0,04$, $\phi=0,04$), ενώ η διαφορά που εμφανίζεται ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά το χορό δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,45$) (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Σχετικές συχνότητες αναφοράς ενασχόλησης των παιδιών με μορφές τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο κατά φύλο

Αντιλήψεις ενασχόλησης	Αγόρι		Κορίτσι		χ^2	df	p	ϕ
	Ναι (N%)	Όχι (N%)	Ναι (N%)	Όχι (N%)				
διάφορες τέχνες	9,60%	90,40%	16,90%	83,10%	35,21	1	0,00	0,12
το θέατρο	31,60%	68,40%	48,10%	51,90%	86,31	1	0,00	0,17
τη μουσική	40,90%	59,10%	58,50%	41,50%	94,40	1	0,00	0,18
τη ζωγραφική	15,50%	84,50%	60,50%	39,50%	654,75	1	0,00	0,46
το χορό	7,20%	92,80%	6,50%	93,50%	0,58	1	0,45	Δ.Υ.
τη γλυπτική	21,30%	78,70%	47,60%	52,40%	233,63	1	0,00	0,28
με το τραγούδι	41,00%	59,00%	37,40%	62,60%	4,10	1	0,04	0,04

Όσον αφορά το πόσο συχνά πηγαίνουν οι συμμετέχοντες στο θέατρο, το 1,2% αυτών απάντησε κάθε μέρα, το 3% δήλωσε 2-3 φορές την εβδομάδα και το 5,8% μία φορά την εβδομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών απάντησε ότι είτε πηγαίνει θέατρο μία φορά το μήνα (19,6%), είτε σπάνια (36,6%), είτε ποτέ (33,7%). Επίσης, αναφορικά με το πόσο συχνά πηγαίνουν οι συμμετέχοντες κινηματογράφο προκύπτει ότι το 1,6% αυτών απάντησε κάθε μέρα, το 4,8% δήλωσε 2-3 φορές την εβδομάδα και το 9,2% μια φορά την εβδομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών απάντησε ότι είτε μια φορά το μήνα πηγαίνει κινηματογράφο (29,5%), είτε σπάνια (33,1%), είτε ποτέ (21,9%).

Πίνακας 5. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς παρακολούθησης θεάτρου και κινηματογράφου στον ελεύθερο χρόνο

	Θέατρο		Κινηματογράφος	
	N	N%	N	N%
Κάθε μέρα	37	1,2	49	1,6
2-3 φορές την εβδομάδα	93	3,0	147	4,8
1 φορά την εβδομάδα	180	5,8	283	9,2
1-2 φορές το μήνα	607	19,6	911	29,5
Σπάνια	1134	36,6	1022	33,1
Ποτέ	1044	33,7	677	21,9

Από την αξιολόγηση των διαφυλικών διαφορών προκύπτει ότι τα κορίτσια επισκέπτονται πιο συχνά το θέατρο, απ' ότι τα αγόρια ($t= 3,62$, $df= 3.026$, $p=0,00$, Hedge's $g=0,13$), ενώ από την αξιολόγηση των διαφορών ανάμεσα

σε αγόρια και κορίτσια για τον κινηματογράφο δεν προέκυψαν διαφυλικές διαφορές ($p=0,23$).

Πίνακας 6. Διαφυλικές διαφορές στην παρακολούθηση θεάτρου και κινηματογράφου

	Αγόρια		Κορίτσια		t	Df	p	Hedge's g
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				
Θέατρο	2,03	1,12	2,17	1,06	3,62	3.026	0,00	0,13
Κινηματογράφος	2,48	1,20	2,43	1,10	1,21	2.993,20	0,23	ΔY

Αντιλήψεις ενασχόλησης αγοριών και κοριτσιών στα παιχνίδια ρόλων

Από την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων για το ανοιχτό ερώτημα, αναφορικά με τους ρόλους που παίζουν τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων, προέκυψαν 1.008 αναφορές (βλ. Πίνακας 7). Το 24,11% των αναφορών σχετιζόταν το ρόλο του καλλιτέχνη (τραγουδιστής, ηθοποιός), το 14,38% με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, το 12,80% με το ρόλο του αθλητή και το 10,91% με ρόλους επώνυμων υπερηρώων είτε από την τηλεόραση είτε από κινούμενα σχέδια. Επίσης προέκυψαν άλλοι 12 κωδικοί με συχνότητα μικρότερη του 10%. Τα κορίτσια αναφέρουν σε μεγάλο ποσοστό ότι παίζουν κυρίως ρόλους που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό (95,17%) (*παίζω ότι είμαι δασκάλα και η φίλη μου μαθήτριά, συμμετέχων 194*), ρόλους εμπνευσμένους από τον οικογενειακό βίο (95,12%) (*κάνω ότι είμαι μαμά και μιλάω με τα παιδιά μου, συμμετέχων 2.435*), το ρόλο της κομμώτριας (88,89%) (*κάνω στα ψέματα ότι κουρεύω σαν κομμώτρια τις κούκλες μου, συμμετέχων 562*) και καλλιτεχνικούς ρόλους (87,24%) (*Παίζω ηθοποιούς και τραγουδιστές, συμμετέχων 830*). Σε μικρή ποσοστιαία αναλογία αναφέρουν ότι προσωποποιούν ρόλους όπως αυτός του αθλητή (13,18%) και ήρωες από ηλεκτρονικά παιχνίδια (22,09%).

Πίνακας 7. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς προσποίησης ρόλων κατά το θεατρικό παιχνίδι

Αναφερόμενοι ρόλοι	Σύνολο		Αγόρι	Κορίτσι
	N	N%	N%	N%
Επώνυμοι υπερήρωες τηλεόρασης/ κινουμένων σχεδίων	110	10,91%	52,73	47,27
Εκπαιδευτικός	145	14,38%	4,83	95,17
Ήρωες ηλεκτρονικών παιχνιδιών	86	8,53%	77,91	22,09
Καλλιτέχνης	243	24,11%	12,76	87,24
Γιατρός	24	2,38%	16,67	83,33

Αθλητής	129	12,80%	86,82	13,18
Κομμωτής/τρια	18	1,79%	11,11	88,89
Δικηγόρος	11	1,09%	18,18	81,82
Ρόλοι εμπνευσμένοι από τον οικογενειακό βίο (μαμά, ανατροφή)	41	4,07%	4,88	95,12
Ρόλοι εμπνευσμένοι από ανθρωποκυνηγητό και τον πόλεμο	89	8,83%	74,16	25,84
Παραμυθιακοί ήρωες	69	6,85%	59,42	40,58
Πιλότος/αεροπόρος/οδηγός/ναυτικός	9	0,89%	66,67	33,33
Ζώα	9	0,89%	33,33	66,67
Εξερευνητής	11	1,09%	54,55	45,45
Ψαράς/Αγρότης	4	0,40%	75	25
Υπάλληλος	10	0,99%	0	100

Τα αγόρια, αντίστοιχα, προσποούνται αθλητικούς ρόλους (86,82%) (...τον ποδοσφαιριστή, συμμετέχων 763), ήρωες ηλεκτρονικών παιχνιδιών (77,91%) (προσποούμαι το *San Andreas*, συμμετέχων 467) και ρόλους εμπνευσμένους από ανθρωποκυνηγητό και τον πόλεμο (λ.χ. κλέφτες και αστυνόμοι, προσποίηση πολέμου κ.α., *Κάνω τον στρατιώτη που πολεμάει*, συμμετέχων 343) (74,14%). Με μικρή αναφορά παρουσιάζονται ρόλοι που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (4,83%) και με ρόλους που προκύπτουν από τον οικογενειακό βίο και την ανατροφή (4,88%). Τα αγόρια εμφανίζονται να επιλέγουν διαφορετικούς ρόλους σε σχέση με τα κορίτσια ($\chi^2=437,48$, $df=30$, $p=0,00$, Cramer's $V=,47$).

Πίνακας 8. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφοράς προσποίησης συγκεκριμένων ρόλων κατά το θεατρικό παιχνίδι

Ρόλοι	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%		
Τραγουδιστής/τραγουδίστρια	1.437	46,7	690	22,4	496	16,1	457	14,8	1,99	1,11
Γιατρός, πυροσβέστης, οδηγός, πιλότος	1.843	60,2	660	21,6	302	9,9	256	8,4	1,66	0,96
Κλέφτες, αστυνόμοι	1.991	65,9	447	14,8	270	8,9	315	10,4	1,64	1,02

Στον Πίνακα 8 που αναφέρεται στο πόσο συχνά παίζει το παιδί συγκεκριμένους ρόλους κατά το θεατρικό παιχνίδι, παρατηρείται χαμηλή συχνότητα αναφοράς και για τα δύο φύλα. Παρόλα αυτά, από τη διαφυλική

ανάλυση των ρόλων αυτών εμφανίζονται τα κορίτσια να προτιμούν περισσότερο τους καλλιτεχνικούς ρόλους (τραγουδίστρια) σε αντιστοιχία με τα αγόρια ($t=20,69$, $df=3.007,11$, $p=0,00$, Hedge's $g=0,08$). Αυτά προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό είτε το ρόλο του γιατρού, του πυροσβέστη, του οδηγού και του πιλότου ($t=3,11$, $df=3.022,61$, $p=0,002$, Hedge's $g=0,01$), είτε το ρόλο του κλέφτη και αστυνόμου ($t=12,27$, $df=2.958,51$, $p=0,00$, Hedge's $g=0,05$).

Πίνακας 9. Διαφυλική ενασχόληση με ρόλους και σύγκριση διαφορών

Ρόλοι	Αγόρια		Κορίτσια		t	Df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Τραγουδιστής/ τραγουδίστρια	1,62	1,01	2,42	1,13	20,69	0,00	0,08
Γιατρός, πυροσβέστης, οδηγός, πιλότος	1,77	1,08	1,65	0,99	3,11	0,00	0,01
Κλέφτες, αστυνόμοι	1,98	1,21	1,48	1,02	12,27	0,00	0,05

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με την ενασχόληση τους με διάφορες μορφές τέχνης στον ελεύθερό τους χρόνο, όπως επίσης και η εξέταση ύπαρξης διαφυλικών στερεοτύπων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά ασχολούνται με τις τέχνες στον ελεύθερό τους χρόνο, βέβαια σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα ο αθλητισμός, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.ά. Τα πιο διαδεδομένα χόμπι που συνδέονται με κάποια μορφή τέχνης είναι η ζωγραφική, το τραγούδι, η μουσική και ο χορός. Η ενασχόληση αυτή φανερώνεται εντονότερη για τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια που προτιμούν κυρίως δραστηριότητες που εστιάζουν στον έλεγχο, τον ανταγωνισμό, την κυριαρχία και τη δύναμη. Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα πανελλαδικής μελέτης, όπου διαπιστώνεται μια ποικιλία σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και διαφυλική διαφοροποίηση απασχόλησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με τις τέχνες, με τα κορίτσια να αναφέρουν σε υψηλότερο ποσοστό, συγκριτικά με τα αγόρια, δραστηριότητες καλλιτεχνικής φύσης. Αντίθετα, τα αγόρια ανέφεραν σε υψηλότερο ποσοστό, συγκριτικά με τα κορίτσια, ενασχόλησης με τον αθλητισμό και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τον προγραμματισμό και εκκλησιαστικές δραστηριότητες¹⁵.

Ένα δεύτερο εύρημα της μελέτης είναι η κατάδειξη διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις ενασχόλησης αγοριών και κοριτσιών με το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Οι ρόλοι που επιλέγουν τα κορίτσια και τα αγόρια σε γενικές

γραμμές σχετίζονται με νοησιαρχικές αντιλήψεις περί γυναικείων και αντρικών κοινωνικών ρόλων οι οποίοι προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και τα τηλεοπτικά πρότυπα. Τα κορίτσια επιλέγουν να παριστάνουν ρόλους που στερεοτυπικά αντιστοιχούν στο γυναικείο φύλο και τα αγόρια με ρόλους που όμως, με βάση τα στερεότυπα των φύλων, είναι αντρικοί. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία¹⁶ όπου φανερώνεται ότι τα παιδιά προτιμούν να ασχολούνται με ρόλους που ταιριάζουν τυπικά με το φύλο τους.

Περιορισμοί και προεκτάσεις μελέτης

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας προέρχεται από τη μη πιθανοτική επιλογή των συμμετεχόντων. Ένα δείγμα με συμμετέχοντες που προέρχονται από πιθανοτικές μορφές δειγματοληψίας και κυρίως αντιπροσωπευτικότερο του πληθυσμού των μαθητών, θα ήταν επιθυμητό, για την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επίσης, επιθυμητή θα ήταν και η συλλογή δεδομένων μέσω ατομικών ημιδομημένων ή δομημένων συνεντεύξεων για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Είναι σημαντικό η μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν ή επηρεάζουν την ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες. Ακόμη, παρουσιάζει δυνατότητες και ενδιαφέρον η σκέψη δημιουργίας αντισταθμιστικών προγραμμάτων εντός ή εκτός του σχολείου προς την κατεύθυνση δραστηριοποίησης όλων των παιδιών με τις τέχνες, υπό μία οπτική επίτευξης έμφυλης κοινωνικής συμμετρίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Roger C. Mannell, Douglas A. Kleiber, Marianne Staempfli, «Psychology and Social Psychology and the Study of Leisure», C. Rojek, S.M. Shaw, A.J. Veal (επιμ.), *A Handbook of Leisure Studies*, Palgrave Macmillan, London, 2006, σ. 109-124.
- 2 Δημήτριος Πνευματικός, Ιωάννης Θωίδης, Ευγενία Γάκη, «Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου», Αθ. Τριλιανός, Ιγν. Καράμηνας (επιμ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα, 2009.
- 3 Αργύρης Κυρίδης, «Μαθητές και ελεύθερος χρόνος: Θεωρητικές προσεγγίσεις σε μια ασύμβατη σχέση», *Μακεδόν* 9 (2001), σ. 161-181.
- 4 Ιωάννης Θωίδης, Δημήτριος Πνευματικός, Παναγιώτα Χαϊτίδου, «Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 58 (2014), σ. 67-88.
- 5 Παναγιώτης Διαμαντόπουλος, *Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου. Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, Παπαζήση, Αθήνα, 2004.

- 6 Adrian Hille, Annegret Arnold, Jürgen Schupp, «Leisure Behavior of Young People: Education-Oriented Activities Becoming Increasingly Prevalent», *DIW Economic Bulletin* 4:1(2014), σ. 26-36.
- 7 Pinar Arisoy, Ömer Tutkun, «Case about Orientation of Primary School Students to Out-of-School Time Activities», *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 55 (2012), σ. 1027-1035.
- 8 Ιωάννης Θωίδης, *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος, συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια λειτουργίας των Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., Φλώρινα, 2000.
- 9 Sandra Hofferth, John Sandberg, *Changes in American Children's Time 1981-1997*, Population Studies Center, Michigan, 2000.
- 10 Άννα Κοκκέβη, Τάσος Φωτίου, Μαρία Ξανθάκη, Ελευθερία Καναβού, *Ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων*, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα, 2011.
- 11 Βλ. Ενδεικτικά: Siniša Opić, Marina Đuranović, «Leisure Time of Young Due to Some Socio-demographic Characteristics», *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 (2014), σ. 546-551.
- 12 Jindal-Snape Divya, Davies Dan, Scott Rosalind, Robb Anna, Murray Chris, Harkins Chris, «Impact of arts participation on children's achievement: A systematic literature review», *Thinking Skills and Creativity* 29 (2018), σ. 59-70.
- 13 Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική αγωγή και παιδεία, Διάδραση*, Αθήνα, 2017.
- 14 Matthew Miles, Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, SAGE, California, 1994.
- 15 Άννα Κοκκέβη κ.ά., *Ο ελεύθερος χρόνος*
- 16 Rachel Chapman, «A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play», *Early Child Development and Care* 64 (2015), σ. 103-116.

**Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΤΕΧΝΗ
ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Μιχαέλα Αντωνίου
ΣΚΗΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΤΑΞΗ.
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΑΝΤΙΝ ΣΤΑΝΙΣΛΑΦΣΚΙ
ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Κονσταντίν Στανισλάφσκι είναι ίσως ο κατεξοχήν διδάσκαλος και παιδαγωγός σκηνοθέτης του παγκόσμιου θεάτρου. Η διδασκαλία και το σύστημά του έγιναν γνωστά από τα βιβλία του στα οποία εμπεριέχονται οι καθοριστικές και ανανεωτικές ιδέες του για την υποκριτική. Στην παρούσα ανακοίνωσή θα χρησιμοποιηθεί η νέα επιμελημένη έκδοση των βιβλίων από τις εκδόσεις Πλέθρον Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1. Το βίωμα και 2. *Η ενσάρκωση*,¹ καθώς οι προηγούμενες μεταφράσεις του έργου του παρουσιάζουν προβλήματα τόσο σε σχέση με την μετάφρασή τους όσο και σε σχέση με την πιστότητα τους στο ίδιο το «σύστημα» που ήθελε να δημιουργήσει και να μεταδώσει ο Στανισλάφσκι.²

Η δομή που χρησιμοποιεί ο Στανισλάφσκι στο κείμενό του είναι αυτή του ημερολογίου. Ένας νεαρός σπουδαστής της δραματικής σχολής, ο Κόστια, καταγράφει λεπτομερώς τα μαθήματα υποκριτικής του Τορτσόφ. Αυτοί είναι οι δύο κύριοι χαρακτήρες που παρουσιάζονται και οι οποίοι, όντας κατασκευασμένοι από τον Στανισλάφσκι, βρίσκονται σε στενή συνάφεια με αυτόν. Ο πρώτος, ο Κόστια, συνδυάζει στοιχεία του νεαρού Στανισλάφσκι και του αγαπημένου μαθητή του και μετέπειτα σπουδαίου σκηνοθέτη, Γιεβγκένι Βαχτάνγκοφ, τον οποίο αρχικά γνώριζε ο Στανισλάφσκι ως «στενογράφο»,³ ενώ ο δεύτερος, ο Τορτσόφ, είναι «ένας συνδυασμός του ώριμου Στανισλάφσκι και του μέντορά του, του πρώτου τενόρου του Μπολσόι, του Φιοντόρ Κομμισαρτζέφσκι».⁴ Ο σπουδαστής Κόστια κρατά στο ημερολόγιό του σημειώσεις, αναφέροντας παράλληλα τις ανησυχίες του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αλλά και τους τρόπους με τους οποίους προσπαθεί και κατά κανόνα καταφέρνει να υπερκεράσει.

Ως ημερολόγιο εργασίας το κείμενο του Στανισλάφσκι καταφέρνει, πρώτον, να καταγράψει ένα πρόγραμμα μαθημάτων μέρα τη μέρα, βήμα βήμα, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί ακόμα και αυτούσιο σε τάξη, δεύτερον, να παρακολουθήσει την σταδιακή εξέλιξη της διαδικασίας της δουλειάς μέσα σε ένα μάθημα υποκριτικής, και, τρίτον, να περιγράψει ένα χειροπιαστό πρακτικό «σύστημα» υποκριτικής χωρίς αφηρημένες θεωρητικοποιήσεις. Το κείμενό του είναι λοιπόν ένα μάθημα εν προόδω χωρισμένο σε μικρότερες ενότητες μαθήματα, τα οποία αποτελούν και τα μεμονωμένα κεφάλαια των βιβλίων. Σε κάθε ένα από αυτά τα κεφάλαια ο Τορτσόφ, που είναι σκηνοθέτης, αλλά κυρίως,

στο δεδομένο πλαίσιο, δάσκαλος, ξεκινά εισάγοντας μία βασική ιδέα ή έννοια ή θέτοντας κάποιο στόχο, δηλαδή ένα συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης. Επί παραδείγματι, στο κεφάλαιο δέκα του πρώτου τόμου με τίτλο «Επικοινωνία» ο Τορτσόφ έχει κρεμάσει ένα μεγάλο πανό στην αίθουσα που γράφει: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.⁵ Με την είσοδό του στην τάξη, απευθύνει στους μαθητές του ένα συγκεκριμένο ερώτημα, που στην περίπτωση του κεφαλαίου δέκα είναι: «“Με ποιον ή με τι επικοινωνείς αυτή τη στιγμή”».⁶ Το συγκεκριμένο ερώτημα οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το μάθημα. Αφού αναλύσει τις παραμέτρους σύμφωνα με τις οποίες αυτός και οι μαθητές του προσλαμβάνουν και κατανοούν, εν προκειμένω, τους τρόπους και τα σωματικά ή λεκτικά μέσα με τα οποία επικοινωνούν, τους αφήνει, έπειτα, να πειραματιστούν μόνοι τους, να ψάξουν και να παρατηρήσουν γύρω και μέσα τους. Όσο το μάθημα εξελίσσεται τους δίνει σταδιακά θεωρητικά στοιχεία και πρακτικές ασκήσεις, ώστε να τους βοηθήσει να επιτύχουν το στόχο τους. Όταν ολοκληρωθεί η ενότητα που εξετάζουν και οι μαθητές επιτύχουν, ο καθένας στο μέτρο που μπορεί, γιατί ο Στανισλάφσκι γνωρίζει εμπειρικά ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες εξέλιξης ούτε την ίδια ανταπόκριση σε κάθε στάδιο της παιδαγωγικής διαδικασίας, συνοψίζει την ενότητα που διδάσκει και προχωράει παρακάτω.⁷

Δε θα επεκταθώ παραπάνω στη σημασία της δομής του βιβλίου, που προδίδει έναν άνθρωπο που γνωρίζει, εμπειρικά μεν σε βάθος δε, πώς να μεταδώσει τη γνώση. Θα θέσω κατευθείαν τις παραμέτρους που θα οριοθετήσουν την εν λόγω ανακοίνωση, που ως στόχο έχει να καταδείξει τη χρησιμότητα της διδασκαλίας του Ρώσου σκηνοθέτη μέσα στη μαθητική τάξη. Γι' αυτό το λόγο, σε πρώτη φάση, θα παρουσιαστούν συνοπτικά η σχέση και η επαφή του Στανισλάφσκι με τα παιδιά καθώς και οι τρόποι που τα παιδιά χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα προς μίμηση για τους μαθητές και ηθοποιούς του. Σε δεύτερη φάση, θα ερευνηθούν οι δυνατότητες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εφαρμόσει κάποια από τα μαθήματά του στην σχολική τάξη.⁸

Εποπτεύοντας τα δύο βιβλία όπως έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά και που εμπεριέχουν τη διδασκαλία του, διαπιστώνουμε ότι ο Στανισλάφσκι φαίνεται να τρέφει μεγάλη αγάπη και στοργή για τα παιδιά. Επιπλέον, στην προσπάθειά του να ενεργοποιήσει τους ηθοποιούς του, να τους κάνει να διευρύνουν τις προσλαμβάνουσες τους, την οπτική τους σε σχέση με την τέχνη τους και να τους ευαισθητοποιήσει, τους παροτρύνει να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παίζουν, την αφοσίωση που επιδεικνύουν για να φέρουν σε πέρας τους στόχους που τους δίνονται, την ελικρίνεια με την οποία προσεγγίζουν τις καταστάσεις, το βαθμό δέσμευσής τους και την πίστη τους σε αυτές, καθώς και την εξαιρετική δυνατότητα συγκέντρωσης που έχουν. Ενδεικτική των ανωτέρω

είναι η άποψη του πως «μόλις πλησιάσετε την υποκριτική με την αλήθεια και την πίστη των παιδιών που παίζουν θα μπορέσετε να γίνεται σπουδαίοι ηθοποιοί».⁹ Αντίστοιχη θέση εκφράζει όταν αναφέρεται στις Προσαρμογές,¹⁰ τον τρόπο δηλαδή που ένας ηθοποιός πρέπει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τον χαρακτήρα του ρόλου που του έχει ανατεθεί να ενσαρκώσει, εξηγώντας πως «[τ]ο καλύτερο που έχετε να κάνετε είναι να παρατηρείτε τις Προσαρμογές των παιδιών. Τις εκφράζουν καλύτερα από ό,τι οι ενήλικες».¹¹

Αμφότεροι οι τόμοι, αλλά κυρίως ο πρώτος που επικεντρώνεται στο βίωμα, διατρέχονται από παραδείγματα με τις ανιψιές του,¹² τα παιδιά ή κροκοδειλάκια του Πάσα,¹³ το μικρό κορίτσι/ηθοποιό που παίζει στην παράσταση.¹⁴ Όλα δε έχουν ως στόχο να καταδείξουν το παίζειν ως τη φυσική κατάσταση των παιδιών και να αναδείξουν τα στοιχεία του παίζειν που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους ηθοποιούς. Βασικός του στόχος είναι να πείσει τους ηθοποιούς του να μπουν στη διαδικασία του παιχνιδιού, να τους κάνει δηλαδή και πάλι παιδιά. Με αυτό ως γνώμονα, δίδεται και σε εμάς η ευκαιρία να ψάξουμε τον τρόπο να κάνουμε τα παιδιά να φερθούν και πάλι ως παιδιά. Εργαλεία για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής, το ανέβασμα μια παράστασης, αλλά και για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων υπάρχουν πολλά στη διδασκαλία του Στανισλάφσκι. Εν προκειμένω, θα επικεντρωθούμε στα ακόλουθα.

Τις «Δεδομένες Συνθήκες» και το «Αν»,
 Τη φαντασία,
 Τον Τέμπο-ρυθμό.¹⁵

Ο ακρογωνιαίος λίθος του συστήματος του Στανισλάφσκι είναι οι «Δεδομένες Συνθήκες» και το «αν». Συνοπτικά, όπως λέει ο ίδιος ο Στανισλάφσκι, «το μυστικό του αν», ως ερέθισμα, έγκειται στο γεγονός ότι δεν μιλάει για πραγματικά γεγονότα, δεν μιλάει γι' αυτό που είναι αλλά γι' αυτό που μπορεί να γίνει... «αν» είναι δηλαδή «μία δήλωση που περιμένει απάντηση».¹⁶ Η απάντηση αυτή δίνεται από τους ίδιους τους ηθοποιούς καθώς δουλεύουν εντός των Δεδομένων Συνθηκών. Οι Δεδομένες Συνθήκες, από την άλλη, είναι οι συντεταγμένες εντός των οποίων δρουν και αντιδρούν οι ηθοποιοί, εν ολίγοις το πλαίσιο δράσης τους. Επί παραδείγματι, ο Α, που φοβάται τα σκυλιά, πάει βόλτα στο πάρκο και εκεί συναντά τον Β που έχει βγάλει βόλτα το σκύλο του – αυτή λογίζεται ως μία Δεδομένη Συνθήκη. Από αυτή τη συνθήκη μπορούν να εκκινήσουν αμέτρητα «αν»: τι θα γίνει «αν» ο Β με το σκύλο του πλησιάσει τον Α, τι θα συμβεί «αν» το σκυλί του Β γαυγίσει στον Α, ποια θα είναι η αντίδρασή του Α «αν» φοβηθεί κ.ο.κ. Όπως εξηγεί ο Στανισλάφσκι, το «αν» και οι «Δεδομένες Συνθήκες» αποτελούν «οτιδήποτε θεωρείται δεδομένο για τους ηθοποιούς όταν κάνουν πρόβα. ... είναι υποθέσεις, προϊόντα της φαντασίας». Οι Δεδομένες Συνθήκες είναι «το ίδιο πράγμα με το “αν” και το

“αν” είναι το ίδιο πράγμα με τις Δεδομένες Συνθήκες. ... Το “αν” πάντα προωθεί τη δημιουργική πράξη, και οι Δεδομένες Συνθήκες την εξελίσσουν περαιτέρω. ... Αν το “αν” είναι το ελατήριο για την κοιμισμένη φαντασία, οι Δεδομένες Συνθήκες προσφέρουν το περιεχόμενό της». ¹⁷

Το «αν» και οι Δεδομένες Συνθήκες είναι, επί της ουσίας, δύο έννοιες με τις οποίες τα παιδιά, ειδικά οι μαθητές των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι εξοικειωμένα. Είναι ο τρόπος που παίζουν τα παιχνίδια τους, όταν παίζουν, φερ' ειπείν, «οικογένεια». Μοιράζουν ρόλους, θέτουν το θέμα (τις Δεδομένες Συνθήκες) και ξεκινούν το παιχνίδι κάνοντας υποθέσεις και αντιδρώντας σε πράγματα που συμβαίνουν μέσα στο παιχνίδι. Αυτή ακριβώς μπορεί να είναι και οι διαδικασία με την οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα δύο αυτά εργαλεία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με αυτό τον τρόπο να εμπεδωθεί στη συνείδηση των μαθητών ότι το θέατρο είναι παιχνίδι. Περαιτέρω, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορούμε να αφήσουμε τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτοσχεδιασμούς δίνοντας μια Δεδομένη Συνθήκη, μπορούμε να δημιουργούμε τις καταστάσεις και να τους αφήνουμε να πειραματίζονται, να θέτουμε διαφορετικά «αν» εντός των ίδιων Δεδομένων Συνθηκών κ.λπ.

Εάν πάλι μας ενδιαφέρει να ανεβάσουμε μία θεατρική παράσταση υπάρχει η δυνατότητα να εργαστούμε και αντίστροφα, έχοντας ως κύριο γνώμονα να ενισχύσουμε τη δημιουργικότητα των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πριν ανακοινώσει, διαβάσει και αναλύσει το έργο στους μαθητές του μπορεί να δουλέψει το κείμενο με αυτοσχεδιασμούς. Δηλαδή, να χωρίσει το έργο σε σκηνές, να βρει το θέμα της κάθε σκηνής, και να παρακινήσει τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν. Παραδείγματος χάριν, εάν η σκηνή έχει ως κύριο θέμα την εξαπάτηση του Α από τον Β, δίνουμε τις ακόλουθες οδηγίες: ο Α, που, φερ' ειπείν, είναι νεαρός και ευκολόπιστος, έχει εξαπατήσει τον Β, που, φερ' ειπείν, είναι μεγαλύτερης ηλικίας και απατεώνας. Όταν συναντιούνται ο Β γνωρίζει τι έχει συμβεί και ο Α προσπαθεί να δικαιολογηθεί. Στο τέλος, πρέπει ο Α να πείσει τον Β ότι είναι αθώος. Αυτή είναι μια Δεδομένη Συνθήκη την οποία ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στους μαθητές. Πολλές φορές, ο αυτοσχεδιασμός που θα προκύψει θα έχει αντίστοιχη δομή με τη σκηνή, μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθούν, χωρίς οι μαθητές να τη γνωρίζουν, λόγια/ατάκες του κειμένου. Άλλες φορές, βέβαια, αυτό που προκύπτει απέχει από το κείμενο εκκίνησης. Τότε προσπαθούμε ξανά, αναδιαμορφώνουμε τις οδηγίες, και δοκιμάζουμε πάλι. Όταν θα ολοκληρωθεί η διαδικασία και θα διαβαστεί στην τάξη το κείμενο του συγγραφέα, οι μαθητές/ηθοποιοί θα έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν πολύ πιο εύκολα τη σκηνή, αφού θα την έχουν πρώτα βιώσει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το ζητούμενο του εκπαιδευτικού, το οποίο, εν προκειμένω,

είναι το ανέβασμα μια παράστασης, αλλά και η ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών/ηθοποιών, θα έχει επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, καθώς η συγκεκριμένη διεργασία θα τους έχει βοηθήσει να προσεγγίσουν ο καθένας ξεχωριστά με το δικό του μυαλό, χαρακτήρα και συναίσθημα τις καταστάσεις που έχουν γραφτεί και συντεθεί από κάποιον άλλο.

Η χρήση όμως των Δεδομένων Συνθηκών και του «αν» δεν σταματά εκεί. Μπορούν να βοηθήσουν στην ανάλυση και διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνει εμβάθυνση στους χαρακτήρες, να εξετασθεί ο συναισθηματικός τους κόσμος, καθώς και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Αντιστοίχως, μπορούν να γίνουν αρωγοί στην κατανόηση του μαθήματος της ιστορίας, με απώτερο στόχο να γίνουν αντιληπτοί οι σκοποί και οι απόψεις των εμπλεκόμενων ιστορικών προσώπων, να ανιχνευθούν τα κίνητρα πίσω από πράξεις ατόμων ή αντιπροσώπων κρατών. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η διεξοδικότερη αναπαράσταση/μεγέθυνση μικρότερων σκηνών μέσα σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο ή μιας ιδιαίτερης ομάδας ανθρώπων εντός ενός ιστορικού πλαισίου, ας πούμε, της γυναίκας. Στην πράξη και στην τάξη, μπορούν να δραματοποιηθούν λογοτεχνικά αποσπάσματα ή ιστορικά γεγονότα (γενικές συνελεύσεις, συμβούλια κ.λπ.). Τα παραδείγματα είναι ανεξάντλητα, καθώς Δεδομένες Συνθήκες και «αν» παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργικής και αυθυπόστατης σύνθεσης.

Το επόμενο εργαλείο, του οποίου θα αναλύσουμε την χρησιμότητα μέσα στη μαθητική τάξη είναι η φαντασία. Ο Στανισλάφσκι αποσαφηνίζει ότι

η δουλειά του ηθοποιού είναι να χρησιμοποιεί τις δημιουργικές του ικανότητες για να μεταμορφώσει την ιστορία του έργου σε θεατρικό γεγονός. Σ' αυτό το σημείο η φαντασία μας έχει να παίξει τεράστιο ρόλο.¹⁸

Σύμφωνα με αυτά, η φαντασία συνδέεται στενά με τις Δεδομένες Συνθήκες και το «αν», ενώ ταυτόχρονα είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία που οφείλει να κατέχει, αλλά κυρίως να εξασκεί ο ηθοποιός. Η φαντασία ανυψώνει τον ηθοποιό πάνω από την καθημερινή ζωή και ο Στανισλάφσκι τη διαχωρίζει σε δύο είδη. Πρώτον, τη φαντασία με την ευρεία έννοια που όλοι γνωρίζουμε και η οποία «δημιουργεί αυτό που είναι, αυτό που υπάρχει, αυτό που ξέρουμε»,¹⁹ δηλαδή μας βοηθάει να ντύσουμε αυτό που μας έχει παραδώσει ο συγγραφέας και μας έχει προτείνει ο σκηνοθέτης, είναι όμως οριοθετημένη. Δεύτερον, τη δημιουργική φαντασία, η οποία «δημιουργεί αυτό που δεν υπάρχει, αυτό που δεν ξέρουμε, αυτό που δεν ήταν και δε θα γίνει ποτέ, αλλά ίσως και μπορεί να γίνει».²⁰ Αυτή είναι η φαντασία που δεν έχει όρια και που εντός της όλα είναι πιθανά, έτσι είναι δυνατόν να πετάξεις ακόμα και αν δεν έχεις φτερά, να δεις μέσα από τοίχους, να αναπνέεις κάτω από το νερό, δηλαδή να αισθανθείς την απόλυτη ελευθερία. Στην εκπαίδευση η ανάπτυξη της φαντασίας είναι

από τα σημαντικότερα ζητούμενα των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής οι μαθητές μπορούν να μάθουν να οριοθετούν τη φαντασία τους χρησιμοποιώντας τις Δεδομένες Συνθήκες και το «αν». Παράλληλα, να αφήνουν ελεύθερη τη δημιουργική τους φαντασία και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να δίνουν χρώματα και κίνηση στα συναισθήματα ή να φτιάχνουν ιστορίες για τα αντικείμενα γύρω τους (τα θρανία, τον πίνακα κ.ά.). Έχουν όμως και τη δυνατότητα να δίνουν μορφή στους φόβους τους, να τους φέρουν στην επιφάνεια, να τους απομυθοποιούν και, τελικά, να τους ξεπερνούν.

Το τρίτο εργαλείο, του οποίου θα εξετάσουμε τη χρησιμότητα για τη μαθητική τάξη, είναι ο τέμπο-ρυθμός. Όπως εξηγεί ο Στανισλάφσκι:

«Τέμπο είναι η ταχύτητα με την οποία ορισμένης διάρκειας ίσες αξίες διαδέχονται η μία την άλλη σε ένα δεδομένο μετρικό πλαίσιο.

Ρυθμός είναι η ποσοτική σχέση ενεργών, ορισμένης διάρκειας, αξιών σε ένα δεδομένο τέμπο ή μετρικό πλαίσιο.

Μετρικό πλαίσιο είναι η επανάληψη (ή η υποτιθέμενη επανάληψη) μιας ομάδας ορισμένης διάρκειας αξιών, που σημαδεύονται από έναν μόνο τόνο (διάρκεια ή φωνητική κίνηση).»²¹

Ο Τέμπο-ρυθμός χαρακτηρίζει έναν χαρακτήρα σε μια συγκεκριμένη συνθήκη, μία σκηνή, ένα ολόκληρο έργο. Μεταβάλλεται, διαβαθμίζεται, εναλλάσσεται. Συνοπτικά, διακρίνεται σε εσωτερικό και εξωτερικό,²² δηλαδή μπορεί να αναφέρεται σε ένα χαρακτήρα (εσωτερικός) ή σε μία κατάσταση (εξωτερικός), μπορεί να σκιαγραφήσει συναισθήματα,²³ να δημιουργήσει χαρακτήρες,²⁴ ολόκληρες σκηνές έργων,²⁵ πράξεις και ούτω καθεξής. Σύμφωνα με τον Στανισλάφσκι, το κάθε πλάσμα έχει έναν Τέμπο-ρυθμό, τον δικό του Τέμπο-ρυθμό,²⁶ που μεταβάλλεται ανάλογα με τη διάθεσή του, τους γύρω του, τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Όταν οι Τέμπο-ρυθμοί δύο ανθρώπων συναντηθούν δημιουργούν ένα καινούργιο Τέμπο-ρυθμό και αυτή είναι μία διαδικασία διαρκώς εξελισσόμενη που δεν παύει ποτέ.²⁷

Στις τάξεις όλων των βαθμίδων τα παιδιά καταρχάς μπορούν να αισθανθούν τον Τέμπο-ρυθμό και να τον συνδέσουν με συναισθήματα, επί παραδείγματι, η χαρά μπορεί να εκφραστεί με έναν ρυθμό ταχύ και συνάμα ανάλαφρο ή η λύπη με ρυθμό πιο αργό και με έντονο χτύπο. Άλλες δυνατότητες που προσφέρονται είναι: να προσπαθήσουν να περιγράψουν πώς και τί αισθάνονται· τι τους συμβαίνει· να παίξουν κυκλικά παιχνίδια· να φτιάξουν μηχανές με τα σώματά τους, όπου ο καθένας θα έχει το δικό του ρυθμό, ήχο και κίνηση· να διηγηθούν ιστορίες, όπου ο κάθε ήρωας έχει τον δικό χτύπο· να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με αυτοσχεδιασμούς, να τσακωθούν ή να έρθουν σε συμφωνία. Στην ιστορία, φερ' ειπείν, ο θεός Δίας θα έχει διαφορετικούς ήχους από την Ήρα και φυσικά στο ανέβασμα μιας παράστασης όλοι οι χαρακτήρες μπορούν να αναλυθούν και να παρουσιαστούν σύμφωνα με τον Τέμπο-ρυθμό.

Καταλήγοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι το κείμενο του Στανισλάφσκι βρίθεται παραδειγμάτων που αφορούν στο θέατρο και στην υποκριτική σε σχέση με την πειθαρχία, την ενσυναίσθηση, τη θέληση και τη διαφορετικότητα, παράμετροι που είναι στενά συνδεδεμένοι με την μαθητική τάξη. Ειδικά για τη διαφορετικότητα ο Στανισλάφσκι δεν παύει να τονίζει το πόσο διαφορετικοί είναι οι ρόλοι των έργων του παγκόσμιου ρεπερτορίου και επίσης το γεγονός ότι κάθε ηθοποιός προσεγγίζει το κάθε ρόλο με διαφορετικό τρόπο. Αυτό το στοιχείο μπορεί να φανεί χρήσιμο στον σημερινό εκπαιδευτικό, που βρίσκεται διαρκώς αντιμέτωπος με θέματα διαφορετικότητας και ταυτότητας μέσα στην σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Μια τέτοια προσέγγιση και ανάλυση θα παρουσιάσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και οφείλει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Η παρούσα ανακοίνωση εξέτασε συνοπτικά κάποιες βασικές έννοιες της διδασκαλίας του Στανισλάφσκι και εστίασε στις δυνατότητες που προσφέρει στον θεατρολόγο όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Κατέδειξε ότι η δομή και η ουσία της διδασκαλίας του Στανισλάφσκι παρέχει στον εκπαιδευτικό/εμπυχωτή θεατρολόγο έμπνευση και πυξίδα για την ενεργοποίηση της μαθητικής τάξης τόσο στη σύνθεση και παρουσίαση μιας θεατρικής σχολικής παράστασης όσο και στην διδασκαλία της θεατρικής αγωγής. Επιπλέον, και αυτό είναι που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την καλύτερη και αποδοτικότερη διδασκαλία σε άλλα μαθήματα. Κατ' αυτήν την έννοια, μπορεί να αποτελέσει έναν πρακτικό οδηγό. Όπως υπογραμμίζει και ο ίδιος ο Στανισλάφσκι σ' ένα προσχέδιο της εισαγωγής στο βιβλίο του για το σύστημά του: η κάθε λέξη σ' αυτό το βιβλίο έχει επαληθευτεί στην πράξη,²⁸ και για αυτό το λόγο λειτουργεί.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Οι εκδόσεις των βιβλίων του Στανισλάφσκι στην Ελλάδα περιλαμβάνουν: Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, μτφ. Άγγελος Νίκας, επιμ. μτφ. Χρήστος Βαχλιώτης, Βαχλιώτη & Γκόνη, Αθήνα, 1959· Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Πλάθοντας ένα ρόλο*, μτφ. Άγγελος Νίκας, Γκόνη, Αθήνα, 1969· Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, μτφ. Φώντας Κονδύλης, Δαμιανός, Αθήνα, 1986· Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Πλάθοντας ένα ρόλο*, μτφ. Φώντας Κονδύλης, Δαμιανός, Αθήνα, 1986· Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1. Το θίωμα*, μτφ. Βίκυ Λιακοπούλου, Πλέθρον, Αθήνα, 2016· Κωνσταντίν Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 2. Η ενσάρκωση*, μτφ. Χριστιάνα Μυγδάλη και Βασίλης Ντζούνης, επιμ. Βίκυ Λιακοπούλου, Πλέθρον, Αθήνα, 2016.
- 2 Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση και ανάλυση αυτής της προβληματικής παρουσιάζει η Sharon Marie Carnicke βλ. *Stanislavsky In Focus: An Acting Master for the Twenty-First Century*, Routledge, London, 2008. Μια σύντομη παρουσίαση γίνεται στον «Πρόλογο του Μεταφραστή της αγγλικής έκδοσης» από τον Jean Benedetti στο Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού*

- με τον εαυτό του 1., ό.π., σ. 9-17. Για μια θεώρηση αυτής της προβληματικής σε σχέση με τις ελληνικές εκδόσεις βλ. Michaela Antoniou, «Konstantin Stanislavski and his “system” as inspiration and guide for Karolos Koun’s Theatro Technis [Arts Theatre] of Athens», *Stanislavski Studies*, Routledge/Taylor & Francis, vol. 6, 2018, σ. 125-137.
- 3 Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1.*, σ. 16.
- 4 ό.π.
- 5 ό.π., σ. 269.
- 6 ό.π.
- 7 Σε κάθε ενότητα οι ιδέες που εισάγει, οι ασκήσεις που προτείνει και οι προτάσεις που υποδεικνύει βρίσκονται ζυμωμένες μέσα στο κείμενο και αποτελούν ένα συμπεκνωμένο *corpus*, ένα συμπαγές σημείο αναφοράς των εννοιών που θέλει να μεταδώσει σε μαθητές δραματικών σχολών και επαγγελματίες ηθοποιούς τόσο στη Ρωσία όσο και σε όλα τα μέλη του θεατρικού πεδίου. Για παράδειγμα βλ. ό.π. σ. 270-299.
- 8 Για την αξιοποίηση της διδασκαλίας του Στανισλάφσκι στην εκπαίδευση βλ. ενδεικτικά Τηλέμαχος Ε. Μουδατσάκης, «Κ. STANISLAVSKY. Η έννοια της εξοικείωσης του ηθοποιού με το πρόσωπο που υποδύεται», *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*, Εξάντας, Αθήνα, 2005, σ. 45-66· Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 32-52 ιδιαίτερα σ. 32-35· Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 31-33, 91-92, 174 και 182.
- 9 Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1.*, σ. 186.
- 10 ό.π., «Οι Προσαρμογές ενός ηθοποιού και άλλα στοιχεία. Ποιότητες, δεξιότητες και χαρίσματα», σ. 300-315.
- 11 ό.π., σ. 304.
- 12 ό.π.
- 13 ό.π., σ. 163-165.
- 14 ό.π., σ. 185-186.
- 15 Οι λέξεις «Δεδομένες Συνθήκες», «Αν» και «Τέμπο-ρυθμός» γράφονται με κεφαλαία στους τίτλους των κεφαλαίων των βιβλίων του Στανισλάφσκι. Μέσα στη ροή του κειμένου η λέξη «αν» γράφεται με πεζά, ενώ οι λέξεις «Δεδομένες Συνθήκες» και «Τέμπο-ρυθμός» διατηρούν κεφαλαίο το πρώτο γράμμα τους βλ. Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1.*, σ. 55-79· Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 2.*, σ. 132-178. Στο κείμενο ακολουθήθηκε η ίδια γραφή.
- 16 Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 1.*, σ. 70.
- 17 ό.π., σ. 72-73.
- 18 ό.π., σ. 80.
- 19 ό.π., σ. 81.
- 20 ό.π.
- 21 Στανισλάφσκι, *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του 2.*, σ. 132.
- 22 ό.π.
- 23 ό.π., σ. 138.
- 24 ό.π., σ. 146.
- 25 ό.π., σ. 147.
- 26 ό.π.
- 27 «Μια παράσταση δεν είναι μόνο ένας Τέμπο-ρυθμός αλλά μια διαδοχή μεγαλύτερων και μικρότερων ομαδοποιήσεων, ποικίλων και διαφοροποιημένων ρυθμών και μέτρων που συνδυάζονται σε ένα αρμονικό σύνολο, ό.π., σ. 154.
- 28 Konstantin Stanislavski, *An Actor’s Work. A Student’s Diary*, trans. and ed. Jean Benedetti, Routledge, London & New York, 2010, σ. xxxviii.

Ελένη Αλεφαντινού
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΚΩΜΙΚΟΥ
ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παρούσα εισήγηση ανταποκρίνεται στους στόχους του συνεδρίου που αφορούν την ανάδειξη νέων κατευθύνσεων στη διδακτική και μπορεί να ενταχθεί στους θεματικούς άξονες που θέτουν την τέχνη ως διδακτικό μέσο και ως όχημα ολοκληρωμένης αγωγής. Σκοπός της εισήγησης είναι να αναδείξει μεταξύ άλλων τεχνών και την τέχνη του κωμικού, τη χρησιμότητά της στο σχολείο και πώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει μέσα από τις τέχνες και ιδίως μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θα αναλυθεί η παρουσία του κωμικού στοιχείου στο ελληνικό σχολείο ως τώρα. Θα αναφερθούν ορισμένα παραδείγματα μελετών και ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό που αναδεικνύουν τη διδακτική αξία του κωμικού στοιχείου στην εκπαίδευση. Θα δειχθούν καινοτόμες πρακτικές αξιοποίησής του ως διδακτικού εργαλείου σε συνδυασμό με τη μέθοδο διδασκαλίας «Θέατρο στην εκπαίδευση».

Εισαγωγή

Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο -και ιδίως στις δυτικές κοινωνίες- έχει υπάρξει σημαντική πρόοδος στις παιδαγωγικές επιστήμες· νέες έρευνες, θεωρίες, μέθοδοι διδασκαλίες, αλλαγές σε σχολικά προγράμματα σπουδών κ.α. Ωστόσο, η εφαρμογή τους είναι συχνά ελλιπής και τα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά ιδίως στη χώρα μας.

Ένας από τους λόγους που η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει δεχτεί κριτική από προοδευτικούς εκπαιδευτικούς είναι για την αποκλειστική χρήση της συγκλίνουσας/κριτικής σκέψης και για την ελλιπή καλλιέργεια και αξιοποίηση της αποκλίνουσας/δημιουργικής σκέψης των μαθητών.¹ Η μελέτη και η παραδοχή της αναγκαιότητας της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης ξεκίνησε συστηματικά τη δεκαετία του 1950 με τον J. P. Guilford να θέτει τα θεμέλια. Στις επόμενες δεκαετίες έγιναν πολλές μελέτες που έστρεψαν την έρευνα προς την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη επισημαίνοντας την σπουδαιότητα της ένταξης δραστηριοτήτων στα σχολικά μαθήματα που να συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών.² Μερικά από τα οφέλη της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη, αφορούν την επίλυση προβλημάτων, δραστηριότητες προσωπικής έκφρασης, ανάπτυξη νέων ιδεών που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην καθημερινότητά τους, αλλά και στην αγορά εργασίας αργότερα ως ενήλικες.³

Η παρουσία των τεχνών στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, μάλιστα, «χωρίς να μένει πίσω» η καλλιέργεια της συγκλίνουσας/κριτικής σκέψης, καθώς οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (γνωστική και ψυχοκοινωνική). Ωστόσο, όποτε έχει μελετηθεί ενδελεχώς από ερευνητές η παρουσία των τεχνών στο σχολείο, όλοι καταλήγουν πάντα στο ίδιο συμπέρασμα, ότι η παρουσία των τεχνών είναι περιορισμένη στο σχολείο και ότι διάφοροι παράγοντες εμποδίζουν τόσο την ουσιαστική επαφή των παιδιών με τις τέχνες όσο και την ενδεδειγμένη αξιοποίησή τους διδακτικά. «Οι τεχνικές των τεχνών» ως εργαλεία διδασκαλίας μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως και να αποτελέσουν τη βάση ενός σύγχρονου, δημοκρατικού, δημιουργικού και προοδευτικού σχολείου με καλύτερα παιδαγωγικά, κοινωνικά και γνωστικά αποτελέσματα. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το «Θέατρο στην Εκπαίδευση».

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις επιταγές των σύγχρονων παιδαγωγικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες προάγουν ένα αρτιότερο και δημοκρατικότερο εκπαιδευτικό μοντέλο μέσα στο οποίο αλλάζει η σχέση του τρίπτυχου: εκπαιδευτικός - γνώση - μαθητής. Στο επίκεντρο έρχεται ο μαθητής (μαθητοκεντρική διδασκαλία), ο οποίος μέσω της βιωματικής μάθησης «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Επιπλέον, το διδακτικό υλικό προσεγγίζεται πολύπλευρα και διεπιστημονικά, έχοντας, όσο το δυνατόν, πιο άμεση σύνδεση με τις ανάγκες των μαθητών στην παρούσα και μελλοντική καθημερινότητά τους.⁴

Απώτερος σκοπός του Θεάτρου στην Εκπαίδευση –και των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων γενικότερα– είναι να ενισχύσουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Στοχεύουν δηλαδή στην παράλληλη ανάπτυξη συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών. Μερικά ακόμα οφέλη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι ότι συμβάλει στην ευχάριστη πρόσληψη και καλύτερη αφομοίωση του διδακτικού υλικού, βοηθάει στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και στη σύσφιγξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εμπλεκομένων στο μάθημα, συντελεί στην ανάδειξη των κλίσεων των μαθητών και τους δίνει τα απαραίτητα εφόδια ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.⁵ Για όλους αυτούς τους λόγους και πολλούς άλλους ακόμα, (που θα χρειαζόμασταν αρκετό χρόνο για να παραθέσουμε και να αναλύσουμε), η χρησιμότητα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση τόσο ως αυτόνομου μαθήματος όσο κι ως μεθόδου διδασκαλίας άλλων μαθημάτων είναι σημαντική και η παρουσία του στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγκαία.

Μιλήσαμε εν συντομία για την αναγκαιότητα της καλλιέργειας της

δημιουργικής σκέψης των μαθητών, για την καθοριστική συμβολή των τεχνών σε αυτή την προσπάθεια και επικεντρωθήκαμε στη συμβολή συγκεκριμένα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση σε όλα αυτά. Τώρα θα εξετάσουμε ένα άλλο στοιχείο άμεσα συνυφασμένο με όλα τα παραπάνω αλλά αρκετά παραγκωνισμένο και αγνοημένο.

Το Κωμικό Στοιχείο στην Εκπαίδευση

Πολλοί θεωρούν την τέχνη μία υψηλή εκπαιδευτική διαδικασία, αν τώρα τους ρωτήσεις για το χιούμορ –ή το κωμικό στοιχείο γενικότερα– πολλοί το κατατάσσουν στα χαμηλά, στα ευτελή πράγματα. Παρόλο που το συναντούν σχεδόν σε κάθε μορφή τέχνης και διαρκώς στην καθημερινότητά τους. Βέβαια, η συχνότητα δεν προσδίδει απαραίτητως σπουδαιότητα σε μια λειτουργία. Ωστόσο, είναι αδιαμφισβήτητο πως το κωμικό στοιχείο, τα είδη και οι μορφές του, είναι μια μορφή τέχνης.⁶

Μερικά παραδείγματα του κωμικού στοιχείου σε διάφορες μορφές τέχνης, όπως ποίηση (ελεγεία, κ.ά.), θέατρο/κινηματογράφος (κωμωδία, Stand-Up Comedy, κ.ά.), εικαστικά (γελοιογραφία, κ.ά.), τηλεόραση/διαδίκτυο (σατιρικές εκπομπές, κωμικές σειρές κ.ά.), δημοσιογραφία (χρονογράφημα), κόμικς, τραγούδια. Όλοι όσοι είμαστε εδώ θα έχουμε σίγουρα κι από ένα παράδειγμα κωμικού στοιχείου σε κάποια μορφή τέχνης. Ακόμα, θα έχουμε τουλάχιστον ένα αξιοσημείωτο κωμικό περιστατικό μέσα από την καθημερινότητά μας για να διηγηθούμε.

Το χιούμορ λοιπόν αποτελεί μέρος της ανάπτυξης του ανθρώπου. Η αντιληπτική και η αισθητική ανάπτυξη του χιούμορ ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησής του και συνεχίζεται ως την ενηλικίωση. Ας δούμε πού εντοπίζεται το κωμικό ανά ηλικιακή ομάδα:

- α) 0-2: αισθησιοκινητικές λειτουργίες (γαργάλημα, χαμόγελο).
- β) 2-7: απλές ασυμφωνίες π.χ. ακατάλληλο ντύσιμο, λάθος εκφορά ονόματος, υπερβολή, ήχοι σώματος π.χ. λόξιγκας, κ.ά.
- γ) 7-11: αινίγματα, λογοπαίγνια, επιθετικό χιούμορ, κ.ά.
- δ) 11-15: από τα 12 σημασία έχει και ο τρόπος που λέγεται το αστείο και πόσο ευφυές είναι. Στόχος του χιούμορ συνομήλικοι, καθηγητές και γονείς.
- ε) 15+: φιλοσοφικό χιούμορ, αυτοσαρκασμός, ανέκδοτα που αφορούν τη ζωή, πνευματώδη αστεία, ο έφηβος εκτιμά τη σάτιρα, κ.ά.⁷

Ακόμα, έρευνες έχουν δείξει τη θετική συμβολή του κωμικού στοιχείου στην ψυχική και τη σωματική υγεία του ατόμου, όπως μείωση του άγχους, βελτίωση διάθεσης, ενίσχυση δημιουργικότητας, ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων.⁸ Αυτά κι άλλα πολλά συνάδουν με τους σκοπούς του Θεάτρου στην

Εκπαίδευση, και γενικότερα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Όμως, πριν αναφερθούμε διεξοδικότερα σε αυτόν τον συνδυασμό, ας δούμε εν συντομία τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών και μελετών για την παρουσία του κωμικού στοιχείου στην εκπαίδευση.

Η εισαγωγή του κωμικού στοιχείου, ή αλλιώς χιούμορ –ως είθισται να αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία– στη διδασκαλία είναι κατάκτηση των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα (1970 και εξής) και ξεκίνησε από έρευνες μέσα στα πανεπιστήμια. Ως τότε θεωρούσαν ότι η παρουσία του καταστρέφει τη σοβαρότητα του μαθήματος, αντίληψη βέβαια που υπάρχει ως και τις μέρες μας.⁹

Ένας από τους πρώτους που πραγματοποίησε έρευνες για το χιούμορ ήταν ο A. Ziv όπου σε δύο πειραματικές μελέτες διαπίστωσε ότι το χιούμορ μειώνει την επιθετικότητα. Σημαντικό εύρημα, αν αναλογιστούμε ότι πολλά από τα προβλήματα πειθαρχίας που εμφανίζονται στη σχολική τάξη είναι αποτέλεσμα απογοήτευσης που βιώνουν οι μαθητές εξαιτίας παραγόντων σχετικών με τις οικογενειακές ή τις σχολικές συνθήκες, αλλά και με την προσωπικότητά τους. Ο R. L. Garner σε έρευνά του δίδαξε σε μία τάξη εντάσσοντας στο σχέδιο διδασκαλίας του χιουμοριστικά σχόλια, ενώ σε άλλη τάξη η ίδια ενότητα διδάχθηκε χωρίς χιουμοριστικά σχόλια: η πρώτη τάξη βαθμολόγησε τη διαδικασία θετικότερα.¹⁰

Αξιοσημείωτο είναι ότι έρευνες έχουν δείξει πως το κωμικό στοιχείο σε διάφορες εκφάνσεις του (θετικές και αρνητικές) άτυπα υπήρχε και θα υπάρχει πάντα μέσα στο σχολικό περιβάλλον ιδίως στα διαλείμματα, και αυτό γιατί αποτελεί, όπως προαναφέραμε, αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του ατόμου. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Γερμανίδας M. Kauke, η οποία διήρκεσε δύο χρόνια και στηρίχθηκε στη συμμετοχική παρατήρηση και στη βιντεοσκόπηση διδασκαλιών και περιόδων διαλείμματος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές εκδήλωναν το χιούμορ τους με διάφορους τρόπους: Γέλιο προκαλούσαν κυρίως οι άμεσες σωματικές επαφές και οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα. Το λεκτικό χιούμορ εμφανίστηκε σε ποσοστό 22%. Το εγκεφαλικό χιούμορ εμφανίστηκε σε ποσοστό 11,9% π.χ. ειρωνεία, σάτιρα, πνευματώδεις ατάκες.¹¹

Από την άλλη, το κωμικό στοιχείο υπάρχει σε διάφορες μορφές και σε ενότητες των σχολικών εγχειριδίων. Μερικά παραδείγματα της παρουσίας του κωμικού στοιχείου στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αποτελούν: α) ορισμένες ενότητες της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, π.χ. «γελάσαμε με την ψυχή μας» (Δ' τάξη, 11η ενότητα), β) στους *Όρνιθες* του Αριστοφάνη στην Γ' Γυμνασίου (όμως, συχνά δεν επαρκεί ο χρόνος κατά το σχολικό έτος για να διδαχθεί ο Αριστοφάνης, καθώς προηγείται η *Ελένη* του Ευριπίδη (στην οποία, ωστόσο, ενυπάρχουν κωμικά ή κωμικότροπα στοιχεία, ανάλογα με την ερμηνευτική προσέγγιση στο έργο), γ) στην Α' Λυκείου στην «Έκθεση – Έκφραση» απαντάται

το Χρονογράφημα και η θεματική ενότητα «Χιούμορ και Γέλιο». Γενικότερα, σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά, αρχαιοελληνικά ή νεοελληνικά) μπορούμε να εντοπίσουμε σατιρικές / κωμικές / χιουμοριστικές εκφάνσεις, όπως στα ποιήματα του Καβάφη κ.ά. Ωστόσο, η προσέγγιση των κειμένων υπό αυτό το πρίσμα είναι συνήθως επιφανειακή και περιστασιακή, και η έμφαση δίνεται μεν στο περιεχόμενο, χωρίς όμως να μελετάται και να αξιοποιείται το κωμικό στοιχείο επαρκώς.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γίνεται μια καθαρά φιλολογική προσέγγιση και ανάλυση των κειμένων που περιέχουν (εκ των πραγμάτων ή δυνάμει) κωμικό στοιχείο και ελάχιστες φορές δίνονται ασκήσεις που να απαιτούν από τα παιδιά να εκδηλώσουν και να καλλιεργήσουν τις δημιουργικές και χιουμοριστικές δεξιότητές τους. Αξιοσημείωτες είναι τρεις μελέτες για τα ελληνικά σχολεία: Αρχικά, η διδακτορική διατριβή της Μ. Τζαφεροπούλου με θέμα *Το χιούμορ στην ελληνική παιδική λογοτεχνία: Πεζογραφία 1970-1990* (1995) όπου αναφέρεται ότι στα προηγούμενα εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου υπήρχαν κείμενα με χιουμοριστικό περιεχόμενο, τα οποία κάλυπταν μόλις το 11,75% του συνόλου των πεζών κειμένων (47 επί του συνόλου 398). Έπειτα, το βιβλίο του Γ. Ανδρειωμένου με τίτλο *Η σάτιρα στην εκπαίδευση* (2003) όπου επισημαίνεται ο διαστρεβλωμένος τρόπος με τον οποίο μελετάται η σάτιρα στο ελληνικό σχολείο. Τέλος, το βιβλίο του Ν. Χανιωτάκη *Η παιδαγωγική του χιούμορ* (2011), όπου αναλύονται τα οφέλη της αξιοποίησης του χιούμορ στο σχολείο, αλλά και σχολιάζεται η επιφυλακτική ή/και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτό.

Ο τρόπος αξιοποίησης και μελέτης του κωμικού στοιχείου ως τώρα δεν μπορεί να συμβάλει σε μια ουσιαστική παρουσία του στο σχολείο με συστηματικά και ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως συμβαίνει, έστω και σε μικρότερο βαθμό, με τις τέχνες εν γένει. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και επανεξέταση του ρόλου και της θέσης του κωμικού στοιχείου στο σχολείο.

Όποτε, λοιπόν, το κωμικό στοιχείο ενεργοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας αυτό γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από μαθητές που το έχουν έμφυτα ανεπτυγμένο, με μορφή αστείων και πειραγμάτων. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν για να κάνουν το μάθημα πιο ευχάριστο. Ακόμα, σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το κωμικό στοιχείο στην τάξη είναι συνήθως και οι πιο δημοφιλείς και αγαπητοί στους μαθητές. Όσον αφορά στους μαθητές, εκείνοι το χρησιμοποιούν είτε για να σπάσουν την ανία του μαθήματος είτε, ενίοτε, και για να αποδιοργανώσουν το μάθημα ενισχύοντας έτσι την άποψη όσων βάζουν κατά της παρουσίας του στην αίθουσα διδασκαλίας. Ωστόσο, η σοβαρότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένταση και ψυχική κόπωση, εξασθενεί την προσοχή

και αυξάνει το άγχος. Ακόμα, το χιούμορ δεν είναι μόνο να λες αστεία και να αναζητάς τη δημοσιότητα μέσα από αυτά, είναι συμπεριφορά, τρόπος ζωής.¹²

Το κωμικό στοιχείο ακόμα κι όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να το εντάξει στο σχέδιο διδασκαλίας του, το κάνει με στόχο να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό για τους μαθητές, ώστε να κερδίσει τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή τους και να κατανοηθεί στο έπακρο η διδακτέα ύλη. Οι έρευνες, όπως προαναφέραμε, έχουν δείξει ότι αυτός ο τρόπος αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο για τους εκπαιδευτικούς, ιδίως για όσους τυγχάνει να μην έχουν έμφυτο ταλέντο στο χιούμορ, να εφευρίσκουν σε κάθε διδακτική ενότητα χιουμοριστικά στοιχεία και να τα εντάσσουν στα σχέδια διδασκαλίας τους. Επίσης, ο τρόπος αυτός ενέχει άλλο ένα μειονέκτημα, δεν δίνει χώρο στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι εφευρετικοί και να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τόσο τη δημιουργικότητά τους όσο και το χιούμορ τους. Λίγο-πολύ, δηλαδή, καταλήγουν και πάλι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Στο σημείο αυτό λοιπόν ίσως θα ήταν ωφέλιμη μία διαφορετική προσέγγιση του θέματος με τη βοήθεια του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Το Κωμικό Στοιχείο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

Αναφέραμε προηγουμένως παραδείγματα τεχνών στις οποίες συναντάμε το κωμικό στοιχείο. Έχουν γίνει συγκριτικές μελέτες και αναλύσεις διαφόρων ειδών του κωμικού στοιχείου, κατά τις οποίες πολλές φορές οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα για το πόσο δυσδιάκριτα είναι τα όρια των ειδών του κωμικού. Πολλά χαρακτηριστικά ενός είδους του κωμικού τα απαντάμε και σε άλλα είδη του. Το «κωμικό», λοιπόν, είναι ένα ευμετάβλητο και ευέλικτο ανθρωπολογικό / κοινωνικό φαινόμενο που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να ενταχθεί σε διάφορα είδη τέχνης με απώτερο σκοπό την πρόκληση γέλιου. Το κωμικό, λοιπόν, ως ευμετάβλητο και προσαρμόσιμο μπορεί εύκολα να φιλοξενηθεί, να κατανοηθεί και να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το γέλιο στην τάξη μπορεί να αναζωογονήσει τη δυνατότητα προσοχής και να αυξήσει το κίνητρο, πράγμα που οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας. Ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την κωμικότητα βοηθάει στην ανύψωση των ψυχικών και κοινωνικών λειτουργιών και συναισθημάτων, γιατί καλλιεργεί ελευθερία, επιτρέπει το ανθρώπινο λάθος και μάλιστα, όταν αυτό συμβεί, προσλαμβάνεται λιγότερο τραυματικά.¹³

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μορφών του κωμικού και αξιοποιώντας τα διδακτικά σε συνδυασμό με τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, μπορούμε να επιτύχουμε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, την ανάπτυξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης τους, παράλληλα, με την ανάπτυξη του χιούμορ τους. Επιπλέον, διδάσκοντας τα είδη

κωμικού μέσω τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το εχθρικό χιούμορ και να περιορίσουν τη χρήση του. Η κωμική δυναμική λοιπόν θα μπορούσε να συμβάλει και στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, όπως ακριβώς μπορούν να συμβάλλουν ποικιλοτρόπως σε αυτή την κατεύθυνση και οι τέχνες εν γένει.

Εν συντομία, θα δώσουμε ένα παράδειγμα συνδυασμού κωμικού στοιχείου και τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, παρουσιάζοντας μία παρεμβατική διδασκαλία τεσσάρων διδακτικών ωρών στην ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου. Η ερευνητική αυτή παιδαγωγική παρέμβαση είχε πραγματοποιηθεί κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 στο πλαίσιο της τότε μεταπτυχιακής διπλωματικής μας εργασίας. Στο σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κωμικού στοιχείου, και συγκεκριμένα του είδους της σάτιρας, σε συνδυασμό με τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Αρχικά στους μαθητές παρουσιάστηκε μία γελοιογραφία που σατίριζε τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας σε διαφορετικές κοινωνίες και με αφορμή αυτή έγινε συζήτηση για τη σάτιρα και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα τα οποία καταγράφηκαν ώστε να τα αξιοποιήσουν οι μαθητές στις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν. Παρακάτω αναφέρουμε τρεις από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

(α) «Καρέκλα ερωτήσεων» - «εκπαιδευτικός σε ρόλο» - «μαθητές σε ρόλο»: Μοιράζονται τυχαία στους μαθητές χαρτάκια στα οποία αναγράφεται το όνομα του χαρακτήρα που καλείται ο καθένας να υποδυθεί, και κάτω από το όνομα υπάρχει σύντομη περιγραφή του χαρακτήρα (Στέλλα, Αρετούσα, Χριστάκης, Ερωτόκριτος, πατέρας Στέλλας, μητέρα Στέλλας, βασιλιάς, πατέρας Ερωτόκριτου, παρατηρητής από τον 21ο αιώνα). Οι μαθητές ως καλεσμένοι της δημοσιογράφου (εκπαιδευτικός) καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις της και να αντιδράσουν με βάση το πώς πιστεύουν ότι θα απαντούσε / αντιδρούσε ο εν λόγω χαρακτήρας. Μπορούν να αποδώσουν τον ρόλο τους με σατιρική διάθεση, δηλαδή, να διακωμωδήσουν (χρήση υπερβολής) τον χαρακτήρα αν πιστεύουν ότι χρειάζεται.

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο δημοσιογράφου θέτει τα εξής ερωτήματα:

1. «Ποια πρέπει να είναι η θέση της γυναίκας μέσα στο σπίτι;»,
2. «Πόσο ελεύθερη νιώθει η γυναίκα;»,
3. «Πόσο δημοκρατική θεωρείται η οικογένεια εκείνης της εποχής;»,
4. «Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονταν οι γυναίκες εκείνη την εποχή;»,
5. «Πώς πιστεύετε επηρέαζε την κοινωνία η θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή;»,
6. «Πρέπει η γυναίκα να υπακούει τον άνδρα;»

(β) «Αυτοσχεδιασμός», «παγωμένη εικόνα» και «συζήτηση εκτός ρόλου»: Με αφορμή τη συζήτηση με την οποία έκλεισε το προηγούμενο μάθημα, για τη θέση της γυναίκας σε παλαιότερες εποχές, ανακοινώνεται στους μαθητές ότι θα ακούσουν το τραγούδι «Μια μέρα της Μαίρης» (το οποίο θα συμβάλει στο να έρθει η συζήτηση σε πιο σύγχρονες εποχές). Στο τέλος του τραγουδιού θα πρέπει να δημιουργήσουν ατομικά, ή και σε ομάδες, μία στατική/παγωμένη εικόνα, σαν ζωγραφικό πίνακα, που θα αποτυπώνει με σατιρική διάθεση τις σκέψεις τους με βάση το περιεχόμενο του τραγουδιού. Έπειτα συζητάνε γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη «παγωμένη εικόνα».

(γ) «Εργαστήρι γραφής» - «σατιρικό δρώμενο»: Κάθε ομάδα καλείται να συζητήσει για τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας και να εκθέσει τις απόψεις της στην τάξη δημιουργώντας ένα σατιρικό κείμενο (διαλογικό ή τραγούδι ή Stand-Up Comedy ή οτιδήποτε άλλο).

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών άφησαν θετικές και ενθαρρυντικές εντυπώσεις για τη συμβολή του κωμικού στοιχείου συνδυαστικά με τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ενεργοποίησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά/βιωματικά παίρνοντας αρκετές πρωτοβουλίες. Ακόμα, η χρήση χαρακτηριστικών λειτουργιών της σάτιρας συνέβαλλε στη δημιουργία εύθυμου κλίματος και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη, έδωσε κίνητρα στους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, να ενεργοποιήσουν την εφευρετικότητά τους – να βρουν την κατάλληλη αστεία ατάκα, το κατάλληλο λογοπαίγνιο κλπ. – συμβάλλοντας, παράλληλα, και στην ενεργοποίηση του λεξιλογίου τους και της δυνατότητας της πολυσήμαντης χρήσης του. Τέλος, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το είδος της σάτιρας, το οποίο σύμφωνα με τα αναπτυξιακά στάδια του χιούμορ αναπτύσσουν σε αυτή το στάδιο της ηλικίας τους.

Σε κάθε περίπτωση, η ενσωμάτωση χιουμοριστικών δραστηριοτήτων και σχολίων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία αργή και προσεκτική διαδικασία που απαιτεί δοκιμή και αναθεώρηση. Ένα δοκιμασμένο, αναθεωρημένο και αληθινό μάθημα μπορεί να εξελιχθεί σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες που προωθούν την κριτική, τον διάλογο και την ενεργοποίηση των μαθητών.¹⁴

Γενικότερα, τα οφέλη που επιφέρει τόσο το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» όσο και το κωμικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές είναι, εν πολλοίς, κοινά μεταξύ τους. Η δημιουργία, λοιπόν, σχεδίων διδασκαλίας με τον συνδυασμό τους μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη και να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές. Μερικά παραδείγματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Οφέλη παρουσίας του Κωμικού στοιχείου και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία¹⁵
Μείωση του άγχους και βελτίωση διάθεσης
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
Ενίσχυση δημιουργικότητας και γένεση ιδεών
Ενεργοποίηση φαντασίας
Ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
Μαθητοκεντρική διδασκαλία - βιωματική μάθηση
Άμεση σύνδεση με τις ανάγκες των μαθητών στην παρούσα και μελλοντική καθημερινότητά τους
Ευχάριστη πρόσληψη και καλύτερη αφομοίωση του διδακτικού υλικού
Ανάδειξη των κλίσεων των μαθητών και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους
Καλύτερη προσήλωση προς τη διδασκαλία
Παιχνιδιάρικη και θετική συμπεριφορά
Ατομική και ομαδική παραγωγικότητα
Κίνητρο για μάθηση
Διάλογος στην τάξη
Αναζωογόνηση και εμπύχωση
Βελτίωση της ταχύτητας εκμάθησης
Βελτίωση των τρόπων επίλυσης προβλημάτων
Μείωση του Δογματισμού
Ενθάρρυνση μαθητών που είναι λιγότερο κοινωνικοί, και εξασφάλιση εργαλείων ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες
Ευεργετική συμβολή στην ψυχική υγεία των παιδιών

Επίλογος

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η ενίσχυση της παρουσίας του κωμικού στοιχείου στο σχολείο και η προσέγγισή του με τη βοήθεια τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση θα ωφελήσει και θα ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία και θα συμβάλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και έμμεσα στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ τους με βάση τα αναπτυξιακά στάδια του χιούμορ, κατ' αναλογία προς αυτά του J. Piaget.¹⁶

Απώτερος σκοπός μας είναι να δείξουμε ότι το κωμικό στοιχείο ως τέχνη και ως εργαλείο διδασκαλίας συνδυαστικά με τη μέθοδο διδασκαλίας «Θέατρο στην Εκπαίδευση» μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά τα Προγράμματα

Αναλυτικών Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και, ίσως, να αποτελέσει αυτόνομο και ολοκληρωμένο μέρος σύγχρονων διδακτικών μεθόδων που αποσκοπούν σε ένα δημοκρατικότερο και δημιουργικότερο σχολείο, συμβάλλοντας στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, στην καλύτερη πρόσληψη της ύλης και στη μύηση στην τέχνη. Στο σχολείο του σήμερα μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από τις τέχνες, στο σχολείο του αύριο μπορεί να αποτελέσει μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος, παίρνοντας, γιατί όχι, μια καλύτερη θέση.¹⁷

Κλείνοντας αυτή την εισήγηση θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι το κωμικό στοιχείο αξίζει την προσοχή μας, αξίζει να έχει μια καλύτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Derba Korobkin, «Humor in the Classroom: Considerations and Strategies», *College Teaching*, 36: 4 (1988), σ.154-158.
- 2 Ελένη Νημά, *Δημιουργική και σχολική επίδοση: Διερεύνηση των δύο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών γυμνασίου*, (διδ.διατρ.), Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας-ΠΤΔΕ, ΔΠΘ Φλώρινα, 1999, σ.7-29
- 3 Derba Korobkin, «Humor in the Classroom», σ.154-158. Επίσης, Michael Michalco, *Thinkertoys: A handbook of creative-thinking techniques*, California: The Speed Press, California, 2006, σ.21
- 4 Αύρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο Αθήνα, 2007, σ.20-21 & 29-32.
- 5 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος, ό.π.* Βλ επίσης Κλειώ Φανουράκη, *Η Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2010, σ.121.
- 6 John Morreall «Humor and Aesthetic Education», *The Journal of Aesthetic Education* 15:1(1981), σ.55-70.
- 7 Morreall, «Humor and Aesthetic», ό. π. και Νίκος Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, Πεδίο, Αθήνα, 2011, σ.150.
- 8 Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, σ.103 και Stephanie Davies, *Γελωτολογία: Βελτιώστε τη ζωή σας με τη βοήθεια της «επιστήμης» του γέλιου*, μτφ. Ε. Μασκαλίδου, Ψυχογιός Αθήνα, 2015, σ.48.
- 9 Korobkin, «Humor in the Classroom», σ.154 και Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, σ.102.
- 10 Avner Ziv. «The Influence of Humorous Atmosphere on Divergent Thinking», *Contemporary Educational Psychology* 8 (1983), σ.68-75. Επίσης, Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, σ.112.
- 11 Korobkin, «Humor in the Classroom», σ.154-158 και Χανιωτάκης, *Παιδαγωγική του χιούμορ*, σ.141.
- 12 Korobkin, ό.π. σ.154-158 και Χανιωτάκης, ό.π. σ.150.
- 13 Korobkin, ό.π. σ.154-158 Patrice Pavis, *Λεξικό του θεάτρου*, μτφ.Α. Στρουμπούλη, Gutenberg, Αθήνα, 2006 σ.279-280 Αικατερίνη Διαμαντάκου-Αγάθου, *Περί Τραγωδίας & Τρυγωδίας. Οκτώ Διαδρομές στο Τραγικό & το Κωμικό Θέατρο*, Παπαζήση, Αθήνα, 2007 σ.452-455 Κατερίνα Κωστίου, *Εισαγωγή στην ποιητική της ανατροπής. Σάτιρα-Ειρωνεία-Παρωδία-Χιούμορ*, Νεφέλη, Αθήνα, 2005, σ.265.

14 Korobkin, ό.π. σ.154-158.

15 Korobkin, ό.π., σ.154-158, Χανιωτάκης ό.π., σ.176-189, Φανουράκη, ό.π., σ.21-22, Αυδή, Χατζηγεωργίου, ό.π., σ.20-21.

16 Χανιωτάκης ό.π., σ.150.

17 Korobkin, ό.π., σ.154-158.

Παναγιώτα Καλογεροπούλου
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ
ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΞΙΣΤΟΡΗΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ SELFIES.
Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου που οραματίζεται να εγκύπτει στο ατομικό αντιμετώπιζοντας το ως μοναδικό, καλείται να δείξει τον δρόμο για μια αυτόνομη προσωπική φωνή προκειμένου να κατορθώσει την οικοδόμηση ελεύθερων και κριτικών υποκειμένων. Με ποιο τρόπο σήμερα, εποχή των selfies, όπου το άτομο προτιμά να κοιτάζεται από το να κοιτάζει αληθινά τον εαυτό, το σχολείο μπορεί να ικανοποιεί το αίτημα για αυτόνομα και ελεύθερα υποκείμενα και να λειτουργεί υπέρ της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής τους;

Αν και η πρακτική της φωτογραφικής αυτοαπεικόνισης των selfies επικαλείται την πρόθεση για ελεύθερη δήλωση της ατομικότητας, στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι παγιδεύσεις και οι υπονομεύσεις αυτής της πρόθεσης ανάγοντας την πρακτική αυτή σχεδόν σε μια διαταραχή ναρκισσιστική. Πως η σύγχρονη παιδαγωγική, λοιπόν, έχοντας πρώτα εντοπίσει τις αιτιάσεις του προβλήματος, θα καταφέρει να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι σε αυτό και θα αξιοποιήσει δημιουργικά την ανάγκη παρουσίασης του εαυτού; Πως θα μυήσει τους μαθητές σε «γλώσσες» της παρουσίασης του εαυτού και της προσωπικής εξιστόρησής του, σε εργαλεία δηλαδή απαραίτητα για τον αναστοχασμό, τη διερεύνηση και την αποδοχή του εαυτού;

Θα παρουσιάσουμε στο άρθρο που ακολουθεί βασικές διακρίσεις μεταξύ της προσωπογραφίας και της selfie αυτοαπεικόνισης, θα καταδείξουμε την ποιοτική απόκλισή τους και θα δώσουμε έμφαση στην ανάγκη επένδυσης στον λόγο εστιάζοντας στην προσωπική αφήγηση. Θα προτείνουμε την δραματική προσωπογραφία και ειδικότερα τους μονολόγους προσωπικής εξιστόρησης ως μέσα προσωπικής ανάπτυξης.

Τα υποκείμενα των selfies και οι κοινωνικές διαστάσεις μιας πρακτικής

Σύμφωνα με το Oxford Dictionaries, η λέξη που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των ομιλητών μέσα στο 2013 είναι η λέξη selfie. Η συχνότητα χρησιμοποίησης της στην αγγλική γλώσσα αυξήθηκε κατά 17.000% σε σχέση με τον προηγούμενο χρόνο, κατοχυρώνοντας έτσι γι' αυτήν τον τίτλο «Λέξη της χρονιάς» για το 2013.¹

Η επίσημη εισαγωγή σε ένα λεξικό αποτελεί παραδοχή μιας πρακτικής η οποία έρχεται να ενισχυθεί και από την θεσμοθέτηση της 21^{ης} Ιουνίου ως παγκόσμιας ημέρας selfie καθώς και από την ανακήρυξη το 2014 των πρώτων Ολυμπιακών αγώνων selfie με τους «αθλητές» να συναγωνίζονται για το πιο ακραίο και αναπάντεχο αυτοφωτογραφικό αποτέλεσμα.²

Τι είναι όμως μια selfie;

Ο επίσημος ορισμός της αναφέρει : «Μια φωτογραφία που βγάζει κάποιος τον εαυτό του, συνήθως με ένα smartphone ή μια web κάμερα προκειμένου να τη μοιραστεί σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο».³

Selfie ονομάζεται η φωτογραφία του εαυτού από τον εαυτό. Η αυτοαπεικόνιση αυτή προκύπτει από την απόφαση ενός ατόμου να πάρει στα χέρια του την κατασκευή του φωτογραφικού πορτραίτου του, με απεικονιζόμενο είτε αποκλειστικά τον ίδιο τον εαυτό, είτε ένα τοπίο μέσα στο οποίο οπωσδήποτε τοποθετείται το άτομο. Η τελετουργία της φωτογράφισης, όμως, δεν ολοκληρώνεται ποτέ στην λήψη της φωτογραφίας από το κινητό. Η selfie ολοκληρώνει τον σκοπό της όταν προβληθεί στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, όταν, δηλαδή, η σκηνοθετημένη εικόνα του εαυτού δημοσιοποιηθεί, η «παράσταση εαυτού» ανέβει στη δημόσια θέαση και αφεθεί έκθετη στον σχολιασμό του δικτυακού πληθυσμού των ακολούθων και επιλεγμένων φίλων της ωςάν μια πράξη «παβλοφικής» ανταμοιβής (με κατηγορίες σχολιασμού το like και dislike).

Η selfie ως πρακτική, επομένως, χαρακτηρίζεται από τα εξής:

- αναλαμβάνει ο εαυτός για τον εαυτό του την δημιουργία του φωτογραφικού πορτραίτου του.
- Είναι το ίδιο το άτομο υποκείμενο και αντικείμενο της δημιουργίας, δημιουργός, δηλαδή και ταυτοχρόνως το δημιούργημα του.
- Έτσι ταυτισμένα, αποκλείουν ή ελαχιστοποιούν την έκθεση στον άλλο, τον παρακάμπτουν από τη διαδικασία της «λήψης», διεκδικώντας αυτονομία αναπαράστασης και ελευθερία προσωπικής έκθεσης και έκφρασης.
- Ο εαυτός, επομένως, αναλαμβάνει για τον εαυτό του την κατασκευή της ταυτότητας του. Ως δημιουργός, σβήνει, διορθώνει, επεμβαίνει και ελέγχει αποκλειστικά τα στοιχεία εκείνα που θα αναπαραστήσουν τον επιδιωκόμενο εαυτό του και έννοια.

Επομένως, πυρηνική συνθήκη προκειμένου να χαρακτηριστεί μια φωτογραφία selfie αποτελεί η πρόσληψη του Άλλου ως απειλή καθώς και η πρόθεση εξοβελισμού αυτού του Άλλου από την διαδικασία φωτογράφισης προκειμένου για την ανάκτηση του απόλυτου ελέγχου της εικονικής ταυτότητας.

Εντούτοις, αυτή η ταυτοτική οικοδόμηση δεν επιτελείται εν κενώ, αλλά ενστερνίζεται κυρίαρχα και αναγνωρίσιμα πρότυπα, αξίες, στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις για το τι σημαίνει σήμερα «είμαι», αναπαράγει δηλαδή τρόπους που έχει ο εαυτός σήμερα για να υπάρχει. Άρα, αν και ο Άλλος αποκλείεται από την λήψη, αν και το άτομο παίρνει στα χέρια του την πράξη, χειραφετείται και κατασκευάζει μόνο του την εικόνα και την εντύπωση, αν και ο εαυτός γίνεται ο σκηνοθέτης της αναπαράστασής του, αν και δημιουργός και δημιουργήμα συμπίπτουν στο ίδιο άτομο, αν και η φωτογραφία πλησιάζει αρκετά σε ένα προσωπικό ημερολόγιο, σε ένα κείμενο σε πρώτο πρόσωπο που έχει εξοβελίσει τον συνομιλητή, εν τέλει ουδέποτε το αυτοφωτογραφιζόμενο άτομο αποκόπτεται από τον Άλλο. Τουναντίον.

Το άτομο πριν χρειαστεί να φωτογραφηθεί, έχει εσωτερικεύει την ανάγκη να εγκριθεί και να γίνει αποδεκτό και προκειμένου γι' αυτό να ευθυγραμμίζεται με τις κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες. Η διαδικασία, ο σκοπός και το αποτέλεσμα μιας selfie φωτογραφίας μιλούν εύγλωττα για την σύγχρονη εποχή και τις λογοδοτικές τελετουργίες της: ο αυτοφωτογραφιζόμενος αυτορυθμίζεται έχοντας βάλει την επιτήρηση του κυρίαρχου λόγου, απευθύνεται στον άλλο και τον ανακηρύσσει ως αξιολογητή της εικόνας του και κατά προέκταση της δυνατότητάς του για κοινωνική αναγνώριση και υπόσταση.

Η selfie αποτελεί, λοιπόν, αίτημα έγκρισης και αποδοχής την ίδια ώρα που εξυμνεί την αυτοπροβολή, παίρνοντας σημαντικές ποιοτικές αποστάσεις από την ίδια την έννοια του πορτραίτου (όπως θα την δούμε αναλυτικά παρακάτω) το οποίο επικαλείται.

Γιατί η selfie δεν είναι αυτοπορταίτο

Η ανάγκη των ανθρώπων να απεικονιστούν αποτυπώνοντας οι ίδιοι το πορταίτο του εαυτού τους μέσω όποιου εργαλείου – φωτογραφικού ζωγραφικού λογοτεχνικού – όχι μόνο δεν είναι μια καινούρια ή κατακριτέα συνήθεια, αλλά απαντάει σε μια διαχρονική ανάγκη αναζήτησης και «άρθρωσης» του εαυτού από τον εαυτό. Τα πορταίτα/ προσωπογραφίες και οι αυτοπροσωπογραφίες ήταν ανέκαθεν ένα σημαντικό μέρος της ζωγραφικής τέχνης,⁴ η παράδοση τους στη ζωγραφική άλλωστε είναι αυτή που επηρέασε άμεσα την τέχνη της φωτογραφίας. Οι «πρώτες selfies» χρονολογούνται από το πρώτο κιόλας διάστημα της εμφάνισης των φωτογραφικών μηχανών. Η ανάγκη για αυτοαπεικόνιση επομένως δεν είναι πρωτόγνωρη και επιδιώκει –όπως αποκαλύπτει και η ετυμολογία του όρου «πορταίτο»⁵ – την προσωπογραφία,⁶ δηλαδή την «εύστοχη απεικόνιση προσώπου αλλά και παράλληλα την απεικόνιση των συναισθημάτων και της προσωπικότητας του προσώπου που απεικονίζεται όπως τα αντιλαμβάνεται ο δημιουργός».

Το πορτραίτο (εικαστικό, φωτογραφικό, δραματικό) αποτελεί μια αποκάλυψη του άορατου στον Άλλο, είναι δηλαδή μια πράξη έκθεσης και εκχώρησης του μύχιου και εσωτερικού στη δημόσια σφαίρα. Το αυτοπορτραίτο ως τέχνη δεν συνιστά μια αυτάρεσκη δήλωση, ακόμα κι όταν εξωραϊζει ή εκθειάζει την εικόνα του. Αποτελεί μια πράξη εξομολόγησης και επιδίδεται σε μια πράξη έκφρασης της προσωπικής αλήθειας η οποία (υπαγόμενη φυσικά στους μηχανισμούς υποκειμενικοποίησης και επιτέλεσης⁷) είναι μαχόμενη και αναπροσδιοριστική. Είναι ένα είδος αφήγησης εαυτού, μια προσωπική εξιστόρηση η οποία αποτελεί αναζήτηση του «εγώ» και όχι αναπαραγωγή του, και δύναται να προσκαλεί το βλέμμα στην ιστορία του προσώπου και όχι στην εικόνα του ατόμου.

Είναι άρα γε οιαυτοαπεικονίσεις των selfies και των διαφόρων υποκατηγοριών τους –όπως: helfie (για την επίδειξη της φροντισμένης κώμης μας), belfie (με έμφαση στα οπίσθια), welfie (την ώρα της γυμναστικής), drelfie (υπό την επήρεια αλκοόλ), shelfie / bookshelfie (μπροστά σε ράφι ή βιβλιοθήκη) ή και ακόμα οι funeral selfies στον ύστατο αποχαιρετισμό– αυτοπροσωπογραφίες; Η selfie μιας γυναίκας μετά τη συντριβή του αεροπλάνου στο οποίο επέβαινε, ή η selfie κάποιου με έναν άγνωστο που προσπαθούσε να αυτοκτονήσει πεδώντας από τη γέφυρα του Brooklyn,⁸ είναι αυτοπορτραίτα;

Αν ως πορτραίτο ορίζουμε την ανάδυση των βαθύτερων συναισθημάτων που συγκροτούν την ιδιοσυγκρασία του απεικονιζόμενου εαυτού αναδεικνύοντάς τον ως πρόσωπο, η selfie δεν είναι η φιλοτεχνία ενός πορτραίτου ούτε η ανάδυση ενός προσώπου, αλλά κυρίως η μηχανική και εναγώνια αποστολή ενός μηνύματος επικοινωνίας, μια απόπειρα επικοινωνίας μη λεκτική η οποία επιδιώκει την δήλωση του εαυτού μέσα από την συμμορφωτική απόδειξή του.

Βρισκόμαστε, δηλαδή, στο πλαίσιο μιας οριοθετημένης και ελεγχόμενης δημόσιας ζωής ενός επιλεγμένου εαυτού στην οποία το άτομο εισέρχεται και «προβάλλει» την ιστορία του με το κατασκευασμένο προσωπείο του, γινόμενος εικονικά αυτός που αποφασίζει κάθε φορά να είναι, καταναλώνοντας και αναπαράγοντας τον ηγεμονικό λόγο μαζί με τα αιτήματά του για κυριαρχία και σαγήνη. Η γλώσσα της αναζήτησης, της διερεύνησης και του αναστοχασμού του εαυτού μοιάζει να εκλείπει στις selfies. Και δεν είναι η παράμετρος του αυτοθαυμασμού που τις διαφοροποιεί. Η ερωτική σχέση που έχουμε αναπτύξει με τις selfies δεν έλκεται από την συμφιλίωση με τον εαυτό μας, ούτε από την εξοικείωσή μας να τον εκθέτουμε απενοχοποιημένα –ως είναι– στη δημόσια σκηνή. Αντιθέτως, έλκεται από τη δυνατότητά μας να ελέγξουμε σαν πλαστουργοί την εικόνα μας και κυρίως τις ελλείψεις της έναντι του βλέμματος, όλο και περισσότερο αποξενώνοντας τον εαυτό από τον εαυτό του.

Κοινωνικές διαστάσεις της πρακτικής των Selfies

Ο διαφαινόμενος ναρκισσισμός των χρηστών δεν μαρτυρά έρωτα προς τον εαυτό, ούτε προς τον άλλο, αλλά ούτε και προς την ίδια καν την φωτογραφική τέχνη. Ο αυτοφωτογραφιζόμενος καλύπτοντας τις ατέλειές του, αποκρύπτεται και η φωτολαγνεία του δεν μοιάζει να μαρτυρά παρά μια επιδίωξη παντοδυναμικού ελέγχου. Αυτός ο επιδιωκόμενος έλεγχος και η απόκρυψη της ατέλειας δεν συνιστούν συνθήκες συμφιλίωσης με το πραγματικό, αλλά την βαθειά και επιτακτική ανάγκη να αποσιωπηθεί η «ρωγμή» βιωμένη ως απειλή αποκλεισμού από τον «άρειο» κόσμο των ωραίων, δυνατών και ευτυχισμένων του σύγχρονου καταναλωτικού κόσμου.

Η σύγχρονη διαταραχή σωματικής δυσμορφίας, με διαστάσεις πλέον επιδημίας, η αποκαλούμενη πλέον «snapchat dysmorphia», αποκαλύπτει δραματικά την εναγώνια σχέση του εαυτού με τον εαυτό του σε μια συνθήκη selfie: Το βίωμα της αίσθησης πως ο εαυτός αποκλίνει και υπολείπεται των διαμορφωμένων από φίλτρα και λογισμικά προτύπων ομορφιάς, το βίωμα δηλαδή ενός ανεπαρκούς, ατελούς εαυτού επειδή είναι -αυτός- που -είναι και κυρίως, επειδή δεν -είναι -αυτός -που θα έπρεπε/προβλέπεται -να-είναι, εισάγουν τα υποκείμενα (και δη τα νεαρά, αντιλαμβανόμαστε τις αιτίες γι' αυτό) σε μια περιοχή ταυτόχρονης αυτοαναίρεσης αλλά και φαντασιωτικής παντοδυναμίας. Οι χρήστες θεωρούν πως έχουν την ευχέρεια, παίρνουν στα χέρια τους τον εαυτό τους, γίνονται μικροί θεοί και αναπλάθονται, γλιστρώντας σε μια εντύπωση αυτονομίας και εξέγερσης ενάντια στον περιορισμό του φυσικού περιορισμού. Από αυτή την εύχερη χειραφέτηση από όρια, περνούν στα χέρια χειρουργών (πολύ ενδιαφέρουσες εδώ οι αποκαλύψεις των ετυμολογιών...), παραδίδονται δηλαδή σε αυτό που δεν θα τους αναίρέσει αλλά θα τους αποκαταστήσει, φέρνοντάς τους πιο κοντά σε μια εικόνα αποδοχής. Αυτή η απόφαση αυτοδημιουργίας που θεωρεί πως ανθίσταται στη μονοφωνία του κυρίαρχου λόγου, που θεωρεί πως αποκόπτεται από αυτήν και αυτονομείται ως «εγώ», δεν κάνει τίποτα άλλο στο τέλος από το να πειθαρχεί εισάγοντας το υποκείμενο σε μια ατέρμονη δυσαρέσκεια επιζητώντας το αδύνατο.

Το αίτημα για τελειότητα, για απόλυτη μη ρεαλιστική συμμετρία –πέρα από βαθειά ματαιωτικό– είναι επίσης επικίνδυνο για την ίδια εν τέλει την κοινότητα. Η ποικιλία, η πολυμορφία, η ιδιαιτερότητα, η ταυτότητα ως δακτυλικό αποτύπωμα απονομιμοποιούνται και στη θέση τους εισάγεται το αίτημα ενός τέλειου εαυτού, ομοιόμορφου, ομοιογενούς και συμμορφωμένου με τα προτάγματα των ηλεκτρονικών φίλτρων. Οι πλαστικοί χειρουργοί προβληματίζονται και οι ψυχολόγοι δικαίως ανησυχούν.

Ο κίνδυνος της ομοιομορφίας και η παιδαγωγική αξία της αφήγησης

Self και Selfie, επομένως, αποτελούν έννοιες αλληλένδετες και αποτυπώνουν την ταραγμένη αυτή εποχή των ρωγμών και των αναζητήσεων του εαυτού.⁹ Η πρακτική της selfie δεν έχει πλέον μόνο διαστάσεις μόδας, αλλά μπορούμε να ισχυριστούμε πως καθιερώνει έναν τρόπο αντίληψης και έναν λόγο για τον εαυτό. Ο λόγος αυτός, παρά την αυτοαπεικόνιση και το αίτημα αυτονόμησης, είναι ομογενοποιητικός επειδή αποτυπώνει και ταυτόχρονα κατασκευάζει εκδοχές της ύπαρξης του σύγχρονου κοινωνικού υποκειμένου σύμφωνα με την οποία ο εαυτός δεν επαρκεί αν αποκλίνει και αν δεν αποτελεί αντανάκλαση της κυρίαρχης αναπαράστασης.

Ποια υποχρέωση μπορεί να δημιουργεί η πρακτική αυτή για την σύγχρονη παιδαγωγική; Πως μπορεί να αξιοποιήσει τη σύγχρονη συνθήκη προκειμένου να διδάξει τους νέους ανθρώπους να αντέχουν να ζουν με τον εαυτό-ως-έχει μέσα στον κόσμο, διδάσκοντάς τους αποδοχή για την ιδιαιτερότητα και την αλήθεια του; Πως μπορεί να καταδείξει την αφηγηματική ένδεια της συνθήκης των selfies και να υποστηρίξει τους νέους στην ανάγκη τους για εικόνα και ταυτότητα;

Η προσωπική εξιστόρηση

Είναι γνωστό πως για να φθάσω στον εαυτό οφείλω να περάσω μέσα από τον λόγο. Πέρα από την άμεση παραγωγή και κατανόηση αφηγήσεων, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαδικασίες παρόμοιες με αυτές της δόμησης της αφήγησης για να επιλέξουν και να οργανώσουν τις προσωπικές τους μνήμες, ώστε να οικοδομήσουν μια συνεκτική και οργανωμένη αναπαράσταση του εαυτού και της ταυτότητάς τους.¹⁰ Οι άνθρωποι γενικά προσπαθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους μέσω των δικών τους αφηγήσεων ή αφηγήσεων που προέρχονται από τρίτους τις οποίες προβάλλουν λίγο ή πολύ επάνω σε καταστάσεις και γεγονότα που είναι δύσκολο να διαχειριστούν όπως αναφέρει ο Taylor¹¹

Το ανθρώπινο είδος, ως «homo narrans»¹² όπως θα χαρακτηριστεί, οδηγείται στην εξιστόρηση της ιστορίας του από μια ανάγκη η οποία είναι ζωτική προκειμένου να κατορθώσει να «μεταβολίσει» τις εμπειρίες του και να αντέξει στον χρόνο. Η φύση της προσωπικής αφήγησης, της αυτοβιογραφίας, της εξιστόρησης του εαυτού, της προσωπικής ιστορίας είναι δυναμική, και παραδόξως, καίτοι πρωτοπρόσωπη, καθόλου «αυτοφωτογραφική». Ο Boris Cyrulink¹³ θα πει πως η αυτοβιογραφία ή εξιστόρηση του εαυτού δεν αποτελούν ένα πισωγύρισμα στον πραγματικό παρελθοντικό χρόνο, αλλά συνιστούν αναπαράσταση αυτού του πραγματικού παρελθόντος που μας επιτρέπει να επαναταυτοποιηθούμε καθώς και να αναζητήσουμε τη θέση μέσα στην κοινότητα.

Η αυτοαφήγηση αποτελεί, επομένως, πράξη συγκροτητική. Είναι μέσα από την δυνατότητά μου να αφηγηθώ και να εξιστορήσω το παρελθόν και την εμπειρία μου γι' αυτό που μπορώ να εγγραφώ –όπως θα αναφέρει αναλυτικά ο Lejeune στο έργο του *Je est un autre*– σε μια νέα σχέση, δυναμική, με τον εαυτό, τον κόσμο και τους άλλους και να οικοδομήσω την προσωπική μου ταυτότητα.¹⁴ Η προσωπική εξιστόρηση, συνεπώς, αποτελεί μια διαδικασία δυναμική, η οποία αναζητά το πρόσωπο και δεν αναπαράγει το προσωπίο. Διέρχεται των αναμνήσεων και των πεποιθήσεων και υποχρεώνεται σε ένα νέο βλέμμα της ιστορίας του. Έτσι, οι αιτιάσεις, οι διασυνδέσεις, οι περιορισμοί, οι δεσμεύσεις, οι ρήξεις, τα διλήμματα, οι αποφάσεις, οι επιλογές, οι απώλειες, τα κατορθώματα συνθέτουν μέρη μιας σύνθεσης της οποίας η αφηγηματική κατασκευή επιτρέπει την επεξεργασία μιας σχέσης με τον εαυτό που περνάει μέσα από την διερώτηση, την αναζήτηση και την κρίση των προσωπικών χαρακτηριστικών. Σε αντίθεση με την συνθήκη της αυτοαπεικόνισης και του άρρητου προτάγματός της για ομοιομορφία, από την προσωπική εξιστόρηση το «εγώ» δεν ηρωοποιείται αυτοθαυμαστικά. Τουναντίον, μέσα από την διαδικασία του εξομολογητικού λόγου, παρά τη χρήση του πρώτου προσώπου και την τοποθέτηση του εαυτού στο πρώτο πλάνο, αναδύεται η ιδιαιτερότητα που καθιστά το άτομο πρόσωπο.

Έχοντας την ευθύνη της υποστήριξης και ενδυνάμωσης των νέων ανθρώπων προκειμένου να ζουν σε αρμονία με τον εαυτό - ως - έχει μέσα στον κόσμο, ζητώντας τους να τον γνωρίσουν, να τον αγαπήσουν και να τον μεγαλώσουν, η σύγχρονη παιδαγωγική έχει χρέος να φέρει τον λόγο για τον εαυτό και την προσωπική αφήγηση μέσα στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να καταδείξει την απόκλιση τους από τον άγονο και ανώνυμο ναρκισσισμό της κουλτούρας των selfies.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις: Θεατρικές Προσωπογραφίες

Σε αυτή την κατεύθυνση και για αυτόν τον σκοπό έχουμε κινηθεί αυτά τα χρόνια δουλεύοντας σε προγράμματα δημιουργικής γραφής και προσωπικής εξιστόρησης, δίνοντας έμφαση στον μονόλογο και δη στον θεατρικό μονόλογο, μέσα από ομάδες αρχικά γνωριμίας και μελέτης, και στη συνέχεια, γραφής δραματικών μονολογικών κειμένων, με στόχο μας την εξοικείωση των νέων με τη γλώσσα του «εγώ» ως γλώσσα αναζήτησης και δόμησης προσώπου και όχι ως γλώσσα αποξένωσης και ναρκισσισμού που αδυνατεί να συνάψει σχέση.

Ο μονόλογος ως προσωπική εξιστόρηση

Δίνουμε έμφαση στον δραματικό μονόλογο γιατί θεωρούμε πως οι αιτιάσεις αυτονόμησης που τον γεννούν ως είδος μπορούν να παραλληλιστούν με

την πορεία του σύγχρονου ατόμου.¹⁵ Είναι σημαντικό να κατανοηθεί πως η αποξένωση του ατόμου και η δυσκολία επικοινωνίας οδήγησαν τη θεατρική γραφή προς τον εσωτερικό κόσμο για να ανιχνεύσει, να ανασύρει και να δημοσιοποιήσει τα συναισθήματα και τις προσωπικές σκέψεις ως μια διακήρυξη αντίστασης και χειραφέτησης της ατομικότητας.¹⁶

Μέσα από το θέατρο προσωπικού λόγου, οι δημιουργοί αναζήτησαν την ελευθερία και το δικαίωμα της άρθρωσης της ατομικής αλήθειας κάνοντάς το αυτό να συμπίπτει απόλυτα με την πορεία και τον αγώνα συγκρότησης του εαυτού/ήρωα. Η πορεία αυτή δεν είναι ευθύγραμμη, δεν ακολουθεί έναν γραμμικό χρόνο, ούτε αναπαριστά μια ενότητα, αλλά μια προσπάθεια προσωπικής ανασύνθεσης μέσα από την αφήγηση των εξαρθρωμένων μελών του εαυτού, της μνήμης και της ιστορίας του.

Στο δραματικό έργο αποτυπώνεται η μάχη να γεννηθεί ένας εαυτός, να υπάρξει μια ταυτότητα που να έχει τη δική της ιστορία, συνοχή, συνέχεια και μνήμη σε αντίστιξη με μια selfie που αρνείται τον χρόνο και τις «ρυτίδες και θριαμβολογεί αυτάρεσκα και καθησυχαστικά για το «εδώ» και «τώρα» μιας αιώνιας νεότητας.

Η εσωτερική στόχευση του δραματικού μονολόγου που δίνει έμφαση στην ατομικότητα, την εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου των χαρακτήρων, την αναζήτηση της εσωτερικής αλήθειας και τη διατύπωση του εαυτού «αρνείται κατηγορηματικά να προσφέρει μια καθησυχαστική εικόνα του ανθρώπου, κάτι που θα ήταν μεγάλη απάτη»¹⁷ όπως θα πει η Σιβετίδου και θα θύμιζε φωτογραφία selfie θα συμπληρώναμε εμείς.

Η θεατρική προσωπογραφία και η παιδαγωγική αξιοποίησή της

Στις εκπαιδευτικές δράσεις μας αξιοποιήσαμε μέχρι σήμερα αυτό το «θέατρο του εγώ» –όπως θα ονομαστεί η μονολογική μορφή της προσωπικής εξομολόγησης– αυτό το δράμα μίας επί σκηνής μοναχικής ύπαρξης που μάχεται να σταθεί με τις λέξεις της, αυτόν τον μοναχικό, ομιλούντα αυτοβιογραφούμενο ήρωα που φέρνει στη σκηνή (και στον θεατή/ακροατή της) τον εαυτό του όχι απλώς ως «*récit de vie*» αλλά (αναγκαστικά όπως για κάθε αφήγηση και απεύθυνση) ως ένα συμβάν.¹⁸

Επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε αυτό που αναφέρει ο Sarrazac: «(...) *tout monologue moderne se présente comme un récit de vie dont le protagoniste viendrait faire entendre au spectateur son 'Je suis' émergeant d'abysses biographiques*».¹⁹ Η άρθρωση, δηλαδή, αυτού του «*Je suis*» δεν είναι μια δήλωση ουδέτερη ή ανώδυνη, αλλά μια ανάδυση από αβύσσους και εν τέλει μια αγωνία που μάχεται για όνομα και εαυτό. Η «ιστορία ζωής» που επιχειρεί

να (ανα)συγκροτήσει τον εαυτό μέσα από τις λέξεις του, αποτελεί μια εναγώνια ανακατασκευή του προσωπικού κόσμου του ομιλούντος ήρωα. Το μονολογικό θέατρο τείνει να μεταμορφωθεί σε μια σκηνή ομιλούσας μοναχικής συνείδησης, σε έναν τόπο ενός λόγου εξομολογητικού στον οποίο δεν εκφέρεται απλώς, αλλά επιτελείται η ταυτότητα.

Υφαντό που διαρκώς επαναυφαίνεται το θέατρο, όπως εύστοχα θα παρατηρήσει η Σαμαρά²⁰ –επεκτείνοντας την σύλληψη του Barthes σχετικά με το κείμενο (texte) ως ύφασμα (tissu)–, και υφαντό επίσης, υπό την ίδια έννοια, και το πρόσωπο του αυτοεξιστορούμενου στο πλαίσιο του μονολογικού δραματικού έργου. Η αυτονόμηση του μονολόγου συναντά την επιδίωξη αυτονόμησης της φωνής και της ύπαρξης του ήρωα με τέτοιο παραλληλισμό που αποτελούν μια παράλληλη πορεία ποιητικής.²¹ Ποιητική του δράματος και ποιητική του εαυτού, με την έννοια του αγώνα και της αγωνίας συγκρότησης ταυτότητας, συναντώνται στο είδος του Μονολόγου²². Στις δράσεις μας, στο πλαίσιο της Β/θμιας και Γ/θμιας Εκπαίδευσης, έχουμε επιδιώξει να συστήσουμε τον αυτονομημένο²³ δραματικό μονόλογο στους μαθητές προκειμένου να εξοικειωθούν και να εμπλακούν ενεργητικά στην παραγωγή προσωπικών κειμένων προκειμένου για την ουσιαστική αυτονόμηση της φωνής και της εικόνας τους, παίρνοντας οι ίδιοι στα χέρια τους και στις λέξεις τους τον εαυτό τους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά τα έχουμε έως τώρα θέσει στην υπηρεσία μιας παιδαγωγικής που έχει έγνοια να καταδεικνύει στους μαθητές την προσωπική εξιστόρηση ως μια δύσκολη αλλά και απελευθερωτική πορεία συγκρότησης ταυτότητας, αποδεικνύοντας πως η αυτοπροσωπογραφία –όπως και ο εαυτός– για να είναι προσωπικά οφείλουν να είναι τολμηρά.

Τολμηρό πρέπει να είναι και το σχολείο σήμερα. Εάν δεν δείξουμε, εάν δεν διδάξουμε αυτόν τον δρόμο που περνάει μέσα από τον λόγο και επιτρέπει να συμφιλιωθούμε με τον εαυτό και το όριό του, δηλαδή με την ιστορία του, κινδυνεύουμε να στερήσουμε από τους νέους ανθρώπους μας τη δυνατότητα να χειραφετηθούν αληθινά προκειμένου να ζήσουν ειρηνικά με τον εαυτό και με τον κόσμο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 <http://www.artcoremagazine.gr/eikastika/camera-obscura/i-abastaxti-elafrotita-tou-selfie> (Πρόσβαση 20.02.2019).
- 2 <http://www.artcoremagazine.gr/eikastika/camera-obscura/i-abastaxti-elafrotita-tou-selfie> (Πρόσβαση 20.02.2019).
- 3 «In case you're unfamiliar with this term, *selfie* means "a photo that one takes of oneself, typically with a smartphone or webcam, especially for posting on a social-networking website" στο: <https://www.dictionary.com/e/selfie/> (Πρόσβαση 20.02.2019).
- 4 «Η αυτοαπεικόνιση αποτελούσε προνόμιο ενός μεγαλοφυούς καλλιτέχνη του βεληνεκούς του Van Eyck, του Rembrandt ή του Ducreux. Στο βιβλίο του *The Self-Portrait: A Cultural History*, ο James Hall, ιχνηλατεί την τεχνολογική και αισθητική εξέλιξη της αυτοαπεικόνισης στην τεχνική του Φλαμανδού ζωγράφου Jan Van Eyck, στο διάσημο έργο του Velazquez *Las Meninas*, στους πίνακες της Frida Kahlo» στο: <http://www.artcoremagazine.gr/eikastika/camera-obscura/i-abastaxti-elafrotita-tou-selfie> (πρόσβαση: 20.02.2019).
- 5 <https://el.wiktionary.org/wiki/πορτρέτο> (Πρόσβαση 20.02.2019).
- 6 «Η εύστοχη απεικόνιση ενός προσώπου σε ζωγραφικό πίνακα, σε φωτογραφία, ή με την γλυπτική, ή άλλη τέχνη, αλλά παράλληλα και η απεικόνιση της προσωπικότητας, και των συναισθημάτων του προσώπου που απεικονίζεται, όπως το αντιλαμβάνεται ο δημιουργός» στο: <https://el.wiktionary.org/wiki/προσωπογραφία> (Πρόσβαση 10.02.2019).
- 7 Τζ. Μπάτλερ, *Απ-αλλοτρίωση. Η επιτελεστικότητα στο πολιτικό*, μτφ. Αθ. Αθανασίου, Τόπος, Αθήνα, 2016.
- 8 <http://www.artcoremagazine.gr/eikastika/camera-obscura/i-abastaxti-elafrotita-tou-selfie>.
- 9 Pierre Bourdieu, «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales* 62-63, (1986).
- 10 Gergen Kenneth, *Relational Being: Beyond Self and Community*, Oxford University Press, New York, 2009.
- 11 Sh. E. Taylor, *Social Psychology*, Prentice Hall, Pennsylvania, 1991.
- 12 B. Myerhoff, *Number our days*, Dutton, New York, 1978.
- 13 B. Cyrulnik, *Le murmure des fantômes*, Odile Jacob, Paris, 2003.
- 14 Ph. Lejeune, *Je est un autre*, Le Seuil, Paris, 1980.
- 15 Παναγιώτα Καλογεροπούλου, *Μονόλογοι της Κλυταιμνήστρας στη Γαλλία του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα. Νέες μορφές του Τραγικού: Από τον θρασμό της Πόλης στη συγκρότηση του Προσώπου*, διατριβή στο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/42764> (Πρόσβαση 20.2.2019).
- 16 Σ. Πατσαλίδης, «Ο θεατρικός μονόλογος την εποχή του ναρκισσισμού» στο http://www.grissh.gr/system/articles/assets/54e4/9804/d36a/3645/5a00/01eb/original/JRN-3443_BR2716_10.pdf?1424267268 (Πρόσβαση 01.02.2019).
- 17 Α. Σιβετίδου, *Το σύγχρονο δράμα: Ο λόγος της σιωπής*, University Studio Press, Θεσ/νίκη, 2013, σ.33.
- 18 Τζ. Μπάτλερ, *Απ-αλλοτρίωση*, ό.π.
- 19 P. Sarrazac, *Théâtres du moi, théâtres du monde*, Seuil, Paris, 2012, σ. 261.
- 20 Ζ. Σαμαρά, *Τα άδυτα του σημείου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002, σ. 63-69.
- 21 Παναγιώτα Καλογεροπούλου, *Μονόλογοι της Κλυταιμνήστρας*, ό.π.
- 22 Ό.π.
- 23 Κ. Διαμαντάκου- Αγάθου, «Τραγικοί ήρωες μόνοι επί σκηνής, στην αρχαία και σύγχρονη ελληνική δραματουργία: Η αυτονόμηση της μονολογικότητας» στο http://www.grissh.gr/system/articles/assets/54e7/05ea/d36a/3646/1800/00f2/original/JRN-3443_SO5856_06.pdf?1424426474 (Πρόσβαση 10.02.2019).

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ:
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση μελετώνται οι δυνατότητες και τα οφέλη της αφήγησης στο σύγχρονο σχολείο, έτσι όπως αποτυπώθηκαν στα αποτελέσματα του διαπολιτισμικού, ερευνητικού προγράμματος «Νέοι, Θέατρο, Ριζοσπαστική Ελπίδα και Ηθικό Φαντασιακό», το οποίο έλαβε χώρα στον Καναδά, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ινδία, στην Ταϊβάν και στην Ελλάδα, με στόχο την ανάπτυξη των εφήβων και των νέων ως αυριανών ενεργών πολιτών, ικανών να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στον δημόσιο χώρο. Πρόκειται για μια παιδαγωγική εφαρμογή θεάτρου, περφόρμανς και συμμετοχής στα κοινά με κύριο μεθοδολογικό άξονα διαφορετικά θεατρικά είδη, τα οποία κατατάσσονται στην ευρύτατη κατηγορία του Θεάτρου του Πραγματικού (Theatre of the Real) και χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο για τη διερεύνηση αυτών που νοιάζουν (care) τους νέους και αυτών στα οποία ελπίζουν (hope).¹

Αν και πρόκειται για μια διεθνή μελέτη τετραετούς διάρκειας με ποικίλα θεωρητικά συμφραζόμενα, διαφορετικές θεατρικές και ερευνητικές μεθοδολογίες και πολλαπλά ερωτήματα, η συγκεκριμένη ανακοίνωση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η αφήγηση και στη συνέχεια η παραστασιοποίηση των πραγματικών εμπειριών των εφήβων που εξιστορούνται μέσα στην τάξη: α) συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου ως κοινότητα βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών και την επικοινωνία διδασκόντων και διδασκόμενων, β) ενθαρρύνει την πολλαπλότητα των φωνών, των οπτικών και των ειδών γνώσης στο, εν πολλοίς, ετερο- και προ- καθορισμένο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και γ) ενδυναμώνει το ρόλο τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δημιουργώντας προϋποθέσεις-προδιαθέσεις και για την ευρύτερη συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι.

1. Το ερευνητικό πρόγραμμα

1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα προσεγγίζονται έννοιες και πρακτικές για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, οι οποίες δεν είναι παραδοσιακά συνυφασμένες με την πολιτειακή αγωγή ούτε με την «κλασική» πολιτική θεωρία. Δεν σχετίζονται δηλαδή μόνο με τις δεξιότητες του ορθού λόγου, όπως, για παράδειγμα, του διαλόγου. Αυτά που νοιάζουν τους συμμετέχοντες, έφηβους ή νέους 18-22 ετών,² κι αυτά στα οποία ελπίζουν προκρίνονται εδώ

ως καταλύτες για την κινητοποίησή τους στο σύνολο των κοινωνικών πλαισίων στα οποία συμμετέχουν (σχολείο, κοινότητα κτλ.), καθώς και στη μελλοντική εμπλοκή τους στον δημόσιο χώρο. Οι συγκεκριμένες έννοιες που απορρέουν από την ηθική –αντί για την πολιτική– φιλοσοφία σχετίζονται πρωτίστως με τον ιδιωτικό χώρο και την προσωπική ζωή, και άρα θέτουν μια διαφορετική βάση για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προβούμε σε θετικές πράξεις και να διεκδικήσουμε μια πιο συμμετοχική και δημοκρατική κοινωνία.³ Σύμφωνα με την Carol Gilligan, αυτά που μας νοιάζουν δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στον ιδιωτικό χώρο ούτε αφορούν συναισθήματα χωρίς πρακτικό αντίκρισμα. Αντιθέτως, εντοπίζονται σε συγκεκριμένες, καθημερινές συνθήκες ζωής, στις οποίες όλα παίρνουν μορφή δράσης.⁴ Το να νοιάζεται κανείς, παραδείγματος χάριν, για το περιβάλλον παίρνει μορφή δράσης η οποία υπερβαίνει τον ιδιωτικό χώρο και σχετίζεται με τον δημόσιο. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το έργο της Joan Tronto, στο οποίο το να νοιάζεται κανείς για κάποιον αποτελεί μια δεξιότητα η οποία *«μαθαίνεται, καλλιεργείται και πραγματώνεται με διαφορετικούς τρόπους και δράσεις στα διαφορετικά περιβάλλοντα»* όπου συνυπάρχουμε και αλληλοεπιδρούμε.⁵ Αντίστοιχη είναι και η προσέγγιση της ελπίδας, δηλαδή ως πρακτική, καθώς υιοθετείται η θέση της η Sara Ahmed, η οποία επισημαίνει ότι η ελπίδα οφείλει να είναι η αρχή που καθοδηγεί την καθημερινή μας πράξη και όχι απλώς και μόνο μια ευχή.⁶ Και οι δύο έννοιες λαμβάνουν εδώ πιο έμπρακτες και κοινωνικά προσανατολισμένες διαστάσεις, διατηρώντας ωστόσο την αξιοποίηση των πιο καθημερινών εμπειριών του ατόμου, μέσα από τις οποίες αυτό συνδέεται συναισθηματικά με τους άλλους εγκαθιδρύοντας εναλλακτικές μορφές αλληλεγγύης, δικαιοσύνης, πρωτοβουλίας και δράσης.⁷

1.2. Το θεατρικό πλαίσιο

Σε γενικές γραμμές, το Θέατρο του Πραγματικού περιλαμβάνει θεατρικές παραστάσεις και επιτελέσεις οι οποίες διεκδικούν μια ειδική σχέση με την πραγματικότητα –προσωπική, κοινωνική, πολιτική ή ιστορική– την αλήθεια και την αυθεντικότητα.⁸ Αυτού του είδους οι παραστάσεις χρησιμοποιούν ιστορικά ή επίκαιρα γεγονότα, μαρτυρίες και συμβάντα, προκειμένου να αυξήσουν τις αφηγήσεις –άρα και εκδοχές– της πραγματικότητας, υπονομεύοντας τον μύθο που εξισώνει το γεγονός με την αλήθεια και ενισχύοντας την πολυφωνία-πολυπρισματικότητα στην ερμηνεία ενός γεγονότος ή/και μιας κατάστασης.⁹ Στο συγκεκριμένο είδος περιλαμβάνονται υποκατηγορίες οι οποίες πριμοδοτούν διαφορετικά τα προαναφερθέντα τεκμήρια,¹⁰ δίνοντας έμφαση άλλοτε σε γεγονότα, π.χ. θεάτρου του γεγονότος, και άλλοτε σε αφηγήσεις, καθώς αποτελούνται κατά το ουσιαστικότερο μέρος τους από τα λόγια αληθινών προσώπων, προφορικές εξιστορήσεις, συνήθως καταγεγραμμένες στο πλαίσιο

κάποιας συνέντευξης που προσθέτουν στην αυθεντικότητα του είδους έναν ακόμη πιο προσωπικό τόνο.¹¹

1.3. Από το Θέατρο του Πραγματικού στην Παιδαγωγική του Πραγματικού

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη από το Θέατρο του Πραγματικού τα οποία –αντί στο γεγονός– δίνουν βαρύτητα στην αφήγηση προσωπικών ή συλλογικών ιστοριών– το Θέατρο Αυτολεξεί (Verbatim Theatre) και το Θέατρο της Αυτοβιογραφίας-Προφορικής Ιστορίας (Oral History Performance). Καθώς και τα δύο αυτά είδη δεν μπορούσαν να μεταφερθούν αυτούσια στην τάξη, την «παιδαγωγικοποίηση» κάθε είδους αναλάμβανε ένας διαφορετικός συνεργάτης-ερευνητής του προγράμματος από διαφορετική χώρα και αναρτούσε μια σειρά εργασιών στη διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας μέσω της οποίας συνεργάζονταν οι συντονιστές κάθε χώρας.¹² Στη μεταφορά αυτών των δύο ειδών τα οποία βασίζονται «στη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών από το πεδίο της έρευνας, και πιο συγκεκριμένα ιστοριών που βασίζονται στις εμπειρίες των νεαρών συμμετεχόντων»,¹³ ενυπήρξαν τροποποιήσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια και συγκροτούν την κοινή βάση για όλες τις χρονιές εφαρμογής.

Στην αρχή κάθε χρονιάς οι ερευνητές ενημέρωναν την ομάδα των μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για τις διαδικασίες και τους στόχους της έρευνας, κάνοντας σαφές ότι στη διάρκεια αυτών των εργασιών θα μοιραστούμε μεν προσωπικές εμπειρίες, θα έχουμε συνείδηση δε ότι θα αφηγούμαστε κάτι το οποίο θέλουμε, είμαστε διατεθειμένοι να μοιραστούμε ενώπιον των συμμαθητών και των δασκάλων μας.¹⁴ Αντίστοιχες επισημάνσεις έγιναν και για την ιστορία καθαυτή (και το περιεχόμενό της), η οποία έχει τη λειτουργία ερεθίσματος και μέσου συζήτησης και θεατρικής δημιουργίας, χωρίς σε καμία περίπτωση να επιτρέπεται να χρησιμοποιηθεί ως μέσω έκθεσης κάποιου προσώπου. Σκοπός ήταν δηλαδή να καταλάβουν οι μαθητές/τριες ότι όλα όσα θα αφηγούνταν θα αποτελούσαν το υλικό του θεατρικού και μαθησιακού «ταξιδιού» και όχι μέσα αξιολόγησης, κρίσης ή εισβολής σε προσωπικά τους δεδομένα.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες προέρχονται από τον χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν ως τρόποι διαμεσολάβησης από την αρχική εξιστόρηση μέχρι την τελική παράσταση για να ευνοήσουν την ανωνυμία κάθε ιστορίας και να προωθήσουν την ομαδική αναδημιουργία της μέσα από συνεχείς επαναφηγήσεις σε ζευγάρια, σε ομάδες ή στον «δημιουργικό κύκλο».¹⁵ Σε αυτό το πλαίσιο, ζητήσαμε από τους μαθητές να αφηγηθούν τις ιστορίες τους πρώτα ανά δύο και να επιλέξουν εκείνη που επιθυμούν να μοιραστούν

ως ζευγάρι με ένα άλλο ζευγάρι. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι μαθητών/τριών αποτελούσε ενιαία ομάδα με ένα άλλο ζευγάρι, στην οποία αντάλασσαν τις ιστορίες τους. Κάθε ομάδα, τεσσάρων πια ατόμων, επέλεγε εκ νέου την ιστορία που την αντιπροσώπευε και τη μοιραζόταν στον δημιουργικό κύκλο, δηλαδή στην ολομέλεια της τάξης. Στο τέλος, και αφού όλες οι ιστορίες των ομάδων είχαν παρουσιαστεί –είτε μέσω εξιστορήσεων είτε μέσω θεατρικών παρουσιάσεων– μέσα στην τάξη, το σύνολο των μαθητών ψήφισε για το ποια ιστορία τους/ τις αντιπροσωπεύει, έτσι ώστε να αποτελέσει το υλικό για την τελική τους παράσταση. Η διαδικασία αυτή ήταν χρονοβόρα, καθώς συχνά και πριν από την τελική ψηφοφορία για την επιλογή της τελικής ιστορίας-παράστασης ζητούνταν από τις ομάδες να ανταλλάξουν ιστορίες ή να παρουσιάσουν την ίδια ιστορία με διαφορετικούς τρόπους: π.χ. η ιστορία χωρίς λόγια, μόνο με εικόνες, η ιστορία χορογραφημένη, η ιστορία από τις εκδοχές των διαφορετικών προσώπων που εμπλέκονται σε αυτή κτλ. Στόχος ήταν η δημιουργική της επεξεργασία-ερμηνεία και η άρα η αναδημιουργία της μέσα από τα επιπλέον στοιχεία που της προσέδιδε κάθε ομάδα (από προσθήκες μέχρι νοηματικές αποχρώσεις). Οι διαμεσολαβήσεις αυτές ανανέωναν την αρχική εξιστόρηση και λειτουργούσαν αποτρεπτικά για την ταύτιση ιστοριών με συγκεκριμένα πρόσωπα ενώ διευκόλυναν τους αρχικούς αφηγητές να αποστασιοποιηθούν από την πρώτη, βιωμένη εκδοχή.¹⁶

Επίσης, η προσαρμογή των θεατρικών αυτών ειδών τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ερευνητική πραγματικότητα συνοδεύτηκε από τη διεύρυνση των ερωτημάτων και των θεματικών των απαντήσεων. Συνήθως, στο Θέατρο Αυτολεξεί ή στο Θέατρο της Συλλογικής Μνήμης ο δημιουργός της παράστασης ενδιαφέρεται για συγκεκριμένα ζητήματα γύρω από τα οποία κινούνται τόσο οι συνεντεύξεις όσο και οι παραστάσεις. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου προγράμματος, η έννοια της φροντίδας (care) και της ελπίδας (hope) αποτέλεσαν τους αρχικούς –ευρύτατους ήδη– άξονες, οι οποίοι αναπροσαρμόζονταν με βάση όσα προέκυπταν σε κάθε χώρα, σχολείο και ομάδα μαθητών/τριών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ιστορίες των μαθητών και των μαθητριών δεν προδιαγράφονταν από μια ανελαστική προϋπάρχουσα ατζέντα. Γίνονταν διαρκείς αναπροσαρμογές, έτσι ώστε η αφήγηση να γίνεται κάθε φορά το μέσο παρουσίασης του εαυτού, το όχημα επεξεργασίας και μεταφοράς της πραγματικότητάς τους στη σχολική τάξη και άρα το μέσο διασύνδεσης της κεκτημένης ταυτότητας με τον κόσμο του σχολείου, με τις αντιδράσεις, τα σχόλια και την ανατροφοδότηση από συμμαθητές και καθηγητές.¹⁷

2. Αποτελέσματα

2.1. Συνεισφορά στην κοινότητα

Το πρωταρχικό αποτέλεσμα της ανταλλαγής και της παραστασιοποίησης των αφηγήσεων των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη αφορά τη βελτίωση των

διαπροσωπικών τους σχέσεων, την αναβάθμιση της επικοινωνίας και της συνύπαρξής τους ως κοινότητα. Σύμφωνα με τον Novitz, «οι αφηγήσεις του εαυτού, καθώς και οι αφηγήσεις των άλλων είναι αισθητικές κατασκευές, οι οποίες ανασύρουν θραύσματα από τις ζωές μας», αναδεικνύοντας «την κοινή μας ταυτότητα» είτε μέσα από την αναγνώριση των ομοιοτήτων είτε μέσα από την ουσιαστικότερη επικοινωνία που επέρχεται από την κατανόηση των διαφορών.¹⁸ Αυτό το είδος της αλληλοκατανόησης ενισχύθηκε όχι μόνο μέσω της πρώτης εξιστόρησης αλλά και μέσα από τις επανα-αφηγήσεις και τις επιτελέσεις που οι μαθητές/τριες καλούνταν να πραγματοποιήσουν από την αρχική εξιστόρηση μέχρι την παρουσίαση της παράστασης, προσθέτοντας «τα δικά τους στρώματα σχετικής ή παραπλήσιας εμπειρίας».¹⁹ Αυτές οι αλληλο-επενδύσεις – λεκτικές ή παραστασιακές– έφεραν στην επιφάνεια κοινές εμπειρίες, αγωνίες, ενδιαφέροντα και ελπίδες, που προέρχονταν τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον, και αναβάθμισαν τις σχέσεις των μαθητών/τριών είτε αναδεικνύοντας τους κοινούς τόπους είτε καλλιεργώντας εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.²⁰ «Έτσι όπωςμίλαγα για τον εαυτό μου», λέει ένα μαθητής «...αλλά... όχι για τον εαυτό μου γενικά... πιο ειδικά... και για τα συναισθήματά μου και για όλα αυτά, ένιωθα ότι ανήκω στ’ αλήθεια σε μια ομάδα, κι αυτό είναι φοβερό, να νιώθεις αληθινό μέρος μιας ομάδας».²¹

Ένα ακόμη επίπεδο συνεισφοράς του προγράμματος στη σχολική κοινότητα αφορά τη λειτουργία του ως «παιδαγωγική που νοιάζεται» (pedagogy of care) για τους μαθητές/τριες, καθώς φέρνει στην επιφάνεια και προσπαθεί να κατανοήσει όσα τους νοιάζουν. Σε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται ότι κάποιος τους νοιάζεται συνοψίζονται στην απάντηση ενός κοριτσιού Γυμνασίου: «Νιώθω ότι με νοιάζονται όχι απαραίτητως όταν κάνουν κάτι για μένα, αλλά όταν καταλαβαίνουν τα προβλήματά μου στ’ αλήθεια. Όταν δεν νομίζουν ότι ξέρουν καλύτερα ποιος είμαι εγώ». Σε αυτό το πλαίσιο, και ενώ είναι αντιληπτές οι αντικειμενικές δυσκολίες της εύρεσης αυτών των τόπων μέσα στην καθημερινότητα της εκπαίδευσης, επιβεβαιώνεται –μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων– το επιχείρημα της Αμερικανίδας φιλοσόφου της εκπαίδευσης Nel Noddings η οποία υποστηρίζει ότι η ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε όσα έχουν να πουν οι μαθητές/τριες αποτελεί το πρώτο και απαραίτητο χαρακτηριστικό μιας εκπαίδευσης που νοιάζεται για τους εκπαιδευόμενους. Συνδυάζοντας αυτά τα δεδομένα με την προθυμία, και ενίοτε τον ενθουσιασμό, των συμμετεχόντων να μοιραστούν εμπειρίες και γνώμες, γίνεται αντιληπτός ο λόγος που η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε για κάποιους την καλύτερη σχολική εμπειρία που είχαν μέχρι σήμερα.²² Επίσης, προτείνεται ότι μια «παιδαγωγική που νοιάζεται»

ενέχει περισσότερες δυνατότητες να καλλιεργήσει δεξιότητες φροντίδας στους/στις μαθητές/τριες, καθώς το βιωμένο παράδειγμα αποτελεί ζωτικό στοιχείο της επίτευξής του, εφόσον η δυνατότητα κάποιου/ας να νοιάζεται σχετίζεται με τον αν τον/την έχουν νοιαστεί επαρκώς.²³

2.2. Η αφήγηση ως σημείο τομής του προσωπικού και του δημόσιου

Οι διεργασίες μετασχηματισμού των προσωπικών αφηγήσεων σε παράσταση οποιασδήποτε μορφής –από ομαδικές παγωμένες εικόνες μέχρι ολοκληρωμένη παρουσίαση από το σύνολο της τάξης– ωθεί τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο δημόσιος χώρος ενυπάρχει και αλληλοεπιδρά με τις αφηγήσεις τους, είτε αυτές εκτυλίσσονται στο οικογενειακό, φιλικό ή σχολικό περιβάλλον είτε αφορούν αγωνίες και ελπίδες για το μέλλον. Η παραστασιοποίηση των ιστοριών αυτών προϋποθέτει μια σειρά δημιουργικών και ερμηνευτικών δομών, οι οποίες καλούν τους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν τα επιμέρους νοήματα, αλλά και να τα συνδέσουν με τους ευρύτερους λόγους (discourses) που ενυπάρχουν σε αυτές.²⁴ Με αυτό τον τρόπο, εντοπίζονται, αν όχι όλες, τουλάχιστον ένα μέρος των αλληλεπιδράσεων του προσωπικού με το δημόσιο, καθώς οι τρόποι που οι προσωπικές εμπειρίες ενσωματώνουν ή/και αναπαράγουν, εκούσια ή ακούσια, αντιλήψεις για το παρόν, το μέλλον και κοινωνικά θέματα, όπως το φύλο, τη θρησκεία κ.ά.²⁵

Στη συζήτηση για τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της καθημερινότητας, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν τις δυσκολίες στο οικογενειακό περιβάλλον μέσα από το ότι ο ένας από τους γονείς έμεινε άνεργος. Τα πράγματα ήταν ακόμη πιο δύσκολα όταν αυτός ήταν ο πατέρας. Μέσω της συζήτησης έγινε σταδιακά αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τις επιπτώσεις της κρίσης και ότι στην Ελλάδα «υπάρχουν διαφορετικές αντιδράσεις για κάτι από το αν είσαι αγόρι ή αν είσαι κορίτσι», όχι μόνο για την ανεργία, αλλά και «για το επάγγελμα που θα κάνεις, για τις απαιτήσεις στο σχολείο, για το αν θα είσαι ήσυχος ή ζωηρός για πολλά».²⁶

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στις τελικές αναστοχαστικές συνεντεύξεις εντόπισαν αυτή τη λειτουργία του προγράμματος:

«...Πήρα και μια ιδέα για τον τρόπο που όλοι σκέφτονται για τους πρόσφυγες και για ό,τι συμβαίνει στην Ελλάδα. Δεν έχουμε ξανασυζητήσει αυτό το θέμα στην τάξη, μόνο μία φορά πέρσι, και μ' άρεσε που έμαθα τι σκέφτονται και οι υπόλοιποι στην τάξη και που κατάλαβα πράγματα για κάτι που γίνεται τώρα στη χώρα».²⁷

«Το όλο μάθημα ήταν... διαφορετικό... διαφορετικό... ας πούμε δεν ήταν σαν την Ιστορία... ήταν για κάτι αληθινό. Και κάτι που κάναμε εμείς, μιλήσαμε και μάθαμε για πράγματα που συμβαίνουν σήμερα, τώρα».²⁸

Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε ένα είδος ανανοηματοδότησης των εμπειριών του παρελθόντος και γνώσης για το παρόν και το μέλλον.²⁹

2.3. Πολυφωνία-πολλαπλότητα φωνών και γνώσεων

Ουσιώδης είναι επίσης η συμβολή του προγράμματος στην ενίσχυση της σύγχρονης σχολικής ατζέντας που αναγνωρίζει τα οφέλη της διασύνδεσης της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις καταστάσεις της ζωής τους, με την πολιτισμική και γνωστική πολυφωνία και την ανάπτυξη όχι μόνο διανοητικών αλλά και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυθεντικά περιβάλλοντα.³⁰ Η παραστασιοποίηση των προσωπικών αφηγήσεων ως καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο αφενός αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλών εκδοχών της αλήθειας –όπως και το θέατρο του πραγματικού– και αφετέρου αξιοποιεί την καθημερινή γνώση των μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση, όπως προτρέπει η κριτική παιδαγωγική.³¹ Πρόκειται, με λίγα λόγια, για μια θεατρική παιδαγωγική η οποία διαφοροποιείται από τον πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κανόνα και μπορεί να προβληματίσει ιεραρχικές αντιλήψεις για τη γνώση και την τέχνη.³²

Σύμφωνα με τον Jerome Bruner, το είδος εκείνο της γνώσης που προωθείται από την αφήγηση δεν συνδέεται μόνο με διανοητικές διεργασίες αλλά και με συναισθηματικές και ενσυναισθητικές ικανότητες.³³ Όταν κάποιος/α αφηγείται μια εμπειρία του/της μας μεταφέρει –μέσα από την επιλογή των λέξεων αλλά και των επιτελεστικών του μέσων– «σιωπηλές γνώσεις» για τη σημασία του εκάστοτε βιώματος.³⁴ Η σιωπηλή αυτή γνώση εντατικοποιείται κατά τη διάρκεια του θεατρικού εργαστηρίου και αποκτά συνειδητότητα μέσα από τις εναλλαγή ρόλων ηθοποιού και θεατή. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη θεατρική επιτέλεση μιας ιστορίας που είχαν προηγουμένως επεξεργαστεί ως δημιουργοί ή ακούσει ως ακροατές. Η εναλλαγή αυτή από τη θέση δράσης/δημιουργίας σε θέση ανταπόκρισης/πρόσληψης προσέδωσε στο όλο εγχείρημα αναστοχαστικές ευκαιρίες και δυνατότητες συνειδητοποίησης της γνώσης που δεν μεταδίδεται μόνο με πληροφορίες αλλά και μέσα από πράξη και την ενσυναίσθηση. Πολλοί συμμετέχοντες εντόπισαν αυτό το στοιχείο. Μια μαθήτρια διαπίστωσε ότι «[Δ]εν είναι μόνο ότι καταλαβαίνεις καλύτερα, είναι και ότι έτσι που το κάναμε [το μάθημα], δεν τα ξεχνάς. Σου μένουν. Σου μένουν πολύ».³⁵ Η παροχή σχολικού χρόνου και χώρου για τέτοιου είδους μαθησιακές διαδικασίες αποτελεί ουσιώδη ευκαιρία αλληλεπιδράσεων μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής γνώσης, ενώ πραγματοποιεί και ένα διαρκές αίτημα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης η οποία αναγνωρίζει αυτό που μπορεί να προσδώσει κάθε μαθητής στη μαθησιακή πράξη.³⁶

Αντί επιλόγου

Το σύνολο των διαδικασιών που περιγράφηκαν και των αποτελεσμάτων που είχαν για τους μαθητές και τις μαθήτριες καθιστά το πρόγραμμα μια πρόταση για την ποιοτική και ποσοτική αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, για την ενδυνάμωση του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολείο ως κοινότητα και για την καλλιέργεια μιας θετικής-ενεργούς προδιάθεσης για το μέλλον. Αυτό συμβαίνει γιατί αποτελεί μια καλλιτεχνική-θεατρική και ταυτόχρονα εκπαιδευτική εμπειρία, κατά την οποία οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση ότι οι επιλογές τους, ο μεταξύ τους διάλογος, οι δράσεις τους, οι δημιουργικές διαδικασίες που ακολουθούν και οι θεατρικές επιτελέσεις τους μπορούν να επηρεάσουν τους ίδιους αλλά και τους άλλους, αναδιαμορφώνοντας τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και το είδος της μάθησης.³⁷ Η έμπρακτη αναγνώρισή τους ως ενεργά μέλη της σχολικής πραγματικότητας καλλιεργεί τις ικανότητές τους ως δρώντα υποκείμενα.³⁸ Την ίδια στιγμή επενδύει στη δυνατότητα μεταφοράς των κερτημένων αυτών ικανοτήτων –στο παρόν ή στο μέλλον– σε διαφορετικά πλαίσια από εκείνα που αποκτήθηκαν.³⁹ Αυξάνεται με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα των μαθητών/τριών να λειτουργήσουν μελλοντικά –στις εκάστοτε κοινότητες όπου θα συμμετέχουν ή στο εύρος των κοινωνικών και πολιτικών πρακτικών– ως ενεργοί πολίτες, που νοιάζονται για όσα συμβαίνουν γύρω τους και προσπαθούν να κάνουν τις ελπίδες τους πραγματικότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Επίσημη ιστοσελίδα: http://www.oise.utoronto.ca/dr/Research_Projects/Youth_Theatre_Radical_Hope_and_the_Ethical_Imaginary/index.html (Προσβαση 19/10/2018). Για το Θέατρο του Πραγματικού, βλ. Carol Martin, *Theatre of the Real*, Palgrave Macmillan, London and New York, 2013.
- 2 Η ηλικιακή ομάδα ήταν διαφορετική σε κάθε χώρα εφαρμογής. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, συμμετείχαν έφηβοι 12-15 και 15-16 ετών, ενώ στην Ταϊβάν νέοι 18-22.
- 3 James Thompson, «Towards an aesthetics of care», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 20 (2015), σ. 430-441.
- 4 Joan C. Tronto, «Beyond Gender Difference to a Theory of Care», *Signs* 12 (1987), σ. 644 – 663.
- 5 Βλ. Virginia Held, *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, Oxford University Press, Oxford, 2006, σ. 15.
- 6 Kathleen Gallagher, «Theoretical Context-Relevant Literature», *Detailed Program Description: a paper submitted to the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) and the Research Ethics Board at the University of Toronto*, Canada, 2013.
- 7 Myrto Pigkou-Repousi, «Two Drama Models for Youth Civic Engagement», Christina Zoniou (επιμ.), *YouthDocs: Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality*, Directorate of Secondary Education of Eastern Attica, Athens, 2016.

- 8 Martin, *Theatre of the Real*, σ. 5.
 - 9 Ζωή Βερβεροπούλου, «Θέατρο, πραγματικότητα, επικαιρότητα: η σύγχρονη σκηνή ως ΜΜΕ», Α. Δημητριάδης, Ι. Πιπινιά, Ά. Σταυρακοπούλου (επιμ.), *Σκηνική πράξη στο μεταπολεμικό θέατρο: συνέχειες και ρήξεις*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2014, σ. 423-434.
 - 10 Κάθε είδους ιστορικό ή προσωπικό τεκμήριο και αρχαιακό υλικό, όπως γραπτά, οπτικά ή ηχητικά ντοκουμέντα, χάρτες, στατιστικά στοιχεία, κρατικά έγγραφα, δημοσιογραφικά στοιχεία κ.ο.κ. Βλ. Derek Paget, «Documentary Theatre», Colin Chambers (επιμ.), *The Continuum Companion to Twentieth Century Theatre*, Continuum, London and New York, 2002, σ. 214.
 - 11 Derek Paget, «Verbatim Theatre: Oral history and documentary techniques», *New Theatre Quarterly*, 12 (1987), σ. 317-336, σ. 317.
 - 12 Την πρώτη χρονιά, η ομάδα του Τορόντο, μαζί με τον καλλιτεχνικό συνεργάτη του προγράμματος Andrew Kushnir ο οποίος εξειδικεύεται στο Θέατρο-Ντοκουμέντο, καθοδήγησε την εφαρμογή. Τη δεύτερη χρονιά η συνεργάτιδα Δρ. Wan-Jung Wang σχεδίασε την παιδαγωγική πράξη του Θεάτρου της Προφορικής Ιστορίας. Την τρίτη χρονιά οι συνεργάτες Δρ. Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση και ο παιδαγωγός θεάτρου Νίκος Γκόβας από την Αθήνα, καθώς και η Δρ. Rachel King (Πανεπιστήμιο του Warwick), σε συνεργασία με τους καλλιτέχνες του Belgrade Theatre στο Coventry, με τους οποίους συνεργάστηκε, καθοδήγησαν από κοινού τις συλλογικές διεργασίες θεατρικής επιμόρφωσης. Η συνεργάτιδα από την Ινδία Δρ. Urvasi Sahni ηγήθηκε μιας φεμινιστικής κριτικής παιδαγωγικής, η οποία ενέπνευσε το σύνολο της τριετίας.
 - 13 Kathleen Gallagher, «Radical Hope: Η σχολική τάξη και το θεατρικό εργαστήριο ως χώροι δημιουργικού διαλόγου για όσα νοιάζονται και όσα ελπίζουν οι νέοι», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 19, (Νοέμβριος 2018), σ. 132-137.
 - 14 Wan Jung Wang, «An exploration of the aesthetics of an oral history performance developed in the classroom», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15 (2010), σ. 563-577.
 - 15 Δημιουργικό κύκλο ονομάζει η Wan-Jung Wang τη «χωροταξία» της ομάδας στο εργαστήρι του θεάτρου/δράματος όπου οι μαθητές/τριες με τον/την εκπαιδευτικό κάθονται σε κύκλο, ό.π., σ. 566.
 - 16 ό.π., σ. 571- Matthew Reason, Catherine Heinemeyer, «Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 21 (2016), σ. 558-573, σ. 561.
 - 17 Richard Kearney, *On Stories*, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, 2002, σ. 4-5, Myrto Pigkou-Repousi, *Ensemble Theatre and Citizenship Education: How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education*, A Thesis Submitted for the Degree of PhD at the University of Warwick, University of Warwick institutional repository, 2012, σ. 38-39.
 - 18 Prue Wales, «Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17 (2012), σ. 535-552, σ. 541, Joe Winston & Steve Strand, «Tapestry and the aesthetics of theatre in education as dialogic encounter and civil exchange», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 18 (2013), σ. 62-78, σ. 72-73.
 - 19 Reason and Heinemeyer, «Storytelling, story-retelling», σ. 559.
 - 20 ό.π., βλ. επίσης Margaret Ames, «Emptiness as material for devised theatre performance», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23 (2018), σ. 4-19, σ. 9.
 - Wan-Jung Wang, «An exploration of the aesthetics», σ. 566.
 - 21 Μαθητής Γ΄ Γυμνασίου, 23 Μαρτίου 2017.
 - 22 Nel Noddings, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, Columbia University: Teachers College, New York, 2005.
- Σχετικές απαντήσεις μαθητών/τριών στη «Γωνία της Κάμερας» (Video Corner), όπου οι μαθητές/τριες έδιναν μόνοι τους απαντήσεις στην κάμερα σε ερωτήσεις που αναγράφονταν σε πίνακα που βρισκόταν δίπλα. 20 -24 Μαρτίου 2017.

- 23 ό.π.
- 24 Megan Alrutz, «Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 18 (2013), σ. 44-57, σ. 52.
- 25 Ό.π., Janet Louise Gibson, «Talking back, talking out, talking otherwise: dementia, access and autobiographical performance», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23 (2018), σ. 340-354, σ. 342.
- 26 Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου, 27 Μαρτίου 2017.
- 27 Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου, Μάρτιος 2017.
- 28 Μαθήτρια Β΄ Λυκείου, Απρίλιος 2016.
- 29 Wales, «Telling tales in and out of school», σ. 540.
- 30 Σταμάτης Αλαχιώτης, Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf (Πρόσβαση 16/9/2019), «Ευέλικτη Ζώνη», προσβάσιμο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 16/9/2019).
- 31 Wales, «Telling tales in and out of school», σ. 548-549.
- 32 Reason, Heinemeyer, «Storytelling, story-retelling, storyknowing», σ. 559.
- 33 John Shotter, «Towards a third evolution in psychology: from inner mental representations to dialogically structured social practices», David Bakhurst, Stuart G. Shanker (επιμ.), *Jerome Bruner: language, culture and self*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, 2001, σ. 168.
- 34 Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, 1986.
- 35 Μαθητής Β΄ Γυμνασίου, Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου, 27 Μαρτίου 2017.
- 36 Jonothan Neelands, «Taming the Political: The Struggle over Recognition in the Politics of Applied Theatre», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 12 (2007), σ. 305-317.
- 37 Megan Alrutz, «Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth, Research in Drama Education», *The Journal of Applied Theatre and Performance* 18 (2013), σ. 44-57, σ. 46.
- 38 Megan Alrutz, *Performing possibility: Digital storytelling as an applied theatre practice with youth*, Routledge, Abingdon, 2015, σ. 18· Prue Wales, «Telling tales in and out of school», σ. 538.
- 39 Baz Kershaw, «Pathologies of Hope in Drama and Theatre», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 3 (1998), σ. 67-83, σ. 67.

Ιωάννης Κάππας

**ΤΟ ΜΑΥΡΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Η ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΑΞΗ***

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι παγιωμένη η πρακτική του ανεβάσματος θεατρικών παραστάσεων κατά τη λήξη του διδακτικού έτους. Ο τρόπος προσέγγισης και η μεθοδολογία που αφορά στην παρουσίαση μιας σχολικής θεατρικής παράστασης αποτελεί ένα ζήτημα που πρέπει να απασχολεί, ειδικότερα, τους εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής. Τα ερωτήματα που πρέπει να τίθενται στο κέντρο του ενδιαφέροντος είναι το *γιατί* και κυρίως το *πώς* ανεβάζω μια θεατρική παράσταση,¹ καθώς στο μάθημα της θεατρικής αγωγής η θεατρική τέχνη αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα.² Στην όλη διαδικασία παραμένει στο επίκεντρο ο μαθητής ή στον βωμό του αισθητικού αποτελέσματος θυσιάζεται η παιδαγωγική αποστολή του εγχειρήματος;³ Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, άλλωστε, αρκετές σχολικές παραστάσεις να οργανώνονται χωρίς την καταλυτική και ουσιώδη συμμετοχή του μαθητή. Σε ένα παιδαγωγικά ορθό πλαίσιο, όμως, ο μαθητής δεν αναλαμβάνει απλώς τον ρόλο βοηθού του εκπαιδευτικού, αλλά *συν-δημιουργεί* ένα σύμπαν και το *συν-διαμορφώνει* από κοινού με τους συμμαθητές του, ενώ ταυτόχρονα η όλη διαδικασία δεν αποβλέπει στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα αλλά στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων.⁴

Η θεατρική αγωγή στο σχολείο δεν σημαίνει απαραίτητως και παράσταση, καθώς η έμφαση πρέπει να δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.⁵ Εκ παραλλήλου, ο ρόλος του θεατρολόγου οφείλει να είναι διαμεσολαβητικός,⁶ εκτός από κατευθυντικός και εμπυχωτικός,⁷ διότι αποτελεί το πρόσωπο εκείνο που θα διανοίξει νέες διόδους στους μαθητές του, θα τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία ή ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν κάτι το οποίο θα αποτελέσει δική τους έμπνευση, κι όχι την αποκλειστική ιδέα του εκπαιδευτικού, οπότε θα μιλούσαμε για μια κενή περιεχομένου επιτέλεση εκ μέρους των παιδιών.

Ο εισηγητής της παρούσας εισήγησης εργάστηκε ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος» και συμμετείχε, κατά το τέλος της διδακτικής χρονιάς 2017-2018, στην οργάνωση και παρουσίαση της θεατρικής παράστασης του παραμυθιού *Ο Μπαμπακένιος* από μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας.⁸ Το ειδικότερο ενδιαφέρον του όλου εγχειρήματος έγκειτο στο γεγονός πως οι μαθητές παρουσίασαν το έργο ως παράσταση μαύρου θεάτρου. Η ιδιότυπη αυτή μορφή

σύγχρονου κουκλοθεάτρου καθιστούσε το εγχείρημα μια πρόκληση,⁹ τόσο για τους μαθητές, καθώς δημιουργούσε μια ενδιαφέρουσα συνθήκη που τους όξυνε την περιέργεια, όσο και για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που τους δινόταν μια ευκαιρία δημιουργικής σύμπραξης.

Η ιδέα μιας παράστασης μαύρου θεάτρου στο σχολείο προτάθηκε κατά την έναρξη του διδακτικού έτους από την Ελένη Καντζίδου, δασκάλα του τμήματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού, η οποία είχε επιμορφωθεί παλαιότερα στην τεχνική του μαύρου θεάτρου και επιθυμούσε να εφαρμόσει τις γνώσεις της στην πράξη. Για το εγχείρημα κρίθηκε απαραίτητη και η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του σχολείου (θεατρικής αγωγής και εικαστικών) και με αυτόν τον τρόπο δόθηκε μια ιδανική ευκαιρία για τη δημιουργική συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου.¹⁰ Το εγχείρημα εντάχθηκε στο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας,¹¹ με τίτλο «Η βροχούλα πάει θέατρο»,¹² ενώ η ιστορία που επελέγη είχε ως πυρήνα το υγρό στοιχείο. Με στόχο μια σφαιρικότερη προσέγγιση του θέματος αλλά και τον εφοδιασμό των μαθητών με τις κατάλληλες προσλαμβάνουσες σε σχέση με το θέατρο, η προετοιμασία της παράστασης περιελάμβανε επιλεγμένες δράσεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις σε τοπικούς φορείς.¹³

Για το μάθημα της θεατρικής αγωγής, ο προγραμματισμός της ορισθείσας ύλης, η παιδαγωγική στόχευση καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε επεδίωξαν, πρώτον, οι μαθητές να εισαχθούν στον μαγικό κόσμο του θεάτρου και, δεύτερον, οι πληροφορίες που θα λάμβαναν οι μαθητές για το θέατρο να έβρισκαν πρακτική εφαρμογή στον ιδιότυπο κώδικα του μαύρου θεάτρου. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ομάδα εργασίας αποτελείτο από μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας, χωρίς πρότερη συστηματική επαφή με το θεατρικό αντικείμενο, επομένως το εν γένει γνωστικό και πληροφοριακό τους υπόβαθρο έπρεπε να ληφθεί υπόψη στο ανέβασμα της παράστασης. Για να πετυχεί η συνεργασία έπρεπε οι μαθητές να έρθουν σε άμεση επαφή –σωματικά και διανοητικά– με όλα τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν αυτή τη μορφή κουκλοθεάτρου και να την κατανοήσουν όσο γίνεται βαθύτερα. Κι αυτό διότι το μαύρο θέατρο δεν ορίζεται απλώς από τις επιμέρους τεχνικές του, αλλά είναι ένα ξεχωριστό θεατρικό είδος και η γνωριμία μαζί του δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει μια συνολική προσπάθεια θεατρικής παραγωγής που θα αναπαράγει με επιτυχία την ισορροπία του δραματουργικού, σημειωτικού και αισθητικού της σκέλους.¹⁴ Τα δύο τελευταία σκέλη έπρεπε να αποκωδικοποιηθούν από τους μαθητές ως προς την παραστασιακή τους αναγκαιότητα, αλλά και τη δομική τους χρησιμότητα για την παράσταση του μαύρου θεάτρου.

Κατά τις πρώτες παραδόσεις των μαθημάτων δόθηκε βαρύτητα στη σωματική έκφραση,¹⁵ την ατομική και ομαδική δράση και το θεατρικό παιχνίδι,¹⁶ διότι οι

μαθητές της ηλικίας αυτής, μέσα από την αυτοσχέδια θεατρική έκφραση,¹⁷ αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον χώρο και να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν.¹⁸ Η αίσθηση του συν-ανήκειν σε μια ομάδα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συνείδηση του εαυτού και του άλλου, ενώ η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης στο θεατρικό παιχνίδι απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού, προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις,¹⁹ αλλά λειτουργεί και ως μέσον διαπαιδαγώγησης.²⁰ Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται την παραγωγή λόγου μέσω του σώματος, αλλά και τη σημασία της χειρονομίας, του ήχου, του ρυθμού, του χρώματος, της δύναμης, του χώρου και του χρόνου. Με αυτές τις τεχνικές και μεθόδους, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν πως το μαύρο θέατρο στηρίζεται αποφασιστικά στην εικόνα, μια σκηνική εικόνα που μεταλλάσσει τον συμβατικό θεατρικό κώδικα σε μια νέα γλώσσα που ξεγελάει το μάτι του θεατή με την τεχνική της οφθαλμαπάτης.

Επιπλέον, η ομάδα εισήλθε περισσότερο στην έννοια του «δράματος» και ξεκίνησε να οργανώνει ομαδικές ιστορίες ή να αναπαριστά φανταστικά πρόσωπα, τα οποία παρουσίαζε στο εσωτερικό κοινό μέσα σε δοσμένο σκηνικό χώρο.²¹ Έτσι, η ομάδα οδηγήθηκε στην αναπαράσταση και τη δραματοποίηση ιστοριών σχετικών με το υγρό στοιχείο και την εξωτερίκευση μέσω της φαντασίας εντυπωμένων εμπειριών από τις καθημερινές παραστάσεις της ζωής τους,²² που υπήρχαν στο γνωστικό οπλοστάσιο των παιδιών. Παράλληλα, παρακολουθώντας μια βιντεοσκοπημένη παράσταση, οι μαθητές ήρθαν σε πρώτη επαφή με την τεχνική,²³ τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας του μαύρου θεάτρου και απέκτησαν μια σφαιρικότερη εικόνα αυτής της μορφής θεάτρου.

Το επόμενο στάδιο αφορούσε στη δημιουργική επαφή με το ίδιο το έργο. Η ομάδα διάβασε την ιστορία του *Μπαμπακένιου* και ανέλυσε την πλοκή του.²⁴ Το έργο μελετήθηκε σκηνικά με βάση την ειδικότερη φύση του μαύρου θεάτρου, δίνοντας βαρύτητα στη σωματική αναπαράσταση,²⁵ συνδυάζοντας εικόνες, εμπειρίες και αντικρίσματα από τα βιώματα των μαθητών, τα οποία προβάλλονταν δημιουργικά ως νέα σύμβολα.²⁶ Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές οδηγήθηκαν στον εντοπισμό των σχέσεων που αναπτύσσονται και στην κατασκευή του νοήματος του έργου.²⁷ Η δημιουργική εργασία των μαθητών άρχισε να συν-διαμορφώνει τη σκηνοθετική σύλληψη.

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας βοήθησε σημαντικά στο όλο εγχείρημα. Με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού εικαστικών, Αφροδίτης Δημοβίτη, οι μαθητές απεικόνισαν στο χαρτί το παρουσιαστικό των ρόλων και κατασκεύασαν τις θεατρικές κούκλες.²⁸ Έπειτα, αρχίσαμε σιγά-σιγά στα μαθήματα να τούς δίνουμε ζωή μέσω της κίνησης.²⁹ Η κούκλα αποτελεί καθοριστικό σημειωτικό στοιχείο του κουκλοθέατρου και τα παιδιά ταυτίζονται μαζί της.³⁰ Επιπλέον, μέσω αυτής συντελείται ένας τρόπος άμεσης και εύκολης επαφής τους με την τέχνη, καθώς η φύση της την κάνει πιο προσιτή στην παιδική κατανόηση και συγκρότηση.³¹

Στο ίδιο πνεύμα, με ομαδικές μουσικές δραστηριότητες οι μαθητές έλαβαν τα απαραίτητα μουσικά ερεθίσματα για να οικοδομήσουν σιγά-σιγά τους ρόλους τους, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής επέλεξε τη μουσική επένδυση και τα ηχητικά εφέ της παράστασης. Με την προμήθεια του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού,³² το γυμναστήριο του σχολείου μεταμορφώθηκε με την κατάλληλη εργασία σε μια κατασκότεινη αίθουσα.³³ Αυτή η διαδικασία όξυνε την περιέργεια όλων των μαθητών του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας. Η επιτυχής προσαρμογή της αίθουσας σε ενδεδειγμένο χώρο για μια παράσταση μαύρου θεάτρου, εκτός της πρακτικής αποτελεσματικότητας για την πραγματοποίησή της, αποτελεί κομβική και δομική προϋπόθεση για την αναγκαία *δραματική ένταση*,³⁴ η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τη δημιουργία *ατμόσφαιρας*, ως μιας από τις βασικότερες συνιστώσες του θεατρικού συμβάντος. Η *ατμόσφαιρα* γεννιέται μέσω της σωστής χρήσης των φωτισμών, του ήχου και της μουσικής.³⁵ Ο ρυθμός και η μουσική είναι βασικά στοιχεία για τη συναισθηματική φόρτιση του παιδιού,³⁶ που μαζί με την κίνηση και τη δράση διαμορφώνουν την τελική εικόνα.³⁷ Οι ιδιαίτερες, ωστόσο, τεχνικές του μαύρου θεάτρου δεν χρησιμοποιήθηκαν ως αυτοσκοπός ή στοιχείο εντυπωσιασμού στα μάτια ενός αμήητου κοινού, αλλά ως μέσα για την αποκατάσταση της θεατρικά ισορροπημένης σκηνικής έκφρασης και της απόδοσης του έργου.³⁸

Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές ανακάλυψαν τον ειδικό φωτισμό για το μαύρο θέατρο. Ο φωτισμός αποτελεί ένα πρόσωπο-κλειδί,³⁹ κι επειδή ακριβώς διεγείρει τις θεαματικές όψεις της παράστασης αυξάνει το διανοητικό παιχνίδι και τη δημιουργικότητα των παιδιών.⁴⁰ Οι μαθητές εισήλθαν στη θεατρική αίθουσα και έμαθαν να κινούνται με άνεση στη διαμορφωμένη σκηνή, τα παρασκήνια και την πλατεία. Βασική πρόκληση ήταν η εξοικείωσή τους με το απόλυτο σκοτάδι. Οι μαθητές, ωστόσο, έδειξαν να εξοικειώνονται αμέσως με τη συνθήκη του σκοταδιού, έμαθαν να πειθαρχούν, να γνωρίζουν τη θέση τους στα παρασκήνια, να αντιλαμβάνονται τότε πρέπει να εμφανιστούν και τότε να αποχωρήσουν από τη σκηνή κ.λπ. Η διαδικασία βοήθησε στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, της συνεργατικότητας και της συλλογικότητας,⁴¹ ενώ επιδιώχθηκε ο αυτοέλεγχος στις πρωτοβουλίες και ο αλληλοσεβασμός.⁴²

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του μαύρου θεάτρου και της μικρής ηλικίας των μαθητών, τα λόγια των ηρώων ηχογραφήθηκαν με τις φωνές τους και ακούστηκαν ηχογραφημένα στην παράσταση. Η διαδικασία αυτή ήταν πρωτόγνωρη για τους μαθητές και τούς ενθουσίασε. Επελέγη ως ενδεδειγμένη λύση ώστε οι μαθητές να έχουν τόσο την προσοχή τους στραμμένη στην επί σκηνής κίνηση, όσο και για να ασκηθούν στον συγχρονισμό των κινήσεων με τα ηχογραφημένα λόγια, ώστε η παράσταση να έχει σκηνική ροή. Οι μαθητές έδειξαν να έχουν αφομοιώσει πλήρως τον θεατρικό κώδικα εκπληρώνοντας έναν

από τους σκοπούς του εκπαιδευτικού δράματος,⁴³ καθώς κατά τη διάρκεια της παράστασης, αρκετοί εξ αυτών προσπαθούσαν να μην γίνουν αντιληπτοί στο κοινό από τα παρασκήνια, λειτουργώντας αποτελεσματικά μέσα στη σκηνική συνθήκη.

Μετά το πέρας των δύο παραστάσεων, ζητήθηκε από τους υπόλοιπους μαθητές-θεατές να αποτυπώσουν τις εντυπώσεις τους για το θέαμα που είδαν. Οι μαθητές έδειξαν εντυπωσιασμένοι από την τεχνική του μαύρου θεάτρου και τις πολύχρωμες εικόνες του, ενώ παράλληλα γοητεύτηκαν από την ψευδαισθητική πραγματικότητα που γεννήθηκε μπροστά τους.⁴⁴ Χαρακτήρισαν το θέαμα «εντυπωσιακό», «πανέμορφο» και έδωσαν «μπράβο» στους συμμαθητές τους. Στη συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων, οι μαθητές αναφέρθηκαν θετικά στα εξής: α) στην απεικόνιση με κούκλες των ανθρωπόμορφων χαρακτήρων του έργου, (Σύννεφο, αγρότες, Πιπεριά, Άνεμος, Ποτάμι, ζώα, Ήλιος), β) στα σκηνικά/σκηνικά αντικείμενα, (στη σκηνογραφική απεικόνιση των βουνών, στο Ουράνιο Τόξο, στην επιγραφή: «Καλό Καλοκαίρι» κ.λπ.) και γ) στα οπτικά και ηχητικά εφέ, (βροχή, κεραυνοί). Τα παραπάνω συνηγορούν πως το παιδικό κοινό, ως το πλέον ανοιχτό σε μηνύματα, βρίσκει το κουκλοθέατρο ελκυστικό διότι τα σημειολογικά στοιχεία της παράστασης δεν τα αποκαλύπτουν όλα. Έτσι, ο θεατής συμπεριλαμβάνει στην ερμηνεία τη δική του φαντασία και βλέπει περισσότερα απ' αυτά που τού δείχνουμε.⁴⁵ Παράλληλα, η κούκλα με την παράξενη διάστασή της και την ανυπολόγιστη δυναμική της φαίνεται να μάγεψε τους μικρούς θεατές.⁴⁶

Επιπλέον, οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τον φωτισμό και τη χρωματική ποικιλομορφία της παράστασης, αλλά και την αντίθεση των χρωμάτων με το μαύρο που κυριαρχούσε, πράγμα που καταμαρτυρεί πως η κατ' εξοχήν *κινητήριοις δύναμη* στο θέατρο για παιδιά είναι η οπτική επικοινωνία, ακολουθούμενη από την ακοή,⁴⁷ ως η πιο κρίσιμη σε σχέση με τους άλλους παραστασιακούς παράγοντες που συνυπάρχουν.⁴⁸ Όπως ήταν αναμενόμενο, το στοιχείο της οφθαλμαπάτης ήταν εκείνο που εντυπωσίασε τους περισσότερους μαθητές καθώς έβλεπαν φιγούρες να κινούνται αυτόνομα, χωρίς όμως να μπορούν να διακρίνουν τα σώματα των μικρών ηθοποιών που τις ζωντάνευαν. Οι φιγούρες των ρόλων διέγραφαν μέσα στο σκοτάδι «καθαρές κινήσεις», όπως σημειώθηκε, ή ήταν «σαν να βλέπεις ιπτάμενα ρούχα», όπως υποστήριξε ένας άλλος μαθητής. Επίσης, οι μεγαλύτεροι μαθητές βρήκαν αξιέπαινο το γεγονός πως μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας κατάφεραν να πειθαρχήσουν και φάνηκαν τόσο συγκεντρωμένοι για να φέρουν εις πέρας μια παράσταση μαύρου θεάτρου. Με αυτές τις σκέψεις, οι μαθητές έδειξαν πως αντιλήφθηκαν την ειδική συνθήκη που επιβάλλει μια τέτοιου είδους παράσταση.

Επιπρόσθετα, δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και στα μηνύματα του έργου. Οι μαθητές στάθηκαν ιδιαίτερα στην έννοια της φιλίας και στην πορεία

που ακολούθησε το Σύννεφο μέχρις ότου συνειδητοποιήσει ότι στο τέλος δεν είχε καθόλου φίλους. Σημειώθηκε χαρακτηριστικά: «Μού άρεσε που στο τέλος έγιναν όλοι φίλοι» ή «Μού άρεσε όταν ο Μπαμπακένιος βοήθησε την Πιπεριά να δει τον φίλο της, το Ουράνιο Τόξο», εντοπίζοντας με τη λέξη «κατανόηση» την ουσιαστική σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στο Σύννεφο και την Πιπεριά. Παράλληλα, διατυπώθηκε πως η παράσταση μετέφερε τα μηνύματα της προσφοράς και της βοήθειας προς τους συνανθρώπους μας, του μοιράσματος με τους άλλους ή της εγκατάλειψης του εγωισμού, και πως για να τα κατακτήσουμε όλα αυτά θα πρέπει να δουλεύουμε συστηματικά μεταξύ μας.

Στα μειονεκτήματα της παράστασης, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν συγκεκριμένους ρόλους που δεν τους άρεσαν,⁴⁹ ενώ υπήρξε και αρνητική άποψη επειδή ο θεατρικός χώρος ήταν εντελώς σκοτεινός. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ορισμένοι μαθητές κατέταξαν στα αρνητικά της παράστασης πως αντιλαμβάνοντουσαν την παρουσία των μαθητών-ηθοποιών μέσα στο σκοτάδι, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο πως ως θεατές κατανόησαν ποια συνθήκη επιβάλλεται για το μαύρο θέατρο, ενώ άλλοι θεατές δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν οι ηθοποιοί να ήταν αντιληπτοί από το κοινό υπό κανονικό φωτισμό, επηρεασμένοι ίσως από τις συμβατικές παραστάσεις που μέχρι τότε είχαν παρακολουθήσει.

Κάνοντας μερικές επιλογικές παρατηρήσεις, θα μπορούσαμε να πούμε πως η παράσταση που παρουσιάστηκε λειτούργησε θετικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα οφέλη ποικίλα, κυρίως για τους ίδιους τους μαθητές ως οι πρωταγωνιστές του εγχειρήματος. Αποτελεί, άλλωστε, γενική αρχή πως το θέατρο αναφέρεται σε βασικούς για την ανάπτυξη του παιδιού τομείς, όπως ψυχολογικό, κοινωνικό, αισθητικό και παιδευτικό.⁵⁰ Το εγχείρημα ανέπτυξε το αίσθημα υπευθυνότητας των μαθητών τόσο προς την υπόλοιπη ομάδα όσο και για την ίδια την παράσταση.⁵¹ Υπήρξαν μαθητές που μέσα από την ομαδική συνύπαρξη και συνεργασία μπόρεσαν να περιστείλουν τις εγωιστικές τους διαθέσεις και να συνειδητοποιήσουν τα όρια της ατομικότητά τους.⁵² Οι μαθητές βίωσαν μια πρώτη θεατρική εμπειρία σε μια ιδιαίτερη μορφή θεάτρου που αναπόφευκτα θα θυμούνται για καιρό και απέκτησαν αισθητικές μνήμες,⁵³ που θα συμβάλλουν στην αισθητική τους καλλιέργεια.⁵⁴ Οι εμπειρίες που αποκόμισαν, ακόμη κι αν δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν ικανοποιητικά στη δεδομένη ηλικία, λειτουργούν μακροπρόθεσμα με τη λειτουργία της μνήμης και προσφέρουν σημεία επαφής και αναφοράς σε συγκεκριμένο περιεχόμενο.⁵⁵ Ας μην λησμονείται, επίσης, πως η επαφή με το θέατρο καλλιεργεί ψυχοπνευματικά τα παιδιά και αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους.⁵⁶

Στην ομάδα υπήρχαν και μαθητές με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίοι μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής μπόρεσαν να ανοιχτούν

περισσότερο, να καταθέσουν τη δημιουργική τους άποψη και να καταπολεμήσουν σε σημαντικό βαθμό το έλλειμμα αυτοπεποίθησης ή τη δειλία που αρχικά υπήρχε.⁵⁷ Η συνεργατική διαδικασία προήγαγε την κοινωνικοποίηση και την αυτενέργεια των μελών, την αρμονική συνύπαρξη και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος.⁵⁸ Επιπρόσθετα, η δυναμική της ομάδας, ως παράγοντας προσδιορισμού των σχέσεων μεταξύ των μελών της, αποτέλεσε βασικό μεθοδολογικό άξονα. Η προετοιμασία του εγχειρήματος έφερε μια ατμόσφαιρα ευφορίας και χαράς στην τάξη και ώθησε τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα και να έρθουν πιο κοντά ως συν-εργάτες στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή να εξερευνήσουν και να εμβαθύνουν στις μεταξύ τους σχέσεις.⁵⁹

Η εμπειρία έδειξε πως οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους για την παράσταση, σκέφτονταν ιδέες και έθεταν προβληματισμούς και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η όλη αλληλεπίδραση κρίνεται επωφελής και για την επικοινωνία των μαθητών με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς η δράση βοήθησε στην αποδοτικότερη επικοινωνία τους και στο να αναπτύξουν συγκινησιακό δεσμό για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.⁶⁰ Ακόμη και φαινόμενα συγκρούσεων, που τυχόν υπήρξαν, μειώθηκαν ή εξαλείφθηκαν μέσω της παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών,⁶¹ ενώ παράλληλα καλλιεργήθηκε η διαδικασία εξέλιξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας με τη μετατόπιση από τις αρχικές θέσεις, οδηγώντας στην πρόοδο της ομάδας.⁶²

Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο έχει τη δυναμική εκείνη να ανατρέψει προκαταλήψεις και να διαμορφώσει καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας.⁶³ Η δράση που παρουσιάστηκε δεν επιδιώκει να επιβάλλει αξιωματικές θέσεις για τη θέση του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά να επαληθεύσει τη σπουδαιότητα των τεχνών στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Επιδιώκει, παράλληλα, να υπενθυμίσει σε όλους μας πως μέσα από τη δημιουργική συνύπαρξη, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά άλλη δυναμική και ανοίγει νέους δρόμους δραστηριοποίησης, σκέψης και στάσης, τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι πρακτικές αυτές πολλαπλασιάζουν τον θετικό τους αντίκτυπο στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, αλλά και στην ίδια την κοινωνία, μετασχηματίζοντας με θετικό πρόσημο τα συνεκτικά χαρακτηριστικά της.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 * Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ η οποία χρηματοδοτήθηκε από την πράξη «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» από πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 2014-2020. Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα, 2012, σ. 108-109.
- 2 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 19.
- 3 Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 66.
- 4 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 23. Βλ. και Αστέριος Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα, 2005, σ. 27-29 Gavin Bolton, *Acting in Classroom Drama: A critical Analysis*, Calendar Islands Publishers, Portland, 1999, σ. 148.
- 5 Έλενα Ελένη, Κατερίνα Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Πατάκη, Αθήνα, 2004, σ. 14-15.
- 6 Για τη διαμεσολαβητική διδασκαλία και τον ρόλο του δασκάλου σε αυτή, βλ. Andy Kemp, *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*, Πατάκη, Αθήνα, 1996, σ. 22-23.
- 7 Για τον ρόλο του δασκάλου-εμπυχωτή, βλ. αναλυτικά Τσιάρας, *Το δράμα*, σ. 81-92. Για τους στόχους του ρόλου του εκπαιδευτικού-δασκάλου στο πλαίσιο της δραματοποίησης, βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1989, σ. 35-38.
- 8 Η ιστορία είχε ως κεντρικό της ήρωα τον Μπαμπακένιο, ένα τεμπέλικο Σύννεφο το οποίο περιπλανιέται στη γη αρνούμενο να βρέξει για να μη χαλάσει η σιλουέτα του, με αποτέλεσμα όλη η πλάση γύρω του να πεθαίνει από τη διψά. Στο τέλος του έργου, αφού συναντά μια όμορφη Πυτεριά σε ένα χωράφι και συνειδητοποιεί με θλίψη πως με την συμπεριφορά του απέναντί στους άλλους δεν έχει πλέον καθόλου φίλους, αποφασίζει να βρέξει δίνοντας χαρά σε όσους περιφρόνησε αρχικά.
- 9 Ελένη, Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό*, σ. 14-15.
- 10 Ο κάθε εκπαιδευτικός συνέβαλε στο ανέβασμα της παράστασης ενασχολούμενος με το δικό του επιστημονικό πεδίο: θεατρική, εικαστική και παιδαγωγική προσέγγιση της παράστασης. Για καλές πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών, βλ. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ. 168-170.
- 11 Στη θεματική ενότητα «Πολιτιστικών Θεμάτων» των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.
- 12 Υλοποιήθηκε ταυτόχρονα με το παράλληλο πρόγραμμα «Βροχούλα, η σταγονούλα», στο οποίο οι μαθητές της τάξης γνώρισαν το νερό ως φυσικό πόρο αλλά και τις θετικές του ιδιότητες στη ζωή.
- 13 α) Επίσκεψη στην αίθουσα παραστάσεων Πολλαπλών Χρήσεων του Δήμου Φλώρινας, β) Επίσκεψη στην αίθουσα παραστάσεων του Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου Φλωρίνης «Ο Αριστοτέλης» και γ) Επίσκεψη στο Εργαστήρι Σκηνογραφίας – Ενδυματολογίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- 14 Βασίλης Τσελέφης, Αντιγόνη Παρούση, *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Αθήνα, 2015. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4042> (πρόσβαση 30/08/2018), σ. 39.
- 15 Ασκήσεις γνωριμίας, εξοικείωσης, παρατήρησης, σωματικές, εμπιστοσύνης, φαντασίας, παντομίμας, αναπνοής, άρθρωσης, θέατρο εικόνων κ.λπ..
- 16 Αναλυτικά για το θεατρικό παιχνίδι, βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Σ. Π. Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2010, σ. 89-119, Κατερίνα Καραμήτρου, *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη – Θεατρικό Παιχνίδι*, Παπαζήση, Αθήνα, 2004, σ. 61-115 Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1995, σ. 133-167. Για τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού βλ. Μάρω Γαλάνη, «Τεχνική ανάπτυξης θεατρικού παιχνιδιού», *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού*

- παιχνιδιού, Έλλην, Αθήνα, 2010, σ. 147-150· Κατερίνα Βουτσινά, «Η τεχνική ανάπτυξης ενός θεατρικού παιχνιδιού», *Το θεατρικό παιχνίδι*, Δίπτυχο, Αθήνα, 1991, σ. 23-24. Για περαιτέρω τεχνικές, παιχνίδια και ασκήσεις, βλ. Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- 17 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 90.
- 18 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 19.
- 19 Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Παιδαγωγική προσέγγιση*, Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 34-35. Βλ. αναλυτικά και Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008, σ. 41-184· Αστέριος Τσιάρας, «Έννοια και περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού» και «Το θεατρικό παιχνίδι στη σχολική τάξη», *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*, Παπούλια, Αθήνα, 2004, σ. 46-53 και 85-118· Αστέριος Τσιάρας, «Το θεατρικό παιχνίδι», *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Παπούλια, Αθήνα, 2003, σ. 16-27.
- 20 Βλ. αναλυτικά Τηλέμαχος Μουδατσάκις, «Η παιδαγωγική αξία του Θ.Π. - Η κοινωνικοποίηση», *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: Το θεατρικό παιχνίδι - Η Δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.
- 21 Κετρε, *Εκπαιδευτικό δράμα*, σ. 37.
- 22 Ελένη, Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό*, σ. 15.
- 23 Βλ. π.χ. τα υλικά και τα χρώματα που αντιδρούν θετικά με τον ειδικό φωτισμό στο μαύρο θέατρο.
- 24 Δόθηκε έμφαση στα στοιχεία της πλοκής, των σκηνών και των νοημάτων που πηγάζουν από το έργο.
- 25 Ασκήσεις ανάγνωσης, αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης. Περισσότερα για τη δραματοποίηση, βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1984, Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματοποίηση για παιδιά: Για γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους*, Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1983.
- 26 Βλ. αναλυτικά στο Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σ. 71-75.
- 27 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 26-27. Βλ. και Τσιάρας, *Το δράμα*, 29-31.
- 28 Προσωποποιήσεις διάφορων στοιχείων ή φαινομένων της φύσης, των ζώων του έργου κ.λπ.
- 29 Βλ. ενδεικτικά: «δάσκαλος σε ρόλο», «διάδρομος της συνείδησης» ή τα «αντικείμενα του ρόλου» στο Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 86-99. Βλ. και Ελένη, Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό*, σ. 19-32· Τσιάρας, *Το δράμα*, σ. 116-126.
- 30 Πέπη Δαράκη, *Κουκλοθέατρο. Διασκεδάζει και διαπαιδαγωγεί*, Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, 1978, σ. 15.
- 31 Michael Meschke, *Τρεις ελληνικοί μύθοι*, εισαγωγή-επιμέλεια Αντιγόνη Παρούση, μτφ. Μαργαρίτα Κουλεντιανού, Gutenberg, Αθήνα, 2007, σ. 12.
- 32 Ιωδίζουσες λάμπες φθορισμού/black light.
- 33 Η αίθουσα αυτή επελέγη ως ο θεατρικός χώρος της παράστασης.
- 34 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 47-48.
- 35 *ό.π.*, σ. 50.
- 36 Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, *Κουκλοθέατρο Ι: Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2006, σ. 203.
- 37 Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Νικόλας Τσαφταρίδης, *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη. Εξερρευήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2010, σ. 94.
- 38 Τσελφές, *Θέατρο και επιστήμη*, σ. 39.

- 39 Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 127.
- 40 Hélène Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*, μτφ. Ελένη Πανίτσκα, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1998, σ. 209.
- 41 Θόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1997, σ. 119.
- 42 Martine Meirieu, *Αυτογνωσία μέσα από το θέατρο: Το θέατρο ως μέσο επικοινωνίας*, μτφ. Ιρένε Μαραντέ, Ντουντούμη, Αθήνα, 2001, σ. 34-35.
- 43 ό.π., σ. 21.
- 44 Θόδωρος Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα, θέατρο για ανήλικους θεατές*, Πατάκη, Αθήνα, 2010, σ. 73.
- 45 Michael Meschke, *Το θέατρο στ' ακροδάχτυλα*, πρόλογος Ζακ Λανγκ, εισαγωγή-επίμετρο-επιμέλεια Αντιγόνη Παρούση, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2004, σ. 259.
- 46 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Άλκηστις Κοντογιάννη, Αθήνα, 1992, σ. 35.
- 47 Τηλέμαχος Μουδατσάκις, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: Το θεατρικό παιχνίδι - Η Δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 81.
- 48 Γραμματάς, *Στη χώρα του Τοτώρα*, σ. 95. Βλ. και Μ. Η. Goldberg, *Children's theatre: a philosophy and a method*, Prentice-Hall, New Jersey, 1974.
- 49 Ανθρωπόμορφοι ρόλοι όπως το Σύννεφο, Ήλιος, Σκαντζόχοιρος, Ποτάμι.
- 50 Λάκης Κουρετζής, *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1990, σ. 50-51.
- 51 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, ό.π., σ. 24.
- 52 Χρήστος Δούκας (υπεύθυνος έκδοσης), *Αισθητική αγωγή και σχέδιο: Πρόγραμμα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2000, σ. 50-52.
- 53 Θόδωρος Γραμματάς, *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2007, σ. 60.
- 54 *Αισθητική αγωγή και σχέδιο: Πρόγραμμα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Υπεύθυνος έκδοσης: Χρήστος Δούκας. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2000, σ. 50-52. Βλ. και Θόδωρος Γραμματάς, *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Ατραπός, 2004, σ. 57.
- 55 Θόδωρος Γραμματάς, *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1998, σ. 271.
- 56 Γραμματάς, *Θεατρική παιδεία*, σ. 191.
- 57 Ελένη, Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό*, σ. 15. Βλ. και Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη*, σ. 21.
- 58 Ελένη, Τριανταφυλλοπούλου, *Το εκπαιδευτικό*, σ. 16-17.
- 59 Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη*, σ. 71.
- 60 Αντιγόνη Παρούση, *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, Πατάκη, Αθήνα, 2009, σ. 19.
- 61 Βλ. αναλυτικά για την παιδαγωγική παρέμβαση του δασκάλου στο Αστέριος Τσιάρας, *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική παρέμβαση*, Παπαζήση, Αθήνα, 2007, σ. 19-34.
- 62 Ο Gavin Boal χρησιμοποίησε το θέατρο ως μέσο μεταμόρφωσης της προσωπικότητας. Εξερενούσε το δυναμικό της δραματικής πράξης με σκοπό να απελευθερώσει το άτομο από την καταπίεση που αισθάνεται, από τους φόβους του, τις δυσκολίες επικοινωνίας του με τους άλλους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Βλ. Κοντογιάννη, *Η δραματική*, σ. 29.
- 63 Γραμματάς, *Θεατρική παιδεία*, σ. 133.

**ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Ιάκωβος Ποταμιάνος

Ανδριανή Αμπάβη
Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ 7^{ΟΥ} Δ.Σ. ΓΛΥΦΑΔΑΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα πολλαπλά οφέλη της καλλιτεχνικής διαδικασίας και πώς οι Εικαστικές Τέχνες μπορούν, με τη σωστή οργάνωση του μαθήματος και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να γίνουν ένα χρήσιμο εργαλείο σε ποικίλα γνωστικά πεδία, δηλαδή με διαθεματική προσέγγιση, διευκολύνοντας κατά συνέπεια, και εμπλουτίζοντας γνωστικά το παιδί.

Ιδιαίτερα δίνεται έμφαση σε τρεις δημιουργικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από την εισηγήτρια και εκπαιδευτικό εικαστικών στο 7^ο Δ.Σ. Γλυφάδας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται το πολιτιστικό πρόγραμμα «Εγώ και η Εικόνα μου», το οποίο βασίστηκε στη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη»,¹ καθώς και οι δημιουργικές δράσεις «Ένα μαγικό ταξίδι της φαντασίας» και «Κοίτα με, μπορώ!» που στηρίχθηκαν στη βιωματική μάθηση.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις εξαίρουν τον βιωματικό τρόπο, οι οποίες είναι εμπνευσμένες από τις θεωρίες των Vygotsky, Piaget, Dewey, Montessori, Malaguzzi κ.ά. Αναπτύσσεται ένα δομιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στο παιδί και τον ενεργό ρόλο που έχει κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Beaudot (1973)² αναφέρει ότι η δημιουργικότητα είναι μία προδιάθεση που ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους, εκδηλώνεται με τη φαντασία και τη περιέργεια και ενεργοποιείται με τις κατάλληλες συνθήκες που προσφέρονται στο περιβάλλον τους. Οι Εικαστικές Τέχνες μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά, τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν πλευρές του εαυτού τους, να επεξεργαστούν συναισθήματα και εμπειρίες, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα αποτελεσματικό μέσο αυτοβοήθειας, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, να θέτουν μελλοντικούς στόχους και να επιτυγχάνουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής.³

Παρομοίως, η θέση του Αμερικανού φιλόσοφου Dewey⁴ σχετικά με την εκπαίδευση σχετίζεται με την ανάπτυξη του ατόμου, η οποία περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας και είναι αλληλεξαρτώμενη. Αντιλαμβάνεται το άτομο ως οργανισμό που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και είναι μέρος της φύσης. Στο έργο του ο Dewey δίνει έμφαση στην εμπειρία ως τέχνη, τονίζοντας τη σημαντικότητά της τέχνης και τη παιδαγωγική της αξία. Συγκεκριμένα τονίζει ότι η εμπειρία εν γένει πρέπει να μοιάζει με την τέχνη, να διέπεται από τα ίδια χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα καλλιτέχνημα (δημιουργική διαδικασία, φαντασία, εξερεύνηση, πειραματισμός, δημιουργική και κριτική σκέψη, ποικίλοι τρόποι έκφρασης, εύρεση διάφορων λύσεων για την επίλυση προβλήματος, κριτικός αναστοχασμός κ.ά.). Το άτομο απαρτίζεται από αναρίθμητες εμπειρίες, διαφορετικές κατά βάση μεταξύ τους, που συνθέτουν τη ζωή του και η τέχνη του προσφέρει μία ευρύτερη γνώση, μία ολοκληρωμένη εμπειρία και με αυτό τον τρόπο του δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του.

Η φιλοσοφία του Dewey επηρέασε πολλούς παιδαγωγούς και δημιουργήθηκαν σχολεία όπως του Reggio Emilia⁵ και της Montessori,⁶ όπου το παιδί έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη μάθησή του και οι τέχνες έχουν κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης. Έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση όπου το παιδί, μέσα από πραγματικά γεγονότα, καταστάσεις και αντικείμενα, αποκτά άμεσες και ολοκληρωμένες εμπειρίες εμπλουτίζεται ο τρόπος σκέψης του, αναπτύσσονται ποικίλες διεργασίες του νου και το παιδί αναπτύσσεται ολόπλευρα, αφού του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα. Ευνοείται, επίσης, η αποδοχή των ατελειών, τόσο του ίδιου του παιδιού, όσο και των άλλων, εφ' όσον δημιουργείται ένα θετικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί το παιδί να αναπτυχθεί με ασφάλεια και εμπιστοσύνη και μέσα στο οποίο προάγεται και καλλιεργείται η δημιουργικότητα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η εσωτερική εικόνα του παιδιού και δημιουργούνται θετικά πρότυπα προς μίμηση.⁷ Μέσω της βιωματικής μάθησης το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα, το μυαλό και τα συναισθήματά του, αποφορτίζεται από την καθημερινότητα, εκφράζεται χωρίς λογοκρισία, εξερευνά τον κόσμο γύρω του, διερευνά τα μέσα και τα υλικά που του προσφέρονται από πολλές οπτικές γωνίες, επικοινωνεί με κάθε μορφή έκφρασης, καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσει σχέσεις.⁸

Ο απώτερος σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν το παιδί να εξελιχθεί σε ενεργό και σκεπτόμενο άνθρωπο. Έτσι, σύμφωνα με την Charman⁹ το παιδί μέσω της χρήσης/ενασχόλησης της τέχνης, ευαισθητοποιείται απέναντι στις ποικίλες ανθρώπινες εμπειρίες και οδηγείται στην προσωπική του πλήρωση και την αυτοπραγμάτωση.

2. ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι τρεις πρακτικές εφαρμογές που υλοποιήθηκαν τη σχολική χρονιά 2017-2018 στο 7^ο Δ.Σ. Γλυφάδας στόχο είχαν όλοι οι μαθητές να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, να παρατηρούν, να σκέπτονται, να κρίνουν, να ερευνούν, να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και να συμμετέχουν ενεργά και βιωματικά, να δημιουργούν με διαφορετικούς τρόπους, υλικά και τεχνικές, να ενισχύουν τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητές τους και να καλλιεργούν την φαντασία τους.

Επιπλέον στόχοι ήταν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις νοητικές διεργασίες, να παίζουν και να ευχαριστιούνται με τα έργα που φτιάχνουν, να συνδυάζουν διαθεματικά άλλα γνωστικά μαθήματα, όπως, γλώσσα, μαθηματικά κ.ά., να μετασηματίζουν έννοιες και αντικείμενα, να αντιλαμβάνονται ότι στην τέχνη δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος έκφρασης και δημιουργίας, να ευαισθητοποιούνται, να ονειρεύονται και να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, να εφοδιάζονται με αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό, σπουδαία στοιχεία για τη ζωή τους εν γένει.

3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

3.1 ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΑ ΜΟΥ»

Σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ,¹⁰ τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας) υπάρχουν θεσμικά στο σχολικό περιβάλλον εδώ και περισσότερες από δύο δεκαετίες και δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκπονήσουν τα εν λόγω προγράμματα εντός του ωρολογίου προγράμματός τους, είτε στην Ευέλικτη Ζώνη, είτε στο πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών ή αισθητικών αντικειμένων.

Οι βασικές αρχές που τα διέπουν είναι η μαθητοκεντρική διαδικασία, η συνεργατική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και η διαθεματικότητα, η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Επιπλέον, το θέμα τους επιλέγεται με τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών και πρέπει να ενδιαφέρει τα παιδιά, να προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον τους, να είναι επίκαιρο, πολύπτυχο και να μπορεί να εκπονηθεί σε ορισμένο χρόνο (από 2 έως 5 μήνες). Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στόχο έχουν τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Κατά την σχολική χρονιά 2017-18, στο 7ο Δημοτικό σχολείο Γλυφάδας κατά την διάρκεια των μαθημάτων των εικαστικών και με αφορμή τους τρόπους έκφρασης των παιδιών στα εικαστικά τους έργα και τον τρόπο προσέγγισης αυτών, ακούστηκαν παιδιά κάποιες φορές να αρνούνται να δοκιμάσουν να ζωγραφίσουν, να κρίνουν αυστηρά τα έργα τους και τις ικανότητές τους, να

σκίζουν τις δημιουργίες τους και άλλες φορές να σχολιάζουν τους συμμαθητές τους ή και τα έργα αυτών, ακόμα και να τα μουτζουρώνουν.

Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να οργανωθεί μια διδασκαλία που να ενημερώνει απλά τους μαθητές για την εικόνα του εαυτού τους. Επιπλέον τους έβαλε σε μία διαδικασία να σκεφτούν αν έχουν επηρεαστεί από αυτά που βλέπουν καθημερινά στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο, από αυτά που ακούν στο περιβάλλον τους, καθώς και να τους βοηθήσει να «σπάσουν» τη στερεότυπη άποψη ότι τα πρότυπα εικόνες που παρουσιάζονται γύρω τους είναι αληθινά.

Το πολιτιστικό πρόγραμμα αποτελείτο από δύο μέρη και διήρκεσε 3 μήνες. Στο πρώτο μέρος εφαρμόστηκε η μέθοδος του Αλέξη Κόκκου και στο δεύτερο μέρος ακολούθησαν εικαστικές δραστηριότητες. Το εν λόγω πρόγραμμα εκπονήθηκε στους μαθητές των τμημάτων Δ2 και ΣΤ1, κατά την διάρκεια των μαθημάτων των εικαστικών, με θέμα «Εγώ και η εικόνα μου», σε συνεργασία με τις δασκάλες των τμημάτων Κωνσταντίνα Σάρλα (Δ2) και Εύη Μάμαλη (ΣΤ1), οι οποίες ενίσχυσαν το θέμα στο μάθημα της Γλώσσας.

Οι Στόχοι του Πολιτιστικού Προγράμματος ήταν:

- Συγκρότηση της αυτοεικόνας.
- Ενίσχυση αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (προσωπική αξιολόγηση επιτυχιών ή αποτυχιών).
- Τρόποι προσέγγισης των παιδιών στην τέχνη (παρουσίαση του ανθρώπου και της εικόνας του μέσα από την τέχνη).
- Κριτική σκέψη και εξέταση, μέσα από σημαντικά έργα τέχνης, αν η εικόνα που έχουνε για τον εαυτό τους τούς επιτρέπει να αισθάνονται όμορφα.
- Αναγνώριση επιπτώσεων προτύπων.

3.1.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

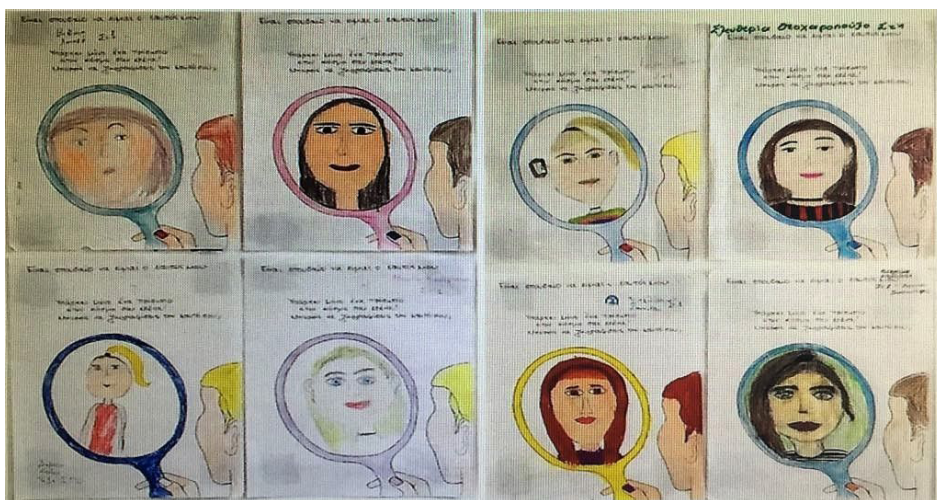
Τα έργα που επιλέχθηκαν ήταν δύο, Ο πίνακας του Pablo Picasso «Girl before a mirror» (1932) που προσφέρεται για κριτική σκέψη, προκαλεί πληθώρα συναισθημάτων και επιδέχεται πολλές ερμηνείες.

Το δεύτερο έργο ήταν το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη «Όσο μπορείς» (1913),¹¹ γιατί αποτέλεσε τροφή για σκέψη με τα πολλαπλά του νοήματα και τη διαχρονικότητα του.

Στο Α' μέρος εφαρμόστηκε η μέθοδος του Αλέξη Κόκκου, «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω των τεχνών», όπου τα παιδιά προβληματίστηκαν και να ανέλυσαν τα δύο έργα, απέκτησαν μια διαλεκτική σχέση μαζί τους, η οποία αποτέλεσε μία πολύ σημαντική εμπειρία¹² και τα βοήθησε στον μετασχηματισμό των αρχικών τους απόψεων σχετικά με την εικόνα του ανθρώπου αλλά και

τις αξίες που τον διέπουν.¹³ Τους έδωσε το έναυσμα για κριτικό στοχασμό και πολύπλευρη διερεύνηση των απόψεών τους.¹⁴ Μέσω της ερμηνευτικής πρόσληψης των έργων Τέχνης καλλιεργήθηκε η κριτική τους σκέψη.

Στο Β΄ μέρος ασχολήθηκαν με τη δημιουργία των δικών τους έργων. Η εξερεύνηση της αυτοεικόνας τους ξεκίνησε με την παρουσίαση του ειδώλου τους (εικ.1). Στην εικόνα 3 βλέπουμε τις προσωπογραφίες τους και στην εικόνα 4 φιλοτέχνησαν τους εαυτό τους με τη σκιά τους. Και στις δύο εικαστικές δραστηριότητες τα παιδιά χρησιμοποίησαν υλικά της αρεσκείας τους (τέμπρες, λαδοπαστέλ, μαρκαδόρους ή ξυλομπογιές).



Εικόνα 1. Έργα των μαθητών με τίτλο «Η αυτοπροσωπογραφία μου»

Η διερεύνηση της αυτογνωσίας συνεχίστηκε με τη δημιουργία του προσωπικού μας εμβλήματος,¹⁵ μια ευκαιρία για α ν ά δ υ σ η κ ι έ κ φ ρ α σ η των επιθυμιών μας.

Η εξακρίβωση του βαθμού αυτογνωσίας - αυτοεκτίμησης του μαθητή ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των εικαστικών του έργων και τη συζήτηση που ακολούθησε με τους συμμαθητές του και την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους. Κάποιες ενδεικτικά από τους μαθητές τους ΣΤ1 είναι οι εξής: «Με έκανε να καταλάβω πως εσύ πρέπει να καταλάβεις μέσα σου ποιος είσαι.» (μαθητής), «Έμαθα πράγματα για τους συμμαθητές μου που δεν ήξερα και έννοιες λέξεων όπως το στερεότυπο...» (μαθήτρια), «...Έμαθα γιατί μπορεί να πιστεύουμε κάτι για τον εαυτό μας που ποτέ δεν ήξερα...» (μαθητής), «Άκουσα πως νιώθουν οι άλλοι για τον εαυτό τους και καλλιέργησα και γω η ίδια τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου» (μαθήτρια), «Πρέπει να αγαπάς τον εαυτό σου.. Να νοιάζεσαι για τους συνανθρώπους σου.. Πρέπει να έχεις αυτοπεποίθηση και να πιστεύεις σε σένα.» (μαθήτρια).

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την δημιουργία του έργου του Πικάσο, ένα ομαδικό έργο που φιλοτεχνήσαν όλα τα παιδιά μαζί.

3.2 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ «ΕΝΑ ΜΑΓΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ»

Ο σχεδιασμός της δημιουργικής δράσης «Ένα μαγικό ταξίδι της φαντασίας», όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια, βασίστηκε στη βιωματική μάθηση και αντιμετωπίστηκε συνολικά ως μία ενότητα, υπό το πρίσμα των παιδιών ως δρώντων προσώπων στη διαμόρφωση της καθημερινής τους εμπειρίας. Βασική προϋπόθεση της δράσης ήταν να υπάρχει μια ακολουθία κατά την εφαρμογή, διατηρώντας ενοποιημένο το κλίμα της ομάδας στη συγκεκριμένη κατάσταση. Η δημιουργική δράση πραγματοποιήθηκε ημέρα Σάββατο, στο πλαίσιο των ανοιχτών εκδηλώσεων (Open Events) που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, με δική τους πρωτοβουλία.

Όσον αφορά στην επιλογή της συγκεκριμένης τάξης (Β' δημοτικού), τα παιδιά, σε αυτή την ηλικία, βρίσκονται στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης κατά τον Piaget¹⁶ και το οποίο αφορά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων λειτουργιών. Η διανοητική εργασία των παιδιών σε αυτό το στάδιο είναι λειτουργική και διαρκεί από το 7ο έως το 12ο περίπου χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να ολοκληρώσει πλέον λειτουργίες, στηριζόμενο στα αντικείμενα που έχει στη διάθεσή του.

Η Δημιουργική Δράση βασίστηκε στην παιδοκεντρική προσέγγιση, όπου τα παιδιά είναι ενεργά κατά τη διαδικασία της μάθησης, στη βιωματική μάθηση, όπου μαθαίνουν μέσα από εμπειρίες με πραγματικά γεγονότα και αντικείμενα, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, στην δόμηση των σχέσεων, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση αναπτύσσουν σχέσεις με άλλα παιδιά αλλά και με άλλα υλικά που υπάρχουν γύρω τους και στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, όπου έχουν απεριόριστους τρόπους.

Βασικό στόχο είχε τη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στην ομάδα, ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική έκφραση των μελών της και το θέμα ήταν «Το Ταξίδι». Αποτέλεσε για τα παιδιά μια ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Τα παιδιά ήταν σε θέση να μάθουν με βιωματικό τρόπο, που προάγει τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα και συνδυάζει τη μάθηση με το παιχνίδι, να έρθουν σε επαφή με το έργο του Έλληνα ζωγράφου Αλέξη Ακριθάκη¹⁷ και το συμβολισμό του.

Στο Α' Μέρος εφαρμόστηκαν δύο ασκήσεις κινητοποίησης:¹⁸ «Οι συστάσεις», και «Το φανταστικό μπαλόνι», όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με μη λεκτικούς τρόπους και να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους, ενεργοποιώντας κι άλλες διεργασίες του νου, όπως τη μνήμη, την αντίληψη, τη φαντασία, την εφευρετικότητα και την ευελιξία.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να διασκεδάσουν, να παίξουν, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για πολλαπλές εμπειρίες, συναισθηματικές, γλωσσικές και συμβολικές. Και οι δύο ασκήσεις κινητοποίησης βοήθησαν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές αντιλήψεις που υπήρχαν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, να επικοινωνήσουν με μη λεκτικούς τρόπους ενεργοποιώντας άλλες διεργασίες του νου, και να διασκεδάσουν με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών προσφέροντας πολλαπλές εμπειρίες (συναισθηματικές, γλωσσικές και συμβολικές). Τέλος, ενισχύθηκε η βλεμματική τους επαφή και αναπτύχθηκε η γλωσσική τους δεξιότητα, καλλιεργήθηκε η κοινωνική αλληλεπίδρασή τους, χρησιμοποιώντας συνειδητά, πλέον, το βλέμμα τους. Σημαντικό στοιχείο και στις δύο ασκήσεις ήταν η ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους, η οποία βοήθησε επιπλέον και στην ψυχική τους ανάπτυξη.

Στο Β΄ Μέρος υλοποιήθηκαν οι εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες ήταν ομαδικές και ατομικές. Τα παιδιά ανακάλυψαν βιωματικά τον κόσμο των συμβόλων και δημιούργησαν νέα έργα, δισδιάστατα και τρισδιάστατα, ατομικά και ομαδικά.

Αρχικά τα παιδιά κατέγραψαν τις απόψεις τους για το ταξίδι στο αυτοσχέδιο τετραδιάκι που είχε το καθένα. Μέσα από τη συζήτηση που κάναμε μετά γρήγορα οδηγήθηκαν στη σημαντικότητα της βαλίτσας! Μιλήσαμε για τα μεγέθη, τα διάφορα υλικά της και τον τρόπο που την κρατάμε, καθώς και για τις στάσεις του σώματος μας. Στη συνέχεια προβάλαμε έργα του Αλέξη Ακριθάκη και συζητήσαμε για τους ποικίλους τρόπους που χρησιμοποιεί την βαλίτσα, τόσο στα ζωγραφικά του έργα, όσο και στις κατασκευές του και τον συμβολισμό της.

Χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες και τα παιδιά μπορούσαν να πάρουν όποιο υλικό επιθυμούσαν και τους ήταν χρήσιμο από την γωνιά των εικαστικών. Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία των δισδιάστατων βαλιτσών. Πάνω σε χαρτόκουτα ζωγράρισαν με τέμπρες στοιχεία από τα έργα του Ακριθάκη και στο τέλος πρόσθεσαν και μία χειρολαβή.

Η δεύτερη ομάδα παράλληλα ασχολήθηκε με τις ανθρώπινες φιγούρες. Κατόπιν διαλόγου αποφασίσαμε ποιες στάσεις θα ζωγραφίσουμε και έπειτα κάθε παιδί ξάπλωσε πάνω σε χαρτί του μέτρου για να σχεδιάσουμε το περίγραμμά του. Τέλος, ζωγράρισαν τις σιλουέτες τους με μαύρη τέμπρα (εικ.2).



Εικόνα 2. Οι 5 φιγούρες ολοκληρωμένες από τα παιδιά

Η τρίτη ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία των τρισδιάστατων βαλιτσών στη προσπάθειά τους να κατασκευάσουν ένα τρένο από όλες τις βαλίτσες-βαγόνια. Προμηθεύτηκαν κουτιά από παπούτσια όπου τα περιτύλιξαν με χαρτί του μέτρου. Έπειτα με την τεχνική του κολάζ σχεδίασαν διάφορα σύμβολα από τα έργα του Ακριθάκη πάνω σε χρωματιστά χαρτόνια, τα έκοψαν και τα κόλλησαν και στις 4 πλευρές του κάθε κουτιού (εικ.3) και τέλος έφτιαξαν τις χειρολαβές και τις ρόδες και συναρμολόγησαν όλα τα στοιχεία.



Εικόνα 3. Τα παιδιά κολλούν πάνω στα κουτιά τα σύμβολα

Στο τέλος συγκεντρώσαμε όλα τα επιμέρους έργα μας και βγήκαμε έξω από την τάξη για να τα συνθέσουμε στον τοίχο. Στην εικόνα 4 βλέπουμε το τελικό μας έργο, μία εικαστική αναπαράσταση που φιλοτεχνήθηκε από όλους τους μαθητές του τμήματος.



Εικόνα 4. Εικαστική Αναπαράσταση: σύνθεση όλων των έργων των παιδιών

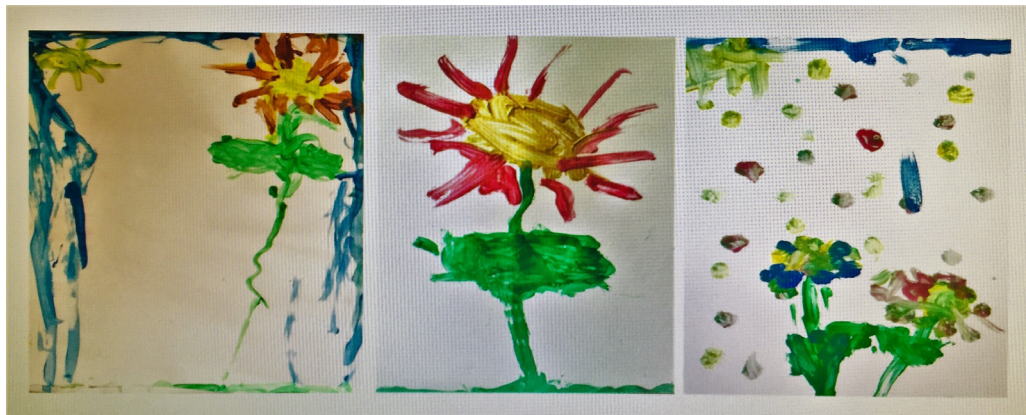
Η εν λόγω δράση έκλεισε με δύο ασκήσεις χαλάρωσης και αποχαιρετισμού¹⁹, «Τι παίρνω μαζί μου» και «αυτόματη γραφή», στις οποίες τα παιδιά ανακάλεσαν τα βιώματά τους και τα συναισθήματά τους. Κατέγραψαν χωρίς πολλή σκέψη τις εντυπώσεις τους, έπειτα τις μοιραστήκαν με τους υπόλοιπους και έκαναν μία τεράστια αγκαλιά!!

3.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ «ΚΟΙΤΑ ΜΕ, ΜΠΟΡΩ!»

Πρόκειται για μία διαθεματική προσέγγιση, στην οποία συνεργάστηκα με τις δασκάλες Καλλιόπη Γαβαλά και Σταματία Νάκη, των Β1 και Β3 τμημάτων. Οι δασκάλες διάβασαν ένα βιβλίο, το οποίο εστίαζε σε παιδιά με κινητική αναπηρία. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών, εφάρμοσα δύο δημιουργικές δραστηριότητες, με θέμα «Κοίτα με..! Μπορώ!» με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Πρώτα ζωγράφισαν με το στόμα λουλούδια της Άνοιξης με τέμπρες. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ προσεκτικά και υπεύθυνα κατά τη διαδικασία. Ακολούθησαν τις οδηγίες που έδωσα με ακρίβεια! Τα χεράκια τους τα είχαν δεμένα πίσω από την πλάτη τους ή τα ακουμπούσαν στο θρανίο για να μπορούν να ελέγξουν την κίνηση του κεφαλιού τους. Όλα έγιναν με το στόμα. Από το πλύσιμο του πινέλου μέχρι και την ζωγραφική.

Εντυπωσιάστηκαν από το αποτέλεσμα, από τα έργα τους αλλά και των συμμαθητών τους (εικ.5).



Εικόνα 5. Έργα των μαθητών με θέμα «Λουλούδια της Άνοιξης»

Σε άλλη διδακτική ώρα τα παιδιά ζωγράφισαν ανά ζεύγη χωρίς να μιλάνε. Αυτή τη φορά έπρεπε να επιλέξουν ένα θέμα από κοινού, καθώς και το υλικό τους και να επικοινωνήσουν με μη λεκτικούς τρόπους, με τη γλώσσα του σώματος και το βλέμμα.

Ήταν μία ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά, τα οποία προβληματίστηκαν και συζήτησαν τα έργα τους, καθώς και τους τρόπους που εφηύρισκαν για να επικοινωνήσουν με τον συμμαθητή τους. Τα περισσότερα είπαν ότι ήταν αρκετά δύσκολο αλλά πολύ ωραία εμπειρία. Σε κάποια έκανε εντύπωση πως τελικά καταφέραν να κάνουν τις κινήσεις. Τέλος, τα παιδιά βοηθήθηκαν να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια της διαφορετικότητας και της αποδοχής και να δείξουν την ευαισθησία τους προς στους άλλους ανθρώπους. Μέσω των εν λόγω βιωματικών δράσεων τα παιδιά ένιωσαν ότι βρίσκονται τα ίδια σε μία άλλη, «διαφορετική» κατάσταση, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «Δεν υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά άτομα με ειδικές ικανότητες!».

4. ΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής στέφθηκαν με επιτυχία! Μέσα από τις τέχνες, τη δημιουργική σκέψη και τη βιωματική μάθηση, τα παιδιά μπορούν να ενεργοποιηθούν ολιστικά. Τα παιδιά:

- ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον και την περιέργεια τους
- ενίσχυσαν την ελεύθερη έκφραση και τον αυτοσχεδιασμό
- μέσα από τους προβληματισμούς, τον πειραματισμό, την εξερεύνηση και τον ελεύθερο διάλογο, ανέπτυξαν τη φαντασία και την πρωτοτυπία τους και καλλιέργησαν την ευελιξία και τη δημιουργικότητά τους
- μέσα από τη μελέτη των έργων τέχνης, τα παιδιά εμπέδωσαν τις γραμμές και τα σχήματα και ανακάλυψαν τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε καλλιτέχνης
- τονώθηκε το συνεργατικό πνεύμα της ομάδας και τα παιδιά παρακινήθηκαν ώστε να δημιουργήσουν καινούργιους τρόπους επικοινωνίας -λεκτικούς και μη- ενισχύοντας την κοινωνικοποίησή τους
- ένιωσαν να στηρίζονται από τα υπόλοιπα μέλη
- ενίσχυσαν την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα και τη σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας
- καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους
- ευνοήθηκε η αποδοχή των ατελειών, τόσο του ίδιου του παιδιού, όσο και των άλλων
- ενδυναμώθηκε ο ψυχισμός και η προσωπικότητα τους
- ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα τους

Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά επαληθεύουν στην πράξη τη σπουδαιότητα των εικαστικών τεχνών στο σχολείο!

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από τις τέχνες το παιδί, είναι πιο πιθανό να είναι σε θέση να συμβάλει στη δημιουργία του κόσμου του αύριο. Ο ρόλος των τεχνών είναι καθοριστικός και πολυδιάστατος. Η ενασχόληση με τις τέχνες, μέσα σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορεί να συνδέσει τον άνθρωπο τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τους γύρω του. Αυτό που χρειάζεται να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί είναι να τους υπενθυμίζουμε σε καθημερινή βάση τη σημαντικότητα του να εκφραζόμαστε με πιο δημιουργικούς τρόπους και τη μοναδικότητα του έργου τους ως προέκταση, κομμάτι του εαυτού τους. Οι τέχνες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του και μεταλαμπαδεύουν το πιο ουσιώδες: την επιθυμία και τη χαρά για Ζωή!

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Κόκκος και συνεργάτες, «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ. 71-76. Σύμφωνα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν και επεξεργάζονται έργα τέχνης, των οποίων το περιεχόμενο σχετίζεται με το περιεχόμενο ενός ή περισσότερων θεμάτων που μελετούν. Μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης προκύπτουν νέες ιδέες επάνω στο μελετώμενο θέμα και εμπλουτίζεται η προσέγγισή του. Αποτελείται από 6 στάδια και στόχο έχει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την επαφή των εκπαιδευομένων με εικαστικά, κινηματογραφικά, λογοτεχνικά κ.ά. έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας.
- 2 Όπως παρατίθεται στο βιβλίο της Γ. Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Διάδραση, Αθήνα, 2011, σ. 33.
- 3 Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και καινοτομία*, ό.π.
- 4 J. Dewey, *Art as Experience*, Minton Balch, New York, 1934.
- 5 Για περισσότερες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Reggio Emilia δείτε στο <http://www.reggiochildren.it/identita/reggioemilia-approach/?lang=en> (Πρόσβαση 15/2/2019).
- 6 Η Ιταλίδα παιδαγωγός Montessori τόνιζε τη σημασία της βιωματικής μάθησης, μέσα από πραγματικά γεγονότα, καταστάσεις και αντικείμενα. Στα σχολεία που δημιούργησε οι τέχνες έχουν κεντρικό χαρακτήρα. Για περισσότερες πληροφορίες δείτε στο https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%9C%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%83%CF%83%CF%8C%CF%81%CE%B9 (Πρόσβαση 10/2/2019).
- 7 C. A. Malchiodi, *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*, Ν. Αναγνωστοπούλου (επιμ.), μτφ. Χ. Ξενάκη, Λ. Παπαδοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001 (Πρωτότυπη έκδοση, 1988), σ. 17-45.
- 8 ό.π., σ. 103-154.
- 9 L. H. Charman, *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Χριστοδουλίδης Π. (επιμ.), μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα, 1993 (Πρωτότυπη έκδοση, 1978), σ. 9-47.
- 10 ΥΠ.Π.Ε.Θ, *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας)* για το Σχολικό έτος 2017-18, 2017. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/%CE%95%CE%9E%20-188142-2017-%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%A5%CE%9B%CE%9F

[%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97 %CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%9D %CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D %CE%94%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D.pdf](#) (Πρόσβαση 23/5/2018).

- 11 Το ποίημα γράφτηκε το 1913 και ανήκει στα διδακτικά/ παραινετικά ποιήματα του Καβάφη. Σε αυτά ο ποιητής απευθύνεται σε β' πρόσωπο σε νοερό αποδέκτη, υποδεικνύοντάς του με τις παραινέσεις του μια ηθική στάση ζωής. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο ο ποιητής να απευθύνεται στον ίδιο τον εαυτό του.
- 12 Dewey, *Art as Experience*, ό.π.
- 13 J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- 14 D. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California, 1994.
- 15 Η άσκηση προέρχεται από το βιβλίο των Ζ. Αρχοντάκη, Δ. Φιλίππου, Γ. Αστρινάκης (Επιστημονικός σύμβουλος), *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2003⁸, σ. 148-149.
- 16 Όπως παρατίθεται στη γραπτή εργασία του Χ. Θεοφιλίδη, μάθημα ΕΑ04: *Ψυχολογία Μάθησης, Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την εργασία του Πιαζέ εγκαταλείπουν οριστικά την παραδοσιακή διδασκαλία*, 1990.
- 17 Ο Έλληνας ζωγράφος Αλέξης Ακριθάκης (1939-1994) θεωρείται από τους κυριότερους εκπροσώπους του μοντερνισμού του 20^{ού} αιώνα.
- 18 Οι ασκήσεις κινητοποίησης και χαλάρωσης που επιλέχθηκαν προέρχονται από το βιβλίο των Αρχοντάκη, *205 βιωματικές ασκήσεις*, σ. 95, 116.
- 19 Οι ασκήσεις που επιλέχθηκαν προέρχονται από το βιβλίο προέρχονται από το βιβλίο των Αρχοντάκη, *205 βιωματικές ασκήσεις*, σ. 257, 261.

Αναστασία Φακίδου
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Οι πεποιθήσεις-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, το γνωστικό αντικείμενο, τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν μέρος ενός πολυδιάστατου συστήματος, λειτουργούν ως φίλτρα διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού των σκοπών των εκάστοτε προγραμμάτων. Γι' αυτό τείνουν να θεωρούν τις διδακτικές τους πρακτικές ως φυσικές αποκρίσεις στις αρχές των προγραμμάτων σπουδών παρά ως προσωπικές τους ερμηνείες.¹ Ακόμη και όταν αποδέχονται ιδέες που παρομοιάζουν με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων, οι πρακτικές τους μπορεί να διαφέρουν ή να εστιάζουν μόνο σε επιφανειακά χαρακτηριστικά.²

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φιλοσοφία ή τη διδασκαλία των εικαστικών επηρεάζουν συχνά ασύνειδα τη διδασκαλία. Οι πρακτικές τους κατά την απόκρισή τους στο εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών δέχονται επιδράσεις από πολλούς παράγοντες όπως η κουλτούρα και οι παραδόσεις της τοπικής/ευρύτερης κοινωνίας ή του σχολείου/της κατοικίας, οι εμπειρίες από τη μαθητική τους ζωή, οι προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές για τη διδασκαλία, η δυναμική, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, οι υλικοτεχνικοί περιορισμοί, η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, άλλων θεσμών και επιχειρήσεων, η επαρκής/ανεπαρκής παιδαγωγική γνώση που διαθέτουν.³

Διεθνώς αποτελεί αντικείμενο έρευνας η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ώστε να αναγνωριστούν οι ιδέες, οι αφηγήσεις τους όπως διαμορφώνονται βάσει των κειμένων της εκπαιδευτικής πολιτικής και ο μετασχηματισμός μέσω του διδακτικού τους έργου, και κατ' επέκταση να διαφωτιστούν οι διαφορές, οι διασυνδέσεις απόψεων και προγραμμάτων εντός κάθε προσωπικής αφήγησης.⁴

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων για την εικαστική εκπαίδευση που διαθέτουν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εικαστικά στο δημοτικό σχολείο. Η κατανόηση των θεωριών και των πεποιθήσεων τους για την εικαστική εκπαίδευση συνεισφέρει στην εξήγηση των διαφοροποιήσεων στην πράξη,⁵ στην αναγνώριση της σχέσης πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών,⁶ στην πρόβλεψη ενδεχόμενων αποκρίσεων κατά την εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών. Επιπροσθέτως, τα πορίσματα δύνανται να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών ή την επιμόρφωση των εν ενεργεία.⁷

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την ιστοριογραφία της εικαστικής εκπαίδευσης οι αντιλήψεις κάθε κοινωνίας για την αξία, τα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά μοντέλα παρουσιάζουν ποικιλία και μεταβλητότητα σε διάφορες χρονικές περιόδους,⁸ λόγω αλλαγών σε φιλοσοφικά πεδία και θεωρητικούς στοχασμούς περί τέχνης και πραγματικότητας.⁹

Οι θεωρίες περί εικαστικής εκπαίδευσης προσανατολίστηκαν προς τρεις κατευθύνσεις: κοινωνιοκεντρικές, μαθητοκεντρικές, εστιασμένες στο γνωστικό αντικείμενο (subject-centered).¹⁰ Στον δυτικό κόσμο κατά τον 20ό αιώνα καταγράφηκαν τέσσερα διαφορετικά οράματα επηρεασμένα από τις αντίστοιχες αισθητικές θεωρίες που προσδιόρισαν τον σκοπό, το περιεχόμενο και τις πρακτικές της εικαστικής εκπαίδευσης: η τέχνη ως μίμηση, ως αυτοέκφραση, ως δομή-φόρμα-γνωστικό αντικείμενο, ως εργαλείο κοινωνικής επίγνωσης-αναδόμησης.¹¹ Συγκεκριμένα, οι αισθητικές προσεγγίσεις του 19ου αιώνα περί μίμησης προτύπων (συμπεριφοριστική θεωρία) αντικαταστάθηκε στις αρχές του 20ού από εκείνη των μορφικών στοιχείων και αρχών του σχεδίου. Αργότερα, επειδή η τέχνη θεωρήθηκε μέσο προώθησης της ψυχολογικής υγείας (ψυχαναλυτική θεωρία), προτάχθηκε η ανάπτυξη της δημιουργικής αυτοέκφρασης. Η διδασκαλία κατέστη μαθητοκεντρική επιτρέποντας στο παιδί ν' αποκαλύψει τον αυθεντικό εαυτό διατρέχοντας τα φυσικά στάδια ανάπτυξης χωρίς την εμπλοκή των ενηλίκων (ρομαντισμός). Την ίδια περίοδο τέχνη και εικαστική εκπαίδευση εργαλειοποιήθηκαν αποσκοπώντας στη βελτίωση της καθημερινότητας, την ενίσχυση καθιερωμένων κοινωνικών αξιών. Επιδιώχθηκε η συναλλαγή των μαθητών/τριών με την καθημερινή ζωή (πραγματισμός), αποδοκιμάστηκε ο διαχωρισμός της τέχνης από τη ζωή. Την περίοδο 1960-1990 η τέχνη θεωρήθηκε ως δομημένη κατηγορία, ως έννοια προς διερεύνηση. Η εικαστική εκπαίδευση έγινε γνωσιοκεντρική, προσέβλεπε στην απόκτηση εννοιών (γνωστική θεωρία) ως μέσο οικοδόμησης του νου.¹² Δομήθηκε ως γνωστικό αντικείμενο (Εικαστικά-ως-γνωστικό-αντικείμενο) που συναπαρτίζουν τέσσερεις άξονες (εργαστηριακό μέρος, ιστορία τέχνης, κριτική τέχνης, αισθητική) αντίστοιχοι των εκφάνσεων του καλλιτεχνικού κόσμου. Προτάχθηκε η διδασκαλία των εικαστικών χάριν-της-τέχνης λόγω της εγγενούς και μοναδικής της αξίας.¹³ Θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική προς απόκτηση γνώση, μέσω εθνικών προγραμμάτων σπουδών, ενώ η προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική συνειδητοποίηση μέσω της εικαστικής δραστηριότητας θεωρήθηκαν επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά δευτερεύουσας σημασίας.¹⁴ Κέντρο διδασκαλίας ορίστηκε το έργο τέχνης και η ανάλυση της δομής του.¹⁵ Στα τέλη του 20ού αιώνα βάσει πολιτισμικών θεωριών προτάχθηκε το κοινωνικό πεδίο έναντι των αισθητικών αξιών, οδηγώντας στην εξέταση του κοινωνικού πλαισίου (contextualism) και σε αναδομιστικές (reconstructionist) θέσεις.¹⁶ Αναδυόμενο εκπαιδευτικό παράδειγμα θεωρείται η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού (Visual

Culture Pedagogy) που επιδιώκει την κριτική εξέταση κάθε μορφής έργων του οπτικού πολιτισμού αποβλέποντας στην επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που επηρεάζουν την ατομική ταυτότητα, στην προώθηση της δημοκρατικής κοινωνίας, στην ανάπτυξη στοχαστικών, υπεύθυνων πολιτών, στην πολυπολιτισμικότητα, στην ενιαιοποίηση της μάθησης.¹⁷

Το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών, ακολουθώντας το διεθνές πνεύμα της δεκαετίας του 1990 περί δομημένου γνωστικού αντικειμένου, αναπτύχθηκε σε έξι άξονες: εξοικείωση με απλά υλικά και τεχνικές, μορφικά στοιχεία, θέμα, μορφές εικαστικών τεχνών, έργα τέχνης-ιστορία τέχνης, στοιχεία αισθητικής-κριτικής-ανάλυσης έργου τέχνης. Προσβλέπει στον συνδυασμό στόχων από όλους τους άξονες κατά τον σχεδιασμό μιας ενότητας και σε διαθεματικές διασυνδέσεις.¹⁸

Το μοντέλο περί σχέσης αισθητικών θεωριών με ευρείες όψεις της διδακτικής πρακτικής¹⁹ συνιστά εργαλείο για την ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παρέχοντας κομβικά σημεία που συνδέουν τις απόψεις τους με αισθητικές και παιδαγωγικές θεωρίες.²⁰ Τα ερευνητικά πορίσματα υπέδειξαν ότι οι υπολανθάνουσες διδακτικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών ευθυγραμμίζονται σε γενικές γραμμές με κάποια από τις τέσσερις φιλοσοφικές προσεγγίσεις του μοντέλου.²¹

Σύμφωνα με έρευνες οι πεπειθήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε ένα συνεχές μεταξύ του μαθητοκεντρικού πόλου της δημιουργικής αυτοέκφρασης και εκείνου που εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο.²² Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις περί των σκοπών της εικαστικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνήθως αντιστοιχούν σε μαθητοκεντρικές αρχές όπως η δημιουργική αυτοέκφραση οπότε χαρτογραφούνται πλησίον του μαθητοκεντρικού πόλου.²³

Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο διδασκαλίας προσανατολίζονται στο εργαστηριακό μέρος και περιθωριοποιούν ή δεν διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη για τις διδακτικές πρακτικές ενασχόλησης-μελέτης έργων τέχνης που προωθούν τα προγράμματα σπουδών, και ότι οι απόψεις επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές.²⁴

Έρευνες στην Ελλάδα υποδεικνύουν ότι τα Εικαστικά είτε ουδόλως διδάσκονται είτε δεν διδάσκονται πάντοτε σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών.²⁵

Μεθοδολογία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (τρεις εκπαιδευτικοί ειδικότητας κλάδου καλλιτεχνικών-ΠΕ08 και τρεις του κλάδου δασκάλων-ΠΕ70, δυο γυναίκες και ένας άνδρας από κάθε κλάδο) που κατά το σχολικό έτος 2017-2018 δίδαξαν εικαστικά σε διάφορες τάξεις εξαθέσιων δημοτικών σχολείων της 5ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Ποιες είναι οι υπολανθάνουσες αισθητικές θεωρίες περί τέχνης που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εικαστικά στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για την εικαστική εκπαίδευση ως προς τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν;

Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ατομική, ωριαία, ημιδομημένη συνέντευξη. Το πρωτόκολλο συνέντευξης συμπεριλάμβανε οκτώ ανοικτές ερωτήσεις με τη μορφή καταγισμού ιδεών σχετικές με τη νοηματοδότηση των εννοιών τέχνη-έργο τέχνης και τα χαρακτηριστικά της εικαστικής εκπαίδευσης. Για την πολυμεθοδική τριγωνοποίηση των πορισμάτων εφαρμόστηκαν τεχνικές της έρευνας-βάσει-των-τεχνών (art-based-research)· πέραν των άμεσων ερωτήσεων συλλέχτηκαν εμμέσως οι υπολανθάνουσες πεποιθήσεις τους για την εικαστική εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας έξι συνειρμών-μεταφορών (δόθηκαν ερωτήσεις του τύπου «αν η εικαστική εκπαίδευση ήταν χρώμα/σχήμα/μουσική/πολιτεία/τρόφιμο/αντικείμενο, τι θα ήταν; Γιατί;») και μέσω της δημιουργίας ενός εικαστικού έργου που σχεδίασαν με μολύβι σε χαρτί στο τέλος της συνέντευξης.

Προέβημεν σε ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αρχικά ομαδοποιήθηκαν συμφώνως με το είδος της υπολανθάνουσας θεωρίας για να αναδειχθούν κοινά μοτίβα, κατόπιν συγκεντρώθηκαν κατ' άτομο για να συγκροτήσουν το προφίλ κάθε εκπαιδευτικού.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις περί τέχνης

Οι εννοιολογικές κατηγορίες που αναδύθηκαν επαγωγικά κατά τη νοηματοδότηση της έννοιας τέχνης-έργο τέχνης αφορούσαν σε ποικίλες αισθητικές θεωρίες. Σε κάποιες περιπτώσεις συνυπήρχαν στο ίδιο άτομο περισσότερες από μια.

Κυρίαρχη υπολανθάνουσα θεωρία αναδείχθηκε ο ρομαντισμός. Η τέχνη συσχετίστηκε με κατάσταση απεριόριστης καλλιτεχνικής ελευθερίας [Αγγελική_ΠΕ08]. Η δημιουργία θεωρήθηκε πράξη αυτοέκφρασης σε τομείς όπως προσωπική έκφραση ψυχισμού, συναισθημάτων, σκέψεων του δημιουργού («Είναι αντιφέγγισμα ψυχής» [Γάιος_ΠΕ70]). Η ανάδυση συναισθημάτων ή ιδεών του κοινού για το καλλιτεχνικό έργο²⁶ δεν αναφέρθηκαν. Η εστίαση στην έκφραση των συναισθημάτων ή του ψυχισμού του/της δημιουργού αποτελεί το περιεχόμενο που προσέδωσαν στην τέχνη νεωτερικά κινήματα του 20ού αιώνα.²⁷ Υποδεικνύεται ότι εστίασαν σε εργαστηριακές διαδικασίες, περιορίζοντας το νόημα στον/στην καλλιτέχνη χωρίς να συμπεριλαμβάνουν την απόκριση του κοινού στα έργα.

Επισημάνθηκε η ενότητα ανθρώπου-φύσης με τα έργα τέχνης και εκφράστηκε η πραγματιστική ιδέα περί της καθημερινής εμπειρίας ως πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης [Αθανασία_ΠΕ70]. Στην τέχνη αποδόθηκε κοινωνική

αποστολή «ως όχημα προς το μέλλον» [Λυδία_ΠΕ08], συνδέθηκε με τη φαντασία, ταυτίστηκε με αριστουργηματικά έργα [Αθανασία_ΠΕ70] και την ιδιοφυΐα του καλλιτέχνη. Το έργο τέχνης συσχετίστηκε με την ψυχική υγεία του/της δημιουργού («Υπάρχει κάθαρση μέσω της τέχνης...» [Αγγελική_ΠΕ08]). Αναδύθηκαν δηλαδή νεωτερικές ιδέες που επιτελούν κεντρικό ρόλο στον ρομαντισμό όπως περί θετικής επίδρασης της δημιουργικής διεργασίας στον ψυχισμό του καλλιτέχνη.²⁸

Παράλληλα με τις ρομαντικές άρθρωσαν πραγματιστικές ή μετανεωτερικές ιδέες περί της καθημερινότητας ως αισθητικής κατάστασης καταργώντας τη νεωτερική διάκριση μεταξύ τέχνης και ζωής²⁹ («Τέχνη είναι ό,τι κάνουμε... Είναι τρόπος ζωής» [Αθανασία_ΠΕ70]). Υιοθέτησαν απόψεις περί απουσίας διάκρισης σε ειδική κατηγορία των καλλιτεχνών-καλλιτεχνικών εκφράσεων από τους μη-καλλιτέχνες³⁰(«Ο,τιδήποτε δημιουργώ είναι έργο τέχνης» [Βέρα_ΠΕ70]).

Οι ιδέες ενός εκπαιδευτικού διαπνέονταν κυρίως, όχι όμως αποκλειστικά, από ιδεαλιστικές απόψεις περί υπερβατικών ιδεών («Το έργο τέχνης... ένας κόσμος ιδεατός, επικοινωνία με υψηλά ιδεώδη...είναι για μνημόνους» [Γάιος_ΠΕ70]), αποδίδοντας στον καλλιτέχνη ρόλο ιεροφάντη που αποκρύπτει τις ιεροπραξίες από αμήτους.³¹ Παραπλήσιες ιδέες παραλληλισμού θρησκείας-τέχνης εμφανίστηκαν στη θεοσοφική-μυστικιστική τάση της δεκαετίας 1910-1920.³² Εστίασε σε αριστοτέλειες ιδέες περί μίμησης παρά σε ιδέες περί αυτοέκφρασης, μνημόνευσε σημαντικούς αναγεννησιακούς καλλιτέχνες. Προέβη σε παραλληλισμό της ζωγραφικής με την ποίηση, συσχέτισε το ωραίο με το άυλο φως προσβλέποντας στη θέαση του θεϊκού («τέχνη είναι... αναφέρω έναν στίχο... έργο του Ελύτη: “Το φωτόδεντρο και η δέκατη τέταρτη ομορφιά”» [Γάιος_ΠΕ70]). Τέτοιες απόψεις εκφράστηκαν κατά την Αναγέννησης ως τον 18ο αιώνα.³³ Η άποψη ενός εκπαιδευτικού («Το έργο τέχνης είναι μια πολυτέλεια που δεν ενοχλεί κανέναν» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]) αντιστοιχούσε στη θεωρία του ωφελιμισμού ή στην καντιανή αρχή περί αυτονομίας της τέχνης-διάκρισης των έργων τέχνης από χρησιμοθηρικά αντικείμενα.³⁴

Δεν παρουσιάστηκαν ιδέες που εκπηγάζουν από μετανεωτερικές θεωρίες της τέχνης ως τρόπος κοινωνικής έρευνας, κριτικής και αναδόμησης κοινωνικών ζητημάτων.

Αντιλήψεις περί εικαστική εκπαίδευσης

Η κύρια υπολανθάνουσα διδακτική ιδεολογία που αναδύθηκε ήταν η δημιουργική αυτοέκφραση -που πηγάζει εκ των ρομαντικών ιδεών περί συναισθηματικής ανάπτυξης- διανθισμένη με στοιχεία του δομιστικού μοντέλου.

Συγκεκριμένα, υποδείχτηκε η αναγκαιότητα της εικαστικής εκπαίδευσης, καθώς συσχετίστηκε με τη ζωή μέσω μεταφορών που ήταν συμβατές με τις ρομαντικές τους απόψεις περί τέχνης. Συσχετίστηκε με κόκκινο χρώμα ως σύμβολο δύναμης-ζωής [Λυδία_ΠΕ08], γάλα ως πρώτη τροφή-πηγή ζωής [Αθανασία_ΠΕ70], πράσινα λαχανικά και φρούτα ως πηγές υγείας-ζωής [Βέρα_ΠΕ70], [Λυδία_ΠΕ08]. Ωστόσο, εκφράστηκε μια αντιφατική άποψη περί αναγκαιότητας και ταυτόχρονα περί πολυτέλειας του μαθήματος [Αλέξανδρος_ΠΕ08]).

Στην εικαστική εκπαίδευση προσδόθηκε υπερβατική διάσταση συσχετίζοντας με ρομαντικές ιδέες περί ονείρου, ουτοπίας, άχρονου, απείρου. Για παράδειγμα την συνέδεσαν με τη Χώρα-του-Ποτέ του Πίτερ Παν [Αγγελική_ΠΕ08], τη Λιλιπούπολη [Αθανασία_ΠΕ70]. Επεσήμαναν την εγγενή της δυναμική να απελευθερώνει στο άπειρο τη φύση και τη φαντασία του παιδιού («...σπείρα εις άπειρο...» [Αγγελική_ΠΕ08]).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέδειξε το εργαστηριακό μέρος της διδασκαλίας ως βασικό χαρακτηριστικό. Εστίασαν στην αυτοέκφραση των μαθητών/τριών, στην έκφραση των συναισθημάτων, της παιδικής οπτικής επιβεβαιώνοντας σχετικές έρευνες για τον κεντρικό ρόλο που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εργαστηριακή διδασκαλία για την αυτοέκφραση προσωπικών εμπειριών, συναισθημάτων των μαθητών/τριών.³⁵ Η εμπειρία της δημιουργίας συσχετίστηκε με την ευχαρίστηση εκ της δημιουργικής ενασχόλησης, τη σαγήνη, («όνειρο της πτήσης» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]), και επισημάνθηκε η ανάγκη ενδελεχούς μελέτης του παραγόμενου έργου.

Η διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως μια κατάσταση εν εξελίξει, ίδια με την καλλιτεχνική διαδικασία («...κάτι εν εξελίξει... πρέπει να ξεκινάς πάντα από το μηδέν, όπως ξεκινάς πάντα το καινούριο έργο... Έτσι είναι και η διδασκαλία, κάθε μάθημα» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]) μεταφέροντας χαρακτηριστικά της εικαστικής πράξης στον εκπαιδευτικό χώρο.³⁶ Ωστόσο, η τόσο ανοιχτή διατύπωση για το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ώρας, υποδεικνύει την απουσία προγραμματισμού, συνέχειας ή προσδιορισμού στόχων³⁷ αναδεικνύοντας απόψεις περί δημιουργικής αυτοέκφρασης.

Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας υπογραμμίστηκε από όλους/όλες επισημαίνοντας την ευελιξία του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας, την ποικιλία των αποτελεσμάτων βάσει του σεβασμού της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού («...είναι πολιτεία της πρόνοιας. Σέβεται, δέχεται τους ΠΑΝΤΕΣ και τα ΠΑΝΤΑ... αποδέχεται την ικανότητα κάθε παιδιού» [Λυδία_ΠΕ08]) και της επίδρασης του οικείου φυσικού περιβάλλοντος ως πηγή έμπνευσής του («...ο ψυχικός κόσμος θα εκφραστεί με χρώμα πράσινο ή γαλάζιο της θάλασσας, ανάλογα πού ζει ο καθένας» [Αθανασία_ΠΕ70]).

Προτάχτηκε η διαδικασία έναντι του εικαστικού αποτελέσματος [Λυδία_ΠΕ08].

Οι ανωτέρω ιδέες αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά της ρομαντικής θεωρίας και της θεωρίας της αυτοέκφρασης. Υποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί τις υιοθέτησαν επιβεβαιώνοντας διεθνείς έρευνες για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών.³⁸ Η ανθεκτικότητα των αρχών της ρομαντικής προσέγγισης δικαιολογείται λόγω της μακροχρόνιας εστίασης της εικαστικής εκπαίδευσης κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε «διασκεδαστικά και θεραπευτικά στοιχεία».³⁹

Επιπροσθέτως, αναδύθηκαν ιδέες διαφορετικής φιλοσοφικής διάστασης. Υποδείχτηκε η σημασία της εικαστικής εκπαίδευσης βάσει της συμβολικής αξίας που προσδίδεται στα άτομα που διαθέτουν καλλιτεχνικές γνώσεις ή αντικείμενα. Συσχέτισαν την εικαστική εκπαίδευση με συλλεκτικά αντικείμενα διαχρονικής αξίας («αριστούργημα... ορόσημο στην ιστορία» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]), με έννοιες που προϋποθέτουν εξειδικευμένη γνώση ή συνδέονται με υψηλή κοινωνική τάξη όπως κλασική μουσική [Βέρα_ΠΕ70], όπερα [Λυδία_ΠΕ08], τεκμήρια αριστοκρατικής τάξης («αντικείμενο με συλλεκτική αξία... μια καρφίτσα με πορτρέτο γηραιάς, αριστοκρατικής κυρίας» [Γάιος_ΠΕ70]). Η ελιτίστικη άποψη υποστηρίχτηκε περαιτέρω μέσω της διάκρισης του συμβολικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι επαΐοντες έναντι των άλλων («εξωτικό φρούτο.... δεν είναι για όλους, είναι για μνημένους» [Γάιος_ΠΕ70]). Επομένως, υποδείχτηκε η σχέση της καλαισθησίας με το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο του ατόμου αποδίδοντας απόψεις του 18ου αιώνα.⁴⁰ Υποδεικνύεται ότι η υπολανθάνουσα ιδεολογία αφορά στον κοινωνικό έλεγχο και αντιστοιχεί σε παραδοσιακά-συμπεριφοριστικά μοντέλα.⁴¹

Παράλληλα, αναφορές υπέδειξαν την υιοθέτηση του δομιστικού μοντέλου. Η εικαστική εκπαίδευση θεωρήθηκε ολοκληρωμένο επιστημονικό πεδίο με θεωρητικό και πρακτικό μέρος [Λυδία_ΠΕ08]. Δεν σκιαγράφησαν τα τέσσερα βασικά στοιχεία της δομής του, αλλά αναφέρθηκαν ακροθιγώς στη μελέτη καλλιτεχνικών κινημάτων, καλλιτεχνών, έργων τέχνης («...προβάλλονται εικόνες που θα εμπνευστούν, θα μελετήσουν» [Αθανασία_ΠΕ70]), στην ύπαρξη συγκροτημένης διδασκαλίας έναντι της ελεύθερης ενασχόλησης χωρίς διδακτικό σκοπό («Δεν λες στο παιδί, “ζωγράφισε”.... Θα συζητήσεις το θέμα... Μετά να εκφράσει τις απόψεις του...Θα δείξεις εικόνες...» [Αθανασία_ΠΕ70]). Αναφέρθηκαν σε βιωματικές εικαστικές δράσεις εκτός τάξης-εργαστηρίου («...πάμε εξοχή, να ζωγραφίσουν ένα τοπίο» [Αθανασία_ΠΕ70], «...στη φύση, κάνουμε land art» [Λυδία_ΠΕ08]). Σημειώθηκε η δυνατότητα συνδυασμού των τεχνών («όπως στην όπερα» [Λυδία_ΠΕ08]) εκφράζοντας το όνειρο των ρομαντικών για την ένωση όλων των τεχνών μέσω της όπερας.⁴² Αναφέρθηκε η ενιαιοποίηση της μάθησης («...μπορούν να διδαχθούν συνδυαστικά

Μαθηματικά μέχρι Ιστορία» [Αγγελική_ΠΕ08]) απηχώντας αρχές του ισχύοντος διαθεματικού Προγράμματος. Όμως, καθώς επισημάνθηκε ο κίνδυνος να επιδοθεί εργαλειακός χαρακτήρας («ως βοηθός, ως πατερίτσα στα υπόλοιπα μαθήματα» [Λυδία_ΠΕ08]) υποστηρίχτηκε η έννοια του Eisner (1998) υποδεικνύοντας την αποδοχή ουσιοκρατικών (essentialist) θέσεων περί εγγενούς αξίας, αυτονομίας του μαθήματος στο πρόγραμμα.⁴³ Η άποψη αντιστοιχεί στο δομιστικό μοντέλο.⁴⁴

Αναδείχτηκε ο ευέλικτος ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιλογή της θεματικής της διδασκαλίας ή των υλικών. Η επιλογή επηρεάζεται από προσωπικές εμπειρίες εκ του οικείου φυσικού περιβάλλοντος [Βέρα_ΠΕ70], από αξίες που ενστερνίζονται («Τα εικαστικά είναι μέρος του κόσμου μου, αυτόν τον κόσμο, τις αξίες, θέλω να φέρω στην τάξη» [Γάιος_ΠΕ70]), καλλιτεχνικές προτιμήσεις («Σκέφτομαι γκράφιτι, γιατί τα λάτρεψα εγώ, κατά συνέπεια και τα παιδιά» [Βέρα_ΠΕ70]), γνώσεις μέσω της μελέτης-ενασχόλησης με το περιεχόμενο του μαθήματος [Γάιος_ΠΕ70].

Αναδύθηκαν αρνητικές εμπειρίες από τη διδακτική διαδικασία σχετικές με προβλήματα πειθάρχησης («Το μάθημα εκλαμβάνεται σαν εκδρομή... γίνεται σούσουρο» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]), τη διαχείριση του λιγοστού διδακτικού χρόνου, την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών περί των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων [Αλέξανδρος_ΠΕ08], το έλλειμμα εμπειρογνωμοσύνης («...οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί δεν είναι... πάντοτε της μεγάλης μόρφωσης. Όχι μόνο στη διδακτική της τέχνης, γενικότερα» [Αλέξανδρος_ΠΕ08]). Επισημάνθηκαν προβλήματα λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής [Λυδία_ΠΕ08]. Στιγματίστηκαν λανθασμένες επιλογές εκπαιδευτικών του κλάδου δασκάλων-ΠΕ70 όπως η θυσία των εικαστικών υπέρ άλλων γνωστικών αντικειμένων [Βέρα_ΠΕ70] επιβεβαιώνοντας έρευνες.⁴⁵ Καταδικάστηκαν ενέργειες που δεν προάγουν τη σκέψη και τις δεξιότητες όπως όταν μοναδική δραστηριότητα είναι η ζωγραφική σε χαρτί με ελεύθερο θέμα, ο επιχρωματισμός φωτοτυπημένων σχεδίων [Γάιος_ΠΕ70]. Επισημάνθηκαν οι συνέπειες των ανωτέρω στους/στις μαθητές/τριες (δεν ανταποκρίνονται στους στόχους της τάξης, διαθέτουν ελλιπείς δεξιότητες [Αγγελική_ΠΕ08]), και εκπαιδευτικούς (αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας διότι «θεωρούντο μάθημα ώρα του παιδιού... κάνουν πλάκα» [Λυδία_ΠΕ08] ή υποχρεώνονται να επιλέξουν περιεχόμενα μάθησης υποδεέστερα της τάξης).

Περιορισμένη εμπειρογνωμοσύνη στη διδακτική των εικαστικών σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη σιγουριάς για τον τρόπο διδασκαλίας.⁴⁶ Επειδή έρευνα υπέδειξε ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση ή προβλήματα όπως υλικοτεχνικής υποδομής δεν επηρεάζουν την υπολανθάνουσα θεωρία ή το είδος της πρακτικής,⁴⁷ πιθανολογούμε ότι οι αρνητικές εμπειρίες δεν επηρέασαν το μαθητοκεντρικό διδακτικό μοντέλο που κυρίως ενστερνίζονταν.

Δεν παρουσιάστηκαν απόψεις που αντιστοιχούν σε εκπαιδευτική προσέγγιση που εστιάζει στην κριτική εξέταση και αναδόμηση κοινωνικών ζητημάτων.

Αισθητικές θεωρίες και διδακτικές πρακτικές

Βάσει της υπολανθάνουσας αισθητικής θεωρίας και της υπονοούμενης θεωρίας μάθησης συγκροτήσαμε το προσωπικό προφίλ κάθε εκπαιδευτικού και διαπιστώσαμε ότι υπήρχε κάποια συνέπεια μεταξύ των θεωριών. Η νοηματοδότηση της έννοιας της εικαστικής εκπαίδευσης φάνηκε εμποτισμένη από τις αισθητικές θεωρίες περί τέχνης-έργου τέχνης και από τα απορρέοντα εξ αυτών διδακτικά μοντέλα (Πίνακας 1).

Εκπαιδευτικοί	Αισθητικές θεωρίες	Διδακτικά μοντέλα
Αγγελική [ΠΕ08]	Ρομαντισμός & η τέχνη ως δομή	Αυτοέκφραση & Δομιστικό
Λυδία [ΠΕ08]	Ρομαντισμός & η τέχνη ως δομή	Αυτοέκφραση & Δομιστικό
Αλέξανδρος [ΠΕ08]	Ρομαντισμός & ωφελμισμός	Αυτοέκφραση & Εργαλειακή μάθηση
Αθανασία [ΠΕ70]	Ρομαντισμός & πραγματισμός	Αυτοέκφραση & Δομιστικό
Βέρα [ΠΕ70]	Ρομαντισμός & πραγματισμός	Αυτοέκφραση & Εργαλειακή μάθηση & Δομιστικό
Γάιος [ΠΕ70]	Ρομαντισμός & νεοπλατωνισμός	Αυτοέκφραση & Δομιστικό

Πίνακας 1. Αντιστοίχιση των αντιλήψεων κάθε εκπαιδευτικού με αισθητικές θεωρίες και διδακτικά μοντέλα

Συγκεκριμένα, η ρομαντική θεωρία περί τέχνης ως αυτοέκφραση του ψυχισμού του καλλιτέχνη συσχετίζονταν με μαθητοκεντρικές απόψεις περί συναισθηματικής ανάπτυξης, δημιουργικής αυτοέκφρασης, ανάδυσης του ψυχικού κόσμου των μαθητών/τριών, ψυχολογικών οφελών, με απόψεις περί πρόταξης του εργαστηριακού μέρους της διδασκαλίας και περί ψυχογράφησης των μαθητών/τριών μέσω του εικαστικού τους έργου.

Η θεωρία περί τέχνης ως δομή και έννοια προς διερεύνηση συσχετίζονταν με αντιλήψεις περί ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και αυτονομίας του γνωστικού αντικειμένου.

Η πραγματιστική άποψη περί ενιαιοποίησης τέχνης και ζωής συσχετίζονταν με απόψεις περί εργαλειοποίησης της μάθησης για την επίλυση καθημερινών αναγκών.

Η ωφελμιστική άποψη περί τέχνης συσχετίζονταν με την εργαλειοποίηση των δεξιοτήτων για βιοπορισμό και καλλιέργεια.

Νεοπλατωνικές-ιδεαλιστικές απόψεις περί επικοινωνίας με υψηλά ιδεώδη συσχετίστηκαν με την πρόταση του διανοητικού-γνωστικού στοιχείου στη διδασκαλία («για να ερμηνεύουν τον κόσμο με άλλα μέτρα και σταθμά» [Γάιος_ΠΕ70]).

Το εύρημα περί υιοθέτησης από κάθε εκπαιδευτικό περισσοτέρων της μιας θεωρίας (αισθητικής και θεωρίας μάθησης) δρομολογήθηκε διότι η πολυπλοκότητα και ποικιλία των φιλοσοφικών επιδράσεων που μορφοποίησαν σε βάθος χρόνου τις απόψεις για την εικαστική εκπαίδευση «αλληλοεπικαλύπτονται ως ένα παλίμψηστο».⁴⁸ Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνα για την αντιστοίχιση της ενστερνιζόμενης αισθητικής θεωρίας με την συσχετιζόμενη με αυτήν θεωρία μάθησης.⁴⁹

Συμπεράσματα

Κυρίαρχη αισθητική θεωρία των εκπαιδευτικών ΠΕ08 και ΠΕ70 ήταν ο ρομαντισμός, εμπλουτισμένη με στοιχεία από άλλες θεωρίες (πραγματισμός, η τέχνη ως δομή, νεοπλατωνισμός, ωφελμισμός) ακόμη και αντιθετικές μεταξύ τους.

Οι υπολανθάνουσες αισθητικές θεωρίες που ενστερνίζονταν ο καθείς/μία απηχούσε και αντιστοιχούσε στις αντιλήψεις του/της για την εικαστική εκπαίδευση (θεωρίες μάθησης). Οι αντιλήψεις του συνόλου του δείγματος αντιστοιχούν στο κίνημα της δημιουργικής αυτοέκφρασης που αποτελεί διδακτική πρόταση του ρομαντισμού. Σκιαγραφήθηκε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, υποστηρικτικό, με ατομική ή ομαδική εργασία μη-κατευθυνόμενη, με ευελιξία στην επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας, βιωματικές δράσεις εκτός της τάξης και ενδιαφέρον για τη διαδικασία έναντι του αποτελέσματος. Ένα περιβάλλον που υποθάλλει θετικά συναισθήματα και διάθεση για φανταστικές πτήσεις για όλους/όλες τους εμπλεκόμενους (παιδιά και εκπαιδευτικούς). Παράλληλα, σκιαγραφήθηκαν στοιχεία του δομιστικού μοντέλου διανθίζοντας την εργαστηριακή διάσταση του μαθήματος με στοιχεία όπως ανάλυση έργων τέχνης, μελέτη ιστορίας τέχνης, ανάπτυξη νοητικών διεργασιών, συγκροτημένη διδασκαλία βάσει εννοιών, εξειδικευμένες εικαστικές γνώσεις, διασύνδεση με άλλα μαθήματα.

Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τέχνη εκπηγάζουν από διαφορετικές θεωρίες όπως και οι αντιλήψεις τους για την εικαστική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά της εικαστικής εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζονται από τις υπολανθάνουσες αισθητικές

τους θεωρίες, γι' αυτό ευθυγραμμίζονται με τις βασικές αρχές των διδακτικών προσεγγίσεων που συστοιχούν με τις συγκεκριμένες αισθητικές θεωρίες, δηλαδή υπάρχει αντιστοίχιση του είδους του διδακτικού μοντέλου που υιοθετούν με τις αισθητικές θεωρίες που ενστερνίζονται.

Δεν παρουσιάστηκαν ιδέες που εκπηγάσουν από πολιτισμικές θεωρίες περί τέχνης ως τρόπος κοινωνικής έρευνας, κριτικής και αναδόμησης κοινωνικών ζητημάτων, ούτε διδακτικές πρακτικές που εκπορεύονται εξ αυτών των θεωριών.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται το μικρό δείγμα και εύρος του πρωτόκολλου συνέντευξης. Στις μελλοντικές έρευνες δέον να διερευνηθεί η σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τον τρόπο νοηματοδότησης των αξόνων του τρέχοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Εικαστικών και τις πρακτικές δια των οποίων το υλοποιούν.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Helenrose Fives, Michele Gill (eds.), *International handbook of research in teachers' beliefs*, Routledge, New York, 2015.
- 2 Jeppe Scott, «The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs», H. Fives, M. Gill (eds.), *International handbook of research in teachers' beliefs*, Routledge, New York, 2015, p.13-30.
- 3 Βικτώρια Παύλου, «Παιδαγωγική και θέαση έργων τέχνης», 2015, στο http://thess.pde.sch.gr/jn/attachments/article/219/22092015_03.pdf (Πρόσβαση 30/08/2018)· Diane Brown, «Teachers' implicit theories of expression in visual arts education: A study of Western Australian teachers», 2006, στο <http://ro.ecu.edu.au/theses/52> (Πρόσβαση 15/07/2018)· Lam Bick-Har, David Kember, «Conceptions of teaching art held by secondary art teachers», *Journal of Art and Design Education* 23:3 (2005), p.290-274· Mary Erickson, «Interaction of teachers and curriculum», E. Eisner, M. Day (eds.), *Handbook of research and policy in art education*, National Art Education Association, Reston VA, 2004, p.467-486· Kit Grauer, «Beliefs of Preservice Teachers toward Art Education», *Studies in Art Education* 39:4 (1998), p.350-370· Joan Isenberg, «Teachers' thinking and beliefs and classroom practice», *Childhood Education* 66 (1990), p.322-327..
- 4 ό.π. Brown 2006, Felicity McArdle, «Art and young children: Doing it properly», *Contemporary Issues in Early Childhood* 1:1 (1999), p.102-105.
- 5 ό.π. Isenberg 1990.
- 6 ό.π. Brown 2006..
- 7 Julie McSorley, «Primary teachers' conceptions of teaching art criticism», *Studies in Art Education* 37:3 (1996), p.160-169.
- 8 Arthur Efland, «Emerging visions of art education», E. Eisner, M. Day (eds.), *Handbook of research and policy in art education*, National Art Education Association, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, 2004, p.691-700· Αντώνης Βάος, *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000..
- 9 Θεόδωρος Γεωργίου, *Αισθητική Θεωρία και Μοντέρνα Τέχνη*, Futura, Αθήνα, 2001.
- 10 Elliot Eisner, *Educating artistic vision*, Macmillan, New York, 1972.
- 11 Arthur Efland, «Art education in the twentieth century». D. Soucy, M. Stankiewicz (eds.),

- Framing the past: Essays in art education*, The National Art Education Association, Reston UA, 1990, p.216-236.
- 12 Liora Bresler, «Visual art in primary grades: A portrait and analysis», *Early Childhood Research Quarterly* 7:3 (1992), p.397-414.
- 13 Tom Anderson, Sally McRorie, «A role for aesthetics in centering the K-12 art curriculum», *Art Education* 50:3 (1997), p.6-14.
- 14 ό.π. Brown 2006.).
- 15 ό.π. Efland 2004, Βάος 2000, Laura Chapman, *Διδακτική της τέχνης*, μτφ.Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίους, Α. Βαρδάλου, Νεφέλη, Αθήνα, 1993.
- 16 ό.π. Anderson, McRorie, 1997..
- 17 Kerry Freedman, *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*, Teachers College Press, New York, 2003.1.
- 18 ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Αθήνα, 2002..
- 19 ό.π. Efland 1990.
- 20 ό.π. Brown 2006.
- 21 ό.π.
- 22 Elliot Eisner, Barbara Laswell, Charles Wieder, *What do prospective art teachers believe about the teaching of art?*, Standford University, Standford CA, 1973..
- 23 Rosalind Charlesworth, Craig Hart, Diane Burts, Jean Mosley, Pamela Fleege, «Measuring the developmental appropriateness of kindergarden teachers' beliefs and practices», *Early Childhood Research Quarterly* 8 (1993), p.255-276' ό.π. Bresler 1992, Anne Spidell-Rusher, Carol McGrevin, Judith Lambiotte, «Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education», *Early Childhood Research Quarterly* 7:2 (1992), p. 277-296.
- 24 ό.π. Παύλου 2015, Jenny Hallam, Mani Das Gupta, Helen Lee, «An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum», *The Curriculum Journal* 19:4 (2008), p.269-281..
- 25 Μαρία Καλαματιανού, *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλλιέργεια της Εικαστικής Αγωγής των μαθητών στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*, 2017, στο <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/41351> (Πρόσβαση 29/08/2018)' Απόστολος Μαγουλιώτης, *Εικαστική παιδαγωγική*, Συμμετρία, Αθήνα, 2014' Ιωάννα Θεοδωροπούλου, *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου*, 2012, στο <http://handle.net/10889/5796> (Πρόσβαση 29/08/2018).
- 26 Aaron Ridley, «Not ideal: Collingwood's expression theory», *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 55:3 (1997), p.263-272..
- 27 Πήτερ Φούλερ, *Τέχνη και ψυχανάλυση*, μτφ. Η. Κανακάκη, Νεφέλη, Αθήνα, 1988.
- 28 Monroe Beardsley, *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*, μτφ. Δ. Κούρτοβικ, Π. Χριστοδουλάκης, Νεφέλη, Αθήνα, 1989.
- 29 ό.π. Γεωργίου 2001, Reed 2003.
- 30 ό.π. Beardsley 1989.
- 31 ό.π. Beardsley 1989.
- 32 ό.π. Φούλερ 1988.
- 33 ό.π. Φούλερ 1988..
- 34 ό.π. Φούλερ 1988.
- 35

- 35 Αναστασία Κόνιαλη, Καλλιόπη Παλάσκα, Αντιγόνη Τουλουμενίδου, *Η άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα των Εικαστικών*, 2014, στο <http://repo.lib.duth.gr/jsrui/bitstream/123456789/799/1/EA651.PDF> (Πρόσβαση 29/08/2018) Hallam, Gupta, Lee, 2008, Brown 2006, Barbara-Jane McKean, «Arts every day: Classroom teachers' orientations toward arts education», *Arts and Learning Research* 16:1(1999), p.177-194.
- 36 Αντώνης Βάος, *Εικαστική πράξη και εκπαίδευση*, Τόπος, Αθήνα, 2015.
- 37 ό.π. Bresler 1992.
- 38 ό.π. Brown 2006, McArdle, Piscitelli 2002.
- 39 Robert Clement, «The readiness of primary schools to teach the national curriculum in art and design», *Journal of Art and Design Education* 13:1 (1994), p.9-19.
- 40 ό.π. Beardsley 1989.
- 41 ό.π. Efland 1990.
- 42 ό.π. Beardsley 1989.
- 43 ό.π. Eisner 1972.
- 44 ό.π. Efland 1990.
- 45 ό.π. Καλαματιανού 2017, Θεοδωροπούλου 2012, Brown 2006.
- 46 Frances Alter, Terrence Hays, Rebecca O'Hara, «Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia», *International Journal of Education & the Arts* 10:9 (2009), p.1-22.
- 47 ό.π. Brown 2006.
- 48 ό.π. McArdle, Piscitelli 2002, p.11.
- 49 ό.π. Brown 2006

Βασιλική Πετρά
ΕΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙΝ:
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Εισαγωγικά. Η ταυτότητα της εργασίας

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικής έρευνας δράσης – μελέτης περίπτωσης, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2016-2017. Από το σύνολο των δράσεων της παρουσιάζεται η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και της τέχνης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου σε Ενιαίο Λύκειο. Η εν λόγω έρευνα δράσης αποτέλεσε μέρος του σχεδίου δράσης που προτάθηκε κατά την Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο αναφοράς το 2012-2013.

Τότε είχε τεθεί ως στόχος να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης που αλλάζει από «τα κάτω» (bottom up), επιδιώκοντας την εμπλοκή όλων των μαθητών. Η υλοποίηση επιλέχθηκε να γίνει με εξελικτικό κυκλικό σχεδιασμό-ανασχεδιασμό μέσα σε ένα πλαίσιο δέσμευσης-ευθύνης, οργάνωσης-συνεργασίας.¹

Κεντρική μας στόχευση ήταν μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να εξισορροπηθούν οι ανισότητες (μαθησιακές, κοινωνικές). Μέσα από τον προφορικό ή γραπτό λόγο, την εκδίπλωση της αποκλίνουσας σκέψης και την εικαστική έκφραση, κλήθηκαν να εκφραστούν όλοι οι μαθητές – και εκείνοι που δεν έχουν υψηλή επίδοση στον τυπικό σχολικό γραμματισμό.

Κλήθηκαν να τοποθετηθούν πάνω στα στερεότυπα και τον έρωτα, να αποδεχτούν τη διαφορετική οπτική του συμμαθητή ή του διδάσκοντα, και να αναπτύξουν βούληση για αλλαγή (πολιτειότητα). Τελικά, να βιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία ως απόλαυση και να απενοχοποιηθούν-μάθουν από το «λάθος».

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση

Το ελληνικό σχολείο φαίνεται να επικροτεί το δημιουργικό προϊόν, αλλά να εξορίζει τη δημιουργική συμπεριφορά εκτός των ορίων του, επειδή απορρυθμίζει το μάθημα και δυσχεραίνει την παρακολούθηση του Αναλυτικού Προγράμματος και την ολοκλήρωση της ύλης.²

Παρόλα αυτά, η δημιουργικότητα, θεωρείται συστατικό στοιχείο επιτυχίας – ατομικής και συλλογικής, επειδή επιτρέπει τη διαμόρφωση

αυτοπραγματοποιούμενης προσωπικότητας που αποτελεί και τη βασική στόχευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από αυτή την άποψη, το σχολείο οφείλει να αφίσταται από την ομοιομορφία, το κλίμα της στενής αξιολόγησης και του συμπεριφοριστικού ελέγχου, ώστε να μην ακυρώνει τη δημιουργικότητα του μαθητή, που νοείται σημαίνουσα «ψυχοβιολογική» ανάγκη.³

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργικότητα συνδέεται με την αποκλίνουσα σκέψη, που αναζητά όλες τις πιθανές λύσεις και δεν εμμένει στην αυθεντία της μια και μόνης οπτικής. Ωθεί το παιδί να «ξεμάθει» τον τυπικό τρόπο σκέψης, να «μάθει» νέες δεξιότητες και να αναγνωρίσει την αξία της διαφοροποίησης-αυτονομίας.⁴

Επομένως, απαιτείται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα μακριά από την αναπαραγωγή συνταγολογημένων αρχών, που θα έχει ευελιξία όσον αφορά διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση και εν γένει τη μαθησιακή διαδικασία. Θα αξιοποιεί το σύνολο των δυνατοτήτων του ατόμου, θα συνδέει τη γνώση με την πραγματικότητα και τις ανάγκες της και θα στηρίζεται στη συνεργασία. Θα ευνοεί τον πειραματισμό, την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και το «πώς σκέφτεται» ο μαθητής, διασφαλίζοντας παράλληλα τη δημιουργικά παραγωγική συμπεριφορά του διά βίου.⁵

Σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος εκβάλλει και ο ίδιος τη δημιουργικότητά του, αξιοποιεί παιδαγωγικά το χιούμορ, το «παιχνίδι» και το λάθος, προάγει την ενεργητική συμμετοχή-διάκριση όλων των μαθητών, τη φαντασία, τον νεωτερισμό και την αποκλίνουσα σκέψη. Τελικά, διαμεσολαβεί για την ουσιαστική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή-Αναλυτικού Προγράμματος.⁶

Η συζήτηση για τη σύζευξη δημιουργικότητας και εκπαίδευσης εστιάζεται:⁷

- στην προσωπικότητα του δημιουργού (person – oriented models)
- στη διαδικασία δημιουργίας (process – oriented models)
- στο προϊόν (product – oriented models)
- στον «χώρο» - περιβάλλον και στο κοινωνικό συμφραζόμενο (place, press, pressure)
- στην πειθώ του δημιουργού - μαθητή ή του εκπαιδευτικού (persuasion)
- στην εγγενή τάση για δημιουργία (potential).⁸

Οι Cropley και Cropley,⁹ ορίζουν επτά στάδια της δημιουργικής διαδικασίας: προετοιμασία (preparation), ενεργοποίηση (activation), στοχασμός (cogitation), έκλαμψη (illumination), επαλήθευση (verification), κοινοποίηση (communication), επικύρωση (validation).

1.2. Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

Η φιλοσοφία, οι μέθοδοι, οι τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης της δημιουργικής γραφής, αποτελούν σήμερα πεδίο συστηματικής επιστημονικής ενασχόλησης,

επειδή αναγνωρίζονται τα παιδαγωγικά της οφέλη.¹⁰ Η έρευνα καταδεικνύει ότι η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική με την «ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών» (teaching creativity) και με τη δημιουργική διδασκαλία (teaching actively).¹¹

Προτείνεται η Παιδαγωγική:

- i. της αντικειμενικότητας που εστιάζεται στη μορφή-ύφος του κειμένου και όχι στο ιστορικό συγκείμενο, στον συγγραφέα και τη συγκίνηση που προσφέρει,¹²
- ii. της αυτοέκφρασης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής εκφράζει με προσωπικό τρόπο την πνευματική και ψυχική του υπόσταση και τις ανάγκες του,¹³
- iii. της ενεργητικής μίμησης κάποιου συγγραφέα κειμένου, της ποιητικής του και των λογοτεχνικών ρευμάτων που ακολουθεί,¹⁴
- iv. της αναγνωστικής ανταπόκρισης, που δίνει έμφαση στην δύναμη του αναγνώστη μαθητή να «συμπληρώσει τα νοηματικά κενά» και να «συνδιαμορφώσει» το νόημα του κειμένου μαζί με τους άλλους αναγνώστες «βιωματικά»,¹⁵
- v. την πολιτισμική-κριτική, η οποία θεωρεί ότι η λογοτεχνία αποτυπώνει τις αλληλοσυγκρουόμενες αναπαραστάσεις και ταυτότητες που παράγονται στο κοινωνικό πεδίο.¹⁶

Στην εφαρμογή αξιοποιήθηκαν οι ii-v.

1.3. Κριτική Παιδαγωγική, τέχνη, πολυγραμματισμοί και εκπαίδευση

Η Κριτική Παιδαγωγική υπερθεματίζει όσον αφορά την ανάγκη διαμόρφωσης ενός πολίτη κριτικά στοχαζόμενου στη μετανεωτερική εποχή. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν έναν τέτοιο προσανατολισμό διαμορφώνουν πρακτικές όπως η έρευνα δράσης, που εστιάζεται σε διαπιστωμένες αδυναμίες και εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία. Υλοποιεί βελτιωτικές παρεμβάσεις με σπειροειδή εξέλιξη, οι οποίες στηρίζονται στον σχεδιασμό-δράση-παρατήρηση-στοχασμό/αναστοχασμό.¹⁷

Έτσι, οι μαθητές, μέσα στο πλαίσιο αμοιβαίας μάθησης της σχολικής μονάδας, εμβαθύνουν στα κοινωνικά προβλήματα (ρατσισμός-στερεότυπα, ανισότητα, ανεργία, μετανάστευση-προσφυγιά) και τις αιτίες τους με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Το μάθημα της Λογοτεχνίας προσφέρεται προς αυτή την κατεύθυνση.¹⁸

Ο Gardner στη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης» απέδειξε ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης και να ενισχύσει την κριτική σκέψη, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία.¹⁹ Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η τέχνη νοείται

ως κοινωνικό-πολιτισμική πρακτική που αξιοποιείται στη διαδικασία της διδασκαλίας, ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων και την απόκτηση δεξιοτήτων ή ως θεραπευτικό μέσο.²⁰

Εξάλλου, όσον αφορά τη μεταγραφή του λογοτεχνικού κειμένου σε εικόνα αναδιφά η διασημειωτική προσέγγιση. Η διασημειωτική μεταστοιχείωση, δηλαδή η μεταφορά από τον γλωσσικό-κειμενικό σε μη γλωσσικό κώδικα διά της τέχνης (ζωγραφικής) προϋποθέτει κριτική στάση.²¹ Προκύπτει από το κοινωνικό συμφραζόμενο, τις προϋπάρχουσες αρχετυπικές αναπαραστάσεις και από τον τρόπο με τον οποίο το προσλαμβάνει ο αναγνώστης-θεατής. Δηλαδή, συνδέεται με τον «ορίζοντα των προσδοκιών» του και διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ρευστό, «διακειμενικότητας», πολυσημικών αναπαραστάσεων.²²

Ο κινηματογράφος αποκτά σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα, καθώς συνδέεται με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό και την ενεργό μάθηση. Σύμφωνα με τη Σέμογλου,²³ οι μαθητές μέσω αυτού επεξεργάζονται και αποκωδικοποιούν ποικιλία πόρων (ήχο, εικόνα) και μηνυμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός υποκινεί τον «αντίλογο» των μαθητών και τη δημιουργικότητά τους.²⁴ Εκείνοι μέσα από την παραγωγή κειμένων, έργων τέχνης, ταινίας – ατομικών ή/και ομαδικών – εμβαθύνουν στην κατανόηση της πολιτικής και της αισθητικής πραγματικότητας, «παίρνουν θέση», ενεργοποιούν δεξιότητες ως «κριτικοί» θεατές και υποκινούνται για δράση.²⁵

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση εκπαιδευτικής έρευνας δράσης – μελέτης περίπτωσης, ακολουθήθηκε επειδή συνδέεται με την ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και έχει χειραφετικό χαρακτήρα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτικός ερευνητής συμμετείχε σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη.²⁶

Η έρευνα δράσης διενεργήθηκε από μεμονωμένο δάσκαλο με την ποιοτική μεθοδολογία.²⁷ Ως διευκολυντής στο εγχείρημα λειτούργησε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναφοράς,²⁸ ως κριτικός φίλος συνάδελφος. Οι δραστηριότητες έλαβαν υπόψη τα δεδομένα της σχολικής μονάδας και των δύο τμημάτων της Α΄ Λυκείου που συμμετείχαν.²⁹

Η πρακτική αξιοποίησε:

- το μοντέλο ποιότητας του Deming *plan, do, check, act*,³⁰
- το μοντέλο των επάλληλων κύκλων σπείρας των Lewin και Kemmis: *σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός*,³¹
- το μοντέλο των τριών σταδίων των Lewin-Shein και των Nadler & Tushman για την εισαγωγή της καινοτομίας: «ξεπάγωμα»/ενεργοποίηση, «αλλαγή»/όραμα, ενδυνάμωση/«ξαναπάγωμα»),³²

- τα στάδια της δημιουργικής εργασίας: προπαρασκευαστικό, επώασης, έμπνευσης, αξιολόγησης, ανασχεδιασμού³³ και προετοιμασία, ενεργοποίηση, στοχασμός, έκλαμψη, επαλήθευση, επικοινωνήση, επικύρωση³⁴
- το θεωρητικό πλαίσιο για τον δημιουργικό μαθητή³⁵ και δάσκαλο.³⁶

Η εξαγωγή των συμπερασμάτων στηρίχτηκε σε τριγωνοποίηση. Αξιοποιήθηκε το ψηφιακό ερωτηματολόγιο, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων μαθητών (35). Ακόμη, οι ημιδομημένες εστιασμένες συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης, επειδή οι μαθητές δεν ομογενοποιούν τις απαντήσεις τους σε αυτές.³⁷

Η επεξεργασία του λόγου τους έγινε με Ανάλυση Λόγου (D.A.), επειδή η λεκτική επικοινωνία αναδεικνύει τους ρόλους των υποκειμένων έρευνας.³⁸ Η ερμηνευτική φαινομενολογία επέτρεψε την «αποτίμηση» του βιώματος των μαθητών μέσα από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού ερευνητή.³⁹

Στο ερωτηματολόγιο η ερευνήτρια ήθελε να συσχετίσει την εφαρμογή με δημογραφικά δεδομένα και με την αλλαγή στάσεων του συνόλου των μαθητών. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 24 (13 αγόρια και 11 κορίτσια) και έγιναν πριν την επίδοση της βαθμολογίας του πρώτου τετραμήνου, στο σχολείο, σε ημέρα εκδρομής (από τις 23/1/2017 ως τις 27/1/2017). Η συγκρότηση 4 μεικτών ομάδων εστίασης αφορούσε 25 μαθητές (6, 7, 6, 6) και έγινε εκτός του σχολικού χώρου (αρχές Μαΐου, πριν τις εξετάσεις).⁴⁰

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

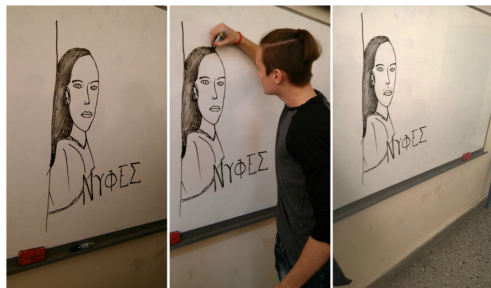
Το πρόγραμμα δημιουργικής γραφής και έκφρασης αφορούσε τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου.⁴¹ Συμμετείχαν 35 μαθητές των δύο από τα τρία τμήματα Ενιαίου Λυκείου (Α1 με 12 αγόρια και 5 κορίτσια, και Α2,⁴² με 6 αγόρια και 12 κορίτσια). Ενδιαφέρον είχε να ερευνηθεί ο βαθμός εμπλοκής των αγοριών, που πλεόναζαν. Το σύνολο της διδασκαλίας ακολούθησε το εν λόγω πρόγραμμα. Οι γονείς των μαθητών και οι ίδιοι οι μαθητές συμφώνησαν (ενυπόγραφα οι πρώτοι) με τη διαδικασία.

Στην ενότητα *Τα Φύλα στη Λογοτεχνία*, στο προαναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με άρθρα και οπτικό υλικό σχετικά με τη θέση της γυναίκας στον κόσμο. Επίσης, γνώρισαν στοιχεία θεωρίας της ανάγνωσης και αναφορικά με το τρίπτυχο χαρακτήρας-πλοκή-δομή, με παιγνιώδη τρόπο. Ακολούθησε το κυρίως *αναγνωστικό στάδιο*⁴³ και εργαστήριο δημιουργικής γραφής στην τάξη και ατομικές-ομαδικές εργασίες κατ' οίκον μετά την παρακολούθηση της ταινίας «*Νύφες*» του Παντελή Βούλγαρη.⁴⁴

Η διατύπωση των εργασιών και η διαμόρφωση των ομάδων έγινε με παιγνιώδη τρόπο και με τις τεχνικές του Θεάτρου, ενώ ορίστηκε με ευελιξία το χρονικό πλαίσιο παράδοσής των εργασιών. Οι εργασίες αφορούσαν ποιήματα-

πεζά, μονόλογο, επιστολές-ημερολόγια, αλλαγή ροής του έργου, χιουμοριστικά κείμενα, εικαστικά έργα.

Οι μαθητές εκφράστηκαν εικαστικά με τη ζωγραφική. Η προβολή της ταινίας οδήγησε έναν μαθητή να ζωγραφίσει την κεντρική ηρωίδα σε τρεις εκδοχές κατά τη διάρκεια της προβολής, ο οποίος έλαβε ως απάντηση την επόμενη ημέρα άλλες τρεις «αποδόσεις» από συμμαθήτρια, που εργάστηκε κατ' οίκον. (Εικόνα 1, 2)



Εικόνα 1. Εικαστική απεικόνιση («Νύφες»)



Εικόνα 2. Εξώφυλλο του ψηφιακού βιβλίου («Νύφες»)

Στο δεύτερο τετράμηνο, στην ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός», οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν δημιουργικά παραμύθι, ποίημα ρομαντικό ή «αυτόματης γραφής», μοντερνιστικό μονόλογο, διήγημα, μαντινάδες, παρωδίες πάνω σε ποιητικά κείμενα σχετικά με τον έρωτα,⁴⁵ να ζωγραφίσουν. (Εικόνα 3,4)



Εικόνα 3. Έρωτας



Εικόνα 4. Έρωτας

Το πρόγραμμα στηρίχτηκε σε ανατροφοδοτήσεις που έγιναν σε επίπεδο ατομικό κυρίως εκ του σύνεγγυς και λιγότερο ψηφιακά, ομαδικά στο εργαστήριο ή μέσα στην τάξη – τόσο από τη διδάσκουσα όσο και από τους συμμαθητές και

σε επάλληλες βελτιώσεις. Η διδάσκουσα πειραματίστηκε με μεγάλο μέρος των εργασιών.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές αρχικά προτίμησαν να γράψουν πλήθος κειμένων, που τους ενέπνευσε ο διακειμενικός διάλογος των λογοτεχνικών έργων. Στη συνέχεια, μετά την προβολή της ταινίας και κάποιες δραματοποιήσεις πειραματίστηκαν ή εκφράστηκαν και ζωγραφίζοντας, ενώ παράλληλα απελευθερώθηκαν και άρχισαν να χρησιμοποιούν τη μεταγλώσσα της ζωγραφικής και του κινηματογράφου.

Αρκετοί από αυτούς (8) αφοσιώθηκαν στη ζωγραφική, ενώ άλλοι οκτώ έγραψαν και ζωγράφισαν παράλληλα, όταν τέθηκε η ιδέα να πλαισιωθεί το ψηφιακό βιβλίο με εικόνες. Όσοι ζωγράφισαν σχεδίασαν σταδιακά-εξελικτικά με εξαίρεση τρεις μαθητές (2 κορίτσια, 1 αγόρι), που «μαγεύτηκα[ν]» από τα πρόσωπα και απέδωσαν τις μορφές-χαρακτήρες (της Νίκης, της Χαρώς, της Ελένης Μπούκουρα-Αλταμούρα κλπ.) με «κάδρο», «κάνοντας ζουμ», με «κοντράστ», «προσέχοντας τον φωτισμό».

Το τελικό προϊόν ήταν ένα ψηφιακό βιβλίο με τις γραπτές εργασίες και ζωγραφικές δημιουργίες των μαθητών – εβδομήντα στον αριθμό. Την τελική επιμέλεια ανέλαβε ομάδα πέντε μαθητών. Αποφασίστηκε στην ολομέλεια ο τίτλος και επιλέχτηκε η εικονογράφηση του εξώφυλλου. Οι εργασίες κατηγοριοποιήθηκαν και εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες: Μονόλογοι-Ομιλούντα Καράβια, Επιστολές-Ημερολόγια, Χιουμοριστικά κείμενα, Δελτία Ειδήσεων, Εγχειρίδια χρήσης μίξερ, ποίηση και πλαισιώθηκαν από τα ζωγραφικά έργα.

Στο Παράρτημα τέθηκε κάποιο μέρος από το θεωρητικό υλικό που προσέλασαν οι μαθητές και περιελάμβανε τεχνικές ανάγνωσης και «γραφής», τα δικαιώματα του αναγνώστη-δημιουργού, κείμενα και εργασίες ανατροφοδότησης της διδάσκουσας. Ακολούθησε Βιβλιογραφία-δικτυογραφία.

Στο καινοτόμο πρόγραμμα, κάθε φάση διαπλέκεται ουσιαστικά με την προηγούμενη και την επόμενη, σε μια συστημική προσέγγιση. Στη διάρκεια του σχεδιασμού οι μαθητές δημιούργησαν τα πρώτα κείμενα και έργα. Στη διάρκεια των κυρίως αναγνώσεων, της προβολής της ταινίας «Νύφες» και της δημιουργικής «γραφής», δηλαδή της δράσης, έκαναν αμφίπλευρη ανατροφοδότηση, βελτιώσεις και αξιολόγηση. Τέλος, στη διάρκεια του ελέγχου έκαναν διορθώσεις στα κείμενα και ανασχεδίαζαν, συνδιαμορφώνοντας μαζί με την εκπαιδευτικό το πρόγραμμα.

Στις παρουσιάσεις προηγούνταν η απαραίτητη προετοιμασία και συνεννόηση σχετικά με τον χώρο (τάξη, Αναγνωστήριο, Πνευματικό Κέντρο κλπ.). Σηματοδοτήθηκαν η διαδικασία, η παρουσίαση, το «χειροκρότημα», αλλά και η εμπλοκή μαθητών που ανήκαν σε άλλο τμήμα ή τάξη. Οι

παρουσιάσεις και η αποδοχή των μαθητών υποκίνησε νέο κύκλο αναγνώσεων και δημιουργικότητας.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο σύνολο του προγράμματος. Στην αρχή δυσανασχέτησαν επειδή «έπρεπε» να γράφουν πολλά κείμενα μέσα σε οριοθετημένο, αν και ευέλικτο χρονικό πλαίσιο, και δυσκολεύονταν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις ομάδες. Αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία τους, αφού παρότι ήταν πρωτόλεια αποδείχτηκε «πολλαπλά ευεργετική» επειδή λειτούργησε «εργαστηριακά» και απελευθερωτικά-δημιουργικά, μακριά από την παντογνωσία του δασκάλου ή του συγγραφέα-δημιουργού.

Αναγνώρισαν ότι είχε «παιγνιώδη» χαρακτήρα και καλλιέργησε το ομαδικό πνεύμα, ενώ παράλληλα επέτρεψε την έκφραση της υποκειμενικότητάς τους. Χάρηκαν και μνημόνευσαν κατ' επανάληψη την ανακούφιση που ένιωσαν, επειδή τοποθετήθηκαν πάνω σε «θέματα που καίνε», όπως τα στερεότυπα.

Είπαν ότι «κινήθηκαν στον χώρο χωρίς άγχος», ότι «βρήκα[ν] δίκιο στον άλλο», ένιωσαν την ανάγκη «να το κάν[ουν] καλύτερο», να σκεφτούν «τα deadlines», «να σχεδιάζ[ουν] όλοι μαζί, ότι «έκανα[ν] νέους φίλους» ή ότι κάποιοι συμμαθητές ήταν «αποκάλυψη». Συνειδητοποίησαν πως συμμετέχοντας ενεργά έδωσαν το δικό τους «νόημα» στα πράγματα και έγιναν πιο «απαιτητικοί». Ακόμη, είπαν ότι «είδα[ν] με άλλο μάτι» τη λογοτεχνία και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Ένωσαν υπερήφανοι και «επικοινωνήσαν» το πρόγραμμα, ένιωσαν πως «μεγάλωσαν» μέσα από τη διαδικασία.

Τα έργα τους «άλλαξαν χέρια» μέσα στο ίδιο ή τα άλλα τμήματα του σχολείου, κοσμούσαν τον Πίνακα ανακοινώσεων και παρουσιάστηκαν στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου όπου εδράζεται το σχολείο τους (Δεκέμβρης του 2016). Επίσης, συμμετείχαν σε θεατρικά δρώμενα, αναγνώσεις και Λογοτεχνικούς Διαγωνισμούς.⁴⁶ Συγκέντρωσαν τις εργασίες τους από τη λογοτεχνία (και τις ενότητες Αφήγηση, Περιγραφή στη Νεοελληνική Γλώσσα) σε ψηφιακό βιβλίο πλακωμένο με τις ζωγραφικές τους δημιουργίες, που διαλέγονταν δημιουργικά με τα κείμενά τους. Το ονόμασαν, χωρίς παρέμβαση της διδάσκουσας, *Eu δημιουργείν*.

Οργάνωσαν προβολές ταινιών σχετικές με τα θέματα που πραγματεύτηκαν στο Αμφιθέατρο του σχολείου, έκαναν δημιουργικές αναγνώσεις και άκουσαν μουσική «πιο ποιοτική». Παρουσίασαν οι ίδιοι ή οι «καλοί [τους] φίλοι» τις εργασίες τους στο σχολείο και στις Ημέρες Εκπαίδευσης, που διοργανώνει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία ανήκει το σχολείο. Οι εικαστικές τους δημιουργίες κοσμούν τις τάξεις και την αίθουσα του Ομίλου δημιουργικής έκφρασης.

Στο ψηφιακό ερωτηματολόγιο οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 76% ότι γράφουν ή εκφράζονται δημιουργικά και τα δύο φύλα. 64,7% πάρα πολύ και 26,5% πολύ είπαν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη δημιουργική γραφή είναι πιο απολαυστική. Επίσης, ότι έλαβαν ανατροφοδότηση (50% πάρα πολύ και 38,2% πολύ) μέσα από κείμενα ή δημιουργίες συμμαθητών και της εκπαιδευτικού. Τα κυρίαρχα συναισθήματα που βίωσαν ήταν ο ενθουσιασμός σε ποσοστό 47,1%, η έμπνευση 32,4% και 17,6% το ενδιαφέρον.

Βρήκαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία των αναγνώσεων, της δημιουργικής γραφής και τη ζωγραφική. Στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης ακόμη είπαν:

Έμαθα να γράφω, επειδή άρεσε σε όλους αυτό που έγραφα. Εμένα ποτέ δεν μου άρεσε το γράψιμο. (αγόρι) Έδωσα φωνή στο καράβι και την είπε στους διακινητές, στο σύστημα... Ήταν ωραίο να διαβάξεις σε κοινό. Και που ζωγράφισα... (αγόρι) Έγραψα κάτι μαργαριτάρια που κάποτε θα διδάσκονται στο σχολείο! Πρώτη φορά έγραψα, αλήθεια όλο από λυσάρια και σημειώσεις γράφω. Εμείς μάθαμε ότι είναι ρετσινιά η μουτζούρα... ότι το σωστό είναι το σημαντικό όχι το λάθος (αγόρι) Κρύβαμε το γραπτό μας από τον άλλο. Οι γονείς φταίνε και οι καθηγητές. Πώς θέλουν να συνεργαστούμε έτσι; (αγόρι) Μου αρέσει να ζωγραφίζω για αυτό που δεν μου αρέσει. Νομίζω ότι το διορθώνω. (κορίτσι) Ξέρεις τι είναι να έχεις δίκιο στην τάξη!... Και εκτός. Να σε ακούνε όλοι; Εγώ ποτέ δεν είχα δίκιο. (αγόρι) Καλά τα πήγαμε με τις ομάδες. Όλοι δηλαδή... Μας ένωσε αυτό το πράγμα. (κορίτσι) Έλεγε η κυρία πάρε θέση, λήψη απόφασης. Ξανασυζητούσαμε και σχεδιάζαμε από την αρχή τα πράγματα, ή κάναμε διορθώσεις. (αγόρι) Είδα το έργο του Θάνου στο σχολείο και ζωγράφισα. Δεν ησυχάζα αλλιώς! (κορίτσι) Νιώθεις σημαντικό. Ότι λες και κάνεις σημαντικά πράγματα και βάζεις τα πράγματα στη θέση τους. Κάπως σαν ηγέτης, αλλά δίκαιος (αγόρι).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και φαίνεται να απόλαυσαν συνολικά την εμπειρία. Τόσο ως βίωμα οργάνωσης-σχεδιασμού όσο και σε σχέση με την επαφή τους με τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική και τον γραπτό λόγο ή την αξιολόγηση. Κοινωνικές, πολιτισμικές ή αναχαιτίσεις που αφορούσαν το φύλο και η πρότερη επίδοσή τους δεν λειτούργησαν αρνητικά. Η ποιότητα, το πλήθος των εργασιών και των δράσεων στις οποίες έλαβαν μέρος και ο λόγος τους το αποδεικνύει.

Η διαδικασία της αμοιβαίας ανατροφοδότησης, των βελτιώσεων, των παρουσιάσεων, της επιμέλειας του βιβλίου και η «επίμονη» συμμετοχή του διδάσκοντα σε όλες τις εργασίες έδωσε στους μαθητές να καταλάβουν ότι κάνουν «κάτι σημαντικό» που το περίμεναν με «αγωνία» και «χαρά». Ανέδειξε

μαθητές με χαμηλή επίδοση στα «μαθήματα», οι οποίοι διέθεταν ψηφιακές, οργανωσιακές, επικοινωνιακές, κριτικές ή δημιουργικές δεξιότητες. Οι μαθητές κατανόησαν την αξία της «άλλης» ή της αντίθετης άποψης, της «δημοκρατίας της διαφωνίας». Συνεργάστηκαν μεταξύ τους και με τη φιλόλογο και εκτίμησαν το «σχολείο [τους]» και τους εκπαιδευτικούς «αλλιώς» γι' αυτό και θέλησαν να το προβάλλουν, επικοινωνώντας τη δουλειά που έκαναν. Η δημιουργική τους έκφραση τους επέτρεψε να εκφραστούν αιχμηρό τρόπο όσον αφορά τα θέματα που τους απασχόλησαν.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί η επιχώρια έρευνα όσον αφορά την εκπόνηση ανάλογων προγραμμάτων από την προσχολική ηλικία μέχρι την αποφοίτηση των μαθητών από το Λύκειο και σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (ΕΠΑΛ, Εσπερινών, Διαπολιτισμικών). Η υποστήριξη από την επίσημη πολιτεία (Ι.Ε.Π.), την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τους γονείς εικάζεται ότι θα αποδώσει σημαντικότερα συγκριτικά αποτελέσματα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βασιλική Μπρίνια, *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σταμούλης, Θεσσαλονίκη, 2008, σ. 372-377.
- 2 Γιώτα Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*, Διάδραση, Αθήνα, 2011, σ. 69-71.
- 3 Ellis Paul Torrance, Robert Myers, *Creative learning and teaching*, CA: Dodd, Mead & Company, New York, σ. 36-38, 1974.
- 4 Robert Fisher, *Teaching children to think*, Cheltenham, Stanley Thornes, UK, 1990, σ.36.
- 5 Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και Καινοτομία*, σ. 78-79.
- 6 Fisher, *Teaching children to think*, σ.52-55.
- 7 Aaron Kozbelt, Ronald Beghetto, & Mark Runco, *Theories of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (Edi.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, σ. 24-25.
- 8 Mark Runco, «Education for Creative Potential», *Scandinavian Journal of Educational Research* 47:3 (2003), σ. 317-324.
- 9 David Cropley, Arthur Cropley, «Products and the Generaion of Effective Novelty», J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, σ. 212.
- 10 Howard Abrams, *Ο καθρέφτης και το φως*, μτφ. Ά. Μπερλής, Κριτική, Αθήνα, 2015 [1953] σ. 26-68.
- 11 National Association for Community College Entrepreneurship (1999), [http://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=865785](http://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=865785) (Πρόσβαση 02/01/2019).

- 12 Nicole Cooley, Literacy Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University. *Pedagogy* 3:1 (2003), σ. 101.
- 13 Dianne Donnelly, *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*, Multilingual Matters, Bristol, 2012, σ. 66-67.
- 14 Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, «Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας* (2015), σ. 4, <http://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio55.pdf> (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 15 Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, John Hopkins UP, Baltimore, 1978, σ. 280.
- 16 Paul Dawson, *Creative Writing and the New Humanities*, Roudledge, Oxford, 2005, σ. 62, 76.
- 17 Wilfred Carr, Stephen Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. μτφ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώττια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, 1997, σ. 461.
- 18 Henry Giroux, «Critical Theory and Rationality in Citizenship Education», *Curriculum Inquiry* 10:4, 1980, σ. 329-366.
- 19 Howard Gardner, *Art Education and Human Development*, Getty Education for the Arts, Los Angeles, 1990, σ.53.
- 20 Cathy Malchiodi, *Εικαστική Θεραπεία*, μτφ. Ελένη Αστερίου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2009, σ. 28.
- 21 Maria Loh, «New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory», *The Art Bulletin* 86:3 (2004), σ. 477-504.
- 22 Roland Barthes, *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, μτφ. Γιώργος Σπανός, Πλέθρον, Αθήνα, 2007, σ.137-143.
- 23 Ουρανία Σέμογλου, «Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση», Α. Φ. Χρηστίδης, (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσα, Θεσσαλονίκη, 2001, σ. 270-273.
- 24 Marcel Martin, *Η γλώσσα του κινηματογράφου*, Κάλβος, Αθήνα, 1984, σ. 16.
- 25 Σταύρος Γρόσδος, *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (διδακτορική διατριβή), 2013, σ. 210, <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38873#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 26 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, 2012, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 27 Έλενα Παπαναστασίου, Κωνσταντίνος Παπαναστασίου, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, Παπαναστασίου Έλενα, Μυράλη Λία, Λευκωσία, 2014, σ.221.
- 28 Η εφαρμογή έγινε στο Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο Δοξάτου Δράμας.
- 29 Μαρίνα Στεφανία Γιαννακάκη, «Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα», Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 243-254.
- 30 Μύρων Ζαβλανός, *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, 2003, σ. 129-131.
- 31 Carr, Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, σ. 220.
- 32 Μπρίνια, *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σ. 358.
- 33 Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και Καινοτομία*, σ. 48.
- 34 David Cropley, Arthur Cropley, «Products and the Generaion of Effective Novelty», J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, σ. 212.
- 35 Joy Paul Guilford, «Creativity», *American Psychologist* 5 (1950), σ. 149-168.

- 36 Torrance, Myers, *Creative learning and teaching*, σ.38.
- 37 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, 2012, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 38 Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου, «Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης», Μ. Πουρκός, Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Τόπος, Αθήνα, 2010, σ. 671-698.
- 39 Δέσποινα Σαπουντζή-Κρέπια, *Μεθοδολογία Έρευνας*, Αλεξάνδρειο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2005.
- 40 Εννέα αγόρια και τέσσερα κορίτσια από το Α1 και εννέα κορίτσια και τρία αγόρια από το Α2.
- 41 Πρόγραμμα Σπουδών Α΄ Λυκείου, <https://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn-nea-ellhniki-logotexnia-a-lykeiou-klimaka.pdf> (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 42 Ένας με σοβαρές κινητικές δυσκολίες και ένας με μαθησιακές δυσκολίες στο Α1.
- 43 Πρόκειται για εμπλουτισμένο διδακτικό σενάριο που ανακοινώθηκε στο 2^ο Συνέδριο της Δ.Δ.Ε. Δράμας (Απρίλιος 2016) (<http://www.didedra.gr/>. σ. 347-356).
- 44 Πρόγραμμα Σπουδών Α΄ Λυκείου, <https://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn-nea-ellhniki-logotexnia-a-lykeiou-klimaka.pdf> (Πρόσβαση 02/01/2019).
- 45 Αποσπάσματα από τον *Ερωτόκριτο* του Βιτσέντζου Κορνάρου, δημοτικά τραγούδια, μοντέρνα ποίηση (Μελισσάνθη, Μαρία Πολυδούρη, Κώστα Καρυωτάκη, Νίκο Καββαδία, Γιάννη Ρίτσο, Νίκο Εγγονόπουλο).
- 46 Αφιερώματα στον Ν. Καζαντζάκη και Ν. Καββαδία και στον ετήσιο Λογοτεχνικό Διαγωνισμό «Γρηγόρης Πεντζίκης» (Δ.Δ.Ε. Δράμας).

Ισμήνη Σακελλαριάδη
ΚΕΡΑΜΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ -
ΕΝΑΣ ΑΝΕΞΕΡΕΥΝΗΤΟΣ ΘΗΣΑΥΡΟΣ

«Η κεραμική είναι μία εφαρμοσμένη τέχνη. Με τις τεχνικές της κεραμικής κατασκευάζονται κεραμίδια για τις στέγες, κεραμικοί σωλήνες ύδρευσης και αποχέτευσης...» «Οι σπουδές στην κεραμική αφορούν τις τεχνικές, την οργάνωση, την οικονομία και την διοίκηση βιοτεχνιών κεραμικής ή βιομηχανιών κεραμικής...» «Υπάρχει σαφής διαχωρισμός των καλών τεχνών (ζωγραφική, γλυπτική κτλ.) από τις εφαρμοσμένες τέχνες όπως είναι η κεραμική, η αργυροχρυσοχοία, η ωρολογοποιία... Οι εφαρμοσμένες τέχνες είναι γνωστικά αντικείμενα και ειδικότητες στα σχολεία Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης, τα οποία σχολεία σκοπό έχουν να εκπαιδεύσουν τεχνίτες όχι καλλιτέχνες. Οι λεγόμενες υψηλές ή καθαρές τέχνες δηλαδή η Γλυπτική, η Ζωγραφική, η Χαρακτική, η Μουσική... διδάσκονται στα σχολεία Γενικής Παιδείας με σκοπό την αισθητική και καλλιτεχνική καλλιέργεια των μαθητών και την προετοιμασία ορισμένων μαθητών για καλλιτεχνικά επαγγέλματα.»

Από εισήγηση της Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων του υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπεύθυνης για την οργάνωση και λειτουργία των Καλλιτεχνικών Σχολείων στην Ελλάδα, Μάιος 2015.

«If ceramics educators think they teach pot making for the sake of making pots, then they deserve educational oblivion.»

«Αν οι δάσκαλοι της Κεραμικής νομίζουν πως διδάσκουν την κατασκευή κεραμικών με στόχο την κατασκευή κεραμικών τότε, από παιδαγωγική σκοπιά, τους αξίζει μονάχα η λήθη.»

Edmund Burke Feldman,¹ τέως καθηγητής Εικαστικών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο της Georgia, τέως πρόεδρος και διακεκριμένος εταίρος της NAEA (National Art Education Association – Εθνική Ένωση Καλλιτεχνικής –ενν. Εικαστικής- Παιδείας) των Η.Π.Α., και συγγραφέας βιβλίων για την τέχνη, τους καλλιτέχνες και την διδασκαλία τέχνης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εφαρμοσμένες Τέχνες και Κεραμική

Οι λέξεις «Κεραμική στην Εκπαίδευση» φέρνουν στο νου εικόνες όπως οι γνωστές κατασκευές όπου ο πηλός χρησιμοποιείται ως πλαστελίνη και βάφεται με υλικά όπως τέμπερα ή απλή μπογιά και κοινό βερνίκι. Είναι σχεδόν άγνωστες οι ιδιότητες και οι απεριόριστες δυνατότητες του πηλού, που αφορούν διαφορετικές τεχνικές κατασκευής και διαφορετικούς συνδυασμούς πηλών, υαλωμάτων, μεθόδων εφυάλωσης και ψησίματος. Ομοίως, είναι σχεδόν

άγνωστες οι δυνατότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης που προσφέρει, και η χρησιμότητά του στην εκπαίδευση – και μαζί μ' αυτά είναι άγνωστη και η πορεία και εξέλιξη της Κεραμικής Τέχνης των τελευταίων 150 χρόνων στο διεθνές καλλιτεχνικό στερέωμα.

Καθώς η εκπαίδευση στην Κεραμική απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά από την ελληνική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, η έλλειψη αυτή αυτοαναπαράγεται, αφού –ελλείψει της κατάλληλης παιδείας, στην Κεραμική και τις Εφαρμοσμένες Τέχνες- δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή από τις αρμόδιες αρχές.²

Στην Ελλάδα ο διαχωρισμός και οι ιεραρχήσεις μεταξύ «Καλών» και «Εφαρμοσμένων» Τεχνών καλά κρατούν, ενώ σε Ευρώπη και Αμερική έχουν ξεπεραστεί από τον προ-προηγούμενο αιώνα. Ακόμα και στην επαγγελματική οργάνωση καθηγητών Εικαστικών στη χώρα μας αποκλείονται, με βάση το καταστατικό έτους 2011, όσοι έχουν σπουδάσει Εφαρμοσμένες Τέχνες (ενν. σε Σχολές Καλών Τεχνών του εξωτερικού), παρότι εργάζονται κανονικά στην δημόσια εκπαίδευση ως καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων. Γίνονται δεκτοί μόνο όσοι έχουν ακολουθήσει κατεύθυνση Ζωγραφικής ή Γλυπτικής ή Χαρακτικής. Θα ήταν έξω από το πλαίσιο της παρούσας εργασίας μία αναλυτική αναφορά στο θέμα της διάκρισης μεταξύ «Καλών» και «Εφαρμοσμένων» τεχνών. Πολύ συνοπτικά, αξίζει να γίνει μία σύντομη αναφορά στην ύπαρξη της σύγχρονης καλλιτεχνικής κεραμικής και στην ισότιμη θέση «Καλών» και «Εφαρμοσμένων» τεχνών:

Με την κίνηση Arts and Crafts, που ξεκίνησε από την Αγγλία τον 19^ο αιώνα και απλώθηκε σε ολόκληρη την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, οι εφαρμοσμένες τέχνες κατέκτησαν και διατηρούν θέση ισότιμη με εκείνη των λεγόμενων «καλών» τεχνών (ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτική).³ Παρόμοιες εξελίξεις και κινήματα εμφανίστηκαν σε πολλές χώρες – ρεύμα Art Nouveau σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, Wiener Werkstatte στην Αυστρία, Deutscher Werkbund στην Γερμανία, και αργότερα η Σχολή Bauhaus. Οι Εφαρμοσμένες Τέχνες σε Ευρώπη και Αμερική διδάσκονται στις Σχολές Καλών Τεχνών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, και η Κεραμική αποτελεί έναν αυτόνομο κλάδο. Αναφέρομαι αναλυτικότερα στο βρετανικό σύστημα, το οποίο τυχαίνει να γνωρίζω καλύτερα. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Royal College of Art, η Σχολή Καλών Τεχνών του Ηνωμένου Βασιλείου που επί σειρά ετών έρχεται πρώτη στην κατάταξη των Σχολών Καλών Τεχνών του Ηνωμένου Βασιλείου,⁴ προσφέρει αποκλειστικά κατευθύνσεις Εφαρμοσμένων Τεχνών (αρχιτεκτονική, φωτογραφία, βιομηχανικό σχέδιο, ύφασμα, κεραμική, μέταλλο κ.λπ.). Παράλληλα, τα δύο τρίτα σχεδόν των χωρών της Ε.Ε. περιλαμβάνουν τις Εφαρμοσμένες Τέχνες ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών Τέχνης στο σχολείο.⁵

Ενδεικτικό του υπόληψης και του υψηλού κύρους των Εφαρμοσμένων Τεχνών και των καλλιτεχνών που ασχολούνται με αυτές είναι και η απόδοση των υψηλότερων τιμών (DBE, CBE, OBE, βαθμοί του τάγματος ιπποσύνης της Βρετανικής Αυτοκρατορίας) σε καλλιτέχνες όπως οι κεραμίστες και κεραμίστριες Dame Lucie Rie, η Kate Malone, η Magdalene Odundo, ο Bernard Leach, ο Edmund de Waal. Αξίζει να αναφερθεί –χωρίς απαραίτητως να ανάγεται σε κριτήριο αποτίμησης καλλιτεχνικής αξίας– και η υψηλή αξία που αποδίδεται σε έργα Εφαρμοσμένων Τεχνών όπως τα κεραμικά έργα από οίκους όπως οι Christies' & Sotheby's, ίση με εκείνη των έργων «Καλών» τεχνών.

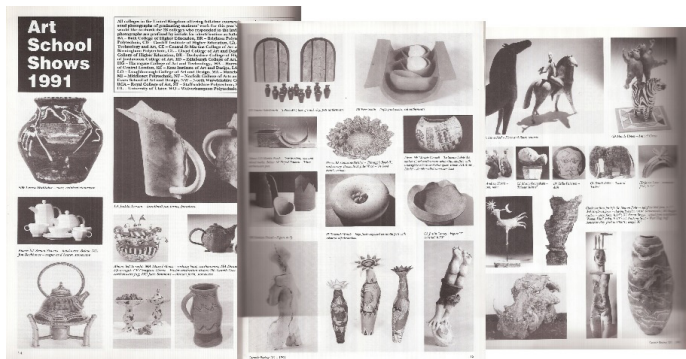
Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια καταγραφής της παρουσίας που έγινε στο πλαίσιο του συνεδρίου, η οποία αποτελούνταν από 260 διαφάνειες. Αυτή περιλάμβανε και δεκάδες φωτογραφίες με αναλυτική παρουσίαση της σύγχρονης καλλιτεχνικής κεραμικής, αποτυπώνοντας έτσι και τις δυνατότητες καλλιτεχνικής έκφρασης που προσφέρει το μέσο και «απαντώντας» στο απόσπασμα που παρατίθεται στην αρχή της εργασίας. Από αυτές παρουσιάζονται εδώ δύο: ένα έργο του Hans Coper, ενός από τους πιο διακεκριμένους κεραμίστες, ο οποίος εμπνέεται από την αρχαιοελληνική κεραμική.

Χαρακτηριστικά έργα των πλέον καταξιωμένων καλλιτεχνών Κεραμικής μπορεί κανείς να δει στην ιστοσελίδα της Galerie Besson – γκαλερί του Λονδίνου απολύτως εξειδικευμένη στην σύγχρονη Κεραμική.⁶

Παρουσιάζεται επίσης φωτογραφία του ετήσιου αφιερώματος του περιοδικού «Ceramic Review», όπου παρουσιάζεται ένα έργο τελειοφόιτου κατεύθυνσης



Φωτογράφια 1. Hans Coper, Waisted pot («Κεραμικό με μέση»), circa 1970. Ιδιωτική συλλογή.



Φωτογράφια 2. Περιοδικό Ceramic Review, τεύχος 131, Σεπτέμβρης – Οκτώβρης 1991, σελίδες 14-16.

Κεραμικής από κάθε Σχολή Καλών Τεχνών. Είναι εμφανές το υψηλό επίπεδο αλλά και η ποικιλομορφία των προσεγγίσεων στην κεραμική τέχνη.

Ο εξοβελισμός, λοιπόν, της Κεραμικής από την καλλιτεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε οποιαδήποτε βαθμίδα ή κατεύθυνση (όπως τα σχολεία Γενικής

Παιδείας) είναι παρωχημένος και μαρτυρά άγνοια των τεκταινόμενων στο διεθνές καλλιτεχνικό στερέωμα των τελευταίων 150 ετών.

Η Κεραμική στην Εκπαίδευση

Η Κεραμική κατέχει, διεθνώς, εξέχουσα θέση και στην εκπαίδευση, σε κάθε βαθμίδα, για πολλούς λόγους:

Η Κεραμική απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις. Προσφέρει ευκαιρίες μάθησης με άπειρες δυνατότητες προσαρμογής ανάλογα με την ηλικία / το στάδιο ανάπτυξης (είτε πρόκειται για στάδιο της προ-λογικής νόησης είτε στάδιο της λογικής σκέψης). Είναι υλικό φυσικό, φτηνό, οικολογικό και ανακυκλώσιμο, και προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, είτε πρόκειται για το διερευνητικό (με την πλούσια εμπειρία που προσφέρει στις αισθήσεις και τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων αλλά και για παιχνίδι) είτε για το αναπαραστατικό κ.ο.κ. Υποβοηθά την ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης, πέρα από την χωροταξική ή την σωματική-κινησιαστική ή την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, αφού προσφέρει τη δυνατότητα τα παιδιά να καταστρώνουν σχέδια εργασίας, δημιουργίας και έκφρασης που καλλιεργούν, π.χ., και την διαπροσωπική ή ακόμα και την μαθηματικο-λογική ή την νατουραλιστική νοημοσύνη, όταν πρέπει να φανταστούν το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα, να επιλέξουν τον κατάλληλο συνδυασμό τεχνικής κατασκευής και υλικών (πηλού – υλικών διακόσμησης και εφυάλωσης), μέθοδο και θερμοκρασία ψησίματος, να καταναείμουν με κατάλληλο τρόπο το χρόνο (πλάσιμο – στέγνωμα – διακόσμηση κτλ.) και τους διαθέσιμους πόρους, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που τα μοιράζεται. Παράλληλα, υποβοηθά και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο μικρός δημιουργός αναγνωρίζει και εκφράζει τα συναισθήματά του, πετυχαίνει τους στόχους του μέσα από τον έλεγχό τους, και διακρίνει τα συναισθήματα των άλλων μέσα από τα καλλιτεχνικά τους έργα.

Στην μελέτη «Clay in the Classroom», που αφορά κυρίως μικρότερα παιδιά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα εκτεταμένης έρευνας σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι νοητικές δεξιότητες που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δια μέσου της διδασκαλίας της Κεραμικής ενισχύουν το σύνολο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ενασχόληση με τον πηλό μπορεί να έχει σημαντικές διανοητικές, αισθητικές και καλλιτεχνικές συνέπειες.⁷ Αντίστοιχα, η κεραμική είναι «προσπελάσιμη» μέσω όλων των παραπάνω «οδών», προσφέροντας έτσι ευκαιρίες δημιουργίας, χαράς, συνολικής ανάπτυξης και αυτοεπιβεβαίωσης σε όλους ανεξαιρέτως.

Οι Lois Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema, and Kimberly M. Sheridan, στο έργο τους *Studio thinking: The real benefits of visual arts education* (σε ελεύθερη μετάφραση: «Εργαστηριακός τρόπος σκέψης: Τα πραγματικά πλεονεκτήματα της

Εικαστικής Παδείας»)⁸ επισημαίνουν τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης που αναπτύσσεται μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση (αλλά και μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα), και καταγράφουν οκτώ «Studio Habits of Mind» («εργαστηριακές πνευματικές διεργασίες»): Develop Craft, Engage and Persist, Envision, Express, Observe, Reflect, Stretch and Explore, and Understand Art World (Ανάπτυξη Τεχνικής, Εμπλοκή και Επιμονή, Οπτική Σύλληψη, Έκφραση, Παρατήρηση, Αναστοχασμός, Επέκταση Ορίων και Εξερεύνηση, και Κατανόηση του Κόσμου της Τέχνης).

Για άλλη μία φορά, η Κεραμική αναδεικνύεται σε προνομιακό πεδίο άσκησης διότι εμπεριέχει και καλλιιεργεί όλα τα παραπάνω: οι μαθητές αναπτύσσουν τις τεχνικές τους καθώς, με την πάροδο του χρόνου, αποκτούν βαθύτερη γνώση της συμπεριφοράς του υλικού και του τρόπου που αντιδρά με το νερό, τον αέρα, την επεξεργασία με τα χέρια και με τα διάφορα εργαλεία. Εμπλέκονται και επιμένουν καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τις διάφορες προκλήσεις που παρουσιάζει η δουλειά με τον πηλό, εξερευνώντας παράλληλα τις δυνατότητες και τα όρια του πηλού, των εργαλείων και των τεχνικών και μαθαίνοντας να εστιάζουν και να φέρουν σε πέρας τις εργασίες τους. Εκφράζονται μέσα από την δημιουργία έργων τα οποία οραματίζονται, σχεδιάζοντας αυτό που δεν έχει ακόμα γεννηθεί και βρίσκοντας το προσωπικό τους «στίγμα». Παρατηρούν και κατευθύνουν την διαδικασία δημιουργίας, μαθαίνοντας παράλληλα να χρησιμοποιούν όλο και πιο σύνθετους και στοχευμένους συνδυασμούς υλικών και τεχνικών. Αναστοχάζονται πάνω στα έργα τα δικά τους και των άλλων. Παρατηρώντας, συσχετίζοντας και συζητώντας για τα έργα τους, τα έργα των συμμαθητών τους και τα έργα καταξιωμένων καλλιτεχνών από διάφορους τόπους και εποχές, κατανοούν καλύτερα την Πολιτιστική Κληρονομιά και το φαινόμενο της Τέχνης.

Η διαδικασία αυτή παράλληλα παρέχει προνομιακό πεδίο άσκησης και σε όλες τις δεξιότητες που σήμερα αναφέρονται ως «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα»: Δεξιότητες Γνώσης και Καινοτομίας όπως επίλυση προβλημάτων, καινοτομία, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και αυτενέργεια, και περιλαμβάνουν και τα λεγόμενα 4Cs (critical thinking, communication, collaboration, creativity -κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα), Δεξιότητες Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, όπως ο γραμματισμός στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, Δεξιότητες ζωής και επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, παραγωγικότητα και λογοδοσία, ηγεσία και υπευθυνότητα («Δεξιότητες για τον 21^ο αιώνα»)⁹.

Κατά την ενασχόλησή του με την Κεραμική, ο μαθητής βρίσκεται μπροστά σε αναρίθμητες δυνατότητες, τις οποίες σταδιακά γνωρίζει και εξερευνά, και προκλήσεις που έχουν να κάνουν με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του υλικού, καθώς και τους συνδυασμούς των υλικών και των τεχνικών

δημιουργίας/διακόσμησης, ψησίματος. Όσο περισσότερο τα γνωρίζει κάποιος, τόσο διευρύνει την εικαστική εκφραστική του γλώσσα. «Ο πηλός είναι εξαιρετικό υλικό γιατί υπόσχεται και κάνει τα πάντα, αλλά μόνο αν σέβεσαι τους περιορισμούς του και δουλεύεις με τον φυσικό του τρόπο.»¹⁰

Πάνω απ' όλα, η μαθητεία στην Κεραμική αποτελεί προνομιακό πεδίο άσκησης σε εκείνες τις νοητικές λειτουργίες που τα εκπαιδευτικά συστήματα παγίως παραμελούν. Εστιάζοντας πάντα στην καλλιέργεια της λογικομαθηματικής σκέψης, που εντελώς σχηματικά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εδράζει στο αριστερό μέρος του εγκεφάλου, παραμελεί την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών που επίσης σχηματικά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εδράζουν στο δεξί μέρος του εγκεφάλου. Βεβαίως, μετά τις αρχικές διατυπώσεις των θεωριών αυτών, πριν από μισό αιώνα περίπου, έχει μελετηθεί η συνθετότητα των διεργασιών αυτών και η αλληλεξάρτηση και συνεργασία των «μερών» που για λόγους μεθοδολογικούς αναφέραμε ως διακριτά. Παραμένει το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζουν ανισομερώς τις λειτουργίες αυτές, εστιάζοντας στις λεκτικές, αναλυτικές, γραμμικές, λογικές και παραμελώντας εκείνες ακριβώς που αναπτύσσονται μέσα από τα μαθήματα Τέχνης, όπως οι μη-λεκτικές, συμβολικές, χωρικές, διαισθητικές, ολιστικές και συνθετικές λειτουργίες, που η συνέργειά τους δρα καταλυτικά στην ανάπτυξη του συνόλου των δεξιοτήτων και βοηθά στην αντίληψη του όλου και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.¹¹ (Πρβλ. και παραπάνω, για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Οφείλουμε, βεβαίως, να επανεξετάσουμε και να διευρύνουμε τις παραδοσιακές κατηγορίες. Η δημιουργικότητα, παραδείγματος χάριν, που μπορεί να οριστεί ως «η παραγωγή ιδεών που έχουν αξία» δεν αποτελεί «προνόμιο» των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και είναι δυνατή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.¹² Παράλληλα, και η καλλιτεχνική έκφραση μπορεί γίνει αντιληπτή ως ένας άλλος τρόπος να σκέφτεται κανείς και να διατυπώνει τη σκέψη του.¹³ Η καλλιτεχνική πράξη, συνδέεται έτσι με τη γνώση και τον συλλογισμό, και η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε πεδίο δημιουργίας και έκφρασης.)

Έτσι, ακόμα και αν επιλέξει κάποιος ένα από τα «χρηστικά», «εργαλειακά» μοντέλα προσέγγισης της εικαστικής παιδείας και της καλλιτεχνικής αγωγής γενικότερα (που εστιάζουν στα «εργαλειακά οφέλη» –instrumental benefits– σε αντίθεση με εκείνα που εστιάζουν στα «ενδο-αισθητικά οφέλη» –intrinsic benefits),¹⁴ η τέχνη αναδεικνύεται και πάλι σε διδακτικό αντικείμενο υψίστης αξίας ακόμα και για όσους στοχεύουν σε εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως οι θετικές επιστήμες.

Ανήκω σε εκείνους που θεωρούν επαρκή λόγο για την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στην Κεραμική τα «ενδο-αισθητικά οφέλη». Η χαρά που προσφέρει η ενασχόληση με τον πηλό (που στις

μικρές ηλικίες ακούγεται αρκετά πιο πέρα από την τάξη!), και που οι μαθητές την μνημονεύουν ακόμα και ως ενήλικες, η αισθητική απόλαυση, οι δρόμοι που ανοίγει για καλλιτεχνική ενασχόληση και έκφραση, είναι για μένα επαρκείς λόγοι για την προώθηση της Κεραμικής στο εκπαιδευτικό σύστημα, και στα σχολεία Γενικής Παδείας κάθε βαθμίδας. Η όποια «προτίμηση» στην ανάπτυξη επιχειρημάτων, στην εργασία αυτήν, για τα «εργαλειακά» οφέλη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της Κεραμικής έχουν ως αποδέκτη εκείνους που εκτιμούν μόνο αυτά. (Οι περισσότερες αντιστάσεις στην ενσωμάτωση της Κεραμικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, υπάρχουν επειδή προτιμώνται διδακτικά αντικείμενα που εξασφαλίζουν αυτά τα «εργαλειακά» οφέλη με πιο χειροπιαστό τρόπο, και όχι επειδή δεν αναγνωρίζεται η καλλιτεχνική αξία της Κεραμικής.) Τι νόημα θα είχε, όμως, μία πραγμάτευση των ατελειώτων θεωριών, επιχειρημάτων και πραγματειών που υπάρχουν για καθένα από τα παραπάνω; Δεν γνωρίζω άλλο αντικείμενο που να έχει τόσα να προσφέρει προς κάθε κατεύθυνση, ό,τι κι αν πιστεύει κανείς για το τι πρέπει να γίνεται στο σχολείο και γιατί.

Οι διαδικασίες της Κεραμικής και μερικοί πιο άμεσοι τρόποι προαγωγής της μάθησης

Η διδασκαλία της Κεραμικής θα προσφέρει εκείνο που θα της ζητηθεί. Από τεχνική άποψη, οι δυνατότητες είναι ατελείωτες. Ενδεικτικά μόνο αναφέρω ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- διαφορετικές τεχνικές κατασκευής (π.χ. «γλυπτική», «τσιμπητό», μακαρόνι, φύλλο, απλά και σύνθετα καλούπια με πρεσαριστό και χυτό πηλό, τροχός κτλ.),

- διαφορετικές τεχνικές διακόσμησης (π.χ. δημιουργία «υφής», χρωματιστοί μπαντανάδες, διακόσμηση με οξείδια, μπαντανάδες και χρώματα, terra sigillata και στίλβωμα, «σχέδια» με φτερά, «marbling», χάραξη «sgraffito», resist, διακοσμητικά ανάγλυφα, χρωματιστοί πηλοί agateware, σμάλτα και λούστρα, μεταξοτυπία και στένσιλ σε κεραμικά κ.ά.)

- διαφορετικοί συνδυασμοί πηλών, υαλωμάτων και μεθόδων εφυάλωσης (επεξεργασία τοπικού χώματος -φωτογραφία 3.-, τερρακότα, φαγιάνς, γκρε, πορσελάνη, σαμώτ, υαλώματα στάχτης, κρακελαριστά, γυαλώματα tenpoku, εφυάλωση με βούτηγμα, με περίχυση, με πινέλο, με πιστόλι).

- διαφορετικές μέθοδοι ψησίματος (ηλεκτρικά καμίνια και καμίνια γκαζιού, οξειδωτική και αναγωγική ατμόσφαιρα, Raku, ψήσιμο ανοιχτής



Φωτογράφια 3. Δείγματα πηλού φτιαγμένου από τοπικό χώμα σε διαφορετικά στάδια επεξεργασίας.

φωτιάς, ψήσιμο μέσα σε ροκανίδια, ψήσιμο με αλάτι, καμίνι *anagama*, καμίνι με χαρτί). Όλα αυτά προϋποθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις και πρωτοβουλίες τις οποίες μπορεί να αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου ο διδάσκων ή να τις αναλαμβάνουν οι μαθητές σε διαφορετικό βαθμό. Η κατασκευή ενός έργου απαιτεί και κάποιο τεχνικό σχεδιασμό, ώστε ο πηλός που θα επιλεγεί να λειτουργεί με τα υλικά διακόσμησης και εφυάλωσης που θα επιλεγούν, τον τρόπο και την θερμοκρασία ψησίματος. Το κάθε έργο –αν το σχολείο διαθέτει, ή έχει πρόσβαση σε καμίνι κεραμικής, όπου τα κεραμικά ψήνονται σε υψηλές θερμοκρασίες, γύρω στους 1.000 βαθμούς κελσίου, ανάλογα με τα παραπάνω– ψήνεται δύο φορές. Την πρώτη αποκτά τη σκληρότητα που το προστατεύει από τη θραύση, και την δεύτερη αποκτά και την στρώση υαλώματος που το κάνει αδιαπέραστο από το νερό. Διαφόρων ειδών πηλοί/ υλικά διακόσμησης/ υαλώματα ψήνονται σε διαφορετικές θερμοκρασίες, συνεπώς τα υλικά αυτά πρέπει να ταιριάζουν μεταξύ τους.

Σε παιδαγωγικές συνθήκες όπου δίνεται στους μαθητές ο μικρότερος βαθμός πρωτοβουλίας σε σχέση με τα παραπάνω, όλες τις παραπάνω επιλογές μπορεί να τις κάνει ο εκπαιδευτικός. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να περιοριστούν στην απόλαυση των πλαστικών ιδιοτήτων του πηλού χωρίς να τα απασχολήσει απαραίτητως το πώς ακριβώς θα οργανωθεί το ψήσιμο των έργων τους. (Παράλληλα, μελέτες για το αν πρέπει να προτιμάται μία προσέγγιση με βάση γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία της Κεραμικής και στοιχεία κριτικής της τέχνης (*discipline-based approach*) ή μία παιδοκεντρική προσέγγιση (*child-centered approach*) που να ενεργοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, έχουν δείξει ότι δεν παρατηρούνται αξιόλογες διαφορές βραχυπρόθεσμα, σε σχέση με τα έργα που παράγουν οι μαθητές.)¹⁵

Σε παιδαγωγικές συνθήκες όπου δίνεται στους μαθητές ο μέγιστος βαθμός πρωτοβουλίας σε σχέση με τα παραπάνω, οι μαθητές μπορούν να επέμβουν ακόμα και στη σύνθεση του υαλώματος. Τα υαλώματα αποτελούνται από συνδυασμό πολλών πρώτων υλών. Οι πρώτες ύλες που σχηματίζουν το γυαλί τήκονται σε εξαιρετικά υψηλές θερμοκρασίες. Για να κατεβεί το σημείο τήξης (π.χ. από τους 3.000 στους 1.000 βαθμούς κελσίου) μπορούν να χρησιμοποιηθούν πλήθος πρώτων υλών, που αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους. Η επιλογή τους επηρεάζει και πλήθος ιδιοτήτων του γυαλιού (χρώμα, υφή κτλ.) καθορίζοντας έτσι και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Η αναζήτηση των κατάλληλων συνδυασμών για να φτάσει κανείς στο επιδιωκόμενο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα μπορεί να χρησιμεύσει ως μία ακόμα ευκαιρία μάθησης.

Εκτός από τη χημική σύσταση του υαλώματος, καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του τελικού έργου παίζει και η ατμόσφαιρα του ψησίματος (οξειδωτική/ αναγωγική). Αναγωγική ατμόσφαιρα μπορεί να δημιουργήσει κανείς και με ευφάνταστους τρόπους, όπως το να «κλείσει» ορισμένα αντικείμενα μέσα σε

άλλο – φωτογραφία 4. Κλασικός τρόπος δημιουργίας χρωμάτων και «υφών» αποτελεί η προσθήκη, σε αυτό, οργανικών υλών. Η φλούδα μιας μπανάνας, οι μερικές τρίχες από τα μαλλιά μας μπορούν να δημιουργήσουν εξαιρετικά αποτελέσματα – ακόμα και σε ένα αυτοσχέδιο καμίνι εξωτερικού χώρου και χαμηλής φωτιάς, δηλαδή κάτι που είναι εφικτό και σε σχολικό χώρο – φωτογραφία 5. Παρόμοιοι πειραματισμοί μπορούν να γίνουν και με λίγο αλάτι, που δημιουργεί ενδιαφέροντες ιριδισμούς, ή με ψήσιμο σε ροκανίδια, μέσα σε μεταλλικό κάδο. (Στα καμίνια αυτά, ιδίως αν πρόκειται για σχολικό περιβάλλον, γίνεται ένα επιπλέον ψήσιμο, πέραν των καθιερωμένων που γίνονται σε καμίνι υψηλής θερμοκρασίας.) Ομοίως, οι μαθητές, με την απαραίτητη καθοδήγηση και επίβλεψη, μπορούν να συμμετάσχουν σε ψήσιμο Raku, όπου δημιουργείται αναγωγική ατμόσφαιρα μέσα σε πλαίσιο που λειτουργεί και ως «harpening».



Φωτογράφια 4.
Saggar firing (ψήσιμο
μέσα σε δοχείο).



Φωτογράφια 5. Καμίνι όπου γίνεται
ψήσιμο κεραμικών με αλάτι (salt firing).

Οι μαθητές μπορούν επίσης να καταπιαστούν και με την «δημιουργία» πηλού μέσα από ακατέργαστο χώμα, μέσα από διαφορετικά στάδια επεξεργασίας. Η διαφορά στο αν/ποιες πρωτοβουλίες θα πάρουν οι ίδιοι οι μαθητές έγκειται τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στους μαθησιακούς στόχους που έχουν επιλεγεί. Όσο περισσότερο κάποιος κατακτά και παίρνει στα χέρια του την διαχείριση του τεχνικού μέρους, τόσο περισσότερο διευρύνει το φάσμα των εικαστικών αποτελεσμάτων που μπορεί να δημιουργήσει και των εκφραστικών δυνατοτήτων που έχει στη διάθεσή του. Δύσκολα, πάντως, θα βρει ο καθηγητής της Χημείας τους μαθητές του να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις διάφορες χημικές ενώσεις και τα αποτελέσματά τους. Σε μια εποχή που όλοι μιλούν για διαθεματική προσέγγιση, μέθοδο πρότζεκτ κτλ., η κεραμική προσφέρει δυνατότητες σύνδεσης με όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Προσφέρει δυνατότητες γνωριμίας με την πολιτιστική κληρονομιά, παραδοσιακή και σύγχρονη, εθνική και

παγκόσμια, δημιουργώντας έτσι και προϋποθέσεις διαπολιτισμικής προσέγγισης και προσφέροντας πεδία σύνδεσης με τη Γεωγραφία ή και τα Θρησκευτικά (πρβλ. πρωτόγονα αγαλματίδια, ισλαμικά πλακάκια, χειροποίητα κεραμικά και παραδοσιακά μοτίβα ανά τον κόσμο, κ.π.ά.), καθώς και όλους τους κλάδους των Εικαστικών Τεχνών ή και της Αρχιτεκτονικής. Στη πορεία γνωριμίας με την ανώνυμη λαϊκή τέχνη, προσφέρεται και για την ενασχόληση με την προφορική και τοπική ιστορία, αλλά και με άλλες εκφάνσεις της λαϊκής δημιουργίας όπως το δημοτικό τραγούδι (Νεοελληνική Γλώσσα). Τόπος συνάντησης Μυθολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, προσφέρει ερεθίσματα και οδούς προσέγγισης και στους χώρους αυτούς, καθώς και στην Ιστορία Τέχνης και την Κοινωνιολογία ή την Κοινωνική Ανθρωπολογία (πώς τα αντικείμενα αντικατοπτρίζουν την κοινωνία μέσα στην οποία φτιάχτηκαν, η καθημερινή ζωή στον αρχαίο κόσμο, παραστάσεις από τη μυθολογία κ.ο.κ.). Ταυτόχρονα συνδέεται και με μαθήματα όπως οι Νέες Τεχνολογίες και Ξένες Γλώσσες (π.χ. για τη συλλογή εικόνων ή πληροφοριών και συνταγών) ή τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία και η Τεχνολογία (σύνθεση και ιδιότητες πηλού, δημιουργία και προσαρμογή υαλώματος από πρώτες ύλες υπολογισμοί για τους συνδυασμούς τους, ψήσιμο, οξειδωτική / αναγωγική ατμόσφαιρα, διαδικασία ψησίματος και αντιμετώπιση τυχόν ελαττωμάτων με βάση τους νόμους της φυσικής, ακόμα και κατασκευή απλού καμινιού κ.ά.)

Κεραμική στην εκπαίδευση: εφαρμογές

Τα έργα που παρουσιάζονται παρακάτω επελέγησαν επειδή έχουν δημιουργηθεί από μαθητές (και όχι μόνο) διαφορετικών ηλικιών, σε σχολικές συνθήκες. Ορισμένα από αυτά έχουν δημιουργηθεί χωρίς να υπάρχει καν εργαστήριο Εικαστικών, αλλά μόνο μία απλή σχολική τάξη. Ομοίως και οι τεχνικές κατασκευής και διακόσμησης που παρουσιάζονται είναι εκείνες που είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν σε σχολικές συνθήκες. Στην φωτογραφία 6 παρουσιάζονται τα έργα μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού του Πειραματικού



Φωτογράφια 6. Έργα μαθητών του δημοτικού σχολείου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.).

Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.) του σχολικού έτους 2013-2014. Έγινε συνδιδασκαλία με τους δασκάλους Νίκο Ζουμπουλάκη και Ιωάννα Νεδχωρίτου στα πλαίσια του Πολιτιστικού Προγράμματος «Η ζωή στην αρχαία Ελλάδα».

Στην φωτογραφία 7 παρουσιάζονται τα έργα μαθητών του Πειραματικού Γυμνασίου της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά. Πρόκειται κυρίως για μαθητές α΄ και β΄ γυμνασίου του σχολικού έτους 2010-2011. Τα έργα δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του Πολιτιστικού Προγράμματος «Τέχνη και Παράδοση» κατά το οποίο οι μαθητές επισκέφτηκαν το Μουσείο Μπενάκη όπου (μεταξύ άλλων παιχνιδιών και ασχολιών) συνέλεξαν μοτίβα από την ελληνική παράδοση (όπως τα δελφίνια της μινωϊκής τέχνης, ή τα καράβια από την νεότερη και σύγχρονη λαϊκή τέχνη) και τα «μετέφρασαν» σε κεραμικά. Ορισμένοι κατασκεύασαν καλούπια από γύψο (π.χ. καλούπια δελφινιών, καραβιών, ψαριών, ή ενός ενυδρείου) από τα οποία εύκολα παράγονται και διακοσμούνται πολλαπλά αντικείμενα. Η δημιουργία των κεραμικών έγινε σε σχολική τάξη, η οποία διέθετε ντουλάπα για την φύλαξη πηλού, υλικών και καλουπιών. Η ομάδα των μαθητών ήταν εξαιρετικά μικρή (5-6 παιδιά για την Κεραμική), ώστε να διευκολύνεται η εξατομικευμένη προσέγγιση και διδασκαλία υπό τις δύσκολες αυτές συνθήκες.



Φωτογράφια 7. Έργα μαθητών του Πειραματικού Γυμνασίου της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά.



Φωτογράφια 8. Έργα μαθητών του Ομίλου Εικαστικών του Π.Σ.Π.Θ..

Στην φωτογραφία 8 παρουσιάζονται τα έργα μαθητών του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.) τα οποία δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του Ομίλου Εικαστικών, κυρίως από μαθητές α΄ και β΄ γυμνασίου το σχολικό έτος 2018-2019. Η επιτυχία του Ομίλου ήταν «μεταδοτική» και ορισμένοι μαθητές άρχισαν να δημιουργούν κεραμικά και στο πλαίσιο του κυρίως μαθήματος, με βάση την θεματολογία που αναπτυσσόταν σε αυτό (εν προκειμένω



Φωτογράφια 11. Έργα καθηγητών κλάδου ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών Μαθημάτων) που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος «Κεραμική και Εκπαίδευση».

γνωριμία με την τέχνη των αυτοχθόνων της Αυστραλίας) – φωτογραφία 9. Η μικρογλυπτική κατέλαβε τον ίδιο χώρο και χρόνο στο πρόγραμμά μας, όμως τα έργα που παρήχθησαν από καλούπια τα οποία έφτιαξαν οι μαθητές με βάση δικά τους κεραμικά έργα είναι περισσότερα σε αριθμό ακριβώς επειδή με τα καλούπια εύκολα και γρήγορα φτιάχνονται πολλαπλά έργα.



Φωτογράφια 10. Έργα φοιτητριών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ..

Στην φωτογραφία 10 παρουσιάζονται τα έργα φοιτητριών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επρόκειτο για εργαστήριο Κεραμικής που πρόσφερα, ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012–2013. Ως «εργαστήριο» χρησιμοποιήθηκε απλή αίθουσα διδασκαλίας που είχε επαρκέστατο αποθηκευτικό χώρο και εύκολη πρόσβαση σε νερό.

Στη φωτογραφία 11 παρουσιάζονται τα έργα συναδέλφων μου εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ08 – Καλλιτεχνικών

Μαθημάτων οι οποίοι παρακολούθησαν το επιμορφωτικό σεμινάριο «Κεραμική στην Εκπαίδευση» που πρόσφερα στο Π.Σ.Π.Θ. το σχολικό έτος 2014 – 2015, καθότι στις ελληνικές Σχολές Καλών Τεχνών η Κεραμική διδάσκεται υποτυπωδώς ή και καθόλου. Το σεμινάριο αρχικά είχε προκηρυχθεί ως σεμινάριο 12 ωρών όμως οι συνάδελφοι ευχαρίστως εργάστηκαν οικειοθελώς τις διπλάσιες ώρες. Κατά την τελική ανατροφοδότηση δήλωσαν ότι θα ήθελαν να υπάρξει και δεύτερη φάση του σεμιναρίου ώστε να το ξαναπαρακολουθήσουν. Τα τελικά έργα παρουσιάστηκαν στο Art Shop του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης τον Απρίλιο του 2016.

Στόχος του σεμιναρίου ήταν να καταστήσει τους συναδέλφους ικανούς να διδάξουν κεραμική στο σχολείο τους χρησιμοποιώντας τα υλικά και τις τεχνικές της κεραμικής. Έμαθαν τα απολύτως στοιχειώδη για τα υλικά, ώστε να μπορούν να οργανώσουν την διδασκαλία τους από την αρχή (παραγγελία των υλικών έτσι ώστε αυτά να πληρούν τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω) μέχρι το τέλος (ψήσιμο και εφυάλωση των ολοκληρωμένων έργων σε επαγγελματικό εργαστήριο). Ορισμένοι από αυτούς, από την επόμενη κιόλας χρονιά, ενέταξαν την Κεραμική στην διδασκαλία τους και έψησαν τα έργα των μαθητών τους σε επαγγελματικά εργαστήρια, με εξαιρετικά αποτελέσματα.

Το ψήσιμο όλων των παραπάνω κεραμικών έχει γίνει στο εργαστήριό μου. Το ψήσιμο των έργων μαθητών μπορεί να γίνεται σε οποιοδήποτε εργαστήριο, φτάνει ο εκπαιδευτικός –είτε με βάση δικές του γνώσεις είτε σε συνεργασία με τον επαγγελματία κεραμίστα που θα αναλάβει το ψήσιμο των αντικειμένων–

να κάνει τον απαραίτητο σχεδιασμό ώστε να ταιριάζουν μεταξύ τους ο πηλός και τα υλικά (διακόσμησης, εφυάλωσης) που θα επιλεγούν.

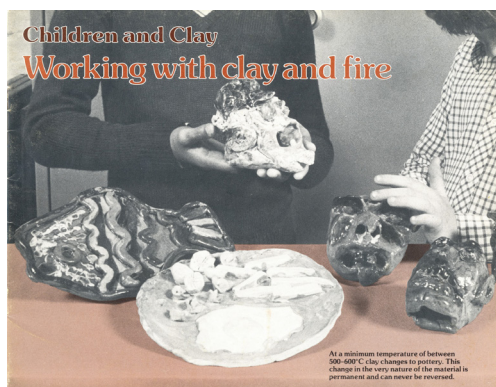
Η Κεραμική στην εκπαίδευση στο εξωτερικό

Τέλος, αξίζει μία σύντομη αναφορά στην διδασκαλία της Κεραμικής στην εκπαίδευση στο εξωτερικό –με έμφαση στο τι ισχύει στο Ηνωμένο Βασίλειο, για το οποίο έχω περισσότερη πληροφόρηση. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ύπαρξη εξοπλισμένου εργαστηρίου Εικαστικών Τεχνών αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Η πληροφόρηση αυτή προέρχεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε ερωτηματολόγιο από τους εισηγητές που συμμετείχαν στο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο «Το Εργαστήριο Θεμέλιο της Εικαστικής Σκέψης – Προβληματισμοί για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση» που πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2005 στην Τεχνόπολη, με συνδιοργάνωση του Επιμελητηρίου Εικαστικών Τεχνών Ελλάδας και της Ένωσης Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων. Πολύτιμες πληροφορίες, εκτός από εκπαιδευτικούς τέχνης στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση τους οποίους τυχαίνει να γνωρίζω σε διάφορες χώρες, προσέφερε επίσης και η συνάδελφος Ελένη Δημητροπούλου, που πραγματοποιεί πρότζεκτ γνωριμίας εκ του σύνεγγυς με σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, παρατηρώντας τις συνθήκες διδασκαλίας της τέχνης.

Τόσο στην Αμερική όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, (τουλάχιστον, αφού οι γνώσεις μου για το τι ισχύει στην Ευρώπη είναι περιορισμένες) η Κεραμική διδάσκεται σε αρκετά σχολεία ως αυτόνομο μάθημα. Το περιεχόμενό του και η παιδαγωγική προσέγγιση αποτελούν εν πολλοίς επιλογή του διδάσκοντα.^{16,17} Ήδη εδώ και τριάντα χρόνια, οι στατιστικές έδειξαν αύξηση στον αριθμό των αμερικανικών πολιτειών που έθεταν την τέχνη στους εκπαιδευτικούς τους στόχους, και εξασφάλιζαν γι' αυτό κρατική πιστοποίηση και εξειδικευμένο προσωπικό. Τα προγράμματα σπουδών τέχνης στα Γυμνάσια συνήθως περιλάμβαναν μαθήματα τέχνης στις δύο και στις τρεις διαστάσεις, καθώς και μαθήματα ιστορίας και εκτίμησης της τέχνης. Κατά κανόνα, ως μάθημα στις τρεις διαστάσεις προσφέρονταν το μάθημα της Κεραμικής. Τα προγράμματα σπουδών Κεραμικής στα σχολεία περιλάμβαναν όχι μόνο τη δημιουργία έργων Κεραμικής αλλά και την ιστορία, αισθητική και κριτική όπως εφαρμόζεται στο μέσο της Κεραμικής.¹⁸ Ξεφυλλίζοντας τον οδηγό μαθημάτων Κεραμικής ενός σύγχρονου αμερικάνικου σχολείου, δυσκολεύομαι να πιστέψω ότι πρόκειται για ένα κοινό σχολείο και όχι για κάποιο πανεπιστήμιο.¹⁹ Από τις αναφορές σε σχολικά προγράμματα Κεραμικής όμως, προκύπτει ότι πρόκειται για κάτι το σύνηθες και όχι για κάτι το εξαιρετικό.²⁰

Όταν διδάσκεται γενικό μάθημα Εικαστικών Τεχνών, η Κεραμική αποτελεί

αναπόσπαστο μέρος του, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία,^{21,22} όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες.²³ Βεβαίως και στα ελληνικά προγράμματα σπουδών αναφέρεται και ο πηλός ως ένα από τα υλικά που πρέπει χρησιμοποιηθούν, και σε σπάνιες περιπτώσεις όντως χρησιμοποιείται. Αυτό, όμως, είναι η εξαίρεση στον κανόνα, αφού σε εμάς δεν είναι σπάνιο η θεωρία και όσα ορίζονται με επίσημα έγγραφα να απέχουν από την πράξη και να παραμένουν κενό γράμμα. Εντύπωση προκαλεί σε εμάς και η μεγάλη κρατική υποστήριξη που έχουν οι διδάσκοντες στο Ηνωμένο Βασίλειο για τη διδασκαλία της Κεραμικής σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Φωτογράφια 12. Το εξώφυλλο ενός από τα επτά μικρά βιβλία που περιλαμβάνονταν στο διδακτικό πακέτο “Clay in the Classroom”.

Στη φωτογράφια 12 εικονίζεται ένα από τα επτά μικρά βιβλία που περιλαμβάνονταν στο διδακτικό πακέτο «Clay in the classroom», που έχει εκδοθεί από το Inner London Educational Authority (Εκπαιδευτική Αρχή του Κεντρικού Λονδίνου – κάτι σαν τις δικές μας Διευθύνσεις Εκπαίδευσης).²⁴ Το πακέτο περιέχει διδακτικό υλικό και προτεινόμενες κατευθύνσεις ανά τεχνική, ανά θέμα ή ζήτημα –π.χ. «η πρώτη γνωριμία με τον πηλό», διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η οργάνωση

του εργαστηρίου Κεραμικής, η καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος, στοιχεία υγιεινής και ασφάλειας, η αντιμετώπιση προβλημάτων κ.ο.κ. Περιέχει επίσης πολύ πλούσιο υλικό για την προμήθεια υλικών (με τεχνικά στοιχεία για την κατανόηση και επιλογή τους), για την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων (και παιδαγωγικές απόψεις για την οργάνωση και τη φιλοσοφία τους), εκτεταμένη βιβλιογραφία ανά θέμα και υποθέμα, πηγές για την εξεύρεση οπτικού υλικού που θα βοηθήσει τους μαθητές κ.ο.κ.. Διευκρινίζεται επίσης ότι όλα τα βιβλία είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς για δανεισμό. Παράλληλα, για καθένα από τα παραπάνω θέματα/υποθέματα προσφέρονται πλήθος επιμορφωτικά σεμινάρια για όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν, μέσω των κρατικών εκπαιδευτικών αρχών όπως το ILEA.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Edmund Burke Feldman, «Clay: Arguments For and With», Gerry Williams (επιμ.), *The Case for Clay in Secondary Art Education*, Studio Potter Foundation & New York University, New York, 1988, σ. 18-23.
- 2 Στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, διδασκαλία και εργαστήρια Κεραμικής υπάρχουν, απ' όσο γνωρίζω, μόνο στα σχολεία Ειδικής Αγωγής –με ό,τι συνεπάγεται αυτό για το πώς γίνεται αντιληπτή η Κεραμική Τέχνη και η χρησιμότητά της στην εκπαίδευση. Στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, η Κεραμική περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών αλλά διδάσκεται, απ' όσο γνωρίζω, υποτυπωδώς ή καθόλου. Ένα από τα πρώτα βήματα προς την αντίθετη κατεύθυνση είναι και η ίδρυση θέσης καθηγητή Κεραμικής στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας. Μένει να φανεί, στην πράξη, αν η Κεραμική έχει γίνει αποδεκτή ως τέχνη αυτόνομη και ανεξάρτητη, ή ως θεραπευτική της Γλυπτικής
- 3 Oscar Lovell Triggs, *The Arts and Crafts Movement*, Parkstone International, New York, 2009.
- 4 http://en.wikipedia.org/wiki/Royal_College_of_Art (Πρόσβαση 19.8.2013 και 29.9.2019).
- 5 «Arts and Cultural Education at School in Europe» Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Euridice Network, European Commission, Brussels, 2009. («Τέχνες και Πολιτιστική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη», Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Δίκτυο Ευρυδίκη, Βρυξέλλες, 2009. (Πρόσβαση: 29.9.2019)
Στην σ. 26 αναφέρεται ότι τα δύο τρίτα σχεδόν των χωρών της Ε.Ε. περιλαμβάνουν τις Εφαρμοσμένες Τέχνες ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών Τέχνης στο σχολείο. Ως Εφαρμοσμένες Τέχνες (Crafts) ορίζονται (σ. 13) «καλλιτεχνικά και πολιτιστικά στοιχεία των Εφαρμοσμένων Τεχνών όπως η τέχνη του υφάσματος, η υφαντική, το κόσμημα.
- 6 <http://www.galeriebesson.co.uk/artists.html> (Πρόσβαση 2/10/2018)
- 7 Elliot Eisner, «Foreword», Judith Hagan, Helen Lewis, Sara Smilansky, *Clay in the Classroom: Helping children develop cognitive and affective skills for learning*, Peter Lang, New York, 1988, σ. 9-10.
- 8 Lois Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema, and Kimberly M. Sheridan, *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, New York, 2007.
- 9 Charles Fadel, *21st century skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*, Παρίσι, OECD/CERI, 2008. (Διαθέσιμο εδώ: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> Πρόσβαση: 29.9.2019)
- 10 William Daley, «Perception makes thought», Gerry Williams (επιμ.), *The Case for Clay in Secondary Art Education*, Studio Potter Foundation & New York University, New York, 1988, σ. 27.
- 11 Betty Edwards, *Drawing on the right side of the brain*, Penguin, New York, 2012⁴ (1979¹).
- 12 Ken Robinson, *Out of our minds*, Capstone, Chichester, 2011 (2001₁).
- 13 Rudolph Arnheim, *Visual Thinking*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1969.
- 14 Poyet, F. & Bacconnier, B. «L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école», <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006.pdf> Πρόσβαση: 29/9/2019 (αρχική παραπομπή: Μαρίνα Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, Πεδίο, Αθήνα, 2011.)
- 15 Thomas M. Brewer, «The Examination of Two Approaches to Ceramic Instruction in Elementary Education», *Studies in Art Education* 32:4 (1991), σ. 196-206. (<https://www.jstor.org/stable/1320872> Πρόσβαση 30.4.2019).
- 16 Billy Sessions, «Ceramics Curriculum: What has it been? What could it be?», *Art Education* 50:5 (1999) σελ.6-11.
- 17 Christine Abelman, *Captivated by clay: Fostering creative thinking, independence, and self-confidence in the ceramics studio*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements

for the degree of Master of Science (Art and Design Education), School of Art and Design, Pratt Institute, New York, 2013.

- 18 E. Andrew Mills, «A National Survey of Art(s) Education», Gerry Williams (επιμ.), *The Case for Clay in Secondary Art Education*, Studio Potter Foundation & New York University, New York, 1988, σ. 68-69. Ο E. Andrew Mills ήταν ο επικεφαλής του Bureau of Arts, Music and Humanities, New York State Department of Education, και μεταξύ των συγγραφέων του βιβλίου *A National Survey of Art(s) Education: State of the Arts in the States* (έκδοση της ΝΑΕΑ).
- 19 <https://school.fultonschools.org/hs/independence/Documents/Ceramics%20%20Syllabus%20and%20PacingChart.pdf> (Πρόσβαση: 30.4.2019)
- 20 Πρβλ. αναφορές για μαθήματα Κεραμικής σε σχολεία, Leslie Eckman, «How to build a comprehensive Clay program for Grades 4-12», Jim Tabor, «The Public Pottery at Arts Magnet High School», Jo-Anna J. Moore, «The Craft Experience and the Adolescent», καθώς και για εξωσχολικά προγράμματα για μαθητές: Jane Sinauer, «Horizons: An alternative Art Program», Mary Roehm, «An Inner City Ceramics Program in Detroit», Gerry Williams (επιμ.), *The Case for Clay in Secondary Art Education*, Studio Potter Foundation & New York University, New York, 1988, σ. 44-46, 48-49, 57, και 60-61, 62-63 αντίστοιχα.
- 21 National Curriculum in England – Art and Design Programmes of Study Εθνικό Πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας – Προγράμματα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών και Σχεδιασμού <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study> (Πρόσβαση: 29.9.2019).
Εδώ http://www.nsead.org/curriculumresources/downloads/PoS_ART_AND_DESIGN_DFE_NSEAD_combined_version.pdf μπορεί κανείς να το βρει με αναλυτικότερες οδηγίες από την NSEAD – National Society for Education in Art and Design – Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση στις Εικαστικές Τέχνες και τον Σχεδιασμό. (Πρόσβαση: 29.9.2019).
- 22 Προγράμματα σπουδών για όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ιρλανδίας, <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Visual-Art> (στο κάτω μέρος υπάρχουν σύνδεσμοι προς τα προγράμματα όλων των ηλικιών) (Πρόσβαση: 29.9.2019).
- 23 <https://www.cde.ca.gov/ci/vp/cf/>, <https://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/vpafamework.pdf>
- 24 Carol Amor & Susan Jackson, *Clay in the Classroom*, Inner London Educational Authority, London, 1981.

**Δεύτερη ημέρα
Παρασκευή 12 Οκτωβρίου 2018**

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Ττίκα Σάλλα

«Η ΤΕΧΝΗ» ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Μερικοί Δάσκαλοι και καλλιτέχνες, σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγίας γενικά, αλλά και της καλλιτεχνικής αγωγής ειδικότερα. Ακολουθούν τα ονόματα με τη σειρά που παρουσιάζονται: Χ. Σπένσερ, Γ. Γκέιμς, Ρουσσώ, Σ. Χολλ - Χόρας Μαν, Τ. Ντιούι, Κερχενστάινερ, Ν. Γύζη, Ν. Λύτρας, Βαζάρι, Τισιανός, Ραφαήλ, Πλάτων, Αριστοτέλης, Ντα Βίντσι, Μιχαήλ Άγγελος, Νικόλαος Λύτρας, Πλήθων Γεμιστός, Έρασμος, Βησσαρίων Τραπεζούντιος, Πυθαγόρας, Πλούταρχος, Ε. Χρυσολοράς, Α. Κοραής, Ι. Μόραλης, Δελμούζος, Τόρεϋ Χάρρις, Φραίμπελ, Χέρμπαρτ, Πεσταλότσι, Τσίζεκ, Φ. Πάρκερ, Ντούου, Λάο Τσε, Λούθηρος, Χ. Ριντ, Μ. Μοντεσσόρι, Ε. Άισνερ, Γ. Ίττεν, Π. Κλεέ, Β. Καντίνσκυ, Β. Ντ'Αμικο, Κ. Φρίντμαν.

Σχολιάζοντας την εικόνα της ανάρτησης θα ήθελα εξ αρχής να αναφέρω ότι η διαφορά σε κάτι ουσιαστικό στη διδασκαλία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται από τη μονάδα, τον κάθε επιμέρους δάσκαλο. Σίγουρα βοηθούν τα συστήματα και οι μέθοδοι σε γενικά σχήματα, όμως ο καταλύτης είναι ο δάσκαλος. Ο σωστά εκπαιδευμένος δάσκαλος που ενδιαφέρεται γι' αυτό το οποίο κάνει, να διδάσκει και κυρίως να αγαπά τα παιδιά. Η διδασκαλία των τεχνών σε ομάδες ατόμων, όχι αυτών που αφορούν σε επαγγελματική ενασχόληση, αλλά μέσα σε σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

γίνεται και πολύ σωστά, από καλλιτέχνες δασκάλους εξειδικευμένους στη τέχνη του διδάσκειν. Στον τρόπο δηλαδή που μπορεί να χρησιμοποιείται για τη μετάδοση της γνώσης ενός εκάστου αντικειμένου, στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του. Τα επιστημονικά αντικείμενα που στοχεύουν στη διδασκαλία τους κύρια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα μέσα του 20ού αιώνα, μέσω των πανεπιστημίων διερευνούν και μελετούν μεθόδους για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη προσέγγιση, με την οποία θα μπορούν οι δάσκαλοι των διαφόρων ειδικοτήτων να μεταφέρουν τη γνώση τους προς το μαθητικό τους κοινό.

Κοιτάζοντας στο παρελθόν, σε βάθος χρόνου, εκείνο που σήμερα επιχειρείται στον τομέα αυτό στα διάφορα ιδρύματα, υπήρξε σταθερή επιδίωξη του άνθρωπου σε όλη την πορεία και την προσπάθεια του να επιβιώσει σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο μέσα στο ζωτικό του περιβάλλον. Ανέπτυξε έτσι ικανότητες και δεξιότητες που του έδωσαν δυνατότητες να αποκτήσει τεχνικές ώστε να δημιουργεί να παράγει να κατακτά και να προχωρεί προς τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του, αλλά και προς μια συνεχή εξέλιξη των επιδιώξεων και των επιτευγμάτων του. Η εμπέδωση της γνώσης του μέσα από σειρά ερωτημάτων τι, γιατί, που, πότε, πώς, είναι σημαντικότερη στη συνέχιση της διαδρομής του. Η μεταβίβαση της γνώσης αυτής και της εμπειρίας η οποία αφομοιώνεται, μεταβιβάζεται και χρησιμοποιείται από γενιά σε γενιά, θεμελίωσε και θεωρώ συνεχίζει να θεμελιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο προβληματισμός επάνω στη διαδικασία της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης, μάλιστα μέσω της εμπειρίας, της πρακτικής δηλαδή που θα βοηθήσει στη εμπέδωση της επιδιωκόμενης γνώσης, θεωρείται ότι διατυπώθηκε ήδη από τον 6ο π.Χ αιώνα με ιδιαίτερα περιεκτικό τρόπο από τον φιλόσοφο, συγγραφέα Λάο Τσε, ως η πρώτη ενεργητική εκπαιδευτική πρόταση και συμπυκνώνεται με τη φράση: «Αν μου μιλήσεις θα ακούσω. Αν μου δείξεις, θα δω. Αλλά αν μου δώσεις την ευκαιρία να αποκτήσω εμπειρία, θα μάθω». Στην αναζήτηση της ευκαιρίας για εμπειρία και στην εμπέδωση της γνώσης τίθεται προς απάντηση, όπως είναι φανερό, το σύνολο των ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν.

Ο Πλούταρχος, (45 -120 μ.Χ) στο *Περί παιδων αγωγής*, αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη της Αρετής που, κατά την άποψή μου αφορά στη διαμόρφωση συνολικά της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, σε αυτό δηλαδή που θεωρώ στοχεύει ή οφείλει να στοχεύει και σήμερα η εκπαίδευση, γράφει: «Θα πρέπει να εξετάσουμε (το θέμα της αρετής) από όλες τις πλευρές. Με τον ίδιο τρόπο που συνηθίζουμε να αντιλαμβανόμαστε τις τέχνες και τις επιστήμες, με ανάλογο τρόπο θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε και το θέμα της αρετής. Δηλαδή για να φτάσει κάποιος άνθρωπος στο σημείο να αποκτήσει μία απολύτως δίκαιη (ενάρετη) συμπεριφορά, απαιτείται η

συνδρομή τριών ιδιοτήτων: Της φύσης, του λόγου και της συνήθειας. Αυτό που εννοώ με την λέξη «λόγο» είναι η μάθηση. Αυτό που εννοώ με την λέξη συνήθειας «έθος» είναι η άσκηση. Διότι οι θεμελιώδεις αρχές της αρετής, σχετίζονται με την «φύση» του ανθρώπου, ενώ η δυνατότητα της εξέλιξης του μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μάθησης. Η έμπρακτη εφαρμογή δε, συνδέεται με την συστηματική μελέτη, ενώ η κορύφωσή της εξαρτάται από όλα τα παραπάνω. Με αυτόν τον τρόπο, αν σε οποιονδήποτε από αυτούς τους τομείς δεν ληφθεί η απαραίτητη παιδεία, είναι αναπόφευκτο ότι η αρετή θα χωλαίνει δεν θα αναπτυχθεί επαρκώς. Αυτό συμβαίνει διότι η ανθρώπινη φύση χωρίς την απαιτούμενη μάθηση είναι τυφλή, αλλά και η μάθηση δεν έχει λόγο ύπαρξης αν δεν ολοκληρώνει την ανθρώπινη φύση. Ούτε όμως η άσκηση μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς να έχει κατακτηθεί η απαιτούμενη μάθηση»

Στην ολοκλήρωση της ανθρώπινης φύσης-προσωπικότητας, όπως έχει αναφερθεί σε διάφορες χρονικές στιγμές από πλήθος παιδαγωγών και επιστημόνων που ασχολούνται με το παιδί και τη διαπαιδαγώγησή του, σημαντικότατο ρόλο, από την προσχολική ακόμη ηλικία, έχει η αγωγή μέσω των τεχνών. Ως προ-ρηματική και μη ρηματική, η ενασχόληση με την τέχνη συμβάλει καίρια στην καλλιέργεια του «λόγου», δηλαδή σύμφωνα με τον Πλούταρχο στη μάθηση, αλλά και του κριτικού λόγου, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης σύμφωνα με τους σύγχρονους μελετητές των παιδο-επιστημών. Ο όρος τέχνη, είναι πρόδηλος των παραπάνω, προέρχεται από το ρήμα [τίκτω = γεννώ] και αναφέρεται στην εξειδίκευση και εκτέλεση ορισμένου τύπου χειρωνακτικού έργου, στην ικανότητα, την επιδεξιότητα, τη μαστοριά, στη δημιουργία αισθητικών αντικειμένων, αλλά και στην έκφραση με άμεσες, ή έμμεσες δράσεις. Και στις λατινογενείς γλώσσες, η λέξη art, από το Λατινικό ars (τέχνημα, τρόπος του πράτειν) είναι συνώνυμη της δεξιότητας (skill).

Η παιδεία γενικά και η καλλιτεχνική παιδεία ειδικότερα, ήταν και είναι θέμα κοινωνικών προϋποθέσεων και συνθηκών. Οι ίδιες οι τέχνες, καθώς και το σύστημα διδασκαλίας τους αντανακλούν τις κοινωνίες μέσα στις οποίες λειτουργούν. Σε ορισμένες παλαιότερες κοινωνίες η αποδοχή της σπουδής και της επαγγελματικής άσκησης των τεχνών εκλαμβάνονταν ως ενασχόληση των σκλάβων ή κατάλληλη μόνο για τα παιδιά των ήδη εν ενεργεία τεχνιτών. Και ενώ τα καλλιτεχνήματα έχαιραν υψηλής εκτίμησης, οι δημιουργοί τους δεν αντιμετωπίζονταν αντίστοιχα. Σε άλλες πάλι, ορισμένα είδη τέχνης μάλιστα, εθεωρούντο προνόμιο της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Παράδειγμα, στη ρωμαϊκή περίοδο, οι αυτοκράτορες ενώ σπούδαζαν τη ζωγραφική, η γλυπτική ήταν απορριπτέα ως βάνουση τέχνη. Είναι πολύ γνωστή η προσπάθεια των καλλιτεχνών της Αναγέννησης να αναγνωριστούν οι τέχνες σαν ισάξιες των επιστημών και οι δημιουργοί τους αντίστοιχα να καταχωρούνται μεταξύ των

πνευματικών ανθρώπων και όχι των χειρωνακτών. Στον 19^ο αιώνα ήταν πολύ ευγενές για τους Βρετανούς αριστοκράτες να σπουδάζουν σχέδιο για να το χρησιμοποιούν ως μια διεθνή, ιδιαίτερα περιεκτική και εκφραστική γλώσσα, απ' όλους κατανοητή, αλλά όχι όμως αξιοπρεπής η επαγγελματική τους ενασχόληση με αυτό.

Οι κυρίαρχες μέθοδοι διδασκαλίας σε μια δεδομένη εποχή μπορεί να αποκαλύψουν γι' αυτήν τόσα όσα και τα ίδια τα έργα τέχνης. Γνωρίζουμε ότι η εκπαιδευτική αντίληψη με στόχο την «καλή ζωή» στην αρχαιότητα εστιάστηκε στην ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας. Το «νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιεῖ», αγωγή που αφορούσε τη σωματική, πνευματική, αισθητική και ηθική στάση του εκπαιδευόμενου, εκφράστηκε μέσω της μίμησης της φύσης και, η αντιγραφή ως διδακτική μέθοδος, ήταν σχεδόν καθολική κατά την περίοδο αυτή. Μάλιστα είχε αντέξει μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Ο Πλάτωνας, που ως γνωστό, εκτός από τη μουσική, αντιμάχονταν όλες τις άλλες τέχνες και ιδιαίτερα τις εικαστικές, ως μιμήσεις και παραγωγές ψευδών εικόνων, σε ό,τι αφορούσε την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων, υποστήριξε ότι μέσα από τη μίμηση των άριστων εκ των καλλιτεχνών, οι τέχνες μπορούν δια των αισθήσεων να εισάγουν στην ψυχή των παιδιών τις καθαρές μορφές, πολύ πριν ακόμη ωριμάσει σε αυτά η δύναμη του λόγου. Δεδομένου ότι οι εντυπώσεις που διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία είναι σταθερές και διαρκείς, η ηθική διαπαιδαγώγηση μπορεί να αρχίζει με την έκθεση του παιδιού σε καλά έργα τέχνης. Έτσι, υποστήριξε: «...θα <πρεπε να ζητούμε να βρούμε δημιουργούς, που να είναι προικισμένοι, ικανοί να ανιχνεύουν τη φύση του καλού και του ωραίου, ώστε οι νέοι μας, ζώντας σαν μέσα σ' έναν τόπο υγιεινό, να ωφελούνται από το κάθε τι με το να δέχονται και με τα μάτια και με την ακοή εντυπώσεις από όμορφα πάντα έργα, όπως από τους υγιεινούς τρόπους την αύρα της υγείας, και έτσι ευθύς από την παιδική ηλικία να οδηγούνται ασυναίσθητα στην αγάπη και τη μίμηση του καλού και στην τέλεια αφομοίωση μαζί του; Αυτός πραγματικά θα ήταν ο καλύτερος τρόπος της ανατροφής τους.» (*Πολιτεία Γ'*, 401d).²

Στον 20^ό αιώνα, στοχαστές όπως ο Sir Herbert Read (1893-1968) ειρηνιστής, ποιητής, κριτικός και φιλόσοφος της τέχνης, υποστήριξε ότι οι εικόνες που εμφανίζονται στην παιδική τέχνη, είναι αυθόρμητες επεξεργασίες της φαντασίας, δημιουργικές εκφράσεις μέσα από το χρώμα, τη γραμμή, τους ήχους και τις λέξεις και συμβάλουν στη διαδικασία της προσωπικής ολοκλήρωσης του παιδιού. Μια διαδικασία που, διαστρέφεται από τον σύγχρονο πολιτισμό και τη σύγχρονη εκπαίδευση. Για την ανάκτηση της χαμένης αρμονίας και της ειρήνης του ατόμου, ο Read θεωρούσε αναγκαία την ανάκαμψη της συναισθηματικής συμπεριφοράς του οργανισμού και αυτό πίστευε ότι οφείλει να το παρέχει η καλλιτεχνική παιδεία και να αποτελεί τον κύριο σκοπό της. Στο κείμενό του *Education through*

art (1943) με έναν «καταγγελτικό» λόγο γράφει: «Οι γιγάντιες καταστροφές που μας απειλούν δεν είναι στοιχειώδη συμβάντα φυσικού ή βιολογικού είδους, αλλά ψυχικά γεγονότα. Απειλούμαστε με έναν τρομακτικό τρόπο από πολέμους και επαναστάσεις που δεν είναι τίποτε άλλο από επιδημίες της ψυχής... Το μυστικό όλων των συλλογικών μας ασθενειών είναι ο καθορισμός της καταστολής της αυθόρμητης δημιουργικής ικανότητας του ατόμου... Η καταστροφικότητα είναι το αποτέλεσμα της ζωής που δεν έχει ζήσει!»³. Ακόμη στο *The Meaning of Art*, (1931) αναφέρει: «Η μόνη αμαρτία είναι η ασχήμια... Γι' αυτό πιστεύω ότι η τέχνη είναι πολύ σημαντικότερη και από τα οικονομικά και από τη φιλοσοφία. Είναι το άμεσο μέτρο του πνευματικού οράματος του ανθρώπου»⁴

Και δεν είναι η μόνη φωνή αυτή του Read που μιλάει για την αρμονία του ανθρώπου μέσα από την ισόρροπη ανάπτυξη του πνευματικού με τον συναισθηματικό του κόσμο. Σε όλες τις εποχές, από τους αρχαίους χρόνους ως τις μέρες μας ο χώρος των τεχνών, η δημιουργική ενασχόληση με αυτές, έρχεται να συμβάλει, να συνδράμει, να στηρίζει, την προσπάθεια του ανθρώπου να κερδίσει τη ζωή. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από τους στόχους που, κάθε φορά στα διάφορα χρονικά πλαίσια, θέτει η κοινωνία και, στους οποίους έρχεται να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με τον προγραμματισμό και τις ιεραρχήσεις του, οι τέχνες έχουν και πρέπει να έχουν έναν σημαίνοντα ρόλο. Άλλωστε δεν είναι παραγνωρίσιμο ότι σε καιρούς έντονων κοινωνικοοικονομικών κρίσεων, ανάλογων αυτής που βιώνουμε και εμείς τώρα στον τόπο μας, η εστίαση των προγραμμάτων στο θέμα της τέχνης με αντικατάσταση των στόχων της και έμφαση προς τα προβλήματα της καθημερινής ζωής όπως εκφράστηκε στα κείμενα του Melvin Huggerty, *Art, a Way of Life* (1935) έδωσε προοπτική και λύσεις. Γνωστό είναι το πρόγραμμα που συστήθηκε στην Minnesota, το OWATONNA project το οποίο πραγματοποιήθηκε μεσούσης της μεγάλης οικονομικής κατάρρευσης των ΗΠΑ με το κραχ του 1929. Με έμφαση στα προβλήματα της καθημερινής ζωής, η διδασκαλία στην τέχνη συσχετίστηκε με άλλους γνωστικούς τομείς. Επιδίωξη του προγράμματος ήταν μια ενοποιημένη σχολική εμπειρία έξω από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά όρια, σπάζοντας το πλαίσιο που περιόριζε τα μαθήματα. Το αποτέλεσμα ήταν η ουσιαστική συμβολή του τόσο στην εξέλιξη της αμερικάνικης τέχνης όσο και στην ανάπτυξη του αμερικανικού design.⁵ (2008)

Σε μεγάλο μέρος των έμβιων όντων και φυσικά στον άνθρωπο, απ' όλες τις αισθήσεις, η όραση έχει κεντρική και δεσπόζουσα θέση στον τρόπο που βλέπει και αντιλαμβάνεται, στον τρόπο που κατανοεί τον κόσμο. Δεσπόζει ακόμη και στο ρηματικό λεξιλόγιο, με πληθώρα φράσεων κοινής χρήσεως που τονίζουν την πρωτοκαθεδρία της όρασης, με λέξεις που αφορούν από τα πιο πραγματικά αντικείμενα μέχρι τα πιο θεωρητικά και αφηρημένα θέματα. Η σκέψη μάλιστα συνδέεται με οπτικές μεταφορές όπως: η παρατήρηση ευνοεί

τα οπτικά δεδομένα, το φαινόμενο ρίχνει φως, φωτίζω, διαφωτίζω, διαύγεια, αντανάκλαση, λαμπρός, φαινός. Λέξεις επίσης που συνδέονται με τη σκέψη και έχουν σχετικές οπτικές ρίζες όπως: οπτική, άποψη, σύνοψη, επισκόπηση, ενόραση, διορατικός, ιδέα, θεωρία, θεώρηση, θεός.

Μεταξύ των αισθήσεων, ο Πλάτωνας έδωσε προτεραιότητα στην όραση. Ο δε Αριστοτέλης ιεραρχώντας τις πέντε αισθήσεις, τοποθέτησε την όραση πάνω από όλες: «από όλες τις αισθήσεις να εμπιστεύεσαι μόνο την όραση»⁶ έγραψε. Και οι δύο φιλόσοφοι συνέδεσαν στενά την όραση και τη λογική.

Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση των τεχνών δεν πρέπει να παραγνωριστεί η μεταξύ τους αλληλοδιείσδυση σε επίπεδο όρων (ηχώχρωμα, τόνος, ημιτόνια, αρμονία, σύνθεση, καθαρότητα, κλπ), αισθημάτων και συναισθημάτων. Σήμερα, περισσότερο παρά άλλοτε, κατακλυζόμαστε από εικόνες, βιώνουμε τον οπτικό πολιτισμό, με τον καταγιστικό βομβαρδισμό των εικόνων, με την ταχύτατη εξέλιξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας –που είναι συνδυασμός τεχνών και τεχνολογίας- την υπερχρήση της από τους νέους ανθρώπους και περισσότερο μάλιστα από αυτούς της μικρής ηλικίας. Βέβαια, στη δημιουργία εικόνων που επεμβαίνουν στην εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας συνδράμουν όλες οι αισθήσεις γιατί, κάθε μια ξεχωριστά αλλά και σε συνεργασία, συμβάλουν στην πρόσληψη δυνατών ερεθισμάτων ως αποτέλεσμα της συνεύρεσης των τεχνών, των αισθημάτων που παράγονται και των συναισθημάτων που δημιουργούνται και εκφράζονται με την πρόσληψή τους από τους δέκτες, τους νέους ανθρώπους, οι οποίοι γίνονται και εν δυνάμει πομποί και δημιουργοί.

Οι νέοι επομένως πρέπει να εκπαιδευτούν στη σημασία και τη νοηματοδότηση της πολυεπίπεδης εικόνας ως προϊόν έκφρασης της συνεργασίας των τεχνών, ως εργαλείο επικοινωνίας που, ούτως ή άλλως πάντα ήτανε, να ασκηθούν στην αποκωδικοποίηση της, στα μηνύματα τα φανερά ή τα κεκαλυμμένα που εκπέμπει, ώστε να μην μένουν εκτεθειμένοι στις διαβρωτικές επιρροές της χωρίς το εφόδιο της κριτικής επεξεργασίας και της επωφελούς χρήσης της. Το ρόλο αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας καλύπτει κατά ένα μεγάλο μέρος η διδασκαλία της τέχνης με τη μυητική δυνατότητα που έχει τόσο σε παλαιούς κώδικες με ιστορικές αναφορές και βιωματικές εμπειρίες μέσα από τη δημιουργική εμπλοκή τους με αυτούς, όσο και στα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα και στο παραγόμενο από αυτά έργο. Τα μέσα αυτά, όταν εντάσσουν παλαιούς κώδικες σε σύγχρονους χειρισμούς και μορφές έκφρασης προς ένα φάσμα θεατών, ικανών να ανταποκριθούν ως δέκτες του μηνύματος που εκπέμπεται, πρέπει να λάβει χώρα η κατάλληλη προετοιμασία μέσα από τη διδασκαλία της τέχνης ώστε να υπάρχει ο θεατής κοινωνός, αλλά και ο δημιουργός πομπός που θα συλλάβει, θα παραγάγει και θα επικοινωνήσει μηνύματα, συναισθήματα, τον ψυχικό του κόσμο μέσω του πολυεπίπεδου έργου του.

Πολλές είναι οι αναφορές που μπορούν να γίνουν σε προγράμματα τέχνης μέσα στον κορμό της γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης και σημαντικές είναι οι αλλαγές και οι μετατοπίσεις στους στόχους της καλλιτεχνικής παιδείας, συνδεδεμένες στην πλειοψηφία τους με τα κοινωνικά συμφραζόμενα που φέρνουν οι οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Το σημαντικό είναι ότι, όποτε και όπως αν λειτούργησε, η διδασκαλία της τέχνης υπήρξε φάρος σηματοδότησης λύσεων σε προβλήματα κοινωνικού περιεχομένου, τόσο μεγάλων αλλαγών και προσαρμογών, όσο και καθημερινότητας, αλλά καιρία και κύρια ήταν η συμβολή της με το ενδιαφέρον της στραμμένο στη δόμηση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Είναι δεδομένο άλλωστε ότι η εκπαίδευση εκκολάπτει τις κοινωνίες του μέλλοντος. Οι δάσκαλοι, και μάλιστα αυτοί των τεχνών που είναι προετοιμασμένοι σωστά για το ρόλο τους, θα αφήσουν το θετικό αποτύπωμά τους στους νεοσσούς της κοινωνίας. Γιατί ο ρόλος τους είναι διττός. Απευθύνεται στην ομάδα που είναι η τάξη, αλλά και στο άτομο με τον ξεχωριστό προβληματισμό και τις ιδιαιτερότητες. Όσο πιο μεγάλο βάρος δίνεται από αυτούς τους παιδαγωγούς στην ολοκληρωμένη προσωπικότητα των μελών της μαθητικής κοινότητας, τόσο τα κοινωνικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται είναι θετικότερα στη στελέχωση μιας υγιούς κοινωνίας η οποία δημιουργεί συνθήκες ευνομίας, ευημερίας και πολιτισμού στους πολίτες της.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Πλούταρχος *Περί παιδων αγωγής*, κεφ. 4c «περί δε της αγωγής... Καθόλου μὲν εἰπεῖν, ὃ κατὰ τῶν τεχνῶν καὶ τῶν ἐπιστημῶν λέγειν εἰώθαμεν, ταῦτο καὶ κατὰ τῆς ἀρετῆς φατέον ἐστίν, ὡς εἰς τὴν παντελεῖ δικαιοπραγίαν τρία δεῖ συνδραμεῖν, φύσιν καὶ λόγον καὶ ἔθος. καλῶ δὲ λόγον μὲν τὴν μάθησιν, ἔθος δὲ τὴν ἄσκησιν. εἰσὶ δ' αἱ μὲν ἀρχαὶ τῆς φύσεως, αἱ δὲ προκοπαὶ τῆς μαθήσεως, αἱ δὲ (B.) χρήσεις τῆς μελέτης, αἱ δ' ἀκρότητες πάντων. καθ' ὃ δ' ἂν λειφθῆ τούτων, κατὰ τοῦτ' ἀνάγκη χωλὴν γίνεσθαι τὴν ἀρετὴν. ἢ μὲν γὰρ φύσις ἄνευ μαθήσεως τυφλόν, ἢ δὲ μάθησις δίχα φύσεως ἐλλιπές, ἢ δ' ἄσκησις χωρὶς ἀμφοῖν ἀτελές.»
- 2 Πλάτων, *Πολιτεία Γ'*, 401d, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, «ἀλλ' ἐκείνους ζητητέον τοὺς δημιουργοὺς τοὺς εὐφύως δυναμένους ἰχνεύειν τὴν τοῦ καλοῦ τε καὶ εὐσχήμονος φύσιν, ἵνα ὡσπερ ἐν ὑγιεινῷ τόπῳ οἰκοῦντες οἱ νέοι ἀπὸ παντὸς ὠφελῶνται, ὁπόθεν ἂν αὐτοῖς ἀπὸ τῶν καλῶν ἔργων ἢ πρὸς ὄψιν ἢ πρὸς ἀκοήν τι προσβάλλῃ, ὡσπερ αὔρα φέρουσα ἀπὸ [401d] χρηστῶν τόπων ὑγίειαν, καὶ εὐθύς ἐκ παιδῶν λανθάνῃ εἰς ὁμοιότητά τε καὶ φιλίαν καὶ συμφωνίαν τῷ καλῷ λόγῳ ἄγουσα; Πολὺ γὰρ ἂν, ἔφη, κάλλιστα οὕτω τραφεῖεν.»
- 3 Herbert Read, *Education through art*, Pantheon, N.Y., 1943.
- 4 Herbert Read, *The Meaning of Art*, Faber & Faber, Λονδίνο, 1931.
- 5 Τ. Σάλλα, *Καλλιτεχνική Παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα*, Νήσος, Αθήνα, 2008 σ.184,185.
- 6 Αριστοτέλης, *Μετά τα φυσικά*, μτφ. Δημ. Λυπουρλής, περιοδικό Φιλολόγος Α (1980), α 21 - 981 α 30.

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Πρόεδρος:
Τάσος Κολυδάς

Έλενα Ανδρέου, Κυριακή Ζαχαροπούλου

**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ**

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης του μαθήματος της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση έχει αναγνωρισθεί ευρέως από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.¹ Χαρακτηριστικά, ο σπουδαίος μουσικοπαιδαγωγός Bennett Reimer παρατηρεί ότι η μουσική προσφέρει «γνωστικές εμπειρίες με νόημα μη διαθέσιμες με άλλο τρόπο»,² επομένως η θέση της κρίνεται απαραίτητη στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, παράλληλα με τις άλλες τέχνες. Ωστόσο, το μάθημα της μουσικής δεν αντιμετωπίζεται ως ισότιμο με άλλα φαινομενικά πιο σημαντικά μαθήματα.³ Στο ελληνικό σχολείο το μάθημα της μουσικής περιορίζεται σε μία ώρα εβδομαδιαίως στη βαθμίδα του Δημοτικού και του Γυμνασίου, στο δε Γενικό Λύκειο διατίθενται δύο ώρες κατ' επιλογή στην τάξη της Α' Λυκείου στα πλαίσια του μαθήματος της Καλλιτεχνικής Παιδείας. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) που εκπονήθηκε μετά από πρόσκληση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) για την αναμόρφωση ή/και εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και τυχόν συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού στο θεματικό πεδίο της Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Γενικού Λυκείου. Αποτέλεσμα της επιλογής των συγγραφέων ως εμπειρογνομόνων ήταν η δημιουργία ενός νέου Π.Σ. με πρόθεση την εισαγωγή για πρώτη φορά του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην τάξη της Β' Γενικού Λυκείου.

Το νέο Π.Σ. θα εξεταστεί αναφορικά με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις και τη φιλοσοφία που το διέπουν, το γενικό σκοπό, τους ειδικότερους στόχους και το περιεχόμενο του νέου μαθήματος, καθώς και τη μεθοδολογία και αξιολόγηση που προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί πρόσθετο συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό, που περιλαμβάνει σχέδια μαθήματος και φύλλα εργασίας για την εφαρμογή του νέου Π.Σ.

Γενικές παιδαγωγικές αρχές και χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.)

Το νέο Π.Σ. έχει ως επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά, τις ανάγκες και τις αναζητήσεις της εφηβικής τους ηλικίας, ενώ βασίζεται στις μουσικές ικανότητες και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σύμφωνα με τα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας.⁴ Αντιμετωπίζει τους μαθητές/τριες ως αυτόνομες προσωπικότητες με ιδέες, στάσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, αντιλήψεις, γνώσεις, προτιμήσεις κλπ. Στα πλαίσια αυτά, βασική επιδίωξη του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της αυτενέργειας,

της αλληλεπίδρασης, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης τους. Ο κάθε μαθητής/τρια ενθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία απόκτησης της μουσικής γνώσης και στη βίωση μουσικών εμπειριών, είτε αυθόρμητα, είτε μέσω του ενθαρρυντικού και καθοδηγητικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίσει το μαθητικό δυναμικό και την πολιτισμική φόρτιση κάθε τάξης, συνδέοντας τη μουσική πράξη και πρακτική με τις προσωπικές εμπειρίες και αφηγήσεις των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησής τους μέσω ενθάρρυνσης για την ανάληψη πρωτοβουλιών όπως: οργάνωση συναυλιών, θεατρικών παραστάσεων, εορταστικών εκδηλώσεων, αφιερωμάτων, παιχνιδιών, επισκέψεων κτλ.

Προτεραιότητα του νέου μαθήματος αποτελεί η μουσική δημιουργία ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα που συνδέεται με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.⁵ Έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης και βιωματικής παρατήρησης των ηχοτοπίων που χαρακτηρίζουν την καθημερινή ζωή, αλλά και στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης των μαθητών/τριών, με πρόθεση τη συνειδητοποίηση ότι το ακουστικό περιβάλλον του ανθρώπου είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ευμάρεια και την υγεία του.⁶ Επιπλέον, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τους συμμαθητές τους,⁷ η έκφραση και βίωση συναισθημάτων, η δημιουργία μουσικών κοινοτήτων και η σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα,⁸ με απώτερο στόχο την ενίσχυση της κοινωνικότητας και του συναισθηματικού και μουσικού εγγραμματισμού των μαθητών/τριών.⁹

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσω της δημιουργικής ροής αποτελεί το ζητούμενο όλων των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών. Η παιδαγωγική επίτευξη αυτού του σκοπού στη μουσική τάξη συνδέεται με την ανάπτυξη της φαντασίας, της αποκλίνουσας σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της αξιολόγησης, αλλά και της αισθητικής ικανοποίησης.¹⁰ Οι προτεινόμενες δημιουργικές δραστηριότητες του νέου Π.Σ. περιλαμβάνουν διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., της μεθόδου project και της έρευνας πεδίου, πολύτεχνες δραστηριότητες, κατασκευή μουσικών οργάνων, σύνδεση της μουσικής πρακτικής με το χορό και την κίνηση κτλ. Παράλληλα, στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να χειρίζονται με ασφάλεια και κριτικά τον πλουραλισμό των πληροφοριών που συναντούν καθημερινά στα Μ.Μ.Ε., ελέγχοντας ταυτόχρονα το βαθμό της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς τους.¹¹

Φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) της Μουσικής Αγωγής της Β' Λυκείου

Το νέο μάθημα της Μουσικής Αγωγής στη Β' Τάξη του Γενικού Λυκείου σχεδιάστηκε,

ώστε να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, οι οποίες/ες αποτελούν το επίκεντρο της παιδαγωγικής διεργασίας. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας είτε ως ακροατές είτε ως δημιουργοί, αναπτύσσοντας την πολυαισθητηριακή και κριτική αντίληψη του ηχητικού μηνύματος. Παράλληλα, συνειδητοποιούν ότι η μουσική αποτελεί ήχο οργανωμένο με ανθρώπινο τρόπο, ο οποίος αποκτά νόημα στα πλαίσια της κοινωνικής και πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκουμε.¹² Η μουσική γίνεται κατανοητή μέσα από τη βιωματική πράξη όχι μόνο ως γλώσσα με δομικά στοιχεία (σύμβολα, φθόγγους, αρμονία κτλ.), αλλά και ως πολυδιάστατος, πολυεπίπεδος οργανισμός με ποικίλες λειτουργίες και ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία ενοποιούν τις διαφορετικές μουσικές κοινότητες που σχηματίζονται μέσα στη σχολική τάξη, το σχολείο και την καθημερινή ζωή. Ζητούμενο είναι οι μαθητές/τριες να την αντιληφθούν: α) ως όχημα επικοινωνίας και ενδυνάμωσης της ομάδας, β) ως επιστήμη που συνομιλεί με πλήθος επιστημών, γ) ως αυτόνομη τέχνη που συνεργεί με άλλες τέχνες, δ) ως πολιτισμικό προϊόν που μεταφέρει μηνύματα, κώδικες, αξίες, ήθη και έθιμα, ε) ως πολιτιστικό προϊόν της μουσικής βιομηχανίας και παγκοσμιοποίησης, στ) ως πνευματική δημιουργία και ιδιοκτησία που χρήζει προστασίας, ζ) ως επαγγελματική απασχόληση, η) ως μέσο προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας που μεταφέρει αναμνήσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις, σκέψεις, ιδέες και προβληματισμούς. Το νέο Π.Σ. συνδέει τη μουσική με την πραγματική ζωή, τα βιώματα των μαθητών/τριών, την προσωπική τους ιστορία και αφήγηση, την καλλιτεχνική τους φύση στοχεύοντας σε μία σταθερή σχέση, σε μία δια βίου επικοινωνία συναισθημάτων, ιδεών, αξιών κτλ. μέσα από τη μουσική. Στα πλαίσια μιας ολιστικής και ανθρώπινης μουσικής εκπαίδευσης, το νέο μάθημα της μουσικής ενθαρρύνει την καλλιέργεια ιδανικών, όπως η ισότητα, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η ελευθερία, η πολιτότητα μέσα από τη μεταμορφωτική ενέργεια των αλληλεπιδραστικών σχέσεων που χαρακτηρίζουν τη μουσική δημιουργία.¹³

Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής

Το νέο μάθημα έχει σκοπό την κατανόηση του μουσικού μηνύματος, την κριτική του αποκωδικοποίηση και τη δημιουργία δια βίου σχέσης με τη μουσική δημιουργία, μέσω της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών/τριών σε μουσικές κοινότητες, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τις διαφορετικές εκφάνσεις και λειτουργίες της μουσικής α) συμμετέχοντας ενεργά σε μουσικά - φωνητικά σύνολα, συγκροτήματα, μουσικές κοινότητες, πολύτεχνες δράσεις και β) επικοινωνώντας και αλληλεπιδρώντας στις δημιουργικές διαδικασίες της ακρόασης, της επιτέλεσης, της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού. Ζητούμενο είναι η μουσική διδασκαλία να συμβάλλει θετικά ώστε: α) να διευρύνει την

ισότητα των ευκαιριών, β) να καλλιεργεί δημοκρατικές αξιώσεις και στάσεις, γ) να αδρανοποιεί τις υφιστάμενες κοινωνικές διακρίσεις βάσει κοινωνικής τάξης, φυλής, φύλου και πολιτισμικών οριζόντων, δ) να τείνει με κάθε τρόπο στην άρση της απαξίωσης της τεχνικής γνώσης, ε) να εντάσσει όλες και όλους στην κοινότητα εκπαίδευσης και μάθησης, και στ) να αποσκοπεί στη μόρφωση πολιτών με αυτόνομη, ισχυρή και πολυδιάστατη καλλιεργημένη κρίση.

Στόχοι του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής

Ειδικότερα, μέσω του μαθήματος της μουσικής οι μαθητές/τριες προσδοκούνται να:

- 1) αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις σε θέματα σχετικά με τη σημασία του ήχου και της μουσικής για τη ζωή, την υγεία, το περιβάλλον, την καθημερινότητα και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους,
- 2) αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης,
- 3) αναπτύξουν δεξιότητες φωνητικής επιτέλεσης και ερμηνείας,
- 4) αυτοσχεδιάσουν, να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν και να εκφραστούν αξιοποιώντας τα δομικά στοιχεία της μουσικής (γνώσεις θεωρίας, αρμονίας, μορφολογίας, οργανογνωσίας κτλ.),
- 5) συμμετέχουν σε φωνητικά και οργανικά σύνολα, δημιουργώντας μουσικές κοινότητες και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους,
- 6) αποκτήσουν κριτικές ικανότητες και στάσεις απέναντι στο ηχητικό και μουσικό τους περιβάλλον και την τέχνη γενικότερα,
- 7) καλλιεργήσουν το μουσικό γραμματισμό.

Η παραπάνω στοχοθεσία αναπτύσσεται μέσα από τις επιμέρους θεματικές ενότητες, στις οποίες οι μαθητές/τριες προτείνεται να μελετήσουν κριτικά:

- α) την ακουστική οικολογία, και τη σημασία του ήχου και της μουσικής στην καθημερινότητά τους,
- β) την πολιτισμική φόρτιση κάθε μουσικής παράδοσης,
- γ) τη μουσική ως μέσο επικοινωνίας και τη σύνδεσή της με τα Μ.Μ.Ε., τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο,
- δ) τη μουσική ως τέχνη και επιστήμη,
- ε) την πνευματική ιδιοκτησία και τους τρόπους προστασίας της,
- στ) τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη μουσική,
- ζ) τους τρόπους μουσικής έκφρασης μέσω της ακρόασης, της σύνθεσης, του αυτοσχεδιασμού και της επιτέλεσης,
- η) τη μουσική βιομηχανία και την παγκοσμιοποίηση του μουσικού μηνύματος,
- θ) την πολιτιστική διαχείριση,
- ι) την οργάνωση και τη συμμετοχή σε πολύτεχνες δράσεις, θεατρικές παραστάσεις, εκδηλώσεις, συναυλίες κτλ.,
- ια) την κατασκευή μουσικών οργάνων,
- ιβ) τις έννοιες της δημοκρατίας, της αποδοχής, της ισότητας, του σεβασμού.

Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ι.Ε.Π., το μάθημα της Μουσικής Αγωγής θα διδάσκεται δύο συνεχόμενα δίωρα την εβδομάδα ως μάθημα επιλογής. Η πρόταση του νέου Π.Σ. περιλαμβάνει την ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας πάνω στους άξονες: ακροώμαι, αναλύω-πειραματίζομαι-επεξεργάζομαι-συνθέτω, παίζω-αυτοσχεδιάζω,

παρουσιάζω - επιτελώ, με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και στοχεύουν στην ανάπτυξη των γνωστικών, των συναισθηματικών και των ψυχοκινητικών ικανοτήτων. Δεν είναι επιθυμητή η εστίαση στο δίπολο «σωστό - λάθος», αλλά στη διαδικασία μιας σειράς σκέψεων, πράξεων και πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα παρέχοντας την ελευθερία στους μαθητές/τριες να αυτοσχεδιάζουν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να εφαρμόζουν, να δημιουργούν και να αξιολογούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.¹⁴ Η διδακτική διαδικασία πρέπει: να θέτει και να αποζητά λύσεις σε προβλήματα που οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι τους αφορούν, να στηρίζεται στην έρευνα και τον προβληματισμό, να επιζητά την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τη μουσική πράξη και πρακτική, να συνδέεται με την προσωπική αφήγηση του μαθητή/τριας και τη βιωμένη εμπειρία του/της¹⁵ και τέλος, να καλλιεργεί συστηματικά γνώσεις και ικανότητες συνδεδεμένες με τη μουσική, τον πολιτισμό, την κοινωνία, τις τέχνες, την εικόνα και τον ψηφιακό κόσμο. Σημαντική συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να παίξει η αναγνώριση των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης των μαθητών/τριών, διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικής τάξης στις ομάδες συνομηλίκων, στο οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη του ηχητικού μηνύματος και την τυπική μουσική μάθηση.¹⁶ Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει τις πρακτικές τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης, εμπλουτίζοντας και οργανώνοντας τη διαδικασία, ενισχύοντας τις αλληλοδιδακτικές και συνεργατικές μεθόδους σε μία διαλεκτική σχέση με τους μαθητές/τριες.

Η αξιολόγηση του μαθήματος πραγματοποιείται για τον έλεγχο της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί. Έχει κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα και μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης και λιγότερο ως εργαλείο γνωστικού ελέγχου των μαθητών/τριών. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο που παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση αναφορικά με αδυναμίες της διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην αξιολογική διαδικασία μέσω της αυτο- και της ετερο-αξιολόγησης, προτείνοντας κάθε φορά τα αξιολογικά κριτήρια.¹⁷ Ο φάκελος επιτευγμάτων “portfolio” των μαθητών/τριών προτείνεται ως μία κατάλληλη μορφή αυτο-αξιολόγησης, αλλά και ομαδικής αξιολόγησης. Άλλες μορφές μπορούν να είναι η παρατήρηση της δυναμικής της ομάδας, αλλά και η ολοκληρωμένη δημιουργία και παρουσίαση μορφών τεχνήματος που εκφράζουν τους/τις μαθητές/τριες, όπως μουσική σύνθεση, συναυλία, παρουσίαση, διεξαγωγή έρευνας, θέατρο, εικαστικές δημιουργίες κτλ., με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης, όπου δεν θα εστιάζει στο λάθος, αλλά στον τρόπο σκέψης, την επίτευξη στόχων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, την αναγνώριση της εξέλιξης και της βελτίωσης και το βαθμό ικανοποίησης από το παραχθέν έργο.

Θεματικές ενότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών

Τον νέο Π.Σ. για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στην Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου αποτελεί ένα ανοικτό και ευέλικτο στη χρήση του πρόγραμμα. Ο/η εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει κάποια προτεινόμενη θεματική ενότητα ή να τη συνδυάζει με κάποια άλλη, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι θεματικές ενότητες που προτείνονται συνδέονται διεπιστημονικά και διαθεματικά, ενώ καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που άπτονται τόσο των βασικών ζητημάτων της μουσικής θεωρίας και επιστήμης όσο και του σύγχρονου κοινωνικού, φιλοσοφικού και πολιτικού προβληματισμού με στόχο την κατανόηση σε βάθος όλων των πλευρών του μουσικού φαινομένου. Η πρώτη στήλη κάθε θεματικής ενότητας περιλαμβάνει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η δεύτερη στήλη περιγράφει συγκεκριμένες θεματικές υποενότητες, ενώ η τρίτη στήλη παρουσιάζει ενδεικτικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που προτείνονται συνδυάζουν ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας όπως την επεξεργασία εννοιών, τη διερευνητική, βιωματική, και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και διδακτικών τεχνικών όπως τον καταγισμό ιδεών, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, τη μελέτη περίπτωσης, τη συζήτηση, τις ανοικτές ερωτήσεις, την παρουσίαση, το θεατρικό παιχνίδι, τους εννοιολογικούς χάρτες, τα πολυτροπικά κείμενα κτλ. Συγκεκριμένα το νέο Π.Σ. περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ενότητες: 1. Ήχος - Θόρυβος - Ακουστική Οικολογία, 2. Ήχοι και Μουσικές του Τόπου μου, 3. Μουσικές του Κόσμου, 4. Μουσική Επικοινωνία, Νέα Μέσα και Διαδίκτυο, 5. Μουσική και Κοινωνία, 6. Δομές και Υλικά της Μουσικής Γλώσσας, 7. Φωνή - Τραγούδι - Χορωδία, 8. Μουσική Κριτική Ακρόαση, 9. Μουσικός Αυτοσχεδιασμός - Σύνθεση.

Συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό

Η εκπόνηση του νέου Π.Σ. συνοδεύεται από εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνο με τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές που προτείνονται στην εισαγωγή του. Το υλικό περιλαμβάνει τρία σχέδια μαθήματος, απευθυνόμενα προς τους/τις εκπαιδευτικούς, με τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας για τους/τις μαθητές/τριες. Κύριος σκοπός του συνοδευόμενου εκπαιδευτικού υλικού είναι ο δημιουργικός και διαθεματικός συνδυασμός των θεματικών εννοιών του Π.Σ., αποτελώντας ουσιαστικά παράδειγμα εφαρμογής του. Το πρώτο σχέδιο με αντικείμενο τον πειραματισμό με την ανθρώπινη φωνή και θέμα Ανασαίνω, μιλάω, τραγουδάω, επικοινωνώ στοχεύει στη βιωματική ανακάλυψη της σωστής στάσης του σώματος, της αποτελεσματικής διαφραγματικής αναπνοής στην ομιλία και το τραγούδι. Το δεύτερο σχέδιο μαθήματος με θέμα Μινιμαλιστική μουσική αποτελεί οδηγό δημιουργίας πρωτότυπης μουσικής σύνθεσης με την αξιοποίηση μινιμαλιστικών τεχνικών. Το τρίτο σχέδιο μαθήματος με θέμα Κοινωνία και Μουσική επικεντρώνεται στην κατανόηση της δύναμης που μπορεί να δώσει ο

άνθρωπος στη μουσική και τη λειτουργικότητά της μέσα στην κοινωνία. Συν τοις άλλοις, συντάχθηκε οδηγός με προτεινόμενο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, με υπερσυνδέσμους προς ιστοσελίδες, εκπαιδευτικά και μουσικά βίντεο, εφαρμογές και αποθετήρια κατάλληλα για αξιοποίηση στις δημιουργικές δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε θεματική ενότητα.

Επίλογος

Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο φιλόσοφος της μουσικής Nicholas Cook, «η μουσική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά εκπαίδευση για τη μουσική, αλλά για την ίδια τη ζωή».¹⁸ Με αυτή την έννοια, η εισαγωγή του μαθήματος μουσικής στην Β΄ τάξη Λυκείου αποτελεί αναγκαιότητα και ταυτόχρονα προτεραιότητα. Η μουσική αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο φαίνεται ότι χαρακτηρίζει βαθειά την ανθρώπινη ζωή. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε οργανωμένες μουσικές εμπειρίες μπορεί να δώσει νέα νοήματα στις ζωές τους, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή τους, παρέχοντας νέες μορφές κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων και δημιουργικές διεξόδους έκφρασης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Bennett Reimer, *A philosophy of music education*, Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, 1989· Howard Gardner, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983· David Elliott, *Music Matters: A new philosophy of music education*, Oxford University Press, New York, 1995· Lelouda Stamou, «Plato and Aristotle on Music and Music Education Lessons From Ancient Greece», *International Journal of Music Education* 39 (2002), σ. 3-16.
- 2 Bennett Reimer, *ό.π.*, σ. 28.
- 3 Stephanie Pitts, «Whose aesthetics? Public, professional and pupil perceptions of music education», *Research studies in music education* 17 (1) (2001), σ. 54-60.
- 4 David J. Hargreaves, *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- 5 John Blacking, *How musical is man?* University of Washington, Seattle, 1973· Κρίστοφερ Σμωλ, *Μουσική- Κοινωνία - Εκπαίδευση*, μτφ. Μιχάλης Γρηγορίου, Νεφέλη, Αθήνα, 1983· Tia DeNora, *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- 6 Raymond Murray Schafer, *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books, Rochester, Vermont, 1977.
- 7 Dorothy Miell, Raymond MacDonald, David J. Hargreaves, *Musical communication*, Oxford University Press, Oxford, 2005· Lucy Green, *How popular musicians learn: A way ahead for music education*, Ashgate Publishing Limited, Aldershot, 2002.
- 8 Eleni Lapidaki, Rokus de Groot, Petros Stagkos, «Communal creativity as sociomusical practice», Gary McPherson, Graham Welch (επιμ.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2), Oxford University Press, London, 2012, σ. 56-74.

- 9 Susan Hallam, *Music psychology in education*, Institute of Education, University of London, London, 2006.
- 10 Mihaly Csikszentmihalyi, Isabella S. Csikszentmihalyi, *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Mihaly Csikszentmihalyi, Isabella S. Csikszentmihalyi (επιμ.), Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- 11 Αριστοτέλης Ράπτης, Αθανασία Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α', Αθήνα, 2007.
- 12 John Blacking, ό.π.· Κρίστοφερ Σμωλ, ό.π.
- 13 Estelle R. Jorgensen, *Transforming music education*, Indiana University Press, Indiana, 2003.
- 14 Panagiotis Kanellopoulos, «Cage's short visit to the classroom: Experimental music in music education—A sociological view on a radical move», J. O'Flynn (επιμ.), *Proceedings of the 6th International Symposium, University of Limerick, Ιρλανδία (5-9 Ιουλίου 2009)*, 2011, σ. 1-24.
- 15 Eleni Lapidaki, Rokus de Groot, Petros Stagkos, ό.π.
- 16 Lucy Green, ό.π.
- 17 Lorrie A. Shepard, «The role of assessment in a learning culture», *Education Researcher* 29:7 (2000), σ. 4-14.
- 18 Nicolas Cook, *Music, Performance, Meaning: selected essays*, Ashgate, Aldershot, 2007, σ. 309.

Αγγελική Γ. Κομποχόλη

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ

«Σεμνή κατά πάντα ή μουσική, θεῶν εὐρημα οὔσα»,¹ «ή μουσική κινεῖ τήν ψυχὴν, πλάττει τό ἦθος, πάσας τὰς ἀρετὰς προάγει»,² «μουσικήν ποίει καί ἐργάζου». ³ Με αυτές τις πνευματικές προτροπές τρεις σημαντικές προσωπικότητες της αρχαιότητας ο Πλούταρχος, ο μουσικός Δάμων και ο Σωκράτης ενθαρρύνουν την ενασχόληση με τη μουσική, καθώς είναι αναμφισβήτητος ο καταλυτικός της ρόλος στην καλλιέργεια, στον εξευγενισμό και στην ισορροπία του ανθρώπου, ειδικά του νέου ανθρώπου. Είναι γνωστό άλλωστε, επειδή έγινε αναφορά στο παράδειγμα της αρχαίας Ελλάδας, πως σε εκείνον τον τόπο, εκείνη την εποχή, με βάση τις πληροφορίες του Αθήναιου «οἱ παῖδες» συνήθιζαν να τραγουδούν «ἐκ νηπίων» «τούς πατρίους ὕμνους καί παιᾶνας», σύμφωνα με τους μουσικούς νόμους («ἄδειν κατὰ νόμον»)⁴ κι οι ελληνικές πόλεις, «πρώτιστα και μάλιστα», «διά τῆς μουσικῆς» μόρφωναν τους πολίτες τους.⁵

Ἐχω την ευκαιρία, εδώ και πολλά χρόνια, να εργάζομαι σε έναν εκπαιδευτικό χώρο, που το αρχαίο ελληνικό παρελθόν, χωρίς καμία πρόθεση στείρας προγονολατρείας, αποτελεί σταθερό πεδίο διερεύνησης και πολυετούς πειραματικής διδασκαλίας κειμένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ειδικά διασκευασμένων για τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να γνωρίσουν με τρόπο βιωματικό την ελληνική κληρονομιά και τα σπουδαία κληροδοτήματά της, Λόγο, τέχνη, ήθος. Εδώ, η σπουδαιότητα μουσικής υποστήριξης του παιδευτικού εγχειρήματος υπήρξε πάντοτε πρωτεύουσα. Η αναφορά γίνεται, συγκεκριμένα, για τον εκπαιδευτικό χώρο της Ελληνικής Αγωγής, χώρο που επί 25 συναπτά έτη δραστηριοποιείται στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών, φιλοσοφίας και ιστορίας σε ενήλικες και παιδιά, στην δεύτερη μάλιστα περίπτωση σε συνεργασία με ιδιωτικούς και δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς στα πλαίσια προγραμμάτων του ολοήμερου σχολικού ωραρίου, επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εορταστικών εκδηλώσεων.⁶ Τα στοιχεία που παρατίθενται στη συνέχεια προέρχονται από μαθήματα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε παιδιά τόσο στον χώρο της Ελληνικής Αγωγής όσο και σε σχολεία, ιδιωτικά και δημόσια, του λεκανοπεδίου Αττικής με τα οποία η σχολή είχε συνεργαστεί και τα οποία εφάρμοσαν τη διδακτική της μέθοδο, και σε σχέση με την μουσική παιδεία που κρινόταν αναγκαία.⁷ Από την αρχή της λειτουργίας της σχολής είχε καταστεί σαφές πως η μουσική ενασχόληση αφορά κάθε μαθητή είτε την διδάσκεται με ειδικό δάσκαλο είτε όχι, τα τελευταία όμως δύο χρόνια ο συνδυασμός μουσικής και λόγου, που επιτρέπει στον μαθητή να αυτοσχεδιάζει, να συνθέτει και να δημιουργεί, αποτελεί πλέον διδακτική προτεραιότητα.

Το να χρησιμοποιεί κάποιος τη μουσική στην διδακτική πράξη, ιδιαίτερα στην διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, είναι πολύ εύκολο, φυσικό επακόλουθο σχεδόν, αφού η ίδια η αρχαία γλώσσα έχει μουσικότητα, αρμονία και ρυθμό. «Καί μέλος ἔχουσιν αἱ λέξεις καί ρυθμόν καί μεταβολήν», λέει ο Διονύσιος ο Αλικαρνασσεύς, «ώστε ἡ ἀκοή τέρπεται τοῖς μέλεσιν, ἤδεται τοῖς ρυθμοῖς, ἀσπάζεται τάς μεταβολάς». ⁸ Η έμμετρη απόδοση των ομηρικών στίχων, για παράδειγμα, εμπεριέχει μουσικότητα, χωρίς αυτό απαραίτητως να σημαίνει ότι οι μαθητές χρειάζεται να την τραγουδήσουν μελοποιημένα. Είναι γνωστό πως οι ραψωδοί απήγγελαν τους στίχους τους με μέτρο και ρυθμό, δεν τραγουδούσαν. Το «ἄδειν» ⁹ ήταν κατεξοχήν αρμοδιότητα των αοιδών. ¹⁰

Η γνώση αυτή, τόσο του πολιτιστικού πλαισίου του μουσικού γεγονότος όσο και της καθ' εαυτής εφαρμογής του, εμπλουτίζει αναμφίβολα το πεδίο πληροφόρησης του μαθητή, ώστε να μπορεί να κατανοήσει σε βάθος την διαχρονική συνέχεια ¹¹ και την υποφαινόμενη διαδραστική λειτουργία. Η αυθόρμητη μελοποίηση είναι σε πολλές περιπτώσεις η συνακόλουθη αντίδραση. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η μελοποίηση ομηρικών πρωτοχρονιάτικων ευχών από μαθητή της σχολής πριν από είκοσι χρόνια, η οποία έγινε αμέσως αποδεκτή, πλαισίωσε ιδανικά το γραπτό κείμενο και καθιερώθηκε με εναρμονισμένη την αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου. Το κείμενο που μελοποιήθηκε είναι το ακόλουθο: «Θύραι ἀνακλίεσθε, πλοῦτος ἔσσεισι, σὺν πλούτῳ εὐφροσύνη εἰρήνη τάγαθή». ¹²

Πέραν όμως της αυθόρμητης μουσικής πλαισίωσης υπάρχει και παρότρυνση, ειδικά προς τα μεγαλύτερα παιδιά, για μελοποίηση στίχων συγκεκριμένων αποσπασμάτων ως μέσου υποστήριξης της γνωστικής πράξης και διδασχής, όπως για παράδειγμα η μελοποίηση ορφικών ύμνων, ¹³ με παράλληλη διδασκαλία στην τάξη και επιστημονικές αναφορές στην Φύση και το Σύμπαν. Με τον τρόπο αυτόν ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα των μαθητών, ενισχύεται η φαντασία τους, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και παράλληλα παρατηρείται αξιοσημείωτος εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους με πλήθος επιθέτων που ασυναίσθητα απομνημονεύουν και αρχίζουν να χρησιμοποιούν στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο. ¹⁴ Επισημαίνεται, άλλωστε, και στην αρχαία εργογραφία η συναισθηματική και ηθική αναγκαιότητα του μέτρου και του ρυθμού στην παιδευτική πράξη: «ὅτι μάλιστα καταδύεται εἰς τό ἐντός τῆς ψυχῆς ὄ,τι ρυθμός καί ἄρμονία καί ποιεῖ εὐσχήμονα, ἄν τις ὀρθῶς τραφῆ». ¹⁵ Σε προχωρημένες περιπτώσεις μάλιστα η διδασκαλία αυτή μπορεί να αποτελέσει τη δημιουργική αφετηρία για φιλοσοφικές κατευθύνσεις και διδασχές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ η εξαιρετική απόδοσις τεταρτοετών μαθητών του παιδικού τμήματος της Ελληνικής Αγωγής, την χρονιά 2002, οι οποίοι σε συνεργασία με το δημοτικό σχολείο Πεύκης ¹⁶ απέδωσαν μουσικά

στίχους του φιλοσοφικού ποιήματος «Περί Φύσεως» του Παρμενίδη,¹⁷ με την κατάλληλη διασκευή βέβαια, αλλού έμμετρα και μουσικά, αλλού με ρυθμική απαγγελία, με συνοδεία σείστρων, σε κάποιες περιπτώσεις αυτοσχέδιων, κατασκευασμένων με βάση πληροφορίες που αντλήθηκαν από αρχαίες πηγές και αναπαραστάσεις αγγείων. Σε άλλη περίπτωση, το 2005, μαθητές του εφηβικού τμήματος της Ελληνικής Αγωγής¹⁸ σε θερινή εορταστική εκδήλωση ανέπτυξαν τη θεωρία της Αρμονίας των Σφαιρών των Πυθαγορείων με την κατασκευή επτάχορδης λύρας, όπου κάθε μία από τις επτά νότες αντιστοιχούσε στους ήχους επτά πλανητών, σύμφωνα με τις πληροφορίες του Πυθαγορείου μουσικού και φιλόσοφου Νικόμαχου Γερασηνού.¹⁹

Ας επανέλθουμε όμως στο προηγούμενο ποίημα, στο «Περί Φύσεως» του Παρμενίδη, επισημαίνοντας πως όχι μόνο όσον αφορά στο συγκεκριμένο ποίημα, αλλά και γενικότερα η απομνημόνευση μεγάλων αποσπασμάτων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι ταχύτερη και αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιούνται ρυθμικά σχήματα.²⁰ Η ίδια η αρχαία γλώσσα βοηθά και σε συνδυασμό είτε με το ρυθμικό περπάτημα μέσα στην τάξη είτε με τη χρήση κρουστών οργάνων (τύμπανο, ντέφι, κρόταλα, σείστρο), που ήδη προαναφέραμε, λαμβάνουν χώρα δράσεις που διασκεδάζουν πολύ τα μικρά παιδιά, δημιουργώντας τους εποικοδομητικά την αίσθηση πως συμμετέχουν σε μια μικρή ορχήστρα. Το ποίημα του λυρικού ποιητή Ανακρέοντα είναι πολύ αγαπημένο για την περίπτωση. Τίτλος του «Τι προσέφερε η φύση στα ζώα και στους ανθρώπους». Το ποίημα είναι το εξής:

«Φύσις κέρατα ταύροις, ὄπλ᾽ δ' ἔδωκεν ἵπποις, ποδωκίην λαγωοῖς, λέουσι χάσμ' ὀδόντων, τοῖς ἰχθύσιν τὸ νηκτόν, τοῖς ὀρνέοις πέτασθαι, τοῖς ἀνδράσιν φρόνημα· γυναιξίν οὐκέτ' εἶχεν».²¹

Εδώ οποιαδήποτε αυτοσχέδια μουσική υπόκρουση, πολύ συχνή μάλιστα από μέρους των μαθητών, είναι καλοδεχούμενη.

Το ποίημα του Ανακρέοντα είναι ένα ενδεικτικό παράδειγμα αρχαίου λογοτεχνικού λόγου και του τρόπου που αυτός μπορεί να αποδοθεί μέσα στην τάξη, μουσικά, ρυθμικά.²² Ο ρυθμός είναι στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Η αναπνοή μας είναι ρυθμική,²³ οι χτύποι της καρδιάς μας είναι ρυθμικοί, ακόμη και αυτός ο σφυγμός μας έχει ρυθμό. Συνεπώς το να αποδώσει το παιδί ρυθμικά οποιοδήποτε απόσπασμα γίνεται με φυσικό τρόπο κι είναι πολύ πιο απλό από το να μάθει μόνο και να αποστηθίσει κάποιες λέξεις.²⁴ Στην τάξη μαθαίνουμε πρώτα το ρυθμικό σχήμα και κατόπιν προσαρμόζουμε τους αρχαίους στίχους που θέλουμε να διδάξουμε.²⁵ Επίσης, με ρυθμικές κινήσεις και νεύματα, διδάσκουμε τις κλίσεις των ρημάτων.²⁶ Στην προκειμένη περίπτωση εκτός από την διευκόλυνση της εκμάθησης του ρήματος, το παιδί «λύνεται», όπως λέμε χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική γλώσσα, μουσικότητα κι ο ρυθμός, το

χαλαρώνουν, δημιουργώντας αφορμές για ευφάνταστες ψυχαγωγικές δράσεις, με θετικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του βεβαίως.

Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα. Μαθητές του δεύτερου έτους του παιδικού τμήματος της Ελληνικής Αγωγής²⁷ το 2018, αφού διδάχθηκαν πρώτα τα αρχαία μέτρα, άρχισαν να χτυπούν τα χέρια τους στο θρανίο, σε μία ευφυή αλληλοδιαδοχή: τρεις μαθητές έκρουαν με ρυθμό δακτύλου, σιγά σιγά έμπαιναν άλλοι τρεις με σπονδείο,²⁸ άλλοι δύο στη συνέχεια με τροχάιο,²⁹ άλλοι τρεις μετά με ίαμβο,³⁰ δύο ακολούθως με ανάπαιστο,³¹ ένας με αμφίβραχυ,³² ένας με αμφίμακρο³³ και ο τελευταίος με χορίαμβο.³⁴ Αφού αυτή η μικρή, ιδιότυπη, ορχήστρα συγχρονίστηκε και βρήκε τον ρυθμό της, με έκδηλη την χαρά και την απόλαυση, μία τρίτη, ξεχωριστή, πενταμελής ομάδα μαθητών άρχισε να κρούει διάφορα κεραμικά αγγεία στη σειρά, ειδικά τοποθετημένα για την περίπτωση, σύμφωνα με το παράδειγμα του αρχαίου μουσικού Διοκλή για τον οποίον οι πηγές αναφέρουν «φασίν εύρειν τήν άρμονίαν έν όστρακίνους άγγείοις, άπερ έκρουεν έν ξυληφίω», τα κτυπούσε με ξυλάκι δηλαδή.³⁵ Στη δική μας περίπτωση ως «ξυλήφια» χρησιμοποιήθηκαν κινέζικα chop sticks, αποτελώντας ένα ευφάνταστο παράδειγμα δημιουργικής πολυπολιτισμικότητας. Η μουσική δράση που σας περιγράφω συνέβαινε εντός της προγραμματισμένης (ωριαίας) εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δεν τελείωνε όμως εκεί. Συμπεριελάμβανε επιπλέον και δύο καλλίφωνες μαθήτριες, οι οποίες με «σιγομουρμούρισμα»- επιτρέψτε μου την φράση- φωνής συνόδευαν τους κύριους ρυθμούς που ακούγονταν στην τάξη, τουλάχιστον αυτούς που ξεχώριζαν στην ακουστική τους, ενώ μία ακόμη μαθήτρια, με εξαιρετική φωνή συμπλήρωνε με μοναδικό τρόπο το όλο εγχείρημα, τραγουδώντας στίχους από το αρχαίο παραδοσιακό τραγούδι «Τά Άνθεμα».³⁶ Μία συναρπαστική διδακτική στιγμή που λίγο μετά την ακολούθησε ένας εκπληκτικός μουσικός αυτοσχεδιασμός με τους μισούς μαθητές να κρούουν ρυθμικά τα χέρια τους σε ίαμβο και τους άλλους μισούς σε τροχάιο, σε έναν εικονικό καυγά μέτρων, με την τελική λύση να την δίνει ο χορίαμβος,³⁷ ένας μαθητής δηλαδή που επενέβαινε στην μουσική διαμάχη με το συγκεκριμένο μέτρο, το οποίο περιλαμβάνει τα άλλα δύο,³⁸ με τη παράλληλη ηθική διαλεκτική διδαχή πως η θέση και η αντίθεση στην ζωή πρέπει να οδηγούν στη σύνθεση.

Θα ολοκληρώσω την παρούσα ανακοίνωση με αναφορά σε τρία ακόμη παραδείγματα που έχουν εφαρμοστεί σε τάξη μικρών παιδιών. Όλοι ξέρουμε πως η μουσική και άδεται και χορεύεται. Στην πρώτη περίπτωση είχα την ευκαιρία να διδάξω στους μαθητές μου το «σκολιόν ᾄσμα» της αρχαιότητας,³⁹ όπου, όταν οι συνδαιτυμόνες του συμποσίου τραγουδούν, αρχίζει το τραγούδι ο ένας και μόλις τελειώσει παραδίδει την σειρά του στον διπλανό του ή σε όποιον επιθυμεί, προσφέροντάς του ένα κλωνάρι μυρτιάς ή τη λύρα, στη δική

μας περίπτωση βέβαια όχι λύρα, αλλά απλό κύμβαλο ή κασετίνα, με έρρυθμο κτύπο του μολυβιού πάνω της. Το τραγούδι που τα παιδιά επέλεξαν για την περίπτωση ήταν το «Άγε Μῶσα», του Μεσομήδη⁴⁰ αποκλείοντας βεβαίως άλλα προτεινόμενα.

Στην δεύτερη περίπτωση, της «μετά μουσικής ὀρχήσεως»,⁴¹ του χορού δηλαδή με μουσικό αυτοσχεδιασμό, οι προσφιλέστερες επιλογές ήταν χοροί που τα παιδιά είχαν διδαχθεί την ιστορία τους: συγκεκριμένα η βίβασι,⁴² αρχαίος χορός που ο χορευτής ή η χορεύτρια έπρεπε να πηδούν ψηλά αγγίζοντας με τα πόδια τα οπίσθια, το ὄκλασμα,⁴³ ζωηρός χορός με κάμψη των ποδιών σε ὄκλαση προς τιμήν της Δήμητρας (από τις Θεσμοφοριάζουσες), η ὀρχηστοπάλη,⁴⁴ χορός δηλαδή μαζί με πάλη και ο σκῶψ⁴⁵. «Σκῶψ» στα αρχαία ελληνικά είναι ο μπούφος, ο οποίος έχει τη συνήθεια να μιμείται τις φωνές των άλλων πτηνών. Στην αρχαιότητα αυτός ο χορός ήταν κωμικός, «ἔχων τήν τοῦ τραχήλου περιφοράν κατά τήν τοῦ ὄρνιθος μίμησιν», όπως λένε οι αρχαίες περιγραφές.⁴⁶ Το αποτέλεσμα είναι ασφαλώς περισσότερο εντυπωσιακό, όταν σε αυτήν την «περιφορά» εμπλέκονται φωνές των παιδιών που μιμούνται ρυθμικά τα κελαηδίσματα των διαφόρων πτηνών.⁴⁷ Στην περίπτωση της βιβάσεως τα παιδιά ενθάρρυναν στο επίπονο εγχείρημα τούς χορευτές συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας προτρεπτικά αρχαίες λέξεις που μιμούνταν χορδές και ήχους:⁴⁸ «λέγξ» «λίγξ», «θρέττε», «τήνελλα», «θρεττανελό», όπως λέμε σήμερα «τεριρέμ» και «νενανώ».⁴⁹

Κι έρχομαι στο τρίτο και τελευταίο παράδειγμα, με χαρακτήρα θεατρικού δρωμένου. Εδώ την ιδέα την αντλούμε από τον Πλούτο του Αριστοφάνη.⁵⁰ Στην συγκεκριμένη κωμωδία, ο χορός των αγροτών (που τον αναπαριστούν βεβαίως μαθητές) είναι τόσο χαρούμενος που θέλει να χορέψει ζωηρά. Σε ιαμβικό τετράμετρο καταληκτικού ρυθμού⁵¹ (ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο στίχο δηλαδή) αποδίδεται η φράση: «ὥς ἤδομαι και τέρπομαι και βούλομαι χορεῦσαι». Ο δούλος Καρίων, ήρωας του έργου, προτείνει στον χορό να μιμηθεί τον Κύκλωπα και να τους οδηγεί σαν πρόβατα. Ακολουθούν με διασκευή οι παρακάτω στίχοι:

-Κύκλωψ: «Θρεττανελό, τραλαλά! Άιντε προβατάκια μου! Περπατάτε αρνάκια μου!»

Ο χορός των αγροτών συμφωνεί χορεύοντας να παριστάνει τα πρόβατα του Κύκλωπα κι όταν αυτός μεθύσει και σωριαστεί στον ύπνο, να τον τυφλώσουν.

-Χορός: «Θρεττανελό, τραλαλά!».

Ο Κύκλωψ μεθυσμένος παραπατά:

-«Παπαπαί, παπαπαί!» (ρυθμός αναπαιστικός).

Εννοείται ότι με αφορμή το παραπάνω δρώμενο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν και να εντυφλήσουν στην ομώνυμη κωμωδία.

Σας ανέφερα μερικά παραδείγματα αξιοποίησης της μουσικής στη διδακτική

πράξη, με αναφορές στο αρχαίο παρελθόν. Η μουσική για τους αρχαίους Έλληνες δεν ήταν μία απλή ψυχαγωγία, αλλά δραστηριότητα που συνόδευε εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής τους. Με μουσική υποδέχονταν μία νέα ύπαρξη στον κόσμο, με μουσική ερωτεύονταν, με μουσική δημιουργούσαν, με μουσική επικοινωνούσαν με το θείο, με μουσική πέθαιναν.⁵² Όλοι γνωρίζουμε το εξάστιχο επιτύμβιο επίγραμμα του Σεικίλλου: «Όσον ζεις φαίνου, μηδέν ὄλως σύλυποῦ. Πρὸς ὀλίγον ἐστί τό ζῆν, τό τέλος ὁ χρόνος ἀπαιτεῖ».⁵³ Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς η τέχνη μπορεί να μεταμορφώνει τους φόβους μας, να τους κάνει έμπνευση και ώθηση για μία γαλήνια, νηφάλια και ουσιαστική θεώρηση ζωής. Αυτή και μία από τις ωραιότερες εκπαιδευτικές διδαχές.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βλ. Πλουτάρχου, *Περί Μουσικής* 1136B, 14
- 2 Βλ. Φιλόδημος, *Περί Μουσικής*, I, 13.
- 3 Βλ. Πλάτων, *Φαίδων*, 60γ - 62γ.
- 4 Βλ. Αθήναιος, *Επιτομή*, 2.2.131.
- 5 Πρβλ. εδώ Κ. Κηπουργού, *Η συμβολή της Αρχαίας Αργολίδας στην ανάπτυξη της Μουσικής*, Αργολική Αρχαιακή Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού, Άργος, 2012, σ. 24-26.
- 6 Ενδεικτικά βλ. Α. Ευσταθίου, *Ελληνική Αγωγή, Μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*, Α΄ Κύκλος Σπουδών, Ελληνική Αγωγή, Αθήνα, 1997, σ. 13-18.
- 7 Αναφέρω ενδεικτικά την Ιωνίδειο Σχολή Πειραιώς, την Σχολή Κανάση στην Αθήνα, το 2ο και 3ο Δημοτικό Σχολείο Παπάγου, το 2ο Δημοτικό Πεύκης, το 25ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.
- 8 Βλ. Leukias A., *Tractatus de elementorum Graecorum pronunciatione*, Bibliopolas Bibliothecae Imperialis, 1812, σ. 166.
- 9 Βλ. Αθήναιος, ό.π.
- 10 Βλ. J.A. Neubecker, *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1977, σελ. 49-100.
- 11 Βλ. Ι. Προμπονάς, *Τα Ομηρικά Έπη και το νεοελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*, τόμος Α΄, Αθανασόπουλος Σ.-Παπαδάμης Ε., Αθήνα, 1987, σελ. 240.
- 12 Βλ. Βασίλης Κατσαρός (σχόλια), *Λεξικό Σουίδα*, Θύραθεν Εκδόσεις, Αθήνα, 2003, 837.
- 13 Βλ. Morand., «The Narrative Techniques of the Oprhic Hymns», A.-Faulkner, O. Hodgkinson (επιμ.) *Narrative and the Narratology of Greek Hymns*, Brill, Leiden, Boston, 2015, σ. 211-223.
- 14 Πρβλ. εδώ D. A Abrams., T. Nicol, S. Zecker, N. Kraus, «Abnormal cortical processing of the syllable rate of speech in poor readers». *The Journal of Neuroscience* 29 (2009), σ. 7686–7693.
- 15 Βλ. Πλάτων, *Πολιτεία*, 401b-403 c. Πρβλ. ακόμη J. L. Chen, V. B. Penhune, R. J. Zatorre, «Moving on time: brain network for auditory-motor synchronization is modulated by rhythm complexity and musical training”, *Journal of Cognitive Neuroscience* 20 (2008), σ.226–239.
- 16 Συγκεκριμένα με το 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, στα πλαίσια του Ολοήμερου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, πιλοτικού τότε, τη διδακτική χρονιά 2000-2001, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
- 17 Η διασκευή του κειμένου μάλιστα στηρίχθηκε στην έντυπη έκδοση του φιλοσοφικού ποιήματος από την Άννα Κελεσίδου. Βλ. Α. Κελεσίδου, Παρμενίδου, *Περί Φύσεως*, Ευνομία, Αθήνα, 1999, σ. 111.
- 18 Στο τότε παράρτημα Πειραιώς που διατηρούσε η σχολή.

- 19 Πρβλ. A. Barker (ed.), *Greek Musical Writings* vol 2: *Harmonic and Acoustic Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989, σ. 245–269.
- 20 Γεγονός που η επιστημονική έρευνα επιβεβαιώνει σε διεθνές επίπεδο. Πρβλ. S. Fujii, C. Wan, «The role of rhythm in Speech and Language Rehabilitation», *Neuroscience* 8 (2014), σ. 777 κ. εξ.
- 21 Βλ. M. L West (ed.), *Carmina Anacreontea*, Teubner, Leipzig, 1984, 24.
- 22 Τέτοιες αυτοσχέδιες μουσικές υποκρούσεις συμβαίνουν πολύ συχνά και στη διασκευή και απόδοση αισώπειων μύθων, ιδιαίτερα αγαπητών στην παιδική ηλικία. Πρβλ. Εδώ και Ο. Kollias, «Anthropomorphism, Aesop's Fables and Their Use in Lifelong Learning and Vocational Training by Awakening Participants' Memes», *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol. 15(2015), σ. 96-103.
- 23 Πρβλ. εδώ Η. McGurk, J. MacDonald, «Hearing lips and seeing voices», *Nature* 264 (1976), σ. 746–748.
- 24 Για την αξία της μουσικής και του ρυθμού στην ανάπτυξη του λόγου και άλλων νοητικών λειτουργιών βλ. A. J. Blood, R. J. Zatorre, «Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 98 (2001), σ. 11818–11823. Επίσης πρβλ. K. H. Corriveau, U. Goswami, «Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: tapping to the beat». *Cortex* 45 (2009), σ. 119–130 και W. T. Fitch, «Speech science: tuned to the rhythm», *Nature* (2013), σ.494, 434-435.
- 25 Πρβλ. εδώ F. Turner, E. Pöppel, «The neural lyre: poetic meter, the brain and time». *Poetry* 142.5 (1983), σ. 277-309. Ακόμη βλ. W. Van Peer, «The measurement of metre: its cognitive and affective functions», *Poetics* 19 (1990), σ. 259–275 και M. Zentner, T. Eerola, «Rhythmic engagement with music in infancy», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107 (2010), σ.5768-5773.
- 26 Πρβλ. εδώ G. Schlaug, A. Norton, S. Marchina, L. Zipse, C. Y. Wan, «From singing to speaking», *Future Neurology* 5 (2010), σ. 657-665.
- 27 Τη σχολική περίοδο 2002-2003, στο παράρτημα της Ελληνικής Αγωγής στην Καλλιθέα.
- 28 Βλ. Δ. Λυπουρλής, *Αρχαία Ελληνική Μετρική*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 34, 75-76.
- 29 ό.π., σ. 56-57.
- 30 ό.π., σ. 47-55.
- 31 ό.π., σ. 63-68.
- 32 Βλ. Α. Ραγκαβής, *Διάφορα ποιήματα*, Κορομηλά, Αθήναι, 1837, σ. 420.
- 33 ό.π.
- 34 ό.π., σ. 437.
- 35 Βλ. Λεξικό Σουίδα, σ. 333.
- 36 Βλ. Γιώργος Τσαγκάρης, *Λεξικό της αρχαίας ελληνικής Μουσικής και Ορχηστρικής*, Κάκτος, Αθήνα, 1999, σ. 69.
- 37 Βλ. Λυπουρλής, *Αρχαία Ελληνική Μετρική*, σ. 84-88.
- 38 Ο χορίαμβος αποτελείται από ίαμβο και τροχάιο. Πρβλ. B. Snell, *Μετρική της Αρχαίας Ελληνικής Ποίησης*, Αθήνα, 1969, σ. 18, 34, 51, 56.
- 39 Βλ. Γιώργος Τσαγκάρης, ό.π., σ. 57-58.
- 40 Πρβλ. Felix Buffiere, *Anthologie Grecque*, ed. Les Belles Lettres, Paris 1960, τόμος XII, σ. 226.
- 41 Βλ. εδώ Κ. Μ. Κούμας, *Σύνταγμα Φιλοσοφίας, Περί των μιμητικών τεχνών*, τόμος 3ος, Εκ της Τυπογραφίας Ιωάννου Σνειρέρος, Εν Βιέννη της Αυστρίας, 1819, σ. 196. Πρβλ. και Reddish P., Fischer R., Bulbulia J., «Let's dance together: synchrony, shared intentionality and cooperation», *PLoS ONE* 8 (2013), σ. e71182.
- 42 Βλ. Τσαγκάρης, *Λεξικό της αρχαίας ελληνικής Μουσικής*, σ. 70.
- 43 ό.π., σ. 76.

44 ό.π.

45 ό.π, σ. 78.

46 Βλ. Α. Τζιφρουπούλου-Ευσταθίου, *Ο εν τη λέξει λόγος*, Πελασγός, Αθήνα, 2015, σ. 439.

47 Πρβλ. εδώ Τ. Manzoni, «The cerebral ventricles. The animal spirits and the dawn of brain localization of function», *Archives Italiennes de Biologie* 136 (1998), σ. 103–152.

48 Πρβλ. Εδώ Ρ. W. Jusczyk, «How infants begin to extract words from speech», *Trends in Cognitive Sciences* 3 (1999), σ. 323–328.

49 Βλ. Γιώργος Τσαγκάρης, *Λεξικό της αρχαίας ελληνικής Μουσικής*, σ. 61.

50 Βλ. Κ. Γεωργουσόπουλος (μτφ.), *Πλούτος*, Αριστοφάνους, Πατάκης, Αθήνα 2004. Πρβλ. Ειρήνη Μαυροπούλου, «Διαλεχθώμεν Ελληνικώς», *Νηπίων Προπαιδεία*, Ελληνική Αγωγή, Αθήνα, 2006, σ. 120, όπου και η συγκεκριμένη θεατρική διασκευή.

51 Βλ. Λυπουρλής, ό.π., σελ. 58.

52 Πρβλ. Τσαγκάρης, ό.π., σελ. 83-109.

53 Πρβλ. Μ. Στούπη, *Σεικίλου Επόμυνα Α*, Πελασγός, Αθήνα, 1995, σ. 3-11.

Αντώνης Ι. Κωνσταντινίδης
ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ,
ΜΙΑ ΜΟΝΟΦΩΝΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Η Βυζαντινή μουσική στο ελληνικό σχολείο

Η έρευνα σχετικά με τη θέση της Βυζαντινής μουσικής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και ειδικότερα στη δημόσια εκπαίδευση, μπορεί με ευκολία να διαπιστώσει, την κατά το παρελθόν και επί σειρά δεκαετιών, αποστασιοποίηση και απαξία του θεσμικού πλαισίου.¹ Η μουσική μας παράδοση, λαϊκή είτε λόγια, παραβλέπεται συστηματικά από τα επίσημα προγράμματα σπουδών που επιδεικνύουν με συνέπεια στον τομέα αυτό ένα σημαντικό ιδεολογικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό έλλειμμα² το οποίο δεν μπορεί να καλυφθεί από μεμονωμένες, ιδιωτικές κυρίως ενέργειες.³

Το μονίμως και ειδικότερα δυτικά στραμμένο, ωδειακό σύστημα εκπαίδευσης, απ' όπου προέρχονταν κατ' αποκλειστικότητα στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί μουσικής, δε μπορούσε να αναγνωρίσει τους δικούς του σύγχρονους έλληνες συνθέτες, να εκτιμήσει τα έργα της πρωτοπορίας, αφήνοντας στο περιθώριο φυσιογνωμίες, με σημαντική προσφορά.⁴ Πόσο μάλλον ουτοπική θα έμοιαζε έστω και η απλή γνώση της ύπαρξης του Πέτρου Πελοποννησίου, του Ιακώβου, του Μπερεκέτη.⁵ Όλοι αυτοί οι εκατοντάδες περιώνυμοι μελοποιοί, οι επώνυμοι δημιουργοί της Ψαλτικής τέχνης και μαζί τα θαυμαστά τους έργα, τα στιχηρά, τα ιδιόμελα, τα κρατήματα και τα δοξαστικά, ήταν επί σειρά δεκαετιών ένας άγνωστος, χωρίς καμιά αξία, τόπος, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Από την άλλη, η διδασκαλία της Βυζαντινής μουσικής στις πάλαι ποτέ Παιδαγωγικές Ακαδημίες, υπέκυπτε σε μια εύπεπτη και μάλλον χρησιμοθηρική λογική. Ήταν μια μελωδική επαφή με τη λόγια μουσική παράδοση, που μπορεί να απέβαινε ιδιαίτερα εξυπηρετική ως προς την ανάγκη υποβοήθησης των υποχρεωτικών τότε για τα δημοτικά σχολεία, εκκλησιαστικών ακολουθιών, κυρίως στην ελληνική επαρχία,⁶ αλλά αποδεικνύονταν στην καλλιτεχνική λογική και στην επιστημονική γνώση, ιδιαίτερα ταχύρρυθμη, σίγουρα αποσπασματική και επιφανειακή, μάλλον μια αφελής γνωστικά προσέγγιση,⁷ η οποία σε πολλές περιπτώσεις εξελίσσονταν ακόμη και μέσα από τη χρήση του συστήματος μουσικής γραφής του πενταγράμμου.⁸

Αυτό το «λιμνάζον» εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι όποιες εξαιρέσεις οφείλονταν κυρίως στο φιλότιμο, στις ανησυχίες και στις προσπάθειες κάποιων μεμονωμένων δασκάλων και ένθερμων ερευνητών της Βυζαντινής μουσικής, τaráχτηκε θεσμικά με την ίδρυση των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών.⁹ Σ' αυτά τα νέα πανεπιστημιακά Τμήματα, η έρευνα της θεωρίας, της ιστορίας,

της παλαιογραφίας, της μορφολογίας, των εξηγήσεων και της ερμηνείας της Ψαλτικής τέχνης καθώς και η διδασκαλία όλων αυτών των επιμέρους επιστημονικών και καλλιτεχνικών πτυχών εντάχθηκαν στο επιστημονικό αντικείμενο που καλύπτει ο όρος βυζαντινή μουσικολογία.¹⁰

Παράλληλα, σταθερός στόχος των προγραμμάτων σπουδών, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, εξακολουθεί να είναι η προσφορά των αναγκαίων γνωστικών εφοδίων και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων στους φοιτητές, στους εν δυνάμει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της μουσικής, για την απαιτούμενη και προβλεπόμενη διδασκαλία του αντικειμένου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Μία διαφορετική προσέγγιση, αναφορικά με την προσπάθεια ανωτατοποίησης της σπουδής στη Βυζαντινή μουσική, εξελίχθηκε, στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με την αρχικά πειραματική συγκρότηση το 1998, σχετικής κατεύθυνσης, με σαφή καλλιτεχνικό προσανατολισμό και με ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα θεωρίας και ερμηνείας της Ψαλτικής τέχνης.¹¹

Το 1988, αναδεικνύεται ως έτος ορόσημο για την ανάπτυξη και διδασκαλία της Ψαλτικής τέχνης, σε ευρεία και μαζικότερη κλίμακα στη Δημόσια εκπαίδευση με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων Μουσικών Σχολείων. Σε αυτά θεωρούμε ότι υψώθηκε μια άλλη πρόταση παιδείας και πολιτισμού, που στοχεύει με κύριο άξονα τη μουσική¹², στη γενικότερη αισθητική καλλιέργεια των μαθητών.

Εκεί επιχειρήθηκε για πρώτη φορά συστηματικά και εκτεταμένα, δίπλα στη θεωρία και το σολφέζ, στο πιάνο και την κιθάρα, η διδασκαλία της Ελληνικής μουσικής, από τη θεωρία, στην πράξη, στο δημόσιο σχολείο.¹³

Η Βυζαντινή μουσική ή σωστότερα και σύμφωνα με τους κώδικες, η Ψαλτική τέχνη, ο ταμπουράς, το ούτι, το κανονάκι και μαζί η δυνατότητα συγκρότησης φωνητικών και ενόργανων συνόλων, ήταν η νέα μαθησιακή πραγματικότητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών¹⁴. Μια μικρή πολιτιστική και εκπαιδευτική επανάσταση, βρισκόταν ήδη σε εξέλιξη, ενώ το «Αναστασιματάρι» έγινε ένα άλλο μουσικό αλφαβητάρι, στα χέρια των μαθητών.

Για τη συστηματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας καταβλήθηκαν ποικίλες προσπάθειες, συλλογικές και μεμονωμένες, που κορυφώθηκαν με την εκπόνηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με τη φροντίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής πολιτικής και την έκδοση του σχετικού ΦΕΚ, αρ.2858 28/12/2015.¹⁵

Κύριος στόχος του μαθήματος της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής είναι η επαφή των μαθητών με τον κατεξοχήν ελληνικό μουσικό πολιτισμό, στις δύο παλαιόθεν γνωστές εκφράσεις του. Τη «Βυζαντινή Μουσική», τη

λόγια, ανόργανη και μονόφωνη εκκλησιαστική μουσική και τη λαϊκή, μη αστική μουσική παράδοση, που είναι ευρύτερα γνωστή ως «Δημοτικό Τραγούδι».

Για το μάθημα της «Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής» προβλέπεται δίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης των Μουσικών Γυμνασίων, και των αντιστοίχων τάξεων των Μουσικών Λυκείων που ισοκατανέμεται μεταξύ θεωρίας και μουσικής πράξης.¹⁶

Ταυτόχρονα με την ειδική γνώση των θεωρητικών, ιστορικών, αισθητικών, μορφολογικών και τεχνικών στοιχείων, κύριος στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών με άξονες τη συμμετοχή, την ακρόαση και την ερμηνεία.

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, σε πρώτο παιδαγωγικό στόχο του μαθήματος, αναδεικνύεται η ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών, η καλλιέργεια δηλαδή της έμφυτης ικανότητάς τους για καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση, η οποία τους οδηγεί σταδιακά, αφενός στην ολοκλήρωση της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης και αφετέρου στη δημιουργία μίας σταθερής, διά βίου σχέσης με την ελληνική μουσική τέχνη σε δύο από τις αυθεντικότερες εκφράσεις της.

Η γνωριμία του μαθητή με την Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και τους τρόπους που αυτή λειτουργεί και εξελίσσεται στην πορεία του χρόνου, τόσο στη ζωντανή λειτουργική ζωή και μουσική πράξη όσο και στη λαϊκή μας παράδοση, τον βοηθά και του δίνει κίνητρο να γνωρίσει τις ρίζες, την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμά του σε μια ουσιαστική πορεία πολιτισμικής και εθνικής αυτογνωσίας.

Γι' αυτόν τον κύριο λόγο ένας επιπλέον σκοπός του μαθήματος, εκτός από την παροχή ειδικότερων γνώσεων, είναι η ανάπτυξη αισθητικών κρίσεων, αξιών και στάσεων, η ουσιαστική δηλαδή νοηματοδότηση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και η σύνδεσή της με την πραγματική ζωή, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις αναφορές των παιδιών.

Ειδικότεροι στόχοι στη διδασκαλία του μαθήματος είναι μαζί με την πλήρη γνώση της μουσικής γραφής και την απόκτηση θεωρητικών και ιστορικών γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ερμηνείας ύμνων και παραδοσιακών τραγουδιών, (δειγματικά σε σχέση με το εκτενές ρεπερτόριο), η ικανότητα αναγνώρισης και εκτέλεσης ποικίλων ρυθμών, ακόμη και η ανάπτυξη ικανότητας αυτοσχεδιασμού.

Η διεπιστημονική προσέγγιση της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής στο σχολικό πρόγραμμα ενδεικτικά αναφέρεται ότι αγγίζει, μια μεγάλη και ενδιαφέρουσα παλέτα θεματικών γνωστικών πεδίων. Επισημαίνεται ότι η σύνδεση αυτή αφορά φιλολογικά τη γλώσσα σε διάφορες ιστορικές της μορφές στα ποιητικά κείμενα και τραγούδια, μαθηματικά το καθαυτό διαστηματικό υπόβαθρο της μουσικής θεωρίας, ιστορικά την παράλληλη ανάπτυξη της

τέχνης στις ιστορικές περιόδους του ελληνισμού, λογοτεχνικά τη μορφολογία και το περιεχόμενο της ποίησης και των ύμνων, κοινωνιολογικά τις επιρροές που δέχθηκαν οι μουσικές μορφές και οι θεωρητικές εκφράσεις σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (π.χ. Διαφωτισμός), λαογραφικά τα ήθη, τα έθιμα, τις ελπίδες και τα πάθια του ελληνικού λαού και τέλος θεολογικά, τη μελέτη της δογματικής έκφρασης και του καθαυτού περιεχομένου της λειτουργικής ποίησης.

Διαρκής στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος παραμένει η ανάπτυξη βιωματικής και διαθεματικής γνώσης για την ελληνική μουσική παράδοση, η εξοικείωση με την παρασημαντική μέσα από τα μουσικά κείμενα, η κατανόηση της συμπληρωματικής σχέσης του τραγουδιού με την οργανοχρησία και το χορό και η εκτίμηση από τους μαθητές της διαχρονικής αξίας τους, ως πτυχές ενός αειφόρου μουσικού πολιτισμού.

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι τα Μουσικά Σχολεία σήμερα, τριάντα χρόνια από την ίδρυσή τους, παρόλα τα διάφορα και γενικότερα λειτουργικά προβλήματα και τις όποιες ειδικότερες αδυναμίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν, επιδεικνύουν συνολικά ένα θετικό απολογισμό ως προς την κατεύθυνση της ελληνικής μουσικής.

2. Τέχνη, εκπαίδευση, τεχνική και αισθητική

Βασικός παράγοντας που αποτελεί σημείο αναφοράς και ταυτόχρονης δυσκολίας στη διδασκαλία του μαθήματος είναι το σημειογραφικό σύστημα της Βυζαντινής μουσικής. Η “παρασημαντική” είναι ένας ιδιαίτερος κώδικας μουσικής γραφής και επικοινωνίας και αποτελεί εκτός από ένα σημαντικό πολιτιστικό κειμήλιο, άξιο προσοχής και μελέτης και ένα πρωτότυπο στη σύλληψή του, αλφάβητο, μιας άλλης, διαφορετικής, γλώσσας. Το σύστημα αυτό της μουσικής γραφής, που ακόμη και εξ όψεως είναι αξιοπρόσεκτο για την αισθητική των σχημάτων και των διαφόρων χαράξεών του, δημιουργεί, μία επιπρόσθετη δυσκολία στο εκπαιδευτικό έργο.

Η εν χρήσει παρασημαντική οφείλει τη σημερινή της μορφή στη μεταρρύθμιση των τριών Διδασκάλων, το 1814.¹⁷ Η τελική μορφή του νέου αναλυτικού συστήματος γραφής, αναδεικνύει τις δυνατότητες αυτής της πρωτότυπης γλώσσας και παράλληλα τις αδυναμίες της, οι οποίες εκ των πραγμάτων μεταφέρονται στην εκπαιδευτική πρακτική.¹⁸

Τα σημάδια που χρησιμοποιούνται, μας δείχνουν την ποσότητα της σχετικής, διαστηματικής κίνησης της φωνής και μαζί το δρόμο της ποιοτικής ερμηνείας. Η νοητική λειτουργία της παρασημαντικής, καθιστά ευνόητη, άμεσα σαφή και ευδιάκριτη τη διαφορά της με το διαδεδομένο, απόλυτο καθοριστικά σύστημα του πενταγράμμου της δυτικής μουσικής, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη

σημαντική δυσκολία εκμάθησης του νέου συστήματος, ως αντίληψη και φιλοσοφία, από τους μαθητές.

Τροπικά προσανατολισμένη η Ψαλτική τέχνη και το δημοτικό τραγούδι βρίσκουν την εκφραστική τους ελευθερία και την υπαρξιακή τους αυτοτέλεια μέσα από τη χρήση ποικίλων και ξένων προς τα συνήθη ακούσματα, μικροδιαστημάτων.¹⁹ Πόσο όμως ξένο φαντάζει το παιχνιδισμα αυτό των μορίων και των λεπτών διαστημάτων για μια απαίδευτη φωνή ή για μαθητές που βομβαρδίζονται καθημερινά ακουστικά από τις ακροάσεις οτιδήποτε άλλου; Η δυσκολία υπάρχει ακόμη και για σπουδαστές μουσικής που είναι όμως στραμμένοι, αποκλειστικά προς το δυτικότροπο συγκερασμό των ημιτονίων.²⁰

Οι συνολικές δυσκολίες που αναπτύσσονται, ως εκ τούτου, είναι σημαντικές, όχι όμως και ανυπέρβλητες.

Διδακτική σταθερά αποτελεί η γενικότερη στοχοθεσία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η ειδικότερη περιγραφή της σε επιμέρους θεματικές ενότητες, τα «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα» τα «Βασικά Θέματα» και τις «Δραστηριότητες». Σ' αυτές τις θεματικές προτείνονται μια ποικιλία δραστηριοτήτων με θεμιτή, την ελεύθερη επιλογή τους από τον διδάσκοντα και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, τον δυναμικό επανασχεδιασμό της πορείας του μαθήματος, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κάθε φορά, συνθήκες της σχολικής τάξης και με γνώμονα την καλύτερη γνωστική και πρακτική αφομοίωση του αντικειμένου από τους μαθητές.

Τονίζεται επίσης ότι βασική διδακτική αρχή την οποία ακολουθεί η διάρθρωση και η παρουσίαση του ειδικού αντικειμένου τουλάχιστον για το Γυμνάσιο, είναι η σπειροειδής διάταξη της ύλης από το απλό στο συνθετότερο και πάντοτε πάνω στους άξονες, ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία.

Πρέπει ακόμη να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, εκτός από τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν, ο εκ των πραγμάτων, συντηρητικός χαρακτήρας και η συγκεκριμένη λειτουργικότητα της μουσικής παράδοσης, η απόλυτη μονοφωνία, η δυνατότητα ύπαρξης ισοκρατήματος ως μια απλή σταθερή φωνητική γραμμή και όχι ως μια δεύτερη συνηχητική μελωδία και βέβαια το γεγονός ότι η ουσία στην έκφραση αυτής της μουσικής, τις περισσότερες φορές δεν ταυτίζεται με μια θεαματική ερμηνευτικά, χορωδιακή ή μονωδιακή προθήκη.

Σε κάθε περίπτωση εκ προοιμίου ήδη πρέπει να αποτυπώνεται εννοιολογικά και να αναπτύσσεται κατόπιν διεξοδικά, τεχνικά και αισθητικά, το σύνθετο διδακτικό πρόβλημα που αφορά στη διδασκαλία της Ψαλτικής τέχνης, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αυτό που κύρια προκύπτει από τον διφυή της χαρακτήρα, τον λόγιο και τον λαϊκότροπο.²¹

Διαρκείς επιδιώξεις πρέπει να αποτελούν αφενός η ζωντανή και βιωματική επαφή των παιδιών με το θεωρητικό σύστημα, τη σημειογραφία, το λόγιο

ελληνικό μουσικό πολιτισμό και αφετέρου, η ακριβής τεχνικά, απόδοση των μουσικών κειμένων και η σωστή ερμηνεία των ποιοτικών σημαδιών.

Η επιθυμητή χρωδιακή ερμηνεία πρέπει σε κάθε περίπτωση, να εκφέρει μια συγκροτημένη και σταθερή αισθητικά άποψη, που να στηρίζεται σε αποδεκτές, εκ της παραδόσεως, εκτελέσεις και βέβαια να αποφεύγει κοινότυπους ή κακέκτυπους δανεισμούς, από το μουσικό ύφος της εποχής μας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αφορμή κάποιες από τις συνήθειες σχολικές επετειούς, μπορεί να επιδιωχθεί η από μνήμης μελώδηση απλών συλλαβικών μουσικών κειμένων, στους σύντομους δρόμους του νέου ειρμολογικού και στιχηραρικού είδους²² που έχουν επίκαιρο και πανηγυρικό χαρακτήρα, ενώ βοηθητικό ρόλο στη διδασκαλία της διαστηματικής κίνησης θα μπορούσε να αποτελέσει η χρήση σχετικών κινήσεων του χεριού.²³

Ο δρόμος αυτός πρέπει να διευρύνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαζί με κατάλληλα ερεθίσματα και με ομότροπα δημοτικά τραγούδια στον κύκλο του χρόνου και στον κύκλο της ζωής. Η επίδειξη της πρωτότυπης σημειογραφίας, η επεξήγηση και η αντίστροφη, υποσυνείδητη εφαρμογή της, πρέπει να επιδιώκεται σταθερά, ενώ οι σχετικές ακροάσεις θεωρείται ότι πρέπει εκ των ων ουκ άνευ να επιδιώκονται συστηματικά.

Στα Μουσικά Σχολεία η κατάσταση ασφαλώς διαμορφώνεται διαφορετικά χωρίς όμως να παραμερίζονται απολύτως οι δυσκολίες. Η συνεχώς διευρυνόμενη γνώση και τελειοποιούμενη χρήση της σημειογραφίας είναι ασφαλώς ιδιαίτερα βοηθητική. Η διακριτική επιλογή «κλασικών» μελών και μαθημάτων, δίπλα ακόμη και σε νεότερες συνθέσεις, πρέπει να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, σαφούς μορφολογίας και να τίθεται στη βάση, ενός μακροχρόνιου, πειραματικού και διαρκώς ανανεούμενου και αξιολογούμενου σχεδιασμού, ο οποίος θεωρούμε ότι θα μπορούσε να αποδώσει σημαντικά, ως προς την ποιοτική τους αξία, αποτελέσματα.

Ως πρώτος στόχος παραμένει η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση της Ψαλτικής τέχνης, μέσα από τα αρχέτυπα στοιχεία της μονόφωνης μελωδικής έκφρασης και η ερμηνευτική επαφή των μαθητών με έναν σημαντικό κλάδο της εθνικής πολιτιστικής τους κληρονομιάς.²⁴

Τα οφέλη για τους μαθητές, από αυτές τις καλλιτεχνικές επαφές και τις πολυποίκιλες γνωστικές και καλλιτεχνικές ανιχνεύσεις της μουσικής μας παράδοσης, είναι πολλά και στην πλειονότητα των περιπτώσεων θεωρούμε ότι τα έμμεσα είναι σημαντικότερα, ακόμη και από τα άμεσα αντιληπτά. Η επαφή των παιδιών με την τέχνη, την ενόργανη, τραγουδιστική και χορευτική, λαϊκή παράδοση, τη Βυζαντινή μουσική και το δημοτικό τραγούδι, συμβάλλει θετικά στη δημιουργία μιας γενικότερης νοοτροπίας, μιας ανθρωπιστικής συναντίληψης που χαρακτηρίζεται από την ευγενική αντιμετώπιση και το σεβασμό της ιστορίας και της κάθε είδους πολιτιστικής κληρονομιάς.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πρέπει να στοχεύει στη γνωστική ενδυνάμωση και στην καλλιτεχνική θωράκιση των μαθητών και να φιλοδοξεί στην εξέλιξη της μουσικής ζωής στην ελληνική κοινωνία. Μια εξέλιξη η οποία, για να μπορεί να είναι θετική, πρέπει να στηρίζεται στην εκτίμηση και στη γνώση ενός διόλου ευκαταφρόνητου παρελθόντος.

Γι' αυτόν τον κύριο λόγο, η προσπάθεια που επιτάσσει την ανακάλυψη και πλουραλιστική προβολή, όλων των πτυχών της μουσικής τέχνης, με ιδιαίτερη έμφαση στην καθ' ημάς λόγια και παραδοσιακή, νεότερη αλλά και σύγχρονη, επώνυμη ή και ανώνυμη, δημιουργία, είναι μια συνεχής, παιδαγωγικά επιβαλλόμενη, αναγκαιότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Χαρακτηριστική απόδειξη του θεσμικού εξοβελισμού της Βυζαντινής μουσικής από τα προγράμματα διδασκαλίας και της επίσημης απαξίωσής της είναι το γεγονός ότι, το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης, το μοναδικό δημόσιο ωδείο της χώρας μας ενέταξε τη διδασκαλία της στα προγράμματά του, μόλις το 2000, 80 περίπου χρόνια μετά την ίδρυσή του και παρά το γεγονός ότι αυτή προβλεπόταν ήδη στον σχετικό κανονισμό λειτουργίας του ωδείου, το 1957. Βλ. Β.Δ. 229, τεύχ. Α΄, 11 Νοεμβρίου 1957, «Περί Λειτουργίας του Κρατικού Ωδείου».
- 2 Θεωρούμε ότι η αδιάφορη, ή ακόμη και φολκλορική αντιμετώπιση, σημαντικών πτυχών του ελληνικού πολιτισμού, είναι ενδεικτική του γενικότερου κλίματος μουσικής εξάρτησης και ενίοτε έντονου μιμητισμού που επί δεκαετίες εντοπίζεται στην ελληνική κοινωνία. Η κατάσταση αυτή, απηχεί ταυτόχρονα και με τον πιο χαρακτηριστικό ίσως τρόπο, το έλλειμμα ιδεολογικής και πολιτικής βούλησης που υπάρχει αναφορικά με την ανάδειξη και προώθηση, του αυθεντικά λαϊκού, αλλά και του λόγιου πολιτισμού μας, ως βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ιδιοπροσωπία του λαού μας και συγκροτούν το χαρακτήρα ενός αιεφόρου και αξιοσημείωτου πολιτισμού.
- 3 Αντίθετα με την ανύπαρκτη, επίσημη κρατική ωδειακή παιδεία στη Θεσσαλονίκη, την ευθύνη και τις αρμοδιότητες της οποίας, επί σειρά δεκαετιών, είχε επωμιστεί το «Φροντιστήριο», η μετέπειτα αναγνωρισμένη, «Σχολή Βυζαντινής Μουσικής» της Ιεράς Μητρόπολης Θεσσαλονίκης, η οποία ιδρύθηκε με τις πρωτοβουλίες των πρωτοψαλτών, Χρυσάνθου Θεοδοσόπουλου, Αθανασίου Καραμάνη, Χαριλάου Ταλιαδώρου και του θεωρητικού Αβραάμ Ευθυμιάδη, στην Αθήνα, μια διαφορετική κατάσταση διαμορφώνεται στο διδακτικό περιβάλλον. Ήδη επί Όθωνος, το 1837, δημοσιεύεται το «Διάταγμα περί συστάσεως Σχολείου Ψαλτικής» ενώ η ίδρυση της Σχολής Βυζαντινής Μουσικής στα πλαίσια του Ωδείου Αθηνών, και ο ερχομός του Κωνσταντίνου Ψάχου, διαμορφώνουν μια ασφαλώς θετική κατάσταση. Άξιος αναφοράς για τις προσπάθειές του, είναι και ο «Σύλλογος προς διάδοσιν της Εθνικής Μουσικής» του Σίμωνος Καρά. Βλ. Γρ. Θ. Στάθης, «Ιστορική θεώρηση της Ψαλτικής Τέχνης, διδακτική και διάδοση», *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Ψαλτικής Τέχνης*, Αθήνα, 2001, σ. 84. Μία συνοπτική καταγραφή των προσπαθειών εκπαιδευτικής ανάπτυξης της βυζαντινής μουσικής, βλ. Ι. Μαργαζιώτης, «Καλλιέργεια και ανάπτυξεις της Βυζαντινής μουσικής εν Ελλάδι», *Επετηρίς Συλλόγου Φύλων Βυζαντινής Μουσικής*, Αθήνα, 1970, σ. 57-59. Είναι επίσης αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ενώ στη στοιχειώδη της βαθμίδα, το περιβάλλον της ψαλτικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται ιδιαίτερα

στατικό και ανήμπορο να αναδιαρθρωθεί, να αναβαθμιστεί και να εκμεταλλευτεί τα πορίσματα των ερευνών και της επιστήμης, στην «μεταπτυχιακή» εκπαίδευση, υπήρξε κινητικότητα που αξίζει να καταγραφεί. Η αναφορά γίνεται στα προγράμματα εξειδίκευσης πτυχιούχων βυζαντινής μουσικής που συνδιοργάνωσαν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και το Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών, και τα οποία λειτούργησαν πρότυπα, για πέντε εξάμηνα, μεταξύ των ετών 1998–2000, επιμορφώνοντας φιλομαθείς ψάλτες και μουσικούς, σε άγνωστες έως τότε πτυχές του ρεπερτορίου, της ερμηνευτικής τεχνικής και της θεωρίας. Στα συγκεκριμένα προγράμματα εξειδίκευσης, που για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το αντικείμενο, δίδαξαν πρωτοψάλτες και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι από την Ελλάδα και το εξωτερικό, διαμοιράζοντας τη γνώση ισόρροπα, μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αξίζει ενδεικτικά να αναφερθούν τα ονόματα ορισμένων εξ αυτών. Γρηγόριος Στάθης, Χαρίλαος Ταλιαδώρος, Χαράλαμπος Σπυρίδης, Δημήτριος Τσάμης, Δημήτριος Σουρλαντζής. Για τον απολογισμό των συγκεκριμένων προγραμμάτων, η δομή των οποίων προσέφερε παράλληλα μια άλλη πρόταση για την εκπαίδευση της Ψαλτικής, βλ. Α. Αλυγιζάκης, *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Πτυχιούχων*, Θεσσαλονίκη, 2000. Στο ίδιο πλαίσιο των «μεταπτυχιακών» εξειδικεύσεων και άλλων αντίστοιχων προγραμμάτων, πρέπει να καταγραφεί και η αξιολογη προσπάθεια που πραγματοποιείται στο Ωδείο Αθηνών, υπό την επιστημονική ευθύνη του κ. Γεωργίου Κωνσταντίνου με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών δασκάλων, και τα μεταπτυχιακά και διατμηματικά μεταπτυχιακά προγράμματα που εκπονούνται στο ΑΠΘ με περισσότερο όμως θεωρητικό, ιστορικό και μουσικολογικό χαρακτήρα.

- 4 Χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα, σίγουρα όμως όχι το μοναδικό, αποτελεί η περίπτωση του γνωστού συνθέτη Νίκου Σκαλκώτα.
- 5 Σχετικά με τη ζωή και το έργο του Πέτρου του Πελοποννησίου, του Ιακώβου Πρωτοψάλτου και του Πέτρου Μπερεκέτη, βλ. Γρ. Θ. Στάθης, «Πέτρος ο Πελοποννήσιος», *Λακωνικά Σπουδαί* 7 (1983), σ. 108-125, επίσης βλ. Γρ. Θ. Στάθης, *Ιάκωβος Πρωτοψάλτης ο Βυζάντιος*, Αθήναι, 1997, σ. 317-334, επίσης βλ. Γρ. Θ. Στάθης, «Η σύγχυση των τριών Πέτρων», *Βυζαντινά* 3 (1971), σ. 217-251.
- 6 Προς την ίδια κατεύθυνση πρέπει να αντιμετωπιστεί και να εξηγηθεί το φαινόμενο της επιδιωκόμενης διπλής ιδιότητας του δασκάλου-ψάλτη ή του παπαδάσκαλου, όχι όμως μόνο με τα κριτήρια της ιστορικής αναγκαιότητας που το επέβαλλαν, αλλά και υπό το πρίσμα των επισήμων και ιδιαίτερα στενών σχέσεων Εκκλησίας – Κράτους, σε συγκεκριμένες χρονικές και πολιτικές περιόδους.
- 7 Για τη ψαλτική ημιμάθεια και τις επιπτώσεις που είχε το συγκεκριμένο εγχείρημα, βλ. Γρ. Θ. Στάθης, «Η Βυζαντινή Μουσική στη λατρεία και στην Επιστήμη», *Βυζαντινά* 4 (1972), σ. 407.
- 8 Ως χαρακτηριστικές περιπτώσεις διδακτικών εγχειριδίων μουσικής με χρήση πενταγράμμου, που χρησιμοποιήθηκαν εκτεταμένα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες μπορούν να αναφερθούν οι εκδόσεις του Σπυρίδωνος Καψάσκη, καθηγητού της Μαρασλείου παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Παναγιώτη Κορωναίου καθηγητού της Παιδαγωγικής ακαδημίας Θεσσαλονίκης οι οποίες γνώρισαν ευρεία και μακρά εκπαιδευτική χρήση.
- 9 Βλ. Δημ. Γιάννου, «Μουσικές σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση», *Μουσική Εκπαίδευση* 3 (1998), σ. 200-212.
- 10 Για τον προσδιορισμό του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, τα διδασκόμενα μαθήματα και την ανάπτυξή του, βλ. Γρ. Θ. Στάθης, «Γνωστικό αντικείμενο: Βυζαντινή Μουσικολογία», *Τμήμα προς τον Διδάσκαλον*, Αθήναι, 2001, σ. 853-857.
- 11 Πρέπει να επισημανθεί αξιολογικά ότι σύμφωνα με σχετικό έγγραφο που κατατέθηκε στο εν λόγω Τμήμα, από τον αρχικό εμπνευστή της συγκεκριμένης προσπάθειας, καθηγητή Αντώνη Αλυγιζάκη, διαπιστώνεται η αποτυχία αυτού του εγχειρήματος, σε σχέση με τον αρχικό του σχεδιασμό και ζητείται η κατάργηση της συγκεκριμένης ειδίκευσης. Η απόκλιση αυτή αποδίδεται από τον συντάκτη του σχετικού εγγράφου αφενός στο ανεπαρκές επίπεδο και μη ικανοποιητικό υπόβαθρο της πλειονότητας των ενδιαφερομένων φοιτητών και αφετέρου στο γενικότερο

θέμα της στελέχωσης της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι παρατηρήσεις αυτές, παρά το γεγονός ότι απηχούν τις προσωπικές απόψεις του συντάκτου του εγγράφου και δεν έτυχαν ευρύτερης αποδοχής, θεωρούμε ότι θίγουν ωστόσο ορθά τόσο το αρχικό σύστημα επιλογής φοιτητών σε πανεπιστημιακά Τμήματα με αντικείμενα που απαιτούν εκ των πραγμάτων ειδικές εξετάσεις οι οποίες να αποδεικνύουν ένα ικανοποιητικό, αρκούντως υψηλό, προαπαιτούμενο γνωστικό και καλλιτεχνικό επίπεδο, όσο και τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος πολλές φορές στοχεύει μεταρρυθμιστικά στην κορυφή και όχι, όπως θα ήταν ίσως αναμενόμενο, στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Σε αντίθεση με το πνεύμα των προηγούμενων διαπιστώσεων, πρέπει να σημειωθεί ότι η περαιτέρω ενίσχυση, κατά τα τελευταία χρόνια, της «Ψαλτικής» κατεύθυνσης του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, δημιουργεί αισθήματα αισιοδοξίας.

- 12 Βλ. Αντ. Ι. Κωνσταντινίδης, «Η θέση των αποφοίτων των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών, στη σύγχρονη μουσική εκπαιδευτική πραγματικότητα», *Μουσικοτροπίες* 40-41(2002), σ. 6-13.
- 13 Πρέπει να σημειωθεί ότι εξαιρούνται από την παρούσα καταγραφή ειδικότερες αναφορές σε ειδικού τύπου σχολεία όπως είναι οι εκκλησιαστικές σχολές, κάποιες εκ των οποίων όπως π.χ. η Αθωνιάδα, έχουν ιστορική και μεγάλη προσφορά στο θέμα της εκκλησιαστικής μουσικής.
- 14 Διόλου ευκαταφρόνητα αποδεικνύονται και ποσοτικά τα εβδομαδιαία αρχικά τετράωρα και τριώρα του μαθήματος «Θεωρία και πράξη της Ελληνικής Παραδοσιακής-Βυζαντινής Μουσικής» που διδάσκεται υποχρεωτικά σ' όλους τους μαθητές από την Α΄ Γυμνασίου μέχρι την Γ΄ Λυκείου, μια διδασκαλία που συνεπικουρείται από την οργανοχρησία παραδοσιακού οργάνου.
- 15 Για την καταγραφή του πράγματος πρέπει να αναφερθεί ότι την ευθύνη εκπόνησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Μαθήματος της Βυζαντινής- Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου είχε ο γράφων. Η συγγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος για το Γυμνάσιο εκπονήθηκε στο σύνολό της σε αγαστή συνεργασία με τον κ. Ανδρέα Ιωακείμ που είχε την αντίστοιχη ευθύνη σύνταξης για την Γ΄ Γυμνασίου και για το μάθημα της Χορωδίας. Η δοκιμή του εν λόγω νέου Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαιδευτική πρακτική και οι σχετικές παρατηρήσεις συναδέλφων εκπαιδευτικών πείθουν για την επιτυχία του εγχειρήματος, παρά τη στενότητα του χρόνου συγγραφής.
- 16 Σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος, βλ. Αντ. Ι. Κωνσταντινίδης, «Προτάσεις διδασκαλίας για την Ψαλτική Τέχνη. Διερευνήσεις και κρίσεις με αφορμή τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», Κων. Χ. Καραγκούνης, Γ. Κουρουπέτρογλου (επιμ.), *Από Χοροῦ καὶ Ὁμοθυμαδόν - Εξελίξεις καὶ Προοπτικές τῆς Διεπιστημονικῆς Ἔρευνας γιὰ τὴν Ψαλτικὴ*, Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου, Τομέας Ψαλτικής Τέχνης και Μουσικολογίας, Βόλος, 2017, σ. 244-254.
- 17 Η πρώτη διδασκαλία του νέου συστήματος έγινε στην Γ΄ Πατριαρχική Μουσική Σχολή. Ο Χρυσάνθος επωμίζεται, στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα, τη διδασκαλία του θεωρητικού μέρους της μουσικής, ενώ ο Χουρμούζιος Χαρτοφύλακας και ο Γρηγόριος Πρωτοψάλτης το πρακτικό. Βλ. Κ. Ρωμανού, «Η μεταρρύθμιση του 1814», *Μουσικολογία* 1 (1985), σ. 10-12 και πρβλ. Χρυσάνθος, *Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής*, 1832, σ. στ΄-ζ΄.
- 18 Κοντά στις δυσκολίες αυτές μπορούμε ακόμη να προσθέσουμε τη γενικότερη διαδικασία της μίμησης του ερμηνευτικού ύφους, της τοποθέτησης της φωνής, των αναπνοών, της εκφοράς των φθόγγων, της ανάλυσης των ποιοτικών σημαδιών, των μελικών συμπλεγμάτων, των διαφόρων φράσεων της ερμηνευτικής πορείας των διαστημάτων και βεβαίως της προσαρμογής μίας λειτουργικής τέχνης μακριά από το εκκλησιαστικό φυσικό χώρο του αναλογίου, στη σχολική αυτή τη φορά πραγματικότητα.
- 19 Βλ. Γρ. Θ. Στάθης, *Μορφολογία και έκφραση της Βυζαντινής Μουσικής*, Αθήνα, 1980, σ. 33.
- 20 Είναι χαρακτηριστική η γραφή της Πατριαρχικής Μουσικής Επιτροπής. «... η φωνητική παράδοσις δια της μακράς τριβῆς ενετύπου εις το ους του διδασκομένου τους τόνους μείζονα, ελάσσονα και ελάχιστον του διατονικού γένους, τας υφέσεις και διέσεις του χρωματικού, και

τα διαστήματα του εναρμονίου» Βλ. *Στοιχειώδης Διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Μουσικής*, Κωνσταντινούπολις, 1888, σ. 11.

- 21 Ο λόγιος χαρακτήρας της Ψαλτικής τέχνης συγκροτείται από τις θεωρητικές και ιστορικές της συνιστώσες, το σημειογραφικό της σύστημα και την ύπαρξη επωνύμων μελοποιών. Αυτή η λόγια-επιστημονική υφή, δικαιολογεί την ύπαρξη ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού σχεδίου για την εκμάθησή της. Ακόμη, το θεωρητικό της σύστημα, η μελέτη της ιστορίας της και η μορφολογική δομή των διαφόρων μελών, συνηγορούν με τον παραπάνω ισχυρισμό, που δικαιολογεί την ύπαρξη ενός συντεταγμένου προγράμματος εκμάθησης και σπουδής. Ο λαϊκότροπος-παραδοσιακός χαρακτήρας της Ψαλτικής συναντάται κύρια στη διαδικασία της ερμηνευτικής μίμησης του διδασκάλου και στην αφομοίωση των ερεθισμάτων του λειτουργικού περιβάλλοντος που στηρίζει παιδαγωγικά τη βιωματική, προσωπική σχέση του μαθητή με τον δάσκαλο του. Για το ειδικότερο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόβλημα, τις προεκτάσεις που αυτό έχει και τη συστημική αντίφαση που προκύπτει ακριβώς εξαιτίας αυτού του χαρακτήρα διδακτικά και παιδαγωγικά, βλ. Αντ. Ι. Κωνσταντινίδης, Αθην. Στογιαννίδης, «Λογιοσύνη και παράδοση, παιδαγωγικές όψεις και διδακτικά προβλήματα της Ψαλτικής τέχνης», Κων. Χ. Καραγκούνης, Γ. Κουρουπέτρογλου (επιμ.), *Η Ψαλτική Τέχνη ως Αυτόνομη Επιστήμη: Επιστημονικοί Κλάδοι – Συναφή Επιστημονικά Αντικείμενα – Διεπιστημονικές Συνεργασίες, Διαθεματικότητα και Διάδραση*, Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου, Τομέας Ψαλτικής Τέχνης και Μουσικολογίας, Βόλος 2015, σ. 282-289.
- 22 Βλ. Γρ. Θ. Στάθης, *Η σύντομη και αργή παράδοση της βυζαντινής ψαλτικής*, Αθήνα, 1991, σ. 396.
- 23 Είναι ευρύτερα μουσικοπαιδαγωγικά γνωστό στη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής μουσικής το σχετικό με την αναφορά μας πρότυπο που καθιέρωσε ο Zoltan Kodaly.
- 24 Για τη μουσική μας κληρονομιά και τη σύνδεση του απώτατου παρελθόντος με το δημοτικό τραγούδι και τη βυζαντινή μουσική, βλ. Σίμων Ι. Καράς, *Για ν' αγαπήσωμε την Ελληνική Μουσική*, Αθήνα, 1973.

Χρυσοβαλάντης Ιωαννίδης
Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΨΑΛΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΓΟΝΙΜΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΦΑΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΡΟΠΤΙΚΕΣ

Η Ψαλτική Τέχνη στην Ελληνική εκπαίδευση

Με τον όρο «Ψαλτική τέχνη» εννοούμε την μουσική παραγωγή και φωνητική εκτέλεση μέσα στο λειτουργικό περιβάλλον της Ορθόδοξης Ελληνικής κυρίως Εκκλησίας. Στην ουσία πρόκειται για την μουσική που ενδύει μελωδικά τον υμνογραφικό λόγο της Ορθόδοξης Ανατολικής Εκκλησίας, η οποία είναι ευρύτερα γνωστή και με τον όρο Βυζαντινή Μουσική. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο αποκλειστικά φωνητικός και μονοφωνικός τρόπος εκτέλεσής της, η τροπικότητα, η άρρηκτη σύνδεση του μέλους με τον λόγο, καθώς και ο λειτουργικός και παιδαγωγικός προσανατολισμός της μέσα στο πλαίσιο της εκκλησιαστικής διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα θαυμαστό μουσικό οικοδόμημα με σημειογραφική αποτύπωση χιλίων τουλάχιστον ετών, το οποίο αποτελεί σπουδαία πολιτισμική παρακαταθήκη για τον Ελληνισμό. Όμως, παρ' όλη την σπουδαιότητα και την μοναδικότητά της ως ένα ολοκληρωμένο μουσικό σύστημα αυθεντικά Ελληνικό, το ελληνικό σχολείο είναι εμποτισμένο κυρίως με την δυτική κλασική μουσική παιδεία.

Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αναφορά σ' αυτήν είναι πολύ περιορισμένη και στην Δευτεροβάθμια η Ψαλτική διδάσκεται μόνο στα Μουσικά και Εκκλησιαστικά σχολεία περιορίζει την αναφορά μας κυρίως στην Δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Επίσης με δεδομένο ότι τα Μουσικά σχολεία της χώρας αριθμούν σε σαράντα εννέα και τα Εκκλησιαστικά μόλις σε επτά, εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι τα Μουσικά σχολεία της χώρας μας είναι οι κύριοι πυλώνες όπου διδάσκεται η τέχνη της Ψαλτικής. Καρπός της δεκαεπταετούς και πλέον υπηρεσίας μου στα σχολεία αυτά είναι η εν συντομία κατάθεση μερικών γόνιμων προβληματισμών, προτάσεων, αλλά και των προοπτικών που διαφαίνονται για την διδασκαλία του αντικειμένου της Ψαλτικής στην ευαίσθητη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα Μουσικά σχολεία η Ψαλτική υφίσταται ως ενιαίο αντικείμενο σε συνάρτηση με την Παραδοσιακή μουσική με κοινό θεωρητικό, ιστορικό και πρακτικό υπόβαθρο. Γι' αυτόν τον λόγο το μάθημα τιτλοφορείται ως «Ελληνική Παραδοσιακή μουσική» και διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα -θεωρία και πράξη- σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου δύο ώρες εβδομαδιαίως, μετά δηλαδή από την περικοπή των ωρών διδασκαλίας που επέβαλλε στην αρχή του σχολικού έτους 2011-12 το Υπουργείο Παιδείας και

σχεδόν μονομερώς σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα μουσικής παιδείας. Να σημειωθεί ότι το μάθημα συμπληρώνεται στο Γυμνάσιο με την διδασκαλία του οργάνου αναφοράς, μία διδακτική ώρα εβδομαδιαίως, το οποίο έχει οριστεί να είναι ο ταμπουράς. Περιεχόμενό του είναι η Εκκλησιαστική μουσική και το Δημοτικό μας τραγούδι και σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου «η εξοικείωση με την ανάγνωση, γραφή και σύνθεση του μέλους της εκκλησιαστικής μουσικής, καθώς και με την απόδοσή της. Μουσική σημειογραφία-παρασημαντική». Στο επίπεδο της πράξης, η ύλη ανά τάξη στο Γυμνάσιο αντιστοιχεί σε γενικές γραμμές με την ύλη των δύο πρώτων τάξεων του προγράμματος που προβλέπεται για τα Ωδεία και τις Σχολές Βυζαντινής μουσικής, δηλαδή περιλαμβάνει το σύντομο Ειρμολογικό και το νέο Στιχηραρικό Γένος Μελοποιΐας, και επιπλέον την διδασκαλία τραγουδιών, καθώς και των υπολοίπων γνωρισμάτων της δημοτικής μας μουσικής παράδοσης.¹ Αφετέρου στην Εκκλησιαστική εκπαίδευση η Ψαλτική υφίσταται ως αποκλειστικά αυτόνομο μάθημα και, με δεδομένο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των σχολείων αυτών, έχει πιο πρακτικό και λειτουργικό προσανατολισμό.

Ανάπτυξη δημιουργικού προβληματισμού σε σχέση με τις παρατηρούμενες παθογένειες

Αποτέλεσμα και καρπός όλων των παραπάνω είναι το γεγονός ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, που λειτούργησε το πρώτο ελληνικό Μουσικό σχολείο στην Παλλήνη της Αττικής, χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες σε όλη την Ελλάδα έχουν έρθει και εξακολουθούν να έρχονται σε επαφή με την Ψαλτική Τέχνη, με αποτέλεσμα να έχει εδραιωθεί στις συνειδήσεις πολλών νέων ανθρώπων και να έχει αποκτήσει το κύρος και τον σεβασμό που της πρέπει, ως ένας υπερχλιόχρονος γραπτός μουσικός πολιτισμός, ως μία ανεπανάληπτη και μοναδική παρακαταθήκη για τον ελληνισμό και την συνέχειά του. Και ενώ όλα τα παραπάνω συνθέτουν μία πρώτη ενθαρρυντική εικόνα για τις προοπτικές που μπορεί να έχει η Ψαλτική κυρίως μέσα στον θεσμό των Μουσικών σχολείων, τα οποία κατά την γνώμη μου αποτελούν ίσως τα δημιουργικότερα κύτταρα της Δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης, κάπου εδώ αρχίζουν οι ατέλειες και τα προβλήματα, τα οποία αναστέλλουν ουσιαστικά τις παραπάνω ευεργετικές προϋποθέσεις:

α) Η απουσία μέχρι πρότινος Αναλυτικού Προγράμματος και η έλλειψη ενιαίας κατεύθυνσης ως προς την διδασκαλία, την ύλη, τους στόχους και τις παιδαγωγικές μεθόδους του μαθήματος είχαν σαν αποτέλεσμα οι περισσότεροι διδάσκοντες να πειραματίζονται μέσα σε μία τάξη δεκαπέντε ως εικοσιπέντε μαθητών, με φυσικό επακόλουθο το μάθημα να χάνει την ελκυστικότητά του και να καταντάει στις περισσότερες περιπτώσεις σε μία στείρα ωδειακού τύπου διδακτική πράξη. Ακόμη η συρρίκνωση, όπως προαναφέρθηκε, που

έχει υποστεί στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, καθώς και η απουσία έως και σήμερα διδακτικών εγχειριδίων αποτελούν επίσης σοβαρές ελλείψεις στην πράξη της διδασκαλίας.

β) Η παντελής απουσία μέριμνας για τον πραγματικό καταρτισμό των υπαρχόντων διδασκόντων μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ένα ενθαρρυντικό στοιχείο συνιστά οπωσδήποτε η είσοδος στην αγορά εργασίας νέων διδασκόντων, αποφοίτων Πανεπιστημιακών Τμημάτων με ειδίκευση στο αντικείμενο της Ψαλτικής, παρά το γεγονός ότι οι τελευταίοι βρίσκονται υπό το καθεστώς εννιάμηνων στην καλύτερη περίπτωση συμβάσεων εργασίας, εξαιτίας της αναστολής των μόνιμων διορισμών και στον χώρο της παιδείας, το οποίο δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα. Επίσης μεγάλος αριθμός αυτών των προβλεπόμενων θέσεων αναπληρωτών καλύπτεται κάθε σχολικό έτος από αποφοίτους με ειδίκευση στην Παραδοσιακή μουσική, οι περισσότεροι των οποίων παρουσιάζονται ελλιπείς ως προς την γνώση της σημειογραφίας της Ψαλτικής, καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών της κατεύθυνσης του Τμήματος από το οποίο προέρχονται προβλέπει μόνο δύο εξάμηνα το μάθημα της Βυζαντινής μουσικής.

γ) Ένα άλλο ανασταλτικό στοιχείο είναι ο φόρτος του προγράμματος των μαθημάτων στον οποίο πρέπει ν' ανταποκριθεί ο σπουδαστής του Μουσικού σχολείου κυρίως στις τάξεις του Λυκείου, όπου παρατηρείται δυστυχώς και η μεγαλύτερη διαρροή μαθητών. Πρόταση του ομιλούντος υπήρξε η δημιουργία στο Λύκειο δύο κατευθύνσεων, Παραδοσιακής και Ευρωπαϊκής, όπως υφίσταται και σε άλλες γειτονικές μας χώρες (π.χ. στη Βουλγαρία). Σημαντικό μειονέκτημα επίσης αποτελεί και το γεγονός ότι ο απόφοιτος δεν έχει τη δυνατότητα να πιστοποιήσει τις μουσικές δεξιότητες που αποκτάει μέσα στην εξαετή του φοίτηση στο Μουσικό σχολείο με έναν τίτλο ή ένα αναγνωρισμένο μουσικό πτυχίο. Έτσι ολιγάριθμοι από αυτούς συνεχίζουν στις Σχολές Μουσικών Σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου επικρατεί κυρίως η κατεύθυνση της δυτικής μουσικής παιδείας, ενώ αρκετοί «ολοκληρώνουν» τις σπουδές τους στην βαθμίδα των Ωδειακών Σχολών, η οποία πάσχει από χρόνια προβλήματα και ειδικά στον τομέα της Ψαλτικής.

δ) Η σύγχυση και αυτής της φύσης του μαθήματος, το οποίο άλλοτε αποκαλείται Ελληνική Παραδοσιακή και άλλοτε μόνο Βυζαντινή μουσική, επιτείνεται και από το γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι διδάσκοντες ήταν μέχρι πρότινος αποκλειστικά γνώστες της Εκκλησιαστικής μουσικής, αυτοσχεδιάζοντας ως επί το πλείστον σε σχέση με την διδασκαλία της Παραδοσιακής. Και παρόλο που τα τελευταία χρόνια το αντικείμενο της Ψαλτικής και Παραδοσιακής μουσικής έχει εδραιωθεί στο τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, καθώς και ως αντικείμενο επιλογής στα υπόλοιπα Τμήματα

Μουσικών Σπουδών της επικράτειας και πάλι η κατάσταση δεν έχει διορθωθεί, λόγω της έλλειψης σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας στο αντικείμενο της μουσικής ελληνικής παράδοσης, αλλά και συνολικά στο θέμα της μουσικής παιδείας.

Προτεινόμενες παρεμβάσεις και διαφαινόμενες προοπτικές

Στον αντίποδα, παρά τις υπάρχουσες ατέλειες και τα προβλήματα και με δεδομένα τα χρόνια προβλήματα και τις ελλείψεις λόγω της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει ο νευραλγικός τομέας της δημόσιας παιδείας στην χώρα μας, διαφαινονται και μερικά στοιχεία που ενισχύουν την θετική πλευρά και την ελπίδα για το αύριο. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις που μπορούν να ενισχύσουν τον ευεργετικό ρόλο του μαθήματος της μουσικής και ειδικότερα το αντικείμενο της Ψαλτικής τέχνης, καθώς και οι εν δυνάμει προοπτικές μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

α) Η ρεαλιστικότερη από την μεριά της Πολιτείας αντιμετώπιση της μουσικής εκπαίδευσης στην χώρας μας μέσω της σύγκλισης των απόψεων και την δημιουργία ενός αποτελεσματικού πλαισίου και συνακόλουθα η κατάλληλη προβολή της αναγκαιότητας του εγχειρήματος. Τα μέγιστα μπορεί να συμβάλλει η διοργάνωση παρόμοιων συνεδρίων, τα οποία ενισχύουν τον επιστημονικό διάλογο και τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό σε σχέση με τον ρόλο των Τεχνών στην ελληνική εκπαίδευση.

β) Ιδανικό βήμα για την σπουδή της Ψαλτικής Τέχνης θα ήταν επίσης η ενσωμάτωση της στα αναλυτικά προγράμματα όλων των σχολικών βαθμίδων και η παρουσίαση των βασικότερων τουλάχιστον γνωρισμάτων της και κάποιων αντιπροσωπευτικών της δειγμάτων, παράλληλα με την αναφορά και στα υπόλοιπα είδη της ελληνικής μουσικής κουλτούρας.

γ) Η συγγραφή και έκδοση σχολικών εγχειριδίων όχι μόνο για την Ψαλτική, αλλά και για τα υπόλοιπα ειδικά μουσικά μαθήματα που διδάσκονται στα Μουσικά σχολεία της χώρας, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των παιδαγωγικών στόχων και μεθόδων, ώστε το μάθημα της Ψαλτικής να εξυπηρετεί ευρύτερες μουσικές και αισθητικές δεξιότητες, με έμφαση στην φωνητική καλλιέργεια και στη γνώση της ιδιοτυπίας της παραδοσιακής εθνικής μας μουσικής και της σημειογραφίας της.

δ) Προς αυτή την κατεύθυνση τα μέγιστα θα μπορούσε να προσφέρει και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (προβολή οπτικοακουστικού υλικού, προγράμματα σημειογραφικής αποτύπωσης, ερευνητικές εργασίες σχετικές με την ιστορία και θεωρία της κ.α.). Επίσης, πολλή χρήσιμη μπορεί να αποβεί η διαθεματική αξιοποίησή της σε σχέση με τα αντικείμενα της Αρχαίας Ελληνικής και Βυζαντινής Φιλολογίας,

με δεδομένο ότι η γλώσσα των ύμνων είναι η δημώδης βυζαντινή με κάποιες λογιότερες εξαιρέσεις, καθώς και της νέας Ελληνικής και Αγγλικής γλώσσας, αφού αρκετοί ύμνοι και ολόκληρη η Θεία Λειτουργία έχουν μεταφραστεί, με εξαιρετικά ψαλλόμενα μάλιστα δείγματα. Αυτονόητη επίσης είναι και η σύνδεση της με το μάθημα των Θρησκευτικών και της Λογοτεχνίας, καθώς η μουσική αποδίδει υψηλά θεολογικά και ηθικά νοήματα, με αριστοτεχνική σε πολλές περιπτώσεις ποιητική και λογοτεχνική αρτιότητα και πρωτοτυπία. Τέλος, απαραίτητο είναι να ανιχνευτεί και να επισημανθεί η σχέση και η ιδιαιτερότητα της σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη μουσικής και οι τυχόν υπάρχουσες επιρροές και αλληλεπιδράσεις.

ε) Η ανάληψη παιδαγωγικών πρωτοβουλιών από μέρος των διδασκόντων με καινοτόμες ιδέες και δημιουργικές δράσεις, οι οποίες θα καταστήσουν το αντικείμενο της Ψαλτικής ελκυστικότερο και παιδαγωγικά πιο προσιτό στους μαθητές, με παράλληλη αξιοποίηση του παραδοσιακού γραπτού υλικού, θεωρητικού και πρακτικού. Προς αυτήν την κατεύθυνση απαραίτητη είναι η πρωτοβουλία που έχει αναληφθεί από μέρος αρκετών συναδέλφων για την όσο το δυνατόν βιωματική μετοχή των μαθητών-τριών στην χοροστασία και στο λειτουργικό περιβάλλον της Ψαλτικής Τέχνης. Επί παραδείγματι στο Μουσικό σχολείο της Καβάλας εφαρμόζεται η ψαλμωδία εκκλησιαστικών μελών όχι μόνο στις καθιερωμένες μουσικές εκδηλώσεις του σχολείου, αλλά και σε ιερές ακολουθίες, όπως το Απόδειπνο, οι Χαιρετισμοί προς την Θεοτόκο και τα Εγκώμια του Επιταφίου Θρήνου της Μεγάλης Παρασκευής.

Τέλος, στο επίπεδο της παιδαγωγικής και δημιουργικής αντιμετώπισης της διδακτικής πράξης, η αξιοποίηση του παραδοσιακού υλικού και ιδιαίτερα το πλαίσιο που θέτει ο κύριος θεωρητικός εκφραστής της Εκκλησιαστικής Μουσικής Χρυσάνθος επίσκοπος Μαδύτων καθίσταται κατά την γνώμη μου αναγκαία και επιβεβλημένη.² Ως δείγμα αναφέρω την παρουσίαση από μέρος της Βυζαντινής Χορωδίας του Μουσικού Σχολείου Καβάλας με θέμα «Ο απλός Τροχός ως μέθοδος διδακτικής πράξης κατά τον Χρυσάνθο επίσκοπο Μαδύτων. Συμβολή στην διδακτική της μουσικής» και ως πρακτική εφαρμογή του την ψαλμώδηση της Νουθεσίας του Νέου Χρυσάφη «Ο θέλων μουσικήν μαθεῖν» σε σύντομο Ειρμολογικό και νέο Στιχηραρικό Γένος μελοποιΐας κατά την πορεία του Τροχού,³ στο πλαίσιο της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης που έλαβε χώρα σε σχέση με τα Μουσικά σχολεία στο πλαίσιο του διεθνούς μουσικολογικού Συνεδρίου με θέμα «Η Βυζαντινή μουσική μέσα απ' την Νέα Μέθοδο γραφής (1814-2014), καθιέρωση, προβληματισμοί, προοπτικές», το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Θεσσαλονίκη το 2014.⁴

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Το πλήρες Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής καταρτίστηκε το έτος 2015 και περιλαμβάνεται στην υπ' αριθμόν 203617/Δ2/28-12-2015 υπουργική απόφαση, η οποία δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 2858, σσ. 34028-34061 για το Γυμνάσιο, 34062-34091 για το Λύκειο και 34126-34129 για την Χορωδία σε σχέση με το αντικείμενο της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής. Ως προς την ύλη που αφορά το ψαλτικό ρεπερτόριο του Γυμνασίου δεν υπάρχει σχεδόν καμία διαφοροποίηση σε σχέση με τον αναλυτικό οδηγό του 2011, ενώ έχει εμπλουτιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό η θεωρητική σπουδή της Ψαλτικής.
- 2 Επί παραδειγματι σπουδαία διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό συνιστά η περιγραφή και ανάλυση του απλού Τροχού που επιχειρεί ο Χρυσάνθος και σε μία ενδιαφέρουσα πρόταση του σε σχέση με την διδακτική αξιοποίηση του Τροχού κατά την εποχή της Νέας Μεθόδου, η οποία ελάχιστα έχει αξιοποιηθεί ως τώρα, βλ. Χρυσάνθου Μαδύτων, *Μέγα Θεωρητικόν*, σ. 28-33, παράγραφοι 66-74.
- 3 Η ψαλμώδηση της πρωτότυπης αυτής σύνθεσης από τον Βυζαντινό Χορό του Μουσικού σχολείου Καβάλας έχει καταχωρηθεί στον ιστότοπο: <https://youtu.be/iSm4gY09eio>.
- 4 Η εν λόγω μουσικοεκπαιδευτική πράξη με θέμα «Οι Τρεις Διδάσκαλοι, ευεργέτες του έθνους» πραγματοποιήθηκε στις 30-10-2014 στο τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και υπήρξε ενταγμένη στο πρόγραμμα του εν λόγω Συνεδρίου.

Ευανθία Καγκάδη
ΤΕΛΙΚΑ ΑΚΟΥΜΕ ΚΛΑΣΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ:
ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κλασική μουσική και το ευρύ κοινό¹

Η μετάδοση και η πρόσληψη του μουσικού αγαθού, στους αρχαίους και τους παραδοσιακούς πολιτισμούς, βασίστηκε κυρίως στη προφορικότητα. Αντίθετα οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικράτησαν στον ευρωπαϊκό χώρο, από την εποχή της Αναγέννησης και έπειτα, άλλαξαν ριζικά τους τρόπους διακίνησης των μουσικών ιδεών. Οι Ευρωπαίοι συνθέτες που έζησαν μεταξύ του 16^{ου} και του 19^{ου} αιώνα, ήταν οι ίδιοι μουσικοί εκτελεστές των έργων τους, είτε ως σολίστες είτε ως μαέστροι, και δημιουργούσαν στο πλαίσιο της κοινότητας όπου ζούσαν. Υπό αυτή την έννοια, το ατομικό μουσικό έργο μετατρέπεται σε μουσική εμπειρία και βίωμα της κοινότητας.² Παράλληλα, το θέατρο της όπερας αποτελούσε κυρίως τόπο συναναστροφής των μελών της κοινότητας, ενώ ο ρόλος του μελοδραματικού έργου που κάθε φορά παρουσιαζόταν περνούσε σε δεύτερη μοίρα. Οι συνήθειες των ακροατών άλλαξαν οριστικά μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο χώρος του θεάτρου έγινε πιο απαιτητικός για τον ακροατή, πιο εύρυθμος ως προς τη λειτουργία του αλλά και πιο απρόσωπος.³

Ο σημερινός ακροατής επισκέπτεται το χώρο των συναυλιών ή το θέατρο της όπερας, με σκοπό να θαυμάσει τα έργα ιδιοφυών συνθετών του παρελθόντος. Βιώνει τη μουσική εμπειρία μόνο ως ακροατής και ως μέλος μίας απρόσωπης μουσικής κοινότητας, ακολουθώντας πιστά ένα αυστηρό τελετουργικό συμμετοχής και ανταπόκρισης σε αυτή. Συνεπεία των παραπάνω, συχνά εκφράζεται η άποψη ότι η κλασική μουσική ως προϊόν του εξορθολογισμένου δυτικού πολιτισμού, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις συναισθηματικές και εκφραστικές ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου και κατατάσσεται στην κατηγορία των λόγιων τεχνών που αφορούν τους λίγους.⁴ Η κλασική μουσική για το ευρύ κοινό, είναι μία δυσνόητη μορφή τέχνης που αφορά μόνο εξειδικευμένους γνώστες, μουσικά εκπαιδευμένους ακροατές και συχνά κοινωνικά και οικονομικά ευνοημένα άτομα. Ωστόσο η άποψη αυτή αδικεί την κλασική μουσική, αποκλείοντας ταυτόχρονα μεγάλες ομάδες ανθρώπων από τα οφέλη που αυτή μπορεί να τους προσφέρει.⁵

Η κλασική μουσική και οι μαθητές

Στις μαθητικές κοινότητες, οι απόψεις για την κλασική μουσική δεν διαφέρουν από αυτές της πλειοψηφίας των ενηλίκων. Οι μαθητές, σπάνια έρχονται σε επαφή με την κλασική μουσική μέσω των ΜΜΕ, μαθαίνοντας κάποιο μουσικό όργανο ή πηγαίνοντας σε κάποια συναυλία. Ειδικότερα για τους μαθητές του Γενικού Γυμνασίου η κλασική μουσική κουλτούρα είναι δυσνόητη, βαρετή, εκφράζει το κατεστημένο και δεν σχετίζεται με τη δική τους πραγματικότητα και την εφηβική κουλτούρα.⁶ Παρατηρείται ακόμη ότι οι λίγοι μαθητές που ενδέχεται να έχουν θετική άποψη γι' αυτήν, δεν εκφράζονται δημόσια φοβούμενοι να δείξουν ότι διαφέρουν σε σχέση με τους συνομήλικους τους.⁷

Η κλασική μουσική στην τάξη

Με γνώμονα όσα έχουν ήδη ειπωθεί, συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη μύηση των μαθητών του στην κλασική μουσική, έχοντας να αντιμετωπίσει σημαντικές δυσκολίες προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να καταστήσει αυτό το είδος τέχνης προσιτό σε αυτούς. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι να επιτύχει το γόνιμο συγκερασμό της γνωστικής και της βιωματικής προσέγγισης, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι στο γενικό σχολείο ελάχιστοι μαθητές γνωρίζουν μουσική. Ειδικότερα δε στο ελληνικό σχολείο, η ελάχιστη παροχή εξειδικευμένων εποπτικών μέσων για τη διεξαγωγή του μουσικού μαθήματος (αίθουσα μουσικής, μουσικά όργανα) καθιστούν τη βιωματική προσέγγισή του προβληματική.

Στη συνέχεια, θα περιγραφούν διδακτικές στρατηγικές που αφορούν στην κλασική μουσική και στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής της Γ' Τάξης του Γενικού Γυμνασίου. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές, εφαρμοζόμενες συστηματικά σε δυσμενή - ως προς το μάθημα της μουσικής - σχολικά περιβάλλοντα, απεδείχθησαν ευέλικτες και ικανές να αλλάξουν τις στερεοτυπικές απόψεις των μαθητών. Επίσης, καθώς σχεδιάστηκαν αποσκοπώντας στην ενθάρρυνση των μαθητών και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, διέπονται από τις εξής αρχές:

Οι μαθητές κατά τη διδασκαλία πρέπει να μην εισπράξουν συναισθήματα αποτυχίας, καθώς αυτό μπορεί να τους οδηγήσει σε παραίτηση από κάθε απόπειρα ή προσπάθεια να εξοικειωθούν με την κλασική μουσική.⁸

Η ακρόαση κλασικής μουσικής, πρέπει να γίνεται με τρόπο που να αποτελεί θετική μουσική εμπειρία για τους μαθητές. Υπό αυτή την έννοια, πρέπει να λάβουν ανάλογη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό μουσικής και τα μουσικά αποσπάσματα τα οποία θα κληθούν να ακούσουν και να αξιολογήσουν, πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο οικεία σε αυτούς.⁹

Στρατηγικές προσέγγισης και διδασκαλίας της κλασικής μουσικής Μουσική ορολογία και καθοδηγούμενη μουσική ακρόαση (Διάρκεια 4 διδασκτικές ώρες)

Απαραίτητα εποπτικά μέσα:

A) Σημειώσεις μαθητών με την απαιτούμενη μουσική ορολογία (π.χ. σονάτα, κονσέρτο, κουαρτέτο, συμφωνία, ορατόριο, όπερα), διατυπωμένη με τρόπο κατανοητό για τους μαθητές και ταυτόχρονα επιστημονικά συνεπή.

B) CD ή ηλεκτρονική μνήμη με ακουστικά παραδείγματα.

Γ) Συσκευή αναπαραγωγής ήχου.

Δ) Τρία φύλλα εργασίας και καθοδηγούμενης ακρόασης - Τα φύλλα καθοδηγούμενης ακρόασης, ενισχύουν το επίπεδο κατανόησης των μουσικών αποσπασμάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Σταδιακά ο βαθμός δυσκολίας τους αυξάνεται, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της μουσικής κρίσης των μαθητών.

Ε) Φύλλο αξιολόγησης.

Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί να διδάξει στους μαθητές βασικές μεθόδους αξιολόγησης και ταξινόμησης των κλασικών μουσικών έργων σε σχέση με το είδος τους π.χ. κονσέρτο, κουαρτέτο εγχόρδων, όπερα, ορατόριο καθώς και τα γενικά μουσικά χαρακτηριστικά τους όπως λόγου χάριν το τέμπο.

Ο εκπαιδευτικός, σε πρώτη φάση μέσω της μονολογικο-διαλεκτικής στρατηγικής, παρουσιάζει με μεγάλη συντομία τη μουσική ορολογία που αφορά στην κλασική μουσική. Έπεται η διαλεκτική επεξεργασία με τους μαθητές, οι οποίοι αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έχουν λάβει, καλούνται να συμπληρώσουν το πρώτο φύλλο ακρόασης. Στο συγκεκριμένο φύλλο, κάθε μουσικό απόσπασμα συνοδεύεται από μία ερώτηση πολλαπλών επιλογών, όπου κάθε επιλογή αντιπροσωπεύει και ένα είδος μουσικής. Σωστή είναι πάντα μόνο μια απάντηση, την οποία συνοδεύει ανοιχτό ερώτημα σύντομης αιτιολόγησης.¹⁰

Στα φύλλα ακρόασης που ακολουθούν, επιστρατεύεται η στρατηγική της σύγκρισης. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ μουσικών έργων που ανήκουν στην ίδια ή και σε διαφορετική κατηγορία. Λόγου χάριν, ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ενός κονσέρτου για βιολί και ενός κονσέρτου για φλάουτο ή ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ενός κουαρτέτου εγχόρδων και μιάς συμφωνίας.¹¹ Οι ομοιότητες και οι διαφορές που πρέπει να εντοπίσουν οι μαθητές, αφορούν τόσο στην κατηγορία που ανήκουν τα μουσικά έργα όσο και στα επιμέρους μουσικά χαρακτηριστικά τους όπως το τέμπο και οι εναλλαγές των εντάσεων. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, θετική ή αρνητική, για κάποια από τα μουσικά έργα που ακούνε, αιτιολογώντας όσα αναφέρουν στην ολομέλεια της τάξης.

Πλειοψηφικά, στα φύλλα ακρόασης τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιούνται, επιδιώκεται να είναι όσο το δυνατόν πιο οικεία στους μαθητές. Μουσικά έργα που έχουν χρησιμοποιηθεί σε διαφημίσεις ή και σε δημοφιλείς κινηματογραφικές ταινίες είναι ιδανικά για την περίπτωση. Ενδεικτικά αναφέρουμε μουσικά έργα όπως τις Τέσσερις Εποχές του Βιβάλντι, τη Συμφωνία Νο. 40 KV 550 του Μότσαρτ, το χορωδιακό *Hallelujah* από το Μεσσία του Χαίντελ, αποσπάσματα από το Μαγεμένο Αυλό και τους Γάμους του Φίγκαρο του Μότσαρτ.¹²

Η διδακτική στρατηγική ολοκληρώνεται με φύλλο αξιολόγησης που συμπληρώνεται από τους μαθητές. Η συγκεκριμένη δράση έχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα και στοχεύει τόσο στην αξιολόγηση του επίπεδου εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης από πλευράς των μαθητών όσο και στην αξιολόγηση του επιπέδου επιτυχίας της περιγραφόμενης στρατηγικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι βάσει των αποτελεσμάτων της, φαίνεται ότι με συντριπτική πλειοψηφία οι μαθητές καθίστανται πλέον ικανοί α) να ταξινομήσουν κλασικά μουσικά έργα, β) να διατυπώσουν αισθητικές απόψεις για αυτά και γ) να αναγνωρίσουν δημοφιλή κλασικά μουσικά έργα.

Παράλληλες ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

Απαραίτητα εποπτικά μέσα:

Ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας για την παρουσίαση των μαθητικών εργασιών και των μουσικών έργων που τις συνοδεύουν.

Παράλληλα με τη διδασκαλία της μουσικής ορολογίας και τις καθοδηγούμενες ακρόασεις, συμπληρωματικά οι μαθητές καλούνται να συγκροτήσουν ομάδες και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης βιογραφικά στοιχεία για ένα συνθέτη κλασικής μουσικής, καθώς και ένα διάσημο έργο του. Ειδικότερα κατά την παρουσίαση του μουσικού έργου, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν ό,τι έχουν ήδη μάθει και να καθοδηγήσουν τους συμμαθητές τους κατά τη μουσική ακρόαση.

Οι παρουσιάσεις γίνονται, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, σε ηλεκτρονική μορφή και έχουν καθορισμένη δομή που έχει οριστεί από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητικές εργασίες είναι σύντομες και βασίζονται σε θεματικούς άξονες που τοποθετούν τους συνθέτες και τα δημιουργήματα τους σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Γάμους του Φίγκαρο του Μότσαρτ και την αρχική απαγόρευση της δημόσιας παρουσίασης του ομώνυμου θεατρικού έργου του Μπωμαρσαί από τον Ιωσήφ Β΄.

Η συγκεκριμένη στρατηγική προάγει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, ενισχύει τις διαδικασίες αυτομάθησης, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και ωθεί τους μαθητές να συνθέσουν πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικά

επιστημονικά πεδία. Το κλασικό μουσικό έργο τοποθετείται στο ιστορικό πλαίσιο του, κεντρίζοντας τη σκέψη και το ενδιαφέρον.¹³

Διασύνδεση μουσικής - εικαστικών (Διάρκεια 3 διδακτικές ώρες)

Απαραίτητα εποπτικά μέσα:

Α) Ηλεκτρονικός υπολογιστής (προαιρετικά).

Β) Συσκευή αναπαραγωγής ήχου και ανάλογα CD με μουσικά αποσπάσματα για τη συνδιδασκαλία αλλά και για τη συμπλήρωση του φύλλου ακρόασης.

Γ) Φύλλο ακρόασης.

Δ) Ακουαρέλες και χρώματα.

Η διασύνδεση του μαθήματος των εικαστικών με τη μουσική, αποτελεί διδακτικό εργαλείο ικανό να ενισχύσει το επίπεδο κατανόησης των μαθητών σε σχέση με τη μουσική.¹⁴ Πιο συγκεκριμένα, με αφετηρία την προγραμματική μουσική, οι μαθητές διδάσκονται ξεχωριστά αλλά παράλληλα από τον καθηγητή των εικαστικών και τον καθηγητή της μουσικής, τρόπους με τους οποίους η μουσική επηρέασε τη ζωγραφική και το αντίστροφο (Βίκτωρ Χάρτμαν – Μουσόργκσκι / Σαίνμπεργκ - Καντίνσκι). Ταυτόχρονα, αισθητικοί όροι όπως το χρώμα, ο τόνος, το ύψος, η ένταση, το μοτίβο, η επανάληψη, η φωτεινότητα, το σκοτάδι και η προοπτική, αναλύονται σχολαστικά από τους διδάσκοντες ειδικά από την πλευρά και των δύο τεχνών.

Στη συνέχεια, οι δύο εκπαιδευτικοί προχωρούν σε συνδιδασκαλία μουσικής – εικαστικών. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν έμπρακτα αυτά που έχουν ήδη διδαχτεί, απεικονίζοντας εικαστικά ένα προγραμματικό μουσικό έργο.¹⁵ Το ακρόαμα που θα χρησιμοποιηθεί, συνίσταται να έχει σύντομη διάρκεια, προκειμένου να επαναληφθεί αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας και οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν διεξοδικά το ζωγραφικό έργο τους (π.χ. *Franz Liszt: Etude 12 Chasse-Neige*).

Ακολουθεί η επόμενη δράση, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν φύλλο ακρόασης στο οποίο καλούνται να περιγράψουν ποιές μουσικές τεχνικές (π.χ. γρήγορο τέμπο ή ψηλούς και χαμηλούς φθόγγους) έχουν χρησιμοποιήσει οι συνθέτες σε αποσπάσματα συγκεκριμένων έργων όπως λόγου χάριν ο Μπετόβεν στην Ποιμενική Συμφωνία ή ο Σμέτανα στο συμφωνικό ποίημα Ο Μολδάβας, προκειμένου να «αποδώσουν» ηχητικά συγκεκριμένες εικόνες, έννοιες ή συναισθήματα.

Με το πέρας της συγκεκριμένης γνωστικής διασύνδεσης, οι μαθητές έχουν μπει στη διαδικασία να παρατηρήσουν, να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν βιωματικά σε κλασικά μουσικά έργα, δημιουργώντας δικά τους εικαστικά έργα τέχνης.¹⁶

Δημιουργία μουσικών έργων από τους μαθητές με χρήση ΤΠΕ (Διάρκεια 2 - 3 διδακτικές ώρες)

Απαραίτητα εποπτικά μέσα:

A) Συσκευή κινητού τηλεφώνου.

B) Ηχείο με σύνδεση Bluetooth.

Δυνατότητα δημιουργίας μουσικών έργων έχουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις μουσικές τους ικανότητες. Η δημιουργία μουσικής είναι σημαντική μουσική εμπειρία, που μπορεί να προηγηθεί της μουσικής γνώσης και να αποτελέσει εμπειρία ζωής.¹⁷ Είναι ακόμη μία δράση που μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της μουσικής κρίσης των μαθητών, εφόσον μέσα από αυτή τη διαδικασία καλούνται να λύσουν έμπρακτα συγκεκριμένα μουσικά προβλήματα και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τα μουσικά τους ακούσματα.¹⁸ Κατά τη διαδικασία δημιουργίας ενός μουσικού έργου, τα παιδιά εξερευνούν το ηχητικό τους υλικό αυτοσχεδιάζοντας, παίρνουν αισθητικές αποφάσεις και αξιοποιούν - μέσα σε πλαίσιο που εκείνα ορίζουν - τις μουσικές ιδέες τους, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις μουσικές επιρροές που έχουν δεχτεί.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται χρησιμοποιώντας το ανάλογο λογισμικό του κινητού τηλεφώνου τους, να συνθέσουν και να ηχογραφήσουν ένα μουσικό έργο μικρής διάρκειας, οι ήχοι του οποίου μπορούν να προέρχονται από οποιαδήποτε ηχογόνο πηγή (μουσικά όργανα, μαγειρικά σκεύη, ηλεκτρικές συσκευές, θόρυβοι από το αστικό περιβάλλον, αποσπάσματα από pop ή rock μουσική κ.τ.λ.). Ο μόνος περιορισμός που τίθεται σε αυτούς, είναι η περιγραφή και αιτιολόγηση των μουσικών επιλογών τους, κατά την παρουσίαση της μουσικής σύνθεσής τους στην τάξη. Η δράση αυτή είναι ιδανική, προκειμένου να αντιληφθούν πώς ενδέχεται να αισθάνεται κάποιος που συνθέτει μουσική. Σημασία δεν έχει η ποιότητα του παραγόμενου έργου, αλλά η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν δημιουργικά ρίσκα και να παρουσιάζουν τα έργα τους στην ολομέλεια της τάξης.¹⁹

Η περιγραφόμενη διδακτική στρατηγική, ενισχύεται θετικά από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα μουσικής έκφρασης σε μαθητές που δεν έχουν εξοικείωση και αυτοπεποίθηση με αμιγώς μουσικές δραστηριότητες όπως το παίξιμο μουσικών οργάνων ή το τραγούδι.²⁰ Εναρμονιζόμενη δε με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο την εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, ενώ καθίσταται διαδραστική, προάγοντας και αναδεικνύοντας τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών.²¹

Συνεργασία με μουσικούς φορείς

Τα τελευταία χρόνια σημαντικοί μουσικοί οργανισμοί όπως η Εθνική Λυρική Σκηνή, η Κρατική Ορχήστρα Αθηνών και το Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, επιτελούν

σημαντικό έργο προκειμένου η κλασική μουσική να καταστεί προσιτή στους νέους. Ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, μυσούν μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στη συμφωνική μουσική και στην όπερα, ενισχύοντας θετικά το έργο του εκπαιδευτικού μουσικής. Στοχευμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στους χώρους των συγκεκριμένων καλλιτεχνικών οργανισμών, φέρνουν τους μαθητές σε άμεση επαφή με τους συναυλιακούς χώρους και τα κλασικά μουσικά έργα.

Ακόμη πιο ευέλικτη πρακτική προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η πρόσκληση ενός μουσικού οργανισμού στο σχολείο και η οργάνωση μιας συναυλίας κλασικής μουσικής. Τα οφέλη είναι πολλαπλά. Αποφεύγονται τα γραφειοκρατικά προσκόμματα και οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών, ενώ μειώνεται δραστικά το οικονομικό κόστος για τους μαθητές και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συμμετοχή από πλευράς τους. Επιπλέον, η φιλοξενία μιας ορχήστρας στο χώρο του σχολείου, συμβάλλει στη διάχυση του μουσικού αγαθού στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και καθιστά την κλασική μουσική πιο προσιτή. Μεγάλο μέρος δε του «αυστηρού τελεουργικού» μιας συμβατικής συναυλίας, στο χώρο του σχολείου μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται στην καθημερινότητα των μαθητών.

Το Κουαρτέτο Εγχόρδων της Αθηναϊκής Ορχήστρας Νέων στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά

Πρόσφατα στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, έπειτα από συνεννόηση με το Σύλλογο Διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη της μαθητικής κοινότητας, προσκλήθηκε για να δώσει συναυλία στην αίθουσα εκδηλώσεων το Κουαρτέτο Εγχόρδων της Αθηναϊκής Ορχήστρας Νέων. Τη συναυλία παρακολούθησαν όλοι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (Συνολικά 75 μαθητές), αφού πρώτα είχαν ολοκληρώσει όλες τις δράσεις που έχουν ήδη περιγραφεί στο παρόν δοκίμιο.

Ως διδάσκουσα εκπαιδευτικός, προετοίμασα τους μαθητές για τη συναυλία, διανέμοντας τους εκ των προτέρων το πρόγραμμα και ωθώντας τους να βρούν για τον συνθέτη κάθε έργου λίγα βιογραφικά στοιχεία. Ακόμη, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν κατάλληλα για να συγγράψουν και να παραδώσουν έπειτα από τη συναυλία ένα σύντομο μουσικοκριτικό δοκίμιο, στο οποίο καλούνταν να περιγράψουν και να κρίνουν αυτό που θα άκουγαν. Η ανάθεση συγγραφής του δοκιμίου, αποσκοπούσε στην ερμηνεία των αντιδράσεων και των απόψεων τους σε σχέση με την επικείμενη συναυλία στο χώρο του σχολείου, αλλά και στην αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης όσων είχαν ήδη διδαχθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά πλειοψηφία τα παιδιά δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ πριν συναυλία κλασικής μουσικής.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δράσης ήταν θετικά και ενθαρρυντικά. Οι φράσεις που διαβάσαμε σχεδόν σε όλα τα μαθητικά δοκίμια και που ακούσαμε στο αμέσως επόμενο μάθημα μουσικής κινούνταν περίπου σε αυτό

το πλαίσιο: «Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα μου άρεσε τόσο η κλασική μουσική» ή «Νόμιζα ότι θα βαριόμουν στη συναυλία και τελικά μου άρεσε πάρα πολύ» ή «Δεν είχα ξαναδεί ποτέ κάτι τέτοιο και χαίρομαι γιατί μου άρεσε». Αξιοσημείωτο θεωρήθηκε και το γεγονός ότι μετά από τη συναυλία, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο και ότι κάποιοι ξεκίνησαν να μαθαίνουν μουσική την αμέσως επόμενη σχολική χρονιά.

Έτσι, καθίσταται σαφές ότι η άμεση επαφή των μαθητών με το μουσικό αγαθό, συνδυαστικά με την προετοιμασία που προηγήθηκε μέσω της εφαρμογής των προαναφερόμενων διδακτικών στρατηγικών στην τάξη, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην κατάρριψη στερεοτύπων που αφορούσαν στις απόψεις τους σχετικά με την κλασική μουσική.

Συμπεράσματα

Η απάντηση στο ερώτημα αν οι έφηβοι μαθητές ακούνε κλασική μουσική δεν μπορεί να είναι ούτε θετική ούτε αρνητική. Η κλασική μουσική, όπως κάθε άλλο είδος μουσικής για να «σημαίνει κάτι» για τους μαθητές πρέπει να συνδεθεί με την καθημερινότητα τους και με τις μουσικές εμπειρίες τους. Απλές περιγραφές από τον εκπαιδευτικό, με την παραίνεση οι μαθητές να ακούσουν κλασική μουσική γιατί αποτελεί κορυφαίο καλλιτεχνικό και διανοητικό επίτευγμα, δεν αρκούν για να αλλάξει ο τρόπος που εκείνοι σκέφτονται. Αντίθετα, αυτού του είδους οι μέθοδοι, έχουν μεγάλες πιθανότητες αποτυχίας, δημιουργώντας αρνητική προδιάθεση στους μαθητές σε σχέση με την κλασική μουσική.

Ο χώρος της τάξης κατά τη συμβατική διδασκαλία είναι έντονα δασκαλοκεντρικός, αποκλείοντας συχνά τη μαθητική δημιουργική εμπειρία. Έτσι στο μάθημα της μουσικής, ανεξάρτητα από τη διδακτική ενότητα που διδάσκεται, είναι απαραίτητη η εμπλοκή των μαθητών με μεθόδους που ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους στην τάξη, ενισχύουν την κρίση τους και συμβάλλουν στο χτίσιμο μουσικών εμπειριών. Οι στρατηγικές που περιγράφηκαν παραπάνω, βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στη βιωματική μάθηση και αποτελούν μεθοδολογικά εργαλεία που δοκιμάστηκαν και λειτούργησαν θετικά ως προς αυτή την κατεύθυνση. Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές ακούνε κλασική μουσική, από τη στιγμή που μπορεί να γίνει γι' αυτούς βίωμα που συνδέεται με την καθημερινότητα και το περιβάλλον τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ως κλασική μουσική, για τις ανάγκες του παρόντος δοκιμίου, ορίζουμε το σύνολο της Ευρωπαϊκής Λόγιας μουσικής παράδοσης από το 1600 έως και την εποχή της Δεύτερης Σχολής της Βιέννης, στην οποία ανήκουν όλα τα έργα ρεπερτορίου των συναυλιών και της όπερας. Για την επιλογή του συγκεκριμένου όρου βλ. Κρίστοφερ Σμωλ, *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, μτφ.Μιχάλης Γρηγορίου, Νεφέλη, Αθήνα, 1983, σ. 23.
- 2 Wilhelm Furtwängler, *Μουσική και λόγος*, μτφ. Βασίλης Τομανάς, Printa, Αθήνα, 22001, σ. 59-60.
- 3 John Rosselli, «Opera as a social occasion», Roger Parker (ed.), *The Oxford History of Opera*, σ. 304-321. New York, Oxford University Press, 1996.
- 4 J.P.E. Harper-Scott, Jim Samson, *An Introduction to Music Studies*, Cambridge University Press, 2009. σ. 47-93, Σμωλ, *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, σ. 21-57.
- 5 F.H. Rauscher, «Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment», J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, New York, Academic Press, 2002, σ. 269-278.
- 6 Lucy Green, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Ashgate Publishing, 2008, σ. 154-158
- 7 Patricia E. Sink, «Research on teaching junior high and middle school general music», Richard Colwell (ed.), *The New Handbook of Research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*, Schirmer Books, New York, 1992, σ. 602-612.
- 8 ό.π.
- 9 Green, *Music, Informal Learning*, σ. 87-92.
- 10 Πολύβιος Ανδρούτσος, *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της Ιστορίας της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, 2002, σ. 102-103.
- 11 Ανδρούτσος, *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή*, σ. 104-105.
- 12 Green, ό.π., σ. 87-92.
- 13 Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2012, σ. 19-20.
- 14 Patricia E. Sink, ό.π.
- 15 Σμαράγδα Χρυσοστόμου, *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*, Παπαρηγορίου-Νάκας, Αθήνα, 2005, σ. 140-145.
- 16 ό.π., σ. 123-125.
- 17 Λένια Σέργη, *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ. 57-87, Σμωλ, *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, σ. 300-303.
- 18 Patricia E. Sink, ό.π.
- 19 Eric Bluestine, *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*, GIA Publications, Chicago, 1995, σ. 119-123. Peter R. Webster, «Research on creative thinking in music: The assessment literature», Richard Colwell (ed.), *The New Handbook of Research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*, Schirmer Books, New York, 1992.
- 20 Peter R. Webster, ό.π.
- 21 Δημήτρης Βαρελάς, Έφη Μακροπούλου, *Plug and Play: Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα της μουσικής*. Εκδόσεις Fagotto, Αθήνα, 2009. σ. 71-73.

**ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ
ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Αικατερίνη Διαμαντάκου

Χριστίνα Ζώνιου, Τζωρτζίνα Κακουδάκη
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΟΙΝΟ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ:
Η ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζουμε το πρόγραμμα «Εκπαιδεύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα», στο οποίο μαθητές όλων των βαθμίδων και ενήλικες πολίτες παρακολουθούν βιωματικά και θεωρητικά θεατρικά εργαστήρια ως μέτοχοι της μεγάλης γιορτής του αρχαίου δράματος του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου. Στόχος είναι η επικοινωνία του κοινού όλων των ηλικιών με τη θεματολογία και τους καλλιτέχνες της Επιδαύρου και η ανάδειξη των διαστάσεων του αρχαίου δράματος μέσα από την πρόταση ενός εναλλακτικού τρόπου «ανάγνωσής» του. Έτσι, οι συμμετέχοντες ως «ενεργοί θεατές» εισάγονται στην απελευθερωτική διαδικασία του θεάτρου, προσεγγίζοντας τα νέα αισθητικά ρεύματα και τα επείγοντα ερωτήματα που τίθενται επί σκηνής από τους σύγχρονους καλλιτέχνες.

Η μεθοδολογία του καλλιτεχνικού – παιδαγωγικού προγράμματος βασίζεται στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, με εργαλεία από το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Κοινωνικό Θέατρο, και αναπτύσσεται σε 6 δράσεις: «Παίζοντας με το αρχαίο δράμα» (Α) βάρθμια και Β) βάρθμια εκπαίδευση), «Ενεργοί θεατές – ενεργοί πολίτες» (ενήλικες), «Διάλογοι» (με τους σκηνοθέτες της τρέχουσας χρονιάς), «Εκπαιδεύοντας το διεθνές κοινό», «Συμμετοχικές παραστάσεις» και «Δημιουργική Απασχόληση» (για παιδιά 4-12 κατά τη διάρκεια των παραστάσεων). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν ενεργά ως εκπαιδευόμενοι, το 2017, τουλάχιστον 450 μικροί και μεγάλοι κάτοικοι της Αργολίδας, ενώ το 2018, τουλάχιστον 1000 κάτοικοι και 160 άτομα από τη διεθνή κοινότητα.

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται από το Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου σε σύμπραξη με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, ως δράση διακίνωσης του διεθνούς θερινού σχολείου αρχαίου δράματος «Λύκειο Επιδαύρου», υπό τον συντονισμό των γραφουσών. Τέθηκε υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου και πραγματοποιείται σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας. Υποστηρίζεται ενεργά από τον Δήμο Ναυπλιέων. Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις του προγράμματος σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εγκεκριμένες από τη Διεύθυνση Υποστήριξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

1. Περιγραφή του προγράμματος

1.1. Μια αναδρομή

Το πρόγραμμα «Εκπαιδεύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα» του Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδαύρου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου υλοποιείται εδώ και τρία χρόνια στην Αργολίδα, η οποία ζωντανεύει καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου μέσα από εργαστήρια, ομιλίες, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια πολιτών, αλλά και μέσα από διαλόγους με τους σκηνοθέτες των παραστάσεων της Επιδαύρου και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών στη διάρκεια των παραστάσεων.

Το 2016 το Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου, υπό την διεύθυνση του καλλιτεχνικού διευθυντή κ. Βαγγέλη Θεωδωρόπουλου, έθεσε μια βασική προτεραιότητα για τον καλλιτεχνικό προγραμματισμό: την εξωστρέφεια και την επικοινωνία, τον ανοιχτό διάλογο με τους πολίτες. Από τις βασικές προτεραιότητες του καλλιτεχνικού προγραμματισμού ήταν η στροφή του Φεστιβάλ στην εκπαίδευση, και η Τζωρτζίνα Κακουδάκη, ως Σύμβουλος, ανέλαβε το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων,¹ όπως και το «Λύκειο Επιδαύρου -Διεθνές Θερινό Σχολείο Αρχαίου Δράματος».² Στην Αθήνα, δόθηκε έμφαση στην ενεργητική επικοινωνία των θεατών, μέσα από masterclasses, συζητήσεις και εργαστήρια με τους καλλιτέχνες, σε παραστάσεις στους χώρους της Πειραιώς 260, στο Ωδείο Ηρώδου Αττικού και σε πολλούς μη θεατρικούς χώρους, που φιλοξένησαν εναλλακτικές παραστάσεις κάτω από την ομπρέλα με τίτλο «Άνοιγμα στην πόλη». Στην Αργολίδα, η σκέψη επικεντρώθηκε στη δημιουργία μελλοντικών θεατών δια μέσου της εκπαίδευσης, στην επαναπρόσκληση θεατών που έχουν αποστασιοποιηθεί από το πρόγραμμα της Επιδαύρου, στη δημιουργία νέων καλλιτεχνικών εστιών, με κύριο όλων το Λύκειο Επιδαύρου, και στη σύμπραξη με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Το πρόγραμμα «Εκπαιδεύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα» αποτελεί μια κοινή σκέψη των γραφουσών καθώς και της Αγγελικής Τσάκωνα, θεατρολόγου και θεατροπαιδαγωγού, συνεργάτιδας του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου στις εκπαιδευτικές δράσεις.³ Σκεφτήκαμε ότι στην Επίδαυρο, παράλληλα με την οργανωμένη εκπαίδευση των ηθοποιών (με το Λύκειο Επιδαύρου), ήταν σημαντική μία δράση για την εκ νέου έρευνα, την πρόσληψη, την παραστασιμότητα και τις έννοιες του αρχαίου δράματος, απευθυνόμενη σε ένα ευρύτερο κοινό πολιτών και όχι μόνο τους αφοσιωμένους επαγγελματίες της θεατρικής τέχνης. Έτσι, η ανάγκη διακίνησης των δράσεων του Λυκείου Επιδαύρου στην τοπική κοινωνία οδήγησε στη διεύρυνση του κυρίως στόχου του διεθνούς θερινού σχολείου—που αφορά στην εκπαίδευση νέων ηθοποιών και άλλων καλλιτεχνών—συμπεριλαμβάνοντας στον προγραμματισμό και την

εκπαίδευση των πολιτών· οι δύο αυτές εκπαιδευτικές δράσεις, καλλιτεχνών και πολιτών, καθίστανται πλέον συγκοινωνούντα δοχεία μέσα σε έναν κοινό τόπο συνάντησης, αλληλεπίδρασης και δημιουργίας: τα αρχαία θέατρα της Επιδαύρου, το αρχαίο δράμα και η σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία.

Ζητούμενο, επιπλέον, για το πρόγραμμα “Εκπαιδεύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα” ήταν να δημιουργηθεί μια συστηματική–σε αντίθεση με τον εποχιακό χαρακτήρα του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου–συνάντηση, για την επικοινωνία του κοινού όλων των ηλικιών με την καλλιτεχνική παραγωγή και τη θεματολογία του Φεστιβάλ της Επιδαύρου. Το ζητούμενο αυτό συνδέεται με την ιστορία της αναβίωσης και της πρόσληψης του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα και τον καταλυτικό ρόλο στον τομέα αυτό του Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδαύρου, του μεγαλύτερου πολιτιστικού οργανισμού της χώρας και ενός από τα παλαιότερα φεστιβάλ της Ευρώπης (1955). Κίνητρο μας ήταν το γεγονός ότι μέρος του κοινού της Αργολίδας πολλές φορές έχει εκφράσει μια αίσθηση «ανοικείωσης», εξαιτίας των εναλλακτικών προσεγγίσεων του αρχαίου δράματος που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στα ανοιχτά θέατρα της Επιδαύρου.

Θεωρούμε, αντιθέτως, ότι η εμπειρία της Επιδαύρου πρέπει να είναι μια διαδικασία, την οποία οι θεατές να μπορούν να μοιράζονται, χωρίς να υποβαθμίζεται η καλλιτεχνική έρευνα. Να είναι σε θέση οι θεατές, από όποια μορφωτική και κοινωνική προέλευση, να καταλαβαίνουν τις νέες αισθητικές προτάσεις, τα νοήματα και τη δραματουργία της σύγχρονης σκηνοθεσίας του αρχαίου δράματος.

1.2. Το όραμα

Ακριβώς αυτήν την αίσθηση αποξένωσης της τοπικής κοινωνίας επιδιώκει να ανατρέψει το πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινού, εμπνεόμενο από τις σύγχρονες διεθνείς δράσεις ανάπτυξης και διαρκούς εκπαίδευσης κοινού,⁴ που αποβλέπουν στο χτίσιμο μιας κοινότητας μέσω της ανάπτυξης μακρόχρονης σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ του καλλιτεχνικού θεσμού, του κοινού και των καλλιτεχνών και μέσω δράσεων «αποκαθήλωσης» των τεχνών από το βάθρο του απρόσιτου πολιτισμικού προϊόντος. Απώτερος στόχος των δράσεων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τέτοιου τύπου είναι η διαμόρφωση και η ενίσχυση μιας νέας συνείδησης συμμετοχικής, υπεύθυνης και δημοκρατικής πολιτεότητας.

Η υπόθεση εργασίας μας για την ικανοποίηση του ζητούμενου αυτού είναι ότι χρειάζεται να τίθενται υπό συζήτηση οι ποικίλοι τρόποι, με τους οποίους το αρχαίο δράμα αναβιώνει σήμερα, όχι από καθέδρας αλλά μέσα από εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα, με έμφαση στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και στη δημιουργία συλλογικών και μαθητοκεντρικών μαθησιακών διαδικασιών. Παίζοντας με το ζωντανό υλικό του αρχαίου δράματος, φέρνοντας

τις δικές τους ιδέες, τη δική τους ιστορία, προσωπική και κοινωνική, τα ερωτήματα, τις πεποιθήσεις, τα διλήμματα, οι συμμετέχουσες/οντες καλούνται να διερευνήσουν συστηματικά τους άξονες των αρχαίων δραμάτων μέσα από μια διαδικασία οικειοποίησης και προσωπικής και συλλογικής αναζήτησης των νοημάτων. Μέσα από τη δημιουργία εικόνων, αυτοσχεδιασμών, σύντομων καλλιτεχνικών δράσεων αναδεικνύεται ο πλούτος των κειμένων, ενισχύεται ο αέναος διάλογος και η πρόσληψή τους με κριτική ματιά: δεν υπάρχει μόνο μία οπτική, αλλά πολλές, που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο και μας αφορούν στο εδώ και τώρα.

Η εκπαίδευση κοινού συνδιαλέγεται με το πρόγραμμα του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου καθώς η ανάπτυξη όλης της δράσης αφορά στα έργα που θα παιχτούν το επόμενο καλοκαίρι στην Επίδαυρο. Τα θεατρικά εργαστήρια και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δομούνται ανάλογα με τη θεματική του Φεστιβάλ. Το υλικό που προκύπτει από το παραγόμενο αποτέλεσμα των δράσεων αποτελεί πηγή έρευνας και ανανέωσης της δράσης και ταυτόχρονα καθιστά τις/τους συμμετέχουσες/οντες συν-δημιουργούς, αντιμετωπίζοντας τους ως δρών κοινό και όχι ως παθητικούς θεατές. Η αίσθηση της αυτενέργειας των θεατών μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου με το δραματικό κείμενο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κίνητρο για αυτούς, ώστε να παρακολουθήσουν την παράσταση αποδεσμευμένοι από τον ρόλο είτε του αδαή είτε του παντογνώστη κριτή, και να αναζητήσουν προσωπικές αναφορές σε αυτήν.

1.3. Οι αριθμοί

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε το 2016 και ξεκίνησε την εφαρμογή του στις αρχές του 2017. Την πρώτη χρονιά συμμετείχαν 9 σχολεία και 13 δάσκαλοι και καθηγητές και πλήθος πολιτών. Τη δεύτερη χρονιά, στις δράσεις συμμετείχαν μαθητές από 25 σχολεία με 43 εκπαιδευτικούς (Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων, Εσπερινού Λυκείου, Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και Μουσικού Σχολείου), αρκετοί σύλλογοι από την Αργολίδα⁵ και πλήθος ενήλικων πολιτών, μέσα από πρακτικά εργαστήρια, θεωρητικές διαλέξεις και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα από το Ναύπλιο, με την αμέριστη υποστήριξη οικονομική και κτιριακή του Δήμου Ναυπλιέων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν ενεργά, ως εκπαιδευόμενοι, το 2017, 300 περίπου μικροί και μεγάλοι κάτοικοι της Αργολίδας, ενώ το 2018, 850 κάτοικοι. Το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή συνεχώς πολλαπλασιάζεται. Παράλληλα με την αύξηση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση κοινού πολλαπλασιάζεται και ο αριθμός των θεατών που προσέρχονται στο θέατρο της Επιδαύρου και αποτελούν πια έναν πυρήνα επανένωσης και συμπόρευσης με τις σκηνοθετικές προσεγγίσεις του αρχαίου δράματος.

1.4. Εντοπιότητα

Το πρόγραμμα βασίστηκε στη δυναμική που δίνει το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών στο Ναύπλιο, ένα φυτώριο νέων θεατροπαιδαγωγών⁶ και καλλιτεχνών που μπορούν να συμμετέχουν ή και να ηγούνται θεατρικών δράσεων όλη τη χρονιά, δίνοντας μια κατεύθυνση συνέχειας στο Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου και μια δια βίου σχέση με τον πολιτισμό και την εκπαίδευση. Αγκαλιάστηκε, επίσης, από τους τοπικούς φορείς. Τέθηκε υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου και συνεργάστηκε με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας. Υποστηρίχθηκε, τέλος, ενεργά από τον Δήμο Ναυπλιέων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε την αναλυτική τεκμηρίωση των στόχων και των δράσεων του προγράμματος και την περιγραφή της συνακόλουθης μεθοδολογίας.

2. Τεκμηρίωση της μεθοδολογία του προγράμματος

2.1. Εκπαιδευτικό Δράμα – Κοινωνικό Θέατρο

Στο ελληνικό σχολείο, ο τρόπος προσέγγισης των αρχαίων δραματικών έργων παραμένει—υπό την επήρεια του άγχους ολοκλήρωσης της ύλης—κατεξοχήν κειμενοκεντρικός και αποσπασματικός.⁷ Η διδασκαλία τους βασίζεται στις παραδοσιακές μετωπικές και μονολογικές εισηγήσεις των διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές οδηγούνται στη συσσώρευση γνώσεων σχετικά με την αρχαία δραματοουργία με σκοπό την επιτυχία στις εξετάσεις, γνώσεις όμως που είναι αποκομμένες από την ζωή και τα βιώματά τους, είναι ασύνδετες μεταξύ τους και, εν τέλει, αδρανείς και μη λειτουργικές για το άτομο γνώσεις.⁸ Παρατηρείται, επίσης, μία μονομερής προσέγγιση του αρχαίου ελληνικού δράματος αλλά και ουσιαστική μείωση των δραματικών κειμένων που μελετώνται.⁹ Η τρέχουσα σχολική πρακτική καθιστά, εν τέλει, την υπόθεση του αρχαίου δράματος μη ελκυστική στους μαθητές, αναπαράγοντας και διαιωνίζοντας ενδεχομένως μια στρεβλή σχέση με αυτό και στην ενήλικη ζωή.

Αντίθετα με την παραπάνω πρακτική και συμφωνώντας με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις, όπως αποτυπώνονται και στα θεσμικά κείμενα,¹⁰ υποστηρίζουμε ότι η γνώση για το αρχαίο δράμα προσφέρει στους εκπαιδευόμενους νέες δυνατότητες σκέψης, κρίσης και δράσης για την αντιμετώπιση των καταστάσεων της καθημερινότητας μόνον όταν αυτή γίνει κατανοητή, ενιαία, σχετική, ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Διαφορετικά, παραμένει ανενεργό σώμα αποσπασματικών, ανοημάτιστων και αδιάφορων πληροφοριών. Αντίθετα με τις ακαδημαϊκές και σχολικές πρακτικές της κατάκτησης της γνώσης σε τομείς εξειδίκευσης, η γνώση για να αποτελέσει ουσιαστική μάθηση, θα πρέπει: (α) να αποκτά ενιαιοποιημένη μορφή, για να προσφέρει

ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, (β) να συνδέεται με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, και (γ) να προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε η γνώση να οικοδομείται σταδιακά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.¹¹

Λαμβάνοντας αυτές τις παραδοχές υπόψη, ο σχεδιασμός του προγράμματος «Εκπαιδύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα» άπτεται της λογικής και της πεποίθησης πως το *Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education/ Educational drama)*,¹² ως μαθητοκεντρική και κριτική παιδαγωγική πρακτική, μπορεί να αποτελέσει το όχημα για ένα ουσιαστικό ταξίδι στο αρχαίο δράμα μακριά από στείρες και δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Μέσα από τις δράσεις εκπαιδευτικού δράματος, συνδυαστικά με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από άλλες τέχνες (μουσειοπαιδαγωγική, μουσικοκινητική, εικαστικά, δημιουργική γραφή), επιδιώκουμε την ουσιαστική «επαφή» των συμμετεχόντων με το κείμενο, με προσωπικά κριτήρια, ώστε αποκωδικοποιώντας συμβολικές «παραστάσεις», να επανέρχονται σε αυτό για να το βιώνουν σε κάθε ευκαιρία και να χρησιμοποιούν το «υλικό» που γνώρισαν ως εφόδιο για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν σε διάφορες χρονικές στιγμές της ζωής τους.

Η μεθοδολογία των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, κυρίως όσον αφορά στις δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης για ενήλικες, πέρα από το εκπαιδευτικό δράμα, εμπνέεται επίσης από το *Κοινωνικό Θέατρο (Social Theatre)*¹³ και τις διάφορες μορφές του. Το κοινωνικό θέατρο, ως ξεχωριστό θεατρικό φαινόμενο, όπως το έχουν ορίσει οι μελετητές του, αποτελεί μια συμπυκνωμένη κοινωνική δράση αναστοχαστικής φύσης, μια πρόταση για δράση, για επαναπροσδιορισμό και επινόηση της κοινωνικότητας, της κοινότητας και της κοινωνίας, οι οποίες έχουν καταστραφεί ή απειλούνται από τον ατομικισμό και τις διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης της παγκοσμιοποίησης. Ακολουθώντας την πρακτική του κοινωνικού θεάτρου στο εν λόγω πρόγραμμα, ενθαρρύνονται άτομα από διαφορετική προέλευση και πολιτισμικό πλαίσιο να συμμετάσχουν ενεργά στο θεατρικό γίνεσθαι, στοχεύοντας, σε προέκταση, στην ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι.

2.2. Προσωποκεντρική & Κριτική Παιδαγωγική - Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθούμε με τα παιδιά και τους ενήλικες κατοίκους στο πρόγραμμά της εκπαίδευσης κοινού στο αρχαίο δράμα εμπνέεται από:

α) την *Προσωποκεντρική (ή Μαθητοκεντρική) Εκπαίδευση*,¹⁴ θεωρώντας ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, αλλά είναι ικανοί να δομήσουν μόνοι τους τη γνώση τους, μέσα από την εξερεύνηση, την προσωπική τους δραστηριότητα και τον προβληματισμό τους, αλλά και μέσα από την επικοινωνία τους με τα άτομα του περιβάλλοντος τους. Λειτουργώντας με αυτό το σκεπτικό, ως εμπυχωτρίες έχουμε στόχο τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την προσωπική ανάπτυξη, την ανάπτυξη κριτικής στάσης

και ερευνητικού πνεύματος των συμμετεχόντων. Επιδιώκουμε, επίσης, τη δημιουργία κοινοτήτων μαθητευομένων (learners' communities),¹⁵ δίνοντας έμφαση στη συμβολή της κοινωνικής ομάδας στην κατασκευή της γνώσης.

Χρησιμοποιούμε, δε, συστηματικά τις “ανακόλουθες καταστάσεις” στην υπάρχουσα γνώση ως μέθοδο για να κεντρίζουμε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για την μάθηση, σε ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας.

β) την *Κριτική Παιδαγωγική*,¹⁶ στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των ατόμων ως μελών κοινωνικών ομάδων, ως κοινωνικών όντων, ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία, να κατανοήσουν τον κόσμο με τους δικούς τους όρους, αυτόνομα και ανεξάρτητα από την κυρίαρχη ιδεολογία, να εξετάσουν την επίδραση της γνώσης τους στη ζωή τους και να καταστούν ικανά να μετέχουν στην κοινωνική αλλαγή. Η συστηματική συλλογική επαναδιαπραγμάτευση της γνώσης μέσω του ουσιαστικού, χειραφετητικού, κριτικού διαλόγου και μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο τρόπος για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία δεν συντελείται «εν κενώ», αλλά σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η ικανότητα επαναδιαπραγμάτευσης, επαναπλαισίωσης κι επαναδιαμόρφωσης της γνώσης, των αξιών, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων, η μετα-γνωστική ικανότητα του κριτικού στοχασμού, η επίλυση προβλημάτων και η αποκωδικοποίηση είναι οι μέθοδοι οικοδόμησης της γνώσης που ακολουθούμε σε συμφωνία με την προσέγγιση αυτή.

γ) τη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*,¹⁷ επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς του ατόμου,¹⁸ με βάση τα οποία αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις εμπειρίες του και κατακτά τη γνώση.

Σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις ορίζονται και οι στόχοι του προγράμματος εκπαίδευσης κοινού και του σχεδιασμού των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων του με τους μαθητές και τους ενήλικες κατοίκους.

3. Οι δράσεις του προγράμματος

3.1. Δράση 1. «Διάλογοι»: συζητήσεις και ανοιχτά εργαστήρια με καλλιτέχνες παραστάσεων της Επιδάουρου

Το 2018 ξεκίνησε η δράση “Διάλογοι”, όπου καλλιτέχνες, παραστάσεις των οποίων παίζονται την τρέχουσα περίοδο στην Επίδαυρο, συναντούν τους πολίτες της Αργολίδας με θεωρητικά και πρακτικά 3ωρα masterclasses, με ελεύθερη συμμετοχή. Σκηνοθέτες, χορογράφοι, ηθοποιοί και άλλοι καλλιτέχνες του θεάτρου, που εργάζονται πυρετωδώς για τη δημιουργία παραστάσεων του Φεστιβάλ Επιδάουρου, και πριν αυτό ξεκινήσει, έρχονται σε επαφή με το κοινό της Αργολίδας μέσα από συζητήσεις και βιωματικά εργαστήρια σχετικά με τα ζητήματα των έργων που θα παρουσιαστούν το καλοκαίρι στην Επίδαυρο. Σκοπός της δράσης είναι να δημιουργηθεί ένας ενεργητικός διάλογος, τόσο

μέσα από την ανάλυση της μεθοδολογίας και της σκηνικής προσέγγισης των σκηνοθετών της Επιδαύρου, όσο και μέσα από τις πρακτικές/εργαστηριακές εφαρμογές, στις οποίες συμμετέχει το κοινό των διαλέξεων αυτών.

Από τον Φεβρουάριο ως τον Ιούνιο του 2018 έγιναν 5 συναντήσεις, που παρακολούθησε ένα κοινό τουλάχιστον 500 ατόμων, με ορισμένους από τους σκηνοθέτες του προγράμματος της Επιδαύρου.¹⁹ Στις συναντήσεις αυτές οι σκηνοθέτες παρουσίασαν, θεωρητικά και βιωματικά, τα θέματα, το ιδεολογικό περιεχόμενο των έργων και την αισθητική της μελλοντικής παράστασής τους, ξεκινώντας έτσι έναν διάλογο με το κοινό, πάνω στην εμπειρία τους και στον τρόπο εργασίας τους. Ωστόσο, η πρόταση ενδεικτικών βιωματικών δραστηριοτήτων από τους σκηνοθέτες με τη συμμετοχή των πολιτών αποτελεί τον πραγματικά καινοτόμο τρόπο προσέγγισης του κοινού και δημιουργικής εμπλοκής του στις αναζητήσεις του καλλιτέχνη, τρόπο τον οποίο οι παρευρισκόμενοι πολίτες αλλά και οι συμμετέχοντες/ουσες καλλιτέχνες/ιδες αγκάλιασαν με θέρμη. Το 2019 η δράση συνεχίζεται με ένα πλούσιο πρόγραμμα αλληλεπίδρασης των καλλιτεχνών με τους πολίτες.²⁰

3.2. Δράση 2. «Παίζοντας με το αρχαίο δράμα»: Παρεμβάσεις στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η δράση ξεκίνησε το 2017. Πρόκειται για σειρά από βιωματικά θεατρικά εργαστήρια με τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων της Αργολίδας.²¹ Για κάθε πρόγραμμα που σχεδιάζεται για την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης επιλέγονται συγκεκριμένοι άξονες πάνω στους οποίους κινούνται οι δράσεις, οι οποίες αναδεικνύουν διαχρονικά προβλήματα, ερωτήματα, αντιλήψεις και αξίες που εντοπίζονται στο αρχαίο κείμενο, συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και συνεχίζουν να απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο, όπως η διαφορετικότητα, η αποδοχή του ξένου, η εξουσία, τα στερεότυπα, η αντίσταση στην καταπίεση, η ελευθερία, η πλάνη, η δημοκρατία, ο ρόλος του πολίτη, η ισότητα κ.ά.

Της υλοποίησης του προγράμματος στα σχολεία προηγείται η πολύ σημαντική για πρόγραμμα πολύωρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπάγονται στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν με την τάξη τους ή με ομάδα μαθητών και μαθητριών του σχολείου τους.

Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται από ομάδες δύο θεατροπαιδαγωγών-εμπυχωτών με τη συμμετοχή-παρουσία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Η κάθε παρέμβαση διαρκεί περίπου έξι ώρες (τρία 2ωρα ή δύο 3ωρα ή ολόκληρα 6ωρα) και αποτελείται από τρία μέρη. Στο Α' Μέρος, οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται με μια σειρά ασκήσεων εκπαιδευτικού δράματος. Στο Β' Μέρος με την πρακτική εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης, οι συμμετέχοντες/ουσες επικεντρώνονται: α. στη διερεύνηση των νοημάτων των δραματικών

έργων που έχουν επιλεγεί (περιεχόμενο, ιδέες, εμβάθυνση στα κίνητρα των δραματικών χαρακτήρων) και β. στη διαχρονικότητα-διακειμενικότητα των θεμάτων που θέτει το αρχαίο κείμενο. Στο Γ Μέρος γίνεται αποφόρτιση και αναστοχασμός – αξιολόγηση.

Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με μια **κεντρική δράση, μια γιορτή λήξης**: Ένα συλλογικό βιωματικό θεατρικό εργαστήριο, δηλαδή, με επιλεγμένες δραστηριότητες του προγράμματος. Συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες που έχουν λάβει μέρος στα εργαστήρια του προγράμματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

3.3. Δράση 3. «Ενεργοί θεατές – ενεργοί πολίτες»: εκπαίδευση ενηλίκων για κατοίκους του νομού Αργολίδας

Η δράση «Ενεργοί θεατές – ενεργοί πολίτες» απευθύνεται σε όλη την κοινωνία και εμπλέκει όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ταλέντου, εκπαίδευσης, διαθέσιμου χρόνου και έτσι αναπτύσσει τα εργαλεία του προς την κατεύθυνση αυτή, με στόχο κυρίως την ενδυνάμωση της ενεργού πολιτειότητας, δηλαδή της ιδιότητας -και της ικανότητας- του ενεργού πολίτη.

Τα θεατρικά εργαστήρια που σχεδιάζονται έχουν τη λογική των προγραμμάτων της μη τυπικής διά βίου μάθησης και εμπνέονται από τις αρχές της προσωποκεντρικής και κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η απεύθυνση του προγράμματος σε λιγότερο προνομιούχα μέλη της κοινωνίας και σε χώρους απομακρυσμένους, όπως πολιτιστικοί σύλλογοι χωριών, ΚΑΠΗ, σύλλογοι ΑΜΕΑ, συνάδει με την λογική του κοινωνικού θέατρου, που αποτελεί τον βασικό κορμό άντλησης θεατρικών δραστηριοτήτων.

Η δομή της δράσης «Ενεργοί θεατές – ενεργοί πολίτες», ως εκ τούτου, είναι ευέλικτη και ακολουθεί τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας. Οι δραστηριότητες είναι οι ίδιες με εκείνες που σχεδιάζονται για τους μαθητές, με την προσθήκη περισσότερων αναστοχαστικών και μεταγνωστικών δράσεων. Η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας κατοίκων που παρακολουθούν παραπάνω από μία δράσεις μέσα στη χρονιά, συνδιαλέγονται με τους καλλιτέχνες, συμμετέχουν στις διαδραστικές παραστάσεις και παρακολουθούν ανελλιπώς τις παραστάσεις των θεάτρων της Επιδάουρου γίνεται γεγονός, δημιουργώντας έτσι μία σημαντική εστία πολιτισμού για την Αργολίδα και ένα παράδειγμα εφαρμοσμένης πολιτισμικής πολιτικής.

3.4. Δράση 4. «Εκπαιδύοντας το διεθνές κοινό»

Το 2018 ξεκινήσαμε στην Αθήνα και την Επίδαυρο ένα φιλόδοξο ακόμα πλάνο, με τίτλο «Εκπαιδύοντας το διεθνές κοινό», κατά το οποίο ομάδες ειδικών

και μη ειδικών μπορούν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εργαστηρίων, διαλέξεων και παραστάσεων του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου, για να γνωρίσουν το αρχαίο δράμα στην χώρα που το γέννησε. Στη δράση αυτή περιλαμβάνονται:

α) Βιωματικό θεατρικό εργαστήριο (ομάδες έως 30 ατόμων), θεατρικές και θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, δηλαδή, που στοχεύουν στη δημιουργική εμπλοκή των νέων θεατών με το έργο που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Το εργαστήριο έχει διάρκεια 3-6 ωρών και απευθύνεται σε ομάδες μέχρι 30 ατόμων. Διεξάγεται σε χώρο κοντά στο Αρχαίο Θέατρο Επιδαύρου ή και σε αρχαιολογικούς χώρους στην Αθήνα.

β) Διαλέξεις για το αρχαίο δράμα και το αρχαίο θέατρο (για ομάδες μεγαλύτερες των 30 ατόμων) από επιστήμονες και μελετητές (αρχαιολόγους, φιλολόγους, θεατρολόγους) που εισάγουν τους συμμετέχοντες στα ζητήματα που θέτει το αρχαίο δράμα και αφορούν το σύγχρονο διεθνές κοινό.

Η δράση εγκαινιάστηκε την περίοδο του Λυκείου Επιδαύρου 2017, όπου 21 νέοι και νέες, μέλη της ιρανικής ομάδας *Ladder Team Youth Club*, συμμετείχαν σε επιλεγμένες και ειδικά σχεδιασμένες για αυτούς δραστηριότητες.²² Στη δράση, επίσης, συμμετείχε, τον Ιούνιο του 2018, ομάδα 30 σπουδαστών και καθηγητών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ, που παρακολούθησε παραστάσεις του Φεστιβάλ στην Αθήνα, πρόβα της παράστασης *Αντιγόνη* (σκηνοθεσία: Κωσταντίνος Ντέλλας), διάλεξη για το αρχαίο δράμα και ένα πρακτικό εργαστήριο με θέμα την *Αντιγόνη* με την Τζωρτζίνα Κακουδάκη. Τον Ιούλιο του 2018, ομάδα θεατρολόγων, σκηνοθετών, ηθοποιών και καθηγητών από τη Θεατρική Ακαδημία της Σαγκάης παρακολούθησαν επιλεγμένες παραστάσεις του Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδαύρου και συμμετείχαν σε συζητήσεις και διαλέξεις που οργανώθηκαν ειδικά για τα μέλη της Ακαδημίας²³ και επισκέφθηκαν τα αρχαία θέατρα της Επιδαύρου. Τον Αύγουστο 2018, ομάδα 45 νέων (18 - 25 ετών) από την Ιρλανδία (*Crooked House Theatre Company*), την Ισπανία (*On and Off Association*) και την Ελλάδα (καλλιτεχνικό δίκτυο παραστατικών τεχνών Κινητήρας) πραγματοποίησε επίσκεψη στην Επίδαυρο και στους χώρους του Ασκληπιείου και παρακολούθησε παράσταση στο Αρχαίο Θέατρο Επιδαύρου.

3.5. Δράση 5: Δημιουργική απασχόληση για παιδιά στο πλαίσιο των παραστάσεων²⁴

Η δημιουργική απασχόληση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ Επιδαύρου και έχει ως κύριο άξονα, οι θεατρικές και άλλες καλλιτεχνικές δράσεις του προγράμματος να σχετίζονται με το περιεχόμενο, και συχνά και την αισθητική, της παράστασης που βλέπουν οι κηδεμόνες των παιδιών στο

Αρχαίο Θέατρο της Επιδαύρου. Την ιδέα της δημιουργικής απασχόλησης την εφαρμόσαμε από το 2016 και ήταν το πρώτο, σε χρόνο υλοποίησης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε μια διαρκή εξελικτική διαδικασία, στο πεδίο αυτό. Στη δράση γίνονται δεκτά παιδιά από 4 ως 12 χρονών, που είτε από τους κανονισμούς δεν επιτρέπεται να μπου στην παράσταση, είτε ο θίασος εκτιμά ότι η παράσταση είναι κατάλληλη από μια ηλικία και πάνω, είτε γιατί το ίδιο το παιδί προτιμά μια άλλη δραστηριότητα από το να βλέπει μια παράσταση «για μεγάλους».

3.6. Δράση 6: Συμμετοχικές παραστάσεις

Πρόκειται για συμμετοχικές, «ιδιοτοπικές» (site-specific) παραστάσεις από κατοίκους, φοιτητές, μαθητές, με θεματική σχετιζόμενη με εκείνη του Λυκείου Επιδαύρου και του Φεστιβάλ, που γίνονται στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης κοινού. Τον Ιούνιο του 2018 στο Μικρό Θέατρο της Αρχαίας Επιδαύρου πραγματοποιήθηκε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου η διαδραστική παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο *Κοινο-Ποίηση, Οι δρώντες θεατές-πολίτες των αρχαίων θεάτρων*, μία συνάντηση της αρχιτεκτονικής και της αρχαιολογίας με τις κοινωνικές επιστήμες και τις παραστατικές τέχνες κι ένας διάλογος του σήμερα με το χτες, με αντεστραμμένη τη σχέση κούλου-ορχήστρας.²⁵

3.7. Μελλοντικές δράσεις

Άλλες δράσεις που αφορούν την εμπλοκή της κοινωνίας και των πολιτών σε δράσεις σχετιζόμενες με την ιστορία του Φεστιβάλ (π.χ. στην ιστορική ταβέρνα Λεωνίδας) ή με τις θεματικές των παραστάσεων και του Λυκείου Επιδαύρου βρίσκονται στη φάση του σχεδιασμού για το 2019. Προβλέπονται, επίσης, παρεμβάσεις στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων της Αργολίδας, ώστε να παρακολουθήσουν το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και γονείς που το επιθυμούν, μόνοι ή με τα παιδιά τους. Παράλληλα, μέσα στα σχέδια μας είναι να επεκταθεί η επιμόρφωση και σε αντίστοιχες ομάδες σε άλλες πόλεις, ώστε στο μέλλον να μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες κι άλλων περιοχών.

Άλλες δράσεις που σχεδιάζουμε είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης κοινού με το πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης, οι πρωτότυπες ξεναγήσεις, που περιλαμβάνουν «ιδιοτοπικές» (site specific) βιωματικές δράσεις, αφηγήσεις, παιχνίδια, ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων, οι προ/ μετά παραστασιακές συζητήσεις και, γενικότερα, όλες εκείνες οι παράλληλες του Φεστιβάλ και του Λυκείου Επιδαύρου δράσεις, που στοχεύουν στο ζωντάνεμα της τοπικής κοινωνίας κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ, αλλά και όλον τον χρόνο.

Σε μία πρώτη αποτίμηση του προγράμματος,²⁶ θεωρούμε πως συνέβαλε στη δημιουργική επαφή των μαθητών και των κατοίκων με το αρχαίο δράμα

καθιστώντας τους ενεργούς θεατές ικανούς να συνδιαλεχθούν και να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στις παραστάσεις του Φεστιβάλ και, εν τέλει, να απολαύσουν «με άλλα μάτια» τη μαγεία των παραστάσεων της Επιδαύρου. Τα κείμενα και οι μαρτυρίες των παιδιών και των ενηλίκων επιβεβαίωσαν το αληθινό ενδιαφέρον που έδειξαν καθ' όλα τα στάδια εφαρμογής του προγράμματος και τη χαρά τους για ό,τι καινούριο βίωσαν. Ταυτόχρονα, αποτελούν ισχυρή ένδειξη για την επίτευξη των αρχικών στόχων του προγράμματος και υπάρχει πρόθεση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και τοπική αυτοδιοίκηση) να επαναληφθεί και την επόμενη σχολική χρονιά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Με συνεργάτες τους θεατρολόγους Χρήστο Καρανάτση και Λίνα Αζιωτάκη και υπεύθυνη παραγωγής και διαχείρισης την Τζίνα Ζορμπά.
- 2 Το Λυκείο Επιδαύρου – Διεθνές Θερινό Σχολείο Αρχαίου Δράματος προσκαλεί σπουδαστές και αποφοίτους δραματικών σχολών, επαγγελματικών σχολών χορού, ακαδημιών θεάτρου και πανεπιστημιακών τμημάτων υποκριτικής ή θεατρικής πρακτικής απ' όλον τον κόσμο. Το Λύκειο Επιδαύρου είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου. Υλοποιείται σε σύμπραξη με το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και πιστοποιείται με Διδακτικές Μονάδες ECTS. Πραγματοποιείται υπό την αιγίδα και την υποστήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού και είναι μέλος του Διεθνούς Δικτύου Αρχαίου Δράματος του ΥΠΠΟΑ. Ανάμεσα στους διεθνείς συνδεδεμένους φορείς του Λυκείου Επιδαύρου για το 2018 ήταν οι: Εθνικό Αυτόνομο Πανεπιστήμιο του Μεξικό (UNAM), Πανεπιστήμιο KadirHas (Τουρκία), Θεατρική Ακαδημία της Σαγκάης, Κέντρο Δραματικών Τεχνών του Ιράν και Διεθνές Φεστιβάλ Θεάτρου του Fajr, κ.ά.
- 3 Προηγούμενες απόπειρες σχετικά με την εκπαίδευση στο αρχαίο δράμα, με κατευθύνσεις πρακτικές ή θεωρητικές και έμφαση στην εμπειρία της σκηνής, στη βιωματική εκπαίδευση και στη θεωρητική κατάρτιση νέων καλλιτεχνών και ερευνητών, οι οποίες περιλάμβαναν δράσεις συμπερίληψης των πολιτών: 1) Η Θερινή Ακαδημία του Εθνικού Θεάτρου, από το 2000 ως το 2009, διοργάνωση που ανταποκρίθηκε στο αίτημα των καιρών για γόνιμο διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικούς θεατρικούς πολιτισμούς και ανθρώπους, συνδυάζοντας την παιδαγωγική δραστηριότητα με τη θεατρική αναζήτηση, το θέατρο με τις άλλες τέχνες, τη σύγχρονη ελληνική δημιουργία με καλλιτεχνικές προτάσεις από το εξωτερικό. 2) Οι συναντήσεις της Επιδαύρου του Εντατικού Θερινού Σχολείου, που οργανώθηκαν από το 2002 ως το 2015 από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Έρευνας και Τεκμηρίωσης των Παραστάσεων του Αρχαίου Δράματος (Arc-Net), δίκτυο ερευνητών και ακαδημαϊκών δασκάλων με τη συμμετοχή διαφόρων Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και ακαδημαϊκών δασκάλων προερχόμενων από τις θεατρικές και τις κλασικές σπουδές και με σκοπό την προώθηση της έρευνας πάνω στο αρχαίο δράμα. Οι συναντήσεις αυτές συνεχίστηκαν στο Λαύριο. 3) Η Συνάντηση Νέων Δημιουργών, από το 2007 ως το 2009, στο πλαίσιο της Διεθνούς Συνάντησης Αρχαίου Δράματος, στο Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, με παραστάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για νέους καλλιτέχνες και ηθοποιούς καθώς και σπουδαστές Δραματικών Σχολών και Θεατρικών Τμημάτων. 4) Τα προγράμματα του Ιδρύματος Μιχάλη Κακογιάννη «Αρχαίο Δράμα: Διεπιστημονικές και Δια-καλλιτεχνικές προσεγγίσεις» (2017-2019) και «Αρχαίο Δράμα: Επιρροές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις» που υλοποιούνται στην Αθήνα με τη συμμετοχή δημιουργών, καλλιτεχνών και πανεπιστημίων, με στόχο τη δημιουργία ενός χώρου έρευνας και διεπιστημονικού και διακαλλιτεχνικού διαλόγου.

- 4 Βλ. B. Harlow, Th. Alfieri, A. Dalton, & A. Field, *Wallace Studies in Building Arts Audiences: Building Deeper Relationships. How Steppenwolf Theatre Company Is Turning Single-Ticket Buyers Into Repeat Visitors*, Wallace Foundation, New York, 2011, <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Building-Deeper-Relationships.pdf> (Πρόσβαση 3/7/2018). Μ. Prendergast, «Theatre Audience Education or How to See a Play: Toward a Curriculum Theory for Spectatorship in the Performing Arts», *Youth Theatre Journal* 18:1 (2004), σ. 45-54. Μ. Prendergast, *Teaching Spectatorship Essays and Poems on Audience in Performance*, Cambria Press, New York, 2008.
- 5 Ενδεικτικά: Σύλλογος Α.Μ.Ε.Α. «Οδύσσεια» Αργολίδας, Αργολική Πολιτιστική Πρόταση, Πολιτιστικός Σύλλογος Παλαιάς Επιδαύρου, Κ.Α.Π.Η. Ναυπλίου, Κ.Α.Π.Η. Λυγουριού, Πνευματικό Κέντρο Αγίας Τριάδας, Πολιτιστικός Σύλλογος Νέας Τίρυνθας, ΙΕΚ Αγ. Δημητρίου, κ.ά.
- 6 Η ομάδα των θεατροπαιδαγωγών απαρτίζεται από τις: Φλώρα Ασσουμανάκη, Λίνα Αξιωτάκη, Αιμιλία Βάλβη, Άλκηστις Βασιλάκου, Ελένη Δριβάκου, Ρίτα Ζηκίδου, Χριστίνα Ζώνιου, Τζωρτζίνα Κακουδάκη, Μάρα Καλαντζή, Καλλιόπη Καλποδήμου, Ελπίδα Κομανού, Αναστασία Κορδάρη, Μαριλία Μερσινιάδη, Μαρία Μπακάλη, Έλενα Παπαρίζου, Αγγελική Τσάκωνα, Δέσποινα Φλεβάρη.
- 7 Η επιμέλεια αυτής της ενότητας έγινε σε συνεργασία με την κα Καλλιόπη Καλποδήμου, θεατρολόγο και φιλόλογο στο Μουσικό Σχολείο Αργολίδας.
- 8 Η. Ματσαγγούρας, «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7 (2002), σ. 19-36.
- 9 Αξίζει να σημειωθεί πως η άμεση επαφή των μαθητών με το αρχαίο δράμα σε όλη τους τη σχολική ζωή περιορίζεται στην Γ΄ Γυμνασίου και στην Β΄ Λυκείου, σε δύο και δύο ώρες αντίστοιχα εβδομαδιαίως. Σύμφωνα με παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία της δραματικής ποίησης από μετάφραση στην Γ΄ Γυμνασίου συμπεριελάμβανε την *Ελένη* του Ευριπίδη και τους *Όρνιθες* του Αριστοφάνη ενώ η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Β΄ Λυκείου (ΦΕΚ 156, τ. Β΄ 22-1-2015) συμπεριελάμβανε την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή (από το πρωτότυπο) και τον *Προμηθέα Δεσμώτη* του Αισχύλου (από μετάφραση, για συν-ανάγνωση). Σήμερα, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών, η κωμωδία *Όρνιθες* δεν αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης, όπως και ο *Προμηθέας Δεσμώτης*.
- 10 Βλ. ΦΕΚ 1373, τ. Β΄ 18-10-2001
- 11 ό.π.
- 12 Για το εκπαιδευτικό δράμα βλ. Μ. Anderson – J. Dunn, *How Drama Activates Learning. Contemporary Research and Practice*, Bloomsbury Academic, London, 2013. G. Bolton, *Drama as Education* Longman, London, 1984. G. Bolton, *New Perspectives in Classroom Drama*, Simon & Schuster, London, 1992. D. Davis, *Imagining the real. Towards a New Theory of Drama in Education*, Institute of Education Press, Trentham Books, London, 2014. J. O’Toole, M. Stinson, T. Moore, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*, Springer, London, 2009. Άλκηστις, *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008. Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007. Ν. Γκόβας, *Για έναν νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003. Α. Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2014.
- 13 Για το κοινωνικό θέατρο, βλ. C. Bernanrdi, *Il teatro sociale: l’arte tra disagio e cura*, Carrocci, Roma, 2004. G. Schininà, «Here We Are: Social Theatre and Some Open Questions about its Development», *TDR/The Drama Review* 48:3 (2004), σ. 17-31. J. Thomson, R. Schechner, «Why “Social Theatre”», *TDR/The Drama Review* 48:3 (2004), σ. 11-16. Χρ. Ζώνιου, «Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο», Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, Πρακτικά των ημερίδων 2005-2006 του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007, σ.71-81.
- 14 C. Rogers, *Freedom to Learn*, Merrill, Columbus (Ohio), 1969.

- 15 Η. Παπαγεωργίου, «Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων: Μία μελέτη περίπτωσης σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2010, σ. 306-328.
- 16 P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, London, 1970 (ανατύπωση 1996).
- 17 J. K. Mezirow και συνεργάτες (επιμ. Α. Κόκκος), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2007· Α. Κόκκος, «Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα», Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2010, σ. 65-93· Α. Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2011.
- 18 Ως πλαίσιο αναφοράς ορίζεται το σύνολο των παραδοχών και των προσδοκιών μας, για τις οποίες μπορεί να έχουμε επίγνωση είτε όχι.
- 19 Συγκεκριμένα τους: Βαγγέλη Θεοδωρόπουλο, Κώστα Φιλίππου, Θάνο Παπακωνσταντίνου, Κωνσταντίνο Ντέλλα, Μάρθα Φριντζήλα.
- 20 18 Φεβρουαρίου 2019: Γεωργία Μαυραγάνη (*Ευμενίδες* Αισχύλου), 4 Μαρτίου 2019: Γιάννης Καλαβριανός (*Ιφιγένεια εν Αυλίδι* Ευρυπίδη), 8 Απριλίου 2019: Γιώργος Σαμπατακάκης (*Οιδίπους – Bob Wilson*), 6 Μαΐου 2019: Σοφία Πάσχου (*Θεογονία* Ησίοδου), 27 Μαΐου 2019: Κωνσταντίνος Μαρκουλάκης (*Οιδίπους Τύραννος* Σοφοκλή).
- 21 Σε περιοχές όπως το Αραχναίο, ο Άγιος Αδριανός, το Λυγουριό, η Αρχαία Επίδαυρος, το Κουτσοπόδι, το Δρέπανο, το Φίχτι, το Άργος, το Κρανίδι και η Ερμιόνη.
- 22 Παρακολούθησαν ειδικά σχεδιασμένα εργαστήρια με τον Σωτήρη Καραμεσίνη «Μέθοδος Musa» και την Τζωρτζίνα Κακουδάκη «Αντιγόνη: Το δικαίωμα να έχω γνώμη».
- 23 Συγκεκριμένα, με την επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Μαρία Μικεδάκη, τη θεατρολόγο Ειρήνη Μουντράκη, την επίκουρη καθηγήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών Έφη Καρακάντζα, τον επίκουρο καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών Γιώργο Σαμπατακάκη, την υπεύθυνη του Λυκείου Επιδαύρου και θεατρολόγο Τζωρτζίνα Κακουδάκη, τους σκηνοθέτες Μάρθα Φριντζήλα, Άρη Μπινιάρη, Δημήτρη Αγαρτζίδη.
- 24 Σχεδιασμός Τζωρτζίνα Κακουδάκη και Αγγελική Τσάκωνα. Η ομάδα των θεατροπαιδαγωγών απαρτίζεται από τις Ελπίδα Κομιανού, Άλκηστις Βασιλάκου, Μάρα Καλατζή, Αναστασία Κόρδαρη, Έλενα Παπαρίζου.
- 25 Η παράσταση *Κοινο-Ποίηση* δημιουργήθηκε στο πλαίσιο προγράμματος «Εκπαιδεύοντας το κοινό στο αρχαίο δράμα» υπό την επίβλεψη των: Μαρίας Μικεδάκη, επίκουρης καθηγήτριας, και της Χριστίνας Ζώνιου, μέλος ΕΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σε συνεργασία με τον κ. Pablo Berzal Cruz, υποψήφιο διδάκτορα και επιστημονικό συνεργάτη του Τμήματος Αρχιτεκτονικής του Πολυτεχνείου της Μαδρίτης. Η δραματουργία αποτέλεσε επινόηση των συμμετεχόντων φοιτητών/τριών ύστερα από έρευνα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, μαρτυρίες και συνεντεύξεις.
- 26 Έχουν προβλεφθεί συγκεκριμένες ερευνητικές δράσεις μέτρησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος για το μέλλον, από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, σε συνεργασία και με ιδρύματα όπως το Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Harvard.

Έρη Γεωργακάκη
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΤΩΝ ΕΥΡΙΠΙΔΕΙΩΝ ΔΡΑΜΑΤΩΝ
ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19^ο ΑΙΩΝΑ*

Κατά την προεπαναστατική περίοδο η διδασκαλία των αρχαίων τραγικών πραγματοποιούνταν αποσπασματικά και περιορισμένα, κυρίως κατά την κρίση των δασκάλων και κατεχοχόν στον ανώτερο κύκλο σπουδών των ελληνόφωνων κοινωνιών. Σε ό,τι έχει να κάνει με τα ευριπίδεια δράματα, ήδη από τα μέσα του 16^{ου} αιώνα μαρτυρείται διδασκαλία του Ευριπίδη στην Πατριαρχική Σχολή της Κωνσταντινούπολης, σημειώνεται ύπαρξη κωδικών σχολικής χρήσης στην Πατριαρχική Σχολή με το κείμενο της *Εκάβης* του Ευριπίδη από τα τέλη του 17^{ου} αιώνα, ενώ κατά τον 18^ο αιώνα αναφέρεται διδασκαλία της *Εκάβης* –και του σοφόκλειου *Αίαντα*– στο «Ελληνικό Φροντιστήριο» της Αργυρούπολης του Πόντου.¹ Η *Εκάβη* του Ευριπίδη σώζεται σε έναν αριθμό χειρογράφων στη Βιβλιοθήκη της Ακαδημίας του Βουκουρεστίου,² ενώ υπάρχει σαφής μαρτυρία για διδασκαλία του *Ορέστη* του Ευριπίδη στο Βουκουρέστι το 1690.³ Είναι πιθανόν η *Εκάβη* να παίχτηκε στο Βουκουρέστι, «προ του 1805, όταν ο Λάμπρος Φωτιάδης (1752-1805), καθηγητής τότε στην Ελληνική Ακαδημία του Βουκουρεστίου, μετέφρασε την *Εκάβη* του Ευριπίδη και την παρουσίασε στη σκηνή με θίασο των φοιτητών του».⁴ Παραστάσεις αρχαίου δράματος οργάνωσε και ο Κωνσταντίνος Οικονόμος στη σχολή των Κυδωνιών στην Κωνσταντινούπολη το 1817, την *Εκάβη* του Ευριπίδη και τον *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή.⁵

Η ένταξη του αρχαίου δράματος στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορίστηκε με το Βασιλικό Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836/12ης Ιανουαρίου 1837. Στο Διάταγμα προβλέπεται η διδασκαλία του αρχαίου δράματος στο πρόγραμμα της Δ' τάξης του Γυμνασίου, όπου και θα παραμείνει σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, με εξαίρεση την πρόβλεψη να διδάσκονται στην Γ' τάξη του Γυμνασίου τα «ευληπτότερα του Ευριπίδου»,⁶ αφήνοντας στην ευχέρεια του καθηγητή να επιλέξει το δραματικό έργο που θα διδάξει.⁷ Στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 1867, προβλέπεται, για το δεύτερο εξάμηνο της Δ' τάξης του Γυμνασίου, η διδασκαλία ενός ή δύο «εκ των καλλιτέρων δραμάτων του Σοφοκλέους ή του Ευριπίδου».⁸ Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1884, η επιλογή κλίνει υπέρ του Σοφοκλή, καθώς ορίζεται «καθ' όλον το έτος, δις της εβδομάδος δράμα' δύο του Σοφοκλέους, ή εν τούτου και εν του Ευριπίδου, ων το πρώτον μετ' επιστασίας».⁹ Στις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος του 1896, σημειώνεται ότι ο καθηγητής οφείλει να απαγγέλλει ο ίδιος τα αποσπάσματα των δραμάτων, με τέτοιο τρόπο ώστε

με τον «χρωματισμόν της φωνής» να αποδίδονται σωστά «τα πάθη υφ' ων κατέχονται οι χαρακτήρες των ομιλούντων». ¹⁰ Πρόκειται για μία προοδευτική διδακτική αντίληψη, η οποία φωτίζει το ποιητικό κείμενο ως μέρος μίας δραματικής πράξης, πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας. ¹¹ Το αρχαίο δράμα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μελετήθηκε επίσης μέσα από το μάθημα της γραμματολογίας, το οποίο εστίαζε στην κατανόηση των κειμένων πέρα από την εμπέδωση των γραμματικών και συντακτικών τους χαρακτηριστικών. ¹²

Κατά τον 19^ο αιώνα καταγράφονται ένδεκα δράματα του Ευριπίδη που επιλέχθηκαν προς διδασκαλία: η *Μήδεια*, που κατατάσσεται μακράν στην πρώτη θέση των προτιμήσεων, η *Εκάβη*, η πρόσληψη της οποίας στην Ευρώπη από τον 15^ο αιώνα και έπειτα την αναδεικνύει στο πλέον μεταφρασμένο αρχαίο δράμα, ¹³ οι *Φοίνισσες*, ο *Ιππόλυτος*, η *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, η *Άλκηστις*, η *Ιφιγένεια εν Ταύροις*, ο *Ορέστης*, οι *Ικέτιδες*, ο *Κύκλωπας* και η *Ηλέκτρα*. ¹⁴

Μετά τη σύντομη επισκόπηση της ένταξης του αρχαίου δράματος στην ελληνική εκπαίδευση, ακολουθεί η αναφορά στις θεατρικές παραστάσεις των ευριπίδειων δραμάτων από σχολικές ομάδες στην Ελλάδα και τα αστικά κέντρα του Ελληνισμού κατά τον 19^ο αιώνα με χρονολογική σειρά. Οι παραστάσεις που καταγράφονται είναι ένδεκα. Τα έργα που επιλέχθηκαν είναι η *Εκάβη*, οι *Ηρακλείδαι*, η *Ανδρομάχη*, ο *Ιππόλυτος*, η *Ιφιγένεια εν Ταύροις* και η *Μήδεια*.

***Εκάβη*, Εμπορική Σχολή της Χάλκης, Κωνσταντινούπολη, 1856**

Η παράσταση της *Εκάβης* του Ευριπίδη στην Εμπορική Σχολή της Χάλκης, τις Απόκριες του 1856, ¹⁵ δόθηκε στο πρωτότυπο από μαθητές της Α' και Β' τάξης. Ένα εκτενές δημοσίευμα στο περιοδικό *Πανδώρα* αναφέρεται στην προσπάθεια των μαθητών να ενσαρκώσουν «παθητικώτατα» τους ρόλους τους και να προκαλέσουν στους θεατές συγκίνηση. ¹⁶ Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος όμως δεν ονομάζεται και στον οποίον αποδίδεται έπαινος για τη σπουδαία εργασία του και τον κόπο που έλαβε, ώστε να πραγματοποιηθεί η παράσταση. Μάλιστα, με αφορμή τη θεατρική αναπαράσταση της *Εκάβης* εκφράζεται το αίτημα το παράδειγμα να ακολουθηθεί και από άλλους δασκάλους του τόπου, κάνοντας ολοκληρωμένη πρόταση με στόχο τη «σύστασιν εθνικού θεάτρου». Το εγχείρημα απέσπασε ενθουσιώδεις αντιδράσεις από τους θεατές και δημιούργησε προσδοκίες για «λαμπροτέρας ελληνικάς παραστάσεις και βίον δραματικώτερον». ¹⁷

***Ηρακλείδαι*, Ελληνικό Εκπαιδευτήριο, Αθήνα, 1860**

Παράσταση των *Ηρακλειδών* του Ευριπίδη αναφέρεται στις σελίδες της *Εφημερίδας των Φιλομαθών* ότι δόθηκε στο πρωτότυπο, από τους μαθητές του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου στην Αθήνα, ¹⁸ τον Φεβρουάριο του 1860. ¹⁹

Οι μαθητές του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου είχαν ήδη δώσει παράσταση του *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή το 1858, με τόση επιτυχία που η παράσταση παίχτηκε δύο φορές, και μάλιστα κατά τον ερασμιακό τρόπο.²⁰ Στο δημοσίευμα για την παράσταση των *Ηρακλειδών* υπογραμμίζονται με ιδιαίτερη σπουδαιότητα τα «αρχαιοπρεπή αισθήματα» που προκαλούνται στους μαθητές μέσω της προσέγγισης του αρχαίου δράματος, όπως επίσης η πρόθεση του διευθυντή του εκπαιδευτηρίου Παπαδόπουλου να ανανεώσει το αρχαίο θέατρο «εν τω τόπω της ακμής αυτού».²¹

Εκάβη, Γυμνάσιο Πειραιά, 1867

Μαθητική παράσταση της *Εκάβης* δόθηκε από το Γυμνάσιο Πειραιά το 1867. Η παράσταση παίχτηκε στο πρωτότυπο, και πραγματοποιήθηκε «υπέρ των σεισμοπαθών της Κεφαλληνίας». Για την παράσταση αυτή ο Γιάννης Σιδέρης επικαλείται δημοσίευμα της εφημερίδας *Η φωνή του Πειραιώς* με ημερομηνία 24 Φεβρουαρίου 1867.²² Φαίνεται πιθανόν την επιμέλειά της να ανέλαβε ο καθηγητής του Γυμνασίου του Πειραιά, Αντώνιος Αντωνιάδης, ο οποίος είχε ενεργό συμμετοχή στις προσπάθειες αναβίωσης αρχαίου δράματος στο πρωτότυπο.

Ανδρομάχη, Οινόη, 1879

Η *Ανδρομάχη* του Ευριπίδη παίχτηκε στην Οινόη το 1879,²³ με σκοπό την ενίσχυση των εκπαιδευτηρίων της ορθόδοξης ελληνικής κοινότητας. Η παράσταση ευχαρίστησε το πολυπληθές κοινό που την παρακολούθησε.²⁴ Ήταν η πρώτη της *Ανδρομάχης* κατά τον 19ο αιώνα και, σύμφωνα με όσες πληροφορίες έχει φέρει ως τώρα στο φως η έρευνα, ίσως να ήταν και η τελευταία για τον αιώνα αυτόν.

Ιππόλυτος, Λύκειο της Σύρου, 1889

Στις 25 Ιουνίου 1889 καταγράφεται παράσταση του *Ιππολύτου* από τους μαθητές του ιδιωτικού Λυκείου («των κ.κ. Πολίτου και Συνοδινού») της Σύρου, στο θερινό θέατρο Ορφέας, στην αριστοκρατική περιοχή Βαπόρια. Πρόκειται για την πρώτη καταγεγραμμένη από την έρευνα παράσταση του *Ιππολύτου* κατά τον 19ο αιώνα, και μάλιστα σε μετάφραση.²⁵ Ο απόηχος της παράστασης φαίνεται πως ήταν θετικός. Σύμφωνα με την *Εφημερίδα της Ερμούπολεως*, η προσπάθεια των νεαρών μαθητών γοήτευσε το κοινό· στο σύντομο δημοσίευμα γίνεται λόγος για «θαυμάσια επιτυχία» και «καταμαγευμένο κόσμο».²⁶ Ένα εντελώς διαφορετικό κλίμα, ωστόσο, περιγράφεται από την αθηναϊκή *Εφημερίς*.²⁷ Σε εκτενές άρθρο εκφράζονται ενστάσεις τόσο για την επιλογή του συγκεκριμένου δράματος, καθώς φαίνεται ότι σκανδάλισε την τοπική κοινωνία, όσο και για την επιλογή της παρουσίασης του αρχαίου δράματος σε μετάφραση. Ως προς το κείμενο που

χρησιμοποιήθηκε, ελλείψει άλλων στοιχείων, μόνο εικασίες μπορούν να γίνουν. Το 1889 είχαν κυκλοφορήσει ήδη οι μεταφράσεις από τους Ν. Αργυριάδη (1865), Κωνστ. Γ. Λαναρά (1877, έμμετρη), Γεώργιο Σακόρραφο (1886).

Ιφιγένεια εν Ταύροις, Ελληνικό Παρθεναγωγείο «Περαίας», 1894

Στις 24 Μαρτίου 1894 μαθήτριες του Ελληνικού Παρθεναγωγείου «Περαίας» στο Κορδελιό παρουσίασαν «λίαν επιτυχώς» την *Ιφιγένεια εν Ταύροις* σε παράφραση.²⁸

Ιφιγένεια εν Ταύροις, Παρθεναγωγείο του Ληξουρίου, Κεφαλλονιά, 1896

Σχολική παράσταση της *Ιφιγένειας εν Ταύροις* του Ευριπίδη, στο πλαίσιο των θερινών εξετάσεων του Παρθεναγωγείου του Ληξουρίου καταγράφεται το 1896 στην Κεφαλλονιά. Η παράσταση δόθηκε στην αίθουσα του Δημαρχείου Ληξουρίου.²⁹ Εκεί, «η διευθύντρια δεσποινίς Ζηνοβία Ζαλούχου έκαμεν επίδειξιν των μαθητριών της και της εργασίας της με θεατρικόν διδασκαλίαν».³⁰ Η επιτυχία της παράστασης αναφέρεται πως ήταν σημαντική και για καιρό σχολιαζόταν στην πόλη.

Ιππόλυτος και Μήδεια, θέατρο Κέφαλος και Δημαρχείο Ληξουρίου, Κεφαλλονιά, 1897

Στα Επτάνησα, στο θέατρο Κέφαλος του Αργοστολίου και κατόπιν στο Δημαρχείο Ληξουρίου, το 1897, συναντάται η δεύτερη ερασιτεχνική παράσταση του *Ιππολύτου* του Ευριπίδη.³¹ Μαζί με τον *Ιππόλυτο* παραστάθηκε και η *Μήδεια* του Ευριπίδη.³² Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο εκπαιδευτικός που ανέλαβε την πρωτοβουλία για την πραγματοποίηση των παραστάσεων, Γεώργιος Μπουκουβάλας, είχε ήδη εκφράσει τις απόψεις του περί της διδασκαλίας των αρχαίων δραμάτων σε μετάφραση, σε ομιλία του στον Φιλολογικό Σύλλογο «Παρνασσός» το 1892,³³ όπου μάλιστα ανέγνωσε και αποσπάσματα της δικής του μετάφρασης της *Μήδειας*, μπορεί κανείς να εικάσει ότι οι παραστάσεις δόθηκαν σε μετάφραση (ίσως, μάλιστα, στη δική του μετάφραση).³⁴

Μήδεια: δύο παραστάσεις στη Σμύρνη, 1898

Η *Μήδεια* του Ευριπίδη παρουσιάστηκε από μαθητές της Δ' τάξης του Γυμνασίου της Ευαγγελικής Σχολής, στην αίθουσα του Συλλόγου «Απόλλων» στη Σμύρνη (1898).³⁵ Σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας *Νέα Σμύρνη* η παράσταση καταχειροκροτήθηκε.³⁶ Από το δημοσίευμα ξεχωρίζει η προσπάθεια που κατέβαλε ο καθηγητής Αντώνιος Βορεάδης να επιμεληθεί την όψη του έργου.³⁷ Δεν γίνεται λόγος για το κείμενο της παράστασης, επομένως δεν είναι

σαφές εάν χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο κείμενο ή αν το δράμα παίχτηκε μεταφρασμένο ή διασκευασμένο.

Η ίδια παράσταση παίχτηκε μερικούς μήνες αργότερα, στο θέατρο Προκουμαίας για φιλανθρωπικό σκοπό.³⁸ Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πληροφορία ότι πριν από την παράσταση επρόκειτο να αναγνωστεί η υπόθεση της τραγωδίας «στη γλώσσα μας», ώστε να «ενοηθεί παρ' απάντων το αριστούργημα τούτο της ημετέρας φιλολογίας». ³⁹ Ως προς την πρόσληψη του έργου, δεν βρίσκονται αναφορές που να εξηγούν την επιλογή του, ούτε δημοσιεύματα που να αναφέρονται στην αντίδραση του κοινού.

Συνοψίζοντας

Παρόλο που ο 19^{ος} αιώνας στάθηκε πολύ κριτικά απέναντι στον Ευριπίδη, τα δράματα του αρχαίου τραγικού αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης, διδασκαλίας και θεατρικής αναπαράστασης, έτσι ώστε να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαδικασία της πρόσληψης του αρχαίου δράματος (και) μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνολικά δόθηκαν ένδεκα παραστάσεις. Η κατά προσέγγιση ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων, αφορά μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Ως προς την έμφυλη κατανομή τους, οι δύο παραστάσεις της *Ιφιγένειας εν Ταύροις*, στην Κεφαλλονιά και στο Κορδελιό, δόθηκαν από μαθήτριες Παρθεναγωγείων, ενώ οι υπόλοιπες εννέα –εκτός από την *Ανδρομάχη* στην Οινόη, τον *Ιππόλυτο* και τη *Μήδεια* στην Κεφαλλονιά, για τις οποίες είναι λιγοστές οι πληροφορίες– δόθηκαν από αγόρια. Η θεσμική υπόσταση των σχολείων έχει επίσης ενδιαφέρον λόγω της ποικιλίας που παρουσιάζει. Η θεατρική δραστηριότητα εντοπίζεται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (όπως το Ελληνικό Εκπαιδευτήριο της Αθήνας ή το Λύκειο της Σύρου), Παρθεναγωγεία, το δημόσιο Γυμνάσιο του Πειραιά, την Εμπορική Σχολή της Χάλκης, το Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής της Σμύρνης. Γεωγραφικά η θεατρική δραστηριότητα εκτείνεται στις περιοχές από το Ιόνιο πέλαγος μέχρι τη Σμύρνη και από την Αθήνα μέχρι την Κωνσταντινούπολη, έχοντας στο κέντρο τη θάλασσα του Αιγαίου (Σύρος). Στην Αθήνα και τον Πειραιά καταγράφονται από μία παράσταση, δύο στην Κωνσταντινούπολη, τρεις στην Κεφαλλονιά, μία στη Σύρο, τρεις στη Σμύρνη. Οι παραστάσεις δόθηκαν είτε με αφορμή τη λήξη της σχολικής χρονιάς, είτε με πρόθεση τη συγκέντρωση χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς, είτε με αφορμή τον εορτασμό ενός γεγονότος, πάντοτε σε μια προσπάθεια ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς της αρχαίας Ελλάδας μέσα από την αναπαράσταση ενός αρχαίου δράματος. Ως γενικός στόχος ξεχωρίζει η ανάγκη για τη σύνδεση με το λαμπρό παρελθόν του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, ένα αίτημα που βρίσκεται στην κορυφή των γνωστικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι λιγιστές πληροφορίες που υπάρχουν για τις σχολικές παραστάσεις ευριπίδειων έργων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο αναπαράστασης του αρχαίου δράματος (επιμέλεια του σκηνικού και των κοστουμιών, προσοχή στην παρουσίαση των χορικών). Η αισθητική των παραστάσεων τείνει προς τη μουσειακή, αρχαιολογική αναπαράσταση, παρά προς την εκσυγχρονισμένη ή ιστορικοποιημένη.

Ως προς την επιλογή των δραμάτων του Ευριπίδη από τους εκπαιδευτικούς, είναι πιθανόν κάποια από τα έργα να επιλέχθηκαν επειδή αποτελούσαν διδακτέα ύλη στο Γυμνάσιο (όπως η *Εκάβη*, ο *Ιππόλυτος*, η *Μήδεια*, η *Ιφιγένεια εν Ταύροις*). Η προδρομική θεατροπαιδαγωγικά αυτή σύνδεση διδακτέας ύλης και θεατρικής παράστασης φαίνεται να έχει τις ρίζες της πριν ακόμα από τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικού προγράμματος, αν λάβουμε υπόψη την προτροπή του Νεόφυτου Δούκα προς τους διδασκάλους να παρουσιάζονται οι τραγωδίες στο σχολείο δι' απαγγελίας, με βοήθημα την παράφρασή του, στο εισαγωγικό κείμενο της έκδοσης των τραγωδιών του Σοφοκλή το 1834, προωθώντας, έτσι, την ιδέα της θεατρικής αναπαράστασης ως μίας σημαντικής παιδαγωγικής, διδακτικής μεθόδου που θα βοηθήσει τους μαθητές να συγκρατήσουν τα νοήματα των δραμάτων.⁴⁰ Το αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο το υπουργείο προέκρινε ως τρόπο διδασκαλίας των ποιημάτων, άρα και του δράματος, την αποστήθιση, αλλά και την απαγγελία των ποιημάτων από τους μαθητές, είναι αυτό του 1867, επί υπουργείας Χαράλαμπου Χριστόπουλου.⁴¹

Κάποια έργα πιθανόν να επιλέχθηκαν επειδή εξυπηρετούσαν τον ηθικοδιδακτικό χαρακτήρα που είχε η εκάστοτε εκδήλωση, προβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνία το ήθος, τις ιδέες και τα ιδανικά που επιδιώκονταν να αναδειχθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (όπως για παράδειγμα η *Ανδρομάχη*, πρότυπο πιστής και ηθικής συζύγου, ή η *Ιφιγένεια εν Ταύροις*, η γενναία και υπεύθυνη αδελφή). Γίνεται έτσι σαφής ο προγραμματικός, ηθικός, μονοδιάστατος τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνεται και αξιοποιείται ο Ευριπίδης (όπως, αντίστοιχα, και ο Αισχύλος ή ο Σοφοκλής).

Ως προς το ζήτημα της γλώσσας, φαίνεται ότι όσο πλησιάζουμε στα τέλη του 19ου αιώνα οι περισσότερες καταγεγραμμένες παραστάσεις δόθηκαν σε μετάφραση, με εξαίρεση τις παραστάσεις της *Μήδειας* στη Σμύρνη στο πρωτότυπο. Η διαπίστωση αυτή φανερώνει την επίδραση των απόψεων που κυριαρχούν την εποχή εκείνη σε ό,τι έχει να κάνει με την έριδα σχετικά με τη γλώσσα, τη χρήση του πρωτοτύπου ή τη μετάφραση στις παραστάσεις του αρχαίου δράματος.

Το γεγονός ότι οι πόλεις στις οποίες καταγράφονται οι σχολικές παραστάσεις των ευριπίδειων δραμάτων είχαν έντονη θεατρική ζωή κατά τον 19ο αιώνα

(Αθήνα, Πειραιάς, Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Κεφαλλονιά, Σύρος), εξηγεί ενδεχομένως και τον λόγο για τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να δώσουν τις παραστάσεις τους σε χώρο έξω από το σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε η πόλη ολόκληρη να γίνει κοινωνός της σκηνικής αναπαράστασης του αρχαίου δράματος. Η τάση αυτή αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την περαιτέρω μελέτη των σχολικών παραστάσεων του αρχαίου δράματος κατά τον 19ο αιώνα και θεμελιώνει μία σύνδεση των σχολικών παραστάσεων με τις ερασιτεχνικές προσπάθειες αναβίωσης του αρχαίου δράματος, που αποτελούν την αμέσως επόμενη σημαντική ενδιάμεση οδό προς το επαγγελματικό θέατρο, τις ημι-ερασιτεχνικές παραστάσεις του 1868 στο Ωδείο Ηρώδου του Αττικού (*Αντιγόνη* του Σοφοκλή, *Οιδίποδας Τύραννος* του Σοφοκλή, *Νεφέλες* του Αριστοφάνη, *Αίας Μαστιγοφόρος* του Σοφοκλή και το σατυρικό δράμα *Κύκλωψ* του Ευριπίδη), από θίασο αποτελούμενο κυρίως από φοιτητές, οι οποίοι παρουσίασαν αρχαίο δράμα σε μετάφραση.⁴²

Η σύντομη επισκόπηση στις παραστάσεις των ευριπίδειων δραμάτων κατά τον 19ο αιώνα προσφέρει στοιχεία που φανερώνουν τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής, ηθικοδιδασκτικής, γνωσιακής και αισθητικής στοχοθεσίας σε μια εποχή κατά την οποία το αρχαίο δράμα κυριαρχούσε στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών ως σημαντικό μέσο σύνδεσης με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, ενώ δεν είχε ακόμα ενταχθεί σταθερά στο ρεπερτόριο των επαγγελματικών θιάσων. Πρόκειται για μία αφετηρία θεατρικής δραστηριότητας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που χάραξε τον δρόμο για τις καινοτόμες προσεγγίσεις της αναπαράστασης του αρχαίου δράματος από τις σχολικές θεατρικές ομάδες των επόμενων γενεών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Η παρούσα ανακοίνωση στηρίζεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα με σκοπό την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με τίτλο: *Η πρόσληψη του Ευριπίδη στον ελληνικό χώρο τον 19ο αιώνα: Εκδοτική, μεταφραστική και θεατρική δραστηριότητα*, η οποία υποστηρίχθηκε και κρίθηκε με άριστα τον Δεκέμβριο του 2018, από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ.
- 1 Ευθύμιος Καλτσούνας, *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα τον 19ο αι.: η περίπτωση της εκπαίδευσης. Προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά βοηθήματα, φιλολογικές εκδόσεις, διδακτορική διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, 2015, σ. 64.
 - 2 Ειδικότερα για χειρόγραφα με αντιγραφές αρχαίων κειμένων στο Βουκουρέστι, βλ. Γρηγόρης Ιωαννίδης, Βάλτερ Πούχνερ, «Πορίσματα ερευνητικής αποστολής της ελληνικής θεατρολογίας σε αρχαία ρουμανικών πόλεων», *Παράβασις* 6 (2005), σ. 99.
 - 3 Ευσεβία Χασάπη-Χριστοδούλου, *Η ελληνική μυθολογία στο νεοελληνικό δράμα. Από την εποχή του Κρητικού Θεάτρου έως το τέλος του 20ου αιώνα*, Τόμος Α', University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002, σ. 261.
 - 4 Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες: Το παράδειγμα της Κωνσταντινούπολης τον 19ο αιώνα», *Το θέατρο στην καθ' ημάς Ανατολή: Κωνσταντινούπολη -Σμύρνη. Οκτώ μελετήματα*, Πολύτροπον, Αθήνα, 2006, σ. 39. Έκδοση της *Εκάβης* με τις σημειώσεις του Λάμπρου Φωτιάδη, σε επιμέλεια του Νικόλαου Δόσιου, κυκλοφόρησε το 1884 «εν Γαλαζίω», στο σημερινό Γκαλάτσι της Ρουμανίας. Πρόκειται για την έκδοση: Ευριπίδου *Εκάβη* μετά ψυχαγωγίας εξ ιδιογράφου Λάμπρου του Φωτιάδου και νεωτέρων εξηγητικών σχολίων και σημειώσεων υπό Νικολάου Γ. Δοσίου Δ. Φ., καθηγητού των ανωτέρων γυμνασιακών τάξεων του εν Γαλαζίω Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου. (Μετ' εικόνας του Λάμπρου Φωτιάδου). Εν Γαλαζίω, εκ του νέου τυπογραφείου «Δακιά», 1884.
 - 5 Οι παραστάσεις της *Εκάβης* και του *Φιλοκτήτη* αναφέρονται από τον ίδιο τον Κωνσταντίνο Οικονόμο σε μια μαρτυρία που καταγράφει ο Comte de Marcellus. Βλ. *Les Grecs anciens et les Grecs modernes*, Michel Levy Frères, Paris 1861, σ. 228. Μετάφραση των λεγομένων του Κ. Οικονόμου από τη μαρτυρία του Marcellus βρίσκεται στα *Σωζόμενα φιλολογικά συγγράμματα Κωνσταντίνου Πρεσβυτέρου Οικονόμου του εξ Οικονόμων*, εκδίδοντος Σοφοκλέους Κ. του εξ Οικονόμων, ιατρού, τ. Α', Αθήνησι, Τύποις των τέκνων Ανδρ. Κορομηλά, α' ωσα (1871), σ. λδ' -λε' -λστ', υποσ. (β).
 - 6 Καλτσούνας, *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος*, σ. 69.
 - 7 Ό.π., σ. 70.
 - 8 Ό.π., σ. 71.
 - 9 Ό.π., σ. 71.
 - 10 Ό.π., σ. 73-74.
 - 11 Για το σχετικό απόσπασμα της εγκυκλίου 16780/7 Νοεμβρίου 1896, βλ. Δαυίδ Αντωνίου, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τόμ.1, σειρά «Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας» Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987, σ. 330.
 - 12 Καλτσούνας, *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος...*, ό.π., σ. 317-318.
 - 13 Βλ. Claire Kenward, «The Reception of Greek Drama in Early Modern England», Betine van Zyl Smit (επιμ.), *A Handbook to the Reception of Greek Drama*, Blackwell, Wiley & Sons, Malden 2016, σ. 180. Τις ίδιες διαπιστώσεις για την *Εκάβη* κάνει και η Gonda Van Steen, «Greece: A History of Turns, Traditions and Transformations», *A Handbook to the Reception...*, ό.π., σ. 204.
 - 14 Τα στοιχεία παρατίθενται από την έρευνα του Καλτσούνα, *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος*, ό.π., σ. 78.

- 15 Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες», ό.π. σ. 47-48. Για την παράσταση αυτή της *Εκάβης*, βλ. επίσης Γιάννης Σιδέρης, *Το αρχαίο θέατρο στη νέα ελληνική σκηνή 1817-1932*, Ίκαρος, Αθήνα, 1976, σ. 26-28. Για την παραστασιογραφία σε επιμέλεια Πλάτωνα Μαυρομούστακου και Μίρκας Θεοδωροπούλου, βλ. Ευριπίδης *Εκάβη*, μετάφραση-εισαγωγή-σχόλια Κώστας Τοπούζης, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1993, σ. 152, στο APGDR, αρ. 8219: <http://www.apgrd.ox.ac.uk/productions/production/8219>.
- 16 *Πανδώρα* 146 (15 Απριλίου 1856), σ. 45-46.
- 17 Ό.π., σ. 46. Στο δημοσίευμα αυτό παραπέμπει και η Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες», ό.π., σ. 48, υποσ. 56.
- 18 Για την εν γένει λειτουργία του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου, ενδεικτικά βλ. «Ελληνικόν Εκπαιδευτήριον», *Πανδώρα* 344 (15 Ιουλίου 1864), σ. 210-211, «Ελληνικόν Εκπαιδευτήριον εις Αθήνας», *Ημερολόγιον Βρεττού, έτους 1865, έτος Ε΄*, σ. 54-58.
- 19 Βλ. εφ. *Εφημερίς των Φιλομαθών* (20 Φεβρουαρίου 1860), σ. 1222.
- 20 Βλ. εφ. *Εφημερίς των Φιλομαθών* (3 Μαΐου 1858), σ. 459, και *Πανδώρα*. 193 (1858), σ. 24.
- 21 Βλ. εφ. *Εφημερίς των Φιλομαθών*, (20 Φεβρουαρίου 1860), σ. 1222.
- 22 Βλ. Σιδέρης, *Το αρχαίο θέατρο στη νέα ελληνική σκηνή*, ό.π., σ. 42, Ευριπίδης *Εκάβη*, ό.π., σ. 152, στο APGRD, αρ. 2320: <http://www.apgrd.ox.ac.uk/productions/production/2320>.
- 23 Βλ. Σταματοπούλου Βασιλάκου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες», ό.π., σ. 48-49. Ημερομηνία παράστασης αναφέρεται 3 Ιανουαρίου 1879. Παραπέμπει στην εφ. *Ανατολικός Αστήρ* 69 (26 Ιανουαρίου 1879).
- 24 Εφ. *Ανατολικός Αστήρ* 69 (26 Ιανουαρίου 1879), η πληροφορία αναφέρεται από Βασιλάκου-Σταματοπούλου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες», ό.π., σ. 48.
- 25 Βλ. την ανακοίνωση στην εφ. *Πατρίς Ερμούπολης* 1197 (24 Ιουνίου 1889), σ. 2.
- 26 Εφ. *Εφημερίς της Ερμούπολεως* 89 (28 Ιουνίου 1889), σ. 4.
- 27 «Πινακίδες», εφ. *Εφημερίς* 185 (4 Ιουλίου 1889), σ. 2.
- 28 Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το θέατρο στην ελληνόφωνη εκπαίδευση της Σμύρνης (19ος αιώνας-1922)», *Παράθλασις* 13:2 (2015), σ. 176, όπου παραπέμπει στην εφ. *Νέα Σμύρνη* της Σμύρνης 5003 (30 Μαρτίου 1894).
- 29 Σ.Α. Ευαγγελάτος, *Ιστορία του θεάτρου εν Κεφαλληνία 1600-1900. Μετά δραματολογικής αναλύσεως των σημαντικότερων έργων και πρώτης εκδόσεως του παλαιότερου κεφαλληνιακού θεατρικού κειμένου*. Διατριβή επί διδακτορία. Εν Αθήναις, 1970, σ. 215.
- 30 Ό.π., σ. 215. Αναφέρεται ότι στην παράσταση συμμετείχαν η μετέπειτα διπλωματούχος της Σορβόννης Μαρία Στ. Λειβαδά και η «βραδύτερον παιδαγωγός» Ηλέκτρα Ζαλούχου. Η πληροφορία αντλείται από τον Νικόλαο Λάσκαρη, *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*, τ. Β΄, Εκδοτικός Οίκος Μ. Βασιλείου & Σια, Αθήνα 1938/39, σ. 101. Η παράσταση αναφέρεται στην Παραστασιογραφία σε επιμέλεια Πλάτωνα Μαυρομούστακου και Ιωσήφ Βιβιλάκη, στο: Ευριπίδης *Ιφιγένεια εν Ταύροις*, μετάφραση-εισαγωγή-σχόλια Κώστας Τοπούζης, σειρά «Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο», Επικαιρότητα, Αθήνα 1993, σ. 166, και με αναφορά σε αυτήν την πηγή και στο αρχείο του APGDR, αρ. 2376: <http://www.apgrd.ox.ac.uk/productions/production/2376>.
- 31 Σύμφωνα με τον Σ.Α.Ευαγγελάτο, «εν τω Κεφάλω εδόθησαν ερασιτεχνικαί παραστάσεις της *Μηδείας* και του *Ιππολύτου* του Ευριπίδου υπό διδασκάλων και διδασκαλισσών, υπό την επίβλεψη του φιλόλογου Γ. Μπουκουβάλα». Σ.Α.Ευαγγελάτος, *Ιστορία του θεάτρου εν Κεφαλληνία 1600-1900.*, σ. 211 και 215. Ο ίδιος παραπέμπει για την πληροφορία στον Λάσκαρη, *Ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου*, τ. Β΄, ό.π., σ. 102. Η παράσταση αναφέρεται και στην παραστασιογραφία σε επιμέλεια Πλάτωνα Μαυρομούστακου και Μαίρης Ηλιάδη, βλ. Ευριπίδης *Ιππόλυτος*, μετάφραση-εισαγωγή-σχόλια Κώστας Τοπούζης, σειρά «Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο», Επικαιρότητα, Αθήνα, 1993, σ. 158 και με αναφορά σε αυτήν την πηγή και στο APGDR, αρ. 2085: <http://www.apgrd.ox.ac.uk/productions/production/2085>.

- 32 Αναφορές σε αυτήν την παράσταση γίνονται από τον Σπύρο Ευαγγελάτο, *Ιστορία του θεάτρου εν Κεφαλληνία 1600-1900*, ό.π., σ. 215, τον Ν. Λάσκαρη, *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*, τ. Β΄, ό.π., σ. 101-102, στην Παραστασιογραφία σε επιμέλεια Πλ. Μαυρομούστακου στο: Ευριπίδης *Μήδεια*, μετάφραση-εισαγωγή-σχόλια Κώστας Τοπούζης, σειρά «Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο», Επικαιρότητα, Αθήνα 1993, σ. 162, στο APGDR, αρ. 8728: <http://www.apgrd.ox.ac.uk/productions/production/8728>.
- 33 Βλ. Γεώργιος Μπουκουβάλας, «Περί της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών δραμάτων επί της σημερινής σκηνής», *Παρνασσός* 6 (1892), σ. 401-423. Η πραγματεία του Μπουκουβάλα εκδόθηκε αυτοτελώς την επόμενη χρονιά, βλ. Γεώργιος Μπουκουβάλας, *Περί της διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών δραμάτων επί της σημερινής σκηνής*. Ανεγνώσθη εν τω Παρνασσώ τη 21 Δεκεμβρίου 1892, Τυπογραφείο Αλεξ. Παπαγεωργίου, Αθήνα, 1893.
- 34 Το 1906 κυκλοφόρησε έκδοση που περιλάμβανε μεταφράσεις των δύο τραγωδιών του Ευριπίδη που παρουσιάστηκαν στην Κεφαλλονιά: Ευριπίδου *Μήδεια* και *Ιππόλυτος*. Μετάφρασις και διασκευή μετ' εισαγωγής υπό Γεωργίου Μπουκουβάλα, Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, 1906. Στα προλογικά κείμενα της έκδοσης δεν αναφέρεται εάν πρόκειται για τα ίδια κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στις παραστάσεις. Στην εισαγωγή (σ. 3-51), με τίτλο «Περί διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών δραμάτων επί της σημερινής σκηνής», ο αναγνώστης βρίσκει μία εξαιρετικά επικαιροποιημένη εκδοχή του κειμένου του 1892.
- 35 Την αναφορά κάνει η Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες», σ. 87. Πλήρης ημερομηνία παράστασης αναγράφεται η 22 Απριλίου 1898. Ως πηγή αναφέρεται η εφημερίδα *Νέα Σμύρνη* 5979 (18 Απριλίου 1898) και 5982 (24 Απριλίου 1898). Βλ. επίσης Σταματοπούλου-Βασιλάκου, «Το θέατρο στην ελληνόφωνη εκπαίδευση της Σμύρνης και η παιδαγωγός Σαπφώ Λεοντιάς», Ιωάννης Καραχρήστος - Παρασκευάς Ποτηρόπουλος (επιμ.), *Σμύρνη: Η ανάπτυξη μιας μητρόπολης της Ανατολικής Μεσογείου (17^{ος} αι.-1922)*, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Υμηττός, 20-23 Σεπτεμβρίου 2012, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, 2016, σ. 460, υποσ. 46, και της ίδιας, «Το θέατρο στην ελληνόφωνη εκπαίδευση της Σμύρνης (19ος αιώνας-1922)», *Παράθλασις* 13/2 (2015), σ. 177.
- 36 Εφ. *Νέα Σμύρνη* 5982 (24 Απριλίου 1898).
- 37 Ο κρητικής καταγωγής Αντώνιος Βορεάδης (1859-1913) υπήρξε από τους πρωταγωνιστές στους αγώνες για την Ένωση της Κρήτης, δημοδιδάσκαλος, πολιτικός, εκδότης εφημερίδας, με πλούσιο επιγραφικό και ποιητικό έργο. Απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθηγητής στο Ελληνικό Γυμνάσιο Χανίων, στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης και στο Ομήρειον Παρθεναγωγείον, διατέλεσε μάλιστα διευθυντής στο πλήρες Ελληνικό Γυμνάσιο Νεαπόλεως. Το 1899 επέστρεψε στην Κρήτη και διορίστηκε Νομάρχης Ρεθύμνης, ενώ αργότερα πολιτευόμενος με τον Ελευθέριο Βενιζέλο εκλέχθηκε βουλευτής Ηρακλείου και Λασιθίου και διατέλεσε Υπουργός. Η σταδιοδρομία του στην εκπαίδευση ολοκληρώθηκε στην Κρήτη, ως διευθυντής του Διδασκαλείου Αρρένων Ηρακλείου και αργότερα του Ανωτέρου Παρθεναγωγείου και του Διδασκαλείου Θηλέων μέχρι τον θάνατό του.
- 38 Χρήστος Σολομωνίδης, *Το θέατρο στη Σμύρνη (1657-1922)*, Αθήνα, 1954, σ. 137.
- 39 «Ευεργετική Παράστασις», εφ. *Νέα Σμύρνη*. 6075 (10 Σεπτεμβρίου 1898), σ. 3.
- 40 Βλ. *Σοφοκλής*. Παραφρασθείς, σχολιασθείς τε, και εκδοθείς υπό Νεοφύτου Δούκα. Εις τόμους δύο. Εν Αιγίνη, εκ της τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, 1834, τόμος Πρώτος, σ. γ'-δ': «Νυν δε και έτερόν τι υμίν ήκω ερών, ονήσιμον μεν, ως έγωγ' εμαυτόν πείθω, δυσχερές δε ίσως δια το επίπονον εσόμενον των διδασκάλων ενίους ακούσαι `τι δ' εστι τούτο; τα δράματα ταύτ', ω άνδρες, α αν διαχθώσιν οι μαθηταί, τι μη ουχί υποκρίνιντ' αν και δρώντες εν τοις γυμνασίοις, ούτως αυτοσχεδίως, ως έχουσι τη σκευή; αυτοσχεδίον δε σκευήν λέγω, ην έχουσιν εσθήτα μη μεταβάλλειν, μήτε τάλλα των προσηκόντων θεάτρω των περί την όψιν περιεργάζεσθαι `ου γαρ έξεστιν ` αλλά μόνον την από του δράματος θηρωμένους ωφέλειαν, μιμείσθαι τους δρώντας ` εσται δ' αυτή ούτω τοσούτω μείζων, όσω και λόγου έργον' το γαρ εκμανθάνειν του μανθάνειν

απλώς, και του διδάσκεσθαι το πράττειν πολλώ διενήνοχεν, ειγ' ου μόνον ταύτ' αυτά, α αν μάθωσιν, επισταμένως μανθάνουσιν, αλλά και δυσπαλλάκτως εγκολάπτουσι ταύτα τη μνημη' ενώ δ' ειπείν, ότι κακ του απαγγέλλειν ταύτα τρανώς και μετ' επιστασίας πολλή αυτοίς εγγίνεται και φιλοτιμία και παρρησία, οίαν δει είναι μάλιστα τοις ευδαίμονα και ελεύθερον διώκουσι βίον, προς το εκφράζεσθαι. Είη δ' αν ταύθ' ούτως εις πράξιν άγειν, ήτοι το μέτρον αυτό, ήτοι την παράφρασιν απαγγέλοντας, ταυτόν, ως έγωγε οίδα, εκατέρωθεν όφελος θηρωμένουσ· αφ' ω και μάλλον μοι ούτως ο πόνοσ εσπούδασται, όπως και οι μήπω ποιητικών ασψάμενοι λόγων, των από των επών καλών απολαύοντες, ράω την εις εκείνα έχοιεν είσοδον».

41 Αντωνίου, *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, σ. 176.

42 Βλ. Σιδέρησ, *Το αρχαίο θέατρο στη νέα ελληνική σκηνή*, σ. 26-65. Για την καταγραφή των παραστάσεων εκείνης της περιόδου, βλ. Θ. Χατζηπανταζής, *Από του Νείλου μέχρι του Δουνάβεωσ-Ημερολόγιο Παραστάσεων, 1828-1897*. Ηλεκτρονική έκδοση παραστασιογραφίασ της περιόδου 1828-1897 σε ψηφιακό δίσκο, που συνοδεύει τον τόμο Β2 της έκδοσης, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτησ, Ηράκλειο 2012, σ. 59-60, πίνακασ 34.

Γεωργία Δημοπούλου
ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΖ-ΕΙΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΣΤΟ ΔΡΑΜΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης¹ κάνει ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία της στο χώρο της εκπαίδευσης και κερδίζει έδαφος, καθώς δίνει στον εκπαιδευόμενο κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτή γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και έγκειται στο να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τον μαθητή να στοχαστεί κριτικά δημιουργώντας συνεργατικό κλίμα, καλλιεργώντας τον ασφαλή και δημοκρατικό διάλογο και ενθαρρύνοντας τη συλλογική δράση.²

Σε αυτό το σύστημα εκπαίδευσης, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος και η παροχή κινήτρων στους μαθητές για ενεργό συμμετοχή σε μαθησιακές εμπειρίες αποτελεί ζητούμενο για κάθε διδάσκοντα και κρίνεται πλέον απαραίτητη. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο μέρος της καθημερινής πραγματικότητας των μαθητών η χρήση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ), καθώς έρχεται να εξυπηρετήσει τους σύγχρονους μαθησιακούς στόχους αλλά και να συμβάλει προς την κατεύθυνση της δημιουργικότητας και της συνεργατικής μάθησης, δημιουργώντας το ευχάριστο πλαίσιο για την κατάκτηση της γνώσης.

Ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί πρόκληση και λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθησιακού αντικειμένου (Συμεωνίδης και Φώλια, 2010) καθώς και του μειωμένου ενδιαφέροντος των μαθητών, όπως προκύπτει από μελέτη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2008). Αντιθέτως, έχει αποδειχθεί ότι η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να αντιμετωπίσει θετικά τη μαθητική αδιαφορία και να κινητοποιήσει την ενεργό συμμετοχή δημιουργώντας κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα.³

Στην παρούσα εισήγηση, το ενδιαφέρον μας θα περιοριστεί στη διδασκαλία της δραματικής ποίησης. Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν σε δύο τάξεις τη φυσιογνωμία του αρχαίου ελληνικού θεάτρου, αρχικά στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Γ΄ Γυμνασίου- Ευριπίδη, *Ελένη*: Εισαγωγή στο Δράμα και έπειτα στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Β΄ Γενικού Λυκείου- Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*: Εισαγωγή. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι προβλέπεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος, και για τις δύο αυτές τάξεις, να αφιερωθούν μόλις δύο διδακτικές ώρες, για μια διδακτέα ύλη που περιλαμβάνει αρκετές σελίδες. Μέχρι πρόσφατα, η πράξη ανάγνωσης-αποστήθισης ήταν ένας ιδιαίτερα διαδεδομένος γραμματισμός κατά τη διδασκαλία των κειμένων της

αρχαίας ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα για την προσέγγιση των εισαγωγικών κεφαλαίων που προηγούνται των προς εξέταση κειμένων. Η ανωτέρω πράξη, προκειμένου για τη διδασκαλία του δράματος, δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα, καθώς ακυρώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του αρχαίου θεάτρου.

Θεωρώντας ότι «στόχος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να είναι παρά η δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα είναι σε θέση να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και όλους τους σημειωτικούς πόρους (κείμενα, εικόνες, μουσική κ.ά.) και θα διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κριτικά την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα»,⁴ κρίνουμε αναγκαία την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων στη διδακτική του δράματος.

Στην παρούσα εισήγηση, λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και την ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας ενός θεατρικού κειμένου, ερχόμαστε να καταθέσουμε ένα σενάριο διδασκαλίας με το τίτλο Θεατροπαίζ-ειν. Το παρόν σενάριο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του επιμορφωτικού σεμιναρίου για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Β1 Επίπεδο, 3^η περίοδος), με επιμορφώτρια τη Μέλπα Μαυριδλή. Είναι μια πρόταση για οικοδόμηση της γνώσης της Εισαγωγής στο δράμα στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Β' Γενικού Λυκείου, με επαγωγική λογική και συνεργατικές πρακτικές. Προτείνουμε η διδασκαλία της Εισαγωγής στο δράμα να πάρει τη μορφή βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, που θα εκτείνεται με διάφορες δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δεν θα περιορίζεται σε ένα διδακτικό δίωρο. Θεωρούμε ότι η διαρκής αξιοποίηση των στοιχείων της Εισαγωγής θα τονίσει στη συλλογική συνείδηση των μαθητών ότι η Αντιγόνη δεν είναι ένα κείμενο, αλλά είναι δράμα, στο οποίο θα πρέπει να ασκηθούν, προκειμένου να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του είδους του και να απολαύσουν την εμπειρία, όσο αυτό είναι δυνατόν, μιας αρχαίας θεατρικής παράστασης.

Η διδακτική μας πρόταση έχει ως στόχο την ενεργητική-κριτική μάθηση για τη δημιουργική σύνδεση του αρχαίου και σύγχρονου κόσμου. Με τη χρήση των ΤΠΕ ως νέου περιβάλλοντος μάθησης, οι μαθητές δε θα γνωρίσουν απλώς έναν πολιτισμό, στον οποίο ερείδεται ο σύγχρονος, αλλά θα καταστούν διερευνητές και κριτικοί διαχειριστές της γνώσης που θα εφαρμόζουν αποδοτικά στη ζωή τους.⁵

2. Παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης της Εισαγωγής της Αντιγόνης

2.1. Η ταυτότητα της πρότασης

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Β' Λυκείου)- διδασκαλία της Εισαγωγής της *Αντιγόνης* στη Β' Λυκείου.

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Β΄ Λυκείου

Χρονική διάρκεια (ενδεικτικός απαιτούμενος χρόνος): Τέσσερις διδακτικές ώρες

Χώρος: Εργαστήριο υπολογιστών ή αίθουσα διδασκαλίας

Ομάδες εργασίας: 4 ομάδες περίπου 6 μαθητών (με διακριτές δραστηριότητες ανά ομάδα)

Εργαλεία: Διαδίκτυο, Εκπαιδευτικό λογισμικό «Δημόδωρος: Μια ημέρα στο αρχαίο θέατρο», κοινόχρηστα έγγραφα google docs, online λογισμικό [ThingLink](#).

Διδακτικοί στόχοι:

A. Γνώσεις για το μάθημα:

1. Να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με την αρχιτεκτονική φυσιογνωμία των θεατρικών χώρων της αρχαιότητας. Ειδικότερα, να αντιληφθούν την οργάνωση του χώρου σε τρεις βασικές περιοχές (σκηνή, ορχήστρα, κοίλον) και τη συνάρτησή τους με τη λειτουργία, αντιστοιχώς, των υποκριτών, του χορού και των θεατών.
2. Να αντιληφθούν την εξέλιξη του θεατρικού χώρου από την πρόωμη, λιτή και αφαιρετική μορφή του αλωνιού έως την περίτεχνη και μνημειώδη εκδοχή της ρωμαϊκής περιόδου.
3. Να γνωρίσουν την ενδυματολογία του θεάτρου του 5ου αι. π.Χ., να ανακαλύψουν τα κοστούμια, τα προσωπεία, τα υποδήματα και τα αξεσουάρ που αντιστοιχούν σε πρόσωπα του δράματος.
4. Να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι σκηνοθετικές συμβάσεις της αρχαιότητας αξιοποιούσαν την αρχιτεκτονική μορφή του θεατρικού χώρου.
5. Να κατανοήσουν τον συμβατικό χαρακτήρα του αρχαίου θεάτρου, σε αντιπαράθεση με τα δεδομένα της σύγχρονης παράστασης.
6. Να συλλέξουν πληροφορίες για το αρχαίο ελληνικό θέατρο, τη δομή του και την εξέλιξή του.
7. Να γνωρίσουν τι είναι η αφίσα μιας θεατρικής παράστασης και τι πληροφορίες περιέχει.

B. Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, στάσεις:

1. Να αντιληφθούν ότι τα επιτεύγματα της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής εξυπηρετούσαν τη λειτουργικότητα της εποχής τους και ότι κάθε εποχή αναπτύσσει ισότιμα τη δική της τέχνη, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας.

2. Να συνειδητοποιήσουν τις ποικίλες οπτικές γωνίες και στάσεις των σκηνοθετών για την ίδια παράσταση.
3. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των αρχαίων μνημείων.
4. Να διαμορφώσουν θετική στάση για το θέατρο γενικότερα.

Γ. Γραμματισμοί:

1. Να μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το αρχαίο θέατρο και τον ρόλο του στην αρχαιότητα και στην εποχή μας.
2. Να μάθουν να αποκωδικοποιούν στοιχεία από αγγειογραφίες, φωτογραφίες, θεατρικές βάσεις.
3. Να μπορούν να παράγουν έναν δομημένο γραπτό και προφορικό λόγο, στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ομάδων.
4. Να εξοικειωθούν με την παραγωγή και την κατανόηση κειμένων που ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες αλλά και να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι σε αυτά.
5. Να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικά με την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγουν.
6. Να δημιουργήσουν αφίσα με τη χρήση του λογισμικού της επιλογής τους, προκειμένου να διερευνήσουν τις λειτουργίες που επιτελεί το νέο αυτό κειμενικό-ψηφιακό είδος.
7. Να δημιουργήσουν ψηφιακή αφίσα θεματικά στοχευμένη και με τρόπο που να προάγει τη φαντασία και την πρωτοτυπία τους. Να μάθουν να αξιοποιούν τους σημειωτικούς πόρους των σχετικών λογισμικών για να εκφραστούν και να ενισχύσουν το μήνυμά τους.

Δ. Διδακτικές πρακτικές:

1. Σε όλο το σενάριο ακολουθείται συνεργατική μέθοδος.
2. Οι μαθητές διαχειρίζονται με τρόπο δημιουργικό τα συνεργατικά έγγραφα και ένα εργαλείο δημιουργίας αφίσας.
3. Η μορφή της παρουσίασης (λ.χ. με λογισμικό παρουσίασης, με μακέτες, συνδυαστικά κ.λπ.) αποτελεί επιλογή των μαθητών.
4. Οι μαθητές καλούνται, αν χρειάζεται, να ολοκληρώσουν κάποιες συνθέσεις τους σε εξωσχολικό χρόνο (εργασία για το σπίτι).
5. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, στα πλαίσια του οποίου επικρατεί θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

2.2. Συνοπτική περιγραφή:

Στο παρόν σενάριο οι μαθητές έρχονται να εμβαθύνουν στις γνώσεις τους για το αρχαίο ελληνικό θέατρο (είναι ήδη εξοικειωμένοι, καθώς έχει προηγηθεί η διδασκαλία της εισαγωγής στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Γ΄ Γυμνασίου-Ευριπίδη, *Ελένη*: Εισαγωγή στο Δράμα). Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι προβλέπεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος στη Β΄ Λυκείου να αφιερωθούν μόλις δύο διδακτικές ώρες, για μια διδακτέα ύλη που περιλαμβάνει αρκετές σελίδες. Για το λόγο αυτό, στο παρόν σενάριο θα γίνει μια πρόταση για οικοδόμηση της γνώσης με επαγωγική λογική και συνεργατικές πρακτικές, η οποία υπερβαίνει τις διδακτικές ώρες του αναλυτικού προγράμματος, αλλά είναι σύμφωνη με τις Οδηγίες για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, που ορίζουν ότι: «Στόχος της διδασκαλίας της Εισαγωγής δεν είναι η στείρα απομνημόνευση, αλλά η αξιοποίησή της προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να ερμηνεύουν το κείμενο. Γι' αυτό, όπου είναι δυνατόν, να διδάσκεται και να αξιολογείται σε σχέση με τη διδασκαλία των αποσπασμάτων του κειμένου, καθώς και σε σχέση με τις πολιτικο-κοινωνικές δομές που ανέδειξαν την τραγωδία και γενικότερα το αρχαίο δράμα τον 5^ο αι. ως βασικό συστατικό της πολιτικοκοινωνικής ζωής της κλασικής δημοκρατικής πόλης». Επίσης, θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης της Εισαγωγής με τη συγκεκριμένη τραγωδία, την *Αντιγόνη*, την οποία πρόκειται να διδαχθούν, ώστε οι μαθητές να εισαχθούν πιο ομαλά στο αρχαίο κείμενο.

Το σενάριο περιλαμβάνει έξι (6) δραστηριότητες. Όλες οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε τρεις (3) διδακτικές ώρες. Σε όλες τις δραστηριότητες οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Την τέταρτη διδακτική ώρα γίνεται η παρουσίαση στην ολομέλεια των ψηφιακών εντύπων που δημιούργησαν οι ομάδες των μαθητών.

Το σενάριο παίρνει ως δεδομένες τις ακόλουθες προϋποθέσεις, από τεχνική άποψη:

α. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αρκετά εξοικειωμένος με τις ΤΠΕ, ώστε να μπορεί να δημιουργήσει τον ψηφιακό χώρο εργασίας των μαθητών και να χειρίζεται με επάρκεια τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Πριν από την εφαρμογή του σεναρίου, καλό θα ήταν να επισκεφτεί όλους τους προτεινόμενους ιστότοπους που προτείνονται από το σενάριο.

β. Οι μαθητές είναι απαραίτητο να μπορούν να χειρίζονται προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα κοινόχρηστα έγγραφα google docs (πρέπει να έχει προηγηθεί η δημιουργία λογαριασμών των μαθητών στο Gmail) και λογισμικά παρουσίασης. Επίσης, είναι αναγκαία η εξοικείωση των μαθητών με το online λογισμικό ThingLink και η προηγούμενη εγγραφή σε αυτό.

γ. Κάθε μαθητής διαθέτει τη δική του φορητή συσκευή και έχει σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι του.

2.3. Αναλυτική περιγραφή:

2.3.1. Πρώτη διδακτική ώρα:

Βρισκόμαστε στην αίθουσα του σχολείου με τους μαθητές της Β΄ τάξης. Κάθε μαθητής διαθέτει τη δική του φορητή συσκευή, η οποία έχει σύνδεση με το διαδίκτυο. Στην αίθουσα υπάρχει και διαδραστικός πίνακας. Αφητηρία για την εφαρμογή του σεναρίου μπορεί να αποτελέσει η προβολή στον διαδραστικό πίνακα του αποσπάσματος του Γ. Σεφέρη: «Έπειτα, στο αρχαίο θέατρο. Παρατηρώ μια τυπική αντίδρασή μου όταν βρεθώ στο κοχύλι ενός τέτοιου θεάτρου...». (Γ. Σεφέρης. «Μέρες», Δευτέρα, 26 Ιουνίου 1950. Στην Στρατονίκη του Αντιόχου Σωτήρος) και την προβολή μιας εικόνας, που θα χρησιμεύσει ως αφορμή για την αρχιτεκτονική του αρχαίου θεάτρου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέπουν στον διαδραστικό πίνακα ένα απόσπασμα από την ιστορία των κινουμένων σχεδίων Δημόδωρος. Μια ημέρα στο αρχαίο θέατρο (διάρκεια 3: 54'). Μόλις τελειώνει η προβολή, κατευθύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να θυμηθούν όρους σχετικούς με το αρχαίο θέατρο. Ακολουθούμε τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών. Στον διαδραστικό πίνακα ο διδάσκων γράφει λέξεις ή ονόματα που σχετίζονται με το αρχαίο θέατρο π.χ. τραγωδία, κωμωδία, σατυρικό δράμα, ορχήστρα, κοίλον, λογείον, υποκριτές, προσωπεία, χορηγός, ποιητές, Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης και ίσως κάποια από τα έργα τους κ.ά.).

1η δραστηριότητα: Δίνεται φύλλο εργασίας με την πρώτη δραστηριότητα. Οι μαθητές διαβάζουν την πρώτη δραστηριότητα, για να ξέρουν εκ των προτέρων τι πρέπει να κάνουν. Καλούνται να μελετήσουν φωτογραφίες, αναπαραστάσεις ΑΕ θεάτρων και υπερκείμενα για το ΑΕ θέατρο. Συζητούν σε ομάδες τους πόρους που τους δόθηκαν και συμπληρώνουν το Φύλλο εργασίας (1). Κάθε ομάδα δουλεύει στο δικό της συνεργατικό έγγραφο (υπάρχουν 4 αντίγραφα του ίδιου εγγράφου, όσα και οι ομάδες). Κάθε μαθητής δουλεύει από τη δική του συσκευή και έτσι δημιουργούν μαζί, ταυτόχρονα και γρήγορα τις απαντήσεις. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν από την ψηφιακή περιήγησή τους μία αντιπροσωπευτική εικόνα αρχαίου θεάτρου και να επισημάνουν σε αυτή τα βασικά μέρη του αρχαίου θεάτρου καθώς, επίσης, να εντοπίσουν το χώρο δράσης υποκριτών και θεατών. Ζητάμε από αυτούς να ξεχωρίσουν το λογείο και τη θυμέλη, τα ιδιαίτερα αυτά στοιχεία του αρχαίου θεάτρου που το συνδέουν με τη θρησκευτική βάση του, και να καταγράψουν το ρόλο τους.

Ο διδάσκων σχολιάζει τις απαντήσεις τους (1-2 σχόλια στο συνεργατικό έγγραφο που δουλεύει η κάθε ομάδα).

2^η δραστηριότητα: Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ένα συνεργατικό έγγραφο που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός και έχει κάνει κοινή τη χρήση του στις ομάδες. Καλούνται να σταθούν κριτικά απέναντι στο έγγραφο και

να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους σε μορφή σχολίου. Επισημαίνουν χρωματικά τις πληροφορίες εκείνες που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία μιας παράστασης αρχαίου δράματος και αιτιολογούν σύντομα την απάντησή τους.

Ο διδάσκων σχολιάζει τις απαντήσεις τους (1-2 σχόλια στο συνεργατικό έγγραφο που δουλεύει η κάθε ομάδα).

3^η δραστηριότητα: Οι μαθητές καλούνται, με αφετηρία την περιήγησή τους στους ψηφιακούς πόρους που μελέτησαν, να καταγράψουν τις σκέψεις τους για την παράσταση της τραγωδίας Αντιγόνη. Καλούνται να εφαρμόσουν τις πληροφορίες που εξέτασαν προηγουμένως για το δραματικό χώρο και χρόνο στη συγκεκριμένη τραγωδία της Αντιγόνης. Τα ερωτήματα δίνονται από τον διδάσκοντα είτε στον διαδραστικό πίνακα είτε σε συνεργατικό έγγραφο. Οι ομάδες καταγράφουν την απάντησή τους και καλούνται να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

2.3.2. Δεύτερη Διδακτική ώρα:

4^η δραστηριότητα: Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να μελετήσουν πληροφοριακά κείμενα για ζητήματα του αρχαίου θεάτρου (π.χ. υποκριτές, όρχηση, προσωπεία).

Ενθαρρύνονται να συζητήσουν σε ομάδες τους πόρους που τους δόθηκαν και καλούνται να γράψουν ένα άρθρο για την εξέλιξη του δράματος από τις θρησκευτικές τελετές. Το άρθρο αυτό γίνεται σε συνεργατικό έγγραφο και μπορεί να εμπεριέχει υπερσυνδέσεις. Κάθε ομάδα δουλεύει στο δικό της συνεργατικό έγγραφο (υπάρχουν 4 αντίγραφα του ίδιου εγγράφου, όσα και οι ομάδες). Κάθε μαθητής δουλεύει από τη δική του συσκευή και έτσι δημιουργούν μαζί, ταυτόχρονα και γρήγορα τις απαντήσεις. Οι ομάδες καλούνται να πάρουν την πρωτοβουλία να ονομάσουν το έγγραφο που δημιούργησαν και να το μοιραστούν με τις άλλες ομάδες, αφού πρώτα κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις που θα επιτρέπουν στους εκτός της ομάδας συμμαθητές τους το σχολιασμό.

Ο διδάσκων σχολιάζει τις απαντήσεις τους (1-2 σχόλια στο συνεργατικό έγγραφο που δουλεύει η κάθε ομάδα).

2.3.3. Τρίτη Διδακτική ώρα:

5^η δραστηριότητα: Κάθε ομάδα καλείται να αναζητήσει αφίσες θεατρικών παραστάσεων (π.χ. Αρχείο Εθνικού Θεάτρου, Ψηφιακή βιβλιοθήκη Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος) και, στη συνέχεια, να εντοπίσει στη Σύνθετη Αναζήτηση σύγχρονες παραστάσεις τραγωδιών μιας συγκεκριμένης τραγωδίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να δουν σχετικά βίντεο, αφίσες, προγράμματα και φωτογραφίες. Η θέαση κατευθύνεται με ερωτήσεις, καθώς

καλούνται να καταγράψουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με την υπόθεση και τα πρόσωπα της τραγωδίας σε μια παράγραφο σε έγγραφο Google. Στόχος των ερωτήσεων είναι να διερευνήσουν τις ποικίλες σκηνοθετικές ματιές και τις λειτουργίες που επιτελεί μια αφίσα, όπως, επίσης, και τα χαρακτηριστικά του νέου αυτού κειμενικού είδους, προκειμένου στη συνέχεια να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις και να προβούν στη δική τους παραγωγή αφίσας. Επαγωγικά, μας ενδιαφέρει να οδηγηθούν σε μια σύγκριση του αρχαίου και του σύγχρονου θεάτρου.

6η δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα, κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει τη δική της θεατρική αφίσα για την τραγωδία με τη βοήθεια του ThingLink ή κάποιου άλλου εργαλείου, το οποίο οι ίδιοι οι μαθητές θα αποφασίσουν να χρησιμοποιήσουν, και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια την επόμενη διδακτική ώρα. Στόχος μας με αυτή τη δραστηριότητα είναι να διερευνήσουν τις λειτουργίες που επιτελεί μια αφίσα. Προκειμένου να ενισχύσουμε την κριτική τους σκέψη απέναντι στο νέο κειμενικό είδος, τους θέτουμε κάποια ερωτήματα που πρέπει να λάβουν υπόψιν (συντελεστές μιας σύγχρονης παράστασης αρχαίου δράματος, πληροφορίες, χρώματα κ.ά.).

2.3.4. Τέταρτη Διδακτική ώρα:

Η παρουσίαση στην ολομέλεια και ο σχολιασμός των δύο εντύπων που δημιουργήθηκαν από όλες τις ομάδες, με συμμετοχή ωστόσο και εμπλοκή όλων των μαθητών, μαζί με την αυτο- και ετερο-αξιολόγηση των ομάδων, γίνεται κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο, ερευνητικό και ανακαλυπτικό, αφού καλούνται όχι μόνο να αναζητήσουν πληροφορίες αλλά και να αποκωδικοποιήσουν το διαθέσιμο πληροφοριακό και εποπτικό υλικό, να συσχετίσουν τα στοιχεία και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Επίσης, προβαίνουν σε δημιουργία στην οποία συνδυάζουν την καλλιτεχνική διάσταση με την παραγωγή λόγου (σύντομου κειμένου).

Ο δάσκαλος παρέχει έτοιμο το ψηφιακό υλικό, οδηγεί αυτός τους μαθητές στους ψηφιακούς πόρους. Ακολουθώς, έχει ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό στην εκπόνηση των εργασιών, έχει ρόλο συντονιστή στην υλοποίηση των εργασιών των ομάδων και στην παρουσίαση των εργασιών τους.

Τα ψηφιακά μέσα αξιοποιήθηκαν και στις τρεις δραστηριότητες: βίντεο από το youtube, τα Google Docs και το online λογισμικό (ThingLink).

2.4. Προεκτάσεις Σεναρίου

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν και με νέες δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες της τάξης. Ως τέτοιες δραστηριότητες προτείνονται π.χ. η δημιουργία μακέτας αρχαίου θεάτρου, η δημιουργία διαδραστικού χάρτη με τα αρχαία θέατρα (αφορμή θα μπορούσε να είναι ο ήδη διαμορφωμένος χάρτης στο Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/6633>, <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7535>), η δημιουργία ενός κόμικ με κάποιο ηλεκτρονικό εργαλείο δημιουργίας καρτούν (π.χ. [toondoo \(storyboardthat\)](#)), η δημιουργία προγράμματος θεατρικής παράστασης με κάποιο online λογισμικό (π.χ. [flipping books.](#)). Η ολοκλήρωση αυτών των δραστηριοτήτων αναμένεται σε επόμενες διδακτικές ώρες (διδακτικές ώρες εκτός του προτεινόμενου σεναρίου). Η ενασχόληση με αυτές τις δραστηριότητες έχει ως στόχο να προσπελαστεί η δέσμευση του Αναλυτικού Προγράμματος για διδασκαλία της Εισαγωγής σε ένα δίωρο μάθημα και προάγει μια νέα προσέγγιση δημιουργικής ενασχόλησης με την Εισαγωγή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, παράλληλα με τη μελέτη του πρωτότυπου ή του από μετάφραση αρχαίου κειμένου. Η πράξη ανάγνωσης-αποστήθισης, ένας ιδιαίτερα διαδεδομένος γραμματισμός της προσέγγισης των κειμένων της εισαγωγής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προτείνουμε να πάρει τη μορφή βιωματικής και συνεργατικής μάθησης που θα εκτείνεται με διάφορες δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η διαρκής αξιοποίηση των στοιχείων της εισαγωγής θα τονίσει στη συλλογική συνείδηση των μαθητών ότι η Αντιγόνη δεν είναι ένα κείμενο αλλά είναι δράμα, στο οποίο θα πρέπει να ασκηθούν προκειμένου να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του είδους του και να απολαύσουν την εμπειρία, όσο αυτό είναι δυνατόν, μιας αρχαίας θεατρικής παράστασης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Παραθέτουμε τον ορισμό της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως αυτός δίνεται από τον Jack Mezirow, που είναι ο θεμελιωτής της θεωρίας: «Η μάθηση είναι μια διαλεκτική διαδικασία ερμηνείας (μιας νέας εμπειρίας), στην οποία αλληλεπιδρούμε με αντικείμενα και γεγονότα, καθοδηγούμενοι από ένα υπάρχον σύνολο προσδοκιών. Φυσικά, όταν μαθαίνουμε κάτι, αποδίδουμε ένα παλιό νόημα σε μια νέα εμπειρία. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούμε τις παγιωμένες προσδοκίες μας για να επεξηγήσουμε και ερμηνεύσουμε αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως τη φυσική μορφή των παραμέτρων μιας εμπειρίας, που μέχρι τώρα δεν είχε αποσαφηνιστεί πλήρως ή είχε παρεξηγηθεί. Στη μετασχηματιστική μάθηση, ωστόσο, επανερμηνεύουμε μια παλιά εμπειρία (ή και μια νέα), κατευθυνόμενοι από ένα νέο σύνολο προσδοκιών, δίνοντας νέο νόημα και αντιλαμβανόμενοι εκ νέου την παλιά εμπειρία». Βλ. J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1991, σ. 11.
- 2 Μ. Οικονόμου, *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*, Κριτική, Αθήνα, 2003, σ. 86.
- 3 Β. Συμεωνίδης, Σ. Φώλια, «Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την κριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ένα παράδειγμα», Β. Κολτσάκης, Ι. Σαλονικίδης, Μ. Δοδοντσής (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας: Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, 23-25 Απριλίου 2010*, Νάουσα, σ. 55-62. Ανακτήθηκε από http://ekped.gr/praktika_10/philo/006.pdf (Πρόσβαση 1/1/2019).
- 4 Δ. Κουτσογιάννης, *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση*, Αναθεωρημένη, Πάτρα, ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2014, σ. 120.
- 5 Τ. Γιάννου, «Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών», *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, ό.π., σ. 114-139.

Έλλη Μερκούρη, Μαρία Ι. Κουτσούμπα
ΟΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΑΡΧΑΙΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ
ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Εισαγωγή

Οι παραστατικές τέχνες του θεάτρου, του χορού και της μουσικής, όταν μάλιστα αυτές συνδυάζονται στο θεατρικό είδος της αρχαίας τραγωδίας, έχουν ως βασική συνιστώσα την παρουσία του ίδιου του καλλιτέχνη που έχει ως αποτέλεσμα ο καλλιτέχνης να αποκομίζει μια βιωμένη εμπειρία. Η εμπειρία αυτή, μέχρι να φτάσει στην τελική σκηνική της πραγμάτωση, περνάει από μια διαδικασία προβών, οι οποίες έχουν ως βάση τους σωματικές και ψυχικές διεργασίες πόσο μάλλον στη σκηνική ερμηνεία ατόμων με ακουστική αναπηρία, είτε αυτή αφορά την κώφωση ή τη βαρηκοΐα, διάκριση που σχετίζεται με τον βαθμό της απώλειας ακοής.¹ Η γλωσσική επικοινωνία των ατόμων με ακουστική αναπηρία επιτυγχάνεται μέσω της νοηματικής γλώσσας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ένα ευρύ φάσμα ερευνών έχει διεξαχθεί σχετικά με βάση την κώφωση που αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα,² τον γλωσσικό τομέα,³ ή ζητήματα προσαρμογής και προσβασιμότητας ενός ατόμου με απώλεια ακοής.⁴ Επιπλέον, έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον ψυχικό παράγοντα, το ανθρώπινο σώμα ή την κίνηση, τον προσανατολισμό του χώρου και την ισορροπία.⁵ Όσον αφορά τη διεξαγωγή ερευνών σχετικά με ζητήματα τέχνης, αυτή ποικίλει από την προσβασιμότητα ατόμων με κώφωση σε πολιτιστικούς οργανισμούς,⁶ τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των ατόμων με κώφωση,⁷ τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθούν οι αισθητικές εμπειρίες ενός παιδιού με απώλεια ακοής, τις προτάσεις οργανισμών της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης σε σχολεία με κωφά παιδιά, τις μεθόδους για την εξέλιξη του πολιτισμού, την συνεισφορά του χορού στην προσαρμογή κωφών ατόμων, ή του δράματος και με ποιο τρόπο υπάρχει θετικό αντίκτυπο στα άτομα με αναπηρίες.⁸

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι απουσιάζουν έρευνες που αφορούν την ακουστική αναπηρία της κώφωσης σε σχέση με τη συμβολή του συνδυασμού των παραστατικών τεχνών του θεάτρου, του χορού και της μουσικής, παρόλο που ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών επισημαίνει ότι:

τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την δημιουργικότητά τους, για την πλήρη δυνατότητα καλλιτεχνίας και διανοήσης, όχι μόνο για την δική τους ωφέλεια, αλλά και για τον εμπλουτισμό της κοινωνίας. Για να γίνει αυτό, πρέπει να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες...Ο τομέας των καλλιτεχνικών

δραστηριοτήτων περιλαμβάνει τον χορό, την μουσική, την λογοτεχνία, το θέατρο και τις πλαστικές τέχνες.⁹

Στη βάση αυτή, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι παραστατικές τέχνες του θεάτρου, του χορού και της μουσικής μπορούν συνδυαστικά να συμβάλλουν στην βιωματική σκηνική ερμηνεία ατόμων με ακουστική αναπηρία. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει στην εύρεση των μεθόδων εκείνων ερμηνείας της υποκριτικής, του χορού και της μουσικής, καθώς και στις πρακτικές εφαρμογές και στα λειτουργικά εργαλεία που μπορούν να υιοθετηθούν, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα με τη συμμετοχή κωφών. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης η Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα» στην οποία πραγματοποιήθηκε συμμετοχική έρευνα δράσης (ΣΕΔ) σε πέντε διαφορετικές χρονικές περιόδους, οι οποίες εκτείνονται από το 2013 μέχρι το 2018. Η Ομάδα επεξεργάστηκε το θεατρικό είδος της αρχαίας τραγωδίας που περιλαμβάνει τον συνδυασμό των υπό μελέτη παραστατικών τεχνών.¹⁰

Μελέτη Περίπτωσης: Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα»

Η Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα» δημιουργήθηκε το 2009 και αποτελείται από κωφά-βαρήκοα άτομα. Μέσα από μια συστηματική ενασχόληση με την θεατρική δράση, σκοπός της ομάδας είναι να αναδείξει νέους κώδικες στην υποκριτική έκφραση, αξιοποιώντας με ανανεωτική ματιά, την νοηματική γλώσσα παράλληλα με την φωνητική ερμηνεία, τις αρχές του αυτοσχεδιασμού και τις τεχνικές του σωματικού θεάτρου. Η ομάδα έχει συνεργαστεί με σημαντικούς πολιτιστικούς φορείς όπως το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης, το ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ Ρούμελης, το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος (Κ.Θ.Β.Ε), το Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης, την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, την Ένωση Κωφών Ελλάδος κ.ά., έχει δώσει παραστάσεις στην Αρχαία Ολυμπία, τους Δελφούς και αλλού, ενώ για την θεατρική περίοδο 2017-2018 επιχορηγήθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Η Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά χρώματα» απαρτίζεται από μια ομάδα πέντε ατόμων που έχουν μεν ως κοινό το χαρακτηριστικό της ακουστικής αναπηρίας, ωστόσο διαφέρουν αναμεταξύ τους ως προς το είδος της ακουστικής αναπηρίας. Έτσι, η ομάδα συμπεριλαμβάνει τόσο μέλη με κώφωση όσο και μέλη με βαρηκοΐα.

Στη διάρκεια της έρευνας έγινε χρήση συγκεκριμένων λειτουργικών εργαλείων των παραστατικών τεχνών (performing arts), στις οποίες ο McCarthy¹¹ συγκαταλέγει το θέατρο, τη μουσική και τον χορό. Τα λειτουργικά αυτά εργαλεία των παραστατικών τεχνών διακρίνονται σε τέσσερις άξονες ως εξής: 1) το Σώμα του Ηθοποιού, 2) την Αισθητική Αντίληψη για i) εντός και εκτός σώματος -η λειτουργία της Κιναίσθησης-Ιδιοδεκτικότητας καθώς και για ii) να

«χτίσουμε» την πλαστικότητα, 3) τα Συναισθήματα και 4) την επικοινωνία μέσω μουσικών ήχων. Επιπροσθέτως, τα εργαλεία αυτά συμπεριλαμβάνουν την έννοια της μίμησης, καθώς είναι συνυφασμένη με την αίσθηση της όρασης που στην περίπτωση ατόμων με ακουστική αναπηρία αποτελεί τη σημαντικότερη βασική λειτουργία.

Αναλυτικότερα, το σώμα του ηθοποιού, σύμφωνα με τους Μπάρμπα και Σαβαρέζε,¹² αποτελεί ίσως ένα από τα πιο ισχυρά εκφραστικά εργαλεία που έχει στην διάθεσή του ο ερμηνευτής. Σε συνάρτηση με τα άτομα με ακουστική αναπηρία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πρόθεση των δραστηριοτήτων της ζωής τους, καθώς ακόμη και ο γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας τον οποίο χρησιμοποιούν είναι σωματικός. Όσον αφορά στην αισθητική αντίληψη εντός σώματος και ειδικότερα στη λειτουργία της κιναισθησης-ιδιοδεκτικότητας, αυτή ορίζεται ως ο τρόπος διπλής λειτουργίας του σώματος, το οποίο διαθέτει δυο κτητικούς τρόπους αντίληψης. Συγκεκριμένα, ο ένας είναι ότι το άτομο αισθάνεται τις δικές του ατομικές λειτουργίες μέσω της ίδιας της αντίληψης του εαυτού του, ενώ ο δεύτερος ότι αισθάνεται κάποιες άλλες εξωτερικές δομές και λειτουργίες μέσω της αντίληψης ενός άλλου ατόμου.¹³ Στα άτομα με ακουστική αναπηρία, η αίσθηση της όρασης είναι ίσως περισσότερο αναγκαία από οποιαδήποτε άλλη αίσθηση. Ο Arnhem¹⁴ που ασχολήθηκε με τα αισθητηριακά όργανα και την επαφή τους με τις τέχνες, αναφερόμενος για τη νοημοσύνη της οπτικής αντίληψης κάνει λόγο για μια ισχυρή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της όρασης και των αισθήσεων μέσω μιας αισθητηριακής.

Στην καλλιτεχνική-αισθητική καλλιέργεια εκτός σώματος και, ειδικότερα στο «χτίσιμο» της πλαστικότητας, ο Στανισλάβσκι¹⁵ υπήρξε από τους πρώτους που έκαναν λόγο για την πλαστικότητα της κίνησης που χρειάζεται ο ηθοποιός. Στην περίπτωση όμως αυτή ο Στανισλάβσκι επισημαίνει ότι η πλαστικότητα δεν λειτουργεί μονάχα τεχνικά αλλά συσχετίζεται και με το περιεχόμενο. Στα άτομα με ακουστική αναπηρία, ο κώδικας διαφορετικής γλωσσικής επικοινωνίας και κωδικοποίησης των χειρών είναι δυνατόν να ενισχύσει το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, δίνοντας έμφαση στην πλαστικότητα και εκφραστικότητα των μελών του σώματος. Όσον αφορά στον άξονα των συναισθημάτων όπου τα πράγματα είναι κάπως πιο περίπλοκα, η σχέση σώματος-μυαλού-σκέψης-συναισθημάτων έχει την αφετηρία της ήδη από την εποχή της αρχαιότητας.¹⁶ Για τις ανάγκες ωστόσο της παρούσας εργασίας, υιοθετήθηκε το μοντέλο της Μάρσαλ σύμφωνα με το οποίο το σώμα είναι ένα:

λογισμικό ανάμεσα στον εσωτερικό μας κόσμο (σκέψεις, συναισθήματα, αναμνήσεις, όνειρα) και τον έξω κόσμο (άλλοι άνθρωποι, αντικείμενα, φυσικό περιβάλλον).¹⁷

Το μοντέλο αυτό συνδυάζει ήδη προϋπάρχοντα μοντέλα που αφορούν στα συναισθήματα προτείνοντας παράλληλα και ένα συγκεκριμένο ασκησιολόγιο, που εστιάζει στον ρόλο του σώματος ως μέσο εκμάθησης και της βιωμένης εμπειρίας του και αυτό το επιτυγχάνει διαμέσου της γνώσης του. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η διαμόρφωση του ασκησιολογίου χωρίζεται σε τρεις άξονες του σώματος (Σύνδεση με το Σώμα, Σύνδεση με τον Εαυτό, Σύνδεση με τους Άλλους).

Τέλος, όσον αφορά την επικοινωνία μέσω μουσικών ήχων στα άτομα με ακουστική αναπηρία, το ζήτημα δεν βρίσκεται στο άκουσμα ή στην αίσθηση της δόνησης, αλλά στον τρόπο λειτουργίας της ακοής. Η κωφή μουσικός Glennie αναφέρει ότι:

κώφωση δε σημαίνει ότι δεν μπορείτε να ακούσετε, μόνο ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τα αυτιά. Πεποίθησή μου είναι ότι μπορούμε, απλώς τυχαίνει τα αυτιά μας να γίνονται αποδοτικότερα στις υψηλότερες συχνότητες κι έτσι χάνουμε αυτή τη «λεπτότερη» αίσθηση των δονήσεων.¹⁸

Στη βάση των παραπάνω, η παρούσα έρευνα εφάρμοσε ένα ειδικό πρόγραμμα προβών και γενικών δοκιμών στα μέλη της Θεατρικής Ομάδας Κωφών «Τρελά Χρώματα», έτσι ώστε να θέσει σε εφαρμογή τα παραπάνω στα άτομα με ακουστική αναπηρία. Ειδικότερα, ένα από τα πρώτα σημεία που έπρεπε να εστιάσουμε συνδέεται με το σώμα. Σκοπός ήταν οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν ποιος είναι ο ανάλογος τρόπος που κινείται το σώμα και πώς αυτό αντιδρά. Με άλλα λόγια, έπρεπε να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε αυτό που συμβαίνει στο σώμα τους, ώστε να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν ένα επικοινωνιακό διάλογο μεταξύ σώματος και συνείδησης. Το σώμα είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, οπότε έπρεπε να αποκτήσουν μια ισότιμη και ουσιαστική επαφή μαζί του. Επομένως, ο κάθε συμμετέχοντας όφειλε να βρει έναν τρόπο, προκειμένου να έρθει σε πλήρη επαφή με τον εαυτό του μέσα στο οποίο περικλείονται αισθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες- δηλαδή με ολόκληρο τον εσωτερικό του κόσμο, αλλά και σε απόλυτη σύνδεση με το σώμα του, δηλαδή όλο του το εξωτερικό τοπίο.

Για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να ερευνήσουν τη σωματική κιναισθητική τους αντίληψη, ξεκίνησαν την προετοιμασία με μια σειρά σωματικών ασκήσεων και αυτοσχεδιασμών που είχαν ως επίκεντρο την πλήρη κατανόηση και αντίληψη της σωματικής αντίδρασης πρώτα σε ατομικό επίπεδο και κατόπιν σε ομαδικό. Επιδιώξαμε να κάνουν ασκήσεις που έχουν να κάνουν με ερεθίσματα και παρορμήσεις, με αισθήματα και συναισθήματα, με ρυθμούς, ταχύτητες και χρόνους, ασκήσεις συνδυαστικές και ποικιλόμορφες. Με άλλα λόγια, επιλέχθηκε ένα κινησιολόγιο το οποίο περιελάμβανε ασκήσεις που αφυπνίζουν την κιναισθητική αντίληψη και αναπτύσσουν τα ανάλογα πεδία της.

Στόχος ήταν να ακολουθηθεί μεν μια εντατική σωματική άσκηση εκτελώντας εκδοχές ασκήσεων, αλλά και υπάρξει έμφαση στη μελέτη και χορογραφία χορικών της αρχαίας τραγωδίας. Επιπροσθέτως, μέσω της χρήσης ενός τέτοιου ασκησιολογίου ήταν εφικτή η ανακάλυψη νέων σωματικών διεργασιών και δυνατοτήτων ειδικότερα όσον αφορά το ρευστό πεδίο των συναισθημάτων, ώστε να δημιουργηθεί η ανάλογη επικοινωνία του κάθε συμμετέχοντα με το σώμα, τον εαυτό του και τον άξονα των συναισθημάτων, αλλά και η σχέση του με τους άλλους και, κατ' επέκταση, και η συναισθηματική εμπλοκή μαζί τους. Στην περίπτωση αυτή, υιοθετήθηκε ασκησιολόγιο και για τους τρεις άξονες του σώματος του μοντέλου, δηλαδή ασκήσεις για τη Σύνδεση με το Σώμα, τη Σύνδεση με τον Εαυτό και τη Σύνδεση με τους Άλλους.

Επιπροσθέτως, σχετικά με την καλλιτεχνική και αισθητική τους αντίληψη, η κατανόηση εννοιών όπως της πλαστικότητας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς ενισχύει το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα των μελών του σώματος, Στην παρούσα έρευνα, το στοιχείο αυτό μας ενδιαφέρει πολύ περισσότερο, καθώς τα άνω άκρα του σώματος αποτελούν επιπλέον και τον εκφραστικό κώδικα μιας διαφορετικής γλωσσικής επικοινωνίας που χρησιμοποιείται. Από σχετικές έρευνες της θεατρικής ανθρωπολογίας που έχουν διεξαχθεί γίνεται λόγος για μια ιδιαίτερη σημασία των χεριών και της εκφραστικότητας που μπορεί να έχουν,¹⁹ ενώ δάσκαλοι του θεάτρου και σκηνοθέτες όπως ο Στανισλάφσκι και ο Μέγιερχολντ κάνουν από νωρίς λόγο στις δικές τους αναφορές και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της πλαστικότητας.

Ένα ακόμη στοιχείο εξίσου σημαντικό ήταν η σημασία στην αίσθηση της όρασης ιδιαίτερα των ατόμων με ακουστική αναπηρία. Επιπλέον, η όραση αποτελεί το πρωταρχικό μέσον της σκέψης²⁰ και για τον λόγο αυτό έχει άμεση σύνδεση με τη νοημοσύνη της οπτικής αντίληψης. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ότι οι έρευνες συμπεραίνουν ότι δεν μπορούμε να σκεφτούμε χωρίς εικόνες και ότι η λειτουργία της σκέψης είναι συνυφασμένη με την οπτική λειτουργία ενός ατόμου.²¹ Τα παραπάνω στοιχεία, οδήγησαν στην απόφαση της παρακολούθησης των επισκέψεων στα μουσεία, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να αποκτήσουν οπτικές εμπειρίες και παράλληλα να ενεργοποιηθεί η αισθητική καλλιέργειά τους.

Όσον αφορά την ενεργοποίηση της αισθητικής καλλιέργειας των συμμετεχόντων, έπρεπε να αφουγκραστούν την ατμόσφαιρα, το πνεύμα και τον πολιτισμό της αρχαίας Ελλάδας που είναι άμεσα συνυφασμένη με το πνεύμα της αρχαίας τραγωδίας και να κατορθώσουν να την κατανοήσουν βαθιά, ώστε να μπορέσουν με αυτόν τον τρόπο να την μεταφέρουν ερμηνευτικά επάνω στη θεατρική σκηνή. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε μια σειρά

επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμού με θεματικά μοτίβα από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν σχετικές βιωματικές οπτικές εμπειρίες. Ο βαθύτερος λόγος αυτής της αναζήτησης της αισθητικής προσέγγισης και καλλιέργειας συνδέεται με την επαφή του κόσμου της γλυπτικής, της χαρακτηριστικής και της ζωγραφικής και απαιτείται κυρίως για να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες βαθιά και να αποτυπώσουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό την έννοια της πλαστικής και την σημασία της.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν τις οπτικές εμπειρίες-επισκέψεις από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και το Μουσείο της Ακρόπολης και κατέληξαν στο Μουσείο Μπενάκη και το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Περιπλανήθηκαν αρκετές μέρες και ώρες ανάμεσα σε εκθέματα, αγάλματα και προτομές, από τα οποία εμπνευστήκαν μέσω των ποικίλων εκφράσεών τους, προσπαθώντας να τις αποτυπώσουν, αλλά και να περιηγηθούν μέσω της τεχνολογίας και του video art σε εικόνες πιο σύγχρονες. Επιπροσθέτως, ενημερώθηκαν για τα ιστορικά γεγονότα που δεν γνώριζαν.

Σχετικά με το ζήτημα των μουσικών ήχων και της επικοινωνίας μέσω αυτών, στα άτομα με ακουστική αναπηρία, υπάρχει η πεποίθηση ότι μπορούν να αφουγκράζονται τους κραδασμούς που προέρχονται από το έδαφος, έτσι ώστε να αντιληφθούν τον ρυθμό και, κατ' επέκταση, να συγχρονιστούν με άλλα άτομα. Σε αναφορά της κωφής μουσικού Glennie²² αποδεικνύονται τα παραπάνω, αφού αφηγείται την επιτυχημένη προσπάθειά της να αφουγκραστεί ήχους και να κατανοήσει τον ρυθμό. Επιπλέον, μπορούμε να βασιστούμε και στην άποψη που αναφέρεται σχετικά με την λειτουργία του ρυθμού, η οποία δεν αποτελεί μονάχα το όριο στη μουσική, αλλά μπορεί να υπάρχει και μέσα στην κίνηση από μόνος του.²³ Όλες οι παραπάνω πληροφορίες οδήγησαν στην ένταξη των κρουστών μουσικών οργάνων στην σκηνική ερμηνεία. Όσον αφορά στο στοιχείο της μίμησης, αυτό είναι συνυφασμένο με το είδος της αρχαίας τραγωδίας, γεγονός που το βρίσκουμε από νωρίς σε σχετικές αναφορές από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτων. Στην παρούσα έρευνα, η λειτουργία του στοιχείου της μιμήσεως βρήκε άμεση εφαρμογή, καθώς σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση της όρασης, η οποία και αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες στον κόσμο των ατόμων σε ακουστική αναπηρία.

Για να επιτευχθεί η υλοποίηση του σκηνικού είδους της αρχαίας τραγωδίας ήταν επιτακτική ανάγκη να βρεθούν συνεργάτες, οι οποίοι ήταν εξειδικευμένοι στο είδος τους και οι οποίοι συνέβαλαν στην δημιουργία του σκηνικού καλλιτεχνικού αποτελέσματος, αλλά και της ίδιας της υπό μελέτη έρευνας. Επειδή ασχολούμαστε με τις παραστατικές τέχνες του θεάτρου, του χορού και της μουσικής οι συνεργάτες αυτοί έπρεπε να ειδικεύονται στα ανάλογα καλλιτεχνικά πεδία. Έχοντας σχετικές σπουδές, στο πεδίο του θεάτρου και

του χορού, η ίδια η ερευνήτρια ανέλαβε να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, ήταν σε θέση να γνωρίζει τις διαφορετικές κινητικές ανάγκες που χρειάζονται, καθώς έχει συνεργαστεί αρκετό χρονικό διάστημα με άτομα με ακουστική αναπηρία.

Σχετικά με τον τομέα της μουσικής, όπως επίσης και της διερμηνείας των κειμένων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η συνεργασία με άλλα άτομα θεωρήθηκε άμεση ανάγκη, προκειμένου να ολοκληρωθεί το υπό μελέτη εγχείρημα της παρούσας έρευνας. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια προσέλαβε μουσικό με εξειδίκευση στην μουσικοκινητική αγωγή και μάλιστα με ανάλογη εμπειρία σε άτομα με ειδικές ανάγκες για να πραγματοποιηθεί η βιωματική προσέγγιση και να οδηγήσει σε μια σκηνική εμπειρία. Επίσης, προσέλαβε διερμηνέα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αντίστοιχα, έτσι ώστε να επιτευχθεί η σχετική απόδοση των κλασικών κειμένων.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να οδηγήσει σε μια σκηνική ερμηνεία, η οποία συνδύαζε τις παραστατικές τέχνες του θεάτρου, του χορού και της μουσικής και, επιπλέον, αποδίδεται μέσω μιας διαφορετικής γλωσσικής επικοινωνίας, όπως συμβαίνει να είναι η νοηματική γλώσσα. Έχοντας ως σκοπό τη μελέτη των παραστατικών τεχνών σε άτομα με ακουστική αναπηρία μέσω μιας βιωματικής εμπειρίας, οργανώθηκε έρευνα δράσης στη Θεατρική Ομάδα Κωφών «Τρελά Χρώματα» κατά τη διάρκεια της οποίας διερευνήθηκε τρόπος εφαρμογής συγκεκριμένων λειτουργικών εργαλείων στην περίπτωση αυτών των ατόμων. Από την έρευνα αυτή δράσης διαπιστώθηκε η δυνατότητα εφαρμογής τόσο των παραστατικών τεχνών σε άτομα με ακουστική αναπηρία, όσο και των λειτουργικών εργαλείων των παραστατικών τεχνών στα άτομα αυτά. Στη βάση αυτή προτείνεται ότι οι παραστατικές τέχνες, μέσω του αρχαίου δράματος μπορούν να βρουν εφαρμογή σε σχολεία ειδικής αγωγής. Και αυτό διότι η παρούσα προσέγγιση έχει βιωματικό χαρακτήρα που αναδύεται μέσα από τη δυνατότητα προσαρμογής συγκεκριμένων λειτουργικών εργαλείων των παραστατικών τεχνών του θεάτρου, του χορού και της μουσικής όπως αυτές συνυπάρχουν στο αρχαίο δράμα. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως διδακτικό εργαλείο στο ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ε. Σάλμοντ, *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες – Πρώιμη Παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης* (Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004.
- 2 G. Batten, P. M. Oakes, T. Alexander, «Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (2014), σ. 285-302, <https://academic.oup.com/jdsde/article/19/3/285/416899> (Πρόσβαση 27/4/2017)· J. J. Vogel-Walcutt, C. Schatschneider, C. Bowers, «Social-emotional functioning of elementary-age deaf children: A profile analysis», *American Annals of the Deaf* (2011), σ. 6-22, <https://muse.jhu.edu/article/429631/summary> (Πρόσβαση 23/12/2017)· C. Rieffe, & M. M. Terwogt, «Anger communication in deaf children», *Cognition and Emotion*, 2006, σ. 1261-1273, http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/18564/Rieffe_Cognition%20and%20Emotion_2-2006_u.pdf?sequence=2 (Πρόσβαση 27/1/2017)· K. P. Meadow, «Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (2005), σ. 321-329, <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/4/321/363383> (Πρόσβαση 3/6/2017)· M. M. Terwogt, C. Rieffe, «Behavioural problems in deaf children: Theory of mind delay or communication failure?», *European Journal of Developmental Psychology* (2004), σ. 231-240, https://www.researchgate.net/profile/Carolien_Rieffe/publication/247506181_Behavioural_problems_in_deaf_children_Theory_of_mind_delay_or_communication_failure/links/577f77d708ae01f736e4592e.pdf (Πρόσβαση 29/4/2017).
- 3 A.K. Sahoo, G.S. Mishra, K.K. Ravulakollu, «Sign recognition: state of the art», *ARPN Journal of Engineering and Applied Science* (2014), σ. 116-134, https://www.researchgate.net/profile/Ashok_Sahoo2/publication/262187093_Sign_language_recognition_State_of_the_art/links/02e7e53b246791ce2a000000/Sign-language-recognition-State-of-the-art.pdf (Πρόσβαση 23/11/2017)· B. Schick, P. De Villiers, J. De Villiers, R. Hoffmeister, «Language and theory of mind: A study of deaf children», *Child development* (2007), σ. 376-396, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.8685&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 20/9/2017)· W.C. Stokoe, «Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (2005), σ. 3-37, <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/1/3/361306> (Πρόσβαση 22/10/2018)· M.A. Svirsky, S.W. Teoh, H. Neuburger, «Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation», *Audiology and Neurotology* (2004), σ. 224-233, <http://www.teohent.net/docs/Language%202003.pdf> (Πρόσβαση 14/9/2017).
- 4 V. Mueller, R. Hurtig, «Technology-enhanced shared reading with deaf and hard-of-hearing children: The role of a fluent signing narrator», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (2010), σ. 72-101, <https://academic.oup.com/jdsde/article/15/1/72/406184> (Πρόσβαση 16/3/2017)· M.N. Lartz, J.B. Stoner, L.J. Stout, «Perspectives of Assistive Technology from Deaf Students at a Hearing University», *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 2008, σ. 72-91, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884369.pdf> (Πρόσβαση 16/10/2017).
- 5 T. Vidraski, D. Farkas, «Motor Skills in Hearing Impaired Children with or without Cochlear Implant-A Systematic Review», *Collegium Antropologicum*, 2015, σ. 173-179, <http://collantr.lin30.host25.com/antropo/article/view/1340> (Πρόσβαση 12/4/2017)· S.C. Theunissen, C. Rieffe, M. Kouwenberg, W. Soede, J.J. Briare, J. H. Frijns, «Depression in hearing-impaired children», *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2011, σ. 1313-1317, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016558761100348X> (Πρόσβαση 16/11/2017), A. Keilmann, A. Limberger, W.J. Mann, «Psychological and physical well-being in hearing-impaired children», *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2007, σ. 1747-1752, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587607003588> (Πρόσβαση 10/3/2017), M.

- M. Terwogt, C. Rieffe, «Behavioural problems in deaf children: Theory of mind delay or communication failure?», *European Journal of Developmental Psychology* (2004), σ. 231-240, https://www.researchgate.net/profile/Carolien_Rieffe/publication/247506181_Behavioural_problems_n_deaf_children_Theory_of_mind_delay_or_communication_failure/links/577f77d708ae01f736e459e.pdf (Πρόσβαση 29/4/2017), F. Polat, «Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (2003), σ. 325-339, <https://academic.oup.com/jdsde/article/8/3/325/364960> (Πρόσβαση 8/10/2017), T.C. Crowe, F.B. Horak, «Motor proficiency associated with vestibular deficits in children with hearing impairments», *Physical Therapy-Journal of American Physical Therapy Association* (1998), σ. 1493-1499, <http://media.kenanaonline.com/files/0019/19099/1493.pdf> (Πρόσβαση 3/4/2017).
- 6 E. Bergman, *Arts Accessibility for the Deaf*, 1981, σ. 4-23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213235.pdf> (Πρόσβαση 3/3/2017).
- 7 N. A. Klykova, I. Bjorndal, M. Kryszatowska, B. Gluszcak, H. Burno-Nowakowska, P.R. Wisher, «Cultural Activities for the Deaf», *15th Congress of the World Federation of the Deaf. Warsaw, Poland, 1967*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED021389.pdf> (Πρόσβαση 2/6/2017).
- 8 J.R. Richard, *A Descriptive Analysis of Two Approaches to the use of Drama with persons withn diasability*, (Master thesis), 1992, Concordia University, Canada. <https://spectrum.library.concordia.ca/4517/1/MM73696.pdf> (Πρόσβαση 28/9/2017).
- 9 *United Nations Decade of Disabled Persons 1983-1992: World Programme of Action Concerning Disabled Persons*, σ. 1-100, <http://www.independentliving.org/files/WPACDP.pdf> (Πρόσβαση 15/1/2017).
- 10 Δ. Λέκκας, «Τέχνες II Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού: Διαλεκτικοί Συσχετισμοί Θεωρία της Ελληνικής Μουσικής» (Τομ. Α΄), *Το Πρωτογενές Δρώμενο: Ιστορική Βάση και Λειτουργίες*, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2003, σ. 217-230. Ε.Φ. Φιλιππίδου, *Χορός και Ταυτοτική Αναζήτηση: Τακτικές Επιπολιτισμού και Επαναφυλετισμού των Γκαγκαβούζηδων στην Οινόη (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*, 2011, ΤΕΦΑΑ, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 11 K. F. McCarthy, *The performing arts in a new era*, Rand Corporation, Santa Monica, 2001.
- 12 E. Μπάρμπα, Ν. Σαβαράζε, *Η μουσική τέχνη του ηθοποιού-Αρχές θεατρικής ανθρωπολογίας*, Μ. Χατζηεμμανουήλ, Εκδόσεις Κοάν, Αθήνα, 2005, (ανατύπωση 2008).
- 13 T. Hanna, «What is somatics?», *Journal of Behavioral Optometry* (1991), σ. 31-35. <https://somatics.org/library/biblio/htl-wis1> (Πρόσβαση 6/11/2017).
- 14 R. Arnheim, *Οπτική Σκέψη*, μτφ. Ι. Ποταμιάνος, Γ. Βρυώνη, University Studio Press, Αθήνα, 2007.
- 15 Κ. Στανισλάβσκι, *Πλάθοντας ένα ρόλο*, μτφ. Α. Νίκα, Εκδόσεις Γκόννη, Αθήνα, 1962 (ανατ. 2001).
- 16 D. Wiles, *Το Αρχαίο Ελληνικό Δράμα ως παράσταση*, μτφ. Ε. Οικονόμου, Μορφωτικό Ίδρυμα Τραπέζης, Αθήνα, 2009.
- 17 Λ. Μάρσαλ, *Το σώμα μιλά: Ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης*, μτφ. Α. Πυτίνη, Ν. Προδρομίδου, Εκδόσεις Κοάν, Αθήνα, 2003, σ. 12.
- 18 E. Glennie, «Hearing Essay. Evelyn Glennie –Teach the World to Listen», (2015), <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay/> (Πρόσβαση 13/9/2017).
- 19 Μπάρμπα & Σαβαράζε, *Η μουσική τέχνη του ηθοποιού-Αρχές θεατρικής ανθρωπολογίας*, σ. 322.
- 20 Arnheim, *Οπτική Σκέψη*.
- 21 Ό.π.
- 22 Glennie, «Hearing Essay. Evelyn Glennie –Teach the World to Listen».
- 23 J. Moen, «From Hand-Held to Body-Worn: Embodied Experiences of the Design and Use of a Wearable Movement-Based Interaction Concept», *Proceedings of the 1st international conference on Tangible and embedded interaction* (σ. 251-258), New York, LA, USA, (2007), <https://www.semanticscholar.org/paper/From-hand-held-to-body-worn%3A-embodied-experiences-aMoen/20a57a9383321382f9564572039a95afb8c744b8> (Πρόσβαση 14/7/2017).

Σταυρούλα Φραγκομανώλη
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ ΕΡΕΤΡΙΑΣ, ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΘΕΑΤΡΟ»
ΕΝΑ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια δράσεων του ERASMUS+ με θέμα το θέατρο και σε συνεργασία με το «ΔΙΑΖΩΜΑ»¹ και το πρόγραμμα αυτού με τίτλο «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα», οι μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου Ερέτριας κατά τη σχολική χρονιά που διανύσαμε, 2017-2018, και για τρίτη συνεχή χρονιά, ασχολήθηκαν με το αρχαίο θέατρο Ερέτριας.

Σκοπός αυτής της ενασχόλησής τους ήταν να μελετήσουν τον συγκεκριμένο χώρο θέασης που βρίσκεται στην πόλη τους, να κατανοήσουν την αξία του, να προβληματιστούν από τα πανανθρώπινα και διαχρονικά ιδεώδη, να δημιουργήσουν καλλιτεχνικά, να ψυχαγωγηθούν και να διαδώσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους.

Στο πόνημά τους με τίτλο «Αρχαίο θέατρο Ερέτριας, το δικό μας θέατρο» επεδίωξαν τη συνεργασία και άλλων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, του ΓΕΛ Αμαρύνθου, του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Ερέτριας και του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Ερέτριας. Με πυξίδα το αρχαίο θέατρο της Ερέτριας και τα μηνύματα ζωής που ακόμα εκπορεύονται από αυτό, μαθητές και εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας με γνώμονα το «εμείς», δημιούργησαν.

Συνοδοιπόρος τους σε αυτήν τους την προσπάθεια υπήρξε και η τοπική κοινωνία. Τοπική αυτοδιοίκηση και Εκκλησία, τοπικοί πολιτιστικοί σύλλογοι και δημόσιες υπηρεσίες του νομού Ευβοίας, όπως ο Φορέας Αρχαιοτήτων και το Αρχαιολογικό Μουσείο Ερέτριας, καλλιτεχνικές ομάδες και καλλιτέχνες, αθλητές παγκοσμίου φήμης, απλοί άνθρωποι της πόλης τους, συνέδραμαν ο καθένας από το δικό του μετερίζι, επικουρικά. Το κοινό όραμα της αναστήλωσης του αρχαίου θεάτρου της πόλης αποτέλεσε το επιστέγασμα αλλά και τους θεμελιώδεις πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίχτηκαν οι συγκεκριμένες συνεργασίες.

Ως στοιχείο πρωτοτυπίας της εργασίας αυτής μπορεί να θεωρηθεί τόσο η κατάκτηση και η απόδοση της γνώσης μέσα από την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία όσο και η σύμπραξη πολλών φορέων, με σκοπό τη συνεχή, και όχι μόνο για τη φετινή σχολική χρονιά, προβολή του αρχαίου θεάτρου. Πρωτότυπος, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί και ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ² με τη χρήση των google docs, η οποία επιτεύχθηκε με την καθοδήγηση των υπευθύνων του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η ομαδοσυνεργατική³ μάθηση, η προσέγγιση της γνώσης ολιστικά⁴ και μέσα στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού,⁵ οι δημοκρατικές διαδικασίες και η προσπάθεια της ομαλής μετάβασης των παιδιών από την μια βαθμίδα στην άλλη συντέλεσαν θετικά στην εξέλιξη των εργασιών.

Η βιβλιογραφία, τέλος, στηρίχτηκε κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων και στη βιβλιογραφία που δόθηκε στους μαθητές από τους υπεύθυνους του Αρχαιολογικού Μουσείου Ερέτριας⁶ και από την δήμαρχο του δήμου Ερέτριας.

Παιδαγωγική διαδικασία-Κύριο θέμα-Παιδαγωγικοί στόχοι

Βασικό στόχο των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών του προγράμματος αποτέλεσε η μελέτη της ιστορίας της Ερέτριας⁷ μέσα από τα μνημεία της και, κυρίως, η γνώση του παρελθόντος της σε σχέση με το αρχαίο θέατρο αυτής. Επίσης, η ζωή και η δράση των κατοίκων της σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή αυτού του παρελθόντος και η συνειδητοποίηση της αλληλουχίας του με το παρόν και το μέλλον της.

Ακόμη, επιδίωξη όλων υπήρξε η σύγκριση του αρχαίου θεάτρου Ερέτριας με άλλα οικοδομήματα τέτοιου είδους που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο. Η δημιουργία του σε τεχνητό ημικυκλικό ανάχωμα και όχι σε φυσικό λόφο, όπως συνέβαινε με τα υπόλοιπα ελληνικά θέατρα, και το σπανιότατο υπόγειο θολωτό πέρασμα που συνέδεε το κτίριο της σκηνής με την ορχήστρα και έδινε τη δυνατότητα σε ορισμένες παραστάσεις της σκηνοθετικής αποκάλυψης του κάτω κόσμου, συντέλεσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Πρόθεση των καθηγητών, επιπλέον, ήταν οι τραγωδίες και οι κωμωδίες που σχετίζονται άμεσα με το αρχαίο θέατρο να συντελέσουν, με την επιμελή ανάγνωση και την ανάλυσή τους, στη δημιουργία πνευματικών και ηθικών ερεισμάτων που προάγουν την ειρήνη, την ελευθερία, τη δημοκρατία, την ανθρωπιά, την αγάπη και θεμελιώνουν έναν καλύτερο κόσμο, όπου το «εγώ» δίνει τη θέση του στο «εμείς»⁸.

Τέλος, επιδιώχθηκε, μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία των εμπλεκόμενων, να μεταλαμπαδευτούν αξίες και στην τοπική κοινωνία, επιδίωξη που θεωρήθηκε θετική και πρόσφορη τόσο για την τοπική όσο και για τη σχολική κοινότητα. Αρωγός της όλης διαδικασίας και όφελος παιδιών και ενηλίκων υπήρξε η καλλιτεχνική δημιουργία που ψυχαγωγεί πομπούς και αποδέκτες.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η σκέψη της συγκεκριμένης εργασίας δημιουργήθηκε στη διάρκεια υλοποίησης

σχολικών δραστηριοτήτων και με αφορμή τη συνεχή και αδιάλειπτη ενασχόληση των μαθητών του Γυμνασίου Ερέτριας με το αρχαίο θέατρο που βρίσκεται στον ομώνυμο δήμο. Ο τίτλος, που δόθηκε με δημοκρατικές διαδικασίες ήταν: «Αρχαίο θέατρο Ερέτριας, το δικό μας θέατρο». Η αγάπη όλων για το συγκεκριμένο μνημείο και η υιοθεσία του μέσω του Διαζώματος, η προσπάθεια για την ανάδειξή του και η επιθυμία για την αναστήλωση του αιτιολογούν αυτή την επιλογή.

Στη συνέχεια, οι μαθητές, εργαζόμενοι ομαδικά, μελέτησαν βιβλία, έντυπα και ψηφιακά,⁹ επεξεργάστηκαν εποπτικό υλικό και τεκμήρια, ερεύνησαν, σύγκριναν και ανέλυσαν σχετικές πηγές και εικόνες που σχετίζονταν με το αρχαίο θέατρο Ερέτριας και με άλλα που υπάρχουν στη χώρα μας.¹⁰ Επιπρόσθετα, ασχολήθηκαν με το αντικείμενό τους διαθεματικά-ολιστικά στοχεύοντας σε μια σφαιρική εικόνα αυτού, πραγματοποίησαν επισκέψεις, πήραν συνεντεύξεις. Ακολούθως, εκφράστηκαν καλλιτεχνικά και δημιούργησαν, μόνοι τους και διασχολικά, σε πολλά επίπεδα.

Προβλεπόμενη διάρκεια- Προβλεπόμενες συνεργασίες

Η ενασχόληση των μαθητών του Γυμνασίου Ερέτριας με το αρχαίο θέατρό της είναι συνεχής για πέντε συναπτά έτη. Το εν λόγω πόνημα υπήρξε υποσύνολο αυτής. Διάρκεια του, η διάρκεια της σχολικής χρονιάς που διανύσαμε.

Οι συνεργασίες που προέκυψαν ήταν περισσότερες από τις προβλεπόμενες. Η δήμαρχος του δήμου Ερέτριας, σχολικές μονάδες, εκκλησιαστικοί φορείς, οικονομικοί παράγοντες, τοπικοί φορείς, πολιτιστικοί σύλλογοι, γονείς και κηδεμόνες, απλοί άνθρωποι συνέπραξαν μαζί μας σε ένα κλίμα θετικό και υποστηρικτικό.

Πεδία σύνδεσης με τα Προγράμματα Σπουδών

Το αρχαίο θέατρο και τα έργα τέχνης¹¹ που φιλοξενήθηκαν σε αυτό διδάσκονται και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, το σχέδιο εργασίας που εκπονήθηκε συνδέθηκε άμεσα με το Πρόγραμμα Σπουδών και των δύο βαθμίδων και σε πολλά πεδία. Με γνώμονα το αρχαίο θέατρο Ερέτριας, κινηθήκαμε διαθεματικά και επιδιώξαμε την ολιστική μάθηση. Τα μαθήματα της Ιστορίας, των Αρχαίων Ελληνικών, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Θεατρολογίας, της Μουσικής, των Καλλιτεχνικών, των Θρησκευτικών, της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής, της Αγγλικής, της Γερμανικής και της Γαλλικής Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Γεωγραφίας, της Πληροφορικής είναι τα μαθήματα που συντέλεσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων

Οι μαθητές μας ήταν αυτοί που συντέλεσαν στη διάχυση των αποτελεσμάτων των εργασιών τους με ποικίλους τρόπους. Από τη μια, έγιναν δίαυλοι επικοινωνίας της βιωματικής γνώσης που απέκτησαν σε σχέση με το αρχαίο θέατρο Ερέτριας στο οικείο προς αυτούς περίγυρο και, από την άλλη, εκπροσωπώντας το σχολείο τους, έγιναν πομποί αξιών προς το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η καλλιτεχνική, διασχολική και μηνιαία εφημερίδα τους, με τίτλο «Ταξιδεύοντας», ταξίδεψε τις δράσεις τους και τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες, προσφέροντας χαρά στους αναγνώστες της με το συγκεκριμένο υλικό.

Το διαφημιστικό σποτάκι τους σχετικά με το αρχαίο θέατρο ταξίδεψε στο Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο και στο μαθητικό ραδιόφωνο, στην ιστοσελίδα του Ιερού Ναού Παραβουνιωτίσσης, στην ακτοπλοϊκή γραμμή Ωρωπού-Ερέτριας με τη βοήθεια των πλοιοκτητών της περιοχής και στις αίθουσες ξενοδοχείων με τη συνδρομή των ιδιοκτητών τους.

Οι εργασίες τους αναρτήθηκαν στο Διάζωμα και στο *eTwinning*, δημοσιοποιήθηκαν στους εταίρους μας του προγράμματος *Erasmus+*, μέσω των Google Docs, έγιναν γνωστές σε σχολεία εκτός του νομού Ευβοίας, ενώ, εντός νομού, ακούστηκαν στον ραδιοφωνικό σταθμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Χαλκίδα, σε ζωντανή εκπομπή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετακίνηση των παιδιών εκεί κατά τη διάρκεια απογευματινών ωρών έγινε με την συνδρομή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Επιπρόσθετα, οι επισκέψεις και οι καλλιτεχνικές τους παρουσιάσεις στα άλλα σχολεία, οι ξεναγήσεις τους σε μαθητές άλλων γυμνασίων, η δημιουργία ενημερωτικών φυλλαδίων και ημερολογίων, η συμμετοχή τους σε σχολικές γιορτές, σε εκδηλώσεις σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού μας (Εβδομάδα Μαθητικής Δημιουργίας) και σε πολιτιστικά δρώμενα του δήμου Ερέτριας («Κανάρεια»)¹² ήταν ενέργειες που συνέδραμαν και αυτές στην προβολή του παραγόμενου υλικού τους.

Εξέλιξη του προγράμματος

Οι μαθητές του Γυμνασίου Ερέτριας, για τρίτη συνεχή χρονιά, συνεργάστηκαν με το «Διάζωμα», το μη κερδοσκοπικό σωματείο που στοχεύει στην προστασία και την ανάδειξη των αρχαίων θεάτρων. Επιπλέον, επιδίωξαν και κατάφεραν το *Ευρωπαϊκό* πρόγραμμα ERASMUS+ στο οποίο συμμετείχαν να έχει ως θεματολογία του το θέατρο.

Το ενδιαφέρον τους για την προβολή των μνημείων της περιοχής τους¹³ υπήρξε από την αρχή έντονο. Στη διάρκεια, όμως, των συνεργασιών αυτών

έγινε περισσότερο εστιασμένο και έκδηλο. Στις τάξεις τους, μετά το τέλος των μαθημάτων, με την παρουσία των εκπαιδευτικών και χωρισμένοι σε ομάδες, ερευνούσαν, σύγκριναν και μελετούσαν, σχεδίαζαν τα επόμενα βήματά τους και τα ανακοίνωναν, συζητούσαν τα πεπραγμένα και ανατροφοδοτούνταν.

Η «ομάδα των επιστημόνων» ασχολήθηκε με το αρχαίο ελληνικό θέατρο και την ιστορική του παρουσία, με την αρχιτεκτονική του και τα μηχανήματά του, τη σχέση του με την κοινωνία και τη θρησκεία, την εκπαίδευση και την πολιτική. Αντικείμενα της μελέτης της ήταν και η προέλευση του δράματος και οι δραματικοί αγώνες, οι συντελεστές της παράστασης και οι τρεις μεγάλοι τραγικοί. Από την ίδια ομάδα έγινε συγκριτική εξέταση του αρχαίου θεάτρου Ερέτριας με κάποια άλλα αρχαία ελληνικά θέατρα, όπως το Αμφιάρειο του Ωρωπού,¹⁴ στο οποίο μάλιστα ακολούθησε επίσκεψη και ξενάγηση των εταίρων του Erasmus+.

Το υλικό που συνέλεξε η «επιστημονική ομάδα» το διοχέτευσε στην «καλλιτεχνική ομάδα». Κειμενογράφοι, διηγηματογράφοι και ποιητές, ζωγράφοι και σκιτσογράφοι, μουσικοί και τραγουδιστές, σεναριογράφοι, σκηνοθέτες και ηθοποιοί, χορογράφοι και χορευτές, φωτογράφοι και κινηματογραφιστές πήραν τη σκυτάλη. Έγραψαν πεζά και ποιητικά κείμενα, ζωγράφισαν το αρχαίο θέατρο Ερέτριας και τους μεγάλους τραγικούς, σχεδίασαν ανάλογα κόμικς, συνέθεσαν τραγούδια με θέμα τους τα μνημεία, έγραψαν σενάριο για ένα ολιγόλεπτο διαφημιστικό σποτάκι για τον πολιτισμό της πόλης τους και το ερμήνευσαν, δραματοποίησαν γνωμικά που βρίσκονται στην τραγωδία του Ευριπίδη *Ελένη*, απέδωσαν χορευτικά την αντάμωση αυτής με τον Μενέλαο, μελοποίησαν και χορογράφησαν την κλίση του βοηθητικού ρήματος εμί και εκφράστηκαν μέσα από αυτήν.

Οι «δημοσιογράφοι» του προγράμματος επισκέφτηκαν, μετά από πρόσκληση, τη δήμαρχο Ερέτριας, η οποία τους ενημέρωσε για τις σχετικές με την αναστήλωση του αρχαίου θεάτρου ενέργειες και για τη θετική τους έκβαση. Στη συνέχεια, ζήτησε τις εντυπώσεις τους από την επίσημη παρουσίαση της αναμνηστικής σειράς γραμματοσήμων «Ιερό της Αμαρυνθίας Αρτέμιδος», που πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα του Δημοτικού Συμβουλίου Ερέτριας, στην οποία παραβρέθηκαν. Οι μαθητές μας αναφέρθηκαν κυρίως στις συνομιλίες τους με τον Διευθυντή της Ελβετικής Αρχαιολογικής Σχολής,¹⁵ τον Διευθυντή Φιλοτελισμού των ΕΛΤΑ και τη Διευθύντρια Εφορίας Αρχαιοτήτων Χαλκίδας. Κατά τη αποχώρησή τους, την ευχαρίστησαν για τη συμμετοχή της στη μικρού μήκους ταινία τους και αυτή με τη σειρά της αντευχάριστησε για τα δώρα τους και τους χάρισε βιβλία.

Αντιπρόσωποι από τις ομάδες των «δημοσιογράφων» και των «ηθοποιών» ταξίδεψαν στην Αθήνα και φιλοξενήθηκαν στο «Σπίτι του Ηθοποιού». Η οικοδέσποινά του, κυρία Άννα Φόνσου, τους ξενάγησε στους χώρους του

και τους πληροφόρησε για το φιλανθρωπικό σκοπό του, τους μίλησε για το επάγγελμά της, για τους αγαπημένους συναδέλφους της και την επιθυμία της να συμμετέχει σε αρχαίο δράμα. Οι μαθητές μας της ευχήθηκαν να παίξει ξανά τον αγαπημένο της ρόλο, αυτόν της Κλυταιμνήστρας στο αναστηλωμένο κάποτε αρχαίο θέατρο Ερέτριας.

Οι «δημοσιογράφοι» μας παραβρέθηκαν και στην εκδήλωση της παρουσίασης του βιβλίου «Είμαστε πια πρωταθλητές» του Βασίλη Σκουντή, που έγινε στην Ερέτρια. Στο πέρας αυτής πήραν συνέντευξη από τον παγκόσμιο πρωταθλητή του μπάσκετ Παναγιώτη Γιαννάκη, ο οποίος τους επισήμανε την αξία της ευγενούς άμιλλας και της παιδείας όχι μόνο στον αθλητισμό αλλά και στις ανθρώπινες σχέσεις. Μεταξύ των άλλων, τους τόνισε την αξία του αλληλοσεβασμού, της φιλίας, του δίκαιου αγώνα, του κέρδους της επιτυχίας και της αποτυχίας.

Οι ομάδες συνεργαζόμενες παρουσίασαν μέρος του παραγόμενου υλικού στο σχολείο τους. Ήθελαν με αυτόν τον τρόπο να κινητοποιήσουν τους μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης Γυμνασίου που θα συνέχιζαν την παράδοση της υιοθεσίας του αρχαίου θεάτρου Ερέτριας. Στην προσπάθειά τους αυτή, ετοίμασαν φύλλα εργασίας και παιχνίδια, θεατρικά και ερωτήσεων, με συμπαικτες και κοινό από τους μικρότερους διαδόχους τους και από τους καθηγητές τους. Οι διδασκαλίες και οι συνδιδασκαλίες που είχαν προηγηθεί από τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, Έλληνες και ξένους φιλοξενούμενους του Erasmus+, συντέλεσαν στην ύπαρξη γνωστικού υπόβαθρου ανάλογου των συγκεκριμένων απαιτήσεων. Οι πρόθυμοι συνεχιστές εντυπωσίασαν με την πολυεπίπεδη παρουσία τους. Χωρίστηκαν σε ομάδες, καλλιτέχνησαν, ετοίμασαν ερωτηματολόγια για τους καθηγητές και για την τοπική κοινωνία, συναποφάσισαν να ανεβάσουν την επόμενη σχολική χρονιά την κωμωδία του Αριστοφάνη, «Όρνιθες».

Μαθητές όλων των ομάδων της Γ΄ Γυμνασίου συνεργάστηκαν, για μια ακόμη χρονιά, με τους φίλους τους από το ΓΕΛ Αμαρύνθου. Κοινές παρουσιάσεις και δράσεις υπήρξαν το αποτέλεσμα αυτής της συνέργειας. Εκ παραλλήλου, οι μαθητές μας επισκέφτηκαν το 2ο Δημοτικό Σχολείο Ερέτριας. Μέσα από δρώμενα στηριζόμενα στα έργα των τραγικών και του Αριστοφάνη μίλησαν για το αρχαίο θέατρο Ερέτριας και για τα ανθρώπινα ιδεώδη με τα οποία αυτό ταυτίζεται. Ο Διευθυντής του σχολείου, κατανοώντας την αξία της δράσης για τη μετάβαση των μαθητών του από τη μια βαθμίδα στη άλλη, ζήτησε να επαναληφθεί παρόμοια επίσκεψη. Το ίδιο αίτημα εκφράστηκε και από τη Διευθύντρια του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Ερέτριας, στο οποίο οι μαθητές μας, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού,¹⁶ ανέδειξαν την αξία της αγάπης και της ειρήνης. Φεύγοντας από αυτό, οι νηπιαγωγοί του σχολείου πρότειναν τη συμμετοχή των ηθοποιών μας στην καλοκαιρινή τους γιορτή, γεγονός που πραγματοποιήθηκε. Το θέμα της

ήταν η «Ειρήνη» του Αριστοφάνη¹⁷, σε κείμενα που επιμελήθηκαν οι μαθητές του γυμνασίου και τα δραματοποίησαν μαζί με τα παιδιά του Νηπιαγωγείου.

Στα τέλη Μαΐου, και εκ μέρους του Διαζώματος, έγινε πρόταση στους «ξεναγούς» του σχολείου μας να παρουσιάσουν το αρχαίο θέατρο Ερέτριας στους μαθητές του 2^{ου} Γυμνασίου Γέρακα. Αυτοί κινητοποιήθηκαν και, με τη βοήθεια των υπόλοιπων ομάδων, κατασκεύασαν σελιδοδείκτες και έντυπα με ακροστιχίδες, σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα σχετικά με την ιστορία της Ερέτριας και με το θέατρο της, για να τα προσφέρουν ως δώρα στους φιλοξενούμενούς τους. Η ξενάγηση των τριακοσίων περίπου μαθητών και των καθηγητών τους ήταν πρωτόγνωρη πρόκληση και εμπειρία για τη δεκαμελή ομάδα των «ξεναγών» μας και στέφθηκε με ξεχωριστή επιτυχία. Μια επιτυχία που διαδόθηκε γρήγορα και αποτέλεσε αφορμή και για άλλες ανάλογες προτάσεις. Μία από αυτές προήλθε και έγινε δεκτή από το Γυμνάσιο Αμαρύνθου.

Πόροι- υλικά- εξοπλισμός

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του πονήματος αυτού ήταν διάφορα αναλώσιμα, τα σχολικά και άλλα βιβλία, το διαδίκτυο, μία φωτογραφική μηχανή και δύο κινητά τηλέφωνα, που χειρίστηκαν κάποιοι μαθητές, ύστερα από άδεια των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, εντός και εκτός σχολικού χώρου. Τα μέσα και τα υλικά των μαθητών σε όλη αυτήν τη διαδικασία, ίσως, να φαίνονται περιορισμένα. Η αγάπη, όμως, και το μεράκι των μαθητών τα μετέτρεψαν σε εργαλεία μεγάλης αξίας και δημιουργίας.

Σχολικά βιβλία και αξιοποίησή τους

Το γνωστικό αντικείμενο των μαθητών μας, αρχικά, αντλήθηκε κυρίως μέσα από τα σχολικά βιβλία¹⁸. Οι πληροφορίες για το αρχαίο ελληνικό θέατρο, τη δραματική ποίηση, τους τρεις μεγάλους τραγικούς και για άλλα πολλά που περιλαμβάνονται σε αυτά λειτούργησαν υποστηρικτικά και ουσιαστικά. Το υλικό τους αποτέλεσε στήριγμα και οδηγό όλων σε αυτό το ταξίδι στη γνώση, στη δημιουργία και την ψυχαγωγία.

Σκοπός μας ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν πως η γνώση μπορεί να κατακτηθεί μέσα στις σχολικές αίθουσες από τα υπάρχοντα κάθε φορά σχολικά εγχειρίδια, χωρίς το άγχος για τη διεκπεραίωση της ύλης, το φόβο της εξέτασης και της επιβληθείσας παπαγαλίας. Έτσι, όχι μόνο κατέκτησαν τη γνώση αλλά και τη μετουσίωσαν σε πνευματική και ηθική καλλιέργεια.

Επίλογος-αξιολόγηση

Με βάση τη συνολική αξιολόγηση, τα συμπεράσματά όλων είναι τα εξής: μαθητές και εκπαιδευτικοί γνώρισαν και κατανόησαν καλύτερα, αφουγκράστηκαν και αγάπησαν περισσότερο το αρχαίο θέατρο Ερέτριας. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξαν συνοδοιπόροι του σε ένα πνευματικό ταξίδι. Σε ένα ταξίδι που έγινε από καρδιάς και μπόρεσε να οδηγήσει σε απάνεμα λιμάνια αγάπης και ειρήνης, φιλίας και ανθρωπιάς, ολοκλήρωσης και ζωής. Η δημιουργική έκφραση αυτών και η προσπάθεια κοινωνίας τους, οδήγησε σε συνεργασίες με σχολεία, τοπικούς φορείς, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Το γεγονός αυτό μας ανατροφοδότησε θετικά και μας ενεργοποίησε για από κοινού μελλοντικές δράσεις. Ήδη, το Γυμνάσιο Ερέτριας, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019, συμμετέχει σε πρόγραμμα του Εθνικού Θεάτρου, ενώ η αναστήλωση του αρχαίου θεάτρου της πόλης που έχει αρχίσει, κάνει τους εμπλεκόμενους των συνεργαζόμενων σχολείων του Δήμου Ερέτριας, να οραματίζονται ένα μαθητικό φεστιβάλ δράματος σε αυτό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 <http://www.diazoma.gr> (Πρόσβαση 1/2/2019)
- 2 Χ. Σολομωνίδου, *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2006, σ. 57-60.
- 3 Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Gutenberg-Γιώργος και Κώστας Δαρδανός, Αθήνα, 1988, σ. 508-509.
- 4 Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2002, σ. 48-49.
- 5 Λεβ Σ. Βυγκότσκι, *Σκέψη και γλώσσα*, μτφ. Αντζελίνα Ροδή, Γνώση, Αθήνα, 2008, σ. 247, 388, 430.
- 6 <http://www.medievalroutes.gr/> (Πρόσβαση 29/1/2019)
- 7 Συλλογικό έργο, *Ερέτρια: Ματιές σε μια αρχαία πόλη*, Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού, Αθήνα, 2010, σ. 187-191.
- 8 Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, «Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία», *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος 4, Αθήνα, 1985, σ. 145-178.
- 9 <http://www.ebooks.edu.gr/new/allmaterial.php> (Πρόσβαση 1/2/2019)
- 10 <http://www.diazoma.gr/theaters/> (Πρόσβαση 2/2/2019)
- 11 Γιάννης Κ. Κορδάτος, «Οι τρεις μεγάλοι τραγικοί», *Η Αρχαία Τραγωδία και Κωμωδία*, Π. Καραβάκος, Αθήνα, 1954, σ. 166-208.
- 12 Ferdinand Rajor, *Ερέτρια, Νέα Ψαρά*, μετ. Δημήτρης Γρηγορόπουλος, Μέλισσα, Αθήνα, 2010, σ. 23-39.
- 13 <http://www.diazoma.gr/site-assets/STEREA-ELLADA-1.pdf> (Πρόσβαση 19/12/2019)
- 14 Βασίλειος Χ. Πετράκος, *Το Αμφιάρειο του Ωρωπού*, Έσπερος/Κλειώ, Αθήνα, 1992, σ. 2-60.
- 15 <http://www.esag.swiss/> (Πρόσβαση 2/2/2019)
- 16 Θεόδωρος Γραμματάς, Τηλέμαχος Μουδατσάκις, Παναγιώτης Τζαμαργιάς, Χαράλαμπος Δερμιτζάκης, «Το θέατρο στην εκπαίδευση», *Στοιχεία Θεατρολογίας, βιβλίο καθηγητή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1998, σ. 6-8.
- 17 Αριστοφάνης, *Ειρήνη*, μτφ. Παύλος Μάτεσις, Καστανιώτη, Αθήνα, 1997.
- 18 Αναστάσιος Στέφος, Εμμανουήλ Στεργιούλης, Γεωργία Χαριτίδου, *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος, Αθήνα, 2007, σ. 65-111.

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Ανδρέας Ιωαννίδης

Ζωή Γοδόση, Κώστας Κασβίκης
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Εισαγωγή

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών που εκπονήθηκε το 2015 για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και αποτελεί μία απόπειρα αναστοχαστικής αποτίμησης του περιεχομένου και της διαδικασίας συγγραφής του. Η εκπόνηση του Προγράμματος Σπουδών έγινε στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013 που ανέλαβε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με τίτλο: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο του 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»¹ και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ τον Φεβρουάριο του 2016.² Το παραδοτέο του έργου περιλάμβανε το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού.

Πριν σχολιάσουμε το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών και το σκεπτικό με το οποίο αυτό συντάχθηκε, θα αναφερθούμε στο διδακτικό πλαίσιο για τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Το Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ιδρύθηκαν το 2003 και αφορούν στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου με πρόγραμμα σπουδών που διαρθρώνεται σε τρεις κατευθύνσεις: α) Εικαστικών Τεχνών, β) Θεάτρου και Κινηματογράφου και γ) Χορού. Σκοπός των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι «...η εξοικείωση, η προετοιμασία, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις τέχνες καθώς και η καλλιέργεια και η εκπαίδευση των δεξιοτήτων τους».³ Μέχρι το σχολικό έτος 2016-2017 λειτουργούσαν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία στο Γέρακα, στην Αθήνα, στους Αμπελόκηπους Θεσσαλονίκης και στο Ηράκλειο Κρήτης. Από το 2017-2018 λειτουργούν και τα Καλλιτεχνικά Σχολεία του Περιστερίου και του Κερατσινίου-Δραπετσώνας, ενώ από το 2018-2019 λειτουργεί Καλλιτεχνικό Σχολείο και στην Κοζάνη.⁴

Στα Καλλιτεχνικά Σχολεία διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας του Γενικού Γυμνασίου και Λυκείου και μαθήματα κατευθύνσεων, ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι διευρυμένο στις 40 ώρες την εβδομάδα. Σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα των Γενικού Γυμνασίου στα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια είναι μειωμένες οι ώρες σε ορισμένα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Το πρόγραμμα συμπληρώνεται από μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας και για την κατεύθυνση

των Εικαστικών περιλαμβάνει 8-9 ώρες μαθήματα εργαστηρίου, 2 ώρες Ιστορία της Τέχνης, καθώς και μαθήματα από τις άλλες κατευθύνσεις.⁵

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης συνεχίζεται στο Καλλιτεχνικό Λύκειο, στην Α΄ και Β΄ τάξη, ενώ στη Γ΄ τάξη διδάσκεται το μάθημα Θεωρία της Τέχνης - Στοιχεία Αισθητικής.⁶ Η Ιστορία της Τέχνης διδάσκεται, επίσης, σε διάφορες ειδικότητες του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών των ημερησίων και εσπερινών ΕΠΑΛ,⁷ καθώς και ως μάθημα επιλογής στη Γ΄ τάξη του Γενικού Λυκείου.⁸

Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης διδάσκεται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στοιχεία για την τέχνη διαφόρων εποχών περιέχονται στα βιβλία της Ιστορίας Γενικής Παιδείας σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.⁹

2. Τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης για τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια βασίστηκε σε 2 άξονες:

α. στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο για την Ιστορία της Τέχνης και τα συναφή επιστημονικά πεδία,¹⁰ τη διδασκαλία των μαθημάτων της Ιστορίας και των Εικαστικών¹¹ αλλά και τη σύγχρονη επιστημονική θεώρηση για τη μορφή, τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών.¹²

β. στην ήδη υπάρχουσα νομοθεσία για τη λειτουργία των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων¹³ και στις προδιαγραφές που έθεσε εξαρχής το ΙΕΠ.

Στη σύνταξη του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης τηρήθηκαν οι προδιαγραφές, ώστε να ανταποκρίνεται στις ταξινομίες διδακτικών στόχων για α) την απόκτηση γνώσεων, β) την ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων και γ) την ανάπτυξη και καλλιέργεια στάσεων, αξιών και συμπεριφορών και τον επιμερισμό των ειδικών στόχων για κάθε κατηγορία, όπως αυτοί περιγράφονταν στις οδηγίες του ΙΕΠ.¹⁴

Οι στόχοι στο γνωστικό επίπεδο επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων για τις εικαστικές τέχνες σε μία ιστορική προοπτική, ώστε οι μαθητές να τις συνδέσουν με τα ιστορικά γεγονότα και το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές παράγονται και να αναζητήσουν τις αιτιακές σχέσεις που συνδέουν τα καλλιτεχνικά φαινόμενα με τις ιστορικές εξελίξεις, μελετώντας, παράλληλα, το έργο σημαντικών καλλιτεχνών. Ανάμεσα στους στόχους που αναφέρονται είναι και η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.

Ως προς την καλλιέργεια στάσεων, αξιών και συμπεριφορών οι στόχοι αφορούν την ευαισθητοποίηση απέναντι στην τέχνη, την κατανόηση της

σημασίας της, ιδιαίτερα στο άμεσο περιβάλλον τους, την απόκτηση ικανότητας για την κριτική και ερμηνευτική προσέγγιση των έργων τέχνης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διατυπώσουν αξιολογικές κρίσεις, συνειδητοποιώντας συγχρόνως τις συνέχειες και τις ασυνέχειες στα καλλιτεχνικά φαινόμενα ανά εποχές.

Οι στόχοι που αφορούν την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων επικεντρώνονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα έργα τέχνης, εντάσσοντάς τα στο ιστορικό τους πλαίσιο και κατανοώντας τους ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη δημιουργία τους, τη δράση των καλλιτεχνών και τη διαμόρφωση των καλλιτεχνικών ρευμάτων και κινημάτων. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων υλοποιείται με την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών που προϋποθέτει τη συλλογή και ταξινόμηση πληροφοριών, την προσέγγιση ποικίλων πηγών και τη συγγραφή κειμένων που αφορούν την προσέγγιση των έργων τέχνης.

Κατά την εκπόνηση του προγράμματος έγινε, επίσης, προσπάθεια αυτό να ανταποκρίνεται στα κριτήρια συγγραφής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή, να είναι σαφές και ευσύνοπτο, να γίνεται σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα, να περιλαμβάνει όλες τις εικαστικές τέχνες, καθώς και διαφορετικές μορφές τέχνης πέραν της ακαδημαϊκής, να αναδεικνύει την ελληνική πολιτισμική ταυτότητα και να τη συνδέει με το διεθνές περιβάλλον.

Η καθορισμένη από το ΙΕΠ δομή του Προγράμματος Σπουδών ακολουθούσε συγκεκριμένη διάρθρωση των περιεχομένων ανά τάξη σε τέσσερις άξονες: «περιεχόμενα - βασικά θέματα», «προσδοκώμενα αποτελέσματα - στοχοθεσία», «ενδεικτικές δραστηριότητες» και «εκπαιδευτικό υλικό». Για κάθε μια τάξη προτάθηκαν 24-25 δίωρες διδακτικές ενότητες, ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος για την κάλυψη της ύλης αλλά και την πραγματοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο κάθε διδακτικής ενότητας. Αναφορικά με την επιμέρους ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, στην Α΄ Γυμνασίου τα περιεχόμενα περιλάμβαναν την εξέλιξη της τέχνης από την προϊστορία μέχρι και τη ρωμαϊκή περίοδο, στη Β΄ Γυμνασίου από τους παλαιοχριστιανικούς αιώνες έως τα τέλη του 16^{ου} αιώνα (Βυζαντινή, Μεσαιωνική Τέχνη και Αναγέννηση) και στη Γ΄ Γυμνασίου από τον 17^ο έως το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Η διάρθρωση αυτή προτεινόταν από το ΙΕΠ, ώστε οι μαθητές να έχουν εποπτεία των εκδηλώσεων της τέχνης από την προϊστορική περίοδο έως και τον μοντερνισμό, άρα να αποκτήσουν γνώσεις για το αντικείμενο αυτό σε περίπτωση που δεν θα συνεχίσουν στο Καλλιτεχνικό Λύκειο, αλλά και συγχρόνως να μπορούν να εμβαθύνουν στη σύγχρονη τέχνη σε περίπτωση που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους σε αυτό. Η γραμμική αυτή ανάπτυξη, εξάλλου,

ακολουθεί την ύλη του μαθήματος της Ιστορίας στο Γενικό Γυμνάσιο,¹⁵ ενώ, παράλληλα, συμβαδίζει με ορισμένους από τους στόχους που αναφέρονται στις οδηγίες του ΙΕΠ και οι οποίοι αφορούν τη σύνδεση των καλλιτεχνικών εκδηλώσεων με χωρικούς και χρονικούς παράγοντες, καθώς και με τις ιστορικές εξελίξεις, έτσι ώστε να προβληθούν τα κοινωνικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών ρευμάτων και να ασκηθούν οι μαθητές στον εντοπισμό αιτιακών σχέσεων που αφορούν τις πολιτισμικές διεργασίες μέσα στο ιστορικό γίνεσθαι.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των περιεχομένων στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στις οποίες απευθύνεται το μάθημα, επιλέχθηκε η γραμμική χρονική ανάπτυξη από την απώτερη προϊστορία ως τον 20^ο αιώνα με την παράλληλη ενσωμάτωση ενοτήτων θεματικού χαρακτήρα για συγκεκριμένες ιστορικές ή γεωγραφικές περιπτώσεις (π.χ. η προϊστορική τέχνη της Μέσης Ανατολής και της Αιγύπτου, η τέχνη του Ισλάμ, 7^ος – 14^ος αιώνας, οι διακοσμητικές τέχνες τον 18^ο και 19^ο αιώνα στις ελληνικές κοινότητες), που κρίθηκαν απαραίτητες για μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του θέματος. Στο ίδιο πλαίσιο εξετάζεται και η ελληνική περίπτωση, παράλληλα με την αναφορά στα καλλιτεχνικά ρεύματα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα.

Αν και η γραμμική ανάπτυξη που προτάθηκε από το ΙΕΠ επιβάλλει την επιλογή ιστορικών περιοδολογήσεων και την αναφορά σε συμβατικές τομές της ιστοριογραφίας και της σχολικής ιστορίας, όπως και στις αναλυτικές κατηγορίες και τη χρήση των καθιερωμένων όρων στα επιστημονικά πεδία της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας της Τέχνης (π.χ. αρχαϊκή τέχνη, κλασική τέχνη, δωρικός ρυθμός, μελανόμορφη αγγειογραφία, γοθτική τέχνη, μπαρόκ κ.ά.), έγινε προσπάθεια τόσο με τη στοχοθεσία κάθε διδακτικής ενότητας όσο και με τις προτεινόμενες δραστηριότητες οι όροι αυτοί να χρησιμοποιηθούν με φειδώ και με γνώμονα την ενημέρωση για τη σχετική ορολογία και την κατανόησή της, ώστε να μην οδηγήσουν τους μαθητές στη μηχανική απομνημόνευσή τους.

Βασική μας θεωρητική θέση ως προς την τέχνη και την ιστορία της ήταν η αντιμετώπιση του πολυσύνθετου καλλιτεχνικού φαινομένου, τόσο αυτού που περιγράφεται ως «εικαστικές τέχνες» αλλά και αυτού που ορίζεται ως «υλικός πολιτισμός», μέσα από την οπτική της πολιτισμικής ιστορίας, ώστε να εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και καταναλώνεται.¹⁶ Σκοπός μας δεν ήταν να υιοθετήσουμε την «παραδοσιακή» αντίληψη της Ιστορίας της Τέχνης, η οποία ειδικά στην ελληνική περίπτωση έχει καθορίσει και την επιστήμη της Αρχαιολογίας, ως εξέλιξη των μορφών και ιστορικής διαδοχής τεχνοτροπιών.¹⁷ Αν και ακολουθήσαμε τις οδηγίες του ΙΕΠ για την προτεραιότητα του χρονολογικού άξονα στον τρόπο ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών, δεν επιμείναμε σε οτιδήποτε θα αποτελούσε μία φορμαλιστική προσέγγιση των καλλιτεχνικών

παραγώγων και στην απαρίθμηση έργων, καλλιτεχνών, τάσεων και κινημάτων. Αυτή η θεωρητική προϋπόθεση διαπερνά οργανικά τόσο την επιλογή των περιεχομένων στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο, κυρίως, τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες επιδιώκουν να αναδείξουν στην πράξη την κατανόηση και την ερμηνεία της τέχνης και της εξέλιξής της στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ως προς τη στοχοθεσία και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασική μέριμνα για κάθε διδακτική ενότητα υπήρξε η διερεύνηση και κατανόηση από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών του ειδικού ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο κάθε φορά εμφανίζονται, διαμορφώνονται και εξελίσσονται τα καλλιτεχνικά ρεύματα ή παράγεται ο υλικός πολιτισμός και η σύνθεσή τους με τις αντίστοιχες κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες της κάθε περιόδου. Παράλληλα, τόσο μέσα από τα περιεχόμενα όσο και από την αντίστοιχη στοχοθεσία επιδιώχθηκε η ουσιαστική εποπτεία όλου του φάσματος της καλλιτεχνικής δημιουργίας διαχρονικά και όχι μόνο αυτών που κατά παράδοση θεωρούνται «Καλές Τέχνες» –δηλαδή η ζωγραφική και η γλυπτική που μαζί με την αρχιτεκτονική διαμορφώνουν συνήθως το τρίπτυχο για την εξέταση της τέχνης μιας περιόδου– αλλά και των εκφάνσεων των εφαρμοσμένων τεχνών (κεραμική, μικρογλυπτική, σκεύη, χαλιά, έπιπλα, αφίσα) και αντικειμένων με χρηστικό χαρακτήρα, που αποτελούν σημαντικά δείγματα του υλικού πολιτισμού. Τέλος, οι διατυπωμένοι στόχοι επιδιώκουν την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και την ανακάλυψη της γνώσης, την ευαισθητοποίηση για ζητήματα διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς, την εξοικείωση με την πολιτισμική ετερότητα με αφορμή τη μελέτη της τέχνης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στη διαχρονία.

Στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών που ορίστηκαν από το ΙΕΠ συμπεριλαμβάνονται και εκείνοι που αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων για τα βιογραφικά στοιχεία των καλλιτεχνών και τα «έργα καλλιτεχνών που σημάδεψαν τον παγκόσμιο πολιτισμό», όπως επίσης και η γνώση και εκτίμηση των «αριστουργημάτων», ώστε να μπορούν οι μαθητές να καταλήγουν σε αξιολογικές κρίσεις. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στον προσωποκεντρικό χαρακτήρα της ιστορικής έρευνας και ανάπτυξης της ιστοριογραφίας αλλά και της έρευνας της Ιστορίας της Τέχνης, που επικεντρώνει το ενδιαφέρον στα εξαιρετικά υποκείμενα ή αντίστοιχα στην έννοια του μεγαλοφυούς καλλιτέχνη. Αυτή η προσέγγιση όμως αποκλίνει σημαντικά από τις σύγχρονες θεωρήσεις της Ιστορίας της Τέχνης, οι οποίες εστιάζουν στην κοινωνική διάσταση της τέχνης και την ερμηνεία της ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο. Από την άλλη πλευρά δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά σε εμβληματικές μορφές καλλιτεχνών που αναγνωρίστηκαν στην εποχή τους και μεταγενέστερα,

όπως και σε συγκεκριμένα έργα, τα οποία πέρα από τη μορφική πληρότητα, συνοψίζουν με καίριο τρόπο τα καλλιτεχνικά και τεχνολογικά επιτεύγματα μιας εποχής, καταγράφοντας τις επικρατούσες νοοτροπίες και ιδεολογικές τάσεις. Η αναφορά σε αυτήν την παράμετρο της Ιστορίας της Τέχνης δεν αντικατοπτρίζεται στη διάρθρωση του περιεχομένου ή των διδακτικών στόχων που υιοθετήθηκαν από τους συγγραφείς του Προγράμματος Σπουδών, αλλά παρόλα αυτά εντάχθηκαν σε αυτό, κατά περίπτωση, προτεινόμενες δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές, μελετώντας γνωστά έργα τέχνης, να αποκτήσουν κάποια «σημεία στήριξης» στο ιδιαίτερα ευρύ και σύνθετο –από γνωστική και μεθοδολογική άποψη– πεδίο της Ιστορίας της Τέχνης.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, προτείνονται στους καθηγητές που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης να υλοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες:

- προτάσσουν την ατομική ή την ομαδική έρευνα·
- ευνοούν την εργασία σε ομάδες και την υλοποίηση project·
- διευκολύνουν το σχηματισμό προσωπικών ερμηνευτικών νοημάτων·
- αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης, κατανόησης, ταξινόμησης·
- ασκούν το βλέμμα·
- εμπλέκουν τους μαθητές σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, όπως η παραγωγή εννοιολογικών χαρτών, οι αγώνες αντιλογίας (debate), η μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών βιβλιογραφικών πηγών, η προφορική και γραπτή έκφραση, η δραματοποίηση και η καλλιτεχνική έκφραση με σχέδια, φωτογραφίες, κολλάζ κλπ·
- ενθαρρύνουν τη χρήση των ΤΠΕ (παρουσιάσεις και δημιουργία ιστολογίων)·
- αξιοποιούν πραγματικές ή εικονικές επισκέψεις και την έρευνα σε πάσης φύσης μουσεία, πινακοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, καλλιτεχνικά εργαστήρια, ιστορικά κτήρια και αρχιτεκτονήματα αλλά και τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού των μουσείων (μουσειοσκευές, ιστοσελίδες, ψηφιακές εφαρμογές).

Τέλος, επιδιώκεται η οργανική διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γλώσσα, Λογοτεχνία, Εικαστικά, Μουσική, Μαθηματικά, Φυσική, Βιολογία) και η ανάδειξή τους μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες.¹⁸

Για παράδειγμα, στην ενότητα για την Εποχή του Χαλκού (Α΄ Γυμνασίου) οι μαθητές ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με τη βοήθεια των ΤΠΕ, συλλέγουν υλικό για να δημιουργήσουν εκθέσεις ή εικονικές περιηγήσεις, επισκέπτονται αρχαιολογικούς χώρους και

μουσεία ή εργάζονται με εκπαιδευτικό υλικό των μουσείων. Στην ενότητα για τις βυζαντινές φορητές εικόνες (Β΄ Γυμνασίου) επιχειρηματολογούν σε αγώνες αντιλογίας για το θέμα της εικονομαχίας και την απεικόνιση του θείου, ερευνούν και αναλύουν εικόνες με σχετικά θέματα σε ιστότοπους μουσείων, μουσεία και βυζαντινούς ναούς ή επισκέπτονται ένα εργαστήριο αγιογραφίας. Στη διδακτική ενότητα για την ιταλική ζωγραφική του 15^{ου} αιώνα (Β΄ Γυμνασίου) ταξινομούν έργα της Αναγέννησης με βάση θεματικά κριτήρια (ιστορικά, θρησκευτικά, μυθολογικά), συνδέουν συγκεκριμένα έργα με γνώσεις από το μάθημα της Ιστορίας (προσπάθειες για την ένωση των εκκλησιών, παρουσία των Ελλήνων λογίων στη Δύση) και κατασκευάζουν εννοιολογικούς χάρτες με αφορμή τα υπό μελέτη θέματα. Στη διδακτική ενότητα για τον Ιμπρεσιονισμό (Γ΄ Γυμνασίου) προτείνεται η σύνδεση με το μάθημα της Φυσικής μέσα από την αναφορά στους πειραματισμούς των ιμπρεσιονιστών ζωγράφων με το φως και το χρώμα, και τίγονται ζητήματα για το κοινωνικό φύλο με την αναφορά στις γυναίκες ζωγράφους. Στην ενότητα για τον Φουτουρισμό και το Νταντά (Γ΄ Γυμνασίου) προτείνεται η χρήση φύλλων εργασίας για την αξιοποίηση των γνώσεων από το μάθημα της Ιστορίας για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η μελέτη δευτερογενών λογοτεχνικών πηγών και η κατασκευή έργων με αφορμή τα δύο αυτά κινήματα στο μάθημα των Εικαστικών.

Βασική μας επιδίωξη ήταν μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες να προκύπτει η διασύνδεση με το μάθημα των Εικαστικών, καθώς το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές, ορισμένοι από τους οποίους είναι πιθανό να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε καλλιτεχνικά πεδία. Αν και οι άξονες που προτείνονται για τα μαθήματα Εικαστικό Εργαστήρι της Α΄ τάξης και Εικαστικό Εργαστήρι, Βιωματικές δράσεις, Συνθετικές δημιουργικές εργασίες, *Project* της Β΄ και Γ΄ τάξης είναι θεματικοί και δεν ακολουθούν τη χρονολογική εξέλιξη, αφορώντας, όπως είναι φυσικό, την εξοικείωση και επεξεργασία των καλλιτεχνικών μορφών (τις επιμέρους τεχνικές, τα δομικά και συνθετικά στοιχεία της εικόνας, τη μελέτη του σχεδίου και του χρώματος), αλλά και την καλλιτεχνική δημιουργική διαδικασία,¹⁹ ορισμένες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης έχουν αντιστοιχία με τα εργαστηριακά μαθήματα. Για παράδειγμα στην ενότητα της ιταλικής ζωγραφικής του 15^{ου} αιώνα (Β΄ Γυμνασίου) οι μαθητές ασκούνται στην προοπτική απόδοση του χώρου. Στην ενότητα «Η τέχνη στις χώρες του Βορρά κατά τον 15^ο και 16^ο αιώνα» (Β΄ Γυμνασίου) προτείνεται, ανάμεσα σε άλλα, οι μαθητές να ζωγραφίσουν ή να φωτογραφίσουν το πορτρέτο των συμμαθητών τους. Στην ενότητα «Οι διακοσμητικές τέχνες κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα στις ελληνικές κοινότητες» (Γ΄ Γυμνασίου), προτείνεται η αναπαραγωγή διακοσμητικών μοτίβων των παραδοσιακών τεχνών και η σχεδιαστική

αποτύπωση παραδοσιακών αρχιτεκτονημάτων, ενώ στην ενότητα «Η ελληνική ζωγραφική και γλυπτική του 19^{ου} αιώνα» η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με χρήση φωτογραφιών, κολλάζ, σχέδια κ.ά.

Η εφαρμογή αυτού του είδους των δραστηριοτήτων διευκολύνεται από την ανάθεση του μαθήματος σε καθηγητή ειδικότητας καλλιτεχνικών μαθημάτων (ΠΕ08), αλλά και στην περίπτωση που το μάθημα έχει ανατεθεί σε φιλόλογο (ΠΕ02) μπορεί να προκύψει μία συναδελφική συνεργασία, ώστε τα δύο μαθήματα –αν και έχουν διαφορετική ύλη και στοχοθεσία και διδάσκονται ξεχωριστά με συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα το καθένα– να αποκτήσουν μια διαθεματική συνάφεια.

Έχοντας υπόψη μας ότι σε κάθε σχολική τάξη αλλά και σε κάθε σχολική μονάδα οι ανάγκες είναι διαφορετικές, είχαμε ως βασική επιδίωξη, εκτός από την κάλυψη των βασικών στόχων στον γνωστικό τομέα, όπως και αυτών που αφορούν την υιοθέτηση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών και την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την παροχή στους εκπαιδευτικούς ενός υλικού για άμεση χρήση με προϋπόθεση ένα περιθώριο ευελιξίας, ώστε οι ίδιοι να εντάσσουν κατά την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών τις δικές τους ιδέες.

3. Αποτίμηση της διαδικασίας συγγραφής, δημοσίευσης, εφαρμογής

Τελειώνοντας θα θέλαμε να κάνουμε ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με τη διαδικασία ανάθεσης και συγγραφής των παραδοτέων του Προγράμματος Σπουδών και τη δημοσίευσή του στο ΦΕΚ. Ο χρόνος εκπόνησης ήταν ασφυκτικά περιορισμένος προκειμένου αυτό να εφαρμοστεί από την επόμενη σχολική χρονιά. Το ότι ανταποκριθήκαμε στα όρια που τέθηκαν οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στη στενή και γόνιμη συνεργασία που είχαμε με τους αξιολογητές και τον συντονιστή της εκπόνησης του Προγράμματος Σπουδών.

Μια παρατήρηση αφορά την τελική δημοσίευση του Προγράμματος Σπουδών στο ΦΕΚ, απ' όπου απουσιάζει η στήλη με το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπη βιβλιογραφία για κάθε διδακτική ενότητα και ιστότοποι), παρόλο που αυτό ήταν ενταγμένο στις προδιαγραφές συγγραφής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λείπει το υλικό αναφοράς, που είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς και θα τους παρείχε σημαντική βοήθεια στο επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, οι δραστηριότητες προτάθηκαν με βάση τη βιβλιογραφία που θα ήταν διαθέσιμη για τον εκπαιδευτικό.

Μια ακόμα επισήμανση σχετικά με τα παραδοτέα αφορά τον Οδηγό για τον καθηγητή, η συγγραφή του οποίου έγινε σε γενικό πλαίσιο, χωρίς να υπάρχει διδακτικό βιβλίο. Κάτω από την πίεση του χρόνου για να ολοκληρωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, προέκυψε ένα πολύ σύντομο κείμενο που αναφερόταν σε διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης

των έργων τέχνης, χωρίς συγκεκριμένα παραδείγματα για την εφαρμογή τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τις οδηγίες συγγραφής του ΙΕΠ, ο Οδηγός περιλαμβάνει στο τέλος ανάλυση έργων τέχνης από έγκυρα επιστημονικά συγγράμματα, καθώς και δύο αναλυτικά σχέδια διδασκαλίας για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Δεν θεωρούμε όμως ότι είναι πλήρης ως προς το θεωρητικό του μέρος, ώστε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς.

Το καίριο ζήτημα το οποίο σκοπεύουμε να ερευνήσουμε στο μέλλον είναι η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών, μέσα από δομημένες συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εφαρμογή του και με θεματικούς άξονες ζητήματα, όπως η διάρθρωση των περιεχομένων, ο όγκος της ύλης, η χρονική επάρκεια των διδακτικών δώρων, η αξιοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, η ανάγκη συγγραφής διδακτικού βιβλίου και βιβλίου του καθηγητή, η συμβολή του βιβλίου του καθηγητή στον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, η συμβατότητα των στόχων με τις υπό υλοποίηση δραστηριότητες και η αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», Δράση: Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Γυμνάσια.
- 2 *Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων*. Υπουργική Απόφαση 7888 /Δ2/1.2.2016/ΦΕΚ 166/τ.Β΄/1-2-2016, σ.1974-2033.
- 3 Τα καλλιτεχνικά σχολεία ιδρύονται με τον νόμο 3194/2003/ΦΕΚ 267/τ.Α΄/ 20-11-2003. Διαμόρφωση κατευθύνσεων σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003/ΦΕΚ 1497/τ.Β΄/10-10-2003.
<https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2> (Πρόσβαση 20/8/2018).
- 4 Για την ίδρυση του Καλλιτεχνικού Σχολείου στην Κοζάνη: Α.Π. 102655/Δ2/21-06-2018/Φ.Ε.Κ. 2786/τ.Β΄/13-07-2018.
- 5 Τα προγράμματα σπουδών έχουν διαμορφωθεί με τις Υπουργικές Αποφάσεις: 7888 /Δ2/ ΦΕΚ 166/ τ. Β΄/ 1-2-2016, 7885/Δ2/ΦΕΚ 190/τ.Β΄/3-2-2016, [106486/Δ2/29-6-2016/ΦΕΚ 2107/τ. Β΄/7-7-2016](#).
- 6 *Υπουργική απόφαση για το ωρολόγιο πρόγραμμα του Καλλιτεχνικού Λυκείου*: 88739/Γ7/6-9-2006/ΦΕΚ 1417/τ.Β΄/26-09-2006.
- 7 Στον τομέα των Εφαρμοσμένων Τεχνών περιλαμβάνονται οι ειδικότητες: Γραφικών Τεχνών, Αργυροχρυσοχοΐας, Συντήρησης Έργων Τέχνης - Αποκατάστασης, Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος, Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων, Επιτλοποιίας - Ξυλογλυπτικής. Το πρόγραμμα των ΕΠΑΛ καθορίζεται με τις υπουργικές αποφάσεις: Φ2/127074/Δ4/1-6-2016/ΦΕΚ 2434/τ.Β΄/5-8-2016, Φ2/165921/Δ4/21-4-2017/ΦΕΚ 1426/τ.Β΄/ 26-4-2017. http://iep.edu.gr/el/efarmosmenon-texnon#Table_4. (Πρόσβαση 2/9/2018).

- 8 Υπουργική Απόφαση για το ωρολόγιο πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου: 139454/Δ2/28-82018/ΦΕΚ 3807/τ.Β'/4-9-2018.
- 9 Α. Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002)*, Αφού Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 68-186.
- 10 Ν. Δασκαλοθανάσης, *Ιστορία της Τέχνης. Η γέννηση μιας νέας επιστήμης*, Εκδόσεις Άγρα, Αθήνα, 2013· Α. Ιωαννίδης, «Σκέψεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας της τέχνης», Τ. Σάλλα (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Νήσος, Αθήνα, 2011· C. Freeland, *Μα είναι αυτό τέχνη; Εισαγωγή στη θεωρία της τέχνης*, μτφ. Μάντυ Αλμπάνη, Πλέθρον, Αθήνα, 2005 (2001)· N. Heinrich, *Κοινωνιολογία της Τέχνης*, μτφ. Πάνος Αγγελόπουλος, Πλέθρον, Αθήνα, 2014 (2001)· H. Belting (επιμ.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, μτφ. Λία Γυϊόκα, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1995· E. Fernie (ed.), *Art history and its methods, A critical anthology*, Faidon, London, 1995.
- 11 Α. Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011· Τ. Σάλλα (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Νήσος, Αθήνα, 2011· Ch. Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004· P. Burke, *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφ. Ανδρέας Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004· Γ. Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000· S. Addiss, M. Erickson, *Art history and education*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1993· L. H. Charman, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, μτφ. Ανδρέας Λαπούρτας, Γιάννης Χαραλαμπίδης, Ειρήνη Κυπραίου, Αγγελική Βαρδάλου, Νεφέλη, Αθήνα, 1993.
- 12 Β. Τσάφος, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2014· Γ. Χατζηγεωργίου, *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα, 2004.
- 13 *Νόμος για την ίδρυση των Καλλιτεχνικών Σχολειών*: 3194/2003, ΦΕΚ 267/τ.Α/ 20-11-2003, Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003/ΦΕΚ 1497/τ.Β'/10-10-2003.
- 14 Β. S. Bloom, D. R. Krathwohl, *Ταξινομία διδακτικών στόχων, Γνωστικός τομέας*, μτφ. Α. Λαμπράκη - Παγανού, Κώδικας, Αθήνα, 1999· D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, B. V. Masia, *Ταξινομία διδακτικών στόχων: Συναισθηματικός τομέας*, μτφ. Α. Λαμπράκη - Παγανού, Κώδικας, Αθήνα, 1999.
- 15 ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2003, σ. 186-187.
- 16 Burke, *Αυτοψία*, ό.π.
- 17 Δ. Πλάντζος, *Οι αρχαιολογίες του κλασικού. Αναθερώντας τον εμπειρικό κανόνα*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2014.
- 18 Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004· Η. Γ. Μασσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκοεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- 19 *Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων*. Υπουργική Απόφαση 7888 /Δ2/1.2.2016/ΦΕΚ 166/τ.Β'/1-2-2016, σ. 2034-2147.

Κατερίνα Τζαβελοπούλου
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ:
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η Ιστορία της Τέχνης αποτελούσε έως και σήμερα μάθημα επιλογής για τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Αντίθετα, η επιστήμη της αρχαιολογίας, παρόλο που φαντάζει συναρπαστική και περιπετειώδης στα μάτια των μαθητών,¹ δεν υφίσταται ως αυτόνομο μάθημα στο ελληνικό σχολείο, αλλά εντάσσεται με συνοπτικό τρόπο στο μάθημα της Ιστορίας περισσότερο της Α΄ και λιγότερο της Β΄ Λυκείου. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκομίζουν λιγοστές νέες γνώσεις και εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια σχετικά με την Ιστορία της Τέχνης και την Αρχαιολογία, καθώς οι επισκέψεις στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους φαντάζουν ανιαρές και τα σχολικά εγχειρίδια φέρουν το βάρος της αποστήθισης δυσνόητων επιστημονικών όρων.

Το σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να αντιμετωπίσει πολλές σύγχρονες προκλήσεις. Με αφορμή τον διάλογο που έχει ανοίξει σχετικά με τις επερχόμενες μεταρρυθμίσεις στον χώρο της παιδείας φαίνεται επιτακτική η ανάγκη να υπογραμμιστεί η ενίσχυση διδακτικών πρακτικών στο Λύκειο που στόχο έχουν τη δημιουργική μάθηση με τη συμβολή των τεχνών.

Το μάθημα της Ιστορίας Α΄ και Β΄ Λυκείου

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π. 187999/Δ2/ 02-11-2017) για τη διδασκαλία της Ιστορίας στις Α΄ και Β΄ Τάξεις Ημερησίου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018 η διδακτέα ύλη της Ιστορίας παρουσιάζεται με δύο τρόπους: «με αναλυτικό τρόπο (αναλυτική παρουσίαση)» για φαινόμενα που «αποτελούν την εξεταστέα ύλη» και «με συνοπτικό τρόπο (συνοπτική παρουσίαση ή απλή αναφορά)» για φαινόμενα που «δεν εξετάζονται». Αξίζει να σημειωθεί ότι για την τρέχουσα σχολική χρονιά 2018-2019, έως και τη στιγμή που συντάσσεται το άρθρο δεν έχουν έρθει νέες οδηγίες. Δεδομένου ότι στο σύγχρονο Λύκειο σημαντικό θεωρείται τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους μαθητές μόνο ό,τι εξετάζεται, αυτομάτως η σημασία των κεφαλαίων αυτών υποβαθμίζεται. Σημειώνεται επίσης: «Στην περίπτωση της διδασκαλίας της τέχνης που αποτελεί και μέρος της εξεταστέας ύλης, προτείνεται η διδασκαλία με λέξεις – κλειδιά, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά της. Συνίσταται επίσης η μελέτη έργων τέχνης και οικοδομημάτων από την περιοχή των

μαθητών». Φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω ότι ιδιαίτερη μέριμνα έχει δοθεί στις αναλυτικές οδηγίες.

Η πράξη όμως το διαψεύδει. Μελετώντας προσεκτικά τις οδηγίες ειδικά για την Α΄ Λυκείου παρατηρούμε ότι όλα τα κεφάλαια του πολιτισμού προτείνονται να διδαχθούν με συνοπτικό τρόπο, όπως οι Αιγαιακοί πολιτισμοί, ο Μινωικός και Μυκηναϊκός πολιτισμός, ο πολιτισμός της Ομηρικής εποχής, της Αρχαϊκής Εποχής, της Κλασικής εποχής και τέλος οι τέχνες της Ελληνιστικής εποχής. Αντίθετα εντύπωση προκαλεί ότι τα μόνα κεφάλαια που προτείνονται να διδαχτούν αναλυτικά και επομένως να αποτελέσουν εξεταστέα ύλη είναι ο πολιτισμός την εποχή του Αυγούστου και η Ρωμαϊκή τέχνη.

Φαίνεται ξεκάθαρα από τα παραπάνω, ότι από τις ήδη περιορισμένες σελίδες του εγχειριδίου της Ιστορίας² που αφορούν την τέχνη, οι οποίες δεν ξεπερνούν τις 21 σελίδες, εξεταστέα ύλη αποτελούν μόνο οι 8. Παρόλα αυτά στις αναλυτικές οδηγίες δίνεται ενδιαφέρον υποστηρικτικό υλικό από αξιολογους διαδικτυακούς τόπους, όπως το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, το Φωτόδεντρο, το επιστημονικό περιοδικό *Αρχαιολογία και Τέχνες* και το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Μάλιστα προτείνονται δύο ώρες για τη διδασκαλία της τέχνης της Κλασικής εποχής όπου δίνονται ως λέξεις κλειδιά η Αρχιτεκτονική, η Πλαστική και η Ζωγραφική, αλλά όπως προείπαμε δεν αποτελεί εξεταστέα ύλη και άλλες δύο ώρες για τη διδασκαλία της Ρωμαϊκής τέχνης.

Στην περίπτωση της Ιστορίας της Β΄ Λυκείου η κατάσταση είναι χειρότερη. Από τις 200 σελίδες του σχολικού εγχειριδίου³ μόνο έξι σελίδες αφορούν στη Βυζαντινή τέχνη (Αρχιτεκτονική, Ζωγραφική, Μικρογραφία-Μικροτεχνία-Μικρογλυπτική), τρεις σελίδες στον Μεσαιωνικό δυτικό πολιτισμό, μία σελίδα στην Αραβική τέχνη, έξι σελίδες στην Τέχνη της Αναγέννησης και τέσσερις σελίδες στις εικαστικές τέχνες του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα. Δυστυχώς όλα τα παραπάνω κεφάλαια παραλείπονται από τη διδακτέα ύλη.

Επομένως, η μεγάλη διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας και η συνοπτική διδασκαλία των ενοτήτων που σχετίζονται με την αρχαιολογία, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή δημιουργικών και εποικοδομητικών δράσεων. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την παπαγαλία και τη στείρα απομνημόνευση δύσκολα γραμμένων βιβλίων, έχουν ως αποτέλεσμα να είναι ένα από τα δυσκολότερα και κατ' επέκταση απεχθέστερα για τους μαθητές μαθήματα.

Μία ακόμη παράμετρος που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η Ιστορία –με εξαίρεση την Ιστορία της Γ΄ Λυκείου, που επειδή είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα διδάσκεται αποκλειστικά από φιλολόγους– συνήθως διδάσκεται από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων

όπως Καθηγητές Ξένων Γλωσσών, Κοινωνιολόγους και απόφοιτους Νομικών και Πολιτικών Επιστημών, με στόχο τη συμπλήρωση του ωραρίου τους σε ένα μόνο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά οι καθηγητές να δυσκολεύονται να προβούν σε περαιτέρω προεκτάσεις και εμβραθύνσεις ιστορικές, πόσο μάλλον αρχαιολογικές. Φυσικά υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι που κατορθώνουν να φέρνουν εις πέρας το δύσκολο αυτό έργο με αξιοθαύμαστα αποτελέσματα, αλλά έχουν αφιερώσει πολλές ώρες μελέτης.

Το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης Γ΄ Λυκείου

Πραγματική όαση για τον εκπαιδευτικό αρχαιολόγο, όμως, αποτελεί το μάθημα επιλογής για τη Γ΄ Λυκείου με το όνομα Ιστορία Τέχνης. Αποτελεί Α΄ Ανάθεση για τους καθηγητές Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Αρχιτεκτόνων και Β΄ Ανάθεση για τους Φιλολόγους και τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Με ένα συμπαθητικό βιβλίο,⁴ που δίνει ένα βασικό πλαίσιο, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να μοιραστεί το πάθος του με τους μαθητές του και να τους ταξιδέψει από την Παλαιολιθική εποχή έως την Τέχνη της δεκαετίας του 1990. Το μάθημα αυτό είχα την ευτυχία να το διδάξω δύο χρονιές. Ανέτρεξα σε σημειώσεις των φοιτητικών μου χρόνων, έψαξα υλικό, διάβασα πάρα πολύ και κυρίως δίδαξα με την ψυχή μου. Η ανταπόκριση των μαθητών ποικίλλει: παρόλο που αρκετοί μαθητές επιλέγουν το μάθημα, επειδή είναι τελειόφοιτοι και προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις, υποτιμούν το σχολείο και αδιαφορούν. Πάντα όμως μέσα σε μια τάξη θα βρεθούν μαθητές με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα ή υποψήφιοι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής και θα σε ανταμείψουν. Δυστυχώς κατά τη σύνθεση της παρούσας ομιλίας πληροφορηθήκαμε από τον Υπουργό Παιδείας τις αλλαγές στο πρόγραμμα της Γ΄ Λυκείου που ανάμεσα στα άλλα συνεπάγονται την κατάργηση των μαθημάτων της Ιστορίας Γενικής Παιδείας και της Ιστορίας της Τέχνης. Είναι πράγματι θλιβερό να εξαφανίζεται εντελώς το μοναδικό μάθημα που ταξίδευε τους μαθητές του Λυκείου στην καλλιτεχνική δημιουργία από την προϊστορία μέχρι και σήμερα και τους προσέφερε την απόλαυση της μαγείας της τέχνης.

Υπόλοιπες δράσεις στο σύγχρονο Γενικό Λύκειο

Ακόμη, υπάρχει και το μάθημα Project - Ερευνητική Εργασία για την Α΄ και Β΄ Λυκείου, όπου ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει ένα θέμα της αρεσκείας του για να το επεξεργαστεί με τους μαθητές του για ένα ή δύο Τετράμηνα. Το μάθημα αυτό σπάνια ανατίθεται στους φιλολόγους, θα μπορούσε όμως να αποτελέσει σημαντικό πεδίο έρευνας για την αρχαιολογία ή την ιστορία της τέχνης.

Μια τελευταία δυνατότητα δίνεται μέσα από τις Δημιουργικές Εργασίες, όπου οι μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου με την κατάλληλη καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον διδάσκοντα θα μπορούσαν να προσεγγίσουν θέματα

σχετικά με την τέχνη. Για παράδειγμα το σχολικό έτος 2016-2017 ένας μαθητής εργάστηκε στο θέμα «Ο ρομαντισμός μέσα από την ποίηση και τη ζωγραφική του 19^{ου} αιώνα», όπου είχε τη δυνατότητα να εξετάσει πολύπλευρα το συγκεκριμένο ρεύμα μέσα από διάφορες μορφές τέχνης και οδηγήθηκε σε αρκετά αποτελέσματα.

Τα παλαιότερα χρόνια είχα εργαστεί σε γυμνάσιο και θεωρούσα ότι αφήνει περισσότερα περιθώρια δημιουργικότητας, καθώς μαθητές και καθηγητές είναι απαλλαγμένοι από το άγχος των εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αρκετά μαθήματα, όπως στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, δηλαδή στην Οδύσσεια, την Ιλιάδα και τη Δραματική Ποίηση είχα τη δυνατότητα να διοχετεύσω το αρχαιολογικό μου ενδιαφέρον και να αναλύσω τα στοιχεία του πολιτισμού της υπό εξέταση εποχής, που αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης, συνδυάζοντάς τα με αρχαιολογικά δεδομένα.⁵ Έτσι οι μαθητές αποκόμισαν σφαιρικότερη θεώρηση της Μυκηναϊκής και της Κλασικής εποχής μέσα από τη μελέτη των αντικειμένων της καθημερινότητας των ανθρώπων της εποχής.

Η εργασία μου στο Λύκειο μου απέδειξε ότι οι μαθητές αγκαλιάζουν ακόμη πιο θετικά ανάλογες δράσεις που στόχο έχουν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου σχεδίασα και υλοποίησα Κυνήγι Θησαυρού στην πόλη της Σκοπέλου το 2015.⁶ Στη δράση αυτή συμμετείχαν όλοι οι μαθητές του ΓΕΛ Σκοπέλου. Βασικός στόχος ήταν η γνωριμία με τις αρχαιότητες του νησιού. Η ιδέα ξεκίνησε από την παρατήρηση ότι οι μαθητές δε γνώριζαν τίποτα για την ιστορία και τα αρχαιολογικά κατάλοιπα της πατρίδας τους. Με μόνο εξοπλισμό μπλοκάκια και στυλό, χωρισμένοι σε έξι ομάδες περπάτησαν για τρεις ώρες στα σοκάκια της πόλης, έψαξαν και εντόπισαν κρυμμένα μηνύματα, έλυσαν γρίφους μαθαίνοντας με βιωματικό τρόπο για την ιστορία και τον πολιτισμό της Αρχαίας Πεπαρήθου. Οι ομάδες που κατέκτησαν την πρώτη και δεύτερη θέση στεφανώθηκαν με στεφάνια ελιάς.

Τα αποτελέσματα μας δικαίωσαν, καθώς οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από τη δραστηριότητα τόσο ως προς τη διοργάνωση όσο και ως προς την εκτέλεση, ανατρέποντας τη γνώμη ότι, επειδή το Λύκειο συνδέεται στενά με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και είναι αρκετά μεγάλοι για παιχνίδια. Μάλιστα το απόγευμα της παραμονής του παιχνιδιού 14 από τους 20 μαθητές της Α΄ Λυκείου, παρά το φορτωμένο πρόγραμμά τους από τα μαθήματα προσφέρθηκαν οικειοθελώς να βοηθήσουν στην προετοιμασία.

Στη σημερινή εποχή γίνονται πολλές δράσεις και προσφέρονται πολλές επιλογές. Το δύσκολο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό είναι να ενημερώνεται εγκαίρως, να βρίσκει χρόνο εκτός του φορτωμένου προγράμματός του να ασχολείται με αυτά και να αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα. Το Μάρτιο του 2018 συμμετείχαμε με

μια ομάδα μαθητριών της Β΄ Λυκείου στο μαθητικό συνέδριο που διοργάνωσαν τα Εκπαιδευτήρια Δούκας με θέμα: Θάλασσα: Ιστορία, Πολιτισμός, Οικονομία, Τέχνη, Σύγχρονες Προκλήσεις». Η ανακοίνωση είχε θέμα «Θαλάσσιες εκστρατείες και μυθικά τέρατα». Οι μαθήτριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά εκτός σχολικού ωραρίου και εκτός μαθήματος, θυσίασαν τα διαλείμματα και τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο τους, επικοινωνήσαν μαζί μου μεταμεσονύκτιες ώρες μέσω mail, messenger και της εφαρμογής google docs και αποκόμισαν μια σπουδαία εμπειρία: τόσο της έρευνας του υλικού, της σύνθεσης και της κριτικής σκέψης, όσο και της παρουσίας και της επικοινωνίας με το έργο των άλλων σχολείων. Για την εργασία τους άντλησαν πολλά στοιχεία από παραστάσεις ελληνικών αγγείων, ανάγλυφων, ψηφιδωτών και τοιχογραφιών της ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας. Παράλληλα, την παρουσίασή τους εμπλούτισαν με πίνακες και χαρακτηριστικά από τον 16^ο έως και τον 21^ο αιώνα. Μέσα από όλο αυτό το υλικό κατανόησαν πόσο βαθιά το θέμα αυτό έχει επηρεάσει και επηρεάζει ακόμη και σήμερα τους καλλιτέχνες και οδηγήθηκαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Τα τελευταία χρόνια το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προωθεί προγράμματα Αξιοποίησης της Τέχνης στη διδασκαλία. Τον Μάιο του 2018 συμμετείχαμε με την Α΄ Λυκείου σε μαθητικό συνέδριο με θέμα «Δημιουργική μάθηση με τη συμβολή των Τεχνών». Η διδακτική πρόταση⁷ σχεδιάστηκε τον Γενάρη και υλοποιήθηκε όλο το Β΄ Τετράμηνο στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπου συνδυάσαμε την ποίηση με πίνακες ζωγραφικής. Οι μαθητές αναζητούσαν πίνακες σχετικούς με το ρεύμα ή με το θέμα του υπό εξέταση ποιήματος. Στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάξαμε τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και φτιάξαμε μια ομάδα στο facebook, όπου οι μαθητές ανέβαζαν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Παράλληλα, τους δόθηκαν ερωτήσεις σε μορφή κουίζ σχετικές με πίνακες, ένα παιχνίδι που τους ενθουσίασε, με αποτέλεσμα να κατακλύζομαι από τα μηνύματα με τις απαντήσεις τους, κυρίως τις μεταμεσονύκτιες ώρες που επέστρεφαν στο σπίτι. Στόχος μου ήταν να δουν πίνακες ζωγραφικής, να μάθουν ζωγράφους, να ελέγχουν την εγκυρότητα των πηγών του διαδικτύου και να καλλιεργήσουν το αισθητικό κριτήριό τους. Θετική ανταπόκριση είχα και από τους γονείς, οι οποίοι χαρούμενοι είδαν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν τα κινητά τους για να κατεβάζουν πίνακες και να αναζητούν ονόματα ζωγράφων. Το τελικό αποτέλεσμα σε μορφή βίντεο, που έφτιαξαν οι ίδιοι οι μαθητές, παρουσιάστηκε με επιτυχία σε μαθητικό συνέδριο που διοργάνωσαν οι Σχολικές Σύμβουλοι Μαρία Κωττούλα και Χριστίνα Παπαζήση, η Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας και η Επιστημονική Μονάδα Τέχνης του ΙΕΠ με θέμα «Δημιουργική μάθηση με τη συμβολή των Τεχνών» στις 15 Μαΐου 2018.

Η μελέτη πινάκων ζωγραφικής θα μπορούσε να συνδυαστεί τόσο με τη μελέτη της Λογοτεχνίας όσο και με της Ιστορίας. Για παράδειγμα η συγκέντρωση

και ανάλυση πινάκων ζωγραφικής σχετικών με την Ελληνική Επανάσταση του 1821 θα μπορούσε να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με: α) τη χρονολόγηση των πινάκων, καθώς τα περισσότερα έργα δημιουργήθηκαν τον 19ο αιώνα και β) την εθνικότητα των ζωγράφων, καθώς αρκετοί ζωγράφοι είναι Έλληνες (όπως ο Βρυζάκης και ο Ζωγράφος), όμως πολλοί προέρχονται από άλλα κράτη της Ευρώπης [όπως οι Γάλλοι Ευγένιος Ντελακρουά (Eugène Delacroix), Jean M. Mercier και François-Émile de Lansac, ο Βαυαρός Peter von Hess, ο Γερμανός Johann Moritz Rugendas, ο Ιταλός Ludovico Lipparini, ο Ολλανδός Ary Scheffer και πολλοί άλλοι]. Μέσα από τα παραπάνω οι μαθητές μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με την απήχηση που είχε η Ελληνική Επανάσταση στους Ευρωπαίους και την επίδραση που είχαν τα έργα τέχνης στην ενίσχυση του Φιλελληνισμού.

Στην παρούσα ανακοίνωση κατέθεσα την προσωπική μου εμπειρία από την εφαρμογή διαφόρων δράσεων σχετικών με την Αρχαιολογία και την Ιστορία της Τέχνης σε διάφορα Λύκεια της χώρας. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ανάλογες προσπάθειες οι μαθητές του Λυκείου έχουν ανάγκη να αποβάλουν το άγχος που τους προξενεί η προετοιμασία τους για τις πανελλήνιες εξετάσεις και τελικά αγκαλιάζουν δράσεις που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα και συνεργάζονται με πολύ θετικά αποτελέσματα. Θεωρώ ότι είναι σπουδαίο να μοιράζεσαι τη γνώση με άλλους ανθρώπους και γι' αυτό προσπαθώ καθημερινά να μεταδώσω όσα γνωρίζω και παράλληλα το πάθος μου για την αρχαιολογία και να κάνω τους μαθητές μου να κοιτάζουν τα έργα τέχνης με τα μάτια της ψυχής και να τα δουν ενταγμένα στη ζωή κι όχι κάτι ξεκομμένο και απόμακρο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 J. Gero, D. Root, «Public presentations and private concerns: Archaeology in the pages of National Geographic», R.W. Preucel, I. Hodder (επιμ.), *Contemporary Archaeology in Theory, A Reader*, Blackwell Publications, Oxford, 1996, σ. 531-548.
- 2 Α. Μαστραπάς, *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού*, Α΄ Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα, 2018.
- 3 Ι. Δημητρούκας, Θ. Ιωάννου, Κ. Μπαρούτας, *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815*, Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα, 2018.
- 4 Ο. Ζερικό, Ε. Μερτζάνη, Β. Πετρίδου, *Ιστορία της Τέχνης*, Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα, 2018.
- 5 Κ. Τζαβελοπούλου, «Η αρχαιολογία μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου: Εμπειρία από τη σχολική πράξη και προβληματισμοί», Χρ. Μητσοπούλου, Β. Νικολόπουλος, Μ. Φιλήμονος (επιμ.), *Η Αρχαιολογία στην Ελλάδα του σήμερα. Μνημεία και Άνθρωποι σε Κρίση, Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 19-20 Μαρτίου 2015, Ένωση Αρχαιολόγων Ελλάδος «ΗΩΣ», Αθήνα, 2016, σ. 23-34.
- 6 Κ. Τζαβελοπούλου, «Γνωρίζοντας τις αρχαιότητες της Πεπαρήθου μέσα από ένα Κυνήγι Θησαυρού: Μια καινοτόμος εκπαιδευτική δραστηριότητα στη Σκόπελο», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, Δημοσιεύτηκε στις 12 Σεπτεμβρίου, 2016, στο <http://www.archaiologia.gr/blog/2016/09/12/γνωρίζοντας-τις-αρχαιότητες-της-πεπα/> (Πρόσβαση 10/10/ 2018)
- 7 Για τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της καινοτόμου αυτής διδακτικής πρότασης, καθώς και τα συμπεράσματα, βλ. Κ. Τζαβελοπούλου, «Ποίηση και Ζωγραφική στο facebook: Μια διδακτική πρόταση για το Μάθημα της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου», *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδ. Καινοτομίας, ΕΕΠΕΚ, Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018*, σ. 63-70.

Αθηνά Εξάρχου
ΔΟΧΕΙΑ ΔΥΝΗΤΙΚΑ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΟΥΝΤΑ:
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Η εισήγησή μου επικεντρώνεται στο ζήτημα της σχέσης μεταξύ της ιστορίας της τέχνης ως μαθήματος στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της ειδικής διδακτικής που ασχολείται με το αντίστοιχο ερευνητικό αντικείμενο. Υπό κανονικές συνθήκες, η διδακτική κάθε γνωστικού αντικειμένου τελεί σε σχέση αλληλεξάρτησης με το σχολικό μάθημα: αφενός, τα πορίσματα των μελετών σε ακαδημαϊκό επίπεδο μεταφράζονται στο σχολικό περιβάλλον με τη μορφή κατάλληλα μεταποιημένης γνώσης. Αφετέρου, οι αλλαγές που προκύπτουν στα σχολικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και το γενικό δομικό και διοικητικό πλαίσιο του σχολείου επιστρέφουν στη διδακτική ως ύλη προς εξέταση και πιθανή αναθεώρηση στα ζητούμενά της. Δεδομένου ότι το μάθημα της ιστορίας της τέχνης στη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου δεν διδάσκεται μέχρι στιγμής από ιστορικούς της τέχνης, διαπιστώνεται ένα παράδοξο χάσμα: η διδακτική στο πανεπιστήμιο προετοιμάζει τους φοιτητές για την τέλεση ενός έργου που δεν υφίσταται.

Βασική αρχή της διδακτικής είναι η πεποίθηση ότι η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης στη σχολική τάξη είναι μια πράξη σύνθετη και κάθε άλλο παρά αυτονόητη. «Διδάσκω την ιστορία της τέχνης» δεν σημαίνει απλώς «τηρώ κατά γράμμα την ύλη του σχολικού βιβλίου», παρότι αυτή δείχνει να είναι η προφανής οδός. Προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία του διαβιβαστικού ρόλου της διδακτικής, θα αναφερθώ επιγραμματικά στο περιεχόμενο των μελετών της και τις μεθόδους που υιοθετεί, καθώς και στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε πρόσφατα σε δείγμα σχολείων της Αττικής. Απώτερος στόχος της παρουσίασης αυτής είναι η απόδοση μεγαλύτερης προσοχής σε ένα αντικείμενο που δεν έχει λάβει μέχρι σήμερα τη σημασία που του αξίζει.

Το επιστημολογικό προφίλ της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης

Αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης είναι η διερεύνηση των φαινομένων που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας της τέχνης. Όπως όμως η ιστορία της τέχνης διεκδικεί το δικαίωμα της εννοιολόγησής της στον πληθυντικό (ιστορίες της τέχνης), έτσι και η διδακτική της μπορεί να εμφανίζεται με πολλαπλές ενσαρκώσεις, ανάλογα με τους εκάστοτε πομπούς και δέκτες της. Μεθοδολογικές έννοιες που επινοήθηκαν και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής των μαθηματικών λειτούργησαν ως

αφετηρία για την ανάπτυξη ανάλογων θεωρητικών βάσεων και στις διδακτικές άλλων γνωστικών αντικειμένων. Καθώς οι έννοιες αυτές ήταν διατυπωμένες με γενικό και «εύκαμπτο» τρόπο, υιοθετήθηκαν ως όροι από κάθε ξεχωριστή διδακτική, με ταυτόχρονη όμως προσαρμογή του πεδίου αναφοράς τους σε κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, και στην περίπτωση της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, το διδακτικό αντικείμενο, το διδακτικό συμβόλαιο, η διδακτική μετατόπιση και οι διδακτικές καταστάσεις αποτελούν εργαλειακές έννοιες που μπορούν να προσαρμοσθούν ανάλογα, ώστε να ανταποκρίνονται στα ζητούμενα της συγκεκριμένης επιστήμης.

Το γνωστικό σώμα που συγκροτεί τη σχολική γνώση εκπορεύεται από ένα άλλο οργανωμένο και συνεκτικό γνωστικό σύνολο, την ακαδημαϊκή γνώση. Η μετάβαση γίνεται μέσω μιας σειράς μετασχηματισμών και προσαρμογών, που αποδίδονται με τον όρο «διδακτική μετατόπιση»¹ (*transposition didactique*). Η μεταβιβαστική αυτή διαδικασία δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη. Αντιμετωπίζει δυσχέρειες, εμπόδια και προβλήματα, που έχουν να κάνουν με την εκρίζωση της γνώσης από το πλαίσιο στο οποίο αρχικά ανήκε και μέσα στο οποίο είχε συνδεθεί με άλλα δεδομένα, και τη μεταφύτευσή της σε ένα καινούριο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων και συσχετισμών. Τις περισσότερες φορές η προέλευση και τα συμφραζόμενα της ακαδημαϊκής γνώσης χάνονται, καθώς η γνώση που πρόκειται να διδαχθεί είναι αδύνατον να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά εκείνης από την οποία πηγάζει.

Η εξέταση αυτών των διεργασιών από κάθε ειδική διδακτική αποβλέπει στην κριτική τους αποτίμηση και την εξεύρεση λύσεων σε εγγενή προβλήματα, όπως η αποσπασματικότητα, η ψευδο-αντικειμενική πληροφόρηση, η μονομέρεια του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και ο αποκλεισμός της ασυνέχειας, της αμφισβήτησης και της παρέκκλισης με σκοπό την «οικοδόμηση μιας κοινής κουλτούρας».² Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης έχει να αντιμετωπίσει μια επιπλέον παράμετρο στο εν λόγω ζήτημα, εκείνη της σχετικής ασάφειας ως προς το ποια γνώση ακριβώς πρέπει να θεωρηθεί ότι ταυτίζεται με την επιστήμη αναφοράς. Η μετατόπιση θα προκύψει από την ύλη που διδάσκεται στην οικεία σχολή στο εγχώριο πανεπιστήμιο; Μπορεί το πεδίο αναφοράς να εκτείνεται σε οποιαδήποτε σχετική διεθνή βιβλιογραφία; Σε ποιο βαθμό είναι η διδακτική μετατόπιση εξαρτημένη από ιδεολογικά κριτήρια; (ρητορικό ερώτημα). Η ποικιλία των απαντήσεων στα ερωτήματα αυτά υποδηλώνει και την πολλαπλότητα στις μορφές της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, εφόσον η ταυτότητα των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν είναι αναπόφευκτα καθοριστική.

Τόσο ο διδάσκων στη σχολική τάξη όσο και ο ερευνητής της διδακτικής έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν το μάθημα στηριζόμενοι στην επινόηση και την εφαρμογή πραγματικών ή υποθετικών διδακτικών καταστάσεων. Ένας γενικός

ορισμός τις περιγράφει ως «καταστάσεις στις οποίες εκδηλώνεται άμεσα ή έμμεσα η πρόθεση για διδασκαλία».³ Οι διδακτικές καταστάσεις διαθέτουν δομή, στόχους, και προσφέρονται ως παραδείγματα για διδακτική έρευνα. Οι φάσεις που διέπουν μια διδακτική κατάσταση κατά τον Brousseau είναι:

- η δράση (ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές τα δεδομένα μιας άσκησης και τους αναθέτει τη λύση της)
- η επικοινωνία-διατύπωση (εκφράζονται ιδέες και ξεκινάει συζήτηση γύρω από την επίλυση της άσκησης)
- η επικύρωση (οι ιδέες και προτάσεις των μαθητών ελέγχονται και επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται)
- η θεσμοποίηση (ο καθηγητής συνδέει την άσκηση με το πρόγραμμα σπουδών και το εγχειρίδιο).⁴

Τα ανωτέρω στάδια θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στο μάθημα της ιστορίας της τέχνης, μέσα από διδακτικές καταστάσεις οργανωμένες από τον ερευνητή ή τον εκπαιδευτικό. Εκείνο που ίσως καθιστά τις διδακτικές καταστάσεις περισσότερο ελκυστικές στη διδακτική έρευνα είναι η έμφαση που δίνει ο σχεδιασμός διδακτικών καταστάσεων στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος, υπαρκτού ή υποθετικού, αντί για την απλή διεξαγωγή ενός μαθήματος στο πλαίσιο της σχολικής ύλης. Το πλεονέκτημα μιας διδακτικής κατάστασης έναντι του σχεδίου μαθήματος έγκειται στην απόδοση ιδιαίτερης προσοχής στην ανταπόκριση των μαθητών στα προτεινόμενα ερεθίσματα. Το γεγονός ότι μια διδακτική κατάσταση θέτει ανοιχτά τυχόν ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη και εμπεριέχει ως ένα βαθμό το στοιχείο του απρόβλεπτου, καθιστά μεν το χαρακτήρα της πειραματικό σε σχέση με ένα τυπικό σχέδιο μαθήματος, αυτό όμως φαίνεται να είναι, από την άποψη του επιστημονικού οφέλους, και το δυνατό της σημείο.

Έρευνα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά το έτος 2014

Κατά τη διάρκεια του έτους 2014 (σχολικό έτος 2013-14), και στο πλαίσιο της διατριβής μου,⁵ διεξήγαγα έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής υπό τη μορφή συνέντευξης από τους καθηγητές του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης», που διδασκόταν είτε ως μάθημα επιλογής στα δημόσια και ιδιωτικά λύκεια, είτε ως μάθημα κορμού στα μουσικά και καλλιτεχνικά γυμνάσια. Η έρευνα έγινε με την άδεια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και κατέγραψε στοιχεία από 1 ιδιωτικό και 8 δημόσια σχολεία του νομού μέσω συνεντεύξεων με 11 διδάσκοντες. Η έρευνα αυτή δεν είχε απλώς διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά ευελπιστούσε να δώσει και μια σχετικά αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης μέσω της προσωπικής μαρτυρίας των εμπλεκομένων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν τρεις κύριους θεματικούς άξονες, δηλαδή: α) τη χρήση του σχολικού βιβλίου, β) τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και γ) την ανταπόκριση των μαθητών. Επιθυμητό ήταν οι απαντήσεις να μην είναι μονολεκτικές, αλλά να επιτρέπουν τη συζήτηση, πράγμα που επετεύχθη. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Τηρείτε τη δομή και την ύλη του σχολικού βιβλίου; Συμβουλευέστε επικουρικά το βιβλίο καθηγητή;
2. Λαμβάνετε υπόψη τις οδηγίες του προγράμματος σπουδών;
3. Η προσέγγισή σας στα διδασκόμενα έργα τέχνης είναι παραδοσιακή ή ενσωματώνει και στοιχεία πιο σύγχρονων ερευνών (ανατροπή γραμμικότητας, κοινωνικές αναφορές);
4. Ποια είναι τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε; Κάνετε χρήση μέσων τεχνολογίας;
5. Αναθέτετε ασκήσεις ή/και εργασίες στους μαθητές;
6. Οργανώνετε επισκέψεις σε μουσεία;
7. Ανταποκρίνονται οι μαθητές στα ερεθίσματα της διδασκαλίας; Ποιο ρόλο θεωρείτε ότι παίζει το κοινωνικό τους υπόστρωμα;

Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με κριτήριο τις υποθέσεις και παρατηρήσεις που είχαν καταγραφεί στη διατριβή μου σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με τον τρόπο που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο. Επιδίωξή μου ήταν να διαπιστωθεί, όχι μόνο εάν η πραγματικότητα ανταποκρίνεται στις υποθέσεις, αλλά κυρίως, με ποιους τρόπους προσπαθούν οι ίδιοι οι διδάσκοντες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και ποια είναι η αντίδραση των μαθητών.

Η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων έγινε με κριτήριο αφενός την επαλήθευση ή διάψευση της υπόθεσης εργασίας και αφετέρου τις παρατηρήσεις και προτάσεις για βελτιώσεις του μαθήματος που έχουν διατυπωθεί στη διατριβή μου.⁶ Ως προς το πρώτο σκέλος, δηλαδή την υπόθεση εργασίας, τα ευρήματα ήταν κατά κάποιον τρόπο αντιφατικά: παρ' όλο που η πλειοψηφία των καθηγητών δεν χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο για τη διεξαγωγή του μαθήματος, εν τούτοις ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τη δομή και προσέγγιση που υιοθετεί το βιβλίο. Ακόμη και όταν το μάθημα διδάσκεται μέσω διαφανειών, ντοκιμαντέρ κ.λπ., η αφήγηση είναι και πάλι γραμμική και επικεντρώνεται στην περιγραφή των μορφολογικών στοιχείων με σκοπό να είναι σε θέση οι μαθητές απλώς να αναγνωρίζουν τα καλλιτεχνικά ρεύματα και να μπορούν να ξεχωρίζουν το ένα από το άλλο.

Στο πλαίσιο της διατριβής μου υποστηρίχθηκε ότι, παρά τα περιθώρια αυτενέργειας που αφήνει το πρόγραμμα σπουδών στο διδάσκοντα, η εξάρτηση

από το σχολικό βιβλίο είναι συνήθως παρούσα. Η λύση που προτάθηκε ήταν η δυνατότητα να επιλέγει ο ίδιος ο καθηγητής την ύλη του μαθήματος μέσα από μια απεριόριστη γκάμα βιβλιογραφικών πηγών. Ενώ η έρευνα στα λύκεια έδειξε ότι η ελευθερία στην επιλογή της ύλης είναι κάτι που αρκετοί καθηγητές επιθυμούν να έχουν, η περίπτωση του γυμνασίου όπου δεν υπάρχει καθόλου σχολικό εγχειρίδιο, απέδειξε το αντίθετο: η καθηγήτρια υποχρεώθηκε να συλλέξει μόνη της τις εικόνες και τις πληροφορίες που χρειαζόταν, γεγονός που την κούρασε. Δήλωσε ότι θα προτιμούσε να υπήρχε έτοιμο βιβλίο που θα την είχε απαλλάξει από αυτόν τον κόπο. Εάν η αντίδραση αυτή είναι μεμονωμένη, είναι κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα και αναρωτιέται κανείς αν η πλήρης απουσία εγχειριδίου στο λύκειο θα γεννούσε την ίδια δυσανασχέτηση.

Αναφορές σε κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις ως επί το πλείστον παραλείπονται. Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι το ζήτημα της υπέρβασης των παραδοσιακών προσεγγίσεων δεν έχει απασχολήσει τους διδάσκοντες καθόλου. Όπως προαναφέρθηκε, οι καθηγητές του δείγματος, εκτός από τους εικαστικούς, δεν διαθέτουν σπουδές στην ιστορία της τέχνης. Ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν να διδάξουν αυτό το μάθημα είναι είτε επειδή έχουν εκπαιδευτεί σε συγγενή αντικείμενα (αρχαιολογία, αρχιτεκτονική), είτε ή και επειδή η τέχνη τους συγκινεί και, όπως δήλωσαν σε 2 περιπτώσεις, «είναι το πιο ενδιαφέρον μάθημα που έχουν διδάξει ποτέ». Παρ' όλο, λοιπόν, που οι καλές προθέσεις υπάρχουν, στην πράξη εμφανίζονται προβλήματα τα οποία οι διδάσκοντες είτε αποδέχονται ως αναπόφευκτα είτε προσπαθούν να επιλύσουν με ανάμεικτα αποτελέσματα. Η απάθεια και πλήξη του ακροατηρίου είναι ένα από αυτά.

Οι περισσότεροι καθηγητές του δείγματος δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να εισάγουν θέματα προς συζήτηση στην τάξη, γιατί οι προσπάθειές τους δεν βρίσκουν ανταπόκριση: το μαθητικό κοινό είναι νωθρό. Αν και θεωρούν ότι το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης του μαθητή απέναντι στην τέχνη, είναι πεπεισμένοι ότι την κύρια ευθύνη φέρει το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων, που απορροφά πλήρως την προσοχή των παιδιών. Οφείλει να παραδεχτεί κανείς ότι το γεγονός αυτό επηρεάζει τη διεξαγωγή του μαθήματος με εργασίες και ασκήσεις, δεν αποτελεί όμως ικανή δικαιολογία και για την αδυναμία διάνοιξης συζήτησης. Ορισμένοι καθηγητές αντιλαμβάνονται ότι ένας τρόπος προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών τους είναι η εισαγωγή θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή και τα εξωσχολικά τους ενδιαφέροντα. Τα αποτελέσματα σε αυτή την περίπτωση είναι εμφανώς ενθαρρυντικά. Δεν είναι όμως όλοι διατεθειμένοι να διαγνώσουν τι ενδιαφέρει το κοινό τους ή άλλες φορές κάνουν λανθασμένη διάγνωση: ο καθηγητής, για παράδειγμα, που θεώρησε ότι η ανάλυση έργων με θέμα την εκτέλεση πολιτικών κρατουμένων θα έχει θετική ανταπόκριση,

έπεσε έξω. Αυτή η διαπίστωση δεν υπονοεί ότι το μάθημα θα πρέπει να είναι απολύτως προσαρμοσμένο στις επιθυμίες των παιδιών. Δεν σημαίνει όμως ότι οι προτιμήσεις τους θα αγνοούνται συνεχώς χωρίς καμία επίπτωση. Μερικές φορές είναι απαραίτητο ο διδάσκων να έχει την ευελιξία να μετατρέπει ένα φαινομενικά ασύνδετο παράδειγμα σε διδάξιμη ύλη. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές ειρωνικά ζητούν από τον καθηγητή να τους δείξει «κανένα βιντεοκλίπ», αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ευκαιρία για ανάλυση και ερμηνεία της αισθητικής και των νοημάτων που χαρακτηρίζουν και αποδίδονται σε ένα τέτοιο βιντεοκλίπ. Ευνόητο είναι επίσης ότι «προκλητικά» θέματα, όπως το γυμνό, δεν θα αντιμετωπιστούν από τους μαθητές με την ωριμότητα ενός ενήλικου ακροατηρίου. Αυτός όμως δεν είναι λόγος για να αποφεύγονται: ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να προωθεί τη σεμνοτυφία, αλλά να αφουγκράζεται τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις προκαταλήψεις των μαθητών, δοκιμάζοντας τρόπους διαχείρισής τους.

Στο πλαίσιο της διατριβής μου επισημάνθηκε επίσης η ανάγκη ανάληψης της ευθύνης για την επίσκεψη στο μουσείο από τον ίδιο τον καθηγητή που συνοδεύει το τμήμα.⁷ Οι παρατηρήσεις αυτές αναφέρονται σε υπαρκτές συνθήκες που αντανακλώνονται και μέσα από το πρίσμα της έρευνας. Οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ελάχιστες και, όταν πραγματοποιούνται, ο καθηγητής κατά κανόνα επαφίεται στην ξενάγηση που οργανώνει ο υπάλληλος του μουσείου, χωρίς ιδιαίτερη δική του συμμετοχή. Από την άλλη, τα ζητήματα που μπορούν να τεθούν μέσω διδακτικών καταστάσεων, δηλαδή η προσέγγιση έργων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η ανάδειξη της σημασίας του ερμηνευτικού πλαισίου και η αναφορά σε άλλες κουλτούρες εκτός της κυρίαρχης δυτικής, φαίνεται ότι δεν έχουν ποτέ τεθεί στην τάξη από τους διδάσκοντες, κυρίως γιατί δεν έχουν οι ίδιοι προβληματιστεί αρκετά πάνω σε αυτά.

Δεδομένου ότι το μάθημα της ιστορίας της τέχνης στη Γ' λυκείου έχει κατά καιρούς απειληθεί με κατάργηση,⁸ η έρευνα αυτή έρχεται απλώς να επιβεβαιώσει μια κατάσταση, που, παρά τα προβλήματα που τη χαρακτηρίζουν, θα μπορούσε στο μέλλον να μεταβληθεί –εφόσον της επιφυλαχθεί κάποιο μέλλον. Οι συνεντεύξεις με τους καθηγητές αποκάλυψαν ότι πολλά από τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση μπορούν πράγματι να βελτιωθούν, εάν οι διδάσκοντες εμβραθύνουν οι ίδιοι περισσότερο στο αντικείμενο που διδάσκουν. Μια από τις πλέον κοινότοπες διαπιστώσεις σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Το μάθημα της ιστορίας της τέχνης θα μπορούσε να αποτελεί ιδανική αφετηρία για μια κίνηση προς αυτή την κατεύθυνση, υπό την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι θα μπορέσει να επιβιώσει και να διδαχθεί από τους ανθρώπους που εκπαιδεύτηκαν ακριβώς για το έργο αυτό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Michel Verret, *Le Temps des études*, Libr. Honoré Champion, Παρίσι, 1975 και Yves Chevallard, *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble, 1985.
- 2 Δώρα Κάββουρα, *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Μεταίχιμο, Αθήνα, σ. 20.
- 3 Alain Kuzniak, “La Théorie des situations didactiques de Brousseau”, *L’ouvert* 110, 2004, σ.19. <http://numerisation.irem.univ-mrs.fr/ST/IST04030/IST04030.pdf> (Πρόσβαση: Οκτώβριος 2018)
- 4 Guy Brousseau, *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, Springer, Ντόρντρεχτ, 1997 (μτφ. στα αγγλικά Balacheff, Cooper, Sutherland, Warfield) και Ευγενία Κολέζα, *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, σ. 148.
- 5 Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθηνά Εξάρχου, *Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης. Ιστορία της Τέχνης και Οπτικός Πολιτισμός στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΑΣΚΤ, Αθήνα, 2018.
- 6 Η υπόθεση εργασίας που διατύπωσα στη διατριβή μου στηρίχθηκε στο ενδεχόμενο οι διδάσκοντες να τηρούν πιστά τη δομή και την ύλη του σχολικού βιβλίου, χωρίς να προσπαθούν να υπερβούν τα «εσκαμμένα» της γραμμικότητας και των παραδοσιακών προσεγγίσεων στα έργα τέχνης. Εξάρχου, σ. 183.
- 7 Εξάρχου, *Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης*, σ. 70-71.
- 8 Δυστυχώς δεν πρόκειται πλέον για απειλή. Σύμφωνα με την τελευταία απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Ιούνιος 2020), τα καλλιτεχνικά μαθήματα καταργούνται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου.

Ελένη Δροσοφορίδου
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΣΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Το 1987, ο Θεόφιλος Βέϊκος παρατηρούσε ότι «στη σύγχρονη εποχή καλλιεργείται κυρίως η κριτική φιλοσοφία της ιστορίας» αντί της «ολικής ερμηνείας του ιστορικού γίνεσθαι».¹ Επεκτείνοντας τη σκέψη αυτή στο χώρο της τέχνης, παρατηρούμε ότι τριάντα χρόνια αργότερα και ενώ όλο και περισσότερα βιβλία Ιστορίας της Τέχνης ακολουθούν μια στάση πιο κριτική απέναντι στα μεγάλα αφηγήματα, η επικρατούσα άποψη για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης, παραμένει πιστή στις παραδόσεις. Υπάρχει η γενικευμένη αντίληψη ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αφορά μόνο ένα πολύ ειδικό κοινό και αυτό εν μέρει εξηγεί το λόγο που το μάθημα αυτό είναι σχεδόν ανύπαρκτο στην ελληνική τυπική εκπαίδευση, καθώς υπάρχει μόνο ως επιλογή στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου. Το συναντούμε επίσης και σ' ένα πολύ περιορισμένο αριθμό σχολείων, όπως είναι τα Καλλιτεχνικά, ίσως επειδή και αυτά θεωρούνται σχολεία που απευθύνονται σε ειδικό κοινό. Στην περίπτωση των Καλλιτεχνικών Σχολείων το μάθημα εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου με δύο ώρες την εβδομάδα, ενώ στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου γίνεται μονώρο και στη Γ' Λυκείου καταργείται εντελώς, ή, κατά κάποιο τρόπο αντικαθίσταται από ένα μάθημα επιλογής, αυτό της Θεωρίας της Τέχνης.

Σύμπτωμα αυτής της τάσης υποτίμησης του μαθήματος είναι και το γεγονός ότι από την ίδρυση των Καλλιτεχνικών Σχολείων έως και πρόσφατα, το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης,² καθώς και τα περισσότερα μαθήματα των καλλιτεχνικών κατευθύνσεων διδάσκονταν με βάση κάποιες πολύ γενικές οδηγίες όσον αφορά στους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος, οι οποίες ήταν μια διευρυμένη εφαρμογή του προγράμματος σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στα γυμνάσια. Μόλις το 2016 δημοσιεύτηκαν προγράμματα σπουδών που είχαν δημιουργηθεί αποκλειστικά για τα σχολεία αυτά. Εκεί υπήρξε για πρώτη φορά μια ειλικρινής προσπάθεια ν' αναδειχθεί η σημασία του γνωστικού αντικειμένου στην εκπαίδευση.

Το σχόλιό μου αφορά ακριβώς σε αυτήν την προσπάθεια. Η προσωπική μου εμπειρία από τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στο Καλλιτεχνικό Σχολείο μου επιτρέπει να εντοπίσω πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των στόχων και των προτεινόμενων ενοτήτων του μαθήματος, έτσι όπως περιγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, και να καταθέσω τις επιφυλάξεις μου. Επίσης θεωρώ –και αυτό συνιστά τον κύριο άξονα της σκέψης μου– ότι ο αρχικός

σχεδιασμός του ωρολόγιου προγράμματος που προηγήθηκε του προγράμματος σπουδών, εμπεριέχει μια παρανόηση σχετικά με το ρόλο που έχει το μάθημα αυτό στην καλλιτεχνική παιδεία και στην παιδεία γενικότερα, και αυτή η παρανόηση έδωσε τη γενική κατεύθυνση και στο Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόκειται για την υπόθεση ότι η Ιστορία της Τέχνης ως γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται εγγύτερα στη Γενική Ιστορία από ότι στην πρακτική της Τέχνης. Αυτή η αντίληψη είναι που πρέπει να περιγραφεί και να διορθωθεί επειδή δίνει το στίγμα της σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό έργο εκπονείται για τα σχολεία και σχετίζεται με την τέχνη, από τα προγράμματα σπουδών έως τα σχολικά εγχειρίδια. Για το λόγο αυτό η οποιαδήποτε συζήτηση και επανεξέταση πρέπει να γίνει άμεσα, προτού αποφασιστεί η συγγραφή σχολικού εγχειριδίου, καθώς διατρέχουμε τον κίνδυνο, το νέο εγχειρίδιο να αποτελέσει μια εκ νέου αποτύπωση της παρανόησης αυτής.

Διαβάζοντας λοιπόν το Πρόγραμμα Σπουδών, διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο χωρίζεται η ύλη της Ιστορίας της Τέχνης στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ακολουθεί τη σειρά Ιστορίας της γενικής παιδείας. Αυτό δίνει μια παραμορφωτική εικόνα για τη φύση και το στόχο του μαθήματος. Ενώ μπορεί να υποστηριχθεί ότι διευκολύνει τους μαθητές επειδή δεν τους επιβαρύνει με επιπλέον πληροφορίες, από την άλλη όμως δίνει μια εικόνα της Ιστορίας της Τέχνης ως εικονογράφησης της Γενικής Ιστορίας. Το αποτέλεσμα είναι, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το αντικείμενο να μιμούνται τη Γενική Ιστορία όχι μόνο ως προς την οργάνωσή της σε συγκεκριμένες ενότητες αλλά και ως προς τις μεθόδους της.

Για να καταλάβουμε τι σημαίνει αυτό στην πράξη, θα πρέπει να κοιτάξουμε το Πρόγραμμα Σπουδών για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, και το πως περιγράφεται ο γενικός στόχος του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης:

Το Πρόγραμμα Σπουδών συντάσσεται με βάση τον άξονα του χρόνου, δηλαδή προκρίνεται η χρονολογική διάταξη στην παρουσίαση της τέχνης [...]. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν το ενδεχόμενο οι απόφοιτοι του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου να μη συνεχίσουν τις σπουδές τους σε Καλλιτεχνικό Λύκειο, [...]. Συνεπώς, στις τρεις τάξεις του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου θα πρέπει να ολοκληρωθεί σε τρεις κύκλους η Ιστορία της Τέχνης όλων των εποχών, φτάνοντας μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (περίοδος του μεσοπολέμου).³

Αυτό, πρακτικά, σημαίνει δύο πράγματα. Αφ' ενός ακολουθείται το γνωστό γραμμικό μοτίβο αφήγησης, αρχαιότητα, μεσαίωνας, νεότεροι χρόνοι κ.λπ.. Αφ' ετέρου εκφράζεται η ανάγκη της όσο δυνατόν μεγαλύτερης κάλυψης ρευμάτων, κινημάτων και γενικά πληροφοριών γύρω από την τέχνη.

Η γραμμική αφήγηση αν και προβληματική δεν είναι εξοβελιστέα, καθώς ο γραμμικός τρόπος παρουσίασης της τέχνης έχει ένα οργανωτικό πλεονέκτημα. Επειδή η διαδικασία μάθησης έχει ανάγκη τη δημιουργία συσχετισμών, η

γραμμική αφήγηση βασίζεται στον απλούστερο δυνατό συσχετισμό ότι ένα γεγονός προηγείται ή έπεται ενός άλλου. Εξάλλου οι μαθητές, ήδη από την Α΄ Γυμνασίου—ίσως και νωρίτερα—είναι εξοικειωμένοι με το είδος αυτό της αφήγησης και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά όταν αντιμετωπίζουν πληροφορίες που μπορούν να τις οργανώσουν με αυτόν τον τρόπο.⁴ Το λιγότερο που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός, είναι να αναφέρει διαρκώς και με έμφαση ότι η γραμμική αφήγηση αποτελεί τέχνασμα οργανωτικό και όχι ιστορικό δεδομένο. Καμιά αλλαγή εποχής στην τέχνη, αλλά και γενικότερα, δεν έχει τη σιγουριά και τη σαφήνεια που υπονοούν οι χρονολογίες. Γι΄ αυτό και όταν γίνεται χρήση των χρονολογιών ως όρια εποχών, θα πρέπει να υπογραμμίζεται η βαθύτατα αυθαίρετη φύση τους. Όμως κι αυτό δεν είναι αρκετό. Η γραμμική αφήγηση δεν είναι ο μόνος τρόπος οργάνωσης της πληροφορίας, ούτε η χρονολογική σειρά ο μόνος πιθανός συσχετισμός. Θα επανέλθω σ΄ αυτό το θέμα παρακάτω.

Το δεύτερο σημαντικό ζήτημα που προκύπτει από τις οδηγίες στο ΠΣ και που κατά τη γνώμη μου αποτελεί ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα, είναι η απαίτηση της εντατικής κάλυψης των ρευμάτων, των ιστορικών εποχών και της γεωγραφίας τους, που σημαίνει, όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφορία σε όσο το δυνατόν μικρότερο διάστημα. Κι αυτό επειδή όσο κι αν διατείνεται ο συντάκτης του κειμένου, κι όσο κι αν θέλουμε να το πιστεύουμε όλοι μας, ότι βασική αρχή του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης είναι η «απαλλαγή του μαθητή από την πρακτική της αποστήθισης»,⁵ η κάλυψη μεγάλης ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα εξυπηρετείται σχεδόν αναπόφευκτα με παθητικούς τρόπους μάθησης και αποστήθιση.⁶

Το ότι η πρόθεση είναι διαφορετική φαίνεται από το γεγονός ότι μέσα στον ίδιο οδηγό προτείνονται ερευνητικές εργασίες και ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις και υπάρχει κάθε είδους προτροπή προς μια πιο ενεργητική μάθηση. Όλα αυτά είναι εξαιρετικά και πολύ χρήσιμα αλλά σκοντάφτουν στην πράξη. Ο ερευνητικός και ανακαλυπτικός τρόπος μάθησης δεν είναι αυτονόητος. Χρειάζεται κανείς να του αφιερώσει χρόνο. Αν δεν υπάρξει η σχετική προεργασία, τότε σε κάθε ερευνητική άσκηση που θα κάνουν οι μαθητές, θα θεωρούν ως κύρια πηγή πληροφόρησης και επεξεργασίας τις εγκυκλοπαίδειες ή τις αντίστοιχες ιστοσελίδες του διαδικτύου, τύπου Βικιπαίδεια, που προσφέρουν μαζικά πληροφορίες σ΄ ένα πολύ στοιχειώδες επίπεδο, όπως χρονολογίες, ονόματα, βιογραφικά στοιχεία. Η ακόμη, σε κάθε εννοιολογικό χάρτη που θα προσπαθούν να σχεδιάσουν, θα αναπαράγουν τις ίδιες αυτές πληροφορίες συσχετίζοντάς τες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με βάση τη χρονολογική τους σειρά.

Τι λείπει από αυτήν την εικόνα; Λείπει η ανάλυση και η σκέψη. Κι αυτό επειδή οι μαθητές κάνουν τα πρώτα βήματά τους στην έρευνα χρησιμοποιώντας σχεδόν αποκλειστικά τριτογενείς πηγές. Αν αυτό είναι γενικά προβληματικό ως

τακτική στην έρευνα, γίνεται ακόμη πιο προβληματικό για ένα γνωστικό πεδίο, όπως η Ιστορία της Τέχνης, που το υλικό του είναι κατ' εξοχήν οι πρωτογενείς πηγές, δηλαδή, τα ίδια τα έργα τέχνης.

Μια πιο σοβαρή συνέπεια αυτής της τακτικής είναι ότι οι μαθητές όταν θέλουν να μιλήσουν για την τέχνη, τους λείπει η απαραίτητη αυτοπεποίθηση, και γι' αυτό δεν αφιερώνουν χρόνο για να διαμορφώσουν και να τεκμηριώσουν την προσωπική τους άποψη για ένα έργο τέχνης, αλλά προτιμούν να αντιγράψουν τις απόψεις τρίτων. Θα υπέθετε ίσως κάποιος, πως αυτό θεωρείται εύκολη λύση, όμως έτσι θα παρέβλεπε την ευθύνη που φέρει ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος καθώς έμμεσα υποδεικνύει στους μαθητές να κάνουν ακριβώς αυτό. Η εκμάθηση χρονολογιών και ονομάτων, τους εξοικειώνει με αυτό το είδος πληροφορίας και κατά συνέπεια αυτό θεωρούν πιο σημαντικό.

Παρατηρούμε λοιπόν μια αλυσιδωτή αντίδραση στην εξέλιξή της. Η ανάγκη κάλυψης μεγάλης ύλης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μια, χωρίς εναλλακτικές επιλογές, αφήγηση της πορείας της τέχνης, και τον αναγκάζει να αξιολογεί με βάση την απομνημόνευση πληροφοριών με ελάχιστο περιθώριο εμβάθυνσης. Αυτό, όχι μόνο προκαλεί τη δυσφορία των μαθητών αλλά οδηγεί και σε μια στρεβλή αντίληψη για το ποιο είδος γνώσης έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Έχει τάχα μεγαλύτερη σημασία το να ξέρει ο μαθητής πότε ξεκίνησε και πότε τελείωσε ο Κυβισμός, ο Σουρεαλισμός, ο Φωβισμός, από το να έχει μια μέθοδο προσέγγισης της τέχνης και να μπορεί να ανακαλύπτει πτυχές της τέχνης που πιθανόν να μην αναφέρονται σε κανένα βιβλίο, και φυσικά να γνωρίζει τι σημαίνει τεκμηρίωση μιας άποψης;

Ποια θα πρέπει λοιπόν να είναι η κατεύθυνση που θα δώσει ο εκπαιδευτικός; Για να κατανοήσουν οι μαθητές τη δύναμη της τέχνης πρέπει να κατανοήσουν τις μεθόδους της. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει από πολύ νωρίς να προσπαθήσουν να βρουν δικές τους ερμηνείες και νοήματα στα έργα που εξετάζουν.⁷ Μαθαίνω Ιστορία της Τέχνης σημαίνει βρίσκω ερμηνείες και δοκιμάζω πιθανά νοήματα που προκύπτουν από την έρευνα και την κριτική προσέγγιση της τέχνης, δεν σημαίνει αποστηθίζω τριτογενείς πηγές.

Είναι προτιμότερο, ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει πολύ χρόνο σε ένα έργο που θα επιλέξει ως μελέτη περίπτωσης και να διδάξει μέθοδο και όχι πληροφορία, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν έναν τρόπο να εργάζονται.

Δεν χρειάζεται να καλύψει το έργο όλων των καλλιτεχνών ενός ρεύματος ή ενός κινήματος. Αν οι μαθητές αποκτήσουν μια μέθοδο προσέγγισης των έργων, αυτό είναι αρκετό. Πρώτα λοιπόν μέθοδος, δεύτερον, μελέτη περίπτωσης και τέλος και μόνο προαιρετικά, άλλα παραδείγματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για διερευνητική αξιολόγηση του πόσο κατανοητή έγινε η μέθοδος. Δεν

είναι δυνατόν να έχουμε αξιόλογα αποτελέσματα αν, όπως μας προτρέπει το αντίστοιχο ΠΣ για το Λύκειο, θα πρέπει να διδάξουμε τα καλλιτεχνικά ρεύματα του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα σε επτά διδακτικές ώρες, το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα σε 9 διδακτικές ώρες κ.ο.κ.. Οι μαζεμένες πληροφορίες προάγουν την απομνημόνευση, η εξοικείωση με τις μεθόδους της έρευνας και της Ιστορίας της τέχνης καλλιεργεί την κατανόηση και την εφαρμογή.⁸

Για το λόγο αυτό, ας δώσουμε προτεραιότητα στην απόκτηση των δεξιοτήτων και των στάσεων εκείνων που μπορεί να προσφέρει το μάθημα εξαντλώντας τις δυνατότητές του. Το κέρδος θα είναι μεγάλο για τους μαθητές αν μάθουν ν' αντιμετωπίζουν τα αντικείμενα ως φορείς νοήματος και ως τέτοια να προσπαθούν να τα αποκωδικοποιούν. Αυτό από μόνο του ανοίγει τους ορίζοντες των μαθητών σε χώρους πέραν των παραδοσιακών τεχνών. Θα τους δώσει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν την αισθητική καθημερινών αντικειμένων (design) ή διαφημιστικών και άλλων μηνυμάτων (γραφιστική). Με τον τρόπο αυτό η Ιστορία της τέχνης δεν αναφέρεται σε κάτι που έγινε κάπου μακριά σε μια μακρινή εποχή αλλά βοηθάει τους μαθητές να υπάρχουν πιο συνειδητά στον κόσμο που τους περιβάλλει. Γίνεται ένα γνωστικό πεδίο που τους αφορά γιατί τους μιλάει για την καθημερινότητά τους. Έτσι ο μαθητής δεν λαμβάνει μόνο ιστορική γνώση αλλά και κάτι που κατά τη γνώμη μου είναι σημαντικότερο, αποκτά οπτική κουλτούρα.

Κατανόηση λοιπόν και εφαρμογή αντί της απομνημόνευσης. Και μάλιστα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το κομμάτι της εκμάθησης των ρευμάτων και της χρονικής τους αλληλουχίας μπορεί να προκύψει, και θα προκύψει, με τρόπο φυσικό και αναπότρεπτο μέσα από την έρευνα την ίδια.

Το αμέσως επόμενο ερώτημα είναι πόσα και ποια έργα. Στο πόσα, θα μπορεί κάθε εκπαιδευτικός ν' αποφασίζει μόνος του λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ταχύτητα μάθησης της εκάστοτε ομάδας αλλά και του διαθέσιμου χρόνου. Σχετικά με το πώς θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός τα έργα που θα διδάξει, όπως ανέφερα στην αρχή, η χρονική αλληλουχία είναι ένα μόνο πιθανός συσχετισμός που μπορεί να οργανώσει την πληροφορία και να διευκολύνει τη μετάδοσή της. Προσωπικά προτιμώ τους εννοιολογικούς συσχετισμούς. Έτσι, η επιλογή των έργων θα γίνεται με βάση τις έννοιες που θα θέλει να διδάξει και όχι τις εποχές.

Ο πυρήνας του μαθήματος θα είναι οι έννοιες, όχι τα αντικείμενα, όχι οι καλλιτέχνες. Κατόπι επιλέγουμε το έργο τέχνης που είναι αντιπροσωπευτικό της έννοιας που εξετάζουμε. Ξεχνούμε χρονολογίες και ονόματα και η πρώτη δεξιότητα για την οποία θα πρέπει να φροντίσουμε ήδη από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου είναι η παρατήρηση. Γνωρίζουμε πόσο επιλεκτικό και πολιτισμικά διαμορφωμένο είναι το ανθρώπινο βλέμμα. Στους μαθητές, στα πρώτα στάδια της γνωριμίας τους με το γνωστικό πεδίο θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τους μάθει να εντοπίζουν κάθε λεπτομέρεια ενός έργου και να την αξιολογούν.

Πρέπει να μην ξεχνούμε να επιμένουμε στους συσχετισμούς. Πρέπει με βάση την έννοια που εξετάζουμε να συνδέουμε το έργο με αντικείμενα, έργα, ιδέες, άλλων εποχών αλλά κυρίως με την καθημερινότητα. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να εμπλέκει κάθε φορά αντικείμενα από πολύ περισσότερες από μία εποχές, αλλά και πολύ περισσότερες τέχνες, καλές και εφαρμοσμένες. Εδώ η ύπαρξη σχολικού βιβλίου θα είχε τεράστια σημασία, καθώς θα μπορούσε να προτείνει πιθανές συνδέσεις αλλά και έννοιες από τις οποίες θα μπορούσε να επιλέξει ο εκπαιδευτικός.⁹

Μια ακόμη παράμετρος που οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν, είναι να κάνουν αξιολόγηση και προσεκτική επιλογή των πληροφοριών που βρίσκουν. Θα πρέπει για κάθε πληροφορία σχετική με το έργο, την ιστορική περίοδο ή τα βιογραφικά του καλλιτέχνη να εξηγούν γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη πληροφορία και πώς η πληροφορία αυτή μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα το έργο. Αυτό τους εμποδίζει στο να καταφεύγουν στη διαδικασία copy-paste και φυσικά τους κάνει να συνειδητοποιούν ότι όλες οι πληροφορίες δεν έχουν την ίδια ποιότητα, ή, την ίδια αξία. Η σύνθεση των πληροφοριών θα δώσει τη σχετική ερμηνεία του έργου.

Τέλος θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η ερμηνεία ενός έργου δεν είναι στατική αλλά δυναμική διαδικασία, και η προσθήκη κάθε νέας πληροφορίας την εμπλουτίζει και τη μεταλλάσσει. Εννοείται ότι τα οφέλη εκτείνονται πολύ πέρα από την τέχνη. Στην προσπάθεια απόδοσης νοήματος στο έργο, μοιραία οι μαθητές αναγκάζονται να ερευνήσουν το ιστορικό πλαίσιο, ή ακόμη έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτική, την ηθική, τη θρησκεία, το φύλο, την εθνότητα. Τι περισσότερο να προσφέρει κανείς σ' έναν μαθητή για να τον βοηθήσει να διαμορφώσει προσωπική άποψη για παρόμοια ζητήματα που εγείρονται στον κόσμο που τον περιβάλλει;

Εδώ θα κάνω μια τελευταία παρατήρηση. Όπως ανέφερα και στην αρχή, στην Γ' τάξη του Καλλιτεχνικού Λυκείου, κι ενώ δεν υπάρχει πλέον το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης, ξαφνικά εμφανίζεται μάθημα που λέγεται Θεωρία της Τέχνης. Θα προσπαθήσω να αποκωδικοποιήσω τη λογική αυτού του σχεδιασμού. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης της Γ' τάξης των Γενικών Λυκείων αναφέρεται το εξής: «Δεοντολογικά η σύγχρονη τέχνη ανάγεται στην Κριτική της Τέχνης και όχι στην Ιστορία της Τέχνης».¹⁰ Παραδοσιακά, όταν κάποιος καταπιάνεται με την τέχνη αφαιρώντας τη χρονολογική ακολουθία, φροντίζει παράλληλα να αλλάξει και το χαρακτηρισμό του αντικειμένου του. Δεν το ονομάζει πια Ιστορία αλλά Θεωρία ή Κριτική ή Φιλοσοφία.¹¹ Κι επειδή όσο προσεγγίζει κανείς τη σύγχρονη τέχνη αισθάνεται την ανάγκη να καταφύγει σε άλλες μεθόδους πέραν της χρονολογικής τότε ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό δεν ασχολούμαστε πλέον με την Ιστορία της Τέχνης αλλά με τη Θεωρία της. Η

σκέψη δηλαδή του να μπει το μάθημα Θεωρία της Τέχνης στην Γ΄ Λυκείου σημαίνει ότι πρέπει κάποιος να διδάξει σύγχρονη τέχνη. Το γιατί γίνεται μάθημα επιλογής μου είναι αδύνατο να το εξηγήσω –τουλάχιστον με όρους που σχετίζονται με το αντικείμενο. Η παρανόηση που υποβόσκει εδώ και παγιδεύει κάθε εναλλακτικό σχεδιασμό ωρολόγιου προγράμματος είναι ότι η Ιστορία της Τέχνης είναι ανεξάρτητη τόσο από τη θεωρία της όσο και από την πρακτική της. Το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι αν όταν διδάσκουμε τέχνη στις μικρότερες τάξεις, είτε ως εργαστηριακό μάθημα, είτε ως Ιστορία της Τέχνης δεν αναφερόμαστε στα θεωρητικά ζητήματα της Τέχνης; Μιλούμε μόνο για τεχνοτροπίες, χρονολογίες και ονόματα; Πώς γίνεται να διδάξουμε τέχνη σήμερα αλλά ν' αφήσουμε τα ερωτήματα τα σχετικά με την τέχνη γι' αργότερα; Πρόκειται καταφανώς για λάθος συλλογισμό. Τον ίδιο συλλογισμό βρίσκουμε και στα Πανεπιστήμια –ο σχεδιασμός του Ωρολόγιου προγράμματος των Καλλιτεχνικών Σχολείων αντέγραψε αυτήν τη λογική– αλλά αυτό δεν τον δικαιώνει.

Όπως ανέφερα παραπάνω, πριν από τα προγράμματα σπουδών του 2016 υπήρχαν μόνο οι οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών στα άλλα Γυμνάσια. Επρόκειτο για έναν οδηγό που συντάχθηκε για ένα μονόωρο μάθημα και που δόθηκε σαν οδηγία διδασκαλίας για το σύνολο των καλλιτεχνικών μαθημάτων, που καλύπτουν δέκα με έντεκα ώρες την εβδομάδα. Παρόλα αυτά είχε ένα πλεονέκτημα σε σχέση με το καινούργιο πρόγραμμα σπουδών. Επειδή ακριβώς αναφέρονταν σε ένα και μοναδικό μάθημα, πρότεινε μια πιο ενιαία αντίληψη της τέχνης. Η αναφορά σε ιστορικές περιόδους ή σε θεωρητικά ζητήματα της τέχνης προτείνονται, πολύ σωστά κατά τη γνώμη μου, ως μέρος της εκμάθησης της τέχνης και όχι ανεξάρτητα απ' αυτήν.

Η έννοια της Θεωρίας υπερκαλύπτεται, και θα πρέπει να υπερκαλύπτεται, τόσο από το εργαστηριακό μάθημα όσο και από την Ιστορία. Δύο πράγματα χρειάζονται για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Αφ' ενός να γραφτεί επιτέλους το πολυπόθητο σχολικό εγχειρίδιο που θα στηρίζεται όμως σε μια τέτοια αντίληψη και δεν θα βλέπει την Ιστορία της Τέχνης ως εικονογράφηση της Γενικής Ιστορίας αλλά ως πεδίο έρευνας. Αφ' ετέρου χρειάζεται επιμόρφωση. Δεκαετίες διαχωρισμού της πράξης από τη θεωρία δεν αλλάζουν εύκολα. Αλλά για τους νέους μαθητές είναι σημαντικό να τους γίνει συνείδηση ότι η έρευνα και η γνώση δεν υπόκεινται σε τέτοιους διαχωρισμούς.

Τέλος, αν αναλογιστεί κανείς τις δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής σε ζητήματα κριτικής σκέψης μέσω του συνδυασμού διδασκαλίας ερευνητικής πρακτικής και δημιουργικής σύνθεσης, θα μπορούσαμε να φανταστούμε την τέχνη τόσο σε επίπεδο πρακτικό όσο και θεωρητικό, να ανάγεται σε κεντρικό μαθησιακό εργαλείο της Γενικής Παιδείας, και να δούμε την Ιστορία της Τέχνης να παίρνει τη θέση που της αξίζει στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Θεόφιλος Βέϊκος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987.
- 2 Στο εξής σε κάθε αναφορά στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης θα εννοείται η διδασκαλία του μαθήματος στα Καλλιτεχνικά Σχολεία όπου το μάθημα είναι υποχρεωτικό και διδάσκεται για πέντε συνεχόμενες τάξεις, και όχι το μάθημα επιλογής της Γ' τάξης των Γενικών Λυκείων.
- 3 *Προγράμματα Σπουδών των Μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων*, Φ.Ε.Κ.166Β, Αθήνα, 2016, σ.291.
- 4 M. Gasper-Hulvat, «Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature», *Art History Pedagogy & Practice* 2 (1) (2017), <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/2> (Πρόσβαση 29/8/2018).
- 5 *Προγράμματα Σπουδών των Μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων*, Φ.Ε.Κ.166Β, Αθήνα, 2016, σ.292.
- 6 J. Sienkewicz, «Against the “Coverage” Mentality: Rethinking Learning Outcomes and the Core Curriculum», *Art History Pedagogy and Practice* 1:1 (2016), <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol1/iss1/5> (Πρόσβαση 9/9/2018)
- 7 L. La Follette, «Bloom’s Taxonomy for Art History. Blending A Skills-Based Approach into The Traditional Introductory». *Art History Pedagogy & Practice* 2:1 (2017), <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/3> (Πρόσβαση 2/8/2018)
- 8 J. Sienkewicz, «Against the “Coverage” Mentality», ό.π.
- 9 Ο χαρακτήρας και ιστορικός τέχνης Anthony Dyson έχει προτείνει τη χρήση εννοιολογικών δίπολων που προάγουν την παρατήρηση όπως απλότητα/πολυπλοκότητα, βάθος/επίπεδο, τάξη/χάος κ.λπ.
- 10 Γ. Σιγάλας, *Ιστορία της Τέχνης Γ' Λυκείου* - Βιβλίο καθηγητή, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα, 2012.
- 11 A. Dyson, «Art History in Schools: a comprehensive strategy», *Journal of Art & Design Education* 1:1 (1982), σ.123-133.

**ΜΟΥΣΙΚΗ
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Πρόεδρος:
Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Απόστολος Λάσχος Η ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η μουσική, παγκοσμίως έχει αναγνωριστεί ως μέσο θεραπείας από τα πολύ παλιά χρόνια. Ίσως υπήρξε και η πρώτη μορφή τέχνης που χρησιμοποιήθηκε ως θεραπευτικό μέσο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς ειδικούς ως μέσο χαλάρωσης και ανακούφισης από τον πόνο, καθώς και θεραπείας τόσο σωματικών όσο και ψυχικών ασθενειών σε πολλές ιστορικές περιόδους και σε διαφορετικούς πολιτισμούς.¹ Η Μουσικοθεραπεία, ωστόσο, άρχισε να διαμορφώνεται ως οργανωμένο επάγγελμα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Έτσι δημιουργήθηκαν σε Αμερική και Ευρώπη εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα πανεπιστημιακού επιπέδου-Bachelor, μεταπτυχιακού επιπέδου-Master, Diploma, Διδακτορικού, καθώς και σχετικές ενώσεις και ειδικά ερευνητικά προγράμματα.²

Η Μουσικοθεραπεία, σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για τη Μουσικοθεραπεία, αποτελεί κύρια ή συμπληρωματική θεραπευτική παρέμβαση (και όχι εναλλακτική), στην οποία πραγματοποιείται η χρήση της μουσικής με κατάλληλο και τεκμηριωμένο τρόπο από έναν εξειδικευμένο μουσικοθεραπευτή, ώστε να βοηθήσει το παιδί, τον έφηβο ή τον ενήλικα, μέσα σε μια θεραπευτική σχέση να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του, σε συναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό επίπεδο.³ Ο Bruscia αναφέρει πως η Μουσικοθεραπεία είναι «επιστήμη, τέχνη και διαπροσωπική σχέση»⁴ και φυσικά απαιτούνται γνώσεις ψυχολογίας, ψυχοθεραπείας και μουσικής.⁵

Μέσω των παρεμβάσεων στη Μουσικοθεραπεία, επιτυγχάνεται:

- η προώθηση της ευεξίας
- η διαχείριση του στρες
- η ανακούφιση από τον πόνο
- η προώθηση φυσικής αποκατάστασης
- η έκφραση των συναισθημάτων
- η ενίσχυση της μνήμης
- η βελτίωση της επικοινωνίας.⁶

Στις συνεδρίες Μουσικοθεραπείας, η μουσική χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθούν θεραπευτικά αποτελέσματα, και δεν επιδιώκεται η ψυχαγωγία ή η μουσική εκπαίδευση των ατόμων που συμμετέχουν. Επομένως δεν απαιτούνται γνώσεις μουσικής προκειμένου να συμμετέχει κάποιος. Η διαδικασία προσαρμόζεται σύμφωνα τις ανάγκες του κάθε ατόμου, με τη συναισθηματική

διάθεση και ψυχολογική φόρτιση του ιδίου εκείνη τη στιγμή.⁷ Στόχος είναι να γίνει ο «τόπος» που το άτομο θα εκφράσει τα συναισθήματά του, θα επικοινωνήσει, θα αλληλεπιδράσει, θα μοιραστεί, θα επιδιώξει και θα δημιουργήσει τη σύνδεση και την επαφή με τον άλλον, θα διοχετεύσει την έντασή του με δημιουργικό τρόπο. Γι' αυτό το σκοπό, δεν τηρείται συγκεκριμένο και προσχεδιασμένο πρόγραμμα. Η θεραπεία προκύπτει. Θεραπευόμενος και θεραπευτής δημιουργούν μαζί τη θεραπεία, μέσα στη σχέση και μέσω της μουσικής.

Η μουσική δημιουργική έκφραση και των δύο βασίζεται κυρίως στον μουσικό κλινικό αυτοσχεδιασμό. Οι στιγμές που δημιουργούνται μέσω της μουσικής, είναι εμπειρίες που αντανακλούν την ψυχοσωματική κατάσταση του ατόμου, αλλά και τη σχέση θεραπευόμενου-θεραπευτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Μέσω του μουσικού κλινικού αυτοσχεδιασμού με όργανα, του φωνητικού αυτοσχεδιασμού, με το τραγούδι, τη δημιουργία στίχων και τραγουδιών, την εκτέλεση μουσικών έργων, τη δραματοποίηση ιστοριών, καθώς και την ακρόαση μουσικής, το άτομο ανακαλύπτει και έρχεται σε επαφή με το υγιές του κομμάτι και τον δημιουργικό του εαυτό.⁸

Σύμφωνα με τους Nordoff & Robbins, όλοι οι άνθρωποι μέσα μας έχουμε ένα «μουσικό παιδί» που σε οποιαδήποτε στιγμή και κατάσταση εμφανίζεται με έναν φυσικό τρόπο, ως ένστικτο. Ο κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτου προβλήματος, ανταποκρίνεται στους ήχους και στα μουσικά πρότυπα δείχνοντας να κατανοεί τη δομή και τα χαρακτηριστικά της μουσικής απολύτως φυσιολογικά.⁹

Η αναπνοή, η σωματική κίνηση, οι ήχοι που παράγονται από το άτομο, είναι μουσική. Ο μουσικός κλινικός αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται προκειμένου ο μουσικοθεραπευτής να συναντήσει το άτομο στο επίπεδο που βρίσκεται, και αυτό πραγματοποιείται συνήθως μέσω μουσικών τρόπων (αρχαίων τρόπων όπως δώριος, φρύγιος, λύδιος κ.ά.), κλιμάκων (μείζονες, ελάσσονες, πεντατονική, ολοτονική κ.ά.), με μουσικά όργανα όπως το πιάνο, την κιθάρα, τα κρουστά όργανα, την ανθρώπινη φωνή, καθώς και διάφορα άλλα έγχορδα και πνευστά όργανα. Ο μουσικοθεραπευτής δημιουργεί έτσι το κατάλληλο περιβάλλον και «καθρεφτίζει» το «μουσικό παιδί» του ατόμου που συμμετέχει.¹⁰ Μέσα από τη διαδικασία της Μουσικοθεραπείας, οι Nordoff & Robbins αναφέρουν πως τα άτομα είναι σε θέση να ακολουθούν τις επιθυμίες που βρίσκονται πολύ βαθιά μέσα τους και να μετακινούν τις σκέψεις τους από την ασθένεια και όλες τις αρνητικές σκέψεις σε έναν δημιουργικό εαυτό.¹¹

Η Juliet Alvin, η οποία δημιούργησε τη Θεραπεία του Ελεύθερου Αυτοσχεδιασμού, αναφέρει:

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του είναι το ότι κατά τη θεραπευτική διαδικασία κανένας κανόνας, θέμα ή δομή δεν επιβάλλεται στον πελάτη, αλλά ο πελάτης αφήνεται να εκφραστεί ελεύθερα σε ένα μουσικό όργανο

και να δομήσει ο ίδιος τη σειρά και την ακολουθία των ήχων μακριά από τα δεσμά της τονικότητας, του ρυθμού ή της φόρμας.¹²

Η Μουσικοθεραπεία απευθύνεται σε άτομα με αναπηρίες όπως:

- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
- Συναισθηματικές/Αγχώδεις Διαταραχές
- Ψυχοσωματικές Διαταραχές
- Κινητικά προβλήματα
- Εγκεφαλική παράλυση
- Απουσία λόγου ή Καθυστέρηση λόγου
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Σύνδρομο Down και άλλα Σύνδρομα
- Καρκίνο
- Χρόνιες Παθήσεις
- Γεροντικές Άνοιες
- Νόσο Alzheimer
- Νόσο Parkinson¹³

Μουσικοθεραπεία και αυτισμός

Στις μέρες μας, η Μουσικοθεραπεία είναι αναγνωρισμένη ως μια αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση για τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή αλλιώς με αυτισμό, καθώς έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με αυτισμό συχνά παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον και ανταπόκριση στη μουσική. Η φυσική αυτή ανταπόκριση δημιουργεί θετικές βιωματικές εμπειρίες που συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Μέσω της ευελιξίας που προσφέρει η μουσική, των μουσικών στοιχείων και της δομής της, ο μουσικοθεραπευτής είναι σε θέση να δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να βρίσκεται στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο του ατόμου που συμμετέχει και να προσαρμόζει τη θεραπευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες του. Με αυτόν τον τρόπο η Μουσικοθεραπεία μπορεί να αγγίξει τα πιο καίρια σημεία της διαταραχής του αυτισμού και να συμβάλει στη βελτίωση και ανάπτυξη των επικοινωνιακών και των κοινωνικών δεξιοτήτων.¹⁴

Σύμφωνα με την Ψαλτοπούλου,

Η Μουσικοθεραπεία συμβάλει στη βελτίωση των ψυχικών και σωματικών ασθενειών των ανθρώπων ανεξάρτητα από το παθολογικό πρόβλημα του καθενός. Ο μουσικοθεραπευτής εκπαιδεύεται ιδιαίτερα στο να αφουγκράζεται τον ηχητικό παλμό αυτού που ακούγεται ή δεν ακούγεται και ν' ανταποκρίνεται σ' αυτόν μουσικά, και αφετέρου στο γεγονός ότι ο πελάτης έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί με την γενετήσια ικανότητά

του για δημιουργικότητα και να εκφράσει μη λεκτικά αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί. Μέσα από τη γλωσσική σχέση, που με νόημα θα πρέπει να διαμορφώνεται κάθε στιγμή της συνεδρίας, ένα παιδί μπορεί να προχωρήσει σε ανάπτυξη του λόγου και σε αναμόρφωση εαυτού.¹⁵

Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στη λεκτική τους επικοινωνία. Στη Μουσικοθεραπεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Ο μουσικοθεραπευτής αντλεί πληροφορίες από τη μη-λεκτική συμπεριφορά του ατόμου που συμμετέχει και, έχοντας τη μουσική ως εργαλείο, χρησιμοποιεί τα μη-λεκτικά στοιχεία για να δημιουργήσει και να χτίσει μια πιο επικοινωνιακή και αμφίδρομη σχέση. Η δημιουργία θεραπευτικής σχέσης στη Μουσικοθεραπεία αποτελεί κύριο παράγοντα προκειμένου να επιτευχθούν οι εξειδικευμένοι θεραπευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί.¹⁶

Μελέτη περίπτωσης – Τασούλα

Το θέμα αναδεικνύεται μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, μιας 32χρονης γυναίκας, με αυτισμό, βαριάς νοητικής υστέρησης, και απουσία λόγου. Η Τασούλα νοσηλεύεται για 10 χρόνια σε Θεραπευτήριο Χρονίων Παθήσεων. Αυτά τα χρόνια, δεν είχε καμία επαφή με τον έξω κόσμο, μονάχα όταν την επισκεπτόταν ο αδερφός της. Βρισκόταν κλειδωμένη και απομονωμένη στο δωμάτιό της, καθώς επίσης δεμένη στο κρεβάτι της για λόγους ασφαλείας, όπως ανέφεραν οι νοσηλεύτες. Ο χρόνιος εγκλεισμός της, συνέβαλε στην ακόμα πιο έντονη μείωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών της δεξιοτήτων.

Ολοκληρώθηκαν 18 συνεδρίες μουσικοθεραπείας, 45 λεπτών η καθε μία, σε διάστημα 7 μηνών.

Όπως ανέφεραν οι νοσηλεύτες κατά τη διάρκεια της συλλογής πληροφοριών για το ιστορικό της Τασούλας, η γενικότερη εικόνα ήταν μιας ιδιαίτερα ανήσυχης και φοβισμένης γυναίκας που δεν συνεργαζόταν με κανέναν από τους νοσηλεύτες ή από το βοηθητικό προσωπικό του Θεραπευτηρίου, παρά μόνο αν την δελέαζαν με ένα κουλουράκι (έτσι όπως θα έπρατταν και με ένα ζώο). Βρισκόταν σε απόσυρση. Ζούσε σε μια απάνθρωπη απομόνωση, σε έναν δικό της απροσπέλαστο μέχρι τη μουσικοθεραπεία κόσμο.

Στις συνεδρίες τη μετέφεραν καθισμένη και δεμένη στο αναπηρικό της καροτσάκι, παρόλο που περπατούσε κανονικά, αλλά λόγω της καθήλωσής της στο κρεβάτι, οι μύες της είχαν αποδυναμωθεί αρκετά. Στις πρώτες συνεδρίες φαινόταν αρκετά φοβισμένη, με έντονη μη επικοινωνιακή ανταπόκριση. Είχε όμως έντονη βλεμματική επαφή, παρατηρούσε γύρω της, εκφράζοντας κυρίως ανησυχία. Πραγματοποιήθηκε η χρήση της μουσικής, με τέτοιο τρόπο και σκοπό ώστε να δημιουργηθεί μια μη απειλητική ατμόσφαιρα για εκείνη και για αυτήν την πρώτη μας συνάντηση.

Στην 3η συνεδρία, και για πρώτη φορά, η Τασούλα εκφράζεται με έντονες

στερεοτυπικές κινήσεις και ηχηρά - «άφωνα» μουγκρητά. Κουνούσε τα χέρια της ψηλά, μπρος-πίσω, γρήγορα και με μεγάλη ένταση για αρκετή ώρα. Έδειχνε αρκετά φοβισμένη και πανικοβλημένη. Πραγματοποιήθηκε η χρήση της τεχνικής του καθρέφτη, με γρήγορο tempo και με έντονες διαφωνίες στο πιάνο, αντανakλώντας έτσι την κίνηση και διάθεσή της, με στόχο την επαφή μαζί της μέσω της μουσικής, εκεί όπου επέλεγε η ίδια να βρίσκεται. Ένωθα πως οι κινήσεις της και η μουσική που έπαιζα στο πιανό, ήταν ένα, σε πλήρη ρυθμική ταύτιση:

αυτή η κατάσταση θυμίζει την πρωταρχική συμβιωτική σχέση του βρέφους με τη μαμά. Είναι η κατάσταση στην οποία το βρέφος δεν έχει ακόμα αίσθηση των ορίων του σώματός του ούτε του εαυτού του. Βιώνει συγχώνευση του εαυτού του μέσα στη μαμά. Υπάρχει μόνο μέσα από τα μάτια της μαμάς. Σε αυτή λοιπόν την κατάσταση το βρέφος είναι ένα με τη μαμά. Αυτή είναι και η απωθημένη μορφή απόλαυσης στον νευρωτικό – υγιή άνθρωπο και για αυτό ο άνθρωπος μεγαλώνοντας αναζητά σχέσεις και καταστάσεις, όπου θα νιώσει ένα με τον άλλο ή με την άλλη κατάσταση.¹⁷

Στην 4η συνεδρία, η Τασούλα εκφράζεται ξανά με έντονες στερεοτυπικές κινήσεις. Η κίνησή της όμως, έγινε πιο αργή στην πορεία, πιο μαλακή, πιο legato και άρχισε σταδιακά να εμπλέκεται σε έναν μη λεκτικό μουσικό διάλογο, μεταξύ της μουσικής που έπαιζα στο πιάνο και εκείνης με την κίνησή της. Σημάδια ασφάλειας και εμπιστοσύνης άρχιζαν να καλλιεργούνται. Η έκφρασή της άρχισε να γίνεται «έμφωνη» από «άφωνη». Φαινόταν ότι απευθυνόταν στη μουσική, σαν να ήταν ένας ζωντανός οργανισμός, αλλά ακόμα δεν ήταν σε θέση ν' αναγνωρίσει και να απευθυνθεί στον άνθρωπο που έπαιζε αυτή τη μουσική. Μέσα στις μουσικές παρεμβάσεις του θεραπευτή ήταν σαν η Τασούλα να ακούει τον εαυτό της να ακούγεται, σαν να νιώθει αποδεκτή στις επιλογές της έκφρασής της και συγχρόνως σαν να αποκτά κάποιον έλεγχο στο περιβάλλον της.¹⁸

Στην 5η συνεδρία, η Τασούλα καθόταν στο αναπηρικό της καροτσάκι, αρκετά μακριά από το πιάνο στο οποίο βρισκόμουν. Μέσα απο τις κινήσεις της, την ενέργειά της, τη στάση του σώματός της, την αναπνοή της, το βλέμμα της, προσπαθούσα να αντλήσω τα απαραίτητα μουσικά στοιχεία για να δημιουργήσω την κατάλληλη μουσική για εκείνη, με την ελάχιστη λεκτική επικοινωνία μου και κυρίως τη μη λεκτική, σε αρμονική συνήχηση με την ψυχοσωματική κατάσταση της ίδιας, προκειμένου να προχωρήσουμε στη διαδικασία της από κοινού προσοχής (joint attention). Χρησιμοποιούσα τεχνικές αντανάκλασης, στήριξης και ενθάρρυνσης σε πεντατονική κλίμακα, με κυριότερο στόχο να εμπλακεί σε μουσική «δραστηριότητα», είτε με την κίνησή της είτε με τη φωνή της. Σύμφωνα με τον Carl Orff, η πεντατονική κλίμακα αποτελεί τη μητρική τονικότητα των παιδιών, καθώς εμπεριέχεται και τραγουδιέται σε τραγούδια κατά την πρώιμη

παιδική ηλικία.¹⁹ Εκείνη παρέμεινε στην ίδια αμετακίνητη θέση με πριν. Περνούσε φευγαλέα το βλέμμα της απο πάνω μου, χωρίς να εκφράζει στοιχεία ανταπόκρισης στις μουσικές μου παρεμβάσεις.

Στη συνέχεια άρχισε να εκφράζεται με έντονες στερεοτυπικές κινήσεις και μουγκρητά. Μέσω των στερεοτυπικών της κινήσεων και της μουσικής που έπαιζα στο πιάνο, δημιουργήθηκε ένας μη λεκτικός διάλογος. Φαινόταν σαν ένα παιχνίδι αιφνιδιασμού που προκαλούσα μέσα απο τις μουσικές μου παρεμβάσεις, και που η ίδια έδειχνε να απολαμβάνει αρκετά. Έτσι τα μουγκρητά της έγιναν κραυγές ευχαρίστησης και απόλαυσης της στιγμής. Σαν να διαφαίνονταν κάποιες πρωταρχικές κινήσεις προς έναν μουσικό κοινωνικό δεσμό (social engagement).

Η Τασούλα άρχισε να δείχνει θετική ανταπόκριση. Οι στερεοτυπικές της κινήσεις φαίνονταν να αποτελούν κινήσεις με προσωπική πρόθεση για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία. Παράλληλα, με τα πόδια της έσπρωχνε το αναπηρικό της καροτσάκι όλο και πιο κοντά μου. Κάποια στιγμή, έφτασε δίπλα μου. Φαινόταν να ένιωθε την κατάλληλη για εκείνη ασφάλεια, ώστε να γνωρίσει πια τον άνθρωπο που παράγει αυτή τη μουσική κάθε φορά για εκείνη. Η Τασούλα με κοίταξε απορημένη. Ανταποκρίθηκα άμεσα, καθρεφτίζοντας τη στάση της και τη διάθεσή της με το σώμα μου. Τότε άπλωσε το χέρι της και έπιασε το δικό μου. Κραυγές πρωτόγνωρης ευχαρίστησης ακολούθησαν στη συνέχεια απο εκείνη. Με τη φωνή μου αυτοσχεδίαζα φωνητικά, προσφέροντας, όπως ένιωθα, μια αγκαλιά και αποδοχή γι' αυτό το μεγάλο της βήμα, για την προσωπική της επιλογή και πρωτοβουλία για επαφή με τον Άλλον. Ήταν σαν να ένιωθε έτοιμη πια να βγει απο την απομόνωσή της και να συναντήσει κάποιον άλλον.

Καθώς περνούσαν οι συνεδρίες και στηριζόμενη η Τασούλα στη θεραπευτική σχέση και στη σχέση εμπιστοσύνης που είχε δημιουργηθεί, ένιωσε την ανάγκη να κάνει και τις πρώτες της προσπάθειες να επικοινωνήσει λεκτικά, γεγονός που δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ άλλοτε όπως ανέφεραν οι νοσηλευτές του Θεραπευτηρίου κατά τη διάρκεια της ζωής της εκεί. Έτσι, στην 12η συνεδρία, στο μουσικό καλωσόρισμα, στην αρχή της συνεδρίας, η Τασούλα χαιρέτησε με μια λέξη που ακουγόταν σαν «Καλημέρα». Ενώ στη 16η συνεδρία, ξανά στο μουσικό καλωσόρισμα, απευθύνθηκε λέγοντας ένα ξεκάθαρο: «Γεια», με ξεκάθαρη βλεμματική επαφή και νόημα!

Συμπερασματικά

Μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού, αποδοχής, κατανόησης, στήριξης και ενθάρρυνσης, όπως αυτό της Μουσικοθεραπείας, η Τασούλα ένιωσε ασφάλεια και σιγουριά, κυρίως να είναι ο εαυτός της, και έτσι για πρώτη φορά, στα 32

της χρόνια, μπόρεσε να εκφραστεί λεκτικά. Σαν να βγήκε από την απομόνωσή της, από τον βαθύ αυτισμό της, και να ήταν έτοιμη πια να επικοινωνήσει τα συναισθήματά της με κάποιον άλλον. Οι στερεοτυπικές της κινήσεις μειώθηκαν αρκετά, μέσω της αύξησης του ενδιαφέροντός της για τη μουσική. Άφησε να την πλησιάσω και μαζί δημιουργούσαμε μουσική σε κάποιο μουσικό όργανο, δείχνοντας έτσι να είναι αρκετά δεκτική και συνεργάσιμη. Φαίνεται ότι προχώρησε στην κατάσταση της υγιούς δημιουργίας κοινωνικών δεσμών, χωρίς τα έντονα σημάδια του αυτισμού. Σύμφωνα με μαρτυρίες των νοσηλευτών του Θεραπευτηρίου, η Τασούλα ήταν πλέον αρκετά συνεργάσιμη και μαζί τους, ήρεμη και δεκτική στις παρεμβάσεις τους, χωρίς να χρειάζεται πλέον το κουλουράκι ως δέλεαρ για να κατακτήσει μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Juliette Alvin, «Regression Techniques in Music Therapy», *Music Therapy* 1:1 (1981), σ. 3-8.
- 2 Kenneth E. Bruscia, *Defining Music Therapy*, Phoenixville, PA: Barcelona Pub, 1989.
- 3 American Music Therapy Association. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- 4 ό.π.
- 5 Ντίνα Ψαλτοπούλου-Καμίνη, «Η γλωσσική σχέση στη μουσικοθεραπεία», *Μουσικολογία* 22, Αθήνα, 2015, σ. 262-280.
- 6 ό.π., βλ. σημ.3.
- 7 Ντίνα Ψαλτοπούλου, *Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση ως Θεραπευτικό Μέσο σε Παιδιά με Συναισθηματικές Διαταραχές*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2005.
- 8 ό.π..
- 9 Kenneth E. Bruscia, *Improvisational models of music therapy*, Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1987.
- 10 ό.π.
- 11 Paul Nordoff,, Clive Robbins, *Creative music therapy: Individualized treatment for the handicapped child*, NY: John Day, New York, 1977.
- 12 Bruscia, *Improvisational models*, ό.π.
- 13 ό.π., βλ. σημ.3.
- 14 Lim H. A., *The Effect of Developmental Speech-Language Training through Music on Speech Production in Children with Autism Spectrum Disorders*, Thesis. University of Miami, Florida. https://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/63/ (Πρόσβαση 9/2/2019)
- 15 Ψαλτοπούλου-Καμίνη, «Η γλωσσική σχέση στη μουσικοθεραπεία», σ. 263-264.
- 16 Ψαλτοπούλου, «Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση», ό.π.
- 17 ό.π., σ.162.
- 18 ό.π.
- 19 Beth Landis, Polly Carder, *The eclectic curriculum in American music education*, MENC, Washington, DC, 1972.

Αικατερίνη Μαυροδή
ΑΥΤΙΣΜΟΣ – Η ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Από τη δεκαετία του 1990 έχουν δημοσιευθεί πολλές έρευνες που αφορούν στη μουσικοθεραπεία σε άτομα με αυτισμό. Οι μουσικοθεραπευτές ακολουθούν διάφορες προσεγγίσεις, που εξαρτώνται από την εκπαίδευση που έχει λάβει ο καθένας και από το τι ταιριάζει στον πελάτη την κάθε στιγμή της συνεδρίας.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης ακολουθείται η ουμανιστική προσέγγιση,¹ με στοιχεία από τη μουσικοκεντρική προσέγγιση των Nordoff – Robbins² και ψυχαναλυτική ερμηνεία των φαινομένων.³

Πώς είναι δυνατό να επικοινωνήσει κανείς με τον Άλλο, μέσα από το τραγούδι που έχει δημιουργήσει ο ίδιος, ενώ βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού; Ποιά είναι η πορεία ενός ανθρώπου με αυτισμό μέσα στη διαδικασία των συνεδριών μουσικοθεραπείας; Πώς προκύπτει η αφύπνιση της δημιουργικότητας; Ποιά είναι η φιλοσοφία, η μέθοδος, οι τεχνικές που εφαρμόζονται ώστε να εκφραστεί ο πελάτης μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία;

Στη συνέχεια περιγράφεται η πορεία του Νίκου στις συνεδρίες ομαδικής μουσικοθεραπείας που πραγματοποιούνται σε ένα κέντρο ημέρας για άτομα με αυτισμό και νοητική στέρση. Ο Νίκος είναι 20 χρονών και έχει διαγνωσθεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Οι κινήσεις του είναι σχετικά αργές, το περπάτημά του άνευρο, το βλέμμα του δεν απευθύνεται ξεκάθαρα στον Άλλο. Στις δραστηριότητες της τάξης του παρουσιάζει χαμηλή συμμετοχή. Του αρέσει να ακούει μουσική και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε να συμμετέχει στο πρόγραμμα της μουσικοθεραπείας. Οι συνεδρίες είναι ομαδικές, γίνονται σε εβδομαδιαία βάση και διαρκούν 30 λεπτά. Πραγματοποιούνται συνολικά 23 συνεδρίες σε χρονικό διάστημα 7 μηνών.

Το άλλο μέλος της ομάδας είναι ο Τάσος, 19 ετών, και έχει διαγνωσθεί με νοητική στέρση. Το περπάτημά του είναι ασταθές, το βλέμμα του είναι ζεστό, με νόημα. Είναι συμμαθητής του Νίκου, συνηθίζει να βοηθά τους άλλους και βέβαια το Νίκο. Του αρέσει πολύ να παίζει μουσική και έρχεται με χαρά στις συνεδρίες. Στηρίζει και ενισχύει το Νίκο στις συνεδρίες.

ΣΤΑΔΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

Στο σύνολο των συνεδριών διακρίνονται τέσσερα στάδια:

Α΄ ΣΤΑΔΙΟ: 1η συνεδρία – 4η συνεδρία. Ακινησία

Β΄ ΣΤΑΔΙΟ: 5η συνεδρία – 11η συνεδρία. Οι πρώτες κινήσεις

Γ΄ ΣΤΑΔΙΟ: 12η συνεδρία – 18η συνεδρία. Χειμερία νάρκη

Δ΄ ΣΤΑΔΙΟ: 19η συνεδρία – 24η συνεδρία. Η αφύπνιση του δημιουργικού εαυτού

Α΄ ΣΤΑΔΙΟ (1η – 4η) Ακινησία

Στις συνεδρίες ο Νίκος είναι συνήθως ξαπλωμένος. Στην πρώτη συνεδρία τραγουδώ ένα τραγούδι καλωσορίσματος - hello song⁴ και ανοίγω το καλάθι με τα μουσικά όργανα. Ο Τάσος επιλέγει το γκουίρο. Ρωτώ τον Νίκο: μήπως θέλεις τη μαράκα, το τύμπανο... απαντά ναι, αλλά δεν κάνει καμία κίνηση για να το πάρει. Ο Τάσος παίρνει το ταμπουρίνο και το δίνει στο Νίκο. Ο Νίκος το παίρνει και το κρατά παθητικά χωρίς να κάνει καμιά προσπάθεια να παίξει. Το βλέμμα του δείχνει να είναι ξαφνιασμένο, είναι ένα βλέμμα αναζήτησης.

Ο Winnicot⁵ ισχυρίζεται ότι «όταν είναι αδύνατο να παίξει κανείς, τότε ο θεραπευτής προσανατολίζεται στο να φέρει τον πελάτη σε μια κατάσταση ώστε να είναι ικανός να παίξει». Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θέτω σε σχέση με τον Νίκο είναι: 1) να νιώσει αποδοχή, ασφάλεια 2) να είναι παρών στο εδώ και στο τώρα 3) να έχει μια πρωταρχική αίσθηση εαυτού 4) να κινητοποιηθεί, να δείξει ενδιαφέρον 5) οι μουσικές δραστηριότητες να έχουν νόημα για εκείνον.

Στις επόμενες τρεις συνεδρίες δεν παίξει με κάποιο μουσικό όργανο, κρατά τα όργανα χωρίς να παίξει με αυτά, όμως δεν τα πετά. Τα μουσικά όργανα μπορεί να θεωρηθούν μεταβατικά αντικείμενα.⁶ Είναι πιθανό ο Νίκος να προβάλλει στα μουσικά όργανα το μη αναπτυγμένο κομμάτι του εαυτού του με το οποίο είναι σχεδόν ταυτισμένος.

Παίζω μουσική με τον Τάσο, καθρεφτίζοντας παράλληλα μουσικά την αδράνεια του Νίκου. Σύμφωνα με τους Nordoff – Robbins⁷ «η επικοινωνία ξεκινά συνταιριάζοντας την εσωτερική κατάσταση του παιδιού με τη μουσική». Δέχομαι την αδράνεια του Νίκου, δεν τον πιέζω ώστε να κάνει κάτι, θέλω να του δώσω το μήνυμα ότι είναι αποδεκτό να συμμετέχει με αυτόν τον τρόπο στη συνεδρία.⁸ Παίζω σε ρε μείζονα τονικότητα για να καθρεφτίσω την ενεργητικότητα του Τάσου, το τέμπο όμως είναι αργό, η ένταση χαμηλή και η χροιά της φωνής μου πολύ κοντά στη χροιά του Νίκου εμπεριέχοντας και τις δύο διαθέσεις. Στην 4η συνεδρία τον ρωτώ αν θέλει να πάρει κάποιο όργανο, λέει ναι, αλλά δεν παίρνει κανένα. Ο Τάσος λέει ότι ο Νίκος δεν θέλει να πάρει κάποιο όργανο. Φτιάχνω ένα τραγούδι «θέλεις – δε θέλεις», σε λα μείζονα τονικότητα, εύθυμη, σε ρυθμό 4/4, τανγκό καταδεικνύοντας την αμφιθυμία του Νίκου. Κλείνω με pianissimo, σα νανούρισμα ο Νίκος φαίνεται να νιώθει ασφάλεια, χαλαρώνει και κοιμάται για δέκα λεπτά.

Β΄ ΣΤΑΔΙΟ (5η – 11η) Οι πρώτες κινήσεις

Στην 5η συνεδρία, ο Νίκος αρχίζει να μιλά. Μιλά χαμηλόφωνα και κάποιες φράσεις του καταλήγουν με ένα ερωτηματικό. Λέει: «Θέλω να είμαι σοβαρός. Θέλω να γίνω σωστό παιδί. Καλός θέλω να είμαι όχι κακός. Θέλω να μ' αγαπάς να είμαι συγκεντρωμένος; Θέλω να συγκεντρωθώ, να κάνουμε μουσική».

Είναι η πρώτη φορά που εκφράζεται ο Νίκος. Είμαι όσο πιο ουδέτερη γίνεται για να νιώσει ότι υπάρχει χώρος για εκείνον. Παίζω στην κιθάρα λα ελάσσονα τονικότητα μεθ' εβδόμης τραγουδώντας πάνω στις τρεις νότες λα-σι-ντο, δηλαδή με διαστήματα 2ας και 3ης μικρής καθρεφτίζοντας την επιθυμία του Νίκου να βγει από την κατάσταση απραξίας στην οποία βρισκόταν στο προηγούμενο στάδιο. Φαίνεται ότι τα διαστήματα που χρησιμοποιώ ταιριάζουν με τα ευρήματα των Nordoff-Robbins, οι οποίοι εμπνέονται από τον R. Steiner.⁹ Το διάστημα 2ας μεγάλης συμβολίζει την επιθυμία του Νίκου να εξερευνήσει τον εαυτό του. Το διάστημα 3ης μικρής το ότι αρχίζει να αποκτά εσωτερική ισορροπία.¹⁰ Η 7η μεγάλη εκφράζει την ερώτηση, την εσωτερική ένταση που φαίνεται να βιώνει ο Νίκος αυτή τη στιγμή.

Στη συνέχεια ο Νίκος κάθεται στο πάτωμα με την πλάτη ίσια και δηλώνει με αποφασιστικότητα και πιο χαρούμενη διάθεση αυτή τη φορά: «Θέλω να γίνω κύριος. Θέλω να γίνω άνθρωπος; Καλός. Έξυπνος θέλω να είμαι. Μ' αγαπάς πολύ δεν θέλω να κάνω κουταμάρες. Στη μουσικοθεραπεία τα πέρασα καλά. Εγώ τι έκανα, ξεκουράστηκα. Εμένα με πήρε ο ύπνος. Κοιμήθηκα». Αλλάζω τη μουσική. Από ελάσσονα τονικότητα σε ντο μείζονα που είναι πιο εξωστρεφής, σε ρυθμό 4/4, με συγκροτημένα ρυθμικά σχήματα, όπως παρουσιάζεται τώρα ο Νίκος, με πιο σταθερή δομή, αποφασισμένος για αλλαγές. Κρατώ τη φωνή μου σιγά στα επίπεδα της έντασης που ήταν πριν ώστε ο Νίκος να νιώσει ασφάλεια και η αλλαγή να γίνει πιο ομαλά. Παρέχω στήριξη, ενθάρρυνση και κινητοποίηση.

Ο Νίκος αρχίζει να συμμετέχει στη μουσική όλο και περισσότερο. Στη 10η συνεδρία στο τραγούδι που λέμε με τον Τάσο, ενώ στην αρχή δε συμμετέχει καθόλου, αρχίζει να παίζει με τη μαράκα, την οποία κρατούσε ως τότε στο χέρι του αδιάφορα.

Στην 10η συνεδρία χρησιμοποιώντας την τεχνική της συμπλήρωσης¹¹ δημιουργώ παύσεις σε συγκεκριμένα σημεία με σκοπό να τους παρακινήσω να συμμετέχουν τραγουδώντας τη λέξη στο σωστό χρόνο και τονικό ύψος ώστε να βρίσκονται στο εδώ και τώρα. Ξεκινώ δυνατά και μόλις τραγουδώ πιο σιγά, ο Νίκος τραγουδά για πρώτη φορά, μπαίνοντας στο σωστό χρόνο. Από την πρώτη συνεδρία μέχρι τη 10η η μουσική αλλάζει. Ξεκινά ήσυχη και μαλακή, πιο κοντά εκεί που βρίσκεται φαινομενικά ο Νίκος. Όσο κινητοποιείται ο Νίκος, αλλάζει η μουσική, γίνεται πιο ζωντανή. Η μουσική είναι ο καθρέφτης της σχέσης μου με το Νίκο.

Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που θέτω σε σχέση με το Νίκο είναι να αποκτήσει αίσθηση εαυτού, να εκφράζει τα συναισθήματά του, να επικοινωνεί με τον άλλο, να περιμένει τη σειρά του για να παίξει, να μπορεί να εστιάζει την προσοχή του για όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε μια δραστηριότητα, να εμπλακεί με νόημα στη μουσική δημιουργία.

Γ΄ ΣΤΑΔΙΟ (12η-15η) Χειμερία νάρκη

Ο Νίκος από τη 12η συνεδρία και για τις επόμενες τέσσερις συνεδρίες, θα μπορούσε να πει κανείς ότι πέφτει σε χειμερία νάρκη. Παλινδρομεί. Είναι συνεχώς ξαπλωμένος, κάποιες φορές κοιμάται για λίγο. Παρακολουθεί, αλλά δεν κάνει τίποτα. Ο Τάσος του λέει «ξύπνα Νίκο», του δίνει μουσικά όργανα, αλλά ο Νίκος τα κρατά χωρίς να παίζει. Είναι σα να κάνει ένα πισωγύρισμα στο πρώτο στάδιο.

Δ΄ ΣΤΑΔΙΟ (16η-24η) Το δέντρο – Η αφύπνιση του δημιουργικού εαυτού

Στη 16η συνεδρία αρχίζει να συμμετέχει όλο και περισσότερο. Δείχνει ενδιαφέρον για την κιθάρα. Χρησιμοποιώντας την τεχνική της κοινής χρήσης οργάνων¹² ώστε να έρθουμε πιο κοντά, του προτείνω να παίζουμε μαζί κιθάρα, απαντά θετικά και παίζω εγώ το αριστερό χέρι κι ο Νίκος το δεξί. Στη συνέχεια αφήνω την κιθάρα στο Νίκο και παίρνω ένα τύμπανο. Με ρωτά πώς κουρδίζουν την κιθάρα. Προσπαθεί να την κουρδίσει. Η κιθάρα γίνεται μεταβατικό αντικείμενο. Αυτή τη φορά ο Νίκος παίζει, παίρνει μια πιο ενεργητική θέση. Παρατηρεί τον τρόπο που κουρδίζω την κιθάρα στη συνεδρία και προσπαθεί να με μιμηθεί, έρχεται στη θέση του θεραπευτή. Περνά σε μια διαδικασία μίμησης.

Ο Νίκος έως τώρα αρνείται να κάνει οτιδήποτε του πει κάποιος, αλλά δεν αναλαμβάνει ο ίδιος να κάνει κάτι. Μοιάζει να βρίσκεται ανάμεσα στη θέση αντικειμένου και στη θέση υποκειμένου. Τη στιγμή αυτή δείχνει ότι νιώθει αρκετή ασφάλεια ώστε να προχωρήσει στη θέση του υποκειμένου, αναλαμβάνει πλέον δράση. Στη συνέχεια παρεμβαίνω χρησιμοποιώντας την τεχνική της πρότασης αλλαγής,¹³ παίρνω ένα κρουστό κρατώ σταθερά ένα έντονο, γρήγορο ρυθμικό σχήμα και τραγουδώ σε πεντατονική κλίμακα που δίνει αρκετό χώρο για αυτοσχεδιασμό. Χαϊδεύει τις χορδές της κιθάρας και μου λέει ότι του αρέσει να πηγαίνει για ιππασία, τραγουδώντας στο ρυθμό, την τονικότητα που τραγουδώ κι εγώ, με κοιτά στα μάτια, το βλέμμα του έχει νόημα και κάνουμε διάλογο. Προσπαθώ να «κρατήσω» (holding) με τη μουσική και το λόγο - ώστε ο Νίκος να εστιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο στο θέμα για το οποίο ξεκίνησε να μιλά, την ιππασία. Ο Νίκος έχει θέσει υποκειμένου, βρίσκει τη δική του φωνή, αυτό που η Ψαλτοπούλου¹⁴ ονομάζει ΦΑ φωνή, είναι μια κατάσταση αρκετά υγιής, στην οποία έχει μειωθεί σημαντικά η εικόνα του συμπτώματος.

Παρατηρώντας ότι ο Νίκος αρχίζει και σηκώνεται όρθιος στις συνεδρίες, στη 17η συνεδρία προτείνω στην ομάδα να χορέψουμε. Πράγματι αρχίζουμε και κινούμαστε στο χώρο με τη μουσική που παίζω στην κιθάρα σε ανάλαφρο στυλ, τραγουδώντας παράλληλα. Λέω ότι έχω κουραστεί και προτείνω να κάνουμε ένα διάλειμμα για να μπορέσω να δω σε τι κατάσταση βρίσκεται η ομάδα. Ο Νίκος και ο Τάσος λένε πως θέλουν να συνεχίσουμε το χορό. Διαφοροποιούνται από εμένα, λειτουργούν και δύο ως υποκείμενα. Το απολαμβάνουν. Είναι η πρώτη φορά που ο Νίκος χαμογελά τόσο πολύ.

Στην 20η συνεδρία μου λέει «έλα δως μου ένα φιλάκι» κι αρχίζει να τραγουδά «έλα να σου δώσω ένα φιλάκι στο δεξί το μαγουλάκι». Προχωρά στη δημιουργία τραγουδιού. Το στυλ του τραγουδιού είναι ρεμπέτικο, δεν είχε χρησιμοποιηθεί ποτέ ως τώρα από εμένα, δεν το έχει ξανακούσει κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Ο ίδιος επιλέγει το ρεμπέτικο, τη μουσική του περιθωρίου. Ο Νίκος παίρνει θέση υποκειμένου. Δημιουργώντας με αυτή τη μουσική βγαίνει από το περιθώριο κι εντάσσεται με τη δική του ταυτότητα στην κοινωνία. Δομεί πλέον τη δική του ταυτότητα.

Μέχρι την 23η συνεδρία σταδιακά διαμορφώνεται το ακόλουθο τραγούδι. Ο Νίκος το τραγουδά στην τάξη του με μεγάλη χαρά. Οι δασκάλες του δεν το πιστεύουν ότι ο Νίκος που συνήθως είναι αδιάφορος έφτιαξε ένα τραγούδι και βρίσκει τη δύναμη και το τραγουδά σε όλη την τάξη, με τη συμμετοχή και στήριξη του Τάσου. Από την 20η συνεδρία και μετά οι γονείς του Νίκου βλέπουν διαφορές στην καθημερινή του ζωή, με αποτέλεσμα ο Νίκος να συμμετέχει και σε απογευματινή ομάδα μουσικοθεραπείας. Ο πατέρας του αναφέρει ότι ο Νίκος είναι πιο ενεργητικός στο σπίτι και τραγουδά πολύ συχνά.

Στο τραγούδι αυτό ο Νίκος περιγράφει τον εαυτό του, την καθημερινή του ζωή. Θεωρεί ότι είναι λεβέντης. Αξίζει να σημειωθεί ότι βλέπει τον εαυτό του να κρατά ένα σπαθί, γεγονός που δεν συνδέεται με την πραγματικότητα. Ο Νίκος μιλά συμβολικά για το σπαθί, που θεωρείται φαλλικό σύμβολο. Επιτυγχάνεται η σύνδεση πραγματικού, συμβολικού και φαντασιακού.¹⁵ Ο Νίκος εισάγεται στο συμβολικό πεδίο.

ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ

*Είμαι εγώ ένας λεβεντάκος,
είμαι εγώ ένας λεβεντάκος,
είμαι εγώ ένας λεβεντάκος,
κι ένας όμορφος αντράκος.*

*Κάθε μέρα πάω στο σχολείο
κάθε μέρα πάω στο σχολείο*

κάθε μέρα πάω στο σχολείο,
στοόλοι μαζί.

Και περνάω τις χαντρούλες
και περνάω τις χαντρούλες,
και περνάω τις χαντρούλες,
και κάνω μακραμέ.

Θα μου δώσεις ένα φιλάκι
Θα μου δώσεις ένα φιλάκι
Θα μου δώσεις ένα φιλάκι
στο δεξί το μαγουλάκι.

Γεια σου Νίκο ντερμπεντέρη
γεια σου Νίκο ντερμπεντέρη
γεια σου Νίκο ντερμπεντέρη
και με το σπαθί στο χέρι.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 G. Corey, «Person center therapy», *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks/Cole, 1991, σ. 165-195.
- 2 Paul Nordoff, Clive Robbins, *Therapy in Music for Handicapped Children*, Victor Gollancz, London, 1971.
- 3 B. W. Winnicott, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1979.
- 4 Paul Nordoff, Clive Robbins, *Creative Music Therapy. Individualized Treatment for the Handicapped Child*, The John Day Company, New York, 1971.
- 5 Winnicott, *Το παιδί, το παιχνίδι* σ.15
- 6 ό.π.
- 7 Nordoff – Robbins, *Therapy in Music*, σ.40
- 8 Corey, «Person center therapy», ό.π.
- 9 Steiner, «The Inner Nature of Music and the Experience of Tone», στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση: https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/InNaMu_index.html (Πρόσβαση 10/02/2019).
- 10 Ψαλτοπούλου, *Μουσικοθεραπεία, ο τρίτος δρόμος, εκδόσεις Κάλλιπος, Αθήνα, 2015, σελ.19 Στο ηλεκτρονικό βιβλίο: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/> (Πρόσβαση 10/02/2019).*
- 11 ό.π., σ.72
- 12 ό.π., σ.70
- 13 ό.π., σ.72
- 14 ό.π., σ.64
- 15 ό.π., σ.62

**ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Πρόεδρος:
Χριστίνα Ζώνιου

Αντώνης Τσίλλερ

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΟΛΟ ΦΡΕΙΡΕ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ
ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

Ο Πάουλο Φρέιρε γεννήθηκε το 1921 στη Ρεσίφε της Βραζιλίας. Μεγάλωσε στα χρόνια της οικονομικής κρίσης του 1929 και αυτός είναι και ο βασικός λόγος όπως και ο ίδιος ομολογεί που τον ώθησε να αφιερώσει τη ζωή του στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των φτωχών της Βραζιλίας.¹ Το 1943 γράφεται στη Νομική Σχολή του πανεπιστημίου της Recife. Παράλληλα παντρεύεται με την Έλσα Μαία Κόστα ντε Ολιβέιρα η οποία θα παίξει και σημαντικό ρόλο στο έργο του Φρέιρε. Ενώ σπούδαζε νομική στο πανεπιστήμιο αρχίζει η συστηματική ενασχόληση του με την πορτογαλική γλώσσα, την εκπαίδευση, τη φιλοσοφία και την ψυχολογία. Πολύ σύντομα θα παρατήσει το επάγγελμα του δικηγόρου και θα αφοσιωθεί στη μελέτη της πορτογαλικής φιλολογίας και της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας. Τα χρόνια που θα ακολουθήσουν θα είναι καταλυτικά για την εξέλιξη και διαμόρφωση των ιδεών και πρακτικών του Φρέιρε.² Αποκορύφωμα της πορείας του ήταν η δημοσίευση του πρώτου βιβλίου του με τίτλο: *η εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας* (1967). Είναι ένα από τα γνωστότερα και σημαντικότερα κείμενα του Φρέιρε και αποτελεί πυλώνα της σκέψης και δράσης του κατά την περίοδο αυτή. Ένας από τους βασικούς στόχους του Φρέιρε ήταν η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων ομάδων του εκπαιδευτικού συστήματος: εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, γονείς, σχολείο και κοινότητα με σκοπό την ίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου.³ Το «νέο» σχολείο θα ξέφευγε από το στερεότυπο σύστημα της αποστήθισης πληροφοριών⁴ ενώ αντίθετα θα παρείχε όλα τα εφόδια ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα ξεφεύγοντας με αυτό τον τρόπο από την «κουλτούρα σιωπής». ⁵ Όλοι οι συμμετέχοντες θα είχαν την ευκαιρία, με αυτό τον τρόπο, να επαναπροσδιορίσουν την προσωπική τους ταυτότητα αλλά και τη δυναμική σχέση τους με τον κόσμο. Απώτερος σκοπός του όλου εγχειρήματος δεν ήταν άλλος από τον επαναστατικό μετασχηματισμό της κοινωνίας της Βραζιλίας και τον αγώνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Την 1η Απριλίου του 1964, ο στρατός της Βραζιλίας καταλαμβάνει την εξουσία και εξορίζει τον πρόεδρο της χώρας στην Ουρουγουάη. Παράλληλα συλλαμβάνεται και ο Φρέιρε και εξορίζεται στη Βολιβία από όπου σύντομα θα καταλήξει στη Χιλή.⁶ Ανάμεσα στο 1968 και 1969 θα συγγράψει την *Αγωγή του Καταπιεζόμενου* που θα τον κάνει γνωστό σε όλο τον κόσμο. Επηρεασμένος από τις ιδέες των Jean Paul Sartre, Emmanuel Mounier, Erich Fromm, Louis Althusser,

Ortega y Gasset, Mao, Martin Luther King, Che Guevara, Mighel de Unamuno, Marcuse, Martin Buber και άλλων το έργο εστιάζει στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και κυρίως στην σχέση μεταξύ δυνάστη και δυναστευόμενου.⁷ Σε ένα, κυριολεκτικά, μάθημα εκδημοκρατισμού ο Φρέιρε αντιτάσσεται στην βερμπαλιστική παιδαγωγική αλλά και ενάντια στην αιτιοκρατία και στο ντετερμινισμό που αυτή παράγει αφήνοντας τον εκπαιδευόμενο θεατή μιας πραγματικότητας την οποία ποτέ δεν μπορεί ο ίδιος να επηρεάσει παρά μόνο να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει εντός των δικών της ορίων.⁸ Για τον βραζιλιάνο παιδαγωγό σκέψη και δράση πάνε μαζί.⁹ Όπως δεν υπάρχει υποκειμενισμός και αντικειμενισμός παρά μονάχα οι δύο αυτές έννοιες σε «συνεχή αδιάσπαστη και διαλεκτική σχέση».¹⁰ Με τον ίδιο τρόπο δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε την εκπαίδευση από την ίδια την κοινωνική επανάσταση. Ο Φρέιρε επισημαίνει διαρκώς στην *αγωγή του καταπιεζόμενου* ότι η επανάσταση έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα αφού πλέον το έως τώρα αντικείμενο-καταπιεζόμενος μετατρέπεται σε υποκείμενο το οποίο μετέχει και «ονοματίζει τον κόσμο που ισοδυναμεί με το αλλάζω τον κόσμο».¹¹ Για τον Φρέιρε μόνο οι καταπιεζόμενοι είναι εκείνοι που μαζί με τον εαυτό τους μπορούν να απελευθερώσουν και τους δυνάστες τους. Οι τελευταίοι, από τη στιγμή που λειτουργούν σαν μία καταπιεστική τάξη δεν μπορούν να ελευθερώσουν τους άλλους κυρίως γιατί δεν μπορούν να απελευθερωθούν οι ίδιοι από τον ίδιο τους τον εαυτό.¹² Στην παιδαγωγική πρακτική του Φρέιρε ο δάσκαλος οφείλει να αλλάξει τον παγιωμένο ρόλο του. Δεν είναι μόνο δάσκαλος είναι μαζί και μαθητής. Ομοίως και οι μαθητές δεν είναι μόνο μαθητευόμενοι αλλά αποκτούν κι οι ίδιοι ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία αφού η όλη παιδαγωγική διαδικασία διεξάγεται υπό το βασικό χαρακτηριστικό του διαλόγου. Η γνώση δεν είναι κάτι παγιωμένο και αμετάβλητο. Αντίθετα κάτι που θεωρείται αλήθεια σήμερα μπορεί εύκολα να αλλάξει αύριο, καθώς η επιστημονική γνώση διαρκώς εξελίσσεται.¹³ Μέχρι τώρα ο δάσκαλος είχε τον ρόλο αυτού που μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να είναι κάτι το στατικό και το ακίνητο, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπόμενη με πλήρη ακρίβεια. Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τη γνώση του στους μαθητές σαν οι τελευταίοι να έχουν τον ρόλο του αντικειμένου σαν άδεια δοχεία όπως ο ίδιος ο Φρέιρε λέει:

όσο πιο πειθήνια αφήνονται να γεμίσουν από το δάσκαλο τόσο καλύτεροι μαθητές είναι... εν συνεχεία λέει: αυτή είναι η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές, όπως το να περιορίζονται και να δέχονται να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του Δασκάλου. Αντίθετα η αγωγή αρχίζει με την άρση της αντίφασης δασκάλου-μαθητή με τη συμφιλίωση των δύο πόλων της αντίφασης έτσι που και οι δύο να είναι ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές.¹⁴

Κατά αυτό τον τρόπο ο Φρέιρε ονοματίζει δύο συστήματα εκπαίδευσης, αυτό που εξανθρωπίζει και αυτό που απανθρωπίζει. Στο πρώτο, κυριαρχεί ο ενεργητικός ρόλος του υποκειμένου που έχει σαν στόχο την ολοκλήρωση του. Αντίθετα στην κατεύθυνση του απανθρωπισμού έχουμε τον παθητικό ρόλο του αντικειμένου με στόχο την προσαρμογή του.¹⁵ Πολλοί επικριτές του Φρέιρε τον κατηγόρησαν για ρομαντισμό αλλά και για ουτοπικές ιδέες που δεν θα μπορούσαν ποτέ να εφαρμοστούν στη Δύση, άλλωστε εξέφραζαν μία εκπαίδευση που απευθυνόταν στους αναλφάβητους, καταπιεσμένους λαούς του τρίτου κόσμου.¹⁶

Ήδη από το 1976 ο Θεόφραστος Γέρου για την εισαγωγή της ελληνικής έκδοσης της *αγωγής του καταπιεζόμενου* αναφέρει τη σημασία που θα είχε η εφαρμογή της μεθόδου του Φρέιρε σε μία τεχνολογικά προχωρημένη κοινωνία όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής” αναφέροντας χαρακτηριστικά:

Εκεί είναι που χρειάζεται περισσότερο. Γιατί μία τεχνολογικά προχωρημένη κοινωνία μετατρέπει τάχιστα τους περισσότερους ανθρώπους σε Αντικείμενα και τους ετοιμάζει να προσαρμοστούν στη λογική του συστήματος της. Έτσι οι άνθρωποι καταποντίζονται ολοένα σε μία νέα «κουλτούρα σιωπής» όπως είναι βυθισμένοι και οι χωρικοί της Λατινικής Αμερικής και θα χρειαστεί η αγωγή των καταπιεσμένων για να τους βοηθήσει να βρουν τη χαμένη τους φωνή.¹⁷

Όντως ο Φρέιρε θα βρει απήχηση στις Ηνωμένες πολιτείες των αρχών της δεκαετίας του ’70 και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης του Φρέιρε θα επηρεάσει πολλούς παιδαγωγούς που συνέβαλαν στην διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος.¹⁸ Στην Ελλάδα ήδη από τη δεκαετία του ’70 η «μέθοδος» του Φρέιρε θα βρει απήχηση σε πολλούς σημαντικούς εκπαιδευτικούς όπως τον Θεόφραστο Γέρου που προαναφέραμε, τον Γιώργο Γρόλλιο, τον Κώστα Πατλακίδη κ.ά. Όλοι συνηγορούν πώς θα ήταν μάταιο να αντιγράψουμε τυφλά την παιδαγωγική του Φρέιρε. Ωστόσο όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της αλλά και το πώς θα έπρεπε να ανοίξει ένας διάλογος για τον ουσιαστικό εκσυγχρονισμό της Ελληνικής εκπαίδευσης. Την ανάγκη αυτή δεν θα αρνήσει να επιβεβαιώσει η ίδια η ελληνική πραγματικότητα.

Από το 2009 η Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπη, με την παγκόσμια οικονομική κρίση. Αυτή η εξέλιξη θα επιφέρει σωρεία αλυσιδωτών αντιδράσεων που θα επηρεάσουν με τη σειρά τους όλη την ελληνική κοινωνία. Η οικονομική κρίση, η δεύτερη ίσως μεγαλύτερη έπειτα από τον β΄ παγκόσμιο πόλεμο¹⁹ θα δημιουργήσει τριγμούς σε όλο το παγκόσμιο κοινωνικοπολιτικό οικοδόμημα.²⁰ Η είσοδος το 2010 στο μηχανισμό σταθερότητας θα έχει ολέθριες συνέπειες για τη διατήρηση του κοινωνικού ιστού πλήττοντας όλους τους οικονομικούς τομείς και κυρίως τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα.²¹ Πολλές επιχειρήσεις θα οδηγηθούν στην πτώχευση ενώ η μεσαία τάξη θα επωμιστεί το μεγαλύτερο

βάρος στις πλάτες της και θα οδηγηθεί σε μια πρωτοφανή εξαθλίωση μέσω των διαρκώς νέων και διαρκώς αυξανόμενων φόρων με αποτέλεσμα την σταδιακή κατάρρευση της. Έτσι οι κοινωνικές ανισότητες αρχίζουν να οξύνονται ενώ το καπιταλιστικό μοντέλο διακυβέρνησης δείχνει τα σημάδια τόσο της ευθύνης του για την επερχόμενη κρίση όσο και τις αδυναμίες του να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες.²² Μέσα σε αυτή την κατάσταση έρχεται να προστεθεί και η ευρωπαϊκή μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, όπως καθιερώθηκε να ονομάζεται από το 2015 και έπειτα η διαρκώς αυξανόμενη μετακίνηση πληθυσμών προς την Ευρώπη.²³ Μέσα σε αυτό το κλίμα γενικευμένης αστάθειας, η εκπαίδευση καλείται περισσότερο από ποτέ ίσως να δείξει πως είναι σε θέση να αμβλύνει τις αντιθέσεις και τις ανισότητες που διαμορφώνει η νέα αυτή πραγματικότητα.

Παρά τη συμβολή του νεωτερικού τρόπου αντίληψης της εκπαίδευσης από τον 19^ο αιώνα και έπειτα σε ζητήματα που αφορούν στην μαζική, δημοκρατική και ισότιμη εκπαίδευση με σκοπό την πρόοδο, την χειραφέτηση και την αυτονομία υπακούοντας στα πρόσταγμα του Διαφωτισμού εντούτοις η «εργαλειοποίηση του Ορθού Λόγου και της αξιοποίησής του και στον εκπαιδευτικό χώρο στο πλαίσιο άλλων μη εκπαιδευτικών σκοπιμοτήτων» οδήγησαν σε αντινομίες.²⁴ Δυστυχώς η μαζική εκπαίδευση με αδιαφοροποίητα αναλυτικά προγράμματα οδήγησε σε μία ομοιογένεια που έδειχνε να αδιαφορεί ουσιαστικά ή ακόμα και να αντιτίθεται στην όποια ετερογένεια.²⁵ Το νεωτερικό σχολείο μέσα στο πνεύμα της βιομηχανικής κουλτούρας συνδέθηκε άμεσα με τους οικονομικούς όρους της αποδοτικότητας συνδέοντας το με της ανάγκες της αγοράς. Έτσι η χρηστικότητα μετατρέπεται σε αυτοσκοπό αφήνοντας τις αρχικές επιδιώξεις του νεωτερικού σχολείου (ισότητα, χειραφέτηση, αυτονομία κλπ) σε δεύτερη μοίρα.²⁶ Ακόμα το αίτημα για ενιαία εθνική συνείδηση στο πλαίσιο του έθνους-κράτους οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτισμικής και εθνικής συνείδησης με σκοπό την αφομοίωση των όποιων μειονοτικών στοιχείων αδιαφορώντας για τις εκάστοτε οικονομικό-κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις²⁷

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το αίτημα για μία ουσιαστική κριτική παιδαγωγική που θα οδηγούσε στην χειραφέτηση και την αυτονομία έμεινε μόνο στη θεωρία. Υπό το πρίσμα αυτών των αιτημάτων της εκπαίδευσης «ο τυποποιημένος και πειθαρχημένος πολίτης, εγκλωβισμένος σε μια επιβεβλημένη κανονικότητα αλλά με την ψευδαισθηση ότι δρα ελεύθερα, δύσκολα θα οραματιστεί και θα διεκδικήσει μια εναλλακτική πρακτική, που θα σημάνει και αυτόνομη δράση».²⁸

Ίσως το κλειδί για ένα τέτοιο εγχείρημα να βρίσκεται στην ίδια τη φύση της Παιδαγωγικής μεθόδου του Φρέιρε και δεν είναι άλλη από την ουσία που

διακρίνει αυτή την εκπαίδευση αφού βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με το εδώ και το τώρα τόσο της κοινωνικής όσο και της ατομικής πραγματικότητας και που προσπαθώντας με κριτική ματιά και δράση να τη μετασχηματίσει και να την κάνει πραγματικά επαναστατική. Τί θα συνέβαινε αν ένας τέτοιος τρόπος εκπαίδευσης έπαιρνε σάρκα και οστά στην Ελλάδα του σήμερα όπου οι καταπιεζόμενοι συχνά είναι απόφοιτοι πανεπιστημίων ή πολυτεχνικών σχολών; Μήπως λοιπόν θα έπρεπε να επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση μας με την υφιστάμενη παιδαγωγική; Μέσα στα χρόνια της οικονομικής κρίσης που επιβλήθηκε από το 2009 καταστρατηγώντας κάθε κοινωνικό ιστό αναδύθηκε η προβληματική για το αν είμαστε πραγματικά ελεύθεροι, τον βαθμό της ελευθερίας μας και εν τέλει την ίδια η σχέση μας με την πραγματικότητα. Ίσως τελικά να μην έχουν συμβεί τόσο μεγάλα άλματα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτά όμως τα έχει από νωρίς επισημάνει ο Φρέιρε. Η πολυπολιτισμικότητα δηλαδή η εθνοτική ποικιλομορφία που λαμβάνει χώρα σε μία κοινωνία²⁹ σηματοδότησε την ιδεολογία εκείνη που έχει σαν στόχο τον συγκερασμό των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την δικαιοσύνη μέσω της εξάλειψης των ανισοτήτων.³⁰ Δυστυχώς όμως μέσα στη παγκοσμιοποιημένη καπιταλιστική κοινωνία το ζήτημα εστιάστηκε μόνο σε πολιτισμικά ζητήματα αγνοώντας το ζήτημα της οικονομικής ανισότητας.³¹ Από την άλλη η ιδεολογική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων από τα πιο συντηρητικά κομμάτια της κοινωνίας γεγονός που έτυχε εκμετάλλευσης από της συντηρητικές και ακραίες πολιτικές δυνάμεις. Ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης όπως η τωρινή, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την άνοδο των ακροδεξιών κομμάτων στην Ευρώπη³² αφήνοντας το αίτημα για διαπολιτισμικότητα στο περιθώριο. Κι αυτό γιατί αν η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μένει σε μία επιφανειακή προσέγγιση της διαφορετικότητας εστιασμένης περισσότερο στην ανεκτικότητα ή έστω την ομαλή συμβίωση αντίθετα η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί μια δυναμική προσέγγιση του θέματος «μέσα από τον διάλογο, την αλληλεπίδραση, την ώσμωση, την αλλαγή και την παραγωγή καινούριων πολιτισμικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας»³³

Ίσως λοιπόν τώρα η μέθοδος του Φρέιρε είναι πιο επίκαιρη από ποτέ. Ίσως αυτό που πραγματικά χρειάζεται να γίνει είναι ο επαναπροσδιορισμός του όρου καταπιεζόμενος στο σύγχρονο δυτικό και ανεπτυγμένο κόσμο για να έλθουμε ξανά αντιμέτωποι με την κουλτούρα της σιωπής που περιέγραφε ο Φρέιρε αναφερόμενος στις τρίτες χώρες. Εάν πάλι θέλουμε να το προχωρήσουμε ακόμη πιο πέρα, πέρα ακόμα και από τους ταξικούς φραγμούς, θα προσκρούαμε στην πατερναλιστική παιδαγωγική στάση που εφαρμόζεται για να υπηρετεί το υπάρχον σύστημα³⁴ εξαλείφοντας την ολιστική κριτική σκέψη.

Για όλα τα παραπάνω είναι φυσικό ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι του Φρέιρε

δεν άφησαν ασυγκίνητη την καλλιτεχνική κοινότητα. Γεννημένος στη Βραζιλία στις 16 Μαρτίου του 1931 ο Αύγουστος Μποάλ κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο πανεπιστήμιο Κολούμπια της Νέας Υόρκης θα έρθει σε επαφή με τις τεχνικές του Μπρέχτ αλλά και του Στανισλάφσκι. Μετά την αποφοίτησή του το 1956 καλείται να συνεργαστεί με το θέατρο του Σάο Πάολο. Εκεί εισάγει τις νέες τεχνικές του θεάτρου μέσω των ανεβασμάτων έργων κλασικού ρεπερτορίου προσαρμοσμένων στη βραζιλιάνικη πραγματικότητα, ενώ αργότερα θα ασχοληθεί και με το συντονισμό της εγχώριας δραματουργίας. Το 1964 μετά το πραξικόπημα του στρατιωτικού καθεστώτος εξαιτίας τόσο των θέσεων του όσο και της δράσης τους ως πολιτικός ακτιβιστής θα διωχθεί θα βασανιστεί και τελικά θα εξοριστεί στην Αργεντινή. Εκεί θα εκδώσει δύο βιβλία: το *Torquemada* (1971) και *Το θέατρο του καταπιεσμένου* το 1973. Όπως φαίνεται ξεκάθαρα και από τον τίτλο του, το *θέατρο του καταπιεσμένου* βρίθει από τις ιδέες του Φρέιρε και της Παιδαγωγικής θεωρίας του καταπιεσμένου. Όπως φαίνεται ήδη από τον πρόλογο του έργου του, ο Μποάλ δίνει έμφαση στην πολιτική αξία του θεάτρου. Για τον Μποάλ δίχως αυτή την πολιτική δεν νοείται το θέατρο. Αντίθετα αναγνωρίζει στο θέατρο ένα ισχυρό πολιτικό όπλο στην υπηρεσία των καταπιεσμένων.³⁵ Μέσω του θεάτρου ο θεατής - ηθοποιός ανασύρει σκηνές από τη μνήμη ή επινοεί νέες ιδέες, τις επεξεργάζεται και στέκεται κριτικά απέναντί τους επαναπροσδιορίζοντας τον κόσμο του (ακριβώς δηλαδή αυτό που προσπαθεί να επιτύχει και η παιδαγωγική του καταπιεσμένου του Φρέιρε). Μέλημα του Μποάλ υπήρξε το σπάσιμο του φράγματος μεταξύ ηθοποιών και θεατών. Σύμφωνα με τον ίδιο

ο Αριστοτέλης δημιουργεί μία ποιητική όπου ο θεατής εξουσιοδοτεί το θεατρικό πρόσωπο να δρα και να σκέπτεται. Στη θέση του ο Μπρεχτ δημιουργεί μία ποιητική όπου ο θεατής εξουσιοδοτεί το θεατρικό πρόσωπο να παίζει στη θέση του. Κρατά όμως το δικαίωμα να σκέπτεται ο ίδιος για λογαριασμό του. Πολλές φορές οι σκέψεις του είναι αντίθετες από αυτές που κάνει το θεατρικό πρόσωπο. Στην πρώτη περίπτωση δημιουργείται μία κάθαρση στη 2^η μία συνειδητοποίηση. Αυτό που προτείνει η ποιητική του καταπιεσμένου είναι η ίδια η δράση όπου ο θεατής δεν εξουσιοδοτεί με τίποτα το θεατρικό πρόσωπο ούτε να παίζει ούτε να σκεφτεί στη θέση του. Αντίθετα ο ίδιος αναλαμβάνει το βασικό ρόλο του ηθοποιού μεταμορφώνει τη θεατρική πράξη δοκιμάζει λύσεις σκέπτεται αλλαγές με λίγα λόγια εξασκείται για την πραγματική δράση. Μπορεί σε αυτή την περίπτωση το θέατρο να μην είναι επαναστατικό, είναι όμως σίγουρα πρόβα της Επανάστασης. Ο απελευθερωμένος θεατής ξαναβρίσκοντας την ανθρώπινη υπόσταση του έρχεται στη δράση. Λίγη Σημασία έχει αν η δράση είναι φανταστική, το σημαντικό είναι πως είναι δράση.³⁶

Η παραπάνω δήλωση του Μποάλ για άκομα μια φορά προσομοιάζει στις θεωρίες του Φρέιρε.

Μέσω του θεάτρου μπορούμε ανά πάσα στιγμή να συνταιριάξουμε τη δράση και τη σκέψη, δύο βασικά δηλαδή ζητούμενα της παιδαγωγικής του Φρέιρε. Ο θεατής – ηθοποιός παρατηρεί στο ΘτΚ την «κοινωνική» του εικόνα και συνεπώς και την καταπίεση που του ασκείται. Δεν μένει όμως εκεί. Την επεξεργάζεται, την αποδομεί και την ανασυνθέτει σε μία διαδικασία αναζήτησης και διερεύνησης της πραγματικότητας που βιώνει. Ας δούμε όμως τα στάδια και τους τρόπους με το οποίο επιτυγχάνεται αυτό όπως μας τα παραθέτει ο Μποάλ στο έργο του:

Σε ένα πρώτο στάδιο καλεί τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν το σώμα τους.³⁷ Αυτό θα βοηθήσει στο να κατανοήσουν τη σωματική κατάσταση που έχουν αποκτήσει μέσω της κοινωνικής παραμόρφωσης τους αλλά και να γνωρίσουν τα όρια και τις δυνατότητες τους. Στο δεύτερο στάδιο το σώμα αρχίζει να αποκτά την εκφραστικότητα του.³⁸ Το τρίτο στάδιο αποτελεί την αντιμετώπιση του θεάτρου σαν μία ζωντανή και σύγχρονη γλώσσα η οποία εξελίσσεται διαρκώς. Στο θέατρο του Μποάλ συναντάμε ακόμα μια διαβάθμιση:³⁹ στην πρώτη, οι θεατές επιτελούν τον ρόλο του δραματουργού μαζί με τους ηθοποιούς που παίζουν· η δεύτερη βαθμίδα ονομάζεται διαφορετικά (και ως το θέατρο – άγαλμα).⁴⁰ Σε αυτό το στάδιο ο θεατής καλείται να αυτοσχεδιάσει σε ένα θέμα που του έχει δοθεί όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός. Μέσω των σωμάτων των άλλων συμμετεχόντων που παίρνουν τον ρόλο του Αγάλματος ο θεατής προσπαθεί να το λαξεύσει αποτυπώνοντας έτσι την αίσθηση του για το συγκεκριμένο θέμα. Στην Τρίτη βαθμίδα που λέγεται και θέατρο της αγοράς ο παίκτης επεμβαίνει πια στη δράση και την τροποποιεί.⁴¹ Αυτό γίνεται ως εξής: ζητείται από κάποιον να πει μία ιστορία για ένα πρόβλημα που φαίνεται να είναι άλυτο και οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν. Μετά τον αυτοσχεδιασμό ρωτάνε τους θεατές για το αποτέλεσμα του, όσοι διαφωνούν ή θέλουν να αλλάξουν κάτι στην υφιστάμενη δράση, οφείλουν να έρθουν πάνω και να συμπληρώσουν το ρόλο του ηθοποιού, κάνοντας Ακριβώς αυτό, που θα έκαναν και ηθοποιοί. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο αποτελείται από τις πιο ολοκληρωμένες παραστάσεις και έχει τον τίτλο το θέατρο ως λόγος. Αυτό πάλι με τη σειρά του χωρίζεται από τον ίδιο τον Μποάλ σε επτά υποενότητες: το θέατρο εφημερίδα, το αόρατο θέατρο, το θέατρο φωτορομάντζο, την απόκρυψη σαν καταπίεση, το θέατρο μύθος, το θέατρο κριτική και τις τελετές και μάσκες.⁴² Καθένα από αυτά επιτελεί το δικό του σκοπό αλλά όλα αποσκοπούν στην αυτογνωσία που προέρχεται μέσα από την κριτική στάση των υποκειμένων.

Από όλα τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε την άμεση σχέση που αποκτά το σύστημα του Αυγούστου Μποάλ με την θεωρία και πράξη του Πάουλο Φρέιρε. Και πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί καλύτερα το

αίτημα του Φρέιρε για συνδυασμό λογισμού και δράσης από την διαδικασία του θεάτρου; Το θέατρο έχει πάντα την ικανότητα να μετατρέπει το φαντασιακό σε πραγματικό το μελλοντικό ή το παρελθοντικό στο εδώ και στο τώρα θέτοντας έτσι απέναντί μας με σκοπό, την κριτική μας στάση, απέναντί του, και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του. Άλλωστε η παιδαγωγική χρήση του θεάτρου αλλά και η σχέση του με την ίδια τη φιλοσοφία είναι ήδη γνωστά από την εποχή του Αριστοτέλη. Η γέννηση του θεάτρου είναι άμεσα συνυφασμένη με την ίδια τη δημοκρατία. Έτσι η συστηματικότερη ένταξή του στην σύγχρονη εκπαίδευση μπορεί να γίνει υπόδειγμα εκδημοκρατισμού και κριτικής σκέψης στο ελληνικό σχολείο αλλά και να διαμορφώσει ένα ουσιαστικό υπόστρωμα για την ανάπτυξη του διαλόγου, μεταξύ των πολυπολιτισμικών υποκειμένων που απαρτίζουν τη σημερινή ελληνική κοινωνία, με σκοπό μια κριτική- δημοκρατική διαπολιτισμική παιδεία, που θα χωράει κάθε διαφορετικότητα. Όπως έχει ήδη συστηματικά επισημανθεί το ΘΚ μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εργαλείο στην κατεύθυνση αυτή.⁴³ Ζητούμενο δεν είναι η αφομοίωση των μεταναστών ή της διαφορετικότητας γενικά αλλά η ουσιαστική τους ένταξη ως υποκείμενα, που μ'έναν δημιουργικό και ενεργητικό χαρακτήρα θα γίνουν συν-διαμορφωτές μιας νέας διαπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Paulo Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ. Γιάννης Κρητικός, Εκδόσεις ΡΑΠΠΑ, Αθήνα, 1976, σ.12.
- 2 Γιώργος Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ.39-52
- 3 ό.π.,
- 4 Paulo Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, σ.47.
- 5 Paulo Freire, *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*, μτφ. Σωτήρης Τσάμης, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1977, σ. 69.
- 6 Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire*, σ.89
- 7 Paulo Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, σ.12.
- 8 ό.π σ.14
- 9 ό.π., σ.16.
- 10 ό.π., σ.49.
- 11 ό.π., σ.102.
- 12 ό.π.,, σ. 54-56.
- 13 ό.π., σ 77
- 14 ό.π., σ. 77-78.
- 15 Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire*, σ.71
- 16 Κώστας Πατλακίδης, *Ο ρόλος του δασκάλου/εκπαιδευτή στην Φρεϊριανή παράδοση*, Εκδόσεις Γόρδιος, Αθήνα, 2010, σ. 212

- 17 Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, σ. 12-13
- 18 Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire*, σ.283-284
- 19 Μαντώ Λαμπροπούλου, Γιώργος Οικονόμου, *Θεωρητικά διοικητικά μοντέλα και οι πολιτικές των μνημονίων για τη Δημόσια Διοίκηση: σημεία τομής, αποκλίσεων και αλλαγής: πρακτικά, πρακτικά 5ου Συνεδρίου Διοικητικών Επιστημόνων με τίτλο «Αναδιοργάνωση της διοίκησης και του κράτους στη μετά το “Μνημόνιο” εποχή», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, 2013.*
- 20 Γιάννης Βαρουφάκης, Χρήστος Κουτσοπέτρος, Τάσος Πατώκος, Λευτέρης Τσερκέζης, *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*, ΙΝΕ, Αθήνα, 2011.
- 21 Απόστολος Γ. Παπαδόπουλος, «Η “μεταναστευτική κρίση” στην Ελλάδα της οικονομικής ύφεσης: Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο για την προσέγγιση του φαινομένου», *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2016-2017*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 2017.
- 22 Βαρουφάκης, Κουτσοπέτρος, Πατώκος, Τσερκέζης, *Η οικονομική κρίση*, ό.π.
- 23 Απόστολος Γ. Παπαδόπουλος, «Η “μεταναστευτική κρίση” στην Ελλάδα», ό.π..
- 24 Βασιλίας Τσάφος, *Αναλυτικό Πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2014, σ. 39-40
- 25 ό.π., σ. 40
- 26 ό.π., σ. 40-41
- 27 ό.π.,σ. 41-42
- 28 Τσάφος, *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, σ. 41
- 29 Δημήτριος Ζάχος, «*Η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*», *Νέος Παιδαγωγός* 3 (5/ 2014)
- 30 ό.π
- 31 ό.π
- 32 ό.π.
- 33 Χριστίνα Ζώνιου, *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης 2016, σ. 30-45.
- 34 Paulo Freire, *Δέκα επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάξουν*, μτφ. Μανώλης Νταμπαράκης, Επίκεντρο, Αθήνα 2009, σ. 50-51
- 35 Augusto Boal, *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, μτφ. Ελπίδα Μπραουδάκη, εκδόσεις Θεωρία, Αθήνα, 1981, σ. 9
- 36 ό.π., σ.17
- 37 ό.π., σ.21
- 38 ό.π., σ.22
- 39 ό.π., σ.22
- 40 ό.π., σ.31
- 41 ό.π., σ.36
- 42 ό.π., σ. 40-60
- 43 Χριστίνα Ζώνιου, *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου*, ό.π.

Σοφία Κυριακού
ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΔΥΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ,
ΤΟΥ ΔΥΕΠ (ΔΟΜΗ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ)
ΑΥΛΩΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥ 2^{ΟΥ} ΔΗΜ. ΑΓ. ΣΤΕΦΑΝΟΥ.
ΠΟΙΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ,
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

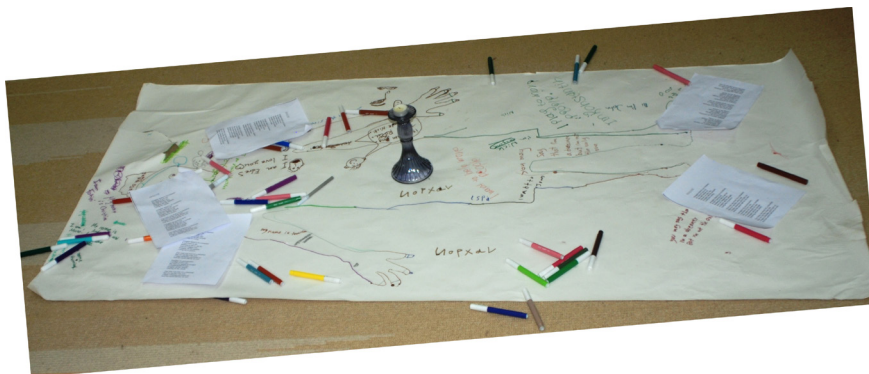


Εικόνα 1. Αυτοσχέδιο παιχνίδι στο προαύλιο του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αγ. Στεφάνου την ώρα του διαλείμματος.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ποιοτική έρευνα δύο σχολικών κοινοτήτων, του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Στεφάνου και του ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων) Αυλώνα, σχετικά με τις προοπτικές που ανοίγονται από τη μεταξύ τους συνεργατική αλληλεπίδραση στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Το σχέδιο έρευνας πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις αναλύσεις τους και με τη συμμετοχική δράση παρέμβασης¹ της ερευνήτριας. Με τη συνεργασία των δύο σχολείων αξιοποιήθηκε το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, τα οποία ορίζουν τις σχέσεις με τους ανθρώπους, τους δεσμούς, τις οριζόντιες σχέσεις με ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως: εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, διασύνδεση και συνεργασία.² Με την τέχνη ως εργαλείο επικοινωνίας, τα δύο σχολεία συμμετείχαν σε δρώμενα που οργανώθηκαν από κοινού, από εκπαιδευτικούς και παιδιά των δύο σχολικών κοινοτήτων. Για να διερευνηθεί από τη δημιουργική αυτή σχέση, η σύνδεση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου με την εκπαίδευση και τη χωρική ταυτότητα,³ την αλληλεγγύη, την αποδοχή, τη δημιουργία δεσμών, το συλλογικό όφελος, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ενδυνάμωση, τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα κοινωνικών θεμάτων, την προσπάθεια δημιουργίας δικτύων αλληλέγγυων σχολείων που θα επικοινωνούν και θα συμπράττουν. Η παρούσα συνεργασία μελετήθηκε με σκοπό να επιφέρει σταδιακή αλλαγή στους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου με

δράσεις ανθρωπιστικού και κοινωνικού περιεχομένου. Η γενική πρόθεση της συνεργασίας των σχολικών κοινοτήτων είναι το συλλογικό όφελος και η ύπαρξη νέων δυναμικών εκπαιδευτικών στόχων που εντάσσουν το σχολείο με δυναμική θέση στην κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα από τη δράση παρουσιάζεται και σχολιάζεται το εκπαιδευτικό παρόν σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα που μετά την ολοκλήρωση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας, η διάχυση της αποτελεί παράδειγμα που επιφέρει αλλαγή στάσης και οπτικής. Θέτοντας τη συλλογική παρεμβατική πολιτική σημαντική στη θεμελίωση λειτουργικών πλαισίων με αμφότερη θετική ανταπόκριση ξεκινώντας από το σχολικό περιβάλλον προς την συλλογική δράση και δικτύωση. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η τέχνη είναι ένα βασικό εργαλείο ποιοτικής μεθοδολογίας στη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα σχολεία.

Η εκπαίδευση θεωρείται μία θεμελιώδης ανθρώπινη προσπάθεια η οποία χαρακτηρίζεται από προοπτικές εξέλιξης και βελτίωσης. Όταν οι νόρμες ευνοούν τη διεύρυνση του πνεύματος, την ασφάλεια της ταυτότητας ή την εμπιστοσύνη σε μία ομάδα, ο δεσμός τους γίνεται πολύ ισχυρός και η οποιαδήποτε σύγκρουση έχει ελάχιστες πιθανότητες να εκδηλωθεί. Η συνεργατική σχέση ωθεί το άτομο στην ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με τον άλλο και οι συνέπειες είναι ευεργετικές, ενώ τα άτομα αποκομίζουν ένα συνδυαστικό προσωπικό όφελος μεγαλύτερο και ικανότερο να επιλύσει διαφορές.⁴ Στο ρόλο της συλλογικής δράσης και στη σημασία δικτύωσης Ιθαγενών και Προσφύγων εστίασε η συγκεκριμένη έρευνα που, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις και γενικότερα από την προσέγγιση του ερευνητικού ερωτήματος μέσα στο πεδίο, αυτός είναι ο κοινός στόχος όλων όσων συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των προσφύγων στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Το κοινωνικό αποτύπωμα της εποχής είναι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα η οποία αποτελεί πρόκληση αλλαγής οπτικής, στόχων και υιοθέτησης νέων προτύπων στις διαδικασίες συναλλαγής με το ξένο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τη διεύρυνση νέων πρακτικών προς το κοινωνικό συλλογικό όφελος. Οι αρχικές προτάσεις της έρευνας εστιάζονται στην ποιότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης, στην δημιουργία δικτύου σχολείων και φορέων που εστιάζουν στο θέμα εκπαίδευση και πρόσφυγες, στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης, στην παροχή βοήθειας από ειδικούς φορείς, στην τέχνη ως γλώσσα επικοινωνίας, την κοινωνική αλλαγή, την ανάπτυξη της ιδέας του αλληλέγγυου σχολείου, την εξωστρέφεια της σχολικής κοινότητας, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας των υποκοινοτήτων όπως οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί σύλλογοι, φορείς, δήμοι, ομάδες καλλιτεχνών κλπ.



Εικόνα 2. Βιωματικό θεατρικό εργαστήριο που συμμετείχαν τα παιδιά των δύο σχολικών μονάδων.

Δράση παρέμβασης και βιωματικό εικαστικό εργαστήριο

Στις 28 Μαΐου 2018 το 2^ο Δημοτικό Αγίου Στεφάνου και η ΔΥΕΠ Αυλώνα οργάνωσαν κοινές δράσεις με αμοιβαία ανταλλαγή πολιτιστικής κουλτούρας και γνώσεων, εστιάζοντας στη διερεύνηση εκπαιδευτικών στόχων για την ευαισθητοποίηση, την αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών των δύο σχολικών μονάδων και τη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους. Η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δράσεις, με εργαλείο την τέχνη (εικαστικά, χορό, μουσική), προσπάθησε να ξεπεράσει τις δυσκολίες της λεκτικής επικοινωνίας και τα κοινωνικά στερεότυπα και να διαμορφώσει έναν βιωματικό τρόπο προσέγγισης τέτοιων θεματικών που αφορούν την αμφίδρομη εμπειρία και τα οφέλη της διάδρασης. Αξιοποιήθηκε το ανθρώπινο δυναμικό των δύο σχολείων, πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια βασισμένα στον πολιτισμό και τον αθλητισμό, και εικαστικό εργαστήριο στο οποίο δημιουργήθηκε συμβολικό έργο, της ένωσης των δύο σχολείων. Οι γυμναστές οργάνωσαν αθλητικές δράσεις στον προαύλιο χώρο, η μουσικός συνόδευσε τα παιδιά με διαχρονικές μελωδίες στο πιάνο, όπως το τραγούδι «Μισιρλού», που με την βοήθεια των παιδιών και του διερμηνέα τραγούδησαν όλοι μαζί σε τρεις γλώσσες, οι εκπαιδευτικοί διοργάνωσαν δράσεις με βιωματικά εργαστήρια εικαστικών, θεατρικών δρώμενων, σύγχρονων και παραδοσιακών χορών.



Εικόνα3.
Εικαστικό εργαστήριο με τίτλο:
«Η τέχνη ενώνει δεν χωρίζει».

Το εικαστικό εργαστήριο σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια με τίτλο «Η τέχνη ενώνει δεν χωρίζει» το οποίο ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες της διάδρασης, της βιωματικής επαφής και αλληλεπίδρασης. Η προετοιμασία του είχε ξεκινήσει καιρό πριν με τη φωτογράφιση των παιδιών του ΔΥΕΠ Αυλώνα και των παιδιών του 2ου Δημ. Αγ. Στεφάνου. Έπειτα από τις σχετικές άδειες φωτογράφισης και τη διαβεβαίωση ότι οι φωτογραφίες θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για τις ανάγκες του εργαστηρίου, δόθηκαν άδειες από τους γονείς και τους διευθυντές των σχολικών κοινοτήτων και έγινε η φωτογράφιση των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου τους. Έπειτα ακολούθησε η επεξεργασία των φωτογραφιών ώστε να έχουν το ίδιο μέγεθος, να είναι ασπρόμαυρες, και τέλος η εκτύπωση σε φωτοαντίγραφα. Σ' αυτή τη διαδικασία βασίστηκε η όλη επιτυχία του εργαστηρίου, καθώς τα παιδιά αναγνώρισαν τα πρόσωπα τους και κατανόησαν τον σκοπό της όλης προετοιμασίας. Στη συνέχεια, όταν πραγματοποιήθηκε η δράση μοιράστηκαν τη φωτοτυπία του μισού προσώπου τους με ένα παιδί της επιλογής τους, επιζωγράφησαν τις φωτοτυπίες των φωτογραφιών τους και μοιράστηκαν τη μορφή τους με τη μισή φιγούρα ενός παιδιού από το άλλο σχολείο, έπειτα συνέθεσαν τα νέα πορτραίτα που προέκυψαν. Όλα τα πορτρέτα χρησιμοποιήθηκαν ως μοτίβο στο συλλογικό έργο που παράχθηκε ως σύμβολο της δημιουργικής ένωσης των δύο σχολείων.



Εικόνα 4. Βιωματικό εικαστικό έργο που προέκυψε από τη συνεργασία.

Πίσω από την τέχνη βρίσκεται ο ψυχισμός η ευαισθησία, τα συναισθήματα, τα βιώματα, το ταλέντο, η δημιουργική σκέψη των παιδιών δημιουργών. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά γιατί βοήθησαν στην άμεση και αυθόρμητη επικοινωνία, στο ξάφνιασμα, στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων και τη φαντασία των αποδεκτών.⁵ Η αξιοποίηση της τέχνης στην ερευνητική διαδικασία είναι μία πρακτική που εντάσσεται στην μεθοδολογική ομπρέλα, της βασισμένης στην τέχνη έρευνας (art-based inquiry).⁶ Για την ολοκλήρωση της, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών κοινοτήτων και τους συντονιστές έργου του Διεθνή Οργανισμού Μετανάστευσης.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικές δυσκολίες στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων χρίζουν επίλυσης καθώς τα παιδιά που παραμένουν στις δομές είναι αρκετά και η ανάγκη πρόσβασης σε πόρους υγείας και εκπαίδευσης είναι επιτακτική.
2. Η λειτουργία νηπιαγωγείου μέσα στη δομή και το τμήμα υποστήριξης παιδιού είναι δύο αισιόδοξα δείγματα αποκατάστασης των δυσκολιών.⁷
3. Υπάρχει μία τάση για μη αποδοχή στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό καθώς η τοπική κοινωνία είναι αρκετά επιφυλακτική.
4. Οι πρόσφυγες θεωρούν τη διαμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή και οι συνεχείς μετακινήσεις τους δυσκολεύουν το έργο της κοινωνικής ενσωμάτωσης, ωστόσο οι συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης είναι καλύτερες από την χώρα τους, το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο ορίζεται ως πολύ σημαντική γλώσσα επικοινωνίας και εργαλείο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης.
5. Η αλληλεπίδραση φέρνει αλλαγή οπτικής της τοπικής κοινωνίας και αυτό καθιστά τις συνεργασίες πολύ σημαντικές, η τέχνη ως συναισθηματικό κεφάλαιο και μοχλός πυροδότησης νέων δυναμικών προοπτικών εκπαίδευσης, ενεργοποιεί το κοινωνικό κεφάλαιο αλλά και τη δημιουργία δικτύων με βάση τον πολιτισμό.
6. Η οργάνωση μεικτών συλλογικών βιωματικών εργαστηρίων οδηγεί στην αποκάλυψη της συλλογικής συνείδησης, ενεργοποιεί την ουσιαστική επικοινωνία και θέτει την απορριπτική στάση απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό ενεργή.
7. Η δημιουργία δικτύων στην εκπαίδευση ενεργοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό, τον πολιτισμό και την κουλτούρα κάθε κοινότητας, συστατικά που αποτελούν το συνδετικό υλικό που τις ενώνει.

Η δράση που έγινε στο 2ο Δημοτικό Αγ. Στεφάνου πυροδότησε νέες προοπτικές εκπαίδευσης και αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων για κοινωνική αλλαγή που μπορεί να επιφέρει αλλαγή οπτικής στην εκπαίδευση, ώστε το σχολείο να στοχεύει ένα μέρος των εκπαιδευτικών του οριζόντων σε σχέση με τα κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα της εποχής. Τα οφέλη των συνεργασιών των σχολικών μονάδων είναι πολλαπλά και λειτουργούν πολυεπίπεδα, το τυπικό σχολείο μπορεί να στραφεί σε μία σφαιρική εκπαίδευση όπου ο τομέας των κοινωνικών ζητημάτων πυροδοτεί νέους στόχους, πιο ουσιαστικούς, συνυφασμένους με το κοινωνικό γίνεσθαι, και το σχολείο προσφύγων να αποκομίσει στοιχεία επαφής και ενσωμάτωσης με εργαλείο την τέχνη, η οποία αποτελεί το μέσο ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες επικοινωνίας και να φέρει σε επαφή άτομα από άλλους πολιτισμούς.

Η γενική πρόθεση της συνεργασίας των σχολικών κοινοτήτων είναι το συλλογικό όφελος και η ύπαρξη νέων δυναμικών εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι ορίζονται μέσα από τη δράση. Θέτοντας τη συλλογική παρεμβατική πολιτική σημαντική στη θεμελίωση λειτουργικών πλαισίων, με θετική ανταπόκριση, ξεκινώντας από το σχολικό περιβάλλον προς τη συλλογική δράση και δικτύωση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 C. Robson, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σ.330.
- 2 Ά. Μιχελή, *Δημόσια αρχαιολογία και δημόσια σύγχρονη τέχνη. Διερευνώντας την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα του αρχαιολογικού χώρου*, Διδακτορική διατριβή, Επιβλέπων καθηγητής Σωτήρης Χτούρης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2018. σ.200.
- 3 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361610.2017.1228025> (Πρόσβαση 22/2/2019)».
- 4 A. Quiamzade, G. Mugny, F. Butera, *Κοινωνική Ψυχολογία της γνώσης. Βασικές θεωρητικές αρχές*, επιστημονική επιμέλεια Στάμος Παπαστάμου, Πεδίο, Αθήνα, 2015, σ. 134-144.
- 5 Α. Τζώρτζη, Μ. Πουρκός, *Βίωμα και βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας. Τέχνες. Η ποίηση ως μεθοδολογικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Η μελέτη περίπτωσης μίας διαζευγμένης μητέρας με βάση τις βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις και τις μαντινάδες*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2015, σ.355
- 6 ό.π. σ.127
- 7 <https://www.youtube.com/watch?v=cCVVnmNWTvW> (Πρόσβαση 22/2/2019), <https://www.youtube.com/watch?v=m-JY5dFUs4Y> (Πρόσβαση 22/2/2019), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361610.2017.1228025?journalCode=wasm20> (Πρόσβαση 22/2/2019).

Ελένη Κάρτσακα, Γεωργία- Μαρία Τσερπέ
ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ, ΜΟΥΣΙΚΕΣ
ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΕΝΑΛΛΑΓΕΣ ΤΗΣ ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ:
ΜΙΑ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ, ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ
ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Περίληψη

Η παρούσα επιμορφωτική και διδακτική πρόταση διερευνά τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις δυνατότητες ανάπτυξης του διαπολιτισμικού διαλόγου στο σύγχρονο σχολείο μέσα από την αξιοποίηση των εργαλείων της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας. Εστιάζει στη διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά - Μουσική - Θεατρική Αγωγή) και στη διαθεματική συνεργασία των μαθητών τους. Αξιοποιεί την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα κατανόησης και αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Βασική μαθησιακή επίδιωξη αποτελεί η κατανόηση διαστάσεων της ζωής και του πολιτισμού του «άλλου» και «διαφορετικού» με απώτερο στόχο την αποδυνάμωση και τη μεταβολή διαδεδομένων και ήδη παγιωμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων για τον «αλλότριο», τον «απειλητικό» ή και «εχθρικό» γείτονα που εξακολουθούν να βρίσκουν θέση στα σχολικά βιβλία και στην εκπαίδευση. Η διερεύνηση άγνωστων διαστάσεων της ετερότητας και η κατανόηση της ανθρώπινης ομοιότητας και συγγένειας που υπερβαίνει όποιες διαφορές, θα προσφέρει στην εγκαινίαση ενός αυθεντικού διαπολιτισμικού διαλόγου, που προάγει την αλληλοκατανόηση, την συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη ανθρώπων και πολιτισμών.

Η πρόταση απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές του Δημοτικού Σχολείου με έμφαση σε σχολεία που φοιτούν μετανάστες, πρόσφυγες και άλλες ευάλωτες ομάδες (Ρομά, μειονότητες κλπ.) και ειδικά τα διαπολιτισμικά σχολεία όπου οι ανάγκες ένταξης εμφανίζονται αυξημένες. Στο επίκεντρό της βρίσκεται η γνωριμία των μαθητών με πτυχές του βίου και της εμπειρίας των μεσογειακών χωρών (τοπία, χρώματα, φως, χλωρίδα, πανίδα, μουσική της φύσης, τραγούδια, μουσικά όργανα, εικαστικές αναπαραστάσεις, ήθη, έθιμα κλπ.). Η γνωριμία με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της Μεσογείου μπορεί να προσφέρει θετικά στη μεταβολή των πεποιθήσεων αναφορικά με το τι μας συνδέει και τι μας χωρίζει με τους άλλους μεσογειακούς λαούς. Μέσα από μια επανεξέταση του οικείου, του ταπεινού, του απλού και του καθημερινού που, εντούτοις, αποτελεί τη βάση και την ουσία της ύπαρξης, επιχειρείται η ανάδυση των αληθινών αξιών της ζωής, ενάντια σε κάθε αποσυνδεδετική ή διαλυτική λογική που υπονομεύει την ειρηνική συνύπαρξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε μια εποχή που τα σύνορα και οι σταθερές καταρρέουν καθώς ο κόσμος γίνεται όλο και πιο ευμετάβλητος και ασταθής, η τέχνη καθίσταται δυναμικό στοιχείο της επικοινωνίας και της ζωής. Στις μέρες μας, η τέχνη είναι πιο σημαντική από ποτέ, ακριβώς επειδή το μέλλον είναι τόσο αβέβαιο.¹ Η τέχνη και η δημιουργική έκφραση ως κυρίαρχο μέσο εκδήλωσης των διαστάσεων της αισθητικής προσωπικότητας και ως σημαντικό εργαλείο κατανόησης της ατομικής και συλλογικής ανθρώπινης εμπειρίας, του κοινωνικού πλαισίου και του κόσμου, συνιστά κυρίαρχο στοιχείο της ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας του ατόμου έτσι που πια δεν μιλάμε απλά για τέχνη, αλλά για ζωή γεμάτη τέχνη, γεμάτη παιχνίδι, σοβαρότητα, αλληλεξάρτηση, δομή, πληρότητα και καρδιά.² Βίωση, δηλαδή, της υψηλής σφαίρας του συναισθήματος και διαστάσεων του ευ ζειν.

Η μύηση στην τέχνη και στην καλλιτεχνική δημιουργία συνιστά βασική προτεραιότητα της σύγχρονης αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς ενισχύει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, προσφέροντας ισχυρά και ανθεκτικά εφόδια που επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις και τα διλήμματα της ζωής.³ Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών με την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξή τους, καθώς αναπτύσσει πτυχές της γνωστικής, κοινωνικής και αισθητικής προσωπικότητας. Η εμπλοκή με τη δημιουργική διαδικασία οικοδομεί και βελτιώνει τις αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες των ατόμων, ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και διδάσκει έμπρακτα την ύπαρξη πολλαπλών δρόμων επίτευξης ενός σκοπού και αναζήτησης εναλλακτικών απαντήσεων ή λύσεων, ενώ παράλληλα αυξάνει τη σταθερότητα, την ανθεκτικότητα, την υπομονή και την επιμονή.⁴

Μέσα από την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η δημιουργική σκέψη των μαθητών, που τους καθιστούν υπεύθυνους και ταυτόχρονα ευέλικτους στις επιλογές τους, διασφαλίζοντας έτσι τη μέγιστη αξιοποίηση του φυσικού και επίκτητου δυναμικού των κλίσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Οι μελλοντικοί πολίτες κριτικά σκεπτόμενοι καθίστανται ανθεκτικοί στη χειραγώγηση, στην επιβολή και στην υποταγή, μαθαίνουν να αντιστέκονται και γίνονται αποτελεσματικά μέλη της σύγχρονης, απαιτητικής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Η συμμετοχή στην καλλιτεχνική δημιουργία και η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα για την ανακάλυψη νέων εμπειριών, προκλήσεων και ιδεών, εξασφαλίζει γόνιμο έδαφος και ευκαιρίες διεύρυνσης και κατανόησης του εαυτού και του άλλου, του κοντινού αλλά και του μακρινού, του γνώριμου και του άγνωστου, προσφέρει προσωπική ικανοποίηση, χαρά αλλά και απτά αποτελέσματα σε ένα υγιές περιβάλλον ασφάλειας, εκτίμησης και σεβασμού.⁵

Η αισθητική αγωγή (εικαστική, θεατρική, μουσική, κινηματογραφική, οπτικοακουστική, λογοτεχνική κλπ.) διαδραματίζει καίριο ρόλο και αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο μιας σύγχρονης εκπαίδευσης που φέρει τη σφραγίδα της ποιότητας και προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης όλων των τύπων νοημοσύνης,⁶ καθώς δίνει προβάδισμα στην κοινωνικοποιητική διαδικασία και στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων, ευέλικτων, ευπροσάρμοστων και κυρίως ευτυχημένων ατόμων και πολιτών. Στις συνθήκες, μάλιστα, των σύγχρονων κοινωνιών που απομακρύνονται σταθερά από την εθνική, τη θρησκευτική, τη γλωσσική, τη φυλετική και την πολιτισμική ομοιογένεια προς όφελος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνικής σύνθεσης που ευνοεί την πολιτιστική μεταφορά, την πολιτιστική ανταλλαγή και την συνύπαρξη ενός καλειδοσκοπίου πολιτισμών, η τέχνη, ως οικουμενική γλώσσα, διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στις ζυμώσεις του κοινωνικού χώρου και στην κατασκευή της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Στο τοπίο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας η αισθητική αγωγή συμβάλλει στην υπέρβαση αναχρονιστικών σχημάτων και ιδεών, ευνοεί την υιοθέτηση νέων στάσεων και αξιών, διευκολύνει την άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, αποδυναμώνει στάσεις φανεράς ή υπόρρητης μείωσης του πολιτισμού της ετερότητας, αμβλύνει ξενοφοβικές ή ρατσιστικές συμπεριφορές και δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για ειρηνική συνύπαρξη και αρμονική συμβίωση.⁷ Η διαπολιτισμική διάσταση της καλλιτεχνικής διδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, αναδεικνύοντας την πολυμέρεια και τη συλλογικότητα του πολιτισμού και προσφέρει θετικά στην προσέγγιση ατόμων και συλλογικοτήτων.

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τη γλώσσα και τα εργαλεία των τεχνών για τη διαμόρφωση ενός στοιχειώδους γνωστικού υπόβαθρου αναφορικά με την πολιτισμική ποικιλία της Μεσογείου. Το υπόβαθρο αυτό, αναγκαία συνθήκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνειδητοποίηση του σύνθετου πολιτισμικού μωσαϊκού της περιοχής και την αναγνώριση της πολιτισμικής συνεισφοράς των άλλων λαών, επιχειρεί ένα πρώτο βήμα συνειδητοποίησης της κοινής μεσογειακής κληρονομιάς με απώτερη επιδίωξη τη διαμόρφωση κλίματος ανοχής, ανεκτικότητας, κατανόησης και σεβασμού προς το διαφορετικό, στην εδραίωση της εμπιστοσύνης, στη συμφιλίωση των ανθρώπων και στην υιοθέτηση κοινών αξιών.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της πρότασης είναι η καλλιέργεια μιας θετικής, ενσυναισθητικής, ανοιχτής και δημοκρατικής προσέγγισης της πολιτιστικής ετερότητας, με έμφαση στη θετική προσέγγιση των πολιτισμών της Μεσογείου και στην εδραίωση της εκτίμησης του πολιτισμού του «άλλου» και του «διαφορετικού» μέσω της τέχνης και της καλλιτεχνικής έκφρασης.

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να κατανοούν την πολιτισμική ποικιλία της Μεσογείου και να εκτιμούν την πολιτισμική διαφορετικότητα και αξία του πολιτισμού των άλλων μεσογειακών λαών.
- Να σέβονται την ετερότητα, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα του «άλλου» και να δεσμεύονται στην καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας, της εχθρότητας και της βίας.
- Να αναγνωρίζουν τις κοινές αξίες και να στέκονται κριτικά απέναντι σε κάθε αποσυνδεδετική ή διαλυτική λογική που υπονομεύει την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών.
- Να αξιοποιούν τα εργαλεία της τέχνης και της δημιουργικής έκφρασης για την οικοδόμηση της αισθητικής προσωπικότητας και την ανακάλυψη πτυχών του ευ ζειν.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας πρότασης θεμελιώνεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας, στην αποδυνάμωση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, στην καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, στην υιοθέτηση μιας ευαίσθητης, αλληλέγγυας και συνεργατικής στάσης απέναντι στο διαφορετικό, στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, στην προώθηση του διαπολιτισμικού σεβασμού και στην προαγωγή της εκπαίδευσης για την ειρήνη.⁸ Σε επίπεδο μεθοδολογικού σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής η πρόταση διέπεται από τις αρχές της βιωματικής, διερευνητικής μάθησης και εγκαινιάζει μια διαδικασία ισότιμης, επικοινωνίας των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως ρόλου (επιμορφωτής, επιμορφούμενος, εκπαιδευτικός, μαθητής).⁹ Δίνεται έμφαση στη δημιουργία περιβάλλοντος δυναμικής αλληλεπίδρασης μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες και συμμετοχικές πρακτικές, ενώ παρέχεται ευελιξία στη χρήση και στην αξιοποίηση του χώρου, του χρόνου και των εκπαιδευτικών υλικών. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να καταθέσουν την προϋπάρχουσα ατομική και κοινωνική εμπειρία και γνώση και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση, να γίνουν συνδημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού, να διατυπώσουν απορίες, ερωτήματα και προβληματισμούς, να εμπλουτίσουν την επιμορφωτική διαδικασία με νέους προσανατολισμούς και στόχους, να συμμετέχουν ενεργά στις παιγνιώδεις και δημιουργικές δράσεις και δραστηριότητες κλπ.

Ειδικότερα στο επίπεδο της επιμορφωτικής δράσης αξιοποιούνται οι αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων με έμφαση στην ενεργητική μάθηση και την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των εμπλεκόμενων.¹⁰ Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν το αντικείμενο της επιμόρφωσης

στη σχολική τάξη υπό μορφή διαθεματικού σχεδίου εργασίας, το οποίο βασίζεται στη διεπιστημονική συνέργεια των εκπαιδευτικών της αισθητικής αγωγής. Κατά την εφαρμογή υποστηρίζονται με συνεχή ανατροφοδότηση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, ενώ υποστηρίζουν τη διδασκαλία με εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης. Στο επίπεδο της εφαρμογής στη σχολική τάξη αξιοποιείται η επαγωγική μέθοδος στη βάση των αρχών της ανακαλυπτικής, ενεργητικής, συμμετοχικής, συνεργατικής μάθησης και της μάθησης σε ομάδες.¹¹

Στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του επιμορφωτικού και διδακτικού σεναρίου εφαρμόζονται στρατηγικές και τεχνικές μάθησης που αξιοποιούν την εμπειρική διάσταση και προσφέρουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των ατόμων και των ομάδων¹² (παίξιμο ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, εικαστική δημιουργία, μουσικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κλπ.) και ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή, παρέχοντας ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης απόψεων, αντιλήψεων, ιδεών και αξιών. Επιπλέον, επιχειρείται μια εξερεύνηση των εσωτερικών διαστάσεων του αυτοσχεδιασμού μέσα από παιγνιώδεις δράσεις και βιωματικές δραστηριότητες, στις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν διαισθητικά¹³ στο ασφαλές περιβάλλον της ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Οι συμμετέχοντες μέσα από ευχάριστες διαδικασίες μυσούνται στη χαρά, στην κατανόηση, στο σεβασμό, στην υπευθυνότητα και στην αλληλεγγύη. Αξιοποιούνται επίσης μετασχηματιστικές, αναστοχαστικές και μεταμορφωτικές δράσεις και δραστηριότητες, που έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την ιδέα της ειρηνικής συνύπαρξης.

Διδακτικά βήματα

1. Ανακαλύπτοντας τον εαυτό

Στόχοι της δραστηριότητας: α) να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι το εύρος και η δυναμική του ελληνικού πολιτισμού αναπτύχθηκε, διαχρονικά, σε μεγάλο βαθμό και εκτός της γεωγραφικής επικράτειας της χώρας. Ότι εστίες του ελληνισμού βρίσκονται σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και σε όλες της χώρες της Μεσογείου, β) να συνειδητοποιήσουν ότι η πολιτιστική μεταφορά αποτελεί μια διαδικασία γνώριμη για τον ελληνικό πολιτισμό καθώς η 'εκτός των τειχών' ομογένεια διαχρονικά μεταλαμπαδεύει τις ελληνικές αξίες και τον πολιτισμό, ενώ παράλληλα γίνεται φορέας αξιών και πολιτισμού των χωρών που κατοικεί, γ) να συνειδητοποιήσουν ότι η επαφή με τους άλλους πολιτισμούς επέτρεψε στους Έλληνες να επεκτείνουν δυναμικά την κοσμοθεωρία τους, δ) να συνειδητοποιήσουν ότι η προσέγγιση του πολιτισμού του άλλου προϋποθέτει την γνώση και τη διερεύνηση του δικού τους πολιτισμού.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αφηγηθούν οικογενειακές ιστορίες που συνδέονται με τις διαδρομές μελών της οικογένειάς τους. Για να υποστηριχθούν στην ανάπτυξη των αφηγήσεών τους τίθενται τα παρακάτω ερωτημάτων. «Πού γεννήθηκα; «Από πού κατάγονται οι γονείς μου;», «Από πού κατάγονται οι παππούδες μου;», «Έζησε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου σε μια ξένη χώρα;», «Υπάρχει κάποιο μέλος της οικογένειάς μου που ταξίδεψε μακριά;»

Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν τις αφηγήσεις τους απλώνουμε σε ένα μεγάλο κομμάτι φελιζόλ ένα χάρτη. Στους μαθητές μοιράζονται καρφάκια και διαφορετικό χρώμα μαλλιού και ζητείται να χαρτογραφήσουν τις διαδρομές της οικογενειακής τους ιστορίας πάνω στο χάρτη. Όταν οι χαρτογραφήσεις όλων των μελών ολοκληρωθούν μπορούμε να παρακολουθήσουμε το πολύχρωμο υφαντό που δημιουργήσαμε και να συζητήσουμε πως δημιουργήθηκε και τι αποκαλύπτει για τη ζωή των ανθρώπων.

2. Ανακαλύπτοντας τον άλλο

Στόχοι της δραστηριότητας: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, β) διαθετική προσέγγιση της γνώσης μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, γ) διάχυση της γνώσης στην ολομέλεια.¹⁴

Πρόκειται για δραστηριότητα που επικεντρώνεται στην αξιοποίηση πραγματολογικών στοιχείων και πληροφοριών που προέρχονται από την έρευνα των ίδιων των συμμετεχόντων και έχει ως στόχο τη γνωριμία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς της Μεσογείου με έμφαση στην ανακάλυψη σημείων συνάντησης των λαών και των πολιτισμών. Η δραστηριότητα θεμελιώνεται στην ατομική και ομαδική διερεύνηση η οποία εστιάζει στη συλλογή πληροφοριών που αφορούν στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (πληθυσμός, έκταση, ιστορία, γεωγραφία, θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, υλικός πολιτισμός, τέχνη, μουσική ταυτότητα κλπ.) των χωρών που συνορεύουν με τη Μεσόγειο, καθώς και στη δημιουργική ανταλλαγή των πληροφοριών στην ομάδα και στην ολομέλεια.

Ως αφόρμηση και για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος γίνεται προβολή video¹⁵ όπου παρουσιάζονται οι μεγάλοι πολιτισμοί που εμφανίστηκαν διαχρονικά στη λεκάνη της Μεσογείου. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε έξι ομάδες και συγκεντρώνουν στοιχεία που αφορούν σε μια ομάδα χωρών και συγκεκριμένα: η πρώτη ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για την Αλβανία, το Μαυροβούνιο, τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η δεύτερη ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για την Κροατία, τη Σλοβενία, την Ιταλία, η τρίτη ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για τη Γαλλία, την Ισπανία, το Μαρόκο, η τέταρτη ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για την Αλγερία, την Τυνησία, τη Λιβύη, η πέμπτη ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για την Αίγυπτο, το Ισραήλ, το Λίβανο και η έκτη

ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για τη Συρία, την Κύπρο και την Τουρκία. Οι ομάδες επεξεργάζονται το υλικό με στόχο την παρουσίαση με πρόσφορο και ελκυστικό τρόπο στην ολομέλεια. Ενθαρρύνεται η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (γλωσσικά, εικονικά, μουσικά κείμενα) και μορφών παρουσίασης που αξιοποιούν την πολύτροπη έκφραση.

3. Ανακαλύπτοντας τη θάλασσα που μας χωρίζει και μας ενώνει

Στόχοι της δραστηριότητας: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων εικαστικής και μουσικής δημιουργίας, β) ανάπτυξη δεξιοτήτων εικαστικής και μουσικής αναπαράστασης, γ) ενεργοποίηση της φαντασίας.¹⁶

Ως αφόρμηση για την εικαστική δημιουργία γίνεται παρουσίαση έργων τέχνης με θέμα θαλασσινά μοτίβα και αναπαραστάσεις όπως για παράδειγμα τα έργα: *Το μεγάλο κύμα του Kanagawa* του Ιάπωνα καλλιτέχνη Katsushika Hokusai που βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης Νέας Υόρκης, *Νυχτερινό κύμα* του Ρώσου καλλιτέχνη Iohnannes Aivazovsky που βρίσκεται στο Κρατικό Μουσείο της Ρωσίας στην Αγία Πετρούπολη, *Ψαρόβαρκες στην παραλία Saintes Maries de la Mer* του Vincent Van Gogh που βρίσκεται στο Μουσείο του Βαν Γκογκ στο Άμστερνταμ.

Στη συνέχεια, τα παιδιά χρησιμοποιώντας ρευστά υλικά ζωγραφίζουν εικόνες της θάλασσας. Αξιοποιούν διάφορα χρώματα, σχήματα, γραμμές, υφές κλπ. για να αποδώσουν το θαλάσσιο περιβάλλον, τα πελώρια κύματα, τους ήσυχους κυματισμούς, τη γαλήνια επιφάνεια, τις θαλάσσιες ροές, τα ρεύματα κλπ. Ακόμη, τα παιδιά, εφόσον επιθυμούν, μπορούν να προσθέσουν στοιχεία του γεωφυσικού περιβάλλοντος (νησιά, βράχους, λιμάνια, ηφαίστεια κλπ.) της χλωρίδας και της πανίδας (πουλιά, ψάρια, άλλα ζώα), του υλικού πολιτισμού (φάρους, σπίτια, βάρκες, καράβια, δίχτυα, μπουκάλια κλπ.) ή και ανθρώπινες μορφές. Όταν οι ζωγραφιές ολοκληρωθούν ράβονται ώστε να σχηματίσουν ένα μεγάλο ενιαίο καμβά.

Όταν ο συνεργατικός καμβάς ολοκληρωθεί οι συμμετέχοντες επανέρχονται στις αρχικές ομάδες και εργάζονται ομαδικά για να γράψουν μια θαλασσινή ιστορία με ήρωες πολίτες χωρών της Μεσογείου. Κάθε ομάδα μπορεί να προσθέσει στην ιστορία όσα πρόσωπα επιθυμεί με την προϋπόθεση ότι οι πρωταγωνιστές είναι πολίτες των χωρών που η ομάδα είχε αναλάβει να παρουσιάσει στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η ιστορία διαδραματίζεται κάπου στη Μεσόγειο και οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα τη δράση και τα περιστατικά.

Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες σχεδιάζουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παραστήσουν τα χρώματα και τους ήχους ενός ανοιξιάτικου πρωινού στη θάλασσα, καθώς και

τους ήχους και τα χρώματα του απογεύματος της ίδιας μέρας, όταν ξεσπά μία καταιγίδα.

Κάποια παιδιά ακολουθώντας τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού κρατούν τον καμβά από τις τέσσερις άκρες του σε οριζόντια θέση, κουνώντας τον ελαφρά. Τα υπόλοιπα παιδιά τριγυρίζουν σε κύκλο γύρω από τον καμβά και τραγουδούν τραγούδια των χωρών της Μεσογείου με θέμα τη θάλασσα και με στίχους σε διάφορες γλώσσες των χωρών της Μεσογείου. Διαδοχικά κάποια άλλα παιδιά αποδίδουν ήχους απαλού θαλασσινού αέρα, ήχους του κύματος, της άμμου και ήχους πουλιών, χρησιμοποιώντας τη φωνή τους, αυτοσχέδια ή απλά μουσικά όργανα, λαλίτσες, σωλήνες της βροχής και φύλλα χαρτιού A4. Δύο-τρία παιδιά ρίχνουν χρυσόσκονη ή μικρούς χάρτινους βόλους πάνω στον θαλασσινό καμβά. Ταυτόχρονα με τα τραγούδια και τους ήχους των μουσικών οργάνων, ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διεύθυνσή του παροτρύνει τα παιδιά να αποδώσουν τις έννοιες της δυναμικής, πιάνο, πιανίσσιμο και μέτζο φόρτε.

Ξαφνικά ξεσπά η καταιγίδα. Τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν μια καταιγίδα στη θάλασσα. Κουνούν τον θαλασσινό καμβά, με κινήσεις που παραπέμπουν στον θαλάσσιο κυματισμό. Τα υπόλοιπα παιδιά αποδίδουν ήχους της θάλασσας, της άμμου, των πουλιών και του αέρα με τη φωνή τους, με φύλλα A4, με σωλήνες της βροχής και με απλά μουσικά όργανα. Με τη διεύθυνση του εκπαιδευτικού αποδίδουν τους ήχους αυτούς εφαρμόζοντας τις έννοιες της δυναμικής: μέτζο φόρτε, φόρτε, κρεσέντο και ντιμινουέντο. Ταυτόχρονα με την αύξηση της δυναμικής στους ήχους τα παιδιά κουνούν τον καμβά σταδιακά πιο έντονα.

4. Τόσο διαφορετικοί και όμως τόσο ίδιοι

Στόχοι της δραστηριότητας: α) συνειδητοποίηση των κοινών πολιτιστικών μοτίβων, β) ενεργητική μουσική ακρόαση και ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων,¹⁷ γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης έργων τέχνης, δ) καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.¹⁸

Στο επίπεδο της εικαστικής εργασίας προσφέρεται στις μαθητικές ομάδες επιλεγμένο εικαστικό υλικό, δηλαδή έργα τέχνης και φωτογραφικό υλικό οργανωμένο σε θεματικές ενότητες π.χ. λιομάζωμα στις μεσογειακές χώρες, η καθημερινή ζωή στις μεσογειακές χώρες, το τοπίο των μεσογειακών χωρών, ήθη και έθιμα της Μεσογείου, πανίδα και χλωρίδα της Μεσογείου, κατασκευασμένο περιβάλλον της Μεσογείου κλπ. Ενδεικτικά παραδείγματα για τη θεματική οργάνωση παρόμοιων εικονιστικών ενοτήτων μπορούν να αποτελέσουν έργα του Παλαιστίνιου Sliman Mansour, του Ισραηλινού Rubin Reuven, του Ιταλού Luigi Bechi, του Θεόφιλου που έχουν ως θέμα τους τη συγκομιδή ελιάς. Παρόμοιες εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για την κινητοποίηση του

ενδιαφέροντος των παιδιών γύρω από το εξεταζόμενο θέμα και προωθούν τον μαθητικό διάλογο. Η αποκριτική διαδικασία στα έργα τέχνης καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό με βάση απλά ερωτήματα που κινητοποιούν τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών, όπως για παράδειγμα «Τι βλέπετε;», «Τι κάνουν οι άνθρωποι», σε ποια χώρα της Μεσογείου συμβαίνει αυτό το γεγονός;» κλπ.

Στο επίπεδο των μουσικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός μουσικής προτείνει στους μαθητές τραγούδια από χώρες των παράκτιων περιοχών της Μεσογείου και τους προτρέπει για μουσικές δραστηριότητες, όπως: να εντοπίσουν βασικά ρυθμικά σχήματα και να τα παίξουν σε κρουστά όργανα, να αυτοσχεδιάσουν πάνω σε αυτά τα ρυθμικά σχήματα, να παρατηρήσουν και να γνωρίσουν τα μουσικά όργανα των τραγουδιών, να διακρίνουν τις τεχνικές του ισοκρατήματος και του πρίμο-σεκόντο, όπου υπάρχουν, να εντοπίσουν τα μέρη ενός τραγουδιού και να διακρίνουν το ρεφραίν και κουπλέ, όπου υπάρχει, να προσέξουν το νόημα του κειμένου των τραγουδιών, να δημιουργήσουν δικούς τους στίχους για τις μελωδίες των τραγουδιών, να παρατηρήσουν τη χορογραφία σε κάποια τραγούδια και να προσπαθήσουν να την αποδώσουν. Επιπλέον, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να προβούν και σε συγκρίσεις τραγουδιών, ώστε να αντιληφθούν τις επιδράσεις στη μουσική χωρών που γειτνιάζουν γεωγραφικά μεταξύ τους. Ενδεικτικά προτείνονται τα τραγούδια: «Καληνύφτα» (Κάτω Ιταλίας), «Γιαλό-γιαλό» (Ζακυνθινή καντάδα), «Ταραντέλα» (Νεάπολης), «Τα χιόνια χιόνια περπατώ» (Ήπειρος), «Νοσταλγία» (Αλβανία), «Hava Nagila» (Ισραήλ), «Τηλλυρκώτισσα» (Κύπρος) και «Από ξένο τόπο» (Ελλάδα, Αίγυπτος, Τουρκία). Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες πάνω στα τραγούδια οι μαθητές κατανοούν τους όρους «παραδοσιακή μουσική» και «εθνομουσικολογία» και διαπιστώνουν επιπλέον και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γειτονικών λαών.

Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι η σύγκριση του τραγουδιού «Καληνύφτα»¹⁹ (ερωτικό τραγούδι, με αργό κουπλέ και γρήγορο ρεφραίν) παραδοσιακό των Ελλήνων αποίκων της Σικελίας, με το παραδοσιακό ζακυνθινό τραγούδι «Γιαλό-γιαλό» θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σενάριο μαθήματος με στόχο την κατανόηση των μουσικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται χώρες που γειτονεύουν μεταξύ τους. Παρόμοιος στόχος μπορεί να επιτευχθεί και με τη σύγκριση του ηπειρωτικού πολυφωνικού τραγουδιού «Τα χιόνια χιόνια περπατώ» με το αλβανικό πολυφωνικό τραγούδι «Νοσταλγία». Και στα δύο σενάρια μπορούν να ακολουθηθούν παρόμοια στάδια διδασκαλίας, όπως: 1) να δοθούν στους μαθητές ρυθμικές δραστηριότητες με συμπληρωματικά ρυθμικά οστινάτι που να βασίζονται στο ρυθμό του τραγουδιού που θα ακολουθήσει. Τα ρυθμικά οστινάτι μπορούν να αποδοθούν με αυτοσχέδια όργανα και κρουστά σώματος, 2) στη συνέχεια οι μαθητές να ακούσουν το τραγούδι «Γιαλό-γιαλό» δύο φορές.²⁰

Στη δεύτερη ακρόαση να συνοδεύσουν το τραγούδι με ρυθμικά οστινάτι. 3) κατόπιν να δουλεύσουν ρυθμικά οστινάτι πάνω στο ρυθμό του τραγουδιού «Καληνύφτα» και μετά να ακούσουν το τραγούδι.²¹ Στη δεύτερη ακρόαση οι μαθητές να συνοδεύσουν πάλι με ρυθμικά οστινάτι. 4) Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στα κείμενα των τραγουδιών και ζητά από τους μαθητές να βρουν τις ελληνικές λέξεις στο τραγούδι «Καληνύφτα». Εστιάζει επίσης στις λέξεις-κλειδιά: Κατωιταλιώτικα, γκρεκάνικο, Γκρίκο. 5) Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τα χαρακτηριστικά των τραγουδιών, για τα μουσικά όργανα που συνοδεύουν (φλάουτο, ακορντεόν, κιθάρα και ντέφι για το τραγούδι «γιαλό-γιαλό») και για τις τεχνικές πρίμο σεκόντο και αντιφωνία που εφαρμόζονται στα τραγούδια αυτά. 6) Γίνεται σύγκριση των δύο τραγουδιών και οι μαθητές εντοπίζουν τα κοινά τους σημεία. Ειδικά για τα πολυφωνικά τραγούδια «Τα χιόνια χιόνια περπατώ» και «Νοσταλγία» και αφού οι μαθητές τα ακούσουν²² και τα συνοδεύουν με κρουστά όργανα, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στις τέσσερις φωνές τους και εμψυχώνει τους μαθητές να κάνουν κατάλληλες παρατηρήσεις πάνω στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται οι φωνές στα τραγούδια αυτά. Δηλαδή να προσέξουν τον «πάρτη» ή «παρτή» που παίρνει τη μελωδία, τον «ρίχτη» που εισάγει τη μελωδία μέχρι ο πάρτης να πάρει ανάσα και τον «γυριστή» που δηλώνει την έναρξη πολυφωνίας με τα «άντε, ο, χο». Επιπλέον, και τον «κλώστη» που τραγουδά φαλτσέτο με λαρυγγισμούς σε υψηλότερους τόνους.

5. Ανακαλύπτοντας το πνεύμα της Μεσογείου

Στόχοι της δραστηριότητας: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας στη βάση μιας κοινής δημιουργικής επιδίωξης, β) ανάληψη καθηκόντων στο πλαίσιο της ομάδας, γ) δημιουργική έκφραση στο επίπεδο της εικαστικής και μουσικής σύνθεσης, δ) σχεδιασμός και πραγματοποίηση ενός δημιουργικού πρότζεκτ με συμβολικά χαρακτηριστικά.

Τα παιδιά εμπνέονται από τα υπερμεγέθη γλυπτά της Niki de Saint Phalle και ιδιαίτερα τα totem, τις πολύχρωμες Nana's αλλά και γλυπτά που αναπαριστούν αντιφατικές έννοιες (καλό - κακό, σύγχρονο - πρωτόγονο, ιερό-βέβηλο, παιχνίδι – τρόμος κλπ.) και κατασκευάζουν ένα totem που αναπαριστά το πνεύμα της Μεσογείου. Δουλεύουν στην ομάδα τους για να δημιουργήσουν τα επιμέρους totem των χωρών. Το συνολικό totem που αναπαριστά το πνεύμα της Μεσογείου αποτελεί σύνθεση δεκαεννέα επιμέρους γλυπτών ένα για κάθε χώρα που βρέχεται από την Μεσόγειο. Για την κατασκευή του totem χρησιμοποιούνται άχρηστα υλικά (χαρτόκουτα, πλαστικές συσκευασίες, εφημερίδες, χαρτιά κλπ), τα οποία υπόκεινται σε κατάλληλη επεξεργασία. Στη συνέχεια, τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μουσικής συνθέτουν στις ομάδες τους τραγούδια που εξυμνούν το πνεύμα της Μεσογείου. Κάθε στίχος

αποδίδεται σε μία γλώσσα της Μεσογείου, ενώ το ρεφρέν αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα. Όταν το totem ολοκληρωθεί μεταφέρεται στην αυλή του σχολείου και τα παιδιά οργανώνουν μια μίνι παράσταση, όπου τραγουδούν τα τραγούδια που συνθέσανε στις ομάδες τους.

Συμπεράσματα

Μέσα από διαδοχικά μαθήματα οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες συμμετοχικής, ενεργητικής ακρόασης, μουσικής δημιουργίας, εικαστικής δημιουργίας και απόκρισης στα έργα τέχνης, συμμετοχής σε παιγνιώδεις, βιωματικές δραστηριότητες και σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και δραματουργικής αναπαράστασης. Οι δραστηριότητες αυτές, κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον και ελκυστικό, νοηματοδοτούν τη γνώση, ενώ η αλληλεπίδραση των παιδιών στο ασφαλές περιβάλλον της τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το σενάριο αυτό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τον διαθέσιμο χρόνο. Μέσα από την ανάδυση εικόνων, χρωμάτων, ήχων, ιστοριών και αναμνήσεων επιδιώκεται η επισήμανση των αληθινών αξιών της ζωής, ενάντια σε κάθε διαλυτική λογική που υπονομεύει την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Stephen Nachmanovich, *Δημιουργικότητα στη ζωή και στην τέχνη. Η δύναμη του αυτοσχεδιασμού*, μτφ. Ει. Σίνου, Αιώρα, Αθήνα, 2013.
- 2 ό.π.
- 3 Howart Gardner, *Art Education and Human Development*, The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, 1990.
- 4 Ivan Olson, *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, Bergin and Garvey Westport, London, 2000.
- 5 Rainer Wick, *Γιαχάννες Ίπτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μτφ. Στ. Μπεκιάρη, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line, Αθήνα, 2000.
- 6 Howart Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple*, Basic Books, New York, 2011.
- 7 M. E. Cole, P. D.Valentine, «Multiethnic children portrayed in children's picture books». *Child and Adolescent Social Work Journal* 17:4 (2000), σ. 305-317.
- 8 Γεώργιος Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, ΚΕ.Δ.Α, Αθήνα, 1995.
- 9 Anita Woolfolk, *Educational psychology*, Allyn and Bacon, Boston, 2000.
- 10 Ελένη Νημά, Αχιλλέας Καψάλης, *Σύγχρονη Διδακτική*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2002.
- 11 Woolfolk, *Educational psychology*, ό.π.
- 12 ό.π. και Δήμητρα Καμαρινού, *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο, 2000.
- 13 Thomas Gordon, Noel Burch, *What ever teacher should know*, Gordon training international at www.gordontraining.com, 2002. (πρόσβαση 10/6/2018).

- 14 Ηλίας Μαρσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2002.
- 15 <https://www.dailymotion.com/video/x2xykcs> (πρόσβαση 28/9/2018).
- 16 Νημά, Καψάλης, *Σύγχρονη Διδακτική*, ό.π., Woolfolk, *Educational psychology*, ό.π.
- 17 Gordon, Burch Noel, *What ever teacher*, ό. π.
- 18 Woolfolk, *Educational psychology*, ό.π.
- 19 Για τα μουσικά κείμενα των τραγουδιών «Καληνύφτα» και «Γιαλό-γιαλό» προτείνεται Κ. Μόσχος, Μ. Κανδυλάκη, Μ. Τόμπλερ, *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων*, Α΄ Β΄ Γ΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- 20 <https://www.youtube.com/watch?v=g2hOtSq0OUo> (πρόσβαση 28/9/2018).
- 21 <https://www.youtube.com/watch?v=BArbNuFOYpY> (πρόσβαση 28/9/2018).
- 22 <https://www.youtube.com/watch?v=6ZsKkBJva4> (πρόσβαση 28/9/2018). <https://www.youtube.com/watch?v=b-C8K1sEIPc> (πρόσβαση 30/9/2018).

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ**

Πρόεδρος:
Μάνος Στεφανίδης

Σπυριδούλα Πυρπύλη

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ.

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΠΕΤΕΙΟΙ

Εισαγωγή

Η οπτική της παρούσας ανακοίνωσης εκκινεί από το ενδιαφέρον που σημειώνεται διεθνώς, τις τρεις-τουλάχιστον-τελευταίες δεκαετίες, για τις πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές χρήσεις (και καταχρήσεις) των ερμηνειών του υλικού πολιτισμού, μέσα από το πεδίο της δημόσιας ιστορίας. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί η σχέση των εικαστικών (θα επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά) με μία ορισμένη περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας. Αυτή η αμφίδρομη σχέση θα εξεταστεί όχι υπό το πρίσμα της ακαδημαϊκής εκδοχής της ιστορίας, αλλά της δημόσιας ιστορίας

Τι είναι όμως η δημόσια ιστορία; Είναι η ιστορία που απευθύνεται στο ευρύ κοινό. Η δημόσια ιστορία (ο ανάλογος όρος που επικρατεί στις αγγλοσαξωνικές χώρες είναι public history) αποτελεί τον μη «ακαδημαϊκό» κλάδο της ιστορίας. Σε αντίθεση με τους στόχους της «ακαδημαϊκής» ιστορίας (δηλαδή την πανεπιστημιακή έρευνα και διδασκαλία), στόχος της δημόσιας είναι κυρίως η υψηλή εκλαϊκευση και ο ιστορικός εγγραμματισμός του ευρέος κοινού.¹ Η δημόσια ιστορία αποτελεί ένα είδος ιστορίας εξαιρετικά δύσκολο, που χρειάζεται να πληροί αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές (π.χ. συμμετοχή επαγγελματιών ιστορικών) για να εξασφαλίζεται η ποιότητα, η εγκυρότητα και η επιτυχία των εκφάνσεών της² και για να παράγεται αξιόπιστο ιστορικό νόημα στον δημόσιο χώρο.

Η προσοχή σήμερα στρέφεται στη δημόσια ιστορία λόγω του ζητού ενδιαφέροντος που εκδηλώνει συστηματικά πλέον το κοινό για ιστορικά θέματα. Η αφύπνιση του ενδιαφέροντος του κοινού για την ιστορία έρχεται ως αποτέλεσμα της ευρείας διάδοσης των μνημονικών σπουδών στις μέρες μας σε συνδυασμό με τη ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων. Αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγήσει σε μια υπερτροφία της μνήμης³ και δημιουργούν συστηματικά τις συνθήκες ώστε το κοινό να παρακολουθεί συζητήσεις πάνω σε γνωστά ή λιγότερο γνωστά ιστορικά ζητήματα που κατακλύζουν τη δημόσια σφαίρα. Παράλληλα, το κοινό ενημερώνεται σε πραγματικό χρόνο (και μπορεί να συμμετέχει ενεργά με σχολιασμό) για «πολέμους της μνήμης» και για διαρκώς αναδύμενες έριδες μεταξύ επαγγελματιών ιστορικών που φιλοξενούνται σε ΜΜΕ και κοινωνικά μέσα δικτύωσης αναφορικά με ερωτήματα που σχετίζονται με το παρόν και την πραγματικότητα στην οποία ζούμε.⁴ Ειδικότερα στην Ελλάδα, η δημόσια ιστορία αποτελεί έναν τομέα που γνωρίζει σημαντική άνθιση τα

τελευταία χρόνια⁵ και στοχεύει να αναλύσει ζητήματα ζωτικού ενδιαφέροντος, να θέσει ποικίλα ερωτήματα, να προσφέρει νέες ερμηνείες σε καίρια θέματα και να τροφοδοτεί διαρκώς τον δημόσιο διάλογο.

Στην ευρύτερή της έννοια η δημόσια ιστορία αναφέρεται στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας:

[Η δημόσια ιστορία] αφηγείται, υπενθυμίζει, ερμηνεύει κάτι για το παρελθόν, που διακυβεύεται σε επίπεδο κοινής γνώμης σχετικά με κρίσιμα εθνικά, ιστορικά και πολιτικά ζητήματα [και με αυτό τον τρόπο έχει τη δύναμη] να θεμελιώνει ή να κλονίζει συλλογικές ταυτότητες.⁶

Αντιστοίχως, τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας έχουν ως αντικείμενο οι εθνικές επέτειοι,⁷ των οποίων ο εορτασμός λαμβάνει χώρα στη σφαίρα της δημόσιας ιστορίας. Οι εθνικές επέτειοι αποτελούν μια ευκαιρία για κωδικοποίηση της εθνικής ταυτότητας μέσω της γλώσσας των συμβόλων.⁸ Θεωρούνται τελετές μνημονικής επιτέλεσης και, ως μία από τις συνήθεις εκδοχές διαιώνισης της συλλογικής ιστορικής μνήμης μιας κοινότητας στον δημόσιο χώρο,⁹ «φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο φανταζόμαστε, διαμορφώνουμε και εκδηλώνουμε την εθνική ταυτότητα».¹⁰

Οι εθνικές επέτειοι, απευθυνόμενες στο σύνολο του έθνους, συνδέονται βεβαίως και με το σχολείο, έναν κατεξοχήν τόπο της επίσημης δημόσιας ιστορίας: ο εορτασμός τους έχει καθιερωθεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής ως έμπρακτη προέκταση και εφαρμογή της διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η σχολική ιστορία (φορείς της οποίας είναι κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια) κινείται ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη δημόσια ιστορία, τηρώντας έναν εθνοποιητικό ρόλο.¹¹ Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η «ιστορία που πρέπει να διδάσκεται»¹² μέσω των κρατικών σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, με όλους τους περιορισμούς που αυτός ο ωφελμιστικός σκοπός¹³ συνεπάγεται και τις διαμάχες που προκαλεί: δεν είναι ανοίκειες σε μας δημόσιες αντιπαραθέσεις σχετικά με την επίσημη σχολική ιστορία, οι οποίες εμφανίζονται συχνά και προκαλούν σχοινοτενείς συζητήσεις, αντιδράσεις στα ΜΜΕ, διαλόγους στη Βουλή και υπουργικές παρεμβάσεις.¹⁴

Τέχνη και δημόσια ιστορία

Με ποιον τρόπο, όμως, η τέχνη εμπλέκεται με τα παραπάνω; Ποια είναι η σχέση της τέχνης με την ιστορία, και ειδικότερα με τη δημόσια ιστορία; Είναι προφανές ότι ένα ιστορικό γεγονός ή ιστορικά πρόσωπα μπορούν να αποτυπωθούν στη συλλογική μνήμη μέσω της τέχνης:

Αν η τέχνη είναι το έργο, η Ιστορία είναι η σκηνή. Το διάμεσο ανάμεσα στο έργο και τη σκηνή είναι ο άνθρωπος και ανάμεσα στην τέχνη και την Ιστορία το έργο.¹⁵

Εξάλλου τα έργα τέχνης έχουν χαρακτηριστεί ως «αποκρυσταλλωμένη» ιστορία από τον τεχνοκριτικό Roger Fry¹⁶ και, ενώ αποτελούν αισθητικά αντικείμενα, συγχρόνως μπορούν να λειτουργήσουν και ως κοινωνικά και ιστορικά ντοκουμέντα. Η ιστορία μιλά μέσω της τέχνης και μπορούμε αβίαστα να εντοπίσουμε ποικίλες εκφάνσεις τέχνης που σχετίζονται με την ιστορία αποτυπώνοντας ιστορικά γεγονότα και ιστορικά πρόσωπα, όπως ζωγραφικά έργα,¹⁷ έργα γλυπτικής, έργα χαρακτικής, λογοτεχνικά κείμενα, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές παραγωγές κ.ά.

Ωστόσο, κατά πόσο εκφάνσεις τέχνης είναι θεμιτό να αντιμετωπίζονται ως ιστορικά τεκμήρια; Αποτελούν ιστορικά τεκμήρια ή είναι απλώς καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις; Σαφώς εκφάνσεις της τέχνης που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα μπορούν να λειτουργήσουν και ως ιστορικά τεκμήρια: τα έργα τέχνης λειτουργούν πολυεπίπεδα, με τρόπο ώστε η τέχνη ως προσωπική μαρτυρία να διαπλέκεται με την συγχρονική καταγραφή του ιστορικού περικειμένου και της ατμόσφαιρας μιας εποχής. Είναι απαραίτητο όμως να μην παραβλεφθεί ο παράγοντας της καλλιτεχνικής ελευθερίας σύλληψης και απόδοσης ενός έργου τέχνης. Έτσι, εικαστικά έργα, χωρίς απαραίτητα να εγείρουν αξιώσεις αντικειμενικότητας λόγω της ελευθερίας που προσφέρει το ειδικό πλαίσιο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, έχουν τη δυνατότητα να δώσουν πληροφορίες για το παρελθόν και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, μέσα από την ένταξή τους στο κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο, χάρη στο οποίο δημιουργούνται νοήματα στη δημόσια σφαίρα. Επομένως ένα έργο τέχνης δεν αποτελεί μεν «εγχειρίδιο» ιστορίας, αλλά μπορεί να παράσχει ιστορική πληροφορία, εάν διαμεσολαβηθεί ερμηνευτικά, ενώ η διαδικασία νοηματοδότησής του μπορεί να επιχειρηθεί κάλλιστα υπό το πρίσμα της δημόσιας ιστορίας.

Μια σημαντική ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στα καλλιτεχνικά έργα με ιστορική διάσταση σε σχέση με άλλες πηγές ιστορικής πληροφορίας: η αποτύπωση ενός ιστορικού γεγονότος, επί παραδείγματι, με τον συχνά απρόσμενο και ιδιαίτερο τρόπο της τέχνης (ο οποίος μπορεί να απέχει από ό,τι πραγματικά συνέβη και ως προς αυτό προφανώς χάνει σε ιστορική ακρίβεια), πλεονεκτεί επειδή, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της τέχνης, η αποτύπωση φορτίζεται συναισθηματικά και αποκτά απρόσμενη ισχύ. Έτσι, η συναισθηματική λειτουργία που ξυπνά μέσω της τέχνης έχει τη δύναμη να επηρεάσει τη διαμόρφωση πεποιθήσεων, στάσεων, συμπεριφορών, δράσεων αναφορικά με την ιστορία στη δημόσια σφαίρα.

Ελληνική εικαστική δημιουργία, εκπαίδευση και εθνικές επέτειοι

Οι χρήσεις της τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης, με τη διευρυμένη της έννοια (σχολείο, μουσείο, επέτειοι κ.λπ.), όπως και οι χρήσεις των εικαστικών τεχνών

στη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο είναι πεδία έρευνας τα οποία δεν υπάρχει περιθώριο να παρουσιαστούν στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης. Σε πρώτο επίπεδο θα σημειώσουμε-αυτονόητα-ότι πολύ συχνά αξιοποιούνται εικαστικά έργα ως ιστορικές πηγές σε σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: για παράδειγμα, συγκεκριμένα ζωγραφικά έργα του Θ. Βρυζάκη, που ζωντανεύουν τις σελίδες της σχολικής ιστορίας όταν αναφέρεται στην Επανάσταση του '21 (π.χ. στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της ΣΤ Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου, στα αντίστοιχα κεφάλαια),¹⁸ είναι οικείες εικόνες σε όλους όσοι τελειώσαμε το ελληνικό σχολείο. Κάνοντας ένα βήμα πιο πέρα, έχει ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε τι συμβαίνει ως προς την αξιοποίηση εικαστικών πηγών και τεκμηρίων στις σχολικές γιορτές για τις εθνικές επετείες. Υπάρχουν κάποια εικαστικά έργα που συνδέονται με τις εθνικές μας επετείες, είτε στον σχολικό χώρο είτε σε άλλους χώρους εορτασμού; Η απάντηση είναι προφανώς καταφατική.

Έτσι, στην παρούσα ανακοίνωση θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έργα που αξιοποιούνται κατά κανόνα στον εορτασμό της εθνικής επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου του 1940, των οποίων η ερμηνεία θεωρείται αυτονόητη και για τον λόγο αυτό δεν θέτει ερωτήματα και δεν προκαλεί διερευνητική διάθεση, μπορούν να νοηματοδοτήσουν με διαφορετικούς—από τον καθιερωμένο—τρόπους τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, με την επανανάγνωσή τους υπό το πρίσμα της ιστορίας της τέχνης. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι οι πληροφορίες που θα παρουσιαστούν εδώ δεν διεκδικούν τον τίτλο του πρωτότυπου υλικού και παρατίθενται με στόχο να επιτύχουμε τη δημιουργία διεισδυτικότερου ερμηνευτικού πλαισίου και ιστορική εμπάθυση.

Εστιάζοντας, λοιπόν, σε χαρακτηριστικά που αξιοποιήθηκαν σε αφίσες κατά την περίοδο του ελληνοϊταλικού πολέμου στα βουνά της Αλβανίας (πολύ γνωστά σε όλους), αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για μια ομάδα εικαστικών έργων που αντιμετωπίζονται ως «διακοσμητικό στοιχείο» εθνικών επετείων και σπάνια τυγχάνουν περισσότερο ερευνητικής μεταχείρισης. Οι δημιουργοί τους παραμένουν λίγο ως πολύ άγνωστοι στο ευρύ κοινό, όπως και οι προσωπικές ιστορίες τους. Θα προέκυπταν άραγε δυνατότητες να αναδειχθούν νέα ερμηνευτικά σχήματα, εάν ανασύραμε και παρουσιάζαμε σε ευρύτερο κοινό πληροφορίες για τα υπό συζήτηση έργα και θέταμε νέα ερωτήματα;

Το ιστορικό πλαίσιο αναφορικά με εν λόγω χαρακτηριστικά έργα είναι το ακόλουθο: στο Εργαστήριο Χαρακτικής του Γιάννη Κεφαλληνού στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, το οποίο αποτέλεσε μία δημιουργική και δημοκρατική όαση της εποχής, φοίτησαν σημαντικοί Έλληνες χαρακτές, όπως η Βάσω Κατράκη, ο Κώστας Γραμματόπουλος, ο Τάσσος (Αλεβίζος), ο Γιάννης Μόραλης, ο Γιώργος Βαρλάμος και πολλοί άλλοι. Με την κήρυξη του πολέμου του 1940,

ο Κεφαλληνός έθεσε το Εργαστήριό του και τους μαθητές του στην υπηρεσία της Ελλάδας, εκδίδοντας αφίσες με πατριωτικό-προπαγανδιστικό περιεχόμενο. Η συμβολή του εργαστηρίου του υπήρξε ανεκτίμητη και στα χρόνια της Κατοχής και της Εθνικής Αντίστασης. Εκεί, υπό την καθοδήγηση του Κεφαλληνού, τυπώθηκαν πολλά έργα του αντιστασιακού αγώνα.

Η περιορισμένη έκταση της παρούσας ανακοίνωσης μας επιβάλλει να εστιάσουμε σε δύο μόνο περιπτώσεις καλλιτεχνών του εργαστηρίου του Κεφαλληνού, τον Κώστα Γραμματόπουλο και τη Βάσω Κατράκη. Ο Γραμματόπουλος (1916-2003), όντας ακόμα φοιτητής, φιλοτέχνησε κάποιες από τις πιο γνωστές αφίσες για τον ελληνοϊταλικό πόλεμο («Ηρωίδες του 1940», «Έλα να τα πάρης», «Εμπρός της Ελλάδος παιδιά» κ.ά.). Πέρα από τις συγκεκριμένες αφίσες, εργάστηκε και για διάφορα έντυπα και προπαγανδιστικό υλικό του αντιστασιακού αγώνα. Κατά την γερμανική Κατοχή συνελήφθη και βασανίστηκε εξαιτίας της πατριωτικής αυτής δράσης του. Η Κατράκη (1914-1988), πέρα από τη φιλοτέχνηση πατριωτικών αφισών κατά τη διάρκεια του ελληνοϊταλικού πολέμου («Για τους στρατιώτες» κ.ά.), συμμετείχε σε πολλά αντιστασιακά έργα κατά τη διάρκεια της Κατοχής, εντάχθηκε στο ΕΑΜ και ήταν παρούσα σε όλους τους εθνικούς αγώνες, στην Αντίσταση και τη δικτατορία.

Προφανώς κάποιοι από εμάς μπορούν να ανακαλέσουν αυτές τις πληροφορίες όταν βρίσκονται μπροστά σε μια από τις προαναφερθείσες αφίσες του Γραμματόπουλου και της Κατράκη, όταν τις αντικρίζουμε αναρτημένες ως εποπτικό υλικό σε χώρους εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου, αλλά το ευρύ κοινό (συμπεριλαμβανομένου του μαθητικού), πέρα από την υποτυπώδη και δεδομένη ιστορική πληροφορία που μπορεί να αντλήσει από αυτές (της οποίας η επίσημη συμπύκνωση θα μπορούσε να είναι *«σύσσωμος και με υπερηφάνεια ο λαός στήριζε τον ελληνικό στρατό κατά τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940»*) δεν έχει κανένα περαιτέρω γνωστικό εφελκτήριο ώστε να διευρύνει την παγιωμένη ιστορική αφήγηση. Επομένως, αυθόρμητα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο θα εμπλουτιζόταν η ιστορική μας κουλτούρα¹⁹ σχετικά με την περίοδο του 1940 εάν διαχέονταν στη δημόσια σφαίρα τα παρακάτω ερωτήματα:

- Τα συγκεκριμένα έργα δημιουργήθηκαν από καθαρή καλλιτεχνική ανάγκη των δημιουργών τους, με αφορμή σύγχρονά τους ιστορικά γεγονότα, ή με στόχο να αξιοποιηθούν από την πολιτική ηγεσία της χώρας στο πλαίσιο μιας δύσκολης ιστορικής συγκυρίας; Υπήρξαν, δηλαδή, αποτέλεσμα αυθόρμητων διεργασιών ή εντάσσονται σε κάποια συγκροτημένη προσπάθεια ενός εθνικού προπαγανδιστικού μηχανισμού;
- Ποιος ήταν συνολικά ο ρόλος της χαρακτηριστικής την εποχή του Πολέμου του '40 και της Αντίστασης;

- Ποια ήταν η στάση των καλλιτεχνών αυτών κατά τη γερμανική Κατοχή και την Αντίσταση; Ακολούθησαν οι καλλιτέχνες την ίδια στάση και μετά το 1940 και αν ναι, ποιο τίμημα πλήρωσαν;
- Πώς λειτούργησε το έργο τους αναφορικά με το συλλογικό τραύμα του Εμφυλίου;
- Ποια ήταν η συνολική καλλιτεχνική πορεία των χαρακτών αυτών των έργων; Το έργο τους γενικά έχει συνάφεια με το πνεύμα των προς διερεύνηση έργων;

Όλος αυτός ο προβληματισμός ποτέ δεν διαχέεται σε δημόσιους χώρους, όπως επί παραδείγματι σε αίθουσες σχολικών εκδηλώσεων, όπου τα έργα αυτά συστηματικά εκτίθενται υπό μορφή εποπτικού επετειακού υλικού, και έτσι τα τελευταία για δεκαετίες παραμένουν «ανώνυμα» και με αποσιωπημένο το ιστορικό τους πλαίσιο, άρα ανενεργά ως ιστορικά τεκμήρια. Ωστόσο αξίζουν μια ενδελεχέστερη παρουσίαση των δημιουργών και των συνθηκών παραγωγής τους, ενώ, παράλληλα, χρήζουν μιας προσεκτικής προσέγγισης, από τη στιγμή που η δεκαετία του '40 είναι μια σκοτεινή δεκαετία στην νεότερη ελληνική ιστορία και εξακολουθεί να προκαλεί έριδες και να εξάπτει πάθη.

Βέβαια, τα συγκεκριμένα έργα δεν είναι τα μόνα εικαστικά έργα απέναντι στα οποία η συλλογική μνήμη λειτουργεί επιλεκτικά: εξάλλου «το ζήτημα είναι ότι η μνήμη δεν είναι απλώς ένας καταγραφέας όσο ένας επιλεκτικός μηχανισμός»²⁰, όπως παρατηρεί ο Hobsbawm. Παρόλ' αυτά, η ερμηνεία αυτής της δημόσιας «ανωνυμίας» και του χρόνιου ελλείμματος δημόσιας τεκμηρίωσης των προαναφερθέντων έργων δεν είναι απλή. Μπορούμε να προβούμε σε διάφορες υποθέσεις, εύλογες ή λιγότερο εύλογες, όπως —ενδεικτικά— ότι η ανωνυμία αυτών των έργων εκπορεύεται από την τάση να μην προβληματιζόμαστε για τα δεδομένα και «αυτονόητα» οπτικά «συμπληρώματα» (τα οποία κάθε άλλο παρά αυτονόητα είναι) των εθνικών επετείων, ή ότι, κάποιες φορές, υλικά τεκμήρια του παρελθόντος αποκτούν «ιερό» εθνικό χαρακτήρα και προσεγγίζονται με έντονα συναισθηματικό τρόπο, ενώ πιθανή προσέγγιση αυτών των εικαστικών έργων ως ιστορικών τεκμηρίων μπορεί να ενέχει τον κίνδυνο να τα απογυμνώσει από τη γοητεία τους και το μυστήριο της ανωνυμίας τους, οπότε να παρεμποδίζεται η συναισθηματική φόρτιση η οποία επιδιώκεται κατά τον εορτασμό μιας εθνικής επετείου. Η αοριστία που τα περιβάλλει ίσως τα βοηθά να λειτουργούν ως σύμβολα και όχι ως ιστορικά τεκμήρια, τα οποία θα χρειαζόταν να τα προσεγγίσουμε πλέον με τη λογική και όχι με το θυμικό.

Επιπλέον, δεν είναι γοητευτικό να σκεφτόμαστε ότι αυτά τα έργα αποτελούν ουσιαστικά καρπό κρατικής παραγγελίας (μια εποχή κατά την οποία το κράτος τελούσε υπό καθεστώς δικτατορίας): είναι πιο συναρπαστικό να υποθέτουμε ότι ένας ανώνυμος καλλιτέχνης είχε την αυθόρμητη έμπνευση να εκφράσει,

με αυτές τις αφίσες-συμβολικές αναπαραστάσεις, την ορμή του ελληνικού στρατού και τη φλογερή φιλοπατρία του έθνους.

Τέλος, ως προς τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου και τη χρήση των αφισών των Γραμματόπουλου-Κατράκη, άλλη μια ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι το γεγονός ότι οι αφίσες αυτές αναφέρονται αποκλειστικά στο ελληνοϊταλικό μέτωπο. Πράγματι κατά τους εορτασμούς της 28^{ης} Οκτωβρίου αξιοποιούνται κατά κόρον χαρακτηριστικά έργα που κατά κανόνα αναφέρονται στον ελληνοϊταλικό πόλεμο, πράγμα που συσχετίζεται με το γεγονός ότι στην Ελλάδα γιορτάζουμε την είσοδο της χώρας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και όχι τη λήξη του πολέμου, όπως στην υπόλοιπη Ευρώπη. Οι λόγοι εορτασμού της έναρξης του πολέμου και όχι του τέλους του είναι η πλήρης εθνική σύμπνοια και ενότητα που χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία το 1940 και ο θρίαμβος της Ελλάδας στον ελληνοϊταλικό πόλεμο. Αντίθετα η συνέχιση του πολέμου με τη Γερμανία οδήγησε σε κατοχή της χώρας από ξένη δύναμη, ενώ η απελευθέρωση στα Δεκεμβριανά και τον εμφύλιο πόλεμο, γεγονότα που δεν αφήνουν περιθώρια για εορτασμούς.

Ιστορικός εγγραμματισμός και δημόσια ιστορία

Με την αναφορά σε μία μόλις, περιορισμένη -αν και εμβληματική- περίπτωση εικαστικών έργων που προβάλλουν στοιχεία συνυφασμένα με την εθνική επέτειο του 1940 προφανώς δεν φιλοδοξούμε να συμβάλουμε στην καταγραφή της ιστορίας της εικαστικής πρόσληψης του ελληνοϊταλικού πολέμου, ούτε να προτείνουμε μια οριστική ιστορική αφήγηση. Αντίθετα, θέλουμε να καταδείξουμε τον περιορισμένο, κατά κανόνα, τρόπο που το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό υλικό προσλαμβάνεται στο πλαίσιο των εθνικών επετείων και, παράλληλα, επιδιώκουμε να συμπλεύσουμε με το διαμορφούμενο ρεύμα, διεθνώς και στην Ελλάδα, για ανάδειξη ζητημάτων διαχείρισης της εθνικής ιστορίας και διαμεσολάβησης της ιστορικής γνώσης στην κοινή γνώμη μέσω της δημόσιας ιστορίας,²¹ με τρόπο που η άγνοια λόγω αδράνειας, η συναισθηματική φόρτιση, η ασυνείδητη υποκειμενικότητα και η προσωπική εμπλοκή να μην δυσχεραίνει την προσπέλαση του παρελθόντος. Να ενισχύσουμε, έστω και ελάχιστα, τις διαδικασίες αναζήτησης πρόσφορων μέσων παραγωγής ιστορικού νοήματος στον δημόσιο χώρο.

Για να επιστρέψουμε στα προαναφερόμενα έργα: αυτά συνιστούν μία από τις πολλές περιπτώσεις καλλιτεχνικών έργων που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας στην Ελλάδα, το σύνολο των οποίων θα άξιζε τουλάχιστον μια δεύτερη ανάγνωση. Τα έργα αυτά συγκροτούν προνομιακό πεδίο παραγωγής και ερμηνείας ιστορικού νοήματος για ευρύτατο κοινό επειδή αποτελούν τμήμα της ευρύτερης δημόσιας κουλτούρας, λόγω της υψηλής τους αναγνωρισιμότητας. Επομένως ενδείκνυνται για μια απόπειρα διεύρυνσης της καθιερωμένης ιστορικής αφήγησης αναφορικά με σημαντικά ιστορικά γεγονότα

της νεότερης ιστορίας μας. Άρα, η όποια απόπειρα ιστορικής χρήσης τους στη σφαίρα της δημόσιας ιστορίας θα μπορούσε να έχει ευρεία ανταπόκριση, όπως σημειώθηκε πιο πριν.

Υπάρχει ένας ακόμη λόγος για να σκύψουμε με ενδιαφέρον πάνω σε αυτά τα εικαστικά έργα: οι εν λόγω αφίσες εκτίθενται στον δημόσιο χώρο (πχ. σε αίθουσες σχολικών εκδηλώσεων)—δεκαετίες επί δεκαετιών ανά την Ελλάδα— χωρίς υπομνηματισμό και τεκμηρίωση (όπως θα συνέβαινε, εάν γινόταν έκθεσή τους σε ένα μουσείο επί παραδείγματι, όπου θα υπήρχε κάποια ολοκληρωμένη—κατά το δυνατόν—εκδοχή μιας δημόσιας αφήγησης για τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940 ή για το έργο των Γραμματόπουλου-Κατράκη). Μάλιστα αυτή η δεδομένη έλλειψη τεκμηρίωσης δεν φαίνεται να προβληματίζει και διατηρείται ες αεί. Έτσι, εικαστικά έργα που αξιολογούνται συστηματικά και συντεταγμένα στον δημόσιο χώρο, στο πλαίσιο δημόσιων τελετών συλλογικής μνήμης, όπως είναι οι εορτασμοί των εθνικών επετείων, και μπορούν να αποτελέσουν μέσον διάχυσης ιστορικής γνώσης, αντιμετωπίζονται με βάση αυτοματοποιημένες αντιλήψεις.

Απέναντι σε αυτή την εκδοχή της δημόσιας ιστορίας οι αντιστάσεις δεν είναι πάντοτε εύκολες. Ωστόσο οι όποιες αντιστάσεις εκφράζουν μια διάθεση για έρευνα, για βαθύτερη κατανόηση, για αμφισβήτηση των στερεοτύπων. Εξάλλου, οι αντιστάσεις και η αμφιβολία μπορούν να διαμορφώσουν μια μορφή εναλλακτικής γνώσης όχι μόνο για το ίδιο το παρελθόν, αλλά επίσης (εξίσου σημαντικό και αυτό) για τους μηχανισμούς επιβολής των αναπαράστασών του στο εκάστοτε παρόν, εφόσον ο δημόσιος λόγος για το παρελθόν δεν είναι ούτε ενιαίος ούτε τετελεσμένος και συχνά παρουσιάζεται η ανάγκη για μια νέα αφήγηση του παρελθόντος.

Έτσι, η ερμηνεία κάποιων εικαστικών έργων μπορεί να μετατραπεί με την πάροδο του χρόνου σε «παλίμψηστο», καθώς νέα στοιχεία ερμηνείας τους μεταβάλλουν την αφήγηση για το παρελθόν και μπορούν να την επικαιροποιήσουν. Τα έργα που μας απασχόλησαν είναι ψηφίδες δημόσιας ιστορίας. Ωστόσο, το να αναλύει κανείς δημόσια, με τους όρους της επιστημονικής ιστορίας, εικαστικά έργα που για το συλλογικό ασυνείδητο διαθέτουν μια εθνική «ιερότητα» μπορεί να γίνει ενοχλητικό. Αν αντιμετωπίσουμε τέτοιου τύπου καλλιτεχνικά έργα ως ιστορικά τεκμήρια—όπως προτείνεται από την παρούσα εισήγηση— και αναλύσουμε υπό διάφορες οπτικές γωνίες τις δημόσιες χρήσεις τους, και το αποτέλεσμα αυτής της διερεύνησης επιλέξουμε να το μεταφέρουμε στη δημόσια σφαίρα, ελλοχεύει ο κίνδυνος τέτοιου τύπου ανάλυση να γίνει στόχος έντονης κριτικής, αν μάλιστα αυτή η ανάλυση προτείνει εναλλακτικές εκδοχές του εθνικού αφηγήματος, ειδικά για σχολική χρήση²².

Σήμερα, σε μια εποχή κρίσης, αυτή η αμφιβολία αναφορικά με την παγιωμένη δημόσια αφήγηση για το παρελθόν είναι περισσότερο απαραίτητη

από ποτέ για να μας βοηθήσει να δημιουργήσουμε μια έντιμη και ουσιαστική σχέση με το παρελθόν μας και να αναδείξουμε εκδοχές του δημόσιου λόγου που ευνοούν την παραγωγή αξιόπιστου ιστορικού νοήματος στον δημόσιο χώρο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη, (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2015, σ. 11-13.
- 2 Έκφραση της δημόσιας ιστορίας αποτελεί καθετί που μας αφηγείται μια ιστορία για το παρελθόν: μνημεία, έργα τέχνης, προφορικές μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές παραγωγές, δημοσιογραφικές έρευνες, ντοκυμαντέρ, δημοσιεύματα στον τύπο, εκθέσεις και μουσειακά «προϊόντα» ιστορικού περιεχομένου, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές εφαρμογές, λογοτεχνικά έργα.
- 3 A. Huyssen, *Present Pasts. Urban Palimpsests and the Politics of Memory*, University Press of Standrord, Standford, 2003, σ.1-4.
- 4 Γνωστή σε όλους η μακρά συζήτηση για τη δεκαετία του 1940 και η έντονη δημόσια ιστορική διαμάχη γύρω από τον Εμφύλιο Πόλεμο, που διαρκεί χρόνια και αποτελεί αφορμή για πυκνά δημοσιεύματα στον Τύπο, πέρα από τα σχετικά ιστορικά συνέδρια και την πρόσφατη ιστορική παραγωγή, αλλά και η εντονότατη αντιπαράθεση ιστορικών και πολιτικών για το όνομα και την ταυτότητα της ΠΓΔΜ, που μονοπωλεί σήμερα το ενδιαφέρον του κοινού.
- 5 Ε. Λεμονίδου, *Δημόσια ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα*, στο Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, Παπανδρέου, Πασχαλούδη (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία*, σ. 86
- 6 Χ. Φλάισερ, «Η δημόσια ιστορία προβάλλει τώρα τα θύματα και όχι τους θύτες», *Ελευθεροτυπία*, «Βιβλιοθήκη», 20 Φεβρουαρίου 2009.
- 7 Να σημειώσουμε πολύ συνοπτικά ότι οι εθνικές επέτειοι προέκυψαν μετά τη δημιουργία των εθνών-κρατών (τέλη του 18^{ου} και κατά τον 19^ο αιώνα) στο πλαίσιο του αναδύμενου εθνικισμού, και έχουν θεσμοθετηθεί για να υπενθυμίσουν ιστορικά γεγονότα και για να μνημονεύσουν ορόσημα της εθνικής ιστορίας. Ειδικότερα, η θέσπιση του εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940 ως εθνικής επετείου έγινε το 1944, με κυβερνητικό διάταγμα της 24^{ης} Οκτωβρίου 1944. Βλ. Δ. Ζαζάς, *Ο πρώτος εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940 στα χρόνια της Κατοχής* (https://www.academia.edu/30360125/%CE%9F_%CF%80%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%BF%CF%82_%CE%B5%CE%BF%CF%81%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_28%CE%B7%CF%82_%CE%9F%CE%BA%CF%84%CF%89%CE%B2%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85_1940_%CF%83%CF%84%CE%B1_%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE%CF%82), τελευταία επίσκεψη: 19/1/2020).
- 8 Χ. Κουλούρη, «Γιορτάζοντας το έθνος: εθνικές επέτειοι στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα», στο *Αθέατες όψεις της ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Γιάννη Γιαννουλόπουλο*, Αθήνα, 2011, σ. 183.
- 9 Α. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, «Θεσσαλονίκη-Βίτολα, Δημόσιες εκδοχές της μακεδονικής ιστορίας σε δύο αγάλματα του βασιλιά Φιλίππου Β΄», Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, Παπανδρέου, Πασχαλούδη, (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία*, σ. 133.
- 10 David McCrone, Gayle McPherson (ed.), *National Days. Constructing and Mobilising National Identity*, London, Palgrave/Macmillan, 2009, σ. 8, 213.
- 11 Ε. Αβδελά, «Εθνική Ταυτότητα στο Σχολείο», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 30.

- 12 I. Matozzi, *Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο*; Γ. Κόκκινος, Επρ. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχιμο, 2004, σ. 135.
- 13 ό.π., σ. 135.
- 14 Το χαρακτηριστικότερο ελληνικό παράδειγμα είναι η παλιότερη (2007) ισχυρή διαμάχη γύρω από το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Για μια ανασκόπηση των σχετικών αντιδράσεων βλ: <http://www.antibaro.gr/article/45> (τελευταία επίσκεψη: 16/1/2020).
- 15 Από το κείμενο της έκθεσης με θέμα «*Διαιρεμένες μνήμες 1940-1950. Η απόσταση ανάμεσα στην ιστορία και το θίωμα*» το 2016 στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.
- 16 Roger Fry, *Vision and Design*, N. York, 1924, σ.1.
- 17 Ενδεικτικά μόνο να αναφερθούμε εδώ στην πασίγνωστη «Γκέρνικα» (1937, Museo Nacional-Centro de arte Reina Sofia-Madrid) του Π. Πικάσο (1881-1973), όπου απεικονίζονται οι αποτρόπαιες συνέπειες της παρέμβασης των Ναζί και των Ιταλών φασιστών στον ισπανικό εμφύλιο. Το έργο αφορά ένα ιστορικό γεγονός (τον βομβαρδισμό της πόλης Γκέρνικα από Γερμανούς και Ιταλούς αεροπόρους, που συνεργάζονταν με τον Φράνκο), και, ακόμα κι αν δεν περιγράφει το γεγονός καθαυτό λόγω των νεωτερισμών της τέχνης του Πικάσο, αναδεικνύει τον ρόλο του καλλιτέχνη και την ιστορική του αποστολή να κάνει ορατό ένα πολεμικό έγκλημα στον πολιτισμένο κόσμο.
- 18 Ενδεικτικά: «Υπερ πατρίδος το παν», Ι.Κολιόπουλος, Ιακ. Μιχαηλίδης, Αθ.Καλλιανιώτης, Χαρ. Μηνάογλου, *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου*, Στ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σ.73 και «Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός ευλογεί τη σημαία της Επανάσταση», Ε.Λούβη, Δ.Χρ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ΄ Γυμνασίου, σ.30.Σύντομη σημείωση: τα σχολικά ιστορικά εγχειρίδια μπορούν να αποτελέσουν πεδίο μελέτης της επιβολής της θεσμικής μνήμης και των θεσμικών αναπαραστάσεων που επιλέγονται να προσφερθούν στο μαθητικό κοινό, αφού δημιουργούνται σύμφωνα με κρατικά ελεγχόμενες προδιαγραφές για τη γνώση, άρα και σύμφωνα με συγκεκριμένες πολιτικές στάσεις απέναντι στο παρελθόν. Οι σχετικές έρευνες είναι αρκετές. Εδώ θα κάνουμε αναφορά στη διδακτορική διατριβή Σταυρούλα Σύρου, *Αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου (1964-2004). Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*, 2009 (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19192#page/1/mode/2up>, τελευταία επίσκεψη: 19/1/2020) και σε δύο σχετικά πονήματα: Γιώργος Κυρίτσης, *Ιδεολογία και σχολική ιστορία. "Εμείς" και οι "άλλοι" στη Βυζαντινή Ιστορία του Δημοτικού*, Παπαζήσης, 2017 και Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, 2015.
- 19 Η ιστορική κουλτούρα αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει μια κοινωνία το παρελθόν της, όπως και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνει το παρελθόν της στο παρόν. Βλ. αναλυτικότερα: Γ. Κόκκινος, Ηλ. Αθανασιάδης, Σ. Βούρη, Π. Γατσωτής, Π. Τραντάς, Ε. Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Νοόγραμμα, Αθήνα, σ. 15 - 32.
- 20 Ε. Χόμπσμπαουμ, *Για την ιστορία*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1998, σ. 252.
- 21 Βλ. στο Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, Παπανδρέου, Πασχαλούδη, (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία*, σ. 9-10: «Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, όπως και στον υπόλοιπο κόσμο πληθαίνουν οι συζητήσεις για την ιστορία. [...] Η κρίση του παρόντος και η αβεβαιότητα του μέλλοντος δημιουργούν επιτακτικά ερωτήματα για το παρελθόν, δηλαδή έντονη ζήτηση ιστορίας. [...] Η ιστορική κουλτούρα, αλλά και οι γνωστικές ευαισθησίες και τα ερευνητικά εργαλεία, πολλαπλασιάζονται, εκδημοκρατίζονται και ριζοσπαστικοποιούνται».
- 22 Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρεται τον παρόν κείμενο, εάν κατά τη διδασκαλία του ιστορικού τους πλαισίου στο σχολείο εστιάσουμε, επί παραδείγματι, στο γεγονός ότι κατά τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του '40, το καθεστώς στην Ελλάδα ήταν δικτατορικό με ό,τι αυτό

συνεπαγόταν σε επίπεδο πολιτικών και ατομικών ελευθεριών κ.λπ., ή εάν αναφερθούμε διεξοδικά στην πολιτική στάση της Κατράκη και άλλων καλλιτεχνών της εποχής υπέρ του ΕΑΜ, είναι πολύ πιθανό να προκληθούν αντιδράσεις, κυρίως από την πλευρά ορισμένων γονέων.

Κωνσταντίνος Αργιανός

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ:

Η *GUERNICA* (1937) ΤΟΥ PICASSO

ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ (2016)

Η χρήση των εικόνων, συμπεριλαμβανομένων των έργων τέχνης, ως πηγών στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερη άνθηση τα τελευταία χρόνια. Μέσω μιας τέτοιας μεθοδολογικής προσέγγισης το έργο τέχνης αξιοποιείται από τον καθηγητή όχι μόνο ως ιστορική μαρτυρία,¹ αλλά και ως ένα πολύτιμο διδακτικό μέσο, το οποίο μπορεί να συμβάλει τόσο στην αισθητική παιδεία όσο και τις οπτικές δεξιότητες του μαθητή την εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου, αν μη τι άλλο, η εικόνα φαίνεται να έχει ηγεμονικό ρόλο. Παρ' όλα αυτά, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας στην Ελλάδα, αν και διακρίνονται για την πλούσια εικονογράφησή τους, χαρακτηρίζονται από αρκετά λάθη, με αποτέλεσμα οι εικονιστικές πηγές να έχουν συχνά διακοσμητικό ρόλο.² Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσει πτυχές του ζητήματος, παίρνοντας ως παράδειγμα τη *Guernica* (1937) του Picasso στο εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου.³ Το κεντρικό ερώτημα που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε έχει να κάνει με τον ρόλο του πίνακα στο εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο: Σε ποιο βαθμό μπορεί η *Guernica* να συνδράμει τη διδασκαλία της ιστορίας; Επιπλέον, τι είδους ιστορία άραγε μπορούμε να διδαχτούμε μέσω της *Guernica*; Πιο αναλυτικά, προβαίνοντας σε μια κριτική προσέγγιση του εμβληματικού έργου ως πηγής στο σχολικό βιβλίο της Γ' Λυκείου, θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τις πιθανές αστοχίες και παραλείψεις, αλλά και θα προτείνουμε πώς μπορεί ο εμβληματικός πίνακας του Ισπανού καλλιτέχνη να αξιοποιηθεί, με στόχο όχι μόνο τον οπτικό εγγραμματισμό του μαθητή και την ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητάς του, αλλά και την ανάδειξη της κοινωνικής λειτουργίας της ιστορίας· μια κοινωνική λειτουργία που θα ενισχύει τη δημοκρατική συνείδηση⁴ και συμπεριφορά του μαθητή και αυριανού πολίτη, και θα αποτρέπει την ανάδυση και προώθηση εθνικιστικών αντιλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών,⁵ σε μια εποχή μάλιστα όπου παρατηρείται ανησυχητική αύξηση τέτοιων φαινομένων στη χώρα μας αλλά και αλλού.⁶ Εξάλλου, όπως ορθά είχε υπογραμμίσει ο αείμνηστος Έλληνας ιστορικός Βασίλης Κρεμμυδάς «ο ρόλος της Ιστορίας, άρα και του σχολικού βιβλίου Ιστορίας, είναι μέσω της προσφερόμενης ιστορικής ύλης και μέσω του τρόπου της προσφοράς της, ο αποδέκτης, ο μαθητής εν προκειμένω, έχοντας αντιληφθεί τους μηχανισμούς κίνησης της κοινωνίας κατά το παρελθόν, να

μπορεί να αντιληφθεί και να εξηγήσει τους μηχανισμούς εξέλιξης της κοινωνίας στην οποία ζει.»⁷

Πόσο εύκολο είναι όμως να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και η ιστορική συνείδηση μέσω της τέχνης στον μαθητή όταν το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου, ενώ διακρίνεται για το πλούσιο εικονογραφικό υλικό του, αυτό μένει αναξιοποίητο, μια και οι συγγραφείς υιοθετούν, παρά την επίκληση του αντιθέτου, μια παραδοσιακή γεγονοτολογική και «ηρωολατρική» ιστορική αφήγηση;⁸



Εικ.1: Pablo Picasso, *Guernica*, λάδι σε Καμβά, Ύψος 3,54 X 7,82 μ. ύψος, Ισπανικό Περίπτερο, Διεθνή Έκθεση Τέχνης και Τεχνικής της Μοντέρνας Ζωής, Παρίσι [Σήμερα: Μουσείο Reina Sofia, Μαδρίτη, Ισπανία]
Πηγή: Νίκος Δασκαλοθανάσης, *Restitutions. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης*, Futura, Αθήνα 2015, σ. 10.

Η *Guernica* στο σχολείο

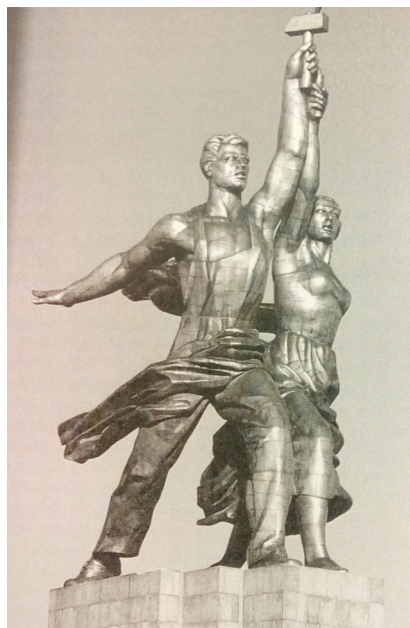
Η *Guernica* αποτελεί την πρώτη εικόνα που αντικρίζει ο μαθητής στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου.⁹ Στο εν λόγω κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως άλλωστε στο μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου, δίνεται έμφαση στα πολεμικά γεγονότα, κλίνοντας προς το πρότυπο αφήγησης της «ιστορίας – μάχης».¹⁰ Ειδικότερα, το έργο του Picasso φιλοξενείται στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου, η οποία τιτλοφορείται «Προς μια νέα ένοπλη αναμέτρηση». Η ενότητα στοχεύει να εισαγάγει τον μαθητή στις συνθήκες που επικρατούν τον όψιμο ευρωπαϊκό μεσοπόλεμο και οι οποίες θα οδηγήσουν στον δεύτερο μεγάλο πόλεμο του εικοστού αιώνα. Επομένως, η κολοσσιαίων διαστάσεων ελαιογραφία (3,49 μ. x 7,77 μ.), η οποία αναφέρεται στον βομβαρδισμό από αέρος της, ομώνυμης με τον τίτλο του έργου ισπανικής κωμόπολης, από τα ναζιστικά στρατεύματα που συμμαχούν με τον Ισπανό φασίστα στρατηγό Francisco Franco το 1937, με σκοπό να πληγεί η δημοκρατικά εκλεγμένη κυβέρνηση της Ισπανίας και να καταλυθεί η δημοκρατία, έχει ορθά «τοποθετηθεί» στην εν λόγω ενότητα. Θα προσθέταμε μάλιστα πως η εικονογράφηση του βιβλίου με το έργο του Picasso συμπλέει και με τους διδακτικούς στόχους της ενότητας, όπως αυτοί διατυπώνονται στο

βιβλίο του καθηγητή: «1) να γνωρίσουν [οι μαθητές] τις σημαντικότερες κρίσεις που απείλησαν κατά το διάστημα 1934-1940 την ειρήνη στην Ευρώπη και να κατανοήσουν τον ρόλο των δυνάμεων του Άξονα σ' αυτές», και «2) να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις επεκτατικές τάσεις των φασιστικών καθεστώτων στην Ευρώπη καθώς και τις προσπάθειες αποτροπής τους».¹¹

Ωστόσο, με μια προσεκτικότερη ανάγνωση του πίνακα και του κειμενικού του περιβάλλοντος¹² στο βιβλίο, διαπιστώνεται μια σειρά από αδυναμίες: Καταρχάς, η ποιότητα της εικόνας είναι κακή, αν συγκριθεί με αναπαραγωγές του έργου που μπορεί να βρει κανείς τόσο σε βιβλία ιστορίας της μοντέρνας τέχνης όσο και στο ίντερνετ.¹³ Σε αυτό έρχεται να προστεθεί ένα ακόμη πρόβλημα: Η, συρρικνωμένη σε λίγα εκατοστά, κακή φωτογραφική αναπαραγωγή του έργου, που καταλαμβάνει το ένα τρίτο της σελίδας του σχολικού βιβλίου, δυσχεραίνει την απόπειρα σύγκρισης με το πρωτότυπο έργο. Εφόσον εδώ η συμβολή της μουσειακής αγωγής δεν είναι εφικτή, μια και το έργο βρίσκεται στην Ισπανία, θα μπορούσε ο καθηγητής με τη χρήση των νέων εποπτικών μέσων (powerpoint) να «πλησιάσει» το πραγματικό μέγεθος της *Guernica* και να φωτίσει λεπτομέρειες αυτής.

Το κειμενικό περιβάλλον της *Guernica*

Εξίσου προβληματικό φαίνεται να είναι και το κειμενικό περιβάλλον του πίνακα. Ξεκινώντας από τη λεζάντα που συνοδεύει την εικόνα, θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε μια σειρά από παραλείψεις που συνδέονται με την τεκμηρίωση του έργου, βασικό συστατικό εξάλλου για την κατανόησή του. Αναφερθήκαμε ήδη στο γεγονός πως οι διαστάσεις της εικόνας στο βιβλίο είναι υπερβολικά μικρές με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται η ένταση που επιδιώκει η κολοσσιαίων διαστάσεων σύνθεση. Σε αυτό όμως έρχεται να προστεθεί και η απουσία αναγραφής των διαστάσεων του πίνακα. Όταν η «τοιχογραφία» έχει τριάμισι μέτρα ύψος και σχεδόν οκτώ μέτρα πλάτος, δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς μια σημαντική παράμετρο στην ιστορία της τέχνης, τις διαστάσεις του έργου, και οι οποίες συνδέονται με «το είδος και τις συνθήκες θέασης που προσδοκά η *Guernica*».¹⁴ Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως, ξεφυλλίζοντας κανείς τις σελίδες του βιβλίου, διαπιστώνει μια ασυνέπεια ως προς το ζήτημα που εξετάζουμε. Για παράδειγμα, σε άλλα έργα όπως στη *Γυναίκα που κλαίει* (1937),¹⁵ έργο επίσης του Picasso, αναγράφονται οι διαστάσεις, ενώ σε άλλα, όπως στη *Μέριλιν* (1967)¹⁶ του Andy Warhol ή στην *Ανακεκλιμένη μορφή* (1951) του Henry Moore,¹⁷ όχι, χωρίς, ωστόσο, να αιτιολογείται με ποιο κριτήριο έγινε η επιλογή. Αναντίρρητα, εδώ διαπιστώνεται η προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίστηκαν τα έργα τέχνης ως πηγές από τους συγγραφείς του εγχειριδίου.



Εικ.2: Βέρα Μουκίνα, *Εργάτης και αγρότισσα του Κολχόζ*, 1937, ατσάλι, 25 μέτρα ύψος Διεθνή Έκθεση Τέχνης και Τεχνικής της Μοντέρνας Ζωής, Παρίσι

Πηγή: Νίκος Δασκαλοθανάσης, *Restitutions. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης*, Futura, Αθήνα 2015, σ. 16.

Αν όλα όσα αναφέρθηκαν ως τώρα μπορούν να εκληφθούν ως αβλεψίες από τη μεριά των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου, η αναφορά στο Μουσείο του Prado στη Μαδρίτη ως τόπου έκθεσης της *Guernica* είναι καταφανώς λάθος.¹⁸ Η *Guernica* θα μεταφερθεί από το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης (MoMA) της Νέας Υόρκης στην Ισπανία το 1981, και, έπειτα από την έκθεσή της, αρχικά στο Cason del Buen Retiro και έπειτα στο Μουσείο Prado, θα μεταφερθεί το 1992 στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της χώρας, γνωστό ως Μουσείο Reina Sofia (*Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia*).¹⁹ Το σχολικό εγχειρίδιο (το οποίο θα εκδοθεί το 2007 και θα επανεκδοθεί το 2016) αναπαράγει εδώ ένα σημαντικό λάθος που εντοπίζεται και σε δημοφιλή στη χώρα μας μεταφρασμένα βιβλία ιστορίας της τέχνης, τα οποία μάλιστα διαμοιράζονται ως πανεπιστημιακά συγγράμματα σε φοιτητές.²⁰ Και αν στην περίπτωση αυτών των βιβλίων, η αναπαραγωγή ενός τόσο σημαντικού λάθους

συνδέεται με την απουσία επιμελητών των σχετικών εκδόσεων στη χώρα μας,²¹ ποια εξήγηση μπορεί να δοθεί στην περίπτωση του σχολικού βιβλίου; Αξιοσημείωτο είναι εδώ ότι, αν και στην επανέκδοση του 2016 υπογραμμίζεται ότι έχουν γίνει αλλαγές «με βάση τις διορθώσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου»,²² ωστόσο η *Guernica*, σχεδόν τρεις δεκαετίες από τη μεταφορά της Μουσείο Reina Sofia, εμφανίζεται να φιλοξενείται σε λάθος μουσείο.

Συζητώντας για «τα δεινά του πολέμου»

Παρά τις παραλείψεις και τα λάθη που έχουμε υπογραμμίσει μέχρι τώρα, οι συγγραφείς του εγχειριδίου, αντιλαμβανόμενοι προφανώς τη σημασία του εμβληματικού αυτού έργου, προτρέπουν τον διδάσκοντα (μέσω οδηγιών στο βιβλίο του καθηγητή) και τους μαθητές (μέσω ερώτησης στο τέλος της ενότητας) να συζητήσουν τον πίνακα και τα νοήματά του. Αν και είναι σίγουρα θετικό το γεγονός ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται να σχολιάσουν τον πίνακα, εδώ εντοπίζεται ένα παράδοξο. Όπως διαπιστώνει και ο Παληκίδης, η αναφορά στον Ισπανικό Εμφύλιο και το επίμαχο γεγονός του βομβαρδισμού

της μικρής βασικικής πόλης, εξαντλείται σε μια από τις πηγές που συνοδεύουν την ενότητα,²³ με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει η απόπειρα σύνδεσης του έργου με την κυρίως ιστορική αφήγηση.²⁴ Με άλλα λόγια, ενώ στο κυρίως κείμενο δεν υπάρχει καμία αναφορά, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τα νοήματα ενός εμβληματικού έργου μέσω της κακής φωτογραφικής αναπαραγωγής του αλλά και μιας σχετικής με το έργο στιχομυθίας ανάμεσα στον δημιουργό του και Γερμανούς ναζί στο Παρίσι. Εξίσου προβληματικές όμως είναι και οι οδηγίες που δίνονται στον διδάσκοντα. Στο βιβλίο του καθηγητή αναφέρεται πως το έργο «απεικονίζει με εξαιρετική επιτυχία τη φρίκη και το παράλογο του πολέμου» αλλά και ότι «αποτελεί μια πολύ σημαντική εικαστική εισαγωγή για τον νέο παγκόσμιο πόλεμο που θα ακολουθήσει [...]».²⁵

Παρά το γεγονός ότι γίνεται μνεία «στη νίκη του δικτάτορα Φράνκο»,²⁶ η διατύπωση, κατά τη γνώμη μου, εξακολουθεί να παραμένει προβληματική. Η *Guernica* δεν απεικονίζει τη φρίκη και το παράλογο του πολέμου εν γένει, αλλά αναφέρεται στις θηριωδίες ενός συγκεκριμένου πολέμου· ενός πολέμου που διεξάγουν οι φασιστικές δυνάμεις εναντίον ενός άμαχου πληθυσμού. Με άλλα λόγια, εικονογραφεί τον πόλεμο εναντίον της δημοκρατίας στα μέσα της δεκαετίας του 1930. Χωρίς να υπονοείται εδώ ότι υπάρχουν καλοί και κακοί πόλεμοι, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός πως η αόριστη, κοινότοπη και μάλλον α-ιστορική διατύπωση που εντοπίζεται στο βιβλίο του καθηγητή (τη φρίκη και το παράλογο του πολέμου)²⁷ και επαναλαμβάνεται διαφοροποιημένη στο βιβλίο του μαθητή (τα δεινά του πολέμου),²⁸ αν δε σχετικοποιεί, έστω και ασύνειδα, τις φασιστικές φρικαλεότητες στη μεσοπολεμική Ευρώπη, σίγουρα δε συμβάλλει στην ορθή κατανόηση της υπό εξέταση ιστορικής περιόδου.

Εξίσου προβληματικός είναι και ο χαρακτηρισμός του πίνακα ως «μια[ς] εξαιρετική[ς] εικαστική[ς] εισαγωγή[ς]»;²⁹ Τί σημαίνει άραγε «εξαιρετική εικαστική εισαγωγή»; Με ποια κριτήρια αξιολογείται η *Guernica* ως ένα έργο που μπορεί να μας εισαγάγει, και μάλιστα με «εξαιρετικό» τρόπο, εικαστικά στον πόλεμο; Αναντίρρητα, η *Guernica* είναι το αποτέλεσμα μιας καλλιτεχνικής πράξης και, επομένως, προσδοκά και την αισθητική εμπειρία. Τι είδους όμως αισθητική εμπειρία μπορεί να βιώσει ο θεατής, εν προκειμένω ο μαθητής; Πώς θα μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει το νόημα του πίνακα αλλά και να κάνει μια κριτική ανάγνωσή του, αν, πέρα από τη μελέτη του ιστορικού περιβάλλοντος εντός του οποίου «γεννήθηκε» η *Guernica*, δεν εξοικειωθεί με τα μοντέρνα καλλιτεχνικά κινήματα του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, τα οποία χαρακτηρίζονται, μεταξύ άλλων, από την άρνησή τους για την παραστατική ζωγραφική; Εδώ ο καθηγητής οφείλει να συζητήσει τις διαδρομές των κινημάτων της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, προκειμένου ο μαθητής να είναι σε θέση να κατανοήσει

το ημι-αφαιρετικό, αντι-ρεαλιστικό και, ακατανόητο για τον μη μυημένο στη μοντέρνα τέχνη, ύφος της *Guernica*.

Διδάσκοντας την ιστορία του ευρωπαϊκού μεσοπολέμου

Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι σημείο αναφοράς είναι η ιστορία και η διδασκαλία της. Ο πίνακας του Picasso, όπως άλλωστε και κάθε έργο τέχνης, δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από το ιστορικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου γεννήθηκε. Κάθε άλλη ερμηνεία θα ήταν ανιστορική. Στο σχολικό εγχειρίδιο που εξετάζουμε εδώ φαίνεται να αποσιωπώνται επιμελώς οι συνθήκες δημιουργίας και έκθεσης της *Guernica*, βασικό συστατικό στοιχείο για την κατανόηση όχι μόνο του ίδιου του έργου, αλλά και του ιστορικού πλαισίου του. Επιπλέον, οι συγγραφείς περιορίζονται ατυχώς στην αόριστη αναφορά ότι ο Ισπανός καλλιτέχνης «εμπνεύστηκε ένα από τα γνωστότερα και σημαντικότερα έργα του»,³⁰ αναπαράγοντας συγχρόνως το στερεοτυπικό παράδειγμα του «εμπνεόμενου καλλιτέχνη».

Η *Guernica* θα δημιουργηθεί το 1937, έτος ορόσημο στην ευρωπαϊκή ιστορία του εικοστού αιώνα. Η Ευρώπη μαστίζεται από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα, ενώ στην Ισπανία, ήδη από το 1936, έχει ξεσπάσει εμφύλιος πόλεμος, μεταξύ της δημοκρατικά εκλεγμένης κυβέρνησης και των φασιστικών δυνάμεων υπό την καθοδήγηση του στρατηγού Francisco Franco. Με άλλα λόγια, αποσιωπάται το γεγονός ότι ο Picasso θα φιλοτεχνήσει την μνημειακών διαστάσεων ελαιογραφία το 1937 μετά από παραγγελία της Δημοκρατικής Κυβέρνησης της Ισπανίας, με σκοπό αυτή να εκτεθεί στη Διεθνή Έκθεση Τέχνης και Τεχνικής της Μοντέρνας Ζωής (*Exposition Internationale des Arts et Techniques dans la Vie moderne*) στο Παρίσι, που επρόκειτο να ανοίξει τις πύλες της τον Μάιο του ίδιου έτους [εικ.1]. Η ανάθεση στον Πικάσο ασφαλώς και δεν είναι τυχαίο γεγονός. Ο Ισπανός καλλιτέχνης, ο οποίος, ήδη από τις αρχές του αιώνα, ζει και δημιουργεί στο Παρίσι, είναι ένας από τους πιο προβεβλημένους καλλιτέχνες διεθνώς, γνωστός μάλιστα και για την πολιτική του δράση. Δεν είναι τυχαία λοιπόν η φράση του Υπουργού Οικονομικών της ισπανικής Κυβέρνησης Juan Negrin, ο οποίος υπογράμμισε πως «η παρουσία μιας τοιχογραφίας δια χειρός Πικάσο ισοδυναμεί, όσον αφορά την προπαγάνδα, με μια νίκη στο μέτωπο».³¹ Επομένως, με τη συμμετοχή της στην εν λόγω έκθεση, η ισπανική κυβέρνηση στόχευε να διακηρύξει διεθνώς τις δημοκρατικές αρχές της και να αντικρούσει τους ισχυρισμούς της φασιστικής πλευράς ότι η Ισπανία είχε αποσταθεροποιηθεί επικίνδυνα λόγω της αριστερής διακυβέρνησης.³² Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τα παραπάνω, η συμμετοχή του Picasso δεν αποφασίστηκε με καλλιτεχνικά μόνο κριτήρια, αλλά και πολιτικά.³³ Αν και η ανάθεση στον Ισπανό καλλιτέχνη είχε πραγματοποιηθεί στις αρχές

του 1937, μέχρι τα μέσα Απριλίου ο καλλιτέχνης δεν είχε καταλήξει στο τελικό θέμα του έργου. Στις 26 Απριλίου, γερμανικά και ιταλικά μαχητικά αεροπλάνα βομβαρδίζουν τη βασκική πόλη για περισσότερες από δύο ώρες. Το αποτέλεσμα είναι μια κατεστραμμένη πόλη και εκατοντάδες άμαχοι νεκροί και τραυματίες. Οι φασιστικές θηριωδίες στη βασκική κωμόπολη θα κινητοποιήσουν τον Ισπανό καλλιτέχνη να δημιουργήσει ένα έργο.

Επομένως, στο μάθημα για τον μεσοπόλεμο και τη δεκαετία του 1930, ο ιστορικός, προκειμένου να αξιοποιήσει ουσιαστικά το εν λόγω έργο ως σημαντική ιστορική πηγή, θα πρέπει να «τοποθετήσει» τη *Guernica* εντός του ιστορικού περιβάλλοντος στο (αλλά και για το) οποίο δημιουργήθηκε, δηλαδή για τη Διεθνή Έκθεση του Παρισιού το 1937. Σημαντική, αν όχι επιτακτική, θα ήταν εδώ και η αντιπαραβολή της «τοιχογραφίας» με δύο άλλα έργα που παρουσιάζονται στην ίδια έκθεση στη γαλλική πρωτεύουσα. Πρόκειται για το μνημειακών διαστάσεων σύμπλεγμα με τον εργάτη και την αγρότισσα [εικ.2], το οποίο κοσμεί το Σοβιετικό Περίπτερο, και εμβληματικό παράδειγμα του σοβιετικού σοσιαλιστικού ρεαλισμού από τη μία, και το νεοκλασικό περίπτερο με τον αετό και τη σβάστικα, της ναζιστικής Γερμανίας [εικ.3]. Μέσω μιας τέτοιας αντιπαραβολής θα μπορούσαν να κατανοηθούν οι αντιθέσεις ανάμεσα στις πολιτικές ιδεολογίες, που εδώ αντικατοπτρίζονται στο πεδίο των εικαστικών τεχνών, και οι οποίες θα διαμορφώσουν τις εξελίξεις οδεύοντας προς τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.³⁴



Εικ.3: Ναζιστικό Περίπτερο με τον αετό του Albert Speer, 1937
Πηγή: Νίκος Δασκαλοθανάσης, *Restitutions. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης*, Futura, Αθήνα 2015, σ. 17.

Ωστόσο, εδώ θα πρέπει να αποφευχθεί η αναθεωρητική οπτική που εξισώνει τις δύο ιδεολογίες· μια οπτική εξάλλου που παρατηρείται και στο βιβλίο που μας απασχολεί εδώ,³⁵ στο οποίο αποπειράται η οργανική σύνδεση των δύο ιδεολογιών. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί (από τον καθηγητή) ότι τα δύο μνημειακά έργα με τα οποία εκπροσωπούνται στο Παρίσι η Σοβιετική Ένωση και η Ναζιστική Γερμανία αντίστοιχα, όπως ορθά παρατηρεί ο Νίκος Δασκαλοθανάσης, «αναπαράγουν μια μεταφυσική της ιστορίας πλέκοντας εντέλει ψευδή εγκώμια για ψευδή υποκείμενα».³⁶ «[...] Ούτε η σταλινική «κολεκτιβοποίηση» αποτέλεσε ένα καίριο στάδιο στην τελική νικηφόρα πορεία της ενωμένης αγροτικής και εργατικής τάξης της ΕΣΣΔ (όπως προαναγγέλλει το έργο της Μουκίνα), ούτε οι διακηρύξεις των εθνικοσοσιαλιστών (όπως τις διαλαλεί ο αετός του Speer από τα ύψη του οικοδομήματος που στήθηκε) οδήγησαν στην ένδοξη ανασύσταση της χιλιόχρονης τευτονικής αυτοκρατορίας».³⁷

Αντί επιλόγου

Ανακεφαλαιώνοντας, ο ιστορικός οφείλει να «τοποθετήσει» τη *Guernica* ακριβώς εκεί στο ιστορικό περιβάλλον, στο οποίο «γεννήθηκε», στη δίνη δηλαδή των ευρωπαϊκών μεσοπολεμικών ολοκληρωτισμών που αναδύονται στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1930. Επιπρόσθετα, προβάλλοντας στο μάθημα μεταγενέστερες αναπαραγωγές του έργου, αλλά και εικόνες από το ίντερνετ, όπως π.χ. αφίσες κατά τη διάρκεια πολέμου στο Ιράκ, ο καθηγητής μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές να αντλήσουν οι ίδιοι πληροφορίες από τον ενδιαφέροντα ιστότοπο *Rethinking Guernica* (ξανασκεφτόμενοι τη *Guernica*),³⁸ ένα πλούσιο ψηφιακό αρχείο για το έργο, πρωτοβουλία του Μουσείου Reina Sofia. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να καταδείξει μια ακόμη ενδιαφέρουσα παράμετρο σε σχέση με όσα συζητάμε: ότι οι πολλές αναπαραγωγές του πίνακα δεν έχουν χάσει τίποτε από την αύρα του πρωτότυπου. Εξάλλου, αν κάτι μας θυμίζει η *Guernica*, αυτό δεν είναι μόνο οι θηριωδίες των φασιστικών καθεστώτων του μεσοπολέμου, αλλά και η βαθιά πίστη στις αξίες και τα ιδανικά της δημοκρατίας και του διαφωτισμού, βασικά συστατικά στοιχεία της ευρωπαϊκής ταυτότητας, τα οποία ακόμη και σήμερα τίθενται υπό διαρκή αμφισβήτηση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Peter Burke, *Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφ. Ανδρέας Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σ. 20.
- 2 Για το ζήτημα της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ιστορίας βλ. Άγγελος Παληκίδης, «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας», Αντρέας Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 321-362. Επίσης, βλ. τη διδακτορική διατριβή του ίδιου: *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002). Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, 2007. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17699#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 20/09/2018)
- 3 Βλ. Ιωάννης Κολιόπουλος, Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Θεόδωρος Νημάς, Χάρης Σχολινάκη - Χελιώτη, *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Εκδόσεις ΙΤΥΕ «Διόφαντος», Αθήνα, 2016. <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL106/document/4c74534fingv/4e5b620aaymk/4e5b62aaz1vr.pdf> (Πρόσβαση 5/10/2018). Στην ουσία πρόκειται για επανέκδοση του σχολικού εγχειριδίου που είχε εκδοθεί από τον Ο.Ε.Δ.Β. το 2007.
- 4 Βλ. Άγγελος Παληκίδης, «Η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με τη δημοκρατική συνείδηση», εφ. *Η Αυγή*, 8 Οκτωβρίου 2018.
- 5 Βλ. Σοφία Βούρη, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο 2* (Νοέμβριος 2006), σ. 31. <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue2/8Vouri.pdf> (Πρόσβαση 25/09/2018).
- 6 Βλ. τον συλλογικό τόμο: Άγγελος Παληκίδης (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013.
- 7 Βασίλης Κρεμμυδάς, «Ο ρόλος του σχολικού βιβλίου Ιστορίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 98 (1998), σ. 22.
- 8 Βλ. Σοφία Βούρη, Παναγιώτης Γατσωτής, «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνεις και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα "Ιστορία Γενικής Παιδείας" της Γ΄ Λυκείου (2007)», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 23 (2011), σ. 37-38. https://ptde.uoi.gr/ptde_files%5Cepetirida%5CVol23_2011.pdf (Πρόσβαση 20/09/2018).
- 9 Βλ. *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, ό.π., σ. 112.
- 10 Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Γατσωτής, Έλλη Λεμονίδου, «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας και της Γαλλίας», *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική* 26 (Ιούλιος-Οκτώβριος 2012), σ.225.
- 11 Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νημάς, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα). Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας. Βιβλίο Καθηγητή*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα, 2007, σ.125. http://www.pi-schools.gr/download/lessons/history/lykeio/history_c_gen/kath_sel_1_242.pdf (Πρόσβαση 20/09/2018)
- 12 Όπως σημειώνει ο Παληκίδης, «την εικονογράφηση σε ένα βιβλίο δεν συγκροτούν μόνο οι εικόνες, αλλά και το κειμενικό τους περιβάλλον, το σύνολο δηλαδή των λεκτικών δεδομένων που τις συνοδεύουν και τις νοηματοδοτούν», Παληκίδης, «Η εικονογράφηση», σ.325.
- 13 Αξιοσημείωτο είναι εδώ το ότι, παρά το γεγονός ότι η επανέκδοση του εγχειριδίου πραγματοποιήθηκε το 2016 από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» μέσω ψηφιακής μακέτας, ωστόσο τα χρώματα της εικόνας παραμένουν αλλοιωμένα. Βέβαια, η κακή ποιότητα των εικόνων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια είναι σύνθηρες φαινόμενο στη χώρα μας και αποτελεί συνέπεια του χαμηλού κόστους των εκδόσεων, βλ. Α. Παληκίδης, «Η εικονογράφηση», σ.335-336.

- 14 T.J Clark, «Η *Guernica* του Picasso», *Ιστορία της Τέχνης* 4 (Καλοκαίρι 2015), σ.101. Όπως σημειώνει ο βρετανός ιστορικός Timothy James Clark, η *Guernica* «ξεδιπλώνεται σε ένα τεράστιο πλάτος προσκαλώντας τον θεατή να διατρέξει αυτό το μεγάλο σκηνικό, να περπατήσει μπροστά του, έχοντας ένα ύψος δυσθεώρητο σε σχέση με την ανθρώπινη κλίμακα», σ.88. Για τις συνθήκες δημιουργίας του έργου αναλυτικά, βλ. T.J Clark, *Picasso and the Truth. From Cubism to Guernica*, Princeton University Press, Princeton, 2013, σ. 237-282.
- 15 *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, ό.π., σ.189
- 16 ό.π., σ.194
- 17 ό.π., σ.195.
- 18 Το λάθος εντοπίζει και ο Παληκίδης, βλ. Άγγελος Παληκίδης, «Ο ναζισμός στα ελληνικά εγχειρίδια ιστορίας», Άγγελος Παληκίδης (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2013, σ.123.
- 19 Για το χρονικό της επιστροφής της *Guernica* στην Ισπανία, βλ. Gijs van Hensbergen, *Guernica. Η βιογραφία ενός συμβόλου του 20ού αιώνα*, Άδωνις Σαμψών, Μικρή Άρκτος, Αθήνα, 2007, σ. 313-392.
- 20 Βλ. Χιού Χόνορ, Τζον Φλέμινγκ, *Ιστορία της Τέχνης*, μτφ.Ανδρέας Παππάς, Υποδομή, Αθήνα, 1998, σ.706, εικ.20,33, και Τζούλιο Κάρλο Αργκάν, *Η Μοντέρνα τέχνη*, μτφ. Λίνα Παπαδημητρίου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 52006, σ. 524-525, εικ.682.
- 21 Βλ. Ν.Δασκαλοθανάσης, «Επιμελητές βιβλίων τέχνης: Επιμελώς απόντες», *Restitutiones. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης*, Futura, Αθήνα, 2015, σ. 185-194,
- 22 *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, ό.π., σ.2.
- 23 ό.π., σ.113.
- 24 Άγγελος Παληκίδης, «Ο ναζισμός στα ελληνικά εγχειρίδια ιστορίας», σ.123.
- 25 *Βιβλίο καθηγητή*, ό.π., σ. 126-127.
- 26 ό.π., σ.126.
- 27 ό.π., σ.127.
- 28 *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, ό.π., σ.114, ερ.1.
- 29 ό.π., σ.127.
- 30 ό.π., σ.112. Βλ. Άγγελος Παληκίδης, «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας», ό.π., σ. 347-348.
- 31 Παρατίθεται στο: Marko Daniel, «Spain: Culture at War», *Art and Power: Europe under the dictators 1930-1945*, Dawn Ades κ.ά. (επιμ.), κατάλογος έκθεσης, Hayward Gallery, Λονδίνο 1995, σ.66. Επίσης, βλ. Gijs Hensbergen, *Guernica: η βιογραφία ενός συμβόλου του 20ού αιώνα*, Άδωνις Σαμψών (μτφ.), Γιώτα Καραγιάννη (επιμ.), Μικρή Άρκτος, Αθήνα 2007, σ.45.
- 32 Βλ. Marko Daniel, «Spain», ό.π., σ.64-65.
- 33 Βλ. Νίκη Λοϊζίδη, «Η θέση της *Guernica* στο πεδίο των ιδεολογικών αναμετρήσεων της Διεθνούς Έκθεσης του 1937», *Ο μοντερνισμός και οι μύθοι του. Δώδεκα μελέτες για τα μοντέρνα καλλιτεχνικά κινήματα*, Νεφέλη, Αθήνα, 2013, σ.69-75, ειδικά σ.72-73.
- 34 Για τη διαμάχη των αντιμαχόμενων στρατοπέδων μέσω της τέχνης στην εν λόγω έκθεση βλ. Νίκη Λοϊζίδη, «Η θέση της *Guernica*», ό.π.
- 35 Βλ. Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Γατσωτής, Έλλη Λεμονίδου, «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας και της Γαλλίας», *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική* 26 (Ιούλιος-Οκτώβριος 2012), σ. 231.
- 36 Νίκος Δασκαλοθανάσης, «Τέχνη και Αντίσταση», *Restitutiones. 14 κείμενα ιστορίας της τέχνης*, Futura, Αθήνα 2015, σ. 15, 18.
- 37 ό.π., σ.18.
- 38 Βλ. <https://guernica.museoreinasofia.es/en> (Πρόσβαση 01/11/2018)

Νίκος Αθ. Στάμος
Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ
ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΕΣΟ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ:
ΟΛΛΑΝΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ-ΟΥΜΑΝΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΠΟΡΤΡΑΙΤΑ ΜΕ ΜΥΘΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΤΑΜΦΙΕΣΗ

1. Εισαγωγή

Όταν ο Άνθρωπος επανέρχεται στο ιδεολογικό κοινωνικό και πολιτισμικό προσκήνιο, επαναπροσδιορίζεται μια ολόκληρη εποχή και μια Ευρώπη που προσπαθούσε να απαλλαγεί από το σκοταδιστικό πέπλο του Μεσαίωνα. Η Αναγέννηση είναι αυτή που σηματοδοτεί την παντοδυναμία του καλλιτέχνη, ο οποίος μέσα από τη μεταδοτική ιδιότητα του χρωστήρα του, φωτίζει την ουμανιστική ιδεολογία των καιρών του, αναδεικνύοντας την ουσιαστική πλευρά του ανθρώπινου μέτρου.

Η Τέχνη δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Υπάρχουν μόνον οι καλλιτέχνες, σημειώνει ο E.H. Gombrich.¹ Υπάρχει, όμως, και ο μύθος, που αλληγορικά οικοδομεί τις ιδέες και τα τεκταινόμενα εκείνων των καιρών, μέσα από τα πρόσωπα του Δία, της Αθηνάς, της Αφροδίτης, του Ηρακλή και τόσων άλλων.

Ωστόσο, τα μυθολογικά πρόσωπα, πολλές φορές αποτελούν μυθολογικά προσωπεία, όπως συνέβη στην περίπτωση των λεγόμενων πορτραίτων με μυθολογική μεταμφίεση στις ολλανδικές δημιουργίες του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα, κυρίως. Οι μυθολογικές μεταμφιέσεις δεν σχετίζονται με κάποιου είδους καρναβάλι. Οι έχοντες, συνήθως, κάποια εξουσία ή ευγενική καταγωγή, ήθελαν να νομιμοποιήσουν τη σχέση τους με τον ουμανισμό και ανέθεσαν σε ζωγράφους της Φλάνδρας να φέρουν σε πέρας αυτό το εγχείρημα. Μπορεί ο Ρέμπραντ να μην ασχολήθηκε σε μεγάλη κλίμακα με τη συγκεκριμένη καλλιτεχνική έκφανση. Όμως, ασχολήθηκε μια μερίδα μαθητών του, αλλά και ζωγράφων της εποχής, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση τον Φέρντιναντ Μπολ.

Αφορμή για την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο θέμα, πέρα από το ενδιαφέρον μας για την ολλανδική ζωγραφική και την ελληνική μυθολογία, αποτέλεσε η αναζήτηση καινοτόμων τρόπων ιστορικής εκπαίδευσης,² επιδιώκοντας παράλληλα το συνδυασμό της ομαδοσυνεργατικής μάθησης³ με τη διδακτική της τέχνης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁴ και αποφεύγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συνήθη απομνημόνευση.⁵

2. Στοχοθεσία και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός μας είναι να χρησιμοποιηθούν έργα τέχνης της ολλανδικής ζωγραφικής ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της ιστορίας έτσι ώστε οι μαθητές/ριες να

διευρύνουν επιλεκτικά τις εικαστικές και κυρίως τις ιστορικές γνώσεις τους. Επιμέρους στόχοι είναι η εξοικείωση των μαθητών/ριών με τα έργα τέχνης-ιστορικές πηγές, η ερμηνεία πορτραίτων μυθολογικής μεταμφίεσης, η αναζήτηση στοιχείων της αρχαιοελληνικής τέχνης στην ιστορική περίοδο της Αναγέννησης και η αρμονική συνεργασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι: α) εάν οι μαθητές/ριες μπορούν να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν το ζωγραφικό πίνακα β) εάν η Αναγέννηση στην Ευρώπη συνδέεται με την ελληνική αρχαιότητα και πώς γ) εάν η τέχνη της ζωγραφικής βοηθάει στο μάθημα της ιστορίας και πώς.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ιστορική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αμφίδρομη πορεία σε θεωρία και εμπειρική έρευνα⁶ ενώ μπορεί να αξιοποιήσει την εικόνα ως ιστορική πηγή χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τρόπο.⁷ Άλλωστε, η διδασκαλία της ιστορίας, σύμφωνα με τον Μονιότ,⁸ έχει να αντιμετωπίσει την εξής πρόκληση: πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τον ιστορικό λόγο, τις πηγές, τις έννοιες του χρόνου και της αλήθειας. Κατ' επέκταση, καλείται να διαμορφώσει ιστορική σκέψη μέσα από αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ανάπτυξη με ραγδαίους ρυθμούς ως προς μια μορφή εκπαίδευσης η οποία αξιοποιεί τις τέχνες για μαθησιακούς σκοπούς σχετικά με τις ερμηνείες και τα νοήματα που αποκαλύπτονται.⁹ Επομένως, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος των τεχνών (γνωστικός, συμβολικός, αισθητικός, φαντασιακός, ερμηνευτικός) ο οποίος και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως προκύπτει από το μοντέλο του Perkins.¹⁰

Ο Perkins ο οποίος έχει ασχοληθεί εκτενώς με τη φιλοσοφία, τις παιδαγωγικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την τεχνητή νοημοσύνη ανέπτυξε τη θεωρία του περί προσέγγισης της τέχνης περιγράφοντας αναλυτικά τις φάσεις παρατήρησης και ανάλυσης ενός έργου τέχνης.¹¹ Συγκεκριμένα:

- Α' φάση (Χρόνος για παρατήρηση) όπου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εμπειρικής γνώσης μέσα από «αντικειμενική» παρατήρηση.¹²
- Β' φάση (Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση) όπου πραγματοποιείται μια δημιουργική ανασύνθεση των δεδομένων με ενεργοποίηση της ανοικτής σκέψης.¹³
- Γ' φάση (Ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση) όπου προκύπτουν τα τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσα από αναλυτική σκέψη.¹⁴
- Δ' φάση (Ανασκόπηση της διεργασίας) όπου επέρχεται η κατανόηση

του έργου τέχνης μέσα από τον κριτικό στοχασμό και παρουσιάζεται το έργο στην ολότητά του με γραπτό κείμενο ή λαμβάνονται αποφάσεις.¹⁵

4. Ιστορικό πλαίσιο:

Η Αναγέννηση στο Βορρά - Ολλανδική ζωγραφική και ουμανισμός

Η Αναγέννηση είναι το πολιτιστικό κίνημα εκείνο, που χρονολογούμενο συμβατικά από το 1350 έως το 1550, εγκαθιδρύει τη νεότερη εποχή στην Ευρώπη. Ταυτίστηκε με την ιταλική Φλωρεντία του 15^{ου} αιώνα και την οικογένεια των Μεδίκων, τη Βενετία, τη Ρώμη, τον πρώτο ουμανιστή Πάπα Νικόλαο Ε΄, καθώς και τον Λέοντα Ι΄. Από την Ιταλία η Αναγέννηση έφτασε σταδιακά στον ευρωπαϊκό Βορρά. Οι Κάτω Χώρες, οι οποίες μας ενδιαφέρουν στην προκειμένη περίπτωση, απορρόφησαν καλλιτεχνικά και κοσμοθεωρητικά πρότυπα που ακτινοβολούσαν από το Νότο, χωρίς, όμως, να τα αντιγράφουν δουλικά, αλλά προσθέτοντας τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες.¹⁶

Η διάδοση των ιδεών επιτυγχάνεται, τόσο δια της εικόνας, όσο και δια του λόγου, πράγμα το οποίο, ειδικά στην Ολλανδία, γίνεται αντιληπτό μέσα από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις του Εράσμου, του Ντεκάρτ, του Σπινόζα.¹⁷ Κερδίζει συνεχώς έδαφος ο ουμανισμός, ο οποίος είναι ένα φιλολογικό, σε πρώτη φάση, κίνημα και στοχεύει στην ανακάλυψη και δημοσίευση των βασικών κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, για να είναι άμεσες και προσβάσιμες οι πηγές των φιλοσοφικών αυτών εννοήσεων. Ο αριστοτελισμός των μεσαιωνικών πανεπιστημίων απομακρύνεται για να πάρει τη θέση του ο πλατωνισμός. Ο αναγεννησιακός άνθρωπος *uomo singolare* (μοναδικός άνθρωπος) μετατρέπεται ταυτόχρονα σε *uomo universale* (καθολικό άνθρωπο).¹⁸

Σε χώρες του Βορρά, όπως η Ολλανδία, οι καλλιτέχνες ήρθαν αντιμέτωποι με το πρόβλημα πώς θα συνεχιστεί η τέχνη της ζωγραφικής. Κι αυτό, διότι, κατά τη Μεταρρύθμιση, πολλοί διαμαρτυρόμενοι είχαν αντιρρήσεις στο θέμα των θρησκευτικών απεικονίσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ζωγράφοι στις προτεσταντικές περιοχές στράφηκαν για βιοποριστικούς λόγους στην εικονογράφηση βιβλίων και σε προσωπογραφίες που οδήγησαν αργότερα στη δημιουργία πορτραίτων μυθολογικής μεταμφίεσης.¹⁹

5. Τα πορτραίτα μεταμφίεσης και η ανάλυσή τους

Τα πορτραίτα με μυθολογική μεταμφίεση, όπως μαρτυρούν οι μελέτες του Sluijter,²⁰ αποτελούν προσωπογραφίες μελών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και ευγενών, που παίζουν το ρόλο μυθολογικών μορφών. Η διεθνής ονομασία τους είναι *portraits historics* και ανήκουν σε ένα υβριδικό είδος πορτραίτου και ζωγραφικής της ιστορίας. Οι απεικονίσεις της Αρτέμιδος και της

Αφροδίτης είχαν τη μεγαλύτερη ζήτηση. Οι καλλιτέχνες οι οποίοι ασχολήθηκαν με τα πορτραίτα αυτά ήταν ως ένα βαθμό ο Ρέμπραντ και οι Μπολ, Φλινκ, Μας και Μπίσχοπ.²¹

5.1. Ρέμπραντ: Αθηνά

Ο Ρέμπραντ (Rembrandt van Rijn, 1606-1669) αντικατοπτρίζει μέσα από τα έργα του την καρτεσιανή και σπινόζεια θεώρηση των πραγμάτων, καθώς επίσης κατέχει τη μυστηριακή γνώση για τη λειτουργία της ψυχής.²²



Εικόνα 1. Ρέμπραντ βαν Ραν/
Rembrandt van Rijn, Αθηνά (1635).
Ιαπωνία, Ιδιωτική συλλογή.

Στην περίπτωση του έργου Αθηνά (1635), βλέπουμε μια τροφαντή γυναίκα με γλυκιά όψη. Το δάφνινο στεφάνι φανερώνει τη θεϊκή της καταγωγή, σε συνδυασμό με τα σύμβολα, την περικεφαλαία και την ασπίδα που υπάρχουν αριστερά της. Η γυναίκα βρίσκεται κοντά σε ένα βιβλίο καθώς τη λούζει το φως, υπό το πρίσμα της τεχνικής του *chiaroscuro*. Η ενδυμασία της είναι πλούσια, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να συσχετιστεί με την ευγενική, ενδεχομένως, καταγωγή του μοντέλου.

Η ασπίδα που φέρει το κεφάλι της Μέδουσας και η περικεφαλαία μπορούν να συσχετιστούν με την πλευρά του συνετού πολέμου, η ύπαρξη, όμως, του βιβλίου παραπέμπει περισσότερο στη διάσταση της σοφίας ή και της προστασίας των επιστημών. Επιπλέον, σε αυτόν τον πίνακα, εκτός από τη συνήθη μυστηριακή υποβλητικότητα στη μορφή, χαρακτηριστική είναι η ισορροπημένη και καθοριστική χρήση του φωτός.²³

5.2. Μπολ: Αλληγορία της Παιδείας

Η απεικόνιση της Αθηνάς από το Ρέμπραντ δεν άφησε ασυγκίνητους τους μαθητές του. Ο Φέρντιναντ Μπολ (Ferdinand Bol, 1616-1684) στην Αλληγορία της Παιδείας (π. 1656), απεικονίζει και πάλι την Αθηνά, όχι, όμως, μόνη της, αλλά συντροφιά με τρία παιδιά. Τα σημεία ταύτισης της Αθηνάς είναι τα γνωστά μας: η περικεφαλαία, η πανοπλία, το δόρυ και η ασπίδα με το κεφάλι της Μέδουσας.

Συνεπώς, παρουσιάζεται ένα ομαδικό πορτραίτο με μυθολογική μεταμφίεση. Απεικονίζεται μια εύπορη μητέρα, με τα τρία παιδιά της. Σε αυτή την άποψη συνηγορεί και η Α.Ταμβάκη,²⁴ αναφέροντας, επιπλέον, πως η Αθηνά υπήρξε η αγαπημένη κόρη του Δία, πέρα από θεά της σοφίας, προστάτιδα της τέχνης, της επιστήμης ή θεά του συνετού πολέμου. Ο Μπολ, μαθητής του Ρέμπραντ, ασχολείται με την απεικόνιση της θεάς ήδη από τα νεανικά του χρόνια.

Η Αθηνά-Τροφός-Μητέρα διδάσκει στα καλοντυμένα, παιδάκια, ανάγνωση (πάνω δεξιά), γραφή (κάτω αριστερά) και αριθμητική (κάτω δεξιά). Η δε παιδαγωγική και διδακτική μέθοδος της Αθηνάς-Τροφού-Μητέρας διαπνέεται από τα ερασμιακά ιδεώδη, όπως τα παραθέτει ο Τσάμπερλιν.²⁵



Εικόνα 2. Φέρντιναντ Μπολ/ Ferdinand Bol, *Αλληγορία της Παιδείας* (π. 1656). Λονδίνο, Simon C. Dickinson Ltd.



Εικόνα 3. Νικόλας Μας/ Nicolaes Mass, *Πορτραίτο τεσσάρων παιδιών με τη μορφή μυθολογικών προσώπων* (1674). Dordrecht, Dordrechts Museum.

5.3. Μας: Πορτραίτο τεσσάρων παιδιών με τη μορφή μυθολογικών προσώπων

Ο Νικόλας Μας (Nicolaes Mass, 1634-1693), φιλοτεχνεί άλλη μια προσωπογραφία μεταμφίεσης, ομαδικού, ωστόσο χαρακτήρα, όπως και η προηγούμενη του Μπολ. Εδώ, δεν απεικονίζονται ενήλικες, αλλά τέσσερα παιδιά αστών, όχι ως αλληγορίες, όπως προηγουμένως, αλλά ως αναπαραστάσεις των θεών ή θεοτήτων σε μικρογραφία.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών στο λόφο είναι εξατομικευμένα. Το γυμνό αγοράκι, υπεύθυνος έναν αητό, μαγνητίζει το βλέμμα του παρατηρητή.

Προφανώς γίνεται μια έμμεση αναφορά στο Γανυμήδη και την αρπαγή του από το Δία, ο οποίος μεταμορφώθηκε σε αητό. Ο Μας, στο πλαίσιο της θρησκευτικότητας, αλλά και του ουμανιστικού και νεοπλατωνικού προβληματισμού της εποχής, αποδέχεται την άποψη περί παιδικής ψυχής.²⁶ Από τα άλλα παιδιά, στο σκοτεινό αυτό τοπίο, ξεχωρίζει η τοξοβόλος Άρτεμις, στη νεανική εκδοχή της (αριστερά μας), η Οπώρα, δίπλα στα φρούτα (δεξιά μας) και στο κέντρο το παιδί-αδελφάκι, ενδεχομένως, που προσπαθεί να συκρατήσει την ψυχή του άλλου παιδιού-Γανυμήδη, από την εξαφάνιση.

6. Μεθοδολογία - Περιγραφή της έρευνας

Ως προς τη μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε η Μελέτη περίπτωσης (Case study) η οποία αφορά μια κοινωνική ομάδα, μια σχολική τάξη, ακόμη και μια μικρή ομάδα που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον και μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό δείγμα, επειδή αντικατοπτρίζει τις ιδιότητες ή συνήθειες ευρύτερου συνόλου. Συνεπώς, ο ενδεχόμενος μικρός αριθμός του δείγματος δεν είναι αποτρεπτικός παράγοντας για την έρευνα. Τα συμπεράσματα δεν είναι γενικευμένα.²⁷ Για την ανάλυση-ερμηνεία των δεδομένων χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η οποία κρίνεται ως η καταλληλότερη για την έρευνα ελεύθερων κειμένων.²⁸

Η έρευνα απευθύνθηκε σε μαθητές/ριες ΣΤ΄ Δημοτικού. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από την ομάδα ελέγχου με είκοσι δύο παιδιά (ολοήμερου Δημοτικού σχολείου Αττικής) στα οποία είχαμε εντοπίσει δυσκολίες στην ερμηνεία εικόνων, παρά το ενδιαφέρον τους για αυτές. Το δείγμα επίσης αποτελείται από την πειραματική ομάδα με οκτώ παιδιά, τα οποία παρατήρησαν και ερμήνευσαν τους πίνακες. Στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού της ομάδας Κολιόπουλου²⁹ υπάρχει σχετική ενότητα με την Αναγέννηση (Πρώτη ενότητα - Κεφάλαιο 1. Η Αναγέννηση και η Θρησκευτική Μεταρρύθμιση).³⁰ Οι απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας συσχετίστηκαν με τις απαντήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου και διερευνήθηκε εκτός από τον τρόπο διδασκαλίας η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και η παραγωγή κειμένου, διάρκειας δύο ωρών συνολικά εκτός διδακτικού ωραρίου. Τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης αποτελούν μία ομάδα η οποία χωρίζεται σε τρεις υποομάδες. Κάθε υποομάδα αναλαμβάνει να παρατηρήσει και να απαντήσει στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα καλείται να συμβουλευτεί ιστορικά κείμενα, να ερμηνεύσει το έργο τέχνης και να ανακοινώσει στις άλλες υποομάδες τις απόψεις της. Ένα παιδί αναλαμβάνει να γράψει το συλλογικό κείμενο της ομάδας και για τους τρεις πίνακες.

Με τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι σχετίζονται με τους επιμέρους, επιδιώκεται, οι μαθητές/ριες:

1. να παρατηρήσουν απλά τρία έργα Ολλανδών ζωγράφων της Αναγέννησης,
2. να παρατηρήσουν ανοικτά και να περιγράψουν τα έργα αυτά,
3. να ερμηνεύσουν τα έργα μυθολογικής μεταμφίεσης (Αθηνά, Άρτεμις, Οπώρα),
4. να συμβουλευτούν σχετικά ιστορικά κείμενα και να ερευνήσουν εάν η Αναγέννηση επηρεάστηκε από την ελληνική αρχαιότητα,
5. να συνεργαστούν αρμονικά στην ομάδα κατά τη συνέντευξη και την παραγωγή κειμένου.

7. Αποτελέσματα: Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων

Ακολουθούνται οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins με την παρεμβολή από μέρους μας ιστορικών κειμένων. Οι φάσεις εφαρμόζονται κατά τη συνέντευξη με ερωτήσεις όπως:

1. Τι βλέπετε; / Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;
2. Κοιτάξτε καλύτερα και περιγράψτε τα πρόσωπα ή πράγματα που βλέπετε.
3. Υπάρχουν κάποια αντικείμενα ή καταστάσεις που σας βοηθούν να αναγνωρίσετε κάποια πρόσωπα;
4. Ποιοι είναι οι ζωγράφοι;/ Από πού είναι; /Σε ποια ιστορική περίοδο ανήκουν;/ Έχουν επηρεαστεί από την ελληνική αρχαιότητα; Να συμβουλευτείτε τα κείμενα.
5. Μετά τις προφορικές απαντήσεις να παρουσιάσετε και να αιτιολογήσετε γραπτά τις απόψεις σας (παρατίθενται αποσπάσματα).

7.1. Πρώτη εικόνα: Ρέμπραντ

Εδώ πραγματοποιείται μια γενική τοποθέτηση (υποκείμενα, χώρος, χρόνος) και παρουσιάζεται περιγραφή της θεάς Αθηνάς αισθητικού και κοινωνικού περιεχομένου. Εφόσον επέλθει η αναμενόμενη εξοικείωση με την τέχνη ακολουθεί η αιτιολογημένη ερμηνεία του έργου. Χαρακτηριστική είναι η συμβολιστική προέκταση που δίνεται στο στεφάνι (δόξα):

Εικόνα 1: Στην εικόνα την οποία ζωγράφισε ο Ολλανδός καλλιτέχνης Ρέμπραντ το 1635 απεικονίζεται η θεά Αθηνά. Η Αθηνά φοράει ένα όμορφο φόρεμα το οποίο πιθανόν φορούσαν οι πλούσιες κυρίες της εποχής εκείνης. Στο κεφάλι της έχει ένα στεφάνι [...]. Δίπλα από τα γόνατά της διακρίνω την

ασπίδα της θεάς καθώς και την περικεφαλαία η οποία βρίσκεται αρκετά κοντά της. Το χέρι της ακουμπάει πάνω σ' ένα βιβλίο [...]. Το στεφάνι το οποίο φοράει στο κεφάλι της η θεά Αθηνά φανερώνει δόξα. Στην αρχαία Ελλάδα ήταν τιμητικό προσόν όταν κάποιος στεφανώνονταν με ένα στεφάνι.

(μαθήτρια Χ., 12 ετών)

Η σύνδεση της Αναγέννησης με την αρχαία Ελλάδα τεκμηριώνεται από το σχετικό απόσπασμα της παραγωγής κειμένου στο οποίο έκδηλη είναι η ύπαρξη ιστορικής σκέψης κατόπιν αναζήτησης πληροφοριών και όχι απομνημόνευσης:

Η Ελλάδα μοιράστηκε τις συνήθειές της με την Ευρώπη κι άλλες χώρες την περίοδο της Αναγέννησης. Την περίοδο εκείνη οι άνθρωποι διαφορετικών λαών υιοθετούσαν ήθη και έθιμα από άλλες χώρες. Ο ζωγράφος της εικόνας φαίνεται να έμεινε ευχαριστημένος και να του άρεσε η περίοδος της Αναγέννησης αφού τον βοήθησε να εμπνευστεί. Επίσης, φαίνεται πως είχε ιδιαίτερη προτίμηση στη νοοτροπία της αρχαίας Ελλάδας αφού ζωγράφισε μια σπουδαία Ελληνίδα θεά και όχι οποιαδήποτε άλλη.

(μαθήτρια Χ., 12 ετών)

7.2. Δεύτερη εικόνα: Μπολ

Στην περίπτωση αυτή προέκυψε μια εκτενής περιγραφή του αισθητικού μέρους του πίνακα για άλλη μια φορά. Η περιγραφή συνοδεύεται από αιτιολογημένες κρίσεις, (δείγμα ιστορικής σκέψης) μέσα από τις οποίες ερμηνεύεται η ενασχόληση των εικονιζόμενων προσώπων με θέματα παιδείας (ανάγνωση, αριθμητική, γραφή). Επιπλέον, ερμηνεύεται η κοινωνική κατάσταση αυτών μέσω των αναφορών στην ενδυμασία και το χτένισμα. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί με το γεγονός ότι η άρχουσα τάξη συνήθιζε να κάνει μαθήματα στα παιδιά και ειδικά στα κορίτσια στο χώρο του σπιτιού. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της ασπίδας όπου απεικονίζεται η Μέδουσα. Συνεπώς, οι εικαστικές γνώσεις (καλλιτέχνης, έκθεση του έργου, χρώματα) συνδέονται με τις ιστορικές γνώσεις (υποκείμενα, χώρος, χρόνος, αιτιακές σχέσεις):

Εικόνα 2: Η εικόνα την οποία ζωγράφισε το 1656 ο Ολλανδός καλλιτέχνης Μπολ βρίσκεται στο Λονδίνο. Στη ζωγραφιά απεικονίζεται η θεά Αθηνά η οποία διδάσκει σε τρία παιδιά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Η θεά Αθηνά φοράει ένα γαλάζιο φόρεμα, την ασημένια πανοπλία της και στο κεφάλι της τη χρυσή και ασημένια μεγαλοπρεπή περικεφαλαία. Στο δεξί της χέρι κρατάει ένα δόρυ και δίπλα στα πόδια της βρίσκεται η ασπίδα της η οποία είναι μεγάλη ασημένια και απεικονίζει τη Μέδουσα. Το κοριτσάκι το οποίο ακουμπάει το βιβλίο της στα γόνατα της Αθηνάς η οποία διδάσκει στο κοριτσάκι ανάγνωση. Το κοριτσάκι αυτό φοράει ένα όμορφο φόρεμα και έχει εντυπωσιακό χτένισμα στα μαλλιά του, κάτι που φανερώνει ότι κατάγεται από πλούσια οικογένεια, όπως και

τα άλλα δύο παιδιά. Το κορίτσι με το μαύρο φόρεμα διδάσκεται από τη θεά αριθμητική. Βγάζω αυτό το συμπέρασμα επειδή μετράει τα δάκτυλά της. Αυτό το κορίτσι, φοράει ένα μαύρο φουστάνι με κουμπιά κι ένα καπέλο στο κεφάλι της. Το αγόρι φαίνεται να διδάσκεται γραφή καθώς γράφει σε ένα βιβλίο. Το αγόρι φοράει αρχοντικά ρούχα και έχει κυματιστά μαλλιά μέχρι τους ώμους.

(μαθήτρια Χ., 12 ετών)

Στην ερώτηση εάν η Αθηνά που διδάσκει θα μπορούσε να είναι η μητέρα, δόθηκε καταφατική απάντηση και εξειδικευμένη για τη μητέρα που διδάσκει αρχαία ελληνικά ιστορία και λατινικά. Συνειρμικά γίνεται η σύνδεση της Αναγέννησης με την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, δίνοντας σε αυτή θετική και πανανθρώπινη διάσταση:

Ο καλλιτέχνης δείχνει να εκμεταλλεύτηκε την περίοδο της Αναγέννησης με θετικό τρόπο καθώς προσπαθεί μέσα από το έργο του να προωθήσει την εκπαίδευση των παιδιών εκείνης της εποχής σε όλες τις περιοχές του κόσμου.

(μαθήτρια Χ., 12 ετών)

7.3. Τρίτη εικόνα: Μας

Στο παραγόμενο κείμενο παρατηρείται πλούσια περιγραφή όχι μόνον των ανθρώπων, αλλά και της φύσης. Γίνεται αναφορά σε δέντρα, φρούτα, ουρανό, σύννεφα τα οποία συνδέονται με το χάος, τη βαριά ατμόσφαιρα που απεικονίζεται. Εκτός από τη σύνδεση με την ελληνική μυθολογία (η θεά Άρτεμις αναγνωρίζεται από το τόξο της) υπάρχει σύνδεση και με τη φιλοσοφία, η οποία επικεντρώνεται στον άνθρωπο και τις ανθρωπιστικές αξίες (ουμανισμός). Οι αντίθετες έννοιες της ζωής και του θανάτου γίνονται έκδηλες στην πολλαπλή ερμηνεία του πίνακα με χαρακτηριστικότερη αναφορά στα μαύρα πελώρια φτερά του πτηνού, τα οποία μπορεί να είναι και φτερά αγγέλου που παίρνουν την ψυχή στον ουρανό:

Εικόνα 3: Στη ζωγραφιά του Ολλανδού καλλιτέχνη Μας απεικονίζονται τέσσερα παιδάκια τα οποία είναι στην εξοχή. Το ένα κοριτσάκι κάθεται στην άκρη, φοράει ένα λευκό φόρεμα, είναι όμορφα χτενισμένο και ήρεμο. Το αγόρι δίπλα της κρατάει ένα νήπιο στην αγκαλιά του και το τραβάει προς τα κάτω. Φαίνεται πως προσπαθεί να το σώσει από το μεγάλο μαύρο πτηνό με τα μαύρα πελώρια φτερά το οποίο κρατάει το μικρό παιδί και το τραβάει πιθανόν επειδή θέλει να το φάει. Μέσα σε όλο αυτό το χάος ένα άλλο παιδί αριστερά κρατάει ένα τόξο (πιθανόν είναι η θεά Άρτεμις) και προσπαθεί να πετύχει το πτηνό για να ελευθερώσει το μικρό παιδί. Μια άλλη εξήγηση είναι πως το μικρό παιδί πέθανε. Τα φτερά ανήκουν σε έναν άγγελο ο οποίος προσπαθεί να το πάρει μακριά στους ουραμούς και τα άλλα δύο παιδιά θέλουν να κρατήσουν το αδερφάκι τους μαζί τους [...]. Ο ουρανός είναι συννεφιασμένος. Επίσης

κοντά στα παιδιά υπάρχουν δέντρα και φρούτα. Ο συγκεκριμένος καλλιτέχνης προωθεί την Αναγέννηση μέσα από το έργο του καθώς απεικονίζει θέματα από την αρχαία Ελλάδα και τον ουμανισμό.

(μαθήτρια Χ., 12 ετών)

Αξίζει να σημειωθεί ότι δίνεται μια μη αναμενόμενη αιτιολόγηση στην παρουσία της θεάς Άρτεμης που έρχεται να ελευθερώσει το παιδί από το πτηνό κατ' αναλογία με τους αγώνες για την ελευθερία κατά καιρούς στην ιστορία. Πέρα από τις εικαστικές γνώσεις διευρύνονται και οι ιστορικές, διότι σε αυτή τη φάση επισημαίνεται ο ουμανισμός ως πτυχή της Αναγέννησης. Σε αυτό συνετέλεσε και η διασταύρωση των γνώσεων με το περιεχόμενο των ιστορικών κειμένων, ώστε να γίνει επιλεκτική διεύρυνση της γνώσης μέσα από το πλήθος των πληροφοριών. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η τέχνη δίνει το έναυσμα για την κατανόηση της ιστορίας, χωρίς τη χρήση απομνημόνευσης.

Κατόπιν σύγκρισης των ομάδων έρευνας, έχοντας ως παραμέτρους α) την ικανότητα των μαθητών/ριών να ερμηνεύουν τις εικόνες, να συνδέουν αυτές με την ιστορία, β) να κατανοούν το χωροχρονικό πλαίσιο και τα υποκείμενα, γ) να αιτιολογούν απόψεις, δ) να χρησιμοποιούν ιστορικές πηγές, παρατηρήθηκε ότι: η πειραματική ομάδα με την εφαρμογή της μεθόδου που περιγράψαμε παρουσίασε πρόοδο και απέκτησε ιστορική σκέψη-γνώση ενώ η ομάδα ελέγχου πραγματοποίησε απλή περιγραφή των εικόνων χωρίς κριτικό στοχασμό και χωρίς ιστορική ερμηνεία.

Συνεπώς, ο σκοπός μας να χρησιμοποιηθούν έργα τέχνης της ολλανδικής ζωγραφικής ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της ιστορίας έτσι ώστε οι μαθητές/ριες να διευρύνουν επιλεκτικά τις εικαστικές και ιστορικές γνώσεις τους επιτεύχθηκε. Οι επιμέρους στόχοι και οι συνδεόμενοι με αυτούς διδακτικοί στόχοι επίσης δύνανται να επιτευχθούν διότι από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι: α) έγινε η εξοικείωση των μαθητών/ριών με τα έργα τέχνης-ιστορικές πηγές, β) δόθηκε η αιτιολογημένη ερμηνεία πορτραίτων μυθολογικής μεταμφίεσης (Αθηνάς, Αρτέμιδας αλλά όχι της Οπώρας), γ) αναζητήθηκαν και βρέθηκαν στοιχεία ελληνικής μυθολογίας και ουμανισμού που συνδέουν την ιστορική περίοδο της Αναγέννησης με την ελληνική αρχαιότητα, αναπτύχθηκε ιστορική σκέψη και αποκτήθηκαν γνώσεις, και δ) υπήρξε συνεργασία των παιδιών στη συνέντευξη και στην παραγωγή κειμένου.

8. Επίλογος-Συμπεράσματα

Μετά την πραγματοποίηση της έρευνας και την επεξεργασία των δεδομένων, ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα διαπιστώνεται ότι: α) οι μαθητές/ριες μπορούν να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν το ζωγραφικό πίνακα με την κατάλληλη

καθοδήγηση, β) η Αναγέννηση στην Ευρώπη συνδέεται με την ελληνική αρχαιότητα μέσω του ουμανιστικού προσανατολισμού και των πορτραίτων μυθολογικής μεταμφίεσης που φιλοτέχνησαν Ολλανδοί καλλιτέχνες, γ) η τέχνη της ζωγραφικής βοηθάει στο μάθημα της ιστορίας ως πηγή. Προτείνεται από μέρους μας στο μοντέλο Perkins μια ακόμη φάση, της προσθήκης-κατανόησης ιστορικών κειμένων.

Ως προς το ιστορικό πλαίσιο, η προσφυγή στη λογική και την εμπειρία κατέληξε σε ανάδειξη της ανθρώπινης νόησης και της Ολλανδικής Ζωγραφικής του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα. Η καλλιτεχνική ιδιοφυΐα χειραφετείται και αποκτά σταδιακά το δικαίωμα της προσωπικής έκφρασης. Όλα αυτά, συσχετιζόμενα με τις καρτεσιανές, ερασματικές και σπινόζιες, για την Ολλανδία, προεκτάσεις εκείνης της εποχής με πλατωνική αφετηρία, οδηγεί στην αποθέωση του καλλιτέχνη και τη θεοποίηση του μοντέλου του μέσα από τις μυθολογικές αναπαραστάσεις που έλκουν την έμπνευση τους από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα.

Ο επαναπροσδιορισμός, των προτύπων της κλασσικής ελληνικής αρχαιότητας μετασχηματίστηκε στον αναγεννησιακό ουμανισμό και στην προκειμένη περίπτωση σε πορτραίτα μυθολογικής μεταμφίεσης, φλαμανδικής, κυρίως, σύλληψης. Επομένως, η τέχνη συναντιέται με την ιστορία δια του κριτικού στοχασμού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επαληθεύεται η πρωταγόρεια φράση με προεκτάσεις ιδεολογικά ουμανιστικές, καλλιτεχνικά δημιουργικές και φιλοσοφικά συγκροτημένες: «Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος».³¹

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 E.H.Gombrich, *Το Χρονικό της Τέχνης*, μτφ. Λ. Κάσδαγλη, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 2009.
- 2 Ευχαριστούμε το Ι. Ω. για την υποστήριξή του.
- 3 Η.Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2000.
- 4 L.Chapman, *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, μτφ. Α. Λαπούρτας, Νεφέλη, Αθήνα, 1993.
- 5 K.Kasvikis, «Who's afraid of critical thinking in history?: the case of Greek Primary education», *Proceedings of the 2nd International Conference –Education across Borders: “Critical thinking in Education”*, Korcë, 2015, σ.552-559.
- 6 Θ. Κάββουρα, *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.
- 7 Γ.Κόκκινος, *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- 8 Η.Μοισιάτ, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφ. Ε. Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.
- 9 Α.Κόκκος, «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου», *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ.91-120.
- 10 Γ.Μέγα, «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία», Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ.21-67.

- 11 D.Perkins, *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*, The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, 1994.
- 12 *ό.π.*, σ. 42-46.
- 13 *ό.π.*, σ. 54-56.
- 14 *ό.π.*, σ. 67-68.
- 15 *ό.π.*, σ. 73-74.
- 16 Π.Βαλλιανός, *Βυζαντινός και Δυτικός Πολιτισμός*. Τομ. Β', ΕΑΠ, Πάτρα, 2001.
- 17 Κ.Κλαρκ, *Πολιτισμός. Μια Προσωπική Άποψη*, μτφ. Α.Βερυκοκάκη-Αρτέμη, Νέα Σύνορα-Ολκός, Αθήνα, 1975.
- 18 Βλ. Βαλλιανός, *Βυζαντινός και Δυτικός Πολιτισμός*.
- 19 Κατά το 17^ο αιώνα στο Βορρά, ο θεσμός της πατρωνίας είναι ισχνός. Οι Κάτω Χώρες στα χρόνια του Τριακονταετούς Πολέμου (1618-1648), διχάστηκαν ανάμεσα στην προτεσταντική Ολλανδία, η οποία αντιστεκόταν στην ισπανική καθολική κυριαρχία, και στην καθολική Φλάνδρα, με πρωτεύουσα την Αμβέρσα, υποταγμένη στην Ισπανία. Βλ. Ν.Δασκαλοθανάσης, *Ο Καλλιτέχνης ως Ιστορικό Υποκείμενο από το 19^ο στον 21^ο αιώνα*, Άγρα, Αθήνα 2004 και Ε.Φουντουλάκη, *Επαναφορά στον Greco*, Νεφέλη, Αθήνα, 2005.
- 20 E.J.Sluijter, *Seductress of Sight. Studies in Dutch Art of the Golden Age. Studies in Netherlandish Art and Cultural History*. Waanders, 2001.
- 21 Ο Ρούμπενς (Peter Paul Rubens, 1577-1640) δεν ζωγράφισε κανένα τέτοιο πορτραίτο για τους πάτρωνές του παρά μόνον για τα μέλη του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Ο Ρέμπραντ, ασχολήθηκε ελάχιστα με την ελληνική αρχαιότητα. Μαγεύτηκε, όμως, από την ομορφιά των γυναικείων θεοτήτων Χαρακτηριστικά έργα του είναι: Η αρπαγή της Ευρώπης, η Αθηνά, η Άρτεμις και ο Ακταίονας, η αρπαγή της Περσεφόνης, ο Γανυμήδης, η Ανδρομέδα. Βλ. Α.Ταμβάκη, *Έλληνες Θεοί και Ήρωες στον Καιρό του Ρούμπενς και του Ρέμπραντ*, Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σουτζου, Αθήνα, 2000.
- 22 E.H.Gombrich, *Το Χρονικό της Τέχνης*.
- 23 Το συγκεκριμένο πορτραίτο είναι ανάλογο με εκείνο που βρίσκεται στην πινακοθήκη της Amalia Van Solms, στα διαμερίσματα του Stadholder στο Binnenhof και απεικονίζει εξαδέλφη του Παλατινού Εκλέκτορα Φρειδερίκου Ε'. Βλ. Ταμβάκη, *Έλληνες Θεοί και Ήρωες στον Καιρό του Ρούμπενς και του Ρέμπραντ*.
- 24 Α. Ταμβάκη, *Έλληνες Θεοί και Ήρωες στον Καιρό του Ρούμπενς και του Ρέμπραντ*, *ό.π.*
- 25 Το κλασικό ιδεώδες της ηθικής και του ενάρετου βίου, ως *virtu*, ταυτίζεται με τη σοφία και τη διδασκαλία, από την πλευρά της Αθηνάς στα παιδιά. Βλ. Ε.Ρ.Τσάμπερλιν, *Η Καθημερινή Ζωή στην Αναγέννηση*, μτφ. Α. Πέτρου, Παπαδήμας, Αθήνα, 1989.
- 26 Χαρακτηριστικός είναι ο πίνακας του Ρούμπενς, Η αρπαγή του Γανυμήδη (π. 1636-1638). Στο σχετικό μύθο ερμηνεύτηκε η ερωτική διάσταση (πλατωνική θεώρηση), η ομορφιά της ψυχής (ξενοφώντειος άποψη), η μετάβαση της παιδικής ψυχής στον ουρανό (χριστιανική όψη), η ταύτιση με Υδροχόο (αστερισμός). Βλ. Ταμβάκη, *Έλληνες Θεοί και Ήρωες στον Καιρό του Ρούμπενς και του Ρέμπραντ*.
- 27 L.Cohen, L.Manion, K.Morrison, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2008.
- 28 B.Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, The Free Press, New York, 1971.
- 29 Ι.Κολιόπουλος, Ι.Μιχαηλίδης, Α.Καλλιανιώτης, Χ.Μηνάογλου, *Ιστορία ΣΤ Δημοτικού. Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου*, ΙΤΥΕ Διόφαντος, Πάτρα, 2012.
- 30 Επίσης, ζητήσαμε πιλοτικά από δύο παιδιά Γ' τάξης Δημοτικού να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις για να παρακολουθήσουμε την πορεία μετάβασης από τη μυθολογία στην ιστορία.
- 31 Πλάτων, *Θεαίτητος*, 169d-171e.

**Χαράλαμπος Μηνάογλου, Ειρήνη Γούτσια,
Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, Ζωή Μακρονάσιου
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ 1821
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΡΓΑ ΤΟΥ ΖΩΓΡΑΦΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΟΦΙΛΟΥ**

Στην ανακοίνωσή που ακολουθεί πραγματευόμαστε πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας της Επανάστασης έξι πίνακες, τρεις του Ζωγράφου και τρεις του Θεόφιλου. Τα εικαστικά έργα χρησιμοποιούνται εδώ και δεκαετίες στο ελληνικό σχολείο ως εποπτικό υλικό στο μάθημα της Ιστορίας. Ειδικότερα, για την διδασκαλία της Επανάστασης του 1821 έχουν εφαρμοστεί πολλές διδακτικές προσεγγίσεις και έχει συμπεριληφθεί σε αυτές το σύνολο σχεδόν των ζωγραφικών έργων που αφορούν στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις πραγματοποιείται μία απλή αναφορά στο εικονιζόμενο πρόσωπο ή γεγονός της Επανάστασης και το εικαστικό έργο χρησιμοποιείται ως αφόρμηση για τη σχετική διδακτική ενότητα. Η δική μας προσέγγιση εστιάζεται στην παρουσίαση όχι απλώς του εικονιζόμενου προσώπου ή γεγονότος αλλά και στην ανάδειξη της στάσης του δημιουργού του έργου απέναντι στο γεγονός ή το πρόσωπο.

Στις ζωγραφιές του Ζωγράφου και του Θεόφιλου το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται ευκολότερο προς αυτήν την κατεύθυνση λόγω της εμπλοκής των δημιουργών με το γεγονός της Επανάστασης. Η εμπλοκή είναι τέτοια, ώστε κατά μίαν έννοια, θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για στρατευμένη τέχνη. Ο Ζωγράφος, μέτοχος των γεγονότων της Επανάστασης, δημιούργησε τα έργα του με αποκλειστικό σκοπό να ταιριάζουν με την εικόνα των γεγονότων που είχε στο μυαλό του ο Μακρυγιάννης, ενώ και ο Θεόφιλος, παρότι μεταγενέστερος, εμπνεύστηκε από το ίδιο ιδεώδες, το μεγαλοϊδεατικό, που κυριαρχούσε στην Ελλάδα του τέλους του 19^{ου} αιώνα και μέχρι το 1922, αποτελώντας τον γνησιότερο ίσως φορέα του ανάμεσα στους εικαστικούς καλλιτέχνες της εποχής.

Διδακτική πρόταση για την Στ' Δημοτικού

Συχνά οι Καλές Τέχνες και η Ιστορία αλληλεπιδρούν. Πολλοί ζωγράφοι έχουν εμπνευστεί από σπουδαία ιστορικά γεγονότα και έχουν απαθανάτισει είτε τα ίδια είτε τους πρωταγωνιστές τους σε πίνακες κορυφαίους και με τεράστια καλλιτεχνική αξία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ελληνική Επανάσταση, που διδάσκεται στην Ιστορία της Στ' Δημοτικού, όπως ακριβώς αναδεικνύεται μέσα από τα έργα τόσο του Ζωγράφου¹ όσο και του Θεόφιλου.² Από τη μια ο Ζωγράφος αποτύπωσε την εικόνα των έργων όπως ακριβώς την είχε στο μυαλό του ο στρατηγός Μακρυγιάννης, ενώ από την άλλη ο Θεόφιλος, ως μεταγενέστερος, εμπνεύστηκε από το μεγαλοϊδεατικό ιδεώδες.

Με βάση τα προαναφερθέντα, πολλές διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας έχουν ως αντικείμενο τον συνδυασμό των ιστορικών γεγονότων με την καλλιτεχνική τους απεικόνιση. Ωστόσο, συχνά ο πίνακας χρησιμοποιείται αποκλειστικά σχεδόν ως αφόρμηση και η συσχέτιση λαμβάνει τέλος εδώ. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να εξετάσει ενδελεχώς την οπτική του καλλιτέχνη και να εξηγήσει πώς αυτή επηρέασε τις επιλογές του. Με τον τρόπο αυτό, το έργο γίνεται αντικείμενο της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα ικανοποιείται σε μεγάλο βαθμό η βασική αρχή της διαθεματικότητας που διαπνέει ολόκληρη την εκπαιδευτική πράξη ενώ αποδίδει και μια πιο ολιστική προσέγγιση της ύλης.

Προκειμένου ωστόσο να πραγματοποιηθεί σφαιρικότερα η ανάλυση πινάκων τόσο του Ζωγράφου όσο και του Θεόφιλου, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι γενικότεροι στόχοι της διδασκαλίας της Ελληνικής Επανάστασης στη Στ' Τάξη του Δημοτικού. Έτσι λοιπόν οι μαθητές καλούνται:

- Να αντιληφθούν την κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα όταν ξέσπασε η Επανάσταση
- Να γνωρίσουν τα πρόσωπα που πρωτοστάτησαν στην Επανάσταση
- Να μάθουν για τις μάχες της Επανάστασης
- Να κατανοήσουν πώς οι μάχες αυτές σχετίζονται με την δημιουργία του Ελληνικού κράτους³

Ο πρώτος καλλιτέχνης με τον οποίο ασχολείται η παρούσα εργασία είναι ο Ζωγράφος, ο οποίος επιστρατεύτηκε από τον Μακρυγιάννη, προκειμένου να αποτυπώσει την εικόνα των έργων όπως ακριβώς ο στρατηγός την είχε στο μυαλό του. Συγκεκριμένα, επίκεντρο αποτελεί ο πίνακας *Πτώσις της Κωνσταντινουπόλεως*, ο οποίος αρχικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με την Ιστορία της Ε' Δημοτικού και την επανάληψή της στην Στ', αφού η Άλωση της Πόλης αποτελεί και την απαρχή της Τουρκοκρατίας.

Έτσι οι μαθητές με αφορμή τον συγκεκριμένο πίνακα αρχικά καλούνται να ανακαλέσουν τη διδαχθείσα ύλη και εν συνεχεία να συνδέσουν το γεγονός της Άλωσης με τον σπουδαίο εκπρόσωπο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και εθνεγέρτη Ρήγα Βελεστινλή.⁴

Και καθώς ο Ζωγράφος εκτός από προσωπικός ζωγράφος του στρατηγού Μακρυγιάννη υπήρξε και ο ίδιος αγωνιστής στην Επανάσταση του 1821, στον πίνακα αυτόν απεικονίζει τον Ρήγα να εμψυχώνει τα παλικάρια, όπως ακριβώς αντίστοιχη ανάγκη θα είχε και ο ίδιος στις μάχες όπου συμμετείχε. Ειδικότερα, ο πίνακας μοιάζει να είναι χωρισμένος σε δύο ενότητες- στιγμές. Στην πρώτη, οι αγωνιστές ακούν τον Ρήγα που ενσταλάζει τους σπόρους για την ανεξαρτησία του έθνους με τον μεγάλο Αγώνα και στη δεύτερη ενότητα εμπνευσμένοι από τα

λόγια του ορμούν στη μάχη. Πάντα στην άκρη βρίσκεται η Κωνσταντινούπολη, υποδηλώνοντας την πεποίθηση του Ζωγράφου και όλων των αγωνιστών ότι στόχος της Επανάστασης ήταν η απελευθέρωση όλης της Αυτοκρατορίας και οπωσδήποτε της πρωτεύουσάς της.

Το επόμενο έργο το οποίο προτείνουμε να χρησιμοποιηθεί στην διδασκαλία της ιστορίας στη Στ΄ τάξη είναι ο πίνακας του ζωγράφου Θεόφιλου *Οι Τρεις Καπεταναίοι συμφιλιωθέντες*, τοιχογραφία του 1898, όπου απαθανατίζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά οι ήρωες Μάρκος Μπότσαρης, Οδυσσεάς Ανδρούτσος και Αθανάσιος Διάκος, ο οποίος ήταν και αγαπημένος ήρωας του εν λόγω καλλιτέχνη. Επομένως, πιο συγκεκριμένα οι στόχοι μας εξειδικεύονται με βάση τα εικονιζόμενα πρόσωπα κι έτσι οι μαθητές καλούνται:

- Να κατανοήσουν το παράδειγμα και τη συμβολή των ηρώων στην Ελληνική Επανάσταση
- Να εξετάσουν την οπτική του καλλιτέχνη στον εν λόγω πίνακα όπως αυτή απεικονίζεται στα εικονιζόμενα πρόσωπα
- Να προβληματιστούν πάνω στην έννοια της ομόνοιας⁵

Στον πίνακα λοιπόν *Οι Τρεις Καπεταναίοι συμφιλιωθέντες* οι ήρωες παρουσιάζονται με υπερφυσικές ιδιότητες καθώς φαίνονται τεράστιοι μπροστά σε όλο το υπόλοιπο φόντο που σηματοδοτείται από τη φύση, η οποία συμμετέχει αναμφισβήτητα στην συμφιλίωσή τους. Αυτό καταδεικνύει το δέος που έχει συνεπάρει τον Θεόφιλο όπως και τον σεβασμό απέναντι στην ανδρεία και τη μεγαλοσύνη τους.⁶ Καθώς το έργο αποτελεί τοιχογραφία του 1898, έρχεται σαν μία εικαστική παρέμβαση του Θεόφιλου στην ζοφερή για το ελληνικό κράτος πολιτική πραγματικότητα, καθώς ένα μόνο έτος πριν η Ελλάδα έχει βγει ηττημένη από τον Ατυχή Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897. Ο Θεόφιλος είναι σαν να θεωρεί τη διχόνοια ως ένα βασικό αίτιο της ήττας και συνιστά την ομόνοια με το παράδειγμα αυτό των τριών αγωνιστών.

Πέρα από αυτό, αυτά τα χρόνια αποτελούν μια περίοδο στην πορεία του καλλιτέχνη όπου ο δισταγμός εξαφανίζεται και μια χρωματική ευφορία είναι καταφανέστατη. Κυριαρχούν σπάνιοι τόνοι, λεπτότατοι και συγχρόνως γεμάτοι ευδαιμονία. Για την ευδαιμονία αυτή εκτενέστερα και διεξοδικότερα έχει μιλήσει ο ίδιος ο Ελύτης:

Ένας άνθρωπος γίνεται ασκητής, επειδή μόνον έτσι μπορεί να κηρύξει καλύτερα το πανευδαιμονικό του ευαγγέλιο. Ένας οραματιστής πού ζει και παθαίνεται με τους μύθους του Εικοσιένα σε μια μικρή γωνιά του ελληνικού κόσμου πού έμεινε μακριά από τους αγώνες για την ανεξαρτησία του. Ένας μοναχικός πού ό διάλογός του με τους άλλους

γίνεται αποκλειστικά σχεδόν με ζωγραφιές. Ο Θεόφιλος, μόνον στα χρώματα μιας τέτοιας παραμυθένιας χώρας ήταν φυσικό να βλαστήσει μια μέρα⁷.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τόσο ο Θεόφιλος όσο και ο Ζωγράφος απέδωσαν με το έργο τους τους αγώνες των Ελλήνων για την ανεξαρτησία της χώρας και υπηρέτησαν την τέχνη τους εμπλεκόμενοι στο γεγονός αυτό σε τέτοιο βαθμό, ώστε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε ακόμα και για στρατευμένη τέχνη. Αξιοποιώντας λοιπόν τους πίνακές τους μπορεί να επιτευχθεί μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας, όπου το έργο του ζωγράφου καθίσταται αντικείμενο διδασκαλίας, κατά την οποία φαίνεται η οπτική του καλλιτέχνη απέναντι στα ιστορικά γεγονότα. Πρόκειται, εν προκειμένω, για μια στάση έντονης φιλοπατρίας και αυταπάρνησης, ώστε δικαιολογημένα ο Ελύτης έγραψε για τον Θεόφιλο:

Επιστρέφοντας από την Αμερική, τον Ιούνιο του 1961, σταμάτησα για λίγες μέρες στο Παρίσι και, καθώς βγήκα να χαζέψω στους δρόμους, το πρώτο πράγμα που είδα ήταν, σε μια βιτρίνα βιβλιοπωλείου όπου συνήθιζα να πηγαίνω άλλοτε, τη μεγάλη αφίσα της Έκθεσης του Θεόφιλου, που είχε ανοίξει ακριβώς εκείνη την εβδομάδα στις αίθουσες του Λούβρου. Η καρδιά μου άρχισε να χτυπά δυνατά. Ε, λοιπόν, ναι. Υπήρχε δικαιοσύνη σ' αυτόν τον κόσμο⁸.

Διδακτική πρόταση για την Γ' Γυμνασίου

Άφοϋ ἔδωξα αὐτὸν τὸν ζωγράφο, ἔστειλα κ' ἔφεραν ἀπὸ τὴν Σπάρτη ἕναν ἀγωνιστὴ, Παναγιώτη Ζωγράφον τὸν ἔλεγαν· ἔφερα αὐτὸν καὶ μιλήσαμεν καὶ συνφωνήσαμεν τὸ κάθε κάδρον τὴν τιμὴν του· κί' ἔστειλε κί' ἤφερε καὶ δύο τοῦ παιδιὰ· καὶ τοὺς εἶχα εἷς τὸ σπῆτι μου ὅταν ἐργάζονταν. Κί' αὐτὸ ἄρχισε ἀπὸ τὰ 1836 καὶ τέλειωσε τὰ 1839. Ἐπαιρνα τὸν ζωγράφο καὶ βγαίναμεν εἰς τοὺς λόφους καὶ τὸλεγα «Ἐτζί εἶναι ἐκείνη ἡ θέση, ἔτζί ἐκείνη· αὐτὸς ὁ πόλεμος ἔτζί ἔγινε· ἀρχηγὸς ἦταν τῶν Ἑλλήνων ἐκεῖνος, τῶν Τούρκων ἐκεῖνος⁹.

Το απόσπασμα αυτό από τα *Απομνημονεύματα του Ιωάννη Μακρυγιάννη* μπορεί να λειτουργήσει στη διδασκαλία της ιστορίας της Γ' Γυμνασίου ως αφορμή για την σύνδεση της εξέλιξης των γεγονότων της ελληνικής επανάστασης του 1821 με έργα τέχνης. Δεδομένου ότι τα Απομνημονεύματα διδάσκονται στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής λογοτεχνίας και ως εκ τούτου οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη δράση και την σκέψη του στρατηγού, η χρήση των πινάκων ζωγραφικής στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ανακαλυπτικής

διαδικασίας της μάθησης, και ταυτόχρονα στην όξυνση του κριτικού πνεύματος των μαθητών. Παράλληλα, από τη στιγμή που πλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής μέσα στη σχολική τάξη προωθώντας τη βιωματική μάθηση και όχι ως απλός αναμεταδότης γνώσεων, οι πίνακες ζωγραφικής με θέμα την πολιορκία της Ακροπόλεως το διάστημα 1826-1827 από τον Παναγιώτη Ζωγράφο και τον Θεόφιλο αποτελούν ένα αξιόλογο έναυσμα.

Ο εκπαιδευτικός, συζητώντας με τους μαθητές του για τη φάση της κάμψης της επανάστασης (1825-1827),¹⁰ θα ήταν εποικοδομητικό να εστιάσει την προσοχή τους στην εξέλιξη της επανάστασης στη Στερεά Ελλάδα εμπλουτίζοντας τις προσφερόμενες γνώσεις του σχολικού εγχειριδίου με δικό του υλικό. Οι απώτεροι γνωστικοί στόχοι που τίθενται στο σημείο αυτό είναι αφενός η κριτική προσέγγιση από τους μαθητές των διάφορων ειδών των ιστορικών πηγών και αφετέρου, η απόκτηση ιστορικής γνώσης και μέσω της προσωπικής επαφής με τις πηγές. Αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους που καλούνται να επιτευχθούν, πρωταρχικοί θα μπορούσαν να τεθούν η εξοικείωση των παιδιών με την διερευνητική μάθηση και η δημιουργία ενός κλίματος αυτενέργειας μέσα στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους γύρω από τα έργα τέχνης και να αποπειραθούν να εξάγουν συμπεράσματα για τα ιστορικά γεγονότα αξιολογώντας τους πίνακες.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν μπορεί να μοιράσει σε φυλλάδια τον πίνακα του Ζωγράφου και τα έργα του Θεόφιλου, διαιρώντας τους μαθητές σε δυο ομάδες, για να τους περιγράψουν. Οι μισοί θα αναλάβουν να επεξεργαστούν την πολιορκία της Ακρόπολης (1826-1827) από τον Ζωγράφο και οι υπόλοιποι τις συνθέσεις του Θεόφιλου που αναπαριστούν την καταδίωξη του Κιουταχί από τον Γεώργιο Καραϊσκάκη, έξω από την Ακρόπολη την ίδια περίοδο. Μέσα από την περιγραφή των εικόνων από τους μαθητές και τον διάλογο μεταξύ τους, σκοπός είναι τα παιδιά να συνδυάσουν τους πίνακες με τις πληροφορίες που παρέχονται στο σχολικό βιβλίο για την πολιορκία της Ακρόπολης και τον Καραϊσκάκη. Ειδικότερα, ο πίνακας του Θεόφιλου που απεικονίζει τον Καραϊσκάκη να καταδιώκει τους Τούρκους, διασώζεται ελαφρώς παραλλαγμένος στις δυο υπό εξέταση συνθέσεις. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο να αξιοποιηθεί από τον καθηγητή ως κίνητρο για να προβούν οι μαθητές και σε παρατηρήσεις ευρύτερου καλλιτεχνικού προσανατολισμού ενεργοποιώντας τα αισθητικά τους κριτήρια.

Συγκεκριμένα για τον πρώτο πίνακα του Ζωγράφου, όπως πληροφορούμαστε και από το απόσπασμα των Απομνημονευμάτων, ο στρατηγός Μακρυγιάννης θέλησε να εικονογραφήσει τις σπουδαιότερες φάσεις της Εθνεγερσίας. Τα σχόλια του Μακρυγιάννη στον υπό μελέτη πίνακα αποτελούν σε συνδυασμό με την εικόνα που φιλοτέχνησε ο Ζωγράφος μια αξιόλογη ιστορική πηγή, την

οποία οι μαθητές θα αναλάβουν την πρωτοβουλία να αξιοποιήσουν κατάλληλα. Διαβάζοντας τις επισημάνσεις του στρατηγού με την βοήθεια του καθηγητή τους και παρατηρώντας τον πίνακα, θα αντιληφθούν ότι η εικόνα λειτουργεί ως «ομιλούσα» πηγή. Θα αντιληφθούν ότι στην ίδια επιφάνεια εντάσσονται πολλά θέματα και η σκηνή έχει διηγηματικό χαρακτήρα. Κατά συνέπεια, προσφέρεται το κίνητρο στους μαθητές να κατοπτρεύσουν τον χώρο παρακολουθώντας τον προσεκτικά και σχολιάζοντας τα θέματα και τα πρόσωπα. Ο Μακρυγιάννης και ο ζωγράφος του φαίνεται πως είχαν συνείδηση της σημειογραφικής λειτουργίας της εικόνας, και γι' αυτό τον λόγο απέδωσαν λεπτομερώς κάθε φονική συμπλοκή, αλόγα που καλπάζουν και στρατιώτες που πληγώνονται.¹¹ Ο ίδιος ο Μακρυγιάννης στον πρωτότυπο πίνακα της πρώτης πολιορκίας των Αθηνών, που σώζεται στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο¹² στο σημείο με τον αριθμό «1» επισημαίνει πως επρόκειτο για την πολιορκία της Ακροπόλεως την οποία κρατούσαν οι Τούρκοι. Στο σημείο «3» απεικονίζονται οι Έλληνες στα ταμπούρια τους να πολεμούν τους Τούρκους, στο σημείο «5» παρουσιάζεται η σύγκρουση των Ελλήνων με τους Τούρκους, ενώ στην θέση με τον αριθμό «6», οι γυναίκες φροντίζουν τους άνδρες, τα παιδιά και τους συγγενείς τους που κείτονται τραυματισμένοι ή νεκροί. Στην θέση «7» εύκολα οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν, όπως υποδεικνύει άλλωστε και ο στρατηγός, τις στήλες του Ολυμπίου Διός και τη πύλη του Αδριανού. Στην υδατογραφία στη συνέχεια, που απεικονίζει την πολιορκία των Αθηνών την περίοδο 1826-1827 και σώζεται στη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη, οι επεξηγήσεις δεν γραμμένες πάνω στην εικόνα αυτή τη φορά και σύντομες, αλλά μακροσκελείς και λεπτομερείς.¹³ Για παράδειγμα, στον αριθμό «10» αναπαρίσταται ο Μακρυγιάννης να πολεμά και να τραυματίζεται κατά τη διάρκεια της πολιορκίας στο λαιμό και στο κεφάλι. Στη θέση «13», απεικονίζεται η απόφαση των πολιορκημένων να στείλουν τον Μακρυγιάννη έξω από τα τείχη για να ζητήσει βοήθεια από τη Διοίκηση λόγω της κακής κατάστασης του φρουρίου, ενώ στη θέση «14» καταφτάνουν οι ενισχύσεις με πολεμοφόδια. Οι παραπάνω θέσεις είναι σημεία που μπορεί ο μαθητής να εντοπίσει και να προσπαθήσει, αποφεύγοντας τη στείρα απομνημόνευση των ιστορικών πληροφοριών, να συλλάβει εναργέστερα την εξέλιξη της σφοδρής σύγκρουσης στην Ακρόπολη το διάστημα 1826-1827. Παράλληλος στόχος είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν, στηριζόμενοι στον πίνακα, την μέθοδο που ακολούθησαν ο Ζωγράφος και ο Μακρυγιάννης στην εκπόνηση των έργων. Ο Μακρυγιάννης γενικότερα είχε επισκεφθεί τα σημεία όπου έγιναν οι μάχες ώστε να μπορέσει να καθοδηγήσει τον Ζωγράφο στην ακριβή σχεδίαση των εικόνων και αυτές να λειτουργούν ως ιστορική αφήγηση.¹⁴

Όσον αφορά τους πίνακες του Θεόφιλου, προκειμένου οι μαθητές να εκτιμήσουν το καλλιτεχνικό ταλέντο του ζωγράφου, ο καθηγητής χρειάζεται να

προβεί σε μια σύντομη εισαγωγή στον βίο και την τέχνη του. Ενδεικτικά, θα ήταν εποικοδομητικό να αναφερθεί, αν έχει το χρονικό περιθώριο, προβάλλοντας σλάνιτς ή μοιράζοντας φωτοτυπίες, σε ορισμένες συνθέσεις του καλλιτέχνη, προκειμένου να αναγνωρίσουν οι μαθητές κυρίως τα θέματα που επέλεγε να φιλοτεχνήσει ο Θεόφιλος. Αυτά προέρχονταν κυρίως από τον αρχαίο κόσμο, το Βυζάντιο, το Εικοσιένα, τα κρητικά και τα άλλα μυθιστορήματα του μεσαιωνικού ελληνισμού.¹⁵

Ο Θεόφιλος στο μεγαλύτερο μέρος του έργου του προβάλλει συνειδητά το ηρωικό στοιχείο, το οποίο αμέσως μπορεί να ελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Πρόκειται για ήρωες μαχητές (επαναστάτες, εραστές, αγίους, στρατηγούς, αυτοκράτορες) που εκτέλεσαν με επιτυχία τους άθλους τους και αποτέλεσαν για τον ζωγράφο σύμβολο αξιομνημόνευτης γενναιότητας και πατριωσμού.¹⁶ Αυτοί είναι γνωστοί ήδη στους μαθητές, όπως ο Γεώργιος Καραϊσκάκης. Κατ' επέκταση και το έργο που φέρει τον τίτλο *ὁ Γεώργιος Καραϊσκάκης καταδιώκων τὸν Ρεσίτ πασᾶ ἢ Κιούταχην ὡν ξιφήρης τὸ 1826*, αντλεί το θέμα του από το πραγματικό γεγονός της σύγκρουσης του Καραϊσκάκη με τον Κιουταχή στην Ακρόπολη των Αθηνών το 1826. Πίσω από τον Καραϊσκάκη, που αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της σύνθεσης, ακολουθούν ο Λέκκας και ο Κριεζιώτης, όπως μας πληροφορεί και η επιγραφή που υπάρχει στο κάτω μέρος, στην αριστερή γωνία του πίνακα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιγραφές του Θεόφιλου αποτελούν ένα από τα μορφολογικά στοιχεία στη ζωγραφική του σκηνοθεσία¹⁷. Κυρίως στα θέματα που τον συγκινούν ιδιαίτερα, ο τίτλος συνοδεύεται και από μια λεζάντα, πιθανότατα επειδή ο Θεόφιλος γνώριζε περισσότερες λεπτομέρειες από όσες μπορούσε να αποδώσει καλλιτεχνικά και δεν ήθελε να λείψουν από την ενημέρωση του κοινού. Η τάση του αυτή αφορά θέματα που επανέρχονται συχνά στο έργο του, όπως και η σκηνή του Καραϊσκάκη που διώκει τον Κιουταχή έξω από τα τείχη της Ακρόπολης. Πιθανότατα ο καλλιτέχνης με τη συγκεκριμένη λεζάντα προσπαθεί να αποδώσει κάποιο λόγιο κείμενο που είχε διαβάσει κάποτε.¹⁸ Στο έργο ο Γεώργιος Καραϊσκάκης καταδιώκει τον εχθρό καλπάζοντας πάνω στο μαύρο αλόγο του. Ακολουθούν ο Κριεζιώτης και ο Λέκκας κρατώντας την ελληνική σημαία και πίσω είναι σχεδιασμένοι με πιο αχνά χρώματα Έλληνες υπερασπιστές της Ακρόπολης που μάχονται κατά των εχθρών. Από την άλλη πλευρά, ο τουρκικός στρατός μοιάζει περισσότερο με μια άμορφη μάζα στην οποία ξεχωρίζει περισσότερο ο Κιουταχής να τρέπεται σε φυγή μέσα στο πλήθος των Τούρκων που χαρακτηρίζεται από πολυχρωμία. Πιο καθαρά ίσως απεικονίζονται οι Τούρκοι που φορούν τα κόκκινα σαρίκια και κρατούν την τουρκική σημαία, και συγκεκριμένα μια σε κόκκινη απόχρωση και μια σε πράσινη με το χαρακτηριστικό μισοφέγγαρο. Τα πρόσωπα κατά συνέπεια με δευτερεύοντα ρόλο έχουν σχεδιαστεί σε σμίκρυνση για να δηλωθεί παράλληλα και η μακρινή τους απόσταση και να αποδοθεί το βάθος της σκηνής. Αντίστοιχα

και ο λόφος της Ακροπόλεως έχει σχεδιαστεί σε σμίκρυνση απλά για να πιστοποιήσει την ύπαρξή του και να συμπληρώσει την ολότητα της σύνθεσης¹⁹. Έτσι και αλλιώς ο Θεόφιλος παραμένει απεριόριστα ελεύθερος και κινείται σε μια ουτοπική διάσταση στην απεικόνιση των τοπίων.²⁰

Συμπεραίνουμε επομένως ότι ο Θεόφιλος διαμορφώνει τις συνθέσεις του στηριζόμενος κυρίως στο ύψος και το πλάτος και δεν ασχολείται ιδιαίτερα με τη σχέση μεγέθους -απόστασης²¹ ή την απόδοση της τρίτης διάστασης, στοιχεία που μπορούν να παρατηρήσουν οι μαθητές. Οι ζωγραφικές αρετές του Θεόφιλου εντοπίζονται κυρίως στην χρωματική ποιότητα, τον πλούτο των χρωμάτων με τους ευγενικούς τόνους και την επιλογή των θεμάτων που συγκινούν αβίαστα τον θεατή εκφράζοντας την γνήσια αγάπη του καλλιτέχνη για το ελληνικό έθνος και την λαϊκή παράδοση.²² Και αυτές ακριβώς τις αρετές οφείλει να αναδείξει ο εκπαιδευτικός μέσω του διαλόγου με τους μαθητές γύρω από τους πίνακες, με στόχο να «κατασκευάσουν» οι ίδιοι οι μαθητές τα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Θεόφιλου και να μπορέσουν μόνοι τους να εντάξουν τους πίνακές του στο ιστορικό συνεχές διαμορφώνοντας τα προσωπικά τους αισθητικά κριτήρια.

Στο επόμενο έργο, που προέρχεται από την διακόσμηση του σπιτιού του Γκέκα στο Πήλιο, αξιοσημείωτη είναι η κατανομή των χρωμάτων που αναδεικνύει την ορμητικότητα των προσώπων.²³ Ο Κιουταχής από την μια πλευρά είναι σχεδιασμένος σε αμυντική στάση να τρέπεται σε φυγή. Φορά μπλέ γιλέκο, μωβ φανταχτερή βράκα και εντυπωσιακό πράσινο σαρίκι και έχει μεγάλο μουστάκι. Το τουρκικό πλήθος ακολουθεί πίσω του και κρατά την τουρκική σημαία με το λευκό μισοφέγγαρο. Ο Καραϊσκάκης από την άλλη πλευρά, ο πρωταγωνιστής της τοιχογραφίας και πάλι, προβάλλεται μεγαλύτερος, με λευκή φουστάνελα που έρχεται σε αντίθεση με τον αντίπαλό του πάνω στο μαύρο άλογό του. Η ακριβής σχεδίαση της στολής του οπλαρχηγού και η λεπτομερής απόδοση των χρωμάτων της στολής του, όπως για παράδειγμα το βυσσινί γιλέκο ή τα χρυσοκίτρινα σιρίτια, κάνουν τον πίνακα μοναδικό. Έπονται και πάλι στο καφέ άλογο ο Κριτζάς και στο λευκό ο Λέκας που κρατά την ελληνική σημαία. Ειδικά η τοιχογραφία αυτή με τα έντονα χρώματα, μπορεί εύκολα να οδηγήσει τους μαθητές σε ένα «παιχνίδι» με τα χρώματα, ώστε να ανακαλύψουν τις καλλιτεχνικές προθέσεις του ζωγράφου.

Στο σημείο αυτό καθοριστικός κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότερη ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα δυο προαναφερθέντα έργα παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες τις οποίες οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν καθώς ο καλλιτέχνης επιλέγει να επαναζωγραφίσει ένα θέμα που αγαπά. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική δουλειά και την ανταλλαγή ιδεών, οι μαθητές θα ανακαλύψουν ορισμένες πτυχές της τέχνης

και της ιδεολογίας του ζωγράφου. Θα συνειδητοποιούσαν σταδιακά πως ο Θεόφιλος ακόμα και όταν ζωγραφίζει ίδιες σκηνές δεν μένει στατικός, και ειδικά την περίοδο που εργάζεται στις Μηλιές του Πηλίου (1897-1899/1900) παίρνει όλο και μεγαλύτερες αποστάσεις από τα πρότυπα του.²⁴ Καταφεύγει συνήθως σε συρραφή στοιχείων τα οποία εντάσσει οργανικά στα έργα του, με αποτελέσματα να τα αναπλάθει από τη δική του οπτική και να βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την παράδοση. Τα έργα του Θεόφιλου ενδείκνυνται για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών γιατί έκτος των άλλων, τα θέματά του προσεγγίζονται εύκολα από τους μαθητές και ταυτόχρονα τα μηνύματα που περνά ο ζωγράφος είναι υψηλά. Ο Θεόφιλος ακόμα και σε σκηνές που απαιτούν μεγαλειώδες ύφος αναπαριστά ήρωες απλά και ταπεινά. Δεν τους αποθεώνει, παρά τους προτείνει στην όραση μας με φροντίδα και ταπεινότητα.²⁵ Επειδή ακριβώς δεν υπάρχει στον Θεόφιλο η έπαρση ενός ξεχωριστού δημιουργού και η αναπαραγωγή συγκεκριμένης ιδεολογίας, οι πίνακες του μπορούν να δώσουν τα πνευματικά ερεθίσματα στους μαθητές ώστε να απλώσει η σκέψη τους τα δικά της φτερά και να αφομοιώσουν βιωματικά τις ιστορικές εξελίξεις.

Μέσα από τις συγκρίσεις των εικόνων και τις παρατηρήσεις, θα δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να προβληματιστούν όχι μόνο γύρω από τις ζωγραφικές αρετές του καλλιτέχνη και γύρω από την κοσμοθεωρία του. Γιατί ο Θεόφιλος ζωγραφίζει ξανά την ίδια σκηνή; Ποιες διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στους πίνακες με το ίδιο θέμα και ποιες ομοιότητες; Ποιο μήνυμα πιθανόν να θέλει να περάσει ο ζωγράφος; Γιατί αγαπά την φιγούρα του Καραϊσκάκη; Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν κυρίως μέσα από τις δικές τους επισημάνσεις πως ο Θεόφιλος ήταν ένας λαϊκός καλλιτέχνης που ζωγράφιζε από ενθουσιασμό για το θέμα του.²⁶ Δεν ζωγράφιζε τα πράγματα, μα τον ενθουσιασμό που του έδωσαν, καθώς δεν ανήκε στην ομάδα των ακαδημαϊκών και των δημοτικιστών, αλλά στην μεριά των σοφών και των τρελών, όπως ο Σολωμός, ο Παπαδιαμάντης, ο Κάλβος και ο Καβάφης.²⁷

Κατά συνέπεια, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα έργα του Θεόφιλου αν αξιοποιηθούν σωστά από τον εκπαιδευτικό μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στη διαμόρφωση ενός στέρεου ιστορικού υποβάθρου. Με την εμμονή του ο Θεόφιλος στα ηρωικά θέματα έμοιαζε σαν να ήθελε να αποδείξει στον εαυτό του και τους δυτικούς τη νεοαποκτηθείσα ταυτότητα του Νεοέλληνα που ήταν αδιαμφισβήτητος απόγονος των αρχαίων Ελλήνων με ενδιαμέσους άρρηκτους κρίκους, το ελληνικό Βυζάντιο και τη θριαμβευτική παλιγγενεσία του 1821.²⁸ Κατ' επέκταση, τα έργα του Θεόφιλου δεν μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής επανάστασης (1821-1827) και της συμβολής του Καραϊσκάκη στην διατήρηση της επαναστατικής φλόγας στη Στερεά Ελλάδα, αλλά και σε μετέπειτα κεφάλαια που αφορούν για παράδειγμα το Μακεδονικό

Ζήτημα και τον Μακεδονικό Αγώνα (1903-1908) ή την έλευση προσφύγων με το κίνημα των Νεότουρκων το 1908 και τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922. Ο Θεόφιλος φιλοτέχνησε πίνακες που απεικονίζουν τον μακεδονομάχο Παύλο Μελά και τους πρόσφυγες. Οι μαθητές έτσι, έχοντας εξοικειωθεί με τους πίνακες του Θεόφιλου με αφορμή την Επανάσταση, θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν και άλλα έργα του καλλιτέχνη που αφορούν μεταγενέστερα ιστορικά γεγονότα καθώς και να προσεγγίσουν πιο συγκροτημένα την έννοια του ιστορικού συνεχούς. Οι μαθητές αποφεύγοντας τη χρησιμοθηρική και αποσπασματική γνώση θα έχουν την δυνατότητα να συνδέσουν πιο βιωματικά με τη βοήθεια των συνθέσεων του ζωγράφου τις ιστορικές εξελίξεις μεταξύ τους και ταυτόχρονα θα αφομοιώσουν γόνιμα τα γεγονότα.

Διδακτική πρόταση για την Γ΄ Λυκείου

Για την Γ΄ Λυκείου επιλέξαμε δύο πίνακες πιο σύνθετους και πιο ιστορικούς. Σε αυτήν την τάξη οι μαθητές έχουν πλέον σχηματίσει μία γενική εικόνα για την Επανάσταση, ώστε να μπορούν να προσλάβουν και πιο σύνθετες ιστορικές έννοιες μέσα από την καλλιτεχνική απόδοσή τους. Παρότι η παρούσα διδακτέα ύλη δεν αφήνει πολλά περιθώρια για λεπτομερή διδασκαλία της Επανάστασης του 1821, αξίζει, νομίζουμε, να αφιερώσουμε τουλάχιστον μία διδακτική ώρα για την παρουσίαση των εξής πινάκων: «την μάχη των Μύλων του Ζωγράφου» και «τον απαγχονισμό του Πατριάρχη του Θεόφιλου».

Το πρώτο έργο αποτελεί μία μεγάλη σύνθεση, στην οποία εικονίζεται μία από τις σπουδαιότερες μάχες της Επαναστάσεως, στην οποία πρωταγωνίστησε ο Μακρυγιάννης. Πρόκειται για την μάχη που έσωσε την Επανάσταση από την λαίλαπα του Ιμπραήμ, την μάχη των Μύλων της Ναυπλίας (Ιούνιος 1825). Σε αυτήν, για πρώτη φορά, οι Έλληνες κατόρθωσαν να σταματήσουν την προέλασή του και να πιστούν ότι δεν ήταν αδύνατο να νικηθούν τα στρατεύματά του. Ακόμη, με αυτήν την ηρωική αντιστάσή τους ο Υψηλάντης και ο Μακρυγιάννης πέτυχαν να ανακοπεί η πορεία των Αιγυπτιακών στρατευμάτων προς το Ναύπλιο, καθώς οι Μύλοι απέχουν μερικά χιλιόμετρα από εκεί. Εάν, λοιπόν, ο Ιμπραήμ περνούσε από τους Μύλους, η Επανάσταση θα είχε ουσιαστικά κατασταλεί.²⁹

Στον πίνακα εικονίζονται οι Μύλοι, μέσα και γύρω από τους οποίους είχαν οχυρωθεί οι Έλληνες και πέριξ αυτών σε μεγαλύτερη ακτίνα τα πολυπληθέστερα εχθρικά στρατεύματα. Τα ελληνικά στρατεύματα φέρουν γαλανόλευκες φουστάνελες με αισθητή την κυριαρχία του λευκού, ενώ τα αιγυπτιακά παρουσιάζονται με κόκκινο χρώμα. Στο βάθος του πίνακα παρασταίνεται και το Ναύπλιο με την οχυρωμένη Ακροναυπλία. Στα δεξιά του πίνακα υπάρχει ο Μικρός Μύλος, όπου ξεχωρίζει η μορφή του Υψηλάντη σε μεγάλο μέγεθος,

ο οποίος κατευθύνει τους Κρητικούς, που αποβιβάστηκαν στην ακτή και οχυρώθηκαν στον Μικρό Μύλο κατά την διάρκεια της μάχης. Αυτοί φορούν τις κρητικές βράκες σε κόκκινο και μαύρο χρώμα. Στην θάλασσα πλέουν ελληνικά πλοία, ενώ το κάτω αριστερό μέρος του πίνακα καταλαμβάνει η φρεγάτα του Δεριγνύ, ο οποίος πριν την μάχη είχε την γνωστή συζήτηση με τον Μακρυγιάννη:

Έκει όπου φκίαναι τίς θέσες είς τούς Μύλους, ἤρθε ὁ Ντερνύς νά μέ ἰδῆ. Μοῦ λέγει: «Τί κάνεις αὐτοῦ; Αὐτές οἱ θέσες εἶναι ἀδύνατες· τί πόλεμο θά κάνετε μέ τόν Μπραῖμη αὐτοῦ;». Τοῦ λέγω: «Εἶναι ἀδύνατες οἱ θέσες καί ἐμεῖς, ὅμως εἶναι δυνατός ὁ Θεός ὁποῦ μᾶς προστατεύει· καί θά δείξωμεν τήν τύχη μας σ' αὐτές τίς θέσες τίς ἀδύνατες· κί' ἄν εἴμαστε ὀλίγοι είς τό πληθος τοῦ Μπραῖμη, παρηγοριόμαστε μ' ἕναν τρόπον, ὅτι ἡ τύχη μᾶς ἔχει τούς Ἕλληνας πάντοτε ὀλίγους. Ὅτι ἀρχή καί τέλος, παλαιόθεν καί ὡς τώρα, ὅλα τά θερία πολεμοῦν νά μᾶς φᾶνε καί δέν μποροῦνε· τρῶνε ἀπό μᾶς καί μένει καί μαγιά. Καί οἱ ὀλίγοι ἀποφασίζου νά πεθάνουν· καί ὅταν κάνουν αὐτεῖνη τήν ἀπόφασιν, λίγες φορές χάνουν καί πολλές κερδαίνουν. Ἡ θέση ὁποῦ εἴμαστε σήμερα ἐδῶ εἶναι τοιοῦτη· καί θά ἰδοῦμεν τήν τύχη μας οἱ ἀδύνατοι μέ τούς δυνατούς». —«Τρέ μπιέν», λέγει κί' ἀναχώρησε ὁ ναύαρχος.

Αφού έχουμε προβάλει τον πίνακα, έχουμε κάνει την παραπάνω περιγραφή του ίδιου του έργου και έχουμε δώσει το ιστορικό πλαίσιο της μάχης, κλείνουμε με το ανωτέρω απόσπασμα και ζητάμε από τους μαθητές να το σχολιάσουν λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα δεδομένα της μάχης όσο και την έκβασή της. Στην συνέχεια του ζητούμε να ανακαλέσουν άλλα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας με παρόμοια εξέλιξη.

Στην συνέχεια παρουσιάζουμε το δεύτερο έργο, τον απαγχονισμό του αγίου Γρηγορίου Ε΄ του Θεόφιλου. Το έργο έχει τη μορφή τριμερούς εικονίσματος, ακριβώς λόγω της αγιότητας του πατριάρχου στην οποία επιμαρτυρεί και ο Θεόφιλος με αυτήν την επιλογή του. Στο επάνω μέρος απεικονίζεται ο απαγχονισμός από τους Τούρκους, ενώ το κάτω μέρος διαιρείται στα δύο: στο αριστερό μέρος παρουσιάζεται ο πατριάρχης να ομιλεί στους αρχιερείς πριν τον απαγχονισμό του, ενώ στο δεξιό εμφανίζεται πλέον η σορός του πατριάρχη, η οποία οι διαπομπεύεται, για να πεταχτεί στη συνέχεια στη θάλασσα. Η ανάλυση του έργου καθαυτού είναι αρκετά απλή και δεν χρειάζεται να πούμε περισσότερα σε μαθητές Γ΄ Λυκείου.

Ο πίνακας, όμως, αποτελεί μία πρώτης τάξεως ευκαιρία μαζί με το γνωστό ποίημα του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη, «Ο ανδριάς του αιιδίμου Γρηγορίου του Ε΄ Πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως», το οποίο μπορούμε να δώσουμε στους

μαθητές, ώστε να αναφερθούμε στο δύσκολο και πολυσχιδές θέμα της θέσης του Πατριαρχείου κατά την Τουρκοκρατία και τους λόγους για τους οποίους απαγχονίστηκε ο Πατριάρχης³⁰.

Πώς μᾶς θωρεῖς ἀκίνητος;... Ποῦ τρέχει ὁ λογισμὸς σου,
τὰ φτερωτὰ σου ὄνειρα;... Γιατὶ στὸ μέτωπό σου
νὰ μὴ φυτρώνουν, γέροντα, τόσαις χρυσαῖς ἀχτίδες,
ὄσαις μᾶς δίδ' ἡ ὄψη σου παρηγοριαῖς κ' ἐλπίδες;...

[...]

Τώρα σὲ βλέπει γίγαντα, πατέρα, ἡ θάλασσά σου...
Τὸ λείψανό σου τὸ φτωχό, τὸ ποδοπατημένο,
τ' ἀνάστησε ἡ ἀγάπη μας κ' ἐδῶ μαρμαρωμένο
θὰ στέκη ὀλόρθο, ἀκλόνητο κ' αἰώνιο θὰ νὰ ζήσει,
νᾶναι φοβέρα ἀδιάκοπη σ' Ἀνατολή καὶ Δύση...

[...]

Πώς μᾶς θωρεῖς ἀκίνητος;... Ποῦ τρέχει ὁ λογισμὸς σου;...
Ποιὸς εἶν' ὁ πόθος σου ὁ κρυφὸς καὶ ποιό τὸ μυστικό σου;...

[...]

Τὸ μάρμαρο μένει βουβό... Καὶ θὰ νὰ μείνη ἀκόμα
ποιὸς ξέρει ὡς πότε' ἀμίλητο τὸ νεκρικό του στόμα...
Κοιμᾶται κ' ὄνειρεύεται... καὶ τότε θὰ ξυπνήση,
ὅταν στὰ δάση, στὰ βουνά, στὰ πέλαγα, βροντήση
τὸ φοβερό μας κήρυγμα... «Χτυπᾶτε, πολεμάρχοι!...
Μὴ λησμονεῖτε τὸ σχοινί, παιδιά, τοῦ Πατριάρχη!»...

Στην ανακοίνωσή μας, επιχειρήσαμε να δώσουμε έναν πρακτικό και εφαρμόσιμο τρόπο διδασκαλίας της Επανάστασης μέσα από σχετικά με αυτήν εικαστικά έργα, με τον οποίον ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει απλά το εικονιζόμενο πρόσωπο ή γεγονός, αλλά εξετάζει και την οπτική του καλλιτέχνη και εξηγεί πώς αυτή επηρέασε τις επιλογές του. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να αναφερθεί συνδυαστικά σε άλλα γεγονότα και πρόσωπα της ελληνικής ιστορίας εξ αφορμής της παρουσίας προσώπων και αντικειμένων από άλλες ιστορικές περιόδους μέσα στους πίνακες. Με αυτόν τον τρόπο, το εικαστικό έργο δεν χρησιμοποιείται απλώς ως αφορμή για το μάθημα της Ιστορίας, αλλά γίνεται και το ίδιο αντικείμενο της διδασκαλίας, ικανοποιώντας έτσι και την αρχή της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βλ. C. Eliot, «Makriyannis, Zographos, and the roll of the Philhellenes», στο: *The Mediterranean World. Papers presented in honour of Gilbert Bagnani*, Ontario, 1976, σ. 101-135. Αγγ. Φενερλή, «Οι ζωγράφοι του Μακρυγιάννη. Δημήτριος και Παναγιώτης Ζωγράφος: Προσωπογραφικές και εργογραφικές διευκρινίσεις», *Ο Πολίτης* 36 (1980), σ. 52-63. Σπ. Ασδραχάς, «Μακρυγιάννης και Παναγιώτης Ζωγράφος: το ιστορικό της εικονογραφίας του Αγώνα», *Ζωγράφος-Μακρυγιάννης, Μέλισσα*, Αθήνα, χ.χ., σ. 14-27. Γ. Τσαρούχης, «Αθώα και σοφή ζωγραφική», *Ζωγράφος-Μακρυγιάννης*, Μέλισσα, Αθήνα, χ.χ., σ. 30-33.
- 2 Βλ. Μ. Βόμβας, *Ο ζωγραφιστής Θεόφιλος στην Αγία Μαρίνα της Λέσβου*, Αθήνα, 2005². Ε. Διαμαντοπούλου, *Ο Θεόφιλος στο Πήλιο: ζητήματα ζωγραφικής σκηνοθεσίας*, Αθήνα, 2007. Ν. Παπαθεοδώρου, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος στις Μηλιές του Πηλίου. Νέα άγνωστα έργα του*, Λάρισα, 2012.
- 3 Ι. Κολιόπουλος κ.ά., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Στ΄ Τάξης Δημοτικού*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα, 2012, σ. 68-74.
- 4 Βλ. Ι. Κολιόπουλος κ.ά., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας Στ΄ Τάξης Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή, σ. 56-58.
- 5 Κολιόπουλος, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, σ. 87.
- 6 Διαμαντοπούλου, *Ο Θεόφιλος στο Πήλιο*, σ. 65-68.
- 7 Οδυσσεάς Ελύτης, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος*, Αθήνα, 1996, σ. 17.
- 8 Ελύτης, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος*, σ. 67.
- 9 Στρατηγού Μακρυγιάννη Άπομνημονεύματα, *Κείμενον*, Εισαγωγή, Σημειώσεις Γιάννης Βλαχογιάννης, τ. Β΄, Αθήνα, 1947², σ. 107.
- 10 Βλ. Ε. Λούβη κ.ά., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, 2013, σ. 31-32.
- 11 Αναλυτικότερα βλ. Μ. Κιτσίκη-Παναγοπούλου, «Εικονογραφικά θέματα», στο: *Ο Ζωγράφος του στρατηγού Μακρυγιάννη*, Γεννάδειος Βιβλιοθήκη της Αμερικανικής Σχολής Κλασικών Σπουδών και Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 1984, χ.σ. Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, «Μορφολογία των έργων. Η ερμηνεία του χώρου, η ζωγραφική φόρμα, το φως, το χρώμα, η σύνθεση», στο: *Ο Ζωγράφος του στρατηγού Μακρυγιάννη*, Γεννάδειος Βιβλιοθήκη της Αμερικανικής Σχολής Κλασικών Σπουδών και Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 1984, χ.σ.
- 12 Αναλυτικότερα για την τύχη των πρωτότυπων και των αντίγραφων πινάκων του Παναγιώτη Ζωγράφου και του γιου του βλ. Ι. Α. Μελετόπουλος, *Εικόνες του Αγώνος Ι. Μακρυγιάννη-Παναγιώτου Ζωγράφου*, Ιστορική και Εθνολογική Εταιρεία της Ελλάδος, Αθήνα, 1972. *Σκέψεις Μακρυγιάννη: οι οκτώ πίνακες σε ξύλο του Π. Ζωγράφου*, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα, 1995.
- 13 Βλ. Γ. Πετρή, *Μακρυγιάννης-Παν. Ζωγράφος: δοκίμιο εικονολογικό*, Αθήνα, 1976, σ. 108-109, 193 και 213.
- 14 Βλ. ό.π., σ. 97-98. Σ. Ασδραχάς, «Μερικές παρατηρήσεις για το έργο του Παναγιώτη Ζωγράφου», *Ρουμελιώτικο Ημερολόγιο* 5 (1961), σ. 136-144.
- 15 Βλ. Βόμβας, *Ο ζωγραφιστής Θεόφιλος*, σ. 14.
- 16 Βλ. Διαμαντοπούλου, *Ο Θεόφιλος στο Πήλιο*, σ. 39-40.
- 17 Βλ. ό.π., σ. 59.
- 18 Βλ. Πετρή, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος*, σ. 79-80.
- 19 Βλ. Διαμαντοπούλου, *Ο Θεόφιλος στο Πήλιο*, σ. 48-52.
- 20 Για τον σχεδιασμό και την απόδοση του τοπίου στα έργα του Θεόφιλου βλ. Πετρή, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος*, σ. 95- 113.
- 21 Βλ. ό.π., σ. 93-95.
- 22 Βλ. ό.π., σ. 93.
- 23 Βλ. Διαμαντοπούλου, *Ο Θεόφιλος στο Πήλιο*, σ. 70.

- 24 Βλ. Παπαθεοδώρου, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος στις Μηλιές του Πηλίου*, σ. 73.
- 25 Βλ. Πετρής, *Ο ζωγράφος Θεόφιλος*, σ. 118-119.
- 26 Βλ. Βόμβας, *Ο ζωγραφιστής Θεόφιλος*, σ. 27.
- 27 Βλ. *Θεόφιλος: στοιχεία ελληνικής ταυτότητας*, Αθήνα, Εμπορική τράπεζα, 1995, σ. 9.
- 28 Βλ. Α. Χατζηγιαννάκη, *Θεόφιλος*, Αθήνα, 2007, σ. 57-58.
- 29 Βλ. Α. Βακαλόπουλος, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους - Η Ελληνική Επανάσταση (1821-1832)*, τ. ΙΒ΄, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1975, σ. 387-390.
- 30 Βλ. Τ. Γριτσόπουλος, «Γρηγόριος Ε΄, ο πατριάρχης του έθνους», *Δελτίο Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος* 14 (1959), σ.164-229. π. Θ. Ζήσης, *Ο πατριάρχης Γρηγόριος Ε΄ στη συνείδηση του γένους*, Θεσσαλονίκη, 1986. Π. Γεωργαντζής, *Ο «Αφορισμός» του Αλέξανδρου Υψηλάντη. Ιστορική και θεολογική διερεύνηση του θέματος*, Καβάλα, 1988. Τ. Γριτσόπουλος, «Ο πατριαρχικός αφορισμός κατά Υψηλάντη και το πραγματικόν αυτού νόημα», *Μνημοσύνη* 14 (1998-2000), σ. 3-32.

Ευαγγελία Γ. Ψυχογιού
ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΕΡΓΟΥ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΕΠΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

1. Η διδακτική της σχολικής Ιστορίας

Η μετανεωτερική σκέψη κλόνισε την «αλήθεια» της παραδοσιακής ακαδημαϊκής Ιστορίας. Αναδεικνύοντας το οντολογικό χάσμα μεταξύ του χαμένου παρελθόντος και της καταγραφής του, πρόβαλε την ιστορική γνώση ως ανθρώπινη κατασκευή, υποκείμενη στις ερμηνείες των ιστορικών.¹ Η υπέρβαση στον 20^ο αι. των περιορισμών της θετικιστικής προσέγγισης κατέστησε την ακαδημαϊκή Ιστορία ολι(στι)κή, πολυπρισματική και πολυτροπική, ανάγοντας σε πηγή κάθε κατάλοιπο της ζωής του ανθρώπου, το οποίο λογίζεται πλέον όχι ως τεκμήριο, αλλά ως στοιχείο που χρήζει κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας.²

Οι εξελίξεις αυτές επέδρασαν καθοριστικά και στη σχολική Ιστορία, διαφοροποιώντας το σκοπό της ως διδακτικού αντικειμένου, το περιεχόμενο σπουδών και τη μεθοδολογία της.³ Η σύγχρονη διδακτική της σχολικής Ιστορίας, στηριζόμενη στις παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού⁴ αποβλέπει όχι τόσο στη δηλωτική, όσο κυρίως στη διαδικαστική ιστορική ή μεταϊστορική γνώση,⁵ καθόσον η ιστορική ύλη δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά πρόβλημα που διερευνάται πολυαισθητηριακά και ερμηνεύεται πολυπρισματικά.⁶ Η σύγχρονη διδακτική της σχολικής Ιστορίας καλλιεργεί τον ιστορικό γραμματισμό και την ιστορική συνείδηση, ως κατανόηση του παρελθόντος με συγκροτημένη ηθική, κοινωνική και πολιτική άποψη του κόσμου, αναπόδραστα συνδεδεμένη με την πολιτική και κοινωνική δράση,⁷ και επιδιώκει να αναπτύξει στους/στις μαθητές/ριες εγκάρσιες νοητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μάθησης και ζωής, εφαρμόσιμες σε προβλήματα της καθημερινότητάς τους.⁸ Τους/τις ενδυναμώνει, ώστε να λειτουργήσουν στο μέλλον ως υπεύθυνοι/ες, μη υποκείμενοι σε χειραγώγηση πολίτες μιας πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.⁹

Κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της σχολικής Ιστορίας είναι η επεξεργασία πολύτροπων και πολυσημειωτικών μαρτυριών του παρελθόντος, που κρίνονται ως προς τη γνησιότητα και αξιοπιστία τους.¹⁰ Μια ιδιαίτερη κατηγορία τους συνιστούν οι οπτικές πηγές, που αισθητοποιούν το παρελθόν και συμβάλλουν στην ενσυναισθητική πρόσληψή του. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας αποβλέπει και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού οπτικού γραμματισμού.

2. Ο οπτικός γραμματισμός

«Το πρόβλημα του 21^{ου} αι. είναι το πρόβλημα της εικόνας» έχει υποστηρίξει ο Mitchell.¹¹ Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους καταγραφής, πρόσληψης, αποτίμησης και βίωσης της πραγματικότητας, ασκώντας επ' αυτής έως και διαμορφωτική επίδραση. Είναι δε επικίνδυνη όταν χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης ή επιβολής ιδεολογιών, γιατί επιδρά και κάτω από το επίπεδο της συνειδητότητας.¹²

Το «πρόβλημα της εικόνας» ή ευρύτερα των οπτικών κειμένων είναι συνάρτηση των επιπέδων που απαιτούνται για την ανάγνωσή τους και εμφανίζεται, όταν η σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου δεν είναι απλά σχέση ομοιότητας ή μονοσήμαντης κωδικοποίησης, αλλά συνδηλωτική, με βάθος ανάλυσης και ιστορικά, ιδεολογικά ή κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένα νοήματα και όταν ο αναγνώστης των κειμένων αυτών δεν έχει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να λειτουργήσει κριτικά, να διεισδύσει στο βάθος τους, να διερευνήσει τις συνδηλώσεις τους ή να αποκαλύψει υπόρρητες σκοπιμότητες του πομπού τους, αλλά τα εκλαμβάνει ως αυτοαναφορικά και καθίσταται ευάλωτος στη χειραγώγηση από τις υποσυνείδητες επιρροές τους. Αυτές αντιμάχεται η παιδεία και εκπαίδευση στην εικόνα, ο οπτικός γραμματισμός.¹³

Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού προαπαιτείται η γνώση σύνθετων, πολύπλοκων και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων σημειωτικών συστημάτων και συμβάσεων της οπτικής γλώσσας, της οποίας η αποκωδικοποίηση, ερμηνεία και κριτική θεώρηση συνήθως απαιτεί λεκτική υποστήριξη και είναι συνάρτηση της υποκειμενικότητας του χρήστη της.¹⁴

3. Τα έργα τέχνης ως ιστορικές πηγές

Η τέχνη ως ιστορική πηγή παρέχει στους ιστορικούς μαρτυρίες για πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας που αγνοούνται από τις γραπτές μαρτυρίες ή και αδυνατούν αυτές να τις αποδώσουν.¹⁵ Άλλωστε, τα περισσότερα από τα έργα τέχνης δεν δημιουργήθηκαν για την αισθητική απόλαυση και μόνο, αλλά έχουν υπηρετήσει κατά καιρούς διάφορους σκοπούς ή λειτουργίες (όπως θρησκευτική, διδακτική, πολιτική κ.ά.). Η διερεύνηση των λειτουργιών αυτών αλλά και του ρόλου της τέχνης, με αναγωγή στις χωροχρονικές τους πραγματικότητες, συντελεί στην αντικειμενικότερη προσέγγιση αλλά και βαθύτερη κατανόηση της εκάστοτε ιστορικής περιόδου.¹⁶ Ωστόσο, η αναπαραστατική τέχνη συχνά δεν είναι όσο ρεαλιστική φαίνεται και είναι δυνατόν να παραπλανήσει τον ιστορικό –πολύ περισσότερο το/τη μαθητή/ρια– που δεν λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις προθέσεις του δημιουργού του έργου τέχνης, σε συνδυασμό με το χωροχρονικό του συγκείμενο. Αλλά και αυτή καθεαυτή η αλλοίωση της πραγματικότητας συνιστά από μόνη της μαρτυρία εκφάνσεων της υπό

διερεύνηση εποχής, όπως ιδεολογιών, νοοτροπιών, ταυτοτήτων, που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του παρελθόντος.¹⁷

Επειδή «βλέπουμε μόνο ό,τι κοιτάμε» και το να «κοιτάμε είναι μια πράξη επιλογής»,¹⁸ ενώ και το ορατό δεν είναι πάντα αυτό καθεαυτό ορατό,¹⁹ η κριτική ανάγνωση των έργων τέχνης ως προϊόντων διαμεσολαβημένης οπτικής επικοινωνίας αλλά και ιστορικής εμπειρίας, που δεν αρκεί ο λόγος για να την αποδώσει, απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις πολλών επιστημονικών αντικειμένων (Ιστορίας της Τέχνης, Σημειωτικής, Κοινωνικής και Πολιτικής Ιστορίας, Εικονογραφίας και Εικονολογίας κ.ά.). Ειδικότερα, η προσέγγιση των έργων τέχνης ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, αφορά κυρίως το περιεχόμενο και το μήνυμά τους,²⁰ δηλαδή την περιγραφή και την ερμηνεία τους,²¹ όχι την αισθητική αποτίμησή τους. Συνίσταται σε διάλογο του/της μαθητή/ριας με το έργο και την προσωπικότητα του δημιουργού ως εκφραστή του καλλιτεχνικού του ρεύματος και του πολιτισμικού χωροχρονικού του συγκεκριμένου και απαιτεί συστηματική και προσεκτικά σχεδιασμένη υποστήριξη από τον διδάσκοντα.²² Αυτό είναι απαραίτητο και για τον πρόσθετο λόγο ότι ο υπομνηματισμός των ιστορικών παραθεμάτων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας είναι ανεπαρκής για τη διδακτική τους αξιοποίηση με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.²³

Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της πηγής²⁴ και γίνεται κατά στάδια, με πορεία συνήθως αλλά όχι κατ' ανάγκη γραμμική. Ειδικότερα στην προσέγγιση των έργων τέχνης, ο Erwin Panofsky²⁵ (1939, 1970) διακρίνει: α) το προεικονογραφικό επίπεδο, που αφορά την απλή πρόσληψη και εστιάζει στο δηλωτικό επίπεδο της οπτικής γλώσσας, β) το εικονογραφικό, που υπεισέρχεται στην αναγνώριση του περιεχομένου του έργου τέχνης, για να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολά του και γ) το εικονολογικό, που επιχειρεί μια βαθύτερη διαισθητική ερμηνεία του έργου τέχνης, με αναφορά στην προϊστορία του, για να αποκαλύψει την ιδεολογία και κουλτούρα του χωροχρονικού του συγκεκριμένου και να αναδείξει τη σημασία του.²⁶

Ως μεθοδολογικές δε προσεγγίσεις ανάλογες ή αντίστοιχες των σταδίων αυτών έχουν αναφερθεί η φαινομενολογική, που στοχεύει στην αποκάλυψη του έργου τέχνης, «όπως αυτό συλλαμβάνεται με τις αισθήσεις ή ενυπάρχει στη συνείδηση», η ερμηνευτική, στην οποία με λεκτικά ή μη εκφραστικά μέσα επιχειρείται η αποκωδικοποίηση των συμβόλων του έργου τέχνης, και η διαλεκτική, στο πλαίσιο της οποίας ο λόγος και ο αντίλογος εγείρουν ή αποκαθλώνουν τις «αλήθειες» του έργου τέχνης.²⁷

4. Η διδακτική πρόταση

Η πρόταση αφορά τη διδακτική προσέγγιση του πίνακα του Jacques-Louis David, *Ο Ναπολέων διαβαίνει τις Άλπεις*,²⁸ ειδικότερα μία από τις πέντε εκδόσεις του

που κατασκεύασε ο ζωγράφος, η οποία έχει συμπεριληφθεί ως οπτική ιστορική πηγή στο Βιβλίο του Μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου²⁹ και της Β΄ Λυκείου,³⁰ στα κεφάλαια/ενότητες που αφορούν τη Γαλλική Επανάσταση.

4.1. Η πλαισίωση του πίνακα του David στα σχολικά εγχειρίδια

Ο πίνακας στα Βιβλία του Μαθητή φέρει τις λεζάντες Ζ. Λ. Νταβίντ, *Ο Ναπολέον διασχίζει τις Άλπεις* (Γ΄ Γυμνασίου) και Ο Ναπολέον διαβαίνει τις Άλπεις, έργο του Νταβίντ, Μουσείο του Φρουρίου Μαλμαιζόν (Β΄ Λυκείου). Πουθενά στην ιστορική ύλη δεν γίνεται μνεία του ιστορικού αυτού γεγονότος, με αποτέλεσμα οι μαθητές/ριες να μην πληροφορούνται το πότε και για ποιο σκοπό διέσχισε τις Άλπεις ο Ναπολέον, κάτω από ποιες συνθήκες και πώς συνδέεται το γεγονός αυτό με τα υπόλοιπα του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Και στα δύο εγχειρίδια η εικόνα του πίνακα βρίσκεται σε διαφορετική σελίδα από τα συναφή γεγονότα, είναι σε σμίκρυνση και κομμένη περιμετρικά. Στο κάτω μέρος παραλείπονται επιγραφές σημαντικές για την ερμηνεία της. Στα δε Βιβλία του Εκπαιδευτικού³¹ ο σχολιασμός του πίνακα είναι ανεπαρκής.

4.2. Η διδακτική προσέγγιση

4.2.1. Μεθοδολογία και στόχοι

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί συνάδει με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και υιοθετεί τη διερευνητική μέθοδο. Στόχοι της είναι οι μαθητές/ριες, εργαζόμενοι/ες σε ομάδες και υποστηριζόμενοι/ες από φύλλα εργασιών: (α) να προσεγγίσουν μεθοδικά και κριτικά ένα έργο τέχνης ως ιστορική πηγή και (β) να ασκηθούν σε δεξιότητες κριτικού οπτικού γραμματισμού. Η πορεία διδασκαλίας έχει ως βασικό οδηγό τα στάδια του Rapofsky και τις προσεγγίσεις φαινομενολογική, ερμηνευτική, διαλεκτική, αν και δεν αποκλείεται η διάδραση των μαθητών/ριών να ανατρέψει τη γραμμική προσπέλασή τους.

4.2.2. Προεικονογραφικό στάδιο – Φαινομενολογική προσέγγιση

Στους/στις μαθητές/ριες ανατίθενται δραστηριότητες όπως: (α) Παρατηρήστε προσεκτικά τον πίνακα. Περιγράψτε τον. (β) Ποια είναι η τεχνοτροπία του πίνακα; (γ) Πότε και για ποιο σκοπό διέβη ο Ναπολέον τις Άλπεις; (δ) Ποια εντύπωση σας προξενεί ο πίνακας και ποιες ιστορικές πληροφορίες αντλείτε από τον πίνακα αυτό; (ε) Αν δεν μπορείτε να απαντήσετε στο σύνολο των ερωτημάτων αυτών, προσδιορίστε ποιες πληροφορίες δεν σας είναι διαθέσιμες. Καταγράψτε με συντομία τις απαντήσεις σας.

Οι ομάδες των μαθητών/ριών ανακοινώνουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις

τους. Ο/Η καθηγητής/ρια επιμένει στη λεπτομερή περιγραφή του έργου και στην εντύπωση που προξενεί. Δεν σχολιάζει τις απαντήσεις των μαθητών/ριών, ούτε κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις. Είναι αναμενόμενο οι μαθητές/ριες να μείνουν στην επιφάνεια του έργου, να αναφερθούν στη μεγαλοπρέπεια της μορφής του Ναπολέοντα και να επισημάνουν ελλείψεις στις γνώσεις τους όσον αφορά την τεχντροπία του έργου αλλά και το πότε και για ποιο σκοπό διέβη τις Άλπεις ο Ναπολέων.

4.2.3. Εικονογραφικό στάδιο-Ερμηνευτική προσέγγιση

Οι μαθητές/ριες καθοδηγούνται στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή, εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή, τους προμηθεύει ο εκπαιδευτικός το σχετικό υλικό. Στο στάδιο αυτό καλούνται να μελετήσουν υλικό για την τεχντροπία του έργου, με αναφορά στα σύμβολά του. Ενδεικτικά προτείνεται να αξιοποιηθεί το κεφάλαιο 12 από την *Ιστορία της Τέχνης Γ΄ Λυκείου*, που είναι διαθέσιμο στο ψηφιακό σχολείο, με επικέντρωση στην ενότητα για τη ζωγραφική (σελ. 188). Οι μαθητές/ριες επισημαίνουν και συζητούν στις ομάδες τους τα χαρακτηριστικά της τεχντροπίας του νεοκλασικισμού στη ζωγραφική, τα επισημαίνουν στον πίνακα του David και τα συνδυάζουν με το αισθητικό του αποτέλεσμα, σχολιάζοντας παράλληλα την πρόθεση του ζωγράφου. Ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης τους τις επισημάνσεις τους.

4.2.4. Εικονολογικό στάδιο-Διαλεκτική προσέγγιση

Για να λειτουργήσουν οι μαθητές/ριες στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο μεταξύ άλλων να απαντηθούν και τα αρχικά τους ερωτήματα. Ενδεικτικά προτείνεται να αξιοποιηθούν: (α) Το λήμμα της Βικιπαίδειας Ζακ-Λουί Νταβίντ,³² όπου αναφέρεται ότι ο David υπήρξε «ο επίσημος ζωγράφος του Ναπολέοντα» και τον είχε απεικονίσει σε διάφορες σημαντικές στιγμές της ζωής του. (β) Το λήμμα *Napoleon Crossing the Alps* της Wikipedia,³³ που αναφέρεται στον πίνακα του David. (γ) Το λήμμα *Bonaparte Crossing the Alps*, επίσης της Wikipedia,³⁴ που αναφέρεται σε ομόθεμο πίνακα του Paul Delaroche. (γ) Αεροφωτογραφία των Άλπεων, ειδικότερα του περάσματος του Αγίου Βερνάρδου. (δ) Ολόκληρη η εικόνα του πίνακα του David, που συμπεριλαμβάνει στο κάτω μέρος χαραγμένα σε πέτρες τα ονόματα του Αννίβα, του Καρλομάγνου και του Ναπολέοντα.³⁵ (ε) Η εικόνα του πίνακα του Delaroche, *Bonaparte Crossing the Alps*. (στ) Κείμενα που αναφέρονται στη διάβαση των Άλπεων από τον Αννίβα και τον Καρλομάγνο. (ζ) Απόσπασμα από τη μονογραφία του Χ. Μαυράκη, *Αννίβας προ των πυλών*,³⁶ που αναφέρεται στις δυσκολίες τις οποίες συνάντησε ο Αννίβας κατά τη διάβαση των Άλπεων. Άλλα κείμενα κατά την κρίση του/της διδάσκοντος/ουσας.

Οι μαθητές/ριες εργαζόμενοι/ες και συνδιαλεγόμενοι/ες στις ομάδες τους επεξεργάζονται το υλικό αυτό και απαντούν σε ερωτήσεις όπως: Πότε και για ποιο σκοπό διέβη τις Άλπεις ο Ναπολέων; Γιατί στο κάτω μέρος του πίνακα του David αναφέρονται τα ονόματα του Ναπολέοντα, του Αννίβα και του Καρλομάγνου;³⁷ Ποια ήταν η σχέση του David με τον Ναπολέοντα; Ποιες ήταν οι συνθήκες δημιουργίας του πίνακα, με αναφορά και στις πέντε διαφορετικές εκδόσεις του και την ιστορία τους; Είναι ρεαλιστική η εικόνα του Ναπολέοντα;³⁸ Λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία του εδάφους των Άλπεων και τις δυσκολίες που συνάντησε ο Αννίβας κατά τη διάβασή τους, πόσο εύκολη ήταν η διάβαση των Άλπεων την εποχή εκείνη και πόσο ρεαλιστική είναι η εικόνα του πίνακα του David; Ποια στοιχεία της τεχνοτροπίας του νεοκλασικισμού υπηρετούν την προπαγανδιστική λειτουργία του πίνακα; Να συγκρίνετε τον πίνακα του David με τον ομόθεμο του Delaroche και να επισημάνετε διαφορές στην τεχνοτροπία, στην ενδυμασία και στην έκφραση του Ναπολέοντα, στο μεταφορικό ζώο πάνω στο οποίο απεικονίζεται³⁹ κ.ά. Ποιο είναι το αισθητικό αποτέλεσμα του πίνακα του Delaroche; Ποιες ήταν οι συνθήκες δημιουργίας του πίνακα του Delaroche; Μήπως και ο πίνακας του Delaroche υπηρετούσε πολιτική σκοπιμότητα;⁴⁰ Πώς εντάσσεται ο πίνακας του David στο χωροχρονικό του συγκείμενο και πώς παρουσιάζει την εικόνα του ηγέτη; Με αφορμή τον πίνακα του David και τον ομόθεμο του Delaroche, συζητήστε για την προπαγανδιστική λειτουργία της τέχνης ή αλλιώς το πώς η τέχνη υπηρετεί την εξουσία.

Οι ερωτήσεις αλλά και τα σχετικά με αυτές θέματα προσεγγίζονται σταδιακά από τους/τις μαθητές/ριες υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Ακούγονται ελεύθερα οι απόψεις των μαθητών/ριών και κρίνονται ως προς την συλλογιστική τους τεκμηρίωση από την ολομέλεια της τάξης.

4.2.5. Μεταγνωστική ανακεφαλαίωση, παρέμβαση στο σχολικό εγχειρίδιο

Οι μαθητές/ριες συνοψίζουν τη νέα γνώση αλλά και τα συμπεράσματά τους αναφορικά με την αξιοποίηση του πίνακα του David ως ιστορικής πηγής και την προπαγανδιστική λειτουργία της τέχνης. Προσδιορίζουν, επίσης, και καταγράφουν τη μεθοδολογία και τα βήματα προσέγγισης ενός έργου τέχνης ως ιστορικής πηγής. Στη συνέχεια τους ανατίθεται να μελετήσουν τις αρχικές σημειώσεις τους από το προεικονογραφικό στάδιο προσέγγισης του πίνακα του David και να επισημάνουν τυχόν αρχικές ψευδοϊστορικές ή επιφανειακές κρίσεις τους, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Ποιες καινούριες γνώσεις απέκτησα, ποιες αρχικές μου τοποθετήσεις ή κρίσεις ήταν εσφαλμένες; Πώς τις τροποποίησα; Τι ήταν απαραίτητο να ερευνήσω, προκειμένου να αξιοποιήσω τον πίνακα του David ως ιστορική πηγή, αλλά και να κατανοήσω τη λειτουργία του έργου αυτού στην εποχή του; Με τις ερωτήσεις αυτές επιχειρείται η

διδασκτική αξιοποίηση του σφάλματος (γνωστική σύγκρουση και αφομοίωση της νέας γνώσης), αλλά και η ανάπτυξη στους/στις μαθητές/ριες μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Η επόμενη δραστηριότητα των μαθητών/ριών αφορά την συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, ειδικότερα την: (α) ένταξη του γεγονότος στην ιστορική αφήγηση, με σημειώσεις δίπλα σε αυτήν, σύμφωνα με τη χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων (β) προσθήκη φύλλου με ολόκληρο τον πίνακα του David (γ) επεξηγηματική σημείωση (λεζάντα) στον πίνακα του David που να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για την κριτική 'ανάγνωση' του έργου και την αξιοποίησή του ως ιστορικής πηγής (π.χ. χρονολογία διάβασης των Άλπεων, σχέση του David με το Ναπολέοντα, συνοπτικά τα χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας του πίνακα, συνθήκες δημιουργίας του κ.ά.) και (γ) συμπλήρωση των κεφαλαίων για την τέχνη του σχολικού βιβλίου⁴¹ με τα χαρακτηριστικά του νεοκλασικισμού.

4.2.6. Προεκτάσεις στο παρόν

Οι μαθητές/ριες αναλαμβάνουν να αναζητήσουν εικόνες σύγχρονων πολιτικών και να διερευνήσουν ερωτήματα όπως: Πώς εικονίζονται σήμερα οι πολιτικοί ηγέτες και ποιο μήνυμα επιχειρούν να επικοινωνήσουν με την εικόνα τους αυτή; Ποια μέσα αξιοποιούν για να προβάλουν την εικόνα τους; Τι ρόλο παίζουν οι μεγάλες εταιρείες που αναλαμβάνουν την προώθηση των ηγετικών προσώπων των κομμάτων στις προεκλογικές εκστρατείες; Ποιο είναι το έργο του «κατασκευαστή εικόνας» (image maker) ή το πεδίο του επαγγέλματος στην «συμβουλευτική της εικόνας» (image consulting).⁴²

Επειδή δε η άσκηση στις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού συμπεριλαμβάνει και την παραγωγή αποτελεσματικών οπτικών κειμένων, ενδείκνυται να δοθεί στους/στις μαθητές/ριες και εργασία παραγωγής εικονικού υλικού, όπως το να δημιουργήσουν μια δική τους εικόνα-φωτογραφία ως υποψηφίων για εκλογή στο δεκαπενταμελές συμβούλιο του σχολείου τους, να εξηγήσουν το μήνυμα που επιδιώκουν να εκφράσουν με την εικόνα τους αυτή και να προσδιορίσουν τα μέσα (π.χ. αφίσα, ιστολόγιο), με τα οποία θα την επικοινωνήσουν στους/στις συμμαθητές/ριές τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. K. Yilmaz, «Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education», *Educational Philosophy and Theory* 42:7 (2010), σ. 779-795.
2. Θ. Κάββουρα-Σισούρα, «Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη», Μ. Πουρκός, Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2011, σ. 626-635, σ. 627. Π. Γατσωτής, «Η διδασκτική προσέγγιση της "Νέας Ιστορίας" με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων», Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας*

- με τη χρήση πηγών, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2004, σ. 133-148 R. Stradling, *Teaching 20th-century European history*, Vol. 257, Council of Europe, 2001.
- 3 C. Husbands, A. Kitson, A. Pendry, *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*, McGraw-Hill Education (UK), 2003, σ. 12.
 - 4 L. Zarmati, *Teaching History in Australian Museums: Pedagogy and Praxis*. Doctoral dissertation. Deakin University, School of History, Heritage and Society Faculty of Arts and Education, 2012, σ. 23-24, 59 K. Yilmaz, «A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools», *The High School Journal* 92:2 (2008), σ. 37-46 B. Kim, «Social constructivism», *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* 1:1 (2001), σ. 16 Θ. Κάββουρα, «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογικών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2004, σ. 193-211 Ει. Νάκου, *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2000, σ. 215 A. S. Palincsar, «Social constructivist perspectives on teaching and learning», *Annual review of psychology* 49:1 (1998), σ. 345-375.
 - 5 S. Lévesque, «On historical literacy: learning to think like historians», *Canadian Issues* (2010), σ. 42-46.
 - 6 Κάββουρα-Σισσούρα, «Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη», σ. 627, D. K. O' Neill, S. Guloy, «The Historical Account Differences survey: Enriching methods for assessing metahistorical understanding in complex school environments», *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Denver, CO, (2010), Stradling, *Teaching 20th-century*, σ. 10.
 - 7 Zarmati, *Teaching History in Australian Museums*, σ. 43-44.
 - 8 Yilmaz (2010) ό.π., Γ. Κόκκινος, «Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων* 20 (1998), σ. 245-250.
 - 9 Zarmati (2012), ό.π. pp. 43-44, L. Levstik and K. Barton, *Doing History*, Routledge, New York, 2011, p. 2, Yilmaz, ό.π., Γατσωτής, «Η διδακτική προσέγγιση της “Νέας Ιστορία”», ό.π.
 - 10 Δ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 15, Γατσωτής, ό.π., Γ. Κόκκινος, «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2004, σ. 66-68.
 - 11 W. T. Mitchell, *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press, 1995, σ. 2.
 - 12 M. D. Avgerinou and R. Pettersson, «Toward a cohesive theory of visual literacy», *Journal of Visual Literacy* 30:2 (2011), σ. 1-19 Κ. Βρύζας, «Τα παιδιά της εικόνας», Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, «Εισαγωγή», Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και παιδί*, Θεσσαλονίκη: *cannot not design publications*, 2005, σ. 428-438, σ. 430, σ. xv-xxii, σ. xv, Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη*, ό.π. σ. 58 L. Pauwels, «Visual literacy and visual culture: Reflections on developing more varied and explicit visual competencies», *Open Communication Journal* 2 (2008), σ. 79-85, Ου. Σέμογλου, «Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*, 2001. <http://www.greek-language.gr> (Πρόσβαση 01-08-2017).
 - 13 Ευ. Ψυχογιού, Γ. Μαραγκουδάκης, «Η συμβολή της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού: Ενδεικτική αναφορά στη διδακτική προσέγγιση της εικονομαχικής έριδας», *Πρακτικά του 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, με θέμα «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης»*, Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Υπό έκδοση.
 - 14 Avgerinou, Pettersson, ό.π., G. R. Kress, T. Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), Γ. Κουρμεντάλα (μτφ), Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 43 R. Pettersson, «Visual literacy and message design», *Tech Trends* 53:2 (2009), σ. 38 P. Felten, «Visual literacy», *Change: The magazine of higher learning* 40:6 (2008), σ. 60-64 S. Stokes, «Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective», *ElectronicJournal*

- for the Integration of technology in Education* 1:1 (2002), σ. 10-19· M. Avgerinou, J. Ericson, «A review of the concept of visual literacy», *British Journal of Educational Technology* 28:4 (1997), σ. 280-291· Κωνσταντινίδου-Ξέμογλου, «Εισαγωγή», ό.π.
- 15 Y. Suh, L. Grant, «Assessing ways of seeing the past: Analysis of the use of historical images and student performance in the NAEP U.S. History Assessment», *The History Teacher* 48:1 (2014), σ. 71-90· E. W. Eisner, «The arts and the creation of mind», *Language Arts* 80:5 (2003), σ. 340-344.
- 16 Ευ. Αλεξάκη, «Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας και η δυνατότητα διαθεματικής αξιοποίησής τους», Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σ. 185-191, σ. 186.
- 17 P. Burke, *Eye witnessing: The uses of images as historical evidence*, Reaktion Books, 2001, σ. 30.
- 18 J. Berger, *Η εικόνα και το βλέμμα*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1993, σ. 8.
- 19 W. J. Mitchell, «Showing seeing: a critique of visual culture», *Journal of visual culture* 1:2 (2002), σ. 165-181.
- 20 Γ. Ε. Βρεττός, *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, Αθήνα, 1999, σ. 45.
- 21 Κόκκινος, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο*, σ. 71-72.
- 22 M. Erickson, L. Ramson Hales, «Increasing art understanding and inspiration through scaffolded inquiry», *Studies in Art Education* 59:2 (2018), σ. 106-125. A. Pritchard, *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*, Routledge, 2013, σ. 25· K. M. Dutt-Doner, C. Cook-Cottone, S. Allen, «Improving classroom instruction: Understanding the developmental nature of analyzing primary sources», *Research in Middle Level Education* 30:6 (2007), σ. 1-20.
- 23 Α. Παληκίδης, «Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας», Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σ. 321-362· Γατσωτής, «Η διδακτική προσέγγιση της “Νέας Ιστορίας”», σ. 135· Βρεττός, *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, σ. 15.
- 24 Γατσωτής, ό.π., σ. 138.
- 25 E. Panofsky, «Iconography and iconology: an introduction to the study of Renaissance art», E. Panofsky, *Meaning in the visual arts*, Penguin, Harmonds worth, 1970, σ. 51-81· E. Panofsky, *Studies in Iconology*. Oxford University Press, 1939.
- 26 Γ. Αραμπατζής, *Η βυζαντινή φιλοσοφία και εικονολογία*, Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτση. Αθήνα, 2012, σ. 15, F. Serafini, “Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54:5 (2011), pp. 342-350, J. Davison, “Icon, iconography, iconology: Visual branding, banking and the case of the bowler hat”, *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 22:6 (2009), σ. 883-906, Βρεττός *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, ό.π., σ. 53.
- 27 Βρεττός, *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*, ό.π., σ. 62 εξ., 83, 101-102. Τρία επίπεδα προσέγγισης ενός έργου τέχνης προτείνει και ο P. Burke, α) την προεικονογραφική περιγραφή, που εστιάζει στα αναγνωρίσιμα στοιχεία, β) την εικονογραφική ανάλυση, που προσεγγίζει τη συμβατική ερμηνεία, και γ) την εικονολογική ανάλυση, που εισέρχεται βαθύτερα στις ιδέες. Ο Ivan Gaskell (1991) προτείνει την α) αναγωγή στο δημιουργό, β) την κοινωνική λειτουργία του έργου και την γ) την ερμηνεία του, που συνίσταται στην αποκωδικοποίηση των συμβολικών και ιδεολογικών στοιχείων της εικαστικής αναπαράστασης. Βλ. Κόκκινος, *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο..*, ό.π. σ. 73, Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη..*, ό.π., 60-61.
- 28 Στο σχολικό εγχειρίδιο έχει συμπεριληφθεί η πρώτη έκδοση του πίνακα, τον οποίο παρήγγειλε στο ζωγράφο ο βασιλιάς της Ισπανίας, Charles IV, όταν συμμαχησε με τον Ναπολέοντα.
- 29 Ευ. Λούβη και Δ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2007, σ. 21.
- 30 Ι. Δημητρούκας, Θ. Ιωάννου και Κ. Μπαρούτας, *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815, Β΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σ.182. Βλ. και σελ.

- 180 στο ψηφιακό βιβλίο (<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGL-B>).
- 31 Ευ. Λούβη και Δ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2007, σ. 34, Ι. Δημητρούκας, Θ. Ιωάννου και Κ. Μπαρούτας, *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815, Β΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Βιβλίο του Καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2004, σ. 160.
- 32 Ζακ-Λουί Νταβίντ. <https://el.wikipedia.org> (Πρόσβαση 10-8-2018).
- 33 *Napoleon Crossing the Alps* (χ.χ.). <https://en.wikipedia.org> (Πρόσβαση 10-08-2018).
- 34 *Bonaparte Crossing the Alps* (χ.χ.). <https://en.wikipedia.org> (Πρόσβαση 10-08-2018).
- 35 Το ψηφιακό βιβλίο της Β΄ Λυκείου (<http://ebooks.edu.gr>) συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την εικόνα του πίνακα από τη συλλογή των Βερσαλλιών.
- 36 Χ. Μαυράκης, «Αννίβας προ των πυλών», *Παγκόσμια Πολεμική Ιστορία*. Σειρά Ηγέτες. <http://www.militaryhistory.gr/monografies>, σ. 41 (Πρόσβαση 20-07-2018).
- 37 Και οι τρεις αυτοί στρατηλάτες είχαν διαβεί τις Άλπεις, ο Αννίβας το 218 π.Χ., ο Καρλομάγνος το 773 μ.Χ. και ο Ναπολέων την άνοιξη του 1800.
- 38 Στο λήμμα της Wikipedia αναφέρεται η απροθυμία του Ναπολέοντα να ποζάρει στο ζωγράφο, γιατί, όπως υποστήριζε ο Ναπολέων, σημασία δεν είχε η ομοιότητα με το εικονιζόμενο πρόσωπο, αλλά η ανάδειξη του χαρακτήρα του ως ηγέτη.
- 39 Στον πίνακα του David ο Ναπολέων ιππεύει ένα μεγαλόπρεπο άλογο, στον ομόθεμο του Delaroché ένα μουλάρι. Πιθανότατα η διάβαση των Άλπεων από το Ναπολέοντα, λόγω της μορφολογίας του εδάφους, έγινε με το ζώο αυτό.
- 40 Και ο πίνακας του Delaroché έγινε κατά παραγγελία. Ο τρόπος δε με τον οποίο απέδωσε τον Ναπολέοντα είναι ρεαλιστικός, αλλά αποκαθλώνει εντελώς την εικόνα του ηγέτη αυτού.
- 41 Δημητρούκας, Ιωάννου, Μπαρούτας (2006), ό.π. σ. 198, Λούβη, Ξιφαράς (2007), ό.π. σ. 74.
- 42 Σχετικό υλικό στο λήμμα «Image consulting» της Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Image_consulting (Πρόσβαση 10-08-2018).

**ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Πρόεδρος:
Τιτίκα Σάλλα

Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αντώνης Βάος
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ:
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η πραγματικότητα στο χώρο της εικαστικής δημιουργίας, με τις συνεχείς αναδιατάξεις, τις αποκλίνουσες στάσεις και τις απρόβλεπτες πρακτικές, σχετικοποιεί ακατάπαυστα τους παραδοσιακούς τόπους όπου η προσέγγιση της τέχνης έβρισκε τα σταθερά σημεία αναφοράς της. Αυτή αδιάκοπη θεωρητική και υλική διεύρυνση της βάσης της τέχνης αποκαλύπτει ένα τοπίο εξαιρετικά ρευστό, με μια ευρεία ποικιλία πρακτικών, στάσεων, σκοπών και μέσων ώστε κάθε βεβαιότητα για τον τρόπο σχολιασμού των έργων στην εκπαιδευτική πράξη μοιάζει να κλονίζεται. Τροφοδοτείται έτσι ένας ενδιαφέρων και πλούσιος διάλογος, βασισμένος στην αναγκαιότητα επανεξέτασης των στοιχείων εκείνων που κατά το παρελθόν απετέλεσαν βεβαιότητες.

Αναδεικνύεται έτσι η αναγκαιότητα συντονισμού της αισθητικής και της εικαστικής εκπαίδευσης με τις ποικίλες όψεις των καλλιτεχνικών πρακτικών, ακόμη και όταν αποκτούν οριακό χαρακτήρα. Ωστόσο, παρότι καταγράφεται ένα πλήθος από πράγματι γόνιμες προτάσεις, που θέτουν την αισθητική και την εικαστική αγωγή απέναντι σε ενδιαφέρουσες προκλήσεις, στη σχολική πράξη εμφανίζεται μια έκδηλη αμηχανία που κινείται ανάμεσα σε διαφορετικούς πόλους, με ενδιάμεσες αποχρώσεις και αποτυπώνεται τόσο σε γενικότερες θεωρητικές προτάσεις όσο και σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις. Επιχειρώντας μια ομαδοποίηση των κυριότερων αντιλήψεων, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο κύριες φυγόκεντρες τάσεις. Το βασικό διακύβευμα αφορά στο εάν θα πρέπει να προκριθεί μια περισσότερο «ασφαλής» προσέγγιση, που αναγκαστικά θα οδηγούσε στον παραμερισμό όσων εικαστικών τάσεων προκαλούν αμηχανία ή στο να επιχειρηθεί μια ριζική διεύρυνση της διδακτικής περιοχής, συμπεριλαμβάνοντας ενιαία κάθε πολιτισμικό προϊόν. Η πρώτη στάση μοιάζει να παρακάμπτει αντί να αντιμετωπίζει το πρόβλημα και η δεύτερη μάλλον να το εντείνει.

1. Το αντικειμενιστικό πρότυπο και το αδιέξοδο της απολυτότητας των κριτηρίων

Η αναγνώριση της ρευστότητας και της πολλαπλότητας της καλλιτεχνικής λειτουργίας αποτελεί προϋπόθεση κάθε άλλης παραδοχής και τοποθετείται αυτονόητα στη βάση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαμεσολάβησης. Η διατύπωση αυτή, αν και φαίνεται κοινότοπη στο χώρο της τέχνης, κάθε άλλο παρά

συναντά τη γενική συγκατάθεση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο βαθμό που, ανεξάρτητα από τις όποιες διακηρύξεις και θεωρητικές διατυπώσεις, η αντίληψη που κυριαρχεί στην πράξη, επιζητά, με ρητό ή έμμεσο τρόπο, κάποιους κανονιστικού τύπου προσδιορισμούς για την έννοια του καλλιτεχνικού φαινομένου, προσβλέποντας σε μεγαλύτερη σταθερότητα της διδακτικής συνθήκης.

Η επιθυμία για την αναζήτηση της ασφάλειας που θα πρόσφερε μια σειρά δοκιμασμένων κριτηρίων στην προσέγγιση του εικαστικού έργου στο σχολικό περιβάλλον είναι ίσως δικαιολογημένη, όμως το αδιέξοδο είναι προφανές. Αν μπορεί να αναζητηθεί ένα κοινό χαρακτηριστικό σε οποιαδήποτε αφήγηση για την τέχνη, αυτό είναι η αδιάκοπη μεταβολή προθέσεων, μεθόδων, ιδεών, αξιών και στάσεων. Το εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι ότι αυτές οι διαφοροποιημένες λειτουργίες δεν αναιρούν η μια την άλλη, αλλά νομιμοποιούνται όλες εξίσου. Κάθε εικαστική παραγωγή, κάθε δράση, κάθε νέα πρόταση, δεν ανασκευάζει ούτε αναιρεί τις προηγούμενες, αλλά διανοίγει μια επιπλέον οπτική, που προστίθεται ισότιμα σε μια τεράστια και πολύμορφη σύνθεση. Όχι μόνο ο όρος, αλλά και η ίδια η διερώτηση περί τέχνης μεταμορφώνεται, φορτισμένη από το βάρος των αδιάκοπων επαναδιατυπώσεων.

Από τη σκοπιά αυτή, η προσέγγιση της τέχνης δε μπορεί να θεωρηθεί ως προσχώρηση σε μια καθολικού κύρους αντίληψη ούτε ως αποτέλεσμα κωδικοποίησης συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και κριτηρίων, αλλά ως ένας τόπος που δέχεται και αναδεικνύει τη μεταβλητότητα, την ποικιλία και την πολυσημία ως εγγενή χαρακτηριστικά της έννοιας του καλλιτεχνικού.¹ Οποιαδήποτε προσπάθεια συγκρότησης απόλυτων κριτηρίων, θα μετέτρεπε την αισθητική και την εικαστική παιδεία σε θεσμό αναπαραγωγής και ενστάλαξης συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και προτύπων.²

Μια τέτοια πρακτική θα ήταν αποστερημένη από οποιαδήποτε παιδαγωγική αξία, καθώς θα δήλωνε την προσχώρηση σε μια οπτική γωνία, περιορίζοντας την αισθητική εμπειρία. Το εικαστικό έργο μπορεί να προσεγγιστεί μόνο με δυναμικό τρόπο και όχι βάσει σταθερών παραμέτρων ή με κάποια κανονιστική ρύθμιση.

2. Ο σχετικισμός των κριτηρίων

2.1. Το υποκειμενιστικό πρότυπο και η ψευδαίσθηση της αυτοέκφρασης

Στον αντίποδα της προηγούμενης αντίληψης, αναπτύσσεται ένας σχετικισμός, σύμφωνα με τον οποίο όλα ανάγονται στην υποκειμενική απόφαση. Το έργο μεταβάλλεται σε προϊόν μιας εσωτερικής διαδικασίας έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνονται εκφρασιοκεντρικές θεωρίες, οι οποίες επικεντρώνουν σε αυτό που ο καλλιτέχνης εκφράζει σε ένα έργο (αισθήματα, συναισθήματα, επιθυμίες), συχνά με περίπλοκους τρόπους, οι οποίοι συνδέονται με αντίστοιχους τρόπους έκφρασης.³

Προτάσσεται μια αισθητική του συναισθήματος και της ενσυναίσθησης, σε βάρος της ουσίας του έργου. Αυτονόητη συνέπεια αυτής της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από το έργο στις ψυχολογικές διεργασίες είναι η απόδοση εντελώς αυθαίρετου χαρακτήρα στην πρόσληψη, που αντιμετωπίζεται ως παιχνίδι ελεύθερων συνειρμών ενώ η προσωπική προτίμηση υποκαθιστά τη στοχαστική αναζήτηση.

Αυτή η προσέγγιση οδηγεί στην υπόθεση ότι η τέχνη δεν είναι παρά ένα εργαλείο ανάπτυξης των υποτιθέμενων εγγενών ικανοτήτων έκφρασης και δημιουργικότητας των παιδιών, μεταβάλλοντας έτσι την καλλιτεχνική αγωγή σε ένα πεδίο οιωστικής αισθηματικής αγωγής και ψυχοθεραπευτικής άσκησης,⁴ σε έναν δίαυλο ελεύθερης αυτο-έκφρασης (με όποιες συνέπειες μπορεί να έχει κάτι τέτοιο για τη διαμόρφωση της αντίληψης των παιδιών για το περιεχόμενο, τη σημασία και το ρόλο της τέχνης).

Ήδη ωστόσο από τη δεκαετία του '60, όταν ακόμα η προσέγγιση αυτή ήταν σε ιδιαίτερα υψηλό σημείο αποδοχής, εκδηλώθηκαν και οι πρώτες αντιρρήσεις σχετικά με τις θεμελιώδεις παραδοχές των εκπαιδευτικών θεωριών περί αυτοέκφρασης και άρχισαν να αναζητούνται εναλλακτικές. Η έμφαση στην εγγενή ικανότητα έκφρασης των παιδιών, αν δεν τέθηκε εν αμφιβόλω, πάντως θεωρήθηκε ανεπαρκής ως θεμελίωση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης και αναζητήθηκαν άλλες προοπτικές και στοχεύσεις.⁵

Το γεγονός ότι το υποκειμενικό στοιχείο πράγματι υφίσταται και υπεισέρχεται, συχνά καθοριστικά, δε σημαίνει ότι κάθε άτομο διαθέτει και ένα εντελώς αυθαίρετο, συμπτωματικό και ιδιάζον συνονθύλευμα κριτηρίων. Οι ατομικές αντιδράσεις συνυφαίνονται και συγκροτούνται στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών, με τις οποίες εννοποιούνται μερικά και εντάσσονται σε πλαίσια, θεωρίες και στάσεις.⁶ Η αίσθηση μιας δήθεν ανεπηρέαστης ατομικής επιλογής καταλήγει να εμποδίζει κάθε κριτική θεώρηση, οδηγώντας στην αυτοαναφορικότητα.

2.2. Μεταμοντερνισμός, οπτική κουλτούρα και ο κίνδυνος ρευστοποίησης της διδακτικής περιοχής

Σε διαφορετική κατεύθυνση, αλλά προς την ίδια σχετικιστική απόληξη, κινούνται οι μεταμοντερνιστικές θεωρήσεις, διατυπώνοντας ένα αίτημα υπέρ της ρευστότητας του αισθητικού πεδίου και απολήγοντας ουσιαστικά στο να αποποιοούνται την αυτονομία της τέχνης ως διακριτής περιοχής του πολιτισμού. Αν και η έννοια του μεταμοντέρνου χρησιμοποιείται πληθωρικά, δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως σημασιολογικά.⁷ Ωστόσο, οι χαλαρά συνδεόμενες θεωρήσεις που περιγράφονται ως μεταμοντερνισμός, διακρίνονται από ένα κοινό πλέγμα παραδοχών, καθώς στη θέση της ορθολογικότητας που καλλιέργησε η νεωτερικότητα, αντιπαραθέ-

τους τη δική τους πολλαπλότητα των ορθολογικοτήτων, θρυμματίζοντας κάθε απόπειρα συνολικής και συνεκτικής αφήγησης.⁸

Στο βαθμό που η τέχνη παραμερίζει οποιεσδήποτε αισθητικές ή άλλες δεσμεύσεις, μεταβάλλεται σε απόλυτα ανοιχτή έννοια και τίθεται σε ένα συγκεχυμένο πλαίσιο, όπου στα πάντα μπορεί εν δυνάμει να αποδοθεί η καλλιτεχνική ιδιότητα μέσα από ισχυρά συστήματα διαμεσολαβήσεων.

Οι συνέπειες δεν είναι ασήμαντες στο χώρο της διδακτικής. Καθώς η τέχνη ρευστοποιείται και διαχέεται στην ευρύτερη σφαίρα της πολιτισμικής παραγωγής, αποδομείται οποιαδήποτε προσπάθεια συνεκτικής αφήγησης και συγκροτούνται προτάσεις για μια ανάλογη διάχυση της εικαστικής εκπαίδευσης στο γενικό πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών και της μελέτης των εικόνων ή του «οπτικού πολιτισμού» (Visual Culture Arts Education, VCAE).⁹ Δημιουργείται έτσι μια σύμβαση όπου είναι δυνατοί όλοι οι τρόποι συνύπαρξης των πλέον ετερόκλητων οπτικών μορφών πολιτισμικής έκφρασης, συχνά χωρίς την ανάγκη ενός συνδετικού ιστού.

Ο κίνδυνος στη συγκεκριμένη περίπτωση προκύπτει από το ενδεχόμενο της διάλυσης του εννοιολογικού πλαισίου εντός του οποίου καθίσταται εφικτή η κατανόηση της ίδιας της έννοιας του περιεχομένου της τέχνης, όπως επίσης και η ανάδειξη του ιδιαίτερου και διαφοροποιητικού στοιχείου της, με αποτέλεσμα να αναδύεται για κάποιους το ερώτημα μήπως οδηγούμαστε στο τέλος της τέχνης στην εκπαίδευση.¹⁰

Η επιφυλακτικότητα απέναντι σε μια τέτοια προοπτική δε σημαίνει ότι προτείνεται μια φοβική περιχαράκωση του αντικειμένου. Ούτως ή άλλως ο μεταμοντερνισμός εμπεριέχει επίσης σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν με θετικό τρόπο στη διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά το έθεσε ο Richard Shusterman (2005), ο αισθητικός μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται από

...τάσεις αντι-ουσιολογικής πλουραλιστικής ανοικτότητας,..., συγκεκριμενικότητα, πραγματιστική δέσμευση, διεπιστημονικότητα, ... και ενδιαφέρον για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που δομούν τον κόσμο της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας.¹¹

Ως εικαστική λειτουργία, μπορεί να ενσωματώσει αυτά τα στοιχεία στη διδασκαλία ως οργανικό μέρος της που διευρύνει τα όριά της και την τροφοδοτεί με νέες οπτικές και πεδία προβληματισμού. Ο πλουραλισμός των ιδεών και των διατυπώσεων, η πολυτροπικότητα στις εικαστικές μορφές, η αποκαθήςωση των κατεστημένων δυτικοκεντρικών καλλιτεχνικών αξιών, η άρνηση των παραδοσιακών μεροληπτικών διακρίσεων και η αντίδραση στις καθιερωμένες ιεραρχήσεις, ως επιμέρους αιτήματα των μεταμοντερνιστικών θεωρήσεων, αποτελούν στοιχεία που εμπλουτίζουν το διάλογο.

3. Η σύγχρονη τέχνη και ο συντονισμός με το μετα-εννοιολογικό και σχεσιακό πλαίσιο

Η συνθήκη καθίσταται ακόμα πιο περίπλοκη όταν καλούμαστε να προσεγγίσουμε και να διαχειριστούμε το ρόλο της καλλιτεχνικής αγωγής εντός του πλαισίου της σύγχρονης τέχνης. Ο όρος Σύγχρονη Τέχνη, στην τρέχουσα χρήση της, καλύπτει τις διεθνείς κάθε είδους εκδηλώσεις τέχνης, μπιενάλε, αγορές τέχνης και μεγάλης κλίμακας events, λειτουργώντας συνήθως ως κατηγορία περιοδολόγησης: αναφέρεται σε μια τέχνη η οποία έρχεται μετά την Μεταμοντέρνα Τέχνη (που, με τη σειρά της, ήρθε μετά τον Μοντερνισμό και τις διάφορες πρωτοπορίες). Σύμφωνα επίσης με σημαντικούς φορείς που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον κόσμο και στον τρόπο πρόσληψης της τέχνης, ο όρος «σύγχρονη τέχνη» αναφέρεται στην τέχνη που παράγεται από καλλιτέχνες οι οποίοι, ανταποκρινόμενοι σε ένα παγκόσμιο, πολιτισμικά ποικίλο, τεχνολογικά προηγμένο και πολύπλευρο περιβάλλον, δουλεύουν σε ένα ευρύ φάσμα μέσων, αντανακλούν και σχολιάζουν τη σημερινή κοινωνία,¹² και μας καλούν να επανεξετάσουμε τρέχουσες ιδέες και να ξανασκεφτούμε το οικείο.¹³

Αυτός ωστόσο είναι ο πλέον προφανής τρόπος προσδιορισμού της έννοιας της συν-χρονικότητας της τέχνης: σύγχρονη τέχνη = η τέχνη του σήμερα. Η συγχρονικότητα της τέχνης όμως δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζεται απλώς με την παραγωγή τέχνης στο εδώ και το τώρα. Η συγχρονικό ήτα της σύγχρονης τέχνης δεν μπορεί να αποτελέσει ποιοτικά διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό της τέχνης του παρόντος, εκτός αν ίσως συλληφθεί, όπως προτείνει ο Osborne, ως μια συνειδητοποίηση της συγχρονικότητας (contemporaneity) διακριτών χρονικών εμπειριών στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, εντός του οποίου οι γεωγραφικές αποστάσεις παίζουν όλο και μικρότερο ρόλο πλέον. Η, κατά Osborne, συγχρονικότητα έχει το χαρακτήρα μιας διαζευκτικής ενότητας (disjunctive unity) διαφόρων και διαφορετικών εμπειριών χρόνου, κοινωνικά προσδιορισμένων, που μπορούν να λαβαίνουν χώρα ταυτοχρόνως στον παρόντα χρόνο.¹⁴ Συνιστά, επομένως, μια ζητούμενη παρά μία πραγματοποιημένη ενότητα, η οποία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να μπορέσει να προσλάβει κάποιο νόημα ο πολυτροπικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας της σύγχρονης διεθνούς τέχνης.

Αυτό που επίσης προσδιορίζει τη σύγχρονη τέχνη είναι ο μετα - εννοιακός χαρακτήρας της, ο οποίος σχετίζεται με τον τρόπο συγκρότησης της ταυτότητας του έργου τέχνης: το σύγχρονο έργο τέχνης συγκροτείται μέσω μιας έννοιας η οποία θεμελιώνει την οντολογική της ταυτότητα δια μέσου των πολλαπλών ενσαρκώσεών της. Το σύγχρονο έργο είναι μία σειρά τέτοιων ενσαρκώσεων, ένα πρότζεκτ, το οποίο μπορεί δυναμικά να λάβει χώρα οποτεδήποτε και οπουδήποτε ή και να μην υπάρξει διόλου.

Ένας ακόμα τρόπος μέσω του οποίου προσδιορίζεται και διαφοροποιείται η σύγχρονη τέχνη είναι ο στόχος που θέτει, ο στόχος που θέτουν οι σύγχρονοι καλλιτέχνες μάλλον, οι οποίοι επιδιώκουν να εμπλακούν με κριτικά αναστοχαστικό τρόπο με τον κόσμο στον οποίο ζούμε, με την διαμεσολαβημένη, διαδικτυομένη γεωπολιτική ενότητα, την οποία κατανοούμε ως ένα δι-εθνικό, παγκόσμιο φαινόμενο. Η σύγχρονη τέχνη, δηλαδή, είναι κατ' ανάγκην εννοιακή ενώ ταυτοχρόνως, η αισθητική της διάσταση παραμένει ανεξάλειπτη, μέσω των δυνητικά άπειρων υλοποιήσεων της σε τόπο και χρόνο. Η ταυτότητα του έργου τέχνης δεν προσδέεται με ένα και μόνο συγκεκριμένο τόπο πραγμάτωσής του. Διαθέτει μια δυναμική δημιουργίας ενός δικού του μη-τόπου, που είναι δυνητικά πληθυντικός και συνέχεται από μία έννοια.¹⁵

Αν ο Osborne μιλά για μια μετα-εννοιακή τέχνη και ένα έργο τέχνης πολλαπλών δυνατών ενσαρκώσεων/υποστασιοποιήσεων που μπορεί να υπάρχει παντού και πουθενά, προβάλλοντας έτσι τη μη-στασιμότητα, τη μη-σταθερότητα και τη μη-αντικειμενότητα του σύγχρονου έργου τέχνης, σε παρόμοιο τόνο, έστω και αν από άλλη σκοπιά, ο Γάλλος κριτικός τέχνης Nicholas Bourriaud, αναφέρεται στη σχεσιακότητα της σύγχρονης αισθητικής, επισημαίνοντας και αυτός με τη σειρά του τον μη σταθερό χαρακτήρα του έργου ως αντικειμένου προς θαυμασμό και προτάσσοντας τον χαρακτήρα της εμπειρίας, η οποία μας καλεί σε συμμετοχή.

Η τέχνη, όπως την αντιλαμβάνεται ο Bourriaud, είναι μια δραστηριότητα η οποία συνίσταται στην παραγωγή σχέσεων με τον κόσμο, μέσω της χρήσης σημείων, μορφών, χειρονομιών ή αντικειμένων. Η τέχνη συνιστά περισσότερο μια κοινωνική διαδικασία, μια διανθρώπινη συναλλαγή και αφορά πρακτικές τέχνης, οι οποίες εκδηλώνονται και περιγράφονται περισσότερο ως συνολικές διανθρώπινες σχέσεις, παρά ως ανεξάρτητος ιδιωτικός χώρος.¹⁶ Οι προθέσεις των σύγχρονων καλλιτεχνών είναι, επομένως, σύμφωνα με τον Bourriaud, «να αναπτύξουν μορφές ύπαρξης ή μοντέλα δράσης μέσα στην υπάρχουσα πραγματικότητα, σε οποιαδήποτε κλίμακα».¹⁷

Αυτό το στοιχείο, δε, της αναφοράς της σύγχρονης τέχνης στην υπάρχουσα πραγματικότητα, συνδέει μεν τη σύγχρονη τέχνη με την μεταμοντερνιστική αισθητική (ως προς την πραγματιστική της δέσμευση)¹⁸, ενώ ταυτοχρόνως συνιστά την υπέρβαση αυτής της τελευταίας. Συγκλίνοντας με τον πραγματισμό, η σύγχρονη τέχνη επωφελείται της διανοητικής γενναιοδωρίας του, του πλουραλισμού του και της αποδοχής του για τις ανοιχτές, πολυ-πολιτισμικές κοινωνίες, λειτουργώντας διορθωτικά ως προς τον δυνητικό μηδενισμό¹⁹ και ενίοτε ακραίο σχετικισμό²⁰ του μεταμοντερνισμού και καταφατικά ως προς την δυνατότητα της τέχνης να συμβάλλει στην παραγωγή νοήματος (νοημάτων μάλλον) για τον σύγχρονο κόσμο.

Από την άλλη βέβαια, η σύγχυση των ορίων τέχνης και πραγματικού, μπορεί, όπως έχει επισημάνει και η Kelly Baum, να οδηγήσει την τέχνη του τώρα στο να θυσιάσει ένα μεγάλο μέρος της αυτονομίας και της αναγνωρισιμότητάς της ως πεδίου διακριτού και ξεχωριστού.²¹ Η σύγχρονη τέχνη μοιάζει να θέλει να κάνει πολύ περισσότερα πράγματα από το να υπερβεί τα όρια που την τοποθετούσαν ως κάτι ξεχωριστό, περισσότερα από το να απαλλαγεί από τα γνωρίσματα εκείνα που την ταυτοποιούσαν ως τέχνη. Επιθυμεί να γίνει αντιληπτή ως «κάτι ολότελα άλλο».

Αυτή η επιθυμία για πλήρη διαφοροποίηση, ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να συνιστά άρνηση της αυτονομίας της, εάν η αυτονομία ιδωθεί όχι ως αυτονομία των έργων ως ξεχωριστών αντικειμένων (τέτοια απομάκρυνση από την αυτονομία διακρίνει και την μεταμοντέρνα τέχνη άλλωστε) αλλά ως αυτονομία της αισθητικής εμπειρίας, σύμφωνα και με την ανάγνωση του Rancière,²² ή ως αυτονομία της 'αισθητικής πρακτικής'.²³

Σε κάθε περίπτωση, σε όλες τις προσεγγίσεις της σύγχρονης τέχνης, κοινή φαίνεται να είναι η συμφωνία ότι η αναγνώριση της τέχνης ως τέχνης συναρτάται με την εμπειρία της, ότι το κοινό της μπορεί να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης νοήματος σχετικά με τα έργα τέχνης.

Και, ως προς αυτό το σημείο, ο ρόλος της καλλιτεχνικής αγωγής μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά σημαντικός, κυρίως ως προς το πώς μπορεί να ενισχύσει το νέο άνθρωπο στο ρόλο του ως αισθητικώς συμμετέχοντα και συν-διαμορφωτή του έργου τέχνης. Ρόλο που απαιτεί κριτική στάση και γνώση έτσι ώστε να οδηγηθεί σε πολλαπλές αλλά επαρκώς αιτιολογημένες νοηματοδοτήσεις και να καταστεί ικανός να αναγνωρίσει το ρόλο που αυτή μπορεί να προσλάβει για τη δική του αυτοσυνειδησία αλλά και την κοινωνική αυτο-συνείδηση.

4. Διδακτική της τέχνης στη σύγχρονη συνθήκη: μια άλλη προσέγγιση

Εάν προσβλέπουμε σε μια διδακτική της τέχνης συγχρονισμένη με τα σύγχρονα καλλιτεχνικά δρώμενα, τότε επιζητούμε ένα πεδίο, το οποίο μάλλον προσδιορίζεται από τη φύση και τον τρόπο διαχείρισης των ερωτημάτων και των ζητημάτων που προβάλλει παρά από τις βεβαιότητες που στηρίζει. Μια τέτοια αναζήτηση ίσως να μην απολήγει σε κλειστές απαντήσεις και απόλυτα σχήματα, μπορεί ωστόσο να συγκροτεί και να θέτει σε κρίση ενδιαφέρουσες προτάσεις, ικανές να τροφοδοτήσουν έναν αποδοτικό διάλογο.

Αντα παραπάνω ισχύουν, τότε οι δυνατότητες για μια συμβατή εκπαιδευτική συνθήκη θα πρέπει να αναζητηθούν στην ανάδειξη της καλλιτεχνικής πράξης ως διαδικασίας δυναμικής πολυπλοκότητας που συνδέει τις οπτικές μορφές με τους αισθητικούς και εξω-αισθητικούς όρους, οι οποίοι συνυφαίνονται με τη λειτουργία τους. Μια τέτοια επιδίωξη δε μπορεί παρά να αποκαλύπτει

ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο το οποίο συνεχώς επεκτείνεται σε νέες περιοχές, στο βαθμό που καθορίζεται από τους σύνθετους δεσμούς του καλλιτεχνικού φαινομένου με τις ποικίλες όψεις του πολιτισμού και τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της καλλιτεχνικής διαδικασίας αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο που μας επιτρέπει να αναδείξουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την πολυμορφία, το δυναμισμό, και την αντιφατικότητα της σύγχρονης τέχνης,²⁴ αλλά και να προσδιορίσουμε το ίδιο το περιεχόμενο και τις εννοιολογικές συντεταγμένες του πεδίου της.²⁵

Στο σημείο αυτό αναδύεται ένα κρίσιμο πεδίο προβληματισμού, που επιβάλλεται να διασαφηνιστεί: αυτό που αναζητάμε μια διδακτική που, με το πρόσχημα της αμφισημίας ή της πολλαπλότητας, θυσιάζει την αυτονομία της ή καθίσταται η ίδια υποκειμενική, ασαφής, σχετικιστική ή αντιφατική, αλλά προσβλέπουμε σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που αναγνωρίζει, αναδεικνύει και, κυρίως, είναι ικανή να διαχειρίζεται την ασάφεια, την αμφισημία, τη σχετικότητα ή την αντίφαση.

Αυτή η οπτική απέχει τόσο από την προτυποποίηση της αντικειμενιστικής όσο και από το σχετικισμό των υποκειμενιστικών προσεγγίσεων. Αντιθέτως, προάγει μια ανάλογη με αυτήν της σύγχρονης τέχνης προσέγγιση: προτάσσει τη συσχέτιση της τέχνης με πολλαπλούς εξω-αισθητικούς παράγοντες, διεκδικώντας την απομάκρυνση τόσο από το δογματισμό των αντικειμενιστικών εκπαιδευτικών μοντέλων που εστιάζουν στην υπεροχή του 'αισθητικού χαρακτήρα' της εικαστικής αγωγής²⁶ όσο και από τον υποκειμενισμό των εκφρασιοκεντρικών μοντέλων.²⁷ Στρέφει την προσοχή στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο²⁸ και προτείνει ανάλογα εκπαιδευτικά μοντέλα που αποσκοπούν στο να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών με το κοινωνικό περιβάλλον τους, με το πλαίσιο ζωής τους, είτε για να το διερευνήσουν²⁹ είτε για να το αλλάξουν.³⁰

Ούτε όμως αυτά τα μοντέλα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ανταποκρίνονται πλήρως στο αίτημα για μια ολοκληρωμένη εικαστική αγωγή, όσο και αν φαίνεται ότι συντονίζονται με τη στόχευση και τη λειτουργία της σύγχρονης τέχνης. Εστιάζοντας στο πλαίσιο και τη διερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, διακινδυνεύουν να απωλέσουν στόχους που δεν μπορούν να επιτευχθούν με άλλους τρόπους παρά μόνο με την εξοικείωση των παιδιών με την καλλιτεχνική διαδικασία και με την εισαγωγή τους στον κόσμο της αισθητικής εμπειρίας. Οι στόχοι, δε, αυτοί συνδέονται με τις ευκαιρίες που, μέσα από τις τέχνες, παρέχονται στα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν μορφές γνώσης και κατανόησης, οι οποίες συνδυάζουν τη σκέψη με το συναίσθημα στην υπηρεσία του νοήματος.³¹

Εάν λοιπόν δεχτούμε την αναγκαιότητα συντονισμού της εικαστικής αγω-

γής με τη σύγχρονη τέχνη, τότε είναι επίσης απαραίτητο να υιοθετήσουμε έναν τρόπο διασφάλισης της επαφής των μαθητών με τις τέχνες που να επιτρέπει πολυ-πρισματικές και πολυδιάστατες προσεγγίσεις, οι οποίες ευνοούν πολυτροπικές ερμηνείες, δημιουργική δέσμευση, κριτικό αναστοχασμό, πραγματιστική εμπλοκή και αναδοχή του πολλαπλού και του διαφορετικού.

Ως εκ τούτου, μοιάζει επιτακτική η ανάγκη συστηματικής συμπερίληψης των διαφορετικών και πολλαπλών προσεγγίσεων κατά το σχεδιασμό περιεκτικών, πολύ-μεθοδικών, πολυεστιακών και πολύπλευρων προγραμμάτων καλλιτεχνικής αγωγής. Προσεγγίσεων με διαφορετικές εστιάσεις και στοχεύσεις: το θέμα του έργου, την αναζήτηση του νοήματος, τις μορφικές αναζητήσεις, τα κριτήρια αποτίμησης, τις συσχετίσεις με το περιβάλλον και τη ζωή των παιδιών.

Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να υπερβούμε τόσο τον ανεδραφικό αντικειμενισμό και τον αστήρικτο υποκειμενισμό όσο και τον αλυσιτελή, από εκπαιδευτική άποψη, μεταμοντερνιστικό σχετικισμό υπέρ μιας προσανατολισμένης στη σύγχρονη συνθήκη, ανοικτής, σχεσιακής και καινοτόμας προσέγγισης, που ενθαρρύνει τη δημιουργική εμπλοκή, την πολύπλευρη έκφραση, τον κριτικό αναστοχασμό, την πραγματιστική δέσμευση και αναδοχή του πολλαπλού και του διαφορετικού μέσα σ' ένα πλαίσιο διανθρώπινων ανταλλαγών και διερεύνησης των δυνατοτήτων πολλαπλών εννοιακών υποστασιοποιήσεων.

Το ζητούμενο μιας σύγχρονης καλλιτεχνικής αγωγής είναι, επομένως, η αναγνώριση της συγχρονικότητας, όπως την ορίσαμε παραπάνω, η αναδοχή της εννοιακής πολλαπλότητας και της ανοικτότητας της καλλιτεχνικής διαδικασίας και της /των προσλήψεών της, μέσα από πολύπλευρες (multi-faceted) πρακτικές και πολλαπλές προσεγγίσεις/αναγνώσεις που συνδέουν την εκπαιδευτική πράξη με την αισθητική, τη θεωρία και τη φιλοσοφία της τέχνης και δη της σύγχρονης τέχνης, ως έκφρασης της διαζευκτικής ενότητας για την οποία μιλάει ο Osborne, αλλά και ως τόπου πολλαπλών εννοιακών ενσαρκώσεων³² και αυτόνομων αισθητικών εμπειριών.³³

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 C. Barret, *Op Art*, Studio Vista, London, 1970, σ. 46-47. J. Berger, *About Looking*, Pantheon Books, New York, 1980, σ. 32.
- 2 Α. Γιорг, *Περί μορφής*, Νησίδες, Αθήνα, 2001, σ. 53.
- 3 Σχετικά με τον εκφρασιοκεντρισμό και τις θεωρίες της έκφρασης, βλ., μεταξύ άλλων, τα σχετικά κεφάλαια σε: T. Barrett, *Why is that art? Aesthetics and criticism of contemporary art*, Oxford University Press, New York, 32017. Α. Μουρίκη, *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, Νεφέλη, Αθήνα, 2003. Μ. Eaton, *Basic Issues in Aesthetics*, Waveland Press Inc., Long Grove, Illinois, 1988/1999.
- 4 Μουρίκη, *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, σ. 116-131.

- 5 G. Clark, M. Day, W. Dwayne Greer, «Discipline- Based Art education: Becoming Students of Art», *Journal of Aesthetic Education* 21:2 (1987), σ. 133.
- 6 Σ. Δημητρίου, *Η πολιτική διάσταση στην τέχνη. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*, Σαββάλας, Αθήνα, 2009, σ. 288, 289. Γ. Λαζαράτος, *Τέχνη και πολυσημία. «Συζητώντας» με τον Luciano Nanni*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2004, σ. 332.
- 7 Με ενδιαφέροντα τρόπο αναφέρεται στην ασάφεια του όρου, αλλά και την εξ αυτού μη δυνατότητα να δοθεί ένας ουσιολογικός ορισμός στον αισθητικό μοντερνισμό, ο Rischard Shusterman. Βλ. R. Shusterman, «Aesthetics and Postmodernism», Jerrold Levinson (επιμ.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford University Press, New York, 2003, σ. 771-782.
- 8 Βλ. ενδεικτικά: Μουρίκη, *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, σ. 168-186. Ch. Butler, *Postmodernism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York, 2002. Π. Κονδύλης, *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2000. Πολύ κατατοπιστικό για τον μεταμοντέρνο πλουραλισμό είναι το σχετικό κεφάλαιο στο T. Barrett, *Why is that art?*, σ. 161-223.
- 9 Εκτενώς σχετικά με το θέμα της VCAE έχει ασχοληθεί ο Duncum. Ενδεικτικά βλ.: P. Duncum, «Visual culture in art Education», *Visual Arts Research* 35:1 (2009), σ. 64-75. P. Duncum, «Theorising Everyday Aesthetic experience with Contemporary Visual Culture», *Visual Arts Research* 28:2 (2002), σ. 4-15. P. Duncum, «Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art education», *Studies in Art Education* 42:2 (2001), σ. 101-12. Βλ. επίσης: K. Tavin, «Hauntological Shifts: Fear and Loathing of Popular (Visual) Culture», *Studies in Art Education* 46:2 (2005), σ. 101-17. K. Freedman, *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*, Teachers College Press and the National Art Education Association, New York and Reston VA, 2003. K. Tavin, J. Hausman, «Art Education and Visual Culture in the Age of Globalization», *Art Education* 57:5 (2004), σ. 47-53.
- 10 Ch. M. Dorn, «The End of ART in Education», *Art Education* 58:6 (2005), σ. 47-54.
- 11 Shusterman, «Aesthetics and Postmodernism», σ. 781.
- 12 EDUCATION (GETTY MUSEUM)-The Getty. (n.d.): http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html (τελευταία πρόσβαση 06/02/2019).
- 13 ART21. (n.d.): <https://art21.org/for-educators/tools-for-teaching/getting-started-an-introduction-to-teaching-with-contemporary-art/contemporary-art-in-context/> (τελευταία πρόσβαση 06/02/2019)
- 14 P. Osborne, *Anywhere or Not at All. Philosophy of Contemporary Art*, Verso Books, London & New York, 2013, σ. 19-27.
- 15 *ό.π.*, σ. 109, 145.
- 16 N. Bourriaud, *Relational Aesthetics*, μτφ. S. Pleasance, F. Woods, Les presses du réel, Dijon, 1998, σ. 112, 113.
- 17 *ό.π.*, σ. 28.
- 18 Shusterman, *ό.π.*
- 19 I. Hassan, «From Postmodernism to Postmodernity: The Local/Global Context», *Philosophy and Literature* 25:1 (2001), σ. 1-13.
- 20 Μουρίκη, *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, σ. 153 κ.ε.
- 21 H. Foster, J. Bryan-Wilson, G. Kester, J. Elkins, M. Kwon, J. Shannon et al., «Questionnaire on “The Contemporary”», *October* 130 (2009), σ. 95. <http://www.jstor.org/stable/40368571> (πρόσβαση 14/09/2018).
- 22 J. Rancière, «The Aesthetic Revolution and Its Outcomes: Emplotments of Autonomy and Heteronomy», *New Left Review* 14 (2002), σ. 136.
- 23 S. Lütticken, *Cultural Revolution: Aesthetic Practice After Autonomy*, Sternberg Press, Berlin, 2017, σ. 14.

- 24 H. Foster, *Bad New Days. Art, Criticism, emergency*, Verso Books, London & New York, 2015. A. Danto, *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*, Princeton University Press, Princeton, N.J., 2014 (Επικαιροποιημένη έκδοση με νέο πρόλογο από την Lydia Goehr). T. Smith, *What Is Contemporary Art*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 2009. J. Stallabrass, *Contemporary Art. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2004. H. Foster, *Design and Crime (And Other Diatribes)*, Verso Books, London & New York, 2002. H. Foster (ed.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Bay Press, Port Townsend, Washington, 1983.
- 25 Osborne, *Anywhere or Not at All*, ό.π.
- 26 R.A. Smith, R, «The new pluralism and discipline-based art education», *Arts Education Policy Review* 104:1 (2002), σ. 13.
- 27 B. Hawkins, «Children’s drawing, self-expression, identity and the imagination», *Journal of Art and Design Education* 22:3 (2002), σ. 209-219.
- 28 L. Emery, «Changing subjectivities in art education: From Sigmund to Lucien Freud», *Australian Art Education* 25:1 (2002), σ. 23-31. P. Duncum, «How art education can contribute to the globalisation of culture», *Journal of Art and Design Education* 19:2 (2000), σ. 170-180. K. Freedman, «Social perspectives on art education in the U.S: Teaching visual culture in a democracy», *Studies in Art Education* 41:4 (2000), σ. 314-326.
- 29 I. Aguirre, «Beyond the understanding of visual culture: A pragmatic approach to aesthetic education», *Journal of Art Craft and Design* 23:3 (2004), σ. 256-269.
- 30 P. Duncum, «Theorising Everyday Aesthetic experience with Contemporary Visual Culture», *Visual Arts Research* 28:2 (2002), σ. 4-15. Duncum, «Visual Culture: Developments», ό.π.
- 31 E.W. Eisner, «Should We Create New Aims for Art Education?», *Art Education* 54:5 (2001), σ. 9.
- 32 Osborne, *Anywhere or Not at All*, ό.π.
- 33 Rancière, «The Aesthetic Revolution», ό.π.

Δέσποινα Ποιμενίδου

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΡΤΕΪ: ΜΕCΕΝΑΣ

1. Εισαγωγή – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η ανάγκη προσαρμογής των νέων στις απαιτήσεις των σύγχρονων «Κοινωνιών της γνώσης»,¹ που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και την ανάδυση νέων γραμματισμών, συντελεί, ώστε να αποτελεί ζητούμενο πλέον η σύγκλιση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία. Για να καταστεί αυτό εφικτό, προκρίνεται η εφαρμογή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα νέων παιδαγωγικών μεθόδων που απομακρύνονται από το παραδοσιακό και αναποτελεσματικό πλέον πρότυπο διδασκαλίας,² αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και το γεγονός ότι οι ίδιοι στην πλειοψηφία τους είναι ψηφιακά εγγράμματοι.³

Μία παιδαγωγική και τεχνολογική, όπως έχει χαρακτηριστεί,⁴ καινοτομία είναι η μέθοδος της παιχνιδοποίησης (gamification). Αν και η επιστημονική κοινότητα εμφανίζεται διχασμένη και υπάρχει μεγάλη ασάφεια αναφορικά με τη σημασία της, ένας λειτουργικός και ευρέως αποδεκτός ορισμός⁵ είναι ο ακόλουθος:

Παιχνιδοποίηση καλείται η χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών (game design elements) σε περιβάλλοντα που δεν έχουν χαρακτηριστικά παιχνιδιού (non-game contexts).⁶

Αυτό σημαίνει ότι η έννοια χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα σύνολο «κινήτρων», όπως σήματα, σύμβολα και αυτοκόλλητα, τα οποία παραδοσιακά συνδέονται με παιχνίδια και αποτελούν «ανταμοιβές» των παικτών για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο.⁷ Η παιχνιδοποίηση επομένως συνίσταται στην πρόσδοση στο πεδίο αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης χαρακτηριστικών παιχνιδιού, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση κάποιου συγκεκριμένου διαδικτυακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ή βίντεο-παιχνιδιού· ωστόσο η χρήση τους είναι πολύ συχνή για τη δημιουργία παιχνιδοποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων με τη μέθοδο της παιχνιδοποίησης.⁸

Η έννοια της παιχνιδοποίησης επικαλύπτεται με άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν «παιχνίδι»,⁹ όπως η παιχνιδοκεντρική μάθηση (game-based learning) και η πρωτοβουλία των «σοβαρών παιχνιδιών» (serious games). Στην παιχνιδοκεντρική μάθηση, χρησιμοποιούνται αποκλειστικά

διαδικτυακά και βίντεο-παιχνίδια, για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται βάσει αναλυτικού προγράμματος· τα παιχνίδια αυτά είτε σχεδιάζονται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς είτε κυκλοφορούν ευρέως στο εμπόριο, αλλά αναγνωρίζεται η δυνατότητα αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση. Στην πρωτοβουλία των σοβαρών παιχνιδιών στόχος της χρήσης των παιχνιδιών είναι η ενίσχυση της ενημερότητας των συμμετεχόντων αναφορικά με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα, η κοινωνική τους ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.¹⁰ Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις στόχος είναι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω κάποιου είδους παιχνιδοποιημένης δράσης, ενώ η παιχνιδοποίηση είναι η πιο γενική έννοια συγκριτικά με τις υπόλοιπες.

2. Η χρησιμότητα της μεθόδου της παιχνιδοποίησης – Ερευνητικές διαπιστώσεις

Παρά το γεγονός ότι η χρήση του παιχνιδιού στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν είναι νέο φαινόμενο¹¹ και ανάγεται στη δεκαετία του '60 με το έργο του Piaget,¹² οι δυνατότητες που διανοίγονται από τη χρήση τόσο διαδικτυακών και βίντεο-παιχνιδιών στην εκπαίδευση όσο και γενικότερα της μεθόδου της παιχνιδοποίησης έχουν διερευνηθεί μόλις πρόσφατα.¹³ Από εμπειρικές έρευνες προκύπτει ότι τα αποτελέσματα από τη χρήση της μεθόδου είναι κατά βάση θετικά, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από αμφισημία και χρήζουν περαιτέρω ερευνητικής τεκμηρίωσης, λόγω και της απουσίας ενός σαφούς θεωρητικού πλαισίου.¹⁴

Ιδιαίτερα θετικά αποτιμάται η συμβολή της μεθόδου της παιχνιδοποίησης στην ενδυνάμωση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών/τριών και στον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του λάθους για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.¹⁵ Τα συναισθήματα δηλαδή που βιώνει ο συμμετέχων σε ένα παιχνίδι, όπως περιέργεια, ευχαρίστηση, απογοήτευση και υπερηφάνεια, ενισχύουν το αίσθημα της επάρκειάς του για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς τον βοηθούν να επιμένει στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς του παρά τυχόν αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες και ακόμη περισσότερο να τις μεταβάλλει σε θετικές. Το αποτέλεσμα είναι να μετασχηματίζεται η αποτυχία σε ένα βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και να ενισχύονται μαθησιακά οι συμμετέχοντες μέσω της παροχής άμεσης ανατροφοδότησης. Το στίγμα της αποτυχίας εξαφανίζεται στις περιπτώσεις που ανταμείβεται η προσπάθεια και η διαδικασία ολοκλήρωσης παρά το τελικό «προϊόν».¹⁶

Τα χαρακτηριστικά αυτά της μεθόδου συντελούν, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων.¹⁷ η επιτυχία της όμως εξαρτάται από μία σειρά παραμέτρων. Από τους ερευνητές αναγνωρίζεται

ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους με καινοτόμες μεθόδους και η ανάγκη τόσο επιμόρφωσής τους για το σκοπό αυτό¹⁸ όσο και ύπαρξης ενός υποστηρικτικού για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) περιβάλλοντος σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού.¹⁹ Ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία της μεθόδου είναι ακόμη το γνωστικό αντικείμενο και το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι Buckley et al., επιχειρώντας να διερευνήσουν τις αντιλήψεις φοιτητών/τριών²⁰ στους οποίους εφαρμόστηκε η μέθοδος της παιχνιδοποίησης,²¹ καταλήγουν ότι η επιτυχία της μεθόδου εξαρτάται από: α) το μέγεθος της ομάδας ενδιαφέροντος (η χρήση της μεθόδου ενδείκνυται σε μεγάλα ακροατήρια), β) τη σημασία που έχει για τους διδασκομένους το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, για παράδειγμα για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (όσο πιο σημαντικό είναι το γνωστικό αντικείμενο για το επαγγελματικό μέλλον των συμμετεχόντων τόσο μικρότερη είναι η αποτελεσματικότητα της μεθόδου), γ) τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος βάσει αναλυτικού προγράμματος (η παιχνιδοποίηση εκτιμάται ότι είναι αποτελεσματικότερη σε εισαγωγικά μαθήματα και όχι όταν επιδιώκεται η εμβάθυνση σε ένα γνωστικό αντικείμενο και αναμένονται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα), δ) το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών στους οποίους εφαρμόζεται (ορισμένοι μαθητές/τριες δεν ανταποκρίνονται θετικά στη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού, ενώ η δυσκολία προσαρμογής είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές/τριες υψηλών επιδόσεων) και ε) το είδος των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώκει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός (διαφορετικά είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν πρόκειται για εκμάθηση τεχνικών στοιχείων και όταν επιχειρείται διασύνδεση με όψεις της πραγματικής ζωής).

3. Η αξιοποίηση της μεθόδου της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία των Τεχνών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εγνωσμένη δυσκολία επίτευξης ουσιαστικής επαφής με τις Τέχνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,²² σε συνδυασμό με τη δυνατότητα αξιοποίησης της μεθόδου της παιχνιδοποίησης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, οδήγησε στην εφαρμογή της στη διδασκαλία της τέχνης της Αναγέννησης στο πλαίσιο υλοποίησης πολιτιστικού προγράμματος που απευθυνόταν σε μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου. Στην επιλογή αυτή συνέβαλε και η συμμετοχή μας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα επιμόρφωσης²³ που διοργανώθηκε από το European Schoolnet²⁴ σε συνεργασία με την Triseum Pilot Project,²⁵ με στόχο τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Ιστορίας της Τέχνης με τη μέθοδο της παιχνιδοποίησης και της παιχνιδοκεντρικής μάθησης. Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης αυτής αποκτήσαμε πρόσβαση στο διαδικτυακό εκπαιδευτικό ιστορικό παιχνίδι *ARTé: Mecenas*²⁶

και δημιουργήσαμε ένα διδακτικό σενάριο ως πρόταση αξιοποίησής του για τη διδασκαλία των Τεχνών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.²⁷

Το *ARTé: Mecenas* αποτελεί ένα παιχνίδι στρατηγικής, στο οποίο ο μαθητής/τρια δεν έχει στη διάθεσή του απλά πληροφορίες για την τέχνη της Αναγέννησης, αλλά τις προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο, μέσα από στρατηγικές αποφάσεις που καλείται να πάρει όντας ο ίδιος ένα από τα μέλη της δυναστείας των Μεδίκων. Ως «Μέδικος» καλείται να δημιουργήσει ισχυρές συμμαχίες, να διαφυλάξει τις σχέσεις του με τις ισχυρές πόλεις-κράτη της εποχής, τις άλλες ισχυρές οικογένειες και την Καθολική Εκκλησία, προκειμένου να δημιουργήσει μια πανίσχυρη οικονομική αυτοκρατορία· κατά την προσπάθειά του αυτή αναδεικνύεται σε προστάτη μεγάλων καλλιτεχνών, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία σημαντικών έργων τέχνης και μνημείων. Μέσα από το ρόλο αυτό οι μαθητές/τριες κατανοούν τις σύνθετες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες που οδήγησαν στην παραγωγή έργων τέχνης στην περίοδο της Αναγέννησης, γνωρίζουν σημαντικά έργα τέχνης και αντιλαμβάνονται το ρόλο του Μαικήνα των τεχνών. Στο παιχνίδι περιλαμβάνονται έργα τέχνης του 15ου και 16ου αιώνα που άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή στην τέχνη της Αναγέννησης, συνολικά πάνω από 130 έργα περισσότερων από 70 καλλιτεχνών (Εικ. 1-3).



Εικ. 1: Το διαδραστικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού ιστορικού παιχνιδιού *ARTé: Mecenas*.



Εικ. 2: Η Γέννηση της Αφροδίτης (1484-1486), του Μποτιτσέλι, είναι ένα από τα έργα που περιλαμβάνονται στο παιχνίδι ARTé: Mecenas.



Εικ. 3: Το διαδραστικό περιβάλλον του παιχνιδιού, με τις επιλογές που καλείται να κάνει ο μαθητής/τρια κάθε φορά.

4. Το διδακτικό σενάριο και η εφαρμογή της μεθόδου της παιχνιδιοποίησης

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο «Τέχνη και εξουσία στην Αρχαία Ελλάδα και την Αναγέννηση» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου του 1^{ου} Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος» και αναπτύχθηκε με τη μέθοδο της παιχνιδιοποίησης, που υποστηρίχθηκε με τη χρήση και άλλων διδακτικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η

μέθοδος της «ανεστραμμένης τάξης»²⁸ (flipped classroom). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώθηκε μια παιχνιδοποιημένη μαθησιακή παρέμβαση (gamified learning intervention),²⁹ ενώ βασικός εκπαιδευτικός πόρος ήταν το εκπαιδευτικό ιστορικό παιχνίδι *ARTé: Mecenas*. Κεντρική ιδέα του σεναρίου αποτέλεσε η σύγκριση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών που οδήγησαν στην παραγωγή σημαντικών έργων τέχνης στην αρχαιότητα, και συγκεκριμένα στην Αρχαία Αθήνα του 5^{ου} αιώνα π.Χ., με τις αντίστοιχες που οδήγησαν στην παραγωγή έργων τέχνης στην Αναγέννηση, με έμφαση στο ρόλο του προστάτη των τεχνών και στις δύο ιστορικές περιόδους.

Γενικός στόχος του διδακτικού σεναρίου ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες αλλά και θρησκευτικές πεποιθήσεις μπορούν να οδηγήσουν στην παραγωγή σπουδαίων έργων τέχνης. Όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, με την υλοποίηση του σεναρίου αναμενόταν οι μαθητές/τριες:

- α) να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (ορισμός, διερεύνηση, αξιολόγηση, επιλογή, οργάνωση, σύγκριση, ερμηνεία και παρουσίαση πληροφοριών),
- β) να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες (συνεργασία, χρήση διαλόγου, εργασία σε ομάδες),
- γ) να αναπτύξουν *λειτουργικές* ως προς τη χρήση των ΤΠΕ δεξιότητες και ικανότητες, που σχετίζονται δηλαδή με την ικανότητα χρήσης διαφορετικών εφαρμογών των ΤΠΕ (ICT function skills),
- δ) να αναπτύξουν *μαθησιακές* ως προς τη χρήση των ΤΠΕ δεξιότητες και ικανότητες, που διευκολύνουν δηλαδή τη χρήση των ΤΠΕ για μάθηση (ICT skills for learning)³⁰ και
- ε) να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν παιχνιδοποιημένες και μη δράσεις που αποσκοπούσαν στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, στην ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους και στην ανάπτυξη της δυνατοτήτάς τους να διαχειρίζονται ποσοτικά δεδομένα. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης αξιολογήθηκε με τη συμπλήρωση από τους μαθητές/τριες ερωτηματολογίου πριν και μετά από την παρέμβαση, καθώς και με τη διενέργεια άτυπης συζήτησης με τους μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωσή της. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου οι μαθητές/τριες είχαν στη διάθεσή τους την τεχνική υποστήριξη της Triseum για την άμεση επίλυση τεχνικών προβλημάτων.

Το διδακτικό σενάριο αποτελείται από τρεις φάσεις, με επίκεντρο το εκπαιδευτικό παιχνίδι *ARTé: Mecenas*. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή των δράσεων που περιλαμβάνονται σε κάθε μία φάση.

1^η φάση – Πριν το παιχνίδι

Στην 1^η φάση και πριν οι μαθητές/τριες παίξουν το παιχνίδι, επιδιώχθηκε ο καθορισμός του επιπέδου των γνώσεών τους για την τέχνη των προς εξέταση περιόδων. Έμφαση δόθηκε στην τέχνη της Αναγέννησης, καθώς στην Α΄ Λυκείου διδάσκεται Αρχαία Ελληνική Ιστορία και γίνεται αναφορά στην αρχαία ελληνική τέχνη. Έτσι, οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου που αφορούσαν την τέχνη της Αναγέννησης και έγινε στατιστική επεξεργασία των απαντήσεών τους από ομάδα μαθητών/τριών, αφού τους δόθηκαν οδηγίες. Το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι κανένας μαθητής/τρια δεν γνώριζε τον όρο «Μαικήνας», οποίος και αποσαφηνίστηκε. Βάσει των απαντήσεων των μαθητών/τριών και των πληροφοριών και έργων τέχνης που παρουσιάζονται στο παιχνίδι, ακολούθησε μία παρουσίαση στους συμμετέχοντες μαθητές/τριες έργων τέχνης της Αναγέννησης,³¹ ώστε να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις, και να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του παιχνιδιού.

2^η φάση – Παιχνίδι

Στη 2^η φάση διατέθηκε αρχικά μία διδακτική ώρα για την παρουσίαση του παιχνιδιού, των κανόνων του δηλαδή και της τεχνικής διαδικασίας που έπρεπε να ακολουθηθεί για να έχουν οι μαθητές/τριες πρόσβαση σε αυτό. Στη συνέχεια και αφού οι μαθητές/τριες έπαιξαν το παιχνίδι *ARTé: Mecenas* όλοι μαζί στο σχολείο, ενθαρρύνθηκαν να το παίξουν ατομικά στο σπίτι (flipped classroom) κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων. Στο β΄ τετράμηνο διατέθηκαν τρεις διδακτικές ώρες για να παίξουν οι μαθητές/τριες το παιχνίδι και να υπάρχει δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης και εμπλουτισμού των γνώσεων που αποκόμισαν από αυτό. Σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου είχαμε τη δυνατότητα, μέσω ειδικής πλατφόρμας του παιχνιδιού, να παρακολουθούμε την πορεία κάθε ενός μαθητή/τριας στο παιχνίδι, τον χρόνο που διέθεσε κατά την ενασχόληση με αυτό και το σκορ που πέτυχε. Καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνει παιδαγωγική διαχείριση των σκορ των μαθητών/τριών και ανακοινώνονταν μόνο οι επιτυχίες τους. Περιπτώσεις έντονου ανταγωνισμού δεν παρατηρήθηκαν.

3^η φάση – Μετά το παιχνίδι

Στην 3^η φάση του σεναρίου συμπεριλήφθηκαν μη παιχνιδιοποιημένες δράσεις. Σε συζήτηση με τους μαθητές/τριες συναποφασίστηκε η αξιοποίηση και εμβάθυνση των γνώσεων που απέκτησαν από το παιχνίδι, με τη συγγραφή εργασιών για κάποιον καλλιτέχνη ή έργο τέχνης που τους άρεσε ιδιαίτερα. Για το λόγο αυτό διαμορφώθηκαν ομάδες που ανέλαβαν τη συγγραφή των εργασιών ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, για την οποία δόθηκαν γενικές κατευθύνσεις. Η μελέτη της αρχαίας ελληνικής τέχνης κατά τον 5^ο αιώνα π.Χ. ήταν αποκλειστικά βιβλιογραφική. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τους συγγραφείς των εργασιών ήταν τα ακόλουθα:

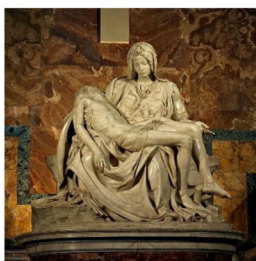
1. Ποιος αναλάμβανε ρόλο Μαικίνα στις δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους;
2. Ποιος ο σκοπός παραγωγής έργων τέχνης;
3. Ποια η θέση του καλλιτέχνη στις δύο περιόδους και τι ελευθερίες έχει;



Εικ. 4: Το εξώφυλλο του ηλεκτρονικού περιοδικού ARTé: *Mecenas*.

Michelangelo's works of art

In 1496, Michelangelo visits Rome where he sculpts a Bacchus by order of Riario, and later on he claims the task to create Pieta (Mary holding dearly the dead body of Jesus following his crucifixion) of the Vatican, in St. Peter's basilica. Sculpting Pieta was Michelangelo's greatest achievement, which played a crucial role in naming him one of the greatest artists of the Renaissance.



Picture 4: Pieta (1499)



Picture 5: Michelangelo's signature

It is also the only sculpture that bears his signature, as he carved the words: MICHEL ANGELO'S BUONAROTUS FLORENT FACIAT (Michelangelo of Buonarroti from Florence made it) on the bottom part of Mary's dress.

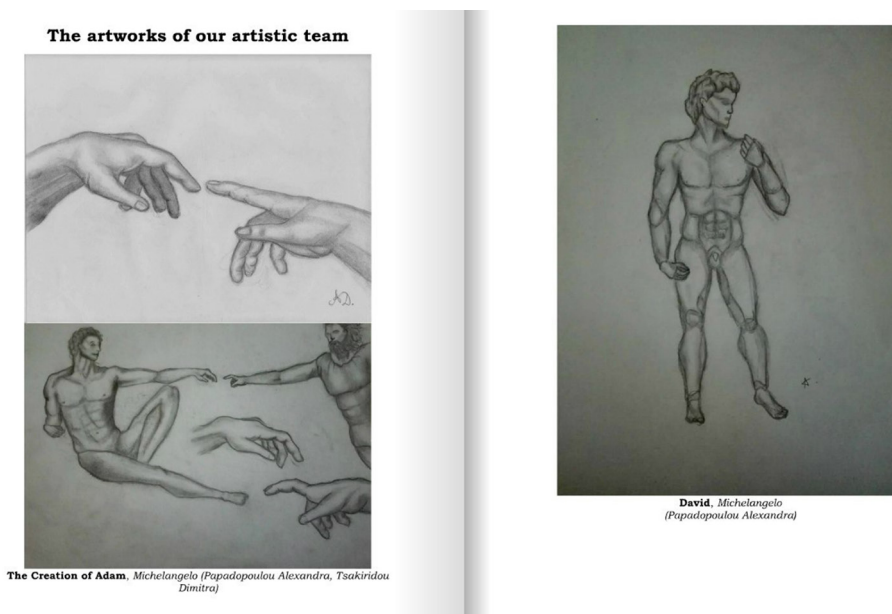
Michelangelo stays in Rome for approximately five years and after that he returns to Florence, where a sense of confusion lurks over the city following the events of Savonarola's, rival of the Medici, conviction. The reputation he has gained in Rome helps him pick up plenty of tasks, such as the sculpting of David for Florence's cathedral. Michelangelo completes the task in 1504 and gains more fame. David also signifies the new Florentine democracy, and is thus placed in Piazza della Signoria.



Picture 6: David (1501-1504)

Αξίζει να σημειωθεί ότι με πρωτοβουλία των μαθητών/τριών σχηματίστηκε και μία ομάδα «Καλλιτεχνών», οι οποίοι προχώρησαν στη δημιουργία ζωγραφικών έργων, εμπνεόμενοι από τα έργα των δύο περιόδων. Ακολούθησε η διόρθωση των εργασιών και η δημιουργία από τους μαθητές/τριες ενός ηλεκτρονικού εντύπου στα ελληνικά και στα αγγλικά, που ήταν η γλώσσα εργασίας του παιχνιδιού (Εικ. 4-6)³². Η τρίτη φάση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση δεύτερου ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες και με την πραγματοποίηση άτυπης διερευνητικής συζήτησης για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Εικ. 5: Σελίδες από την αγγλική έκδοση του ηλεκτρονικού περιοδικού ARTé: *Mecenas*.



Εικ. 6: Ορισμένα από τα έργα της καλλιτεχνικής μας ομάδας, που συμπεριλήφθηκαν στο ηλεκτρονικό περιοδικό *ARTé: Mecenas*.

5. Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου – Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στα δύο ερωτηματολόγια και την άτυπη συζήτηση που ακολούθησε την ολοκλήρωση της παιχνιδοποιημένης μαθησιακής παρέμβασης, αυτή αποτιμάται θετικά, καθώς οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και προχώρησαν στη συγγραφή εργασιών. Οι μαθητές/τριες βρήκαν το εκπαιδευτικό ιστορικό παιχνίδι *ARTé: Mecenas* εξαιρετικά ενδιαφέρον, γνώρισαν πολλά σημαντικά έργα μεγάλων ζωγράφων της Αναγέννησης και ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν στοιχεία τεχνοτροπίας. Οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν θετικά αποτελέσματα και σε δύο άλλους τομείς, στην ικανότητά των μαθητών/τριών να χειρίζονται την αγγλική γλώσσα και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων και κλίσεων τους, με τη δημιουργία έργων τέχνης. Σε ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές/τριες για την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου παιχνιδιού, οι ίδιοι αναγνώρισαν ότι αξιοποίησαν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το παιχνίδι για τη συγγραφή εργασιών και ανέπτυξαν την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

Συνάγεται επομένως από την πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού ιστορικού παιχνιδιού *ARTé: Mecenas* ότι είναι αποτελεσματικό και μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία των Τεχνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με δύο προϋποθέσεις: την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό θα μειωθεί η απόσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από την καθημερινότητα των μαθητών/

τριών και θα αξιοποιηθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες που θα οδηγήσουν την ελληνική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, προετοιμάζοντας ταυτόχρονα πολίτες με κριτική αντίληψη και αισθητική καλλιέργεια.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο Daniel Bell, στο έργο του *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York 1974, τονίζει ιδιαίτερα τον κεντρικό ρόλο της γνώσης στη διαμόρφωση των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, η οποία είχε ως άμεσο επακόλουθο τη δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικών δομών.
2. Βλ. Michael Hitchens, Rowan Tulloch, «A gamification design for the classroom», *Interactive Technology and Smart Education* 15:1 (2018), σ. 28-45.
3. Βλ. Patrick Buckley, Elaine Doyle, Shane Doyle, «Game On! Students' Perceptions of Gamified Learning», *Educational Technology & Society* 20:3 (2017), σ. 1-10.
4. Βλ. Antonio Sánchez-Mena, José Martí-Parreño, «Drivers and Barriers to Adopting Gamification: Teachers' Perspectives», *The Electronic Journal of e-Learning* 15:5 (2017), σ. 434-443.
5. Hitchens & Tulloch, «A gamification design», ό.π.
6. Βλ. Sebastian Deterding, Dan Dixon, Rilla Khaled, Lennart E. Nacke, «From game design elements to gamefulness: defining gamification», *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011, σ. 9-15.
7. Buckley et al., «Game On!». ό.π.
8. Sánchez-Mena, J Martí-Parreño, «Drivers and Barriers», ό.π.
9. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια «παιχνίδι» ορίζεται ως εξής:
A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable («Παιχνίδι καλείται ένα τυπικό σύστημα με ένα μεταβλητό και ποσοτικά μετρήσιμο αποτέλεσμα, στο οποίο διαφορετικά αποτελέσματα έχουν διαφορετική αξία, ενώ ο παίκτης καταβάλλει προσπάθεια να επηρεάσει το αποτέλεσμα, αισθάνεται ότι ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα οφείλεται σε αυτόν και οι συνέπειες κάθε δραστηριότητας του παιχνιδιού είναι προαιρετικές και διαπραγματεύσιμες»: μετάφραση δική μου, Δ.Π.), βλ. σχετικά Juul, 2011, όπως παρατίθεται στο Michael Hitchens & Rowan Tulloch, ό.π.
10. Aaron Chia Yuan Hung, «A Critique and Defense of Gamification», *Journal of Interactive Online Learning* 15:1 (2017), σ. 57-72. Riccardo Berta, Pablo Moreno-Ger, «Introduction: Intelligent Learning Assessment in Serious Games», *International Journal of Serious Games* 5:1(2018), σ. 3-4.
11. Βλ. Jan L. Plass, Bruce D. Homer, Charles K. Kinzer, «Foundations of Game-Based Learning», *Educational Psychologist* 50:4 (2015), σ. 258-283.
12. Βλ. σχετικά Jean Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, W.W. Norton & Co, New York, 1962.
13. Πρβλ. σχετικά Juho Hamari, Jonna Koivisto, Harri Sarsa, «Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification», *47th Hawaii International Conference on System Science (HICSS)*, IEEE Computer Society, USA, 2014, σ. 3025-3034. Szymon Machajewski, «Gamification in Blackboard Learn», *Blackboard World Conference*, New Orleans, LA -July 25, 2017, Sánchez-Mena, José Martí-Parreño, ό.π.. Raed S. Alsawaier, «The effect of gamification

- on motivation and engagement», *The International Journal of Information and Learning Technology* 35:1(2018), σ. 56-79.
14. Hamari et al., ό.π., Patrick Buckley et al., ό.π., Sánchez-Mena, José Martí-Parreño, ό.π., Hitchens & Rowan Tulloch, ό.π.
 15. Buckley et al., ό.π.
 16. Βλ. Jan L. Plass et al., ό.π., Lynette Tan Yuen Ling, «Meaningful Gamification and Students' Motivation: A Strategy for Scaffolding Reading Material», *Online Learning Journal* 22:2 (2018), σ. 141-155.
 17. Sánchez-Mena, Martí-Parreño, ό.π.
 18. Shingo Shiota, Manabu Abe, «A study on teacher training to incorporate gamification in class design – program development and implementation in a teacher training course –», *International Conference e-Learning*, 2015, σ. 211-212.
 19. ο Sánchez-Mena, Martí-Parreño, ό.π.
 20. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι σε ορισμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η μέθοδος της παιχνιδοποίησης χρησιμοποιείται συχνά στην ανώτατη εκπαίδευση λόγω του γενικού χαρακτήρα της (general education) στα πρώτα δύο έτη φοίτησης.
 21. Buckley et al., ό.π.
 22. Όπως και στην περίπτωση άλλων μαθημάτων, έτσι και στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Τεχνών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επιτυγχάνονται οι μεγαλεπήβολοι στόχοι που διατυπώνονται σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων. Η δυσκολία αυτή αναγνωρίζεται και επισήμως στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης, αφού σημειώνεται στο Βιβλίο του Καθηγητή ότι:
Οι συνθήκες βεβαίως για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά [ενν. οι στόχοι του μαθήματος, Δ.Π.] δεν είναι οι προσφορότερες. Στην Γ΄ Λυκείου οι περισσότεροι μαθητές προετοιμάζονται για τις μεταλυκειακές σπουδές τους και δε διαθέτουν επιπλέον χρόνο για εμβάθυνση στην Ιστορία της Τέχνης. Γι' αυτό, αλλά και για λόγους ουσίας, πρέπει να γίνει κατανοητό από καθηγητές και μαθητές ότι το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης δεν πρέπει να αναλώνεται κυρίως σε πληροφορίες προς αποστήθιση, αλλά να γίνει οδηγός προσέγγισης, ανάλυσης και κατανόησης του ιστορικού και του σύγχρονου έργου τέχνης. Πρβλ. σχετικά *Ιστορία της Τέχνης Γ΄ Λυκείου*, Βιβλίο του Καθηγητή. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=20&ep=436 (Πρόσβαση 11/01/2019).
 23. Το συγκεκριμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα επιμόρφωσης, συνολικής διάρκειας περίπου 80 ωρών, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (Σεπτέμβριος 2017 – Ιούνιος 2018) και συμμετείχαν σε αυτό, ύστερα από επιλογή, 10 εκπαιδευτικοί από 5 ευρωπαϊκές χώρες (2 από την Ελλάδα). Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης αυτής οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε δύο διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε δύο δια ζώσης επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν στις εγκαταστάσεις του European Schoolnet στις Βρυξέλλες. Κατά τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια οι εκπαιδευτικοί α) συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας και στη συνέχεια γνώρισαν και αξιολόγησαν το εκπαιδευτικό διαδικτυακό παιχνίδι ARTé: Mecenas, β) απόκτησαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές/τριές τους πρόσβαση στο παιχνίδι αυτό, γ) εκπόνησαν διδακτικά σενάρια και άλλες διδακτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Ιστορίας της Τέχνης με τη μέθοδο της παιχνιδοποίησης, βασισμένοι στο συγκεκριμένο παιχνίδι, δ) παρείχαν ανατροφοδότηση για τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα του εν λόγω εκπαιδευτικού διαδικτυακού παιχνιδιού και ε) συμμετείχαν σε ένα ανοικτό διαδικτυακό σεμινάριο εκπροσωπώντας τη χώρα τους, με στόχο τη διάχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του διδακτικού τους σεναρίου.
 24. Το European Schoolnet αποτελεί έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό, που ιδρύθηκε το 1997 με έδρα τις Βρυξέλλες. Στόχος του είναι να συμβάλει στην παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας, βοηθώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό δίκτυο

- στο οποίο, με τη συμμετοχή 34 υπουργείων Παιδείας ευρωπαϊκών χωρών, αξιολογείται η παιδαγωγική χρησιμότητα καινοτόμων διδακτικών πρακτικών με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ.
25. Η Triseum αποτελεί μία εταιρεία-οργανισμό που ιδρύθηκε το 2014 και, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τέξας, στοχεύει στην εισαγωγή, αξιολόγηση και διάχυση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στην εκπαίδευση, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική και διασκεδαστική. Για το λόγο αυτό ειδικεύεται στο σχεδιασμό, παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών διαδικτυακών παιχνιδιών. Πρβλ. σχετικά <https://triseum.com/arte-mecenas/> (Πρόσβαση 11/01/2019).
 26. Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό παιχνίδι *ARTé: Mecenas* της Triseum έχει κερδίσει, μεταξύ άλλων, το «ασημένιο μετάλλιο» (Silver Medal Winner) στην κατηγορία των σοβαρών παιχνιδιών για το 2017. Πρβλ. σχετικά <https://seriousplayconf.com/2017-serious-play-awards/> (Πρόσβαση 11/01/2019).
 27. Το διδακτικό μας σενάριο με τίτλο: *Art and Power Relations: From Ancient Greece to the Medici Family*, είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://fcl.eun.org/directory/details?contentId=1201> (Πρόσβαση 11/01/2019).
 28. Πρόκειται για μία παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία «αντιστρέφεται» η παραδοσιακή σημασία της «τάξης». Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν και μελετούν το διδακτικό υλικό πριν το σχολικό μάθημα, ενώ ο διδακτικός χρόνος χρησιμοποιείται για εμβάθυνση στο υλικό που μελέτησαν οι μαθητές/τριες μέσω ομαδικής συζήτησης και συμμετοχής σε δραστηριότητες, με στόχο την αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων, πρβλ. ενδεικτικά <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0> (Πρόσβαση 11/01/2019).
 29. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η μέθοδος της παιχνιδοποίησης και όχι της παιχνιδοκεντρικής μάθησης, καθώς το παιχνίδι δεν ήταν το μόνο μέσο μάθησης ούτε αναπτύχθηκε βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Α΄ Λυκείου, αλλά δοκιμάστηκε πιλοτικά, για να διερευνηθεί η δυνατότητα αξιοποίησής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
 30. Βλ. σχετικά Katerina Ananiadou, Magdalan Claro, «21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries», *EDU Working paper no. 41*, OECD, Paris (2009). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(20_09\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(20_09)20&doclanguage=en) (Πρόσβαση 11/01/2019).
 31. Ευχαριστούμε θερμά την εκπαιδευτικό του σχολείου μας, φιλόλογο κ. Γκράτζιου Βασιλική για την ενδελεχή παρουσίαση της τέχνης της Αναγέννησης στους συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, καθώς και για όλο το βιβλιογραφικό υλικό που αφειδώς μας παρείχε.
 32. Βλ. σχετικά την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://view.joomag.com/arte-mecenas-e-magazine-final/0806582001526288573#edit> (Πρόσβαση 11/01/2019), όπου είναι διαθέσιμη η αγγλική έκδοσή του ηλεκτρονικού μας εντύπου.

**Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Δημήτρης Σπύρου

Ευαγγελία Θεμελή
Η ΕΒΔΟΜΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ

Αντί προλόγου

Όταν το 1988 είχε κηρυχτεί Ευρωπαϊκό Έτος Κινηματογράφου και Τηλεόρασης, στο Συνέδριο και στη Χάρτα των Δελφών προτάθηκε η διδασκαλία της γλώσσας του κινηματογράφου από το Δημοτικό. Τότε ο καθηγητής Albert Jacquard, ο οποίος κατείχε Νόμπελ βιολογίας είπε:

Φοβάμαι πως η ίδια η λογική των κινούμενων εικόνων, είναι τραυματική για τ' ανήλικα παιδιά. Δεν γνωρίζω τι είδους τέρατα μπορεί να γεννήσει μια τέτοια παιδεία. Μπορείτε να με πείσετε για το αντίθετο;¹

Τριάντα χρόνια μετά από εκείνο το συνέδριο στους Δελφούς, υφίσταται ακόμη ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαιδευτική αξία του κινηματογράφου. Ο λόγος για την αναγκαιότητα εισαγωγής της έβδομης τέχνης σε όλο το εύρος της τυπικής εκπαίδευσης, ισότιμα δίπλα στα άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, παραμένει επίκαιρος.

1. Εισαγωγή

Θα έλεγε κανείς ότι ο κινηματογράφος είναι μαγεία, είναι τέχνη, είναι ψυχαγωγία, είναι τεχνολογία, είναι μέρος της βιομηχανίας και πάνω από έναν αιώνα αποτελεί ένα πολιτιστικό κεκτημένο παγκοσμίως. Όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, ο κινηματογράφος συνιστά μια γλώσσα, έναν λόγο, που έχει επικρατήσει να ονομάζεται οπτικοακουστικός. Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, τα παιδιά αλλά και οι υπόλοιποι πολίτες αποκτούν δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού, ακριβώς επειδή τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν μέρος της καθημερινής τους εμπειρίας.

Ζώντας στην ψηφιακή εποχή ο κατακλυσμός από οθόνες κάθε μεγέθους και η κατανάλωση κινηματογραφικών ταινιών σχεδόν οπουδήποτε, με μια τάση προς τον ιδιωτικό χώρο, προκαλεί μια σαφή διαφοροποίηση στην πρόσληψη της τέχνης του κινηματογράφου. Παιδιά και νέοι με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά υπόβαθρα έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν την ίδια κινηματογραφική ταινία μέσα από μια μεγάλη ποικιλία μέσων μετάδοσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σχεδόν σε όλο τον κόσμο οι θεατές να μοιράζονται κοινά πολιτισμικά σημεία αναφοράς, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, κατανοώντας τα κοινά σημεία και την διαφορετικότητα των πολιτισμών.

Χωρίς αμφιβολία ο κινηματογράφος αποδείχθηκε ένα δημοφιλές μέσο, με μεγάλη αναπαραστατική δυνατότητα για την ανακάλυψη και την κατανόηση του κόσμου. Μάλιστα μια κινηματογραφική ταινία μπορεί να αποτελέσει την

δίοδο μέσα από την οποία θα εξερευνηθούν διαφορετικές πραγματικότητες αλλά και διαφορετικοί τρόποι θέασης αυτών των πραγματικοτήτων. Ιδιαίτερα όταν η επαφή του θεατή γίνεται με καλλιτεχνικά έργα που ορίζονται έξω από τα όρια της βιομηχανίας της μαζικής κουλτούρας, που στοχεύει περισσότερο στην ψυχαγωγία παρά στην ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση, τότε πολύ περισσότερο μπορούν να διευρυνθούν οι πνευματικοί ορίζοντες του θεατή παρουσιάζοντας ένα κόσμο διαφορετικών πραγματικοτήτων και οπτικών, αυξάνοντας την κριτική ικανότητα του θεατή, όχι μόνο πάνω στο καλλιτεχνικό έργο καθεαυτό αλλά και στο δικό του περιβάλλον.

Αν η τέχνη μας αποκαλύπτει τρόπους να εκφραστούμε και να γνωρίσουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας, τότε η συστηματική επαφή με την τέχνη του κινηματογράφου συμβάλλει στην κατανόηση και κριτική πρόσληψη του οπτικοακουστικού μας πολιτισμού. Υπό αυτήν την έννοια, η κινηματογραφική εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ως ένα βασικό στοιχείο δημοκρατίας, αφού συντελεί στην απογύμνωση των τρόπων θέασης της πραγματικότητας, που συχνά δεν ανταποκρίνονται σε αυτή. Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται η κινηματογραφική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο με το βλέμμα στραμμένο από το παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το παρελθόν

Ο λόγος για την εισαγωγή του κινηματογράφου στα σχολεία αλλά και οι πρώτες οργανωμένες προσπάθειες ένταξής του σε αυτά ξεκίνησαν σχεδόν παράλληλα με την διάδοσή του από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Η εκπαιδευτική του προοπτική επηρεάστηκε από την τεχνολογική εξέλιξη του μέσου και την πρόσληψή του σε κάθε κοινωνία. Μελετώντας την αξιοποίηση του κινηματογράφου από σχολικές κοινότητες σε όλο τον κόσμο παρατηρούνται οι κυρίαρχες προσεγγίσεις της κινηματογραφικής εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί ως τώρα και που συνοψίζονται στον κινηματογράφο ως μορφή τέχνης, ως μέσο διδασκαλίας, ως μέρος της εκπαίδευσης στα μέσα και ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας.²

Στην Ελλάδα, αν και ο κινηματογράφος προτάθηκε να αξιοποιηθεί στα σχολεία από την περίοδο του μεσοπολέμου, σε αντίθεση με τις χώρες που πρωτοπόρησαν στον τομέα της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, οι εξελίξεις αφομοιώθηκαν με καθυστέρηση. Η κατάσταση αντικατοπτρίζεται και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που μέχρι την δεκαετία του 1990 περιορίζουν τον κινηματογράφο ως ένα μέσο διδασκαλίας, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων. Μια πρώτη αναγνώριση του κινηματογράφου ως αυτόνομης διδακτικής ενότητας συντελέστηκε το 1991,

όταν προστέθηκε το προαιρετικό μάθημα επιλογής Θεάτρου – Κινηματογράφου στα ενιαία πολυκλαδικά λύκεια.³ Ενώ από το 2003, ο κινηματογράφος αποτελεί ξεχωριστό και υποχρεωτικό μάθημα τέχνης στα καλλιτεχνικά σχολεία.⁴

Εν τω μεταξύ, από το 2001, ο κινηματογράφος προτάθηκε ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο τότε νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με αυτό, χρόνος για επαφή με την κινηματογραφική τέχνη μπορεί να αφιερωθεί στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο δημοτικό και στη Ζώνη Καινοτόμων Δραστηριοτήτων (project) στο γυμνάσιο, αφού δόθηκε οδηγία στους εκπαιδευτικούς ανάμεσα στα έργα τέχνης που αναλύουν να συμπεριλάβουν και κινηματογραφικές ταινίες.⁵ Ένα σημαντικό βήμα σε επίπεδο σχεδιασμού συντελέστηκε με το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)» στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών του 2011, όπου εκδόθηκε ξεχωριστός οδηγός για την οπτικοακουστική έκφραση. Αν και η αδυναμία εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη αυτού του οδηγού προσέκρουσε στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των δημοσίων λειτουργών εκπαίδευσης και στην απουσία σχολικών ταινιοθηκών για τις ταινίες που προτείνονται σε αυτόν, συγκαταλέγεται στις θετικές εξελίξεις προς το άνοιγμα του ελληνικού σχολείου στην τέχνη του κινηματογράφου.⁶

Γενικότερα, στο ελληνικό δημόσιο σχολείο η επαφή των μαθητών και μαθητριών με την τέχνη του κινηματογράφου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μικρής γεωγραφικής εμβέλειας, τα οποία δεν υπήρχαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και για να υλοποιηθούν βασίστηκαν στο ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία διδασκόντων και μαθητών. Ας θυμηθούμε το διάρκειας έξι χρόνων πρόγραμμα «Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός», που τέθηκε σε εφαρμογή το 1995,⁷ το πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά» που υλοποιεί από το 1999 ο οργανισμός του Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης και τον πολιτιστικό και καλλιτεχνικό οργανισμό «Νεανικό Πλάνο», που από το 1992 παρέχει ποιοτικά προγράμματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Βέβαια μορφές κινηματογραφικής εκπαίδευσης προσφέρουν και θεσμοί, όπως το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους από το 1997, και η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - Camera Zizanio από το 2001, που με τις δράσεις τους ανέδειξαν τη σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας στην Ελλάδα. Μάλιστα, το 1997 διεξήχθη από το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους η πρώτη διεθνής συνάντηση στην Ελλάδα με θέμα «Κινηματογράφος και Εκπαίδευση» στην οποία συμμετείχαν ειδικοί από τον χώρο της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται η διεύρυνση της αποδοχής της παιδαγωγικής αξίας του κινηματογράφου. Το 2004 ιδρύθηκε το Τμήμα Κινηματογράφου, ως τέταρτο τμήμα της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου

Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, δημιουργώντας τις βάσεις για την κινηματογραφική παιδεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας. Δέκα χρόνια αργότερα στον πολιτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό από το πολιτικό κόμμα ΣΥΡΙΖΑ προτάθηκε προεκλογικά ένα γενικευμένο μοντέλο οπτικοακουστικής παιδείας ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.⁸ Σε αυτό το κλίμα, η οπτικοακουστική παιδεία αποτέλεσε ξεχωριστή θεματική στον εθνικό διάλογο που άνοιξε για την παιδεία το 2016.⁹ Παράλληλα υποβλήθηκε υπόμνημα για την εισαγωγή του μαθήματος της κινηματογραφικής γλώσσας και των οπτικοακουστικών μέσων στη βασική και μέση εκπαίδευση, το οποίο ήταν υπογεγραμμένο από μεγάλο μέρος της κινηματογραφικής και εκπαιδευτικής ελληνικής κοινότητας.¹⁰ Στο πρόσφατο παρελθόν η θεσμοθέτηση του φεστιβάλ Ολυμπίας, το οποίο όλα αυτά τα χρόνια στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εθελοντική συνεισφορά των επαγγελματιών του κινηματογράφου,¹¹ η εξαγγελία της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Κέντρου Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας στον Πύργο Ηλείας¹² και της ίδρυσης Σχολής Κινηματογράφου και Οπτικοακουστικών Μέσων στη Δράμα,¹³ θέτουν τις προϋποθέσεις και δημιουργούν προσδοκίες για το μέλλον της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.2. Παρόν

Όπως είδαμε μέχρι σήμερα, δεν έχει εφαρμοστεί κάποιο γενικευμένο μοντέλο κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Έτσι, η όποια επαφή έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με κινηματογραφικές ταινίες, αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων έχοντας διαφορετικούς διδακτικούς στόχους από την διδασκαλία της τέχνης του κινηματογράφου. Η μόνη συστηματική επαφή με την τέχνη του κινηματογράφου περιορίζεται στα λιγοστά καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας, που αριθμούν τρία στον νομό Αττικής, ένα στην Θεσσαλονίκη, ένα στο Ηράκλειο Κρήτης και ένα νεοϊδρυθέν σχολείο στην πόλη της Κοζάνης. Πιο αναλυτικά, στα καλλιτεχνικά γυμνάσια ο κινηματογράφος εντάσσεται στην κατεύθυνση θεάτρου – κινηματογράφου και διδάσκεται ως ακόμα μία μορφή τέχνης. Η εστίαση γίνεται στην ιστορία και αισθητική του κινηματογράφου μέσα από την αισθητική εμπειρία κινηματογραφικών προβολών και την παραγωγή ταινιών. Αντίστοιχα, στα καλλιτεχνικά λύκεια διδάσκονται τα μαθήματα: Ιστορία κινηματογράφου, Αισθητική κινηματογράφου, Βασικές αρχές σκηνοθεσίας κινηματογράφου, Τεχνική σεναρίου – Ντεκουπάζ, Κινηματογραφική τεχνολογία – Μοντάζ και Κινηματογραφική τεχνολογία – Φωτογραφία κινηματογράφου.¹⁴

Η προσωπική μου εμπειρία έχοντας διδάξει στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου μου επέστρεψε να εξακριβώσω τον τρόπο και τις συνθήκες διδασκαλίας της κινηματογραφικής τέχνης εκ των έσω. Σε αντίθεση με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται στα καλλιτεχνικά σχολεία, στα

μαθήματα κινηματογράφου δεν υπάρχει ορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας διδασκόμενη ύλη και οδηγίες διδασκαλίας προς τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό δεν θα ήταν αρνητικός παράγοντας, αφού ο εκπαιδευτικός θα είχε τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσει το μάθημα και να εμβαθύνει όπου χρειαστεί χωρίς το άγχος της διδακτέας ύλης. Όμως στην πράξη αυτή η ελευθερία δεν γίνεται σεβαστή, αφού οι λιγοστές ώρες του μαθήματος πολύ συχνά ακυρώνονται προς χάριν άλλων διδακτικών αντικειμένων που έχουν μείνει πίσω στην ύλη ή προς χάριν πολύωρων προβών για το ανέβασμα χορευτικών και θεατρικών παραστάσεων.

Βέβαια, η υποβάθμιση του μαθήματος από το Υπουργείο έχει πολλαπλό χαρακτήρα. Πρώτα πρώτα δεκαπέντε χρόνια μετά την ίδρυση των καλλιτεχνικών σχολείων δεν έχουν εκδοθεί συγγράμματα για τα μαθήματα κινηματογράφου. Την ίδια στιγμή δεν υπάρχει ούτε ένας μόνιμα διορισμένος καθηγητής κινηματογράφου σε καλλιτεχνικό σχολείο, αφού κάθε χρόνο, με μεγάλη καθυστέρηση από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, οι καθηγητές προσλαμβάνονται εκ νέου με την ιδιότητα του ωρομίσθιου καθηγητή.¹⁵ Μάλιστα, η ειδικότητα ονομάζεται ΔΕ01 - Κινηματογράφου, όπου το ΔΕ01 σημαίνει ειδικότητα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και οι συνάδελφοι συχνά έχουν πάνω από ένα πτυχίο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Την αρνητική κατάσταση συμπληρώνει η ανάγκη βελτίωσης των κτιριακών υποδομών και των κατάλληλων για τα εργαστηριακά μαθήματα αιθουσών και εξοπλισμού.¹⁶

Στον αντίποδα των αντιξοοτήτων που σας περιέγραψα, υπάρχει και η θετική οπτική. Μετά τα πρώτα εισαγωγικά μαθήματα, οι μαθήτριες και οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν την γλώσσα και την αισθητική της τέχνης του κινηματογράφου, απολαμβάνοντας την ευκαιρία να μελετήσουν αριστουργήματα του παγκόσμιου κινηματογράφου. Η θερμή ανταπόκριση του μαθήματος πολύ συχνά αποδεικνύεται, όταν τα παιδιά κυριολεκτικά ξεχνάνε το διάλλειμα επεκτείνοντας όσο μπορούν την διδακτική ώρα. Μάλιστα, μέσα από τον σχολιασμό διαφορετικών πηγών και εκδοχών της ιστορίας του κινηματογράφου, τα παιδιά στοχάζονται πάνω στην επιστήμη της ιστορίας αναπτύσσοντας τον ιστορικό τους γραμματισμό. Επιπρόσθετα, η διαδικασία παραγωγής ταινιών μικρού μήκους δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους και την δημιουργικότητά τους.

2.3. Μέλλον

Ατενίζοντας το μέλλον, αποτελεί σχήμα οξύμωρο, το γεγονός ότι η σημερινή κυβέρνηση θεωρεί τα οπτικοακουστικά μέσα την νέα βαριά βιομηχανία της Ελλάδας,¹⁷ όταν την ίδια στιγμή απαξιώνονται οι υφιστάμενες δομές κινηματογραφικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Πιστεύοντας ότι το αύριο

σχεδιάζεται σήμερα, θα επιχειρήσω να διατυπώσω προτάσεις για το μέλλον της έβδομης τέχνης στο ελληνικό σχολείο. Εφόδια για αυτόν τον σχεδιασμό αποτελούν η μελέτη των δομών κινηματογραφικής εκπαίδευσης άλλων χωρών καθώς και οι εποικοδομητικές συζητήσεις με ειδικούς από τον χώρο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Στον πυρήνα των προτάσεων μου βρίσκεται η διδασκαλία του κινηματογράφου ως λόγου, δηλαδή ως γλώσσας και ως τέχνης άξιας να διδαχθεί δίπλα στις υπόλοιπες τέχνες, που θα πρέπει να αποκτήσουν έναν ουσιαστικότερο ρόλο στο σχολείο του μέλλοντος. Η πρόκληση είναι να σχεδιαστεί ένα σχολείο διαφορετικό, που θα επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, τις μεθόδους και τα μέσα μάθησης.

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε έχουν τεθεί οι προϋποθέσεις, για να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα εθνικό πρόγραμμα στρατηγικής για την εισαγωγή της τέχνης του κινηματογράφου στα σχολεία. Οι μεταρρυθμίσεις μπορούν να ξεκινήσουν με ένα βραχυπρόθεσμο πλάνο, που θα εστιάσει στην άμεση ανάγκη αναβάθμισης των υπάρχουσών δομών κινηματογραφικής εκπαίδευσης, δηλαδή στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας του κινηματογράφου στα καλλιτεχνικά σχολεία, στην ίδρυση περισσότερων καλλιτεχνικών σχολείων, στην εισαγωγή μαθημάτων κινηματογραφικής παιδείας στις καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές σχολές και στην ενίσχυση των υπάρχόντων θεσμών κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Επιτρέψτε μου να επιμείνω στην υποστήριξη των κινηματογραφικών θεσμών εν γένει, επειδή ευνοούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας κινηματογραφικού πολιτισμού, που αποτελεί προϋπόθεση για την αναγνώριση του κινηματογράφου μέσα στην κοινωνία ως τέχνης άξιας να διδαχθεί.

Στη συνέχεια προτείνεται ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, που θα στηριχτεί στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τον κινηματογράφο στην εκπαίδευση, των επαγγελματιών του κινηματογράφου αλλά και στην εμπειρία προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης, που έχουν εφαρμοστεί πιλοτικά. Αναγκαία προϋπόθεση για την συσπείρωση όλων όσων ασχολούνται με την εκπαιδευτική διάσταση της έβδομης τέχνης, αποτελεί η ίδρυση ενός Πανελληνίου Δικτύου για τον Κινηματογράφο στην Εκπαίδευση, το οποίο θα απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, θα έχει θεσμικό χαρακτήρα και θα αγκαλιάσει σαν ομπρέλα τις υπάρχουσες δομές.¹⁸ Τα τρία αρμόδια υπουργεία: το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού και το Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής, Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης οφείλουν να συνεργαστούν για την ίδρυση και την διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του Πανελληνίου Δικτύου για τον Κινηματογράφο στην Εκπαίδευση.

Πρακτικά, η ανάπτυξη και η λειτουργία του δικτύου μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη μέσα από την δημιουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας, που

θα συγκεντρώνει όλες τις δομές κινηματογραφικής εκπαίδευσης, συγκροτώντας έναν οδηγό πλοήγησης στον κόσμο του κινηματογράφου. Επιγραμματικά, στην πλατφόρμα θα υπάρχει πρόσβαση σε κατανεμημένο παιδαγωγικό υλικό ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, γνωστικό αντικείμενο, και οδηγίες προς εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ακόμη, μέσω της πλατφόρμας οι μαθητές θα αποκτήσουν ένα ελεύθερο βήμα έκφρασης δημοσιεύοντας τα δικά τους άρθρα, παρουσιάζοντας ταινίες που τους ενδιαφέρουν και ανταλλάσσοντας απόψεις.

Παράλληλα ένα ουσιαστικό βήμα, το οποίο θα μπορεί να στηριχτεί μέσα από το Πανελλήνιο Δίκτυο για τον Κινηματογράφο στην Εκπαίδευση, είναι η δημιουργία μίας μαθητικής ταινιοθήκης, όπου σε αυτήν θα μπορούν να συγκεντρωθούν οι μαθητικές οπτικοακουστικές δημιουργίες. Ήδη πολλές μαθητικές ταινίες που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος «Πάμε Σινεμά» έχουν ανέβει στη σελίδα του YouTube δημιουργώντας μια μαθητική ταινιοθήκη ελεύθερης πρόσβασης για όλους.¹⁹ Βέβαια στην μαθητική ταινιοθήκη θα πρέπει σε συνεννόηση με τα αρμόδια υπουργεία, την Ταινιοθήκη της Ελλάδας, το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου και το Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων και Επικοινωνίας να ενσωματωθεί και ένας προτεινόμενος κατάλογος ταινιών ελεγχόμενης πρόσβασης.²⁰

Ως επόμενο βήμα προτείνεται η δημιουργία μαθητικών κινηματογραφικών λεσχών με την υποστήριξη του Πανελλήνιου Δικτύου για τον Κινηματογράφο στην Εκπαίδευση. Σε αυτές τις κινηματογραφικές λέσχες σε συνεργασία με επαγγελματίες από τον χώρο του κινηματογράφου θα πραγματοποιούνται προβολές ταινιών σε σχολεία, κινηματογραφικές αίθουσες και άλλους κατάλληλους χώρους με σκοπό την καλλιέργειά του κινηματογραφικού εγγραμματισμού εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Εκτός από τις προβολές ταινιών, μέσα από το δίκτυο θα διενεργούνται σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θα καταλήγουν στην δημιουργία ταινιών, με υποστήριξη σε όλα τα στάδια της παραγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική κοινότητα θα καταφέρει να παράγει τον δικό της οπτικοακουστικό λόγο.

Από ένα εθνικό πρόγραμμα στρατηγικής για την εισαγωγή της τέχνης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε να λείπει η συγκρότηση ενός νέου μαθήματος κινηματογράφου, που θα διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασικός σκοπός ενός τέτοιου μαθήματος προτείνεται να είναι η πολύπλευρη μελέτη του κινηματογραφικού λόγου, αφιερώνοντας ένα μέρος της ύλης στην εξέταση του κινηματογράφου ως σύγχρονου μέσου επικοινωνίας. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι δίπλα στην μελέτη κινηματογραφικών έργων της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, οι μαθητές θα αναλύουν δημοφιλή οπτικοακουστικά κείμενα από την καθημερινότητα τους. Επιπλέον, η διδασκαλία του μαθήματος θα περιλαμβάνει εισαγωγή

στην κινηματογραφική γλώσσα, βασικές αρχές σεναριακής γραφής, πρακτική εξάσκηση στη συγγραφή σεναρίου κ.ά.

3. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, καθίσταται σαφές ότι με τις υπάρχουσες συνθήκες ελάχιστος χώρος προσφέρεται για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές και οι μαθήτριες με τον κινηματογραφικό λόγο στα σχολεία. Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, με την δημιουργία θεσμών και την παροχή προαιρετικών προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας, παρατηρείται η έλλειψη προτεραιότητας στον σχεδιασμό της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής για την καθολική εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι η μη θερμή αποδοχή του κινηματογράφου ως τέχνης και ως μέσου άξιου να διδαχθεί δίπλα στα υπόλοιπα μαθήματα από όσους συγκροτούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) ή από μεγάλο μέρος της κοινωνίας.

Την ίδια στιγμή η ανάγκη παροχής οπτικοακουστικής εκπαίδευσης έχει ενταθεί λόγω της συνεχώς αυξανόμενης παρουσίας της τεχνολογίας στην καθημερινότητα μας. Από την νηπιακή ηλικία τα παιδιά αφήνονται μπροστά σε τηλεοράσεις, υπολογιστές και κινητά τηλέφωνα αλληλεπιδρώντας, παίζοντας και εξερευνώντας τον κόσμο μέσα από οθόνες. Αν τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι έχουν συνηθίσει να ανακαλύπτουν τον κόσμο μέσα από γρήγορα οπτικοακουστικά περιβάλλοντα, τότε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με τα παιδιά να κάθονται στα θρανία τους και να ακούνε ή να διαβάζουν από τα βιβλία δε μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Το συμπέρασμα το οποίο συνάγεται, λοιπόν είναι ότι το ελληνικό σχολείο εκσυγχρονίζεται με βραδυκίνητους ρυθμούς. Ωστόσο, η σύγχρονη εποχή απαιτεί πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης, που θα αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητριών και των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία ενός διδακτικού πλαισίου που θα αντιστοιχεί στον ορίζοντα προσδοκιών των μαθητών, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, συνιστά υποχρέωση της πολιτείας. Αν τα αρμόδια υπουργεία ανταποκριθούν στην αποστολή τους, η οποία περιλαμβάνει την μελέτη, την διαφύλαξη και την ανάπτυξη του οπτικοακουστικού μας πολιτισμού, τότε, η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδιασμού κινηματογραφικής εκπαίδευσης μπορεί να στεφθεί με επιτυχία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Κώστας Φέρρης, *Η Αλλημεία του Σινεμά*, Εκδόσεις Παρισιάνου, Μεταμόρφωση Αττικής, 2017, σ. 35-6.
- 2 Ευαγγελία Θεμελή, *Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση*, <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/0/d/metadata-dlib-1459856377-119374-24340.tkl> (Πρόσβαση 5/07/2018).
- 3 «Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων στους χώρους των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Προεδρικό διάταγμα Υπ' αριθμόν 35, Άρθρο 1, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος 1^ο, αριθμός φύλλου 11 (4 Φεβρουαρίου 1991), σ. 135. Στο Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών 1909-1999, http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php (Πρόσβαση 8/11/2016).
- 4 «Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας καλλιτεχνικών γυμνασίων» (ΦΕΚ 1497/2003– αριθμός 107922/Γ7), Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 10 Οκτωβρίου 2003, αριθμός φύλλου 1497, «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων» (ΦΕΚ 1417/2006– αριθμός 88739/Γ7), Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 26 Σεπτεμβρίου 2006.
- 5 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 8/2/2015).
- 6 Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2004> (Πρόσβαση 9/11/2017).
- 7 <http://www.prmelina.gr/intro.htm> (Πρόσβαση 10/11/2014).
- 8 Βλ. Προγραμματικά κείμενα του ΣΥΡΙΖΑ προς διαβούλευση, Πρόγραμμα Τμήματος Πολιτισμού, http://www.syriza.gr/theseis/pros_diavoulefsi_programma_politismou.pdf, σ. 23 (Πρόσβαση 20/1/2015).
- 9 Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία, <https://dialogos.minedu.gov.gr/>, (πρόσβαση: 3/5/2018).
- 10 «Επαγγελματίες και θεωρητικοί βάζουν ξανά το σινεμά στο τραπέζι του διαλόγου για την Παιδεία», 10 Μαΐου 2016, <http://flix.gr/news/film-studies-in-school.html> (Πρόσβαση 18/11/2017).
- 11 Νίκος Θεοδοσίου, «Η απόλυτη αναγκαιότητα της οπτικοακουστικής παιδείας», στο *Celestin Freinet* θεσμική και κριτική παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο, Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων, Αθήνα, 2017, σ. 283, 285.
- 12 <https://olympiafestival.gr/2018/02/15/facing-the-forthcoming-day/> (Πρόσβαση 12/6/2018).
- 13 «Χαιρετισμός του Προέδρου του Πολιτιστικού Οργανισμού - Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους Δράμας κ. Ανέστη Τερζή», http://www.dramafilmfestival.gr/chairman_greetingthisyear.html, (Πρόσβαση 12/8/2018).
- 14 «Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄ και Β΄ τάξης Καλλιτεχνικών Γυμνασίων» (ΦΕΚ 1596/2004, αριθμός φύλλου 114213/Γ7), Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 14 Οκτωβρίου 2004, «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων» (ΦΕΚ 1417/2006, αριθμός φύλλου 88739/Γ7), και «Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων» (ΦΕΚ 1417/2006, αριθμός φύλλου 88740/Γ7), Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 26 Σεπτεμβρίου 2006.
- 15 «Ορισμός κριτηρίων επιλογής για την πρόσληψη ωρομίσθιου προσωπικού στα Καλλιτεχνικά Σχολεία, στις κατευθύνσεις του Θεάτρου - Κινηματογράφου και Χορού», 118829/Ε1/18 (ΦΕΚ-3407 Β/10-8-18), <http://www.nomotelia.gr/photos/File/3407B.pdf> (Πρόσβαση 17/08/2018).
- 16 <http://www.efsyn.gr/arthro/kinitopoiiseis-apo-moysiko-kai-kallitehniko-sholeio> (Πρόσβαση 2/4/2018).
- 17 Λευτέρης Κρέτσος, «Τα οπτικοακουστικά η νέα βαριά βιομηχανία της Ελλάδας», <https://media.gov.gr/ta-optikoakoustika-i-nea-varia-viomichania-tis-elladas/> (Πρόσβαση 03/09/2018).
- 18 (Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων και Επικοινωνίας, Διεθνές Φεστιβάλ Ολυμπίας για παιδιά και νέους, Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - Camera Zizanio κ.ά.).

- 19 Πάμε Σινεμά, <https://www.youtube.com/channel/UCFsfKd09zCgyr8WKgjmPz9g> (Πρόσβαση 22/4/2018).
- 20 Εδώ εντοπίζεται το ακανθώδες ζήτημα των δικαιωμάτων των ταινιών και καθίσταται αναγκαίο το άνοιγμα του διαλόγου με όσους δημιουργούς δηλώνουν την παραχώρηση των ταινιών τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Αναστασία Ζέζου

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ GRAPHIC NOVEL *PERSEPOLIS***

To graphic novel

Ο 21^{ος} αιώνας σηματοδοτείται ως «η χρυσή εποχή» των graphic novels (gn), καθώς παρατηρείται πληθώρα εκδόσεων γραφιστικών αφηγήσεων (graphic narratives) για όλες τις ηλικίες. Έτσι, τα gn βρίσκονται παντού στην καθημερινότητα του απλού πολίτη, είτε σε βιβλιοπωλεία, είτε στις κινηματογραφικές αίθουσες, είτε σε κριτικές στήλες έντυπων μέσων, ενώ πρόσφατα αναρτώνται και στο διαδίκτυο.

Έργα όπως: *Maus, Persepolis, Threads from the refugee crisis, American born Chinese, Jimmy Corrigan: the smartest kid on earth, Cancer vixen, Palestine, Blankets, The photographer, Regards from Serbia, Safe area Gorazde, Epileptic, Embroideries, Footnotes in Gaza*, αλλά και το ελληνικό *Logicomix* αποτελούν μόνο μερικά από τα πιο γνωστά gn σε διεθνές επίπεδο.

Ιδιαίτερα το *Maus* και η βράβευσή του το 1992 με το βραβείο λογοτεχνίας Pulitzer-Prize, αποτελεί βασικό σταθμό για την καθιέρωση των gn στο λογοτεχνικό κόσμο και την εδραίωσή τους στο χώρο των βιβλιοθηκών, των βιβλιοπωλείων και της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, το graphic novel αποτελεί ένα καινοτόμο, διακριτό και αυτόνομο λογοτεχνικό μέσο,¹ που έχει καταστεί σήμερα το ιδανικό «όχημα» για κάθε είδους αφήγηση, διαμορφώνοντας πολλά γραφιστικά γένη (graphic genres). Όμως, παρά την αυξητική τάση στην έκδοση gn και παρά την επικράτηση του όρου «graphic novel», απουσιάζει η διατύπωση ενός συγκεκριμένου, συνεκτικού και κοινώς αποδεκτού ορισμού. Το graphic novel αποτελεί έναν όρο «ανοιχτό» και «ελαστικό», που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και επανασηματοδοτήσεις, χωρίς να έχει συγκεκριμένα όρια (amorphous & elastic term).²

Ως εκ τούτου, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα αφορά κυρίως στον καθορισμό των ειδολογικών χαρακτηριστικών του graphic novel σε σύγκριση με τα κόμικς, αφού τα gn έχουν το προτέρημα ενός παράδοξου: αφενός χρησιμοποιούν τη «γλώσσα» των κόμικς και αφετέρου διαφέρουν και αποστασιοποιούνται εξ ολοκλήρου από αυτά, θέτοντας έτσι και διαφορετικά πλαίσια μελέτης και πρόσληψης τόσο της λογοτεχνίας, όσο και των οπτικών μέσων γενικότερα.

Συγκεκριμένα, τα gn αποτελούν μια λογοτεχνική φόρμα που χαρακτηρίζεται: α) από μια συγκεκριμένη «γλώσσα» β) μια νεωτερική θεματική-περιεχόμενο και γ) μια εκδοτική παραγωγή, η οποία είναι παρόμοια με αυτή του βιβλίου.³

Ειδικότερα, αναφορικά με τη «γλώσσα», αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές από αυτήν των συμβατικών κόμικς, καθώς η διαδοχή εικόνων και η συνέργεια του λεκτικού και εικονιστικού κώδικα αποτελεί το κοινό σημείο τους. Εν τούτοις, στα γν υπάρχουν πολλά προσωπικά στυλ, ανάλογα με τον δημιουργό, και επίσης μεταβάλλεται ο ρόλος του αφηγητή, ο οποίος είναι πολύ περισσότερο παρών, λεκτικά ή οπτικά, από ό,τι στα κόμικς περιπτότερου.

Αναφορικά με τη θεματική, τα γν κατά κύριο λόγο απευθύνθηκαν, τουλάχιστον στην αρχική τους μορφή, στους ενήλικες, έχοντας περιεχόμενο συνυφασμένο με τον σύγχρονο ρεαλισμό της καθημερινότητας, την αυτοβιογραφία, τη δημοσιογραφία, το ντοκουμέντο, την ιστορία. Έτσι, επίκαιρα πολιτικο-ιστορικά θέματα, όπως το Παλαιστινιακό ή το Ιρανικό ζήτημα, καθώς και φλέγοντα κοινωνικά θέματα, όπως η εφηβική σεξουαλικότητα και εγκυμοσύνη, η ομοφυλοφιλία, ο καρκίνος, η επιληψία, το προσφυγικό, αποτυπώθηκαν μέσα από τα γν, ενώ παλαιότερα αποτυπώνονταν μόνο σε αμιγώς λεκτικά κείμενα (ιστορία ή μυθιστόρημα).

Όσο αφορά την έκδοση με όρους βιβλίου, πρώτα από όλα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι χώροι πώλησης των γν είναι πλέον τα βιβλιοπωλεία, ενώ η καλή ποιότητα του χαρτιού, το σκληρό εξώφυλλο, το βιογραφικό σημείωμα των δημιουργών, η αφιέρωση στις πρώτες εσωτερικές σελίδες, το σημείωμα του εκδότη, η περιλήψη και οι κριτικές σχετικά με το έργο στο οπισθόφυλλο, όπως και η βράβευσή τους ως λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, συνηγορούν στην άποψη ότι τα γν αποτελούν βιβλία.

Graphic novel και 7^η τέχνη

Κάθε τέχνη έχει τη «γλώσσα» της, δηλαδή τους κώδικες, τα σύμβολα και τους κανόνες της, που συνιστούν ένα αισθητικό σύστημα, και άρα μια οργανική ολότητα, το οποίο μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν οι αναγνώστες και στο οποίο καταφεύγει ο δημιουργός, προκειμένου να διαρθρώσει ένα μήνυμα. Επομένως, η «γλώσσα» των γν αλληλεπιδρά με τον αναγνώστη, υπό την έννοια ότι ο δεύτερος έχει συγκεκριμένες προσδοκίες από το μέσο αφήγησης, αλλά και το μέσο ανατροφοδοτείται και αναδιαμορφώνεται από την πρόσληψη του αναγνώστη.

Επιπλέον, το γν αποτελεί ένα υβριδικό μέσο (hybrid medium), που στηρίζεται τόσο στον εικονιστικό κώδικα, όσο και στον λεκτικό. Επομένως, συγγενεύει και μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά και με άλλα οπτικά μέσα, όπως με τον κινηματογράφο. Άλλωστε, η σχέση ανάμεσα στα δυο αυτά μέσα (medium), ήδη από την εποχή των πρώτων κόμικς, ήταν πάντα στενή και παράλληλη.

Για τον λόγο αυτό, παρατηρούμε ότι σήμερα τα γν διασκευάζονται σε κινηματογραφικές ταινίες ή σε κινούμενα σχέδια (*The Road to Perdition*,

Persepolis) και το αντίστροφο, λειτουργώντας ως συγκοινωνούντα δοχεία, που αλληλοτροφοδοτούνται. Μάλιστα, η ακραία μορφή αυτής της σχέσης αποτυπώνεται με την παρουσία των δημιουργών ή ως συμπαραγωγών ή σκηνοθετών των αντίστοιχων ταινιών (*M. Satrapi-Persepolis*, *F. Miller-Sin city*).

Ουσιαστικά, συνδυάζοντας τον εικονιστικό κώδικα και τον λεκτικό κώδικα, τα *gh* γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των μέσων (*medium*) που παρακολουθούμε και των μέσων που διαβάζουμε, καθώς απαιτούνται οι ίδιες ικανότητες ανάγνωσης τόσο στα *gh*, όσο και στον κινηματογράφο.⁴ Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται το εξής παράδοξο: αφενός να υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους και αφετέρου να αποτελούν διακριτά μέσα.⁵

Έτσι, τα *gh* υιοθετώντας την κινηματογραφική γλώσσα⁶ (*cinematographic language, film studies vocabulary*), δηλ. ουσιαστικά τη «γλώσσα της κάμερας», διαμορφώνουν τα εξής κοινά στοιχεία με το μέσο του κινηματογράφου: τη λήψη του πλάνου, τη γωνία λήψης του πλάνου, το ζουμάρισμα, καθώς και τη διαδοχή των εικόνων-πλάνων (*καρέ-πάνελς*).⁷ Παρά το γεγονός ότι στα *gh* δε χρησιμοποιείται πραγματική κάμερα, εν τούτοις το πλάνο ή η γωνία λήψης, ουσιαστικά, ταυτίζεται αφενός με τα μάτια του αναγνώστη, τα οποία «σαρώνουν» το πάνελ και τη σελίδα και αφετέρου με τη σχεδιαστική ικανότητα του δημιουργού. Κατά αυτήν την έννοια, ο αναγνώστης, όπως και ο δημιουργός-σχεδιαστής λειτουργούν ως *cameramen*. Επιπλέον, επειδή τα πάνελς δεν είναι απομονωμένα αλλά δημιουργούν ένα νοηματικό δίκτυο, είτε σε επίπεδο σελίδας, είτε σε επίπεδο δισέλιδου («σαλόνη»), ως εκ τούτου οι προαναφερόμενες κινηματογραφικές τεχνικές μπορεί να υφίστανται μόνο μέσα στο πάνελ και σε μια διαδοχή αυτών.

Ειδικότερα, το πρώτο κοινό στοιχείο μεταξύ των *gh* και του κινηματογράφου αποτελεί η λήψη (*shot*). Έτσι, ανάλογα με την απόσταση του αντικείμενου ή του χαρακτήρα από τα μάτια του αναγνώστη έχουμε τα εξής πλάνα:

Κοντινό πλάνο (*Close up* ή *gross plan*, γκρο πλάνο). Η λήψη γίνεται από κοντά και τα πρόσωπα ή αντικείμενα παρουσιάζονται με πολλές λεπτομέρειες.

Εξαιρετικά κοντινό πλάνο (*extreme close up* ή *τρε γκρο πλάνο*). Η λήψη είναι εξαιρετικά κοντινή, π.χ. βλέπουμε μόνο τα μάτια του πρωταγωνιστή.

Μεσαίο πλάνο (*medium plan*). Το σώμα αναπαριστάται από τη μέση και πάνω. Παραλλαγή του αποτελεί το λεγόμενο **αμερικανικό πλάνο**, όπου η λήψη του χαρακτήρα γίνεται από τα γόνατα και πάνω.

Γενικό πλάνο. Εμφανίζεται όλο το σώμα και το φόντο.

Πολύ γενικό πλάνο. Η απόσταση είναι πολύ μεγάλη και το εικονιζόμενο πρόσωπο ή αντικείμενο εμφανίζεται μικρό ή αχνοφαίνεται και υπάρχει πλήθος σκηνικών πληροφοριών.⁸

Ακόμη, το δεύτερο κοινό στοιχείο μεταξύ των γη και του κινηματογράφου αποτελεί η γωνία λήψης. Έτσι, ανάλογα με τις γωνίες λήψης έχουμε:

Λήψη στο ύψος του ματιού. Το θέμα της εικόνας βρίσκεται ακριβώς στο ύψος του ματιού του αναγνώστη (eye angle).

Λήψη από πάνω προς τα κάτω (high angle ή πλονζέ). Το θέμα της εικόνας το βλέπει ο αναγνώστης σαν να βρίσκεται λίγο πιο ψηλά από τους πρωταγωνιστές. Χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει συναισθήματα μοναξιάς, έντασης, θλίψης. Παραλλαγή αυτής της λήψης αποτελεί η λήψη από πολύ ψηλά, κατά την οποία ο αναγνώστης βλέπει το θέμα του πάνελ από πολύ ψηλά σαν να είναι πουλί που πετάει (bird eye).

Λήψη από χαμηλά (low angle ή κοντρπλονζέ). Στην περίπτωση αυτή το θέμα του πάνελ το αντικρίζει ο αναγνώστης από χαμηλά και κινεί τα μάτια από κάτω προς τα πάνω. Χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλωθεί η ισχύς, η κυριαρχία και η δύναμη. Παραλλαγή αυτής της λήψης αποτελεί η λήψη από πολύ χαμηλά (Worm's- Eye view), κατά την οποία ο αναγνώστης αντικρίζει το θέμα του πάνελ, έχοντας στραμμένα τα μάτια προς τα πάνω.

Λήψη με κλίση (canted angle or dutch tilt). Σε αυτήν την περίπτωση το θέμα παρουσιάζεται διαγώνια, δηλ. με κλίση, και έτσι το αντικρίζουμε σαν να «μπατάρει», δηλαδή να γέρνει από τη μία μεριά.

Ένα τρίτο κοινό σημείο μεταξύ των γη και του κινηματογράφου αποτελεί το «ζουμάρισμα» (**zoom**), που αναφέρεται στη σταδιακή απομάκρυνση (zoom out) ή στο πλησίασμα (zoom in), από ένα πρόσωπο ή αντικείμενο και σχετίζεται με τη μεταβολή του βάθους του «κάδρου».

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι το χαρακτηριστικό στοιχείο της διαδοχής εικόνων και λεκτικού κειμένου στα γη, σχετίζεται τόσο με το κινηματογραφικό storyboard (οπτικοποίηση του λεκτικού σεναρίου), όσο και με το μοντάζ. Ειδικότερα, το storyboard αποτελεί μια τεχνική περιγραφής των βασικών χαρακτηριστικών ενός κινηματογραφικού έργου με τη χρήση εικόνων και λεκτικών σχολίων, το οποίο προηγείται της παραγωγής της ταινίας (pre-production) και στηρίζεται στο σενάριο. Το μοντάζ αποτελεί μια διαδικασία μετά το τέλος της παραγωγής της ταινίας (post-production), κατά την οποία επιλέγονται συγκεκριμένες εγγραφές των σκηνών, ώστε με την αλληλοδιαδοχή των εικόνων-σκηνών να ολοκληρωθεί η ταινία και να προβληθεί στις κινηματογραφικές αίθουσες. Τόσο η γωνία λήψης, όσο και το πλάνο και το ζουμάρισμα μπορεί βέβαια να εναλλάσσονται στα διαδοχικά πάνελς μιας σελίδας ή ενός ολόκληρου δισέλιδου.

Γενικά, οι προαναφερόμενες κινηματογραφικές τεχνικές επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας της πληροφορίας από τον αναγνώστη.⁹ Για αυτό, οι δημιουργοί γη, όπως και οι κινηματογραφιστές, έχουν λόγους να επιλέγουν τη μια τεχνική ή την άλλη, ανάλογα με το μήνυμα που επιθυμούν να μεταδώσουν.

Το *Persepolis*

Γενικά

Ένα από τα πιο δημοφιλή γη αποτελεί το *Persepolis*¹⁰ της Marjane Satrapi, που θεωρείται κορυφαίο παράδειγμα αυτοβιογραφικής ανάμνησης σύγχρονων ιστορικών γεγονότων, η οποία αποτυπώνεται με ασπρόμαυρο χρώμα. Η συγγραφέας παρουσιάζει τα γεγονότα στο Ιράν μετά την Ισλαμική Επανάσταση, φωτίζοντας μια πτυχή ενός κόσμου άγνωστου στη Δύση, μέσα από μία ιδιαίζουσα αίσθηση χιούμορ και σοβαρότητας.

Η αφήγηση εστιάζεται στη Marji, η οποία μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον πολιτικού τρόμου, όπου η κοινωνία στερείται το δικαίωμα της ελευθερίας. Έτσι, βιώνει τη σφοδρότητα του πολέμου τόσο στο εσωτερικό –ισλαμικός φανατισμός– όσο και στο εξωτερικό –πόλεμος Ιράν – Ιράκ (1980-1988). Μέσα σε αυτό το ασταθές περιβάλλον προσπαθεί να οικοδομήσει τη ζωή της μαζί με την οικογένειά της. Τελικώς, οι γονείς της αποφασίζουν για λόγους ασφαλείας να τη στείλουν στην Ευρώπη, όπου η έφηβη Marji βιώνει την αίσθηση του Άλλου. Επιστρέφει στο Ιράν για πανεπιστημιακές σπουδές και στη συνέχεια φεύγει οριστικά από τη χώρα της με προορισμό τη Γαλλία.

Η M. Satrapi παρεμβαίνει κριτικά στα πολιτικά τεκταινόμενα της χώρας της και ταυτόχρονα καθιερώνει ένα διάλογο τόσο με τον Άλλο, όσο και με τις αισθητικές αξίες, που περιβάλλουν την παραγωγή και την πρόσληψη των γη. Επίσης, το ύφος, ειδικά του εικονιστικού κώδικα, εμφανίζει επιρροές από διάφορες πηγές, όπως από το καρτουνίστικο στυλ του David B. (Pierre François Beauchard), αλλά και από την παράδοση της περσικής ζωγραφικής μικρογραφίας και πιθανώς των σατιρικών πολιτικών γελοιογραφιών, που εμφανίστηκαν σε εφημερίδες και περιοδικά στην πατρίδα της συγγραφέως. Ωστόσο, η συγγραφέας έχει σφυρηλατήσει σαφώς ένα συνεκτικό και πολύ χαρακτηριστικό, προσωπικό εικονογραφικό ύφος, που εκφράζει με επιτυχία την οπτική «γλώσσα» του μέσου του γη.

Επιπρόσθετα, η ιδιαιτερότητα του έργου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πρώτα δείγματα γυναικείας γραφής των γη. Έτσι, το γεγονός ότι η συγγραφέας είναι γυναίκα από το Ιράν και παρουσιάζει τόσο την αυτοβιογραφία της, όσο και εικόνες του ισλαμικού κόσμου (π.χ. Ιρανές με ή χωρίς μαντίλα), αποτελεί επαναστατική καινοτομία αναφορικά με την επιλογή του συγκεκριμένου λογοτεχνικού μέσου.

Το γη εκδόθηκε το 2003 σε τέσσερα τεύχη, αρχικώς στη γαλλική γλώσσα, στη συνέχεια σε δυο τεύχη στην αγγλική γλώσσα και το 2007 εκδόθηκε ως ένα ενιαίο τεύχος. Διασκευάστηκε σε ταινία κινουμένων σχεδίων και προτάθηκε για το βραβείο Όσκαρ.¹¹

Η κυκλοφορία του *Persepolis* απαγορεύτηκε στο Ιράν, εξαιτίας των πολιτικών αναφορών της συγγραφέως στις αρνητικές συνέπειες του ισλαμισμού. Ταυτόχρονα, η απαγόρευση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γη στα δημόσια σχολεία (γυμνάσια) στο Σικάγο των ΗΠΑ το 2013 προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων¹² τόσο από την ίδια τη δημιουργό, όσο και από συγγραφείς, ακαδημαϊκούς και από απλούς πολίτες-αναγνώστες.

Κινηματογραφικές τεχνικές

Στο *Persepolis*, καταρχάς, χρησιμοποιούνται όλων των ειδών τα πλάνα. Έτσι, τα μακρινά πλάνα (βλ. παράρτημα, εικ. 1) δίνουν περισσότερες πληροφορίες γενικά για την αφήγηση, ενώ όσο η απόσταση της κάμερας, σε σχέση με τον αναγνώστη, μειώνεται, τόσο παρουσιάζονται τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών (βλ. παράρτημα, εικ. 2).

Αναφορικά με τις γωνίες λήψης, εκτός από τις λήψεις στο ύψος του ματιού (εικόνα 3) υπάρχουν λήψεις από ψηλά (εικόνα 4), οι οποίες κατέχουν ιδιαίτερο ρόλο στη νοηματοδότηση της αφήγησης, ενώ είναι ελάχιστες οι λήψεις από χαμηλά (βλ. παράρτημα, εικ. 5, 6) και οι λήψεις με κλίση (βλ. παράρτημα, εικ. 7).

Ακόμη, χρησιμοποιείται κατά κόρον και η τεχνική του ζουμαρίσματος ανάμεσα σε 2 ή 3 πάνελς (zoom in, zoom out) (βλ. παράρτημα, εικ. 8, 9).

Γενικά, στο *Persepolis* οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στοχεύουν σε ένα διπλό σκοπό: αφενός να αποδώσουν, με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερο τρόπο, το ιστορικό πλαίσιο του συγκεκριμένου χωροχρόνου της αφήγησης και αφετέρου τα προσωπικά βιώματα και συναισθήματα των προσώπων και ιδιαίτερα της πρωταγωνίστριας-συγγραφέως.

Το *Persepolis* στη σχολική τάξη

Σήμερα η πλήρης συμμετοχή στην κοινωνία και στον πολιτισμό της σημαίνει ότι το άτομο είναι τόσο σίγουρο για τη χρήση και κατανόηση των εικόνων, όσο και για την τυπωμένη λέξη, καθώς συνδυαστικά αποτελούν βασικές πτυχές του γραμματισμού στον εικοστό πρώτο αιώνα (media literacy). Τα πολυτροπικά κείμενα, μεταξύ των οποίων και τα γη, κατέχουν δεσπόζουσα θέση, καθώς εστιάζονται περισσότερο στον εικονιστικό κώδικα, παρά στον λεκτικό.

Στο δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταβάλλονται προσπάθειες για την ενσωμάτωση των γη στο σχολικό πρόγραμμα,¹³ καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, διαρρέοντας το αναλυτικό πρόγραμμα κάθετα και οριζόντια. Έτσι, η αποδοχή του γη, ως εκπαιδευτικού εργαλείου, αναδεικνύει ουσιαστικά τον προβληματισμό για τη διαμόρφωση ενός νέου ορισμού σχετικά με το τι συνιστά μάθηση και πώς και πότε υλοποιείται,¹⁴ ενώ

ταυτόχρονα καθιστά απαραίτητη τη μελέτη και ερμηνεία του εικονιστικού κώδικα, απαλλαγμένου από την άποψη της εύκολης ανάγνωσης και μέσα στα πλαίσια μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.

Γενικότερα, η ενσωμάτωση των γη στο σχολικό πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων φαίνεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα για όλο το φάσμα των αναγνωστών-μαθητών, είτε πρόκειται για τους απρόθυμους, είτε για τους ευφυείς, είτε για τους δίγλωσσους, είτε για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανάγνωση γη κεντρίζει την περιέργεια των παιδιών, συνδέει την εκπαίδευση με την εξωσχολική ζωή και καθημερινότητα, και οδηγεί σε οδούς φιλαναγνωσίας. Επιπλέον, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, είναι εντυπωσιακό το πόσο ευκολότερα οι μαθητές κατανοούν, ερμηνεύουν, κρίνουν και αναλαμβάνουν δράσεις (ενεργοποίηση), μέσα από τη μελέτη γη, αποκτώντας έτσι περαιτέρω ικανότητα πρόσληψης στοιχείων και κριτική σκέψη.

Αναφορικά με τη διδασκαλία των προαναφερθέντων κινηματογραφικών τεχνικών μέσω του γη (διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης), είναι προτιμότερο να υλοποιείται στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και εξής, λόγω του επιπέδου της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Επίσης, καθίσταται αναγκαία η υλοποίηση κάποιων προϋποθέσεων πριν τη διδακτική παρέμβαση, κυρίως από τη μεριά του εκπαιδευτικού, όπως η συγκεκριμενοποίηση της στοχοθεσίας, η επιλογή της μεθοδολογίας, η γνώση του πλαισίου των τυχόν προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα-θεματική ενότητα, ο προγραμματισμός, όσον αφορά στη διάρκεια των διδακτικών ωρών, η αφόρμηση-προβληματισμός, οι εναλλακτικές προτάσεις σε περίπτωση δυσκολιών.

Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με το «βιογραφικό» της τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι οι εξής:

Στόχοι: α) οι μαθητές να μάθουν να διακρίνουν τις συγκεκριμένες κινηματογραφικές τεχνικές β) να μάθουν να αιτιολογούν τους λόγους που χρησιμοποιείται η κάθε τεχνική γ) να επεκτείνουν τη γνώση και την εμπειρία τους και να δημιουργούν.

Αναφορικά με τους α) στόχους «οι μαθητές να μάθουν να διακρίνουν τις συγκεκριμένες κινηματογραφικές τεχνικές»:

- Κατηγοριοποίηση των καρτέ (πάνελς) από το γη ανάλογα με τη λήψη ή τη γωνία λήψης ή το ζουμάρισμα (σε χαρτόνι, σε κουτιά, κτλ).
- Δημιουργία μεγάλων κενών κάδρων από σκληρό χαρτόνι, ώστε οι μαθητές να μπορούν να παίζουν με θεατρικό τρόπο, ανά ομάδα κάθε

τεχνική (ζουμάρισμα, λήψεις, πλάνα). Το ίδιο μπορεί να υλοποιηθεί και με μια τεχνητή τηλεόραση.

- Δημιουργία και παιχνίδι με Τράπουλα Κινηματογραφικών Τεχνικών.
- Αισθητική αποτύπωση της αντίστροφης τεχνικής, σε σχέση με το καρέ που δίνεται (π.χ. zoom in, zoom, out, κοντινή-μακρινή λήψη, κ.λπ.).
- Αισθητική αποτύπωση (π.χ. ζωγραφιά) σε ένα κενό πάνελ μιας συγκεκριμένης τεχνικής (π.χ. κοντινή λήψη).

Αναφορικά με τους β) στόχους «να μάθουν να αιτιολογούν τους λόγους που χρησιμοποιείται η κάθε τεχνική»:

- Διανομή καρέ στους μαθητές από το gh και συζήτηση σχετικά με το τι νομίζουν ότι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα της αφήγησης.
- Αντιστοίχιση των καρέ με συναισθήματα ή με λεκτικό κείμενο.
- Συζήτηση σχετικά με το τι θα γινόταν αν χρησιμοποιούνταν μια άλλη τεχνική, αντί της προτεινόμενης στο καρέ.
- Διανομή στους μαθητές λεκτικού κειμένου-σεναρίου και στη συνέχεια αισθητική αποτύπωση, σε μια διαδοχή εικόνων, των πιθανών τεχνικών που θα χρησιμοποιούσαν, προκειμένου να αποδοθεί το σενάριο.
- Αισθητική αποτύπωση της ίδιας σκηνής, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνικές.

Αναφορικά με τους γ) στόχους «να επεκτείνουν τη γνώση και την εμπειρία τους και να δημιουργούν»:

- Ανακάλυψη από τους μαθητές αντίστοιχων κινηματογραφικών τεχνικών σε εικόνες από περιοδικά και εφημερίδες.
- Χρήση του κινητού τους ή της φωτογραφικής μηχανής, προκειμένου να αποτυπωθούν προσωπικές δημιουργίες, με βάση τις τεχνικές που έμαθαν.
- Παρακολούθηση στο YouTube του τρέιλερ της ταινίας *Persepolis* και ανακάλυψη κινηματογραφικών τεχνικών.
- Δημιουργία ενός προσωπικού ή ομαδικού gh.
- Οργάνωση έκθεσης φωτογραφίας ή ζωγραφικής.

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό ότι το *Persepolis* μπορεί να αποτελέσει ένα «ανάγνωσμα-γέφυρα», μέσω του οποίου οι μαθητές εξοικειώνονται με κάποιες από τις κινηματογραφικές τεχνικές. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται μια εναλλακτική προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς αναδεικνύεται ο τρόπος διάδρασης μεταξύ των μέσων (medium), του gh και του κινηματογράφου, τα οποία, εν τέλει, αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία που αλληλοεπηρεάζονται και ανταλλάσσουν στοιχεία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 M. A. Abate, G. A. Tarbox, (Eds.), *Graphic novels for children and young adults: A collection of critical essays*, University Press of Mississippi, Jackson: USA, 2017· L. Galda, L.Sipe, L. Liang, B. Cullinan, *Literature and the child*, Wadsworth-Cengage Learning, USA, 2013· J. Baetens, «Graphic novels: Literature without text?», *English Language Notes* 46:2 (2008), σ. 77-88· H. Chute, «Comics as literature? Reading graphic narrative», *Publications of the Modern Language Association of America* 123:2 (2008), σ. 452-465· J. Carter, (Ed.), *Building literacy connections with graphic novel: Page by page, panel by panel*, National Council for Teacher Education, Illinois, 2007· D. Wolk, *Reading comics: How graphic novels work and what they mean*, Da Capo Press, Philadelphia, 2007· H. Chute, M. DeKoven, «Graphic narrative», *Modern Fiction Studies* 52:4(2006), σ. 767-782· P.Gravett, *Graphic novels: Everything you need to know*, Harper Collins Publishers, USA, 2005· S. Weiner, *Faster than a speeding bullet: The rise of the graphic novel*, Nantier Beall Minoustchine Publishing Inc., NY, 2003· J. Baetens, (Ed.), *The graphic novel*, Leuven university press, Belgium, 2001.
- 2 D. Wolk, *Reading comics: How graphic novels work and what they mean*, Da Capo Press, Philadelphia, 2007· C. McGrath, «Not funnies», *NY Times Magazine*, 11 July 2004.
- 3 A. Ζέζου, «Ορίζοντας το graphic novel: Μια θεωρητική προσέγγιση», *Διαδρομές* 123 (2017a), σ. 101-108· A. Ζέζου, *Η εποχή των graphic novels*, Τυπογραφείο University Press, Ρόδος, 2017b· A. Ζέζου, «Γραφιστικές αφηγήσεις (Graphic novels) για παιδιά», *Κείμενα* 26 (2017c), διαθέσιμο στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=413:t26-zezou&catid=70:-26&Itemid=106 (Πρόσβαση 20/8/2018)
- 4 A. Dallacqua, «Exploring Literary Devices in Graphic Novels», *Language Arts* 89:6(2012), σ. 565-578· M. McAllister, I. Gordon, M. Jancovich, «Block Buster Art House: Meets Superhero Comic, or Meets Graphic Novel?: The Contradictory Relationship between Film and Comic Art», *Journal of Popular Film & Television* 34:3 (2006), σ. 108-115· S. McCloud, *Understanding Comics: The Invisible Art*, Harper, NY, 1993.
- 5 Οι βασικές διαφορές των γη και του κινηματογράφου έγκεινται στο ότι στον δεύτερο υπάρχει ρεαλιστική κίνηση, ερμηνεία των χαρακτήρων, μουσική, υψηλότερο επίπεδο δαπανών-κόστους και συμμετοχή πολλών ατόμων (συντελεστών και προσωπικού).
- 6 J. Monaco, *How to read a film: The World of Movies, Media, Multimedia, Language, History, Theory*, Oxford university press, NY, 2009· J. Hart, *The art of the storyboard: a filmmaker's production*, Focal press, UK & USA, 2008· V. Lo Brutto (Ed.), *Becoming film literate: the art and craft of motion pictures*, Greenwood, USA, 2005· B. Dick, *Anatomy of Film*, St. Martin's press, NY, 1998.
- 7 J. Abel, M. Madden, *Drawing words & writing pictures*, First Second, NY & London, 2008.
- 8 Παραλλαγή του γενικού ή πολύ γενικού πλάνου αποτελεί το establishing shot ή splash panel (πάνελ) ή opening page, που είναι συνήθως το αρχικό πάνελ της πρώτης σελίδας του έργου και μπορεί να καταλαμβάνει πολύ χώρο, π.χ. ολόκληρη σελίδα (full page) ή και «σαλόني», δηλ. δισέλιδο (two-page spread). Το αρχικό πάνελ είναι σημαντικό, διότι εισάγει τον αναγνώστη στην αφήγηση και συνήθως παρουσιάζει τον χώρο, όπου θα εκτυλιχτεί η δράση, τα πρόσωπα και τον χρόνο.
- 9 M. A. Doane, «Scale and the Negotiation of "Real" and "Unreal" Space in the Cinema», *NTU Studies in Language and Literature* 20 (2008), σ. 1-38· L. Williams, J. Bargh, «Keeping one's distance: the influence of spatial distance cues on affect and evaluation», *Psychological Science* 19 (2008), σ. 302-308.
- 10 Έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά: M. Satrapi, *Περσέπολις*, μτφ. Γ. Τσάκωνα, Ηλίβατον, Αθήνα, 2006· M. Satrapi, *Περσέπολις 2*, μτφ. Γ. Τσάκωνα, Ηλίβατον, Αθήνα, 2007.

- 11 Η ταινία κέρδισε το βραβείο Jury Prize, το 2007, στο κινηματογραφικό φεστιβάλ των Καννών. Επίσης, η ταινία ήταν προτεινόμενη για το βραβείο Όσκαρ καλύτερης ταινίας κινουμένου σχεδίου, αλλά έχασε από την ταινία *Ratatouille*. Το Ιράν, η Ταϊλάνδη και ο Λίβανος απαγόρευσαν την προβολή της ταινίας.
- 12 S. McNicol, «Freedom to teach: implications of the removal of *Persepolis* from Chicago schools», *Journal of Graphic Novels and Comics* 6:1(2015), σ. 31-41, www.theguardian.com, 19.03.2013, <https://www.theguardian.com/books/2013/mar/19/persepolis-battle-chicago-schools-outcry> (Πρόσβαση 25/8/2018)
- 13 A. Dallacqua, «Comics and graphic novels in educational spaces», *School Library Connection*. (August/September 2017), p. 32-35· W. Brozo, G. Moorman, C. Meyer, *Wham! Teaching with graphic novels across the curriculum*, Teacher College Press Columbia University, NY, 2014· K. C. Syma, R. Weiner (Eds), *Graphic and comics in the classroom: Essays on the educational power of sequential art*, McFarland & Company, USA, 2013· P. Thomas, «Adventures in genre!: Rethinking genre through comics/graphic novels», *Journal of Graphic Novels and Comics* 2:2 (2011), σ. 187–201· S. Botzakis, «Graphic novels in education: Cartoons, comprehension, and content knowledge», D. Wooten, B. Cullinan (Eds.), *Children's literature in the reading program*, International Reading Association, Newark, Delaware, 2009, σ.15-23· R. Seglem, S. Witte, «You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the english classroom», *Journal of Adult and Adolescence Literacy* 53:3(2009), σ. 216-227· S. Tabachnick, (Ed.), *Teaching the graphic novel*, Modern Language Association of America, NY, 2009· R. Young, «Graphically speaking: The importance of graphic books in a school library collection», *Library Media Connection* 25:4 (2007), σ. 26-28· J. Golden, *Reading in the Dark: Using Film as a Tool in the English Classroom*, National Council for Teacher Education, Urbana, 2001· A. Teasley, A. Wilder, *Reel Conversations: Reading Films with Young Adults*, Heinemann, Portsmouth, USA, 1997.
- 14 G. Schwarz, «Media Literacy, Graphic Novels and Social Issues», *Studies In Media & Information Literacy Education* 7:4 (2007), σ. 1-11· G. Schwarz, «Expanding literacies through graphic novels», *English Journal* 95:6 (2006), σ. 58-64.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ**

Πρόεδρος:
Άννα Καρακατσούλη

Τάσος Αγγελόπουλος

STEPPING INTO OTHER PEOPLE'S SHOES:

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να υποστηρίξει κάτι αυτονόητο, αλλά και απαραίτητο, διερευνώντας, ειδικότερα, τη σχέση ιστορικής επιστήμης και διδασκαλίας του θεάτρου/υποκριτικής τέχνης στο σχολείο. Και πρόκειται για κάτι αυτονόητο, μιας και, κατά πάσα πιθανότητα, κανένας –επιστημονικά, αλλά και με βάση τον κοινό νοῦ– δεν διαφωνεί ως προς το ότι οι τέχνες –και ειδικότερα το θέατρο– στο ελληνικό και κάθε σχολείο είναι απαραίτητες, ή ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας τους πρέπει να εμπλουτιστεί, να εμβαθυνθεί και να διασπαρεί και στα υπόλοιπα αντικείμενα διδασκαλίας· αλλά πρόκειται και για κάτι απαραίτητο, γιατί η τόσο κοινή αυτή αντίληψη, στο σημερινό ελληνικό σχολείο, υπονομεύεται διαρκώς, είτε από τις κατευθυντήριες γραμμές είτε και από ορισμένες «ριζωμένες» απόψεις: οποιοσδήποτε έχει εργαστεί ποτέ σε σχολείο ως καθηγητής κάποιου καλλιτεχνικού μαθήματος –και, ακόμη περισσότερο, του θεάτρου– γνωρίζει ότι πρέπει να δίνει καθημερινά τον αγώνα της επιβίωσης του ίδιου του μαθήματός του, αντιμετωπίζοντας απόψεις που υποβιβάζουν τις ώρες διδασκαλίας του σε «ώρες του παιδιού». Αν, λοιπόν, σε κάτι φιλοδοξεί να συνεισφέρει η παρούσα ανακοίνωση είναι ακριβώς να υποστηρίξει, για ακόμη μία φορά, την αυτονομία του μαθήματος του θεάτρου ως διδακτικού αντικειμένου, αλλά και να παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο της ελεύθερης και όχι μονόδρομης κυκλοφορίας μεταξύ των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων –εν προκειμένω, της ιστορίας– από και προς αυτό.

Για να επιτευχθεί αυτό, θα επιχειρηματολογήσουμε αναφορικά με δυνητικές διαδρομές σύνδεσης μεταξύ της ενσυναίσθησης, ως έννοιας της ιστορικής σκέψης, που η καλλιέργειά της θεωρείται πλέον η βάση για την κατανόηση (και την εκμάθηση) της ιστορίας, και της ίδιας της ουσίας του θεάτρου, της υποκριτικής τέχνης. Φιλοδοξία της παρούσας ανακοίνωσης είναι να βοηθήσει στη ανάπτυξη ενός θεωρητικού λόγου, που θα λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης, απαραίτητο για μελλοντικές, πρακτικές και ερευνητικές, συνδυασμένες εφαρμογές στο πεδίο τόσο της ιστορίας, όσο και του ίδιου του θεάτρου, ως διδακτικά αντικείμενα.

Ας ξεκινήσω, όμως, με μια μικρή προσωπική ιστορία: οι περισσότεροι, όσοι διδάξαμε ποτέ θέατρο σε σχολείο, έχουμε βρεθεί ενώπιον του θλιβερού καθήκοντος να εμφυσήσουμε λίγη θεατρική πνοή στις αιώνια βαρετές και διδακτικές σχολικές γιορτές, που υποτίθεται ότι χρησιμεύουν στο να επιδειχθούν οι γνώσεις κάθε τάξης ως προς το παρουσιαζόμενο αντικείμενο, και να διδαχθούν

και οι τάξεις που δεν έχουν την αντίστοιχη ύλη στο πρόγραμμά τους το περιεχόμενο του εορτασμού. Σε μια τέτοια γιορτή της 25ης Μαρτίου στην οποία παρευρίσκομαι «βοηθώντας», ένας εκπαιδευτικός με φοβερή «έμπνευση» επέβαλε στους, κατά τη γνώμη του, κακούς μαθητές να υποδυθούν τους Τούρκους και, αντίστοιχα, επιβράβευσε τους καλούς, δίνοντάς τους ρόλους Ελλήνων αγωνιστών. Σε ένα εξίσου ανέμπνευστο σχολικό θεατρικό –του οποίου μου διαφεύγει ο τίτλος– ο «πασάς» παρουσιάζόταν με την ακολουθία του από γενίτσαρους και απειλούσε να σφάξει όλα τα «παλικάρια» και τις «κοπέλες» του χωριού. Σε κάποια στιγμή που ο δάσκαλος αποχώρησε και με άφησε υπεύθυνο, ένας από τους «γενίτσαρους» της ακολουθίας του «πασά», με μία πολύ δυνατή φωνή μου είπε: «Κύριε, εγώ θέλω να βάλω κάτι στο ρόλο μου: ότι είμαι ο κρυφός ετεροθαλής αδελφός του πασά και ότι τον μισώ», δημιουργώντας μου, όπως είναι φυσικό, ακράτητα γέλια, που διέλυσαν για λίγο την ψευτοσοβαρότητα της «πρόβας». Ζητώντας από τον μαθητή να μου δείξει τι ακριβώς εννοούσε στο επόμενο πέρασμα της σκηνής τους, αυτός ο «κακός» μαθητής απλώς εμφανίστηκε δίπλα στον «πασά», και χωρίς να κάνει τίποτα, μόνο από τον τρόπο που κοιτούσε τον αφέντη του την ώρα που έβριζε τους χριστιανούς, δημιουργούσε την εντύπωση ότι κάτι συμβαίνει, κάτι έχει εναντίον του αφεντικού του, το οποίο, όμως, δεν μπορεί (λόγω της θέσης του) να εκφράσει.

Αυτός, λοιπόν, ο «κακός» μαθητής, μπορεί και εν αγνοία του, στο βλέμμα αυτό, δεν έκρυψε μόνο μια, ως την ονομάσουμε, μικρή υποκριτική πρόταση για τον ελάχιστο αυτό ρόλο που του είχε ανατεθεί, αλλά, στην πραγματικότητα, συμπύκνωσε και έναν ολόκληρο, ιστορικά ορισμένο, κόσμο, που μπορεί να τον είχε αντιληφθεί άμεσα από το μάθημα της ιστορίας ή έμμεσα από κάποια άλλη πηγή, και περίμενε εκεί «εν υπνώσει», μέχρι να βρεθεί η ευκαιρία να βγει στην επιφάνεια. Για μένα, με αυτό το βλέμμα, φανερώθηκαν όλες οι αντιδικίες, οι έριδες, οι κρυφές συνωμοσίες, οι εξεγέρσεις της οθωμανικής αυλής, με ή χωρίς τη συμμετοχή των γενίτσαρων, μια γνώση, ίσως, πιο χρήσιμη ακόμη και από τη γεγονοτολογική αντίστοιχη για την επανάσταση του '21, μιας και παρόμοιες παθογένειες δεν φαίνεται να εγκατέλειψαν τον ελλαδικό χώρο ακόμη και μετά την απελευθέρωση. Και πού δημιουργήθηκε η ευκαιρία ενεργοποίησης αυτής της, συνειδητής ή ασυνειδητής, γνώσης; Μα, που αλλού, παρά στο χώρο του θεάτρου!

Από την άλλη, ως σημειώσω, ότι ίσως είμαι και λίγο υπερβολικός ως προς την διείδυση του μαθήματος της ιστορίας, μιας και εκείνη την περίοδο, στην τηλεόραση δημοφιλής ήταν η τουρκική σειρά «Σουλεϊμάν», που στηριζόταν ακριβώς σε μια αντίστοιχη ιστορία και, ίσως, ο μαθητής αυτός από εκεί είχε αντλήσει τις «γραμμές» του ρόλου του. Έχει, όμως, πραγματικά σημασία αν η τηλεόραση ήταν ο αγωγός μεταφοράς της ιστορικής γνώσης; Ή, μήπως, ο

μαθητής κατάλαβε απλώς καλύτερα και βαθύτερα την ιστορική ύλη, βλέποντας δύο ηθοποιούς να υποδύονται κάποιους ρόλους πάνω σε μια ιστορία, έστω κι αν αυτό έγινε μέσω ενός προϊόντος τόσο χαμηλού επιπέδου και με τη διαμεσολάβηση ενός αναξιόπιστου μέσου;

Το τι θα συνέβαινε αναφορικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής του και την αφομοίωση του συνόλου της ιστορικής ύλης, αν αυτός ο μαθητής ερχόταν σε συχνή ή και συνεχή επαφή, όχι μόνο σαν θεατής, αλλά και σαν δράστης πια, με το ίδιο το θέατρο και τις τεχνικές του, και έχοντας ως αντικείμενο, ως θέμα, σκηνές από την ιστορία, έχει ήδη γίνει αντικείμενο έρευνας, όπως, εξάλλου, θα παρουσιαστεί εν τάχει και παρακάτω. Αλλά, για να αντιστρέψω αυτό το σύνθημα ερώτημα (με τις τόσο προδιαγεγραμμένες απαντήσεις), και, ίσως, με μία αιρετική διάθεση, αναρωτιέμαι τι θα σήμαινε για τη σχέση του μαθητή με το ίδιο το θέατρο και το παραστασιακό του μέρος, σχέση που πολλές φορές εξαντλείται σε αυτές ή αντίστοιχες ιστορικού περιεχομένου και αφορμής σχολικές παραστάσεις, αν αντί για τη στείρα απομνημόνευση κάποιων ατακών από αμφίβολα «πατριωτικά» κείμενα, είχε ήδη προετοιμαστεί, στο μέτρο του δυνατού, προφανώς, για την ενσάρκωση ενός ρόλου σε ένα άλλο μάθημα, στην περίπτωση μας, στο μάθημα της ιστορίας;

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να κάνω μια απλή παρατήρηση πριν συνεχίσω: για όσους ασχολούμαστε με το θέατρο και την διδασκαλία του, είναι, τουλάχιστον, ελαφρώς περίεργο ότι, για να απαντήσουμε, σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά, πολλές φορές, και στο πεδίο της εφαρμοσμένης έρευνας, σε παρόμοια ερωτήματα, συνήθως, επιλέγουμε την οπτική γωνία του ιστορικού ή αυτού που διδάσκει ιστορία. Θέτω, απλώς, ως προβληματισμό, μήπως, είναι κι αυτό ένα δείγμα, από την μία, της δυνατότητας διείσδυσης του θεάτρου εντός της καθημερινότητας άλλων εκπαιδευτικών αντικειμένων, αλλά και, από την άλλη, μήπως, πρόκειται για ακόμη ένα δείγμα της «υποταγής» της θεωρητικής σκέψης και γλώσσας του θεάτρου στο σχολείο σε εξω-θεατρικά σχήματα και ανάγκες. Παρόλα αυτά, από αυτήν, την ιστορική σκοπιά, θα ξεκινήσουμε και εδώ, θεωρώντας ότι για έναν ιστορικό επιστήμονα, ο μαθητής αυτός επέδειξε μια «μη θεμελιωμένη (ακόμη) ιστορική ενσυναίσθηση», που με την κατάλληλη καθοδήγηση και δράσεις θα μπορούσε να περάσει στο στάδιο της «εξελιγμένης ιστορικής ενσυναίσθησης».¹ Τι είναι, όμως, η ενσυναίσθηση;

Πρόκειται για ένα ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, για μια σύνθετη και πολλές φορές αμφίσημη έννοια, που στη βιβλιογραφία απαντάται και γίνεται αντιληπτή, τόσο ως διαδικασία, όσο και ως επίτευγμα.² Και είναι επίτευγμα, γιατί, όπως υποστηρίζεται: «η κατανόηση πράξεων στην ιστορία προϋποθέτει την ενσυναίσθηση ως επίτευγμα, γιατί αφορά στο να δεις μια πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού που την έπραξε

και με τη δική του αντιμετώπιση της κατάστασης».³ Έτσι, με τον όρο αυτό μπορούμε να εννοήσουμε «την ικανότητα να βλέπει κανείς και να δέχεται (χωρίς απαραίτητα να αποδέχεται ή να μοιράζεται) τη σχέση μεταξύ των σκοπών, των καταστάσεων και της δράσης στο παρελθόν και να αντιλαμβάνεται πώς η συγκεκριμένη οπτική γωνία θα μπορούσε να επηρεάσει τη συγκεκριμένη δράση στις συγκεκριμένες περιστάσεις».⁴ Επιπλέον, σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν τα συναισθήματα μια σημαντική όψη της ενσυναίσθησης.⁵ Σύμφωνα με τον Endacott: «το να εξηγείς απλά τη συμπεριφορά δραστών του παρελθόντος δεν είναι αρκετό αν επιθυμείς να καταλάβεις τις πράξεις τους. Είναι εξίσου σημαντικό πώς ένιωθαν, γιατί τα συναισθήματα έχουν μια βαθιά επίδραση στην ανθρώπινη συμπεριφορά».⁶ Έτσι, η ενσυναίσθηση είναι, τελικά, «μια κατασκευή με δύο σκέλη, όπου οι σκέψεις και οι πράξεις ενός ιστορικού προσώπου, συνδεδεμένες με τη συναισθηματική του κατάσταση, είναι το αντικείμενο της εξέτασης».⁷ Μιας εξέτασης που δίνει πλέον έμφαση σε μια προσέγγιση βασισμένη στην έρευνα και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, παρά στην απομνημόνευση των ιστορικών λεπτομερειών.

Με αυτά ως σημείο εκκίνησης, δε χρειάζεται, νομίζω, να επιχειρηματολογήσει κανείς περισσότερο, ώστε να γίνει κατανοητό γιατί το θέατρο μπορεί να συνδεθεί με την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης· το ερώτημα αυτό έχει ερευνηθεί αναλυτικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Ήδη, από το 1987 οι Ashby και Lee έχουν επισημάνει ότι η καλλιέργειά της ενσυναίσθησης ως δεξιότητας εξαρτάται περισσότερο από τη διάδραση,⁸ ενώ, οι σχετικές έρευνες ολοένα και πληθαίνουν,⁹ ακολουθώντας, εξάλλου, την γενικότερη τάση αποδοχής της ενσυναίσθησης ως ένα από τα πλέον σημαντικά ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης. Στην Ελλάδα, η διδακτορική διατριβή της Αικατερίνης Κωστή παραμένει η πλέον αξιόπιστη και συνολική έρευνα επί του θέματος, συνοδευόμενη από μία αντίστοιχη έρευνα, μικρότερου εύρους από την ίδια, σε συνεργασία με την καθηγήτρια Άλκηστη Κοντογιάννη.¹⁰ Θα τολμούσα, όμως, να πω ότι, αφού τώρα πια έχουμε πειστεί για την χρησιμότητα του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαίδευση προκειμένου να διδαχτεί η ιστορία,¹¹ και, επιπλέον, καθώς αρχίζουμε σταδιακά να κατανοούμε πόσο σημαντικό είναι το θέατρο για την εμπάθυνση της ιστορικής κατανόησης μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης, βρισκόμαστε ενώπιον του πυρήνα του προβληματισμού της παρούσας ανακοίνωσης.

Κι αυτό γιατί, ίσως, έχει έρθει η στιγμή να αρχίσουμε να δίνουμε λίγο περισσότερη προσοχή και στην οπτική αυτού που ασχολείται με το θέατρο (και ειδικότερα, με το θέατρο στην εκπαίδευση), μιας και υιοθετώντας, έως τώρα, τη σκοπιά του ιστορικού ή αυτού που διδάσκει ιστορία και αναρωτιέται πώς θα επιτύχει καλύτερα τους μαθησιακούς στόχους του, άθελά μας ίσως,

υποστηρίζουμε μία εργαλειακή σχέση του θεάτρου στο σχολείο με την ιστορική ενσυναίσθηση (και, τελικά, με ένα άλλο διδακτικό αντικείμενο, την ιστορία). Μήπως, όμως, εδώ βρίσκεται η πηγή (ή μία από τις πηγές) των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε, προκειμένου να πείσουμε ότι το θέατρο (και οι υπόλοιπες τέχνες) είναι (ή θα πρέπει να είναι) αυτόνομες και απαραίτητες στο σχολείο; Και μήπως, τουλάχιστον στην περίπτωση της ιστορικής ενσυναίσθησης, μας δίνεται η δυνατότητα να τολμήσουμε να αντιστρέψουμε αυτή τη σχέση ή, για να είμαι πιο ακριβής, και να την αντιστρέψουμε, να την μετατρέψουμε, καλύτερα, σε αμφίδρομη, ώστε να ενδυναμώσουμε ακριβώς την αυτονομία (και, άρα την αναγκαιότητα) και του δικού μας αντικειμένου, του θεάτρου;

Η απάντηση δεν είναι εύκολη, αλλά ας ξεκινήσουμε αναρωτώμενοι τι είναι, τελικά, το έτερο αντικείμενο του προβληματισμού μας, το θέατρο. Μήπως είναι να διηγηθούμε, να ζωντανέψουμε, να παρουσιάσουμε μία ιστορία μέσα από κάποιους χαρακτήρες; Και αν, ναι, μήπως το τελικό ζητούμενο είναι να κατορθώσει ένας ηθοποιός (ή, όποιος άλλος καλείται να υποδυθεί κάποιο ρόλο) να «μπει στα παπούτσια» ενός ανύπαρκτου (ή και νεκρού) προσώπου, κάνοντάς το, τουλάχιστον για όσο διαρκεί μια παράσταση, να υπάρξει και να «αναπνεύσει» ξανά; Και, μάλιστα, μήπως όποιος καλείται να ενσαρκώσει έναν ρόλο, οφείλει να τον προσεγγίσει, βασισμένος σε συγκεκριμένες (υποκριτικές) τεχνικές και λογικές ακολουθίες, που στόχο έχουν να τονώσουν τη φαντασία του, ώστε να μας προσφέρει έναν πειστικό χαρακτήρα που θα αφηγηθεί μια πειστική ιστορία;

Αν η απάντηση στα παραπάνω είναι θετική, οι κλασικοί δάσκαλοι της υποκριτικής (για να αναφερθώ μόνο σε αυτούς) προσφέρουν και την μέθοδο δόμησής της: ο Mikhail Chekhov, αναφορικά με το πώς προσεγγίζουμε έναν ρόλο προτρέπει, αφενός, τους ηθοποιούς να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και, αφετέρου, να αρχίσουν να συνεργάζονται με το χαρακτήρα, «κάνοντας ερωτήσεις και παίρνοντας ξεκάθαρες απαντήσεις». ¹² Ο Στανισλάφσκι, αντίστοιχα, μιλάει για ενότητες και στόχους: ενότητες του έργου και στόχους (αυτό δηλαδή που επιθυμεί ο χαρακτήρας) σε κάθε ενότητα, που όλοι εξυπηρετούν τον κυρίαρχο, τον υπερ-στόχο του, ο οποίος θα καθορίσει τις πράξεις του. Μιλάει, επίσης, για το μαγικό «εάν»: «εάν ήμουν στη θέση του ρόλου πώς θα ένιωθα και τι θα έκανα;». ¹³ Στο ίδιο μήκος κύματος και η Stella Adler, που προτρέπει τους μαθητές της, προκειμένου να μην φέρνουν τους ρόλους στα δικά τους μέτρα, να φανταστούν, να ζήσουν τον ρόλο ως έναν άλλον άνθρωπο, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Η ζωή δεν είναι εσείς. Η ζωή είναι έξω από εσάς. Αφού είναι έξω από εσάς, πρέπει να πάτε προς αυτήν». ¹⁴

Με αυτά κατά νου γνωρίζουμε, όπως είπαμε παραπάνω και διαρκώς αποδεικνύεται και περισσότερο, ότι η ενσυναίσθηση –σε κάθε τομέα, αλλά

ειδικά η ιστορική ενσυναίσθηση– υποστηρίζεται από το θέατρο και ιδίως από την υποκριτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων κ.α.). Το ερώτημα, όμως, που μας απασχολεί εδώ είναι το ακριβώς αντίστροφο: συνδέεται η υποκριτική και προϋποθέτει την (όποια) ενσυναίσθηση; Είναι, με άλλα λόγια, όπως λέει η Liz Eckert: «μια ενσυναίσθηση στην πράξη»;¹⁵ Και αν ναι, τι σημαίνει αυτό για την περίπτωση της σχέσης της ιστορικής πια ενσυναίσθησης και της υποκριτικής, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως εκφράζεται και στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις (συνήθως με ιστορικό περιεχόμενο);

Η διατριβή της Thalia Raquel Goldstein δεν αφήνει περιθώρια αμφιβολίας ως προς το πρώτο ερώτημα, αφού υποστηρίζει ακριβώς ότι η επιτυχής προσέγγιση ενός ρόλου από τους επαγγελματίες προϋποθέτει και την ενσυναίσθηση (ως προς το ρόλο).¹⁶ Το ερώτημα, λοιπόν, είναι αν μπορεί αυτή η θέση να έχει εφαρμογή σε μια συγκεκριμένη ενσυναίσθηση (την ιστορική) και στο χώρο του σχολείου (ή/και των σχολικών γιορτών), όπου δεν μιλάμε πια για επαγγελματίες.

Κι όμως, ειδικά στις σχολικές γιορτές ιστορικού περιεχομένου και αφορμής, ίσως ένα μεγάλο ποσοστό «βαρεμάρας» να προέρχεται από το γεγονός ότι –στο μέτρο του δυνατού, προφανώς– τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν –στο μέτρο του δυνατού, φυσικά– τους ρόλους τους με τον τρόπο που το κάνουν (ή θα έπρεπε να το κάνουν) οι επαγγελματίες ηθοποιοί: να θέσουν, δηλαδή, στόχους και να εκφράσουν συναισθήματα, εμπλουτίζοντας έτσι την εμπειρία τους, αλλά και την παραστασιακή τους απόδοση. Κι αυτό δεν συμβαίνει συνήθως, όχι μόνο λόγω της διεκπεραιωτικής, τις περισσότερες φορές, αντιμετώπισης τέτοιων παραστασιακών γεγονότων,¹⁷ αλλά και γιατί τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα (ανάμεσά τους και η ιστορία) δεν αφήνουν τον αναγκαίο χρόνο για την όποια εμβάθυνση στην προσέγγιση των χαρακτήρων: πολύ συχνά, οι πρόβες «στριμώχνονται», οι εκπαιδευτικοί αγανακτούν (με ποιον άραγε;) και τα παιδιά πιέζονται να αποστηθίσουν αντί να υποδυθούν. Πού αλλού, όμως, κατά τη διάρκεια ποιας σχολικής ώρας θα μπορούσαν να προετοιμαστούν οι μαθητές για να «υποδυθούν» (στις περιορισμένες πρόβες) τους ιστορικούς χαρακτήρες, παρά στο μάθημα της ιστορίας και καλλιεργώντας την ιστορική τους ενσυναίσθηση; Και που αλλού, εξάλλου, θα επέστρεφε αυτή η βιωμένη γνώση που θα αποκτούσαν κατά την πρακτική προετοιμασία της σχολικής γιορτής, παρά στο μάθημα της ιστορίας, ώστε να τροφοδοτήσει εκ νέου την ιστορική τους ενσυναίσθηση ξεκινώντας ένα καινούργιο κύκλο δράσεων, θεατρικών ή μη (π.χ. συζητήσεις, δράσεις προσομοίωσης κ.α.), με στόχο την ιστορική γνώση;

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, μετά από όλα αυτά να φανταστούμε καταρχάς –και, ίσως, και να εφαρμόσουμε κάποτε– όχι μόνο ότι το θέατρο θα συνεχίσει να «προσφέρει» στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, αλλά και

ότι η ιστορική ενσυναίσθηση και η καλλιέργειά της στο μάθημα της ιστορίας, με τη σειρά της, θα συνδυάζεται με την υποκριτική «επίδοση» σε κάποιο παραστασιακό αποτέλεσμα; Θα τολμούσαμε, με άλλα λόγια, να φανταστούμε ένα είδος κυκλικής σχέσης, ένα είδος ελεύθερης και όχι μονόδρομης κυκλοφορίας, τουλάχιστον ανάμεσα στα τόσο συγγενή μαθήματα της ιστορίας και του θεάτρου; Μπορούμε να φανταστούμε ποτέ ότι ο μαθητής που θα κληθεί να υποδυθεί τον γενίτσαρο ή τον αγωνιστή στην εκάστοτε παράσταση της 25ης Μαρτίου θα έρχεται στην πρόβα έχοντας ήδη αναπτύξει κάποιου βαθμού (ιστορική) ενσυναίσθηση στο μάθημα της ιστορίας και θα επιστρέφει μετά την πρόβα ή την παράσταση εκεί μεταφέροντας την καινούργια εμπειρία που απέκτησε μέσω της ενσάρκωσης ενός χαρακτήρα;

Με αυτά τα ερωτήματα, τα οποία, ελπίζω, θα αποτελέσουν γόνιμο πεδίο για συζητήσεις, αλλά και ερευνητικές δραστηριότητες, στο μέλλον, θα κλείσω την ανακοίνωσή μου, ευχαριστώντας σας για την υπομονή και την προσοχή σας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ.109-110, όπου παρουσιάζει τις διάφορες διαβαθμίσεις της ιστορικής ενσυναίσθησης, βασισμένη στο σύστημα που ανέπτυξαν οι: R. Ashby, P.J. Lee, «Children's Concepts of Empathy and Understanding in History», C. Portal (επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, Flamer Press, London, 1987, σ. 62-88.
- 2 Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία*, σ.105, η οποία συνδέει την ενσυναίσθηση με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορίας, θεωρώντας ότι η ίδια η έννοια προϋποθέτει ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί (σ.60). Για τις αντιδικίες γύρω από την έννοια της ενσυναίσθησης βλ. και: Kaya Yilmaz, «Historical Empathy and Its implications Classroom Practices in Schools», *The History Teacher* 40:3 (2007), σ.331-337.
- 3 P.J. Lee, «Historical Imagination», A.K. Dickinson, P.J. Lee, P.J. Rogers (ed.), *Learning History*. Heinemann Educational Books, London, 1984, σ.85-116. Ο ίδιος, βέβαια, αμφιβάλει αν μπορεί να αναπτυχθεί η ιστορική ενσυναίσθηση στα παιδιά (σ. 91). Βλ. επίσης, P.J. Lee, R. Asby, «Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding», O. Davis, E. Yeager, S. Foster (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman & Littlefield, Lanham, 2001, σ.21-50.
- 4 Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, «Διδασκαλία της ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση -λογική κατανόηση», Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σ.449-470. Βλ. επίσης, του ίδιου, *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄βάθμιας και της Β΄βάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, 2005, κυρίως σ.59-εξ. Για την ενσυναίσθηση ως αναγκαία προϋπόθεση ανεύρεσης της ιστορικής αλήθειας (από τους ιστορικούς) βλ. Henri Moniot, *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.79.
- 5 Βλ. ενδεικτικά: K. Barton, L. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 2004, σ.207. O. L. Davis Jr., «In Pursuit of Historical Empathy», O. L. Davis

- Jr., Elizabeth Anne Yeager, Stuart J. Foster (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield, Lanham, 2001, σ.1-12. R. Harris & L. Foreman-Peck, «Stepping into other people's shoes. Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum», *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* 4:2 (2004), σ.1-12. V. Little, «What is Historical Imagination?», *Teaching History* 36 (1983), σ.27-32. S. Brooks, «Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in one Secondary Social Studies Classroom», *Theory & Research in Social Education* 3:2 (2008), σ.130-146. J. Kohlmeier, «Couldn't she just leave? The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in 9th Grade World History Course», *Theory & Research in Social Education* 34 (2006), σ.34-57. Juliane Brauer, «Empathy as an Emotional Practice in Historical Pedagogy», *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 17:4 (2016), σ. 27-44.
- 6 J.L. Endacott, «Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy», *Theory and Research in Social Education* 38 (2010), σ.6-49. Παρόμοιες απόψεις επαναλαμβάνει και στα: J.L. Endacott, «Negotiating the Process of Historical Empathy», *Theory and Research in Social Education* 42 (2014), σ.4-34 και J.L. Endacott, S. Brooks, «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy», *Social Studies Research and Practice* 8:1 (2013), σ.41-58.
- 7 Jukka Rantala, Marika Manninen, Marko Van Der Berg, «Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise», *Journal of Curriculum Studies* 48:3 (2015), σ.1-23.
- 8 Ashby, Lee, «Children's Concepts», σ.81-82.
- 9 Εντελώς ενδεικτικά (εκτός από όσα ήδη αναφέρθηκαν) βλ.: J. Rantala, «Assessing Historical Empathy through Simulation. How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?», *Nordidacta: Journal of Humanities and Social Science Education* 1:1(2011), σ.58-76. Lindsay Brooke Cummings, *Empathy, Estrangement, and Theatre for Social Change*, Διδακτορική Διατριβή, Faculty of Graduate School, Cornell University, 2011. Ansurie Pillay, Johan Wassermann, «History Education through Drama – A Preliminary Investigation», *Yesterday & Today*, Special Edition, (2006), σ.136-142.
- 10 Αικατερίνη Κωστή, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο, 2016. Katerina Kosti, Alkistis Kondoyianni, Asterios Tsiaras, «Fostering Historical Empathy through Drama-in-Education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece», *Drama Research* 6:1 (2015), σ.1-22. Επιπλέον, με το θέμα ασχολείται η Αικατερίνη Πετροκοκκίνου, *Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο, 2017, (κυρίως σ.17-18), καθώς και οι: Σοφία Αυγέρη, «Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 17 (2011), σ.131-143 και Γ. Λεοντσίνης, «Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της ιστορίας», Σεμινάριο 21 (1999), σ.123-148.
- 11 Η βιβλιογραφία επί του θέματος είναι ανεξάντλητη. Βλ. ενδεικτικά: J. Fines, R. Verrier, *The Drama of History: an Experiment in Co-operative Teaching*, New University Education, London 1974. P. Goalen, «Twenty Years of History through Drama», *The Curriculum Journal* 6:1(1995), σ.63-77. K. Fleming, «Drama: Method or Madness? A Brief Apologetic for Drama's Place in History Classroom», *Teaching History* 29:1(1995), σ.59-62. K. Fleming, «A Land Fit for Heroes: Recreating the Past through Drama», *Teaching History* 26:2 (1992), σ.14-16. J. Fairclough, *History Through Role-Play*, English Heritage, London, 1994. Andy Kempe, «Drama and History: A Kind of Integrity», Michael Anderson & Julie Dunn (επιμ.), *How Drama Activates Learning. Contemporary Research and Practice*, Bloomsbury, London & New York, 2013, σ.195-207. V. Wilson, J. Woodhouse, *History through Drama: A Teacher's Guide*, The Historical Association,

- London, 1990. Peter Davis, Rhys Davis, *Enlivening Secondary History. 50 Classroom Activities*, Routledge, London & New York, 2003. Πρβλ. Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Γατσώτης, «Επιστημολογία της Ιστορίας. Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα», Αντρέας Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σ.389-444, όπου στη σ.419-420, αναφέρονται στην έρευνα με τίτλο «Youth and History» (1994-1995) και στις επισημάνσεις της ως προς την απουσία του παιχνιδιού ρόλων από την διδασκαλία της ιστορίας. Βλ. επίσης, Μαρία Καβαλιέρου, «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας», Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σ.471-498.
- 12 Mikhail Chekhov, *Για τον ηθοποιό. Η τέχνη και η τεχνική της ηθοποιίας*, μτφ. Καλλιόπη Πατέρα, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σ.272.
- 13 Βλ. ενδεικτικά: Konstantin Stanislavski, *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, μτφ. Άγγελου Νίκα, Γκόνης, Αθήνα, 1999, σ.63-81. Για μια επισκόπηση της «μεθόδου», βλ.: Perviz Sawoski, *The Stanislavski System, Growth and Methodology*, Santa Monica College, n.d. Web.. http://homepage.smc.edu/sawoski_perviz/Stanislavski.pdf (Πρόσβαση 10/11/2018).
- 14 Stella Adler, *Η τέχνη του ηθοποιού*, επιμ. Howard Kissel, μτφ. Σύλλας Τζουμέρκας, Ίνδικτος, Αθήνα, 2007, σ.17.
- 15 <http://www.maggieflaniganstudio.com/voice-and-speech/actors-need-empathy/> (Πρόσβαση 10/11/2018).
- 16 Thalia Raquel Goldstein, *The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation*, Διδακτορική Διατριβή, Department of Psychology, Boston College, 2010, ειδικά σ.4-7, 26-44. Βλ. επίσης: Thalia Raquel Goldstein, Katherine Wu, Ellen Winner, «Actors are Skilled in Theory of Mind But Not Empathy», *Imagination, Cognition and Personality* 29:2 (2009-2010), σ.115-133.
- 17 Βλ. Κωνσταντίνα Γιαννάκη, *Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2011, σ.75-εξ.

Έλενα Σταματοπούλου
ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΟ ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΗΓΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.
ΜΙΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο κόσμος είναι μια θεατρική σκηνή και όλοι, άντρες και γυναίκες, απλά ηθοποιοί. Έχουν τις εισόδους τους και τις εξόδους τους. Και ο κάθε άνθρωπος στον καιρό του παίζει πολλούς ρόλους, καθώς οι πράξεις όπου εμφανίζεται είναι οι επτά ηλικίες.

Ουίλιαμ Σαίξπηρ, Όπως σας αρέσει.

Η διαλεκτική σχέση του θεάτρου με την πραγματικότητα, ο διάλογος που ανοίγει με την εκάστοτε σύγχρονη σ' αυτό εποχή και κοινωνία και η γενικότερη αντίληψη που επικρατεί ότι το θέατρο αποτελεί έναν αντικατοπτρισμό, έναν καθρέπτη της ζωής αποτελούν βασικά επιχειρήματα υπέρ της άποψης ότι το θεατρικό έργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ως ιστορική πηγή. Για κάθε ιστορική περίοδο επομένως, που μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε, υπάρχει στη διάθεσή μας ένα τεράστιο και κατά πολύ ανεκμετάλλευτο, θα μπορούσαμε να πούμε, ιστορικό αρχείο που περιλαμβάνει τη σύγχρονη της υπό μελέτης ιστορικής περιόδου θεατρική παραγωγή, τόσο σε επίπεδο συγγραφής θεατρικών έργων όσο και πολιτικής ρεπερτορίου των θιάσων. Εμείς θα σταθούμε στην πρώτη περίπτωση, αυτήν του θεατρικού έργου, καθώς η πολιτική ρεπερτορίου προϋποθέτει μια ιδιαίτερα πολυσύνθετη και απαιτητική έρευνα σε συνδυασμό με ανώτερο επίπεδο γνώσεων, ένα επόμενο στάδιο της προσέγγισής μας που θα αποτυπώνει μια ευρύτερη εικόνα από διαφορετική οπτική γωνία και εστίαση.

Το θεατρικό έργο, λοιπόν, είναι μια μαρτυρία της εποχής του και της πραγματικότητας που το δημιούργησε. Η εκδοχή αυτή έχει περάσει μέσα από το φίλτρο της τέχνης, πράγμα που σημαίνει ότι ο φακός εστίασης στρέφεται προς την υποκειμενικότητα του δημιουργού και τον προσωπικό του διάλογο με την εποχή. Μέσω του «ζωντανού» λόγου του θεατρικού έργου, είτε σε πραγματικό είτε σε φαντασιακό τόπο, ανάλογα με το αν είμαστε θεατές ή αναγνώστες, θα εξοικειωθούμε με επικρατούσες αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας, πρότυπα και αποκλίσεις στις ανθρώπινες σχέσεις, ιδεολογικές τοποθετήσεις απέναντι στον κοινωνικοπολιτικό στίβο αλλά και μηχανισμούς της κυρίαρχης ιδεολογίας. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε έναν παράγοντα που λειτουργεί αξιωματικά πλέον και συνοψίζεται στο λακωνικό απόφθεγμα του ακαδημαϊκού και 28ου προέδρου των Η.Π.Α., Woodrow Wilson (1856-1924): «Η ιστορία της ελευθερίας

είναι η ιστορία των ορίων της κρατικής εξουσίας». Κατά αυτόν τον τρόπο, θα έρθουμε σε επαφή με το βίωμα της εποχής, πρωταρχικό συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας για την κατανόηση αρχικά μιας λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένης χρονικά ιστορικής περιόδου. Το κάθε θεατρικό έργο θα μας ανοίγει ένα παράθυρο και ο συγγραφέας θα στρέφει το βλέμμα μας και θα το οδηγεί, μέσα από το δικό του πρίσμα, σε είδωλα και αντικατοπτρισμούς της εποχής. Αυτό συμβαίνει είτε άμεσα μέσω μιας ρεαλιστικής αφήγησης σε κωμωδίες και δράματα, είτε έμμεσα μέσω συμβολισμών, αλληγοριών και άλλων σχημάτων ανάλογα με το είδος και την τεχνοτροπία που ανήκει το κάθε έργο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεισφορά του ιστορικού δράματος που κινείται σ' ένα παράλληλο με την ιστορία επίπεδο και αναπτύσσει μέσω συσχετισμών, συγκρίσεων και μεταθέσεων, για να δανειστούμε τον ψυχαναλυτικό όρο, έναν διάλογο ανάμεσα στην εποχή δράσης και την εποχή συγγραφής του έργου.

Από αυτό το σημείο και μετά, θα επιχειρήσουμε να εκθέσουμε μια προσέγγιση που στηρίζεται στη μέθοδο πρότζεκτ και αποσκοπεί στην εργαλειοποίηση της σχέσης Ιστορίας-Θεάτρου προς όφελος της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, το οποίο όπως γνωρίζουμε, δεν τραβάει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών και των μαθητριών στο ποσοστό που θα όφειλε, εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων που αποτελούν τρωτά σημεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος που κάποτε πρέπει να ερευνηθούν και να επουλωθούν. Η προσέγγισή μας φιλοδοξεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Αρχικά, θα πρέπει να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε τη δομή της προσέγγισής μας, η οποία αποτελείται από κάποια διακριτά στάδια. Το κάθε στάδιο περιλαμβάνει έναν αριθμό συναντήσεων που θα ορίσει ο εκπαιδευτικός και εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών και μαθητριών, το πλαίσιο υλοποίησης του πρότζεκτ (αν θα είναι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος ή στο πλαίσιο υλοποίησης προγράμματος), τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, το μέσο επίπεδο της ομάδας και άλλους παράγοντες που μπορεί να συμπεριλάβει.

Πρώτο στάδιο: Μια πρώτη προσέγγιση στην έννοια της ιστορίας. Διευκρινίσεις, αποσαφηνίσεις, προκαταλήψεις, ένας διάλογος πάνω στη φύση και τους σκοπούς της επιστήμης της ιστορίας.

Στην πρώτη συνάντηση, αφού προηγηθεί η γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, θα ζητηθεί από τους μαθητές και μαθήτριες να χωριστούν σε τρεις ομάδες και να κάνουν μια γρήγορη έρευνα στο διαδίκτυο, με στόχο να συλλέξουν αφορισμούς και αποφθέγματα που σχετίζονται με την ιστορία. Η πρώτη ομάδα θα πρέπει να καταλήξει σε τρία αποφθέγματα που προέρχονται από

τον χώρο της πολιτικής και της πολιτικής φιλοσοφίας, η δεύτερη από τον χώρο της επιστήμης της ιστορίας και η τρίτη από τον χώρο της τέχνης. Στη συνέχεια, θα διεξαχθεί μια συζήτηση που θα φέρει τους συμμετέχοντες σε επαφή με την έννοια της ιστορίας με στόχο να εντοπιστούν ποιες από τις διαμορφωμένες ή συγκεχυμένες μας απόψεις είναι προκαταλήψεις, ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ δημόσιας, επίσημης, τεκμηριωμένης και προφορικής ιστορίας, ανάμεσα σε άλλα, καθώς και την ειδοποιό διαφορά μεταξύ μικροϊστορίας και Ιστορίας. Αφού το επίπεδο της συζήτησης φτάσει στο επιθυμητό από τον εκπαιδευτικό σημείο κατανόησης και αποσαφήνισης εννοιών, μπορεί να ακολουθήσει μια συζήτηση που θα αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις προσεγγίσεις ανάλογα με το φακό της εστίασης, ιστορική επιστήμη, πολιτική φιλοσοφία και τέχνη. Παραθέτουμε μερικά αποφθέγματα που θεωρούμε ότι ενδεχομένως θα τραβήξουν το ενδιαφέρον, για να σχηματίσουμε μια πιθανή εικόνα: «Η ιστορία γράφεται από τους νικητές.» (Ναπολέον Βοναπάρτης), «Η ιστορία επαναλαμβάνεται την πρώτη φορά σαν τραγωδία και τη δεύτερη σαν φάρσα.» (Καρλ Μαρξ), «Ιστορικός είναι ένας κουτσομπόλης που παρενοχλεί τους νεκρούς.» (Βολταίρος), «Φως της αλήθειας, μάρτυρας των καιρών, δάσκαλος της ζωής είναι η Ιστορία» (Κικέρων), «Έχουμε χαραμίσει την Ιστορία σαν μια παρέα μεθυσμένων που ρίχνουν ζάρια, πίσω στις αντρικές τουαλέτες του τοπικού μπαρ.» (Τσαρλς Μπουκόφσκι), «Η ιστορία του κόσμου δεν είναι τίποτε άλλο από την πρόοδο της συνείδησης της ελευθερίας.» (Φρίντριχ Χέγκελ), «Η ίδια η μελάνη με την οποία γράφεται ιστορία είναι υγρή προκατάληψη.» (Μαρκ Τουέην) κ. ά.¹

Δεύτερο στάδιο: Επιλογή της ιστορικής περιόδου που θα μελετηθεί και αναζήτηση των θεατρικών εκείνων έργων που θα χρησιμοποιηθούν ως ιστορική πηγή.

Η επιλογή της ιστορικής περιόδου εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του πρότζεκτ που θέλει να υλοποιήσει. Εμείς θα επιλέξουμε σαν παράδειγμα την περίοδο του ελληνικού εμφυλίου πολέμου που συνιστά ένα από τα πιο αιματηρά κεφάλαια της σύγχρονης νεοελληνικής ιστορίας και η συμπερίληψή του στη διδασκόμενη ύλη αποφεύγεται συστηματικά, καθώς οι πληγές που έχει αφήσει είναι δύσκολα διαχειρίσιμες και οι επιπτώσεις του δηλητηριάζουν μέχρι και τις μέρες μας τον νεοελληνικό κοινωνικό σχηματισμό.

Γράφει ο ιστορικός του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, Γιώργος Μαργαρίτης, στο αφιέρωμα της *Καθημερινής* για τη δολοφονία της ηθοποιού Ελένης Παπαδάκη κατά τη διάρκεια των Δεκεμβριανών από πολιτοφυλακή της ΟΠΛΑ: «Ήταν μια εποχή που εμείς, πολλά χρόνια μετά, με τελείως διαφορετικές

εμπειρίες, δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε, ακόμα δε περισσότερο να σεβαστούμε στα μέτρα, στα πάθη, στις αλήθειες της...». ²Γι' αυτό τον λόγο, θα επιλέξουμε τρία θεατρικά έργα που περιλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα το βίωμα της εποχής. Πρόκειται για την πολιτικά επικαιρική φαρσοκωμωδία *Οι Γερμανοί ξανάρχονται* της συγγραφικής δυάδας Αλέκος Σακελλάριος-Χρήστος Γιαννακόπουλος, το πρωτόλειο δράμα του Αλέξη Δαμιανού, γραμμένο σύμφωνα με τα προτάγματα του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, *Το καλοκαίρι θα θερίσουμε* και το ιστορικό δράμα του Νίκου Καζαντζάκη *Καποδίστριας*. Τα τρία αυτά έργα γράφτηκαν και παίχτηκαν μέσα στα ευρύτερα όρια του ελληνικού εμφυλίου πολέμου και αντικατοπτρίζουν προβληματισμούς και βιώματα που σχετίζονται με αυτόν.

Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές και μαθήτριες να διαβάσουν την κωμωδία *Οι Γερμανοί ξανάρχονται* και στην περίπτωση που η απόκτηση του κειμένου είναι ανέφικτη, να δούνε την ταινία. Αφού ακολουθήσει μια πρώτη συζήτηση σχετικά με τα θέματα που πραγματεύεται το συγκεκριμένο έργο, θα εντοπιστούν οι θεματικοί άξονες που σχετίζονται με τον εμφύλιο και ενυπάρχουν μέσα στο κείμενο. Για παράδειγμα, πώς διαγράφονται οι τρεις παρατάξεις μέσα στο έργο και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους όπως σκιαγραφούνται στα πρόσωπα των εκπροσώπων τους, Λευτέρη, Ζήση και Ξενοφώντα; Επίσης, τί πρεσβεύει ο μέσος φιλήσυχος έλληνας μικροαστός που προσωποποιείται στο Θόδωρο που ενσάρκωσε ο δημοφιλής κωμικός ηθοποιός Βασίλης Λογοθετίδης; Ποια είναι η θέση του σχετικά με τα πολιτικά πάθη, και κατά πόσο αυτή αποτελεί και την ιδεολογική θέση που προωθείται μέσα στο έργο; Ποια ήταν η πρόσληψη της παράστασης και τι συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε τη συγκεκριμένη εποχή; Ποια είναι η θέση του έργου για το ρόλο των συμμάχων και πώς αντιμετωπίζονται από τους εκπροσώπους των παρατάξεων μέσα στο έργο; Πως παρουσιάζονται στο έργο οι γυναικείοι χαρακτήρες και τι συμπεράσματα μπορούμε να αντλήσουμε για τη θέση της γυναίκας στην εποχή; Ποια συμπεράσματα θα βγάzaμε για την εποχή αν η μοναδική μας πηγή ήταν αυτό το έργο; Ποιο είναι τελικά το μήνυμα του έργου και τί σημαίνει, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της εποχής;

Αφού διατυπωθούν τα βασικά ερωτήματα και οι θεματικοί άξονες, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και καλούνται να συλλέξουν στοιχεία μέσα από το έργο. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν συντονιστικό ρόλο και κατευθύνει τις ομάδες κατά τη διάρκεια της έρευνας, παρέχοντας κάθε φορά την αρωγή που απαιτείται. ³

Με την ολοκλήρωση της μελέτης του πρώτου έργου, το οποίο φέρνει σε επαφή την ομάδα με την πολιτική επικαιρότητα της εποχής μέσα από το φίλτρο της εμπορικής φαρσοκωμωδίας και ό,τι αυτό το είδος συνεπάγεται, οι μαθητές

θα έχουν προσεγγίσει την ιστορική περίοδο σε ένα πρώτο επίπεδο και θα έχουν κατανοήσει το πλαίσιο της εποχής μέσα από την οπτική των απολίτικων ή μη πολιτικοποιημένων μαζών της εποχής, των «φιλήσυχων μικροαστών» που έχουν απομακρυνθεί από το ΕΑΜ εξαιτίας των Δεκεμβριανών. Παρόλ' αυτά, δεν θέλουν την εξόντωση των αριστερών και τάσσονται υπέρ της εθνικής συμφιλίωσης και της πολιτικής του κατευνασμού, καθώς οι μνήμες της Εθνικής Αντίστασης παραμένουν ζωντανές στη συνείδησή τους. Να υπενθυμίσουμε ότι *Οι Γερμανοί ξανάρχονται* ανέβηκαν από τον θίασο Κοτοπούλη και έδωσαν πρεμιέρα στις 19/10/1946, σημειώνοντας τον αριθμό-ρεκόρ των 220 παραστάσεων. Η τεράστια επιτυχία της παράστασης είχε ως αποτέλεσμα την κινηματογραφική της μεταφορά το 1947.

Στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με το δεύτερο έργο: *Το καλοκαίρι θα θερίσουμε* του Αλέξη Δαμιανού, προσπαθώντας να εξετάσουμε την εποχή από την αριστερή οπτική γωνία και να διακρίνουμε τους λόγους που οδήγησαν ένα σημαντικό κομμάτι της νεοελληνικής κοινωνίας σ' αυτό το στρατόπεδο. Στο πρωτόλειο του Δαμιανού που ανέβηκε από τον θίασο των Ενωμένων Καλλιτεχνών, το «εαμικό Εθνικό Θέατρο» στις 26/11/1945, ένα έργο γραμμένο στα πρότυπα του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, προσαρμοσμένο όμως στις συνθήκες της μετακατοχικής Ελλάδας, συναντάμε ένα απομακρυσμένο βαλτοχώρι της ελληνικής επαρχίας, όπου οι κάτοικοί του, εμπνευσμένοι από τα ιδανικά του ΕΑΜ, προσπαθούν να οργανωθούν συλλογικά και να εκτελέσουν μόνοι τους, ένα αποξηραντικό έργο προς όφελος της τοπικής τους κοινωνίας. Απέναντί τους, στέκεται εμπόδιο ο προύχοντας της περιοχής, σύμβολο του προπολεμικού κατεστημένου, εκπρόσωπος της άρχουσας τάξης με νύξεις για το δοσίλογο του παρελθόν, που επιστρέφει μετά την Απελευθέρωση ως νομάρχης και προσπαθεί με κάθε τρόπο να ματαιώσει την εκτέλεση του έργου. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν το έργο και μέσα από κοινή συζήτηση προκύπτουν οι θεματικοί του άξονές του, τους οποίους αναλαμβάνουν να διερευνήσουν, χωρισμένοι σε ομάδες.⁴

Τελευταία φάση του συγκεκριμένου σταδίου, αποτελεί η επανάληψη της διαδικασίας για το ιστορικό δράμα του Νίκου Καζαντζάκη, *Καποδίστριας*, το οποίο γράφτηκε το 1944 και ανέβηκε από το Εθνικό Θέατρο τον Μάρτιο του 1946, προκαλώντας σάλο αντιδράσεων από τους εθνικόφρονες κύκλους, καθώς το Εθνικό Θέατρο υπό τη διοίκηση του Γιώργου Θεοδοκά ήταν ένας από τους ελάχιστους δημόσιους οργανισμούς που εφάρμοσε τη συνθήκη της Βάρκιζας, σε αντίθεση με το κλίμα της λευκής τρομοκρατίας που επικρατούσε σε όλη τη χώρα. Το γεγονός ότι το έργο διαδραματίζεται σε άλλη ιστορική περίοδο, καθιστά τη διαδικασία πιο πολύπλοκη και απαιτητική. Οι μαθητές θα πρέπει να κατατοπιστούν σχετικά με την περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από κυβερνήτη

και όχι μονάρχη, την εποχή του Ιωάννη Καποδίστρια, ένα από τα πιο κομβικά σημεία για την εξέλιξη της νεοελληνικής ιστορίας και κοινωνίας.⁵ Ξεκινώντας με αρχικό ερέθισμα το ίδιο το θεατρικό κείμενο αλλά και τις επιπρόσθετες πληροφορίες που πρέπει να δώσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τον διχασμό που είχε ξεσπάσει και σε εκείνη την περίοδο, θα πρέπει να παραχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο εμφυλίων. Θα ήταν χρήσιμο να δοθεί στους μαθητές σαν επιπρόσθετο ερέθισμα η κριτική για το ανέβασμα του ίδιου έργου και πάλι από το Εθνικό κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Υπάρχουν φανεροί παραλληλισμοί στις συνθήκες που η Ελλάδα είχε ν' αντιμετωπίσει το 1828 —όταν ο Καποδίστριας ανέλαβε την πρωθυπουργία— με εκείνες που δημιούργησε η Γερμανο-Ιταλική κατοχή. Και οι δύο αυτές εποχές στάθηκαν μεταβατικές: Η Ελλάδα αγωνιζόταν ν' απελευθερωθεί από τον ξένο ζυγό και να βρει την εθνική της ενότητα. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις το πρόβλημα ήταν πως θα συμφιλιωθούν τα αντίπαλα κόμματα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό και πως θα σχηματισθεί μια ελεύθερη και σταθερή κυβέρνηση. Και οι δύο αυτές εποχές αντιμετώπισαν την απειλή μιας πολύ πιθανής μοναρχίας. Τα άμεσα και καυτά προβλήματα που έπρεπε να επιλύσει ο Καποδίστριας για να πετύχει τη συμφιλίωση της πνευματικής αριστοκρατίας από τη μια μεριά και των αρχηγών των αρματολών και των κλεφτών από την άλλη, ομάδων που δρούσαν αυτόνομα και κάτω από τον «προστατευτικό» μανδύα της Βρετανίας, της Γαλλίας και της Ρωσίας, στάθηκαν παρόμοια με εκείνα που υπήρχαν κατά τη διάρκεια της κατοχής και του εμφυλίου πολέμου από την ένταση στις σχέσεις, που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα σ' εκείνους που είχαν αντισταθεί και σ' εκείνους που συνεργάστηκαν· ανάμεσα σ' εκείνους που είχαν φύγει για την Αίγυπτο και σ' εκείνους που έμειναν πίσω· ακόμα κι ανάμεσα στις κομμουνιστικές κι άλλες αντάρτικες ομάδες, που δρούσαν όλες κάτω από το γνωστό «προστατευτικό» μανδύα της Βρετανίας, της Γαλλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών. Κι όμως ο Καζαντζάκης δεν περιορίσε την τραγωδία του απλώς μέσα στα στενά όρια ενός πολιτικού δράματος, παρόλο που τα κύρια πρόσωπα του έργου είναι φορείς σημαντικών πολιτικών ιδεών.⁶

Στάδιο τρίτο: Σύνδεση με την ιστορική έρευνα και αξιοποίηση βιβλιογραφίας
Το τελευταίο αυτό στάδιο βασίζεται κατά πολύ στην επιτυχή ολοκλήρωση των προηγούμενων. Στόχος είναι η σύγκριση, η σύνθεση και η ενεργοποίηση των μαθητών σε τέτοιο σημείο, ώστε το ενδιαφέρον τους να έχει οξυνθεί και να αναζητήσουν βιβλιογραφία σε πολλές και διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως

θέατρο, κινηματογράφος, λογοτεχνία, εικαστικά και φυσικά πολιτική ιστορία. Χωρισμένοι σε ομάδες, ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, θα επεκτείνουν το εύρος της έρευνας, θα συζητούν και θα ανταλλάσσουν πληροφορίες.

Τα έργα που χρησιμοποιήσαμε είναι ενδεικτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα. Το εύρος της έρευνας και η συχνότητα των συναντήσεων, εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και την ομάδα. Υπάρχουν και επόμενα στάδια για τον τρόπο που η έρευνα αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί, να μετεξελιχθεί και τελικά να μετουσιωθεί σε καλλιτεχνική συλλογική δημιουργία, αλλά αυτή η προσέγγιση περιμένει τη σειρά της.

Κλείνοντας θα ήθελα να μοιραστώ έναν προβληματισμό. Παρότι η συντριπτική πλειοψηφία της κοινωνίας θεωρεί πως αντιλαμβάνεται τη σημασία που έχει για τη χειραφέτηση του ατόμου, η κατανόηση της ιστορίας, το γεγονός ότι χαμηλό ποσοστό τελικά την έχει κατανοήσει, ενώ αντίθετα ένα σημαντικό ποσοστό υπερασπίζεται διαστρεβλωμένες εκδοχές και μυθεύματα της ιστορίας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, τουλάχιστον στη δική μας χώρα, η τυπική εκπαίδευση αποτυγχάνει σ' αυτόν τον τομέα. Η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο είναι εντυπωμένη στο συλλογικό υποσυνείδητο ως η πιστή αποστήθιση πολλών σελίδων και η ακριβής αποτύπωσή τους στο χαρτί, η γνωστή παπαγαλία με αποτέλεσμα τελικά ούτε αυτή καθ' αυτή η σειρά των γεγονότων να μην αφήνει κανένα ίχνος στη μνήμη, διότι δεν έγιναν ποτέ κατανοητοί οι λόγοι που οδήγησαν στο γεγονός και οι επιπτώσεις που επέφερε. Ο κίνδυνος, λοιπόν, που ελλοχεύει έχει διατυπωθεί ήδη από τον 18ο αιώνα στα λόγια του Βρετανού πολιτικού και φιλοσόφου Edmund Burke (1729-1797): «Αυτοί που δεν ξέρουν ιστορία είναι καταδικασμένοι να την επαναλάβουν». Επειδή, λοιπόν, δεν θέλουμε μια κοινωνία ανιστόρητη, θα πρέπει να αναπτύξουμε νέους τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας, οι οποίοι θα είναι σε θέση να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών και θα συμβάλλουν ταυτόχρονα στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής αυτομόρφωσης. Θα ήταν ευχής έργο να έρθουμε αντιμέτωποι με τον προβληματισμό που θέτει ο Νόαμ Τσόμσκι: «Υπάρχει ένας καλός λόγος που κανένας δεν σπουδάζει ιστορία. Σου μαθαίνει πάρα πολλά.»

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ενδεικτικός ιστότοπος: <https://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=2240>
[Πρόσβαση:10/9/2018]
- 2 Γιώργος Μαργαρίτης, «Μια πόλη διαιρεμένη μέχρι θανάτου», στο «Ελένη Παπαδάκη. Αφιέρωμα», εφ. *Η Καθημερινή. Επτά μέρες*, 9/3/2003, σ. 22.
- 3 Σημαντικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού θα σταθούν κάποιες μελέτες και άρθρα που εμβαθύνουν στο συγκεκριμένο έργο όπως: Παρασκευάς Μουρατίδης, *Εικόνες της Ιστορίας. Αποτυπώσεις και προσλήψεις της ιστορικής πραγματικότητας στο κινηματογραφικό έργο του Α. Σακελλάριου*, διδ. διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα 2009, Παρασκευάς Μουρατίδης, «Οι Γερμανοί ξανάρχονται... Τι έκανες στον πόλεμο Θανάση; Η ιστορική μαρτυρία και πολιτική λειτουργία δύο σατιρικών κωμωδιών», *Μνήμων* τχ. 29 (2008), σ. 151-174 και Έλενα Σταματοπούλου, *Το νεοελληνικό θέατρο στα χρόνια της καχεκτικής δημοκρατίας (1944-1967)*, τμ. 1, Ισνάφι, Γιάννενα 2017, σ. 141-144 και σ. 181-184.
- 4 Για περισσότερες πληροφορίες για τον θίασο και το έργο: Σταματοπούλου, *Το νεοελληνικό θέατρο στα χρόνια της καχεκτικής δημοκρατίας (1944-1967)*, τμ. 1, σ. 93-106 και Γλυκερία Κουκουρίκου, *Ελληνικό θέατρο και ιστορία. Από την Κατοχή στον Εμφύλιο (1940-1950)*, διδ. Διατριβή, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 204-210.
- 5 Για το έργο: Θόδωρος Χατζηπανταζής, *Το ελληνικό ιστορικό δράμα*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2006, σ. 234-236.
- 6 Κίμων Φρίαρ, «Ο Καποδίστριας του Καζαντζάκη», στο πρόγραμμα παράστασης Νίκος Καζαντζάκης, *Καποδίστριας*, Εθνικό Θέατρο, Κεντρική Σκηνή, Αθήνα 1976, σ. 7.

Νικολέττα Μαρκοπούλου, Ελένη Χατζηγεωργίου

ΙΛΙΑΔΑ:

ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΟΥ

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΕΣΩ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

Μέσα από έρευνες στη σύγχρονη βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ερευνητικό πεδίο για την πιο εξειδικευμένη μελέτη στη διδασκαλία της *Ιλιάδας*, αλλά συγχρόνως και μια αρχή ενδιαφέροντος σχετικά με νέες προσεγγίσεις στη διδακτική της. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη της τα αποτελέσματα της έρευνας της Φανουράκη (2010)¹ που αναδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών συνεισφέρει αποδοτικά στη διδασκαλία του ομηρικού έπους. Οι υπόλοιπες προσεγγίσεις αφορούν σε διδακτικά σενάρια² που εστιάζουν κυρίως την ομαδοσυνεργατική, διερευνητική και βιωματική μέθοδο, μέσω της χρήσης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, όπως της αξιοποίησης του Τ.Π.Ε,³ κάνοντας χρήση σποραδικών θεατρικών τεχνικών.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάγκη ανανέωσης της διδασκαλίας της *Ιλιάδας* με καινοτόμες μεθόδους και η αναγνώριση της πολυδυναμικής που διαθέτει το καθαυτό κείμενο αποτέλεσαν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση δύο ερωτημάτων: Πρώτον, πώς η Θεατρική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση της *Ιλιάδας*. Δεύτερον, ποιος είναι ο ρόλος του θεατρολόγου κατά την εφαρμογή του θεάτρου στη διδασκαλία της *Ιλιάδας*.

Τα παραπάνω ερωτήματα διερευνήθηκαν μέσω του Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «*Ανακαλύπτοντας την Ιλιάδα μέσα από θεατρικές τεχνικές*», το οποίο αποτελεί μια διαθεματική πρόταση με στόχο τη μελέτη της ανθρώπινης ύπαρξης και την κατανόηση του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Συγκεκριμένα, η *Ιλιάδα* του Ομήρου προσεγγίζεται μέσα από θεατρικές μεθόδους (Εκπαιδευτικό Δράμα,⁴ Διερευνητική Δραματοποίηση⁵), οι οποίες συνιστούν, σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική, μια νέα μορφή διδασκαλίας και μάθησης.

Σύγκλιση διδακτικών σκοπών και στόχων: α) Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας σε μετάφραση-*Ιλιάδα* μέσα από θεατρικές τεχνικές.

Τα Α.Π.Σ που εκπονήθηκαν από το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην περίοδο 1997-2000 αξιοποιούν ταξινομίες διδακτικών στόχων που αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Σύμφωνα με τον Bloom ο τομέας των γνωστικών στόχων εμπερικλείει τις εξής κατηγορίες: τη γνώση, την κατανόηση, την ανάλυση, τη σύνθεση και αξιολόγηση, ενώ στους

συναισθηματικούς στόχους ο Bloom, η Krathwoll και η Masia τοποθετούν την πρόσληψη, την ανταπόκριση, την εκτίμηση και την οργάνωση αξιών.⁶ Οι στόχοι του γνωστικού αλλά και του συναισθηματικού τομέα έχουν επηρεάσει -σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- το Α.Π.Σ της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση. Συγκεκριμένα, μέσα από το Α.Π.Σ επιδιώκεται οι μαθητές:

Να έρθουν σε επαφή με το κείμενο αλλά και να γνωρίσουν το μύθο και την πλοκή της *Ιλιάδας* (γνωστικοί στόχοι).

Να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για τον κοσμο-πολιτισμό της ομηρικής περιόδου και να αντιληφθούν τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματα της (γνωστικοί στόχοι).

Να διαμορφώσουν αισθητικά κριτήρια μέσα από την επαφή τους με έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας σε πρωτότυπη ή μεταφρασμένη μορφή (συναισθηματικοί στόχοι).

Να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τη δράση και τη συμπεριφορά των κυριότερων ηρώων της *Ιλιάδας*, τόσο σε σχέση με την πλοκή, όσο και στο πλαίσιο των αρχετυπικών ανθρώπινων σχέσεων (γνωστικοί στόχοι).⁷

Σχετικά με τον ψυχοκινητικό τομέα η ταξινομία της Harrow, που αξιοποίησε το πρότυπο της ταξινομίας του Bloom, περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: αντανάκλαστικές κινήσεις, βασικές κινήσεις, αντιληπτικές δεξιότητες, φυσικές ικανότητες, κινήσεις δεξιότητας και κινητική επικοινωνία.⁸ Η διδασκαλία της *Ιλιάδας* μέσω θεατρικών τεχνικών συνδυάζει την επίτευξη στόχων του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα με τους στόχους που αφορούν τον ψυχοκινητικό τομέα:

Ειδικότερα, οι μαθητές:

1. Καλλιεργούν την ενεργό συμμετοχή και τη σωματική έκφραση.
2. Αλληλεπιδρούν μέσα από την αναζήτηση του ρόλου με σκοπό τη διερεύνηση της ανθρώπινης δραστηριότητας.
3. Διαπραγματεύονται τα νοήματα που εκπορεύονται από το έπος.
4. Αξιολογούν τα κίνητρα της στάσης και συμπεριφοράς των ηρώων, που συχνά είναι αντίθετα της δικής τους.
5. Δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους.
6. Αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα και καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας.
7. Ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία.
8. Ενδυναμώνουν τη γλωσσική επικοινωνία, μέσω της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας.
9. Αποκτούν αίσθηση του χώρου και του χρόνου.
10. Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία μέσω της αποδοχής και της ταύτισης της κατάστασης και των συναισθημάτων του άλλου.⁹

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η εφαρμογή του θεάτρου στη διδασκαλία της *Ιλιάδας* αφενός διέπεται και συγκλίνει προς τους διδακτικούς στόχους του Δ.-Ε.-Π.-Σ.-Α.-Γ., αφετέρου, καθώς πραγματώνεται ως βιωμένη εμπειρία, στοχεύει και στην εμπάθυνση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ανακαλύπτοντας την *Ιλιάδα* μέσα από θεατρικές τεχνικές»

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο «Ανακαλύπτοντας την *Ιλιάδα* μέσα από θεατρικές τεχνικές» υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, προσφέροντας μια καινοτόμα πρόταση στη διδασκαλία του ομηρικού έπους(εγκεκριμένο με την υπ' αρ. πρωτ. 26/30-06-17 πράξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Μεθοδολογία

Το παρόν θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα έχει ως βάση το κείμενο της *Ιλιάδας* με έμφαση σε συγκεκριμένα χωρία και βασικές έννοιες, όπως: πόλεμος, βία, πατρίδα, γυναίκα, ιεραρχία, σύγκρουση, ελευθερία. Όλα τα παραπάνω αξιοποιούνται μέσα από θεατρικές μεθόδους: Εκπαιδευτικό Δράμα και Διερευνητική Δραματοποίηση.

Θεματικές Ενότητες

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αξιοποιήσαμε τις εξής θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στη διδακτική ύλη της *Ιλιάδας* Β΄ Γυμνασίου: Ικεσία Χρύση, η Βρισηίδα ως βραβείο και ο θυμός του Αχιλλέα.

Παρακάτω παραθέτουμε τμήμα της εργασίας μας που αφορά στο Θυμό του Αχιλλέα.

Ο θυμός του Αχιλλέα

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά Β΄ Γυμνασίου, διάρκειας περίπου δύο (2) ωρών.	
Βασικό ερώτημα	Πως διαχειρίζεται ο ήρωας το θυμό του;
Ερέθισμα	Ραψωδία Α΄ <i>Ιλιάδα</i> Ομήρου
Ρόλοι για τα παιδιά	Αχιλλέας, Αγαμέμνωνας, Βρισηίδα, πολεμιστές, συμβούλιο Αχαιών
Υλικά/Αντικείμενα	Μουσική, υπολογιστής και προτζέκτορας, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, κόκκινο πανί, σχοινί 2 μέτρων
Χώρος	Τάξη σχολείου/έξω από σχολικό περιβάλλον

Δραστηριότητες:

1^η. Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό:

«Τη μάνητα, θεά, τραγούδα μας του ξακουστού Αχιλλέα, ανάθεμά τη, πίκρες που 'δωκε στους Αχαιούς περίσσιες και πλήθος αντρειωμένες έστειλε ψυχές στον Άδη κάτω παλικαριών, στους σκύλους ρίχνοντας να φάνε τα κορμιά τους και στα όρνια ολούθε - έτσι το θέλησε να γίνει τότε ο Δίας- απ' τη στιγμή που πρωτοπιάστηκαν και χώρισαν οι δυο τους του Ατρείδη ο γιος ο στρατοκράτορας κι ο μέγας Αχιλλέας».¹⁰

2^η. Αποσπάσματα από *Ιλιάδα*: Στο πάτωμα υπάρχουν γραμμένα σε Α4 αποσπάσματα από διάφορες ραψωδίες σχετικά με τον θυμό του Αχιλλέα. Οι μαθητές περπατούν στο χώρο και όσοι επιθυμούν διαβάζουν κάποια από τα αποσπάσματα. Κατόπιν συνεχίζουν να περπατούν λέγοντας λέξεις ή φράσεις που θυμούνται από όσα διάβασαν προηγουμένως.

3^η. Ρόλος Αχιλλέα: Ένας μαθητής σε ρόλο Αχιλλέα στέκεται όρθιος πάνω σε μια καρέκλα. Είναι η πρώτη φορά που φτάνει στην Τροία και αντικρίζει τα φημισμένα τείχη. Ο θεατρολόγος θέτει στον ήρωα τα εξής ερωτήματα προς απάντηση: *Τι σε έφερε εδώ; Γιατί ήρθες; Βλέπεις τα τείχη; Πως ήταν; Τι σκέφτεσαι;*

4^η. Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: *Οι μέρες περνούν και ο καιρός κυλάει. Δέκα χρόνια μετά. Στο ίδιο σημείο, στο στρατόπεδο. Το φέγγος του ήλιου χάθηκε, η φοβερή μάχη σταμάτησε και έπεσε το βαθύ σκοτάδι της νύχτας. Όταν όμως φανερώθηκε η Ροδοδάχτυλη Αυγή, μαζί της φανερώθηκαν και οι πληγές που άφησε η μάχη. Ο θεατρολόγος κρατάει ένα κόκκινο μαντήλι (Δάσκαλος σε Ρόλο¹¹) ως σύμβολο του αίματος και παίρνει μια θέση παγωμένη ως Αχαιός πολεμιστής. Στη συνέχεια καλούνται κάποιοι μαθητές να συμπληρώσουν την εικόνα παίρνοντας ο καθένας μια ακίνητη θέση στο στρατόπεδο των Αχαιών (Ακίνητη Εικόνα¹²). Όταν ο θεατρολόγος χτυπήσει παλαμάκια η εικόνα ξεπαγώνει. Στο δεύτερο χτύπημα η εικόνα αποκτά περισσότερη δράση. Σε αυτό το σημείο τίθενται τα εξής ερωτήματα: *Ποιος είσαι; Τι κάνεις; Τι σκέφτεσαι;**

5^η. Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: *Εκείνη τη μέρα, οι Αχαιοί πάτησαν μια πόλη. Διάλεξαν και πήραν πολλά κειμήλια. Πρώτος πήρε ο Αγαμέμνονας. Ο Αχιλλέας παραπίσω διάλεξε και πήρε τη Βρισηίδα. Επιλέγονται -τυχαία ή όσοι το επιθυμούν- δύο μαθητές και αναπαριστούν το ρόλο Αχιλλέα και της Βρισηίδας αντίστοιχα. Ο θεατρολόγος ρωτάει πρώτα τον Αχιλλέα: *Τη βλέπεις για πρώτη φορά. Τι λες;* Κατόπιν, ο θεατρολόγος ρωτάει τη Βρισηίδα: *Εσύ μιλάς; Τι λες; Πώς νιώθεις;* Στη συνέχεια επιλέγονται άλλοι δύο μαθητές, στέκονται πίσω στους δύο ήρωες αντίστοιχα και «γίνονται οι σκέψεις τους». Στους τελευταίους απευθύνεται η ερώτηση: *Τι σκέφτεται ο ήρωας και η ηρωίδα και δεν το λένε δυνατά;**

6^ο. Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: Ο θεατρολόγος επιλέγει δύο μαθητές, οι οποίοι θα εμψυχώσουν ο ένας τον Αχιλλέα και ο άλλος τον Αγαμέμνονα και τους μοιράζει δυο αποσπάσματα από το κείμενο της *Ιλιάδας*. Ο θεατρολόγος αφηγείται: *Εννιά μέρες, Βέλη φαρμακερά ρίχνει ο Απόλλωνας στους Αχαιοούς. Σωρός οι πεθαμένοι. Γιατί την ακριβή κόρη του Χρύση, ο γιος του Ατρέα δεν απολυτρώνει. Και τη δεκάτη, οι Αχαιοί συναυθροίστηκαν και βρέθησαν όλοι μαζί. Ο Αγαμέμνονας ξέφρενος, με μαύρα από το μένος σωθικά, τα μάτια φλογισμένα, πετώντας σπίθες¹³είπε: (Σε αυτό το σημείο ο μαθητής σε ρόλο Αγαμέμνονα διαβάζει το απόσπασμα που του έχει δοθεί σε φωτοτυπία) Αυτή εγώ τη θέλω πλάι μου, μέσα στο σπίτι μου. Την προτιμώ και από την Κλυταιμνήστρα ακόμη, τη νόμιμη γυναίκα μου. Υποχωρώ όμως και θα την παραδώσω. Αν οι Αχαιοί μου δώσουν άλλο μερτικό. Το γέρας του Αχιλλέα θέλω. Τη Βρισηίδα. Ο άλλος μαθητής απαντά ως Αχιλλέας, διαβάζοντας και αυτός το αντίστοιχο φωτοτυπημένο απόσπασμα που του είχε δοθεί νωρίτερα: Ξεσίπωτε από την κορφή ως τα νύχια, υπόδουλε στο ατομικό σου συμφέρον. Αλλά για σένα πήραμε το κατόπιν σου, για το δικό σου το χατίρι σηκώσαμε του Μενελάου το χρέος, σκύλε από τους Τρώες γυρεύοντας εκδίκηση.*

7^ο. Σωματοποιημένη έκφραση: Οι μαθητές σε δύο ομάδες σχηματίζουν δύο παράλληλες γραμμές και ανάμεσά τους υπάρχει ένα κόκκινο πανί. Η μία ομάδα σε ρόλο Αχιλλέα (συλλογικός ρόλος¹⁴) και η άλλη σε ρόλο Αγαμέμνονα, αποδίδουν σωματικά την ένταση της διαμάχης χωρίς να αγγίζονται. Στη συνέχεια, με σύνθημα τα παλαμάκια, τα παιδιά ακινητοποιούν τη σωματική τους έκφραση (παγώνουν την κίνηση τους). Με σύνθημα πάλι τα παλαμάκια οι μαθητές εκφράζουν δυνατά τις σκέψεις του κάθε ήρωα (φωναχτές σκέψεις¹⁵).

8^ο. Αφήγηση: *Μες στο δασύ του στήθος διχογνώμωσε η καρδιά του, ταλαντεύτηκε: Τραβώντας από το μηρό το κοφτερό σπαθί, τους άλλους να παραμελήσει, να σφάζει τον Ατρείδη; ή το μένος του να συγκρατήσει βάζοντας φρένο στην οργή του;* Ο θεατρολόγος τοποθετεί ένα σχοινί στο πάτωμα και ζητάει από δύο μαθητές να το κρατήσουν από τις άκρες του. Ακολουθεί συζήτηση ανάμεσα στους δύο μαθητές -ο ένας σε ρόλο Αχιλλέα και ο άλλος ως η συνείδηση του (αντικρουόμενες σκέψεις¹⁶)- και παράλληλα δίνεται η οδηγία από το θεατρολόγο να τραβήξουν το σχοινί κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Την εσωτερική διχογνωμία του ήρωα, σχετικά με το αν πρέπει: *Να βγάλει το σπαθί και να σκοτώσει τον Αγαμέμνονα ή όχι;*- την εκφράζουν με κίνηση και λόγο.

9^ο. Διάδρομος της συνείδησης:¹⁷ Οι μαθητές πάνω σε καρέκλες δημιουργούν δύο παράλληλες σειρές και σχηματίζουν ένα μεγάλο τρίγωνο ενώνοντας τα χέρια τους. Ο ένας μαθητής σε ρόλο Αχιλλέα, περνάει κάτω από το σχηματοποιημένο τρίγωνο. Οι μαθητές που βρίσκονται στις δύο παράλληλες σειρές αναπαριστούν τη συνείδηση του εν λόγω ήρωα: Η μία παράλληλη σειρά

παρακινεί τον Αχιλλέα να εκδικηθεί τον Ατρείδη (να σφάζει τον Ατρείδη) και η άλλη προσπαθεί να τον πείσει να συγκρατήσει το μένος του.

10^η. Μικρή σκηνή: Οι μαθητές σε ομάδες αναπαριστούν τη στιγμή μετά το συμβούλιο των Αχαιών. Τα πρόσωπα της σκηνής είναι ο Αχιλλέας με τους Αχαιοούς βασιλιάδες. *Τι λένε οι Αχαιοί στον Αχιλλέα;* η κάθε ομάδα κυκλικά παρουσιάζει με τη σειρά τη σκηνή που έχει επιλέξει καθώς ο θεατρολόγος την πλησιάζει, ενώ σταματάει καθώς αυτός απομακρύνεται.

11^η. Συζήτηση: Ο θεατρολόγος παρακινεί τους μαθητές σε συζήτηση θέτοντας το εξής ερώτημα: *Πώς οι ήρωες διαχειρίζονται το θυμό τους;*

12^η. Ανακριτική καρτέλα:¹⁸ Ένας μαθητής σε ρόλο του Αχιλλέα απαντάει στα ερωτήματα και τις απορίες των υπολοίπων μαθητών σχετικά με τις προηγούμενες δράσεις.

13^η. Ρόλος πάνω στον τοίχο,¹⁹ **Αχιλλέας:** Πάνω σε χαρτί του μέτρου ξαπλώνει ένας μαθητής και ο θεατρολόγος σχηματίζει το περίγραμμά του ήρωα. Στο εσωτερικό του περιγράμματος οι μαθητές γράφουν τις σκέψεις του ήρωα, ενώ γύρω από το περίγραμμα καταγράφουν τι θα έλεγαν εκείνοι στον Αχιλλέα.

14^η. Αναστοχαστική συζήτηση:²⁰ Οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις για την εμπειρία που έζησαν μέσα από τις δράσεις που παρακολούθησαν ως θεατές ή βίωσαν μέσα σε ρόλο.

Μέθοδος Έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Η εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «*Ανακαλύπτοντας την Ιλιάδα μέσα από θεατρικές τεχνικές*» το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν η αφορμή να διερευνηθεί η συμβολή του θεάτρου ως διδακτικού εργαλείου για την προσέγγιση της *Ιλιάδας*.

Ειδικότερα, η θετική ανταπόκριση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα αποτέλεσε το ερέθισμα για τη δημιουργία διεξαγωγής έρευνας με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Πρώτον, πώς η Θεατρική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση της *Ιλιάδας*. Δεύτερον, ποιος είναι ο ρόλος του θεατρολόγου κατά την εφαρμογή του θεάτρου στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο -ως ερευνητικό εργαλείο- καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής ποικίλων πληροφοριών και απαντήσεων που αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο προσφέρει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να διατυπώσουν ελεύθερα και αβίαστα τις απόψεις τους χωρίς οι απαντήσεις τους να επηρεάζονται από τις ερευνήτριες.²¹ Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της

παρούσας έρευνας βασίστηκε στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου της Φανουράκη, το οποίο σχεδιάστηκε κατά τη διάρκεια της διδακτορικής έρευνάς της με θέμα «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (και το οποίο αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μερικώς για τις αντίστοιχες ερωτήσεις).

Ως προς το περιεχόμενο του, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις, εκ των οποίων οι τέσσερις είναι κλειστού τύπου (κλίμακας Likert²²) και τρεις ανοιχτού τύπου. Δόθηκε - μέσω e-mail -σε πενήντα πέντε (55) εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Οι τριάντα από αυτούς ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα μέσω επιμορφωτικού σεμιναρίου, που πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018 και αποτελούνταν από δύο μέρη: παρουσίαση προγράμματος και βιωματικές δράσεις. Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο στάλθηκε τέλη Μαΐου, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν μέρος των θεατρικών τεχνικών για τη διδασκαλία της *Ιλιάδας* στο πλαίσιο της τάξης. Οι υπόλοιποι -εικοσιπέντε- παρακολούθησαν τους μαθητές τους να παίρνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε από τις εισηγήτριες στο χώρο του σχολείου τους. Συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα παρακολούθησαν 13 τμήματα Γυμνασίου από Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία.

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, απάντησαν 25 εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο μας βοηθάει να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σε σχέση με τον στόχο που θέσαμε.

Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου οι ερευνήτριες επεξεργάστηκαν τα δεδομένα και τα ομαδοποίησαν σε κατηγορίες προκειμένου να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά τους ερωτήματα. Οι κατηγορίες που προέκυψαν συνδέονται με τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους του Α.Π.Σ της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση, οι οποίοι αναλύθηκαν παραπάνω στην παρούσα μελέτη.

Μετά από πολλές αναγνώσεις των απαντήσεων, τέθηκαν πλαγιότιτλοι για τα σημαντικότερα ζητήματα του ερωτηματολογίου και υπογραμμίστηκαν οι ισχυρισμοί που αφορούσαν σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό την καλύτερη και αποτελεσματικότερη αποσαφήνιση των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φιλολόγων προκειμένου να διασφαλιστεί η πιστότητα και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας.

Ερωτηματολόγιο-Αποτελέσματα έρευνας - Συζήτηση

1. Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικών
Γυναίκες	23
Άντρες	2

2. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η χρήση θεατρικών τεχνικών είναι ενδιαφέρουσα για τη διδασκαλία της <i>Ιλιάδας</i> ;	Απαντήσεις εκπαιδευτικών
Πάρα πολύ	18
Πολύ	7
Λίγο	0
Καθόλου	0

3. Πιστεύετε ότι το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των παιδιών; Αν ναι, ως προς τι;

Από την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργήθηκαν πέντε (5) κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εμπεριέχονται απαντήσεις που αφορούν στην πνευματική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν απαντήσεις που αφορούν στη κινητοποίηση μαθητών που σε άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες παραμένουν σιωπηλοί ή παθητικοί. Οι φιλόλογοι παρατήρησαν μαθητές με κλειστό χαρακτήρα να εξωτερικεύουν το συναίσθημα τους. Επίσης, υποστήριξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές έδωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής ακόμη και σε μαθητές που συνήθως δεν συμμετέχουν στην τάξη. Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται απαντήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση του έργου και την εμπάθυση των χαρακτήρων. Οι μαθητές προσέγγισαν δύσκολες έννοιες για την ηλικία τους όπως το ομηρικό ιδεώδες και τους κοινωνικούς θεσμούς της εποχής. Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν απαντήσεις που αφορούν στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

1. «Το συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα πνευματικής και συναισθηματικής εμπλοκής στο ομηρικό έργο και μπορεί να κινητοποιήσει παιδιά, που σε άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες παραμένουν σιωπηλά και παθητικά. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τους ομηρικούς χαρακτήρες, να εμπραθούν στα κίνητρα, τις αντιφάσεις και τις ιδεολογικές αντιθέσεις τους και να προσεγγίσουν δύσκολες για την ηλικία τους έννοιες όπως το ομηρικό ιδεώδες, οι κοινωνικοί θεσμοί της ομηρικής εποχής».

2. «Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ανταποκρίθηκε πλήρως στις ανάγκες των παιδιών. Οι μαθητές όχι μόνο γνώρισαν την *Ιλιάδα* αλλά έζησαν τα γεγονότα και αισθάνθηκαν σαν να βρίσκονται δίπλα στα κεντρικά πρόσωπα έτοιμοι να λάβουν αποφάσεις».
3. «Δόθηκε η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν και να δραματοποιήσουν συναισθήματα. Παρατήρησα μαθητές με κλειστό χαρακτήρα και να εξωτερικεύουν το συναίσθημα τους».
4. «Το παιχνίδι των ρόλων τα έκανε να αφομοιώσουν καλύτερα τις βαθύτερες έννοιες που διατρέχουν το κείμενο της *Ιλιάδας* αλλά επίσης να γίνουν μια ομάδα και να συνεργαστούν».
5. «Διέγειρε τη φαντασία τους, έδωσε τη δυνατότητα συμμετοχής ακόμα και σε μαθητές που δε συμμετείχαν, παρακολούθησε όλη η τάξη με ενδιαφέρον, με ενθουσιασμό και επεδίωκαν να “ανακυκλώνονται” στους ρόλους».

4. Ποια θεωρείται ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας της *Ιλιάδας* μέσω θεατρικών τεχνικών;

Οι απαντήσεις των φιλόλογων επικεντρώθηκαν κυρίως στα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία της *Ιλιάδας* μέσω θεατρικών τεχνικών. Οι φιλόλογοι υποστήριξαν ότι τα πλεονεκτήματα της θεατρικής προσέγγισης ήταν τα εξής: βιωματικότητα, ομαδοσυνεργατικότητα, ενεργή συμμετοχή, ενσυναίσθηση, καλλιέργεια λόγου, προσωπικής έκφρασης, δημιουργικότητας και φαντασίας και επαφή με την τέχνη του θεάτρου. Σχετικά με τα μειονεκτήματα, οι φιλόλογοι εστίασαν κυρίως στην απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα που αφορούν θεατρικές πρακτικές και στην έλλειψη χώρου και χρόνου.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

1. «Πλεονεκτήματα: βιωματικότητα, αποτελεσματικότητα, προσέλκυση ενδιαφέροντος. Μειονεκτήματα: απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διδακτικές τεχνικές».
2. «Βιωματική διδασκαλία, καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, ενσυναίσθηση, καλλιέργεια λόγου, προσωπικής έκφραση. Χρειάζεται άνεση χώρου χρόνου».
3. «Μόνο πλεονεκτήματα μπορεί να έχει ένας βιωματικός τρόπος διδασκαλίας. Έπαιξαν και έμαθαν έξω από την τάξη. Ήρθαν σε επαφή με την τέχνη του θεάτρου η οποία τα βοήθησε να εκφραστούν».
4. «Πρόταση που είναι ρεαλιστική, ομαδοσυνεργατική, ενεργητική συμμετοχή, ενδιαφέρον, όχι πλήξη, με σωστό προγραμματισμό

εντάσσεται στη διδασκαλία. Δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι δεν υπάρχει χρόνος ή ότι δεν “βγαίνει” η ύλη».

5. «Το σημερινό σχολείο έχει ανάγκη από νέους τρόπους διδασκαλίας και είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να τους δοκιμάζουν στην τάξη. Ο συγκεκριμένος, νομίζω ότι ελκύει το ενδιαφέρον όλων των τύπων μαθητή που συναντά ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη. Βοηθά ακόμη να εξωτερικευτούν ικανότητες – ενδιαφέροντα – χαρίσματα που έχει ένας μαθητής τα οποία δεν αναδεικνύονται στην καθημερινή παραδοσιακή διδασκαλία».
6. «Θεωρώ ότι είναι μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες των μαθητών. Προϋποθέτει, όμως, μια σχετική εμπειρία στις θεατρικές τεχνικές από την πλευρά του εκπαιδευτικού».

5. Βρίσκετε ενδιαφέρον να διδάσκεται η Ιλιάδα μέσω θεατρικών τεχνικών σε συνεργασία με το Θεατρολόγο;	Απαντήσεις εκπαιδευτικών
Πάρα πολύ	15
Πολύ	9
Λίγο	1
Καθόλου	0

6. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι μαθητές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της Ιλιάδας μέσω θεατρικών τεχνικών σε σύγκριση με τις μεθόδους που έχετε χρησιμοποιήσει έως τώρα;	Απαντήσεις εκπαιδευτικών
Πάρα πολύ	13
Πολύ	11
Λίγο	1
Καθόλου	0

7. Κρίνετε απαραίτητη την παρουσία Θεατρολόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; Αν ναι, για ποιους λόγους;

Οι φιλόλογοι εκφράζουν πολύ θετική στάση αναφορικά με την παρουσία θεατρολόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των απαντήσεων οδήγησε στην καταγραφή δύο κυρίως απόψεων. Η μια άποψη κρίνει ως αναγκαία την παρουσία του θεατρολόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς μπορεί να καταστήσει τη γνώση πιο ελκυστική μέσω της βιωματικής εμπειρίας και παράλληλα να συμβάλλει στην εκτόνωση, στην αυτοέκφραση και αυτενέργεια των μαθητών. Η δεύτερη άποψη εστιάζει στη συνεργασία θεατρολόγων και φιλόλογων. Μέσα από αυτή τη συνεργασία,

σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθίσταται δυνατή η επίτευξη της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και της διαθεματικότητας των δύο διδακτικών αντικειμένων.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

1. «Είναι αδιανόητο στην σύγχρονη εκπαίδευση και ειδικότερα στην Ελληνική να λείπουν ειδικότητες εκπαιδευτικών που διδάσκουν και υλοποιούν τέχνες. Όσον αφορά δε στο θέατρο που ενσωματώνει όλες τις τέχνες και ανοίγει δρόμους στην έκφραση του παιδιού είναι μειονέκτημα να μην αξιοποιείται ο θεατρολόγος και στη Μέση Εκπαίδευση».
2. «Η παρουσία του θεατρολόγου στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη γιατί το θέατρο αποτελεί έναν χώρο γλωσσικής άσκησης και δημιουργίας. Επιπλέον βοηθάει τα παιδιά να εκτονωθούν, τα απαλλάσσει από το άγχος, τα αποφορτίζει και από τον ανταγωνισμό».
3. «Η παρουσία του θεατρολόγου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα ήταν ευχής έργον. Το επιβάλλει η παιδαγωγική αναγκαιότητα. Οι θεατρικές τεχνικές επιτρέπουν τη δράση και την κίνηση μέσα στην τάξη δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν».
4. «Είναι πάντα χρήσιμη η παράλληλη παρουσία δυο εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα όταν ο ένας από τους δυο κατέχει μια τέτοια ειδικευση που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο (π.χ. λογοτεχνία, ιστορία), δίνοντας του άλλες διαστάσεις, όπου «ακούγονται» και οι φωνές των μαθητών».
5. «Οι θεατρικές γνώσεις συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πνευματικά ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η συνεργασία ενός θεατρολόγου με άλλες ειδικότητες θα διευκόλυναν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης».

8. Θα συνεργαζόσασταν με τον θεατρολόγο για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων;	Απαντήσεις εκπαιδευτικών
Ναι	24
Σε εξαιρετικές περιπτώσεις	1
Όχι	0

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο μιας συνολικής αποτίμησης της έρευνας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η μεθοδολογική επιλογή των θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Ιλιάδας κρίνεται τόσο καινοτόμα όσο και αποτελεσματική. Οι βιωματικές τεχνικές αναδεικνύονται ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας,

θελκτικές και ελκυστικές εκ μέρους των μαθητών, περιορίζοντας τη μονότονη και άγονη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Παράλληλα, στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν πνευματικά και συναισθηματικά με το ομηρικό έπος, ενώ αξίζει να επισημάνουμε ότι κινητοποιήθηκαν και μαθητές που σε άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες παραμένουν συνήθως αμέτοχοι και σιωπηλοί. Επιπρόσθετα, η έρευνα απέδειξε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών κρίνει απαραίτητη την παρουσία του θεατρολόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αφού το θέατρο έχει τη δυνατότητα να ανοίγει νέους δρόμους στην έκφραση και στη μάθηση. Από όλα τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο αφενός να επαναπροσδιοριστεί η έννοια του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου και αφετέρου να διευρυνθεί η αξιοποίηση του θεάτρου ως διδακτικού εργαλείου στα φιλολογικά μαθήματα.

Παρόλο που καταγράφηκαν με εγκυρότητα τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους του Α.Π.Σ, το δείγμα παραμένει μικρό και περιορίζεται στη γεωγραφική περιοχή της Αττικής. Επομένως, τα συμπεράσματα δεν είναι ικανά να γενικευθούν και να ερμηνεύσουν τις στάσεις όλων των Φιλολόγων στην Ελλάδα. Τέλος, η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να αποτελέσει τη βάση και το έναυσμα για τη διεξαγωγή νέων παιδαγωγικών μελετών με αντικείμενο την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κλειώ Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα, 2010.
2. Βλ. ενδεικτικά σχέδια διδακτικών σεναρίων με την χρήση Τ.Π.Ε, Εμμανουέλα Διακοσάββα, «Σενάριο διδασκαλίας στην *Ιλιάδα*», http://filologikhvolta.blogspot.gr/p/blog-page_1.html, (Πρόσβαση 2/1/2018), Ευγένιος Τσάκος-Άννα Αθανασοπούλου, «Τι κάνει ένα μάθημα βαρετό; Εκπαιδευτική εφαρμογή ανατροπής στην *Τειχοσκοπία της Ιλιάδας*», Γιάννης Παπαδάτος (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Λειτουργίες Νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, (Αθήνα 19-21.6.2015), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τομέας Ειδικής Αγωγής, Αθήνα, 2016.
3. Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε). Με τον όρο Τ.Π.Ε χαρακτηρίζονται οι Τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μια ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, βίντεο). Τα Τ.Π.Ε αξιοποιούνται στο σύγχρονο σχολείο και ο μαθητής μέσα σε αυτό το περιβάλλον, λειτουργεί ως ερευνητής, καλλιεργώντας τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Βλ. Κλειώ Φανουράκη, *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη Χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2016, σ. 22.
4. Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2007.
5. Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 213-214.
6. Αικατερίνη Ήμελλου, *Η Θεατρική Αγωγή ως Πλαίσιο Προσέγγισης και Μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση*, διπλωματική εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Αθήνα, 2016, σ. 27-28.
7. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο) σ. 80-81, 88-89, www.pi-school.gr (Πρόσβαση 15/1/2118).
8. Ήμελλου, *Η Θεατρική Αγωγή*, σ. 28.
9. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 157, σ. 200-202.
10. Όμηρος, *Ομήρου Ιλιάδα*, Ν. Καζαντζάκης-Θ.Ι., Κακριδής, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη, Αθήνα, 2015.
11. Ά.Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, *Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο*, 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2018, σ. 32-34.
12. Μάρω Γαλάνη, *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*, Έλλην, Αθήνα, 2010, σ. 144.
13. Όμηρος, *Ομήρου Ιλιάς*, Μαρωνίτης Δ.Ν., Άγρα, Αθήνα, 2012.
14. Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 90.
15. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, σ. 252.
16. ό.π., σ. 261-262.
17. Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 92.
18. Περσεφόνη Σέζτου, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2007, σ. 56.
19. Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 90.
20. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, Πεδίον, 2012, σ. 52.
21. Έλενα Κ. Παπαναστασίου-Κωνσταντίνος Παπαναστασίου, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Ίδιωτική, Λευκωσία 2016.
22. Ο.π.

Μαρία Βλάχου
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΟΥ
ΣΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Εισαγωγή

Η επαφή των παιδιών και των εφήβων με τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι πολύτιμη και έγκειται στην κατανόηση όχι μόνο του περιεχομένου αλλά κυρίως των διαχρονικών αξιών και νοημάτων που εκπηγάζουν από αυτή. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εισήγηση, θα ασχοληθούμε με το πώς μπορεί να διδαχθεί ο Ηρόδοτος στην Α΄ Γυμνασίου μέσα από θεατρικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον νέο αναγνώστη αφενός να γνωρίσει καλύτερα τη μορφή του «πατέρα της Ιστορίας» και αφετέρου να κατανοήσει επαρκέστερα το έργο του, τις αξίες που το διαποτίζουν και τον αρχαίο κόσμο, όπως περιγράφεται σε αυτό.

Οι μαθητές έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με το έργο του Ηροδότου στην Ιστορία της Τετάρτης Δημοτικού, στις ενότητες των Περσικών Πολέμων.¹ Στην Α΄ Γυμνασίου τον συναντούν εκ νέου στο βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών σε μετάφραση,² καθώς και στο βιβλίο της Ιστορίας στην ενότητα 7 του κεφαλαίου Δ΄, «Πέρσες και Έλληνες: Δύο κόσμοι συγκρούονται».³ Επίσης ένα απόσπασμα από το έργο του περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου στην πρώτη ενότητα, σε μια άλλη εκδοχή του μύθου της Ελένης και του Τρωικού πολέμου.⁴

Στο βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση της Γ΄ Γυμνασίου, όπως αναφέρεται στις οδηγίες των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο 2017-18,⁵ ο καθηγητής καλείται να διδάξει το βιβλίο του Ηροδότου, στο δεύτερο εξάμηνο. Στην πράξη όμως οι περισσότεροι καθηγητές δεν προλαβαίνουν να το διδάξουν καθόλου.⁶

Ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να προσθέσει έναν διαφορετικό τρόπο γνωριμίας των μαθητών με το έργο του Ηροδότου, διαθεματικά, μέσα από τη χρήση των τεχνικών του δράματος, προσφέροντας στον μαθητή την ευκαιρία τόσο να έρθει σε αμεσότερη επαφή και συνεπώς σε καλύτερη γνωριμία με το έργο του μεγάλου ιστορικού όσο και να καλλιεργήσει τα οφέλη που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές. Με μια τέτοια προσέγγιση διδασκαλίας καλλιεργείται παράλληλα ένα πολύ μεγάλο εύρος δυναμει ικανοτήτων, που αφορούν στην ενσυναίσθηση των ιστορικών γεγονότων, την εξοικείωση με τον αρχαίο κόσμο και τις αξίες του. Παράλληλα, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, χάρη στην ενεργή συμμετοχή του σε ομάδες,

να κοινωνικοποιηθεί, να ανακαλύψει καινούριους τρόπους έκφρασης και να καλλιεργήσει τη φαντασία και τις προσωπικές του δεξιότητες.

Επιπροσθέτως, μέσα από τη μελέτη του Ηρόδοτου ως γεωγράφου και ανθρωπολόγου, ο μαθητής μπορεί να έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, να κατανοήσει τη γεωγραφική τους θέση και να εστιάσει στο διαπολιτισμικό στοιχείο, κατανοώντας έτσι και τη σημασία της ετερότητας.

Ο Ηρόδοτος ως σημείο ιστορικής και πολιτισμικής αναφοράς

Οι γνώσεις που έχουμε γύρω από στη ζωή του Ηρόδοτου είναι πολύ περιορισμένες. Τα στοιχεία που γνωρίζουμε είναι πως γεννήθηκε στην Αλικαρνασσό της Μικράς Ασίας λίγο πριν από την εκστρατεία του Ξέρξη. Λόγω της επανάστασης εναντίον του Λύγδαμη, τύραννου που είχε εγκαταστήσει η περσική κυριαρχία στην Αλικαρνασσό, ο Ηρόδοτος αναγκάστηκε να διαφύγει στη Σάμο. Μετά την ανατροπή του, ο Ηρόδοτος επιστρέφει στην πατρίδα του και από εκεί ξεκινάει να ταξιδεύει για τη μόρφωση του ή για εμπόριο.⁷

Σημαντικό σταθμό των ταξιδιών του αποτέλεσε η Αθήνα, όπου εκεί δέχτηκε επιρροή από την επική και λυρική ποίηση, η οποία, όπως ο Albin Lesky αναφέρει στην *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* του (σ.434), είναι προφανής από το ίδιο του το έργο.⁸ Επιρροή επίσης δέχτηκε τόσο από τους σοφιστές όσο και από την τραγωδία. Μάλιστα, ο ίδιος ο Σοφοκλής σε ηλικία 55 ετών, γράφει ένα ποίημα για τον φίλο του, με τίτλο «*Ωδή στον Ηρόδοτο*».⁹

Ο Ηρόδοτος ονομάζει το έργο του *Ιστορίαι* και παρουσιάζει σε αυτό τα ήθη και τα έθιμα των λαών για τους οποίους μιλάει μα κυρίως επικεντρώνεται σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με αυτούς. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το έργο του χωρίζεται σε εννέα βιβλία, που έχουν πάρει τα ονόματα των εννέα μουσών από τους αλεξανδρινούς φιλολόγους.¹⁰

Η διδασκαλία αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μετάφραση

Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μετάφραση έχει τεθεί ως θεματική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1976. Οι μαθητές έχουν πλέον το προνόμιο να γνωρίσουν τον αρχαίο κόσμο όχι μόνο μέσα από ολόκληρα κείμενα αλλά και μέσα από διάφορα αποσπάσματα κειμένων με τα οποία δεν θα ήταν εύκολο να έρθουν σε επαφή στην πρωτότυπη μορφή τους. Αρχικά, ο βασικός στόχος του μαθήματος είχε να κάνει με τη γνωριμία των νέων με τον αρχαίο κόσμο ουσιαστικά και σε βάθος.¹¹ Ωστόσο, παρότι εξ αρχής υπήρξε συζήτηση σχετικά με την όσο δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του μαθήματος, λόγω των συνθηκών και πρακτικών προβλημάτων (όπως ο μεγάλος όγκος της ύλης που πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να διδαχθεί, δημιουργώντας

έτσι ένα υλοκεντρικό μάθημα αντί για μαθητοκεντρικό), η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μετάφραση παραμένει σε ένα ανοιχτό πεδίο διαλόγου και αναζήτησης, προς όφελος των μαθητών και της γνώσης.

Οι στόχοι του μαθήματος δεν αφορούν μόνο στη γλώσσα αλλά και στην επαφή και κατανόηση της εποχής, μέσα από την πραγματολογία του διδασκόμενου έργου. Με αυτό εννοούμε το πολιτισμικό κλίμα του χώρου, τα ήθη και έθιμα που παρουσιάζονται, τις θρησκευτικές τελετές, τη δομή της κοινωνίας, το ιδεολογικό πλαίσιο που φέρει η διδασκόμενη εποχή και τη κριτική που ασκείται σε αυτό σε σχέση με το σήμερα.¹²

Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους, οι μαθητές είναι σε θέση να επιτύχουν τη γνώση και την κατανόηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μετάφραση, ενώ τα εργαλεία που μας δίνονται μέσα από αυτές, παρέχουν την εμβάθυνση στο αντικείμενο της διδασκαλίας και επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες και την εξέλιξη τους στο σήμερα, με βιωματικό, όπως θα εξετάσουμε πιο κάτω, τρόπο.

Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από το Θέατρο

Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας έχει πλέον αναγνωριστεί από τους μελετητές τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι κατέχει τη θέση που εκτιμούμε πως θα έπρεπε να έχει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Από τους πρωτεργάτες, όπως σημειώνει ο Paul Goalen στο *The Curriculum Journal*, είναι οι John Fines και Ray Verrier (1974),¹³ οι οποίοι αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για πολλούς εκπαιδευτικούς στην Αγγλία. Μεταξύ άλλων τονίζουν τη σημασία της δραματοποίησης στη μάθηση των παιδιών, διότι το παιχνίδι, που αποτελεί τη βάση της διαδικασίας, επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν με τρόπο τον οποίο απολαμβάνουν. Έτσι, τους παρέχεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν το περιεχόμενο εννοιών και καταστάσεων, όπως είναι ο φόβος ή η βασιλεία,¹⁴ έχοντας την ασφάλεια της σύμβασης του παιχνιδιού. Την ίδια στιγμή δίνεται η ευκαιρία, μέσα από την ομαδική διαδικασία, στα πιο ντροπαλά και ήσυχα παιδιά να δραστηριοποιηθούν, ενώ στα υπερκινητικά να διοχετεύουν την ενέργεια τους στην υπόλοιπη ομάδα.¹⁵ Επίσης η υιοθέτηση του ρόλου του ιστορικού οδηγεί τα παιδιά σε δυνατότητες και ευκαιρίες για αφήγηση και συγχρόνως τους παρέχει κίνητρο για παραπάνω έρευνα του ίδιου του ιστορικού αντικειμένου.¹⁶

Μια άλλη εφαρμογή του θεάτρου κατά τη διδασκαλία της ιστορίας είναι το *Living History*,¹⁷ μέσα από το οποίο η διαδικασία του θεάτρου χρησιμοποιείται ως αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων στον ίδιο χώρο όπου αυτά έχουν συμβεί, με τη χρήση κοστούμιών και πολλές φορές με τη συμβολή επαγγελματιών ηθοποιών.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η πρωτοβουλία των Paul Goalen¹⁸ και Lesly Hendy, οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη δραματοποίηση σε κεφάλαια της αμερικανικής ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο σύμφωνα με το σχολικό πρόγραμμα.¹⁹ Σε δύο τμήματα μιας τάξης στο Cambridge έγινε το εξής παιδαγωγικό πείραμα: στη μία τάξη χρησιμοποιήθηκε ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας των γεγονότων γύρω από την ανακάλυψη της Αμερικής και των πρώτων χρόνων της μετοίκισής της· στην άλλη τάξη τα ίδια ιστορικά κεφάλαια διδάχθηκαν μέσα από θεατρικές τεχνικές. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια ενός ειδικού της στατιστικής, κατέγραψαν, μέσω τελικών ερωτηματολόγιων, τις γνώσεις των παιδιών και στα δυο τμήματα και έπειτα συνέκριναν τα αποτελέσματα. Τα πορίσματα του πειράματος ήταν πολύ ενθαρρυντικά, αφού τα παιδιά της δεύτερης τάξης απάντησαν σωστά σε πολύ περισσότερες ερωτήσεις από εκείνα της πρώτης.²⁰

Στην Ελλάδα πολύ σημαντικές προτάσεις σχετικά με τη χρήση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας έχουν γίνει από τον Τηλέμαχο Μουδατσάκη επιμένοντας κυρίως στη διαδικασία της εκμάθησης μέσω της δραματοποίησης και όχι στην παράσταση για κοινό (product drama).²¹ Η δραματοποίηση δεν αποσκοπεί μονάχα στο να απομνημονεύσει το παιδί τα γεγονότα, αλλά και καλλιεργεί ευρύτερα και σφαιρικά την ιστορική και κοινωνική του αντίληψη πάνω στο παρελθόν. Υποστηρίζει ότι μέσα από τη δραματοποίηση των ιστορικών γεγονότων, «ο μαθητής ανιχνεύει μόνος του την ιστορία και αναπτύσσει μια διαίσθηση που τον οδηγεί στο μυελό των γεγονότων».²²

Η διαθεματική διδασκαλία της Γλώσσας και της Ιστορίας με αφορμή τον Ηρόδοτο

Το μάθημα του Ηροδότου στην Α΄ Γυμνασίου, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον πατέρα της Ιστορίας και τα ταξίδια του, προσφέρει πάρα πολλές δυνατότητες αξιοποίησης του αντικειμένου τόσο όσον αφορά το πεδίο της γλώσσας όσο και το πεδίο της ιστορικής αφήγησης.

Με βάση τις *Οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων 2017-2018*²³ προκύπτει ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι:

- να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα κείμενα από μετάφραση ανήκουν στην αρχαία ελληνική γραμματεία και όχι στη νεοελληνική,
- να αποκτήσουν επίγνωση της ιδιοτυπίας που παρουσιάζει η αρχαία γραμματεία, να μνησθούν σταδιακά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται το κείμενο και να προχωρήσουν στην ερμηνεία του,
- να προσεγγίζουν τα κείμενα σε όσο γίνεται μεγαλύτερη έκταση, με τη βοήθεια του απολύτως απαραίτητου υπομνηματισμού,
- να ανακαλύψουν τις ενδιάμεσες γέφυρες που ενώνουν την εποχή μας με την εποχή των κειμένων,

- να δημιουργούν ομαδοσυνεργατικά το διάγραμμα του κειμένου, εννοιολογικούς χάρτες και άλλα,
- να αξιοποιούν κριτικά τα κείμενα αναφοράς (τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων) αλλά και κείμενα υποστηρικτικά τα οποία φιλοξενούνται στο διαδίκτυο (κριτικός γραμματισμός).

Προτεινόμενες θεατρικές τεχνικές για το μάθημα του Ηροδότου

Στις τελευταίες δεκαετίες έχει προχωρήσει πολύ και βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη η έρευνα γύρω από τις δραματικές μεθόδους. Θεωρούμε ότι στη διδακτική του Ηροδότου, μέσα από θεατρικές τεχνικές, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εκείνες που αφορούν στην εικονική αναπαράσταση,²⁴ όπως είναι η παγωμένη εικόνα, εικόνες ή σκηνές από τον χαρακτήρα, τεχνικές έρευνας²⁵ και στοχαστικής διερεύνησης,²⁶ όπως είναι η ανακριτική καρέκλα ή ο συλλογικός ρόλος, αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες,²⁷ όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων και το θέατρο Φόρουμ,²⁸ η δημιουργική γραφή²⁹ ή σύνταξη κειμένων,³⁰ ο δάσκαλος σε ρόλο,³¹ η παραγωγή ήχων,³² η τελετουργία, οι κινητικές δραστηριότητες ή αυτοσχεδιασμοί καθώς και τεχνικές με χρήση τεχνολογικών μέσων, όπως είναι δημιουργία θεάτρου σκιών και προβολή χαρτών. Επίσης, τεχνικές από το Θέατρο Φόρουμ εμπλουτισμένες με στοιχεία από το εκπαιδευτικό δράμα³³ θα μπορούσαν δυνάμει να αποτελέσουν άλλο ένα εργαλείο το οποίο θα επιτρέψει στα παιδιά να εξερευνήσουν εκείνες τις ιστορικές στιγμές που μια ομάδα χρειάζεται να πάρει μια σημαντική απόφαση, όπως είναι εκείνη στο συμβούλιο των Ελλήνων αρχηγών πριν από τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας.

Η παγωμένη εικόνα παρουσιάζει ένα στιγμιότυπο από το δραματικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται οι συμμετέχοντες να αυτοσχεδιάσουν. Η στατικότητα της έχει πολύ μεγάλη δύναμη, αφού συχνά αποδίδει καλύτερα τις σκέψεις του ρόλου που υποδύεται ο μαθητής,³⁴ όπως μέσα από «μεγεθυντικό φακό»,³⁵ καθώς αναφέρει ο Σίμος Παπαδόπουλος στην *Παιδαγωγική του θεάτρου* (σ.247).

Η ανακριτική καρέκλα³⁶ ή καρέκλα των αποκαλύψεων εισάγει τη σύμβαση των αναγκαστικών ερωτήσεων σε ένα ρόλο ή χαρακτήρα που τον υποδύεται ένας μαθητής. Συνήθως χρησιμοποιείται για να μάθουμε τα κίνητρα για κάποιες από τις πράξεις του ή τις αντιλήψεις του πάνω σε ένα κρίσιμο θέμα στη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Η τεχνική αυτή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως, «τυπική ανακριτική, δημοσιογραφική και συμβουλευτική-υποστηρικτική».³⁷

Οι αυτοσχεδιαστικές σκηνές³⁸ ή στιγμιότυπα αφορούν μικρούς αυτοσχεδιασμούς κατά ομάδες μέσα από το ερέθισμα που έχει δοθεί από τον καθηγητή. Σε αυτές γίνεται χρήση κίνησης και λόγου, αφού πρώτα δοθεί ένας πολύ λίγος χρόνος προετοιμασίας. Οι αυτοσχεδιαστικές αυτές σκηνές μπορούν

να συνδυαστούν και με την παγωμένη εικόνα. Επίσης οι σκηνές αυτές μπορούν να παίζονται παράλληλα, εναλλάξ δηλαδή ή και ξεχωριστά, από την κάθε ομάδα των μαθητών.

Ο συλλογικός ρόλος (Collective Character)³⁹ ή συλλογικός χαρακτήρας⁴⁰ είναι μια τεχνική που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εξετάσουν την ποικιλία των απόψεων ενός ρόλου που υποδύονται ομαδικά. Η ομάδα μιλάει εκ μέρους του ρόλου και εκφράζει την ποικιλία των απόψεών του, διερευνώντας πρισματικά τις ιδέες του. Το κάθε μέλος της ομάδας παίρνει τον λόγο, όταν το κρίνει σκόπιμο και χρειάζεται να μιλήσουν όλοι, χωρίς να σημαίνει πως συμφωνούν στο ίδιο θέμα. Ο συλλογικός ρόλος μπορεί να κάνει διάλογο ή και μονόλογο και να συνδιαλέγεται με τον καθηγητή σε ρόλο ή με έναν άλλο συλλογικό χαρακτήρα.⁴¹

Το Θέατρο Φόρουμ⁴² ή Θέατρο της Αγοράς ή ακόμη Θέατρο του Καταπιεσμένου χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να σταματήσει μια καταπιεστική συμπεριφορά προς αυτό αλλά και ως τρόπος διερεύνησης μιας συμπεριφοράς γενικότερα. Αυτή την τεχνική δημιούργησε ο Augusto Boal,⁴³ με σκοπό την υποστήριξη διαφόρων κοινωνικών ομάδων με τη χρήση θεατρικών εργαλείων. Στο Θέατρο της Αγοράς οι θεατές μπορούν να πάρουν μέρος στη δράση και να υποδυθούν οι ίδιοι κάποιον από τους ρόλους⁴⁴ ή να προτείνουν κάποιες αλλαγές, ώστε να δοκιμαστούν εναλλακτικές συμπεριφορές.⁴⁵

Το Εμπλουτισμένο Θέατρο Φόρουμ⁴⁶, ενώ στηρίζεται στα βασικά στοιχεία του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, εμπλουτίζεται με στρατηγικές από το εκπαιδευτικό δράμα.

Η δημιουργική γραφή⁴⁷ μπορεί να λειτουργήσει είτε μέσα στο μάθημα είτε ως δουλειά για το σπίτι. Μπορεί ο μαθητής να γράψει ως ρόλος ή ακόμη να δημιουργήσει τον ρόλο μέσα από το παιχνίδι της γραφής. Επίσης, η δημιουργική γραφή μπορεί να αφορά μια επιστολή, μια δημοσιογραφική είδηση ή και συνθήματα. Χρησιμοποιείται συνήθως για να φωτιστεί μια κατάσταση, να αποκαλυφθούν οι σκέψεις ενός ρόλου, ενώ προωθεί τη δεξιότητα γραφής του μαθητή.

Η επονομαζόμενη τεχνική Δάσκαλος σε ρόλο (Teacher in role)⁴⁸ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατευθύνει τη θεατρική διαδικασία εκ των έσω, αφού γίνεται «άλλος»⁴⁹ και μπορεί πιο εύκολα να αξιοποιήσει τις δεξιότητες του μαθητή. «Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός συχνά προσποιείται ότι αυτοσχεδιάζει την ώρα του μαθήματος καλώντας όλη την τάξη να συνεργαστεί μαζί του, δίχως να προδίδει το σχέδιο του μαθήματος που ακολουθεί».⁵⁰ Μέσα από αυτήν την τεχνική, του δίνεται η δυνατότητα να χειριστεί καλύτερα όλες τις θεατρικές δυνατότητες και ευκαιρίες που προκύπτουν μέσα από τη δραματική διαδικασία, ενώ παράλληλα γίνεται κι αυτός μέλος της ομάδας.

Η χρήση των τεχνολογιών⁵¹ επίσης προσφέρει ένα πολύ μεγάλο εύρος δυνατοτήτων στον δάσκαλο, τόσο στο να παρέχει πληροφορίες στους μαθητές που αφορούν εικόνες έξω από την τάξη, δείχνοντας τόπους και χώρους που δεν είναι δυνατόν να τους επισκεφθούν ως ομάδα εύκολα, ενώ την ίδια στιγμή μέσα από τη χρήση του προτζέκτορα μπορούν να έρθουν σε επαφή με χάρτες ή να δημιουργήσουν εικαστικές συνθέσεις με το σώμα μέσα στην προβαλλόμενη εικόνα.

Στην παραγωγή ήχων (Soundtracking)⁵² η ομάδα καλείται να παράγει ήχους, οι οποίοι περιγράφουν μια κατάσταση ή τη συνοδεύουν. Αυτό το στοιχείο συντελεί τόσο στη διασκέδαση των συμμετεχόντων όσο και στη δημιουργία τελετουργικής ατμόσφαιρας.

Απαραίτητες θεωρούμε επίσης τις κινητικές δραστηριότητες,⁵³ ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν μέσα από την κίνηση και να ενεργοποιηθεί η έκφραση τους, διερευνώντας διαφορετικές προσεγγίσεις σε καταστάσεις και συμπεριφορές.

Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά στην κατανόηση και ουσιαστική γνώση των διδασκόμενων στο βιβλίο του Ηροδότου, αξιοποιώντας όμως την ίδια στιγμή και το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει μια τελική παράσταση των παιδιών φτιαγμένη από τους βασικούς και κυριότερους αυτοσχεδιασμούς τους.

Παρακάτω, χωρίζουμε τις ενότητες του βιβλίου σε τρεις κατηγορίες μέσα από τις οποίες χρησιμοποιούμε διαφορετικές κάθε φορά θεατρικές τεχνικές ως αρχική πρόταση και καμβά. Οι κατηγορίες αφορούν στα καθαρά αφηγηματικά κομμάτια του βιβλίου του Ηροδότου της Α΄ Γυμνασίου, στα διαλογικά μέρη της αφήγησης και σε εκείνα που αφηγούνται τις μάχες των Περσικών.

Αφηγηματικά μέρη		Παρατηρήσεις ή Εικόνες	Τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν
Βιβλίο I Κλειώ	Κλοπές γυναικών Αφηγήσεις Σόλωνα Νουβέλα Αδράστου		Παγωμένες Εικόνες Θέατρο Σκιών με χρήση προτζέκτορα
Βιβλίο II Ευτέρπη	Επιτεύγματα των Αιγυπτίων Ο Νείλος και οι Θεωρίες του Διαφορετικότητα των Αιγυπτίων		Δημιουργική Θεατρική Γραφή Συλλογικός Ρόλος σε διάλογο
Βιβλίο IV Μελομένη	Ο περίπλους της Αφρικής από τον Βασιλιά των Αιγυπτίων Νεκώς γύρω στα 600 π.χ.		Διερευνητική Δραματοποίηση Ομαδικό Γλυπτό Χρήση χάρτη μέσω προτζέκτορα
Βιβλίο VII Πολύμνια (Θερμοπύλες)	Ο Πέρσης κατάσκοπος στο ελληνικό στρατόπεδο:	Περιγραφή των Σπαρτιατών που προετοιμάζονται για μάχη και θάνατο στη μάχη	Παγωμένες εικόνες Θέατρο Σκιών με χρήση προτζέκτορα Διερευνητική δραματοποίηση
Βιβλίο VIII Ουρανία (Ναυμαχία της Σαλαμίνας)	Η ιεροσουλία του Ξέρξη στην πόλη της Αθήνας	Οι Αθηναίοι ζητούν άσυλο στην Ακρόπολη	Παγωμένες Εικόνες Διερευνητική Δραματοποίηση Τελετουργία

Αφήγηση με ενσωματωμένο διάλογο ή επιστολές			
Βιβλίο Ι Κλειώ	Σόλων στην αυλή του Κροίσου Αιχμαλωσία Κροίσου		Δημιουργική Θεατρική γραφή
Βιβλίο ΙΙΙ Θάλεια	Το δαχτυλίδι του Πολυκράτη Τα πολιτεύματα	Δημοκρατία-Οτάνης Ολιγαρχία- Μεγάβυξος Μοναρχία-Δαρείος	Ρόλοι Συλλογικός Χαρακτήρας
Βιβλίο ΙΙΙ Ερατώ (Μαραθώνας)	Ο Φιλιππίδης και ο Θεός Πάνας Ο Μιλτιάδης πείθει τον Καλλίμαχο να πάρουν μέρος οι Αθηναίοι στη μάχη		Θέατρο Φόρουμ
Βιβλίο VII Πολύμνια (Θερμοπύλες)	Ξέρξης και Δημάρατος Ξέρξης και Εφιάλτης		
Βιβλίο VIII Ουρανία (Σαλαμίνα)	Το συμβούλιο των αρχηγών της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας Τέχνασμα Θεμιστοκλή	Θεμιστοκλής, Αδείμαντος Ευρυβιάδης, Αριστείδης Ξέρξης-Σίκινος	Θέατρο Φόρουμ Ρόλοι Διερευνητική Δραματοποίηση

Μάχες			
Βιβλίο VIII Ουρανία	Μάχη του Μαραθώνα		Χρήση χάρτη μέσω προτζέκτορα Κινητικές Δραστηριότητες Παραγωγή Ήχων μέσω αντικειμένων και φωνής Ομαδικό Γλυπτό
Βιβλίο VII Πολύμνια	Μάχη στις Θερμοπύλες		
Βιβλίο VIII Ουρανία	Ναυμαχία της Σαλαμίνας	Στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας προτείνεται το ομαδικό γλυπτό να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία των καραβιών από τους μαθητές. Κάποιος από τους μαθητές απαγγέλει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού το απόσπασμα της περιγραφής από τον Αγγελιοφόρο των Περσών	
Βιβλίο ΙΧ Καλλιόπη	Μάχη στις Πλαταιές		

Παραδείγματα

Το περιστατικό της κλοπής της Ιούς από το Βιβλίο I:

Τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν την ιστορία μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες, οι οποίες την ίδια στιγμή είναι δυνατόν να αντανakλώνται στον πίνακα ως σκιές με τη χρήση του προτζέκτορα, σε προβολή του χάρτη.

Χρησιμοποιώντας την τεχνική του ομαδικού γλυπτού, αναπαριστάται η μορφή της Ιούς και μιλάει για το περιστατικό μέσω της κάθε φωνής ξεχωριστά, δημιουργώντας παράλληλα και έναν συλλογικό ρόλο. Στο τέλος της διαδικασίας μπορεί ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τα παιδιά, στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, να γράψουν το ημερολόγιο της Ιούς για το περιστατικό της κλοπής της.

Τα πολιτεύματα από το Βιβλίο III

Στο περιστατικό με τα πολιτεύματα τα παιδιά παίρνουν τους ρόλους των Περσών που συζητούν για το ποιο είναι το ιδανικό πολίτευμα για τη χώρα τους. Στο βιβλίο έχουμε τους λόγους των Οτάνη, Μεγάβυξου και Δαρείου. Έχοντας ήδη ακούσει ή μελετήσει το κείμενο, οι ομιλητές-μαθητές χρειάζεται να πείσουν τους συμμαθητές τους, οι οποίοι έχουν το ρόλο Περσών, με επιχειρήματα για το πολίτευμα που υποστηρίζουν. Χρησιμοποιούν δικά τους λόγια κάθε φορά, βασισμένοι όμως πάντα στο κείμενο. Με την ίδια διαδικασία είναι εφικτό να παίξουν τον ίδιο ρόλο κάθε φορά παραπάνω από ένα παιδί δημιουργώντας ένα συλλογικό χαρακτήρα. Όλοι μπορούν να περάσουν από όλους τους χαρακτήρες, δοκιμάζοντας να επιχειρηματολογούν πάνω σε διαφορετικό πολίτευμα, εξασκώντας με αυτόν τον τρόπο τη σκέψη τους. Στο τέλος, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν στο σπίτι μία αγόρευση με την οποία θα υποστήριζαν το ιδανικό για εκείνους πολίτευμα.

Η Ναυμαχία της Σαλαμίνας από το Βιβλίο VIII

Ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν με τα σώματα σε ομαδικά γλυπτά, καράβια. Χωρίς να έχουμε ακριβή αναπαράσταση μίας σύγκρουσης, αυτή μπορεί να γίνει μέσω των ήχων που η κάθε ομάδα μπορεί να αναπαράγει με το σώμα και τη φωνή. Η ηχητική αυτή ενορχήστρωση φτάνει στο αποκορύφωμά της με την ανάγνωση του αποσπάσματος του Αγγελιαφόρου των Περσών του Αισχύλου.

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν ένα ενδεικτικό πυρήνα για το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το μάθημα με σκοπό τόσο τη μύηση των μαθητών στην αρχαία ελληνική γραμματεία όσο και τη μάθηση των ιστορικών γεγονότων που περιλαμβάνονται με τρόπο διασκεδαστικό και δημιουργικό.

Ο θεατρολόγος, σε συνεργασία με τον φιλόλογο του σχολείου που έχει αναλάβει το μάθημα, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει και να προτείνει κι άλλους συνδυασμούς θεατρικών τεχνικών, ανάλογα πάντα με τους μαθητές και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα.

Η δημιουργία μιας παράστασης στο τέλος της χρονιάς θα αποτελέσει ένα κίνητρο για τους μαθητές, ώστε να δουλέψουν και να απολαύσουν ακόμη περισσότερο τη διαδικασία, ενώ την ίδια στιγμή είναι απόλυτα θεμιτό τα ίδια τα παιδιά να συμβάλουν με τις δικές τους προτάσεις σε αυτό το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, επιλέγοντας στιγμές και σκηνοθετώντας το σύνολο με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Θεόδωρος Κατσουλάκος, Χριστίνα Κατσάρου, Μαρία Λένα, Ιφιγένεια Καρυώτη, *Ιστορία Δ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, <http://bit.ly/2DYMRnK> (Πρόσβαση 3/2/2018).
- 2 Ζωή Σπανάκου, Αρχαία Ελληνικά (μτφρ.) Ηροδότου Ιστορίες, «Διόφαντος», <http://bit.ly/2nocUdV> (Πρόσβαση 29/1/2018).
- 3 Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος, *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*, Εκδόσεις Πατάκη, σ. 57-59, <http://bit.ly/2DZvOh8> (Πρόσβαση 3/2/2018).
- 4 Νικόλαος Μπεζαντάκος, Ευαγγελία Αστυρακάκη, Μαρία Γαλάνη-Δράκου, Βασίλειος Χαραλαμπίδης, *Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γυμνασίου*, Διόφαντος, σ. 8, <http://bit.ly/2s4rCeO> (Πρόσβαση 3/2/2018).
- 5 *Οδηγίες Φιλολογικών στο Γυμνάσιο για το έτος 2017-2018*, <http://bit.ly/2E8x2dB> (Πρόσβαση 3/2/2018).
- 6 Γεώργιος Κοκορέλης, «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία στο Γυμνάσιο: όταν ο Ηρόδοτος συναντά τον Όμηρο», *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων Σεμινάριο 44: Ηρόδοτος Ο πατέρας της Ιστορίας*, Αντώνης Μ. Μαστραπάς -Μανώλης Μ. Στεργιούλης (επιμ.), Κοράλλι, Αθήνα, 2019, σ. 421.
- 7 Robert Flaceliere, *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, μτφ. Γεράσιμου Δ. Βανδώρου και Ελπινίκης Κάζου -Βανδώρου, Β΄ έκδ., Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα, 1984, σ. 241-242.
- 8 Albin Lesky, *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφ. Αγαπητού Γ. Τσοπανάκη, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 2011, σ. 437.
- 9 Ό.π.
- 10 <http://bit.ly/2nF7vyj> (Πρόσβαση 23/1/2018).
- 11 Βασίλης Τσάφος, *Η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας, Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2004, σ. 67.
- 12 Ό.π., σ. 73.
- 13 Paul Goalen, «Twenty years of history through drama», *The Curriculum Journal* 6 (1) (1995), σ. 64, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517950060105> (Πρόσβαση 5/2/2018).
- 14 Ό.π., σ. 65.
- 15 Ό.π.
- 16 Ό.π.
- 17 Το κίνημα Living History επιδιώκει να αναπαραστήσει την ιστορία σε ιστορικού ενδιαφέροντος τοποθεσίες, μέσα από τη χρήση κοστούμιών και δραματοποίησης. Βλ. Goalen, «Twenty years of history», σ. 65.

- 18 Paul Goalen & Lesley Hendy, «"It's not just fun, it works!" Developing children's historical thinking through drama», *The Curriculum Journal* 4 (3) (2006), σ. 363-384, <http://bit.ly/2FMmKNg> (Πρόσβαση 5/2/2018).
- 19 *National Curriculum in England: History programmes of Study 2013* <http://bit.ly/2E55Rkl> (Πρόσβαση 5/2/2018).
- 20 Ό.π., σ. 382.
- 21 Ό.π., υποσ. 45.
- 22 Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η Θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό Παιχνίδι. Η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 31.
- 23 *Οδηγίες φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, σχολικό έτος 2017-2018* <http://bit.ly/2E8x2dB> (Πρόσβαση 26/1/2018).
- 24 Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 247.
- 25 ό.π., σ. 263.
- 26 ό.π., σ. 251.
- 27 ό.π., σ. 271.
- 28 Αύρα Αβδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 94.
- 29 Κλειώ Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα, 2010, σ. 62-67.
- 30 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 96.
- 31 Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, σ. 35.
- 32 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 89.
- 33 Bruce Barton, Jane O'Toole, «Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος "Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό"», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 13 (2012), σ. 12.
- 34 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 86.
- 35 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 247.
- 36 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 91.
- 37 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 264.
- 38 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 94-95.
- 39 Ό.π., σ. 90.
- 40 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 258.
- 41 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 90. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 358-359.
- 42 Ό.π., σ. 94.
- 43 Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, σ. 68.
- 44 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 273.
- 45 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 94.
- 46 Barton, O'Toole, «"Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό"», σ. 12.
- 47 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 96.
- 48 ό.π., σ. 92.
- 49 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική*, σ. 286.
- 50 Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, σ. 35.
- 51 Φανουράκη, *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*, Παπαζήσης/Θεατρικοί Τόποι, Αθήνα, 2016, σ. 38-39.
- 52 Αβδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 89.
- 53 Ό.π., σ. 97.

ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πρόεδρος:

Μηνάς Ι. Αλεξιάδης

Τάσος Κολυδάς
Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΑΡΤΙΤΟΥΡΑ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΥΝΟΛΩΝ
ΣΕ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Δημιουργικότητα και Μουσική

Η δημιουργικότητα συνιστά έννοια τόσο πολυδιάστατη, ώστε να μην υπάρχει μια ενοποιημένη θεωρία που να την περιγράφει με τρόπο κοινά αποδεκτό.¹ Οι πολυάριθμοι ορισμοί της δημιουργικότητας που απαντώνται στη βιβλιογραφία συχνά αναφέρονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι περισσότερες απόψεις, ωστόσο, συμφωνούν πως η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με την τέχνη και ιδιαίτερα με την πραγματοποίηση μιας καλλιτεχνικής δραστηριότητας.² Η έρευνα σε παιδιά έχει δείξει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην μελέτη της μουσικής και τη δημιουργικότητα. Οι μουσικοί σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες δημιουργικότητας σε σχέση με μη μουσικούς.³ Έτσι, παρατηρούμε ότι έχει ενσωματωθεί τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα των Ευρωπαϊκών χωρών, μεταξύ των οποίων και της Ελλάδας.⁴

Μουσικά Σύνολα και Δημιουργικότητα

Οι δημιουργικές τεχνικές απαντώνται σε όλο το φάσμα των μαθημάτων του Μουσικού Σχολείου βάσει του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.⁵ Τα μαθήματα των Μουσικών Συνόλων παρέχουν συνθήκες συνεργατικής μάθησης και ομαδικής εργασίας με σκοπό –μεταξύ άλλων– να αναπτύσσονται δεξιότητες πειθαρχίας, ομαδικής μουσικής εκτέλεσης, συνεργατικότητας και αλληλεγγύης. Η δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψιν ότι η έννοια εμφανίζεται στον τίτλο ενός από τα δύο μαθήματα: «Μουσικό σύνολο (μουσικής έκφρασης και δημιουργίας)».⁶

Ιδιαιτερότητες του μαθήματος «Μουσικά Σύνολα»

Η φυσιογνωμία του μαθήματος διακρίνεται από πολλές ιδιαιτερότητες, γεγονός που το τοποθετεί σε ξεχωριστή θέση σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Αφενός, είναι υποχρεωτική η συμμετοχή όλων των μαθητών σε κάποιο σύνολο ακόμη και αν δεν γνωρίζουν μουσική ανάγνωση, πράγμα όχι σπάνιο για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, εφόσον η δεξιότητα ανάγνωσης παρτιτούρας δεν είναι προϋπόθεση για την εισαγωγή στο σχολείο.⁷

Αφετέρου, το μουσικό σύνολο απαρτίζεται από μαθητές που φοιτούν σε οποιαδήποτε τάξη του σχολείου. Πρόκειται για μια από τις σπάνιες περιπτώσεις όπου η χρονολογία γέννησης δεν περιορίζει την ομάδα στην οποία εντάσσεται ο μαθητής. Το μάθημα απευθύνεται ταυτόχρονα σε μαθητές πολλών τάξεων και επιπέδων, πράγμα που καθιστά την προετοιμασία του μαθήματος μια ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτητική διαδικασία.

Η καλή λειτουργία των Μουσικών Συνόλων δεν αφορά μόνο τα μέλη τους, αλλά επιπλέον ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Το γόητρο ενός Μουσικού Σχολείου στην τοπική κοινωνία, συχνά διαμορφώνεται από την επίδοση των Μουσικών του Συνόλων. Τα Σύνολα αποτελούν τον «καθρέφτη» του σχολείου προς τα έξω· η καλή τους απόδοση αναγνωρίζεται ως δείγμα εύρυθμης λειτουργίας του Σχολείου. Η αναγνωρισιμότητα του Σχολείου, έχει ως αποτέλεσμα την προσέλκυση υψηλού επιπέδου μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις και ως εκ τούτου λειτουργεί αλυσιδωτά, με την καλλιέργεια υψηλών ποσοστών ενδιαφέροντος για το Σχολείο από την πλευρά των μαθητών και με την εξάλειψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού.⁸

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι δεξιότητες που καλείται να επιστρατεύσει είναι πολλές και υψηλού επιπέδου. Οφείλει να είναι ταυτόχρονα δάσκαλος και μαέστρος, εφόσον το σύνολο θα πρέπει να παρουσιαστεί σε συναυλία ενώπιον του κοινού. Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να επιλέγει και να προετοιμάζει τη μουσική που θα παίξουν οι μαθητές, συνήθως σε παρτιτούρα. Παράλληλα, δεν είναι λίγες οι φορές που οι επιλογές του έχουν διδακτικό σκοπό και για το ακροατήριο, φέρνοντας μουσικές λιγότερο γνωστές στην αίθουσα των συναυλιών και αποτελώντας τον καλλιτεχνικό πυρήνα, για την προαγωγή της τέχνης και της μουσικής παράδοσης στην πόλη.

Οφέλη από τη διδασκαλία του μαθήματος

Είναι γνωστό ότι η μουσική μπορεί να ιδωθεί ως μια συνεργατική μορφή τέχνης.⁹ Ιδιαίτερα στα μουσικά σύνολα, τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται για την παραγωγή ενός κοινού καλλιτεχνικού προϊόντος, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά την παρουσίαση πάνω στη σκηνή. Οι μαθητές βιώνουν τις έννοιες της κατανομής εργασίας, της μοναδικότητας κάθε ατόμου και της ομαδικότητας, όπου το σύνολο αποτελεί κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Η συνεισφορά κάθε μαθητή, λιγότερο ή περισσότερο προχωρημένου, είναι εξίσου σημαντική. Κάθε όργανο επιτελεί τον δικό του – μοναδικό– ρόλο. Από το πρώτο βιολί, μέχρι το τρίγωνο και το μεταλλόφωνο, η αξία καθενός είναι αναντικατάστατη.

Η εκτέλεση της μουσικής σε ομάδες περιλαμβάνει το συγχρονισμό των φυσικών ενεργειών κάθε μέλους της ομάδας με εξαιρετική χρονική ακρίβεια και

ευελιξία. Τέτοιες σωματικά και κοινωνικά συγχρονισμένες αλληλεπιδράσεις, περιλαμβάνουν τη μίμηση, τη μάθηση, την κοινή κατανόηση, την πρόβλεψη και ενθαρρύνουν τη βλεμματική επαφή, το χαμόγελο και την οικοδόμηση ισχυρών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας.¹⁰ Ως εκ τούτου, καλλιεργείται η σχέση με τον χρόνο, ο συντονισμός μεταξύ των μελών της ομάδας και εν τέλει η ενάργεια και η ευστροφία.

Η αξία της μουσικής στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης έχει ήδη αναδειχθεί από τη σχετική έρευνα¹¹ πόσο μάλλον όταν, όπως θα δούμε πιο κάτω, τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν δημιουργώντας τη δική τους μουσική για τις ανάγκες του Μουσικού Συνόλου.

Η παρουσίαση της μουσικής από το σύνολο ενώπιον ακροατηρίου συμβάλλει στην ψυχολογική θωράκιση των μαθητών απέναντι στον φόβο της σκηνής. Η αλληλεγγύη που καλλιεργείται μεταξύ τους και η συντροφικότητα, τους οπλίζει με τα απαραίτητα ψυχικά εφόδια ώστε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της “έκθεσης” μπροστά στο κοινό. Όσο μεγαλύτερα είναι τα Μουσικά Σύνολα, τόσο μικρότερο είναι το στρες της σκηνής. Η νευρικότητα και η ανησυχία των συντελεστών μιας παράστασης είναι ευθέως ανάλογες του μεγέθους του ακροατηρίου και αντιστρόφως ανάλογες του αριθμού των συντελεστών πάνω στη σκηνή.¹²

Ρεπερτόριο μουσικής και Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD)

Η επιλογή των έργων που θα περιληφθούν στη διδακτέα ύλη και το πρόγραμμα της συναυλίας, συνιστούν παράγοντα εξαιρετικής βαρύτητας για την πραγμάτωση των λειτουργιών που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Ως εκ τούτου, οι αποφάσεις σε επίπεδο ρεπερτορίου, η διαμόρφωση της παρτιτούρας και εν τέλει το μουσικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία, επιτελούν θεμελιώδη ρόλο για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development - ZPD) συνιστά την ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται σε μία εν δυνάμει λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης.¹³ Συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών κάθε μαθητή. Στην περίπτωση αυτή οι ιδιαιτερότητες μπορεί να αφορούν το επίπεδο κάθε μαθητή (περισσότερο προχωρημένος, λιγότερο προχωρημένος, αρχάριος), το μουσικό όργανο που παίζει, το επίπεδο δυσκολίας του μουσικού υλικού, τα ακούσματα, τις προτιμήσεις του, το είδος της μουσικής που ερμηνεύει το σύνολο κ.τ.ό.

Αν συνεκτιμηθούν όλοι αυτοί οι παράγοντες, είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχει μουσική έκδοση που να καλύπτει απόλυτα όλες αυτές τις ανάγκες. Με

άλλα λόγια, όσο και αν ψάξει ο εκπαιδευτικός δεν πρόκειται να βρει έτοιμη παρτιτούρα που να τον εξυπηρετεί σε όλα τα επίπεδα· να περιέχει ακριβώς τα μουσικά όργανα που έχει στη διάθεσή του, στην επιθυμητή τονικότητα, με το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας για κάθε όργανο και στο μουσικό είδος που απαιτείται. Είναι σαφές ότι αν επιθυμεί να ικανοποιήσει όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, θα πρέπει να διαμορφώσει ο ίδιος την παρτιτούρα· να φροντίσει ώστε η μουσική να προσαρμόζεται στον μαθητή και όχι ο μαθητής στη μουσική. Πιο επιγραμματικά: η παρτιτούρα προσαρμόζεται στον μαθητή και όχι το αντίστροφο. Διαφορετικά, το μουσικό υλικό λειτουργεί ως «προκρούστεια κλίνη» πάνω στην οποία οφείλει να «εναρμονιστεί» ο μαθητής, με κίνδυνο είτε την πλήξη αν παραμένει στάσιμος στο σημείο που ήδη γνωρίζει, είτε την απογοήτευση αν καλείται να ξεπεράσει αυτό που δεν μπορεί να καταφέρει.

Η συμβολή της ψηφιακής παρτιτούρας

Σήμερα, πλέον, παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας, επεξεργασίας και διανομής μουσικού υλικού χάρη στις εφαρμογές επεξεργασίας παρτιτούρας ανοιχτού κώδικα. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων τους, διακρίνουμε το περιβάλλον χρήστη (GUI) στην ελληνική γλώσσα, την εύκολη εκμάθηση, το μικρό μέγεθος αρχείου (file size), την παροχή εκδόσεων για όλα τα λειτουργικά Συστήματα, και, φυσικά, το μηδενικό κόστος για την απόκτηση της εφαρμογής. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η πρόσβαση στην ψηφιακή επεξεργασία της μουσικής από όλους, χωρίς εξαιρέσεις, χωρίς αποκλεισμούς.¹⁴ Οι μαθητές είναι σε θέση να φτιάξουν τη δική τους παρτιτούρα. Παρακολουθώντας τα διδακτικά βίντεο που υπάρχουν διαθέσιμα στο Διαδίκτυο, μέσα σε λίγες μέρες ένας μαθητής Γυμνασίου είναι σε θέση να γράφει μουσική στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με τον τρόπο αυτό, πολλά από τα καθημερινά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, βρίσκουν πλέον λύση.

Η παρτιτούρα είναι δυνατόν να μετατραπεί απευθείας σε ήχο. Έχοντας στα χέρια του το «βοήθημα μελέτης» όπως θα το αποκαλούμε στο εξής, ο μαθητής μπορεί στο σπίτι του να αποκτήσει μια –υποτυπώδη έστω– εντύπωση του πώς θα ακουστεί το δικό του μέρος του σε σχέση με το υπόλοιπο σύνολο. Με τον τρόπο αυτό εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος από τις πρόβες του Μουσικού Συνόλου. Ο μαθητής μελετά την παρτιτούρα στο σπίτι ακούγοντας το «βοήθημα μελέτης» σε αρχείο ήχου. Στο μάθημα δεν έρχεται πλέον για να μελετήσει «τις νότες», αλλά την ερμηνεία του έργου. Το μέρος του το έχει αποστηθίσει κατά τη μελέτη στο σπίτι. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους αρχάριους μαθητές, όπου το μέρος τους είναι συνήθως απλό και δεν μπορούν να αντιληφθούν το ρόλο τους μέσα στο σύνολο. Παράλληλα, μειώνεται κατακόρυφα ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία κάθε μουσικού έργου, εφόσον αφαιρείται από

το χρόνο του μαθήματος το τμήμα που αφορά στην εξάσκηση για την εκτέλεση των μουσικών φθόγγων και η διδασκαλία εστιάζεται στην ερμηνεία της μουσικής και την ομοιογένεια (ensemble) του Συνόλου.

Η πάρτα για το ξυλόφωνο από το *Παράδειγμα 1* προορίζεται για μαθητή που φοιτεί στην πρώτη τάξη του Μουσικού Σχολείου, ο οποίος μόλις πρόσφατα έμαθε να διαβάζει μουσική. Το μουσικό περιεχόμενο είναι απλό, χωρίς να είναι απλοϊκό· αποτελείται από τρεις νότες (ρε, ντο, λα) οργανωμένες σε ένα ρυθμικό σχήμα τεσσάρων τετάρτων με παύση στον δεύτερο χτύπο. Σε κάθε σύστημα, ο μαθητής βλέπει τη δική του μουσική σε πεντάγραμμο με μεγάλο μέγεθος και την κύρια μελωδία σε μικρότερο πεντάγραμμο. Παράλληλα, έχει στη διάθεσή του το «βοήθημα μελέτης»· το ηχογράφημα που έχει εξαχθεί από την εφαρμογή επεξεργασίας παρτιτούρας και συνιστά μια πρόχειρη αποτύπωση της μουσικής που περιέχει η παρτιτούρα.¹⁵ Μελετά στο σπίτι το μέρος του, ακούγοντας την ηχογράφηση με την οποία μαθαίνει παράλληλα πώς θα ακούγονται τα υπόλοιπα όργανα του Συνόλου. Έρχεται στο μάθημα έχοντας ήδη αποστηθίσει τη μουσική για κάθε τμήμα του έργου με τη βοήθεια των σχετικών ενδείξεων (στο *Παράδειγμα 1* αναγράφεται η ένδειξη «Α»).

Με την εξαγωγή της παρτιτούρας του μαέστρου σε πάρτες για κάθε όργανο,¹⁶ εξοικονομούνται πολύτιμοι πόροι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος και της εμφάνισης πάνω στη σκηνή. Απαιτείται μικρότερη ποσότητα αναλώσιμων για την εκτύπωση του μουσικού υλικού. Το –πολύτιμο για τη σχολική μονάδα– χαρτί που αναλώνεται για την εκτύπωση της πάρτας κάθε μαθητή είναι πολύ λιγότερο σε σχέση με τον όγκο του χαρτιού που θα χρειαζόταν για την εκτύπωση της παρτιτούρας σε όλους τους μαθητές. Πάνω στη σκηνή, ο μαθητής είναι σε θέση να διαχειριστεί με ευκολία τις πάρτες του. Η ογκώδης παρτιτούρα δεν γεμίζει το αναλόγιό του· η ολιγοσέλιδη πάρτα παρέχει διαθέσιμο χώρο για να μοιραστεί το αναλόγιο με ένα ακόμη μέλος του Συνόλου. Παράλληλα, ο διαχωρισμός παρτιτούρας και πάρτας, δίνει τη δυνατότητα να περιλαμβάνονται στην παρτιτούρα του μαέστρου υποδείξεις για τη διεύθυνση του Συνόλου οι οποίες δεν εμφανίζονται στις πάρτες των οργάνων. Ενδείξεις όπως οι είσοδοι (ατάκες) των οργάνων, υπενθυμίσεις σχετικά με την ερμηνεία, υπογραμμίσεις για σημεία που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή κ.λπ.¹⁷

Η δυνατότητα εκτέλεσης της παρτιτούρας ήταν σε παλαιότερες εποχές μια ακριβή πολυτέλεια για τον συνθέτη, περιορισμένη στις αυλές των ευγενών που είχαν την οικονομική δυνατότητα να χρηματοδοτούν τη ιδιωτική τους ορχήστρα. Σήμερα, πλέον, ο συνθέτης μπορεί να πειραματίζεται πάνω στην παρτιτούρα, ακούγοντας παράλληλα το αποτέλεσμα των πειραματισμών του. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται στους ίδιους τους μαθητές η δυνατότητα επεξεργασίας της μουσικής που θα παίξει το Μουσικό Σύνολο. Ο γράφων εργάστηκε στο Μουσικό

Happy Together

Xylophone

The Turtles

Παράδειγμα 1: Turtles, Happy Together, πάρτα ξυλόφωνου

Σχολείο Πρέβεζας από το 2009 –το έτος ίδρυσης του Σχολείου– έως το 2016. Είχε την τύχη, δηλαδή, να παρακολουθήσει από κοντά την εξέλιξη του Σχολείου καθώς αυτό σταδιακά εξελισσόταν από μια μικρή σχολική μονάδα –με ένα μόλις τμήμα– σε ένα πλήρες Σχολείο με γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις. Υποχρεώθηκε εκ των πραγμάτων να προσαρμόζει κάθε φορά το διδακτικό μοντέλο των μαθημάτων για τα Μουσικά Σύνολα, ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό που είχε στη διάθεσή του. Η παρτιτούρα που παρατέθηκε στο *Παράδειγμα 1*, διασκευάστηκε για το μάθημα των Μουσικών Συνόλων, το 2010· τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του Σχολείου, που λειτουργούσαν μόνο οι δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου.

Όταν η μουσική που εκτελείται από το σύνολο είναι γραμμένη από τους ίδιους τους μαθητές, η δημιουργικότητα των μαθητών βρίσκει ιδανικό έδαφος για να αναπτυχθεί. Στην αρχή του σχολικού έτους 2015-2016, οι μαθητές καταπιάστηκαν με τη μεταγραφή έργων για το Μουσικό Σύνολο με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.¹⁸ Λίγες εβδομάδες αργότερα, μια μαθήτρια έφερε στον διδάσκοντα μια δική της σύνθεση για να να παιχτεί από το Μουσικό Σύνολο, υπογράφοντας την παρτιτούρα με καλλιτεχνικό ψευδώνυμο. Στην πρώτη ανάγνωση της παρτιτούρας από τον άγνωστο συνθέτη, οι μαθητές του Συνόλου αντέδρασαν πολύ θετικά. Όταν στο επόμενο μάθημα αποκαλύφθηκε το όνομα του συνθέτη, επικράτησε κλίμα ενθουσιασμού. Πέρα από τον έπαινο προς τη δημιουργό, συνειρμικά προέκυψαν οι εξής σημαντικές διαπιστώσεις στη συνείδηση των μελών του Συνόλου. Κατά πρώτον, ο συνθέτης είναι ένας «κανονικός», καθημερινός, άνθρωπος που ζει ανάμεσά μας. Άρα, μπορώ και εγώ να μπω στο ρόλο του συνθέτη. Κατά δεύτερον, η παρτιτούρα είναι κάτι «ζωντανό»· κάτι εύπλαστο που μπορεί να τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες μου. Δεν είναι ένα «ιερό κείμενο» που επιβάλλεται να υπακούω με θρησκευτική

ευλάβεια και στο οποίο απαγορεύεται να επέμβω. Από εκείνη τη στιγμή και έπειτα, σχεδόν σε κάθε μάθημα, κάποιος μαθητής έφερνε μια νέα δική του σύνθεση. Η σχέση των μαθητών με το σύνολο απέκτησε νέες διαστάσεις. Όλοι ένιωθαν την ευθύνη απέναντι στον δημιουργό-συμμαθητή τους, για την άρτια εκτέλεση της μουσικής. Για τους νεαρούς συνθέτες, η παρουσίαση της μουσικής τους από τους συμμαθητές –και φίλους– τους στο Σύνολο, τούς χάριζε μεγάλη αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση και αποτέλεσε κίνητρο για άλλους μαθητές να ασχοληθούν με τη σύνθεση.¹⁹ Πολλοί μαθητές άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν κατά τη διάρκεια των προβών. Μερικοί από αυτούς σταδιακά στράφηκαν και σε μουσικά ιδιώματα που καλλιεργούν τον αυτοσχεδιασμό όπως η μουσική Τζαζ. Πριν από τη συναυλία οι μαθητές παραχωρούσαν γραπτώς άδεια εκτέλεσης της μουσικής τους στο Μουσικό Σύνολο του Σχολείου. Αποκτούσαν, με τον τρόπο αυτό, τριβή πάνω σε μια βασική δεξιότητα για τον σύγχρονο δημιουργό: τη διαχείριση των δικαιωμάτων πάνω στην πνευματική του ιδιοκτησία. Δύο χρόνια αργότερα, στο πλαίσιο συνεντεύξεων που έδωσαν στον γράφοντα πολλοί από τους μαθητές-συνθέτες της περιόδου εκείνης, φανερώθηκε ότι όσοι είχαν αναμειχθεί στην υπόθεση, συνέχιζαν να γράφουν μουσική.

Μουσική Δημιουργικότητα και Δημοκρατικό Σχολείο

Η ψηφιακή παρτιτούρα συνιστά πολύτιμο εργαλείο όχι μόνο στα χέρια του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών. Ο μαθητής πέρα από την ερμηνεία, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει πλέον και στη δημιουργία της μουσικής που εκτελεί. Από καταναλωτής, μετατρέπεται σε παραγωγό του καλλιτεχνικού προϊόντος που παρουσιάζει. Συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία παράγοντας ο ίδιος το διδακτικό υλικό του μαθήματος.

Καταλήγοντας, συμπεραίνεται πως τα σύγχρονα διδακτικά μέσα και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι σε θέση να συμβάλλουν στη λειτουργία του δημοκρατικού και δημιουργικού σχολείου του μέλλοντος μέσα από καινοτόμες πρακτικές και ιδιαίτερα μέσα από την αξιοποίηση των τεχνών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Donald J. Treffinger, Grover C. Young, Edwin C. Selby, Cindy Shepardson, *Assessing Creativity: A Guide for Educators*, (National Research Center on the Gifted and Talented), 2002, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>, σ. viii.
- 2 R. Keith Sawyer, *Explaining creativity: The science of human innovation*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη, 2011, σ. 5-7.
- 3 Susan Hallam, *The power of music*, Λονδίνο, 2015, σ. 13.
- 4 Θεανώ Κουτσουπίδου, «Μουσική Δημιουργικότητα και μάθηση», Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 215-238.

- 5 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία, Αθήνα, (ΦΕΚ Β 2858/2015), 28.12.2015.
- 6 Ό.π.
- 7 Λειτουργία Μουσικών Σχολείων (ΦΕΚ 658 τ. Β' Γ2/3850), Αθήνα, 16.6.1998
- 8 Βησσαρία Ζορμπά, Αμαλία Α. Υφαντή, «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και Κοινωνική Δικαιοσύνη», *5ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 2008, σ. 9.
- 9 Γεωργία Νικολαΐδου, «Μουσική πράξη, συνεργατικότητα και ΤΠΕ: Εξωτική πρόκληση ή προκλητική συνύπαρξη στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα;», *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα, (Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 20-22 Απριλίου, 2007, ΕΕΜΑΠΕ - Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας), Αθήνα, 2007, σ. 85.
- 10 Katie Overy, Istvan Molnar-Szakacs, «Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System», *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26:5 (2009), σ. 489-504.
- 11 Hallam, *The power of music*, σ. 67.
- 12 J. M. Jackson, B. Latané, «All alone in front of all those people: Stage fright as a function of number and type of co-performers and audience.», *Journal of Personality and Social Psychology* 40:1 (1981), σ. 73-85, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.73>.
- 13 Seth Chaiklin, «The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction», Alex Kozulin (επιμ.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press, 2003, σ. 39-64.
- 14 Τάσος Κολυδάς, «Ψηφιακή παρτιτούρα: επιλέγοντας λογισμικό για τη διδασκαλία της μουσικής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο», *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί* (8ο Συνέδριο ΕΕΜΕ, Θεσσαλονίκη, 24.11.2018).
- 15 Διαθέσιμο στην εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.kolydart.gr/audio?name=happy-together-ekpa-2018>.
- 16 Υπενθυμίζεται εδώ ότι η παρτιτούρα περιλαμβάνει τη μουσική για όλα τα όργανα ενός Συνόλου, ενώ η πάρτα περιορίζεται στη μουσική ενός οργάνου.
- 17 Ενδεικτικά, παρατίθεται εδώ η μεταγραφή της «Aragonaise» από την *Σουίτα αρ. 1 της Carmen* του Georges Bizet για τη διδασκαλία του Μουσικού Συνόλου Οργανοχρησίας του Μουσικού Σχολείου Πρέβεζας, για το σχολικό έτος 2015-2016. Η πρωτότυπη παρτιτούρα: [https://imslp.org/wiki/Carmen_Suite_No.1_\(Bizet%2C_Georges\)](https://imslp.org/wiki/Carmen_Suite_No.1_(Bizet%2C_Georges)). Η παρτιτούρα από τη μεταγραφή για το μουσικό σύνολο σε μορφή pdf: <http://www.kolydart.gr/download?name=carmen-aragonaise-02-pdf>. Η παρτιτούρα σε μορφή musescore: <http://www.kolydart.gr/download?name=carmen-aragonaise-02-v3-mscz>. Η πάρτα του φλάουτου: <http://www.kolydart.gr/download?name=carmen-i-02-flute-1-pdf>. Τμήμα από την τελική συναυλία των Μουσικών Συνόλων, στις 14 Μαΐου 2016: <http://www.kolydart.gr/video?name=carmen-concert-clip-mp4>.
- 18 Παρατίθεται εδώ ενδεικτικά τμήμα της μεταγραφής από το *Grand Vals* του Francisco Tárrega, σε μεταγραφή για μουσικό σύνολο από τον Αλέξανδρο Σισμανίδη, μαθητή της β' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Πρέβεζας. Τμήμα του έργου του Tárrega, γραμμένο για κιθάρα: <http://www.kolydart.gr/download?name=tarrega-vals-theme-pdf>, αντίστοιχο τμήμα, σε μεταγραφή για μουσικό σύνολο: <http://www.kolydart.gr/download?name=tarrega-vals-transcription-pdf>. Ηχογράφηση του τμήματος αυτού από συναυλία του Μουσικού Συνόλου: <http://www.kolydart.gr/audio?name=tarrega-vals-transcription-mp3>.
- 19 Παρατίθενται εδώ τμήματα από έργα μαθητών που παρουσιάστηκαν στη συναυλία του Μουσικού Συνόλου, στις 14 Μαΐου 2016: Αλέξανδρος Σισμανίδης, *Egyptian Waltz*, (finale): <http://www.kolydart.gr/video?name=egyptian-vals-finale-mp4>. Ελένη Τέφα, *A Tender Nightmare* (finale): <http://www.kolydart.gr/video?name=tender-nightmare-finale-mp4>.

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού
Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΡΟΔΟΥ

Εισαγωγή

Μέσα από την Εκπαίδευση, ο μαθητής προετοιμάζεται για την ένταξή του σε κοινωνικό πλαίσιο με διαφορετικές πολιτισμικές διαστάσεις. Κάθε μεταβολή στην πολιτισμική πραγματικότητα συνεπάγεται μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτοχρόνως, ο πολιτισμός προάγεται μέσω της εκπαίδευσης και αντιστρόφως η ποιότητα της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει το πολιτιστικό επίπεδο μιας κοινωνίας. Συνεπώς, Εκπαίδευση και Πολιτισμός αποτελούν άρρηκτες αλληλοεπιδρούμενες έννοιες.¹

Πώς όμως οι τέχνες, ως στοιχεία πολιτισμού, συνεπικουρούν προς αποτελεσματικότερη προσέγγισή του μέσω του σχολείου και πραγματοποίηση καλλιτεχνικής ανάπτυξης και μουσικής καλλιέργειας των μαθητών; Το ερώτημα αποτέλεσε τη γενική προβληματική της εισήγησης, με σκοπό τη διερεύνηση τρόπων αποτελεσματικής συν-λειτουργίας της μουσικής με τις άλλες παραστατικές τέχνες και γνωστικά αντικείμενα, ώστε να δημιουργηθεί ένα τελικό συλλογικό καλλιτεχνικό δημιούργημα, όπως μια σχολική παράσταση. Συγκεκριμένα, στοχεύει: α) να σκιαγραφήσει τον παιδευτικό ρόλο της μουσικής ως αναπόσπαστο στοιχείο των Μουσικών Σχολείων (Μ.Σ.), β) να αναδείξει το λειτουργικό ρόλο της στη διαπλοκή με άλλες τέχνες και γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο υλοποιούμενων Πολιτιστικών Προγραμμάτων (Π.Π.) και γ) να παρουσιάσει ακολουθούμενες μεθοδολογίες κατά την διεξαγωγή ορισμένων Π.Π. του Μ.Σ. Ρόδου, τα οποία μεταμορφώθηκαν σε καλλιτεχνικές παράστασεις με τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών.

Α) Μουσικό Σχολείο και μουσική εκπαίδευση

Οι Τέχνες ως μέρος της πολυδιάστατης έννοιας του πολιτισμού, αποτελούν μορφή έκφρασης του ανθρώπινου πνεύματος και συλλογική αποτύπωση και αισθητική κοινωνικών ομάδων.² Η εκπαίδευση επιστρατεύει τις τέχνες ως στοιχεία κάθε πολιτισμικής διάστασης, εργαλείο έκφρασης και γνώσης πολυεπίπεδης που υπερβαίνει τα πλαίσια της πληροφορίας. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης παρωθεί τον μαθητή

στη διερεύνηση, παρατήρηση, πειραματισμό και καλλιέργεια της φαντασίας,³ ενώ ενθαρρύνεται η διαδικασία της ανακάλυψης, σύγκρισης, αναστοχασμού, κριτικής και δημιουργικής σκέψης,⁴ η προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική προσαρμογή,⁵ η αντίληψη της πολλαπλότητας εκδοχών σε καλλιτεχνικά ζητήματα και η πεποίθηση ότι στην Τέχνη η μοναδικότητα και η πρωτοτυπία αποτελούν ζητούμενο.⁶

Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελούν φαινόμενα των τελευταίων δεκαετιών.⁷ παρόλο που η σπουδαιότητά τους και της μουσικής ειδικότερα έχει διαπιστωθεί από την αρχαιότητα.⁸ Ως τέχνη των ήχων και επιστήμη, η μουσική απασχόλησε θεωρητικούς και ποικίλους ερευνητές της ανθρώπινης φύσης. Συνυφασμένη με τον πολιτισμικό χώρο του ανθρώπου-δημιουργού και του συνόλου στο οποίο ανήκει, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής και έκφραση της κοινωνίας, ακολουθώντας τις υφιστάμενες αλλαγές της, καθώς μουσική και ανθρώπινη κοινωνία αλληλοσυνδέονται.⁹ Στα πλαίσια της ευρύτερης αισθητικής αγωγής, η αξία της έγκειται στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου με τον εμπλουτισμό της εσωτερικότητάς του.¹⁰ Συνεπώς, ως κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού, μέσο συναισθηματικής έκφρασης, διαπροσωπικής επικοινωνίας, κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας, ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης, η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και, σύμφωνα με σύγχρονες θεωρήσεις, όλοι θεωρούνται ικανοί να συμμετέχουν ισότιμα σε εμπειρίες μουσικής δημιουργίας.¹¹ Εκτός από δεδομένα που έχουν προκύψει για την καθολικότητα της ανθρώπινης μουσικότητας, η επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής καταδεικνύει την ευεργετική επίδραση της μουσικής αγωγής στη μάθηση και σχολική επιτυχία. Εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της συστηματικής μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, κοινωνικοποίηση και συναισθηματική προσαρμογή στα πλαίσια γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.¹² Η μουσική συντελεί στην δημιουργία θετικών ανθρώπινων σχέσεων και κοινωνική ωρίμανση των παιδιών μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων που παρέχουν ευκαιρίες για συλλογική συμμετοχή, συνεργασία, αλληλεπίδραση, αυτοέλεγχο, κ.α.¹³ Επίσης, ενεργοποιεί ταυτόχρονα πολλαπλές μορφές νοημοσύνης, εφόσον το άτομο χρησιμοποιεί συγκεκριμένους λεκτικούς, οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς και πραξιακούς τρόπους για την απόκτηση γνώσεων.¹⁴ Η συστηματική μουσική ενασχόληση προκαλεί επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς η απόκτηση μουσικών εμπειριών περιλαμβάνει γνωστικές δραστηριότητες που απαιτούν εστιασμένη προσοχή, οπτικοκινητικό συντονισμό, καθημερινή εξάσκηση, συμβολική αναπαράσταση εννοιών, απομνημόνευση, εκμάθηση ποικίλων δομών και απαιτητικών νοητικών σχημάτων που επισύρουν γνωστική εγρήγορση.¹⁵

Ένας σύγχρονος δημόσιος φορέας με δυνατότητα καθημερινής διδασκαλίας της μουσικής αποτελεί το Μουσικό Σχολείο (Μ.Σ.). Ο θεσμός έχει επεκταθεί σε 46 σχολικές μονάδες και το πολυδιάστατο έργο του έχει ευρέως αναγνωριστεί. Βασικά χαρακτηριστικά των Μ.Σ. όπως είναι η συνύπαρξη γενικής-μουσικής παιδείας, το εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων με δυνατότητες επιλογής, η παράλληλη σπουδή δυτικοευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, η ανάπτυξη δημιουργικότητας και η καλλιέργεια αισθητικής παιδείας, αποτελούν ισχυρά κίνητρα επιλογής τους.¹⁶ Τα Μ.Σ. πληρούν τις προϋποθέσεις του «Νέου Σχολείου», χαρακτηρίζονται ως σχολεία «ανοιχτά» στην τοπική κοινωνία με καλλιτεχνικά δρώμενα, καινοτόμες δράσεις, πολιτιστικά προγράμματα, ομαλότητα στη διεξαγωγή της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, ανάπτυξη συνεργατικότητας μέσω συμμετοχής σε καλλιτεχνικά σύνολα και αποτελεσματική αξιοποίηση του έμφυχου δυναμικού που τα απαρτίζουν.¹⁷ Σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου ο μαθητής έχει καθημερινή επαφή με τέχνες και πολιτισμό παράλληλα με γνωστικά αντικείμενα Γενικής Παιδείας, ευδοκμεί η πολυδιάστατη ανάπτυξή του και δημιουργείται διέξοδος καλλιτεχνικής έκφρασης. Τα Μ.Σ. αποτελούν σχολικές μονάδες με χαμηλή ή και μηδενική σχεδόν εμφάνιση αρνητικών φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού,¹⁸ ενώ έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές των Μ.Σ. παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη επιθετικότητα, καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά και υψηλότερη σχολική επίδοση σε βασικά μαθήματα Γενικής Παιδείας.¹⁹ Ο χώρος των Μ.Σ. δημιουργεί συνθήκες αποδοχής της μοναδικότητας του άλλου και προτείνει την μαθητική σύνθεση ως εργαλείο νέας παιδαγωγικής κατεύθυνσης, διατηρώντας παράλληλα τις καθιερωμένες μουσικές πρακτικές.²⁰ Η παράλληλη σπουδή δυτικοευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και η καλλιέργεια της συμμετοχής, ευθύνης, αυτοεκτίμησης και πολύτεχνης έκφρασης μέσω μουσικών συνόλων,²¹ συντελούν στην ενίσχυση μίας πολύ-επίπεδης καλλιέργειας μουσικών δεξιοτήτων, ενδυναμώνοντας την μεταξύ τους ευεργετική επίδραση.²² Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε μια διαφοροποιημένη χρήση μεθόδων στη διδασκαλία με χαρακτηριστικά τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης²³ που συμβάλλει στη διάδοση ειδών που συνυπάρχουν στην ελληνική μουσική, αλλά και στο άνοιγμα προς άλλα είδη.²⁴ Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν, αφενός τη λαϊκή παράδοση και όλες τις επιμέρους εκφάνσεις της, και αφετέρου να την αντιληφθούν ως μέρος μιας συνολικής μουσικής παιδείας και κουλτούρας και εργαλείο διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας.²⁵

Β) Διεπιστημονικότητα, Πολιτιστικά Προγράμματα (Π.Π.) και καλλιτεχνική ανάπτυξη

Έχει υποστηριχθεί ότι προϋπόθεση για ολοκληρωμένη διδασκαλία της μουσικής

αποτελεί η σύνδεσή της με την κοινωνία και τις άλλες τέχνες και επιστήμες.²⁶ Επισκόπηση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων δείχνει ότι έχουν αναπτυχθεί παγκοσμίως μοντέλα στοχεύοντας στην ενσωμάτωση των τεχνών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και την ενιαιοποίησή τους.²⁷ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Μ.Σ.²⁸ είναι πρόγραμμα γενικής παιδείας εμπλουτισμένο με μουσικά μαθήματα και, ενώ προβλέπονται διαφοροποιημένοι κλάδοι της μουσικής, η διαθεματική της φύση και διαπλοκή με άλλα γνωστικά αντικείμενα προκύπτει αβίαστα στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπώς η διεπιστημονικότητα χρησιμοποιείται άτυπα, προκειμένου να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Διεπιστημονικότητα είναι η δημιουργική σύνθεση ανάμεσα σε δύο, ή και περισσότερες επιστήμες, η «συγκεκριμένη προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγει να συνταιριάζει μεθοδολογία και ορολογία από περισσότερες της μίας επιστήμες προκειμένου να εξετάσει ένα θέμα, πρόβλημα, αντικείμενο ή εμπειρία».²⁹ Χαρακτηριστικό της διεπιστημονικότητας είναι η διάδραση και λειτουργική συσχέτιση μεταξύ επιστημονικών κλάδων και η ενιαιοποίηση μεθοδολογιών και οργάνωσης της προκύπτουσας γνώσης. Η εφαρμογή μιας διεπιστημονικής προσέγγισης με σκοπό τη θεματική διασύνδεση κοινών εννοιών και επιμέρους σχολικών γνωστικών αντικειμένων αποτελεί όχημα, με το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολίζεται στην κατεύθυνση «ολιστικής γνώσης». Η προσέγγιση αυτή προκύπτει από την ανάγκη αποκρυπτογράφησης βαθύτερων σχέσεων σύνδεσης φαινομένων, προσφέροντας αντιστάθμισμα στον κατακερματισμό της γνώσης. Μετά τη θεσμοθέτηση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.,³⁰ εφαρμόστηκαν ποικίλες διεπιστημονικές συνδέσεις και διαθεματικές προεκτάσεις μέσω σχεδίων εργασίας (projects), προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει ενιαίο πλαίσιο δεξιοτήτων. Καινοτόμοι σχεδιασμοί, όπως προγενέστερα το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»-Εκπαίδευση και Πολιτισμός³¹ η ισχύουσα Ευέλικτη Ζώνη και τα σύγχρονα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας,³² αποτελούν τρόπους αποτελεσματικής λειτουργίας της διεπιστημονικότητας και, συνεπώς, ολοκληρωμένης καλλιτεχνικής ανάπτυξης των μαθητών, εφόσον αξιοποιούνται στοιχεία των τεχνών για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σε αυτό το πνεύμα στο πρόγραμμα του Μ.Σ. η διδασκαλία της μουσικής συνδυάζεται λειτουργικά με τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων και αντιστρόφως. Δεδομένης της διαθεματικής φύσης της, η μουσική διαπλέκεται αρμονικά με την ποίηση, λογοτεχνία, ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά και κοινωνιολογία. Διαθεματικές προεκτάσεις της μουσικής απαντώνται καθημερινά μέσω ενεργητικής ακρόασης της μουσικής, με τη διδασκαλία της Ακουστικής ως κλάδου της Φυσικής, της Πληροφορικής μέσω μουσικής τεχνολογίας, του «ρυθμού» ως κοινού παρανομαστή όλων των τεχνών, κ.ά. Στο Μ.Σ. κάθε

διδασκόμενο όργανο ή έννοια, μουσική εποχή ή τεχνοτροπία αποτελεί δυνάμει αντικείμενο ερευνητικής εργασίας (project), δημιουργική Εργασία στο Λύκειο, θέμα ανάπτυξης στην Θεωρία και Ιστορία Μουσικής, Ιστορία, Φυσική, Εικαστικά, κ.α.³³ Κατά τη διάρκεια των Συνόλων Ελεύθερης Έκφρασης μπορεί να αναπτυχθεί επίσης το πνεύμα της διεπιστημονικότητας, επιτυγχάνοντας μια ολιστική και καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση σε θέματα του ενδιαφέροντος των μαθητών, ακολουθώντας το μοντέλο του «Θεματικού Ιστού».³⁴ Δηλαδή, επιλέγεται ένα κεντρικό θέμα και οι μαθητές, προκειμένου να το εξερευνήσουν πολύπλευρα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συγκεντρώνουν πληροφορίες, χρησιμοποιούν εργαλεία και εκμεταλλεύονται δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Γ) Τα Πολιτιστικά Προγράμματα ως αφόρμηση καλλιτεχνικής δημιουργίας

Με βάση τα παραπάνω, υπάρχει πρόσφορο έδαφος για διεξαγωγή ποικίλων Π.Π. ως αφόρμηση καλλιτεχνικής δημιουργίας. Τα Π.Π. αποτελούν θεσμοθετημένες οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες³⁵ και ολοκληρωμένες συλλογικές εργασίες σε θέματα πολιτισμού, χωρίς άμεση δέσμευση από το Πρόγραμμα Σπουδών. Στοχεύουν στη διαμόρφωση στάσεων, ανάπτυξη δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης, γνωριμία με τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά, σεβασμό και κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, καθώς και στην ισότιμη ανάδειξη στοιχείων από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών.³⁶ Συνεπώς, τα Π.Π. αποτελούν δημιουργικές διαδικασίες με αντικείμενο και την καλλιέργεια της αισθητικής αναδεικνύοντας στοιχεία πολιτισμού μέσω του χορού, του θεάτρου, της μουσικής και των εικαστικών τεχνών. Στο πλαίσιο αυτό οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις, αναπτύσσονται εργαστήρια, λέσχες φωτογραφίας και ντοκιμαντέρ, μαθητικές εφημερίδες, ιστοσελίδες, ραδιόφωνο και ποικίλες εκδόσεις με θέματα λαογραφίας, πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας και μυθολογίας. Είναι προαιρετικά με ελευθερία στην επιλογή θέματος, σχεδιάζονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε σχολικής ομάδας, αποσυνδέονται από τη βαθμολόγηση, χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή των μαθητών και την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους.

Στα Π.Π. του Μ.Σ. που αναπτύσσονται και καταλήγουν σε πολύτεχνες παραστάσεις, υιοθετείται η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, ώστε τα παιδιά να εφαρμόσουν τις αναδυόμενες δεξιότητές τους σε μη τυπικές, ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν να βελτιώσουν την αντίληψη για τον περιβάλλοντα κόσμο.³⁷ Οι δραστηριότητες ενός Π.Π. μέσω της διεπιστημονικότητας και με την εξακτίνωσή τους σε ετερογενή και διαπλεκόμενα πεδία ενεργοποιούν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης,³⁸ απελευθερώνουν τη συναισθηματική πλευρά της αντίληψής τους, προσφέροντας δυνατότητες

προσαρμογής της διδασκαλίας στην διαφορετική παραγωγική ιδιοσυγκρασία (productive idiosyncrasy) κάθε μαθητή.³⁹ Η προετοιμασία, οργάνωση, σχεδιασμός και διαδικασία εκπόνησης προγραμμάτων, συνιστούν μέσο κατάκτησης νέων δεξιοτήτων που μεγιστοποιείται με την αгаστή συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών, κοινωνικών και τοπικών φορέων σε ένα κοινό εγχείρημα. Διέπονται από διαθεματικότητα, μεθοδολογική ποικιλία, ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, ενώ αξιοποιούνται όλες οι τέχνες ως διδακτικά εργαλεία, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα στο σχολείο και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.⁴⁰

Τα τελευταία χρόνια σημειώνονται αλλαγές στην προσέγγιση των εκδηλώσεων του Μ.Σ. και από στερεοτυπικές γιορτές έχουν μετατραπεί σε διαδικασίες ελεύθερης έκφρασης. Ανέκαθεν, οι εκδηλώσεις του σχολείου ήταν ποιοτικά αναβαθμισμένες, με τη βοήθεια όμως των Π.Π. κάποιες τυποποιημένες σχολικές γιορτές έχουν μετατραπεί σε σύγχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις.⁴¹ Ενισχύεται η καλλιτεχνική διάσταση και δυνατότητα των παιδιών για έρευνα, δημιουργικότητα, έκφραση, επικοινωνία, αλλά κυρίως, η σύνδεση του δικού τους παρόντος με το περιεχόμενο και την ουσία της εκδήλωσης. Υιοθετείται η καινοτομία και η πρωτοτυπία, δίνεται εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους παραχωρείται η ευθύνη για την οργάνωση και υλοποίηση της σχολικής εκδήλωσης. Μέσω βιωματικής και επικοινωνιακής μάθησης και σχεδίων εργασίας με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο εμπνευστή, επιτυγχάνεται αλλαγή στάσεων και μετατροπή των μαθητών σε παραγωγούς πρωτότυπων πολιτιστικών καλλιτεχνικών προϊόντων μέσω δημιουργικών διαδικασιών. Αξιοποιείται αναπροσαρμοσμένο και πρωτότυπο υλικό, μουσική, χορός, φωτογραφικό υλικό, κείμενα, άρθρα, διασκευές, βιντεοπροβολές, οπτικοακουστικά εφέ, φωτισμοί και δρώμενα που ζωντανεύουν τη ροή της εκδήλωσης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, ώστε να επιτευχθεί μια πρωτότυπη και πολύτεχνη σύνθεση. Αυτές οι παραστάσεις παρουσιάζονται εκτός σχολικού χώρου απευθυνόμενες σε μεικτό κοινό, αποτελώντας σημαντική πολιτιστική παρέμβαση στην τοπική κοινωνία.

Αρχικά, γίνεται η επιλογή και διερεύνηση του θέματος και δευτερευόντως πραγματοποιείται ο καθορισμός στόχων και η διάκριση θεματικών περιοχών-υποενοτήτων, οι οποίες ενδεχομένως να αποτελέσουν τις «σκηνές» κάποιας παράστασης και στη συνέχεια συγκροτούνται ομάδες για αναζήτηση υλικού. Πραγματοποιούνται έρευνες, κατασκευή ερωτηματολογίων, συνεντεύξεις, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και συλλογή αφηγήσεων και / ή πληροφοριακού διαδικτυακού υλικού. Επίσης, οι μαθητές προβαίνουν στην επίλυση προβλημάτων, επεξεργασία δεδομένων και τέλος σε συνθέσεις κειμένων. Με τη χρήση αποσπασμάτων και κειμένων από τον πλούτο της λογοτεχνίας, τη βοήθεια τις «διακειμενικότητας», τεχνικές παραγωγής έντεχνου γραπτού λόγου

(π.χ. διασκευή, εργαστήριο γραφής) και άλλες τεχνικές (θεατρικό αναλόγιο, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, κα.), ο εκπαιδευτικός δύναται να προβεί στη δημιουργία της δικής του πρότασης.⁴² Με την αξιοποίηση αυτών των στοιχείων το μήνυμα κάθε εκδήλωσης, ακόμη και επετειακής, εμπλουτίζεται, διευρύνεται και εκσυγχρονίζεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής, την ιδιοσυγκρασία των μαθητών, το ενήλικο «κοινό», αποφεύγοντας τους έντονους «διδασκισμούς», αλλά εστιάζοντας σε μια καλλιτεχνική θέαση που μπορεί να ισχυροποιήσει το μήνυμα και να συγκινήσει. Ειδικότερα η «διακειμενική σύνθεση» ανταποκρίνεται στις πολλαπλές απαιτήσεις μιας σύγχρονης πολιτιστικής δραστηριότητας στο Σχολείο και τα υπάρχοντα δραματικά κείμενα επωνύμων συγγραφέων ενσωματώνονται σε μια ευρύτερη ενότητα που περιλαμβάνει κείμενα ποικίλης προελεύσεως με θεματική επικεντρωμένη στο ζητούμενο του εκάστοτε εορτασμού.⁴³

Παραδείγματα παραστάσεων

«Η Ελληνική Αποκρία στον κύκλο του χρόνου».⁴⁴

- Μεθοδολογική σύνθεση Επιστημονικών πεδίων: κοινωνιολογία, ιστορία, γεωγραφία, λαογραφία, μουσική, θέατρο, παραδοσιακός χορός, βιντεοπροβολές.
- Συνεργασία καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων (φιλόλογου, μουσικού, θεατρολόγου και κοινωνιολόγου) και συμμετοχή διαφόρων μουσικών συνόλων (Παραδοσιακή Χορωδία, Σύνολο Πνευστών, Παραδοσιακό Ορχηστρικό Σύνολο).
- Ζωντανές θεατρικές αφηγήσεις, περιγραφές και αναπαραστάσεις εθίμων, βιντεοπροβολές, διακειμενικές συνθέσεις μαθητών, αυτοσχεδιασμοί, δρώμενα (‘Εθιμο της “Μπάμπως” από τη Θράκη, ‘Εθιμο του “Γάμου της Γιαννούλας της Κουλουρούς” από την Πάτρα, “Βαλμάς”, παραδοσιακά σατυρικά τραγούδια και παιχνίδια («μαντηλάκι», «χάσκα»), ιδωμένα μέσα από τη σύγχρονη προοπτική των μαθητών με προσωπικό χιούμορ και όχι εκτελεσμένα μόνο ως απλή αναβίωση.

«Παντέρμη Ξενιτιά...»⁴⁵

- Θεωρητική προσέγγιση του θέματος (λαογραφική, ιστορική, κοινωνιολογική σκοπιά) και καλλιτεχνική. Επιστημονικά πεδία: Ιστορία, Κοινωνιολογία, Μουσική
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: χωρισμός ομάδων και ανάθεση εργασιών
- Διερεύνηση μελέτη ιστορικών κειμένων
- Προβολή εποπτικού υλικού
- Εκπαιδευτική επίσκεψη σε φορείς που ασχολούνται με θέματα μεταναστευτικής πολιτικής, προσφυγικού, κ.α.

- Συνδιοργάνωση με τον τοπικό Σύλλογο Κρητών
- Σύμπραξη των δύο κατευθύνσεων του σχολείου: Παραδοσιακής Χορωδίας και Ορχήστρας και της Ευρωπαϊκής Χορωδίας και Ορχήστρας. Συμμετοχή ομάδας παραδοσιακού χορού, ομάδας λαϊκής μουσικής/ρεμπέτικου και μελών θεατρικής ομάδας.
- Α' μέρος: παραδοσιακό πρόγραμμα (ηπειρώτικο μοιρολόι, παραδοσιακά τραγούδια ξενιτιάς και χοροί ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας, δίστιχα, μαντινάδες, ριζίτικα)
- Β' μέρος: έντεχνο/λαϊκό πρόγραμμα (αναφορές στο ρεμπέτικο και σε τραγούδια του 20^{ου} αιώνα)

«Αφηγούμαι και θυμάμαι...»⁴⁶

- Αναβίωση εικόνων/συναισθημάτων του παρελθόντος, στιγμών από αλλοτινές εποχές μέσα από τη δύναμη της ίδιας της τέχνης.
- Κεντρικό θέμα: αφηγήσεις/ιστορίες ζωής (διαφωτίζουν κάποιες πλευρές της κοινωνικής και ηθικής ζωής, τις οποίες μπορεί να γνωρίζουμε μόνο έμμεσα)
- Μεθοδολογία: Βιογραφική προσέγγιση στην ερμηνευτική κατανόηση κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων
- Επιλογή αφηγήσεων/συνεντεύξεων
- Δημιουργία «εικόνων» μέσα από τη σκιαγράφιση χωροχρονικού πλαισίου σε ομάδες εργασίας μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, δρώμενα, κλπ.

Συμπεράσματα

Η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση πρακτικών καλλιτεχνικής δημιουργίας.⁴⁷ Ενέργειες όπως απλοποίηση διαδικασιών αδειοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων, διεύρυνση δραστηριοτήτων εκτός σχολείου, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διάθεση οικονομικών πόρων θεωρούνται απαραίτητες. Η σχολική μονάδα και η ηγεσία της επηρεάζουν τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου κυριαρχεί η συνεργασία, ο σχεδιασμός κοινού πνεύματος και διδακτικής μεθοδολογίας του συλλόγου διδασκόντων, το άνοιγμα του σχολείου σε καλλιτεχνικές ομάδες, συλλόγους, φορείς και γενικότερα στην ίδια την κοινωνία, καθώς και η συμμετοχή σε διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα, ώστε να δημιουργείται νέα θεώρηση με τη βοήθεια των τεχνών. Το σχολείο που οραματιζόμαστε καλείται να στηρίξει τον εκπολιτισμό της εκπαίδευσης, δηλαδή την πραγματική πρόταξη του πολιτισμού ως ανθρώπινης κατάκτησης έναντι της μηχανικής

αναπαραγωγής γνώσεων. Η ποιότητα των γνώσεων και η εκμάθηση μεθόδων πρέπει να θεωρούνται σημαντικότερες από την πληθώρα γνώσεων και τον καταϊγισμό της πληροφορίας. Συνεπώς, τα καλλιτεχνικά μαθήματα δεν πρέπει να αποτελούν προνόμιο λίγων ταλαντούχων, αλλά απόλαυση της καθημερινής σχολικής ζωής όλων των παιδιών,⁴⁸ που ζωντανεύει μέσα από δράσεις πολιτισμού, προγράμματα και σχολικές παραστάσεις, προσφέροντας αντίβαρο στην υπερδύναμη της τεχνολογίας, της κινούμενης εικόνας και της δικτύωσης.

Η κατάκτηση της επιτημονικής γνώσης μπορεί να προσομοιάζει με την προσέγγιση της τέχνης,⁴⁹ καθώς θα ήταν χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να έχουν και «καλλιτεχνικό» τρόπο σκέψης, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να εκμεταλλευτούν το απροσδόκητο: φιλόδοξος στόχος, όχι όμως υπερβολικός. Σε μια εποχή όπου η τυποποίηση κατακλύζει τα σχολεία και πολλές αίθουσες διδασκαλίας στερούνται ζωντάνιας, η ανάγκη για «καλλιτεχνία» στην εκπαίδευση δεν ήταν ποτέ πιο επιτακτική. Κλείνουμε με λόγια μαθητών από την παράσταση Αφηγούμαι και θυμάμαι:

«-Αυτό λοιπόν ότι είναι το μυστικό! Καταφέραμε μέσα από τη μαγεία της μουσικής και της τέχνης να βιώσουμε γεγονότα και να αισθανθούμε... Μόνο η δύναμη της τέχνης μπορεί να μας ταξιδέψει αλλού.... Η γραφίδα του συγγραφέα, του ποιητή, το παραμύθι, το πινέλο του ζωγράφου, η μουσική, το θέατρο.... Με την τέχνη όχι μόνο εκφράζεσαι, αλλά μπορείς να δεις την ουσία της ίδιας της ζωής, όπως αυτή απεικονίζεται!! Η τέχνη ζωντανεύει θύμησες και μνήμες, αναπαριστά, αφηγείται....»

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Εκδόσεις: Τύποις ΕΠΕ, Αθήνα, 1997' ΥΠΕΘ., Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018, 2017, <https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/sxolika-nea-gymn/31274-03-11-17-sxediasmos-kai-ylopoiisi-programmaton-sxolikon-drastiriotiton-perivallontikis-ekpaidefsis-agogis-ygeias-politistikon-thematon-agogis-stadiodromias-2>, (πρόσβαση: 15/07/2018).
- 2 A. Efland, *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, Teachers College, Columbia University, New York, 2002.
- 3 K. Robinson, *The Arts in Schools: Principles, Practice, and Provision*, Caluste Gulbecian Foundation, London, 1982· K. Robinson, L. Aronica, *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, Penguin, 2015.
- 4 A. Τριλιανός, *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Ατραπός, Αθήνα, 2009.
- 5 L. Scripp, «An Overview of Research on Music and Learning», R. L. Deasy (επιμ.), *Critical Links. Learning in the Arts and student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership,

- Washington, 2002, σ.132-136· R. Deasy, *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, 2002, <https://eric.ed.gov/?id=ED466413> (Πρόσβαση: 14/7/2018)
- 6 E. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, 2002.
- 7 I. E. Βρεττός, *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*, Αθήνα, 1999.
- 8 S. Michaelides, *The Music of Ancient Greece. An Encyclopedia*, Faber & Faber, London, 1978.
- 9 C. Small, *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*, μτφ. Μιχάλης Γρηγορίου, Νεφέλη, Αθήνα, 1983.
- 10 B. Reimer, *A Philosophy of Music Education*, Prentice Hall, Inc., New Jersey, 1970.
- 11 Μ. Μαγαλιού, *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*, 2005, εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη Μουσική Εκπ/ση, 18 Απριλίου 2005, [http://www.stegi-chorus.gr/ρόλος-μουσικής-αγωγής-εκπαίδευση/\(πρόσβαση: 18/09/2018\)](http://www.stegi-chorus.gr/ρόλος-μουσικής-αγωγής-εκπαίδευση/(πρόσβαση: 18/09/2018)).
- 12 L. Hetland, «Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the ‘Mozart Effect’», *Journal of Aesthetic Education* 34:3-4(2000), σ. 105-148· A. Jaschke, L. Eggermont, H. Honing, E. Scherder, «Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review», *Reviews in the Neurosciences* 24:6 (2013), σ. 1-11.
- 13 Λ. Σέργη, *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα, 1995· K. Forrai, «The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months», *Early Childhood Connections* 3:1(1997), σ. 14-18· K. Wolff, «The Nonmusical Outcomes of Music Education: A Review of the Literature», *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 159, 2004, σ. 74-91.
- 14 H. Gardner, *Art Education and Human Development*, Getty Education for the Arts, Los Angeles, 1990· H. Gardner, *Multiple Intelligences: the Theory into Practice*, Basic Books, New York, 1993.
- 15 F. H. Rauscher, G. L. Shaw, K. N. Ky, «Music and Spatial Task», *Nature* 365 (1993), σ. 611-623· E. Costa-Giomi, «The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children’s Cognitive Development», *Journal of Research in Music Education* 47 (1999), σ. 198-212· E. Costa-Giomi, «Effects of Three Years of Piano Instruction on Children’s Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem», *Psychology of Music* 32:2 (2004), σ. 139-152.
- 16 Π. Κυριαζικίδου, *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό Πλαίσιο και Σχολική Πραγματικότητα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1998· Β. Ζεπάτου, «Θεσμικά Χαρακτηριστικά των Μ.Σ. της Ελλάδας: Η Σημασία τους και η Ανίχνευση Αντιστοιχιών με Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Ατζέντες για την Εκπαίδευση στις Τέχνες και ειδικότερα στη Μουσική», Κ. Κασιμάτη, Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι Επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Τόμος Β΄, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies, 26-28/11/2014, ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΕΜΑΠΕ, Αθήνα, 2014, σ. 157-168.
- 17 Μ. Ντούρου, «Τα Μουσικά Σχολεία σήμερα. Κωδικός MIS 457003, 457004 και 457005. Η Αυγή μιας Νέας Εποχής;», Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι Επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Τόμος Β΄, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies, 26-28/11/2014, ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΕΜΑΠΕ, Αθήνα, 2014, σ. 157-168.
- 18 Π. Μπέλλος, *Ανάπτυξη σχολικού κλίματος. Το παράδειγμα της σχολικής βίας. Μια συγκριτική μελέτη*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΜΣ, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων ΤΕΠΑΣ, Παν/μιο Αιγαίου, Ρόδος, 2016.
- 19 Α. Κολιάδη-Τηλιακού, *Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα, 2009, Διαθέσιμο στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (didaktorika.gr): <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/33705> (Τελευταία Πρόσβαση 22/12/2018) ή στο: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/33705>

- 20 S. Yeorgouli - Bourzoukou, *Examining the role of Composing and Improvising in Greek Music Education with particular reference to the Musika Gymnasia*, Ph.D. Thesis, University College Winchester, University of Southampton, 2004.
- 21 T. Tsimpouri, P. Vaioulli, *Music ensembles and their role in the psycho-social growth of students in Greek music schools*, Paper presented at the first European music school research symposium, October 6th & 7th, University of Music and Performing Arts, Vienna, 2017.
- 22 Καλλιτεχνική Επιτροπή, Προγράμματα Σπουδών Μουσικών Σχολείων. Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 101/8-10-2012 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 201, 2012.
- 23 Ζ. Διονυσίου, «Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής», *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη* 28-30 Ιουνίου, Βόλος, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2002, σ. 154-168.
- 24 Σ. Γεωργουλή, «Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία», Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας -Μάθησης*, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2016, σ.142-150.
- 25 Χ. Θεολόγος, Γ. Κατσαδώρος, «Η ελληνική λαϊκή παράδοση στα Μουσικά Σχολεία και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας», *Παιδαγωγική έρευνα στο Αιγαίο - 2^η ημερίδα υποψηφίων διδακτόρων*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2017, σ. 211-226.
- 26 Γεωργουλή, «Η φιλοσοφία και γενικές αρχές», σημ. 24.
- 27 Robinson, *The Arts in Schools*, σημ. 3· Σ. Χρυσοστόμου, Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας, Παπαρηγορίου - Νάκας, Αθήνα, 2005.
- 28 ΙΕΠ., ΦΕΚ 2858/2015 Αριθμ. 203617/Δ2, 2015. <http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/analytika-programmata-spoudon-mathimaton-mousikis-paideias-gia-ta-mousika-sxoleia-gymnasia-lykeia> (πρόσβαση 22/07/2015).
- 29 Χρυσοστόμου, *Η Μουσική στην Εκπαίδευση*, σ. 27.
- 30 Π.Ι., ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003
- 31 A. Koliadi, *Arts Education in Greece: Teachers' Perceptions of the current state of music in the «MELINA Project – Education and Culture»*. Unpublished Postgraduate Dissertation, Department of Education, University of Reading, England, 2000.
- 32 ΥΠΕΘ, 2017, ό.π. σημ.1.
- 33 Γεωργουλή, «Η φιλοσοφία και γενικές αρχές», σημ. 24.
- 34 Χρυσοστόμου, *Η Μουσική στην Εκπαίδευση*, σ. 27.
- 35 ΥΠΕΘ, 2017, ό.π. σημ. 1.
- 36 Λ. Σκεμπέρη, Τέχνη και Εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος, 2010, <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/12461/skemperi.pdf> (πρόσβαση 17/07/2018)· Π.Ι., Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Ε΄, Πολιτιστικά Προγράμματα, ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 2012· Ε. Στεφανάντου, Ο Σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο, 2012, http://www.panoreon.gr/files/items/3/365/o_shediasmos_kai_i_ylopoiisi_politistikoy_programmatos_sto_sholiko_plaisio_eva_steafanatoy_15.11.2012.pdf (πρόσβαση 15/07/2018).
- 37 L. Katz, S. Chard, Η Μέθοδος *Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη, επιμ. Μ. Κόνσολας, Ατραπός, Αθήνα, 2011.
- 38 Gardner, *Art Education*, σημ.14.

- 39 Θ. Γραμματάς, «Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες-νέες προοπτικές», Σ. Παπαδόπουλος, (επιμ.), «Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21ου αιώνα», *Πρακτικά της Επιστημονικής και Καλλιτεχνικής Διημερίδας (13-14 Ιουνίου 2015)*, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2016.
- 40 Ε. Β. Fiske (επιμ.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*, DC: Arts Education Partnership Washington, 1999. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf> (πρόσβαση 23/8/2018).
- 41 Θ. Γραμματάς, Τ. Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*, Ατραπός, Αθήνα, 2004.
- 42 Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκης, *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 2008, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/download.php?id=6344807,2584,11&usg=AOvVaw0kgV8BF4gl6HglPAUQyejr> (Πρόσβαση 13/6/2018).
- 43 Γραμματάς, Μουδατσάκης, *Θέατρο και πολιτισμός*, σημ. 42.
- 44 Απόσπασμα βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=EWvEJZkecVs> (Τελευταία πρόσβαση 22/2/2019)
- 45 Απόσπασμα βίντεο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=NjxwBdA1cyQ> (Τελευταία πρόσβαση 22/2/2019)
- 46 Απόσπασμα βίντεο στο: https://www.youtube.com/watch?v=V_aqHtcBgAc (Τελευταία πρόσβαση 22/2/2019)
- 47 Μ. Αργυρίου, «Μουσική Εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδρασή τους», *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα 9-10*, ΕΕΜΑΠΕ, 2010, σ. 23-35.
- 48 Μ. Κοκκίδου, *Η Εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση: το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*, Fagotto Books, Αθήνα, 2014.
- 49 Ε. Eisner, «The Arts and the Creation of Mind», *Language Arts, Imagination and the Arts* 80:5 (2003), σ. 340-344.

Αντώνης Βερβέρης
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ή ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΥΟ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Εισαγωγή

Τα Μουσικά Σχολεία ξεκινάνε ως θεσμός στην Ελλάδα το 1988 με την ίδρυση του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης, ενώ μέχρι το Σεπτέμβριο του 2018 λειτουργούσαν 47 τέτοια σχολεία στις περισσότερες πρωτεύουσες νομών. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο λειτουργίας τους, σκοπός των σχολείων αυτών είναι:

Η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επισημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.¹

Όπως όμως θα δούμε στη συνέχεια, τα Μουσικά Σχολεία φαίνεται ότι ουδέποτε απέκτησαν το ρόλο ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος που προετοιμάζει επαγγελματίες μουσικούς, παρά τα όσα προέβλεπε ο νόμος του 1988. Σε έρευνα της, με αφορμή τη συμπλήρωση της πρώτης δεκαετίας του θεσμού, η Κυριαζικίδου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο αρχικός στόχος περί παροχής επαγγελματικής μουσικής κατάρτισης αποδείχτηκε στην πράξη ανέφικτος, εξαιτίας (α) των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή, (β) της έλλειψης κατάλληλου μόνιμου διδακτικού προσωπικού, και (γ) προβλημάτων που σχετίζονται με την οργάνωση και εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των σχολείων αυτών.²

Πέρα όμως από τα προβλήματα που κατέστησαν ανέφικτο τον ιδρυτικό στόχο των Μουσικών Σχολείων, όπως προτείνουν νεότερες έρευνες φαίνεται ότι στα χρόνια που μεσολάβησαν, ο στόχος αυτός έχει έτσι και αλλιώς παραμεριστεί σε κάποιο βαθμό από μαθητές, καθηγητές και γονείς. Σύμφωνα με τις Υφαντή και Ζορμπά, το Μουσικό Σχολείο αποτελεί ουσιαστικά ένα «σχολείο επιλογής» αφού οι γονείς αποφασίζουν εάν τα παιδιά τους θα πάρουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για το Μουσικό Σχολείο της περιοχής τους. Ερευνώντας μάλιστα τις αντιλήψεις καθηγητών ενός Μουσικού Σχολείου της περιφέρειας συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το σχολείο τους περισσότερο ως ένα επιλεγμένο δημόσιο σχολείο παρά ως ένα εξειδικευμένο δημόσιο επαγγελματικό σχολείο.³ Επιπλέον, όπως προκύπτει από έρευνα της Σπυροπούλου, «τα Μουσικά Σχολεία φαίνεται να επιλέγονται από γονείς και μαθητές περισσότερο για την ευρύτερη παιδεία που προσφέρουν παρά τις εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις που οι μαθητές αποκτούν εκεί.»⁴

Ο Καψοκαβάδης έχοντας διεξάγει έρευνα στα Μουσικά Σχολεία της Αττικής, παρατηρεί ότι «υπάρχουν διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ατόμων (διεύθυνση, καθηγητές, μαθητές, γονείς) και του διαφορετικού κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί κάθε σχολείο.»⁵

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι αντιλήψεις μαθητών δύο Μουσικών Σχολείων της περιφέρειας, σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι μαθητής ενός Μουσικού Σχολείου και τι είναι αυτό που το διαφοροποιεί από τα άλλα σχολεία. Έμφαση δίνεται στο ζήτημα προσανατολισμού των σχολείων αυτών και ειδικότερα στο ερώτημα «καλλιτεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση;»

Η έρευνα

Τα ερευνητικά δεδομένα στα οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του ερευνητή. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά μαθητές και απόφοιτοι δύο επαρχιακών Μουσικών Σχολείων, στα οποία ο ερευνητής εργαζόταν παράλληλα ως καθηγητής. Εξαιτίας της εστίασης της συγκεκριμένης διατριβής σε ζητήματα που αφορούσαν την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στη μουσική εκπαίδευση, και οι δεκαεπτά συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν αγόρια, γεγονός που αναπόφευκτα προσδίδει έναν έμφυλο χαρακτήρα και στην παρούσα εισήγηση. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά τέσσερα διδακτικά έτη (δύο έτη στο κάθε σχολείο), κατά τα οποία ο ερευνητής κατέγραφε με συστηματικό τρόπο, στοιχεία από την καθημερινή του επαφή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές διατηρώντας σημειώσεις πεδίου υπό τη μορφή ημερολογίου. Στο τελικό στάδιο της έρευνας, διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις με κάθε έναν από τους συμμετέχοντες. Κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, οι δέκα εκ των συμμετεχόντων ήταν μαθητές Λυκείου, ενώ οι υπόλοιποι επτά ήταν απόφοιτοι των δύο σχολείων, με ένα διάστημα 1-2 περίπου ετών, να έχει μεσολαβήσει από την αποφοίτησή τους. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα αντί των πραγματικών τους ονομάτων.

Τα δύο σχολεία, τα οποία στο εξής θα αναφέρονται ως ΜΣ1 και ΜΣ2, παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία λόγω της γεωγραφικής τους γειτνίασης αλλά και του μικρού πληθυσμού μαθητών. Πρόκειται για δύο ακριτικά σχολεία που βρίσκονται σε γειτονικά νησιά με τις πόλεις στις οποίες εδρεύουν να έχουν παρόμοιο πληθυσμό, της τάξης των 30.000 κατοίκων περίπου. Οι δύο πόλεις έχουν παράδοση στις τέχνες και τα γράμματα, με αρκετά αξιόλογη για το μέγεθός τους πολιτιστική ζωή ενώ αποτελούν έδρα πανεπιστημιακών σχολών. Και τα

δύο σχολεία αντιμετώπιζαν προβλήματα –όπως άλλωστε και τα περισσότερα επαρχιακά Μουσικά Σχολεία– διαφορετικής όμως φύσης το καθένα. Το ΜΣ1 ως παλιότερο σχολείο διέθετε μεγαλύτερο αριθμό μόνιμου διδακτικού προσωπικού. Όμως, παρά τα 22 χρόνια λειτουργίας του, αντιμετώπιζε σοβαρό κτιριακό πρόβλημα αφού, μην έχοντας ακόμα δικό του κτίριο, συστεγαζόταν με ένα άλλο Γυμνάσιο της πόλης. Από την άλλη πλευρά, αν και το ΜΣ2 στεγαζόταν σε δικό του κτίριο, αντιμετώπιζε πρόβλημα έλλειψης μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού κυρίως για τα μαθήματα μουσικής παιδείας.

Το Μουσικό Σχολείο: «Το Μουσικό είναι ξεχωριστό σχολείο»

Όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το σχολείο τους συγκρίνοντάς το με σχολεία άλλου τύπου επικεντρώθηκαν όπως ήταν αναμενόμενο στην ενασχόλησή τους με τη μουσική που, όπως αναφέρεται παρακάτω και στα λόγια του Κωνσταντίνου, φαίνεται να αποτελεί βασικό συνδετικό κρίκο μεταξύ των μαθητών:

Το Μουσικό είναι ξεχωριστό σχολείο γιατί εκεί ασχολούμαστε όλοι με τη μουσική. Είναι κάτι που όλοι έχουμε κοινό μέσα στο σχολείο.

(Κωνσταντίνος, μαθητής Β΄ Λυκείου ΜΣ1)

Το όμορφο και οικογενειακό κλίμα που υπήρχε στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους, αναφέρθηκε ως ιδιαίτερα θετικό στοιχείο από τους περισσότερους μαθητές και απόφοιτους που συμμετείχαν στην έρευνα. Πέρα από την κοινή τους ενασχόληση με τη μουσική, ως παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση αυτού του καλού κλίματος αναφέρθηκε και ο μικρός αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο:

Στο σχολείο μας, εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών υπάρχει άλλη σχέση μεταξύ μαθητών και καθηγητών, γενικών και μουσικών μαθημάτων, και το περιβάλλον είναι πιο φιλικό.

(Θανάσης, μαθητής Β΄ Λυκείου ΜΣ1)

Επίσης, πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο ότι στο Μουσικό Σχολείο απουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές ή στοιχεία σχολικού εκφοβισμού (bullying) ενώ τους άρεσε το ότι μαθητές διαφορετικών ηλικιών μπορεί να κάνουν παρέα, κάτι που δεν συμβαίνει σε άλλα σχολεία.

Το όλο κλίμα σε αυτό το σχολείο σε επηρεάζει θετικά. Η μουσική δένει τους ανθρώπους, είτε αυτοί είναι καθηγητές ή μαθητές. Το γεγονός ότι

παίζεις και συνεργάζεσαι με άλλους σε κάνει πιο κοινωνικό. Τα παιδιά στο Μουσικό δεν είναι επιθετικά. Δεν θα δημιουργήσουν ποτέ φασαρία.

(Χάρης, μαθητής Α' Λυκείου ΜΣ2)

Οι σχέσεις των μαθητών είναι καλύτερες σε σχέση με τα άλλα σχολεία. Οι μικρότεροι μαθητές μπορούν να κάνουν παρέα με τους μεγαλύτερους, τα παιδιά έχουν κοινά ενδιαφέροντα, ενώ το επίπεδό τους σε θέματα συμπεριφοράς είναι πολύ καλό. Σε άλλα σχολεία υπάρχουν πολλά προβλήματα στις συμπεριφορές των παιδιών. Εδώ βοηθά και η μουσική νομίζω...

(Κυριάκος, μαθητής Γ' Λυκείου ΜΣ1)

Κατά την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τους απόφοιτους του ΜΣ2. Αυτό δε συνέβαινε χωρίς λόγο. Λίγα χρόνια πριν, την τοπική κοινωνία είχε συγκλονίσει η δράση συμμορίας ανηλίκων με μέλη μαθητές από όλα σχεδόν τα σχολεία της πόλης. Η δράση της συμμορίας, που μεταξύ άλλων κατηγορήθηκε και για διακίνηση ναρκωτικών, έληξε με αστυνομική παρέμβαση, ενώ η δίκη των συλληφθέντων που ακολούθησε προσέλυσε το δημοσιογραφικό ενδιαφέρον του αθηναϊκού τύπου. Την περίοδο αυτή, το Μουσικό Σχολείο διαφημίστηκε ιδιαίτερα ως ένα σχολείο που φαινόμενα τέτοια απουσιάζουν χάρη στην ενασχόληση των μαθητών του με τη μουσική αλλά και λόγω της γεωγραφικής θέσης του μακριά από το κέντρο και τα σχολεία της πόλης.

Καλλιτεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση;

Σχετικά με την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι απόφοιτοι των δύο σχολείων αξιολογούν το να μαθαίνει κανείς μουσική ως σημαντικό εφόδιο και στοιχείο καλλιέργειας που συνεισφέρει στην ψυχική και πνευματική καλλιέργεια του ατόμου:

Το Μουσικό ασχολείται με τον κλάδο της μουσικής που είναι μία τέχνη και αν μη τι άλλο αυτό καλλιεργεί την ψυχή των μαθητών.

(Βαγγέλης, απόφοιτος ΜΣ1-φοιτητής Πολυτεχνείου)

Το Μουσικό είναι ξεχωριστό σχολείο γιατί πρώτα απ' όλα η μουσική αλλάζει τον άνθρωπο. Δεν θα έλεγα ότι έχουμε πιο καλλιεργημένους ανθρώπους αλλά ανθρώπους με διαφορετική σκέψη.

(Γιώργος, απόφοιτος ΜΣ2-φοιτητής Μουσικής Τεχνολογίας)

Η μουσική παιδεία είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την ίδια μας την προσωπικότητα. Σου καλλιεργεί την κριτική σκέψη που είναι απαραίτητη

στο να παίρνεις αποφάσεις. Με τη συμμετοχή σε σύνολα μαθαίνεις την εγκράτεια και το σεβασμό προς τους άλλους. Η μουσική προσφέρει πνευματική και ψυχική καλλιέργεια που είναι πολύ σημαντικό.

(Αλέξανδρος, μαθητής Β΄ Λυκείου ΜΣ1)

Στα λόγια των συμμετεχόντων βλέπουμε μία ρομαντική και κάπως ιδεαλιστική άποψη για τη μουσική παιδεία, η οποία αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου. Στην περίπτωση του ΜΣ1, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ακόμα και μαθητές που προσανατολιζόντουσαν στο να ασχοληθούν ή ασχολούνταν ήδη επαγγελματικά με τη μουσική, απέφευγαν αναφορές στη μουσική ως εφόδιο επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο Στράτος ο οποίος κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, είχε αρχίσει, έχοντας μόλις ολοκληρώσει τη στρατιωτική του θητεία, να εργάζεται ως τραγουδιστής και κιθαρίστας σε λαϊκά συγκροτήματα:

Το Μουσικό είναι ένα ξεχωριστό σχολείο γιατί ασχολείται με τη μουσική κάτι που έχουν παραμελήσει τα άλλα σχολεία. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να φοιτούν περισσότερα παιδιά σε αυτά τα σχολεία γιατί η μουσική είναι πολιτισμός. Εκτός από τις γνώσεις που παίρνεις μαθαίνεις να ζεις και να συνεργάζεσαι με τους άλλους. Για αυτό και σε αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει καθόλου bullying.

(Στράτος, απόφοιτος ΜΣ1-επαγγελματίας μουσικός)

Από την άλλη πλευρά, η προοπτική επαγγελματικής ενασχόλησης με τη μουσική φάνηκε να απασχολεί περισσότερο τους μαθητές του ΜΣ2, οι οποίοι βλέπουν τη μουσική παιδεία ως ένα χρήσιμο εφόδιο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει σαφές ότι μαθητές με μελλοντικές επαγγελματικές βλέψεις ή απόφοιτοι που ήδη ασχολούνταν επαγγελματικά με τη μουσική υπήρχαν και στα δύο σχολεία. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των δύο σχολείων, ως προς τον τρόπο με τον οποίο αναφερόντουσαν στο ζήτημα αυτό. Όπως είδαμε, οι μαθητές που φοιτούσαν στο ΜΣ1 απέφευγαν τέτοιες αναφορές. Αντιθέτως, υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών του ΜΣ2 που μιλούσαν για τη μουσική χρησιμοποιώντας έναν αρκετά εργαλειακό λόγο. Η άνεση με την οποία εκφραζόταν αυτή η εργαλειακότητα υποδεικνύει και τη φυσικότητα που το στοιχείο αυτό είχε για τους μαθητές:

Ο πατέρας μου με παρότρυνε να ασχοληθώ με τη μουσική από μικρός. Μου έλεγε ότι όταν πάω φαντάρος θα πρέπει να φυλάω σκοπιά, να είμαι

πολύ πειθαρχημένος... Ενώ άμα παίζω μουσική θα παίζω στη Λέσχη και δεν θα φυλάω σκοπιές.

(Χρήστος, απόφοιτος ΜΣ2-Ημιεπαγγελματίας μουσικός)

Η περίπτωση του Χρήστου ήταν χαρακτηριστική γιατί επρόκειτο για έναν από τους πιο ενεργούς μουσικά μαθητές του σχολείου, με υψηλό επίπεδο δεξιοτεχνίας στο ακορντεόν και με συμμετοχή σε επαγγελματικά σύνολα ήδη από την περίοδο που ήταν μαθητής Λυκείου. Παρ' όλα αυτά, είχε από νωρίς αποφασίσει –όπως και τελικά συνέβη– να ασχοληθεί ημιεπαγγελματικά με τη μουσική για συμπλήρωση εισοδήματος αναλαμβάνοντας παράλληλα το κατάστημα με οικοδομικά υλικά του πατέρα του. Στο παράδειγμα αυτό παρατηρείται ένα, οικείο για όσους έχουν ζήσει στην πόλη αυτή, χαρακτηριστικό της τοπικής κοινωνίας που θέλει τα παιδιά να παίρνουν σχετικά νωρίς αποφάσεις για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Έτσι δεν πρέπει να μας προξενεί περιέργεια το ότι μαθητές ήδη από την Α' Λυκείου περιέγραφαν τη μουσική ως πιθανή επαγγελματική δραστηριότητα:

Αυτό είναι ένα από τα καλά του Μουσικού Σχολείου. Όπως πάνε οικονομικά τα πράγματα στη χώρα μας, το να γνωρίζω κάποια μουσικά όργανα... να χτυπάω έστω ένα τουμπερλέκι... βοηθάει πολύ. Μου είχε πει κάποτε ένας καθηγητής «προσπάθησε να πάρεις όσα περισσότερα μπορείς από αυτό το σχολείο γιατί που ξέρεις.. μετά από κάποια χρόνια αν δεν έχεις τι να κάνεις θα παίζεις σε κάποια εκδήλωση, σε κάποιο πανήγυρι και θα πάρεις κάποια λεφτά».

(Διονύσης, μαθητής Α' Λυκείου ΜΣ2)

Αξίζει να τονισθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, οι μαθητές μιλάνε για αξιοποίηση των μουσικών τους γνώσεων σε δραστηριότητες περιστασιακού χαρακτήρα, για να «βγάλουν χαρτζιλίκι», χωρίς να ενδιαφέρονται απαραίτητα να ακολουθήσουν το επάγγελμα του μουσικού.

Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο τόσο οι μαθητές των δύο σχολείων, όσο και οι γονείς και οι καθηγητές τους, βλέπουν τη μουσική παιδεία δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα μαθήματα μουσικής παιδείας στα δύο σχολεία. Για παράδειγμα, στο ΜΣ2 ήταν συχνές οι προτροπές του διευθυντή προς τους καθηγητές των μουσικών μαθημάτων να είναι ιδιαίτερα αυστηροί στις βαθμολογίες τους και μάλιστα να μην διστάζουν να αξιολογούν μαθητές και με βαθμολογίες κάτω από τη βάση. Αντίθετα, στο ΜΣ1 φάνηκε μία σχετική χαλαρότητα σε αυτό τον τομέα, όπως άλλωστε φάνηκε σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου βασικό θέμα συζήτησης αποτέλεσε η περίπτωση καθηγητή μουσικού οργάνου οι βαθμολογίες του οποίου θεωρήθηκαν ιδιαίτερα χαμηλές και αυστηρές. Η

διαφορά αυτή ήταν έκδηλη και στη συμπεριφορά των γονιών, οι οποίοι πολύ σπάνια στο ΜΣ1 επικοινωνούσαν με καθηγητές μουσικών μαθημάτων για να πληροφορηθούν την πρόοδο των παιδιών τους κάτι που δεν συνέβαινε στην περίπτωση του ΜΣ2.

Επιπλέον, ο «πιο επαγγελματικός» τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι γονείς βλέπουν τη μουσική στο ΜΣ2 φάνηκε να τους οδηγεί και σε μία περισσότερο διεκδικητική συμπεριφορά σε περιπτώσεις που παρουσιαζόντουσαν ελλείψεις που επηρέαζαν την διεξαγωγή των μουσικών μαθημάτων. Αν και τέτοια προβλήματα υπήρχαν και στα δύο σχολεία, σπάνια οι μαθητές του ΜΣ1 αναφερόντουσαν σε αυτά τα προβλήματα ενώ αντιθέτως, οι μαθητές του ΜΣ2 είχαν μία έντονη επιθυμία «να μιλήσουν» για αυτά τα ζητήματα ακόμα και αν η συζήτηση δεν αφορούσε τα προβλήματα που αντιμετώπιζε το σχολείο τους:

Υπήρχε ένα κακό καθεστώς στο σχολείο σχετικά με τα ατομικά μαθήματα. Μια χρονιά θυμάμαι είχα αλλάξει τέσσερις καθηγητές πιάνου, το οποίο δεν βοηθά καθόλου.

(Αργύρης, απόφοιτος ΜΣ2-φοιτητής Αρχαιολογίας)

Παλιότερα μου άρεσαν τα Σύνολα. Τώρα, λόγω του ότι ήρθαν αργά οι καθηγητές, υπάρχει μία σύγχυση. Επειδή είναι λίγοι οι καθηγητές μπαίνουν πολλά παιδιά σε ένα σύνολο που δεν είναι καθόλου καλό.

(Διονύσης, μαθητής Α΄ Λυκείου ΜΣ2)

Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο σχολείων έγινε εύκολα αντιληπτή στον ερευνητή κυρίως χάρη στην ιδιότητα που κατείχε και στα δύο σχολεία ως υπεύθυνος προγράμματος μουσικών μαθημάτων. Τα τρία χρόνια που κατείχε αυτή τη θέση στο ΜΣ2 ήταν πολύ συχνό φαινόμενο το να ασκείται πίεση από γονείς ώστε τα παιδιά τους να αλλάζουν καθηγητές στα ατομικά μαθήματα όταν δεν επρόκειτο για τον καθηγητή της αρεσκείας τους, κάτι που ουδέποτε συνέβη όσο κατείχε την ίδια θέση στο ΜΣ1. Αυτή η διαδικασία όσο δυσάρεστη και αν ήταν, αφού πρόβαλε μία κάπως πελατειακή αντίληψη στη σχέση γονιού-σχολείου, ήταν ενδεικτική του αυξημένου ενδιαφέροντος μαθητών και γονιών για τα μουσικά μαθήματα και κυρίως για τα ατομικά μαθήματα οργάνων.

Από την άλλη πλευρά, στο ΜΣ1 παρατηρήθηκε μία σχετική αδιαφορία για το θέμα αυτό με τους γονείς να δείχνουν ενδιαφέρον μόνο σε περιπτώσεις καθηγητών οργάνων που βαθμολογούν χαμηλά τους μαθητές. Φαίνεται δηλαδή ότι οι γονείς σε αυτό το σχολείο αντιμετωπίζοντας τη μουσική παιδεία περισσότερο ως στοιχείο καλλιτεχνικής παιδείας δεν δείχνουν μεγάλη σημασία σε λεπτομέρειες

σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους αφού, το να ασχολείται κάποιος με τη μουσική «είναι καλό από μόνο του». Το στοιχείο αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα ερευνών όπως της Σπύροπούλου, όπως και των Υφαντή και Ζορμπά, σύμφωνα με τις οποίες «τα Μουσικά Σχολεία, παρά τα όσα προβλέπει ο σχετικός ιδρυτικός νόμος για τη λειτουργία τους, δεν αντιμετωπίζονται ως εξειδικευμένα επαγγελματικά σχολεία αλλά επιλέγονται από γονείς και μαθητές περισσότερο για την ευρύτερη αισθητική καλλιέργεια που προσφέρουν.»⁶

Επίλογος

Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το σχολείο τους. Από τις απαντήσεις τους έγινε σαφές ότι στη συνείδησή τους το Μουσικό Σχολείο αποτελεί ένα ξεχωριστό σχολείο παρά τα όποια προβλήματα ενδεχομένως να αντιμετωπίζει. Σταχυολογώντας τις απαντήσεις τους μπορούμε να πούμε ότι τέσσερις είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθιστούν το σχολείο τους ξεχωριστό:

(α) ο μικρός αριθμός μαθητών με αποτέλεσμα το οικογενειακό κλίμα που επικρατεί

(β) το δέσιμο μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτου ηλικίας λόγω της κοινής ενασχόλησης με τη μουσική

(γ) τα χαμηλά ποσοστά ενδοσχολικής βίας (bullying) και επιθετικών συμπεριφορών

(δ) η παροχή μουσικής εκπαίδευσης στους μαθητές

Για τον τελευταίο παράγοντα φαίνεται ότι όλοι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μουσική παιδεία ως κάτι πολύ σημαντικό. Παρ' όλα αυτά παρατηρήθηκε μία διάσταση απόψεων, με τους μαθητές του ΜΣ1 να αντιμετωπίζουν περισσότερο τη μουσική ως μέσο αισθητικής αγωγής, και τους μαθητές του ΜΣ2 να προβάλλουν επιπλέον και το στοιχείο της επαγγελματικής αποκατάστασης μέσω της ενασχόλησης μαζί της. Έτσι βλέπουμε ότι η περίπτωση του ΜΣ1 ταιριάζει με τα ευρήματα των ερευνών της Σπύροπούλου, και των Υφαντή και Ζορμπά, σύμφωνα με τις οποίες τα Μουσικά Σχολεία επιλέγονται από γονείς και μαθητές περισσότερο για την ευρύτερη παιδεία που προσφέρουν.⁷ Αντίθετα στην περίπτωση του ΜΣ2 βλέπουμε μία προσήλωση στους στόχους που περιγράφονται στον ιδρυτικό νόμο των Μουσικών Σχολείων, σύμφωνα με τον οποίο σκοπός των σχολείων αυτών είναι «η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής» (Ν. 3345/2.9.1988 αρ. 1).⁸ Στην περίπτωση του ΜΣ2, φαίνεται ότι η περισσότερο επαγγελματική αντίληψη των πραγμάτων που επικρατεί στο σχολείο αυτό, ενδεχομένως να δικαιολογεί το αυξημένο ενδιαφέρον γονιών και μαθητών για την ποιότητα της παρεχόμενης

μουσικής εκπαίδευσης με έμφαση στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την άποψη του Καψοκαβάδη, σύμφωνα με την οποία δεν μοιράζονται όλα τα Μουσικά Σχολεία τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ατόμων (διεύθυνση, καθηγητές, μαθητές, γονείς) και του διαφορετικού κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί κάθε σχολείο.⁹

Κλείνοντας, θα αποτελούσε παράληψη να μην γίνει αναφορά στον περιπτωσιακό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, βασικός στόχος του ερευνητή ήταν η μελέτη των νοημάτων που οι συμμετέχοντες αποδίδουν σε μουσικές τους δραστηριότητές τους, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση καθαρά ποιοτικών μεθόδων έρευνας, αλλά και στην επιλογή σχετικά μικρού δείγματος συμμετεχόντων. Αυτή η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση, από την μία έδωσε την ευκαιρία στον ερευνητή να παρατηρήσει λεπτομέρειες που ενδεχομένως να είχαν χαθεί μέσα σε μία ευρείας κλίμακας έρευνα,¹⁰

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 ΥΠ.Ε.Π.Θ., «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων», *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* 649/Β/7.9.1988.
- 2 Παναγιώτα Κυριαζικίδου, *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1998.
- 3 Αμαλία Υφαντή, Βησσαρία Ζορμπά, «Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα: Μία μελέτη περίπτωσης», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 57:1 (2010), σ. 119-144.
- 4 Ελένη Σπυροπούλου, *Μορφές ηγεσίας στα Μουσικά Σχολεία (της Ελλάδας)*, (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2009).
- 5 Αλέξανδρος Καψοκαβάδης, *Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»: Τα Μουσικά Σχολεία της Αττικής*, Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2017.
- 6 Σπυροπούλου, *Μορφές ηγεσίας*, σ.124. Υφαντή, Ζορμπά, «Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία», σ. 134.
- 7 Ό.π.
- 8 ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- 9 Καψοκαβάδης, *Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»*, σ. 116.
- 10 Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, Οχον, 2005.

**ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΗΜΕΡΑ**

Πρόεδρος:
Μιχαέλα Αντωνίου

Αλίκη Συμεωνάκη
Η ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΟΡΤΗΣ:
ΑΠΟ ΤΟ ΛΕΥΚΟ ΧΑΡΤΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ιδανικό χώρο για την εκτύλιξη των δημιουργικών δυνάμεων των νεαρών μαθητών και μαθητριών,¹ καθώς η ίδια η έννοια του σχολείου ως κοινωνικού χώρου (place) αποτελεί ένα από τα τέσσερα στοιχεία που συλλειτουργούν κατά την έκφραση της δημιουργικότητας ένα από τα τέσσερα p (personality, process, product, place), σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.² Ως εκ τούτου, οι θεσμοθετημένες από την Πολιτεία σχολικές εορτές οφείλουν να αποτελέσουν και αυτές πεδίο ανάπτυξης της δημιουργικότητας, και όχι πάρεργο, επίδειξη ρητορείας ή στείρα ποιητικά αναλόγια. Το παρόν άρθρο προτείνει τη σύζευξη της δημιουργικής γραφής με το θέατρο, τα εικαστικά και τη μουσική σε ένα αποτέλεσμα, που θα ενθαρρύνει, αφενός, την ατομική συμβολή, αφετέρου, θα συναρθρώνει την ατομική δημιουργία σε ένα όλον (collective creation), φωτίζοντας τη σταδιακή πορεία από το μηδέν στη θεατρική παράσταση.

Ως παράδειγμα αναφοράς, κατατίθεται η εορτή της 25^{ης} Μαρτίου, δυσκολότερη κατά τι από τις άλλες θεσμοθετημένες εκδηλώσεις (28^η Οκτωβρίου, 17^η Νοέμβρη), κυρίως λόγω της χρονικής απόστασης που χωρίζει τους μαθητές από το 1821. Προτείνεται η αισθητική του πράγματος να απεμπλακεί από την περιοριστική ενατένιση του παρελθόντος και να τιμήσει τον επαναστατικό αγώνα με σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η δημιουργία θεατρικής παράστασης με δραματοποίηση των ίδιων των μαθητικών κειμένων.³

Δημιουργικότητα

Πολλοί μελετητές αποπειρώνται τα τελευταία χρόνια να ορίσουν τη δημιουργικότητα, να απαντήσουν, δηλαδή στο ερώτημα: Τι είναι η δημιουργικότητα; Ποια τα χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής ιδέας;⁴ Σύμφωνα με τους James C. Kaufman και Robert J. Sternberg, αν επιχειρήσει κανείς να συνοψίσει τα σημεία στα οποία συγκλίνουν οι περισσότερες θεωρίες, τότε τρία είναι τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής ιδέας, πρώτον, πρέπει να είναι κάτι πρωτότυπο, καινούριο ή καινοτόμο (new), δεύτερον, πρέπει να χαρακτηρίζεται για την ποιότητά του (good) και, τρίτον, πρέπει να συνάδει με ένα αρχικό ζητούμενο ή στόχο (relevant).⁵ Η παρούσα εργασία διατείνεται πως η δημιουργημένη από τους μαθητές θεατρική παράσταση στο πλαίσιο σχολικής

εορτής αποτελεί κάτι το νέο, έχει αυτοτελή αξία, σχετίζεται και υλοποιεί μια συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Στην πορεία της επιστημονικής έρευνας γύρω από τη φύση της δημιουργικότητας, διαμορφώθηκαν τρεις βασικές θεωρήσεις, πρώτον, αυτή που επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του δημιουργού (person-oriented models), δεύτερον, αυτή που φωτίζει τη διαδικασία δημιουργίας (process-oriented models) και, τρίτον, αυτή που εξετάζει διεξοδικά το δημιουργηθέν, το προϊόν (product-oriented models).⁶ Τα τρία αυτά p (person, process, product) έχουν πλέον αναπτυχθεί σε τέσσερα με την προσθήκη του place, ως απόρροια της αναγνώρισης των κοινωνικών παραμέτρων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια δημιουργική ενέργεια ή δραστηριότητα.⁷ Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν:

Μοντέλα που επικεντρώνονται στην προσωπικότητα. Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας, έτι περισσότερο εφόσον μιλούμε για μαθητές, η προσωπικότητα (personality) του δημιουργού είναι φυσικό να αποτελεί καθοριστική παράμετρο, όχι μόνον γιατί η κάθε μια προσωπικότητα είναι απολύτως σεβαστή αλλά και γιατί αυτή καθ' εαυτή η προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή-δημιουργού θα παραγάγει το αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα η ίδια η προσωπικότητα αποτελεί την πηγή της έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, αποκαλύπτοντας, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, χαρακτηριστικά της εκάστοτε δημιουργικής προσωπικότητας.

Μοντέλα που επικεντρώνονται στη διαδικασία. Ο φωτισμός της διαδικασίας (process) στοχεύει στην ανίχνευση των διανοητικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της δημιουργίας. Οι Arthur Cropley και David Cropley ορίζουν επτά στάδια μιας δημιουργικής διαδικασίας: προετοιμασία (preparation), ενεργοποίηση (activation), στοχασμός (cogitation), έκλαμψη (illumination), επαλήθευση (verification), κοινοποίηση (communication), επικύρωση (validitation).⁸ Επιπλέον, ως διαδικασία θεωρούμε τα ακολουθητέα βήματα που ορίζει η εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής γραφής.

Μοντέλα που επικεντρώνονται στο προϊόν. Το προϊόν (product) παραμένει η πιο αδιαμφισβήτητη απόδειξη δημιουργίας. Η παρουσίαση, βέβαια, μόνον των τελικών προϊόντων έχει το μειονέκτημα ότι δεν αναδεικνύει εξίσου τη διαδικασία και τα ενδιάμεσα στάδια. Η έμφαση δε στα τελικά έργα αποκλείει τη μελέτη της απλής εξατομικευμένης ή κάποτε και καθημερινής έκφρασης της δημιουργικότητας. Στην προκειμένη περίπτωση, το τελικό προϊόν (product) είναι αυτό που θα αντιληφθούν οι θεατές.

Μοντέλα που επικεντρώνονται στο περιβάλλον. Τα εν λόγω μοντέλα λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον (place) μέσα στο οποίο το άτομο δημιουργεί, υπογραμμίζοντας τη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμου-

περιβάλλοντος, στην περίπτωση μας του σχολείου. Η Teresa Amabile υποστηρίζει πως από όλους τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, που δύνανται να επηρεάσουν τη δημιουργικότητα, οι περισσότεροι εντοπίζονται στη σχολική αίθουσα, στην τάξη.⁹

Συνοψίζοντας, η ισχυρή, γεμάτη αισθήματα προσωπικότητα των μαθητών, και δη μαθητών Λυκείου, αποτυπώνεται στο παραγόμενο κείμενο και στηρίζει καθολικά τη θεατρική παρουσίαση. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται ορίζονται από μεθοδολογικά σχήματα δημιουργικής γραφής, ώστε να παραχθεί το κείμενο, και στη συνέχεια να συνεργήσουν άλλες τέχνες, ώστε το ολοκληρωμένο προϊόν να είναι η ίδια η παράσταση που συνδέει τη γραφή με το θέατρο, τη ζωγραφική και τη μουσική. Ως γενικό πλαίσιο ορίζεται ο χώρος του σχολείου και ως ειδική συνθήκη η 25^η Μαρτίου, που τιμάται από τους μαθητές με τη δημιουργία και την προσωπική κατάθεση καλλιτεχνικού έργου.¹⁰

Δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί τέχνη του λόγου και τρόπο δημιουργίας λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και μέθοδο προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.¹¹ Αν υιοθετηθούν η συλλογιστική και τα πορίσματα της τρέχουσας βιβλιογραφίας, τότε προκύπτει ότι η δημιουργική γραφή είναι διδακτική, έτι περισσότερο όταν μιλούμε για μαθητές.¹² Έχει δίκιο ο T.S. Eliot, όταν υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι ενήλικες έχουν πολύ λίγες αυθεντικές ιδέες στην πορεία της ζωής τους, γιατί οι αυθεντικές ιδέες έρχονται όταν είναι κανείς νέος και άπειρος.¹³

Συσχετίζοντας, λοιπόν, την άποψη του Eliot για αυθεντικές ιδέες των παιδιών με την τρέχουσα μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής και την κατασκευαστική περί του κειμένου αντίληψη, το παρόν άρθρο παρουσιάζει την εφαρμογή των ανωτέρω μέσα στην εκπαιδευτική πράξη, ορίζοντας ως υπό εξέταση κειμενικό είδος το θεατρικό-ποιητικό κείμενο.¹⁴ Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιχειρείται η ενδυνάμωση της αντίληψης πως το θεατρικό κείμενο έχει πολλά να προσφέρει στην καλλιέργεια της γραφής, καθώς η ενασχόληση της έρευνας με τα αποτελέσματα, που επιφέρει η διδασκαλία του δράματος στην καλλιέργεια της γραφής, παραμένει περιορισμένη.¹⁵

Σε μια πρώτη προσέγγιση τα βήματα μπορούν να περιγραφούν ως εξής: υποκίνηση του ενδιαφέροντος, κατάθεση ιδεών και διέγερση της φαντασίας (generative talk), συσχετισμός των ιδεών μεταξύ τους (informative talk), οριστική επεξεργασία του κειμένου (reflective or evaluative talk), και τέλος, δραματική αναπαράσταση των ιδεών και εμπλουτισμός μέσω αυτοσχεδιασμού (performative talk), στάδιο που θα οδηγήσει σε πρόβα και θεατρική παράσταση (performance). Τα βήματα αυτά υιοθετούν σε γενικές γραμμές τον σχεδιασμό που προτείνεται από τους Teresa Grainger, Kathy Goouch και Andrew Lambirth.¹⁶

Το παράδειγμα της 25^{ης} Μαρτίου – Εφαρμογή

Η παρούσα εργασία προτείνει τη δημιουργία της σχολικής εορτής από μηδενική αφετηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν την όλη εκδήλωση της 25^{ης} Μαρτίου, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, θεωρείται ως έχουσα μια ιδιαίτερη δυσκολία, κυρίως λόγω της αίσθησης ενός ιδιαίτερα μακρινού παρελθόντος αλλά και της πεπαλαιωμένης αισθητικής, που συχνά και μοιραία τη συνοδεύει. Η στοχοθεσία ορίζεται ως εξής:

- Να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην επαφή των μαθητών του σχολείου με την τέχνη.¹⁷
- Να προσεγγίσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι το 1821 με έναν τρόπο ανοιχτό στη συγκίνηση αλλά και στην ιστορική μνήμη.
- Να αισθανθούν δημιουργοί, καθώς γράφουν τα κείμενα, σκηνοθετούν και υποδύονται.
- Να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία της ομαδικής εργασίας.¹⁸
- Να διαπιστωθεί η συνέργεια των τεχνών στη δημιουργία του τελικού προϊόντος.¹⁹
- Να μεταλαμπαδευθούν ευρύτερα παρόμοιες πρακτικές.
- Να καταφανεί η διαδικασία μέσα από την οποία μπορεί να υλοποιηθεί οποιαδήποτε αντίστοιχου τύπου σχολική εορτή ή εκδήλωση.

Υλοποίηση – Διαδικασία

Σε αρχικό στάδιο, οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένες τεχνικές δημιουργικής γραφής,²⁰ οι οποίες στοχεύουν στη συνομιλία του λόγου και των παραστατικών τεχνών. Πίνακες ζωγραφικής των Νικόλαου Γύζη, Ευγένιου Ντελακρουά, Θεόδωρου Βρυζάκη κ.ά. συνδιαλέγονται με τα σύγχρονα εικαστικά έργα του Χρήστου Μποκόρου, αντικρύζοντας την επαναστατική ιδεολογία με σύγχρονα προβλήματα, όπως το προσφυγικό, ή διαχρονικές θεματικές, όπως ο θάνατος και η απώλεια. Κατά βάση, χρησιμοποιούνται έννοιες που απορρέουν από αυτό καθ' εαυτό το εικαστικό έργο, λαμβάνεται δε μέριμνα, ώστε τα κείμενα που θα δημιουργηθούν να προσφέρονται για κάποιου τύπου δραματοποίηση, θεατρική παρουσίαση, χορικό λόγο, καθώς κρίνεται αποφευκτέο να μετατραπεί η εορτή σε ποιητικό αναλόγιο.

Πιο συγκεκριμένα, οι πίνακες ζωγραφικής παρουσιάζονται ένας-ένας, επιτρέποντας ικανό χρόνο για την υλοποίηση της γραφής. Με κάθε πίνακα σχετίζεται κάθε φορά ένα ζητούμενο, η ολοκλήρωση του οποίου παραχωρεί τη σκυτάλη στην επόμενη εικαστική δημιουργία και στη συνακόλουθη άσκηση δημιουργικής γραφής. Προκειμένου να συνδέονται μεταξύ τους τα κείμενα, δίνονται στους δυνάμει δημιουργούς λέξεις/λεκτικά σύνολα, αφενός, με ισχυρή

συμβολική δύναμη (π.χ. άγγελος, ελευθερία, κεριά κ.λπ.), αφετέρου, ανοιχτές σε πολλαπλές συνδηλώσεις (π.χ. ο άγγελος ως φιγούρα/έννοια της θρησκευτικής παράδοσης αλλά και ως αγγελιοφόρος, η πολυδιάστατη προσωπική και εθνική ελευθερία, τα κεριά ως πηγή φωτός αλλά και ως συσχετισμός με τον κόσμο των νεκρών κ.λπ.). Το όλον επενδύεται με την κατάλληλη μουσική,²¹ ενώ συναποφασίζεται η δέουσα λιτή σκηνική σκευή.²²

Στους μαθητές παρουσιάστηκαν με την προαναφερθείσα διαδικασία τα ακόλουθα έργα ενγλωσμένης αξίας:

- Νικολάου Γύζη, *Αρχάγγελος Ι*. Ζητούμενο: να γράψετε ελεύθερα ένα κείμενο που να περιέχει τις λέξεις/λεκτικά σύνολα «άγγελος», «φτερά», «φόρεμα», «πόδια γυμνά».
- *Παλιό λάβαρο της Επανάστασης με γαλάζιο σταυρό*. Ζητούμενο: να χρησιμοποιήσετε τα λεκτικά σύνολα «γαλάζιος σταυρός», «τέσσερα τετράγωνα», «φόντο γεμάτο χαρακιές».
- *Παλιό λάβαρο της Επανάστασης με την αναγραφή «Ελευθερία ή Θάνατος»*. Ζητούμενο: να χρησιμοποιηθεί ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο πέντε φορές η λέξη «Ελευθερία» και πέντε φορές η λέξη «Θάνατος».
- Ευγένιου Ντελακρουά, *Η σφαγή της Χίου*. Ζητούμενο: να χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη συχνότητα οι λέξεις «σφαγή» και «γη», ώστε να αναπαράγεται αισθητά ένας επαναλαμβανόμενος ήχος, κάποιου τύπου παρήχηση, καθώς η λέξη «γη» εμπεριέχεται ηχητικά μέσα στη λέξη «σφαγή».
- Θεόδωρου Βρυζάκη, *Η Ελλάς ευγνωμονούσα*. Ζητούμενο: να γίνει ενιαία έναρξη των κειμένων με την κλητική προσφώνηση «Όμορφη, με τα λυτά σου τα μαλλιά».
- Νικολάου Γύζη, *Εαρινή συμφωνία*. Ζητούμενο: να επιλεγούν τρεις από τις λέξεις/λεκτικά σύνολα «ψυχές», «άγγελοι», «μικρά παιδιά», «φτερά», «σώματα» και να γραφτεί ένα μικρό κείμενο μέσα στο οποίο αυτές να εμπεριέχονται.
- Θεόδωρος Βρυζάκης, *Παραμυθία*. Ζητούμενο: να συντεθεί ένα κείμενο με έντονη απεύθυνση στο β΄ ενικό πρόσωπο, χρησιμοποιώντας τη φράση «μην κλαις».
- Πίνακες του Χρήστου Μποκόρου με πρυτανεύοντα στοιχεία την ελιά, τα κεριά και τη θάλασσα. Ζητούμενο: να αξιοποιηθούν οι φράσεις «από μια μικρή ελιά θα ξεκινήσουν όλα», «ρίξε στη θάλασσα κεριά», «μπλε φλόγες σε κόκκινα νερά», «κεριά σε μονοπάτια», «άνθρωποι και κεριά».
- Νικολάου Γύζη, *Αρχάγγελος II* (διαφορετικό έργο από το προηγούμενο,

αλλά με την αυτή ονομασία). Ζητούμενο: να εκκινήσετε ένα κείμενο με τη δοθείσα έναρξη «Ώσπου ο άγγελος...».

Στη συνέχεια, αποφασίστηκε από κοινού με τους μαθητές ποια κείμενα θα δραματοποιηθούν. Επιλέχθηκαν περίπου δέκα με δεκαπέντε μαθητικές δημιουργίες για κάθε εικόνα και διαμορφώθηκε το τελικό κείμενο. Να σημειωθεί ότι ανάμεσα στα προαναφερθέντα κείμενα παρεμβάλλονται και δένονται με το όλον αποσπάσματα από το *Χρονικόν της Αλώσεως* του Γεωργίου Φραντζή,²³ τα *Απομνημονεύματα* του Μακρυγιάννη,²⁴ τον όρκο των Φιλικών,²⁵ «Ο Πειρασμός» του Διονύσιου Σολωμού,²⁶ με συναφείς θεματικά εικαστικούς πίνακες προβεβλημένους.

Παρατίθενται μερικά ενδεικτικά παραδείγματα γραφής από τις συνθέσεις των μαθητών.

Με αφορμή το έργο του Γύζη, *Αρχάγγελος Ι*:

- Έγειρε το κεφάλι του και φόρεσε τα φτερά του. Ήθελε να φύγει. Δεν άντεχε το σκοτάδι. Γύρευε το φως. Το μακρύ του φόρεμα, η αρχή του ταξιδιού.
- Να τους προσέχεις, άγγελε. Είσαι ακόμη εκεί; Ήταν σκοτεινά. Ήταν κι άλλοι εκεί. Να τους προσέχεις, άγγελε. Με τα λευκά φτερά σου προστάτεψέ τους, στο μακρύ σου φόρεμα ζωγράφισε την ελπίδα.

Με αφορμή λάβαρο της Επανάστασης:

- Γαλάζιος σταυρός, ανεμοδαρμένος, με πνοή ζωής για άνεμο. Γαλανός σταυρός, χαρακιές γεμάτος, ξεφτισμένες ρετρό ελπίδες. Στέκουν μόνο η πνοή ζωής κι ο γαλανός σταυρός της.
- Γαλάζιος σταυρός, τέσσερα τετράγωνα, η ελπίδα στο φόντο. Ίσως να κρύβεται πίσω απ' το πανί. Ακριβώς εκεί, στις χαρακιές.

Με αφορμή λάβαρο της Επανάστασης:

- Ελευθερία είναι το άκουσμα των τραγουδιών που αγαπάς. Ελευθερία είναι να κοιτάς στα μάτια τους ανθρώπους.
- Ελευθερία είναι οι συζητήσεις που τρέφουν την ψυχή σου.
- Ελευθερία, χρυσά κρίνα ανθίζουν στους κάμπους. Θάνατος, σχοινί σφιχτά δεμένο στον λαιμό ενός κοριτσιού.

Με αφορμή το έργο του Ντελακρουά, *Η σφαγή της Χίου*:

- Σφαγή-γη, πόνος, πνοή. Σφαγή-γη, σάρκα, σπαθί, φλόγα, κερι. Σφαγή-γη, Δύση, Ανατολή, ήλιος, πρωί. Σ' αυτήν τη γη.
- Θυμάσαι; Θυμάμαι. Σφαγή. Φόβος, αγωνία. Σφαγή. Τρέξε, κρύψου. Σφαγή. Μάτια, σώματα. Νεκροί, γη. Σφαγή. Λέξεις, εικόνες. Σφαγή.

Με αφορμή το έργο του Βρυζάκη, *Η Ελλάς ευγνωμονούσα*:

- Όμορφη, με τα λυτά σου τα μαλλιά, μάνα γη, λευτεριά για όλα τα παιδιά

σου. Απλή, σωστή, με το ανάστημα πάντα ψηλά. Δεν τολμά ο φόβος τα γαλανά σου μάτια ν' αντικρύσει.

- Όμορφη, με τα λυτά σου τα μαλλιά, ήρθες κι έφερες φως. Σε περιμέναμε καιρό. Αγωνιστήκαμε. Όλα για σένα, όμορφη, με τα λυτά σου τα μαλλιά.

Με αφορμή το έργο του Γύζη, *Εαρινή συμφωνία*:

- Φτερά και σώματα χορεύουν. Μικρό παιδί, έλα κι εσύ. Μη φοβάσαι. Μην μπεις στον κόπο να ξεχάσεις.
- Μην ανησυχείς, μητέρα. Με φροντίζουν λευκά φτερά τώρα. Είναι κι άλλα παιδιά εδώ. Νιώθω ελεύθερη τώρα. Μην ανησυχείς, μαμά. Είμαι ελεύθερη τώρα.

Με αφορμή το έργο του Βρυζάκη, *Παραμυθία*:

- Μην κλαις. Στον ώμο της μάνας. Μην κλαις. Στο χώμα σκυφτή. Μην κλαις, αδερφική μου φίλη. Μην κλαις, αγαπημένε φίλε, Μην κλαις, μικρέ μου αδερφέ. Μην κλαις, πατέρα. Μην κλαις, μητέρα. Σ' αγαπώ.
- Πώς να μην κλαίω. Το σπίτι, δε θα το ξαναπούμε σπίτι. Κι αυτοί που φύγαν δε θα γυρίσουν ξανά.

Με αφορμή σύγχρονους πίνακες του Μποκόρου:

- Από μια μικρή ελιά θα γεννηθεί η φλόγα κι απ' τον καρπό της μια σπίθα θ' ανάψει και η πυρκαγιά θα μεγαλώσει ως τα σύννεφα.
- Από μια μικρή ελιά θα ξεκινήσουν όλα, από ένα μικρό καντήλι κάτι θ' αλλάξει, κάτι θ' ανάψει.
- Από μια μικρή ελιά θ' ανθίσει η ζωή. Δυο τρία κεριά και η φωτιά θα πάρει.
- Τη θάλασσα με κεριά θα τη γεμίσω. Τόσα όσοι οι άνθρωποι που τρέξαν στη φυγή. Τα πρόσωπά τους θα τιμήσω και θα τα βλέπω να φεύγουν την αυγή.

Με αφορμή το έργο του Γύζη, *Αρχάγγελος II*:

- Όσπου ο άγγελος να σου πει, «Έλα, για αγγέλους μη σκέφτεσαι». Όσπου ο άγγελος με τ' ανοιχτά φτερά του ν' ανάψει το καντήλι, θα περιμένουμε εδώ σκυφτοί το φως.
- Όσπου ο άγγελος να μάθει να πετά, το ανάστημά του να σηκώνει, το θάρρος του ίσιο να κρατά.

Δραματοποίηση

Η θεατρική παρουσίαση του εν λόγω εγχειρήματος χαρακτηρίζεται από σκηνική λιτότητα, πειθαρχημένη κίνηση και καθαρή εκφορά του λόγου. Με την έναρξη της παρουσίασης (25^η Μαρτίου 2017 – Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»), οι μαθητές καταλαμβάνουν τη θέση

τους στη σκηνή αργά, αναπτύσσοντας τον βηματισμό τους με οδηγό το τραγούδι του Μάνου Χατζιδάκι *Νυχτερινός Άγγελος*, καθώς προβάλλεται ο πρώτος πίνακας του Γύζη. Οι πίνακες εναλλάσσονται και οι μαθητές κρατούν τον συμφωνηθέντα διαμοιρασμό των στίχων, άλλοτε με γρήγορες μεταξύ τους εναλλαγές, άλλοτε με χορικό λόγο, άλλοτε με φράσεις διαρκώς σπασμένες και αλληλοσυμπληρούμενες. Κάποτε οι φωνές είναι δυνατές, όπως όταν φωνάζουν «Ορκίζομαι!», κάποτε απαλές και λυρικές. Πάντα συνοδεύονται από τις κατάλληλες κινήσεις. Στην περίπτωση μάλιστα πινάκων όπως *Η σφαγή της Χίου*, κινούνται γρήγορα με φόβο και πανικό, με τα επαναλαμβανόμενα «σφαγή-γη», να ακούγονται έντονα, αισθητοποιώντας την καταστροφή.

Όταν απευθύνονται σκυφτοί στην Ελευθερία, λέγοντας «Όμορφη, με τα λυτά σου τα μαλλιά», η Ελευθερία παίρνει τη θέση της ανάμεσά τους με ένα μακρύ κόκκινο πανί στους ώμους. Το ίδιο πανί στην επόμενη διαφάνεια, που σημαίνει και την επόμενη σκηνή, λειτουργεί ως αισχυλικός πορφυρόστροτος πόρος, ως ματωμένο μονοπάτι, και οι μαθητές τον διαβαίνουν με αργό βηματισμό, αναπαριστώντας τη μετάβαση των ψυχών στον ουρανό. Όταν το πανί τυλίγεται προσεκτικά, περνώντας συνακόλουθα στον επόμενο πίνακα και στην ακόλουθη ποιητική στιγμή, μεταφέρεται από χέρι σε χέρι εν είδει θανόντος βρέφους και ακούγεται το παραμυθητικό «μην κλαις». Σε άλλη σκηνή, το σύντομο κλείσιμο και άνοιγμα εκ νέου της αυλαίας, ενώ μια μαθήτρια τραγουδά *a carola* το τραγούδι του Μιχάλη Λουκοβίκα *Νανούρισμα*, αποκαλύπτει μια μικρή ζωντανή ελιά. Από εκεί και πέρα, οι μαθητές συνοδεύουν τους επιλεγέντες πίνακες του Μποκόρου, απαγγέλλοντας το κείμενό τους και ταυτόχρονα ανάβοντας κεριά. Την παράσταση, αλλά και τη σχολική εορτή, κλείνει ο *Αρχάγγελος II* του Γύζη.²⁷

Συμπερασματικά

Η θεώρηση της σχολικής εορτής ως πεδίο εκτύλιξης της δημιουργικότητας, διασφαλίζει ένα πλαίσιο πρόσφορο για τη δημιουργία καλλιτεχνικού προϊόντος, με τις επιμέρους τέχνες να συγκεράνουνται σε ένα όλον «new, good and relevant»,²⁸ που φέρει τα χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής ιδέας. Σχολιάζοντας την απήχηση που είχε η ιδέα δημιουργίας της συγκεκριμένης εορτής στους μαθητές, αλλά και τη διαδικασία υλοποίησής της, οφείλουμε να αναφερθούμε στον ιδιαίτερο ενθουσιασμό με τον οποίο οι μαθητές περιέβαλαν το εγχείρημα. Με αξιοσημείωτη στοχοπροσήλωση και με την αίσθηση του αφοσιωμένου δημιουργού, που συνθέτει ένα έργο της τέχνης, μετήλθαν όλα τα στάδια με υπομονή και αγάπη, για να παρουσιάσουν στο κοινό το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Το κοινό υποδέχτηκε με συγκίνηση και θαυμασμό τη μαθητική απόπειρα, αδυνατώντας να πιστέψει ότι επρόκειτο για κάτι φτιαγμένο απολύτως από το μηδέν.

Η συγκεκριμένη εορτή της 25^{ης} Μαρτίου εξοικείωσε τα παιδιά με τη μακρινή ιστορία και τους έδωσε τη δυνατότητα να αρθρώσουν λόγο σημερινό μεν, εμπνευσμένο δε από το μακρινό παρελθόν. Κατά αυτόν τον τρόπο, διαχρονικές έννοιες, όπως η ειρήνη, ο πόλεμος, η επανάσταση, η απώλεια, η θυσία αναδείχτηκαν, συζητήθηκαν, προβληματίσαν και εκφράστηκαν μέσα από τη γοητευτική τέχνη του λόγου. Παράλληλα, οι μαθητές βίωσαν τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των επιμέρους τεχνών και τη σύνθεσή τους σε ένα τελικό δημιούργημα. Στα θετικά στοιχεία της παρούσης εργασίας θα πρέπει να προσμετρηθεί και η ομαδική εργασία, καθώς όλοι συμμετείχαν με τη γραφή τους στην ύφανση του κειμένου και στην τελική παρουσίασή του.

Επιλογικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συνιστώσες της δημιουργικότητας, τα τέσσερα *p*, αποτέλεσαν τη βάση της μαθητικής αυτής εργασίας. Οι προσωπικότητες των παιδιών αποτυπώθηκαν στο κείμενο (*personality*), ο χώρος του σχολείου έδωσε το έναυσμα και το πλαίσιο λειτουργίας (*place*), η δημιουργική γραφή τη διαδικασία σύνθεσης του κειμένου (*process*) και η συνέργεια των τεχνών το τελικό αποτέλεσμα (*product*). Τέλος, με πλήρη επίγνωση του εφικτού του πράγματος, θα προτεινάμε την υιοθέτηση της δημιουργικής γραφής, του λεκτικού πειραματισμού και της λογοτεχνικής κατασκευής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέρπει, διδάσκει, ωφελεί.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Για λόγους αισθητικής και οικονομίας του κειμένου θα χρησιμοποιείται στο εξής το περιληπτικό ουσιαστικό μαθητές, αντί για το μαθητές/μαθήτριες.
- 2 Aaron Kozbelt, Ronald A. Beghetto, Marc Runco, «Theories of Creativity», James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, σ. 20-47.
- 3 Η δραματοποίηση μαθητικών κειμένων, τα οποία προκύπτουν μέσα από τεχνικές δημιουργικής γραφής, αποτελεί γενικότερη κατεύθυνση μιας σύγχρονης λειτουργίας του σχολείου, βλ. ενδεικτικά: Sandra Jane Gattenhof, Marc Radvan, «In the Mouth of Imagination: Positioning Children as Co-researchers and Co-artists to Create a Professional Children's Theatre Production», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (2009), σ. 211-224' Susan Bassnett, «Literature Teaching in the Twenty-First Century: A Hopeless Endeavour or the Start of Something New?», *The Cambridge Quarterly* 34 (2005), σ. 203-212.
- 4 Πρωτοπόροι στη σχετική συζήτηση για τη δημιουργικότητα οι: Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativity, Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Perennial, New York, 1997' Teresa Amabile, «Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers», *Journal of Personality and Social Psychology* 48 (1985), σ. 393-399. Βλ. και σημ. 9.
- 5 Διατυπώνεται αρχικά το 2007 στο James C. Kaufman, Robert J. Sternberg, «Resource review: Creativity», *Change* 39, σ. 55-58 και επαναδιατυπώνεται στο James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (επιμ.), «Preface», *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, σ. xiii.

- 6 Jeffrey K. Smith, Lisa F. Smith, «Educational Creativity», James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, σ. 257.
- 7 Aaron Kozbelt, «Theories of Creativity», ό.π., σ. 20-47.
- 8 David Cropley, Arthur Cropley, «Products and the Generation of Effective Novelty», James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, σ. 301-317.
- 9 Teresa Amabile, *Creativity in Context*, Westview Press, USA, 1996, σ. 203.
- 10 Steven Earnshaw, «The Writer as Artist», Steven Earnshaw (επιμ.), *The Handbook of Creative Writing*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2007, σ. 65-77.
- 11 Graeme Harper, «Several Faces of Creative Writing», *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7 (2010), σ. 175-178' Paul Dawson, «The Future of Creative Writing», Steven Earnshaw (επιμ.), *The Handbook of Creative Writing*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2007, σ. 78-90.
- 12 Paul Dawson, *Creative Writing and the New Humanities*, Routledge, London and New York, 2005' Graeme Harper, *Teaching creative writing*, Continuum, London, 2006' David Morley, *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007' Jeffrey K. Smith, Lisa F. Smith, «Educational Creativity», James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, σ. 250-264.
- 13 T.S.Eliot, *The Three Voices of Poetry*, Cambridge University Press, London, 1953.
- 14 Η συγγραφέας του παρόντος άρθρου στηρίζεται και στις εξής προηγούμενες εργασίες: Αλίκη Συμεωνάκη, *Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα, 2013' Μίμης Σουλιώτης (συγγραφή), Αλίκη Συμεωνάκη (συντονίστρια), Μαρίνα Αρμεύτη, Ελένη Ζάουρα, Χριστίνα Ιωακείμиду, Ειρήνη Λαρδούτσου (ομάδα εργασίας), *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Λευκωσία, 2012' Αλίκη Συμεωνάκη, «Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου», *Κείμενα* 15, (ηλεκτρονικό περιοδικό Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), 2012 http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95 (Πρόσβαση 20/2/2019).
- 15 Teresa Grainger, Kathy Gooch, Andrew Lambirth, *Creativity and Writing, Developing Voice and Verve in the Classroom*, Routledge, London and New York, 2005, σ. 102-107.
- 16 Teresa Grainger, Kathy Gooch, Andrew Lambirth, «Playing the Game called Writing: Children's Views and Voices», *English in Education*, 37, (2003), σ. 4-15.
- 17 Betty Jane Wagner, «Understanding Drama-Based Education», Gerd Bräuer (επιμ.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, Westport, Connecticut & London, 2002, σ. 4-18' Joe Norris, «Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology», *Youth Theatre Journal* 14 (2000), σ. 40-51.
- 18 Jonothan Neelands, «Acting Together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (2009), σ. 173-189.
- 19 Helen Simons, Judy Hicks, «Opening Doors: Using the Creative Arts in Learning and Teaching», *Arts and Humanities in Higher Education* 5 (2006), σ. 77-90' John Vincent, «The Role of Visually Rich Technology in Facilitating Children's Writing», *Journal of Computer Assisted Learning* 17 (2001), σ. 242-250.
- 20 Βλ. ενδεικτικά: Peter Womack, *Dialogue*, Routledge, USA & Canada, 2011' Roberta Allen, *The Playful Way to Serious Writing: An Anything-Can-Happen Workbook to Inspire and Delight*, Houghton Mifflin Company, Boston and New York, 2002' Steve Gooch, *Writing a play*, A&C

Black, London, 2001· Cecily O' Neill, «Imagined Worlds in Theatre and Drama», *Theory Into Practice* 24 (1985), σ. 158-165.

- 21 Από απόψεως μουσικής επένδυσης ακούγεται κατά την είσοδο των μαθητών στη σκηνή ο *Νυχτερινός άγγελος* του Μάνου Χατζηδάκι, σε επιλεγμένα σημεία πιάνο και φλάουτο από μαθητές, ενώ δύο καλλιφώνες μαθήτριες ερμήνευσαν δύο τραγούδια του Μιχάλη Λουκοβίκα (*Παράνομο σημείωμα, Νανούρισμα*) σε ποίηση Άρη Αλεξάνδρου.
- 22 Η συγκεκριμένη πρόταση υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017 στο 1^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο «Μανόλης Ανδρόνικος» με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού του σχολείου δρ. Βασιλικής Γκράτζιου.
- 23 https://anemi.lib.uoc.gr/php/pdf_pager.php?filename=%2Fvar%2Fwww%2Fanemi-portal%2Fmetadata%2F5%2Ff%2F7%2Fattached-metadata-d5c277339d63955d503df4187ec5dd81_1269946290%2F103837_w.pdf&rec=%2Fmetadata%2F5%2Ff%2F7%2Fmetadata-d5c277339d63955d503df4187ec5dd81_1269946290.tkl&do=103837_w.pdf&width=728&height=516&pagestart=1&maxpage=54&lang=el&pageno=38&pagenotop=38&pagenobottom=40 (Πρόσβαση 20/2/2019).
- 24 Απόσπασμα Β34 από τα *Απομνημονεύματα* του Μακρυγιάννη.
<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/anthologies/new/show.html?id=51>
(Πρόσβαση 20/2/2019).
- 25 http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2363,8978/extras/activities/index_03_01_metaselida_thourios/orkos_filikwn.html (Πρόσβαση 20/2/2019).
- 26 Διονυσίου Σολωμού, «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι», *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Τεύχος-Α΄ Τάξη Γενικού Λυκείου, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σ. 242.
- 27 Οι ενδιαφερόμενοι/ες μπορούν να δουν την εορτή στην ιστοσελίδα του 1^{ου} Πειραματικού Γενικού Λυκείου «Μανόλης Ανδρόνικος»: <http://1lyk-peir-thess.thess.sch.gr/portal> (Πρόσβαση 20/2/2019).
- 28 Βλ. σημείωση 5.

Βάιος Καμινιώτης
ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ ΚΑΙ ΑΠΑΞΙΩΣΗ
ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει για την Α τάξη του ημερησίου και εσπερινού λυκείου ως επιλεγόμενο το μάθημα της *Καλλιτεχνικής παιδείας*, το οποίο περιλαμβάνει τρία γνωστικά αντικείμενα: μουσική,¹ εικαστικά² και στοιχεία θεατρολογίας.³ Στην Γ' τάξη του ημερησίου Γενικού Λυκείου εντάσσεται το μάθημα Ιστορία της τέχνης,⁴ καθώς και το μάθημα Ελεύθερο και Γραμμικό Σχέδιο.⁵

Το πρόγραμμα διδασκαλίας δίνει τις εξής οδηγίες για τα στοιχεία θεατρολογίας:

- ο/η εκπαιδευτικός εμβαθύνει περισσότερο ή λιγότερο σε συγκεκριμένα κεφάλαια των βιβλίων λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των μαθητών/τριών το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένα θέματα, καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.⁶
- Η διδασκαλία του μαθήματος κατανέμεται σε τρία επίπεδα: α) έκφραση-δημιουργία β) καλλιτεχνική δημιουργία- θεατρική παράσταση γ) θέατρο και κοινωνία. Επιδιώκεται η συνοχή της ομάδας, η δημιουργία ενός ελκυστικού και βιωματικού πλαισίου για τους μαθητές, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η διαθεματικότητα με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Μέθοδοι είναι η αγωγή λόγου, οι ασκήσεις χαλάρωσης, ο αυτοσχεδιασμός, η σκηνική πράξη και διερεύνηση και πολλά άλλα.⁷ Οι οδηγίες είναι, πράγματι, εξαιρετικά αναλυτικές και κατατοπιστικές.⁸

Στην πράξη όμως τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Ελάχιστα από τα προαναφερθέντα υλοποιούνται και το θέατρο, αλλά και η τέχνη γενικότερα, συνεχίζει να αποτελεί έναν υποβαθμισμένο –αν όχι ανύπαρκτο– κλάδο στο σχολείο.

Στο σημερινό ελληνικό Λύκειο επικρατεί μια αντιφατική κατάσταση αναφορικά με το θέατρο. Από τη μια μεριά θεωρείται από εκπαιδευτικούς και από μαθητές καταξιωμένο και όλοι σχεδόν τονίζουν την αναγκαιότητά του στο σύγχρονο σχολείο. Από την άλλη, όμως, τα ίδια ακριβώς πρόσωπα το υποτιμούν και αποφεύγουν την ενασχόληση μαζί του. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε μέσα από την εμπειρία μου σε λύκεια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και στα πλαίσια μιας μικρής ποιοτικής κοινωνικής έρευνας τα τελευταία τρία χρόνια. Η άμεση παρατήρηση της σχολικής ζωής με οδήγησε στην προσφιλέστερη ποιοτική μέθοδο των κοινωνικών επιστημών, τη συμμετοχική παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής από τη μια μεριά είναι συμμετοχος, επιδιώκει δηλαδή τη μέγιστη δυνατή προσέγγιση σε μια

ομάδα και σε έναν τρόπο ζωής και σκέψης, ενώ από την άλλη είναι παρατηρητής, κρατάει δηλαδή τις αποστάσεις του, όσο αυτό γίνεται, από τους συμμετέχοντες, τα υποκείμενα της έρευνας, χάριν της αντικειμενικότητας.⁹ Η μέθοδος αυτή με βοήθησε στο να παρατηρήσω το φαινόμενο της τέχνης στο Λύκειο, στο «φυσικό» του περιβάλλον, in vivo και in situ, με στόχο να εξετάσω το όλο ζήτημα από τη σκοπιά των μαθητών και να ανιχνεύσω το νόημα που δίνουν τα ίδια τα παιδιά στο θέμα της τέχνης στο σχολείο. Συμβαίνει, πράγματι, η οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή να καθορίζεται άνωθεν, από επαίοντες, ενώ ποτέ δεν λαμβάνεται υπόψη η οπτική των μαθητών.

Οπωσδήποτε για το όλο θέμα θα μπορούσε να γίνει και μια ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία θα κάλυπταν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών ανά την Ελλάδα και θα λάμβαναν υπόψη και άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο, την κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Τα εσωτερικευμένα πρότυπα συμπεριφοράς, όμως, τα ήθη, οι έξεις (habitus, κατά τον P. Bourdieu)¹⁰ των ατόμων, οι μνήμες και οι βιωμένες εμπειρίες δεν εμπίπτουν σε στατιστικές. Άλλωστε και το κάθε άτομο έχει έναν κοινωνικό εαυτό και πίσω από την κάθε ατομική περίπτωση υπάρχει συλλογική διάσταση.¹¹ Ως εκ τούτου θεωρώ ότι η άμεση παρατήρηση¹² είναι απαραίτητη, αν θέλουμε να αφουγκραστούμε τη γνώμη των μαθητών.

Η θεατρική παιδεία στο Λύκειο έχει δύο μορφές: είτε ενασχόληση των μαθητών με το θέατρο μέσα στο σχολείο, ανέβασμα δηλαδή παράστασης, είτε επίσκεψη και παρακολούθηση παραστάσεων εκτός σχολείου.

Όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση, οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να συμμετάσχουν σε κάποια θεατρική παράσταση που έχει οργανωθεί από το σχολείο τους. Αυτό τους δίνει τη χαρά της δημιουργικότητας και συνάμα πιστεύουν ότι –μαζί με τις εκδρομές– αποτελεί από τις πιο σημαντικές αναμνήσεις της σχολικής τους ζωής. Τα παιδιά έχουν φωτογραφίες των παραστάσεων που έχουν συμμετάσχει στους τοίχους των τάξεων τους και στα κινητά τους τηλέφωνα και μιλούν με πολλή αγάπη για αυτή τους την εμπειρία. Συχνά όμως το ανέβασμα μιας παράστασης, παρά την επιθυμία των παιδιών, δεν γίνεται ποτέ πράξη για τους εξής λόγους.

Κατ' αρχάς οι θεατρολόγοι που υπηρετούν στα σχολεία είναι ελάχιστοι και η οργάνωση παραστάσεων αφορά όσους μαθητές επιλέγουν το μάθημα που διδάσκει ο θεατρολόγος, δηλαδή τα *Στοιχεία Θεατρολογίας* ή κάποια ερευνητική εργασία (project) με αντικείμενο το θέατρο. Οι μαθητές θεωρούν ότι αυτό είναι περιοριστικό. Κατά τη γνώμη τους η οργάνωση μιας παράστασης θα έπρεπε να απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη και οι μαθητές να εμπλέκονται όχι μόνον ως ηθοποιοί, αλλά και να αναλαμβάνουν και άλλες δράσεις, όπως συγγραφή κειμένου, κατασκευή σκηνικών, ράψιμο κοστούμιών κτλ.

Επίσης στα περισσότερα σχολεία το συγκεκριμένο μάθημα είναι ανύπαρκτο ή καθυστερεί χαρακτηριστικά να διδαχτεί. Επιπλέον ο θεατρολόγος συνήθως καλύπτει διδακτικά πολλά σχολεία, οπότε δεν είναι ενταγμένος στη σχολική κοινότητα, «δεν τον βρίσκουμε ποτέ», όπως λένε τα παιδιά με αποτέλεσμα οι συναντήσεις τους να είναι μια φορά την εβδομάδα. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι οι περισσότερες σχολικές παραστάσεις, είτε μεμονωμένες είτε στα πλαίσια γιορτών, οργανώνονται συνήθως από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι βρίσκονται σε καθημερινή βάση στο σχολείο και γνωρίζουν τα παιδιά.

Οι συνθήκες αυτές συντελούν στο να χαθεί εντελώς η έννοια του παιχνιδιού. Ελλείψει χρόνου και υποδομών τα παιδιά δεν προλαβαίνουν να χαρούν τη δημιουργία μιας παράστασης, δεν γίνονται οι ασκήσεις συγκέντρωσης ή χαλάρωσης, προάγεται η ταχεία απομνημόνευση του ρόλου και η τυπική αναπαράσταση επί σκηνής με αποτέλεσμα το έργο να είναι χαμηλής ποιότητας. Συνήθως για τις πρόβες χάνονται άλλα μαθήματα, γεγονός που προκαλεί τη δυσαρέσκεια των καθηγητών άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι συχνά προβάλλουν τα δικά τους μαθήματα ως σημαντικότερα από την οργάνωση παράστασης. Δεν υπάρχει λοιπόν ευέλικτη ζώνη θεατρικής δημιουργίας στο σχολείο.

Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ επιθυμούν το θέατρο, σταδιακά απομακρύνονται από αυτό. Η πληθώρα των εξωσχολικών μαθημάτων, τα φροντιστήρια δηλαδή, αλλά και οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου τους αφαιρούν τη δυνατότητα και τη διάθεση να ασχοληθούν με οτιδήποτε άλλο πέραν της συστηματικής τους προετοιμασίας για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Όσοι από τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου ασχοληθούν με θέατρο θεωρούνται είτε πολύ καλών επιδόσεων σε όλα τα μαθήματα και άρα φιλότιμοι στο να βοηθήσουν τον καθηγητή που έχει αναλάβει να ανεβάσει παράσταση είτε αδιάφοροι για τα μαθήματά τους και εν γένει χασομέρηδες που θα συμμετάσχουν στο θέατρο, επειδή δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν. Η ενασχόληση και με το θέατρο στη Γ΄ Λυκείου ως συνάρτηση του καλού μέσου όρου βαθμολογίας ερμηνεύεται από πολλούς μαθητές ως διατήρηση της στερεοτυπικής αντίληψης του καλού και του κακού μαθητή, η οποία εμποτίζει ακόμη και την τέχνη.

Σχετικά με τη δεύτερη περίπτωση, με το θέατρο έξω από το σχολείο, προβλέπεται η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης με επίσκεψη σε θέατρο που έχει προβάλει την παράστασή του ως κατάλληλη και για μαθητές. Αυτό γίνεται κυρίως το βράδυ, ωστόσο, αρκετοί θίασοι είναι διατιθέμενοι να ανοίξουν το θέατρό τους και το πρωί και να παίξουν ειδικά για κάποιο σχολείο. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που σχολεία φιλοξενούν θιάσους, εφόσον υπάρχουν στοιχειώδεις υποδομές και εφόσον ο θίασος μπορεί να μεταφερθεί στο σχολείο. Στην περίπτωση αυτή οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν την παράσταση από το να κάνουν μάθημα.

Σε όλες τις προαναφερθείσες περιπτώσεις υπάρχει και συνοδεία καθηγητών. Οι αντιδράσεις των μαθητών που παρακολουθούν παραστάσεις εκτός σχολείου ποικίλουν. Άλλοι εκδηλώνουν ενθουσιασμό και ενδιαφέρον και άλλοι αδιαφορία ως απαξίωση. Όλοι ίσως έχουμε βρεθεί σε παραστάσεις με μαθητές που «χαλάνε τον κόσμο», με ταξιθέτες και εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να επιβάλουν την τάξη και με ενοχλημένους θεατές. Η δικαιολογία αυτών των παιδιών είναι ότι το έργο επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς και δεν συναποφασίζεται.

Οι μαθητές λοιπόν θεωρούν ότι δεν έχουν τον λόγο που δικαιούνται πάνω στο θέατρο. Η διάσταση του παιχνιδιού χάνεται και η παράσταση συνιστά μια υποχρέωση που πρέπει να διεκπεραιωθεί. Η έννοια του διδακτισμού δεν ταιριάζει, κατά τη γνώμη τους, στην τέχνη. Επικροτούν τη συμβολή του θεάτρου στα άλλα μαθήματα και τους αρέσει η διαθεματικότητα, αρκεί το θέατρο να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και όχι ως ένα απλό μέσον ή «δεκανίκι» που θα τους βοηθήσει αποκλειστικά στο να μάθουν πιο εύκολα τα άλλα μαθήματα. Θυμάμαι πόσο ανεπιτυχής είχε θεωρηθεί η προσπάθεια μιας εκπαιδευτικού να δραματοποιήσει τη ζωή του Χαριλάου Τρικούπη με μόνο στόχο να μάθουν οι μαθητές την αρχή της δεδηλωμένης και την οικονομική πολιτική του. Το θέατρο και γενικά η τέχνη δεν έχει τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό Λύκειο.

Επιπλέον η έννοια της τέχνης στην Ελληνική γλώσσα παραπέμπει τόσο στις καλές τέχνες, όσο και στη χειρωνακτική εργασία που επιδίδεται κάποιος, για να βγάλει το ψωμί του.¹³ Υψηλή αισθητική από τη μια μεριά, τεχνική επεξεργασία από την άλλη. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η πρώτη μορφή τέχνης στερείται τεχνικής και η δεύτερη καλαισθησίας. Η λαϊκή τέχνη, επί παραδείγματι, συνδυάζει μοναδικά την καλαισθησία και τη χρηστικότητα.¹⁴ Ο διαχωρισμός αυτός, ωστόσο, δεν είναι μόνον ελληνικό φαινόμενο. Το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της τέχνης της Γ' Λυκείου αναφέρεται στη διάκριση που γινόταν στην Ευρώπη κατά την περίοδο του Μεσαίωνα σε ευγενείς και βάνουσες τέχνες. (*artes liberales* και *artes mechanicae* ή *serviles*, δηλαδή στις «ελευθέριας» και «χειρωνακτικές» ή «δουλικές» τέχνες). Ως «ελευθέριας» θεωρούνταν οι τέχνες που παράγονται από την πνευματική προσπάθεια του ανθρώπου (η γραμματική, η λογική, η ρητορική και η αριθμητική, η μουσική, η γεωμετρία, η αστρονομία). Ως «δουλικές» θεωρούνταν εκείνες που απαιτούν το χειρωνακτικό μόχθο και την επεξεργασία της ύλης, και σε αυτές συγκαταλέγονταν η ζωγραφική και η γλυπτική. Τελικά η ζωγραφική και η γλυπτική αντιδιαστέλλονται από τις άλλες «χειρωνακτικές» τέχνες και κατακτούν μια θέση ανάμεσα στις «ελευθέριας» την περίοδο της Αναγέννησης.¹⁵

Οι διακρίσεις και οι ταξινομήσεις συνεχίζονται. Στο τέλος του 16ου αιώνα ο καλλιτέχνης αποθεώνεται και θεωρείται ανώτερος άνθρωπος, ο οποίος

χρειάζεται ελεύθερο πεδίο δράσης για τη σύλληψη και την εκτέλεση του έργου του. Την εποχή του Διαφωτισμού, η καλλιτεχνική δραστηριότητα απέκτησε μια αυτονομία τόσο από τις επιστήμες όσο και από τα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Τον 18ο αιώνα η ποίηση, η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική και ο χορός αποτέλεσαν τις «καλές τέχνες» και συνδέθηκαν, λόγω της κοινής ενασχόλησής τους, με την έννοια του ωραίου. Το 19ο αιώνα, με την ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής, οι τέχνες χωρίστηκαν σε «καλές» και «εφαρμοσμένες», με τις τελευταίες να στοχεύουν στη σύμπραξη της καλλιτεχνικής παραγωγής με τη βιομηχανία.¹⁶ Είναι φανερό ότι η κατάταξη των τεχνών σε κατηγορίες συμβαδίζει με τις αντιλήψεις κάθε εποχής.

Οι μαθητές αποδομούν αυτές τις ταξινομήσεις και τις κατηγοριοποιήσεις. Αναφέρονται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και επιχειρούν συγκρίσεις. Συχνά ερωτήματά τους είναι τα εξής: «Γιατί στα σχολεία άλλων χωρών κάνουν χορό, τραγούδι, ακόμη και μαγειρική και εμείς όχι; Γιατί αν πάω σε ένα τεχνικό Λύκειο θα έχω κατώτερη παιδεία;» Συνάμα προβληματίζονται για το αν και κατά πόσον η υιοθέτηση τέτοιων ξένων προτύπων στην ελληνική παιδεία θα μπορούσε να λειτουργήσει εποικοδομητικά ή αν αυτά θα παραμορφώνονταν λόγω του ιδιαίτερου τρόπου ζωής της ελληνικής κοινωνίας. Η επιθυμία ορισμένων παιδιών να σπουδάσουν σε κάποια δραματική σχολή ή σε σχολή καλών τεχνών, προσκρούει στη συμβουλή των γονιών τους να εισαχθούν πρώτα σε κάποιο πανεπιστήμιο. Επιπλέον το κυνήγι των τυπικών προσόντων ταλαιπωρεί τους μαθητές στην πιο κρίσιμη φάση της κοινωνικοποίησης τους: ξένες γλώσσες, πανελλήνιες εξετάσεις με σκοπό την εισαγωγή σε σχολές κύρους που εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική καταξίωση, σκέψεις για μεταπτυχιακές σπουδές είναι ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές του λυκείου και παραγκωνίζουν κάθε ενασχόληση με την τέχνη.

Το γεγονός ότι η σπουδαιότητα ενός μαθήματος εξαρτάται από το αν εξετάζεται στις πανελλήνιες εξετάσεις καταδεικνύει τον χρησιμοθηρικό χαρακτήρα του σχολείου. Η πρόσφατη συζήτηση για την κατάργηση των λατινικών ως πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος και η αντικατάστασή των από την κοινωνιολογία, καταδεικνύει πόσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχετικών ειδικοτήτων που ερίζουν, εμπίπτουν στην ωφελμιστική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ένα μάθημα πανελλαδικώς εξεταζόμενο δεν σημαίνει ότι διδάσκεται με τον τρόπο που αξίζει ούτε πάλι ότι ένα μάθημα που δεν εξετάζεται ως εισαγωγικό στο πανεπιστήμιο σημαίνει ότι θα πρέπει να υποτιμάται.

Υπ' αυτές τις συνθήκες το θέατρο και η τέχνη καταλήγουν δευτερεύοντα πεδία και οι μαθητές απομακρύνονται από αυτά και τα απαξιώνουν, παρόλο που την ίδια στιγμή αντιλαμβάνονται την αξία τους. Για το αν μπορεί να γίνει κάτι, ώστε το θέατρο και η τέχνη στο Λύκειο να αποκτήσει έναν ρόλο

εποικοδομητικό και ουσιαστικό, οι μαθητές καταθέτουν την άποψή τους με ωριμότητα. Το όλο ζήτημα είναι, κατά τη γνώμη τους, κοινωνικό και αφορά τη νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας, η οποία όσο θα συνεχίζει να επενδύει στη χρησιμοθηρία τόσο το θέατρο και γενικά η τέχνη θα απαξιώνεται.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Ζεάκις- Γλυνιάς, Ι. Παπαχρόνης, Ι. Σίμος, Α. Φραγκούλη, *Μουσική (Βιβλίο Μαθητή) - Α Γενικού Λυκείου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα, χ.χ. και Βιβλίο Καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1999.
- 2 Ό. Ζιρώ, Ο. Κούβου, Ε. Μερτζάνη, Ε. Μωραΐτου, Γ. Σιγάλας, *Εικαστικά (Βιβλίο Μαθητή) - Α Γενικού Λυκείου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα, χ.χ. και Βιβλίο Καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1998.
- 3 Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκις, Π. Τζαμαργιάς, Χ. Δεμιρτζάκης, *Στοιχεία θεατρολογίας (Βιβλίο Μαθητή) - Α Γενικού Λυκείου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα, 1999. και Βιβλίο Καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1998.
- 4 Ό. Ζιρώ, Ε. Μερτζάνη, Β. Πετρίδου, *Ιστορία της Τέχνης (Βιβλίο του Μαθητή) - Γ Γενικού Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, χ.χ.
- 5 Α. Μονεβασίτου, Γ. Παυλίδης, Ά. Παυλίδου, *Γραμμικό σχέδιο (Βιβλίο του Μαθητή)-Β Γενικού Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1998.
- 6 Βλ. το έγγραφο: ΥΠ.Π.Ε.Θ. 135979/14-08-2018.
- 7 Βλ. το έγγραφο: ΥΠ.Π.Ε.Θ. 135979/14-08-2018.
- 8 Θ. Γραμματάς, Τ. Μουδατσάκις, Π. Τζαμαργιάς, Χ. Δεμιρτζάκης, *Στοιχεία θεατρολογίας - Α Γενικού Λυκείου, (Βιβλίο Καθηγητή)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1998.
- 9 Α. Λυδάκη, *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σ.222-255' Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ.244-255' D. L. Jorgensen, *Participant observation*, Sage, London 1989, σ.12-25, όπου και σημειώνεται (σ.14) ότι «η μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης εστιάζει στις σημασίες της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως την αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας».
- 10 P. Bourdieu, *Outline of a theory of practice*, μτφ. R. Nice, Cambridge University Press, USA 2007, σ.72-95' P. Bourdieu, «Μερικές ιδιότητες των πεδίων», μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Π. Γεωργίου, Ε.Κ.Ε. 80, (1991), σ.3-10.
- 11 C. W. Mills, *Η κοινωνιολογική φαντασία*, μτφ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σ.9-21. Το άτομο μπορεί να συνειδητοποιήσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τις εμπειρίες του και τη μοίρα του, αν τοποθετηθεί μέσα στην εποχή του, αν δηλαδή καταλάβει τα κοινωνικά συμφραζόμενα που ανήκει. Την κατανόηση του εγώ μας σε σχέση με την κοινωνία που ανήκουμε, ώστε να συνειδητοποιούμε τη θέση μας και τη συμβολή μας στη διαμόρφωση και εξέλιξή της, ο Mills ονόμασε κοινωνιολογική φαντασία.
- 12 K. O'reilly, *Ethnographic methods*, Routledge, London, 2005, σ.1-4.
- 13 Ν. Αυγελής, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Σταμούλης, Θεσσαλονίκη, 2012, σ.19-35.
- 14 Μ. Γ. Μερρακλής, *Ελληνική Λαογραφία*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 2004, σ.285-301.
- 15 Ό. Ζιρώ, Ε. Μερτζάνη, Β. Πετρίδου, *Ιστορία της Τέχνης (Βιβλίο του Μαθητή)- Γ Γενικού Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, χ.χ. σ.9.
- 16 Ό.π., σ.10.

Κωνσταντίνα Σοφιάδου
Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ
ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΦΥΠΝΙΣΗΣ
ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στα γνωστικά αντικείμενα. Αντιθέτως, αναφέρεται στον εξωτερικό κοινωνικό, ιστορικό και πολιτιστικό περίγυρο και μεταβάλλεται σε πεδίο, στο οποίο αναφύονται συνομιλίες για υπαρκτά προβλήματα και αναπτύσσονται δεξιότητες επωφελείς για την επιβίωση στον πραγματικό κόσμο. Ο κοινωνικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης συνίσταται ως ένα βαθμό στην κριτική κατανόηση τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και των πολιτικών πράξεων και επιλογών. Η δυναμική εκπαίδευση με τη δυνατότητα να διαμορφώνει στάσεις ζωής και συμπεριφοράς καλλιεργεί ενδιαφέρον για τον κόσμο και ενεργή πολιτειότητα στους μαθητές.¹

Θεωρητική θεμελίωση

Η ανάγκη για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας καταγράφεται πιο αισθητά από ποτέ στις μέρες μας. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι συγκρούσεις, η εσωστρέφεια, η κοινωνική παθολογία συμβάλλουν στην αναζήτηση και εφαρμογή προτύπων εκμάθησης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιβάλλεται, εξάλλου, η αναζήτηση απαντήσεων για τα τεκταινόμενα στον ιστορικό χώρο, παρελθόντα και παρόντα, με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές τον τρόπο λειτουργίας του.

Η εμφάνιση της βιωματικής μάθησης έρχεται ως πρόταση στους παραπάνω προβληματισμούς και ταυτόχρονα ως αντιπαράθεση στις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες. Ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται ο ίδιος στο αντικείμενο της μελέτης και δεν αποτελεί ακροατή του διδάσκοντος. Βασικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης αποτελεί η ενεργή συμμετοχή.

Ο τρόπος αυτός μάθησης συνδέεται με σημαντικά ρεύματα της Παιδαγωγικής, όπως το «learning by doing» του John Dewey,² η ανακαλυπτική μάθηση του Jerome Brunner,³ η μέθοδος project του Karl Frey,⁴ η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner,⁵ η εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, η δια βίου εκπαίδευση κ.ά.⁶ Ο David A. Kolb, ο οποίος παρουσίασε το 1984 ένα μοντέλο βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με το οποίο οι εμπειρίες μπορούν να γίνουν «μάθηση», εστιάζει στη σημασία της εμπειρίας. Ο εκπαιδευόμενος εκκινεί από την άμεση συμμετοχή σε εμπειρικά δεδομένα, διέρχεται στη

συνέχεια από το στάδιο της στοχαστικής παρατήρησης των γεγονότων στα οποία μετέχει, συνεχίζει με τη γενίκευση των εμπειριών και ολοκληρώνει την πορεία προς τη γνώση με τον ενεργό πειραματισμό.⁷ Οι κριτικοί, μάλιστα, του μοντέλου μάθησης του Kolb συνδέουν συχνά τη θεωρία του ερευνητή με τη γνωστή ρήση του Κομφούκιου (περ. 450 π.Χ.): «Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και μπορεί να θυμηθώ. Κάνε με να συμμετάσχω και θα καταλάβω».⁸

Η βιωματική μάθηση παρέχει, από τη μία, τη δυνατότητα της βαθύτερης κατανόησης του ζητήματος που ερευνάται, ενώ, από την άλλη, συμβάλλει στην κατανόηση του ίδιου του εαυτού, στην αυτογνωσία. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών, προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συναισθηματικής διεργασίας.⁹

Γόνιμο περιβάλλον βιωματικής μάθησης είναι και εκείνο στο οποίο ο μαθητής συναντά την τέχνη. Ειδικότερα, η εμπλοκή των μαθητών σε θεατρικές δραστηριότητες και η αυτενέργεια καλλιεργούν την αγάπη προς το ωραίο και αφυπνίζουν την κοινωνική συνείδηση.¹⁰ Η θεατρική ομάδα είναι ένα σύνολο σαφές, ορισμένο και οργανωμένο, του οποίου τα μέλη αλληλεπιδρούν μέσα στο πλαίσιο του κοινωνικού συγχρωτισμού. Διακρίνουν τους επί μέρους ρόλους, κοινωνικούς και θεατρικούς, αναλαμβάνουν τις ευθύνες του κάθε ρόλου και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως ψηφίδες μιας μικρογραφίας του κοινωνικού χώρου. Το θέατρο ως εργαλείο μάθησης και αισθητικής έχει σκοπό, μεταξύ άλλων, να συναγείρει τους μαθητές, να μεταβάλλει την τάξη σε εργασιακή κοινότητα, στην οποία διακινούνται ιδέες, πραγματεύονται έννοιες και αναπτύσσονται συνεργασίες σε νοητικό και κοινωνικό επίπεδο.¹¹

Τα ζητούμενα της γνωστικής διεργασίας και της αισθητικής καλλιέργειας δεν ορίζονται αποκομμένα από την ενεργό συμμετοχή σε αυθεντικές συνθήκες θεατρικής δραστηριότητας. Η βιωματική πρόσληψη και επαφή επιτυγχάνεται με μορφές και είδη θεατρικής έκφρασης, όπως το θεατρικό παιχνίδι, το αναλόγιο, η δραματοποίηση, η περιορισμένη υπόκριση σκηνών στην τάξη. Ο εμπλουτισμός της θεατρικής αποσκευής των μαθητών με τη γνωριμία των μορφών και με τη βιωματική πρόσληψη ειδών και τεχνικών θεάτρου καθιστά το μαθητή ικανό να προχωρήσει σε πιο σύνθετες μορφές, όπως είναι ο πρωτογενής κώδικας της υποκριτικής.¹²

Η προοπτική μιας παράστασης από τους μαθητές για το σχολικό και εξωσχολικό κοινό αποτελεί το μέγα μάθημα. Ολοκληρωμένα πλέον οι μαθητές γίνονται κοινωνοί του θεατρικού κώδικα.¹³ Ωστόσο, η κορυφαία στιγμή της υλοποίησης του θεατρικού στόχου, ακροβατεί «επί ξυρού ακμής», εάν η σύλληψη, η προετοιμασία και η σκηνική διδασκαλία δεν γίνουν με αφοσίωση, εντιμότητα και, κυρίως, γνώση και εξειδίκευση. Ο εμπυχωτής της σχολικής θεατρικής ομάδας είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό, είτε για καλλιτέχνη, είτε

για συνδυασμό των δύο είναι ο οιακοφόρος που θα οδηγήσει σε ασφαλή λιμένα υψηλής αισθητικής τους μαθητές.¹⁴ Είναι εκείνος που θα οικοδομήσει τις γέφυρες ανάμεσα στο χαοτικό εφηβικό σύμπαν και τον πραγματικό κόσμο. Πρώτιστη μέριμνα του εμπυχωτή αποτελεί η ψυχοπνευματική κινητοποίηση του μαθητή, η πρόκληση ενδιαφέροντος και η γέννηση προσδοκιών.¹⁵ Ως παιδαγωγός, διαμεσολαβεί για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας και ως καλλιτέχνης, μυεί τους μαθητές στη δημιουργικότητα και στην τέχνη. Εκ παραλλήλου, καθοδηγεί τα μέλη της θεατρικής ομάδας να διακρίνουν την κοινωνική παράμετρο της πολιτιστικής δραστηριότητας ώστε «να αναπτύξουν πολιτισμική συνείδηση και γνώση, απαραίτητη για την μελλοντική κοινωνική τους ενσωμάτωση».¹⁶

Με τη θεατρική παράσταση στον χώρο του σχολείου επιτυγχάνεται ο εκδημοκρατισμός των μαθητών, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία αναφύονται στην πορεία. Οι δεξιότητες αυτές οδηγούν τα μέλη του σχολικού θιάσου να κατανοήσουν τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους το σύστημα θα μπορούσε να αναδιαμορφωθεί.¹⁷ Η συμμετοχή σε έναν κοινωνικό πυρήνα, όπως είναι η θεατρική ομάδα, εξοπλίζει τον μαθητή με τις προϋποθέσεις που μεταλλάσσουν τον παθητικό δέκτη εντολών σε ενεργό πολίτη με οξεία κοινωνική συνείδηση.¹⁸ Η θεατρική παράσταση ως μέσο αισθητικής καλλιέργειας και ως μέσο κοινωνικής αφύπνισης δε σηματοδοτεί αντίθετους πόλους. Αναμφίβολα, εκφράζει αυτό που ο Bruner αποκάλεσε «τα τρία μεγάλα Π» της διδασκαλίας και του πολιτισμού: «το ανθρώπινο Παρόν, το Παρελθόν και το Πιθανό».¹⁹ Τα γεγονότα του παρελθόντος που διαμόρφωσαν τις συνθήκες του παρόντος κόσμου και της ιστορίας γίνονται ορατά υπό το πρίσμα της ενδεχόμενης αλλαγής προς το καλύτερο.

Απαραίτητος όρος για την αποτελεσματική κοινωνική αφύπνιση των νέων είναι η αισθητική ποιότητα της θεατρικής παράστασης. Τόσο το εφηβικό κοινό όσο και οι έφηβοι ηθοποιοί δέχονται την ευεργετική επίδραση της παράστασης, με την προϋπόθεση να έχει καλλιτεχνικές προδιαγραφές. Η διχοτόμηση μεταξύ της πρόκρισης του αισθητικού στόχου ή του κοινωνικού στόχου είναι ανυπόστατη, αν και σημαντικοί θεατράνθρωποι, όπως ο Richard Schechner²⁰ ή ο Augusto Boal,²¹ έλαβαν θέση υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης. Μία άρτια παράσταση θα προτείνει στους μαθητές τρόπους ερμηνείας, ανάδειξης, προοπτικής των θεμάτων, στοιχεία τα οποία δεν γίνονται κατανοητά δια της περιγραφής στην τάξη. Απαιτείται η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται στο θέατρο, ώστε να υπάρξει βιωματική πρόσληψη, συγκίνηση, θαυμασμός, κριτική στάση απέναντι στη διάνοια και την πρακτική του δραματικού προσώπου.²² Το θέατρο προσφέρει πνευματική διέγερση, ψυχική ανάταση, ιδεολογική

καθοδήγηση και προωθεί την ανατοποθέτηση των εγγραφών στον ψυχισμό του νέου και την ανακατασκευή των προσωπικών του πεποιθήσεων.²³

Η μύηση των μαθητών στην πραγματικότητα της σκηνης λειτουργεί μυητικά και ως προς την ισχύουσα πραγματικότητα.²⁴ Το θέατρο αναλαμβάνει τη σύζευξη ανάμεσα στο εφηβικό σύμπαν και τον κόσμο των μεγάλων, αφού συμβολικά ή ρεαλιστικά αναπαριστά μία κοινωνική πραγματικότητα και αποκαλύπτει τη λειτουργία των ψυχικών διεργασιών του ανθρώπου, είτε αναφέρεται σε μία μακρινή εποχή είτε στην εποχή του μαθητικού κοινού. Για να διευρύνει το θέατρο την οπτική γωνία των εμπλεκόμενων μαθητών, αλλά και του κοινού των συνομηλίκων τους, και να οδηγήσει στην κοινωνική αφύπνιση, επιβάλλεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του δραματικού κειμένου.²⁵

Η ιχνηλασία του θεατρικού έργου τροφοδοτεί την αναπαραστατική ικανότητα του νου με την ανάπτυξη της φαντασίας του εφήβου. Εδώ ανευρίσκεται κατά την S. Langer «η ρίζα της τέχνης».²⁶ Για να εκφράσει το κείμενο ο ενεργός μαθητής θα πρέπει να ανιχνεύσει το υπόστρωμα, να αξιοποιήσει στοιχεία του πλαισίου, να διατυπώσει εικασίες, να χρησιμοποιήσει «το μαγικό αν» του Στανισλάβσκι,²⁷ να επιλύσει πρακτικά σκηνικά θέματα. Η διεύρυνση της φαντασίας του νέου καθιστά διεισδυτικότερη την όρασή του, μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και επεκτείνει τις δυνατότητές του.²⁸ Για την κατανόηση των κοινωνικών δομών και της λειτουργίας του συστήματος προσφέρονται ιδιαίτερος έργα κοινωνικού ή ιστορικού περιεχομένου.²⁹ Η αφύπνιση της κοινωνικής συνείδησης και η δραστηριοποίηση απαιτούν ιστορική μνήμη. Οι μαθητές, ως δυνάμει πολίτες, μέσα από ένα ιστορικό έργο προσλαμβάνουν τα γεγονότα που καθόρισαν την πορεία της χώρας και αποκτούν κίνητρα για να αναζητήσουν την ιστορική γνώση και τη χρήση της ιστορίας στο παρόν.³⁰

Η μελέτη της ιστορίας ενεργοποιεί τις συμφωνίες και τις αντιθέσεις στον διάλογο με στόχο να δοθεί μια πρισματική προσέγγιση των γεγονότων. Διευρύνονται έτσι οι ορίζοντες, προσδιορίζεται η ταυτότητα, αναγνωρίζονται οι διαφορετικές πεποιθήσεις και διαμορφώνεται ενεργή πολιτειότητα.³¹ Η θεατρική παράσταση που θέτει πλην των αισθητικών και τέτοιους στόχους συνδέει το ιστορικό παρόν με το παρελθόν, αλλά υπερβαίνει τα ιστορικά γεγονότα. Κατορθώνει ένα συγκερασμό ιστορίας, λογοτεχνίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Τα χρονικά ή και τοπικά απομακρυσμένα γεγονότα προσλαμβάνουν νόημα στο τρέχον κοινωνικό πλαίσιο και συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών.

Μια παράσταση, που προβάλλει τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα με όχημα τη λογοτεχνία και τρόπους θεατρικούς, αφήνει να διακρίνεται ο «Άλλος» όχι ως ο αντίπαλος ή ο άγνωστος ξένος, αλλά ως ο πάσχων άνθρωπος. Η εμπλοκή των μαθητών με το ρόλο τους παρέχει τη δυνατότητα να μπουν οι ίδιοι στη θέση

του άλλου και να βιώσουν επί σκηνής τον ψυχισμό, τις σκέψεις, τα κίνητρα, τα προβλήματα, τα συναισθήματα του συνανθρώπου. Το θεατρικό οδοιπορικό προς την παράσταση καλλιεργεί στο πρόσφορο έδαφος των μαθητών ηθικές αρχές, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη συνύπαρξη, τον διάλογο, τη δημοκρατία του δικαίου. Η ενασχόληση με το θέατρο στην εκπαίδευση διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης, καθώς διασφαλίζει τη διεύρυνση του κοινωνικού πλαισίου ένταξης.³²

Στο σύγχρονο σχολείο, στο οποίο μαθητές με διαφορετικές εθνικότητες προσπαθούν να συνυπάρξουν και να ενταχθούν στο πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, η συμβολή της θεατρικής πράξης ενδέχεται να αποβεί αποτελεσματική. Η κατανόηση και η κριτική αντιμετώπιση των γεγονότων του παρελθόντος ανοίγει το δρόμο της αντιδογματικής θέασης αντίστοιχων γεγονότων του ενεστώτος χρόνου.³³ Η παράλληλη εποπτεία και οι αναλογίες εμπλουτίζουν την αντίληψη ότι δεν είναι οι μεμονωμένοι άνθρωποι, αλλά τα μεγάλα συμφέροντα και η ιμπεριαλιστική στάση των ισχυρών, που δημιουργούν τις ιστορικές τραγωδίες. Η θεατρική παράσταση, κατ' αναλογία προς το εκπαιδευτικό δράμα κατά τους G. Bolton και D. Heathcote, έχει στόχο να εκπαιδεύσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να βλέπουν πίσω από τις επιφανειακές πράξεις, να βλέπουν τις προσωπικές και πολιτισμικές αξίες που τις στηρίζουν.³⁴ Η δραματική τέχνη αποτελεί το μέσο με το οποίο αναπαριστώνται πραγματικά γεγονότα μέσω δημιουργημένων ρόλων και καταστάσεων. Αντιλαμβάνονται μ' αυτόν τον τρόπο οι έφηβοι την πολλαπλότητα των εμπειριών και εκτιμούν τη συμβολή του θεάτρου στην ποιότητα της ζωής μέσα από τη διερεύνηση της ταυτότητας του εαυτού και του άλλου. Αυτή η προσέγγιση του έτερου επιτυγχάνεται με τη συνεργασία και τη συμπόρευση στους δρόμους της τέχνης.

Μελέτη περίπτωσης

Με γνώμονα την τοποθέτηση που προηγήθηκε, παρουσιάσαμε με τη θεατρική ομάδα Λυκείου μία διακειμενική σύνθεση με τον τίτλο *Χαμένες πατρίδες στα κύματα της Μεσόγειος*. Τα κείμενα, διασκευασμένα ή αυτούσια, ήταν του Σοφοκλή,³⁵ του Ευριπίδη,³⁶ της Διδώς Σωτηρίου,³⁷ του Ηλία Βενέζη,³⁸ του Γιώργου Σεφέρη,³⁹ του Νίκου Καζαντζάκη,⁴⁰ του Ιάκωβου Καμπανέλλη,⁴¹ του Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα,⁴² των Μιχάλη Ρέππα και Θανάση Παπαθανασίου,⁴³ της Ουαρσάν Σάιρ,⁴⁴ της Κόννης Σοφιάδου και της Αναστασίας Μιχοπούλου.⁴⁵ Δραματουργικά, το κείμενο ολοκληρώθηκε με κατάτμηση και δραματοποίηση σκηνών που περιγράφονται στα μη θεατρικά έργα της Σωτηρίου, του Βενέζη, του Καζαντζάκη, ενώ προκρίθηκε η αποσπασματική δράση έναντι της γραμμικής

αφήγησης των γεγονότων. Με δεδομένο ότι δεν επρόκειτο για μάθημα ιστορίας αλλά για θεατρική παράσταση με πλαίσιο τα ιστορικά γεγονότα, η αφήγηση ξεκίνησε *in medias res* και συνεχίστηκε με ανάδρομες αφηγήσεις με σκοπό την πύκνωση του θεατρικού χρόνου και την πρόκληση ενδιαφέροντος.

Τετραμελής ορχήστρα μαθητών έπαιξε δεκαοκτώ τραγούδια γνωστών συνθετών,⁴⁶ τα οποία τραγούδησαν οι είκοσι δύο μαθητές-ηθοποιοί της παράστασης, που μοιράστηκαν και τους πολυάριθμους ρόλους. Οι πρόβες, στην πρώτη φάση της σύστασης του θιάσου με την έναρξη του σχολικού έτους τον Σεπτέμβριο, διήρκεσαν τρεις μήνες με δοκιμές δύο ωρών την εβδομάδα και, στη δεύτερη, από τον Ιανουάριο, πέντε μήνες με έξι ώρες εβδομαδιαίων δοκιμών. Στο διάστημα αυτό, οι μαθητές προσέγγισαν τη θεατρική διαδικασία με μαθήματα υποκριτικής, ορθοφωνίας, φωνητικής και κινησιολογίας. Μελέτησαν ιστορία και λογοτεχνία, είδαν φωτογραφικό και κινηματογραφικό υλικό, εκφράστηκαν με τη δημιουργική γραφή και πειραματίστηκαν με παραστατικές μορφές, όπως το θέατρο φόρουμ ή το θέατρο της επινόησης. Η παράσταση βραβεύτηκε από το Υπουργείο Παιδείας και παρουσιάστηκε στο Δημοτικό Θέατρο Περιστερίου και στο Διεθνές Φεστιβάλ Νέων στο Δίον.

Το έργο επικεντρώθηκε στο προσφυγικό ζήτημα και διαρθρώθηκε σε δύο ιστορικούς άξονες. Στη Μικρασιατική Καταστροφή και την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών και στην προσφυγική κρίση της παρούσας εποχής. Η παράσταση εμπλουτίστηκε με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και κινηματογραφικού τύπου προβολών κατά τη διάρκεια των τραγουδιών.

Στην έναρξη της παράστασης, εισέρχονται σιωπηλά στην άδεια σκηνή οι πρόσφυγες. Η προβολή ενός έρημου, βραχώδους, κυματόδαρτου χώρου και ο ήχος της θάλασσας υποβάλλουν την ερήμωση, τη μοναξιά, την απελπισία. Το μωρό μιας γυναίκας αρχίζει να κλαίει κι εκείνη το παρηγορεί τραγουδώντας, «Χίλια μύρια κύματα μακριά τ' Αίβαλί».⁴⁷ Το νανούρισμα γίνεται θρήνος και μεταδίδεται σε όλους τους πρόσφυγες. Ακολουθεί το Πρώτο Επεισόδιο από τις *Τρωάδες* (στ. 98-178), ενώ η Εκάβη μεταπλάθεται σε αρχόντισσα της Σμύρνης και ο Χορός σε συμπατριώτισσές της. Τότε αρχίζουν οι αναμνήσεις. Ποιοί ήταν οι άνθρωποι αυτοί; Πώς ζούσαν; Ποιες ήταν οι σχέσεις τους με τους Τούρκους; Τι συνέβη με τη Συνθήκη των Σεβρών; Με τον Εθνικό Διχασμό; Με την υποχώρηση του μετώπου; Ποια στάση κράτησαν οι ξένες δυνάμεις; Τα ιστορικά αυτά ερωτήματα απομακρύνονται από το αφηγηματικό μάθημα και μεταπλάθονται σε θεατρική δράση, αυθεντικά συναισθήματα, αποστασιοποιημένες θέσεις και εναργείς αναφορές μέσα από τη λογοτεχνική πένα. Η πρώτη ενότητα κλείνει και πάλι με τις *Τρωάδες* και τη φωτιά στην Τροία (στ. 1284-1348), τη φωτιά στη Σμύρνη. Οι πρόσφυγες μαζεύουν μπόγους και βαλίτσες, αποχαιρετούν την δική τους Σμυρναία Εκάβη κι αποχωρούν από τη σκηνή.

Ενώ τα φώτα χαμηλώνουν, εκκωφαντικές ριπές πολυβόλου ακούγονται, στην οθόνη προβάλλονται φωτογραφίες της κατεστραμμένης Μέσης Ανατολής, μία ομάδα μαθητών αυτοσχεδιάζει με ένα γαλάζιο πανί το ταξίδι της στο Αιγαίο με βάρκα, ενώ μία αραβόφωνη μαθήτρια τραγουδά ζωντανά το τραγούδι *Beirut*.⁴⁸ Οι πρόσφυγες φτάνουν στο νησί και δέχονται επίθεση από ντόπιους. Παρεμβαίνουν τρεις υπερήλικες γυναίκες και μεταξύ αυτών η απόγονος της Εκάβης από τη Σμύρνη.⁴⁹ Οι ξένοι διεκτραγωδούν την ιστορία τους. Μία γυναίκα θρηνεί με το μονόλογο της *Ηλέκτρας* του Σοφοκλή (1126-1170), κρατώντας ό,τι απόμεινε απ' το παιδί της που πνίγηκε, όχι μια τεφροδόχο, όπως η τραγική ηρωίδα, αλλά ένα λούτρινο αρκουδάκι. Το φάντασμα μιας κόρης προβάλλει μέσα από τα νερά κι οι πρόσφυγες με ένα Στάσιμο από τις *Φοίνισσες* ανακαλούν τη «γη της Συρίας» (1299-1316). Η Αντίγονα και η Γιασμίν θρηνούν για τον άταφο νεκρό αδερφό τους. Σε μια ανάδρομη αφήγηση ένας δάσκαλος από τη Συρία, καθώς θυμάται τη φενάκη της «Αραβικής Άνοιξης», αρνείται να εγκαταλείψει το βομβαρδισμένο σχολείο. Ένα μαυροφορεμένο κορίτσι με μαντήλα ανοίγει ένα πολυσέλιδο βιβλίο (Κοράνι ή Ευαγγέλιο;) και διαβάζει το ποίημα της Αναστασίας Μιχοπούλου *Σπίτια δίχως πρόσωπο*:

Σπίτια δίχως πρόσωπο.

Πατώματα μόνο και μεσοτοιχίες

κουτιά κουκλόσπιτου.

Ένας γέρος κάθεται στην κουζίνα. Πίνει τσάι, όπως κάθε μέρα.

Οι διπλανοί δεν άνοιξαν σήμερα την τηλεόραση, όπως κάθε μέρα.

Όπως κάθε μέρα, αυτή η μέρα δεν θα 'ναι ίδια με τις άλλες.

Στο δωμάτιο μπαίνει ένα χαρτί -γράφει «Θα σ' αγαπώ για π»-

το υπόλοιπο είναι καψαλισμένο.

Πόσο ευτυχισμένος γέρος,

διότι δεν έγινε πατέρας,

διότι η γυναίκα του πήγε από καρδιά.

Τυχεροί όσοι δεν θα αντικρύσουν τον ερχομό των... απελευθερωτών.

Ξένοι σωτήρες δεν υπάρχουν.

Πόσο γρήγορα τρέχει το πλήθος. Δεν είναι ποτάμι μήτε θάλασσα.

Μονάχα άνθρωποι είναι και ιδιότητα δεν θέλουν να αλλάξουν. Τρέχουνε

τόσο γρήγορα που γίνονται αόρατοι, ανακατεύονται, μοιάζουν με ηλεκτρόνια.

Τα ποδοβολητά κάνουν το ποτηράκι με το τσάι να πηδά στο τραπέζι.

Ο γέρος νιώθει μίσος για τον Επιμηθέα που φρόντισε τη χελώνα κι εκείνον τον άφησε στην απέξω.

Οι γέροι πάντα στην απέξω.

Και οι νέοι.

(Πόσοι από μας θα γίνουμε κοράλλια ή αμμόλοφοι;)

Φεύγουν όλοι, μόνο ο γέρος κάθεται.

Αρνείται ν' αφήσει το σπίτι. Ακόμη κι αν μια έκρηξη του πήρε το πρόσωπο.⁵⁰

Αισθητική καλλιέργεια και πολιτική πληροφόρηση συναντήθηκαν στο ποίημα αυτό, γραμμένο για την παράσταση. Τα γεγονότα στη Συρία, η συναισθηματική διέγερση για το ανθρωπιστικό δράμα μιας χώρας, της οποίας το όνομα δεν αποτελεί απλώς γεωγραφική αναφορά αλλά σύμβολο, η ηθική-φιλοσοφική διάσταση για εκείνους που «Μονάχα άνθρωποι είναι και ιδιότητα δεν θέλουν να αλλάξουν», οριοθετούν σημειολογικά και δραματουργικά τόσο τη θεατρική εμπειρία των μαθητών όσο και την κοινωνική τους αφύπνιση. Διεσδυτική ματιά, εξερεύνηση ιδεών, κριτική πρόσληψη της πραγματικότητας και καλλιτεχνική δημιουργία συγκεντρώνονται στο ποίημα της Μιχοπούλου, το οποίο αποδίδεται στην παράσταση από μαθήτρια, που, σαν την Κορυφαία του αρχαίου δράματος, εκφράζει το συλλογικό εγώ.

Αμέσως μετά, όλος ο θίασος τραγουδά «Κράτησα τη ζωή μου ταξιδεύοντας».⁵¹ Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού, προβάλλονται φωτογραφίες με τα συρματοπλέγματα στα κλειστά από το Δυτικό κόσμο σύνορα και εναλλάσσονται με το αίτημα «Ανοίξτε τα σύνορα», γραμμένο σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες. Το αίτημα παραμένει στην οθόνη και κατά τη διάρκεια του χαιρετισμού.

Με την παράσταση *Χαμένες πατρίδες στα κύματα της Μεσόγειος*, οι μαθητές αντιλήφθηκαν το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτιστικών παραγόντων στη συγκρότηση του ιστορικού γίνεσθαι. Κατανόησαν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται ιστορικά σημαινόμενα, κοινωνικές συνιστώσες και προσωπικές ιστορίες. Ταυτοχρόνως, διείσδυσαν στις θεατρικές τεχνικές και ανέπτυξαν τα εκφραστικά τους μέσα. Τα φύλλα εργασίας, τα οποία συμπλήρωσαν, κατέδειξαν ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν γνωστικά και αισθητικά και αφυπνίσθηκαν κοινωνικά. Ο αναστοχασμός επαλήθευσε την συσσώρευση κοινωνικού κεφαλαίου, την πολιτική και πολιτιστική επίγνωση και την ικανοποίηση των εμπλεκομένων από το τελικό αποτέλεσμα.

Τα σχόλια των θεατών για την παράσταση παρείχαν χρήσιμη ανατροφοδότηση. Μια θεατρική δημιουργία, εξάλλου, δεν αναφέρεται μόνο στο καλλιτεχνικό και τεχνικό δυναμικό της, αλλά συσχετίζεται με το κοινό. Η παράσταση *Χαμένες πατρίδες στα κύματα της Μεσόγειος* εκτός από τους ενήλικους θεατές απευθύνθηκε και (ή κυρίως) στο εφηβικό μαθητικό κοινό. Το συλλογικό συμβάν της παράστασης οδήγησε σε πρόσληψη ενεργητική και όχι σε παρακολούθηση παθητική. Η σκηνική αναπαράσταση του προσφυγικού προβλήματος με τη σφραγίδα της καλλιτεχνικής δημιουργίας επέδρασε στους έφηβους θεατές, όπως αργότερα κατέθεσαν, κατά τη συνθήκη που περιγράφει ο Βάλτερ Πούχνερ: «Η παράσταση μεταμορφώνει το θεατή, που φεύγει ως

ένας “άλλος”. αυτή η διαδικασία δεν είναι μόνο διανοητική αλλά και ψυχική και σωματική». ⁵²

Η θεατρική παράσταση από μαθητικό θίασο, όταν τηρούνται οι καλλιτεχνικοί όροι, σηματοδοτεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και δημιουργεί πεδίο αλληλεπίδρασης. Προσφέρει εμπειρίες που διαμορφώνουν στάσεις και συνειδήσεις με το περιεχόμενο και με την αισθητική της παρουσίαση. Με τον τρόπο αυτό, το *fictum* (το επινοημένο) εξελίσσεται σε *factum* (δεδομένο). Η έλλογη δημιουργία σε ανθρώπινη πράξη. Η Τέχνη σε ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη. Τα δραματικά πρόσωπα, οι ενέργειες και τα κίνητρά τους εξετάζονται στη διαπλοκή τους με τα γεγονότα, τα οποία φωτίζονται καλειδοσκοπικά. Η θεατρική παράσταση στο σχολείο καθίσταται όργανο διαχείρισης των προκλήσεων της επικαιρότητας και ενισχύει την ταυτότητα του ενεργού πολίτη. Ανατρέπει προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ενδυναμώνει τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προώθηση της ισότητας και την άγρυπνη παρουσία στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού συστήματος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τίγγας, Κ. Νάνου, «Αναπροσαρμογές στην εκπαίδευση για την πολιτεότητα. Μεταβαίνοντας από τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών», Στ. Γρόσδος (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Πρακτικά συνεδρίου, Τόμος Γ΄, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, 2016, σ. 435-445.
2. Τζ. Ντιούι, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Λ. Πολενάκης, Γλάρος, Αθήνα, χ.χ.
3. J. Brunner, «The Art of Discovery», *Harvard Educational Review* 31 (1961), σ. 21-32.
4. K. Frey, *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κ. Μάλλιου, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2002.
5. H. Gardner, *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993.
6. Βλ. Δ. Καμαρινού, *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, (αυτοέκδοση), 1999.
7. A. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984, σ. 19-38.
8. M. McCarthy, «Experiential Learning Theory: From Theory To Practice», *Journal of Business & Economics Research* 14:3 (2016), σ. 91-100. L. E. Bernold, S. M. AbouRizk, *Managing Performance in Construction*, John Wiley & Sons, N. Jersey, 2010, σ. 194. R. Greenaway, «Experiential Learning Articles and Critiques of David Kolb’s Theory», <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#ixzz6M1lMubDi> (Πρόσβαση 21/9/2018).
9. Μ. Δεδούλη, «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6 (2001), σ. 145-159, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6 (Πρόσβαση 21/9/2018).
10. Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σ.18-20.

- 11 J. Neelands, *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990, σ. 3, 60-61.
- 12 Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 116-120.
- 13 Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 69-70.
- 14 Κ. Σοφιάδου, *Η θεατρική διάσταση του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη*, ανέκδοτη μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, αποθετήριο ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2011, σ. 213-214.
- 15 Α. Σιδηροπούλου, «Ο σκηνοθέτης-δάσκαλος και η έμπνευση ως βάση της παιδαγωγικής διάστασης της παράστασης», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2014, σ. 35-42.
- 16 Θ. Γραμματάς, Τ. Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σ. 48.
- 17 P. Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, Longman, London, 1992, σ. 22, 214.
- 18 Α. Θώμου, «Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο: Η συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες εργασίας», <http://theodogrammatas.com/el/%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-> (Πρόσβαση 25-09-2018).
- 19 J. Brunner, *Ο πολιτισμός της Εκπαίδευσης*, μτφ. Α. Βουγιούκα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ. 197.
- 20 Ο Schechner θεωρεί την κοινωνική λειτουργία του θεάτρου ανώτερη της αισθητικής, βλ. R. Schechner, *Performance Studies*, London, Routledge, 2000, σ. 18.
- 21 Ο Boal προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αισθητική λειτουργία και κάνει λόγο για «αισθητική του καταπιεσμένου», βλ. Aug. Boal, *The Aesthetics of the Oppressed*, Routledge, London, 2000, σ. 18.
- 22 Γ.Π. Πεφάνης, «Εαυτός, ρόλος και ταυτότητα. Μια φαινομενολογική προσέγγιση της θεατρικής σχέσης», Κ. Δημάδης (επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο από το 1204 έως σήμερα*, Δ' Ευρωπαϊκό συνέδριο Νεοελληνικών σπουδών, Γρανάδα 2010, Πρακτικά, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα, 2011, σ. 585-586.
- 23 Θ. Γραμματάς, *Θέατρο και παιδεία*, Νηρηίδες, Αθήνα, 3^η1998 (1997), 387-393.
- 24 Σ. Βατούγιου, «Μορφές θεατρικής αγωγής και έκφρασης στο σχολείο», *Σεμινάριο 15 ΠΕΦ* (1991), σ. 29-35.
- 25 Θ. Γραμματάς, *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1997, σ. 135-144.
- 26 S. K. Langer, *Feeling and Form*, Routledge and Kegan Paul, London, 1953, σ. 64.
- 27 Σ. Μουρ, *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*, μτφ. Α. Τσάκας, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1992, σ. 35-36.
- 28 J.S.Parnes, «An Evaluation of Training in Creative Problem Solving», *Journal of Applied Psychology* 43 (1959), σ. 189-195.
- 29 Σε περιόδους κοινωνικών αναταραχών και επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού και ιδεολογικού αφηγήματος που κυριαρχεί παρατηρείται στροφή στην τέχνη που δεν είναι μόνο ψυχαγωγική. Βλ. και Σ. Πατσαλίδης, «Θέατρο Ντοκουμέντο», *Ελευθεροτυπία*, www.enet.gr/?i=news.el.article&-id=41-9135 (Πρόσβαση 2/8/2018).
- 30 Δ. Κουλέτσου, *Σχολικό θέατρο, ιστορία και κοινωνία: ανάλυση κειμένων κατά τον Μεσοπόλεμο και τη μεταπολεμική περίοδο*, μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα, 2019, σ. 53, 63.
- 31 Κ. Παπαδόπουλος, «Για μια εκπαίδευση στην πολιτεότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας», *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων* 8 (2016), σ. 19-32, https://erkyna.gr/e_docs/-periodiko/-dimosieyseis/ekpaideytika/t08-02.pdf (Πρόσβαση 10/6/2018).
- 32 Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος Αθήνα, 2008. σ. 98.

- 33 C.A. Torres, *Democracy, Education, and Multiculturalism*, Rowman and Littlefield, Lanham, 1998, σ. 145-173.
- 34 G. Bolton, D. Heathcote, «Teaching Culture through Drama», G. Byram, M. Flemming (επιμ.), *Language Learning in Intercultural Perspective Approaches through Drama and Ethnography*, University Press, Cambridge U.K., 1998, σ. 160.
- 35 Σοφοκλής, *Ηλέκτρα*, μτφ. Κ. Γεωργουσόπουλος (Κ.Χ. Μύρης), Κάκτος, Αθήνα, 1992, στ. 1126-1170.
- 36 Ευριπίδης, *Φοίνισσαι*, μτφ. Κ. Φριλίγγος, εισ., σχ. Θρ. Σταύρου, Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, χ.χρ., στ. 661-695, 1299-1316, Ευριπίδης, *Τρωάδες*, μτφ. Τ. Ρούσσο, Κάκτος, Αθήνα, 1991, στ. 98-178, 1284-1348.
- 37 Δ. Σωτηρίου, *Ματωμένα χρώματα*, Κέδρος, Αθήνα, ⁵⁹1983 (1962), σ. 81-88, 91-93, 97-100, 205-209, 273, 251-252, 311-313.
- 38 Ηλ. Βενέζης, *Το Νούμερο 31328*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, ⁴⁷2004 (1931), σ. 40-42, 75-76.
- 39 Γ. Σεφέρης, *Ποιήματα*, «Μυθιστόρημα Η΄», Ίκαρος, Αθήνα, ¹⁵1985 (1972), σ. 52.
- 40 Ν. Καζαντζάκης, *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, Δίφρος, Αθήνα, 1954 (ανατύπωση εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, 1964), σ. 398.
- 41 Ιάκ. Καμπανέλης, *Το μεγάλο μας τσίρκο*, Ερμείας, Αθήνα, 1975, σ. 87-88.
- 42 Φ. Γκ. Λόρκα, *Ματωμένος γάμος*, μτφ. Ν. Γκάτσος, Ίκαρος, Αθήνα, 1971, σ. 117.
- 43 Μ. Ρέππας και Θ. Παπαθανασίου, *Ο Εβρος απέναντι*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2001, σ. 46-48.
- 44 Ου. Σάιρ, «Home-Σπίτι», <https://www.auth.gr/news/announcements/19486> (Πρόσβαση 28/12/2015).
- 45 Τα κείμενα της Κ. Σοφιάδου γράφτηκαν για την παράσταση «Χαμένες πατρίδες στα κύματα της Μεσόγειος», ενώ το ποίημα της Αναστασίας Μιχοπούλου *Σπίτια δίχως πρόσωπο*, εμπνευσμένο από τις εικόνες των βομβαρδισμένων οικιών της Συρίας, παραχωρήθηκε για την παράσταση.
- 46 Τραγούδια των Μάνου Χατζηδάκι, Μίκη Θεοδωράκη, Απόστολου Καλδάρα, Γιάννη Μαρκόπουλου, Σταύρου Κουγιουμτζή, Γιάννη Σπανού, Zülfü Livaneli, Goran Bregovic, Joaquin Rodrigo καθώς και παραδοσιακά τραγούδια της Σμύρνης και της Καππαδοκίας.
- 47 Μουσική Γ. Μαρκόπουλου, στίχοι Κ. Χ. Μύρη.
- 48 Μουσική Joaquin Rodrigo, στίχοι Joseph Harb.
- 49 Το ρόλο της Εκάβης των Τρωάδων, της Μικρασιάτισσας και της Εκάβης της νήσου ερμηνεύει η ίδια μαθήτριά-ηθοποιός.
- 50 Ευχαριστούμε την ποιήτρια Αναστασία Μιχοπούλου για την άδεια δημοσίευσης του ανέκδοτου ποιήματος *Σπίτια δίχως πρόσωπο*.
- 51 Μουσική Μ. Θεοδωράκης, ποίηση Γ. Σεφέρης «Επιφάνια, 1937».
- 52 Β. Πούχνερ, *Θεωρητικά του θεάτρου*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2016, σ. 482.

Σοφία Καραγιάννη, Μάρω Λιάτσου
ΑΝΕΒΑΖΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ:
ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ 6 Π

Μια θεατρική παράσταση είναι μια εμπειρία ψυχής. Για οποιαδήποτε ηλικία η θεατρική παράσταση είναι μια μεταμορφωτική εμπειρία, γιατί μας φέρνει αντιμέτωπους με τα όριά μας –τους φόβους μας, τις γνώσεις μας, τις δυνατότητές μας– και μας προκαλεί να ξεπεράσουμε δημιουργικά και μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Ιδιαίτερα δε μια παιδική ή εφηβική θεατρική παράσταση διαμορφώνει την αισθητική των παιδιών, χτίζει τις αναμνήσεις της παιδικής/εφηβικής ηλικίας τους, διδάσκει τόσο τους συμμετέχοντες όσο και το κοινό. Η «μίμησις πράξεως σπουδαίας και τελείας» δημιουργεί πολλαπλούς καθρέφτες και ωθεί τον ηθοποιό –παιδί, νέο ή ενήλικα– να αντικρίσει το είδωλο του στον καθρέφτη των άλλων ηθοποιών και συντελεστών, του κοινού, του ίδιου του ρόλου που υποδύεται. Να αναμετρηθεί, να μάθει, να εξελιχθεί. Η θεατρική εμπειρία είναι μια διαδικασία προσφοράς και αποδοχής, επαναπροσδιορισμού και αυτογνωσίας, είναι σημαντική και χρήζει σωστής οργάνωσης και σοβαρής αντιμετώπισης. Για όλους τους παραπάνω λόγους διαμορφώσαμε και προτείνουμε το μοντέλο των 6 Π.

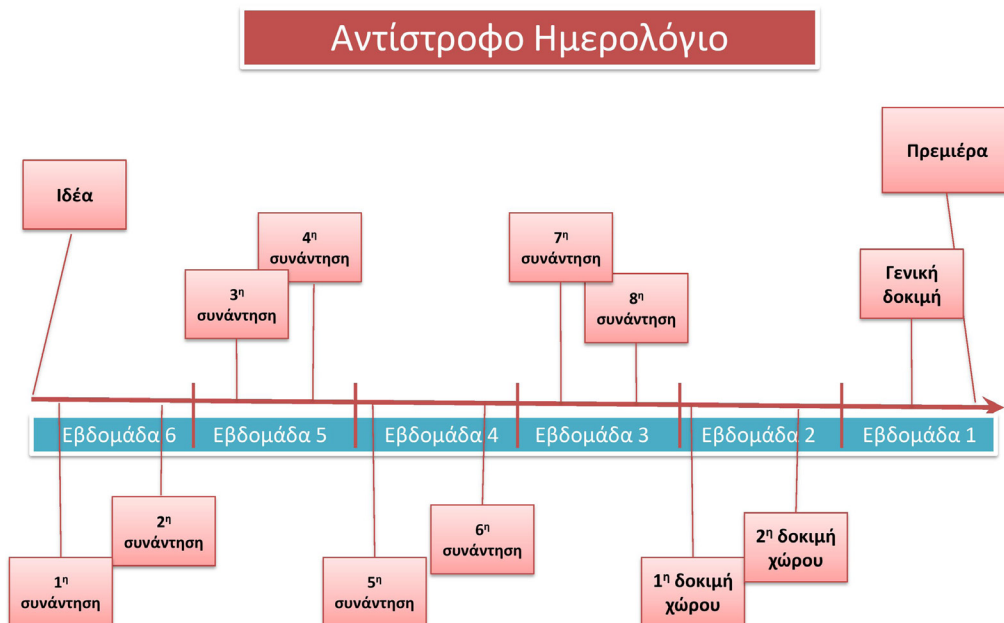
Το μοντέλο των 6 Π, που θα παρουσιαστεί παρακάτω, εμπεριέχει όλες τις βασικές παραμέτρους και τα στάδια προετοιμασίας μιας εκδήλωσης. Καθώς εξερευνά κάποιος το συγκεκριμένο μοντέλο, διαπιστώνει πως μπορεί να εφαρμοστεί στα περισσότερα είδη πολιτιστικών εκδηλώσεων: θεατρικές παραστάσεις, αφιερώματα, εορταστικές εκδηλώσεις για παγκόσμιες ημέρες, εκδηλώσεις ιστορικής μνήμης, παραστάσεις χορού, επετειακές εκδηλώσεις, κ.λπ.¹ Εμείς, βεβαίως, εστιάζουμε στις εκδηλώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως στη θεατρική παράσταση, απ' όπου αντλούμε και τα περισσότερα παραδείγματα μας.

Με τον όρο «εκπαίδευση» δεν περιορίζουμε απαραίτητα το πλαίσιο που γίνεται μια πολιτιστική εκδήλωση. Το μοντέλο μας, όπως μας έχει διδάξει η πείρα, έχει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, της μη τυπικής αλλά και της άτυπης. Στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και λύκειο, στη μεταδευτεροβάθμια, στην τριτοβάθμια, σε δραματικές σχολές, αλλά και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα σε θεατρικά εργαστήρια και θεατρικές ομάδες. Είναι μια μέθοδος για να οργανώσει ένας σκηνοθέτης τη δουλειά του με μια θεατρική ομάδα ενηλίκων, ένας θεατρολόγος ή ένας ηθοποιός με μια ομάδα παιδιών ή εφήβων στο πλαίσιο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων ενός Δήμου ή ενός χώρου δημιουργικής απασχόλησης. Κατ' επέκταση, το μοντέλο των 6

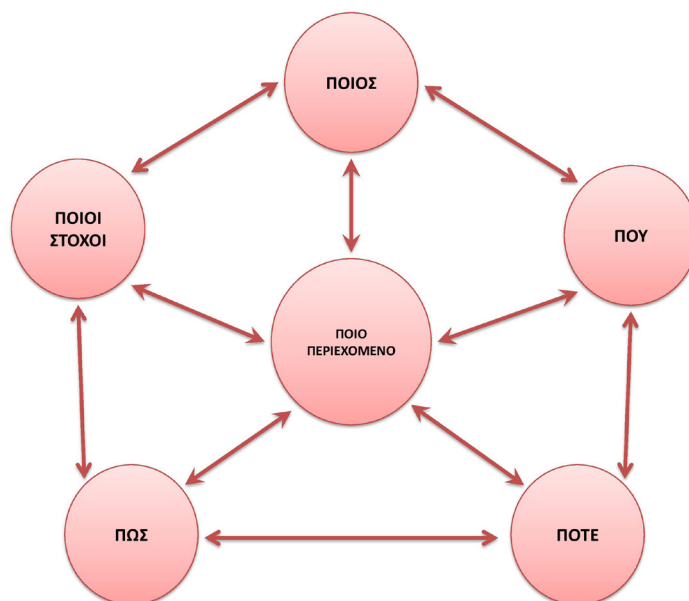
Π έχει εφαρμογή και σε όποιο άλλο πλαίσιο –νοσοκομεία, φυλακές ή οίκους ευγηρίας– υπάρχει ένας δάσκαλος-δημιουργός και μια ομάδα που επιθυμεί να επικοινωνήσει με ένα κοινό μέσα από τις παραστατικές τέχνες.

Μιλώντας, λοιπόν, για μια πολιτιστική εκδήλωση και στις περισσότερες περιπτώσεις για μια θεατρική παράσταση, πολύ συχνά σε forum στο διαδίκτυο αλλά και σε συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων θεατρολόγων, ηθοποιών, εκπαιδευτικών, συναντάμε ερωτήσεις, όπως: «Έχω εφηβική ομάδα με είκοσι παιδιά, έξι αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια. Ποιο έργο μου συστήνεται;», «Για Γ΄ δημοτικού, έχει κάποιος διασκευή του Αριστοφάνη;», «Συνάδελφοι, για την ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού έχετε να προτείνετε κάτι;».²

Μια τέτοιου τύπου ερώτηση δεν αρκεί για να ξεκινήσει κάποιος την προετοιμασία μιας εκδήλωσης. Η επιλογή του περιεχομένου είναι σημαντική, αλλά από μόνη της δεν εγγυάται ούτε για την ομαλή πορεία ούτε για την επιτυχή έκβαση του καλλιτεχνικού μας εγχειρήματος. Όταν, λοιπόν, ετοιμάζουμε μια πολιτιστική εκδήλωση εν γένει, το ερώτημα είναι πολλαπλό και κινείται σε έξι διαφορετικούς αλλά μεταξύ τους συνδεδεμένους άξονες: ποιος, πού, πότε, πώς, ποιο περιεχόμενο, ποιοι στόχοι. Αυτό είναι το μοντέλο των 6 Π, των έξι παραμέτρων, που πρέπει να έχουμε γνώση πριν ξεκινήσουμε την προετοιμασία της εκδήλωσης,³ το οποίο θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω.



1. Το Μοντέλο των 6 Π



2. Το Μοντέλο των 6 Π

1. Ποιος

Περιλαμβάνει τρεις ομάδες που με διαφορετικό τρόπο εμπλέκονται σε μία εκδήλωση-παράσταση: τους συμμετέχοντες, τους συντελεστές και το κοινό.⁴ Στους συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνονται όλοι όσοι έχουν σκηνική παρουσία και συμμετοχή στην εκδήλωση ή τη θεατρική παράσταση, ανάλογα με τη φύση της και το περιεχόμενό της: ηθοποιοί, τραγουδιστές, μουσικοί, κουκλοπαίχτες, χορευτές, κτλ. Οι συντελεστές είναι όλοι οι ειδικοί που συνεισφέρουν στη σύνθεση του καλλιτεχνικού αποτελέσματος: μουσικοί, εικαστικοί, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι, χορογράφοι, φροντιστές, ηλεκτρολόγοι, ηχολήπτες, γραφίστες αλλά και βοηθοί, τεχνικοί κ.ά. Τον ρόλο του συντελεστή σε μια σχολική εκδήλωση θα παίξουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί, που θα συνδράμουν με τη δική τους ειδικότητα: μουσική, εικαστικά, γυμναστική, τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας κ.ο.κ.

Ορίζουμε τον εμπνευστή και καθοδηγητή της καλλιτεχνικής διαδικασίας ως τον δάσκαλο, διαφοροποιώντας τον όρο από την επίσημη χρήση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανεξάρτητα από την όποια ιδιότητά του (σκηνοθέτης, θεατρολόγος, εκπαιδευτικός, ηθοποιός κ.λπ.), αντλώντας την ιδέα από την άποψη του Καρόλου Κουν ότι:

Ο σκηνοθέτης είναι ο συντονιστής όλης της θεατρικής δουλειάς. Κατά κάποιον τρόπο δάσκαλος των ηθοποιών, με τους οποίους συνεργάζεται στη διάπλαση των ρόλων και του ύφους της παράστασης. Χρειάζεται ευαισθησία, εξυπνάδα, καλλιέργεια, μόρφωση, ώστε να μπορεί να

διδάσκει. Φανατισμό στη δουλειά του, που είναι μεγάλη και βαρεία, αλλά και αντοχή.⁵

Κανονικά θα εντάσσαμε τον δάσκαλο στους συντελεστές ως επικεφαλής. Θεωρούμε, όμως, τον δάσκαλο συνδημιουργό με την ομάδα του και τον θέτουμε στο κέντρο της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς πιστεύουμε πως ακολουθεί την αρχή της «συνεξέλιξης». ⁶ Στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος ως καλλιτέχνης και ως φορέας γνώσης εξελίσσεται παράλληλα με την ομάδα του και γι' αυτό τον εντάσσουμε τόσο στους συμμετέχοντες όσο και στους συντελεστές.

Η τρίτη ομάδα είναι αυτή του κοινού. Εδώ θα ήταν καλό να διαχωρίσουμε το οικείο κοινό, που συναντάται συνήθως σε σχολικές εκδηλώσεις, ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες, από το εξωτερικό κοινό. Το οικείο κοινό απαρτίζεται συνήθως από τα μέλη μιας κοινότητας, όπως της σχολικής, και σε κάποιες περιπτώσεις καλείται να πάρει και τον ρόλο του συντελεστή. Το εξωτερικό κοινό αποτελούν οι άγνωστοι θεατές, όπως προϊστάμενοι, συνεργάτες, συνάδελφοι κ.λπ.⁷

Το «ποιος», όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το «ποιο περιεχόμενο» και με το «ποιοι στόχοι». Η επιλογή του περιεχομένου της εκδήλωσής μας εξαρτάται από τους στόχους μας, τη δυναμική της ομάδας και τις ανάγκες του έμψυχου υλικού μας.⁸ Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή του περιεχομένου της εκδήλωσης μας είναι και η βοήθεια που μπορούμε να έχουμε από τους συντελεστές, αναλόγως με το πώς θα διανεμηθούν οι αρμοδιότητες. Σε αυτό το σημείο, εκείνο που θα βοηθήσει είναι το πλάνο εργασιών (mega plan), δηλαδή ένας πίνακας δραστηριοτήτων ή καλύτερα ένας χάρτης συλλογικής δράσης προκειμένου για την κάλυψη των αναγκών της παράστασης, για το οποίο θα μιλήσουμε στη συνέχεια.

2. Πού

Με το δεύτερο Π αναφερόμαστε στον χώρο όπου μπορεί να παρουσιαστεί η εκδήλωσή μας. Μπορεί να είναι, λοιπόν, ένα δωμάτιο, ένα θέατρο, ο προαύλιος χώρος ενός σχολείου ή η αίθουσα εκδηλώσεων ενός δήμου, ένα πολιτιστικό κέντρο, ένα γυμναστήριο, ένα γήπεδο ακόμη κι ένα πάρκο ή ένας δρόμος. Δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς τον χώρο παρουσίασης της εκδήλωσής μας. Οι περιορισμοί που δημιουργούνται από τον εκάστοτε χώρο που επιλέγουμε είναι άλλης μορφής και αυτοί συνδέονται άμεσα με τις τεχνικές προδιαγραφές (technical requirements), που διαθέτει ο κάθε χώρος και φυσικά με το τρίτο Π, το «πότε».

Οι θεατρικοί χώροι ανήκουν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: το αμφιθέατρο ή το ανοιχτό θέατρο, την ιταλική σκηνή (εδώ οι ηθοποιοί έχουν κατά μέτωπο τους θεατές) και την πολυμετωπική ή πολυμορφική ή ευέλικτη σκηνή με κινητές

μονάδες καθισμάτων, η οποία και προσαρμόζεται στις ανάγκες των διαφόρων παρουσιάσεων.⁹

Στα σχολεία, συνήθως, υπάρχει η λεγόμενη αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων με μία μικρή σκηνή και, ενδεχομένως, παρασκήνια. Υπάρχουν, βέβαια, και σχολικές μονάδες, όπου δεν υπάρχει ούτε αυτή η ελάχιστη παροχή. Μια τέτοια απουσία, ωστόσο, δεν πρέπει να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την παρουσίαση της εκδήλωσής μας, αρκεί να υπάρχουν ορισμένες παράμετροι, που καλό είναι να λαμβάνονται υπόψιν. Αυτές οι παράμετροι είναι:

Οι τεχνικές προδιαγραφές (technical requirements) του χώρου. Εδώ περιλαμβάνεται η ηχητική και φωτιστική εγκατάσταση, η προσβασιμότητα στον χώρο, τα παρασκήνια, οι αποθηκευτικοί χώροι, οι χώροι υποδοχής, η ασφάλεια του χώρου και, τέλος, η σαφής οριοθέτηση του κοινού προκειμένου να επιτευχθεί η άρτια οπτική και ακουστική της εκδήλωσης.¹⁰

Η χωρητικότητα. Πρέπει να λάβουμε υπόψιν το κοινό που αναμένουμε να έχουμε, ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα δυσaráσκειας λόγω μιας μικρής αίθουσας, με αποτέλεσμα πολλοί να μην έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την εκδήλωσή μας.

Το πώς διαμορφώνεται ο χώρος που θα παρουσιαστεί η εκδήλωσή μας, δηλαδή ο θεατρικός μας χώρος, επηρεάζει και τον σκηνικό μας χώρο, τη σκηνογραφία που θα επιλέξουμε για το επιλεγμένο έργο μας. Τα σκηνικά που θα επιλέξουμε να χρησιμοποιήσουμε εξαρτώνται κατά πολύ τόσο από το μέγεθος της σκηνής όσο και από τον προϋπολογισμό που διαθέτουμε.

3. Πότε

Η ακριβής ημερομηνία της εκδήλωσής μας και, εν προκειμένω, μιας παράστασης, είτε πρόκειται να παιχτεί μια φορά (one-off) είτε περισσότερες, ορίζει τη χρονική στιγμή που όλα θα πρέπει να είναι έτοιμα. Από τη στιγμή που γνωρίζουμε την ημερομηνία της παράστασης, διαμορφώνουμε ένα αντίστροφο ημερολόγιο πάνω στο οποίο προγραμματίζουμε συνολικά την προετοιμασία μας.¹¹

Η ημερομηνία της παράστασης, όπως είναι φυσικό, ορίζει τα περιθώρια χρόνου που έχουμε για να προετοιμαστούμε και, βεβαίως, συνδέεται με το «ποιο περιεχόμενο», καθώς ο χρόνος και το σύνολο των συναντήσεων που έχουμε με την ομάδα μας αποτελούν σημαντικά όρια στη δημιουργική διαδικασία. Κατά δεύτερον, συνδέεται με το «πού», τον χώρο τον οποίο θα χρησιμοποιήσουμε, καθώς η φυσική θέση του σκηνικού χώρου, όπως για παράδειγμα ένα υπαίθριο θέατρο, μπορεί να επιφέρει μια σειρά από αστάθμητους παράγοντες που μας περιορίζουν (αλλαγή κλιματολογικών συνθηκών, κακοκαιρία κ.λπ.). Επίσης, η διαθεσιμότητα του χώρου, ειδικά αν πρόκειται για δημόσιο χώρο που διατίθεται για διάφορες εκδηλώσεις (δημοτικά θέατρα, κινηματογραφικές αίθουσες,

ακόμη και η αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων ενός σχολείου), περιορίζει τον αριθμό των δοκιμών μας και, τελικά, μπορεί να ορίσει και την ημερομηνία της πρεμιέρας μας.

Για να επανέλθουμε στην ιδέα του αντίστροφου ημερολογίου, από την ημερομηνία που αποφασίζουμε το ανέβασμα μιας παράστασης μέχρι και την ημερομηνία της πρεμιέρας, ας υποθέσουμε ότι μεσολαβεί ένα Χ χρονικό διάστημα. Μέσα σε αυτό το διάστημα μπορούμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα προετοιμασίας:

Βήμα 1^ο: Προετοιμασία πριν την έναρξη των δοκιμών

Εμπεριέχει την έρευνα πάνω στο θέμα της επιλογής μας (βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα, εκπόνηση συνεντεύξεων κ.λπ.), την επιλογή του περιεχομένου της παράστασης μας, είτε με επιλογή έτοιμου κειμένου είτε με διασκευή/συγγραφή κειμένου, τη δημιουργία ενός πλάνου των δοκιμών, την ενημέρωση της ομάδας μας.

Βήμα 2^ο: Συναντήσεις με τους συμμετέχοντες

Με αυτό το βήμα ξεκινά η διδασκαλία του έργου, η διανομή των ρόλων, η σκηνική διδασκαλία, η μουσική διδασκαλία, η χορογραφία, αναλόγως πάντα με το τι έχουμε αποφασίσει να περιλαμβάνει η παράστασή μας. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι δεν είναι λίγες οι φορές που τα κείμενα διαμορφώνονται στη διάρκεια των δοκιμών και γι' αυτό τα βήματα δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα. Μπορεί η παράστασή μας να είναι μια σειρά αυτοσχεδιασμών πάνω σε ένα θέμα που έχουμε μελετήσει με την ομάδα μας και κειμενικά να εξελίσσεται και να αλλάζει. Σε άλλες περιπτώσεις, για λόγους που εξυπηρετούν τη σκηνοθεσία, ενδέχεται να υπάρχουν και αλλαγές σε θεατρικά κείμενα.

Βήμα 3^ο: Καλλιτεχνική παραγωγή

Σε αυτό το στάδιο, συμπεριλαμβάνουμε τη μουσική επιμέλεια, όπως εύρεση ηχητικού υλικού, σύνθεση μουσικής, ηχητική επεξεργασία, ηχογράφηση σε στούντιο, την ενδυματολογική επιμέλεια, όπως ενοικίαση, αγορά ή και δανεισμό κοστούμιών, τα σκηνικά, δηλαδή τον σχεδιασμό, την κατασκευή ή τον δανεισμό τους, το φροντιστήριο, δηλαδή την εύρεση ή/και κατασκευή των απαραίτητων σκηνικών αντικειμένων. Τέλος, σε αυτό το σημείο και καθώς θα έχουν προχωρήσει οι πρόβες, φροντίζουμε για τη δημιουργία οπτικού και αρχειακού υλικού (φωτογράφιση, βιντεοσκόπηση κ.λπ.).

Βήμα 4^ο: Επικοινωνία

Φροντίζουμε να επικοινωνήσουμε στο κοινό την παράσταση που ετοιμάζουμε με προσκλήσεις, δελτία τύπου, αφίσες, προγράμματα.¹²

Βήμα 5^ο: Δοκιμές χώρου - Γενικές δοκιμές

Σε αυτό το βήμα, οφείλουν να έχουν ολοκληρωθεί τα προηγούμενα βήματα

κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, προκειμένου να προχωρήσουμε σε δοκιμές χώρου και γενικές δοκιμές. Οι δοκιμές χώρου γίνονται για να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες με τον χώρο, ενώ οι γενικές δοκιμές γίνονται με σκηνικά, φώτα, ήχο και κοστούμια. Ο αριθμός τους εξαρτάται από την ηλικία των συμμετεχόντων και τη διαθεσιμότητα του χώρου. Θα πρέπει, όμως, να τις έχουμε έγκαιρα προβλέψει, ώστε να διατεθεί ο χώρος μαζί με το απαραίτητο προσωπικό (ηλεκτρολόγος, φωτιστής, φύλακας, κ.λπ.), να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες και οι συντελεστές, να μεταφερθούν τα σκηνικά, τα κοστούμια και το φροντιστήριο, να έχουμε τον απαραίτητο ηχητικό και άλλο εξοπλισμό.

Βήμα 6^ο: Η παράσταση

Σ' αυτό το βήμα, θα συμπεριλάβουμε και την προετοιμασία της ομάδας λίγο πριν την παράσταση, δηλαδή μακιγιάζ, κοστούμια, κομμώσεις κτλ.

Βήμα 7^ο: Μετά την παράσταση

Φροντίζουμε για την επιστροφή ή την αποθήκευση των σκηνικών, κοστούμιών ή σκηνικών αντικειμένων, αναλόγως αν έχουμε προβεί σε ενοικίαση, δανεισμό ή αγορά. Σημαντική είναι και μια ακόμη συνάντηση του δασκάλου με την ομάδα του για τον γενικό απολογισμό του εγχειρήματος και την αξιολόγηση από τα ίδια τα μέλη της ομάδας.

4. Πώς

Με το τέταρτο Π αναφερόμαστε στο «πώς» μπορεί να οργανωθεί μια εκδήλωση, εστιάζοντας πάντα στη θεατρική παράσταση.

Το πλάνο εργασιών (mega plan),¹³ όπως αναφέραμε νωρίτερα, είναι ένας πίνακας δραστηριοτήτων ή καλύτερα ένας χάρτης συλλογικής δράσης, που στοχεύει στην έγκαιρη κάλυψη των αναγκών της παράστασης. Το πλάνο εργασιών είναι πολύ βοηθητικό για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος έχει να κάνει με τη σαφή κατανομή των αρμοδιοτήτων, που θα μας βοηθήσει να ολοκληρώνουμε σταδιακά το έργο μας και να αποφεύγουμε καθυστερήσεις, παρεξηγήσεις και δυσάρεστες εκπλήξεις, οι οποίες, σημειωτέον, δεν λείπουν ούτε από τις επαγγελματικές ούτε από τις ερασιτεχνικές δουλειές, καθώς η προετοιμασία μιας παράστασης είναι μια στρεσογόνα υπόθεση. Ο δεύτερος λόγος είναι γιατί το πλάνο εργασιών μπορεί να διδαχθεί ακόμη και σε μικρές ηλικίες ως μέθοδος δράσης και να προωθήσει την αυτενέργεια. Δίνουμε με άλλα λόγια έναν απλό αλλά αποτελεσματικό τρόπο συντονισμού της ομάδας, ώστε οι συμμετέχοντες να γίνουν και συντελεστές. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνη και δράση και αντιμετωπίζουν όχι μόνο την πρόκληση της σκηνικής έκθεσης αλλά και αυτήν της διεκπεραίωσης ενός συλλογικού έργου.

Στο πλάνο εργασιών καταγράφουμε όλες τις απαραίτητες εργασίες

που απαιτούνται να υλοποιηθούν: επιλογή έργου και διανομή έργου σε συντελεστές, εργασίες χώρου, σκηνικά παράστασης, φροντιστήριο, κοστούμια, μουσική, οργάνωση προβών, δημόσιες σχέσεις, προβολή της εκδήλωσης (αφίσες, πρόγραμμα, προσκλήσεις, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση), οργάνωση πρεμιέρας, εργασίες μετά την πρεμιέρα (after premiere). Στη συνέχεια ορίζουμε έναν υπεύθυνο για κάθε εργασία και, οπωσδήποτε, την καταληκτική ημερομηνία (deadline) παράδοσης της κάθε εργασίας. Καθώς όλες οι εργασίες έχουν να κάνουν με την οικονομική στήριξη του καλλιτεχνικού μας εγχειρήματος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν εξ αρχής ο διαθέσιμος οικονομικός προϋπολογισμός. Υπάρχουν τρεις πιθανές εκδοχές: με οικονομική στήριξη, με χαμηλό προϋπολογισμό (low budget) και χωρίς προϋπολογισμό (no budget). Οι δύο τελευταίες εκδοχές είναι και οι πιο συνήθεις σε ερασιτεχνικές ομάδες και σχολικές εκδηλώσεις.

Το κλειδί για μια επιτυχημένη διοργάνωση βρίσκεται στον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και την οργάνωση. Όταν σχεδιάζουμε μια εκδήλωση, γνωρίζοντας βήμα-βήμα τι πρέπει να κάνουμε και πότε, η επιτυχία είναι δεδομένη. Το πλάνο εργασιών προσφέρει σημαντικά οφέλη, συμπεριλαμβανομένων της εξοικονόμησης χρόνου και κόστους, ενώ παράλληλα βελτιώνει τη συνολική εμπειρία εμπλοκής όλων των συμμετεχόντων. Χωρίς προγραμματισμό είναι πιθανό το τελικό προϊόν να απογοητεύσει όχι μόνο το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αλλά και τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

5. Ποιο περιεχόμενο

Το περιεχόμενο μιας εκδήλωσης μπορεί να είναι πολυποίκιλο. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει θέατρο, λόγο, χορό, μουσική, προβολές, ανάλογα με τη φύση της και τη θεματική της: αφιερωματική εκδήλωση, επετειακή εκδήλωση, εκδήλωση ιστορικής μνήμης κ.ο.κ. Η επιλογή του περιεχομένου γίνεται σε συνάρτηση με όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους.

Στην προκειμένη περίπτωση, εστιάζουμε στη θεατρική παράσταση και σε μια μορφή της, το πολυθέαμα. Το πολυθέαμα είναι μια σπονδυλωτή θεατρική παράσταση που συμπεριλαμβάνει μια ή περισσότερες μορφές τεχνών (παραστατικών, μουσικών, κ.λπ.) σε σύνθεση. Εδώ διαφοροποιούμαστε από τον όρο «πολυθέαμα», ο οποίος έχει περισσότερο την έννοια των παράλληλων πολιτιστικών εκδηλώσεων πάνω σε έναν κοινό θεματικό άξονα που πραγματοποιούνται σε έναν χώρο.¹⁴

Το πολυθέαμα είναι μια σύνθεση εκφραστικών μέσων (λόγος, εικόνα, κίνηση, ήχος) και αποτελεί μια ενιαία θεατρική παράσταση. Μπορεί να διαμορφωθεί είτε από τον δάσκαλο είτε και σε συνεργασία με την ομάδα. Είναι μια μορφή εκπαιδευτικού δράματος καθώς χρησιμοποιεί τις συμβάσεις και τη δομή του.¹⁵

Είναι ευέλικτη μορφή παράστασης γιατί μπορεί να εμπλέξει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων με διαφορετικές ιδιότητες, σε αντίθεση με ένα θεατρικό έργο που έχει περιορισμένο αριθμό ρόλων. Επίσης, η σπονδυλωτή μορφή του πολυθεάματος εξυπηρετεί τη διαδικασία των δοκιμών.

Ένα πολυθέαμα μπορεί να συμπεριλαμβάνει:

1. Λόγο: αφηγηματικό (ντοκουμέντα, ιστορικές πηγές, λαϊκές ιστορίες, παραμύθια κ.λπ.), ποιητικό, πεζό.
2. Θεατρικό λόγο και διάφορες μορφές θεάτρου: παράσταση ολόκληρου θεατρικού έργου ή τμήματός του, δρώμενο, δραματοποίηση (πεζών, ποιημάτων, τραγουδιών), αυτοσχεδιασμό, θέατρο της επινόησης, παντομίμα, θέατρο εικόνων, μαύρο θέατρο, θέατρο σκιών, θέατρο του καταπιεσμένου, κουκλοθέατρο κ.λπ.¹⁶
3. Εικόνα: φωτογραφίες, ζωγραφικούς πίνακες, κόμικς, αφίσες, οπτικά ιστορικά ντοκουμέντα, ταινίες.
4. Ήχο-Μουσική: τραγούδι (χορωδία ή μονωδία), μουσική επένδυση (ζωντανή ή ηχογραφημένη), ηχητικά εφέ, ηχητικά ντοκουμέντα.
5. Κίνηση-Χορό: παραδοσιακό, μοντέρνο, κλασικό, χορευτικούς αυτοσχεδιασμούς, χοροθέατρο.

Αυτό που θα ανάγει το πολυθέαμα σε μία ενδιαφέρουσα θεατρική παράσταση δεν είναι τόσο η πολυμορφία των εκφραστικών μέσων, αλλά ο τρόπος που συνδυάζονται μεταξύ τους. Η σύνθεση του πολυθεάματος ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1. Ιδεοθύελλα πάνω σε μία θεματική ενότητα που αποτελεί και τη θεματική που μας ενδιαφέρει, επί παραδείγματι η έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα. Η διαδικασία αυτή είναι είτε ατομική από τον δάσκαλο είτε ομαδική και μπορεί να αποδοθεί σε ένα αραχνόγραμμα ή ένα διάγραμμα.¹⁷
6. Επιλογή των στοιχείων του αραχνογράμματος-διαγράμματος που ενδιαφέρουν την ομάδα εξυπηρετούν τους στόχους της και βρίσκονται σε συνάρτηση με τα δεδομένα που μας δίνει το «πού», το «πότε» και το «πώς».
7. Από τα στοιχεία που έχουμε επιλέξει παραπάνω, διατυπώνουμε μια βασική οργανωτική ερώτηση (key organizing question),¹⁸ η οποία θα αποτελέσει τον βασικό άξονα του πολυθεάματος, π.χ. «Πως αντιστάθηκε ο ελληνικός λαός στον φασισμό και τη Γερμανική Κατοχή;» Γύρω από αυτή την ερώτηση δημιουργούμε ένα νέο αραχνόγραμμα με στοιχεία που απαντούν στην ερώτησή μας. Στα στοιχεία αυτά μπορούν να συμπεριλαμβάνονται

θεατρικά κείμενα, τραγούδια, ηχητικά εφέ, λογοτεχνικά κείμενα και ό,τι παραθέσαμε παραπάνω σε σχέση με το περιεχόμενο ενός πολυθεάματος. Στόχος μας είναι να εστιάσουμε μεν θεματικά αλλά να αφήνουμε ελεύθερη τη μορφή σε κάθε είδους τέχνη και εκφραστικό μέσο.

8. Πάνω στη βασική οργανωτική ερώτηση συνθέτουμε μια σειρά **επεισοδίων**, επιλέγοντας από την παλέτα των στοιχείων του δεύτερου αραχνογράμματος. Στην τελική μας επιλογή θα λάβουμε υπόψη τη δυναμική, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας, τους στόχους μας, τα χρονικά περιθώρια που διαθέτουμε καθώς και τον χώρο.

Το πολυθέαμα βασίζεται στη μέθοδο σχεδιασμού του εκπαιδευτικού δράματος και μπορεί να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε όλα τα στάδια της σύνθεσής του, από την έρευνα μέχρι το τελικό αποτέλεσμα.¹⁹ Αυτή η διαδικασία δημιουργεί στους συμμετέχοντες έντονη την αίσθηση της ευθύνης και της κυριότητας του καλλιτεχνικού αποτελέσματος.

6. Ποιοι στόχοι

Σαν βάση αυτής της παραμέτρου, θέτουμε την πεποίθησή μας ότι μια παράσταση είναι μια δυναμική, μεταμορφωτική εμπειρία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αυτό ισχύει τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως ηλικίας. Το σημαντικό είναι οι στόχοι να ορίζονται εξ αρχής, να είναι σαφείς για τον δάσκαλο και να αξιολογείται η επίτευξή τους κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος της διαδικασίας. Οι στόχοι διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων και το πλαίσιο της ομάδας.

Οι στόχοι μας, επίσης, δεν περιορίζονται στον παιδαγωγικό ή ανθρωπαγωγικό τους χαρακτήρα. Καθώς μια παράσταση είναι ένα μέσο επικοινωνίας με κοινό, «μία κοινωνική γιορτή», όπως αναφέρει ο Βασίλης Ρώτας,²⁰ οι στόχοι μας μπορεί να είναι επαγγελματικοί, κοινωνικοί, καλλιτεχνικοί, εμπορικοί ή αισθητικοί και θα είναι χρήσιμο να τους γνωρίζουμε εξ αρχής.

Ο δάσκαλος, ως κέντρο της καλλιτεχνικής διαδικασίας, δουλεύει ένα πολύπλοκο, πολύπλευρο και επίπονο έργο και συνεξελίσσεται. Πρωτίστως, οι προσωπικοί του στόχοι είναι, επαγγελματικοί, καλλιτεχνικοί και κοινωνικοί. Μέσα όμως από την προετοιμασία, την ανταλλαγή γνώσεων με τους συντελεστές αλλά και με τους συμμετέχοντες επιτυγχάνει νέους γνωστικούς στόχους. Σε επίπεδο συναισθηματικό, η συλλογική δουλειά, το δημιουργικό άγχος, η ανάληψη ευθυνών, η αντιμετώπιση προβλημάτων, η εξεύρεση λύσεων και η ικανοποίηση της ολοκλήρωσης ενός καλλιτεχνικού επιτεύγματος οδηγεί τον ίδιο το δάσκαλο σε αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων.

Όταν οι συμμετέχοντες είναι μαθητές οι στόχοι μας είναι, κατά κύριο λόγο, διδακτικοί και παιδαγωγικοί. Μπορούμε να διακρίνουμε τους στόχους σε

γνωστικούς που αφορούν στην απόκτηση γνώσης πάνω σε μια θεματική ενότητα ή ένα εκφραστικό μέσο, σε συναισθηματικούς, που αφορούν στον σεβασμό απέναντι στην ομάδα, τη συνεργασία και τη συμμετοχή, την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την αλλαγή στάσεων,²¹ και σε ψυχοκινητικούς, που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.²² Εδώ οι παράμετροι είναι δυο, από τη μια, το άτομο και η ομάδα και, από την άλλη, η προσωπική εξέλιξη μέσα από την ομαδική προσπάθεια. Στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος καλείται να διαγνώσει και να δουλέψει με τα ιδιαίτερα προσόντα των συμμετεχόντων καθώς και να θεραπεύσει, μέσα στο πλαίσιο ενός ομαδικού έργου, κατά περίπτωση, τις αδυναμίες τους.

Οι ενήλικοι μαθητές έχουν χαρακτηριστικά, που τους διαφοροποιούν από τους «παραδοσιακούς ανήλικους μαθητές».²³ Όλοι οι ενήλικες εισέρχονται σε μια νέα ομάδα με μια ποικιλία και ένα μεγάλο εύρος εμπειριών, που καθορίζεται τόσο από την επαγγελματική τους πορεία όσο και από το μορφωτικό τους επίπεδο. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε διαμορφωμένους ήδη χαρακτήρες. Εντοπίζεται, επίσης, μια ειδοποιός διαφορά σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές αναφορικά με τους στόχους. Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι ίδιοι δε στοχεύουν μόνο στη γνωστική ανάπτυξη. Στην περίπτωση των ενηλίκων οι στόχοι είναι πολλαπλοί και αρκετά συγκεκριμένοι: εντοπίζονται στόχοι επαγγελματικοί, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης και απόκτησης κύρους. Οι ενήλικοι έρχονται συχνά αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις τόσο του εαυτού τους όσο και της πραγματικότητας γύρω τους που συνεχώς εξελίσσεται. Αυτό συμβαίνει συνήθως. Δεν λείπουν, ωστόσο, και περιπτώσεις που οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους και αόριστους στόχους. Στην πλειοψηφία τους η συμμετοχή τους σε μια ομάδα είναι συνειδητή. Επιθυμούν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην καθημερινότητά τους ή και στο άμεσο μέλλον τους. Και ενδεχομένως με την ολοκλήρωση του καλλιτεχνικού δημιουργήματος να έχουν αλλάξει στάση απέναντι σε ποικίλλα ζητήματα μεγάλης ή και μικρότερης σημασίας.

Με το μοντέλο των 6 Π που προτείνουμε επιτυγχάνεται η προετοιμασία μιας εκδήλωσης αποφεύγοντας απρόσμενα εμπόδια, βελτιώνεται η εσωτερική επικοινωνία των μελών της ομάδας, δημιουργούνται προσωπικά κίνητρα και στόχοι. Ενδεχομένως, κάποιος να θεωρήσει πως ένας τόσο λεπτομερής προγραμματισμός αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα εργασία, της οποίας τα οφέλη μπορεί να είναι αμφίβολα και πως αφαιρείται με αυτόν τον τρόπο η ευελιξία. Εμείς, όμως, πιστεύουμε πως το μοντέλο των 6 Π μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, που θα προάγει την δημιουργικότητα των εμπλεκομένων, έτσι ώστε η συνολική εμπειρία τους να γίνει εμπειρία ψυχής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Πέτρος Μουγιακάκος, Αντιγόνη Μώρου, *Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις, Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 2007, σ. 15.
- 2 Ενδεικτικά βλ. Π.Ε.ΣΥ.Θ. – Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, <https://www.facebook.com/groups/32288065800/> (Πρόσβαση 10/10/2018).
- 3 Joe Jeff Goldblatt, *Special Events: Best Practices in Modern Event Management*, John Wiley & Sons, Toronto, 1997, σ. 31-62. Γ. Πέτρος Μάλλιαρης, Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ, Αθ. Σταμούλης, Αθήνα, 2001, σ. 15-17.
- 4 Ian McDonnell, Johnny Allen, William O'Toole, *Festival and Special Event Management*, John Wiley & Sons, Sydney, 1999, σ. 40-48.
- 5 Κάρολος Κουν, *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997, σ. 38.
- 6 https://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf (Πρόσβαση 10/10/2018).
- 7 Susan Bennett, *Theatre Audiences*, Routledge, London & New York, 1997, σ. 139-163.
- 8 Howard Gardner, *Frame of Mind-H θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*, Μαραθιά, Αθήνα, 2010, σ. 486.
- 9 Νικηφόρος Παπανδρέου, *Περί Θεάτρου*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1994, σ. 29-30.
- 10 Gail Pallin, *Stage Management: The Essential Handbook*, Nick Hern Books, London, 2008, σ. 13-34.
- 11 Brian Wooland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ. 372.
- 12 Philip Kotler, Joanne Scheff, *Standing Room Only: Strategies for Marketing the Performing Arts*, Harvard Business School Press, Boston-Massachusetts, 1997, σ. 299-320.
- 13 Marian Fitzgibbon, Anne Kelly, *From Maestro to Manager: Critical Issues in Arts & Culture Management*, Oak Tree Press, Dublin, 1997, σ. 69-84. McDonnell, *Festival and Special Event*, σ. 58-75.
- 14 Θόδωρος Γραμματάς, Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο σχολείο - Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σ. 65. Μουγιακάκος, *Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις*, σ. 211.
- 15 Jonathan Neelands, *Structuring Drama Work*, Cambridge, 1995, σ. 1-58.
- 16 Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, *Τα παιδιά παίζει... θέατρο*, Ντουντούμη, Αθήνα, 2007, σ. 22-182.
- 17 Betty Jane Wagner, Dorothy Heathcote, *Drama as a Learning Medium*, Hutchinson, London, 1980, σ. 53-59.
- 18 Άβρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 77.
- 19 *Ο.π.*, σ. 19.
- 20 Βασίλης Ρώτας, *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις*, Μπούρας Αθήνα, 1990, σ. 16.
- 21 <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (Πρόσβαση 10/10/2018).
- 22 <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/ces/teaching-tips/planning/courses-and-assignments/course-design/blooms-taxonomy> (Πρόσβαση 08/01/2020).
- 23 Αλέξης Κόκκος, «Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, 4 τόμοι, Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης, Αθήνα, 2006, σ. 87-114.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ**

Πρόεδρος:
Χαράλαμπος Μηνάογλου

Χριστίνα Χρονοπούλου
Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.
ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ ΣΤΗΝ ΤΑΙΝΙΑ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΑΠΙΛΑ»

Η παρούσα ανακοίνωση γίνεται στο πλαίσιο της ανάδειξης της έβδομης τέχνης ως εργαλείο για τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επέλεξα τη διδασκαλία της Ιστορίας αφενός μεν διότι τη θεωρώ εξαιρετικά σημαντική επιστήμη του παρόντος και του μέλλοντος και όχι αποκλειστικά του παρελθόντος,¹ αφετέρου δε, διότι η συμβολή της τέχνης μετατρέπει τις κοινότοπες εκφράσεις του τύπου «Οι νέοι δεν γνωρίζουν ιστορία» ή «Οι μαθητές βαριούνται την ιστορία» σε αβάσιμες αξιολογικές κρίσεις. Το ζητούμενο κατά τη διδασκαλία της ιστορίας είναι το αίτημα για δημιουργική διδασκαλία. Σε μια δημοκρατική κοινωνία οι ιστορικοί και οι διδάσκοντες την Ιστορία έχουμε πολύ μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στους μαθητές απ' ότι να σχετιζόμαστε με τα γεγονότα του παρελθόντος. Επιφορτιζόμαστε με την ευθύνη να αναδείξουμε μαθητές με κριτική ικανότητα, ικανούς υπεύθυνους πολίτες.

Στο ελληνικό σχολείο έχουν σημειωθεί βήματα προόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη θεσμοθέτηση «Καινοτόμων προγραμμάτων»² που συνιστούν μια εκπαίδευση εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό την Τέχνη, αναγνωρίζοντάς την ως συνδεδεμένο κρίκο ανάμεσα στη γνώση και τις προσλαμβάνουσες των μαθητών. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στο κυρίως Πρόγραμμα Σπουδών μέσα σε ένα πλαίσιο ασαφές, ενώ στηρίζεται κυριότατα σε μορφές «άτυπης» εκπαίδευσης που σχηματοποιείται στη μορφή των παραπάνω προγραμμάτων.

Οι τέχνες, απαραίτητες στη ζωή των μαθητών, όπως τα μαθηματικά ή άλλες επιστήμες προϋπήρχαν των επιστημών και αυτό από μόνο του αποτελεί ένα σοβαρό επιχείρημα για την σπουδαιότητα των τεχνών στη ζωή του ανθρώπου και κατ' επέκταση στην επιβίωση των κοινωνιών. Στις πιο σημαντικές ιστορικές περιόδους της ανθρώπινης δραστηριότητας η αλματώδης ανάπτυξη των επιστημών συνοδεύονταν από εντυπωσιακή άνθηση στις τέχνες και τον πολιτισμό. Η σημαντικότητα του ρόλου της τέχνης η οποία ενεργοποιεί τη φαντασία διατυπώθηκε από τον Kant στην *Κριτική του Καθαρού λόγου*. Εκεί υποστήριξε πως μετά την αισθητικότητα και τη διάνοια, η φαντασία είναι η τρίτη πηγή της ανθρώπινης γνώσης και είναι ιδιαιτέρως σημαντική διότι επιτελεί τη σύνθεση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο δεξιότητες.³ Ο Dewey υπερασπίζεται την άποψη πως η αισθητική εμπειρία οπωσδήποτε σχετίζεται με την ανάπτυξη της

σκέψης μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας του ατόμου και μάλιστα όχι μόνο διότι τα έργα τέχνης έχουν απαραίτητο συστατικό στοιχείο τη φαντασική εμπειρία του καλλιτέχνη, αλλά κυριώτατα διότι αυτός που έρχεται σε επαφή με το έργο τέχνης, αναγκαστικά επιστρατεύει και ενεργοποιεί και τη δική του φαντασία.⁴ Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής «παρακολουθεί» τα στάδια της δημιουργίας του καλλιτέχνη.

Επιπρόσθετα, και για τον Lev S. Vygotsky,⁵ το σπουδαίο ρώσο αναπτυξιακό ψυχολόγο, η τέχνη, όπως και η γλώσσα, αναγνωρίζεται ως διαμεσολαβητικό εργαλείο μετασχηματισμού της πραγματικότητας και σύστημα επικοινωνίας -ανάμεσα σε άλλα συμβολικά συστήματα, όπως η ζωγραφική, τα διαγράμματα, η γραφή, τα αλγεβρικά σύμβολα. Η εμπλοκή και η επαφή με τα εργαλεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα και λειτουργούν ως όχημα ούτως ώστε να οδηγηθεί το άτομο σε ανώτερο διανοητικό επίπεδο.⁶ Επίσης, η επαφή με την Τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αφού είναι ικανή να ενεργοποιήσει τους ξεχωριστούς τύπους νοημοσύνης ενός ανθρώπου,⁷ όπως υποστηρίζει ο Αμερικανός Ψυχολόγος H. Gardner. Στο βιβλίο του *Frames of Mind*, αντίθετα προς την άποψη που αναγνωρίζει ένα είδος νοημοσύνης αναλλοίωτης στην εξέλιξη του ανθρώπου, αποδεικνύει πως η νοημοσύνη διαιρείται σε εννέα (9) τομείς που καταλαμβάνουν διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας (μουσική, χωροταξική, γλωσσική, λογικομαθηματική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική, υπαρξιακή νοημοσύνη). Ο ρόλος του πολιτισμού είναι καθοριστικός στην ανάδειξη την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση αυτών των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης στους μαθητές.⁸

Παρ'όλ' αυτά, στο ελληνικό σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για πολλά χρόνια προώθησαν κυρίως την καλλιέργεια της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης και αγνόησαν επιδεικτικά την ενεργοποίηση των άλλων νοητικών συστημάτων, αφήνοντας τραγικά κενά και ακάλυπτες περιπτώσεις μαθητών που αισθάνονταν «παρίες της εκπαίδευσης». Τα τελευταία χρόνια μελετώνται και γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστούν και να παγιωθούν και άλλοι σημειωτικοί τρόποι πέραν του γλωσσικού, προωθώντας την πολυτροπικότητα.⁹ Η τέχνη σε όλες τις μορφές της αξιοποιείται όλο και πιο συστηματικά ως εργαλείο στην εκπαιδευτική, μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα προσόντα κάθε μαθητή, στοχεύοντας στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας.¹⁰

Τι προσφέρει ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση

Από το 1926 ο σημαντικός και αξιόλογος πρωτοπόρος εκπαιδευτικός Σελεστέν Φρενέ υποστήριξε την ανάγκη για εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας στο σχολείο. Στήριξε έμπρακτα στη διδασκαλία του τη χρήση του

κινηματογράφου κατά τη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύοντας τα δημιουργικά και εκπαιδευτικά του οφέλη.¹¹ Από την εποχή των καινοτόμων για την εποχή εκπαιδευτικών προτάσεων του Σελεστέν Φρενέ ως σήμερα έχουν ακολουθήσει προβληματισμοί και εφαρμογές στη μεθολογία της μάθησης που αναγνωρίζουν στις τέχνες του θεάματος απεριόριστες δυνατότητες της κοινωνικής μάθησης. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που εμπλέκουν περισσότερα από ένα άτομα για την πραγμάτωσή τους (όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος) ενδείκνυνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες, ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Ο κινηματογράφος, όπως και το θέατρο με τη μέθοδο της δραματοποίησης, έχει ως δομικό στοιχείο την αναπαριστώμενη ιδιότητα και είναι αυτό ακριβώς το πλεονέκτημα που δίνει στον εκπαιδευόμενο το έναυσμα να εμβαθύνει στη γνώση. Η λειτουργία του κινηματογράφου στην μαθητική ομάδα, συνεπής με τη θεωρία του Vygotsky περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργεί και ενισχύει τις ευκαιρίες ανάπτυξης κριτικού πνεύματος και κοινωνικοποίησης. Η επαφή με τον επιστημονικό λόγο, τις επιστημονικές έννοιες έρχεται μετασηματισμένη από την επαφή του παιδιού απευθείας με το αντικείμενο που δημιουργεί την αυθόρμητη ιδέα.

Ο κινηματογράφος είναι εργαλείο που οπωσδήποτε είναι χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία διότι διαθέτει, δίνει, παρέχει ένα ολοκληρωμένο σύνολο μέσων, πολυμέσων παρουσίασης και επικοινωνίας, χρήσιμα για τη σημερινή εκπαιδευτική κοινότητα που επιδιώκει όχι μόνο να εκπαιδεύσει αλλά κυριότατα να ΠΑΙΔΕΥΣΕΙ... Αν και δεν είναι κάτι καινούργιο, ωστόσο είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε την αναγκαιότητα για συστηματική χρήση του στην εκπαίδευση, ως δημιουργός σκέψης κριτικής αποτίμησης των ιστορικών γεγονότων και παράγοντας που προσκαλεί σε βιωματική εμπειρία. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έκαναν την εμφάνισή τους τα τέλη της δεκαετίας του '60 και αρχές του '70, το μοντέλο της «New History» αναγνωρίζει έναν προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο το ενδιαφέρον της Ευρώπης ξεκίνησε να στρέφεται στην παραγωγή της Ιστορικής γνώσης μέσα από βιωματικές διαδικασίες.¹² Η ορθή χρήση και εφαρμογή της κινούμενης εικόνας στην εκπαίδευση συμφωνεί με τις νεότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την πολυτροπικότητα, δηλαδή τη χρήση ποικίλων μέσων στη μαθησιακή διαδικασία. Και ο κινηματογράφος είναι σαφέστατα ένα κείμενο πολυτροπικό.¹³

Είναι ιστορικό ντοκουμέντο μια ταινία;

Τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συμπληρωματικό υλικό στη διδασκαλία της ιστορίας περιλαμβάνουν: α) τα ιστορικά ντοκιμαντέρ -επίκαιρα, αρχαιολογικά ντοκιμαντέρ, ντοκιμαντέρ δραματοποιημένης ιστορίας, β) ιστορικές ταινίες αναφερόμενες σε συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, γ) κινηματογραφικές ταινίες προπαγάνδας

και δ) ταινίες μυθοπλασίας. Η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως πολυτροπικό κείμενο, ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα, την ενσυναίσθηση και καλλιεργεί το διάλογο με τα αμφιλεγόμενα - αντιφατικά θέματα και ιστορικά γεγονότα. Ακόμη, τα ιστορικά γεγονότα εντυπώνονται ευκολότερα αλλά έχουν και μεγαλύτερη διάρκεια στη μνήμη. Ούτως ή άλλως, το ενδιαφέρον των νέων και η εξοικείωση με την οπτικοποίηση των γεγονότων και τις νέες τεχνολογίες δεν αφήνει αμφιβολίες πια για τον τρόπο που το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να γίνει ελκυστικό και να συνοδεύεται από διασκεδαστική και αποτελεσματική διδασκαλία. Ένα κινηματογραφικό φιλμ που επιλέγεται και για το ιστορικό ενδιαφέρον που έχει, μπορεί να «αναγνωσθεί» με τέσσερις τρόπους: α) ως τρόπος παρουσίασης της Ιστορίας, β) ως τεκμήριο κοινωνικής και πολιτιστικής Ιστορίας, γ) ως τρόπος απόδοσης των ιστορικών γεγονότων και δ) ως τεκμήριο της ιστορίας του συγκεκριμένου φιλμ.¹⁴ Ο μαθητής λόγω του γεγονότος ότι έχει εθιστεί σε πολλές οπτικές αφηγήσεις, διδάσκεται να μην είναι παθητικός δέκτης αλλά να αναπτύσσει κριτική ικανότητα και ικανότητα επεξεργασίας και διαλογής των πραγματικών από τις πλασματικές πληροφορίες.

Σε ένα τέτοιου είδους εγχείρημα είναι αναγκαίο να ληφθούν εξ αρχής υπόψη κάποιες σημαντικές παράμετροι που αφορούν την άρτια κατάρτιση του εκπαιδευτικού-ιστορικού στη λειτουργία της κινηματογραφικής εικόνας, την καλλιέργεια της κινηματογραφικής παιδείας,¹⁵ την κατάλληλη επιλογή κινηματογραφικής ταινίας που άπτεται της θεματικής και των αρχών που επιδιώκει κανείς να διδάξει, την επαρκούμενη υλικοτεχνική υποδομή, τη σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν την παρουσίαση στους μαθητές. Οι προβληματισμοί αυτοί απασχόλησαν τη Μ. Βρετανία σε εθνικό επίπεδο και στο πλαίσιο του National Literacy Strategy και της εκστρατείας Reframing Literacy συστάθηκε ειδική ομάδα ειδικών, οι Lead Practitioners για την οπτικοακουστική εκπαίδευση των μαθητών υπό την εποπτεία του British Film Institute ήδη από το 2007.¹⁶ Στη Γαλλία αναφορικά με τη θεματολογία των ταινιών, το υλικό παρέχει το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών της Γαλλίας στο πλαίσιο του προγράμματος της Cinelycee.¹⁷ Στην Ελλάδα δεν έχει αναλάβει ακόμη κάποιος επίσημος φορέας ένα τέτοιο εγχείρημα. Πολύτιμη και αναγκαία θα ήταν η δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου για την προώθηση της κινηματογραφικής παιδείας στην Ελλάδα με συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού και της Ταινιοθήκης της Ελλάδας.

Το σενάριο διδασκαλίας

α. Περιγραφή

Το παρακάτω τρίωρο διαθεματικό σενάριο μαθήματος εφαρμόστηκε σε μαθητές της Β΄ Λυκείου του Επαγγελματικού Λυκείου Ασπροπύργου και αφορά την ενότητα «Η Περίοδος μεταξύ των δύο πολέμων» και συγκεκριμένα την υποενότητα

«Η Ελλάδα στο Μεσοπόλεμο».¹⁸ Η ενότητα είχε διδαχθεί στη σχολική τάξη με βάση το σχολικό εγχειρίδιο.¹⁹ Οι μαθητές είχαν συμμετοχή στη διάρκεια του Α΄ τετραμήνου στο Πολιτιστικό πρόγραμμα «Ηθοποιοί χωρίς φωνή. Η Ιστορία του βωβού κιν/φου», ένα πρόγραμμα του οποίου την οργάνωση και εποπτεία είχε η φιλόλογος Χριστίνα Χρονοπούλου το σχολικό έτος 2015-2016. Στο πρόγραμμα αυτό οι συμμετέχοντες ακολουθώντας συγκεκριμένες δραστηριότητες ήρθαν σε επαφή και εξοικειώθηκαν με τους αισθητικούς κώδικες του κινηματογράφου και ιδιαιτέρως με το βωβό κινηματογράφο. Η ταινία *Κοινωνική Σαπίλα* του Στέλιου Τατασόπουλου, αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας ως ιστορική πηγή. Εναλλακτικά θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως αφόρμηση, πριν τη διδασκαλία. Η ταινία επιλέχθηκε διότι συνιστά ιστορικό ντοκουμέντο των ελληνικών αστικών κέντρων, Αθηνών και Πειραιώς την περίοδο του Μεσοπόλεμου. Το γεγονός ότι ανήκει στις ταινίες μυθοπλασίας δεν μειώνει την αξία της ως ιστορικό ντοκουμέντο, διότι είναι εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη πως κάθε φιλμ αντανακλά την κοσμοθεωρία του δημιουργού που είναι «προϊόν» της εποχής του. Το φιλμ δίνει αρκετά στοιχεία που βοηθούν στην πληρέστερη αντίληψη μιας εποχής, που δοκιμάστηκε από τις συνέπειες των πολέμων και της οικονομικής κρίσης.²⁰ Σύμφωνα με το Μαρκ Φερρό.

Οι ταινίες, δίνουν πληροφορίες για την εποχή αυτή μέσα από τη γλώσσα, την αισθητική, την ιδεολογία που προβάλλουν. Πηγή πληροφοριών για την κάθε κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή είναι και το ίδιο το κοινό. Τι ταινίες προτιμάει; Με τι κλαίει; Με τι γελάει;²¹

Τα γυρίσματα της ταινίας έγιναν στην Αθήνα και τον Πειραιά του 1931-1932 και ως εκ τούτου διασώζεται μια εικόνα της Ελλάδας που δεν υπάρχει πια. Μάλιστα η τολμηρή για το περιεχόμενό της ταινία λογοκρίθηκε από το μεσοπολεμικό πολιτικό καθεστώς. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν κινηματογραφικά την εποχή η οποία δίνει πληροφορίες για την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εποχής «Η κινηματογραφική μηχανή αποκαλύπτει τα μυστικά, δείχνει την αντίστροφη όψη της κοινωνίας, τα εκ παραδρομής ολισθήματά της».²² Για το λόγο αυτό στη διδακτική της Ιστορίας μπορούμε να έχουμε εμπιστοσύνη στη δύναμη της εικόνας. Ο P. Sorlin αναφέρει σχετικά:

Ένα γεγονός ή μία τάξη πραγμάτων γίνονται αντιληπτά μόνον όταν μετατρέπονται σε εικόνα. Η έννοια της εικόνας μας επιτρέπει να ξεπεράσουμε την αντίθεση ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αναπαράσταση. Οι εικόνες δεν συνιστούν την πραγματικότητα αλλά τη μοναδική μας πρόσβαση σε αυτή.²³

Ειδικά στην περίπτωση του βωβού κινηματογράφου η αξία του ιστορικού ντοκουμέντου αποκτά μια ακόμη μεγαλύτερη σπουδαιότητα αφού συνιστά την κατεξοχήν *lingua franca*.

β. Στόχοι

Εκτός από τους γενικούς διδακτικούς στόχους που θέτουμε αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας (τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης, την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, την αναγνώριση του ρόλου της Ιστορίας όχι μόνο ως παρελθόν αλλά και ως παρόν και ως μέλλον) με τη συμβολή του κινηματογράφου στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στοχεύουμε: α) να ανακαλύψουν οι μαθητές πώς η τέχνη, και συγκεκριμένα ο κινηματογράφος συνδιαλέγεται με την ιστορία, β) να εξοικειωθούν με την παρατήρηση της εικόνας/κινούμενης εικόνας ως πηγή λήψης πληροφοριών και κριτικής αποτίμησης αυτών, γ) να ασκηθούν στη σύγκριση των πληροφοριών μέσα από το γραπτό ιστορικό κείμενο σε σχέση με τις παραστατικές πηγές δ) να προσεγγίσουν το ιστορικό γεγονός με τα μάτια του κριτικού θεατή και ακόμη με ερευνητική αναλυτική και αποκαλυπτική διάθεση.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι στόχοι μας είναι: α) Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αφού η κινούμενη εικόνα ενεργοποιεί και ενδυναμώνει αυτή τη λειτουργία, β) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων άντλησης, συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων, γ) Η απόκτηση δεξιοτήτων επεξεργασίας και σύγκρισης ιστορικών πηγών, δ) Η ενίσχυση του διαλόγου, της συνεργασίας των μαθητών και η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, ε) Η καλλιέργεια αυτενέργειας και κριτικής σκέψης στ) Η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης από τον ίδιο το μαθητή με την ανάληψη κεντρικού και ενεργητικού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, είναι απολύτως απαραίτητο και ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του ορισμένες ακόμη προϋποθέσεις: α) προσεκτική επιλογή κατάλληλων εικόνων, β) άσκηση των μαθητών στην ανάλυση και ερμηνεία εικόνων, γ) σύνδεση εικόνων με το θέμα και τους διδακτικούς στόχους, δ) συσχέτισή τους με άλλα είδη πηγών, ε) καθοδήγηση των μαθητών από τους διδάσκοντες, ε) ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας.²⁴

γ. Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες των δώδεκα (12) ατόμων και κλήθηκαν να ακολουθήσουν τις εργασίες οι οποίες συμφωνούν με καλά προσδιορισμένους στόχους σχετικά με το γνωστικό επίπεδο της ιστορίας και της κινηματογραφικής γλώσσας. Η κάθε μεγάλη ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες των έξι (6). Οι μαθητές εργάστηκαν με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αφού πρώτα ανέλαβαν οι ίδιοι τις σχετικές πρωτοβουλίες που αφορούν στην οργάνωση των ομάδων. Στη συνέχεια η διδάσκουσα επεσήμανε τα τεχνικά προβλήματα της προβολής της συγκεκριμένης ταινίας αφού μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή δεν είχε γίνει η νεότερη αποκατάσταση, όπως έγινε

αργότερα από την Ταινιοθήκη της Ελλάδας. Λίγο αργότερα μοιράστηκαν στους μαθητές, ενημερωτικό φυλλάδιο που αφορούσε την ταυτότητα της ταινίας, βιβλιογραφία και δικτυογραφία, καθώς και φυλλάδια για τις εργασίες-δραστηριότητες:

Τίτλος ταινίας	Κοινωνική Σαπίλα (Social Decay)
Σενάριο-Σκηνοθεσία	Τατασόπουλος Στέλιος
Έτος παραγωγής	1932
Δ/ντης φωτογραφίας	Γαζιάδης Μιχαήλ
Βοηθός σκηνοθέτη	Σπαθόπουλος Κίμων
Βοηθός φωτογραφίας	Τζανέτης Μ., Δημητροκάλλης Μ., Παπαδόπουλος Κ.
Σκηνογράφος	Λογαριαστάκης Κ.
Μακιγιάζ	Σπαθόπουλος Κίμων
Δ/ντής Παραγωγής	Εξαρχόπουλος Κώστας
Παίζουν οι ηθοποιοί	Τατασόπουλος Στέλιος, Δανάη Γρίζου, Τάσος Κεφαλάς, Τζόλη Γαρμπή, Καίτη Οικονόμου
Παραγωγή	Φύζιο Φιλμ.

Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία: 1. *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ έως σήμερα*, (2015), 2. Μπαρχαμπάς Αριστείδης, *Καπνεργάτες, οι κυνηγοί του ονείρου*, Ίβυκος, 2007, 3. Χριστίνα Χρονοπούλου, «Μεσοπόλεμος και λογοκρισία. Το παράδειγμα της λογοκρισίας στο φιλμ του βωβού κινηματογράφου Κοινωνική Σαπίλα» στο *Η Λογοκρισία στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, 2006, 4. «Το σενάριο είναι το πρόβλημα. Μια συζήτηση του Στέλιου Τατασόπουλου με το Γιάννη Φραγκούλη», *Αντι-κινητογράφος* 10 Χειμώνας 94-95, 5. Διζικίρης Γ. *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου*, Αιγόκερως, 2008, 6. Για την κινηματογραφική ορολογία επίσης: <https://edwkinimatografos.weebly.com/lambdaepsilonxiotakappa972-kappaiota>

nuetamualphatauomicrongammarhoalphaphiiotakappa974nu-972rhoomeganu.html (πρόσβαση 3 Φεβρουαρίου 2016).6. <https://www.dailymotion.com/video/x61nfoz> (Η ταινία *Τα Σταφύλια της οργής*, 1940, σκηνοθεσία Τζον Φορντ, πρόσβαση 3 Φεβρουαρίου 2016).7. <https://vimeo.com/32901820> (Η ταινία *Κοινωνική Σαπίλα*, Στέλιος Τατασόπουλος, πρόσβαση 3 Φεβρουαρίου 2016).

Την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία διάρκειας (44:49') σε αίθουσα προβολής που παραχώρησε ο Δήμος Ασπροπύργου αφού κτιριακά ζητήματα της σχολικής μονάδας δεν επιτρέπουν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι μαθητές πήραν φύλλα εργασίας. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας η διδάσκουσα σταματούσε την προβολή σε βασικά σημεία, συγκεκριμένες σκηνές για να παρέμβει αναφορικά με ζητήματα θεματικής ανάλυσης και δομής της κινηματογραφικής αφήγησης ούτως ώστε να παρέχει βοηθητικά στοιχεία για τις τεχνικές αποδόμησης της εικόνας, το λεγόμενο οπτικό γραμματισμό. Η κάθε ομάδα δούλεψε με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο τα φύλλα εργασίας εκτός των διδακτικών ωρών. Τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές παρουσίασαν τις απαντήσεις τους. Ακολούθησαν ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου τόσο από τη διδάσκουσα όσο και από τους μαθητές. Την τρίτη διδακτική ώρα έγινε προβολή συγκεκριμένων σκηνών της ταινίας, αυτές που είχαν κάνει μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές. Ακολούθησε συζήτηση και αξιολόγηση των εργασιών.

δ. Ερωτήσεις-Δραστηριότητες

1^ο Φύλλο εργασίας (1^η Ομάδα)

1. Σύμφωνα με τις γνώσεις σας για τα τεχνικά ζητήματα στο βωβό κιν/φο και παρατήρηση της «γρήγορης διαδοχής» των πλάνων. Γιατί αυτό δε συμβαίνει με την ταινία *Κοινωνική Σαπίλα*;
2. Οι πρωταγωνιστές της ταινίας: Να βρείτε τον ήρωα και τον αντι-ήρωα και να δώσετε τις πληροφορίες που στοιχειοθετούν τα χαρακτηριστικά τους.
3. Ποια σημασία έχουν οι γωνίες λήψης για τα μηνύματα που επιδιώκει να περάσει ο δημιουργός της ταινίας; (ειδικά το πλάνο στο σημείο που ο ήρωας βγάζει λόγο) Οπτική γωνία του θέματος.
4. Σύμφωνα με τις γνώσεις σας από το σχολικό βιβλίο, από την ταινία και ενδεχομένως από άλλες πηγές να γράψετε σε 200-250 λέξεις πληροφορίες για την οργάνωση των σωματείων των καπνεργατών την περίοδο του Μεσοπόλεμου.
5. Να φτιάξετε το εικονογραφημένο σενάριο της ταινίας (Storyboard)
6. Ο Στέλιος Τατασόπουλος σκηνοθέτησε και πρωταγωνίστησε στην ταινία σε πολύ νεαρή ηλικία. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι επηρέασε τη θεματική και το ιδεολογικό φορτίο του φιλμ;

2^ο Φύλλο εργασίας (2^η Ομάδα)

1. Με ποια εκφραστικά μέσα ο βωβός κινηματογράφος και συγκεκριμένα αυτή η ταινία υλοποιεί την κινηματογραφική αφήγηση;
2. Ποιο είναι το είδος της ταινίας;(genre)
3. Η φοιτητική ζωή στο Μεσοπόλεμο. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής- φοιτητής στην ταινία; Ποια είναι η λύση που δίνει;
4. Ο χρόνος και ο τόπος στην ταινία. Να δώσετε το χρονικό πλαίσιο της ταινίας και να περιγράψετε την εικόνα της Αθήνας και του Πειραιά, όπως εμφανίζονται στα πλάνα. Αναγνωρίζετε σημερινές εικόνες;
5. Ποια τα οικονομικά προβλήματα που θίγει η ταινία και ποιες κοινωνικές ομάδες πλήττει κυρίως; Εστιάστε στο πρόβλημα της ανεργίας κυρίως στους νέους.
6. Συνδέστε την ταινία με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

3^ο Φύλλο εργασίας (Κοινές ερωτήσεις – δραστηριότητες).

1. Η θέση της γυναίκας στο Μεσοπόλεμο (Οι γυναικείες παρουσίες της ταινίας) Να γίνει συγκριτική ανάλυση του τρόπου παρουσίασης της γυναίκας στην ταινία *Κοινωνική Σαπίλα* και στις ταινίες του ελληνικού μεσοπολεμικού βωβού κιν/φου *Αστέρω* (1929) του Δημήτρη Γαζιάδη και *Δάφνις και Χλόη* (1931) του Ορέστη Λάσκου.²⁵
2. Ποιες διαφορετικές πληροφορίες εντοπίσατε στην ταινία σε σχέση με όσα έχετε διαβάσει από το σχολικό βιβλίο ή από άλλες πηγές για την περίοδο του Μεσοπολέμου;
3. Αναγνωρίζετε κοινούς τόπους ή διαφορές ανάμεσα στη μεσοπολεμική περίοδο και τη σημερινή (αναφερθείτε σε συγκεκριμένα θέματα όπως: το ζήτημα της ανεργίας, η θέση της γυναίκας, οι παραβατικές συμπεριφορές της κοινωνίας, θέματα ηθικής)
4. Αφού παρακολουθήσετε την ταινία *Τα σταφύλια της οργής* να συζητήσετε στις ομάδες τον τρόπο παρουσίασης (εξωτερικά χαρακτηριστικά – δράση) του πρωταγωνιστή Χένρυ Φόντα στην κινηματογραφική εκδοχή του λογοτεχνικού έργου του Τζ. Στάινμπεκ και να συγκρίνετε με τον πρωταγωνιστή Στ. Τατασόπουλο της ταινίας *Κοινωνική Σαπίλα*. Ποια κοινά στοιχεία και διαφορές μπορείτε να εντοπίσετε ανάμεσα στην ελληνική μεσοπολεμική και αμερικάνικη οικονομική πολιτική;

δ. Αποτελέσματα-Αξιολόγηση

Στο σύνολο της διαδικασίας το διδακτικό σενάριο ξεπέρασε τις αρχικές προσδοκίες. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην ταινία και κατά τη διάρκεια κιάλας της προβολής φάνηκε πως ταυτίστηκαν με τους πρωταγωνιστές

κυρίως με το ζευγάρι της ταινίας. Η ταύτιση με τους ήρωες λειτούργησε θετικά, διότι εξασφαλίστηκε η προσοχή των παιδιών. Στη συνέχεια, και με την παρέμβαση της διδάσκουσας οι μαθητές οδηγήθηκαν σταδιακά σε συναισθηματική αποστασιοποίηση και οδηγήθηκαν σε πορεία ερευνητικής και κριτικής ανάλυσης της ταινίας. Το φιλμ αντιμετωπίστηκε από τους μαθητές ως ιστορικό κείμενο και πολιτισμικό προϊόν, γεγονός που πιστοποιήθηκε από τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας, τη συζήτηση που ακολούθησε την τρίτη διδακτική ώρα αλλά και από τις συζητήσεις που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Το ζήτημα που ανέκυψε αφορούσε τις δυσχέρειες στην ανεύρεση ειδικής αίθουσας προβολής –σημειωτέον ότι αρκετά σχολεία έχουν ακόμη τέτοιου προβλήματα. Η συζήτηση και ο προβληματισμός αφορά πλέον την ένταξη αυτού του τύπου διδασκαλίας στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου. Οπωσδήποτε οι προσδοκίες μας είναι ρεαλιστικές και δεν απαιτούμε να αναλώνεται η διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας σε τρεις ώρες σύμφωνα με το παραπάνω σενάριο που χρησιμοποιεί και τον κινηματογράφο για την υλοποίησή του. Οι νέες προσεγγίσεις όμως στη διδασκαλία της Ιστορίας επικεντρώνονται –χωρίς να παραβλέπεται το «τι λες» αλλά «το πώς το λες».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Όπως έχουν διαμορφωθεί τα σημερινά Αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Επαγγελματικό Λύκειο παρατηρούμε μια έκπτωση έως υποβάθμιση της διδασκαλίας της Ιστορίας αφού οι μαθητές του επαγγελματικού λυκείου στις τρεις (3) τάξεις έρχονται σε επαφή με την Ιστορία μόνο στην Α΄ Λυκείου και μάλιστα μόνο μία (1) ώρα την εβδομάδα.
- 2 «Με τον όρο “Καινοτόμα Προγράμματα” εννοούνται οι σχολικές δραστηριότητες που έχουν χαρακτήρα παιδαγωγικό και κοινωνικό με έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, την οικοδόμηση και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα και Πανελλήνιους Καλλιτεχνικούς Αγώνες, Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητα των Νέων» Σπυροπούλου κ.ά, «Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα», *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008.
- 3 I.Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1978, σ.158.
- 4 J. Dewey, *Art as experience*, The Penguin Group, USA, 1980 σ.285 (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1934).
- 5 L. Vygotsky, *Σκέψη και γλώσσα*, Εκδόσεις Γνώση, 1988.
- 6 J. Brunner, *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1986.
- 7 Η νοημοσύνη για τον Gardner, είναι ένα σύνθετο πλέγμα ικανοτήτων οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστούς τύπους νοημοσύνης.

- 8 Howard Gardner, *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1993, σ.496.
- 9 Α) Εισηγητές της θεωρίας της πολυτροπικότητας ήταν οι G.Kressand και TeoVan Lueewen, που υποστηρίζουν την ουσιαστική συνεισφορά της στην κατανόηση ενός κειμένου. G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading Images. The Grammar of the Visual Design*, London, 1996, Β) «Ως πολυτροπικά (multimodal) χαρακτηρίζονται τα κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα και τέτοια είναι κατ' εξοχήν τα κείμενα της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, καθώς συνδυάζουν τον παραδοσιακό κώδικα του γραπτού λόγου με εικονικά στοιχεία που περιλαμβάνουν στατική ή κινούμενη εικόνα, βίντεο κλπ. αλλά και προφορικό λόγο (μηνύματα φωνής, μουσική κ.ά.)», Α. Γεωργακοπούλου, «Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη», *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, Πατάκης, Αθήνα, 2006.
- 10 Ιωάννης Ε Βρεττός, *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο- Επιλογή. Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*, Αθήνα, 1999.
- 11 Σελεστέν Φρενέ, *Το σχολείο του λαού*, Οδυσσεάς, 1969 (μτφ. Κ. Δεναζά – Βενιεράτου). Επίσης βλ. Ηλιάνα Βολονάκη, «Το σχολείο του λαού», Φρενέ Σελεστέν, <http://tovivlio.net>
- 12 P.J Rogers, «The Power of Visual Presentation», A.K Dickinson et al, *Learning History*, Heinemann, 1984, σ.154-167.
- 13 Οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας εντάσσουν στον όρο «κείμενο» την αφίσα, το βίντεο, την κινηματογραφική ταινία, τη θεατρική παράσταση. Τα δύο τελευταία βέβαια αποτελούν πολυσύνθετα πολυτροπικά κείμενα
- 14 John O' Connor, *Teaching History and Film and Television*, American Historical Association, 1987, σ. 23-49.
- 15 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα έπρεπε να εντάξει την κινηματογραφική παιδεία σε όλο το μήκος της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο-Πρωτοβάθμια - Δευτεροβάθμια) σύμφωνα με τη θεωρία του σπειροειδούς προγράμματος (spiralcurriculum) του Brunner, βλ. J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Harvard University Press, Mass, 1996. Για την ώρα οι ανάγκες καλύπτονται περιστασιακά μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα
- 16 <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf> (ημ.πρόσβασης 30/01/2020)
- 17 <http://cinelycee.fr/cinema/>(ημ.πρόσβασης 30/01/2020)
- 18 Το πρόγραμμα σπουδών για τη Β΄ Λυκείου προέβλεπε μία ώρα την εβδομάδα για το μάθημα της Ιστορίας. Από το 2016 όμως το πρόγραμμα σπουδών δεν προβλέπει καμία ώρα για το μάθημα της Ιστορίας για τη Β΄ και Γ΄ Λυκείου και μόνο μία ώρα για την Α΄ Λυκείου. Η διδασκαλία έγινε το β΄ τετράμηνο.
- 19 *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ έως σήμερα, Β΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.2015. σ. 113-116
- 20 Χριστίνα Χρονοπούλου, «Μεσοπόλεμος και λογοκρισία. Το παράδειγμα της λογοκρισίας στο φιλμ του βωβού κινηματογράφου “Κοινωνική Σαπίλα”», Πηνελόπη Πετσίνη-Δημήτρης Χριστόπουλος (επιμ), *Η Λογοκρισία στην Ελλάδα*, Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, Αθήνα, 2016, σ.27-34.
- 21 Μαρκ Φερρό, *Κινηματογράφος και Ιστορία*, μτφ. Πελαγία Μαρκέτου, Μεταίχιμιο, Αθήνα, 2002 σ. 13-14.
- 22 ό.π.
- 23 Pierre Sorlin, *Ευρωπαϊκός κινηματογράφος, ευρωπαϊκές κοινωνίες*, Νεφέλη, Αθήνα 2004, σ. 18-19.
- 24 Κ.Δ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Αφοι Κυριακίδη, 2005.
- 25 Οι ταινίες *Αστέρω, Δάφνης και Χλόη και Κοινωνική Σαπίλα*, έχουν αποκατασταθεί ψηφιακά από την Ταινιοθήκη της Ελλάδος.

Κατερίνα Αλεξιάδη
Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
(ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ – ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ)

Εισαγωγή

«Η γνώση δεν δωρίζεται ως έτοιμο αγαθό, αλλά δομείται με ενεργητικές διαδικασίες από τα σκεπτόμενα υποκείμενα σε πλαίσιο διαλόγου με τους «άλλους».¹

Η κατανόηση του παρελθόντος έχει νόημα για την αντιμετώπιση του παρόντος και την αναζήτηση τρόπων προετοιμασίας του μέλλοντος.

Η Ιστορία πρέπει να μας πει πώς γίναμε αυτό που είμαστε...

Ποιοι είμαστε «εμείς»; Ποιοι είναι οι «άλλοι»;

Η Ιστορία πρέπει να μας δείξει πώς «εμείς» γίναμε «εμείς», πώς οι «άλλοι» έγιναν «οι άλλοι», πώς το όριο ανάμεσα σε «εμάς» και «εκείνους» αναπτύχθηκε και άλλαξε μέσα στον χρόνο και τι είναι κοινό σε «εμάς» και τους «άλλους» παρά τη «διαφορετικότητα». Ακόμη, ποια είναι η στάση που πρέπει να κρατήσουμε στο παρόν;

Έννοιες που στη σημερινή πραγματικότητα είναι απαραίτητο να διασαφηνιστούν και να γίνουν κτήμα των εφήβων για να μπορέσουν να γίνουν οι ενεργοί και ευαίσθητοι πολίτες του παρόντος και του μέλλοντος.

Το σύνηθες είναι η διδασκαλία της Ιστορίας να υπηρετεί το εθνικό αφήγημα του κάθε κράτους. Κι ας σημειώνεται ήδη από το 2011 στο βασικό επιμορφωτικό υλικό του Μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης ότι «ο εκπαιδευτικός ενεργώντας όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και επιστημονικά οφείλει να θέσει υπόψη του μαθητή του και την άλλη/αντίθετη άποψη».²

Σύμφωνα με τον Αντώνη Λιάκο η εικόνα του παρελθόντος αλλάζει συνεχώς, γιατί νοηματοδοτείται διαφορετικά στο εκάστοτε παρόν και «συνυφαίνεται με το μέλλον».³ «Το παρελθόν δεν μπορεί να εγγραφεί ανεξαρτήτως της ερμηνείας του».⁴ Και για να επιτευχθεί αυτή η εγγραφή, «βασικό ρόλο παίζει η καλλιέργεια της ιστορικότητας μέσα από την παιδεία συνολικά, και ιδιαίτερα μέσα από τη λογοτεχνία και τις τέχνες».

Κι εδώ υπεισέρχεται ένα άλλο ερώτημα. Ποια είναι η αλήθεια και η πραγματικότητα της ιστορίας; Τι είναι αληθές και για ποιον; Τι είναι πραγματικό και για ποιον; Η επίσημη ιστορία περιλαμβάνει όλα τα αφηγήματα; Αφορά τους εφήβους; Τη δική τους αλήθεια; Συνάδει με τα καθημερινά αφηγήματα που άκουσαν από τους παππούδες και τους γονείς τους για το παρελθόν; Εμπεριέχει

τα αφηγήματα για τον τόπο στον οποίο μεγάλωσαν; Μήπως η τοπική και η προφορική ιστορία τους αφορά περισσότερο; Μήπως σε αυτήν μπορούν να κατανοήσουν το δικό τους παρόν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν; Ενώ αντίθετα η επίσημη ιστορική εκδοχή τους αποξενώνει και τους αφήνει αδιάφορους;

Τοπική ιστορία – Προφορική ιστορία

Σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή της Τοπικής Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου: «η τοπική ιστορία αποτελεί ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπινου παρελθόντος από την άποψη της κλίμακας, καθώς ο χώρος αναφοράς της τοποθετείται μεταξύ της γενικής ιστορίας και της οικογενειακής ή της βιογραφίας».⁵

Η ιστορία του τόπου τους, της περιοχής τους, της γειτονιάς τους αφορά περισσότερο από τη συνολική απρόσωπη ιστορία τους εφήβους και τους βοηθά να γνωρίσουν το άμεσο παρελθόν των γονιών τους και των παππούδων τους. Ο σημαντικός ιστορικός Braudel θεωρούσε πολύ σημαντικό το μεμονωμένο γεγονός, τη λεπτομέρεια, τη μοναδικότητα. Παραπέρα, η τοπική ιστορία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής ιστορίας με στόχο την καλύτερη και πιο ουσιαστική κατανόησή της.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές ενθαρρύνονται στην έρευνα σε τοπικό επίπεδο και στην εργασία σε ομάδες. Με αυτό τον τρόπο έρχονται σε επαφή με την τοπική κοινωνία, αλλά και με τις αφηγήσεις της οικογένειάς τους και σε αυτό το σημείο η τοπική ιστορία συνδέεται άμεσα με την προφορική ιστορία. Οι διαδικασίες αυτές εναρμονίζονται πλήρως με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για ενεργή και ανακαλυπτική μάθηση. Οι έφηβοι γίνονται παρατηρητές, ερευνητές από εσωτερικά κίνητρα για να διερευνήσουν την ιστορία στον περίγυρό τους και να γνωρίσουν γεγονότα και καταστάσεις που δεν θα ξεχάσουν μόλις τελειώσει η διαδικασία, γιατί τους αφορούν άμεσα και εμπλέκονται συναισθηματικά με αυτά. Αργότερα μπορούν να τα εντάξουν στη συνολική ιστορία και να τα κατανοήσουν περισσότερο σε βάθος.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου διαβάζουμε τι προσφέρει η Τοπική Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο στον μαθητή και στην κοινωνία. Ανάμεσα στα άλλα διαβάζουμε: «Προαγωγή της συλλογικής αυτογνωσίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας, ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής, αναγνώριση της πολυμορφίας και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων ως πολύτιμων παραγόντων του πολιτισμικού πλούτου της χώρας».⁶

Η μελέτη της τοπικής ιστορίας συνδυάζεται με την προφορική ιστορία, αφού οι προφορικές μαρτυρίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για να γνωρίσουμε τα γεγονότα, όπως τα βίωσαν οι άνθρωποι της συγκεκριμένης περιοχής, της γειτονιάς, της ομάδας, της μειονότητας.

Η προφορική ιστορία μπορεί να ανατρέψει τις κυρίαρχες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αφηγήσεις και τις κατεστημένες αντιλήψεις για την ιστορία, όπως διδάσκεται ακόμα και στις μέρες μας με βάση τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Για αυτό και οι αντιλήψεις για μια διαφορετική ματιά στο ιστορικό γίνεσθαι συναντούν συχνά έντονες κοινωνικές και πολιτικές αντιδράσεις. Ακόμα και όταν θεσπίζονται από την πολιτεία συναντά αντιστάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, όπως γράφει ο Αντώνης Λιάκος, υπάρχει μια αμφιθυμία για το παρελθόν, ιδιαίτερα για το πρόσφατο παρελθόν. Από τη μία μεριά αναζητούμε να το θυμηθούμε, αλλά ταυτόχρονα αναζητούμε να το ξεχάσουμε, γιατί εμπεριέχει τα τραύματά μας. Στην αναζήτηση της εμπειρίας έχει κεντρικό ρόλο η προφορική ιστορία. Η στροφή προς την ιστορική εμπειρία βάζει την προφορική ιστορία στο προσκήνιο όχι ως μια άλλη μέθοδο ιστορικής γνώσης, αλλά ως μια πολιτισμική πρακτική. Της δίνει, επομένως, διαστάσεις πολύ ευρύτερες ενός κλάδου ή μιας μεθόδου της ιστορίας.⁷

Από την άλλη η τοπική ιστορία είναι συνυφασμένη με την προφορική ιστορία και παράλληλα αποτελεί μεγάλο πεδίο ενδιαφέροντος για τους έφηβους μαθητές και μαθήτριες, γιατί το διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας παύει να είναι κάτι απόμακρο και ξένο για αυτούς. Αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί αναφέρεται στο πρόσφατο παρελθόν των παλιότερων γενιών και του τόπου στον οποίο μεγάλωσαν. Οι εμπειρίες των γονιών τους και των παππούδων τους μεταφέρονται μέσα από την προφορική ιστορία σε αυτούς και η ατομική μνήμη συνενώνεται με τη συλλογική και με αυτό τον τρόπο γίνονται και οι ίδιοι κοινωνοί του οικογενειακού και συλλογικού τους παρελθόντος.

Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της τοπικής και της προφορικής ιστορίας

Η φωτογραφία είναι το μητρώο της θνητότητας. Ένα άγγιγμα του δακτύλου αρκεί πλέον για να φορτίσει μια στιγμή σε μεταθανάτια ειρωνεία. Οι φωτογραφίες παρουσιάζουν ανθρώπους οι οποίοι αδιαμφισβήτητα ήταν εκεί και σε μια συγκεκριμένη ηλικία στη ζωή τους· συγκεντρώνουν μαζί ανθρώπους και πράγματα τα οποία μια στιγμή αργότερα έχουν ήδη διαλυθεί, μεταβληθεί, και συνεχίζουν την τροχιά των ανεξάρτητων πεπρωμένων τους.⁸

«Μπορούμε να μιλήσουμε για την ιστορία μέσα από τις φωτογραφίες;»⁹ αναρωτιέται η Hirsch. Οι φωτογραφίες όπου κι αν βρίσκονται (άλμπουμ, εφημερίδες, σκόρπιες κλπ.), αποτελούν αντικείμενα πολιτιστικά. Με αυτή την έννοια αντανακλούν τις ιστορικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής. Οι παλιές φωτογραφίες της κάθε οικογένειας είναι ένας τρόπος για να προσπελάσουμε τις υποκειμενικές ιστορίες των ανθρώπων που τις κατέχουν. Η

ιστορία της οικογένειας μέσα από τα οικογενειακά άλμπουμ φωτογραφίας είναι υποκειμενικά σχεδιασμένη από το πρόσωπο που δημιουργήσε το άλμπουμ. Μέσα από τη δική του οπτική γωνία, με τις φανερώσεις και τις αποκρύψεις που εκείνο αποφάσισε. Οι οικογενειακές φωτογραφίες όμως δεν έχουν σημασία μόνο για τα στενά όρια της οικογένειας μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν, αλλά η συμβολή τους επεκτείνεται σε όλη την κοινωνία και μπορούν να χρησιμεύσουν ως τεκμήρια μιας ιστορικής εποχής, μιας κοινότητας, ενός τόπου, μιας γενιάς, μιας κοινωνικής ομάδας, μιας μειονότητας.

Αν και αντιμετωπίζουμε τις ιστορίες της παιδικής μας ηλικίας και της οικογένειας κυριολεκτικά, νομίζω ότι η προσφυγή μας σε αυτό το παρελθόν είναι ένας τρόπος για προσπελάσουμε τον μύθο, την ιστορία που είναι αρκετά βαθιά για να εκφράσουμε τα απόκρυφα συναισθήματα που έχουμε στο παρόν.¹⁰

Η προσωπική μνήμη διαμορφώνει και τη συλλογική μνήμη και βρίσκεται σε μια αέναη διαλεκτική σχέση μαζί της. Τα οικογενειακά άλμπουμ φωτογραφίας είναι φορείς μνήμης και ιστορίας, ακόμα και αν εκφράζουν τις υποκειμενικότητες των προσώπων που τα δημιούργησαν ή των προσώπων που προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν. Οι ιστορίες που λένε είναι οι ιστορίες των οικογενειακών σχέσεων και γι' αυτό είναι αποσπασματικές, υποκειμενικές, πολύπλοκες, όπως και οι σχέσεις των μελών μιας οικογένειας.

Οι οικογενειακές φωτογραφίες μπορεί να παριστάνουν ότι μας δείχνουν το παρελθόν μας, αλλά το τι θα κάνουμε με αυτές – πώς θα τις χρησιμοποιήσουμε – αφορά στην πραγματικότητα το παρόν, όχι το παρελθόν.¹¹

Τα φωτογραφικά άλμπουμ αν και αναγνωρίζονταν από παλαιότερα ως φορείς κοινωνικών και πολιτισμικών παραδόσεων, μόνο από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα αναγνωρίστηκαν ως τεκμήρια της καθημερινής ιστορίας. Αυτό συνέβη σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση ότι η ιστορία δεν πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο για τα δημόσια πράγματα, αλλά και για τις ατομικές εμπειρίες, οι οποίες συγκροτούν τη συλλογική ιστορία. Για τον λόγο αυτό, ο John Berger προτείνει: «Ένα ακτινικό σύστημα πρέπει να δημιουργηθεί γύρω από τη φωτογραφία, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπιστεί ταυτόχρονα με όρους προσωπικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, θεατρικούς, καθημερινούς και ιστορικούς».¹² Οι φωτογραφίες δίνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν γύρω από αυτές οι προσωπικές ιστορίες των ατόμων στα οποία ανήκουν. Η προφορική ιστορία συνδυάζεται με τις φωτογραφίες και κάθε άτομο ξεχωριστά εκφράζει την ιδιαίτερη πρόσληψη της κοινωνικής ιστορίας.

Οι οικογενειακές φωτογραφίες: μπορούν να λειτουργήσουν ως σύνδεσμος ανάμεσα στη μνήμη και την κοινωνική ιστορία, ανάμεσα στον δημόσιο μύθο και το προσωπικό ασυνείδητο. Η μνήμη μας δεν είναι ποτέ «δική μας», ούτε οι εικόνες είναι ποτέ αδιαμεσολάβητες αναπαραστάσεις του παρελθόντος μας.

Κοιτάζοντάς τες κατασκευάζουμε ένα φανταστικό παρελθόν και ξεκινάμε ένα αστυνομικό κυνηγητό για να βρούμε άλλες εκδοχές του «πραγματικού».¹³

Αυτές τις εκδοχές του πραγματικού καλούνται οι νεαροί ερευνητές να ανιχνεύσουν και να ανακαλύψουν μέσα από τα οικογενειακά άλμπουμ φωτογραφίας και στη συνέχεια να τις συνδέσουν με συνεντεύξεις που θα πάρουν από άτομα της οικογένειάς τους, αλλά και με προφορικές μαρτυρίες του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Στη συνέχεια μπορούν να τις εντάξουν στη συλλογική ιστορία και να ανακαλύψουν συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από συγκρίσεις με άρθρα από τον τύπο της εποχής, φωτογραφίες ή καρτ ποστάλ. Η ιστορία με αυτόν τον τρόπο γίνεται ένα ενδιαφέρον βιωματικό «παιχνίδι» με το παρελθόν και κάθε μαθητής /τρια ανασυνθέτει την οικογενειακή ιστορία σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει και τη δική του/της θέση μέσα σε αυτή.

Παράλληλα, ως δημοσιογράφοι μπορούν να οι μαθητές να τραβήξουν δικές τους φωτογραφίες από τη γειτονιά τους, τον τόπο τους και να απαθανάτισουν τα σύγχρονα γεγονότα δίνοντας τις δικές τους ερμηνείες, αλλά και να προσπαθήσουν να κάνουν γόνιμες συγκρίσεις ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Τι παραμένει ίδιο; Τι έχει αλλάξει; Πώς εντάσσονται αυτές οι αλλαγές στο γενικότερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο;

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλο αυτό το εγχείρημα θα πρέπει να είναι μόνο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Είναι πολύ ουσιαστικό ο ίδιος να έχει ευαισθησίες πάνω στο θέμα της τοπικής και προφορικής ιστορίας και καλό θα είναι παράλληλα με τους μαθητές του να διερευνήσει και εκείνος την υποκειμενική και ξεχωριστή ιστορία της οικογένειάς του και να τη μοιραστεί με τους μαθητές του.

Το βιβλίο της *Τοπικής Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου* αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας, οπότε καλό είναι παίρνοντας ως παράδειγμα τα προτεινόμενα, ο εκπαιδευτικός να εκπονήσει σχέδια δράσης σε συνεργασία με τους μαθητές του, που να αναφέρονται στον συγκεκριμένο τόπο ή γειτονιά που βρίσκεται το σχολείο.

Στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που ζούμε στη σύγχρονη κοινωνία θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες με διαφορετική καταγωγή να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητες του τόπου καταγωγής τους και των υποκειμενικών ιστοριών της οικογένειάς τους. Αυτό μπορεί να γίνει επίσης μέσα από τα οικογενειακά άλμπουμ φωτογραφίας και να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές, εννοείται πάντα μέσα σε ένα πνεύμα σεβασμού και υποστήριξης και μεγάλης προσοχής, ώστε τυχόν τραυματικές καταστάσεις να αναδειχθούν, αλλά να μην προκαλέσουν εκ νέου τραύματα στα συγκεκριμένα άτομα.

Παραπέρα, το φωτογραφικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για θεατρικά δρώμενα, στα οποία θα αναδειχθούν οι προσωπικές ιστορίες των μελών της κάθε ομάδας μέσα σε ένα ενιαίο σύνολο.

Εμπειρία από τη λειτουργία δικτύου εκπαιδευτικών

Τη σχολική χρονιά 2017-2018 λειτούργησε από τα Πολιτιστικά Θέματα της ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής ένα Δίκτυο Εκπαιδευτικών με τίτλο: «Ιστορική Μνήμη – Προφορική Ιστορία - Έλληνες της Διασποράς – Πρόσφυγες». Στόχοι του ήταν:

- να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες/ μαθητές την προέλευσή τους και τη σημερινή κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας
- να ανασύρουν τα οικογενειακά άλμπουμ φωτογραφίας και να γράψουν την προσωπική τους ιστορία
- να κατανοήσουν το πλέξιμο της προσωπικής ιστορίας με την κοινωνική ιστορία των τόπων και των χρονικών περιόδων στις οποίες ζουν οι άνθρωποι
- να κατανοήσουν ότι οι προσωπικές ιστορίες των ανθρώπων έχουν πολλές φορές μεγαλύτερη σημασία από τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία ξερά, χωρίς τις προσωπικές ιστορίες, μας φαίνονται απρόσιτα και ξένα, και
- να εντάξουν στις προσωπικές τους ιστορίες και τις ιστορίες των σημερινών προσφύγων στη χώρα μας σε μια προσπάθεια κατανόησης και ενσυναίσθησης για την κοινή μοίρα των λαών.

Το Δίκτυο λειτούργησε υποστηρικτικά και επιμορφωτικά στους εκπαιδευτικούς. Είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μεταξύ τους τις πρακτικές που ακολουθούσαν με τους μαθητές τους, να μοιραστούν εμπειρίες και ιδέες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν υποβάλει ως πολιτιστικό πρόγραμμα τη θεματολογία της τοπικής και προφορικής ιστορίας και έτσι είχαν την ευκαιρία να βρίσκονται περισσότερες ώρες με τους μαθητές και να κάνουν εξορμήσεις στην τοπική κοινότητα όπου βρισκόταν το σχολείο και όπου ζούσαν οι μαθητές τους.

Μερικές μαρτυρίες γονιών και παππούδων που συλλέχτηκαν από τα παιδιά ήταν συγκλονιστικές. Ενδεικτικά αναφέρουμε μαρτυρίες παππούδων που ήρθαν από τη Σμύρνη, που έζησαν στην Κατοχή, ακόμα και μαρτυρίες οικογενειών με εβραϊκή καταγωγή που έζησαν το ολοκαύτωμα. Παράλληλα υπήρξαν μαρτυρίες από πρόσφυγες από τη Συρία, από το Αφγανιστάν, αλλά και παλαιότερων, από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Όλες οι μαρτυρίες συνοδεύονταν από φωτογραφικό υλικό.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν σε ομάδες και ατομικά και κατά γενική ομολογία των καθηγητών τους ενεπλάκησαν με πολύ ενδιαφέρον σε όλη αυτή τη διαδικασία και θέλησαν να γνωρίσουν τις οικογενειακές τους ιστορίες.

Συμπέρασμα

Η διδασκαλία της τοπικής και της προφορικής ιστορίας μέσα από φωτογραφίες είναι ένας τρόπος για να διερευνήσουν οι μαθητές την οικογενειακή ιστορία και την ιστορία του τόπου τους, που τους εμπλέκει προσωπικά και συναισθηματικά και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο τους αφορά και τους ενδιαφέρει.

Στη συνέχεια, τους δίνεται η ευκαιρία να εντάξουν το προσωπικό στο συλλογικό, να γνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα και να αναπτύξουν κριτική στάση, να αντιμετωπίσουν διαλεκτικά τις ιστορικές υποκειμενικότητες και να εξάγουν δικά τους συμπεράσματα για τη συλλογική ιστορία.

Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα της ιστορίας αποκτά μια άλλη διάσταση, αντιμετωπίζεται ως ένα αντικείμενο έρευνας και στοχασμού και απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση γεγονότων, τα οποία δεν έχουν καμιά απήχηση στους έφηβους μαθητές και γι' αυτό ξεχνιούνται με το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Από την άλλη, οι φωτογραφίες δεν αναπαριστούν την ιστορία, αλλά αναπαριστούν μέσα στην ιστορία. Αποτελούν, δηλαδή, μέρος της ιστορίας, μέρος του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε και δίνουμε μορφή και νόημα στην ιστορία.... Πάνω απ' όλα οι φωτογραφίες μας κάνουν όλους οιονεί ιστορικούς, στο βαθμό που μας θέτουν αντιμέτωπους με το νόημα της ιστορίας και τη σχέση μας με αυτήν. Απ' αυτήν την άποψη, η φωτογραφία έχει αναμφίβολα μια καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση του αναστοχαστικού και πολυκεντρικού χαρακτήρα της σύγχρονης ιστορικής κουλτούρας.¹⁴

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ειρήνη Νάκου, «Προφορική ιστορία και εκπαίδευση», *Η Προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2015, σ. 173
- 2 Δημήτρης Γιαννακόπουλος, «Ιστορία», *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β΄ Ειδικό Μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011, σ. 59
- 3 Αντώνης Λιάκος, *Πώς το Παρελθόν γίνεται Ιστορία;*, Πόλις, Αθήνα, 2007, σ. 119
- 4 Ό.π. σ. 125
- 5 Σπ. Ασωνίτης, Θ. Παππάς, *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σ. 12
- 6 ό.π. σ. 11
- 7 Λιάκος Αντώνης, «Γιατί η προφορική ιστορία;», *Η Προφορική Ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2015, σ. 41
- 8 Susan Sontag, «Περί Φωτογραφίας», *Φωτογράφος*, Αθήνα, 1993, σ. 74
- 9 Marianne Hirsch, *The Generation of Postmemory*, N Columbia University Press, New York, 2012, σ. 233
- 10 Annette Kuhn, *Family Secrets*, Verso, London – New York, 2002, σ. 1
- 11 Ό.π., σ. 19

12 John Berger, *Uses of Photography*, Pantheon Books, New York, 1980, σ. 63

13 Αναφορά της Hirsch στο βιβλίο των Jo Spence and Patricia Holland (eds.), *Family Snaps: The Meanings of Domestic Photography*, Virago, London, 1991, σ. 13-14

14 Γρηγόρης Πασχαλίδης, *Τα Νοήματα της Φωτογραφίας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 213

Χάιδω Καλλιτσάκη, Ελένη Ξανθάκου
ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ:
ΟΜΙΛΟΣ «ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ»
ΣΤΟ 2^ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ

Παρά την πανθομολογούμενη μορφωτική και κοινωνική αξία της τέχνης,¹ η θέση της στο ελληνικό σχολείο είναι πολύ περιορισμένη. Όσες καλλιτεχνικές δραστηριότητες προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών,² συνήθως αντιμετωπίζονται ως κατ' επιλογή μαθήματα, ή εντάσσονται στο πλαίσιο προαιρετικών πολιτιστικών προγραμμάτων. Οι λόγοι είναι πολλοί, με κυριότερο την ωφελμιστική αντίληψη που κυριαρχεί στην κοινωνία, ώστε το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών να στοχεύει κυρίως στην απόκτηση της «χρήσιμης» γνώσης και πολύ λιγότερο στην αισθητική καλλιέργεια.

Στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο της Αθήνας αξιοποιήσαμε τη δυνατότητα που παρέχει ο νόμος για τα Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία και προχωρήσαμε από τη σχολική χρονιά 2012-2013 στη δημιουργία του Ομίλου «Κινηματογράφος και Ιστορία», που αποτελεί εξέλιξη του ομότιτλου Πολιτιστικού Προγράμματος που εκπονήθηκε το 2011-2012.³ Με την πεποίθηση ότι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών μάθησης,⁴ καθώς και με τη βεβαιότητα ότι η γνώση μπορεί και πρέπει να προέρχεται μέσα από μια απολαυστική εμπειρία, όπως ο κινηματογράφος, επιδιώκουμε να μυηθούν οι μαθητές μας στην κινηματογραφική τέχνη και να δημιουργήσουν τις δικές τους μικρές ταινίες.⁵ Σε ό,τι αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, ελπίδα μας είναι οι μαθητές που συμμετέχουν στον Όμιλο να μπορέσουν να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε ιστορικά ζητήματα, να αναπτύξουν κοινωνική και πολιτική κρίση, να προβληματιστούν πάνω στις διαφορετικές κινηματογραφικές οπτικές στην απόδοση της ιστορίας και να εξελιχθούν σε κριτικά σκεπτόμενους θεατές.⁶

Αρχικά, διερευνούμε τους λόγους που οδήγησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν στον Όμιλο και προχωράμε στην παρακολούθηση ταινιών. Στη συνέχεια, οι μαθητές, μόνον ή σε ομάδες, παρουσιάζουν τα κύρια χαρακτηριστικά της περιόδου, του γεγονότος ή του ιστορικού προσώπου στα οποία αναφέρεται η ταινία που παρακολούθησαμε. Κατά την εισαγωγική παρουσίαση κάθε φιλμ, προτείνουμε στους μαθητές και άλλες ταινίες με σχετική θεματική, στοχεύοντας στη διεύρυνση του σχολικού χρόνου. Μετά την προβολή, συζητάμε εκτενώς για τον τρόπο που αποδίδεται το ιστορικό γεγονός και η εποχή, διαβάζουμε τις σχετικές κριτικές και κάνουμε τη δική μας αξιολόγηση.

Την πρώτη χρονιά λειτουργίας του Ομίλου, διαλέξαμε να ασχοληθούμε με την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁷ Αφού μελετήσαμε ιστορικά στοιχεία της περιόδου, αναδείξαμε τα κυριότερα χαρακτηριστικά της, όπως την οικονομική κρίση και το κραχ,⁸ την εγκληματικότητα και την άνοδο των δικτατορικών καθεστώτων στην Ευρώπη.⁹ Μέσα από τους ευφυείς απατεώνες στο *Κεντρί* (*The Sting*, 1973) και τους επικίνδυνους γκάνγκστερ στους *Αδιάφθορους* (*The Untouchables*, 1987), ξαναζήσαμε την εποχή της Μεγάλης Ύφεσης στην Αμερική, την ποτοαπαγόρευση, τη διαφθορά και την εγκληματικότητα. Παρακολουθώντας τα *Σταφύλια της οργής* (*The Grapes of Wrath*, 1940) και διαβάζοντας κεφάλαια από το ομώνυμο μυθιστόρημα του Τζων Στάινμπεκ,¹⁰ αναλύσαμε τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στον αμερικανικό νότο, ορατές και στο ρομαντικό *Νερό για ελέφαντες* (*Water for Elephants*, 2011). Τέλος, μέσα από τον αριστουργηματικό *Δικτάτορα* (*The Great Dictator*, 1940) του ιδιοφυούς Τσάρλι Τσάπλιν, τον παρηκμασμένο μικρόκοσμο στο βερολινέζικο *Καμπαρέ* (*Cabaret*, 1972) σε αντιπαραβολή με την επερχόμενη φρίκη του ναζισμού, το κλασικό *Για ποιον χτυπά η καμπάνα* (*For Whom the Bell Tolls*, 1943) και το ποιητικό *Γη και ελευθερία* (*Land and Freedom*, 1995), προβληματιστήκαμε πάνω στη διαδικασία ανόδου των ολοκληρωτικών καθεστώτων στην Ευρώπη. Είδαμε, όμως, και ταινίες της περιόδου του Μεσοπολέμου, από τον βωβό κινηματογράφο, τον Τσάπλιν στο *Χαμίνι* (*The Kid*, 1921) και την εμβληματική *Μητρόπολη* (*Metropolis*, 1927) του Φριτς Λάνγκ, μέχρι την πρώτη ομιλούσα ταινία του Τσάπλιν, τον προφητικό *Δικτάτορα*, που προαναφέραμε, και στην οποία οι μαθητές έδωσαν την καλύτερη αξιολόγηση.

Την επόμενη χρονιά, στραφήκαμε στην ελληνική ιστορία και στο πώς αυτή αποτυπώνεται στη μεγάλη οθόνη. Η πλούσια σε θεματολογία αρχαία ελληνική μυθολογία και ιστορία, ο ηρωισμός των πρωταγωνιστών της, καθώς και η αναγνωσιμότητα των μύθων και η αρχετυπική τους φύση, καθιστούν την αρχαία Ελλάδα ανεξάντλητη πηγή κινηματογραφικής έμπνευσης.¹¹ Οι κλασικές αξίες, που η αρχαία Ελλάδα ανέπτυξε, γίνεται απόπειρα να αναδειχθούν μέσω των ταινιών, που είναι γνωστές με τον όρο *replum*,¹² ταινίες που αποτυπώνουν (και συχνότερα διαστρεβλώνουν) την αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή μυθολογία και ιστορία.

Τα θέματα των ταινιών αυτών προέρχονται κυρίως από τη μυθολογία. Τέσσερις βασικοί μύθοι έχουν κεντρίσει ιδιαίτερος το παγκόσμιο κινηματογραφικό ενδιαφέρον. Πρώτος, έρχεται ο μύθος του Ηρακλή, που έχει το άτυπο ρεκόρ με τις περισσότερες κινηματογραφικές μεταφορές στη μεγάλη οθόνη,¹³ ακολουθούν, τα δύο διαχρονικά έπη του Ομήρου, η *Ιλιάδα* και η *Οδύσεια*,¹⁴ ο μύθος του Ιάσωνα και της Αργοναυτικής εκστρατείας¹⁵ και, τέλος, ο μύθος του Περσέα.¹⁶ Περνώντας στο χώρο της ιστορίας, διαπιστώνουμε ότι η μάχη των

Θερμοπυλών,¹⁷ όπως και η εκστρατεία του μεγάλου Αλεξάνδρου στα βάθη της Ασίας,¹⁸ έχουν αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους κινηματογραφιστές.

Αλλά και το αρχαίο δράμα, κυρίως η τραγωδία, δεν θα μπορούσε να αφήσει ασυγκίνητη την Έβδομη Τέχνη. Κλασικά έργα μεταφέρθηκαν στη Μεγάλη Οθόνη από κορυφαίους Έλληνες δημιουργούς, όπως ο Γιώργος Τζαβέλλας (*Αντιγόνη*, 1961) και ο Μιχάλης Κακογιάννης (*Ηλέκτρα*, 1962, *Τρωάδες*, 1971, *Ιφιγένεια*, 1977), ενώ πολλοί σημαντικοί ξένοι σκηνοθέτες, όπως ο Ζυλ Ντασσέν (*Φαίδρα*, 1961, *Κραυγές γυναικών*, 1978), ο Πιερ Πάολο Παζολίνι (*Finale di Arrunti per un' Orestide africana*, 1970) και ο Λαρς φον Τρίερ (*Medea*, 1988), έχουν δημιουργήσει κινηματογραφικές ταινίες με θέματα βασισμένα πάνω στις τραγωδίες. Το υλικό αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία της τραγωδίας στη Γ΄ Γυμνασίου.

Οι ταινίες που αναφέρονται στη Βυζαντινή εποχή είναι πολύ λίγες,¹⁹ εν αντιθέσει με τις πολλές σχετικές ταινίες τεκμηρίωσης. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι το Βυζάντιο για τη Δύση ταυτίστηκε με την παρακμή και το τέλος του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, επομένως η πολιτιστική κληρονομιά του Βυζαντίου αφορούσε κυρίως στους Έλληνες και άλλους ορθόδοξους λαούς της Ανατολικής Ευρώπης, και πολύ λιγότερο το υπόλοιπο διεθνές κοινό.

Οι ταινίες για την Επανάσταση του 1821 μας απασχόλησαν ιδιαίτερα,²⁰ όχι για την ανύπαρκτη τις περισσότερες φορές καλλιτεχνική τους αξία, όσο για το ειδικό, προπαγανδιστικό βάρος που φέρουν, μιας και αφορούν στους εθνικούς μας ήρωες.²¹ Οι περισσότερες από τις ταινίες που αναφέρονται στην Επανάσταση, είναι προϊόν της εποχής της Χούντας και προβάλλουν την ερμηνεία που εκφράζει το καθεστώς, ότι υπεύθυνοι για τον εμφύλιο είναι οι πολιτικοί, σε αντίθεση με τους στρατιωτικούς που μοχθούν για την εθνική συμφιλίωση. Στις ταινίες που γυρίστηκαν μετά το 1974 με θέμα την Επανάσταση, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα ηρωικά γεγονότα στην ψυχολογία των προσώπων και στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν.²²

Για την περίοδο των Βαλκανικών και του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου,²³ όπως και για το δράμα της Μικρασιατικής Καταστροφής και του ξεριζωμού,²⁴ η κινηματογραφική αναφορά είναι περιορισμένη.

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η συμμετοχή της Ελλάδας σε αυτόν δεν θα μπορούσε να αφήσει ασυγκίνητο τον ελληνικό κινηματογράφο.²⁵ Αρκετές οι παραγωγές, αριθμητικά περισσότερες από τις αντίστοιχες για το 1821, οι πιο πολλές ερωτικές συναισθηματικές ιστορίες σε πολεμικό φόντο.²⁶ Το χουντικό καθεστώς της Επταετίας 1967-1974, οπότε και γυρίστηκαν οι περισσότερες, διέθεσε άφθονα χρήματα, τεχνικά μέσα και διαφήμιση για όσες ταινίες εξυμνούσαν τον ηρωισμό των Ελλήνων, μέσα από τη δική του οπτική γωνία. Κάποιες από αυτές βραβεύτηκαν στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης, αρκετές έκοψαν

χιλιάδες εισιτήρια, κάποιες έπεσαν θύματα της λογοκρισίας,²⁷ ενώ λίγες αποτελούν αξιόλογα κινηματογραφικά δείγματα, όπως ο *Ουρανός* (1962) ή το περίφημο *Μπλόκο* (1964), και οι δύο γυρισμένες πριν την Επταετία.

Μετά τη Μεταπολίτευση, οι σκηνοθέτες του Νέου Ελληνικού Κινηματογράφου, εμπλούτισαν τον προβληματισμό για την περίοδο της Κατοχής και, κυρίως, του Εμφυλίου Πολέμου, προβάλλοντας την οπτική των ηττημένων σε ταινίες, όπως *Η Κάθοδος των εννιά* (1984), *Τα πέτρινα χρόνια* (1985), *Ψυχή βαθιά* (2009) και το πρόσφατο *Τελευταίο σημείωμα* (2017).

Η *Πολιτική κουζίνα* (2003) και τα γεγονότα του διωγμού των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης, το 1964, ήταν η γέφυρα για να φτάσουμε και στη Χούντα του 1967, την οποία προσεγγίσαμε μέσω του βραβευμένου *Z* (1969) του Κώστα Γαβρά, αλλά και της κωμικής πλευράς της, στη *Λούφα και παραλλαγή* (1984).

Δεν θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για την ελληνική ιστορία του 20^{ου} αιώνα στον κινηματογράφο, χωρίς να αναφερθεί στον Θόδωρο Αγγελόπουλο, τον σημαντικότερο κινηματογραφιστή που ανέδειξε η χώρα μας, αλλά ταυτόχρονα και σκηνοθέτη με διεθνή καλλιτεχνική αναγνώριση.²⁸

Το 2014-2015 ήταν η χρονιά που αφιερώθηκε στις Μεγάλες Επαναστάσεις, δηλαδή στιγμές, γεγονότα και πρόσωπα που άλλαξαν την πορεία της ιστορίας. Ξεκινήσαμε από τη Βιομηχανική Επανάσταση, περίοδο σταθμό για την πορεία της ανθρωπότητας, παρακολουθώντας την ταινία *Μοντέρνοι καιροί* (*Modern Times*, 1936), το ευφυές και προφητικό σχόλιο του Τσάπλιν πάνω στην παράνοια της βιομηχανικής εποχής, της μοντέρνας κοινωνίας και της τεχνολογικής προόδου. Περνώντας στις μεγάλες επαναστάσεις του 18^{ου} αιώνα, αναφερθήκαμε στην Αμερικανική Επανάσταση μέσα από τον *Πατριώτη* (*The Patriot*, 2000), ενώ παρακολουθώντας την ταινία *Ιστορία δύο πόλεων* (*A Tale of Two Cities*, 1958), βασισμένη στο μυθιστόρημα του Κάρολου Ντίκενς, είδαμε πώς αποτυπώθηκαν στο βιβλίο και στη μεγάλη οθόνη τα αίτια της Γαλλικής Επανάστασης, αλλά και οι εκτροπές της.

Η Μεξικάνικη Επανάσταση του 1910-1917, το σημαντικότερο γεγονός που έλαβε χώρα τον περασμένο αιώνα στην μεγάλη αυτή χώρα της Κεντρικής Αμερικής, ενέπνευσε το Χόλυγουντ, που παρήγαγε δεκάδες ταινίες γύρω από τη ζωή των δύο μεγάλων επαναστατών Πάντσο Βίλλα και Εμιλιάνο Ζαπάτα, με πιο γνωστή το *Viva Zapata!* (1952) του Ελία Καζάν.²⁹ Την ίδια περίπου περίοδο, στον θεσσαλικό κάμπο του 1907, ένας άνδρας ξεσηκώνει τους φτωχούς αγρότες προκειμένου να κάνουν δική τους τη γη στην οποία δουλεύουν για χάρη των τσιφλικιάδων. Είναι ο Μαρίνος Αντύπας, που αποτελεί το πρόσωπο-κλειδί στην ταινία του Βασίλη Γεωργιάδη *Το χώμα βάφτηκε κόκκινο* (1966).

Κορυφαίο γεγονός του 20^{ου} αιώνα η Οκτωβριανή Επανάσταση, αναδείχτηκε μέσα από τις ταινίες του Σεργκέι Αϊζενστάιν, του σκηνοθέτη που έμεινε στην

ιστορία ως ο κατεξοχήν πρωτοπόρος στην επιμήκυνση του φιλικού χρόνου με τη χρήση του μοντάζ.³⁰ Αφορμή να ασχοληθούμε με τα γεγονότα της εποχής ήταν η ταινία *The Reds* (1981), που αφηγείται το πώς ο Αμερικανός δημοσιογράφος Τζακ Ριντ και η σύντροφός του βίωσαν την Οκτωβριανή Επανάσταση.

Η εικόνα του αιώνιου επαναστάτη, του αντάρτη με τον μπερέ και το διαπεραστικό βλέμμα, η πολυτάραχη ζωή του Ερνέστο Τσε Γκεβέρα, αποτέλεσε κατά καιρούς ενδιαφέρον θέμα για τη μεγάλη οθόνη. Από τις πολλές ταινίες που γυρίστηκαν με ήρωα τον Τσε,³¹ παρακολουθήσαμε τα *Ημερολόγια μοτοσυκλέτας* (*Diarios de motocicleta*, 2004), το ταξίδι του Τσε στη λατινική ήπειρο, που τον μετέτρεψε σε συνειδητοποιημένο μαρξιστή.

Στη θεματική αυτή, είχαμε τη δυνατότητα να μιλήσουμε με τα παιδιά για μεγάλες επαναστάσεις που συνήθως δεν αναφέρονται ή δεν αναλύονται στα σχολικά εγχειρίδια. Για παράδειγμα, τα γεγονότα του γαλλικού Μάη του '68, που αποτελούν το φόντο της ιστορίας στην ταινία *Ο Μιλού το Μάη* (*Milou en Mai*, 1990),³² καθώς και η φοιτητική εξέγερση στο πανεπιστήμιο Columbia στην Αμερική, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, που καταγράφεται στην ταινία *Φράουλες και αίμα* (*The Strawberry Statement*, 1970). Η *Επανάσταση των Γαρυφάλων* (*Capitales de Abril*, 2000) στην Πορτογαλία το 1974, είναι το πλαίσιο στην ομότιτλη ταινία της Μαρία ντε Μεντέρος. Στην ίδια ταραγμένη δεκαετία, η Ιρανική Επανάσταση θεωρείται μοναδική σε σχέση με άλλες για την ταχύτητα με την οποία έφερε ριζικές αλλαγές. Αφορμή για να μιλήσουμε για την Επανάσταση αυτή, ήταν η ταινία *Επιχείρηση Argo* (*Argo*, 2012).

Οι επαναστάσεις όμως δεν είναι μόνο πολιτικές και δεν γίνονται μόνο με τα όπλα. Είχαμε, λοιπόν, την ευκαιρία να μιλήσουμε για την επανάσταση με τις κιθάρες που έφεραν οι Beatles το 1964, σπάζοντας το τείχος μεταξύ των εφήβων και των ενηλίκων στη μουσική και επηρεάζοντας την ποπ κουλτούρα όσο κανένα άλλο συγκρότημα. Η κατάκτηση του διαστήματος, την ίδια εποχή, ήταν η επιστημονική επανάσταση όλης της ανθρωπότητας. Από τις πολλές ταινίες που έχουν αναδείξει τη μεγάλη αυτή κατάκτηση του ανθρώπου, είδαμε την πιο πρόσφατη, το *Gravity* (2013), ένα τεχνικά σπουδαίο κινηματογραφικό επίτευγμα.

Από την ανάλυση των γεγονότων, την παρακολούθηση των ταινιών και τις συζητήσεις που ακολούθησαν, καταλήξαμε σε δυο επισημάνσεις. Πρώτον, πως οι επαναστάσεις δεν είναι μόνο στρατιωτικές επιχειρήσεις που εξελίσσονται σε μια-δυο νύχτες. Είναι διαδικασίες που κρατούν μήνες, ίσως και χρόνια και μέσα σε αυτήν την περίοδο ανθίζουν ιδέες, συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Και, ύστερα, ότι τις επαναστάσεις δεν τις κάνουν έτοιμοι επαναστάτες. Οι απλοί άνθρωποι έρχονται στο προσκήνιο της ιστορίας και βλέπουν τον εαυτό τους για πρώτη φορά ως πρωταγωνιστή, όχι ως απλό θεατή. Μέσα από την ίδια την

εμπειρία της επανάστασης, μεταμορφώνονται και αντιμετωπίζουν τη ζωή τους και τον κόσμο εντελώς διαφορετικά.

Τα τελευταία δύο χρόνια λειτουργίας του Ομίλου, ασχοληθήκαμε με τις κινηματογραφικές βιογραφίες σημαντικών προσωπικοτήτων. Για εμάς, ήταν η αφορμή να προβληματιστούμε πάνω στο ρόλο της προσωπικότητας στη διαμόρφωση της ιστορίας. Ξεκινώντας από την αρχαιότητα, με ήρωες όπως ο Μέγας Αλέξανδρος (*Alexander*, 2004) και ο Σπάρτακος (*Spartacus*, 1960), φτάσαμε σε πολιτικές προσωπικότητες, όπως ο πρωταγωνιστής του αγώνα των Σκωτσέζων εναντίον των Άγγλων Ουίλιαμ Γουάλας (*Braveheart*, 1995), ο στοχαστής Μαχάτμα Γκάντι (*Gandhi*, 1982) και το σύμβολο της Κουβανικής – και όχι μόνο– Επανάστασης Τσε Γκεβάρα (*Diarios de motocicleta*, 2004), ο βασιλιάς της Αγγλίας Γεώργιος ο 6^{ος} (*The King's Speech*, 2010) και ο τελευταίος αυτοκράτορας της Κίνας Που Γι (*The Last Emperor*, 1987).

Γνωρίσαμε τη ζωή και το έργο καλλιτεχνών, όπως ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (*Ελ Γκρέκο*, 2007), ο πιανίστας Βλαντισλάβ Σπίλμαν (*The Pianist*, 2002) και συζητήσαμε πόσο σημαντικό είναι να κυνηγάς τα όνειρά σου, όπως ο Μπίλλυ Έλλιουτ (*Billy Elliot*, 2000). Ασχοληθήκαμε με αθλητές (*Chariots of Fire*, 1981) και επιστήμονες, όπως ο φυσικός Στίβεν Χόκινγκ στη *Θεωρία των πάντων* (*The Theory of Everything*, 2014), ο μαθηματικός Τζον Νας, ήρωας της ταινίας *Ένας υπέροχος άνθρωπος* (*A Beautiful Mind*, 2001) και ο μαθηματικός και κρυπτογράφος Άλαν Τούρινγκ, στο *Παιχνίδι της μίμησης* (*Imitation Game*, 2014).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ιστορίες κοινών θνητών, όπως ο αεροπόρος και κινηματογραφιστής Χάουαρντ Χιουζ (*Aviator*, 2004), ο υπεύθυνος για τη διάσωση πολλών Εβραίων της Πολωνίας βιομήχανος Όσκαρ Σίντλερ (*Schindler's List*, 1993), η σχεδιάστρια μόδας Κοκό Σανέλ (*Coco avant Chanel*, 2009) και ο εθνικός ευεργέτης Ιωάννης Βαρβάκης (*Ο Θεός αγαπάει το χαβιάρι*, 2012). Τέλος, θυμηθήκαμε τους αληθινούς ήρωες του *Τιτανικού* (*Titanic*, 1997), αλλά και τους σύγχρονους ήρωες της Ιρλανδίας, όπως ο Τζέρι Κόνλον, ο πρωταγωνιστής της ταινίας *Εις το όνομα του πατρός* (*In the Name of the Father*, 1993).

Όλα αυτά τα χρόνια λειτουργίας του Ομίλου είχαμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε από κοντά επαγγελματίες του κινηματογράφου, που μας μύησαν στην τέχνη τους. Στον Όμιλο προσκλήθηκαν και φιλοξενήθηκαν οι σκηνοθέτες Γιάννης Σμαραγδής και Σταύρος Ψυλλάκης, ο κριτικός Ορέστης Ανδρεαδάκης, η σκηνοθέτις Διονυσία Κοπανά, ο μοντέρ Χρόνης Θεοχάρης, ο φωτογράφος Γιάννης Βελισσαρίδης, ο δημοσιογράφος και κριτικός Γιώργος Μπράμος. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ταινίες, αλλά και να επισκεφθούν αξιόλογα μουσεία κινηματογράφου και στούντιο στην Ευρώπη.

Από όσα προαναφέρθηκαν, είναι πρόδηλο ότι ο κινηματογράφος μπορεί αναμφίβολα να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά και της λογοτεχνίας, της αρχαίας τραγωδίας και της νεοελληνικής γλώσσας, με την παραγωγή γραπτής ή προφορικής κριτικής. Ειδικότερα για τη σχέση κινηματογράφου και ιστορίας, από τη δεκαετία του '70 που ο Μαρκ Φερρό έθεσε τα πρώτα σχετικά ερωτήματα μέχρι σήμερα,³³ οι θεωρητικές αναλύσεις είναι πάμπολλες.³⁴ Ασφαλώς συνδέεται με την ιστορική ενσυναίσθηση,³⁵ τη δυνατότητα δηλαδή της καλλιέργειας της σχετικής δεξιότητας στο μαθητή να μπορεί να βλέπει την ιστορία με την οπτική άλλων ανθρώπων.³⁶ Επίσης, προφανώς βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την «ιστορική φαντασία»,³⁷ καθώς και αυτό που οι ειδικοί αποκαλούν «οπτικό εναλφαβητισμό».³⁸

Φαίνεται πως η παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας στη σχολική τάξη, με όσο δύσκολο θέμα κι αν καταπιάνεται, δρα ως συλλογικό βίωμα, αποφορτίζει και ταυτόχρονα προβληματίζει δημιουργικά.³⁹ Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως, κατά τον Αριστοτέλη, «η αποκλειστική επιδίωξη του χρήσιμου, ελάχιστα ταιριάζει στους μεγάλους και στους ελεύθερους».⁴⁰ Αν, λοιπόν, στόχος της παιδείας είναι –και πρέπει να είναι– η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, θα πρέπει η γνώση και το συναίσθημα να συμβαδίζουν, η επιστήμη και η ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια να συμπορεύονται, η παιδεία και ο πολιτισμός να αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα και προϋπόθεση του ενός για το άλλο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Κόκκος, Γ. Μέγα, «Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12 (2007), σ. 16-21· Η. Gardner, *The Arts and Human Development*, Wiley, New York, 1973· Η. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983· Η. Gardner, *Art Education and Human Development*, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, 1990· J. Mesriow, «On Critical Reflection», *Adult Education Quarterly* 48 (1998), σ. 185-198· M. Greene, *Releasing the Imagination*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000· P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.
- 2 Κ. Ρόμπινσον, *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, μτφ. Α. Ζαφειρίου, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999, σ. 63.
- 3 Άρθρο 45 του νόμου 3966/2011.
- 4 Μ. Μπίγκε, *Θεωρίες μάθησης*, μτφ. Φ. Αρβανίτης, Πατάκης, Αθήνα, 1990.
- 5 Β. Κωνσταντοπούλου, *Εισαγωγή στην αισθητική του κινηματογράφου*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2003.
- 6 Δ. Μαυροσκούφης, *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1999, σ. 18-20, 35-37.

- 7 Ι.Σ. Κολιόπουλος, *Νεότερη ευρωπαϊκή ιστορία 1789-1945*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2001, σ. 321-334. Σ. Μπερστάιν, Π. Μίλζα, *Ιστορία της Ευρώπης*, Γ' τόμος, μτφ. Α. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, σ. 40-56. Μ. Μαζάουερ, *Σκοτεινή ήπειρος*, μτφ. Μ. Κουρεμένος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2004, σ. 54-75.
- 8 N. Rothbard Murray, *America's Great Depression*, Mises Institute, Princeton, 1963.
- 9 Σ. Μπερστάιν, *Δημοκρατίες, αυταρχικά και ολοκληρωτικά καθεστώτα στον 20 αιώνα*, μτφ. Η. Στροίκου, Ποιότητα, Αθήνα, 2001. Σ. Πέιν, *Μια ιστορία του φασισμού 1914-1945*, μτφ. Κ. Γεώργας, Φιλίστωρ, Αθήνα, 2000. Κ. Ράπτης, «Όψεις και εννοιολογήσεις του φασισμού στην Ευρώπη του Μεσοπολέμου», *Ερμηνεύοντας την ιστορική εμπειρία του φασισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά διημερίδας, Αθήνα, ΕΚΠΑ 13-14 Μαρτίου, 2013.
- 10 Τζ. Στάνιμπεκ, *Τα σταφύλια της οργής*, μτφ. Κ. Πολίτη, Αθήνα 1989.
- 11 Μ. Δημόπουλος, Μ. Ακτσόγλου, Π. Μαυρομούστακος, Χ. Γαλανοπούλου (επιμ.), *Σινεμυθολογία: οι ελληνικοί μύθοι στον παγκόσμιο κινηματογράφο*, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2003.
- 12 Μ. Ακτσόγλου, «Το ιταλικό *perlum*: από την ιστορία στη μυθολογία», *Σινεμυθολογία: οι ελληνικοί μύθοι στον παγκόσμιο κινηματογράφο*, ό.π., σ. 252-261.
- 13 Βλ. ενδεικτικά Ron Clemens, John Musker, *Hercules*, 1997, Pietro Francisci, *Fatice di Ercole*, 1958, Pietro Francisci, *Ercole e la regina di Lidia*, 1959, Vittorio Cottafavi, *Ercole alla conquista di Atlantide*, 1961, Mario Bava, Franco Prosperi, *Ercole al centro della terra*, 1961, Luigi Cozzi, *Hercules*, 1983.
- 14 Για την *Ιλιάδα*, βλ. ενδεικτικά Robert Wise, *Helen of Troy*, 1956, Wolfgang Petersen, *Troy*, 2004. Για την *Οδύσσεια*, βλ. ενδεικτικά Mario Bava, Mario Camerini, *Ulisse*, 1954.
- 15 Βλ. ενδεικτικά Ricardo Fredda, *I Giganti della tessaglia, / Gli Argonauti*, 1961, Don Chaffey, *Jason and the Argonauts*, 1963.
- 16 Desmond Davis, *Clash of the Titans*, 1981, Chris Columbus, *Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief*, 2010.
- 17 Rudolph Mat, *The 300 Spartans*, 1962, Zack Snyder, *300*, 2006.
- 18 Michael Forlong, Robert Rossen, *Alexander the Great*, 1956, Oliver Stone, *Alexander*, 2004.
- 19 Louis Feuillade, *L'agonie de Byzance*, 1913, Lionello de Felice, *Constantino il Grande*, 1962, Ricardo Fredda, *Teodora imperatrice di Bisanzio*, 1954.
- 20 Βλ. ενδεικτικά Στ.Τατασόπουλος, *Ζάλογγο, το κάστρο της λευτεριάς*, 1959, Γρηγόρης Γρηγορίου, *Η λίμνη των στεναγμών*, 1959, Κώστας Ανδρίτσος, *Μπουμπουλίνα*, 1959, Δ. Δούκας, *Η έξοδος του Μεσολογγίου*, 1965, Κ. Καραγιάννης, *Μαντώ Μαυρογένους*, 1971. Ερ. Ανδρέου, *Παπαφλέσσας*, 1971, Τζέιμς Πάρις, *Οι Σουλιώτες*, 1972, Π. Γλυκοφρύδης, *Η δίκη των δικαστών*, 1974.
- 21 Χ. Δερμεντζόπουλος, «Κινηματογράφος και Επανάσταση. Αναπαραστάσεις της Επανάστασης του 1821 στον ελληνικό κινηματογράφο των ειδών (1950-1975)», Φ. Τομαή (επιμ.), *Διαπραγματεύσεις για τον πόλεμο. Αναπαραστάσεις του πολέμου στον ελληνικό κινηματογράφο*, Υπουργείο Εξωτερικών / Υπηρεσία Διπλωματικού και Ιστορικού Αρχείου / Κινηματογραφικό Αρχείο, Παπαζήσης, Αθήνα, 2006, σ. 239-253.
- 22 Νίκος Κούνδουρος, *Byron, Ballad for a Daemon*, 1992, Δήμος Θεός, *Καπετάν Μεϊντάνος*, 1987, Βαρδής Μαρινάκης, *Μαύρο λιθάδι*, 2009, Γιάννης Σμαραγδής, *Ο Θεός αγαπάει το χαβιάρι*, 2012.
- 23 Παντελής Βούλγαρης, *Ελευθέριος Βενιζέλος*, 1980.
- 24 Κ.Σ. Καλούδη, *Η μικρασιατική καταστροφή στον ελληνικό κινηματογράφο*, Δωδώνη, 2001. Βλ. ενδεικτικά Νίκος Κούνδουρος, 1922, 1982.
- 25 Γ. Ανδρίτσος, *Η κατοχή και η αντίσταση στον ελληνικό κινηματογράφο 1945-1966*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2004.
- 26 Βλ. ενδεικτικά Γιώργος Ζερβουλάκος, *Υποβρύχιο «Παπανικολής»*, 1971, Ηλίας Μαχαίρας, *Γοργοπόταμος*, 1968, Ντίμης Δαδής, *Ρούπελ*, 1969, Ντίνος Δημόπουλος, *Η δασκάλα με τα*

- ξανθά μαλλιά, 1969, Χρήστος Κυριακόπουλος, *Η λεωφόρος της προδοσίας*, 1969, Κώστας Καραγιάννης, *28η Οκτωβρίου ώρα 5.30*, 1971, Τάκης Βουγιουκλάκης, *Οι γενναίοι πεθαίνουν δυο φορές*, 1973, Ντίμης Δαδής, *Η Μεσόγειος φλέγεται*, 1970, Αγγελος Γεωργιάδης, *Ο τελευταίος αιχμάλωτος*, 1970, Γρηγόρης Γρηγορίου, *Οι τελευταίοι του Ρούπελ*, 1971, Ντίμης Δαδής, *Η χαραυγή της νίκης*, 1971, Πάνος Γλυκοφρύδης, *Εσχάτη προδοσία*, 1971, Κώστας Ανδρίτσος, *Αέρα – Αέρα – Αέρα*, 1972, Γιάννης Δαλιανίδης, *Αυτοί που μίλησαν με το θάνατο*, 1970, Ντίμης Δαδής, *Το νησί των γενναίων*, 1959, Κώστας Μανουσάκης, *Προδοσία*, 1964, Ντίνος Δημόπουλος, *Κονσέρτο για πολυβόλα*, 1966, Βασίλης Γεωργιάδης, *Η μάχη της Κρήτης*, 1971, Δημήτρης Παπακωνσταντής, *Οι πολεμιστάι της ειρήνης*, 1973, Τάκης Βουγιουκλάκης, *Κατάσκοπος Νέλλη*, 1981, Κώστας Καραγιάννης, *Οι γενναίοι του Βορρά*, 1970, Νίκος Φώσκολος, *Υπολοχαγός Νατάσα*, 1970, Κώστας Καραγιάννης, *Εγώ ρεζίλεψα τον Χίτλερ*, 1970, Ντίνος Κατσουρίδης, *Τι έκανες στον πόλεμο, Θανάση;*, 1971, Ντίνος Δημόπουλος, *Μια γυναίκα στην Αντίσταση*, 1971, Ντίμης Δαδής, *Αντάρτες των πόλεων*, 1972, Φίλιππος Φυλακτός, *Η αυγή του θριάμβου*, 1960, Σ. Καψάκης, *Αγάπη και θύελλα*, 1961, Γκρεγκ Τάλας, *Το ξυπόλυτο τάγμα*, 1953, Ντίμης Δαδής, *ΟΧΙ*, 1969.
- 27 Ηλίας Μαχαίρας, *Γράμμος-Βίτσι*, 1972.
- 28 *Η εκπομπή*, 1968, *Αναπαράσταση*, 1970, *Μέρες του '36*, 1972, *Ο θίασος*, 1975, *Οι κυνηγοί*, 1977, *Αθήνα, επιστροφή στην Ακρόπολη*, 1983, *Ταξίδι στα Κύθηρα*, 1984, *Ο μελισσοκόμος*, 1986, *Τοπίο στην ομίχλη*, 1988, *Το μετέωρο βήμα του πελαργού*, 1991, *Το βλέμμα του Οδυσσέα*, 1995, *Μια αιωνιότητα και μια μέρα*, 1998 (Χρυσός Φοίνικας), *Τριλογία: I. Το λιβάδι που δακρύζει*, 2003, *II. Η σκόνη του χρόνου*, 2008, *III. Η άλλη θάλασσα*, 2012 (Ανολοκλήρωτη).
- 29 Βλ. ενδεικτικά Sergio Corbucci, *Companeros*, 1970, Buzz Kulik, *Pancho Villa*, 1968, Ismael Rodriguez, *Asiera Pancho Villa*, 1957, Gonzalo Martinez Ortega, *El Principio*, 1972, Sam Pekinpa, *The Wild Bunch*, 1969.
- 30 Δημοφιλέστερο παράδειγμα η περίφημη σκηνή της σφαγής των αμάχων από τους Κοζάκους στα σκαλιά της Οδησού στην ταινία *Θωρηκτό «Ποτέμκιν»*, 1925.
- 31 Βλ. ενδεικτικά Paolo Heusch, *El Che Guevara (Bloody Che Contra)*, 1968, Richard Fleischer, *Che*, 1969, Aníbal Di Salvo, *El Che*, 1997, Juan Carlos Desanzo, *Hasta la victoria siempre*, 1997, Andy Garcia, *The Lost City*, 2005, Steven Sonderberg, *Che*, 2008.
- 32 Για άλλες ταινίες που αναφέρονται στα γεγονότα της περιόδου βλ. ενδεικτικά Bernardo Bertolucci, *Prima della rivoluzione*, 1964, Milos Forman, *Lasky Jedne Plavonlasky*, 1965, Jean-Luc Godard, *La Chinoise*, 1967, Lindsay Anderson, *If*, 1968, Michelangelo Antonioni, *Zabriskie point*, 1970.
- 33 Μ. Φερρό, *Κινηματογράφος και ιστορία*, μτφ. Πελαγία Μαρκέτου, Αθήνα, 2002.
- 34 Χ. Κουλούρη, «Κινηματογράφος και ιστορία», εφημ. *Το Βήμα*, 22 Απριλίου 2001, Χ. Σωτηροπούλου, «Η ιστορικότητα της εικόνας ή η εικόνα ως πηγή της ιστορίας», *Μαρτυρίες, ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της ιστορίας*, Πρακτικά διεθνούς ημερίδας, 30 Μαΐου 1997, Κατάρτι, Αθήνα, 1998, σ. 149-153.
- 35 Χ. Κουργιαντάκης, «Διδασκαλία της ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση», Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, 2006, σ. 449-468.
- 36 Δ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορία. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 137.
- 37 R. Fisker, *Teaching Children to Think*, Blackwell, Oxford, 1990.
- 38 Β. Σακκά, «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική* 82 (2003).
- 39 Γ. Σεφέρης, Κ. Τσάτσος, *Ένας διάλογος για την ποίηση*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1988.
- 40 Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, τόμος 4^{ος}, μτφ. Π. Τζίωκα-Ευαγγέλου, Θεσσαλονίκη, 2009.

**Τρίτη ημέρα
Σάββατο 13 Οκτωβρίου 2018**

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Ευανθία Στιβανάκη

Η ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΟΥ

Οι ολοκληρωμένες θεατρικές παραστάσεις στο ελληνικό σχολείο είναι παλαιότατο και «επίμονο» έθος. Αποτελούν μια ιδιαίτερη όσο και σύνθετη δραστηριότητα με ιστορικές ρίζες. Η ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται από την επαύριον της Ανεξαρτησίας, την πρώτη ήδη δεκαετία μετά την Απελευθέρωση: Μερικά ενδεικτικά, ιστορικά παραδείγματα.

Στο περίφημο Ορφανοτροφείο της Άνδρου που ίδρυσε και διεύθυνε ο κορυφαίος διαφωτιστής Θεόφιλος Καΐρης, μαρτυρούνται ολοκληρωμένες θεατρικές παραστάσεις. Θίασοι μαθητών, βεστιάριο, υλικά μεταμόρφωσης, σκηνικά, όπως μας πληροφορεί ο Ανδρέας Συγγρός στα «Απομνημονεύματά»¹ του, (μαθητής στα 1836 του σχολείου αυτού, το οποίο δεν στέγαζε μόνον τα ορφανά του πολέμου αλλά είχε αποκτήσει στα ελάχιστα χρόνια της λειτουργίας του, τόση φήμη ώστε εκπαιδευόνταν εκεί και τα εύπορα ελληνόπουλα της Διασποράς). Οι παραστάσεις αυτές δεν είχαν μόνον πατριωτικό ή ηθικοπλαστικό περιεχόμενο, (πράγμα που θα ήταν εξ άλλου απολύτως και ιστορικά δικαιολογημένο) αλλά παραστάσεις με κάθε ευκαιρία, όπως για παράδειγμα την περίοδο των Απόκρεω, τα κείμενα των οποίων έγραφε με την συμμετοχή και των μαθητών ο ίδιος ο Καΐρης. Ο ίδιος ενθάρρυνε και επέβλεπε στην λειτουργία των μαθητικών θιάσων. Μέσα σε ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα σπουδών που εκτός άλλων περιλάμβανε αστρονομία, ρητορική κ.ά. το μάθημα του θεάτρου και η λειτουργία των θιάσων είχε θεωρηθεί απαραίτητη.

Πόθεν όμως αυτή η ανάγκη του σχολικού θεάτρου τα πρώτα χρόνια μετά την ίδρυση του Ελληνικού κράτους; Η απάντηση βρίσκεται στην ιστορική λεπτομέρεια: Ο διαφωτιστής Καΐρης, διανοητής ευρωπαϊκού κύρους με πολλές διασυνδέσεις στους κύκλους των διανοουμένων και επιστημόνων της εποχής, είχε την ευκαιρία να μελετήσει στην Ελβετία, στην οποία έμεινε για ένα διάστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα του Pestalozzi και να ερευνήσει διεξοδικά την οργάνωση και λειτουργία των πρότυπων διδακτηρίων του κορυφαίου Ελβετού παιδαγωγού.² Το Ορφανοτροφείο της Άνδρου λειτουργούσε σύμφωνα με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα, της τότε παιδαγωγικής αντίληψης. Το θέατρο των παιδιών-μαθητών, η παράσταση στο σχολείο, είχε υψηλή θέση στο πλαίσιο μιας ρηξικέλευθης, νέο-ανθρωπιστικής παιδαγωγικής πρότασης. Έτσι, δεν είναι παράξενο όταν σχολείο της Σύρου στα 1830 ανεβάζει το έργο-ντοκουμένο της Ευανθίας Καΐρη *Νικήρατος*, με θέμα του την έξοδο του Μεσολογγίου.³ Έτσι, δεν μοιάζει παράξενο όταν στα 1848 στο Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελίδη, στη Σύρο, οι

νεαροί μαθητές Εμμ. Ροΐδης και Δ. Βικέλας, μεταφράζουν την «Εσθήρ» του Ρακίνα και συμμετέχουν στον σχολικό θίασο.⁴ Αλλά και στα δημόσια σχολεία ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 19^{ου} αι. πιστοποιούνται παραστάσεις ως πολιτισμικά γεγονότα στα σχολεία: όπως αυτή του Βασιλικού Γυμνασίου της Πάτρας όπου η έτοιμη σχολική παράσταση «Ρήγας Βελεστινλής» στα 1842 ματαιώνεται διότι υπάρχουν υπόνοιες αντι-οθωνικών νύξεων ή μηνυμάτων.⁵

Έκτοτε, όσες μεταρρυθμιστικές\προοδευτικές προσπάθειες καταβλήθηκαν με εμπνευστές πρωτοπόρους παιδαγωγούς, οι οποίοι διαμόρφωσαν και εφάρμοσαν στα «καθ'ήμάς» τα πιο προοδευτικά, παγκοσμίως, συστήματα της σύγχρονης τους Παιδαγωγικής (π.χ.: Κουντουράς, Δελμούζος, Γληνός, Παπανούτσος, Κριαράς κ.ά.) διακρίθηκαν για την εφαρμογή της πεποίθησής τους ότι οι Τέχνες στο Ελληνικό Σχολείο οφείλουν να έχουν ιδιαίτερη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παραδειγματικά αναφερόμαστε στο πείραμα του μεγάλου παιδαγωγού Μίλτου Κουντουρά, που εφαρμόστηκε μόλις τρειςήμισι χρόνια (1927-1931) στο «Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσσαλονίκης», στο πλαίσιο της «Νέας Αγωγής». (Την «Νέα Αγωγή» εισηγείται και εφαρμόζει ο Μ. Κουντουράς, μετά τις παιδαγωγικές σπουδές του στο Βερολίνο και το Μόναχο). Ο Μ. Κουντουράς οραματίζεται ένα πρωτοποριακό, ακόμα και για τα σύγχρονα δεδομένα, σχολείο. Πρόκειται για ένα σχολείο, στο οποίο οι Τέχνες έχουν εξέχοντα ρόλο. Για παράδειγμα, η πρωινή προσευχή, συνοδεύεται από μουσική και καταλήγει να είναι ένα μάθημα τέχνης: άλλοτε ακούγεται το «Ave Maria» του Σούμπερτ ή του Γκουνώ, «Θεού το κράτος» του Μπετόβεν, «Κύριε, κύριε» του Μπαχ κ.ά. καθώς επίσης και προσευχές ή σκέψεις\ποιήματα των παιδιών μελοποιημένα από τον μουσικό - δάσκαλο του σχολείου. Γράφει ο Κουντουράς για την λειτουργία της Τέχνης της μουσικής στην παιδαγωγική: «... Η ολιγόχρονη σιωπή μετά το τέλος του κομματιού γινόταν για το ξανακοίταγμα μέσα μας και την επεξεργασία ολόκληρου του κομματιού μέσα στην ψυχή των κοριτσιών-μαθητριών ...».⁶

Όσο για το θέατρο στο σχολείο, ο Κουντουράς θεωρεί ότι αποτελεί απαραίτητη δραστηριότητα, ζωτικής και κεντρικής προτεραιότητας:⁷ πρώτα-πρώτα θέτει τα όρια που διαχωρίζουν το θέατρο των ενηλίκων από το θέατρο των παιδιών. Το θέατρο των παιδιών «δεν επιθυμεί να μιμηθεί ή να υπερβεί το θέατρο των ενηλίκων» ούτε και να δημιουργήσει επαγγελματίες καλλιτέχνες. Ο σκοπός είναι γιατί με αυτόν τον τρόπο θα αγνοήσει το έργο αγωγής της εν εξελίξει «παιδικής προσωπικότητας». Εξ ίσου υπονομευτικό για την αγωγή γίνεται το θέατρο για τα παιδιά όταν το ρεπερτόριο που επιλέγεται είναι τυχαίο, αδόκιμο ή αδιάφορο και όταν η διαδικασία της προετοιμασίας μιας παράστασης δεν έχει διακριτές μεθοδικές φάσεις.⁸ Δηλαδή δίχως την συμπερίληψη της παιδικής έκφρασης και ταυτόχρονα δίχως συγκεκριμένους κανόνες πραγμάτωσης της

παράστασης στο σχολείο, οδηγούμε τα παιδιά σε παραπλάνηση και σε χάος. Ο Κουντουράς δεν φοβάται το κλασικό ρεπερτόριο ή το σημαντικό έργο στο ρεπερτόριο ενός σχολικού θιάσου, ενθυμούμενος την θητεία του στο σχολείο της ιδιαίτερης πατρίδας του, της Γέρας της Λέσβου και την θητεία του ως εκπαιδευτικός εκεί, οπότε στα 1913 είχε ανεβάσει τον «Οιδίποδα Τύραννο» (!) στην δημοτική, σε δική του μετάφραση.⁹

Κατόπιν ως διευθυντής πλέον στο «Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης» προτείνει την εξής μέθοδο στην πορεία προς την πραγμάτωση μιας παράστασης: 1. Επιλογή ή διαμόρφωση διαλογικού κειμένου: αρχικά επιλέγεται το θεατρικό κείμενο άλλοτε γνωστό και δόκιμο άλλοτε γραμμένο από τα παιδιά (με διαλογική μορφή) σε κλίμακα και έκταση ανάλογη με την ηλικία και την τάξη τους. 2. Συζήτηση και απόφαση: η τάξη συζητά και αποφασίζει το έργο, οπότε το ενδιαφέρον των παιδιών συγκεκριμενοποιείται. 3. Σχηματίζεται ο θίασος κι ακολουθούν αναλυτικές συζητήσεις. 4. Αρχίζουν οι πρόβες με ομαδική εργασία από όπου προκύπτει «ανάπτυξη του συναισθήματος της φιλίας, της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας». Γίνονται διορθώσεις, ακολουθεί δημιουργική εργασία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, επινόησης και ευαισθησίας. 5. Ξεκινά η ετοιμασία της σκηνής, το ράψιμο ή το ψάξιμο των ρούχων, όπου οι καθηγητές εικαστικών και μουσικής συμβάλλουν με τις υποδείξεις τους στην πορεία των εργασιών. 6. Ακολουθεί η χαρά, η ευτυχία της παράστασης. 7. Απαραιτήτως, ακολουθεί η κριτική αποτίμηση της παράστασης.

Οι παραδειγματικές αναφορές μου σχετικά με παραστάσεις του παρελθόντος στα ελληνικά σχολεία δημόσια και ιδιωτικά, γίνεται για για δυο βασικούς λόγους:

α) Το φαινόμενο «πλήρης θεατρική παράσταση στο ελληνικό σχολείο» έχει ιστορικές διαστάσεις δύο αιώνων και ως τέτοιο εξαιρετικό φαινόμενο πρέπει να εκτιμηθεί. Πρόκειται δηλαδή για μια εξέχουσα εκφραστική δραστηριότητα στο σχολείο μέσω της θεατρικής τέχνης, που εμφανίστηκε την επαύριον της Απελευθέρωσης και που διαρκεί μέχρι και σήμερα και αύριο.

β) Από όσα εδώ και χρόνια ερευνώ σχετικά με το αδιάλειπτο, το συνεχές φαινόμενο της ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης στο δημόσιο Σχολείο, το ελληνικό κράτος (δια των σχετικών φορέων και κανόνων του: υπουργείο Παιδείας, Νόμοι, εγκύκλιοι κ.λπ. εδώ και 2 αιώνες -εκτός ορισμένων εξαιρέσεων) δεν απέδωσε στην σχολική παράσταση επίσημο\θεσμικό χαρακτήρα. Οι παραστάσεις στο σχολείο δεν ενθαρρύνονται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος ούτε περιλαμβάνονται -μέχρι και σήμερα- στις αναγκαίες για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αισθητικής καλλιέργειας, της αυτενέργειας κ.ά. των παιδιών, παρά μόνον γενικόλογα και «θεωρητικά». Στην καλύτερη περίπτωση, οι παραστάσεις στο σχολείο αναφέρονται στις «ειδικές», στις «περιφερειακές» \εναλλακτικές δράσεις του σχολείου, δηλ. στα περιβαλλοντικά

προγράμματα, στις δράσεις της αγωγής υγείας και στα πολιτιστικά προγράμματα. Ωστόσο και αυτά τα «προγράμματα» τον τελευταίο καιρό συμπυκνώνονται ή, καλύτερα, συρρικνώνονται και εμφανίζονται σχεδόν αποκλειστικά με την μορφή επιλεγμένων project. Πρακτικά και ουσιαστικά κανένας επίσημος νόμος δεν παγιώνει την «θεατρική παράσταση στο σχολείο»¹⁰ ούτε την συνιστά ούτε την ενθαρρύνει ούτε την επικροτεί ούτε την αξιολογεί. Αντιθέτως, την θέτει εκτός πλαισίου αναλυτικού προγράμματος στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και μάλιστα πεισματικά.

Οι δάσκαλοι της Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης, γνωρίζουν πολύ καλά, πόσος κόπος χρειάζεται, πόση προσήλωση, πόση παιδαγωγική επάρκεια, πόση καλλιτεχνική και συνεργατική ευαισθησία, πόσος χρόνος, πόσος προγραμματισμός και, τέλος πάντων, πόσες αντιξοότητες πρέπει να υπερνικηθούν για να γίνει μια παράσταση στο σχολείο με παιδαγωγικές και αισθητικές αξιώσεις. (Υπήρξαν ήδη αρκετές ανακοινώσεις στο συνέδριό μας, ιδίως από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς για τις πρακτικές και θεσμικές δυσκολίες και, μάλιστα, κατατέθηκαν συγκροτημένες προτάσεις). Ούτε το αναλυτικό πρόγραμμα ούτε οι πειστικές λειτουργίες του σχολείου ενθαρρύνουν ή διευκολύνουν το ανέβασμα μιας παράστασης στο σχολείο. Η σχολική μονάδα σπανίως δεν ενοχλείται από την «αναστάτωση» της προετοιμασίας μιας παράστασης, σπανίως δεν παραπονιέται ή δεν ψέγει τους μαθητές, που «είναι απορροφημένοι από τις πρόβες τους». Ορισμένες φορές το πάθος του εκπαιδευτικού που, παρά τις αντιξοότητες, επιχειρεί να ολοκληρώσει μια παράσταση στο σχολείο ελέγχεται επειδή «ανατρέπει» το πρόγραμμα. Οι περισσότεροι δεν φαντάζονται πόσες φορές ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει αναρωτηθεί για την ουσιαστική του επάρκεια -την παιδαγωγική του ικανότητα και την αισθητική του- ούτε πόσο συχνά έχει αναμετρηθεί με τα λάθη, την απειρία και τις αστοχίες του ή τις αμφιβολίες του, αν η παράσταση των μαθητών ανταποκρίνεται στην καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών ή αν, με τις υπερβολικές παρεμβάσεις του, αναιρεί την αυθεντικότητα της παιδικής έκφρασης.

Τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίστηκε ένας ονοματικός νεολογισμός: Ολη Θεατρολόγος. Ο όρος παραπέμπει σε επιστήμονα και ταυτόχρονα γνώστη του καλλιτεχνικού θεατρικού αντικειμένου και, προσφάτως, εκείνον που πρέπει να διαθέτει τον απαραίτητο παιδαγωγικό εξοπλισμό, ώστε να έχει κι αυτός ένα μερίδιο ύπαρξης στο ελληνικό σχολείο της Α΄ Βάθμιας και Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης. Τέσσερα πανεπιστημιακά τμήματα: της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας και του Ναυπλίου ανέλαβαν την πολυμερή κατάρτισή του εδώ και περίπου 30 χρόνια. Αντιπαρέρχομαι τις όποιες ενστάσεις για την επάρκεια απέναντι στο σύνθετο και ευαίσθητο αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύτηκαν και εκπαιδεύονται. (Αυτό εξ άλλου ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων).

Αναφέρομαι μόνο στο εξής: η ανταπόκριση του αναλυτικού προγράμματος για τη θεατρική παιδεία στο σχολείο την πρώτη 20ετία του 21^{ου} αι. παραμένει σκιώδης, ωχρή. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι «είναι καλύτερη από το τίποτε». Απαντούμε: Το θέατρο ως μάθημα στο Δημοτικό σχολείο δεν υφίσταται παρά μόνον ως «άλλοθι» του συγκεκριμένου αντικειμένου, αφού περιλαμβάνει μια ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη μέχρι την Τετάρτη Δημοτικού (τελευταία, εξαιρέθηκε από την Πέμπτη και την Έκτη). Ένας θεατρολόγος από τους ολίγους που υπηρετούν στα σχολεία (λιγότεροι ως μόνιμοι και μερικοί ως αναπληρωτές) στην καλύτερη των περιπτώσεων, υπηρετούν σε 1-3 σχολεία και στις χειρότερες υπηρετούν σε 5,6,7 σχολεία. Στην περιφέρεια τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι θεατρολόγοι είναι πολλές φορές σε διαφορετικές κωμοπόλεις ή χωριά και η μετακίνησή τους δυσχερέστατη. Έτσι ο θεατρολόγος εμφανίζεται 1 ή 2 ημέρες την εβδομάδα στο σχολείο και μοιάζει περισσότερο με επισκέπτη, με «περιοδεύοντα» εκπαιδευτικό. Υπό αυτές τις συνθήκες, το ανέβασμα μιας παράστασης στο σχολείο από τον θεατρολόγο, φαντάζει αδύνατη. Επομένως, είναι ιδιαιτέρως επαινετοί οι απόφοιτοί μας-θεατρολόγοι, όταν καταφέρουν ως εκπαιδευτικοί να δημιουργούν θιάσους στα σχολεία και να πραγματοποιούν παραστάσεις.

Μέχρι σήμερα όμως, οι πλείστες παραστάσεις στα σχολεία είναι υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, κυριότερα, των φιλολόγων που έχουν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά ή και των δασκάλων στα Δημοτικά σχολεία. Στα Γυμνάσια δεν υπάρχει το θέατρο στο αναλυτικό πρόγραμμα! Μέχρι σήμερα το θέατρο στο Λύκειο υπήρχε ως επιλογή σε μια παρένθεση του μαθήματος «Αισθητική αγωγή», όπου τα: «Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο» (αν και όταν επρόκειτο να συμπληρωθεί ένας συγκεκριμένος αριθμός μαθητών) οι συγκεκριμένες Τέχνες προσφέρονται μια ώρα την εβδομάδα! Επομένως, στις περιοριστικές συνθήκες του Λυκείου (για μαθητές και εκπαιδευτικούς) η ολοκλήρωση μιας θεατρικής παράστασης αποτελεί έναν πραγματικό άθλο.

Τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά; Ναι, αν η πολιτεία είχε ενστερνιστεί και εφαρμόσει αυτό που η εμπειρία δύο αιώνων έχει καταγράψει: Το θέατρο στο Σχολείο, ως απαραίτητη παιδαγωγική δραστηριότητα, σύγχρονη και υψηλής στάθμης. Ταυτόχρονα, η ενίσχυση του θεάτρου στο σχολείο όπως και των άλλων τεχνών δεν είναι και δεν μπορεί να είναι πρωτίστως ένα συνδικαλιστικό αίτημα καταπολέμησης της ανεργίας νέων επιστημόνων-εκπαιδευτικών. Κυρίως είναι μια ζωτική, μια απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση του σχολείου ως παιδαγωγικής και κοινωνικής αξίας και οντότητας. Είναι μια πρόταση διεξόδου και βελτίωσης των όρων μέσα στους οποίους τελείται η παιδαγωγική πράξη, η, τόσο, περίπλοκη. Στις μέρες μας, το σύγχρονο σχολείο αναζητεί σύγχρονο ρόλο, αφού οι κύριες πηγές γνώσης

και διαμόρφωσης της παιδικής και νεανικής ψυχής έχουν μετατοπιστεί στα φροντιστήρια για τους βαρέως απασχολημένους εφήβους μας και στις ατομικές οθόνες που εγκιβωτίζουν στο μηδένένα (στην έτοιμη «γλώσσα μηχανής»), τη νεανική έκφραση και διαμόρφωση. Η δημιουργική, η επινοητική, η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών και των εφήβων (η αυθεντική αποτύπωση του «Παραδείσου» που ήταν, είναι και θα είναι η παιδική ηλικία εκεί, όπου εδράζεται η μετέπειτα ενήλικη ζωή), οφείλει τώρα -περισσότερο από άλλοτε- να ενισχυθεί με υπευθυνότητα, γνώση, ευαισθησία. Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί το σύγχρονο όραμά του, στο οποίο συμμετέχουν οι Τέχνες, ως ιστορικά επιβεβαιωμένο, κομβικό και απαραίτητο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Για την ώρα, οι Τέχνες έχουν κάποιο αλλά δειλό μερίδιο στο Σχολείο. Μόνο η μουσική και τα εικαστικά έχουν μια παγιωμένη θέση στην εκπαίδευση εδώ και αρκετές δεκαετίες (πρόσφατα -το 2020- το Θέατρο, τα Εικαστικά και η Μουσική καταργήθηκαν από το Λύκειο). Το θέατρο, του οποίου οι Έλληνες υπήρξαν οι εφευρέτες, έχει -κυρίως ως παράσταση- μια εξέχουσα θέση στην σχολική ζωή αλλά όχι και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά περιορισμένη η παρουσία των θεατρολόγων στο σχολείο. Η Ποίηση και η Λογοτεχνία, που όλο και περισσότερο συρρικνώνεται στα σχολικά βιβλία και το πρόγραμμα, υπηρετείται από τους δασκάλους στο Δημοτικό και τους φιλολόγους στην Δευτεροβάθμια. Ο Χορός, ενώ είναι μια είναι από τις πιο άμεσες και αυθεντικές εκφράσεις του παιδιού, υπηρετείται από τον γυμναστή, στον βαθμό που έχει γνώσεις χορολογίας και σχετική εκπαίδευση. Ο Κινηματογράφος, για τον οποίο έχουμε εδώ και δέκα χρόνια αποφοίτους από την σχολή Καλών Τεχνών της Θεσσαλονίκης, δεν διδάσκεται παρά μόνον λίγες ώρες, στα ελάχιστα (6) καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας. Έτσι περίπου έχουν τα πράγματα για τις τέχνες στο ελληνικό σχολείο: Περιορισμένα, δύσκολα και σαφώς υποτιμημένα.

Αλλά αυτό δεν μας πτοεί. Στο συνέδριό μας εκφράστηκε και εκφράζεται η ζωντάνια, η επιθυμία, ο απαραίτητος διάλογος, η ζωτική διαφωνία, η εμπεριστατωμένη πρόταση. Εκφράσαμε αγωνίες, ανταλλάξαμε εμπειρίες, σκέψεις ή παράπονα, καταθέσαμε εξαιρετικές, δόκιμες ή και αμήχανες προτάσεις, πράγματα απαιτητά σε συνθήκες ενός άμεσου και δημοκρατικού διαλόγου, που αφορά σε τόσο ευαίσθητες αιχμές: την Τέχνη μέσα στο Σχολείο, εκεί όπου εκπαιδεύεται ο πιο ευαίσθητος πομπός και δέκτης της ζωής: Το παιδί.

Γι' αυτό οι δυσκολίες δεν μας καταβάλλουν. Επεξεργαζόμαστε, προτείνουμε, μαχόμαστε, εφαρμόζουμε, σφυρηλατούμε το όραμα που ονομάζεται: «Οι Τέχνες στο Σχολείο».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Περ. *Ελληνική Δημιουργία* 129 (1953), «Αφιέρωμα στον Θ. Καΐρη».
- 2 «Ο J. H. Pestalozzi ήταν εκπρόσωπος του νεότερου ανθρωπισμού. Ο Ρουσσώ τον επηρέασε σε ό,τι αφορά τις απόψεις του περί μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση πρέπει να κατευθύνεται από τις έμφυτες τάσεις του παιδιού και όχι από τις επιθυμίες του περιβάλλοντος. Επίσης, η εμπειριοκρατία του Λοκ επέδρασε στον Pestalozzi ως προς την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας που στηρίζεται στην παρατήρηση και την εποπτεία των πραγμάτων. Οι βασικότερες παιδαγωγικές του αρχές είναι οι εξής: 1) Η δύναμη του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα για την αγωγή, 2) Η δύναμη των οικογενειακών σχέσεων που αποτελούν πρωταρχικές σχέσεις της φύσεως συντελούν καθοριστικά στην εκπαίδευση του παιδιού.,3) Η κρατική εξουσία πρέπει να μεριμνά για την παιδεία και τις ομαλές κοινωνικές σχέσεις, 4) Το παιδί ως τέκνο του Θεού πρέπει να αναπτύξει βαθιά το αίσθημα της πίστης και της θρησκευτικότητας. Ο Pestalozzi πιστεύει ότι σπουδαίο ρόλο στο θέμα της αγωγής διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας και ιδιαίτερα η μητέρα. Η ενασχόληση της οποίας κρίνεται απαραίτητη για να δώσει στο παιδί ερεθίσματα και γνώσεις πρωταρχικής σημασίας και να βοηθήσει στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου. Θέλοντας να εφαρμόσει ένα παιδαγωγικό σύστημα βασισμένο στην μαθητοκεντρική θεώρηση, πρεσβεύει πως ο παιδαγωγός πρέπει να δίνει στο μαθητή μια αγάπη δίχως όρια βοηθώντας τον ταυτόχρονα να καταλάβει το σπουδαίο αγαθό της παιδείας και της μόρφωσης. Η στοργή του δασκάλου και η έλλειψη αυταρχικότητας είναι αναγκαία ακόμα και όταν το παιδί υποπέσει σε λάθη και σφάλματα...». (ekpaideyo.gr/ekpaideytika-themata/1592-pestalozzi). Γενικότερα: D.Trohler, *Pestalozzi and the Educationalization of the World*, Palgrave Macmillan, 2013 και Ζ Σατώ, *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί – Από τον Πλάτωνα και το Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι*, Γλάρος, 1956.
- 3 Ν. Λάσκαρης, *Ιστορία του Νεοελληνικού θεάτρου*, τ. 1, σ. 259-260.
- 4 Κλ. Παράσχος, *Εμμανουήλ Ροΐδης, Βασική Βιβλιοθήκη, Αρ. 20, Αετός, Αθήναι, 1952, σ. 12.*
- 5 Ευανθία Ε. Στιβανάκη, *Θεατρική ζωή, κίνηση στην Πάτρα τον 19^ο αι, Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 2001.*
- 6 Μίλτος Κουντουράς, *Τιμητική Έκδοση Μαθητριών του*, 1976.
- 7 «Το θέατρο πρέπει να είναι μια έκφραση του παιδιού που πρέπει να την αντιμετωπίσουμε με σεβασμό κι ακόμα το θέατρο πρέπει να είναι ...η αυτοπραγμάτωση σε μια ποιητική εικόνα της ψυχής της παιδικής κοινωνίας (Κουντουράς, ό.π.).
- 8 Μετά τον Κουντουρά, ο Β. Ρώτας επιχειρεί να περιγράψει διακριτά τις απαραίτητες φάσεις προετοιμασίας μιας παράστασης στο «Οδηγός σχολικών παραστάσεων», έκδ. του ίδιου (1936) και, η πορεία προς το ανέβασμα της παράστασης στο σχολείο σε 12 μεθοδικές φάσεις στο: Ευανθίας Ε. Στιβανάκη, *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας*, Ergo, 2009.
- 9 Ο Κουντουράς ενθαρρύνει το ανέβασμα αρχαίων ελληνικών Τραγωδιών στο σχολείο, θεωρώντας το μέρος της εν γένει καλλιέργειας των νέων.
- 10 Αντιθέτως, στο «πείραμα» του Μ. Κουντουρά, το θέατρο στο σχολείο εκλαμβάνεται (και) ως άξονας συνέργειας για κάθε γνωστικό αντικείμενο: «Ο Μ. Κουντουράς ήθελε ... συνεργασία όλων των μαθημάτων στην θεατρική παράσταση ... έκθεση και σχολικό θέατρο, χειροτεχνία και σχολικό θέατρο, γεωγραφία και σχολικό θέατρο, ιστορία και σχολικό θέατρο κ.λπ... Από τα παραπάνω φαίνεται η σημασία που απέδιδε στο θέατρο ως παράγοντα ανάπτυξης και συγκρότησης του ανθρώπου»: Χαρίκλειας Πρωΐδου-Ραζή, «Η τέχνη ως μέσον αγωγής στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης», Συλλογικός τόμος, *100 χρόνια από την γέννηση του Μ. Κουντουρά*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1991(1985¹).

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ
ΚΑΙ Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Πρόεδρος:
Χρυσόθεμις Σταματοπούλου-Βασιλάκου

Σταμάτης Γαργαλιάνος
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΔΗΓΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Εισαγωγή

Στόχος μας στην παρούσα εισήγηση, είναι να μελετηθεί ο λόγος ύπαρξης και η στοχοθεσία των θεατρικών μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Το Θέατρο, γενικά μιλώντας, διδάσκεται σε 13 (δεκατρία) ελληνικά Πανεπιστήμια. Προσφέρεται, αρχικά, στα υπάρχοντα 4 (τέσσερα) Τμήματα Θεάτρου, τα οποία εδώ μας ενδιαφέρουν ως μέτρο σύγκρισης. Επίσης, προσφέρεται σε 18 (δέκα οκτώ) άλλα Τμήματα, ήτοι εννέα Πανεπιστημίων που διαθέτουν από 2 (δυο) Παιδαγωγικά Τμήματα (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής) το καθένα.¹

Το ερώτημα βάσης είναι αν τα διδασκόμενα μαθήματα είναι αυτά – σε ποσότητα αλλά και ποιότητα – που όντως χρειάζονται οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για ένα «κόσμο» πολύ απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο. Δευτερευόντως, μας ενδιαφέρει αν οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την χρησιμότητά τους, με βάση το γεγονός ότι όσα μαθαίνουν δεν προορίζονται για δική τους ικανοποίηση αλλά την άνοδο του επιπέδου των μαθητών τους οποίους θα διδάξουν, μετά τη λήψη του πτυχίου τους.

Οι μέθοδοι, οι επί μέρους κατηγορίες και οι τεχνικές του παιδαγωγικού θεάτρου (Δραματοποίηση, Θεατρικό Αναλόγιο, Θεατρικό Παιχνίδι) βοηθούν ουσιαστικά στη βελτίωση του προγράμματος διδασκαλίας, αλλά προσφέρουν, επίσης, και μια άλλη διάσταση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.² Παράλληλα, λαμβάνουμε υπ' όψιν μας τις «στρατιές» ανέργων θεατρολόγων, ορισμένοι εκ των οποίων εξειδικεύονται στην Παιδαγωγική του Θεάτρου και κάλλιστα θα μπορούσαν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο, ίσως πιο σπουδαίο από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Τμημάτων.³ Οι τελευταίοι, ούτε ιδιαίτερη κλίση, ούτε αγάπη έχουν για αυτήν την Τέχνη.⁴ Δηλαδή, οι θεατρολόγοι, εντός των σχολικών αιθουσών, ίσως να επιτύγχαναν περισσότερα από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Τμημάτων, βασιζόμενοι κυρίως στην ιδιαίτερη κλίση που έχουν για την Τέχνη αυτή.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος ήταν τριών διαστάσεων: α. επιτόπια παρατήρηση, β. συνεντεύξεις με βάση ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων, γ.

μελέτη των Οδηγών Σπουδών των υπό εξέταση Τμημάτων. Στην πρώτη διάσταση, ο συγγραφέας της εισήγησης επισκέφθηκε 2 (δυο) καθηγητές στα μαθήματά τους την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2017, ενώ παρακολούθησε, μέσω Skype, ένα μάθημα άλλου καθηγητή. Στο ίδιο πλαίσιο, «τοποθέτησε» και τον εαυτό του ως διδάσκοντα σε Παιδαγωγικό Τμήμα και παρέθεσε τα τεκταινόμενα στα μαθήματά του ως παράπλευρο πεδίο στα όσα μελετά εδώ.

Στη δεύτερη διάσταση, έλαβε απαντήσεις από 7 (επτά) καθηγητές θεάτρου, με βάση το ανωτέρω ερωτηματολόγιο, δια ζώσης, ηλεκτρονικά ή τηλεφωνικά. Επίσης, ελήφθησαν ημικατευθυνόμενες, μη δομημένες, συνεντεύξεις από Γραμματείς Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και από μέλη του Συλλόγου Θεατρολόγων (ΠΕΣΥΘ) καθώς και εκείνους των Δασκάλων και Νηπιαγωγών.

Τέλος, στην τρίτη διάσταση εξέτασε τα περιεχόμενα των Οδηγών Σπουδών των εν λόγω Τμημάτων. Πρόκειται για μια έρευνα σε δυο επίπεδα: α. γνωστικά αντικείμενα καθηγητών β. διδασκόμενα μαθήματα (βλ. πίνακες 01,03,05 και 06). Η σύγκριση των πινάκων αυτών ήταν η αφετηρία για όλη την συλλογιστική της παρούσας εισήγησης.

Ο συγγραφέας, με βάση τα ανωτέρω, επιχείρησε να συνδυάσει την ερευνητική του εργασία με την σχετική βιβλιογραφία ή με επίσημες πηγές υπουργικών αποφάσεων, ενώ μεγάλο μέρος της προσπάθειάς του, εδώ, κατέλαβαν προσωπικές του σκέψεις σχετικά με το θέμα, δεδομένου ότι ο ίδιος είναι καθηγητής, όπως προαναφέρθηκε, του ιδίου αντικειμένου. Έτσι, διαπίστωσε ότι στο πεδίο «Θέατρο στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας» δεν έχει γίνει κάποια αντίστοιχη έρευνα και συμπέρανε ότι η εισήγηση αυτή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερες αναλύσεις και διαπιστώσεις, ώστε να βελτιωθούν μερικά από τα δεδομένα του αντικειμένου, σε μακροχρόνια βάση.

Καθηγητές μαθημάτων θεάτρου στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Όπως γνωρίζουμε, αυτά τα Τμήματα είναι τα εξής: της Αθήνας (ΕΚΠΑ) (κ.κ. Θόδωρος Γραμματάς, Αντιγόνη Παρούση, Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Παναγιώτα Γιαννούλη, Τάκης Τζαμαργιάς), της Κρήτης (κ. Ανδρέας Φουντουλάκης), της Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) (κ.κ. Αντώνης Λενακάκης, Εύα Παπαγεωργίου), της Πάτρας (κ.κ. Βασιλική Ρήγα, Μάρω Γαλάνη), του Αιγαίου (κ.κ. Γιάννης Παπαδόπουλος, Μαρία Κλαδάκη), του Δημοκriteίου (Δ.Π.Θ.) (κ.κ. Σίμος Παπαδόπουλος, Μυρσίνη Λαντζουράκη), της Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.) (κ. Σταμάτης Γαργαλιάνος), των Ιωαννίνων (κ. Κατερίνα Καραμήτρου). Το πρώτο που πρέπει να αναφερθεί στην παρούσα μελέτη είναι οι τίτλοι των γνωστικών τους αντικειμένων. Τα παραθέτουμε κατωτέρω, ως μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος που θέλουμε να αναλύσουμε.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Γραμματάς Θόδωρος	Νεοελληνικό Θέατρο και Πολιτισμός	Καθηγητής	Ε.Κ.Π.Α.
Παρούση Αντιγόνη	Παιδαγωγική της Θεατρικής Έκφρασης	Αναπληρωτής	Ε.Κ.Π.Α.
Δημάκη-Ζώρα Μαρία	Θεατρολογία-Νεοελληνική Δραματουργία και Πολιτισμός	Επίκουρος	Ε.Κ.Π.Α.
Τζαμαργιάς Τάκης	Θέατρο στην Εκπαίδευση	ΕΕΠ	Ε.Κ.Π.Α.
Γιαννούλη Παναγιώτα	Θεατρική Αγωγή/ Εκπαιδευτική Αξιοποίηση του Θεάτρου	Ε.Ε.Π.	Ε.Κ.Π.Α.
Παπαδόπουλος Γιάννης	Θεατρική Παιδεία και Αγωγή – Θέατρο και Κοινωνία	Καθηγητής	Παν/μιο Αιγαίου
Κλαδάκη Μαρία	Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Επίκουρος	Παν/μιο Αιγαίου
Φουντουλάκης Ανδρέας	Ελληνική Φιλολογία και Θεατρική Παιδεία	Αναπληρωτής	Παν/μιο Κρήτης
Καραμήτρου Κατερίνα	Θέατρο–Θεατρικό Παιχνίδι	Επίκουρος	Παν/μιο Ιωαννίνων
Ρήγα Βασιλική	Θεατρική Έκφραση Ρυθμού και Κίνησης στην Προσχολική Ηλικία	Επίκουρος	Παν/μιο Πατρών
Γαλάνη Μάρω	Διδακτική Χορού Ρυθμικού και Θεατρικού Παιχνιδιού	ΕΕΠ	Παν/μιο Πατρών
Γαργαλιάνος Σταμάτης	Θεατρική Αγωγή- Διοργάνωση Θεατρικών Παραστάσεων	Αναπληρωτής	Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
Παπαδόπουλος Σίμος	Παιδαγωγική του Θεάτρου	Επίκουρος	Δ.Π.Θ.
Λαντζουράκη Μυρσίνη	Θεατρική Αγωγή και Εκπαίδευση	ΕΕΠ	Δ.Π.Θ.
Λενακάκης Αντώνης	Θεατρική Τέχνη και Αγωγή	Επίκουρος	Α.Π.Θ.
Παπαγεωργίου Εύα	Θέατρο, με έμφαση στην Έκφραση και Επικοινωνία	ΕΕΠ	Α.Π.Θ.
ΣΥΝΟΛΟ	16		

ΣΗΜ – Για την κατασκευή αυτού του πίνακα ακολουθήθηκε η σειρά αρχαιότητας ή πρόσληψης των καθηγητών. Όταν αναφέρεται ένας πρωτοβάθμιος καθηγητής σε ένα Πανεπιστήμιο τον ακολουθούν - στον πίνακα αυτόν - όλοι οι υπηρετούντες εκεί.

Πίνακας 1. Διδάσκοντες, γνωστικά αντικείμενα, βαθμίδες - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

Πρόκειται για μια αποτύπωση της πραγματικότητας της εποχής που έγινε η έρευνα αυτή. Οι καθηγητές στα Πανεπιστήμια διδάσκουν για μια συγκεκριμένη περίοδο, και είναι λογικό να αποτυπώνουμε εδώ μια Α κατάσταση της χρονικής «στιγμής», τελείως διαφορετική από εκείνη που υπήρχε πριν 10 χρόνια και αυτήν που θα υπάρχει στα επόμενα 10 ή και 20. Σημειωτέον ότι στον τομέα αυτό δίδαξαν επί πολλά χρόνια καθηγητές που τώρα έχουν αφυπηρητήσει και που έδωσαν το δικό τους, σημαντικότερο στίγμα στην όλη υπόθεση (κ.κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, Λάκης Κουρετζής).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑ	3 (2 ΔΕΠ – 1 ΕΕΠ)	2 – (1 ΔΕΠ – 1 ΕΕΠ)
ΑΠΘ	1 – ΕΕΠ	1 – ΔΕΠ
Παν/μιο Αιγαίου	1 – ΔΕΠ	1 – ΔΕΠ
Παν/μιο Κρήτης	-	1 – ΔΕΠ
Δημοκρίτειο Παν. Θράκης	1 - ΔΕΠ	1 - ΕΕΠ
Παν/μιο Θεσσαλίας	-	2 - ΔΕΠ
Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας	-	1 - ΔΕΠ
Παν/μιο Πατρών	1 - ΕΔΙΠ	1 - ΔΕΠ
Παν/μιο Ιωαννίνων	-	1 - ΔΕΠ
ΣΥΝΟΛΟ (ποσοστό μελών επί του συνόλου των Τμημάτων)	7/9	11/9

Πίνακας 2. Καθηγητές Θεάτρου στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας – Διαφοροποίηση Προσχολικής – Δημοτικής Εκπαίδευσης – Διακρίσεις βαθμίδων στο Τμήμα - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΤΔΕ	Προσχολικής Αγωγής
Θεατρική Αγωγή	1	5
Παιδαγωγική του Θεάτρου – Θεατρική Παιδεία – Θέατρο στην Εκπαίδευση	2	4
Θεατρικό Παιχνίδι	1	-
Διοργάνωση Θ. Εκδηλώσεων	-	1
Έκφραση – Επικοινωνία	1	2
Γενικά (Θέατρο και Κοινωνία Θέατρο και Πολιτισμός - Νεοελληνική Δραματουργία κ.ά.)	2	2

Πίνακας 3. Ποσότητα εμφανίσεων γνωστικών αντικειμένων στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας - Διάκριση ΠΤΔΕ - ΠΤΝ - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

Παρατηρούμε στον ανωτέρω πίνακα ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα θεατροπαιδαγωγικά γνωστικά αντικείμενα υπερτερούν αριθμητικά των γενικών κάθε είδους (16 προς 4). Εντούτοις, είναι εξίσου «ορατό» το γεγονός ότι τα θεατροπαιδαγωγικά γ.α. είναι περισσότερα στα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής (12) παρά στα ΠΤΔΕ (μόλις 4). Οι δυο αυτοί πίνακες καταδεικνύουν την άμεση σχέση των γ.α. με τις ανάγκες των αυριανών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παράλληλα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια δυσαναλογία ανάμεσα στα γενικά μαθήματα σε σχέση και στα άλλα (γενικά ή ειδικά) μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα: τα θεατρικά κατέχουν μια πολύ μικρή θέση στο σύνολο των προσφερόμενων μαθημάτων (βλ. πίνακα 04). Υπάρχουν, επίσης, τέσσερα Τμήματα που μόλις πρόσφατα (σε σχέση με την συνολική «ιστορία» τους), σχετικά, ενέταξαν ως μέλη ΔΕΠ παιδαγωγούς του θεάτρου στους κόλπους τους.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	ΠΤΔΕ	Προσχολικής Αγωγής
Γενικών μαθημάτων (όχι καλλιτεχνικών)	201	211
Καλλιτεχνικών μαθημάτων (θέατρο, μουσική, εικαστικά, κ.ά.)	15	17

Πίνακας 4. Αριθμός καθηγητών καλλιτεχνικών και μη μαθημάτων – Διάκριση σε ΠΤΔΕ και Προσχολικής – Πηγή: Οδηγοί σπουδών των Τμημάτων αυτών - 2018-19.

Διαπιστώνεται ότι τα μαθήματα Θεάτρου στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι δυο ειδών: α. γενικά μαθήματα και β. μαθήματα θεατροπαιδαγωγικής. Στα πρώτα ανήκουν η Ιστορία του Θεάτρου, η Δραματολογία, κ.ά.⁵ Στα δεύτερα συμπεριλαμβάνονται όλα όσα έχουν σχέση με την λεγόμενη εμπύχωση ή καλλιτεχνική δημιουργία: Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Έκφραση, Δραματοποίηση (από την πρακτική της πλευρά) κ.ά. Στο ίδιο πλαίσιο, αναρωτηθήκαμε αν η διδασκόμενη θεωρία Θεάτρου (Ιστορία, Λογοτεχνία, Δραματολογία κ.λπ.) δίνει κάποια εφόδια στους φοιτητές ή απλά πρόκειται για φιλολογικά μαθήματα που δεν διαφέρουν από όλα τα άλλα, κάθε είδους, περιεχομένου και επιπέδου στον Οδηγό Σπουδών.

Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας

Από μια άλλη «οπτική», η ύπαρξη θεατρικών μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα υπήρξε ένα καίριο ζήτημα, διότι αφενός δεν εισήλθε σε όλα (τέθηκε κυρίως σε Τμήματα Προσχολικής και λιγότερο στα Δημοτικής Εκπαίδευσης, βλ.

πίνακα 05), αλλά και σε όσα αυτό έγινε, δεν υπήρξε μακρόχρονος επιστημονικός σχεδιασμός από το Υπουργείο, το οποίο δεν χαράσσει κεντρικό προγραμματισμό για την εισαγωγή μαθημάτων στα Πανεπιστήμια (γενικώς), ενώ τα θεατρικά τα αφήνει σε πρωτοβουλίες κάποιων Προέδρων ή όσων παλαιότερων καθηγητών λαμβάνουν αντίστοιχες αποφάσεις.⁶ Εδώ, τίθεται σαφώς η έννοια του αυτοδιοίκητου των Ιδρυμάτων, αλλά τα όρια ανάμεσα στην συμβουλευτική από πλευράς Υπουργείου και στο αυτοδιοίκητο μένουν ακόμη να προσδιορισθούν. Το Υ-Π.Θ. δείχνει να μην ενδιαφέρεται για το αν φοιτητές των Τμημάτων αυτών θα αποκτήσουν γενικές γνώσεις θεάτρου ή, απεναντίας, εφόδια που θα τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν πρακτικές θεάτρου στα Ελληνικά Σχολεία (βλ. πίνακες, 05, 06, 07, 08).

ΠΡΟΣΦΟΡΑ ή ΜΗ	ΠΤΔΕ	Προσχολικής Αγωγής
Τμήματα που προσφέρουν μαθήματα θεάτρου	5: ΕΚΠΑ-ΔΠΘ-Αιγαίου-Πατρών-ΑΠΘ	Όλα
Τμήματα που δεν προσφέρουν μαθήματα θεάτρου	4: Παν. Δυτ. Μακεδονίας-Παν/μιο Ιωαννίνων-Παν/μιο Θεσσαλίας-Παν/μιο Κρήτης	-

Πίνακας 5. Παιδαγωγικά Τμήματα που προσφέρουν ή όχι θεατρικά μαθήματα από μέλη ΔΕΠ – Διάκριση ανάμεσα σε Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

Παρατηρούμε εδώ ότι 4 (τέσσερα) Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά της Ελλάδος δεν προσφέρουν καθόλου μαθήματα Θεάτρου (Θεατροπαιδαγωγικής), κάτι που δεν συμβαίνει με τα Τμήματα Νηπιαγωγών: όλα προσφέρουν τέτοια μαθήματα.

Ειδικό πλαίσιο μαθημάτων

Ποια είναι τα μαθήματα θεάτρου που προσφέρονται; Τα μαθήματα Θεάτρου που προσφέρονται στους φοιτητές των παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα μπορούν να διακριθούν, αρχικά, σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α. θεωρητικά ή γενικά μαθήματα (μη έχοντα σχέση με την θεατροπαιδαγωγική) β. έχοντα μικρή σχέση με την θεατροπαιδαγωγική γ. έχοντα μεγάλη σχέση με την θεατροπαιδαγωγική (και, συνεπώς, πολύ πρακτικά).

Το μεγάλο ζήτημα είναι αν όσα μαθαίνουν οι φοιτητές ως γνωσιολογικές κατακτήσεις ή κινητικές επιδεξιότητες έχουν σχέση με τις ηλικίες στις οποίες προορίζονται να διδάξουν, ήτοι οι πτυχιούχοι Νηπιαγωγοί για ηλικίες 4 έως 5 και οι αντίστοιχοι δάσκαλοι για εκείνες των 6 έως 12. Όσα μαθαίνουν ανήκουν στις ηλικιακές αυτές κατηγορίες ή σε κάτι ανώτερο, όπως π.χ. θεατρικές παραστάσεις για ενήλικο κοινό; Το να διδάσκει θέατρο σε φοιτητές – μελλοντικούς δασκάλους

ή νηπιαγωγούς – προϋποθέτει ότι έχεις επίγνωση πως αυτοί σε λίγα χρόνια θα διδάξουν, με τη σειρά τους, σε νήπια ή μαθητές Δημοτικού. Η επίγνωση αυτή σημαίνει, πρακτικά, ότι κάθε άσκηση που εκτελείς ή παίζεις μέσα στα μαθήματα ενός Παιδαγωγικού Τμήματος με φοιτητές, θα πρέπει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη διδακτική μέθοδο που υπαγορεύεται από το ερώτημα: «πώς διδάσκω σε νήπια ή μαθητές μέσα σε ένα σχολείο;». Είναι γεγονός ότι είναι τελείως διαφορετικό το να διδάσκει ένας καθηγητής σε φοιτητές κάποια ύλη, από το να διδάσκουν (βλ. εμπυχνώνουν) οι ίδιοι φοιτητές σε λίγα χρόνια, τη ίδια ύλη, σε νήπια ή μαθητές Δημοτικού, ειδικά όταν οι τελευταίοι δεν έχουν δυναμικό παρελθόν στον τομέα του θεάτρου.⁷

Πραγματοποιείται αυτή η διαφοροποίηση μέσα στα Παιδαγωγικά Τμήματα; Οι φοιτητές είναι σε θέση να προβαίνουν σε αυτήν τη διάκριση ή απλά δέχονται τις προσφερόμενες τεχνικές σαν μια καλή ευκαιρία να κάνουν κάτι διαφορετικό και ευχάριστο σε μια πανεπιστημιακή αίθουσα; Η απάντηση, με βάση τις επιτόπιες παρατηρήσεις μας, είναι ότι συχνά οι φοιτητές θεωρούν πως οι γνώσεις που αποκτούν εκεί δεν θα τους φανούν χρήσιμες στους μελλοντικούς χώρους που θα διδάξουν, άρα είναι απλά κάτι διαφορετικό από τα άλλα μαθήματα.⁸

Είναι ξεκάθαρο ότι πρακτικά μαθήματα θεάτρου προσφέρουν όσοι από τους ανωτέρω καθηγητές είναι οι ίδιοι πρακτικοί, ήτοι έχουν σπουδάσει κάτι πρακτικό ή έχουν ασχοληθεί με την Τέχνη αυτή ενεργά.

Κυρίαρχο ερώτημα για μελλοντικούς ερευνητές επί του θέματος του παρόντος άρθρου είναι το αν οι πτυχιούχοι εφαρμόζουν, τελικά, πρακτικές θεάτρου στα σχολεία και αν έχουν επίγνωση τι πρέπει να επιτύχουν με τους μαθητές τους. Οι καθηγητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων θέλουν να εισάγουν τους φοιτητές τους απλά στο θέατρο ή να επιτύχουν πολλά περισσότερα; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Θα μπορούσε να υπάρχει, από πλευράς Υπουργείου, μια επιτελική ή και συμβουλευτική άποψη επί του θέματος, μέσω της οποίας να δίνει οδηγίες χαλαρού τύπου ή γενικές κατευθύνσεις για τα προσφερόμενα θεατρικά μαθήματα στα Παιδαγωγικά (ενδεχομένως και σε όλα τα Τμήματα της χώρας, για μαθήματα άλλου περιεχομένου)._

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΤΔΕ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Θεατρική Αγωγή	2	3
Θεατρικό – Δραματικό Παιχνίδι	2	6
Δραματοποίηση	-	4
Κουκλοθέατρο	1	2
Θέατρο και Παιδεία	5	5
Θέατρο Σκιών	-	1

Αφήγηση	-	1
Θέατρο για Παιδιά και Νεανικό Κοινό	3	-
Σωματική Έκφραση (θεάτρου)	2	2
Διδακτική Εκπαιδευτικού Δράματος	2	-
Θεατροπαιδαγωγική	-	1
ΣΥΝΟΛΟ	17	24

Πίνακας 6. Μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδος έχοντα άμεση σχέση με την θεατροπαιδαγωγική (διάκριση ΠΤΔΕ-Προσχολικής) – αριθμός μαθημάτων - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

Διαπιστώνουμε κι εδώ ότι τα αμιγώς θεατροπαιδαγωγικά μαθήματα είναι περισσότερα στα Τμήματα Προσχολικής (24) από εκείνα στα Δημοτικής (17). Για την οικονομία του χώρου, ενοποιήθηκαν μαθήματα των οποίων ο τίτλος έχει κοινές λέξεις με άλλων μαθημάτων, όπως «Θεατρικό – Δραματικό Παιχνίδι», ενώ δεν ξεχωρίσαμε μαθήματα που έχουν, μεν, κοινές λέξεις, αλλά συνοδεύονται και από άλλες λέξεις, «κοντινές» με τις αρχικές. Το ίδιο συνέβη και με τους κατωτέρω δυο πίνακες.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΤΔΕ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Θέατρο και Πολιτισμός	2	-
Θεατρολογία – Δραματολογία	1	-
Νεοελληνικό Θέατρο	1	-
Δραματική Τέχνη	-	1
Οργάνωση Θεατρικής Παράστασης	-	1
Σκηνοθεσία	1	-
Πρακτικές τέχνες του θεάτρου	1	-
Ρυθμός και Χορός	2	-
ΣΥΝΟΛΟ	8	2

Πίνακας 7. Μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδος έχοντα μικρή σχέση με την θεατροπαιδαγωγική (διάκριση ΠΤΔΕ-Προσχολικής) - αριθμός μαθημάτων - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΤΔΕ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Αρχαίο θέατρο	-	3
Λογοτεχνία	-	2
Ιστορία του Θεάτρου	1	-
ΣΥΝΟΛΟ	1	5

Πίνακας 8. Μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδος μη έχοντα σχέση με την Θεατροπαιδαγωγική (διάκριση ΠΤΔΕ-Προσχολικής) - αριθμός μαθημάτων - Πηγή: Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημίων – 2018-19.

Εδώ παρατηρούμε ότι τα πολύ μακρινά από την θεατροπαιδαγωγική μαθήματα είναι περισσότερα στα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής (5) σε σχέση με εκείνα των ΠΤΔΕ (μόλις 1). Σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα, οι φοιτητές αυτών των Τμημάτων (Προσχολικής Αγωγής ή ΠΤΝ ή ΕΤΕΠΑΕ) λαμβάνουν γνώσεις όχι έχουσες άμεση σχέση με την πρακτική, αλλά θεωρητικές και μακριά από την θεατροπαιδαγωγική, κάτι που δεν συμβαίνει με εκείνους των Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γενικό πλαίσιο μαθημάτων

Ανάμεσα στα Τμήματα Θεάτρου και στα Παιδαγωγικά υπάρχει ένα κοινό – πολύ σημαντικό, κατά τη γνώμη μας – σημείο: οι απόφοιτοι των Τμημάτων Θεάτρου απασχολούνται στα ελληνικά σχολεία ως έκτακτοι ή μόνιμοι συνεργάτες, άρα είναι αναγκασμένοι να συνεργασθούν με τους νηπιαγωγούς ή δασκάλους που εργάζονται σε αντίστοιχους χώρους και που έχουν διδαχθεί το θέατρο από τους καθηγητές του πίνακα 01.⁹ Διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια σχετική «αντιπαλότητα» πτυχιούχων θεατρολόγων και αποφοίτων Παιδαγωγικών Σχολών, όπου δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι θεσπισμένοι από το Υπουργείο Παιδείας για την κάθε μία από τις δυο κατηγορίες, εν ώρα διδασκαλίας.¹⁰ Οι μεν θεατρολόγοι θέλουν να διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, οι δε πτυχιούχοι νηπιαγωγοί ή δάσκαλοι έχουν διδαχθεί σαφώς λιγότερα πρακτικά ζητήματα στις Σχολές τους από τους πρώτους. Αμφότεροι βρίσκονται σε μια σύγκρουση, καθώς το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει ακόμη προσδιορίσει τα όρια της δικαιοδοσίας της κάθε κατηγορίας αποφοίτων, μέσα στις σχολικές αίθουσες.¹¹

Το θεατρικό παρελθόν των φοιτητών

Αξίζει να τονισθεί εδώ η πρότερη σχέση των φοιτητών Παιδαγωγικών Σχολών με το θέατρο, σχέση που μπορεί να αναλυθεί σε τρία επίπεδα:

- α. Καμία κλίση για το θέατρο, καθώς οι γονείς τους δεν τους πήγαιναν στο θέατρο – τους υπολογίζουμε στο 85 %,
- β. Μικρή κλίση για το θέατρο, οφειλόμενη σε κάποιον δάσκαλο σε Δημοτικό Σχολείο ή σε άλλο χώρο (Πνευματικά Κέντρα, Πολιτιστικούς Συλλόγους κ.λπ.) – τους υπολογίζουμε στο 10 %,
- γ. Μεγάλη κλίση και αγάπη για το θέατρο, οφειλόμενη στην γονεϊκή επιρροή αλλά και στην έμφυτη θετική στάση για την Τέχνη του Θεάτρου – τους υπολογίζουμε στο 5 %.¹²

Ας μην ξεχνάμε εξάλλου την πολύ ειδική περίπτωση της αφοσίωσης στο θέατρο από μικρή ηλικία, επειδή αυτοί οι φοιτητές έχουν κάποιο γονίδιο σχετικό με την Τέχνη αυτή.¹³

Τα ανωτέρω τρία επίπεδα επηρεάζουν πολύ τα όσα συμβαίνουν στα

μαθήματα θεάτρου στα Παιδαγωγικά, διότι φοιτητές με μεγάλη κλίση ή και αγάπη για το θέατρο μπορούν να αλλάξουν – θετικά – το κλίμα στην αίθουσα, ενώ οι μη έχοντες κλίση δεν προσφέρουν τίποτε.¹⁴ Είναι οι ίδιοι, άλλωστε, που έχουν μάθει, γενικώς, να παρακολουθούν μαθήματα καθημένοι, δηλαδή δεν σηκώνονται παρά ελάχιστα για να κάνουν κάτι στην πράξη.

Μπορεί ένας καθηγητής, με τα όσα κάνει, να αλλάξει την στάση και τις αντιλήψεις μερικών φοιτητών του για το θέατρο; Αυτό εξαρτάται από της προδιάθεσή τους αλλά και την γενικότερη ικανότητα του διδάσκοντα να το πετυχαίνει. Πρόκειται για μια διεργασία που ξεπερνά τα όρια της συμβατικής διδασκαλίας και αγγίζει εκείνα της ψυχολογικής υποστήριξης σε επίπεδο εκπαίδευσης, από πλευράς διδασκόντων.¹⁵

Στο ίδιο επίπεδο, θα λέγαμε ότι η αδιαφορία οδηγεί τους φοιτητές στο να μην θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στα προσφερόμενα μαθήματα θεάτρου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.¹⁶ Αυτή η κατάσταση μπορεί να πάρει τη μορφή αδράνειας, χαλαρής ή έντονης, σε σχέση με όσα διδάσκει ή προτείνει ο καθηγητής μέσα στα μαθήματα,¹⁷ με δεδομένο, βέβαια, το πρακτικό θεατρικό παρελθόν των φοιτητών. Στα μαθήματα του Σ. Γαργαλιάνου, οι φοιτητές σηκώνονται απρόθυμα, σε χώρους ακατάλληλους (αμφιθέατρο, όπου κάθονται σε καθίσματα που δεν ευνοούν την κίνηση). Σε Τμήματα άλλων Παιδαγωγικών, όπως του Δημοκριτείου¹⁸ και του ΕΚΠΑ,¹⁹ οι χώροι ευνοούν την κίνηση, άρα προδιαθέτουν τους φοιτητές ότι αυτά που θα ακούσουν θα απαιτήσουν μια συγκεκριμένη κινητικότητα, που θα τους «εμπνεύσει».

Πάντως, οι παιδαγωγοί καθηγητές θεάτρου στα Παιδαγωγικά έχουν ενώπιόν τους φοιτητές που δεν γνωρίζουν, αφενός, βασικές έννοιες θεάτρου και, αφετέρου, υπάρχει η προαναφερθείσα ασάφεια σχετικά με το τι θα μπορούν να κάνουν με αυτές τις γνώσεις μέσα στα Σχολεία που θα διδάσκουν²⁰. Στην διακριτική ευχέρεια των καθηγητών είναι να «πλάσουν» αυτό το ακατέργαστο «υλικό» και να δημιουργήσουν αυριανούς εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις αλλά και πάθος για το θέατρο. Είναι αυτοί ακριβώς οι εκπαιδευτικοί που θα «πλάσουν», με τη σειρά τους, Έλληνες με αγάπη για την Τέχνη αυτή. Οι καθηγητές τέτοιων μαθημάτων έχουν να αντιμετωπίσουν μια ιδιότυπη αρνητική στάση από πλευράς φοιτητών.²¹ Οφείλουν, αρχικά, να πείσουν τους φοιτητές τους να σηκωθούν και να συμμετάσχουν ενεργά. Στην συνέχεια, οφείλουν να τους πείσουν να κάνουν κάτι που ποτέ δεν έκαναν, ούτε ασχολήθηκαν με αυτό, έστω σαν απλοί θεατές παραστάσεων. Ένα άλλο δεδομένο είναι ότι η διδασκαλία θεάτρου σε φοιτητές δεν χρειάζεται να πάρει μορφή παράστασης, αλλά να έχει απλά σαν στόχο την ενδυνάμωσή τους σε θέματα εκφοράς του λόγου και της σωματικής έκφρασης. Το ότι οι φοιτητές θα μιλήσουν ή θα κινηθούν για πρώτη φορά, ίσως, στην ζωή τους (έστω και μόνο ενώπιον των συμφοιτητών τους)

μπροστά σε ένα κοινό, είναι μεγάλο «κέρδος»²². Αυτό οφείλει να το δηλώσει ο καθηγητής στους φοιτητές του, με την υποσημείωση ότι το ίδιο θα ισχύει και για τους ίδιους – αυριανούς εκπαιδευτικούς – που θα έχουν μπροστά τους μικρούς μαθητές: και αυτοί οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσανατολίζουν την διδασκαλία τους προς αυτό το δεδομένο.

Τρόποι διδασκαλίας

Οι γνώσεις περί θεάτρου μπορούν να διοχετευθούν στους φοιτητές με δυο τρόπους: α. με θεωρία και β. με πράξη. Σίγουρα, η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος είναι η δεύτερη. Όμως, κάθε πρακτική εφαρμογή πρέπει να συνδυάζεται με την αντίστοιχη θεωρία. Έτσι τα βιβλία πρέπει να εξακολουθήσουν να αποτελούν την βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την προϋπόθεση να μετατραπούν σε υποστήριγμα της διδασκαλίας και όχι σε στόχο της. Το τελευταίο μπορεί να γίνει με την κατάργηση της αποστήθισης και την αποδελτίωση των κεφαλαίων των βιβλίων από τους φοιτητές, με στόχο να ανευρίσκουν τα κατάλληλα εδάφια, τα σχετικά με την πρακτική.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι ασκήσεις που γίνονται (στα μαθήματά σου) έχουν σχέση με τις ηλικίες των μαθητών Δημοτικού ή Νηπιαγωγείου;	5/7	2/7

Πίνακας 9. Ερ. 3β. του Ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύεις ότι μετά το τέλος των μαθημάτων οι φοιτητές θα μπορούν να εμψυχώσουν μικρά παιδιά;	5/7	2/7

Πίνακας 10. Ερ. 4 του Ερωτηματολογίου

Με βάση τους πίνακες 09 και 10, διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές Θεάτρου στα Παιδαγωγικά, κατά σχετική πλειοψηφία, φροντίζουν να παρέχουν εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες στους φοιτητές τους, ώστε οι τελευταίοι να είναι έτοιμοι να εμψυχώσουν μαθητές σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, κατά την εργασία τους εκεί.

Αναλογία καθηγητών θεατροπαιδαγωγικής σε Τμήματα Θεάτρου και σε Παιδαγωγικά

Μεγάλη η δυσαναλογία εξειδικευμένων καθηγητών θεατροπαιδαγωγικής ανάμεσα στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τα Τμήματα Θεάτρου. Στο ζήτημα αυτό συνετέλεσαν πολύ τα Τμήματα Θεάτρου των ελληνικών Πανεπιστημίων (Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Πάτρας, Πελοποννήσου), στα οποία διδάσκονται, από την ίδρυσή τους και κατά κύριο λόγο, τα λεγόμενα «σκηνικά» μαθήματα,

δηλαδή όσα έχουν να κάνουν με επαγγελματικές παραστάσεις (σκηνοθεσία, σκηνογραφία, υποκριτική, κ.ά.). Επίσης, σε αυτά, μαθήματα όπως Θεατρική Αγωγή, Θεατρικό Παιχνίδι, κ.ά. διδάσκονται από επιστημονικούς συνεργάτες, αφού στα Τμήματα Θεάτρου προείχαν οι προαναφερθείσες σπουδές. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος στο Τμήμα Θεάτρου του ΕΚΠΑ κ. Γεωργουσόπουλος, σε πρόσφατο άρθρο του, δεν ανέφερε καθόλου τις προοπτικές εργασίας αποφοίτων Τμημάτων Θεάτρου σε σχολεία, απλά τόνισε τις προοπτικές τους μόνο σε Θεατρικούς Οργανισμούς²³. Κατ' αυτή την έννοια, και με βάση τους πίνακες 01 και 11, πιστεύουμε ότι οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι, αριθμητικά μιλώντας, πιο εξοπλισμένοι από αυτούς των Τμημάτων Θεάτρου, σε θέματα θεατροπαιδαγωγικής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ – ΤΜΗΜΑΤΑ ΘΕΑΤΡΟΥ	ΜΟΝΙΜΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑ*	1
Α.Π.Θ.*	-
Πανεπιστήμιο Πατρών*	-
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	1
ΣΥΝΟΛΟ	2

Πίνακας 11. Μόνιμοι καθηγητές θεατροπαιδαγωγικής στα Τμήματα Θεάτρου στα 4 αντίστοιχα ελληνικά πανεπιστήμια

*: Σε αυτά διδάσκουν θεατροπαιδαγωγοί ως επιστημονικοί συνεργάτες, από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής τους

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα μαθήματα Θεάτρου στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας εκτείνονται σε μια μεγάλη και ενδιαφέρουσα κλίμακα επί μέρους γνώσεων, που εξαρχής βάζει σε σκέψεις έναν ερευνητή της Παιδαγωγικής αλλά και κάθε τρίτο πρόσωπο που έχει την ικανότητα και την πρόθεση να τα μελετήσει σε βάθος. Ο συγγραφέας της εισήγησης αυτής επιχείρησε να πραγματοποιήσει μια μελέτη με βάση τις τρεις διαστάσεις που αναφέρονται στην Εισαγωγή: α. επιτόπια παρατήρηση, β. ερωτηματολόγια, γ. ανάλυση των Οδηγών Σπουδών αυτών των Τμημάτων. Με βάση την συνολική έρευνα που πραγματοποίησε, τα όσα αναφέρονται στις γραμμές που προηγήθηκαν, αλλά και τις προσωπικές του εμπειρίες στον ίδιο χώρο, διαπίστωσε ότι τα μαθήματα που προσφέρονται σε αυριανούς δασκάλους και νηπιαγωγούς παρουσιάζουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά: α. δεν είναι όλα της ίδιας κατηγορίας (ειδίκευσης) αλλά και περιεχομένου β. απουσιάζουν, από ορισμένα Τμήματα, μερικά βασικά μαθήματα θεατροπαιδαγωγικής, σε σημείο να αναρωτιόμαστε, ευλόγως, γιατί.

Παράλληλα διαπίστωσε ότι υπάρχει μια έντονη διαφοροποίηση στην ποσόστωση των μαθημάτων Θεάτρου σε σχέση με τα άλλα (γενικά ή ειδικά) μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα: τα θεατρικά κατέχουν μια πολύ μικρή θέση στο σύνολο των προσφερόμενων μαθημάτων.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το Θέατρο και, ειδικότερα, η Παιδαγωγική του Θεάτρου κατέχουν μια μικρή θέση στην ελληνική παιδαγωγική εκπαίδευση, κάτι που ίσως αποβεί μοιραίο για τις συνολικές καλλιτεχνικές γνώσεις και επιδεξιότητες των αυριανών Ελλήνων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Τα Τμήματα αυτά εμφανίζονται με διαφορετικές ονομασίες, όπως Επιστημών Προσχολικής Αγωγής, Παιδαγωγικά Νηπιαγωγών κ.ά.
- 2 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- 3 Κ. Γεωργουσόπουλος, «Χαμένη Εμπειρία», εφ. *Τα Νέα*, 21-2-2019, σ. 7.
- 4 Φύλλα Παρατήρησης μαθημάτων κ. Γαργαλιάνου, 2017-2018.
- 5 P. Pavis, *Λεξικό του Θεάτρου*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ. 363.
- 6 Συνεντεύξεις με Γραμματείς Τμημάτων ΠΤΝ και ΠΤΔΕ του ΠΔΜ, Ιωαννίνων, ΔΠΘ.
- 7 Θ. Γραμματάς, *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 21-23.
- 8 Φύλλα Παρατήρησης μαθημάτων κ. Γαργαλιάνου, ό.π.
- 9 Τηλεφωνική συνέντευξη με μέλος ΔΣ του ΠΕΣΥΘ, 28-2-19.
- 10 Τηλεφωνική συνέντευξη, ό.π.
- 11 Τηλεφωνική συνέντευξη, ό.π.
- 12 Έρευνα κ. Γαργαλιάνου κατά τις περιόδους 2008-10 και 2014-17, με βάση αντίστοιχα Φύλλα Παρατήρησης.
- 13 M. Legrand, *Sortir au théâtre à l'école primaire*, Hachette, Paris, 2004, σ. 8-7.
- 14 Pavis, *Λεξικό του Θεάτρου*, σ. 364.
- 15 G. Quentin, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre. Chronique Sociale*, Lyon, 2004, σ. 9.
- 16 Φύλλα Παρατήρησης μαθημάτων κ. Γαργαλιάνου, ό.π.
- 17 Φύλλα Παρατήρησης μαθημάτων κ. Τζαμαργιά, 2018.
- 18 Φύλλα Παρατήρησης μαθήματος κ. Παπαδόπουλου, 2017.
- 19 Φύλλα Παρατήρησης μαθήματος κ. Τζαμαργιά, ό.π.
- 20 Pavis, ό.π., σ. 362.
- 21 Φύλλα Παρατήρησης μαθημάτων κ. Γαργαλιάνου, ό.π.
- 22 Φύλλα Παρατήρησης μαθήματος κ. Λενακάκη, ό.π.
- 23 Γεωργουσόπουλος, ό.π.

Κατερίνα Ζάχου, Βασούλα Μακρή
THEATER AG: Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΥ ΑΠΘ

Δουλεύοντας με σύγχρονα θεατρικά κείμενα

Εισαγωγικά

Η Θεατρική Ομάδα του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, έχοντας ως υλικό θεατρικά έργα Γερμανών ή γερμανόφωνων συγγραφέων, προσπαθεί να φέρει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματος καθώς και το κοινό της Θεσσαλονίκης σε επαφή με τη γερμανική λογοτεχνία μέσω των θεατρικών έργων που ανεβάζει ήδη από το 1989/1990 στη γερμανική γλώσσα.

Η αρχή έγινε από καθηγητές και φοιτητές του Γερμανικού Τμήματος που αγαπούν το θέατρο, με την ομάδα να δουλεύει εθελοντικά και φυσικά ερασιτεχνικά, σαν ένα εργαστήρι. Γι' αυτό και το όνομα της ομάδας είναι «Theater-AG», όπου «AG» η συντομογραφία της γερμανικής λέξης «Arbeitsgemeinschaft», σε ελεύθερη απόδοση: της ομάδας που δουλεύει για έναν κοινό στόχο / αποτέλεσμα.

Από το 1999/2000, σταδιακά η δουλειά της Theater-AG συστηματοποιείται και εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Τμήματος ως ελεύθερη επιλογή. Πρόκειται για μια ερασιτεχνική θεατρική ομάδα, από διαφορετικούς φοιτητές και φοιτήτριες κάθε ακαδημαϊκό έτος, που έχει ως στόχο την παράσταση γερμανόφωνων κειμένων στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους, συνδυάζοντας πλέον λογοτεχνική θεωρία και έρευνα με πρακτική δραματουργική εργασία.

Ως μάθημα μοριοδοτείται με ECTS και βαθμολογείται. Η παρακολούθησή του, εφόσον οι φοιτητές το επιλέξουν, είναι υποχρεωτική για δύο συνεχόμενα εξάμηνα, δηλαδή για όλο το ακαδημαϊκό έτος. Η δραστηριότητα της ομάδας συνεχίζεται απρόσκοπτα και κατά τη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου του Φεβρουαρίου. Στο τέλος του εαρινού εξαμήνου γίνονται τρεις παραστάσεις για το κοινό σε θέατρο της Θεσσαλονίκης, όπου κοινό είναι οι συμφοιτητές και οι συμφοιτήτριες, οι διδάσκοντες και διδάσκουσες και, από τότε που υπάρχουν υπέρτιτλοι στα ελληνικά, ουσιαστικά εν δυνάμει όλο το θεατρόφιλο κοινό της Θεσσαλονίκης, ανεξάρτητα από τη γνώση της γερμανικής γλώσσας. Η απόδοση των γερμανόφωνων κειμένων και οι υπέρτιτλοι στα ελληνικά, δουλεύονται σε ένα πρώτο στάδιο επίσης από την ομάδα. Επιπλέον από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες γίνονται και τα προγράμματα της παράστασης, η επιλογή ρούχων, η μουσική και πολλά άλλα. Οι πρόβες όπως και η παράσταση γίνονται στο χώρο

του Εργαστηρίου του Θεάτρου «Παράθλαση», ο οποίος μας παραχωρείται ουσιαστικά από την σκηνοθετίδα του Μόνα Κιτσοπούλου.¹

Η ομάδα στην πράξη

Ο τρόπος δουλειάς της θεατρικής ομάδας του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ έχει άμεση σχέση με το μείζον ζήτημα που αφορά το συνέδριο: τις Τέχνες στο σχολείο, στην εκπαίδευση και στη δική μας περίπτωση στο πανεπιστήμιο. Τέχνη είναι φυσικά το θέατρο, τέχνη παραστατική, που όσον αφορά τη δική μας θεατρική ομάδα χρησιμοποιεί αυθεντικά θεατρικά κείμενα από το χώρο της γερμανόφωνης λογοτεχνίας, μια σύμβαση που τα τελευταία χρόνια εξελίχθηκε και συμπληρώθηκε με την προσθήκη κειμένων από το ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Αυτό ήταν και το έναυσμα για τη θεατρική ομάδα: η ενασχόληση με τη λογοτεχνία, με το θέατρο.

Στο πρώτο εξάμηνο οι συμμετέχοντες καλούνται αρχικά να γνωρίσουν την ομάδα αλλά και τον εαυτό τους μέσα από μία σειρά θεατροπαιδαγωγικών ασκήσεων. Γνωριμία και δέσιμο ομάδας, ζέσταμα σώματος και φωνής, συγκέντρωση, χαλάρωση, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, παρατηρητικότητα και εγρήγορση αποτελούν πρωταρχικούς στόχους των πρώτων συναντήσεων και ακολουθούν συνθετότερες ασκήσεις, όπως παγωμένες εικόνες, πλάσιμο χαρακτήρων, αυτοσχεδιασμοί χωρίς και με λόγο. ²Παράλληλα γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της ιστορίας του ευρωπαϊκού θεάτρου με έμφαση στο γερμανόφωνο θέατρο.

Επιπλέον, λόγω του ότι οι περισσότεροι φοιτητές και οι περισσότερες φοιτήτριες δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη γερμανική, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε γλωσσικές ασκήσεις και ασκήσεις φωνητικής, που εστιάζουν μεταξύ άλλων στην καθαρή άρθρωση, στο ρυθμό και στις παύσεις του ομιλητή. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες-φυσικοί ομιλητές της ομάδας υποστηρίζουν τους συμφοιτητές τους με tandem προφοράς/φωνητικής, ειδικά μετά την ανάθεση των ρόλων.

Με το κομμάτι της δουλειάς μας, που αφορά την γλώσσα –προφορά, μετάφραση κ.λπ– παρ' όλο που είναι ένας σημαντικός στόχος της θεατρικής ομάδας δεν θα ασχοληθούμε στην παρούσα ανακοίνωση γιατί ξεφεύγει από το θέμα του συνεδρίου. Αξίζει πάντως στο σημείο αυτό να αναφερθεί η δουλειά που γίνεται προς αυτήν την κατεύθυνση γιατί εμπλουτίζει ουσιαστικά την εκμάθηση ξένων γλωσσών κάτι που στην Ελλάδα είναι παραμελημένο από τη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το ασκησιολόγιο των Χριστίνα Λαναρά, Μαρίτα Λώλη και Νατάσα Μερκούρη για τα Γαλλικά,³ τις προτάσεις της Γιάννας Κερκικοπούλου στο Εγχειρίδιο για τα Γερμανικά και τη μεταπτυχιακή εργασία

της Βασούλας Μακρή,⁴ που αφορά τη χρήση θεατρικών ασκήσεων στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας.

Ήδη από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους, παράλληλα με τις ασκήσεις που προαναφέρθηκαν, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ψάχνουν θεατρικά κείμενα για να τα προτείνουν για την παράσταση. Ουσιαστικά από τον Φεβρουάριο και μετά ασχολούμαστε με τα κείμενα και τους δυο τελευταίους μήνες με το στήσιμο της παράστασης, το οποίο προφανώς βασίζεται στις ασκήσεις και τους αυτοσχεδιασμούς όλης της χρονιάς.

Το πρόβλημα

Ξεκινάμε από ένα δεδομένο: οι σημερινοί έφηβοι και έφηβες δεν διαβάζουν, ή έστω δεν διαβάζουν πολύ. Η λογοτεχνία τους αφήνει πλήρως αδιάφορους, αν δεν είναι εχθρικοί απέναντί της, αποκαλώντας την στην καλύτερη περίπτωση «βλακείες». Ελάχιστοι έχουν πάει στο θέατρο και ακόμη λιγότεροι έχουν συμμετάσχει συνειδητά σε κάποια θεατρική παράσταση, στο Δημοτικό συνηθέστερα και στο Γυμνάσιο κάποιες φορές. Η πλειοψηφία των φοιτητών και φοιτητριών που έρχονται στη Γερμανική Φιλολογία έχουν σκοπό να γίνουν καθηγητές Γερμανικής Γλώσσας και εξειδικεύονται στη διδακτική, αγνοώντας τη λογοτεχνία και το θέατρο καθώς και κάθε μορφή τέχνης, λες και υπάρχει περίπτωση ποτέ να διδαχθεί σωστά η γλώσσα από ανθρώπους που έχουν άγνοια του πολιτισμού που τη διέπει.

Άρα, τουλάχιστον οι δικοί μας φοιτητές και φοιτήτριες, έρχονται στο Πανεπιστήμιο, επί της ουσίας αμόρφωτοι, όσον αφορά το θέατρο και τη λογοτεχνία. Είναι σπάνιο να έχουν παρακολουθήσει κάποια αξιόλογη θεατρική παράσταση και βέβαια αγνοούν ότι υπάρχουν μουσεία τέχνης, εκθέσεις με καλλιτεχνικό περιεχόμενο κ.ο.κ. Η εξοικείωσή τους με την τέχνη φτάνει στο επίπεδο των αφισών με ιμπρεσιονιστικά μοτίβα ή με Κλιμτ για εφηβικά δωμάτια. Στην καλύτερη περίπτωση μπορούμε να υποθέσουμε ότι ασχολούνται με την τέχνη του κινηματογράφου –κι αυτό υπό όρους– επειδή παρακολουθούν σύγχρονες σειρές στο διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση είναι σαφές ότι δεν γνωρίζουν πώς να εκφραστούν και η θέαση ενός έργου τέχνης ολοκληρώνεται με ένα «μ' αρέσει/ δεν μ' αρέσει», χωρίς να υπάρχει περαιτέρω προβληματισμός.

Η πρόκληση που τίθεται είναι προφανής: μπορούμε να παρασύρουμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να ασχοληθούν με την τέχνη; Μπορούμε να τους τραβήξουμε για κάποιες ώρες από την οθόνη του κινητού και του τάμπλετ; Ακόμα πιο σημαντικό: μπορούμε να τους κάνουμε να χρησιμοποιήσουν το κινητό και το τάμπλετ για να αντλήσουν πληροφορίες για έναν πίνακα ή για ένα θεατρικό έργο; Μπορούμε να τους ωθήσουμε να συζητήσουν για ζωγραφικούς πίνακες ή για μία performance, που δεν την καταλαβαίνουν, να γίνουν αποδέκτες του

διαφορετικού χωρίς να το χλευάσουν; Να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν λογοτεχνία; Και εν κατακλείδι να παίξουν θέατρο;

Η τέχνη

Η πρώτη προσέγγιση οποιασδήποτε μορφής τέχνης γίνεται, θα λέγαμε, «χρηστικά». Π.χ. χειριζόμαστε πίνακες σαν καθημερινά αντικείμενα, απογυμνώνοντάς τους από την αισθητική τους αξία και τους χρησιμοποιούμε σαν έναυσμα για τη δουλειά μας. Δεν τίθεται θέμα αξιολόγησης ούτε καν επεξήγησης, δεν ζητούμε τη γνώμη των φοιτητών, αν τους αρέσει κάτι ή όχι.



Εικόνα 1. Οι υφαντές της Σιλεσίας ©Ζάχου-Μακρή

Απλά χρησιμοποιούμε την απεικόνιση ενός έργου τέχνης. Ένα παράδειγμα από το χώρο της ζωγραφικής είναι οι υφαντές της Σιλεσίας.

Ας υποθέσουμε ότι το θέμα μας είναι οι πρόσφυγες. Με αφορμή τις παγωμένες εικόνες του Boal, προβάλλουμε έναν πίνακα του Carl Wilhelm Hübner «*Die schlesischen Weber*» [Καρλ Βίλχελμ Χύμπερ «Οι υφαντές της Σιλεσίας»] του 1846 όπου απεικονίζονται οι υφαντές, που προσπαθούν να πουλήσουν τα υφάσματά τους στο μεγαλέμπορο της εποχής. Δεν συζητάμε την αισθητική αξία του πίνακα, αλλά ζητάμε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να πάρουν με τα σώματά τους τις στάσεις των προσώπων στον πίνακα να μας πουν τι σκέφτονται αυτά τα πρόσωπα, δημιουργώντας έτσι ιστορίες. Ο πίνακας αυτός κάθε αυτός, η αισθητική του αξία ή η ιστορική του συμβολή μένουν καταρχάς στο περιθώριο εκτός πεδίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια εξοικείωση με το έργο τέχνης και μια εκ των πραγμάτων ανάλυση χωρίς θεωρία. Δεν μιλάμε για τον πίνακα, αλλά πλάθουμε με τον πίνακα ιστορίες, ο πίνακας μας δίνει το έναυσμα. Αντιγράφοντας τον πίνακα με τα σώματά τους, αναγκαστικά αναλύουν τις εκφράσεις των προσώπων, τη στάση των σωμάτων, τον χώρο, το φως κλπ οπότε μπαίνουν στη λογική της παρατήρησης και ανάλυσης ενός ζωγραφικού πίνακα χωρίς να το συνειδητοποιούν. Παράλληλα ήδη με τα σώματά τους

εκφράζουν τις διαφορετικές όψεις εξουσίας και υποταγής και εκ των πραγμάτων μπαίνουν στο παιχνίδι έκφρασης κοινωνικού status, πολύ πριν ξεκινήσουμε με αυτοσχεδιασμούς εμπνευσμένους από τη δουλειά του Keith Johnstone.

Τα ποιήματα

Με την ίδια λογική, χρησιμοποιούμε ήδη στο πρώτο στάδιο των ασκήσεων κείμενα. Οι ασκήσεις με τα κείμενα δουλεύονται σε υποομάδες 4-5 ατόμων και παρουσιάζονται σε όλη την ομάδα. Από τα πρώτα κείμενα που χρησιμοποιούμε είναι γλωσσοδέτες. Αντί όμως για γλωσσοδέτες του τύπου «μια πάπια μα ποια πάπια» χρησιμοποιούμε αποσπάσματα από ποιήματα, όπως π.χ. του Goethe από τη Νύχτα της Βαλπούργης του Φάουστ:

Das drängt und stößt, das rutscht und klappert!

Das zischt und quiert, das zieht und plappert!

Das leuchtet, sprüht und stinkt und brennt!

Ein wahres Hexenelement!

Για να αντιληφτούμε το κείμενο παραθέτουμε τη μετάφραση του Πέτρου Μάρκαρη ως προς το νόημα, όπου ως ένα σημείο χάνεται το φωνητικό παιχνίδι.

Σπρώχνει, γλιστράει, φωνάζει και βαράει!

Φλυαρεί, ρέει, σφυρίζει και τραβάει!

Φωτίζει και ραντίζει μπόχας μυρωδικό,

Στοιχείο αληθινά δαιμονικό! (4016-4019)⁵

Στην αρχή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν αντιλαμβάνονται καν ότι πρόκειται για τα λόγια του Μεφιστοφελή από τον Φάουστ και φυσικά αγνοούν ότι παίζουν με παρήχηση, χιαστό σχήμα, και διάφορα άλλα ρητορικά στοιχεία. Μαθαίνουν όμως παίζοντας να τα αναγνωρίζουν και να τα χρησιμοποιούν, κάνοντας ασκήσεις ορθοφωνίας και στη συνέχεια αυτοσχεδιασμών με το ιερό τέρας της γερμανικής λογοτεχνίας.

Στους πρώτους αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιούμε πολύ συχνά ποιήματα μικρής έκτασης για να είναι εύκολα διαχειρίσιμα, όπου, αφού πρώτα τα εξηγήσουμε γλωσσικά, ζητάμε από τους συμμετέχοντες σε ομάδες να μας στήσουν βάσει αυτών έναν αυτοσχεδιασμό. Ζητάμε ουσιαστικά την ερμηνεία τους, όπως την καταλαβαίνει η εκάστοτε ομάδα. Η ποίηση προσφέρεται ιδανικά γι' αυτό, λόγω του μεγάλου εύρους των νοημάτων της. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν νοιώθουν δεσμευμένοι/ες να βρουν υποχρεωτικά ένα ζητούμενο και έτσι είναι ελεύθεροι/ες να επικεντρωθούν σε όποιο σημείο του ποιήματος επιθυμούν και να εκφράσουν μ' αυτόν τον τρόπο αυτά που τους/τις απασχολούν. Μπαίνει δηλαδή στο επίκεντρο ο φοιτητής/η φοιτήτρια με τα

βιώματά του/της, ο οποίος χρησιμοποιεί το ποίημα-τέχνη για να εκφράσει τους δικούς του/της προβληματισμούς πάνω στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Ένα απλό παράδειγμα: Το 2008 μοιράσαμε μεταξύ άλλων το ποίημα του Μπρεχτ *Der Radwechsel* [Αλλαγή τροχού] από τη συλλογή *Μπουκοβιανά Ελεγεία*.

*Κάθομαι στην άκρη του δρόμου.
Ο οδηγός αλλάζει τον τροχό.
Δε μού 'δωσε χαρά ο τόπος που έμενα.
Δε μου δίνει χαρά ο τόπος που πάω.
Τότε γιατί κοιτάω την αλλαγή του τροχού
Μ' αδημονία;⁶*

Μια από τις ομάδες (τεσσάρων, πέντε ατόμων) που το δούλεψε έκανε έναν αυτοσχεδιασμό στον οποίο εξέφρασε την δυσφορία των νέων ανθρώπων απέναντι σε μία κοινωνία της τάξης και ασφάλειας που αρνείται κάθε τι διαφορετικό, με αποτέλεσμα να αισθάνονται αποκλεισμένοι. Η κορύφωση στον τελευταίο στίχο με την αίσθηση της αδημονίας εκφράστηκε από τα παιδιά με μία σκηνή διαδήλωσης όπου πετούσαν πέτρες. Ο αυτοσχεδιασμός αυτός είχε γίνει μια εβδομάδα μετά την δολοφονία του Αλέξη Γρηγορόπουλου.⁷

Τα θεατρικά κείμενα

Δεν υπάρχει δέσμευση στον τρόπο που χειριζόμαστε τα κείμενα. Τα ποιήματα που χρησιμοποιούμε μπορούν να δουλευτούν ατόφια αλλά και χωρίς λόγια ή ακόμη με επανάληψη κάποιων λέξεων ή και με παράλειψη άλλων. Επίσης είναι επιτρεπτή κάθε προσέγγιση του κειμένου, τραγική, κωμική, ψυχαναγκαστική, σατυρική κ.ο.κ.

Το μεγάλο στοίχημα βέβαια είναι πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θα προσεγγίσουν τη σύγχρονη γερμανική δραματουργία. Αυτό σημαίνει ότι από τα ποιήματα που συνήθως είναι μικρά σε έκταση, πρέπει να περάσουν σε μεγάλα κείμενα, σε θεατρικά κείμενα, που σημαίνει ότι πρέπει να ψάξουν να βρουν βιβλιογραφία, στις επιμέρους βιβλιοθήκες των Φιλολογιών του ΑΠΘ, στη θεματική βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου, όπου θα βρουν κείμενα μέσα στα περιοδικά σύγχρονου θεάτρου, όπως το *Theater heute* [Το θέατρο σήμερα] και το *Theater der Zeit* [Το θέατρο της εποχής μας], που έχουν ανατυπώσεις σύγχρονων θεατρικών έργων, αλλά και στην Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Goethe και φυσικά στο διαδίκτυο.

Από την αρχή της χρονιάς είναι ξεκάθαρη η οδηγία ότι οι ίδιοι θα πρέπει να ψάξουν να βρουν κείμενα με τα οποία θα γίνει η τελική παράσταση. Κάτι εξαιρετικά δύσκολο, μόνο που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν το φαντάζονται ακόμη. Και αρχίζει το ψάξιμο με πρωτόλειο τρόπο και βέβαια το πρώτο που

ψάχνουν είναι το διαδίκτυο, στο οποίο δύσκολα βρίσκουν κάτι, αν και συμβαίνει κάποιες φορές να παραγγείλουν κείμενο με δική τους πρωτοβουλία.

Αφού στραφούν στην τυπωμένη ύλη, στα περιοδικά και τα βιβλία πρέπει να παρουσιάσουν τα κείμενα στην υπόλοιπη ομάδα. Οι οδηγίες είναι:

«Μια σύντομη παρουσίαση του/της συγγραφέα, μια περίληψη του έργου και μια σκηνή, τη διαλέγετε εσείς και την παρουσιάζετε μπροστά στη ομάδα. Πουλήστε μας το έργο, είστε ατζέντηδες και θέλετε να πουλήσετε το θεατρικό. Πείστε μας ότι αξίζει, ώστε να το ανεβάσουμε.»

Μετά τις πρώτες παρουσιάσεις αρχίζει και διαμορφώνεται ο κεντρικός άξονας των ενδιαφερόντων της ομάδας. Ούτως ή άλλως στο πλαίσιο των διαφόρων ασκήσεων και των αυτοσχεδιασμών τίθενται οι προβληματισμοί και οι προτιμήσεις τους. Επιπλέον, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, καλούνται να προσκομίσουν κάποια είδηση από την πολιτική επικαιρότητα που τους άγγιξε θετικά ή αρνητικά και κρίνουν ότι θα ήθελαν να συζητηθεί στην ομάδα. Έτσι διαμορφώνεται αργά και βασανιστικά η θεματολογία της παράστασης. Το ζητούμενο είναι να εκφραστεί μέσα από αυθεντικά θεατρικά κείμενα και ποιήματα. Υπό αυτό το πρίσμα συνεχίζουμε την αναζήτηση των κειμένων, έως ότου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο και ενιαίο τελικό κείμενο, παρόλο που αποτελείται από επιμέρους θεατρικά αποσπάσματα διαφορετικών συγγραφέων.

Ο λόγος που έχουμε καταλήξει να δουλεύουμε με συρραφές κειμένων είναι αφενός η έλλειψη σύγχρονων αυθεντικών κειμένων με πολλούς ρόλους, διότι μας ενδιαφέρει να ανεβεί όλη η ομάδα στη σκηνή και αφετέρου με αυτόν τον τρόπο αποκτούμε ένα καλειδοσκόπιο της σύγχρονης δραματουργίας.

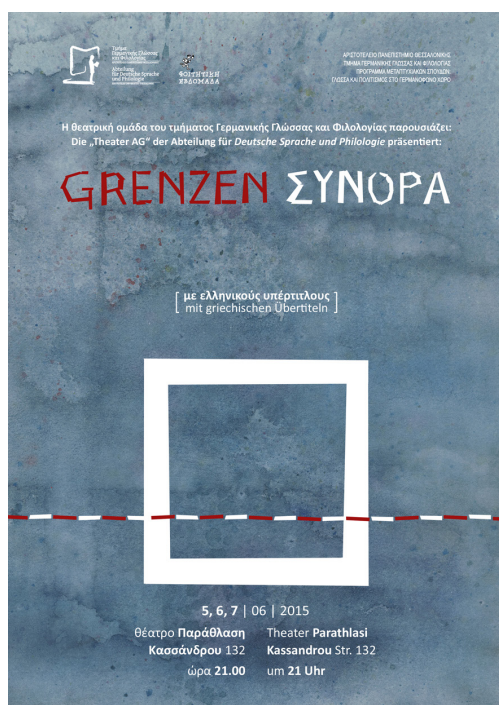
Με αυτή τη διαδικασία, όλοι και όλες, διαβάζουν τουλάχιστον ένα θεατρικό κείμενο, ακούνε περιλήψεις από άλλα 10 με 15, και αναγκάζονται στο τέλος να αναλύσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους περί τα 10 θεατρικά κείμενα και κατά περίπτωση και πολλά ποιήματα ή ακόμη και δικά τους κείμενα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η χαλαρή αντιμετώπιση, είναι πιθανό να σατιρίσουν συγγραφείς και κείμενα που για μας είναι «ιερά τέρατα» και να ανακαλύψουν ομορφιές σε κείμενα που εμείς τα θεωρούμε εξόχως βαρετά. Θα είναι όμως τα δικά τους οικειοποιημένα κείμενα και θα τα υπερασπιστούν με πάθος, θα παλέψουν να τα κάνουν ενδιαφέροντα και για τους άλλους και φυσικά θα τα θυμούνται μια ζωή.

Ανάλυση των κειμένων, διακειμενικές αναφορές και επεξηγήσεις γίνονται μόνο στο τέλος, δηλαδή στη φάση που ασχολούμαστε με τα επιλεγμένα πλέον κείμενα και προσπαθούμε να τα αποδώσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ούτως ή άλλως στην απόδοση του κειμένου γίνεται σαφές από τον τονισμό των λέξεων, από τον ρυθμό της αφήγησης, από τις παύσεις και από πολλά άλλα στοιχεία αν το κείμενο έχει γίνει κατανοητό ή αν συνεχίζει να είναι ασαφές: έχει

σημασία από τις πολλές ερμηνείες να καταλήξουμε σε κάποιες, με τις οποίες και θα δουλέψουμε και θα τις αποδώσουμε σκηνικά.

Τέλος, στη θεατρική ομάδα δημιουργούμε δικά μας κείμενα, τα οποία λειτουργούν ως συνδεδετικά για το τελικό μας κολάζ. Δεν εντάσσεται στο κομμάτι δημιουργική γραφή, μιας και είναι πολύ μικρής έκτασης κείμενα και ουσιαστικά δεν γίνεται διδασκαλία μεθοδολογίας. Πρόκειται για μικρά κείμενα, πιθανά επεξηγήσεων, πιθανά σχολιασμών, τα οποία λειτουργούν ως συνδέσεις για το κεντρικό κολάζ της παράστασης. Ο στόχος μας είναι το τελικό κολάζ της παράστασης να έχει αρχή, μέση και τέλος και όχι να είναι μια παράθεση από διαφορετικά «σκετς». Θα μπορούσε κανείς να το χαρακτηρίσει ένα καινούργιο θεατρικό έργο με πολλαπλούς συγγραφείς.

Κατ' αυτόν τον τρόπο ανεβαίνουν και οι παραστάσεις με τίτλους που επί της ουσίας εκφράζουν τη θεματολογία που απασχόλησε την ομάδα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους.



Εικόνα 2. *Σύνορα*
©Ζάχου-Μακρή-Χατζηιωαννίδου⁸



Εικόνα 3. *Χρήμα Α.Ε.*
©Ζάχου-Μακρή-Χατζηιωαννίδου

Η παράσταση *Σύνορα* δουλεύτηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2014/15 επηρεασμένη από τις προσφυγικές ροές στη Μεσόγειο, οι οποίες κορυφώθηκαν το καλοκαίρι του 2015. Αντίστοιχα η παράσταση *Χρήμα Α.Ε.* αποτελούνταν από κείμενα που πραγματεύονταν την ευρωπαϊκή –και κατ' επέκταση την ελληνική– οικονομική κρίση, τη φτωχοποίηση των Ελλήνων και τη διάσωση των τραπεζών.

Εν κατακλείδι: Το στοίχημα της θεατρικής ομάδας είναι να πάνε οι συμμετέχοντες στο θέατρο, να διαβάσουν κείμενα, να τα αναλύσουν, να τα ανεβάσουν στην ξένη γλώσσα. Να συνειδητοποιήσουν τους κοινωνικούς μηχανισμούς προπαγάνδας και καταπίεσης, όσο αυτό είναι εφικτό, και να εκφραστούν μέσα από δικούς τους προβληματισμούς δανειζόμενοι τη γλώσσα σύγχρονων θεατρικών κειμένων. Στη θεατρική ομάδα συνδυάζεται η διαδικασία μάθησης με την καλλιτεχνική δημιουργία. Στο επίκεντρο είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με τους προβληματισμούς τους. Το «μάθημα» και η στοχοθεσία του δημιουργείται από αυτούς κατά τη διάρκεια του έτους, είναι κυριολεκτικά ένα *work in progress*, μια εργασία σε εξέλιξη, πράγμα που μας δημιουργεί προβλήματα ως προς την δήλωση του τίτλου του μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών κάθε έτος, μιας και αυτή γίνεται τον Σεπτέμβριο, όταν ακόμη δεν γνωρίζουμε πως θα διαμορφωθεί ο προβληματισμός και το περιεχόμενο της δουλειάς της ομάδας κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Κλείνοντας αυτή την σύντομη εισήγηση θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι το επόμενο πραγματικό ζητούμενο για τη θεατρική ομάδα είναι η έξοδος της από το Πανεπιστήμιο. Το επιχειρήσαμε μια φορά, όταν δουλέψαμε πάνω στο προσφυγικό –στην παράσταση *Σύνορα*– οι φοιτητές πήγανε σε μονάδες φιλοξενίας προσφύγων, στην αστυνομία, σε ΜΚΟ κ.ο.κ. και η τελική παράσταση ενσωμάτωνε πραγματικά βιώματα των φοιτητών και φοιτητριών ως διαμεσολαβητές και διαμεσολαβήτριες. Θα ήταν πολύ σημαντικό αν μπορούσαμε να ξεπεράσουμε τα όποια γραφειοκρατικά και θεσμικά προβλήματα έτσι ώστε να μπορέσουμε στο Πανεπιστήμιο να έχουμε πραγματική συνεργασία με άλλους φορείς και να αναμειγνύουμε κάθε φορά στο πλαίσιο της θεατρικής ομάδας πραγματική έρευνα στους δρόμους της κοινωνίας και σε συνεργασίες με άλλους εξω-πανεπιστημιακούς παράγοντες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Πληροφορίες για την ιστορία και τις παραστάσεις της Θεατρικής Ομάδας υπάρχουν σε <http://www.del.auth.gr/el/tmhma/drastiriotites/theater-ag> (Πρόσβαση 10/9/2019)
- 2 Ενδεικτικά αναφέρουμε ως βιβλιογραφία στα ελληνικά τους: Νίκος Γκόβας, Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002· Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, 2010· σε μετάφραση τα εγχειρίδια του Werner Müller, *Θέατρο του Σώματος & Commedia dell' arte*, μτφ. Δ. Μαυρομούστακος, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1996 και Werner Müller, *Στη σκηνή, μπρος, πάμε!*, μτφ & επιμ. Δ. Μαυρομούστακος, Δ. Σαχπάζη, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2007. Από τα σημαντικότερα βοηθήματα είναι το βιβλίο του Augusto Boal, *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, Προλογίζει η Μαρία Θωμαδάκη, μτφ. Μαρία Παπαδήμα, επιμ. Χρύσα Τσαλικίδου, Σοφία, Θεσσαλονίκη,

2013. K. Johnstone, *IMPRO Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, μτφ. Άννα Γαραφαλάκη, επιμ.μτφ. Ξενοφών Μπαμιιάτζογλου, εκδόσεις Οκτώ, Αθήνα, 2011.
- Αντίστοιχα υπάρχει εκτενέστατη βιβλιογραφία με ασκήσεις και αυτοσχεδιασμούς στη γερμανική γλώσσα. Πάλι ενδεικτικά αναφέρουμε τους: K. Johnstone, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Alexander Verlag, Berlin, 1996¹. Radim Vlcek,, *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdruckfindung und Gruppendynamik*. AuerVerlag, Donauwörth, 2013⁸ τους Dörger, Dagmar-Nickel, Hans-Wolfgang, *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor. Ein Überblick*. Schibri-Verlag, Berlin-Milow-Strasbourg, 2008, και στα αγγλικά D. Heathcote & G. Bolton, *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, 1995.
- 3 Νατάσα Μερκούρη, (επιμ.), *15 Ασκήσεις για μαθητευόμενους από τον Steven Klark. Θεατρικές Τεχνικές για τη διδασκαλία των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας*, Εκπαιδευτικό υλικό από το εργαστήριο του Steven Clark. Συγκέντρωση & καταγραφή υλικού: Χριστίνα Λαναρά, Μαρίτα Λώλη, Νατάσα Μερκούρη. Δίγλωσση έκδοση στα ελληνικά και γαλλικά, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2008.
- 4 Γιάννιουλα Κερκινουρούλου, *Dramapädagogik im Primarunterricht*, στο διδακτικό υλικό του πιλοτικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη δεύτερη ξένη γλώσσα τα γερμανικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 9-17 http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=6&ep=84 (Πρόσβαση 10/9/2019) και Vasoula Makri, *Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht. Theatertexte und Übungen im griechischen Sekundarbereich*, 2013 μεταπτυχιακή εργασία σε: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjq7MvU_MjkAhXEY1AKHXnWBywQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fikee.lib.auth.gr%2Frecord%2F135583%2Ffiles%2FGRI-2014-13552.pdf&usg=AOvVaw1-vlFsA-XmXFOUN7CpCtXp (Πρόσβαση 10/9/2019)
- 5 Το απόσπασμα από τον Φάουστ και η μετάφρασή του είναι από τη δίγλωσση έκδοση Goethe *Faust. Μια τραγωδία*, Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Πέτρος Μάρκαρης, Εκδόσεις Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2011, σ. 378-379.
- 6 Από τη συλλογή ποιημάτων Μπέρολτ Μπρεχτ, *76 Ποιήματα*, σε μετάφραση Πέτρου Μάρκαρη, 1983⁵, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 98.
- 7 Ο δεκαπεντάχρονος μαθητής Αλεξάνδρος Γρηγορόπουλος δολοφονήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2008 από τον αστυνομικό Επαμεινώνδα Κορκονέα στα Εξάρχεια. (Βλ. <https://www.alfavita.gr/alexis-grigoropoulos>)
- 8 Οι αφίσες των παραστάσεών μας από το 2011 και μετά σχεδιάζονται αφιλοκερδώς από την αρχιτέκτονα/σχεδιάστρια Μαίτα Χατζηιωαννίδου (<https://www.loopostudio.com/>).

Μάρθα Κατσαρίδου
ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.
Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
«ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»
ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ, ΑΠΘ

Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η αποτίμηση της εμπειρίας μου ως διδάσκου-σας του μαθήματος «Διδακτική: Το Θέατρο στο Σχολείο», όπως πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ κατά το ακαδημαϊκό εαρινό εξάμηνο 2017-2018. Στο πλαίσιο του μαθήματος, το θεωρητικό υπόβαθρο συμπληρώθηκε και ολοκληρώθηκε με την υλοποίηση πρακτικών εφαρμογών των μελλοντικών εκπαιδευτικών της θεατρικής αγωγής σε σχολεία, βιβλιοθήκες όπως και στο Εργαστήριο Κοινωνικού Θεάτρου (εφεξής ΕΚΘ). Το ΕΚΘ, διάρκειας δεκατεσσάρων συνολικά δώρων συναντήσεων, βασίστηκε στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς ήταν ανοιχτό στο κοινό της πόλης –απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 7-14 ετών– και προτεραιότητα είχαν τα παιδιά από οικογένειες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.¹ Επιχειρείται η οργάνωση του υλικού που αντλήθηκε από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και βάσει του θεωρητικού υπόβαθρου και των διδακτικών επιλογών που λήφθηκαν υπόψη, η ανάδειξη των πολύτιμων συνδέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ Πανεπιστημίου - σχολείου και Πανεπιστημίου - κοινωνίας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο

Η δημιουργία συνδέσμων μεταξύ του Πανεπιστημίου και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων αποτέλεσε μία από τις προτεραιότητες του Τμήματος. Στόχος ήταν η από κοινού διερεύνηση εναλλακτικών θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη λειτουργία ενός δημοκρατικού και δημιουργικού σχολείου του μέλλοντος. Ταυτόχρονα, το άνοιγμα του Πανεπιστημίου προς την κοινωνία, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των πολιτών, αποτέλεσε εξίσου βασική προτεραιότητα. Οι στόχοι που τέθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν η κοινωνική αφύπνιση, η κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, η ενδυνάμωση και τελικά η κοινωνική αλλαγή.² Επιπλέον, η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της θεατρικής αγωγής τέθηκε σε προτεραιότητα και η δυνατότητα της πρακτικής άσκησης θεωρήθηκε αναπόσπαστο μέρος της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τη στοχαστική πρακτική, στους βασικούς στόχους της αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών χρειάζεται να περιλαμβάνεται, όχι μόνο η παροχή μιας εμπειριστατωμένης θεωρητικής κατάρτισης που να εξασφαλίζει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα κατανόησης και ανάλυσης των δεδομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά κυρίως η βιωματική εμπλοκή τους σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους βοηθά να αναπτύξουν διερευνητικές, στοχαστικές και συνεργατικές ικανότητες με στόχο τη συνεχή βελτίωση και εκπαιδευτική αλλαγή.³

Το πλαίσιο και η δομή του μαθήματος

Το μάθημα «Διδακτική: Το Θέατρο στο Σχολείο» είναι το τελευταίο του ολοκληρωμένου κύκλου θεατροπαιδαγωγικών μαθημάτων, που αποτελεί μέρος του βασικού κορμού του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Θεάτρου. Η προηγούμενη ενδεδειγμένη θεωρητική κατάρτιση ως προς την παιδαγωγική επιστήμη έρχεται να συμπληρωθεί και ουσιαστικά να ολοκληρωθεί μέσα από τη δυνατότητα σχεδιασμού-υλοποίησης-αξιολόγησης θεατροπαιδαγωγικών δράσεων στο πλαίσιο πρακτικών παρεμβάσεων και εφαρμογών.

Σύμφωνα με τη στοχαστική διερευνητική προσέγγιση, το θεωρητικό υπόβαθρο και η πρακτική άσκηση αντιμετωπίστηκαν ως μέρη του ίδιου συνεχούς. Αρχικά, στα πρώτα τέσσερα μαθήματα, υλοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια από την υπεύθυνη διδάσκουσα του μαθήματος, στα οποία, σε προσομοίωση, συμμετείχαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Σε αυτά, είχαν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν θεωρητικά και πρακτικά σε συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες και να διερευνήσουν θέματα σχεδιασμού, δομής, στοχοθεσίας και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνδύαζε τη διαδικαστική και πραγματιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τη δυνατότητα παρατήρησης της διδασκαλίας της διδάσκουσας σε μαθητές του ΕΚΘ, ηλικίας 7-14 χρόνων και κυρίως μέσα από τη διδασκαλία των ίδιων των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Ακολουθώντας το μοντέλο της έρευνας δράσης, δηλαδή σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-αναστοχασμός, κλήθηκαν να διδάξουν ένα μάθημα θεατρικής αγωγής σε τρεις διαφορετικές τάξεις μαθητών και συγκεκριμένα: στο ΕΚΘ, σε μια τάξη σχολείου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε μια δημοτική βιβλιοθήκη της πόλης, υπό την εποπτεία πάντα της διδάσκουσας.

Συγκεκριμένα, συγκροτήθηκαν δώδεκα ομάδες μελλοντικών εκπαιδευτικών των πέντε ή έξι ατόμων, που η καθεμιά ανέλαβε να σχεδιάσει και να εμψυχώσει

ένα ολοκληρωμένο μάθημα θεατρικής αγωγής, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτά), με βάση ένα συγκεκριμένο κοινωνικό θέμα, μια ηλικιακή ομάδα και μια διδαγμένη μεθοδολογία Θεάτρου στην Εκπαίδευση της επιλογής της. Κάθε ομάδα κλήθηκε να αποστείλει τον σχεδιασμό του μαθήματός της στη διδάσκουσα πριν την υλοποίηση, ώστε να λάβει τα πρώτα ανατροφοδοτικά σχόλια. Μετά τον στοχασμό, κάθε ομάδα ήταν έτοιμη να διδάξει το μάθημά της σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Τον Μάρτιο του 2018, στο πλαίσιο της λειτουργίας του ΕΚΘ, πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες ανάλογα με τη στοχοθεσία που έθεταν και την ηλικιακή κλίμακα που απευθύνονταν, εντάχθηκαν σε δύο τμήματα: ένα τμήμα αποτελούμενο από μαθητές 7-11 ετών και ένα 11-14. Θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί ότι η παρέμβαση στο ΕΚΘ, λόγω του εύρους των ηλικιών των παιδιών που συμμετείχαν, απαιτούσε επιπλέον αναπροσαρμογή του αρχικού σχεδιασμού στις αντίστοιχες ηλικίες των συμμετεχόντων.

Έτσι, σε κάθε συνάντηση του ΕΚΘ δίδασκε διαφορετική ομάδα εκπαιδευόμενων ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες ήταν παρατηρητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά την αποχώρηση των μαθητών που συμμετείχαν στο ΕΚΘ, η ομάδα που είχε διδάξει λάμβανε ανατροφοδοτικά σχόλια από τους υπόλοιπους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το μάθημα και τελικά από τη διδάσκουσα του μαθήματος. Ταυτόχρονα διεξάγονταν οι άλλες δύο πρακτικές εφαρμογές κάθε ομάδας σε σχολείο και σε δημοτική βιβλιοθήκη, έχοντας προχωρήσει στον αναγκαίο επανασχεδιασμό του αρχικού μαθήματος, σύμφωνα με τον αναστοχασμό των πεπραγμένων.

Η προσέγγιση της γνώσης συνδέθηκε με τη συλλογική εμπειρία, την από κοινού νοηματοδότηση και τελικά την κριτική συνειδητοποίηση μέσα από την ανάπτυξη διερευνητικών και στοχαστικών δεξιοτήτων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε

Η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης, μέσα από συνεργατικές διερευνητικές δράσεις ενισχύθηκε από το μοντέλο της έρευνας δράσης. Ως ένα είδος ποιοτικής έρευνας που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή την τάξη, διεξάγεται από εκείνους που υπηρετούν την εκπαίδευση.⁴ Στόχο έχει ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, μέσα από συνεχή δράση και αναστοχασμό, να βελτιώσει τις πρακτικές του. Αξίζει να γίνει αναφορά σε κάποια από τα χαρακτηριστικά της, τα οποία τη συνδέουν αναπόδραστα με την επιλογή της στο συγκριμένο μάθημα. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης αποτελεί μέσο επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρεται για τη συνολική εκπαιδευτική αλλαγή και δεν παράγει

ιδιωτική γνώση αλλά καθιστά ό,τι πετύχει μια ομάδα δημόσιο και ανοιχτό σε επαγγελματική εξέταση και κριτική.⁵ Επιπλέον, λειτουργεί ως μέσο εισαγωγής καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση γενικότερα.⁶

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κάθε ομάδα κλήθηκε να διενεργήσει μία μικρή έρευνα δράσης, όπου ακολουθείται το μοντέλο σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-αναστοχασμός σε καθεμιά από τις τρεις πρακτικές εφαρμογές των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων που είχε αναλάβει. Ταυτόχρονα, αυτές οι επιμέρους έρευνες δράσης κάθε ομάδας, συντονίζονταν με μία συνολική έρευνα δράσης, που διεξαγόταν από την ίδια τη διδάσκουσα, η οποία, εκτός από τη γενική εποπτεία, την ανατροφοδότηση των πεπραγμένων, τη συλλογή δεδομένων από όλους τους εμπλεκόμενους, είχε αναλάβει τον ρόλο του «κριτικού φίλου», βοηθώντας στη διαδικασία της αλλαγής.⁷

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων συνδυάστηκαν διαφορετικές μέθοδοι και συγκεκριμένα η χρήση ημερολογίου, παρατήρησης, συνέντευξης, ερωτηματολογίου ενώ παράλληλα συλλέχθηκαν πληροφορίες από διαφορετικές οπτικές «γωνίες»: των εμπυχωτών-υποψήφιων εκπαιδευτικών, των παρατηρητών, των μόνιμων εκπαιδευτικών της τάξης, των μαθητών, των γονιών, της διδάσκουσας. Εφαρμόστηκε, δηλαδή, η μέθοδος της τριγωνοποίησης.⁸

Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Διπλός ήταν ο κοινωνικός ρόλος του Εργαστηρίου: κοινωνικός τόσο ως προς την ομάδα των συμμετεχόντων, όπου προτεραιότητα είχαν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όσο και ως προς τα διερευνήση κοινωνικά θέματα, μέσα από την αναζήτηση αντίστοιχων κειμένων της λογοτεχνίας. Το θέμα που κυρίως επιλέχτηκε από τις περισσότερες ομάδες (επτά από τις δώδεκα) ήταν η προσέγγιση της διαφορετικότητας. Σαφώς δόθηκαν διαφορετικές οπτικές και προεκτάσεις στο θέμα όπως ο σεβασμός στον Άλλο, ο ρατσισμός, η ενδοσχολική βία, οπτικές που προέκυπταν από τα επιλεγμένα βιβλία.⁹ Δύο ομάδες έθεσαν ως στόχο τους την ευαισθητοποίηση ενάντια στη μόλυνση του περιβάλλοντος και ενάντια στην κακοποίηση των ζώων. Μία ομάδα πάλι ενδιαφέρθηκε να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στο προσφυγικό ζήτημα και ειδικά στα ασυνόδευτα παιδιά.¹⁰

Ως προς τις μεθοδολογίες Θεάτρου στην Εκπαίδευση, κάθε ομάδα κλήθηκε να επιλέξει την πιο κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της και να ακολουθήσει τη συγκεκριμένη δομή. Ως επί το πλείστον, οι ομάδες δημιουργούσαν «επεισόδια» στη δραματική διαδικασία μέσα από τα οποία εξελισσόταν η ιστορία με στόχο πάντα την προσέγγιση του εκάστοτε θέματος, τη συλλογική νοηματοδότηση και τελικά την κατανόηση του εαυτού και του

κόσμου.¹¹ Μέσα από επιλεγμένες θεατροπαιδαγωγικές συμβάσεις, οι νεαροί συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να διακόψουν τη δράση της ιστορίας, να εμβαθύνουν σε γεγονότα, να αναζητήσουν κίνητρα και αιτίες, να εμβαθύνουν στους ήρωες και τελικά να αναστοχαστούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η επιλεγμένη ιστορία διατηρήθηκε και μέσω τεχνικών δραματοποίησης και μεταφοράς της δράσης σε δραματικό χώρο και χρόνο, νοηματοδοτήθηκε συλλογικά με βάση τις προσωπικές ανάγκες και εμπειρίες της εκάστοτε ομάδας, ώστε να επιτευχθεί κριτική συνειδητοποίηση.¹² Σε ένα μικρότερο βαθμό ακολουθήθηκαν σχεδιασμοί, όπου η επιλεγμένη ιστορία αποτέλεσε το ερέθισμα-προκείμενο, το δραματικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές βίωσαν φανταστικές καταστάσεις και μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τον δάσκαλο, που βρισκόταν και ο ίδιος σε ρόλο, επινόησαν την ιστορία.¹³ Τέλος, μία ομάδα επέλεξε να σχεδιάσει ένα ολοκληρωμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, συνδυάζοντας σε αυτό μια σύντομη θεατρική παράσταση και ένα βιωματικό εργαστήριο, στο οποίο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά και έλαβαν αποφάσεις.¹⁴

Αξίζει να σχολιαστεί ότι οι περισσότερες ομάδες επέλεξαν να ασχοληθούν με τις μεσαίες και μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Δ΄-Στ΄). Υπήρχαν, βέβαια, λίγες ομάδες που προτίμησαν να δουλέψουν με μαθητές μικρότερης ηλικίας (Α΄-Γ΄ τάξη Δημοτικού) ή και μεγαλύτερης (Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου). Πολύ σημαντικό ήταν το γεγονός ότι κάποιες ομάδες εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τελικά επισκέφτηκαν όχι μόνο Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, αλλά –σε μικρότερο βέβαια βαθμό– Ειδικά Σχολεία καθώς επίσης και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τα κοινωνικά ζητήματα που τέθηκαν, ο εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, ο ρόλος του θεάτρου ως διδακτικού μέσου και εργαλείου κοινωνικής παρέμβασης, οι αληθινές σχέσεις που αναπτύχθηκαν, οι προσωπικές εμπειρίες που κατατέθηκαν, η δημιουργική σύνδεση τελικά σχολείου-Πανεπιστημίου-κοινωνίας αποτελούν θέματα μείζονος σημασίας, που αναδείχθηκαν και αναλύονται παρακάτω στα συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της πρακτικής εφαρμογής μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στα σχολεία και στις βιβλιοθήκες και σε αυτά που προέκυψαν μέσα από τη λειτουργία του ΕΚΘ. Λόγω της εκτενούς διάρκειας του προγράμματος στη δεύτερη περίπτωση, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Αναλυτικότερα για την πρώτη κατηγορία, συνολικά υλοποιήθηκαν έξι

παρεμβάσεις σε Δημοτικά Σχολεία, τρεις σε Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δύο σε Ειδικό Γυμνάσιο, μία σε Λύκειο, έντεκα σε δημοτικές βιβλιοθήκες και μία σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ).

Τα παιδιά, που συμμετείχαν στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, φανέρωναν τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους τόσο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων όσο και στο τέλος με τις καταθέσεις στοχασμού. Ο δημιουργικός τρόπος προσέγγισης του κάθε θέματος μέσα από τους μυθοπλαστικούς κόσμους της λογοτεχνίας και την ασφάλεια του θεατρικού ρόλου, οι ξεχωριστές τεχνικές δραματοποίησης, τα θεατρικά παιχνίδια και η ομαδική εργασία σχολιάστηκαν ιδιαίτερα θετικά από τους νεαρούς συμμετέχοντες. Δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που στάθηκαν στην αξία της «επίσκεψης», είτε γιατί «καινούριοι δάσκαλοι γεμάτοι όρεξη επισκέφτηκαν το σχολείο», όπως χαρακτηριστικά κατέθεσε μια μαθήτρια είτε γιατί οι ίδιοι οι μαθητές επισκέφτηκαν τη βιβλιοθήκη: «πάντα μαθαίνουμε σημαντικά πράγματα στις εξωσχολικές εκδρομές και περνάμε πολύ καλά».

Παράλληλα, ουσιαστικά ήταν και τα σχόλια των μόνιμων δασκάλων των συγκεκριμένων τάξεων, στο βαθμό που η επικοινωνία ήταν εφικτή κάτω από μεγάλη πίεση χρόνου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχολίασαν τις συνεργατικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών μέσω του θεάτρου, την ενεργή συμμετοχή όλης της τάξης, την εμβάθυνση στα κοινωνικά θέματα με την ταυτόχρονη ανάκληση προσωπικών εμπειριών των παιδιών. Το αίτημα για επιμόρφωση κάποιων εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα θεατροπαιδαγωγικής, το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω συνεργασία με το Τμήμα και οι ευχαριστήριες επιστολές αποτελούν χαρακτηριστικά της επιτυχημένης συνεργασίας που αναπτύχθηκε ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και τα σχολεία.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα συμπεράσματα από τη λειτουργία του ΕΚΘ. Πιο αναλυτικά, στο ΕΚΘ συμμετείχαν συνολικά είκοσι οχτώ μαθητές, δεκατέσσερις ανά ομάδα. Ανάμεσά τους πολλοί μαθητές ελληνικής καταγωγής, κάποιοι ρωσικής καταγωγής, μαθητές Ρομά, λίγα προσφυγόπουλα και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, γνώσεις και εμπειρίες, κατάφεραν μέσα στις πρώτες κιόλας συναντήσεις να αποκτήσουν ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας, μία κοινή γλώσσα, τη θεατρική, και μέσω αυτής να νοηματοδοτήσουν τις καταστάσεις, να σταθούν κριτικά, να πάρουν αποφάσεις και τελικά να ενδυναμωθούν.

Η ανάπτυξη δυναμικής της ομάδας διαπιστώνεται και από το καθημερινό φύλλο αξιολόγησης, το οποίο οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν στο τέλος κάθε συνάντησης. Συγκεκριμένα, στο «δέντρο του στοχασμού»,

που αποτελούσε το φυλλάδιο που δινόταν, υπήρχαν σχεδιασμένες διάφορες φιγούρες με σημειωμένες συναισθηματικές καταστάσεις για το πώς μπορεί να αισθάνθηκε στο μάθημα καθένα παιδί.¹⁵ Ταυτόχρονα με αυτήν την επιλογή, κάθε μαθητής κλήθηκε να βαθμολογήσει το μάθημα σημειώνοντας έναν αριθμό από την κλίμακα 1-5, όπου το 5 ήταν «Άριστα». Η συντριπτική πλειονότητα του τμήματος των μικρότερων παιδιών βαθμολόγησε τα επτά εργαστήρια με 4.5 ή 5.0. Από τα πρώτα κιόλας μαθήματα ξεχώρισαν οι θετικές φιγούρες. Στις τελευταίες συναντήσεις οι δημοφιλέστερες φιγούρες αξιολόγησης ήταν «μεγάλη επιτυχία» και «εξέλιξη». Πιο χαμηλή αποδείχθηκε η βαθμολογία του μεγαλύτερου τμήματος, όπου οι μαθητές βαθμολόγησαν τα εργαστήρια μεταξύ 3.5-5.0. Παρόλα αυτά, με εξαίρεση δύο πιο αρνητικά φορτισμένες φιγούρες στην πρώτη συνάντηση, «αστάθεια» και «εκτός παιχνιδιού», στις υπόλοιπες επιλέχθηκαν πολύ θετικές φιγούρες: «επιτυχία», «μεγάλη επιτυχία», «φιλία», «εξέλιξη», «χαρά».

Οι θεατρικοί ρόλοι, οι μυθοπλαστικοί κόσμοι της λογοτεχνίας και η δυνατότητα έκφρασης και εμβάθυνσης μέσα από τεχνικές δραματοποίησης, «άγγιξαν» ιδιαίτερα τους νεαρούς συμμετέχοντες, που ενδιαφέρθηκαν για όλα τα κοινωνικά θέματα που προσεγγίστηκαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για το θέμα της διαφορετικότητας, γεγονός που πιστοποιείται και από τις απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο, που δόθηκε στα παιδιά στο τελευταίο μάθημα. Έτσι, η ομάδα των μικρότερων μαθητών επέλεξε ως πιο αγαπημένη ιστορία το βιβλίο *Εσύ μεγάλος, εγώ μικρός*.¹⁶ Στα σχόλιά τους φαίνεται η προτίμησή τους για ιστορίες με ζώα αλλά και η ευαισθησία τους για την αληθινή φιλία που ανέπτυξαν δύο εντελώς διαφορετικά ζώα, ένα λιοντάρι και ένας ελέφαντας. Οι πιο δημοφιλείς ιστορίες για την ομάδα των μεγαλύτερων μαθητών ήταν *Τα παρατσούκλια* από τη συλλογή διηγημάτων *Η σαρκοφάγος* και *Το Αγόρι με τη βαλίτσα*.¹⁷ Και στις δύο περιπτώσεις, η ομάδα σχολίασε τα σπουδαία κοινωνικά ζητήματα που θίγονται στις ιστορίες, την ενδοσχολική βία/bullying και το προσφυγικό, επιθυμώντας δικαιοσύνη, αλληλεγγύη και κοινωνική αλλαγή. Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτό το σημείο ήταν η ανάκληση προσωπικών εμπειριών των παιδιών σε ρόλο θυμάτων, θεατών ή θύτη, η κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, η σύνδεση με τις ανάγκες της κοινωνίας και η επιδίωξη για κοινωνική αλλαγή.

Οι παγωμένες εικόνες αποτέλεσαν κατά γενική ομολογία την πιο δημοφιλή τεχνική δραματοποίησης και για τις δύο ομάδες του ΕΚΘ. Μέσα από τις παγωμένες εικόνες σε συνδυασμό με την ανίχνευση της σκέψης, μαθητές διαφορετικών ηλικιών, που έφεραν διαφορετική μητρική γλώσσα, ήθη, έθιμα, βιώματα, κατάφεραν να εκφράσουν τη δραματική και λογοτεχνική εμπειρία και να συνδυάσουν την προσωπική τους. Τα μικρότερα παιδιά αναφέρθηκαν

αρκετά στην τεχνική δάσκαλος σε ρόλο ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά σημείωσαν την προτίμησή τους για την ανακριτική καρέκλα, τον αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα.

Τέλος, αναφορικά με το τι θα κρατούσαν οι μαθητές από την εμπειρία τους στο ΕΚΘ, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις φιλίες που έκαναν και στις αληθινές σχέσεις που ανέπτυξαν με τους συμμαθητές τους και τους διδάσκοντες. Αρκετά παιδιά από το μικρότερο τμήμα ξεχώρισαν ιδιαίτερα την ομαδική δουλειά, τη συνεργασία, τα θεατρικά παιχνίδια και τις ιστορίες. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές αναφέρθηκαν με περισσότερες λεπτομέρειες στα κοινωνικά θέματα που διερευνήθηκαν και στην αξία τους, υπογραμμίζοντας την αξία του ΕΚΘ για την ίδια την κοινωνία. Τέλος, όλα τα παιδιά, πλην ενός, δήλωσαν με ενθουσιασμό ότι θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο ΕΚΘ την επόμενη χρονιά.

Κάποιες χαρακτηριστικές καταθέσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο ΕΚΘ ήταν: «Στο ΕΚΘ έμαθα πάρα πολλά πράγματα. Πρέπει να βοηθάς ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, πρέπει να προστατεύεις τη φύση, να μην κάνεις μπούλινγκ». «...κρατάω πόσο σημαντικό είναι να νοιάζεσαι για την κοινωνία και η κοινωνία για σένα». «Για μένα ήταν τεράστια ευκαιρία, ένα δώρο... δεν περίμενα να γνωρίσω το Πανεπιστήμιο ούτε να μάθω τόσα πράγματα». «Πέρασα υπέροχα αλλά κυρίως είχε νόημα για μένα και τους δικούς μου ανθρώπους, έγινα πιο κοινωνική, πιο δυνατή».

«Τίποτα, δεν θα άφηνα πίσω. Όλα θα τα' παίρνω».

Οι τελικές καταθέσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών της θεατρικής αγωγής

Καθώς βασική επιδίωξη της διδασκαλίας του μαθήματος ήταν να μην υπάρξουν παρατηρητές αλλά συμμετέχοντες ερευνητές, που εμβαθύνουν κριτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αξίζει να διερευνηθούν οι τελικές καταθέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το μάθημα. Οι καταθέσεις τους προκύπτουν κατά κύριο λόγο από την τελική στοχαστική κατάθεση και το τελικό ερωτηματολόγιο, που συνολικά συμπληρώθηκε από σαράντα τρεις υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις τελικές καταθέσεις, όλη η διαδικασία του μαθήματος βασισμένη στη στοχαστική διερευνητική προσέγγιση και στην έρευνα δράσης αποτέλεσε μια διαδικασία χειραφέτησης, καθώς ενδυνάμωσε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να θεωρητικοποιήσουν τις διδακτικές παρεμβάσεις τους: Μέσα από την κριτική-στοχαστική ανάλυση των πρακτικών τους, ανέλαβαν δράση και προσέγγισαν την επιστημονική γνώση.¹⁸ Έτσι, υπογραμμίζεται η δύναμη της διδακτικής πρακτικής ως μέσου ανάδειξης της θεωρίας. Στις καταθέσεις τους,

κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στάθηκαν κριτικά απέναντι στο διχοτομικό μοντέλο της αντίληψης «άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη», σημειώνοντας πόσο αλληλένδετες έννοιες είναι και πώς προσέγγισαν τη θεωρία μέσα από τη διδακτική πράξη. Επιπλέον, τα κριτήρια που τέθηκαν αναφορικά με την εκπαιδευτική πρόοδο και οι εποικοδομητικές συζητήσεις με στόχο την αναζήτηση ποικίλων οπτικών και τη διερεύνηση των διαφόρων πρακτικών, συνέβαλαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των θεωριών που ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές δράσεις και, που κατά συνέπεια, οδηγούν στον προσωπικό στοχασμό και στη βαθύτερη γνώση.¹⁹

Παράλληλα, μέσα από τις στοχαστικές συζητήσεις, προέκυψαν και κάποιες ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτικών: Αξίζει να γίνει αναφορά στην ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες όπως και για περισσότερη έμφαση στον ρόλο του εμπυχωτή από τη «θεατρική» διάσταση, ενώ υπογραμμίστηκε ότι ως προς την παιδαγωγική του διάσταση οι ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις ήταν ιδιαίτερα ουσιαστικές. Αναφορικά με τις τεχνικές δραματοποίησης σχολιάστηκε ιδιαίτερα ο δάσκαλος σε ρόλο, κυρίως όταν χρησιμοποιείται σε ομάδες με μικρότερα παιδιά και προτάθηκαν περισσότερες δραστηριότητες αναφορικά με την υποκριτική και την εμπύχωση. Τέλος, εντυπωσιασμένοι δήλωσαν κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από τις τεχνικές που στοχεύουν στην εμπάθυνση, στην κριτική ανάγνωση, στη σύνδεση με το παρόν και τις προσωπικές ανάγκες του παιδιού. Παραδείγματα αποτελούν η δραματοποιημένη αφήγηση, η flashback σκηνή, το θέατρο φόρουμ, το θέατρο εικόνα.²⁰

Συμπερασματικά, το ΕΚΘ αποτέλεσε ένα «από κοινού εγχείρημα»,²¹ μια κοινωνική διαδικασία που επιδίωξε να εμπλέξει όλη την ομάδα συνεργασίας: τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, τους νεαρούς συμμετέχοντες-μαθητές, τους γονείς τους, τη διδάσκουσα, το Πανεπιστήμιο γενικά με την κοινωνία. Σχετικά, ο Kemmis, θέτοντας ισχυρές και σαφείς συνδέσεις ανάμεσα στην έρευνα δράσης και στην κοινωνική δράση, σημειώνει ότι μέσω της κριτικής και απελευθερωτικής έρευνας δράσης οι συμμετέχοντες μπορούν να αλλάξουν και να βελτιώσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον.²²

Βασική αρχή του ΕΚΘ ήταν ο σεβασμός στις εμπειρίες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, στόχος του ΕΚΘ ήταν να εμπλέξει το άτομο και την ομάδα, να συμβάλει στη συλλογική νοηματοδότηση καταστάσεων, και μέσα από αλληλεπίδραση και κριτική συνειδητοποίηση, να οδηγήσει τους νεαρούς συμμετέχοντες σε ενδυνάμωση και γνώση του εαυτού και του κόσμου. Έτσι, οι διαρκείς και αυξανόμενες ανάγκες της διαπολιτισμικής ομάδας, που δημιουργήθηκε, έδωσαν ώθηση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για διαρκή αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων, μελέτης και πειραματισμού,

ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους του ΕΚΘ. Μέσα από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε το θέατρο αποτέλεσε όχι μόνο ένα δημιουργικό διδακτικό μέσο, αλλά ισχυροποίησε τους δεσμούς και αποτέλεσε ένα ισχυρό εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης.

Κάποιες από τις τελικές καταθέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών της θεατρικής αγωγής, που συνοψίζουν τα παραπάνω, ήταν: «Κατάλαβα ότι μέσα από τα θεατροπαιδαγωγικά μπορούμε να προσφέρουμε κοινωνικό έργο... και η κοινωνία μας σήμερα αυτό έχει ανάγκη». «Στο ΕΚΘ η παρουσία της σταθερής ομάδας με βοήθησε να δεθώ με τα παιδιά, να αφουγκραστώ τι θέλει η ομάδα, τι έχει ανάγκη από εμένα και από την κοινωνία γενικότερα, και ως δασκάλα να προσπαθήσω να το δώσω...»

«Η δημιουργία του ΕΚΘ μετατόπισε πολλούς από εμάς στην άποψή μας για τα θεατροπαιδαγωγικά. Στόχος είναι το θέμα να είναι ουσιώδες και επικαιροποιημένο, να αντιλαμβάνεται ο εμπυχωτής τις ανάγκες της τάξης και να επιτυγχάνεται η εξέλιξη της ομάδας». «...τώρα νιώθω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο να σχεδιάσω ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα». «Ξεδιαλύθηκαν πολλά πράγματα σε σχέση με τη θεωρία αλλά επίσης αυξήθηκαν και οι προβληματισμοί, κάτι που μας πάει μπροστά».

«Το ΕΚΘ ήταν πηγή παραγωγικότητας, ευχάριστης έκπληξης, συνεργατικότητας».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 J. Banks, *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, μτφ. Ν. Σταματάκης, Παπαζήσης, Αθήνα, 2004, σ. 21-22, 25.
- 2 Π. Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφ. Γ. Κριτικός, Ράππας, Αθήνα, 1977, σ. 87-90.
- 3 Σ. Αυγητίδου, Α. Ανδρούσου, «Εισαγωγή», Α. Ανδρούσου, Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2013, σ. 15-18 στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/%CE%97-%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84-%CE%91%CF%83%CE%BA-%CE%94%CE%AF%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BF-%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%91%CF%83%CE%BA%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf> (πρόσβαση 24/2/2019).
- 4 W. Carr, S. Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Α. Λαμπράκη-Παγάνου, μτφ. Ε. Μηλίγκου και Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, 1997, σ. 203.
- 5 Ό.π., σ. 274.
- 6 Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003, σ. 66.

- 7 Ό.π., σ. 94 και H. Altrichter, P. Posch, B. Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, σ.141.
- 8 Ό.π., σ.173-175.
- 9 Αξίζει να σημειωθούν τα λογοτεχνικά βιβλία ή κείμενα που επιλέχτηκαν από τις ομάδες: Σ. Μιχαηλίδου, *Πολυξένη*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2014· Ε. Γκιργκινούδη, *Η χελιδόνα Φενέλη και ο αλήτης σπουργίτης*, Επόμενος Σταθμός, Αθήνα, 2014· Ε. Τριβιζάς, *Η τελευταία μαύρη γάτα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012· Γ. Ιωάννου, «Τα παρατσούκλια», *Η σαρκοφάγος*, Κέδρος, Αθήνα, 2006· Ου. Έκο, *Οι τρεις κοσμοναύτες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004· Γ. Σολοταρέφ, *Εσύ μεγάλος, εγώ μικρός*, Φ. Μανδηλαράς (Μετ.), Πατάκης, Αθήνα, 1999.
- 10 Τα βιβλία που επιλέχτηκαν από τις συγκεκριμένες ομάδες ήταν: Ξ. Καλογεροπούλου, Μ. Κένη, *Το αγόρι με τη βαλίτσα*, Πατάκη, Αθήνα, 2016· Γ. Μιχαήλ, *Τριμπιμπίμ: Ο υπότης των χρωμάτων*, Διάπλαση, Αθήνα, 2013· Λ. Χρηστίδη, *Δεντράκι γιατί κλαις*, Ανεμόμυλος, Αθήνα, 1999· Ε. Τριβιζάς, *Τα 88 ντολμαδάκια*, Καλέντης, Αθήνα, 1997· Ε. Τριβιζάς, *Ο ταύρος που έπαιζε πίπιζα*, Κέδρος, Αθήνα, 1996.
- 11 Μ. Κατσαρίδου, *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη, 2014, σ. 56· Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 68-69 και J. Neelands και T. Goode, *Structuring Drama Work: A handbook of available forms of theatre and drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, 5.
- 12 Κατσαρίδου, *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος*, σ. 55-58.
- 13 Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με δάσκαλο σε ρόλο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2017, σ. 39, 54-55, 75-77· C. O’Neil, *Drama Worlds, a framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, 1995, σ. 19-20.
- 14 Μ. Γιαννούλη, Η. Ποταμούση, *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2011, σ. 13· Π. Σέξτου, *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή ανάπτυξη, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2007, σ. 22.
- 15 J. Aden, *An intercultural meeting through applied theatre*, Schibri-Verlag, Berlin, 2010, σ. 96.
- 16 Γ. Σολοταρέφ, *Εσύ μεγάλος, εγώ μικρός*, μτφ. Φ. Μανδηλαράς, Πατάκης, Αθήνα, 1999.
- 17 Καλογεροπούλου, Κένη, *Το αγόρι με τη βαλίτσα*· Γ. Ιωάννου, «Τα παρατσούκλια», *Η σαρκοφάγος*, Κέδρος, Αθήνα, 2006.
- 18 Carr, Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, σ. 267-269.
- 19 J. McNiff, J. Whitehead, M. Laidlaw, Members of the Bath Action Research Group, *Creating a good social order through action research*, Hyde Publications, Dorset, 1992, σ. 9, 80, 87.
- 20 A. Boal, *Theater of the Oppressed*, Pluto Press, London, 2000, σ. 135-142.
- 21 S. Kemmis, G. Di Chiro, «Emerging and Evolving Issues of Action Research Praxis: An Australian Perspective», *Peabody Journal of Education*, τμ. 64, τχ. 3, 1987, σ. 109.
- 22 S. Kemmis, «Action Research and social movement: A challenge for Policy Research», *Educational Policy Analysis Archives* 1:1 (Ιαν.1993), στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/678/800> (πρόσβαση 24/2/19).

Αλεξάνδρα Σίμου
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Αν και οι περισσότεροι θεατροπαιδαγωγοί θα συμφωνούσαν ότι το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση εδραιώθηκε τον 20ο αι., κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι οι έννοιες του *παίξιν* και *δραν* στην εκπαίδευση, στενά συνυφασμένες με το πεδίο που μελετάμε, εμφανίζονται από την αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας, αν και κατά τα άλλα πολέμιος του θεάτρου, συμβουλεύει στην *Πολιτεία* του: «Ποτέ λοιπόν,-καλέ μου, να μη μεταχειρίζεσαι τη βία στα μαθήματα των παιδιών, αλλά φρόντιζε μάλλον παίζοντας να εκπαιδεύονται για να είσαι και σύ καλύτερα σέ θέση να διακρίνης τή φυσική τού καθενός προδιάθεση».¹ Στη συνέχεια και για αρκετούς αιώνες οποιαδήποτε θεατρική δραστηριότητα θα είναι αποκλεισμένη από την τάξη με ελάχιστες εξαιρέσεις που αφορούσαν όμως κυρίως την απαγγελία λειτουργικών ή κλασικών κειμένων και την εξάσκηση της ομιλίας και της καθαρής εκφοράς λόγου. Έτσι, πράγματι, έπρεπε να φτάσουμε στις αρχές του 20^{ου} αι. όπου οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις για προοδευτική εκπαίδευση και ένα μαθητοκεντρικό και δημοκρατικό σχολείο στρέφουν φωτισμένους παιδαγωγούς αλλά και καλλιτέχνες να ασχοληθούν με πιο ελεύθερες θεατρικές δραστηριότητες στην τάξη τους και με τις πρώτες δημοσιευμένες εργασίες να έρχονται από την Αγγλία.² Έτσι, το 1912 η Harriet Finlay-Johnson εκδίδει το έργο της *The Dramatic Method of Teaching* και διαπιστώνει πως, μέσα από αυτοσχέδια έργα βασισμένα στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, οι μαθητές της όχι μόνο απορροφούν πιο εύκολα τη γνώση αλλά μαθαίνουν ασυνείδητα και μέσα σε ένα κλίμα παιχνιδιού.³ Ομοίως, ο H. Calwell Cook υιοθετεί τις νέες αντιλήψεις για την μάθηση μέσω του παιχνιδιού και «εφαρμόζει το 'δραματικό παιχνίδι' ως διδακτική μέθοδο για αυτοέκφραση, δράση, απελευθέρωση της φαντασίας και αυτοπραγμάτωση».⁴

Στη δεκαετία του 1940 αυξάνεται η αρθρογραφία για τα πλεονεκτήματα του Δράματος στο σχολικό περιβάλλον, ωστόσο, η πιο συστηματική ανάπτυξη της παιδαγωγικής του διάστασης έρχεται το δεύτερο μισό του 20^{ου} αι. από τους πρωτοπόρους Peter Slade και τον μαθητή του Brian Way. Ο πρώτος γράφει το 1954 το βιβλίο *An Introduction to Child Drama* περιγράφοντας το ελεύθερο παιχνίδι ως τον βασικό πυλώνα της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου και της δημιουργικής μάθησης. Για τον Slade το ελεύθερο Παιδικό Δράμα (Child Drama) αποτελεί μια ξεχωριστή καλλιτεχνική μορφή θεάτρου, η οποία οφείλει να αναγνωριστεί, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί.⁵ Ο Slade δε, θεωρεί ότι σκοπός του Δράματος πρέπει να είναι η απόκτηση συγκεκριμένης γνώσης –φυσικά η γνώση προκύπτει αλλά δεν πρέπει να είναι στο επίκεντρο της προσοχής ούτε των μαθητών αλλά

ούτε και των δασκάλων: «μαθαίνουν άλλα πράγματα [...] που ίσως να μην μάθαιναν με άλλους τρόπους – για τον χώρο, την αυτοέκφραση, τη συνεργασία, την κίνηση, τον καθαρότερο λόγο, την επικοινωνία».⁶

Ο Brian Way, ομοίως, αναγνωρίζει τη σημασία που έχει το ελεύθερο παιχνίδι, όμως, σε αντίθεση με τις «αυθόρμητες μαγικές στιγμές» του Slade αυτός προσπαθεί συνειδητά να ενεργοποιήσει το παιδί χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες ασκήσεις από το σύστημα του Στανισλάφσκι.⁷ Όπως και ο δάσκαλος του, τονίζει τη διαφορά μεταξύ Θεάτρου και Δράματος υποστηρίζοντας ότι το πρώτο επικεντρώνεται στην επικοινωνία ενός αισθητικού προϊόντος με το κοινό ενώ το δεύτερο σε αυτό που βιώνουν οι συμμετέχοντες και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Και οι δύο θεωρούν πως στο επίκεντρο του Δράματος είναι η αυτοέκφραση κι η ατομικότητα, θεωρίες που λίγα χρόνια αργότερα θα αμφισβητούνταν από δύο άλλους θιασώτες του Δράματος, την Dorothy Heathcote και τον Gavin Bolton. Παρ' όλα αυτά, τη δεκαετία του '50 αναπτύσσεται και εξελίσσεται ως ξεχωριστό επιστημονικό αντικείμενο στο Ηνωμένο Βασίλειο το Drama in Education, ενώ το 1965 ξεκίνησε τη δράση του από το Coventry της Αγγλίας και το Belgrade Theatre και το Theatre in Education, δημιουργώντας τους δύο βασικούς πυλώνες που συνδιαμορφώνουν την παιδαγωγική διάσταση του εφαρμοσμένου θεάτρου.

Σύμφωνα με τον Tony Jackson, το Theatre in Education, εφεξής TiE, δεν είναι απλά μια παράσταση που παρουσιάζεται σε σχολείο. Αντίθετα πρόκειται για ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πρόγραμμα από μια επαγγελματική θεατρική ομάδα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου το οποίο αντλεί τη θεματική του από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αλλά και από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μετά από έρευνα στήνεται μια επαγγελματική θεατρική παράσταση, η οποία παρουσιάζεται σε κάποια ομάδα μαθητών ή και ολόκληρη τάξη ενός σχολείου και η οποία συνοδεύεται κι από βιωματικό εργαστήριο, όπου τα θέματα της παράστασης αναπτύσσονται περισσότερο με την συμμετοχή των παιδιών/θεατών.⁸ Το Drama in Education, εφεξής DiE και όπου χρησιμοποιείται στα ελληνικά 'Δράμα',⁹ είναι η δράση (drama is doing υποστηρίζει ο Bolton) και η βίωση μιας φανταστικής κατάστασης από τους συμμετέχοντες μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων.¹⁰ Βέβαια, και τα δύο, σύμφωνα με τον Bolton έχουν ως στόχο την αλλαγή στην αντίληψη των μαθητών, το μεν DiE μέσω της άμεσης βίωσης ενός θέματος από τα παιδιά μέσα από παιχνίδια ρόλων και άλλες τεχνικές, το δε TiE μέσω της ταύτισης των παιδιών με την κατάσταση που δίδεται από τις υποκριτικές δεξιότητες των ηθοποιών της θεατρικής ομάδας.¹¹

Το νέο αυτό επιστημονικό αντικείμενο εφαρμοσμένου θεάτρου στηρίζεται θεωρητικά στις αρχές προοδευτικών ψυχολόγων και παιδαγωγών όπως οι Vygotsky, Bruner, Piaget και Freire, οι οποίοι εξαίρουν τον ρόλο του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως δημιουργική

και συμμετοχική διαδικασία αλλά και ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο. Επίσης, βασίζεται και δανείζεται αρχές από το έργο πρωτοπόρων καλλιτεχνών και αναμορφωτών της τέχνης του θεάτρου, όπως τον Στανισλάφσκι, τον Μπρεχτ, τον Boal και τον Bond. Η στανισλαφσκική βίωση του ρόλου, η μπρεχτική αποστασιοποίηση, το Forum Theatre του Boal καθώς κι η έννοια της ενσυναίσθησης του Bond σε συνδυασμό με το κλίμα αλλαγής που επικρατεί τη δεκαετία του 1970 δίνουν νέα ώθηση στη διαμόρφωση του DiE και έτσι υπάρχει μια μετακίνηση από την ελεύθερη και αυθόρμητη δράση των προηγούμενων θεατροπαιδαγωγών στην διερεύνηση αυτής της δράσης. Θιασώτης αυτής της μετατόπισης είναι η Dorothy Heathcote για την οποία η δραματική εμπειρία συνδέεται με τη δυνατότητα εξήγησης, με την αναζήτηση αλλά και την κατασκευή του νοήματος.¹² Μέσα από τη μέθοδο της Heathcote δίνεται έμφαση στη διεξοδική μελέτη ενός θέματος, στη βίωση (living through) μιας σύνθετης κοινωνικής κατάστασης (man in a mess), όπου τα παιδιά σε θεατρικό ρόλο εμπλέκονται στη διερεύνησή της και στην επίλυση των προβλημάτων με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση των νοημάτων. Γράφει η ίδια: «Θέλω η τάξη μου να μάθει να παίρνει αποφάσεις [...] να αντιλαμβάνεται την επιλογή ανάμεσα στις διαφορετικές δυνατότητες, τη φύση της απόφασης και τις απαιτήσεις που η κάθε επιλογή φέρει».¹³ Επίσης, η Heathcote αναβαθμίζει τον ρόλο του δασκάλου στο εκπαιδευτικό δράμα. Ο δάσκαλος δεν είναι ο αγαπημένος σύμμαχος (the loving ally) του παιδιού, όπως στον Slade, αλλά είναι ο διαμεσολαβητής (mediator) αυτός που ξεκινά, διατηρεί και εξελίσσει το δράμα σε ρόλο μέσα στην κατασκευασμένη φανταστική ιστορία.¹⁴

Επηρασμένος από τη Heathcote, ο Bolton στέκεται ιδιαίτερα κριτικά απέναντι στην αφηρημένη γι' αυτόν έννοια του Δράματος των προηγούμενων θεατροπαιδαγωγών και θέτει ως ξεκάθαρο στόχο του Δράματος την αλλαγή στην αντίληψη (change in understanding) των συμμετεχόντων.¹⁵ Έτσι κι αυτός προσεγγίζει το Δράμα ως μέσο μάθησης για τα παιδιά και ως μια διδακτική μέθοδο κατάλληλη για τη διδασκαλία και άλλων σχολικών μαθημάτων και εστιάζει στην αξία του ως διαδικασίας παρά ως προϊόντος.¹⁶ Παρά την μεγάλη επίδραση που είχαν οι θέσεις της Heathcote και του Bolton στο DiE δεν έλειψε και η κριτική. Η Nicholson θεωρεί ότι το Δράμα της Heathcote αναπαράγει δεδομένες και στερεοτυπικές σχέσεις φύλων¹⁷ ενώ άλλοι μελετητές, όπως ο Peter Abbs, ο David Hornbrook και η Sharon Bailin τους καταλόγισαν ότι υποβιβάζουν το Δράμα σε μια απλή μεθοδολογία διδασκαλίας και δεν του αποδίδουν την καλλιτεχνική του σημασία ως μια αυτόνομη μορφή θεατρικής τέχνης.¹⁸

Παρά την κριτική που μπορεί να δέχθηκε, η Heathcote καθόρισε την πορεία του νέου αυτού επιστημονικού πεδίου, ξαναφέροντας την έννοια του περιεχομένου στο επίκεντρο και η μέθοδός της αποτελεί ίσως το

δημοφιλέστερο αγγλοσαξονικό μοντέλο. Ωστόσο, το είδος του Δράματος που επινόησε η Heathcote και εξέλιξε ο Bolton συνέχισε να τροφοδοτείται από νέους θεατροπαιδαγωγούς με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς νέες τάσεις. Έτσι, η O'Neill εισάγει στον χώρο το Δράμα ως διαδικασία (process drama), όπου ένα προ-κείμενο χρησιμοποιείται ως ερέθισμα για να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε ένα δραματικό πλαίσιο με ξεκάθαρη δομή και παιδαγωγικό στόχο κι ο David Booth χρησιμοποιεί ιστορίες και εμβαθύνει στα θέματα που προκύπτουν μέσα από αυτοσχεδιασμό και παιχνίδι ρόλων και ονομάζει την πρακτική του Story Drama.¹⁹ Ο Andy Kempe συνδέει το Δράμα με την επεξεργασία θεατρικών έργων αλλά και με το θέατρο της επινόησης,²⁰ ενώ ο Jonathan Neelands εστιάζει στη διδασκαλία του Δράματος στη τάξη.²¹ Πρόκειται λοιπόν για ένα πεδίο που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και διαμορφώνεται ακόμα και σήμερα από το έργο νέων θεατροπαιδαγωγών και καλλιτεχνών του θεάτρου που ο καθένας κάνει τη δική του συνεισφορά. Μάλιστα, στις διάφορες χώρες όπου εφαρμόζεται διέπεται από διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία ανάλογα με τη χώρα, την πολιτιστική της κληρονομιά και το εκπαιδευτικό της σύστημα.²²

Όσον αφορά στην Ελλάδα, το σχολικό θέατρο με την έννοια της παράστασης εμφανίζεται από τις αρχές του 19ου αι., ενώ παραστάσεις θρησκευτικού περιεχομένου λάμβαναν χώρα στα καθολικά σχολεία των νησιών του Αιγαίου από το 16^ο μέχρι και τις αρχές του 18ου αι.²³ Επιπλέον, ο Γραμματάς τονίζει τη σημασία των σχολικών παραστάσεων που δίνονταν λίγο πριν από την κήρυξη του απελευθερωτικού αγώνα στα σχολεία της Τεργέστης, των Κυδωνιών και του Βουκουρεστίου όσον αφορά την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και τη ψυχική προετοιμασία των υποδούλων για τον απελευθερωτικό αγώνα.²⁴ Στη συνέχεια, το Θέατρο στο Σχολείο ταυτίστηκε με κάποια διδακτικά, εθνικοπατριωτικά σκετς ή επιθεωρησιακάνούμερα κατά τη διάρκεια εθνικο/θρησκευτικών επετείων μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '80, οπότε και παρατηρείται, σύμφωνα με τον Πλάτωνα Μαυρομούστακο μια «ριζική αλλαγή στο επίπεδο της θεατρικής δραστηριότητας που έφερε η αναγνώριση της τεράστιας σημασίας που έχει η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες για τη διαμόρφωση των παιδιών και των νέων».²⁵ Ως αποτέλεσμα αναφέρει την αύξηση και την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των θιάσων για παιδιά, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες από μεγάλες σκηνές όπως το Εθνικό Θέατρο αλλά και το Θέατρο Πόρτα, εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το πρόγραμμα «Μελίνα» με στόχο την αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τη θέσπιση των μαθητικών θεατρικών αγώνων καθώς και διάφορες πρωτοβουλίες για την ένταξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία -τονίζοντας βέβαια ότι αυτές δεν υπήρξαν πάντα συντονισμένες και επιτυχημένες- και φυσικά την ίδρυση των αντίστοιχων τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.²⁶

Επιπλέον, μια πολύ καλή ένδειξη της γοργής ανάπτυξης του Σχολικού Θεάτρου στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και της άνθισης νέων πρακτικών είναι και η ίδρυση του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Δικτύου, πρόκειται για μια «επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση (τυπική και μη) η οποία ξεκίνησε (άτυπα από το 1998) από εκπαιδευτικούς που ένιωθαν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και έρευνα».²⁷ Είναι μια πρωτοβουλία, η οποία γρήγορα αναπτύχθηκε, απέκτησε συνεργάτες σε όλες τις περιοχές της χώρας και συνδέθηκε με εκπαιδευτικούς φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αναπτύσσοντας πλούσια δράση και οργανώνοντας σεμινάρια, συνδιασκέψεις, εργαστήρια, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, κι εκδόσεις επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων. Κάνοντας κανείς μια περιήγηση στην ιστοσελίδα του Δικτύου μπορεί εύκολα να διαπιστώσει την πληθώρα των θεατρικών πρωτοβουλιών και των καινοτομιών που άπτονται σύγχρονων θεμάτων όπως το προσφυγικό, ο σχολικός εκφοβισμός, η μουσειακή εκπαίδευση κ.ά. καθώς και συνεργασίες με ευρωπαϊκούς και διεθνείς φορείς.

Έτσι, λοιπόν το θέατρο στο σχολείο σήμερα, αποτελεί στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, ένα μωσαϊκό, ένα διευρυμένο πεδίο που περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές και τάσεις. Μια πολύ χρήσιμη κατηγοριοποίηση είναι αυτή του Πούχνερ που διαχωρίζει τις παλαιότερες, παραδοσιακές μορφές Σχολικού Θεάτρου (σκετς, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών) από τις σύγχρονες, όπως το αυτοσχέδιο παιχνίδι κοινωνικών ρόλων, το δραματικό παιχνίδι και το ψυχόδραμα.²⁸ Όμως κι οι σύγχρονες μορφές θεάτρου παίρνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και συχνά κάτω από τον ίδιο όρο υπάρχουν διαφορετικές πρακτικές. Για παράδειγμα ο Πούχνερ αναφέρει το «παιχνίδι κοινωνικών ρόλων» το οποίο θεωρεί πολύ κοντά στο αμερικανικό 'Creative drama' και το βρετανικό 'Drama in education'.²⁹ Από την άλλη, ο Κουρετζής συστηματοποιεί τα στάδια του παιχνιδιού ρόλων με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στο αγγλοσαξονικό μοντέλο και δημιουργεί το δικό του Θεατρικό Παιχνίδι που διέπεται από μια πολύ συγκεκριμένη μεθοδολογία και στάδια: Α΄: Φάση της «απελευθέρωσης» - Β΄: Φάση της αναπαραγωγής - Γ΄: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός - Δ΄: Φάση ανάλυσης.³⁰

Αρκετά περίπλοκα είναι τα πράγματα κι όσον αφορά την ελληνική *δραματοποίηση* καθώς διαφορετικοί θεωρητικοί της αποδίδουν και διαφορετικά γνωρίσματα και στάδια. Έτσι, για τον Μουδατσάκι η δραματοποίηση αποτελεί μέθοδο τροποποίησης αφηγηματικών κειμένων σε θεατρικά προκειμένου να αναπαρασταθούν σκηνικά και περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια: στο πρώτο στάδιο γίνεται η μετατροπή του κειμένου από αφηγηματικό σε δραματικό και στο δεύτερο η σκηνική του αναπαράσταση.³¹ Για την Κοντογιάννη, η διαδικασία της

δραματοποίησης δεν περιλαμβάνει απαραίτητα κάποιο κείμενο κι αποτελείται από τρία στάδια: την εισαγωγή στη δραματοποίηση που είναι ένα στάδιο προετοιμασίας, την καθ'αυτό δραματοποίηση που είναι το βασικό στάδιο στο οποίο δημιουργείται η πλοκή, ο μύθος, από κάποιο ερέθισμα και εξελίσσεται μέσα από παιχνίδια ρόλων και τέλος την αξιολόγηση που περιλαμβάνει κριτική ανάλυση και αναστοχασμό των όσων συνέβησαν κατά την δραματοποίηση.³²

Αρκετά κοντά στη μεθοδολογία της δραματοποίησης, όπως την προτείνει η Κοντογιάννη είναι και η 'διερευνητική δραματοποίηση', όπως την διαμορφώνει ο Σίμος Παπαδόπουλος. Αντλώντας στοιχεία από το αγγλοσαξονικό 'inquiry drama', ο Παπαδόπουλος προτείνει τη θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας μέσω δραματικών τεχνικών, με στόχο οι συμμετέχοντες να δώσουν τελικά τη δική τους εκδοχή για το ζήτημα και περιγράφει 5 στάδια: 1. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, 2. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, 3. Δημιουργία νέου-θεατρικού περιβάλλοντος, 4. Αξιολόγηση, 5. Παρουσίαση.³³ Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου, ακολουθώντας επίσης τη γραμμή πρωτοπόρων του DiE, παρουσιάζουν κι αυτές το δικό τους μοντέλο ανάπτυξης ενός σχεδίου Δράματος και υπογραμμίζουν τα επιμέρους στοιχεία του ως εξής:

Το πλαίσιο του Δράματος ωθείται από τη δραματική ένταση, κατευθύνεται με την εστίαση, και τελικά παίρνει συγκεκριμένη μορφή στον χώρο και στον χρόνο μέσω του λόγου και της κίνησης ώστε να δημιουργήσει ατμόσφαιρα και σύμβολα και όλα μαζί να συνθέσουν την εμπειρία από την οποία θα προκύψει το νόημα του Δράματος.³⁴

Βέβαια, σε αυτή τη διαδικασία καθοριστικός είναι ο ρόλος της δασκάλας-εμπυχωτριάς –όπως θεωρούσε και η Heathcote– τόσο στον σχεδιασμό, ώστε να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές που θα εξυπηρετούν τη στοχοθεσία του Δράματος, όσο και στο ίδιο το Δράμα, όπου είτε σε ρόλο είτε εκτός πρέπει να κατευθύνει και να διευκολύνει θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα. Τέλος, ο Τσιάρας αναφέρεται σε καλές πρακτικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και διακρίνει τρία στάδια: το στάδιο της προθέρμανσης, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν το λεξιλόγιο του θεάτρου κι έρχονται σε επαφή με το υλικό που θα δώσει το κίνητρο για τη διεξαγωγή του δράματος,³⁵ την ανάπτυξη του δράματος, όπου λαμβάνουν χώρα οι φανταστικές αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων³⁶ και τέλος την αξιολόγηση όπου γίνεται συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας.³⁷

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι το Δράμα αποτελεί και στη χώρα μας ένα επιστημονικό πεδίο που συνεχώς εξελίσσεται, διαμορφώνεται, καθορίζεται από τις εργασίες νέων θεατροπαιδαγωγών, καλλιτεχνών, εκπαιδευτικών, ερευνητών. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές οι θεατροπαιδαγωγοί, οι καλλιτέχνες, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές

και οι μαθήτριες αδυνατούν να εμπλακούν στο θέατρο ή το δράμα καθώς έχουν πρόβλημα ανεύρεσης χώρου και χρόνου, εξαιτίας του θεσμοθετημένου αποκλεισμού του από το ωρολόγιο πρόγραμμα του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της μάλλον υποβαθμισμένης λειτουργίας του στην πρωτοβάθμια. Παρόλα αυτά, αν είναι τέτοια η άνθιση της βιβλιογραφίας, της έρευνας και της παρουσίας του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, με δεδομένη την υποτονική παρουσία του θεάτρου/δράματος στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημόσιου σχολείου, τότε μάλλον θα συμφωνήσουμε με τον Ντάριο Φο που έγραφε πριν λίγα χρόνια στο μήνυμά του για την Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου ότι η μοναδική λύση για την κρίση είναι να ελπίζουμε ότι το μεγάλο κυνήγι μαγισσών οργανώνεται εναντίον μας και ιδιαίτερα ενάντια στους νέους ανθρώπους που επιθυμούν να διδαχθούν την τέχνη του θεάτρου: μια νέα διασπορά κωμικών, δημιουργών του θεάτρου, οι οποίοι μέσα από αυτό τον περιορισμό θα δημιουργήσουν αφάνταστα οφέλη για μια νέα εκπροσώπηση.³⁸

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Πλάτωνας, *Πολιτεία*, Ιωάννης Γρυπάρης, Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων, Αθήνα, 1950, σ. 558.
- 2 Gavin Bolton, «A history of drama education: A search for substance», Liora Bresler (επιμ.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, Dordrecht, 2007, σ. 47.
- 3 Harriet Finlay-Johnson, *The Dramatic Method of Teaching*, Ellen M. Cyr (επιμ.), Ginn and Company, Boston, New York, Chicago, London, 1912, σ. 15.
- 4 Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 30.
- 5 Peter Slade, *An Introduction to Child Drama*, University of London Press, London, 1970, σ. 9.
- 6 Slade, όπως παρατίθεται στον Gavin Bolton, *Selected Writings*, David Davis και Chris Lawrence (επιμ.), Longman, London and New York, 1986, σ. 137.
- 7 Αύρα Αυδή, Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 23.
- 8 Tony Jackson (επιμ.), *Learning through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*, Manchester UP, Manchester, 1980, σ. ix.
- 9 Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου κάνουν ιδιαίτερη μνεία στο πώς θα έπρεπε να μεταφραστεί ο όρος Drama in Education στα ελληνικά. Επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν απλά τον όρο 'Δράμα' και όχι 'Εκπαιδευτικό Δράμα' που αποτελεί πιστή μετάφραση από τα αγγλικά, προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικοί συνειρμοί αλλά και επειδή αυτός ενέχει την έννοια της δράσης που είναι στο επίκεντρο του Drama in Education. Βλ. Αυδή, Χατζηγεωργίου, ό.π. σ. 19. Εδώ υιοθετείται η δική τους γραμμή.
- 10 Gavin Bolton, «Drama in Education and TiE: A Comparison», Jackson, *Learning through Theatre*, σ. 70.
- 11 ό.π., σ. 77.
- 12 Liz Johnson, Cecily O'Neill (επιμ.), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Hutchinson, London, 1984, σ. 42.
- 13 Dorothy Heathcote, «Drama and Education: Subject Or System?», Niggel Dodd, Winifred Hickson (επιμ.), *Drama and Theatre in Education*, Heinemann, London, 1971, σ. 48.

- 14 Ό.π., σ. 57.
- 15 Gavin Bolton, *Selected Writings*, David Davis, Chris Lawrence (επιμ.), Longman, London και New York, 1986, σ. 184.
- 16 Ό.π., σ. 263.
- 17 Helen Nicholson, «Performing gender: Drama, education and identity», John Somers (επιμ.), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, Captus UP, North York, 1996, σ. 79.
- 18 Πιο λεπτομερή περιγραφή της αντίθεσης που δημιουργήθηκε μεταξύ του Δράματος ως διαδικασίας και του Δράματος ως προϊόντος στο Alexandra Simou, *Migrant/ National Identities and Theatre Pedagogy: Towards a New Interdisciplinary Model*, Διδ. Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2013, σ. 101-103.
- 19 Booth David, *Story Drama: Creating Stories through Role Playing, Improvising and Reading Aloud*, Pembroke Publishers, Καναδάς, 2005.
- 20 Andy Kempe, «Παίζοντας με τα έργα», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 9 (2008) σ. 97-103.
- 21 Jonathan Neelands, *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*, Heinemann, Οξφόρδη, 1984.
- 22 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σ. 62.
- 23 Βάλτερ Πούχνερ, *Κείμενα και Αντικείμενα: Δέκα Θεατρολογικά Μελετήματα*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1997, σ. 18-19.
- 24 Θεόδωρος Γραμματάς, *Δοκίμια Θεατρολογίας*, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1990b, σ. 126.
- 25 Πλάτων Μαυρομούστακος, «Η θεατρική παιδεία στην Ελλάδα», *Κύκλος Συζητήσεων-«Διάλογοι»*, Εθνικό Θέατρο, Αθήνα, 29 Φεβρουαρίου 2012, <https://www.blod.gr/lectures/i-theatriki-paideia-stin-ellada-simera/> (Πρόσβαση 20/9/2019)
- 26 Πλάτων Μαυρομούστακος, ό.π.
- 27 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση, «Ποιοι είμαστε», <http://theatroedu.gr/el-gr/%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5.aspx> (Πρόσβαση 15/9/2018)
- 28 Πούχνερ, *Κείμενα και αντικείμενα*, σ. 51.
- 29 Ό.π. σ. 56-58.
- 30 Λάκης Κουρετζής, *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση)*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ. 49-50.
- 31 Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 202.
- 32 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ. 43-44.
- 33 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 137.
- 34 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος*, σ. 52.
- 35 Αστέριος Τσιάρας, *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Παπούλιας, Αθήνα, 2005, σ. 98.
- 36 Ό.π., σ. 99.
- 37 Ό.π., σ. 103.
- 38 Ντάριο Φο, «Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου 2013: Μήνυμα Παγκόσμιας Ημέρας Θεάτρου», *Ελληνικό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου*, 27 Μαρτίου 2013, <http://www.hellastheatre.gr/μήνυμα-παγκόσμιας-ημέρας-θεάτρου-201/> (Πρόσβαση 10/9/2018)

**Η ΤΕΧΝΗ
ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ**

Πρόεδρος:
Γρηγόρης Ιωαννίδης

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (2016/17)
ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΥΠΟ ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει το παράδοξο της απαγόρευσης της χρήσης των τεχνών στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με απόφαση του Ανώτατου Διοικητικού Δικαστηρίου του Κράτους, του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣτΕ). Ουσιαστικά θα επιχειρήσουμε: α) να δικαιολογήσουμε επιστημονικά την παιδαγωγική λειτουργία των τεχνών στη διδασκαλία του θρησκευτικού φαινομένου και των θρησκειών στο ΜτΘ, β) να αναλύσουμε πώς εντάσσονται οι τέχνες στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του ΜτΘ και στη διδακτική μεθοδολογία που αυτά προτείνουν και γ) να παρουσιάσουμε ερευνητικά τις διαφορετικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, όταν επιτρέπονται ή όχι οι τέχνες σε αυτήν και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματά τους. Αφορμή της έρευνας αυτής αποτέλεσαν οι αποφάσεις του ΣτΕ για ακύρωση των ΠΣ των Θρησκευτικών του 2016 μετά από προσφυγή του σωματείου με την επωνυμία Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (Π.Ε.Θ.), του Ν.Π.Δ.Δ. με την επωνυμία Ιερά Μητρόπολη Πειραιώς, του ίδιου του Μητροπολίτη Πειραιώς, κ.κ. Σεραφείμ, κατά κόσμον Χρήστου Μετζελόπουλου, και 6-10 γονέων μαθητών/τριών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για τις αποφάσεις του ΣτΕ 660/2018 για ακύρωση του ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου (ΥΠΠΕΘ/143575/Δ2/-ΦΕΚ Β' 2920/13.9.2016) και 926/2018 για ακύρωση του ΠΣ του Λυκείου (ΥΠΠΕΘ/143579/Δ2/-ΦΕΚ Β' 2906/13.9.2016). Οι αποφάσεις αυτές δεν αφορούν τα ισχύοντα πια ΠΣ του ΜτΘ όπως αναθεωρήθηκαν στη διάρκεια του 2016-17, μετά από διάλογο με την Εκκλησία της Ελλάδας και την Εκκλησία της Κρήτης, και δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τον Ιούνιο του 2017 (Δημοτικό-Γυμνάσιο/ΥΠΠΕΘ/101470/Δ2/-ΦΕΚ Β' 2104.19.6.2017 και Λύκειο/ΥΠΠΕΘ/99058/Δ2/-ΦΕΚ Β' 2105.19.6.2017). Δεν θα μας απασχολήσει όμως αυτό, γιατί αφορά ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό και θεολογικό θέμα με παράγοντες θρησκευοπαιδαγωγικής, νομικής και πολιτικής που το επηρεάζουν. Γιατί εδώ μας αφορά η καινοτομία που εισάγουν τα ΠΣ, της αξιοποίησης των τεχνών με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης και αυτή είχε εισαχθεί και με τα ΠΣ του 2016. Σημασία έχει ότι ακριβώς αυτή η εισαγωγή και αξιοποίηση της τέχνης προκάλεσε την πρώτη ισχυρή αντίδραση της Εκκλησίας της Ελλάδας το φθινόπωρο του

2016, με το στόμα του ίδιου του Αρχιεπισκόπου κ.κ. Ιερωνύμου, αλλά και των Μ.Μ.Ε. που ακολούθησαν. «Ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Ιερώνυμος, μετά από συνάντηση με εκπροσώπους της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων, χαρακτήρισε τα νέα προγράμματα “απαράδεκτα και επικίνδυνα” και επισήμανε ότι μπορεί να προκαλέσουν “ρήξη” στη σχέση Εκκλησίας και Πολιτείας και “ζημιά στην κοινωνία”» (ΕΘΝΟΣ/20.9.2016). Οι εφημερίδες ακολούθησαν με πρωτοσέλιδα άρθρα για τη Rihanna, τον Διονύση Σαββόπουλο, τον Αλκίνοο Ιωαννίδη και άλλα που αφορούσαν κυρίως την κριτική για τη χρήση σύγχρονης μουσικής και ποπ κουλτούρας στη διδασκαλία του ΜτΘ (π.χ. «Θρησκευτικά με Ριάννα, Πορτοκάλογλου και Νικόλα Άσιμο θέλει ο Φίλης!»-Πρώτο Θέμα/29.9.2016). Η πολιτική και επικοινωνιακή ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε προκάλεσε το βασικό κύμα αντίδρασης από μητροπολίτες, ιερείς και φυσικά την Π.Ε.Θ., που περισσότερο είχε σχέση με τον σκοπό του ΜτΘ και το περιεχόμενό του και όχι με τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Σε αυτό το κλίμα έγιναν και οι προσφυγές στο ΣτΕ για ακύρωση των ΠΣ και έτσι από τη χλιαρή αντίδραση για τα τραγούδια στη διδασκαλία φτάσαμε στην εκπεφρασμένη απαγόρευση γενικά των τεχνών στο ΜτΘ μέσω των δύο αποφάσεων του ΣτΕ.

Οι αποφάσεις του ΣτΕ 660/2018 και 926/2018 και η απαγόρευση των τεχνών στη διδασκαλία

Στην απόφαση 660/2018 του ΣτΕ ακύρωσης του ΠΣ των θρησκευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου ανάμεσα σε άλλα αναφέρεται:

[...]από την περιγραφή των «γενικών στόχων» κάθε τάξης και το περιεχόμενο των επιμέρους θεματικών ενοτήτων (τόσο από τα «βασικά θέματα» κάθε μιας όσο και από τα «προσδοκώμενα αποτελέσματα» και τις «ενδεικτικές δραστηριότητες») προκύπτει επίσης ότι με την διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος επιδιώκονται και στόχοι οι οποίοι, πέραν των ως άνω τριών συντεταγμένων, εκφεύγουν ακόμη και από ένα αμιγώς «θρησκευολογικό» πρότυπο μαθήματος, αναγόμενοι σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (όπως η κοινωνιολογία, φιλοσοφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, οικολογία, τέχνες κ.ά.)...

Δεν μπορεί, δηλαδή, ένα θρησκευτικό μάθημα να έχει στόχους και περιεχόμενο που να υπάρχει σε άλλα μαθήματα ή αντικείμενα ή πεδία και ένα από αυτά είναι και οι «τέχνες». Στην απόφαση ακύρωσης 926/2018 του ΠΣ του Λυκείου το σώμα των ανώτατων δικαστών προχωρούν και σε περαιτέρω ανάλυση της «εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής προσέγγισής» τους, με παραδείγματα του εξοβελισμού της τέχνης από το ΜτΘ.

Αφού κάνουν παρόμοια αναφορά με την ως άνω, ότι το ΠΣ περιλαμβάνει «επεξεργασία εννοιών (όπως η επικοινωνία, η ταυτότητα, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολυπολιτισμικότητα, ο διάλογος, η έκφραση, η εταιριότητα

(sic), η οικολογία), οι οποίες ανάγονται σε διάφορες επιστήμες ή διδακτικά αντικείμενα (όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η νομική και πολιτική επιστήμη, (sic), η οικολογία), οι οποίες ανάγονται σε διάφορες επιστήμες ή διδακτικά αντικείμενα (όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η νομική και πολιτική επιστήμη, (sic), η οικολογία), οι οποίες ανάγονται σε διάφορες επιστήμες ή διδακτικά αντικείμενα (όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η νομική και πολιτική επιστήμη, η φιλοσοφία, οι τέχνες)....» συνεχίζουν με τα εξής: «Όπως προκύπτει από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού που συνοδεύει την προσβαλλόμενη απόφαση στις μεθόδους διδασκαλίας του ΜτΘ περιλαμβάνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες ή ως “προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό”, εκτός των άλλων (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, βίντεο, λογοτεχνικά αντικείμενα, ζωγραφικοί πίνακες) και τραγούδια ξένα και ελληνικά τα οποία, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο ή από τους τίτλους τους (π.χ. τραγούδια “με θέμα τον έρωτα και τη φιλία” σ. 60, *Ο Μεγάλος Ερωτικός* (σ.60), *Ο Μπαγάσας* (σ. 59,60), *Έλσα σε φοβάμαι* (σ.137), *Ανόητες Αγάπες* (σ. 222) παρίστανται όλως απρόσφορα για τη μετάδοση στους μαθητές της έννοιας του ιερού εν γένει και, ιδίως τους βιώματος της ιερότητας, όπως αυτό έχει αποτυπωθεί στη λειτουργική ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας και στην παράδοση της Ορθοδοξίας...». Αν διαβάσουμε πίσω από τις γραμμές τα συμπεράσματά μας θα είναι υπέρ των τεχνών στην εκπαίδευση και κατά της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Και αυτό γιατί το σκεπτικό των δικαστών είναι ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν μπορεί να αποτελεί σκοπό του ΜτΘ, γιατί οδηγεί τον πιστό Ορθόδοξο μαθητή και πιστή Ορθόδοξη μαθήτρια σε αμφισβήτηση. Αυτό αναφέρεται ρητά στις αποφάσεις, ότι, δηλαδή, το ΜτΘ «απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές που ασπάζονται το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα και όχι στους ετεροδόξους, αλλοθρήσκους ή αθέους» και ότι με τη διδασκαλία που εισάγουν τα ΠΣ «δεν υπηρετείται η ανάπτυξη της ορθόδοξης χριστιανικής συνειδήσεως, αλλά επιχειρείται ο κλονισμός ή και η μεταβολή αυτής». Οπότε οι τέχνες απαγορεύονται στο ΜτΘ, γιατί δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει τον άνθρωπο να αναπτύσσεται ολιστικά ως όλος άνθρωπος και να ενεργοποιεί όλες τις νοημοσύνες τους, στοχαζόμενος και αναστοχαζόμενος συνεχώς τη γνώση μετασηματίζοντάς την σε δράση. Αναφέρεται στην απόφαση 660/2018 ότι το ΠΣ «έρχεται σε αντίθεση...β) προς την διάταξη του άρθρου 13 παρ.1 του Συντάγματος που κατοχυρώνει ως απαραβίαστη την ελευθερία της θρησκευτικής συνειδήσεως, διότι-ενώ, κατά τα προεκτεθέντα, η προσβαλλόμενη απόφαση θα έπρεπε να απευθύνεται αποκλειστικά στους ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές και να κατατείνει στην εμπέδωση και ενίσχυση της ορθόδοξης χριστιανικής συνειδήσεως τους-με τη σύγχυση που προκαλείται, όπως έχει εκτεθεί από το προπεριγραφέν πρόγραμμα σπουδών και με τον επιδιωκόμενο δι’ αυτού “αναστοχασμό” των μαθητών (ηλικίας 8-16 ετών), η εν λόγω απόφαση κλονίζει την ορθόδοξη χριστιανική συνείδηση». Στην απόφαση μάλιστα 926/2018 ουσιαστικά δίνοντας ρητά τη

δυνατότητα «η πολιτεία να περιλαμβάνει στα σχολικά προγράμματα, στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, ή πάντως, διδασκαλίας απολύτως διακριτής απευθυνόμενης στο σύνολο των μαθητών (ανεξαρτήτως δηλαδή της θρησκευτικής τους εντάξεως), και εκπαίδευση 'θρησκευολογικού' χαρακτήρος με πληροφορίες και γνώσεις και για άλλες, πέραν της Ορθοδοξίας, θρησκείες και δόγματα "κατά τρόπο αντικειμενικό, κριτικό και πλουραλιστικό, χωρίς να επιδιώκει κατηχητικό σκοπό..." αποκλείει αναλογικά τη διδασκαλία στο ΜτΘ της Ορθοδοξίας με τρόπο "αντικειμενικό και κριτικό"». Μάλιστα αναφέρεται στην απόφαση πιο συγκεκριμένα ότι με αυτήν «προωθείται η αντίληψη ότι η θρησκευτική πίστη μπορεί και πρέπει να είναι 'κριτική' (βλ. π.χ. στη σελίδα 31 του εν λόγω Οδηγού: 'η πίστη είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο του ΜτΘ', στη σελίδα 69: 'κριτικός αναστοχασμός' για την πίστη στον Τριαδικό Θεό και στην σελίδα 124 αυτού: 'αναστοχασμός' της αφήγησης της Γενέσεως για την πτώση των πρωτοπλάστων), το στοιχείο δε αυτό κλονίζει την ορθόδοξη χριστιανική συνείδηση», ενώ το ΜτΘ «οφείλει να διατηρεί ως προέχουσα και κύρια μέριμνα όχι την παροχή πληροφοριών ή την επεξεργασία γνώσεων ή την ανάπτυξη προβληματισμών ιστορικής, θρησκευτική ή κοινωνιολογικής φύσεως (αντικείμενο άλλωστε και άλλων μαθημάτων) αλλά την καλλιέργεια των κατάλληλων προϋποθέσεων ώστε να μπορεί να μεταδοθεί το βίωμα της ιερότητας, όπως αυτό έχει αποτυπωθεί-και είναι άλλωστε, ως εκ τούτου, πρόσφορη η μετάδοσή του- στη λειτουργική ζωή της ορθόδοξης εκκλησίας και της παράδοση της ορθοδοξίας, με τις πολλαπλές εκφάνσεις τους στον πολιτισμό της χώρας». Η απαγόρευση λοιπόν των τεχνών δεν αφορά τις τέχνες και τα προϊόντα τους που σχετίζονται με τη λειτουργική ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας και την παράδοση της Ορθοδοξίας. Βυζαντινή μουσική, αγιογραφία, ίσως και παραδοσιακή ελληνική μουσική, με πολλές εξαιρέσεις φανταζόμαστε.

Είναι δεδομένο, λοιπόν, ότι ο θάνατος του φίλου-όποιος κι αν ήταν- του Νικόλα Άσιμου, στον οποίο αναφέρονται η υπό διαπραγμάτευση στο ΜτΘ στίχοι του τραγουδιού *ο Μπαγάσας*¹ δεν σχετίζονται με την Ορθόδοξη Εκκλησία και την παράδοσή της, την οποία προσεγγίζει ο μαθητής/η μαθήτρια στο μάθημα αυτό. Το ότι απευθύνεται σε αυτόν σαν να είναι ζωντανός αποκαλώντας τον *Μπαγάσα* και αφήνει το περιθώριο να σκεφτούμε και να μάθουμε περισσότερα για τη ζωή και το τέλος της, αυτό δεν φαίνεται να αφορά τον Χριστιανισμό και την Εκκλησία, σύμφωνα με τις αποφάσεις των δικαστών. Ότι το τραγούδι αφήνει ένα περιθώριο σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές διδασκαλίας να δημιουργήσει το κατάλληλο και ασφαλές περιβάλλον για να διδάξουμε ευαίσθητα προσωπικά και κοινωνικά θέματα που άπτονται της πίστης του καθενός και φυσικά των βιωμάτων του και των υπαρξιακών ερωτημάτων του, αυτό δεν αφορά, σύμφωνα με τις αποφάσεις του ΣτΕ, την Εκκλησία και την ελπίδα στην ανάσταση νεκρών που η ίδια διδάσκει. Αντίθετα όλα θεωρούνται ότι προκαλούν σύγχυση και

σκοπεύουν μέχρι και σε «προσηλυτισμό». Πώς, γιατί και ποιος/ποια μπορεί να προσηλυτίζει στο σχολείο τους μαθητές και τις μαθήτριες και σε ποια ακριβώς θρησκεία, εφόσον μιλάμε για τους δασκάλους και θεολόγους που εργάζονται στο ελληνικό σχολείο, είναι ένα θέμα που ξεπερνά κάθε λογικό συλλογισμό, εκτός αν το Ανώτατο Διοικητικό Δικαστήριο αναγνωρίζει κάποιου είδους συνωμοσία που μας διαφεύγει.

Η παιδαγωγική προσέγγιση των τεχνών στη διδασκαλία του ΜτΘ

Το θέμα που αναπόδραστα αναδύεται είναι ότι σε αυτή την απόφαση οι τέχνες εξοβελίζονται γενικώς από τη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, γιατί οι δικαστές, αλλά και Π.Ε.Θ. που θεωρητικά γνωρίζει σχετικά με τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση ως «μετάδοση» ενός «βιώματος».

Κι εδώ είναι το πρόβλημα. Για την εισαγωγή της τέχνης σε ένα μάθημα, τη διαθεματικότητα και τη βιωματική διδασκαλία απαιτείται η θεώρηση της γνώσης ως προσωπική και συλλογική εμπειρία (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός),² που έχει αξία για τη ζωή και βιωσιμότητα στον χρόνο (ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός)³ και όχι ως ανώτερες δοτές ιδέες (ιδεαλισμός) ή εμπειρία που υπάρχει ανεξάρτητα από τον γινώσκοντα και αναμένεται να την αναπαράγει αποτελεσματικά (ρεαλισμός), μιμητικά και από μνήμης.⁴ Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να μιλήσει κανείς για μετάδοση. Αυτή η γνώση αξιολογείται στην Ελλάδα από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και φυσικά από τις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για τις οποίες κάποιες ειδικότητες προετοιμάζουν τους μαθητές και μαθήτριες από το Γυμνάσιο, δηλαδή τους εξασκούν στη φροντιστηριακή μελέτη, εξέταση κατεκτημένης γνώσης, αναπαραγωγή και απομνημόνευση δηλωτικής γνώσης κ.ά. Σε αυτή τη γνώση, οι δικαστές περιλαμβάνουν και το «βίωμα». Αναφέρονται μάλιστα στο θρησκευτικό βίωμα και όχι το εκπαιδευτικό, θεωρώντας ότι στους τέσσερις τοίχους της τάξης ενός σχολείου, στο οποίο βρίσκονται υποχρεωτικά οι μαθητές στο 45λεπτο μάθημα αναπτύσσεται κάποιου είδους θρησκευτικό βίωμα. Επιπλέον, θεωρούν αυτό ως μία εμπειρία μίμησης (συμπεριφορισμός),⁵ που μεταδίδεται και αναπαράγεται, μάλιστα από μαθητές και μαθήτριες που είναι στην προεφηβεία, πρώτη και μέση εφηβεία, στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Χωρίς, βέβαια, να λαμβάνεται υπόψη ότι είναι άνθρωποι με πολλαπλές νοημοσύνες⁶ με τις οποίες βιώνουν κάθε βίωμα, μάλιστα όλοι μαζί και μαθαίνουν από αυτό. Δεν είναι hard disc υπολογιστή, που ακολουθούν προγραμματισμένες οδηγίες. Είναι όντα με νου, που είναι ένα σύνολο διανοητικών και πρακτικών ικανοτήτων, μακριά από κάθε δυισμό που υπονοείται, «ανάμεσα στο γνωρίζει και στο πράττειν, τη θεωρία και την πρακτική, ανάμεσα στο πνεύμα ως σκοπό και ψυχή της δράσης και το σώμα

ως όργανο και μέσον της»⁷ (Ντιούι, 2016, σ. 533). Για τους δικαστές η μάθηση δεν φαίνεται να ταυτίζεται με την εσωτερική (νευρικό σύστημα, εγκέφαλος, καρδιά) και εξωτερική (σώμα, περιβάλλον) δραστηριοποίηση και η γνώση με αυτό που έχει μάθει να κάνει και να ξανακάνει ο μαθητής/η μαθήτρια με το θρησκευτικό περιεχόμενο του μαθήματος.⁸ Το σχετίζουν άμεσα με ένα είδος αυτόματης γνώσης της λειτουργικής ζωής της Εκκλησίας και απροαίρετης συμμετοχής σε αυτήν μέσω του μαθήματος του σχολείου, που φυσικά είναι αδύνατον να προσφέρει οποιαδήποτε ενεργή συμμετοχή στην εκκλησιαστική και λειτουργική ζωή, η οποία ενέχει την προαίρεση του όλου προσώπου. Δεν είναι λοιπόν ούτε καν κατήχηση, παρά μόνο κενό γράμμα που υφίσταται δεκαετίες πριν το 2003 στην ελληνική νομοθεσία, ότι δηλαδή το ΜτΘ σκοπεύει στην ένταξη του πιστού στην Εκκλησία και έτσι στη σωτηρία του ανθρώπου.⁹ Αυτό, όμως, που μας ενδιαφέρει εδώ είναι ότι δεν γίνεται αντιληπτό ότι το ΠΣ του ΜτΘ εκλαμβάνει το βίωμα ως εκπαιδευτική εμπειρία, όπως και είναι, που έχει οπωσδήποτε θρησκευτικό περιεχόμενο και ενεργείται με την προσέγγισή του μέσω της δραστηριότητας των προσώπων (μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικός) στην τάξη με σκοπό τον στοχασμό, τον αναστοχασμό και την δράση του κάθε προσώπου και όλων μαζί συλλογικά (πραγματισμός).¹⁰

Το ερώτημα που ανακύπτει είναι γιατί η σύγχρονη προσέγγιση της ΘΕ δεν γίνεται αντιληπτή, κυρίως από όσους υπηρετούν την Εκπαίδευση και όχι τόσο από τους δικαστές; Το θέμα είναι, βέβαια, πολυπαραγοντικό κι εδώ μας αφορά βασικά η παράμετρος που σχετίζεται με τη χρήση των τεχνών στα Θρησκευτικά λόγω της βιωματικής και μετασχηματιστικής προσέγγισης της ΘΕ. Είναι δηλαδή πασιφανές ότι από τη στιγμή που η φιλοσοφία των ΠΣ (πρώτα αυτό ορίζεται στον σχεδιασμό του ΠΣ, με βάση τους γενικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης) αντιμετωπίζει τη γνώση και τη μάθηση κονστρουκτιβιστικά, αυτό που φοβίζει είναι ότι οι τέχνες γίνονται όχι μόνο εργαλείο μάθησης αλλά και αντικείμενο του μαθήματος, με σαφή μαθησιακά αποτελέσματα. Κι επειδή το θέμα τελικά είναι πόσο αντέχει ή μπορεί να τις χειριστεί ο εκπαιδευτικός, φαίνεται ότι είναι και αυτός ο φόβος που προκαλεί την αντίδραση. Και αυτό αφορά όλες τις ειδικότητες, την παιδαγωγική και διδακτική επάρκειά τους, την επιμόρφωσή τους και την προσωπική θεωρία που έχουν για τη γνώση, τη μάθηση και την εκπαίδευση, αλλά και τις αντιλήψεις και στάσεις τους έναντι στην αλλαγή και την καινοτομία.¹¹

Οι τέχνες στα ΠΣ και τους Οδηγούς για τον Εκπαιδευτικό (2016) της ΘΕ

Η παραπάνω διαπίστωση για τη μη κατανόηση της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής προσέγγισης των ΠΣ μας προκαλεί να εξετάσουμε ποσοτικά πόση τέχνη περιέχουν και πώς την προσεγγίζουν ώστε να μπορέσουμε να

ερμηνεύσουμε τη φοβική ανταπόκριση, όσων τουλάχιστον ενστερνίζονται όσα οι προσφεύγοντες στο ΣτΕ καταθέτουν.

Πηγές της ανάλυσής μας αποτελούν η 3^η στήλη (διδασκτικές τεχνικές) και η 2^η στήλη (βασικά θέματα) του ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου (εικόνα 1), δηλαδή το θρησκευτικό περιεχόμενο καθώς οι προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό τους υλικό:

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>Οι μαθητές:</p> <p>α) περιγράφουν βιώματα από γιορτές γενεθλίων (δικών τους και άλλων)</p> <p>β) μοιράζονται συναισθήματα χαράς από τη συμμετοχή τους στην ατμόσφαιρα των γενεθλίων και της γιορτής των Χριστουγέννων</p> <p>γ) αναγνωρίζουν στις βιβλικές αφηγήσεις της Γέννησης του Χριστού την αξία του δώρου και της προσφοράς</p>	<p>I. Ένα παιδί έρχεται στον κόσμο</p> <p>i. Η προσδοκία και η χαρά της γέννησης ενός παιδιού</p> <p>ii. Γενέθλια: Γιορτάζουμε τη γέννηση ενός ανθρώπου/δίνουμε και παίρνουμε δώρα</p> <p>II. Χριστούγεννα: Ο νεογέννητος Ιησούς, ένα δώρο στον κόσμο</p> <p>i. Από την Καινή Διαθήκη:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τα λόγια του αγγέλου στην Παρθένα (Λκ 1, 30-33) • Η Γέννηση στη φάτνη της Βηθλέεμ (Λκ 2, 1-20) • Τα δώρα του κόσμου στον νεογέννητο Ιησού/Βοσκού και μάγοι (Μτ 2, 1-12, Λκ 2, 8-20) 	<p>A. ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>1. Προετοιμάζοντας τη γιορτή των γενεθλίων ενός συμμαθητή μας (I.ii)</p> <p>2. Ιδεοθέλεια: «Δώρα με αξία/Δώρα με αγάπη» (στόχος η επεξεργασία της έννοιας του «δώρου» όπως εκφράζεται στην καθημερινή ζωή) (I.ii)</p> <p>3. Ιδεοθέλεια για τη λέξη «Χριστούγεννα». Συζητώντας καταλήγουμε τι γιορτάζουμε τελικά (II)</p> <p>B. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ / ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p> <p>1. Βρίσκουν και παρουσιάζουν έθιμα και εικόνες Χριστουγέννων από όλο τον κόσμο (III)</p> <p>2. Ομάδες μαθητών ετοιμάζουν και παρουσιάζουν χριστουγεννιάτικη μουσική και τραγούδια (III)</p> <p>3. Ομάδες μαθητών παρουσιάζουν ή δραματοποιούν χριστουγεννιάτικα παραμύθια (III)</p> <p>4. TPS με θέμα: «Στη γειτονιά μου, θα ήθελα τα Χριστούγεννα να ήταν...» (όψη, ατμόσφαιρα, άνθρωποι)</p> <p>5. Artful Thinking («βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι»): Η Γέννηση του Θεοφάνη, Ι. Μ. Σταυρονικητή ή Παμένες αγραλλούντες, μικρογραφία από Ευαγγελιστήριο του 12^{ου} αι της Ι. Μ. Αγ. Παντελεήμονος (Άγιον Όσο) (II.ii)</p>

Εικόνα 1. Οι τρεις στήλες του ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου: προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα-βασικά θέματα-ενδεικτικές δραστηριότητες.

Έτσι στο Δημοτικό και Γυμνάσιο στην πραγματικότητα διδάσκονται 79 «βασικά θέματα» σε σύνολο 545, που σχετίζονται άμεσα με τέχνες δηλαδή (14,5%) που σημαίνει ότι το ΜτΘ δεν καλύπτει ύλη άλλων μαθημάτων, όπως αναφέρεται στην απόφαση του ΣτΕ, αλλά χρησιμοποιεί την τέχνη όποτε είναι λειτουργική και σημαντική για τη γνώση και τη μάθηση. Αντίστοιχα στο σύνολο των 778 βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας που προτείνονται στην 3^η στήλη, 484 δραστηριότητες με άμεση σχέση με τις τέχνες, ποσοστό 62,2% (Πίνακας 1).

	Σύνολο	Θέματα Τέχνης	Ποσοστό %
Βασικά Θέματα	545	79	14,5
Ενδεικτικές δραστηριότητες	778	484	62,2

Πίνακας 1. Τα βασικά θέματα και οι ενδεικτικές δραστηριότητες με τέχνη στο Δημοτικό και Γυμνάσιο.

Και αυτό αποτελεί μία πλήρη ανατροπή για ό,τι θεωρείται διδασκαλία και δράση των μαθητών/τριών, αλλά και πώς προσεγγίζεται η γνώση στη διδασκαλία και το σχολείο, όπως ήδη είπαμε. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται έχουν σχέση με την τέχνη και τις τεχνικές διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί με βάση αυτές και τις αρχές της βιωματικής μάθησης.¹²

Ακόμη, σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή, η οποία λειτουργεί, ακόμη και σήμερα Φεβρουάριο 2020, στον ιστότοπο των νέων ΠΣ στα Θρησκευτικά του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής περιλαμβάνονται οργανωμένα και ταξινομημένα ανά βαθμίδα, τάξη και θεματική ενότητα, συλλογή εικόνων, έργων ζωγραφικής, φωτογραφιών, βίντεο και αρχεία μουσικής με επιλεγμένους ύμνους από τον Ορθόδοξη μουσική Παράδοση της Εκκλησίας ανά την οικουμένη, καθώς και τραγούδια ως συμπληρωματικό υλικό υποστήριξης των μαθημάτων στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Περιλαμβάνονται για χρήση και αξιοποίηση στην τάξη ή στη μελέτη 1057 ψηφιοποιημένα αρχεία εικαστικού περιεχομένου (592 για το Δημοτικό και 465 για το Γυμνάσιο). Επίσης, περιλαμβάνονται 694 μουσικά αρχεία με συνοδευτικό υλικό οδηγιών για την αξιοποίησή τους στην τάξη καθώς και με τη συνοδεία ψηφιοποιημένου κειμένου των στίχων για εργασίες και δραστηριότητες (337 για το Δημοτικό και 357 για το Γυμνάσιο).

Ακόμη, στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό αφιερώνονται 83 σελίδες στις βιωματικές τεχνικές μαθήματος, όπως για παράδειγμα (απόσπασμα των περιεχομένων):

- xiii. Δραματοποίηση / Σκηνές ή στιγμιότυπα
- xiv. Προσομοίωση
- xv. Θετικό - Αρνητικό
- xvi. «Παγωμένη» εικόνα - Still Image
- xvii. Παιχνίδια ρόλων
- xviii. Χτίσιμο της στάσης του ρόλου
- xix. Συλλογικός ρόλος
- xx. Ρόλος στον τοίχο
- xxi. Ανακριτική καρτέκλα
- xxii. Καρέκλα αφήγησης
- xxiii. Κύκλος της συνείδησης
- xxiv. Κύκλος του κουτσομπολιού
- 21. Τεχνικές δράματος για αναστοχασμό
 - v. Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου
 - vi. Σύνταξη κειμένων
 - vii. Ομαδικό γλυπτό
 - viii. Παίρνοντας απόσταση
- 22. Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης
 - i. Εικαστικές δραστηριότητες
 - ii. Μουσικές δραστηριότητες

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί βάση για την ανάπτυξη πολλών τεχνικών που περιλαμβάνονται, όπως είναι φανερό από τα περιεχόμενα. Στους Φακέλους Μαθήματος, τέλος, που κυκλοφόρησαν το 2017, και δίνονται σε κάθε μαθητή/τρια, έτσι ώστε να έχεις τις πηγές με τις οποίες οργανώνονται οι δραστηριότητες του μαθήματος, κάθε πολυτροπική πηγή, εικόνες, έργα ζωγραφικής, φωτογραφίες, τραγούδια, βίντεο, αποσπάσματα ταινιών προτείνεται για συγκεκριμένη δραστηριότητα. Άλλωστε, όλη η διδασκαλία αποτελεί σειρά δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό.

Η βιωματική αυτή προσέγγιση της διδασκαλίας είναι φανερή στο Λύκειο και στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό στον οποίο προτείνονται για κάθε ενότητα διδασκαλίες, όπως η παρακάτω της Πρώτης Ενότητας της Α' Λυκείου με τίτλο ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΟΥ. Η διδασκαλία αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια:¹³

Στάδιο 1 (Βιώνοντας):

- «Μουσική δραστηριότητα-συμπλήρωση κενών». Δίνεται Φύλλο Εργασίας με τους στίχους του Αλκίνοου Ιωαννίδη, από το τραγούδι *Ο Προσκυνητής* με κενά για να συμπληρώσουν κάποιες λέξεις ακούγοντας το τραγούδι. Αφού ακούσουν το τραγούδι, οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις: 1) Τι αναζητά ο προσκυνητής; 2) Πώς τα αναζητά, με ποιο τρόπο; και 3) Τι είναι η ζωή για τον προσκυνητή; Τι είναι αυτό που της δίνει νόημα;

Στάδιο 2 (Νοηματοδοτώντας):

- «Έντεχνος συλλογισμός (Artful thinking) - Αντιλαμβάνομαι, Γνωρίζω, Φροντίζω» - «Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου (TPSS)». Δίνονται ή προβάλλονται εικόνες με ανθρώπους που λατρεύουν με διάφορους τρόπους τον Θεό ή εικόνες με σύγχρονους ανθρώπους που απευθύνονται στον Θεό (αθλητές/αθλήτριες, καλλιτέχνες, διανοούμενοι/διανοούμενες). Οι μαθητές/μαθήτριες εφαρμόζουν την τεχνική με βάση τις ερωτήσεις: Τι σκέφτονται, ποια αισθήματα έχουν (οι εικονιζόμενοι/εικονιζόμενες); Γιατί το κάνουν; Πού βρίσκεται ο Θεός για αυτούς;

Στάδιο 3 (Αναλύοντας):

- Ομαδοσυνεργασία - «Επ' αυτού θα είχα να πω...». Δίνονται αποσπάσματα κειμένων (Μακράκης, 1999, Γιανναράς, 2006, Γιαννουλάτος, 2004, Σχολικό Βιβλίο Β' Λυκείου, ΔΕ 2) σε ομάδες και ζητείται ο παρουσιαστής/ η παρουσιάστρια κάθε ομάδας να τοποθετηθεί σύντομα ξεκινώντας με τη φράση «Επ' αυτού θα είχα να πω...» σε θέματα, όπως α) η καθολικότητα του φαινομένου της θρησκείας, β) ποια είναι η αιτία της θρησκευτικότητας, γ) στάδια θρησκείας και θρησκευτικής εμπειρίας, και δ) οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τον Θεό. Μετά από κάθε τοποθέτηση γίνονται ερωτήσεις. Κάθε ομάδα παραδίδει γραπτά τις θέσεις της.

Στάδιο 4 (Εφαρμόζοντας):

- «Αντιγνώμιες» σε ζευγάρια ενώπιον της ολομέλειας. Κάθε μαθητής/μαθήτρια παίρνει μία κάρτα ρόλου (π.χ. ενός χριστιανού που εκκλησιάζεται, ενός χριστιανού που δεν εκκλησιάζεται). Ζητείται να σκεφτούν με βάση τον ρόλο που ανέλαβαν και όσα έχουν προηγηθεί στο μάθημα και να επιχειρηματολογήσουν για το εξής θέμα: «Τι δίνει νόημα στη ζωή μου;». Αφού σκεφτούν και γράψουν για τρία λεπτά τα επιχειρήματά τους ζητείται να σηκωθούν δύο και να εκφράσουν με τη σειρά τις απόψεις τους και να διαλεχθούν κρίνοντας τις θέσεις του άλλου/της άλλης. Δίνεται συγκεκριμένος χρόνος για την αντιγνώμια του ζευγαριού και ακολουθεί συζήτηση με την ολομέλεια. Μπορεί να επαναληφθεί με άλλο ζευγάρι. Αν δεν υπάρχει χρόνος μπορεί να δημιουργηθούν από την αρχή ζευγάρια και να διαλεχθούν ταυτόχρονα. Αφού λήξει ο χρόνος ερωτώνται όλοι α) πώς ένιωσαν; β) ποια γνώμη είχε βαρύτητα και γιατί; και γ) ποιο είναι το νόημα της ζωής για αυτούς/αυτές και αν επηρεάστηκαν από όσα άκουσαν και έζησαν στις «αντιγνώμιες»;¹⁴

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί-θεολόγοι δηλώνουν κατά 75,94%, σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε του ΙΕΠ, ότι αξιοποιούν τα νέα ΠΣ στην τάξη,¹⁵ αλλά απομένει με έρευνα να δούμε τι εννοούν και αν όντως ακολουθούν τη βιωματική μεθοδολογία με τις τέχνες να αποτελούν τη βάση του μαθήματος και όχι απλά εργαλεία. Δεν είναι μία εύκολη υπόθεση, όπως αναφέρθηκε.

Αλλά από την πράξη παράγεται η θεωρία. Και αυτό δεν αρκεί απλά να πούμε ότι οι τέχνες έχουν εισαχθεί στα Θρησκευτικά, αλλά να ερευνήσουμε πώς χρησιμοποιούνται αυτές. Τέχνες χρησιμοποιεί φυσικά και η κατήχηση και είναι απόλυτα σωστό, για να υπηρετήσει τους σκοπούς της με όσους και όσες επιθυμούν να ενταχθούν στη ζωή της εκκλησιαστικής κοινότητας ή κάθε θρησκευτικής κοινότητας. Το ζήτημα είναι ακριβώς αυτό που αναφέρεται στις αποφάσεις του ΣτΕ. Σημασία έχει πώς δρουν οι τέχνες στη διδασκαλία των Θρησκευτικών και ποια γνώση υπηρετούν. Και πράγματι αυτό που είναι αναγκαίο είναι ένα consensus μεταξύ όσων αποφασίζουν για τη ΘΕ για να λειτουργήσει αυτή χειραφετητικά, απελευθερωτικά και μετασχηματιστικά, όπως οφείλει να λειτουργεί η εκπαίδευση και κάθε μάθημά της. Δεν αρκεί να αλλάξει το ΠΣ των Θρησκευτικών γιατί η εφαρμογή του μπορεί να γίνει με άλλη φιλοσοφία, από αυτή που πράγματι έχει. Τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών-θεολόγων που προσέφυγαν στο ΣτΕ, που περισσότερο στηρίζεται στην προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, ή των δικαστών, που είναι καθαρά ιδεαλιστική. Άρα, δεν αρκεί να χρησιμοποιήσουμε

τις τέχνες στην εκπαίδευση, αλλά να έχουμε στο νου μας τι γνώση παράγουμε, άρα και πώς την αντιλαμβανόμαστε όσοι σχετιζόμαστε με την Εκπαίδευση και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί. Οι τέχνες, δηλαδή, στην εκπαίδευση δεν είναι πανάκεια, αλλά όπλο. Και το όπλο μπορεί να κάνει και κακό, ανάλογα με το πώς το χρησιμοποιούμε και εναντίον ποιων. Ας αποφασίσουμε ότι θα είναι όπλο για να πολεμήσουμε την αμάθεια, τον σκοταδισμό και την υποδούλωση. Και αυτός ακριβώς είναι ο σκοπός των νέων Θρησκευτικών, για αυτό και οι τέχνες, για αυτό και οι τόσες αντιδράσεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Οι στίχοι του τραγουδιού ανήκουν στον Νικόλα Άσιμο. Πρώτη φορά προτείνεται στη διδακτική του ΜτΘ το 2005, βλ. Παναγιώτης Φραγκάκος, «Ο Μπαγάσας», *Σύναξη* 95 (2005), σ. 82-86.
- 2 Lev Vygotsky, *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφ.Α. Μπίμπου, Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- 3 Ernst von Glasersfeld, «A Constructivist's View of Learning and Teaching», R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (επιμ.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop*, IPN, Kiel, Germany, 1991, σ. 29-39
Ernst von Glasersfeld, *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, Falmer, Washington DC, 1995.
- 4 Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Διάδραση, Αθήνα, 2012, σ. 130-142.
- 5 Burrhus F. Skinner, *Περί Συμπεριφορισμού*, μτφ. Ε. Τσούκαρης, Ρ. Μέλον, Πεδίο, Αθήνα, 2013.
John B. Watson, *Behaviorism*, W.W.Norton & Company USA, 1970.
- 6 Howard Gardner, *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*, Routledge, London, 2006.
- 7 Τζον Ντιουϊ, *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, μτφ. Φ. Τερζάκης, Ηριδανός, Αθήνα, 2016, σ. 553.
- 8 Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση, σήμερα; μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*, Gutenberg, Αθήνα, 2019, σ. 97.
- 9 Σκοπός του ΜτΘ στο Δημοτικό στο ΠΔ 1034/1977 (Α'34&), αρθ.3. είναι «η ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, η εδραίωση της πίστewς στη χριστιανική θρησκεία και η ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη θρησκευτική ζωή του λαού μας». Στο Γυμνάσιο και Λύκειο στο ΠΔ831/1977 «σκοπός του μαθήματος των θρησκευτικών... είναι η φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, για τον κόσμο και για τον άνθρωπο, η μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή...η βίωση των αληθειών της ορθόδοξης χριστιανικής πίστewς στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή».
- 10 Λιάγκης, *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση*, σ. 131-142.
- 11 Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.
- 12 David A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education Inc, New Jersey, 2015.

- 13 Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2015, σ. 221-232.
- 14 Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Νέο Σχολείο-Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (ΦΕΚ 2105/19-6-2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, 2017, σ. 51-53.
- 15 Πρόκειται για ένα υψηλό ποσοστό στους 1893 εκπαιδευτικούς της τάξης που απάντησαν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκε το 2017 για τη διδασκαλία των θρησκευτικών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, *Εσωτερική Αξιολόγηση Δράσης 3. Επιστημονική Ομάδα Έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Νέα προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών»*, Αθήνα, 2018.

Μαρία Κοτσοπούλου

**Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα. Ο αρχικός στόχος ήταν η βελτίωση του εκπαιδευτικού και μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Γρήγορα επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες και απέκτησε πολλές διαφορετικές μορφές, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά, καθώς και η κατάρτιση σε θέματα που άπτονται της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Στη διάρκεια του 20ού αιώνα, αυτές οι μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκαν ποικιλοτρόπως σε κάθε χώρα, προσλαμβάνοντας έκταση ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, στις ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται διεύρυνση των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, πολλές από τις οποίες έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.¹

Μία από αυτές τις δράσεις είναι και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Τα Σ.Δ.Ε. ιδρύθηκαν στην Ελλάδα με το νόμο 2525/1997 και θεσμοθετήθηκαν ως φορείς Δια Βίου Μάθησης με το νόμο 3367/2005. Σε αυτά μπορούν να εγγράφονται νέοι που έχουν υπερβεί το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά χορηγούν τίτλο σπουδών ισότιμο με αυτόν που χορηγεί το τυπικό Γυμνάσιο.

Οι παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. παραπέμπουν στη θεωρία της δημοκρατικής εκπαίδευσης του Dewey, του Freire, του Habermas, σε θεωρίες του αναλυτικού προγράμματος (curriculum) και στη μετανεωτερική θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής.² Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνει οκτώ γραμματισμούς, μεταξύ των οποίων και ο Πολιτισμικός-Αισθητικός Γραμματισμός.

Η Αισθητική – Πολιτισμική Αγωγή

Πρωταρχικός σκοπός της Πολιτισμικής - Αισθητικής αγωγής είναι η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τη γλώσσα του πολιτισμού και της τέχνης. Οι τέχνες αποτελούν πολυσύνθετες δραστηριότητες, που απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις απαιτώντας την ταυτόχρονη συμμετοχή του νου και του σώματος.³ Έχουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική, κινητική, γλωσσική, κοινωνική και

εσωτερικεύσει διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Η έννοια-κλειδί στην θεωρία του είναι ο μετασχηματισμός της θεώρησης και των παραδοχών, που αποτελούν τα φίλτρα μέσω των οποίων τα άτομα νοηματοδοτούν την εμπειρία. Τα πεδία αναφοράς των ενηλίκων μπορούν να περιλαμβάνουν φιλοσοφικούς, οικονομικούς, κοινωνιολογικούς, ψυχολογικούς και αισθητικούς προσανατολισμούς. Μέσο για να επιτευχθεί η αναπλαισίωση των πλαισίων αναφοράς είναι ο στοχασμός, που επεκτείνεται στον κριτικό στοχασμό και τον αυτοστοχασμό. Η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο των εκπαιδευτών ενηλίκων.¹ Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ενισχυθεί μέσω της ορθολογικής συζήτησης και του διαλόγου. Ο μετασχηματισμός της οπτικής των εκπαιδευομένων είναι αποτέλεσμα διαφόρων διαδικασιών: α) ενός ενεργοποιού γεγονότος, β) ευκαιριών για να αποκαλυφθούν οι παραδοχές των εκπαιδευομένων, γ) κριτικού αυτοστοχασμού, γιατί ο σπουδαστής εξετάζει τις βαθύτερες αιτίες των παραδοχών του, δ) κριτικού διαλόγου, και, τέλος, ε) ευκαιριών για την εφαρμογή των νέων οπτικών.¹¹

Προς την ίδια κατεύθυνση σημαντική είναι η προσφορά του Brookfield.¹²⁻¹⁴ Ο Brookfield επεξεργάστηκε μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Έδωσε έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι όταν επαναξιολογούν πεποιθήσεις, στις οποίες ήταν μακροχρόνια προσκολλημένοι. Ανέδειξε επίσης τη σημασία συμμετοχής σε μια συνεργατική ομάδα, όπου αλληλοϋποστηρίζονται και βιώνουν από κοινού συναισθήματα, ανταλλάσσουν γνώμες και εμπειρίες, με άλλα λόγια διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασχηματίζουσα μάθηση ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα.

Την σημασία του κριτικού στοχασμού στην επίτευξη του επιθυμητού μαθησιακού αποτελέσματος επισήμανε και ο Perkins. Ο Perkins¹⁵ διαμόρφωσε μια μεθοδολογία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης. Κατά τον Perkins, η παρατήρηση έργων τέχνης ενθαρρύνει την στοχαστική διάθεση, γιατί απαιτείται μια σκεπτόμενη στάση, προκειμένου να ανακαλύψουμε τι έχουν να μας δείξουν. Επίσης τα έργα τέχνης συνδέονται με τις κοινωνικές, προσωπικές και άλλες διαστάσεις της ζωής. Επομένως η παρατήρηση έργων τέχνης μπορεί να οικοδομήσει σημαντικές διαθέσεις στοχασμού καλύτερα από πολλές άλλες διεργασίες.¹ Το μεθοδολογικό εργαλείο που προτείνει ο Perkins ακολουθεί τέσσερις φάσεις. Οι παρατηρητές απαντούν σε μια σειρά κατευθυντήριων ερωτήσεων, η ποσότητα και η ποιότητα των οποίων ποικίλλει, ανάλογα με το έργο τέχνης και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Ο Perkins προτείνει ερωτήσεις, παρατηρώντας διάφορα

συγκινησιακή ανάπτυξη του ανθρώπου. Μεταξύ των τεχνών σημαντικό ρόλο κατέχει η μουσική. Όπως δηλώνει η φιλοσοφική και ιστορική μαρτυρία σε κέντρα υψηλού επιπέδου πολιτισμού, όπως στην Αρχαία Ελλάδα, η μουσική κατείχε σημαίνουσα θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης επισήμαναν την παιδαγωγική λειτουργία της μουσικής και τον ενεργό ρόλο της στην διαπαιδαγώγηση των νέων.⁴

Η μουσική αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό διεγερτικό για την αφύπνιση και ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων που υπάρχουν σε κάθε άνθρωπο. Οποιαδήποτε εμπλοκή με αυτή είναι συνδεδεμένη με τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και καλλιεργεί την έκφραση και τη δημιουργική φαντασία. Η μουσική εμπεριέχει ενδογενείς ιδιότητες και χαρακτηριστικά που προκαλούν την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας και της κριτικής σκέψης.⁵ Επίσης, δίνει τη δυνατότητα να απεικονίσουμε την εμπειρία μας και να επικοινωνήσουμε με τους άλλους. Τέλος, ερευνητικές μαρτυρίες καταδεικνύουν ότι με τη μουσική εξισορροπείται η λειτουργία των κέντρων του εγκεφάλου και επιτυγχάνεται η αρμονική συνεργασία των δύο ημισφαιρίων.⁶ Επομένως, κάθε ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στη ολική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει τη μουσική ως απαραίτητο και θεμελιώδες στοιχείο. Το μάθημα της μουσικής αγωγής επιτελεί αναντικατάστατο έργο στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε ως αυτόνομη διαδικασία είτε επικουρικά προς τους άλλους γραμματισμούς.

Βασικές επιδιώξεις της Πολιτισμικής - Αισθητικής αγωγής στα Σ.Δ.Ε. αποτελούν: ο εμπλουτισμός του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευομένων σχετικά με τα είδη της μουσικής γεωγραφικά, διαχρονικά και συγχρονικά, η καλλιέργεια της δεξιότητας της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, η διεύρυνση των ακουστικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σε μια ποικιλία μουσικών ακουσμάτων. Η προσέγγιση των παραπάνω στόχων τις περισσότερες φορές απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό, την επανεξέταση και την απεμπλοκή των εκπαιδευομένων από τις συνειδητές μουσικές εμπειρίες και τους τρόπους μουσικής κατανόησης.

Θεωρίες για τον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό των απόψεων για

Το έργο του Mezirow⁷⁻¹⁰ αποτελεί την πληρέστερη προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο που ο ενήλικας συγκροτεί, αξιολογεί και αναμορφώνει το νόημα της εμπειρίας του. Αναπτύσσει την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και επιχειρεί να εξηγήσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Κατά τον Mezirow^[7] ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που έχουμε

έργα τέχνης, όπως του Rembrandt, του Matisse, του Van Gogh, του Steinberg.¹⁶

Το σημαντικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας έχει επισημάνει και ο Howard Gardner. Ο Gardner¹⁷ υποστηρίζει την ύπαρξη επτά αυτόνομων ανθρώπινων νοήσεων. Αυτές περιλαμβάνουν τη γλωσσική νοημοσύνη, τη μουσική νόηση, τη λογικό-μαθηματική νόηση, τη νόηση του χώρου, τη σωματο-κινητική νόηση και δύο είδη προσωπικής νόησης. Στην εκπαιδευτική πρακτική δίνεται έμφαση στην γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη, παραγκωνίζοντας έτσι τα άλλα είδη νόησης. Όμως, κατά τον Gardner, η ισορροπημένη καλλιέργεια και των επτά ειδών ευφυΐας συμβάλει στην διανοητική ανάπτυξη του ατόμου.

Στρατηγικές διδασκαλίας στην πολιτισμική-αισθητική αγωγή – η έρευνα

Προσπαθώντας να αξιοποιηθεί η θεωρία του Mezirow, του Perkins και η θεωρία του Gardner για τη μουσική νοημοσύνη των ατόμων, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι αισθητικές αντιλήψεις, νοητικές συνήθειες και πεποιθήσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων σχετικά με τα μουσικά τους ακούσματα και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές τους επιλογές. Η εξέταση του θέματος σχετίζεται με τις μουσικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει και το πολιτισμικό πρότυπο που έχουν υιοθετήσει και ενστερνιστεί διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Κατά την πρώτη επαφή ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να φέρουν στην τάξη τα αγαπημένα τους μουσικά ακούσματα. Με τον τρόπο αυτόν δόθηκε η ευκαιρία στην εκπαιδύτρια να κατανοήσει το μουσικό τους υπόβαθρο. Στα επόμενα μαθήματα έγινε η επεξεργασία των μουσικών ακουσμάτων που οι ίδιοι έφεραν στην τάξη και με τη σειρά της η εκπαιδύτρια πρότεινε να ακουστούν έργα κλασικής μουσικής. Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε η μουσική ταυτότητα και εμπειρία των εκπαιδευομένων και ακολουθήθηκε μια βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων που έγκειται στην ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας από τον σχεδιασμό του μαθήματος μέχρι και την αξιολόγηση. Ακολουθήθηκε και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του Regelski,¹⁸ σύμφωνα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να υψώνει φράχτες ανάμεσα στη μουσική του σχολείου και στη μουσική του πραγματικού κόσμου, γιατί η δημοφιλής μουσική μπορεί να δώσει νέο νόημα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.¹⁹ Οι μουσικές που ακούστηκαν έδωσαν την ευκαιρία στους ενήλικες να εκφράσουν το συναισθηματικό και ψυχικό τους κόσμο, αλλά παράλληλα έγιναν αφορμή να αποκαλυφθούν βαθύτερες παραδοχές και πεποιθήσεις για τη διαμόρφωση του μουσικού γούστου. Οι ίδιοι έθεσαν τα κριτικά ερωτήματα που αναφέρονταν στην υποκειμενικότητα των μουσικών επιλογών και οι ίδιοι αναρωτήθηκαν γιατί κάτι που αρέσει σε κάποιον δεν είναι αποδεκτό από κάποιον άλλον. Για να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητότητα οι

εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να διερευνήσουν ποιες δυνάμεις ή επιρροές έχουν διαμορφώσει την αισθητική τους αντίληψη, την θετική, αρνητική ή εχθρική στάση απέναντι σε ορισμένα είδη μουσικής. Οι εκπαιδευόμενοι ανίχνευσαν το ρόλο της οικογενειακής τους κατάστασης, του μορφωτικού, εργασιακού, πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των αισθητικών κρίσεων και εξέτασαν τη σημασία των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών μηχανισμών στη διαμόρφωση των διαφόρων ειδών μουσικής. Ενεπλάκησαν στον κριτικό στοχασμό μέσω της ανταπόκρισης σε μία ποικιλία μουσικών ακουσμάτων και της συμμετοχής τους σε ένα δημοκρατικό και εποικοδομητικό διάλογο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου σπουδών στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα και εξαιτίας της βιωματικής της φύσης χρησιμοποιείται ευρέως σε έρευνες που εστιάζονται στη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον κριτικό στοχασμό.²⁰ Το εν λόγω μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για την παρούσα έρευνα, διότι η μελέτη των συμπεριφορών, των αντιδράσεων, των αντιλήψεων κατανοούνται και νοηματοδοτούνται με μεγαλύτερη σαφήνεια μέσα στον φυσικό τους χώρο. Επίσης δίνει τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης των διεργασιών στην τάξη, ενώ αποτελεί και μια διαλογική διαδικασία, γιατί δίνεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με τα συμπεράσματα της έρευνας.²¹ Η συμμετοχική παρατήρηση συνδυάστηκε με την τεχνική της άτυπης συζήτησης και της ομαδικής συνέντευξης υπό μορφή συζήτησης.²²⁻²³

Ενδεικτικά αναφέρουμε μουσικά έργα που ακούστηκαν όπως: Μάρκος Βαμβακάρης «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν», Στέλιος Καζαντζίδης «Δεν θα ξαναγαπήσω», Βυζαντινός ύμνος «Τη Υπερμάχω», Scorpions «Still Loving You», Doors «Spanish caravan», Nina Simone «Ain't Got No, I Got Life», «Παπαλάμπραινα», Johannes Brahms «Hungarian Dance No. 5». Η επεξεργασία των μουσικών ακροάσεων βασίστηκε στο μοντέλο του Perkins και στο μοντέλο στοχαστικών ερωτήσεων που προτείνει η Beth P. Velde που δίνει έμφαση στην προώθηση του κριτικού στοχασμού, προσαρμοσμένο από την γράφουσα στις μουσικές ακροάσεις. Ακολουθήθηκαν 4 φάσεις. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να παρατηρήσουν το μουσικό έργο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Ποιες είναι οι πρώτες σας εντυπώσεις;
- Το ακούσατε όλοι ευχάριστα;
- Σας άρεσε;
- Έχετε ξανακούσει το συγκεκριμένο κομμάτι;
- Ακούγοντάς το τι σας έρχεται στο μυαλό (ιδέα, συνειρμός, κτλ).

Στην δεύτερη φάση το έργο παρατηρήθηκε με πιο ανοικτό πνεύμα και διάθεση. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις όπως:

- Η μουσική τι ατμόσφαιρα δημιουργεί;
- Το άκουσμα κατά τη γνώμη σας περιγράφει αισθήματα όπως ο πόνος, η αγάπη, η ευτυχία, η λύπη, η νοσταλγία, η χαρά, κατάνυξη;
- Ακούστε προσεκτικά το στίχο (οι ξένοι στίχοι δόθηκαν μεταφρασμένοι στους εκπαιδευόμενους). Τί κατά την γνώμη σας θα ήθελε ο συνθέτης ή ο στιχουργός να παρατηρήσουμε; Θέλουν να πουν κάτι;
- Υπάρχει κάποιο μήνυμα σε αυτό που ακούσατε;
- Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά στη μουσική που σας κάνουν εντύπωση; (π.χ. μουσικά όργανα, ρυθμός, κτλ);

Στο τρίτο στάδιο δόθηκαν κάποια στοιχεία για τον συνθέτη, την εποχή του, το μουσικό είδος που ανήκει το άκουσμα. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις όπως:

- Σας βοήθησαν οι πληροφορίες που λάβατε για να κατανοήσετε καλύτερα αυτό που ακούσατε;
- Ενεργοποιείστε τη φαντασία σας και μεταφερθείτε στην πραγματικότητα της εποχής που γράφτηκε το άκουσμα. Ποια η βασική ιδέα του ακούσματος;
- Ποιες συνθήκες οδήγησαν στην δημιουργία του μουσικού ακούσματος; Πώς σχετίζεται το μουσικό έργο με τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτιστικές συνθήκες της εποχής;
- Τα προσωπικά βιώματά σας επηρέασαν τον τρόπο που αρχικά αντιδράσατε;
- Ποια προσωπικά βιώματα σας οδήγησαν στο να χαρακτηρίσετε αυτό που ακούσατε σαν «ωραίο» ή «κακόχο»;
- Η ηλικία σας παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που αντιδράσατε στο μουσικό άκουσμα;
- Από ποιους παράγοντες εξαρτάται το μουσικό γούστο;
- Πόσο προβάλλεται η συγκεκριμένη μουσική από τα ΜΜΕ;

Στην τέταρτη φάση οι εκπαιδευόμενοι, άκουσαν ξανά τα έργα στην ολότητα τους λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω. Οι εκπαιδευόμενοι χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας επισήμαναν τις ενδεχόμενες αλλαγές που επήλθαν στις αρχικές τους σκέψεις και τα συναισθήματα που προέκυψαν για τα μουσικά είδη που ακούστηκαν.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Από την αναλυτική παρατήρηση και εξέταση των λεχθέντων, οι αρχικές διαπιστώσεις για τις νοητικές συνήθειες των εκπαιδευομένων κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

- Ο καθένας κρίνει εντελώς υποκειμενικά τη μουσική, σύμφωνα με το γούστο του. Αυτό που μας αρέσει το θεωρούμε καλύτερο, όχι μόνο για τον εαυτό μας, αλλά αντικειμενικά καλύτερο.
- Υπάρχει μουσική ειδικών κατηγοριών, για «λίγους» και μορφωμένους, όπως για παράδειγμα η κλασική μουσική.
- Το δημοτικό τραγούδι είναι «ξεπερασμένο» και συνοδεύει αποκλειστικά το χορό.
- Οι θρησκευτικοί ύμνοι είναι «μόνο να τους ακούσεις στην εκκλησία, όχι έξω».
- Η ροκ μουσική στην «χαρντ» εκδοχή της απευθύνεται σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν ουσίες και δεν είναι επιθυμητή στη χώρα μας.
- Τα ΜΜΕ και η μουσική βιομηχανία επιδρούν καθοριστικά στις μουσικές επιλογές.

Η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης οδήγησε τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν ότι οι πεποιθήσεις δημιουργούνται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο και να αμφισβητήσουν κυρίαρχους τρόπους σκέψης για είδη μουσικής. Πιο συγκεκριμένα οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατέληξαν στα εξής:

- Δεν υπάρχει μουσική ανώτερη ή κατώτερη, αλλά διαφορετική. Για να θέσει κάποιος το θέμα του μουσικού γούστου πρέπει πρώτα από όλα να σεβαστεί την ποικιλία των μουσικών ειδών και μέσα από την εκπαίδευση να αποκτήσει άποψη και ισχυρό κριτήριο για τη μουσική. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές: «μπορεί να μη μας αρέσει (η κλασική μουσική), αλλά δεν σας λέμε όχι, *θέλουμε να μάθουμε*, θα την ακούσουμε χωρίς αρνητική σκέψη», «πρέπει να σεβόμαστε την θρησκευτική μουσική, *γιατί εκφράζει βαθύτερα συναισθήματα και μία εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία με το θείο*», «σημασία έχει να μην ακολουθούμε το ρεύμα, αλλά να έχουμε άποψη και γνώση για όλα τα είδη μουσικής και γι αυτό είμαστε εδώ, για να μάθουμε».
- Η κλασική μουσική, για να είναι διαχρονική και να ακούγεται ακόμα έχει μία ιδιαίτερη αξία. Συνειδητοποίησαν ότι υπάρχουν πολλές γνωστές χαρακτηριστικές μελωδίες στην καθημερινότητά τους. Απέβαλαν το φόβο απέναντι στο συγκεκριμένο είδος και παραδέχτηκαν ότι υπάρχουν μελωδίες που αγγίζουν ευαίσθητες χορδές του ψυχικού κόσμου των

ανθρώπων. Μερικές από τις αναφορές τους στην τάξη είναι οι εξής: «πολλές φορές έχουμε ακούσει κλασική μουσική σε διαφημίσεις...», «έχουμε σιγοτραγουδήσει γνωστές κλασικές μελωδίες...», «έχει χρησιμοποιηθεί σε στιγμές της ζωής μας», «για να υπάρχει μέχρι σήμερα αυτή η μουσική, αγγίζει τις ψυχές μας».

- Επειδή η κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους με διαφορές ως προς την εργασία, τον τόπο διαμονής και καταγωγής κ.λπ. δεν είναι εφικτό όλοι να ακούν την ίδια μουσική και ούτε θα έπρεπε. Η ομοιομορφία δεν είναι επιθυμητή συνθήκη. Χαρακτηριστικά στην τάξη ειπώθηκαν «η μουσική που άκουγαν οι γονείς μου, με έχει επηρεάσει», «στη βιοτεχνία, μόνο λαϊκά μπορούσα να ακούσω», «καλύτερα που δεν ακούμε όλοι τα ίδια..., τότε δεν θα υπήρχε ποικιλία στη μουσική».
- Ακόμα και ο ίδιος άνθρωπος σε κάποιες φάσεις της ζωής του θέλει να ακούει κάποιο είδος, ενώ σε άλλες στιγμές κάποιο άλλο είδος μουσικής. Οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν ότι «το δημοτικό θα το ακούσω στο πανηγύρι του χωριού και θα το χορέψω», «θα ακούσω ροκίες στο ραδιόφωνο στο αυτοκίνητό μου και στο σπίτι μου κάποιες φορές, για να θυμηθώ την επανάσταση μου στα νιάτα μου, στην εφηβεία μου».
- Το δημοτικό τραγούδι αποτελεί θεματοφύλακα της παράδοσης και πρέπει να συνυπάρχει με το καινούργιο, το εκσυγχρονισμένο. Η άποψη ενός εκπαιδευόμενου συνοψίζει την παραπάνω διαπίστωση: «Δεν μου αρέσει, αλλά μέσα από τη συζήτηση στην τάξη κατάλαβα ότι το τραγούδι αυτό ξεχωρίζει τον λαό μας από τους άλλους».
- Η έννοια του γούστου διαφέρει από εποχή σε εποχή, από κοινωνία σε κοινωνία, από πολιτισμό σε πολιτισμό. Οι παρακάτω αναφορές δίνουν την εικόνα του νοητικού πλαισίου των εκπαιδευομένων: «ίσως αν είχα γεννηθεί σε άλλη χώρα, να μου άρεσε και να άκουγα άλλη μουσική», «αν ζούσα στο 1930 θα ήθελα να ακούω μόνο ρεμπέτικο», «αν ζούσα το 1940 θα ήθελα να ακούω Βέμπο και τραγούδια κατά των Ιταλών».

Επίλογος

Ο κάθε εκπαιδευόμενος κουβαλάει τις δικές του «θεωρίες», προκειμένου να ερμηνεύσει αυτό που ακούει και κάνει τις δικές του μουσικές επιλογές. Πολλές φορές οι ενήλικοι εξάγουν συμπεράσματα και κρίσεις για είδη μουσικής χωρίς οι ίδιοι να συνειδητοποιούν την πηγή των πεποιθήσεών τους, εξαιτίας βαθιά ριζωμένων συναισθηματικά εμπειριών. Η αυθεντικότητα της αισθητικής έκφρασης δεν έχει στατικό χαρακτήρα. Αντίθετα αποτελεί μία δυναμική έκφραση της ατομικότητας μέσα πάντα από κοινωνικά πλαίσια. Το τελικό ζητούμενο είναι η ανάπτυξη των

εκπαιδευόμενων και η ενίσχυση της διάθεσης για αυτοπροσδιορισμό, μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού και της αγάπης για τη μουσική, με συνείδηση και με ανεπτυγμένη την ικανότητα του κριτικού στοχασμού.

Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα Σ.Δ.Ε., έχοντας μια διαμορφωμένη μουσική ταυτότητα, έχοντας ήδη βιώσει ένα εύρος διαφορετικών μουσικών ειδών και έχοντας διαμορφώσει ευαισθησίες σε συγκεκριμένα είδη μουσικής. Για τους περισσότερους τα μουσικά βιώματα, οι μουσικές εμπειρίες συνθέτουν μια πολύ δυνατή συναισθηματική συνισταμένη. Σκοπός των διδακτικών παρεμβάσεων δεν αποτέλεσε η συναισθηματική απεμπλοκή από συγκεκριμένα είδη μουσικής και η επιβολή άλλων ακουσμάτων, αλλά η διεύρυνση των νοητικών συνηθειών τους και η απεξάρτηση από στερεοτυπικές σκέψεις για συγκεκριμένα είδη μουσικής, ώστε οι απόψεις τους να γίνουν περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αλέξης Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005
2. Πόπη Πηγιάκη, *Δημοκρατική Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2006
3. Έλλη Τρίμη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής*, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., Αθήνα, 2004.
4. Ανδρέας Μπαλτζής, *Σημειώσεις για το μάθημα «Φιλοσοφία της μουσικής»*, Πανεπιστήμιο Σόφιας, Σόφια, 1991.
5. Keith Swanwick, *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake*, University of London, Institute of Education, London, 1983.
6. ΥΠΕΠΘ, *Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μουσικής Αγωγής*, Αθήνα, 2000.
7. Jack Mezirow και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.
8. Jack Mezirow, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
9. Jack Mezirow, *Transformative dimensions in adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
10. Jack Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990.
11. Kelly McGonigal, «Διδασκαλία για το μετασχηματισμό: Από τη μαθησιακή θεωρία στις Διδακτικές Στρατηγικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12 (2007), σ. 12-15.
12. Stephen Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey – Bass, San Francisco, 1995.
13. Stephen Brookfield, *Developing Critical Thinkers*, Jossey – Bass, San Francisco, 1987.
14. Stephen Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*, Milton Keynes, Open University Press, San Francisco, 1986.
15. David Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking to Art*, The Getty Institute for the Arts, L.A. California, 1994.
16. Αλέξης Κόκκος, Γεωργία Μέγα, «Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12 (2007), σ. 16-21.
17. Howard Gardner, *Frames of mind*, Basic Books, New York, 1983.
18. Thomas Regelski, «Amateurism in Music and its Rivals», *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6 (2007), σ. 22-50.

- 19.Μαίη Κοκκίδου, *Music Literacies in the wake of Postmodernism: from ignorance to consciousness*, Πρακτικά 7ου συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης», Θεσσαλονίκη, 2016.
- 20.S. B. Merriam, S. Kim, «Studying transformative learning: What methodology?», E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 2012, σ. 56-72.
- 21.Θεόδωρος Ιωσηφίδης, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Κριτική, Αθήνα, 2003.
- 22.M. D. LeCompte, J. Preissle, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, New York, 1993.
- 23.James Spradley, *Participant Observation*, Holt, New York, 1980.

Στυλιανός Ζερβάκης, Ελένη Τιμπλαλέξη
Ο ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ
ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ (EXPERIENCE ECONOMY)
ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΙΚΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (MIXED REALITY):
ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Ο παραδοσιακός ρόλος των τεχνών μετασχηματίζεται παράλληλα με τον εννοιολογικό πυρήνα της ανθρώπινης εμπειρίας. Το σχετικά νέο περιβάλλον αναγνωρίζεται πλέον μαζικά ως «ψηφιακό». Το κέντρο βάρους της σχέσης τέχνης και τεχνολογίας αλλάζει με τρόπο πρωτόγνωρο για όλους τους μετέχοντες στη δημιουργία, πρόσληψη και ανάδειξη του έργου τέχνης, καθώς και σε πολλά άλλα πεδία, μη εξαιρουμένου του σχολείου.

Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ο «ειδικός», ο καλλιτέχνης, βλέπει συχνά μη «ειδικούς», μέχρι τότε θεατές ή ακροατές του, να απολαμβάνουν αναγνωρισιμότητα και καταξίωση για «έργα» που δημιουργούν (π.χ βίντεο, τραγούδια κ.α.) εύκολα και γρήγορα, όπως προκύπτει εξάλλου από τα likes που λαμβάνουν από τους θαυμαστές τους στο youtube. Ο καλλιτέχνης βιώνει μια κρίση σε σχέση με τον ρόλο του, που τον καλεί σε έναν επαναπροσδιορισμό - να υλοποιήσει τις συλλήψεις του σε πείσμα των καιρών με τρόπους παραδοσιακούς ή να ενσωματώσει στη δημιουργία τους τα νέα μέσα;

Ο θεατής, ο ακροατής, από την άλλη μεριά, καλείται και εκείνος σε κάποιου είδους επαναπροσδιορισμό, τότε αποδεχόμενος νοσταλγικά τον παθητικό του ρόλο και τότε εμπλεκόμενος ο ίδιος στη δημιουργία ενός έργου ως παραγωγός-καταναλωτής (prosumer)¹ ή ως συνδημιουργός σε ένα διαδραστικό έργο τέχνης.

Το έργο τέχνης βιώνει μια ανάλογη κρίση, σπαρασσόμενο από την αντίφαση που προκύπτει κατά την οικεία για αιώνες εννοιολογική σύζευξη των όρων «έργο» και «τέχνη». Ένα «project», ένα «δημιούργημα», μπορεί να εξακολουθεί να καλείται «έργο τέχνης» εν τη ρύμη του λόγου ή για λόγους marketing, δίχως να είναι απαραίτητα απότοκο της τέχνης κάποιου καλλιτέχνη, του μόχθου του και της σπουδής του. Μπορεί να μην πωλείται, να μην διεκδικούνται για αυτό πνευματικά δικαιώματα στο διαδίκτυο και να εμφανίζεται ή να αναπαράγεται σε εκατοντάδες ιστότοπους. Ο σύνθετος όρος «έργο τέχνης» δεν αντιστοιχεί πλέον σε ένα ξεκάθαρο σημαϊνόμονο, αλλά σε αυθαίρετες συνάψεις του όρου με «δημιουργήματα».

Μαζί με τους μετασχηματισμούς που προαναφέρθηκαν, αλλάζει η ιδεολογία, η αφήγηση και η ρητορική που συνόδευε το έργο τέχνης. Η έμφαση δίνεται στην καλλιτεχνική έκφραση, στην οποία μπορεί να προβεί ο οποιοσδήποτε, πράγμα που δεν ίσχυε για το έργο τέχνης. Οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι

σχολές τεχνών χάνουν έδαφος έναντι τεχνολογικών, πολυτεχνικών σχολών και εφαρμοσμένων τεχνών. Αναδύεται λοιπόν ένας νέος ρόλος των τεχνών στα νέα συμφραζόμενα. Ποιοι νέοι ορίζοντες ανοίγουν για τις τέχνες και την εκπαίδευση υπό το πρίσμα αυτό;

Ο μετασηματισμός της έννοιας της εμπειρίας στην τέχνη

Ο ψηφιακός κόσμος, από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα ψηφιακά παιχνίδια μέχρι το GPS, έχει κατακλύσει το πεδίο της εμπειρίας. Αρετές της εμπειρίας στο φυσικό, τον αναλογικό κόσμο, όπως η αμεσότητα, η ενσωμάτωση, η συμμετοχή των αισθήσεων και το ίδιο το βίωμα, επαναδιατυπώνονται στον ψηφιακό, και συνδυάζονται με εγγενείς αρετές της ψηφιακής εμπειρίας, όπως η δυνητικότητα, η διάδραση, η παιγνιοποίηση και η ερμητικότητα, ειδικότερα στο παράδειγμα της εικονικής πραγματικότητας (virtual reality). Οι δύο αυτές «πραγματικότητες» διαχέονται η μια στην άλλη με τις τροπικότητες της τηλεπαρουσίας (telepresence) και της διάχυσης (pervasiveness).² Στην πρώτη περίπτωση, ο χρήστης καλείται νοητά να «ταξιδέψει διαδιαστασιακά» και να «παρασταθεί» σε έναν άλλον χωροχρόνο, που υλοποιείται σε μία ψηφιακή πλατφόρμα. Στη δεύτερη περίπτωση, ο ψηφιακός κόσμος διαχέεται στο φυσικό, αναλογικό, με στερεοσκοπικές προβολές, παιχνίδια μικτής πραγματικότητας³ (*Μπλε Φάλαινα*,⁴ *Μόμο*,⁵ *Pokemon*⁶ κ.α.) και υιοθέτηση των δυνητικών ταυτοτήτων στην καθημερινότητα του χρήστη.

Όμως, είμαστε πια σχεδόν ώριμοι να δεχθούμε τη συνύφανση των δύο κόσμων, φυσικού και ψηφιακού, σε έναν ενιαίο κόσμο, με τον όρο «μικτή πραγματικότητα»,⁷ δηλαδή το συνδυασμό διαδικασιών και αποτελεσμάτων που άλλοτε προκύπτουν στο φυσικό κόσμο και άλλοτε λαμβάνουν χώρα στη ψηφιακή πλατφόρμα. Η νέα αυτή «μικτή πραγματικότητα», που καλείται και «επαυξημένη» (augmented),⁸ είναι μια πραγματικότητα συναρπαστική, δυνητική, διαδραστική, εργοδική, παιγνιοποιημένη, άμεση, εμπυθιστική, εικονική αλλά και απτική, πρωτόγνωρη, μυστηριώδης και άκρως προκλητική.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «δυνητικός» έχει χρησιμοποιηθεί και σε συνάρτηση με το φαντασιακό και τη μυθοπλασία.⁹ Για παράδειγμα, το θέατρο αποτελεί με την έννοια αυτή κατεξοχήν δυνητικό παράδειγμα «μικτής πραγματικότητας», με την πραγματικότητα των επί σκηνής τεκταινομένων να «επικάθεται» στο φυσικό κόσμο του θεατρικού χώρου και να αλληλεπιδρά συνεχώς με αυτόν. Κατά αυτήν την έννοια, καθώς η πρόσληψη του θεατρικού γεγονότος προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση φυσικού και δυνητικού, μυθοπλαστικού, μάλλον φαίνεται ότι η εκδοχή της τρέχουσας μικτής πραγματικότητας, με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, επαναδιατυπώνει τελικά το διαχρονικό παράδειγμα της καλλιτεχνικής μικτής πραγματικότητας.

Και στις τέχνες σήμερα; Πώς διαμορφώνεται το τοπίο για αυτές, ειδικότερα σε συνάρτηση με τη μυθοπλαστική τους διάσταση; Το υπερκείμενο (hypertext), με τα διακλαδιζόμενα σενάρια του, η εικονικότητα, η εργοδικότητα και η φαινομενικά άπειρη δυναμικότητά του ψηφιακού κόσμου δίνουν τέλος στις γραμμικές αφηγήσεις, τις μεγάλες αφηγήσεις με αρχή, μέση και τέλος. Επέρχεται μια οντολογική «επιπεδοποίηση» των μυθοπλαστικών γεγονότων, αυτά αποκτούν επεισοδιακή και αντικαταστήσιμη διάταξη. Οι ήρωες των γραμμικών αφηγήσεων βγαίνουν στα αζήτητα ή επανεφευρίσκονται τετριμμένοι, μικροί, αποστερούμενοι των πράξεών τους. Για παράδειγμα, ο Ηρακλής σε ένα video game μπορεί να χάσει τη ζωή του χιλιάδες φορές ή ο χρήστης/παίκτης του να «αποθηκεύσει» την πρόοδό του για να σωθεί σε μία δοκιμασία. Αλλά και σε επίπεδο εικονικό, το ενδιαφέρον μετατίθεται από το κάλλος ή το concept (εννοιολογική σύλληψη) στη διάδραση ανθρώπου-υπολογιστή και την άριστη χρηστικότητα ενός προγράμματος. Ο ψηφιακός κόσμος όμως απαιτεί τη συνδρομή του φυσικού για να αποτελέσει πεδίο νοηματοδοτημένων εμπειριών. Μια πράξη στο φυσικό κόσμο επιφέρει μια σαρωτική αλλαγή, διασαλεύει το κατεστημένο, ενώ μια δράση στον ψηφιακό κόσμο έχει περιορισμένο αποτύπωμα, έχει ανάγκη το διακύβευμα του φυσικού και τη γραμμική αφήγηση για να νοηματοδοτηθεί πλήρως ως πράξη. Στο κενό αυτό έρχεται να απαντήσει με μεγάλη επιτυχία, αν και πολλές φορές ακραία, η μικτή πραγματικότητα, όπως στις περιπτώσεις της απώλειας της ζωής ενός παίκτη της *Μπλε Φάλαινας*, ή ενός μοιραίου ατυχήματος από ένα κολλημένο GPS.

Ειδικότερα στις παραστατικές τέχνες και το θέατρο, η διάδραση και η εμπύθιση προκύπτουν ως τα νέα ζητούμενα, όχι με τον ίδιο τρόπο που η performance καλούσε τους θεατές τη δεκαετία του 1960 να λάβουν μέρος σε δράσεις συχνά με πολιτικές προεκτάσεις, αλλά με ένα νέο, παιγνιώδες περιβάλλον στο οποίο μπορείς να εμπυθισθείς και να διαδράσεις σε χρόνο πραγματικό με τους «ανήκοντες σε αυτό». Για παράδειγμα, το *immersive theatre* (θέατρο της εμπύθισης),¹⁰ μια τάση παραστάσεων/performances που απορρέει από την παιγνιοποίηση του θεάτρου, χρησιμοποιεί εγκαταστάσεις και επεκτατικά περιβάλλοντα, στα οποία το κοινό κινείται και καλείται να συμμετέχει.¹¹ Το κοινό «μπαίνει» σε ένα θεματικά συμπαγές, συχνά αλλόκομο περιβάλλον που αξιοποιεί τις αισθητηριακές, φαντασιακές και εξερευνητικές του ικανότητες ως παραγωγικές.¹² Παραδείγματα θεάτρου της εμπύθισης μικτής πραγματικότητας, όπως το *Uncle Roy All Around you* των Blast Theory¹³ έχουν εμφανισθεί ήδη από την προηγούμενη δεκαετία.

Η οικονομία της εμπειρίας: συσχετισμοί με τις τέχνες και το θέατρο

Κατά τον 20ο αιώνα, οι συσχετισμοί μεταξύ αισθητικής, τέχνης και αγοράς, άρχισαν να προκαλούν έντονο ενδιαφέρον. Το τριαδικό μοντέλο παραγωγός-

προϊόν-καταναλωτή¹⁴ φαινόταν να εγκαταλείπεται με την αλλαγή από τη θεώρηση των αγαθών από «αντικείμενα» σε «πράγματα» (things) γύρω στο 2000, με τους ρόλους του παραγωγού και του καταναλωτή να συναιρούνται σε μια ενιαία λειτουργικότητα, εκείνη του prosumer και τη δημιουργικότητα (creativity) να βρίσκεται στον πυρήνα της οικονομικής σκέψης και της δημιουργικής οικονομίας (creative economy), δίνοντας συχνά στους χρήστες υπηρεσιών το ρόλο pro-designers (παραγωγοί-σχεδιαστές). Αλλά, η οικονομία της εμπειρίας επανεφευρίσκει το τριαδικό μοντέλο και το επαναδιατυπώνει.

Η απόλυτη αισθητικοποίηση της οικονομίας, και μάλιστα με όρους «θεατρικούς», επέρχεται με τη λεγόμενη «οικονομία της εμπειρίας» (experience-economy),¹⁵ η οποία κάνει λόγο για «ανέβασμα» μιας εμπειρίας, με τον ίδιο τρόπο που «ανεβαίνει» μια παράσταση. Πρόκειται δηλαδή, τουλάχιστον φαινομενικά, για μια διάχυση του Κοσμοθεάτρου¹⁶ στον χώρο της οικονομίας. Για να προκύψει μια εμπειρία στο πλαίσιο της οικονομίας της εμπειρίας, μια εταιρεία ή ένας επιχειρηματίας χρησιμοποιεί «τις υπηρεσίες του ως σκηνή και τα αγαθά ως σκηνικά αντικείμενα, προκειμένου να εμπλέξει τους πελάτες/καταναλωτές σε ένα γεγονός που θα τους μείνει αξέχαστο» (Pine & Gilmore 2001: 98).¹⁷ Ένα εμβληματικό παράδειγμα οικονομίας της εμπειρίας αποτελεί ένα καφέ στο οποίο οι πελάτες πληρώνουν \$3 για άδεια πιάτα και κούπες, αλλά αποκτούν δικαίωμα εισόδου στην «εμπειρία».¹⁸ Άλλο παράδειγμα αποτελεί το γνωστό σε όλους Airbnb, στο οποίο, αν και ο πελάτης πληρώνει τη διαμονή του κανονικά, παράλληλα υιοθετεί τον ρόλο του καλεσμένου σε ένα σπίτι, σαν ο νοικοκύρης να του έχει αφήσει τα κλειδιά, μια συνήθεια που υπό κανονικές συνθήκες θα ίσχυε μόνο για κοντινούς του ανθρώπους, και όχι για αγνώστους.

Ο παραγωγός ανάγεται σε διοργανωτή/σχεδιαστή της εμπειρίας, η οποία παίρνει τη θέση του προϊόντος και καλείται πλέον «γεγονός», στο οποίο παρίστανται καταναλωτές σε ρόλο «καλεσμένων». Ο καταναλωτής-καλεσμένος λέγεται ότι είναι «παραγωγικός», δημιουργικός, καθώς, με την εμπύθιση και τη διάδρασή του, εμπλέκεται στην ύφανση της εμπειρίας. Αυτός εξάλλου ο παραγωγικός του ρόλος συμβαδίζει με τον καταλύτη της δημιουργικότητας που προτάσσει η δημιουργική οικονομία.

Η οικονομία λοιπόν έχει προσιωνίσει το παράδειγμα της μικτής πραγματικότητας δανειζόμενη τη θεατρική φόρμα: προκειμένου να αποτυπωθεί στη μνήμη του καλεσμένου στην εμπειρία-πελάτη το γεγονός, διοργανώτεται εν είδει θεατρικού γεγονότος, διασφαλίζοντας έτσι ένα στρώμα «μυθοπλασίας» που επικάθεται πάνω στο φυσικό χώρο και διαχέεται, με συνέπειες που αποτυπώνονται στα γνωστικά συστήματα των πελατών. Παρότι όμως η οικονομία της εμπειρίας διεκδικεί ως παράδειγμα το θέατρο με τον όρο «ανέβασμα» (stage an event), ενδέχεται να είναι απλώς θεατρίζουσα, σα

μία Μάσκα (Masque), ένα Βικτωριανό πάρτι μεταμφιέσεων, ή ακόμη και απλά θεαματοποιημένη, σε μία μπωντριγιαρική λογική.

Προεκτάσεις της μικτής πραγματικότητας στις τέχνες στο σχολείο

Όπως το τριαδικό μοντέλο στην οικονομία εγκαταλείφθηκε προς όφελος της δημιουργικότητας του καταναλωτή, έτσι και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο υποχώρησε μπροστά στην επανάσταση του οπτικοακουστικού εποπτικού υλικού, το οποίο φαινόταν να επιτυγχάνει τη βέλτιστη δυνατή γνωσιακή διέγερση του μαθητή τη χρονική στιγμή που μπήκε στη σχολική τάξη. Όμως, με την έλευση των ψηφιακών τεχνολογιών, δόθηκε μια πρωτόγνωρη έμφαση στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος, με τα διαδραστικά εργαλεία και τις ψηφιακές πλατφόρμες μπορούσε να λάβει μέρος σε εμπνευσμένα projects. Στο χρονικό αυτό σημείο, στις αρχές του 21ου αιώνα, ο μαθητής θα μπορούσε να είχε αναχθεί σε «συνδημιουργό» της μαθησιακής του εμπειρίας, σε μια προοπτική κονστρουκτιβιστική. Δυστυχώς, ο ρόλος του μαθητή δεν μετουσιώθηκε σε ρόλο συνδημιουργού, αλλά σε ρόλο «καλεσμένου». Σε μια εμπειρία σχεδιασμένη από τους εκπαιδευτικούς ή τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ειδικούς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αυτόν. Η οικονομία της εμπειρίας επεκτάθηκε και στο σχολείο, πέρα από τις τέχνες.

Ο σημερινός μαθητής είναι ψηφιακός «ιθαγενής» και «μετανάστης» στον κόσμο της μικτής πραγματικότητας, παρουσιάζοντας ταχύτατους ρυθμούς αφομοίωσης της. Ενώ όμως ο μαθητής βιώνει ήδη τη μικτή πραγματικότητα σχεδόν σε καθημερινή βάση, το σχολείο μένει ακόμη κολλημένο στη ψηφιακή εποχή. Ήδη οι εκθέσεις που θέλουν να προσελκύσουν ένα μαθητικό/νεανικό κοινό, είθισται να επαυξάνουν τη φυσική πραγματικότητα στην οποία εδράζονται τα εκθέματα-έργα τέχνης με ψηφιακά ανάλογα ή διαδραστικές εφαρμογές, όπως η «εκπαιδευτική» αλλά και διασκεδαστική έκθεση-παράσταση *Van Gogh Alive - Η υψηλή τεχνολογία στην υπηρεσία της τέχνης*.¹⁹ Τα εκπαιδευτικά προγράμματα όμως περνούν σταδιακά σε ουσιαστικότερη φάση της ανακάλυψης της μικτής πραγματικότητας. Η διδακτέα ύλη μπορεί να θεωρηθεί σαν υλικό σε μία λογική παραγωγής εμπειρίας. Εμβληματική προς αυτήν τη κατεύθυνση είναι η περίπτωση του παιχνιδιού του θιάσου εμβυθιστικού θεάτρου *Punchdrunk* με τίτλο *The Oracles (Τα μαντεία)*, ένα «παιχνίδι» που αρχίζει σε μια οθόνη στην τάξη και έρχεται στη ζωή στον πραγματικό κόσμο. Οι καλλιτέχνες είχαν εδώ δημιουργήσει το αντίστοιχο περιβάλλον του ψηφιακού παιχνιδιού στο φυσικό κόσμο, με το οποίο οι μαθητές μπορούσαν να διαδράσουν σε χρόνο πραγματικό, και, με τις κινήσεις τους, να δημιουργούν εργοδικά την «ιστορία» της εμπειρίας. Οι ίδιοι οι *Punchdrunk* περιγράφουν το «παιχνίδι» ως εμπειρία: «Μια διαπλατφορμιακή (cross-platform) εμπειρία που σχεδιάστηκε για δημοτικά σχολεία στο Βόρειο

Λονδίνο. Καινοτόμα τεχνολογία αναπτύχθηκε σε συνεργασία με το *Google's Creative Lab* και το εργαστήριο *Grumpy Sailor* που συνύφανε ψηφιακό και φυσικό κόσμο για τη δημιουργία μαγικών στιγμών διάδρασης του κοινού». ²⁰

Η τάση της μικτής πραγματικότητας αποτυπώνεται και στην περίπτωση των δωματίων διαφυγής, ²¹ που είναι ειδικά σχεδιασμένα για ένα νεανικό κοινό. ²² Αυτά αξιοποιούν στοιχεία της διδακτέας ύλης, όπως για παράδειγμα των Μαθηματικών, της Φυσικής-Χημείας και Τεχνολογίας, συχνά σε συνδυασμό με ψηφιακά στοιχεία.

Τα δωμάτια διαφυγής τείνουν να αναθθούν σε καλή πρακτική στη σχολική τάξη, όπως διαφαίνεται από τις εκατοντάδες toolkits στο διαδίκτυο για τη δημιουργία τέτοιων δωματίων. ²³ Μπορούν να δημιουργηθούν έτσι από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και με τη συνεργασία των μαθητών, εκπαιδευτικές εμπειρίες διαφυγής εμπνευσμένες από τα μαθήματα στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα με τη Χημεία, με γρίφους που εμπλέκουν τη δημιουργία βιοκαύσιμου ή τη διαδικασία της ηλεκτρόλυσης.

Η γοητεία των δωματίων διαφυγής σε συμπραζόμενα μάθησης εδράζεται στη σύμπραξη των δυνάμεων της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, ²⁴ της βιωματικής ²⁵ και ανακαλυπτικής μάθησης ²⁶ της δημιουργικής σκέψης, ²⁷ της εγκαθιδρυμένης ²⁸ και συλλογικής μάθησης ²⁹ ειδικά όταν εμπλέκεται ο μαθητής στο σχεδιασμό τους.

Μια άλλη καλή πρακτική ³⁰ σε εξέλιξη είναι ένα διαδικτυακό ψηφιακό παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιείται από περίπου ένα εκατομμύριο χρήστες, παίζεται σε 20000 σχολεία σε 75 χώρες. Το παιχνίδι αυτό “επικάθεται” στο χώρο της τάξης και επιτρέπει τη διαδιαστασιακή αλληλεπίδραση, με ποινές και αμοιβές στο φυσικό κόσμο. Οι παίκτες παίζουν σε ομάδες χαρακτήρων με κοινά χαρακτηριστικά και λειτουργικά προνόμια. Η δράση του avatar στο παιχνίδι επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη βαθμολογία, ενώ η σχολική πραγματικότητα της τάξης μπορεί να δώσει πόντους ή να στερήσει προνόμια στον κόσμο του παιχνιδιού. ³¹

Συζήτηση

Καθώς οι τέχνες συμπράττουν με τα ψηφιακά μέσα, «εκδημοκρατίζονται» για ακόμη μία φορά, μετά το dada και το fluxus. Έρχονται κοντύτερα στους μαθητές ως δημιουργούς αλλά ενδεχομένως να χάνουν το κύρος που είχαν για χρόνια. Παράλληλα, η οικονομία της εμπειρίας και η μικτή πραγματικότητα αρχίζει να έχει αποτύπωμα εντός και εκτός σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να οργανώνουν και να αποζητούν εμπειρίες που θα αποτυπωθούν στη μνήμη τους και θα προκαλέσουν τη μέγιστη δυνατή εμπύθιση, με κυρίαρχο το παράδειγμα της μικτής πραγματικότητας των δωματίων διαφυγής ή το παιχνίδι

ρόλων. Αποτελεί η μικτή πραγματικότητα στη σχολική τάξη και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα πρόταση που θα μείνει μαζί μας για κάποιον καιρό, με όρους καλών πρακτικών διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το έδαφος που φαίνεται να χάνουν οι Τέχνες στο σχολείο έναντι τεχνολογικών προοπτικών κερδίζει η «καλλιτεχνοποίηση», «παραστατικοποίηση» των γνωστικών αντικειμένων σε μια προοπτική παιγνιοποιημένης μικτής πραγματικότητας. Το να γίνουν όμως οι εμπειρίες αυτές πέρα από αξέχαστες και δυνητικά νοηματοδοτημένες από τους ίδιους τους μαθητές, αυτό είναι το δύσκολο. Σε αυτό το αίτημα πρέπει να απαντήσουν οι Τέχνες στο σχολείο, να στραφούν στη νοηματοδότηση των εμπειριών των μαθητών εντός και εκτός σχολείου και να αντιπροτείνουν ποιοτικές λύσεις υψηλού επιπέδου που αντεπιτίθενται στην κυρίαρχη κουλτούρα της αρένας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ο συνδυασμός του παραγωγού (producer) και του καταναλωτή (consumer) σε έναν ενιαίο ρόλο. Για μια εισαγωγή στην έννοια του prosumer, βλ. Jen Harvie, *Fair Play: Art, Performance and Neoliberalism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York, 2013.
- 2 Σχετικά με τις έννοιες της τηλεπαρουσίας και της διάχυσης, βλ. Rowan Wilken & Gerard Goggin (Eds.), *Mobile Technology and Place, Routledge Studies in New Media and Cyberculture*, Routledge, New York & Oxon, 2012. και Oliver Grau, *Virtual Art: From Illusion to Immersion*, MIT-Press, Cambridge, 2003.
- 3 Για έναν σύντομο ορισμό της μικτής πραγματικότητας, βλ. την παράγραφο που ακολουθεί.
- 4 https://www.huffingtonpost.gr/entry/mple-falaina-pos-paizetai-to-diadikteako-paichnidi-aetoktonias-poe-skorpa-ton-thanato_gr_5adc476be4b089e33c88cdb2 (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 5 <https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/141303/momo-to-neo-paixnidi-aytoktonias-prokalei-tropo-stis-arxes> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 6 https://www.lifo.gr/articles/digital-media_articles/107709 (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 7 https://developer.microsoft.com/en-us/windows/mixed-reality/mixed_reality (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 8 Paul Milgram, Haruo Takemura, Akira Utsumi, Fumio Kishino «Augmented reality: a class of displays on the reality-virtuality continuum», *Telem manipulator and Telepresence Technologies*, Proceedings Volume 2351, (21 December 1995), 282-292.
- 9 Για την κυρίαρχη διπλή έννοια του όρου “δυσνητικός” βλ. Marie-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 2001, ειδικότερα τις σελ. 26-27.
- 10 Για μια βαθύτερη κατανόηση της ένταξης του θεάτρου αυτού στο ευρύτερο παραστατικό συμμετοχικό πλαίσιο, βλ. Andy Lavender, *Performance in the Twenty-First Century: Theatres of Engagement*, Routledge, London, 2016.
- 11 Gareth White, «On Immersive Theatre», *Theatre Research International* 37:3 (October 2012), σ. 221-235.

- 12 Adam Alston, *Beyond Immersive Theatre: Aesthetics, Politics and Productive Participation*, Palgrave Mcmillan, London, 2016.
- 13 Ένα παιχνιδιστο οποίο παίκτες που παίζουν είτε διαδικτυακά είτε στους δρόμους συνεργάζονται για να βρουν τον *Uncle Roy*. Βλ. <https://www.blasttheory.co.uk/projects/uncle-roy-all-around-you/> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 14 Ashlee Humphreys & Kent Grayson, «The Intersecting Roles of Consumer and Producer: A Critical Perspective on Co-production, Co-creation and Prosumption», *Sociology Compass* 2 (May 2008), σ. 963-980.
- 15 B. Joseph Pine II & James H. Gilmore, *The Experience Economy: Work Is Theater & Every Business a Stage*, Harvard Business Press, Boston, Mass, 2001 [1999].
- 16 Για μια ιστορική αναδρομή στην ιδέα του κοσμοθεάτρου, ότι δηλαδή ο κόσμος μπορεί να προσεγγιστεί με όρους θεατρικής σκηνής, όπως π.χ. στην παραβολή του *theatrum mundi* στην εποχή του Shakespeare και του Calderón de la Barca, και τους σχετικά πρόσφατους συσχετισμούς κοινωνίας και θεάτρου της «θεατροκοινωνιολογίας», βλ. Walter Puchner, *Η Επιστήμη του Θεάτρου στον 21ο αιώνα: Σύντομος απολογισμός και σκέψεις για τις προοπτικές*, Κίχλη, Αθήνα, 2014, σ. 37-40. Για μια κριτική θεώρηση των ορίων της θεατρικής μεταφοράς, βλ. Bruce Wilshire, *Role playing and identity. The limits of theatre as metaphor*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis, 1991.
- 17 B. Joseph Pine II & James H. Gilmore, «Welcome to the experience economy», *Harvard Business Review*, 76, 4, (1998), σ. 97-105.
- 18 ό.π.
- 19 <http://www.megaron.gr/default.asp?pid=5&la=1&evID=3837> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 20 <https://www.youtube.com/watch?v=GWGPUcUlGd4> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 21 <https://aip.scitation.org/doi/pdf/10.1063/1.5017455> (Πρόσβαση 22/08/2018). Τα δωμάτια διαφυγής χαρακτηρίζονται ως «παιχνίδια περιπέτειας», που χρησιμοποιούνται συχνά για την ενδυνάμωση ομάδων. Οι παίκτες προσπαθούν να διαφύγουν από ένα κλειδωμένο δωμάτιο, λύνοντας γρίφους, ανακαλύπτοντας στοιχεία σε κείμενα, αποκρυπτογραφώντας μηνύματα, αποκαλύπτοντας ίχνη με φακό UV και προσπαθώντας να βρουν κωδικούς. Η ολοκλήρωση του παιχνιδιού γίνεται κάτω μεγάλη πίεση χρόνου, καθώς συνήθως διαρκούν λιγότερο από μία ώρα. Οι παίκτες συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με κάποιον gamemaster έξωθεν, που συντονίζει τη ροή των στοιχείων ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παικτών. Για μία εκτενή λίστα δωματίων διαφυγής, βλ. escaperoomdirectory.com.
- 22 <https://www.sdcc.net/2-uncategorised/1204-escape-room> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 23 <https://www.classtools.net/blog/educational-escape-rooms-as-a-lesson-format> (Πρόσβαση 22/08/2018)
- 24 Jean Piaget, *Play, dreams and imitation in childhood*, Routledge, London, 1999.
- 25 David A. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.
- 26 John Dewey, *The school and society*, University of Chicago Press, Chicago, 1915 και Jerome S. Bruner, *Toward a theory of instruction*, Belknap Press, Cambridge MA, 1965.
- 27 Kimberly Seltzer, Tom Bentley, *The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy*, Demos, London, 1999.
- 28 Thomas M. Duffy, David H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, 1992.
- 29 Lev S. Vygotsky, *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1978.
- 30 «Το Classcraft είναι μια πλατφόρμα που φιλοδοξεί να μεταμορφώσει τη σχολική τάξη σε περιβάλλον ψηφιακού παιχνιδιού ρόλων-περιπέτειας. Δρα ως ένα επίπεδο που περιβάλλει την υπάρχουσα διδακτέα ύλη με μία παιγνιώδη διάσταση και καινοτομεί ως προς την εμπειρία που προσφέρει στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι μαθητές

“αναβαθμίζονται”, δουλεύουν σε ομάδες, και κερδίζουν “δυνάμεις” που έχουν συνέπειες στο φυσικό κόσμο. Κινείται μέσα στον κοινό παιχνοδοποιοποίηση και εκπαίδευσης. Το Classcraft είναι στη μοναδική θέση να συναντήσει τα πολιτιστικά αιτήματα των μαθητών, ενώ οι ίδιοι ανταποκρίνονται σε εκπαιδευτικές προκλήσεις όπως: κινητοποίηση των μαθητών, διαχείριση συμπεριφοράς της σχολικής τάξης, bullying, ανάπτυξη γνωσιακών διεξιοτήτων».

Βλ. <https://www.microsoft.com/enus/education/partners/showpartnersdetails.aspx?id=2033311&i=false&t=0&p=1&ps=24> (Πρόσβαση 22/08/2018)

31 <https://vimeo.com/88171112> (Πρόσβαση 22/08/2018)

Πωλίνα-Ευαγγελία Κυριτσοπούλου
ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ,
ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ-ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Οι προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων, στο πεδίο του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Είναι γεγονός ότι η Τέχνη, τόσο στο σχολείο όσο και στην καθημερινή ζωή, δεν έχει τη θέση που της αξίζει. Μέσα από ποικίλα, καθημερινά παραδείγματα αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι πολίτες δεν έχουν εκπαιδευτεί ώστε να διακρίνουν την έλλειψη αισθητικής που κυριαρχεί γύρω τους, αλλά, αντίθετα, θεωρούν το κακό γούστο ως δεδομένο και ως ένδειξη κανονικότητας. Ορισμένα μόνο παραδείγματα εντοπίζονται στην αρχιτεκτονική: άσχημα κτίρια που φέρουν κακόγουστα και ασύνδετα μεταξύ τους διακοσμητικά στοιχεία, τα οποία δεν υπακούουν σε βασικούς κανόνες της αισθητικής και της λογικής, έλλειψη ελεύθερων χώρων πράσινου για την ψυχαγωγία και την άθληση των πολιτών, κατάληψη των πεζοδρομίων από τα αυτοκίνητα, τους κάδους των απορριμμάτων, τις αυτοσχέδιες αλτάνες κ.ά., που κάνουν δύσκολη ή και αδύνατη τη μετακίνηση σε όσους μεταφέρουν παιδιά, στους ηλικιωμένους, σε εκείνους που χρησιμοποιούν αναπηρικά αμαξίδια., κακοφτιαγμένες πινακίδες στα εμπορικά μαγαζιά με άσχημες γραμματοσειρές και κραυγαλέα χρώματα, διαπεραστικοί ήχοι από τις κόρνες των αυτοκινήτων κτλ. Κάθε μορφή τέχνης περιθωριοποιείται, για να αναδειχθούν, μέσω μιας σχεδόν βίαιης επιβολής, οι πιο κακόγουστες και ρηχές εκδοχές αντιγραφών ετερόκλητων στυλ και τεχνοτροπιών.

Η καλλιτεχνική παιδεία επεξεπεξεργάζεται ζητήματα όπως τα παραπάνω και δημιουργεί πολίτες που είναι σε θέση να κατανοήσουν τον οπτικό πολιτισμό που τους περιβάλλει και να τον συνδιαμορφώσουν μέσα από την ενεργή τους στάση. Στα Σ.Δ.Ε., ο Πολιτισμικός-Αισθητικός Γραμματισμός υποστηρίζει την εξοικείωση των ενήλικων εκπαιδευομένων με τη «γλώσσα» της Τέχνης και του Πολιτισμού. Το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται σε μια ορισμένη χρονική περίοδο ή τεχνοτροπία, αλλά στρέφεται στον Πολιτισμό που μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία από την παράδοση, από τον νεωτερισμό και τον μετανεωτερισμό ή και τον συνδυασμό αυτών των παραπάνω.

Η προσέγγιση που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. είναι βιωματική και μπορεί να εκφραστεί με οποιοδήποτε είδος δημιουργικής έκφρασης. Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται το διδακτικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους καθορίζεται κάθε φορά από τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευομένων, την καλλιτεχνική ειδικότητά

του/της εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς (π.χ. μουσικός, ζωγράφος κτλ.) και τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί το κάθε Σ.Δ.Ε. (π.χ. γεωγραφική περιοχή, διαθεσιμότητα υλικών, σύνδεση με την τοπική κοινωνία κ.ά.).

Μια σταθερή επιδίωξη είναι η ανάδειξη διαθεματικών και διεπιστημονικών δράσεων, δηλαδή η διασύνδεση περισσότερων του ενός είδους τέχνης (για παράδειγμα ζωγραφικής και μουσικής, ή και αισθητικής αγωγής με άλλους γραμματισμούς κ.ο.κ.). Επίσης, ο Πολιτισμικός-Αισθητικός Γραμματισμός προσφέρει πολλές δυνατότητες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία (επισκέψεις και εκδρομές εκτός του Σ.Δ.Ε., διοργάνωση εικαστικών εκθέσεων, θεατρικών δρώμενων, παρεμβάσεις σε δημόσιους χώρους κ.ά.).¹

Ωστόσο, δεν έχει αξιοποιηθεί, στον βαθμό που θα μπορούσε να γίνει, η συμβολή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου από την πλευρά των εκπαιδευομένων, οι οποίοι ως ενήλικες διαθέτουν πλούτο εμπειριών και συγκεκριμένες επιθυμίες, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Εκείνο που είναι γνωστό για τους εκπαιδευομένους των Σ.Δ.Ε. είναι ότι δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική τους εκπαίδευση, επειδή την εγκατέλειψαν για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Πολλοί από αυτούς άρχισαν να εργάζονται από μικρή ηλικία, έκαναν νωρίς οικογένεια και ορισμένοι μπορεί να αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα που τους απομάκρυνε πρόωρα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Όποιος και να ήταν ο λόγος, μέσα σε αυτό το διάστημα που μπορεί να είναι από λίγα χρόνια έως αρκετές δεκαετίες οι άνθρωποι αυτοί απέκτησαν πολλές και πλούσιες εμπειρίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσής τους στα Σ.Δ.Ε.

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του πλαισίου μέσα στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευομένοι, αρχικά μοιράστηκε στους ίδιους ένα ερωτηματολόγιο με διερευνητικές ερωτήσεις και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις εμβάθυνσης με επιλεγμένους (εκπαιδευομένους), οι οποίοι είχαν ήδη μια διαμορφωμένη εικόνα του αντικειμένου του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2014 -2016. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 360 εκπαιδευομένους των Σ.Δ.Ε. Αγίων Αναργύρων, Αχαρνών, Καλλιθέας, Κορυδαλλού, Πειραιά, Περιστερίου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με 18 συμμετέχοντες στην έρευνα από το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου οι οποίες ήταν ατομικές και ομαδικές.

Μέσα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την διεξαγωγή των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε:

- να διερευνηθούν οι προηγούμενες εμπειρίες και οι γνώσεις των εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. σχετικά με την τέχνη και με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους

- να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημασία της τέχνης και της δημιουργικότητας στη ζωή τους
- να γνωστοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.
- να διερευνηθούν οι προσδοκίες και οι επιθυμίες που εκφράζονται από τους εκπαιδευομένους σε σχέση:
 - πρώτον, με πιθανές θεωρητικές εφαρμογές του εν λόγω γραμματισμού
 - δεύτερον, με καλλιτεχνικές δραστηριότητες που είναι προσανατολισμένες στην πράξη
- να εξεταστεί το πόσο χρόνο επιθυμούν να αφιερώσουν οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. στον Αισθητικό-Πολιτισμικό Γραμματισμό και πού επιθυμούν να λαμβάνει χώρα.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, διατυπώνονται ορισμένες ιδέες και προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού των Σ.Δ.Ε. στην παρούσα φάση λειτουργίας τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ερωτηματολόγια

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Περιοχή στην οποία βρίσκεται το Σ.Δ.Ε. στο οποίο φοιτούν οι εκπαιδευόμενοι

Άγιοι Ανάργυροι: 82

Αχαρναί: 62

Καλλιθέα: 57

Κορυδαλλός: 42

Πειραιάς: 40

Περιστέρι: 77

Σύνολο: 360

Φύλο:

Γυναίκες: 194

Άνδρες: 166

Ηλικία

18-25: 23

26-35: 73

36-45: 99

46-55: 73

56-65: 16

66+: 2

Επαγγελματική κατάσταση

Άνεργοι: 129

Πλήρης απασχόληση στον Ιδ. Τομέα: 53

Δημόσιος Τομέας ως μόνιμο προσωπικό: 46

Οικιακά: 28

Μερική απασχόληση στον Ιδ. Τομέα: 23

Ελεύθεροι επαγγελματίες: 23

Συμβασιούχοι στον δημόσιο τομέα: 25

Τεχνίτες: 13

Συνταξιούχοι: 12

Παρακολούθηση καλλιτεχνικών μαθημάτων στο παρελθόν

Ναι: 153

Όχι: 199

Καλλιτεχνικές δραστηριότητες στις οποίες έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν

Εικαστικά: 74

Μουσική: 98

Θέατρο: 104

Χορός: 95

Άλλο: 137

Συμμετοχή αυτόν τον καιρό σε δημιουργικές δραστηριότητες από χόμπυ ή από προσωπικό ενδιαφέρον

Ναι: 161

Όχι: 186

Σε ποιες εικαστικές δραστηριότητες έχουν εμπειρία:

Ζωγραφική: 87

Διακόσμηση, χρωμάτισμα/ ζωγραφική τοίχου, διακόσμηση επίπλων, κήπου κ.ά.: 99

Κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά ή ξύλο, έπιπλα, διακοσμητικά κ.ά.: 105

Μόδα, Ραπτική/Σχεδιασμός/ρούχων και αξεσουάρ: 107

Άλλο/Άλλα: 111

Φωτογραφία, Βιντεοσκόπηση/Επεξεργασία Βίντεο: 117

Γραφιστική δημιουργία αφίσας, ιστοσελίδας κτλ.: 128

Γλυπτική: 129

Χαρακτική: 133

Αγιογραφία: 133

Οι απόψεις των εκπαιδευομένων για την Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή

- Το 80,9% του δείγματος συμφωνεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή βοηθάει στο να συνεργάζονται με τους συνεκπαιδευόμενούς τους
- Το 80,5% θεωρεί ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της Πολιτισμικής Αισθητικής Αγωγής αποτελούν μια διέξοδο από το άγχος της καθημερινότητας.
- Το 79,2% θεωρεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή είναι χρήσιμη και τους βοηθάει να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες
- Το 73,7% θεωρεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή τους
- Το 67,5% θεωρεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά με τους υπόλοιπους γραμματισμούς.
- Το 63,3% θεωρεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή μπορεί να οδηγήσει σε νέα επαγγέλματα ή/και στην Ανάπτυξη μιας επιχειρηματικής ιδέας (π.χ. κατασκευή επίπλων από ανακυκλώσιμα υλικά, λαϊκή χειροτεχνία κ.ά.)
- και το 50,5% θεωρεί ότι η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή συντελεί στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας/ή συντελεί στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο εργασίας τους.

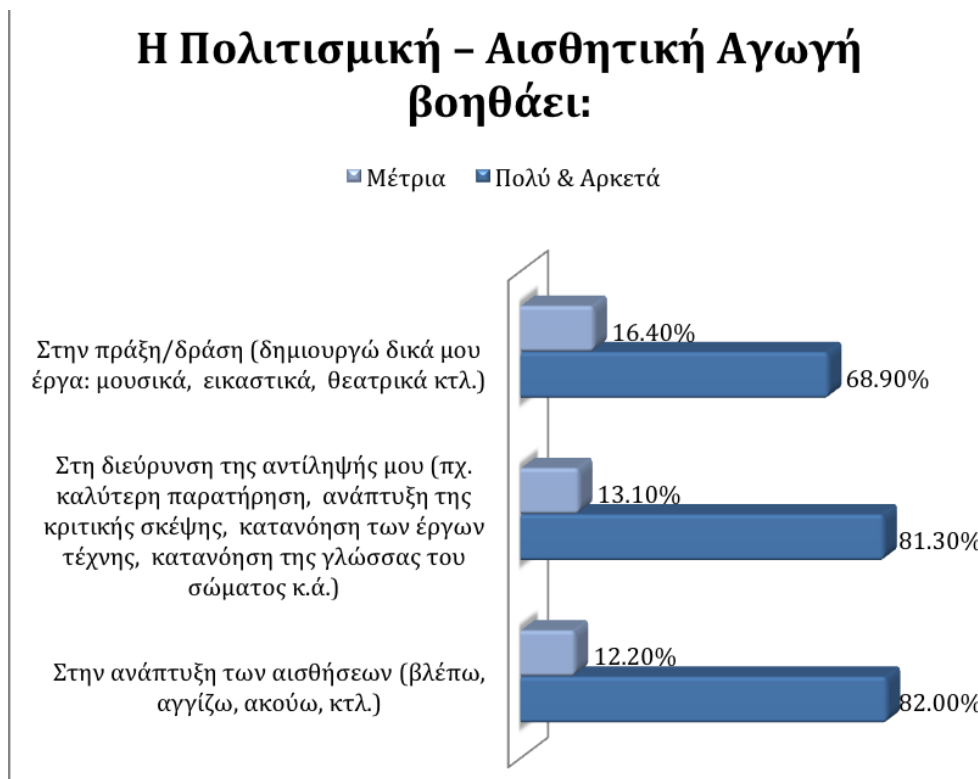
Οι απόψεις των εκπαιδευομένων για την Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή



Εικόνα 1: Οι απόψεις των εκπαιδευομένων για την Πολιτισμική-Αισθητική αγωγή

Η Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή βοηθάει:

- Το 82% του δείγματος πιστεύει ότι η Πολιτισμική –Αισθητική Αγωγή βοηθάει στην ανάπτυξη των αισθήσεων (βλέπω, αγγίζω, ακούω, κτλ.)
- το 81,3% στη διεύρυνση της αντίληψής του (πχ. καλύτερη παρατήρηση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, κατανόηση των έργων τέχνης, κατανόηση της γλώσσας του σώματος κ.ά.)
- και το 68,9% στην πράξη/δράση (δημιουργώ δικά μου έργα: μουσικά, εικαστικά, θεατρικά κτλ.)



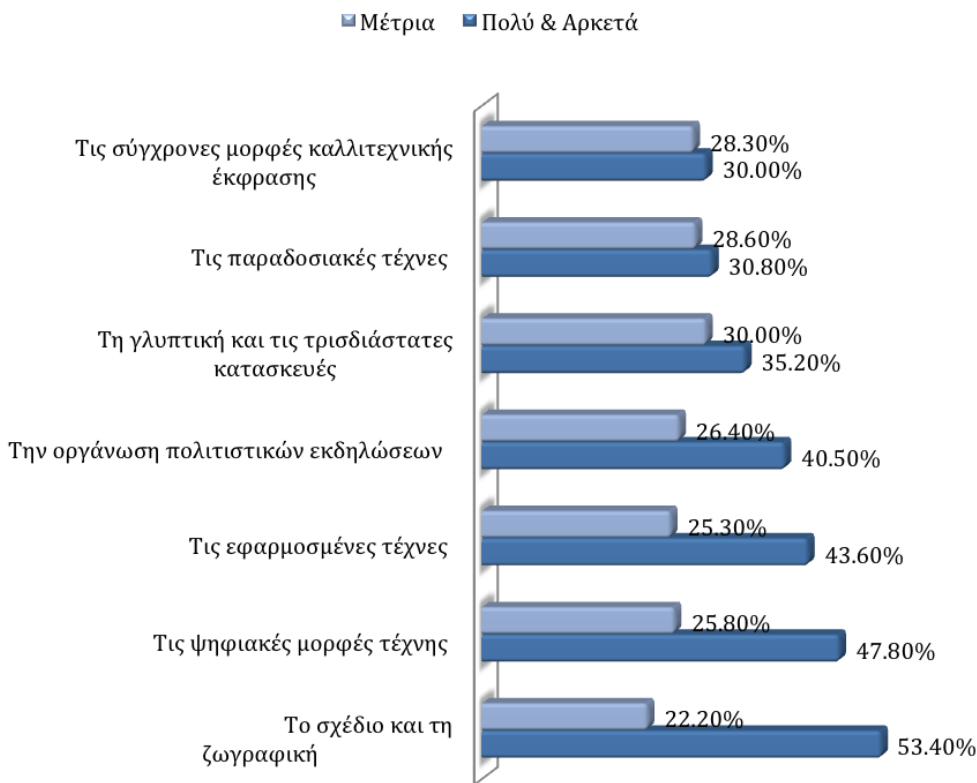
Εικόνα 2: Πού βοηθάει η Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή

Πράξη:

Επίπεδο ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της Πολιτισμικής – Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με:

- Το 53,4% του δείγματος επιθυμεί τουλάχιστον αρκετά στο πλαίσιο της Πολιτισμικής – Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με το σχέδιο και τη ζωγραφική.
- Το 47,8% με τις ψηφιακές μορφές τέχνης (ψηφιακή φωτογραφία, βίντεο, επεξεργασία εικόνας ή/και βίντεο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή)
- Το 43,6% με τις εφαρμοσμένες τέχνες (διακόσμηση, γραφικές τέχνες, σκηνογραφία, κόσμημα κ.ά.)
- Το 40,5% με την οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων (παζάρια, εκθέσεις, παρουσιάσεις)
- Το 35,2% με τη γλυπτική και τις τρισδιάστατες κατασκευές
- Το 30,8% με τις παραδοσιακές τέχνες (αγιογραφία, χαρακτηριστική κ.ά.)
- Το 30% με τις σύγχρονες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (γκράφιτι, εγκαταστάσεις, περφόρμανς)

**Πράξη: Επίπεδο ενδιαφέροντος
στο πλαίσιο της Πολιτισμικής
– Αισθητικής Αγωγής,
όταν πραγματοποιείται από εικαστικό
καθηγητή, να ασχοληθούν με:**

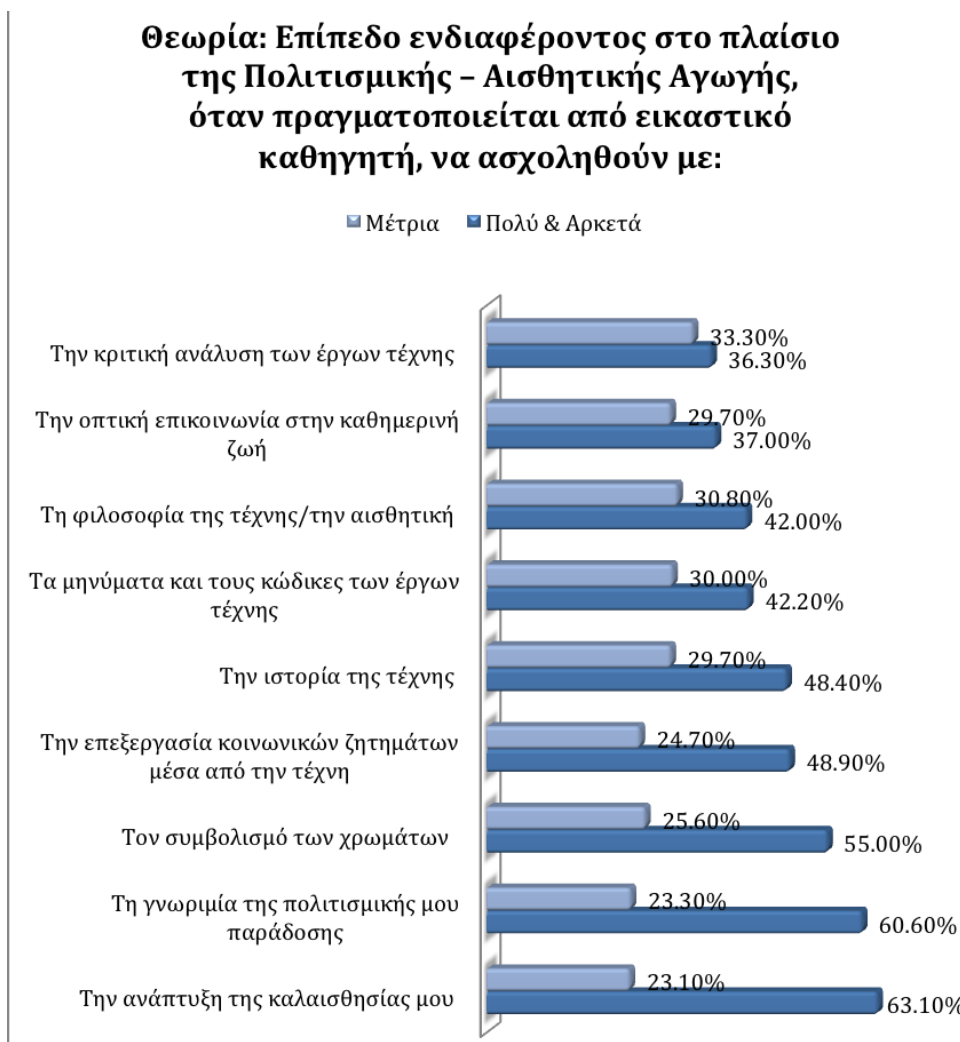


Εικόνα 3: Πράξη: Επίπεδο ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της Πολιτισμικής-Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με συγκεκριμένους τομείς των εικαστικών

Θεωρία: Επίπεδο ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της Πολιτισμικής – Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με:

- Το 63,1% του δείγματος επιθυμεί τουλάχιστον αρκετά, στο πλαίσιο της Πολιτισμικής – Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με την ανάπτυξη της καλαισθησίας τους
- Το 60,6% με τη γνωριμία της πολιτισμικής τους παράδοσης
- Το 55% με τον συμβολισμό των χρωμάτων

- Το 48,9% με την επεξεργασία κοινωνικών ζητημάτων μέσα από την τέχνη
- Το 48,4% με την ιστορία της τέχνης
- Το 42,2% με τα μηνύματα και τους κώδικες των έργων τέχνης
- Το 42% με τη φιλοσοφία της τέχνης/την αισθητική
- Το 37% με την οπτική επικοινωνία στην καθημερινή ζωή
- Το 36% με την κριτική ανάλυση των έργων τέχνης

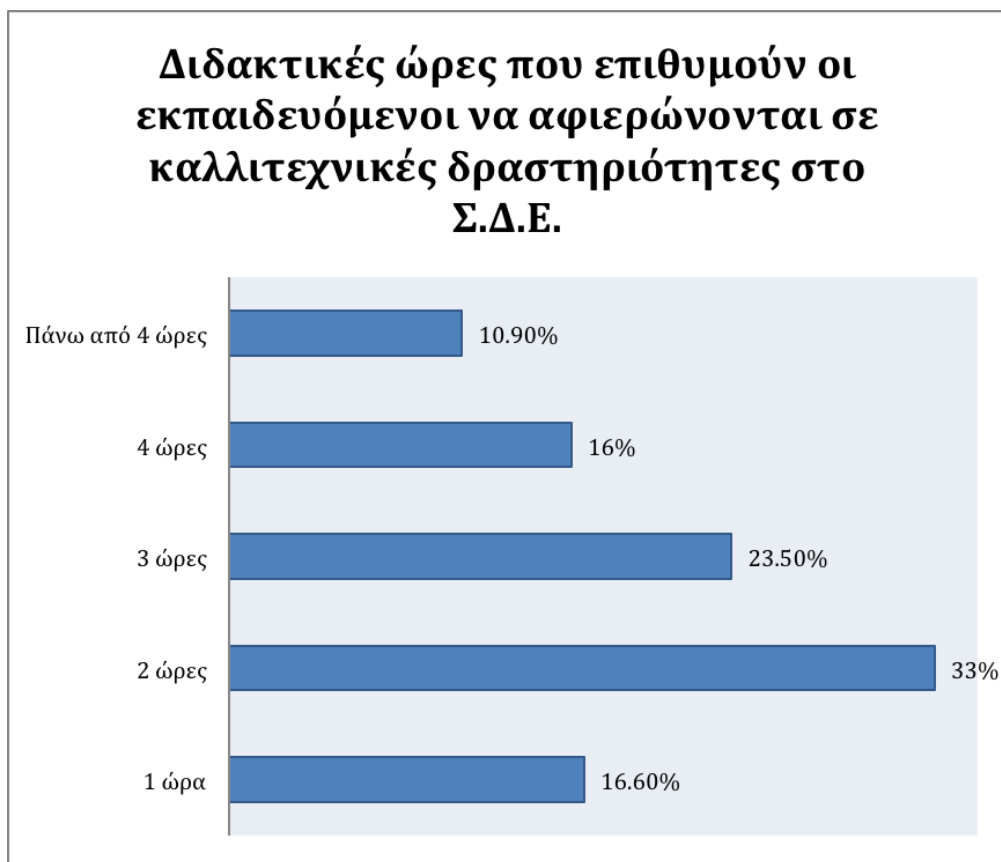


Εικόνα 4: Θεωρία: Επίπεδο ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της Πολιτισμικής-Αισθητικής Αγωγής, όταν πραγματοποιείται από εικαστικό καθηγητή, να ασχοληθούν με συγκεκριμένους τομείς

Διδακτικές ώρες που επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι να αφιερώνονται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο Σ.Δ.Ε.

Το 33% του δείγματος επιθυμεί να αφιερώσει 2 ώρες σε καλλιτεχνικές

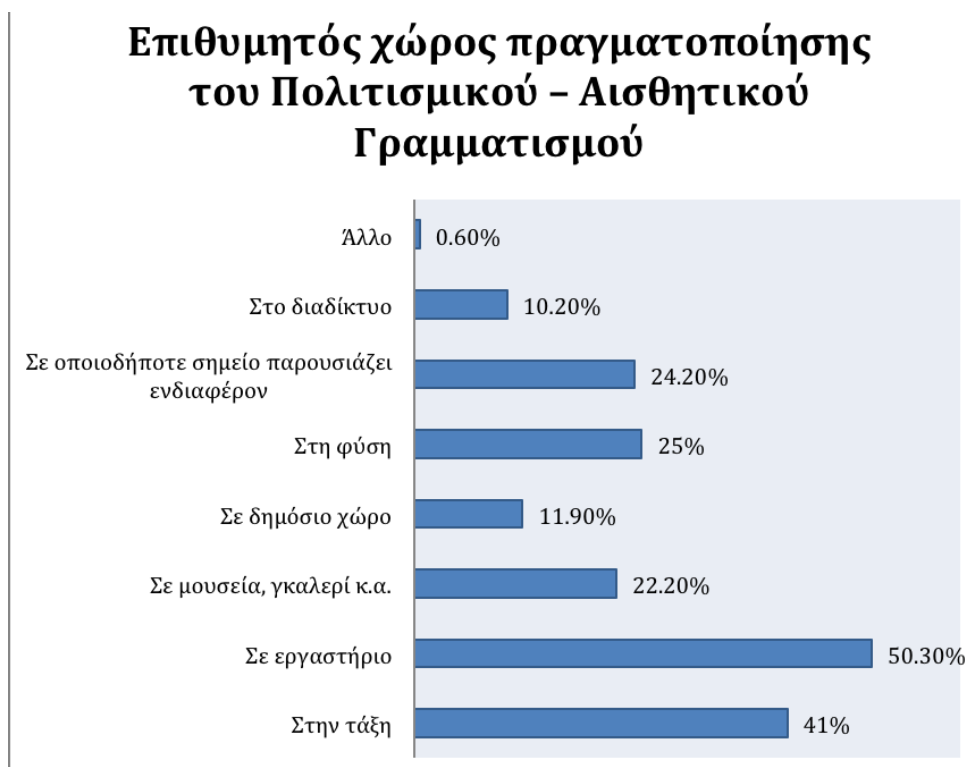
δραστηριότητες στο Σ.Δ.Ε., το 23,5% 3 ώρες, το 16,6% σε 1 ώρα, το 16% 4 ώρες και το 10,9% πάνω από 4 ώρες.



Εικόνα 5. Διδακτικές ώρες που επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι να αφιερώνονται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο Σ.Δ.Ε.

Επιθυμητός χώρος πραγματοποίησης του Πολιτισμικού – Αισθητικού Γραμματισμού

Το 50,3% του δείγματος θα επιθυμούσε το εργαστήριο, δηλαδή έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ως τόπο πραγματοποίησης του Πολιτισμικού – Αισθητικού Γραμματισμού, το 41% την τάξη στην οποία πραγματοποιούνται οι περισσότεροι γραμματισμοί, το 25% τη φύση, το 24,2% οποιοδήποτε σημείο παρουσιάζει ενδιαφέρον, 22,2% σε μουσεία / γκαλερί, το 11,9% σε δημόσιους χώρους, το 10,2% στο διαδίκτυο και το 0,6% αλλού.



Εικόνα 6: Επιθυμητός χώρος πραγματοποίησης του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού

Παρουσίαση ορισμένων διαπιστώσεων από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Περιστερίου

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 18 εκπαιδευομένοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου, που δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον Πολιτισμικό-Αισθητικό Γραμματισμό. Οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από τον Α και τον Β΄ Κύκλο φοίτησης στο ΣΔΕ.

Μέσα από τη συμμετοχή τους στη συνέντευξη επιδιώχθηκε να παρουσιαστούν:

- α) Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (τρόπος ζωής, εργασίας, διαχείριση χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις)
- β) οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με την τέχνη και τη δημιουργικότητα
- γ) οι απόψεις τους και τα συναισθήματα τους σχετικά με την συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες, εντός και εκτός ΣΔΕ.

Τέχνη = Τεχνική / Εφαρμοσμένη τέχνη / Χειροτεχνία;

Αρκετοί εκπαιδευομένοι έχουν συνδυάσει την Τέχνη με την πρακτική

εφαρμογή, με τη γνωριμία μιας τεχνικής ή με μια δραστηριότητα που έχει τη μορφή χειροτεχνίας, επειδή έτσι την έχουν προσεγγίσει από την προηγούμενη εμπειρία τους (από τη φοίτηση τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από δραστηριότητες που πραγματοποιούν με τα παιδιά τους κτλ). Επίσης, ορισμένοι την διαχωρίζουν σε χειρωνακτική και πνευματική τέχνη, ανάλογα με το αποτέλεσμα που θα παραχθεί.

Οπωσδήποτε η διάκριση των παραπάνω ορισμών δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη, ακόμα και για όσους ασχολούνται συστηματικά με την τέχνη. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων είναι ότι δεν θέτουν κάποια όρια μεταξύ της τέχνης, της τεχνικής, της χειροτεχνίας και των εφαρμοσμένων τεχνών, αλλά ότι οι παραπάνω έννοιες συγχέονται και ορισμένες φορές τους προκαλούν αμηχανία. Πράγματι, τις τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο της σύγχρονης τέχνης οι παραπάνω διαχωρισμοί έχουν πάψει να υφίστανται. Για παράδειγμα, πολλοί αναγνωρισμένοι καλλιτέχνες αξιοποιούν τη χειροτεχνία κατά τη δημιουργία του έργου τους. Την ίδια στιγμή, οι εφαρμοσμένες τέχνες έχουν αναβαθμιστεί. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο στην αρχή της σχολικής χρονιάς να οργανωθούν εισαγωγικές ενότητες που θα εξοικειώσουν τους εκπαιδευομένους με τις παραπάνω έννοιες.

Η Τέχνη βρίσκεται παντού και στα απλά καθημερινά πράγματα

Οι εκπαιδευομένοι αναφέρουν ότι τέχνη είναι τα πάντα, ή τα απλά καθημερινά πράγματα, εάν συμβαίνουν με έναν δημιουργικό τρόπο. Και σε αυτήν την περίπτωση, εκτός από τις καλές προθέσεις τους απέναντι στην τέχνη φανερώνεται αμηχανία και είναι απαραίτητο να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευομένους να εξοικειωθούν με τους βασικούς όρους και τις έννοιες που σχετίζονται με την τέχνη και με τη δημιουργία.

Ποια θεωρείτε ότι είναι η σημασία της Τέχνης στη ζωή μας; (Συχνότητα αναφορών στις συνεντεύξεις)

Η σημασία της Τέχνης στη ζωή	Αριθμός αναφορών
Δημιουργία	5
Έμπνευση	2
Ξεκούραση/Απόδραση από την καθημερινότητα και από τα προβλήματα	5
Ομορφαίνει τη ζωή / Ανάπτυξη αισθητικής	3
Έκφραση ευαισθησίας/συναισθημάτων	3
Μετάδοση σημαντικών μηνυμάτων	1
Ανάπτυξη μυαλού / τρόπου σκέψης / μάθηση	5

Τι σημαίνει για σας δημιουργικότητα;

Η σημασία της δημιουργικότητας για τους εκπαιδευόμενους	Αριθμός αναφορών
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης / Ικανοποίηση	4
Δράση/Ενέργεια	2
Αποτέλεσμα	3
Απόδραση από την καθημερινότητα	2
Ηρεμία	1
Ψυχοθεραπεία / Εκτόνωση	3
Βασική ανάγκη / Προϋπόθεση για τη ζωή	7
Η μάθηση στο ΣΔΕ	3
Καλλιτεχνική έκφραση	2

Θεωρείτε ότι η δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον για καλλιτεχνική έκφραση που επιδεικνύετε, σας βοηθάει στη ζωή σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Με ποιον τρόπο βοηθάει η δημιουργικότητα και η καλλιτεχνική σας έκφραση την καθημερινότητά σας;	Αριθμός αναφορών
Ηρεμία	4
Εξάσκηση υπομονής	2
Ψυχοθεραπεία	2
Έκφραση	1
Ανέβασμα διάθεσης / Ικανοποίηση	4
Ανάπτυξη καλαισθησίας	1
Αυτο-οργάνωση	2
Εμψύχωση	2
Διεύρυνση του τρόπου σκέψης και επικοινωνίας	2
Μεγαλύτερη εγγύτητα με τον κόσμο	1
Εκτόνωση	2
Απόδραση από την καθημερινότητα	2

Έχετε την ευκαιρία να εκφράζετε δημιουργικά στην εργασία σας; Ποιο είναι το αντικείμενο της εργασίας σας;

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι στη συγκεκριμένη ερώτηση. Στο εν λόγω σημείο της συνέντευξης έγινε εμφανές ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα σαν μια ευρεία έννοια και ότι την προσαρμόζουν στην δική τους καθημερινότητα και εργασία. Για παράδειγμα η Ρ. Που εργάζεται σαν

καθαρίστρια, αναφέρει ότι δεν κάνει τη δουλειά της μόνο για βιοποριστικούς λόγους, αλλά την αγαπάει και μπορεί να εκφράζει τη δημιουργικότητά της μέσα από αυτήν.

P.: «Ναι! Γιατί όταν μπαίνω σ'έναν χώρο.. Εγώ καθαρίζω σπίτια, σκάλες.. όπου βρω κι όταν βρω δουλειά. Όταν μπαίνω σ' ένα χώρο και τον βρίσκω ακατάστατο, μ'αρέσει μετά να κάθομαι και να τον κοιτάζω, που τον έχω βάλει σε σειρά! Μ'αρέσει! Αυτό μ'αρέσει πάρα πολύ.. Το αγαπάω αυτό που κάνω, δεν το κάνω μόνο για βιοποριστικούς λόγους..»

Η Ε.Β., η οποία είναι οδοκαθαρίστρια διατυπώνει παρόμοια άποψη με την Ρ.

Ε.Β. «Ε, δημιουργία είναι, γιατί σκουπίζω. Συμβάλλω στην καθαριότητα της πόλης! Δημιουργία είναι η καθαριότητα και στον εσωτερικό χώρο, στο σπίτι και στον εξωτερικό! Κάθε βράδυ, ναι αυτό! Οδοκαθαρίστρια είμαι! Να είναι όμορφος ο δημόσιος χώρος!»

Παρουσίαση συμπερασμάτων

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ένα μέρος από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, η οποία βασίστηκε στην ερευνητική υπόθεση ότι οι ιδέες και οι προτάσεις, που εκφράζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. σχετικά με τρόπους αξιοποίησης της δημιουργικότητάς τους στο πλαίσιο του Σχολείου, μπορούν να συμπεριληφθούν στη διάρθρωση του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού και να συνδυαστούν με τους στόχους και τις κατευθύνσεις που θέτονται από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και τους εκπαιδευτές του. Η παραπάνω υπόθεση απορρέει από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι οι ενήλικες χαρακτηρίζονται από αυτονομία, αυτοπροσδιορισμό και επιθυμία για τη λήψη αποφάσεων² και ότι οι προηγούμενες εμπειρίες τους μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποτελέσουν αφορμές για καινούργια μάθηση.³

Οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε., παρόλο που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τη Θεωρία της Τέχνης, αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για μάθηση στον συγκεκριμένο τομέα και αντιδρούν ιδιαίτερα δεκτικά στις διδακτικές ενότητες που περιλαμβάνουν μια θεωρητική προσέγγιση της τέχνης.

Πράγματι, οι εκπαιδευόμενοι στα έξι (6) συμμετέχοντα στην έρευνα Σ.Δ.Ε. της Αττικής έδειξαν ότι προσεγγίζουν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις διδακτικές ενότητες που σχετίζονται με τη θεωρία της τέχνης. Ορισμένοι, μάλιστα, στην αρχική τους επαφή με τον γραμματισμό ανταποκρίνονται πιο θετικά όταν πρόκειται να παρακολουθήσουν θεωρητικές παρουσιάσεις πάνω στην τέχνη από ό,τι εάν τους ζητηθεί να κατασκευάσουν κάτι καλλιτεχνικό. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνδυάσει τις καλλιτεχνικές

κατασκευές εντός του σχολείου με τα εικαστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να τις αντιμετωπίζουν σαν ένα ευχάριστο παιχνίδι, σαν κάτι που, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, τους θυμίζει τα παιδικά τους χρόνια («τι μας θυμήσατε! Αυτά τα κάναμε στο δημοτικό...») και όχι ακριβώς σαν γραμματισμό που απευθύνεται σε ενήλικες. Αντίθετα, η θεωρία συχνά ισοδυναμεί για εκείνους με κάτι το «σοβαρό», με μια γνώση που δεν την κατέχουν και που δεν σηκώνει αμφισβήτηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν πρόκειται για μια θεωρητική ενότητα, αντιδρούν με ενεργητική συμμετοχή, διατυπώνουν ερωτήσεις και διηγούνται ιστορίες ή εκθέτουν προσωπικές εμπειρίες, όχι σπάνια ξεφεύγοντας κι από το θέμα της ενότητας.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε., όπως και οι περισσότεροι ενήλικες με το πέρασμα του χρόνου, εγκατέλειψαν σταδιακά την τάση τους να εκφράζονται δημιουργικά και υιοθέτησαν τους τρόπους έκφρασης που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Όμως, όπως αναφέρθηκε ήδη, η δημιουργική σκέψη πέρα από τα γενικότερα οφέλη που προσφέρει στην ανθρώπινη ψυχή, αναδείχθηκε ως σημαντικό προσόν στη σύγχρονη κοινωνία που απαιτεί καινοτομία, πρωτοτυπία και διαχείριση της ανεργίας μέσα από την επιχειρηματικότητα. Σε αυτό το σημείο υπενθυμίζεται ότι ο Πολιτισμικός-Αισθητικός Γραμματισμός περιλαμβάνει όλα τα είδη καλλιτεχνικής έκφρασης και καλλιεργεί περισσότερους από έναν τύπο νοημοσύνης.

Επομένως, μια εφαρμογή του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού, που περιορίζεται αποκλειστικά στο θεωρητικό πεδίο, δεν αναδεικνύει το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρονται και δεν δίνει την ευκαιρία τους συμμετέχοντες να λειτουργήσουν και οι ίδιοι ως δημιουργοί.

Οι θεωρητικές ενότητες, όταν συνδυάζονται με τις πιο πρακτικές προσεγγίσεις και με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως επισκέψεις, εκδρομές κτλ., παρουσιάζουν πολύ καλά αποτελέσματα και οι εναλλαγές αυτές διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Η εμπειρία έχει δείξει ότι η εστίαση σε μια αμιγώς θεωρητική προσέγγιση περιορίζει τις δυνατότητες του γραμματισμού και δεν δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν εκείνα που ο Πολιτισμικός-Αισθητικός Γραμματισμός μπορεί να προσφέρει: δηλαδή, το να σηκωθούν από τη θέση τους, να αναζητήσουν εργαλεία και υλικά, να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους για έναν κοινό στόχο, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφραστούν δημιουργικά μέσα στον σχολικό χώρο ή και να χαλαρώσουν. Επίσης, πολύ καλά λειτουργεί η αξιοποίηση μιας πρακτικής εφαρμογής του εν λόγω γραμματισμού στους εκπαιδευομένους των σωφρονιστικών καταστημάτων.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτές του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού δεν χρειάζεται να περιοριστούν στην ασφαλή περιοχή της θεωρητικής

προσέγγισής του, αλλά αξίζει να αξιοποιηθούν όλες τις δυνατότητές του, ώστε να υπάρχει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους

Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον Πολιτισμικό-Αισθητικό Γραμματισμό και η ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσió του είναι ένας τρόπος διαφυγής από το άγχος της καθημερινότητας και ανάπτυξης της αυτοπεποίθησής τους. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο Σ.Δ.Ε. Περιστερίου, οι περισσότεροι έκαναν λόγο για «απόδραση από την καθημερινότητα και από τα προβλήματα», απόψεις οι οποίες επιβεβαιώθηκαν και στις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Η επιθυμητή διάρκεια του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού

Η μια διδακτική ώρα, που αφιερώνεται εβδομαδιαίως στον Πολιτισμικό-Αισθητικό Γραμματισμό των Σ.Δ.Ε., δεν επαρκεί για να καλυφθούν οι στόχοι και οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν το έργο τους ή να καλυφθούν οι διδακτικές ενότητες στον επιθυμητό βαθμό.

Σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων ήταν ξεκάθαρα τοποθετημένες στην ανάγκη τους για μεγαλύτερη διάρκεια του συγκεκριμένου γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, στα ερωτηματολόγια το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η ιδανική διάρκεια του γραμματισμού θα ήταν δύο διδακτικές ώρες αντί για τη μια που προβλέπεται ανά εβδομάδα. Οι ίδιοι αιτιολόγησαν την άποψή τους για μεγαλύτερη διάρκεια του γραμματισμού, αναφέροντας παραδείγματα γύρω από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο να ολοκληρώσουν τα έργα που επεξεργάζονται, πόσο μάλλον εάν συνυπολογιστεί και ο χρόνος που αφιερώνεται στην προετοιμασία και στο συμμάζεμα του χώρου.

Ο τρόπος αντίληψης της έννοιας της τέχνης

Οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. έχουν την τάση να συνδέουν την τέχνη με τη χειροτεχνία και με τις εφαρμοσμένες τέχνες. Στις συνεντεύξεις της έρευνας, έγινε φανερό ότι έχουν μια ασαφή ιδέα γύρω από την έννοια της τέχνης. Συχνά, στη συζήτηση που αναπτύχθηκε, χρησιμοποιούσαν χωρίς διάκριση τις έννοιες τέχνη, τεχνική και χειροτεχνία, για να περιγράψουν το ίδιο πράγμα. Η έλλειψη εξοικείωσης δεν είναι, ωστόσο, κάτι που χαρακτηρίζει μόνο τους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε., αφού πολύ περισσότερο το συναντάμε στο σύνολο της κοινωνίας. Μέσα από την καθημερινή εμπειρία στα Σ.Δ.Ε. επανέρχονται συχνά ορισμένα θέματα που μας οδηγούν σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις ως προς τα ζητήματα που χρειάζεται να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας

της Πολιτισμικής-Αισθητικής Αγωγής, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της αρχικής επαφής των εκπαιδευομένων με τον εν λόγω γραμματισμό.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι μέσα από εισαγωγικές ενότητες, με απλά παραδείγματα, μπορούν να ξεκινήσουν να ξεκαθαρίζουν την ορολογία που χρησιμοποιείται στην αισθητική αγωγή. Καθώς η έννοια της τέχνης είναι πολύ ευρεία και προσλαμβάνεται διαφορετικά ανάλογα με την εποχή, τον τόπο, κ.ά., μπορούν να επιλεγούν παραδείγματα που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευομένους στην κατανόηση του φαινομένου της τέχνης και της δημιουργίας μέσα στην ιστορία και στην εποχή μας. Ένα ακόμα ζήτημα προς επεξεργασία, που ανακύπτει συχνά, είναι ο τρόπος προσέγγισης της μη αναπαραστατικής τέχνης από τους εκπαιδευομένους. Τις περισσότερες φορές, παρατηρούνται παρόμοιες αντιδράσεις στη θέαση έργων αφηρημένης τέχνης, εννοιολογικών προσεγγίσεων κτλ. Και σε αυτή την περίπτωση, οι αντιδράσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο εντός των Σ.Δ.Ε., αλλά τις συναντάμε και οπουδήποτε αλλού, ακόμα και σε ανθρώπους με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Τα παραπάνω είναι η απόδειξη ότι στην τυπική εκπαίδευση, οι προηγούμενες γενιές δεν είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν σε βάθος την τέχνη και να γνωρίζουν έστω τα βασικά ζητήματα σε σχέση με αυτήν. Εκείνοι που είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αποκτήσουν σχετικές γνώσεις, είναι εκείνοι που συνήθως προέρχονταν από περιβάλλον που είχε κάποιου είδους σχέση με την καλλιτεχνική έκφραση, επομένως έχει να κάνει με τις ιδιαίτερες συνθήκες ανατροφής του κάθε ανθρώπου. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να γίνει λόγος για ένα είδος καλλιτεχνικού αναλφαριθμητισμού, που δυστυχώς είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος. Σε επίπεδο Σ.Δ.Ε., θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ορισμένες ενότητες, στις οποίες θα παρουσιάζονται κινήματα τέχνης και καλλιτέχνες που ανέπτυξαν μη-αναπαραστατικό έργο, εστιάζοντας και στους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να εκφραστούν έτσι. Με αφορμή τα παραπάνω, ανοίγει μια σειρά από δυνατότητες, καθώς ένα τέτοιο θέμα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διαθεματικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες, που θα μπορούσαν να κινήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

Η εξοικείωση με τα εργαλεία και τα υλικά

Όσον αφορά στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τα εργαλεία και τα υλικά που συνήθως αξιοποιούνται στον Πολιτισμικό-Αισθητικό Γραμματισμό, διαπιστώνουμε ότι οι άνθρωποι που ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες και φοιτούν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό στα Σ.Δ.Ε., συχνά διαθέτουν ιδιαίτερη εξοικείωση με τα υλικά που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες (π.χ. οικοδόμοι, ελαιοχρωματιστές κ.ά.), με αποτέλεσμα να διακρίνονται από ευχέρεια, όταν

κληθούν να δημιουργήσουν ένα καλλιτεχνικό έργο με τα χέρια τους. Αλλά και άλλοι λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος εξοικειώνονται με τα υλικά και τα εργαλεία που διαχειρίζονται οι καλλιτέχνες.

Το γεγονός αυτό αναβαθμίζει σε μεγάλο βαθμό τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του Πολιτισμικού-Αισθητικού Γραμματισμού, αλλά και των υπόλοιπων γραμματισμών και κυρίως των Σχεδίων Δράσης, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται με τους καθηγητές και με τους συνεκπαιδευόμενούς τους, φέρνουν υλικά στον χώρο του σχολείου από τη δουλειά τους και παρουσιάζουν τον τρόπο χρήσης τους στην ομάδα κ.ά. Πέρα από την πρακτική εφαρμογή της γνώσης τους, που ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους, πολύ σημαντικό είναι και το ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία αμβλύνεται η αυστηρή δομή του σχολείου και η εντύπωση της αυθεντίας του καθηγητή, που έχει δημιουργηθεί από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Με αυτόν τον τρόπο, έρχεται στο προσκήνιο μια άλλη προσέγγιση, απόλυτα ταιριαστή με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, που διευρύνει τους ορίζοντες και αποτελεί αφορμή για ανάληψη πρωτοβουλίας, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και συνεργασία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ε. Τρίμη, *Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή, Πρόγραμμα Σπουδών-Εκπαιδευτικό Υλικό, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2004, σ.5-6.
- 2 Α. Rogers, *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου - Μ Τόμπρου, Αθήνα, 1999, σ.63.
- 3 Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο.*, Μεταίχμιο Αθήνα, 2005, σ.88.

**Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΟΧΗΜΑ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Πρόεδρος:

Άννα Τσίχλη-Μπουασσονά

Γεωργία Καρέλα

ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΑΛΙΤΣΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Εισαγωγή

Η επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές τέχνης αναπτύσσει την αισθητική τους εμπειρία και καλλιεργεί τη δημιουργική τους ικανότητα. Επιπλέον, η τέχνη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν θεμελιώδεις έννοιες όπως αυτές της διαφορετικότητας, της ελευθερίας και της ισότητας που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για να συνυπάρχουν αρμονικά με τους άλλους. Η προσέγγιση αυτών των εννοιών πραγματοποιείται χωρίς τη χρήση των κλασικών μεθόδων διδασκαλίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη μέσα από δημιουργικές δράσεις. Όλη αυτή η διαδικασία τους ενθουσιάζει αφού συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό ταξίδι.

Η αξιοποίηση της Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι ένα ζήτημα το οποίο έχουν μελετήσει πολλοί επιστήμονες. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μία από τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων ατόμων που θα εξελιχθούν στους αυριανούς σκεπτόμενους πολίτες. Η παρουσία της τέχνης δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα γι' αυτό κι επηρεάζει άμεσα την εδραίωση συγκεκριμένων συνηθειών σκέψης. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της τέχνης καλλιεργούν τη φαντασία τους, προωθούν τη σκέψη τους και κατανοούν τον κόσμο.

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτελεί μία έννοια που συνδέεται με την καινοτομία και είναι η τέχνη του διαφορετικού ως προς τη σκέψη, η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας νέας ιδέας με βάση τη φαντασία. Μέσω της φαντασίας δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να επεξεργαστεί με επιτυχία καθημερινές καταστάσεις και να αναπτύξει τις δημιουργικές του ικανότητες. Για τη συγκεκριμένη έννοια υπάρχουν πολλές απόψεις. Ο Meusburger¹ υποστηρίζει ότι πάνω από 100 διαφορετικές αναλύσεις για τη διαφορετικότητα υπάρχουν στη βιβλιογραφία. Μία από αυτές αναφέρει ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την τάση αναγνώρισης εναλλακτικών ιδεών, χρήσιμων για την επίλυση προβλημάτων ή για την επικοινωνία με τους άλλους. Ο Παρασκευόπουλος² αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ατόμου να αναζητά και να βρίσκει πρωτότυπες και καινοτόμες εναλλακτικές ιδέες και λύσεις για την επίλυση προβλημάτων.

Οι Getzels & Jackson³ αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα είναι ο συνδυασμός

των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά. Ο Piaget⁴ ορίζει τη δημιουργικότητα ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, εύρεσης προβλημάτων, εξερεύνησης και πειραματισμού. Η δημιουργική δύναμη του νου περιλαμβάνει τον σχηματισμό νέων μηχανισμών σκέψης, που υποστηρίζουν το άτομο προκειμένου να κατανοήσει ένα φαινόμενο ή να επιλύσει ένα πρόβλημα. Ο Guilford⁵ τόνισε ότι η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των ατόμων, που εκδηλώνονται με την ικανότητα, τη σύνθεση και τον σχεδιασμό. Οι Wallach & Kogan⁶ τη θεωρούν ως μια διαδικασία συσχέτισεων ιδεών ή στοιχείων φαινομενικά ανόμοιων και η διαδικασία δημιουργικής σκέψης έγκειται στη μορφοποίηση ή στη σύνθεσή τους και στη δημιουργία νέων που θα χαρακτηρίζονται από λειτουργικότητα.

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική σκέψη, σύμφωνα με τον Perkins,⁷ είναι η φύση της που είναι αυθεντική και πρακτική, η ευελιξία της και η σφαιρικότητά της, η αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα ταυτόχρονα, η αυθεντικότητα και πρακτικότητά της. Μέσω της δημιουργικής σκέψης το άτομο παράγει ένα μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων μέσα από ασυνήθεις διαδικασίες στις οποίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φαντασία.

Τα δημιουργικά άτομα διακρίνονται για την εφευρετικότητα, την ανεξαρτησία τους, την αυτονομία της σκέψης, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την έλξη προς τη συνθετότητα. Είναι ενεργητικά, συναισθηματικά ισορροπημένα και συγκεντρώνουν την προσοχή τους στον στόχο τους.⁸

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου με τις έννοιες της πνευματικής ευλυγισίας, της ικανότητας του ατόμου να μεταβαίνει από έναν τρόπο προσέγγισης του προβλήματος σ' έναν άλλο, της πνευματικής ευχέρειας, της ικανότητας του ατόμου να παράγει πολλές διαφορετικές ιδέες για το ίδιο πρόβλημα, της πρωτοτυπίας της σκέψης, της σχετικής αδιαφορίας για το κοινώς παραδεκτό, που συνοδεύεται από αναζήτηση του πρωτότυπου και της ευαισθησίας στα περιβαλλοντικά προβλήματα.⁹

Ο Torrance¹⁰ αναγνώρισε επτά δείκτες δημιουργικότητας που είναι η περιέργεια, που εκδηλώνεται με επίμονες ερωτήσεις, η προσαρμοστικότητα, όπου το άτομο δοκιμάζει μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων, αν δεν αποδώσει ο τρόπος προσέγγισης, η ευαισθησία σε προβλήματα, η πρωτοτυπία, η αίσθηση του εαυτού, ο επαναπροσδιορισμός, όπου το άτομο βλέπει σχέσεις σε πράγματα που φαινομενικά δεν ταιριάζουν και η διορατικότητα.

Στο πλαίσιο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης θέτει αποκλίνουσες ερωτήσεις, μαθαίνει στους μαθητές να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης εργασιών, δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράζονται με πολλούς τρόπους και τους παρακινεί να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Επιπλέον, τους παροτρύνει να έχουν ποικιλία

εναλλακτικών απόψεων, να μεταφέρουν τη γνώση σε νέες καταστάσεις, μειώνει τη σημασία του λάθους, προάγει την ποικιλία των ενδιαφερόντων, διατηρεί θετικές προσδοκίες και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών.¹¹

Η τέχνη στο σχολείο

Πολλοί επιστήμονες έχουν αναφερθεί στη θέση που έχει η τέχνη στο σχολείο. Ο Eisner στο βιβλίο του *The Arts and the Creation of Mind*, υπογραμμίζει ότι η αισθητική εμπειρία είναι μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία και η μεθοδική ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης συνδράμει στην εκλέπτυνση των αισθήσεων μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους και στην καλλιέργεια της φαντασίας και εφευρετικότητάς τους.¹² Η επαφή με τις διάφορες μορφές τέχνης, επιτρέπει τη χρήση της φαντασίας ως μέσο για την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων και απελευθερώνει την ανθρώπινη σκέψη από την «κυριολεξία» καθιστώντας το άτομο ικανό να μπει στη θέση των.¹³

Η σχέση τέχνης και φαντασίας έχει απασχολήσει και άλλους επιστήμονες, όπως ο Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την καλλιέργεια της φαντασίας. Ένα έργο τέχνης προκύπτει μόνο ως αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί και εφευρετικά. Κάθε έργο τέχνης αποτελεί «πρόκληση για σκέψη» και επιστρατεύει τη φαντασία του ατόμου για να κατορθώσει αυτό ν' ανακαλύψει όλα τα νοήματά του. Η φαντασία ενοποιεί τα επιμέρους στοιχεία του έργου και επιτρέπει στον παρατηρητή να έχει μια ολιστική αντίληψη γι' αυτό, μια συνολική εικόνα και άποψη.¹⁴

Ο Gardner από την πλευρά του προσθέτει επίσης, ότι μέσω των τεχνών το άτομο μαθαίνει να βλέπει αυτά που δεν είχε παρατηρήσει πριν, αλλά και να οραματίζεται με τη φαντασία του αυτά που δεν μπορεί να δει, ν' ακούσει, ν' αγγίξει, να μυρίσει και να γευτεί. Μαθαίνει να αισθάνεται αυτά που δεν είχε νιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή και να χρησιμοποιεί τρόπους σκέψης που βρίσκονται σε άμεση σχέση με την παρατήρηση έργων τέχνης για να λύσει προβλήματα που ανακύπτουν και σχετίζονται με άλλα θέματα. Όλα αυτά τον εμπλέκουν σε μια διαρκή δυναμική διαδικασία αναδημιουργίας του εαυτού του.

Τα σύμβολα της τέχνης έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, με κυριότερα την εκφραστικότητα, τη μεταφορικότητα και την ολιστικότητα. Αναλύοντας καθένα απ' αυτά, μπορούμε να πούμε ότι είναι εκφραστικά, αποδίδοντας την πραγματικότητα, τα βιώματα, τα συναισθήματα του δημιουργού, έχουν μεταφορική φύση αφού ο καθένας μπορεί κανείς να τα ερμηνεύσει με τον δικό του μοναδικό τρόπο και τέλος, είναι ολιστικά, γιατί καλύπτουν ένα μεγάλο υποσύνολο νοημάτων.¹⁵

Ο Efland εστιάζει στον τρόπο που η τέχνη σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη

των παιδιών και υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που όλες μαζί ως σύνολο προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, τη γνωστική ευελιξία, την ερμηνεία της γνώσης, τη φαντασία και φαντασιακή σκέψη και την αισθητική εμπειρία.

Εξετάζοντας το καθένα απ' αυτά, αξίζει ν' αναφέρουμε ότι η γνωστική ευελιξία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου ν' αλλάζει στρατηγικές προσέγγισης ενός θέματος και η ικανότητά του να ενεργοποιεί τα κατάλληλα μέσα που έχει στη διάθεσή του έτσι ώστε να καταφέρει να ερμηνεύσει ή να κατανοήσει μια κατάσταση. Η παρατήρηση έργων τέχνης προσφέρει πολλές στρατηγικές και μια απ' αυτές είναι η ικανότητα διατύπωσης ερμηνειών. Η ικανότητα ερμηνείας των έργων τέχνης δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά, αλλά επεκτείνεται και στην ερμηνεία καταστάσεων της πραγματικότητας όπου οι συνθήκες πολλές φορές είναι αβέβαιες και ασαφείς.

Κάθε έργο τέχνης αποτελεί έκφραση της οπτικής του δημιουργού του, που έχει δομηθεί με τη βοήθεια της φαντασίας του. Επιπλέον, το περιεχόμενο του κάθε έργου αντανακλά τις ευρύτερες συνθήκες που το περιβάλλουν. Στην προσπάθεια που κάνει ο παρατηρητής για να ερμηνεύσει το έργο τέχνης, το άτομο διακρίνει το νόημα σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που καθρεφτίζεται, αντλώντας γνώσεις από άλλους γνωστικούς τομείς.

Αναφορά στη φαντασία γίνεται κι εδώ. Η μεταφορά και η αφήγηση, που αποτελούν προϊόντα της φαντασίας, αποτελούν τη βάση για μια φαντασιακή – λογική σκέψη, η οποία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση καταστάσεων που δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές μέσω των αισθήσεων ή δεν αποτελούν δημιουργήματα της άμεσης εμπειρίας.

Η διαμόρφωση και η χρήση αυτής της φαντασιακής σκέψης καλλιεργείται ιδιαίτερα και ενισχύεται όταν κάποιος εκφράζει την άποψή του για ένα έργο τέχνης και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις πολλαπλές πτυχές του. Πέρα, όμως, από την κατανόηση, η φαντασιακή σκέψη προωθεί κάτι ακόμα σημαντικό, την ικανότητα του νου να δημιουργεί νέες ιδέες μέσα από την ανασύνθεση διάφορων εμπειριών, ιδεών και συναισθημάτων.

Η αισθητική εμπειρία διευκολύνει και αναβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από τη συνεισφορά της στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, η αισθητική εμπειρία συμβάλλει και στην εκλέπτυνση του αισθητικού του κριτηρίου.¹⁶

Ο Fowler στο βιβλίο του *Strong Arts, Strong Schools*¹⁷ αναφέρει τρόπους σκέψης που προωθούνται μέσω της ενασχόλησης με την τέχνη. Η επαφή με την τέχνη κάνει το άτομο δεκτικό σε νέες ιδέες και αλλαγές, κεντρίζει τις αισθήσεις και ενισχύει τη διερευνητική διάθεση. Στην τέχνη δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση, αλλά επιζητούμε τη διαφορετικότητα και την πρωτοτυπία. Οι

μαθητές οραματίζονται, αξιολογούν, δημιουργούν και συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Εκτός απ' αυτά, η ενασχόληση με τις τέχνες προωθεί την εκφραστικότητα του ατόμου και αναπτύσσεται η ικανότητά του να βλέπει τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να λαμβάνει περισσότερα ερεθίσματα.

Ο Perkins από την πλευρά του υποστηρίζει ότι η σχέση ατόμου και τέχνης δεν πρέπει να περιορίζεται απλώς στην οπτική επαφή, αλλά αναφέρεται στο έξυπνο μάτι, που συνεργάζεται με το μυαλό και καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων ατόμων. Η παρουσία της τέχνης δημιουργεί το απαιτούμενο υπόβαθρο γι' αυτό ενώ παράλληλα επιστρατεύονται πολλές γνωστικές λειτουργίες, όπως η οπτική επεξεργασία, η αναλυτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η διατύπωση ερωτήσεων και ο έλεγχος υποθέσεων.¹⁸

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η τέχνη μπορεί να προσφέρει πολλά όταν εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες σ' αυτό το ταξίδι στη γνώση και καλλιεργώντας πληθώρα γνωστικών δεξιοτήτων.

Παρουσίαση δράσης

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η δράση που εκπονήθηκε με μαθητές και μαθήτριες της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης τη σχολική χρονιά 2017 – 2018 και αφορούσε την προσέγγιση των εννοιών της συλλογικότητας και της συνεργασίας και την αξία τους τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στην οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω πινάκων ζωγραφικής ασχολήθηκαν με τα εξεταζόμενα θέματα χτίζοντας οι ίδιοι τη γνώση.

Οι στόχοι που τέθηκαν σε επίπεδο γνώσεων ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις εξεταζόμενες έννοιες και την αξία τους όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να ασκηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και να αναπτύξουν την ερευνητική τους διάθεση.

Σε επίπεδο στάσεων, η στοχοθεσία αφορούσε να μάθει η ομάδα της τάξης να συνεργάζεται, να μοιράζεται τις ιδέες της τόσο στο επίπεδο της μικρής ομάδας όσο και σε επίπεδο ομάδας τάξης, να επικοινωνεί και να σέβεται ο ένας τη γνώμη του άλλου, που αποτελούν θεμελιώδεις αρχές συνεργασίας και σεβασμού.

Στο ασφαλές περιβάλλον της τέχνης επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών διαλόγου, με αξιοποίηση της αλληλεπίδρασης όλων των συμμετεχόντων και παράλληλα αξιοποίηση

ευρέος φάσματος γνωστικών λειτουργιών, όπως η παρατήρηση και η οπτική επεξεργασία, η διατύπωση ερωτημάτων, η επιχειρηματολογία, ο έλεγχος των υποθέσεων, ο αυτοσχεδιασμός, η δημιουργική έκφραση και ο αναστοχασμός.

Στο σημείο αυτό πρέπει ν' αναφερθεί ότι η επιμορφωτική δράση αξιοποίησε αρχές της ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές και τεχνικές, όπως η ανάλυση έργων τέχνης με βάση το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του D. Perkins, που θα παρουσιαστεί παρακάτω, η δραματοποίηση και ο ρητορικός λόγος. Στο επίκεντρο βέβαια του σχεδιασμού τέθηκε η αναστοχαστική λειτουργία του έργου τέχνης και η δημιουργική διεργασία και έκφραση.

Το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του D. Perkins αποτελείται από τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρούν αρχικά για λίγο το έργο τέχνης και στη συνέχεια στρέφουν το βλέμμα τους αλλού και κατόπιν κοιτάζουν πάλι το έργο ανακαλύπτοντας νέα στοιχεία. Στο δεύτερο στάδιο ο παρατηρητής αναζητά εκπλήξεις και εντοπίζει τα μηνύματα που θέλει να μεταφέρει ο καλλιτέχνης.

Στο τρίτο στάδιο ο παρατηρητής συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει και εξηγεί άρα η σκέψη γίνεται κριτική ενώ στο τελευταίο στάδιο έχουμε ολιστική παρατήρηση του έργου τέχνης από τον παρατηρητή και διατύπωση της προσωπικής του ερμηνείας.¹⁹

Στην αρχή της διαδικασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε έξι τριμελείς ομάδες και η κάθε ομάδα πήρε δύο από τους πίνακες ζωγραφικής που παρουσιάζονται παρακάτω. Τα παιδιά παρατήρησαν τα έργα τέχνης και ανέδειξαν στιγμές από την καθημερινότητα και σχέσεις που δημιουργούνται. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν τις έννοιες της συνεργασίας και της συλλογικότητας, συζήτησαν στις ομάδες τους, προβληματίστηκαν, επιχειρηματολόγησαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της ομάδας τους.

Σε επόμενη φάση οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν σε δραστηριότητες που συνδύαζαν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και τον ρητορικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, φαντάστηκαν τον εαυτό τους μέσα στο έργο τέχνης και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τι θα ήθελαν και τι δεν θα ήθελαν και τι θα έλεγαν στους διπλανούς τους.

Μια ακόμα δράση που πραγματοποιήθηκε σχετιζόταν με την αποκλίνουσα σκέψη και οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν ν' απαντήσουν στο ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν οι άνθρωποι δεν κατάφερναν να συνεργαστούν». Οι απαντήσεις τους ήταν πραγματικά ευφυείς τονίζοντας ότι ο καθένας θα ήταν μόνος του, μπορεί να μην είχε φίλους, όλα θα ήταν μονότονα και κουραστικά και δεν θα υπήρχε ενδιαφέρον για τίποτα.

Μέσω αυτών των δράσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν, συζήτησαν, εξέφρασαν τις απόψεις τους σε επίπεδο ομάδας και στην ολομέλεια της τάξης. Πήραν μέρος σε δημιουργικές δράσεις μέσω των οποίων αναδείχθηκε η αξία και η σημασία της συνεργασίας και της συλλογικότητας σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες.



1. Έκτωρ Δούκας, *Παιδιά με μήλα*, 1930, Ιδιωτική Συλλογή



2. Jean Baptiste Simeon Chardin, *Η νεαρή δασκάλα*, 1736, Εθνική Πινακοθήκη.



3. Γιώργος Ιακωβίδης, *Τα πρώτα βήματα*, 1892, Συλλογή Ιδρύματος Ε. Κουτλίδη, Κ199, Εθνική Πινακοθήκη



4. John George Brown, *Ποιο είναι το όνομά σου;*, 1876, Ιδιωτική Συλλογή.



5. Paul Gauguin, *Χορός των κοριτσιών της Βρετάνης*, 1888, Ουάσινγκτον, Εθνική Πινακοθήκη



6. Albert Anker, *Διδασκαλία γραφής*, 1865, Ιδιωτική Συλλογή.



7. W. Homer, *Αγόρι που κάνει τα μαθήματά του στο σπίτι*, 1874, Arcellmuseum.



8. Albert Anker, *Το σχολείο βγήκε βόλτα την Κυριακή*, 1872, Ιδιωτική Συλλογή.



9. Jan Steen, *Ο αυστηρός δάσκαλος*, 1668, Ιδιωτική Συλλογή.



10. James Guthrie, *Συμμαθητές*, 1884, Ιδιωτική Συλλογή.



11. Δήμος Μπραέσας, *Σαλίγκαρος*, 1930, Συλλογή Γεωργίου Κατσιόρα, Δημοτική Πινακοθήκη Λάρισας.



12. Παιδικά παιχνίδια, Πίτερ Μπρίγκελ ο πρεσβύτερος, 1560, Μουσείο Ιστορίας της Τέχνης της Βιέννης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 P. Meusburger, J. Funke & E. Wunde, *Milieus of creativity. An interdisciplinary approach to spatiality of creativity*, Springer, Netherlands, 2009.
- 2 Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα, 2004.
- 3 J. W. Getzels & P. W. Jackson, *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley, Oxford, England, 1962.
- 4 J. Piaget, *The child's concept of the word*, Helix Books, Rowan and Allend, New Jersey, 1960.
- 5 J. P. Guilford, «Creativity: Yesterday, today, and tomorrow», *The Journal of Creative Behavior* 1(1967), σ. 3-14.
- 6 M. A. Wallach & N. Kogan, *Modes of thinking in young children*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1965.
- 7 D. Borich, A. Ong, *Thinking Strategies that Promote Thinking: Models and Curriculum Approaches*, McGraw – Hill Education, Singapore, 2006, σ.17-18
- 8 Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό: Δημιουργική Σκέψη*, (Halpern, 1984/Jonson 1972), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1987, σ. 1342-1343
- 9 Α. Δανασσύης – Αφεντάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής*, Αθήνα, 1997, σ. 106-107.
- 10 P. Torrance, «Scientific Views of Creativity and Factors Affecting», *Daedalus* 94:3, *Creativity and Learning* (Summer, 1965), σ. 663-681.
- 11 Ε. Α. Παπάς, *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμος Α΄, Δελφοί, Αθήνα, 1993.
- 12 E. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2002, σ.1-5.
- 13 ό.π., σ.10-11.
- 14 J. Dewey, *Art as Experience*, Copyright 1934 by John Dewey, The Berkley Publishing Group, New York, 1980.
- 15 H. Gardner, *Art Education and Human Development*, The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, 1990.
- 16 A. Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, Teachers College Columbia University, New York, 2002, σ.156-171.
- 17 C. Fowler, *Strong Arts, Strong Schools*, Oxford University Press, New York, 1996.
- 18 D. Perkins, *The Intelligent Eye*, The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, 1994, σ.5.
- 19 Α. Κόκκος & Γ. Μέγα, «Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12 (2007), σ. 17-18· Α. Κόκκος & συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σ.48-57.

Μαργαρίτα Γελαδά, Ευαγγελία Αναγνωστάκη
«ΤΟ TABLEAU VIVANT
ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ»

Εισαγωγή

Σε μετάφραση από τα γαλλικά, tableau vivant σημαίνει «ζωντανή εικόνα», που σύμφωνα με τους ορισμούς των περισσότερων λεξικών, περιγράφει μια στατική σκηνή με ένα ή περισσότερους ηθοποιούς ή μοντέλα που παραμένουν ακίνητοι και σιωπηλοί, με παγωμένες εκφράσεις και κινήσεις, συνήθως με κουστούμια και θεατρικό φωτισμό. Έτσι το tableau vivant συνδυάζει πτυχές του θεάτρου και των εικαστικών τεχνών.

Πρόκειται για μια τεχνική που έχει χρησιμοποιηθεί διαχρονικά, από την αρχαία Ελληνική μιμητική, τα θρησκευτικά δρώμενα του Μεσαίωνα, την «αναβίωση» του με την θεατρική επίδειξη της Βικτωριανής αριστοκρατίας (19^ο και 20^ο αιώνες) για ψυχαγωγικούς σκοπούς, στις μεταμοντέρνες «μετα-μορφώσεις» της τέχνης της performance, του κινηματογράφου και της φωτογραφίας του 20^{ου} και 21^{ου} αι. έως και τους πλανόδιους «ηθοποιούς» που ποζάρουν ακίνητοι στον δρόμο και θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι κατεξοχήν απόγονοι των Tableaux.

Τελευταία χρησιμοποιείται ευρέως για παιδαγωγικούς σκοπούς από Μουσεία και Εκπαιδευτικά Ιδρύματα λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει μέσω της βιωματικής και διαδραστικής προσέγγισης της Τέχνης, της Ιστορίας και του Πολιτισμού εμπλέκοντας τους συμμετέχοντες συναισθηματικά, κινησιολογικά και διανοητικά σε μια διαδικασία αυτογνωσίας, αλληλεπίδρασης και ετεροπροσδιορισμού. Οι συμμετέχοντες μυούνται στο έργο Τέχνης, στο ιστορικό και στο χρονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και βιώνουν συναισθηματική μέθεξη καθώς το δρών υποκείμενο «ενδύεται» το ρόλο που απεικονίζεται στο έργο Τέχνης.¹

Παιδαγωγική αξία και Στρατηγικές Διδασκαλίας

Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές έρχονται καθημερινά κουβαλώντας ποικίλα βιώματα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και οι διαφορετικές εμπειρίες ζωής δημιουργούν διαφορές στις νοητικές ή αισθητηριακές προσλαμβάνουσες και μια διδακτική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του σήμερα.² Σε μια εποχή που ο ρόλος της τέχνης απαξιώνεται και σε ένα σχολικό πλαίσιο που σχεδόν ποτέ δεν δόθηκε η ανάλογη βαρύτητα, η διδασκαλία μέσα από τις τέχνες και ειδικά ένα πρόγραμμα σχολικό που χρησιμοποιεί tableaux vivants ως διδακτική στρατηγική, διευρύνει τους ορίζοντες και προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης.

Μέσω της αναπαράστασης ενός έργου τέχνης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εκτιμούν την τέχνη, να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να αναγνωρίζουν τις βασικές έννοιες του χρόνου συνδέοντας το παρελθόν και το παρόν, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με το σήμερα.³

Τα Tableaux vivants είναι μια από τις πιο ψυχαγωγικές και συνάμα απαιτητικές κιναισθητικές διδακτικές για τους νέους, μια διδακτική μέθοδος που ενθαρρύνει την ανεξάρτητη σκέψη και οξύνει την οπτική και αισθητική αντίληψη. Αυτή η προσέγγιση της οπτικής-αναπαραστατικής μάθησης εγγενώς, υποστηρίζει και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική διδασκαλία και αγκαλιάζει όλους τους τύπους μαθητών (εικόνες 1,2).



Εικόνα 1.

Students creating a tableau
at the Met. Photo by Don Pollard.



Εικόνα 2.

Μαθητές του 27° ΓΕΛ Αθηνών

Η τεχνική αυτή διαδικασία της αναπαράστασης ενισχύει την ιδέα ότι η παρατήρηση ενός έργου τέχνης είναι μια ενεργός, και όχι παθητική εμπειρία,⁴ που στοχεύει στην ανάπτυξη του νου και προκαλεί την επιθυμία να τοποθετηθούν όλα τα γεγονότα και οι εμπειρίες σε μια λογική σειρά, στον σωστό τόπο και χρόνο. Οι μαθητές εντρυφούν σε ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα σε διάφορες χρονικές περιόδους, ενθαρρύνονται να δουν τον εαυτό τους ως μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας, να αποκτήσουν την ικανότητα διείσδυσης και να κατανοήσουν ότι κάθε δημιουργία είναι συνυφασμένη και αλληλένδετη με την πολιτισμική εξέλιξη κάθε περιόδου και τόπου. Η δυναμική της εικόνας, ενισχύει την φαντασία, προσφέρει νέες εμπειρίες, οξύνει τις αισθήσεις και δίνει ευκαιρίες για εναλλακτική έκφραση και εκτόνωση μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή.⁵ Τα tableaux vivants δεν περιορίζονται μόνο στις Εικαστικές τέχνες αλλά μπορεί να έχουν εφαρμογή στη Λογοτεχνία, την Ιστορία και σε άλλα μαθήματα λόγω της ενεργοποίησης πολλών πεδίων νοημοσύνης και ανάπτυξης ικανοτήτων.⁶ Παρόλο που η πραγματικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο πολύ απέχει από τέτοιες πρακτικές, η εφαρμογή της θα επέφερε πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη και αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών προς όφελος του μαθητή/τρια.

Ακολουθεί μια μελέτη περίπτωσης εφαρμογής της τεχνικής του Tableau vivant και της μεταφοράς της σε διαδικτυακό περιβάλλον.

E twinning

Το eTwinning είναι μια τεράστια διαδικτυακή κοινότητα σχολείων της Ευρώπης που αριθμεί περισσότερους από 500.000 εκπαιδευτικούς και περισσότερα από 150.000 σχολικά ιδρύματα από 32 ευρωπαϊκές χώρες. Μαθητές και εκπαιδευτικοί από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συναντιούνται σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα, συμμετέχουν σε κοινές μαθησιακές δραστηριότητες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες από κοινού, διεξάγουν έρευνα, δημιουργούν, συνεργάζονται και βιώνουν μια 'εικονική κινητικότητα' που προσφέρει παιδαγωγικά οφέλη, ενισχύει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτιστική ποικιλομορφία (<http://www.etwinning.gr/>).

Το έργο «You are the picture-Tu eres el cuadro». Συμμετέχοντες και Διάρκεια.

Το έργο «You are the picture -Tu eres el cuadro» (Εικόνες: 3 και 4) υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και διήρκεσε 8 μήνες. Συμμετείχαν συνολικά 250 μαθητές και 20 καθηγητές από σχολεία της Ισπανίας, Ιταλίας, Ρουμανίας, Πολωνίας, Πορτογαλίας, Τουρκίας και Ελλάδας. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 16-18 αλλά συμμετείχε επίσης και μια τάξη μαθητών Δημοτικού σχολείου της Νάπολης-Ιταλίας και μία τάξη Β΄ Γυμνασίου της Ρώμης-Ιταλίας. Το Ελληνικό σχολείο συμμετείχε με 20 μαθητές της Α΄ Λυκείου και 2 καθηγήτριες-την καθηγήτρια Εικαστικών και την καθηγήτρια Αγγλικών. Η ιδέα της ενσωμάτωσης του tableau vivant σε πρόγραμμα Etwinning ανήκει σε Ισπανό καθηγητή Εικαστικών σχολείου της Μαδρίτης. Τον συντονισμό της οργάνωσης των δραστηριοτήτων ανέλαβε η καθηγήτρια Αγγλικών του Ελληνικού σχολείου σε συνεργασία με τους καθηγητές όλων των σχολείων.



Εικόνες 3. και 4. Το έργο «You are the picture-Tu eres el cuadro»

Σκοπός και στόχοι

Ο βασικός σκοπός του έργου απέβλεπε στο να εισάγει τους μαθητές στο κόσμο της Τέχνης μέσω της τεχνικής της αναπαράστασης, της βιωματικής εμπειρίας και της διάδρασης, αναπτύσσοντας έτσι το αισθητικό, πολιτιστικό και κριτικό κριτήριο τους. Η ενσωμάτωση του έργου στην Ευρωπαϊκή δράση Etwinning αποσκοπούσε στην περαιτέρω κινητοποίηση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της πλεονεκτημάτων που προσφέρει η ηλεκτρονική πλατφόρμα σχετικά με τη διαδικτυακή συνεργασία σχολείων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Οι επιμέρους στόχοι διαρθρώθηκαν βάσει της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom⁷ ως εξής:

Με την ολοκλήρωση του έργου, ο μαθητής να έχει την δυνατότητα να:

- εμπλακεί ενεργά στην εξερεύνηση ενός έργου τέχνης και στην αναζήτηση πληροφοριών για τον καλλιτέχνη, την εποχή του και την εικαστική τεχνοτροπία,
- αποκτήσει μια βιωμένη εμπειρία της χωροχρονικότητας μέσω της συναισθηματικής, κινητικής και διανοητικής διέγερσης του,
- μάθει να παρατηρεί, να αναλύει και να εξάγει συμπεράσματα,
- λειτουργήσει ως μέλος μιας ομάδας, όπου η συνεργασία καθορίζει την έκβαση του αποτελέσματος,
- μυηθεί στο κόσμο της φωτογραφίας, του φωτομοντάζ, του φωτισμού, του θεάτρου, της σκηνογραφίας και της σκηνοθεσίας,
- συνδέσει την τέχνη με το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι της εποχής του χθες και του σήμερα,
- αναπτύξει Ευρωπαϊκή συνείδηση μέσω των κοινών αξιών που προβάλλονται διαχρονικά στα έργα τέχνης,
- αναγνωρίσει την αξία της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- χρησιμοποιήσει νέες τεχνολογίες ώστε να αποκτήσει ψηφιακές δεξιότητες αναζήτησης και χρήσης ψηφιακών εργαλείων web 2.0.
- αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να μοιράζεται κρίσεις και απόψεις στην Αγγλική γλώσσα με συνομήλικους του από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα,
- αποκτήσει θετική στάση σε σχέση με την αξία της Τέχνης στην εκπαίδευση του, την κουλτούρα του και την εξέλιξη του ως πολίτης του αύριο.

Μεθοδολογία

Με στόχο την κινητοποίηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και την δυνατότητα έκφρασης μέσα από την Τέχνη, η μεθοδολογία του έργου στηρίχτηκε στους παρακάτω άξονες:

Βιωματική μάθηση: Η τεχνική του TableauVivant που χρησιμοποιήθηκε, στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης, δηλαδή της συναισθηματικής, κιναισθητικής και διανοητικής κινητοποίησης των μαθητών.⁸ Οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν το «παρών» με την φυσική παρουσία τους μέσα στο έργο, να εκθέσουν και να εκτεθούν, να κρίνουν και να κριθούν, να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους σαν εργαλείο έκφρασης, να κάνουν μιμήσεις και με μακιγιάζ και κοστούμια να δημιουργήσουν το περιβάλλον του πίνακα.

Ομαδοσυνεργατική: Το έργο προώθησε το ομαδικό πνεύμα μέσα στην τάξη, καθώς η ομάδα των μαθητών περιελάμβανε ηθοποιούς, μακιγιέρ, ενδυματολόγους, σκηνοθέτες και φωτογράφους. Οι διαφορετικοί ρόλοι αποκτούσαν δυναμική⁹ μπροστά στον κοινό στόχο-την επίτευξη της αναπαράστασης και τη φωτογράφιση της «παγωμένης εικόνας» και εμπλέκονταν σε διάφορες δραστηριότητες ενδυνάμωσης της ομάδας, με θεατρικό παιχνίδι, μουσική παντομίμα και αυτοσχεδιασμούς. Οι μαθητές επίσης συμμετείχαν σε συνεργασίες με τα μέλη των άλλων χωρών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δεδομένου ότι η συλλογική συνεισφορά τους ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας.

Etwinning: Η Ευρωπαϊκή Δράση Etwinning εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και με τις δυνατότητες που προσφέρει στη σύμπραξη σχολείων, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν δράσεις, να συνεργαστούν και να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα ανεξάρτητα από επιδόσεις και κοινωνικό επίπεδο ή εθνικότητα.

Χρήση ΤΠΕ: Η πλατφόρμα του Twinspace δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες δεδομένου ότι τους παρέχει τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλία, να δημιουργήσουν τα προφίλ τους και να επικοινωνήσουν με τους συνεργάτες τους μέσω του Φόρουμ και του Live Chat και να συμμετέχουν σε ενσωματωμένα εργαλεία. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία web2.0 όπως: padlet.com, tricider.com, answergarden.com, kahoot, Jigsawplanet, qzr, ερωτηματολόγιο αξιολόγησης Google forms, δίνοντας τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, εξάσκησης της αγγλικής γλώσσας, ανάληψης πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας. Επίσης, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με εργαλεία παρουσίασης όπως το emaze, το prezi και φωτογραφικά εργαλεία όπως το photoshop, το ipiccy, το cartoonize.

Διαθεματικότητα και έρευνα: Το έργο ενσωματώθηκε στο μάθημα των Εικαστικών, της Ερευνητικής Εργασίας και των Αγγλικών και η αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα έργα ζωγραφικής, τον καλλιτέχνη, τα εικαστικά κινήματα, το ιστορικό υπόβαθρο ενέπλεκε επίσης το μάθημα της Ιστορίας, της Ιστορίας της Τέχνης και της Κοινωνιολογίας.

Διαδικασία Υλοποίησης

A. Ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα

Δημιουργήθηκε το προσχέδιο του έργου, το οποίο υποβλήθηκε και εγκρίθηκε από την Εθνική Υπηρεσία Στήριξης του etwinning. Στη συνέχεια, δημοσιεύτηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα για την ανεύρεση εταίρων και αφού ορίστηκε η συνεργασία των 20 χωρών, οι 250 συνολικά συμμετέχοντες μαθητές έφτιαξαν προσωπικούς λογαριασμούς σύνδεσης και δημιούργησαν τα προφίλ τους, όπου έγινε και η πρώτη παρουσίασή τους και η επικοινωνία με τους εταίρους τους. Η ηλεκτρονική μας τάξη- Twinspace άρχισε να χτίζεται και να εμπλουτίζεται καθόλη την διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Οι γονείς ενημερώθηκαν και έδωσαν ενυπόγραφη συγκατάθεση για την ανάρτηση φωτογραφιών των παιδιών τους στην ιστοσελίδα του έργου.

Το έργο, ενσωματώθηκε στο μάθημα των Εικαστικών και των Αγγλικών. Οι μηνιαίες θεματικές ενότητες περιελάμβαναν την αναπαράσταση περίπου δύο έργων ανά σχολείο και την ανάρτηση της φωτογραφικής αναπαράστασης τους σε κεντρική σελίδα κοινή για όλους τους συμμετέχοντες. Στους πίνακες της κεντρικής σελίδας κάθε μήνα βασιζόνταν διαδικτυακές συνεργατικές δραστηριότητες που ακολουθούσαν σε υποσελίδες.

Εικαστικά: Οι μαθητές απασχολούνταν για 2 ώρες την εβδομάδα, στο εργαστήριο Ζωγραφικής ή στο αμφιθέατρο του σχολείου όπου αναλάμβαναν την μελέτη διάφορων έργων ζωγραφικής, κινημάτων, το ιστορικό υπόβαθρο, ανέλυαν και οργάνωναν τον τρόπο αναπαράστασης των μορφών, αναπαρίσταναν, αυτοσχεδίαζαν και πειραματιζόταν με τη φωτογράφιση. Σε ομάδες, αναλάμβαναν ρόλους, και εμπλέκονταν σε διάφορες δραστηριότητες ενδυνάμωσης της ομάδας, με θεατρικό παιχνίδι, μουσική και παντομίμα προκειμένου να γνωρίσουν το σώμα τους και να καταλάβουν την λειτουργία του μέσα στον χώρο. Τους ζητήθηκε να φέρνουν αντικείμενα, υφάσματα, ρούχα και να κάνουν αυτοσχεδιασμούς πάνω σε πίνακες που τους άρεσαν, ενώ παράλληλα καλούνταν να συνδέσουν το ιστορικό γεγονός με το σήμερα, όπως για παράδειγμα, στην εργασία για το πορτραίτο της Μέδουσας- αυτοπροσωπογραφία του Καραβάτζιο ή τη σχέση της προσωπογραφίας του Κουρμπέ με μια φωτογραφία selfie.

Αγγλικά: Παράλληλα στο μάθημα των Αγγλικών με την καθοδήγηση της καθηγήτριας των Αγγλικών, οι μαθητές εμπλέκονταν σε δραστηριότητες για περαιτέρω εμπέδωση του θεωρητικού υπόβαθρου και εξάσκηση της Αγγλικής γλώσσας. Για παράδειγμα, οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν, να αναλύσουν και να παρουσιάσουν στα Αγγλικά την πραγματική ιστορία του ναυαγίου που ενέπνευσε τον Gericault να δημιουργήσει τον πίνακα «Η σχεδία της Μέδουσας», το πολιτικό υπόβαθρο της ιστορίας του πίνακα «Ο θάνατος του Marat» του David, τη Γαλλική επανάσταση του 1830 που απεικονίζεται στο

«Η Ελευθερία οδηγεί τους ανθρώπους» του Delacroix, το κίνημα της PopArt, την προσωπικότητα του Andy Warhol κ.α. Στις ειδικά σχεδιασμένες ανά θεματικό άξονα διαδικτυακές δραστηριότητες (βλ. Γ. Δραστηριότητες), οι μαθητές εργαζόταν στο Εργαστήριο Πληροφορικής περίπου 2 φορές το μήνα.

Πολλές φορές, οι δύο καθηγήτριες εργαζόνταν ταυτόχρονα είτε κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης ή στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Όλες οι δραστηριότητες αποσκοπούσαν στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της προσωπικής συμμετοχής και διαδραστικής επικοινωνίας με τους εταίρους.

Παράδειγμα της διαθεματικής συνεργασίας

Για τον πίνακα του ρομαντικού γάλλου ζωγράφου Ζερικό «Η Σχεδιά της Μέδουσας» (Εικόνα 5), στο μάθημα των Αγγλικών, η καθηγήτρια έδωσε στους μαθητές να διαβάσουν στα αγγλικά την πραγματική ιστορία του ναυαγίου της φρεγάτας Μέδουσας του 1816. Το Αγγλικό κείμενο αποτέλεσε το έναυσμα για σχολιασμό κι συζήτηση σχετικά με τις αιτίες του ναυαγίου και τα όρια της ανθρώπινης φύσης και ζητήθηκε από τους μαθητές να συνδέσουν το παρόν με το σήμερα και να αναζητήσουν αν το συγκεκριμένο γεγονός θα μπορούσε να εμπνεύσει κάποια καλλιτεχνική δημιουργία. Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν τον πίνακα του Ζερικό.

Στο μάθημα των Εικαστικών, ξεκίνησαν ασκήσεις προσέγγισης του έργου και σχολιασμός της εικόνας. Ακολούθησε η ανάλυση των μερών του έργου και μια σειρά προσχεδίων του καλλιτέχνη. Επίσης άνοιξε το κεφάλαιο των πρώτων προβληματισμών που είχαν να κάνουν με ρόλους σκηνοθεσίας, υποκριτικής, επίλυση τεχνικών δυσκολιών π.χ. φωτισμός φωτογραφία, μακιγιάζ κουστούμι, αντικείμενα, σύνθεση, κίνηση και τοποθέτηση των μορφών στον χώρο εφόσον οι μαθητές θα έπρεπε να ξεκινήσουν με το καδραρίσματα και να καταλήξουν στην τελική φωτογράφιση. Δείγμα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε υπάρχει στο βίντεο που έφτιαξαν 2 μαθήτριες (<https://youtu.be/g-FoS3x2K4o>).



Εικόνα 5. Σκηνές από την αναπαράσταση του πίνακα του γάλλου ζωγράφου Théodore Gericault, «Η Σχεδιά της Μέδουσας» (Μουσείο του Λούβρου)

Β. Θεματικές Ενότητες

Στις πρώτες ενότητες, οι μαθητές κάθε σχολείου επέλεξαν τον πίνακα που ήθελαν να αναπαραστήσουν ανεξάρτητα περιεχόμενου, εποχής, καλλιτέχνη, εικαστικού ρεύματος. Ο επιλεγμένος πίνακας θα μπορούσε να αναπαρασταθεί πιστά ακολουθώντας το ύφος του καλλιτέχνη ή σε ελεύθερη ερμηνεία με στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι μόνοι περιορισμοί που ετίθετο αφορούσαν στην αναγνωρισιμότητα του έργου (... από ένα μεγάλο μουσείο) και το φωτογραφικό υλικό που έπρεπε να είναι ασπρόμαυρο και να μένει αναρτημένο για κάποιο καθορισμένο χρονικό διάστημα χωρίς τη συνοδεία του πίνακα ζωγραφικής ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να αναζητήσουν, να μαντέψουν, να αναρωτηθούν έως την «αποκάλυψη» του πίνακα. Ενδεικτικά παραδείγματα πινάκων που οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν είναι οι: «Το κορίτσι με το μαργαριταρένιο σκουλαρίκι» του Βερμεέρ, «Ποιοί είμαστε, πότε ερχόμαστε και πότε φεύγουμε» του Γκωγκέν, «Οι θυγατέρες Waldergrave» του Τζόσουα Ρέυνολντς, «Κορίτσι με ερμίνα» του Λ. Ντα Βίντσι, «Η δημιουργία του Αδάμ», του Μικελάντζελο, «Νυχτερινή περίπολος» του Ρέμπραντ, «Η σχεδία της Μέδουσας» του Ζερικώ.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάστηκαν σε κοινές θεματικές ενότητες όπως η αναπαράσταση ζωγραφικών έργων σχετικών με τα:

- *Χριστούγεννα*: «Τα κάλαντα» του Λύτρα Νικηφόρου, «The Singing Butler» του Jack Vettriano, «Virgin and child with a pear» του Albrecht Durer, «Adoración» του Lucas Jordán.
- *Πάσχα*: «Η Σταύρωση» του Σαλβαντόρ Νταλί,, «Η Ανάσταση» του Π. Ντε λα Φραντσέσκα, «Το φιλί του Ιούδα» του Τζιότο «Η αποκαθήλωση» του Ρούμπενς, «Το τελευταίο γεύμα» του Λ. Ντα Βίντσι,
- *Πορτραίτο*: «Το κεφάλι Μέδουσας», του Μικελάντζελο Μερίζι, «Γιάντες» του Νικόλαου Γύζη, «Πορτραίτο της Όλγας στην πολυθρόνα» του Pablo Picasso και το κίνημα της Ποπ Αρτ σε σύνδεση με τη φωτογραφία selfie.
- Επίσης, μία ξεχωριστή θεματική ενότητα αποτέλεσε ο πίνακας «Liberty leading the people» του Ντελακρουά που επιλέχτηκε εσκεμμένα λόγω του συμβολισμού του και ανατέθηκε σε όλα τα σχολεία: ένας κοινός πίνακας που ερμηνεύτηκε από τη διαφορετική οπτική των συμμετεχόντων που κλήθηκαν να αναπαραστήσουν τον πίνακα σε ελεύθερη ερμηνεία.
- Στην τελευταία ενότητα όλα τα σχολεία συνεργάστηκαν στην αναπαράσταση του πίνακα, «Συνάντηση τριάντα πέντε ανθρώπινων εκφράσεων» του Ρεαλιστή Γάλλου ζωγράφου Honore Daumier (1808-1879) που αντιπροσωπεύει τα ποικίλα συναισθήματα του συλλογικού ατόμου. Ο πίνακας χωρίστηκε τυχαία σε τμήματα και ανατέθηκε στα

σχολεία. Κάθε σχολείο έπρεπε να τηρήσει τις οδηγίες και τις αυστηρές προθεσμίες, ώστε στο τελικό προϊόν, το οποίο ήταν ένα κολάζ των φωτογραφιών όλων των σχολείων, να επιτευχθεί η ταύτιση των μελών και η αίσθηση της συγγένειας. Οι χαρακτήρες της ζωγραφικής του 19ου αιώνα ζωντάνεψαν από 35 μαθητές 11 σχολείων σε μια ασπρόμαυρη φωτογραφία (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Συνεργατικό tableau vivant. Αναπαράσταση του πίνακα, «Συνάντηση τριάντα πέντε ανθρώπινων εκφράσεων» (Ιδιωτική Συλλογή) του Honore Daumier

Γ. Συνεργατικές Δραστηριότητες

Στην πρώτη δραστηριότητα, «Γνωρίστε ο ένας τον άλλον», σε τρία εικαστικά πάνελ με φόντο έργα καλλιτεχνών, δόθηκε η υποθετική ερώτηση «Αν ήμουν ζωγραφικός πίνακας, ποιος θα επέλεγα να είμαι;» και ζητήθηκε από τους μαθητές να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, συνδέοντας τον πίνακα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Ηλεκτρονικό πάνελ Εικόνα 8. Διαδικτυακά παιχνίδια

Μετά την ολοκλήρωση κάθε μηνιαίου έργου και την ανάρτηση των φωτογραφιών όλων των σχολείων στην κύρια σελίδα, οργανώνονταν δραστηριότητες σε υπο-σελίδες με στόχο την επικοινωνία και την περαιτέρω

εντρυφήση. Για παράδειγμα, στη σελίδα «Αλληλεπίδραση σχολείων», τα σχολεία χωρίστηκαν σε ζεύγη και ζητήθηκε από τους μαθητές να παράσχουν πληροφορίες σχετικά με το ζωγραφικό έργο που είχε αναπαραστήσει το σχολείο που τους ανατέθηκε καθώς και να σχολιάσουν το tableau vivant των εταίρων τους. Εκτός από τα κουίζ «Πόσο γνωρίζετε για τα έργα ζωγραφικής;», το παζλ «Liberty» του Delacroix, ένα παιχνίδι Kahoot (Εικόνα 8), οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό όπου, μαζί με τις ψήφους τους, έπρεπε να εμπνευστούν από τις φωτογραφίες των συνεργατών τους και να δώσουν τίτλους στα φωτογραφημένα tableau vivant. Επίσης σε ηλεκτρονικούς πίνακες, αντάλλαξαν σχόλια όταν ρωτήθηκαν ποια φωτογραφική αναπαράσταση από τις αναρτημένες θα μπορούσε να είναι η αγαπημένη τους καρτ ποστάλ (εικόνα 9), ποια είναι η γνώμη τους για την ποπ αρτ και τι σημαίνει για αυτούς ελευθερία-δραστηριότητα που βασίστηκε στην «Ελευθερία» του Ντελακρουά.



Εικόνα 9. «Ποια φωτογραφία θα στέλνατε σαν καρτ ποστάλ;»

Αποτίμηση-Αποτελέσματα-Αντίκτυπος

Το έργο μύησε τους μαθητές στις μείζονες και εφαρμοσμένες τέχνες: την τέχνη του φωτισμού, του ενδύματος, του θεάτρου, της ζωγραφικής, της τεχνολογίας των Υπολογιστών και την Ιστορία της Τέχνης. Τους έδωσε τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, τα κρυμμένα ταλέντα και να αναπτύξουν κρίση και αυτοεκτίμηση, να εντρυφήσουν στο έργο τέχνης και να συνειδητοποιήσουν ότι η τέχνη είναι κιβωτός γνώσεων, κοινών αξιών και πεποιθήσεων που πρέπει να γνωρίζουν και να μοιράζονται όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες. Επίσης, συνέβαλλε στην καλλιέργεια ενός συναισθήματος ενότητας, αφού η Ευρωπαϊκή τέχνη αποτελεί γλώσσα με κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Ως τρανταχτό παράδειγμα αναφέρουμε το έργο του Ντελακρουά. Οι μαθητές της Ελλάδας, ερμήνευσαν την «Ελευθερία» ως θεά Αθηνά, που κρατά το σύμβολο

της σοφίας, ή σε μια άλλη εκδοχή τη γυναικεία φιγούρα που εκπροσωπεί την δημοκρατία και μάχεται για μια Ευρώπη που στηρίζει τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αλληλεγγύη των λαών. Επίσης μέσα από το έργο του Ζερικό «Η σχεδία της Μέδουσας», οι μαθητές ανέπτυξαν κριτικό πνεύμα και κατανόησαν τα μελανά σημεία της ανθρώπινης φύσης και ανθρωπότητας. Τα μηνιαία δημιουργήματα ως αποτέλεσμα της συλλογικής εργασίας, με αποκορύφωμα το τελικό συνεργατικό έργο και η διαδικτυακή συνεργασία με τους εταίρους, έδωσαν στους μαθητές αίσθηση επιτυχίας και υπερηφάνειας, όπως φαίνεται στην τελική αξιολόγηση τους σχετικά με το έργο.

Στο σχολείο μας, το πρόγραμμα συνέβαλε στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών, την επιμόρφωση και την τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η παρουσίαση και έκθεσή του στο τέλος της σχολικής χρονιάς, έλαβε θερμή υποδοχή από Συμβούλους, Διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Αποτελέσματα: Περίπου 170 πίνακες ζωγραφικής αναπαραστάθηκαν και 200 tableau vivant φωτογραφίες παρήχθησαν κατά τη διάρκεια του έργου. Το φωτογραφικό υλικό αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και χρησιμοποιήθηκε για ηλεκτρονικές παρουσιάσεις που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε posters, e-galleries, e-books, videos, prezis. Ενδεικτικά, παραπέμπουμε στις παρουσιάσεις:

<https://www.emaze.com/@AFLLQIOC/portrait-gallery>http://prezi.com/f3croeru5efx/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκαν εκθέσεις με εκτυπωμένο το φωτογραφικό υλικό σε όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία. Το υλικό που παρήχθη –στο ελληνικό σχολείο έχει αναρτηθεί και διακοσμεί το χώρο του σχολείου, θα μπορούσε να αποτελέσει εκπαιδευτικό βοήθημα σε πολλά μαθήματα και το έργο μέσω της διάχυσης του να εμπνεύσει παρόμοιες πρακτικές που να αναδεικνύουν τη συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Βραβεία: Το έργο βραβεύτηκε: 1. με την Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας, 2. στο Διαγωνισμό Move2Learn Learn2Move και οι Έλληνες μαθητές είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν ένα συνεργαζόμενο Σχολείο στη Μαδρίτη και 3. στον Πανευρωπαϊκό Διαγωνισμό Etwinning 2018 κερδίζοντας τη 2η θέση στην κατηγορία των Λυκείων.¹⁰

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Shannon Murphy, «Tableaux Vivant: History and Practice», *Art Museum Teaching* <https://artmuseumteaching.com/2012/12/06/tableaux-vivant-history-and-practice/>(Πρόσβαση 15/05/2018)
- 2 Τιτίκα Σάλλα-Δοκουμετζιδη, *Δημιουργική φαντασία και Παιδική τέχνη*. Εξάντας, Αθήνα, 1996.
- 3 Carol Boynton, «Dramatizing Art:Tableaux Vivants», Yale National Initiative http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_14.01.01_u(Πρόσβαση 12/06/2018)
- 4 Όλγα Ζιρώ, Ελένη Μερτζάνη, Βάσω Πετρίδου, *Ιστορία της Τέχνης, Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2015.
- 5 Ellery E. Foutch, E, «Bringing Students into the Picture: Teaching with Tableaux Vivants», *Art History Pedagogy & Practice* 2:2 (2017) <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss2/3> (Πρόσβαση 14/09/2018).
- 6 Howard Gardner. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, NY: Basic Books, New York, 1993.
- 7 David R. Krathwohl, «A revision of bloom's taxonomy: An overview», *Theory into Practice* 41:4 (2002), σ. 212-218.
- 8 Μαρίνα Δεδούλη, «Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6 (2002), σ.145-159. (Πρόσβαση 10/09/2018) users.sch.gr/grigorise/experiencing
- 9 Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2008.
- 10 Διαδικτυακός τόπος έργου: <https://twinspace.etwinning.net/22676/home>

**ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
ΚΑΙ ΔΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Πρόεδρος:
Ιωάννα Ρεμεδιάκη

Π. Πυρπυρής, Ι. Δεκατρή
ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΑΓΓΕΙΟΓΡΑΦΙΕΣ ΟΜΗΡΙΚΩΝ ΣΚΗΝΩΝ:
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ι. Η συμβολή της εικόνας στη διδασκαλία των ομηρικών επών

Ο Όμηρος και τα έργα του συνιστούν ένα τεράστιο σε έκταση και βάθος πεδίο συστηματικής φιλολογικής ανάλυσης και προβληματισμού θεμελιώδους σημασίας για τις φιλολογικές σπουδές και τις αρχαιολογικές-ιστορικές επιστήμες ως προς την πιθανή διασύνδεσή τους με τα αντίστοιχα τεκμήρια. Αποτελούν, επίσης, εμβληματικά κείμενα στο χώρο των επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, ενώ διατρέχουν τα Προγράμματα Σπουδών όλων των σχολικών βαθμίδων. Η διδασκαλία των ομηρικών επών σ' αυτές μπορεί να είναι ελκυστική. Άλλωστε, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, πέρα από τη θεωρητική τους σκευή, έχουν στη διάθεσή τους πλήθος κειμένων, συν-κειμένων, δια-κειμένων, και εύκολη πρόσβαση σε ποικίλα ψηφιακά μέσα και σε πολλές αναπαραστατικές εικόνες, από τις οποίες, άλλες περιέχονται στα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια και άλλες στο διαδίκτυο.

Ο οπτικός γραμματισμός –δια της αξιοποίησης τόσο των εικόνων οι οποίες περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια όσων και άλλων που μπορούν να αντληθούν από αξιόπιστους ιστότοπους– εντάσσεται στους στόχους του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Σύμφωνα μάλιστα με τη Φουντοπούλου, «η καλλιέργεια του εικονικού αλφαριθμητισμού ως μιας νέας δεξιότητας που θα εθίσει το σύγχρονο άνθρωπο στην πολυμορφική δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας» συνιστά ζητούμενο και ανάγκη.¹ Αρωγοί του εκπαιδευτικού, όσον αφορά στην προσέγγιση των εικόνων, στέκονται οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για την ανάλυσή τους ως έργων τέχνης² καθώς και οι σχετικές επισημάνεις³ και προτάσεις αξιοποίησής τους κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία.⁴

Ασφαλώς, κανένας «κώδικας» *ανάγνωσης* των οπτικών αναπαραστάσεων δεν μπορεί να έχει καθολική εφαρμογή, ιδίως όταν αξιοποιούνται έργα τέχνης και δη διαφορετικών ιστορικών περιόδων, διότι κάθε καλλιτεχνική μορφή έχει δικούς της κώδικες και συμβολισμούς που υπαγορεύονται από ιδιαίτερες ιστορικά προσδιορισμένες οπτικές αντιλήψεις.⁵ Μολαταύτα, ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να συμβάλει στον *οπτικό γραμματισμό* – και τον *πολυγραμματισμό* – των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιήσει τις βασικές διδακτικές αρχές αξιοποίησης των οπτικών απεικονίσεων.⁶

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθούν τα εξής:

- ότι η αγγειογραφία, τα άλλα αντικείμενα της αρχαιότητας καθώς και τα αρχαία και τα νεότερα έργα τέχνης: i) απηχούν τις αφηγήσεις των επών στην τέχνη από τον 5ο αι. μ.Χ., κυρίως όμως από την Αναγέννηση έως τις μέρες μας, ii) δεν έρχονται μόνο να «φωτίσουν», «να τεκμηριώσουν» ή να «εικονογραφήσουν» το κείμενο, αλλά και να αποτελέσουν σημείο γνωστικής σύγκρουσης και προβληματισμού, καθώς συνιστούν διαφορετικά και αποσπασματικά συστήματα νοηματοδότησης κι αναπαράστασης της εποχής τους, κι εκφράζουν την κοσμοθεωρία και τις προθέσεις του δημιουργού τους,
- ότι η εικονική αναπαράσταση των ομηρικών σκηνών εξαρτάται από τον βαθμό αφομοίωσης ή κατανόησης του λογοτεχνικού προτύπου από τον καλλιτέχνη μα κι από την επιθυμία του παραγγελιοδότη (στην αρχαιότητα λ.χ. υπήρχε τυποποίηση σκηνών για τις ανάγκες της αγοράς και συχνά οι πελάτες των αγγειογράφων ζητούσαν τις «λαϊκές» εκδοχές των τρωικών σκηνών παρά τις γνωστές σ' εμάς «επίσημες» εκδοχές των επών.⁷ Συνεπώς, είναι ξεκάθαρο ότι η κλασική αγγειογραφία δεν αποτελεί πηγή, ούτε συνιστά πιστή αναπαράσταση των ομηρικών έργων, καθώς έχουν μεσολαβήσει τουλάχιστον 300 χρόνια από τον 8ο αι. π.Χ., ενώ πολλά και διάφορα κείμενα έχουν παρεισφρήσει, καθώς τον 7ο και 6ο αι. π.Χ. κυκλοφορούσαν διάφορες εκδοχές των ομηρικών θεμάτων, που εμείς δεν γνωρίζουμε),⁸
- ότι η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων δεν στοχεύει στον παραλληλισμό των δύο σημειωτικών συστημάτων,
- ότι οι εκπαιδευτικοί, ειδικά όταν αποφασίζουν να αξιοποιήσουν διδακτικά τα έργα τέχνης, καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη το λογοτεχνικό υπόβαθρο της εποχής της δημιουργίας τους, σε συνδυασμό με την προσωπική έμπνευση του ζωγράφου («ποιητική/καλλιτεχνική άδεια»).

Με αφορμή τα παραπάνω, θα παρατεθούν δύο παραδείγματα για τους τρόπους που σχετίζονται τα ομηρικά κείμενα, αφενός, με αγγειογραφίες και, αφετέρου, με νεότερα εικαστικά έργα. Το πρώτο εστιάζει στην αναπαράσταση των ταφικών εθίμων, με έμφαση στην απεικόνιση των «Άθλων επί Πατρόκλω» και στις διαφορές που παρατηρούνται από την επίσημη εκδοχή των σχετικών χωρίων της *Ιλιάδας*. Το δεύτερο αποτελεί μια απόπειρα προσέγγισης νεότερων αναπαραστάσεων που έχουν ως θέμα την παραμονή του Οδυσσέα στο νησί της Καλυψούς (*Οδύσσεια*, ζ).

II. Παραδείγματα τρόπων συσχέτισης κειμενικών και αγγειογραφικών – εικαστικών αναπαραστάσεων στη διδασκαλία των επών

II. α. Τα Άθλα επί Πατρόκλω (Ψ)

Τα Ταφικά Έθιμα καθιστούν σαφή –και στη διδακτική πράξη– την απόκλιση μεταξύ του ιστορικού πλαισίου, όπου υποτίθεται ότι τοποθετείται η αφήγηση του Ομήρου (δηλαδή τα μυκηναϊκά χρόνια), και της δικής του εποχής. Και τούτο, γιατί ο ενταφιασμός που αποτελεί την μοναδική ταφική πρακτική από τις αρχές έως και την περίοδο ακμής του Μυκηναϊκού κόσμου, δεν συνάδει με την καύση του σώματος και όλα τα «*νενομισμένα*» (όπως συμβουλεύει ο Νέστωρ τον Αχιλλέα στην Ψ, 646) που περιγράφονται στα ομηρικά κείμενα. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μ. Ανδρόνικο, δύο είναι τα κυριότερα στοιχεία που δεν επιτρέπουν τη συσχέτιση των μυκηναϊκών ταφικών εθίμων με τα ομηρικά: 1) ο ενταφιασμός χαρακτηρίζει τους μυκηναϊκούς χρόνους και η καύση τους ομηρικούς και πρώιμους ιστορικούς χρόνους, 2) οι μυκηναϊκοί τάφοι είναι κατά κανόνα «οικογενειακοί» κι όχι ατομικοί.⁹

Στη ραψωδία Ψ, όπου εκπληρώνεται η επιθυμία του Πατρόκλου να ταφεί με όλες τις τιμές, για να περάσει τις πύλες του Άδη (Ψ, 65-177), μπορούμε να εστιάσουμε στις αντιλήψεις για τη μετά θάνατον ζωή στον Όμηρο καθώς και για τα όσα οφείλουν οι οικείοι του νεκρού να κάνουν, ώστε η ψυχή του να βρει ανακούφιση και να μην υπάρξουν επιπτώσεις της οργής των θεών ή των νεκρών στους ίδιους.¹⁰

Σύμφωνα με τον Γ. Καββαδία, οι απεικονίσεις των άθλων του Πατρόκλου από τον Σοφίλο και τον Κλειτία είναι οι αρχαιότερες σωζόμενες ιλιαδικές σκηνές στην αττική τέχνη.¹¹ Μολονότι η απόσταση που τις χωρίζει από την εποχή του Ομήρου είναι μεγάλη, οι «ηρωικές» ομηρικές ταφές επηρέασαν τα έθιμα ταφής επιφανών προσώπων ήδη από την εποχή του Σιδήρου.¹² Εξάλλου, τα εναπομείναντα γένη της εποχής που έζησε ο Όμηρος επιχείρησαν να διατηρήσουν και να προβάλουν την αίγλη τους μέσα από επιτελέσεις συνειδητού αρχαϊσμού, τόσο μέσα από την επανάχρηση μυκηναϊκών τάφων¹³ όσο και μέσα από τις αναπαραστάσεις στην αγγειογραφία των ηρωικών τρόπων ταφής της ομηρικής ποίησης. Ας σημειωθεί, ακόμη, ότι καμιά άλλη ταφική πυρά, ούτε άλλες προσφορές και ταφικές τιμές άλλου ομηρικού ήρωα, ούτε καν του ίδιου του Αχιλλέα, δεν είναι τόσο πλουσιοπάροχες. Εκτός από τις θυσίες των ζώων (αρνιών, βοδιών, αλόγων, σκυλιών), τελείται και ανθρωποθυσία δώδεκα νεαρών Τρώων αιχμαλώτων.

Η μεγαλοπρεπής και πλούσια νεκρική πυρά του Πατρόκλου υπήρξε το πρότυπο της «ομηρικής ταφής», της απόδοσης δηλαδή τιμών στον πεσόντα πολεμιστή και παράλληλα εξαγνισμού μέσω της τελετής αυτής του θανάτου στο πεδίο της μάχης. Η ύψωση του τύμβου, μεταπλάθει τον «χώρο» σε «τόπο»,

καθώς συνιστά σημείο αναφοράς στους αιώνες για το κλέος και την υστεροφημία του νεκρού που έχει ταφεί εκεί. Η πρακτική αυτή βέβαια αφορά κατ' εξοχήν σε μέλη επιφανών οικογενειών.¹⁴ Η συνήθεια της ανέγερσης τύμβου εξακολουθεί και στην Αθήνα μετά την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας στα 508-7 π.Χ., για τα αριστοκρατικά γένη που συνεχίζουν την ηρωική παράδοση με ταφή σε τύμβο κοντά στο Δημόσιον Σήμα. Τον αφηρωισμό των νεκρών πολεμιστών δηλώνει και η ανέγερση τύμβου για τους νεκρούς Μαραθωνομάχους και Σαλαμινομάχους στο πεδίο της μάχης, κατά το πρότυπο των ιλιαδικών ηρώων που σκοτώθηκαν στην Τροία.¹⁵



Τάφος Francois - Vulci. Η θυσία των Τρώων αιχμαλώτων 2ος-1ος αι. π.Χ.¹⁶

Η αναπαράσταση ταφικής πυράς είναι πολύ σπάνια στην αττική αγγειογραφία, ενώ δεν υπάρχει σε αττικό αγγείο η τελετουργική εκτέλεση των Τρώων αιχμαλώτων. Αμφότερα απεικονίζονται στον απουλικό κρατήρα του Ζωγράφου του Δαρείου, που χρονολογείται στα 340-

320 π.Χ. (βλ. εικ. 40 σχολ. βιβλίου *Ιλιάδας*, σελ. 146¹⁷). Η ίδια σκηνή υπάρχει ως τοιχογραφία και σε έναν εξέχουσας σημασίας ετρουσκικό τάφο, τον επονομαζόμενο «Τάφο François» στο Vulci (330 π.Χ.). Σχετική αρχαιολογική τεκμηρίωση έχουμε στη νεκρόπολη της Ορθής Πέτρας στην Αρχαία Ελεύθερνα.¹⁸ Εκεί βρέθηκε ο τάφος ενός τριαντάχρονου επιφανούς πολεμιστή της περιοχής, που αποτεφρώθηκε, στα τέλη του 8ου αι. π.Χ. (730-710 π.Χ.). Κοντά στην πυρά αποκαλύφθηκε κι ο ακέφαλος σκελετός ενός άνδρα ηλικίας σε αφύσικη στάση και χωρίς κτερίσματα, για τον οποίο εικάζεται ότι πρόκειται για αιχμάλωτο που εκτελέστηκε μπροστά στην πυρά του πολεμιστή, ως αντίποινα.

Ο δίνος του Σοφίλου βρέθηκε κοντά στα Φάρσαλα,¹⁹ στη χώρα του Αχιλλέα, όπου τα αριστοκρατικά γένη πρόβαλλαν μετ' επιτάσεως την καταγωγή τους από τους ιλιαδικούς ήρωες και υπογράμμιζαν σε κάθε ευκαιρία την ομηρική αρεταλογία τους. Στο αγγείο απεικονίζονται τα *άθλα*, η απόδοση τιμών που αφορούν σε δύο ήρωες, έναν ζωντανό κι έναν νεκρό, στον Αχιλλέα και τον Πάτροκλο. Ο Αχιλλέας επιβλέπει τις προετοιμασίες της δικής του ταφής μέσα στο πλαίσιο της αρχαίας ελληνικής πρακτικής λατρείας των προγόνων και των ηρώων και παράλληλα συντελείται ο αποχαιρετισμός όλων των ηρώων της *Ιλιάδας*, που για τελευταία φορά βρίσκονται μαζί σε ειρηνική σκηνή μέσα στον πόλεμο.

Οι επικήδειοι αγώνες προς τιμήν των νεκρών ηρώων ήταν συνήθεια της εποχής του Ομήρου. Στο ιλιαδικό έπος (Ψ 257-897) αθλοθετούνται οκτώ αγωνίσματα στα οποία παίρνουν μέρος οι σπουδαιότεροι Αχαιοί. Με αυτούς σηματοδοτείται και το τέλος της μήνιδας του Αχιλλέα, ο οποίος τώρα προσφέρει πολύτιμα έπαθλα.²⁰ Στο θραύσμα του αγγείου του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου εμφανίζεται μόνο η αρματοδρομία (τα άρματα αποτελούν εδώ μέσα επίδειξης δεξιοτεχνίας κι όχι όπλα πολεμικά), αν και είναι πολύ πιθανό να εικονίζονταν και άλλα αγωνίσματα, γιατί και η μεγάλη διάμετρος του αγγείου το επέτρεπε και η επιγραφή ΑΤΛΑ (άθλα) το υπαινίσσεται. Η αρματοδρομία θα πρέπει να ολοκληρωνόταν μπροστά στη μορφή που επιγράφεται ως Αχιλλέας, που ήταν και ο αθλοθέτης των τιμητικών αγώνων. Αναλόγως, συμβαίνει και στο αγγείο Francois, αλλά με τα άρματα σε γραμμική κίνηση κι όχι κυκλική όπως εδώ.

Στο όστρακο του αγγείου δεν αποδίδεται πιστά το παραδεδομένο κείμενο της *Ιλιάδας*. Στο ομηρικό κείμενο αναφέρεται ότι έλαβαν μέρος πέντε *συνωρίδες*, δηλαδή άρματα με δύο ίππους, ενώ στο αγγείο παριστάνονται *τέθριππα* άρματα σε προοπτική, δηλαδή μικρότερης κλίμακας από το τέθριππο που εμφανίζεται σε πρώτο επίπεδο. Εικονίζεται επίσης μια διμέτωπη βαθμιδωτή εξέδρα (σε κατατομή) που συνιστά πιθανότατα απόδοση σταδίου του 6ου αι. π.Χ.. Στα εδώλια κάθονται άνδρες- θεατές, που συμμετέχουν ενεργά, άλλοι με έντονες χειρονομίες, και ένας που κρατά ραβδί.²¹

Τεθριπποδρομία. Θραύσμα από αττικό μελανόμορφο δίνο του ζωγράφου Σοφίλου (υπογεγραμμένο), 6ος αι. π.Χ. (580-570 π.Χ.). Βρέθηκε κοντά στα Φάρσαλα της Θεσσαλίας. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Μεταξύ του τεθρίππου και του κτίσματος υπάρχει η αρχαιότερη σωζόμενη υπογραφή Αθηναίου αγγειογράφου: «ΣΟΦΙΛΟΣΜΕΓΡΑΦΣΕΝ» κι ακριβώς από κάτω, με μοναδικό τρόπο στην αττική αγγειογραφία, δίστιχη επιγραφή, που επεξηγεί το θέμα της παράστασης: «ΠΑΤΡΟΚΛΥΣ/ΑΤΛΑ», δηλαδή οι επιτάφιοι αγώνες προς τιμήν του Πατρόκλου. Στο δεξί χερίδι του κτίσματος, όπως υποδηλώνει η επιγραφή, ο Αχιλλέας «ΑΧΙΛΕΥΣ».



Είναι, λοιπόν, σαφής ο αναχρονισμός σε σχέση με το *λείον πεδίων* της πεδιάδας της Τροίας, αυτού του κτίσματος που θυμίζει *ικρία* σταδίου ή θεατρικής προσωρινής ξύλινης κατασκευής. Συνεπώς, δεν υπάρχει πλήρης συνάφεια με τις φιλολογικές πηγές που έχουμε στα χέρια μας και οι αγγειογραφίες απηχούν ενδεχομένως ένα λογοτεχνικό παλίμψηστο προφορικής κυρίως παράδοσης ή μια άλλη εικονογραφική παράδοση. Πιθανή πηγή έμπνευσης είναι επίσης η

καθημερινή ζωή με την ηρωοποίηση των μορφών μέσω της προσθήκης των αντίστοιχων επιγραφών.²²

Ωστόσο, είναι δυνατόν η απόκλιση από το γνωστό πρότυπο να αξιοποιηθεί κατά τη διδακτική πράξη με ποικίλους τρόπους, για την επίτευξη στόχων που μπορούν να εκτείνονται από τη διαβάθμιση των γνωστικών, συναισθηματικών ή ψυχοκινητικών ταξινομιών ως την ενεργοποίηση ποικίλων μορφών νοημοσύνης και καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργική γραφή, εικαστικές αποδόσεις σκηνών, θεατρικές αναπαραστάσεις κ.λπ.). Το ίδιο ισχύει, φυσικά, και για τις εικονογραφικές αποτυπώσεις σκηνών από την *Οδύσσεια*.

II. β. Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ στη ζωγραφική - Ενδεικτικά έργα

Ο Οδυσσέας ως διαχρονικό σύμβολο των περιπετειών, της δυστυχίας αλλά και της καρτερίας και της νοημοσύνης του ανθρώπου στον αγώνα του με τη ζωή, ή/και με τα όρια του εαυτού του ενέπνευσε πάρα πολλούς καλλιτέχνες.

Μία από τις δοκιμασίες του Οδυσσέα ήταν η μακρά παραμονή του στο νησί της Καλυψώς, *ότι τ' ομφαλός εστι θαλάσσης*, όπου ζούσε, παραδομένος στις φροντίδες της ερωτευμένης θεάς, μια ζωή άσκοπη έχοντας χάσει την ενεργητικότητα και την αυτοεκτίμησή του. Η δυστυχία του, αποτέλεσμα της νοσταλγίας του, αποτυπώθηκαν με δύο διαφορετικούς τρόπους από τον Ελβετό ζωγράφο Aronld Bocklin (1827-1901). Στο πρώτο του έργο ο Bocklin αισθητοποιεί την παραίτηση του ήρωα, προϊόν της απόγνωσης του, με τη στάση του σώματός και την ικετευτική πρόταξη των χεριών του, την έκφραση του προσώπου του, την ερημιά του τοπίου, αντίστοιχη με την ερημιά της ψυχής του ήρωα, και τα μουντά χρώματα αποδίδοντας με αρκετή πιστότητα την ομηρική περιγραφή (βλ. ε, 82-85 και 151-153). Στο δεύτερο, που είναι μεταγενέστερο και συνοδεύει την αφήγηση στο σχολικό εγχειρίδιο, ο Οδυσσέας, ντυμένος με κατάμαυρο χιτώνα, χρώμα που αντανακλά την ψυχική του διάθεση, ατενίζει όρθιος το πέλαγος –σύμβολο της ελευθερίας του αλλά και της δυσκολίας για την κατάκτησή της– έχοντας τα νώτα του στραμμένα στην Καλυψώ. Η θεά, καθισμένη σε πορφυρό ύφασμα, κοιτά με λατρεία τη σκοτεινή φιγούρα του, ενώ η σωματική ομορφιά και το μουσικό της ταλέντο συνιστούν τα κύρια «όπλα» με τα οποία επιχειρούσε να τον κρατήσει κοντά της. Τα σκουρόχρωμα βράχια που μεσολαμβάνουν τονίζουν ακόμη περισσότερο την μεταξύ τους σωματική και ψυχική απόσταση και παραπέμπουν στο αδιέξοδο του κτητικού, εγωιστικού μονομερούς έρωτα, που κρατούσε τον Οδυσσέα στο νησί παρά τη θέλησή του για επτά ολόκληρα χρόνια.



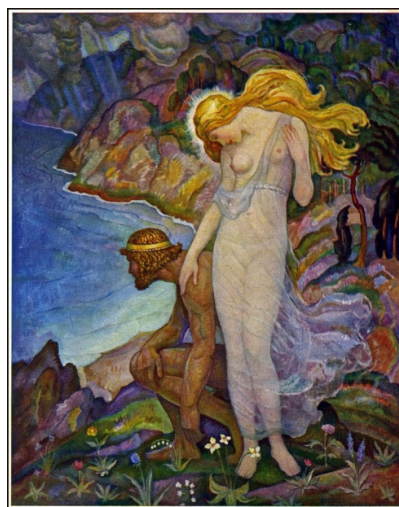
Bocklin Aronld, *Ο Οδυσσεάς στο νησί της Καλυψώς*, 1869²³



Bocklin Aronld, *Οδυσσεάς και Καλυψώ*, 1883, Kunstmuseum Basel, Ελβετία²⁴

Ωστόσο, ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του πως, επειδή ο Οδυσσεάς είναι διαχρονικό σύμβολο και επειδή τα καλλιτεχνήματα είναι *παιδιά της εποχής τους*, τα συγκεκριμένα έργα επιδέχονται κι άλλης ερμηνείας. Ο συμβολιστής Bocklin, ο οποίος συχνά εμπνεόταν από φιλολογικά θέματα, είναι πολύ πιθανό ότι επιχειρεί να αισθητοποιήσει την απελπισία που βίωνε ο άνθρωπος εξαιτίας των συνθηκών ζωής του 19ου αιώνα. Ο Οδυσσεάς μπορεί εδώ «να αναπολεί την ελευθερία, πιθανώς την επιστροφή στον τόπο του που χρειάστηκε να εγκαταλείψει, κατανοώντας το μέγεθος της δυσκολίας να απελευθερωθεί από τα δίχτυα της δικής του Καλυψούς, της εργασίας στη βιομηχανική παραγωγή».²⁵ Η απήχηση των έργων του Bocklin ήταν διαχρονικά μεγάλη. Στην αποδοχή του συμβάλλει και το γεγονός ότι ο Οδυσσεάς είναι ήρωας προσιτός και συμπαθής, διότι, μεταξύ άλλων, μπροστά στην επιλογή να μείνει με την Καλυψώ στο πυκνόφυτο νησί της, κερδίζοντας την αθανασία, εκείνος επιλέγει την απλή ζωή του θνητού, στο σπίτι του, με την γυναίκα του, παρόλο που ήξερε ότι ο νόστος του δεν θα είναι απρόσκοπτος.

Ο Αμερικανός N.C. Wyeth (1882-1945), παρά την ψυχρότητα των χρωμάτων που χρησιμοποιεί, αποτυπώνει ρεαλιστικά και εμφαντικά τα σύμβολα της ανασταλτικής δύναμης στην πορεία του ήρωα προς το χρέος: τον ευχάριστο φυσικό τόπο, τον τόσο ειδυλλιακό τον οποίο θαύμασε ακόμη και ο Ερμής (ε, 75-76), και κυρίως την ομορφιά της *ευπλόκαμης* θεάς. Πρέπει, όμως, να έχουμε υπόψη αφενός ότι το συγκεκριμένο έργο φιλοτεχνήθηκε για να κοσμήσει εικονογραφημένη έκδοση της *Οδύσσειας*²⁷ και, ως εκ τούτου, η αισθητική του εξυπηρετεί τις ανάγκες του ευρύ κοινού και



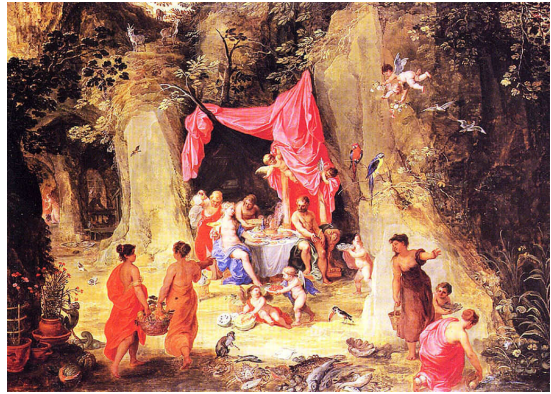
N.C. Wyeth, *Ο Οδυσσεάς και η Καλυψώ*, 1929²⁶

της αγοράς,²⁸ και αφετέρου ότι ανταποκρίνεται στα πρότυπα της ομορφιάς της εποχής και της κοινωνίας στην οποία έζησε ο Wyeth.

Ένα ακόμη στοιχείο ανθρώπινης ατέλειας, που κάνει τον πρωταγωνιστή του ομηρικού έπους οικείο και συμπαθή, είναι η αδυναμία του στον ερωτικό πειρασμό. Ο Οδυσσέας πρόταξε τη φτωχική Ιθάκη και τη θνητή Πηνελόπη, αφού προηγουμένως απόλαυσε μια ερωτική νύχτα με την Καλυψώ. Τόσο ο Peter Brueghel (1525–1569) όσο και ο Joosde Momper, Φλαμανδοί ζωγράφοι που γνώριζαν την αναγεννησιακή ιταλική τέχνη, απέδωσαν την ερωτική σκηνή σε ένα μάλλον βαρυφορτωμένο τοπίο, σ' έναν φανταστικό παράδεισο, που δεν θυμίζει σε τίποτα τα γήινα παρόλο που ο Όμηρος περιγράφει ένα περιβάλλον ανθρώπινο και συνηθισμένο, χωρίς τίποτα το αφύσικο.²⁹



Peter Brueghel The Elder (1525–1569), *Fête de Calypso pour Ulysse*, (πιθανώς το 1616), J.van Haeften Gallery, London³⁰



Joos de Momper (1564-1635), *Banquet de Calypso et Ulysse*, Musée des BA de Vienne³¹

Άλλοτε, πάλι, ο Όμηρος μας δίνει πλήρη ελευθερία να στοχαστούμε πάνω στην όποια σκηνή περιγράφει και να φανταστούμε τα συναισθήματα με βάση τις δικές μας εμπειρίες. Η Καλυψώ είναι ερωτευμένη με τον Οδυσσέα, όμως δεν του το εκμυστηρεύεται ευθέως. Διαμαρτύρεται, βέβαια, έντονα για την απόφαση των θεών, καλεί τον ήρωα να μείνει, αθάνατος, μαζί της και τον προειδοποιεί για τους κινδύνους. Με αυτούς τους τρόπους υπονοείται ο έρωτάς της.³² Η ελευθερία αυτή αξιοποιείται από τις εικαστικές τέχνες, όπως ενδεικτικά φαίνεται από τον νεοκλασικό πίνακα της Ελβετίδας Angelika Kauffmann (1749-1807), η οποία όμως απέδωσε τη *δία θεάων* να επικαλείται γη και ουρανό ως μάρτυρες της αληθινής αγάπης της, μετά την ανακοίνωση της θέλησης των θεών από τον Ερμή.

Αντίστοιχα, όταν ο Οδυσσέας πληροφορείται από την Καλυψώ ότι μπορεί να φύγει κι ότι θα φτάσει μετά από περιπέτειες στην Ιθάκη, το μόνο που εμφανίζεται να βιώνει είναι η δυσπιστία. Με το ίδιο ρήμα (*ρίγησεν*) μάς αφήνει ο Όμηρος την ελευθερία να φανταστούμε την έντονη ψυχολογική φόρτιση, που

δεν μπορούσε παρά να βίωνε (παράλληλα με την καχυποψία) ο πολύτλας, ο καρτερικός, ήρωας εκείνη τη στιγμή. Το ίδιο συμβαίνει και τη στιγμή που ο Οδυσσέας αρχίζει να απομακρύνεται πάνω στη σχεδιά. Ο ήρωας φεύγει γηθόσυνος, έμπλεος χαράς, γιατί είναι η αρχή του νόστου. Αυτό αποτυπώνει ο Δημοσθένης Κοκκινίδης στο παρατιθέμενο αφαιρετικό του έργο, όπου παρατηρεί κανείς τον Οδυσσέα, γυμνό, κι όχι με *εΐματα θυώδεα*, να αποχαιρετά τη θεά που τον βοήθησε να φύγει. Μπορεί όμως να μην αισθάνεται και λίγη αγωνία, έστω ένα τσίμπημα φόβου;



Angelika Kauffmann
(1749-1807), *Οδυσσέας
και Καλυψώ*³³



Από το βιβλίο του Δημοσθένη Κοκκινίδη
*Ομήρου Οδύσεια, Ζωγραφικό δοκίμιο*³⁴

Κατά τη διάρκεια της κατασκευής της σχεδιάς, η Καλυψώ έδινε στον Οδυσσέα το τσεκούρι (ε, 234), το τρυπάνι (ε, 246) και το πανί (ε, 248). Εκείνος προχωρούσε με επιδεξιότητα στην κατασκευή. Ο ήρωας εμφανίζεται να βγαίνει με εκπληκτική ταχύτητα από την επτάχρονη μελαγχολική απραξία του. Η είδηση του Ερμή τον βοήθησε να ανακτήσει τη ρώμη και τη δημιουργικότητά του, άλλα δύο γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Δείχνει λοιπόν θαυμαστή ετοιμότητα κατορθώνοντας να κατασκευάσει τη σχεδιά σε τέσσερις μέρες. Σε αντίθεση με την Ελβετίδα Kauffmann, ο φλαμανδός Jacob Jordaens (1593-1678) απεικονίζει τη δημιουργική δραστηριοποίηση του Οδυσσέα και την επικουρία της Καλυψώς. Στο βάθος αριστερά τοποθετεί το προϊόν της δραστηριοποίησης αυτής, που είναι ο σκελετός ενός πλοίου. Βέβαια, ο Όμηρος δεν



Jacob Jordaens,
Οδυσσέας και Καλυψώ,
1630/5, École Nationale
Supérieure des Beaux-Arts,
Paris³⁵

βάζει τους θεούς να αποφασίζουν την πραγματοποίηση του ήρωα με πλοίο, αλλά με σχέδια.

Σύμφωνα με τον Πετρίδη, η σχέδια είναι σύμβολο του βασικού γνωρίσματος της προσωπικότητας του Οδυσσέα. Η Καλυψώ στον στ. ε 182 τον χαρακτήρισε *άλιτρον*. Γράφει ο Πετρίδης: «Εδώ, *άλιτρος* δεν είναι ο ανόσιος, αλλά ο ήρωας που χαρακτηρίζεται από τη *μητιν*, τη σφραγίδα του ηρωικού ιδεώδους στην *Οδύσσεια*. Η *μητις* είναι ιδιαίτερο είδος πανουργίας, που ισορροπεί επικίνδυνα ανάμεσα στον ηρωισμό και την *ύβριν*. Ο φορέας της *μητιος* δεν αρκεί να είναι εφευρετικός και παράτολμος. Απαιτείται να είναι και βαθύτατα *μετρημένος*, ώστε να αποφύγει την *υπερβασίην*! [...] Όσο πιο ταπεινά και επισφαλής ελέγχονται τα υλικά μέσα της επιστροφής του, τόσο περισσότερο εμφανίζεται η *μητις* ως ο βασικός ηρωικός του εξοπλισμός».36 Να γιατί η ο Όμηρος βάζει τον Οδυσσέα να φεύγει με αυτό το επισφαλές μέσον, κι όχι με ένα πλοίο στην κατασκευή του οποίου θα μπορούσε επίσης να βοηθηθεί, και να γιατί η σχέδια είναι ένα από τα βασικά σύμβολα της Οδύσσειας. Άλλωστε, το ανθρώπινο ιδεώδες που προβάλλεται σε αυτό το ομηρικό έπος είναι η αγχίνια και η εχεφροσύνη (βλ. ν, 331 -332, όπου η Αθηνά απευθυνόμενη στον Οδυσσέα λέει: «δεν μπορώ να μη σου παραστέκομαι στις συμφορές, γιατί έχεις μυαλό γρήγορο και κοφτερό και μετρημένο»).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βλ. Μ. Ζ. Φουντοπούλου, *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Από την θεωρία στη σχολική τάξη*, Γρηγόρη, Αθήνα 2010, σ. 90.
- 2 Βλ. ενδεικτικά, R. Barthes, *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, Πλέθρον, Αθήνα 1997, σ. 27. Ε. Πανόφσκι, *Meaning in the Visual Arts*, Penguin Books, 1993, σ. 53-67 και Ε. Πανόφσκι, *Μελέτες εικονολογίας* (μτφ. Αν. Παππάς), Νεφέλη, Αθήνα 1991, σ. 38-39.
- 3 Βλ. Σχετικά, Ph. Meirieu, «L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques», Deuxièmes rencontres national scdidoc-fr, 23 et 14 Oct. 2003, Lyon, σ. 4 κ.ε. https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/statut_image.pdf (Πρόσβαση 18-2-2018), Φουντοπούλου, *Το προσδιοριστικό*, σ. 88-92.
- 4 Βλ. ενδεικτικά, Ph. Yenawine, *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning across School Disciplines*, Harvard Education Press, Cambridge 2014, κυρίως τις σ.15-32 και 153-158 Δ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 60-76 και 228-245 L. Charpman, *Διδακτική της Τέχνης*, Νεφέλη, Αθήνα, 1993, σ. 153-154, 194.
- 5 Ειδικά για την ερμηνευτική προσέγγιση των αγγειογραφικών αναπαραστάσεων, ο Mark Stansbury-O' Donnell κατηγοριοποιεί τα ερωτήματα σε: i) Μορφολογικά/τυπολογικά («style»), ii) Ερμηνευτικά («meaning»), iii) Συγκεκριμενικά, που αφορούν στο πλαίσιο παραγωγής και χρήσης των αγγείων («context»), iv) Ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα (φύλο, τάξη κ.λπ.) των παραγωγών, των καταναλωτών και των απεικονιζόμενων στα αγγεία («identity»). Οι «κατηγορίες» στις οποίες εστιάζει έχουν μικρές, αλλά ουσιώδεις, διαφοροποιήσεις με τα

- αντίστοιχες που προτείνονται για άλλες μορφές εικονιστικής απόδοσης που συναντώνται σε άλλες ιστορικές περιόδους. Βλ. M. Stansbury-O' Donnell, *Looking at Greek Art*, Cambridge University Press, N.Y. 2011.
- 6 Σε γενικές γραμμές, τα ακολουθητέα από τον εκπαιδευτικό στάδια είναι: Περιγραφή: του χώρου, των μορφών και προσώπων, των πραγμάτων, της κίνησης, με στόχο την ανάδειξη της κεντρικής ιδέας του προς διδασκαλία θέματος, και την επισήμανση της καθολικότητας του έργου τέχνης. Συσχέτιση περιεχομένου και μορφής: των γραμμών, των χρωμάτων, του βάθους, της οπτικής γωνίας θέασης, του βαθμού της ανταπόκρισης στα καλαισθητικά κριτήρια της εποχής του ή της απόκλισης από αυτά κ.ά. Ερμηνεία: η ταυτοποίηση του θέματος και των προσώπων, η αποκρυπτογράφηση των συμβόλων και των ιδεολογικών στοιχείων, η διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν στον καλλιτέχνη και στο πλαίσιο παραγωγής, διάδοσης, πρόσληψης και ερμηνείας του απεικονιζόμενου γεγονότος (η αναγωγή της εικόνας στα ιστορικά της συμφραζόμενα). Συσχέτιση του έργου με το κείμενο / σύγκρισή του με άλλα έργα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα.
 - 7 Βλ. Λ. Πόλκας, «Σύγκριση κειμένου με τις ψηφιακές του εικόνες», *Φιλολόγος* 149 (2012), σ. 358-369 και Β. Πανταζής - Ε. Πανταζή, «Έπη και Εικόνες», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 104 (2011), σ. 74-79.
 - 8 Γ. Καββαδίας, «Άθλα επί Πατρόκλω. Έπος και αττική εικονογραφία», *Μύθοι, κείμενα, εικόνες. Ομηρικά έπη και αρχαία ελληνική τέχνη*, Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου για την Οδύσσεια (επιμ. Έλενα Walter-Καρύδη), Κέντρο Οδυσσειακών Σπουδών, Ιθάκη, 15-19 Σεπτεμβρίου 2009, σ. 172.
 - 9 Αλ. Μαζαράκης-Αινιάν, *Όμηρος και Αρχαιολογία*, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2000, σ. 177 και 208.
 - 10 Βλ. αναλυτικά S. Johnston, «Ο Ομηρικός Κάτω Κόσμος», *Θεοί και Ήρωες στην Εποχή του Χαλκού: Η Ευρώπη στις ρίζες του Οδυσσέα*: Υπουργείο Πολιτισμού της Ελλάδας, Αθήνα, 2014, σ.27-33.
 - 11 Καββαδίας, «Άθλα επί Πατρόκλω», σ. 169.
 - 12 Ό.π., σ.172.
 - 13 Ό.π., σ. 157 και 159.
 - 14 Ό.π., σ. 173.
 - 15 Ό.π., σ. 177-178.
 - 16 Από τον Τάφο Francois στο Vulci. Απεικονίζονται ο Αχιλλέας και οι Τρώες αιχμάλωτοι. Ακόμη, ο Χάρων με ένα ιδιαίτερο σφυρί και η φτερωτή Vanth μια από τις γυναικείες θεότητες των Ετρούσκων που λειτουργεί ως αγγελιοφόρος του θανάτου. Πηγή: https://www.ancient.eu/Francois_Tomb/ και <http://ancientrome.ru/art/artworken/img.htm?id=169> (Πρόσβαση 18-2-2018).
 - 17 Ζ. Σπανάκου, *Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα. Αρχαία Ελληνικά Β΄ Γυμνασίου*, μτφ. Ιακ. Πολυλάς, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
 - 18 Βλ. <http://www.mae.com.gr/> (Πρόσβαση 18-2-2018).
 - 19 Σχετικά με τον θολωτό τάφο των Φαρσάλων, βλ. και http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=825 (Πρόσβαση 18-02-2018).
 - 20 «Τα ἄθλα του Πατρόκλου είναι θεμελιώδους σημασίας για τη σπουδή της πρώιμης ιστορίας του αθλητισμού. Διαφέρουν από τους Ολυμπιακούς αγώνες α) ως προς τον αθλοθέτη, όπου στην *Ιλιάδα* είναι ένα πρόσωπο, ο Αχιλλέας και όχι μια πόλη και β) ως προς την απονομή των επάθλων: στην *Ιλιάδα* απονέμεται έπαθλο σε όλους τους συμμετέχοντες ενώ στους Ολυμπιακούς αγώνες έπαθλο ελάμβανε μόνο ο πρώτος νικητής. Ένα άλλο, εξ ίσου διάσημο, αγγείο με θέμα σχετικό με τον Πάτροκλο προέρχεται από την ίδια περιοχή: ο καλυκωτός κρατήρας τεχνοτροπίας του Εξηκία αρ. ευρ. 26746 (Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο). Ο τόπος εύρεσης του αγγείου βρίσκεται πολύ κοντά στα Φάρσαλα, δηλαδή στην καρδιά της ομηρικής Φθίας, της χώρας του Αχιλλέα, του Πατρόκλου και των Μυρμιδόνων». Βλ. Καββαδίας, «Άθλα επί Πατρόκλω», σ. 127 στο: <https://www.academia.edu/643824/%CE%93> (Πρόσβαση 21-02-

- 2018) http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=345) και http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html?tbl=epic&rid=345 (Πρόσβαση 18-02-2018).
- 21 Μεταξύ του τεθρίππου και του κτίσματος υπάρχει η αρχαιότερη σωζόμενη υπογραφή Αθηναίου αγγειογράφου: «ΣΟΦΙΛΟΣΜΕΓΡΑΦΣΕΝ» κι ακριβώς από κάτω, με μοναδικό τρόπο στην αττική αγγειογραφία, δίστιχη επιγραφή, που επεξηγεί το θέμα της παράστασης: «ΠΑΤΡΟΟΥΛΥΣ/ΑΤΛΑ», δηλαδή οι επιτάφιοι αγώνες προς τιμήν του Πατρόκλου. Στο δεξί χαμένο τμήμα στεκόταν, όπως υποδηλώνει η επιγραφή, ο Αχιλλέας «ΑΧΙΛΕΥΣ».
- 22 Καββαδίας, «Ἄθλα ἐπὶ Πατρόκλῳ», σ. 170.
- 23 Πηγή: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/OMHROS%20ODYSSEIA/Eikones.Odysseia/Kalypso.htm>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 24 Πηγή: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/OMHROS%20ODYSSEIA/Eikones.Odysseia/Kalypso.htm>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 25 Σόνια Κωτίδου, *Ευρωπαϊκός και Ελληνικός Συμβολισμός στη ζωγραφική: συγκλίσεις και αποκλίσεις*, Αθην. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Παν/μιο Θεσσαλονίκης, 2015, σ. 68-69.
- 26 Πηγή: <https://theartstack.com/artist/n-c-wyeth-3/odysseus-and-calypso-4>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 27 Πρόκειται για την εικονογραφημένη έκδοση της *Οδύσσειας* από τον Wyeth σε μετάφραση του William Bryant.
- 28 Ο Wyeth δημιούργησε μια σειρά απεικονίσεων σκηνών από τα ομηρικά έπη που τυπώθηκαν σε ευχετήριες κάρτες (Greeting Cards).
- 29 Βλ. Jacqueline de Romilly, *Συναντήσεις με την αρχαία Ελλάδα*, Το Άστυ, Αθήνα 1997, σ. 108. Με αφορμή αυτό το πολυπρόσωπο έργο του Bueghel, ας θυμηθούμε ότι η Καλυψώ είχε υπηρέτριες. Όμως, η ίδια αναλαμβάνει δραστηριότητες ανθρώπινες (όπως η ύφανση του αργαλειού ή το στρώσιμο του τραπέζιου στον Ερμή και τον Οδυσσέα), που τοποθετούν αυτήν την αθάνατη λίγο πιο πάνω από το ανθρώπινο.
- 30 Πηγή: <https://mythologica.fr/grec/calypso.htm>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 31 Πηγή: <https://mythologica.fr/grec/calypso.htm>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 32 Jacqueline de Romilly, *Συναντήσεις*, ό.π., σ.83.
- 33 Πηγή: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/education/mythology/epic/record.html (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 34 Δημοσθένης Κοκκινίδης, *Ομήρου Οδύσσεια, Ζωγραφικό δοκίμιο*, πρόλογος Δ. Μαρωνίτης, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 2012.
- 35 Πηγή: <http://www.hellenicaworld.com/Greece/Mythology/Paintings/en/OdysseusAndCalypsoJacobJordaens.html>. (Πρόσβαση 21-02-2018).
- 36 Αντώνης Πετρίδης, «Στιγμές της “Οδύσσειας”: η σχεδία του Οδυσσέα (ραψωδία ε)», στο <https://antonispetrides.wordpress.com/2012/02/12/stigmes-tis-odysseias-2/> (Πρόσβαση 20-2-2018).

Αρετή Φρεμεντίτη
ΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΟΡΝΙΘΩΝ

Εισαγωγή

Το «Παίζοντας και μαθαίνοντας με τους Όρνιθες του Αριστοφάνη» είναι ένα ετήσιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο παιδαγωγικού θεατρικού εργαστηρίου. Αποτελεί μια ολοκληρωμένη, σύγχρονη πρόταση εναλλακτικής διδασκαλίας των θεατρικών κειμένων, μέσω των εργαλείων που προσφέρουν το θέατρο και οι Τέχνες στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης. Στην εισήγηση που ακολουθεί θα αναλυθεί το θεωρητικό πλαίσιο, το περιεχόμενο και οι βασικές διδακτικές ενότητες του προγράμματος, οι στόχοι και τα αποτελέσματά του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θέατρο στην εκπαίδευση, εκτός από τη συμβολή του στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, με την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και την ερμηνεία κοινωνικών γεγονότων και προβλημάτων, προσφέρει μάθηση μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία με τη συμμετοχή των αισθήσεων, αποτελώντας έτσι ένα ισχυρό εργαλείο εμπέδωσης της γνώσης.¹

Η δια του θεάτρου διδασκαλία προωθεί την αφομοίωση της διδακτικής ύλης² εφόσον παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας δυναμικού πεδίου μάθησης, όπου τα παιδιά παίρνουν μέρος ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζοντας το γνωστικό αντικείμενο με τρόπο βιωματικό.³ Επιπλέον, όχι μόνο επεκτείνουν το κοινωνικό και γνωστικό τους πεδίο αλλά ταυτόχρονα διδάσκονται βιωματικά και τους διάφορους θεατρικούς κώδικες, προσεγγίζοντας έτσι και την ίδια την τέχνη του θεάτρου.⁴

Όπως στην περίπτωση της Αρχαίας Τραγωδίας, έτσι και στην Αρχαία Κωμωδία, το δράμα «διδασκόταν». Διδασκόταν γιατί δίδασκε. Ξεκινώντας από αυτή τη σκέψη, γεννήθηκε η επιθυμία εξερεύνησης της δυνατότητας δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, ώστε όχι μόνο να διδάσκει το ίδιο το Δράμα και το Θέατρο αλλά και να διδάσκει μέσα από αυτό.

Επιλογή του έργου/βιβλίου

Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν οι *Όρνιθες* του Αριστοφάνη εφόσον το θέμα θεωρήθηκε ιδανικό για το ηλικιακό εύρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και καθώς περιέχει πληθώρα πληροφοριών για τη φύση και τη ζωή των Αρχαίων Αθηναίων που θα μπορούσαν πολύ εύστοχα να αποτελέσουν θεματικές ενότητες και γνωστικά αντικείμενα κατάλληλα για τις εν λόγω ηλικίες.

Το πρόγραμμα βασίστηκε στο εικονοβιβλίο της Σοφίας Ζαραμπούκα, *Όρνιθες*,⁵ αφενός, λόγω της συντομίας και περιεκτικότητας της αφήγησης που έδινε πληθώρα ερεθισμάτων αλλά και τη δυνατότητα στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, αφ' ετέρου, λόγω της θεατρικότητάς του, με την εικονογράφηση να παραπέμπει ευθέως στην ιστορική παράσταση των *Όρνιθων* από το Θέατρο Τέχνης.⁶ Εκ τρίτου, η μορφή του βιβλίου προσεγγίζει εκείνη του εικονογραφημένου παραμυθιού παρά του δραματικού κειμένου, μετατρέποντάς το σε χρήσιμο εργαλείο του προγράμματος και σημείο αναφοράς του.

Στόχοι-σκοποί του προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα από την αρχική του σύλληψη μέχρι την τελική μορφή και υλοποίησή του είχε έναν σαφή στόχο: την εξοικείωση των παιδιών με το ίδιο το δραματικό κείμενο και τον θεατρικό κώδικα, με τις Τέχνες, την Ιστορία, τον πολιτισμό καθώς και με μια πληθώρα άλλων γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα με αυτόν τον στόχο, ζητούμενο ήταν και η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η επαφή και η συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η συνδιαλλαγή ιδεών και απόψεων.

Εργαλεία – μέσα- τρόποι εργασίας

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ποικίλες μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση: θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, παντομίμα - σωματική έκφραση, κουκλοθέατρο, δημιουργική γραφή, θέατρο της κοινότητας,⁷ καθώς και μια πληθώρα θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων: δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένες εικόνες, δημόσια και ιδιωτική σκέψη, καρτέκλα των ερωτήσεων, ρόλος στον τοίχο, συζήτηση σε κύκλο, συζήτηση μέσα από ρόλο, ερωτήσεις, debate, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις, ομάδες εργασίας, πακέτο εξερεύνησης, γλύπτης - γλυπτό κ.ά.⁸

Το πρόγραμμα αξιοποίησε επίσης ποικίλες μορφές και χρήσεις της Τέχνης. Τα παιδιά ζωγράφισαν με διάφορα είδη γραφικής ύλης, ασχολήθηκαν με κατασκευή μάσκας και τη φιλοτέχνησή της, έφτιαξαν ποικίλες κατασκευές από χαρτόνια, υφάσματα και διάφορα άλλα υλικά. Επίσης, έπαιξαν και άκουσαν μουσική και χόρεψαν.

Οι συμμετέχοντες, τέλος, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (4-6 και 7-10 ετών), οι οποίες αρκετές φορές συνυπήρξαν, συνεργάστηκαν και αλληλοβοηθήθηκαν. Αν και σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα ήταν ίδιο και για τις δύο ομάδες, συχνά διαφοροποιούνταν οι επιμέρους δραστηριότητες: στα μικρά παιδιά δόθηκε βάση στην κίνηση, τη σωματική έκφραση, το παιχνίδι, τον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό, την αισθητική διάσταση και τη ζωγραφική, ενώ στα μεγαλύτερα προκρίθηκε ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η σύνθεση και συγγραφή, η ανάλυση χαρακτήρων κτλ. Όλα τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά, σε ζευγάρια, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες αλλά και σε ολομέλεια. Με αυτόν τον τρόπο, είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και επιθυμίες, αλλά και να συνεργαστούν, να εξελίξουν τις ιδέες τους και να κοινωνικοποιηθούν, αξιοποιώντας τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.⁹

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Εργαστήρια Γνωριμίας

Κατά την πρώτη συνάντηση, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή μεταξύ τους, άρχισαν να εξοικειώνονται με τους άλλους συμμετέχοντες αλλά και με τον χώρο και τη γενικότερη έννοια του θεατρικού εργαστηρίου. Έπαιξαν ομαδικά παιχνίδια γνωριμίας και χαλάρωσης, συζήτησαν όλα μαζί, ζωγράρισαν και ενημερώθηκαν για τη μαθησιακή σύμβαση. Όσοι είχαν προηγούμενη σχετική εμπειρία, βοήθησαν και τους υπόλοιπους να εγκλιματιστούν.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινήθηκε και η δεύτερη συνάντηση των ομάδων, αυτή τη φορά όμως με συγκεκριμένο θέμα, αυτό της φιλίας. Το εργαστήριο περιείχε αφήγηση, παγωμένες εικόνες, ρόλο σε τοίχο, συζήτηση μέσα από ρόλο, αυτοσχεδιασμό και αξιολόγηση μέσα από μια μεγάλη κοινή ζωγραφιά. Αναλόγως, και το τρίτο εργαστήριο επεξεργάστηκε το θέμα της διαφορετικότητας. Με αφορμή μια πρωτότυπη ιστορία¹⁰ και με χρήση δραματοποιημένης αφήγησης, παγωμένων εικόνων, δασκάλου σε ρόλο, δαχτυλόκουκλας, δραματοποίησης και αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά προσέγγισαν το θέμα του αντιρατσισμού και στο τέλος δημιούργησαν ένα πολύχρωμο χωριό, κολλώντας σε μια μεγάλη ζωγραφιά χρωματιστές κουκίδες ως αναφορά στην τεχνική του πουαντιγισμού.¹¹

Το Αρχαίο Θέατρο

Μετά τα γενικά εργαστήρια είχε φτάσει η στιγμή για το βασικό θέμα του προγράμματος: την τέχνη του Θεάτρου. Αρχικά οι μαθητές συναρμολόγησαν μια μακέτα αρχαίου θεάτρου, μαθαίνοντας έτσι τα βασικά μέρη του (κοίλον, ορχήστρα, σκηνή, παρασκήνια) και δημιούργησαν παγωμένες εικόνες στα μέρη αυτά: στο κοίλον ως θεατές, στη σκηνή ως υποκριτές, στην ορχήστρα ως Χορός.

Οι μικρότεροι μαθητές ασχολήθηκαν με την ιστορία της «Κυρίας Τραγωδίας και της Κυρίας Κωμωδίας»:¹² Στη συνέχεια, σχημάτισαν ένα κοίλον με χρωματιστά πανιά και αυτοσχεδίασαν ως θεατές κωμωδίας και τραγωδίας αντίστοιχα, δημιούργησαν παγωμένες εικόνες κατά τη διάρκεια των οποίων οι υπόλοιποι μάντευαν, αν επρόκειτο περί κωμωδίας ή τραγωδίας και εξοικειώθηκαν με τον θεατρικό χώρο. Στα μεγαλύτερα παιδιά δόθηκαν καρτέλες με περιλήψεις αρχαίων δραματικών κειμένων και κλήθηκαν να αποφασίσουν αν πρόκειται περί κωμωδίας ή τραγωδίας, ταυτίζοντας παράλληλα τον κάθε ποιητή με το αντίστοιχο έργο και το είδος γραφής του. Στη συνέχεια, παρουσίασαν έναν αυτοσχεδιασμό μιας σκηνής κάθε έργου. Οι παρουσιάσεις των σκηνών έγιναν στους αντίστοιχους θεατρικούς χώρους που είχαν οριοθετηθεί στην αίθουσα χρησιμοποιώντας χρωματιστά υφάσματα, με τα υπόλοιπα παιδιά καθισμένα στο υποτιθέμενο κοίλον.

Τα πτηνά

Στην επόμενη συνάντηση σειρά είχε η μελέτη των πουλιών. Με τα μικρότερα παιδιά, αφού δημιουργήθηκε, με την τεχνική του κολάζ, ένα μεγάλο πτηνό του οποίου τα μέρη εξηγήθηκαν, συζητήθηκε το γεγονός και οι λόγοι της αποδημίας του. Μέσα από αυτοσχεδιασμό και δραματοποίηση, και αφού ορίστηκε ο χώρος της φωλιάς με καφέ γάζα, τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε πουλιά που επιχειρούν την πρώτη τους πτήση. Δόθηκε η οδηγία της επιστροφής στη φωλιά με ένα χτύπημα των χεριών της θεατρολόγου και της έναρξης νέας πτήσης με το δεύτερο χτύπημα. Στο τέλος, με την τεχνική της δημιουργικής γραφής, τα παιδιά συνέθεσαν μια ομαδική ιστορία ενός πουλιού από τη στιγμή που βγαίνει από το αυγό του μέχρι το πρώτο του ταξίδι. Τα μεγαλύτερα παιδιά, αφού ασχολήθηκαν με τη βασική ανατομία των πουλιών, έκαναν την άσκηση «γλύπτης – γλυπτό»¹³ και δημιούργησαν αγάλματα πουλιών. Στη συνέχεια, με τη μορφή παντομίμας, αυτοσχεδίασαν σε ομάδες και παρουσίασαν βασικές σκηνές της ζωής των πουλιών. Τέλος, φαντάστηκαν πώς να είναι η χώρα των πουλιών και λειτουργώντας σε ομάδες θέσπισαν και κατέγραψαν τους ενδεχόμενους νόμους της.

Ηρεμία – Φασαρία / Ζωή στην Πόλη – Ζωή στην Εξοχή

Στο επόμενο εργαστήριο ξεκίνησε η επεξεργασία του δραματικού κειμένου. Τα παιδιά, σε συζήτηση σε κύκλο, ανέφεραν πράγματα που τους αρέσουν και άλλα που τους ενοχλούν και στη συνέχεια ξεκίνησε το πρώτο μέρος της αφήγησης. Εισήχθησαν οι δύο βασικοί χαρακτήρες (Πεισθέταιρος και Ευελπίδης) και αναλύθηκαν τα ονόματά τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά από την ετυμολογία έπλασαν σε ομάδες τον εκάστοτε χαρακτήρα σε χαρτί και του απέδωσαν

χαρακτηριστικά που θεώρησαν σχετικά με το όνομα. Στα μικρότερα παιδιά τα ονόματα αναλύθηκαν εν συντομία, με απλές έννοιες. Ωστόσο, μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά επεξεργάστηκαν το θέμα της ηρεμίας και της φασαρίας με αφορμή την αιτία φυγής των δύο ηρώων. Τα μεγάλα παιδιά έδειξαν σε παγωμένες εικόνες την ηρεμία και τη φασαρία, ενώ τα μικρότερα ασχολήθηκαν με τη ζωή στην πόλη σε αντίθεση με τη ζωή στην εξοχή. Δημιούργησαν επίσης με κρουστά μουσικά όργανα τη φασαρία της πόλης και, με ένα χαρακτηριστικό χτύπο της θεατρολόγου, την ενάλλασαν με την ηρεμία της εξοχής, υποδεικνύοντας μέσω παντομίμας και αντίστοιχες κινήσεις - καταστάσεις. Τα μεγαλύτερα παιδιά αυτοσχέδιασαν «ομαδικούς καβγάδες» και συνεχίστηκε η αφήγηση, με την παρουσίαση του Τηρέα. Στο τέλος του εργαστηρίου το κάθε παιδί ζωγράφισε τη δική του εκδοχή του ήρωα.

Το Ανταλλακτικό Εμπόριο

Στο εργαστήριο που ακολούθησε το γνωστικό αντικείμενο ήταν το ανταλλακτικό εμπόριο, με αφορμή τη δήλωση του Τηρέα πως τα πουλιά δεν χρειάζονται τα χρήματα. Φτάνοντας οι Πεισθέταιρος και Ευελπίδης στη χώρα των πουλιών όπου ζει ο Τηρέας, τα μικρά παιδιά έδειξαν με παντομίμα τα πουλιά να τρώνε και συζήτησαν κατά πόσον πουλιά και άνθρωποι έχουν ανάγκη χρημάτων. Τα μεγαλύτερα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στη θεατρολόγο σε ρόλο Τηρέα σχετικά με τη ζωή του ανάμεσα στα πουλιά. Όταν τέθηκε το θέμα των χρημάτων, εισήχθη η έννοια του ανταλλακτικού εμπορίου. Οι μικρότεροι προετοίμασαν τον αυτοσχεδιασμό ζωγραφίζοντας ζώα και φρούτα/λαχανικά που θα μετέφεραν προς «πώληση» στο αρχαίο παζάρι, αφού πρώτα χωρίστηκαν σε γεωργούς και κτηνοτρόφους. Στους μεγαλύτερους αναλύθηκε εκτενέστερα ο τρόπος απόκτησης των προϊόντων στον Αρχαίο Κόσμο, η εισαγωγή της έννοιας των χρημάτων, καθώς και η αντίθεση του αρχαίου εμπορίου με το σύγχρονο. Στη συνέχεια, και οι δύο ομάδες ξεκίνησαν τον αυτοσχεδιασμό στο παζάρι, ανταλλάσσοντας τα προϊόντα τους ενώ οι συναλλαγές σχημάτισαν στο τέλος ένα κολάζ. Στη συνέχεια και στις δυο ομάδες εισήχθη η ιδέα της δημιουργίας μιας πόλης. Τα παιδιά έθεσαν τους νόμους της νέας πολιτείας και οι ιδέες καταγράφηκαν. Ακολούθησε σε αυτοσχεδιασμό η συγκέντρωση των πουλιών και στο τέλος ζωγράφισαν ομαδικά τη νέα πολιτεία: κυριάρχησαν η φύση, τα δέντρα, τα χρώματα, η ευχάριστη διάθεση και τα πουλιά.

Ο Θυμός

Η επόμενη ενότητα ασχολήθηκε με το θέμα του θυμού. Αφού και οι δυο ομάδες συζήτησαν σε κύκλο για όσα τους δημιουργούν θυμό, τα μικρά παιδιά δημιούργησαν ομαδικά «θυμωμένες παγωμένες εικόνες», ενώ τα

μεγαλύτερα φιλοτέχνησαν «θυμωμένα αγάλματα». Έγινε υπενθύμιση της ιστορίας ως τότε και συνεχίστηκε η αφήγηση. Έπειτα, τα μεγαλύτερα παιδιά μέσα από το ρόλο των πουλιών εξέφρασαν την εναντίωσή τους στον ερχομό των ανθρώπων και τη δικαιολόγησαν, ενώ τα μικρά, αφού συζήτησαν τους λόγους εναντίωσης σε κύκλο, πέρασαν στην επόμενη δραστηριότητα: με τη θεατρολόγο σε ρόλο Πεισθέταιρου οι μαθητές μετατράπηκαν σε εχθρικά πουλιά και τον περικύκλωσαν απειλητικά. Στη συνέχεια εισήχθη για πρώτη φορά στο πρόγραμμα «η καρέκλα των αποκαλύψεων».¹⁴ Τα παιδιά ανέκριναν τη θεατρολόγο σε ρόλο Τηρέα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους αποφάσισε να προδώσει την εμπιστοσύνη τους. Έπειτα, οι μεγαλύτεροι πραγματοποίησαν ένα debate (επίσης για πρώτη φορά) ως πουλιά: κλήθηκαν να αποφασίσουν αν θα επιτρέψουν στους Πεισθέταιρο και Ευελπίδη να εκφράσουν την πρότασή τους. Αποφάσισαν να τους ακούσουν την επόμενη μέρα και αποσύρθηκαν στις φωλιές τους όπου το καθένα έγραψε μια σελίδα στο ημερολόγιό του.

Η Θυσία – Η Ιδανική Πόλη

Η επόμενη συνάντηση άρχισε με μικρούς και μεγάλους να αναφέρουν ένα χαρακτηριστικό που θα είχε μια ιδανική πόλη. Έγινε υπενθύμιση της ιστορίας και η θεατρολόγος σε ρόλο Τηρέα εξέφρασε την ιδέα του στους μαθητές σε ρόλο πουλιών. Έγινε χωρισμός σε ομάδες που ακούν προσεκτικά και σε ομάδες που κάνουν φασαρία. Συζητήθηκε η διαφορά των δύο συμπεριφορών και οι συμμετέχοντες αποφάσισαν ποια στάση είναι σωστή στην επικοινωνία και γιατί, ενώ σε ρόλο πουλιών εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν από την εκάστοτε συμπεριφορά των ακροατών τους. Στη συνέχεια εισήχθη η έννοια της θυσίας στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό με βάση τη σκηνή του έργου όπου ο Πεισθαίτερος ενημερώνει τα πουλιά πως θα μπορούν να ελέγχουν τον καπνό από τις θυσίες των ανθρώπων πριν αυτός φτάσει στους Θεούς. Πραγματοποιήθηκε σε ολομέλεια αυτοσχεδιαστικά μία τελετή θυσίας και ολοκληρώθηκε η αφήγηση με τους Πεισθέταιρο και Ευελπίδη να προτείνουν τη δημιουργία μιας πόλης ανάμεσα σε θεούς και ανθρώπους. Έγινε debate στους μεγάλους και συζήτηση μέσα από ρόλο, με τους μαθητές να αποφασίζουν αν θα πραγματοποιήσουν την ιδέα ή όχι. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν εκφράσεις που μας μαθαίνουν τα πουλιά (σοφό πουλί, περδίκι κ.α.), ενώ προστέθηκαν κι άλλες, επιπλέον των αρχικών («πέταξε το πουλί», «πιάνει πουλιά στον αέρα», το πρωινό πουλί πιάνει το σκουλήκι», «το έξυπνο πουλί από τη μύτη πιάνεται» κ.α.). Στο τέλος της συνάντησης δημιουργήθηκε σε χαρτί μέτρου η Νεφελοκοκκυγία.

Το Χτίσιμο του Τείχους – Η Φωλιά

Στη επόμενο εργαστήριο, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα σώματά τους για να σχηματίσουν μια φωλιά. Αφού αναλύθηκε ο τρόπος κατασκευής και τα υλικά των πραγματικών φωλιών, αυτοσχεδίασαν με παντομίμα την δημιουργία της. Έπειτα, ξεκίνησε το χτίσιμο της Νεφελοκοκκυγίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με το είδος πουλιών και η κάθε ομάδα κατασκεύασε με αυτοσχεδιασμό και παντομίμα το αντίστοιχο σημείο του κειμένου. Οι διαδικασίες παρουσιάστηκαν σταδιακά από και προς όλες τις ομάδες. Στο τέλος, τα παιδιά έφτιαξαν τον Πεισθαίτερο και τον Ευελπίδη σε χαρτί μέτρου και τους κόλλησαν πολύχρωμα πούπουλα, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την μετάλλαξή τους σε πουλιά.

Οι Δώδεκα Θεοί – Η Θεά Ίριδα – Τα Χρώματα

Στην επόμενη συνάντηση, η θεατρολόγος σε ρόλο αγγελιαφόρου ανακοίνωσε στους μαθητές σε ρόλο πουλιών την παραβίαση του τείχους και τα ρώτησε τι θα έπρεπε να κάνουν. Με έναν αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό, τα πουλιά ξεκίνησαν να ψάχνουν στον χώρο αναστατωμένα. Ανακάλυψαν μια επιστολή του Δία προς την Ίριδα, στην οποία τη διατάζει να μεταβεί στη Νεφελοκοκκυγία και να απειλήσει τους κατοίκους της. Μετά την ανακάλυψη της επιστολής, η ομάδα επέστρεψε σε κύκλο και συζήτησε για τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου, καταθέτοντας τυχόν γνώσεις, ενώ η θεατρολόγος συμπλήρωσε τις βασικές πληροφορίες και μίλησε στα παιδιά για τη Θεά Ίριδα. Έπειτα, τα παιδιά σε ρόλο πουλιών, Ίριδας και Πεισθέταιρου αυτοσχεδίασαν τη συζήτησή τους. Στο τέλος αναλύθηκαν τα χρώματα της ίριδας και οι μαθητές ζωγράφισαν τη δική τους εκδοχή της φτερωτής Ίριδας και του ουράνιου τόξου.

Η Φωτιά – Ο Προμηθέας – Η Εξουσία

Ήρθε η ώρα της φωτιάς, στο επόμενο μάθημα, με αφορμή την άφιξη του Προμηθέα. Το εργαστήριο ξεκίνησε με συζήτηση για τη φωτιά. Αναζητήθηκαν οι περιπτώσεις που η φωτιά βοηθά κι εκείνες που βλάπτει και συμπληρώθηκαν δύο λίστες σε χαρτόνι. Αναφέρθηκε με συντομία ο μύθος του Προμηθέα και προχώρησε η αφήγηση μέχρι τη στιγμή που καταφθάνουν Ποσειδώνας, Ηρακλής και Τριβαλλός. Οι μαθητές σε ρόλο πουλιών επιχειρηματολόγησαν για το αν θα πρέπει να έχουν εκείνα το σκήπτρο της εξουσίας ή όχι, σε έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό με δικούς τους διαλόγους, ενώ παράλληλα η θεατρολόγος σε ρόλο Τριβαλλού μιλούσε ακαταλαβίστικα δυσχεραίνοντας την επικοινωνία. Οι ομάδες κατέληξαν πως η εξουσία πρέπει να ανήκει στα πουλιά και η αφήγηση προχώρησε. Στο τέλος όλα τα παιδιά ζωγράφισαν ένα μεγάλο, κοινό σκήπτρο.

Εργαστήρια Εικαστικών

Στο πρώτο εργαστήριο εικαστικών τα παιδιά ασχολήθηκαν με την κατασκευή μάσκας. Λόγω της μικρής ηλικίας, προτιμήθηκαν έτοιμες λευκές γύψινες μάσκες μισού προσώπου, οι οποίες φιλοτεχνήθηκαν από τους μαθητές με πληθώρα χρωμάτων και υλικών: μαρκαδόροι, τέμπρες, glitter, ακόμα και πολύχρωμα πούπουλα. Αφού ετοιμάστηκαν οι μάσκες, οι ομάδες συζήτησαν τη σημασία τους τόσο στο αρχαίο θέατρο (προσωπεία) όσο και σε άλλες μορφές θεάτρου.

Το δεύτερο εικαστικό εργαστήριο ασχολήθηκε με την ενδυματολογία των Ορνίθων. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν προβολή εικόνων από την ιστορική παράσταση του Θεάτρου Τέχνης με την ενδυματολογία και τη σκηνογραφία του Γιάννη Τσαρούχη. Στη συνέχεια τους δόθηκαν από δύο χρωματιστά πανιά, πάνω στα οποία κόλλησαν πολύχρωμα φτερά από γκοφρέ χαρτί. Με μία επιπλέον επεξεργασία (ράψιμο λάστιχων) τα δύο αυτά πανιά μετατράπηκαν σε ένα ζευγάρι χρωματιστές φτερούγες. Η στολή ήταν έτοιμη.

Εργαστήριο Χορού

Το τελευταίο εργαστήριο πριν τη γιορτή της λήξης αφορούσε στην κίνηση και τη μουσική. Δημιουργήθηκε ένα ειδικό μάθημα χορολογίας και κίνησης, βασισμένο στην κίνηση των πουλιών, ενώ για μουσική υπόκρουση χρησιμοποιήθηκε η πρωτότυπη μουσική του Μάνου Χατζιδάκι.¹⁵ Το μάθημα έγινε σε ειδική αίθουσα χορού και αποτελούνταν από τρία μέρη, ζέσταμα, κυρίως μέρος και την τελική σύνθεση. Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές ζέσταναν ολόκληρο το σώμα τους, το κεφάλι, τους ώμους, τα χέρια, τον θώρακα και τα πόδια.¹⁶ Στο κυρίως μέρος, χωρισμένα σε ομάδες ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα: φόβος όταν βγαίνουν από τη φωλιά, άγχος όταν μαθαίνουν να πετούν και χαρά, όταν πλέον κάνουν ολοκληρωμένες πτήσεις. Το κάθε συναίσθημα εκφράστηκε με το αντίστοιχο πέταγμα, σε χαμηλό επίπεδο σχεδόν στο έδαφος, έπειτα σε μεσαίο με τα πόδια λυγισμένα και τέλος ψηλά, όρθια με ανοιχτά χέρια και εντελώς ελεύθερη κίνηση. Στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο του μαθήματος συνέθεσαν με όλα αυτά τη δική τους χορογραφία. Συγκεντρωμένα όλα μαζί σε ένα μικρό «Ο» στο κέντρο του χώρου, ξεκίνησαν από χαμηλό επίπεδο, σταδιακά πέρασαν από όλα τα συναισθήματα με το ρυθμό που εκείνα επέλεξαν, μέχρι να φτάσουν στο τελικό ελεύθερο πέταγμα στον χώρο.

Η Γιορτή

Στην τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε η γιορτή. Παραβρέθηκαν αυτή τη φορά και οι γονείς τους, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μέσα από τις περιγραφές και τα σχόλια των παιδιών, όλη την πορεία του

προγράμματος. Ολοκληρώθηκε η αφήγηση και τα παιδιά πήραν όλο το υλικό που είχαν κατασκευάσει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και όσα έμαθαν με τους υπόλοιπους αλλά και τους γονείς. Φόρεσαν τη μάσκα και τις φτερούγες τους, έκαναν τις πτήσεις τους, αυτοσχεδίασαν και δραματοποίησαν τις στιγμές που τους άρεσαν περισσότερο, κλείνοντας με αυτόν τον τρόπο και το δραματικό κείμενο αλλά και το Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Η γιορτή αυτή έλαβε χώρα στον χώρο που πραγματοποιήθηκε ολόκληρο το πρόγραμμα, διήρκησε δύο ώρες και βασίστηκε στους αυτοσχεδιασμούς και τα σχόλια των παιδιών που θέλησαν να καταθέσουν και να μοιραστούν εκείνη τη στιγμή.

Συμπεράσματα - επίλογος

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν άκρως ενθαρρυντικά. Τα παιδιά γνώρισαν και μελέτησαν πολύπλευρα το κείμενο των Ορνίθων και εμπέδωσαν σε μεγάλο βαθμό τα νοήματά του. Επιπλέον, ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με το Αρχαίο Θέατρο και τις διαστάσεις του, ενώ εξοικειώθηκαν παράλληλα με τους διάφορους θεατρικούς κώδικες. Έγιναν ηθοποιοί, συγγραφείς, σκηνοθέτες, χορευτές, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι, κοινό. Κατανόησαν και χρησιμοποίησαν όλες τις μορφές του θεάτρου και τις συμβάσεις που διδάχτηκαν, ενώ απέκτησαν γνώσεις σε ποικίλα ζητήματα. Παράλληλα, έπαιξαν, διασκέδασαν, κοινωνικοποιήθηκαν και εξέφρασαν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν αφενός την ανάγκη δημιουργίας τέτοιων προγραμμάτων και αφετέρου την ευεργετική επίδραση του Θεάτρου και των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μία από τις βασικότερες και πλέον αποδεκτές ερμηνείες των Ορνίθων είναι εκείνη που αφορά στη φυγή. Στη δύσκολη για τους Αθηναίους πολιτική περίοδο του 414 π.Χ. ο Αριστοφάνης τους προσφέρει τη φυγή στην ιδανική πόλη, μακριά από τις έγνοιες και τα προβλήματά τους.¹⁷ Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε σε αυτή την εισήγηση έχει ως βασικό του στόχο επίσης τη φυγή. Τη φυγή όμως σε μια χώρα πέρα για πέρα ρεαλιστική: εκείνη της διαθεματικής, βιωματικής μάθησης που μόνο η πολυπλοκότητα του Θεάτρου, του Δράματος και των Τεχνών ως εργαλεία μάθησης μπορεί να προσφέρει.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Λάκης Κουρετζής, *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990.
- 2 Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργακοπούλου, *Θέατρο και Σχολείο: η θεατρική σχολική δημιουργία*, 2^ο τεύχος, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Επτάλοφος, Αθήνα, 1998.
- 3 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Πεδίο, Αθήνα, 2012.
- 4 Jonathan Neelands, «Η πολυμορφία της Δραματικής/θεατρικής αγωγής. Μοντέλα και στόχοι», *Εκπαίδευση και θέατρο* 9 (2008), σ. 58-66.
- 5 Σοφία Ζαραμπούκα, *Αριστοφάνης για παιδιά: Όρνιθες*, Κέδρος, Αθήνα, 1977.
- 6 Αναλυτικά για το συγκεκριμένο βιβλίο, βλ. Ελένη Καλκάνη, «Οι Αριστοφανικές διασκευές για παιδιά και η σχέση τους με τη νεοελληνική αναβίωση της Αρχαίας Κωμωδίας», *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων - Σεμινάριο 33: Ο Αριστοφάνης και η Αρχαία Κωμωδία* (2006), σ. 128-136.
- 7 Περισσότερα για τις μορφές Θεάτρου στην εκπαίδευση, βλ. Θεόδωρος Γραμματάς, *Διαδραστική του Θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- 8 Περισσότερα για τις θεατρικές τεχνικές και συμβάσεις, βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, 2010.
- 9 Περισσότερα για τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας, βλ. Ηλίας Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- 10 «Η γειτονιά των πολύχρωμων ανθρώπων», της Αρετής Φρεμεντίτη. Μια ιστορία για το ταξίδι ενός μικρού πρόσφυγα από τη χώρα του μέχρι την άφιξη και προσαρμογή του σε μια πολύχρωμη χαρούμενη γειτονιά όπου διαμένουν άνθρωποι που φορούν χρωματιστά ρούχα, όπως εκείνος.
- 11 Για περισσότερες πληροφορίες για τον πουντιγισμό βλ. *Pointilism: From end to beginning: Seurat, Van Gogh, Matisse and Picasso*, Klaus Albrecht Schröder - Heinz Widauer, Munich, 2016.
- 12 «Η κυρία Τραγωδία και η κυρία Κωμωδία», της Αρετής Φρεμεντίτη. Μία ιστορία για την Αρχαία Αθήνα, στην οποία προσωποποιείται η κωμωδία και η τραγωδία, αποκαλούνται «κυρίες» που λένε στους Αθηναίους θλιβερές ιστορίες μαζί με τους βοηθούς τους (Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης και Αριστοφάνης αντίστοιχα) για βασιλιάδες και θεούς που έγιναν πριν πολλά χρόνια αλλά και χαρούμενες, για πολίτες που ξεκίνησαν για αστείες περιπέτειες και τελικά τα κατάφεραν. Γίνεται επίσης αναφορά στον θεσμό των Δραματικών Αγώνων και των βραβεύσεων, στη διδακτική διάσταση του αρχαίου θεάτρου, στο γεγονός ότι το παρακολουθούσαν δωρεάν, στην ύπαρξη χορού και Υποκριτών, στα υπαίθρια θέατρα αλλά και στην καθημερινότητα στην Αρχαία Αθήνα, με την Εκκλησία του Δήμου και τις διάφορες γιορτές.
- 13 Νίκος Γκόβας, *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές – Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2003, σ. 83-84.
- 14 Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, σ. 264.
- 15 Για τον σχεδιασμό του εργαστηρίου χορού χρησιμοποιήθηκε: Marion Gough, *Γνωριμία με τον χορό – οδηγός δημιουργική διδασκαλίας για τον έντεχνο χορό*, μτφ. Κάτια Σαβράμη, Dian, 2008.
- 16 Κλειώ Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2010, σ. 175.
- 17 Φάνης Κακριδής, «Ερμηνεύοντας τους Όρνιθες», *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων - Σεμινάριο 33: Ο Αριστοφάνης και η Αρχαία Κωμωδία*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2006, σ. 137-142.

**ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ
ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Αντιγόνη Παρούση

Παρασκευή Γιαννοπούλου

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΚΟΥΚΛΑ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΟΛΗΜΕΡΟΥ ΤΟΥ 26^{ΟΥ} & 29^{ΟΥ} ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΧΑΡΝΩΝ

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να περιγράψουμε τη σχέση των παιδιών των πρώτων τάξεων του δημοτικού με το κουκλοθέατρο. Πιθανότατα τα παιδιά να έχουν έρθει σε επαφή με τη θεατρική κούκλα στις δομές εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής. Επίσης, το κουκλοθέατρο μπορεί να υπάρχει στη ζωή τους σαν θέαμα ή δραστηριότητα με την ευθύνη του γονέα. Στο δημοτικό, με ευθύνη του δασκάλου, οι μαθητές μπορεί να παρακολουθούν κουκλοθεατρικές παραστάσεις. Παρ' όλα αυτά, το κουκλοθέατρο δεν αποτελεί πάντα επιλογή των εκπαιδευτικών ή των γονιών.

Έτσι, λοιπόν, η σχέση του παιδιού με το κουκλοθέατρο δεν είναι δεδομένη. Τα παιχνίδια και η διασκέδαση-εκτόνωση των παιδιών σήμερα καθορίζονται κατά κύριο λόγο από τις μεγάλες εταιρείες. Τα παιδιά έχουν γίνει μικροί καταναλωτές και γύρω τους έχει δημιουργηθεί μια τεράστια βιομηχανία παιχνιδιών, ταινιών, βιντεοπαιχνιδιών, μουσικής, που αλληλοσυμπληρώνονται. Στόχος της βιομηχανίας του παιδικού θεάματος είναι να δημιουργήσει δημοφιλείς ήρωες, οι οποίοι θα καταναλωθούν στη συνέχεια ως παιχνίδια, μπλουζάκια, στυλό, κούπες, κασετίνες και ο κατάλογος δεν έχει τέλος.

Παλαιότερα, προ κινηματογράφου, τηλεόρασης, tablet και smartphone, το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών αποτελούσαν πολύ δημοφιλή θεάματα για τους ενήλικες και όλη την οικογένεια και όπως παρατηρεί ο Πούχνερ, «στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα διασκεδάζανε ένα κοινό πιο μεγάλο σε σύγκριση με όλα τα άλλα θέατρα μαζί».¹ Η ψυχαγωγία ήταν μια ζωντανή σχέση ανάμεσα στον καλλιτέχνη, τις κούκλες του και το κοινό του, που ορίζονταν από τους φυσικούς περιορισμούς του τόπου διεξαγωγής του θεάματος. Σήμερα, η σχέση αυτή έχει αλλάξει ριζικά. Τα μέσα της τεχνολογίας έχουν εξελιχθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε όλα τα παιδιά του κόσμου μπορούν να παρακολουθούν την ίδια ταινία και να διαπαιδαγωγούνται με τα ίδια αισθητικά πρότυπα, που, βέβαια, καθορίζονται από τις εταιρίες που δημιουργούν και διανέμουν τα πολιτιστικά και άλλα προϊόντα.

Όλα τα παραπάνω αναφέρονται για να περιγράψουν το κυρίαρχο πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και από το οποίο βομβαρδίζεται το παιδί, επηρεάζοντας ουσιαστικά την αισθητική του και για να αναδειχθεί η ανάγκη που υπάρχει για πραγματική ψυχαγωγία, αισθητική αγωγή και δημιουργική καλλιτεχνική διαπαιδαγώγηση. Ο ρόλος άλλωστε του παιχνιδιού στην παιδική

ηλικία είναι πρωταγωνιστικός για την ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Vygotsky στο παιχνίδι το παιδί πάντα ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του, και πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά· στο παιχνίδι θαρρείς και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ότι είναι.²

Γι' αυτό και το παιχνίδι είναι τόσο σημαντικό για την παιδική ηλικία. Κατά την προσχολική ηλικία, το παιχνίδι γίνεται ο μαγικός κόσμος «όπου οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες μπορούν να πραγματοποιηθούν».³ Κατά τη σχολική ηλικία «το παιχνίδι δεν χάνεται, αλλά διευκολύνει τη στάση απέναντι στην πραγματικότητα. Έχει την ξεχωριστή εσωτερική του συνέχεια στη διδασκαλία και τη δουλειά στο σχολείο».⁴ Το κουκλοθέατρο μπορεί να έχει τη δική του συμβολή στην αισθητική αγωγή του παιδιού. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον φορέα εκείνο όπου όλα τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αυτό ως θεατές, αλλά και ως δημιουργοί κουκλοθεατρικών παραστάσεων.

Η τέχνη του κουκλοθεάτρου έρχεται από πολύ μακριά στο χρόνο και οι ρίζες της βρίσκονται, όπως αναφέρει ο Πούχνερ, «στη λατρευτική χρήση ειδώλων, ομοιωμάτων δηλαδή που παριστάνουν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους. Ανάγεται, ουσιαστικά, σε προϊστορικά χρόνια».⁵ Τα παιδαγωγικά του οφέλη εντοπίζονται από ορισμένους παιδαγωγούς και καλλιτέχνες ήδη από τη δεκαετία του '30, στις αρχές της οποίας δημιουργείται και ο πρώτος καλλιτεχνικός κουκλοθίασος για παιδιά,⁶ ενώ τη δεκαετία του 1950 το κουκλοθέατρο καθιερώνεται ως θέαμα αποκλειστικά για παιδιά.⁷ Στις μέρες μας, ο παιδαγωγικός ρόλος του κουκλοθεάτρου αναγνωρίζεται ευρύτερα και έχουν γίνει πολλές μελέτες για την ωφέλιμη χρήση της θεατρικής κούκλας στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα καθώς και σε προγράμματα αγωγής υγείας, περιβάλλοντος κ.ά.⁸

Τι είναι όμως το κουκλοθέατρο και πώς λειτουργεί; Το κουκλοθέατρο, όπως λέει και το όνομά του, είναι θέατρο με κούκλες, δηλαδή άψυχες φιγούρες που ελέγχονται από ανθρώπινα χέρια, με μέγεθος που κυμαίνεται από λίγα εκατοστά μέχρι μεγαλύτερο του φυσικού.⁹ Οι Κούκλες Θεάτρου διακρίνονται σε: κούκλες με κλωστές, γαντόκουκλες, με ραβδιά ή μπαστούνια, επίπεδες και κούκλες σκιών.¹⁰ Ωστόσο, θεατρική κούκλα μπορεί να γίνει οποιοδήποτε αντικείμενο που ζωντανεύει με κίνηση και ομιλία από τον χειριστή του.¹¹ Στο κουκλοθέατρο, όπως και στο θέατρο, συντελείται μια «επί σκηνής απάτη».¹² Οι θεατές συμφωνούν να αφεθούν να εξαπατηθούν και να πιστέψουν ότι η κούκλα, ένα άψυχο αντικείμενο, είναι ζωντανή, κινείται, μιλάει, σκέφτεται, αισθάνεται. Όπως παρατηρεί η Παρούση, το κουκλοθέατρο προσποιείται τη ζωή εμψυχώνοντας άψυχα αντικείμενα, κατασκευάζει εικόνες, όνειρα ή φαντάσματα - όμως ποιος μπόρεσε ποτέ να αμφισβητήσει την αλήθεια της ζωής μιας θεατρικής κούκλας;¹³

Μέσα σε αυτή την απάτη βρίσκεται και η θεατρική μαγεία αυτού του θεάματος, με κύριο καταλύτη της, τη φαντασία του θεατή. Η Βαλάση χαρακτηρίζει το κουκλοθέατρο ως «παιχνίδι σε τέσσερις διαστάσεις», όπου η φαντασία είναι η τέταρτη διάσταση.¹⁴ Ο θεατής πιστεύει στη ζωντανή κούκλα, συγχρόνως όμως ξέρει πως δεν είναι αληθινά ζωντανή. Ότι πρόκειται, όπως λέει η Παρούση, για μια προβολή των ονείρων του, των δικών του καταστάσεων στην κούκλα. Γι' αυτό το λόγο η παράσταση του Κουκλοθεάτρου, κάνοντας το θεατή να είναι συγχρόνως παθητικός και ενεργητικός, τον βοηθάει να ολοκληρώνεται ψυχικά, να απελευθερώνεται από το άγχος του, να επιβεβαιώνει τον εαυτό του και συγχρόνως να μένει κυρίαρχος.¹⁵

Τα οφέλη της ενασχόλησης των παιδιών με το κουκλοθέατρο είναι πολλαπλά, καθώς τα βοηθά να αναπτυχθούν σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά.¹⁶ Ως προς την κατασκευή της κούκλας, τα παιδιά αναπτύσσουν και εξασκούν τη λεπτή κινητικότητα, πειραματίζονται και εξερευνούν το περιβάλλον και τα διάφορα υλικά, ευαισθητοποιούν και εξελίσσουν την αισθαντικότητα, αναπτύσσουν τις συνθετικές ικανότητες.¹⁷ Μέσα από τη διαδικασία της κατασκευής τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας, του μετασχηματισμού της πρώτης ύλης σε κούκλα. Η Παρούση χαρακτηρίζει τη σχέση του κουκλοπαίχτη με το δημιούργημά του ως μια «ιδιόμορφη σχέση γονιού-παιδιού ή μια σχέση θεού προς το δημιούργημά του».¹⁸ Την κούκλα αυτή, που τα ίδια δημιούργησαν, θα τη ζωντανέψουν στη συνέχεια, δημιουργώντας μια ιστορία με κίνηση και λόγο. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά καλλιεργούν τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους, τη χρήση του λόγου και βέβαια τη συνεργασία μεταξύ τους.

Το κουκλοθέατρο μπορεί να γίνει μέσο έκφρασης και των πιο ντροπαλών μαθητών. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο H. Delpeux

αν το καθαυτό θέατρο τρομάζει και αποθαρρύνει μερικούς (τι επικίνδυνη περιπέτεια να δανείζεις το σώμα σου σ' ένα πρόσωπο μπροστά στο κοινό!), το κουκλοθέατρο επιτρέπει σε πολλά παιδιά να προσεγγίζουν μια τεχνική έκφρασης, χωρίς σύγκρουση. Κρυμμένο πίσω από την κούκλα του το παιδί, ταυτιζόμενο μαζί της, δε δεσμεύεται πια από την ντροπή που παραλύει [...].¹⁹

Ο στόχος της παράστασης αποτελεί κίνητρο για δημιουργική συνεργασία και συντονισμό των συμμετεχόντων, οι οποίοι, από πολλές ατομικότητες, καλούνται να γίνουν μια ομάδα. Μέσα από την παρουσίαση της παράστασης μπροστά στο κοινό, τα παιδιά επικοινωνούν τη δημιουργία τους και εισπράττουν την ικανοποίηση της αποδοχής και του χειροκροτήματος, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να απολαύσουν την τέχνη του κουκλοθεάτρου χρειάζεται να αφιερωθεί σε αυτό το αντικείμενο ο απαραίτητος διδακτικός χρόνος, καθώς και ο κατάλληλος χώρος.

Τέλος, ένα ουσιαστικό ζήτημα της επιτυχούς και εποικοδομητικής ενασχόλησης του παιδιού με το κουκλοθέατρο είναι η επάρκεια του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρει η Θεοχάρη-Περάκη, «μια προπαρασκευή του παιδαγωγού για να μάθει τις βασικές αρχές και την τεχνική του Κουκλοθεάτρου είναι απαραίτητη».²⁰ Παραθέτοντας δε τα λόγια του Σεργκέι Ομπρατζόβ, ενός από τους κορυφαίους μύστες του Κουκλοθεάτρου, καταλήγει: «Το παιδί δεν μπορεί να εισπράξει ένα κακό θέαμα χωρίς βλάβη. Η ψυχοσύνθεσή του είναι αισθαντική και η ευαισθησία του εύθραυστη. Αυτό πρέπει να το θυμόμαστε πάντοτε».²¹

Το παράδειγμα της Α΄ τάξης του ολοήμερου του 26 & 29 Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών

Μια απόπειρα γνωριμίας των μαθητών με το κουκλοθέατρο έγινε τη σχολική χρονιά 2014-2015 στο τμήμα των μαθητών της Α΄ τάξης του ολοήμερου, στα συστεγαζόμενα Δημοτικά σχολεία 26ο και 29ο του δήμου Αχαρνών, στο πλαίσιο του μαθήματος του θεάτρου. Το τμήμα αυτό παρακολουθούσαν 20 μαθητές. Η προσπάθεια αυτή έγινε από θεατρολόγο με ερασιτεχνική ενασχόληση με το κουκλοθέατρο.

Αφού προηγήθηκαν κάποια μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού στα οποία τα μέλη της ομάδας γνωρίστηκαν και δημιουργήθηκε η απαραίτητη οικειότητα, άρχισε το κουκλοθεατρικό εγχείρημα.

Η γνωριμία με τις κούκλες: Ένας απρόσμενος επισκέπτης αφηγείται ένα παραμύθι

Μπαίνω στην τάξη κρατώντας ένα μεγάλο χρωματιστό κουτί και ανακοινώνω στα παιδιά ότι σήμερα έχει έρθει κάποιος για να τους δει. Τους ζητώ να με βοηθήσουν να τον βγάλουμε από το κουτί. Τα παιδιά μπαίνουν αμέσως στο παιχνίδι καθώς τους έχω εξάψει την περιέργεια. Χρησιμοποιούμε διάφορους τρόπους για να βγει ο επισκέπτης: αρχικά τους ζητώ να κάνουν ησυχία και χτυπάω το κουτί, όπως μια πόρτα, έπειτα χειροκροτούμε όλοι δυνατά και, τέλος, εμφανίζεται (δηλαδή εμφανίζω) μια γαντόκουκλα – φασουλή (εικόνα 1). Είναι φανερό ότι είμαι εγώ που κρατάω την κούκλα και μιλώ αντί για εκείνη, ωστόσο τα παιδιά αποδέχονται αμέσως αυτή τη σύμβαση, δηλαδή την ζωντανή κούκλα, η οποία αρχίζει το διάλογο μαζί τους αλλά και με εμένα. Η κούκλα συστήνεται αλλά στο άκουσμα του ονόματός της η τάξη σκάει στα γέλια: ο φασουλής μας ονομάζεται κύριος Μυτόγκας γιατί, όπως λέει ο ίδιος, έχει μια τόσο χαριτωμένη μυτούλα. Ωστόσο, τα παιδιά, που παρατηρούν την τεράστια μύτη του, βάζουν τα γέλια και τη σχολιάζουν. Ο Μυτόγκας προσβάλλεται, μου κάνει τα παράπονά του και μπαίνει βουρκωμένος στο κουτί του. Απευθύνομαι στα παιδιά για να λύσουμε το πρόβλημα και να ξαναφέρουμε πίσω τον κύριο

Μυτόγκα. Τα παιδιά τον καλούν πίσω, τον καλοπιάνουν και του κάνουν πολύ καλά σχόλια για τη μύτη του. Στη συνέχεια ο Μυτόγκας αφηγείται στα παιδιά το γνωστό τους παραμύθι *Τα τρία γουρουνάκια*. Στο σημείο αυτό τελειώνει η μικρή παράσταση και παρουσιάζω τις κούκλες του κουκλοθεάτρου: τα τρία γουρουνάκια και το λύκο. Εξηγώ στα παιδιά πώς έχω φτιάξει τις κούκλες, τα υλικά και τον τρόπο, και τους τις δίνω για να τις περιεργαστούν.

Παίζοντας κουκλοθέατρο

Στο επόμενο μάθημα τα παιδιά δοκίμασαν να παίξουν τα ίδια κουκλοθέατρο στους συμμαθητές τους. Σε όλες τις δραστηριότητες η συμμετοχή των παιδιών ήταν εθελοντική. Προτρέπονταν να δοκιμάσουν, να δημιουργήσουν. Ωστόσο, αν κάποιος παιδί δεν ήθελε μπορούσε να αρκεστεί στο ρόλο του θεατή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όλα τα παιδιά ήθελαν να παίξουν με τις κούκλες. Σαν πρώτη επαφή επιλέχθηκαν δυο κλασικά παραμύθια: *Τα τρία γουρουνάκια* και *Η κοκκινισκουφίτσα*, με τις αντίστοιχες γαντόκούκλες. Οι κούκλες ήταν χειροποίητες, φτιαγμένες από ερασιτέχνη. Αφού διάλεξαν ποιο ρόλο-κούκλα ήθελαν να παίξουν, δημιουργήθηκαν οι ομάδες, που παρουσίασαν, η κάθε μια με τη σειρά της, το παραμύθι. Για σκηνή χρησιμοποιήσαμε ένα θρανίο «ντυμένο» με ένα πανί, πίσω από το οποίο κρύβονταν οι μικροί κουκλοπαίχτες. Τα δύο αυτά παραμύθια επιλέχθηκαν έτσι ώστε τα παιδιά να δοκιμάσουν να παίξουν με μια γαντόκούκλα, μπροστά σε κοινό, χωρίς να τους απασχολεί ιδιαίτερα η ιστορία, καθώς είναι πολύ γνωστά σε όλους.

Η δημιουργία της κούκλας

Αφού δοκίμασαν τις δυνάμεις τους στο κουκλοθέατρο, τα παιδιά δημιούργησαν κούκλες από χαρτοπολτό. Στόχος ήταν να δημιουργήσει το κάθε παιδί μια κούκλα τύπου μαρότας. Πρόκειται για κούκλες των οποίων «τα κεφάλια στηρίζονται πάνω σε ραβδάκια και ο χειρισμός τους γίνεται από κάτω».²² Η μαρότα είναι μια πολύ απλή μορφή κούκλας και προτείνεται για μικρές ηλικίες.²³ Σε ένα από τα μαθήματα καταπιαστήκαμε με την παραγωγή του χαρτοπολτού: σε μια λεκάνη με νερό προσθέσαμε χαρτί υγιείας και ατλακόλ και ανακατέψαμε καλά. Τα παιδιά συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία βάζοντας σε λειτουργία τις αισθήσεις τους: παρατήρησαν τα χρώματα και τις μεταμορφώσεις των υλικών, την κόλλα που έμοιαζε με γιαούρτι αλλά μύριζε διαφορετικά, την άγγιξαν, αισθάνθηκαν τον χαρτοπολτό.

Σε επόμενο μάθημα τα παιδιά έπλασαν με το χαρτοπολτό κεφαλάκια για τις κούκλες τους. Στη συνέχεια πρόσθεσαν μύτες, αυτιά και ότι άλλο ήθελαν για να δώσουν στην κούκλα τη μορφή που είχαν φανταστεί. Τα κεφαλάκια είχαν διάφορα μεγέθη. Επίσης πολύ διαφορετικά ήταν και τα χαρακτηριστικά

του κάθε κεφαλιού (μύτες, αυτιά κ.α.) τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς την τοποθέτησή τους πάνω στο κεφάλι. Με αυτό τον τρόπο η κάθε κούκλα άρχισε να αποκτά το δικό της χαρακτήρα.²⁴

Αφού στέγνωσαν τα κεφαλάκια περάσαμε στο επόμενο στάδιο της κατασκευής, το βάψιμο. Τα χρώματα που χρησιμοποιήσαμε ήταν νερομπογιές. Το κάθε παιδί επέλεξε το χρώμα που ήθελε να βάψει το κεφαλάκι του και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του προσώπου (μάτια, στόμα, μάγουλα κτλ). Και εδώ υπήρξε μεγάλη ποικιλία στα μεγέθη, στα σχήματα και στα χρώματα που επέλεξαν τα παιδιά για να αποδώσουν τα μάτια της κούκλας τους. Στη συνέχεια κολλήσαμε στα κεφαλάκια ένα σωλήνα από σκληρό χαρτόνι (ελλείψει ξύλου), που θα χρησίμευε ως λαβή για να παιχτεί η κούκλα. Για να ντύσουμε την κούκλα χρησιμοποιήσαμε κώνους από χαρτόνι κανσόν, χαρτί γκοφρέ και για χέρια χρησιμοποιήσαμε σύρματα πίπας. Τα παιδιά διάλεξαν τα χρώματα που τους άρεσαν και στόλισαν την κούκλα τους. Το αποτέλεσμα ήταν ένας εξαιρετικά ενδιαφέρον, πολύχρωμος κουκλοθίασος (εικόνα 2). Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της κατασκευής της κούκλας τα παιδιά διακατέχονταν από μια ενθουσιώδη περιέργεια και ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένα. Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους και το προσωπικό τους κριτήριο για να ολοκληρώσουν το έργο τους, χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις αισθητικού χαρακτήρα. Ως προς τις κατασκευαστικές επιλογές θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η επιλογή του «σώματος» της κούκλας, αν και ήταν ιδιαίτερα απλή ως προς την κατασκευή της και γι' αυτό λειτουργική, δεν ήταν λειτουργική ως προς την εκφραστική κίνηση, μιας και επί της ουσίας η κούκλα δεν μπορούσε να κινηθεί με άλλο τρόπο παρά ολόκληρη.

Οι ιστορίες

Αφού έφτιαξαν τις κούκλες, σειρά είχε η δημιουργία της ιστορίας που θα παρουσίαζαν. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Αφορμή για την ιστορία ήταν οι κούκλες που είχε στη διάθεσή της η κάθε ομάδα, που βέβαια μπορούσαν εύκολα να μεταμορφωθούν, με την παιδική φαντασία σε ότι χαρακτήρα είχε ανάγκη η κάθε ιστορία.

Ως προς το περιεχόμενο υπήρξε προτροπή στη χρήση παραμυθιών αλλά παραλλαγμένων, τροποποιημένων. Κρατώντας, δηλαδή τους βασικούς ήρωες κάποιου ή κάποιων παραμυθιών που τα ίδια θα διάλεγαν, να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία. Ωστόσο, επιλέχθηκε να μη δοθεί κανένας περιορισμός ως προς το θέμα της ιστορίας. Βασικός στόχος υπήρξε η συνεργασία της ομάδας στη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος, καθώς και η καταγραφή της με χαρτί και μολύβι. Η καταγραφή επιλέχθηκε περισσότερο για να βοηθήσει στη διαδικασία των προβών ως βάση, παρά ως θεατρικό κείμενο που θα αποδοθεί κατά λέξη. Και σε αυτό το στάδιο επιλέχθηκε η μη παρέμβαση

στο περιεχόμενο της ιστορίας, καθώς και η μη διόρθωση των ορθογραφικών ή άλλων λαθών στα κείμενα των παιδιών. Η μόνη παρέμβαση που επιλέχθηκε ήταν στην προσπάθεια της καλής συνεργασίας των ομάδων που σε γενικές γραμμές λειτούργησαν αρμονικά και δημιουργικά. Εκ των υστέρων παρατηρήθηκε ότι η λύση του γραπτού κειμένου ως βοηθητικού μέσου για τις πρόβες δεν είχε για όλους το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς κάποια από τα παιδιά εγκλωβίστηκαν στην ανάγνωση του κειμένου, χάνοντας τον αυθορμητισμό του προφορικού λόγου.

Από τις τέσσερις ομάδες που δημιουργήθηκαν, οι τρεις επέλεξαν να ακολουθήσουν το δρόμο των παραμυθιών, φτιάχνοντας τις ιστορίες με τίτλους: *Οι τρεις άνθρωποι με το λύκο και τον κυνηγό*, *Οι κοκκινোসκουφίτσες και το σκυλί που κρυώνει* και *Τα τρία αδέρφια μυτόγκες και το ένα κακό γουρούνι*, ενώ η τέταρτη εμπνεύστηκε από την καθημερινότητα φτιάχνοντας την ιστορία με τίτλο *Όλοι φίλοι*. Όλες οι κουκλοιστορίες ήταν σύντομες.

Στις πρώτες τρεις, οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με τον κακό της ιστορίας, τον λύκο στις δύο πρώτες και το κακό γουρούνι στην τρίτη (εμπνεόμενοι μάλλον από το πολύ γνωστό στα παιδιά παραμύθι του Τριβιζιά *Τα τρία μικρά λυκάκια* και τον ήρώά του, τον Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι). Και οι τρεις ιστορίες τελειώνουν με τον κακό είτε να κυνηγάει τους υπόλοιπους ήρωες ή τουλάχιστον να τους απειλεί ότι θα τους φάει. Η δράση είναι πιο στατική στην τελευταία ιστορία με τίτλο «Όλοι φίλοι». Εδώ πέντε φίλες συνομιλούν: χαιρετιούνται, ρωτούν η μια την άλλη για τη δουλειά τους, ενημερώνουν τις φίλες τους για το τι έκαναν. Η ιστορία τελειώνει με ένα τραγούδι που λένε όλες οι φίλες μαζί.

Η παράσταση

Τα παιδιά παρουσίασαν τις ιστορίες τους στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους. Μέσα σε μια γιορτινή κυψέλη, στην αίθουσα διδασκαλίας που κάναμε μάθημα όλη την προηγούμενη χρονιά, δόθηκε η παράσταση του σχολικού μας κουκλοθεάτρου. Παρ' όλη την αναμπουμπούλα που υπήρχε στην αίθουσα, καθώς το κοινό δεν χώραγε στις καρέκλες που είχαν προβλεφθεί και ήταν όρθιο και όχι ιδιαίτερα συγκεντρωμένο στην δραστηριότητα που θα ακολουθούσε, οι μικροί μας κουκλοπαίχτες ήταν πολύ συγκροτημένοι: κάθονταν όλοι με τις ομάδες τους, παρακολουθούσαν ο ένας την ομάδα του άλλου και περίμεναν τη σειρά τους για να παίξουν. Οι ιστορίες παίχτηκαν με επιτυχία και οι γονείς καμάρωσαν τα παιδιά τους που έλαμπαν από περηφάνια. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι ο χώρος της αίθουσας δεν ήταν ο κατάλληλος για να αναδείξει το συγκεκριμένο θέαμα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, στο βαθμό που μπορεί, να επιλέγει το κατάλληλο περιβάλλον που θα βοηθά στη συγκέντρωση τόσο τα παιδιά που θα παίξουν, όσο και τους γονείς που θα παρακολουθήσουν.

Η επίδραση αυτής της κουκλοθεατρικής δραστηριότητας λειτούργησε θετικά στους μαθητές, καθώς καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, εξερεύνησαν καινούρια υλικά και έγιναν οι ίδιοι δημιουργοί, εξάσκησαν τα εκφραστικά τους μέσα και τη συγκέντρωσή τους, και βέβαια συνεργάστηκαν αρμονικά.

Παρ' όλες τις αστοχίες που υπήρξαν σε αυτή την προσπάθεια και τις βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν σε όλες τις πλευρές της διαδικασίας θεωρούμε πως είναι σημαντικό να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί κατ' αρχήν με το συγκεκριμένο αντικείμενο, την ιστορία και την τεχνική του, χωρίς να πέφτουν στην παγίδα της ελαφρότητας με την οποία μερικές φορές αντιμετωπίζεται το κουκλοθέατρο. Να διεκδικήσουν χώρο, χρόνο και τα στοιχειώδη μέσα που χρειάζονται για να δημιουργήσουν με την τάξη τους κουκλοθέατρο.

Τέλος, θεωρούμε ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να έχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, η οποία θα έχει στόχο, μέσα από την ενασχόληση με το καλλιτεχνικό έργο και τη συγκεκριμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα, την ευρύτερη επίδραση στην προσωπικότητα, τη γενικότερη συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου και διάθεσης για δημιουργία. Σε ένα σχολείο που θα έχει σκοπό του την ολόπλευρη μόρφωση και διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Ένα τέτοιο σχολείο πιστεύουμε πως πρέπει να είναι το αντικείμενο διεκδίκησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονιών.



Εικόνα 1. Ο κύριος
Μυτόγκας



Εικόνα 2. Ο κουκλοθίασος

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βάλτερ Πούχνερ, «Ερευνητικά προβλήματα στην ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου», *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου: Έξι μελετήματα*, Παϊρίδης, Αθήνα, 1984, σ. 44.
- 2 L. S. Vygotsky, *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα, 1997, σ. 172.
- 3 ό.π., σ. 158.
- 4 ό.π., σ. 174-175.
- 5 Βάλτερ Πούχνερ, «Το λαϊκό παραδοσιακό κουκλοθέατρο στη νοτιοανατολική Ευρώπη», *Βαλκανική Θεατρολογία*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 305.
- 6 Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου (1870-1938)*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2012, σ. 328.
- 7 Βλ. Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου, «Οι “ξένοι” στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Οπτικές απεικονίσεις των αλλοεθνών στις κουκλοθεατρικές συλλογές», Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2012, σ.34.
- 8 Βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, «Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας», Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2012, σ. 105-118.
- 9 Phyllis Hartnoll, Peter Found (επιμ.), *Λεξικό του Θεάτρου*, μτφ. Ν. Χατζόπουλος, Νεφέλη, Αθήνα, 2000, σ.253.
- 10 Μαγουλιώτης, *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου*, σ. 23-24.
- 11 Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, Πλέθρον, Αθήνα, 2012, σ. 31.
- 12 «Από μια άποψη το θέατρο είναι ένα ψέμα των ηθοποιών και μια αυταπάτη των θεατών. Η επί σκηνής απάτη, όταν παριστάνεται κάτι που δεν υπάρχει, είναι κοινωνικά επιτρεπτή», Βάλτερ Πούχνερ, «Εισαγωγή στην έννοια του θεάτρου», *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου: Έξι μελετήματα*, Παϊρίδης, Αθήνα, 1984, σ. 20.
- 13 Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση*, σ. 18.
- 14 Ζωή Βαλάση, «Το Κουκλοθέατρο-παιγνίδι σε 4 διαστάσεις», *Το Παιδικό Θέαμα: Εισηγήσεις στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1989, σ. 58.
- 15 ό.π.
- 16 Αντιγόνη Παρούση, *Κούκλες Κουκλοθεάτρου*, Πατάκης, Αθήνα, 1998, σ. 16.
- 17 Άλκηστις, *Κουκλο-Θέατρο Σκιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1992, σ. 112.
- 18 Αντιγόνη Παρούση, «Αφρική: αναζητώντας το αρτόδεντρο. Το ανέβασμα μιας παράστασης κουκλοθεάτρου», Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της Εμπύχωσης*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2012, σ. 64.
- 19 Henri Delreux, *Κούκλες και Μαριονέτες*, μτφ. Α. Στρουμπούλη, Gutenberg, Αθήνα, 1987, σ. 15.
- 20 Ελένη Θεοχάρη-Περάκη, *Κουκλοθέατρο: Τέχνη και τεχνική*, Εστία, Αθήνα, 1988, σ. 96.
- 21 ό.π.
- 22 Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, *Κουκλοθέατρο Ι: Κούκλες-Σκηνικά-Παίξιμο*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2006, σ. 18.
- 23 Παρούση, *Κούκλες Κουκλοθεάτρου*, σ. 112.
- 24 Όπως αναφέρει η Παρούση «το βασικό σχήμα του κεφαλιού δίνει στην κούκλα τον αρχικό χαρακτήρα της. Το μέγεθος των ματιών, η μύτη, το στόμα και οι αποστάσεις μεταξύ τους δίνουν το στίγμα της προσωπικότητάς της». Παρούση, «Αφρική: αναζητώντας το αρτόδεντρο. Το ανέβασμα μιας παράστασης κουκλοθεάτρου», σ. 74.

Γρηγόρης Γαλάνης, Παναγιώτα Κωνσταντινάκου, Πέτρος Φραντζέσκος

«Ε, ΡΕ ΓΛΕΝΤΙΑ!».

ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Το ελληνικό Θέατρο Σκιών υπηρετώντας μαζί με άλλες διαδικασίες τη λαϊκή παράδοση, καθώς μεταφέρει από γενιά σε γενιά αξίες και ιδέες, έχει κατορθώσει, προσαρμοζόμενο στις σύγχρονες συνθήκες, όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά και να κερδίσει μία εξέχουσα θέση στην νεοελληνική πολιτισμική ζωή, παρά τις ζοφερές προβλέψεις, μερικές δεκαετίες πριν, περί επικείμενης εξαφάνισής του.

Ο Καραγκιόζης ως λαϊκό είδος στηρίζεται στην προφορική παράδοση την ίδια στιγμή που είναι αποτέλεσμα ομαδικής δημιουργίας.¹ Η «ψυχική ενότητα κοινού-παίχτη-σκηνής» που έχει διαπιστωθεί στο ελληνικό Θέατρο Σκιών επιτυγχάνεται χάρη στην ύπαρξη ενός κλειστού κυκλώματος επικοινωνίας ανάμεσα στον καραγκιοζοπαίχτη και στο κοινό της παραδοσιακής κοινωνίας, σε μια διαρκή διαδικασία αυτοσχεδιασμού και ανατροφοδότησης, προκειμένου να προκύψει ένα προϊόν αποδεκτό από το σύνολο.² Μέσω αυτής της διαδικασίας, το θέατρο του Καραγκιόζη καθίσταται μια τέχνη «αυστηρά κωδικοποιημένη, δηλαδή καθορισμένη με ακρίβεια ως προς τις βασικές αρθρώσεις της».³

Ήδη από τα πρώτα χρόνια της προσαρμογής του Θεάτρου Σκιών στην ελληνική πραγματικότητα προέκυψαν στερεότυποι χαρακτήρες και πλοκές, σταθερή μουσική επένδυση και επαναλαμβανόμενα εικαστικά μοτίβα (φιγούρες και σκηνικά), εύκολα αναγνωρίσιμα από το σύνολο του κοινού.⁴ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση πως οι πλοκές των κλασικών κωμωδιών παρουσιάζουν μια τυπική διαδοχή πράξεων ή ενεργειών, ανάλογων με αυτές που έχουν παρατηρηθεί στα ρωσικά λαϊκά παραμύθια από τον Ρώσο λαογράφο Βλαντιμίρ Προπ, τις οποίες και ονόμασε *λειτουργίες*. Η σταθερή διαδοχή των *λειτουργιών* αυτών είναι γνωστή στο κοινό και δεσμευτική για τον καραγκιοζοπαίκτη, ο οποίος φροντίζει να ακολουθεί το βασικό σχέδιο της πλοκής, το «χνάρι».⁵ Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου πως το «χνάρι» αυτό έχει λειτουργία γενετική, δηλαδή οδηγεί στη γένεση ολοένα και νέων «έργων»/παραστάσεων, που η καθεμιά τους αποτελεί «συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου σχεδίου των λειτουργιών».⁶ Με τον τρόπο αυτό, γεννιούνται νέα έργα ακόμα και σε εποχές μεταγενέστερες των πρώτων χρόνων,⁷ όπως και στις ημέρες μας. Ωστόσο, παρά την τυποποίηση των χαρακτήρων, της πλοκής, των εικαστικών και μουσικών στοιχείων, χάρη στην προφορικότητα και τον

αυτοσχεδιασμό, κάθε παράσταση είναι ένα νέο «έργο»,⁸ μια πραγματικότητα που προκύπτει στο παρόν του θεατρικού γίνεσθαι, ακόμα και σήμερα που έχουν μεταβληθεί οι όροι και έχει εκλείψει το παραδοσιακό κοινό.

Με βάση τις παραπάνω θεωρήσεις σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε διδακτική εφαρμογή αυτόνομης διδασκαλίας του Ελληνικού Θεάτρου Σκιών, κατάλληλη για μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού, η οποία αντλώντας υλικό από τη μελέτη των τυπικών στοιχείων του λαϊκού αυτού είδους θεάτρου, έχει στόχο, αξιοποιώντας τα, να παραχθούν και να παρουσιαστούν από τους ίδιους τους μαθητές παραστάσεις Θεάτρου Σκιών με πρωτότυπα σενάρια. Έτσι, σε σχολικό πλαίσιο προσομοιώνονται οι συνθήκες παραγωγής μιας παράστασης Καραγκιόζη, με τους μαθητές άλλοτε να αναλαμβάνουν τον ρόλο του κοινού και άλλοτε να καθίστανται, τηρουμένων των αναλογιών, «λαϊκοί» δημιουργοί.

Θέατρο Σκιών και εκπαίδευση

Η σχέση του Καραγκιόζη με τα παιδιά χρονολογείται από τα πρώτα βήματα του Θεάτρου Σκιών στον ελληνικό χώρο. Ήδη από τα τελευταία χρόνια του 19ου αιώνα μαρτυρείται πως ο Καραγκιόζης υπήρξε οικογενειακό θέαμα.⁹ Την ίδια εκείνη περίοδο κάνει την εμφάνισή του το φαινόμενο του παιδιού-καραγκιοζοπαίκτη, που αναλάμβανε να μεταφέρει στο μικρόκοσμο του σπιτιού ή της γειτονιάς του τους ήρωες του μπερντέ και τις περιπέτειές τους.¹⁰ Το φαινόμενο αυτό εντάθηκε στο πέρασμα των χρόνων και, στα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η σύσταση του κοινού κατέληξε να είναι κυρίως και ενίοτε αποκλειστικά παιδική, την ίδια στιγμή που πολλαπλασιάζονταν τα παιδιά-καραγκιοζοπαίκτης σε ολόκληρη τη χώρα.¹¹ Πρόκειται δηλαδή για μια από αυτές τις περιπτώσεις, γνωστές από τη λαογραφία και την εθνογραφία, που «η παράδοση διατηρείται στον πολιτισμό των παιδιών, όταν έχει ήδη εκλείψει στον πολιτισμό των ενηλίκων».¹² Σε μεταγενέστερα χρόνια, η μετάδοση παραστάσεων Θεάτρου Σκιών από την τηλεόραση συνέβαλε στην ακόμα μεγαλύτερη διεύρυνση του παιδικού κοινού.¹³

Το φαινόμενο αυτό εκλαμβάνεται κατά κανόνα ως εκφυλισμός του παραδοσιακού Καραγκιόζη, ο οποίος γνωρίζει μια «βαθμιαία αλλαγή στο ύφος και το πνεύμα της παράστασης, που μεταβάλλεται σε μια απλή παιδική διασκέδαση».¹⁴ Πρόκειται ασφαλώς για μια πρακτική ευπρεπισμού (π.χ. απομάκρυνση βωμολοχιών), ώστε να καταστεί το ελληνικό Θέατρο Σκιών κατάλληλο για το παιδικό κοινό, που εντάσσεται στη γενικότερη πορεία προσαρμογής και μετασχηματισμού του είδους από μια γνήσια λαϊκή τέχνη σε ένα θέαμα φολκλορικό.¹⁵

Ωστόσο, από την έρευνα δε λείπουν και οι θεωρήσεις που βλέπουν ποικίλες ψυχοπνευματικές ωφέλειες στην επαφή των παιδιών με το Θέατρο Σκιών. Σε

αυτήν την κατεύθυνση διάφοροι μελετητές και παιδαγωγοί έχουν επισημάνει τη «μαγική» σχέση του παιδιού με τη σκιά του ως σημαντικό παράγοντα στην ψυχοκινητική του ανάπτυξη.¹⁶ Με τον ίδιο τρόπο η τέχνη του Θεάτρου Σκιών έχει την ικανότητα να δρα ευεργετικά στην παιδική ψυχή,¹⁷ χαρίζοντας «λυτρωτική απόδραση από τον ασφυκτικό κλοιό της λογικής στον απέραντο χώρο της φαντασίας και του ονείρου».¹⁸ Ταυτόχρονα, προσφέρει «πρώτον, ένα σίγουρο για τα αποτελέσματά του δρόμο επικοινωνίας· και, δεύτερον, ένα περιεχόμενο καλλιτεχνικής αγωγής, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις πιο υψηλές αξίες του πολιτισμικού μας κώδικα».¹⁹

Με την παραδοχή της παιδαγωγικής σημασίας και της προσφοράς ψυχικής και αισθητικής καλλιέργειας, δεν είναι τυχαίο πως ο Καραγκιόζης γνωρίζει πλέον μια νέα ζωή στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο ως θέαμα με καλλιτεχνικό περιεχόμενο²⁰ όσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας ή διδακτικό μέσο, κυρίως στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.²¹ Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται ένας πλουραλισμός προσεγγίσεων και μεθόδων που εξυπηρετούν μια ποικιλία στόχων, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν στην παρούσα εργασία. Σε γενικές γραμμές, οι τρόποι που μπορεί να συνδεθεί ο Καραγκιόζης με την εκπαιδευτική διαδικασία εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει αυτόνομη διδασκαλία, διδακτική αξιοποίηση για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, μέσο για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής και γενικότερα της κοινωνικής διαπαιδαγώγησης.²²

Η κινητικότητα αυτή αντανακλάται στα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών / Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και διδακτικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόσο σε αυτά που σχετίζονται με την Θεατρική Αγωγή όσο και με άλλα αντικείμενα (π.χ. Γλώσσα και Μελέτη Περιβάλλοντος), με αποτέλεσμα να έχει εδραιωθεί το Θέατρο Σκιών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στα βιβλία του Δημοτικού η θέση του Καραγκιόζη «δεν περιορίζεται σε απλή παρουσίαση θεατρικών κειμένων αλλά επεκτείνεται σε ιστορικά και τεχνικά θέματα, συνδέοντας το θέατρο σκιών με πολλές γνωστικές περιοχές, στοχεύοντας να δώσει ενέργεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εξασφαλίσει τη δυνατότητα ανάπτυξης της φαντασίας, του ονείρου, της δημιουργικότητας και της ευελιξίας» στην κατεύθυνση της διαθεματικότητας.²³ Υπάρχει επίσης η δυνατότητα σχετικής ενασχόλησης στο πλαίσιο καινοτόμων προγραμμάτων καθώς και στην Ευέλικτη Ζώνη.²⁴ Ωστόσο, η πλειονότητα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων αφορά παραγωγή ήδη υπάρχοντων έργων ή αυτοσχεδιασμό καινούργιων χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες.²⁵ Συγκεκριμένη πρόταση για την αυτόνομη διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργία πρωτότυπου έργου βρίσκεται στον *Οδηγό εκπαιδευτικού για Θέατρο, Β΄ Πρόταση, Δημοτικό – Γυμνάσιο* στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για

όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011 (κεφ. 7.2). Η παρούσα διδακτική εφαρμογή κινείται σε παρόμοιο πλαίσιο, αλλά συγκροτείται σε ολοκληρωμένο σενάριο με απόλυτα προσδιορισμένους σκοπούς και στόχους, κατά τη διάρκεια του οποίου συγκεντρώθηκε, αλλά και παράχθηκε πρωτότυπο ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό.

Η ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο αναπτύχθηκε εν μέρει παράλληλα ως:

α. πιλοτικό μάθημα στο περιβάλλον της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Moodle στο πλαίσιο του μαθήματος «Συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης και τεχνολογίες τηλεκπαίδευσης» (διδάσκοντες Μαρία Ραγκούση & Δημήτρης Μετάφας), ΠΜΣ «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, σε συνεργασία με τα τμήματα: ΕΜΜΕ ΕΚΠΑ, Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ηλεκτρονικών Μηχανικών, ΤΕΙ Πειραιά (χειμερινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2014-2015)²⁶

β. διδακτική εφαρμογή σε δύο τμήματα της Ε΄ Δημοτικού του 12ου Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου (σχολικό έτος: 2014-2015).

Πιλοτικό μάθημα και διδακτική εφαρμογή διαφέρουν σε επί μέρους σημεία, διέπονται ωστόσο από κοινή μεθοδολογία και παιδαγωγικές αρχές, διατηρούν κοινό σχεδιασμό, ενώ κάνουν χρήση, σε μεγάλο βαθμό, του ίδιου υλικού που συγκεντρώθηκε ή/και παρήχθηκε κατά τον αρχικό σχεδιασμό. Καθώς όμως η διδακτική εφαρμογή δεν αναπτύσσεται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αξιοποίησε το παραχθέν υλικό ως υποστηρικτικό της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στη διδακτική εφαρμογή, παρουσιάζοντας όσο αναλυτικά μας επιτρέπεται τις δραστηριότητες και το αποτέλεσμα της.

Πλαίσιο Εφαρμογής

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού. **Γνωστικά πεδία:** Το σενάριο συνδέεται διαθεματικά με τα ακόλουθα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Θεατρική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσική, Ιστορία, Μουσική, Γεωγραφία και Ευέλικτη Ζώνη (Λαογραφία), Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Επισημαίνεται ότι η διαθεματικότητα υλοποιήθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χάρη στην εξαιρετική συνεργασία της διδακτικής ομάδας (δάσκαλοι των τμημάτων και εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής). **Προαπαιτούμενες γνώσεις:** Για την εκπόνηση του σεναρίου δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να έχουν προηγούμενη επαφή με το ελληνικό Θέατρο Σκιών, αν και είναι πιθανόν να έχουν παρακολουθήσει τέτοιες παραστάσεις σε εξωσχολικό ή και ενδοσχολικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση όμως έχουν επεξεργαστεί στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος κείμενα του

Θεάτρου Σκιών, μέσα από τα οποία έχουν γνωρίσει σε γενικές γραμμές τη δομή, το περιεχόμενο και τους χαρακτήρες αυτών των έργων. Ακόμα, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής έχουν εξασκήσει τα εκφραστικά τους μέσα και έχουν εφαρμόσει ποικίλες θεατρικές τεχνικές σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, με έμφαση στη δημιουργία μύθου και τον αυτοσχεδιασμό. Τέλος, έχουν αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) όσον αφορά τη μέθοδο της ιστοεξερεύνησης (webquest). **Χρόνος:** σαράντα – σαράντα πέντε (40-45) διδακτικές ώρες διαχεόμενες στα διδακτικά αντικείμενα Θεατρική Αγωγή, Γλώσσα-Φιλαναγνωσία, Φυσική και Ευέλικτη Ζώνη. **Εργαλεία – μέσα:** Διαδραστικός πίνακας, εκτυπωτής, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πρόγραμμα πλοήγησης Internet. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν έντυπα φύλλα εργασίας και το σύνολο των τεχνικών μέσων που απαιτούνται για τη διεξαγωγή μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών (μπερντές, φιγούρες, ηχητικός και φωτιστικός εξοπλισμός).

Σκοπός - Στόχοι

Βασικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να καταστούν οι μαθητές δημιουργοί, αφού έχουν ευαισθητοποιηθεί και κατανοήσει τη σημασία του Θεάτρου Σκιών ως συστατικού στοιχείου της πολιτισμικής παράδοσης του τόπου μας και έχουν γνωρίσει τον μηχανισμό λειτουργίας του.

Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει:

- Να εξοικειωθούν με τα γνωρίσματα της λαϊκής παραγωγής, όπως είναι η συλλογικότητα της παραγωγής και της παραλαβής, η κοινή αισθητική και γλώσσα, η τυποποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, η προφορικότητα.
- Να ευαισθητοποιηθούν στα χαρακτηριστικά, την προέλευση, την πορεία και τη σημασία του Θεάτρου Σκιών στον ελλαδικό χώρο αλλά και διεθνώς.
- Να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά, επινοώντας πρωτότυπα έργα Θεάτρου Σκιών, τα οποία και παρουσιάζουν ενώπιον κοινού.
- Να διαμορφώσουν αισθητική – καλλιτεχνική αντίληψη και να παράγουν καλλιτεχνικό προϊόν (οι μαθητές ως δέκτες και δημιουργοί).
- Να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.
- Να συνεργάζονται αρμονικά σε μικρές ομάδες, να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους και να διαμορφώνουν τελική άποψη αλληλεπιδρώντας.
- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας.²⁷

Μεθοδολογία

Και στις δύο εκδοχές του σεναρίου (πιλοτικό μάθημα και διδακτική εφαρμογή) γίνεται αξιοποίηση της διαπίστωσης των μελετητών περί των τυπικών στοιχείων του Καραγκιόζη (χαρακτήρες, πλοκή, αστεία), τα οποία διδάσκονται οι μαθητές, έτσι ώστε, αφού τα κατανοήσουν μέσα από παρατήρηση και δημιουργικές ασκήσεις, να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν για την παραγωγή της δικής τους παράστασης Θεάτρου Σκιών με πρωτότυπο σενάριο πάνω στο παραδοσιακό «χνάρι». Σημειώνουμε εδώ τις *λειτουργίες* στις παραδοσιακές κωμωδίες με τον Καραγκιόζη να καταπιάνεται κάθε φορά και με ένα διαφορετικό επάγγελμα, όπως τις παραθέτει ο Σηφάκης: *έλλειψη* ή *ανάγκη* του Πασά, *μεσιτεία* του Χατζηαβάτη, *συνεργασία* του Χατζηαβάτη με τον Καραγκιόζη, *ανάληψη εργασίας* από τον Καραγκιόζη, *γελοιοποίηση* των υπόλοιπων ηρώων, *μπλέξιμο* ή/και *θρίαμβος* του Καραγκιόζη.²⁸ Έτσι, ο παραδοσιακός τρόπος αναπαραγωγής του είδους ανά τους αιώνες μεταφέρεται σε σχολικό πλαίσιο, με την κατά το δυνατόν προσαρμογή μιας ασύνειδης διεργασίας της λαϊκής παράδοσης σε σύγχρονα συμφραζόμενα.

Το εν λόγω σενάριο εδράζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμπλέκει ενεργά τον μαθητή, βάζοντάς τον στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και δίνοντάς του την ευκαιρία να συμμετέχει σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυθεντικό πλαίσιο, σε δραστηριότητες που «έχουν νόημα», εδώ το ανέβασμα μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών. Στο βαθμό που πρόκειται για ομαδικές δραστηριότητες, αφενός, δίνουν τη δυνατότητα για προσαρμογή των εργασιών στο προφίλ του εκάστοτε μαθητή, και αφετέρου, συμβάλλουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση.²⁹ Επιπλέον, στο εν λόγω σενάριο η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται και προσεγγίζεται διαθεματικά, εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερα του ενός γνωστικά πεδία. Η γνώση οικοδομείται αφενός ολιστικά, διαθεματικά και διεπιστημονικά και αφετέρου συνεργατικά.³⁰ Στο πλαίσιο εξάλλου των θεωριών μάθησης αξιοποιούνται η *αλληλεπιδραστική μάθηση*,³¹ η *ανακαλυπτική μάθηση*³² και ο *εποικοδομισμός*.³³ Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές θα έχουν περάσει μέσα από μια σημαντική για αυτούς πορεία αλλαγής, ανάπτυξης και εξέλιξης, που χαρακτηρίζει τη δημιουργική διαδικασία.³⁴

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες (Δ) κατηγοριοποιούνται σε 3 ενότητες (Ε) ως εξής:

Ε1. Εισαγωγικές δραστηριότητες.

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνεται ένα σύνολο δραστηριοτήτων μέσω

των οποίων αρχικά ανιχνεύεται η προϋπάρχουσα γνώση, ενώ παρέχεται ένα πλαίσιο για τη μελέτη και κατανόηση του φαινομένου της σκιάς και της τέχνης του Θεάτρου Σκιών.

Δ.1: Οι νέες πληροφορίες και γνώσεις αποκτούν νόημα και σημασία, όταν συνδέονται με τις ήδη προϋπάρχουσες αρχειοθετημένες γνώσεις και πληροφορίες.³⁵ Στο πλαίσιο, λοιπόν, της πρώτης δραστηριότητας και προκειμένου να ανιχνευθεί το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών με το ελληνικό Θέατρο Σκιών, δόθηκαν ερωτήσεις σε φύλλο εργασίας, το οποίο σε δεύτερο χρόνο αξιολογήθηκε και αποδελτιώθηκαν τα αποτελέσματά του. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης ηλεκτρονικό παιχνίδι γνώσεων (quiz),³⁶ κατασκευασμένο σε άμεση συνάρτηση με το φύλλο εργασίας, το οποίο παρείχε τη σχετική ανατροφοδότηση, που οδηγούσε σε συζήτηση.

Δ.2: Η σκιά ως φυσικό φαινόμενο. Στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ Δημοτικού, στην ενότητα «Φως» και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «Φως και Σκιά» οι μαθητές διδάσκονται το εν λόγω φαινόμενο ως αποτέλεσμα της ευθύγραμμης διάδοσης του φωτός, και με βάση το επιστημονικό μοντέλο πειραματίζονται και οδηγούνται σε συμπεράσματα, όπως προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο πλαίσιο των εφαρμογών του φαινομένου δίνονται στους μαθητές σκαλιστές φιγούρες και αυτοί πειραματίζονται με τις σκιές που δημιουργούνται. Επαναλαμβάνεται η διαδικασία με ημιδιαφανείς φιγούρες και παρατηρούν πώς η σκιά κάθε φιγούρας εξαιτίας του υλικού φαίνεται έγχρωμη και ταυτόχρονα ξεχωρίζει το περίγραμμά της. Τέλος, ορισμένοι μαθητές τοποθετούν τα δύο διαφορετικά είδη φιγούρων στον μπερντέ και οι υπόλοιποι τις παρατηρούν από τη μεριά του θεατή, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και οδηγούνται σε συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να τις χειριστούν, ώστε να είναι όσο το δυνατό ευκρινέστερες πάνω στον μπερντέ.

Δ.3: Προβάλλεται βίντεο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης με τίτλο: *Λαϊκή τέχνη: Καραγκιόζης. Παράδοση και χαρακτήρες του Θεάτρου Σκιών* (σκηνοθεσία: Άγης Μαραγκουδάκης) (2000-2001), όπου παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορική πορεία του Θεάτρου Σκιών ανά τους αιώνες και τον κόσμο, η διαδικασία εξελληνισμού του Καραγκιόζη καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά του είδους.³⁷ Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας, το οποίο επικεντρώνεται στη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων.

E2. Διδασκαλία τυπικών στοιχείων του ελληνικού Θεάτρου Σκιών

Σε αυτή τη δέσμη των δραστηριοτήτων οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τα τυπικά στοιχεία της πλοκής των κωμικών έργων, τα χαρακτηριστικά των στερεότυπων προσώπων και τη μουσική που τα συνοδεύει καθώς και τους

τύπους των λεκτικών αστείων του Καραγκιόζη. **Δ.1:** Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, μελετούν στοιχεία για τους ήρωες του Θεάτρου Σκιών από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές: έκδοση *Το θέατρο σκιών και ο Ευγένιος Σπαθάρης*³⁸ και ιστότοπος του Σπαθάρειου Μουσείου Θεάτρου Σκιών Δήμου Αμαρουσίου³⁹ (Ιστοεξερεύνηση). Στη συνέχεια, καλούνται να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας όπου ζητούνται τα εξής στοιχεία για κάθε φιγούρα: συμβολισμός, κοινωνική, οικονομική κατάσταση και καταγωγή, εξωτερική εμφάνιση, σκηνική δράση και παρουσία, χαρακτηρισμός και στερεότυπες φράσεις. **Δ.2:** Οι μαθητές παρακολουθούν σε βίντεο τις μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις του Ευγένιου Σπαθάρη *Ο Καραγκιόζης γραμματικός*⁴⁰ και *Ο Καραγκιόζης φούρναρης*,⁴¹ που είχαν προβληθεί παλαιότερα στην κρατική τηλεόραση. Συμπληρώνουν φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται να καταγράψουν την πλοκή της κάθε κωμωδίας με βάση έναν οδηγό που στηρίζεται στην τυπική διαδοχή ενεργειών και πράξεων, των *λειτουργιών*. Στη συνέχεια, καλούνται να διακρίνουν ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ των πλοκών των δύο έργων, προκειμένου να διαπιστώσουν την ύπαρξη κοινής πλοκής, όχι μόνο στα δύο αυτά παραδείγματα, αλλά και στο σύνολο των κωμωδιών του ελληνικού Θεάτρου Σκιών. **Δ.3:** Δίνεται στους μαθητές φυλλάδιο με παραδείγματα λεκτικών αστείων που ξεστομίζουν οι ήρωες του Καραγκιόζη, ταξινομημένα σε κατηγορίες: αστεία που προκύπτουν ως αποτέλεσμα παραφθοράς, ως παράγωγο κωμικής παρανόησης αλλά και με την παραγωγή πρωτότυπων σύνθετων λέξεων.⁴² Στη συνέχεια, τους ζητείται να φτιάξουν κι αυτοί τα δικά τους αστεία με βάση τους παραδεδομένους μηχανισμούς παραγωγής, αξιοποιώντας την κωμική φαντασία τους. **Δ.4:** Προβάλλονται επιλεγμένα αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ *Μουσική τομή: Τα τραγούδια του μπερντέ* (1987)⁴³ και ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν τα όργανα που αποτελούν την ορχήστρα του Καραγκιόζη καθώς και τη λειτουργία της μουσικής στο ελληνικό Θέατρο Σκιών. Κατόπιν, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν ένα ακόμα δείγμα τυποποίησης, το γεγονός ότι στις παραστάσεις του Καραγκιόζη συγκεκριμένα τραγούδια συνοδεύουν την κάθε φιγούρα κατά την είσοδό της στη σκηνή. Αφού ακούσουν επιλεγμένα σχετικά μουσικά τεμάχια από τον ιστότοπο του Σπαθάρειου Μουσείου Θεάτρου Σκιών Δήμου Αμαρουσίου,⁴⁴ αντιστοιχούν φιγούρα και τραγούδι.

E3. Δημιουργία πρωτότυπης παράστασης ελληνικού Θεάτρου Σκιών

Η δέσμη αυτή των δραστηριοτήτων, που αποτελεί τον κύριο κορμό του σεναρίου, έχει σκοπό να αξιοποιήσει την ήδη αποκτηθείσα θεωρητική γνώση προκειμένου να παραχθεί καλλιτεχνικό έργο. **Δ.1:** Δίνεται στους μαθητές το ίδιο φύλλο εργασίας με τη δραστηριότητα καταγραφής της πλοκής των παραδοσιακών κωμωδιών (E2.Δ2). Ζητείται να το συμπληρώσουν, αυτή τη

φορά επινοώντας ο καθένας μια πιθανή πλοκή ενός πρωτότυπου έργου με τον Καραγκιόζη να αναλαμβάνει να ασκήσει επάγγελμα της επιλογής τους.

Δ.2: Στη συνέχεια, οι ατομικές πλοκές παρουσιάζονται στην ολομέλεια και επιλέγεται μία από κάθε τμήμα για περαιτέρω ανάπτυξη. Ακολουθεί χωρισμός σε σκηνές και ανάθεση συγγραφικής εργασίας σε όσα παιδιά επιθυμούν. Ανάμεσα στους μαθητές είχαμε την τύχη να βρίσκεται και ένα παιδί ιδιαίτερα εξοικειωμένο με το είδος, ο οποίος ανέλαβε μεγαλύτερη πρωτοβουλία για τη συγγραφή.⁴⁵

Δ.3: Στο τελικό στάδιο, γίνεται συρραφή των επί μέρους σκηνών και ολοκληρώνονται προς το παρόν τα έργα που στη συνέχεια θα παρασταθούν ενώπιον κοινού. Η επιλογή της επί χάρτου συγγραφής καταστρατηγεί την αρχή του αυτοσχεδιασμού και της προφορικότητας που, όπως σημειώσαμε, είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά της λαϊκής αυτής τέχνης. Ωστόσο, ο αυτοσχεδιασμός ενός ολόκληρου έργου, που προβλεπόταν κατά τον αρχικό σχεδιασμό, αποδείχτηκε ιδιαίτερα απαιτητικός για τους μαθητές, που δεν ζουν στους κόλπους μιας παραδοσιακής κοινωνίας ούτε είναι επαγγελματίες καραγκιοζοπαίκτες. Γνωρίζουμε άλλωστε πως η διαδικασία γέννησης ενός νέου καραγκιοζοπαίκτη είναι χρονοβόρα και προϋποθέτει ένα μακρύ στάδιο μαθητείας πίσω από τον μπερντέ.

Δ.4: Σε επόμενη φάση, κλήθηκε ο γνωστός καραγκιοζοπαίκτης Θανάσης Σπυρόπουλος να δώσει παράσταση στο χώρο του σχολείου με ακροατήριο το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η εν λόγω επίσκεψη όχι μόνο προσέφερε αισθητική απόλαυση και αναζωπύρωσε την ζωντανή επαφή με τον Καραγκιόζη, αλλά και διευκόλυνε πρακτικά θέματα, όπως την εκμάθηση τεχνικών εμψύχωσης φιγούρας και την προμήθεια μπερντέ και φιγούρων. Η καθοδήγηση από ειδικό, όπως ήταν αναμενόμενο, αποτέλεσε σημαντική παράπλευρη ωφέλεια.

Δ.5: Κατά τη διάρκεια των προβών που ακολούθησαν, οι μαθητές από τη μια εξασκήθηκαν στις τεχνικές εμψύχωσης (κάθε παιδί είχε αναλάβει μία φιγούρα) και από την άλλη συστηματοποίησαν την επαφή τους με τα τεχνικά στοιχεία του είδους (π.χ. ειδικά εφέ και φώτα).

Δ.6: Στο τελικό στάδιο, την παρουσίαση των παραστάσεων ενώπιον κοινού από την ευρύτερη σχολική κοινότητα, οι μαθητές-καραγκιοζοπαίκτες είχαν αποκτήσει τέτοια οικειότητα με το πρωτότυπο υλικό που απελευθερώθηκαν από το γραπτό κείμενο και αυτοσχεδίασαν. Οι παραστάσεις πλαισιώθηκαν με παρουσιάσεις του υλικού που προέκυψε από την έρευνα καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης του σεναρίου (π.χ. δραματοποίηση του θρύλου της γέννησης του τούρκικου Καραγκιόζη, παρουσίαση του υλικού για την ιστορία του Θεάτρου Σκιών, για τον κάθε χαρακτήρα χωριστά, κτλ.).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου σεναρίου ήταν αρχικά διαγνωστική

αποσκοπώντας στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των μαθητών σχετικά με το Θέατρο Σκιών. Στη συνέχεια και καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του σεναρίου η αξιολόγηση ήταν κυρίως διαμορφωτική και λάμβανε χώρα ως ανατροφοδοτική διαδικασία, μέσα από την πορεία εκτέλεσης όλων των δραστηριοτήτων (συμπλήρωση φύλλων εργασίας, ιστοξερεύνηση, πρόβες παραστάσεων). Η τελική αξιολόγηση συντελέστηκε με την τελευταία δραστηριότητα, την παρουσίαση των παραστάσεων ενώπιων γονέων και μαθητών, κατά την οποία διαπιστώθηκε η επίτευξη των στόχων του σεναρίου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εφαρμογή έδειξε ότι ο μαθητής μπορεί να καταστεί, τηρουμένων των αναλογιών «λαϊκός» δημιουργός, εφόσον ενθαρρυνθεί και ευαισθητοποιηθεί κατάλληλα στα χαρακτηριστικά και το ύφος του Θεάτρου Σκιών. Αυτό γίνεται εφικτό χάρη στη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία δημιουργεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές αλληλεπιδρώντας να εκφραστούν δημιουργικά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Γιάννης Κιουρτσάκης, *Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη*, Κέδρος, Αθήνα, 1983.
- 2 Walter Puchner, «Το ελληνικό θέατρο σκιών και το παραδοσιακό του κοινό: συμβολή στην έρευνα για το κοινό του θεάτρου», Στάθης Δαμιανάκος (επιμ.), *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα*, μτφ. Γιώργος Σπανός, Αννίτα Μιχάλη, Πλέθρον, Αθήνα 1993, σ. 173-189.
- 3 Κιουρτσάκης, *Προφορική παράδοση*, σ. 21.
- 4 Puchner, «Το ελληνικό θέατρο σκιών».
- 5 Γρηγόρης Σηφάκης, *Η παραδοσιακή δραματολογία του Καραγκιόζη: (πρώτη προσέγγιση)*, Στιγμή, Αθήνα, 1984.
- 6 ό.π., σ. 32.
- 7 Loring M. Danforth, «Παράδοση και μετασχηματισμός στο ελληνικό θέατρο σκιών», Στάθης Δαμιανάκος (επιμ.), *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα*, μτφ. Γιώργος Σπανός, Αννίτα Μιχάλη, Πλέθρον, Αθήνα 1993, σ. 149-172.
- 8 Κιουρτσάκης, *Προφορική παράδοση*, σ. 53.
- 9 Θόδωρος Χατζηπανταζής, *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα του 1890*, Στιγμή, Αθήνα, 1984, σ. 65.
- 10 ό.π., σ. 99, Ίων Δραγούμης, «Οι περιπέτειες ενός ταπεινού», *Ζυγός* 20 (Μάιος-Ιούνιος 1976), σ. 64.
- 11 Puchner, «Το ελληνικό θέατρο σκιών», σ. 184.
- 12 ό.π.
- 13 Ανθούλα Χοτζάκογλου, «Οι τηλεοπτικές παραστάσεις του Ε. Σπαθάρη και η συμβολή τους στην καθιέρωση του Θεάτρου Σκιών ως θέαμα για Παιδιά. Μια πρώτη προσέγγιση. Μέρος Α': 1966-1977», *ΙΕ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Πρακτικά, Αθήνα, 2014, σ. 743-

- 752 Anthi G. Chotzakoglou, «T.V. Performances (1978-early 1990s) by E. Spatharis. The Significance of “Public Educational Television” in the Course of the Steps from Folk to Art Shadow Theatre», *International Scientific Conference The SynEnergy Forum*, Αθήνα, 22-24/09/2014, σ. 1-8.
- 14 Puchner, «Το ελληνικό θέατρο σκιών», σ. 184.
- 15 ό.π., σ. 185.
- 16 Περσεφόνη Σέξτου, «Η τεχνική της σκιάς και ο μαγικός της κόσμος στο θέατρο και το σχολείο», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2003, σ. 155-165· Mariano Dolci, «Τα παιδιά και η σκιά τους», Στάθης Δαμιανάκος (επιμ.), *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα*, μτφ. Γιώργος Σπανός, Αννίτα Μιχάλη, Πλέθρον, Αθήνα, 1993, σ. 211-218.
- 17 Χρίστος Πατσάλης, *Ψυχοπαιδαγωγικές - Εκπαιδευτικές όψεις του Θεάτρου Σκιών*, Αθήνα, 2003.
- 18 Ηρακλής Εμμ. Καλλέργης, «Καραγκιόζης και παιδική ψυχή», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2013, σ. 27.
- 19 Γεωργία Λαδογιάννη, «Η παράδοση του θεάτρου σκιών στη δραματουργία για παιδιά», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2003, σ. 78.
- 20 Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, «Πρόλογος», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης Αθήνα 2003, σ. 9.
- 21 Θόδωρος Γραμματάς, *Fantasyland, θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1996, σ. 59.
- 22 Πατσάλης, *Ψυχοπαιδαγωγικές - Εκπαιδευτικές όψεις*.
- 23 Γιώτα Φώτου, «Το θέατρο σκιών (Καραγκιόζης) στα νέα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου», *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και εκπαίδευση*, Διοργάνωση: Κέντρο Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών & Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, 29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου 2006, σ. 1.
- 24 ό.π., σ. 7, Πατσάλης, *Ψυχοπαιδαγωγικές - Εκπαιδευτικές όψεις*, σ.43-82.
- 25 Π.χ. [Υπουργική απόφαση], *Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. 124662/Γ2/01-11-2011 (ΦΕΚ 2666/τ.Β') Υπουργικής Απόφασης με θέμα: «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης»*, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2012.
- 26 Ο ιστότοπος του ΠΜΣ είναι: <http://www.ict.eecd.uoa.gr/>, ενώ η σελίδα του μαθήματος βρίσκεται στη διεύθυνση <http://www.ict.eecd.uoa.gr/b01.html> (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 27 Πρβλ. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2003.
- 28 Σηφάκης, *Η παραδοσιακή δραματουργία*.
- 29 Στέλλα Βοσνιάδου, «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές», Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης / Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco, 2001. http://users.uoa.gr/~nektar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.htm (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 30 Ηλίας Μαρσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2003.
- 31 Lev Vygotsky, *Σκέψη και γλώσσα*, μτφ. Αντζελίνα Ρόδη, Γνώση, Αθήνα, 1978.
- 32 Jerome Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1990.
- 33 Μιχάλης Κασσωπάκης, Γεώργιος Φλουρής, *Μάθηση και διδασκαλία*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2006, Χρήστος Θεοφιλίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- 34 Γιώτα Ξανθάκου, *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Διάδραση, Αθήνα, 2011, σ. 94.
- 35 Εμμανουήλ Κολλιιάδης, *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, 2002, σ. 428-429.
- 36 http://anisixosdaskalos.blogspot.com/2015/01/blog-post_14.html (Πρόσβαση 16/2/2019).

- 37 <https://www.youtube.com/watch?v=EAoQhsRpTqE> (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 38 Γιώργος Παυριανός (επιμ.), *Το θέατρο σκιών και ο Ευγένιος Σπαθάρης*, τόμος 1, *Τα Νέα*, Αθήνα, 2009.
- 39 <http://www.karagiozismuseum.gr/> (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 40 https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=hgc2cz8hCYM (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 41 https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=ADuvuGJZkzY (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 42 Για την κατηγοριοποίηση, βλ. Γιώργος Πετρήs, *Ο Καραγκιόζης: Δοκίμιο κοινωνιολογικό*, Γνώση, Αθήνα, 1986. Τα παραδείγματα αντλήθηκαν από την έκδοση Γιώργος Ιωάννου (επιμ.), *Ο Καραγκιόζης*, 3 τόμοι, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Εστία, Αθήνα, 1995.
- 43 <https://www.youtube.com/watch?v=uQOY0fhiR2Y> (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 44 <http://www.karagiozismuseum.gr/mousiki/> (Πρόσβαση 16/2/2019).
- 45 Για τη μορφοποίηση προτείνεται να συμβουλευτούν το [αρχείο](#) που έχει καταγράψει τον *Καραγκιόζη μαέστρο* του Ευγένιου Σπαθάρη http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=205&author_id=49 (Πρόσβαση 16/2/2019).

Ευγενία Γιαννοπούλου

Ο ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΗΣ ΣΤΗΝ ΟΠΕΡΑ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ PROJECT ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ,

ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΕΡΑ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ

Η πρότασή μας αφορά ένα δυναμικό εκπαιδευτικό project, βιωματικής προσέγγισης, που έχει στόχο την γνωριμία με την μουσική της Όπερας μέσω του θεάτρου σκιών. Απευθύνεται στους μαθητές της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού και προτείνεται προς υλοποίηση στο πλαίσιο του αντικειμένου της Αισθητικής Αγωγής. Προϋποθέτει δε την συνεργασία των εκπαιδευτικών των μαθημάτων της Μουσικής, της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών.

Θέατρο σκιών: Η παράδοση του Καραγκιόζη

Το θέατρο σκιών αναπτύχθηκε σε χώρες όπως η Ινδία, η Κίνα, η Ινδονησία, η Γαλλία, η Τουρκία, η Ελλάδα κ.ά., διαγράφοντας μια αξιόλογη ιστορική πορεία¹ και αποκτώντας σε κάθε χώρα ξεχωριστή μορφή. Το Οθωμανικό θέατρο σκιών με το φαλλικό Karagöz, μεταδόθηκε σε όλες τις επαρχίες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και συναντάται στην Νοτιοανατολική Ευρώπη, κατά τον 18ο, όλον τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα.² Εμφανίζεται με διττή υπόσταση, αυτή του αριστοκρατικού θεάτρου, ως διασκέδαση δηλαδή των τοπικών πασάδων και αρχόντων, αλλά και αυτή του λαϊκού θεάτρου στα καφενεία του μαχαλά, κυρίως στα αστικά κέντρα.³ Ο Karagöz «πέτυχε να ενσωματωθεί στην ντόπια λαϊκή παράδοση, στη Ρουμανία εν μέρει και στην Ελλάδα ολοκληρωτικά, αποκτώντας ευρύτατη κοινωνική λειτουργικότητα».⁴ Από όλες τις μεσογειακές χώρες το θέατρο σκιών σώζεται σήμερα μόνο στην Ελλάδα.⁵

Ο ελληνικός Καραγκιόζης, τα πρώτα χρόνια εμφάνισής του είχε πολλά κοινά με τον οθωμανικό, όπως αρκετά από τα βωμολοχικά στοιχεία του και το μακρύ χέρι του Καραγκιόζη, που εικάζεται πως αποτελεί μια εξελληνισμένη εκδοχή του συναφούς γονιμικού συμβόλου - του υπερμεγέθους φαλλού - του οθωμανικού Karagöz, ενώ παιζόταν κατά κύριο λόγο σε καφενεία.⁶ Ο Καραγκιόζης περιφρονήθηκε από τη νεοσύστατη ελληνική αστική κοινωνία, θεωρήθηκε μάλιστα επικίνδυνος για τα δημόσια ήθη και για τα παιδιά.⁷ Το επάγγελμα δε του καραγκιοζοπαίχτη, «ήτανε τέτοιο, που το σιχαινότανε όλη η κοινωνία».⁸

Η αρνητική αυτή στάση δεν θα αλλάξει ως το 1894, ώσπου ο μετασχηματισμένος τύπος του είδους, που έχει αποβάλλει τα φαλλικά και αισχρά στοιχεία του, θα έρθει στην πρωτεύουσα.⁹ Ο νέος τύπος καραγκιόζη, του γνωστού καραγκιοζοπαίχτη Μίμαρου, αποτέλεσε το πιο προχωρημένο στάδιο της αφομοιωτικής διαδικασίας του καραγκιόζη¹⁰ και άνοιξε το θέατρο σκιών, ώστε να

μπορούν να το παρακολουθούν γυναίκες και παιδιά. Ο Καραγκιόζης στην Ελλάδα, την περίοδο 1900-1930, αποτελούσε ένα από τα πιο δημοφιλή θεάματα, καθώς «διασκέδαζε ένα κοινό πολλαπλάσιο σε σύγκριση με όλα τα άλλα θέατρα μαζί».¹¹

Σαν λαϊκό θέατρο που ήταν, είχε για το κοινό του πολλαπλή λειτουργικότητα: μέσα από τη θεματολογία των παραστάσεών του γινόταν πολιτική κριτική και πολιτική σάτιρα, ενημέρωση για επίκαιρα θέματα, αναφορά παραδοσιακών θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού και επιβεβαίωση των παραδοσιακών αξιών.¹² Επίσης, το ίδιο το κοινό, με την επέμβασή του ρύθμιζε τη δημιουργία του καραγκιοζοπαίχτη, ο οποίος απ' την μεριά του, αξιοποιώντας τον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα του Καραγκιόζη, φρόντιζε πάντα να διαμορφώνει την παράστασή του έτσι ώστε να έχει απήχηση στο συγκεκριμένο κοινό.¹³ Η αποβολή των επιλήψιμων στοιχείων, που ορισμένοι αποδίδουν στην αλληλεπίδραση αυτή¹⁴, βοήθησε ώστε να γίνει ο Καραγκιόζης το θέαμα, που γαλούχησε επί δεκαετίες τον κόσμο των παιδιών.

Η παιδαγωγική αξία του θεάτρου σκιών

Το θέατρο σκιών του Καραγκιόζη, έχει αποδειχθεί πως είναι ένα εξαιρετικά δημοφιλές είδος στα παιδιά, τόσο για να το παρακολουθήσουν, όσο και για να το αναπαράγουν με τον δικό τους πρωτότυπο τρόπο. Ο Καραγκιόζης, εκτός από είδος λαϊκού θεάτρου, λειτουργεί και εκτός του μπερντέ ως σύμβολο, καθώς η φιγούρα του είναι γνωστή και αναγνωρίσιμη από τα παιδιά, είτε έχουν δει παράσταση θεάτρου σκιών είτε όχι.¹⁵

Όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία, ο Καλλέργης ανίχνευσε στο θέατρο σκιών ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον, αντίστοιχο του οποίου μόνο για το παραμύθι έχει παρατηρηθεί.¹⁶ Αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, οφείλεται στο ότι «το λαϊκό θέατρο και γενικότερα η λαϊκή δημιουργία, συγκινεί ιδιαίτερα την παιδική ψυχή. Το αυθόρμητο, το πρωτογενές, το απλό, σαγηνεύει πάντοτε το παιδί, που είναι φύση ανεπιτήδευτη και απλή».¹⁷ Τονίζει, επίσης, την ιδιαιτερότητα των σκηνικών, που βάση τους είναι το παιχνίδι της σκιάς με το φως, καθώς «από αισθητική άποψη, και μόνο το φωτισμένο πανί δημιουργεί ατμόσφαιρα υποβολής», ενώ «η άυλη υπόσταση της σκιάς τής προσδίδει ένα μαγικό χαρακτήρα».¹⁸ Άλλωστε στην τεχνική της σκιάς αναγνωρίζεται ένας διπλός ρόλος, θεατρικός και παιδαγωγικός, ο οποίος αποδίδεται στην σχέση του ανθρώπου με την σκιά, που είναι μια εκδήλωση έντονα θεατρική και μιμητική.¹⁹ Τη σχέση αυτή συναντάμε και στο παιχνίδι των παιδιών από πολύ μικρές ηλικίες, καθώς οι ίσκιοι στον τοίχο αποτελούν ένα από τα παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια.

Έχει επισημανθεί σε αρκετές μελέτες η παιδαγωγική σημασία του Καραγκιόζη, καθώς και η αισθητική συγκίνηση που ασκεί στα παιδιά, πράγμα που αποδεικνύεται από το περιεχόμενο των παραστάσεων, όπως και από τη συμμετοχή των παιδιών στη θεατρική διαδικασία.²⁰ Σημαντικό στοιχείο, στο

οποίο οφείλεται η προτίμηση των παιδιών προς το θέατρο σκιών του Καραγκιόζη, είναι ότι έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα και μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε εποχή. Αυτό του το γνώρισμα «επιτρέπει στα παιδιά να επινοούν δικά τους έργα, να δημιουργούν δικούς τους σύγχρονους τύπους και να προσαρμόζουν κάθε φορά την παράσταση στις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες».²¹

Για την προσαρμοστικότητα του θεάτρου σκιών στις προσδοκίες και στις επιθυμίες των θεατών κάνει λόγο και η Καπλάνογλου, αποδίδοντάς την στο γεγονός ότι ο Καραγκιόζης αποτελεί ένα θέαμα το οποίο στηρίζεται τόσο στην προφορική παράδοση, που κληρονομείται από γενιά σε γενιά, όσο και στον αυτοσχεδιασμό του παίχτη, που επικοινωνεί δημιουργικά με το εκάστοτε κοινό του.²²

Ο Βασίλης Ρώτας χαρακτηρίζει το θέατρο σκιών ως μορφή τέχνης που έχει σοφά δημιουργήσει τους τρόπους με τους οποίους προκαλείται η κωμική κατάσταση. Του αποδίδει δε την δυνατότητα σύνδεσης του κωμικού με βασικά συναισθήματα ψυχικής ευφορίας, αλλά και με διαδικασίες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης: δίνει στο κωμικό στοιχείο την ιδιότητα να καλλιεργεί την κρίση και την αμφισβήτηση.²³ Σύμφωνα με τον Μερακλή, στον Καραγκιόζη πραγματοποιείται μια «ρεαλιστική ενότητα των αντιθέσεων, πάνω στην οποία στηρίζεται και η σημαντικότερη διδαχή, προς τον κόσμο των παιδιών ειδικότερα, πως *έτσι είναι η ζωή* – με κακίες και καλοσύνες, με πράγματα που μπορούν να σε κάνουν να ξεκαρδίζεσαι από τα γέλια και άλλα που μπορούν να σε κάνουν να δακρύζεις από συγκίνηση».²⁴ Το θέατρο σκιών μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών και των παιδιών, καθώς αποτελεί σημείο επαφής, δημιουργίας, επικοινωνίας, μάθησης και αισθητικής παιδείας με παιγνιώδη τρόπο.²⁵

Η Όπερα

Η όπερα αποτελεί ένα θαυμαστό παραστατικό είδος, στο οποίο συνδυάζονται και μπορούν να ενσωματωθούν όλα τα είδη των τεχνών. Η μουσική και το τραγούδι, το θέατρο, ο χορός, οι εικαστικές και άλλες τέχνες αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας παράστασης όπερας. Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο μουσικοθεατρικό είδος, η ιστορία του οποίου ξεκινά από το 1600 περίπου και έχει, από τότε έως σήμερα, διανύσει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πορεία, κατά την οποία υπέστη ποικίλες και πολύπλευρες αλλαγές. Εξελίχθηκε θεματολογικά και μουσικά, ακολουθώντας κάθε φορά τα εκάστοτε ρεύματα που διαμορφώνονταν στις τέχνες. Οι ιστορικοί της μουσικής και οι μουσικολόγοι φαίνεται να συμφωνούν σχετικά με την ιταλική καταγωγή της όπερας.²⁶ Ωστόσο, η αρχική ιδέα για την παρουσίαση ενός δραματουργικού έργου μέσω της μουσικής, προήλθε από την επιθυμία για αναβίωση του αρχαιοελληνικού δράματος,²⁷ στα τέλη του 16ου αιώνα, από την Φλωρεντινή Camerata, ενός

κύκλου ανθρωπιστών της Αναγέννησης, αποτελούμενου από διανοούμενους και προστάτες των τεχνών.²⁸

Σήμερα, η όπερα είθισται να θεωρείται θέαμα, που απευθύνεται σε μια ελίτ μυημένων θεατών. Συνήθως, για να απολαύσει ο θεατής μια παράσταση όπερας, χρειάζεται να είναι εξοικειωμένος έως ένα βαθμό με την μουσική της και βέβαια να είναι σε θέση να πληρώσει και το ακριβό εισιτήριο. Η όπερα απουσιάζει και από τον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να μην έρχονται ποτέ σε επαφή με το εξαιρετικά ενδιαφέρον αυτό είδος. Η έλλειψη αυτή αποτέλεσε ουσιαστικά αφετηρία για την ιδέα του project. Το σχολείο αποτελεί τον ιδανικό εκείνο χώρο, στον οποίο είναι δυνατόν να δοθεί, σε μια πιο ευρεία κλίμακα, ένα πρώτο ερέθισμα για το συγκεκριμένο είδος, σε παιδιά του δημοτικού. Στο παρελθόν, έχουν γίνει προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, με πιο πρόσφατο παράδειγμα το project «Η Όπερα διαδραστικά στα Δημοτικά Σχολεία»,²⁹ με φορέα υλοποίησης την Εθνική Λυρική Σκηνή, που αφορούσε, ωστόσο, συγκεκριμένο αριθμό σχολείων.

Όπερα στον μπερντέ: η ιδέα για το project

Το χαρακτηριστικό της όπερας, που της προσδίδει και την ιδιαιτερότητά της, είναι ότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο θέαμα, για την παρουσίαση του οποίου, όπως προαναφέρθηκε, συμβάλλουν καθοριστικά όλες οι τέχνες, με την μουσική να παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάδειξη του έργου. Από την άλλη, θα βρει κανείς κοινά στοιχεία σε μια παράσταση Καραγκιόζη, η οποία «συνδυάζει με έμπνευση και ευαισθησία το οπτικό στοιχείο με το ακουστικό, οδηγώντας σε μια θαυμαστή συνύπαρξη και συν-λειτουργία τον λόγο με τη μουσική και την κίνηση»,³⁰ γι' αυτό και το λαϊκό θέατρο σκιών «έχει χαρακτηριστεί ως μια μορφή όπερας, δεδομένου ότι θα μπορούσε να εξεταστεί με κριτήρια μουσικά και κινητικά».³¹

Τα κοινά στοιχεία του μπερντέ με την όπερα, οδήγησαν στην επιλογή του θεάτρου σκιών του πολύ αγαπητού Καραγκιόζη, ως μέσο για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη μουσική της όπερας και να εισαχθούν στην συνολική αισθητική της, με τρόπο βιωματικό και δημιουργικό.

Το project

Στόχος: Να εισάγει τα παιδιά στην γενικότερη αισθητική της μουσικής της όπερας: Να γνωρίσουν τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται και την μουσική την οποία αυτά παίζουν, το ρόλο της ορχήστρας και του μαέστρου, των ηθοποιών – ερμηνευτών, το στιλ ερμηνείας των αριών κλπ.

Μέθοδος: Το project ακολουθεί τον βιωματικό τρόπο προσέγγισης του αντικειμένου και όχι τυχαία. Μέσω των βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών προάγεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, η απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του και η ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του.³² Αφού παρατηρήσουν, ακούσουν και συγκρίνουν τα δύο διαφορετικά μουσικά είδη - τη μουσική που ακούγεται συνήθως σε μια παράσταση Καραγκιόζη και τη μουσική που ακούγεται σε μια όπερα - τα παιδιά δημιουργούν μια παράσταση θεάτρου σκιών, βασισμένη σε μια γνωστή όπερα (επεξεργασία θεατρικού κειμένου και θεατρικών σκηνών, κατασκευή και εμφύχωση φιγούρας θεάτρου σκιών).

Α΄ Φάση: Παρουσίαση της παράστασης

Πριν την παράσταση γίνεται μια εισαγωγή, όπου τα παιδιά ερωτώνται τι γνωρίζουν για την όπερα και τι ξέρουν για τον Καραγκιόζη. Μέσω του διαλόγου, πρώτα ο μουσικολόγος και έπειτα ο θεατρολόγος, εξηγούν στα παιδιά ορισμένα από τα στοιχεία της όπερας: ο μουσικολόγος αναλαμβάνει να εξηγήσει τα μουσικά, ό,τι έχει δηλαδή να κάνει με την ορχήστρα, το μαέστρο, τους μουσικούς, τους τραγουδιστές και ο θεατρολόγος τα δραματουργικά στοιχεία της όπερας.

Σκοπός εδώ είναι να συγκρίνουν τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται μια παράσταση όπερας, με τα αντίστοιχα στον Καραγκιόζη: στις παραστάσεις του Καραγκιόζη, για παράδειγμα, υπήρχε ολόκληρη ορχήστρα και ο ρόλος του τραγουδιστή ήταν εξαιρετικά σημαντικός, όπως συμβαίνει και με τις παραστάσεις της όπερας, όπου ο ρόλος της ορχήστρας και του μαέστρου είναι επίσης κομβικός. Το τραγούδι, η κίνηση, ο χορός πολλές φορές, καθώς και η πρόζα αποτελούν επίσης κοινά στοιχεία των δύο θεατρικών ειδών.

Στην συνέχεια ακολουθεί η παράσταση *Ο Καραγκιόζης στην Όπερα*. Την παράσταση έχουν οργανώσει και παίζουν μαζί ο θεατρολόγος με τον μουσικολόγο. Τα σκηνικά για την παράσταση (πανί, σκηνικά, φιγούρες) είναι μέριμνα του εικαστικού.

Το κείμενο του έργου, η περίληψη του οποίου ακολουθεί, είναι προϊόν ερασιτεχνικής δημιουργίας της γράφουσας και αποτελεί απλώς πρόταση, την οποία μπορεί ο καθένας να προσαρμόσει ανάλογα με το προσωπικό του γούστο και άποψη. Άλλωστε, ο Καραγκιόζης βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και την αλληλεπίδραση με το κοινό.

Στην παράσταση θα συναντηθούν οι αγαπημένοι ήρωες του μπερντέ και οι μουσικές τους, με τρεις μεγάλες προσωπικότητες του χώρου της όπερας: την Maria Callas, τον Luciano Pavarotti και τον Placido Domingo. Κατασκευάστηκαν για τον σκοπό αυτό οι φιγούρες τους, καθώς και αυτή του αρχιμουσικού (Εικ.1).³³

Περίληψη έργου:

Ο Πασάς ζητά από τον Χατζηαβάτη να του βρει έναν άνθρωπο ειδικό για να οργανώσει μια όπερα στο σεράι για την κόρη του, την βεζυροπούλα, που μόλις τελείωσε τις σπουδές της στο ωδείο. Έχει καλέσει τρεις από τις μεγαλύτερες προσωπικότητες της όπερας: την Maria Callas, τον Luciano Pavarotti και τον Placido Domingo. Όμως, οι μουσικοί του σεραγιού, που ο πασάς τους έχει αφήσει απλήρωτους, έχουν ήδη αρνηθεί να συμμετάσχουν και απεργούν. Ο «ειδικός» στον οποίο απευθύνεται ο Χατζηαβάτης για να οργανώσει την παράσταση, δεν είναι άλλος από τον Καραγκιόζη Καραγκιοζόπουλο, ο οποίος αναλαμβάνει να συνεννοηθεί με τον Αρχιμουσικό του σεραγιού. Ο Αρχιμουσικός εκφράζει τη δυσαρέσκειά του προς τον πασά και το σεράι, υπόσχεται όμως ένα gala αριών με τους προσκεκλημένους τραγουδιστές και τους μουσικούς του σεραγιού, που δεν θα γίνει όμως στο σεράι, αλλά σε μια μεγάλη ταράτσα πάνω από την παράγκα του Καραγκιόζη, με δωρεάν είσοδο για όλους. Στην συναυλία εκτός από τους τραγουδιστές της όπερας, οι οποίοι τραγουδούν από μία γνωστή άρια και καταχειροκροτούνται από το κοινό τους, καλούνται και όλοι οι αγαπημένοι χαρακτήρες του Καραγκιόζη και συμβάλλουν ο καθένας με το δικό του χαρακτηριστικό τραγούδι. Η παράσταση κλείνει με το γνωστό καλαματιανό, που τον χορεύουν όλοι μαζί.

Β΄ Φάση: Δημιουργία παράστασης από τα παιδιά

Με τη βοήθεια των δασκάλων τους, τα παιδιά αναλαμβάνουν να κάνουν τη διασκευή μιας όπερας ή σκηνών από μια όπερα. Για το σκοπό αυτό προτείνονται ενδεικτικά οι όπερες *La Cenerentola* (*Η Σταχτοπούτα*) του Gioachino Rossini και *Hänsel und Gretel* (*Χάνσελ και Γκρέτελ*) του Engelbert Humperdinck, καθώς είναι και οι δύο βασισμένες σε παραμύθια, τα οποία γνωρίζουν τα περισσότερα παιδιά. Προτείνονται επίσης οι όπερες *Il Barbiere di Siviglia* (*Ο Κουρέας της Σεβίλλης*) του Gioachino Rossini και *Carmen* του Georges Bizet, με το σκεπτικό ότι είναι από τις όπερες με αρκετά γνωστή μουσική.

1. Ο θεατρολόγος εξηγεί στα παιδιά την υπόθεση του έργου, που έχει επιλεγεί. Συζητούν για τους χαρακτήρες του έργου, ώστε να καταλάβουν το ρόλο που παίζει ο καθένας στην πλοκή. Η συζήτηση για τους χαρακτήρες θα ήταν καλό να εμπλουτιστεί με την προβολή βίντεο (από το Internet) αποσπασμάτων σκηνικής παρουσίασης της όπερας. Στο σημείο αυτό δίνονται ορισμένα βασικά στοιχεία για την όπερα ως θεατρικό είδος: σε ποιούς χώρους ανεβαίνει μια παράσταση όπερας και ποιοι είναι οι άνθρωποι που συμβάλλουν σε αυτήν, π.χ. ο ιδιαίτερος ρόλος των λυρικών τραγουδιστών – ηθοποιών που αντί να μιλούν τραγουδούν.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα

αναλαμβάνει να δουλέψει από μία σκηνή του έργου. Βρίσκουν τους ρόλους/ χαρακτήρες που αντιστοιχούν σε κάθε σκηνή και γράφουν τους διαλόγους.

2. Ο μουσικολόγος δουλεύει μαζί με τα παιδιά για την μουσική επένδυση των σκηνών που έφτιαξαν. Επιλέγουν και βάζουν σε σειρά τις μουσικές που θα ακουστούν (από μέσο αναπαραγωγής) κατά τη διάρκεια των σκηνών. Κατά τη διαδικασία, τα παιδιά ακούν τη μουσική της όπερας και τις άριες που αντιστοιχούν σε κάθε ρόλο. Εξηγούνται επίσης τα μέρη από τα οποία αποτελείται μια όπερα και ο ρόλος τους (ουβερτούρα, άριες, recitativi, χορωδιακά κλπ). Εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, θα ήταν πιο αποτελεσματικό και πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά να επισκεφθεί την τάξη λυρικός τραγουδιστής, ώστε να ερμηνεύσει ζωντανά άριες των χαρακτήρων του έργου στην τάξη.

Στο σημείο αυτό εξηγείται στα παιδιά η διαφορά του ρόλου του τραγουδιού στον Καραγκιόζη και στην όπερα: σε κάθε φιγούρα του Καραγκιόζη αντιστοιχεί ένα καθιερωμένο μουσικοχορευτικό μοτίβο, αντιπροσωπευτικό της καταγωγής και της ταυτότητας του ήρωα, σε συνδυασμό με φράσεις από τοπικές διαλέκτους. Τα μέσα αυτά «υπογραμμίζουν το ήθος και την προσωπικότητα του ήρωα και φορτίζουν ακόμα περισσότερο την παρέμβασή του στη θεατρική δράση».³⁴ Από την άλλη, σε μια άρια, εκτός από την πιθανή εξέλιξη της σκηνικής δράσης, έχουμε χρησιμοποίηση των εκφραστικών μέσων για να δηλωθεί επί σκηνής η συναισθηματική κατάσταση των ηρώων.

3. Με την καθοδήγηση του εικαστικού, τα παιδιά κατασκευάζουν τους ήρωες των σκηνών, δηλαδή τις φιγούρες του θεάτρου σκιών, καθώς και τα σκηνικά που θα χρειαστούν. Γι' αυτό το σκοπό προτείνεται η ίδια μέθοδος που ακολουθήθηκε για την κατασκευή των τεσσάρων φιγούρων της παράστασης *Ο Καραγκιόζης στην Όπερα*. Ωστόσο, η μέθοδος που θα εφαρμόσει ο εικαστικός είναι καθαρά ζήτημα δικής του επιλογής, αξιοποιώντας πάντα την φαντασία των παιδιών. Αφού κατασκευαστούν τα σκηνικά και οι φιγούρες, στήνεται το πανί και τα παιδιά τα δοκιμάζουν.

Γ΄ Φάση: Τα παιδιά παίζουν την παράσταση που δημιούργησαν

Τα παιδιά κάνουν πρόβα τις σκηνές που ετοίμασαν ανά ομάδες. Η μουσική για την παράσταση ακούγεται από μέσο αναπαραγωγής, το οποίο χειρίζεται ο μουσικός ή κάποιος από τους μαθητές. Η φιγούρα του Καραγκιόζη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως *comprèe*, παρουσιαστής της παράστασης που θα ακολουθήσει. Ανάλογα με τη φαντασία των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες φιγούρες του μπερντέ στο έργο.

Η σημασία και τα οφέλη της μουσικής και των τεχνών στην Εκπαίδευση, είναι γνωστά και αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών και εκπαιδευτικών. Σαν απάντηση στο σύγχρονο περιβάλλον μουσικής υποκοουλτούρας, που είναι εν πολλοίς διαμορφωμένο από τη μουσική βιομηχανία και την βιομηχανία του θεάματος, το σημερινό σχολείο οφείλει να δίνει στα παιδιά μουσικά ερεθίσματα και ακούσματα μουσικών υψηλής αισθητικής, όπως είναι η όπερα, με τρόπο τέτοιο ώστε να τα ενθουσιάζει και να τα ενθαρρύνει να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης.

Το project που παρουσιάσαμε, αποτελεί ένα παράδειγμα συνέργειας των τεχνών μέσα στη σχολική τάξη. Αποτελεί επίσης έναν σχετικά εύκολο και χαμηλού οικονομικού κόστους τρόπο, μέσω του οποίου μπορούν να μάθουν τα παιδιά βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά της όπερας, ανοίγοντας έτσι και το δρόμο για την επαφή τους με την κλασική μουσική εν γένει.



Εικόνα 1. Οι αυτοσχέδιες, ασπρόμαυρες φιγούρες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης, «Καραγκιόζης, Φασουλής και κινηματογράφος κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σ. 81-106, σ. 81.
- 2 Βάλτερ Πούχνερ, «Ο Καραγκιόζης στα Βαλκάνια. Η προϊστορία του ελληνικού θεάτρου σκιών», *Βαλκανική Θεατρολογία: Δέκα Μελετήματα για το Θέατρο στην Ελλάδα και τις Γειτονικές της Χώρες*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 253-288, σ. 254.
- 3 Ό.π.
- 4 Βάλτερ Πούχνερ, *Λαϊκό Θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια (Συγκριτική Μελέτη)*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 1989, σ. 171.
- 5 ό.π., σ. 166.
- 6 Μιχάλης Γ. Μερρακλής, «Η διδαχή του Καραγκιόζη», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σ. 11-20, σ. 11.
- 7 Ό.π.
- 8 Σωτήρης Σπαθάρης, *Απομνημονεύματα και η Τέχνη του Καραγκιόζη*, Πέργαμος, Αθήνα, 1960 (ανατύπωση Άγρα, 2010), σ. 33.
- 9 Πούχνερ, *Λαϊκό Θέατρο στην Ελλάδα*, σ. 175.
- 10 Πούχνερ, «Ο Καραγκιόζης στα Βαλκάνια», σ. 267.
- 11 Πούχνερ, *Λαϊκό Θέατρο στην Ελλάδα*, σ.177.
- 12 Ό.π.
- 13 Ό.π., σ. 177-178.
- 14 Μερρακλής, «Η διδαχή του Καραγκιόζη».
- 15 Μαριάνθη Καπλάνογλου, «Ο Καραγκιόζης στο σχολείο – Ιστορικοί όροι της εισαγωγής του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σ. 147-154, σ. 148.
- 16 Ηρακλής Εμμ. Καλλέργης, «Καραγκιόζης και παιδική ψυχή», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σ. 21-28, σ. 22.
- 17 Ό.π., σ. 23.
- 18 Ό.π., σ. 24.
- 19 Περσεφόνη Σέξτου, «Η τεχνική της σκιάς και ο μαγικός της κόσμος στο θέατρο και στο σχολείο», Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2003, σ. 155-165, σ. 155.
- 20 Καπλάνογλου, «Ο Καραγκιόζης στο σχολείο», σ. 149.
- 21 Καλλέργης, «Καραγκιόζης και παιδική ψυχή», σ. 24.
- 22 Καπλάνογλου, ό.π.
- 23 Βασίλης Ρώτας, *Θέατρο για Παιδιά*, Χ. Μπούρα, Αθήνα, 1976.
- 24 Μερρακλής, «Η διδαχή του Καραγκιόζη», σ.17-18.
- 25 Σέξτου, «Η τεχνική της σκιάς», σ. 161.
- 26 Burton D. Fisher, *A History Of Opera: Milestones and Metamorphoses*, Opera Journeys, Florida, 2003, σ. 17.
- 27 Christopher Headington, Roy Westbrook, Terry Barfoot, *Opera: A History*, The Bodley Head, London, 1987, σ. 11.
- 28 Fisher, *A History Of Opera*, σ. 17.
- 29 <http://www.nationalopera.gr/gr/opera-sta-sholeia/> (Πρόσβαση: 2-9-2017).
- 30 Λάμπρος Λιάβας, *Το Ελληνικό Τραγούδι από το 1821 έως τη Δεκαετία του 1950*, Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα, 2009, σ. 136.
- 31 Ό.π., σ. 137.
- 32 Μαρίνα Δεδούλη, «Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6 (2001), σ. 145-159, σ. 146.

- 33 Οι φιγούρες είναι ασπρόμαυρες, και κατασκευάστηκαν από φωτογραφίες εκτυπωμένες σε απλό χαρτί, οι οποίες εν συνεχεία κολλήθηκαν πάνω σε μεμβράνες διαφανειών και κόπηκαν περιμετρικά. Για την κατασκευή τους χρησιμοποιήθηκαν μαύροι μαρκαδόροι, μαύρη σινική, χοντρό σύρμα και μεταλλικοί συνδετήρες για φιγούρες. Χρησιμοποιήθηκε επίσης για τις δοκιμές της παράστασης, ένα σύνολο από έγχρωμες, έτοιμες φιγούρες χαρακτήρων του θεάτρου σκιών του Καραγκιόζη: Καραγκιόζης, Αγλαΐα, Κολλητήρι, Χατζηαβάτης, Μπαρμπαγιώργος, Πασάς, σιουρ Διονύσιος, Σταύρακας, Μορφονιός, καθώς και σκηνικά (καλύβα, σεράι και πανί στερεωμένο σε ξύλινο πλαίσιο).
- 34 Λιάβας, *Το Ελληνικό Τραγούδι*, σ. 136.

**Ο ΧΟΡΟΣ
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Κάτια Σαβράμη

Μάρω Γαλάνη

**ΧΟΡΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ DAS PROJECT
ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΧΟΡΟΘΕΑΤΡΟ**

Μας απασχολεί η στάση του ανθρώπου απέναντι στον εαυτό του και τον κόσμο. Και μας απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση θα μετατρέψει το μοντέλο του μεμονωμένου ανθρωπίνου όντος, που είναι παγιδευμένο στη μερική του ύπαρξη, σε ανοιχτό άνθρωπο που θα μπορεί να σκέφτεται διαφορετικά, να στέκεται με σαφήνεια και αποδοχή απέναντι στον κόσμο και τον εαυτό του, θα μπορεί να αναπτύξει «νέες υποκειμενικές ταυτότητες». Η τέχνη είναι μια μορφή ανθρώπινης πράξης, μέσα στην οποία ενσωματώνεται ο τρόπος σκέψης και ζωής του άλλου, είναι ένας τρόπος να σκέφτεται ο άνθρωπος διαφορετικά.¹ Θεωρητικό μας αξίωμα είναι ότι η τέχνη υποστηρίζει τον άνθρωπο να σταθεί ανοιχτός με υπευθυνότητα απέναντι στον κόσμο αναγνωρίζοντας την ετερότητα, οικοδομώντας την κοινωνική ισότητα και τη δικαιοσύνη. Στην παρέμβαση μας εστιάζουμε στο χοροθέατρο.

Το χοροθέατρο μπορεί να εννοηθεί ως ακολουθία, η οποία αναπλάθει τους διαχρονικούς κώδικες των δύο τεχνών, χορού και θεάτρου, σε μια νέα χορογραφική, επιτελεστική γραφή. Εστίασαμε σε αυτό γιατί αποτελεί προνομιακό πεδίο αναζητήσεων μέσα στη μεταμοντέρνα συνθήκη, πεδίο νέων τρόπων καλλιτεχνικής εμπειρίας που εξασφαλίζουν πρόσβαση στην πρωταρχική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο, νέων σχέσεων της παραστασιακής τέχνης με την πραγματικότητα αλλά και νέα αντίληψη του ιστορικού παρόντος. Σημείο εκκίνησης θεωρούμε τη δουλειά της Pina Bausch, η οποία παρουσιάζει παραστάσεις και ορίζει τα αφηγηματικά πλαίσια τα οποία επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο μας να διαβάζουμε το τι συμβαίνει. Η Bausch διαδραμάτισε τον πιο σημαντικό ρόλο στην καλλιτεχνική διαχείριση της περίπλοκης σχέσης μεταξύ του «εγώ» και του «εμείς». Συνέβαλε στη δημιουργία του χοροθέατρου. Την κάθε ιστορική περίοδο την σχολιάζει η τέχνη της. Μέσα σε αυτήν την τέχνη καθρεφτίζεται, σχεδόν πάντα, ένα εκπαιδευτικό παρόν. Οι σύγχρονες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος αναφέρονται σε ένα «ανοιχτό σχολείο» προσανατολισμένο στην κοινωνία, κυρίως σε διάδραση με τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός νοείται το πλήθος των όσων ως σύνολο δημιουργήσαμε και δημιουργούμε στο λόγο, στις τέχνες και μαζί τις καθημερινές συνήθειες, τον τρόπο ζωής, τις σχέσεις, την ψυχαγωγία, τις γιορτές και τελεουργίες.²

Η κρίση στην οποία βρίσκεται η ελληνική κοινωνία έχει θέσει σημαντικά ζητήματα υποχρεώσεων, δικαιωμάτων, ενδιαφέροντος, αλληλεγγύης και δημοκρατίας. Είναι κοινός τόπος η διαπίστωση: ότι αν δεν υπάρξει δημοκρατική παιδεία δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατική κοινωνία: «Ακόμα κι αν υποθέσουμε ότι μια δημοκρατία τέλεια, ολοκληρωμένη μας πέφτει από τον ουρανό, είναι σίγουρο ότι δεν θα μπορέσει να επιζήσει περισσότερο από μερικά χρόνια, αν δεν δημιουργήσει τα άτομα που της αντιστοιχούν και που είναι, πρώτα και πάνω απ' όλα, ικανά να την κάνουν να λειτουργήσει και να την αναπαραγάγουν».³

Για να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα της κρίσης είναι ανάγκη να επιλέξουμε άλλους τρόπους να ζούμε, νέους τρόπους να σκεφτόμαστε και νέους τρόπους να μαθαίνουμε.

Το Βασικό ερώτημα

Σχετίζεται η τέχνη με την εκπαίδευση κι αν ναι πως συμβαίνει αυτό; Στις πιο δύσκολες καμπές της ιστορίας η εκπαίδευση είναι που συμβάλλει στην κυριολεκτική, άμεση επαφή με τον κόσμο, στη διαμόρφωση δημοκρατικού, αλληλέγγυου, με ισχυρή αυτοαντίληψη, διαλεκτική ικανότητα και διάθεση για συνεργασία ατόμου, απαλλαγμένο από θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Η τέχνη επιτρέπει την προώθηση μιας στάσης περισσότερο συναισθηματικής, πιο συγκεκριμένης, υποστηρικτικής της προσωπικής έκφρασης, της αισθητικής και συνεργατικής καλλιέργειας που να μπορεί να συμπιλιώσει κάποιους, που δυσκολεύονται, με την εκπαίδευση. Δύναται να συντελέσει στη διαμόρφωση κλίματος εγγύτητας ανάμεσα στους ευνοημένους μαθητές και τους μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων και διαφορετικών αναγκών.

Έχει ενδιαφέρον, να δει κανείς τι συμβαίνει με αυτό. Να δει πως είναι δυνατόν να ανταποκριθούμε στη διαχείριση της ετερότητας. Πώς θα υποστηριχτούν δράσεις κατάλληλες για μετακίνηση από το εγώ στο εμείς. Ποιες είναι οι μορφές τέχνης στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης που θα μας επιτρέψουν να επιτελέσουμε αυτή την αναγκαία, άμεση πρωτογενή επαφή με τον κόσμο (αυτό το στοχαστικό αλλά και εμπειρικό γεγονός).

Κατ' αρχάς προτείνουμε να ενεργοποιήσουμε τον χορό, ο οποίος μπορεί να συνδράμει στη μορφωτική προσπάθεια του σχολείου και να αποτελέσει για τα παιδιά μέσο εκπαίδευσης, επικοινωνίας, χειραφέτησης και πολιτισμικής αγωγής,⁴ και μαζί να ενεργοποιήσουμε το προνομιακό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης που δεν είναι άλλο από το σώμα, το περιέχον γνώσεις και βιώματα - συναισθήματα (όλα είναι κίνηση: οι σκέψεις, το σώμα, η ύλη, το εφήμερο της ύπαρξης). Προτείνουμε να ενεργοποιήσουμε επίσης την εκφραστική του δυνατότητα και συμπεριφορά με στόχο να επιτελέσουμε, να ερμηνεύσουμε ή να αξιολογήσουμε. Με την απαισιόδοξη για το μέλλον διαπίστωση ότι η προσωπική

και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών και των εφήβων διαμορφώνεται μέσα από πολύωρα «ακίνητα ταξίδια» στο διαδίκτυο, τρόπος που αποκλείει το φυσικό σώμα και τη ζωντανή επικοινωνία και πιθανά καταργεί αργά και σταθερά το ενδιαφέρον και την αλληλεγγύη για τον άλλον, αναδεικνύεται για την εκπαίδευση επιτακτική η ανάγκη ενός παιδευτικού αντικειμένου που θα διαχειρίζεται την ενσώματη δράση. Η παραπάνω διαπίστωση, τα ερωτήματα και η προσέγγιση μας για την εκπαίδευση, την επικοινωνία, το σώμα και την τέχνη προκαλούν και ενισχύουν την ιδέα για ανάπτυξη τρόπου εισαγωγής του χοροθεάτρου στο σχολείο και διαμορφώνουν ένα πεδίο επικοινωνίας μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών.

Οι τεχνικές του δημιουργικού χορού και του θεατρικού παιχνιδιού συναποτελούν την μέθοδο χοροθεάτρου για παιδιά και εφήβους. Τέχνες σωματικές και οι δύο, υποστηρικτικές της υποκειμενικότητας, της διυποκειμενικότητας και της αληθινής επικοινωνίας. «Έτσι όπως το σώμα μου, (σαν το σύστημα όλων των σημείων που με κρατούν στον κόσμο), θεμελιώνει την ενότητα των αντικειμένων με το σώμα του άλλου, (το σώμα μου) αποσπάται από το να γίνει ένα με τα φαινόμενα, μου προσφέρει το έργο της αληθινής επικοινωνίας και απονέμει στα αντικείμενα μου τη νέα διάσταση της διυποκειμενικότητας ή της υποκειμενικότητας».⁵

Η γνώμη του άλλου, η διαφορετική θεώρηση του κόσμου, είναι το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό της τέχνης του χοροθεάτρου. Αποτελεί αποτελεσματικό και γοητευτικό μέσο έκφρασης, αισθητικής και κατεχοχόν συνεργατικής καλλιέργειας. Πρωταρχική επιδίωξη στο χοροθέατρο είναι η συνδημιουργία ενός πολιτιστικού προϊόντος με σαφή, ακέραιη ταυτότητα: καλλιτεχνικά γεγονότα με ποιοτικά χαρακτηριστικά, που τοποθετούν στον πυρήνα τον «ενσώματο» «κοινωνικό» άνθρωπο. Αντλούν από την ιδέα της συνύπαρξης και της συνεργασίας σε συνθήκες κοινότητας, συναδελφικότητας και διαμορφώνουν ένα ισχυρό σχολικό φυσικό, παιδαγωγικό – ανθρωπιστικό περιβάλλον στο σχολείο.

Βασισμένοι σε αυτή τη φιλοσοφία και έχοντας ενδιαφέρον να δούμε τι συμβαίνει, με αυτή την μορφή τέχνης του χοροθεάτρου, στην ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης σχεδιάσαμε και υλοποιούμε το εξαιτές (2012-2018) εκπαιδευτικό, καλλιτεχνικό, ερευνητικό πρόγραμμα *DAS, Το χοροθέατρο στην εκπαίδευση: ο χορός ενώνει, συγκρατεί, παρηγορεί* στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (πρωτόκολλο συνεργασίας Πανεπιστημίου Πατρών και Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την αρωγή του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας και της DERIDAncetheatre Ensemble - Patras).

Οι άξονες υλοποίησης του είναι: καλλιτεχνικός εκπαιδευτικός ερευνητικός.

Με τη διενέργεια εργαστηρίων *masterclasses*, ανοιχτών συζητήσεων, διαλέξεων, ημερίδων και παραστάσεων μεταδίδεται η αγάπη, η δημιουργικότητα και η γνώση του χοροθεάτρου σε εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί την προσφέρουν στους μαθητές κι οι μαθητές διαχέουν το αποτέλεσμα της δράσης στην τοπική κοινωνία με παραστάσεις χοροθεάτρου. Οι παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές προτάσεις του προγράμματος διεγείρουν και προκαλούν σε περαιτέρω πράξη και δράση για την εύρεση αυτού που θα δώσει νόημα. Η έμφαση, για το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα των παραστάσεων, δίνεται στις συνέργειες, στη ανάγκη σύστασης ανάδειξης ευρύτερων κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων, με ιδιαίτερη την αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Η επιθυμία είναι να δοθεί χώρος στην αίσθηση του «αναπάντεχου» και του «βιωματικού».

Σύντομη περιγραφή των κύριων βημάτων υλοποίησης του εκπαιδευτικού και καλλιτεχνικού μέρους του *DAS PROJECT*

Κάθε έτος, κατά μέσο όρο παίρνουν μέρος δέκα σχολεία. Όλοι οι μαθητές/τριες αυτών των σχολείων έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν εισαγωγικά εργαστήρια χορού/χοροθεάτρου δύο διδακτικών ωρών και από αυτούς δώδεκα έως είκοσι μαθητές ανά σχολείο παρακολουθούν ομάδα χοροθεάτρου. Δυο τουλάχιστον εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο ολοκληρώνουν ως τον Φεβρουάριο την εντατική εκπαίδευσή τους (35 ώρες) κατόπιν με τους είκοσι (ως επί το πλείστον) μαθητές/τριες δουλεύουν τα εργαστήρια, δίωρων εβδομαδιαίων συναντήσεων χοροθεάτρου από Φεβρουάριο έως Μάιο και παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της δουλειάς στους στο εαρινό Φεστιβάλ χοροθεάτρου.

Κάθε σχολικό έτος το πρόγραμμα αναπτύσσεται ως εξής:

1. Εισαγωγικό μέρος

A. Ημερίδα ενημερωτική για το πρόγραμμα και τις προϋποθέσεις συμμετοχής

B. Επιλογή σχολείων και επιλογή εκπαιδευτικών και μαθητών της χοροθεατρικής ομάδας του κάθε σχολείου

2. Κυρίως μέρος

A. Προετοιμασία: Εντατική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και φοιτητών στην εμπύχωση ομάδας χοροθεάτρου με πρακτικό και θεωρητικό μέρος (e-learning).



Εικόνα 1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και φοιτητών.

Β. Χοροθεατρική performance από φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε. και χορευτές της DERIDAncetheatre Ensemble στις αυλές των συμμετεχόντων σχολείων.



Εικόνα 2. Χοροθεατρική performance στην αυλή Δημοτικού σχολείου

Η σύντομη performance στην αυλή του σχολείου στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την τέχνη του χοροθεάτρου και αποτελεί ξάφνιασμα για τους μαθητές/τριες καθώς δεν γνωρίζουν τίποτα από πριν για το συμβάν. Οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. δίνουν εισαγωγικά σεμινάρια χοροθεάτρου σε όλους τους μαθητές των σχολείων μετά από παρουσίαση χοροθεατρικής performance στον χώρο της αυλής.

Γ. Λειτουργία της χοροθεατρικής ομάδας του κάθε σχολείου, με επικεφαλής τους εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και με στόχο έργου την παράσταση στο εαρινό φεστιβάλ χοροθεάτρου. Η καλλιτεχνική εποπτεία στηρίζεται από performers της DERIDAncetheatre Ensemble και e-meetings (Skype διάσκεψη για εποπτικές συναντήσεις).



Εικόνα 3. Από τη λειτουργία χοροθεατρικής ομάδας Δημοτικού σχολείου

3. Τελική φάση

Παραστάσεις στο ετήσιο φεστιβάλ στο Δημοτικό θέατρο της Πάτρας και ημερίδες με εισηγήσεις και εργαστήρια στο πλαίσιο του Φεστιβάλ.



Εικόνα 4. Από παράσταση Γυμνασίου στο Δημοτικό θέατρο της Πάτρας.
Φωτογραφία: Παναγιώτης Μουλίνος

Ερευνητικό μέρος του *DAS PROJECT*

Διενεργήσαμε παράλληλα μελέτη με επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μια πρόγευση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που προέρχονται από έναν εκ των αξόνων της έρευνας που

διεξήχθησαν στο πλαίσιο λειτουργίας του DAS και αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων και της σχέσης των μαθητών με το χοροθέατρο.

Έρευνα.

Πρόκειται για έρευνα δράσης που περιέχει και μελέτες περίπτωσης

Δείγμα της έρευνας

1465 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (734 είχαν ενεργή συμμετοχή στο πρόγραμμα χοροθέατρου DAS/ πειραματική ομάδα, και 731 δεν συμμετείχαν στο DAS, είχαν όμως παρακολουθήσει εισαγωγικό εργαστήριο χορού/ χοροθέατρου δύο διδακτικών ωρών - ομάδα ελέγχου).

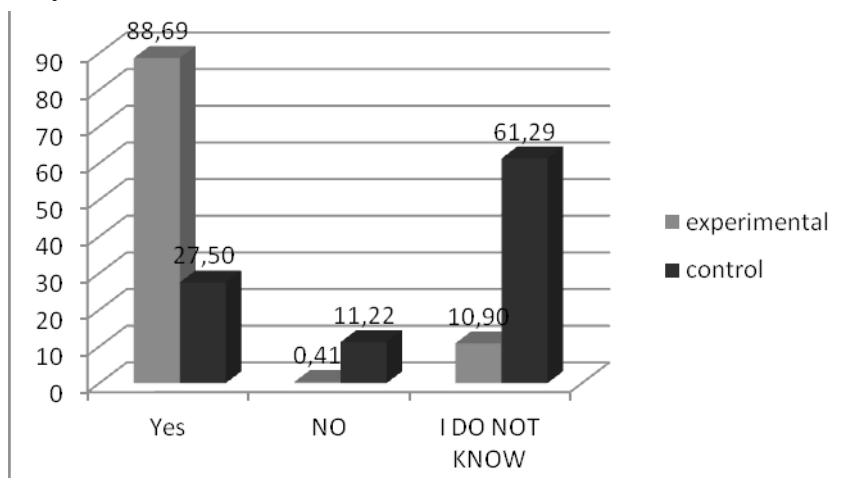
Ερευνητική υπόθεση

Η επαφή με το χοροθέατρο, μέσα από το πρόγραμμα DAS, συντελεί στη διαμόρφωση κριτικής, αισθητικής αντίληψης για το χοροθέατρο και συντελεί επίσης στην αύξηση της επιθυμίας για ενεργητική συμμετοχή σε δραστηριότητες χοροθέατρου.

Ερευνητικά εργαλεία

Παιδαγωγική παρατήρηση, ημερολόγια εργασίας, ερωτηματολόγιο (απαντήθηκε μετά από προβολή αποσπάσματος video διάρκειας τριών λεπτών του *KONTAKTHOF*, έργου της Pina Bausch)

Αποτελέσματα



Πίνακας 1 .

Απαντήσεις στην ερώτηση: Θέλετε να υπάρχει το χοροθέατρο στο πρόγραμμα του σχολείου σας;

Στην ερώτηση «θέλετε να υπάρχει το χοροθέατρο στο πρόγραμμα του σχολείου» οι μαθητές/τριες που είχαν ενεργή συμμετοχή στο πρόγραμμα

χοροθεάτρου DAS και αποτελούσαν την πειραματική ομάδα απάντησαν σε ποσοστό 88,69 % πως επιθυμούν, 0.41% πως δεν επιθυμούν και 10.90% δεν ξέρουν. Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στο DAS, είχαν μόνον παρακολουθήσει εισαγωγικό εργαστήριο χορού/ χοροθεάτρου δύο διδακτικών ωρών και αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου απήντησαν σε ποσοστό 27,50 % πως επιθυμούν, 11.22% πως δεν επιθυμούν και 61.29% δεν ξέρουν. Παραθέτουμε μερικές απαντήσεις στο ερώτημα «τι πιστεύεις ότι μπορεί να καταφέρει το χοροθέατρο»

1. «Να με αγαπούν λίγο οι συμμαθητές μου» Μιλένα
2. «Να μπορώ να κουνηθώ από τη θέση μου μπροστά σε ένα γεμάτο θέατρο, να το κάνω αυτό το δύσκολο» Θοδωρής
3. «Να έχουμε εμπιστοσύνη στο εαυτό μας να απαντάμε δηλαδή με Ναι και Όχι ανάλογα πότε χρειάζεται» Γιώργος
4. «Να δοκιμάζω, να τολμάω και να μη ντρέπομαι» Ειρήνη
5. «Να είμαι συχνά ευχαριστημένη από τον εαυτό μου» Ζέτα

Από τα ημερολόγια εργασίας φαίνεται ότι για μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στο DAS, το χοροθέατρο είναι:

1. Μια απλή μέθοδο σωματικής εκπαίδευσης
2. Επίδοση
3. Τεχνική χορευτικών ειδών

Από τα ημερολόγια εργασίας φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριων που συμμετείχαν στο DAS ονόμαζαν χοροθέατρο:

1. Μια τέχνη/ καλλιτεχνική έκφραση με λόγο και κίνηση
2. Μια δραστηριότητα μέσα από την οποία εκφράζονται με το σώμα και τα λόγια μια δραστηριότητα που τους μαθαίνει:
 - να χαίρονται, να περνούν καλά, να λένε αληθινά πράγματα
 - να δουλεύουν κατά ομάδες για να καταλάβουν, να μάθουν, να βοηθήσουν να δημιουργήσουν
 - να συνεργάζονται με όλα τα παιδιά και να τους νοιάζει η γνώμη τους κι αν είναι καλά (αυτό αφορά σε ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, και μάλιστα επιβεβαιώθηκε από τα ημερολόγια μαθητών/τριων οι οποία στην αρχή απαντούσαν σε ερωτήματα που αφορούσαν μόνο τους ίδιους (τι με δυσκόλεψε, τι μου άρεσε) αδιαφορώντας για ερωτήσεις που αφορούσαν συμμαθητές και με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να απαντούν και να νοιάζονται για την ομάδα (ποιος έκανε κάτι ιδιαίτερο, τι μου άνοιξε το δρόμο, ποιος με βοήθησε, ποιόν βοήθησα)
 - να αγαπάνε το σώμα και τον εαυτό.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ενώ οι μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στο DAS ονόμαζαν το χοροθέατρο μέθοδο σωματικής εκπαίδευσης, επίδοσης και τεχνική χορευτικών κινήσεων, δεν επιθυμούσαν ενεργητική συμμετοχή σε δραστηριότητες χοροθέατρου και δεν ήξεραν αν ήθελαν να το διδάσκονται στο σχολείο τους (αρκετοί μάλιστα δήλωναν πως δεν θα το ήθελαν), οι μαθητές που συμμετείχαν στα εργαστήρια χοροθέατρου/DAS, σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό επιθυμούσαν το χοροθέατρο να διδάσκεται στα σχολεία. Αναγνώριζαν ότι το χοροθέατρο είναι αισθητική, εμπειρία τέχνης. Η κίνηση και ο λόγος του έχουν μεγάλη καλλιτεχνική αξία και είναι σπουδαίο μέσο για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, αυτοπεποίθησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών κριτικής σκέψης για την λύση προβλημάτων. Υπήρξε δε σημαντική επίδραση στην επιθυμία τους για ενασχόληση με το χοροθέατρο και στην ενήλικη ζωή τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 N. Addison, M. Burgess, J. Steers, J. Trowell, J. (επιμ.) *Understanding Art Education: Engaging Reflexively with Practice*, Routledge, London, New York, 2010
- 2 Λ. Σκεμπέρη, «Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος», *Συνεργασία 2* (2010) σ.1-10
- 3 Κ. Καστοριάδης, «Η δημοκρατία ως διαδικασία και ως καθεστώς», *Η άνοδος της ασημαντότητας*, μτφ. Κ Κουρεμένος, Ύψιλον, Αθήνα, 2000, σ.276
- 4 Μ. Γαλάνη, *Ο χορός στην εκπαίδευση*, Ίων / Έλλην, Αθήνα, 2010
- 5 T. Toadvine, L. Lawlor (επιμ.), *The Merleau-Ponty reader*, Northwestern University Press, Evanston, 2007, σ.94

Στεριανή Τσιντζιλώνη

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΟΥ:

ΧΟΡΟΣ, ΧΟΡΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καθώς ζούμε στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης υπάρχει έντονη εμμονή στη δημιουργικότητα σε πολλούς τομείς (από το μάνατζμεντ και τις νέες τεχνολογίες, μέχρι την οικονομία και τις τέχνες) και αυτό συχνά διαπλέκει και θολώνει τις έννοιες και τα όρια της «εκπαίδευσης», της «έρευνας» και της «γνώσης».¹ Ο κίνδυνος μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η εγκόλπωση καινοτόμων και ρηξικέλευθων πρακτικών και ιδεών σε μια απολύτως συμβατική και αποστεωμένη από δυνατότητες κριτική.

Χαρτογραφώντας περιοχές

Η παρουσίαση αυτή εντάσσεται σε μια παράδοση που υπάρχει και δεν υπάρχει: σε αυτή του χορού στο ελληνικό σχολείο ή του χορού, της χορογραφίας και του σχολείου. Όμως αντί να καταδείξει τις δυσκολίες και τις ελλείψεις αυτής της «παράδοσης», προτείνει έναν προβληματισμό πάνω σε ένα φαντασιακό μοντέλο αυτής της σχέσης ως μια άσκηση οραματισμού του μέλλοντος.

Πρόέρχεται από έναν αναστοχασμό της προσωπικής (αλλά και εν μέρει κοινωνικά και ιστορικά οριοθετημένης) εμπειρίας μου στο χορό, την εκπαίδευση, τη θεωρία και την πράξη. Χρησιμοποιώντας την έννοια των «ασκήσεων» ως εργαλείο και μέθοδο σκέψης επιδιώκεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης εναλλακτικών και επιθυμητών πιθανοτήτων για την εκπαίδευση και το χορό. Ταυτόχρονα αναμοχλεύεται το παρόν, οι υπάρχουσες συνθήκες για να υπογραμμιστεί μια κριτική στάση που δεν χρειάζεται να έχει τη μορφή μανιφέστου αλλά μπορεί να προκαλέσει μικρές αλλαγές.

Η σχέση μας με το μέλλον περιγράφεται ανάγλυφα από τον μελλοντολόγο Stuart Candy,² ο οποίος διακρίνει τρία είδη μέλλοντος: το δυνατό να συμβεί (possible), που εμπεριέχει όλες τις δυνατότητες ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον, το πιθανό (probable), αυτό δηλαδή που είναι πιθανότερο να συμβεί και αποτελεί μέρος του δυνατού και το εύλογο (plausible) αυτό δηλαδή που θα μπορούσε να συμβεί. Σε αυτό ακριβώς το περιθώριο του εύλογου, μπορεί ο χορός να προσφέρει. Γιατί όπως η πρόγνωση, η μελλοντολογία εξετάζει το παρόν για να βρει σενάρια για το μέλλον έτσι και το άτομο που χορεύει χρησιμοποιεί το χρόνο, το χώρο και το σώμα στο τώρα προοικονομώντας το επόμενο δευτερόλεπτο στο οποίο πρέπει να δράσει. Οι υπάρχουσες συνθήκες του χορού και της εκπαίδευσης, παρά τις όποιες δυσκολίες της συνύπαρξης στην Ελληνική πραγματικότητα, οριοθετούν (αντιφατικά μεν αλλά καθαρά) την προσέγγιση αυτής εισήγησης.

Η εισήγηση συντάσσεται με την άποψη που προσεγγίζει το χορό στο σχολείο όχι ως αυτόνομο αντικείμενο αλλά συνδεδεμένο και ενταγμένο σε μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση. Οι καλλιτέχνες του χορού είναι οι άνθρωποι που κατέχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και ως εκ τούτου είναι αυτοί που μπορούν να προσφέρουν χορευτικές εμπειρίες και γνώση ως δεξιότητες, εμπειρία, μέσο και σκοπό. Όμως αυτό αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμβαίνει σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, ειδικούς προσκεκλημένους, επιστήμονες, άλλους καλλιτέχνες, γείτονες κτλ. και απευθύνεται κατά περίπτωση (και ανάλογα με τις ανάγκες) στους μαθητές, αλλά και στους δασκάλους ή άλλους εμπλεκόμενους, όπου ο ίδιος ο καλλιτέχνης (όπως και όλοι) θα βρίσκεται σε διάφορους ρόλους εντός της ομάδας. Ορμώμενοι από τον Jacques Rancière και το έργο του «Ο αδαής δάσκαλος» *The ignorant schoolmaster*, ο κάθε άνθρωπος θεωρείται ότι φέρει τη δική του γνώση και έτσι προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέροντας εμπειρίες, πληροφορίες και γνώσεις ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα ζωντανό, άμεσο και οικείο εκπαιδευτικό περιβάλλον που οδηγεί στη χειραφέτηση και ίσως στην πράξη.

Ο διαχωρισμός των εννοιών χορός και χορογραφία προέρχεται από τις σύγχρονες θεωρήσεις των καλλιτεχνών και θεωρητικών του χορού και την έννοια της διευρυμένης χορογραφίας που έχει ανακύψει. Σύμφωνα με αυτή, η χορογραφία δεν αφορά στην κίνηση και στο χορό αλλά σε «ένα γενικό σύνολο ικανοτήτων που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους παραγωγή, ανάλυση ή οργάνωση. Η χορογραφία είναι μια δομική προσέγγιση στον κόσμο και ο χορός είναι ο τρόπος να γνωρίσει κανείς αυτόν τον κόσμο».³ Δηλαδή χορογραφία είναι ένας τρόπος οργάνωσης, μια δομή την οποία διαχειριζόμαστε, με την οποία δημιουργούμε τον «κόσμο» μας και μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο αυτό.

Τι θα μπορούσε λοιπόν η έννοια της χορογραφίας να προσφέρει στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία; Τι θα συνέβαινε αν βλέπαμε τη διαδικασία του μαθήματος ως χορογραφία;

Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν ότι συλλαμβάνουμε τη διδασκαλία-χορογραφία ως:

- Πρωταρχικά μια ομαδική εργασία που προωθεί τη συνεργασία και προτείνει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα
- Δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού γεγονότος που αναπτύσσει την αντιληπτικότητα και παίζει με διάφορες ικανότητες της ανθρώπινης ύπαρξης
- Διαδικασία που δεν φοβάται τον αυτοσχεδιασμό

- Πολυ-τροπικό περιβάλλον που χρησιμοποιεί διάφορα υλικά και μέσα για τη δημιουργία εμπειριών και γνώσεων μέσα από τη λογική, το συναίσθημα, την έκπληξη, το μη-λογικό, την αλληγορία, το συμβολισμό, την αποσπασματικότητα, τον ελεύθερο συνειρμό.
- Χρήση του χρόνου: ανοιχτές δομές, συμπύκνωση και αραίωση της ενέργειας
- Επιμένει στον αναστοχασμό και την κριτική διερώτηση σε κάθε στάδιο [Παρακαλώ αν θέλετε σηκωθείτε όρθιοι. Προσπαθήστε να αισθανθείτε τους ανθρώπους γύρω σας, το χώρο. Και να προσπαθήσουμε να χτυπήσουμε τα χέρια μας όλοι μαζί μια φορά.]

1. Άσκηση 1 / Πεδίο Συνάντησης και Ασταθείς Διαδικασίες

Είναι 13 Οκτωβρίου 2058 η κλιματική αλλαγή έχει επιφέρει τρομακτικές αλλαγές στον πλανήτη, χιλιάδες άνθρωποι και είδη ζωής έχουν εξαφανιστεί. Εμείς είμαστε σε ένα σχολείο σε μια χώρα που ευτύχισε να μην καταστραφεί ολοσχερώς.

[Παίζει το video.]

Αυτά τα ρομπότ είναι η τελευταία λέξη της τεχνολογίας γιατί φτιάχτηκαν για να βρίσκουν αλγοριθμικούς και τυχαίους τρόπους να συντονίζονται και έτσι να συνεργάζονται όταν χρειάζεται. Και αυτό είναι πολύ αποδοτικό για την εργασία τους. Δείτε πως καταφέρνουν να περνούν από τη μια στην άλλη ομάδα εργασίας και τελικά να μας θυμίζουν αυτό που κάποτε βλέπαμε στο εξαφανισμένο πια είδος των μυρμηγκιών. Μονάδα και σύνολο.

[Μπορείτε σας παρακαλώ να κλείσετε τα μάτια σας;]

[Μουσική παίζει – Μπορείτε να τα ανοίξετε.]

Το *Orpus*, ένα έργο του χορογράφου Χρήστου Παπαδόπουλου φτιαγμένο το 2016, χρησιμοποιεί τη μουσική του Μπαχ συνδέοντας μουσική και κίνηση μέσω της «μουσικής οπτικοποίησης», δηλαδή μιας μεθοδολογίας που χρησιμοποίησε στις αρχές του 20ου αιώνα μια άλλη χορογράφος η Ruth St. Dennis και είναι η πιστή απεικόνιση της μουσικής παρτιτούρας σε επί σκηνής κίνηση.

Όπως το *Orpus*, έτσι και η στιγμή της διδασκαλίας είναι ένας συμπυκνωμένος χωροχρόνος που εμπεριέχει εν δυνάμει όλες τις πρακτικές και τις δυνατότητές. Όπως ο χορός χρησιμοποιεί επιλεκτικά ένα μέρος του κινητικού πολιτισμού της συγκεκριμένης κοινωνίας και η χορογραφία κάνει το περίγραμμα της χρήσης αυτού του υλικού, το ίδιο και η διδασκαλία δεν είναι μια διαδικασία μετάδοσης ενός προϊόντος (γνώσης) ούτε μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης μόνο. Είναι η δημιουργία ενός συμβολικού χώρου μέσω διαφορετικών εμπειριών,

δικών μας και των άλλων, των υλικών και του κόσμου. Όπως υποστηρίζει η Elisabeth Ellsworth η γνώση: από τη στιγμή που ορίζεται, διδάσκεται και χρησιμοποιείται ως ένα 'έτοιμο πράγμα' είναι νεκρή.⁴ Υπό αυτό το πρίσμα η διδασκαλία (όπως και η χορογραφία) είναι ασταθής και απρόβλεπτη και υπάρχει ανάμεσα στην αίσθηση, τη πράξη και τη γνώση.

2. Άσκηση 2 / Η αυθεντία της γνώσης

Τι θα γινόταν αν τα αγάλματα ζωντανεύουν; Τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι πέτρωναν; Τι διαχωρίζει τα άψυχα από τα έμψυχα; Ένα ερώτημα φιλοσοφικό, βιολογικό, γενετικό, ανθρωπολογικό, κοινωνικό κτλ που μπορούμε να το συζητάμε για μέρες.

[Παίζει το video.]

Το πάλαι ποτέ 2014 η χορογράφος Marlene Monteiro Freitas είχε χορογραφήσει το έργο: *Από ελεφαντόδοντο και σάρκα: και τα αγάλματα υποφέρουν* (ένα απόσπασμα του οποίου είδατε μόλις) και πραγματεύεται παρόμοια με τα δικά μας ερωτήματα. Γράφει η ίδια για το έργο αυτό: «Statues are a possible metaphor for stillness; balls, a possible one for movement».

[Πώς να μεταφράσουμε τη λέξη balls; Θα χρειαστώ τη βοήθειά σας καθώς αυτό που κάποτε χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι και λεγόταν λεξικό δεν υπάρχει πια.]

Τα αγάλματα είναι – πιθανά - μεταφορές για την ακινησία.

Οι μπάλες (balls) είναι - πιθανά - μεταφορά για την κίνηση.

ή

Τα αγάλματα είναι – πιθανά - μεταφορές για την ακινησία.

Οι χοροί⁵ (balls – όπως στο ballroom dance) είναι - πιθανά - μεταφορά για την κίνηση.

Το διφορούμενο, το λάθος, δεν είναι κάτι προβληματικό. Όπως υποστηρίζουν οι Φιλόσοφοι του Νέου Πραγματισμού η σκέψη η ίδια βασίζεται στην ικανότητα και τη δυνατότητα να συναντάμε τα όριά της. Το παράλογο, το «λάθος», το απρόβλεπτο προσδίδει στη διδασκαλία μια πρόκληση (και πρόσκληση) να σχεδιάσουμε εμπειρίες που «πέφτουν έξω από αυτό που ήδη ξέρουμε» ως μια μέθοδο εργασίας για να φανταστούμε αυτό που δεν-είναι-ακόμα-εδώ, μετατοπίζοντας την αυθεντία της γνώσης από μια συγκεκριμένη πηγή σε μια σχεδιασμένη αλλά απρόβλεπτη συνθήκη.

3. Άσκηση 3 / Υλικά και υλικότητες

[Παίζει το video *HANDS* του Jonathan Burrows (1995).]

Δύο κρυπτογραφημένα κείμενα έφτασαν από έναν μελλοντικό κόσμο στα χέρια των επιστημόνων και δημοσιεύτηκαν στις σημερινές εφημερίδες.

Το ένα γράφει:

Όχι στο θέαμα, όχι στη δεξιοτεχνία, όχι στις μεταμορφώσεις, στη μαγεία και την προσποίηση, όχι στην ψεύτικη αίγλη και την υπερβατικότητα των ειδώλων, όχι στο ηρωικό και το αντι-ηρωικό, όχι στην ευτελή φαντασίωση, όχι στην εμπλοκή του εκτελεστή ή του θεατή...

(No to spectacle no to virtuosity no to transformations and magic and make-believe to the glamour and transcendency of the star image no to the heroic no to the anti-heroic no to trash imagery no to involvement of performer or spectator...).

Ενώ το άλλο γράφει:

Ναι στον επαναπροσδιορισμό της δεξιοτεχνίας

Ναι στην εννοιολόγηση της εμπειρίας, της συγκίνησης, της αίσθησης

Ναι στην υλικότητα/στις πρακτικές του σώματος

Ναι στην επένδυση του ερμηνευτή και του θεατή

Ναι στην έκφραση...

(Yes to redefining virtuosity

Yes to conceptualizing experience, affects, sensation

Yes to materiality/body practice

Yes to investment of performer and spectator

Yes to expression...).

Περίεργα κείμενα μας έρχονται από το μέλλον. Μάλλον θα τα συζητάμε για πολύ καιρό μέχρι να τα καταλάβουμε.

Αυτό είναι το τέλος της διάλεξης, το τέλος του κειμένου, το τέλος αυτής της εμπειρίας.

Είναι όμως και η αρχή της υπόλοιπης ζωής μας. Τι σημαίνει αυτό; Αυτό που περάσαμε δεν ήταν μέρος της ζωής μας; Ο κόπος που καταβάλαμε, η προσοχή που δώσαμε, ο χρόνος που πέρασε, η γνώση που μοιραστήκαμε, οι σχέσεις που χτίσαμε δεν είναι κάτι; Δεν κάναμε κάτι;

[Σας ευχαριστώ πολύ!]

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 I. Rogoff, «Education Actualised. Editorial», *e-flux journal* 14 (2010), σ.1-3.
- 2 A. Dunne and F. Raby, *Speculative Everything: Design Fiction and Social Dreaming*, The MIT Press, London UK, 2013.
- 3 M. Spångberg, «A promise of that to come: Editorial», M. Spångberg (επιμ.) *The Swedish Dance History* 4 (2013), σ. 7-11.
- 4 E. Ellsworth, *Places of learning: media, architecture, pedagogy*, Routledge, London & New York, 2005.
- 5 Πρόκειται για ένα λογοπαίγνιο με τη λέξη ball που σημαίνει μπάλα αλλά και χοροεσπερίδα.
- 6 Y. Rainer, «'No' to spectacle...», A. Carter (επιμ.), *The Routledge Dance Studies Reader*, Routledge, London & New York, 1998, σ.35.
- 7 Κείμενο από την περφόρμανς 50/50 της Mette Ingvarstsen που περιλαμβάνεται στο A. Lepecki (επιμ.) *Dance, Documents of Contemporary Art*, The MIT Press, London & Cambridge, MA, 2012. σ.98.

Μαρία Χατζή, Φώτης Βαρελάς
Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΦΗΒΩΝ
ΣΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ (ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΡΟΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ
ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΟΥΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, διεθνή προγράμματα, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όπως το PISA, χρησιμοποιούν μαζί με τα κριτήρια επίτευξης, και κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ένας βασικός δείκτης εκτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι αυτός της ευημερίας των μαθητών, ως στοιχείο της ανθρώπινης άνθησης, που συνδέεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων αλλά και με την απόκτηση ενός εύρους συναισθηματικών και γνωστικών εμπειριών.¹ Η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δημιουργικές/καλλιτεχνικές δραστηριότητες συχνά περιλαμβάνει τη μουσική, το τραγούδι, το χορό, τη δραματοποίηση, το θέατρο, τις εικαστικές τέχνες και τη χειροτεχνία² και μπορεί να έχει θετική επίδραση στη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου³ και άρα στην ευημερία του.

Ο Csikszentmihalyi, σε μια προσπάθειά του να καταλάβει τι είναι αυτό που κινητοποιεί τους ανθρώπους ώστε να δεσμεύονται σε απολαυστικές, εσωτερικά υποκινούμενες, δραστηριότητες και να βιώνουν μοναδικές εμπειρίες, ανακάλυψε την ύπαρξη του πολυδιάστατου φαινομένου της εμπειρίας ροής.⁴ Η εμπειρία ροής είναι πολύτιμη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των εφήβων, καθώς οδηγεί σε έναν προσανατολισμό δέσμευσης, συμμετοχής και ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μελλοντική πορεία τους και γιατί από τη φύση της είναι μια ευχάριστη εμπειρία, που παρακινεί το άτομο στη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων του και στην επιδίωξη προκλήσεων που θα του επιτρέψουν να βιώσει μια επόμενη εμπειρία ροής. Έτσι, η εμπειρία ροής βελτιώνει την ποιότητα ζωής των εφήβων, ενισχύει την πολυπλοκότητα του αναπτυσσόμενου εαυτού τους, και διευκολύνει την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων τους.⁵

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί ο βαθμός επίδρασης της Δημιουργικής Εμπειρίας Ροής (ΔΕΡ), που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε Δημιουργική/Καλλιτεχνική Δραστηριότητα, στη Συναισθηματική Ευημερία (ΣΕ) –ως το συνδυασμό Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (ΘΣ & ΑΣ – και στη Ψυχολογική Ευημερία τους (ΨΕ).

A. Θεωρητικό Μέρος της Έρευνας

1. Εμπειρία Ροής (EP)

Η εμπειρία ροής περιγράφεται ως η ολιστική αίσθηση που έχει το άτομο ότι κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ενεργεί με απόλυτη αφοσίωση και ως η βέλτιστη ψυχολογική κατάσταση, όπου το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η διαδικασία εκτέλεσης της δραστηριότητας είναι απολαυστική και επιτυχημένη ακόμη κι αν δεν επιτευχθεί ο τελικός στόχος της,⁶ αφού η εμπειρία που βιώνει είναι τελικά η ανταμοιβή του.⁷ Η εμπειρία ροής βιώνεται σε δραστηριότητες αθλητικές,⁸ μουσικές –πρακτικής εξάσκησης, σύνθεσης και εκτέλεσης,⁹ θεατρικές,¹⁰ του διαδικτύου, όπως τα διαδικτυακά παιχνίδια,¹¹ του χώρου εργασίας¹² ή σε δραστηριότητες του σχολικού πλαισίου κατά τη διαδικασία της μάθησης,¹³ ενώ τα άτομα διαφορετικών πολιτισμών την περιγράφουν με παρόμοιο τρόπο.¹⁴

Η EP θεωρείται ως η βασική κατασκευή για την έρευνα σχετικά με την βέλτιστη και θετική ανάπτυξη των εφήβων¹⁵ και μελετάται είτε ως ψυχική κατάσταση (*state*) (εννέα διαστάσεις, Πίνακας 3), είτε ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (*trait*), εισάγοντας την έννοια της “αυτοτελούς” προσωπικότητας.¹⁶

2. Ευημερία

Η έρευνα για την ατομική Ευημερία περιλαμβάνει δυο διακριτές αλληλοεπικαλυπτόμενες προσεγγίσεις την ηδονική και την ευδαιμονική.¹⁷ Η ηδονική ταυτίζεται με τη συναισθηματική και γνωστική ευημερία και προσεγγίζεται με όρους ευτυχίας και ισορροπίας ανάμεσα στη θετική και αρνητική συναισθηματική διάθεση που συμβάλλουν στην υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής του από τη ζωή, ενώ η ευδαιμονική ταυτίζεται με την ψυχολογική ευημερία και προσεγγίζεται ως θετική λειτουργικότητα και προσαρμογή και αναφέρεται στο ψυχολογικά υγιές άτομο που λειτουργεί θετικά και επιτυγχάνει, παρά τις προκλήσεις της ζωής.¹⁸

3. Συσχετίσεις Εμπειρίας Ροής και Ευημερίας

Οι μελέτες για την εμπειρία ροής έχουν διεξαχθεί σε διάφορους τομείς, όπως στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και στη θεωρία κινήτρων, ενώ φαίνεται να συσχετίζεται με την υψηλή επίτευξη και τα θετικά συναισθήματα,¹⁹ με την ψυχολογική ευημερία, το ενδιαφέρον στο καθήκον και την υψηλή απόδοση.²⁰ Η εμπειρία ροής έχει μελετηθεί εκτεταμένα για τη σχέση της με την ευημερία των εφήβων, την ψυχολογική ρύθμιση και την ακαδημαϊκή επίτευξη τους,²¹ ενώ στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να βιώνεται σε υψηλότερα επίπεδα στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των εφήβων με τους συνομηλίκους τους και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με τον

ελεύθερο χρόνο τους, όπως αθλήματα, τέχνες, σε σύγκριση με τα προγράμματα σπουδών.²² Η ευχαρίστηση και τα θετικά συναισθήματα, που συνδέονται με την εμπειρία ροής, οδηγούν τον έφηβο στην επανάληψη της δραστηριότητας, στην οποία θα προκύψει μια νέα βέλτιστη εμπειρία ροής, εισάγοντάς τους σε μια διαδικασία προοδευτικής πολυπλοκότητας ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Οι έφηβοι που βιώνουν υψηλά επίπεδα ΕΡ παρουσιάζουν περισσότερη ικανοποίηση με τη ζωή τους, υψηλότερη ψυχολογική ευημερία και αυτοεκτίμηση,²³ υψηλότερη κοινωνικότητα και χαρά,²⁴ αυξημένα θετικά συναισθήματα,²⁵ αυξημένη ευτυχία,²⁶ και υψηλή δέσμευση στο διάβασμα και την επίτευξη.²⁷

Η ΕΡ, αν και συσχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη των εφήβων, δεν οδηγεί στη θετική ανάπτυξη άμεσα. Η επίδρασή φαίνεται να είναι μακροχρόνια και σωρευτική και τα αποτελέσματα της ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό οργάνωσης μιας δραστηριότητας, τους στόχους της και τη μακροπρόθεσμη διαδικασία δημιουργίας σκοπού της.²⁸

B. Μεθοδολογία & Αποτελέσματα της Έρευνας

1. Το Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, από το σύνολο των 69 μαθητών της β΄ γυμνασίου του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα, συμμετείχαν 30 μαθητές (ποσοστό 43,4%), οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2017-2018 έλαβαν μέρος σε διαθεματική δημιουργική/καλλιτεχνική δραστηριότητα. Από το σύνολο των μαθητών (N=30) που συμμετείχαν στην έρευνα το 13,3% ήταν αγόρια, ενώ το 86,7% κορίτσια. Επίσης, οι 13 (43,3%) μαθητές φοιτούν στην κατεύθυνση του θεάτρου, ενώ οι 17 (56,7%) στην κατεύθυνση του χορού. Στην ερώτηση αν είχαν βιώσει Προηγούμενη Δημιουργική Εμπειρία Ροής (ΠΔΕΡ) το 80% (24) απάντησε θετικά (Πινάκας 1).

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν τους τρεις πιο σημαντικούς λόγους υποκίνησης για τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη δράση, έχοντας κατά νου ότι η επιλογή με τον αριθμό 1 είναι η πιο σημαντική σε σχέση με τις άλλες δυο, η 1^η επιλογή που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις ήταν η «απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων» (15), και ακολούθησαν η «αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου» (7), η «εμπιστοσύνη στους καθηγητές μου και η αποτελεσματικότητά τους» (4) κοκ (Πινάκας 2). Από τη 2^η επιλογή εκείνη που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις ήταν: η «εμπιστοσύνη στους καθηγητές και η αποτελεσματικότητά τους» (9), η «απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων» (6) κοκ. Οι απαντήσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην 3^η επιλογή είναι οι: «εμπιστοσύνη στους καθηγητές και η αποτελεσματικότητά τους» (6) και «ενδιαφέρον για το θέμα της παράστασης» (5). Αθροίζοντας τις απαντήσεις και των 3 επιλογών η επιλογή που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις είναι η «απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων» (24), και

ακολούθησαν το «ενδιαφέρον για το θέμα της παράστασης» (16), η «αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου» (15), η «εμπιστοσύνη στους καθηγητές και η αποτελεσματικότητά τους» (13). Στην επιλογή «αναφέρετε κάτι άλλο» υπήρξαν τρεις απαντήσεις, οι οποίες αφορούσαν α) «μου αρέσει να τραγουδάω» β) «επιθυμώ να αναπτύξω τις σχέσεις με τους συμμαθητές μου», γ) «να νικήσω τους φόβους μου, κυρίως το άγχος».

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με 98 προτάσεις κλειστού τύπου, καταχωρημένες σε 4 θεματικούς άξονες. Κάθε άξονας αντιπροσωπεύει και μια κλίμακα. Ορισμένες κλίμακες αποτελούνται από υποκλίμακες, (π.χ. EP). Στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου παρατίθενται οι προτάσεις που αντιστοιχούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Για την εκτίμηση των μεταβλητών υιοθετούνται κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν σε εμπειρικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας και έχουν ελεγχθεί για την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους. Οι προτάσεις μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα και για λόγους ακρίβειας υπήρξε αντίστροφη μετάφραση στην αγγλική γλώσσα.²⁹

2. Εξαρτημένες Μεταβλητές

Για τη Συναισθηματική Ευημερία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των 20 συνολικά Θετικών (ΘΣ) και Αρνητικών Συναισθημάτων (ΑΣ) (PANAS).³⁰ Τα συναισθήματα/ διαθέσεις (ενθουσιασμένος, δραστήριος/ή αγχωμένος κλπ), που ένιωσαν οι μαθητές, βαθμολογούνται με την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=πολύ σπάνια - 5=πολύ συχνά). Στο δείγμα μας, οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) είναι $\alpha=,78$ και $\alpha=,63$ για τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα αντίστοιχα (Πίνακας 3).

Για την Ψυχολογική Ευημερία (ΨΕ) χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των 6 παραγόντων της Ryff,³¹ αποτελούμενη από 42 προτάσεις, κατανεμημένες 7 σε κάθε παράγοντα. Όλες οι προτάσεις βαθμολογούνται με την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα - 6=Συμφωνώ Απόλυτα). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας συνολικά για την κλίμακα είναι $\alpha=,93$, ενώ για τις διαστάσεις της κυμαίνεται από $\alpha=,77$ έως $\alpha=,87$ (Πίνακας 3).

3. Ανεξάρτητη Μεταβλητή

Η βασική ανεξάρτητη μεταβλητή της εργασίας, την οποία εξετάσαμε ως προς το βαθμό που αυτή επηρεάζει τις εξαρτημένες, είναι η Εμπειρία Ροής (EP). Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε η έκδοση των 36/προτάσεων της Flow State Scale (FSS),³² μια κλίμακα αυτοαναφοράς, που σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την EP σε αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες.³³ Η FSS βασίζεται στην εννοιολογική προσέγγιση των 9 διαστάσεων της EP, έτσι όπως υποστηρίχθηκε από τον Csikszentmihaly (1990). Κάθε διάσταση της FSS αποτελείται από 4 προτάσεις

που εξετάζουν το βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας της εμπειρίας που βίωσαν οι μαθητές, βάσει της 5βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας της FSS στο σύνολο της είναι $\alpha=,90$, ενώ για τις διαστάσεις της κυμαίνεται από,45 έως,82 (Πίνακας 3). Σύμφωνα με τους Bagozzi & Yi (2012),³⁴ τιμές του δείκτη αξιοπιστίας C/Alpha $\alpha<,70$, όπως στην περίπτωση του Χρόνου $\alpha=,45$, μπορούν να έχουν ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας σε μια σύνθετη κατασκευή, όπως είναι η FSS.

Για τη συμπλήρωση της συγκεκριμένης κλίμακας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις 3 δραστηριότητες –μουσική, χορός, υποκριτική– και να επιλέξουν εκείνη που τους προκαλούσε περισσότερη ευχαρίστηση ή τα πιο ισχυρά συναισθήματα.

4. Μεταβλητές Ελέγχου

Οι μεταβλητές ελέγχου αφορούν το φύλο (1=άνδρας, 2=γυναίκα), την κατεύθυνση σπουδών (1=θέατρο, 2=χορός) και την Προηγούμενη Δημιουργική Εμπειρία Ροής (ΠΔΕΡ) (1=ναι, 2=όχι).

5. Έλεγχος Υποθέσεων με το Συντελεστή Pearson r

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ της ανεξάρτητης με των εξαρτημένων μεταβλητών (βλ. Πίνακας 4) φαίνεται πως η Δημιουργική Εμπειρίας Ροή (ΔΕΡ) έχει ισχυρή συσχέτιση θετικής κατεύθυνσης με την Ψυχολογική Ευημερία (ΨΕ) ($r=,629$, $p<,01$), αρνητικής κατεύθυνσης με τα Αρνητικά Συναισθήματα (ΑΣ) ($r=-,440$, $p<,05$) και οριακή-συσχέτιση ($r=,361$, $p\leq,05$) θετικής κατεύθυνσης με τα Θετικά Συναισθήματα (ΘΣ) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Από τον έλεγχο συνάφειας της ΨΕ με το Φύλο ($r=,11$, $p>a$), την Κατεύθυνση Σπουδών ($r=-,28$, $p>a$) και την ΠΔΕΡ ($r=-,30$, $p>a$) δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Επίσης, δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στα ΘΣ και το Φύλο ($r=-,08$, $p>a$), την Κατεύθυνση Σπουδών ($r=,16$, $p>a$) και την ΠΔΕΡ ($r=-,13$, $p>a$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Τέλος, δεν φαίνεται να υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ΑΣ με το Φύλο ($r=-,31$, $p>a$), την Κατεύθυνση Σπουδών ($r=,29$, $p>a$), ΠΔΕΡ ($r=,25$ $p>a$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

6. Έλεγχος Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Για τον προσδιορισμό του ποσοστού διακύμανσης της Ψυχολογικής Ευημερίας, των Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων, έτσι όπως εξηγείται από τις 9 διαστάσεις της Δημιουργικής Εμπειρίας Ροής, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Stepwise Regression Analysis.³⁵ Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι διαστάσεις Απώλεια Αυτοσυνείδησης ($\beta=,41$ $p<,01$), Ισορροπία Προκλήσεων/Ικανοτήτων ($\beta=,33$ $p<,05$), και Συγχώνευση Δράσης/Επίγνωσης του Εαυτού ($\beta=0,29$ $p<,05$) (βλ.

Πίνακας 5) της ΔΕΡ ερμηνεύουν το 50% τη συνολικής διακύμανσης ($F=8,83, p<,001$) της ΨΕ των μαθητών του δείγματος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Επίσης, ο πιο ισχυρός παράγοντας της ΔΕΡ που εξηγεί το 24% της συνολικής διακύμανσης των ΘΣ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($F=9,04, p<,01$) είναι οι Σαφείς Στόχοι ($\beta=,49, p<,01$). Τέλος, η Απώλεια Αυτοσυνείδησης ($\beta=-,37, p<,05$) και ο Μετασχηματισμός του Χρόνου ($\beta=-,34, p<,05$) εξηγούν το 27 της συνολικής διακύμανσης των ΑΣ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($F=5,18, p<,05$).

Γ. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν οι αντιλήψεις των μαθητών της β' γυμνασίου του ΚΓΓ, για το αν η ΔΕΡ, που βίωσαν με τη συμμετοχή τους στη διαθεματική δημιουργική/καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά το σχολικό έτος 2017-2018, τους προκάλεσε αισθήματα χαράς και ευφορίας κι όχι άγχος ή φόβο ως αντανάκλαση της ισορροπίας των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων αντίστοιχα, και τους οδήγησε στην καλλιέργεια των προσωπικών τους δυνατοτήτων. Με άλλα λόγια, εκτιμήθηκε ο βαθμός επίδρασης της ΔΕΡ στη Συναισθηματική και Ψυχολογική Ευημερία τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα, που θέλουν την ΔΕΡ να αποτελεί ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της Συναισθηματικής³⁶ και Ψυχολογικής Ευημερίας.³⁷

Έτσι, οι μαθητές, ανεξαρτήτως του φύλου τους, της κατεύθυνσης σπουδών, της συμμετοχής τους ή όχι σε ΠΔΕΡ, φαίνεται ότι βίωσαν τη βέλτιστη ΔΕΡ, η οποία με τη σειρά της φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ΨΕ τους, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις διάφορες προκλήσεις της εφηβικής ζωής τους, ώστε να λειτουργήσουν θετικά και να οδηγηθούν στην προσωπική άνθηση και ανάπτυξη. Μάλιστα, οι μεταβλητές της ΔΕΡ που φαίνεται να ερμηνεύουν περισσότερο την ΨΕ των συμμετεχόντων μαθητών είναι η Απώλεια Αυτοσυνείδησης, η Ισορροπία Προκλήσεων/Ικανοτήτων και η Συγχώνευση Δράσης/Επίγνωσης του Εαυτού. Πράγματι, όταν τα άτομα αντιληφθούν ότι οι προκλήσεις της δραστηριότητας στην οποία συμμετέχουν βρίσκονται σε ισορροπία με τις ικανότητες που διαθέτουν, απορροφώνται πλήρως στην εκτέλεσή της, λειτουργούν αυτόνομα και απελευθερωμένα από την κοινωνική κριτική με μια αίσθηση ταύτισης του εαυτού τους με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με αποτέλεσμα να βιώνουν την ΕΡ ευχάριστα και απολαυστικά.³⁸ Κι η βίωση αυτή φαίνεται ότι οδηγεί τους εφήβους στην αναζήτηση εσωτερικών κινήτρων, ώστε να λειτουργήσουν θετικά,³⁹ και να οδηγηθούν στην προσωπική τους ανάπτυξη και άνθηση,⁴⁰ σε μια μακροχρόνια και διαρκή ευτυχία.⁴¹

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η απουσία της ΕΡ οδηγεί σε ΑΣ, δηλαδή κατάθλιψη, απάθεια, ενώ αντίθετα η ύπαρξή της σε ΘΣ, αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και στη δική μας έρευνα.⁴² Η ΔΕΡ που βίωσαν οι μαθητές του

δείγματος ερμηνεύουν την ύπαρξη των ΘΣ με τους Σαφείς Στόχους να αποτελούν τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα ύπαρξής τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι, η ΕΡ συσχετίζεται με τους προσωπικούς στόχους και τις ευκαιρίες επίτευξης,⁴³ τα ενδιαφέροντα των ατόμων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους.⁴⁴ Μάλιστα, όταν οι συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα, αισθάνονται ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους, αισθάνονται επιτυχείς, και οδηγούνται στη βίωση ΘΣ.⁴⁵ Έτσι, οι έφηβοι θεωρούν ότι αξίζει να δεσμευτούν και να συμμετέχουν σε αυτές, προκειμένου να αποκτήσουν εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν στη χαρά και την ευτυχία.⁴⁶

Από την άλλη, το αποτέλεσμα της συνάφειας της ΔΕΡ με τα ΑΣ αρνητικής κατεύθυνσης επιβεβαιώνεται και από μελέτη⁴⁷ σύμφωνα με την οποία ο φόβος, το άγχος, η ανησυχία (ως ΑΣ) είναι ακριβώς το αντίθετο της ΕΡ. Οι δυο παράγοντες της ΕΡ που προβλέπουν την απουσία των ΑΣ των μαθητών του δείγματος είναι η Απώλεια Αυτοσυνείδησης και ο Χρόνος που μετασηματίζεται. Πράγματι, οι άνθρωποι όταν εισέρχονται σε κατάσταση ΕΡ απελευθερώνονται από την αυτοσυνείδησή τους,⁴⁸ που σημαίνει ότι αισθάνονται άνετοι, με αυτοπεποίθηση και έτοιμοι να αναλάβουν ρίσκα, απαλλαγμένοι από τη σκέψη για το τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνους.⁴⁹ Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η υψηλή αυτοσυνείδηση στα άτομα συσχετίζεται με την κατάθλιψη και την κοινωνική φοβία.⁵⁰ Το ίδιο συμβαίνει και με το χρόνο, όπου όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι, ο χρόνος που βιώνουν ευχάριστες δημιουργικές εμπειρίες, κυλάει γρήγορα (μετασηματίζεται) και δεν αντιλαμβάνονται πως περνά, τα ΑΣ απουσιάζουν.

Σύμφωνα με έρευνες, μια μουσική εμπειρία ροής ως ΔΕΡ μπορεί να αποτελέσει «κίνητρο» ειδικά για του νέους μουσικούς για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και της δημιουργικότητας, για την αναζήτηση νέων προκλήσεων και ικανοτήτων,⁵¹ ενώ φαίνεται να έχει στενή συσχέτιση με την απελευθέρωση θετικών συναισθημάτων και την προοπτική της Ευδαιμονικής Ευημερίας⁵² για προσωπική ανάπτυξη. Επίσης, οι μαθητές δεσμεύονται σε εμπειρίες μάθησης όταν αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί δηλαδή επικοινωνούν, ενδιαφέρονται για αυτούς και με ενθουσιασμό παρέχουν ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση.⁵³ Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τη διαδικασία παροχής κινήτρων στους μαθητές τους, μπορούν επίσης να ικανοποιούν τις ανάγκες τους για άμιλλα, δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, κοινωνική υποστήριξη και αυτοκυριαρχία.⁵⁴

Στη δική μας έρευνα, η απόφαση των μαθητών να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη δημιουργική δραστηριότητα επηρεάστηκε από την επιθυμία τους να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικά, από το περιεχόμενο της δράσης, καθώς αυτό ταυτιζόταν με τα ενδιαφέροντά τους, από την εμπιστοσύνη που έτρεφαν προς τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη δραστηριότητα και την αποτελεσματικότητά τους, και κυρίως διότι επιδίωκαν την προσωπική

τους ανάπτυξη μέσα από την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, που θα τους οδηγήσει μελλοντικά στην προσωπική τους άνθηση. Άλλωστε, η εμπειρία ροής δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την επιθυμία και τα υψηλά κίνητρα του ατόμου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.⁵⁵

Δ. Περιορισμοί της έρευνας

Εξαιτίας, του μικρού δείγματος (N=30) –πilotική έρευνα– δεν επιχειρήθηκε παραγοντική ανάλυση, αφού αυτή επηρεάζεται από το μέγεθός του (όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα τόσο πιο ορθές είναι οι εκτιμήσεις μας),⁵⁶ και τον αριθμό των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα (5:1).⁵⁷ Ενώ η FSS κλίμακα προσαρμόζεται εύκολα σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες (αθλητισμό, μουσική), θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον αν στην έρευνα αξιοποιούνταν βασικές ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης, όπως συνέντευξη, ημερολόγιο, ώστε να σχηματιστεί μια επαρκής αντίληψη της επιρροής της ΔΕΡ στην Ευημερία των εφήβων.

Επίλογος

Είναι άραγε ρεαλιστικός ή ουτοπικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς το να βλέπουν ευτυχισμένα και ικανοποιημένα τα πρόσωπα των μαθητών τους, όταν φεύγουν από το σχολείο; Πώς μπορούν οι πρώτοι να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτεπάρκεια των δεύτερων, ώστε να τους οδηγήσουν στην προσωπική τους άνθηση και στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων τους; Είναι δυνατόν η συμμετοχή σε δημιουργικές/καλλιτεχνικές δραστηριότητες να βελτιώσει τη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία των μαθητών και επομένως την ποιότητα ζωής τους, παρά την εσωτερική εφηβική «θύελλα» που βιώνουν; Και αν ναι, πώς μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν σε έναν προσανατολισμό δέσμευσης σε αυτές; Η απάντηση είναι θετική, αρκεί να βιώνεται η ΕΡ. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η προώθηση της ΔΕΡ στο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάζουν δημιουργικές δραστηριότητες συνδέοντάς τις με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών τους, ενώ οι προκλήσεις των δράσεων θα είναι συμβατές με τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους - δημιουργώντας κίνητρα και ενθουσιασμό –και θα χαρακτηρίζονται από ξεκάθαρους και εφικτούς στόχους, παρέχοντας έτσι μια αίσθηση εξέλιξης και προόδου.⁵⁸

Ολοκληρώνοντας, η εμπειρία ροής, είναι ωφέλιμη όχι μόνο επειδή έχει τη δυνατότητα να δώσει νόημα στη ζωή, εσωτερικό πλούτο και συναισθηματική ένταση, αλλά επειδή επίσης βελτιώνει την ποιότητα και την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας του ατόμου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Δημογραφικό Προφίλ του δείγματος (N=30)

Χαρακτηριστικά του Δείγματος		F
Φύλο	Αγόρια	4
	Κορίτσια	26
Κατεύθυνση Σπουδών	Θέατρο	13
	Χορός	17
ΠΔΕΡ	Ναι	24
	Όχι	6

Πίνακας 2. Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των μαθητών (N=30), για τους τρεις πιο σημαντικούς λόγους υποκίνησης συμμετοχής τους στη ΔΕΡ

	Καλλιτέχνης φίλος/η		Ενδιαφέρον για την παράσταση		Εμπιστοσύνη σε καθηγητές και αποτέλεσμα		Γονείς		Όχι προηγούμενη Καλλιτεχνική Εμπειρία (σχολείο)		Αξιοποίηση Ελεύθερου Χρόνου		Γνώσεις- Ικανότητες		Ομάδα		Χειροκρότημα		Άλλο	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
1 ^η επιλογή	-	-	2	6,7	4	13,3	-	-	-	-	7	23,3	15	50	-	-	-	-	-	2
2 ^η επιλογή	1	3,3	9	30	3	10,0	-	-	3	10	5	16,7	6	20	3	10	-	-	-	1
3 ^η επιλογή	4	13,3	5	16,7	6	20,0	1	3,3	4	13,3	3	10,0	3	10	2	6,7	1	3,3	-	-
Απούσες τιμές	25	83,3	14	46,7	17	56,7	29	96,7	23	76,7	15	50	6	20	25	83,3	29	96,7	-	-
Σύνολο	5	16,7	16	53,3	13	43,3	1	3,3	7	23,3	15	50	24	80	5	16,7	1	3,3	-	3*

3* Οι απαντήσεις που δόθηκαν: α) μου αρέσει να τραγουδάω (1η επιλογή), β) Θέλω να αναπτύξω τις σχέσεις με τους συμμαθητές μου (1η επιλογή), γ) Να νικήσω τους φόβους μου, κυρίως το άγχος που με καταβάλλει (2η επιλογή)

Μεταβλητές	M	SD	C/Alpha
Ψυχολογική Ευημερία (ΨΕ)	4,77	,22	,93
1. Αυτονομία	4,70	,96	,87
2. Κυριαρχία του Περιβάλλοντος	4,31	,84	,80
3. Προσωπική Ανάπτυξη	5,28	,54	,81
4. Θετικές Σχέσεις	4,89	,77	,82
5. Νόημα Ζωής	4,94	,79	,80
6. Αποδοχή του εαυτού	4,47	,83	,77
Θετικά Συναισθήματα (ΘΣ)	3,81	,62	,78
Αρνητικά Συναισθήματα (ΑΣ)	1,80	,47	,63
Δημιουργική Εμπειρία Ροής (ΔΕΡ)	3,84	0,41	,90
1. Ισορροπία Προκλήσεων/Ικανοτήτων	3,95	0,62	,79
2. Συγχώνευση Δράσης/Επίγνωσης Εαυτού	3,51	0,65	,74
3. Σαφείς Στόχοι	4,15	0,52	,70
4. Σαφής Ανατροφοδότηση	3,58	0,55	,66
5. Συγκέντρωση στο Καθήκον	3,82	0,65	,78
6. Αίσθηση Ελέγχου	3,85	0,68	,82
7. Απώλεια Αυτοσυνειδησίας	3,68	0,88	,78
8. Μετασχηματισμός Χρόνου	3,71	0,63	,45
9. Αυτοτελής Εμπειρία Ροής (Αυτοτέλεια)	4,31	0,61	,82

Πίνακας 3. ΜΟ (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και Συντελεστής Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) για τις μεταβλητές Δημιουργική Εμπειρία Ροής, Ψυχολογική Ευημερία Θετικά και Αρνητικά Συναισθήματα

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Ψυχολογική Ευημερία	1														
2. Θετικά Συναισθήματα	,092	1													
3. Αρνητικά Συναισθήματα	-,270	-,030	1												
4. Φύλο	,113	-,086	-,319	1											
5. Κατεύθυνση Σπουδών	-,282	,161	,292	-,251	1										
6. ΠΔΕΡ	-,302	-,134	,252	-,294	,235	1									
7. ΔΕΡ	,629**	,361	-,440*	,358	-,248	-,473**	1								
8. Ισορροπία Προκλήσεων/ Ικανοτήτων	,482**	,019	-,288	,008	-,011	-,230	,616**	1							
9. Συγχώνευση Δράσης / Επίγνωσης	,411*	,215	-,205	-,028	,056	-,368*	,456*	,164	1						
10. Σαφείς Στόχοι	,476**	,494**	-,317	,352	-,157	-,267	,799**	,496**	,231	1					
11. Σαφής Αυτοπροφώδτηση Προσώχης	,393*	,122	-,216	,240	-,041	-,076	,724**	,421*	,251	,646**	1				
12. Συγκέντρωση Προσώχης	,485**	,296	-,127	,313	-,024	-,285	,764**	,508**	,243	,570**	,636**	1			
13. Αίσθηση Ελέγχου	,377*	,198	-,267	,353	-,389*	-,296	,770**	,437*	,130	,612**	,682**	,609**	1		
14. Απώλεια Αυτοσυνειδησίας	,539**	,303	-,402*	,110	-,338	-,296	,594**	,245	,146	,402*	,235	,358	,351	1	
15. Μετ/μός Χρόνου	,236	,088	-,375*	,373*	-,251	-,442*	,580**	,436*	,251	,302	,254	,335	,465**	,088	1
16. Αυτοτελής Εμπειρία Ροής	,170	,343	-,293	,405*	-,179	-,431*	,492**	-,085	,236	,480**	,209	,195	,200	,338	,292

Σημείωση: (*) $p < .10$, (**) $p < .05$, (***) $p < .01$, (****) $p < .001$

Πίνακας 4. Συνάψεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών ($N=30$)

Steps	Μεταβλητές	Constant (α)	β	R^2
<i>Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ψυχολογική Ευημερία</i>				
1	Απώλεια Αυτοσυνειδησίας	1,4*	,41**	,29
2	Ισορροπία Προκλήσεων/Ικανοτήτων		,33*	,42
3	Συγχώνευση Δράσης/Επίγνωσης Εαυτού		,29*	,50
<i>Εξαρτημένη Μεταβλητή: Θετικά Συναισθήματα</i>				
1	Σαφείς Στόχοι	1,3*	,49**	,24
<i>Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αρνητικά Συναισθήματα</i>				
1	Απώλεια Αυτοσυνειδησίας	3,5***	-,37*	,16
2	Μετασηματισμός του Χρόνου		-,34*	,27

Υποσημείωση: α : Unstandardized coefficient, β : beta, $^\dagger p < .10$, * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Πίνακας 5. Αναλύσεις Stepwise Regression Analysis των σχέσεων όλων των διαστάσεων της ΔΕΡ με την Ψυχολογική Ευημερία, Θετικά & Αρνητικά Συναισθήματα

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Q. Maire, S. Lamb, «Inequalities in Students' Well-Being Experiences and Skills in French Secondary Education: A perspective From the International Study of City Youth (ISCY) in Bordeaux», J. Marcionetti et al. (επιμ.), *Well-Being in Education Systems*, Hogrefe Editore, 2017, σ.94.
2. M. Menzer, *The Arts in Early Childhood: Social and Emotional Benefits of Arts Participation*, National Endowment for the Arts (NEA), Washington 2015.
3. M. A. Croom, «Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment», *Musicae Scientiae*, τχ. 19, αρ. 1, (2014), σ. 44-64.
4. L. A. Beck, M. Csikszentmihalyi, «Flow: The Psychology of Optimal Experience», *Journal of Leisure Research*, τχ. 24, αρ. 1, (1992), σ.93-94.
5. Croom, «Music practice»

- 6 A. Chirico, S. Serino, P. Cipresso, A. Gaggioli, G. Riva, «When Music “Flows”. State and Trait in Musical Performance, Composition and Listening: a Systematic Review», *Frontiers in Psychology*, τχ. 6, (2015), σ.906-927.
- 7 ό.π.
- 8 C. Swann, J., R. Keegan, D. Piggott, & L. Crust, «A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport». *Psychology of Sport and Exercise*, τχ. 13, (2012), σ.807–819.
- 9 W. J. Wrigley, S. B. Emmerson, «The experience of the flow state in live music performance». *Psychology of Music* 41:3 (2013), σ.292-305.
- 10 J., J. Martin, K. Cutler, «An exploratory study of flow and motivation in theatre actors», *Journal of Applied Sport Psychology* 14 (2002), σ. 344-352.
- 11 E.A. Voiskounsky, V.O. Mitina, A.A. Avetisova, «Playing Online Games: Flow Experience», *PsychNology Journal* 2:3 (2004), σ. 259-281.
- 12 V. Yotsidi, N. Kourmoussi, E. Dermizaki, C. Pezirkianidis, K. Kounemou, «Add Flow to the Fire: Flow and Hope as a Shield against Burnout of Fire Service Workers», *Psychology*, 9: 6 (2018), σ. 1291-1305.
- 13 J. D. Shernoff, M. Csikszentmihalyi, *Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments*, citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.5933&rep=rep1&type=pdf, 2008 (Πρόσβαση 13/7/2018).
- 14 A. Delle Fave, F. Massimini, «The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications», *European Psychologist* 10 (2005), σ.264–274.
- 15 D. Tavares, T. Freire, «Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents», *Psicologia* 30:2 (2016), σ. 77-79.
- 16 Chirico, «When Music “Flows”»
- 17 J., S. Oprea, M. Buijzen, A. E. van Reijmersdal, «Development and Validation of Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c)», *Societas* 8:18 (2018), σ.1-14.
- 18 C. D. Ryff, «Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being», *Journal of Personality and Social Psychology* 57:6 (1989), σ. 1069-1081.
- 19 S., B. Fritz, A. Avsec, «The experience of flow and subjective well-being of music students», *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology* 16:2 (2007), σ. 5-17.
- 20 P. J. Steele, J. C. Fullagar, «Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting», *The Journal of Psychology* 143:1 (2009), σ. 5–27.
- 21 Tavares, Freire, «Flow experience».
- 22 Tavares, Freire, ό.π. και Shernoff, Csikszentmihalyi, «Flow in Schools».
- 23 M. Bassi, P. Steca, D. Monzani, A. Greco, A. Delle Fave, «Personality and Optimal Experience in Adolescence: Implications for Well-Being and Development», *Journal of Happiness Studies* 15 (2014), σ. 829-843.
- 24 D Tavares, Freire, «Flow experience».
- 25 P. T. Rogatko, «The influence of flow on positive affect in college students», *Journal of Happiness Studies* 10: 2 (2009), σ. 133-148.
- 26 M. Csikszentmihalyi, J. Hunter, «Happiness in everyday life: The uses of experience sampling», *Journal of Happiness Studies* 4 (2003), σ. 197-222.
- 27 Steele, Fullagar, «Facilitators and Outcomes»
- 28 Tavares, Freire, «Flow experience».
- 29 A. J. Harkness, A. Schoua-Glusberg, «Questionnaires in Translation», *Zuma-Nachrichten Spezial* 3 (1998),σ. 87-127· Janet Harkness (επιμ.), *Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-* (επιμ.), *Cross-cultural survey equivalence. Mannheim*, 1998 (ZUMANachrichten Spezial 3, σ.87-126.

- 30 D. Watson, A.L. Clark, A. Tellegen, «Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales», *Journal of Personality and Social Psychology* 54:6 (1988), σ. 1063-1070.
- 31 Ryff, «Happiness is everything».
- 32 A. S. Jackson, H. Marsh, «Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale», *Journal of Sport & Exercise Psychology* 18 (1996), σ. 17-35.
- 33 Chirico, «When Music “Flows”»
- 34 P. R. Bagozzi, Y. Yi, «Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models», *Journal of the Academy of Marketing Science* 40:1(2012), σ. 8-34.
- 35 Fritz, Avsec, «The experience of flow».
- 36 Ο.π.
- 37 Bassi, et al, «Personality and Optimal Experience» P.J. Steele, & J.C. Fullagar, «Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting». *The Journal of Psychology* 143:1 (2009), σ. 5-27.
- 38 J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi, «The Concept of Flow» Theory and Research, C.R. Snyder, S.J. Lopez (επιμ.), *Oxford handbook of positive psychology*, Oxford University Press, USA, 2009, σ. 89-105.
- 39 C. D. Ryff, B. Singer, «Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research», *Psychotherapy and Psychosomatics* 65:1 (1996), σ.14-23.
- 40 C. D. Ryff, C. M. Keys, «The Structure of Psychological Well-Being Revisited», *Journal of Personality and Social Psychology* 69:4 (1995), σ. 719-727.
- 41 A. E. McMahan, D. Estes, «Hedonic versus eudaimonic conceptions of well-being: Evidence of differential associations with self-reported well-being», *Social Indicators Research* 103:1 (2011), σ.93–108.
- 42 M. Csikszentmihalyi, J. LeFevre, «Optimal Experience in Work and Leisure», *Journal of Personality and Social Psychology* 5:5 (1989), σ.816-837.
- 43 A. S. Jackson, C. G. Roberts, «Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance». *The Sport Psychologist* 6 (1992), σ.156-171.
- 44 G. D. Myers, E. Diener, «Who is happy?», *Psychological Science* 6 (1995), σ.10-19.
- 45 J. R. Vallerand, L. E. Deci, M. R. Ryan, «Intrinsic motivation in sport», K.,B. Pandolf (ed.), *Exercise and sport sciences reviews*, MacMillan, New York, 1987, σ. 389-425.
- 46 Myers, Diener, «Who is happy?».
- 47 M. Csikszentmihalyi, «Flow: The Psychology of Optimal Experience», *Journal of Leisure Research* 24:1 (1990), σ. 93–94.
- 48 M. Csikszentmihalyi, *Beyond boredom and anxiety*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1975.
- 49 G. Tunnell, «The discrepancy between private and public selves: Public self-consciousness and its correlates». *Journal of Personality Assessment*, τχ. 48, (1984), σ. 549–555.
- 50 N. Mor, J. Winqvist, «Self-Focused Attention and Negative Affect: A Meta-Analysis», *Psychological Bulletin* 128 (2002), σ. 638-662.
- 51 M. Csikszentmihalyi, *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*, NY: Harper Collins publishers, New York, 1993.
- 52 Chirico, «When Music “Flows”».
- 53 J. D. Cothran, D. C. Ennis, «Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools», *Journal of Research and Development in Education* 33:2 (2000), σ. 106-117.
- 54 M. F. Newmann, G. G. Wehlage, D. S. Lamborn, «The significance and sources of student engagement», F., M. Newmann (Επιμ.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*, Teachers College Press, New York, 1992.

-
- 55 M. Csikszentmihalyi, *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- 56 A. Boomsma, «The Robustness of LISREL Against Small Sample Sizes in Factor Analysis Models», K. G. Joreskog, H. Wold (eds), *Systems Under Indirect Observation Causality Structure Prediction*, Elsevier, Amsterdam N. Holland, 1982.
- 57 R. Gorsuch, *Factor Analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1983.
- 58 A. J. Schmidt, «Flow in Education», *International Encyclopedia of Education*, 2010, σ. 605-611.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Ειρήνη Γιαννημάρα

**Αλεξάνδρα Σπηλιοπούλου, Μαρία Ντάγανου,
Λεωνίδας Γομάτος, Στέφανος Αρμακόλας**
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστή η αξία της αισθητικής εμπειρίας στη μάθηση και ιδιαίτερα έργων υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία συμβάλλουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα συμβατικά έργα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των στοχαστικών διεργασιών.¹ Οι τέχνες, παρέχουν μια ειδική, πολλές φορές μοναδική, οδό προσωπικής έκφρασης, που με άλλον τρόπο δεν θα υπήρχε αυτή η δυνατότητα,² καθώς μέσα από τα έργα τέχνης, χωρίς να υποβαθμίζεται η λογική, ενεργοποιείται εξίσου το συναίσθημα, η φαντασία αλλά και η διαίσθηση του ατόμου, με τρόπο που διευκολύνεται η ολιστική αντίληψη ενός θέματος και ενισχύεται η συμμετοχή, η κριτική σκέψη και η αυτογνωσία.³ Σύμφωνα με τον Κόκκο:⁴

η επαφή με την τέχνη αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη γιατί εξοικειώνει με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης και τα χαρακτηριστικά των αυθεντικών έργων τέχνης μιλούν για σημαντικές αλήθειες, έχουν ολιστική διάσταση και απαιτούν νοητική και συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόησή τους.

Στην παρούσα εργασία θα περιγραφεί διδακτική παρέμβαση με την αξιοποίηση της Τέχνης και της τεχνικής της αναλογικής σκέψης στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' ενιαίου λυκείου. Καθώς αυτό θα γίνει μέσα από την παρουσίαση ενός έργου τέχνης, θα αναφερθούμε αρχικά στη συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Αρχικά ο John Dewey⁵ υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κυριότερο μέσο με το οποίο αναπτύσσεται η φαντασία, που τη θεωρεί ουσιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, πέρα από τη φυσική τους υπόσταση χαρακτηρίζονται από τη διάσταση της φαντασίας που τους προσδίδει ο δημιουργός. Επομένως, για να κατανοηθούν τα νοήματα των έργων τέχνης είναι απαραίτητο να επιστρατευθεί στο έπακρο η φαντασία των παρατηρητών. Για τους λόγους αυτούς, η αισθητική εμπειρία σε σχέση με τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούνται στην καθημερινότητα είναι ευρύτερη και βαθύτερη, γεγονός που την καθιστά σημαντική «πρόκληση για σκέψη».⁶

Η σημαντικότητα της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε διαχρονικά και από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στα πεδία της Ψυχολογίας όσο και της Παιδαγωγικής. Ουσιώδης ήταν η συνεισφορά του Howard Gardner⁷ που διατύπωσε την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρεται για την επεξεργασία πλήθους συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται εφικτή η έκφραση ολιστικών και ευρύτερων νοημάτων, η αποτύπωση συναισθηματικών καταστάσεων και γενικά, η έκφραση διαφορετικών οπτικών της πραγματικότητας, που συντελεί στη συνειδητοποίηση όσων δεν γίνονται εύκολα κατανοητά με τη χρήση ορθών επιχειρημάτων.⁸

Η εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας τεκμηριώθηκε και από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που μελέτησαν την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική.⁹ Ανέλυσαν έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας και κατέληξαν ότι για να έχει την ικανότητα ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα, είναι απαραίτητη η ισότιμη και αμοιβαία συμπλήρωση των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Η κύρια λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου είναι η εκλογίκευση και προσφέρεται για την ορθολογική κατανόηση της πραγματικότητας. Ενώ το δεξιό ημισφαίριο ειδικεύεται στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων, προσφέροντας τη δυνατότητα να κατανοούμε πιο σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Τα έργα τέχνης εμπειρεύουν τεράστιο πλούτο στοιχείων τα οποία συνάδουν με τον τρόπο λειτουργίας του δεξιού ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) και η επαφή με αυτά συντελεί καταλυτικά στην αξιοποίησή του και ενισχύει τη δυνατότητα της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.¹⁰

Από την άλλη, η αναλογική σκέψη συνιστά μία από τις σπουδαιότερες διεργασίες της δημιουργικής νόησης. Το βασικότερο στοιχείο της αναλογικής σκέψης είναι ότι υπάρχει μεταβίβαση γνώσης από μία κατάσταση σε μία άλλη. Γίνεται, δηλαδή, ανάμεσα σε κάποια στοιχεία, αντικείμενα ή σχέσεις, αντιστοίχιση ή εύρεση κάποιου συνόλου συμφωνιών.¹¹ Η αναλογική σκέψη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών εννοιών και να μεταβιβάσουν γνώση από μια καλά κατανοητή και καλά δομημένη έννοια σε μια όχι τόσο οικεία ή όχι άμεσα αντιληπτή.¹² Αναλογική σκέψη είναι μια γνωστική διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών ή νοήματος από ένα συγκεκριμένο θέμα (τομέας «βάσης») σε ένα άλλο συγκεκριμένο θέμα (τομέας «στόχος»). Ο τομέας βάσης, ονομάζεται συχνά και «ανάλογο». Η αναλογική σκέψη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών εννοιών και να μεταβιβάσουν γνώση από μια καλά κατανοητή και καλά δομημένη έννοια σε μια όχι τόσο οικεία ή όχι άμεσα αντιληπτή. Έτσι, η νέα γνώση ενσωματώνεται στην προϋπάρχουσα και η αναλογία εν τέλει λειτουργεί σαν εννοιολογική γέφυρα της νέας και της παλιάς γνώσης.

Στην Ελλάδα¹³ η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη βρίσκεται ακόμα σε νηπιακό στάδιο. Αναμφίβολα, πρόκειται για ένα εγχείρημα δύσκολο, διότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή για την επιλογή έργων τέχνης κατάλληλων με βάση το γνωστικό αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να εξετάζεται και να λαμβάνεται υπόψη και ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με μορφές και έργα τέχνης.

Συνήθως, στις περιπτώσεις που εφαρμόζεται η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη αξιοποιείται το μοντέλο του Perkins¹⁴ σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Ωστόσο, πρόκειται για μία προσέγγιση που δεν δίνει έμφαση στην ανάλυση της τεχνοτροπίας του έργου ή σε ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και την εποχή του. Κυρίως, έχει σημασία η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές – εμπυχωτές δε χρειάζεται να διαθέτουν ειδικές γνώσεις για τις τέχνες, παρά μόνο να έχουν την ικανότητα να οδηγούν την ομάδα στον στοχασμό επάνω στο έργο.

Συστηματικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση υλοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», καθώς και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από το Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων».¹⁵

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αρκετοί θεωρητικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης¹⁶ διατύπωσαν την άποψη πως η παρατήρηση των έργων Τέχνης συντελεί στην ανάπτυξη της στοχαστικής διεργασίας και επιτυγχάνει:

α) τη δημιουργία προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης

β) τη συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων πως ο πολιτισμός και τα δημιουργήματά του δεν πρέπει να είναι αποκλεισμένα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά πρέπει να αποτελούν μέρος της

γ) την ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης από την πλευρά εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων

δ) την ανάπτυξη ολιστικής συστημικής σκέψης από τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.¹⁷

Επομένως, σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση, προκύπτει ότι η τέχνη έχει εντυπωσιακά μαθησιακά αποτελέσματα και γι' αυτό στη διδακτική ενότητα που σχεδιάστηκε στηριχθήκαμε στην αξιοποίηση της Τέχνης για την επίτευξη του εκπαιδευτικού σκοπού.

Η ενότητα που θα διδαχθεί αξιοποιώντας τις τεχνικές εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη και αναλογική σκέψη είναι η ενότητα «Τιμή και ποσότητα ισορροπίας» του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' ενιαίου λυκείου (ενότητα 5.2 σελ. 93-95 του σχολικού εγχειριδίου).¹⁸

Παρατίθεται αναλυτικά το σχέδιο μαθήματος της διδακτικής παρέμβασης:

Σχέδιο μαθήματος

Τίτλος ωριαίας ενότητας: Τιμή και ποσότητα ισορροπίας.

Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν από το 2^ο κεφάλαιο: η ζήτηση των αγαθών και το 4^ο κεφάλαιο: η προσφορά των αγαθών.

Στον προσδιορισμό των τιμών, οι συναρτήσεις ζήτησης και προσφοράς (και οι αντίστοιχες καμπύλες) εκφράζουν τις δυνάμεις της αγοράς. Για να κατανοήσει ο μαθητής πώς προσδιορίζεται η τιμή και η ποσότητα ισορροπίας, πρέπει να εξηγηθεί η αντίρροπη λειτουργία των δυνάμεων της ζήτησης και της προσφοράς, έτσι ώστε να εξαλείφεται είτε το πλεόνασμα είτε το έλλειμμα.

Στόχος: Να περιγράψουν οι μαθητές τη λειτουργία της αγοράς και να εντοπίζουν την τιμή και την ποσότητα ισορροπίας περιγράφοντας τη διαδικασία της εξάλειψης των πλεονασμάτων και των ελλειμμάτων.

Υλικά και Μέσα: Προτζέκτορας, διαφάνειες powerpoint

Σχεδιαζόμενη πορεία της διδασκαλίας

Αναφέρουμε στους μαθητές ότι προκειμένου να προσεγγίσουμε τη συγκεκριμένη ενότητα θα πρέπει να ανακαλέσουν και να συνδέσουν τις γνώσεις των κεφαλαίων 2 και 4 του βιβλίου Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' ενιαίου λυκείου, δηλαδή του νόμου της ζήτησης και του νόμου της προσφοράς. Αυτό θα γίνει μέσα από την ανάλυση ενός έργου τέχνης και με την αξιοποίηση της αναλογικής σκέψης. Πρόκειται για το έργο: *Αφιέρωμα στο Cézanne* 1900, Maurice Denis (1870-1943) Λάδι σε καμβά H. 1.8m W. 2.4m, Μουσείο Ορσέ, Παρίσι. Αυτός ο πίνακας συγκίνησε βαθύτατα τον Σεζάν. Το μήνυμα ήταν ξεκάθαρο: Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός εκείνων που είδαν στο πρόσωπό του την έλευση μιας νέας εποχής στην Τέχνη, έρχεται να αντισταθμίσει την απουσία της επίσημης αναγνώρισης.¹⁹



1. Αφιέρωμα στο Cézanne 1900, Maurice Denis (1870-1943)

Προβάλλεται ο πίνακας και ζητείται αρχικά από τους μαθητές να περιγράψουν ό,τι βλέπουν ώστε να ξεκινήσει η παρατήρηση και η συζήτηση. Η γνωστή έννοια (το «ανάλογο») είναι η απεικόνιση της αγοραπωλησίας. Ενώ, οι νέες άγνωστες έννοιες που καλούνται «στόχος» είναι ο προσδιορισμός της τιμής, της ποσότητας ισορροπίας, το έλλειμμα ή υπερβάλλουσα ζήτηση και το πλεόνασμα ή πλεονάζουσα προσφορά.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε σε τρία ερωτήματα κατά την ανάλυση του πίνακα:

- 1: Τι σχόλια θα κάνατε σε σχέση με την προσφορά του προϊόντος;
- 2: Τι σχόλια θα κάνατε σε σχέση με τη ζήτηση του προϊόντος;
- 3: Πώς πιστεύετε ότι θα προσδιοριστεί η τιμή του προϊόντος;

Η ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτήματα 1 και 2 οδηγεί στα εξής συμπεράσματα: Σε σχέση με την προσφορά παρατηρείται ένα προϊόν μόνο. Ενώ η ζητούμενη ποσότητα είναι μεγαλύτερη καθώς υπάρχουν πολλοί ενδιαφερόμενοι – αγοραστές. Άρα, με αυτόν τον τρόπο εισάγουμε την έννοια του ελλείμματος (στόχος), έχοντας ως «ανάλογο» τη ζήτηση ενός πίνακα από πολλούς αγοραστές. Γίνεται λοιπόν κατανοητός ο ορισμός του ελλείμματος ότι όταν η ζητούμενη ποσότητα είναι μεγαλύτερη από την προσφερόμενη, έχουμε έλλειμμα ή υπερβάλλουσα ζήτηση.

Έπειτα, για να προσεγγιστεί η επόμενη έννοια – στόχος, αυτή του πλεονάσματος, αντιστρέφουμε το ανάλογο ως εξής: επισημαίνουμε ως προσφερόμενο προϊόν τους πίνακες στο βάθος, για τους οποίους δεν υπάρχει αγοραστικό ενδιαφέρον. Δηλαδή, η προσφερόμενη ποσότητα είναι μεγαλύτερη από τη ζητούμενη, το οποίο είναι και ο ορισμός του πλεονάσματος ή πλεονάζουσας προσφοράς.

Σχετικά με την ανάλυση του 3^{ου} ερωτήματος, εξαιτίας των προηγηθέντων

(ένας πίνακας και πολλοί αγοραστές), η τιμή θα είναι υψηλή. Αν υποθέσουμε ότι τα προϊόντα – πίνακες προς πώληση ήταν περισσότερα, η τιμή θα κινούνταν σε χαμηλότερα επίπεδα. Και μετά από αυτούς τους συλλογισμούς - ερωτήσεις αναφέρεται η νέα έννοια της τιμής ισορροπίας, που είναι η τιμή στην οποία η ζητούμενη ποσότητα είναι ίση με την προσφερόμενη ποσότητα (με το ανάλογο να είναι η συμφωνία των αγοραστών με τον πωλητή του πίνακα στη δημοπρασία). Στη συνέχεια αναφέρουμε λίγα λόγια για τον πίνακα που αποτέλεσε μέρος της αναλογίας και που παρουσιάστηκε σύμφωνα με τα βήματα της εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη.

Αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη

Μέσα από τη συγκεκριμένη αναλογία οι μαθητές θα κατακτήσουν τις έννοιες τιμή και ποσότητα ισορροπίας καθώς και τις έννοιες έλλειμμα ή υπερβάλλουσα ζήτηση και πλεόνασμα ή πλεονάζουσα προσφορά. Κατά αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθούν οι γνωστικές δεξιότητες που έχουν τεθεί ως στόχος.

Όσον αφορά τις συναισθηματικές δεξιότητες ενεργοποιείται η φαντασία και ενισχύεται η συμμετοχή μέσα από την επαφή με την τέχνη και την ολιστική προσέγγιση του θέματος. Ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες οξύνεται η ικανότητα αναστοχασμού του μαθητή, μέσα από τις διαδοχικές συγκρίσεις ανάμεσα στο «ανάλογο» και τον στόχο και κατανοεί και αναλύει τον τρόπο λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς.

Υλοποίηση - Αποτελέσματα διδασκαλίας

Αξίζει να μεταφερθεί η εμπειρία μας καθώς η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ομάδα φοιτητών στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης διδασκαλίας στο ΕΠΠΑΙΚ Πάτρας, το 2018. Οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ. Πρόκειται για διδασκαλίες κάθε φοιτητή, αρχικά εντός σχολής ενώπιον ομάδας συμφοιτητών και συμβούλου - επόπτη καθηγητή²⁰ και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους σε σχολική τάξη.

Από τα πρώτα λεπτά, το εικαστικό έργο φάνηκε να δίνει μια αισθητηριακή απόλαυση. Η παρατήρηση του έργου πήρε χρόνο. Χρόνος κρίσιμος και δημιουργικός, διότι μέσα από μία μικρής διάρκειας ιδεοθύελλα ήρθαν στο προσκήνιο σημαντικές έννοιες όπως πλειστηριασμός και δημοπρασία, αγοραπωλησία πίνακα. Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια της προβολής η εκπαιδευτρια ενθάρρυνε τους φοιτητές να εκφράσουν την όποια άποψη λέγοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επιπλέον, η υποβολή κατευθυντήριων ερωτήσεων συντέλεσε ώστε να γίνει σταδιακή μετάβαση σε συζήτηση γύρω από τις τιμές των προϊόντων, την προσφορά και

τη ζήτηση. Έπειτα, έγινε η σύνδεση της απεικόνισης με τις διδακτικές έννοιες – στόχο. Εν συνεχεία, ακολούθησε πρακτικό παράδειγμα με πίνακα και διάγραμμα για να αξιολογηθεί η κατανόηση της νέας γνώσης. Από τις απαντήσεις και εντυπώσεις των φοιτητών, που αποτέλεσαν το υλικό «ανατροφοδότησης» από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, παρατηρήθηκε ότι υποβοηθήθηκε η επίτευξη των μαθησιακών στόχων και έγιναν εμφανή τα μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η παραπάνω μικροδιδασκαλία βιντεοσκοπήθηκε (συνηθισμένη πρακτική στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας στο ΕΠΠΑΙΚ) και μελετήθηκε, γεγονός που μας έδωσε τη δυνατότητα να την αναλύσουμε σε μεταγενέστερο χρόνο. Διαπιστώθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και η ενεργοποίηση όλων των συμμετεχόντων, τόσο κατά τη φάση που είχαν τον ρόλο του μαθητή, όσο και κατά τη συζήτηση - αναστοχασμό που ακολούθησε τη διδασκαλία. Από τα σχόλια των παρατηρητών - φοιτητών καταγράφηκε ένα στοιχείο μετασχηματιστικής διάστασης, που αφορά στην παραδοχή τους ότι τους εξέπληξε πως ένα οικονομικό μάθημα μπορεί να διδαχθεί μέσα από την Τέχνη έχοντας τόσα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παραπάνω μικροδιδασκαλία φάνηκε να λειτουργεί η «μαγεία» της Τέχνης αποδεικνύοντας ότι είναι πρακτικά εφαρμόσιμη η χρησιμοποίηση έργων Τέχνης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με αντικείμενο σχετικό με τα οικονομικά. Όπως υποστηρίζει και ο Παυλάκης,²¹ παρά τους όποιους περιορισμούς και τις δυσκολίες, η εξέλιξη παρόμοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που διενήργησε σε οικονομική ενότητα αποκάλυψε ότι, αν για τον εκπαιδευτή ήταν μια ευκαιρία για να επαναξιολογήσει και να εμπλουτίσει και ο ίδιος την εκπαιδευτική του προσέγγιση και μεθοδολογία, για τους εκπαιδευόμενους υπήρξε η αρχή ενός διαρκώς ανανεούμενου ενδιαφέροντος για την Τέχνη. Ανεξάρτητα, επομένως, από τον τελικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιθυμία των εκπαιδευομένων για παρουσίαση έργων τέχνης και στις επόμενες εκπαιδευτικές συναντήσεις υπήρξε από μόνη της ένα γεγονός με θετικό πρόσημο.

Παρόλα αυτά, όσα καταγράφηκαν από την εφαρμογή και ανάλυση της εν λόγω μικροδιδασκαλίας δεν αποτελούν πλήρη στοιχεία αξιολόγησης. Γι' αυτό αξίζει να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη διδασκαλία σε σχολείο, στο πλαίσιο μελλοντικής έρευνας, ώστε να αξιολογηθεί η προτεινόμενη τεχνική.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Ράικου, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών 2013. Αναφέρεται και στο Α. Σπηλιοπούλου, *Αντιλήψεις εκπαιδευτών ΙΕΚ για τη χρήση της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»*, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα, σ. 32.
- 2 Ράικου, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*
- 3 Βλ. Π. Σούρλα, *Τέχνη, εκπαίδευση ενηλίκων και μετασχηματίζουσα μάθηση*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα, 2014.
- 4 Βλ. Α.Κόκκος, *Η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση*. <http://www.alexiskokkos.gr/seminars.html> (Πρόσβαση 1/10/2018), σ. 3.
- 5 Βλ. J. Dewey, *Art as Experience*, The Penguin Group, USA, 1934 (ανατύπωση 1980).
- 6 J. Dewey, *Art as Experience*, όπως αναφέρεται στο Αλέξης Κόκκος, *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ52*. ΕΑΠ, Πάτρα, 2011, σ. 72.
- 7 Βλ. H. Gardner, *The arts and human development*, Wiley, New York, 1973, H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983. H. Gardner, *Art Education and Human Development*, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, 1990.
- 8 Α.Κόκκος, *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, σ.73.
- 9 ό.π., όπου αναφέρεται σχετική βιβλιογραφία από τους Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967 και Watzlawick, 1981.
- 10 Κόκκος, *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, σ.74.
- 11 Βλ. M. Hesse, *Models and analogies in science* University of Notre Dame Press, Notre Dame, IN, 1966, το οποίο αναφέρεται και στο Γ. Σιμούλη, *Τρόποι ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών: Η χρήση εικόνων κατά την αναλογική επίλυση προβλημάτων από παιδιά 5 έως 7 ετών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2009.
- 12 Βλ D. Gentner, J. Loewenstein, *Analogical Reasoning*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.9877&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 1/10/2018).
- 13 Βλ. Μάνος Παυλάκης, «Επιχειρηματική Ηγεσία: Ανάδειξη των χαρακτηριστικών του ρόλου του ηγέτη μέσα από Έργα Τέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, (2013), σ.3-13.
- 14 Βλ. Κόκκος, *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπου γίνεται η σχετική αναφορά στο Perkins*, 1994.
- 15 Βλ. Σ. Παπαδάκης, Ι. Φραγκούλης, «Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη», *Μάθηση με Τεχνολογίες 2* (2013).
- 16 Βλ. ό.π., όπου γίνονται οι αναφορές στα Perkins 1994, Κόκκος 2011, Μέγα 2002.
- 17 Σ. Παπαδάκης, Ι. Φραγκούλης, «Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ», όπου υπάρχει η αναφορά στο Κόκκος 2011
- 18 Θ. Λιανός, Α. Παπαβασιλείου, Α. Χαντζηανδρέου, *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Γ' Λυκείου*, Διόφαντος, 2016.
- 19 Βλ. Λ. Γαλάνης (επιμ.), *ArtBook Cezanne*, ΗΜΕΡΗΣΙΑ Α.Ε.Ε. Αθήνα, 2006.
- 20 Βλ. Λ. Γομάτος, «Η Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών Τεχνολογικών Μαθημάτων στην Ελλάδα και τη Γαλλία: μια συγκριτική μελέτη», *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ Πρακτικά Συνεδρίου για τα 50 χρόνια ΣΕΛΕΤΕ-ΑΣΠΑΙΤΕ, Αθήνα, 2010 σ.219-227. Λ. Γομάτος, Σ. Αρμακόλας, Ν. Μπακόπουλος, «Παιδαγωγική-διδακτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση ενός μοντέλου Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας», *Τεχνολογικές εξελίξεις και Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*, 2ο επιστημονικό συνέδριο ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ, Αθήνα, 2011.
- 21 Παυλάκης, «Επιχειρηματική Ηγεσία».

Σοφία Κυριαζοπούλου
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΔΙΝΕΙ ΖΩΗ ΣΤΗ ΒΙΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται ένα «σενάριο Βιολογίας σε τέσσερις πράξεις»: το ανθρώπινο κυκλοφορικό σύστημα σε 4 διδακτικές ώρες για την Α΄ Γυμνασίου, όπου πέρα από την εκτεταμένη χρήση ΤΠΕ, την «παράσταση κλέβει» η σημαντική και ασυνήθιστη για μάθημα Φυσικών Επιστημών παρουσία της θεατρικής τέχνης.

Το σενάριο βρίσκεται με τίτλο «Το Θαυματουργό Υγρό της Ζωής» στη πλατφόρμα με ψηφιακά σενάρια «Αίσωπος» του Ι.Ε.Π όπου χαρακτηρίστηκε ως βέλτιστο καταδεικνύοντας ότι η θεατρική τέχνη μπορεί να δώσει το «Βίο» στη Βιολογία.¹

Στις τάξεις του νομού μου, όπου πολλοί μαθητές έχουν περιορισμένη χρήση της Ελληνικής γλώσσας, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων όπως θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Βιολογίας είναι απαραίτητη. Αλλά και σε μαθητές με καλό χειρισμό της γλώσσας η χρήση τέτοιων μεθόδων είναι ένας αποδοτικός τρόπος να εισέλθουμε στο ανθρώπινο σώμα και να προσομοιώσουμε κίνηση (όπως η ροή του αίματος). Μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις έλεγαν οι Κινέζοι. Φανταστείτε με πόσες ισοδυναμεί μια ζωντανή θεατρική αναπαράσταση και μάλιστα ο αυτοσχεδιασμός από τους ίδιους τους μαθητές! Και σε όλο αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο-παράσταση ο σκηνοθέτης είναι ο εκπαιδευτικός που κινεί τα νήματα. Κάθε διδακτική ώρα έχει διαφορετική δομή για να ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό (πέρα από το ρόλο του συντονιστή και του καθοδηγητή) να έχει αντανακλαστικά «δημοσιογράφου του πολικού ρεπορτάζ», ταλέντο “performer” και ενθουσιασμό “animateur”. Χαρείτε το!

Motivation

Όμως, γιατί ένας εκπαιδευτικός να αναζητά όλες αυτές τις διδακτικές οδούς, πεπατημένες ή καινοτόμους για να διευκολύνει τη μάθηση; Ποιος είναι ο σκοπός στη διδασκαλία της Βιολογίας που (κακώς) θεωρείται μάθημα γνώσεων;

Για να τολμήσω μια απάντηση στην ερώτηση αυτή, θα παραθέσω εδώ την πιο ενδιαφέρουσα και δύσκολη στιγμή στη σύντομη διδακτική μου πορεία που με έκανε να αναθεωρήσω τον στόχο μου μέσα σε μια τάξη: Στη Βιολογία της Α΄ Γυμνασίου, στο κεφάλαιο με το αναπαραγωγικό σύστημα, μια μουσουλμάνα μαθήτριά από απομακρυσμένο χωριό της Ροδόπης σήκωσε δειλά το χέρι και ψιθύρισε ντροπαλά μετά από δικές μου ενθαρρύνσεις: «Κυρία, το αίμα της περιόδου είναι βρώμικο;».

Πολύ μακριά από τη νοοτροπία της πρωτεύουσας, όσοι γνωρίζουν τα ήθη και τη νοοτροπία της μουσουλμανικής κοινότητας καταλαβαίνουν πόσο κουράγιο μάζεψε η μαθήτρια για να αρθρώσει αυτή την απορία. Κυρίως: πόσο κουράγιο χρειάστηκε για να τολμήσει (μετά τις πληροφορίες που συγκέντρωσε στη Βιολογία) να αναρωτηθεί πάνω σε χρόνια παγιωμένες κοινωνικές και θρησκευτικές απόψεις για τη θέση της γυναίκας! Πόση συναισθηματική φόρτιση στην εσωτερική αυτή σύγκρουση και πόση εμπιστοσύνη ώστε να επιτρέψει στην επιστημονική άποψη να προκαλέσει την αναθεώρηση των βαθιά ριζωμένων πιστεύω της!

Ίσως αυτός να είναι ο σημαντικότερος σκοπός της διδασκαλίας μας: να κεντρίσουμε τους μαθητές διανοητικά και συναισθηματικά. Να τους ενοχλήσουμε, να τους μάθουμε να αναρωτιούνται και με κριτική σκέψη και ήθος να αναθεωρούν, όταν χρειάζεται.

Εργαλεία διδακτικού σεναρίου

Για πετύχουμε λοιπόν ένα τόσο δύσκολο σκοπό επιστρατεύουμε σεβαστό αριθμό θεμιτών μεθόδων-εργαλείων, άλλων δουλεμένων χρόνια και άλλων εναλλακτικότερων.

Στο σενάριο αυτό οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) παίζουν σημαντικό ρόλο λόγω του αντικειμένου της Βιολογίας που «απαιτεί» τη χρήση τους. Δε γίνεται όμως στείρα άντληση πληροφοριών, αλλά έναυσμα για παρατήρηση και επεξεργασία τους με κριτική σκέψη. Στον σημερινό κόσμο η πληροφορία παρέχεται με ένα κλικ, επιταχυνόμενα άφθονη και ανεξέλεγκτη. Οι μαθητές στο σχολείο πρέπει να ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν κριτική στάση, ώστε να περιορίζεται στο μέλλον η αβασάνιστη παραδοχή ψευδών ειδήσεων που αφορούν την υγεία τους και προβάλλονται στα ΜΜΕ (μαγνητικά βραχιόλια και κάθε είδους κομπογιαννιτισμός). Αντίθετα, πρέπει η Βιολογία να συνδεθεί με τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, ώστε οι μαθητές βασιζόμενοι στις εμπειρίες τους, στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και στις διαθέσιμες πληροφορίες να αποκτήσουν τη δεξιότητα να κάνουν «έξυπνες υποθέσεις (intelligent guess)» για το τι είναι επιστημονικά ορθό.

Στο σενάριο αυτό όμως, την παράσταση κλέβει το θεατρικό δρώμενο που κλείνει την αυλαία. Το θεατρικό δρώμενο συμβάλει στον αυθορμητισμό καθώς και στη τρισδιάστατη αντίληψη του χώρου και των κινήσεων σε αντίθεση με την ως τώρα δισδιάστατη απεικόνιση σε πίνακα, βιβλίο ή οθόνη υπολογιστή. Επιπλέον, βοηθά τα παιδιά με γλωσσικό πρόβλημα εκμεταλλευόμενο την «κιναισθητική ευφυΐα» των μαθητών.^{2,3} Χρησιμοποιείται επίσης ως αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Όσο κι αν είναι σημαντική και αναπάντεχη η χρήση θεατρικού δρώμενου στη διδασκαλία της Βιολογίας δεν αποτελεί το μόνο στοιχείο από τις τέχνες που δίνουν χρώμα και ρυθμό σε αυτό το σενάριο. Το ύφος του εκπαιδευτικού, η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής αποτελούν εργαλεία προερχόμενα από τις θεατρικές τέχνες καίρια για την επιτυχία του σεναρίου. Καθώς και η χρήση επικαιρότητας, χιούμορ, προπλάσμάτων στη Βιολογία και κάθε εμπειρίας που δημιουργεί έντονα συναισθήματα. Η διδακτική πράξη δεν απευθύνεται μόνο στη λεκτική και τη μαθηματική νοημοσύνη, αλλά στοχεύει στην ενεργοποίηση και των υπολοίπων. Η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα, όταν συνδέεται με το συναισθηματικό κόσμο.⁴ Η επαφή με τον συναισθηματικό κόσμο διευκολύνει το δρόμο ώστε η πληροφορία να οδηγεί σε εσωτερική σύγκρουση και προβληματισμό και με τη σειρά του ο προβληματισμός να οδηγεί στην αναζήτηση πληροφοριών για την επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων. Και για τη σύνδεση αυτή, μάθησης και συναισθηματικού κόσμου, ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο.

Προαπαιτούμενα-Στόχοι

Το σενάριο υλοποιείται στην Α΄ Γυμνασίου και διαρκεί 4 διδακτικές ώρες με διαφορετικό στυλ για έντονη συναισθηματική εναλλαγή και διανοητική εμπλοκή. Το γνωστικό υπόβαθρο που είναι επιθυμητό για το σενάριο (σύμφωνο με τις οδηγίες του Υπουργείου) περιλαμβάνει την έννοια του κυττάρου, γενική ιδέα των θρεπτικών ουσιών και της πέψης και στοιχειώδεις γνώσεις υπολογιστή.

Το σενάριο -πέρα από τους γενικότερους σκοπούς της διδασκαλίας στο σχολείο- έχει γενικούς στόχους την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, όπως:

- οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα των ΤΠΕ και των τεχνών να επικουρήσουν στην επιστημονική μελέτη και μάθηση,
- να εξοικειωθούν στη χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων (δισδιάστατη αναπαράσταση στο λογισμικό με τρισδιάστατη στο πρόπλασμα με τετραδιάστατη στη θεατρική παράσταση) και στη μετάβαση από την μία αναπαράσταση στην άλλη που αποτελεί ανώτερη λειτουργία του εγκεφάλου.

Από την άλλη μεριά, το σενάριο έχει συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους. Λόγω της σημασίας της για τη ζωή του ανθρώπου οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να δεχθούν ότι η καρδιά είναι μια απλή αντλία, αλλά πιστεύουν ότι είναι ένα περίπλοκο όργανο που καθαρίζει το αίμα και επηρεάζει συναισθηματικές λειτουργίες. Ονομάζουν όλα τα αιμοφόρα αγγεία φλέβες και θεωρούν ότι οι φλέβες έχουν μπλε αίμα. Έτσι ένας από τους στόχους των εκπαιδευτικών είναι να προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε και-μέχρι την ολοκλήρωση του σεναρίου-να ανασκευάσουμε τις παρανοήσεις των μαθητών.

Και οι γνωστικοί μας στόχοι είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι

- η καρδιά είναι μια απλή αντλία που η παροχή σε αίμα και οξυγόνο εξαρτάται από τις ανάγκες του οργανισμού σε οξυγόνο,
- τα αιμοφόρα αγγεία (αρτηρίες, φλέβες, τριχοειδή) έχουν ανατομία που εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες λειτουργίες τους και ποιες είναι αυτές,
- το αίμα έχει βασικά συστατικά (πλάσμα, ερυθρά αιμοσφαίρια, λευκά αιμοσφαίρια, αιμοπετάλια) με συγκεκριμένο σκοπό το καθένα και αυτά διαβάζουμε στις αναλύσεις αίματος.

Περιγραφή σεναρίου-οργάνωση τάξης/ Επεισόδιο 1^ο Αιμοφόρα αγγεία

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα γίνεται χρήση βιντεοπροβολέα, και η/υ με το ψηφιακό σενάριο που είναι αναρτημένο στην πλατφόρμα και των Φύλλων Εργασίας (ΦΕ) που βρίσκονται σε αυτήν.⁵ Τα ΦΕ έχουν έγχρωμες φωτογραφίες και πληροφορίες ώστε να μπορούν να σταθούν και αυτόνομα χωρίς τη σύνδεση στη πλατφόρμα, όπου δεν χρειάζεται κίνηση ή αφήγηση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η τάξη βλέπει μαζί τον προβολέα και το λογισμικό που χειρίζεται ο καθηγητής με μικρές διακοπές ώστε να συζητήσουν οι μαθητές της κάθε ομάδας και να απαντήσουν στο ΦΕ. Σε μερικές περιπτώσεις η συζήτηση γίνεται από όλη τη τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Ακολουθούμε ΦΕ δομημένο έτσι ώστε οι μαθητές ορμώμενοι από τη πληροφορία στο λογισμικό, να ανακαλούν γνώσεις από άλλες επιστήμες, να τις συνδυάζουν με τις εμπειρίες τους και με βάση τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος να ελέγχουν τις απόψεις τους, να βγάζουν συμπεράσματα και να κάνουν έξυπνες υποθέσεις. Παραδείγματος χάριν, αφού έχουμε εξηγήσει ότι οι αρτηρίες έχουν παχιά και ελαστικά τοιχώματα ώστε να αντέχουν τη πίεση του αίματος λόγω της καρδιακής ώθησης, ζητούμε από τους μαθητές να αναρωτηθούν τη δομή των τριχοειδών αγγείων (παχιά ή λεπτά), αφού μέσα από αυτά γίνεται ανταλλαγή ουσιών με όλα τα κύτταρα του οργανισμού. Έτσι γίνεται χρήση της «καθοδηγούμενης ανακάλυψης» που κατα-δεικνύει ότι η διδασκαλία της Βιολογίας εμπεριέχει μια αναλυτική και συνθετική διεργασία. Επιπροσθέτως, με την εργασία σε ομάδες προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες, ιδέες και συμπεράσματα.

Την πρώτη αυτή διδακτική ώρα έχουμε αυστηρή και σφικτή ροή, καθοριζόμενη από τη ροή στο ψηφιακό σενάριο και στο ΦΕ, χωρίς μεγάλο περιθώριο για αυτοσχεδιασμούς. Παρόλα αυτά στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού σημαντικά όπλα είναι στοιχεία από τις τέχνες. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε οπτικοακουστικά μέσα με καλή αισθητική, χρώματα και φυσικά χιούμορ.

Επεισόδιο 2^ο Ροή του αίματος. Καρδιά

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ή τέσσερις ομάδες, ανάλογα με τα διαθέσιμα προπλάσματα και η/υ. Η μία ομάδα μελετάει 15 λεπτά το λογισμικό στον υπολογιστή και η άλλη το πρόπλασμα και το σχολικό βιβλίο (σ. 67). Με την πάροδο των 15 λεπτών οι ομάδες ανταλλάσσουν αντικείμενο. Χρησιμοποιούνται ΦΕ τα οποία συμπληρώνονται από κάθε ομάδα.⁶

Δίνεται και εδώ έμφαση στο να συνδυαστεί η ανατομία των οργάνων με τις ιδιαίτερες λειτουργίες που επιτελούν, ώστε να τονιστεί η σχέση αιτίου-αποτελέσματος που οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στην επίλυση (ανάλυση-σύνθεση) προβλημάτων. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι κόλποι της καρδιάς δέχονται αίμα το οποίο προωθούν στις κοιλίες της καρδιάς, ότι η δεξιά κοιλία ωθεί το αίμα από την καρδιά στους πνεύμονες ενώ η αριστερή κοιλία της καρδιάς ωθεί το αίμα σε όλο το σώμα. Καλούνται λοιπόν να συνδυάσουν τις πληροφορίες αυτές που λαμβάνουν από τις ΤΠΕ με γνώσεις από τη Φυσική ή τη καθημερινή ζωή σε σχέση με τις πιέσεις, ώστε να υποθέσουν ποια κοιλότητα της καρδιάς έχει τα πιο παχιά τοιχώματα και γιατί. Καλούνται επίσης να επιβεβαιώσουν την υπόθεσή τους επανεξετάζοντας το πρόπλασμα της ανθρώπινης καρδιάς.

Στη μαθησιακή διαδικασία της διδακτικής αυτής ώρας, η επιπρόσθετη αξία των ΤΠΕ είναι εμφανής. Χρησιμοποιούνται: το απλό και κατανοητό λογισμικό του ΙΕΠ της Βιολογίας Γυμνασίου και το λογισμικό DK_MMBOY (Μηχανή του Σώματος). Ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια δηλαδή και λογισμικό προσομοιώσεων που είναι πολύ σημαντικά στη Βιολογία καθώς δεν μπορούμε με άλλο τρόπο στο σχολείο να εξερευνήσουμε εύκολα το ανθρώπινο σώμα. Η κατανόηση της ροής του αίματος και της λειτουργίας της καρδιάς δεν γίνεται αποτελεσματικά με κανένα «στατικό μέσο», όπως φωτογραφίες ή πρόπλασμα, αλλά οπτικοποιείται πολύ πιο εύκολα με βίντεο που ταξιδεύει σε δυο χωρικές διαστάσεις αλλά και στο χρόνο. Μια επιπλέον σημαντική ωφέλεια είναι και ότι με τη διεργασία αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των προσομοιώσεων (που θεωρούν διασκέδαση) ως εργαλεία μάθησης, αξιολογούν αυτή τη χρησιμότητα στη διεργασία μάθησής τους (με τις προσομοιώσεις μαθαίνω καλύτερα) και κατευθύνονται ώστε να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Επιπλέον, εξοικειώνονται στη χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων (δισδιάστατη αναπαράσταση στο λογισμικό με τρισδιάστατη στο πρόπλασμα) και στη μετάβαση από την μία αναπαράσταση στην άλλη καλλιεργώντας τη χωροταξική τους νοημοσύνη.

Και αυτή τη διδακτική ώρα έχουμε αυστηρή και γρήγορη ροή, καθοριζόμενη από το ΦΕ. Χρωματίζουμε λοιπόν την ατμόσφαιρα με πινελιές χιούμορ ώστε να δεχθούν οι μαθητές πιο εύκολα το ακαδημαϊκό της βάρος. Σε «πρώτο πλάνο»

λοιπόν βάζουμε και τον Σωτήρη, το ανθρώπινο πρόπλασμα. Χαϊδευτικά του έχουμε δώσει το όνομα του πιο άτακτου μαθητή της τάξης, ώστε να γίνεται αισθητή η διαφορά μεταξύ του ακίνητου-αμίλητου προπλάσματος και του ζωντανού μαθητή. Η ονομασία πραγματοποιείται με πολύ τακτ, απαιτεί ευαισθησία και ενσυναίσθηση από τον εκπαιδευτικό και πρέπει να γίνει με χαρούμενη, περιπαιχτική διάθεση και τα γέλια των μαθητών. Επιπλέον, η χρήση προπλάσματος βοηθάει, εξοικειώνοντας τους μαθητές με εικόνες από το εσωτερικό του ανθρώπινου σώματος που στο δημοτικό ίσως να θεωρούνταν αποκρουστικές και η καλή διάθεση συνδέει τη γνώση με ευχάριστα συναισθήματα. Επιπλέον, το πρόπλασμα αποτελεί τρισδιάστατη απεικόνιση (στο βιβλίο έχουμε διδιάστατη) και ένα μέτρο πραγματικών μεγεθών. Δυστυχώς, η συνεχής και αποκλειστική χρήση υπολογιστών οδηγεί τους μαθητές σε υποβάθμιση της ικανότητάς τους να εκτιμούν μεγέθη καθώς όλα καθορίζονται από το μέγεθος της οθόνης του υπολογιστή τους. Αντίθετα, η χρήση προπλάσματος βοηθάει στην εκτίμηση των μεγεθών των ανθρωπίνων οργάνων, καθώς το πρόπλασμα έχει περίπου το μέγεθος ενός εφήβου.

Επεισόδιο 3^ο. Το «συμβάν» και το αίμα.

Οι δυο προηγούμενες διδακτικές ώρες ήταν αρκετά εντατικές. Για να μη βαρεθούν οι μαθητές την ίδια διαδικασία κάθε φορά, τη 3^η ώρα γίνεται πιο χαλαρή παρουσίαση χωρίς ΦΕ. Έχουμε όμως προβολή λογισμικού στο βιντεοπροβολέα και συζήτηση από ολόκληρη τη τάξη με καθοδήγηση του καθηγητή.⁷

Σε αυτό το «επεισόδιο» έχουμε πιο «ζωντανή», «θεατρική», «επιμελώς αυθόρμητη» παρουσίαση, όπου είναι απαραίτητα πολλά στοιχεία από τη θεατρικές τέχνες. Αρχικά η διδασκαλία ξεκινά με αυτοσχεδιασμό πάνω σε πραγματικό γεγονός της «σχολικής επικαιρότητας» που φάνηκε να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών: «Ο Χασάν στο διάλειμμα δάγκωσε το Γιαννάκη» (Και το έκανε ακριβώς την εβδομάδα που θα εξετάζαμε τα συστατικά του αίματος!). Μέσα στη τάξη επικρατεί αναταραχή και η καταγγελία-καταπέλτης από τους συμμαθητές του συνοδεύεται από έκπληξη και γέλια!

Να (!) η καταπληκτική ευκαιρία να παρουσιάσουμε τα στάδια μια πληγής και να εξερευνήσουμε με τους μαθητές τον ρόλο των λευκών αιμοσφαιρίων και των αιμοπεταλίων, με τη βοήθεια του λογισμικού. Και όλα αυτά μετά από μια θεατρική διφορούμενη αντίδραση: «Ξέρεις τι έκανες Χασάν!!!.....». Η γλώσσα του σώματος και οι εναλλαγές στον τόνο της φωνής είναι πολύ σημαντικά σε αυτό το σημείο. Στην αρχή ο αυστηρός τόνος και η συνοφρυωμένη όψη δείχνουν ότι ετοιμαζόμαστε, σε στυλ Διονύση Παπαγιαννόπουλου, να επιπλήξουμε τον θύτη: «Τι έκανες Χασάν!». Οι μαθητές συστέλλονται από τον απειλητικό τόνο του καθηγητή, οποίος όμως συνεχίζει σε εντελώς

διαφορετικό και ήρεμο τόνο: «Ελάτε να δούμε στο λογισμικό τι έκανε ο Χασάν. Να, Χασάν τι θα μπορούσες να είχες προκαλέσει, εάν το δάγκωμα ήταν λίγο πιο δυνατό». Και εκεί προβάλλουμε το λογισμικό. Οι μαθητές ανακουφίζονται, χαμογελούν, το θεωρούν αστείο, και όταν κάνουν σχόλια: «αμάν Κυρία, πώς τα γυρίζετε όλα στην επιστήμη!», γνωρίζουμε ότι σίγουρα έχουμε διεγείρει το ενδιαφέρον τους. Χωρίς να ασχοληθούμε περαιτέρω με την ηθική πλευρά του θέματος, προκαλούμε τον θύτη να αναγνωρίσει με τη βοήθεια του λογισμικού τις μικροσκοπικές συνέπειες της πράξης του. Το κομμάτι του λογισμικού που χρησιμοποιούμε είναι μια σειρά τριών σχεδίων με τη χρονική αναπαράσταση της πήξης του αίματος μιας πληγής (δάγκωμα στην περίπτωση μας). Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν τα συστατικά του αίματος και τον σπουδαίο ρόλο τους μέσα από αυτό το «μικρό καθημερινό δράμα της πήξης του αίματος».

Όταν ολοκληρώσουμε τη θεματική ενότητα επιστρέφουμε στο αρχικό έναυσμα: «Να λοιπόν τι συμβαίνει όταν τραυματιζόμαστε και τρέχει αίμα» και μπορούμε να συνεχίσουμε με χιουμοριστικά σχόλια πάνω σε αυτό ανακεφαλαιώνοντας ταυτόχρονα.

Η χρήση σχολικής επικαιρότητας και αυτοσχεδιασμού είναι μια διδακτική πρακτική που προκαλεί έντονη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η απόκριση των μαθητών με προέτρεψε την επόμενη χρονιά να ξαναχρησιμοποιήσω το (πλαστό πια) γεγονός σαν να είχε μόλις γίνει με τα ίδια εντυπωσιακά αποτελέσματα. Στο «ευκαιριακό» και στο «επίκαιρο» ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει την «ευκαιρία» να συνδέσει τις γνώσεις με τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και να απευθυνθεί και σε άλλα είδη νοημοσύνης πέραν της μαθηματικής (διαπροσωπική, νατουραλιστική).

Σε αυτή τη διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει τα αποθέματα ενσυναίσθησης που διαθέτει (και που ίσως καλλιέργησε μέσα από εντύπωση σε θεατρικές τέχνες), ώστε να γίνει αποτελεσματική και ασφαλής καθοδήγηση των συναισθημάτων των μαθητών. Οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης στη τάξη και ο εκπαιδευτικός ως κωμωδός να αναγνωρίζει και να μεταφράζει ορθά τις αντιδράσεις των μαθητών, ώστε να δίνει τον σωστό χρονισμό στη δικιά του καθοδήγηση. Αποφασιστικοί παράγοντες είναι η τοποθέτηση φωνής, το ύψος του εκπαιδευτικού αλλά και, όπως ανέφερα, ο σωστός χρονισμός ώστε οι μαθητές να αφεθούν να παρασυρθούν σε αυτό το ψυχαγωγικό σκαμπανέβασμα συναισθημάτων: χαλαρότητα, αστεϊσμός κατά την είσοδο στη τάξη και μετά σοβαρότητα, ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα, κατόπιν απότομα χαλαρότητα και αστεϊσμός και μετά επαναφορά στην ακαδημαϊκή ατμόσφαιρα με ευχάριστους τόνους. Επιτυγχάνεται τοιουτοτρόπως η εναλλαγή συναισθημάτων των μαθητών και συνδέεται εντέλει ευχάριστα με την αναζήτηση της γνώσης.

Επεισόδιο 4^ο Θεατρικό δρώμενο.

Έχοντας ολοκληρώσει το κυκλοφορικό σύστημα του ανθρώπου, ως επανάληψη και έμμεση (αυτό)αξιολόγηση εκτελούμε για μια επιπλέον διδακτική ώρα ένα θεατρικό δρώμενο.

Στο θεατρικό δρώμενο μερικοί μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους των ερυθρών αιμοσφαιρίων, άλλοι των λευκών αιμοσφαιρίων, άλλοι των αιμοπεταλίων ενώ κάποιοι αναπαριστούν τη λειτουργία κυττάρων και οργάνων του σώματος (καρδιά, πνεύμονες). Στην κατανομή ρόλων, πέραν της προτίμησης των μαθητών, λαμβάνεται υπόψη η σωματική διάπλαση, ώστε να προκληθεί συζήτηση (με μορφή πειρακτικών σχολίων και γέλιο) σε σχέση με το μέγεθος των βιολογικών στοιχείων που θέλουμε να αναπαραστήσουμε. Έτσι ένας γεροδεμένος μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο της καρδιάς: πρέπει να μπορεί να σπρώξει και να αντέξει μια ζωή... Αρκετοί μαθητές αναλαμβάνουν τους περίπλοκους ρόλους κυττάρων. Κάποιοι τον ρόλο των πνευμόνων με την ανταλλαγή αερίων. Μπάλες δυο χρωμάτων παίζουν τον ρόλο των αερίων (οξυγόνο-διοξείδιο του άνθρακα). Μικρότεροι το δέμας μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν ερυθρά αιμοσφαίρια και αιμοπετάλια. Κάπως πιο γεροδεμένοι- όπως θυμούνται και από το προηγούμενο μάθημα- τα λευκά αιμοσφαίρια.

Οι μαθητές εξηγούν ποιοι είναι, τι κάνουν και γιατί το κάνουν και η τάξη γίνεται το αφαιρετικό σκηνικό (ανθρώπινο σώμα), με διαδρομές ανάμεσα στα θρανία που γίνονται φλέβες και αρτηρίες και καθίσματα που γίνονται βαλβίδες. Για να παίξουν όλοι οι μαθητές επαναλαμβάνουμε 2-3 φορές.

Ο συνδυασμός της διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ και με το θεατρικό δρώμενο εξασκεί την αφαιρετική ικανότητα και τη φαντασία των μαθητών. Ο μαθητής παίρνοντας στοιχεία από μια αναπαράσταση (οθόνη υπολογιστή, πρόπλασμα ή βιβλίο) δημιουργεί την δική του τετραδιάστατη αναπαράσταση αξιοποιώντας την κιναισθητική του ευφυΐα και καλλιεργώντας τη χωροταξική του. Όσες φορές πραγματοποιείται, είναι εγγυημένα (σύμφωνα με ομόφωνη γνώμη των μαθητών) από τις διασκεδαστικότερες στιγμές της χρονιάς, αλλά και ένας τρόπος οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τι δεν κατάλαβαν «εν δράση», να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, να διορθώσουν ο ένας τον άλλον με γέλια. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εισάγονται στη διαδικασία μοντελοποίησης που απαιτεί ουσιαστική αναγνώριση των βασικών σημείων της λειτουργίας του κυκλοφορικού ώστε αυτά να αποτελέσουν το σενάριο του θεατρικού. Με την «απόδοση-επίδοση» του θεατρικού του ρόλου ο μαθητής εμπλέκεται σε διαδικασίες αναστοχασμού, αναρωτιέται τι κατάλαβε και πως το κατάλαβε και καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες.

Σύνοψη-Αποτελέσματα

Ελπίζω πως είναι εμφανές ότι το διδακτικό αυτό σενάριο φιλοδοξεί να μην είναι απλά τέσσερις διδακτικές ώρες, αλλά ένα ενιαίο σύνολο, σαν τηλεοπτική μίνι-σειρά. Κάθε ώρα-επεισόδιο είναι διαφορετική σε σκηνοθεσία, όμως το στυλ αλλάζει σταδιακά και το σενάριο επιχειρεί να ανακαλύψει, να απευθυνθεί και να αξιοποιήσει εκτεταμένη γκάμα ικανοτήτων των μαθητών και να καλλιεργήσει διαφορετικές δεξιότητές τους. Αξιοποιεί στοιχεία από την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία μάθησης, καθώς κατά την 1^η και 2^η ώρα προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση με την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, αλλά κυρίως κατά τη 4^η ώρα οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε πολλά επίπεδα κατά τον αυτοσχεδιασμό και τη συνεργασία τους στο θεατρικό δρώμενο. Ταυτόχρονα, με τη χρήση προσομοιώσεων και οπτικοποίησης σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις του ΦΕ, γίνεται χρήση καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Επιπροσθέτως, κατά τη 3^η ώρα γίνεται χρήση επικαιρότητας, χιούμορ και κάθε εμπειρίας που δημιουργεί έντονα συναισθήματα και βοηθά στην καθημερινή διδασκαλία (συνδέει γνώσεις με συναισθηματικό κόσμο, απευθύνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών).

Το σενάριο αποσκοπεί στην προβολή και ανάπτυξη πολλών ειδών ευφυΐας, και όχι μόνο της λογικής-μαθηματικής και γλωσσικής.⁸ Απευθύνεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη κατά την ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και στη χωρικοταξική νοημοσύνη με την εναλλαγή των ισοδύναμων παραστάσεων: διδιάστατη και χρόνος στον Η/Υ, τριδιάστατη στο πρόπλασμα, τριδιάστατη και χρόνος στο θεατρικό δρώμενο. Ακόμη, με το θεατρικό παιχνίδι και την κίνηση των μαθητών μέσα στο πλασματικό σώμα απευθύνεται στην κιναισθητική ευφυΐα των μαθητών -ακόμη και αυτών που έχουν έντονα γλωσσικά προβλήματα και λόγω έκφρασης υστερούν στην παραδοσιακή τάξη. Μπορούμε ακόμη να θεωρήσουμε ότι αφουγκράζεται και τη νατουραλιστική νοημοσύνη εξαίροντας τη λογική με τον οποία το σώμα μας λειτουργεί.

Το σενάριο που περιγράψω εδώ εφαρμόστηκε σε μικρές παραλλαγές του, σε Γυμνάσιο της Κομοτηνής κατά τη διάρκεια δυο σχολικών ετών και σε έξι τμήματα κάθε φορά. Αξιολογήθηκε εμμέσως από την ενθουσιώδη απήχηση που είχε στους μαθητές. «Κυρία πότε θα το ξανακάνουμε;» ήταν η επίμονη ερώτηση των μαθητών.

Οι τάξεις στο νομό μας είναι από παλιά πολύ-πολιτισμικές και την περίοδο που εκπονήθηκε το σενάριο στην Α Γυμνασίου 30% των μαθητών προέρχονταν από μειονοτικά σχολεία με πολύ περιορισμένη χρήση της Ελληνικής γλώσσας. Σε αυτούς τους μαθητές πολύ σημαντικό πρόβλημα παρουσιάζει η πολυπλοκότητα των όρων της Βιολογίας (που είναι εύκολοι για χρήστες της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας). Πολλοί από τους μαθητές αυτούς προέρχονται από χωριά, κάποια μακριά από την πόλη, και κάποιοι είναι Ρομά. Έτσι παρουσιάζονται

μεγάλες διαφορές στη νοοτροπία, μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών τους και πολλοί μαθητές είναι ντροπαλοί, νιώθουν εκτός του περιβάλλοντός τους και διστάζουν να συμμετέχουν στη τάξη. Μετά την εφαρμογή του σεναρίου διαπίστωσα έντονη αλλαγή στη συμπεριφορά αυτών των μαθητών. Ειδικά στο θεατρικό οι μαθητές αυτοί (και όχι μόνο αυτοί) εκφράστηκαν και με κινήσεις και με χιούμορ. Αυτό φάνηκε να τους απελευθερώνει. Με ξάφνιασαν ευχάριστα, όταν πήραν πρωτοβουλία και πραγματοποίησαν σκηνοθετικές παρεμβάσεις, χωρίς καν να με προϊδεάσουν: χρησιμοποίησαν τις καρέκλες ως βαλβίδες χωρίς πρότερη σκηνοθετική συμβουλή, υποδύθηκαν χιουμοριστικά τα κουρασμένα ερυθρά αιμοσφαίρια που δεν βρίσκουν εύκολα τον δρόμο προς τη καρδιά και άλλα πολλά και έξυπνα που δεν θα τα άρθρωναν πριν. Στον απόηχο του θεατρικού, η επίδρασή του στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη τάξη συνεχίστηκε και στο υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς και η δυναμική που αναπτύχθηκε έφτασε και στις επόμενες χρονιές φοίτησής τους (όσο συνέχισαν να είναι μαθητές μου και σε άλλα μαθήματα όπως Φυσική Β΄ Γυμνασίου).

Το σενάριο αυτό αλλά κυρίως το θεατρικό δρώμενο, έδωσε την τάξη. Γιατί στο θέατρο πρέπει να εμπιστευτείς τον ηθοποιό που παίζει μαζί σου, να τον ακούσεις και του μιλήσεις, να συντονιστείς και να συνεργαστείς μαζί του. Οι μαθητές λοιπόν πραγματοποίησαν με αυτό τον τρόπο μια ευχάριστη «άσκηση» επικοινωνίας μεταξύ τους. Δισταγμοί, ή τοίχοι μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κλονίστηκαν σοβαρά -αν όχι κατέρρευσαν- και οι μαθητές ξεκίνησαν να αλληλεπιδρούν και με μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων, θρησκειών και μαθησιακών επιπέδων. Να σημειώσω επιπλέον εδώ ότι κατά τη 2^η διδακτική ώρα, όπου οι ομάδες ήταν αναγκαστικά μεγάλες σε αριθμό (λόγω των λίγων διαθέσιμων υ/η και οργάνων) έδωσα το ρόλο του αντιπροσώπου της κάθε ομάδας σε «παραδοσιακά αδύναμο» μαθητή. Με έκπληξη παρατήρησα κάθε φορά τους «καλούς μαθητές» της ομάδας να προπονούν, να διδάσκουν, να βοηθούν τον αδύναμο μαθητή που θα τους αντιπροσώπευε. Και πέρα από το δέσιμο και την επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών, ο καταμερισμός αυτός βοήθησε μαθητές στο κέντρο και το πάνω άκρο της καμπύλης επίδοσης να οργανώσουν τη σκέψη τους, ώστε να τη μεταδώσουν στον συμμαθητή τους. Και οι ανταγωνιστικοί μαθητές, που μερικές φορές με υπερβολικό ζήλο προσπαθούν να δείξουν τις δυνατότητές τους, γύρισαν ξέπνοοι και μου είπαν: «Κυρία, είναι τόσο δύσκολο να διδάξει κάποιος!». Δοκίμασαν την αγωνία του εκπαιδευτικού και ήταν μετά όλη τη χρονιά σύμμαχοι και συνεργάτες στην προσπάθεια διδασκαλίας. Σύμμαχοι χωρίς προκαταλήψεις.

Το θετικό και ζεστό κλίμα που δημιουργήθηκε μέσα στον σκληρό χειμώνα της Ροδόπης συνεχίστηκε και τώρα, μετά από χρόνια συναντώ πολλούς

μαθητές που θυμούνται με χαρά αυτή την εμπειρία: θεατρικό στη Βιολογία! Αναρωτιέμαι: εάν χρησιμοποιούσαμε πιο συχνά το θέατρο, ή άλλες τέχνες στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών θα ήταν το ενδιαφέρον και η επίδοση των μαθητών αυξημένη, ή μήπως θα βαριόντουσαν και αυτή τη καινοτομία, όταν θα έπαυε να είναι καινοτομία και γινόταν συνήθης πρακτική; Είναι η τέχνη το αλάτι στο φαγητό και για αυτόν το λόγο πρέπει να είναι στη σωστή αναλογία;

Επίλογος

Η εκπαιδευτική πράξη είναι μια σύνθετη λειτουργία που απαιτεί το μυαλό και τη ψυχή του εκπαιδευτικού. Τόσο σημαντική που τελευταία προστέθηκε και ως καινούργια νοημοσύνη. Η παιδαγωγική νοημοσύνη δεν έγκειται τόσο στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά στο γιατί διαλέγει να το κάνει.⁹ Κανένα σενάριο λοιπόν και κανένα σύνολο οδηγιών δεν μπορεί να ζήσει έξω από τον εκπαιδευτικό. Τα αντανακλαστικά του παιδαγωγού σε κάθε πράξη του είναι αυτά που θα δώσουν ζωή και σε αυτό το σενάριο.

Τους ευχαριστούμε για την προσπάθεια!

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Σοφία Κυριαζοπούλου, «Το θαυματουργό υγρό της Ζωής» <http://aesop.iep.edu.gr/node/21923> (Πρόσβαση 22/02/2019).
- 2 Howard Gardner, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York, 2000.
- 3 Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- 4 Σουλτάνα Μάνεση, «Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον», *Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Π.*, τεύχος 11β, (2012), σ. 22-31.
- 5 Κυριαζοπούλου, «Το θαυματουργό υγρό της Ζωής».
- 6 Ό.π.
- 7 Ό.π.
- 8 Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, ό.π.
- 9 Louis Rubin, «The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence», *Journal of Teacher Education* 40:6 (November 1989), σ. 31-34.

Θεόδωρος Παράσχου
ΤΟ ΚΟΜΙΚΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ¹

Εισαγωγή – Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έννοια του γραμματισμού, δηλαδή η γνώση ανάγνωσης και γραφής, διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον οπτικό γραμματισμό, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης (χρήσης) οπτικών μορφών, που αφορούν στην οπτική επικοινωνία, αλλά κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων.² Τα παιδιά δεν είναι μόνο θεατές-καταναλωτές εικόνων, αλλά μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις εικόνες και ανακαλύπτουν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής εικόνων. Περεταίρω δε, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία και γίνονται παραγωγοί-δημιουργοί εικόνων.³

Σύμφωνα με τον Carl Rogers, η σημαντική μάθηση πραγματοποιείται όταν το περιεχόμενο της είναι σχετικό με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή.⁴ Επιπλέον, η μάθηση διευκολύνεται και επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη δράση, όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία της, οικοδομώντας τις νέες γνώσεις πάνω στις παλιές.⁵ Οι μαθητές, στους οποίους αρέσουν τα κόμικς, εκτιμούν το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να τους προσεγγίσει με ένα προσιτό για τους ίδιους τρόπο, με αποτέλεσμα η διαδικασία αυτή να βοηθάει να υιοθετηθεί ένα καλύτερο διδακτικό κλίμα μέσα στην τάξη. Αυτό επιτρέπει την ακριβή συγκέντρωση του μυαλού στο θέμα που πρόκειται να μελετηθεί. Ένα κόμικς, όχι μόνο εισάγει το νέο θέμα διδασκαλίας με έναν πιο χαμογελαστό τρόπο, αλλά επιτρέπει στους μαθητές μια γρήγορη εκτόνωση για να ξανασυγκεντρώσουν την προσοχή τους και την ενέργειά τους.⁶

Η συμβολή της τέχνης, ως έκφρασης των ιδεών στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, έχει αναφερθεί στο πλαίσιο διαφόρων επιστημών.⁷ Ο Dewey θεωρεί την τέχνη ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, η οποία είναι θεμελιώδης διεργασία της μάθησης, αφού είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις πραγματικές εμπειρίες.⁸ Επιπρόσθετα, η τέχνη είναι δυνατόν να αποτελέσει το μέσο για να φανταστεί κάποιος τον εαυτό του, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα με διαφορετικό και εναλλακτικό τρόπο από αυτόν που προτείνει η κοινή λογική, με αποτέλεσμα να γίνεται καλύτερα κατανοητή η ετερογένεια και η διαπολιτισμικότητα.⁹

Πολλοί είναι οι επιστήμονες που έχουν προτείνει τη χρήση των κόμικς για την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων. Τα κόμικς μπορεί να είναι πετυχημένα

στην ενσωμάτωση γνωστικών διαδικασιών με τον ψυχοκινητικό τομέα γιατί περιέχουν οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές λεπτομέρειες.¹⁰ Τα κόμικς έχουν την ικανότητα να δημιουργούν νόημα χωρίς τις σημαντικές ασάφειες του γραπτού λόγου.¹¹ Είναι μια παγκόσμια γλώσσα που επιτρέπει στους αναγνώστες να αναπτύξουν την φαντασία τους.¹² Η χρήση των κόμικς είναι αποτελεσματική γιατί είναι οικεία στον αναγνώστη με συνέπεια να υπερτονίζονται γεγονότα και να μπορούν να αποκαλυφτούν πολλά με μια ματιά.¹³ Τα κόμικς αναπαριστούν μια μορφή τέχνης, η οποία μπορεί να προωθηθεί ως μια σημαντική οπτική γλώσσα, που επηρεάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα και μεταφέρει μηνύματα, χρησιμοποιώντας σύμβολα και εικόνες.¹⁴ Η ενεργής συμμετοχή των μαθητών στη χρήση των κόμικς κάνει τους μαθητές, πρώτον, να σκέφτονται για τον τρόπο δημιουργίας του ίδιου του κόμικς, δεύτερον, να συζητάνε τα νοήματα και, τέλος, να δημιουργούν το δικό τους κόμικς. Τα κόμικς που σχεδιάζονται από μαθητές, μπορούν να τους εμπνεύσουν να σκεφτούν συγκεκριμένα θέματα και να εκφράσουν τη δική τους θέση πάνω σε αυτά.¹⁵

Η διαμόρφωση ενημερωμένων αντιλήψεων για τη φύση της επιστήμης αποτελεί μια βασική συνιστώσα στις φυσικές επιστήμες.¹⁶ Τα υπάρχοντα επιστημονικά αποτελέσματα εστιάζουν στη σημασία της διδασκαλίας θεμάτων, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση της φύσης της επιστήμης. Υποστηρίζεται ότι βασική συνθήκη για την ανάπτυξη της κατανόησης των φυσικών επιστημών αποτελεί η συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών σε άμεσο και στοχευμένο επιστημολογικό λόγο, αναφορικά με τους επιδιωκόμενους στόχους της διδασκαλίας.¹⁷ Σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση, που επιλέχθηκε από τις βιβλιογραφικές προτάσεις, είναι η επιστημολογική συζήτηση στο πλαίσιο της μελέτης περιπτώσεων από την ιστορία των φυσικών επιστημών.¹⁸

Μεθοδολογία διδασκαλίας με τη χρήση κόμικς – Το διδακτικό σενάριο

Βασικός στόχος του διδακτικού σεναρίου, το οποίο παρουσιάζεται, ήταν η δημιουργία από τις μαθήτριες και τους μαθητές χειροποίητου κόμικς, δηλαδή ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος, η υπόθεση του οποίου να αφορά στη ζωή ενός ή μίας από τους περισσότερο διακεκριμένους επιστήμονες στον τομέα των φυσικών επιστημών. Για να ικανοποιηθεί ο σκοπός αυτός, προτάθηκε στις μαθήτριες και τους μαθητές η χρήση του βιβλίου *Μεγάλη επιστήμη, ενδιαφέρουσες ζωές του Στέφανου Τροχανά*.¹⁹ Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο είναι, αφενός, η φιλική μορφή του για τις μαθήτριες και τους μαθητές και, αφετέρου, η προσέγγιση του συγγραφέα να «φωτίσει τη σχέση της επιστήμης με τον πολιτισμό [...] μέσα από τις ίδιες τις ζωές των ανθρώπων που κάνουν επιστήμη».²⁰ Παρόλα αυτά, δόθηκε η ελευθερία να επιλέξουν και κάποιον άλλον επιστήμονα, εκτός αυτών που αναφέρονται στο παραπάνω βιβλίο.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα από τη δράση της δημιουργίας του κόμικς και συνοψίζονται παρακάτω: α) Συνεργασία και συνεργατική δράση βασισμένη στους ρόλους που έχουν επιλέξει, β) Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους, γ) Έκφραση των σκέψεων και των ιδεών τους με καλλιτεχνικό τρόπο, δ) Σύνδεση των φυσικών επιστημών με την καθημερινότητα, ε) Αντίληψη των κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών που επέτρεψαν τη διατύπωση επιστημονικών θεωριών.

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε από μαθήτριες και μαθητές δυο τμημάτων της Α΄ τάξης ενός Λυκείου μιας επαρχιακής πόλης,²¹ στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία». Για να χωριστούν οι μαθήτριες και οι μαθητές σε ομάδες ακολουθήθηκε η διαδικασία επιλογής ρόλων. Οι ρόλοι που προτάθηκαν ήταν τέσσερις, ο καλλιτεχνικός υπεύθυνος, ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο υπεύθυνος επικοινωνίας και ο υπεύθυνος παρουσίασης. Κατά τη διάρκεια επιλογής των ρόλων, γινόταν ταυτόχρονα και ο ορισμός των τετραμελών ομάδων εργασίας. Σε ένα ομαδικό πλαίσιο διδασκαλίας είναι αναμενόμενο να μην υπάρχουν διαλέξεις, αλλά το διδακτικό σενάριο να υλοποιείται από τις αυτόνομες, μικρές ομάδες, συζητώντας και διερευνώντας το ζήτημα που έχει τεθεί αρχικά.²² Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ήταν επικουρικές, σε κάθε ομάδα ξεχωριστά. Στην αρχή της κάθε συνάντησης, ο υπεύθυνος παρουσιάσεων κάθε ομάδας είχε χρόνο πέντε λεπτών να παρουσιάσει τις ιδέες και τις σκέψεις, που είχαν γίνει από την ομάδα του ως εκείνο το χρονικό σημείο.

Το διδακτικό υλικό που δόθηκε στις ομάδες χωρίζεται σε τρία διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από το βιβλίο *Κόμικς ή Κόμιξ, Η Ιστορία μιας "Σχεδόν" Τέχνης* του Roger Sabin και από βιβλία κόμικς όπως *Λούκι Λουκ, Δημοκρατία* κ.ά.²³ Ο ρόλος αυτού του διδακτικού υλικού ήταν να δώσει στις μαθήτριες και στους μαθητές διάφορες ιδέες για τις υπάρχουσες τεχντροπίες σχεδίασης των κόμικς. Το βιβλίο *Κόμικς ή Κόμιξ*, άλλωστε, παρουσιάζει πολλές ιδέες από πολλά διαφορετικά είδη κόμικς, τα οποία διατρέχουν μεγάλο χρονικό φάσμα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν τη δομή που έχουν διάφορα κόμικς και τον τρόπο με τον οποίο τοποθέτησαν στο χαρτί άλλοι καλλιτέχνες τις ιδέες τους.

Το δεύτερο μέρος του διδακτικού υλικού αποτελείται από το προαναφερθέν βιβλίο, *Μεγάλοι Επιστήμονες, Ενδιαφέρουσες Ζωές* και από αναρτήσεις στο blog,²⁴ το οποίο διαχειριστήκαμε από κοινού με μαθήτριες και μαθητές για διδακτικούς σκοπούς. Το συγκεκριμένο ιστολόγιο προσέφερε τα απαραίτητα βιογραφικά στοιχεία των επιστημόνων, οι οποίοι επιλέχθηκαν από τις ομάδες, ώστε η ζωή τους να γίνει κόμικς.

Το τρίτο μέρος του διδακτικού υλικού περιελάμβανε αναλυτικές οδηγίες για την υλοποίηση του κόμικς. Όπως είναι λογικό, οι μαθήτριες και οι μαθητές, αν και είχαν πολύ μεγάλη διάθεση να εργαστούν πάνω στο αντικείμενο του διδακτικού



Εικόνα 1: Πίνακας με τα στάδια δημιουργίας κόμικς

σεναρίου, παρόλα αυτά, δεν είχαν την εμπειρία και τις τεχνικές γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο μια ιδέα ή ένα σενάριο θα μπορούσε να μετατραπεί σε μια εικονογραφημένη ιστορία κόμικς. Με σκοπό να αποσαφηνιστεί και να απλοποιηθεί η διαδικασία δόθηκαν συγκεκριμένες τεχνικές οδηγίες για τη δημιουργία ενός κόμικς (εικόνα 1.).

Αρχικά, έχουμε μια γενική ιδέα για το θέμα με το οποίο θέλουμε να ασχοληθούμε. Μια ιδέα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η βιογραφία ενός επιστήμονα. Την αρχική ιδέα τη μετατρέπουμε σε ιστορία. Σταδιακά, τις λίγες λέξεις που έχουμε σημειώσει ως

αρχική ιδέα τις συνδέουμε, αναπτύσσοντας μια ιστορία με αρχή-μέση-τέλος. Έπειτα, την ιστορία τη μετατρέπουμε σε σενάριο. Σε αυτό το στάδιο, προσθέτουμε ή αφαιρούμε διάφορα στοιχεία τα οποία κρίνουμε απαραίτητα. Προσπαθούμε να απαλείψουμε τα λογοτεχνικά στοιχεία, όπως μεταφορές ή παρομοιώσεις, και να διατυπώσουμε με κυριολεξία κάθε δράση των προσώπων της ιστορίας μας. Για παράδειγμα, δεν θα πούμε «μπαίνει νευριασμένος στο δωμάτιο», αλλά «έριξε μια κλωτσιά στην πόρτα και μπήκε στο δωμάτιο φωνάζοντας», δηλαδή τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών θα πρέπει να φαίνονται μέσα από τις πράξεις τους και τη δράση τους.

Ακολούθως, δημιουργούμε τη σκαλέτα του κόμικς, δηλαδή χωρίζουμε το σενάριο σε επί μέρους προτάσεις σε μορφή αριθμητικής λίστας (1,2,3, κτλ.). Για να υλοποιήσουμε αυτή τη φάση του κόμικς, έχουμε στο νου μας ότι κάθε πρόταση αντιστοιχεί σε όσο το δυνατόν λιγότερα καρέ – ιδανικά σε 1 καρέ. Στο τέλος του βήματος αυτού, θα έχουμε ουσιαστικά μια λίστα με όλα τα καρέ που έχουμε να ζωγραφίσουμε. Το επόμενο βήμα είναι η δημιουργία του storyboard, δηλαδή η δημιουργία πρόχειρων εικόνων σε μορφή πίνακα με σημειώσεις. Σε αυτό το στάδιο, μετατρέπουμε τη λίστα που φτιάξαμε στο προηγούμενο στάδιο, δηλαδή τη σκαλέτα, σε εικόνες. Τοποθετούμε ορθογώνια πλαίσια στη σειρά μέσα στα οποία στήνουμε τις εικόνες σκηνοθετικά, χωρίς να δίνουμε έμφαση στη λεπτομέρεια αλλά στην ουσία. Για παράδειγμα, ορίζουμε τη θέση των

προσώπων και των κτηρίων ή τη γωνία του πλάνου. Είναι σημαντικό στα σχέδια που δημιουργούμε στο storyboard να προβλέψουμε και να ορίσουμε τους χώρους που θα καταλαμβάνουν τα μπαλόνια ομιλίας ή τα πλαίσια αφήγησης, χωρίς να είναι απαραίτητο να γράψουμε μέσα και το τελικό κείμενο. Αυτά είναι τα πρώτα προσχέδια. Στο τέλος του βήματος αυτού, έχουμε, ουσιαστικά, ζωγραφισμένα, πρόχειρα, όλα τα καρέ του κόμικς μας.

Βλέποντας τα καρέ του storyboard, μπορούμε να προετοιμάσουμε το layout, δηλαδή τη θέση των καρέ κόμικς στη σελίδα. Σε αυτό το βήμα, θα πρέπει να αποφασίσουμε με ποιον τρόπο θα εντάξουμε τα καρέ, που έχουμε δημιουργήσει στο storyboard, στον χώρο της σελίδας μας. Θέλουμε να πετύχουμε ένα άρτιο οπτικά αποτέλεσμα, ώστε το στήσιμο της σελίδας να βοηθάει τον αναγνώστη. Έτσι, ένα μεγάλο τοπίο στο οποίο θέλουμε να δώσουμε την αίσθηση του χώρου, θα το σχεδιάσουμε σε μεγάλο καρέ, ενώ μια μικρή ενέργεια σε μικρό. Επίσης, ένα δισέλιδο σαλόνι μπορεί να φιλοξενήσει μια σειρά διαδοχικών δράσεων ή το τελευταίο καρέ τις σελίδας να επιμηκύνει τον χρόνο ανάγνωσης του κόμικς. Αφού έχουμε έτοιμο το layout της σελίδας, κάνουμε τα πρώτα ολοκληρωμένα προσχέδια του κόμικς μας. Θα είναι χρήσιμο να μην σχεδιάσουμε κατευθείαν το τελικό σχέδιο, αλλά προσχέδια με μολύβι, γιατί στην πορεία υπάρχουν διάφορα στοιχεία που δεν «κάθονται» όπως τα φανταστήκαμε αρχικά και χρειάζονται διόρθωση. Με τη χρήση φωτοτράπεζας, μπορούμε να κάνουμε διαδοχικά προσχέδια, βελτιώνοντας σταδιακά το σχέδιο και προσθέτοντας τις λεπτομέρειες που απαιτούνται. Το τελικό μολύβι είναι ουσιαστικά το τελευταίο προσχέδιο, στο οποίο είναι ενταγμένες όλες οι διορθώσεις. Από εδώ και πέρα, δεν θα αλλάξει τίποτα στο οπτικό αποτέλεσμα σχετικά με το σκίτσο ή το στήσιμο των σκηνικών.

Στο επόμενο στάδιο, χρησιμοποιώντας φωτοτράπεζα ή υπολογιστή, περνάμε πάνω από το μολύβι το μελάνι. Ακολουθούμε τις γραμμές που δημιουργήσαμε με το τελικό μολύβι. Επιπρόσθετα, μπορούμε να περάσουμε και τις γραμμοσκιάσεις με το πενάκι μας, σε περίπτωση που είναι αυτό το σχεδιαστικό στυλ που θα ακολουθήσουμε. Αν το κόμικς είναι έγχρωμο ή σε αποχρώσεις του γκρι, περνάμε το χρώμα με όποια τεχνική έχουμε επιλέξει (στο χέρι ή ψηφιακά). Στο τελικό κόμικς κάνουμε το lettering, δηλαδή προσθέτουμε το κείμενο στα μπαλόνια ομιλίας, των οποίων τη θέση και το μέγεθος έχουμε προβλέψει, και αποτελούν ήδη μέρος του κόμικς από το βήμα των προσχεδίων. Συνήθως, το κείμενο το προσθέτουμε εξολοκλήρου στον υπολογιστή.

Το τελικό κόμικς το σκανάρουμε, αν δεν το έχουμε ήδη εισάγει στον υπολογιστή από προηγούμενο βήμα, και το ετοιμάζουμε για εκτύπωση. Είναι πιθανό να χρειαστεί μια μικρή ψηφιακή επεξεργασία, για να τονιστούν κάποια χρώματα τα οποία στο σκανάρισμα δείχνουν πιο άτονα. Με μια απλή σελιδοποίηση, στέλνουμε το αρχείο στον τυπογράφο για εκτύπωση.

Αποτελέσματα

Παρακάτω, παρατίθεται μέρος από τα κόμικς (εικόνες 2, 3), τα οποία δημιούργησαν οι ομάδες των μαθητριών και των μαθητών της Α΄ Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία», έχοντας θέμα τη ζωή κάποιου φυσικού επιστήμονα. Για την οικονομία του χώρου δίνονται μόνο δυο ολοκληρωμένες ιστορίες (εικόνες 4-18).



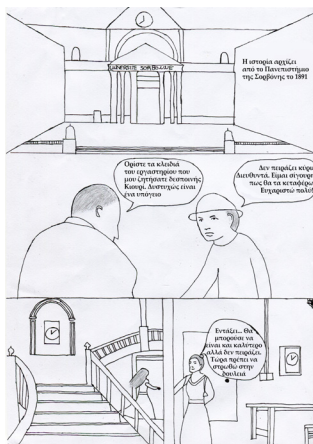
Εικόνα 2: Μέρος κόμικς με θέμα τη βιογραφία του Αϊνστάϊν



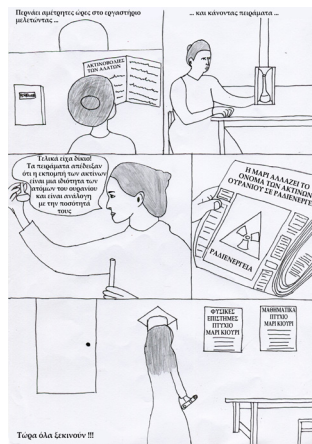
Εικόνα 3: Μέρος κόμικς με θέμα τη βιογραφία του Τέσλα



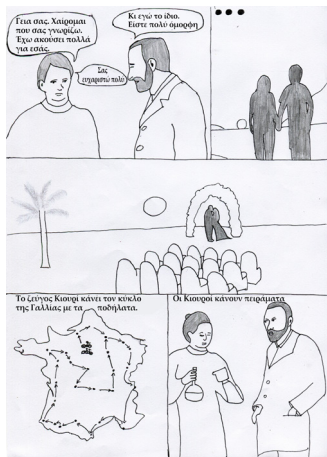
Εικόνα 4: Εξώφυλλο κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κιουρί



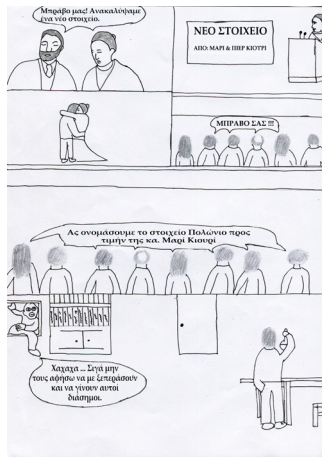
Εικόνα 5: 1η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κιουρί



Εικόνα 6: 2η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κιουρί



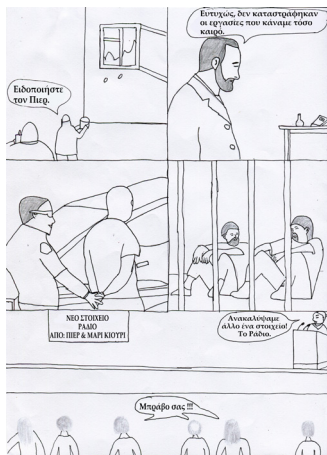
Εικόνα 7: 3η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



Εικόνα 8: 4η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



Εικόνα 9: 5η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



Εικόνα 10: 6η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



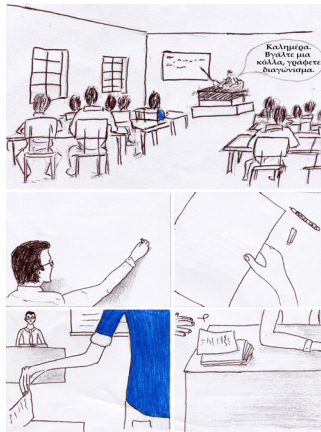
Εικόνα 11: 7η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



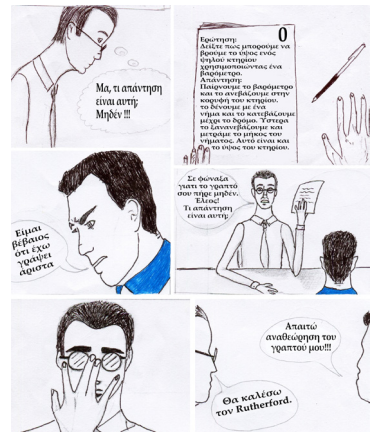
Εικόνα 12: 8η σελίδα κόμικς με θέμα τη βιογραφία της Μαρί Κισσοφοί



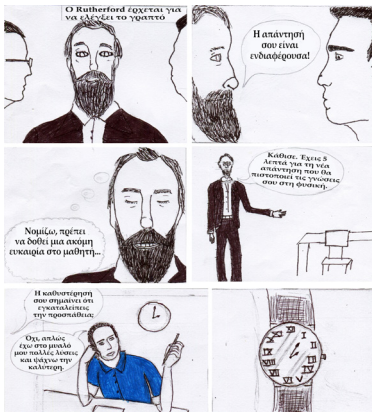
Εικόνα 13: Εξώφυλλο κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ



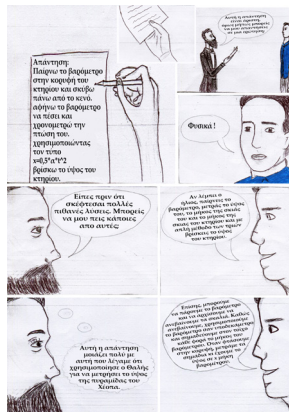
Εικόνα 14: 1η σελίδα κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ



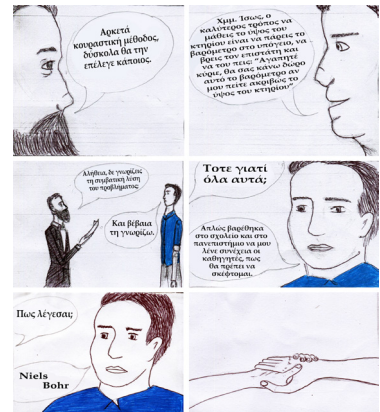
Εικόνα 15: 2η σελίδα κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ



Εικόνα 16: 3η σελίδα κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ



Εικόνα 17: 4η σελίδα κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ



Εικόνα 18: 5η σελίδα κόμικς με τη βιογραφία του Νιλς Μπορ

Συζήτηση

Η επεξεργασία των κόμικς, που έφτιαξαν οι μαθήτριες και οι μαθητές, επιβεβαιώνει τη βελτίωση στην κατανόηση τους σχετικά με το διδακτικό περιεχόμενο. Στις εικόνες 2 και 3, που παρουσιάζονται σκηνές από την καθημερινή ζωή του Α. Αϊνστάιν και του Ν. Τέσλα, τα παιδιά, έχοντας τον ρόλο του δημιουργού, ανέπτυξαν τη φαντασία τους για να μπορέσουν να καταλάβουν και να σχεδιάσουν καταστάσεις, που συνέβησαν στο μακρινό

παρελθόν και αφορούσαν στη ζωή των παραπάνω επιστημόνων. Όλες οι ομάδες ενεπλάκησαν ενεργά σε επιστημολογικές συζητήσεις, αναφορικά με τις πτυχές των επιστημονικών ανακαλύψεων και των προσώπων που τις διατύπωσαν. Έτσι, στην εικόνα 6, παρουσιάζεται η ανακάλυψη του Ραδίου από το ζεύγος Κιουρί, στην εικόνα 8, η ανακάλυψη ενός νέου χημικού στοιχείου από τους ίδιους και, στην εικόνα 17, διάφοροι επιστημονικοί τρόποι για να υπολογιστεί το ύψος ενός κτηρίου. Οι διαλογικές αντιπαραθέσεις των μαθητριών και των μαθητών, κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των κόμικς, υποκινούσαν τη σκέψη τους και βοηθούσαν στην εφαρμογή γόνιμων συζητήσεων και επιχειρηματολογίας μέσα στην ομάδα. Το γεγονός αυτό αντανακλάτε έντονα στο κόμικς με τίτλο «Η δύναμη του μυαλού» το οποίο αναφέρεται στη βιογραφία του Ν. Μπορ (εικόνες 13-18), αφού στο κύριο μέρος του κόμικς, από την εικόνα 16 μέχρι την εικόνα 18, τα περισσότερα καρέ παρουσιάζουν δυο πρόσωπα να αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους για να τεκμηριώσουν ένα επιστημονικό ζήτημα.

Η μεταφορά μιας επιστημονικής ιστορίας σε κόμικς είχε το πλεονέκτημα του καθορισμού των σημαντικών γεγονότων της ιστορίας και την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Στο κόμικς που αφορά στη ζωή της Μ. Κιουρί (εικόνες 4-12), τα παιδιά κατάφεραν να αποδώσουν διάφορα ιστορικά γεγονότα, τα οποία σημάδεψαν την παγκόσμια ιστορία. Συγκεκριμένα, στο τρίτο καρέ της εικόνας 6, παρουσιάζουν την ανακάλυψη της ραδιενέργειας, παρουσιάζοντας το πρωτοσέλιδο μιας εφημερίδας, και, στο πρώτο καρέ της εικόνας 12, τη χρήση των ακτίνων Χ για ιατρικούς λόγους κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, βάζοντας στο ημερολόγιο, πάνω αριστερά, την αντίστοιχη ημερομηνία.

Η δημιουργία των κόμικς παρότρυνε τα μέλη των ομάδων να εντοπίσουν τις βασικές ιδέες, να συνοψίσουν και να αναδιοργανώσουν τις βιογραφικές πληροφορίες σε μια ιστορία με εικόνες, γεγονός το οποίο προσδιορίζει την κατανόησή τους. Στο κόμικς που παρουσιάζεται η ζωή του Ν. Μπορ (εικόνες 13-18), τα παιδιά καταφέρνουν να παρουσιάσουν διαφορετικούς επιστημονικά τεκμηριωμένους τρόπους για τον υπολογισμό του ύψους ενός κτηρίου, όπως φαίνεται στο δεύτερο καρέ της εικόνας 15 και στο πρώτο, πέμπτο και έβδομο καρέ της εικόνας 17. Επιπρόσθετα, εικονογραφώντας το συγκεκριμένο ανέκδοτο από τη ζωή του Ν. Μπορ, στο τέταρτο καρέ της εικόνας 15 και στο τέταρτο καρέ της εικόνας 18, κάνουν κριτική στη συντηρητική και στερεοτυπική αντιμετώπιση της μάθησης από τους διδάσκοντες. Συνεπώς, αυτή η δραστηριότητα μπορεί να υποκινήσει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση των μαθητριών και των μαθητών με σκοπό την δημιουργία των κόμικς τους εξοικειώνει με επιστημολογικές συζητήσεις για

την κοινωνικό-πολιτιστική υπόσταση των επιστημών και βοηθάει την ανάπτυξη ενημερωμένων πολιτών για επιστημονικά θέματα. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που εντοπίζεται σε όλα τα κόμικς των παιδιών, το οποίο σχετίζεται με την κοινωνικό-πολιτιστική υπόσταση των επιστημών, είναι οι δυσκολίες που έχουν βιώσει οι επιστήμονες κατά τη διάρκεια της ζωής τους, όπως απεικονίζονται στην εικόνα 2, στην εικόνα 3, στο δεύτερο καρέ της εικόνας 5, στην εικόνα 9 και στο τέταρτο καρέ της εικόνας 15.

Τέλος, η χρήση του κόμικς ως διδακτικού εργαλείου στα μαθήματα των φυσικών επιστημών αποτελεί κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών. Τα κόμικς, άλλωστε, προωθούν τη συνεργατική μάθηση, αφού η ομαδική δημιουργία των κόμικς επιβάλλει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, ώστε να φτάσουν στην παρουσίαση του δικού τους μοναδικού και ξεχωριστού έργου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ανατρέχοντας σε διάφορα λεξικά της ελληνικής γλώσσας, όπως το Λεξικό του Τριανταφυλλίδη, το Λεξικό του Μπαμπινιώτη και το Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών, συναντάμε ως λήμμα τη λέξη «κόμικς». Σε σημείωση στον Μπαμπινιώτη παρατίθεται ότι σπανιότερα η λέξη εμφανίζεται και στον ενικό αριθμό, βλ Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση της γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ, Αθήνα, 2002, σ.920-921. Η πιθανότερη αιτία της μεταφοράς στα ελληνικά του πληθυντικού της αγγλικής λέξης φαίνεται να είναι ότι η ερμηνεία της αναφέρεται σε σειρά σχεδίων ή εικονογραφημένων ιστοριών, δηλαδή σε μεγάλο πλήθος. Επιπρόσθετα, ο Roger Sabin, στο βιβλίο του *Κόμικς ή κόμιξ, Η ιστορία μιας «σχεδόν» τέχνης*, Terzo Books, Μαρούσι, 1997, σ. 7, αναφέρει ότι τα παιδικά κόμικς, κατά τις δεκαετίες του '60 και '70, μετατράπηκαν σε «underground» κόμιξ, όπου το τελικό «κ», από τη λέξη «comic», παραπέμπει στο «X-rated», δηλαδή «αυστηρώς ακατάλληλο». Συνεπώς, αφού τα κόμικς με τα οποία ασχολείται η παρούσα εργασία δεν είναι «αυστηρώς ακατάλληλα» και ακολουθούν την λογική των παραπάνω λεξικών, αποφάσισα να χρησιμοποιήσω τη λέξη κόμικς, άκλητη και στον πληθυντικό.
- 2 G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Oxon, 2004, σ.66 · G. Krees, Th. Van Leeuwen, *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Arnold, London, 2001, σ. 23.
- 3 Σ. Γρόσδος, «Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων», Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή, Β. Πλίογκου, (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί & Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, 21-22 Νοεμβρίου, Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 30-48, <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf> (Πρόσβαση 14/02/2019).
- 4 C. Rogers, *Ομάδες συνάντησης*, Δίοδος, Αθήνα, 1991, σ. 84.
- 5 Ε. Βοσκοπούλου, «Κινούμενα σχέδια και εκπαίδευση-Μελέτη περίπτωσης», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014, σ. 243-250, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/download/302/263> (Πρόσβαση 14/02/2019).

- 6 K. Cheesman, «Using Comics in the Science Classroom, A Pedagogical Tool», *Journal of College Science Teaching* 35 (2006), σ. 48-51.
- 7 Α. Κόκκος, «Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη», *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/ Δέντρο & την Ανακύκλωση*, Ίδρυμα Ευγενίδου, 29-31 Μαΐου 2009, σ. 77-85. http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf (Πρόσβαση 14/02/2019).
- 8 J. Dewey, *Art as Experience*, The Penguin Group, USA, 1980, σ. 32.
- 9 M. Greene, «Realizing Literature's Emancipatory Potential», Mezirow, J. & Associates (επιμ.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990, σ. 251-268' M. Greene, *Releasing the Imagination*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, σ. 217.
- 10 G. Wright, «The Comic Book: A Forgotten Medium in the Classroom», J.L. Thomas (επιμ.), *Cartoons and Comics in the Classroom: A Reference for Teachers and Librarians*, Libraries Unlimited, Littleton, CO, 1979, σ. 160-168.
- 11 M. Horn, *The World Encyclopedia of Cartoons*, Chelsea House, New York, 1980, σ. 17
- 12 Horn, ό.π., σ. 18' K. Muse, *The Total Cartoonists*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984, σ. 21.
- 13 R. Philippe, *Political Graphics: Art as a Weapon*, Abbeville, New York, 1980, σ. 287.
- 14 K. Dalacosta, M. Kamariotaki-Paparrigopoulou, J.A. Palyvos, N. Spyrellis, «Multimedia Application with Animated Cartoons for Teaching Science in Elementary Education», *Computers & Education* 52 (2009), σ. 741-748.
- 15 K.A. Gafoor, V. Shilna, «Role of Concept Cartoons in Chemistry Learning», *Learning Science by Doing – Sciencing*, Madampam, Kannur, 2013. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545358.pdf> (Πρόσβαση 14/02/2019)' J. Eulie,, «Creating Interest and Developing Understanding Studies through Cartoon», *Peabody Journal of Education* 46 (1969), σ. 288-290.
- 16 Π. Χατζηλουκά, Μ. Κώστουλου, Κ.Π. Κωνσταντίνου, «Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς για την προώθηση κατανόησης σε σχέση με τη διάκριση ανάμεσα σε παρατηρήσεις και ερμηνείες παρατηρήσεων», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* 5:1-2 (2012), σ.75-84 <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/download/119/81> (Πρόσβαση 14/02/2019)' N.G. Lederman, «Nature of Science: Past, Present, and Future», S. K. Abell, N. G. Lederman (επιμ.), *Handbook of Research on Science Education*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2007, σ. 831-879. National Research Council, *National Science Education Standards*, National Academy Press, Washington DC, 1996, σ. 32.
- 17 Lederman, «Nature of Science», σ.831-879' K. A. Walker, D.L. Zeidler, «Students' Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Socioscientific Issues: a Web-based Learning Inquiry», *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Philadelphia, PA, 2003' W.A. Sandoval, K. Morrison, «High School Sstudents' Ideas about Theories and Theory Change after a Biological Inquiry Unit», *Journal of Research in Science Teaching* 40 (2003), σ. 369-392' R. Khishfe, F. Abd-El-Khalick, «Influence of Explicit and Reflective versus Implicit Inquiry-oriented Instruction on Sixth Graders' Views of Nature of Science», *Journal of Research in Science Teaching* 39 (2002), σ. 551-578.
- 18 Π. Χατζηλουκά, Μ. Κώστουλου, Κ.Π. Κωνσταντίνου, «Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς για την προώθηση κατανόησης σε σχέση με τη διάκριση ανάμεσα σε παρατηρήσεις και ερμηνείες παρατηρήσεων», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* 5 (2012), σ.75-84 <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/download/119/81> (Πρόσβαση 14/02/2019)' R. Khishfe, N. Lederman, «Teaching Nature of Science within a Controversial Topic: Integrated versus Nonintegrated», *Journal of Research in Science Teaching* 43 (2006), σ. 395-418.

- 19 Σ.Λ. Τροχανάς, *Μεγάλη επιστήμη, ενδιαφέρουσες ζωές, οι πρωταγωνιστές της κβαντικής επανάστασης*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2014 <http://legacy.cup.gr/Files/files/ENDIAFEROUSES-ZWES-FREE-BOOK.pdf> (Πρόσβαση 14/02/2019).
- 20 Ό.π., σ. 9.
- 21 Σύμφωνα με τις βασικές αρχές δεοντολογίας της έρευνας όπως διατυπώνονται στο βιβλίο Φ. Ίσαρη, Μ. Πουρκός, *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*, ΣΕΑΒ, Αθήνα, 2015, σ.88-93, οι δεοντολογικοί κώδικες οι οποίοι υπάρχουν είναι συνήθως αφηρημένοι και επισημαίνονται ελάχιστες οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα δεοντολογικά ζητήματα ή διλήμματα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών που σχετίζονται με ανήλικους μαθητές, ο ερευνητής απαιτείται να αντιμετωπίσει την παρουσίαση των στοιχείων του θέτοντας, συνεχώς και αναστοχαστικά, τα ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στην πράξη η δεοντολογία. Για αυτό το λόγο, αποφάσισα να μην αναφέρω τα συγκεκριμένα στοιχεία του Λυκείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία.
- 22 Η. Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, 1995, σ.257' L. C. McDermott & the Physics Education Group, *Physics by Inquiry*, Wiley, New York, 1996, σ.4.
- 23 Sabin, *Κόμικς ή κόμιξ*, ό.π. Βλ. επίσης ενδεικτικά Α. Παπαδάτος, Α. Κάουα, Α. Di Donna, *Δημοκρατία*, Ίκαρος, Αθήνα, 2015' B. Groot, Morris, *Ο ληστής με το ένα χέρι*, Μαμούθ Comix, Αθήνα, 1995.
- 24 Το ιστολόγιο (blog) «Το περιβαλλοντικό σχολείο» (toperiballontikosxoleio.blogspot.gr) δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο του 2013 με σκοπό να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθημάτων που διδάσκω. Κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, το οποίο παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, οι μαθήτριες και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εντοπίσουν τη ψηφιακή έκδοση του βιβλίου του Τροχανά, *Μεγάλη επιστήμη*, ό.π., να βρουν τα βιογραφικά στοιχεία επιστημόνων με τους οποίους αποφάσισαν να ασχοληθούν, να μελετήσουν τμήματα από διάφορα εμπορικά κόμικς, ώστε να πάρουν ιδέες για τη δημιουργία των δικών τους κόμικς, και να δουν την τελική μορφή κόμικς τα οποία δημιουργήθηκαν, σε προγενέστερο χρόνο, από μαθήτριες και μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησης αντίστοιχων διδακτικών σεναρίων.

**ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πρόεδρος:
Γιώργος Πεφάνης

Αναστασία Τσετουλίδου
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ
ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η παρουσίαση αυτή περιλαμβάνει δύο ενέργειες που έγιναν με παιδιά της Δ΄ Δημοτικού σε δύο δημοτικά σχολεία. Η πρώτη αφορά σε ένα project στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων με θέμα «Το νερό». Πρόκειται για μια ολιστική θεώρηση των πραγμάτων όπου η έρευνα του θέματος προσανατολίζεται σε πολλά πεδία, επιστήμες και τέχνες και ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Στα προγράμματα αυτά επιδιώκεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Στο μάθημα των Εικαστικών επισκεφτήκαμε την λίμνη Κορώνεια όπου στο υδάτινο περιβάλλον της δημιουργήσαμε περιβαλλοντική τέχνη. Η δεύτερη ενέργεια έγινε πάλι από παιδιά της Δ΄ Δημοτικού σε άλλο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών και αφορά μια δράση στο δάσος του Σέιχ Σου.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Καθώς ο άνθρωπος απομακρύνθηκε από τη φύση, εγκλωβισμένος μέσα στο αστικό περιβάλλον έχασε τη ζεστή επαφή του με το φυσικό κόσμο. Από τη δεκαετία του 60 και μετά τα αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα οδήγησαν στη αλλαγή της στάσης από ανθρωποκεντρική (άνθρωπος αφέντης που εξουσιάζει τη φύση) σε οικοκεντρική. Γεννήθηκε η ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν οι πολίτες εντός και εκτός σχολείου στα περιβαλλοντικά προβλήματα να εκπαιδευτούν για να διατηρήσουν μια υπεύθυνη στάση απέναντί τους.

Η UNESCO το 1977 στην Τυφλίδα όρισε ως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αυτήν που προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και καλυτερέψει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον. Ο οικολογικός τρόπος σκέψης είναι επιτακτική ανάγκη να διδαχτεί στα σχολεία και γίνεται με διάφορες μορφές. Μια από αυτές είναι οι Περιβαλλοντική Τέχνη όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνδυάζουν την αισθητική και περιβαλλοντική ηθική.

Περιβαλλοντική Τέχνη

Μέσα από την Περιβαλλοντική Τέχνη τα παιδιά αποκτούν γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον, μαθαίνουν λεπτομέρειες για την χλωρίδα, την πανίδα και τα στοιχεία της φύσης, το νερό, τον αέρα, τη γη. Τα παιδιά τόσο στο project όσο και στη δράση είχαν διδαχτεί την Περιβαλλοντική Τέχνη και γνώρισαν δύο εκπροσώπους της με σχετική παρουσίαση, τον Andy Goldsworthy και του Nils Udo.

Οι περιβαλλοντικοί καλλιτέχνες δημιουργούν μέσα στη φύση με δικά της υλικά μελετώντας την επίδραση του χρόνου στα έργα. Αυτή η δυναμική του παράγοντα χρόνου είναι που άλλαξε την στάση μας απέναντι στο έργο τέχνης που άντεχε στην αιωνιότητα. Οι αλλαγές που προκαλούνται στο έργο από την επίδραση της φθοράς μέσα στο χρόνο αποτελούν μέρος του. Αυτή είναι η τέχνη του εφήμερου όπου τα υλικά που το συνθέτουν μεταβάλλονται ή μπορεί και να παύουν να υπάρχουν. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η διαδικασία της δημιουργίας, φθοράς ή αλλαγής του.

Ο Goldsworthy αναφέρει ότι η παροδικότητα στο έργο του αντικατοπτρίζει αυτό που βρίσκει μέσα στη φύση και δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση με την στάση του απέναντι στην τέχνη γενικά. Δεν ήταν ποτέ αντίθετος απέναντι στο μόνιμο και διαρκές.¹

Όλες αυτές οι αλλαγές βοηθούν στην κατανόηση του κύκλου της φύσης και δυναμώνουν τη σχέση μας με αυτήν. Αυτή η σχέση είναι που μας βοηθά να δούμε βαθιά μέσα μας και να γνωρίσουμε την ίδια την ύπαρξή μας.

Για τον Giuseppe Penone το πεδίο της έρευνάς του είναι η ανθρώπινη ύπαρξη ως αναπόσπαστο συστατικό της φύσης και σαν ένα πανόραμα που λάμπει μέσα από μία κλειδαρότρυπα μας δίνει ένα σημάδι ενός ακόμα ανεξερεύνητου παγκόσμιου τοπίου.² Αυτή η τέχνη μας βοηθάει να βελτιώσουμε τη σχέση μας με το φυσικό κόσμο. Περιλαμβάνει την παρατήρηση και αλληλεπίδραση με αυτό. Είναι η τέχνη που αξιοποιεί και βελτιώνει το φυσικό περιβάλλον των απτών αισθήσεων και ταυτόχρονα εμπλέκεται στο κοινωνικό περιβάλλον με πρόθεση παιδαγωγική και ακτιβιστική.³ Καθώς αυξάνεται η ευαισθησία μας για τον βίοτοπο αυτά τα έργα δίνουν έναυσμα στην Περιβαλλοντική τέχνη να ενδιαφερθεί σε μεγάλο βαθμό για την αξία της διασύνδεσης μας με το φυσικό κόσμο, μας προτείνουν νέους τρόπους συνύπαρξης με το περιβάλλον ή γεγείρουν την ανησυχία για την περιβαλλοντική καταστροφή.⁴

Βιωματική μάθηση

Δίνοντας αυτά τα εφόδια στα παιδιά μπαίνουμε στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης κατά την οποία πρόσωπο και περιβάλλον αλληλεπιδρούν. Κατά την

βιωματική μάθηση τα παιδιά συμμετέχουν σε δράσεις στο πεδίο, παρατηρούν, ερευνούν, ανακαλύπτουν, αποκτούν εμπειρίες. Κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Σύμφωνα με το βιβλίο για τον δάσκαλο της Εικαστικής Αγωγής,⁵ η μεθοδολογία του μαθήματος πρέπει να βασίζεται στην αρχή της ερευνητικής-δημιουργικής μάθησης και επομένως, στην ελεύθερη, ανεξάρτητη έκφραση της προσωπικότητας του μαθητή. Όλα αυτά εμπεριέχονται στη βιωματική μάθηση κατά την οποία όχι μόνο καλλιεργούν την κριτική συνείδηση αλλά αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν. Κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύσσεται το σύνολο της προσωπικότητάς τους με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η βιωματική μάθηση ανακαλεί τα βιώματα των μαθητών και δημιουργεί νέα βιώματα.
- Ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης, να ερευνά, να ανακαλύπτει, να αξιοποιεί την φαντασία και την δημιουργικότητά του.
- Προτείνει την αναζήτηση και προσωπική έκφραση ιδεών και νοημάτων.
- Διεγείρει συγκινησιακά και συναισθηματικά τον μαθητή καθώς δημιουργείται αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γνώση και το συναίσθημα του παιδιού.
- Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνία και τοποθετείται και ο ίδιος κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά.
- Προωθεί την αυτογνωσία του παιδιού.

Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες όπου εξασφαλίζεται η πλήρης ενεργοποίηση των συμμετεχόντων και καλλιεργείται πνεύμα αλληλοβοήθειας και συνεργασίας εντός της ομάδας. Δίνεται έμφαση στις πρωταρχικές ικανότητες του να μάθουν να ακούν, να μοιράζονται τις ιδέες τους, να εναρμονίζονται με την ομάδα και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους.

Το παιδί πρέπει να γίνει ενεργητικός μαθητής. Η ενεργητική έρευνα, η συμμετοχή στην προσπάθεια και η πείρα στη λήψη αποφάσεων ήταν τα φυσικά και αποτελεσματικά μέσα που τροφοδοτούν τη μάθηση. Η αυτό -έκφραση του παιδιού στην τέχνη έχει την δική της αρτιότητα. Είναι όχι μόνο φυσικός τρόπος συμπεριφοράς για το παιδί, αλλά και θεμελιώδης παράγοντας για την ωρίμανσή του.

Έτσι, ενώ πολλοί διδάσκοντες θεωρούσαν ότι η καλλιτεχνική προσπάθεια του

παιδιού ήταν μια χοντροκομμένη προσπάθεια αναπαράστασης, οι προοδευτικοί την αναγνώρισαν ως γνήσια μορφή τέχνης. Ανακαλύφθηκε η «παιδική τέχνη»..... Τώρα αναγνωρίζουμε ότι το «εγώ» του παιδιού είναι σύνθετο και ότι το παιδί σπάνια πετυχαίνει να εκφραστεί «αυθεντικά» μέσα από την τέχνη χωρίς την ενεργητική, φιλική και συγκροτημένη καθοδήγηση των ενηλίκων.⁶

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Μπορεί να είναι ο οδηγός της ομάδας, ο σύμβουλος, ο εμψυχωτής, ο συνεργάτης. Ειδικά οι ρόλοι του συμβούλου και του εμψυχωτή θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί προκειμένου να οδηγηθεί η ομάδα των παιδιών στη δημιουργική μάθηση.

Στις δικές μας δράσεις αφού προηγήθηκε η θεωρητική κατάρτιση, χωρίστηκαν τα παιδιά σε ομάδες και κάθε ομάδα συσκέφθηκε και αποφάσισε πολύ γενικά για το έργο που θα μπορούσε να δημιουργήσει και τα υλικά που θα χρειαστεί να φέρει. Ο ρόλος μου ήταν συμβουλευτικός σε κάποια τεχνικά ζητήματα όταν τα ίδια μου το ζητούσαν. Ενίσχυα την ευελιξία της σκέψης τους και τους ενθάρρυνα στις αποφάσεις τους. Εκτιμώντας τη δυναμική τις κάθε ομάδας τους παρότρυνα να επεκτείνουν και να δυναμώσουν το έργο τους. Όμως ήταν τόση η ενέργεια που υπήρχε γύρω μου που ομολογώ ότι δεν προλάβαινα να παρακολουθήσω την εξέλιξη όλων των έργων.

Δράση στο πεδίο

Όταν βρεθήκαμε στο πεδίο μόνα τους αποφάσισαν σε ποιο σημείο θα στήσουν το έργο τους. Η αναζήτηση μέσα στη φύση για τη συλλογή των υλικών ήταν για τα παιδιά ευκαιρία για περιπέτεια. Βρήκαν στο περιβάλλον υλικά και τα συνέλεξαν. Στην Κορώνεια βρήκαν φτερά πουλιών, φύλλα, πέτρες, κλαδιά. Στο Σείχ Σου βρήκαν κουκουνάρια, φύλλα, σπόρους, κλαδιά, πέτρες και ένα οστό από ζώο το οποίο θεωρήθηκε εξαιρετικό εύρημα από τα αγόρια που συνέχισαν την έρευνά τους ψάχνοντας σπηλιές, δράκους και τέρατα...

Εξήγησα στα παιδιά ότι δεν μπορούν να φέρουν κανένα συνθετικό υλικό και ότι αν θέλουν να κολλήσουν κάτι θα πρέπει να κάνουν αλευρόκολλα. Ο Goldsworthy χρησιμοποιεί το ίδιο του το σάλιο για να κολλήσει κάποια φύλλα μεταξύ τους. Επί πλέον αν θέλουν να εμπλουτίσουν το έργο τους εκτός από τα υλικά που βρίσκουμε στον τόπο της δράσης μπορούν να φέρουν μόνοι τους πέταλα, σπόρους ή μπαχαρικά. Ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό.

Πρόσθεσαν τα επιπλέον υλικά που είχαν μαζί τους και αυτοσχεδίασαν. Αποφάσισαν εκ νέου προσαρμοζόμενα στο νέο περιβάλλον για το έργο τους. Το κάθε ένα έβαζε το λιθαράκι του στη δημιουργία. Και όλα επέστρεφαν ξανά στο έργο τους για να το ολοκληρώσουν. Όλο το έργο τους ήταν μια διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης. Εκφράστηκαν ελεύθερα και αβίαστα. Η χαρά ήταν διάχυτη παντού και διοχετεύτηκε στην αισθητική των έργων τους.

Η φωτογραφία

Η φωτογραφία αποτελεί μέρος της όλης διαδικασίας. Το έργο απαθανατίζεται ίσως και σε όλα τα στάδια της φθοράς του και εκτίθεται σε εσωτερικό χώρο.

Το ίδιο το έργο αν εκτεθεί σε εσωτερικό χώρο χάνει την ενέργειά του. Είναι ολοκληρωμένο στο φυσικό του περιβάλλον. Η φωτογραφία μπορεί να καταγράψει κάθε στιγμή σε έργα που επηρεάζονται από φυσικά φαινόμενα όπως παλίρροια, ουράνιο τόξο ή ακόμα και όλες τις εναλλαγές του φωτός και της σκιάς. Πολλές φορές η κατάλληλη φωτογραφία μπορεί να παράγει μια εικόνα όπως ένας αφηρημένος πίνακας.

Στα δικά μας έργα τα παιδιά ενημερώθηκαν και έφεραν δικές τους φωτογραφικές μηχανές. Στο τέλος τράβηξαν τις φωτογραφίες τους με ζήλο και εκπαιδεύτηκαν ταυτόχρονα και στην τέχνη της φωτογραφίας.

Η κουλτούρα των συνομηλίκων

Το πιο εντυπωσιακό σε όλη τη διαδικασία ήταν η συμπεριφορά των παιδιών. Η γενική εικόνα που έχω από το Σέιχ Σου είναι ένα μελίσσι να τρέχει ακούραστο και χαρούμενο στην πλαγιά του βουνού. Συνεργάστηκαν αρμονικά, δούλεψαν και έπαιξαν ταυτόχρονα. Συντονίστηκαν μόνοι τους και ενωμένοι συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση των έργων τους χωρίς ανταγωνισμούς και αντιπαλότητες όπως συμβαίνει συχνά όταν δουλεύουμε στην τάξη.

Στις ομάδες ανήκαν ένα παιδί με παραπληγία και ένα με αυτισμό. Για το παιδί με παραπληγία κατέβηκε η ομάδα από την πλαγιά και έκαναν και ένα δεύτερο έργο σε σημείο που ήταν εύκολο να συμμετέχει και αυτό. Χάρηκε για τη βόλτα στο βουνό και τη συμβολή του στη διαδικασία. Συγκινητική ήταν η συμμετοχή του παιδιού με αυτισμό. Ένα παιδί που ποτέ δεν συμμετείχε στο μάθημα των Εικαστικών το είδαμε ξαφνικά μόνο του χωρίς την βοήθεια της παράλληλης στήριξης να επικοινωνεί χαρούμενο με τα παιδιά και να προσθέτει και το ίδιο στοιχεία στο έργο των παιδιών. Τα άλλα παιδιά όχι μόνο το αποδέχθηκαν όλο αυτό αλλά ενθάρρυναν το συμμαθητή τους με τον αυτισμό να τους βοηθήσει.

Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους διαμορφώνουν στα παιδιά τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρονται από τον Guralnick⁷ ως «κοινωνική επάρκεια στις σχέσεις συνομηλίκων». Με τον όρο αυτό περιγράφει την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν κατάλληλες και αποτελεσματικές κοινωνικές στρατηγικές για την επίτευξη των διαπροσωπικών τους στόχων σε πλαίσια που συμπεριλαμβάνουν συνομηλίκους.

Η ένταξη και η αποδοχή παιδιών με αναπηρία ή Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στην ομάδα από τους συμμαθητές τους οικοδομούν την κουλτούρα

αλληλοαποδοχής. Τα παιδιά στην πορεία κοινωνικοποίησής τους δεν εσωτερικεύουν απλώς μεμονωμένα την κουλτούρα των ενηλίκων, αλλά γίνονται μέρος της και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της μέσα από τη δημιουργία μιας σειράς από δικές τους κουλτούρες. Σύμφωνα με τον Corsaro⁸ με τον όρο «κουλτούρα των συνομηλίκων» εννοούμε ένα σταθερό σύνολο δραστηριοτήτων και ρουτινών, χαρακτηριστικών, αξιών και ανησυχιών που απασχολούν τα παιδιά και τις οποίες μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους καθώς αλληλεπιδρούν μαζί τους. Μέσα από τη συμμετοχή τους σ' αυτήν την κουλτούρα επιτυγχάνεται κυρίως η διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Έτσι, δομούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στον κόσμο των ενηλίκων. Καθ' όλη την αναπτυξιακή περίοδο, από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, τρεις είναι οι βασικές ανάγκες- προκλήσεις που φαίνεται να ικανοποιούνται μέσα από την κουλτούρα των συνομηλίκων:

- Η ανάγκη του μοιράσματος και της κοινωνικής συμμετοχής
- Οι προσπάθειες των παιδιών να αντιμετωπίσουν τις συγχύσεις, τις ανησυχίες, τους φόβους και τις διαμάχες στην καθημερινότητά τους από τα καινούρια ερεθίσματα που δέχονται, και
- Η αντίσταση και η αμφισβήτηση των κανόνων και της εξουσίας των ενηλίκων στην προσπάθεια να αποκτήσουν τον έλεγχο της δικής τους ζωής.
- Στόχοι και αξιολόγηση
- Με τις παραπάνω προσπάθειες τα παιδιά ανέπτυξαν:
- Δεξιότητες έμφυτες όπως η παρατηρητικότητα και φαντασία ώστε με την συλλογή πληροφοριών να αποκτήσουν πληρέστερη επικοινωνία με το περιβάλλον και να εκφραστούν με πρωτότυπους τρόπους.
- δεξιότητες επίκτητες που αφορούν στη χρήση των υλικών και πειραματισμό.
- Εξέφρασαν ελεύθερα και αβίαστα τον ψυχικό τους κόσμο και την προσωπική τους γνώμη.
- Ασκήθηκαν στην έρευνα, τον πειραματισμό και την κριτική σκέψη ώστε να αναζητούν και να βρίσκουν λύσεις.
- Ευαίσθητοποιήθηκαν απέναντι στη φύση, απέκτησαν γνώσεις και εμπειρίες.
- Εξοικειώθηκαν με το φυσικό περιβάλλον και απέκτησαν περιβαλλοντική αισθητική.

- Εκδηλώθηκαν και εκφράστηκαν συναισθηματικά τόσο σε σχέση με τη φύση όσο και με τους συμμαθητές τους.
- Απέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 A. Goldsworthy, *Hand to Earth. Andy Goldsworthy*, Thames and Hudson, London, 2004.
- 2 G. Penone, *Giuseppe Penone 1968-1998*, Centro de Galego de Arte Contemporanea, Santiago de Compostela, 1999.
- 3 Lister, «What is Environmental Art». <http://www.ecologicaart.org/cogmag20what.html> (Πρόσβαση 26/02/2019)
- 4 Beardsley, *Earthworks and Beyond: Contemporary art in the Landscape*, Abbeville Press, New York, 1998.
- 5 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εικαστική Αγωγή (βιβλίο για τον δάσκαλο)*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 1990.
- 6 L. Charman, *Διδακτική της Τέχνης*, Νεφέλη, Αθήνα, 1993.
- 7 Guralnick, «Early Intervention Approaches to the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays. An Historical Perspective», *Infants and Young Children* 32:23 (2010).
- 8 Corsaro, «Early Childhood Education, Children's Peer Cultures and the Future of Childhood», *Early Childhood Education Research Journal* B:2 (2000).

Αιμιλία Φουντούκη
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ
ΣΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ

A. Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργική προσέγγιση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διατυπώνονται κατ' αρχάς μια σειρά θεωρητικών σκέψεων και προβληματισμών για το θέμα αυτό καθώς και για τη συμβολή θεατρικών πρακτικών σε αυτή την κατεύθυνση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σχετική δράση που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-18 από μαθητές Γυμνασίου τελικό προϊόν της οποίας ήταν ένα ραδιοφωνικό μήνυμα και ένας δραματοποιημένος ιστορικός περίπατος.

B. Θεωρητικές επισημάνσεις

I. Πολιτισμική κληρονομιά - μνήμη - αστικό περιβάλλον - προφορική ιστορία

Το ισχυρό ενδιαφέρον που παρατηρείται στις μέρες μας για το παρελθόν και κατ' επέκτασιν για την πολιτισμική κληρονομιά συνδέεται με τη συζήτηση για τον τρόπο προσέγγισής της και για το περιεχόμενο που προσλαμβάνει ο όρος σήμερα. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αναδύεται μια νέα αντίληψη, η οποία έρχεται να αντικαταστήσει το παλιότερο υλικοκεντρικό μοντέλο, που συνδέεται αποκλειστικά με την προστασία και αποκατάσταση των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος και αφορά μόνο τους ειδικούς. Η σύγχρονη προσέγγιση διευρύνει το περιεχόμενο του όρου από το μεμονωμένο μνημείο στο συνολικό συγκείμενο και από την ιστορική και καλλιτεχνική αξία στην πολιτισμική αξία.¹ Το νέο αξιοκεντρικό μοντέλο (*values-based approach*) διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς εισάγει δίπλα στην υλική και την άυλη όψη της κληρονομιάς, ενισχύει τη συμμετοχικότητα υποστηρίζοντας πως το παρελθόν δεν αφορά αποκλειστικά τους ειδικούς αλλά ποικίλες ομάδες ενδιαφέροντος και στοχεύει στη διαφύλαξη των αξιών του παρελθόντος και του παρόντος προς χάριν του μέλλοντος.²

Η πολιτισμική κληρονομιά πηγάζει από το παρελθόν και ως εκ τούτου είναι συνδεδεμένη με την έννοια της μνήμης. Ο Halbwachs³ τη διακρίνει σε ατομική και συλλογική και υποστηρίζει ότι η μνήμη είναι μια ανακατασκευή του παρελθόντος με αφετηρία το παρόν και με αναφορές στη συνείδηση της ομάδας. Η ατομική μνήμη, επομένως, είναι αλληλένδετη με τη συλλογική, αφού δεν μπορεί να παραχθεί έξω από το κοινωνικό της πλαίσιο, που με τη σειρά του συνδέεται με τον χώρο, τον χρόνο, τη γλώσσα, και την εμπειρία.⁴

Το αστικό περιβάλλον είναι μια έκφραση της έννοιας του χώρου στον οποίο αποτυπώνεται δυναμικά η συλλογική μνήμη. Το δομημένο αστικό περιβάλλον περικλείει ένα σύνολο υλικών θραυσμάτων του παρελθόντος, μια σειρά στρωμάτων μνήμης, που το καθιστά ένα αρχιτεκτονικό και μνημονικό παλίμψηστο.⁵ Διασώζει αποσπασματικές μαρτυρίες για τις πολλές διαφορετικές εκφάνσεις του παρελθόντος (πολιτισμική, επικοινωνιακή, συλλογική, ατομική), οι οποίες συνδέονται με τα ποικίλα ρεπερτόρια χρήσης του αστικού χώρου και με τα αντικρουόμενα νοήματα και τις διαφορετικές αφηγήσεις που εμπεριέχει.⁶

Οι μνήμες του αστικού τοπίου αποτυπώνονται μεταξύ άλλων και σε προφορικές μαρτυρίες. Ο Thompson⁷ επισημαίνει ότι οι μαρτυρίες προσφέρονται για τη μελέτη ιδιαίτερων θεματικών ενοτήτων της ζωής στην πόλη, όπως η βιομηχανία και το εμπόριο, οι εργασιακές συνθήκες, οι κοινωνικοί διαχωρισμοί, η μετανάστευση, ο ελεύθερος χρόνος. Τα παραπάνω συνδέονται με τη στροφή της ιστορικής συνείδησης προς την ιστορική μνήμη που παρατηρείται το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Οι σύγχρονη ιστοριογραφία ενδιαφέρεται για τη ζωή και την αλληλεπίδραση των απλών ανθρώπων δίνοντας έτσι λόγο στις αντι-μνήμες, στις «σιωπηλές» κοινότητες που δεν ανήκουν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας και θεμελιώνοντας την προσέγγιση της «ιστορίας από τα κάτω».⁸

II. Πολιτισμική κληρονομιά και εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για την ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς συνδέεται στενά με τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στην ελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο η πολιτισμική κληρονομιά διαχέεται τόσο στα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα της τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε δραστηριότητες της ημιτυπικής και της άτυπης μάθησης.

Στην πράξη, ωστόσο, η επαφή των μαθητών με την πολιτισμική κληρονομιά στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είναι μάλλον αποσπασματική και σίγουρα δυσχερής λόγω του όγκου της διδακτέας ύλης, της πίεσης του διδακτικού χρόνου, του τρόπου αξιολόγησης, της βιβλιοκεντρικής οργάνωσης της διδασκαλίας και των χωροχρονικών περιορισμών. Αντιθέτως, οι πρακτικές γραμματισμού που είναι περισσότερο πρόσφορες για τέτοιου είδους δράσεις, είναι οι λεγόμενες ημιτυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Στο πλαίσιό τους ο εκπαιδευτικός μπορεί να δράσει ελεύθερα αξιοποιώντας μεθόδους που επιτρέπουν την εξωστρέφεια, την εμπλοκή του μαθητή, την ενεργό συμμετοχή του στην παραγωγή της νέας γνώσης, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.⁹

Οι παραπάνω προβληματισμοί για την πολιτισμική κληρονομιά στην εκπαίδευση συνδέονται με το μάθημα της Ιστορίας και ιδιαίτερα με την Τοπική

Ιστορία, η οποία απηχεί την στροφή του ενδιαφέροντος προς τη μικροκλίμακα της κοινωνικής ζωής και της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης,¹⁰ ενώ δίνει μεγάλη έμφαση στο ατομικό στοιχείο, στο βαθμό που ασχολείται με τη μικροανάλυση των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων κοινωνικών και τοπικών ενοτήτων (χωριό, πόλη, εργοστάσιο κλπ.). Το ενδιαφέρον στρέφεται στις μικρές κοινωνικές ομάδες και μετακινείται από τις δομές στα ιστορικά υποκείμενα και από τα ποσοτικά χαρακτηριστικά στη βιωμένη εμπειρία. Με την ανάδειξη της μικρο-ιστορίας σε σημαντικό αντικείμενο της ιστορικής μελέτης η διχοτομία μερικού-γενικού αμβλύνεται και το κοινωνικό γίνεται κατανοητό μέσω του ατομικού.¹¹ Η μικρο-ιστορία είναι επομένως αυτό που έχουμε ονομάσει «ιστορία από τα κάτω» και συνδέεται με το αίτημα για εκδημοκρατισμό της ιστορίας.

Η Τοπική Ιστορία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας και στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν το παρελθόν με τρόπο δημιουργικό. Απαλλαγμένοι από τους περιορισμούς ενός σχολικού εγχειριδίου οι μαθητές αντλούν από διαφορετικές ιστορικές πηγές (γραπτές, προφορικές, παραστατικές), πολλές από τις οποίες μπορεί να προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον τους, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης, η οποία μετατρέπεται σε ένα δυναμικό φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με το φυσικό, οικιστικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.¹² Επίσης, η επαφή με το ιστορικό, φυσικό ή ανθρωπογενές τοπίο της περιοχής τους, τις λεγόμενες «πηγές του τοπίου», προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης διαφορετικό από το τυπικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας.¹³

Η παραπάνω προσέγγιση υπαγορεύει ένα διαφορετικό παιδαγωγικό προσανατολισμό του σύγχρονου σχολείου, βάσει του οποίου η γνώση συνδέεται με τον πολιτισμό και προκύπτει από αυτόν, ενώ στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιούνται εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως μουσεία, ιστορικοί τόποι, μνημεία κλπ. Στην επαφή τους με τους χώρους μνήμης οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης του παρελθόντος αλλά ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της. Έτσι, τα μουσεία και το ιστορικό τοπίο εγγράφονται στη συνείδηση του μαθητή ως χώροι ζωντανού διαλόγου του παρελθόντος με το παρόν. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου του 21^{ου} αιώνα, συνδέεται και με την άυλη πολιτισμική κληρονομιά, αφού η επαφή με αυτά τα πεδία προϋποθέτει την αξιοποίηση εναλλακτικών πηγών μάθησης.

Η έρευνα και η κριτική προσέγγιση διαφορετικών πηγών είναι πολύ χρήσιμο να καταλήγουν σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως εικαστικές παρεμβάσεις στο σχολείο ή στην πόλη, παραγωγή πρωτότυπων κειμένων πολυτροπικών ή μονοτροπικών, δημιουργία βίντεο, ταινιών, ραδιοφωνικών εκπομπών, θεατρικών παραστάσεων κλπ. Τα παραπάνω ενεργοποιούν τη φαντασία και τη

δημιουργικότητα και συμβάλλουν στη ζωντανή πρόσληψη από τους εφήβους ενός παρελθόντος που τους αφορά.

Εστιάζοντας στην αξιοποίηση της θεατρικής φόρμας ως τελικού προϊόντος μιας εκπαιδευτικής δράσης που αφορά το παρελθόν, αναγκαίο κρίνεται να επισημανθούν τα εξής: Η παραγωγή ενός τελικού κειμένου που θα συμπυκνώνει το ιστορικό υλικό που συγκέντρωσαν οι μαθητές αποτελεί μια σύνθετη πορεία, κυρίαρχο στοιχείο της οποίας είναι η αφήγηση. Ένας βασικός αφηγηματικός τρόπος είναι ασφαλώς ο διάλογος, θεμελιώδες συστατικό της θεατρικής γραφής. Η συμπαραγωγή θεατρικού κειμένου από τους μαθητές με την αξιοποίηση του υλικού που μπορεί να έχει συλλεχθεί από ιστορικά αρχεία, βιβλία, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες ή λογοτεχνικά κείμενα τους επιτρέπει να συνθέσουν στοιχεία από την προσωπική εμπειρία και την οικογενειακή τους ιστορία, τις προϋπάρχουσες συλλογικές αναπαραστάσεις και το περιβάλλον τους εν γένει. Επιτρέπει, επίσης, την ανάδειξη των πολλαπλών, συχνά αντικρουόμενων νοηματοδοτήσεων του παρελθόντος, την ενσωμάτωση της πληροφορίας στο πνευματικό, κοινωνικοπολιτικό, ηθικό και αισθητικό συγκείμενο, την πολυεπίπεδη εννοιολόγηση των αντικειμένων και της ανάδειξης αντιτιθέμενων αξιών.¹⁴ Τα παραπάνω αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν στη συνείδηση του μαθητή, βασική προϋπόθεση της πορείας προς τον ιστορικό εγγραμματοισμό.

Επιπλέον, η θεατρική φόρμα εμπεριέχει εξ ορισμού την απλότητα, την αμεσότητα και τη συντομία του λόγου, που απαιτείται στις συνθήκες μιας προφορικής παρουσίασης, όπως, για παράδειγμα, μια ζωντανή ξενάγηση στο κέντρο της πόλης. Η συμμετοχή, τέλος, σε ένα θεατρικό δρώμενο αποτελεί μια εξαιρετικά ελκυστική δραστηριότητα για εφήβους, αφού αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας, αυτενέργειας και δημιουργικής έκφρασης.

Β. Οργανώνοντας έναν ιστορικό - πολιτισμικό περίπατο με μαθητές Γυμνασίου

Θα περιγράψουμε, στη συνέχεια, μια απόπειρα εφαρμογής του παραπάνω θεωρητικού σκεπτικού σε μια δράση που άπτεται θεμάτων τοπικής ιστορίας, μνήμης και πολιτισμικής κληρονομιάς και υλοποιήθηκε από μαθητές Γυμνασίου.

Πρόκειται για ένα project, που υλοποιήθηκε ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο της ημιτυπικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-18 από 25 μαθητές της Β΄ τάξης του 4^{ου} Γυμνασίου Κερατσινίου με την καθοδήγηση της εισηγήτριας, η οποία υπηρετεί στο παραπάνω Σχολείο. Θέμα του προγράμματος ήταν η μελέτη του πολιτισμικού παρελθόντος του Πειραιά και η οργάνωση ενός ιστορικού περιπάτου στο κέντρο της πόλης από τους μαθητές. Στην πορεία της υλοποίησης του προγράμματος προστέθηκε μια

παράλληλη δράση, που αφορούσε τη δημιουργία ραδιοφωνικού μηνύματος με ανάλογο θέμα. Το πρόγραμμα, εκτός από τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα, είχε και ερευνητικό περιεχόμενο, καθώς στόχευε και στη διερεύνηση των στάσεων, των προσδοκιών και της απήχησης που θα είχε στους εμπλεκόμενους μαθητές και το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας.

Αφορμή για την υλοποίηση του project στάθηκε η παρατήρηση ότι οι δράσεις του σχολείου που δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης επιτελούν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία του, συνδιαμορφώνουν μαζί με άλλες παραμέτρους την ιδιαίτερη ταυτότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συντελούν στη συνοχή της και διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μελών της. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις διαπιστώσεις ότι οι μαθητές αγνοούν σε γενικές γραμμές την ιστορία της περιοχής, όπου κατοικούν, συχνά δεν έχουν επισκεφθεί σημαντικά μνημεία της και γενικότερα αδιαφορούν για το μάθημα της Ιστορίας, οδήγησαν στη διατύπωση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων: α) Πώς θα μπορούσε μια εκπαιδευτική δράση, που δεν εντάσσεται στον «σκληρό πυρήνα» της τυπικής εκπαίδευσης, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εφήβων για το παρελθόν του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν; β) Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να καταγραφεί στη συνείδησή τους το ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν της πόλης ως κομμάτι του παρόντος που συμμετέχει ενεργά στην καθημερινότητά τους και τέμνεται με την προσωπική και οικογενειακή τους ιστορία; γ) Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εμπλακεί η σχολική κοινότητα σε μια δράση προσέγγισης του παρελθόντος της πόλης;

Η υλοποίηση της δράσης στηρίχτηκε σε δύο αλληλοσυμπληρούμενους μεθοδολογικούς και ερευνητικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά το παιδαγωγικό μέρος, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project, η επιτόπια έρευνα, η έρευνα των πηγών και η συλλογή προφορικών μαρτυριών. Ο δεύτερος αφορά το ερευνητικό μέρος. Για την προκαταρκτική έρευνα καθώς και για την τελική αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups). Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση αξιοποιήθηκε η παρατήρηση των συμμετεχόντων μαθητών, καθώς και αφηγηματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε πέντε φάσεις ακολουθώντας σπειροειδή εξέλιξη από την πιο αδρομερή προσέγγιση του θέματος σε λεπτομερέστερη παρατήρηση και έρευνα. Οι δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις της ομάδας γίνονταν εκτός ωρών διδασκαλίας.

Κατά την α΄ φάση (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2017) συγκροτήθηκε η ομάδα. Στις πρώτες συναντήσεις γίνονταν αφενός παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, αφετέρου διερευνητικές συζητήσεις για τις προσδοκίες των μαθητών από το πρόγραμμα και για τη σχέση τους με το κέντρο της πόλης και το παρελθόν της.

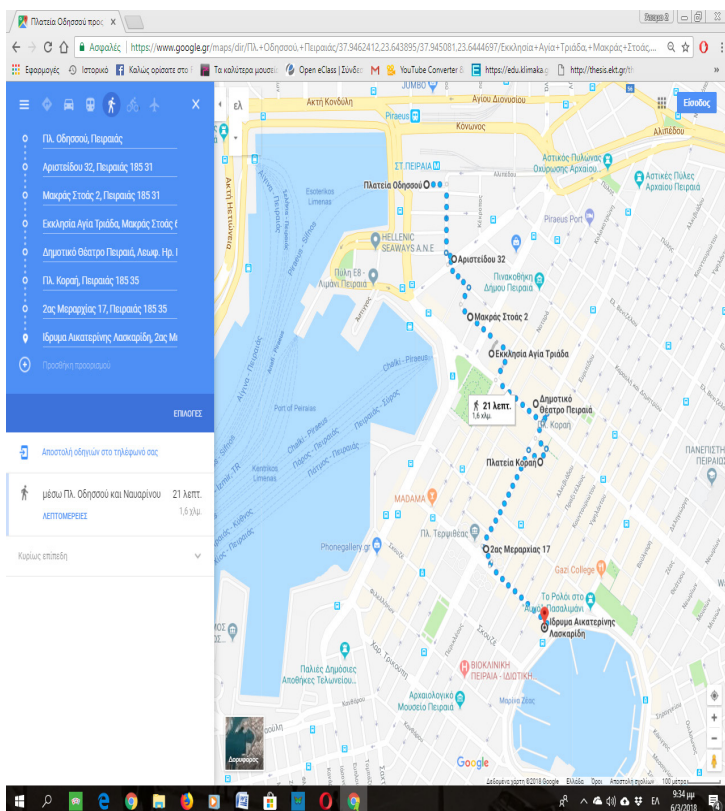
Παράλληλα, διενεργήθηκε η προκαταρκτική έρευνα. Συγκροτήθηκαν τέσσερις ομάδες εστίασης, δύο ομάδες μαθητών του σχολείου που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα και δύο ομάδες γονέων των συμμετεχόντων μαθητών. Οι θεματικοί άξονες της συζήτησης αφορούσαν τη σχέση των παιδιών με την πόλη του Πειραιά, τον βαθμό εξοικείωσης με το ιστορικό περιβάλλον της πόλης και το επίπεδο γνώσης του παρελθόντος της, την οργάνωση του περιπάτου και το περιεχόμενο της ξενάγησης. Από τις συζητήσεις προέκυψε ότι γονείς και μαθητές θεωρούν το κέντρο του Πειραιά σημείο αναφοράς όλων των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής, έχουν στενό συναισθηματικό δεσμό με την πόλη και ενδιαφέρονται για την ιστορία του τόπου, την οποία, όμως, ιδιαιτέρως τα παιδιά, δεν φαίνεται να γνωρίζουν αρκετά. Η στάση τους απέναντι σε προγράμματα τοπικής ιστορίας είναι θετική, αφού συνδέονται με τη γνώση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχικότητα. Όσον αφορά τον χαρακτήρα που πρέπει να έχει ένας ιστορικός περίπατος, από την προκαταρκτική έρευνα αναδείχθηκε ισχυρό το αίτημα μιας πρωτότυπης, εναλλακτικής ξενάγησης, που θα ανασυνθέτει τις πολλαπλές όψεις του παρελθόντος και θα αναδεικνύει τη βιωμένη μνήμη των απλών ανθρώπων.

Στο τέλος της α΄ φάσης είχε προσδιοριστεί ως σκοπός του project η γνωριμία με την ιστορία και το περιβάλλον της πόλης του Πειραιά και η υλοποίηση ενός πολιτιστικού – ιστορικού περιπάτου από τους μαθητές. Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν από κοινού: η μελέτη της ιστορίας του νεότερου Πειραιά στη διαχρονία της, η αναζήτηση υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στην πόλη, η αναζήτηση πληροφοριακού υλικού για την οικονομική δραστηριότητα, την κοινωνική διαστρωμάτωση, τις κοινωνικές αντιθέσεις, την καλλιτεχνική δραστηριότητα, την καθημερινή ζωή στο παρελθόν, η συλλογή προφορικών μαρτυριών, η αναζήτηση λογοτεχνικών κειμένων που αναπαριστούν τη ζωή στην πόλη του Πειραιά και η σύνθεση πρωτότυπων κειμένων για την ξενάγηση που θα ετοιμάζαν. Όσον αφορά τον τελευταίο στόχο, αν και προτάθηκε να συνθέσουν κείμενα για σχετική εφαρμογή σε κινητό, οι μαθητές προτίμησαν τη ζωντανή ξενάγηση και πρότειναν αυτή να έχει θεατρική μορφή.

Στη β΄ φάση (μέσα Οκτωβρίου – μέσα Νοεμβρίου 2017) επιχειρήθηκε να γνωρίσουν οι μαθητές αδρομερώς την εξέλιξη της γεωμορφολογίας του Πειραιά κατά τα προϊστορικά χρόνια, τα πρώτα δείγματα κατοίκησης της περιοχής, τον χαρακτήρα της πόλης κατά τους κλασικούς χρόνους και την επί δεκαπέντε περίπου αιώνες περίοδο της παρακμής.

Στη γ΄ φάση του προγράμματος (μέσα Νοεμβρίου 2017 – αρχές Ιανουαρίου 2018), το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο κυρίως θέμα της εργασίας. Σε αυτή τη φάση προτάθηκαν από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό κτήρια ή σημεία του κέντρου της πόλης που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην ξενάγηση και

έγινε ο πρώτος διερευνητικός περίπατος στο κέντρο του Πειραιά στον οποίο συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών. Μετά τον περίπατο έγινε στο σχολείο συζήτηση ανατροφοδότησης και καθορίστηκαν οι σταθμοί του περιπάτου. Τα κριτήρια επιλογής τους ήταν να έχουν χωροταξική συνέχεια, να απηχούν διαφορετικές όψεις της κοινωνικής, οικονομικής, καθημερινής, πολιτιστικής ζωής, να συμπεριλαμβάνονται σ' αυτούς κτήρια με ιδιαίτερο αρχιτεκτονικό ενδιαφέρον και σημεία της πόλης, όπου εγγράφεται δυναμικά η συλλογική μνήμη των κατοίκων της.



Το σχέδιο του περιπάτου και οι θεματικές ενότητες του κάθε σταθμού διαμορφώθηκαν ως εξής: 1^{ος} σταθμός – Ηλεκτρικός Σταθμός Πειραιά: Η ίδρυση της νέας πόλης – λιμάνι – σύνδεση με την πρωτεύουσα: ίδρυση του ηλεκτρικού σιδηροδρόμου – αρχιτεκτονική του σταθμού ΗΣΑΠ Πειραιά. 2^{ος} σταθμός – Οδός Γούναρη: Το εμπόριο και η βιομηχανία ως βασικές παράμετροι της οικονομικής ανάπτυξης της πόλης – Δημιουργία της εργατικής τάξης. 3^{ος} σταθμός – Πύργος: Η Δημοτική Αγορά της πόλης (απόν μνημείο) – καθημερινή ζωή – Ρεμπέτικο τραγούδι. 4^{ος} σταθμός – Αγία Τριάδα: Ο μεγάλος βομβαρδισμός του Πειραιά – Απόντα μνημεία: Το λιοντάρι του Πειραιά – Το Ρολόι (παλιό Δημαρχείο). 5^{ος} σταθμός – Δημοτικό Θέατρο: Το Δημοτικό Θέατρο του Πειραιά

ως το σπουδαιότερο αρχιτεκτονικά κτήριο της πόλης, ως έμβλημα της ισχύος της τοπικής αστικής τάξης και ως σημείο αναφοράς της πολιτιστικής ζωής – Οι μικρασιάτες πρόσφυγες. 6^{ος} σταθμός – Πλατεία Κοραή: Η πλατεία Κοραή ως η καρδιά της πόλης του Πειραιά (σημείο συνάντησης και αναψυχής – ιστορικά σχολεία του κέντρου). 7^{ος} σταθμός – Τερψιθέα: Σκοτεινές όψεις της πόλης: Η Τρούμπα. 8^{ος} σταθμός – Πασαλιμάνι (Ίδρυμα Λασκαρίδη): Η ιστορία του κτηρίου του Ίδρύματος – Το Πασαλιμάνι ως τόπος κατοικίας της παλιάς αστικής τάξης και ως σημείο συνάντησης και αναψυχής του Πειραιά των τελευταίων δεκαετιών.

Για τη συλλογή και μελέτη του σχετικού υλικού, οι μαθητές χωρίστηκαν σε οκτώ ομάδες με 3 – 4 μέλη, καθεμιά από τις οποίες ανέλαβε να συλλέξει υλικό για έναν από τους οκτώ σταθμούς. Στη φάση αυτή αφιερώθηκε χρόνος για να δοθούν οδηγίες για τη συλλογή και καταγραφή των προφορικών μαρτυριών, προκειμένου να αρχίσει η διαδικασία των συνεντεύξεων.



Κατά τον μήνα Νοέμβριο αποφασίστηκε, επίσης, η συμμετοχή της ομάδας στον εγκεκριμένο από το ΥΠΠΕΘ διαγωνισμό Ραδιοφωνικού Μηνύματος και Τραγουδιού «Καν' το ν' ακουστεί 2018» του European School Radio. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές άκουσαν ραδιοφωνικά μηνύματα και εντόπισαν τα βασικά χαρακτηριστικά τους, και στη συνέχεια, εργάστηκαν σε ομάδες, για να συνθέσουν πιθανά συνθήματα και προτεινόμενα σενάρια του ραδιοφωνικού μηνύματος, από τα οποία προέκυψε το τελικό κείμενο. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε η ηχητική και μουσική επένδυση, έγιναν πρόβες και, τέλος, το ραδιοφωνικό μήνυμα ηχογραφήθηκε σε στούντιο. Το ίδιο διάστημα οι μαθητές δημιούργησαν δύο αφίσες, τις οποίες ανάρτησαν στις σχολικές αίθουσες και σε κοινόχρηστους χώρους του σχολείου, για να διαδώσουν τη δράση και τη συμμετοχή στον διαγωνισμό.

Κατά τη δ' φάση (Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2018) έγιναν κατ' αρχάς δύο οργανωμένες επισκέψεις στο Ίδρυμα Λασκαρίδη και στο Δημοτικό Θέατρο. Η πρώτη αποτέλεσε αφετηρία για να συζητηθεί το θέμα της επανάχρησης των παλιών κτηρίων και για τη συγγραφή ενός πρωτότυπου αφηγήματος με αφορμή όσα είδαν και έμαθαν εκεί. Στη δεύτερη, είχαν την ευκαιρία, πέρα από το να παρατηρήσουν τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά και την εσωτερική διαρρύθμιση του σπουδαιότερου νεοκλασικού κτηρίου της πόλης, να το επισκεφθούν σε

πραγματικές συνθήκες λειτουργίας και να ξαναγηθούν σε χώρους του θεάτρου, που δεν είναι εύκολα προσβάσιμοι στο ευρύ κοινό.

Το ίδιο διάστημα, συγκεντρώθηκε από τις ομάδες το υλικό που θα αξιοποιούνταν για τη σύνθεση των τελικών κειμένων της ξενάγησης. Οι ομάδες μελέτησαν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού πληροφοριακό υλικό από επιστημονικά βιβλία και ιστοσελίδες, από δημοσιεύματα παλιών εφημερίδων και από παλιές φωτογραφίες, επέλεξαν αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, μελέτησαν το υλικό που είχε συγκεντρωθεί από τις προφορικές μαρτυρίες, άκουσαν τραγούδια, είδαν σκηνές από ελληνικές ταινίες και από αυτό το υλικό επέλεξαν εκείνο που έκριναν κατάλληλο, για να συμπεριληφθεί στο κείμενο της ξενάγησης.

Παράλληλα, μέσα από συζητήσεις η ομάδα κατέληξε στην ιδέα της δραματοποιημένης ξενάγησης. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε ότι τα βασικά πρόσωπα των διαλόγων θα ήταν οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι, παρατηρώντας την πόλη στο παρόν, αναρωτιούνται για το παρελθόν και το ανακαλύπτουν. Στους διαλόγους συμφωνήθηκε να παρεμβάλλονται οι μαρτυρίες και τα άλλα πρωτογενή κείμενα, καθώς και τα λογοτεχνικά αποσπάσματα αλλά και να εμφανίζονται ανάμεσα στους σύγχρονους εφήβους πρόσωπα από το παρελθόν και να συνομιλούν μαζί τους, όπως ακριβώς συνομιλεί και αλληλεπιδρά το παρόν με το παρελθόν. Στη συνέχεια, οι μαθητές επιχείρησαν να συνθέσουν διαλόγους με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Τέλος, έγινε η τελική επεξεργασία τους.

Απόσπασμα από το κείμενο - 2^{ος} σταθμός: Οδός Γούναρη

Περνάει ένας κύριος. Φοράει κοστούμι και καπέλο. Κρατάει τσάντες από δίχτυ με ψώνια.

ΠΑΙΔΙ 2: Συγγνώμη, κύριε, μήπως ξέρετε πώς λέγεται αυτή η οδός;

ΚΥΡΙΟΣ: Δεν είστε από δω; Μακράς Στοάς λέγεται.

ΠΑΙΔΙ 1: *(Κοιτάζει το κινητό του)* Το βρήκα! Γούναρη! Δημητρίου Γούναρη λέγεται ο δρόμος!

ΚΥΡΙΟΣ: Όχι, παιδί μου, δεν υπάρχει οδός Γούναρη στον Πειραιά. Αυτός ο δρόμος παλιά λεγόταν Ερμού. Και ακόμα παλιότερα οδός των Αθηνών. Ξέρεις γιατί; Από δω ξεκινούσε η οδός Αθηνών - Πειραιώς που έκανε το λιμάνι με την πρωτεύουσα.

ΞΕΡΟΛΑΣ: Ξέρω! *(ανοίγει ένα τετραδιάκι με τις σημειώσεις που έχει κρατήσει από τη μελέτη του και διαβάζει)* Οδός Αθηνών - Πειραιώς : ανοιχτηκε μόλις δημιουργήθηκε η πόλη, το 1834, πάνω στα απομεινάρια των Μακρών Τειχών που έωναν στην αρχαιότητα την Αθήνα με τον Πειραιά.

ΠΑΙΔΙ 2: Μπαράβο! Είναι αυτή που λέμε οδός Πειραιώς και σήμερα.

ΚΥΡΙΟΣ: Όπως τα λέτε! Γούναρη όμως... πώς σας ήρθε; Μακράς Στοάς λέγεται από τα χρόνια του προπάππου μου! Σημαντικός δρόμος! Από τον παππού μου έχω ακούσει πως ήταν ο πρώτος δρόμος του Πειραιά που ήταν λιθόστρωτος. Λιθόστρωτη ήταν βέβαια και η Αθηνών – Πειραιώς που λέγαμε. Όλοι οι άλλοι... απελπισία!!! Λακούβες τεράστιες, χάμα, λάσπες...Και δε μου λες εσύ μικρή... τι είναι αυτό που κρατάς;

ΠΑΙΔΙ 1: Μα... το κινητό μου.

ΚΥΡΙΟΣ: Το ποιο;

ΠΑΙΔΙ 1: Δεν υπάρχει Γούναρη, τι είναι αυτό... συγγνώμη, κύριε, *(τον κοιτάζει εξεταστικά)* τι έτος έχουμε;

ΚΥΡΙΟΣ: *(Τον κοιτάζει κι αυτός παραξενεμένος)* Μα...1935. Συγγνώμη... από πού έρχεστε;

ΠΑΙΔΙ 2: Α, από πολύ μακριά. Από το 2018...

ΚΥΡΙΟΣ: Από πού;

Στην ε΄ φάση του προγράμματος (Μάρτιος – Μάιος 2018) κατ' αρχάς οι μαθητές ασχολήθηκαν με την προβολή του ραδιοφωνικού μηνύματος. Σύμφωνα

με τους όρους του διαγωνισμού προβλεπόταν βράβευση των συμμετοχών από την κριτική επιτροπή αλλά και από το κοινό. Με την έναρξη της ψηφοφορίας η ομάδα κινητοποιήθηκε, ώστε να διαδώσει τη συμμετοχή. Εκτός από τις αφίσες και την ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών, αναρτήθηκε σχετικό ενημερωτικό κείμενο στην ιστοσελίδα του Σχολείου¹⁵ και σε σελίδα που δημιουργήθηκε στο facebook¹⁶ για την διάδοση του προγράμματος. Η παραπάνω διαδικασία ήταν μια αφορμή, να διαδοθεί η όλη προσπάθεια στη σχολική κοινότητα, αλλά και να αναλάβουν οι συμμετέχοντες μαθητές δράση για έναν κοινό σκοπό. Η συμμετοχή της ομάδας τελικά τιμήθηκε από την κριτική επιτροπή με το βραβείο ραδιοφωνικού μηνύματος Γυμνασίου. Αντιπροσωπεία μαθητών και γονέων και καθηγητών παρευρέθησαν στην τελετή βράβευσης, που έγινε στα Τρίκαλα στο πλαίσιο του 5ου Φεστιβάλ Μαθητικού Ραδιοφώνου¹⁷.



Το διάστημα αυτό έγιναν επίσης οι πρόβες της θεατρικής ξενάγησης. Οι ρόλοι μοιράστηκαν στους μαθητές με κριτήριο τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες τους, ενώ, όπου αυτό ήταν δυνατόν, τους δόθηκε η ελευθερία να κάνουν μόνοι τους τη διανομή. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον στις πρόβες, τόσο γιατί έβλεπαν να αποκτά μορφή αυτό που είχαν ετοιμάσει, όσο και γιατί έβρισκαν διασκεδαστική τη σκηνική διάδραση. Όταν αυτές ολοκληρώθηκαν, πραγματοποιήθηκαν δύο περίπατοι, στον καθένα από τους οποίους ο αριθμός των συμμετεχόντων είχε οριστεί στους 30. Στους ξεναγούμενους διανεμήθηκε το φυλλάδιο της ξενάγησης, το οποίο περιελάμβανε χάρτη με τους σταθμούς της διαδρομής. Ο περίπατος διήρκεσε 95 περίπου λεπτά. Στο τέλος Μαΐου έγινε η συνολική παρουσίαση του προγράμματος σε κλειστό θέατρο.

ΤΗΝ ΕΒΕΝΑΤΗ ΕΤΩΜΑΞΑΝ ΟΙ ΑΙΧΜΕΤΕΣ ΤΗΣ Β΄ ΤΑΞΗΣ:
 Βασιλική Γαζούλη
 Έλενα Γιάννου
 Μαριάννα Καρμίτση
 Παναγιώτης Καρμίτσης
 Χριστίανη Κάτσα
 Ανθράνα Καίρια
 Κωνσταντίνος Κοντόγιωργας
 Σπυριδών Μπαζιάνος
 Σπύρος Μπακογιάννης
 Καλλιόπη Μπέλια
 Μαριάννα Μπρηγι
 Μίλι Μπίνο
 Στέλιος Μιχαήλ
 Ελευθερία Νικολάου
 Βιολεττή Ντζίρη
 Φαίη Παναγοπούλου
 Σπυριδούλα - Μαρία Πάντου
 Μαριάννα Παπαδημητρίου
 Χάρης Πράσινος
 Νικόλαος Στάμου
 Χριστίνα Τσακμίδη
 Βούλα Τσαλιπούδη
 Αναστασία Χριστοδούλου
 Κατερίνα Χριστοπούλου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
 Φουτούρα Αικατερίνα

Η πόλη περιλαμβάνει το σύγχρονο άνθρωπο είναι ο χώρος όπου διαμορφώνεται η ζωή του. Πως θα απαντήσει στην πόλη διαφέρει στην αρχή όπως ο ταξιδιώτης, έτσι τον περιλαμβάνει πριν προσεγγίσει να τον «ανακαλύψει».
 Η Τσακμίδη, Παναγιώτης (1835-1870): Εισαγωγή στην ιστορία του ελληνικού Αιγαίου

Δίνω είναι οι φωνές του Πειραιά. Και το άσπαστο τεμάχιο που τις χωρίζει είναι ακλόνητο κι ομαδοποιεί τον τοίχο του θεατρικού Αρχαίου από το πάτωμα φτιάχνει, τα μηχανοκίνητα του Άγγελου Διονυσίου και φτάνει ως τις φωνητικές γέφυρες από το γέφυρο Καραϊσκάκη.
 Δ. Χαριστήνας, Παναγιώτης

Μια πόλη έχει φωνές και σκευασμένες φωνές. Λιμπεράκι κίτρινα και χαρτολάιπα. Φωνές που ακουστούν και άλλες που παίζουν ή ακουστούν. Έχει τους αποκαλυπτικούς και τις διαδικασίες της.
 Η πόλη είναι πηγή, φωνές, σιωπές, μουσική...
 «Στη γωνία των δέντρων, της γωνίας των παραθύρων, στις κορυφές από τις σκάλες, στις καλντερίδες του δρόμου, στους ασπασμούς και τις σημαίες της» είναι χαρτολάιπα οι ιστορίες των ανθρώπων της. Αυτές τις ιστορίες αναζητούμε. και να βρούμε εδώ, να τις μεταμορφώσουμε μαζί σας.

«Πάτερ Πάτερ στον Πειραιά»
 ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ - ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ

4ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Κυριακή 29 Απριλίου 2018
 Κυριακή 6 Μαΐου 2018
 Ώρα 10.00π.μ

1- Ηλεκτρικός
 2- Γουναρία
 3- Πύργος (Παλιά Αγορά)
 4- Αγία Τριάδα
 5- Δημοτικό Θέατρο
 6- Πλατεία Καραλή
 7- Τραμπλίδα (Τρούμα)
 8- Πασαλιμάνι

1- Ηλεκτρικός: η ίδρυση της νέας πόλης - λιμάνι - Ηλεκτρικός Σιδηρόδρομος
 2- Γουναρία: εμπόριο - βιομηχανία - εργατική τάξη
 3- Πύργος (Παλιά Αγορά): η παλιά Αγορά της πόλης - μεσαιωνικό τσανακί
 4- Αγία Τριάδα: ο μεγάλος βαυβαρδούσις - Ραίοι - το λιμάνι του Πειραιά
 5- Δημοτικό Θέατρο: το σπουδαιότερο αρχιτεκτονικό κτίριο της πόλης - πολιτιστική ζωή - προσεγγίζει

6- Πλατεία Καραλή: σημείο συνάντησης και σκευασμένη ιστορικά σχολεία του κέντρου
 7- Τραμπλίδα: σκευασμένες φωνές της πόλης η Τρούμα
 8- Πασαλιμάνι: Ίδρυμα Λασκαρίδη - η παλιά αστική τάξη του Πειραιά - «Πασαρέλα»

Αξιολόγηση του προγράμματος

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. Μεθοδολογία), το πρόγραμμα αυτοαξιολογούνταν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησής του, μέσω της παρατήρησης του ενδιαφέροντος και της αλληλεπίδρασης των μαθητών και μέσω του διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας. Στη μέση περίπου της υλοποίησης του project έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση με τη χρήση αφηγηματικών ερευνητικών σχεδιασμών. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια σελίδα ημερολογίου, στην οποία θα έκαναν έναν απολογισμό της μέχρι τότε πορείας

του προγράμματος. Από τα κείμενά τους προέκυψε ότι στην παραμονή τους στο πρόγραμμα συνέβαλε η ομαδοσυνεργατική δουλειά, οι έξοδοι στην πόλη και η εμπειρία του ραδιοφωνικού μηνύματος, δηλαδή ο,τιδήποτε δεν θύμιζε το παραδοσιακό μάθημα της τυπικής εκπαίδευσης.

Την εβδομάδα που ακολούθησε μετά τον πρώτο περίπατο έγινε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος και του περιπάτου. Για τον σκοπό αυτό συστάθηκαν πέντε ομάδες εστίασης από συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες μαθητές, γονείς και ξεναγούμενους. Τα θέματα των συζητήσεων ήταν η απήχηση που είχε στους μαθητές το πρόγραμμα, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, οι πιθανές αλλαγές στάσεων καθώς και η αποτίμηση του περιπάτου. Όπως προέκυψε από τις συζητήσεις, μαθητές και γονείς αξιολογούν θετικά την όλη διαδικασία και θεωρούν ότι πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της χάρη στη βιωματικότητα, στην αλληλεπίδραση, στη συνεργασία, στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών και στην υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών μάθησης. Η εμπειρία αυτή άσκησε το κριτικό τους βλέμμα απέναντι στο αστικό περιβάλλον, τους έκανε πιο παρατηρητικούς, τους ευαισθητοποίησε σε θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς και ενεργού συμμετοχής και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους. Η υλοποίηση του περιπάτου κρίθηκε σε γενικές γραμμές επιτυχής, λόγω της θεατρικής μορφής του, της ορθολογικής του διάρκειας και της υπευθυνότητας με την οποία τον υποστήριξαν οι μαθητές.

Συμπεράσματα

Στη παραπάνω δράση επιχειρήθηκε η εφαρμογή του αξιοκρατικού μοντέλου διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς. Ο απώτερος στόχος ήταν να καταγραφούν τα υλικά και άυλα μνημεία του παρελθόντος στη συνείδηση των μαθητών ως αναπόσπαστο κομμάτι του παρόντος που εντάσσεται με φυσικότητα στην καθημερινότητά τους και να αντιληφθούν ότι η πολιτισμική κληρονομιά δεν αφορά μόνο τους ειδικούς, αλλά τον κάθε πολίτη. Η μέθοδος project ευνοεί αυτό το στόχο, αφού προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία της μάθησης. Η επαφή των μαθητών με το φυσικό και με το ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής τους επιδιώχθηκε να λειτουργήσει ως πηγή ολιστικής προσέγγισης της ιστορίας και ως εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης, να τους μυήσει στην αξιοποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται για την παραγωγή της γνώσης και να καλλιεργήσει την κριτική ματιά τους στο αστικό τοπίο. Η παραγωγή και συμπαραγωγή πρωτότυπων κειμένων με λογοτεχνικό ύφος ή με θεατρική μορφή φάνηκε πως έχει πολλαπλή λειτουργία: καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, παράγει τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης, ενώ προσφέρει έναν εναλλακτικό, πρωτότυπο και άμεσο τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας.

Η δράση ήταν, εν τέλει, μια αφορμή να νιώσουν οι μαθητές ενεργοί πολίτες, να αναλάβουν πρωτοβουλία και να αντιληφθούν βιωματικά ότι η ενεργός συμμετοχή ως αίτημα των καιρών είναι ένα βήμα προς την αειφορία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Marilena Vecco. «A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible», *Journal of Cultural Heritage* 11:3 (2010), σ. 321-324.
- 2 Ιωάννης Πούλιος «Εισαγωγή στη διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς: Ορολογία, έννοια και μοντέλα διαχείρισης», *Αρχαιογνωσία* 16:1-3 (2012), σ. 321-340.
- 3 Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2013.
- 4 Maurice Halbwachs, *Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης*, Νεφέλη, Αθήνα, 2013.
- 5 Young-Min Koo, *An analogy of palimpsest as a strategy transforming urban structure into architectural discourse- focused on Dominique Perrault's architecture of strata*. The 4th International Conference of the International Forum on Urbanism, Amsterdam, 2009, σ.829-835
- 6 Δήμητρα Λαμπροπούλου, «Πόλη, μνήμη και προφορική ιστορία», Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.α. (επιμ.). *Η μνήμη αφηγείται την πόλη-Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Πλέθρον, Αθήνα, 2016, σ.9-33
- 7 Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν - Προφορική Ιστορία*, Πλέθρον, Αθήνα, 1978 (Ανατύπωση 2008).
- 8 Βασιλική Σακκά, «Προφορική Ιστορία και Σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και η διδακτική της αξιοποίηση», *Προφορική Ιστορία, κοινωνία και μνήμη*. ΣΕΦΚ-ΠΕΦ, Λεμεσός 3-4 Οκτωβρίου 2008.
- 9 Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου, *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2012.
- 10 Άγγελος Παληκίδης, «Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας», Ρουδομέτωφ, Ν. (επιμ.) *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας – Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας*, Καβάλα 27 Ιανουαρίου-22 Μαρτίου 2010
- 11 Μαρία Ρεπούση, «Εκπαιδευτικές διαδρομές στα ιστορικά μονοπάτια της πόλης της Θεσσαλονίκης», *Θεσσαλονικέων πόλις* 3 (2000).
- 12 Γεώργιος Λεοντσίνης, «Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» http://www.viokliron.gr/documents/Τποκiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf (πρόσβαση 26/2/2019)
- 13 Κώστας Κασβίκης, Ανδρέας Ανδρέου, «Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς», Νίκη Νικονάνου & Κώστας Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης, Αθήνα, 2008, σ.123-152.
- 14 Foteini Venieri, Niki Nikonanou, «Museum theatre in Greece: Perspectives in site», (2015), <https://exarc.net/issue-2015-2/int/museum-theatre-greece-perspectives-site-interpretation> (πρόσβαση 26/2/2019).
- 15 <http://4gym-kerats.att.sch.gr/2018/02/symmetochi-ston-diagonismo-kan-to-n-akousti-2018->

[tou-european-school-radio/](#) καθώς και στο https://www.youtube.com/watch?v=obkzDAhVuvA&feature=youtu.be&ab_channel=%CE%91%CE%B9%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%A6%CE%BF%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%B7 (πρόσβαση στις 26/2/2019).

16 <https://www.facebook.com/dontleaveyourpastbehind/> (πρόσβαση στις 26/2/2019).

17 Περισσότερες πληροφορίες για το 5ο Φεστιβάλ Μαθητικού Ραδιοφώνου και τον διαγωνισμό είναι διαθέσιμες στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://europeanschoolradio.eu/5fest/> (πρόσβαση στις 26/2/2019).

Ελισσάβετ Τσιαφίδου
Η ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ
ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ανάμεσα στις τέχνες που, μεταξύ άλλων, μπορούν να μυήσουν τον μαθητή στην αναγνώριση του ωραίου και του ωφέλιμου, στην καλλιέργεια της ευαισθησίας, της φαντασίας και της έκφρασης είναι και το θέατρο. Το θέατρο αποτελεί εγνωσμένης και διαχρονικής αξίας μορφοπαιδευτικό αγαθό, καθώς, σε όποια περίοδο εμφανίζεται και με όποιες ειδολογικές και μορφολογικές μεταβολές, επιτελεί έναν παιδευτικό ρόλο περισσότερο ή λιγότερο πρόδηλο.¹ Η μορφοπαιδευτική του αξία εντοπίζεται ήδη στα μαγικά-θρησκευτικά δρώμενα των πρωτόγονων κοινωνιών, κορυφώνεται με τον μείζονα ρόλο που διαδραματίζει στην αρχαία Ελλάδα ως φορέας αγωγής και παιδείας και διαρκεί μέχρι τη σημερινή εποχή της κυριαρχίας της εικόνας, της τεχνολογίας και του κυβερνοχώρου.

Στο γκρίζο τοπίο του σημερινού σχολείου το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια ασφαλή διέξοδο και πολύτιμο αρωγό του μαθητή και της σχολικής κοινότητας.² Εντάσσοντας το θέατρο και την καλλιτεχνική έκφραση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τρόπο ουσιαστικό κι όχι ως διεκπεραιωτική διαδικασία που αποβλέπει στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης, επιτυγχάνεται σταδιακά η αισθητική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και κοινωνική καλλιέργεια του μαθητή, όπως θα καταδείξουμε στη συνέχεια.

Ωστόσο, παρά την αδιαμφισβήτητη αξία της θεατρικής παιδείας, διαπιστώνεται ότι η επαφή των μαθητών με το θέατρο δεν είναι συστηματική.³ Αν εξαιρέσουμε το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό και τα Στοιχεία Θεατρολογίας στο Λύκειο, οι γνώσεις που αποκομίζουν για το θέατρο είναι διάσπαρτες σε σχολικά βιβλία, ασκήσεις και δραστηριότητες άλλων διδακτικών αντικειμένων. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η παρουσία του θεάτρου στο σχολείο στο παρελθόν ταυτίστηκε κυρίως με το ανέβασμα παραστάσεων στο πλαίσιο εθνικών επετείων και εορτών.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναλύσει την έντονα παιδαγωγική δυναμική του δραματικού έργου, το οποίο, αν και ανήκει στο χώρο της λογοτεχνίας, διαθέτει μία βασική ειδοποιό διαφορά. Είναι ένα κείμενο με εγγεγραμμένες «μήτρες παραστατικότητας»⁴ με την έννοια ότι θεωρείται καθαυτό ατελές και αποκτά πληρότητα μόνο μέσω της αναπαράστασής του. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και η ιδιομορφία του⁵

καταδεικνύουν την αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής προσέγγισης, η οποία υπερβαίνει την καθαρά φιλολογική που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της ποίησης ή της πεζογραφίας.⁶ Αυτή η παρατήρηση θα αποτελέσει τον δεύτερο άξονα του άρθρου, στον οποίο θα καταδείξουμε πώς η διδασκαλία του δραματικού έργου μπορεί να γίνει δημιουργικά με τρόπο που προσιδιάζει στον πολυσύνθετο χαρακτήρα του θεάτρου.

Εύλογα εγείρονται όμως τα παρακάτω ερωτήματα: πόσες ευκαιρίες έχει ο μαθητής να προσεγγίσει ένα θεατρικό έργο; Ακόμη κι όταν το διδάσκεται, κατανοεί την ιδιαίτερη φύση του;

Μια απόπειρα αποδελτίωσης των δραματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μάς φέρνει αντιμέτωπους με το δεδομένο της ισχνής ανθολόγησής τους. Συνειδητοποιούμε εύκολα ότι το θεατρικό είδος ήταν και εξακολουθεί να είναι το πλέον παραγκωνισμένο από τα λογοτεχνικά είδη στο σχολικό πρόγραμμα.⁷ Ενδεικτικά, αναφέρω ότι στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του Δημοτικού απαντούν μόλις δύο δραματικά έργα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα μη διαλογικό απόσπασμα από την τραγωδία *Προμηθέας Δεσμώτης* του Αισχύλου και ένα απόσπασμα από *Τα Πουλιά* του Δημήτρη Ποταμίτη, διασκευή για παιδιά της κωμωδίας του Αριστοφάνη, *Όρνιθες*, τα οποία περιλαμβάνονται στο *Ανθολόγιο της Ε' - Στ' Δημοτικού*.

Περιορισμένη είναι και η παρουσία θεατρικών κειμένων στα βιβλία μαθητή της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Το λαϊκό θέατρο εκπροσωπείται με ένα μόνο απόσπασμα από το θέατρο Σκιών και συγκεκριμένα από το έργο του Αντώνη Μόλλα, *Το Χάνι του Μπαρμπαγιώργου*. Από τη νεοελληνική δραματουργία κυριαρχεί η παρουσία του κρητικού θεάτρου, από το οποίο προέρχονται πέντε αποσπάσματα: δύο από την *Ερωφίλη* και από ένα απόσπασμα από τα δραματικά έργα *Βασιλεύς Ροδολίνος*, *Η Θυσία του Αβραάμ* και *Κατζούρμπος*.⁸ Από το θέατρο των αρχών του 20ού αιώνα απαντά ένα απόσπασμα από *Το Μυστικό της Κοντέσσας Βαλέραινας* του Γρηγορίου Ξενόπουλου, ενώ το μεταπολεμικό νεοελληνικό θέατρο εκπροσωπείται από *Το Παραμύθι χωρίς όνομα* του Ιάκωβου Καμπανέλλη. Από την παγκόσμια δραματουργία εντοπίζονται μόλις πέντε αποσπάσματα: *Νάθαν ο Σοφός* του Λέσινγκ, *Ο Αρχοντοχωριάτης* του Μολιέρου, *Βασιλιάς Ληρ* του Σαίξπηρ, *Φάουστ* του Γκαίτε και *Ο Σπιούνος* από το έργο του Μπρέχτ *Τρόμος και αθλιότητα στο Γ' Ράιχ*.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο αρχαιοελληνικό δράμα, το οποίο διδάσκεται είτε σε μετάφραση είτε στο πρωτότυπο. *Η Ελένη* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου και η *Αντιγόνη* του Σοφοκλή στην Β' Λυκείου κάνουν γνωστές στους μαθητές τις απαρχές του θεατρικού είδους. Δυστυχώς, όμως, η διδασκαλία συχνά είναι κειμενοκεντρική και εστιάζει στη μετάφραση, στη

γραμματικοσυντακτική και ερμηνευτική ανάλυση, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα ή παραμερίζοντας τελείως τη θεατρική διάσταση, με συνέπεια να μην αναδεικνύεται ότι πρόκειται για κείμενα με τελικό προορισμό την παράσταση.⁹

Αυτός ο περιορισμένος βαθμός εκπροσώπησης του θεατρικού είδους, η, ενδεχομένως, ατυχής επιλογή ορισμένων κειμένων, η αποσπασματική τους μορφή¹⁰ αλλά και ο τυχαίος τρόπος κατανομής στα σχολικά βιβλία καθιστά σαφές ότι δεν υπάρχει πρόθεση για ουσιαστική διδασκαλία του θεάτρου ως ιδιαίτερης μορφής λογοτεχνικής έκφρασης. Σε σχέση με την ατυχή επιλογή των θεατρικών έργων, ενδεικτικά αναφέρω ότι στο βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου περιλαμβάνεται απόσπασμα από τη *Θυσία του Αβραάμ*, έργο του οποίου η θεατρικότητα έχει έντονα αμφισβητηθεί, καθώς απουσιάζουν βασικά χαρακτηριστικά του αναγεννησιακού δράματος.¹¹ Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην *Ερωφίλη* και στον *Βασιλιά Ροδολίνο*, τα αποσπάσματα που ανθολογούνται είναι χορικά, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στα ποιητικά χαρακτηριστικά και να μην αναδεικνύονται σημαντικά γνωρίσματα του δραματικού είδους.¹² Εξίσου παράδοξο είναι το γεγονός ότι συγγραφείς κατεξοχήν θεατρικοί, όπως ο Άντον Τσέχωφ και ο Δημήτρης Ψαθάς, εκπροσωπούνται όχι με θεατρικά έργα, αλλά με αποσπάσματα από άλλα είδη της συγγραφικής τους παραγωγής.

Είναι, επομένως, σημαντικό στο σημείο αυτό να αναδείξουμε, εν συντομία, την αναγκαιότητα της συστηματικής διδασκαλίας θεατρικών έργων και τα μέγιστα παιδαγωγικά της οφέλη.

Κατ' αρχάς, με τη διδασκαλία δραματικών κειμένων οι μαθητές εξοικειώνονται με τα γνωρίσματά τους σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα του έντεχνου λόγου, κατανοώντας την ποικιλία του γραπτού λόγου και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένας συγγραφέας μεταδίδει το μήνυμά του.¹³ Στο πλαίσιο αυτό, γνωρίζουν τα θεατρικά είδη, τα σημαντικά έργα της ελληνικής και παγκόσμιας δραματουργίας και τους συγγραφείς τους. Στην περίπτωση που η προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός δεν υποβαθμίζει τη θεατρικότητα, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ του κειμένου και της παράστασης. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει παραστάσεις, αλλά σπάνια έχουν μελετήσει τα κείμενα που προηγούνται. Όταν ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη διττή φύση του θεάτρου –ταυτόχρονα κειμενική και καλλιτεχνική– μπορεί να κρίνει τη σκηνική παρουσίαση με μια προϋπάρχουσα γνώση και να αναθεωρήσει μέσω της παράστασης τις ερμηνείες που είχε δώσει στο κείμενο.

Εκτός από την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων για το θέατρο και την δυνάμει δραματική κατάρτιση και διαμόρφωση του καλλιτεχνικού αισθητηρίου, η μορφοπαιδευτική δυναμική των δραματικών έργων δικαιολογείται από το γεγονός ότι αναδεικνύουν θέματα διαχρονικά και πανανθρώπινα. Λόγου

χάρη, το αποσπάσμα από την *Ερωφίλη* που περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου προβάλλει το διαχρονικής παρουσίας στην τέχνη αλλά και στη ζωή θέμα του έρωτα. Κατ' αντίστοιχο τρόπο διαχρονική είναι και η προβληματική των ανθολογούμενων κειμένων των Σαίξπηρ, Μπρεχτ και Καμπανέλλη, με κοινή συνισταμένη το θέμα της εξουσίας και της κατάχρησής της. Μέσα από τη δράση και το λόγο των δραματικών προσώπων εξερευνώνται βαθιά φιλοσοφικά ερωτήματα, τα οποία ανέκαθεν απασχολούσαν τους ανθρώπους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις για τη ζωή και να διαφωτίζονται για τις πολυειδείς ανθρώπινες σχέσεις, προσεγγίζοντας παράλληλα ιδέες, αξίες και μηνύματα τα οποία υπερβαίνουν την εποχή που γράφτηκαν τα έργα.¹⁴ Ειδικά σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή που βιώνουμε, είναι γεγονός ότι η αναβάπτιση σε αξίες του παρελθόντος βοηθά τον άνθρωπο να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα και να ξεπεράσει αδιέξοδα.¹⁵ Το σημαντικό είναι ότι τα μηνύματα αυτά επιδρούν, υπό προϋποθέσεις, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ανήλικων αποδεκτών ανεπαίσθητα κι όχι με τη μορφή διδαχής και ρητά εκφρασμένων αξιών.¹⁶ Στο δραματικό κείμενο, άλλωστε, η μετάδοση μηνυμάτων και η επακόλουθη παιδαγωγία είναι εντονότερη, καθώς το δράμα εμπεριέχει στοιχεία που κεντρίζουν την προσοχή και ενισχύουν την πειθώ του αναγνώστη σε μεγαλύτερο βαθμό.¹⁷

Το παιδί ή ο έφηβος με την προσέγγιση των κειμένων έρχεται αντιμέτωπος με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και αναπόφευκτες καταστάσεις που τον βοηθούν στην ανακατασκευή και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας του. Καθώς βρίσκεται σε διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, μπορεί να βρει στο δραματικό κείμενο τρόπους ζωής και πρότυπα συμπεριφοράς που τον βοηθούν στη μετάβαση από την κατάσταση του *infans* στην ωρίμανση.¹⁸ Η δράση των ηρώων αποτελεί υπόδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή¹⁹ και, με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές διερευνούν τη δική τους στάση σε παρόμοιες καταστάσεις και συνειδητοποιούν τις απόψεις και τις επιθυμίες τους.²⁰

Η προσέγγιση ενός θεατρικού έργου αποτελεί ευεργετική εμπειρία, αν αναλογιστούμε τον ψυχικό εμπλουτισμό και τη συναισθηματική γονιμοποίηση, καθώς ο μαθητής εμπλέκεται συναισθηματικά και βιώνει έντονες συγκινησιακές αποκρίσεις.²¹ Λόγου χάρη, με τη διδασκαλία της *Ερωφίλης* γίνεται μέτοχος της αγωνίας, της χαράς ή της θλίψης των ερωτευμένων. Η προσέγγιση μιας κωμωδίας, όπως ο *Αρχοντοχωριάτης*, προξενεί γέλιο και ενισχύει τη συναισθηματική αποφόρτιση. Με τον τρόπο αυτό, κατανοούνται ποικίλα συναισθήματα, καλλιεργείται η συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση η ενσυναίσθηση των παιδιών.

Ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής πρέπει να αναφερθεί και η επαφή του με την εθνική πολιτιστική κληρονομιά, την παράδοση και την

ιστορία της χώρας μας.²² Ακόμη κι αν ο συγγραφέας ωραιοποιεί, μεγεθύνει ή υποβαθμίζει την αντικειμενικά υπαρκτή κατάσταση, στόχος του δεν παύει να είναι να ανταποκριθεί στον ορίζοντα προσδοκιών του κοινού του με συνέπεια κάθε κείμενο να αποδίδει το κοινωνικό, ιδεολογικό και ιστορικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκε ή εκείνης που τοποθετείται η δράση.²³ Υπό την οπτική αυτή είναι σαφές ότι με τη διδασκαλία των αποσπασμάτων από το *Μυστικό της Κοντέσσας Βαλέραιννας* και *Το Παραμύθι χωρίς όνομα* διερευνώνται στοιχεία που συνιστούν την ελληνικότητα και το πνεύμα του νεοελληνισμού με αποτέλεσμα να κατανοήσουν οι μαθητές ότι εντάσσονται σε μία ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και να αποκτήσουν σταδιακά εθνική συνείδηση.²⁴

Πλάι στην εγχώρια δραματουργία είναι σημαντικό να ενσωματωθούν στη διδασκαλία κείμενα από το παγκόσμιο δραματολόγιο, καθώς οι μαθητές διευρύνουν ακόμη περισσότερο τον πνευματικό τους ορίζοντα και επεκτείνουν τη σφαίρα αναφοράς τους σε ένα κόσμο καθολικότερο, με αξίες, τρόπους σκέψης και παραδόσεις διαφορετικών πολιτισμών.²⁵ Παραδείγματος χάρη, με τη διδασκαλία του *Αρχοντοχωριάτη* του Μολιέρου αποκτάμε εικόνα για τη γαλλική κοινωνία του 17ου αιώνα, καθώς στο κείμενο αντικατοπτρίζονται σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και σχολιάζεται η γενικευμένη τάση των ανθρώπων που είχαν συγκεντρώσει πλούτο να αποκτήσουν τίτλους ευγενείας με κάθε μέσο.²⁶ Κατ' αντίστοιχο τρόπο, η διδασκαλία του *Σπιούνου* παρέχει γνώσεις για το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της Γερμανίας με την άνοδο του ναζιστικού καθεστώτος.

Συνειδητοποιούμε, επομένως, ότι το δραματικό κείμενο μπορεί να συμβάλει στην πνευματική, ηθική, ψυχική και κοινωνική καλλιέργεια και, κατά συνέπεια, στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.²⁷ Παρόλο που η διδασκαλία του δραματικού έργου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί την ενυπάρχουσα δυναμική του, υιοθετώντας μια ειδική διδακτική κι έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης, που ανανεώνει παράλληλα το μαθησιακό περιβάλλον και τον δικό του ρόλο στη διδασκαλία.

Πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση των μεθόδων ανάλυσης του δραματικού κειμένου (ιστορικοφιλολογική, κοινωνιολογική, σημειωτική, ψυχαναλυτική, κοινωνιοσημειωτική, αισθητική της πρόσληψης) και να αξιοποιεί την καταλληλότερη σε κάθε περίπτωση.²⁸ Είναι σημαντικό να αναδείξει την ιδιομορφία του δραματικού έργου σε σχέση με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, δίνοντας έμφαση στις δραματικές δομές, δηλαδή στον διάλογο, στη δράση, στην πλοκή, στις συγκρούσεις, στη δημιουργία δραματικών καταστάσεων και στην απεικόνιση των χαρακτήρων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει στον μαθητή να διακρίνει τα δυνάμει δραματοποιησίμα στοιχεία και, συγκεκριμένα, τους μη

λεκτικούς κώδικες, τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τη σωματική αλληλεπίδραση, τον τόνο και την ένταση της φωνής που ο διάλογος υπαινίσσεται.²⁹

Μια εύστοχη διδακτική προσέγγιση είναι σημαντικό να συνδέει το κείμενο με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής του και τα αισθητικά και λογοτεχνικά ρεύματα στα οποία αυτό εντάσσεται.³⁰ Παραδείγματος χάρη, η γνωριμία με ένα σαιξπηρικό κείμενο, όπως ο *Βασιλιάς Ληρ*, πρέπει να συνδεθεί με την περίοδο της ελισαβετιανής Αγγλίας και το πνεύμα της Αναγέννησης. Η διδασκαλία είναι χρήσιμο να συνοδεύεται κι από σύντομες πληροφορίες για τις θεατρικές συνθήκες, την αρχιτεκτονική των θεάτρων και την παραστασιογραφία του εκάστοτε κειμένου.³¹

Καίριο ζητούμενο είναι η μέθοδος διδασκαλίας να εναρμονιστεί με τα αιτήματα της σύγχρονης Παιδαγωγικής αλλά και της φύσης του θεάτρου, προωθώντας τη μάθηση με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο.³² Γι' αυτό τον λόγο, η υπερβολική προσήλωση στο κείμενο αντενδείκνυται, καθώς δυσχεραίνει την αφομοίωση της πολυπρισματικής έννοιας του θεάτρου.³³ Αντίθετα, μέσω της αυτενέργειας των μαθητών και, συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση μορφών θεατρικής έκφρασης και θεατρικών τεχνικών επιτυγχάνεται η βιωματική πρόσληψη των κειμενικών καταστάσεων.³⁴

Αναλυτικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η βιωματική και παραστατική προσέγγιση μπορεί να επιτευχθεί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Το δραματικό έργο αποτελεί την αφόρμηση του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο με τον δάσκαλο σε ρόλο εμπυχωτή και με την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών υφίσταται παρεμβάσεις ή προεκτάσεις.³⁵ Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τον αυτοσχεδιασμό ή την παντομίμα και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν αβίαστα τη δράση των ηρώων, χωρίς να αποστηθίσουν τα λόγια ή να ακολουθήσουν μία συγκεκριμένη ερμηνεία του κειμένου.

Στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, ενεργοποιώντας παράλληλα τους μαθητές ψυχοπνευματικά, συμβάλλει η χρήση μεθόδων και τεχνικών του δράματος και του θεάτρου. Τεχνικές εικονικής αναπαράστασης, όπως η παγωμένη εικόνα, το περίγραμμα του χαρακτήρα, στοχαστικής διερεύνησης, όπως η γραφή σε ρόλο, έρευνας, όπως η καρέκλα των αποκαλύψεων και ο μανδύας του ειδικού,³⁶ προωθούν την αλληλεπίδραση των μαθητών, οι οποίοι διερευνούν προβλήματα και εμβαθύνουν σε ό,τι υπονοείται στο κείμενο.³⁷

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν κάποιες από τις προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με την ηλικία, την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ιδιαίτερα εποικοδομητικό θα ήταν να παρουσιαστεί το δραματικό έργο σε μορφή θεατρικού αναλογίου ή οι

μαθητές να αναπαραστήσουν σύντομες σκηνές στην τάξη. Το ανέβασμα μιας παράστασης, αν και συνιστά διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα, εξοικειώνει έμπρακτα τους μαθητές με τους κώδικές της, συνδέοντας το κείμενο με τις εναλλακτικές δυνατότητες της σκηνικής του πραγμάτωσης.³⁸

Το σημαντικό είναι, όμως, ο διδάσκων να ενισχύσει τη θεατρική εμπειρία των μαθητών και να μεριμνήσει για την παρακολούθηση παραστάσεων είτε με τη φυσική παρουσία στο θέατρο είτε μέσω βίντεο και μαγνητοσκοπημένων τηλεοπτικών μεταδόσεων, όταν δεν είναι εφικτή η πρόσβαση σε θεατρικούς χώρους.³⁹ Στην τελευταία περίπτωση, δεν παρέχεται η αίσθηση του συνολικού χώρου της θεατρικής αίθουσας και ελλοχεύει ο κίνδυνος της αναγωγής της θεατρικότητας σε θεαματικότητα, γι' αυτό απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να κάνει σαφές ότι πρόκειται για βιντεοσκοπημένο ντοκουμέντο που δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση τη ζωντανή θεατρική εμπειρία.⁴⁰ Παράλληλα, τη θεατρική διάσταση του κειμένου ενισχύει η ακρόαση μαγνητοφωνημένων σκηνών από παλαιότερες παραστάσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει από τα αρχεία της ΕΡΤ, του Εθνικού Θεάτρου και του Θεατρικού Μουσείου. Προτείνεται, επίσης, όπου υπάρχει δυνατότητα, να προχωρήσουν οι μαθητές σε σύγκριση ενός δραματικού κειμένου με κινηματογραφικές εκδοχές του και να διερευνήσουν πώς το κείμενο έχει προσαρμοστεί για τον κινηματογράφο.⁴¹

Με δεδομένη την ομοιότητα του θεάτρου με την εκπαιδευτική διαδικασία,⁴² ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία θεατρικότητας, κεντρίζοντας την προσοχή του μαθητή.⁴³ Στο πλαίσιο αυτό, ο διδάσκων αξιοποιεί στοιχεία της υποκριτικής του ηθοποιού στην εκφορά του λόγου και στην κινησιολογία, στοχεύοντας στην ενίσχυση της επικοινωνίας με τους διδασκόμενους και στην καλύτερη αφομοίωση των γνώσεων. Στην περίπτωση αυτή, καλείται να αναπτύξει τις καλλιτεχνικές του δεξιότητες και να ενσωματώσει στους ήδη υπάρχοντες ρόλους του αυτόν του παιδαγωγού-καλλιτέχνη.⁴⁴

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει εναλλακτικές συνθήκες μάθησης και νέες παιδαγωγικές σχέσεις, καταργώντας τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τη μονόδρομη και *ex cathedra* διάλεξη και την παθητική στάση του μαθητή.⁴⁵ Στη θέση τους προκρίνεται η αμφίδρομη επικοινωνία, η εποπτικότητα, η παραστατικότητα, ο μαθητοκεντρικός και ομαδοσυνεργατικός τρόπος απόκτησης της γνώσης, παράμετροι που αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γόνιμη συνάντηση του μαθητή με το θέατρο εξαρτάται από την ποιότητα των γνώσεων και της καλλιτεχνικής παιδείας των εκπαιδευτικών,⁴⁶ προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη να αποκτήσουν οι τελευταίοι το προαπαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο για την δραματολογία, την ιστορία, την παιδαγωγική του θεάτρου αλλά και εμπειρική εξοικείωση με τη σκηνική πρακτική.⁴⁷

Όπως συμπερασματικά διαπιστώνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, η διδασκαλία ενός δραματικού κειμένου είναι αναμφίβολα χρήσιμη και ευεργετική και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο το δραματικό είδος και εν γένει το θέατρο να λάβουν τη θέση που τους αρμόζει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτήν την τόσο σημαντική – ιδιαίτερα στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία – γνωριμία των μαθητών με το θέατρο, αρωγός και διαμεσολαβητής είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να συνειδητοποιήσει τη μορφοπαιδευτική δυναμική του και να τη μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές, παρέχοντάς τους σημαντικά εφόδια για τις προκλήσεις της εποχής μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Για το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό, βλ. Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2015, σ. 34-35.
- 2 Βλ. Α. Βαρανάκη, «Το θέατρο στην εκπαίδευση ως φορέας ανθρωπιστικής παιδείας», Γ. Χαριτίδου–Ζ. Κατσιμπούρα (επιμ.), *Η ανθρωπιστική παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: παρόν και μέλλον*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα, 2011, σ. 125-139.
- 3 Για το θέμα αυτό, βλ. Β. Δεμερτζή, «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», Ν. Γκόβας–Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2006, σ. 20-24.
- 4 A. Ubersfeld, *L' école du spectateur: Lire le theatre*, Editions Sociales, Paris, 1982, σ. 20.
- 5 Για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του δραματικού λόγου, βλ. R. Scholes–C. Klaus, *Στοιχεία του δράματος*, μτφ. Α. Παρίση, Κωνσταντινίδης, Θεσσαλονίκη, 1984, σ. 75-106, S. Dawson, *Drama & the dramatic*, Methuen, London, 1970, σ. 2-12.
- 6 Θ. Γραμματάς, *Δοκίμια Θεατρολογίας*, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1990, σ. 119.
- 7 Η παρουσία δραματικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, αν και διαρκής και σταθερή, είναι περιορισμένη σε σχέση με το σύνολο των κειμένων που ανθολογούνται. Στα παλαιότερα βιβλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας απαντούν αποσπάσματα από θεατρικά έργα συγγραφέων, όπως οι Δ. Βερναδάκης, Ι. Ζαμπέλιος, Α. Προβελλέγιος, Α. Ραγκαβής, Γ. Χορτάσης, Μολιέρος, Ο. Σαΐξηρ. Βλ. Λ. Βαρελάς, *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2007.
- 8 Για την ανθολόγηση έργων του κρητικού θεάτρου βλ. Α. Μαρκομιχελάκη-Μίντζα, «Τα έργα του Κρητικού Θεάτρου στα διδακτικά βιβλία της Μέσης Εκπαίδευσης. Σκέψεις και προτάσεις», *Χρονικά* 15 (2005), σ. 23-40.
- 9 Παρόλα αυτά στο νέο βιβλίο της Δραματικής Ποίησης για τη διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη μέσα από δραστηριότητες και πλούσιο εικονογραφικό υλικό δίνεται έμφαση και στη σκηνική φύση του κειμένου. Για το θέμα αυτό βλ. Ε. Αραβανή, *Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση σήμερα*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 240-246. Ν. Τσενέ, Β. Λουτριανάκη, Α. Περαντωνάκης, «Το θέατρο στα νέα βιβλία του Γυμνασίου», *Εκπαίδευση & Θέατρο* 10 (2009), σ. 57-65.
- 10 Η αποσπασματική παράθεση του κειμένου εξυπηρετεί πρακτικούς λόγους, αλλά αποτελεί αυθαίρετη παρέμβαση στο σώμα του και δυσχεραίνει τη γνωριμία του μαθητή με τη δομή, την εξέλιξη της δράσης και των χαρακτήρων, στοιχεία σημαντικά στο δραματικό κείμενο. Βλ. Θ. Φιλάρετος, Ε. Χοντολίδου, «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», Β.

- Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 61 (53-71).
- 11 Βλ. Σ. Ευαγγελάτος, «Και πάλι: Η Θυσία του Αβραάμ δεν γράφτηκε για θεατρική χρήση», *Παράθεσις* 4 (2002), σ. 11-16.
- 12 Τ. Αννίνου, «Η αξιοποίηση του θεατρικού κειμένου στη σχολική τάξη: Προτάσεις για ένα λιγότερο βαρετό και περισσότερο αποδοτικό μάθημα», Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2003, σ. 61 (61-65).
- 13 Μ. Meek, *How texts teach. What readers learn*, Thimble Press, Great Britain, 1992, σ. 21.
- 14 Παραδείγματος χάρη, τα αποσπάσματα του Βασιλιά Ληρ και του Αρχοντοχωριάτη, που ανθολογούνται στο βιβλίο της Λογοτεχνίας της Α΄ λυκείου, αποτελούν έμμεσες συστάσεις για την υιοθέτηση της μετριοπάθειας και της μετριοφροσύνης.
- 15 Θ. Γραμματάς, «Μηχανισμοί απώθησης και λειτουργίες επανεγγραφής της Ιστορίας στη Σύγχρονη Ελληνική Δραματουργία», <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CF%89%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9e%CF%83-%CE%B5/> (Πρόσβαση 4/1/19).
- 16 Β. Αποστολίδου, «Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», Αποστολίδου, Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, σ. 338 (335-347).
- 17 Γραμματάς, *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*, σ. 279.
- 18 Θ. Γραμματάς, *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα, 2003, σ. 420.
- 19 Λόγου χάρη, με τη διδασκαλία του Βασιλιά Ληρ ο μαθητής κατανοεί ότι η Κορδέλια και ο Κεντ αποτελούν πρότυπα ήθους και ειλικρίνειας σε αντίθεση με την ανηθικότητα που επικρατεί γύρω τους.
- 20 D. Booth, «Towards an Understanding Theatre for Education», Κ. Gallagher, D. Booth (επιμ.), *How theatre educates: Convergences & Counterpoints*, University of Toronto Press, Toronto, 2003, σ. 19 (14-22).
- 21 J. Levy, «Theatre and Moral Education», *Journal of Aesthetic Education* 31:3 (1997), σ. 70 (65-75).
- 22 Ας μην ξεχνάμε ότι στο παρελθόν τα ανθολογούμενα δραματικά κείμενα στα σχολικά βιβλία είχαν θεματολογία σχετική με την ελληνική ιστορία ή τη μυθολογία με στόχο την εξυπηρέτηση εθνικών επιδιώξεων, τη χειραγώγηση και τον φρονηματισμό. Βλ. Κ. Μπαλάσκας, «Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η διδασκαλία τους», *Νέα Παιδεία* 67 (1993), σ. 85 (85-96).
- 23 R. Wellek, A. Warren, *Θεωρία της Λογοτεχνίας*, μτφ. Σ. Δεληγιώργης, Δίφρος, Αθήνα, 1980, σ. 118.
- 24 Κ. Μαλαφάντης, *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2001, σ. 33.
- 25 Ν. Δέτσης, «Η ξένη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπροσώπησή της και η διδασκαλία της», *Σεμινάριο* 14 (1991) σ. 103, (100-111).
- 26 L. Norman, «Moliere as satirist», D. Bradby, A. Calder (επιμ.), *The Cambridge Companion to Moliere*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, σ. 58 (57-70).
- 27 Γραμματάς, *Θέατρο και Παιδεία*, σ. 420.
- 28 Θ. Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1997, σ. 32-36.
- 29 Β. Robbins, «Using the original approach to teach Shakespeare», *The English Journal* 95 (2005), σ. 66. Α. Τσαρμποπούλου, «Θέατρο: η κωμική σκηνή», Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, Β. Καπλάνη (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2000, σ. 191.
- 30 Τ. Τζαμαργιάς, «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις πρακτικής εφαρμογής με βάση το βιβλίο της Θεατρολογίας Α΄ Λυκείου», Γκόβας, Κακλαμάνη, *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου*, σ. 146. D. Bradby, P. Thomas, K. Pickering, *Studying drama: A handbook*, Croom Helm, London, 1983, σ. 224.

- 31 A. Thompson, «*King Lear* and the Politics of Teaching Shakespeare», *Shakespeare Quarterly* 41:2 (1990), σ. 145.
- 32 Κ. Σοφιάδου, «Διδασκαλία διά του θεάτρου. Το παράδειγμα της Αντιγόνης», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2014, σ. 158. C. Thompson, «Reading Drama in the Classroom: A Crafts Approach», *The Clearing House* 59 (1985), σ. 108.
- 33 R. Pettengill et al, «Teaching Difficult Dramatic Texts: A Collaborative Inquiry Using Dramaturgy», *The English Journal* 99 (2010), σ. 68.
- 34 Βλ. Κ. Καρρά, «Διδάσκοντας Λογοτεχνία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου», Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*, Πρακτικά από το 2ο Forum Νέων Επιστημόνων, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2015, σ. 193-199. Ι. Λεκκάκου, «Αξιοποίηση των θεατρικών κωδίκων στη σχολική τάξη», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*, Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα, 2006, σ. 133-140.
- 35 Λ. Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2008, σ. 164.
- 36 Για περισσότερα βλ. Σ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 245-292.
- 37 Αραβανή, *Η αρχαία ελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, σ. 245.
- 38 C. Thompson, «Reading Drama in the Classroom», σ.108.
- 39 Μ. Δερμιτζάκης, «Multimedia και Εκπαίδευση: Μια πρόταση διδασκαλίας της δραματοουργίας», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 20 (1997), σ. 29. D. Male, *Approaches to drama*, George Allen & Unwin, London, 1973, σ. 64.
- 40 H. Coursen, «Using film and television», M. Hunt (επιμ.), *Approaches to teaching Shakespeare's The Tempest and other romances*, The Modern association of America, New York, 1992, σ. 119-124.
- 41 Βλ. C. Desmet, «Teaching Shakespeare with You Tube», *The English Journal* 99 (2009), σ. 65-70. D. Rodes, «Teaching Shakespeare with Examples from Film», *Pacific Coast Philology* 33:2 (1998), σ. 112-117.
- 42 Βλ. Θ. Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001, σ. 33-35.
- 43 Μ. Δήμου, «Η τέχνη του αρχαίου δράματος και η τέχνη της διδασκαλίας. Από το "αφηγηματικό" στο "δραματικό" μοντέλο διδασκαλίας με βάση την Ποιητική του Αριστοτέλη», Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σ. 262.
- 44 Βλ. Α. Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 177-220. Φ. Μυρωνάκη, «Η καλλιτεχνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης», Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 289-309. S. Delamont, «Teachers as artists», L.W. Anderson (επιμ.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Pergamon, Oxford, 1995, σ. 6-8.
- 45 Θ. Γραμματάς, «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», Γκόβας, Κακλαμάνη, *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου*, σ. 69.
- 46 R. Deldime, *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, μτφ. Θ. Γραμματάς, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1996, σ. 114-121.
- 47 Βλ. Μ. Φραγκή, «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της θεατρικής αγωγής», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 6 (2006), σ. 42-45.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ:
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Άννα Τσίχλη-Μπουασσονά

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ, ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ:
ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο έχει ως στόχο τη θεωρητική προσέγγιση της καταγραφής και της τεκμηρίωσης καλλιτεχνικών δράσεων με αναφορές σε παραδείγματα. Οι αναφορές στη χρήση των παραπάνω ως εργαλείων ερευνητικής, δημιουργικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης των καλλιτεχνικών δράσεων και δραστηριοτήτων, θα καταδείξουν τη σημασία ύπαρξής τους ως αναπόσπαστο, αλληλένδετο και συμπληρωματικό κομμάτι της δουλειάς τόσο του εκάστοτε καλλιτέχνη/δημιουργού όσο και του εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια, στο πρώτο μέρος θα γίνει αναφορά στην θεωρία και στις πρακτικές του παρελθόντος και του παρόντος σε σχέση με την καταγραφή και την τεκμηρίωση καλλιτεχνικών δράσεων και παραστάσεων και στο δεύτερο μέρος θα χρησιμοποιηθεί η προσέγγιση της γράφουσας στην παράσταση *House Keys, Η τέχνη του να ξεχνάς* από το Terrasse Ensemble, ως παράδειγμα μεθοδολογικής χρήσης της καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανατροφοδότησης. Το συγκεκριμένο παράδειγμα επιλέχθηκε καθότι αποτέλεσε ένα μακρόχρονο ερευνητικό εγχείρημα θεάτρου ντοκουμέντο και θεάτρου της επινόησης, που κατέληξε σε παράσταση που έλαβε χώρο στην Ελβετία και στην Ελλάδα και η καταγραφή, η τεκμηρίωση και η ανατροφοδότηση αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι του από τα αρχικά στάδια της έρευνας, της επινόησης και συγγραφής του κειμένου μέχρι τα τελικά στάδια των προβών και των παραστάσεων.

1. Η θεωρία και οι εφαρμογές

1.1. Καταγραφή, τεκμηρίωση, ανατροφοδότηση

Οι όροι καταγραφή, τεκμηρίωση και ανατροφοδότηση, όταν χρησιμοποιούνται σε καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, ξενίζουν, ακόμα και σήμερα, γιατί είναι συχνά συνδεδεμένοι με τεχνικά ή οικονομικά εγχειρήματα και γενικότερα με ένα τεχνοκρατικό σύμπαν, το οποίο πιθανώς δεν ταυτίζεται με πολλές από τις δράσεις των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων.¹ Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για καταγραφή, ψηφιοποίηση, τεκμηρίωση, αναμετάδοση και ανατροφοδότηση του έργου των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων σε πολλαπλά επίπεδα: μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω μέσων κοινωνικής

δικτύωσης, μέσω ιστοσελίδων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο με την δημιουργία αρχείων.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται η επιθυμία των δημιουργών να καταγράψουν, να «κρατήσουν», συχνά και να διαμορφώσουν, το υλικό από τη δουλειά τους, χρησιμοποιώντας είτε τις παραδοσιακές, αναλογικές φόρμες (σημειώσεις, σχέδια, μακέτες, αντικείμενα κτλ.) είτε τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες (φωτογραφίες, βίντεο, ψηφιακές εφαρμογές κτλ.)^{2) 3)}

Η επιθυμία αυτή πηγάζει:

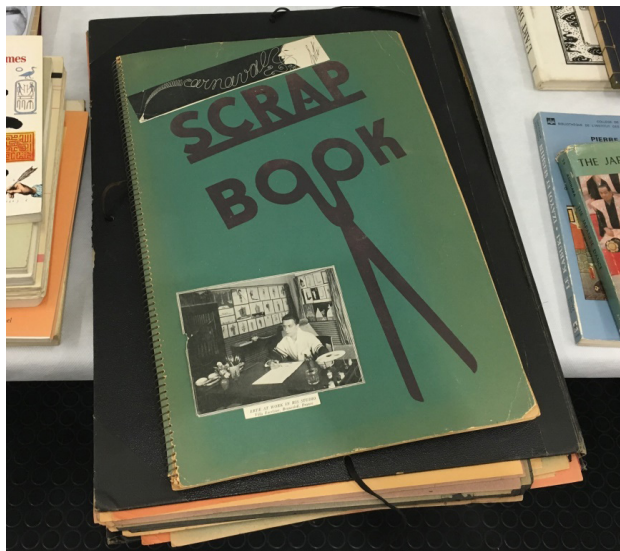
α. από τις αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις που αποζητούν την καταγραφή κάθε είδους δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων για την κατοχύρωση των αναφορών στο βιογραφικό,

β. από την ανάγκη να επικοινωνήσουν οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων το αποτέλεσμα ή την πρόοδο της δουλειάς στους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και τους «φίλους» στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης,

γ. από την διάθεση να συλλέξουν, ως δημιουργοί, τα τεκμήρια της δουλειάς τους: προγράμματα παραστάσεων, φύλλα εργασίας, σημειώσεις, σκηνικά, κοστούμια, βιντεοσκοπήσεις κτλ.

δ. από προσωπική αναζήτηση ως προς τα εργαλεία, τους τρόπους, τα υλικά που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αυτοβελτίωσή τους αλλά και στην προώθηση του έργου τους.

Πέραν των ολοκληρωμένων καλλιτεχνικών εγχειρημάτων, υπάρχουν και οι ιδέες, οι προτάσεις, τα πρωτόλεια καλλιτεχνικών δράσεων που δεν ολοκληρώθηκαν ποτέ αλλά υπάρχουν καταγεγραμμένα σε σημειώσεις, αρχεία σε υπολογιστές ή/και σε γραπτές προτάσεις που κατατέθηκαν. Σε θεατρικά μουσεία, σε μουσεία τέχνης, σε αρχεία χορού η ερευνήτρια συναντάει πολλές φορές τα αρχεία με τα πρωτόλεια, τις προεργασίες και μορφών καταγραφής παραστάσεων, τα scrapbooks καλλιτεχνών και δημιουργών.



Εκόνα 1. Άννα Τσίχλη, Τετράδια εργασίας του ρώσο-γάλλου εικαστικού και σχεδιαστή κοστούμιών Erté (Romain de Tiroff)SAPA, Collection Suisse de la Danse, Lausanne, 2017

Συχνά τα καλλιτεχνικά εγχειρήματα, για τα οποία βρίσκουμε αυτές τις πληροφορίες, δεν υλοποιήθηκαν αλλά το υλικό καταγράφηκε για να υπενθυμίζει στον δημιουργό του και στον μελλοντικό μελετητή του τις καλλιτεχνικές ιδέες, τους συνειρμούς και τους συνδυασμούς που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα καλλιτεχνικό εγχείρημα.

Η καταγραφή και η τεκμηρίωση των καλλιτεχνικών δράσεων δεν συνεπάγεται δυστυχώς στις περισσότερες περιπτώσεις τη συστηματική αρχειοθέτηση του υλικού. Συχνά, το πολύτιμο υλικό και τα πορίσματα που προκύπτουν από την διαδικασία αυτή, μένουν αναξιοποίητα και δυσπρόσιτα εξαιτίας της αποσπασματικής και τυχαίας φύσης της καταγραφής.

Η οργανωμένη, συστηματική και εύκολα προσβάσιμη αρχειοθέτηση των καλλιτεχνικών εγχειρημάτων αποτελεί όμως, όλο και πιο συχνά, κεντρικό θέμα των αναζητήσεων των πρακτικών, των θεωρητικών και των ακαδημαϊκών τις τελευταίες δεκαετίες και προάγεται ως ζητούμενο από διάφορους καλλιτεχνικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε θεωρητικό επίπεδο, η Gabriella Giannachi αναφέρει ότι αυτή η «παρόρμηση» και ο «πυρετός» της αρχειοθέτησης «δημιουργεί όντως μια συνθήκη, με τη μεταμοντέρνα αίσθηση του κόσμου, η οποία αποτελεί σύμπτωμα της εμμονής μας για ενίσχυση, καταγραφή και αναμετάδοση της ίδιας μας της ύπαρξης».⁴

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα είναι πλέον οικονομικά προσβάσιμα στους περισσότερους με αποτέλεσμα τις τελευταίες δεκαετίες η καταγραφή και η αρχειοθέτηση παραστάσεων και καλλιτεχνικών δράσεων α. να έχει απλοποιηθεί και σημαντικά αυξηθεί, β. να είναι εύκολα τεχνολογικά προσβάσιμη στις οθόνες των υπολογιστών και στις συσκευές αναπαραγωγής ήχου και εικόνας και γ. να μπορεί να αποθηκευτεί χωρίς μεγάλη προσπάθεια σε υπολογιστές, σκληρούς δίσκους και υπολογιστικά νέφη (clouds).



Εικόνα 2.
Άννα Τσίχλη,
Η εξέλιξη των διαφορετικών μορφών
καταγραφής παραστάσεων, SAPA, Collection
Suisse de la Danse,
Lausanne, 2017

Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια χρειάζεται από φορείς ή ιδιώτες να γίνει μεταγραφή του υλικού που υπήρχε σε διαφορετικές μορφές (formats). Πολλοί ερευνητές πλέον διαχειρίζονται ψηφιακό υλικό στην έρευνά τους. Και πολλοί πρακτικοί/καλλιτέχνες ερευνητές και ερευνητές της πρακτικής του θεάτρου, του χορού και των άλλων παραστατικών τεχνών επιχειρούν να αναπτύξουν νέους τρόπους παρουσίασης της καταγραφής και των πορισμάτων της έρευνας, επιχειρώντας μια δυναμική, συχνά διαδραστική, προσέγγιση μεταξύ καλλιτεχνικής πρακτικής, γραφής και κοινού πρόσληψης (αναγνώστες, θεατές, μελλοντικοί μελετητές, καλλιτέχνες).⁵

Ως προς την καταγραφή, τεκμηρίωση και αναπαραγωγή των παραστατικών τεχνών, οι θεωρητικοί διχάζονται και επιχειρούν, ο καθένας από την σκοπιά του, να τις προσεγγίσουν και να τις προσδιορίσουν άλλοτε σε αναφορά ως προς το αντικείμενο της καταγραφής, π.χ. μια παράσταση, και άλλοτε σε αναφορά ως προς τον δημιουργό ή/και τον αποδέκτη της καταγραφής.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Peggy Phelan, η οποία στο *Unmarked, The Politics of Performance*, αρνείται οποιαδήποτε μορφή αναπαραγωγής και καταγραφής ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος και, κάνοντας αναφορές σε φεμινιστικές και ψυχαναλυτικές θεωρίες, προβληματίζεται για τη σχέση αυτού που κάνει την καταγραφή αλλά και του θεατή με το αντικείμενο της καταγραφής, το οποίο αποτελεί κάτι διαφορετικό από το αρχικό καλλιτεχνικό εγχείρημα. Η ίδια ισχυρίζεται ότι «η αναπαραγωγή παράγει ρήξεις και κενά και αδυνατεί να αναπαράγει επακριβώς την πραγματικότητα»⁶ και ότι «[μ]ια παράσταση υπάρχει μόνο στο παρόν. Μια παράσταση δεν μπορεί να σωθεί, καταγραφεί, τεκμηριωθεί ή με οποιονδήποτε τρόπο μπει στον κύκλο της αναπαραγωγής των αναπαραγωγών»... «Μια παράσταση λαμβάνει χώρα σε μια χρονική στιγμή που δεν μπορεί να επαναληφθεί. Μπορεί να παιχτεί ξανά αλλά αυτή η επανάληψη της την καθιστά “διαφορετική”. Το αρχείο μιας παράστασης υπάρχει μόνο ως ανάκληση της μνήμης, ως ενθάρρυνση της μνήμης στο παρόν».⁷

Ο Philip Auslander διαχωρίζει τον ρόλο της καταγραφής ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος από την εθνογραφική παράδοση που καλεί τον μελετητή να συλλάβει μια παράσταση (event) σε όλες τις πιθανές διαστάσεις της, συμπεριλαμβανομένων και των αντιδράσεων του κοινού. Η καταγραφή μιας παράστασης έχει ως στόχο ένα δεύτερο κοινό που θα παρακολουθήσει την παράσταση μόνο μέσα από το υλικό της καταγραφής. «Υπό αυτή την έννοια, η αρχική παρουσία του κοινού δεν καθιστά την παράσταση έργο παραστατικών τεχνών αλλά το πλαίσιο της παράστασης μέσω της επιτελεστικής πράξης της καταγραφής».⁸ Η έμφαση, επομένως, δίνεται στην επιτελεστικότητα της καταγραφής και τεκμηρίωσης.

1.2. Χαρακτηριστικά παραδείγματα καταγραφής και οργανωμένης τεκμηρίωσης καλλιτεχνικών δράσεων

Η ανάγκη εστίασης στη διαδικασία και στις τεχνικές μέσω της καταγραφής τους διαφαίνεται από το υλικό ορισμένων ομάδων που αργότερα χρησιμοποίησαν το βίντεο ή/και την φωτογραφία. Οι μουσικοί και εικαστικοί πειραματισμοί του John Cage,⁹ οι θεατρικοί – κινηματογραφικοί πειραματισμοί των Richard Schechner και Brian de Palma,¹⁰ το αρχείο του Θεάτρου Οντίν, οργανωμένο κυρίως από τον Torgeir Wethal, οι τεχνικές και διαδρομές της επινόησης των ομάδων Goat Island με έδρα το Σικάγο¹¹ και των βρετανών των Forced Entertainment¹² μέσα από τη συστηματική φωτογραφική καταγραφή από τον φακό του Hugo Glendinning, οι θεατρικοί πειραματισμοί των Wooster Group με βιντεοσκοπημένο υλικό από παλαιότερες παραστάσεις και οι ψηφιακές παρτιτούρες των χορογράφων William Forsythe¹³ και Anne Teresa De Keersmaeker¹⁴ αποτελούν μερικές μόνο χαρακτηριστικές περιπτώσεις συστηματικής καταγραφής και τεκμηρίωσης του υλικού της καλλιτεχνικής διαδικασίας.

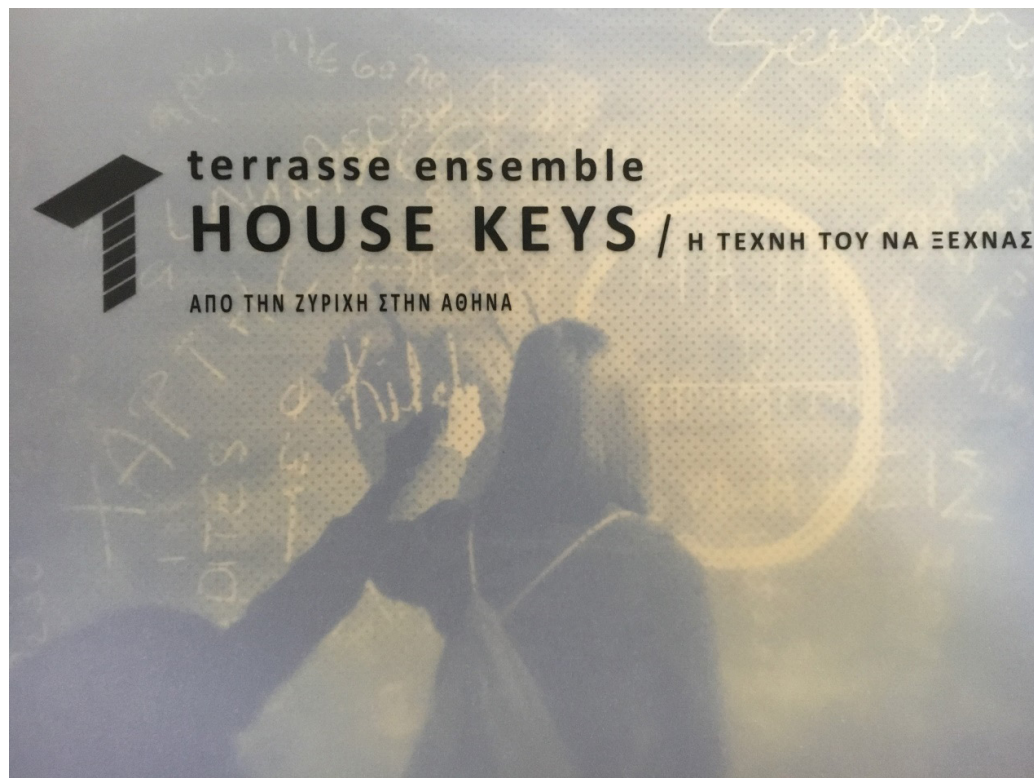
2. Μια παράσταση για τη μνήμη

2.1. Από το προσωπικό αρχείο στα «κλειδιά της μνήμης»

Προσωπικά είχα πάντα μια εμμονή να μαζεύω υλικό από τις παραστάσεις μου, τα καλλιτεχνικά μου εγχειρήματα με ομάδες χορού και θεάτρου ή με τους φοιτητές μου, τα προγράμματα και τα συνέδρια στα οποία συμμετείχα και φωτογραφίες ή άρθρα που κάποια στιγμή πιθανώς να αποβούν χρήσιμο υλικό στο στήσιμο μιας παράστασης. Έτσι, με τα χρόνια, δημιούργησα ένα μικρό αρχείο, διασκορπισμένο και χαστικό που αποτελείται από αναλογικά και ψηφιακά μέρη. Ημερολόγια προβών, σκηνικά αντικείμενα, σημειώσεις και κείμενα, σκίτσα, φωτιστικά πλάνα, θεατρικά και άλλα κείμενα, προγράμματα παραστάσεων ή συνεδρίων, φωτογραφίες, βίντεο, κοστούμια, όλα μαζί, διασκορπισμένα σε διάφορα μέρη του σπιτιού, σε κούτες στη σοφίτα και στη βιβλιοθήκη ή σε σκληρούς δίσκους, σε παλιές High8 κασέτες ή στο Youtube. Όλα τα αρχεία μου αποτελούν ένα χαστικό υπεραρχείο...

Πριν δυο χρόνια, δυο σημαντικά γεγονότα έστρεψαν την προσοχή μου και με ευαισθητοποίησαν ως προς την καταγραφή και συστηματική αρχειοθέτηση του υλικού μου. Το πρώτο γεγονός ήταν ότι από λάθος, ο σκληρός μου δίσκος καταστράφηκε και μαζί του και όλα τα αρχεία που κουβαλούσε. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των ψηφιακών αρχείων κατάφερα ευτυχώς να το ανακτήσω μέσα στους επομένους μήνες μέσω άλλων αποθηκεύσεων και με την βοήθεια τεχνικών. Η αρχική όμως απώλεια του αρχείου με κινητοποίησε για τις μετέπειτα ενέργειές μου.

Το δεύτερο γεγονός, που συνέπεσε χρονικά με την παροδική απώλεια του ψηφιακού μου αρχείου, ήταν ότι αποφάσισα με την ομάδα Terrasse Ensemble¹⁵ να ξεκινήσουμε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα τη μνήμη και στόχο μια παράσταση θεάτρου της επινόησης και θεάτρου ντοκουμέντο, που θα σπηνόταν πάνω στο κείμενο που θα προέκυπτε από την έρευνά μας. Ανάμεσα στα πιο βασικά ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνα αυτή ήταν τα εξής: Τι δεν θα ξεχάσουμε ποτέ; Πώς διαμορφώνεται η μνήμη; Τι επιλέγουμε να ξεχάσουμε; Τι κουβαλάμε πάντοτε μαζί μας;¹⁶



Εικόνα 3. Πρόγραμμα παράστασης *House Keys*, *Η τέχνη του να ξεχνάς*, Από τη Ζυρίχη στην Αθήνα, Terrasse Ensemble, Κινητήρας, Αθήνα, 10-12 Νοεμβρίου 2018

Το αποτέλεσμα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος κατέληξε στην παράσταση *House Keys*, *Η τέχνη του να ξεχνάς*, η οποία παρουσιάστηκε στη Ζυρίχη (Theater Stok, Ιούνιος 2017, Ιανουάριος 2020), στην Αθήνα (Κινητήρας, Νοέμβριος 2018) και στην Χαλκίδα (3^ο Bio-Mechanical Festival, 26 Ιουλίου 2019). Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια με θέμα τη μνήμη του σώματος με τις Πατρίσια Απέργη (Μπάντεν, Οκτώβριος 2017), και Ελένη Μυλωνά (Ζυρίχη, Αύγουστος 2017 και Δεκέμβριος 2017), διάλεξη/ συνάντηση με τη ψυχιάτρο Christine Kuhh, εργαστήρια με θέμα τη μνήμη, τον χώρο και τις εικόνες με τους αρχιτέκτονες Δάφνη Κοκκίνη (Δεκέμβριος 2017,

Ιανουάριος 2018) και Γρηγόρη Γρηγοριάδη (Ιανουάριος 2018), επίσκεψη στον χώρο έκθεσης των σωζόμενων θραυσμάτων από κατεδαφισμένα κτήρια της πόλης της Ζυρίχης Alterhümer-Magazin (Οκτώβριος 2017) και καλλιτεχνικό residency στη Gallerie Anixis στο Μπάντεν της Ελβετίας (Μάρτιος 2018).

Μετά την εμπειρία της παροδικής απώλειας του ψηφιακού μου αρχείου και στο πλαίσιο της έρευνας προσέγγισης του υλικού για την παράσταση *House Keys, Η τέχνη του να ξεχνάς* με θέμα τη μνήμη, αποφάσισα να συστηματοποιήσω, εκτός από το προσωπικό μου αρχείο στο σύνολό του, την καταγραφή και την αρχειοθέτηση των αρχείων της έρευνας για τη συγκεκριμένη παράσταση, στα διαφορετικά της στάδια. Η διαδικασία αυτή που κράτησε σχεδόν 2 χρόνια αποτέλεσε για μένα μια μελέτη (case-study) για το πώς θα μπορούσα εγώ ή κάποιος άλλος να καταγράψει και να τεκμηριώσει ένα αντίστοιχο πρόγραμμα, ένα καλλιτεχνικό εγχείρημα ή μια παράσταση από τη στιγμή της σύλληψης της ιδέας στην υλοποίηση της παράστασης και παράλληλα στην διαρκή ανατροφοδότηση του υλικού και των συμμετεχόντων στο καλλιτεχνικό εγχείρημα. Η καταγραφή, η οργάνωση και η διατήρηση των αρχείων μου μέσω αυτής της συστηματοποιημένης προσέγγισης δεν θα είναι ποτέ όπως πριν...

2.2. Η καταγραφή, αρχειοθέτηση και ανατροφοδότηση στα διαφορετικά στάδια ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος

Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να διευκρινίσω ότι στην παρούσα εισήγηση η (ψηφιακή) καταγραφή του τελικού αποτελέσματος δεν αποτελεί από μόνης της το ζητούμενο. Οι φωτογραφίες, οι κριτικές, τα προγράμματα και οι βιντεοσκοπήσεις των παραστάσεων, των εκθέσεων και των δρώμενων αποτελούν μόνο ένα ενδεχομένως μικρό κομμάτι του υλικού. Μια πολύ πιο ενδιαφέρουσα και σφαιρική εικόνα παρέχει η καταγραφή και τεκμηρίωση της διαδικασίας: των προβών, των τεχνικών, των συζητήσεων, των σκέψεων, των σχεδίων και προσχεδίων και όλων των άλλων αρχείων που μαζί συνιστούν και οδηγούν στο τελικό αποτέλεσμα.

Τα ζητούμενα επομένως τίθενται ως προς τις επιλογές που κάνουμε κατά τη διάρκεια της καταγραφής και τεκμηρίωσης ολόκληρης της διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος καθώς και το σε ποιους απευθύνεται το αρχείο που θα δημιουργήσουμε. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας για την καταγραφή και την τεκμηρίωση ενός πρότζεκτ, είναι το ποιος κάνει την καταγραφή. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εν συντομία οι απαντήσεις στα πιο πάνω ζητούμενα, κάνοντας αναφορά στην προσπάθεια συστηματικής καταγραφής, τεκμηρίωσης και μέσω αυτών ανατροφοδότησης της διαδικασίας, στα διαφορετικά στάδια δημιουργίας της παράστασης *House Keys, Η τέχνη του να ξεχνάς*.

2.3. Ποιος καταγράφει και τεκμηριώνει

Είναι σημαντικό κάθε φορά το ποιος ή ποιοι αναλαμβάνουν ή επιλέγονται να καταγράψουν το υλικό στα διαφορετικά στάδια ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος. Ο ρόλος αυτού που καταγράφει στο εγχείρημα καθορίζει τις επιλογές και τους τρόπους καταγραφής. Η πιο καθοριστική διαφορά ως προς το υλικό που καταγράφεται έχει να κάνει με το αν απευθύνεται στον ίδιο τον δημιουργό που κάνει και την καταγραφή, στους συνεργάτες και συμμετέχοντες ή σε κάποιους εκτός του καλλιτεχνικού εγχειρήματος, καθ' ότι ανάλογα θα πρέπει να γίνουν και οι επιλογές ως προς αυτό.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η καταγραφή και η τεκμηρίωση/αρχειοθέτηση του υλικού γίνεται από τους βασικούς δημιουργούς, τους βοηθούς ή τους μαθητές/φοιτητές που αναλαμβάνουν το έργο αυτό. Μετά από συνεννόηση με τον καλλιτέχνη ή τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών μαθημάτων επιλέγεται ο τρόπος καταγραφής και το εύρος της καταγραφής. Η επιλογή αυτού του υλικού είναι καθοριστική για το καλλιτεχνικό εγχείρημα ή την παράσταση γιατί, εφόσον βρίσκεται σε διάδραση με τους δημιουργούς/συμμετέχοντες, θα καθορίσει και το αποτέλεσμα, τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του καλλιτεχνικού εγχειρήματος και το αποτύπωμά του στον χρόνο.

Στην περίπτωση της παράστασης *House Keys*, *Η τέχνη του να ξεχνάς* το βάρος αλλά και το δημιουργικό κομμάτι της καταγραφής και της τεκμηρίωσης του υλικού βάρυνε την γράφουσα, η οποία ήταν και σκηνοθέτις και δραματολόγος στην συγκεκριμένη παράσταση. Επομένως, λόγω αρμοδιοτήτων, οι στόχοι της συγκεκριμένης καταγραφής και τεκμηρίωσης ήταν πολλαπλοί. Κύριος στόχος ήταν η συγκρότηση ενός αρχείου που θα ανατροφοδοτεί την ερευνητική και δημιουργική διαδικασία και το οποίο θα αποτελέσει το ίδιο εργαλείο συμπληρωματικής έρευνας και μεθοδολογίας ως προς τη συστηματική καταγραφή, τεκμηρίωση και ανατροφοδότηση ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος. Στόχο επίσης αποτέλεσε η δυνατότητα όλων των συμμετεχόντων να ανατρέξουν στο αρχείο που δημιουργήθηκε



Εικόνα 4.
Άννα Τσίχλη,
Επίσκεψη του Terrasse Ensemble στο μουσείο
Alterthümer-Magazin,
Ζυρίχη, Οκτώβριος 2017

καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος. Επίσης και μετά την ολοκλήρωση των παραστάσεων, μέσω της συστηματικής καταγραφής και παρουσίασης, το εγχείρημα να αποτελέσει παράδειγμα για την ίδια την γράφουσα και για άλλους καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων.

2.4. Πώς και τι καταγράφουμε

Η καταγραφή του υλικού διαμορφώνεται ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε καλλιτεχνικού εγχειρήματος. Σε κάποιες περιπτώσεις το υλικό επικεντρώνεται σε οπτικά ή ακουστικά στοιχεία μέσω βιντεοσκόπησης, ηχογράφησης ή φωτογράφισης και σε άλλες περιπτώσεις δίνεται βάρος στις σημειώσεις (χειρόγραφες, σε υπολογιστή, σε κινητό ή άλλο μέσο). Ως προς τις επιλογές του υλικού που καταγράφεται, ανάλογα με την φύση του εκάστοτε καλλιτεχνικού εγχειρήματος, πρέπει εξ αρχής να ληφθούν αποφάσεις που αφορούν και τον όγκο της καταγραφής π.χ. βιντεοσκοπείται ολόκληρη η πρόβα ή κάποια σημαντικά μέρη της; Κάποιες πιθανές επιλογές μπορεί να σχετίζονται, ειδικά στα αρχικά στάδια, με το υλικό από τους αυτοσχεδιασμούς ή τις πρόβες.

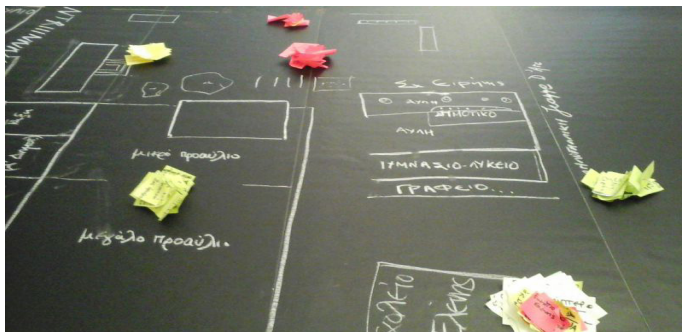
Κατά τη διάρκεια της έρευνας, της επινόησης, της συγγραφής και των προβών της παράστασης *House Keys*, *Η τέχνη του να ξεχνάς* επέλεξα να εστιάσω την καταγραφή:

α. σε κινησιολογικούς πειραματισμούς



Εικόνα 5. Άννα Τσίχλη, *Stillpoint Spaces*,
Εργαστήριο Ελένης Μυλωνά, Ζυρίχη, Αύγουστος 2017

β. σε σχέδια και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, των αυτοσχεδιασμών, του καλλιτεχνικού residency και των προβών,



Εικόνα 6. Άννα Τσίχλη, Εργαστήριο για την χαρτογράφηση της μνήμης με την αρχιτέκτονα – εικαστικό Δάφνη Κοκκίνη, Ζυρίχη, Ιανουάριος 2017

γ. σε πειραματισμούς με τη σχέση χώρου και σώματος καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος,



Εικόνα 7. Άννα Τσίχλη, Καλλιτεχνικό Residency, Gallerie Anixis, Μπάντεν, Μάρτιος 2018

δ. σε συζητήσεις και σε κείμενα σχετικά με τα βασικά ερωτήματα και τις λέξεις κλειδιά, στις οποίες στηρίχθηκαν στα αρχικά στάδια η έρευνα και οι αυτοσχεδιασμοί.



Εικόνα 8. Άννα Τσίχλη, Εκδήλωση του Terrasse Ensemble, Swissmill, Ζυρίχη, Ιανουάριος 2018

Για τις ανάγκες του εγχειρήματος χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα διαφορετικοί τρόποι καταγραφής: βίντεο, φωτογραφίες, σχέδια, σημειώσεις, ηχογραφήσεις.

2.5. Πώς οργανώνουμε τα αρχεία μας

Η συστηματοποιημένη τεκμηρίωση του υλικού της καταγραφής κρίθηκε αναγκαία για τη δημιουργία ενός δυναμικού αρχείου¹⁷ που με την σειρά του θα μπορούσε να συμπληρώσει την έρευνα, να επαναφέρει λεπτομέρειες και αυτοσχεδιασμούς, θέσεις στον χώρο και κείμενα και να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στην διαδικασία, στους συμμετέχοντες αλλά και στους μελλοντικούς μελετητές. Από την αρχή της διαδικασίας τέθηκαν τα ερωτήματα: Πώς αρχειοθετείται το υλικό; Τι σημειώσεις (αναλογικές ή ψηφιακές) χρειάζεται να γίνουν ώστε να είναι χρήσιμα και διαδραστικά τα αρχεία μου; Ως προς την αρχειοθέτηση των ψηφιακών αρχείων, για παράδειγμα, επέλεξα να αναφέρω πάντα την ημερομηνία, τον τόπο και το τι καταγράφηκε π.χ. πρόβα, συζήτηση, αυτοσχεδιασμός, εργαστήριο κτλ. Ως προς τα αναλογικά αρχεία, όπου αυτό είναι δυνατό, χρησιμοποίησα ντοσιέ, όπου επίσης έβαλα διαχωριστικά και σημειώσεις σχετικά με το αρχειοθετημένο υλικό.

Πιθανώς αυτά να φαίνονται αυτονόητα στον αναγνώστη αλλά είναι σημαντικό να τα επισημάνουμε γιατί σε πολλά αρχεία συνεργατών αλλά και στο δικό μου ψηφιακό και αναλογικό αρχείο, έχω συναντήσει συχνά αχρονολόγητα αρχεία ή αρχεία με διαφορετικές ονομασίες που κάποτε κάτι σήμαιναν αλλά πλέον αυτό έχει ξεχαστεί.

2.6. Σε ποιους απευθύνεται η καταγραφή

Ο στόχος της καταγραφής και της τεκμηρίωσης του υλικού των καλλιτεχνικών εγχειρημάτων είναι να ανακαλέσουν λεπτομέρειες στη μνήμη του δημιουργού και των συνεργατών – συμμετεχόντων, να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και να βοηθήσουν τον μελετητή ή τον μελλοντικό καλλιτέχνη να τα χρησιμοποιήσει ως πηγή πληροφοριών ή/και ως ερέθισμα για μελλοντικά εγχειρήματα. Επομένως, στην περίπτωση ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος, η καταγραφή και η τεκμηρίωσή του απευθύνεται:

1. στους ίδιους του δημιουργούς-εκπαιδευτικούς
2. στην ομάδα εργασίας, στους συνεργάτες και στους συμμετέχοντες
3. στην κοινότητα που περιβάλλει το καλλιτεχνικό εγχείρημα
4. στους συναδέλφους στο σχολείο της ίδιας ή άλλης ειδικότητας
5. στους συναδέλφους εκτός σχολείου της ίδιας ή άλλης ειδικότητας
6. στους θεατές

7. στους φίλους και γνωστούς που θα ήθελαν να πληροφορηθούν
8. στους μελλοντικούς καλλιτέχνες και μελετητές

2.7. Ανατροφοδότηση

Επανειλημμένως αναφέρθηκε ότι η συστηματική καταγραφή και τεκμηρίωση ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος συμβάλλει στην ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του με πληροφορίες και υλικό. Εκτός από το ήδη καταγεγραμμένο και τεκμηριωμένο υλικό, καθοριστικής σημασίας στα διαφορετικά στάδια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος αποτελούν οι διαδικασίες και οι τρόποι ανατροφοδότησης που θα επιλέξει η κάθε ομάδα. Το αρχείο της ομάδας μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την ανατροφοδότηση αλλά και οι διαδικασίες ανατροφοδότησης να καταγραφούν και τεκμηριωθούν ως υλικό εξέχουσας σημασίας στη διαδικασία της δημιουργίας και εξέλιξης του υλικού αλλά και της ίδιας της ομάδας.

Ως προς τα χρονικά πλαίσια: Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνεται α. σε τακτική (καθημερινή, εβδομαδιαία) βάση π.χ. σκηνοθετικές ή άλλες παρατηρήσεις ή ασκήσεις και αναφορά στο υλικό που έχει καταγραφεί και εν συνεχεία συζήτηση ή πρόβα και β. σε εξέχουσες στιγμές π.χ. ολοκλήρωση μιας φάσης ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος ή μιας παράστασης, στιγμές αλλαγών και μεταβάσεων στη δημιουργική διαδικασία.

Ως προς την διάρκεια: Η διάρκεια της διαδικασίας ανατροφοδότησης εξαρτάται από το στάδιο και τις ανάγκες του εκάστοτε καλλιτεχνικού εγχειρήματος. Εκτός από την καθημερινή ανατροφοδότηση των δημιουργών μέσω του υλικού από το αρχείο, είναι σημαντικό να διατυπώνονται οι λόγοι και τα ερωτήματα για τα οποία χρειάζεται να υπάρξει η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση από την ομάδα.



Εικόνα 9. Άννα Τσίχλη,
Καλλιτεχνικό Residency του
Terrasse Ensemble,
Gallerie Anixis, Μπάντεν,
Μάρτιος 2018

Ως προς τον τρόπο και την διαδικασία: Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει κατ' ιδίαν και να αφορά ένα άτομο ή μια ομάδα ή να γίνει μέσα στην ομάδα και να αφορά ένα άτομο ή μια ομάδα. Η ανατροφοδότηση αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία συχνά λαμβάνουν χώρα σχεδόν παράλληλα: δίνω/κάνω ανατροφοδότηση και λαμβάνω ανατροφοδότηση. Χρειάζεται προσοχή ως προς την διαχείριση των πληροφοριών, των σχολίων και των συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων που επιλέγονται. Οι απόψεις και τα σχόλια πρέπει να είναι συγκεκριμένα και ορθά τεκμηριωμένα. Θα πρέπει να παρέχονται νέες, χρήσιμες πληροφορίες. Δομημένες συναντήσεις με στόχο την ανατροφοδότηση μπορούν να βασιστούν σε μοντέλα δοκιμασμένα από ομάδες που συμμετείχαν σε καλλιτεχνικά εγχειρήματα. Χαρακτηριστικό τέτοιο μοντέλο ανατροφοδότησης σε καλλιτεχνικά εγχειρήματα προσφέρει η Feedback Method, η οποία δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος της Academy of Theatre and Dance Amsterdam University of the Arts¹⁸ και πλέον χρησιμοποιείται σε πολλά καλλιτεχνικά εγχειρήματα. Η Feedback Method χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας και έρευνας για την παράσταση *House Keys, Η τέχνη του να ξεχνάς* μετά την ολοκλήρωση του καλλιτεχνικού residency, στην μέση περίπου του εγχειρήματος. Σημαντικά στοιχεία αυτής της μεθόδου αποτελούν: α. η συγκεκριμένη εστίαση σε ένα ερώτημα που απασχολεί τους δημιουργούς, β. η αποφυγή επιπόλαιων κρίσεων όπως «Μ' αρέσει...» ή «δεν μ' αρέσει...», γ. ο καθορισμός από χρονικά πλαίσια των ορίων των διαφορετικών ενοτήτων που αποτελούν την μέθοδο αυτή και δεν επιτρέπουν να πλατειάσει η συζήτηση. Επίσης ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι ότι αυτός που θέτει το ερώτημα σχετικά με το καλλιτεχνικό εγχείρημα έχει το δικαίωμα να μιλήσει σε συγκεκριμένα μόνο στάδια της ανατροφοδότησης.

Κλείνοντας θα ήθελα να εκφράσω την μεγάλη μου χαρά για όλα τα καλλιτεχνικά εγχειρήματα, τις παραστάσεις, τα προγράμματα που είδα να παρουσιάζονται στο πλαίσιο του συνεδρίου «Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον». Η καταγραφή αυτή, η ανάγκη επικοινωνίας και διαλόγου που εκφράζεται, αποτελούν ζυμώσεις για μια πιθανή μελλοντική ψηφιακή ή/και αναλογική ανασυγκρότηση και δημιουργία ενός κέντρου τεκμηρίωσης όλων αυτών των αρχείων που αφορούν στο δημιουργικό έργο των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στην Ελλάδα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η γνώση συνδέονται στενά με την οικονομία στον πολιτικό λόγο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις επιχειρήσεις. Συχνά οι κοινωνιολόγοι αναφέρονται στις «κοινωνίες της γνώσης». Η αναγνώριση νέων και καινοτόμων τρόπων παραγωγής γνώσης που θα έχουν οικονομικά και κοινωνικά οφέλη είναι κάτι διαφορετικό, καθότι ανοίγουν την δυνατότητα για καινοτομία στην ίδια την παραγωγή γνώσης. Σε αυτή την κατεύθυνση στοχεύει στις αρχές του 21ου η ανάπτυξη των χρηματοδοτήσεων που ευνοούν τις συνεργασίες των τεχνών και των επιστημών. Η πρόσβαση στη γνώση μέσω των ψηφιακών μέσων δίνει μια νέα διάσταση στην αξία της γνώσης και στο καλλιτεχνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. James Leach, «Making Knowledge from Movement, Some notes on the contextual impetus to transmit knowledge from dance», *Transmission in Motion, The Technologizing of Dance*, Routledge, Oxon and New York, 2017, σ. 141.
- 2 Για τους τρόπους καταγραφής που προτείνονται στην περίπτωση του χορού, αλλά και κατ' επέκταση των υπόλοιπων παραστατικών τεχνών, βλ. Smigel Libby, *Documenting Dance, A Practical Guide*, Dance Heritage Coalition, Washington DC, 2006, σ. 9-16.
- 3 Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να εμφανίζονται υβριδικές μορφές που συνδυάζουν τη γοητεία του αναλογικού κόσμου με την ψηφιακή τεχνολογία, προσφέροντας την δυνατότητα να κρατάει κανείς χειρόγραφες σημειώσεις και να κάνει σχέδια που μπορούν στη συνέχεια να καταγραφούν ψηφιακά. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν τα smart notebooks της εταιρίας Moleskine.
- 4 Gabriella Giannachi, *Archive Everything, Mapping the Everyday*, MIT Press, Cambridge MA, 2016, σ. 1-2.
- 5 Adam J. Ledger σε συνεργασία με τους Simon K. Ellis, Fiona Wright, «The Question of Documentation: Creative Strategies in Performance Research», *Research Methods in Theatre and Performance*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2011, σ. 163.
- 6 Phelan Peggy, *Unmarked, The Politics of Performance*, Routledge, London and New York, 1993, σ. 2.
- 7 ό.π., σ. 147.
- 8 Auslander Philip, «The Performativity of Performance Documentation», *PAJ: A Journal of Performance and Art* 28:3 (Σεπτέμβριος 2006), σ. 6-7.
- 9 Cage John, *Water Walk* όπως παρουσιάστηκε στην εκπομπή *I've got a secret*, Ιανουάριος 1960, <https://www.youtube.com/watch?v=gXOIkT1-QWY> (Πρόσβαση 5.10.19).
- 10 De Palma Brian και Schechner Richard (σκηνοθεσία), Performance Group's *Dionysus in '69*, USA, 1970, https://www.youtube.com/watch?v=K9MFd3Tgins&has_verified=1 (Πρόσβαση 5.10.19).
- 11 Adam J. Ledger σε συνεργασία με τους Simon K. Ellis, Fiona Wright, «The Question of Documentation: Creative Strategies in Performance Research», *Research Methods in Theatre and Performance*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2011, σσ. 168-169.
- 12 Etchells Tim, *30 Year Performance*, Print, 2014 και *Certain Fragments, Contemporary Performance and Forced Entertainment*, Oxon and New York 2009.
- 13 Forthsythe William, Kaiser Paul, «Dance Geometry», *Performance Research, On Line* 4:2 (1999), σ. 64-71. Also: <https://synchronousobjects.osu.edu/> (Πρόσβαση 21.5.18).
- 14 Cvejić Bojana, «A Choreographer's Score, Anne Teresa De Keersmaeker», Sant Toni (επιμ.), *Documenting Performance, The Context and Processes of Digital Curation and Archiving*, London and New York, 2017, σ. 52-61.
- 15 Το Terrasse Ensemble δημιουργήθηκε σε μια όμορφη ταράτσα με θέα την Ζυρίχη τον Αύγουστο του 2017 από μια ομάδα επαγγελματιών και ερασιτεχνών του θεάτρου, του χορού και των εικαστικών, ελληνικής καταγωγής. Οι παραστάσεις του Terrasse Ensemble έχουν ως στόχο να επικοινωνήσουν τις ιστορίες και τους διαφορετικούς τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης των μελών με το κοινό τους. Το Terrasse Ensemble δημιουργεί παραστάσεις και εκδηλώσεις

που ανήκουν στη σφαίρα του κοινωνικού θεάτρου, του θεάτρου της επιπόησης και του θεάτρου ντοκουμέντο. Τα μέλη του εκπαιδεύονται συνεχώς μέσα από σεμινάρια, εργαστήρια, ερευνητικά πρότζεκτ και καλλιτεχνικά residencies.

- 16 Πρόγραμμα παράστασης *House Keys, Η τέχνη του να ξεχνάς, Από την Ζυρίχη στην Αθήνα*, Terrasse Ensemble, Κινητήρας, Αθήνα, 10-12 Νοεμβρίου 2018, σ. 6.
- 17 Bleeker Maaik: *Transmission in Motion, The Technologizing of Dance*, Routledge, Oxon and New York, 2017, σ. 199.
- 18 <https://www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/feedback-method/> (Πρόσβαση 30.9.19).

Μαρίνα Μέργου

Ο ΚΗΠΟΣ ΤΗΣ ΕΔΕΜ.

**ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ PERFORMANCE
ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ
ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εισαγωγή

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολικού χώρου, όπως έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, έχει δημιουργήσει την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης με στόχους την αλληλοκατανόηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που τίθενται είναι αυτό της ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών προερχόμενα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η αξιοποίηση των ποικιλόμορφων εκφάνσεων του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του ανωτέρω ζητήματος αφενός μεταδίδοντας αξίες που σέβονται τη διαφορετικότητα, αφετέρου δε προάγοντας την ομαλή ένταξη μαθητών.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια σειρά από τελετουργικές θεατρικές τεχνικές και αυτοβιογραφικές τεχνικές performance, που μπορεί να χρησιμοποιήσει η/ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη, καθοδηγώντας τους μαθητές στη δημιουργία της δικής τους πρωτότυπης διαπολιτισμικής παράστασης.¹

Η δημιουργία μιας παράστασης οδηγεί στην καλλιέργεια δεσμών ανάμεσα στα μέλη της τάξης, αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τις ικανότητες που θα τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Ο Θόδωρος Γραμματάς χαρακτηριστικά αναφέρει:

Συμμετέχοντας σε μια σχολική παράσταση με οποιαδήποτε ιδιότητα και με οποιοδήποτε ρόλο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις καλλιτεχνικές τους διαθέσεις και τα προσόντα τους, να μορφοποιήσουν τα ιδιαίτερα εθνοφυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους σε μια σύνθεση όπου «οικείο» και «ξένο» βρίσκονται σε συνεχή διαλογική σχέση, ευνοώντας την επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση των ατόμων.²

Οι επιλεγμένες θεατρικές τεχνικές που προτείνονται στην παρούσα εισήγηση προέρχονται από το τελετουργικό θέατρο και την αυτοβιογραφική performance

κι έχουν ως στόχο να αξιοποιηθούν από την/τον εκπαιδευτικό μέσα από μια συμμετοχική μορφή διδασκαλίας, ούτως ώστε οι μαθητές να συνθέσουν τη δική τους πρωτότυπη παράσταση. Πιο συγκεκριμένα, αφού παρουσιαστούν οι βασικές αρχές για τις τελετουργικές θεατρικές τεχνικές και την αυτοβιογραφική performance, θα αναλυθούν, πρώτον, η συλλογική αφήγηση και η συμβολική αναπαράσταση, δεύτερον, τα ανθρώπινα ιδεογράμματα και, τρίτον, η χρήση της μάσκας, που θα εξετασθεί σε δύο σκηνικές δράσεις, πρώτον, τη χορευτική μάχη με μάσκες και, δεύτερον, την περιφορά της μάσκας και τον εκστατικό χορό.

1. Τελετουργικές θεατρικές τεχνικές και αυτοβιογραφικές τεχνικές performance

Τα τελετουργικά είναι ένας τρόπος οι άνθρωποι να θυμούνται. Τα τελετουργικά είναι μνήμες εν δράσει, που κωδικοποιούνται σε δράσεις. Τα τελετουργικά βοηθούν επίσης τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες μεταβάσεις, τις αμφιλεγόμενες σχέσεις, τις ιεραρχίες και τις επιθυμίες που διαταράζουν, υπερβαίνουν ή παραβαίνουν τους κανόνες της καθημερινής ζωής.³

Το τελετουργικό θέατρο κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην ιστορία του παγκοσμίου θεάτρου. Οι τελετουργικές θεατρικές πρακτικές ποικίλλουν τόσο στη μορφή όσο και στη λειτουργία τους, παγκοσμίως. Το τελετουργικό θέατρο είθισται να συνδέεται με διαβατήριες τελετές της εκάστοτε κοινότητας,⁴ έχει επιτελεστικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει συνήθως στοιχεία, όπως η αφήγηση, η μουσική, ο χορός, η συμβολική γλώσσα του σώματος και των χειρονομιών, οι μάσκες, τα κοστούμια και το μακιγιάζ. Το κύριο χαρακτηριστικό του τελετουργικού θεάτρου όμως είναι ότι προέρχεται, δημιουργείται και ταυτόχρονα απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα, εκφράζοντας ένα κοινό συλλογικό σκοπό. Τα μέλη της κοινότητας, που συμμετέχουν είτε ως δρώντες είτε ως κοινό, «κοινωνούν» και δημιουργείται ένα δυνατό συναίσθημα του συν-ανήκειν.

Η αυτοβιογραφία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πρακτικές που συμβάλλουν στη θεατρική παραγωγή.⁵ Οι ηθοποιοί είθισται να αξιοποιούν υλικό από την προσωπική τους εμπειρία ζωής για την προσέγγιση του ρόλου τους. Η εφαρμογή αυτοβιογραφικού υλικού έχει αξιοποιηθεί επίσης από σύγχρονες ομάδες του θεάτρου της επιπόησης, όπως και από δημιουργούς σύγχρονων performance.⁶ Η χρήση αυτοβιογραφικού υλικού αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της δημιουργικής πράξης και, όπως παρατηρεί η Deirdre Heddon στο βιβλίο της *Autobiography and Performance*, όλη η δημιουργική παραγωγή είναι αναπόφευκτα «συγκεχυμένη (συνδεδεμένη με ακαθόριστο κάθε φορά τρόπο) με την προσωπική».⁷ Η Heddon υποστηρίζει ότι το περιβάλλον μιας performance, εντός της οποίας καλλιτέχνες και κοινό συνυπάρχουν σε κοινό τόπο και χρόνο, είναι ιδανική συνθήκη για τη χρήση του αυτοβιογραφικού μέσου, καθώς το κοινό

γίνεται μάρτυρας των προσωπικών αφηγήσεων των ερμηνευτών και καλείται να αντιμετωπίσει με αμεσότητα ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με την κοινωνία, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η πολιτογράφηση κ.ά.⁸

Παρατηρούμε λοιπόν πως τόσο οι τελετουργικές θεατρικές πρακτικές όσο και η αυτοβιογραφική performance προσφέρουν όχι μόνο ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και ένα ευρύτερο τρόπο συλλογικής επικοινωνίας πάνω σε ζητήματα που αφορούν στην κοινότητα. Ως εκ τούτου, οι επιλεγμένες θεατρικές τεχνικές, που προτείνονται στη συγκεκριμένη εισήγηση, προέρχονται από τον συνδυασμό των παραπάνω και ανταποκρίνονται σε μια βιωματική μορφή συλλογικής δημιουργίας, με κύριο στόχο την ελεύθερη έκφραση και κατανόηση των ποικιλόμορφων πολιτισμικών συμπεριφορών γύρω από ένα θέμα. Για τον λόγο αυτό, επιλέξαμε ως σημείο αναφοράς τον μύθο του *Κήπου της Εδέμ*.⁹ Στο τελετουργικό θέατρο είθισται να αναπαρίσταται ένας μύθος ή μια αρχετυπική ιστορία με πρόθεση την επίλυση ενός ζητήματος, την αντιμετώπιση δύσκολων συλλογικών εμπειριών ή τη διευκόλυνση ενός μεταβατικού σταδίου. Η θεματολογία και το πλήθος των συμβολισμών του συγκεκριμένου μύθου (απαγορευμένη επιθυμία, παράβαση κανόνων, αίσθημα ενοχής/ντροπής) κρίνουμε πως παρέχει πλούσιο υλικό για τη δημιουργία μιας πρωτότυπης διαπολιτισμικής παράστασης από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένος με ζητήματα που απασχολούν την εφηβική ηλικία – μια ηλικία μετάβασης.

1.1 Συλλογική αφήγηση και συμβολική αναπαράσταση

Η πρώτη τεχνική που προτείνουμε αναπτύχθηκε από τον Πήτερ Μπρουκ στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δράσης που ονομάζεται «Ensemble και τελετουργία».¹⁰ Ο όρος ensemble αναφέρεται στις θεατρικές τεχνικές συνόλου, τις οποίες ο Μπρουκ συνέδεσε με τελετουργικές θεατρικές πρακτικές για να δημιουργήσει μια προσέγγιση διδασκαλίας, που μπορεί να εφαρμοστεί σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι εμπνευσμένη από τη μορφολογία και την παρουσίαση ποικίλων τελετουργικών θεατρικών πρακτικών της Ανατολής, όπως το παραδοσιακό ινδικό χοροθέατρο Κατακάλι,¹¹ το ινδονησιακό Ραντάι¹² κ.ά. Ως μέρος της προετοιμασίας η/ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον μύθο του *Κήπου της Εδέμ* και ζητά από τους μαθητές να κάνουν τη δική τους προσωπική έρευνα πάνω στην ιστορία. Ακολουθεί η διερεύνηση στην τάξη των θεμάτων και των συμβολισμών που έχει εντοπίσει ο καθένας. Τελικό κομμάτι της προετοιμασίας είναι η διδασκαλία τεχνικών σωματικού θεάτρου, όπου οι μαθητές καλούνται να εξερευνήσουν την προσωπική τους γλώσσα του σώματος και να εκφράσουν, με ένα συνδυασμό περιγραφικών και συμβολικών κινήσεων και χειρονομιών, διαφορετικές δράσεις και έννοιες.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να σχηματίσουν κύκλο ή ημικόκλιο και ένας εξ αυτών ξεκινά την αφήγηση του μύθου. Όσο διαρκεί η αφήγηση, ένας ή δύο μαθητές καλούνται να μπουν στη μέση του κύκλου και να αναπαριστήσουν το αφηγούμενο μέρος της ιστορίας, αυτοσχεδιαστικά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος, όπως διδάχθηκαν στο τελικό στάδιο της προετοιμασίας. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης πρότασης της αφήγησης, οι συμμετέχοντες που βρίσκονται στη μέση επιστρέφουν στον κύκλο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με διαφορετικό συμμετέχοντα να αφηγείται το επόμενο κομμάτι της ιστορίας και νέους συμμετέχοντες να αναπαριστούν σωματικά με συμβολικές δράσεις το αφηγούμενο μέρος, μέχρι την ολοκλήρωση του μύθου.

Μέσα από τη συλλογική αφήγηση και την ταυτόχρονη συμβολική σωματική αναπαράσταση της ιστορίας, ο κάθε συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της ιστορίας, προσφέροντας τη δική του ερμηνεία, όσο και να παρακολουθήσει τη στάση και τις ερμηνείες των συμμαθητών του. Η αφήγηση και η συμβολική αναπαράσταση της ιστορίας ξεκινούν από το προσωπικό για να διαμορφώσουν το συλλογικό, οδηγώντας σε μια αυθεντική διαπολιτισμική προσέγγιση της ιστορίας του *Κήπου της Εδέμ*.

1.2 Ανθρώπινα ιδεογράμματα

Η δεύτερη προτεινόμενη τεχνική είναι βασισμένη στην τεχνική «ιδεόγραμμα», που αναπτύχθηκε από τον σκηνοθέτη και θεωρητικό του θεάτρου Εουτζένιο Μπάρμπα.¹³ Η συγκεκριμένη τεχνική οδηγεί στη δημιουργία μιας πρωτότυπης γλώσσας, μιας «γλώσσας του σώματος και των χειρονομιών», ως κύριο μέσο επικοινωνίας της ιστορίας ή επιλεγμένων θεμάτων αυτής.¹⁴ Βασικό στοιχείο της παρούσας τεχνικής αποτελεί η έννοια του ιδεογράμματος.¹⁵ Παρακάτω θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η/ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει τους μαθητές να μάθουν να δημιουργούν τα δικά τους ανθρώπινα ιδεογράμματα.

Αρχικά, ζητείται από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ένα θέμα από την ιστορία του *Κήπου της Εδέμ* που σχετίζεται με κάποια δράση, όπως για παράδειγμα το θέμα της απαγορευμένης επιθυμίας. Στη συνέχεια, τους ζητείται να εξερευνήσουν πρακτικά τη δράση που έχουν επιλέξει, εστιάζοντας στην ουσία της, και να την παρουσιάσουν σε ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς, χωρίς διακοσμητικές κινήσεις. Έπειτα, τους δίνεται η οδηγία να απομονώσουν τη δράση σε τρεις διαφορετικές συμβολικές κινήσεις, οι οποίες, όταν παρουσιαστούν στη σειρά, μεταμορφώνουν τη δράση σε ένα σωματικό ιδεόγραμμα. Οι συμμετέχοντες δύνανται να αυτοσχεδιάσουν πάνω στο ιδεόγραμμα που έχουν δημιουργήσει, δοκιμάζοντας διαφορετικές ποιότητες κινήσεων (μεγάλες, μικροσκοπικές, ευθύγραμμες κ.ά.) και ρυθμών. Μπορούν

επίσης να ζωγραφίσουν το ιδεόγραμμα με το δάχτυλο τους σε έναν φανταστικό καμβά, σε κάποιο μέρος του σώματος τους ή σε κάποιο σημείο επιλογής τους στον χώρο, δοκιμάζοντας πάλι διαφορετικές ποιότητες κινήσεων και ρυθμών. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των αυτοσχεδιασμών, οι συμμετέχοντες καλούνται να συνθέσουν το ιδεόγραμμα τους, επιλέγοντας έναν ή και παραπάνω τρόπους που επιθυμούν για να το παρουσιάσουν.

Για την παραγωγή υλικού μιας παράστασης, τα ανθρώπινα ιδεογράμματα που έχουν δημιουργηθεί από τους συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τους ακόλουθους τρόπους:

α) Δημιουργία διαλόγου πάνω σε ένα θέμα, όπου δύο συμμετέχοντες παρουσιάζουν εναλλάξ διαδοχικά τις κινήσεις των ιδεογραμμάτων τους, δημιουργώντας μια μορφή σωματικού διαλόγου που πραγματεύεται μια σκηνή (π.χ. η ιδέα του πειρασμού και της αντίστασης).

β) Παρουσίαση ενός θέματος της ιστορίας μέσα από τη συλλογική επανάληψη του ίδιου ανθρώπινου ιδεογράμματος, όπου όλοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν ένα από τα ανθρώπινα ιδεογράμματα που δημιουργήθηκαν και το επαναλαμβάνουν ταυτόχρονα συλλογικά, για να παρουσιάσουν ένα μέρος της ιστορίας.

γ) Ταυτόχρονη παρουσίαση των ποικίλων αντιλήψεων γύρω από μια συγκεκριμένη ιδέα που πραγματεύεται η ιστορία (π.χ. απαγόρευση), όπου όλοι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν ταυτόχρονα τα προσωπικά τους ανθρώπινα ιδεογράμματα, τα οποία εκφράζουν την απαγόρευση.

Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια πλούσια πηγή παραγωγής πρωτότυπου υλικού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους για τη δημιουργία μιας παράστασης, αναδεικνύοντας τόσο την προσωπική όσο και τη συλλογική έκφραση των συμμετεχόντων πάνω σε μια ιδέα, μέσα από τη συμβολική/σωματική δράση. Μέσα από τον διαφορετικό τρόπο παραγωγής νοημάτων που προσφέρει η συγκεκριμένη τεχνική, οι συμμετέχοντες αποδομούν τη συμβολικότητα της ίδιας της γλώσσας και κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η νοηματοδότηση μιας ιδέας είναι συνδεδεμένη με προσωπικά και συλλογικά βιώματα.

2. Μάσκες

Η μάσκα αποτελεί άλλο ένα χρήσιμο εργαλείο που προσφέρεται για τη δημιουργία μιας παράστασης με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η μάσκα κατέχει κομβικό ρόλο σε πολυάριθμες τελετουργικές θεατρικές πρακτικές παγκοσμίως από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Το αρχαίο ελληνικό θέατρο, τα μεσαιωνικά μυστήρια, το τελετουργικό ιαπωνικό θέατρο Νο, το τελετουργικό ινδονησιακό χοροθέατρο Μπαρόνγκ και οι σαμανικοί κορεάτικοι χοροί Σάντε Πίολ αποτελούν μόνο μερικά ενδεικτικά χαρακτηριστικά παραδείγματα, στο πλαίσιο των οποίων

η χρήση της μάσκας είναι κομβικής σημασίας και ταυτόχρονα διαφέρει τόσο σε μορφολογικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. Η μορφολογία, η λειτουργία και η σημασία της μάσκας στην τελετουργία και στο θέατρο ποικίλει και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εποχή και την κοινότητα, ανακλώντας τα θρησκευτικά, φιλοσοφικά και κοινωνικοπολιτισμικά ιδεώδη της κοινότητας.

Στις τελετουργικές θεατρικές πρακτικές η μάσκα χρησιμοποιείται είτε ως αντικείμενο λατρείας και προστασίας, είτε ως μέσο μεταμφίεσης, είτε ως μέσο ενσάρκωσης θεοτήτων. Τα είδη μασκών που μπορεί να φορέσει ο ηθοποιός στο τελετουργικό θέατρο μορφολογικά διακρίνονται σε:

α) Μάσκα που καλύπτει ολόκληρο το πρόσωπο.

β) Μάσκα που καλύπτει το μισό πρόσωπο.

γ) Μάσκα που καλύπτει ολόκληρο το κεφάλι.

δ) Μάσκα που καλύπτει ολόκληρο του σώμα ως αναπόσπαστο μέρος συγκεκριμένου τύπου κοστουμιού.¹⁶

Τα υλικά (χαρτί, ξύλο, ύφασμα, γύψος κ.ά.) και ο τρόπος κατασκευής ποικίλλει, καθώς υπάρχουν και οι μάσκες που ζωγραφίζονται στο πρόσωπο.¹⁷ Η χρήση της μάσκας στο τελετουργικό θέατρο διαφέρει, καθώς μπορεί είτε να φοριέται, είτε να περιφέρεται, είτε να είναι τοποθετημένη σ' ένα σημείο του χώρου. Υπάρχουν επίσης τελετουργικές παραστάσεις στις οποίες οι μάσκες καταστρέφονται αμέσως μετά την τέλεση τους.¹⁸ Εκτός από την καλλιτεχνική και λειτουργική της αξία, η μάσκα στο τελετουργικό θέατρο λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέρος ενός κοινωνικού, πνευματικού και καλλιτεχνικού συνόλου.¹⁹

Από τα παραπάνω είναι φανερό πως η χρήση μάσκας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο τόσο σε επίπεδο καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης όσο και σε επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης και συλλογικής επικοινωνίας. Οι τεχνικές με μάσκες που θα παρουσιαστούν παρακάτω είναι εμπνευσμένες από το τελετουργικό θέατρο, αντλώντας ταυτόχρονα αυτοβιογραφικό υλικό των συμμετεχόντων. Έχουν ως στόχο τη δημιουργία σκηνών της ιστορίας του *Κήπου της Εδέμ*, εστιάζοντας στην ιδέα του πειρασμού και τη συμβολική μορφή του φιδιού.

2.1 Χορευτική μάχη με μάσκες

Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους μάσκα με ό,τι υλικό διαθέτουν (χαρτί, γύψο ύφασμα, ζωγραφική σε ουδέτερη μάσκα κ.ά.). Η μάσκα πρέπει να αντιπροσωπεύει το φίδι ως σύμβολο του πειρασμού. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και δημιουργούν έναν αυτοσχέδιο χορό μάχης, χωρίς να αγγίζουν ο ένας τον άλλον. Στο κάθε ζευγάρι ο συμμετέχων Α φορά τη μάσκα του φιδιού που έχει δημιουργήσει ο συμμετέχων Β, που είναι το ζευγάρι του, και επιτίθεται χρησιμοποιώντας φιδίσιες χορευτικές κινήσεις, ενώ

ο συμμετέχων Β, χωρίς μάσκα, αντιστέκεται στην επίθεση. Οι χορευτικές μάχες μπορούν να παρουσιαστούν ταυτόχρονα στον σκηνικό χώρο της παράστασης από όλη την ομάδα. Εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης αποτελεί η δημιουργία κύκλου από την ομάδα και η παρουσίαση της κάθε χορευτικής μάχης στο κέντρο του κύκλου. Η παρουσίαση μπορεί να συνοδεύεται από μουσική της επιλογής των συμμετεχόντων ή από ζωντανή παραγωγή ήχου από την ομάδα (παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών στο πάτωμα, body percussion κ.ά.)

Η παρούσα τεχνική επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργία ενός χορευτικού δράματος με μάσκες ως τρόπο έκφρασης των δικών τους προσωπικών βιωμάτων σε συμβολικό επίπεδο. Η προσωποποίηση και σωματοποίηση της έννοιας του πειρασμού, αφενός, οδηγεί στην αναγνώριση της πνευματικής πάλης του ατόμου με τον «πειρασμό» και, αφετέρου, οδηγεί στην βαθύτερη κατανόηση των ποικίλων μορφών που σηματοδοτεί η συγκεκριμένη έννοια για τον καθένα, τόσο σε σχέση με τα προσωπικά του βιώματα όσο και τις οικογενειακές, κοινωνικές και πολιτισμικές του καταβολές.

2.2 Περιφορά της μάσκας και εκστατικός χορός

Η δεύτερη τεχνική που προτείνεται είναι εμπνευσμένη από τελετουργικές θεατρικές πρακτικές της Ασίας και πιο συγκεκριμένα της Ινδίας (Ραμλίλα) και της Ινδονησίας (Μπαρόνγκ). Η συγκεκριμένη τεχνική χωρίζεται σε τρία στάδια: α) συλλογική δημιουργία της μάσκας του φιδιού, β) περιφορά της μάσκας και εκστατικός χορός και γ) λεκτικός αυτοσχεδιασμός και δημιουργία δυναμικών εικόνων με έναυσμα το θέμα της ντροπής/ενοχής.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν συλλογικά μια υπερμεγέθη μάσκα με ό,τι υλικό διαθέτουν (χαρτί, ύφασμα, ξύλο, γύψο κ.ά.), που να συμβολίζει το φίδι/πειρασμό. Η ομάδα επιλέγει, επίσης, ένα τραγούδι, με γρήγορο ρυθμό κατά προτίμηση, που να αντιπροσωπεύει την απελευθέρωση. Στη συνέχεια, ζητείται από μερικούς συμμετέχοντες να περιφέρουν τη μάσκα στον χώρο και από τους υπόλοιπους να δημιουργήσουν έναν αυτοσχέδιο «εκστατικό» χορό μέσα από ελεύθερη κίνηση και στροβιλισμούς, που να εκφράζει για αυτούς την απελευθέρωση. Τον χορό αυτό τον χορεύουν κατά τη διάρκεια περιφοράς της μάσκας με τη συνοδεία του τραγουδιού που επέλεξαν. Στο τέλος του τραγουδιού, οι συμμετέχοντες που περιφέρουν τη μάσκα παγώνουν σε μια δυναμική εικόνα τοποθετώντας ψηλά τη μάσκα, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ξαπλώνουν στο πάτωμα. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν λεκτικά, κάνοντας ελεύθερους συνειρμούς στη λέξη ντροπή/ενοχή. Όλοι όσοι παραμένουν στο πάτωμα με κλειστά τα μάτια λένε την πρώτη λέξη ή φράση που τους έρχεται στο μυαλό σε σχέση με την έννοια της ντροπής/ενοχής στη μητρική τους γλώσσα.

Στη συνέχεια, καλούνται να σηκωθούν και να πάνε σε ένα μέρος του σκηνικού χώρου της επιλογής τους και να συνθέσουν μια δυναμική παγωμένη εικόνα, που να εκφράζει το συνειρμό τους.

Η ανωτέρω τεχνική προσφέρεται για την παραγωγή αυθεντικού παραστατικού υλικού, που πηγάζει από τη συλλογική και κατ' επέκταση διαπολιτισμική επικοινωνία της ομάδας. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως ομάδα, να πάρουν από κοινού αποφάσεις και ταυτόχρονα να καταθέσουν προσωπικές αντιλήψεις και βιώματα, μετουσιώνοντας τα σε συμβολισμούς μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που παρέχει η τελετουργική διάσταση της σκηνικής δράσης. Οι μαθητές συνεργάζονται για να συνδημιουργήσουν σε όλα τα επίπεδα της σκηνικής πράξης: δημιουργία σκηνικού αντικειμένου, παραγωγή και επικοινωνία κειμένου, καθώς και σωματική επιτελεστική δράση.

Συμπεράσματα

Οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους και να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής παράστασης του *Κήπου της Εδέμ* από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δημιουργική καθοδήγηση της/του εκπαιδευτικού. Οι συγκεκριμένες τεχνικές ωθούν επίσης τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργική διαδικασία, οδηγώντας τους, αφενός, στην ανάπτυξη ποικίλων ατομικών δεξιοτήτων και, αφετέρου, στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Παρέχουν, επίσης, ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές δύνανται να επικοινωνήσουν θέματα που τους απασχολούν, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, μέσα από τον οικουμενικό κόσμο των συμβόλων. Τέλος, συνιστούν κοινό τόπο συλλογικής επεξεργασίας προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων, που αναδύονται μέσα από τη διερεύνηση της θεματολογίας του *Κήπου της Εδέμ*, όπως το θέμα της απαγορευμένης επιθυμίας, της τιμωρίας και της ενοχής. Στο πλαίσιο αυτής της δημιουργικής διαδικασίας, οι μαθητές ανακαλύπτουν και κατανοούν βαθύτερα ο ένας το πολιτισμικό υπόβαθρο του άλλου, επανεξετάζοντας ταυτόχρονα το δικό τους, και συνδιαμορφώνουν μια συλλογική διαπολιτισμική συνείδηση, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό ουσιαστική επικοινωνία και εύρυθμη συνύπαρξη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Στο σημείο αυτό θέλουμε να αναφέρουμε πως στην παρούσα εισήγηση χρησιμοποιούμε τον όρο διαπολιτισμικότητα και το επίθετο διαπολιτισμική/ός ακολουθώντας τον ορισμό του Μιχάλη Δαμανάκη, ο οποίος έχει χαρακτηρίσει τη διαπολιτισμικότητα ως «την ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών», βλ. Μιχάλης Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Gutenberg, Αθήνα. σ.75. Επομένως, χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο θέλοντας να αποδώσουμε με την πρόθεση «διά» τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων.
- 2 Θόδωρος Γραμματάς, «Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία», *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*, Δαίδαλος, Αθήνα, 2006, σ. 7-8.
- 3 Richard Schechner, *The Future of Ritual*, Routledge, New York, 1993, σ. 45. [Οι μεταφράσεις των αποσπασμάτων, εφόσον δεν υποδεικνύεται άλλος μεταφραστής, έγιναν από τη συγγραφέα της ανακοίνωσης].
- 4 Οι διαβατήριες τελετές (γάμος, τελετές ενηλικίωσης, βάφτιση, πολιτογράφηση κτλ.) σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Arnold Van Gennep συνοδεύουν τη μετάβαση ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας από μια κοινωνική θέση σε μια άλλη, βλ. Arnold Van Gennep, *The Rites of Passage*, University of Chicago Press, Chicago, 2011.
- 5 Deirdre Heddon, *Autobiography and Performance*, Palgrave Macmillan, New York, 2007.
- 6 Η έννοια του όρου performance (επιτέλεση) συνδέεται με ένα καλλιτεχνικό γεγονός το οποίο παρουσιάζεται σε κάποιο δημόσιο χώρο και όχι κατ' ανάγκη σε συμβατικό χώρο τέχνης (π.χ. θέατρο). Αποτελεί μια μορφή δημιουργικής έκφρασης, στην οποία συνήθως επιδιώκεται η αλληλεπίδραση με το κοινό και είναι συνδεδεμένη με τις μεταμοντέρνες παραδόσεις του δυτικού πολιτισμού, βλ. Marvin Carlson, *Performance. A critical introduction*, Routledge, London, 2003.
- 7 Heddon, *Autobiography*, σ. 7.
- 8 Ό.π.
- 9 Βιβλικός κήπος που αναφέρεται στην Παλαιά Διαθήκη, Γένεσις (2:8). Σύμφωνα με το πρώτο βιβλίο της Παλαιάς Διαθήκης, η ιστορία του *Κήπου της Εδέμ* παρουσιάζει ένα θεϊκό κήπο, όπου μπορούσαν να ζουν ευτυχισμένοι οι πρωτόπλαστοι Αδάμ και Εύα, με μια μόνο προϋπόθεση: να μη γευτούν ποτέ τον καρπό από το Δέντρο της Γνώσης του Καλού και του Κακού. Μια μέρα εμφανίστηκε ένα φίδι που ξεγέλασε την Εύα, πείθοντας την να φάει τον απαγορευμένο καρπό. Η Εύα έπεισε και τον Αδάμ και έτσι γεύτηκαν και οι δυο τους τον καρπό. Από τη στιγμή εκείνη ξεκίνησαν να αισθάνονται ντροπή. Σύμφωνα με τον μύθο, ο Θεός καταράστηκε το φίδι να σέρνεται με την κοιλιά στο χώμα. Εξόρισε επίσης τους πρωτόπλαστους από τον Κήπο της Εδέμ, δίνοντας τους ρουχισμό και μερικούς σπόρους για να φτιάξουν πιο μακριά το δικό τους κήπο. *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion*, Adele Berlin (επιμ.), Maxine Grossman, Oxford University Press, Oxford, 2011.
- 10 Peter Brook, «Lesson 1: Ensemble and Ritual» στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.visitgunnersbury.org/wp-content/uploads/2017/02/Peter-Brook-online-resource-Part-4-lesson-1-Ensemble-and-Ritual.pdf> (Πρόσβαση 12/09/2018).
- 11 Το Κατακάλι είναι μορφή ινδικού παραδοσιακού χοροθεάτρου, στην οποία ένας αφηγητής τραγουδάει την ιστορία και οι ηθοποιοί/εκτελεστές την παρουσιάζουν ταυτόχρονα σε έναν συγκεκριμένο σκηνικό χώρο χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος και των χειρονομιών, βλ. Phillip B. Zarrilli, *Kathakali Dance-drama: Where gods and demons come to play*, Routledge, New York, 2000.
- 12 Το Ραντάι είναι μια μορφή λαϊκού θεάτρου της Ινδονησίας που παρουσιάζεται στο πλαίσιο τελετών και εορτασμών. Συνδυάζει το χορό, το τραγούδι, την αφήγηση, τη θεατρική δράση και τις πολεμικές τέχνες. Παρουσιάζεται πάντα εντός ενός κύκλου, που δημιουργείται, τόσο από τους ηθοποιούς/τελεστές όσο και από το κοινό, με στόχο την επίτευξη της ισότητας όλων των

- μελών της κοινότητας, βλ. Kirstin Pauka. *Theater and Martial Arts in West Sumatra: Randai and Silek of the Minangkabau*, Ohio University Center for International Studies, Ohio, 1998.
- 13 Jane Turner, *Eugenio Barba*, Routledge, New York, 2004, σ. 137-144.
- 14 Ό.π.
- 15 Η ιαπωνική και κινέζικη γλώσσα στη γραπτή της μορφή αποτελείται από ιδεογράμματα. Τα ιδεογράμματα είναι σύμβολα που σηματοδοτούν μια ιδέα. Για παράδειγμα η λέξη αναπαύομαι αποτελείται από τον συνδυασμό δύο ιδεογραμμάτων, του ανθρώπου και του δέντρου. Η συγκεκριμένη γραφή έχει χαρακτηριστεί ως υπεργλωσσική, καθώς ο αναγνώστης ενός κινεζικού ή ιαπωνικού κειμένου διαβάζει ιδέες, βλ. Γεράσιμος Βασιλείου, *Συνοπτική παρουσίαση της Κινέζικης Γλώσσας* στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://perugia.edu.gr/wp-content/uploads/2016/04/%CE%93%CE%95%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf> (Πρόσβαση 14/09/2018).
- 16 Ida Owens, «The mask making traditions, functions and global connections among China, Africa And India» στην πηγή με την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLrjZncdlqhNwMQNCSLNqmqPwmcNdWL?compose=CXITcbkxQCTVbCKvWdIXBkXTvpKcDNhWfdswqwkMqRCtdHdHbtKJkzjnBHNKKFPTRWjZmFVhplKkqbhcINLvKldZmKDmpdzHpkKVfmLdMBKDHzbqFwwcmIRhVhwtRbzjDRDfqNMmQhpDzpKCDfZHSsvfKlKpGbQBKbWxDXZsv&projector=1&messagePartId=0.1> (Πρόσβαση 14/09/2018)
- 17 Υπάρχουν τελετουργικές θεατρικές παραδόσεις στις οποίες η μάσκα ζωγραφίζεται στο πρόσωπο του ηθοποιού. Μέρος της τελετουργίας αποτελεί η παρακολούθηση της προετοιμασίας του ηθοποιού από τους θεατές, όπως γίνεται στο ινδικό χοροθέατρο Κατακάλι, βλ. A.J. Gunawardana, A.L. Becker, Barbara Hatley, William P. Malm, Farley Richmond, John Arden, Suj-Kee-Yoh, David Goodman, Kanze Hideo, Sombhu Mitra, R.S. Perinbayagam, Karthigesu Siv Athamby, Uptal Dutt, Uchiyama Jun, *Το Θέατρο στην Ασία*, μτφ. Φώντας Κονδύλης, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα, 1989.
- 18 Φώτης Καγγελάρης, *Το πράγμα, η λέξη και ο κόσμος*, Εκδόσεις Αρμός, Αθήνα, 2017.
- 19 Owens, ό.π.

Ιφιγένεια Καφετζοπούλου

ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

**ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΒΑΣΙΛΗ ΚΑΤΣΙΚΟΝΟΥΡΗ**

Μπορεί το σχολείο, πέρα από εκπαιδευτική μονάδα, να λειτουργήσει και ευρύτερα, ως ένας πολιτιστικός πόλος για την περιοχή και τον Δήμο όπου ανήκει; Μπορεί η ενασχόληση με τις Τέχνες να φέρει κοντά τους βασικούς φορείς του σχολείου, μέσα από τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα; Μπορεί το τελικό αποτέλεσμα να μην αφορά μόνον διεκπεραιωτικές ανάγκες του σχολικού προγραμματισμού αλλά να ξυπνά σε όλους τους εμπλεκόμενους, κυρίως στα παιδιά, άλλες ανάγκες, πιο ουσιαστικές, για έκφραση, αναζήτηση και αισθητική του βίου;¹

Οι προβληματισμοί αυτοί τέθηκαν στο επίκεντρο της εκδήλωσης-εργαστηρίου της Δημοτικής Κίνησης «ΗΛΙΟΥ-πόλις, ανθρώπινη πόλη» και του «Δικτύου Αλληλεγγύης ΗΛΙΟΥ-πόλις», η οποία απευθυνόταν σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ως κινητήριος μοχλός της συγκεκριμένης δράσης λειτούργησε η ενεργοποίηση της έννοιας «κοινότητα» μέσα από τις καλλιτεχνικές/πολιτιστικές δράσεις του σχολείου.² Ο όρος «σχολική κοινότητα» δεν περιλαμβάνει μονάχα δασκάλους, μαθητές και γονείς αλλά και την ευρύτερη γειτονιά και περιοχή/πόλη του σχολείου.³

Κεντρική μορφή του εργαστηρίου υπήρξε ο θεατρικός συγγραφέας και εκπαιδευτικός Βασίλης Κατσικονούρης. Ο Κώστας Γεωργουσόπουλος τον κατατάσσει μεταξύ των σημαντικότερων νέων δυνάμεων της σύγχρονης ελληνικής δραματουργίας,⁴ χαρακτηρίζοντάς τον «μια γνήσια φωνή, κάθετης και καταλυτικής κριτικής του σάπιου οικοδομήματος του τόπου»,⁵ αποκαλώντας τον παράλληλα «το νέο μέγα κέρδος του θεάτρου μας».⁶ Παράλληλα με τη συγγραφική του δραστηριότητα ο Κατσικονούρης, καθώς είναι καθηγητής Αγγλικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διατηρεί μία σταθερή πορεία και στον χώρο του σχολικού θεάτρου, όπως μαρτυρούν οι παραστάσεις που έχει δημιουργήσει με τους μαθητές του: *Γυναίκες της Ιλιάδας (από το κομμωτήριο στο θυσιαστήριο)* (2010), *School Stories* (2015), *Το Χωριό των Ποιητών* (2016), *Η εκδρομή* (2017), *Οι φασουλήδες του Κατσιπόρα* (2017), *ΞΑΝΑ... λέγοντας τις ιστορίες* (2018-2019).

Η θεατρολόγος Κατερίνα Θεοδωράτου στο άρθρο της «Ξανα-ζωντανεύοντας την κοινότητα», πραγματοποιώντας μια αναδρομή στην πορεία του σχολικού θεάτρου, παρατηρεί τρεις φάσεις ή τάσεις του, οι οποίες συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Η πλέον πρώιμη μορφή σχολικού θεάτρου είναι οι λεγόμενες απαγγελίες και τα υποτυπωδώς στημένα πατριωτικά ή εορταστικά

σκετς.⁷ Εύλογα ο Γραμματάς προτείνει την αντικατάσταση του όρου «σχολικές γιορτές» από τον όρο «πολιτιστικές δραστηριότητες», καθώς τα πατριωτικά και εορταστικά αυτά σκετς σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν προϊόν ενός ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στο παιδί και στις αρετές του θεάτρου, αλλά προϊόν μιας παράδοσης, που έχει μετατραπεί σε φολκλόρ· μία διαδικασία αναϊμική και στείρα, μια διαδικασία-διεκπεραίωση, στην υπηρεσία μιας εθνικής ή θρησκευτικής ιδεολογίας.⁸ Η δεύτερη κατηγορία –η οποία στην ουσία της δεν διαφέρει από την πρώτη– περιλαμβάνει το στήσιμο παραστάσεων, κυρίως αρχαίου δράματος, ενώ η τρίτη, η πιο ώριμη φάση, στηρίζεται στην παιδοκεντρική προσέγγιση, όπου η θεατρική δραστηριότητα αποτελεί το όχημα για την ψυχοπνευματική καλλιέργεια και ωρίμανση των παιδιών μέσω της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της λήψης πρωτοβουλιών και, κυρίως, μέσω της καλλιέργειας της συλλογικότητας, της ενεργοποίησης της κοινότητας, της διάδρασης και αλληλεπίδρασης.⁹ Στην ανάπτυξη της τελευταίας αυτής κατηγορίας, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε, όπως σημειώνει και ο Σπύρος Πετρίτης, η καθιέρωση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση, δίνοντας έτσι μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία και λιγότερο στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο και προκύπτει οργανικά, μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών.¹⁰ Όπως διαπιστώνει και η Θεοδωράτου, η τελευταία αυτή προσέγγιση του σχολικού θεάτρου είναι και η πιο σπάνια, διότι η «στατικότητα και η αυτοαναφορικότητα της κατηγορίας του σχολικού θεάτρου παραμένουν τα ειδοποιά γνωρίσματά του».¹¹

Για τον λόγο αυτό, η δράση του Κατσικονούρη στον τομέα του σχολικού θεάτρου φορτίζεται με ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία, καθώς λειτουργεί ως εξαίρεση στον γενικό κανόνα που επικρατεί. Όπως διαπιστώνει και ο ίδιος ο Κατσικονούρης, ο όρος σχολικό θέατρο είναι συνυφασμένος με την προχειρότητα, τη διεκπεραίωση και την ευκολία, την απουσία υψηλής αισθητικής και δημιουργικότητας, τη μη τοποθέτηση των αναγκών του παιδιού στο επίκεντρο, ενώ θα έπρεπε να στοχεύει στη μετατροπή των παιδιών σε συνδημιουργούς και σε μέλη μιας κοινότητας.¹²

Ο Κατσικονούρης έχει δημιουργήσει στο 1^ο Γυμνάσιου Ζωγράφου έναν πυρήνα, ο οποίος βαθμιαία εμπλουτίζεται και διευρύνεται, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό, όχι μονάχα μία αναβάθμιση του σχολικού θεάτρου αλλά μία ουσιαστική μετατόπιση.¹³ Αποδεικνύει πως το σχολικό θέατρο, μέσω των κατάλληλων διεργασιών, μπορεί να συνυφανθεί με την ποιότητα, την αρμονική συνύπαρξη, την αυθεντικότητα, την διαρκή εξέλιξη και να διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο στο ενδοσχολικό πλαίσιο.¹⁴

Η μετατόπιση αυτή έχει επιτευχθεί μέσα από την υιοθέτηση τριών αξόνων: την πρωτοτυπία, τις παράλληλες δραστηριότητες και την εξωστρέφεια. Σχετικά με τον πρώτο άξονα, οι παραστάσεις που έχει δημιουργήσει ο Κατσικονούρης

με τους μαθητές του δεν αποτελούν τη σκηνική μεταφορά ενός συγκεκριμένου θεατρικού κειμένου ή γενικά ενός έτοιμου υλικού, αλλά το κείμενο έχει δημιουργηθεί από τους ίδιους τους μαθητές καθόλη τη διάρκεια του έτους. Το υλικό των παραστάσεων προήλθε είτε από την ώσμωση της μυθοπλασίας των μαθητών με τις προσωπικές σχολικές τους αναμνήσεις, όπως συνέβη στην παράσταση *School Stories*, είτε χρησιμοποιώντας ως αφετηρία την ποίηση του Ελύτη, όπως στην παράσταση *Το Χωριό των Ποιητών*, είτε χρησιμοποιώντας στιχομυθίες εμβληματικών εραστών από την ιστορία και τη λογοτεχνία, όπως στο θεατρικό δρώμενο που ήταν αφιερωμένο στον έρωτα, είτε αποτελούν ένα μετακείμενο, όπως η παράσταση *Οι εκδρομές που δεν έγιναν ακόμα*, οι οποίες αποτέλεσαν ένα σχόλιο στην ταινία *Η εκδρομή*, ταινία που γυρίστηκε από την ίδια την ομάδα. Όπως επισημαίνει και η Ευαγγελία Φρυδάκη, στο σχολικό θέατρο η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος δεν πρέπει να εξετάζεται ανεξάρτητα από τη διαδικασία παραγωγής του, καθώς δεν έχει πρωτεύουσα σημασία τελικά η παράσταση καθαυτή, όπως στο επαγγελματικό θέατρο, αλλά η σύνολη εξοικείωση των μαθητών με τις θεατρικές πρακτικές.¹⁵ Η δημιουργικότητα, η συλλογικότητα, η εφευρετικότητα, η εξωστρέφεια, η εξοικείωση με την έκθεση, η λήψη πρωτοβουλιών, η εξάσκηση της φαντασίας, η ανακάλυψη διαφορετικών πτυχών των ανθρώπινων συναισθημάτων και η εμφάνιση ρωγμών στο μοντέλο του μοναχικού μαθητή, ο οποίος, όπως αναφέρει και ο Πάνος Σκουρολιάκος, «θα πρέπει να προετοιμαστεί στα μαθήματα μιας ορισμένης κατεύθυνσης, κλεισμένος στο καβούκι του άγχους».¹⁶

Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με τις παράλληλες δραστηριότητες που συνόδευαν τις σχολικές παραστάσεις του Κατσικονούρη. Πρόκειται για διακρίσεις, όπως της ταινίας *Η εκδρομή* στο 1ο Πανελλήνιο Φεστιβάλ Σχολικού Κινηματογράφου *Filmmaker* το 2017 (Α΄ βραβείο Υποκριτικής και Διασκευής Σεναρίου), για σεμινάρια και εργαστήρια, στα οποία παρουσιάστηκαν οι παραστάσεις, όπως στο εργαστήριο του Δήμου Ηλιούπολης που προαναφέραμε, με τίτλο «Σχολική κοινότητα και τέχνη – Άνοιγμα στην πόλη» και στο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, ο Πετρίτης, θέτει το πρόβλημα που δημιουργούν οι διαγωνισμοί στο σχολικό θέατρο, λόγω του άγχους, της αγωνίας και του αθέμιτου ανταγωνισμού που προκαλεί η ανάγκη για διάκριση, η σύγκριση και η μη-διάκριση, που εκλαμβάνεται ως αποτυχία.¹⁷ Το γεγονός εξάλλου πως ο Κατσικονούρης αποτελεί έναν διακεκριμένο και αναγνωρισμένο συγγραφέα είναι πιθανό να προκαταλάβει τους κριτικούς των διαγωνισμών, όπως συμβαίνει συχνά με τις απονομές βραβείων και τις κριτικές, όπου βασικός στόχος είναι η σύναψη δημοσίων σχέσεων.

Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την εξωστρέφεια των παραστάσεων, η οποία και στρέφεται ενάντια στην αυτοαναφορικότητα, το βασικό δηλαδή

χαρακτηριστικό των περισσότερων σχολικών παραστάσεων. Με ιδιαίτερη λοιπόν βαρύτητα φορτίζεται η πρωτοβουλία του Κατσικονούρη να καταρρίψει τον διαχωρισμό μεταξύ καθηγητών, μαθητών και γονιών, ενώνοντάς τους σε μία ομάδα. Είναι πράγματι αξιοσημείωτο το γεγονός πως με όχημα το θέατρο, κατόρθωσε να δημιουργήσει μία κοινότητα, η οποία αποτελείται από τις τρεις αυτές υποομάδες, που στερεοτυπικά θεωρούνται αντιθετικές, καθότι το σχολείο είναι συνυφασμένο με διαχωρισμούς, οι οποίοι αντανακλώνται και σε ένα υλικό επίπεδο, δηλαδή στον ίδιο τον χώρο του σχολείου. Όπως εύστοχα παρατηρεί η Ζωγραφιά Καρέκου:

παρατηρούμε σχολεία τυποποιημένα, σχεδιασμένα με κύριο άξονα τη διχοτόμηση των χώρων τους σε δύο κατηγορίες: κλειστούς χώρους, αίθουσες, εσωτερικοί διάδρομοι, κλιμακοστάσια και ανοιχτούς χώρους: αυλή, ημιυπαίθριοι χώροι. Παρατηρούμε σχολεία στα οποία απουσιάζουν οι ενδιάμεσοι χώροι. Σχολεία στα οποία διαφαίνονται και λειτουργούν βαριά και άκαμπτα όρια, κάγκελα. Σχολεία με σαφείς διαχωρισμούς [...] και απουσία πολυλειτουργικών χώρων, χώρων συγκέντρωσης και χώρων κοινοτικής ζωής. [...] Το περιβάλλον, οι τόποι και οι βιωμένοι χώροι παρουσιάζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και της συμπεριφοράς, επομένως και στην κοινωνική αλληλεπίδραση.¹⁸

Οι υλικοί διαχωρισμοί που αναφέρει η Καρέκου φαντάζουν σαν την αποτύπωση της ίδιας της δομής της κοινωνίας, η οποία ονομάζεται και αποκαλείται «κοινωνία», χωρίς όμως η συγκεκριμένη λέξη να εφαρμόζεται πρακτικά. Μόνο μια επίφαση κοινωνίας, μια ψευδαίσθηση κοινότητας, μια επιφανειακή στρώση συλλογικότητας, σαν την εξωτερική στρώση ενός παλίμψηστου, η οποία προστέθηκε για να συγκαλύψει και άρα να κρύψει την εσωτερική στρώση, την στρώση-βάση και δομή, η οποία αποτελείται από περιφραγμένα εγώ με ηλεκτροφόρα σύρματα. Η διείσδυση του βλέμματος στο βλέμμα του απέναντι, στο βλέμμα του άλλου, η πρώτη και κεντρική αρχή του θεάτρου, δηλαδή η δημιουργία σχέσης, απουσιάζει και το βλέμμα στρέφεται στον εαυτό του: ούτε προς τα έξω (στον απέναντι), αλλά ούτε και προς τα μέσα (στις ενδότερες στιβάδες και πτυχές του εαυτού –ως ενδοσκοπήση), ένα βλέμμα που μένει μετέωρο, ίσως σαν το βλέμμα ενός ρομπότ, που αναγκάστηκε να παπαγαλίσει, να αποστηθίσει αλλά ποτέ να δημιουργήσει και κυρίως να συν-δημιουργήσει.

Συνεπώς, ένας λόγος που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του θεάτρου στο σχολείο, του θεάτρου όμως της τρίτης και πιο ώριμης φάσης του, είναι αυτή ακριβώς η δυνατότητά του να δημιουργεί κοινότητες. Για τον λόγο αυτό ο Κατσικονούρης επιλέγει να εντάσσει στις παραστάσεις παιδιά που είναι μοναχικά ή συνεσταλμένα, ώστε μέσω του θεάτρου να λειτουργήσουν ως

μέλη ενός συνόλου.¹⁹ Και συγκεκριμένα στην περίπτωση του Κατσικονούρη η κοινότητα που δημιουργείται δεν περιορίζεται μονάχα εντός του σχολικού χώρου, αλλά επεκτείνεται σε όλη τη γειτονιά, η οποία συμμετέχει ως κοινό. Όπως σημειώνει η Θεοδωράτου:

όλη αυτή η δυναμική λειτουργεί και αντίστροφα: όσο η ομάδα «απλώνεται» προς τον κόσμο, τόσο «πυκνώνει ο δεσμός της», τόσο οι ενδοσχολικές σχέσεις γίνονται πιο στέρεες και ουσιαστικές, τόσο συρρικνώνονται νοσηρά φαινόμενα ρατσισμού ή bullying, ενώ αυξάνεται η διάθεση συμμετοχής σε κάθε δράση. Όλα αυτά δεν είναι διόλου θεωρητικά, αποτελούν απτές, εμπειρικές διαπιστώσεις, που προσφέρουν μια νέα οπτική στην έννοια της σχολικής κοινότητας, δημιουργώντας μια μικρή, αλλά δυναμική εστία ανανέωσης.²⁰

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μέσα από την ώσμωση μαθητών, καθηγητών και γονιών, προέκυψε το 2017 και μία καινούργια θεατρική ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς και γονείς με την ονομασία T.A.P.I.A. Τα αρχικά του ονόματός της προέρχονται από το αγγλικό Teachers And Parents In Action (Γονείς και εκπαιδευτικοί σε δράση), η οποία παρουσίασε στις 20-21 και 27-29 Μαΐου 2017, στην αυλή του 1^{ου} Γυμνασίου, ένα από τα πρώιμα έργα του Λόρκα *Οι φασουλήδες του Κατσιπόρα*,²¹ παράσταση στην οποία συμμετείχαν και μαθητές. Πριν την έναρξη της παράστασης και την είσοδο του κοινού στην αίθουσα εκδηλώσεων, στον προαύλιο χώρο διαδραματίστηκε ένα μονόπρακτο από τους μαθητές σε σκηνοθεσία του Κατσικονούρη. Το δρώμενο περιλάμβανε απαγγελία ύμνων στην αγάπη από την εποχή του μεσαιώνα μέχρι σήμερα, από γνωστά θεατρικά και λογοτεχνικά ζευγάρια, όπως τον Ρωμαίο και την Ιουλιέτα, τον Τριστάνο και την Ιζόλδη, τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα, τον Τάσο και την Γκόλφω, τον Καρυωτάκη και την Πολυδούρη και, τέλος, φτάνοντας στο σήμερα, τον Ντίνο και την Κική από το έργο του Κατσικονούρη *Καλιφόρνια Ντρίμιν*.²²

Μέσω του θεάτρου, ο Κατσικονούρης πετυχαίνει την ένωση των καθηγητών με τους μαθητές, την ένωση δύο όρων οι οποίοι στερεοτυπικά θεωρούνται αντίπαλοι· καθώς μέσω του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος δεν δημιουργούν μαζί, δεν είναι συν-δημιουργοί και συνοδοιπόροι στον δρόμο της γνώσης, ο οποίος είναι ανεξάντλητος, καθώς γεννά συνεχώς νέες παρακάμψεις και παράδρομους, τους οποίους ανακαλύπτουν ή ξανά ανακαλύπτουν μαζί, προσφέροντας ο καθένας τα δικά του εφόδια και υλικά, μέσα από τον διάλογο, ο οποίος είναι στη βάση του άναρχος και απρόβλεπτος. Ο διάλογος, ένα από τα βασικότερα συστατικά του θεάτρου, λειτουργεί ως ένα εύθραυστο νήμα,

το οποίο συνδέει τους καθηγητές με τους μαθητές, οι οποίοι αυτή τη φορά δε διαδραματίζουν τον προδιαγεγραμμένο και αναμενόμενο ρόλο του καθηγητή, δηλαδή αυτού που ηγείται, που καθοδηγεί, επιβάλλεται και φέρει την εξουσία, αλλά είναι συν-δημιουργός, δέχεται και ο ίδιος να εκτίθεται, να είναι ευάλωτος στο λάθος. Μέσα από αυτήν την ολίσθηση των προδιαγεγραμμένων ρόλων, δημιουργείται ένα έδαφος με κρούστα ολισθηρή, όπου οι στερεοτυπικοί – κοινωνικοί – ρόλοι γλιστρούν, αμφισβητούνται. Και μέσω της αμφισβήτησης ανοίγουν ρωγμές στις στέρες, κρυσταλλωμένες και παγιωμένες δομές, οι οποίες μέσω του θεάτρου –μέσω του θεατρικού χρόνου– ολισθαίνουν στην ενθαδικότητα, στο εδώ-τώρα του θεάτρου.

Η πρώτη σχολική παράσταση που σκηνοθέτησε ο Κατσικονούρης ονομάζεται *Γυναίκες της Ιλιάδας (από το κομμωτήριο στο θυσιαστήριο)* και παρουσιάστηκε το 2010 στο 21^ο Μαθητικό φεστιβάλ Ηλιούπολης στο ανοιχτό θέατρο του 2^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης.²³ Στο πρόγραμμα της παράστασης τα λόγια του Κατσικονούρη είναι αντιπροσωπευτικά της γόνιμης σχέσης του θεάτρου με το σχολείο:

Χαίρομαι που εδώ, στο 2^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης, μου δόθηκε η ευκαιρία να συνδυάσω τη θεατρική μου δραστηριότητα με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. [...] Και μιας και ο λόγος για γυναίκες, το έργο μας λέγεται μέσα *Γυναίκες της Ιλιάδας*, που σημαίνει ότι βλέπουμε την ιστορία της *Ιλιάδας* από τα μάτια των γυναικών της. Αλλά και το αντίστροφο: μέσα από την *Ιλιάδα*, να δούμε μια ιστορία για τη γυναικεία ψυχή, όπως αυτή εκδηλώνεται σε μια ευρεία γκάμα συναισθημάτων και συμπεριφορών: από την ασημαντότητα έως το μεγαλείο της. Από το κομμωτήριο έως το θυσιαστήριο.²⁴

Ήδη, από την πρώτη παράσταση ο τίτλος είναι αντιπροσωπευτικός του τρόπου με τον οποίο ο Κατσικονούρης προσεγγίζει την σφαίρα του σχολικού θεάτρου. Ο τίτλος *Γυναίκες της Ιλιάδας (από το κομμωτήριο στο θυσιαστήριο)* μαρτυρά πως το σχολικό θέατρο του Κατσικονούρη δεν είναι στείρα διδακτικό, δεν είναι ένα πρόσχημα, προκειμένου να αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον η μαθητική διδακτέα ύλη και να αιχμαλωτίσει την προσοχή των μαθητών. Την αναδημιουργεί, φωτίζοντάς την από διαφορετικές οπτικές, προσεγγίζοντας τα πρόσωπα, όχι σαν άπιαστες, απρόσιτες ιερές μορφές της εθνικής μας κληρονομιάς, αλλά σαν καθημερινά, οικεία πρόσωπα με την κωμική και σοβαρή τους πλευρά, με το διάνυσμα ταλάντωσης από τις πιο ασήμαντες ασχολίες έως τις ηρωικές πράξεις, από τη μικροκλίμακα στη μεγακλίμακα. Και το κείμενο γίνεται ανάγλυφο.

Το 2015 στο 21^ο Μαθητικό–Πολιτιστικό Φεστιβάλ (29 Μαΐου–26 Ιουνίου

2015) παρουσιάστηκε από το 1^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου η παράσταση *School Stories*,²⁵ η οποία ήταν αφιερωμένη στη μνήμη του Βαγγέλη Γιακουμάκη. Όπως γράφει ο Κατσικονούρης στο πρόγραμμα της παράστασης: «η καλύτερη απάντηση στον σχολικό εκφοβισμό είναι η συνεργασία και η δημιουργικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα όπου καλλιεργείται αισθητική και πολιτισμός, δεν αφήνει χώρο σε νοσηρά φαινόμενα».²⁶

Το σχολείο ως χώρος συνύπαρξης ανθρώπων κυοφορεί τον κίνδυνο. Γιατί το κάθε ανθρώπινο ον – πολύ περισσότερο το ανήλικο και στην κορυφή της πυραμίδας, το έφηβο – λειτουργεί ως μια δυνάμει ωρολογιακή βόμβα, φέροντας μέσα του τα υλικά τα κατάλληλα, που θα επιφέρουν μια ενδεχόμενη έκρηξη. Και εφόσον οι διανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται δεν είναι ποτέ στατικές αλλά είναι πάντοτε δυναμικές, ο συνδυασμός, ο οποίος θα πυροδοτήσει την έκρηξη πάντοτε παραμονεύει και – όχι σπάνια – ενεργοποιείται. Δεδομένου πως μεγαλώνουμε μέσα σε μια κοινωνία ανθρώπων και όχι αγγέλων, δεν υπάρχουν οι ιδανικές συνθήκες ανατροφής του ανθρώπου, οι οποίες θα τον εμποτίσουν μονάχα με θετικά χαρακτηριστικά, είναι λογικό πως ένα ανθρώπινο πλάσμα θα φορτιστεί – σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό – με πληγές και κατ' επέκταση με συσσωρευμένο θυμό, πικρία, αίσθηση αδικίας, ανάγκη εκδίκησης ή απομόνωσης, ντροπής ή επιθετικών τάσεων. Στον σχολικό χώρο, τα υλικά αυτά που βρίσκονται συμπιεσμένα στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, εκδιπλώνονται και αναδύονται, με ολέθριες – πολλές φορές – συνέπειες. Μέσα όμως από τη συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε αυτά τα υλικά να ανιχνευτούν, να αναγνωριστούν και να εξέλθουν στην επιφάνεια φιλτραρισμένα – πίσω από την προστασία των ρόλων, να εκτονωθούν και να χάσουν την ισχύ τους.

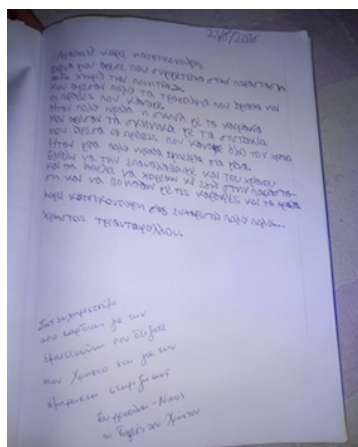
Τον επόμενο χρόνο, τον Ιούνιο του 2016, εφορμώντας από την επέτειο των 20 χρόνων από τον θάνατο του Ελύτη, το 1^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου ανέβασε υπό την καθοδήγηση του Κατσικονούρη την παράσταση *Το Χωριό των Ποιητών*,²⁷ ένα μουσικοθεατρικό αφιέρωμα στην ποίηση του Ελύτη, στο οποίο συμμετέχουν μαθητές, καθηγητές και ο ηθοποιός Βαγγέλης Βαροτσάκης:

Στο χωριό των ποιητών κατοικούν παιδιά. Μιλούν απλά, καθημερινά όπως εσείς, όπως εγώ. Όμως στα λόγια και στις λέξεις τους τρυπώνει, σαν πανσέληνος, η Ποίηση. Μέσα από τα μάτια και τα αυτιά του μικρού Οδυσσέα (ο Ελύτης – παιδί) βλέπουμε και ακούμε αυτήν την ποίηση. Το πώς μεταμορφώνει όλα γύρω και μέσα μας. Μόνο που κάποια μέρα στο χωριό αυτό έρχονται οι «μεγάλοι», οι ενήλικες. Ή μήπως είναι τα παιδιά που μεγαλώνουν;²⁸

Η αναγκαιότητα του θεάτρου στο σχολείο αποτυπώνεται πεντακάθαρα, μέσα από τις μαρτυρίες των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν στο *Χωριό των Ποιητών*, λίγες ώρες πριν την παράσταση, οι οποίοι δημιούργησαν ένα τετράδιο με τίτλο «Το χωριό των ποιητών του Βασίλη Κατσικονούρη. Οι μικροί ποιητές επιστρέφουν στον Δάσκαλό τους λίγη από τη μαγεία που τους χάρισε».



Εικόνα 1.
Το χωριό των ποιητών:
Τετράδιο των μαθητών,
23/06/2016



Εικόνα 2.
Το χωριό των ποιητών:
Τετράδιο των μαθητών,
23/06/2016

Επόμενο σταθμό της γόνιμης αυτής συνεργασίας τέχνης και σχολείου αποτέλεσε η ταινία *Η εκδρομή*,²⁹ η οποία βασίστηκε στο ομώνυμο διήγημα του Κατσικονούρη και προβλήθηκε στις 13 Ιουνίου 2017 στο υπαίθριο δημοτικό θέατρο Ζωγράφου στο πλαίσιο του 22^{ου} Μαθητικού Πολιτιστικού Φεστιβάλ του Δήμου Ζωγράφου. Η ποιότητα που χαρακτήριζε την ταινία αποδείχθηκε και από το γεγονός ότι βραβεύτηκε στον πανελλήνιο διαγωνισμό Film-makers 2017, αποσπώντας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δύο βραβεία: Α΄ Βραβείο Υποκριτικής στον Γιώργο Μακρή, μαθητή Α΄ γυμνασίου και Βραβείο Καλύτερου Διασκευασμένου Σεναρίου στον Βασίλη Κατσικονούρη. Ένα επιπλέον ευχάριστο αποτέλεσμα υπήρξε το γεγονός πως οι μαθητές της ομάδας επιλέχθηκαν ως πρωταγωνιστές στην επαγγελματική παράσταση *Οι μαθητές του Ουμπέρτο Πρίμο* σε σκηνοθεσία της Αλεσάντρα Μαγιολέτι, που παρουσιάστηκε στο Μέγαρο Μουσικής της Θεσσαλονίκης και την επόμενη σαιζόν παιζόταν στο *Από μηχανής θέατρο*.³⁰

Το 2018 με αφορμή τη συγκεκριμένη ταινία οι μαθητές του 1ου Γυμνασίου Ζωγράφου παρουσίασαν τη θεατρική παράσταση *ΞΑΝΑ... λέγοντας τις ιστορίες*.³¹ Πρόκειται για μία θεατρική performance, στην οποία συμμετείχαν μαθητές, γονείς και καθηγητές. Κεντρικός άξονάς της υπήρξε η αφήγηση

ιστοριών μέσα από μια διαδικασία εργαστηρίου που διήρκησε όλη τη χρονιά. Δόθηκαν τρεις παραστάσεις, η προσέλευση του κοινού υπήρξε μεγάλη και στη συνέχεια γεννήθηκε ένα αποτέλεσμα πρωτοφανές: η παράσταση συνεχίστηκε τη θεατρική σεζόν 2018 – 2019, κάνοντας πρεμιέρα στις 14 Οκτωβρίου 2018 και αποτελώντας την πρώτη σχολική παράσταση στην Ελλάδα, η οποία συνεχίζεται αυτούσια ως αμιγώς επαγγελματική παράσταση.³²

Όλοι λέμε ιστορίες. Ο ένας στον άλλον. Όλη την ώρα, στα σπίτια, στους δρόμους και στις πλατείες, στα λεωφορεία και στο μετρό, στη δουλειά... Ίσως γιατί μέσα από αυτές ξαναπλάθουμε τον κόσμο. Να γίνουν όλα ξανά. Όπως θα θέλαμε να ήταν. Όπως ίσως κάποτε να ήταν. Σ' αυτόν τον τόπο, τον τόπο του ΞΑΝΑ, βρεθήκατε απόψε. Δεχτείτε την ευγένεια των παιδιών, των μικρών και των μεγαλύτερων, να σας οδηγήει.³³

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Εκδήλωση για τη σχολική κοινότητα από την Δημοτική Κίνηση «ΗΛΙΟΥ-πόλις, ανθρώπινη πόλη» και το Δίκτυο Αλληλεγγύης «ΗΛΙΟΥ-πόλις», Παρασκευή 11 Μαΐου 2018, Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Ηλιούπολης http://energopolitisilioupolis.blogspot.com/2018/05/blog-post_8.html (Πρόσβαση 15-09-2018, 12:44).
- 2 Ό.π.
- 3 Ό.π.
- 4 Κώστας Γεωργουσόπουλος, «Νέες γωνίες λήψης», εφημ. *Τα Νέα*, 30 Απριλίου 2012.
- 5 Κώστας Γεωργουσόπουλος, «Ερημοποίηση», εφημ. *Τα Νέα*, 19 Νοεμβρίου 2016.
- 6 Κώστας Γεωργουσόπουλος, «Σωσίβιο στη σχεδία», *Οι Αγνοούμενοι. Μια ενδιαφέρουσα ζωή*, Κέδρος, Αθήνα, 2008, σ.7.
- 7 Κατερίνα Θεοδωράτου, «Ξανά-ζωντανεύοντας την κοινότητα», εφημ. *Η Αυγή*, 25 Ιουνίου 2018. <http://www.avgi.gr/article/10839/8995301/xana-zontaneuontas-ten-koinoteta> (Πρόσβαση 15/09/2018).
- 8 Θεόδωρος Γραμματάς, «Το Θέατρο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Από τον εθνοκεντρισμό στην πολυπολιτισμικότητα», <http://theodoregrammatas.com> (Πρόσβαση 31/03/2010).
- 9 Θεοδωράτου, «Ξανά-ζωντανεύοντας».
- 10 Σπύρος Πετρίτης, «Σχολικό θέατρο: πράγμα “καλό και άγιο” ή “πληγή”;» <https://www.academia.edu>. (Πρόσβαση 31/03/2020).
- 11 Θεοδωράτου, «Ξανά-ζωντανεύοντας».
- 12 Συνέντευξη με τον Βασίλη Κατσικονούρη από την Ιφιγένεια Καφετζοπούλου, 28 Αυγούστου 2018.
- 13 Θεοδωράτου, «Ξανά-ζωντανεύοντας».
- 14 Ό.π.
- 15 Ευαγγελία Φρυδάκη, *Γενική Διδακτική Α΄: Φάκελος μαθήματος*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2007, σ. 37.
- 16 Πάνος Σκουρολιάκος, «Θέατρο στο σχολείο (Μια άχρηστη δράση;» <http://www.avgi.gr/article/10971/6043816/theatro-sto-scholeio-mia-achreste-drase-> (Πρόσβαση 31/03/2020).

- 17 Πετρίτης, «Σχολικό θέατρο».
- 18 Ζωγραφιά Καρέκου, «Το σχολείο που ανοίγει στην κοινότητα, τα κατώφλια και οι χωρικές μεταβάσεις», *Αυγή*, 26 Ιουνίου 2017 <http://www.avgi.gr/article/10839/8259806/to-scholeio-pou-anoigei-sten-koinoteta-ta-katophlia-kai-oi-chorikes-metabaseis> (Πρόσβαση 15-09-2018).
- 19 Ιφιγένεια Καφετζοπούλου, *Συνέντευξη του Βασίλη Κατσικονούρη*.
- 20 Θεοδωράτου, «Ξανα-ζωντανεύοντας».
- 21 Επιμέλεια-Σκηνοθεσία εξωτερικών δρώμενων: Βασίλης Κατσικονούρης. Διδασκαλία τραγουδιών: Φωτεινή Σαβατιανού. Σκηνικά: Βασίλης Παναγιωτόπουλος – Ομάδα Τ.Α.Ρ.Ι.Α. Κινησιολογία: Μυρτώ Emilie – Marie. Κοστούμα-Φροντιστήριο: Αναστασία Πάσχου. Υπεύθυνες Μακιγιάζ: Χρυσούλα Μπόντια, Βιβή Σαρρή. Μακιγιάζ: ΙΕΚ Ηλιούπολης, Τμήμα Αισθητικής & Μακιγιάζ. Γραφιστικά: Βασίλης Παναγιωτόπουλος. Διανομή: Τάσος Νικολής (Μουσικός), Βάσω Λύρα (Κουνούπι), Ουρανία Τρυποσκούφη (Πυγολαμπίδα), Ιουλία Καρύδη (Δόνα Ροζίτα), Γιώργος Πιπεράκης (Κοκολίκος), Εύη Παπανικολάου (Μητέρα), Κατερίνα Μπαμπαλή (Δον Κριστομπάλ), Νίκος Ανδρωνάς (Υπηρέτης-Συννεφοτρομάρας-Παπάς), Χρήστος Ραχιώτης (Κουρίτο), Βασίλης Παναγιωτόπουλος (Λιγοψύχης-Κοτραμπατζής), Εύα Μπάλα (Φίγκαρο), Ελπίδα Κοφινά-Νίκος Λιζάρδος (Κοτραμπατζήδες – Παλικάρια). Στα εξωτερικά δρώμενα και στην παράσταση συμμετέχουν 29 μαθητές του 1ου Γυμνασίου Ζωγράφου.
- 22 Καφετζοπούλου, *Συνέντευξη του Βασίλη Κατσικονούρη*, 28 Αυγούστου 2018.
- 23 Συντελεστές της παράστασης: παίζουν οι μαθητές: Ελευθερία Μανδηλάρα, (Αφροδίτη), Αναστασία Μανδηλάρα (Ηρα), Ίρις Καράπετσα (Αθηνά), Έλενα Σταμουλακάτου (Ελένη), Αναστασία Δήμα (Κλυταμνήστρα), Μαρία Καλούδη (Ιφιγένεια), Αίγλη Κυριακού (Ανδρομάχη), Πέμυ Κοκκίνου (Κασσάνδρα), Πόπη Τριανταφύλλου (Θέτις), Ιάσων Δίονας (Πάρις), Αλέξανδρος Γαργανάς (Μενέλαος), Νίκος Κυπραίος (Αχιλλέας), Αλέξανδρος Καλανταρίδης (Εκτορας) και οι ηθοποιοί: Βαγγέλης Ρήγας (Όμηρος), Φωτεινή Μελετέα (Εκάβη). Κείμενα: Μαρία Κατριβέ, Γιώργος Γεραλής, Βασίλης Κατσικονούρης. (Η 3η Σκηνή του έργου είναι απόσπασμα από την Ευριπίδου *Ιφιγένεια Εν Αυλίδι*). Σκηνοθεσία: Βασίλης Κατσικονούρης, Σκηνικά: Γεωργία Μπουντουράκη, Ηχητικά – Φωτισμοί: Παναγιώτης Γαβαλάς, Σπικάζ - Ηχογράφηση: Στέφανος Κοσμίδης, Μουσική Επιμέλεια: Βασίλης Κατσικονούρης. Ακούγονται τραγούδια και μουσικές από Μέντελσον, ηπειρώτικο κλαρίνο, Hot Chip, Μανώλη Αγγελόπουλο, Muse, Λ. Κηλαϊδόνη, Joe Coker, Τάμμου, Εμβατήρια του Κόκκινου Στρατού, Archive, Muddy Waters, Nick Cave, Brian Eno, Jethro Tull
- 24 Βασίλης Κατσικονούρης, «Σημείωμα σκηνοθέτη», πρόγραμμα της παράστασης *Γυναίκες της Ιλιάδος (από το κομμωτήριο στο θυσιαστήριο)*, Αθήνα, 2010, χ.σ.
- 25 Σκηνοθεσία: Βασίλης Κατσικονούρης. Παίζουν οι μαθητές: Αϊδίνη Χρυσίλια, Καινούργιος Ευριπίδης, Κολίτσος Λευτέρης, Κοροβέση Σιμόν, Κότσαλης Πάνος.
- 26 Βασίλης Κατσικονούρης, «Σημείωμα σκηνοθέτη», πρόγραμμα της παράστασης *School Stories*, Αθήνα, 2015, χ.σ.
- 27 Μαθητές που συμμετέχουν: Αυτζόγλου Βαλαντία, Δηλέ Ειρήνη, Δούη Δήμητρα, Δούης Σπύρος, Καλογεράς Γιώργος, Καρπούζα Μαρία, Κατσικονούρη Γεωργία, Κότσαλης Ηλίας, Κυριακοπούλου Αργυρώ, Κωνσταντούλα Ευδοξία, Λαγογιάννη Κατερίνα, Λάζαρη Τίνα, Μήτση Ιωάννα, Μπούρας Ορέστης, Πουτέρε Θεοδώρα, Ραχιώτης Ιουλιανός, Σκαρμαγκά Σοφία, Σκαρπέλος Γιώργος, Ταραμπέκου Βίκυ, Τριανταφύλλου Χρήστος, Τσαγγαράτου Ιουλία, Τσεκούρα Άννα-Μαρία, Τσεκούρας Χάρης. Και οι παλιοί μας μαθητές από την περσινή μας παράσταση *School Stories*: Αϊδίνη Χρυσίλια, Καινούργιος Ευριπίδης, Κολίτσος Λευτέρης, Κοροβέση Σιμόν, Κότσαλης Πάνος. Γονείς που συμμετέχουν: Alessandra Maioretta (χορογράφος), μητέρα της Σοφίας Σκαρμαγκά (B4), Βασίλης Παναγιωτόπουλος (σκηνικά), πατέρας του Χρήστου Παναγιωτόπουλου (B3). Παίζουν: Κατερίνα Μπαμπαλή, μητέρα της Βαλαντίας Αυτζόγλου (B1), Γιώργος Πιπεράκης, πατέρας του Ηλία Πιπεράκη (B3), Χρήστος Ραχιώτης, πατέρας του Ιουλιανού και του Νικόλα Ραχιώτη (A3 και Γ3). Παίζουν: Ιουλία Καρύδη, Φιλολόγος, Εύη Παπανικολάου, Καθηγήτρια

- Γαλλικών / Υποδιευθύντρια του σχολείου, Βασίλης Κωτούλας, Φυσικός-Ραδιοηλεκτρολόγος, Βασιλική Λύρα, Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Παίζει ακορντεόν ο Τάσος Νικολής, Διευθυντής του 3ου Εσπερινού Γυμνασίου Αθήνας. Συμμετέχει ο ηθοποιός Βαγγέλης Βαροτσάκης. Κείμενο – Σκηνοθεσία – Μουσική Επιμέλεια: Βασίλης Κατσικονούρης. Χορογραφίες: Alessandra Maioletti, Σκηνικά: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, Φωτισμοί: Βασίλης Κατσικονούρης, Αφίσα–πρόγραμμα: Βασίλης Παναγιωτόπουλος, Studio–Μείξη: Θανάσης Μπισοβίτης, Εγγραφή CD: Κλεοπάτρα Κωλέτση, Βοηθός Σκηνοθεσίας: Ιουλία Καρύδη.
- 28 Βασίλης Κατσικονούρης, «σημείωμα σκηνοθέτη», από το πρόγραμμα της παράστασης *Το χωριό των ποιητών*, Αθήνα, 2016, χ.σ.
- 29 Ξενάριο-σκηνοθεσία: Βασίλης Κατσικονούρης. Βοηθός σκηνοθέτη: Ιουλία Καρύδη. Διεύθυνση φωτογραφίας: Όμιλος Φωτογραφίας του Σχολείου με την καθοδήγηση του καθηγητή Αργύρη Δρόλαπα. Αφίσα: Όμιλος Φωτογραφίας του Σχολείου με τη βοήθεια του γονέα Βασίλη Παναγιωτόπουλου. Κάμερα: Αργύρης Δρόλαπας. Παίζουν οι μαθητές: Γιώργος Μακρής, Λήδα Χριστοπούλου, Μανώλης Πυτεράκης, Ιουλιανός Ραχιώτης, Τάσος Μπούρας· οι καθηγητές: Ιουλία Καρύδη, Έφη Τρυποσκούφη· οι γονείς: Γιώργος Πυτεράκης, Χρήστος Ραχιώτης. Στα δρώμενα που πλαισιώνουν την ταινία τραγουδούν και παίζουν οι μαθητές: Αυτζόγλου Βαλαντία, Καραγεωργοπούλου Δήμητρα, Κατσουράνη Ελπίδα, Μούστου Ελπίδα, Νικολακοπούλου Μαρίνα, Παπανικόλα Χριστίνα, Πυτεράκης Μανώλης, Πολίτη Ελένη, Σάμπαλου Παναγιώτα, Σκαραμαγκά Σοφία, Σκαρπέλου Μαρία, Τσαγγαράτου Ιουλία, Χαλεπλή Κάλια, Χριστοδούλου Λήδα. Συμμετέχει ο ηθοποιός: Βαγγέλης Βαροτσάκης. Κιθάρα-τραγούδι: Χρήστος Θεσσαλονικεύς. Ακορντεόν-Διδασκαλία τραγουδιών: Τάσος Νικολής, Διευθυντής 3ου Εσπερινού Γυμνασίου Αθήνας. Μεταλλόφωνο-Τραγούδι: Δήμητρα Καραγεωργοπούλου. Σκηνική επιμέλεια δρωμένων: Βασίλης Κατσικονούρης – Ιουλία Καρύδη. Επιμέλεια προγράμματος: Βασίλης Παναγιωτόπουλος.
- 30 Συντελεστές παράστασης: Ίδεια – Σκηνοθεσία: Alessandra Maioletti, Ιστορική Έρευνα: Antonio Crescenzi, Κείμενο: Χαράλαμπος Μαγουλάς, Antonio Crescenzi, Βοηθός Σκηνοθέτη: Ευαγγελή Φίλη, Μουσική-Sound Design: Χρήστος Δαυίδ Νταούλας, Σκηνογραφία: Βάσια Εξάρχου, Κοστούμια: Έλενα Παπαμιχαήλ, Video: Διονυσία Κοπανά, Σχεδιασμός Φωτισμού: Giorgio Maioletti, Δημοσιογραφική Έρευνα: Δάφνη Σκαλιώνη, Παραγωγή: Ομάδα «Όνειρο», Διανομή: Καθηγητής: Βασίλης Κωτούλας, Μαθητές: Άννα Μαρία Τσεκούρα, Γεωργία Κατσικονούρη, Μαρία Σκαρπέλου, Σοφία Maioletti Σκαραμαγκά, Γιώργος Σκαρπέλος, Ηλίας Πυτεράκης, Ιουλιανός Ραχιώτης, Λευτέρης Κολίτσος, Παναγιώτης Κότσαλης. Για 8 παραστάσεις, από 14 Οκτωβρίου έως 5 Νοεμβρίου.
- 31 Παρουσιάζονται κατά σειρά τα διηγήματα του Βασίλη Κατσικονούρη: 1) «Η εκδρομή» 2) «Ντιλάιλα» 3) «Μην της το πείτε» 4) «Απομαγ(ν)ητισμός» της Ελένης Γιαννάκη 5) «Μαλλιά για δύο» του Βασίλη Κατσικονούρη 6) «Πάττυ» 7) «Το ελαφάκι». Συμμετέχουν οι μαθητές: Δήμητρα Καραγεωργοπούλου (αφήγηση στην «Πάττυ»), Τίνα Λάζαρη (αφήγηση στο «Μαλλιά για δύο»), Γιώργος Μακρής, Χριστίνα Ντόλια, Χρήστος Παναγιωτόπουλος (αφήγηση στο «Μην της το πείτε»), Μανώλης Πυτεράκης, Ιουλιανός Ραχιώτης (αφήγηση στη «Ντιλάιλα»), Μαρία Σκαρπέλου, Ιουλία Τσαγγαράτου (αφήγηση στο «Μαλλιά για δύο»), Λήδα Χριστοδούλου (αφήγηση στην «Εκδρομή»). Γονείς και καθηγητές: Βαγγέλης Βαροτσάκης (Όμηρος, αφήγηση στο «Ελαφάκι»), Ιουλία – Λήδα Καρύδη (εμφάνιση στην «Εκδρομή»), Κατερίνα Μπαμπαλή (εμφάνιση στην «Πάττυ»), Γιώργος Πυτεράκης (Ταξιδευτής, αφήγηση στον «Απομαγ(ν)ητισμό»). Αφήγηση – προσαρμογή κειμένων – μουσική επιμέλεια: Βασίλης Κατσικονούρης. Σκηνικά: οι γονείς Βασίλης Παναγιωτόπουλος, Κρίστη Ζέρβα. Βοηθός σκηνοθέτη: Ιουλία – Λήδα Καρύδη. Ενδυματολογία: Κρίστη Ζέρβα. Φωτισμοί: Άγγελος Κολιός, Βασίλης Κατσικονούρης. Κατασκευές – Αντικείμενα: Κρίστη Ζέρβα, Βασίλης Παναγιωτόπουλος. Αφίσα – Πρόγραμμα: Βασίλης Παναγιωτόπουλος.
- 32 Από τις 14 Οκτωβρίου μέχρι τις 10 Δεκεμβρίου 2018.
- 33 Βασίλης Κατσικονούρης, «σημείωμα σκηνοθέτη», πρόγραμμα της παράστασης *ΞΑΝΑ... λέγοντας τις ιστορίες*, Αθήνα, 2018, χ.σ.

Παναγιώτης Παπαναστασίου
Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. «Στο Δράμα, ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου. Το Δράμα χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες που το διαφοροποιούν από το παραδοσιακό θέατρο».¹ Το Δράμα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, ενώ δεν υπάρχει εξωτερικό κοινό. Δεν βασίζεται συνήθως σε γραπτό θεατρικό κείμενο, αλλά μπορεί να αντλήσει στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες. «Ο δάσκαλος² επιχειρεί να συνδέσει την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού από το παιχνίδι με τις λιγότερο οικείες μορφές της θεατρικής τέχνης, για να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει μία βαθιά μαθησιακή εμπειρία».³

Το Δράμα ευδοκίμησε στο γόνιμο έδαφος της Νέας Αγωγής ή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, που επικρατούσε στην Αγγλία στα μέσα του 20ου αιώνα. Τη δεκαετία του '50 ο Peter Slade, άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, επινόησε το «Παιδικό Δράμα» επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να προσδώσει στο σχολικό θέατρο έναν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Οι απόψεις του συνοψίζονται στο βιβλίο του με τίτλο: *Child Drama*.⁴ Στη συνέχεια, ο Brian Way,⁵ μαθητής του Slade, προερχόμενος και αυτός από τον χώρο του θεάτρου, συνέχισε το δρόμο που χάραξε ο δάσκαλός του τονίζοντας ότι το Δράμα έχει στόχο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αυτοπραγμάτωσή του και την αυτογνωσία.

Τη δεκαετία του '70, το Εκπαιδευτικό Δράμα άρχισε να παίρνει μία καινούργια κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του Lev Vygotsky⁶ και του Jerome Bruner,⁷ οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο δάσκαλος στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μεν πρώτος έκανε λόγο για τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης»⁸ και ο δε δεύτερος για την έννοια του πλαισίου στήριξης ή της «σκαλωσιάς»⁹ (scaffolding).

Ωστόσο, τον καινούργιο δρόμο για το Δράμα χάραξε η Dorothy Heathcote, η οποία έθεσε κύριο στόχο τη μάθηση με την έννοια της διερεύνησης του

νοήματος μίας πράξης. «Η Heathcote εισήγαγε ένα είδος Δράματος, το *Man in a mess* (Άνθρωπος σε δυσχερή θέση). Σε αυτό το Δράμα, ένας ή περισσότεροι άνθρωποι βρίσκονται σε δυσχερή θέση την οποία πρέπει να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν. Το ζητούμενο, λοιπόν, σε αυτό το είδος Δράματος δεν είναι να αναπαραστήσουν απλώς οι μαθητές διάφορες πράξεις που περιλαμβάνονται στην ιστορία, αλλά να διερευνήσουν το νόημα των πράξεων που αναπαριστούν».¹⁰

«Για τη Heathcote, εξάλλου, με τη διαπραγμάτευση του νοήματος στο Δράμα οι συμμετέχοντες μπορούν να προχωρήσουν σε μία διαδικασία αλλαγής, ενώ αποκτούν μία νέα οπτική για τα πράγματα. Αυτό είναι, σύμφωνα με τη Heathcote, ο απώτερος στόχος του Δράματος, όπως εξάλλου και της εκπαίδευσης γενικότερα, την οποία η ίδια βλέπει ως διαδικασία αλλαγής».¹¹ Η βίωση και ο αναστοχασμός για εκείνη, αποτελούν τους βασικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν «βαθύτερη γνώση» για το διερευνώμενο θέμα, να διαμορφώσουν «καινούργια αντίληψη» αλλά και «συνειδητοποίηση», που θα τους βοηθήσει να αλλάξουν στάση απέναντι σε ανάλογα θέματα που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Η Heathcote,¹² για τους παραπάνω σκοπούς, προτείνει μία σειρά ερωτημάτων¹³ που μπορεί να θέσει ο δάσκαλος, προκειμένου οι μαθητές να διερευνήσουν τα πέντε επίπεδα του νοήματος μίας πράξης:

- Με το πρώτο ερώτημα διευκρινίζεται η πράξη (Action): *Τι κάνω;*
- Με το δεύτερο ερώτημα διευκρινίζεται το κίνητρο της πράξης (Motivation): *Γιατί το κάνω;*
- Με το τρίτο ερώτημα διευκρινίζεται η επένδυση που κάνω στην πράξη (Investment): *Γιατί πραγματικά το κάνω; Ποιος είναι ο σκοπός μου;*
- Με το τέταρτο ερώτημα διευκρινίζεται το πρότυπο – μοντέλο (Model): *Ποιο είναι το πρότυπό μου για αυτή τη συμπεριφορά;*
- Με το πέμπτο ερώτημα διευκρινίζεται η στάση μου (Stance), οι αξίες μου για τη ζωή: *Ποιες είναι οι αξίες μου για τη ζωή;*

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει το Δράμα έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: Πρόκειται για μάθηση βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. «Το Δράμα, όπως διαμορφώθηκε με την κατεύθυνση που χάραξε η Heathcote γύρω στο 1970, αντλεί τα βασικά χαρακτηριστικά του από τη μέθοδο του Κονσταντέν Στανισλάφσκι και από το θέατρο του Μπέρτολτ Μπρεχτ, για να ανταποκριθεί στους στόχους του».¹⁴

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου, προκειμένου να

δημιουργήσουν έναν «φανταστικό κόσμο», ο οποίος περιλαμβάνει όψεις του πραγματικού κόσμου. Εμπεριέχει το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παρουσιάζονται ποικίλες καταστάσεις, στις οποίες οι ρόλοι συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις και αλληλοαντιδρούν. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να σχεδιάσουμε ένα δράμα.¹⁵ Αρχικά, προχωρούμε στον σχεδιασμό του Δράματος επιλέγοντας το θέμα (π.χ. διαφορετικότητα, βία, εκμετάλλευση, ελευθερία, κτητικότητα, προκαταλήψεις, ειλικρίνεια, ανταγωνισμός, εχεμύθεια, κ.α.), θέτοντας τους κατάλληλους στόχους, εστιάζοντας στα βασικότερα σημεία και επιλέγοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα (π.χ. μία είδηση, ένα ποίημα, ένα διήγημα, ένα κινηματογραφικό έργο, ένα θεατρικό έργο, ένα παραμύθι, ένας μύθος, μία πραγματική ιστορία, ένας πίνακας ζωγραφικής ή μία φωτογραφία). Εν συνεχεία, δημιουργούμε το προκείμενο (pretext),¹⁶ το οποίο περιέχει το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το δράμα, καθορίζοντας δηλαδή το γεγονός που συνέβη, τον χώρο, τον χρόνο και τους ρόλους που εμπλέκονται στο συμβάν και έχουν σαφείς προθέσεις για δράση.

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του Δράματος, σειρά έχει η επιλογή των ρόλων, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δημιουργία του προκείμενου ή του δραματικού πλαισίου. Το Δράμα αφορά την κοινωνική ζωή και γι' αυτόν τον λόγο δίνουμε συνήθως στους συμμετέχοντες κάποιον κοινωνικό ρόλο από αυτούς που έχουν οι άνθρωποι στη ζωή. Με αυτό τον τρόπο, επιδιώκουμε να δώσουμε μία ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνική διάσταση του εαυτού τους αποκτώντας την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης. Τέλος, ακολουθεί η δόμηση του Δράματος με τη δημιουργία επεισοδίων και την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών.

Στον χώρο της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και όπως εξελίχθηκε από τα μέσα του περασμένου αιώνα μέχρι σήμερα, έχουν διαμορφωθεί πολλές ασκήσεις και τεχνικές σε μία προσπάθεια να εμπλουτιστεί το Εκπαιδευτικό Δράμα με καινούργιες θεατρικές φόρμες και να αναζητηθούν παράλληλα, τρόποι για την οργάνωση και τη δόμηση ενός μαθήματος με πιο συστηματικό τρόπο. Συγκεκριμένα στο παρόν άρθρο, γίνονται εκτεταμένες αναφορές στη μελέτη των Jonathan Neelands και Tony Goode,¹⁷ οι οποίοι «άντλησαν συμβάσεις και τεχνικές από διάφορα είδη θεάτρου και μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο οι τεχνικές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο Δράμα».¹⁸ Στο έργο τους, περιγράφουν, αναλύουν και κατηγοριοποιούν διάφορες τεχνικές¹⁹ που έχουν αντλήσει από το θέατρο ή έχουν επινοήσει και δίνουν παραδείγματα για τη χρήση τους στη διδακτική του Δράματος. Στην επιλογή των τεχνικών μπορεί να είναι χρήσιμη η παρακάτω κατηγοριοποίηση²⁰ που κάνουν, ώστε να διακρίνουν τις τεχνικές ανάλογα με τη λειτουργία τους στη θεατρική δράση:

- *Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου (των ρόλων, του χώρου κλπ.).*
- *Τεχνικές που αφορούν την ανάπτυξη της πλοκής (εστίαση σε γεγονότα ή συναντήσεις που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της πλοκής).*
- *Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσω επιλεγμένης χρήσης της γλώσσας, της κίνησης και των αντικειμένων.*
- *Τεχνικές που βοηθούν τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν τη δράση των ρόλων και τα θέματα που προκύπτουν.*

Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται με υπομνηματικό τρόπο οι σημαντικότερες θεατρικές (δραματικές) συμβάσεις και τεχνικές, οι οποίες συμβάλλουν καταλυτικά στη δημιουργία της δραματικής πλοκής, στοχεύοντας στην επιβράδυνση και εμβάθυνση της δραματικής διαδικασίας. Παράλληλα, η χρήση τους βρίσκει σήμερα, πρόσφορο έδαφος στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη δημιουργία θεατρικών χαρακτήρων και δραματικής πλοκής σε μία ιστορία. «Αυτές οι συμβάσεις είναι τρόποι οργάνωσης της δραματικής μορφής, που μέσα από τη λειτουργική χρήση και αλληλεπίδραση του χρόνου, του χώρου και της ανθρώπινης παρουσίας, παράγουν σύμβολα και παρουσιάζουν προσωπικά και κοινωνικά νοήματα. Οι θεατρικές συμβάσεις διαμορφώνουν το πλαίσιο της δραματικής αναπαράστασης και βοηθούν στην επικοινωνία των δραματικών ηθοποιών με τους θεατές».²¹

Οι δραματικές συμβάσεις (τεχνικές) στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Ο Α. Τσιάρας²² αναφέρει για τις δραματικές συμβάσεις ότι: «μπορούμε να τις χωρίσουμε σε συμβάσεις θεατρικής δράσης και συμβάσεις, οι οποίες αναφέρονται στο θεατρικό περιβάλλον που υποστηρίζουν τη δραματική διαδικασία. Στις συμβάσεις θεατρικής δράσης συγκαταλέγονται οι τρόποι ομιλίας και στάσης των δραματικών χαρακτήρων». Επίσης, χρησιμοποιούνται οι συμβάσεις του εσωτερικού μονόλογου,²³ του εξωτερικού μονόλογου,²⁴ της αποστασιοποίησης²⁵ και του αναχρονισμού²⁶ των δραματικών επεισοδίων. Οι συμβάσεις, που αναφέρονται στο θεατρικό περιβάλλον, σχετίζονται με τα σκηνικά, τα κοστούμια, το βάψιμο του προσώπου των ηθοποιών και συμβάλλουν στη δραματική διαδικασία.²⁷ Στον σχεδιασμό, επιλέγουμε ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουμε, σε ποια ενότητα του δράματος, με ποιον συνδυασμό και για ποιον σκοπό. Στην επιλογή μας πρέπει να λάβουμε υπόψη διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα: την ηλικία των συμμετεχόντων, την εμπειρία τους από το Δράμα, τη δυναμική της ομάδας, το θέμα του Δράματος.

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται ως τεχνικές για τη δημιουργία θεατρικών χαρακτήρων και δραματικής πλοκής σε

μία ιστορία. Σύμφωνα με τον Α. Τσιάρα,²⁸ αυτό που πρέπει να αποσαφηνιστεί, είναι ότι: «αυτές οι συμβάσεις, στον τρόπο εργασίας στο δράμα, είναι ένα είδος δραματικού λεξιλογίου, μέσα απ' το οποίο διερευνάται το περιεχόμενο μίας ιστορίας και διευκολύνεται η δραματοποίησή της». Η σειρά περιγραφής των κατηγοριών χρήσης των δραματικών συμβάσεων στη διδακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος που ακολουθεί, βασίζεται στη μελέτη των Neelands, J. και Goode, T.²⁹ και είναι ενδεικτική:³⁰

Τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου:

Ακίνητη/Παγωμένη εικόνα (Still-Image/Frozen Picture/Tableau)

Τα μέλη μίας ομάδας, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, δημιουργούν μία εικόνα ενός γεγονότος, μίας ιδέας ή ενός θέματος, παρόμοια με την εντύπωση που εμφανίζουν τα κέρινα ομοιώματα ή μία φωτογραφία. Η παγωμένη εικόνα μπορεί να χρησιμεύσει ως αφητηρία με την έναρξη μίας δραματοποίησης.

Ανολοκλήρωτο υλικό (Unfinished Materials)

«Η δασκάλα εισάγει τους μαθητές στο δράμα παρουσιάζοντας ένα υλικό που δεν βρίσκεται σε πλήρη μορφή· για παράδειγμα, ένα απόσπασμα από ένα γράμμα, μία μισοκαμμένη σελίδα από ένα παλιό βιβλίο, την αρχή μίας ιστορίας, θραύσματα από ένα αγγείο κ.λπ.»³¹ Οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από το υλικό και να τις χρησιμοποιήσουν, για να διερευνήσουν θέματα και γεγονότα.

Χτίζω τη «στάση» του ρόλου (Modeling)

«Κάποιος από τους συμμετέχοντες παίρνει θέση στο κέντρο της αίθουσας ως μοντέλο υποδυόμενος έναν ρόλο του δράματος. Οι συμμετέχοντες καλούνται να φανταστούν τον τρόπο με τον οποίο “στέκεται” ο ρόλος (καθισμένος, όρθιος, ξαπλωμένος κ.α.), λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες βρίσκεται (π.χ. κρατούμενος στη φυλακή)».³²

Κυκλικό δράμα (Circular Drama)

«Η ομάδα χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Κάθε υποομάδα αναλαμβάνει έναν κοινό ρόλο που βρίσκεται σε ειδική σχέση με τον κεντρικό ρόλο του δράματος, τον οποίο υποδύεται η δασκάλα».³³ Οι ομάδες προετοιμάζουν τους ρόλους τους και παίρνουν θέσεις, έτσι ώστε να σχηματιστεί ένας νοερός κύκλος. Στη συνέχεια, η δασκάλα περνάει από κάθε ομάδα με τη σειρά και αυτοσχεδιάζει μαζί της.

Παραγωγή ήχων (Soundtracking)

Οι μαθητές υπό την καθοδήγηση της δασκάλας, παράγουν διάφορους ήχους που συνδεύουν μία δράση ή σκιαγραφούν ένα περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται κατάλληλη ατμόσφαιρα που διαμορφώνει το κατάλληλο δραματικό πλαίσιο για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του Δράματος.

Συλλογικός ρόλος (*Collective character*)

Στόχος είναι η ανάδυση ενός ρόλου και η απόδοση διαφορετικών στάσεων που μπορεί να έχει ο ίδιος ήρωας. Ο ήρωας της ιστορίας μας, παρουσιάζεται αυτοσχεδιαστικά από πολλούς μαθητές, ο ένας μετά τον άλλον. Για παράδειγμα, αν έχουμε ένα δρώμενο από έναν γιατρό κι έναν ασθενή, τα μισά παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να παρουσιάσουν τον γιατρό και τα άλλα μισά τον ασθενή. Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να οδηγηθούμε σε διαλόγους μεταξύ γιατρού και ασθενή. Ο συλλογικός ρόλος μπορεί να συνδιαλέγεται με τον Δάσκαλο σε Ρόλο ή με έναν άλλο συλλογικό ρόλο.

Παιχνίδι ρόλων (*Role game*)

Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν αυτοσχέδια δρώμενα με κοινωνικούς ρόλους προκειμένου να κατανοήσουν μία κατάσταση (επάγγελμα, ιεραρχία, σχέση, στάση, αντιμετώπιση, συμπεριφορά), να ταυτιστούν με άλλους, να ξαναζήσουν κάτι που έζησαν ή να ζήσουν εκ των προτέρων σημαντικές καταστάσεις στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης. Οι περισσότερες συμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος και της δραματικής τέχνης είναι ένα παιχνίδι ρόλων ή πολλά επάλληλα παιχνίδια. Επίσης, σήμερα ο όρος «Παιχνίδι Ρόλων» δεν αφορά μόνο κοινωνικούς ρόλους. «Στόχος είναι η επεξεργασία κατ' εξοχήν κοινωνικών ρόλων, ο πειραματισμός με τη γνώση που έχουν τα μέλη για τον κόσμο γύρω τους και την προσωπική τους ζωή, και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης».³⁴

Ρόλος στον τοίχο (*Role-on-the-Wall*)

«Σχεδιάζεται σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα μίας ανθρώπινης μορφής, το οποίο αναπαριστά έναν ρόλο, και αναρτάται σε τοίχο. Οι συμμετέχοντες καλούνται, καθώς προχωράει το Δράμα, να γράψουν εντός του περιγράμματος σκέψεις ή συναισθήματα του απεικονιζόμενου προσώπου και εκτός του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα δικά τους ή άλλων προσώπων του δράματος για τον ρόλο».³⁵

Τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής:

Ο Μανδύας του Ειδικού (*Mantle of the expert*)

«Ο Μανδύας του Ειδικού (*Mantle of the expert*) αποτελεί μία διαφορετική μορφή Δράματος με ΔσΡ (Δάσκαλο Σε Ρόλο), που επινόησε η Heathcote στη δεκαετία 1970 – 80. Ο Μανδύας του Ειδικού αφορά, κυρίως, τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων και διαφέρει από το Process Drama».³⁶ Στη συγκεκριμένη σύμβαση, οι μαθητές βρίσκονται σε ρόλο, ως χαρακτήρες με ειδική γνώση σχετικά με την προσποιητή κατάσταση στην οποία συμμετέχουν. Για παράδειγμα, αν τα παιδιά θέλουν να παίξουν «το ταξίδι στη χώρα του άλλου», αφού προσδιορίσουν τη χώρα, ο ένας παίρνει την ειδικότητα του ιστορικού, ο άλλος του γεωγράφου, ο τρίτος του γλωσσολόγου, ο τέταρτος του οργανωτή ταξιδιών, ο πέμπτος του κατοίκου

της άλλης χώρας, ο έκτος του τουρίστα κ.ο.κ, και ετοιμάζουν ένα δρώμενο στο οποίο εντάσσουν τις πληροφορίες και ορισμένους από τους ειδικούς.

Ανακριτική καρέκλα (Hot-Seating)

Στόχος είναι η διαμόρφωση του ρόλου και η ανάδειξη άγνωστων πτυχών του ήρωα που αφορούν τις αξίες, τις σχέσεις του, τα «πιστεύω» του, την εμπειρία του. Ο ήρωας της ιστορίας ή ένα άλλο μέλος στο ρόλο του ήρωα έρχεται στο κέντρο και τα υπόλοιπα μέλη τού υποβάλλουν ερωτήσεις.

Δάσκαλος σε Ρόλο (Teacher in role)

Σ' αυτή την τεχνική,³⁷ ο δάσκαλος υιοθετεί έναν ρόλο της δραματικής ιστορίας και αλληλεπιδρά θεατρικά με τους μαθητές του, οι οποίοι με τη σειρά τους υποδύονται τους άλλους ρόλους της δραματικής ιστορίας. Η συμμετοχή του δάσκαλου στο Δράμα με τον τρόπο αυτό, του δίνει τη δυνατότητα να δώσει περισσότερη έμφαση στη δραματική διαδικασία και να εμποδίσει τους μαθητές να καταφύγουν σε εύκολες και μαγικές λύσεις.

Διάδρομος της συνείδησης (Conscience Alley)

Στόχος είναι η διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και η εξέλιξη της ιστορίας μέσα από την κριτική στάση του. «Οι συμμετέχοντες, στοιχισμένοι σε δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι από την άλλη, σχηματίζουν με τα σώματά τους έναν διάδρομο. Καθένας περνάει με τη σειρά από τον διάδρομο, υποδυόμενος έναν ρόλο που βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα. Καθώς περνάει, τα άτομα που σχηματίζουν τον διάδρομο, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση πρέπει να πάρει».³⁸

Κύκλος του κουτσομπολιού (Gossip Circle)

Στόχος είναι η ανάδυση των τάσεων, στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στερεοτύπων που αφορούν την ιστορία και τον ήρωα. Η συμπεριφορά του ήρωα σχολιάζεται εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού» στην αγορά ή σε μία συγκέντρωση ή σε έναν χώρο από τα άλλα μέλη της ομάδας που παίζουν κάποιον ρόλο, για παράδειγμα πολιτών.

Συμβούλια (Meetings)

«Τα μέλη της ομάδας σε ρόλο συγκεντρώνονται, προκειμένου να ενημερωθούν για κάτι, να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα δράσης, να βρουν μία λύση, να πάρουν μία κοινή απόφαση κ.λπ.».³⁹ Η συγκεκριμένη τεχνική προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δεξιότητας του μαθητή στον προφορικό λόγο.

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (Telephone Conversations)

Στόχος είναι η ανάπτυξη του θέματος, η διασύνδεση με προσωπικές εμπειρίες και η επικοινωνία. Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια συζητάνε το θέμα στο «τηλέφωνο» ή αναφέρονται σε σχετική προσωπική τους εμπειρία. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μορφές, όπως για

παράδειγμα, να συμμετέχουν όλοι συγχρόνως σε ζευγάρια ή να συνδιαλέγεται ένα ζευγάρι κάθε φορά, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν. «Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται από τη δασκάλα, για να εισαγάγει πληροφορίες, να προχωρήσει την πλοκή, να δημιουργήσει ένταση».⁴⁰

Τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων:

Τελετουργίες (Ceremonies and Ritual)

Στόχος είναι η επισήμανση ενός στοιχείου ή μιας έννοιας σημαντικής στο θέμα, η ομαδική συνεργασία και απόδοσή της με ρυθμό, χτυπήματα και εκφραστικές κινήσεις. Τα μέλη της ομάδας σχεδιάζουν και οργανώνουν την ομαδική τους κινητική έκφραση για να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα, όπως είναι για παράδειγμα: ο αγώνας των προσφύγων στη νέα πατρίδα, η εξασφάλιση του νερού και της τροφής, ένα επικίνδυνο πέρασμα, η αρρώστια, η πείνα κ.ά. Πρόκειται για μία πολύ καλά δομημένη δραστηριότητα, που αντανακλά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μίας ομάδας.

Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre)

Η τεχνική αυτή παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα ότι αποτελεί βασικό μέσο στο Θέατρο του Καταπιεσμένου,⁴¹ ένα είδος πολιτικού θεάτρου, το οποίο εγκαινίασε ο βραζιλιάνος θεατράνθρωπος Augusto Boal, ώστε να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ένα άτομο να άρει μία καταπιεστική συμπεριφορά. «Στο Δράμα, η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί γενικότερα, για να διερευνηθεί μία κατάσταση, μία συμπεριφορά, ένα θέμα. Μία ομάδα παρουσιάζει το πρόβλημα παίζοντας μία σκηνή, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν ως παρατηρητές, έχοντας όμως δικαίωμα συμμετοχής. [...] Οι παρατηρητές έχουν, επίσης, το δικαίωμα να αντικαταστήσουν τους «ηθοποιούς» και να δοκιμάσουν οι ίδιοι διάφορες εναλλακτικές συμπεριφορές».⁴²

Τεχνικές για αναστοχασμό:

Ομαδικό γλυπτό (Group Sculpture)

Στόχος είναι η σωματική έκφραση της ομάδας που καθένας και όλοι μαζί με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου τους αποδίδουν μία λέξη ή μια έννοια ή τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν ένα θέμα ή μία συγκεκριμένη πτυχή αυτού ή ακόμα δηλώνουν μία τοποθέτησή τους. Η ομάδα ή ένα μέλος της γίνεται ο γλύπτης και χρησιμοποιεί άλλα μέλη που προσφέρονται για να διαμορφώσει με τα σώματά τους, τις στάσεις και τις εκφράσεις τους, μία εικόνα από την ιστορία ή μία πλευρά του θέματος.

Ανίχνευση/παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (Thought-Tracking)

«Με την τεχνική αυτή, αποκαλύπτονται οι ανομολόγητες σκέψεις/αντιδράσεις των ρόλων σε ορισμένες στιγμές της δράσης. Η δασκάλα παγώνει τη δράση και καλεί είτε τα άτομα που υποδύονται τους ρόλους είτε τους θεατές να εκφράσουν

σε α΄ ρηματικό πρόσωπο τις σκέψεις που ενδέχεται να κάνουν οι ρόλοι τη συγκεκριμένη στιγμή. Με τον τρόπο αυτό, αποκαλύπτονται οι βαθύτερες επιθυμίες και τα κίνητρα των ρόλων, ενώ γίνεται φανερό ότι ορισμένες φορές ένας ρόλος άλλα σκέφτεται και άλλα λέει». ⁴³

Κριτικές σκέψεις – Αναστοχαστικές παρατηρήσεις

Αναφέραμε παραπάνω ορισμένες δραματικές συμβάσεις που έχουν καθιερωθεί και βρίσκουν, μέχρι και σήμερα, πρόσφορο έδαφος στη διδακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο χώρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως εξελίχθηκε από τα μέσα του περασμένου αιώνα μέχρι σήμερα, έχουν αναπτυχθεί πολλές ασκήσεις και τεχνικές, ανάμεσα στις οποίες υπάρχουν πολλές παραλλαγές αυτών ή άλλες συμπληρωματικές τους καθώς επίσης και πολλά ευρήματα που βοηθούν πολύ στην επεξεργασία τους και θα μπορούσαν να ενταχθούν στη γενικότερη λίστα με τις ήδη υπάρχουσες. «Για παράδειγμα, η “μηχανή του χρόνου” επιτρέπει να παρουσιαστεί το ίδιο δρώμενο όπως φαντάζονται τα μέλη στο παρελθόν, μερικά χρόνια πριν, ή στο μέλλον, μερικά χρόνια μετά. Άλλες τεχνικές είναι η απόδοση μίας σκηνής ή ενός ρόλου σε αργή κίνηση, η παρουσίαση μίας σκηνής ή ενός ρόλου σύμφωνα με ένα κυρίαρχο συναίσθημα (π.χ. θυμός ή ειρωνεία), η αντίθετη ροή μίας σκηνής, από το τέλος στην αρχή, το “όνειρο” ενός ήρωα το προηγούμενο ή το επόμενο βράδυ κ.α.». ⁴⁴ Στη διαμόρφωση και καθιέρωση αυτών των τεχνικών έχουν συνεισφέρει το θέατρο, η παιδαγωγική, η ψυχολογία και άλλα πεδία, σε μία ενδιαφέρουσα αλληλεπίδραση.

Ο χώρος είναι ανοικτός στη δημιουργικότητα του δάσκαλου – εμπυχωτή και των μελών της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί από προγράμματα που έχουν γίνει ή να δημιουργήσει τη δική του σύνθεση. Σε κάθε περίπτωση, προχωρά από τα απλά στα σύνθετα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημάνουμε ότι στην επιτυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, εκτός από τη στάση του δάσκαλου – εμπυχωτή, και η στάση των μαθητών, ο χώρος δράσης, η μεθοδολογία διδασκαλίας και η χρήση των κατάλληλων θεατρικών στοιχείων ⁴⁵ στη δόμηση της δραματικής πλοκής. Μεγάλη σημασία έχουν ακόμη, η σύνθεση του προγράμματος και οι στόχοι του, όπως επίσης και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός και οι αρχές που εφαρμόζονται κάθε φορά. Συνεπώς, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράμετροι, όπως είναι οι ανάγκες των μαθητών, η διάθεση της στιγμής, το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις, τα προβλήματα, η σύνθεση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο διαθέσιμος χρόνος.

Θα πρέπει εξίσου να επισημανθεί ότι, η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών στη διδασκαλία του Δράματος προϋποθέτει την ευελιξία του δάσκαλου

– εμπυχωτή, ώστε να κάνει όποιες αλλαγές είναι απαραίτητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εάν οι επιλογές του είναι λανθασμένες, ελλοχεύει ο κίνδυνος να είναι το Δράμα αποσπασματικό, να μην έχει συνεχή ροή, οπότε οι συμμετέχοντες ενδέχεται να χάσουν το ενδιαφέρον τους. Όπως συμβαίνει με κάθε μέθοδο διδασκαλίας, η θεωρία μπορεί να αποτελέσει τη βάση, η εκπαίδευση όμως γίνεται σταδιακά μέσα από την πράξη και την εμπειρία, καθώς πειραματιζόμαστε και αξιολογούμε τα λάθη και τις επιτυχίες μας. «Γι' αυτόν τον λόγο, η Heathcote υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό ένα μάθημα Δράματος να έχει "εσωτερική συνοχή", ώστε να βιώσουν οι συμμετέχοντες μία ολοκληρωμένη εμπειρία».⁴⁶

Η επικέντρωσή μας στην αποσαφήνιση της έννοιας του «Εκπαιδευτικού Δράματος» και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μέσω της υιοθέτησης ορισμένων δραματικών συμβάσεων/τεχνικών, κατά τη διεξαγωγή του στο σχολικό περιβάλλον της τάξης, βοηθά τον αναγνώστη του παρόντος κειμένου να κατανοήσει τη χρησιμότητα του Δράματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «Το δράμα είναι η μόνη μορφή θεατρικής τέχνης στην οποία οι άνθρωποι, ατομικά ή ομαδικά, διαμορφώνουν την ιδιοσυγκρασία τους και επικοινωνούν τον πλούτο των ιδεών τους στους άλλους».⁴⁷ Το Δράμα έχει μία σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων που συμμετέχουν σ' αυτό.

Αν ατενίσουμε το σχολείο του μέλλοντος, θα συνειδητοποιήσουμε ότι το Δράμα μπορεί να καταλάβει μία περίοπτη θέση ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο (μάθημα) στο ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, αλλά και ως μέσο για τη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Εξάλλου, οι τεχνικές και τα μέσα που διαθέτει, συμβάλλουν τα μέγιστα, ώστε να καρποφορήσει η διαθεματική σχέση του Δράματος με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο σημερινό σχολείο αλλά και στο σχολείο του μέλλοντος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 19.
- 2 Ο χώρος φυσικά είναι ανοιχτός για τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού-εμφυχωτή και των μελών της ομάδας. Δεν υπάρχει «συνταγή» για αυτού του είδους τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί από προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς σε σχολεία, αλλά καλείται ο ίδιος να δημιουργήσει τη δική του σύνθεση. Η τέχνη της δραματοποίησης, εν προκειμένω, αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία και φτάνει κανείς εκεί, μετά από ασκήσεις (π.χ. ασκήσεις γνωριμίας, χαλάρωσης, συγκέντρωσης, αναπνοής, προσοχής, εμπιστοσύνης, κινητικές, σώματος, χεριών, ποδιών, προσώπου, βλέμματος, συντονισμού σώματος, ρυθμού, συνεργασίας, αισθητηριακές, φαντασίας, δημιουργικότητας κ.ά.) και δραστηριότητες μέσω των οποίων, επεξεργάζεται διάφορες τεχνικές ως προς το θέμα, τους ρόλους, το περιβάλλον, τον χρόνο (ποιος που, πότε, πώς, γιατί) και ορισμένες σημαντικές σκηνές μεμονωμένα. Πολύ σημαντική θεωρούμε επίσης, τη σύνθεση ενός προγράμματος και τους στόχους του.
- 3 J. Neelands, *Making sense of Drama*, Heinemann, London, 1984, p. 7.
- 4 P. Slade, *Child Drama*, University of London Press, London, 1954.
- 5 B. Way, *Development through Drama*, Longman, London, 1967.
- 6 L.S. Vygotsky, *Νους στην κοινωνία*, μτφ., επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ. 144-145.
- 7 J. Bruner, H. Haste, *Making sense*, Routledge, London, 1990.
- 8 Ο Vygotsky χρησιμοποίησε τον όρο «ζώνη», γιατί έβλεπε την ανάπτυξη ως αλληλουχία συμπεριφορών ή βαθμών ωρίμανσης και τον όρο «επικείμενη», γιατί αναφέρεται στις συμπεριφορές που μπορούν να αναπτυχθούν στο εγγύτερο μέλλον.
- 9 Πρόκειται στην ουσία για ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, για να κινηθούν τα παιδιά στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.
- 10 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 26.
- 11 L. Johnson, C. O'Neill, *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and Drama*, Heinemann, London, 1984, p. 114 -125.
- 12 D. Heathcote, G. Bolton, *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, U.S.A., 1995.
- 13 Τα ερωτήματα διατυπώνονται στο βιβλίο των D. Heathcote, και G. Bolton, *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Η.Π.Α., Heinemann, 1995.
- 14 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 33.
- 15 Για τον σχεδιασμό του Δράματος, έχουμε υπόψη κυρίως τους: Johnson, O'Neill, *Dorothy Heathcote, Collected writing* και J. Neelands, T. Goode, *Structuring drama work*, Cambridge University Press, Cambridge U.K., 2000.
- 16 Προκείμενο (pretext), κατά την O'Neill, η οποία έχει εισαγάγει τον όρο, είναι ο πυρήνας μιας ιστορίας που αποτελεί τη βάση από την οποία θα προκύψει το «κείμενο του δράματος». Βλ. C. O'Neill, *Drama worlds: a framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, 1995, p. 19-23.
- 17 Neelands, Goode, *Structuring drama work*.
- 18 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*.
- 19 «Οι τεχνικές είναι θεατρικές φόρμες με τις οποίες οι συμμετέχοντες δημιουργούν, διερευνούν και εκφράζουν το νόημα» στο Neelands, Goode, *Structuring drama work*, σ. 3. Οι τεχνικές εμπεριέχουν τα στοιχεία του Δράματος.
- 20 *Ο.π.*, σ. 5-6.
- 21 Α. Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας, Αθήνα, 2005, σ. 122.
- 22 *Ο.π.*, σ. 122 -123.
- 23 «Ο εσωτερικός μονόλογος είναι μία ομιλία στην οποία ο χαρακτήρας μιλάει δυνατά με τον εαυτό του, αποκαλύπτοντας τα βαθύτερα αισθήματά του», στο Τ. Ε Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 94.

- 24 Ο εξωτερικός μονόλογος είναι μία πληροφοριακή ομιλία που απευθύνει ένας χαρακτήρας είτε στο κοινό είτε στους άλλους χαρακτήρες.
- 25 Η αποστασιοποίηση είναι μία σύμβαση ομιλίας στην οποία ένας χαρακτήρας απευθύνει μια ομιλία σ' έναν άλλον, που υποτίθεται απουσίαζε, όταν ειπώθηκαν αυτά τα λόγια στον χώρο της θεατρικής δράσης.
- 26 Ο αναχρονισμός αναφέρεται στην παρουσίαση ενός επεισοδίου του δράματος, που συνέβη σε προγενέστερο χρόνο απ' αυτόν στον οποίο εξελίσσεται η δραματική ιστορία.
- 27 «Συνήθως, στη θεατρική σκηνή δημιουργείται η αίσθηση ενός δωματίου μ' έναν χάρτινο καμβά για τοίχο και κουτιά για έπιπλα. Τα κοστούμια και τα υποβοηθητικά αντικείμενα χρησιμεύουν στη φανταστική απεικόνιση του χαρακτήρα τόσο για τον δραματικό ηθοποιό όσο και για το θεατή» στο Π. Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμφυχωτή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1998, σ. 28.
- 28 Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 126.
- 29 Neelands, Goode, *Structuring drama work*.
- 30 Οι μεταφρασμένοι τίτλοι των τεχνικών/συμβάσεων προκύπτουν από τη μελέτη των Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 86 - 99.
- 31 *Ό.π.*, σ. 87.
- 32 *Ό.π.*
- 33 *Ό.π.*, σ. 87 -88.
- 34 Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 267.
- 35 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 90.
- 36 Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Όταν ο Δάσκαλος μπαίνει σε Ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2017, σ. 36.
- 37 Η συγκεκριμένη τεχνική συνδυάζεται και με διάφορες άλλες τεχνικές. Μπορούμε να έχουμε τις εξής περιπτώσεις: Συλλογικός ρόλος, Συμβούλιο/συζήτηση για τη λήψη μίας απόφασης, Κυκλικό δράμα, Ανακριτική καρτέκλα, Κύκλος του κουτσομπολιού, Θέατρο της Αγοράς.
- 38 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 92.
- 39 *ό.π.*, σ. 93.
- 40 *ό.π.*
- 41 Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, οι καταπιεσμένες ομάδες, ξεκινώντας με τεχνικές του Θεάτρου της Εικόνας, εκφράζουν κατ' αρχάς το πρόβλημα της καταπίεσής τους με το σώμα. Στη συνέχεια μέσω διάφορων τεχνικών, διερευνούν το πρόβλημα και καταλήγουν στο Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre).
- 42 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 94.
- 43 *ό.π.*, σ. 95-96.
- 44 Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα*, σ. 269.
- 45 «Αυτά τα στοιχεία είναι η θέση των χαρακτήρων στον χώρο δράσης, η κατάλληλη διαχείριση του χρόνου στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας, η κλιμάκωση της έντασης, το άγνωστο όσον αφορά την κατάληξη της δραματοποιημένης ιστορίας, ο εξαναγκασμός στη συμπεριφορά των χαρακτήρων, η πρόκληση υπερπήδησης εμποδίων για τους χαρακτήρες, η ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των χαρακτήρων και η υπευθυνότητα στη δράση τους», στο Τσιάρας, Α., *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 132.
- 46 Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 69-70.
- 47 Τσιάρας, *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 146.

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πρόεδρος:

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης

Ελένη Πετρίτση
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΕΙΡΑΙΑ.
ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ –ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ.

Τη σχολική χρονιά 2017-2018 στο πλαίσιο της αλλαγής κατεύθυνσης της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για την ειδική αγωγή, αποφασίστηκε ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών των ειδικών σχολείων με περισσότερα μαθήματα ειδικοτήτων καθώς και η λειτουργία ολοήμερου προγράμματος. Απόρροια αυτής της απόφασης ήταν και η συμπερίληψη στο ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στα εν λόγω σχολεία. Από τους 42 συνολικά θεατρολόγους που προσελήφθησαν και τοποθετήθηκαν στις σχολικές μονάδες, η πλειονότητα ήταν θεατρολόγοι που επιλέχθηκαν από τους πίνακες αναπληρωτών της γενικής αγωγής, δηλαδή χωρίς μεταπτυχιακού επιπέδου εκπαίδευση ή επιμόρφωση από πανεπιστημιακά προγράμματα στην ειδική αγωγή. Τα νέα δεδομένα των προσλήψεων ανέδειξαν μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση και μια σημαντική επαγγελματική προοπτική για τον επιστημονικό κλάδο των θεατρολόγων, κάτι που χαρακτήριζε και τις προσλήψεις του Σεπτεμβρίου του 2018.

Ωστόσο, εκτός από τη νέα προοπτική, η απασχόληση των θεατρολόγων στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής δίνει τη δυνατότητα διάνοιξης ενός διαλόγου σχετικά με την επάρκεια στον σχεδιασμό και τη στρατηγική της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας στη συγκεκριμένη επιλογή. Το έναυσμα δόθηκε, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς διαπιστώθηκε ότι το Υπουργείο και αντίστοιχα οι πρωτοβάθμιες διευθύνσεις δεν παρείχαν οποιαδήποτε υποστήριξη, σε επίπεδο επιμόρφωσης, συμβουλευτικής ή εποπτείας σε αυτήν τη νέα ομάδα θεατρολόγων, η οποία εκ των πραγμάτων κλήθηκε να υπηρετήσει το απαιτητικό πλαίσιο των ειδικών σχολείων βασιζόμενη αποκλειστικά στο δικό της ένστικτο, την προσωπική πρωτοβουλία, την κινητοποίηση και τη συσπείρωση δυνάμεων μέσα από τους επιστημονικούς συλλόγους αποφοίτων θεατρολόγων.

Ανάμεσα στους προαναφερθέντες θεατρολόγους συγκαταλέχθηκε και η γράφουσα, η οποία τοποθετήθηκε στο Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά, ένα ειδικό σχολείο αποκλειστικά με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Οι προκλήσεις ήταν πολλές και πολυεπίπεδες. Η κατανόηση του νέου εργασιακού και εκπαιδευτικού πλαισίου και η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών της διαταραχής αυτιστικού φάσματος είναι οι πρώτες βασικές προϋποθέσεις, προκειμένου στη συνέχεια να αφουγκραστεί κανείς τις ανάγκες

της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και εν τέλει να απαντήσει στο ερώτημα του πως μπορεί να αξιοποιηθεί το θέατρο και οι τεχνικές του στη ΔΑΦ.

Τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Στο Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά (σχολική χρονιά 2017-2018) ήταν εγγεγραμμένα πενήντα ένα παιδιά, χωρισμένα σε δεκατέσσερα τμήματα των τριών ή τεσσάρων μαθητών. Τα τμήματα είχαν διαμορφωθεί με κύριο κριτήριο το γνωστικό επίπεδο και τη χρονολογική ηλικία των μαθητών, η οποία κυμαινόταν από 6 έως 14 ετών. Το ωριαίο μάθημα της θεατρικής αγωγής εντάχθηκε στο πρόγραμμα των δεκατριών τμημάτων, κατόπιν επιλογής του διευθυντή του σχολείου. Από τα δεκατέσσερα τμήματα μόνο οι οκτώ συνολικά μαθητές δύο τμημάτων, ανήκαν σε αυτό που ονομάζουμε αυτισμό μέσης λειτουργικότητας, δηλαδή με υψηλότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά γνωστικό επίπεδο, μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση, με ομιλία ή περιορισμένη ομιλία και ελαφριά νοητική αναπηρία. Τα υπόλοιπα έντεκα τμήματα ήταν τμήματα χαμηλής λειτουργικότητας, με μαθητές με μέτρια ή βαριά νοητική αναπηρία, όπου σε ένα μεγάλο ποσοστό δεν υπήρχε καθόλου ομιλία ή υπήρχε παραγωγή μεμονωμένων λέξεων ή μικρών προτάσεων.

Η συνεργασία με τους μαθητές ξεκίνησε, έχοντας υπόψη τα πυρηνικά ελλείμματα στον αυτισμό, που είναι η δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη δημιουργική φαντασία.¹ Ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση η ανεπάρκεια στην αναγνώριση και κατανόηση συναισθηματικών καταστάσεων φέρνει και τη δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους. Ως προς τη λεκτική επικοινωνία όταν υπάρχει ομιλία συνήθως είναι επαναλαμβανόμενη και μονότονη, δεν γίνεται κατανοητή η μεταφορική χρήση του λόγου και υπάρχει μια ελλειμματική κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η γλώσσα του σώματος και οι χειρονομίες. Τέλος ως προς την έλλειψη φαντασίας, αυτή εκδηλώνεται με περιορισμένα ενδιαφέροντα, εμμονές και εμμονή στη ρουτίνα, στερεοτυπίες και έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού.² Άμεσα συνδεδεμένη με την τριάδα των ανεπαρκειών αυτών, η ψυχολογική «Θεωρία του Νου» των ερευνητών Baron-Cohen, Frith και Leslie³ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει ανεξάρτητες νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και τους άλλους για να προβλέπει, να κατανοεί και να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ίδιου και των άλλων. Με άξονα την ελλειμματική ανάπτυξη της θεωρίας του νου, τα παιδιά με ΔΑΦ στερούνται μεταξύ άλλων τη δυνατότητα αυθόρμητης συμμετοχής σε παιχνίδια ρόλων –κατά τα οποία προσποιούμαστε ότι είμαστε κάποιος άλλος– σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία από τον 18ο μήνα και έπειτα ξεκινούν το πρώιμο συμβολικό παιχνίδι.⁴ Αυτή η δυσκολία οφείλεται στην

ανεπάρκεια σχηματισμού μετα-αναπαραστάσεων, αναπαραστάσεων δηλαδή πέρα από τις πρωταρχικές αναπαραστάσεις πραγμάτων που εμπεριέχουν το στοιχείο της ακρίβειας και της αλήθειας.⁵

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ευθύς αμέσως, ότι λόγω των παραπάνω δυσκολιών αρκετές θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως παραδείγμα-τος χάριν παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμοί που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη γενική αγωγή, αφαιρούνται εκ των πραγμάτων από τη φαρέτρα ενός θεατρολόγου στη συνεργασία του με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ή στις καλύτερες περιπτώσεις περιορίζονται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό. Στην εν λόγω σχολική μονάδα αποφασίστηκε από τον διευθυντή η συνδιδασκαλία των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων και της θεατρολόγου και βάσει αυτής της συνθήκης κρίθηκε σκόπιμο να συμπληχθούν οι επιμέρους στόχοι της θεατρικής αγωγής με έναν δημιουργικό τρόπο με τους επιμέρους στόχους των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης.

Στοχοθεσία

Στο πρώτο διάστημα ήταν απαραίτητη μια πρώιμη αξιολόγηση των μαθητών. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της αξιολόγησης, η οποία βασίστηκε στη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση της αλληλεπίδρασης αυτών με τους μαθητές τους και των μαθητών με τους συμμαθητές τους, συγκεντρώθηκε χρήσιμο πληροφοριακό υλικό για το νοητικό, γνωστικό επίπεδο, την ομιλία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις ευαισθησίες και τις προτιμήσεις των παιδιών στην καθημερινή ρουτίνα, όπως και για τη στερεοτυπική τους κινησιολογία και δραστηριότητα.

Στην προσπάθεια αναζήτησης της χρυσής τομής ανάμεσα στους στόχους των εκπαιδευτικών, τους στόχους του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για παιδιά με αυτισμό και της θεατρικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο και ενδιαφέρον στα τμήματα μέσης λειτουργικότητας να εστιάσει το μάθημα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μίμησης. Οι δεξιότητες μίμησης συγκαταλέγονται στις «προαπαιτούμενες» δεξιότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως παραδείγματος χάριν της λεκτικής ή μη λεκτικής αλληλεπίδρασης, του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της οργάνωσης συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων ομάδας, των συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων προσαρμογής.⁶

Πράγματι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων μίμησης αποτέλεσε ένα πεδίο εργασίας και έρευνας του μαθήματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι προκλήσεις γύρω από τη μίμηση και την παντομίμα στο πλαίσιο της ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο διάστημα γνωριμίας με τα τμήματα, προτάχθηκε κάτι απλό και

πολύ βασικό: η μίμηση από τα παιδιά σωματικών κινήσεων –καθρέφτισμα (mirroring)– όπως τα παλαμάκια, το σήκωμα των χεριών, η μίμηση πιο λεπτών κινήσεων του σώματος ή του στόματος και η μίμηση κινήσεων με τη χρήση αντικειμένων, όπως μιας μπάλας, ενός μπαλονιού ή ενός καπέλου. Σε αυτήν τη φάση λειτούργησε πολύ βοηθητικά η αίθουσα εργοθεραπείας του σχολείου, γιατί οι ασκήσεις μίμησης συνδυάστηκαν με τη χρήση των τραμπολίνων από τους μαθητές σε συνεχή υποστηρικτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια για μίμηση δεν καρποφόρησε από την πρώτη φορά και φυσικά δεν ήταν εφικτή από το σύνολο των παιδιών. Χρειάστηκε πολλή υπομονή, συνεχής επανάληψη, εξατομικευμένα προγράμματα και επιμερισμός του χρόνου για να δοθεί προσοχή στις ατομικές ανάγκες.

Στη συνέχεια, τη μίμηση των απλών κινήσεων του σώματος διαδέχθηκε η μίμηση της κινήσιολογίας ζώων, ένα ελκυστικό πεδίο παιχνιδιών για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, με την καθοδήγηση και των δύο εκπαιδευτικών οι μαθητές στο πλαίσιο αυτών των θεατρικών ασκήσεων προσπάθησαν για λίγα λεπτά να κινηθούν και να τρέξουν στην αυλή του σχολείου σαν να ήταν σκυλάκια, γατάκια, κουνελάκια, βατραχάκια και άλλα ζώακια ή να πετάξουν σαν πουλιά που με δυσκολία μεν και με έναν άκαμπτο, μονότονο τρόπο τις περισσότερες φορές αλλά με σχετικό ενθουσιασμό ανταποκρίθηκαν οι περισσότεροι μαθητές.

Επόμενος στόχος στα πιο λειτουργικά τμήμα ήταν ο πειραματισμός των μαθητών με μια πρώιμη μορφή αναπαράστασης - δραματοποίησης παραμυθιών η οποία ξεκινούσε από την ίδια την εκπαιδευτικό. Επιλέχθηκαν απλές ιστορίες, όπως οι ιστορίες με ζώακια των Αδελφών Γκριμ,⁷ θέτοντας τους εξής στόχους: διατήρηση της προσοχής των μαθητών, προσπάθεια συμμετοχής σε μια ομαδική δραστηριότητα κατά την οποία έπρεπε να τηρηθούν ορισμένοι βασικοί κανόνες και συνακόλουθα να οργανωθεί η συμπεριφορά των μαθητών με βάση αυτό το πλαίσιο, όπως να κάτσουν όλοι μαζί, ήσυχοι στο τραπέζι της τάξης που προορίζονταν για τις ομαδικές εργασίες, δηλαδή σε ένα δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, έστω για πέντε λεπτά. Αυτό αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο τις περισσότερες φορές κυρίως εξαιτίας της μεγάλης διάσπασης προσοχής, της κούρασης και του εκνευρισμού των μαθητών.

Οι παραπάνω συνθήκες θεωρούνται απολύτως απαραίτητες και εάν δεν εξασφαλιστούν είναι αδύνατη η παρακολούθηση και κατανόηση της ιστορίας του παραμυθιού, η αφήγηση του οποίου θα παρείχε το πλαίσιο της σταδιακής αλληλεπίδρασης των μαθητών με τις εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές τους. Στην πορεία των μαθημάτων προστέθηκε και ο στόχος της κατανόησης των τεσσάρων βασικών συναισθημάτων, φόβου, χαράς, λύπης και θυμού και στη συνέχεια η απόπειρα σύνδεσης αυτών των συναισθημάτων με τις κοινωνικές καταστάσεις που τα ενεργοποιούν. Παραδείγματος χάριν το συναίσθημα του

φόβου στο παραμύθι «Τα επτά κατσικάκια» συνδέθηκε με τη στιγμή που τα επτά κατσικάκια άνοιξαν την πόρτα του σπιτιού τους και τελικά αντίκρισαν μπροστά τους τον λύκο αντί για τη μαμά τους. Εδώ αξιοποιήθηκαν πολύ και τα οπτικά ερεθίσματα μέσα από τα πολύχρωμα σχέδια των εικονογραφήσεων των βιβλίων που αποτύπωναν ανάγλυφα τα συναισθήματα.

Στο διάστημα της εργασίας και επεξεργασίας των βασικών συναισθημάτων με όχημα τις ιστορίες των παραμυθιών και το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό έγχρωμων εικόνων/φωτογραφιών στις οποίες αποτυπώνονταν όλες οι δυνατές εκφράσεις συναισθημάτων με γκριμάτσες του προσώπου και συνοδεύονταν από αντίστοιχο ηχητικό υλικό, εντάχθηκε και η διδασκαλία κατά περίπτωση (incidental teaching). Δηλαδή ανάλογα με φυσικά εμφανιζόμενα ερεθίσματα μέσα στη μέρα και στο μάθημα, όπως όταν ένα παιδί θύμωσε πολύ έντονα επειδή κάποιος συμμαθητής του του άρπαζε ξαφνικά ένα παιχνίδι με το οποίο έπαιζε, γινόταν επί τόπου προσπάθεια αναγνώρισης του συναισθήματος και σύνδεσής του με την κατάσταση. Αφού ηρεμούσε ο μαθητής, ξανάρχιζε το παιχνίδι της μίμησης. Επίσης, παράλληλα με τις ιστορίες των παραμυθιών και για καλύτερο αποτέλεσμα ως προς τη στοχοθεσία, αξιοποιήθηκε και η διδακτική στρατηγική της προσαρμογής του φυσικού περιβάλλοντος (engineering the environment), η δημιουργία δηλαδή συνθηκών στο περιβάλλον που μπορούν να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως η χρήση ενός υπολογιστή – tablet, και να διευκολύνουν στη συνέχεια την αλληλεπίδραση των μαθητών και την επεξεργασία των συναισθημάτων τους.⁸

Στο τρίτο στάδιο της προσέγγισης της δραματοποίησης εντάχθηκε η αυτο-σχεδιαστική κίνηση των σωμάτων των μαθητών ανάλογα με τα δρώμενα του παραμυθιού και σε όποιο βαθμό μπορούσε να επιτευχθεί και ταυτόχρονα η λεκτική και ηχητική μίμηση. Το ενδιαφέρον των μαθητών για τη δραματοποίηση ενισχύθηκε όταν διανθίστηκε με τη χρήση κάποιων σκηνικών αντικειμένων, όπου διαπιστώθηκε ότι όσο πιο ευφάνταστα σε χρώματα και σχήματα ήταν τα ερεθίσματα τόσο πιο έντονο ήταν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί μια σημαντική παράμετρος των ειδικών σχολείων, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το έργο των θεατρολόγων - εκπαιδευτικών. Αυτή είναι η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τα τμήματα, παρά την προσπάθεια για σύγκλιση των χαρακτηριστικών των μαθητών εντός των τμημάτων. Οι διαφορές ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών, αποτελούν μια συνθήκη που δεν επιτρέπει πάντα την εργασία σε ομάδα και την επιλογή μιας κοινής δραστηριότητας για όλους τους μαθητές. Αντιθέτως καλείται ο εκπαιδευτικός να επιμερίσει τις δραστηριότητες - εργασίες των μαθητών, κάτι που στην πράξη συνήθως μεταφράζεται σε συνδυασμό συνεργατικής δραστηριότητας με δύο μαθητές και εξατομικευμένα προγράμματα με τους άλλους δύο.

Έτσι λοιπόν λόγω αυτής της ετερογένειας και των αισθητηριακών ευαισθησιών των μαθητών δεν ήταν εφικτό να εξασφαλιστεί το ίδιο επίπεδο ενδιαφέροντος συμμετοχής στη δραματοποίηση σκηνών του παραμυθιού ακόμη και στα πιο λειτουργικά τμήματα. Τα παραδείγματα μπορούν να φωτίσουν καλύτερα τη δυσκολία της κατάστασης αυτής. Σε μια τετράδα των μαθητών είναι πιθανό ένας μαθητής να ακούει την αφήγηση του παραμυθιού και να αλληλεπιδρά συναισθηματικά με ένα χαμόγελο, δηλαδή να δείχνει ότι του αρέσει και ένας άλλος μαθητής να δείχνει έντονα ότι κάτι τον ενοχλεί. Ή καθώς η εκπαιδευτικός δουλεύει σε ένα τμήμα τεσσάρων μαθητών την ηχητική μίμηση μέσα από αυτοσχεδιασμούς, κατά την οποία προκύπτουν εντάσεις και εμμονές γύρω από κάποιους ήχους, τελικά κάποιος από τους μαθητές ενδεχομένως να ενοχλείται πολύ από τους ήχους με αποτέλεσμα να απομονώνεται κλείνοντας τα αυτιά του ή να ξεσπά σε έντονο θυμό. Η διατήρηση της ισορροπίας είναι δύσκολη και η συνδιδασκαλία αποδεικνύεται καταλυτική καθώς δίνεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν την ομαδική συνεργατική εργασία με την εξατομικευμένη εργασία.

Το κουκλοθέατρο και το θέατρο των αντικειμένων ήταν μια ακόμη πρόκληση για το μάθημα της θεατρικής αγωγής, καθώς η κούκλα αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει ένα πεδίο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τα παιδιά.⁹ Η εμπύχωση της κούκλας από τους ίδιους τους μαθητές ήταν εφικτή κατά κανόνα μόνο στα τμήματα μέσης λειτουργικότητας, ωστόσο υπήρχαν και μεμονωμένα παραδείγματα μαθητών από τα τμήματα χαμηλής λειτουργικότητας που έδειχναν ενδιαφέρον για την εμπύχωση της κούκλας από την εκπαιδευτικό, έστω και μέσω μιας βλεμματικής επαφής λίγων δευτερολέπτων. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η εμπύχωση της κούκλας από την εκπαιδευτικό και ειδικότερα όταν η κούκλα απευθυνόταν προσωπικά σε κάθε μαθητή ξεχωριστά μπορούσε κάποιες φορές να έχει ως αποτέλεσμα την συναισθηματική έκφραση των μαθητών ανάλογα με τα λεγόμενα και τα καμώματα της κούκλας ή και στις καλύτερες περιπτώσεις λεκτική επικοινωνία, εάν υπήρχε ομιλία, με απάντηση στο ερώτημα «Γεια σου τι κάνεις;» ή «Πώς σε λένε;». Και στην περίπτωση της εργασίας με την κούκλα, η καλλιέργεια της δεξιότητας της μίμησης αποτέλεσε τη βάση για περαιτέρω ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.¹⁰

Στα τμήματα χαμηλής λειτουργικότητας, η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ήταν κυρίως εστιασμένη στην έκφραση - επικοινωνία των βασικών αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, την αυστηρή τήρηση της καθημερινής ρουτίνας καθώς και την κατανόηση από τους μαθητές των καθημερινών εναλλαγών των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών εντός του ωρολογίου προγράμματος, η οποία στις περιπτώσεις απουσίας ομιλίας, γινόταν μέσω του Συστήματος Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS). Πως θα μπορούσαν το θέατρο και οι τεχνικές του να ενταχθούν στο συγκεκριμένο

εκπαιδευτικό πλαίσιο;. Στην αίθουσα αυτόνομης διαβίωσης του σχολείου, η οποία χρησιμοποιούνταν και για τη σίτιση των μαθητών, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως η χρήση του πιρουνιού ή του κουταλιού ή μαχαιριού προσεγγίστηκαν μέσα από τη διαδικασία της μίμησης - παντομίμας με καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό, αρχικά χωρίς φαγητό και στη συνέχεια με φαγητό.¹¹ Επίσης στις περιπτώσεις όπου δεν ήταν εφικτό να ακολουθηθεί η παραπάνω διαδικασία της μίμησης, αξιοποιήθηκαν εν τέλει εργαλεία των εικαστικών όπως η πλαστελίνη, οι δακτυλομπογιές, οι κηρομπογιές, οι νερομπογιές για τη συναισθηματική έκφραση. Η χρήση της άμμου, τεχνητά κατασκευασμένης, ειδικής για παιδιά που είναι διαθέσιμη στο εμπόριο, επίσης αποδείχθηκε θαυματουργή, καθώς η μαλακή υφή της ικανοποιούσε ιδιαίτερα εκείνους τους μαθητές με έντονα αισθητηριακές ευαισθησίες και παράλληλα με τα συνοδευτικά καλούπια μπορούσαν να φτιάξουν άλλοτε μόνοι τους και άλλοτε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών κάποιες κατασκευές σε μορφή μοναχικού παιχνιδιού ή ως παράλληλο παιχνίδι με έναν ή δύο συμμαθητές τους.

Προοπτικές

Συνοψίζοντας την εκπαιδευτική εμπειρία από το Ειδικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά διαπιστώνεται ότι η θεωρητική κατάρτιση ενός θεατρολόγου απέχει πολλές φορές από την πρακτική εμπειρία και ότι τα δεδομένα των ειδικών σχολείων είναι εντελώς διαφορετικά από εκείνα των γενικών. Οι τεχνικές του θεάτρου μπορούν εφαρμοστούν σε πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό, αρκεί ωστόσο να επιλεγούν οι κατάλληλες εξ αυτών και εν συνεχεία να προσαρμοστούν με ξεκάθαρη στοχοθεσία στις ειδικές ανάγκες των σχολικών μονάδων και του έμψυχου υλικού. Στο πλαίσιο της ΔΑΦ η συστηματική εργασία πάνω στις δεξιότητες μίμησης σε συνάρτηση με το πρώιμο συμβολικό παιχνίδι σε παιδιά με αυτισμό μέσης λειτουργικότητας αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση για κάθε θεατρολόγο - εκπαιδευτικό. Το εργαλείο του θεάτρου εντός αυτού του πεδίου μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους ώστε να λειτουργήσει ευεργετικά ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για την εξασφάλιση των καλύτερων αποτελεσμάτων κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί η δυνατότητα υποστήριξης αυτού του έργου από την πολιτεία. Μια άλλη διάσταση της γόνιμης σύμπλευσης των επιμέρους ειδικοτήτων στα ειδικά σχολεία αποτελεί η συνεργασία μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών) και των ειδικοτήτων της αισθητικής αγωγής (μουσικών, εικαστικών, θεατρολόγων). Ενώ, οι απαιτήσεις των σχολικών μονάδων καθιστούν απαραίτητη και ιδιαίτερα ωφέλιμη αυτήν τη συνεργασία, δυστυχώς στην πράξη πολύ συχνά παρατηρείται να μην υπάρχει η δυνατότητα διεπιστημονικής συνεργασίας εντός του ωρολογίου προγράμματος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 L.Wing, «The continuum of Autistic Characteristics», E. Schopler, G.B.Mesibov (επιμ.), *Diagnosis and Assessment in Autism*, Plenum Press, New York, 1988, σ.91-110.
- 2 S.B.Wulff, «The symbolic and Object Play of Children with Autism: A review», *Journal of Autism and Development Disorders* 15 (1985), σ.139-48.
- 3 S.Baron-Cohen, A.Leslie, U.Frith, «Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”?»», *Cognition* 21(1985), σ.37-46.
- 4 F.Happe, *Αυτισμός: Ψυχολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα, 1998, σ.84-86.
- 5 A. Leslie, «Pretence and Representation: The Origins of “Theory of Mind”», *Psychological Review* 94 (1987), σ.412-26.
- 6 Βλ. Σ. Μαυροπούλου (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα, 2003.
- 7 Grimm Brothers, *Ιστορίες με Ζωάκια των Αδελφών Γκριμ*, Ψυχογιός, Αθήνα, 2015.
- 8 Μαυροπούλου (επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών*, σ.40-41.
- 9 M.Bernier, J.O Hare, *Puppetry in Education and Therapy, Unlocking Doors to the Mind and Heart*, AuthorHouse, Bloomington, 2005.
- 10 J.Beyer, L.Gammeltoft, *Autism and Play*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2000, σ.75-76.
- 11 Ό.π., σ.72-73.

Ασπασία Φραγκούλη
ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ
ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Εισαγωγή

Η εισήγηση αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης μαθητή με νοητική αναπηρία και συναισθηματικές δυσκολίες που φοιτά σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Στις παρεμβάσεις με τον μαθητή εφαρμόστηκαν μουσικά παιχνίδια επηρεασμένα από τις αρχές της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας, καθώς και από τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff.

Βασικός σκοπός της μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων συναισθηματικής και λεκτικής έκφρασης του μαθητή με νοητική αναπηρία κατά τη διάδραση με τον ειδικό εκπαιδευτικό στις ατομικές μουσικές συμβουλευτικές συνεδρίες στο ειδικό σχολείο, αλλά και κατά τις ομαδικές συναντήσεις με είκοσι μαθητές γειτονικού δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο εφαρμογής καινοτόμου προγράμματος συνεκπαίδευσης¹ με θέμα: «Μουσικά ενταξιακά παιχνίδια».

Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, καθώς και θεωρίες από την έρευνα στα βρέφη που συμβάλλουν στην κατανόηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και των παρεκκλίσεων της ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται στοιχεία που αναφέρονται στη νοητική αναπηρία, ενώ τονίζεται η συμβολή της μουσικής και των μουσικών παιχνιδιών στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος,² της συναισθηματικής οργάνωσης και της μαθησιακής ετοιμότητας.³

Στη συνέχεια, επισημαίνονται στοιχεία που αφορούν στον τρόπο εφαρμογής των ομαδικών μουσικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τις αρχές της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας.

Κατόπιν παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής του καινοτόμου προγράμματος, ενώ αναφέρεται εν συντομία η μέθοδος της «παρατήρησης-αυτοπαρατήρησης»⁴ που στήριξε τη διαδικασία της ανάλυσης και αξιολόγησης των ατομικών παρεμβάσεων και των ομαδικών μουσικών συναντήσεων.

Από τη βιντεοανάλυση, παρατήρηση και αξιολόγηση φάνηκε πως τα μουσικά παιχνίδια βοήθησαν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, κατάλληλο για την τόνωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ένταξης του μαθητή του ειδικού σχολείου στην ομάδα των μαθητών του δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής, καθώς και τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη των μαθητών του δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής.

Θεωρητικό μέρος

Η κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Stern για την ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού, η κοινωνικο-γνωστική εξέλιξη του παιδιού ορίζεται μέχρι την ηλικία των δύο ετών. Αυτή θεωρείται ως κρίσιμη περίοδος όπου αναπτύσσονται βασικές κοινωνικές δεξιότητες αναφορικά με την βλεμματική επαφή, την έναρξη αντίληψης συναισθηματικών εκφράσεων, την εμπρόθετη επικοινωνία, την αλληλεπίδραση με τον άλλο, τη συναισθηματική αυτοέκφραση, την κοινή εστίαση προσοχής, την ενσυναίσθηση.⁵ Επίσης, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία του Sroufe,⁶ συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο και συγκεκριμένα τα βιώματα του παιδιού κατά την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς.

Το συναίσθημα εκφράζεται επίσης και μέσω της ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης από την εμβρυική και βρεφική ηλικία με τα μουσικά στοιχεία όπως η μελωδία και ο ρυθμός ως αρχική μορφή αλληλεπίδρασης του βρέφους με τη μητέρα.⁷

Παιδιά με νοητική αναπηρία και συναισθηματικές δυσκολίες

Οι νοητικές αναπηρίες ορίζονται ως κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αναστολή της ανάπτυξης ή ατελής ανάπτυξη του εγκεφάλου και εξασθένηση των δεξιοτήτων που εκδηλώνονται κατά την περίοδο ανάπτυξης. Η ομάδα των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι ανομοιογενής και γίνεται προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους σε ελαφριά, μέτρια, σοβαρή, βαριά και απροσδιόριστη νοητική αναπηρία.⁸

Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να υποφέρουν από ολόκληρο το φάσμα των ψυχικών διαταραχών και να εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές, αλλά και σε διαταραχές της συμπεριφοράς.⁹

Παρέμβαση συμβουλευτικής μέσω μουσικής και μουσικών παιχνιδιών

Η συμβουλευτική ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου, η οποία έχει διαταραχτεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις.¹⁰ Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον έχει αρχίσει να εφαρμόζεται από ειδικούς επιστήμονες που εργάζονται στο σχολείο. Η συνεισφορά της συμβουλευτικής είναι σημαντική, διευκολύνει την φυσιολογική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση, την ενσωμάτωση των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ενώ ενισχύει τη σύνδεση του παιδιού με τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές, μαθησιακές διαδικασίες.¹¹

Η μουσικοθεραπευτική και συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ότι αλληλοσυμπληρώνονται για την επιτυχή έκβαση θεραπειών.¹²

Τα μουσικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίστηκαν στις αρχές τόσο της μουσικοπαιδαγωγικής Orff,¹³ όσο και της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας, που εστιάζει στις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, επιδιώκοντας μέσω της μουσικής να προωθήσει και να στηρίξει τη δυνατότητά του για αλληλεπίδραση και έκφραση.¹⁴

Με τον όρο μουσικοθεραπευτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο προσδιορίζεται η συνεδρία που χρησιμοποιεί τη μουσική με στόχο τη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με δυσκολίες, διευκολύνοντας την κοινωνική προσαρμογή τους στο σχολείο.

Ο μουσικός ήχος, η μελωδία και ο ρυθμός αποτελούν τη βάση των παιχνιδιών, προσφέροντας (α) τη δυνατότητα δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, χαράς και ασφάλειας, καθώς και (β) την ευκαιρία για έκφραση και αυτοσχεδιασμό.¹⁵

Οι παρεμβάσεις με μουσικά παιχνίδια, σύμφωνα και με τις αρχές της μουσικοκινητικής προσέγγισης του Carl Orff, αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως ολότητα, σωματική, ψυχική και πνευματική,¹⁶ γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, βοηθώντας το να καλύψει ελλείμματα, να αναπτύξει δεξιότητες και να ξεπεράσει δυσκολίες. Πρόκειται για μουσικές παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τα ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί, στηρίζοντας τις εκφράσεις του και τα δυνατά του σημεία, ενισχύοντας την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική του εξέλιξη.¹⁷

Στα μουσικά παιχνίδια χρησιμοποιούμε συχνά μουσικά όργανα Orff (κυρίως κρουστά), καθώς και άλλα αντικείμενα με ηχητικές δυνατότητες. Με τα όργανα Orff μπορεί κάποιος να παράγει εύκολα μουσικούς ήχους, δίχως να απαιτείται ιδιαίτερη μουσική γνώση. Τα μουσικά παιχνίδια δεν στοχεύουν στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών και για την εφαρμογή τους δεν είναι απαραίτητη η μουσική γνώση. Ανάλογα με τους στόχους διαχωρίζονται σε παιχνίδια εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και δημιουργικής φαντασίας και έκφρασης. Υπάρχουν κανόνες (λιγότερο ή περισσότερο ελαστικοί) και απαντώνται διάφορες παραλλαγές, ανάλογα με την ομάδα των παιδιών, τις ανάγκες και τις διαθέσεις τους.¹⁸ Σημαντική είναι (α) η διαμόρφωση του χώρου (π.χ. δυνατότητα σχηματισμού κύκλου με μαξιλάρια ή καρέκλες στην τάξη, αλλά και διαμόρφωση ελεύθερου χώρου για σωματική κίνηση και έκφραση), καθώς και (β) ο σχολιασμός/αναστοχασμός της μουσικής δραστηριότητας από τους μαθητές πριν την ολοκλήρωση της διαδικασίας.¹⁹

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της μελέτης

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης επιδιώκεται να καταδειχθεί η θετική

επίδραση της συμβουλευτικής μέσω εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων συναισθηματικής έκφρασης μαθητή με νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς, στηρίζοντας συνθήκες κοινής ζωής και μάθησης.

Ερευνητικό ερώτημα

Είναι δυνατόν οι μουσικοθεραπευτικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις, όταν εφαρμόζονται στο ειδικό σχολείο, να διευκολύνουν την τροποποίηση συμπεριφοράς σε μαθητή με νοητική αναπηρία και δυσκολίες συναισθηματικές και κοινωνικές, ενισχύοντας την εκφραστική του δυνατότητα και τη συναισθηματική του ανάπτυξη;

Μεθοδολογία

Το πλαίσιο εφαρμογής των μουσικών παρεμβάσεων και το δείγμα της μελέτης

Πρόκειται για τη μελέτη περίπτωσης μαθητή ηλικίας 10 ετών με νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτά σε ειδικό δημοτικό σχολείο.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε ειδικό δημοτικό σχολείο, καθώς και σε δημοτικό σχολείο γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, για τέσσερις μήνες συνολικά, λάμβανε χώρα μία ατομική μουσική παρέμβαση διάρκειας τριάντα περίπου λεπτών μία φορά κάθε 2^η εβδομάδα του μήνα στο ειδικό δημοτικό σχολείο, εναλλάξ με ομαδική παρέμβαση σε αίθουσα του δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής, η οποία διαμορφωνόταν κατάλληλα ώστε να είναι δυνατή η διεξαγωγή των μουσικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν οκτώ (8) ατομικές παρεμβάσεις σε ειδικό σχολείο και οκτώ (8) ομαδικές σε γειτονικό δημοτικό σχολείο γενικής αγωγής, όπου ο μαθητής συμμετείχε σε μουσικά παιχνίδια με 20 μαθητές Δ' τάξης.

Ερευνητικό εργαλείο και τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Όλες οι συναντήσεις εφαρμογής των μουσικών παιχνιδιών βιντεοσκοπήθηκαν με ψηφιακή κάμερα. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν λεπτομερείς καταγραφές των μουσικών συναντήσεων, σύμφωνα με τη μέθοδο της «παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης».²⁰

Η μέθοδος της «παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης» είναι μια ερευνητική μέθοδος που βασίζεται στην ψυχαναλυτική παρατήρηση βρεφών στο φυσικό τους περιβάλλον.²¹ Μετά την παρατήρηση λαμβάνει χώρα λεπτομερής καταγραφή της συνεδρίας σε απλή και περιγραφική γλώσσα, προκειμένου να προληφθούν οι παρερμηνείες και να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιστότητα της περιγραφής.

Συνεπώς, τα δεδομένα προκύπτουν από αναλύσεις και αξιολογήσεις μέσω συστηματικής παρατήρησης των συναντήσεων των μαθητών.²²

Παιδαγωγικά υλικά προγράμματος

Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μουσικά όργανα Orff, όπως και άλλα αντικείμενα με ηχητικές δυνατότητες, καθώς επίσης Cds, μπαλόνια, μαντήλια, μπογιές, χαρτί ζωγραφικής κ.α.

Υπόθεση μελέτης περίπτωσης

Οι παρεμβάσεις συμβουλευτικής μέσω κατάλληλης εφαρμογής μουσικής μπορεί να συμβάλουν: Α) στη συναισθηματική οργάνωση, Β) στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνοντας τους τρόπους συμπεριφοράς μαθητή με νοητική αναπηρία, Γ) στη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, συνδράμοντας αποφασιστικά στην προώθηση της δυνατότητας αλληλεπίδρασης και δημιουργικής έκφρασης όλων των μαθητών και Δ) στην προώθηση διαδικασιών ένταξης μαθητή ειδικού δημοτικού σχολείου σε δημοτικό σχολείο γενικής αγωγής.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της μελέτης περίπτωσης.

Μέσα από την παρατήρηση και την αξιολόγηση διαπιστώθηκε η ανάγκη διαμόρφωσης συμπεριφοράς του μαθητή του ειδικού σχολείου, όπως έγινε κατανοητό πριν και κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών στο ατομικό και στο ομαδικό πλαίσιο αντίστοιχα.

Επίσης, φάνηκε η επιθυμία του μαθητή του ειδικού σχολείου να επεξεργαστεί τα μουσικά όργανα, να τραγουδήσει, να αυτοσχεδιάσει, να κινηθεί στο ρυθμό και να εκφραστεί δημιουργικά τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, πριν τη λήξη κάθε μουσικής συνάντησης, ο μαθητής είχε την ευκαιρία να σχολιάσει αβίαστα τα δρώμενα, εκφράζοντας συναισθήματα, προσδοκίες, αλλά και δυσκολίες.

Στην πορεία των συναντήσεων παρατηρήθηκε πως ενισχύθηκε η ικανότητα του μαθητή του ειδικού σχολείου για έκφραση συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων τόσο λεκτικά, όσο και μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Επίσης, ενισχύθηκε η ικανότητα συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ όλων των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας, με συνέπεια την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους μέσα από τις μουσικές δράσεις.

Συζήτηση - συμπεράσματα – προτάσεις

Από την αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων ατομικών μουσικών παρεμβάσεων με τον μαθητή με νοητική αναπηρία στο ειδικό σχολείο, αλλά και κατά τις ομαδικές μουσικές συναντήσεις του με ομάδα μαθητών δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής παρατηρήθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια συνέβαλαν στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, στη γνωριμία με τον άλλο, ενισχύοντας το πνεύμα συλλογικότητας και τη διαδικασία ένταξης.

Στον μαθητή του ειδικού σχολείου προσφέρθηκε η ευκαιρία της αλληλεπίδρασης με τον άλλο (τον ειδικό εκπαιδευτικό) κατά τις ατομικές μουσικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο, όπου σε ένα περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας, πειραματίστηκε σε μορφές έκφρασης, δίχως να είναι πάντα απαραίτητος ο λόγος.

Παρόμοια αντέδρασε ο μαθητής του ειδικού σχολείου και κατά τις ομαδικές συναντήσεις με τους μαθητές της Δ' τάξης του γειτονικού δημοτικού σχολείου γενικής αγωγής, εκεί όπου έζησε καταστάσεις κοινής ζωής και μάθησης με άλλους μαθητές μέσω των μουσικών παιχνιδιών, γεγονός που έδειξε να συμβάλει στην ανάπτυξη των γνωστικο-κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του.

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα, να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους δίχως διακρίσεις και διαχωρισμούς, αναπτύσσοντας δεσμούς και βελτιώνοντας την παιδαγωγική τους σχέση στο πλαίσιο της ομάδας.

Η εφαρμογή στο σχολείο παρόμοιων προγραμμάτων θα μπορούσε να στηρίξει την ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με δυσκολίες ή χωρίς, βοηθώντας στη δημιουργία νέων αποτελεσματικών ψυχοεκπαιδευτικών πρακτικών.

Βέβαια, η μελέτη μίας περίπτωσης δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις. Επομένως, ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες σε σχολεία θα ήταν σημαντικές για την περαιτέρω μελέτη της επίδρασης κατάλληλα εφαρμοσμένων μουσικών δραστηριοτήτων/παιχνιδιών στην ανάπτυξη/βελτίωση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με δυσκολίες ή χωρίς, προωθώντας ενταξιακές διαδικασίες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 M. Ainscow, A. Dyson, S. Goldrick, M. West, *Developing equitable education systems*, Routledge, London, 2011· S. Salmon & C. Kallós, *Zwischen Freiraum und Ritual. Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung*, Mozarteum University, Salzburg, 2010.
- 2 Α. Φραγκούλη, *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο*, Διάδραση, Ζεφύρι, 2014.
- 3 Μ. Δροσινού - Κορέα, *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*, OPPORTUNA, Πάτρα, 2017· Μ. Drossinou-Korea, A. Fragkouli, «Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities», *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (2016), σ. 440–444.
- 4 Ε. Λάγιου-Λιγνού, «Η κλινική αξία της εκπαίδευσης στη μέθοδο της ψυχαναλυτικής παρατήρησης βρέφους και οι εφαρμογές της σε προγράμματα πρώιμης πρόληψης, *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* 1 (1999), σ. 80-89.
- 5 Α. Φραγκούλη, «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο», *Ψυχολογικά Θέματα* 17-18 (2012-13), σ. 91-112· Ο. Πανοπούλου-Μαράτου, *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.
- 6 U. Ziegenhain, M. Fries, B. Bütow, B. Derksen, *Entwicklungs-psychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*, Juventa Verlag, Weinheim, München, 2006.
- 7 Α. Φραγκούλη, Ο. Πανοπούλου-Μαράτου, «Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές», Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΤΕΑΠΗ, *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, τ. Α΄, Πεδίο, Αθήνα, 2012, σ. 227-243· Η. Gembris, «Vom Nutzen Musikalischer Fähigkeiten für die Menschliche Entwicklung», C. Bullerjahn, H. Gembris & A.C. Lehmann (Eds.), *Musik: Gehört, Gesehen und Erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag*, Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theaterp. Hannover, σ. 235-258.
- 8 H. Dilling, W. Mombour, M.H. Schmidt, *ICD-10. Internationale Klassifikation psychischer Störungen*, Huber, Bern, 2000.
- 9 Φραγκούλη, *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης*, σ. 74.
- 10 Μ. Μαλικιώσου-Λοϊζου, *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- 11 Ο. Καλούρη, Ν. Τσέργας, Α. Μπότου, «Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης», Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ., Μαύρου, Λ. Συμεού, Ε. Φτιάκα, Ι. Ηλία, *Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*, Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 2014, σ. 105-114.
- 12 Α. Fragkouli, «Musiktherapie in der Sonderpädagogik für Kinder mit Entwicklungsstörungen», *Musiktherapeutische Umschau* 3:17 (2017), σ. 42-49.
- 13 C. Orff, «Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick», *Orff-Institut, Jahrbuch 1963*, Schott, Mainz, 1964, σ. 15-16.
- 14 K. Schumacher, C. Calvet-Kruppa, «Entwicklungspsychologisch orientierte kindermusiktherapie am Beispiel der»Synchronisation«als relevantes Moment», U. Stiff, R. Tüpker (επιμ.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2007.
- 15 Φραγκούλη, *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης*.
- 16 Ν. Τσαφταρίδης, *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Νήσος, Αθήνα, 1997.
- 17 D. Stern, *Ausdrucksformen der Vitalität*, Brandes & Apsel, 2011· K. Schumacher, «Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-Ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία», μτφ. Α. Φραγκούλη, *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 5:2 (2013), σ. 106-112· K. Schumacher, *Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Einschätzung*

der Beziehungsqualität am Beispiel des instrumentalen Ausdrucks eines autistischen Kindes, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2004.

18 G. Storms, *100 Μουσικά Παιχνίδια*, μτφ. Μ. Τόμπλερ, Νικολαΐδης, Αθήνα, 1996.

19 A. Fragkouli, «Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship», *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 5:2 (2013), σ. 152-165. Storms, *100 Μουσικά Παιχνίδια*. Φραγκούλη, «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο». Φραγκούλη, *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης*.

20 Λάγιου-Λιγνού, «Η κλινική αξία της εκπαίδευσης».

21 Ό.π.

22 Φραγκούλη, *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης*.

**ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Βασίλης Τσελφές

Κωνσταντίνος Πανούσης, Μαρία Μπιμπούδη
Η ΧΡΗΣΗ ΚΙΝΗΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ
ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ
ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ειδικά μετά το 2005, ως τμήμα του «e-learning» εμφανίζεται η ορολογία της κινητής μάθησης (mobile learning). Ο Pinkwart και οι συνεργάτες του¹ χρησιμοποιούν τον όρο τονίζοντας τη μάθηση μέσω κινητών τηλεφώνων ως e-learning. Ο Polsani² προτείνει τον όρο «διαδικτυακή μάθηση» (network learning/ n-Learning) ως μορφή εκπαίδευσης όπου ο χώρος παραγωγής και κατανάλωσης είναι το διαδίκτυο. Ο Sharples³ όρισε την κινητή μάθηση ως «διαδικασία εισερχόμενης γνώσης με την οποία οι μαθητευόμενοι θα μπορούν να δημιουργούν σταθερές ερμηνείες του κόσμου». Πρόκειται για μια προσέγγιση που προχωρά ακόμα πιο πέρα, στην κατεύθυνση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ως εποικοδομητική διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητας του μαθητή. Σήμερα πια, γίνεται κατανοητή η κινητή μάθηση (m-Learning) ως επέκταση της ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning) και της μάθησης από απόσταση (d-Learning). Η μετάβαση από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας σε μία μαθητοκεντρική με την αξιοποίηση της τεχνολογίας των κινητών συσκευών επηρεάζει τους εκπαιδευτές (Educators) και εκπαιδευόμενους (Students).⁴ Η εξέλιξη αυτής της πορείας βρίσκει εφαρμογές σε εκπαιδευτικά πλαίσια με την επαναχρησιμοποίηση των γνωστικών εγχειριδίων σε ψηφιακή μορφή. Έχουν υλοποιηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα αξιολόγησης της παιδαγωγικής χρήσης των κινητών συσκευών, όπως το ««Learning2Go» και το «CETL». Εφαρμογή της κινητής μάθησης παρατηρείται και σε εκδρομές, επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους και μνημεία. Η μάθηση αυτή εκτός σχολικής τάξης φαίνεται στα προγράμματα «Handler» (2000-2001) και ««MOBIlearn» (2002-2005). Στις μέρες μας, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην κινητικότητα του χρήστη με εφαρμογές, όπως το «MyArtSpace» σε θέματα επαυξημένης πραγματικότητας και της διάχυτης υπολογιστικής με τη χρήση των υπηρεσιών GPS, QR codes και RFID (ραδιοκυματικές τεχνολογίες ηλεκτρονικής ταυτοποίησης).⁵ Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει η κινητή μάθηση με τη χρήση κινητών συσκευών είναι πολλές. Η παιδαγωγική αξιοποίησή της σε μαθητές του δημοτικού σχολείου είναι ελάχιστες στην ελληνική πραγματικότητα.

Το 6/Θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι το μοναδικό δημόσιο σχολείο που υλοποιεί διδασκαλία iPad 1:1. Συμμετείχε –μαζί

με άλλα έντεκα (11) ιδιωτικά σχολεία– στην τρίτη πιο εκτενή διεθνώς έρευνα του Πανεπιστημίου Πειραιά «iPad 1 προς 1 στη σχολική τάξη - Αξιολογώντας τη μαθησιακή εμπειρία». Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών που χρησιμοποιούν iPad έχουν μια αξιοσημείωτη και θετική επίδραση στην ομαδική συνεργασία.⁶

Η σημαντικότητα της χρήσης των κινητών συσκευών για τη μάθηση έχει αποδεχθεί μέσα από έρευνες που μελετούσαν την άποψη των ίδιων των χρηστών. Βάσει των ερευνών αυτών οι κινητές συσκευές παρουσιάζουν τα παρακάτω προτερήματα: ερέθισμα, κίνητρο (motivational stimulus), ευκολία χρήσης (ease of storage and portability), ευκολία και βελτίωση γραπτών εργασιών (improved and easier written work), καλύτερη γνώση για τους υπολογιστές (increased knowledge of computers), διαθεσιμότητα (readily available at all times), εύρος (offered a range of useful functions), διασκέδαση (fun), ευελιξία (flexibility and use outside the classroom), κατοχή (personal ownership), ανεξάρτητη εργασία (independent working), καλύτερη πρόσβαση (greater computer access), και ενδιαφέρον (more interesting than desktop machine).⁷

To m-Learning στο σχολείο

Οι κινητές συσκευές ως παιδαγωγικές συσκευές χρησιμοποιήθηκαν στο πειραματικό σχολείο μας με μεγάλο ενθουσιασμό. Οι μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης τα τελευταία επτά χρόνια αξιοποιούν τις κινητές τεχνολογίες για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς υποστηρίζοντας τις καινοτόμες «κινητές» παιδαγωγικές μεθόδους στην formal και informal μάθηση. Πιο συγκεκριμένα στην informal εκπαίδευση εφαρμόστηκε το μοντέλο κινητής μάθησης «1:1 πρόγραμμα», και το BYOD (Build Your Own Device) όπου ο κάθε μαθητής εφοδιάστηκε με τις ατομικές κινητές συσκευές iPad. Αξιοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως doceri, stop motion, keynote, pages i movie, itunes σε συνδυασμό με δεδομένα κοινωνικής δικτύωσης.

Η κινητή μάθηση εξελίχθηκε και εκτός της formal εκπαίδευσης με το σχεδιασμό παιδαγωγικών δράσεων εμπνευσμένων από την ιστορία δίνοντας τα χαρακτηριστικά της τέχνης στον εμπλουτισμό των ιστορικών γεγονότων της νεότερης Ελλάδας. Αξιοποιήθηκε η αδιάκοπη μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα εκτός σχολικής τάξης, όπου οι μαθητές εκμεταλλεύτηκαν τα οφέλη των λογισμικών του iPad δημιουργώντας τη δική τους ταινία. Με τον τρόπο αυτό επαναοριοθετήθηκε η οργάνωση της παραδοσιακής τάξης και των μαθησιακών πηγών πληροφόρησης. Οι πηγές της μάθησης και τα μέρη όπου αυτή πραγματώθηκε είχαν επεκταθεί εκτός της σχολικής αίθουσας. Οι μαθητές με καθοδηγητή τον εκπαιδευτικό ήρθαν σε επαφή με πολλαπλές μαθησιακές πηγές πληροφόρησης αποτελώντας ταυτόχρονα Ομάδες Παραγωγής Γνώσης.

Έχοντας αποκτήσει τις δεξιότητες στη χρήση των iPad κατέστην ικανοί να μπορούν να ξέρουν ή να κάνουν τέχνη κάτι το οποίο δεν ήξεραν να κάνουν πριν την ενασχόλησή τους με την κινητή μάθηση. Οι μαθησιακοί σχεδιασμοί στη δημιουργία ενός έργου συμπεριλάμβανε ποικιλία ενεργειών στον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Η διδασκαλία αξιοποιώντας την πολυμορφία των ψηφιακά διακινούμενων νοημάτων (μαγνητοφώνηση γλώσσας, ηχογράφηση, επεξεργασία εικόνας –φωτογραφιών) μετασχημάτισε τη γνώση και οι μαθητές έγιναν ικανοί στη χρήση πολλαπλών μορφών κατασκευής και μετάδοσης μηνυμάτων στη γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, φυσική. Ο πολυγραμματισμός της κινητής μάθησης επέφερε αλλαγές και διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο εργαζόταν οι μαθητές ατομικά, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονταν. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα πλαισιώνονταν από εμπειρίες κινητής μάθησης προσπαθώντας να χτίσουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι μαθητές αυτενεργούσαν καταγράφοντας και διαμορφώνοντας δικά τους σχέδια διδασκαλίας. Συνεργάζονταν στην παραγωγή γνώσης, αξιολογούσαν τις ψηφιακές επιλογές τους και το ψηφιακό παραγόμενο προϊόν τους. Διαπιστώθηκε πως είχαν μεγάλη ικανότητα να μαθαίνουν. Η κινητή μάθηση ήταν ένα ταξίδι μάθησης πέρα από τη στενότητα και τους περιορισμούς της σχολικής αίθουσας, μια διαδικασία απομάκρυνσης από τον οικείο – καθημερινό χώρο δημιουργώντας την αίσθηση του συνανήκειν. Το ταξίδι σε νέες, άγνωστες περιοχές αναζήτησης της τέχνης διαθεματικά μέσω των iPad μεταμορφώνει τη μάθηση δημιουργώντας πολυσχιδείς μορφές νοημάτων που επικαλύπτονται με οπτικές, ηχητικές και χωροθετικές δομές. Η γνωστική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά το μαθησιακό σχεδιασμό ήταν η χρησιμοποίηση της εμπειρίας της κινητής μάθησης με τη χρήση των iPad, η θεωρητικοποίηση με την ονοματοποίηση και εννοιολογική οριοθέτηση στοιχείων της τέχνης, όπως εντοπίζονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, η λειτουργική και κριτική ανάλυση των στοιχείων αυτών και η μετατροπή τους σε ψηφιακή τέχνη δημιουργώντας πρωτότυπα ψηφιακά έργα.

Εφαρμογή του M - Learning στην τάξη

Οι μαθητές λαμβάνουν την ύλη του μαθήματος από την εφαρμογή iTunes University έχοντας πρόσβαση σε μεγάλο υλικό για να βρίσκουν πληροφορίες στη στιγμή, όπου κι αν βρίσκονται. Οι μαθητές αυτοκατευθύνονται σε μια αλληλεπιδραστική και διαδραστική διαδικασία.



Εικόνα 1.
Τι μπορεί να
περιλαμβάνει το υλικό

Συνθετικές εργασίες: Ιωάννης Καποδίστριας	Αριθμός
Σενάρια	8
Παρουσιάσεις	20
Animation	2
Ταινίες και δραματοποιημένα ντοκιμαντέρ	7
Σχεδιαγράμματα	25
Χάρτες και οδηγοί	6

Πίνακας 1.
Συνθετικές εργασίες

Εργάζονται σε ανεξάρτητες ομάδες εργασίας δημιουργώντας πλήθος συνθετικών εργασιών και κινούνται με απόλυτη ελευθερία μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, όπως στο προαύλιο ή σε αίθουσα γυρισμάτων. Ταινίες δραματοποίησης, σενάρια, κινούμενα σχέδια, βιντεομαθήματα, εννοιολογικοί χάρτες, ιστορικοί ή γεωγραφικοί χάρτες, παρουσιάσεις, κείμενα, κόμικς, είναι εργασίες που παράγονται καθημερινά σε κάθε μάθημα.

Σημειώνεται ότι επιδιώκεται η ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης με επισκέψεις σε αρχαιολογικά, ιστορικά, περιβαλλοντικά και άλλα ορόσημα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση του κεφαλαίου που αναφέρεται στην προσωπικότητα και το έργο του Ιωάννη Καποδίστρια (Ιστορία) που έγινε με απόλυτο βιωματικό και διαθεματικό τρόπο.

Ακολουθώντας την προαναφερθείσα διαδικασία οι μαθητές προσέγγισαν σφαιρικά το διδακτικό αντικείμενο. Προετοιμάστηκαν με απόλυτη πληρότητα και αυτονομία –ανά ομάδες– συγκεντρώνοντας και δημιουργώντας υλικό. Έγραψαν σενάρια στο Pages (Γλώσσα) για το γύρισμα ταινιών ή δραματοποιημένων ντοκιμαντέρ (υποκριτική) για την αναπαράσταση της πορείας του Καποδίστρια στο Ναύπλιο, έφτιαξαν χάρτες και οδηγούς, υπολόγισαν αποστάσεις και διαδρομές (Μαθηματικά) με τις εφαρμογές Keynote, iMovie, Google Maps (Γεωγραφία), σχεδίασαν στο χέρι ή στο Doceri (Εικαστικά) για τη δημιουργία animation με το iStopMotion.

Η προσέγγιση ολοκληρώθηκε με ημερίδα παρουσίασης των μαθητικών δημιουργιών στο I.M.E. (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού) που περιελάμβανε και αγκιμαχία (debate).



Εικόνα 2: Εν κινήσει και αυτοκατευθυνόμενες προσεγγίσεις στο Ναύπλιο - Ημερίδα στο Ι.Μ.Ε.

Αποτελέσματα

Φάνηκε, πως οι μαθητές διαθέτοντας τα iPad αξιοποιούν καθημερινά όλες τις παιδαγωγικές δυνατότητές τους, κάτι που αποδείχθηκε και στην έρευνα του C. Quinn.⁸ Επιπρόσθετα, η κινητικότητα, το διαφορετικό είδος αλληλεπίδρασης των μαθητών και η διασπορά τους σε διαφορετικούς χώρους εκτός τάξης έχει μελετηθεί και από τον J. Traxler⁹ και τους Jill Attewell και Carol Savill-Smith το 2004.¹⁰ Η γνωστική διαδικασία που ακολουθήθηκε, ο εξοπλισμός, οι ανάγκες των μαθητών και η οργάνωση σε επίπεδα έχουν επίσης διερευνηθεί.¹¹ Η κινητή μάθηση ενθάρρυνε την έγκαιρη μάθηση, «Just in time learning», δηλαδή οι μαθητές μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία και να την εφαρμόζουν την ίδια στιγμή. Αυτό δεν μπορεί να συμβεί σε μια παραδοσιακή τάξη ξεκομμένη από την νέα τεχνολογία, κάτι που αποδείχθηκε και από την έρευνα του Mohamed Ally.¹²

Επίσης, η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό περιοριζόταν σταδιακά (scaffolding) όσο οι μαθητές ανακάλυπταν τη γνώση ή αποκτούσαν τις επιθυμητές δεξιότητες, σύμφωνα με τις αρχές της αυθεντικής μάθησης, όπως επίσης έχεις διερευνηθεί.¹³

Διαπιστώθηκε, πως οι οθόνες των iPad δεν δυσκολεύουν τους μαθητές, όπως φάνηκε και στην έρευνα των Agnes Kukulska-Hulme και John Traxler.¹⁴

Η εφαρμογή των λογισμικών των iPad με τις δυνατότητες ηχογράφησης και τη δημιουργία βίντεο από τους ίδιους τους μαθητές λειτούργησαν εποικοδομητικά καθώς παρείχαν αμεσότητα και τους ενίσχυαν να σχολιάζουν το εκπαιδευτικό -ψηφιακό υλικό που δημιουργούσαν προωθώντας τη βιωματική μάθηση, κάτι που έχει διαπιστωθεί και στην έρευνα του Αμανατίδη.¹⁵

Η κινητή μάθηση κινητοποίησε τους μαθητές, ενθάρρυνε την επικοινωνία και την συνεργασία, κάτι που διαπίστωσαν και στην έρευνά τους οι Y. Laouris και N, Eteokleous.¹⁶

Οι μαθητές ως σύγχρονα παιδιά (digital natives) προσέγγισαν με ευκολία αυτή την τεχνολογία καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Η κινητή μάθηση προσέλκυσε την προσοχή των μαθητών αποκτώντας κίνητρα μάθησης, όπως η ευκολία χρήσης (ease of storage and portability), η διαθεσιμότητα (readily available at all times), η ευελιξία (flexibility and use outside the classroom) στην πρόσβαση της γνώσης και το συναίσθημα της κατοχής (personal ownership) κάτι που παρατηρήθηκε και στη μελέτη των Savill-Smith και Kent.¹⁷

Τέλος, παρατηρήθηκε μεγάλη απορρόφηση και ευχαρίστησης των μαθητών στην δράση που επιτελούσαν με τη χρήση Ipad αποκτώντας την εμπειρία ροής (optical experience) βιώνοντας θετικά συναισθήματα.¹⁸

Συμπεράσματα

Στο χώρο της παιδαγωγικής, η μάθηση μέσω κινητών συσκευών προσφέρει νέες διαστάσεις στη μάθηση που μέχρι πριν λίγα χρόνια ήταν άγνωστες. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης στη σχολική τάξη βρίσκεται σε υβριδικό στάδιο. Δεν υπάρχουν ακόμα παιδαγωγικές εφαρμογές της χρήσης των κινητών συσκευών.

Εκείνο που αναμένεται είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών για κινητές συσκευές με βάση τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όλων των τάξεων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αρκετές χώρες έχουν ενσωματώσει τις κινητές συσκευές στο εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Απαιτείται χρόνος ωρίμανσης προκειμένου η εκπαίδευση να προσανατολιστεί στα νέα τεχνολογικά δεδομένα, ώστε οι κινητές συσκευές ως υποστηρικτικό διδακτικό εργαλείο να παράσχουν νέες εμπειρίες, γνώσεις και δραστηριότητες. Σταδιακά, οι κινητές συσκευές θα αντικαταστήσουν τους προσωπικούς υπολογιστές και στο μέλλον θα αποτελέσουν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα αναπτύσσονται όλο και περισσότερο προσφέροντας νέες δυνατότητες μάθησης. Το όραμα της εκπαίδευσης

εξελίσσεται στην κοινωνία της γνώσης με τις ευφυείς διεπαφές χρήσης (intelligent intuitive interfaces) των κινητών συσκευών ενισχύοντας την περιρρέουσα νοημοσύνη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 N. Pinkwart, H.U. Hoppe, M. Milrad, J. Perez, «Architectures and Educational Scenarios for Cooperative Use of PDAs in Wireless Networks», *Journal of Computer Assisted Learning* 19:30(2003), σ. 383-391.
- 2 P. R. Polsani, «Use and Abuse of Reusable Learning Objects», *Journal of Digital Information* 3:4 (2003).
- 3 M. Sharples, D. Corlett, S. Bull, T. Chan, P. Rudman, «The Student Learning Organiser», A. Kukulska-Hulme, J. Traxler (Eds), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, Routledge, London, 2005, σ. 139- 149.
- 4 G. Vavoula, M. Sharples, «Meeting the Challenges in Evaluating Mobile Learning: A 3-level Evaluation Framework», *International Journal of Mobile and Blended Learning* 1:2(2009), σ. 54-75.
- 5 N. Pachler, «Mobile learning, the transforming media landscape and schools», *London Digest* 6: 19-20 (2010). Αντλήθηκε από: http://www.leru.org.uk/publications/london_digest
- 6 Σ. Ρετάλης, *iPad 1 προς 1 στη σχολική τάξη - Αξιολογώντας τη μαθησιακή εμπειρία*, Πανεπιστήμιο Πειραιά. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, 2016.
- 7 C. Savill-Smith, P. Kent, *The Use of Palmtop Computers for Learning: A Review of the Literature*, Learning and Skills Development Agency, 2003.
- 8 C. Quin, *Mobile Learning. In the Really Useful eLearning Instruction ManualQ Your toolkit for putting learning into practice*, Wiley and Sons, Chichester, UK, 2013.
- 9 J. Traxler, «Institutional Issues: Embedding and Supporting», Kukulska-Hulme, Traxler, *Mobile Learning*.
- 10 Jill Attewell, Carol Savill-Smith, *Learning with mobile devices: research and development*, Learning and Skills Development Agency, London, 2004.
- 11 R. Clark, F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in Learning: Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*, John Wiley & Sons, Pfeiffer, San Francisco, CA., 2006.
- 12 Mohamed Ally, *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, AU Press, Athabasca University, 2009.
- 13 Y.-L. Jeng, T.-T. Wu, Y.-M. Huang, Q. Tan, S. J. H. Yang, «The Add-on Impact of Mobile Applications in Learning Strategies: A Review Study», *Journal of Educational Technology & Society*.
- 14 Agnes Kukulska-Hulme, John Traxler, *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, Routledge, New York, 2005.
- 15 Ν. Αμανατίδης, «Mobile Learning, Η Μάθηση μέσω Κινητών Συσκευών», *2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, 2010.
- 16 Y.Laouris, N. Eteokleous, «We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning», *4th World Conference on mlearning*, Cape Town, South Africa, 2005.
- 17 Savill-Smith, Kent, «The Use of Palmtop Computers».
- 18 M. Csikszentmihalyi I. Lebuda, «A Window Into the Bright Side of Psychology: Interview With Mihaly Csikszentmihalyi», *Europe's of Journal of psychology* 13:4 (2017), 810-821.

Λυδία Παπαστεφανάκη
ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.
Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ
«ΜΑΝΔΥΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ»

«Η ανθρωπότητα απ' όλες τις μεριές της στάζει παιχνίδι», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Chateau.¹ Ο λόγος στην παρούσα εργασία, θα στραφεί γύρω από το θέατρο στην εκπαίδευση, μια μέθοδο βασισμένη κατά κόρον στην πηγαία διάθεση ψυχής του ανθρώπου, το παιχνίδι, και το πώς αυτό μπορεί να συμβάλει στην εποικοδομητική διδασκαλία των μαθηματικών. Κατά τον Winnicott, το παιχνίδι ανήκει στο χώρο της ενδιάμεσης εμπειρίας και προσφέρει χαλάρωση και ανακούφιση από τη συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου για τη διασύνδεση της εσωτερικής και της εξωτερικής πραγματικότητας.² Ο Sapir, στην προσπάθεια να ενώσει το παιχνίδι με τη Δραματική τέχνη, ισχυρίζεται πως και τα δύο επιτρέπουν στο παιδί, με τη χρησιμοποίηση συμβόλων, να αναπαραστήσει ρόλους παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του και οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα.³ Μέσα από τη δραματική τέχνη, το παιδί μπορεί να δημιουργεί φανταστικούς κόσμους, οι οποίοι είναι όμως ασφαλείς και το κάνουν να μεταφέρεται από το φανταστικό στο πραγματικό και αντίστροφα.

Συνδέοντας το θέατρο με τα μαθηματικά στην εκπαιδευτική πράξη, υπακούμε στους όρους της διεπιστημονικότητας, μιας μεθόδου που προτείνεται λόγω της αυξημένης παιδαγωγικής της αξίας, η οποία ενισχύεται και από την θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner. Η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη αλλά πολυδιάστατη, και χωρίζεται σε τύπους οι οποίοι συνολικά είναι οχτώ.⁴ Χρησιμοποιώντας πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δίνουμε στους μαθητές μας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν, αξιοποιώντας τον τύπο της νοημοσύνης στον οποίο υπερτερούν. Η νοημοσύνη είναι μεταβλητή, και όχι προκαθορισμένη, γεγονός που συνεπάγεται την αύξηση της νοημοσύνης των παιδιών μέσα από την παροχή πλούσιων μαθησιακών εμπειριών, ενώ αντίθετα η στέρηση αυτής της ποικιλίας μπορεί να την περιορίσει.⁵ Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές με έντονη κιναισθητική νοημοσύνη χρησιμοποιούν το σώμα τους για να μάθουν μαθηματικά (ενίσχυση λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης).

Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία των μαθηματικών ξεκίνησε από τις αρχές του 20ού αιώνα.⁶ Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες γίνεται χρήση

του δράματος, πρώτα απ' όλα εγείρεται η επιθυμία των παιδιών για την εκμάθηση των μαθηματικών, έπειτα εξασφαλίζεται ο «εθισμός» τους σε αυτά, και σταδιακά αρχίζουν να απολαμβάνουν τις διαδικασίες σκέψης στις οποίες υποβάλλονται. Κατανοούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται και αποκτούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Στη διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από το δράμα, δημιουργούνται ρεαλιστικές καταστάσεις και με τη φαντασία τους τα παιδιά μεταφέρονται στα μέρη όπου λαμβάνουν χώρα αυτές οι καταστάσεις.⁷ Με αυτό τον τρόπο, με την προσέγγιση δηλαδή των μαθηματικών μέσω των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών, η δημιουργία συνδέσεων είναι πολύ ευκολότερη και η γνώση παγιώνεται. Σε αυτό προστίθεται και το εξής: το να δεις, να μυρίσεις, να γευτείς, να ακούσεις ή ακόμα και να αγγίξεις κάτι το οποίο δεν υπάρχει παρά μόνο στη φαντασία, απαιτεί ιδιαίτερες πνευματικές διαδικασίες, οι οποίες με τη σειρά τους βελτιώνουν την πνευματική ικανότητα του παιδιού.⁸ Έτσι, πολλές από τις έννοιες των μαθηματικών αισθητοποιούνται πολύ γρηγορότερα μέσα από το δράμα, καθώς μετατρέπει τις αφηρημένες μαθηματικές σκέψεις σε συγκεκριμένες στο μυαλό των παιδιών, καθιστώντας τις ελκυστικές και κατανοητές.⁹ Άλλωστε, ο κόσμος των μαθηματικών και των ενηλίκων είναι γεμάτος από αφηρημένες σκέψεις και έννοιες στις οποίες δε μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά, παρά μόνο αν οι έννοιες αυτές γίνουν κατανοητές με συγκεκριμένους τρόπους. Τα παιδιά μετατρέπονται σε συνεργάτες του εμψυχωτή, που δίνουν νέα προοπτική στις προβληματικές, που προβάλλουν νέες γνώμες και φρέσκιες ιδέες. Κατασκευάζουν τον δικό τους τρόπο κατανόησης των μαθηματικών εννοιών και αναλαμβάνουν εξολοκλήρου την ευθύνη γι' αυτό.

Η άποψη ότι η γνώση που προκύπτει από το δράμα παγιώνεται, έχει διατυπωθεί ως συμπέρασμα μελετών, οι οποίες αποδεικνύουν ότι η μάθηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι αποτελεσματικότερη και πάνω απ' όλα μόνιμη.¹⁰ Τα παιδιά βλέπουν τα μαθηματικά από άλλη σκοπιά και παράλληλα με την αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτά, επέρχεται η ενεργός συμμετοχή τους και η αναμενόμενη βελτίωση της επίδοσής τους.¹¹ Από τη στιγμή που οι μαθητές κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μάθουν μαθηματικά και καταλάβουν τους λόγους που κρύβονται πίσω από τις μαθηματικές αιτιολογήσεις, νιώθουν άνετα με την ιδέα των μαθηματικών και καταπιάνονται με αυτά με ενθουσιασμό. Έτσι, μέσα από το δράμα, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, ο φόβος για τα μαθηματικά εκλείπει,¹² ενώ η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων βελτιώνει παράλληλα και τις επιδόσεις τους. Η συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικού τύπου διδασκαλίες, υποθέτουμε πως φέρνει ακόμα ισχυρότερα αποτελέσματα.¹³

Πιστοί στις αρχές και τις παραδοχές της θεατροπαιδαγωγικής, της διδακτικής των μαθηματικών και της διεπιστημονικότητας, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της πρόσθεσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αδιαμφισβήτητα έναν από τους σημαντικότερους και θεμελιώδεις αλγορίθμους των μαθηματικών. Ανάλογα με το σε ποια στρατηγική υπάγεται το κάθε δεδομένο της πρόσθεσης, ο Van de Walle έχει χωρίσει αυτά τα δεδομένα σε έξι κατηγορίες.¹⁴ Η στρατηγική την οποία θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε αντιστοιχεί στην ομάδα των «δεδομένων στα οποία φτιάχνουμε πρώτα το 10».¹⁵ Πριν τη χρήση αυτής της στρατηγικής, πρέπει να είναι βέβαιο ότι «τα παιδιά έχουν μάθει να βλέπουν τους αριθμούς από το 11 ως το 18 ως αποτέλεσμα του 10 συν κάτι ακόμα».¹⁶

Εναρκτήριο λάκτισμά μας θα είναι η τεχνική του Μανδύα του Ειδικού της Heathcote, από την οποία θα δανειστούμε πολλά στοιχεία, μπολιάζοντάς την και με άλλες δραματικές τεχνικές. Ο όρος Μανδύας, δεν είναι κάτι που φοριέται, αλλά περικλείει ένα σύνολο αξιών, συμπεριφορών και προτύπων, τα οποία ορίζουν όλη τη δράση.¹⁷ Θεωρούμε πως τα παιδιά είναι ειδικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας μια φαντασιακή επιχείρηση-αποστολή την οποία τους αναθέτει κάποιος σημαντικός πελάτης. Έχουν συγκεκριμένη ταυτότητα, την οποία φροντίζουμε να ενισχύουμε καθ' όλη τη διάρκεια της επιχείρησης, παράλληλα με την ενθάρρυνση για συνέχιση του έργου.¹⁸ Γίνεται επί της ουσίας ένα συμβόλαιο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, με το οποίο συμφωνούν όλοι να φέρουν σε πέρας την συμφωνημένη φανταστική επιχείρηση, υιοθετώντας όλες τις απαραίτητες συμπεριφορές. Το σημαντικό στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι πως τα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζονται από τον δάσκαλο σαν στοιχεία απαραίτητα για τη λειτουργία της επιχείρησης.¹⁹ Με αυτό τον τρόπο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα βγαίνει από τα στενά όριά του, καταργούνται οι γραμμές ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα, με τη δημιουργία ενός ενιαίου προγράμματος, ενώ οι μαθητές, ως ειδικοί υιοθετούν ένα κοινό αίσθημα επιτυχίας και υπευθυνότητας, ενδυναμώνοντας τις σχέσεις μεταξύ τους και με τον δάσκαλο.²⁰ Εντός και εκτός ρόλου, δάσκαλοι και μαθητές, μελετούν τις οπτικές άλλων ηρώων, συνειδητοποιώντας την πολυσημία του κόσμου, ενώ παράλληλα καλούνται να αντιμετωπίσουν εμπόδια που κρατούν το ενδιαφέρον για τη δράση αμείωτο.²¹ Το παιδί, με αυτό τον τρόπο, μπαίνει στο κέντρο της μάθησης.²² Πολλές από τις δραστηριότητες στην παραπάνω τεχνική, γίνονται και εκτός ρόλου, προκειμένου να εμβαθύνουν οι μαθητές στην κατανόηση των γνωστικών διεργασιών, το οποίο δεν γίνεται πάντα το ίδιο αποτελεσματικά με την παντομίμα.²³ Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέξαμε την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής σε ένα απαιτητικό γνωστικά αντικείμενο, όπως είναι τα μαθηματικά. Η συμμετοχή στη μάθηση είναι καθαρά ενεργητική,

με διερευνητικό χαρακτήρα, σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί θεατρικές αναπαραστάσεις με την παρουσία ειδικών (inquiry learning, drama for learning, expert framing- «διερευνητική μάθηση, δράμα με στόχο τη μάθηση, πλαίσιο ειδικών»)²⁴. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παραπάνω διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθότι ενθαρρύνει την ομάδα με πίστη στις δυνάμεις της και θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα για ενίσχυση της έρευνάς τους.²⁵ Μπορεί να συμμετέχει ως διευθυντής της επιχείρησης, ως καθοδηγητής/σύμβουλος, είτε ως εμπλεκόμενος με «ειδικά επεισόδια ενός ευρέως φάσματος».²⁶ Οι ειδικοί θα κληθούν στην περίπτωση μας να υποβληθούν σε διαβουλεύσεις (συσκέψεις μεταξύ τους), σε αξιολογικές κρίσεις (αξιολόγηση της πορείας του έργου), σε προκαταβολικές ενημερώσεις (στους Ούμπα Λούμπα για την πορεία του έργου) και κωδικοποιήσεις των αποτελεσμάτων τους (παρουσίαση στους Ούμπα Λούμπα), σε αναζητήσεις και, σε οικοδόμηση της γνώσης (αξιοποιώντας δραματικές τεχνικές, το κουτί και τα σοκολατάκια που θα τους δοθούν), σε εξάσκηση της ακοής τους και της ετοιμότητάς τους.²⁷

Κατά την υλοποίηση της παραπάνω τεχνικής, αξιοποιούνται πολλές από τις τεχνικές του δράματος, προκειμένου οι ειδικοί να διευκολυνθούν στην έρευνά τους, όπως είναι για παράδειγμα η παγωμένη εικόνα. Αξιοποιώντας τις ευρείες δυνατότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, θα κάνουμε χρήση θεατρικού παιχνιδιού αλλά και άλλων τεχνικών, όπως είναι η καρέκλα των αποκαλύψεων, η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης,²⁸ η δραματοποίηση και ο αυτοσχεδιασμός. Παράλληλα τα παιδιά θα δράσουν διερευνητικά σε μικρές ομάδες ή σε όλη την τάξη, ενώ θα ενισχύσουμε και τις εικαστικές δεξιότητές τους.

Στόχοι μας θα είναι: α) η έγερση της νοητικής δεξιότητας των παιδιών, η αισθητοποίηση γνωστικών στρατηγικών γύρω από τα μαθηματικά και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, β) η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση μέσω διαφόρων θεατρικών και μη τύπων έρευνας και η εξοικείωση με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος εκτός αυστηρών πλαισίων (μαθηματικά, γλώσσα, θεατρική αγωγή, εικαστικά, μελέτη),²⁹ γ) η ενεργοποίηση της κιναισθητικής τους δεξιότητας και της φαντασίας τους, δ) η ανάπτυξη της διαπροσωπικής τους νοημοσύνης μέσα από την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας, διαλόγου και επικοινωνίας, ενώ στους στόχους μας προστίθενται: ε) η αύξηση της πίστης στις ικανότητες των συμμετεχόντων, η αυτοπεποίθηση και η υπεύθυνη ανάληψη ευθυνών.

Το βιβλίο του Roald Dahl³⁰ «Ο Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας» θα είναι η ιστορία που θα ορίσει το πλαίσιο της έρευνάς μας. Το σχέδιο θα απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ δημοτικού και η υλοποίησή του υπολογίζεται να διαρκέσει 8 - 10 διδακτικές ώρες, ανάλογα με την εξοικείωση των παιδιών με τις

δραματικές τεχνικές και τις προϋπάρχουσες μαθηματικές γνώσεις. Ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο ή δείγματα από την κινηματογραφική εκδοχή του, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επικουρικά στην δημιουργία οικειότητας των παιδιών με την ιστορία.

1^ο δίωρο:

Ο δάσκαλος σε ρόλο Ούμπα Λούμπα (Uba Luba), μέλος της εξωτικής φυλής που δουλεύει στο εργοστάσιο σοκολάτας, αναλαμβάνει να παραδώσει στους μαθητές ειδικούς ένα γράμμα και ένα κουτί που δόθηκε από τον Γουίλι Γουόνκα (Willy Wonka) στον Τσάρλι, ένα μικρό φτωχό παιδί, προκειμένου να πάρει τη διαδοχή στο πιο σπουδαίο εργοστάσιο σοκολάτας της ιστορίας. Ο Τσάρλι (Charlie) είναι ο τελευταίος από τα πέντε παιδιά που μπήκαν με χρυσό εισιτήριο στο εργοστάσιο, όμως για να κερδίσει την εμπιστοσύνη του Γουίλι Γουόνκα πρέπει να βρει λύση στο παρακάτω πρόβλημα. Οι μαθητές της Α΄ τάξης, με διερεύνηση, συνεργασία και υπευθυνότητα, θα πρέπει να δώσουν μια ικανοποιητική απάντηση:

«Αγαπητοί Ειδικοί είμαι ο Τσάρλι. Έλαβα το παρακάτω γράμμα.

Δυσκολεύομαι πολύ, θα μπορούσατε σας παρακαλώ να με βοηθήσετε;»

«Αγαπητέ Τσάρλι, Τα παιδιά απ΄ όλο τον κόσμο ζητούν με λαχτάρα τις σοκολάτες μου! Οι Ούμπα Λούμπα χρειάζονται έναν γρήγορο τρόπο να μετρούν τις σοκολάτες και να τις συσκευάζουν σε κουτιά, που το καθένα βάζει μέσα 10 σοκολάτες, για να μη χάνουν χρόνο!».

«Ποιος είναι ο πιο γρήγορος τρόπος για να δω πόσες είναι όλες μαζί:

- 1. Αν έχω 8 σοκολάτες και 5 σοκολάτες;*
- 2. Αν έχω 9 σοκολάτες και 3 σοκολάτες;*
- 3. Αν έχω 8 σοκολάτες και 6 σοκολάτες;*

Παρουσίασε τη λύση σου στους Ούμπα Λούμπα.

Σου δίνω κι ένα κουτί, για να σε βοηθήσει!

Βιαζόμαστε!! Αναμένω την απάντησή σας. Ευχαριστώ πολύ, Τσάρλι»

Ο δάσκαλος διευκρινίζει στους μαθητές ότι υποθέτουμε πως είμαστε οι ειδικοί που θα αναλάβουν την υπόθεση για να βοηθήσουν τον Τσάρλι. Σύμφωνα με τον Rodari, η ανάπτυξη της φαντασίας οδηγεί στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, καθώς η πρώτη προσφέρει έναν τρόπο ολοκληρωμένης εμπειρίας, οραματιζόμενη συνθήκες που δεν μπορούν να εμφανιστούν στην καθημερινότητα μέσω των αισθήσεων.³¹ Μέσα στο φάκελο, μαζί με το γράμμα υπάρχουν οι ταυτότητες των ειδικών με τα ονόματα των μαθητών που θα συμμετέχουν. Αμέσως μετά, δάσκαλος και μαθητές, φτιάχνουν το συμβόλαιο της επιχείρησης, το οποίο υπογράφουν όλοι μαζί και συμφωνούν να τηρούν

με συνέπεια και υπευθυνότητα. Μελετούν όλοι μαζί ξανά το γράμμα και το κουτί (είναι φτιαγμένο από μακετόχαρτο με ενδιάμεσες εγκοπές, ώστε να χωρά ακριβώς 10 αντικείμενα μέσα και να μας βοηθήσει στο πάτημα στη δεκάδα.³² Θα έχουμε και μικρά σοκολατάκια, τα οποία θα αξιοποιηθούν στην πορεία της δράσης).

Ξεκινάμε με ένα σύντομο θεατρικό παιχνίδι, όπου θα αναπαραστήσουμε μια μέρα ενός ειδικού στα μαθηματικά, προκειμένου να καλλιεργηθεί η πίστη στο ρόλο. Πώς ξυπνά ένας ειδικός στα μαθηματικά; Τι φορά, τι κάνει, πώς προχωρά η μέρα του, τι εργασίες αναλαμβάνει; Ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις συνθήκες και τα παιδιά αναπαριστούν τις εκάστοτε καταστάσεις. Οδηγούμε σε συνθήκες εργασίας και ξεκινά η διαβούλευση των ειδικών. Ανάλογα με το δυναμικό της τάξης δουλεύουμε όλοι μαζί ή σε μικρές ομάδες και συζητάμε πώς θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το κουτί για να βρούμε λύση στο πρόβλημα. Καταγράφουμε τις προσθέσεις που μας ζητά ο Γουίλι Γουόνκα στο γράμμα και ποιοι οικείοι μας τρόποι υπάρχουν για να βρούμε τα αποτελέσματα: χρήση αντικειμένων, καταμέτρηση με τα δάχτυλα, ζωγραφική - εικόνες, χρήση αριθμογραμμής και αριθμόσκαλας.

2^ο δώρο:

Ίσως για να καταλήξουμε στη λύση του προβλήματος να μπορούσε να μας δώσει μερικά στοιχεία ο Γουίλι Γουόνκα. Αν δεν το έχουμε ήδη κάνει, μπορούμε να δείξουμε τους πρωταγωνιστές της ιστορίας μας στην κινηματογραφική εκδοχή ή εναλλακτικά να περιγράψουμε προφορικά ή εικαστικά, πώς τους φανταζόμαστε. Με την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων, ο δάσκαλος ή ακόμα και ένας από τους μαθητές, για τους σκοπούς της έρευνας, θα υποδυθεί τον Γουίλι Γουόνκα και οι υπόλοιποι ειδικοί σε κύκλο γύρω του θα του κάνουν ερωτήσεις. Αυτόν τον ρόλο μπορεί να αναλάβει και ο δάσκαλος.

Αξιοποιώντας τα πιθανά στοιχεία των ερωτήσεων, περνάμε στη δραματοποίηση του προβλήματος. Ο δάσκαλος προτείνει, σαν διευθυντής-σύμβουλος της επιχείρησης, να χρησιμοποιήσουμε πανιά, προκειμένου να φτιάξουμε ένα μεγάλο «κουτί» στο πάτωμα, σαν αυτό που έχουμε στα χέρια μας και να γίνουμε εμείς οι ίδιοι τα σοκολατάκια. Η μία ομάδα θα έχει 8 «σοκολάτες-παιδιά» και η άλλη 5 «σοκολάτες-παιδιά». Όσα παιδιά είναι απέξω, θα αναλάβουν να συντονίσουν την κατάσταση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εξηγούμε στα παιδιά πως αναλαμβάνουν αυτόν το ρόλο, προκειμένου να μας βοηθήσουν να δώσουμε λύση στο πρόβλημα της έρευνας. Ρωτάμε τα παιδιά πόσες σοκολάτες μπορούν να μπουν στο κουτί που φτιάξαμε και μπαίνουν οι πρώτοι 8 στο κουτί των 10 θέσεων. Ύστερα, μετά από συζήτηση, προσπαθούμε να δούμε τι θα γίνει στη συνέχεια. Μπορούν να μεταφερθούν μερικές σοκολάτες

από τη δεύτερη ομάδα, προκειμένου να συμπληρωθεί το κουτί; Πόσοι έμειναν τώρα στη δεύτερη ομάδα; Ένας από τους ειδικούς, αναλαμβάνει να κρατά σημειώσεις, ζωγραφίζοντας αυτά που βλέπει.

Η εικόνα μπροστά μας παγώνει (τεχνική παγωμένης εικόνας). Οι ειδικοί απέξω συζητάμε τι βλέπουμε. Είναι ευκολότερο τώρα να μετρήσουμε τα «παιδιά-σοκολάτες»; Με την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης ρωτάμε τις σοκολάτες πώς νιώθουν που είναι μέσα στο κουτί, γιατί κάποιες μεταφέρθηκαν από την ομάδα τους στο κουτί, πώς νιώθουν οι άλλες που είναι λιγότερες και αν συμφωνούν με ό, τι συνέβη. Τι νομίζουν πως θα συμβεί από δω και πέρα;

3^ο δώρο και 4^ο δώρο:

Δεύτερη διαβούλευση των ειδικών. Φτάσαμε σε λύση; Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει, αν χρειαστεί, πως έχουμε παραλάβει ένα κουτί, το οποίο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και εμφανίζει μικρά σοκολατάκια που χωρούν στις εγκοπές, σαν βοηθητικό στοιχείο που απεστάλη συμπληρωματικά από τον Τσάρλι. Αφού βάλουμε στο παιχνίδι τις αισθήσεις μας, μυρίζοντας και γευόμενοι μία από τις σοκολάτες, παίζουμε αρκετά με το κουτί και κάνουμε δοκιμές. Προσπαθούν με αυτό τον τρόπο οι μαθητές να δώσουν απάντηση στις ερωτήσεις του γράμματος. Ποια από τις λύσεις που βρήκαμε είναι γρηγορότερη; Αν περιγράφαμε με ένα όνομα τη λύση που βρήκαμε, ποιο θα μπορούσε να είναι αυτό;

Προχωράμε σε αυτοσχεδιασμό, όπου ένας από τους ειδικούς συνομιλεί με ένα μέλος των Ούμπα Λούμπα (δάσκαλος σε ρόλο ή μαθητής), ο οποίος έρχεται να ρωτήσει πώς προχωρούν οι εργασίες. Ανακοινώνει πως ο Γουίλι Γουόνκα βιάζεται και περιμένει την απάντηση νωρίτερα από ό, τι περιμέναμε (δυσκολία στην έρευνα που κρατά το ενδιαφέρον των μαθητών). Ο ειδικός απαντά εκ μέρους της ομάδας και διαπραγματεύεται την προθεσμία με τον εκπρόσωπο του Γουίλι Γουόνκα, και ο εκπρόσωπος αποχωρεί.

Θυμόμαστε πως πρέπει να παρουσιάσουμε οι ίδιοι τη λύση στους Ούμπα Λούμπα (ένας εκ των μαθητών ή δάσκαλος σε ρόλο), όμως αυτή τη φορά έρχεται ένας άλλος εκπρόσωπος που δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα μας. Κάνουμε έναν διάλογο στα κορακίστικα με πολύ χιούμορ, όπου ένας ειδικός διερμηνέας (μαθητής σε ρόλο ειδικού) μεταφράζει τα λόγια του εκπροσώπου, όπως τα φαντάζεται. Στο τέλος, μαθαίνουμε πως πρέπει να εξηγήσουμε τη λύση χωρίς να μιλάμε. Θα αφήσουμε σε αυτό το σημείο τα παιδιά να προτείνουν τρόπους (καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης) και όπου χρειάζεται

θα παρεμβαίνουμε συμβουλευτικά. Μπορεί να δημιουργηθεί μια αφίσα με σύμβολα, αναπαράσταση με παντομίμα, παγωμένη εικόνα κ.λπ. Μπορούμε συμπληρωματικά να φτιάξουμε σε 3 ζωγραφιές, τόσες όσα και τα ερωτήματα, τον τρόπο υπολογισμού με πάτημα στη δεκάδα, μοιράζοντας τις σοκολάτες αντίστοιχα. Στη ζωγραφιά μας, βοηθούμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα δισδιάστατο κουτί και με διαφορετικό χρώμα στις σοκολάτες της κάθε ομάδας, προκειμένου να είναι ευκρινές το αποτέλεσμα.

Αφού τελειώσει η δραστηριότητα, σαν υπεύθυνοι ειδικοί στέλνουμε την απάντησή μας και στον Τσάρλι. Παίρνουμε τις παραπάνω ζωγραφιές και τις κλείνουμε σε έναν φάκελο εμπιστευτικά, προκειμένου να του παραδοθούν. Η Heathcote,³³ προτείνει πολλούς τρόπους δημοσιοποίησης της δράσης: εκτός των επιστολών, μπορούν να αξιοποιηθούν επεξηγηματικά βίντεο και ηχητικές εγγραφές, έργα τέχνης, αφίσες, πίνακες, κονκάρδες και άλλα.

Τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση του έργου. Σε κύκλο συζητάμε πώς βρήκαμε τη λύση, αν νομίζουμε ότι τα καταφέραμε καλά, τι μας άρεσε και τι όχι κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, αν θα αλλάζαμε κάτι. Η ίδια ιστορία, μπορεί, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας (5^ο δίωρο και εξής) να παρασταθεί από τους ίδιους τους μαθητές σε μορφή δρωμένου με διανομή ρόλων, εικαστική και μουσική κάλυψη και να πάρει τη μορφή project. Μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία διαλόγων και την επιλογή των ρόλων. Μπορούν να φτιάξουν τραγούδια με θέμα τη σοκολάτα, να μάθουν για την ιστορία της σοκολάτας και την επίδραση των γλυκών στην υγεία. Μπορούν να μαγειρέψουν σοκολατένια γλυκά με τη βοήθεια του δασκάλου τους, να κεράσουν τις υπόλοιπες τάξεις και να επισκεφτούν ένα αληθινό εργοστάσιο σοκολάτας. Μπορούν να γράψουν ένα γράμμα στον Τσάρλι ή στο Γουίλι Γουόνκα ή να αναπαραστήσουν μια μέρα από τη ζωή των Ούμπα Λούμπα. Τα στενά όρια του Αναλυτικού Προγράμματος καταρρέουν και ο δρόμος για μια ενεργητική, δημιουργική και ουσιαστική μάθηση είναι πια ανοιχτός.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
2. Συμεών Π. Κωνσταντινόπουλος, *Παιδαγωγική του παιχνιδιού-Εισαγωγή*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2007.
3. Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Πεδίο, Αθήνα, 2012
4. Στυλιανή Καψάλη, *Μουσική και Διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2009· Carol Ann Tomilson, *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφ. Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ, Γρηγόρης, Αθήνα, 2009· Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη*

- σχολική γνώση, *Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2006. [Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης είναι οι εξής: Λεκτικό-γλωσσικός, Λογικο-μαθηματικός, Οπτικοχωρικός, Σωματικός-κινησθητικός, Μουσικός-ρυθμικός, Διαπροσωπικός, Ενδοατομικός-Ενδοπροσωπικός, Φυσιοκρατικός. Πέρα από αυτούς τους τύπους, άλλοι τρεις είναι πιθανοί, ο νατουραλιστικός, ο πνευματικός και ο υπαρξιακός (Gardner, 1999, ό.π. αναφ. στην Καψάλη, 2009)].
5. Gardner, 1985, ό.π. αναφ. στο Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Κέδρος, Αθήνα, 2007.
 6. Carol Carter, Lise Westaway, «The mathematics allergy: Is Drama in Education the much-needed antidote?», *The Mathematics Education into the 21st Century* (Project Universiti Teknologi Malaysia Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education, Johor Bahru), Malaysia, 2005, http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_malaysia_Carter65-69_05.pdf (Πρόσβαση 30/04/2010).
 7. Gulen Baran, Serap Erdogan, «A study on the effects of Mathematics teaching provided through drama on the Mathematics ability of 6-year-old children», *Eurasia Journal of Mathematics* 5 (2009), σ. 79-85.
 8. Χρήστος Μηλιώνης, *Τα μαθηματικά στο θέατρο: δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης*. <http://www.hdml.gr/pdfs/conferences/222.pdf> (Πρόσβαση 13/09/2018).
 9. Erdogan, Baran, «A study on the effects of Mathematics».
 10. Duatepe Asuman, Ubuz Behiye, «Drama based instruction and geometry», 2014, <https://www.researchgate.net/publication/249939273> (Πρόσβαση 12/09/2018) Rafael Inoa, Gustave Weltsek, Tabone Carmine, «A study in the relationship between theatre arts and student literacy and mathematics achievement», *Journal for learning through the arts* 10 (2014), <https://escholarship.org/uc/item/3sk1t3rx> (Πρόσβαση 2/09/2018) Elahe Masoum, Mohsen Rostamy-Malkhalifeh, Zahra Kalantarnia, «A study in the role of drama in learning mathematics», *Mathematics education trends and research* (2013), σ. 1-7. www.ispacs.com/metr (Πρόσβαση 18/09/2018) Erdogan, Baran, «A study on the effects of Mathematics» Carter, Westaway, «The mathematics allergy» Merell Fleming, Peter Tymms, «The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools», *Research in Drama Education* 9 (2004), σ. 177-197. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978042000255067> (Πρόσβαση 18/09/2018).
 11. Κωνσταντίνα Μάρα, «Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τους αριθμούς σε παιδιά Νηπιαγωγείου. Μία μελέτη περίπτωσης στο Νηπιαγωγείο Ασκληπιείου Επιδαύρου», *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό σχέδιο II*. Τόμος 3^{ος}, 2017, Σχολή Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Ναύπλιο, σ 398-411, <http://ts.uop.gr/tsdie/images/files/3os-tomos-ergasises-dte.pdf> (Πρόσβαση 10/09/2018) Esen Ersoy, «Polygons teaching through creative drama in mathematics teaching», *American Journal of Educational Research* 2 (2014), σ. 372-377. <https://pdfs.semanticscholar.org/a06b/5e3c0f4f13eb2efd5c5237356070638c07e5.pdf> (Πρόσβαση 30/08/2018) Erdogan & Baran, «A study on the effects of Mathematics» Παναγιώτα Κοταρίνου, Δέσποινα Κούτλη, Δέσποινα και Νατάσα Χρυσανθάκη -Αποστολοπούλου, «Η συμβολή των δραματικών τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Πρακτικά της 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2009, σ. 187-194.
 12. Μηλιώνης, Τα μαθηματικά στο θέατρο.
 13. Patrick Kariuki & Steven G. Humphrey, «The effects of drama on the performance of at risk elementary math students». A paper presented at the *Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association*, Birmingham, Alabama, 2006, <https://eric.ed.gov/?id=ED493996> (Πρόσβαση 30/08/2018).
 14. Δεδομένα του «Ένα λιγότερο» ή «Δύο περισσότερα», Δεδομένα με το Μηδέν, Διπλάσια, Σχεδόν διπλάσια, Δεδομένα όπου φτιάχνουμε πρώτα το 10, Άλλες στρατηγικές και τα Έξι τελευταία

- δεδομένα (Διπλάσια συν Δύο ή δεδομένα με διαφορά το δύο, επέκταση της στρατηγικής «φτιάχνουμε πρώτα το 10», απαρίθμηση ξεκινώντας από τον Μεγαλύτερο Προσθετέο, Δεδομένα με πλαίσια των δέκα).
15. Σύμφωνα με τον Van de Walle, *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο-Μια εξελικτική διδασκαλία*, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, Β. Κομπορόζος, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001, όλα αυτά τα δεδομένα έχουν τουλάχιστον έναν προσθετέο 8 ή 9. Κατά τη στρατηγική αυτή προσθέτουμε στο 8 ή το 9 τόσα όσα χρειάζεται για να φτάσει στο 10 (παίρνοντάς τα από τον άλλο αριθμό), και στη συνέχεια προσθέτουμε και τον αριθμό που έμεινε. Για παράδειγμα, για το $8+6$, παίρνουμε 2 από το 6, το 8 γίνεται 10, και στη συνέχεια προσθέτουμε το 4: $8 + 6 = 8 + (2+4) = (8+2) + 4 = 10 + 4 = 14$. Αντίστοιχα λειτουργούμε και για το 9: $9 + 7 = 9 + (1+6) = (9+1) + 6 = 10 + 6 = 16$.
16. Van de Walle, *Μαθηματικά για το Δημοτικό*, σ. 186.
17. Viv Aitken, «Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: A brief introduction», Deborah Fraser, Viv Aitken, Barbara Whyte (επιμ.), *Connecting Curriculum, Linking Learning*, Chapter 3, Nzcer Press, 2013, www.mantleoftheexpert.com (Πρόσβαση 17/08/2018). Dorothy Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο αλλάζει την ισορροπία δύναμης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου», Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, Αθήνα, 2009, σ. 34-46, <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf> (Πρόσβαση, 18/09/2019). Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010.
18. Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας».
19. Aitken, «Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert».
20. Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας».
21. Aitken, «Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert» Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*.
22. Σίμος Παπαδόπουλος, *Ο μανδύας του ειδικού. Η θεατρική μέθοδος project*, http://utopia.duth.gr/sypapado/index.htm_files/ (Πρόσβαση 28/08/2018).
23. Aitken, «Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert».
24. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Σίμος Παπαδόπουλος, Γεωργία Κοσμά, *Η συμβολή των θεατρικών μεθόδων στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης: Το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού (Mantle of the Expert)*, <https://www.researchgate.net/publication/317425435> (Πρόσβαση 28/08/2018).
25. Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας».
26. Βλ. επίσης Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας».
27. Βλ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*.
28. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της κατάθεσης επιχειρημάτων για την εύρεση λύσης, αλλά και μέσω της διαπραγμάτευσης με τον πελάτη, όπως και η εξοικείωση με το γραπτό λόγο, κατά την επεξεργασία επιστολών από και προς τον πελάτη, υπάγεται στο μάθημα της γλώσσας, ενώ η επαφή των μαθητών με τον κόσμο παραγωγής ενός εργοστασίου άπτεται του αντικείμενου της μελέτης περιβάλλοντος (βλ. παρακάτω). Η επέκταση του θέματος σε ευρύτερο πλαίσιο επαφίεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού.
29. Dahl Roald, *Ο Τσάρλι και το εργοστάσιο σοκολάτας*, μτφ. Τζένια Καβαριά, Ψυχογιός, Αθήνα, 2015.
30. Μηλιώνης, *Τα μαθηματικά στο θέατρο*.
31. Τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται σαν εργαλεία, ενισχύουν τη δράση και βοηθούν στην αναδημιουργία εννοιών, άλλων από τις καθημερινές, σύμφωνα με τον Vygotsky (βλ. Παπαδόπουλος & Κοσμά, *Η συμβολή των θεατρικών μεθόδων*)
32. Heathcote, «Ο μανδύας του ειδικού: ένα σύστημα διδασκαλίας».

Κωνσταντίνα Κότσαρη
Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή:

Η ανάγκη του ανθρώπου για αυτοσχεδιασμό είναι σίγουρα συνυφασμένη με την ανάγκη για έκφραση και την έμφυτη δημιουργικότητά του. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ο αυτοσχεδιασμός αποδείχθηκε ωφέλιμος για την τέχνη. Όχι μόνο βελτιώνει την εμπειρία του καλλιτέχνη, αλλά και το κοινό ευεργετείται από τις αρετές του αυθορμητισμού. Τι συμβαίνει όμως με την εκπαίδευση; Συνδέεται ο Αυτοσχεδιασμός με την καθημερινή διδακτική πρακτική όλων των μαθημάτων και ειδικότερα των φυσικών επιστημών;

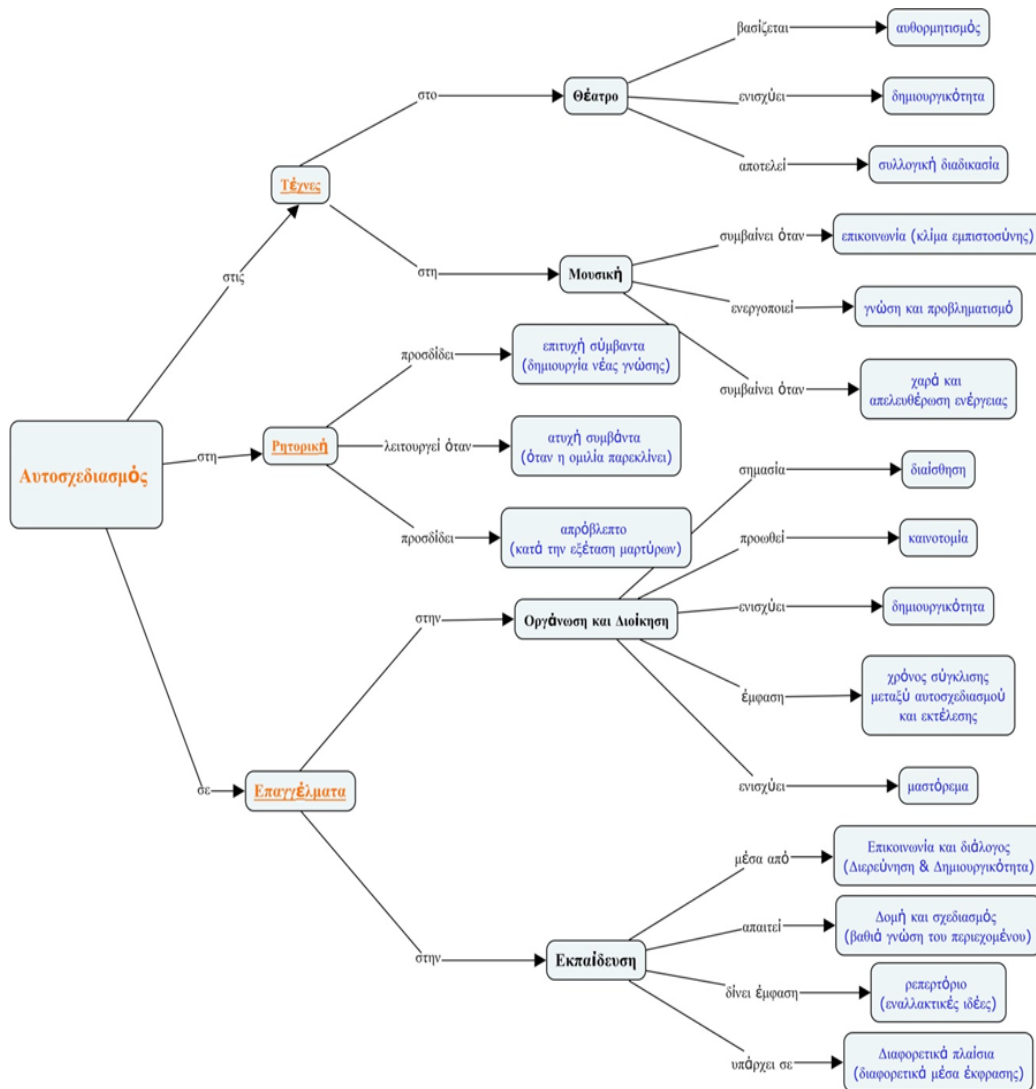
Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού, αν και προέρχεται από τις εμπειρίες του αυτοσχεδιασμού στο θέατρο, μπορεί να προσαρμοστεί στην σχολική τάξη, αν αξιοποιηθούν τα χαρακτηριστικά της νέας γενιάς (Net Generation), σε συνδυασμό με τα στοιχεία της πολλαπλής νοημοσύνης και των διαφόρων μαθησιακών στυλ και της ποικιλίας των συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης που συναντάμε στα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο ο αυτοσχεδιασμός που οργανώνεται σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της μάθησης σε βάθος (deep learning).

Αναφορικά με τις Φυσικές Επιστήμες, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι εκτός από την αυστηρή ορολογία και τις τεχνικές, υπάρχουν και οι έννοιες της διερεύνησης, της αναζήτησης, της ανακάλυψης. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ερωτήματα και τις ανακαλύψεις των μαθητών για να πραγματοποιήσουν συνδέσεις, θα πρέπει να αυτοσχεδιάσουν. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια τεχνική που έχει τη δυνατότητα να ισορροπεί αυτά τα οποία συμπεραίνουν οι μαθητές και τις πρακτικές της επιστήμης, με τις οποίες θα πρέπει να συνδεθούν οι ιδέες των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης που αφορά τη διασύνδεση του αυτοσχεδιασμού με τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Τέχνης, της Επιστήμης και του Πολιτισμού. Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί να εξεταστεί, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής διδακτικής πρακτικής που ενσωματώνει τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα, μέσα από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων σε θέματα Σύγχρονης Φυσικής και Αστρονομίας.

Η έννοια του Αυτοσχεδιασμού:

Σύμφωνα με τους Holdhus et al.¹ υπάρχουν τρεις βασικές παραδόσεις της έννοιας του αυτοσχεδιασμού που ενέχουν κάποιες βασικές διαφορές μεταξύ τους. Αυτές είναι οι παραδόσεις της ρητορικής, της μουσικής και του θεάτρου. Αρχικά, η ρητορική είναι μια γλωσσική θεωρία για την προφορική έκφραση που χρησιμοποιείται σε επίσημα πλαίσια (π.χ. πολιτική, δικαστήριο), έτσι η έννοια του αυτοσχεδιασμού αντιπροσωπεύει την προέλευση της θεωρίας της. Η μουσική και το θέατρο προσφέρουν διαφορετικές θεωρίες σχετικά με την απόδοση ή τους τρόπους έκφρασης μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η έννοια του επαγγελματικού αυτοσχεδιασμού που αναπτύσσεται στη μουσική και στο θέατρο αποτελεί πολύ συχνά περιγραφή του αυτοσχεδιασμού ως μέρος μιας καλλιτεχνικής παράστασης ή ως ένα αισθητικό μέσο έκφρασης. Η ρητορική, η μουσική και το θέατρο/δράμα αποτελούν τις τρεις βασικές παραδόσεις, οι οποίες είναι πολύπλοκες και πλούσιες σε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτιστικές βάσεις. Ο Αυτοσχεδιασμός στο πεδίο των επαγγελμάτων, έχει προσαρμογές τόσο στην Οργανωσιακή Θεωρία, όσο και στην Εκπαίδευση. Οι επιμέρους διαστάσεις των παραδόσεων αυτών, παρουσιάζονται ευσύνοπτα στον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Εννοιολογικός χάρτης των παραδόσεων του Αυτοσχεδιασμού (Holdhus et al, 2016).

Αυτοσχεδιασμός και Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση

Από τις αρχές του 21ου αιώνα, η θεωρία και η έρευνα τείνει να συνδέει τη δημιουργικότητα τόσο με γνωστικές, όσο και με ψυχομετρικές και ανθρωπιστικές παραμέτρους, δίνοντας έτσι έμφαση σε διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα.² Έτσι, όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με κύρια στοιχεία τα κίνητρα, την αλληλεπίδραση και τη διάθεση.³ Αναφορικά με τη διασύνδεση της δημιουργικής διάστασης με την εκπαίδευση, σύγχρονες έρευνες και πρακτικές καταδεικνύουν ότι οι μαθητές τείνουν να έχουν την ικανότητα να είναι δημιουργικοί στο επίπεδο της καθημερινής τους ζωής.⁴

Παράλληλα, ο Eisner⁵ ανέπτυξε την ισχυρή άποψη ότι οι μαθητές είναι δημιουργικοί παραγωγοί νοημάτων (creative meaning-makers) κυρίως μέσα από τις τέχνες.⁶ Σε αυτό το σημείο εμφανίζεται και ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού, αφού έχει εντοπιστεί ως έννοια τόσο στις τέχνες, όσο και στη διοίκηση επιχειρήσεων (Managerial or Organizational improvisation).⁷

Υπάρχουν τέσσερις βασικοί διδακτικοί λόγοι για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού στην τάξη, σύμφωνα με τον Tapscott.⁸ Πρώτον, εναρμονίζεται με τα χαρακτηριστικά της σημερινής γενιάς των μαθητών, γνωστή ως η Γενιά του Διαδικτύου, η οποία έχει την επιθυμία για επαγωγική ανακάλυψη, την ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία, αλλά και τη συναισθηματική σταθερότητα. Δεύτερον, αγγίζει την πολλαπλή νοημοσύνη (multiple intelligence) αλλά και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών (EQ). Τρίτον, ενισχύει τη συνεργατική μάθηση συμβάλλοντας στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, του σεβασμού και του ομαδικού πνεύματος καθώς και στην ανάπτυξη λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, εναλλαγή ρόλων, ανάληψη κινδύνων, και προώθηση δεξιοτήτων αφήγησης. Τέλος, ο τέταρτος λόγος είναι ότι ο αυτοσχεδιασμός προωθεί τη βαθιά μάθηση μέσα από την ενεργό συμμετοχή των νέων ιδεών, αντιλήψεων, ή προβλημάτων, συνδέοντας τις δραστηριότητες με τις προηγούμενες γνώσεις, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο σε εφαρμογές της πραγματικής ζωής και αξιολογώντας τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται μέσα από αναστοχασμό.⁹

Η έννοια του Αυτοσχεδιασμού στη θεωρία της Εκπαίδευσης

Στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχουν αναφορές που σχετίζονται με την παράδοση του δράματος/δραματοποίησης, η οποία διαφέρει από το θέατρο επειδή είναι κυρίως μια εκπαιδευτική στρατηγική, όπου οι μαθητές επινοούν και θέτουν σε εφαρμογή καταστάσεις «δράματος» για τη δική τους ανάπτυξη και μάθηση και όχι για να τόσο για να το παρουσιάσουν σε κοινό. Αυτή η δραστηριότητα έχει επίσης ονομαστεί δραματοποίηση στην τάξη και είναι εστιασμένη περισσότερο στη διαδικασία εκμάθησης που βασίζεται σε αυτοσχεδιαστική, φανταστική επικοινωνία, παρά στο θεατρικό προϊόν.

Η διαδικασία του «δράματος στην τάξη» αποτελεί μεθοδολογία που εφαρμόζεται σε ολόκληρη την τάξη με αυτοσχεδιαστική προσέγγιση βασισμένη στην έρευνα (inquiry), καθώς είναι πλαισιωμένη με αλληλένδετες αλληλουχίες που μαζί αποτελούν ένα σύνολο, όπου ο αυτοσχεδιασμός έχει βασική μορφή και περιεχόμενο, αλλά δεν είναι προδιαγεγραμμένος και σε συγκεκριμένα πλαίσια.¹⁰

Οι Toivanen et al.¹¹ περιγράφουν τους στόχους των δραστηριοτήτων δραματοποίησης στην τάξη ως εξής: Πρώτον, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να

αυξήσει την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τον εαυτό τους καθώς και για τις σχέσεις με άλλους. Δεύτερον, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αυξήσει τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών, π.χ. για τη βελτίωση της σαφήνειας και της δημιουργικότητας στην επικοινωνία των λεκτικών και μη λεκτικών ιδεών. Τρίτον, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αυξήσει την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κινήτρων και της ποικιλομορφίας των εκπαιδευτικών καταστάσεων.

Η Gallagher¹² στο βιβλίο της “Improvisation and Education: Learning Through?” δίνει μια γενική εικόνα του θεατρικού αυτοσχεδιασμού στη θεωρία και την πράξη της εκπαίδευσης. Η ίδια υποστηρίζει ότι «στην αρένα της μάθησης, ο αυτοσχεδιασμός επιστρέφει το σώμα στο σωστό μέρος».¹³ Η μάθηση μέσω του αυτοσχεδιασμού στο δράμα σημαίνει ότι συμμετέχει ολόκληρος ο άνθρωπος, το σώμα και ο νους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι το θέατρο της επινόησης (devised theater) και οι διαδικασίες επινόησης χρησιμοποιούνται για να κάνουν την ομάδα να εξερευνήσει ένα υλικό για να δημιουργήσει νέο υλικό.¹⁴ Μια επινοημένη διαδικασία είναι μια αυτοσχέδια και εξερευνητική δραματική και θεατρική πρακτική που αντικατοπτρίζει στενή σχέση με την παιδαγωγική του Dewey και την πραγματιστική αισθητική. Οι επινοημένες διαδικασίες περιέχουν αστάθεια και αυτή η διαδρομή μετατόπισης καθιστά την επινοημένη εργασία απαιτητική, επικίνδυνη και συναρπαστική. Η πραγματιστική αισθητική δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική εξερεύνηση που παίζει με τις δυνατότητες και δεν βλέπει τη γνώση ως κάτι σταθερό και δεδομένο. Οι μαθητές δεν πρέπει μόνο να αποδείξουν τι ξέρουν, αλλά να είναι ενεργοί δημιουργοί και παραγωγοί της ζωής τους και της μάθησης. Οι Karlsen & Väkenä¹⁵ υποστηρίζουν, επίσης, ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να μας αποσπάσει από τους στόχους της εκπαίδευσης ως μορφή δημιουργικής δραστηριότητας η οποία είναι ανοιχτή όχι μόνο σε αυτό που παρουσιάζεται, αλλά σε αυτό που δημιουργείται.

Τα τελευταία χρόνια, ο Αμερικανός καθηγητής Keith Sawyer είναι ο συγγραφέας που έχει ασχοληθεί περισσότερο με τον τομέα του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση. Το βιβλίο του “Structure and Improvisation in Creative Teaching”¹⁶ ασχολείται άμεσα και εκτεταμένα με τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας πολλές αναφορές στο δράμα καθώς και στις βασικές παραδόσεις της μουσικής και του θεάτρου.

Επίσης, ο Sawyer εισάγει την έννοια του «πειθαρχημένου αυτοσχεδιασμού» (discipline improvisation) κατά τον οποίο υποστηρίζει ότι η δημιουργική διδασκαλία πρέπει να νοηθεί ως ισορροπία μεταξύ δομής και αυτοσχεδιασμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Sawyer¹⁷ εξηγεί την έννοια της διδασκαλίας ως μια μορφή πειθαρχημένου αυτοσχεδιασμού ως εξής: «Η δημιουργική διδασκαλία είναι

πειθαρχημένος αυτοσχεδιασμός επειδή συμβαίνει πάντοτε μέσα σε ευρείες δομές και πλαίσια» και «πειθαρχημένος αυτοσχεδιασμός είναι δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει συνδυασμό σχεδιασμού και αυτοσχεδιασμού».

Η έννοια του «πειθαρχημένου αυτοσχεδιασμού» είναι εμπνευσμένη και από την έννοια «πειθαρχημένη φαντασία». Σύμφωνα με τους Beghetto & Kaufman¹⁸ ο «πειθαρχημένος αυτοσχεδιασμός» στη διδασκαλία της δημιουργικότητας συνεπάγεται την αναδιατύπωση του προγράμματος σπουδών, που σε σχέση με τις απροσδόκητες ιδέες που σχεδιάστηκαν, διαμορφώθηκαν και μετατράπηκαν στις ειδικές συνθήκες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η λέξη «πειθαρχία» αναφέρεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να είναι δομημένες και ότι ο «αυτοσχεδιασμός» εστιάζει σε ποιες πτυχές θα είναι περισσότερο ή λιγότερο ευέλικτη.

Στη διδασκαλία, πρέπει να αναζητήσουμε «διδασκτικές στιγμές» κατά τις οποίες θα πρέπει να υπάρχει διάρθρωση ή κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που βοηθούν τους μαθητές να μετακινούνται σε πιο εμπειρικές επιδόσεις. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη βάση γνώσεων τους με τους μαθητές τους και είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν με αυτοσχεδιαστικό τρόπο. Η DeZutter¹⁹ υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι «εγγενώς αυτοσχεδιαστική» και ότι είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί η έννοια του αυτοσχεδιασμού ως επαγγελματική έννοια λόγω του αυτοσχεδιαστικού χαρακτήρα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τον χώρο για ελευθερία ώστε να αναπτύξει κλίμα ανάληψης κινδύνου, ισορροπώντας ανάμεσα στη δομημένη διδασκαλία και στον αυτοσχεδιασμό.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Sawyer²⁰ παρουσιάζει τις διαφορές μεταξύ Διδασκαλίας και Αυτοσχεδιασμού στη θεατρική σκηνή, οι οποίες διακρίνονται σε 4 βασικά σημεία:

α) Ο αυτοσχεδιασμός στη σκηνή επικεντρώνεται στη διαδικασία και στη στιγμή της απόδοσης, δεν υπάρχει προϊόν που παραμένει μετά την ολοκλήρωση της απόδοσης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι έχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα: τη μάθηση του μαθητή.

β) Η σχέση μεταξύ εκτελεστή και ακροατηρίου είναι διαφορετική στην τάξη. Στον αυτοσχεδιασμό σε μια παράσταση, το κοινό δεν συμμετέχει ενεργά στην απόδοση, αλλά είναι σχετικά παθητικό. Ενώ κατά τη διδασκαλία συμβαίνει το εξής «μαθησιακό παράδοξο»: οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν μέσα στις δομές. Έτσι μια βασική πτυχή της καλής διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος να γνωρίζει ακριβώς ποιες δομές είναι κατάλληλες σε κάθε στιγμή στη μαθησιακή πορεία της τάξης.

γ) Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέση σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό

ίδρυμα και οι δομές της τάξης συχνά αναπτύσσονται και στη συνέχεια επιβάλλονται από τη διοίκηση όπου η μεταφορά των αυτοσχεδιασμών είναι δύσκολο να συμβιβαστεί με τις θεσμοθετημένες αντιλήψεις της διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως ημι-εξειδικευμένοι τεχνικοί εκτελεστές. Ο Sawyer²¹ ωστόσο, υποστηρίζει μια ριζικά διαφορετική αντίληψη: Οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι, και δημιουργικοί επαγγελματίες. Ωστόσο, στα σχολεία οι θεσμικές δομές είναι υπερβολικά περιοριστικές και εμποδίζουν την δημιουργική διδασκαλία και μάθηση.

δ) Οι μαθητές υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα, ενώ ένα θεατρικό ακροατήριο έχει επιλέξει να παρακολουθήσει την παράσταση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα θεμελιώδεις διαφορές δύναμης και εξουσίας. Στην εκπαίδευση, η δημιουργική μάθηση είναι πιο πιθανό να συμβεί, όταν η σχέση καθηγητή και φοιτητή είναι κάπως χαλαρή, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι καθηγητές και οι μαθητές δημιουργούν από κοινού αυτοσχεδιασμούς.

Στις δύο παραδόσεις όπου εφαρμόζεται Αυτοσχεδιασμός - Εκπαίδευση και Οργανώσεις υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή, καθώς το κοινό έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η κύρια εστίαση, ως εκ τούτου, μετατοπίζεται από μια μονολογική σε μια πιο διαλογική οπτική, από τις κλειστές σε σκηνοθετημένες μορφές, με άλλα λόγια τη μετάβαση από μια πιο παραδοσιακή απόδοση στην αλληλεπίδραση και την ανταπόκριση. Αυτή η μετατόπιση καταδεικνύει και πάλι τη σημασία του αυτοσχεδιασμού ως μέρος ενός συγκεκριμένου πλαισίου.

Αυτοσχεδιασμός και Φυσικές Επιστήμες

Μελετώντας τις παραπάνω έννοιες αναφορικά με τον Αυτοσχεδιασμό στην Εκπαίδευση, θα συνεχίσουμε με αναφορές που σχετίζονται με την προσέγγιση του Αυτοσχεδιασμού στις Φυσικές Επιστήμες, συνδέοντας τις πτυχές του αυτοσχεδιασμού με σύγχρονα θεωρητικά δομήματα του πεδίου των Φυσικών Επιστημών. Αρχικά, όπως είδαμε, έχουν εντοπιστεί τέσσερις διαφορετικές πτυχές του αυτοσχεδιασμού, οι οποίες φαίνεται να έχουν ζωτική σημασία για την εκπαίδευση:

(1) Επικοινωνία και διάλογος: Η επικοινωνία στον αυτοσχεδιασμό μπορεί να περιγραφεί ως μια αλληλουχία δύο θέσεων: την εσωτερική διαδικασία επικοινωνίας προς το εξωτερικό σκοπούμενο αποτέλεσμά της. Ο σκοπός του αυτοσχεδιασμού μπορεί επίσης να δίνει έμφαση τόσο στην επίδραση του κοινού, όσο και στη διαδικασία εξερεύνησης. Στο πεδίο αυτό η έννοια της διερεύνησης αποτελεί βασική έννοια των Φυσικών Επιστημών, θα μπορούσε να υποστηριχτεί μέσα από την επικοινωνία και τον διάλογο. Επίσης, οι ο επικοινωνιακός

αυτοσχεδιασμός βασίζεται στην αλληλεπίδραση, με την προϋπόθεση να υπάρχει ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη ώστε να διευκολυνθεί η ανάληψη κινδύνου και η δημιουργικότητα. Μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως σε καρποφόρες συζητήσεις, δράσεις και αντιδράσεις και να εξερευνήσουν μέσω αυτοσχεδιαστικών επικοινωνιών και δημιουργικής διδασκαλίας.²²

(2) Δομή και σχεδιασμός: Όλες οι παραδόσεις ισχυρίζονται ότι για έναν «επαγγελματικό» αυτοσχεδιασμό θα πρέπει να υπάρχει σε βάθος γνώση και εξειδίκευση στον σχεδιασμό και τη δομική σκέψη. Έτσι και στην εκπαίδευση –και ιδίως στις Φυσικές Επιστήμες– ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει βαθιά γνώση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου. Εκτός αυτού, ο «χρόνος» είναι επίσης καθοριστικός, όχι μόνο ως προς το πότε πρέπει να απαντά κάποιος μαθητής σε μια κατάσταση διδασκαλίας, αλλά και στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, είτε σε μια στιγμή έκτακτης ανάγκης για σκοπούς αξιολόγησης ή μάθησης ή ως μια αυθόρμητη απόφαση καθηγητή για το πώς να διαμορφώσει μια συνεχιζόμενη σειρά διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διάρθρωση της δομής και του σχεδιασμού μπορεί να χαρακτηριστεί ως «δραματοουργία» της εκπαίδευσης, αλλά πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι συνέπειες του σχεδιασμού και της υλοποίησης πρέπει πάντα να επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών και ότι ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να υπερβεί τα πλαίσια σπουδών.

(3) Το ρεπερτόριο: Τα εκπαιδευτικά ρεπερτόρια, η χρήση εναλλακτικών ιδεών και παραδειγμάτων διαμορφωμένα σε συνδυασμό με τη γνώση περιεχομένου και την παιδαγωγική γνώση, αποτελούν βασική προϋπόθεση για τον αυτοσχεδιασμό στην εκπαίδευση. Η ανάγκη να βασιστεί ο εκπαιδευτικός σε ένα σχετικό ρεπερτόριο, όπως ένα ρεπερτόριο διαφορετικών παραδειγμάτων ή εκπαιδευτικών μεθόδων (αφηγήσεις, εικόνες, αριθμοί, δραστηριότητες, χειρονομίες κ.λπ.), που μπορούν να εξηγήσουν, να εισαγάγουν ή να επιδείξουν μια έννοια, μια θεωρία, έναν τρόπο η εργασία ή ένα πρόβλημα, αποτελεί σημαντική διάσταση στη διδασκαλία όλων των αντικειμένων και ιδίως των Φυσικών Επιστημών. Τα ρεπερτόρια αποτελούν την πλήρη συλλογή πόρων του δασκάλου ως «ένα πραγματικό οπλοστάσιο εναλλακτικών μορφών παρουσίας, μερικά από τα οποία προέρχονται από την έρευνα ενώ άλλα προέρχονται από τη σοφία της πρακτικής». Επίσης, ο ίδιος υπογραμμίζει ότι τα ρεπερτόρια για οποιοδήποτε θέμα πρέπει να περιλαμβάνουν τις πιο χρήσιμες μορφές αντιπροσώπευσης αυτών των ιδεών, τις πιο ισχυρές αναλογίες, εικονογραφίες, παραδείγματα, εξηγήσεις και επιδείξεις (demonstrators), δηλαδή με πρότυπες δραστηριότητες. Ειδικότερα στις Φυσικές Επιστήμες και στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που

εμπεριέχουν πτυχές αυτοσχεδιασμού, οι μορφές αυτές και ιδίως οι επιδείξεις (demonstrators), αποτελούν το βασικό στοιχείο για την εις βάθος μάθηση των υπό διαπραγμάτευση εννοιών.²³

(4) Πλαίσιο: Οι επαγγελματικές αυτοσχεδιαστικές πρακτικές εξαρτώνται από το πλαίσιο και το ιδιαίτερα εξειδικευμένο πεδίο σε μεγάλο βαθμό. Τα ευρήματα των αναλύσεων δείχνουν ότι οι αυτοσχεδιαστικές πρακτικές έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, αλλά είναι διαφορετικές, επειδή λειτουργούν και περιγράφονται σε διαφορετικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, οι αυτοσχεδιαστικές πρακτικές είναι εγγενώς συμφραζόμενες με τη δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο, όμως, είναι αδύνατο να εισαχθεί κάτι νέο χωρίς αναφορά σε εκείνο που προηγείται αυτού, για τον λόγο αυτό το εξειδικευμένο πλαίσιο και το πεδίο των Φυσικών Επιστημών αποτελούν τον κορμό της οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης.²⁴

Εργαλεία Αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση

Η μυθιστορηματική αφήγηση και το παιχνίδι ρόλων αποτελούν τα βασικά εργαλεία κατά τα οποία οι χαρακτήρες και οι καταστάσεις διερευνώνται μεν σαν να είναι πραγματικοί. Η μυθιστορηματική αφήγηση ως εκπαιδευτική στρατηγική αποτελεί έναν τρόπο διερεύνησης ενός θέματος ή προβλήματος με συνεχείς μετατοπίσεις μεταξύ προβληματισμού εντός και εκτός ρόλου, προκειμένου να εξεταστεί στην πραγματική ζωή. Ο πυρήνας του αυτοσχεδιασμού είναι η διαισθητική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων.²⁵

Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές τείνουν να υιοθετούν ένα συγκλινόμενο στυλ σκέψης σε συνηθισμένες καταστάσεις, που αντιστοιχούν σε καθορισμένα πρότυπα σκέψης, ενώ λίγοι υιοθετούν διαφορετικό στυλ σκέψης, επομένως ο αυτοσχεδιασμός δεν αποτελεί εύκολο στόχο κατά τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Οι έρευνες εστιάζουν στη σχέση μεταξύ αυτοσχεδιασμού και αποκλίνουσας σκέψης στο πλαίσιο της θεωρίας των σχημάτων, όπου προτείνεται ότι ο αυτοσχεδιασμός ενθαρρύνει τους ανθρώπους να ξεφύγουν από τα καθορισμένα πρότυπα σκέψης, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να υιοθετήσουν ένα διαφορετικό στυλ σκέψης, να είναι σε θέση να δημιουργήσουν κάτι νέο και να αναπτύξουν νέα πρότυπα σκέψης στην επιστήμη, την τεχνολογία, την τεχνολογία και τα μαθηματικά (STEM), λαμβάνοντας υπόψη τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Σύμφωνα με τα παραπάνω προτείνεται ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, με βάση το οποίο οι δεξιότητες αυτοσχεδιασμού των εκπαιδευτικών, όπως οι διαδοχικές, διαλογικές και υποδειγματικές δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, μπορούν να προσαρμοστούν ως διδακτικές ικανότητες στη δημιουργική

επιστημονική εκπαίδευση στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αυτοσχεδιαστικές διδακτικές δεξιότητες μπορούν να ενσωματωθούν στη διδακτική προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο και συστηματικό μοντέλο για την Επιστημονική Εκπαίδευση Έρευνας που θα αυξήσει την ελκυστικότητα της επιστημονικής εκπαίδευσης και των επιστημονικών σταδιοδρομιών και θα ενισχύσει το ενδιαφέρον των νέων για το STEM.

Προτεινόμενη δομή σχεδιασμού: Εργαλείο Αυτοσχεδιασμού στις Φυσικές Επιστήμες από τον εκπαιδευτικό

1. Επιλογή θέματος

1.1. Παρουσίαση θέματος Σύγχρονης Φυσικής ή Αστρονομίας με διαφορετικούς τρόπους:

- α) Απλή πληροφορία
- β) Συναισθηματικά φορτισμένο (θετικά – αρνητικά)
- γ) Κοινωνικές επιπτώσεις (θετικές – αρνητικές)

1.2. Πρότερη γνώση των μαθητών σε θέμα

- α) θέμα γνωστό (π.χ. ήλιος)
- β) άγνωστο θέμα (π.χ. σκοτεινή ύλη)

1.3. Επιστημονικές έννοιες

- α) Ενδεχόμενη Διαισθητική Γνώση
- β) Γνώση Επιστημονικού Περιεχομένου

2. Δραστηριότητες Αυτοσχεδιασμού – Καλλιτεχνική Διάσταση (π.χ. Ιδιοθύελλα (Brainstorming), θεατρικό παιχνίδι, άσκηση θεατρικού αυτοσχεδιασμού κ.ά.)

2.1. Δημιουργία (κάτι δημιουργείται, ατομικά ή σε ομάδες).

- α) Επιστημονικό περιεχόμενο
- β) Διαφορετικά πλαίσια
- γ) Διαφορετικά μέσα έκφρασης

2.2. Παρουσίαση (η δημιουργία παρουσιάζεται στην ομάδα)

2.3. Ανταπόκριση (η παρουσίαση σχολιάζεται, ανατροφοδοτείται και ξαναδουλεύεται).

3. Δραστηριότητες «Πειθαρχημένου Αυτοσχεδιασμού» - Με βάση τους γενικότερους στόχους του προγράμματος σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοσχεδιάζουν με τους μαθητές τους για να τους βοηθήσουν να μάθουν και να εμπλακούν με την επιστήμη. Ο αυτοσχεδιασμός στον οποίο συμμετέχουν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές διαμορφώνεται με βάση τους γενικότερους στόχους του προγράμματος σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες. Δηλαδή, οι Εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν τις

δικές τους συνδέσεις με τις υπό μελέτη επιστημονικές έννοιες, αλλά οι ιδέες τους αυτές θα σχετίζονται όσο το δυνατόν περισσότερο με τις πρακτικές της Επιστήμης μέσω των εξής τεχνικών:

α) Προσφορά επιστημονικών εργαλείων σπουδαστών για να τελειοποιήσουν τη σκέψη τους (π.χ. επιστημονικό διάλογο, όπως η ερώτηση, η δόμηση εξηγήσεων και η εμπλοκή σε επιστημονικά επιχειρήματα και συζητήσεις).

β) Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να ενισχύσουν την επιστημονική τους σκέψη (π.χ. γλωσσικές και γραφικές αναπαραστάσεις με την πειραματική υλοποίηση των επιστημονικών εννοιών).

4. Αναστοχασμός – Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα αναστοχαστούν και θα συζητήσουν τις μορφές των δραστηριοτήτων, τις αλληλεπιδράσεις και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 K. Holdhus, S. Høisæter, K. Mæland, V. Vangsnes, K. S. Engelsen, M. Espeland, Å. Espeland, «Improvisation in teaching and education—roots and applications», *Cogent Education* 3 (2016).
- 2 R. J. Caselli, «Creativity: An organizational schema», *Cognitive and Behavioral Neurology* 22 (2009), σ.143-154.
- 3 A. Craft, K. Chappell, «Possibility Thinking and Creative School Change», *Education: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (2014), σ. 1-13.
- 4 J. C. Kaufman, R. A. Beghetto, «Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity», *Review of General Psychology* 13 (2009), σ. 1-12.
- 5 E. W. Eisner, *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Teachers College Press, New York, 2017.
- 6 S. C. Liu, H. S. Lin, «Primary teachers' beliefs about scientific creativity in the classroom context», *International Journal of Science Education* 36 (2014), σ. 1551-1567.
- 7 E. Nemkova, A. L. Souchon, P. Hughes, M. Micevski, «Does improvisation help or hinder planning in determining export success? Decision theory applied to exporting», *Journal of International Marketing* 23 (2015), σ.41-65.
- 8 D. Tapscott, *Growing up digital: How the net generation is changing your world*, McGraw-Hill, New York, 2009.
- 9 A. Hoffman, B. Utley, D. Ciccarone, «Improving medical student communication skills through improvisational theatre», *Medical education* 42 (2008), σ. 537-538.
- 10 G. M. Bolton, «New perspectives on classroom drama», Simon & Schuster Education NY, New York, 1992.
- 11 T. Toivanen, K. Komulainen, H. Ruismaki, «Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity», *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12 (2011), σ. 60–69.

- 12 K. Gallagher, «Improvisation and education: Learning through?» *Canadian Theatre Review* (2010), σ. 42-46.
- 13 ό.π.
- 14 T. Bicat, C. Baldwin, *Devised and collaborative theatre*, The Crowood Press, Marlborough, 2007.
- 15 S.Karlsen, L. Väkevä, *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 2012.
- 16 R. K. Sawyer, «*Structure and improvisation in creative teaching*», Cambridge University Press, New York, Cambridge, 2011.
- 17 R. K. Sawyer, «Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation», *Educational Researcher* 33 (2004), σ. 12–20.
- 18 R. A. Beghetto, J. C. Kaufman, J. Baxter, «Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity», *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 5:4 (2011), σ. 342.
- 19 S. DeZutter, «Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation», *Structure and improvisation in creative teaching* (2011), σ. 27-50.
- 20 R. K. Sawyer, «Improvisation and the creative process: Dewey, colling wood, and the aesthetics of spontaneity», *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 58 (2000), σ. 149–161.
- 21 R. K. Sawyer, *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 1997.
- 22 R. K. Sawyer, «A call to action: The challenges of creative teaching and learning» (2015), <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=18082> (Πρόσβαση 18/2/2018)
- 23 Z. Smyrniou, M. Sotiriou, S. Sotiriou, E. Georgakopoulou, «Multi-Semiotic systems in STEM: Embodied Learning and Analogical Reasoning through a Grounded-Theory approach in theatrical performances», *Journal of Research in STEM Education* (2017).
- 24 Z. Smyrniou, E. Georgakopoulou, M. Sotiriou, S. Sotiriou, « The Learning Science Through Theatre initiative in the context of Responsible Research and Innovation », *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* 15:5 (2017), σ. 14-22.
- 25 T. Toivanen, K. Komulainen, H. Ruismaki, «Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity», *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12 (2011), σ. 60-69.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Πρόεδρος:
Λίλυ Αλεξιάδου

Νικόλαος Γραίκος
ΔΙΑΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΚΑΙ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

Εισαγωγή

Η ένταξη των τεχνών στο ελληνικό σχολείο είναι ελλειπτική, τόσο από την άποψη των παιδαγωγικών και των εκπαιδευτικών προϋποθέσεων, όσο και από την άποψη της ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στην ανάδυση του μορφωτικού νοήματος των τεχνών. Η πανσπερμία των διδακτικών αντικειμένων και η ασαφής διασύνδεση των μαθημάτων τέχνης με τα άλλα μαθήματα, καθώς επίσης και η περιορισμένη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων μεταξύ τους, είναι ζητήματα που επιτείνουν το γενικότερο πρόβλημα.¹

Επιχειρώντας να απαντήσουμε στα προβλήματα αυτά σχεδιάσαμε, με την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα διασύνδεσης της τέχνης στις διάφορες μορφές της (εικαστικά, μουσική, θέατρο και χορός) με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με διάφορες μορφές από το σχολικό έτος 2011-12 μέχρι το σχολικό έτος 2017-18 σε επτά (7) Δημοτικά σχολεία της Πιερίας. Τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17 εφαρμόστηκε σε πιλοτική βάση μετά από σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και από το σχολικό έτος 2017- 18 συνεχίστηκε σε μετα-πιλοτική φάση.

Στην εισήγησή μας θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, τις θεωρητικές προϋποθέσεις, τη σκοποθεσία, την ερευνητική μέθοδο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες που ακολουθήσαμε, τα αποτελέσματα και τις προτάσεις μας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος ήταν τα εξής:

- ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα διασυνδέουν τις τέχνες με τη λογοτεχνία, τη γλώσσα, αλλά και άλλα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου;
- Ποιες είναι οι θεωρητικές προϋποθέσεις σχεδιασμού τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

- Μπορούν τα προγράμματα αυτά να αποτελέσουν αφορμές για την ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και την οργάνωση συνδιδασκαλιών;

Θεωρητικές προϋποθέσεις

Οι θεωρητικές προϋποθέσεις του προγράμματος βασίζονται σε νεότερα επιστημολογικά δεδομένα που προσεγγίζουν την τέχνη, ως σύνθετο πολιτισμικό, αισθητικό και γνωστικό εργαλείο.² Ιδιαίτερα, στην παιδαγωγική έρευνα κυριαρχεί ολοένα και περισσότερο η άποψη ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις, που αντιμετωπίζουν την τέχνη ως σύνθετο και ενοποιημένο φαινόμενο (λόγος, εικαστική αναπαράσταση, μουσική, θέατρο, χορός), είναι αποτελεσματικότερες από τις προσεγγίσεις που βασίζονται στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία επιμέρους δεξιοτήτων (γλωσσικών, θεατρικών, εικαστικών, μουσικών κ.ά.).³ Με την έννοια αυτή, η τέχνη εκτός από μέσο έκφρασης και αναπαράστασης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των πολλαπλών διαστάσεων της νοημοσύνης των παιδιών,⁴ στην ανάδειξη των καλλιτεχνικών και πολυτροπικών τους ικανοτήτων,⁵ στην καλλιέργεια της δημιουργικής και της κριτικής τους ικανότητας,⁶ στην ενσυνείδητη οικειοποίηση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς,⁷ στην κατανόηση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής ποικιλίας και στην αύξηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου μέσα από πρακτικές κοινωνικής και πολιτισμικής ενδυνάμωσης.⁸

Ο σύνθετος χαρακτήρας των θεωρητικών προϋποθέσεων που προαναφέραμε, μας οδηγούν στην οριοθέτηση νέων εννοιολογήσεων, όσον αφορά την ερμηνεία, το νόημα και την εκπαιδευτική χρήση του έργου τέχνης. Όπως έχουμε επιχειρηματολογήσει και σε άλλη συνάφεια⁹ χρησιμοποιούμε τον όρο «δια-εικονισμοί», για να οροθετήσουμε τη μεθοδολογική μας πρόταση, η οποία εστιάζει στην κατανόηση του έργου τέχνης με βάση τις πολλαπλές του επιτελέσεις και αναπαραστάσεις («εικονισμούς»), τόσο στο επίπεδο της εσωτερικής του δομής, όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής του λειτουργίας και του ιστορικού και πολιτισμικού του συγκείμενου, εντός του οποίου λαμβάνει την αναπαραστατική του μορφή.

Η προτεινόμενη εστίαση στην αναπαράσταση έχει πολλές πρακτικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Τα παιδιά προσεγγίζουν το έργο τέχνης πολυαισθητηριακά και διακειμενικά, εκφράζοντας παράλληλα και τις δικές τους αναπαραστάσεις με την προϋπόθεση όμως η διαδοχική αυτή διαδικασία «εικονισμών» να είναι πολιτισμικά, κοινωνικά και κριτικά πλαισιωμένα, να έχει προσωπικό νόημα και κυρίως να αναδύεται μέσα από πραγματικές και λειτουργικές περιστάσεις επικοινωνίας.¹⁰

Σκοποθεσία

Η σκοποθεσία του προγράμματος αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα:

1. της συνειδητοποίησης από τα παιδιά της τέχνης ως σύνθετου πολιτισμικού, αισθητικού και επιτελεστικού φαινομένου·
2. της ανάδειξης της δημιουργικότητάς τους με βάση τη συμμετοχή τους σε δράσεις συνέργειας όλων των τεχνών (λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικά, μουσική, χορός)·
3. της ανάπτυξης συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων στον σχεδιασμό, πραγμάτωση και αποτίμηση των προγραμμάτων και στην οργάνωση συνδιδασκαλιών.

Με άξονα τους παραπάνω γενικούς σκοπούς εξακτινώνονται ποικίλοι επιμέρους εκπαιδευτικοί σκοποί, όπως:

- η γνωριμία των παιδιών με εικαστικές, μουσικές, χορευτικές και θεατρικές τεχνικές και η ανάπτυξη των ιδιαίτερων εκφραστικών τους ικανοτήτων·
- η άσκηση των παιδιών στην παραγωγή διάφορων μορφών πολυτροπικού λόγου·
- η οργάνωση εθνογραφικών και ερευνητικών δράσεων με βάση τις «τοποθετημένες» (situated) συνθήκες της καθημερινότητας·
- η άσκηση των παιδιών σε κιναισθητικές και ψυχοκινητικές τεχνικές, που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν ενσώματες πρακτικές ελέγχου των συμπεριφορών τους·
- η ανάπτυξη των αξιών της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και της κοινωνικής συνειδητοποίησης·
- η δημιουργία της αίσθησης του συνανήκειν σε ομάδα κοινών στόχων και η μετατροπή της τάξης σε χώρο συνεργασίας, δημιουργίας και αναστοχασμού·
- η ανάπτυξη κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού, που θα ξεκινά από τις μικρές ηλικίες και θα υποστηρίζει τη δημιουργία κοινότητας ενσυνείδητων θεατών και παραγωγών τέχνης·
- η βελτίωση των κτηριακών υποδομών των σχολείων, των βιβλιοθηκών και των εργαστηρίων τέχνης.

Ερευνητική μέθοδος και παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας-δράσης (action research).¹¹ Κύρια χαρακτηριστικά της ήταν η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών που υποστηρίζουν την ανάδυση των

πολλαπλών δεξιοτήτων των παιδιών και η παραγωγή ομαδικού και ατομικού καλλιτεχνικού έργου που πηγάζει από συμμετοχικές διαδικασίες.

Βασική ερευνητική προϋπόθεση του προγράμματος ήταν η οργάνωσή του από εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων στις «τοποθετημένες» συνθήκες των τάξεων και των σχολείων στα στάδια της θεωρητικής ανασκόπησης, της κατανόησης των δεδομένων του πεδίου εφαρμογής, του σχεδιασμού, της πράξης, του αναστοχασμού, της αποτίμησης των αποτελεσμάτων και της κοινωνικής διάχυσης.¹² Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν ως εμπυχωτές των παιδιών και συγχρόνως ως αναστοχαστικοί ερευνητές (reflective practioners) των εκπαιδευτικών τους εγχειρημάτων,¹³ γι' αυτό και βασική ερευνητική προϋπόθεση ήταν η αυτο-εθνογραφικού τύπου παρατήρηση.¹⁴ Ο υπεύθυνος ερευνητής του προγράμματος (Σχολικός Σύμβουλος) είχε διαρκή παρουσία στον φυσικό χώρο της τάξης και εμπλεκόταν άμεσα στις διδασκαλίες και στις συνδιδασκαλίες.

Οι βασικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν η «μαθητική πολυτροπική δράση» και οι ερευνητικές και εθνογραφικές εργασίες.

Η «μαθητική πολυτροπική δράση»¹⁵ βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση δομείται με βάση τη διαπροσωπική κοινωνικο-πολιτισμική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών¹⁶ και συντελείται σε συμμετοχικά περιβάλλοντα που λειτουργούν ως «κοινότητες πρακτικής και μάθησης».¹⁷ Κατά συνέπεια, οι «μαθητικές δράσεις» είναι δράσεις μαθητείας που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης.¹⁸ Προϋποθέτουν την κινητοποίηση των μαθητριών/τών στην παραγωγή έργου που έχει νόημα για αυτές/ούς, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους σ' όλα τα στάδια εξέλιξης της δράσης, δηλαδή της επιλογής του έργου που πρόκειται να παραχθεί, του σχεδιασμού του, της παραγωγής, της συλλογικής επεξεργασίας και της παρουσιάσής του με βάση την ύπαρξη επικοινωνιακών στόχων, όπως για παράδειγμα, οι παρουσιάσεις των παραγόμενων καλλιτεχνικών έργων στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία με εκδόσεις, εκθέσεις και θεατρικές παραστάσεις.

Η πολυτροπική διάσταση της μαθητικής δράσης βασίζεται στους πολλαπλούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας (γραφτός λόγος, ήχος, κίνηση, εικόνα) του παιδιού και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των θεωριών της πολυτροπικότητας,¹⁹ των πολυγραμματισμών (multiliteracies)²⁰ και της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης.²¹ Στηρίζεται, επίσης, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με βάση το θεωρητικό σχήμα των πολλαπλών αναπαραστάσεων («δια-εικονισμών»),²² στις βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μεθοδολογίες (art based methodologies),²³ στη λειτουργική χρήση της γλώσσας²⁴ και στις νέες σπουδές του κριτικού, πολυτροπικού και οπτικοακουστικού γραμματισμού (multimodal literacy).²⁵

Με άλλα λόγια τα παιδιά δεν ασκήθηκαν απλώς σε καλλιτεχνικές δεξιότητες μουσικής, εικαστικών και θεάτρου, αλλά παράγαν καλλιτεχνικά έργα συνθέτοντας πολλαπλούς τρόπους έκφρασης, μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις για τους τρόπους με τους οποίους δομείται η σημερινή επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα. Με την έννοια αυτή οι δραστηριότητες οργανώθηκαν σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού,²⁶ που είναι η ανάπτυξη της δυνατότητας του παιδιού να λειτουργεί δυναμικά και αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας με ευχέρεια διαφορετικά σημειωτικά συστήματα λόγου, τέχνης και επιστήμης (κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα είτε αυτόνομης μορφής, όπως εικόνες, έργα τέχνης, γραφιστικές αναπαραστάσεις κ.ά. είτε σε συνδυασμό με εικόνες, κίνηση ή μουσική).

Οι συμμετοχικές και εθνογραφικές πρακτικές²⁷ αφορούσαν την παραγωγή έργου, που ανταποκρινόταν στις προσωπικές ανάγκες και στην καθημερινότητα των παιδιών στις «τοποθετημένες» συνθήκες της τοπικής κοινωνίας. Επρόκειτο στην ουσία για σύνθετες «εγκατεστημένες» (situated) δράσεις,²⁸ που συνδύαζαν καλλιτεχνικές πρακτικές και συνεργατικά ερευνητικά project²⁹ και σχετίζονταν με τις βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μεθοδολογίες.³⁰

Οργανωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται με διάφορες μορφές από το σχολικό έτος 2010-11 μέχρι σήμερα. Μέχρι το σχολικό έτος 2017-18 συμμετείχαν δεκαπέντε (15) σχολικά τμήματα, επτά (7) σχολείων της Πιερίας. Τη διετία 2015-16 και 2016-17 εφαρμόστηκε σε πιλοτική βάση μετά από σχετική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας³¹ και από το σχολικό έτος 2017-18 συνεχίζει σε μετα-πιλοτική φάση.³² Οι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στη διάρκεια των οχτώ (8) σχολικών ετών ήταν είκοσι οκτώ (28). Ειδικότερα, στη διετία της πιλοτικής εφαρμογής συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων.

Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είχαν ως αφετηρία την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολείων μετά από ανοιχτή πρόσκληση του Σχολικού Συμβούλου. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων επικύρωναν τη συμμετοχή του σχολείου με σχετικό πρακτικό. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που δήλωναν συμμετοχή συζητούσαν με τον Σχολικό Σύμβουλο για τις διαδικαστικές λεπτομέρειες και τον σχεδιασμό του προγράμματος, ο οποίος αφορούσε την επιλογή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, των δραστηριοτήτων και των ανατροφοδοτικών τυπικών και άτυπων συναντήσεων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είχε ως βασικές προϋποθέσεις την τήρηση του διδακτικού και του εργασιακού τους ωραρίου, τον σεβασμό των ειδικότερων

διδασκικών αρμοδιοτήτων της κάθε ειδικότητας και τη διατήρηση των διδασκικών ωρών που αντιστοιχούσαν σε κάθε μάθημα. Για παράδειγμα, στην πιλοτική του εφαρμογή, το πρόγραμμα εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων με διάφορες μορφές. Το σχολικό έτος 2014-15 αξιοποιήθηκαν οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και μερικές ώρες της Αισθητικής Αγωγής και της Γλώσσας. Το σχολικό έτος 2015-16, μετά την κατάργηση των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης και του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στις μεγάλες τάξεις, αξιοποιήθηκαν οι ώρες της Αισθητικής Αγωγής και μερικές ώρες της Γλώσσας.

Οι δράσεις και οι δραστηριότητες αναπτύσσονταν σε τρία επίπεδα, που ασκούσαν τα παιδιά στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στην ενσυνείδητη κατανόηση των πολλαπλών τους ικανοτήτων και στην ανάπτυξη κριτικής στάσης έναντι των κυρίαρχων μορφών τέχνης και επικοινωνίας. Όπως προαναφέραμε, οι δραστηριότητες οργανώθηκαν σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού στις διάφορες μορφές του (πολυτροπικός, οπτικοακουστικός, καλλιτεχνικός κ.ά.).

Τα επίπεδα δράσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν ήταν τα εξής:

- δράσεις γραμματισμού στις τέχνες (λογοτεχνία, εικαστικά, γραφιστική, μουσική, τέχνες του θεάτρου).³³
- κιναισθητική, ρυθμός, κίνηση, θεατρικές τεχνικές, αφηγηματικές τεχνικές και ασκήσεις ορθοφωνίας και αναπνοών.³⁴
- συνθετότερες δράσεις (θεατρικές παραστάσεις, καλλιτεχνικές και εθνογραφικές εργασίες).³⁵

Ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος

Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε πολυμεθοδικά εργαλεία με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά,³⁶ όπως ερωτηματολόγια (εκπαιδευτικών και μαθητριών/ών), αυτό-εθνογραφικές καταγραφές και προσωπικές απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, οπτικοακουστικές καταγραφές, απόψεις ειδικών εξωτερικών παρατηρητών και αναλύσεις των μαθητικών εργασιών που παρήχθησαν. Η πολυμεθοδική ανάλυση βασιζόταν στην τριγωνοποίηση (triangulation)³⁷ των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με βάση το διαδραστικό μοντέλο ποιοτικής ανάλυσης των Miles & Huberman³⁸ και κωδικοποιήθηκαν σε πίνακες (data accounting log).³⁹ Με βάση αυτή τη διαδικασία διαμορφώθηκαν οι παρακάτω τέσσερις επαγωγικές κατηγορίες ανάλυσης στις οποίες βασίστηκαν και τα συμπεράσματα της έρευνας:

- φιλιαναγνωστική αποτελεσματικότητα·
- ανάπτυξη δεξιοτήτων (καλλιτεχνικών, αφηγηματικών, κιναισθητικών επικοινωνιακών και θεατρικών)·

- διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων και συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων·
- επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εισήγησή μας θα αναφερθούμε ειδικότερα στα αποτελέσματα της τρίτης και της τέταρτης κατηγορίας που αφορούσαν τη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων, τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Το ζήτημα της διασύνδεσης των διδακτικών αντικειμένων αποτελούσε έναν από τους βασικότερους στόχους του προγράμματος και επιχειρήθηκε σε δύο επίπεδα:

1. στο επίπεδο της ανάπτυξης ειδικότερων δεξιοτήτων σχετικών με τις τέχνες (λογοτεχνία, εικαστικά, αφήγηση, θέατρο, μουσική, κιναισθητική)·
2. στο επίπεδο της ενοποίησης του διδακτικού χρόνου των επιμέρους αντικειμένων, των αλλαγών στο ωρολόγιο πρόγραμμα και των συνδιδασκαλιών.

Η αποτελεσματικότητα των διασυνδέσεων αυτών μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη συνεκτίμηση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του έργου που παρήγαν τα παιδιά.

Η συνδυαστική ανάλυση αυτών των δεδομένων παραπέμπει σε πολύ θετικές εκτιμήσεις, ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τις τέχνες, την ανάπτυξη των επιμέρους γραμματισμών (γλωσσικού, λογοτεχνικού, καλλιτεχνικού κ.ά.) και άλλων πολυτροπικών μορφών γραμματισμού.⁴⁰ Σε γενικά επίπεδα οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 εκτίμησαν σχετικά ψηλότερα τα οφέλη αυτά από τους εκπαιδευτικούς μαθημάτων τέχνης. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές τις συνδιδασκαλίες, όπως επίσης και τις αλλαγές που έγιναν στα ωρολόγια προγράμματα των τάξεων.

Πολύ θετικές ήταν και οι εκτιμήσεις για τα συνολικότερα εκπαιδευτικά οφέλη που προέκυψαν από την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων,⁴¹ όπως η καλύτερη οργάνωση των ερευνητικών δράσεων που απαιτούσαν συνδυαστική γνώση, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, η μείωση της επιθετικότητας και το πνεύμα συνεργασίας στην τάξη,⁴² ο αυτοέλεγχος των ατομικών συμπεριφορών, η αύξηση του μαθητικού ενδιαφέροντος και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων επεξεργασίας του παραγόμενου μαθητικού έργου.⁴³

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές τις συνδιδασκαλίες, όπως επίσης και τις αλλαγές που έγιναν στα ωρολόγια προγράμματα των τάξεων και θα προτιμούσαν να γίνουν ευρύτερες συστημικές αλλαγές στην κατεύθυνση αυτή. Αντίστοιχες θετικές ήταν οι εκτιμήσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργασιών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφόρων

ειδικοτήτων. Οι δυνατότητες που είχαν οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν με δικές τους πρωτοβουλίες ένα μέρος του διδακτικού τους χρόνου, η ευχέρεια στην επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και η ανταλλαγή εκπαιδευτικών εμπειριών θεωρήθηκαν ως πολύ θετικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Πολύ θετικές ήταν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική δυναμική του προγράμματος και για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ωστόσο, ζήτησαν συστηματικότερη οργάνωση και αύξηση των ανατροφοδοτικών επιμορφωτικών συναντήσεων με δεδομένα όμως τα προβλήματα από τις συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών μαθημάτων τέχνης από σχολείο σε σχολείο και των περιορισμών που θέτει η εκπαιδευτική νομοθεσία για την επιμόρφωση εντός του εργασιακού ωραρίου.

Παρά τις δυσκολίες, πολύ θετικές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχέσεών τους με τα παιδιά και την ανάπτυξη αισθημάτων προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης.⁴⁴ Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν αρνητική απάντηση στο ερώτημα, για το εάν θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο μέλλον σε παρόμοιο πρόγραμμα και μάλιστα οι περισσότεροι από αυτούς δήλωναν ότι ενσωμάτωσαν πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές του προγράμματος στην προσωπική τους θεωρία διδασκαλίας.

Συμπεράσματα, συζήτηση και προτάσεις

Αποτιμώντας τα ερευνητικά δεδομένα του προγράμματος και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν πιστεύουμε ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι βασικοί του στόχοι που ήταν η ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών με τη συμμετοχή τους σε δράσεις συνέργειας των τεχνών και η συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στον σχεδιασμό, πραγμάτωση και αποτίμηση των δράσεων αυτών. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποια ειδικότερα συμπεράσματα και προτάσεις.

Η αποτελεσματική πορεία του πιλοτικού προγράμματος αποδεικνύει την εφικτότητα της ενοποίησης των διδακτικών αντικειμένων στις ήδη παρούσες συνθήκες του σχολείου. Η ενοποίηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση την οργάνωση του προγράμματος σε «κύκλους γραμματισμών» με βάση τις τέχνες. Σε ένα πρώτο μεταβατικό στάδιο, θα μπορούσαν να οργανωθούν δύο ή τρία τριώρα ενοποιημένα προγράμματα εβδομαδιαίως (για παράδειγμα Γλώσσα, λογοτεχνία, αισθητική αγωγή ή Φυσικές Επιστήμες, λογοτεχνία, αισθητική αγωγή), στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων θα συνεργάζονται και θα συν-διδάσκουν. Σε πρακτικό επίπεδο η ενοποίηση

μπορεί να πραγματωθεί με βάση την ολιστική, διακειμενική και πολιτισμική προσέγγιση κρίσιμων θεμάτων, που μπορούν να εμπνεύσουν τα παιδιά, όπως η φιλία, η αγάπη, η διαφορετικότητα, τα δικαιώματα, το περιβάλλον κ.ά. Τέτοιου είδους ενοποιήσεις και «κύκλοι γραμματισμών» με βάση τις τέχνες μπορούν να συνδέσουν μεταξύ τους τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου, τα οποία διδάσκονται σήμερα αποσπασματικά και ασύνδετα μεταξύ τους. Βασικό επίσης ρόλο παίζει η συνεπής εφαρμογή του από τις μικρές τάξεις, έτσι ώστε να μπορεί να προσμετρηθεί σε διαχρονικό επίπεδο το συνεχές των γραμματισμών.

Ωστόσο, η πραγματική και όχι πλασματική ενοποίηση (όπως αυτή που επιχειρήθηκε αρκετές φορές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα)⁴⁵ προϋποθέτει συνδιδασκαλίες και ενοποιημένο διδακτικό χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ξεπεραστεί η αχίλλειος πτέρνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος που είναι η αποσπασματικότητα και η ανελαστικότητα του σχολικού χρόνου, η αποπλαισιωμένη από κάθε πολιτισμική και κοινωνική δυναμική οργάνωση των επιμέρους γραμματισμών και η έλλειψη συνεκτικότητας των προγραμμάτων σπουδών, με άμεσο αποτέλεσμα την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Αναγκαία επίσης προϋπόθεση αποτελεί η γενναϊόδωρη αντιμετώπιση των μαθημάτων τέχνης από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, τόσο από την άποψη του διδακτικού χρόνου, όσο και από την άποψη της αύξησης των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων διδακτικών αντικειμένων. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαία η επανεξέταση των σημείων του νόμου για τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου,⁴⁶ τα οποία περιορίζουν τον ρόλο των τεχνών στο σχολείο.

Σε κάθε περίπτωση, ο τελικός αξιολογικός δείκτης, είναι η έμπνευση, η πλησμονή εκπαιδευτικών εμπειριών και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν προσωπικές διακυβεύσεις συμμετέχοντας σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα. «Η διδασκαλία αναδύεται από την ενδοσκόπηση» και τον αγώνα αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών. Καμιά ουσιαστική συστημική εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί να γίνει εάν «δεν φροντίσουμε να επενδύσουμε στην ανθρώπινη ψυχή που αποτελεί την πηγή της καλής διδασκαλίας».⁴⁷ Οι αλλαγές είναι εφικτές, ωστόσο, μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσα από αναστοχαστικές και εμπειρικές επιμορφωτικές δράσεις, που θα βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Δ. Βλάχος (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008.
- 2 R. Barthes, *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*, μτφ. Γ. Σπανός, πρόλ. Γ. Βέλτσος, Πλέθρον, Αθήνα, 1988 (ανατύπωση 2001) · E. Strosberg, *Art and Science*, Abbeville Press, New York, 2001 · J. Elkins (ed.), *Visual Literacy*, Routledge, New York & London, 2008 · P. Dayan, *Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond*, Ashgate, Aldershot, 2011 · J. H. Rubin & O. Mattis, *Rival Sisters, Art and Music at the Birth of Modernism, 1815–1915*, Ashgate, Aldershot, 2014.
- 3 H. S. Broudy, *The Role of Imagery in Learning*, Occasional Paper 1, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, 1987 · H. Gardner, D. N. Perkins (eds.), *Art, mind, and education: Research from project zero*, University of Illinois Press, Urbana & Chicago, 1989 · R. Arnheim, *Thoughts on Art Education*, Occasional Paper 2, The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, 1991 · H. Gardner, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York, 1999 · A. D. Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, Teachers College Press, New York, 2002 · P. Leavy, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*, The Guilford Press, New York & London, 2009 · T. Barone, E. Eisner, *Arts based research*, Sage, Thousand Oaks, CA, 2011 · Α. Βάος, *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- 4 Gardner, *Intelligence Reframed*. H. Gardner, *Multiple Intelligences. New Horizons*, Basic Books, New York, 2006 (1993) · H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 2011 (1983) · T. Armstrong, *Multiple intelligences in the classroom*, ASCD, Alexandria, VA, 2009.
- 5 D. Herberholz, B. Herberholz, *Artworks for Elementary Teachers: Developing Artistic and Perceptual Awareness*, Mc Graw Hill, Blacklick, OH, 1998 · B. Cope, M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London and New York, 2000 · C. Jewitt, G. Kress (eds.), *Multimodal Literacy*, Peter Lang Publishing Group, New York, 2003 · Β.-Α. Gaillot, *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μίας διδακτικής κριτικής*, μτφ. Μ. Καρρά, Νεφέλη, Αθήνα, 2002 · M. Binder, S. Kotsopoulos, «Multimodal Literacy Narratives: Weaving Threads of Young Children's Identity Through the Arts», *Journal of Research in Childhood Education* 25:4 (2011), σ. 339-363 · Ν. Γραίκος, «Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο Δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά 26ης ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμ. Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 81-98 · Ν. Γραίκος, «Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;», Στ. Γρόσδος (επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2017, τ. Α', σ. 174-186.
- 6 N. D. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art*, Occasional Paper 4, The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, 1994.
- 7 L. H. Charman, *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου, Νεφέλη, Αθήνα 1978 (ανατύπωση 1993).
- 8 F. G. Chalmers, *Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity*, Occasional Paper 5, The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, 1996.
- 9 Ν. Γραίκος, «“Δια-εικονισμοί”: Πολυαισθητηριακές και πολιτισμικές δράσεις διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες στο σχολείο», Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης,

- Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2018, σ. 557-569.
- 10 Ν. Γραίκος, «Η περίπτωση επικοινωνίας ως λυδία λίθος παραγωγής αποτελεσματικού πολυμεσικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο», Σ. Ιορδανίδου, Σ. Παπαδημητρίου, Λ. Βαλαμίδου (επιμ.), *Εγγραμματισμός στα Μέσα / Media Literacy*, Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις - Advance Media Institute, Αθήνα, 2018, σ. 97-118.
- 11 W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, London, 1986·B. Atweb, St. Kemmis, P. Weeks (eds.), *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*, Routledge, New York and London, 1998·J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham, 2001 (¹1991) ·L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*, μτφ. Σ. Κυρανάκης, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Μαυράκη & Μ. Φιλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σ. 385-410.
- 12 J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge, 1991· Μ. Βαγνham, *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αραποπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- 13 D. Schön, *The reflective practioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983.
- 14 R. J. Graham, *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*, Teachers College Press, New York, 1991·C. Ellis, A. Bochner (eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*, AltaMira Press, Walnut Creek, 1996.
- 15 Γραίκος, «Ο πολυτροπικός γραμματισμός».
- 16 J. V. Wertsch, *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvester Wheatsheaf, London, Sydney & Singapore, 1991.
- 17 Lave, Wenger, «Situated Learning», E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
- 18 B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in the Social Context*, Oxford University Press, New York, 1991.
- 19 G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London and New York, 2001· G. Kress, T. van Leeuwen, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Arnold, London, 2001·W. L. Bowcher, T. D. Royce (eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*, Routledge, London and New York, 2006·R. Page (ed.), *New Perspectives on Narrative and Multimodality*, Routledge, London & New York, 2012.
- 20 Cope, Kalantzis, *Multiliteracies*.
- 21 Armstrong, *Multiple intelligences in the classroom*.
- 22 Γραίκος, «Δια-εικονισμοί»
- 23 Leavy, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*, Μ.Α. Πουρκός, Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2011.
- 24 Α. Χαραλαμπίδης, Σ. Χατζησαββίδης, *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1997.
- 25 Jewitt, Kress, *Multimodal Literacy*.
- 26 L. Galda, B. E. Cullinan, D. S. Strickland, *Language, literacy and the child*, Harcourt, Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth Tex, 1993· W. Morgan, *Critical Literacy in the Classroom*, Routledge, London, 1997· J. P. Gee, «Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού», Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 55-88.
- 27 P. F. Carspecken, *Critical ethnography in educational research*, Routledge, New York, 1996·D. Hymes, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*,

- Taylor & Francis, London, 1996·T. Gordon, J. Holland, E. Lahelma, «Ethnographic Research in Educational Settings», P. A. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland, L. Lofland (eds), *Handbook of Ethnography*, Sage Publications Ltd, London, 2007, σ. 188-203· P. Christensen, A. James, (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Routledge, Taylor and Francis Group, New York & London, 2008.
- 28 Carspecken, «Critical ethnography in educational research», D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanič, *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, Routledge, New York & London, 2000·B. Rogoff, C. G. Turkanis, L. Bartlett (eds.), *Learning Together: Children and Adults in a School Community*, Oxford University Press, New York, 2001·M. Baynham, *Πρακτικές Γραμματισμού*, A. Robertson-Egan, D. Bloome (επιμ.), *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, μτφ. Μ. Κάραλη, Αθήνα, Μεταίχιμο, 2003.
- 29 P. Dillenbourg, «What do you mean by collaborative learning?», P. Dillenbourg (ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, Oxford, 1999, σ. 1-19·D. W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning together and alone. Cooperative, comperative and individualistic learning*, Allyn and Bacon, Boston, 1999.
- 30 Leavy, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*.
- 31 Φ.14/1859/196725/Δ1/3-12-2015/ ΥΠ.Π.Ε.Θ./Γενική Διεύθυνση Σπουδών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με το πρακτικό 46/15-09-2015. Συγκεκριμένα, το πρώτο έτος εφαρμογής (2015-16) επιλέχθηκαν τα ΣΤ1 και ΣΤ2 τμήματα του ολοήμερου 12/θ, 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης. Επίσης, τα Δ1 και Δ2 τμήματα του ολοήμερου 8/θ Δημοτικού Σχολείου Βροντούς. Το δεύτερο έτος (2016-17) το πρόγραμμα συνεχίστηκε στα δύο (2) τμήματα του Δημοτικού Σχολείου Βροντούς Ε1 και Ε2 και στο Ε2 τμήμα του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.
- 32 Ν. Γραίκος, «Μαθητικές πολιτισμικές δράσεις με νόημα και το ερώτημα της ενοποίησης του λόγου και της τέχνης στο σχολείο», στο Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2011, σ. 57-64·Ν. Γραίκος, «Τέχνες, εκπαίδευση και γνώση: το ερώτημα της επιστημολογικής-μεθοδολογικής συνέργειας», στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Επιστημολογικά-μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2015, σ. 126-143·Ν. Γραίκος, «Πιλοτικό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας και τέχνης στο Δημοτικό Σχολείο: διαδικασίες, αξιολόγηση, συμπεράσματα κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής», στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης (επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πρακτικά Συνεδρίου*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Διάδραση, Αθήνα, 2018, τ. Β., σ. 649-668·Γραίκος, «Δια-εικονισμοί»: Πολυαισθητηριακές και πολιτισμικές δράσεις διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες στο σχολείο.
- 33 Γραίκος, ό.π.
- 34 Ό.π.
- 35 Ό.π.
- 36 Ν. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *The handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA, 2000.
- 37 Cohen, Manion, Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, σ. 189-195.
- 38 Μ. B. Miles, M. A. Huberman, J. Saldana, *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2014.
- 39 Ό.π., σ. 122-123.
- 40 Cope, Kalantzis, *Multiliteracies* Jewitt & Kress, *Multimodal Literacy*·Ν. Γραίκος, «Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου, πολυτροπικού, μαθητικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο», στο Μ.Α. Πουρκός, Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2011, σ. 427-444.

- 41 Ενοποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που διασυνδέουν τις τέχνες με άλλα διδακτικά αντικείμενα και βασίζονται στις συνεργασίες των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Βλ. S. Wineburg, P. Grossman (eds.), *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*, Teachers College Press, New York, 2000·Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, M. Parsons, «Art and Integrated Curriculum», E. W. Eisner, M. D. Day (eds), *Handbook of Research and Policy in Art Education*, National Art Education Association (N.A.E.A.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey, 2008, σ. 775-794·M. Goldberg, *Arts Integration: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*, Routledge, New York, 2017.
- 42 N. M. Haynes, C. Emmons, M. Ben-Avie, «School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement», *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8:3 (1997), σ. 321-329.
- 43 Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- 44 A. Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, New York, 1994·P. J. Palmer, *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.
- 45 Ενδιαφέρουσα ήταν προσπάθεια ενοποίησης διδακτικών αντικειμένων σε ευρύτερους κύκλους μαθημάτων που επιχειρήθηκε με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών από το σχολικό έτος 2011-12. Οι κύκλοι ήταν: *Ελληνική Γλώσσα και Ξένες Γλώσσες / Μαθηματικά / Φυσικές Επιστήμες / Θρησκευτικά / Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας-Ιστορία / Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) / Πολιτισμός / Φυσική Αγωγή / Βιοματικές Δράσεις (Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή)*. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση δεν προβλέπονταν ενοποιήσεις από την άποψη του διδακτικού χρόνου και των συνδιδασκαλιών. Άλλωστε και η προσπάθεια των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών είχε «άδοξο» τέλος, αφού η πιλοτική εφαρμογή καταργήθηκε με Υ.Α. [Φ.12/623/157998/Γ1/2-10-2014] χωρίς να δημοσιοποιηθούν τα στοιχεία αξιολόγησής της.
- 46 ΥΠ.Π.Ε.Θ., Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016 (ΦΕΚ 1324/11-5-2016), τ. Β΄, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου».
- 47 Palmer, *The courage to teach*.

Αικατερίνη Γιωτοπούλου
Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ
ΜΕ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση αποδεικνύεται πολύ ωφέλιμη για τους μαθητές, όπως σχετικές έρευνες¹ και η πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία επιβεβαιώνει. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει τις θεωρητικές βάσεις για την παρουσία στο μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο κινηματογραφικών ταινιών, τηλεοπτικών σειρών, καθώς και άλλων πολυτροπικών κειμένων, που αποτελούν μεταφορές των λογοτεχνικών κειμένων ή συνομιλούν μαζί τους.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και το παιδαγωγικό πλαίσιο

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι ένα μέσο για να ελευθερώσουν οι μαθητές το μυαλό τους και να μην αποδέχονται έτοιμες θεωρήσεις για τον κόσμο.² Έχει σκοπό όχι τη μύηση στην υψηλή τέχνη, αλλά την κατανόηση του κόσμου, των διαφορετικών πολιτισμικών αναπαραστάσεων και αξιών, την αναγνώριση της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων, επομένως τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις.³ Υπό αυτό το πρίσμα η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς και γιατί οι ποικίλες μορφές των κειμένων δημιουργούνται, να ερμηνεύσουν την εμπειρία τους και να αποκτήσουν τα μέσα να την αλλάξουν.⁴ Η εμπειρία αυτή διευρύνεται με την ενσωμάτωση κι άλλων τρόπων αναπαράστασης πέραν του εντύπου,⁵ όπως η κινηματογραφική ταινία.

Οι μαθητές ενός μαθήματος λογοτεχνίας γίνονται μέλη μιας κοινότητας αναγνωστών⁶ στην οποία ανταλλάσσουν απόψεις σχετικές με το κείμενο και αντιμετωπίζουν νέες οπτικές,⁷ με τον εκπαιδευτικό να μην έχει τον ρόλο της ερμηνευτικής αυθεντίας.⁸ Ομοίως, οι μαθητές ως θεατές μιας ταινίας στο μάθημα της λογοτεχνίας λειτουργούν ως αναγνωστική κοινότητα, μέσα στην οποία διαμορφώνεται συλλογικά το νόημα από τις ατομικές ερμηνείες.⁹ Οι μαθητές δεν αναζητούν μια «αντικειμενικά ορθή απάντηση»,¹⁰ αλλά συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα αποτυπώνουν μια αναπαράσταση της πραγματικότητας και μπορούμε να επέμβουμε στην πραγματικότητα μέσα από τον τρόπο που την συλλαμβάνουμε.¹¹ Η μάθηση γίνεται ένα ταξίδι ανακάλυψης όλων των μαθητών, και των ακαδημαϊκά ικανών και των αδύνατων, όπου ο καθένας έχει κάτι να καταθέσει και να ανταλλάξει.¹²

Η έννοια «κείμενο» και η διακειμενικότητα

Ο όρος «κείμενο» αφορά ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων, κάθε είδος έκφρασης προφορικής, γραπτής, οπτικής, εικαστικής και τον συνδυασμό τους (βιβλίο, βίντεο, σημαία)¹³ και επομένως αφορά τόσο τα λεκτικά κείμενα της λογοτεχνικών έργων όσο και τα πολυτροπικά κείμενα των κινηματογραφικών έργων, των τηλεοπτικών σειρών κλπ. Αντίστοιχα η έννοια «αναγνώστης» αναφέρεται στον αποδέκτη και λεκτικών και πολυτροπικών κειμένων. Δηλαδή αξιοποιείται η έννοια της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με την οποία το κείμενο αποσυνδέεται από τον έντυπο λόγο και συνδέεται με κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Επομένως η μάθηση συντελείται μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων, υλικών και μέσων· διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης.¹⁴ Η σύγχρονη θεωρία βρίσκει λογοτεχνικότητα σε κείμενα κάθε λογής και στο μάθημα της λογοτεχνίας βρίσκουν τη θέση τους κείμενα, όπως όπερα, ταινίες, videogames, σίχοι τραγουδιών κ.α.¹⁵

Στην εξέταση της σχέσης λογοτεχνικών κειμένων με την κινηματογραφική τους μεταφορά σημαντική είναι η έννοια της διακειμενικότητας. Αξιοποιείται ένα από πέντε είδη συσχετισμών με άλλα κείμενα που ο Genette προτείνει, η υπερκειμενικότητα (*hypertextualité*), που αφορά τις σχέσεις μετασηματισμού και ομοιότητας μεταξύ ενός κειμένου με προγενέστερα κείμενα.¹⁶ Η διερεύνηση της διακειμενικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αναδεικνύει την ανάγνωσή της ως ανοιχτή διαδικασία, βοηθά να διακρίνουν οι μαθητές τον μηχανισμό πίσω από αυτό που διαβάζουν, τους οδηγεί από το ένα κειμενικό είδος στο άλλο και τους βοηθά να κατανοήσουν τη δύναμη των ιστορικών διεργασιών στη νοηματοδότηση των κειμένων.¹⁷

Η εικόνα

Τα οπτικά ερεθίσματα μας επηρεάζουν συναισθηματικά και τείνουμε να τα «βιώνουμε», αντί να τα αναλύουμε, καθώς η γλώσσα των οπτικών κειμένων είναι πολύπλοκη.¹⁸ *Η οπτική γλώσσα και επικοινωνία έχει τη δικιά της γραμματική και είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών.*¹⁹ Υπό το βάρος της εικόνας η εκπαίδευση της εγγράμματης κουλτούρας μεταβάλλεται.²⁰

Η κινούμενη εικόνα και ιδιαίτερα ο κινηματογράφος είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες (δημιουργοί, βιομηχανία, θεατές) που επηρεάζουν την πρόσληψη. Λειτουργεί διεισδυτικά στη συνείδηση του θεατή και διαμορφώνει την πεποίθηση μιας αλήθειας, εμπλέκει συναισθηματικά τους αποδέκτες της, οι οποίοι ωθούνται στην ταύτιση. Οι μαθητές-θεατές του κινηματογράφου μπορούν να μάθουν να βλέπουν πίσω από το φιλικό κείμενο, να κατανοούν ζητήματα που αφορούν ρητές και άρρητες συμβάσεις των ταινιών, όπως και για ένα λογοτεχνικό κείμενο.²¹

Η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου

Από την εμφάνιση του κινηματογράφου η λογοτεχνία του έδωσε την πρώτη ύλη (σενάριο, αφηγηματική παράδοση, κινηματογραφικά είδη). Συχνά συσχετίζονται κινηματογραφικά έργα με λογοτεχνικά κείμενα στη βάση των κοινών θεμάτων και ιδεών.²² Αλλά και η λογοτεχνική γραφή και η ανάγνωση του 20^{ου} αιώνα επηρεάστηκε από τις εξελίξεις στην κινηματογραφική γλώσσα.²³

Οι σχέσεις του θεάτρου και του κινηματογράφου ήταν πάντα αμφίδρομες ως προς το σενάριο, τη σκηνοθεσία, την υποκριτική κ.ά.²⁴ Μελέτες έχουν αναδείξει έξαλλου τις σχέσεις κινηματογράφου και ποίησης.²⁵ Στην κινηματογραφική γλώσσα τα σύμβολα δεν σημαίνουν απλά, αλλά δείχνουν αντικείμενα ή αναπαραστάσεις και ο θεατής προσλαμβάνει τα κάδρα που περνούν μπροστά από τη μηχανή προβολής ως φυσιολογική κίνηση.²⁶ Ιδιαίτερα στον αφηγηματικό κινηματογράφο υπάρχει η ταύτιση με τα πρόσωπα της ταινίας. Οι ταινίες μας αιχμαλωτίζουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ξεχνούμε ότι είναι προϊόντα κατασκευής.²⁷

Έχει τεθεί το ζήτημα αν ο κινηματογράφος είναι γλωσσικό σύστημα ή καλλιτεχνική γλώσσα. Επιχειρήθηκε επίσης η συγκριτική εξέταση του αφηγητή, της αφηγηματικής φωνής και της αφηγηματικής εστίασης στη λογοτεχνική και κινηματογραφική αφήγηση αξιοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία που παρείχε το θεωρητικό μοντέλο του Genette με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στην αφηγηματολογία της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου.²⁸ Στην προβληματική για τις κινηματογραφικές μεταφορές-προσαρμογές λογοτεχνικών κειμένων αξιοποιήθηκαν οι απόψεις του Barthes για τις αφηγηματικές λειτουργίες.²⁹

Η θεώρηση της διακειμενικότητας οδήγησε τις κινηματογραφικές μεταφορές να αντιμετωπίζονται όχι ως «δευτερεύοντα προϊόντα», αλλά ως προϊόντα καλλιτεχνικής δημιουργίας που βρίσκονται στη δίνη του διακειμενικού μετασχηματισμού, με τους δικούς τους εκφραστικούς κώδικες και σημασίες και τη δική τους ξεχωριστή αξία.³⁰

Ο κινηματογράφος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η εμφάνιση του κινηματογράφου άλλαξε για πάντα τη φύση της μετάδοσης της γνώσης,³¹ εξέλιξη που έγινε κατανοητή από την επιστήμη της παιδαγωγικής.³² Διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί έχουν αναδείξει τη σημασία της κινηματογραφικής παιδείας και σε αρκετές χώρες αυτή υπάρχει ως αυτοτελές αντικείμενο ή διαπερνά το ωρολόγιο πρόγραμμα σε διάφορα αντικείμενα ή συνδέεται με το μάθημα της λογοτεχνίας.³³

Από τη δεκαετία του '60 έχει προταθεί η κινηματογραφική ταινία να μελετάται στο μάθημα της λογοτεχνίας ως ένα αυτοτελές έργο τέχνης, ώστε

οι μαθητές να διερευνήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο μέσων. Από τη δεκαετία του '70 αναπτύσσεται ένας προβληματισμός για τους στόχους και τους τρόπους της διδασκαλίας. Αναγνωρίζεται ότι είναι εξίσου σημαντική η βελτίωση της ανταπόκρισης των μαθητών στις ταινίες όσο και η βελτίωση της ανταπόκρισης των μαθητών στη λογοτεχνία. Αναδεικνύεται η ανάγκη της κατανόησης της οπτικοακουστικής γλώσσας για την κατανόηση του είδους, όπως ακριβώς η κατανόηση ενός λεκτικού κειμένου εξαρτάται από την καλή γνώση του λεκτικού κώδικα.³⁴

Σήμερα μπορούμε να παρακολουθούμε ό,τι, όταν και όσο συχνά θέλουμε, να το μοιραζόμαστε και να το σχολιάζουμε ανεξαρτήτως ηλικίας, γεωγραφικής και κοινωνικής απόστασης. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παρακολουθήσει χιλιάδες ταινίες και βίντεο και υποσυνείδητα κατανοούν τις βασικές συμβάσεις του μέσου, και κάποιιοι είναι οι ίδιοι δημιουργοί.³⁵ Η ανάγκη επομένως για μελέτη ταινιών στο μάθημα της λογοτεχνίας στηρίζεται στο γεγονός της έκθεσης των μαθητών στις εικόνες, στην εμπειρία τους και στην ομοιότητα των «κείμενων της οθόνης» (screen texts) με τα γραπτά κείμενα ως προς τη δυνατότητα που δίνουν να κατανοούμε πώς ο πολιτισμός διατέμνει κοινωνικά, πολιτικά και ηθικά διλήμματα της καθημερινής ζωής. Και για το γραπτό και για το πολυτροπικό κείμενο, ένας κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος προβλέπει, κάνει συνδέσεις, διατυπώνει ερωτήματα, νοηματοδοτεί μέσω των χαρακτήρων, του θέματος, της πλοκής, της ατμόσφαιρας και του συμβολισμού. Όταν οι μαθητές λειτουργούν ως ενεργοί θεατές, μεταφέρουν τη δεξιότητα αυτή στη λογοτεχνία. Αρκεί να αναλύουν και να ερμηνεύουν την ταινία ως καλλιτεχνικό δημιούργημα, π.χ. πώς ο φωτισμός δημιουργεί ατμόσφαιρα, πώς αυτό «δείχνεται» στην ταινία, ενώ στο βιβλίο «λέγεται». Έτσι οδηγούνται στις έννοιες ενός μαθήματος λογοτεχνίας.³⁶ Επίσης οικοδομείται η ιδέα της διακειμενικότητας, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να σκεφτούν την πολύπλοκη αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στα αρχικά κείμενα και τις κινηματογραφικές προσαρμογές, κάτι που μπορεί να συμβάλλει στην κινητοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, στη στροφή σε νέες ερμηνείες και στην ανάπτυξη της επίγνωσης των δικών τους αναγνωστικών και ερμηνευτικών στρατηγικών.³⁷

Συχνά η κινηματογραφική ταινία χρησιμοποιείται με τρόπο παθητικό, ως μέσο κινητοποίησης του ενδιαφέροντος, ή οι συζητήσεις εστιάζουν μόνο στο θέμα, κι όχι στις κινηματογραφικές τεχνικές, τα είδη ή τα ζητήματα αναπαράστασης. Επομένως διαπιστώνεται η ανάγκη να υπάρχουν *στόχοι, να σχεδιαστούν κατάλληλες δραστηριότητες και να αναστοχαστούμε για τη διαδικασία.*³⁸

Συμπέρασμα

Τόσο η λογοτεχνία όσο ο κινηματογράφος αποτελούν συστήματα αναπαράστασης εικόνων και ιδεών, επινοούν κόσμους μέσω των οποίων αναστοχαζόμαστε την ιστορία, τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις μας, αξιοποιούν μια ποικιλία εκφραστικών τρόπων, και είναι αισθητικά μέσα που προσφέρουν απόλαυση και ψυχαγωγία. Επομένως, είναι ιδανικοί τόποι για να αναστοχαστούν οι μαθητές πάνω στην ίδια την απόλαυση που τους προσφέρουν και για το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου τα λεκτικά και οπτικοακουστικά κείμενα και οι δέκτες τους διαμορφώνονται, δρουν και αλληλεπιδρούν.³⁹ Η αξιοποίηση κινηματογραφικών μεταφορών σε συσχέτιση με τα λογοτεχνικά κείμενα που αποτελούν την πηγή τους μπορεί να βοηθήσει τη διδασκαλία να αξιοποιήσει κι άλλες πηγές νοήματος, κι άλλους τρόπους ανάδειξης και ερμηνείας της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των κοινωνικών και γλωσσικών εμπειριών των μαθητών και την ανάδειξη νέων οπτικών στα πράγματα, πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών, ώστε να εμπλουτίζεται η αντίληψη για τον κόσμο και να μην οδηγούμαστε στον περιορισμό του ενός νοήματος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Γιωτοπούλου, *Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας*, Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, 2019.
- 2 Τ. Τοντόροφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφ. Χρ. Βαγενά, Πόλις, Αθήνα, 2013· J Todorov T., «What Is Literature For?», *New Literacy History* 38 (1) (2007), σ. 13-32· A. Langer, «Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα», μτφ. Α. Χρονάκη, Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2018, σ. 27-36.
- 3 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. Απόφαση 70001/Γ2. ΦΕΚ 1562, τ. Β΄, 27-6-2011· Β. Αποστολίδου, «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 335-347· Γ. Πασχαλίδης, «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 319-333.
- 4 D. Mallick, P. Moss, I. Hansen (eds), *New essays in the teaching of literature. Proceedings of the Literature Commission Third International Conference on the Teaching of English, Sydney, Australia 1980*, Australian Association for the Teaching of English, Group statement to the literature commission, Norwood S.A., 1982.
- 5 I. Reid, *The making of Literature. Texts, Contexts and Classroom Practices*, Australian Association for the Teaching of English, Norwood S.A., 1984.

- 6 S. Fish, *Is There a text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1980.
- 7 J. F. Almasi, «The Nature of Fourth-graders. Sociocognitive Conflicts in Peer-led and Teacher-led Discussions of Literature», *Reading Research Quarterly* 30:3 (1995), σ. 314-351· Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», Επιμορφωτικό υλικό. Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις, *EKEBI*, Αθήνα, 2012, σ. 11-19.
- 8 Αποστολίδου, Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π.. Πασχαλίδης, «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος», ό.π.
- 9 A. Darrington, *Film, Adaptation in the classroom: an Investigation of Methods of teaching Film and Recommendations for change*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University, 2008· Σ. Γρόσδος, «Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 16 (2010), σ. 54-68 και Σ. Γρόσδος, *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ, 2013.
- 10 Ε. Φρυδάκη, *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα, 2009· D. Ausubel, *Educational psychology: A cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- 11 Αποστολίδου, Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π.
- 12 Ε. Χοντολίδου, «Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος», Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, σ. 37-65.
- 13 A. Lohrey, *Critical Literacy: a Professional Development Resource*, Language Australia, Melbourne, 1998· Α. Γιοτοπούλου, *A comparison between the teaching of literature in secondary schools in Greece and South Australia: The last year*, A Thesis submitted for the degree Master of Arts. Department of Languages. Modern Greek. Flinders University, 2009.
- 14 G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London, 2003· Φ. Παπαδημητρίου, «Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό σημείωμα», G. Kress, T. Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 7-26 και Φ. Παπαδημητρίου, «Εισαγωγή», Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 11-22· G. Kress, T. Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, μτφ. Γ. Κουρμεντάλα, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010· Φ. Στάμου, Τ. Τρανός, Σ. Χατζησαββίδης, «Η "ανάγνωση" και η "παραγωγή" πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη, 2004, σ. 666-672.
- 15 J. Culler, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York, 2000· Ε. Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, Αθήνα, 2003· I. Pieper, *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*, Language Policy Division. Directorate of Education and Languages DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2011· Γ. Πασχαλίδης, «Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης», Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2018, σ. 37-48· Ε. Χοντολίδου, «Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος», ό.π.

- 16 G. Genette, *Palimpsests: Literature in the Second Degree*/trans. Ch. Newman and Cl. Doubinsky, University of Nebraska Press, Lincoln NB, 1997· J.Y. Tadie, Η Κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα, μτφ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, Παραφερνάλια-Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001· Δ. Αγγελάτος, *Η Αλφα Βήτα του νεοελληνιστή. Οδηγός για το εισαγωγικό μάθημα στην επιστήμη της Νεοελληνικής Φιλολογίας*, Gutenberg, Αθήνα, 2011· Α. Λυδάκη, *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2012.
- 17 Τ. Καλογήρου, «Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας», Επιστημονικό Συνέδριο «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα», Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2011· Ε. Φρυδάκη, Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη, *ό.π.*
- 18 Γρόσδος, «Οπτικοακουστικός γραμματισμός», *ό.π.* και Γρόσδος, *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος, ό.π.*· Α. Silverblatt, Ε. Ανδριοπούλου, *Παιδεία στα Μέσα Επικοινωνίας. Σημεία-Κλειδιά για την Ερμηνεία των Μηνυμάτων των Μέσων*, Εκδόσεις Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων, Χανιά, 2017.
- 19 Kress, Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων, ό.π.*
- 20 Γ. Πλειός, «Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: Απονομιμοποίηση του “κοινού σχολείου”», Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί, cannot not design*, Θεσσαλονίκη, 2005 και Γ. Πλειός, *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, Πολύτροπον, Αθήνα, 2005.
- 21 S. Hall, «Encoding, decoding», S. During (ed.), *The cultural studies reader*, Routledge, London & New York, 1993, σ. 90-103· Ν. Ασκούνη, «Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο: προκλήσεις και αντιστάσεις στο παιδαγωγικό πεδίο», Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Ηρόδοτος, Αθήνα, 2012, σ. 189-200· Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, «Διδάσκοντας λογοτεχνία στο γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2007· Ο. Κοντούλα, Χ. Σωτηροπούλου, Ε. Τύμπα, «Κριτικός γραμματισμός και κινηματογράφος. “Διαβάζοντας” τις σύγχρονες ταινίες φαντασίας», Ε. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Ηρόδοτος, Αθήνα, 2012, σ. 87-105· Π.Γ. Κιμουρτζής, «Μάθηση: Λέξεις και εικόνες», Π. Γ. Κιμουρτζής (επιμ.), *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*, Gutenberg, Αθήνα, 2013, σ. 367-385.
- 22 Β. Ραφαϊλίδης, «Όλες οι τέχνες έχουν ανάγκη απ’ τον κινηματογράφο», *Διαβάζω* 75 (1983), σ. 14-16· Μ. Μωραϊτίης (επιμ.), *Το μυθιστόρημα στον κινηματογράφο*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1990· Ι. Σκοπετέας, *Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης και τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών. Με παραδείγματα από τον Ελληνικό Κινηματογράφο*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Κάλλιπος, Αθήνα, 2015· G. Bluestone, *Novels into Film*, University of California Press, Berkeley, 1957· L. Hutcheon, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York, 2006· Α. Πούπου, «Η περιπλάνηση του Οιδίποδα σε ένα όχι και τόσο μακρινό μέλλον: Επιδράσεις του Οιδίποδα Τύραννου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας», Γ. Κ. Βαρζελιώτη (επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνής*. Αθήνα, 26-30 Ιανουαρίου 2011, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2014, σ. 473-481.
- 23 Μ. Μωραϊτίης, «Ο λόγος του κειμένου και της εικόνας», *Το Δέντρο* 127-128 (2003), σ. 89-93· J. Monaco, *How to Read a Film*, Oxford University Press, New York, 2009· Ραφαϊλίδης, «Όλες οι τέχνες έχουν ανάγκη απ’ τον κινηματογράφο»· Θ. Βαλτινός, «Οι δύο τέχνες δεν συνάπτονται αναγκαστικά», *Το Δέντρο* 127-128 (2003), σ. 22-29· Σ. Νικολαΐδου, *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2014)
- 24 Κ. Κυριακός, *Από τη σκηνή στην οθόνη*, Αιγόκερως, Αθήνα, 2002.
- 25 Α.-Μ. Σιχάνη, Ν. Φραγκούλη, «Το ερευνητικό πρόγραμμα “Επαφές της ελληνικής λογοτεχνίας

- του 20^{ου} αιώνα με τον κινηματογράφο. Σχολιασμένη βιβλιογραφική καταγραφή”», Δ. Αγγελάτος, Ε. Γαραντούδης (επιμ.), *Η λογοτεχνία και οι τέχνες της εικόνας. Ζωγραφική και κινηματογράφος*, Εκδόσεις Καλλιγράφος, Αθήνα, 2013, σ. 65-78· Ε. Γαραντούδης, Α.-Μ. Σιχάνη, Ν. Φραγκούλη, «Ερευνητικό πρόγραμμα “Επαφές της ελληνικής λογοτεχνίας του 20^{ου} αιώνα με τον κινηματογράφο. Σχολιασμένη βιβλιογραφική καταγραφή”», Φ. Ταμπάκη-Ιωνά, Μ.-Ε. Γαλάνη (επιμ.), *Από τη λογοτεχνία στον κινηματογράφο, Πρακτικά Ημερίδας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αιγόκερως, Αθήνα, 2011, σ. 79-85 · Ε. Γαραντούδης, «Ελληνική ποίηση και κινηματογράφος. Το παράδειγμα μιας σύγκρισης: Τάκης Σινόπουλος, *Νεκρόδειπνος* – Alain Resnais, *Hiroshima mon amour*», *Σύγκριση* 20 (2010), σ. 7-50 και Ε. Γαραντούδης, «Η ποιητική γενιά του 1930 και ο κινηματογράφος», Σεμινάριο στο πλαίσιο των συναντήσεων του Τομέα ΜΝΕΣ του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2011.
- 26 Α. Λυδάκη, *Μέσα από την κάμερα* · Δ. Γουλής, *Εικόνες της παιδικής ηλικίας στη μεγάλη οθόνη. Σκέψεις και ιδέες για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2016· Bluestone, *Novels into Film*.
- 27 S. Krakauer, *Θεωρία Του Κινηματογράφου. Η απελευθέρωση της φυσικής πραγματικότητας*, μτφ. Δ. Κούρτοβικ, Κάλβος, Αθήνα, 1983· D. Bordwell, K. Thompson, *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*, μτφ. Κ. Κοκκινίδη, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 2006· R. Stam, R. Burgoyne, S. Flitterman-Lewis, *Νέες προσεγγίσεις στη σημειωτική του κινηματογράφου*, μτφ. Ε. Σταματοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010· Π.Γ. Κιμουρτζής, «Εισαγωγή. Επιστήμη, εκπαίδευση, κινηματογράφος», Π. Γ. Κιμουρτζής (επιμ), *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*, Gutenberg, Αθήνα, 2013, σ. 21-42· H. A. Giroux, «Breaking into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film», *JAC* 21:3 (2001), σ. 583-598· Bluestone, *Novels into Film* · Silverblatt, Ανδριοπούλου, *Παιδεία στα Μέσα Επικοινωνίας*.
- 28 Ε. Δημητρομανωλάκη, *Από τη λογοτεχνική στην κινηματογραφική αφήγηση. Ανατομία της κινηματογραφικής μεταφοράς της «Φόνισσας» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2009· Σ. Χηθ, *Σημειωτική του κινηματογράφου*, μτφ. Δ. Κολιοδήμος, Αιγόκερως, Αθήνα, 1990· R. Stam, *Εισαγωγή στη θεωρία του Κινηματογράφου*, μτφ. Κ. Κακλαμάνη, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2006· C. Metz, *Ψυχανάλυση και Κινηματογράφος. Το φανταστικό σημαίνον*, μτφ. Β. Πατσογιάννης, Φ. Σιατίτσας, Πλέθρον, Αθήνα, 2007· Monaco, *How to Read a Film* · Γ. Λεοντάρης, «Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και κινηματογραφική αφήγηση: Στοιχεία για μια εισαγωγή στη συγκριτική αφηγηματολογία», *Σύγκριση* 12 (2001), σ. 160-172· Λυδάκη, *Μέσα από την κάμερα*.
- 29 R. Barthes, *Εικόνα-Μουσική-Κείμενα*, μτφ. Γ. Σπανός, Πλέθρον, Αθήνα, 1988· B. McFarlane, *Novel to Film. An Introduction to Adaptation*, Clarendon Press, Oxford, 1996· I. Wheelan, «Adaptations: The Contemporary Dilemmas», D. Cartmell & I. Wheelan (eds), *Adaptations: From Text to Screen, Screen to Text*, Routledge, London, 1999, σ. 3-19.
- 30 Bluestone, *Novels into Film*· Stam, *Εισαγωγή στη θεωρία του Κινηματογράφου* · Hutcheon, *A Theory of Adaptation* · T. M. Leitch, «Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation Theory», *Criticism* 45:2 (2003), σ. 149-171· M. Marciniak, «The appeal of Literature-To-Film Adaptations», *Lingua ac communitas* 17 (2007), σ. 59-67· Α. Αντωνοπούλου, «Θάνατος στη Βενετία: Από τον Τόμας Μαν στον Λουκίνο Βισκόντι ή από την τέχνη του λόγου στην τέχνη της εικόνας», Δ. Αγγελάτος, Γαραντούδης, *Η λογοτεχνία και οι τέχνες της εικόνας*, σ. 43-64.
- 31 M. Hoehsmann, S. R. Poyntz, *Media Literacies: A critical introduction*, Wiley-Blackwell, Malden MA, 2012.
- 32 J. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1977· H. A. Giroux, «Animating Youth: the Disnification of Children’s Culture», *Socialist Review*, 24(3) (1995), σ. 23-55 και Giroux, «Breaking into the Movies».

- 33 BFI (British Film Institute), *Moving Images in the Classroom. A secondary teachers' guide to using film and television*, London, 2000 και BFI (British Film Institute), *Screening Literacy. Executive Summary*, EU Publications, 2012 και BFI (British Film Institute), *Screening Literacy. Country Profiles*, EU Publications, 2012 και BFI (British Film Institute), *Framework for Film Education in Europe*, 2015· C. A. Young, S. Long, J. J. Myers, «Enhancing English language arts education with digital video», *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 10:1 (2010), σ. 7-19.
- 34 T. Johnson, «Using Film in the Classroom», Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Las Vegas, 1971· A. N. Applebee, *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*, National Council of Teachers of English, Urbana IL, 1974· J. D. Lynch, *Film Education in Secondary Schools: A Study of Film Use and Teaching in Selected English and Film Courses*, Garland Publishing, New York, 1983· Costanzo W. V., *Great Films and How to Teach Them*, National Council of Teachers of English, Urbana IL, 2004· Hoechsmann, Poyntz, *Media Literacies* · R.Knight, «Introduction-Why film», R. Knight (ed.), *Film in English Teaching*, Hutchinson Educational, London, 1972, σ. 11-37 και R. Knight, «Some film courses», R. Knight (ed.), *Film in English Teaching*, Hutchinson Educational, London, 1972β, σ. 195-214· J. S. Katz, «An Integrated Approach to the teaching of Film and Literature», *The English Quarterly. A Publication of the Canadian Council of Teachers of English* 2:1(1969), σ. 25-29.
- 35 PBS, *Film in the classroom. A guide for teachers*, WGBH Educational Foundation, Boston MA, 2011.
- 36 J. Mills, «The Need for Screen Education», *Curriculum Support for Teaching* 4:3, NSW Department of Education, 1991· J. Golden,, *Reading in the Dark: Using Film as a Tool in the English Classroom*, National Council of Teachers of English, Urbana IL, 2001· PBS, ό.π.
- 37 G. T. Smith, *Is Film an Effective Teaching Tool for High School Literature?*, A Master's Research Project Presented to The Faculty of the College of Education, Ohio University, 2009· A. Jetnikoff, «Adaptation: a case in point about adapting films from books», *English in Australia* 143 (2005), σ. 88-94.
- 38 R. Featheringill, «It's not noble to feel guilty or using films in your classroom productively with impunity», *California Association of Teachers of English*, Spring (2000), σ. 20-23· R. Hobbs, *Reading the Media: Media Literacy in High School English*, Teachers College Press, New York, 2007· Costanzo, *Great Films and How to Teach Them*.
- 39 Γ. Πασχαλίδης, «Α΄ Γυμνασίου. Κόμικς», Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, σ. 169-174 και Γ. Πασχαλίδης, Χ. Δανιήλ, «Ενότητα 3^η. Εικόνα και Λόγος II: Το οπτικό-ακουστικό αφήγημα», Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, Θεσσαλονίκη, 2007, σ. 65-67.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Πρόεδρος:
Θανάσης Αγάθος

Αλέξανδρος Λυκούρας
ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ
Ο ΚΡΗΤΙΚΟΣ ΤΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΣΟΛΩΜΟΥ

Με μια εφηβική ομάδα

Η ακόλουθη εισήγηση προτείνει τεχνικές για τη δραματοποίηση του ποιήματος *Ο Κρητικός* του Διονυσίου Σολωμού υπό την καθοδήγηση ενός θεατρολόγου, με σκοπό την δημιουργία θεατρικής παράστασης. Η δράση απευθύνεται σε εφήβους και μπορεί να υλοποιηθεί είτε στο πλαίσιο του διδασκόμενου στο Λύκειο επιλεγόμενου μαθήματος Στοιχεία Θεατρολογίας, είτε εκτός σχολείου σε ένα θεατρικό εργαστήριο, οργανωμένο από το Σύλλογο Γονέων ενός Γυμνασίου ή ενός Λυκείου. Στόχος είναι, μέσω του *Κρητικού*, η διδασκαλία του θεάτρου ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου και όχι η διδασκαλία της ποίησης μέσω του θεάτρου. Με αυτή τη δράση, οι έφηβοι μαθητές, εκτός από την εμπειρία του θεάτρου, που είναι σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός εφήβου,¹ θα αποκτήσουν μια βιωματική σχέση με τη σολωμική ποίηση, που θα τους βοηθήσει και στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Η συγκεκριμένη πρόταση δραματοποίησης του *Κρητικού* στηρίχθηκε στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, στην προσωπική εμπειρία από τη συμμετοχή σε παραστάσεις του επαγγελματικού θεάτρου ως ηθοποιός και σκηνοθέτης και στη διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως αναπληρωτής δάσκαλος μουσικής.

Δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός μη δραματικού κειμένου (όχι απαραίτητα λογοτεχνικού) σε θεατρική παράσταση, μια πρακτική που δεν χρησιμοποιείται μόνο στο επαγγελματικό θέατρο.² Στην εκπαίδευση, με τον ευρύτερο όρο της δραματοποίησης συνήθως εννοείται η χρησιμοποίηση της δραματικής φόρμας ως εναλλακτικής μεθόδου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.³⁻⁴ Στην παρούσα, όμως, πρόταση η δραματοποίηση χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας του θεάτρου ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, χρησιμοποιώντας παράλληλα τεχνικές του δράματος της διαδικασίας (process drama).

Το δράμα της διαδικασίας είναι μια θεατρική εκπαιδευτική στρατηγική που δίνει έμφαση στην διαδικασία παραγωγής της παράστασης.⁵ Το τελικό σκηνικό αποτέλεσμα δεν είναι εξαρχής ορισμένο από τον συντονιστή, αλλά διαμορφώνεται στην πορεία με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.⁶ Οι μαθητές είναι στο επίκεντρο της διαδικασίας και αναλαμβάνουν, με τη βοήθεια του συντονιστή, την υλοποίηση όλων των παραμέτρων της παράστασης: παραγωγή δραματικού κειμένου, σκηνοθεσία, υποκριτική, σκηνογραφία, μουσική. Έτσι, ο

συντονιστής καλείται να λειτουργήσει ως συγγραφέας, ως σκηνοθέτης και ως ηθοποιός. Και, αντίστοιχα, απαιτείται:

- ως συγγραφέας, να βοηθήσει τα παιδιά να σχεδιάσουν την αφήγηση, έτσι ώστε η ιστορία να ξεδιπλωθεί με τρόπους που προωθούν τη μάθηση.⁷
- ως σκηνοθέτης, να κατευθύνει την αφήγηση μέσα από την πιο κατάλληλη δραματική δομή.⁸
- ως ηθοποιός, να αλληλεπιδρά με τους μαθητές για να αναπτύξουν τους δικούς τους ρόλους.⁹
- ως δάσκαλος, να διατηρεί όλες τις παραπάνω σκέψεις, έχοντας πάντα στο μυαλό του τις ανάγκες των παιδιών και τους παιδαγωγικούς στόχους της διαδικασίας.¹⁰

Τα παιδιά ανταποκρίνονται σ' αυτές τις λειτουργίες με τους εξής τρόπους:

- μαθαίνουν να αναπτύσσουν τη δραματική αφήγηση.¹¹
- μέσω της πράξης, αποκτούν αυτοπεποίθηση και γίνονται ικανά να παίρνουν σκηνοθετικές αποφάσεις.¹²
- μαθαίνουν να ρυθμίζουν και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά του ρόλου που υποδύονται.¹³

Κατευθυντήρια δύναμη είναι τα νοήματα του λογοτεχνικού κειμένου.¹⁴⁻¹⁵ Οι μαθητές όμως είναι αυτοί που θα επιλέξουν και θα αναδείξουν τα νοήματα που τους συγκινούν περισσότερο με βάση τις δικές τους εμπειρίες.¹⁶

Ο Κρητικός είναι ένα από τα πιο σημαντικά ποιήματα του Σολωμού.¹⁷ Το ποίημα είναι αφηγηματικό. Ο Κρητικός, ένας νεαρός πολεμιστής του 1821, αφηγείται την ιστορία του: Εξαιτίας της απώλειας όλων των συγγενών του στις μάχες με τους Τούρκους, ο Κρητικός εγκαταλείπει την Κρήτη, παίρνοντας μαζί την αρραβωνιαστικιά του. Στο ταξίδι, το καράβι τους ναυαγεί κι ο Κρητικός με την αρραβωνιαστικιά του βρίσκεται στη μέση της θάλασσας. Εκεί, ενώ παλεύει με το πέλαγος, θα ζήσει δύο υπερβατικές εμπειρίες. Η πρώτη είναι η «Φεγγαροντυμένη», μια θεϊκή μορφή που θα εμφανιστεί μπροστά του και θα συγκινηθεί από τον πόνο του. Και η δεύτερη, ένας ήχος «γλυκύτατος» που στο άκουσμα του ο Κρητικός θα μαγευτεί. Τελικά, ο Κρητικός κατορθώνει να βγει στη στεριά με νεκρή, όμως, την αρραβωνιαστικιά του. Τη στιγμή που αφηγείται την ιστορία του, ο Κρητικός ζητιανεύει στους δρόμους, μακριά από τον τόπο του, για λίγο ψωμί.¹⁸

Κλειδί για την ερμηνεία του ποιήματος είναι η μορφή της «Φεγγαροντυμένης». Ορισμένοι μελετητές συνέδεσαν τη «Φεγγαροντυμένη» με την Ελλάδα και την Ελευθερία,¹⁹ άλλοι με την αγάπη του Θεού²⁰ και άλλοι με την ιδανική μορφή της αγαπημένης του Κρητικού.²¹ Επίσης, κυρίαρχη στο ποίημα, τόσο με τους πολεμικούς αγώνες του Κρητικού όσο και με την πάλη με τη

θάλασσα, είναι η έννοια της δοκιμασίας.²² Ο Μαρωνίτης μάλιστα παραλληλίζει τον Κρητικό με τον Οδυσσέα.²³

Τεχνικές δραματοποίησης

Για την αφόρμηση, ο συντονιστής ξεκινά μια συζήτηση με τους μαθητές για τον Σολωμό, ρωτώντας: «Τι γνωρίζετε για τον Σολωμό; Τι πιστεύετε γι' αυτόν;». Οι μαθητές καταθέτουν τι ξέρουν και τι αισθάνονται για τον ποιητή.²⁴ Οι απαντήσεις καταγράφονται, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επόμενα στάδια της δραματοποίησης.

Έπειτα ο συντονιστής δίνει στους μαθητές κάποιες από τις σημειώσεις του Νικόλαου Μάντζαρου για το χαρακτήρα του Σολωμού, όπως: «Αν πρόσωπο, το οποίο δεν αγαπά, υποστή ατύχημα, αρχίζει να το αγαπά».²⁵ Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν κι άλλα χαρακτηριστικά του Σολωμού και, μετά, να παρουσιάσουν τον Σολωμό σήμερα σε ένα πάρτι, σε μια εκδρομή.

Για την εισαγωγή στα νοήματα του ποιήματος, ο συντονιστής ζητά από τους μαθητές να φέρουν στο μάθημα εικόνες προσφύγων. Παράλληλα, ξεκινά μια συζήτηση ρωτώντας: «Τι σημαίνει εκπατρισμός; Ποιοι λόγοι οδηγούν στον εκπατρισμό; Τι εμπόδια συναντά ένας πρόσφυγας; Τι συντηρεί την ελπίδα ενός πρόσφυγα;». Οι μαθητές ανατρέχουν στις προσωπικές τους εμπειρίες και στο πως αυτοί αντιλαμβάνονται το θέμα.²⁶

Έπειτα ο συντονιστής φέρνει τους μαθητές σε επαφή με το ποίημα δίνοντας τους να απαγγείλουν χωρωδικά τους στίχους:

«Πιστέψετε π' ό,τι θα πω είν' ακριβή αλήθεια,

Μα τες πολλές λαβωματιές που μόφαγαν τα στήθια».

Στη συνέχεια, δεν θα ακολουθηθεί η σειρά των γεγονότων, όπως είναι στο ποίημα. Ο Κρητικός είναι ταραγμένος εξαιτίας των δοκιμασιών που πέρασε και γι' αυτό η αφήγηση του είναι μπερδεμένη. Θα ακολουθηθεί η χρονική οργάνωση του ποιήματος που προτείνει ο Μαρωνίτης. Ο Μαρωνίτης κατατάσσει τα γεγονότα σε τέσσερις ενότητες που ονομάζει «εποχές».²⁷ Θα ξεκινήσουμε από τη «δεύτερη εποχή», που περιλαμβάνει τις μνήμες του Κρητικού από τον πόλεμο,²⁸ και θα χρησιμοποιήσουμε τις ακόλουθες τεχνικές:

Ρόλος στον τοίχο²⁹

Ο συντονιστής κρεμάει στον τοίχο ένα πόστερ και πάνω του ζωγραφίζει το περίγραμμα της φιγούρας του Κρητικού. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να ψάξουν για τα ιστορικά γεγονότα της εποχής, για κρητικές ιδιωματικές λέξεις, για παραδοσιακά κρητικά τραγούδια κ.λπ. Η ομάδα συλλέγει τα στοιχεία της έρευνας και τα σημειώνει μέσα στο περίγραμμα. Το πόστερ θα είναι πάντα στον τοίχο, μια πηγή στην οποία θα ανατρέχει η ομάδα, για να ανατροφοδοτηθεί.

Πολεμικός ανταποκριτής³⁰

Ο συντονιστής χωρίζει την ομάδα στους Α, στους Β και στους Γ. Οι Α αναλαμβάνουν το ρόλο του πολεμικού ανταποκριτή, που θέλει να ενημερώσει το κοινό για τις φρικαλεότητες του πολέμου, και οι Β αναλαμβάνουν το ρόλο του Κρητικού, που θέλει να μιλήσει για τα δίκαια του αγώνα του. Όσο οι Α παίρνουν τις συνεντεύξεις από τους Β, οι Γ δημιουργούν με τη φωνή τους και το σώμα τους, το ηχοτοπίο των επιτιθέμενων τουρκικών δυνάμεων που πλησιάζουν στον τόπο της συνέντευξης. Έπειτα, οι πολεμικοί ανταποκριτές μεταφέρουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν στον παρουσιαστή του τηλεοπτικού δελτίου ειδήσεων, τον οποίο υποδύεται ο συντονιστής.

Παγωμένη εικόνα³¹

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν με τα σώματά τους παγωμένες εικόνες που αναπαριστούν συγκεκριμένες πολεμικές σκηνές. Οι παγωμένες εικόνες θα πρέπει να σωματοποιούν ένα νόημα, όπως την αγριότητα του πολέμου, τον ηρωισμό κ.ά.³² Παράλληλα, ένας μαθητής ως Κρητικός απαγγέλει:

*Τ' αδέρφια μου τα δυνατά οι Τούρκοι μου τ'αδράξαν,
Την αδελφή μου ατίμησαν κι αμέσως την εσφάξαν,
Τον γέροντα τον κύρην μου εκάψανε το θράδυ
Και την αυγή μου ρίξανε τη μάνα στο πηγάδι.*

Για την «πρώτη εποχή» του Κρητικού, που περιλαμβάνει το ναυάγιο, την ανάδυση της «Φεγγαροντυμένης», τη διάχυση του «γλυκύτατου ήχου» και τον θάνατο της αρραβωνιαστικιάς,³³ προτείνονται οι εξής τεχνικές:

Ανακριτική καρτέλα³⁴

Ένας μαθητής, ως Κρητικός, απαγγέλει: «Μην είδετε την ομορφιά που την Κοιλιάδα αγιάζει;». Μετά, ο Κρητικός κάθεται σε μια καρτέλα και ανακρίνεται από την ομάδα, που ζητά πληροφορίες για την αρραβωνιαστικιά του: «Πώς τη λένε; Πού τη γνώρισε; Πόσο την αγαπάει;»

Εικόνες πλάι – πλάι³⁵

Οι μαθητές, ανά δυάδες, δημιουργούν παγωμένες εικόνες από τη σχέση του ζευγαριού. Έπειτα, πλάι σ' αυτές τις εικόνες, τοποθετούν τις παγωμένες εικόνες του πολέμου που έχουν ήδη δημιουργήσει. Οι εικόνες μπορούν να ζωντανεύουν εναλλάξ ή ταυτόχρονα, με κίνηση και λόγο.³⁶ Παράλληλα, ένας μαθητής, ως Κρητικός, απαγγέλει:

*«Βοήθα, Θεά, το τρυφερό κλωνάρι μόνο νάχω
Σε γκρεμό κρέμουμαι βαθύ, κι αυτό βαστώ μονάχο».*

Ο Δάσκαλος σε ρόλο³⁷

Ο συντονιστής σε ρόλο παρουσιαστή έκτακτου δελτίου ειδήσεων ενημερώνει ότι βυθίστηκε πλοίο με πρόσφυγες από την τουρκοκρατούμενη Κρήτη.

Σωματοποίηση³⁸

Ο συντονιστής ζητά από τους μαθητές να σωματοποιήσουν τη δυναμική της θάλασσας, να κινηθούν σαν τη θάλασσα, να πειραματιστούν με τη νηνεμία, τους απλούς κυματισμούς, τη θαλασσοταραχή.

Το σώμα των λέξεων³⁹

Σύμφωνα με τον Κ. Γεωργουσόπουλο, ο στίχος «εκοίτα, κι ήταν μακρυά ακόμη τ' ακρογιάλι» υποβάλλει ηχητικά την αίσθηση της απόστασης, εξαιτίας των οχτώ επαναλήψεων του φωνήεντος άλφα που περιέχει (το άλφα είναι το μακρύτερο σε διάρκεια φωνήεν της ελληνικής γλώσσας).⁴⁰ Ο συντονιστής εστιάζει στο ρήμα «εκοίτα» και ζητά από τους μαθητές να βρουν άλλα συνώνυμα ρήματα. Μετά, τους χωρίζει σε ομάδες και αναθέτει σε κάθε ομάδα να επιλέξει ένα από τα ρήματα και να παρουσιάσει μια σωματική δράση που να αποδίδει το συγκεκριμένο ρήμα. Στόχος είναι να προβληθεί η απόσταση που χωρίζει τον Κρητικό από τη στεριά και να αναδειχθεί η προσπάθεια του ποιητή να βρει το πλέον ταιριαστό με το νόημα ρήμα.

Η δυναμική παύση⁴¹

Ο συντονιστής ζητάει από τους μαθητές να φωνάξουν δυνατά μια λέξη και αμέσως μετά να κρατήσουν απόλυτη ησυχία. Ρωτάει τους μαθητές αν ένιωσαν την ενέργεια της παύσης. Μετά επαναφέρει τη δράση σωματοποίησης της θάλασσας και ζητάει από τους μαθητές να την κορυφώσουν σαν μια θαλασσοταραχή που καταλήγει σε δυνατή βροντή. Στην παύση που ακολουθεί ο συντονιστής σε ρόλο αφηγητή καλύπτει αργά με ένα σεντόνι μια καρέκλα λέγοντας:

*... κοντά στην κορασιά που μ' έσφιξε κι' εχάρη,
Εσειότουν τ' ολοστρόγγυλο και λαγαρό φεγγάρι.
Και ξετυλίγει ογλήγορα κάτι που εκείθε βγαίνει,
Κι' ομπρός μου ιδού που βρέθηκε μία φεγγαροντυμένη.*

Παγωμένη εικόνα⁴²

Ο συντονιστής αναθέτει στους μαθητές να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που να απεικονίζει τη «Φεγγαροντυμένη» και το δάκρυ της.

Έπειτα, ένας μαθητής, ως Κρητικός, απευθύνει στην παγωμένη εικόνα τους στίχους:

*Εχαμογέλασε γλυκά στον πόνο της ψυχής μου,
Κι' εδάκρυσαν τα μάτια της, κι έμοιαζαν της καλής μου.*

*Εχάθη, αλιά μου! αλλ' άκουσα του δάκρου της ραντίδα
Στο χέρι πούχα σηκωτό μόλις εγώ την είδα.*

Ηχητικό γλυπτό⁴³

Οι μαθητές καλούνται να φέρουν διάφορα υλικά, κομμάτια ξύλο, χαρτόνια, μπουκάλια, για να συνθέσουν ένα γλυπτό που θα σχηματίζει τις λέξεις «ήχος λεπτός». Με τους ήχους που προκαλούνται από την επεξεργασία και τη συναρμογή των υλικών κατά το σχηματισμό των δύο λέξεων, οι μαθητές θα πρέπει να αποδώσουν το ηχητικό νόημα των λέξεων. Κατά την κατασκευή του γλυπτού, οι ήχοι μπορούν να συνδιαλέγονται με την χορωδιακή απαγγελία των στίχων:

*Λαλούμενο, πουλί, φωνή, δέν είναι να ταιριάζη,
Ίσως δε σώζεται στη γη ήχος που να του μοιάζη.
Δεν είναι λόγια, ήχος λεπτός...*

Οι μαθητές, εξερευνώντας τον ήχο από τον πιο πλούσιο έως τον πιο λιτό, βιώνουν την εμπειρία του Κρητικού που «ερημώνει το κορμί του, αλλά οξύνονται η όραση κι η ακοή του.»⁴⁴

Για την «τρίτη εποχή» του Κρητικού που περιλαμβάνει την έσχατη κρίση, προτείνεται:⁴⁵

Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών⁴⁶

Ο συντονιστής απαγγέλει τους στίχους:

*«Και τέλος φθάνω στο γιαλό την αρραβωνιασμένη,
Την απιθώνω με χαρά, κι' ήτανε πεθαμένη».*

Αναθέτει σε μια μαθήτριά τον ρόλο της αρραβωνιαστικής και σε μια ομάδα παιδιών να την κινηματογραφήσουν σε ένα χώρο που να συμβολίζει τον Παράδεισο. Έπειτα, προβάλλεται το βίντεο και οι μαθητές, υποδύομενοι τον Κρητικό, αλληλεπιδρούν με τις προβαλλόμενες εικόνες.⁴⁷

Στη συνέχεια η ομάδα απαγγέλει:

*Λάλησε, Σάλπιγγα! Κι' εγώ το σάβανο τινάζω
Και σχίζω δρόμο και τς αχνούς αναστημένους κράζω:
Μην είδετε την ομορφιά που την Κοιλιάδα αγιάζει;
[...]*

*- Ψηλά την είδαμε το πρωί, της τρέμαν τα λουλούδια
Στη Θύρα της παράδεισος που εβγήκε με τραγούδια.*

Για την «τέταρτη εποχή», που περιλαμβάνει τον παρόντα χρόνο, κατά τον οποίο ο Κρητικός ζητιανεύει και αφηγείται την ιστορία του, προτείνονται τα εξής:⁴⁸

Τραγούδι

Οι μαθητές ανατρέχουν στο πόστερ του «ρόλου στον τοίχο»⁴⁹ και θυμούνται τα στοιχεία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής, που συνέλεξαν στην αρχή της δραματοποίησης. Καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις μελωδίες που έχουν βρει,⁵⁰ αυτές που ταιριάζουν στο δεκαπεντασύλλαβο του ποιήματος, και να τραγουδήσουν τους στίχους:

*Εγώ από κείνη τη στιγμή δεν έχω πλιά το χέρι,
Π' αγνάντευεν Αγαρηνό κι' εγύρευε μαχαίρι.
Χαρά δεν τούναι ο πόλεμος, τ' απλώνω του διαβάτη
Ψωμωζητώντας, κι έρχεται με δακρυσμένο μάτι.*

Η κρητική μουσική συνδέει το ποίημα με την κρητική παράδοση και αναδεικνύει τα αναγεννησιακά κρητικά ποιητικά πρότυπα του Σολωμού.⁵¹

Δημιουργική γραφή⁵²

Ο συντονιστής αναθέτει σε έναν μαθητή το ρόλο του Κρητικού, τη στιγμή που ζητιανεύει τραγουδώντας με τη λύρα του. Μετά, χωρίζει την ομάδα στους εξής ρόλους: Έναν καταστηματάρχη που, έξω από τη βιτρίνα του, ζητιανεύει ο Κρητικός. Έναν δημοσιογράφο που κάνει ρεπορτάζ για τους πρόσφυγες. Έναν ποιητή.

Καλεί τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο, ο καταστηματάρχης μία αναφορά στο Δήμο που ζητά την απομάκρυνση του Κρητικού, ο δημοσιογράφος μια παρουσίαση του Κρητικού στο δελτίο ειδήσεων και ο ποιητής ένα ποίημα. Τέλος οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα τους, ενώ ο Κρητικός τραγουδάει.

Σχεδιάζοντας την παράσταση

Η δραματοποίηση που προτάθηκε μοιάζει σαν μια τελετουργία διάβασης,⁵³ στην οποία οι μαθητές, μετά το πέρας της, εισέρχονται σε μια άλλη πραγματικότητα, σε ένα άλλο επίπεδο γνώσης γύρω από το θέατρο και την ποίηση του Σολωμού. Μια τελετουργία διάβασης, όμως, περνάει και ο Κρητικός. Μέσω των δοκιμασιών, περνά από την παιδική στην ενήλικη ζωή, πλουτισμένος με ιδανικά και γνώση. Προτείνεται, λοιπόν, η δομή της τελικής παράστασης να έχει τελετουργικό χαρακτήρα. Γρήγορες εναλλαγές εικόνων και σκηνών, επαναλήψεις σκηνών, τοποθέτηση των εικόνων πλάι-πλάι, αξιοποίηση των ήχων και των μουσικών, όλα αυτά μπορούν να ορίσουν το ρυθμό της τελετουργίας με αυξομειώσεις και κορυφώσεις.⁵⁴

Ο σκηνικός χώρος μπορεί να χωριστεί με χαρτοταινία,⁵⁵ για να οριστούν τα στάδια της τελετουργίας: Η Κρήτη του πολέμου, η θάλασσα της τρικυμίας, της «Φεγγαροντυμένης» και του «γλυκύτατου ήχου», το ακρογιάλι της νεκρής αρραβωνιαστικής και ο δρόμος όπου ζητιανεύει ο Κρητικός.⁵⁶

Στην τελετουργία οι μαθητές προσέρχονται αφηγούμενοι ως οι εαυτοί τους τις απόψεις τους για το ποίημα, όπως αυτές καταγράφηκαν στο στάδιο της αφόρμησης, για να καταλήξουν με τα κείμενα που παρήγαγαν κατά τη δραματοποίηση. Ενδιαμέσως, χρησιμοποιούν όλους τους στίχους του ποιήματος με τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν.

Οι τεχνικές αυτές δεν αποτελούν ένα απaráλλακτο σύνολο, είναι επιθυμητό να εξελιχθούν και να παραλλαχθούν ή ακόμα και κάποιες να παρακαμφθούν, καθώς στοχεύουν στην ελεύθερη ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Τέλος, η εισήγηση είναι ανοιχτή σε συμπληρώσεις και αναιρέσεις που θα προκύψουν από την εξέλιξη της έρευνας γύρω από τη χρήση της ποίησης στη διδασκαλία του θεάτρου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 John O' Toole, *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*, Routledge, London, 1992, σ. 218.
- 2 Κλειώ Φανουράκη, «Η ποίηση του Διονύσιου Σολωμού στο Γυμνάσιο: μια διδακτική προσέγγιση μέσα από τις τεχνικές της δραματοποίησης», *Διάλογος* 18-19 (Ιούνιος 2008), Ένωση Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου, σ. 313.
- 3 Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 2001, σ. 46-47.
- 4 Θόδωρος Γραμματάς, *Θέατρο και Παιδεία*, χ.ε., χ.τ., 2003, σ. 364-365.
- 5 Το δράμα της διαδικασίας συνήθως δεν στοχεύει στην παρουσίαση μιας παράστασης από τους μαθητές. Για ανάλογη χρήση των τεχνικών του δράματος της διαδικασίας με στόχο τη δημιουργία παράστασης, βλ. Gustave Weltsek, «Using Process Drama to deconstruct A *Midsummer Night's Dream*», *The English Journal* 95:1 (2005), σ. 75-81.
- 6 Mike Fleming, *Starting drama teaching*, Routledge, New York, 2011, σ. 15.
- 7 Pamela Bowell, Brian Heap, «Drama on the run: a prelude to mapping the practice of Process Drama», *The Journal of Aesthetic Education* 39:4 (2005), σ. 64.
- 8 Ό.π.
- 9 Ό.π.
- 10 Ό.π.
- 11 Ό.π., σ. 66
- 12 Ό.π.
- 13 Ό.π.
- 14 Στόχος της δραματοποίησης είναι η κριτική κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές. Βλ. σχετικά, Weltsek, «Using Process Drama to deconstruct», σ. 76.
- 15 Σε μια τέτοια διαδικασία, το θέατρο δεν είναι ένας παθητικός καθρέπτης της ζωής αλλά ένας κριτικός στοχασμός πάνω στα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο. Βλ. σχετικά, O' Toole, *The Process of Drama*, σ. 217.
- 16 Ανάλογες είναι και οι θέσεις των σύγχρονων θεωριών της λογοτεχνίας: ο κάθε αναγνώστης συναντάται με διαφορετικά στοιχεία του λογοτεχνικού έργου. Άλλος επικοινωνεί με τη γλώσσα

- του έργου, άλλος με την πλοκή του, άλλος με τους ήρωές του. Δεν θεωρείται πλέον ούτε εφικτό ούτε σκόπιμο να συναντηθούν όλοι οι αναγνώστες με όλες τις πτυχές του κειμένου. Βλ. Ευαγγελία Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, Αθήνα, 2003, σ. 47.
- 17 Γράφτηκε ανάμεσα στο 1833 και το 1834. Βλ. σχετικά, Δ. Ν. Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», Γ. Κεχαγιόγλου (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Σολωμού. Επιλογή κριτικών κειμένων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1999, σ. 216.
- 18 Πήτερ Μάκριτζ, *Διονύσιος Σολωμός*, μτφ. Κατερίνα Αγγελάκη-Ρουκ, Καστανιώτης, Αθήνα, 1995, σ. 142-158.
- 19 Κώστας Η. Ακρίβος, Δ. Πτολ. Αρμάος, Τασούλα Καραγεωργίου, Κώστας Μπαλάσκας, Ζωή Κ. Μπέλλα, Δήμητρα Γ. Μπεχλικούδη, *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Ενιαίου Λυκείου. Θεωρητική κατεύθυνση. Θετική κατεύθυνση (επιλογής)*. Βιβλίο του καθηγητή, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 1999, σ. 63.
- 20 Μάκριτζ, *Διονύσιος Σολωμός*, σ. 155.
- 21 Ακρίβος, Αρμάος, Καραγεωργίου, Μπαλάσκας, Μπέλλα, Μπεχλικούδη, *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, σ. 59-62.
- 22 *Ό.π.*, σ. 73-74.
- 23 Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», σ. 227.
- 24 Βλ. αντίστοιχη χρήση της μεθόδου των ερωτήσεων στο Weltsek, «Using Process Drama to deconstruct», σ. 76.
- 25 Για τις υπόλοιπες σημειώσεις του Μάντζαρου βλ. Νικόλαος Χαλκικόπουλος Μάντζαρος, «Σημειώσεις περί του Σολωμού», Γ. Κεχαγιόγλου (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Σολωμού. Επιλογή κριτικών κειμένων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1999, σ. 21.
- 26 Ο συντονιστής πρέπει να διατηρεί τη συζήτηση στο πεδίο των προσωπικών εμπειριών των μαθητών. Βλ. Ira Shor, *Empowering education. Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press, Chicago, 1992, σ. 55.
- 27 Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», σ. 222 – 223.
- 28 *Ό.π.*, σ. 224.
- 29 J. Neelands, *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, σ. 22.
- 30 *Ό.π.*, σ. 33.
- 31 Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2003, σ. 81-82, 86.
- 32 Mike Fleming, *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Integrated Approach*, David Fulton Publishers, London, χ.χ., σ. 17.
- 33 Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», σ. 224.
- 34 Νίκος Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, σ. 141.
- 35 Κλειώ Φανουράκη, «Η ποίηση του Διονύσιου Σολωμού», σ. 316.
- 36 Η τοποθέτηση των εικόνων πλάι-πλάι (juxtaposition) βοηθά στην ανάδειξη των αντιθετικών εικόνων της ποίησης του Σολωμού. Βλ. Κλειώ Φανουράκη, *ό.π.*
- 37 Βλ. Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, σ. 151.
- 38 Ζακ Λεκόκ, *Το ποιητικό σώμα. Μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης*, ΚΟΑΝ, Αθήνα, 2005, σ. 70.
- 39 *Ό.π.*, σ. 78-80.
- 40 Ακρίβος, Αρμάος, Καραγεωργίου, Μπαλάσκας, Μπέλλα, Μπεχλικούδη, *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, σ. 38-39.
- 41 Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, σ. 142-143.
- 42 *Ό.π.*, σ. 81-82, 86.
- 43 Masashi Okada, «Music – Picture: One Form of Synthetic Art Education», *The Journal of Aesthetic Education*, 37: 4 (2003), σ. 74.

- 44 Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», σ. 227.
- 45 *ό.π.*, σ. 224.
- 46 Κλειώ Φανουράκη, *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2016, σ. 38-39.
- 47 *Ό.π.*
- 48 Μαρωνίτης, «Οι εποχές του “Κρητικού”», σ. 225.
- 49 J. Neelands, *Structuring Drama Work*, σ. 22.
- 50 Για ανάλογη χρήση των τραγουδιών, βλ. Κλειώ Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών – Πανεπιστήμιο Πατρών, 2010, σ. 204 -205.
- 51 Ακρίβος, Αρμάος, Καραγεωργίου, Μπαλάσκας, Μπέλλα, Μπεχλικούδη, *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, σ. 82.
- 52 Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, *ό.π.*, σ. 62-68.
- 53 Arnold von Genper, *Τελετουργίες διάβασης. Συστηματική μελέτη των τελετών*, Ηριδανός, Αθήνα, 2016, σ. 59-68.
- 54 Για επιπλέον στοιχεία σχετικά με τη χρήση της δομής της τελετουργίας στη θεατρική αγωγή, βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 279· Brian Wooland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, μτφ. Ελένη Κροντηρά, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 1999, σ. 38.
- 55 Για τη χρήση του σκηνικού χώρου στη θεατρική αγωγή, βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 222-223, 301-302· Brian Wooland, *Η διδασκαλία του δράματος*, σ. 160.
- 56 Για ανάλογη χρήση του σκηνικού χώρου, βλ. Jenifer Janinski Schneider, Sylvia A. W. Jackson, «Process drama: A Special Space and Place for Writing», *The Reading Teacher* 54:1 (2000), σ. 42-43.

Μαρία Λιανέρη
ΜΕ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ:
Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Γλώσσα και θέατρο, θέατρο και γλώσσα

«Γλώσσα δεν είναι, καθώς φαντάζονται κάποιοι, αράδιασμα από λέξεις, τύπους και κανόνες, όπως αναγράφονται σε λεξικά και γραμματικές...», αναφέρει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο αρχιτέκτονας και θεμελιωτής της νεοελληνικής λαλιάς, «παρά η έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου, κύμα ζωής, άνοιγμα και επαφή ψυχών, ανταλλαγή αισθημάτων και σκέψεων μέσα σε συνομιλία, ερώτηση και απόκριση, άρνηση και κατάφαση, προσταγή, απαγόρευση και παράκληση, μικροεπεισόδια, πεζότητες και ταπεινότητες της καθημερινής ζωής και έξαρση και κατάνυξη, τραγούδι και κλάμα, χαρά και καημός, τρικυμία και γαλήνη, αγάπη και πάθος, αγωνία και κατάρρα, επιστήμη και ζωή, σκέψη, ενατένιση της μοίρας και φιλοσοφία – όλα αυτά».

Αν αντικαταστήσουμε τη λέξη γλώσσα με τη λέξη θέατρο, θα έχουμε ίσως έναν από τους πιο περιεκτικούς ορισμούς της ουσίας του θεάτρου. Γιατί τι άλλο είναι το θέατρο, αν όχι «η έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου», «άνοιγμα και επαφή ψυχών», «ανταλλαγή αισθημάτων και σκέψεων μέσα σε συνομιλία», «ενατένιση της μοίρας και φιλοσοφία»;

Στόχος μας είναι να αποδειχθεί ότι η ένταξη στοιχείων και μεθόδων του θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο είναι όχι μόνο δυνατή αλλά και αναγκαία και επιβεβλημένη, αν θέλουμε να μιλάμε για ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο που θα ενισχύει την αυτενέργεια του μαθητή, την ανάληψη πρωτοβουλίας, τη δημιουργικότητα και τη βιωματική μάθηση.

Βεβαίως, τα μέσα και οι τεχνικές του θεάτρου μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται τόσο στη Δευτεροβάθμια όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για το ίδιο το Θέατρο.

Τι ισχύει σήμερα στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο;

Η Νεοελληνική Γλώσσα (πολύ πρόσφατα με τη μορφή συνεξέτασης Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας)¹ είναι το μόνο κοινό μάθημα στο οποίο εξετάζονται στις Πανελλαδικές εξετάσεις οι μαθητές όλων των κατευθύνσεων και το

οποίο θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο μαθητές, που πετυχαίνουν άριστες επιδόσεις στα υπόλοιπα μαθήματα της Κατεύθυνσης Σπουδών τους να «κόβονται» στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και να αποχαιρετούν το όνειρο της εισαγωγής τους σε υψηλόβαθμες σχολές.

Προκύπτουν λοιπόν τα εύλογα ερωτήματα: Τι δεν πηγαίνει καλά; Πώς γίνεται ένα μάθημα το οποίο διδάσκονται συστηματικά οι μαθητές από την Α΄ Δημοτικού (με τη μορφή του «Σκέφτομαι και γράφω») να αποτελεί στην Γ΄ Λυκείου «τον φόβο και τον τρόμο» τους; Γιατί οι μαθητές του Λυκείου, ακόμη και οι άριστοι, δυσκολεύονται τόσο πολύ να εκφραστούν και να εκθέσουν τη σκέψη τους στη μητρική τους γλώσσα;

Σκέψη και γλώσσα αποτελούν τις δυο όψεις της ίδιας σελίδας, για να θυμηθούμε την εύστοχη αναλογία του Ferdinand de Saussure. Δεν γίνεται να κόψουμε με ένα ψαλίδι μόνο τη μία όψη της σελίδας χωρίς να ψαλιδίσουμε υποχρεωτικά και την άλλη. Τα παιδιά φτάνουν στο Λύκειο και αδυνατούν να εκφραστούν με σαφήνεια και ακρίβεια, είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο. Στην ουσία αδυνατούν να σκεφτούν. Στο μυαλό τους κυριαρχεί σύγχυση. Το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας περιορίζει τον μαθητή σε ρόλο παθητικού δέκτη που προσπαθεί να αποστηθίσει τεράστιες ποσότητες αναφομοίωτης γνώσης. Έτσι όμως το μάθημα γίνεται ανιαρό και οδηγούμαστε στην τυποποίηση της σκέψης, στην έλλειψη κριτικής ικανότητας, στην ανικανότητα ουσιαστικής επικοινωνίας.

Η κρίση της εφηβείας εξάλλου, που κορυφώνεται στο Λύκειο, δημιουργεί μια επιπλέον πηγή πίεσης και εντάσεων, η οποία σε συνδυασμό με το άγχος των Πανελλαδικών Εξετάσεων, δημιουργεί μια κατάσταση οριακή και πολλές φορές ανεξέλεγκτη τόσο από τον ίδιο τον έφηβο όσο και από τον εκπαιδευτικό. Ο εγωκεντρισμός, η αντιδραστικότητα, η εριστικότητα, η αμφισβήτηση και η εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας είναι χαρακτηριστικά συνυφασμένα με την εφηβεία. Αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβείας μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εναλλακτικών προτάσεων της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο με βάση την τέχνη του θεάτρου.

A. Συγκρότηση και δημιουργική συνεργασία της ομάδας

Ένα από τα κομβικά σημεία της ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η έννοια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Το θέατρο, από τη φύση του, αποτελεί συλλογική τέχνη και πρωταρχικός σκοπός του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Οι περισσότερες θεατρικές τεχνικές προϋποθέτουν

την αρμονική συνεργασία της ομάδας. Μέσα από τη λειτουργία των ομάδων τα παιδιά βιώνουν έμπρακτα τις έννοιες της ισότητας και της δημοκρατίας.

Η συγκρότηση των ομάδων μπορεί να γίνει με ελεύθερη επιλογή ή με παιγνιώδη τρόπο. Είναι σημαντικό οι ομάδες που θα προκύψουν να είναι ανομοιογενείς (ως προς το φύλο, την επίδοση, την εθνικότητα),² ώστε να αναπτυχθούν θετικές σχέσεις σε ετερογενή περιβάλλοντα και να καλλιεργηθεί βιωματικά στο πλαίσιο της ομάδας ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Ωστόσο, η σύσταση της κάθε ομάδας θα πρέπει να αλλάζει τακτικά, για να καλλιεργηθεί η οικειότητα, η επικοινωνία και η σύμπνοια ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της τάξης.

B. Το έργο του φιλόλογου-εμπυχωτή

Η επιτυχής ή αποτυχημένη εισαγωγή των θεατρικών μέσων στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του φιλόλογου και την κατάρτισή του σε θέματα Διδακτικής του Θεάτρου. Ο φιλόλογος δεν είναι πλέον εκείνος που ελέγχει και καθοδηγεί τη μάθηση, αλλά αυτός που εμπυχώνει και διευκολύνει τη γνωστική διαδικασία.³ Γίνεται ο εμπυχωτής. Βεβαίως δεν είναι εύκολο, ιδίως στην αρχή. Υπάρχουν εγγενείς και εξωγενείς δυσκολίες τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει. Με το άγχος της πίεσης του χρόνου, της «ύλης» που πρέπει να καλυφθεί, με το ενδεχόμενο της αναστάτωσης και της «φασαρίας», αλλά, κυρίως, λόγω της ανασφάλειας και της αίσθησης προσωπικής ανεπάρκειας ως προς τον ρόλο του εμπυχωτή, ο φιλόλογος που προσπαθεί να εντάξει τη δραματοποίηση στη διδασκαλία του, δημιουργεί, ίσως ασυναίσθητα, ένα κλίμα ελέγχου. Αυτό όμως μειώνει τον ενθουσιασμό των παιδιών και, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Σίμος Παπαδόπουλος, «διαμορφώνει ένα δραματικό περιβάλλον περισσότερο τεχνητό, με εξασθενημένα τα στοιχεία αυθορμητισμού, δημιουργικότητας και ομαδικής δράσης».⁴

Για να αποφευχθούν αυτές οι δυσκολίες, είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση του φιλόλογου-εμπυχωτή και η δημιουργική συνεργασία του με ειδικούς της Θεατρικής Αγωγής. Βεβαίως, αν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδασκόταν συστηματικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (και όχι μόνο ως μάθημα επιλογής στην Α΄ Λυκείου) από θεατρολόγους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωση των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές θα καθιστούσε ευκολότερη και αποτελεσματικότερη για τον φιλόλογο την αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

Βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει τις θεατρικές μεθόδους στη διδασκαλία του είναι η διαμόρφωση ευνοϊκού ψυχολογικού και επικοινωνιακού κλίματος, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς

και θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο δραματικό περιβάλλον. Ο φιλόλογος-εμπυχωτής, γνωρίζοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και τη δυναμική της κάθε ομάδας, θέτει τις βάσεις του «μαθησιακού συμβολαίου»,⁵ της σιωπηλής δηλαδή συμφωνίας ανάμεσα στον εμπυχωτή και στους μαθητές για τους κανόνες λειτουργίας της θεατρικής σύμβασης. Οι εμπυχωτές, κατά τον Λάκη Κουρεντζή, «σκέφτονται με τις αισθήσεις και νιώθουν με το νου».⁶

Ειδικότερα, ο εμπυχωτής στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας καλείται: να δημιουργεί ατμόσφαιρα ελεύθερης λεκτικής έκφρασης, όπου όλες οι απόψεις εκτιμώνται εξίσου, να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και των πιο διστακτικών και συνεσταλμένων, επινοώντας ρόλους και δραματικά περιβάλλοντα που θα τους κάνουν να νιώσουν άνετα, να παρατηρεί, να διαβλέπει και να προβλέπει ποιες θεατρικές τεχνικές βοηθούν περισσότερο την προφορική και γραπτή έκφραση της ομάδας και να είναι σε θέση να συνθέτει τα επιτεύγματά της, για να την οδηγήσει στην ενδοσκόπηση.⁷

Ο φιλόλογος-εμπυχωτής ωθεί τους μαθητές να αντιλαμβάνονται το κάθε κείμενο ως ανοιχτή διαδικασία, χωρίς «προκατασκευασμένο» νόημα, αλλά με την ερμηνεία που του δίνει ο ίδιος ο μαθητής, με βάση τα δικά του βιώματα.⁸ Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε διαφορετική ερμηνεία έχει την αξία της και, με την ανταλλαγή ιδεών και διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων μέσα στην ομάδα, διευρύνεται ο προβληματισμός με αφορμή το κείμενο και όχι με βάση το κείμενο.

Βασική παράμετρο στη διδασκαλία της Γλώσσας μέσω του θεάτρου αποτελεί η κοινωνιοκεντρική της προσέγγιση: να διευκολύνονται, δηλαδή, οι μαθητές στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας που θα τους είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, έχοντας κατά νου ότι αυτές οι ανάγκες, οι κοινωνικές συνθήκες και οι κοινωνικές απαιτήσεις βρίσκονται σε συνεχή διαμόρφωση και αλλαγή. Το μεγάλο στοίχημα του φιλόλογου-εμπυχωτή είναι να «θωρακίσει» γλωσσικά τους μαθητές του, ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Γ. Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική γραφή

Για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας προκρίνουμε ως προσφορότερο μέσο τη διερευνητική δραματοποίηση σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή. Με τη διερευνητική δραματοποίηση δίνεται έμφαση στη διαδικασία, μέσα από την οποία θα προκύψει αβίαστα, με φυσικό, βιωματικό τρόπο, η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Το κείμενο δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το ερέθισμα για να ξεκινήσει

η διερεύνηση και η εμβάθυνση σε κάθε θεματική ενότητα. Βασικός στόχος είναι να αποκαλυφθεί και να αναδειχθεί, μέσω των δραματοποιημένων δράσεων, η διαφορετική οπτική γωνία του κάθε μαθητή πάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

Προσπαθώντας να διαμορφώσουν το κατάλληλο δραματικό περιβάλλον (dramatic context)⁹, που θα φωτίσει την οπτική γωνία τους, τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να απαντήσουν στα βασικά ερωτήματα: ποιος; (καθορισμός του ρόλου), πού; (καθορισμός του τόπου), τι; (καθορισμός του θέματος), πότε; (καθορισμός του χρόνου), γιατί; (καθορισμός των αιτιών), τι έχει προηγηθεί; τι είναι πιθανόν να ακολουθήσει; τι θα συνέβαινε εάν...; (αλλαγή συνθηκών). Μέσα από τις δοκιμές απάντησης στα ερωτήματα αυτά και τους πειραματισμούς με διάφορες θεατρικές τεχνικές (διάδρομος συνείδησης, ανακριτική καρέκλα, ανίχνευση σκέψεων, παγωμένες εικόνες, αγώνες επιχειρηματολογίας, φλασμπάκ κ.λπ.),¹⁰ οι ομάδες καταλήγουν στη τελική μορφή της δραματοποίησης τους, την οποία παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Αφού παρουσιαστούν όλες οι δραματοποιήσεις, γίνεται αναστοχασμός πάνω στις δράσεις και την αποκτηθείσα εμπειρία. Μέσα από διάλογο, με αυτοαξιολόγηση και αμοιβαία αξιολόγηση¹¹, γίνεται η αποτίμηση του συνολικού αποτελέσματος και προτείνονται συμπληρωματικές ή εναλλακτικές δραστηριότητες.

Η προσφορότερη εναλλακτική δραστηριότητα για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι η παραγωγή γραπτού λόγου με την αξιοποίηση ασκήσεων δημιουργικής γραφής (creative writing).¹² Με την εξάσκηση στη δημιουργική γραφή, οι μαθητές παράγουν πρωτότυπες γραπτές συνθέσεις, που σχετίζονται με ποικιλία κειμενικών ειδών (λογοτεχνικό ή αποδεικτικό δοκίμιο, άρθρο, επιφυλλίδα, ημερολόγιο, επιστολή, χρονογράφημα κ.λπ.).¹³ Κατά τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, ο φιλόλογος-εμπυχωτής, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των μαθητών βιωματικά, μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, αξιοποιώντας τα δραματικά στοιχεία του κειμένου και στοχεύοντας στην αναδόμησή του και στη δημιουργία ενός νέου πρωτότυπου κειμένου.

Δ. Η σημασία των ερωτήσεων κατά τη διερευνητική δραματοποίηση

Το πιο αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια του φιλόλογου-εμπυχωτή για την προαγωγή της διερευνητικής δραματοποίησης και της δημιουργικής γραφής είναι η ερώτηση.¹⁴ Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις ερωτήσεις σε κλειστές ή συγκλίνουσες και σε ανοικτές ή αποκλίνουσες.¹⁵ Κλειστές ή συγκλίνουσες είναι αυτές των οποίων ο διδάσκων ξέρει την απάντηση και την περιμένει. Απορρίπτει τις άλλες απαντήσεις, ώσπου να ακούσει την

αναμενόμενη. Τέτοιου είδους ερωτήσεις, όμως, αποθαρρύνουν τους μαθητές από τη συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση της άποψής τους, επειδή φοβούνται να διακινδυνέψουν μια απάντηση λανθασμένη. Αντίθετα, στις ανοιχτές ή αποκλίνουσες ερωτήσεις, ο ερωτών δεν γνωρίζει την απάντηση και δίνει έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο της συλλογικής προσπάθειας, της γόνιμης ανταλλαγής ιδεών και της δημιουργικότητας.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η επιλογή του είδους της ερώτησης θα καθορίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει τον εκπαιδευτή είναι η όσο το δυνατόν ενεργητικότερη συμμετοχή όλων των μαθητών στον διάλογο, με όλο τον κίνδυνο της «εκτροπής» από το αρχικό του πλάνο. Άλλωστε, ένα μάθημα που ανταποκρίνεται με μαθηματική ακρίβεια στο σχέδιο διδασκαλίας, χάνει τη γοητεία του ακόμη και για τον ίδιο τον διδάσκοντα και καταντά ανιαρό.

Ε. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη δραματοποίηση της Νεοελληνικής Γλώσσας

Εδώ και χρόνια, το ενδιαφέρον του γλωσσικού μαθήματος στρέφεται πλέον προς την πραγματική ζωή και απομακρύνεται από παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που είναι αποκομμένες από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των εφήβων σήμερα είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και ιδιαίτερα του διαδικτύου. Ένα μεγάλο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ τους και με τον κόσμο γύρω τους πραγματώνεται μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το γεγονός αυτό δεν μπορεί να αγνοηθεί κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω του θεάτρου. Αν θέλουμε να συνδέσουμε δημιουργικά τη δραματοποίηση με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και με την καθημερινότητα των παιδιών, θα πρέπει να εντάξουμε στη διδασκαλία μας τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία).

Άλλωστε, είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές του Λυκείου είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά συστήματα. Η χρήση τους κατά τη διδασκαλία ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και κρατά αμείωτη την προσοχή τους. Με την κατάλληλη καθοδήγηση μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά όχι μόνο για διασκέδαση, ψυχαγωγία και επικοινωνία, αλλά και για την έρευνα, τη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζόντων, την παραγωγή πρωτότυπου και εμπειρισταμένου λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να εντάξουμε τις ψηφιακές τεχνολογίες στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω του θεάτρου με τρεις δημιουργικούς τρόπους: α) να διευρύνουμε τις θεματικές περιοχές των ενοτήτων που εξετάζουμε μέσω της συλλογής και διασταύρωσης

διαδικτυακού υλικού που σχετίζεται με αυτές (ηλεκτρονικές πηγές κειμένων, αρχείων, εικόνων, video, ντοκιμαντέρ κ.λπ.), β) να διευκολύνουμε και να εμπλουτίσουμε τις διαδικασίες παραγωγής και παρουσίασης προφορικού και γραπτού λόγου (κειμενογράφος, Power point)¹⁶ και γ) να βιντεοσκοπήσουμε ή να φωτογραφίσουμε στιγμιότυπα από τις δραματοποιήσεις, για να τα χρησιμοποιήσουμε στη διαδικασία της αξιολόγησης και του αναστοχασμού.¹⁷ Είναι, ωστόσο, σημαντικό να χρησιμοποιούμε την τεχνολογία με τρόπο που να αναδεικνύει τη δραματοποίηση στο γλωσσικό μάθημα και όχι με τρόπο που να την αντικαθιστά.

ΣΤ. Διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση της δραματοποίησης στη θεματική ενότητα της Β΄ Λυκείου: Ρατσισμός και κοινωνικός αποκλεισμός¹⁸

Εκτιμώμενη διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες. Οι 2 πρώτες ώρες θα διατεθούν για τη γνωσιολογική και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών μέσα από τα κείμενα και τη διερευνητική δραματοποίηση και οι 2 επόμενες ώρες για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας των ομάδων και τον αναστοχασμό.

Γενικός σκοπός: Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια των μαθητών καθώς και να βελτιώσει τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Επιπλέον, με τη συνεισφορά της δραματοποίησης επιδιώκεται η διασύνδεση του γνωστικού αντικειμένου με τη σύγχρονη πραγματικότητα και η βιωματική μάθηση.

Ειδικότεροι στόχοι: Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αφορά στο θέμα του ρατσισμού. Οι επιμέρους στόχοι, λοιπόν, της γλωσσικής διδασκαλίας είναι:

Να γνωρίσουν οι μαθητές σε βάθος το φαινόμενο του ρατσισμού στις διάφορες μορφές και εκφάνσεις του, φανερές ή λανθάνουσες, ανακαλώντας δικά τους βιώματα (είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως παρατηρητές).

Να διερευνήσουν τα βαθύτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά αίτια στην εμφάνιση και εξάπλωση ρατσιστικών αντιλήψεων και ιδεολογιών (π.χ. νεοναζισμός)

Να συνειδητοποιήσουν τις καταστροφικές συνέπειες που μπορεί να έχει η εξάπλωση ρατσιστικών ιδεολογιών και πρακτικών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάλυση της δημοκρατίας, έξαρση φαινομένων κοινωνικής παθογένειας).

Να προβληματιστούν για την ευθύνη που έχουν οι νέοι - ως μελλοντικοί πολίτες - στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων, ιδιαίτερα στην κρίσιμη περίοδο που διανύει η χώρα μας και η Ευρώπη γενικότερα.

Διδακτική μέθοδος και τεχνικές:

Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται είναι μαθητοκεντρική – ομαδοσυνεργατική με αξιοποίηση της δραματοποίησης. Οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της όλης διαδικασίας, αφού οι ίδιοι, εργαζόμενοι σε ομάδες, συλλέγουν τα δεδομένα, αναλύουν, κρίνουν, συγκρίνουν, δραματοποιούν, αξιολογούν, δημιουργούν.

Θεατρικές διδακτικές τεχνικές (με την αξιοποίηση και παραδοσιακών διδακτικών τεχνικών) που χρησιμοποιούνται είναι: ιδεοθύελλα-καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις ανοικτού τύπου, δημιουργική γραφή, αυτοσχεδιασμός με μαθητές σε ρόλους, δάσκαλος σε ρόλο,¹⁹ λεκτική αντιπαράθεση (debate) σε θεατρική μορφή (ομαδικός ρόλος), παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, Θέατρο της Αγοράς (forum theatre).²⁰

Κείμενα ως υποστηρικτικό υλικό:

α) Λεό Μπουσκάλια, «Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό», *Θεματικοί κύκλοι για το Ενιαίο Λύκειο*, σ. 232-235 (Θα δοθεί στους μαθητές φωτοτυπημένο, χωρίς τον τίτλο, το χωρίο «Εκείνο τον καιρό ο πατέρας ... σαν κι αυτούς που σε πλήγωσαν;»).

β) Νικ. Δήμου, «... ως γνωστόν», *Έκφραση-Έκθεση β' τεύχος*, σ. 125-126 (Θα δοθεί φωτοτυπημένο ολόκληρο το κείμενο χωρίς τον τίτλο).

γ) «Οι ρόλοι στον σχολικό εκφοβισμό», βίντεο για τον σχολικό εκφοβισμό από τον όμιλο καινοτόμων δράσεων του Λεοντείου Λυκείου Νέας Σμύρνης <https://www.youtube.com/watch?v=EBEenHZEb74>

δ) Hili Noy & Shimi Asresay, *Strange Fruit*, video art-animation. <https://www.youtube.com/watch?v=Ffw214wO4YE>

Ανάπτυξη σεναρίου: διδακτική πορεία/φάσεις

1^η φάση – 1 διδακτική ώρα:

Χρησιμοποιούμε ως αφορμή τα βίντεο γ και δ. Ζητάμε στη συνέχεια από τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους επεισόδια ρατσιστικής συμπεριφοράς που συνέβησαν στους ίδιους ή σε γνωστούς τους. Με τη μορφή ιδεοθύελλας/καταιγισμού ιδεών, τους καλούμε να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε “ρατσισμός”;». Όλες οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα και αποτελούν τις λέξεις - κλειδιά της θεματικής μας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν στη συνέχεια να τις ομαδοποιήσουν σε στήλες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (μορφές-είδη, αίτια, συνέπειες, λύσεις, θύτης, θύμα). Έχουμε έτσι ένα πρώτο σχεδιάγραμμα του θέματος που έχει προκύψει από τα βιώματα των μαθητών. Κάποιες από τις λέξεις θα ενταχθούν σε περισσότερες από μία στήλες (π.χ. οι λέξεις «φόβος», «μίσος», «ανασφάλεια», «εκδίκηση» μπορούν να ενταχθούν στα αίτια, στις

συνέπειες, στον θύτη και στο θύμα) Έτσι οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι ο ρατσισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, με βαθιές ρίζες, με αίτια και συνέπειες που αλληλοδιαπλέκονται, και ότι ο καθένας μας μπορεί να είναι ταυτόχρονα θύτης και θύμα.

2^η φάση: 1 διδακτική ώρα

Οι μαθητές θα χωριστούν σε δύο ομάδες και κάθε ομάδα θα λάβει ένα από τα κείμενα α, β σε φωτοτυπία. Καλούμε τους μαθητές να δώσουν γραπτά έναν δικό τους τίτλο στο κείμενο και ένα διαφορετικό τέλος, απαντώντας στην ερώτηση «τι θα συνέβαινε εάν...;» (π.χ. εάν δεν είχε ο Μπουσκάλια τον πατέρα του στο α΄ κείμενο, εάν σπάγαμε τα στερεότυπα που δηλητηριάζουν τη σκέψη μας στο β΄ κείμενο) και αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που καταγράψαμε στην προηγούμενη φάση. Έτσι παράγεται συνεργατικά γραπτός λόγος εκ μέρους των μαθητών.²¹ Η κάθε ομάδα έχοντας στη διάθεσή της ένα κείμενο αφητηρίας, το οποίο θίγει μια όψη του ρατσισμού, δημιουργεί το δικό της κείμενο, υιοθετώντας συγκεκριμένο ρόλο και οπτική γωνία, υπό την οποία ερμηνεύει το φαινόμενο.

3^η φάση: 1 διδακτική ώρα

Οι ομάδες σε αυτή τη φάση καλούνται να δραματοποιήσουν με αυτοσχεδιασμό τα κείμενα που έχουν δημιουργήσει. Μπορούν να δραματοποιήσουν την περίληψη του κειμένου τους ή να πάρουν αφορμή από μια φράση ή μια λέξη που τους «αγγίζει» περισσότερο. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει διάλογο, αφηγηματικό μονόλογο, παντομίμα,²² παγωμένες εικόνες. Παρέχονται επίσης χαρτόνια (ή λευκές κόλλες Α4) και μαρκαδόροι, όπου τα παιδιά μπορούν να γράψουν ευφάνταστες λεζάντες που να φωτίζουν την οπτική τους γωνία. Στο σημείο αυτό τίθεται με παιγνιώδη τρόπο χρονικός περιορισμός, ώστε να εντατικοποιήσουμε το ρυθμό εργασίας και να αυξήσουμε την εγρήγορση.

Καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε ρόλο, ο εμπυχωτής με ένα άγγιγμα ή ένα χτύπημα των χεριών «παγώνει» τη δράση και κάνει μια ερώτηση σχετικά με τις ενδόμυχες σκέψεις τους («τι σκέφτεσαι τώρα;», «πώς νιώθεις γι' αυτό;»). Οι μαθητές διατυπώνουν φωναχτά τις ιδιαίτερες σκέψεις τους (ανίχνευση σκέψης).²³ Αντιστρόφως, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε «παγωμένη εικόνα», ο εμπυχωτής αγγίζει και «ζωντανεύει» τα «αγάλματα» και υποβάλλει ο ίδιος ή μαθητές από το κοινό ερωτήσεις που σχετίζονται με τα θέμα της εικόνας.

Εναλλακτικά, μπορεί να αξιοποιηθεί η διαδικασία της λεκτικής αντιπαράθεσης (debate), ως παιχνίδι ομαδικού ρόλου, με την οποία δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να καλλιεργήσουν περισσότερο τον επιχειρηματολογικό λόγο. Στην περίπτωση αυτή ο εμπυχωτής ή κάποιο μέλος της ομάδας μπορεί να μπει σε ρόλο συντονιστή / δημοσιογράφου (υποβάλλει ερωτήσεις,

«κρατάει χρόνο» απαντήσεων). Επίσης, το ακροατήριο (οι άλλες ομάδες) έχει τη δυνατότητα να επέμβει, να θέσει ερωτήματα, να «μπει σε ρόλο» και να δώσει μια διαφορετική εξέλιξη στην πλοκή (αξιοποίηση της τεχνικής του forum theatre).²⁴ Με την εφαρμογή της τεχνικής αυτής ο εμπυχωτής κινητοποιεί διακριτικά τους μαθητές όλων των ομάδων να συμμετέχουν ενεργά στην κάθε δραματοποίηση, να προβάλλουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, εμβαθύνοντας τον προβληματισμό επί του θέματος.

4^η φάση: 1 διδακτική ώρα

Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τις παρουσιάσεις τους, ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης και του αναστοχασμού. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της διεργασίας που προηγήθηκε: τι τους άρεσε περισσότερο, ποιο στοιχείο τους «άγγιξε» πιο πολύ, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, πώς τις ξεπέρασαν, τι θα μπορούσαν ακόμη να κάνουν, τι συνειδητοποίησαν για τον ρατσισμό που δεν το είχαν αντιληφθεί προηγουμένως. Η διαδικασία της αξιολόγησης (που βασίζεται κυρίως στην αυτοαξιολόγηση) είναι ιδιαίτερως σημαντική γιατί παρέχει ευκαιρίες ανατροφοδότησης και καλλιεργεί τις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Ο εμπυχωτής μπορεί στο σημείο αυτό να επαναλάβει το αρχικό ερώτημα: «Τι είναι για σένα ο ρατσισμός;». Οι απαντήσεις που θα δοθούν μπορούν να αποτελέσουν «εξατομικευμένα» θέματα για την παραγωγή γραπτού λόγου με τη μορφή στοχαστικού δοκιμίου, ημερολογίου ή ανοικτής επιστολής προς τους κυβερνώντες.

Επέκταση δράσεων

Το παρόν σενάριο, αν υπάρξει ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών και εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος χρόνος, θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για ένα μεγαλύτερο project, με σκοπό τη διοργάνωση, για παράδειγμα, ενός αντιρατσιστικού φεστιβάλ. Με αφορμή, για παράδειγμα, τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας κατά του ρατσισμού (21 Μαρτίου), θα μπορούσε να οργανωθεί, στο πλαίσιο του σχολείου ή σε συνεργασία με τον Δήμο, μια γιορτή όπου θα παρουσιαστούν οι δραματοποιήσεις (είτε ζωντανά, είτε με τη μορφή προβολής σε video wall, είτε συνδυαστικά) καθώς και τα γραπτά κείμενα των μαθητών. Βέβαια, σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν και σε άλλους τομείς, όπως η δημιουργία αφίσας, η μουσική «επένδυση» των δράσεων κ.ά., οπότε θα απαιτηθεί η δημιουργική συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων.

Συμπεράσματα

Επιχειρήσαμε να αποδείξουμε ότι το θέατρο μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Αυτό

δεν σημαίνει, βεβαίως, ότι μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως τις υπάρχουσες διδακτικές μεθόδους, αλλά να τις ανανεώσει και να τις εμπλουτίσει με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής, ψυχολογικής, κοινωνιολογικής και γλωσσολογικής έρευνας.

Με την ένταξη της τέχνης του θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και των αδύναμων ή αδιάφορων, αφού η γνωστική διαδικασία αποκτά ζωντάνια και αμεσότητα και προσφέρει τέρψη και ψυχαγωγία. Οι μαθητές δεν φοβούνται τις συνέπειες της λανθασμένης απάντησης, γιατί, όταν η μάθηση γίνεται βιωματική, δεν υπάρχει στην ουσία λανθασμένη απάντηση. Προστατευμένοι στο περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης, οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα και νιώθοντας ασφαλείς πίσω από το προσωπίο του ρόλου ανακαλύπτουν αλήθειες για τον εαυτό τους και για τον κόσμο γύρω τους και φτάνουν στην αυτογνωσία. Αναπτύσσουν ικανότητες ενσυναίσθησης, μπαίνοντας στη θέση του άλλου, του διαφορετικού. Μαθαίνουν να σέβονται την ετερότητα, τη διαφορετική άποψη και κατανοούν στην πράξη ότι οι διαφορετικές οπτικές γωνίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των δυσκολιών. Συνειδητοποιούν την αξία της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της κοινής προσπάθειας για την επίτευξη του στόχου.

Επιπλέον, σε καθαρά γλωσσικό επίπεδο, η υιοθέτηση ενός ρόλου συνεπάγεται τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικών δομών. Οι επιλογές αυτές καθορίζουν το ύφος του λόγου (επίσημο, αυστηρό, φιλικό, οικείο, καυστικό, σαρκαστικό κ.λπ.) που προσαρμόζεται στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Πρόκειται στην ουσία για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, που στην πορεία της δραματοποίησης εξελίσσεται, μετασχηματίζεται, προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που προκύπτουν κάθε φορά από την αλληλεπίδραση με τον εμψυχωτή και τους συμμαθητές. Στη διαδικασία αυτή, ο μαθητής ενεργοποιείται και συμμετέχει όχι μόνο εγκεφαλικά (όπως π.χ. σε μια προφορική εισήγηση) αλλά και σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά, όπως συμβαίνει στις επικοινωνιακές καταστάσεις της αληθινής ζωής.

Τα κειμενικά είδη γραπτού λόγου που παράγονται από τους μαθητές, είτε ομαδικά είτε ατομικά, έχουν στοιχεία αυθεντικότητας, πρωτοτυπίας, ευελιξίας στην επιχειρηματολογία. Φτάνουν ευκολότερα στην ουσία του θέματος και χαρακτηρίζονται από εύστοχες λεκτικές επιλογές.

Μόνιμος «αντίπαλος» στην εφαρμογή των θεατρικών μεθόδων στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ο χρόνος που δεν επαρκεί σχεδόν ποτέ για βελτιώσεις και προσεκτικότερο «ξαναδούλεμα» των δραματοποιημένων θεμάτων. Ο φιλόλογος-εμψυχωτής μένει συχνά έκθαμβος μπροστά στη

δύναμη της φαντασίας, της επινοητικότητας και της ευαισθησίας των μαθητών του και αισθάνεται άβολα όταν αναγκάζεται να επισπεύσει τη διαδικασία, επειδή «δεν υπάρχει άλλος χρόνος». Η σταδιακή εξοικείωση ωστόσο των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές επιφέρει και την αποτελεσματικότερη διαχείριση της διδακτικής ώρας.

Η ένταξη του Θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή υπόθεση. «Σκοντάφτει» στην υπερεντατικοποίηση των σπουδών και στη χρησιμοθηρία της γνώσης που έχει επιβάλλει ο «πρωταθλητισμός» των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Συγκρούεται σε πολλά σημεία με τις παγιωμένες διδακτικές πρακτικές της αποστήθισης και της έτοιμης γνώσης. Απαιτεί την αδιάλειπτη επιμόρφωση του φιλολόγου σε θέματα Θεατρικής Αγωγής και τη συνεχή αρωγή των συναδέρφων θεατρολόγων. Απαιτεί, πρωτίστως, τη διάθεση διαρκούς αυτοβελτίωσης, τον ενθουσιασμό και την αγάπη για το έργο της διδασκαλίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Η υπουργική απόφαση για την τελική μορφή της συνεξέτασης Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις 2019-2020, με την οποία ο συντελεστής βαρύτητας της Λογοτεχνίας καθορίζεται στο 15% του συνολικού βαθμού, εκδόθηκε στο ΦΕΚ 3164/12-08-2019.
- 2 Για τη σημασία της οργανωτικής δομής της ομάδας, βλ. David Jaques, *Μάθηση σε ομάδες*, μτφ. Νίκη Φίλλιπς, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 33-36 Jonathan Neelands, *Beginning Drama 11-14*, David Fulton Publishers, 1998, σ. 45-47.
- 3 Βλ. G. Bolton, D. Heathcote, *So you want to use Role Play*, Trentham Books, 1999, σ.114.
- 4 Βλ. Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Κέδρος, Αθήνα 2007, σ. 230.
- 5 Για τη σύναψη και τους όρους του μαθησιακού συμβολαίου (contracting), ώστε να εξασφαλίζεται εξαρχής ένα ασφαλές μαθησιακό και δραματουργικό περιβάλλον, βλ. Neelands, *Beginning Drama*, σ. 54-56.
- 6 Βλ. Λ. Κουρεντζής, «Θεατρικό παιχνίδι και παράσταση», *Εκπαίδευση και θέατρο 9* (2008), σ. 77.
- 7 Βλ. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ.36
- 8 Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, με εκπροσώπους τους H.R. Jauss (βλ. H.R Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης*, μτφ. - επιμ. Μ. Πεχλιβάνος, Εστία, Αθήνα 1995) και W. Isser (theory of aesthetic response), πρεσβεύει τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη. Το κείμενο ενδιαφέρει πλέον όχι καθαυτό αλλά με βάση τη διάδραση του μαθητή-αναγνώστη με αυτό. Έτσι, το κάθε κείμενο μπορεί να επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και προσλήψεις ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη του.
- 9 Για την οικοδόμηση του δραματικού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά συμμετέχουν ως συγγραφείς-δραματουργοί, ηθοποιοί και σκηνοθέτες, βλ. Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, σ. 209-210.

- 10 Αναλυτικά για τις θεατρικές τεχνικές, βλ. ό.π., σ. 245-291 και Κ. Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα 2010.
- 11 Για την αξιολόγηση, τα κριτήρια αξιολόγησης και την ανατροφοδότηση (feedback) μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, βλ. Lynn Mc Gregor, Maggie Tate, Ken Robinson, *Learning through drama, Schools Council Drama Teaching project 10-16*, Schools Council Publications, Oxford 1991, σ. 95-127· Α. Kempe, M. Ashwell, *Progression in Secondary Drama*, Heinemann, 2000, σ. 44-51, Σ. Παπαδόπουλος, «Αξιολόγηση της μάθησης», *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, σ. 197-207.
- 12 Βλ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, «Δημιουργική γραφή και δημιουργικότητα», <http://lexitanil.nured.uowm.gr/index.php?contentid=165> [20-01-2019].
- 13 Για τα κειμενικά είδη, βλ. *Έκφραση – Έκθεση, Γενικό Λύκειο, γ΄ τεύχος*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2008.
- 14 Βλ. Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, σ. 38.
- 15 Βλ. Κ. Μπαλάσкас, «Το σχολείο της δημιουργικότητας», Κ. Γκορόγια, Ε. Μαστρομανώλη, *Λόγος και Έκφραση*, Σαββάλας, Αθήνα 2001, σ. 98.
- 16 Για τους δύο πρώτους τρόπους αναλυτικά, βλ. Δ. Κουτσογιάννης, *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: Έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 1998.
- 17 Για τον τρίτο τρόπο, βλ. Φανουράκη, *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, σ.76-77. Η συνένωση των τρόπων είναι της γράφουσας.
- 18 Θέματα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση σχετικά με τον χαρακτηρισμό ατόμου, τις στερεότυπες αντιλήψεις, τον φυλετικό και κοινωνικό ρατσισμό (Έκφραση – Έκθεση, *Γενικό Λύκειο, β΄ τεύχος*, ΙΤΥΕ, 2014, σ. 119-126) και θεματική ενότητα σχετικά με την έλλειψη της ανεκτικότητας και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Έκφραση – Έκθεση για το Γενικό Λύκειο, Θεματικοί Κύκλοι, ΙΤΥΕ, 2013, σ. 231-247).
- 19 Για την παιδαγωγική αξία και την τεχνική της μεθόδου «δάσκαλος σε ρόλο», βλ. D. Heathcotte, G. Bolton, *Drama for Learning, Dorothy Heathcotte's Mantle of the expert approach to Education*, Heinemann, Portsmouth 1995· Σ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 286-291· Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Όταν ο Δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2018.
- 20 Στον σχεδιασμό αυτής της παρέμβασης θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν μια σχετική εξοικείωση με τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Αν δεν συμβαίνει αυτό, ο φιλόλογος-εμπυχωτής θα πρέπει να διαθέσει επιπλέον χρόνο στη φάση της «απελευθέρωσης». Με μια σειρά αισθητηριακά, φωνητικά και σωματικά παιχνίδια και ασκήσεις αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης, σύντομων αφηγήσεων μικρής χρονικής διάρκειας, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και αίρει τις προσωπικές αναστολές στην επικοινωνία. Για ασκήσεις και παιχνίδια εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επικοινωνίας και συνενόχης, βλ. Ν. Γκόβας, *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ. 51-71.
- 21 Αν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή (έναν υπολογιστή για κάθε ομάδα), καλό θα ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου να γίνει σε περιβάλλον επεξεργαστή. Έτσι οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι το γράψιμο δεν είναι στατική, αλλά δυναμική διαδικασία που απαιτεί διαδοχικούς πειραματισμούς μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Η ρευστότητα του ηλεκτρονικού κειμένου απελευθερώνει από τις πρακτικές δυσκολίες του χειρογράφου (μουτζούρες, προσθήκες με αστερίσκους, γράψιμο από την αρχή) και ενισχύει τον συλλογικό πειραματισμό. βλ. Δ. Κουτσογιάννης, *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης*, ό.π.
- 22 Βλ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 285-286.
- 23 *Ό.π.*, σ. 251-255.

- 24 Το forum theatre (θέατρο της Αγοράς) του Augusto Boal βασίζεται στην αλληλεπίδραση του θεά-τρου με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο απευθύνεται. Ο Boal υιοθετεί μια «ανοικτή» θεατρική δομή που δίνει τη δυνατότητα στο θεατή να μετατραπεί σε ενεργό ηθοποιό (Spect-actor) και να επέμβει στην παράσταση, όταν διαφωνεί με τα διαδραματιζόμενα, παίρνοντας τη θέση του ηθοποιού και αρθρώνοντας τον δικό του προσωπικό λόγο. Βλ. A. Boal, *Games for Actors and Non-Actors*, μτφ. A. Jackson, Routledge, London 1992 και Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, σ. 273-274.

ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑ

Πρόεδρος:
Μενέλαος Καραντζάς

Ελένη Γεωργιάδου, Αστέριος Τσιάρας
Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης με ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων και αποβλέπει στη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ΄ Δημοτικού. Η ΔΤΕ αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, είναι μια βιωματική ολιστική μάθηση, καθώς ενεργοποιεί και εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τη διαίσθηση και τις αισθήσεις.¹

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η ΔΤΕ άρχισε να σχηματίζεται κατά τον 20^ο αιώνα, σύμφωνα με τις αρχές της νέας παιδαγωγικής και των αναπτυξιακών ψυχολογικών θεωριών της εποχής.² Τα τελευταία χρόνια, η ΔΤΕ έχει μεγάλη ανάπτυξη στην Ελλάδα. Με ποικίλους τρόπους έρχεται να συμβάλει καθοριστικά και να γίνει απαραίτητο μεθοδικό εργαλείο, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκτελέσει σωστά το έργο του.³ Προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι της ΔΤΕ, ο δάσκαλος έχει χρέος να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, χρησιμοποιώντας ένα βοηθητικό υποστηρικτικό πλαίσιο στήριξης «σκαλωσιά»,⁴ ώστε να κινηθούν τα παιδιά στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» και να γίνουν «ένα κεφάλι ψηλότεροι».⁵

Συμβάλει, επίσης, στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως άτομο και ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας.⁶ Του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει όλα τα εκφραστικά του μέσα – σώμα, λόγο, φωνή –⁷ μέσα από μια βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης.⁸ Η ΔΤΕ μπορεί να μετατρέψει το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που διακατέχεται από την αντίληψη της «τραπεζικής εκπαίδευσης», που μας κάνει παθητικούς καταναλωτές της γνώσης χωρίς σκέψη, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.⁹ Οι εκπαιδευτικοί, με τη χρήση της ΔΤΕ, μπορούν να διδάξουν κάποιο συγκεκριμένο μάθημα της διδακτέας ύλης με βιωματικό τρόπο.¹⁰

1.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη

Την τελευταία δεκαετία του 20^ο αιώνα, η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται

να έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική αλλαγή ενδιαφέροντος.¹¹ Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να ενδιαφέρονται για κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ενδοπροσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και την εργασιακή εξέλιξη. Οι ερευνητές στρέφουν την προσοχή τους στη συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργώντας διάφορες μεθόδους μέτρησης και ανάπτυξής της.

Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς έχει αντιμετωπιστεί ως μια σύνθετη έννοια με πολλές διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες), που αναφέρεται σε πολλά πεδία της ανθρώπινης φύσης. Επομένως, ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες, μπορούν να κατανεμηθούν σε θεωρίες ικανότητας,¹² θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα,¹³ καθώς και θεωρίες επίδοσης.¹⁴

Για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν κατασκευαστεί αρκετά ψυχομετρικά εργαλεία, όπως κλίμακες/ερωτηματολόγια και test. Η κάθε θεωρητική προσέγγιση χρησιμοποιεί και διαφορετικό εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα υπάρχουν τριών κατηγοριών εργαλεία μέτρησης: α) της αυτοαναφοράς, β) αναφορών από άλλους ή τεστ 360° και γ) της αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων.¹⁵

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Οι σκοποί της έρευνας καθορίζουν τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό της. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να ερευνηθεί αν και κατά πόσο η ΔΤΕ συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' Δημοτικού.

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Η βασική ερευνητική υπόθεση έγκειτο στο αν η ΔΤΕ επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' Δημοτικού, δηλαδή ηλικίας 9 έως 10 ετών. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν δια μέσου της ανάλυσης είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχει διαφορά στην επίδραση της ΔΤΕ στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση.
- 2) Μέσω της ΔΤΕ, αυξάνεται η συναισθηματικότητα των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση.
- 3) Μέσω της ΔΤΕ, αυξάνεται η κοινωνικότητα των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση.

- 4) Μέσω της ΔΤΕ, αυξάνεται ο αυτοέλεγχος των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση.
- 5) Μέσω της ΔΤΕ, αυξάνεται η ευημερία των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση.
- 6) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- 7) Υπάρχει διαφορά στην επίδραση της ΔΤΕ στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους, πριν και μετά την παρέμβαση.

2.3 Δείγμα-ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα δύο μαθήτριες/ές, από δύο τμήματα της Δ΄ Δημοτικού του δημόσιου Σχολείου Ν. Ηλείας στην περιοχή του Πύργου, ηλικίας 9 έως 10 ετών. Την Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) αποτέλεσαν δέκα αγόρια και ένδεκα κορίτσια, ενώ την Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) ένδεκα αγόρια και δέκα κορίτσια. Η πλειονότητα των μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος προέρχεται από κοινό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο.

2.4 Στρατηγικές δειγματοληψίας

Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση. Έτσι λοιπόν χρησιμοποιήθηκε η «βολική» δειγματοληψία.¹⁶ Επειδή πρόκειται για μη τυχαία δειγματοληψία με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος,¹⁷ έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να αυξήσει τα ποσοστά του παράγοντα του τυχαίου. Έγινε, αρχικά, μια κλήρωση ανάμεσα σε δύο Δημοτικά σχολεία και έπειτα, στο σχολείο που κληρώθηκε, μια δεύτερη ανάμεσα στα δύο τμήματα της Δ΄, προκειμένου να επιλεγθεί η ΠΟ, την οποία θα αποτελούσε το ένα τμήμα (Δ1), και η ΟΕ, την οποία θα αποτελούσε το δεύτερο τμήμα (Δ2).

2.5 Έρευνα δράσης

Ο σκοπός μιας έρευνας δεν είναι απλώς να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, αλλά να επέμβουμε σε αυτόν και να τον αλλάξουμε.¹⁸ Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η έρευνα δράσης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον με αποτέλεσμα μια αλλαγή, που θα επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.¹⁹ Πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία, που θέτει στο επίκεντρο τα υπάρχοντα προβλήματα, στοχεύοντας στη βελτίωση αυτών, αλλά και του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχουσών/όντων.²⁰

Για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις, οι οποίες δεν ήταν προκαθορισμένες, αλλά διαμορφώθηκαν με την προοδευτική εμπλοκή της ερευνήτριας στη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Υπήρχε μόνο ένα μικρό προσχέδιο ως προς τους στόχους και τις θεματικές ενότητες των παρεμβάσεων. Με βάση αυτό, η ερευνήτρια έκανε επανασχεδιασμό κάθε παρέμβασης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ερευνητικής ομάδας και να εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας.²¹

Στη συνέχεια, για τη δεοντολογία της έρευνας, η ερευνήτρια βασίστηκε στην αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνα,²² καθώς ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της ο διευθυντής, ο δάσκαλος, οι γονείς και τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην κύρια έρευνα. Ζητήθηκε από τους γονείς άδεια συμμετοχής των παιδιών καθώς και άδεια βιντεοσκόπησης και φωτογράφισης. Δόθηκε το ερωτηματολόγιο, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τόσο στην ΟΕ όσο και στην ΠΟ. Μάλιστα, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, υπήρξε από την ερευνήτρια δέσμευση πως θα τηρηθεί η ιδιωτικότητα, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα.²³

Κάθε μια από τις δώδεκα συνολικά προγραμματισμένες συναντήσεις είχε διάρκεια ένα δίωρο και πραγματοποιούνταν σε γνώριμο για τους συμμετέχοντες περιβάλλον, στη σχολική αίθουσα. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές της ΔΤΕ και με διάφορα μέσα συλλέχθηκε το υλικό που χρειαζόταν, προκειμένου να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια είχε το ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή,²⁴ δηλαδή αποκάλυψε την έρευνα στους συμμετέχοντες, αλλά συμμετείχε και η ίδια σε όλες τις φάσεις της, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και του αναστοχασμού, και έθετε, όταν έπρεπε, ζητήματα προς προβληματισμό.

2.6 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα δράσης, η ερευνήτρια, προκειμένου να οδηγηθεί σε ασφαλή αποτελέσματα, χρησιμοποίησε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, επιτυγχάνοντας την τριγωνοποίηση, η οποία είναι η χρησιμοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς.²⁵ Η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη για μια σε βάθος ερμηνεία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.²⁶

Συγκεκριμένα, ως ποσοτικό εργαλείο στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TEIQue-CSF,²⁷ ενώ, ως ποιοτικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν η αναφορά του κριτικού φίλου, οι συνεντεύξεις κάποιων δασκάλων και η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή με προσωπικές καταγραφές των παρατηρήσεων και με οπτικοακουστικά μέσα.

Η χρήση αυτών των πολλαπλών ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων

διασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι ποιοτικές πληροφορίες δεν είναι, συνήθως, άμεσα προσιτές για ανάλυση και απαιτείται κάποια επεξεργασία.²⁸ Προκειμένου να συμβεί αυτό, είναι ανάγκη να υπάρχει οργάνωση, σύγκριση και κωδικοποίηση με διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων.²⁹ Μάλιστα, καθώς «η έρευνα-δράσης λειτουργεί καλύτερα όταν είναι συνεργατική», ορίστηκε κριτικός φίλος η δασκάλα της τάξης.³⁰ Υπήρξε πλήρης ενημέρωση της δασκάλας από την ερευνήτρια για όλη τη διαδικασία, τις τεχνικές, τις παρεμβάσεις αλλά και τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος. Ακόμη, ο κριτικός φίλος ήταν παρών σε όλες ανεξαιρέτως τις παρεμβάσεις και ήταν πλήρως ενημερωμένος για όλα όσα έπρεπε να παρατηρεί.

3. Ανάλυση δεδομένων

3.1 Ανάλυση και παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων

3.1.1 Παραγοντική ανάλυση

Σε ό,τι αφορά στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει παραγοντική ανάλυση (factor analysis) για τον εντοπισμό των ομαδοποιημένων παραγόντων, που βοηθούν στην ανάλυση του ερωτηματολογίου, και, με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώθηκε η κατανομή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε κάθε κλίμακα-παραμέτρο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, ανάλυση σε τρεις άξονες:

- Προκαταρκτική ανάλυση, η οποία μας υπέδειξε αν είναι δυνατόν να γίνει η ανάλυση παραγόντων.
- Εξαγωγή παραγόντων με βάση το κριτήριο των ιδιοτιμών (eigenvalue>1), που εκφράζουν τη διακύμανση των παραγόντων.
- Περιστροφή των παραγόντων για βελτιστοποίηση της δομής των παραγόντων.

Η προκαταρκτική ανάλυση, που πραγματοποιήθηκε για την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης, έδειξε ότι το δείγμα είναι κατάλληλο για την εξαγωγή παραγόντων, γεγονός που αποδεικνύεται και από τον πίνακα ΚΜΟ και το Bartlett's Test, από όπου προκύπτει και η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,292), αλλά και η τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett's Test (942,542) με $p=0,000$ ($<0,05$). Επίσης, το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree plot) και η περιστροφή με τη μέθοδο Varimax φανέρωσαν τέσσερις υποκλίμακες, γεγονός που συμφωνεί και με την αρχική δομή του εργαλείου.

Για την ταξινόμηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.³¹ Από τις τριάντα πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της ΠΟ και της ΟΕ, υπολογίστηκε

ο μέσος όρος, πριν και μετά την παρέμβαση, και έγινε χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Alpha-Cronbach, με τιμή $0,748 < 1$ για την ΟΕ και με τιμή $0,770 < 1$ για την ΠΟ, για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων.

Για τη διερεύνηση όλων των υποθέσεων, εκτός της έκτης υπόθεσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα, από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο μέσος όρος για τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της ΟΕ, στην αρχή είχε την τιμή 3,48 και στο τέλος την τιμή 3,61, με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,046 < 0,05$. Ενώ, ο μέσος όρος για την ΠΟ στην αρχή είχε την τιμή 3,49, ενώ στο τέλος την τιμή 3,95, με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική υπόθεση, καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($p=0,000 < 0,05$).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με το τρίτο ερώτημα, φάνηκε πως μέσω της ΔΤΕ αυξάνεται η κοινωνικότητα των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα (ΠΟ), με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000 < 0,05$).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν, εάν μέσω της ΔΤΕ αυξάνεται ο αυτοέλεγχος των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση. Ύστερα από τη στατιστική ανάλυση φάνηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$ στην πειραματική ομάδα.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε, εάν ένα πρόγραμμα ΔΤΕ μπορεί να αυξήσει την ευημερία των μαθητριών/ών που συμμετείχαν στην ΠΟ. Υπήρξε αύξηση στον παράγοντα ευημερία. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών ($p=0,005 < 0,05$).

Για τη διερεύνηση του έκτου ερευνητικού ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson R. Οι παράγοντες που συσχετίζονται μεταξύ τους, με στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, είναι η συναισθηματικότητα με την ευημερία $r = 0,421$, $p=0,005 < 0,05$.

Για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε πως ο μέσος όρος για τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών είχε στην αρχή την τιμή 3,44 και στο τέλος 3,76, με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,001 < 0,05$, ενώ ο μέσος όρος των κοριτσιών είχε στην αρχή την τιμή 3,53 και στο τέλος 3,80, με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,001 < 0,05$.

3.2 Ανάλυση και παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων

3.2.1 Αποτελέσματα των σημειώσεων του ερευνητή

Το ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη παρούσα έρευνα TEIQue-CF μετρά τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Την ευημερία (wellbeing), τον αυτοέλεγχο (self-control), τη συναισθηματικότητα (emotionality) και την κοινωνικότητα (sociability). Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των σημειώσεων της ερευνήτρια για αυτούς του τέσσερις παράγοντες που εξετάζονται.

Για τον παράγοντα της ευημερίας, που περιλαμβάνει την αισιοδοξία, την ευτυχία και την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη, παρατηρήθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που δημιουργήθηκε στις πρώτες παρεμβάσεις, τα παιδιά άρχισαν να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία.³² Τους ήταν πιο εύκολο να εκτεθούν στην ομάδα και άρχισαν να παίρνουν δυναμικούς χαρακτήρες σε παιχνίδια ρόλου.³³ Προσπαθούσαν για το καλύτερο, έχοντας περισσότερη ανοχή στη ματαιώση.³⁴ Τέλος, η ερευνήτρια παρατήρησε πως η ενίσχυση του εαυτού από τα άλλα παιδιά βοήθησε στην ενίσχυση της εικόνας που είχαν για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να κάνουν πιο εύκολα φίλους.

Εξίσου σημαντικές αλλαγές υπήρξαν και για τον παράγοντα του αυτοέλεγχου, που αφορά στη συναισθηματική ρύθμιση, τον αυθορμητισμό και τη διαχείριση του στρες. Μετά την όγδοη παρέμβαση, υπήρξε σημαντική αλλαγή ως προς αυτόν τον παράγοντα και τα κρούσματα παρορμητικότητας ελαχιστοποιήθηκαν. Μάλιστα, έχει φανεί σε έρευνα, πως τα παιδιά με παρορμητική συμπεριφορά μέσα στην ομάδα είναι εκείνα που κατακτούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες, όπως την αυτό-ρύθμιση.³⁵ Παρατηρήθηκε πως οι φωνές αντικαταστήθηκαν από τον διάλογο και την όρεξη των ίδιων των παιδιών να βρουν από μόνα τους μια λύση στο πρόβλημα. Τέλος, τα παιδιά κατάφεραν να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους.³⁶ Έτσι, παιδιά με έντονη δυσκολία στην έκθεση ή και στην αποτυχία κατάφεραν, μέσα από το υποστηρικτικό και φιλικό κλίμα που δημιουργούσε η ομάδα, να αποκτήσουν περισσότερο αυθορμητισμό.

Συγχρόνως, ο παράγοντας της συναισθηματικότητας, δηλαδή η ενσυναίσθηση, η αντίληψη συναισθημάτων, η έκφραση συναισθημάτων και οι ανθρώπινες σχέσεις, είχαν αξιοσημείωτη αλλαγή. Τα παιδιά, μετά την έκτη παρέμβαση, αναγνώριζαν και εξέφραζαν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους, λεκτικά και μη λεκτικά. Δημιουργήθηκαν μεταξύ τους σχέσεις, όπου κυριαρχούσε ο σεβασμός ως προς τη διαφορετικότητα του καθένα.³⁷ Σε έρευνα των Leanne, Girardi και Coplan το 2006,³⁸ φαίνεται πως, όταν τα παιδιά κατανοούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές συνέπειες των πράξεών τους,

τείνουν να αντιδρούν λιγότερο με επιθετικό τρόπο, αποφεύγοντας ή λύνοντας τις συγκρούσεις. Επιπλέον, φάνηκε πως απέκτησαν διάφορες δεξιότητες ελέγχου θυμού, επιθετικότητας, λύπης, στρες και φόβου.³⁹

Τέλος, και ο παράγοντας της κοινωνικότητας, που αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων, τη συγκίνηση, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση/αντίληψη φάνηκε να μεταβάλλεται θετικά. Από το πέρας της τέταρτης παρέμβασης, άρχισε να επικρατεί το ομαδικό πνεύμα στις παρεμβάσεις. Τα ατίθασα παιδιά έδειξαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους, αλλά και την εμψυχώτρια.⁴⁰ Οι τυχαίες ομάδες άρχισαν να δημιουργούνται με περισσότερη ευκολία, αποδοχή και όρεξη για συνεργασία. Αυτό επιβεβαιώνει και την άποψη πως η ΔΤΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων και στη βελτίωση των φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου.⁴¹ Σε αυτή την αλλαγή βοήθησε αρκετά η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Υπερασπίζονταν περισσότερο τις απόψεις τους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, σε τυχόν διαφωνίες.⁴²

Καλλιεργήθηκε η ενεργητική ακρόαση, καθώς δεν διέκοπταν τους συμμαθητές τους, αλλά τους έδιναν χρόνο να μιλήσουν, όποτε αυτοί ένιωθαν έτοιμοι. Δεν έκριναν τις απόψεις του άλλου, αλλά αντιθέτως απέκτησαν επιχειρηματολογία, προκειμένου να στηρίξουν τη δική τους γνώμη.

3.2.2 Συνεντεύξεις

Συνοψίζοντας, από τους ερωτώμενους φαίνεται πως, κατά τα μέσα των παρεμβάσεων, τα παιδιά άρχισαν να εμφανίζουν μια ατομική διαφορά το καθένα ξεχωριστά. Αυτή η ατομική διαφορά είχε ως αποτέλεσμα και στη συλλογική αλλαγή και βελτίωση όλης της ΠΟ. Τα παιδιά φαίνεται πως λειτουργούσαν υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά μεταξύ τους, γεγονός που βοήθησε στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και της αυτοπεποίθησής τους. Διαχειρίζονταν πιο εύκολα τις μεταξύ τους διαπροσωπικές συγκρούσεις, αναγνωρίζοντας τόσο τα συναισθήματα των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους. Συνυπήρχαν αρμονικότερα και σέβονταν ο ένας τη διαφορετικότητα του άλλου. Στο σημείο αυτό αξίζει να ειπωθεί πως, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, όλη αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά τους είχε θετικό αντίκτυπο και στη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα, η γνώση των μαθητών για τα συναισθήματα συνδέεται θετικά με τη βαθμολογία τους στην αριθμητική, την ανάγνωση, αλλά και στη διάθεση που είχαν να πετύχουν.⁴³

3.2.3 Αναφορά κριτικού φίλου

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη παρούσα έρευνα ήταν σημαντικός για τα αποτελέσματα της έρευνας. Μέσα από την αξιολόγηση της αναφοράς που έγραψε ο κριτικός φίλος, είναι φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη της ερευνητικής ομάδας ενισχύθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Συνολικά, θα λέγαμε

ότι οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου επιβεβαίωσαν αρκετά τις παρατηρήσεις που είχε και η ίδια η ερευνήτρια.

4. Περιορισμοί

Όπως σε κάθε ερευνητική μελέτη, έτσι και εδώ, υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι έχουν επιπτώσεις στα γενικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων μας, δηλαδή στη γενίκευσή τους. Αρχικά, τα συμπεράσματά της έρευνας μας δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς, οι οποίοι παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από εκείνα του δείγματος μας, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό.⁴⁴ Επίσης, η έρευνα δεν επαναλαμβάνεται, αλλά είναι μικρής χρονικής διάρκειας. Ακόμη, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας βλέπουν τον εαυτό τους και απαντάνε σε ερωτήματα αυτοαναφοράς, αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό.⁴⁵

Εξίσου σημαντικός περιορισμός είναι η αδυναμία χρησιμοποίησης σωστά της κλίμακας Likert ή και η γρήγορη συμπλήρωσή της από τους μαθητές. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό πρόβλημα στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των απαντήσεων.

Συγχρόνως, το ίδιο το δείγμα της έρευνας-δράσης, η «βολική» μέθοδος δειγματοληψίας, επέβαλε περιορισμούς, όπως το μέγεθος και η έκταση του ερωτηματολογίου.⁴⁶ Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε σύντομο σε έκταση και χρονική διάρκεια ερωτηματολόγιο, το οποίο με τη σειρά του περιορίζει την αξιοπιστία με την οποία μπορούν να μετρηθούν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επίσης οι απουσίες κάποιων μαθητών κατά τις ημέρες των παρεμβάσεων, αποτέλεσε έναν ακόμη σημαντικό περιορισμό για την παρούσα έρευνα.⁴⁷ Τέλος, οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με κάποιους δασκάλους, υπόκεινται σε δικούς τους περιορισμούς, σε σχέση με τον αν φέρουν αξιόπιστη και έγκυρη γνώση, λόγω της υποκειμενικότητας των όσων εκφράζονται.⁴⁸

5. Ευρήματα-συμπεράσματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα φάνηκαν να επιβεβαιώνουν τα ποιοτικά εργαλεία. Συγκεκριμένα, μέσα από τις καταγραφές της ερευνήτριας, τις συνεντεύξεις των δασκάλων, αλλά και την αναφορά του κριτικού φίλου, φάνηκε πως η ΠΟ είχε σημαντική βελτίωση στον παράγοντα της κοινωνικότητας. Κάθε μαθητής φάνηκε να ευαισθητοποιήθηκε προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των άλλων.⁴⁹ Έτσι, ήταν ευκολότερο για τους συμμετέχοντες να οδηγηθούν σε γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, να συνεργαστούν και να μοιραστούν ιδέες και κοινές εμπειρίες. Αυτό με τη σειρά του, ευνόησε τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών.⁵⁰ Επιπλέον, ενισχύθηκαν και βελτιώθηκαν οι

δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους.⁵¹ Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, οι οποίες έχουν καταδείξει πως η ΔΤΕ δύναται να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών.⁵²

Φαίνεται πως ένα πρόγραμμα ΔΤΕ μπορεί να αυξήσει τον αυτοέλεγχο των μαθητριών/ών που συμμετέχουν στην έρευνα. Πρέπει να σημειωθεί πως με αυτή την άποψη συμφωνούν πολλοί ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ΔΤΕ έχει ευεργετική επίδραση στην καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων και στη βελτίωση της διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων.⁵³

Τα παιδιά έδειχναν να αποδέχονται τον εαυτό τους και να έχουν καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψή τους. Υπήρχε αυτοσεβασμός και αυτοαποδοχή της εικόνας τους και αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο στη δημιουργία κινήτρων και προσδοκιών. Φαίνεται, λοιπόν, πως μέσα από τις τεχνικές της ΔΤΕ οι μαθητές, προσπαθώντας και καταφέροντας να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες και έχοντας και από τους συμμαθητές τους την κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση, κατάφεραν να καλλιεργήσουν τον παράγοντα της ευημερίας, που έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψή τους.⁵⁴

Τέλος, σχετικά με το αν ένα πρόγραμμα ΔΤΕ μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών ανάλογα με το φύλο τους, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών των δύο φύλων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες.⁵⁵

6. Προτάσεις για το μέλλον

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα μελέτη πιστεύουμε πως αποτελεί συνεισφορά στην έρευνα για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' Δημοτικού με τεχνικές της ΔΤΕ. Τα αποτελέσματα της μπορούν να αξιοποιηθούν ως οδηγός μελλοντικών παρεμβάσεων, που προωθούν την ψυχική υγεία και οι περιορισμοί της να αποτελέσουν το εφαλτήριο μιας μελλοντικής έρευνας στις ίδιες ηλικίες, σε μεγαλύτερο ελληνικό πληθυσμό.

Προτείνεται η ΔΤΕ και τα εργαλεία, που αυτή μας προσφέρει, τόσο στην εκπαίδευση όσο και τη διά βίου μάθηση, να εξεταστούν περαιτέρω στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, από το οποίο θα μπορεί να γίνει άντληση περισσότερων στοιχείων, αλλά και γενίκευση αποτελεσμάτων. Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης σε γυμνάσια και λύκεια αλλά και δημόσιους φορείς.

Είναι απαραίτητο να διεξαχθούν πρόσθετες έρευνες, στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που να εξετάζουν, σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα μαθητών, το άγχος σε συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη, θα βοηθούσε να υπάρξουν έρευνες, που θα εξετάσουν,

εάν οι προσδοκίες του δασκάλου επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και, κατά συνέπεια, την επίδοση του μαθητή.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς και τις έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο, θεωρούμε πως είναι επιτακτική ανάγκη να γίνουν κι άλλες έρευνες, που να εξετάζουν τη συσχέτιση των μεταβλητών που μας απασχόλησαν, καθώς επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και την αυτοεικόνα του μαθητή, όπως και την απόδοσή του.

Μελλοντικά, αξίζει να εφαρμοσθεί παρόμοια έρευνα σε πολλούς νομούς της ελληνικής επικράτειας, καθώς υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η ΔΤΕ συντελεί στο να υπάρχει ομαλή εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.

7. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση, αφού, με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ενισχύθηκε αρκετά η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα, τόσο από τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων όσο και των ποιοτικών, διαπιστώνει κανείς πως οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, αν και κάποιες είχαν στατιστικά μικρή διαφορά. Η ΔΤΕ, λοιπόν, αποτελεί ένα δυνατό και αναπόσπαστο μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ΄ Δημοτικού.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Peter Jarvis, *The Theory and Practice of Teaching*, Routledge, London and NY, 2006, σ. 42-52.
- 2 Shifra Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Springer Science & Business Media, University of Haifa, Haifa, 2011, σ. 266.
- 3 Θεόδωρος Γραμματάς, *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999.
- 4 Carolyn Meggitt, *Child Development: An Illustrated Guide*, Pearson Education Limited, Harlow 2006.
- 5 Lev Semionovich Vygotsky, *Νους στην Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.
- 6 Fleur Griffiths, *Supporting Children's Creativity Through Music, Dance, Drama and Art: Creative Conversations in The Early years*, Routledge, London & NY, 2012, σ. 14.
- 7 Ά. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.
- 8 John Somers, *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, Captus Press, North York, 1996, σ. 250.

- 9 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 77.
- 10 Γραμματάς, *Fantasyland*, ό.π.
- 11 Richard J. Robert, Lorrain Daston, *Kuhn's Structure of Scientific Revolutions at Fifty: Reflections on a Science Classic*, University of Chicago Press, Chicago, 2016.
- 12 John D. Mayer, Peter Salovey, David R. Caruso, «*Multifactor Emotional Intelligence Scales*», Unpublished Manuscript, 1997.
- 13 Reuven Bar-On, «*The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*». Multi-Health Systems, Toronto, 1997.
- 14 Daniel Goleman, *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο Σημαντικό από το «IQ»*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995· Daniel Goleman, *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1988.
- 15 Cecil R. Reynolds et al., *Measurement and Assessment in Education*, Pearson, Texas, 2010, σ. 32-35.
- 16 Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.
- 17 Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Ανασκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.
- 18 Cohen, *Μεθοδολογία*, ό.π.
- 19 Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, London & NY, 2007.
- 20 Michael Quinn Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2002.
- 21 Colin Robson, *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- 22 Craig A. Mertler, *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2016, σ. 108-115.
- 23 Cohen, *Research Methods*, σ. 91-93.
- 24 Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*.
- 25 Cohen, *Μεθοδολογία*.
- 26 Robson, *Η Έρευνα*.
- 27 Stella Mavroveli et al., «Investigation of the Construct of Trait Emotional Intelligence in Children», *European Child & Adolescent Psychiatry* 17 (2008), σ.516-526.
- 28 Robson, *Η Έρευνα*.
- 29 Cohen, *Μεθοδολογία*.
- 30 Cohen, *Research Methods*, σ. 344-350.
- 31 Πέτρος Ρούσσος, Γιάννης Τσαούσης, *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS*, Τόπος, Αθήνα, 2011.
- 32 Linnet McMahon, *The Handbook of Play Therapy*, Routledge, London & NY, 2003.
- 33 *The National Association for Drama*, «Drama Makes Meaning», https://dramaaustralia.org.au/wp-content/uploads/DramaMakesMeaning_May15_A4.pdf (Πρόσβαση 8/2/2020).
- 34 Αστέριος Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2014.
- 35 Mary Mayesky, *Creative Activities for Young Children*, Wadsworth, Belmont, 2011, σ. 359-360.
- 36 Robert E. Slavin, «Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy», *Educational Leadership* 47 (1990), σ. 52-54.
- 37 Χρήστος Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2001.
- 38 Leanne C. Findlay et al., «Links between Empathy, Social Behavior, and Social Understanding in Early Childhood», *Early Childhood Research Quarterly* 21 (2006), σ. 347-359.

- 39 Chandra Sakaran Kalidas, «Drama: A Tool for Learning», *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 123 (2014), σ. 444-449.
- 40 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (MB Ramos, Trans.), Continuum, New York, 2007.
- 41 Asterios Tsiaras, «Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils», *International Journal of Education & the Arts* 17 (2016), σ. 1-24.
- 42 Kalidas, «Drama».
- 43 Carroll Izard et al., «Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk», *Psychological Science* 12 (2001), σ. 18-23.
- 44 Cohen, *Μεθοδολογία*.
- 45 Μαρία Πλατσίδου, «Διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης Εφήβων με τη Μέθοδο των Αυτοαναφορών και της Αντικειμενικής Επίδοσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40 (2005), σ. 166-181.
- 46 Cohen, *Μεθοδολογία*
- 47 Efrosyni Mitsopoulou, Theodore Giovazolias, «The Relationship between Perceived Parental Bonding and Bullying: The Mediating Role of Empathy », *The European Journal of Counselling Psychology*, 2, 2013, σ. 1-16.
- 48 Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*.
- 49 Diane L. Bridgeman. «Enhanced Role Taking through Cooperative Interdependence: A Field Study», *Child Development* 1981, σ. 1231-1238.
- 50 Sandra Doctoroff, «Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics to Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction », *Early Child Development and Care* 136 (1997), σ. 27-43.
- 51 Paulo Salovey et al., «An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training», *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups*, 2006, σ. 53-80.
- 52 Asterios Tsiaras, «Enhancing School-Aged Children's Social Competence through Educational Drama», *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia* 6 (2016), σ. 65-90.
- 53 Alan Mumford, «Dramatic Success-Theatre Techniques to Transform and Inspire Your Working Life», *Industrial and Commercial Training* 36 (2004), σ. 219.
- 54 Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, Norton, New York, 1963, σ. 235-236.
- 55 Moshe Zeidner et al., «Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure». *Intelligence* 33 (2005), σ. 369-391.

Ευθυμία Σταυρογιαννοπούλου, Δημήτριος Πολίτης
«Η ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΝΤΟ ΛΑΙΜΟ»:
ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ, ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΥΝ
ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί στο πλαίσιο των περισσότερων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και μέσω διαφόρων μορφών τέχνης, όπως είναι η Λογοτεχνία, το Θέατρο και τα Εικαστικά. Μέσω της Τέχνης μπορούμε να κατανοήσουμε πληρέστερα την έννοια της ετερότητας, «ώστε να φανταζόμαστε τον εαυτό μας, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα με εναλλακτικό τρόπο, διαφορετικό από τον δεδομένο».¹ Μπορούμε, επίσης, να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση των μαθητών μας και να βοηθήσουμε στην αντιμετώπιση ζητημάτων, όπως αυτό του «Σχολικού Εκφοβισμού» («School Bullying»).

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στο συγκεκριμένο ζήτημα, αντλώντας θέσεις από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αξιοποιώντας στοιχεία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, προκειμένου να συγκροτήσουμε ένα χρήσιμο εργαλείο ενεργοποίησης και ενίσχυσης της δημιουργικής γραφής των μαθητών. Τέλος, θα παρουσιάσουμε το παραμύθι με τίτλο: Η καμηλοπάρδαλη με τον κοντό λαιμό το οποίο έγραψαν, εικονογράφησαν και δραματοποίησαν οι μαθητές της Τετάρτης τάξης ενός εξαθέσιου Δημοτικού Σχολείου της Ναυπακτίας, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής.

Περί σχολικού εκφοβισμού

Είναι πλέον κοινός τόπος και διατυπώνεται με έντονη βεβαιότητα η άποψη ότι χρειάζεται να βρούμε αποτελεσματικές λύσεις για προβλήματα, όπως είναι ο «Σχολικός Εκφοβισμός» («School Bullying»), εξαιτίας της συχνότητάς του και των αρνητικών συνεπειών του στην εκπαίδευση και στην ψυχολογία όλων των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, επειδή η αντικοινωνική συμπεριφορά που συνιστά το πρόβλημα του Σχολικού Εκφοβισμού μπορεί να συνεχιστεί και να γιγαντωθεί στο μέλλον, η έγκαιρη παρέμβαση του σχολείου επιβάλλεται να προωθεί τρεις πολύ σημαντικές έννοιες: σχέσεις, σεβασμό και υπευθυνότητα. Στην εισήγησή μας δε θα αναπαράγουμε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις του τύπου «θύτες» και «θύματα», αλλά θα περιγράψουμε και θα αναλύσουμε συμπεριφορές που, ουσιαστικά, προσπαθούμε να εξαλείψουμε και συνδέονται άμεσα με το πρόβλημα αυτό.²

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν έναν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου,³ καθώς αυτή η επικίνδυνη συμπεριφορά εμφανίζεται κυρίως στο σχολείο και από αυτούς εξαρτάται η διαιώνιση ή η εξάλειψή της. Δεν πρέπει να υποτιμούν τη δύναμη που έχουν να επηρεάζουν τους μαθητές τους, στέλνοντάς τους ένα ξεκάθαρο μήνυμα (με λόγια, πράξεις και παραδείγματα) ότι δεν μπορεί να υπάρχει ανοχή για το πρόβλημα αυτό.⁴

Τι είναι, όμως, ο «Σχολικός Εκφοβισμός» (το «School Bullying»); Οι πιο πολλοί θεωρητικοί συμφωνούν σε τρία κριτήρια για τον προσδιορισμό του: την επαναληψιμότητα (συνήθως είναι κάτι που επαναλαμβάνεται), την προθετικότητα (αυτός ή αυτοί που κάνουν bullying έχουν την πρόθεση να πληγώσουν ή να εξευτελίσουν κάποιον) και την ανισορροπία δυνάμεων (αυτός που κάνει bullying μπορεί να υπερτερεί λόγω ηλικίας, σωματικής δύναμης, ευφυίας, κοινωνικής θέσης, κ.λπ.).⁵ Το bullying μπορεί να είναι σωματικό, λεκτικό ή ηλεκτρονικό,⁶ άμεσο/ευθύ ή έμμεσο/συγκεκριμένο, ατομικό ή ομαδικό.⁷ Εκτός από τα παιδιά που ασκούν bullying και αυτά που το υφίστανται, υπάρχουν και οι παρατηρητές που συνήθως παραμένουν αδρανείς για διάφορους λόγους.⁸

Διάφορα προγράμματα εφαρμόζονται διεθνώς και, μάλιστα, με θετικά αποτελέσματα για την πρόληψη του φαινομένου.⁹ Αυτά τα προγράμματα έχουν κυρίως τους εξής στόχους: να ενημερωθούν τα παιδιά για το πρόβλημα, να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ τους, να θεσπιστούν σαφείς κανόνες κατά του bullying και να υποστηριχθούν τα θύματα.¹⁰

Θεωρούμε ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί και οφείλει, ακόμη και αν δεν εφαρμόζεται στο σχολείο του ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος, να μη μένει αδρανής μπροστά σε αυτό. Για αυτό και αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε τις τέχνες και τη δημιουργικότητα των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, επιδιώκοντας να τους ευαισθητοποιήσουμε σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Περί αφηγηματολογίας

Αφού συζητήσαμε με τους μαθητές μας για το ζήτημα του bullying και προτού τους ζητήσουμε να συνθέσουν μια ιστορία με αυτό το θέμα, μιλήσαμε για τα βασικά στοιχεία της μυθοπλασίας (την πλοκή, το σκηνικό και τους χαρακτήρες), σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Λογοτεχνίας: Claude Bremond, Marie-Layre Ryan, Ibrahim Taha, David Fishelov, James Phelan, οι οποίοι προέρχονται από το πεδίο της Αφηγηματολογίας και εμβαθύνουν στα περιεχόμενα της αφήγησης (στο επίπεδο των σημειωμένων).

Σύμφωνα με τον Bremond,¹¹ οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες παίζουν πάντα ή

τον ρόλο του «πάσχοντος υποκειμένου», το οποίο επηρεάζεται από «διαδικασίες» που τροποποιούν ή διατηρούν την κατάστασή του, ή τον ρόλο του «δρώντος υποκειμένου», το οποίο έχει την πρωτοβουλία για αυτές τις «διαδικασίες». Οι διαδικασίες της «βελτίωσης» και της «υποβάθμισης» συναντώνται σε όλα τα αφηγήματα. Μάλιστα, κάθε εξέλιξη της πλοκής μπορεί να επιφέρει «βελτίωση» ή «υποβάθμιση» σε περισσότερα πρόσωπα. Οι «διαδικασίες» διέπονται συχνά από τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος (με ιδιαίτερες περιπτώσεις αιτιότητας τη σχέση μέσου-σκοπού και τη σχέση εμποδίου-σκοπού). Η τύχη ενός προσώπου που θεωρείται «πάσχον υποκείμενο» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πρωτοβουλίες που παίρνει το ίδιο (ως «δρων υποκείμενο») ή, ακόμη, από τις πρωτοβουλίες άλλων προσώπων που το επηρεάζουν. Ένα «δρων υποκείμενο» άλλοτε δρα εκούσια και άλλοτε ακούσια, ενώ άλλοτε επηρεάζει τη δική του κατάσταση και άλλοτε την τύχη ενός άλλου προσώπου. Τα κίνητρα ενός χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Bremond, εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: ηθονικά, ηθικά, ρεαλιστικά και οι πιο πιθανοί τύποι επίδρασης που ασκούνται σε ένα «πάσχον υποκείμενο» είναι η «προτρεπτική επίδραση» και η «αποτρεπτική επίδραση».¹²

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η θεωρία της Ryan, από τον χώρο της μετακλασικής Αφηγηματολογίας, η οποία θεωρεί ότι το αφήγημα μπορεί να περιγραφεί σαν εξέλιξη ενός δικτύου διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από τις πράξεις των συμμετεχόντων, πίσω από τις οποίες υπάρχουν οι σκέψεις, τα σχέδια, οι στόχοι και τα συναισθήματά τους. Η δύναμη που εμπνέει τη δράση είναι η επιθυμία για την επίλυση προβλημάτων.¹³ Εμπνευσμένη από την άποψη του Ουμπέρτο Έκο ότι το αφηγηματικό κείμενο μοιάζει με μηχανή που παράγει δυνατούς κόσμους, καθώς και από τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης, η Ryan θεωρεί ότι τα εξωτερικά γεγονότα που επικαλείται ο αφηγητής παίζουν τον ρόλο του «Κειμενικού Πραγματικού Κόσμου». Γύρω από αυτό τον κόσμο είναι τα μικρά συστήματα που σχηματίζονται από τα ιδιωτικά σύμπαντα των χαρακτήρων.¹⁴ Η Ryan διαιρεί τους ιδιωτικούς κόσμους των χαρακτήρων σε κόσμους πεποιθήσεων, σε στατικούς κόσμους (υποχρεώσεων, επιθυμιών, προβλέψεων), σε δυναμικούς κόσμους ή κόσμους προθέσεων και σε φανταστικούς κόσμους, οι οποίοι σκιαγραφούν νέα συστήματα της πραγματικότητας (όνειρα, ψευδαισθήσεις, πράξεις φαντασίας, μυθοπλασίες μέσα σε μυθοπλασίες). Κάθε ένα από αυτά τα υποσυστήματα είναι επικεντρωμένο στον κόσμο της γνώσης του χαρακτήρα.¹⁵

Σύμφωνα με την Ανθρωποσημειωτική, τη θεωρία του Taha, που θεωρούμε ότι συμπληρώνει τις προαναφερθείσες θεωρίες, οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες αντιμετωπίζονται ως ζωντανές οντότητες με συνείδηση, συστήματα κινήτρων, ανάγκες, νοητική και συναισθηματική συμπεριφορά.¹⁶ Ερωτήματα του τύπου:

«Τι κάνουν οι χαρακτήρες;», «Τι τους συμβαίνει;», «Πώς αισθάνονται και τι βιώνουν;», επιβάλλεται να τεθούν και να απαντηθούν, προκειμένου να οδηγηθούμε στο νόημα των λογοτεχνικών κειμένων. Μεγάλης σημασίας είναι και το ερώτημα: «Γιατί κάνουν αυτό που κάνουν οι χαρακτήρες;» και, συμπληρωματικά, «Πώς το κάνουν;».¹⁷ Το μοντέλο του Taha περιλαμβάνει τρία στάδια: το στάδιο του σχεδιασμού μιας δράσης (με έντονο το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο), το στάδιο της δράσης και το στάδιο του αποτελέσματος (που κρίνει και τον τύπο του ήρωα: αν είχε πλήρη επιτυχία στην επίτευξη του τελικού σκοπού του χαρακτηρίζεται ήρωας, αν είχε μερική επιτυχία χαρακτηρίζεται ημι-ήρωας και αν απέτυχε αντι-ήρωας).¹⁸

Σχετικά με τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, ο David Fishelon καταλήγει σε τέσσερις κατηγορίες λογοτεχνικών χαρακτήρων: τον «καθαρό τύπο» που είναι επίπεδος χαρακτήρας και κατασκευαστικά και κειμενικά, τον «εξατομικευμένο τύπο» που είναι επίπεδος κατασκευαστικά αλλά σφαιρικός κειμενικά, το «τυποποιημένο άτομο» που ως χαρακτήρας είναι επίπεδος κειμενικά αλλά σφαιρικός κατασκευαστικά, και το «καθαρό άτομο» που είναι σφαιρικός χαρακτήρας και κατασκευαστικά και κειμενικά. Πιο συγκεκριμένα, κειμενικά επίπεδος χαρακτήρας σημαίνει ότι μορφοποιείται μέσα από μια οπτική και αναπτύσσεται σε περιορισμένη κλίμακα, ενώ κειμενικά σφαιρικός σημαίνει πως ο χαρακτήρας κερδίζει κατά την εξέλιξη του κειμένου μια πλούσια και καλά επεξεργασμένη εμφάνιση. Γνωρίζουμε το όνομά του, τις σκέψεις του και τον βλέπουμε σε διαφορετικές καταστάσεις. Οι κατασκευαστικά επίπεδοι χαρακτήρες περιλαμβάνουν κάποια απλή κατηγορία (ηθική, κοινωνική, αισθητική, κ.λπ.), η οποία μπορεί να ταιριάζει με τον χαρακτήρα που μας απασχολεί μετά τη σύμπλεξη στοιχείων από διάφορα επίπεδα του κειμένου (διάλογος, περιγραφή, δράση, περιβάλλον, κ.ά.), του αποδίδεται δηλαδή μια τυπική ετικέτα, ενώ οι σφαιρικοί κατασκευαστικά χαρακτήρες είναι πιο ζωντανοί, με ψυχολογικό βάθος. Είναι περιττό να ειπωθεί ότι και οι τέσσερις κατηγορίες είναι πλήρως περιγραφικές. Το «καθαρό άτομο» δεν είναι ανώτερο του «καθαρού τύπου». Και οι δύο μορφές έχουν τη θέση και τη λειτουργία τους στην ετερογενή λογοτεχνική σκηνή, ενώ ο καθένας μπορεί να είναι αποτελεσματικός μέσα στα δικά του συμφραζόμενα.¹⁹

Μία άλλη ενδιαφέρουσα διάκριση, αναφορικά με τη δυναμική των χαρακτήρων, είναι αυτή μεταξύ ενός στατικού και ενός εξελισσόμενου χαρακτήρα. Ο James Phelan υποστηρίζει πως ο λογοτεχνικός χαρακτήρας αναπτύσσεται και αλλάζει, καθώς αναπτύσσεται η πλοκή, ενώ ως ένα λογοτεχνικό στοιχείο αποτελείται από τρία συστατικά: το μιμητικό, το συνθετικό και το θεματικό.²⁰ Το μιμητικό συστατικό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας χαρακτήρας μπορεί να είναι η εικόνα ενός πραγματικού και πιθανού ατόμου. Το συνθετικό συστατικό αφορά την τεχνητότητα του χαρακτήρα, ότι

δηλαδή είναι ένα λογοτεχνικό κατασκεύασμα. Τέλος, το θεματικό συστατικό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας χαρακτήρας αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη ιδέα, μια ομάδα ή μια κατηγορία στη σημασιολογική δομή του λογοτεχνικού έργου.

Περί δημιουργικής γραφής

Αν και η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη, δεν θεωρείται πάντα εύκολο από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, αλλά ούτε και της Δευτεροβάθμιας, Εκπαίδευσης να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους, ώστε να γράψουν πρωτότυπες ιστορίες.²¹ Προκειμένου, λοιπόν, να προτείνουμε ένα εύχρηστο εργαλείο δημιουργικής γραφής στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αντλήσαμε στοιχεία από τις παραπάνω θεωρίες και καταλήξαμε, με βάση τις ανωτέρω αναφορές σε λογοτεχνικές προσεγγίσεις ανάλυσης χαρακτήρων, στο παρακάτω αφηγηματολογικό εργαλείο,²² το οποίο έχουμε χρησιμοποιήσει και άλλη φορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το οποίο συγκροτείται από δέκα ερωτήματα:

1. Πού είμαστε και πότε;
2. Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας και τι τον χαρακτηρίζει;
3. Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει;
4. Έχει εχθρούς και συμμάχους;
5. Τι θέλει να πετύχει (στόχος)²³ και γιατί (ποια είναι τα κίνητρό του);²⁴
6. Έχει υποχρεώσεις (πρόκειται για το δεοντικό σύστημα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς των Πιθανών Κόσμων);²⁵
7. Τι γνωρίζει (και τι πιστεύει) για τους άλλους (πρόκειται για το «επιστημικό» σύστημα);²⁶
8. Πώς (με ποια μέσα) αντιμετωπίζει το πρόβλημα;²⁷
9. Υπάρχουν αλλαγές συμπεριφοράς, επιθυμιών, υποχρεώσεων και συναισθημάτων των μυθοπλαστικών χαρακτήρων στο τέλος της ιστορίας;
10. Ποια είναι τα αποτελέσματα των πράξεων του ήρωα σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους;

Οι ερωτήσεις 2-5 και 8 έχουν ως αφορμή κυρίως τα μοντέλα των Bremond και Taha, ενώ οι ερωτήσεις 6-7, 9-10 στηρίζονται κυρίως στο μοντέλο της Ryan. Υπάρχουν, βέβαια, και αλληλεπικαλύψεις μεταξύ των θεωριών. Καθώς η Ryan και ο Taha είναι νεότεροι μελετητές, αναπόφευκτα έχουν δεχτεί επιρροές από παλαιότερες θεωρίες, όπως είναι του Bremond, ενώ ο τελευταίος δε θα είχε συγκροτήσει το μοντέλο του, αν δεν υπήρχε η Μορφολογία του παραμυθιού του Vladimir Propp.²⁸

Σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, προκειμένου να αξιολογούν τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες των ιστοριών που διαβάζουν ή αυτών που γράφουν οι ίδιοι, μπορούν να τεθούν προσθετικά οι ερωτήσεις:

- Είναι «καθαροί τύποι» ή «καθαρά άτομα» (ή κάτι ενδιάμεσο, σύμφωνα με την τυπολογία του Fishelov) οι ήρωες των ιστοριών;²⁹
- Στην ιστορία κυριαρχεί το μιμητικό ή το θεματικό στοιχείο (σύμφωνα με τον Phelan), δηλαδή οι ήρωες μοιάζουν με πραγματικά άτομα ή αντιπροσωπεύουν κάτι ευρύτερο, μια ομάδα ατόμων ή μια ιδέα;³⁰

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, το παραπάνω εργαλείο, οι μαθητές έγραψαν την εξής ιστορία με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό και με ήρωες τα ζώα της σαβάνας:

Η καμηλοπάρδαλη με τον κοντό λαιμό.

Μια φορά κι έναν καιρό στη σαβάνα είχε γεννηθεί μια καμηλοπάρδαλη που ήταν διαφορετική από τις άλλες. Γιατί ήταν διαφορετική; Επειδή είχε κοντό λαιμό!

Όταν η καμηλοπάρδαλη πήγε στο σχολείο το λιοντάρι ο Ντάρι άρχισε να την κοροϊδεύει μαζί με τους φίλους του, την Κίτσα τη μαϊμουδίτσα, και τον Κάλι το τσακάλι.

-Πώς είσαι έτσι; της έλεγαν και οι τρεις.

Τα άλλα ζώακια της σαβάνας έβλεπαν τη Λόλα ότι ήταν πολύ στενοχωρημένη, αλλά φοβούνταν τον Ντάρι και δεν του έλεγαν τίποτα. Μια μέρα που η Λόλα δεν πήγε σχολείο, γιατί ήξερε ότι πάλι θα την κοροΐδευαν, είδε τους ανθρώπους.

Οι άνθρωποι δεν είχαν έρθει με καλό σκοπό. Ήθελαν να πάρουν ζώα για το ζωολογικό κήπο. Η Λόλα το κατάλαβε κι έτρεξε να ειδοποιήσει τα άλλα ζώα. Αυτά πανικοβλήθηκαν κι έτρεξαν να κρυφτούν, εκτός από τον Ντάρι, τον Κάλι και την Κίτσα.

Αυτά δεν έφυγαν, γιατί νόμισαν ότι η Λόλα έλεγε ψέματα. Όταν οι άνθρωποι τα πλησίασαν, η Λόλα βγήκε από την κρυψώνα της, για να τους αποσπάσει την προσοχή. Έτσι μπόρεσαν και έφυγαν. Όμως οι άνθρωποι έπιασαν τη Λόλα.

Τα άλλα ζώα κατάλαβαν πόσο καλή ήταν η Λόλα, που δε δίστασε να βάλει τη ζωή της σε κίνδυνο, για να σώσει τη ζωή των άλλων. Και τότε πήραν τη μεγάλη απόφαση. Θα πήγαιναν το βράδυ να τη σώσουν.

Η Κίτσα η μαϊμουδίτσα πήγε κι έκλεψε τα κλειδιά του κλουβιού, όπου ήταν η Λόλα και της άνοιξε. Γύρισαν τότε στη σαβάνα, όπου την υποδέχτηκαν με ζητωκραυγές.

Πρώτη φορά ένιωσε μεγάλη χαρά που τα άλλα ζώα την αποδέχτηκαν και συνεργάστηκαν, για να τη σώσουν. Από τότε σταμάτησαν όλες οι κοροΐδιες

και τα πειράγματα. Και φυσικά ζήτησαν συγγνώμη από τη Λόλα για την προηγούμενη άσχημη συμπεριφορά τους».

Τη συγγραφή συμπλήρωσαν οι ζωγραφιές των παιδιών σε κάθε σελίδα (βλ. εικόνες 1 και 2). Το παραμύθι, αφού χωρίστηκε σε σκηνές, δραματοποιήθηκε στην τάξη από τους μαθητές που χρησιμοποίησαν χειροποίητες μάσκες ζώων, τις οποίες φρόντισε να κατασκευάσει η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής (βλ. εικόνα 3), βιντεοσκοπήθηκε και, αφού έγινε η επεξεργασία του με το Windows Movie Maker, παρουσιάστηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στους γονείς και στους άλλους μαθητές του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η πορεία της όλης προσέγγισής μας ήταν η εξής:

- Συζήτηση για το bullying. Καταιγισμός ιδεών για το βασικό πρόσωπο της ιστορίας που συμφώνησαν να γράψουν (1^η διδακτική ώρα). Επειδή οι πρωτεύοντες χαρακτήρες είναι οι καρδιές των λογοτεχνικών αφηγημάτων,³¹ δόθηκε έμφαση στον καταιγισμό ιδεών σχετικά με την εύρεση του πρωταγωνιστή της ιστορίας.
- Συζήτηση για τους χαρακτήρες και την πλοκή των παραμυθιών, αντλώντας στοιχεία από τη Θεωρία Λογοτεχνίας, η σύνθεση των οποίων μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο δημιουργικής γραφής. Παραδείγματα από γνωστά παραμύθια (2η διδακτική ώρα).
- Συγγραφή παραμυθιού (3η διδακτική ώρα).
- Εικονογράφηση (4η διδακτική ώρα).
- Χωρισμός σε σκηνές. Πρόβες, όπου τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν σε κάθε σκηνή, με βάση το κείμενο που είχαν γράψει, και βιντεοσκόπηση (5η διδακτική ώρα).
- Προβολή της ταινίας μέσα στην τάξη και αυτο-αξιολόγηση (6η διδακτική ώρα).

Η συγκεκριμένη ιστορία που έγραψαν οι μαθητές της τετάρτης τάξης έδωσε ικανοποίηση και στους ίδιους, αλλά έτυχε και θετικής ανταπόκρισης από τους μαθητές άλλων τμημάτων όχι μόνο του ίδιου σχολείου αλλά και άλλων σχολείων, στα οποία παρουσιάστηκε από τη θεατρολόγο την επόμενη σχολική χρονιά (2017-18). Κάποια τμήματα έκαναν τις δικές τους ζωγραφιές με αφορμή το παραμύθι των παιδιών (βλ. εικόνα 4), και δραματοποίησαν, με τη σειρά τους, το παραμύθι στην τάξη τους. Κάποια τμήματα, μάλιστα, θέλησαν να το παίξουν και στο κουκλοθέατρο με χειροποίητες επίπεδες κούκλες.

Αφηγηματολογική προσέγγιση του παραμυθιού: Η καμηλοπάρδαλη με τον κοντό λαιμό

Η δράση της ιστορίας τοποθετείται στη σαβάνα, εφόσον η κεντρική ηρωίδα της ιστορίας που έγραψαν οι μαθητές είναι ένα ζώο της σαβάνας. Η Λόλα, λοιπόν, είναι μια καμηλοπάρδαλη, η οποία έχει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, έχει κοντό λαιμό, λόγω του οποίου γίνεται αντικείμενο χλευασμού και bullying (πρόκειται για άμεσο, λεκτικό, ομαδικό bullying) στο σχολείο της από τρία άλλα ζώα, τον Ντάρι το λιοντάρι, την Κίτσα τη μαϊμουδίτσα και τον Κάλι το τσακάλι (και οι οποίοι στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας παίζουν το ρόλο των «δρώντων υποκειμένων»). Η Λόλα είναι ένα «πάσχον υποκείμενο» στην αρχή της ιστορίας, όπως και τα άλλα ζώα που παρακολουθούν αυτό που γίνεται (bystanders) και δεν αντιδρούν, αν και καταλαβαίνουν την αδικία. Όταν, όμως, έρχονται οι άνθρωποι («δρώντα υποκείμενα») στη σαβάνα, για να πιάσουν ζώα για το ζωολογικό κήπο, η Λόλα μπαίνει μπροστά από τα άλλα ζώα (μετατρέπεται έτσι και αυτή σε «δρων υποκείμενο»),³² οι άνθρωποι την αιχμαλωτίζουν κι έτσι σώζονται όλα τα άλλα ζώα. Με αυτή την πράξη της που αναμφισβήτητα χαρακτηρίζεται ηρωική, αφού μάλιστα πετυχαίνει το στόχο της να σώσει τους άλλους,³³ καταξιώνεται, δικαιώνεται. Τότε ακριβώς ξεκινά μια σημαντική «διαδικασία» βελτίωσης για την ίδια, αφού τα ζώα αντιλαμβάνονται το λάθος τους, αποφασίζουν να ανταποδώσουν το καλό που τους έκανε και καταφέρνουν να την ελευθερώσουν, χάρη στην επιδεξιότητα της μαϊμουδίτσας, η οποία μέχρι τότε ανήκε στην ομάδα που ασκούσε bullying στη Λόλα. Στο τέλος της ιστορίας γίνονται όλοι φίλοι. Ακόμη και οι αρχικοί αντίπαλοί της μετατρέπονται σε συμμάχους της και της ζητούν συγγνώμη. Έτσι η Λόλα χάρη σε μια «διαδικασία» βελτίωσης από «θύμα» μετατρέπεται σε «ευεργετούμενο υποκείμενο».³⁴

Οι παρατηρητές της ιστορίας χαρακτηρίζονται ως «τύποι», αφού είναι επίπεδοι κειμενικά και κατασκευαστικά, ενώ οι τέσσερις βασικοί ήρωες (Λόλα, Ντάρι, Κίτσα και Κάλι) του αφηγήματος των μαθητών, ως προς την εξέλιξή τους που αφορά τον βαθμό της αλλαγής τους κατά τη διάρκεια της πλοκής, δεν παραμένουν στατικοί και μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των «τυποποιημένων ατόμων».³⁵ Οι ήρωες αυτοί, δηλαδή, είναι κειμενικά επίπεδοι, αφού δεν περιγράφονται εκτενώς λόγω της μικρής έκτασης του αφηγήματος, αλλά κατασκευαστικά σφαιρικοί, καθώς υπονοείται ότι βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις και υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η Λόλα γνωρίζει ότι, όταν ξαναπάει σχολείο, οι άλλοι τρεις θα την κοροϊδέψουν και έτσι προτιμά να μην πάει σχολείο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ του κόσμου της γνώσης και του κόσμου των επιθυμιών της Λόλας, μια εσωτερική σύγκρουση.³⁶

Ηθικό φαίνεται να είναι το κίνητρο της Λόλας, η οποία θέτει τη ζωή της σε κίνδυνο, αλλά δεν είναι σε θέση να υπολογίσει τα τελικά αποτελέσματα της πράξης της. Ρεαλιστικά φαίνονται τα κίνητρα των ανθρώπων (που αποσκοπούν στην οικονομική εκμετάλλευση των ζώων), αλλά και τα κίνητρα των ζώων-παρατηρητών που φοβούνται το λιοντάρι και παραμένουν αδρανείς μπροστά στον εκφοβισμό της Λόλας. Στην τελευταία περίπτωση πρόκειται για ανασταλτικά κίνητρα ή αλλιώς για αντι-κίνητρα, που υπερισχύουν των προτρεπτικών κινήτρων για δράση.³⁷

Καθώς πρόκειται για μια ιστορία περίπου τριακοσίων (300) λέξεων που γράφτηκε ομαδικά μέσα σε μια διδακτική ώρα, εύκολα εντοπίζονται κενά στις περιγραφές των χαρακτήρων. Κάποια από τα κενά, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμπληρώνονται κατά τη δραματοποίηση και μάλιστα με διαφορετικό τρόπο από κάθε ομάδα μαθητών που την επιχείρησε.

Επίσης, η αξιολόγηση των ηρώων δεν προσφέρεται έτοιμη από τον τριτοπρόσωπο αφηγητή του κειμένου, αλλά διαμορφώνεται μέσα από έμμεσους χαρακτηρισμούς. Δεν πρέπει να μας ξενίζει το γεγονός ότι οι χαρακτήρες της ιστορίας δεν αναπτύσσονται. «Αυτό δεν οφείλεται σε έλλειψη ικανότητας του παραμυθά, είναι προϋπόθεση, γνώρισμα ουσιώδες του παραμυθιού».³⁸ Μάλιστα, το ότι τα κίνητρα των προσώπων που ασκούν bullying δε διακρίνονται μέσα στο παραμύθι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια πολύ εποικοδομητική συζήτηση με τους μαθητές μας πάνω στις αιτίες της δράσης αυτών των προσώπων. Είναι γεγονός ότι οι ήρωες της ιστορίας μας θυμίζουν πράγματι τη συμπεριφορά πραγματικών παιδιών που ασκούν bullying, υφίστανται bullying ή το παρατηρούν. Επομένως, υπάρχει το μιμητικό στοιχείο στο παραμύθι, αλλά περισσότερο κυριαρχεί το θεματικό στοιχείο,³⁹ δηλαδή οι ήρωες αντιπροσωπεύουν κάτι ευρύτερο, ομάδες ατόμων.

Συμπεράσματα

Γράφοντας το παραμύθι, είναι εμφανές ότι οι μαθητές είχαν στο νου τους το θεωρητικό μας εργαλείο. Έλαβαν υπόψη ότι τα πρόσωπα ενός αφηγήματος τότε παίζουν τον ρόλο του «πάσχοντος» και τότε τον ρόλο του «δρώντος υποκειμένου», ότι κάποιες «διαδικασίες» τα επηρεάζουν, ότι άλλοτε δρουν με τη θέλησή τους και άλλοτε παρά τη θέλησή τους και ότι τα κίνητρά τους μπορεί να είναι ρεαλιστικά, ηθικά ή ηδονικά. Επίσης, είχαν υπόψη ότι υπάρχει εξέλιξη στα συναισθήματα των προσώπων του αφηγήματος που βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις και ότι η δράση τους συναντά διάφορα εμπόδια, αντιπάλους ή δέχεται βοήθεια από συμμάχους.

Όσον αφορά το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού οι μαθητές συνειδητοποίησαν πόσο πληγώνονται τα άτομα που τον υφίστανται, ακόμη και

αν πρόκειται για περίπτωση λεκτικού και όχι σωματικού εκφοβισμού, και ότι η μεγάλη ομάδα των παρατηρητών δεν πρέπει να μένει αδρανής, όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Η αρχική υπόθεσή μας ότι η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση θα μπορούσε να προωθηθεί μέσω διαφόρων μορφών τέχνης έγινε ισχυρή βεβαιότητα. Η βιωματική και ευχάριστη δράση των παιδιών στο πλαίσιο των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής, και όχι μόνο, είναι πολύ πιθανό να επιφέρει πολλαπλά αποτελέσματα και να έχει χρήσιμες εφαρμογές στις διαδικασίες κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ



Εικόνα 1. σελίδες 1 έως 4 του παραμυθιού.

Εικόνα 2. σελίδες 5 έως 8 του παραμυθιού.



Εικόνα 3. δραματοποίηση της ιστορίας με μάσκες.



Εικόνα 4. ζωγραφιές άλλων παιδιών με αφορμή το παραμύθι.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Λασκαρίνα Ελευθεριάδου, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια ερευνητική εφαρμογή σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας»*, Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα, 2017, σ. 48, <http://bit.do/evjEP> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 2 Phyllis Kaufman Goodstein, *How to Stop Bullying in Classrooms and Schools. Using Social Architecture to Prevent, Lessen, and End Bullying*, New York, Routledge, 2013, σ. x-xi.
- 3 Allyson R. O'Connor, *Bullying Prevention and Intervention in School Systems*. MS Education in School Psychology, University of Wisconsin-Stout, Graduate School, 2012, σ. 29 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.1313&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 4 Goodstein, *How to Stop Bullyin*, σ. 4.
- 5 Ό.π., σ. 6.
- 6 Lindsay Berarducci, *Traditional Bullying Victimization and New Cyberbullying Behaviors*. Electronic Thesis, 2009, σ.17-18, https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:dayton1239916629 (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 7 Μαρία Στέφου, *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2015, σ. 15-17. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17360/3/StephouMariaMsc2015.pdf> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 8 Ό.π., σ. 24-25.
- 9 O'Connor, *Bullying Prevention*, σ. 34-35.
- 10 Μιχάλης Κοντογιάννης, «Ενδοσχολική βία (school bullying) - Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014, σ. 650-662. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.411> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 11 Claude Bremond, *Logique du récit*. Paris, Éditions du Seuil, 1973, σ. 133-138, 309-318.
- 12 Ό.π., σ. 160-161.
- 13 Marie-Laure Ryan, «Diagramming narrative», in *Semiotica* 165:1 (2007), σ. 29-30, https://www.academia.edu/11912509/Diagramming_Narrative (Πρόσβαση 16/02/2019).
- 14 Marie-Laure Ryan, «Possible Worlds», *The living handbook of narratology* (2012), <http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/54.html> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 15 Marie-Laure Ryan, «Possible worlds theory», D. Herman, M. Jahn, M.-L. Ryan (eds), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge Ltd., 2005.
- 16 Ibrahim Taha, *Heroizability-An Anthroposemiotic Theory of Literary Characters*, Berlin, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015, σ. 14-17.
- 17 Ό.π., σ. 96-97.
- 18 Ό.π., σ., 109-129.
- 19 David Fishelov, «Types of Characters, Characteristics of Types», *Style* 24:3 (1990), σ. 422-439. <http://pluto.huji.ac.il/~fishelov/types-of.pdf> (Πρόσβαση 16/02/2019).
- 20 James Phelan, *Reading People, Reading Plots. Character, Progression and the Interpretation of Narrative*, Chicago, London, 1989, σ. 2-3.
- 21 Daniela Andonovska-Trajkovska & Biljana Cvetkova-Dimov, «Using the Actantial model as a strategy for motivation of writing narratives in the elementary classroom», in *Conference proceedings of the International conference "Innovations, challenges and tendencies in the postmodern education"*, Stara Zagora, Bulgaria, (2013, September 12-13), σ.2, ISBN 978-954-314-076-3, https://www.academia.edu/18532369/Using_the_Actantial_model_as_a_strategy_for_motivation_of_writing_narratives_in_the_elementary_classroom (Πρόσβαση 30/08/2018).

- 22 Eythimia Stavrogiannopoulou, Dimitrios Politis, «Narratology and Creative Writing in Primary Education», *Conference proceedings of the International conference «Confronting Contemporary Educational Challenges through Research»*, (30 Ιουνίου έως 2 Ιουλίου 2017), Πανεπιστήμιο Πατρών, <https://uperc2017.events.upatras.gr/> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 23 Ibrahim Taha, *Heroizability...*, σ. 122-129.
- 24 Claude Bremond, *Logique du récit*, σ. 160-161.
- 25 Δημήτρης Τσατσούλης, *Η θεωρία των πιθανών κόσμων και η δραματουργία της Λούλας Αναγνωστάκη*, Αθήνα, Σκόκλη, 2019, 139.
- 26 Ό.π., σ. 139.
- 27 Claude Bremond, *Logique du récit*, σ. 196-206.
- 28 V. Propp, *Morphology of the Folktale*, Austin, University of Texas Press, 1968, https://monoskop.org/images/f/f3/Propp_Vladimir_Morphology_of_the_Folktale_2nd_ed.pdf (Πρόσβαση 27/08/2019).
- 29 Fishelov, «Types of Characters», σ. 427-431.
- 30 Phelan, *Reading People, Reading Plots*, σ. 2-3.
- 31 Taha, *Heroizability-An Anthroposemiotic Theory*, σ. 3-9.
- 32 Claude Bremond, *Logique du récit*, σ. 174.
- 33 Taha, *Heroizability-An Anthroposemiotic Theory*, σ. 16.
- 34 Claude Bremond, *Logique du récit*, σ. 162-167.
- 35 Fishelov, «Types of Characters», σ. 427-431.
- 36 Ryan, «Diagramming narrative», σ. 29-31.
- 37 Bremond, *Logique du récit*, σ. 160.
- 38 Μένη Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2002, σ. 23, <https://bit.ly/2ChGk7l> (Πρόσβαση 30/08/2018).
- 39 Phelan, *Reading People, Reading Plots*, σ. 12.

Τάνια Νεοφύτου
ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ
ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το bullying αποτελεί πλέον ένα κοινωνικό πρόβλημα, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες που διεξάγονται στα ελληνικά σχολεία.¹ Ο όρος αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενα επεισόδια, στα οποία ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται από έναν ή περισσότερους μαθητές.² Για την απόδοση του αγγλικού όρου «bullying» στα ελληνικά χρησιμοποιούνται συνηθέστερα οι όροι «ενδοσχολική βία», «εκφοβισμός» και «θυματοποίηση», όπως αναφέρει η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).³ Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει ένα πρόγραμμα ενάντια στην ενδοσχολική βία, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και εξετάζει πώς μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλει στον περιορισμό και την εξάλειψη του φαινομένου.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι παγκοσμίως υλοποιούνται προγράμματα αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, στα οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες, παρουσιάζουν μικρά θεατρικά έργα με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό και απαντούν σε ερωτηματολόγια πριν και μετά το πρόγραμμα.⁴ Αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα από ιδιωτικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών αλλά και από το Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (ΠΑ.ΒΙ.Σ.) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού ή από άλλους φορείς.⁵

Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο 12^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας αποτελείται από δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο συμμετέχουν οι μαθητές από την Α΄ μέχρι την Δ΄ τάξη του δημοτικού με δραστηριότητες διάρκειας δώδεκα σχολικών ωρών για το κάθε τμήμα. Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές όλου του σχολείου συναντιούνται στην αίθουσα εκδηλώσεων για να παρακολουθήσουν από τα παιδιά της Δ΄ τάξης μια παράσταση, η οποία στηρίζεται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου (Theatre of the Oppressed) του Augusto Boal και στην τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ (Forum Theatre). Το Θέατρο Φόρουμ δίνει τη δυνατότητα στους θεατές να παρεμβαίνουν στη δράση, να ανακρίνουν τα πρόσωπα της ιστορίας και να αλλάζουν τις αντιδράσεις τους και τη ροή των γεγονότων. Παρακάτω θα παρακολουθήσουμε αναλυτικά τον τρόπο που παρουσιάστηκε το πρόγραμμα στις διαφορετικές τάξεις του σχολείου.

Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού

Στα παιδιά της Α΄ και Β΄ τάξης εφαρμόζουμε το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education), αντλώντας στοιχεία από το παραμύθι του Γιαν ντε Κίντερ *Κόκκινο ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο*.⁶ Στο δικό μας δράμα το θέμα είναι ο σχολικός εκφοβισμός και στόχος είναι η ανάδειξη και συνειδητοποίηση του προβλήματος από τους μαθητές και η εύρεση λύσεων προκειμένου να εκλείψει το φαινόμενο. Το βασικό μας ερώτημα, που αποτελεί τον άξονα πάνω στον οποίο οργανώνεται το δράμα, είναι: Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τον σχολικό εκφοβισμό; Έχοντας ως ερέθισμα το συγκεκριμένο παραμύθι, ορίζουμε το προκείμενο, το οποίο περιέχει το δραματικό μας πλαίσιο:⁷

- Χώρος: σχολείο.
- Χρόνος: παρόν.
- Πρόσωπα: το θύμα, οι συμμαθητές και η δασκάλα.
- Συμβάν: οι μαθητές κοροϊδεύουν έναν συμμαθητή τους, επειδή τα μάγουλά του γίνονται κατακόκκινα.

Με σημείο εκκίνησης αυτές τις τέσσερις παραμέτρους (χώρο, χρόνο, πρόσωπα, συμβάν), οι μαθητές καλούνται στην αρχή να αναλάβουν έναν κοινό ρόλο, την «αδελφότητα», όπως τον ονομάζει η Heathcote,⁸ ώστε όλοι να βιώνουν την ίδια κατάσταση, έχοντας ωστόσο, τη δυνατότητα να αντιδράσουν και να διαφοροποιηθούν. Εδώ, λοιπόν, την «αδελφότητα» αποτελεί ο ρόλος των συμμαθητών. Στη συνέχεια, όπως θα δούμε, οι συμμετέχοντες καλούνται να αναλάβουν κι άλλους ρόλους, προκειμένου να δουν το συμβάν από διαφορετική «οπτική γωνία», σύμφωνα με τη Heathcote.⁹ Σε ό,τι αφορά τον ρόλο της εισηγήτριας της παρούσας ανακοίνωσης, θα είναι αυτός της Δασκάλας σε Ρόλο (ΔσΡ), τον οποίο επινόησε η Heathcote με στόχο να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους μαθητές, με τους οποίους συνδιαμορφώνεται η ιστορία.¹⁰ Η ΔσΡ, λοιπόν, αναλαμβάνει τον ρόλο του θύματος και της δασκάλας.

Ας δούμε αναλυτικά το σχέδιο του δράματος. Η αφήγηση χρησιμοποιείται συχνά προκειμένου να συνδέουμε τα επεισόδια μεταξύ τους και να δίνουμε πληροφορίες.

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Βρισκόμαστε στο σχολείο και είναι η ώρα του πρώτου διαλείμματος. Ακούγονται παντού φωνές των παιδιών που παίζουν. Άλλα παιδιά τρώνε το κολατσιό τους, άλλα τρέχουν, άλλα παίζουν κρυφτό, άλλα ανταλλάσσουν αυτοκόλλητα κ.λπ.».

ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα φαντάζεται πώς περνά την ώρα της στο διάλειμμα και το παρουσιάζει. Οι ομάδες καθορίζουν τον χώρο τους στην τάξη και παραμένουν εκεί μέχρι να παρουσιάσουν όλες. Με αυτήν τη δραστηριότητα οι μαθητές ενεργοποιούνται,

αναλαμβάνουν ρόλους μαθητών του σχολείου, αυτοσχεδιάζουν καλλιεργώντας τη φαντασία τους και εισάγονται στο πλαίσιο του δράματος.

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Ένα παιδί δεν παίζει με τα υπόλοιπα, γιατί ένα άλλο το κοροϊδεψε, επειδή κοκκινίζουν τα μάγουλά του. Το ένα παιδί το είπε στο άλλο και σιγά σιγά άρχισαν να το κοροϊδεύουν όλοι του οι συμμαθητές».

ΚΥΚΛΙΚΟ ΔΡΑΜΑ. Με την τεχνική αυτή η κάθε ομάδα καταλαμβάνει μια θέση στον χώρο, ώστε να σχηματιστεί ένας νοερός κύκλος, και αντιδρά απέναντι στο κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας με τον δικό της τρόπο. Η ΔσΡ βάζει τα μάγουλά της κόκκινα και πλησιάζει την κάθε ομάδα, περιμένοντας την αντίδρασή της. Οι συμμετέχοντες μπαίνουν στον ρόλο του θύτη ή του παρατηρητή και αντιδρούν ανάλογα.¹¹

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Εκείνη την ημέρα το παιδί πήγε στο σπίτι του πολύ στεναχωρημένο και όλη τη νύχτα δε μπόρεσε να κοιμηθεί, γιατί σκεφτόταν τα άλλα παιδιά που γελούσαν μαζί του. Όλη τη νύχτα έβλεπε διάφορους παράξενους εφιάλτες».

ΕΦΙΑΛΤΗΣ. Κάθε ομάδα σκέφτεται και μας παρουσιάζει τον εφιάλτη που είδε το παιδί με τα κόκκινα μάγουλα εκείνο το βράδυ. Με τον εφιάλτη οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του θύματος και εκφράζουν τους φόβους του.

ΡΟΛΟΣ ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ. Σε χαρτί του μέτρου ένας μαθητής ξαπλώνει ανάσκελα και σχεδιάζουμε το περίγραμμά του. Η δασκάλα εξηγεί ότι αυτό είναι το παιδί με τα κόκκινα μάγουλα και σχεδιάζει δυο κόκκινα μάγουλα στο πρόσωπό του. Μέσα στο περίγραμμα τα παιδιά θα γράψουν τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί, όταν οι άλλοι το κοροϊδεύουν και γελούν εις βάρος του. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά σκέφτονται, πώς αισθάνεται το θύμα, και μπαίνουν στη θέση του.¹²

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Τις επόμενες μέρες οι συμμαθητές του παιδιού με τα κόκκινα μάγουλα συνέχισαν να το κοροϊδεύουν κι εκείνο κοκκίνιζε ολοένα και περισσότερο. Ένας από αυτούς μάλιστα του έδωσε μια σπρωξιά, αλλά κανένας δεν αντέδρασε. Ώσπου, σταδιακά, το παιδί άρχισε να απομονώνεται στην αυλή και δεν ξαναπλησίασε κανέναν από τους συμμαθητές του».

ΤΟ ΓΛΥΠΤΟ ή ΧΤΙΖΩ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο της αίθουσας σαν ανολοκλήρωτο γλυπτό. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν πώς στέκεται το παιδί με τα κόκκινα μάγουλα και ποια θέση παίρνει στον χώρο. Στη συνέχεια πλησιάζουν το παιδί και επιχειρούν να διαμορφώσουν το σώμα του, όπως επιθυμούν, σαν να ήταν ένα γλυπτό (λ.χ. σκυφτός, όρθιος, με τα χέρια στις τσέπες κ.λπ.). Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο η στάση του σώματος του παιδιού αποδίδει τον συναισθηματικό του κόσμο.¹³

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Ένα παιδί, βλέποντας να στέκεται τόσο στεναχωρημένο το παιδί

με τα κόκκινα μάγουλα, αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να σταματήσουν να γελούν μαζί του. Φοβάται, όμως, να μιλήσει στη δασκάλα. Φοβάται περισσότερο από όλους τον συμμαθητή του, που έσπρωξε το άλλο παιδί, γιατί εκείνος παριστάνει τον αρχηγό, επιβάλλεται σε όλους, τους μιλά άσχημα και τους χτυπά. Φοβάται μήπως μετά χτυπήσει κι εκείνο».

ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και στέκονται αντικριστά. Στη μέση σχηματίζεται ένας διάδρομος. Το κάθε παιδί που περνάει από αυτόν τον διάδρομο έχει το δίλημμα αν πρέπει ή όχι να μιλήσει στη δασκάλα για τον συμμαθητή του, που έχει πέσει θύμα bullying. Περιπατώντας στον διάδρομο ακούει και από τις δυο πλευρές συμβουλές, σαν να ακούει τη συνείδησή του, και, στο τέλος, αποφασίζει τι θα κάνει. Με τον διάδρομο συνείδησης οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν, να πάρουν θέση και να διατυπώσουν επιχειρήματα υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης.¹⁴

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Το διάλειμμα τελείωσε και οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη. Η δασκάλα μπαίνοντας παρατηρεί το παιδί που είναι στεναχωρημένο και το ρωτά τι συμβαίνει. Εκείνο, όμως, δεν απαντά. Η δασκάλα απευθύνεται στους υπόλοιπους μαθητές και ρωτά αν γνωρίζουν τι έχει συμβεί».

ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. Η ΔσΡ ρωτά τα παιδιά αν γνωρίζουν τι συμβαίνει και περιμένει τις αντιδράσεις τους. Οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη θέση του παρατηρητή και εκδηλώνουν φόβο ή έχουν το θάρρος της γνώμης τους να αποκαλύψουν την αλήθεια.¹⁵

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Η δασκάλα έμαθε την αλήθεια και λέει στον θύτη ότι θέλει να μιλήσει μαζί του στο διάλειμμα».

ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ. Μια καρέκλα τοποθετείται στη μέση της αίθουσας. Το παιδί που κάθετα παίζει τον ρόλο του θύτη και καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις που του κάνουν οι άλλοι, σαν να ανακρίνεται για τις πράξεις του. Στόχος είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τις σκέψεις ή τα κίνητρα του θύτη και να μπουν στη θέση του.¹⁶

ΑΦΗΓΗΣΗ. «Η δασκάλα την επόμενη ώρα καλεί όλα τα παιδιά της τάξης να κάνουν μαθητικό συμβούλιο και να συζητήσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού».

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ. Οι συμμετέχοντες παίρνουν τον λόγο και δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: Τι σημαίνει να είναι κανείς θύμα σχολικού εκφοβισμού; Πώς αισθάνεται; Γιατί συχνά πολλά παιδιά γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού; Γιατί οι παρατηρητές δεν καταγγέλλουν το φαινόμενο; Τι σημαίνει να σέβεσαι τους άλλους; Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν τις πολλαπλές μορφές του φαινομένου. Το δράμα, όπως σημειώνει η Άβρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου, «προωθεί την κοινωνική ανάπτυξη του εαυτού μας, γιατί δίνει

τη δυνατότητα στον μαθητή να βιώσει μια συλλογική εμπειρία, να συνεργαστεί και να αποκτήσει την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης».¹⁷

Γ΄ τάξη δημοτικού

Στα παιδιά της Γ΄ τάξης το ερέθισμα δίνεται μέσω του κουκλοθεάτρου, κατά τη διάρκεια του οποίου η μια κούκλα αποκαλύπτει στην άλλη ότι έχει πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας, δίνει εξηγήσεις και ζητά τη βοήθεια της άλλης. Στη συνέχεια, ανοίγει ένας διάλογος με τους μαθητές της τάξης για το φαινόμενο. Το κουκλοθέατρο δημιουργεί έναν φανταστικό κόσμο και απελευθερώνει τα παιδιά δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν.¹⁸ Ο Gianni Rodari υποστηρίζει ότι τα παιδιά λένε στην κούκλα ό,τι δε θα μπορούσαν να πουν ποτέ στον δάσκαλό τους.¹⁹ Η συζήτηση σε αυτό το στάδιο μας δίνει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για τις γνώσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα και, μέσα από ερωτήματα, να ανακαλύψουμε τι θεωρείται δεδομένο γι' αυτούς.²⁰

Στο επόμενο στάδιο, κάθε παιδί παίρνει με τη σειρά του την κούκλα-θύμα στο χέρι του, κάθεται σε μια καρέκλα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, κάνουν ερωτήσεις στην κούκλα για τα συμβάντα, τις αντιδράσεις της, τα συναισθήματά της, την αντιμετώπιση των παρατηρητών κ.λπ. Το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα και απαντά σαν να βρίσκεται εκείνο στη θέση της. Στη συνέχεια, η δεύτερη κούκλα αποκαλύπτει στην πρώτη κούκλα ότι υπήρξε παρατηρητής, αλλά δεν τολμούσε να μιλήσει γιατί φοβόταν. Ακολουθεί η ανάκρισή της με τον ίδιο τρόπο. Τέλος, εμφανίζεται μια τρίτη κούκλα και πληροφορεί τους μαθητές ότι αντιπροσωπεύει έναν από τους θύτες. Είναι η σειρά της να καθίσει στην καρέκλα των αποκαλύψεων (ανακριτική καρέκλα).²¹

Όταν ολοκληρωθεί η δράση, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και φτιάχνουν μια ιστορία με θέμα την ενδοσχολική βία. Στη συνέχεια, καλούνται να μας παρουσιάσουν τις ιστορίες τους μέσω δύο δυναμικών εικόνων. Η μια αποτυπώνει τη σύγκρουση στο σχολείο και η άλλη την αποφυγή της, δίνοντας μια θετική εικόνα της ζωής στο σχολείο. Με τις δυναμικές εικόνες οι συμμετέχοντες εκφράζουν, χωρίς λόγο και μόνο μέσα από το σώμα τους, τις διαφορετικές συμπεριφορές, τις σχέσεις εξουσίας και τα συναισθήματα μέσα από τις στάσεις και θέσεις που παίρνουν στον χώρο.²² Όσοι παρακολουθούν μπορούν να συγκρίνουν και να ερμηνεύσουν τις εικόνες, καθώς και να αναγνωρίσουν πώς, μέσα από την αλλαγή στάσης, μπορούν να αλλάξουν και οι καταστάσεις. Ο Νίκος Γκόβας και η Χριστίνα Ζώνιου σημειώνουν ότι «είναι μια τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) που χρησιμοποιεί τις εικόνες των σωμάτων, τις δυναμικές εικόνες ή *tableaux vivants*, για να οδηγήσει στην έκφραση συναισθημάτων, εννοιών, θεωρήσεων της πραγματικότητας και να επιτρέψει τη μη λεκτική αντιπαράθεση της ομάδας ως προς τις συγκρούσεις και τις καταπιέσεις που την αφορούν».²³

Μέσα από τη βιωματική μάθηση και το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά ανακαλύπτουν τον τρόπο σκέψης των προσώπων και τις διαφορετικές τους συμπεριφορές, προσεγγίζοντας το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας μέσα σε ένα ασφαλές δραματικό περιβάλλον.²⁴ Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου, αφού πρώτα προσπαθήσουν να γνωρίσουν αυτόν τον «άλλον», προκειμένου να μπουκ στην θέση του. Κατ' αυτήν την έννοια, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να συντελέσει στην επίλυση ή αποφυγή των συγκρούσεων και τη μείωση της επιθετικότητας. Μπαίνοντας, με άλλα λόγια, στον ρόλο του θύματος, μαθαίνεις πώς να σέβεσαι τον εαυτό σου, μπαίνοντας στον ρόλο του θύτη, μαθαίνεις πώς να σέβεσαι τους άλλους, ενώ, τέλος, μπαίνοντας στη θέση του παρατηρητή, κατανοείς ότι έχεις ευθύνη να μιλήσεις για το περιστατικό.

Μετά την παρουσίαση των δυναμικών εικόνων γίνεται συζήτηση για τον κάθε ρόλο ξεχωριστά και τον τρόπο που βιώνει και αντιδρά στην ενδοσχολική βία, προκειμένου τα παιδιά να εντοπίσουν τα κίνητρα των ρόλων τους και να ερμηνεύσουν τις πράξεις τους. Σε αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να καταγράψουμε και να συγκρίνουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων με εκείνες που δόθηκαν στην πρώτη μας συζήτηση. Μπορούμε, τέλος, να τους ρωτήσουμε πώς αντιδρούσαν μέχρι τώρα σε ανάλογη κατάσταση και πώς πρόκειται να αντιδρούν από τώρα και στο εξής.²⁵

Δ' τάξη δημοτικού

Στα παιδιά της Δ' τάξης εφαρμόζουμε δράσεις με στόχο τη δημιουργία μιας σύντομης θεατρικής παράστασης διάρκειας 15 λεπτών, η οποία έχει τον χαρακτήρα του Θεάτρου Φόρουμ από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal.²⁶ Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι στο Θέατρο Φόρουμ οι συμμετέχοντες δραματοποιούν μια ιστορία, στην οποία υπάρχει ένας Καταπιεζόμενος, ο οποίος δεν αντιδρά στην καταπίεση και υποφέρει.²⁷ Στο τέλος της παρουσίασης μεσολαβεί ένας Joker, που στη δική μας περίπτωση είναι η δασκάλα. Εκείνη ενημερώνει τους θεατές, δηλαδή τους μαθητές όλου του σχολείου, ότι η ιστορία θα ξαναπαιχτεί και, αυτή τη φορά, οι θεατές μπορούν να διακόψουν τη δράση, φωνάζοντας «στοπ» και να προτείνουν μια διαφορετική συμπεριφορά, παίρνοντας οι ίδιοι τον ρόλο του μαθητή που υποδύεται το πρόσωπο με το οποίο διαφωνούν. Με αυτόν τον τρόπο, ο θεατής αναλαμβάνει δράση στο Θέατρο Φόρουμ,²⁸ μεταβάλλεται, δηλαδή, από spectator σε spect-actor (θεατής-ηθοποιός).²⁹ Η ιστορία μπορεί να παιχτεί όσες φορές χρειαστεί για να δοθούν περισσότερες λύσεις.

Με τους μαθητές της Δ' τάξης, λοιπόν, συζητάμε πάνω σε πραγματικά περιστατικά ενδοσχολικής βίας που έχουν βιώσει ο ίδιος οι μαθητές ή έχουν

ακούσει γι' αυτά από κοντινό τους πρόσωπο. Στη συνέχεια, δημιουργούμε ένα σενάριο, στο οποίο υπάρχει ο μαθητής που πέφτει θύμα bullying καθημερινά στο σχολείο, οι συμμαθητές του που ασκούν βία, λεκτική και σωματική, ορισμένοι μαθητές, που παρατηρούν, αλλά δε μιλούν, και η δασκάλα της τάξης τους. Στο τέλος της ιστορίας ο μαθητής-θύμα απομονώνεται, πέφτει σε κατάθλιψη και θέλει να αλλάξει σχολείο.

Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις δημοτικού

Θα πρέπει εδώ να συμπληρώσουμε ότι οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού αντί για πρόσκληση στο Θέατρο Φόρουμ, δέχτηκαν στην τάξη τους μια επίσκεψη από τη συγγραφέα της παρούσας ανακοίνωσης με ένα πακέτο, το οποίο, όπως τους πληροφορήσα, περιλάμβανε ορισμένες πληροφορίες για την ιστορία που πρόκειται να παρουσιάσουν τα παιδιά της Δ΄ τάξης και στην οποία καλούνταν να συμμετάσχουν. Πρώτα, όμως, έπρεπε να ανακαλύψουν τι περιλάμβανε αυτό το πακέτο. Πρόκειται για το λεγόμενο «πακέτο εξερεύνησης»,³⁰ το οποίο περιείχε: α) ένα απόκομμα από εφημερίδα, όπου περιγραφόταν ένα «άγριο περιστατικό σχολικής βίας» σε ένα Δημοτικό Σχολείο, β) ένα απόκομμα από εφημερίδα με έρευνα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. για το ζήτημα, γ) ένα απόκομμα με χρήσιμα τηλέφωνα βοήθειας για τα παιδιά, δ) ένα ημερολόγιο που περιλάμβανε αρνητικές σκέψεις ενός παιδιού που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού και ε) ένα ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες. Οι μαθητές σκέφτονται και προτείνουν ποιο μπορεί να είναι το θέμα της παράστασης και συζητούν.

Θεατρική παράσταση της Δ΄ τάξης δημοτικού και ενεργός συμμετοχή όλου του σχολείου

Η θεατρική παράσταση της Δ΄ δημοτικού πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, όπως αναφέραμε παραπάνω, και οι μαθητές όλων των τάξεων του σχολείου συμμετείχαν ενεργά και αγκάλιασαν το εγχείρημα με ενθουσιασμό. Μετά την πρώτη παρουσίαση, οι θεατές κλήθηκαν να ανακρίνουν τα πρόσωπα της ιστορίας. Στη συνέχεια, η ιστορία επαναλήφθηκε αρκετές φορές και έγιναν πολλές παρεμβάσεις από τους μαθητές, προκειμένου να αποφευχθεί και να εξαλειφθεί το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, όπως παρουσιαζόταν στην ιστορία μας. Ακολούθησε γόνιμος διάλογος για να διαλευκανθεί ποιες συμπεριφορές είναι ακατάλληλες και ποιες ενδείκνυνται για την περίσταση.

Το Θέατρο Φόρουμ συντελεί στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι μπορούν να δοθούν πολλές λύσεις σε ένα πρόβλημα, ανάλογα με τη συμπεριφορά τη δική μας και των υπολοίπων και να εκλείψουν τα φαινόμενα αδικίας και καταπίεσης. Ακόμα, το Θέατρο Φόρουμ, όπως σημειώνει η Ζώνιου:

μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο, όπου ανακαλύπτεται ο τρόπος σκέψης των θυμάτων και των θυτών, έναν χώρο πρόβας της αλλαγής, όπου προβάρονται θεωρίες και ιδεολογίες στην πράξη, όπου αυτογνωσία, προσωπική και κοινωνική συνείδηση πραγματώνεται μέσω του πολλαπλού καθρέφτη που παρέχει το βλέμμα των άλλων.³¹

Με το Θέατρο Φόρουμ ο Βοαί στόχευε πάνω απ' όλα να μας απελευθερώσει από τον φόβο, να μας κάνει να αντιδράσουμε στην καταπίεση και να δίνουμε λύσεις στη ζωή μας καθημερινά. Ο Βοαί υποστήριζε ότι το Θέατρο Φόρουμ αποτελεί μια «πρόβα επανάστασης» και συντελεί στο να μας κάνει να θέλουμε να πραγματοποιήσουμε και στη ζωή τις πράξεις που κάναμε στη σκηνή.³²

Με την παρουσίαση του προγράμματος στόχος είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του θεάτρου στην ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από σημαντικά κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Στο δικό μας εγχείρημα, μέσα από τις δράσεις που προηγήθηκαν στην τάξη, αλλά κυρίως μέσα από το Θέατρο Φόρουμ και την ενεργοποίηση των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι το θέατρο συνέβαλε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο, πέρα από το γεγονός ότι καλλιέργησε τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση των μαθητών, παράλληλα: α) διαμόρφωσε το πλαίσιο για σκέψη, προβληματισμό και ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου γύρω από ένα σημαντικό και δυσεπίλυτο πρόβλημα, β) παρείχε κίνητρα για την ανάμιξη των μαθητών στη δράση, γ) δημιούργησε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των ιδεών των μαθητών όλων των τάξεων για το ίδιο ζήτημα και δ) καλλιέργησε τις ικανότητες των μαθητών να αναζητούν λύσεις και να εναντιώνονται στην αδικία. Μέσα από την ενσυναίσθηση που επιτυγχάνεται από τα παιχνίδια ρόλων και τη βιωματική μάθηση, η ενδοσχολική βία περιορίζεται και δημιουργείται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον.³³ Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάδειξη των πολλαπλών πλευρών του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού καθώς και στην πρόληψη του φαινομένου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, «Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία», Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δεληγιάννη-Κουιμπτή (επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 2012, σ. 61-67.
- 2 P. Smith, «Εκφοβισμός στο σχολείο: το ερευνητικό υπόβαθρο», Ψάλτη, Κασάπη, Δεληγιάννη-Κουιμπτή, *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα*, σ. 17· D. Olweus, *Bullying at School. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford, 1993, σ. 9.
- 3 *Stop bullying: Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*, <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf> (Πρόσβαση 5/10/2018).
- 4 G. Belliveau, «You didn't Do Anything! A Research Play on Bullying», *Educational Insights* 12:2, (2008), στο <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v12n02/articles/belliveau/index.html> (Πρόσβαση 5/10/2018)· J. Catterall, «Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12 (2007), σ. 163-178· K. N. Graves, J. M. Frabutt, D. Vigliano, «Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play», *Journal of School Violence* 6 (2007), σ. 57-59· B. Malm, H. Löfgren, «Empowering students to handle conflicts through the use of drama», *Journal of Peace Education* 4 (2007), σ. 1-20· G. Belliveau, «An arts-based approach to teach social justice. Drama as a way to address bullying in schools» *International Journal of Arts Education* 3 (2005), σ. 136-165· B. Burton και J. O'Toole, «Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon Project, 1996-2004 - Emergent findings and outcomes», *Research in Drama Education* 10 (2005), σ. 269-283.
- 5 Α. Ανδρέου κ.α., *Αναγνώριση και Ευαισθητοποίηση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες αναγνώρισης και ευαισθητοποίησης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό*, Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (ΠΑ.ΒΙ.Σ.) 2016 – 2017, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2016, σ. 1.
- 6 Γ. Ν. Κίντερ, *Κόκκινο ή γιατί ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αστείο*, Πατάκης, 2017.
- 7 C. O' Neill, *Drama Worlds. A framework for process drama*, Heinemann, Portsmouth, 1995, σ. 20-23.
- 8 Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 63.
- 9 Ό.π., σ. 65.
- 10 Ό.π., σ. 67.
- 11 Ό.π., σ. 87-88.
- 12 Ό.π., σ. 90.
- 13 Ό.π., σ. 87.
- 14 Ό.π., σ. 92.
- 15 Ό.π., σ. 91-92.
- 16 Ό.π., σ. 91.
- 17 Ό.π., σ. 21.
- 18 Ά. Κοντογιάννη, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 1992, σ. 111.
- 19 G. Rodari, *Γραμματική της φαντασίας*, Τεκμήριο, Αθήνα, 1985, σ. 138.
- 20 E. Österlind, «Forum Play. A Swedish Mixture for Consciousness and Change», S. Schonmann (επιμ.), *Key concepts in Theatre/Drama Education*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011, σ. 248.
- 21 Σ. Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 67-68· Αυδή, Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σ. 91.
- 22 A. Boal, *Theatre of the Oppressed*, trans. A. Charles, M. O. Leal McBride, E. Fryer, Pluto Press, London, 2008 (1979), σ. 112.

- 23 Ν. Γκόβας, Χρ. Ζώνιου (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*, Ώσμωση & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2010, σ. 14.
- 24 Α. L. Baer, J. N. Glasgow, «Take the Bullies to Task. Using Process Drama to Make a Stand», *The English Journal* 97 (2008), σ. 83.
- 25 Österlind, «Forum Play», σ. 248.
- 26 Boal, *Theatre of the Oppressed*, σ. 117.
- 27 Boal, *Games for Actors and Non-Actors*, A. Jackson (trans.), Routledge, London, σ. 18.
- 28 Boal, *Theatre of the Oppressed*, σ. 95.
- 29 Ό.π., σ. 119.
- 30 Ν. Γκόβας, Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα δρΑΝ, «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την πρόληψη και τη λήψη αποφάσεων», Ν. Γκόβας, Χρ. Ζώνιου (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*, Αθήνα, 2010, http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_MIKRES-SKINES/theatro%20forum21.5_low.pdf (Πρόσβαση 5/10/2018).
- 31 Χρ. Ζώνιου, «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 4 (2003), στο <http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf> (Πρόσβαση 5/10/2018).
- 32 Boal, *Theatre of the Oppressed*, σ. 119-120.
- 33 C. Johnson, «Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts. An approach through drama in school», *Early Child Development and Care* 16 (2001), σ. 109-118.

Σοφία Τσαρούχη
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΙΘΑΝΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ
ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ
ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Εισαγωγή

Ένας θρυμματισμένος κόσμος μπορεί να δημιουργήσει θρυμματισμένες προσωπικότητες και, κατά συνέπεια, υπερβολικό άγχος, το οποίο οδηγεί σε ψυχολογικές και κοινωνικές διαταραχές. Έχουμε ανάγκη τη συνέχεια και, αν λείπει, πρέπει να τη δημιουργήσουμε. Αυτός είναι ο ρόλος της τέχνης.¹ Τα στοιχεία για το έτος 2015 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για αυτόν τον «θρυμματισμένο κόσμο» αναφέρουν ότι το 3,6% του παγκόσμιου πληθυσμού εμφανίζει διαταραχές άγχους ενώ το 4,4% εμφανίζει συμπτώματα κατάθλιψης. Σε απόλυτους αριθμούς αυτό μεταφράζεται σε 322.000.000 ανθρώπων που πάσχουν από κατάθλιψη και 264.000.000 πάσχοντες από αγχώδεις διαταραχές. Επίσης, η αύξηση των ποσοστών κατά τη δεκαετία 2005-2015 φτάνει το 18,4% για την κατάθλιψη και το 14,9% για τις αγχώδεις διαταραχές.²

Δεδομένης της σημαντικής επιβάρυνσης που προκαλείται στη δημόσια υγεία από τις ψυχικές διαταραχές, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προτάσσει στους στόχους για τον 21ο αιώνα τον σχεδιασμό της πρωτογενούς πρόληψης.³ Στην πρωτογενή πρόληψη εντάσσονται κυρίως παρεμβάσεις που στοχεύουν σε μείζονες παράγοντες κινδύνου μέσω στρατηγικών ενημέρωσης, νομοθετικών και οικονομικών μέτρων και αγωγής υγείας.⁴ Επαγγελματίες υγείας, υγειονομικές και διοικητικές περιφέρειες, τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν τους κύριους φορείς πρωτοβάθμιας πρόληψης.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Προκειμένου να καταστούν σαφή τα κριτήρια αναζήτησης της συγκεκριμένης εργασίας κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι σχετικοί όροι.

2.1. Αγωγή Υγείας

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση η αγωγή υγείας είναι μια διαδικασία η οποία βασίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί ευκαιρίες προγραμματισμένης μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα, όταν αυτά ενεργούν ατομικά ή/και συλλογικά, να το κάνουν συνειδητά πάνω σε θέματα τα οποία επηρεάζουν την υγεία τους.⁵

2.2. Προαγωγή Υγείας

Σύμφωνα με τον O' Donnell ως προαγωγή υγείας ορίζεται η τέχνη και η επιστήμη που βοηθά τα άτομα να ανακαλύψουν τις συνέργειες ανάμεσα στα βασικά τους πάθη και στην καλύτερη υγεία, ενισχύοντας τα κίνητρα να αγωνιστούν για καλύτερη υγεία, και υποστηρίζοντας την αλλαγή του τρόπου ζωής τους, δίνοντας ώθηση προς μία κατάσταση καλύτερης υγείας.⁶

2.3. Ψυχική Ανθεκτικότητα

Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία η οποία αφορά τη θετική προσαρμογή ή διαφορετικά την επανόρθωση, στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων. Περιλαμβάνει τους παράγοντες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να διαχειριστούν τη ζωή και να ζήσουν καλά σε συνθήκες υψηλού κινδύνου όπως ο πόλεμος, οι φυσικές καταστροφές, το τραύμα, οι συνθήκες παρατεταμένου άγχους, η χρόνια φτώχεια, κ.λπ.⁷

2.4. Ψυχική Υγεία

Η ψυχική υγεία σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας εννοιοδοτείται ως μια κατάσταση ευεξίας, στην οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τις ικανότητες του, μπορεί να αντιμετωπίσει τις συνήθεις δυσκολίες της ζωής, είναι σε θέση να εργάζεται παραγωγικά και είναι ικανό να προσφέρει στην κοινότητα.⁸ Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο θεάται το τρίπτυχο εαυτός - κόσμος - μέλλον και με τον οποίο δρα σε σχέση και ως προς αυτό. Σύμφωνα με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, διαμορφώνεται από τις βιολογικές καταβολές, το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο και τον τρόπο κατανόησης της υποκειμενικής εμπειρίας. Ως εκ τούτου, σχέσεις, ιδεολογίες, θεσμοί, περιβάλλον, άτομο και γονιδιακές καταβολές βρίσκονται σε μια συνεχή δυναμική σχέση.⁹ Τα πιθανά αίτια επιβάρυνσης της ψυχικής υγείας είναι πολυπαραγοντικά: βιολογικά, ψυχικά –προσωπικότητα, ατομική εμπειρία– και περιβαλλοντικά/κοινωνικά.

Με δεδομένο ότι οι βιολογικές καταβολές δεν είναι δυνατόν να τροποποιηθούν, η στόχευση αφορά την παρέμβαση στις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που διαμορφώνουν την ψυχική υγεία. Επιβαρυντικοί κοινωνικοί παράγοντες θεωρούνται η οικονομική δυσπραγία, η ανεργία, η κοινωνική αδικία, η απώλεια, το αλκοόλ και οι λοιπές ψυχοδραστικές ουσίες, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η απουσία υγιών σχέσεων, η ελλιπής ή κακή εκπαίδευση. Ως προστατευτικοί κοινωνικοί παράγοντες προτάσσονται το υποστηρικτικό περιβάλλον –οικογενειακό, κοινωνικό, επαγγελματικό– οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, τα υγιή πρότυπα και συστήματα αξιών. Η αλληλεπίδραση των βιολογικών και κοινωνικών παραμέτρων με την προσωπικότητα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του ατόμου αποτελούν το σύστημα που ορίζει την ψυχική υγεία ως μια συνεχή «ενέργεια»¹⁰ κι όχι ως μια στατική και πεπερασμένη «κατάκτηση».

2.5. Προαγωγή Ψυχικής Υγείας

Η προαγωγή ψυχικής υγείας αναφέρεται σε όλες τις ατομικές και κοινοτικές διαδικασίες που προωθούν τη διαρκή ενδυνάμωση του ατόμου,¹¹ τη βελτίωση των υγιών στοιχείων της προσωπικότητάς και τη δημιουργία κοινωνικών υποστηρικτικών δομών που προωθούν την ψυχική υγεία. Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων και δυσκολιών, η κοινωνική αλληλοϋποστήριξη καθώς και η ικανότητα του ατόμου να βελτιώνεται συνεχώς και να δημιουργεί σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο αποτελούν το όχημα της προαγωγής ψυχικής υγείας. Δεξιότητες που ενισχύουν την ψυχική υγεία θεωρούνται η αποτελεσματική διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων, η αυτογνωσία, η μεταβολή των δυσλειτουργικών αντιλήψεων και στάσεων, η ικανότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, η δημιουργικότητα, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων.

3. Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία

Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων ζωής αποτελούν κύριο ζητούμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο.¹² Με δεδομένο ότι το σχολείο αποτελεί το δεύτερο τη τάξει σημαντικότερο θεσμό κοινωνικοποίησης του ανθρώπου με σημαντική επίπτωση στην ψυχική ωρίμανση,¹³ το σχολείο μπορεί και οφείλει να συμβάλλει στην προαγωγή ψυχικής υγείας των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁴ Σύμφωνα μάλιστα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το σχολείο οφείλει να παρέχει ένα περιβάλλον συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας¹⁵ και ταυτόχρονα αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος, στο οποίο είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν δεξιότητες σχετικές με την προαγωγή ψυχικής υγείας.¹⁶ Τέτοιου τύπου παρεμβάσεις σε παιδιά και εφήβους εφαρμόζονται ήδη εδώ και χρόνια στα συστήματα εκπαίδευσης χωρών της Ευρώπης, στον Καναδά, την Αυστραλία αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο. Τα τελευταία χρόνια προβλέπονται και από ελληνικό πρόγραμμα σπουδών τόσο στο έμμεσο curriculum όλων των γνωστικών αντικειμένων όσο και στο άμεσο,¹⁷ ως καινοτόμες δράσεις αλλά και στο γνωστικό αντικείμενο του πολιτισμού και του θεάτρου.

4. Τέχνες και Ψυχική Υγεία

Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι οι τέχνες λειτουργούν θεραπευτικά σε ψυχικά πάσχοντες ως συμπληρωματική θεραπεία. Εικαστική θεραπεία, μουσικοθεραπεία, χοροθεραπεία, δραματοθεραπεία, ψυχόδραμα εμφανίζονται να λειτουργούν ευεργετικά σε ευάλωτους πληθυσμούς με προβλήματα ψυχικής υγείας καλύπτοντας ευρύ ηλικιακό φάσμα.¹⁸ Στον τομέα της προαγωγής

ψυχικής υγείας βιωματικές τεχνικές βασισμένες στο θέατρο εφαρμόζονται ως καλές πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και στην τυπική εκπαίδευση τόσο στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, λογοτεχνία, αρχαία ελληνική γραμματεία, ιστορία, θετικές επιστήμες, πολιτική παιδεία) όσο και στην αγωγή υγείας.

5. Τεχνικές του θεάτρου και του δράματος στην εκπαιδευτική πράξη

Το θέατρο στην εκπαιδευτική πράξη ασκεί πολλές και διαφορετικές λειτουργίες. Υπάρχει ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο, ως καλλιτεχνική εκδήλωση αλλά και ως παιδαγωγική μεθοδολογία. Οποιαδήποτε διδακτική προσέγγιση ή δραστηριότητα χρησιμοποιεί θεατρικές ή δραματικές φόρμες μπορεί να ενταχθεί στις εκπαιδευτικές εφαρμογές του θεάτρου και του δράματος. Υπό αυτή την έννοια, ως τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

5.1. Θεατρικό παιχνίδι

Συλλογική δραστηριότητα κατά την οποία οι «παίκτες» (και όχι ηθοποιοί) αυτοσχεδιάζουν πάνω σε ένα θέμα επιλεγμένο και/ή καθορισμένο από τη δημιουργούμενη κατάσταση.¹⁹

5.2. Δραματοποίηση

«Διασκευή επικού ή ποιητικού κειμένου σε δραματική μορφή».²⁰

5.3. Role playing

Ανάληψη ρόλων σε συγκεκριμένο θέμα που στοχεύει στην εξοικείωση με μια πραγματικότητα μέσω της αναγνώρισης των φανερών και των κρυφών κινήτρων που την ορίζουν.²¹

5.4 Αυτοσχεδιασμός

Δράση που παρουσιάζει ελεύθερο ή δοσμένο θέμα χωρίς προηγούμενη προετοιμασία.

5.5. Creative drama

Μαθησιακό μέσο που προκύπτει από το αυθόρμητο παιχνίδι των μικρών παιδιών και χρησιμοποιεί την τέχνη του θεάτρου για να οικοδομήσει και να ενισχύσει την καλλιτεχνική ευαισθησία των συμμετεχόντων, τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους, των άλλων και του κόσμου και να αναπτύξει τη δραματική φαντασία κάθε παιδιού.²²

5.6. Forum theatre

Αυτοσχεδιαστικό, συμμετοχικό θέατρο στο οποίο οι θεατές καλούνται να μετατραπούν από παθητικοί παρατηρητές σε ενεργοί δράστες (spect-actors to actors). Η θεματολογία του αντλείται από την καθημερινότητα. και αποτελεί μια πρόβα ενάντια σε κάθε είδους καταπίεση της πραγματικής ζωής.²³

5.7. Playback theatre

Μορφή κοινωνικού θεάτρου στην οποία οι θεατές δίνουν από την προσωπική τους ζωή το θέμα στους ηθοποιούς να το διαπραγματευτούν.²⁴

5.8. Devised theatre / Θέατρο της επινόησης

Θεατρική δημιουργία που προκύπτει από συλλογική δράση. Βασίζεται στην έρευνα, το παιχνίδι, τον σωματικό και λεκτικό αυτοσχεδιασμό και χαρακτηρίζεται από την απουσία προϋπάρχοντος κειμένου.²⁵

5.9. Applied drama

Εφαρμογή συνδυασμένων δραματικών τεχνικών σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες με στόχο το μετασχηματισμό των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών.²⁶

5.10. Performance

Πολυμεσική καλλιτεχνική δημιουργία σε μη θεατρικούς δημόσιους χώρους με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού και τη διαμαρτυρία.

5.11. Παράσταση

Μεταφορά θεατρικού κειμένου στη σκηνή.

Η χρήση αυτών των τεχνικών ως εργαλείων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που προάγουν την ψυχική υγεία μαθητών αποτελεί αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια. Ως παιδαγωγική μέθοδος χρησιμοποιεί κώδικες και τεχνικές βασισμένες στο δράμα και το θέατρο, προκειμένου να επιτευχθεί συγκεκριμένος παιδαγωγικός στόχος κάθε φορά. Ακολουθώντας τις βασικές προτάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης θέτει το μαθητή/τρια στο κέντρο της διαδικασίας και στοχεύει στην κατάκτηση της γνώσης με τρόπο βιωματικό.²⁷ Ταυτόχρονα, επιτελεί και τον κατεξοχήν ρόλο του θεάτρου, την ψυχαγωγία, την αγωγή δηλαδή της ψυχής, τη διαμόρφωση συνειδήσεων, την ίδια στιγμή που το ίδιο το θέατρο διαμορφώνεται από τη συλλογική συνείδηση, αποτελώντας γίνεσθαι και γενόμενο ταυτόχρονα.

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου παιδείας για το Δημοτικό:

Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, να συντείνει στην ψυχική καλλιέργειά του, να συμβάλλει στη γνωριμία του με την ομάδα, να γίνεται, δηλαδή για το παιδί μέσο γνώσης, ψυχαγωγίας και αισθητικής καλλιέργειας. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αισθητική καλλιέργεια, η ελευθερία της έκφρασης, η αυτογνωσία και ο αλληλοσεβασμός των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας.²⁸

Είναι λοιπόν φανερό ότι το θέατρο στην εκπαιδευτική πράξη πέραν της αισθητικής καλλιέργειας μπορεί επιτύχει πολλαπλούς στόχους αποδεικνύοντας την «πολυπλοκότητα, το εύρος και την πολύπλευρη δυναμική του

«υπογραμμίζοντας» την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση μέσα από την οποία κατακτάται η μάθηση». ²⁹

Η ένταξη και η διδασκαλία της καλλιτεχνικής/αισθητικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτελέσει για χρόνια αντικείμενο μελέτης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η δόμηση ενός σταθερού curriculum με μακροπρόθεσμη στοχοθεσία και ευρεία αλλά σαφή μεθοδολογία δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά στην αισθητική καλλιέργεια και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

6. Σκοπός

Αναζητώντας τις προσφορότερες στρατηγικές παρέμβασης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η παρούσα έρευνα εξετάζει την πιθανή συσχέτιση της εφαρμογής τεχνικών του θεάτρου και του δράματος με την προαγωγή ψυχικής υγείας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η μελέτη της ειδικής βιβλιογραφίας, των συστηματικών ανασκοπήσεων και των επιστημονικών άρθρων που αφορούν την εφαρμογή των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος, τόσο ως διδακτικής μεθοδολογίας όσο και ως εργαλείου έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης εντός σχολικού πλαισίου. Επιχειρήθηκε η εξέταση του εύρους των θεμάτων ψυχικής υγείας που μπορούν να προαχθούν με τη χρήση θεατρικών μεθόδων καθώς και η μελέτη της αποτελεσματικότητας της χρήσης τους, προκειμένου να φανεί αν είναι σκόπιμο να διευρυνθεί η εφαρμογή της και στην ελληνική εκπαίδευση, μια και η εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας μέσω του θεάτρου και του δράματος είναι ελάχιστη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ως κριτήρια αναζήτησης τέθηκαν τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην τυπική εκπαίδευση του γενικού πληθυσμού. Το ηλικιακό φάσμα που καλύφθηκε περιλαμβάνει μαθητές 6-18 ετών. Χρονικά η έρευνα καλύπτει τα τελευταία εικοσιπέντε έτη. Κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν η μη τυπική εκπαίδευση, η θεραπεία, η ειδική αγωγή, οι αμιγώς κοινοτικές παρεμβάσεις.

7. Αποτελέσματα

Από την έρευνα προέκυψαν συνολικά 20 εργασίες που πληρούν τα κριτήρια αναζήτησης. Πιο συγκεκριμένα δύο (2) συστηματικές ανασκοπήσεις προγραμμάτων αγωγής υγείας μέσω των τεχνών, δέκα (10) εργασίες με θέμα το bullying και την επίλυση συγκρούσεων, τέσσερις (4) εργασίες με αντικείμενο την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη, τρεις (3) εργασίες αναφορικά με τη χρήση αλκοόλ και λοιπών ψυχοδραστικών ουσιών.

7.1. Συστηματικές ανασκοπήσεις

Οι Joronen et al. ανασκόπησαν συστηματικά τη βιβλιογραφία των ετών 1994-2006 και ανέσυραν εννέα (9) εργασίες εκ των οποίων οι πέντε (5) αφορούν συμπεριφορές υγείας, δύο (2) ψυχικής υγείας και δύο (2) κοινωνικής υγείας.³⁰ Το ηλικιακό φάσμα των μαθητών καλύπτει την περίοδο της εφηβείας. Τα κριτήρια της παρούσας εργασίας πληρούν οι πέντε από αυτές. Ειδικότερα, δύο αφορούν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη οι οποίες ανευρέθηκαν και στη δική μας έρευνα, και μία εξετάζει τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.³¹

Οι Daykin et al. ανασκόπησαν συστηματικά τη βιβλιογραφία των ετών 1994-2004 θέλοντας να ελέγξουν την επίδραση της εφαρμογής των παραστατικών τεχνών στην υγεία και τη συμπεριφορά των εφήβων.³² Περιλαμβάνονται δεκατέσσερις εργασίες εκ των οποίων οι τέσσερις άπτονται τομέων της ψυχικής υγείας που καλύπτουν δύο τομείς: την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, κοινωνικές δεξιότητες, ενδυνάμωση και τη χρήση καπνού, αλκοόλ και παράνομων ουσιών. Τα κριτήρια της παρούσης εργασίας καλύπτουν έξι (6) εργασίες. Από τις εργασίες με θέμα τη χρήση ουσιών, μία ανασύρθηκε και από δική μας έρευνα³³ και παρουσιάζεται αναλυτικά στην αντίστοιχη θεματική και μία ακόμη με θέμα την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνεται στη συστηματική ανασκόπηση των Joronen et al. που παρατέθηκε παραπάνω.³⁴

Η ανασκόπηση των εργασιών έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος και σε συγκεκριμένα θέματα. Ειδικότερα, στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων φάνηκε ότι το role playing και οι αυτοσχεδιασμοί βελτιώνουν το επίπεδο επικοινωνίας με επαγγελματίες υγείας. Η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης με συγκεκριμένο θέμα επιδρά θετικά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

7.2. Σχολικός εκφοβισμός και επίλυση συγκρούσεων

Στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων βρέθηκαν δέκα (10) εργασίες που πληρούσαν τα κριτήρια αναζήτησης.

Οι τεχνικές του creative drama σε έφηβους μαθητές αναδεικνύονται ακόμα και μακροπρόθεσμα αποτελεσματικές στην επίλυση συγκρούσεων,³⁵ ενώ το forum theatre συνδυασμένο με εκπαίδευση από συνομηλίκους παρουσιάζεται να μειώνει σημαντικά τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας αλλά και να προεκτείνει νέες συμπεριφορές και στάσεις και έξω από το σχολείο.³⁶ Επίσης, στις δύο παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν μεικτές τεχνικές προκειμένου να δημιουργηθούν εναλλακτικά μοντέλα συμπεριφοράς και να προωθηθεί η ανεκτικότητα τα αποτελέσματα ήταν επίσης θετικά.³⁷

Οι τεχνικές του role playing σχετίζονται θετικά με τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων,³⁸ το applied drama μειώνει τη θυματοποίηση και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις,³⁹ ενώ το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας και θετική συμπεριφορά.⁴⁰ Τέλος, οι θεατρικές παραστάσεις με τους μαθητές συντελεστές ή θεατές φαίνονται να προλαμβάνουν τα περιστατικά επιθετικότητας και να μειώνουν τη θυματοποίηση.⁴¹

7.3. Αυτοεκτίμηση - Αυτοαντίληψη

Οι Walsh Bowers et Basso προσπάθησαν να εξετάσουν την συσχέτιση του creative drama με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μετά την παρέμβαση οι μαθητές φάνηκαν να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.⁴² Ενώ η μέθοδος του creative drama δεν φαίνεται να επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών,⁴³ στην έρευνα της Yassa παρουσιάζεται ως αποτελεσματικό εργαλείο.⁴⁴ Το θεατρικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Tsiaras αναδεικνύεται να έχει σημαντική θετική συσχέτιση⁴⁵ ενώ οι αυτοσχεδιασμοί έδειξαν μικρή διαφορά ανάμεσα στην εικόνα των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.⁴⁶

7.4. Αλκοόλ και λοιπές ψυχοδραστικές ουσίες

Στον τομέα της πρόληψης των ουσιοεξαρτήσεων βρέθηκαν δύο παρεμβάσεις βασισμένες στη θεατρική παράσταση με πιο αποτελεσματική εκείνη που συνοδεύτηκε από βιωματικά εργαστήρια.⁴⁷

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην πλειονότητά τους τα αποτελέσματα φαίνονται να είναι θετικά. Οι παρεμβάσεις παρουσιάζονται αποτελεσματικές στο μεγαλύτερο ποσοστό και οι μαθητές/τριες φαίνονται να ανταποκρίνονται στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Συνολικά στις παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν οι τεχνικές: creative drama, forum theatre, applied drama, θεατρικές παραστάσεις, θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμοί, role playing, μεικτές τεχνικές. Μια κατηγοριοποίηση ανά θέμα θα έδειχνε ότι συνηθέστερες είναι η θεατρική παράσταση και το creative drama. Το forum theatre, το role playing και οι μεικτές τεχνικές εφαρμόστηκαν σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην επίλυση συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Όσον αφορά τη μελέτη της αποτελεσματικότητας τα συμπεράσματα των προγραμμάτων δείχνουν ότι οι εν λόγω τεχνικές έχουν υψηλή απόδοση στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης οι έρευνες φαίνονται να δίστανται και μάλιστα δύο από αυτές εφαρμόζοντας την ίδια τεχνική (creative drama). Υψηλής αποτελεσματικότητας

φαίνονται να είναι οι μεικτές τεχνικές καθώς και οι θεατρικές παραστάσεις οι οποίες εμπλέκουν μαθητές/τριες είτε ως μέρος της παράστασης είτε με βιωματικές δραστηριότητες μετά από αυτήν.

Επίσης, οι παρεμβάσεις που περιορίστηκαν στο στενό σχολικό πλαίσιο και δεν ακολούθησαν μια ολιστική προσέγγιση που να εμπλέκει την οικογένεια και την κοινότητα ήταν λιγότερο αποτελεσματικές. Οι συμπεριφορές και οι στάσεις των μαθητών στα συγκεκριμένα θέματα φαίνονται να τροποποιούνται εντός του σχολείου αλλά η επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος παραμένει καταλυτική. Αντίθετα, παρεμβάσεις που συμπεριέλαβαν γονείς και καθηγητές αποδείχτηκαν αποτελεσματικότερες επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η ολιστική θεώρηση των προβλημάτων και των προσπαθειών επίλυσής τους είναι πιο αποτελεσματικές.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρά τα όποια μεθοδολογικά ελλείμματα των ερευνών (μικρός αριθμός υποκειμένων, ελλειπείς πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία διεξαγωγής, τα εργαλεία μέτρησης της αποτελεσματικότητας και τη διάρκειά τους), καθώς και το γεγονός ότι πρόκειται περί ποιοτικών ερευνών και κατά συνέπεια μη αριθμητικά μετρήσιμων αποτελεσμάτων, καθίσταται δυνατή η προαγωγή ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος.

Δεδομένου του εύρους των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος και συνυπολογίζοντας τα πρώτα αισιόδοξα αποτελέσματα προτείνεται η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών με σκοπό να τεκμηριωθεί περαιτέρω η συμβολή τέτοιων παρεμβάσεων στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και μάλιστα υπό το πρίσμα μιας ολιστικής θεώρησης που θα εμπλέκει όχι μόνο το σχολείο αλλά και την κοινότητα και θα έχει συστηματική παρουσία στο σχολικό πρόγραμμα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Stancil Cambel, «Δημιουργικότητα και Συνοχή: εξερευνώντας τη φύση της τέχνης και τη ζωή των προσφύγων», *Εκπαίδευση και Θέατρο* 5 (2004), σ.47-51
- 2 World Health Organisation, *Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates*, W.H.O., Geneva, 2017. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=067E6C49623452A074FAA136C71CC2D7?sequence=1>. (Πρόσβαση 29/07/2018)
- 3 Αναστασία Ζήση, Στέλιος Στυλιανίδης, «Αγωγή και Προαγωγή ψυχικής Υγείας: Αποσαφηνίσεις και προοπτικές», *Εγκέφαλος* 41 (2004), <http://www.encephalos.gr/41-1-03g.htm> (Πρόσβαση 25/08/2018).
- 4 Τζένη Κουρέα-Κρεμαστινού, «Πρόληψη νόσων», Ελ. Κορνάρου, Αν. Ρουμελιώτη (επιμ.) *Δημόσια υγεία στην Πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2007, σ.255-259. Επίσης, Γιάννης Τούντας, «Η προαγωγή και αγωγή υγείας στα σχολεία», Παύλος Χαραμής (επιμ.) *Πρακτικά Ημερίδας Αγωγή Υγείας στο Σύγχρονο Σχολείο*, ΚΕΜΕΤΕ, Αθήνα, 2001, σ.44-45.
- 5 Βαλάντης Παπαθανασίου, «Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 15 (2009), <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyhos15> (Πρόσβαση 25/08/2018).
- 6 Michael P. O' Donnell, «Editor's Notes: Definition of Health Promotion 2.0: embracing passion, enhancing motivation, recognizing dynamic balance, and creating opportunities», *American Journal of Health Promotion*, 24:1 (2009), σ.5.
- 7 Klaus Linde-Leimer, Thomas Wenzel, «Guidelines, Resilience - a key skill for education and job» project partners 2014, <http://www.resilience-project.eu/index.php?id=2&L=12> (Πρόσβαση 22/08/2018).
- 8 World Health Organisation, *Strengthening mental health promotion, (Fact sheet, No. 220)* W.H.O., Geneva, 2007. σ.1.
- 9 Catriona O'Toole, «Towards dynamic and interdisciplinary frameworks for school-based mental health promotion», *Health Education* 117:5 (2017), σ.452-468.
- 10 Ο όρος «ενέργεια» χρησιμοποιείται με την αριστοτελική έννοια της συνεχούς, επιλεγμένης δράσης. Νοείται ως δυναμική και αποτελεί σύνολο πράξεων και όχι γνώσεων. Συνιστά δε, ενεργητικό τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας και κρίνεται εν τέλει κάθε στιγμή στις σχέσεις του ανθρώπου με τους άλλους ανθρώπους και τα πράγματα, με το περιβάλλον και τον εαυτό του («έστιν ἡ εὐδαιμονία ψυχῆς ἐνέργειά τις κατ' ἀρετὴν τελείαν» («η ευδαιμονία είναι ενέργεια της ψυχῆς σύμφωνη με την τέλεια ἀρετή»)), Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια* (1102a-1103a), http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=13, (Πρόσβαση 25/08/2018).
- 11 Μαρία Βασιλειάδου, *Προαγωγή ψυχικής υγείας και εκπαίδευση, «Επίκτητος» Στρατηγικές αξιολογικής γνωσιακής εκπαίδευσης*, Βήτα, Αθήνα, 2008
- 12 Mary Atkinson, Garry Hornby, *Mental health handbook for schools*, Routledge, London, 2002
- 13 Δημήτρης Αναγνωστόπουλος, «Πρόληψη και σχολείο», Β.Κονταξάκης, Μ.Χαβάκη-Κονταξάκη, Γ.Χριστοδούλου (επιμ.) *Προληπτική Ψυχιατρική και Ψυχική Υγιεινή*, Βήτα, Αθήνα, 2005, σ.409-417.
- 14 Ελένη Λαζαράτου, Δημήτρης Αναγνωστόπουλος, «Πρόληψη στα διάφορα στάδια ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού», Β.Κονταξάκης, Μ.Χαβάκη-Κονταξάκη, Γ.Χριστοδούλου (επιμ.) *Προληπτική Ψυχιατρική και Ψυχική Υγιεινή*, Βήτα, Αθήνα, 2005, σ.359-372.
- 15 World Health Organisation, *Information series on school Health, Document 10, Creating an environment for emotional and social well-being,,* 1999, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42819> (Πρ25/08/2018).
- 16 World Health Organisation, *Prevention of mental disorders, effective interventions and policy options, Summary report*, 2004, σ.30 <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43027> (Πρόσβαση 20/08/2018).

- 17 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και δια βίου μάθησης, *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης*, 2011. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (Πρόσβαση 12/08/2018).
- 18 Jennings, S, *Dramatherapy, Theory and Practice 3*, Routledge. London, 1997
- 19 Patrice Pavis, *Λεξικό του θεάτρου*, μτφ. Αγνή Στρουμπούλη, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ.199.
- 20 ό.π., σ.111.
- 21 Gavin M. Bolton, Dorothy Heathcote, *So You Want to Use Role Play?: A New Approach in How to Plan*, Trentham Books Ltd, Oakhill, UK, 1999.
- 22 Patricia Pinciotti, «Creative drama and young children: The dramatic learning connection», *Arts Education Policy Review* 94:6 (1992), σ.24-28.
- 23 Herman Flores, *From Freire to Boal, Education Links* 61/62 (2000), σ.41-42.
- 24 Linda M. Park-Fuller, «Audiencing the Audience: Playback Theatre, Performative Writing, and Social Activism», *Text and Performance Quarterly* 23:3 (2003), σ.288-310.
- 25 Mia Perry, «Theatre and Knowing: Considering the Pedagogical Spaces in Devised Theatre», *Youth Theatre Journal* 25:1 (2011), σ.63-74.
- 26 Peter O'Connor, Brian O'Connor, «EDITORIAL», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14:4 (2009), σ.471-477.
- 27 Lev Vygotsky, *Mind in society*, Harvard University Press, Harvard, USA, 1978 και Jerome Bruner, *Child's talk*. Norton, New York, 1983.
- 28 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* 2002. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Πρόσβαση 20/08/2018).
- 29 Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα, 2008, σ. 217-218.
- 30 Katja Joronen, Sally H. Rankin, Paivi Astedt-Kurki, «School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review», *Journal of Advanced Nursing* 63 (2008), σ.116-131.
- 31 Gregory Freeman, «Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior», *The journal of health education research* 96 (2003), σ.131-138. Επίσης, Peter R. Wright, «Drama education and development of self: myth or reality?», *Social psychology of education* 9 (2006) σ.43-65.
- 32 Norma Daykin, Judy Orme, David Evans, Debra Salmon, Malcolm Mc Eachran, Sara Brain, «The impact of participation in performing arts on adolescent health and behavior: a systematic review of the literature», *Journal of Health Psychology* 13 (2008), σ. 251-264.
- 33 Fenella Starkey, Judy Orme, «Evaluation of a primary school drug drama project: methodological issues and key findings», *Health Education research* 16 (2001), σ.609-622.
- 34 Katja Joronen, Sally H. Rankin, Paivi Astedt-Kurki, «School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review», *Journal of Advanced Nursing* 63, (2008), σ.116-131.
- 35 Yasemin Yavuzer, «Effect of Creative Drama-based Group Guidance on Male Adolescents' Conflict Resolution Skills», *Eurasian Journal of Educational Research* 47 (2012), σ. 113-130.
- 36 Brian Burton, «Dramatizing the Hidden Hurt: Acting against Covert Bullying by Adolescent Girls», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15:2 (2010), σ.255-270. Επίσης, Brian J. Burton, John O'Toole, «Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting Against Bullying Research Project», *Applied Theatre Researcher/ IDEA Journal* (2009), <http://www.unesco-care.nie.edu.sg/research/power-their-hands-outcomes-acting-against-bullying-research-project> (Πρόσβαση 15/08/2018).
- 37 John O' Toole, Brian Burton, «Acting Against Conflict and Bullying. The Brisbane Dracon Project 1996-2004, Emergent Findings and Outcome», *Research in Drama Education* 10:3 (2005), σ.269-

283. Επίσης, Katja Joronen, Annuka Häkämies, Paivi Astedt-Kurki, «Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning» *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 25:4 (2011), σ.671-678.
- 38 Kelly N. Graves, K., James M. Frabutt, Debra Vigliano, «Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play», *Journal of school Violence* 6:4 (2006), σ. 57-79.
- 39 Katja Joronen, Anne Konu, H. Sally Rankin, Paivi Astedt-Kurki, «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study», *Health Promotion International* 27:1 (2011), σ.5-14.
- 40 James S. Catterall, «Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study Research in Drama Education», *The Journal of Applied Theatre and Performance* 12:2 (2007), σ. 163-178.
- 41 Cassandra Kisiel, Margaret Blaustein, Joseph Spinazzola, Caren Swift Schmidt, Marla Zucker Bessel van der Kolk, «Evaluation of a theater-based youth violence prevention program for elementary school children», *Journal of school Violence* 5 (2006), σ.19-36.
- 42 Richard Walsh-Bowers, Robert Basso, «Improving Early Adolescents' Peer Relations through Classroom Creative Drama: An Integrated Approach», *Social Work in Education* 21:1 (1999), σ.23-32.
- 43 Gregory Freeman, «Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior», *The journal of health education research* 96 (2003), σ.131-138.
- 44 Nevine A. Yassa, «High school involvement in creative drama», *Research in drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 4 (1999), σ. 37-49.
- 45 Asterios Tsiaras, «Dramatic play as a means of developing primary school student's self-concept», *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia* 3:1(2012), σ. 47-67.
- 46 Peter R. Wright, «Drama education and development of self: myth or reality?», *Social psychology of education* 9 (2006), σ.43-65.
- 47 Anat Gesser-Edelsburga, Nurit Guttmanb, Moshe Israelashvilib, «Educational drama and the dilemma of 'false catharsis': lessons for theory and practice from a study of anti-drug plays in Israel Research in Drama education», *The Journal of Applied Theatre and Performance* 11:3 (2006), σ. 293-311. Επίσης, Fenella Starkey, Judy Orme, «Evaluation of a primary school drug drama project: methodological issues and key findings», *Health Education research* 16 (2001), σ. 609-622.

**ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Πρόεδρος:
Αγγελική Τριανταφυλάκη

Παναγιώτης Μάνδηλας, Σμαράγδα Χρυσοστόμου, Κυριακή Ζαχαροπούλου

**ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ:
ΝΕΑ ΑΝΟΙΧΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ (OERS)
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ
ΣΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟ «ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ»**

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων που παρήγαγε η ομάδα εργασίας για την Αισθητική Αγωγή και το μάθημα της Μουσικής στα πλαίσια του έργου «Ψηφιακό Σχολείο II: Επέκταση και Αξιοποίηση της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας, των Διαδραστικών Βιβλίων και του Αποθετηρίου Μαθησιακών Αντικειμένων» (ΕΣΠΑ 2014-2020), όπως υλοποιείται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.) «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες του έργου Ψηφιακό Σχολείο II δημιουργήθηκε ομάδα εργασίας υπό το συντονισμό της καθηγήτριας Σμαράγδας Χρυσοστόμου και των Παναγιώτη Μάνδηλα και Κυριακής Ζαχαροπούλου, οι οποίοι επιλέχθηκαν μετά από πρόσκληση του Ι.Τ.Υ.Ε. ως εμπειρογνώμονες, δηλαδή εκπαιδευτικοί Μουσικής με προηγούμενη εμπειρία στην ανάπτυξη ανοιχτών μαθησιακών αντικειμένων. Η ομάδα εργασίας συστάθηκε στις αρχές του 2018 με αντικείμενο α) τον έλεγχο λειτουργίας μαθησιακών αντικειμένων που είχαν κατασκευασθεί στα πλαίσια προηγούμενων έργων, β) τη διόρθωση των μαθησιακών αντικειμένων που διαπιστώθηκε ότι δεν λειτουργούσαν και την παράλληλη μετατροπή της υποκείμενης γλώσσας προγραμματισμού σε html5, γ) τον έλεγχο της html και των υπερσυνδέσμων των διαδραστικών βιβλίων της Μουσικής, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σελίδα με τα διαδραστικά σχολικά βιβλία,¹ δ) τον εμπλουτισμό των διαδραστικών βιβλίων της Μουσικής με νέο ψηφιακό περιεχόμενο και νέα μαθησιακά αντικείμενα από τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου Φωτόδεντρο, ε) τη δημιουργία νέων μαθησιακών αντικειμένων για το μάθημα της Μουσικής προκειμένου να ανέβουν στο Φωτόδεντρο, και στ) το μετασχολιασμό των νέων μαθησιακών αντικειμένων. Τα μέλη της ομάδας, δουλεύοντας κατά βάση εξ αποστάσεως, συνεργάστηκαν πάνω σε θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου και τεχνικής υλοποίησης με κύρια προτεραιότητα τη δημιουργία προσβάσιμου υλικού για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Για την ολοκλήρωση των παραπάνω εργασιών υπήρχε παράλληλα τεχνική υποστήριξη από άλλους συνεργάτες του Ι.Τ.Υ.Ε.

Δημιουργία νέων ανοιχτών μαθησιακών αντικειμένων για το μάθημα της Μουσικής

Η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει στα νέα ανοιχτά μαθησιακά αντικείμενα (OER – Open Educational Resources) που δημιουργήθηκαν από την ομάδα εργασίας. Ο όρος «μαθησιακό αντικείμενο» αναφέρεται «σε κάθε ψηφιακό πόρο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να επαναχρησιμοποιηθεί για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στόχος ή στόχοι» (σ. 87).² Με τον επιθετικό προσδιορισμό «ανοιχτός» περιγράφεται η δυνατότητα ελεύθερης διακίνησης του μαθησιακού αντικειμένου, η κοινή χρήση του χωρίς περιορισμό πνευματικής ιδιοκτησίας (public domain) σύμφωνα με τις οδηγίες και τη στρατηγική που προτάθηκε σε σχετική συζήτηση στο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO.³

Τα νέα μαθησιακά αντικείμενα για το μάθημα της Μουσικής στοχεύουν να εμπλουτίσουν τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Φωτόδεντρο. Το Φωτόδεντρο⁴ αποτελεί ένα κεντρικό σημείο αναζήτησης ανοιχτών μαθησιακών πόρων για τη σχολική εκπαίδευση, όπου συγκεντρώνεται περιεχόμενο από εξωτερικές πηγές (π.χ. μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες, κ.α.), ενώ παράλληλα περιλαμβάνει περισσότερα από 7500 ανοιχτά και επαναχρησιμοποιήσιμα αντικείμενα που έχουν δημιουργηθεί από καθηγητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία απευθύνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.⁵

Ένας γενικός στόχος που τέθηκε κατά τη διαδικασία δημιουργίας των νέων μαθησιακών αντικειμένων αποτελεί η συμπίεση με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Μουσικής.⁶ Δόθηκε έμφαση στην ανταπόκριση στις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες και ικανότητες των παιδιών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και σε κάθε τάξη, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Συν τοις άλλοις, κάθε νέο ανοιχτός πόρος σχεδιάστηκε έτσι ώστε να διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον κατηγοριοποιούν ως «μαθησιακό αντικείμενο», σύμφωνα με τον Pólsani (2003).⁷ Συγκεκριμένα, κάθε νέο αντικείμενο έχει σαφή διδακτικό προορισμό και φόρμα, όπως αυτή οριοθετείται από το επιλεγθέν σκηνικό και το σενάριο του/της δημιουργού. Χαρακτηρίζεται από ένα υποκείμενο σενάριο διδασκαλίας με σαφείς διδακτικούς στόχους πάνω σε ένα αντικείμενο που ενδιαφέρει τη μουσική εκπαίδευση. Άλλη ιδιότητα αποτελεί η αλληλεπίδραση με τους χρήστες, η σχέση που δημιουργείται μεταξύ των ψηφιακών δεδομένων και των μαθητών/τριών, μία σχέση που στόχο έχει τη διευκόλυνση της διαδικασίας της μάθησης, κάνοντάς την ελκυστική. Συν τοις άλλοις, σημαντική είναι η ιδιότητα της επαναχρησιμότητας, η οποία εν τέλει δίνει αξία στο ψηφιακό αντικείμενο.

Μέχρι σήμερα έχουν δημιουργηθεί περίπου 30 νέα μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία απευθύνονται στις διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ενώ ορισμένα μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσχολική εκπαίδευση ή στο Λύκειο. Η ανάπτυξή τους έγινε με τεχνολογία html5 canvas, με παράλληλη αξιοποίηση CSS3 και Javascript. Αποτελούν ένα συνδυασμό «εκμάθησης μέσω υπολογιστή» (computer assisted instruction) και εκπαιδευτικών εφαρμογών που βασίζονται στη «μάθηση μέσω των πολυμέσων» (multimedia based instruction), δηλαδή «ασκήσεων και πρακτικής» (drill and practice), όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εξασκήσουν και να βελτιώσουν μέσα από μία παιχνιδώδη διάθεση συγκεκριμένες ακουστικές δεξιότητες αναφορικά με τα βασικά στοιχεία της μουσικής (μελωδία, ρυθμό, αρμονία, τέμπο, ηχώχρωμα, υφή, φόρμα), δεξιότητες όπως είναι η αναγνώριση μελωδικών διαστημάτων, η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας, η αναγνώριση αρμονικών ακολουθιών, η ανάπτυξη της μελωδικής μνήμης κ.ο.κ. Οι νέοι αυτοί ανοιχτοί πόροι μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Jimoyiannis και συνεργατών (2013):⁸

α) Μικροεφαρμογές-παιχνίδια: Πρόκειται για διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια σε μορφή παιχνιδιού (videogame) με διαφορετικές πίστες δυσκολίας. Οι μαθητές/τριες ακολουθούν τις οδηγίες και προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα που τίθεται κάθε φορά. Σε κάθε σωστή απάντηση κερδίζουν βαθμούς, ενώ παράλληλα μετράει αντίστροφα χρόνος, ανεβάζοντας το βαθμό δυσκολίας. Παράδειγμα αποτελεί η μικροεφαρμογή με όνομα «Μουσική Μνήμη», η οποία παρουσιάζει καρτέλες με μουσικές νότες (Εικόνα 1). Οι μαθητές/τριες καλούνται με ένα διασκεδαστικό τρόπο να βρουν ποιες μουσικές καρτέλες είναι ίδιες κάνοντας κλικ, συγκρίνοντας τόσο την παρτιτούρα όσο και τον ήχο κάθε καρτέλας. Οι στόχοι του παιχνιδιού περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της μουσικής μνήμης, την καλλιέργεια της ακοής μέσω της σύγκρισης τονικών υψών και τη βελτίωση της ανάγνωσης παρτιτούρας. Το παιχνίδι απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο, χωρίς να περιορίζεται σε αυτά τα ηλικιακά όρια.

β) Μικροδραστηριότητες: Αποτελούν διαδραστικές δραστηριότητες με προσθήκη κατάλληλων πολυμέσων, βίντεο, εικόνων και ήχων. Επιπλέον, συνοδεύονται από υπερσυνδέσμους, ώστε να ενισχύεται ο διδακτικός τους ρόλος. Η έμφαση δίνεται σε τομείς της ιστορίας της Μουσικής ή στην ανάλυση μουσικών έργων. Για παράδειγμα, στο μαθησιακό αντικείμενο τύπου «σύρε και τοποθέτησε» με τίτλο «Αναγέννηση και Μπαρόκ στη Δυτικοευρωπαϊκή Μουσική Παράδοση» (Εικόνα 2), οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου καλούνται να συμπληρώσουν εννοιολογικούς χάρτες με κενά αναφορικά με το στιλ της μουσικής στην Αναγέννηση και το Μπαρόκ, ακούγοντας μουσικά παραδείγματα,

βλέποντας ζωγραφικούς πίνακες, ψάχνοντας στο διαδίκτυο για συνθέτες, μουσικά είδη και μουσικά όργανα.

Στο δεύτερο παράδειγμα μικροδραστηριότητας, με τίτλο «Παίζοντας με τα καγκουρό του Saint-Saëns» (Εικόνα 3) παρουσιάζεται το γνωστό έργο του Saint-Saëns με τίτλο «Καρναβάλι των ζώων: τα καγκουρό» και με στόχο την ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης των παιδιών, τους ζητείται να συμπληρώσουν τις εικόνες που λείπουν («σύρε και τοποθέτησε»). Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η εισαγωγή των μικρών παιδιών (Νηπιαγωγείου, πρώτων τάξεων Δημοτικού) στη γραφική παρτιτούρα, η καλλιέργεια της αντίληψης μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων και η οπτικοποίησή τους, και η βιωματική προσέγγιση της έννοιας της μουσικής φόρμας.

γ) Μικρο-μαθήματα: Στις εφαρμογές αυτού του τύπου παρουσιάζεται ένα μουσικό αντικείμενο με τρόπο διαδραστικό και πολυμεσικό. Παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή «Μείζονες κλίμακες» (Εικόνα 4), στην οποία παρουσιάζονται όλες οι μείζονες κλίμακες σε πεντάγραμμο σε ανιούσα και κατιούσα μορφή, με ήχο, με δυνατότητα απεικόνισης της ονομασίας των νοτών, με δυνατότητα αλλαγής στη ρυθμική αγωγή (τέμπο) της αναπαραγωγής της κλίμακας. Η εφαρμογή αυτή είναι κατάλληλη για την εκμάθηση της θεωρίας της Μουσικής και μπορεί να αξιοποιηθεί κυρίως από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.

Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την εκτέλεση του παραπάνω έργου από την ομάδα εργασίας αφορούσε την εύρεση κατάλληλου περιεχομένου με άδεια χρήσης. Δεδομένου ότι τα νέα μαθησιακά αντικείμενα διανέμονται με άδειες Creative Commons,⁹ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εύρεση κατάλληλων μουσικών αποσπασμάτων, βίντεο και εικόνων, τα οποία παρέχονται επίσης με άδειες Creative Commons, ενώ έγινε κατάλληλη αναφορά στον πάροχο περιεχομένου, σε συγκεκριμένο σημείο του κάθε μαθησιακού αντικειμένου με το σύμβολο «i».

Το έργο βρίσκεται στην τελευταία του φάση. Συγκεκριμένα, γίνεται συγγραφή των μεταδεδομένων με στόχο την εύκολη και αποτελεσματική πρόσβαση¹⁰ στα διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα. Ο κάθε μετασχολιασμός περιλαμβάνει σύντομη περιγραφή του κάθε αντικειμένου με έμφαση στους διδακτικούς στόχους και στους τρόπους αξιοποίησής του από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και την κατηγοριοποίησή του σύμφωνα με λέξεις-κλειδιά.

Συζήτηση

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης του διαδικτύου και της σύγχρονης τεχνολογίας αναφέρεται ως μία προτεραιότητα για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα¹¹. Σε μία εποχή που

οι μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα ενεργοί καταναλωτές της μουσικής βιομηχανίας, η άτυπη μουσική εκπαίδευση φαίνεται να έχει πρωτοκαθεδρία λόγω του καθημερινού βομβαρδισμού με μουσικά ερεθίσματα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής.¹² Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από τον/την εκπαιδευτικό της Μουσικής στη διδακτική διαδικασία αποτελεί μονόδρομο στην προσπάθεια αναβάθμισης του μαθήματός του και συμπόρευσης με τα νέα παιδαγωγικά και κοινωνικά δεδομένα. Σε αυτή την προσπάθεια, τα νέα μαθησιακά αντικείμενα της Μουσικής φιλοδοξούν να συμβάλλουν σε μία διευρυμένη και δημιουργική χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της Μουσικής. Η περίπτωση τους αξιολογείται ως ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς προσφέρουν δυνατότητες εποικοδόμησης της γνώσης μέσω μιας παιγνιώδους κατάστασης, η οποία είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές/τριες.¹³ Επιπλέον, τα νέα ανοιχτά μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού, καθώς παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πολυμέσα, δηλαδή ήχους, μουσική, εικόνες και βίντεο, τα οποία έχουν επιλεγεί με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και ποιοτικά κριτήρια.

Το πεδίο των ανοιχτών μαθησιακών αντικειμένων για το μάθημα της Μουσικής έχει ανεξάντλητες δυνατότητες να επεκταθεί. Τα σχολικά βιβλία φαντάζουν βουβά χωρίς την προσθήκη πολυμέσων ή την ύπαρξη διαδραστικότητας. Το έργο που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Ψηφιακού Σχολείου II αποτελεί μία πρόταση σύμφωνη με τις σύγχρονες επιταγές της παιδαγωγικής επιστήμης και δη της μουσικοπαιδαγωγικής. Περιορισμοί, ωστόσο, υπάρχουν κυρίως από τη μικρή διάρκεια της υλοποίησης του έργου, αλλά και από τις τεχνικές γνώσεις και το διαθέσιμο εξοπλισμό της ομάδας εργασίας. Νέα μαθησιακά αντικείμενα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν με τη μορφή ενός ολοκληρωμένου σοβαρού παιχνιδιού (serious game), με έμφαση μεγαλύτερη στη μουσική δημιουργία και σύνθεση ή ακόμα στη μουσική εκτέλεση (π.χ. τραγούδι). Νέες προτάσεις θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν ηχητικές ιστορίες, παιχνίδια με την ενορχήστρωση, εφαρμογές πάνω σε διαφορετικά μουσικά στίλ και μουσικούς πολιτισμούς κ.α.

Απώτερος σκοπός του/της εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι η αυξημένη ποσοτικά χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και του διαδικτύου, αλλά η έμφαση στον τρόπο αξιοποίησής της στα πλαίσια του μαθήματος της Μουσικής, βάζοντας στο επίκεντρο τη στοχοθεσία, την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες με νόημα, εστιάζοντας σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα και στην προστιθέμενη αξία για τη μουσική εκπαίδευση.¹⁴ Με άλλα λόγια, σκοπός πρέπει να είναι ο επαναπροσδιορισμός του μαθήματος της Μουσικής λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες της τεχνολογίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 <http://ebooks.edu.gr> (πρόσβαση 20/02/2019).
- 2 M. Ally, «Designing effective learning objects», R. McGreal (επιμ.), *Online education using learning objects*, Routledge Falmer, London, 2004, σ. 87-97.
- 3 UNESCO, «What are Open Educational Resources (OERs)?», <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> (πρόσβαση 20/02/2019).
- 4 <http://photodentro.edu.gr>(πρόσβαση 20/02/2019).
- 5 E. Megalou, C. Kaklamanis, «Open content, OER repositories, interactive textbooks, and a digital social platform: the case of Greece», M. Carmo (επιμ.), *Proceedings of "Education and new Developments"*, InScience Press, Portugal, Lisboa, 22-24 June 2018, σ. 146-150.
- 6 ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. ΦΕΚ 304/13-03-03, τεύχ. Β', Παράρτημα, Τόμος Β', 2003, σ. 4070-4084.
- 7 P.R. Polsani, «Use and abuse of reusable learning objects», *Journal of Digital Information* 3:4 (2003) <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/89/88> (πρόσβαση 20/02/2019).
- 8 A. Jimoyiannis, E. Christopoulou, A. Paliouras, A. Petsos, A. Saridaki, P. Toukiloglou, P. Tsakonas, «Design and development of learning objects for lower secondary education in Greece: The case of computer science e-books», *Proceedings of EDULEARN13 Conference*, Spain, Barcelona, 1-3 July 2013, σ. 41-49.
- 9 Megalou, Kaklamanis, «Open content, OER repositories», ό.π.
- 10 Ό.π.
- 11 E. Care, P. Griffin, M. Wilson (επιμ.), *Assessment and teaching of 21st century skills: research and applications*, Springer, Dordrecht, 2018.
- 12 T. DeNora, *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- 13 E.A. Boyle, T. Hainey, T.M. Connolly, G. Gray, J. Earp, M. Ott, T. Lim, M. Ninaus, J. Pereira, C. Riberio, «An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games», *Computers & Education* 94 (2016), σ. 178-192.
- 14 S. Chrysostomou, «Technology in the music classroom in Greece: Navigating through the forest by focusing on the tree», A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, Oxford University Press, New York, 2017a, σ. 105-119· S. Chrysostomou, «Human potential, technology, and music education», A. Ruthmann, & R. Mantie (επιμ.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, Oxford University Press, New York, 2017b, σ. 219-232.

Χριστίνα Παλαιολόγου
ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ
ΣΕ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η παράσταση *Συνέβη σε μια Βίδα*, που παρουσιάζεται στο Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Β. & Μ. Θεοχαράκη, από το 2012 έως σήμερα, απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για την ιστορία μιας Βίδας, που προσπαθεί εναγωνίως να γίνει χρήσιμη, να προσαρμοστεί σε μια κατασκευή, σε ένα καθημερινό αντικείμενο ή σε ένα παιχνίδι. Επειδή όμως, οι προσπάθειές της αποβαίνουν μάταιες, η Βίδα απογοητευμένη κλαίει, λιώνει, συρρικνώνεται, χάνει το σχήμα της. Μεταμορφώνεται λοιπόν, σε μια μεταλλική μπάλα. Με το νέο της σχήμα, η Βίδα-μπάλα κυλάει σε πεδιάδες, σκαρφαλώνει σε βουνά, κολυμπάει σε θάλασσες προσπαθώντας να βρει έναν τρόπο να γίνει χρήσιμη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιπλάνησης κατορθώνει να επιτύχει τον στόχο της, μπαλώνοντας πρώτα ένα τρύπιο παλιό παπούτσι, ενώ στη συνέχεια γίνεται μέρος του κλειδιού ενός σπασμένου βιολιού. Ενώσω αναζητά τον προορισμό της, ερωτεύεται ένα φτερό.

Στην ιστορία αυτή, η Βίδα μοιάζει με τους ήρωες των λαϊκών παραμυθιών, που συχνά απομακρύνονται από το οικείο περιβάλλον τους και αγωνίζονται να αποδείξουν τις ικανότητές τους σε τόπους άγνωστους και μακρινούς. Ο τόπος εξέλιξης της συγκεκριμένης ιστορίας είναι έργα τέχνης σημαντικών καλλιτεχνών από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως σήμερα, καθώς η ηρωίδα της ιστορίας εισέρχεται στα έργα αυτά και συχνά αποτελεί μέρος τους. Ο χρόνος είναι αόριστος, παρελθοντικός, αλλά και σημερινός, επειδή η χρήση, η μετατροπή, η μεταποίηση, η ανακύκλωση των αντικειμένων, το άχρηστο και η αξιοποίησή του, θέματα που πραγματεύεται αυτή η ιστορία, είναι διαχρονικά.

Συγκεκριμένα, τα θέματα που αναδεικνύονται είναι:

- Πώς ένα άχρηστο αντικείμενο μπορεί να μετατραπεί σε χρήσιμο;
- Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα ευτελή υλικά που βρίσκονται γύρω μας;
- Πώς η τέχνη αναζητά την έμπνευσή της στον υλικό κόσμο που μας περιβάλλει;
- Πώς ένα απλό, καθημερινό αντικείμενο μπορεί να μετατραπεί σε ένα έργο τέχνης;

Για πρώτη φορά, κοινά αντικείμενα της καθημερινής ζωής εισβάλλουν στην καλλιτεχνική δημιουργία μέσω, καταρχήν του Κυβισμού,¹ αργότερα του κινήματος του Dada και στη συνέχεια του Σουρεαλισμού. Ιδιαίτερα στο Dada,

τα *Ready-mades* του Marcel Duchamp είναι απλά καθημερινά αντικείμενα, βιομηχανικά τέχνηρα, τοποθετημένα έξω από τις κανονικές λειτουργικές τους θέσεις. Στα *Merz* του Kurt Schwitters καθημερινά αντικείμενα, τυχαία ευρήματα, συνδυάζονται με άλλα στοιχεία στα κολλάζ που δημιουργεί ο καλλιτέχνης. Η ενασχόληση των καλλιτεχνών με αντικείμενα του περιβάλλοντος, τα οποία ενσωματώνονται σε έργα τέχνης, έχει ως στόχο, μέσω της αντι-καλλιτεχνικής αυτής πρότασης, την καταδίκη της τέχνης των αστών.²

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, μέσω της Pop Art και των απηχίσεων της, του Νεορεαλισμού, του Νέο-ντανταϊσμού, Νέο-σουρεαλισμού και άλλων, οι καλλιτέχνες έρχονται να αντιπαρατεθούν στον διαχωρισμό της τέχνης από τη ζωή, ώστε η ζωή να μπορεί να γίνει τέχνη και η τέχνη να είναι ζωή. Κάθε μορφής αντικείμενο, την περίοδο αυτή, απεγκλωβίζεται από τον αρχικό του προορισμό, «εμψυχώνεται», «εξεγείρεται» και εισβάλλει στην καλλιτεχνική δημιουργία ως σημείο επαφής με την πραγματικότητα. Υπό τις νέες διαμορφούμενες συνθήκες, η καλλιτεχνική δημιουργία, που προσαρτά το αντικείμενο, χαρακτηρίζεται από πολλούς μελετητές ως «τέχνη του αντικειμένου».³ Μέσω αυτών των επιδιώξεων, διαπιστώνεται ότι μειώνεται προοδευτικά και τελικά εξαφανίζεται κάθε διάκριση των ορίων των διαφόρων εικαστικών κατηγοριών, ενώ καταλύεται η σχέση έργου τέχνης και χώρου. Αποτέλεσμα των καλλιτεχνικών αυτών πειραματισμών είναι ότι το έργο τέχνης κατεβαίνει από το βάθρο του και βγαίνει από τον μουσειακό του χώρο.⁴

Με τον τρόπο αυτόν οι εικαστικές τέχνες αποκτούν νέα χαρακτηριστικά: η ζωγραφική αποκτά όγκο, η γλυπτική επεκτείνεται σε πολλαπλούς χώρους, το κοινό αντικείμενο καθημερινής χρήσης προσλαμβάνει αισθητική αξία. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται νέες σχέσεις και προβάλλονται νέες λειτουργίες. Συνέπεια της κατάργησης των ορίων ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες εικαστικών έργων και της αμφισβήτησης όλων των καθιερωμένων αξιών είναι η εισαγωγή νέων καλλιτεχνικών τρόπων έκφρασης, όπως τα συμπλέγματα (*assemblages*),⁵ οι συναρμογές (*montages*), οι συσσωρεύσεις (*accumulations*),⁶ οι συμπίεσεις (*compressions*),⁷ τα ξεκολλήματα (*décollages*)⁸ ή οι συσκευασίες (*emballages*) και τα πακεταρίσματα (*empaquetages*).⁹ Το τυχαίο, το συμπτωματικό, το αποσπασματικό, το απροσδόκητο, η ειρωνική διάθεση και το παράλογο κυριαρχούν, την περίοδο αυτή, στην καλλιτεχνική δημιουργία. Τα έργα τέχνης δεν προορίζονται να διατηρηθούν επί μακρόν, καθώς οι καλλιτέχνες επιδιώκουν να αποδώσουν το στιγμιαίο, ό,τι συντελείται στην εποχή τους. Το εφήμερο λοιπόν φαίνεται ότι κατακτά έδαφος και χαρακτηρίζει πλέον τις προσπάθειες των καλλιτεχνών. Η σύντομη διάρκεια των κινημάτων, των ρευμάτων και των τάσεων, που σημειώνονται καθ' όλη αυτή τη μεταπολεμική περίοδο, είναι ενδεικτική του χαρακτήρα που προσλαμβάνει η σύγχρονη τέχνη.

Στο πλαίσιο των μεταμοντέρνων αναζητήσεων,¹⁰ τη δεκαετία του 1970, ορισμένοι καλλιτέχνες, επηρεασμένοι από την Pop Art και την Εννοιολογική τέχνη, στρέφονται στην οικειοποίηση έργων του μακρινού ή του πρόσφατου παρελθόντος, προκειμένου να τα μεταμορφώσουν και να ανασηματοδοτήσουν το μήνυμά τους. Ο όρος Appropriation Art¹¹ συνδέεται ιδιαίτερα με την «Pictures Generation» («Γενιά των Εικόνων»), μια ομάδα που πήρε το όνομά της από την ομώνυμη έκθεση στο Artists Space της Νέας Υόρκης το 1977, την οποία επιμελήθηκε ο Douglas Crimp.¹²

Η Appropriation Art ως αντιγραφή, αναπαραγωγή, επανεπεξεργασία, επανερμηνεία, παράθεση ή μετάφραση επιχειρείται σε ένα προϋπάρχον, γνωστό έργο τέχνης, έστω και μέσω ελαχίστων παρεμβάσεων.¹³ Στην προκειμένη περίπτωση, ο καλλιτέχνης προβαίνει σε επανασχεδίαση, επαναχρωματισμό ή επαναφωτογράφιση επιμέρους θεμάτων, στοιχείων ή μοτίβων, προκειμένου να τα εντάξει στο έργο του. Η Appropriation art, στις περισσότερες περιπτώσεις, χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές, όπως τη ζωγραφική, το collage, το montage, τη φωτογραφία, την κινηματογράφηση και άλλες, η χρήση των οποίων έγκειται στην κρίση και τα ενδιαφέροντα του καλλιτέχνη. Οι καλλιτέχνες της Appropriation art, της οικειοποίησης, δηλαδή, έργων του μακρινού ή πρόσφατου παρελθόντος, προκειμένου να επιτύχουν τον σκοπό τους, δανείζονται θέματα, αντικείμενα, ενίοτε υλικά και τεχνικές, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ή προσαρτούν τμήμα ή τμήματα έργων, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα νέο έργο τέχνης. Τα στοιχεία που οικειοποιούνται, μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία της παραδοσιακής τέχνης, με σκοπό τη δημιουργία ενός νέου έργου. Συχνότερα, η χρήση δανεικών στοιχείων από τον καλλιτέχνη δηλώνει την χιουμοριστική του διάθεση ή την πρόθεσή του να παρωδήσει, να ειρωνευτεί, να υπονομεύσει ή και να ασκήσει κριτική. Τα αντικείμενα, τα υλικά και οι τεχνικές, συχνά, επιλέγονται και χρησιμοποιούνται από τους καλλιτέχνες της Appropriation art ανάλογα με τη μορφή τους, τη σημασία, τη λειτουργία ή την αξία τους, ενώ πολλές φορές προσλαμβάνουν διαφορετικό νόημα κατά την διαδικασία παραγωγής του έργου τέχνης. Είναι γεγονός ότι οι πιο παραδοσιακές μορφές τέχνης, όπως η γλυπτική και η ζωγραφική συνυπάρχουν πλέον με τις νέες τεχνικές, όπως αυτές της φωτογραφίας, του βίντεο, των πολυμέσων και των εγκαταστάσεων.¹⁴

Η τέχνη παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιστημονικές έρευνες από τον χώρο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, αλλά και της τέχνης επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο της αισθητικής.¹⁵ Μέσω των εικαστικών τεχνών (σχέδιο, ζωγραφική, πλαστική, collage κ.ά.) τα παιδιά παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μία καλλιτεχνική δράση οδηγεί τα

παιδιά στην δημιουργία, καλλιεργεί το ενδιαφέρον, την φαντασία, αλλά και τη μνήμη, προσφέρει ερεθίσματα για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών, ενώ συμβάλλει και στην κοινωνικοποίησή τους. Εκτός από την αισθητική εμπειρία που προσφέρει η ενασχόληση με τις τέχνες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μορφές και τεχνικές των Τεχνών. Στα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα για την προσχολική αγωγή, ο τομέας Τέχνες περιλαμβάνει εκτός από τα εικαστικά, το θέατρο, τη μουσική, τον χορό, την οπτικοακουστική καλλιτεχνική έκφραση. Η οπτικοακουστική καλλιτεχνική δραστηριότητα προϋποθέτει τη δημιουργική χρήση οπτικοακουστικών μέσων και εργαλείων. Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιούνται μορφές σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης μεταξύ των οποίων είναι η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, τεχνικές του animation, τα computer graphics, οι virtual reality installations, που σαν κοινό τους περιβάλλον έχουν τη δημιουργική έκφραση με εργαλείο το περιβάλλον του υπολογιστή. Η δύναμη της εικόνας στατικής ή κινούμενης είναι αναμφισβήτητη.

Ένας τρόπος για να προσεγγίσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας την τέχνη είναι και το θέατρο. Η ένταξη έργων τέχνης σε μια θεατρική παράσταση μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον τους, να τα συγκινήσει, να τους δώσει ερεθίσματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους. Στην παράσταση *Συνέβη σε μια Βίδα*, τα έργα τέχνης που παρουσιάζονται ζωντανεύουν μέσω της κίνησης. Πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, αλλά και κατασκευές, που αποτελούν το περιβάλλον της ιστορίας, προβάλλονται ακέραια ή αποσπασματικά, επεξεργασμένα με την τεχνική του animation. Στα περιβάλλοντα αυτά κινούνται παράλληλα οι βασικοί ήρωες της ιστορίας. Τα έργα τέχνης, στην προκειμένη περίπτωση, μετασηματίζονται, εμπλουτίζονται και ανασηματοδοτούνται, όπως συμβαίνει στην Appropriation Art, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να τα αναγνωρίσουν και να τα οικειοποιηθούν. Λειτουργούν δηλαδή ως σκηνικός χώρος. Στοιχεία των έργων τέχνης, συχνά, εξέρχονται του πλαισίου τους ή μετακινούνται μέσα σε αυτό, απομονώνονται, μεγεθύνονται ή αποκτούν νέες διαστάσεις, συνδιαλέγονται με άλλα εικονογραφικά θέματα. Αποτέλεσμα της μεταμόρφωσης ή της εμπύχωσης των αντικειμένων είναι η ανάκληση στη μνήμη του αρχικού θέματος του πίνακα, καθώς τα παιδιά δείχνουν να το αναγνωρίζουν. Η διαδικασία αναγνώρισης και ταυτοποίησης στοιχείων του έργου συμβάλλει στη μάθηση. Η αίσθηση, επίσης, ότι αυτό που τα παιδιά βλέπουν είναι κάτι γνωστό και οικείο, τους προκαλεί μεγάλο ενθουσιασμό. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος παρουσίασης των έργων τέχνης, καθώς η μουσική και η κίνηση που εμπλουτίζουν την εικόνα προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μικρών παιδιών.

Στο Νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση,¹⁶ στην Ελλάδα, προτείνεται η άμεση σύνδεση της πληροφορικής με τις εικαστικές τέχνες, τον κινηματογράφο και το animation. Η σύνδεση των Νέων Τεχνολογιών με την εικαστική αγωγή δεν σημαίνει ότι στόχος είναι η αντικατάσταση του παραδοσιακού τρόπου δημιουργίας εικόνων. Η τέχνη και η τεχνολογία δεν ανταγωνίζονται ούτε αντιτίθενται η μια στην άλλη. Συνιστούν ένα μέσο για να εκφράσουν τα παιδιά τις εμπειρίες τους και να δημιουργήσουν νέες προοπτικές έκφρασης.¹⁷ Στην προκειμένη περίπτωση, οι Νέες Τεχνολογίες γίνονται ένα εργαλείο για να αναπτυχθούν νέα περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργίας.¹⁸ Συγκεκριμένα, στην παράσταση αυτή, το animation¹⁹ αποσκοπεί ώστε το παιδί να προσεγγίσει και να κατανοήσει πιο εύκολα την τέχνη, να αντιληφθεί τις συνθήκες και το αποτέλεσμα της δημιουργίας, ώστε να συμμετέχει ενεργά, εκφράζοντας συναισθήματα και σκέψεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Διάφορα αντικείμενα που συνδυάζονται με την ζωγραφική εντοπίζονται ήδη από το 1911-1912 σε αρκετά έργα των Picasso και Braque. Ο ποιητής, θεωρητικός του Κυβισμού και φίλος των κυβιστών Guillaume Apollinaire αναφέρεται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισαν στην καλλιτεχνική δημιουργία τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής. Βλ. Guillaume Apollinaire, *Les Peintres Cubistes*, Eugène Figuière, Collection « Tous les Arts », Paris, 1913, σ. 35-36.
- 2 Με την άρνηση όλων των καθιερωμένων καλλιτεχνικών αξιών, οι πνευματικοί άνθρωποι και οι καλλιτέχνες που συνδέονται με το Dada, αντί της αναζήτησης του νοήματος διακηρύσσουν την ανοησία του, αντί της πραγματικότητας δοξολογούν το τυχαίο, αντί της συνείδησης υιοθετούν το υποσυνείδητο και στην θέση της τέχνης βάζουν την αντιτέχνη (Antikunst). Βλ. Hans L. C. Jaffe, Eberhard Roters, *Die Malerei im 20. Jahrhundert* (στη σειρά *Epochen der Kunst* 12), Bertelsmann, Gütersloh, 1963, σ. 33.
- 3 Χαρακτηριστικά, ο Rotzler εξετάζει την παρουσία του αντικειμένου στον κυβισμό, τον ντανταϊσμό, τον σουρεαλισμό, τον νεορεαλισμό και άλλες τάσεις. Βλ. Willy Rotzler, *Objekt Kunst. Von Duchamp bis zur Gegenwart*, DuMont Reiseverlag, Köln, 1975.
- 4 Χρύσανθος Χρήστου, Η ζωγραφική του 20ού αιώνα, τόμ. Γ΄, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1993, σ. 493.
- 5 Το assemblage είναι άλλοτε ένα σύμπλεγμα πραγματικών αντικειμένων και άλλοτε ζωγραφικής και πραγματικών αντικειμένων. Βλ. William C. Seitz, *The Art of Assemblage*, Museum of Modern Art, New York, 1961.
- 6 Πρόκειται για συσσωρεύσεις ίδιων αντικειμένων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Arman (Armand Fernandez), τα έργα του οποίου κινούνται ανάμεσα στη ζωγραφική και την πλαστική. Τα αντικείμενα, άλλοτε όμοια και άλλοτε ανόμοια τοποθετούνται σε πλαστικά διαφανή τρισδιάστατα κουτιά και συνδυάζουν το τυχαίο με το μελετημένο. Βλ. Gilbert Perle (επιμ.), *Arman: passage à l'acte*, Musée d'art moderne et d'art contemporain de Nice / Skira & Seuil, Nice, 2001.
- 7 Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του César (César Baldaccini), ο οποίος καταφεύγει στις συμπίεσεις μεταλλικών αντικειμένων, συνήθως αυτοκινήτων, που συμπιέζονται σε

- κυβόφορμους παραλληλεπίπεδους όγκους. Βλ. Gilbert Perlein, Jean Albou, *César: l'instinct du fer, 1946-1966: des premiers fers aux compressions*, Musée d'art moderne et d'art contemporain de Nice, MAMAC, Nice, 2002.
- 8 Είναι το αντίθετο του Collage. Πρόκειται για ένα είδος επέμβασης σε κάθε είδους αντικείμενα, όπως η αφάιρηση κομματιών από αφίσες στους δρόμους. Χαρακτηριστικοί καλλιτέχνες είναι οι Raymond Hains, Mimmo Rotella, François Dufrêne, Jacques Villeglé, οι οποίοι, στην περίπτωση αυτή, αποκαλούνται καλλιτέχνες της αφίσας. Βλ. Alain Jouffroy, «Die internationale Avantgarde von Paris», στο Sam Hunter, Alain Jouffroy, Alan Browness, *Kunst unserer Zeit. Malerei und Plastik*, DuMont Schauberg, Köln, 1966, σ. 46-78.
- 9 Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του γλύπτη των συσκευασμένων όγκων Christo (Christo Javacheff), ο οποίος, επεμβαίνοντας στο φυσικό περιβάλλον, αποβλέπει στην μεταμόρφωση του τοπίου, περιτυλίγοντας συνήθως ένα τμήμα του. Μέσω της απόκρυψης αυτής προσδίδει έναν νέο χαρακτήρα στον φυσικό χώρο. Βλ. David Bourdon, *Christo*, Harry N. Abrams, New York, 1971.
- 10 Κατά τον Βελουδή τα χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού είναι: «η άρνηση της κλασικής και της μοντέρνας Αισθητικής, του ωραίου, του αληθινού και του αυθεντικού, της καλλιτεχνικής ιδιοφυΐας και της οργανικής μορφής του καλλιτεχνικού έργου, η ανάμιξη των ειδών και των μορφών, η εξάλειψη των ορίων μεταξύ υψηλής τέχνης και κακοτεχνήματος (κιτς), η άρνηση του νοήματος, της πραγματολογικής αναφοράς και της ιστορικότητας στη γλώσσα και στη λογοτεχνία, η διάπλεξη της τέχνης με την αγορά και του καλλιτεχνικού έργου με το εμπόρευμα, η ρήξη με τις παραδεδομένες (κοσμο) θεωρίες...». Βλ. Γιώργος Βελούδης, «Η εποχή του μετά», *Ελευθεροτυπία* (7 Μαρτίου 2009), σ. 14.
- 11 Ο όρος χαρακτηρίσε αρχικά το έργο πέντε καλλιτεχνών (Tony Brauntuch, Jack Goldstein, Sherrie Levine, Robert Longo και Philip Smith) και αργότερα επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει και άλλους, όπως η Cindy Sherman, η Barbara Kruger και ο Richard Prince, Sigmar Polke, Elaine Sturtevant, Larry Rivers, Robert Colescott, Philip Taaffe, Stuart Jan Netsky, Deborah Kass, Glenn Brown, Robert Heineken, Yasumasa Morimura, Mike Bidlo, Jeff Koons κ.ά. Ο όρος «οικειοποίηση» (appropriation) αναφέρεται για πρώτη φορά από τον George Bataille. Σχετικά με την Appropriation Art βλέπε John C. Welchman, *Art after Appropriation, Essays on Art in the 1990's*, G + B Arts International, London, 2001, σ. 3.
- 12 Douglas Crimp (επιμ.), *Pictures an exhibition of the work of: Troy Brauntuch, Jack Goldstein, Sherrie Levine, Robert Longo, Philip Smith*, (September 24 – October 29, 1977), Committee for the Visual Arts, New York, 1977.
- 13 Η οικειοποίηση έργων του παρελθόντος προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές ξεκινούσαν από την αποδοκιμασία ή τη δυσπιστία και έφταναν έως την αποδοχή και την επιδοκιμασία. Ανάλογα δηλαδή με την διάθεση που το κοινό προσέγγιζε το έργο ή την ποιότητα του νέου έργου. Πολύ συχνά, προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την πρωτοτυπία, την αυθεντικότητα ή την πατρότητα των έργων.
- 14 Θανάσης Μουτσόπουλος, *Ανακύκλωση-Επανάχρηση-Οικειοποίηση (Ιδιοποίηση). Πενήντα χρόνια ελλαδικού Ready Made 1960-2010*, Δημοτική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας «Α. Τάσσο», Καλαμάτα, 2010, σ. 12.
- 15 John Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, μτφ. Μόσχα Μιχαλοπούλου, Γλάρος, Αθήνα, 1982, σ. 346 και σ. 362: Laura H. Charman, Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή, μτφ. Ανδρέας Λαπούρτας, Νεφέλη, Αθήνα, 1993: Liora Bresler, «Zooming in on the qualitative paradigm in art education: Educational criticism, ethnography and action research», *Visual Arts Research* 20:1 (1994), σ. 1-19: Christine Marme Thompson, «Transforming curriculum in the visual arts», Sue Bredekamp & Teresa Rosengrant (επιμ.), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. 2), NAEYC, Washington, 1995, σ. 81-89: Anna Kindler, «Artistic learning in early childhood: A study of social interactions», *Canadian review*

- of art education* 21:2 (1996), σ. 91-106· Barbara Piscitelli, *Designing art programs for young children: lecture and workshop program*, QUT, Brisbane, 1996· Robert Schirrmacher, *Art and creative development for young children*, Delmar, New York, 1998· John Matthews, *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*, Falmer Press, London, 1999· Elisavet Papadopoulou, Iosif Fragkoulis, «The nursery teachers' views on the use of art in the education process. The case of nursery teachers of the Achaia Prefecture», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17:2 (2018), σ. 177-200.
- 16 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το Αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989-ΦΕΚ.208 Α΄). Η διαθεματική προσέγγιση, ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της γνώσης επιτρέπει και αναδεικνύει τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο συσχετίσεις, συνθέσεις και γενικεύσεις που οδηγούν στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης. Βλ. Ηλίας Ματσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- 17 Bertram C. Bruce, «Technology and arts education», Liora Bresler (επιμ.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, Dordrecht, 2007, σ. 1355-1359.
- 18 Ζαχαρένια Καραθανάση, Ιωάννα Παπαευθυμίου, «Οι μεγάλοι Ζωγράφοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο μας», στο Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω, Πρακτικά Συνεδρίου, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΠΕΚ), Αθήνα, 2010, σ. 1-10.
- 19 Tim Royle, «Creative activities: Art and Design», Rob Crompton (επιμ.) *Computers and the primary curriculum 3-13*, The Falmer Press, London, New York, Philadelphia, 1989, σ. 171-187.

Αιμιλία Καραντζούλη
«ΤΟ “ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ ΤΩΝ ΓΕΝΕΩΝ”
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΓΕΦΥΡΩΣΗ ΤΟΥ
ΔΙΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ»

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια τάση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας για υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων που δεσμεύουν όλες τις πτυχές ανάπτυξης των παιδιών,¹ με αποτέλεσμα η διδασκαλία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση να κρίνεται αναγκαία, καθώς ο ιδιαίτερος και πολυδιάστατος χαρακτήρας του καλύπτει τόσο παιδαγωγικές, όσο κοινωνικές, ιδεολογικές αλλά και καλλιτεχνικές σκοπιμότητες.²

Ο πολύπλευρος αυτός χαρακτήρας έχει καταστήσει το Θέατρο εκτός από αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, άριστο εργαλείο διαπαιδαγώγησης, αλλά και διδασκαλίας λοιπών μαθημάτων, ανανεώνοντας και αναζωογονώντας τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση φαίνεται να ευνοεί, αλλά και να ευνοείται από τη στροφή που συντελείται τα τελευταία χρόνια προς μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση, που απομακρύνει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα από την παραδοσιακή “καθ’ έδρας” διδασκαλία και φέρνει τον μαθητή και τις ανάγκες του στο επίκεντρο.

Ωστόσο, η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της πληροφορίας και της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών, δημιουργεί μια νέα και διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, στην οποία η Εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί. Οι σημερινοί μαθητές φαίνεται να μην έχουν σχέση με το μαθητικό δυναμικό, το οποίο το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει σχεδιαστεί για να διδάξει,³ καθώς η εύκολη πρόσβαση στην παγκόσμια πληροφόρηση, αλλά και η καθημερινή εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά μέσα έχει αλλάξει ριζικά τόσο τα ενδιαφέροντα όσο και τις ανάγκες τους.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενα στη σύγχρονη πραγματικότητα έχουν εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς εκτός από την απόκτηση γνώσεων και εξοικείωσης με τη χρήση τους, οι ίδιες ως εποπτικό εργαλείο είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα δυνατό μαθησιακό περιβάλλον,⁴ το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σημερινών μαθητών. Οι τελευταίοι αποτελούν μια γενιά μεγαλωμένη μέσα στα ψηφιακά μέσα, αφού όλη η ζωή τους περιβάλλεται από αυτά, καθώς χρησιμοποιούν υπολογιστές, βιντεοπαιχνίδια, ψηφιακές συσκευές αναπαραγωγής μουσικής, κάμερες, βίντεο, κινητά τηλέφωνα, και όλα τα άλλα παιχνίδια και εργαλεία της ψηφιακής εποχής, τα οποία αναμφισβήτητα

αποτελούν κομμάτι της ζωής τους, με αποτέλεσμα, να προσλαμβάνουν, αλλά και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με έναν τρόπο ριζικά διαφορετικό από ότι παλαιότερα.

Διάφορες ορολογίες έχουν δοθεί για να χαρακτηρίσουν αυτή τη νέα γενιά μαθητών,⁵ ωστόσο πιο ευρεία χρήση γίνεται στον όρο που πρώτος διατύπωσε ο Prensky «Digital Natives»⁶ (ψηφιακά αυτόχθονες), καθώς ο τρόπος με τον οποίο χειρίζονται τη γλώσσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των ψηφιακών παιχνιδιών και του διαδικτύου βρίσκεται κατ' αναλογία με τη μητρική τους γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, όσοι δεν έχουν γεννηθεί μέσα στον ψηφιακό κόσμο, αλλά σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους έχουν γοητευθεί από τις δυνατότητες της τεχνολογίας ή έχουν αναγκαστεί να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα, ανήκουν σε μια διαφορετική κατηγορία. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια γενιά ανθρώπων που μεγάλωσαν μακριά από τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, όταν αυτά άρχιζαν μόλις να εμφανίζονται και να χρησιμοποιούνται κυρίως σε ακαδημαϊκά πλαίσια. Μαζί με την εξάπλωση της τεχνολογίας και την εισαγωγή της στην καθημερινότητά μας, η παλαιότερη αυτή γενιά, η οποία φαίνεται να αντιστοιχεί ακόμα στους σημερινούς εκπαιδευτικούς, έμαθε να αξιοποιεί τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σταδιακά. Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπρόσωποι αυτής της γενιάς καλούνται «Digital Immigrants»⁷ (ψηφιακοί μετανάστες), καθώς μπορεί όπως οι μετανάστες, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, να προσαρμόζονται στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, ωστόσο πάντοτε διατηρούν κάποια «προφορά» στη χρήση της νέας τους γλώσσας, η οποία αποτελεί ουσιαστικά και το κομμάτι που τους συνδέει με το παρελθόν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί επιπλέον, πως μια γλώσσα που μαθαίνουμε αργότερα κατά τη διάρκεια της ζωής μας, όσο κι αν εξοικειωθούμε με αυτήν, πηγαίνει σε διαφορετικό τμήμα του εγκεφάλου από τη μητρική,⁸ αποκτώντας διαφορετικές δομές και λειτουργία.

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται και το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση σήμερα, καθώς σύμφωνα με την άποψη του Marc Prensky, οι εκπαιδευτικοί- ψηφιακοί μετανάστες, έχοντας αναπτύξει τη γλώσσα της “πρό-ψηφιακής εποχής”, καλούνται να διδάξουν μια “τεχνολογικά προηγμένη νέα γενιά”⁹ που μιλά μια νέα γλώσσα και η οποία από τη δική της πλευρά ίσως κάποιες φορές να δυσκολεύεται να κατανοήσει εκφράσεις των «ψηφιακών μεταναστών».¹⁰ Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά λαμβάνουν, προσλαμβάνουν και αλληλεπιδρούν τις πληροφορίες είναι πολύ διαφορετικός από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να διδάσκουν, αλλά και να αντιμετωπίζουν τη γνώση γενικότερα.¹¹ Οι μαθητές, έχοντας από την πρώτη στιγμή της γέννησης τους βρεθεί σε ένα περιβάλλον με ψηφιακά μέσα, όπου πριν ακόμα μιλήσουν ξέρουν να χρησιμοποιούν ένα tablet ή έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, έχουν

μάθει να επεξεργάζονται παράλληλα πολλά ερεθίσματα, αλλά και να δρουν σε διαφορετικές ταχύτητες, σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνηθίζουν να διδάσκουν βήμα-βήμα κάθε αντικείμενο ξεχωριστά.¹²

Όσα αναφέρθηκαν απασχολούν την εκπαίδευση και εμφανίζονται ίσως εντονότερα κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, ενώ σήμερα, όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και να εξοικειωθούν με τη νέα γλώσσα των μαθητών τους, καθώς *«η ταχύτητα και η πρόσβαση που έχουν στη γνώση και στα πολυμέσα έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία»*.¹³ Είναι γενικά αποδεκτό πως η τεχνολογική πρόοδος δημιουργεί κοινωνικές ανάγκες που με τη σειρά τους απαιτούν νέες προσεγγίσεις και πρακτικές, τις οποίες η εκπαίδευση οφείλει διαρκώς να αναπτύσσει και να αναζητά.

Στον αντίποδα των ανωτέρω, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως αν και γενικά επικρατεί η άποψη που αναφέρθηκε, πως δηλαδή οι χρήστες της τεχνολογίας είναι ριζικά διαφορετικοί ως προς τις συνήθειες και τις προτιμήσεις από εκείνους που δεν είναι χρήστες, παρ' όλα αυτά, καθώς σήμερα η πρόσβαση σε ορισμένες τεχνολογίες είναι σχεδόν παγκόσμια, τέτοιες διαφορές έχουν σε μεγάλο βαθμό αμβλυνθεί. Το γεγονός αυτό ανέδειξε ο David Buckingham στην προσπάθειά του να αντικρούσει τα επιχειρήματα του Marc Prensky σχετικά με την αναγκαιότητα μεταβολής των διδακτικών προσεγγίσεων προς τις ανάγκες της τεχνολογικά προηγμένης γενιάς, διατυπώνοντας την άποψη ότι η διαθεσιμότητα ενός υπολογιστή δε σημαίνει απαραίτητα και γνήσια πρόσβαση ή κατοχή δεξιοτήτων χρήσης του,¹⁴ γεγονός που εγείρει πολλά ερωτηματικά σχετικά με τη διάκριση μεταξύ ψηφιακών γηγενών και ψηφιακών μεταναστών.

Καθώς η ύπαρξη ενός υπολογιστή στο σπίτι ή η ικανότητα απλής περιήγησης σε μια μηχανή αναζήτησης δεν σημαίνει και ουσιαστική χρήση του ψηφιακού μέσου,¹⁵ ένα παιδί μπορεί πράγματι από πολύ μικρή ηλικία να ξέρει πώς να ανοίξει και να κλείσει έναν υπολογιστή ή να είναι εξοικειωμένο με τη θέα αυτού στον χώρο που δραστηριοποιείται, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι σε θέση να αξιοποιεί όλες τις δυνατότητές του, σε αντίθεση ενδεχομένως με έναν ενήλικα ο οποίος αν και δεν μεγάλωσε σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, έμαθε τελικά πώς να αξιοποιεί τις δυνατότητες των ΤΠΕ,¹⁶ επικυρώνοντας την άποψη ότι η εκπαιδευτική γνώση σε καμία περίπτωση δεν είναι σαν την καθημερινή γνώση, καθώς έχει διαφορετική μορφή.¹⁷

Ο σημερινός εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων που έχει στα χέρια του, είναι σε θέση να δώσει βήμα στους ίδιους τους μαθητές και να τους φέρει στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας,¹⁸ ξεφεύγοντας, παράλληλα, από την εικόνα του δασκάλου-παντογνώστη και προσεγγίζοντας περισσότερο τον εμπυχωτή-συντονιστή μιας ομαδικής

προσπάθειας.¹⁹ Για να μπορέσει να καταστεί κάτι τέτοιο δυνατό, ο ίδιος οφείλει πρωταρχικά να είναι πλήρως καταρτισμένος, και να λειτουργεί ως «διευκολυντής» και «ενορχηστρωτής» της εκπαιδευτικής διαδικασίας,²⁰ διαμορφώνοντας ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης προσανατολισμένο στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, αξιολογώντας σωστά τα διαθέσιμα μέσα και αξιοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία με σκοπό την προώθηση της επικοινωνίας του πειραματισμού και της συνεργασίας.²¹

Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο δύναται να διαδραματίσει δημιουργία του ψηφιακού δράματος, το οποίο αξιοποιεί τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών και των θεατρικών τεχνικών τόσο ξεχωριστά, όσο και συνδυαστικά, και έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση της δημιουργίας του τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία.²²

Ο όρος «cyberdrama», που επινοήθηκε για πρώτη φορά από την Janet Murray στο βιβλίο της «Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace»²³ αποτελεί μια νέα μορφή δράματος που βρίσκεται ακόμα σε ανάπτυξη και εξελίσσει τις δυνατότητές του παράλληλα με τα τεχνολογικά μέσα, διατηρώντας πολλές από τις θεατρικές τεχνικές, διαφέροντας εντούτοις πολύ από την παραδοσιακή μορφή θεάτρου κυρίως ως προς τη σωματικότητα.²⁴ Για την ανάπτυξή του απαιτείται η χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων, καθώς, σύμφωνα με την Murray εστιάζει –εκτός των άλλων- στην παραγωγή ενός θεατρικού έργου μέσω της άντλησης υλικού από το διαδίκτυο, την καταγραφή του σε ψηφιακό video και τον εμπλουτισμό του με άλλες τεχνικές που παρέχονται από τις ΤΠΕ όπως είναι η μουσική, τα εφέ, τα animation, αλλά ακόμα και η ψηφιακή αφήγηση.²⁵ Έτσι μέσω πολλών και διαφορετικών δυνατοτήτων που παρέχονται από τις ψηφιακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο, μπορεί κανείς να δημιουργήσει μια ολόκληρη παράσταση, ακόμα και χωρίς τη σωματική παρουσία ηθοποιών ή την αντικατάσταση αυτών από avatars.

Στους κυβερνοχώρους (cyberspaces) μπορούν να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν διαφορετικές μορφές δράματος, καθώς η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει ποικίλους τρόπους να δημιουργούμε θέατρο, να μιλάμε και να μοιραζόμαστε το θέατρο, καθιστώντας το ψηφιακό δράμα όχι μια απλή αξιοποίηση τεχνικών του δράματος σε ψηφιακό περιβάλλον, αλλά πολύ περισσότερο μια ζωντανή διαδραστική διαδικασία. Πρόκειται ουσιαστικά, σύμφωνα με την Ryan,²⁶ για έναν επαναπροσδιορισμό της αφήγησης μέσω ψηφιοποιημένων μορφών εξιστόρησης που ενισχύει τη συμμετοχή και τη συνεργασία και μπορεί επιπλέον να περιλαμβάνει συμμετέχοντες σε ρόλο που αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν ή διηγούνται μια ιστορία σε έναν φανταστικό κόσμο ενός ψηφιακού χώρου.²⁷

Πιο συγκεκριμένα, στο ψηφιακό δράμα αξιοποιούνται μερικά βασικά στοιχεία του δράματος, όπως είναι ο ρόλος ή η αφήγηση μέσα από πληροφορίες που παρέχονται από το Διαδίκτυο, από blogs, wikis και σχετικούς ιστότοπους. Επιπλέον, ολόκληροι διάλογοι μπορούν να αντληθούν από γραπτές συνομιλίες (text-based) σε chats ή Forums και αλληλεπιδράσεις, ενώ αυτό το είδος δράματος μπορεί να χρησιμοποιήσει 3D εικονικούς κόσμους και avatars. Το σημαντικότερο στοιχείο, ωστόσο, είναι πως στο ψηφιακό δράμα εξακολουθεί να υπάρχει η έννοια της δημιουργίας, της δράσης, της αλληλεπίδρασης, αλλά και η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος που απευθύνεται σε κάποιο κοινό, το οποίο όχι μόνο δεν απουσιάζει, καθώς άνθρωποι από όλο τον κόσμο μπορούν να έρθουν σε επαφή μαζί του, αλλά πολύ περισσότερο αυτή η δυναμική ενός ακροατηρίου παρέχει στους συμμετέχοντες «την αίσθηση της ύπαρξης στον κόσμο».²⁸

Επιπλέον, η σύγχρονη εποχή της ταχείας ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου επιτρέπει σε ηθοποιούς από διαφορετικά μέρη σε ολόκληρο τον κόσμο να παίξουν μαζί σε πραγματικό χρόνο, ενώ το κοινό είναι σε θέση να δει την performance τους, σαν αυτοί να βρίσκονταν πραγματικά μπροστά του, δίνοντας μια νέα διάσταση στην ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνική δικτύωση που -μεταξύ άλλων- αποτελούν μέρος της ουσίας του θεάτρου. Ωστόσο, ακόμα και αν τα όρια μεταξύ των συντελεστών μιας παράστασης καθίστανται στο ψηφιακό δράμα δυσδιάκριτα, η τεχνολογία, όπως δεν είναι σε θέση να παρέμβει στην ουσία της έννοιας του θεάτρου, όσο κι αν εμπλουτίζει ή μεταβάλλει το σκηνικά προβαλλόμενο αποτέλεσμα, έτσι δεν μπορεί και να αλλοιώσει τους επικοινωνιακούς κώδικες ή να αντικαταστήσει την ανάγκη του ανθρώπου για ζωντανή, αμφίδρομη επικοινωνία.

Στον ελλαδικό χώρο μπορούμε να κάνουμε λόγο για κάποιες αξιόλογες παραστάσεις για ανήλικους θεατές που αν και δεν κάνουν χρήση όλων όλων των δυνατοτήτων του ψηφιακού θεάτρου, εντούτοις αξιοποιούν ευφάνταστα ποικίλες δυνατότητες των ψηφιακών μέσων, καθιστώντας τα τελευταία αναπόσπαστο κομμάτι της δράσης, αλλά και του σκηνικά προβαλλόμενου θεάματος. Μια τέτοια παραγωγή έχει πραγματοποιήσει κατά το παρελθόν το «Θέατρο Νέων» με την παράσταση «Οι Γιαπωνέζικοι Κήποι - Μια ιστορία πάνω σε ένα μαγικό χαλί» της Γ. Ροϊλού που ανέβηκαν για πρώτη φορά το 2004 σε σκηνοθεσία του Δ. Σεϊτάνη²⁹ σε μια προσπάθεια συγκερασμού παραδοσιακών τεχνικών του θεάτρου και ψηφιακών τεχνολογιών. Για την πραγματοποίηση της παράστασης αδήριτη ανάγκη ήταν τόσο η χρήση ψηφιακών μέσων, όσο και η συμμετοχή των θεατών. Όλη η παράσταση εκτυλισσόταν πάνω σε ένα λευκό χαλί στο οποίο γινόταν προβολή κινούμενων εικόνων, ενώ εξειδικευμένα ψηφιακά υπολογιστικά προγράμματα συγχρόνιζαν εικόνες και ήχους, δίνοντας την ευκαιρία ανάπτυξης δράσεων ατομικών ή ομαδικών με τρόπο ούτως ώστε να εκφραστούν

οι προτιμήσεις και οι ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων.³⁰ Δινόταν έτσι η ευκαιρία στους ανήλικους θεατές να βιώσουν μια συμμετοχική διαδικασία, αναπτύσσοντας παράλληλα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.³¹ Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες παραστάσεις πραγματοποιούνται τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο, οι οποίες επιδιώκουν να εντάξουν, αλλά και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στο θέατρο για παιδιά και νέους.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε το ψηφιακό θέατρο αποτελεί μια υβριδική μορφή θεάτρου, το οποίο εξελίσσεται παράλληλα με τα ψηφιακά μέσα και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, και δύναται να προσφέρει πολλά, όχι μόνο στον εμπλουτισμό του σκηνικά προβαλλόμενου θεάματος, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προάγει τη δημιουργικότητα και την έκφραση και εντείνει τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία. Το μεγαλύτερο μέρος των δυνατοτήτων του ψηφιακού δράματος -και κυρίως η διαδικασία παραγωγής του- είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέποντας τους μαθητές σε δημιουργούς, αυξάνοντας τη συνεργασία, προσφέροντας παράλληλα εναλλακτικές ευκαιρίες για συμμετοχικότητα και ικανοποίηση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης. Σύμφωνα με τον Flintoff, όσοι ασχολούνται με το θέατρο στην εκπαίδευση είναι πιθανό να έχουν συναντήσει μέσα στις τάξεις μαθητές που ενώ είναι πολύ πρόθυμοι να λειτουργήσουν χρησιμοποιώντας τη “θεατρική τεχνολογία” (ήχος, φώτα, ειδικά εφέ), ωστόσο είναι ιδιαίτερα διστακτικοί όταν πρόκειται να συμμετάσχουν στις δραματικές δραστηριότητες σωματικά «στο πάτωμα». Προσφέροντας νέες δυνατότητες συμμετοχής, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα online chatrooms κ.α. η τεχνολογία μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο για ορισμένες ομάδες αυτών.³²

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι σε θέση να φέρουν μία νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τρόπους που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν συνεργαζόμενοι είτε σωματικά, είτε με τον χειρισμό τεχνικών μέσων. Τέλος, μέσω του ψηφιακού δράματος ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έρχεται πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, κατανοώντας τις ανάγκες τους, ενώ παράλληλα και ο ίδιος εξοικειώνεται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και ανακαλύπτει τις δυνατότητές τους με έναν τρόπο δημιουργικό και παιγνιώδη, αμβλύνοντας κατά πολύ το ιδιότυπο «ψηφιακό χάσμα των γενεών».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Howard Gardner, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York, 2006. Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, Michigan, 1995.
- 2 Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 268.
- 3 Marc Prensky, «Digital natives, digital immigrants Part1», *Horizon* 9:5 (2001a), σ. 1-6.
- 4 Αριστοτέλης Ράπτης, Αθανασία Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τ. Α΄, Αθήνα, 2004.
- 5 Don Tapscott, *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw Hill, New York, 1998, σ. 2-6.
- 6 Marc Prensky, «Digital natives, digital immigrants Part1», p. 1-6.
- 7 Ό.π.
- 8 Marc Prensky, «Digital Natives, Digital Immigrants Part2», *Horizon* 9:6, (2001b) p. 3.
- 9 Κλειώ Φανουράκη, *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2016, σ. 31-33.
- 10 Στο σημείο αυτό ο Marc Prensky φέρει ως παράδειγμα τη χρήση, από την πλευρά των ψηφιακών μεταναστών-εκπαιδευτικών, του ρήματος “dial” για την κλήση ενός τηλεφωνικού αριθμού και την άγνοια της φράσης “dial a number” από τους ψηφιακούς ιθαγενείς- μαθητές, υπονοώντας ενδεχομένως την ευρεία χρήση του ρήματος “call” ή γενικότερα άλλων τρόπων επικοινωνίας (online call, chat κ.λπ.) Marc Prensky, «Digital natives, digital immigrants Part1», *Horizon* 9:5, (2001a), p. 3.
- 11 Alex Mavrokordatos, «WE-TEACH: Συμμετοχική παιδεία για μια κοινωνία συλλογικότητας, Πώς η χρήση του Youtube μπορεί να μας βγάλει από τα στενά όρια της σχολικής τάξης», Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2009, σ.197-198.
- 12 Marc Prensky, «Digital natives, digital immigrants Part1», p. 4.
- 13 Φανουράκη, *Το θέατρο στην εκπαίδευση*, σ. 34.
- 14 David Cameron, Michel Anderson, «Potential to reality: drama, technology and education», Michael Anderson, John Carroll, David Cameron (ed.), *Drama Education with Digital Technology*, Continuum, London, 2009, p.11.
- 15 Sue Bennett, Karl Maton, «Beyond the “digital natives” debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences», *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (2010), σ. 323.
- 16 Bennett, Maton, «Beyond the “digital natives” debate», σ. 321-331.
- 17 Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα, 2011, σ. 309-311.
- 18 Νικόλαος Κόκκας, «Η επίδραση της χρήσης του διαδικτύου στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών», *Πρακτικά Β΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Οι νέες τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό*, Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα, 2000, σ. 247-250.
- 19 Νικόλαος Κόκκας, «Η επίδραση της χρήσης του διαδικτύου», σ. 248.
- 20 «Ανεξάρτητα από το πόσο καλά μπορεί να είναι οργανωμένη η εκπαίδευση σε ό,τι αφορά στο υλικό και το λογισμικό, είναι καταδικασμένη να αποτύχει, αν δεν υπάρχουν καλά καταρτισμένοι και δραστήριοι εκπαιδευτικοί» Βασίλης Μακράκης, *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*, Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σ. 43.
- 21 Toni Dowens, Leonie Arthur, Bronwyn Beecher, «Effective learning environments for young children using digital resources: An Australian perspective», *Information Technology in Childhood Education Annual* (2001), σ. 139- 153.
- 22 Kim Flintoff, *Drama and technology: teacher attitudes and perceptions*, Thesis, Edith Cowan University, Australia, 2005, p.14 <http://ro.ecu.edu.au/theses/565> (Πρόσβαση 10/02/2019).

- 23 Janet H. Murray, *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace*, The MIT Press, Cambridge Massachusetts, 1997, p. 271
- 24 Καθώς η απουσία της φυσικής παρουσίας του ηθοποιού από το ψηφιακό δράμα, συχνά συγχέει την έννοια αυτού με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, μια διάκριση μεταξύ αυτών θα μπορούσε να είναι χρήσιμη. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ενδιαφέρονται περισσότερο για την δράση σε μια μόνο διάσταση, τι είναι δηλαδή αυτό που κάνουν τα αντικείμενα, ενώ αντίθετα οι διαδραστικές ιστορίες του ψηφιακού δράματος σχετίζονται με το τι συμβαίνει στους ίδιους τους ανθρώπους, καθώς ακόμα και ένα avatar την ώρα που κινείται φέρει χαρακτηριστικά της διάθεσης και των προθέσεων του χειριστή του. Έτσι ένας απλός ορισμός του ψηφιακού δράματος θα μπορούσε να είναι «ιστορίες για τους ανθρώπους που εκτελούνται στο *Internet* ή μέσω του κυβερνοχώρου». Βλ. Susan Davis, «Digital Drama- toolkits, Dilemmas and Preference», *Youth Theatre Journal* 25:2 (2011), σ.107.
- 25 John Carroll, «Digital Drama: A Snapshot of Evolving Forms», *Melbourne Studies in Education* 43:2 (2011), Routledge, London, p. 130-141.
- 26 Marie- Laure Ryan, «Interactive Drama: Narrativity in a Highly Interactive Environment», *MFS Modern Fiction Studies* 43:3 (1997), σ. 677-707.
- 27 Murray, *Hamlet on the Holodeck*.
- 28 Susan Davis, «Digital Drama- toolkits, Dilemmas and Preference», *Youth Theatre Journal* 25:2 (2011), σ.106.
- 29 Αλεξία Παπακώστα, «Ο ψηφιακός κόσμος και οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της πολυαισθητηριακής σημείωσης στο σύγχρονο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών», *Πρακτικά XI Διεθνούς Συνεδρίου Σημειωτικής*, Θεσσαλονίκη, 14-16 Οκτωβρίου 2016 [υπό δημοσίευση].
- 30 Μαρία Δημάκη-Ζώρα, «Το σύγχρονο ελληνικό θέατρο για Ανήλικους Θεατές: από το παιδί-δέκτη στο παιδί-συνδημιουργό». Χαράλαμπος Μπαμπούνης (επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013, Αθήνα, 2015, σ. 677-683.
- 31 Στον ίδιο θεατρικό χώρο και με εμπνευστή τον Δημήτρη Σεϊτάνη και πάλι ανέβηκε το 2011 η παράσταση «*Χορεύοντας με τα χρώματα*». Παραστάσεις που μέσω της μουσικής, της κίνησης και των νέων τεχνολογιών προωθούν τη συμμετοχικότητα των ανηλίκων θεατών είναι μεταξύ άλλων «Ο μεγαλύτερος θησαυρός του κόσμου» της Άννας Παπαμάρκου και του Λεωνίδα Ψέλτουρα που ανέβηκε στο Ίδρυμα Μιχάλη Κακογιάννη για τη θεατρική σεζόν 2012- 2013 και «Το κορίτσι που ζήτησε μια βελόνα, μια απλή βελόνα» της Αριστέας Κοντραφούρη, παράσταση εμπνευσμένη από το ομότιτλο βιβλίο του Χρήστου Μπουλώτη που πραγματοποίησε παραστάσεις στο θέατρο «Βαφείο» από το 2012 έως το 2014. Βλ. Μ. Δημάκη- Ζώρα, «Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του Θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα», http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/dimaki_maria.pdf (Πρόσβαση 09/02/2019).
- 32 Kim Flintoff, *Drama and technology: teacher attitudes and perceptions*, σ.14 <http://ro.ecu.edu.au/theses/565> (Πρόσβαση 10/02/2019).

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόεδρος:
Ευανθία Στιβανάκη

Γιώργος Σαμπατάκακης
Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ «ΓΚΕΪ ΚΛΟΟΥΝ»
Ή ΠΩΣ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Στη μνήμη του Ν.Φ.

Κατά τη διάρκεια μαθήματος θεατρικού παιχνιδιού και δημιουργικής γραφής στην Στ' τάξη Δημοτικού σχολείου της περιφέρειας, ένας μικρός μαθητής τιμωρήθηκε από τη Δασκάλα Α', επειδή επινόησε την ιστορία ενός «γκέι Κλόουν». Στους μαθητές είχαν δοθεί οι λέξεις «αυτοκίνητο», «πορτοκαλί», «θάλασσα» και «γιορτή» για να φτιάξουν ένα σκετσάκι, και ο μικρός μαθητής έγραψε την ιστορία ενός κλόουν που ήταν γκέι και είχε κουραστεί να πηγαίνει σε γιορτές για να κάνει τα παιδιά να γελάνε, κι έτσι αποφάσισε να πάρει το πορτοκαλί αυτοκίνητο του και να πάει μια βόλτα στη θάλασσα. Η Δασκάλα Β' που μας μετέφερε την ιστορία, διαμαρτυρήθηκε στον Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δήλωσε πως, αν και διαφωνούσε, δεν υπήρχε άλλος τρόπος να αποτραπεί η «εξάπλωση» του «φαινομένου». Επιπλέον, το Σχολείο θεώρησε πως θα έπρεπε να έχει «κάτι να πει» στους γονείς των άλλων παιδιών, που ενδεχομένως θα διαμαρτύρονταν για το γεγονός. Σημειωτέον ότι επρόκειτο για έναν από τους πιο καλούς μαθητές της τάξης, που μάλλον είχε γράψει την καλύτερη ιστορία από την πλευρά της ορθογραφίας, της σύνταξης και της «πλοκής».

Σκοπός της εισήγησης αυτής δεν είναι να επισημάνει απλώς τις εκδηλώσεις *ομοφοβίας* και *ετεροσεξισμού* στο «βαθιά συντηρητικό και αντιδραστικό στην πρόοδο πεδίο»¹ που είναι η Εκπαίδευση, αλλά να παρουσιάσει εφαρμοσμένες θεωρίες και πρακτικές για την παιδαγωγική διαχείριση του «ακατονόμαστου» στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

1. Φιλελεύθερη εκπαίδευση και queer παιδαγωγική

Στη σχολική τάξη δεν πραγματευόμαστε μόνο κλειστά συστήματα γνώσης και κατανόησης, αλλά προβάλλουμε τρόπους αντίληψης του κόσμου και της κοινωνικής ύπαρξης, όπως φυσικά και πιθανότητες πολιτειακής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Μ' έναν ειρωνικό τρόπο, οι γνώσεις και οι θεματικοί τομείς που θεραπεύει το σχολείο, μολονότι προσφέρουν συγκεκριμένες ελευθερίες για σκέψη και δράση, επιδιώκουν να εγκλιματίσουν τους μαθητές στις κυρίαρχες ιδεολογίες και τα ηθικά στερεότυπα, και να τους «επιδέσουν ακόμη πιο σφιχτά σε συστήματα κοινωνικής τάξης, βιολογικού φύλου και φυλετικών ανισοτήτων».² Αν, επομένως, δούμε το σχολείο ως μεταπράτη εθνικών βιοπολιτικών³ και κυρίαρχων ιδεολογιών, για τη βελτίωση των παιδαγωγικών όρων του σχολείου

χρειάζεται να πάμε πίσω σε αυτό το αυτονόητο που ζητούσε ο Μισέλ Φουκώ από το κοινωνικό υποκείμενο, και δεν είναι άλλο από ένα ευρύτερο ανθρώπινο πρόγραμμα «μόνιμης κριτικής»:

Η κριτική [...] πρέπει να υποδεικνύει ποια είδη κοινωνικών υποθέσεων, ποια είδη οικείων, αδιαπραγμάτευτων και αναντίρρητων τρόπων σκέψης και πρακτικών, έχουμε αποδεχτεί ως θεμελιωμένες.⁴

Ακόμη κι αν κάποιος διαφωνεί με τον Φουκώ, είναι αδύνατο να μη συμφωνήσει ότι η σεξουαλικότητα λογοκρίθηκε ιστορικά από τους αστυνομευτικούς μηχανισμούς όλων των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών θεσμών⁵ που παραδοσιακά στηρίζονται στη συντήρηση κάθε είδους κανονικότητας με σκοπό την «εκπαίδευση της επιθυμίας»⁶. Όλοι οι μηχανισμοί του Κράτους και οι «τεχνολογίες» των θεσμών θέλουν να παραγάγουν κυβερνήσιμα υποκείμενα τα οποία έχουν την ψευδαίσθηση πως είναι ελεύθερα, αλλά στην πραγματικότητα εγκλιματίζονται «φυσικά» στους κυρίαρχους Λόγους και τις δεσπόζουσες ιδεολογίες και ηθικές. Κάθε τέτοια εκπαίδευση⁷ εισάγει νέες μορφές ελέγχου και κοινωνικοποίησης του μαθητή σύμφωνα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό *momentum*, χρησιμοποιώντας τους γνωστούς τρόπους κατήχησης (εθνοπατριωτικούς, οικογενειοκεντρικούς και άλλους) με σκοπό να συγκροτηθεί «ομαλά» η κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου. Το σημαντικότερο όμως είναι πως μέσα από αυτή τη διαδικασία οργάνωσης της κανονικότητας ορίζονται πολιτισμικά οι «παρεκκλίσεις», οι «παθολογίες» και οι «ανωμαλίες», όπως και τα όρια μέσα στα οποία επιτρέπεται να κινηθεί η ταυτότητα και η συμπεριφορά του μαθητή.

Θα ήταν, επομένως, αυταπάτη να πιστέψουμε πως το σχολείο διαπλάθει ελεύθερους ανθρώπους, αν και πρέπει να το κάνει σύμφωνα με τους παιδαγωγούς που έθεσαν την προσωπική αυτονομία ως θεμελιώδη στόχο της εκπαίδευσης. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση, όπως αυτή ορίζεται από τον James Marshall, οφείλει να καλλιεργεί την «προσωπική αυτονομία» τους μαθητή, ακολουθώντας «ανοικτές αντιλήψεις για την ταυτότητα» και «φιλελεύθερες θέσεις για την έννοια της εξουσίας και της πειθάρχησης», εφόσον μάλιστα «η βελτίωση και η πρόοδος των ανθρώπων και των κοινωνιών επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης».⁸ Στο ίδιο πνεύμα, η queer παρεμβατικότητα επιθυμεί να υιοθετήσει «τροπικότητες του πιθανού»⁹ για την επίτευξη μιας αλλαγής στους θεσμούς και τις ιδεολογίες, καταγράφοντας εναλλακτικούς *ορίζοντες της ύπαρξης* που θα εμπλουτίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και θα διευρύνουν τα «θεσμικά» όρια. Αυτή η στάση προσκαλεί αβίαστα μια νέα μορφή οργάνωσης των πραγμάτων σύμφωνα με την οποία «σκοπός και επίτευγμα θα είναι η αποσταθεροποίηση της συλλογικής ταυτότητας καθ' αυτήν»¹⁰, εφόσον το queer υποκείμενο καταλαμβάνει στο κοινωνικό τοπίο μια έκκεντρη τοποθετικότητα (positionality) που το καθιστά

ικανό να οραματιστεί μια πληθώρα μεθόδων για την *αναρρύθμιση* των παραδοσιακών μορφών γνώσης και την αυτο-κατασκευή της σεξουαλικότητας και του φύλου¹¹, ακόμη και μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Στην ελληνική πραγματικότητα, το αίτημα για φιλελεύθερη εκπαίδευση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες «βραχυκυκλώνεται» ακόμη περισσότερο εξαιτίας της συντηρητικής ιδεολογικής οργάνωσης της ελληνικής οικογένειας που παραμένει αγκιστρωμένη στα παραδοσιακά της «κεκτημένα»,¹² και για να το πούμε με τα λόγια του Δημήτρη Δημητριάδη:

Να ένα παράδειγμα [...] της τερατώδους παραμόρφωσης αυτού που ήταν κι εξακολουθεί να είναι η Ελλάδα. Οι πιο σαφείς αρχές, η ακεραιότητα της σημασίας των λέξεων, κάθε τι που άπτεται της εσωτερικότητας και της ανθρώπινης έκφρασης στο νεότερο κόσμο, η σκέψη, ο έρωτας, κάθε επαφή μεταξύ των ανθρώπων περιπαίχθηκε, αρπάχθηκε, γελοιοποιήθηκε, και πάνω απ' όλα υποβιβάστηκε, παρεξηγήθηκε, παρερμηνεύτηκε· ευημερούσαν μόνο οι προκαταλήψεις και τα πιο σκοτεινά στερεότυπα, κυριαρχούσαν μόνο τελειωμένες ιδέες και απηρχαιωμένες αντιλήψεις [...]. Πάντα και ακατάπαυστα μια ηθική ασφυξία, ένας άγριος-σκοταδισμός ανυποχώρητα μπροστά στην όποια κίνηση θα προμήνυε μια κάποια έξοδο απ' αυτό το σπήλαιο όπου κυριαρχούν οι σκιές, οι σκιές των νεκρών.¹³

Είναι, όμως, αυτονόητο πως η παιδαγωγική που θα επιτίθεται στο κανονικό, αποτελεί μια «δραστική μορφή εκπαιδευτικής πράξης η οποία θα παρεμβαίνει σκόπιμα στην παραγωγή “κανονικότητας” προς τα σχολικά υποκείμενα»¹⁴ για να αποσταθεροποιήσει και εν τέλει να ανατρέψει «θέσεις και γνώμες, τις οποίες αποδεχόμαστε γενικά ως φυσικές».¹⁵ Ταυτόχρονα, η «queer παιδαγωγική» δίνει τρόπους για «να ξανασκεφτούμε το πώς και γιατί μαθαίνουμε»¹⁶ αυτά που μαθαίνουμε στο Σχολείο, και να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους τα μαθαίνουμε.

Αν και πρόκειται για είναι ένα σχετικά νέο πεδίο (με εφαρμοσμένες παρ' όλα αυτά πρακτικές), οι βασικές αρχές της queer παιδαγωγικής θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής:

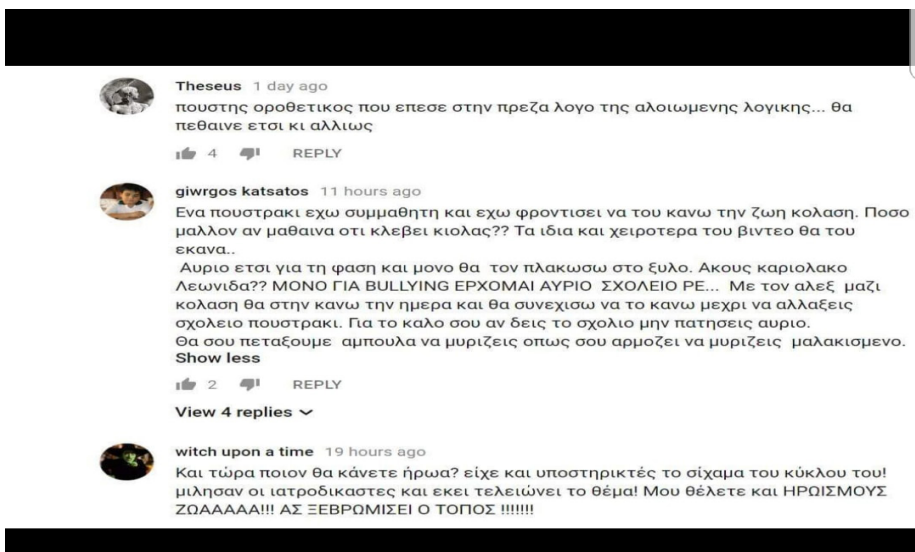
(1) Βασικός στόχος της queer παιδαγωγικής είναι η αποσταθεροποίηση της ετεροκανονικότητας και της ετερο-ομαλότητας (κυρίως προς την κατεύθυνση του κλωνισμού των έμφυλων στερεοτύπων και των προσδοκώμενων κοινωνικών συμπεριφορών).¹⁷

(2) Η queer παιδαγωγική εμπλέκει τους μαθητές σε μια «συζήτηση για το πώς υιοθετούνται οι κοινωνικές θέσεις και οι ταυτότητες, αλλά και το πώς μπορεί να απορριφθούν», θέτοντας ταυτόχρονα το ερώτημα «πώς επιτυγχάνονται ή απορρίπτονται οι ταυτίσεις»¹⁸ με τα στερεότυπα και τις προσδοκώμενες συμπεριφορές για τα φύλα (Τι κάνει τον άντρα, άντρα; Υπάρχουν αγόρια με

αιδοίο; Μπορούν τα αγόρια να παίζουν με κούκλες;). Με άλλα λόγια, η queer παιδαγωγική αποσταθεροποιεί τις ηγεμονικές αντιλήψεις για το «φυσιολογικό», επειδή ακριβώς ενδιαφέρεται να ωθήσει μαθητές, αλλά και δασκάλους στο να σκεφτούν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται οι δικές τους ταυτότητες», ενώ ταυτοχρόνως γίνεται κατανοητό πως η παραγωγή γνώσης είναι «πολιτισμικά κατασκευασμένη και γι' αυτό ανοικτή σε ριζική αναθεώρηση».¹⁹

(3) Η queer παιδαγωγική απαιτεί τη χρήση «ευέλικτων και καινοτόμων αντιλήψεων για την επίδοση, την κανονικότητα, την πειθάρχηση, και την πνευματική εργασία»,²⁰ αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία ως εργαλείο αναθεώρησης των εννοιών «γνώση» και «ύπαρξη» με μια μετα-ουμανιστική αντίληψη του Ανθρώπινου που αναγνωρίζει «τη διαφορά ως νόρμα».²¹ Ένα καλό παράδειγμα είναι το ανανεωμένο curriculum του Υπουργείου Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας (2007),²² όπου τα ζητήματα της ταυτότητας φύλου συζητούνται με ευρύτερους και όχι διπολικούς όρους, επειδή ακριβώς οι μαθητές πρέπει «να αναλύουν τις πεποιθήσεις, τις θέσεις και τις πρακτικές που ενισχύουν τα στερεότυπα και τις έμφυλες απαιτήσεις για τους κοινωνικούς ρόλους, εντοπίζοντας τους τρόπους με τους οποίους αυτά διαμορφώνουν τις επιλογές σε ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο» χωρίς να γίνεται αναφορά σε βιολογικά φύλα.²³ Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι θεατρικές δομές της «αναπαράστασης» και της επιτέλεσης μιας διαφορετικής ταυτότητας είναι ιδανικές για τους σκοπούς της queer παιδαγωγικής.

2. Σχεδιάζοντας μια εκπαιδευτική δράση



1. Ανώνυμη ανάρτηση μαθητή στο Facebook, 23.9.2018.

Γνωρίζουμε όλοι πως ο κόσμος του σχολείου μπορεί να γίνει πολύ άγριος, και είναι λογικό να διερωτόμαστε αν είναι καλός ο παιδικός προστατευτισμός ή αν τελικά

υπάρχουν κακά και καλά παιδιά. Στο «τρομοκρατικό» άρθρο «Sex in the lesbian teacher's closet: The hybrid proliferation of queers in school»,²⁴ η Shiela Cavanagh προτείνει ότι η ρίζα πολλών προβλημάτων στην εκπαίδευση μπορεί να εντοπιστεί στον «παιδικό προστατευτισμό», προσβλέποντας η συγγραφέας σε έναν queer χρόνο «που δεν θα σέβεται τις χρονολογικές διαφορές μεταξύ ηλικιών και γενεών» και θα «αναστατώνει τα ετεροφυλοφιλικά στάδια ζωής»²⁵ (σε ό,τι κυρίως αφορά τις επιλογές ταυτότητας). Θεωρητικά, είναι δυνατό ένας παιδαγωγός να συμφωνήσει με τη θέση αυτή, μόνον όμως αν αποδεχτεί πως πέρα απ' αυτά πρέπει να προστατέψουμε τα παιδιά από προκατασκευασμένες αποφάσεις για τη ζωή τους, οι οποίες θα έχουν τη θεσμική δύναμη να διαμορφώσουν μια ακόμη γενιά «στερεοτυπικών» πολιτών. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Dave Mumby θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να ιδιοποιηθεί τη λειτουργία του κοινωνικού «ερμηνευτισμού»²⁶ που παραδοσιακά κατασκεύαζε οριστικές ερμηνείες για τα προνόμια των υποτιθέμενων «κανονικών» και ταξινομούσε ως «παρεκκλίνουσες» συγκεκριμένες πολιτισμικές μειονότητες, αισθητικές υπο-κουλτούρες και αντιφρονούσες ιδεολογίες. Το νέο «ερμηνευτικό» σχολείο θα είχε έτσι τη δύναμη να λειτουργεί ως *privilege disrupter*,²⁷ αποδυναμώνοντας τα κοινωνικά στερεότυπα και εξηγώντας πώς κάποιες ομάδες γίνονται θύματα προκαταλήψεων και αποκλεισμού, επειδή ακριβώς δεν συνάδουν με έναν κατασκευασμένο γενικό κανόνα ξένο προς την ανθρώπινη ελευθερία (κι αν πάρει κανείς ως παράδειγμα το Απαρτχάιντ).

Για την queer παιδαγωγική, η εκπαίδευση που βασίζεται στο δράμα και τις δομές της αναπαράστασης είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο, όχι μόνον επειδή λειτουργεί θετικά στην επίδοση των μαθητών,²⁸ αλλά κυρίως επειδή όλες οι παιδαγωγικές που βασίζονται στις Τέχνες, προωθούν τη δέσμευση του μαθητή στη δράση και συχνότατα τη συναισθηματική «εμπλοκή» του.²⁹ Αυτό που ονομάζουμε *drama-based pedagogy* είναι μια πρακτική «αισθητικής μάθησης και κατανόησης μέσα από τη διαλογική [και δηλαδή πολυφωνική] δημιουργία ερμηνειών [meaning-making]»,³⁰ η οποία, χρησιμοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων και την ανάλυση φωτογραφιών και εικόνων, εστιάζει στην πολυτροπική αντίληψη (σκέψη-πράξη-συναίσθημα-αφή) και την ενσυναίσθηση του μαθητή. Μέσα στην τάξη γεννιούνται έτσι ευκαιρίες σε αυτούς που συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική δράση, να εκφράσουν και να καλλιεργήσουν πολυεπίπεδα την κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων (όπως και να ασκήσουν κριτική στις ιδεολογίες που βρίσκονται πίσω από την έννοια της εκπαίδευσης).³¹

Όταν συζητούμε την ομοφυλοφιλία στο σχολείο, αυτό γίνεται συνήθως στο πλαίσιο της καταπολέμησης του bullying, αναπαράγοντας και επιβεβαιώνοντας το στερεότυπο του «δυστυχισμένου και τρομαγμένου παιδιού» που στιγματίζεται ως θύμα μίσους και γελοιοποίησης. Όλες αυτές οι καμπάνιες και οι δράσεις που είναι σχεδιασμένες για να «εργαλειοποιούν» την καλή και ασφαλή

ετεροκανονικότητα, ευνοούν «θεσμικές δομές κατανόησης και πρακτικούς προσανατολισμούς που κάνουν την ετεροφυλοφιλία να φαίνεται όχι μόνο ως κάτι που έχει λογική συνοχή»,³² αλλά και ως κάτι απολύτως ασφαλές μέσα στην ηθική του «καταξίωση» και την είτε-είτε διπολικότητά του.

Γνωρίζουμε, ωστόσο, από τη σημαντική μελέτη του Daniel Nadon³³ πως όταν σχεδιάζουμε μια ακτιβιστική θεατρική δράση, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι «η απεικόνιση εγκλημάτων μίσους εναντίον ΛΟΑΤΑΚΙ ατόμων εγείρει μια “αντίδραση συμπάθειας” αντί να προκαλεί “stigma response”»³⁴ και γι’ αυτόν ακριβώς το λόγο είναι πρακτικά χρήσιμη. Ο Nadon συμπεραίνει πως η μετακίνηση του «κοινού» από το στίγμα στη συμπάθεια γίνεται εφικτή μέσω της αναπαράστασης μιας πραγματικής δραματικής ιστορίας από τη σχολική ή την κοινωνική ζωή, που θα μετακινήσει ευκολότερα τους θεατές προς το συμπάσχειν και την κατανόηση των ΛΟΑΤΑΚΙ ατόμων,³⁵ αντί να δημιουργεί μια αρνητική αντίδραση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να «επινοήσουμε» μια εκπαιδευτική δράση όπου οι μαθητές θα κληθούν να συλλέξουν μαρτυρίες από τον Τύπο και από τα κοινωνικά δίκτυα, και να τις παραθέσουν ψυχρά και «διδασκτικά» εν είδει «θεάτρου ντοκιμαντέρ» μέσα στην τάξη, φτιάχνοντας μια συναισθηματική και γνωσιακή συνθήκη που θα διακόπτεται από εύθυμα μουσικοχορευτικά διαλείμματα με τραγούδια όπως το *I Will Survive* της Gloria Gaynor ή το *Born this Way* της Lady Gaga, και με προβολές βίντεο από γκέι γάμους και γκέι pride. Η διασκεδαστική και αγωνιστική «παρεμβολή» είναι απαραίτητη, επειδή ακριβώς γνωρίζουμε από τη μελέτη της Annie Giannini, «Queer Representations in Theatre for Young Audiences»³⁶ ότι το αντι-ομοφοβικό είδος «δράματος» για νεαρά κοινά πρέπει να περιλαμβάνει: (1) τη διαχείριση και την αναπαράσταση της ομόφυλης επιθυμίας, (2) την αναπαράσταση της ομοφυλοφιλίας μέσα και έξω από τις παραδοσιακές κατηγορίες ταυτότητας, (3) τη διασκεδαστική και εύθυμη πλευρά της gay κουλτούρας, (4) τις κοινότητες (θρησκευτικές και πολιτισμικές) που αποδέχονται την ομοφυλοφιλία, και (5) την προέκταση της queer επιθυμίας και ζωής πέρα από τα άρτια, όμορφα, λευκά, μορφωμένα μεσαιο-μεγαλοαστικά ανδρικά σώματα.

Στο ίδιο κλίμα, αναπαραστήστε και εξηγήστε στην τάξη την ανευλαβή «ελληνικότητα»³⁷ και την «παλικοροσύνη»³⁸ του Γιάννη Τσαρούχη, στήνοντας «ζωντανά ταμπλό» μέσα στην τάξη, δραματοποιήστε, όμως, κι ένα μικρό ποιητικό «μονόπρακτο» από τα *Lesbian Blues*,³⁹ που θα μετακινήσει τους μαθητές στη συμπάθεια και τη συγκίνηση:

ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το ξύλινο μαχαίρι κάθε φορά που έκοβε τα λαχανικά άφηνε χαρακιές στο μεγάλο τραπέζι της κουζίνας

όταν αποφάσιζαν το φύλο μου
το μαχαίρι έκοψε στα δύο το τραπέζι
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΓΥΝΑΙΚΑ.

Στο επίπεδο της πρόσληψης, είναι γνωστό πως οι queer δραματουργίες συν-κινούν το κοινό προς το συναίσθημα, τη σκέψη, ή ακόμη και τη δράση,⁴⁰ και με την παραβατική δύναμη των εικόνων τους⁴¹ στοχεύουν σε μια «παροδική αναστολή των ρυθμιστικών κανόνων της κανονικότητας»,⁴² «προσβάλλοντας τους δραματουργικούς κανόνες»,⁴³ επειδή ακριβώς οι δραματουργίες αυτές υιοθετούν μια ενεργητική θέση «εναντίον των κυρίαρχων τρόπων αναπαράστασης».⁴⁴ Επιπλέον, σε όλα τα επίπεδα το «queerness συνεπάγεται [...] μια κίνηση να εξετάσουμε και να εκθέσουμε άκαμπτες ηγεμονικές [...] λογικές [...] που διαιωνίζονται και συντηρούνται μέσω δημόσιων λόγων και κρατικών ρυθμίσεων».⁴⁵

3. Για μια παρεμβατική εκπαίδευση

Ο Michael Warner σ' ένα από τα πρώτα δείγματα⁴⁶ της queer παρεμβατικότητας κατήγγειλε τους μηχανισμούς με τους οποίους τα κοινωνικά υποκείμενα ελέγχονται από τον κυρίαρχο λόγο της ετεροφυλοφιλίας, και με τον τρόπο αυτό όρισε το κύριο πεδίο στόχευσης, που δεν είναι άλλο από τις ετεροκανονικές ιδεολογίες. Με τον ίδιο τρόπο, το να μετασχηματίζει κανείς κάτι σε queer σημαίνει να «παρενοχλεί, να διαταράσσει και να επικεντρώνει σε ό,τι θεωρείται 'κανονικό' με σκοπό να εξερευνήσει πιθανότητες έξω από τις πατριαρχικές, ηγεμονικές και ετεροκανονικές συλλογιστικές πρακτικές»⁴⁷.

Καταλαβαίνω ότι όλα αυτά είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο, αν δεν εκπαιδευτούν πρώτα οι γονείς γύρω από τους Νόμους του Κράτους και τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης (ίσως ακόμη χρειαστεί να λάβουν και ειδική συμβουλευτική «βοήθεια»). Παρ' όλες τις δυσκολίες, το ελληνικό σχολείο πρέπει να αλλάξει, όχι μόνο επειδή το χρωστάμε στα παιδιά και την όποια μελλοντική Δημοκρατία μας, αλλά επειδή πρωτίστως το οφείλουμε στον Νικόλα Φιλίππου, τον Βαγγέλη Γιακουμάκη, τον Ζακ Κωστόπουλο και όλα τα ανώνυμα θύματα των ομοφοβικών και τρανσφοβικών εγκλημάτων στη χώρα μας. Και όπως σημειώνει ο κύριος Σ. Φ.,⁴⁸ πατέρας του δεκατετράχρονου Νικόλα που κρεμάστηκε, επειδή τα παιδιά τον κορόιδευαν και τον χτυπούσαν στο σχολείο:

Η σιωπή δεν έλυσε ποτέ κανένα πρόβλημα, μόνο όταν το βγάλουμε από μέσα μας, υπάρχει ελπίδα να αλλάξει κάτι. Αυτά λοιπόν σας ζητώ.

Στην ουσία, σας ζητώ να κάνετε την δουλειά σας!!!.

Ας κάνουμε όλοι, λοιπόν, τη δουλειά μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 W. F. Pinar, «Introduction», W. F. Pinar (επιμ.), *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 1998, σ. 2. Όλες οι μεταφράσεις παραθεμάτων είναι του γράφοντος.
- 2 B. Levinson – D. Holland, «The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction», B. Levinson, D. Foley and D. Holland (επιμ.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany, 1996, σ. 1.
- 3 Πρβλ. C. Hanson, «Biopolitics, Biological Racism and Eugenics», S. Morton, S. Bygrave (επιμ.), *Foucault in an Age of Terror: Essays on Biopolitics and the Defense of Society*, Palgrave Macmillan, Hampshire and New York, 2008, σ. 114-15.
- 4 M. Foucault, «Contemporary music and the public», L. D. Kritzman (επιμ.), *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*, μτφ. A. Sheridan κ.ά., New Press, New York, 1988, σ. 454-55.
- 5 Michel Foucault, *The History of Sexuality*, v. 1, μτφ. R. Hurley, Pantheon Books, New York, 1978, σ. 83-85.
- 6 A. L. Stoler, *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Duke University Press, Durham and London, 1995, σ. 165 κ.εξ.
- 7 Πρβλ. Levinson, Holland, «The Cultural Production».
- 8 J. Marshall, *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1996, σ. 5-7.
- 9 J. E. Muñoz, *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*, NYU Press, New York and London, 2009, σ. 12.
- 10 J. Gamson, «Must Identity Movements Self-Destruct? A Queer Dilemma», *Social Problems* 42 (1995), σ. 403. Η έμφαση στο πρωτότυπο.
- 11 D. Halperin, *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*, Oxford University Press, New York and Oxford, 1995, σ. 62 (η έμφαση είναι του γράφοντος). Ιστορική επισκόπηση της έννοιας του queer στο Γιάννης Μαρνελάκης, «Είναι η “σεξουαλικότητα” για τις “λεσβιακές/γκέι σπουδές” ό,τι το φύλο για τις “γυναικείες σπουδές”; Πεδία, “κατάλληλα αντικείμενα” και πολιτική της γνώσης», Ράνια Θεοφανίδου κ.ά. (επιμ.), *Στενές επαφές φύλου, σεξουαλικότητας και χώρου: 7 κείμενα του Γιώργου Μαρνελάκη*, Futura, Αθήνα, 2014, σ. 45-52.
- 12 Καίρια πολιτισμική και ιδεολογική ανάλυση του ζητήματος της «ελληνικής οικογένειας» στο: Δ. Παπανικολάου, *Κάτι τρέχει με την οικογένεια. Έθνος, πόθος και συγγένεια την εποχή της κρίσης*, Πατάκης, Αθήνα, 2018.
- 13 Δ. Δημητριάδης, «Η ιστορική συνείδηση», μτφ. Δ. Κονδυλάκη, dimitrisdimitriadis.thes.eu/textes/H%20ιστορική%20συνείδηση.pdf,10-11, (Πλοήγηση 20/5/2016). Η έμφαση είναι του γράφοντος.
- 14 M. Bryson, S. de Castell, «Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect», *Canadian Journal of Education* 18 (1993), σ. 285.
- 15 D. Hall, «Cluelessness in the Queer Classroom», *Pedagogy* 7 (2007), σ. 187 (182-91).
- 16 E. McNeil, J. E. Wermers, J. O. Lunn, «Introduction: Mapping Queer Space(s)», E. McNeil κ.ά. (επιμ.), *Mapping Queer Space(s) of Praxis and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, London, 2018, σ. 4.
- 17 Πρβλ. M. McBeth, T. Pauliny, «Queering the First-Year Composition Student (and Teacher): A Democratizing Endeavor», E. McNeil, J. E. Wermers and J. O. Lunn (επιμ.), *Mapping Queer Space(s) of Praxis and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, London, 2018, σ. 63-65.
- 18 S. Luhmann, «Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing», W. F. Pinar (επιμ.) *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 1998, σ.130.
- 19 McNeil, Wermers, Lunn, «Introduction», σ. 3.

- 20 J. Halberstam, «Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy», G. A. Yep, K. E. Lovaas, J. P. Elia (επιμ.), *Queer Theory and Communication: From Disciplining Queers to Queering the Discipline(s)*, Haworth Press, Binghamton, 2003, σ. 361.
- 21 E. Butterfield, *Sartre and Posthumanist Humanism*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012, σ. 18.
- 22 «Sexuality Education», <https://parents.education.govt.nz/primary-school/learning-at-school/sexuality-education> (Πρόσβαση 3/1/2019).
- 23 G. Gerdin, *Boys, Bodies, and Physical Education: Problematizing Identity, Schooling, and Power Relations through a Pleasure Lens*, Routledge, London and New York, 2017, σ. 11.
- 24 S. Cavanagh, «Sex in the Lesbian Teacher's closet: The Hybrid Proliferation of Queers in School», *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 29 (2008), σ. 387-99.
- 25 ό.π., σ. 387.
- 26 D. K. Mumby, «Modernism, Postmodernism, and Communication Studies: A Rereading of an Ongoing Debate», *Communication Theory* 7 (1997), σ. 1.
- 27 J.-A. Scott, *Embodied Performance as Applied Research, Art and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, London, 2018, σ. 36-38.
- 28 L. Stevenson. *Preparing Students for the Next America: The Benefits of an Arts Education*, Arts Education Partnership USA, 2013, <https://www.aep-arts.org/> (Πρόσβαση 3/1/2019).
- 29 S. Cawthon - K. Dawson -S. Ihorn, «Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction», *International Journal for Learning Through the Arts* 7 (2011), σ. 1-28, <http://escholarship.org/uc/item/6gc4b7pt>.
- 30 B. Lee, K. Dawson, «Teacher Self- Efficacy and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-Based Professional Development Program». *Teaching and Teacher Education* 30 (2013), σ. 85.
- 31 K. Dawson, «Reflections on School Change: Through the Arts», W. S. **Etheridge** - **T. T. Underiner** (επιμ.), *Performance and Change*, Palgrave Macmillan, London, 2018, σ. 59-60.
- 32 L. Berlant, M. Warner, «Sex in Public», *Critical Inquiry* 24 (1998), σ. 548.
- 33 D. R. Nadon, «Sympathy vs. stigma: Writing the "victim"», N. Bowles, D.-R. Nadon (επιμ.), *Staging Social Justice: Collaborating to Create Activist Theatre*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 2013, σ. 76-83.
- 34 ό.π., σ. 82.
- 35 ό.π.
- 36 Annie Giannini, «Queer Representations in TYA», S. Schonmann (επιμ.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam, Sense Publishers, Boston and Taipei, 2011, σ. 301-6.
- 37 Για την «ελληνικότητα» του Τσαρούχη, βλ. Ειρήνη Φλώρου, *Γιάννης Τσαρούχης. Η ζωγραφική και η εποχή του*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 1999, σ. 112-119.
- 38 Μεγάλης ιστορικής σημασίας για την ελληνική ακαδημία και Τέχνη είναι η θέση του Ε. Δ. Ματθιόπουλου, «Προσεγγίζοντας με σεμνή αναίδεια τη ζωή και το έργο του Γιάννη Τσαρούχη», Ν. Γρυπάρη κ.ά. (επιμ.), *Γιάννης Τσαρούχης 1910-1898*, Μουσείο Μπενάκη/Ιδρυμα Γιάννη Τσαρούχη, Αθήνα, 2009, σ. 43: «Το ζήτημα της ομοφυλοφιλίας στη μελέτη των έργων του Τσαρούχη δεν μπορεί να μας ενδιαφέρει μόνο στενά, ως θέμα, δεν ήταν δηλαδή απλώς μια ακόμα, μεταξύ άλλων, ιδιαίτερη θεματική ενότητα των έργων του [...], αλλά πρέπει να εκτιμηθεί στον ευρύτερο δομικό ρόλο που διαδραμάτισε σε όλη του την ανέλιξη· μας ενδιαφέρει, επειδή είχε καθοριστικό, λειτουργικό ρόλο τόσο στην εσωτερική ψυχοδιανοητική και ιδεολογική του συγκρότηση, στον τρόπο που σκεπτόταν και έβλεπε, όσο και στο σύνολο των κοινωνικών του σχέσεων [...]. Είναι προφανές ότι την ομοφυλοφιλία ο Τσαρούχης δεν τη βίωσε μόνο εσωτερικά, βουβά, ως προσωπική ιδιαιτερότητα, ως απαγορευμένη σαρκική έλξη, ως ηθικό διχασμό, αλλά τη βίωσε και κοινωνικά όταν θέλησε να την εκφράσει, στο βαθμό που του επιτρεπόταν, τόσο στη συμπεριφορά του όσο και στην τέχνη του. Ήταν λουπόν γι' αυτόν ένας διαρκής αγώνας, ένας αγώνας τιμής που τον έδωσε από την αρχή, από την πρώτη του έκθεση και είχε την παλικαρσύνη να τον δώσει μέχρι τέλους, ολομόναχος.».

- 39 Συλλογικό, *Lesbian Blues*, Γυναικείες Εκδόσεις, Αθήνα, 1998, σ. 36.
- 40 A. Campbell, S. Farrier, «Introduction: Queer Dramaturgies», A. Campbell, S. Farrier (επιμ.), *Queer Dramaturgies: International Perspectives on Where Performance Leads Queer*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and Νέα Υόρκη, 2016, σ. 1.
- 41 *Ό.π.*, σ. 2.
- 42 *Ό.π.*, σ. 3.
- 43 *Ό.π.*, σ. 6.
- 44 *Ό.π.*, σ. 7.
- 45 D. L. Moore, «Structurelessness, Structure, and Queer Movements», *Women's Studies Quarterly* 41, 2013, σ. 258.
- 46 M. Warner, «Introduction», M. Warner (επιμ.), *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, 1993, σ. xxvi (vi-xxxi).
- 47 D. V. Ruffalo, *Post-Queer Politics*, Ashgate, Farnham and Burlington, 2009, σ. 2.
- 48 Από ανάρτηση στο Facebook, βλ. «Ο Νικόλας μας θα ήταν εδώ σήμερα, αν μιλούσε», *Το Περιοδικό*, 10/9/2018 <http://www.toperiodiko.gr/%ce%bf%ce%bd%ce%b9%ce%ba%cf%8c%ce%bb%ce%b1%cf%82-%ce%bc%ce%b1%cf%82-%ce%b8%ce%b1-%ce%ae%cf%84%ce%b1%ce%bd%ce%b5%ce%b4%cf%8e-%cf%83%ce%ae%ce%bc%ce%b5%cf%81%ce%b1-%ce%b1%ce%bd-%ce%bc%ce%b9%ce%bb%ce%bf/?fbclid=IwAR1BXQ-RBbsJLMl4xYPAjykFt-1DGmPi45zOotRojD6FI02ru6PlborwLXI#> (Πρόσβαση 3/1/2019).

Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Τάκης Τζαμαργιάς
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Δεν είναι, δυστυχώς, υπερβολή να σημειώσουμε ότι το θέατρο για ανήλικους θεατές θεωρήθηκε παλαιότερα και θεωρείται, σε κάποιο βαθμό, ακόμη και σήμερα ως μια υποδεέστερη μορφή θεάτρου, θεώρηση που δικαιολογεί και την «ευκολία» με την οποία προετοιμάζονται και ανεβαίνουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, παραστάσεις που απευθύνονται σε κοινό ανηλίκων θεατών.¹ Το δέλεαρ του εύκολου κέρδους αλλά και η εσφαλμένη αντίληψη για την υποτιθέμενη στόχευση αυτού του είδους θεάτρου που συνδέεται κυρίως με σκοπούς εξωκαλλιτεχνικούς, είναι δύο από τους βασικούς παράγοντες αυτής της αντιμετώπισης. Όταν το θέατρο για παιδιά άρχισε να κάνει τα πρώτα βήματα στην Ελλάδα, στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, σε μια περίοδο κατά την οποία σχεδόν ταυτόχρονα παρουσιάστηκε και σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική, συνδέθηκε με την αρχόμενη αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερης περιόδου στη ζωή κάθε ανθρώπου, που καθορίζει την ανάπτυξή του, καθώς και με την ανάδυση και αναγνώριση της έννοιας της «παιδικότητας».² Κατά συνέπεια και το παιδικό κοινό άρχισε να αναγνωρίζεται ως κοινό που είχε ανάγκη από διαφορετικού είδους θέατρο από αυτό που απευθυνόταν στους ενηλίκους, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο των έργων αλλά κυρίως ως προς το πλαίσιο που διαμόρφωναν οι πνευματικές, ηθικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, όπως τις καθόριζε η κυρίαρχη τότε παιδαγωγική αντίληψη. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτή η παρατήρηση ισχύει σχεδόν για όλες τις χώρες της δυτικής Ευρώπης και για την Αμερική, στις πρώτες δεκαετίες εμφάνισης του είδους, όπως έχει δείξει με τις μελέτες της η Manon van de Water και άλλοι σύγχρονοι μελετητές του Θεάτρου για ανήλικους θεατές.³

Για την ελληνική περιρρέουσα ατμόσφαιρα, χαρακτηριστικά είναι όσα γράφει ο Γρηγόριος Ξενόπουλος σε ένα από τα πρώτα θεωρητικά κείμενά του για την αποστολή του θεάτρου για παιδιά:

Το Παιδικόν Θέατρον δεν είνε συλλογή ποιημάτων ή τεμαχίων ρητορικής. Το Παιδικόν Θέατρον δεν είνε ούτε Κατήχησις, ούτε Ηθική, ούτε Πραγματογνωσία, ούτε Ιστορία. Βεβαίως κάθε τεμάχιον πρέπει να έχη το ηθικόν του δίδαγμα και να συνδυάζη το τερπνόν με το ωφέλιμον. Αλλ' όπως τα ηθικά παραγγέλματα, τα οποία δίδονται ως υπόδειγμα εις την καλλιγραφίαν π.χ. δεν έχουν σκοπόν την

ηθικοποίησιν, αλλά πρωτίστως την διδασκαλίαν της καλλιτεχνικής γραφής, ούτω και το Παιδικόν Θέατρον, όσον ηθικόν και αν είνε –και πρέπει να είνε–, δεν έχει άλλον κυριώτερον σκοπόν, παρά την διδασκαλίαν της τέχνης του θεάτρου.⁴

Οι μεταγενέστεροι, όμως, συγγραφείς και, κυρίως, όσοι δεν είχαν την αίσθηση της θεατρικής γραφής και της σκηνικής πράξης που είχε ο Ξενόπουλος, απομακρύνονταν όλο και περισσότερο από τον ψυχαγωγικό σκοπό και την καλλιτεχνική φύση του θεάτρου, οδηγούμενοι προς τον διδακτισμό και, συνακόλουθα, προς την απομόνωση του θεάτρου για παιδιά σε μια ιδιαίτερη περιοχή που το αποσπούσε από το πολιτιστικό συγκείμενο και το περιχαράκωνε σε ένα αμιγώς εκπαιδευτικό ή σχολικό περιβάλλον.

Με την πάροδο των ετών, οι απόψεις αυτού του είδους περιορίστηκαν ή εξοβελίστηκαν πλήρως, δίνοντας τη θέση τους σε πολύ ευρύτερες θεωρήσεις του θεάτρου για ανήλικους θεατές ως μιας μορφής καλλιτεχνικής δημιουργίας η οποία στοχεύει πρωτίστως στην αισθητική απόλαυση και τη μέθεξη των μαθητών με την τέχνη. Επαγγελματίες του είδους όπως η Ξένια Καλογεροπούλου, ο Δημήτρης Ποταμίτης, ο Γιάννης Καλατζόπουλος κ. ά. έδωσαν νέα ώθηση στη σκηνική πράξη αλλά και στη θεωρητική θεμελίωση του Θεάτρου για ανήλικους θεατές, με έργα και παραστάσεις μακριά από τη μάλιστα του διδακτισμού και της σοβαροφάνειας.⁵ Η έμφαση στη θεατρικότητα, στη φαντασία, στο χιούμορ, στην απόρριψη του διδακτισμού και, κυρίως, σε μια νέα αντιμετώπιση του παιδιού, υπήρξαν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά αυτής της αλλαγής.⁶

Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και με δεδομένη μια σημαντική πορεία που έχει διανυθεί ως τώρα «από την απαξίωση προς την καταξίωση» του θεάτρου για ανήλικους θεατές,⁷ το είδος αυτό αναμφισβήτητα μπορεί να αποτελέσει μία από τις σημαντικότερες πτυχές της ευρύτερης αισθητικής αγωγής στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων που απευθύνονται σε παιδικό και εφηβικό κοινό, μέσω του σχολείου, επιδιώκονται και μπορούν να επιτευχθούν στόχοι όπως η ψυχαγωγία, η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η αισθητική καλλιέργεια, η κοινωνικοποίηση αλλά και η διαμόρφωση επαρκών ενήλικων θεατών, με γνώση και καλλιτεχνική ευαισθησία. Παράλληλα, το θέατρο για ανήλικους θεατές αναγνωρίζεται πλέον ως μια μορφή θεατρικής έκφρασης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όχι μόνο ως προς την αισθητική, αλλά και ως προς την κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση, αφού η φυσιογνωμία και η πρόσληψή του καθορίζεται από ορισμένα κοινωνικά καθοριζόμενα δίπολα, όπως οι έννοιες παιδί – ενήλικος και τέχνη – εκπαίδευση.⁸

Είναι, ωστόσο, σαφές ότι η κατάκτηση των προαναφερθέντων και άλλων, ειδικότερων, στόχων, προϋποθέτει την κατάλληλη επιλογή παράστασης για κάθε

επιμέρους ηλικιακή ομάδα μαθητών, καθώς και την κατάλληλη προεργασία και την ουσιαστική ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους πριν και μετά από την επίσκεψη στο θέατρο. Ο ρόλος αυτός ανήκει στον/στην εκπαιδευτικό και καλείται να τον επιτελέσει με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο που είναι αναρτημένη στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας: «Σύμφωνα με τον ν. 1566/1985, Π.Δ.79/2017 και Υ.Α.33120/ΓΔ4/ΦΕΚ Β΄681/06-03-2017, η απόφαση για την παρακολούθηση θεαμάτων εντός σχολικού ωραρίου από μαθητές λαμβάνεται από τον Διευθυντή του σχολείου και τον Σύλλογο Διδασκόντων».⁹ Η διατύπωση αυτή είναι σαφής ως προς την ευθύνη που βαρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των σχολείων σχετικά με την επιλογή των παραστάσεων, μέσα από μια πληθώρα προσκλήσεων και προωθητικών φυλλαδίων που δέχονται τα σχολεία από θιάσους και θεατρικούς οργανισμούς, οι οποίοι επιδιώκουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους, αλλά και μέσα από έναν καταιγισμό πληροφοριακού υλικού που δέχονται μέσω του διαδικτύου και των social media. Με ποια κριτήρια θα προσεγγίσουν αυτόν τον πληροφοριακό πλούτο και πώς θα οδηγηθούν στην απόφασή τους;

Το πρώτο και σημαντικότερο εφόδιο των εκπαιδευτικών είναι η στέρεη γνώση του αντικειμένου και της ελληνικής και ξένης δραματουργίας που απευθύνεται στα παιδικά και νεανικά κοινά. Εάν μιλήσουμε ειδικότερα για τη νεοελληνική δραματουργία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίζουν τουλάχιστον τις σημαντικότερες φάσεις ανάπτυξης του θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα, τους βασικούς εκπροσώπους και την εργογραφία τους, καθώς και, κυρίως, την κυρίαρχη παιδαγωγική κάθε φορά αντίληψη και τις αισθητικές παραμέτρους κάθε περιόδου, όπως αυτές διαφαίνονται από τη μελέτη και την ανάλυση των έργων. Η ανάγκη προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και εφοδιασμού τους με την απαιτούμενη γνώση και εμπειρία μπορεί να θεραπευθεί με την εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όπως είναι το μάθημα «Θέατρο για παιδιά και νέους. Από το κείμενο στην παράσταση», το οποίο διδάσκεται στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. και στο οποίο γίνεται λόγος για τη θεωρία και την ιστορία του είδους, για τους συγγραφείς και τα έργα τους, αλλά και για την κοινωνιολογία της παραγωγής και της πρόσληψης στο θέατρο για ανήλικο κοινό, για τους κώδικες της παράστασης στο συγκεκριμένο είδος, για τις νέες τάσεις στο πεδίο αυτό και άλλα ζητήματα.

Οι μελλοντικοί δάσκαλοι και δασκάλες που θα κληθούν να συνοδεύσουν τους μαθητές τους σε θεατρικές παραστάσεις οφείλουν να έχουν ευρεία εποπτεία της δραματουργίας και της λογοτεχνίας για παιδιά, ώστε να είναι σε

θέση να διερευνήσουν το θεατρικό τοπίο των προσφερόμενων παραστάσεων και να επιλέξουν μεταξύ μιας πληθώρας έργων, τα οποία μπορεί να αποτελούν έργα πρωτότυπης συγγραφής ή διασκευές προϋπάρχοντος θεατρικού έργου, διακειμενικές συνθέσεις ή μεταγραφές αφηγηματικών κειμένων σε δραματικά κ.ά. Πρέπει, επίσης, να έχουν αίσθηση και γνώση των μηχανισμών προώθησης και προβολής των παραστάσεων από τα θέατρα, να γνωρίζουν τις σκηνές που έχουν ισχυρή και μακρά παράδοση στο θέατρο για ανήλικους θεατές, αλλά να έχουν ενημέρωση και σχετικά με τις νέες θεατρικές ομάδες, τις διαμορφούμενες τάσεις και τις εξελίξεις στο θεατρικό αυτό είδος.

Επιπροσθέτως, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν προηγουμένως διαμορφώσει μια ουσιαστική σχέση με τις τέχνες και να έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησής τους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαμόρφωση της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ως προς αυτή την πτυχή, σχετίζεται άμεσα και με τις αντίστοιχες εμπειρίες που οι ίδιοι έχουν βιώσει, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε ό,τι αφορά την οικειότητά τους με την καλλιτεχνική δημιουργία και την απόλαυσή της. Είναι ενδεικτικό ότι σε σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, επισημαίνεται από τους μελετητές ότι η αντίληψη και οι θεωρήσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για την τέχνη, οι εμπειρίες που έχουν οι ίδιοι από τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και την αναστροφή τους με την τέχνη γενικότερα, επιδρούν σε πολύ σημαντικό βαθμό στο πώς οι τέχνες ενσωματώνονται τελικώς μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.¹⁰ Σε σχετικό μελέτημα, η Maggie Pitfield υπογραμμίζει τη σημασία της προηγούμενης εμπειρίας τόσο στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης οπτικής του εκπαιδευτικού για τα καλλιτεχνικά ζητήματα όσο και στη δυνατότητά του να συμφιλιώσει «αυτό που πρέπει να διδαχθεί με αυτό που είναι ικανός/ή να διδάξει αλλά και με αυτό που χαιρείται να διδάσκει».¹¹

Με την παρατήρηση αυτή ερχόμαστε στην παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου για ανήλικους θεατές, που είναι σύμφυτη με το είδος και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πλευρά αυτή, χωρίς βέβαια να υποκύπτουν στην παγίδα του διδακτισμού ή της απλής μετάδοσης γνώσεων που μετατρέπει τη θεατρική πλατεία σε «παραρτήμα» της σχολικής τάξης.¹² Η συμβολή του θεάτρου στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στη διαμόρφωση ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών είναι γνωστή και αδιαμφισβήτητη. Ωστόσο, για να είναι σε θέση ο/η εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τις προσφερόμενες θεατρικές παραστάσεις ως προς αυτούς τους παράγοντες, οφείλει να έχει διαμορφώσει τη δική του/δική της άποψη σχετικά με το έργο και, κυρίως, να έχει αναπτύξει τρόπους με τους

οποίους θα προετοιμάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρακολουθήσουν την παράσταση, να προσλάβουν τα αξιακά πρότυπα και να απολαύσουν την ψυχαγωγική και καλλιτεχνική εμπειρία της θέασης, ενώ μετά από την επίσκεψη στο θέατρο θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σύντομες δραστηριότητες που θα δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναστοχαστούν και να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις σημαινόμενες αξίες του έργου.

Για να απαγκιστρωθούν από την κυριαρχία του «μηνύματος», οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, επιπροσθέτως, να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αισθητική των παραστάσεων, γεγονός που συμβάλλει στην ουσιαστική καλλιέργεια του γούστου των ανήλικων θεατών και στη διαμόρφωση των μελλοντικών ενήλικων θεατών. Η πρωτοτυπία, το χιούμορ στην πραγμάτευση των θεμάτων, η δυνατότητα συμμετοχής και διάδρασης του κοινού με την πλατεία, η προσοχή που έχει δοθεί στην παρουσίαση των θεατρικών κωδίκων, η μουσική πλαισίωση, η κίνηση των ηθοποιών, τα κοστούμια, η ευρηματικότητα στη σκηνοθεσία και πολλά άλλα στοιχεία της αισθητικής της παράστασης πρέπει να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και να λαμβάνονται υπ' όψιν για την κατάλληλη επιλογή παράστασης.

Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στις επιμέρους ηλικιακές ομάδες μαθητών που συνιστούν το κοινό μιας παράστασης και για τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει το κατάλληλο έργο. Ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης και τις προσληπτικές ικανότητες των παιδιών, επιλέγεται έργο στο οποίο οι μικροί θεατές να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, τη διαγραφή και την αλληλουχία των δραματικών καταστάσεων και να έχουν τη δυνατότητα ταύτισης με τους χαρακτήρες και ενσυναισθητικής συμμετοχής. Ωστόσο, όπως θα φανεί και από την παρακάτω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες των μαθητών στις ανάγκες, τις δεξιότητες και το επίπεδο ανάπτυξης των επιμέρους ηλικιακών ομάδων, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να αποκομίσουν οφέλη από την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης και να δοθεί η ευκαιρία να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους μια κοινή πολιτισμική εμπειρία.

Η έρευνα για την οποία γίνεται λόγος είναι μια έρευνα πεδίου που είχε διεξαχθεί κατά τη διετία 2010-2012 με εκπαιδευτικούς και γονείς που συνόδευαν τους μαθητές τους στην παράσταση του έργου της Πηνελόπης Δέλτα «Παραμύθι χωρίς όνομα», στο Εθνικό Θέατρο, σε σκηνοθεσία Τάκη Τζαμαργιά. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν και ως στοιχεία που φωτίζουν πλευρές της προβληματικής που αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον χώρο του Θεάτρου για ανήλικους θεατές.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα πεδίου με δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο και δύο δείγματα: 95 ενήλικους (γονείς/εκπαιδευτικούς) και 93 ανήλικους (παιδιά/μαθητές). Υπήρχαν εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικές κ.ά.). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές, πολλαπλών επιλογών και ανοιχτές. Οι ενήλικοι συνοδοί των παιδιών στην παράσταση ήταν δάσκαλοι σε ποσοστό 52,17% και γονείς σε ποσοστό 47,83%. Η προέλευσή τους ήταν κατά 80% από την Αττική και 20% από την επαρχία. Μεταξύ των ανηλίκων τα αγόρια ήταν το 51,1% και τα κορίτσια το 48,9%. Ως προς την επιμέρους ηλικιακή ομάδα, οι μαθητές προέρχονταν από την Α' και τη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου κατά 20,1%, τις Γ' και Δ' τάξεις σε ποσοστό 19,2%, και τις Ε' και Στ' τάξεις κατά 60,7%. Η συλλογή των στοιχείων της έρευνας έγινε στο διάστημα Ιανουαρίου – Μαρτίου 2011 με τη βοήθεια φοιτητριών από το Π.Τ.Δ.Ε. και την επιστημονική ευθύνη των Τάκη Τζαμαργιά και Γιώργου Μακρίδη (Διδάκτορας Κοινωνιολογίας).

Εστιάζοντας σε ορισμένα από τα πορίσματα της έρευνας που σχετίζονται με την προβληματική της παρούσας εργασίας, σημειώνουμε τα ακόλουθα: Ο ρόλος του σχολείου στην επαφή των παιδιών με το Θέατρο αναδεικνύεται πολύ σημαντικός, αφού οι ανήλικοι δήλωσαν ότι πηγαίνουν στο θέατρο με το σχολείο σε ποσοστό 51 %, έναντι των απαντήσεων «με τους γονείς» (45%) και «με τους φίλους» (4%). Ωστόσο, το στοιχείο που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι το ότι η προετοιμασία των μαθητών/τριών από τους δασκάλους τους εμφανίζεται ελλιπής σε μεγάλο βαθμό (αφού το 50% δήλωσε ότι είπε «λίγα πράγματα», το 37,5% δήλωσε ότι δεν μίλησε καθόλου στα παιδιά για το έργο και την παράσταση ενώ μόνο το 12,5% δήλωσε ότι μίλησε στα παιδιά «αρκετά»). Εντυπωσιακό είναι το ότι, μεταξύ των ενηλίκων, οι γονείς προετοίμασαν καλύτερα τα παιδιά από τους δασκάλους (σε ποσοστό 33,33% δήλωσαν ότι μίλησαν «αρκετά»). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από το ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν τη συγγραφέα σε πολύ μεγάλο ποσοστό (61,3%) καθώς και από τη μικρή αναγνωσιμότητα του βιβλίου της Π. Δέλτα, που έφτανε μόλις το 11%.

Ωστόσο, υπάρχουν και θετικά στοιχεία και πορίσματα, κυρίως ως προς το ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την παράσταση, τα παιδιά *κατανόησαν* το αξιακό περιεχόμενο του έργου και συνέδεσαν τις προβαλλόμενες αξίες και ιδέες με την καθημερινότητά τους (ερμηνεία «κοινού καλού», απόδοση κεντρικής ιδέας του έργου δίνοντας Όνομα στο «Παραμύθι χωρίς Όνομα»). Επίσης, τα παιδιά *συγκινήθηκαν* αναπτύσσοντας πλήθος συναισθημάτων (χαρά, αγωνία, ευχαρίστηση, ικανοποίηση) και *εκφράσθηκαν*, με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο, απαντώντας σε ανοικτές ερωτήσεις. Δήλωσαν *ετοιμότητα για συγκεκριμένη δράση* σε ποσοστό 37,50% (την οποία περιέγραψαν ποικιλοτρόπως ως «οικολογική δράση», «φιλανθρωπίες», «ενίσχυση των φτωχών και των αδυνάτων», «θα έδινα φάρμακα στους αρρώστους, χρήματα στους άστεγους, δουλειά στους άνεργους», «θα βοηθούσα τους αδύνατους συμμαθητές μου», κ.ά.).

Η έρευνα έχει πολλά ακόμη στοιχεία που αποκαλύπτουν σημαντικές πτυχές της πρόσληψης των θεατρικών έργων από τους ανήλικους μαθητές, αλλά η διερεύνηση της επίδρασης του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της σχέσης του ανήλικου θεατή με το προσφερόμενο κάθε φορά σκηνικό θέαμα αλλά και, γενικότερα, με το θέατρο, είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες και μπορεί να επεκταθεί ακόμη περισσότερο σε μελλοντικές έρευνες.

Είναι ενδεικτικό ότι μιας μεγάλης κλίμακας έρευνα που διενεργήθηκε στην Αυστραλία στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος που διήρκεσε πέντε χρόνια, με τη συμμετοχή 70 περίπου σχολείων και με δείγμα 800 μαθητών και 100 περίπου εκπαιδευτικών, έδειξε, μεταξύ άλλων, ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών και των νέων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με το θέατρο¹³ και επισήμανε ότι η παρακολούθηση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους παραστάσεων, η βίωση μιας κοινής πολιτισμικής εμπειρίας μαζί με άλλους ανήλικους θεατές, η άμεση συμμετοχή σε συζητήσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους αλλά και σε γραπτές παρατηρήσεις σχετικά με την παράσταση, αποτελούν ζωτικά στοιχεία στη διαμόρφωση της ενεργού κριτικής ενασχόλησης των παιδιών και των νέων με το θέατρο.¹⁴

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Γενικότερα για το ελληνικό θέατρο για ανήλικους θεατές, βλ. Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2010. Κ. Georgakaki, «Children's Theater in Greece from 1949 to 2001», *Journal of Modern Greek Studies* 25:2 (2007), σ. 163-180. Γ. Ροϊλού, *Θέατρο για παιδιά 2. Θέατρο και Σχολείο*, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για τα Παιδιά και τους Νέους, Αθήνα, 2002. Γ. Λαδογιάννη, *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998. Θ. Γραμματάς, *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, τυπωθήτω, Αθήνα, 1996. Ξ. Καλογεροπούλου (επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, Αθήνα, 1991. Α. Κουρετζής, *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990. Β. Πούχνερ, «Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα», *Διαδρομές* 10 (1988), σ. 94-105 (Επίσης στο: Β. Πούχνερ, *Το θέατρο στην Ελλάδα. Μορφολογικές Επισημάνσεις*, Παϊρίδης, Αθήνα, 1992, σ. 283-305).
- 2 Βλ. σχετικά R. Lowe, «Children deconstructing childhood», *Children and Society* 26 (2012), σ. 269-279. H. Cunningham, *The invention of childhood*, BBC Books, London, 2006.
- 3 Βλ. σχετικά M. van de Water, *Theatre, Youth and Culture. A Critical and Historical Exploration*, Palgrave Macmillan, New York, 2012.
- 4 Βλ. Θανάση Ν. Καραγιάννη, *Σχολικό Θέατρο (1871-1974). Πρόλογοι Σχολικού Θεάτρου και Σχολικών Γιορτών [140 Κείμενα με αισθητικό, ιστορικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο]*, Εκδόσεις Πάραλος, Αθήνα 2013, σ. 69. Γενικότερα για τον Γρ. Ξενόπουλο ως δραματουργό για παιδιά, βλ. και Μαρία Δημάκη-Ζώρα, «Δι' εορτάς σχολείων και οικογενειών:

- Η συμβολή του Γρηγόριου Ξενόπουλου στη διαμόρφωση του ελληνικού θεάτρου για ανήλικους θεατές», *Πρακτικά του 1' Διεθνούς Πανιόνιου Συνεδρίου, (Κέρκυρα, 30 Απριλίου–4 Μαΐου 2014), Κερκυραϊκά Χρονικά ΙΑ' (2017), τόμ. IV, σ. 651-661 (Επίσης στο: Μ. Δημάκη-Ζώρα, Θεατρικές Σελίδες, [Theatrolologica VII - Edenda Curat Walter Puchner], Ηρόδοτος, Αθήνα 2018, σ. 209-222).*
- 5 Δημήτρης Ποταμίτης, «Θέατρο για Παιδιά», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 6 (1991), σ. 53.
 - 6 Δηώ Καγγελάρη, «Από το “Παιδικό Θέατρο” του '30 στο “Θέατρο για Παιδιά” του '70», Ξ. Καλογεροπούλου (επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός. Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα*, Αθήνα, 1991, σ. 21. Λαδογιάννη, *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα*, σ. 120.
 - 7 Τάκης Τζαμαργιάς, «Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Από την ανυποληψία στην εδραίωση», στο Γραμματάς (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα*, σ. 445-480.
 - 8 Βλ. R. L. Bedard, «The Cultural Construction of Theatre for Children and Young Audiences: A Captive Eddy of Recursive Harmonies», *Youth Theatre Journal* 23:1 (2009), σ. 22-29.
 - 9 Βλ. τη σχετική ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, στο http://www.e-yliko.gr/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=15&Itemid=124&limitstart=10 (πρόσβαση 12/10/2018).
 - 10 C. Gray, R. Pascoe, P. Wright, «“I felt that I could be whatever I wanted”: Pre-service drama teachers' prior experiences and beliefs about teaching drama», *International Journal of Education & the Arts*, 19:10 (2018), σ. 1-25.
 - 11 Maggie Pitfield, «Transforming subject knowledge: drama student-teachers and the pursuit of pedagogical content knowledge», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17:3 (2012), σ. 440.
 - 12 Βλ. María Inés Falconi, «Theatre for Children and Youth: Art or Pedagogy?», *Youth Theatre Journal* 29:2 (2015), σ.159-165.
 - 13 Βλ. J. O' Toole, R.-J. Adams, M. Anderson, B. Burton, R. Ewing (eds.), *Young Audiences, Theatre and the Cultural Conversation*, Springer, Dordrecht Heidelberg New York London, 2014, σ. 9.
 - 14 ό.π., σ. 77.

Αλεξία Παπακώστα, Ιωάννα Μπλούτη, Αφροδίτη Ανδρέου

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΘΕΑΤΗΣ:

ΜΝΗΜΟΝΙΚΑ ΙΧΝΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Εισαγωγή

Θέατρο και σχολείο τοποθετούν τον μαθητή-θεατή στο κέντρο του πολιτιστικού και ανθρωπιστικού στοιχήματος του 21ου αιώνα. Στο σύγχρονο τοπίο σύζευξης του πολιτισμού με την εκπαίδευση, αναδεικνύονται κοινοί δρόμοι και στόχοι ανάμεσα στη σύγχρονη μορφή του θεάτρου για κοινό ανηλίκων θεατών και το σύγχρονο σχολείο, δίνοντας προτεραιότητα στη χειραφέτηση και στην αυτονομία του μαθητή και του θεατή αντίστοιχα. Λειτουργώντας ως αντηχεία των υπόγειων τριγμών του σύγχρονου κόσμου και αντιδρώντας με ευαισθησία στα μηνύματα των καιρών, θέατρο και σχολείο προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει σε πολλά πεδία και επίπεδα αδιέξοδα και προσπαθεί να ανοίξει παράθυρα σε άλλες οπτικές και προοπτικές, καλλιεργώντας τη δυσπιστία και την αμφισβήτηση απέναντι σε δομές, νόρμες και πρακτικές. Έτσι, μέσα από διαφορετικούς δρόμους και με διαφορετικούς τρόπους, επιδιώκουν και τα δύο, να στηθούν γέφυρες με την επικαιρότητα, να φωτιστούν διαφορετικά οι περιοχές της ανάγνωσης και της θέασης, να διερευνηθούν τα μονοπάτια της συλλογικής και της πολιτισμικής μνήμης, να κατανοηθούν αλλά και να δημιουργηθούν εργαλεία αναπαράστασης, διερεύνησης και κριτικής αντιμετώπισης του κόσμου.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, η «έξοδος» του σχολείου στο θέατρο δεν αποτελεί απλώς μια ευκαιρία «αναψυχής» και «διασκέδασης», αλλά νευραλγικό κομμάτι της σχολικής ζωής και της ενεργής πολιτιστικής εκπαίδευσης με ιδιαίτερη αξία και παιδαγωγική στόχευση.¹ Δεν είναι μόνο ένα ευχάριστο διάλειμμα στην καθημερινότητα του σχολείου, αλλά μια συλλογική πολιτισμική εμπειρία κι ένα βιωματικό γεγονός που μπορεί να χαραχθεί ανεξίτηλα στη μνήμη του μαθητή-θεατή και να καθορίσει τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του.²

Πώς λειτουργεί η μνήμη του μαθητή-θεατή

Το θέατρο είναι μια τέχνη πολύγλωσση, που υπενθυμίζει και αφηγείται, ανατρέχοντας σε μια ποικιλομορφία διαλέκτων και κωδίκων, για να ζωντανέψει αυτό το οποίο εκφράζει. Ο μαθητής-θεατής επισκεπτόμενος το θέατρο έρχεται σε επαφή με τις αρχές του και μυείται στον κόσμο του. Βιώνει τον τελετουργικό και αυστηρά δομημένο χαρακτήρα του μέσα στη συλλογικότητα που αυτό απαιτεί και με την ιδιαιτερότητα της συγκρότησης του ψυχικού μηχανισμού και της κοινωνικής συνείδησής του, στη συγκεκριμένη φάση της εξέλιξης

της προσωπικότητάς του, αλλά και κάτω από την επιρροή ενός αριθμού διαφοροποιητικών παραγόντων, αποκτά μια ξεχωριστή σχέση και αλληλεπίδραση με το σκηνικό θέαμα. Φορτισμένος με όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, αλλά ταυτόχρονα και με τις ιδιότητες του αποδέκτη του σκηνικού θεάματος, είναι αυτός «που θα κρίνει και θα αξιολογήσει την παράσταση, στις δικές του προσλαμβάνουσες οφείλει να προσαρμοστεί το σκηνικό θέαμα, τις δικές του ψυχοπνευματικές απαιτήσεις έρχεται να ικανοποιήσει το θεατρικό έργο». ³ Ο ανήλικος θεατής υπερέρχει έναντι του ενήλικου «ως προς την φανταστική λειτουργία, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τον έντονα εκδηλωτικό ψυχισμό και την αμεσότητα στην επικοινωνία, ενώ υπολείπεται στη συνειδησιακή λειτουργία, την κριτική ικανότητα, τους μηχανισμούς αυτοελέγχου του συναισθήματος και τη συμβατική σχέση με το προσφερόμενο θεατρικό αποτέλεσμα». ⁴

Πώς όμως λειτουργεί η μνήμη του μαθητή-θεατή; Ποια σχέση υφίσταται ανάμεσά της και στο θεατρικό γεγονός; Πώς ενεργοποιείται ο μνημονικός μηχανισμός; Με ποια κριτήρια και για ποιους λόγους προβαίνει σε επιλογές και κατηγοριοποιήσεις; Τι είναι αυτό τελικά που παραμένει στη μνήμη ύστερα από την παρακολούθηση μιας παράστασης; ⁵

- Κάποιες λέξεις και φράσεις με ιδιαίτερο εννοιολογικό και αξιακό φορτίο;
- Κάποιες εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις και χειρονομίες του ηθοποιού εκτελεσμένες με άρτια τεχνική και ευαισθησία;
- Κάποια στοιχεία από τον εικαστικό διάκοσμο, τη μουσική, τον φωτισμό;
- Κάποιος ρυθμός που προκάλεσε το σώμα και ενεργοποίησε τις αισθήσεις;
- Κάποιο ξάφνιασμα στη θέαση της εναρκτήριας εικόνας;
- Η ένταση των παρασκηνίων και η προσδοκία του φουαγιέ;
- Η αγωνία και η λαχτάρα της αναμονής στον ήχο του κουδουνιού;
- Κάποια γεγονότα άσχετα με τη σκηνική δράση, που συνδέονται με τον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο της;
- Κάποια στοιχεία θεαματικότητας ή κάποια στοιχεία έντονης θεατρικότητας;
- Κάποιο παρατεταμένο χειροκρότημα ή μια ξαφνική παύση στη σκηνή;
- Η ξαφνική εισβολή των ηθοποιών στην πλατεία;
- Κάποιος ρόλος που βιώθηκε απρόσμενα από τον θεατή;
- Κάποια αυθόρμητη αντίδραση του συμμαθητή ή του εκπαιδευτικού;

Αυτοί είναι κάποιοι από τους πολυάριθμους παράγοντες που επιδρούν στη μνημονική καταγραφή κατά τη θέαση μιας θεατρικής παράστασης για κοινό

ανηλίκων θεατών και τους οποίους θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας.

Έννοια και λειτουργία της θεατρικής μνήμης

Μέσα στο πλαίσιο του γενικότερου ενδιαφέροντος για την πρόσληψη και την αποδοχή της θεατρικής παράστασης από τη συνείδηση των θεατών, προβάλλει προκλητικό το ερευνητικό πεδίο της έννοιας και της λειτουργίας της θεατρικής μνήμης. Η μνήμη, ως ιδιότητα διατήρησης πληροφοριών του παρελθόντος, επιτρέπει στο άτομο να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες του παρελθόντος για να κατανοεί την παρούσα κάθε φορά πληροφορία και να δρομολογεί τη μελλοντική συμπεριφορά του.⁶ Αυτή η ενεργοποίηση και η αναστήλωση-αναδημιουργία του παρελθόντος στο παρόν προσαρμόζεται στις ατομικές ή συλλογικές ανάγκες και προσδοκίες του παρόντος. Η πολυδιάστατη έννοια της μνήμης και το αντίστοιχο κάθε φορά περιεχόμενο της αποτυπώνεται στις διαφορετικές εκφάνσεις της: ατομική ανάμνηση, συλλογική μνήμη,⁷ πολιτισμική μνήμη και παράδοση.⁸ Κατά τον ίδιο τρόπο, η οπτική και ο τρόπος προσέγγισής της διαφοροποιείται, δίνοντας έμφαση άλλοτε στον εμπρόθετο ή τυχαίο, στον ιδιωτικό ή δημόσιο, στον συνειδητό ή ασυνειδήτο χαρακτήρα της.⁹

Η μνήμη απαιτεί οι πληροφορίες που έρχονται από τον εξωτερικό περιβάλλοντα κόσμο και καταγράφονται αισθητηριακά, πρώτα να κωδικοποιούνται μετά να αποθηκεύονται και τέλος να ανασύρονται.¹⁰ Στο πρώτο στάδιο αισθητηριακής καταγραφής δεν αναγνωρίζεται επακριβώς η ταυτότητα των πληροφοριών αλλά μόνο κάποια χαρακτηριστικά τους (μέγεθος, χρώμα, θέση κ.λπ.). Ο αισθητηριακές καταγραφές αναλύονται σε οπτικές, ακουστικές κ.ο.κ. και κατέχουν μια πολύ μικρή χρονική διάρκεια συγκράτησης (κλάσματα δευτερολέπτου). Η επεξεργασία τους είναι πολυσχιδής, συμμετέχουν σε αυτή πολλές μνημονικές δομές και λαμβάνει χώρα σε πολλά μέρη του εγκεφάλου. Μόνο ένα μέρος τους περνάει στη βραχύχρονη μνήμη (εργαζόμενη μνήμη), η οποία διαθέτει περιορισμένη χωρητικότητα και συγκρατεί τα κωδικοποιημένα πληροφορικά στοιχεία (λιγότερο από 30 δευτερόλεπτα), ώστε να συντελεστούν κάποιες διεργασίες από τις οποίες εξαρτάται η επιβίωσή τους και η μεταφορά τους στην μακρόχρονη μνήμη.¹¹ Αν οι πληροφορίες συγκρατηθούν εκεί περισσότερο από μερικά δευτερόλεπτα, τότε μεταβιβάζονται στη μακρόχρονη μνήμη, όπου μπορούν να μείνουν απεριόριστο χρονικό διάστημα. Η μακρόχρονη μνήμη, η οποία διαθέτει απεριόριστη δυνατότητα ποσοτικής και χρονικής συγκράτησης πληροφορίας,¹² διακρίνεται σε μνήμη γεγονότων, επεισοδιακή, σημασιολογική μνήμη και διαδικαστική μνήμη. Η εγκαθίδρυση πληροφοριών εκεί και η επιτυχημένη ανάσυρσή τους, εξαρτάται από την επιτυχημένη κωδικοποίηση (επεξεργασία, οργάνωση, σχετικό πλαίσιο κωδικοποίησης και

ανάσυρσης) και αποθήκευσή τους στις εγκεφαλικές έδρες μνήμης. Η απώλεια πληροφοριών (λήθη) συνήθως αποδίδεται στην απόσβεση τους με την πάροδο του χρόνου, στην παρεμβολή άλλων πληροφοριών¹³ ή προέρχεται από κάποιους εξωτερικούς παράγοντες (κοινωνική διάσταση της λήθης).¹⁴

Θεατρική παράσταση και μνημονικά ίχνη

Το πλήθος των σημειωτικών συστημάτων, στον χώρο του θεάτρου που εμπλέκονται στην παραγωγή νοήματος καθώς και η πολυλειτουργικότητα και η κινητικότητα των επιμέρους σημείων που συνιστούν τον Ολικό Θεατρικό Λόγο δημιουργούν ένα τεράστιο πλούτο δυνατοτήτων και πιθανοτήτων αποκωδικοποίησης,¹⁵ εύκολα προσαρμόσιμων στους ποικίλους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς, μετρήσιμους και μη παράγοντες, που επιδρούν στην πρόσληψη του θεατή. Η άποψη που ο θεατής έχει για το θέατρο δε συνίσταται παρά στην άθροιση ετερόκλητων (ενδεχομένως), αλλά συναφών συστατικών, που στο σύνολό τους ανάγονται και απορρέουν (άμεσα ή έμμεσα) από την έννοια της μνήμης.¹⁶ Η θεατρική παράσταση, ως «Ποιητική της Μνημοσύνης» και «Τέχνη της Μνήμης»,¹⁷ όπου εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν σε πρώτο επίπεδο η μνήμη του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού και σε δεύτερο επίπεδο η μνήμη του θεατή με τη μνήμη των δημιουργών αλλά και της κοινωνίας, προκαλεί αναδίφηση παλιών και δημιουργία νέων αναμνήσεων και κινητοποιεί μηχανισμούς ανάσυρσης και ανασύστασης εννοιών και εικόνων.¹⁸ Δημιουργεί μνημονικά ίχνη στη σημασιολογική μνήμη (έννοιες, αξίες, αρχές, νοήματα κ.ά.) και στην επεισοδιακή μνήμη (μνήμη που σχετίζεται με εμπειρία και εμπλέκει συγκινησιακές καταστάσεις).¹⁹ Ως συμβάν τοποθετημένο στον χρόνο και στον τόπο ενεργοποιεί την αυτοβιογραφική μνήμη,²⁰ ως σύνθετη αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί τη διανοητική, συναισθηματική και σωματική μνήμη,²¹ ως κοσμικό γεγονός και συλλογική εμπειρία ενεργοποιεί τη συλλογική μνήμη και ως πολιτιστική δημιουργία ενεργοποιεί την πολιτισμική μνήμη.²² Επίσης, ως φορέας εννοιών, αξιών, ιδεών κινητοποιεί τη σημασιολογική μνήμη, ενώ ως διαδικασία που απαιτεί συγκεκριμένη συμπεριφορά και δεξιότητες κινητοποιεί τη διαδικαστική μνήμη.²³

Η συναισθηματική διέγερση αυξάνει την πιθανότητα παγίωσης της μνήμης, τόσο κατά τη φάση της κωδικοποίησης όσο και κατά τη φάση της αποθήκευσης των πληροφοριών.²⁴ Ούτε αμιγείς αντιγραφές του ερεθίσματος, ούτε αμιγείς φανταστικές κατασκευές, οι θεατρικές αναμνήσεις, έχοντας δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα, απορρέουν από τη συνεχή παρέμβαση του θεατή πάνω στα στοιχεία του θεάματος που αυτός επιλέγει, ερμηνεύει και αναδομεί.²⁵ Οι αναμνήσεις είναι πολύ διαφορετικές, ανάλογα με το ενδιαφέρον και τη συγκίνηση που προκαλεί το σκηνικό θέαμα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του

αλλά και την ικανότητα και τη διάθεση του ανήλικου θεατή να τα αναγνώσει και να τα συνδέσει με τα βιώματα και τις εμπειρίες του.²⁶

Στο σύγχρονο τοπίο θεατρικής παραγωγής που οδεύει προς την πολυσυλλεκτικότητα και υιοθετεί έναν γόνιμο συγκρητισμό,²⁷ εμφανίζοντας μια πολυμορφία και έναν δυναμισμό στην εξέλιξή του,²⁸ διακρίνουμε κάποια χαρακτηριστικά που επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο επικοινωνίας του μαθητικού κοινού με την παράσταση και κατ' επέκταση τον τρόπο εγγραφής του παραστασιακού γεγονότος στη μνήμη του. Ο δραματικός λόγος γίνεται πυκνότερος και η θεατρικότητα εκτοπίζει ολοκαίπερισσότερο τη λογοτεχνικότητα, η σωματικότητα παίρνει κεντρική θέση και εισάγονται παράμετροι κριτικής αντιμετώπισης του σκηνικού γεγονότος, όπως η αποστασιοποίηση²⁹ και η συμμετοχικότητα.³⁰ Ο μαθητής-θεατής τοποθετείται πλέον απέναντι από τον δημιουργό και αναδεικνύεται σε συνδημιουργό,³¹ σε αντάξιο συνομιλητή ικανό ν' αφουγκραστεί συμβολισμούς, συσχετίσεις κι αναχρονισμούς, να διαχειριστεί τη θεατρική σύμβαση με νέους όρους και να ανανεώσει, να αφομοιώσει αλλά και να μεταπλάσει αισθητικές και ιδεολογίες.³² Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μνήμη του σύγχρονου μαθητή-θεατή αντιμετωπίζει ισχυρές προκλήσεις και δοκιμασίες. Σύμφωνα με τον Chr. B. Balme, η πληθώρα των νοητικών και συναισθηματικών αντιδράσεων, νοητικών και ερμηνευτικών πράξεων που προκύπτει όταν παρακολουθεί κανείς μια παράσταση επηρεάζονται από έναν αριθμό διαφοροποιητικών παραγόντων.³³ Έτσι, παράλληλα με τις αντικειμενικές συνθήκες πρόσληψης και οι υποκειμενικές συνθήκες πρόσληψης (προσδοκίες, ενδιαφέροντα, βιώματα, νοοτροπίες, εμπειρίες, προϋπάρχουσες γνώσεις κ.ά.) επηρεάζουν τη λειτουργία της μνήμης του ανήλικου θεατή.

Η μνημονική καταγραφή κατά τη θέαση μιας παράστασης επηρεάζεται από τον χώρο και όλες τις αντικειμενικές συνθήκες πρόσληψης, αφού, σύμφωνα με τον Marvin Carlson, είναι ο πρώτος από τους παράγοντες που καθορίζουν τη μνημονική καταγραφή.³⁴ Το είδος και η θέση του θεατρικού οικοδομήματος και της θεατρικής σκηνής (ιταλική, ελिसαβετιανή κ.λπ.),³⁵ η «μνήμη» και η «ιστορία» του θεατρικού χώρου,³⁶ η χωροταξική τοποθέτηση του θεατή καθώς και ο τρόπος μετάβασής του στο χώρο του θεάτρου, αποτελούν παραμέτρους που επηρεάζουν τη δημιουργία αναμνήσεων.³⁷ Η εναρκτήρια επίσης εικόνα της παράστασης έχει πάντα μεγάλες πιθανότητες να αφήσει έντονο μνημονικό αποτύπωμα και να χρησιμοποιηθεί ως κινητήρια δύναμη για την ανάσυρση άλλων πληροφοριών σε σχέση με το σκηνικό γεγονός.³⁸ Ακόμη και κατά την επακόλουθη χρονική ανάπτυξη του θεατρικού λόγου, οι αρχικοί αυτοί χωρικοί όροι εξακολουθούν να ασκούν βασικότερη επιρροή στην πρόσληψη και την υποδοχή του θεάματος.³⁹

Από την άλλη πλευρά, ο ανήλικος μαθητής-θεατής ενδέχεται να δεχθεί επιδράσεις από μηχανισμούς χειραγώγησης και διαμόρφωσης της κοινής γνώμης (θεατρική κριτική, mass media, star-system κ.ά.) καθώς κι από το σχολικό, οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον.⁴⁰

Τα δραματουργικά στοιχεία του θεατρικού έργου επίσης επηρεάζουν τη μνημονική καταγραφή. Το θέμα (λαϊκή παράδοση, αρχαιοελληνική γραμματεία, παιδική λογοτεχνία, κ.λπ.),⁴¹ το είδος (devised theatre, διακειμενική σύνθεση, διασκευή κ.ά.), η γλώσσα, το ύφος, ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής⁴² καθώς και η παρουσία του στοιχείου της «περιπέτειας»⁴³ ενεργοποιούν τον μνημονικό μηχανισμό. Το ιδεολογικό-αξιακό πλέγμα του έργου, η αναφορικότητα στο σήμερα και η εμπλοκή των στοιχείων της ατομικής, συλλογικής, πολιτιστικής μνήμης των δημιουργών με τα αντίστοιχα στοιχεία της ατομικής, συλλογικής, πολιτιστικής μνήμης των θεατών είναι παράγοντες που δρουν καταλυτικά στην εγκαθίδρυση ισχυρών αναμνήσεων. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά επίσης του θεατρικού έργου, όπως η ανοιχτότητα και η θεατρικότητα, ενισχύουν και προσανατολίζουν διαφορετικά τη μνημονική καταγραφή.⁴⁴

Η παρουσία του ηθοποιού, ως ζώσα δύναμη της παράστασης και κομβικό σημείο του σκηνικού θεάματος, αναντίρρητα αφήνει ισχυρό αποτύπωμα στη μνήμη του ανήλικου θεατή. Η υποκριτική, ως ιδιαιτέρως σύνθετη και πολύπλοκη μέθοδος, απαρτίζεται από ένα πλήθος επιμέρους στοιχείων. Έτσι, η κινησιολογία, η φωνητική, η μιμική καθώς και η χρήση παραγλωσσικών σημείων χαράσσουν τα ίχνη τους στη μνήμη του νεαρού θεατή, υπογραμμίζοντας και αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά των ηρώων και δημιουργώντας έντονη συναισθηματική φόρτιση και διάθεση ταύτισης και συμμετοχής.⁴⁵ Η συναισθηματική ταύτιση του θεατή με τον ήρωα, με διαμεσολαβητή τον ηθοποιό,⁴⁶ προκαλεί τη βιωματική μέθεξη στα σκηνικά διαδραματιζόμενα και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της μνήμης. Έντονα μνημονικά ίχνη είναι δυνατό να αφήσει και η όψη του ηθοποιού (ενδυμασία, μακιγιάζ, κόμμωση, μάσκα).

Επιλογές της σκηνοθεσίας, όπως η χρήση τεχνικών (αποστασιοποίηση, σωματικότητα, συμμετοχικότητα,⁴⁷ δραματοποιημένη αφήγηση, θέατρο σκιών), αλλά και στοιχείων του παιδικού παιχνιδιού (εμψύχωση, αντίθεση, επανάληψη) μπορούν να συμβάλλουν στην παγίωση αναμνήσεων.⁴⁸ Η υπέρβαση του ορίζοντα αναμονής του με τη χρήση ανατρεπτικών λύσεων και τη δημιουργία απρόβλεπτων οπτικοακουστικών μηνυμάτων μπορεί να δημιουργήσει ανεξίτηλα μνημονικά ίχνη.⁴⁹ Ο χώρος της μη-σύμπτωσης της σκηνικής εκφώνησης και της προσδοκίας του θεατή, άλλωστε, είναι αυτός που θα εντυπωθεί πιο έντονα στη μνήμη και θα προκαλέσει σκέψεις και συναισθήματα ακόμα και μετά το τέλος του σκηνικού θεάματος.⁵⁰ Ο συνδυασμός πολλών κωδίκων στην κατασκευή ενός παραστασιακού μηνύματος ευνοεί τη βαθιά επεξεργασία του

από τον μνημονικό μηχανισμό, γιατί μπορεί να συνδέει πολλαπλά ερεθίσματα (π.χ. ηχητικά, οπτικά κ.λπ.) με κοινή στόχευση.⁵¹ Σε αντίθεση, ο πληθωρισμός δράσεων και μηνυμάτων, ένας συμφυρμός οπτικοακουστικών σημείων που εκπορεύονται από τη σκηνή χωρίς συνέπεια και αλληλουχία, δημιουργούν «θορύβους» που παρεμβαίνουν αρνητικά στο μνημονικό έργο.⁵² Κατά τον ίδιο τρόπο, οι πολλαπλές, μέσα στο χώρο, δράσεις που διαχέονται με τρόπο ανομοιογενή και ετερόκλητο δεν ευνοούν την επεξεργασία στη βραχύχρονη μνήμη και, κατά συνέπεια, διευκολύνουν τη λήθη.⁵³

Η ποιότητα του εικαστικού πλαισίου και ο τρόπος που αυτή υποστηρίζεται στο σκηνικό θέαμα είναι επίσης παράγοντες επιτυχίας της μνημονικής καταγραφής.⁵⁴ Με δεδομένο ότι «η απόσταση ανάμεσα στο σκηνικό αντικείμενο και αυτό που αναπαριστά, η ικανότητά του να προκαλεί διαφορετικά πράγματα συμβάλλουν στην καθήλωση της μνήμης»,⁵⁵ ο σκηνογράφος και ο ενδυματολόγος καλούνται να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις αντιθέσεις και να τολμήσουν να συνθέσουν ετερογενή πράγματα αξιοποιώντας τα αισθητικά ερεθίσματα και τους «δυνάμει» συνειρμούς.⁵⁶ Παίζοντας με τις φόρμες, τις μορφές και τα χρώματα⁵⁷ με ευελιξία, φαντασία και έμπνευση, στοχεύοντας στη διαύγεια του παραστασιακού μηνύματος και στη δημιουργική διαλεκτική με τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα της παράστασης, η σκηνογραφική σύνθεση, πέρα από την εικαστική της λειτουργία, έχει σίγουρα μεγάλες πιθανότητες να καθλώσει τη μνήμη του ανήλικου θεατή. Ειδικότερα, όσον αφορά στο κοστούμι, η διαφυγή απ' το πλαίσιο του συμβατικού και η αναζήτηση πρωτότυπων και ευφάνταστων λύσεων καθώς και οι δυνατότητες εξέλιξης, μετασχηματισμού και δημιουργίας συνόλων,⁵⁸ σε πλαίσιο αυτονομίας αλλά και συνεργασίας, μέσα και έξω από το δικό του σύστημα σημασίας, μπορεί να προκαλέσει την έκπληξη του ανήλικου θεατή, να κεντρίσει τη φαντασία του και να ενεργοποιήσει τον μνημονικό του μηχανισμό.

Ο τρόπος που αξιοποιούνται δευτερογενείς κώδικες της παράστασης, όπως ο φωτισμός και η μουσική, και η μετατροπή τους συχνά σε κύριους εκφραστές του σκηνοθετικού εγχειρήματος, παίζει καθοριστικό ρόλο στην εδραίωση αναμνήσεων. Η μουσική στο είδος αυτό θεάτρου συμβάλλει και ενισχύει τη μνημονική καταγραφή γιατί διαθέτει τη δυνατότητα να δημιουργεί ατμόσφαιρα, να φορτίζει και να αποφορτίζει συναισθηματικά τη δράση, να σχολιάζει πρόσωπα και καταστάσεις, να γοητεύει και να συναρπάζει με την έντονη συγκινησιακή της δύναμη, να ενεργοποιεί κιναισθητικά τον θεατή, να προκαλεί το ενδιαφέρον, την περιέργεια και την έκπληξή του.⁵⁹ Τα ηχητικά εφέ επιδρούν καταλυτικά στη μνήμη του θεατή, και μπορούν να δημιουργήσουν ανεξίτηλα μνημονικά ίχνη.⁶⁰

Ο φωτισμός αποτελεί εξίσου μια πολυδύναμη θεατρική γλώσσα και, πέρα από την καθαρά χρηστική λειτουργία του, μπορεί να καθηλώσει τη μνήμη. Προκαλεί εστίαση προσοχής, δηλώνει καταστάσεις, φυσικά φαινόμενα ακόμα και ρόλους. Διαθέτει τη δυνατότητα να προσδώσει χρώμα στα στοιχεία της όψης, παρέχοντας μια ορισμένη ατμόσφαιρα. Από τη μία πλευρά, αποτελεί ένα δυναμικό μέσο στην υπηρεσία των άλλων θεατρικών κωδικών και, από την άλλη, εξυπηρετεί την πρόσβαση σε αυτούς καθώς και την ανάδειξη τους. Μεταπλάθοντας μέσα από τις σκιάσεις και τις αποχρώσεις την αίσθηση του βάθους, του όγκου, της έντασης, της παρουσίας ή απουσίας, δημιουργεί σκηνικές εικόνες που παγιώνονται στη μνήμη.

Η χρήση επίσης των νέων τεχνολογιών, όταν είναι πιστά προσανατολισμένη και λειτουργικά ευθυγραμμισμένη με τη βασική σκηνοθετική στόχευση, μπορεί να κινήσει έντονα το ενδιαφέρον του νεαρού θεατή και μέσα από γνώριμους σε αυτόν κώδικες, να καταφέρει να δημιουργήσει ισχυρό μνημονικό αποτύπωμα.⁶¹

Ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικού στην εδραίωση των αναμνήσεων

Ένα σχολείο, που αντιμετωπίζει την επίσκεψη στο θέατρο ως «διεκπεραιωτικό καθήκον» ή «υποχρεωτική έξοδο»,⁶² δεν δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να επιτευχθεί η πολύπλευρη και πολυεπίπεδη θεατρική επικοινωνία και κατ' επέκταση η μνημονική καταγραφή. Αντίθετα ένα σχολείο που επενδύει ενδοσχολικά και εξωσχολικά στις πολιτιστικές δράσεις, που τις εντάσσει σε ένα σφαιρικότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου κατέχουν ουσιώδη και νευραλγική θέση, και τις θεωρεί δεξαμενές γνώσεων, στάσεων συμπεριφορών, φορείς παρεμβάσεων και αλλαγών, μπορεί να δώσει στην έξοδο αυτή τις πραγματικές της διαστάσεις και προοπτικές.⁶³ Αναντίρρητα, η συμβολή των περιφερειακών δραστηριοτήτων πριν και μετά την παράσταση δρουν καταλυτικά στην εγκαθίδρυση των αναμνήσεων.⁶⁴ Εξαιρετική σημασία έχει η γενικότερη σχέση μαθητών με το θέατρο, τα εσωτερικά τους κίνητρα καθώς και η θεατρική τους παιδεία.⁶⁵ Η εκπαίδευση επίσης του μαθητή-θεατή και η γνωριμία του με βασικές έννοιες του θεάτρου (ρόλος, θεατρική σύμβαση κ.ά.), με τους θεατρικούς κώδικες (υποκριτική, σκηνογραφία κ.ά.) καθώς και με τους γενικότερους κανόνες που συνοδεύουν τη θέαση διευκολύνουν και ενισχύουν την επικοινωνία του με το σκηνικό γεγονός.⁶⁶ Πιο συγκεκριμένα, η έμμεση επαφή των μαθητών με τη θεματική του έργου μέσα από την αναφορικότητα στο σήμερα, τη διαθεματική σύνδεση με κάποια γνωστικά αντικείμενα, τη χρήση διακειμενικών συνδέσεων ή την προσέγγιση ετερόκλητου συναφούς υλικού προετοιμάζει με θετικό τρόπο την πρόσληψη του σκηνικού εγχειρήματος. Χρειάζεται βέβαια προσοχή στις δραστηριότητες πριν από την παράσταση, οι οποίες δεν θα πρέπει να φέρνουν τους μαθητές

σε άμεση επαφή με όλες τις καλλιτεχνικές συνιστώσες του έργου μέσω της παράθεσης υλικού, όπως φωτογραφίες, προγράμματα, video κ.ά., γιατί με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται προσδοκίες, επηρεάζεται η πρόσληψη και η μνημονική λειτουργία από τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και, το κυριότερο, αποδυναμώνεται η έκπληξη και η περιέργεια του μαθητή-υποψήφιου θεατή.⁶⁷ Ενισχυτικό ρόλο στη λειτουργία ισχυρών αναμνήσεων μπορούν να έχουν και οι δραστηριότητες μετά την παρακολούθηση της παράστασης.⁶⁸ Η ανάγνωση, για παράδειγμα, του θεατρικού κειμένου ή/και η εμψύχωσή του από τους μαθητές ισχυροποιεί τα μνημονικά ίχνη και βελτιώνει την κατανόηση της ιστορίας.⁶⁹ Κατά τον ίδιο τρόπο, ενδοσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική κ.ά.), καθώς και εξωσχολικές δραστηριότητες (επίσκεψη στα παρασκήνια του θεάτρου, συνομιλία με τους δημιουργούς κ.ά.), που σχετίζονται με το θεατρικό γεγονός, δυναμώνουν το μνημονικό αποτύπωμα. Μέσα όμως και γύρω από όλα αυτά, στέκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ο κύριος εκφραστής αυτής της «ενεργής πολιτιστικής εκπαίδευσης»,⁷⁰ διαμεσολαβητής αλλά και οργανωτής αυτής της επίσκεψης, ο οποίος συγκεντρώνει ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για την επιτυχία και την ανεξίτηλη μνημονική καταγραφή της.⁷¹ Η ενεργή συμμετοχή του σε όλες τις φάσεις αυτής της «εξόδου» – από το δύσκολο έργο της επιλογής μέχρι και τη φροντίδα για τις συνθήκες πρόσληψης του σκηνικού θεάματος– συνδράμει καθοριστικά και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε οι μαθητές του να βιώσουν το παραστασιακό γεγονός ως συνθήκη αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού, μάθησης, επικοινωνίας, έκφρασης, κυρίως όμως, ενεργοποίησης παλιών και δημιουργίας νέων αναμνήσεων. Υιοθετώντας το προφίλ του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού που με καλλιτεχνική και παιδαγωγική ευαισθησία αναλύει, ερμηνεύει, ενεργεί ως αναμορφωτής διανοούμενος⁷² και στοχάζεται κριτικά για την ιστορική και κοινωνική διάσταση των αναπαραστάσεων και των αξιών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης –ως δυνάμει εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ως αφετηρία ενός ταξιδιού διαπολιτισμικής ανταλλαγής και αυτομετασχηματισμού με στόχο τη Νέα Μάθηση–⁷³ μπορεί να επέμβει καθοριστικά στη χάραξη ισχυρών αναμνήσεων.

Εξωσχολικές, επίσης, δραστηριότητες με πρωτοβουλία του μαθητή-θεατή μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αποδοχή του σκηνικού γεγονότος και στις απορρέουσες αναμνήσεις. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι: η θέαση της παράστασης για δεύτερη φορά, η ανάγνωση και η εμψύχωση του κειμένου, η συζήτηση με το οικογενειακό ή φιλικό του περιβάλλον, η θέαση μιας άλλης παράστασης με σχετικό θέμα ή περιεχόμενο κ.ά.

Επίλογος

Η μελέτη της θεατρικής μνήμης από μόνη της αποτελεί τομέα αιχμής της θεατρολογικής έρευνας, ο οποίος δεν έχει επαρκώς μελετηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, πολύ περισσότερο βέβαια στην ελληνική.

Με δεδομένη την πολυπλοκότητα, τη συνθετότητα και την ετερογένεια των δύο πεδίων που εμπλέκονται στη διερεύνηση των παραγόντων μνήμη και θεατρική παράσταση, οι οποίοι επιδρούν στην εγκαθίδρυση των αναμνήσεων καθώς και τον διεπιστημονικό χαρακτήρα μιας τέτοιου είδους έρευνας, απαιτείται λεπτομερής και προσεκτική μελέτη από τους ερευνητές, ώστε να εντοπισθούν συσχετίσεις και κατηγοριοποιήσεις ανάμεσα στο πλήθος και την ποικιλία των ευρημάτων. Συνάμα, όμως, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον και προκλητικό γι' αυτούς, να αποσαφηνίσουν τα ετερόκλητα ίχνη των αναμνήσεων, να εξετάσουν την προέλευση, τη δυναμική, την αντοχή και τη λειτουργία τους, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που θα προκαλέσουν γόνιμες αμφισβητήσεις και νέους προσανατολισμούς στην επιστημονική κοινότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 M. Legrand, *Sortir au théâtre à l'école primaire*, Hachette Education, Amiens, 2004, σ. 9.
- 2 Ό.π., σ. 9-10.
- 3 Θ. Γραμματάς, *Fantasyland, θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1996, σ. 21.
- 4 Θ. Γραμματάς, *Θέατρο και παιδεία*, Τελέθριον, Αθήνα, 1998, σ. 375.
- 5 Αυτό αποτελεί το κεντρικό ερώτημα της έρευνας με θέμα «Η θεατρική μνήμη μαθητών Ε' Δημοτικού» που εκπονούν οι τρεις συγγραφείς αυτού του άρθρου, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον καθηγητή Θεόδωρο Γραμματά, στο πλαίσιο της Πρόσκλησης ΕΔΒΜ34 «Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές» (Κωδικός MIS: 5006824).
- 6 Η σύνθετη αυτή κεντρική νοητική λειτουργία επιτρέπει στο άτομο να ζει συγχρόνως σε δυο κόσμους, στο παρόν και στο παρελθόν και να γίνεται ικανό να κατανοεί και να αξιοποιεί το συνεχή κατακλυσμό από άμεσες εμπειρίες για τη μελλοντική πρόοδο και προσαρμογή του, βλ. R.L. Solso, *Cognitive Psychology*, Allyn & Bacon, Boston, 1995, σ. 203-204.
- 7 Η συλλογική μνήμη συνδέεται με τις «ομάδες» τις οποίες συγκροτούν τα άτομα. Σύμφωνα με τον M. Halbwachs, η μνήμη ζει και διατηρείται μέσω της επικοινωνίας, είναι ατομική μόνο με την έννοια της ατομικής, ιδιαίτερης επεξεργασίας τμημάτων της συλλογικής μνήμης. M. Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, μτφ. Τ. Πλυτά, Παπαζήσης, Αθήνα, 2013, σ. 47-74 και 75-112.
- 8 Η νέα προσέγγιση στην «πολιτισμική μνήμη» υπερβαίνει τον όρο της «παράδοσης», βλ. J. Assman, *Η πολιτισμική μνήμη*, μτφ. Δ. Παναγιωτόπουλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2017, σ. 17.
- 9 J. Olick, J. Robbins, «Social Memory Studies: From "Collective Memory" to Historical Sociology of Mnemonic Practices», *Annual Review of Sociology* 24 (1998), σ. 105-140.

- 10 «Η κωδικοποίηση, η συγκράτηση και η ανάσυρση είναι οι διαδικασίες έλεγχου που αποτελούν τις βασικές λειτουργίες της μνήμης και οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη ροή και για την επεξεργασία των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα του ανθρώπου», βλ. Εμμ. Α. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*, Ιανός, Αθήνα, 2002, σ. 322.
- 11 Ζ. Μπαμπλέκου, *Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική αναδρομή στην παιδική ηλικία*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2003, σ. 46.
- 12 *Ο.π.* σ. 45.
- 13 Π. Ρούσσο, *Γνωστική Ψυχολογία: οι βασικές γνωστικές διεργασίες*, Τόπος, Αθήνα, 2011, σ. 239.
- 14 Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, σ. 25.
- 15 Μ. Θωμαδάκη, *Σημειωτική του Ολικού Θεατρικού Λόγου*, Δόμος, Αθήνα, 1993, σ. 10-11.
- 16 Θ. Γραμματάς, «Η μνήμη του θεατή», *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*, Εξάντας, Αθήνα, 2011, σ. 174-175.
- 17 Γραμματάς, «Η μνήμη του θεατή», σ. 173.
- 18 Βλ. Σ. Πατσαλίδης, «Εκεί και τότε, εδώ και τώρα: περί μνήμης και θεάτρου», *Ουτοπία* 89 (2010), σ. 55-74.
- 19 Για τη σημασιολογική και την επεισοδιακή μνήμη, βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 316-320.
- 20 Η αυτοβιογραφική μνήμη αποτελεί μέρος της επεισοδιακής μνήμης, Ρούσσο, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 231.
- 21 Γραμματάς, «Η μνήμη του θεατή», σ. 182-187.
- 22 Βλ. Assman, *Η πολιτισμική μνήμη*, σ. 12.
- 23 Βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 320-321.
- 24 Ζ. Μπαμπλέκου, *Γνωστική Ψυχολογία: Μοντέλα Μνήμης*, Gutenberg, Αθήνα, 2011.
- 25 R. Deldime, J. Pigeon, «La mémoire du jeune spectateur de théâtre», *Jeunes publics* 46 (1988), σ. 88-99.
- 26 Η αναδομητική λειτουργία της μνήμης επιβεβαιώθηκε πειραματικά από τον F. Bartlett, βλ. Ρούσσο, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 211.
- 27 Α. Παπακώστα, «Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*, Πατάκης, Αθήνα, 2010, σ. 361-362.
- 28 Μ. Δημάκη-Ζώρα, «Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο για Ανήλικους Θεατές: από το παιδί-δέκτη στο παιδί-συνδημιουργό», Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις 11-14 Απριλίου 2013*, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2015, σ. 677-683.
- 29 Α. Papakosta, «Teatro per ragazzi in Grecia. Tendenze delle regie contemporanee», *Culture Teatrali* 23 (2014), σ. 149-150.
- 30 Α. Παπακώστα, «Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Ταξιδευτής, Αθήνα, 2014, σ. 43-52.
- 31 Δημάκη-Ζώρα, «Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο», σ. 677-683.
- 32 Α. Παπακώστα, «Σύγχρονες δραματοουργικές και σκηνοθετικές τάσεις στο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών στην Ελλάδα», Κ. Μαστροθανάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική επικοινωνία: Αναζητήσεις και προβληματισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης*, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας «Ο Πίνδαρος», Θήβα, 2014, σ. 104.
- 33 Chr. B. Balme, Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές, μτφ. Ρ. Κοκκινάκης, Β. Λιακοπούλου, Πλέθρον, Αθήνα, 2012, σ. 59.
- 34 Γραμματάς, «Η μνήμη του θεατή», σ. 176.

- 35 Θ. Γραμματάς, «Θεατρική σκηνή και χώρος», *Η σχολική θεατρική παράσταση*, Ατραπός, Αθήνα, 2007, τ. Α, σ. 28-32.
- 36 Για την έννοια του «Θεατρικού χώρου» και το ρόλο που αυτός διαδραματίζει σε μια κοινωνιολογική προσέγγιση του θεάτρου, βλ. Balme, «Χώροι και τόποι», *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές*, σ. 66-82.
- 37 Deldime, J. Pigeon, «La mémoire», σ. 99.
- 38 R. Deldime, *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, μτφ. Θ. Γραμματάς, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1996, σ. 105.
- 39 K. Elam, *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*, μτφ. Κ. Διαμαντάκου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σ. 84.
- 40 Π. Τζαμαργιάς, «Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα*, Πατάκη, Αθήνα, 2010, σ. 361-410.
- 41 Deldime, «La mémoire», σ. 95.
- 42 Με δεδομένο ότι η σημασιολογική κωδικοποίηση διευκολύνει την αποθήκευση και κατ' επέκταση την ανάσυρση πληροφοριών, ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής επηρεάζει καθοριστικά την εγκαθίδρυση της ανάμνησης, βλ. Μπαμπλέκου, *Η ανάπτυξη της μνήμης*, σ. 38.
- 43 Το στοιχείο άλλωστε αυτό διαχωρίζει το θέατρο από το θέαμα. Ο θεατής που μετέχει στο θέαμα γνωρίζει προκαταβολικά τους κανόνες και τις ιδιότητες που το χαρακτηρίζουν σε αντίθεση με το θέατρο όπου έλκεται από το στοιχείο του απρόοπτου και της έκπληξης, βλ. R. Barthes, *Sur racine*, Seuil, Paris, 1979, σ. 68.
- 44 Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από παλαιότερες σχετικές έρευνες, βλ. Deldime, *La mémoire*, σ. 71-80, αλλά και από την εν εξελίξει έρευνα «Η θεατρική μνήμη», που αναφέρθηκε πιο πάνω, σημείωση 5.
- 45 Η εν εξελίξει έρευνα «Η θεατρική μνήμη», που αναφέρθηκε πιο πάνω, σημείωση 5, μέχρι στιγμής επιβεβαιώνει τη δυναμική της υποκριτικής στην εγκαθίδρυση ισχυρών αναμνήσεων.
- 46 Ο κεντρικός ήρωας αποτελεί την κινητήριο δύναμη των αναμνήσεων σε μια παράσταση. Το συγκινησιακό και συναισθηματικό βάρος, καθώς και τα έντονα θεατρικά χαρακτηριστικά ενός ήρωα δημιουργούν έντονα μνημονικά ίχνη, βλ. Deldime, «La mémoire», σ. 91 και Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 80.
- 47 Για τις συγκεκριμένες τεχνικές, βλ. Παπακώστα, «Κώδικες και συστήματα», σ. 367-377.
- 48 Η εν εξελίξει έρευνα «Η θεατρική μνήμη», που αναφέρθηκε πιο πάνω, σημείωση 5, επιβεβαιώνει το ισχυρό μνημονικό αποτύπωμα του θεάτρου σκιών αλλά και στοιχείων του παιχνιδιού στην παράσταση.
- 49 Μια παράδοση ή αλλόκοτη εικόνα μπορεί να κωδικοποιηθεί αλλά και να ανασυρθεί καλύτερα, βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 338.
- 50 Παπακώστα, «Κώδικες και συστήματα», σ. 370.
- 51 Η «πολυκωδικοποίηση» διασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη μακρόχρονη συγκράτηση και κατά συνέπεια την εύκολη και γρήγορη ανάσυρσή τους, βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 329.
- 52 Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 329.
- 53 Deldime, *Θέατρο για την παιδική*, σ. 107.
- 54 *Ο.π.*, σ. 102-106.
- 55 *Ο.π.*, σ. 102-103.
- 56 Παπακώστα, «Κώδικες και συστήματα», σ. 391.
- 57 Βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 338.
- 58 Βλ. Κολιάδης, *Γνωστική Ψυχολογία*, σ. 338.
- 59 Για το ρόλο που διαδραματίζουν οι δευτερογενείς κώδικες της παράστασης στο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών και την πρωτοκαθεδρία που δικαίως κερδίζουν, βλ. Παπακώστα, «Κώδικες και συστήματα», σ. 400-405.

- 60 Η έντονη επίδραση του ήχου και της μουσικής στο μνημονικό αποτύπωμα επιβεβαιώνεται από παλαιότερες σχετικές έρευνες, βλ. Deldime, *La mémoire*, σ. 94, καθώς και από την εν εξελίξει έρευνα «Η θεατρική μνήμη», που αναφέρθηκε πιο πάνω, βλ. σημείωση 5.
- 61 Για τις Νέες Τεχνολογίες και το ρόλο τους στο σύγχρονο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών, βλ. Α. Παπακώστα, «Ο ψηφιακός κόσμος και οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της πολυαισθητηριακής σημείωσης στο σύγχρονο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών», *Πρακτικά XI Διεθνούς Συνεδρίου Σημειωτικής, Θεσσαλονίκη*, 14-16 Οκτωβρίου 2016, σ. 308-329.
- 62 Deldime, *La mémoire*, σ. 97.
- 63 Βλ. M. Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 9.
- 64 Deldime, *La mémoire*, σ. 99-100.
- 65 *Ο.π.*, σ. 100.
- 66 «Το “σχολείο του θεατή” είναι μια υπομονετική και προσεκτική πορεία που εξυπηρετεί το σχολείο και συγχρόνως μια αυθεντική πολιτιστική πολιτική στην οποία οι μαθητές έχουν δικαίωμα», βλ. τον πρόλογο του Jean-Claude Lallias, Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 5-7.
- 67 Deldime, *La mémoire*, σ. 100.
- 68 Βλ. Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 80.
- 69 Deldime, *La mémoire*, σ. 100.
- 70 Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 10-11.
- 71 Deldime, *La mémoire*, σ. 99, M. Legrand, *Sortir au théâtre*, σ. 81. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στην εν εξελίξει έρευνα «Η θεατρική μνήμη», που αναφέρθηκε πιο πάνω, σημ. 5, επιβεβαιώνεται, μέχρι στιγμής, η συμβολή των περιφερειακών δραστηριοτήτων αλλά και της στάσης του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ισχυρών αναμνήσεων.
- 72 Βλ. A. Giroux, «Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy», *Harvard Educational Review*, 64:3 (1994), σ. 278-308.
- 73 M. Kalantzis, B. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Κριτική, Τόπος, 2013.

