



Το Εργαστήριο Γραφής ως μέσο γλωσσικής καλλιέργειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Επιμέλεια: Κυριακή Παπαλεωνίδα

Επιβλέπων: Θόδωρος Γραμματάς

Τριμελής επιτροπή: Θόδωρος Γραμματάς, Μαρία Δημάκη- Ζώρα, Γεωργία Καλογήρου
ΠΜΣ-ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	2
1) Στόχος Έρευνας.....	2
2) Μεθοδολογία Έρευνας.....	2
3) Θεωρίες Μάθησης.....	4
Κεφάλαιο Α΄: Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία: Παραγωγή γραπτού έντεχνου λόγου.....	9
1) Νέα Μέθοδος.....	9
2) Εργαστήριο Γραφής.....	10
2α) Τι είναι το εργαστήριο γραφής;.....	11
2β) Ανάγκη εισαγωγής του εργαστηρίου γραφής στα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας.....	12
2β.ι) Το πρόβλημα της «λεξιπενίας»	15
2β.ii) Το πρόβλημα προφορικής και γραπτής έκφρασης	19
2β.iii) Παράγοντες προβλημάτων στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα	20
Κεφάλαιο Β΄: Η προσφορά του Εργαστηρίου Γραφής. Το παράδειγμα του μαθήματος της Γλώσσας	23
1) Λόγοι επιλογής του μαθήματος της Γλώσσας για την εφαρμογή του Εργαστηρίου Γραφής.....	23
2) Πρόταση εφαρμογής στο μάθημα της Γλώσσας.....	26
2α) Παρουσίαση του μαθήματος της Γλώσσας.....	26
2β) Παρουσίαση του Εργαστηρίου Γραφής	30
2γ) Θεματολογία και ασκήσεις για το Εργαστήριο Γραφής	35
Κεφάλαιο Γ΄: Αποτελέσματα Εργαστηρίου Γραφής.....	45
1) Μαθησιακά / Παιδαγωγικά	45
2) Κοινωνικά	46
3) Ψυχολογικά	46
4) Καλλιτεχνικά / Αισθητικά	47
Κεφάλαιο Δ΄: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή	49
1) Εκπαιδευτική κατάρτιση.....	49
2) Επιδιώξεις και δυσχέρειες	51
Συμπεράσματα	53
Βιβλιογραφία.....	55

Εισαγωγή

1) Στόχος Έρευνας

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θέατρο και Εκπαίδευση» που εντάσσεται στο Π.Τ.Δ.Σ. του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος διδαχθήκαμε σε θεωρητικό επίπεδο τη σπουδαιότητα εισαγωγής του θεάτρου και των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση και σε πρακτικό τους τρόπους εφαρμογής τους, καθώς και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει ο ανήλικος ως θεατής και ως ενεργός συμμετέχων. Το θέατρο από την αρχή της δημιουργίας του αποτέλεσε σπουδαίο φορέα μάθησης εξίσου για τον υποκριτή και τον θεατή, αφού βασίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία και στη δια βίου μάθηση, ενώ παράλληλα καθρεπτίζει τις ανάγκες και τους προβληματισμούς της εκάστοτε κοινωνίας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας του Εργαστηρίου Γραφής ως εφαρμοσμένη τεχνική υπό το πρίσμα του θεάτρου στην διδασκαλία της Γλώσσας. Σχετικές έρευνες έχουν υπάρξει για το εργαστήριο γραφής, τη δραματοποίηση και γενικότερα για τις θεατρικές τεχνικές ενταγμένες στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Παράδειγμα τέτοιας έρευνας αποτελεί η μελέτη του Σίμου Παπαδόπουλου, όπου εντάσσει τη διερευνητική δραματοποίηση ως θεατρική μέθοδο στη βαθμίδα του Δημοτικού αναλύοντας τη χρησιμότητα και τα οφέλη της γλώσσας του θεάτρου ενταγμένα στο θεωρητικό μάθημα της Γλώσσας. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη παρουσίαση των προβλημάτων του παραδοσιακού τρόπου εκπαίδευσης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας προτείνοντας την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής ως μέσο για τη γλωσσική καλλιέργεια του ανήλικου μαθητή στη δευτεροβάθμια και πιο συγκεκριμένα στις κρίσιμες τάξεις του Γυμνασίου ως σημεία μετάβασης και διαμόρφωσης του εκκολαπτόμενου εφήβου. Η εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ένα εργαστήριο γραφής ως θεατρική τεχνική μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στη διαμόρφωση του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της σκέψης και συνεπώς στην ευρύτερη καλλιέργεια του μαθητή μέσα από τη βιωματική μάθηση.

2) Μεθοδολογία Έρευνας

Εξαιτίας των δεδομένων περιορισμών για τη διεξαγωγή μιας εκτεταμένης δειγματοληπτικής έρευνας, η μέθοδος που ακολουθήσαμε βασίζεται στην βιβλιογραφική μελέτη και έρευνα αντικειμένων που εντάσσονται στη φύση του εργαστηρίου γραφής. Αντικείμενα συγκριτικής μελέτης για τη διαμόρφωση των συμπερασμάτων της εργασίας υπήρξαν οι τομείς της λογοτεχνίας, του θεάτρου, της παιδαγωγικής και της γλώσσας. Ως εκ τούτου, ο διαμοιρασμός των κεφαλαίων γίνεται επαγωγικά ξεκινώντας από τα γενικότερα αίτια της ένταξης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση προχωρώντας στην ειδικότερη εφαρμογή του στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω του εργαστηρίου γραφής. Πριν την είσοδο στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες θα

στηρίζουμε τους λόγους εισαγωγής του εργαστηρίου γραφής στο σχολείο και έπειτα την ανάλυσή του εργαστηρίου πάνω στο μάθημα της Γλώσσας του Γυμνασίου. Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναλύσουμε το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς και τους λόγους που το καθιστούν μέσο αναδιαμόρφωσης της υπάρχουσας εκπαίδευσης εξαιτίας της νέας παιδαγωγικής μεθόδου που εισάγει. Θα προχωρήσουμε στην ανάλυση του εργαστηρίου γραφής, αλλά και στην ανάγκη για εισαγωγή του στα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας ως περιβάλλον πειραματισμού και πρακτικής άσκησης της γλώσσας. Επιπλέον, θα αναλύσουμε τους παράγοντες που προκαλούν τα υπάρχοντα προβλήματα της λεξιπενίας όσο και της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Το κεφάλαιο καταλήγει με τα γενικότερα αίτια που προκαλούν τα προβλήματα εφαρμογής που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας εστιάζει στην ανάλυση του εργαστηρίου γραφής όπως τοποθετείται στο μάθημα της Γλώσσας. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στους λόγους που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μάθημα για την εφαρμογή του εργαστηρίου, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η πρόταση εφαρμογής του εργαστηρίου γραφής, κλείνοντας με θέματα και ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα πιθανά αποτελέσματα του εργαστηρίου γραφής κατά την εφαρμογή του στο μάθημα της Γλώσσας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Καθώς η εργασία αποτελεί δυνητική έρευνα και πρόταση εφαρμογής του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής ως τεχνική του θεάτρου στο μάθημα της Γλώσσας, τα αποτελέσματα δεν αποτελούν απόρροια συγκεκριμένων παραδειγμάτων αλλά γενικότερα αποδεκτά δεδομένα που πρεσβεύει η εφαρμογή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Το τέταρτο κεφάλαιο έχει ως στόχο να αναδείξει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή στο πλαίσιο εισαγωγής του στο σύγχρονο σχολείο που υποστηρίζει τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης μέσα στο κλίμα της συνεργασίας της ομάδας. Ως εκ τούτου θα γίνει αναφορά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική κατάρτιση αλλά και στις επιδιώξεις και δυσχέρειες λειτουργίας του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν την εργασία αποτυπώνονται στα κεφαλαία ως εξής: Ποιες θεωρίες μάθησης εκφράζουν το εργαστήριο γραφής; Τι σημαίνει θέατρο στην εκπαίδευση και πώς την αναδιαμορφώνει; Τι είναι το εργαστήριο γραφής; Γιατί θεωρείται αναγκαία η εισαγωγή του στα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας; Ποια αίτια διαμορφώνουν το πρόβλημα της λεξιπενίας και πώς αυτό συμβάλλει στη δυσκολία προφορικής και γραπτής έκφρασης; Ποιοι άλλοι παράγοντες παρακωλύουν τη μετάδοση της γνώσης στο σχολείο; Ποιοι οι λόγοι εφαρμογής του εργαστηρίου γραφής στο μάθημα της Γλώσσας; Πώς διδάσκεται το μάθημα της Γλώσσας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου; Πώς είναι δυνατό να εφαρμοστεί το εργαστήριο γραφής στα πλαίσια του θεάτρου στην εκπαίδευση; Υπάρχει κατάλληλη θεματολογία και ύλη για το εργαστήριο γραφής; Ποια τα πιθανά μαθησιακά, κοινωνικά, ψυχολογικά και αισθητικά αποτελέσματα του εργαστηρίου μετά την εφαρμογή του; Ποιο ρόλο πρέπει να έχει εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις ανάγκες του θεάτρου στην εκπαίδευση; Ποια πρέπει να είναι η εκπαιδευτική του

κατάρτιση; Ποιες οι επιδιώξεις του και ποιες δυσκολίες μπορεί να συναντήσει; Στα παραπάνω ερωτήματα θα αποπειραθεί να απαντήσει η παρούσα εργασία.

3) Θεωρίες Μάθησης

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του εργαστηρίου γραφής και τους τρόπους με τους οποίους αυτό συμβάλλει στη γλωσσική καλλιέργεια των νέων, απαραίτητο είναι να γίνει αναφορά στις θεωρίες μάθησης που θεμελιώνουν την επιτυχία της εφαρμογής του και επικυρώνουν την αναγκαιότητα της χρήσης του στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) βασίζεται στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών που απορρέουν από τη γενικότερη ιδέα της μάθησης μέσω του δράματος και προσαρμόζονται ή μεταβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Συνεπώς το Δράμα στην Εκπαίδευση εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: «Πρόκειται για μάθηση βιωματική, συνεργατική, ενεργητική, μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης»¹. Κατ' αυτό τον τρόπο οι θεωρίες μάθησης είναι άμεσα συνυφασμένες με «τη φύση των ανθρώπινων όντων όπως αυτή αυτοεκφράζεται μέσα από τον ατομικό σχετισμό του κάθε ατόμου με το περιβάλλον του»². Αν και οι θεωρίες μάθησης ποικίλλουν ανάλογα με την εποχή, τις ανάγκες και τα νέα τεχνολογικά μέσα που οδήγησαν στην αναπόφευκτη αναβάθμισή τους, όλες είναι έμμεσα ή άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και καθεμία αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη της άλλης. Ως εκ τούτου, θα επικεντρωθούμε σε τρεις θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης: του Jean Piaget, του Jerome Bruner και του Lev Vygotsky οι οποίες εντάσσονται στο ρεύμα του επικοδομισμού και επηρέασαν ριζικά τον τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη θεωρία του επικοδομισμού ο μαθητής εξασκείται βιωματικά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χτίσει τη γνώση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Στόχος είναι η φυσική εκδίπλωση και αυτενεργοποίηση του μαθητή μέσα από τη διαδικασία κατανόησης των προσωπικών του δυνατοτήτων, στο πλαίσιο στήριξης της ομάδας και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό³.

Επομένως οι θεωρίες μάθησης αποτελούν εννοιολογικά πλαίσια που εξηγούν τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση αφομοιώνεται από το παιδί. Ο γενετικός και εξελικτικός ψυχολόγος Jean Piaget εισήγαγε τη θεωρία του «δομικού επικοδομισμού» κατά την οποία η μάθηση επηρεάζεται από την εξελικτική φύση του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά ερεθίσματα που λαμβάνει. Συνεπώς, η θεωρία του δημιουργεί δύο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά τη φύση της γνώσης «τι είναι γνώση;», ενώ το δεύτερο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το

¹ Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., «Η εξέλιξη του Δράματος με την επίδραση του Vygotsky και του Bruner», *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ.29

² Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 1990, σ. 34

³ Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, ό.π., σ. 25-26

παιδί «πως οικοδομείται η γνώση;». Ο Piaget ανακάλυψε πως η νοητική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται σε τέσσερα εξελικτικά στάδια ή περιόδους ανάπτυξης (α. αισθητικο-κινητικό, β. συμβολικό ή προσυλλογιστικό, γ. συγκεκριμένων νοητικών πράξεων και δ. αφαιρετικής σκέψης) ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα του παιδιού⁴. Αυτή η μελέτη των σταδίων ανάπτυξης αποκαλύπτει την εξελικτική και προοδευτική διαδικασία απόκτησης γνώσης. Το κάθε στάδιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το προηγούμενο και λειτουργεί ως προέκτασή του, ανασηματοδοτώντας το προηγούμενο στάδιο σε ένα καινούργιο μέσω της γνωριστικής λειτουργίας, καταφέροντας εντέλει να υπερβεί την προηγούμενη βαθμίδα⁵. Διαδικασίες κλειδιά σε αυτή την εξελικτική πορεία μάθησης αποτελούν οι διαδικασίες της «αφομοίωσης» και της «συμμορφωτικής αναρρύθμισης»⁶. Ο όρος «αφομοίωση» αναφέρεται στην διαδικασία επεξεργασίας των εξωτερικών ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί και στην αντικατάσταση των νέων πληροφοριών με την προηγούμενη γνώση. Αντίστοιχα, η «συμμορφωτική αναρρύθμιση» αποτελεί το σημείο μεταβολής της νέας πληροφορίας σε αντικειμενική πραγματικότητα. Συνεπώς, σημείο αναφοράς της εξελικτικής πορείας της μάθησης, σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, δε μπορεί να αποτελεί άλλο από την επικοινωνία. Μέσω της επαφής του παιδιού με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και μέσω της συνεχόμενης ανατροφοδότησης που λαμβάνει από τα εξωτερικά ερεθίσματα, το παιδί αναπτύσσει και εξελίσσει τη σκέψη του. Καθίσταται πλέον σαφές ότι αυτή η αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού σε ευρύτερο πλαίσιο ταυτίζεται με την ειδικότερη εξέλιξη του μαθητή στο σχολείο. Το παιδί στο περιβάλλον της τάξης ακολουθεί τους ίδιους τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη διαδικασία αφομοίωσης των πληροφοριών που δέχεται. Συνακολούθως, στοιχεία της θεωρίας τους Piaget εμφανίζονται στην εφαρμογή του Δράματος και Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤiΕ), το οποίο στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και της εξελισσόμενης ανατροφοδότησης που παρέχει η βιωματική μάθηση⁷.

Αντίστοιχα, σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της εφαρμογής των θεωριών μάθησης στην εκπαίδευση διαδραμάτισε η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) του Jerome Bruner. Η θεωρία του Bruner βασίζεται στις πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με την πρόσκτηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση πληροφοριών⁸. Ο όρος αναφέρεται στο σύνολο των γνωστικών διαδικασιών που

⁴ Piaget J., "The Growth of Thought-Intuition and Operations", *The Psychology of Intelligence*, Routledge, London and New York, 2001, σ. 135-136' και Κολλιάδης Ε., «Τα δομικά γνωστικά πρότυπα μάθησης», *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ': Γνωστικές Θεωρίες, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997, σ. 120-123

⁵ Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Πατάκη, ό.π., σ. 40-41

⁶ Piaget J., "The Growth of Thought-Intuition and Operations", ό.π., σ. 136-138 & Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, ό.π., σ. 40-41

⁷ Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σ. 45

⁸ Bruner J., *The process of Education*, Harvard University Press, London, 1940, σ. 50

σχετίζονται με την αναλυτική και διαισθητική σκέψη, καθώς και με την επίλυση προβλημάτων που το παιδί καλείται να επιτελέσει κατά τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η μάθηση πραγματώνεται μέσα από την κατανόηση των συνισταμένων ενός γνωστικού αντικειμένου και των ερωτημάτων που δημιουργούνται στον μαθητή κατά τη διαδικασία κατανόησής τους. Στην πλαίσιο στήριξης της θεωρίας του για τον εκπαιδευτικό, ο Bruner εισάγει τον όρο *σκαλωσιά* (scaffolding for children's learning), επεξηγώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως το εργαλείο καθοδήγησης του μαθητή στη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης⁹. Ο μαθητής με τη στήριξη του εκπαιδευτικού καλείται να ανακαλύψει γνώσεις και έννοιες, να τις μετασχηματίσει και στη συνέχεια να τις αξιολογήσει αναβαθμίζοντας και αναδιαμορφώνοντας κάθε φορά τη σκέψη του και ανατρέχοντας αναστοχαστικά στα συμπεράσματα που καταλήγει¹⁰. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης συναντάται και στις θεατρικές τεχνικές. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση οικειοποιείται την έννοια της ομαδικότητας, ανάγοντάς τη σε αξίωμα για τη συλλογική και προσωπική μάθηση μέσα από τον «άλλο»¹¹.

Τρίτη θεωρία μάθησης που θα παρουσιαστεί και συνδέεται πιο άμεσα με τη φύση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, συνεπώς συναντάται και σε ένα εργαστήριο γραφής, αποτελεί η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Lev Vygotsky, θεμελιωτή του κοινωνικού επικοδομισμού. Σε αντίθεση με τις θεωρίες των Piaget και Bruner οι οποίες αναλύουν τη μάθηση περισσότερο σε ατομικιστικό πλαίσιο, ο Vygotsky μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από την ατομικιστική στην επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης. Η ανάγκη για κοινωνιοπολιτισμικά προσδιορισμένη μάθηση αυξάνεται ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, όπου η πολυπολιτισμικότητα ωθεί σε άμεση αναδιαμόρφωση παλαιότερων τρόπων μάθησης και εισαγωγής σχολείου νέας γενιάς. Με διορατικότητα στα πιθανά σύγχρονα ζητήματα ο Vygotsky εισήγαγε τον όρο *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (ZPD)¹², προσδιορίζοντας τη μάθηση ως το διάστημα μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου και του επιπέδου εν δυνάμει ανάπτυξης. Το πρώτο αφορά το υπάρχον επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής όπως αυτό καθορίζεται από την ικανότητά του στην επίλυση προβλημάτων, ενώ το δεύτερο αφορά το επίπεδο επίλυσης άγνωστων ακόμη προβλημάτων στο οποίο μπορεί να φτάσει ο μαθητής υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς

⁹Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., «Η εξέλιξη του Δράματος με την επίδραση του Vygotsky και του Bruner», ό.π., σ.25 & Bruner J., *The process of Education*, ό.π., σ. 11-13

¹⁰ Κολλιάδης Ε., «Τα δομικά γνωστικά πρότυπα μάθησης», *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ': Γνωστικές Θεωρίες, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997, σ. 153-156. Για εκτενέστερη ανάλυση βλ. συνολικά το κεφάλαιο.

¹¹Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, ό.π., σ.46

¹² Vygotsky L.S., «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ. 147 & Vygotsky L., *Thought and Language*, MIT Press, London, σ.96-99

συνομήλικους του¹³. Το παιδί αναπτύσσεται μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον και επηρεάζεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθιστώντας φυσική τη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης του μέσα από την κοινωνία. Επομένως, η νοητική ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία όπου κυρίαρχο ρόλο έχει η χρήση της γλώσσας. Η μάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί τη βάση οποιασδήποτε κοινωνικής επαφής. Αντίστοιχα, η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο που καθιστά δυνατή την υλοποίηση και εκφορά της σκέψης του ατόμου. Διαμορφώνοντας τη σκέψη μέσα από τη γλώσσα και *vice versa*, το άτομο καλλιεργεί την προσωπικότητά του και συνεπώς τη θέση και τη στάση του μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Το κοινωνικό σύνολο, που προηγουμένως υπήρξε το επικοινωνιακό αίτιο πάνω στο οποίο διαμορφώθηκε η σκέψη και η γλώσσα, επακολούθως μετασχηματίζεται και εξελίσσεται. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση πρεσβεύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, αφού βασίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση της ομάδας. Αντίστοιχα, η γλώσσα ως ένας από τους κυρίαρχους κώδικες του θεάτρου στη μεταφορά μηνυμάτων μπορεί στα πλαίσια του σχολείου να λειτουργήσει μορφοπαιδευτικά¹⁴. Οι δραματικές τεχνικές στην εκπαίδευση συνιστούν έναν άμεσο και δυναμικό τρόπο μεταφοράς μηνυμάτων, αξιών, ιδεών και αντιλήψεων με κυρίαρχο μέσο τη γλώσσα, προφορικά και κειμενικά. Όσο καλύτερα σμιλευθεί το εργαλείο της γλώσσας στο σχολείο τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η χρήση της στη διαδικασία της μάθησης, τόσο πιο άμεσα και ξεκάθαρα τα μηνύματά της, τόσο πιο ισχυρές οι μεταβολές που θα υφίσταται το άτομο και η κοινωνία που εκείνο πλέον θα διαμορφώνει.

Οι παραπάνω θεωρίες επικυρώνουν τη συνάφεια των θεατρικών τεχνικών με τη διαδικασία της μάθησης στο σχολείο, ενώ παράλληλα γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της γλώσσας ως τον παράγοντα εκείνο που μεταφέρει τα μηνύματα στο παιδί. Η μαθησιακή ανάπτυξη καθοδηγείται από την κοινωνική ανάπτυξη. Η γλώσσα διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ παράλληλα αποτελεί το εργαλείο με το οποίο το παιδί μετασχηματίζει τις αρχικές του ιδέες και επεκτείνει τις υπάρχουσες γνώσεις του. Με πυρήνα το παιδί, τόσο το Θέατρο στην Εκπαίδευση όσο και οι θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται μέσα από αυτό, βασιζόμενες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας, του κριτικού αναστοχασμού, της συνεργασίας του μαθητή, διαμορφώνοντας τον σε ανεξάρτητο και αυτοεπαρκές κοινωνικό πρόσωπο. Για να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα της εισαγωγής του εργαστηρίου γραφής στο μάθημα της Γλώσσας, θα πρέπει αρχικά να γίνει αντιληπτός ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση ως συνδετικού κρίκου μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο πριν την εισαγωγή του εργαστηρίου γραφής, ως τεχνική που ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης και προωθεί την

¹³Vygotsky L.S., «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ. 147

¹⁴Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, ό.π., σ. 45-46

καλλιέργεια της γλώσσας, να αναπτυχθεί ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση ως νέας μεθόδου καθώς και η βιωματική φύση του εργαστηρίου ώστε να εμπεδωθεί η συμβατικότητα και η αντανάκλαση των θεωριών στην πρακτική εφαρμογή του στην σχολική αίθουσα.

Κεφάλαιο Α΄: Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία: Παραγωγή γραπτού έντεχνου λόγου.

1) Νέα Μέθοδος

Η εισαγωγή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση αποτελεί τον πλέον σύγχρονο τρόπο προσέγγισης της παιδείας στο σχολείο καθώς συνδυάζει συστηματικό σχεδιασμό και διεπιστημονική προσέγγιση, ανανεώνοντας τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η διαδικασία της μάθησης ως ένα σύστημα θεωρητικών προδιαγεγραμμένων στόχων¹⁵. Το TiE στηριζόμενο στο κλίμα της συνεργασίας και ασφάλειας που προσφέρει η ομάδα ανατρέπει το αυστηρά κλειστό σύστημα εκπαίδευσης και τους στόχους που εκείνο θέτει, και το μετατρέπει σε ένα νέο ανοιχτό σύστημα διδασκαλίας που απορρέει από τις ανάγκες της τάξης και προσαρμόζεται εξελικτικά στις απαιτήσεις της¹⁶. Για να γίνει αντιληπτή η πολυσημία και χρηστικότητα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, καθώς και η ανάγκη εφαρμογής του στο corpus όλων των μαθημάτων και όχι απλά ως αυτόνομο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει πρώτα να κατανοηθεί η καθαυτή φύση του Θεάτρου. Το Θέατρο αποτελεί «παμμουσία τεχνών» καθώς ως κοινωνικοπολιτιστικό μέσο που επηρεάζεται και αντανακλά τόσο τη σύγχρονη εποχή όσο και το παρελθόν, συμπεριλαμβάνει διάφορες όψεις και περιόδους της ιστορίας, ποικίλες μορφές τεχνών, την εξελικτική πορεία της γλώσσας και γενικά τις ιδέες, την ευρύτερη κουλτούρα και τις ανάγκες της κοινωνίας. Αποτελώντας το πεδίο συνδιαλλαγής και συνάρθρωσης των παραπάνω τομέων «αντιπροσωπεύει και μορφοποιεί δηλωτικά τις ποικίλες όψεις της Παιδείας και της πολιτιστικής δημιουργίας»¹⁷. Επιπλέον, στηρίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μελών της ομάδας, βασίζεται στην ανακαλυπτική διαδικασία της μάθησης μέσω του πειραματισμού, ενώ παράλληλα εκθέτει το άτομο στην επιρροή του συνόλου μέσα από το οποίο μαθαίνει και εξελίσσει τον εαυτό του. Ο τρόπος βιωματικής μάθησης που προσφέρει θεωρείται απαραίτητος καθώς κέντρο της διδασκαλίας του αποτελεί το παιδί, το οποίο αποζητά την αμφίδρομη επικοινωνία μέσω της παιγνιώδους μάθησης.

Αποτελώντας μια μικρογραφία της κοινωνίας, το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως η διαδικασία προετοιμασίας και μύησης του παιδιού για τον ρόλο που θα αποφασίσει να επιτελέσει στην κοινωνία. Το παιδί ξεκινά από τον μικρόκοσμο του σχολείου, μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τα προσωπικά του βιώματα και στη συνέχεια να τα μεταφέρει και να τα προσαρμόζει στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Κοινό σημείο και παράγοντας ταύτισης του ενδοσχολικού με τον εξωσχολικό κόσμο της κοινωνίας αποτελεί το Δράμα. Η έννοια του δράματος είναι περισσότερο γνώριμη στο παιδί από ό,τι στον ενήλικο· το πρώτο συνδέει άμεσα το

¹⁵Γραμματάς Θ., *Η Διδακτική του Θεάτρου*, τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σ.25-26

¹⁶Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, Κέδρος, 2007, σ. 75-76

¹⁷Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία, Διάδραση*, Αθήνα, 2017, σ. 803

δραματικό ρόλο που υποδύεται μέσω του παιχνιδιού¹⁸. Επομένως, το δράμα αποτελεί στοιχείο άρρηκτα συνυφασμένο με την καθημερινότητα του παιδιού και ως τέτοιο καθίσταται κυρίαρχος φορέας της γνώσης. Ο Richard Courtney στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη σπουδαιότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος και τον τρόπο με τον οποίο επεμβαίνει δραστικά στη μαθησιακή διαδικασία, αναφέρει πως «το σύνολο των ανθρώπινων πράξεων χαρακτηρίζεται ως δραματική συμπεριφορά, στην οποία ενυπάρχει μια εκούσια μεταμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είτε στη δραματική σκηνή, είτε στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση [...] είτε στην εκπαίδευση»¹⁹. Κατ' αυτό τον τρόπο το δράμα δεν επεμβαίνει μόνο στη διαδικασία της μάθησης κάνοντάς την περισσότερο διαδραστική αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή που έρχεται σε επαφή με ένα δραματικό στοιχείο. Συνεπώς, το δράμα δεν περιορίζει την εμφάνισή του σε ένα παιχνίδι ρόλων, αλλά μπορεί να έχει τη μορφή ενός δραματικού κειμένου, είτε μιας δραματικής έννοιας κ.ο.κ. Το δράμα εισάγει τη σχέση της φαντασίας με την πραγματικότητα σε μια συνεχόμενη αλληλεπίδραση των δύο στην εκπαίδευση. Φέρνει τον μαθητή στο προσκήνιο και τον εμπλέκει ενεργά σε υποθετικές καταστάσεις μέσα από τη βίωση δραματικών καταστάσεων σε συνεργασία με την ομάδα²⁰. Οι υποθετικές καταστάσεις που υποβάλλεται ο μαθητής λειτουργούν παιδευτικά, καθώς φωτίζουν διαφορετικές οπτικές της πραγματικότητας τοποθετώντας το παιδί στη θέση κάποιου «άλλου». Συνακόλουθα, το δράμα ενυπάρχει τόσο στην καθημερινότητα του παιδιού όσο και σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, κάνοντας εμφανή την άμεση και άρρηκτη σχέση του με τη γλώσσα ως φορέα μηνυμάτων του δράματος. Με αφορμή όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σκοπιμότητα εισαγωγής ενός εργαστηρίου γραφής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς συνδυάζει τόσο τις αρετές των αποτελεσμάτων των θεατρικών τεχνικών όταν εφαρμόζονται στο σχολείο όσο και την αναγκαιότητα για διδασκαλία της γλώσσας, του μέσου που καθιστά εφικτή τη διαδικασία της μάθησης.

2) Εργαστήριο Γραφής

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να ορίσουμε τη φύση του εργαστηρίου γραφής καθώς και τους λόγους που κρίνουν αναγκαία την εισαγωγή του στα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά σε μερικά από τα μείζονα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως το πρόβλημα της λεξιπενίας δηλαδή του φτωχού λεξιλογίου των νέων, αλλά και της δυσκολίας προφορικής και γραπτής έκφρασης. Στόχος του κεφαλαίου είναι να

¹⁸Winston J., Tandy M., *Beginning Drama*, David Fulton Publishers, 1998, σ. 1

¹⁹ Τσιάρας Α., «Εκπαιδευτικό Δράμα και Μάθηση: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στη έργου του Richard Courtney», άρθρο, διαδ. πηγή, ανάκτ. 25/04/2019, σ. 438

²⁰Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, ό.π., σ. 45-48

εξεταστεί πως αυτά τα προβλήματα μπορούν, αν όχι να εξαλειφθούν, να περιοριστούν μέσα από ένα βιωματικό και δημιουργικό εργαστήριο γραφής.

2α) Τι είναι το εργαστήριο γραφής;

Το εργαστήριο γραφής ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της δραματοποίησης. Σύμφωνα με το Λεξικό του Θεάτρου του Patrice Pavis, η έννοια της δραματοποίησης ορίζεται ως η «διασκευή ενός κειμένου (επικού ή ποιητικού) σε δραματικό κείμενο ή υλικό για τη σκηνή»²¹. Πράγματι το εργαστήριο γραφής αποτελεί το εργαλείο για την παραγωγή κειμενικού υλικού (script)²² ικανού να «παιχτεί». Παρόλα αυτά η δημιουργία ενός δραματικού κειμένου κατά τη διαδικασία ενός εργαστηρίου γραφής, το οποίο προορίζεται να ανέβει από τους μαθητές, δεν είναι αυτοσκοπός. Περισσότερη βαρύτητα δίνεται α. στην επαφή των μαθητών με τα κείμενα και στην κατανόηση των δραματικών τους στοιχείων· β. στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής να «εμψυχώσει»²³ ένα κείμενο σε κάτι νέο· γ. στη διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης μέσα από το κείμενο και τα ερωτήματα που του δημιουργεί. Συνεπώς, το πρώτο μέρος του εργαστηρίου στοχεύει στην ανάγνωση, επεξεργασία και ανάλυση δραματικών κειμένων ή εννοιών, ενώ το δεύτερο μέρος στην παραγωγή κειμένων από τους μαθητές μέσω του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) πάνω σε ένα θέμα που μόλις έχουν επεξεργαστεί και στην παραγωγή νέου υλικού μέσω της διακειμενικής σύνθεσης. Γίνεται αντιληπτό πως το εργαστήριο γραφής είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την έννοια του Δράματος στην Εκπαίδευση, καθώς όχι μόνο φέρει στον πυρήνα του τα στοιχεία του δράματος αλλά και τα αναπαράγει. Επομένως, εργαστήριο γραφής θα μπορούσε να οριστεί η ομαδική διαδικασία που μέσα από την επεξεργασία δραματικών κειμένων παράγει νέο δημιουργικό γραπτό κείμενο. Με την έννοια *δραματικά κείμενα* δεν εννοούνται αυστηρά τα θεατρικά γραπτά κείμενα, αλλά οποιοδήποτε κείμενο έντεχνου λόγου (λογοτεχνικό κείμενο, άρθρο, ιστορικό κείμενο, αφηρημένη έννοια, εικόνα), αρκεί να έχει δραματικό χαρακτήρα. Συνεπώς, κύριο μέλημα σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της δραματικότητας και πώς μπορούν να την εντοπίσουν μέσα στο κείμενο. Όπως προαναφέραμε, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την έννοια του δράματος το οποίο ενυπάρχει στην καθημερινή τους ζωή. Στόχος επομένως είναι να καταφέρουν να εντοπίσουν τα δραματικά στοιχεία σε ένα κείμενο, γεγονός που από μόνο του είναι αρκετά πολύπλοκο καθώς σε ένα γραπτό κείμενο λείπει η δυναμική του προφορικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ορίσει τη συσχέτιση της δραματικότητας με τη θεατρικότητα, εξηγώντας πως θεατρικότητα αποτελούν όλα εκείνα τα ενδοκειμενικά στοιχεία που δημιουργούν ένα δραματικό πλαίσιο (διάλογος,

²¹Pavis P., *Λεξικό του Θεάτρου*, σ. 111

²²Μουδατσάκης Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994, σ. 91

²³Μουδατσάκης Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*, ό.π., σ. 87

συγκρούσεις, δράση κ.ο.κ)²⁴. Ο μαθητής εντοπίζοντας τα δραματικά στοιχεία ενός κειμένου μέσα από την ανάγνωση, θέτει ασυνείδητα τον εαυτό του σε μια υποθετική συνθήκη ρόλου οι οποία με τη σειρά της γεννά ερωτήματα στον μαθητή κάνοντάς τον να ανατρέχει πίσω στο κείμενο. Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τις ιδέες του μαθητή οι οποίες, αν και βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, πυροδοτούν τη δημιουργική σκέψη. Ως εκ τούτου, το εργαστήριο γραφής αποτελεί μια έντονα δημιουργική διαδικασία που πηγάζει από τη δημιουργική σύνθεση των πληροφοριών που λαμβάνει το παιδί και εξελίσσεται μέσω της δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών, οδηγώντας «στον συνδυασμό παλαιάς και νέας γνώσης για την επίλυση ερωτημάτων και προβλημάτων που αναδεικνύονται μέσα από το δράμα»²⁵.

2β) Ανάγκη εισαγωγής του εργαστηρίου γραφής στα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας

Το εργαστήριο γραφής μπορεί να αποτελέσει, όπως προαναφέραμε, μια δημιουργική διαδικασία για τον μαθητή. Ο τελευταίος μέσω της ανάγνωσης και ανάλυσης κειμένων υποβάλλει τον εαυτό του σε μια διακειμενική σύνθεση των ερεθισμάτων και των πληροφοριών που λαμβάνει συγκρίνοντας το ήδη γνωστό σε αυτόν βίωμα (πραγματικότητα) με την υποθετική κατάσταση (συνθήκη) που παρέχει το βιβλίο. Η ανάγκη εισαγωγής ενός τέτοιου είδους εργαστηρίου έγκειται στο γεγονός πως όλα τα θεωρητικά μαθήματα στο σχολείο έχουν κοινή βάση τον κώδικα της γλώσσας. Σε αντίθεση με τα μαθήματα του θετικού κλάδου και της πληροφορικής, που χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, τα θεωρητικά μαθήματα στο σχολείο βασίζονται τη διαδικασία μάθησης στο ίδιο το κείμενο (κειμενοκεντρικά). Ακόμη, σε αντιδιαστολή με τη θετική κατεύθυνση που έχει στον πυρήνα της το πείραμα και το εργαστήριο, τα θεωρητικά μαθήματα διεξάγονται σε ένα αυστηρά συγκροτημένο και προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν αφουγκράζεται τις απαιτήσεις της ομάδας και δε δίνει την ευκαιρία έκφρασης και πειραματισμού στους μαθητές. Κατά αυτό τον τρόπο η κυρίαρχη κινητήρια δύναμη του κειμένου που αποτελείται από τη φαντασία και την ικανότητα ψευδαισθησιακής αντίληψης της πραγματικότητας ακυρώνεται, δημιουργώντας μαθήματα που φαντάζουν κάθε άλλο παρά ελκυστικά στα μάτια του μαθητή. Ο λόγος αποτελεί ένα παιχνίδι μεταξύ των λέξεων ικανό να δημιουργήσει ένα περιβάλλον φαντασιακό μέσα στο οποίο διανθίζεται η διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Freud, η λογοτεχνία αποτελεί το υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας²⁶. Το εργαστήριο γραφής

²⁴ Γραμματάς Θ., *Η Διδακτική του Θεάτρου*, ό.π., σ.216-217. Ακόμη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει λανθάνουσες μορφές θεατρικότητας οι οποίες έχουν δραματικό χαρακτήρα. Τέτοια είναι οι περιγραφές, οι παρομοιώσεις κ.ο.κ. που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα θεατρικές εμπλουτίζουν όμως ένα κείμενο με εικόνες και είναι εν δυνάμει δραματικές.

²⁵ Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, ό.π., σ. 55

²⁶ Κατσίκη- Γκίβαλου Α., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο», στο Αγγελουπούλου- Βασιλαράκης [επ.], *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Δελφίνι, Αθήνα, 1994, σ. 32

παρέχει το ασφαλές περιβάλλον για το παιδί να πειραματιστεί και να εκφραστεί, να διαβάσει ένα κείμενο και να ανατρέξει πολλαπλές φορές σε αυτό, συνειδητοποιώντας κάθε φορά κάτι διαφορετικό και εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σκέψη του. Κρίνεται απόλυτα αναγκαία η ύπαρξη ενός βιωματικού εργαστηρίου που θα μαθαίνει στα παιδιά όχι τη γνώση τυποποιημένη αλλά τον τρόπο για να φτάσουν στη γνώση. Η σύμβαση που παρέχει το παιχνίδι, δηλαδή η αμφιταλάντευση μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας αποτελεί το εργαλείο μάθησης του παιδιού²⁷. Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις της δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο) όπου το παιδί βρίσκεται στο μεταβατικό στάδιο περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβική ζωή, το παιχνίδι εγκιβωτισμένο σε ένα εργαστήριο γραφής έχει εξολοκλήρου ευεργετικές ιδιότητες, καθώς δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για την ομαλή μετάβαση από το στάδιο των συγκεκριμένων ιδεών (7-11 ετών) σε εκείνο της αφαιρετικής σκέψης (11-15) του παιδιού²⁸. Το παιχνίδι και η λογοτεχνία έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Καταρχάς, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όπως και κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ο μαθητής βιώνει την κατάσταση της απόλυτης ελευθερίας. Στο παιχνίδι ακριβώς γιατί μπορεί να εκφραστεί κινησιολογικά και λεκτικά όπως επιθυμεί και στη λογοτεχνία γιατί μπορεί να εικονοποιήσει το κείμενο με όποιον τρόπο επιθυμεί να το φανταστεί. Μέσα από το παιχνίδι, όπως και μέσα από τη λογοτεχνία, εκφράζονται τόσο οι πολιτισμικές αξίες και τα πρότυπα του ατόμου, όσο και η αντίληψή του για το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει²⁹. Μέσα από τα μηνύματα που λαμβάνει ο μαθητής και εν συνεχεία μέσα από τον τρόπο που τα εκφράζει, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας και το πώς αυτή επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο. Με την ανατροφοδότηση που παρέχει το παιδί οριοθετούνται οι αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν μέσα στο εργαστήριο ώστε να εξελιχθεί η ομάδα. Κατά αυτό τον τρόπο η μάθηση ξεφεύγει από τα στενά προκαθορισμένα πλαίσια και μεταβάλλεται σε ένα πρόγραμμα ανοιχτό το οποίο έχει γνώμονα τον μαθητή και τη συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του³⁰. Το εργαστήριο γραφής αποτελεί την αντίδραση στη σχολαστικότητα με την οποία προσεγγίζονται τα θεωρητικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, η ίδια η διαδικασία της γραφής αποτελεί τη διαβίου μάθηση της λογοτεχνίας. Προσφέρει την ευκαιρία για προσωπική έκφραση και δημιουργικότητα, ενώ συνάμα δίνει την πρέπουσα προσοχή τόσο στην ατομική μάθηση όσο και στη μάθηση μέσω της συνεργασίας της ομάδας. Η δημιουργικότητα που υπάρχει στη γραφή προωθεί εξίσου το πνεύμα της «ανοιχτής σκέψης» και παράλληλα, μέσω της πρακτικής της εφαρμογής, καλλιεργεί την κριτική σκέψη που

²⁷Σέξτου Π., *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1998, σ. 19-20

²⁸Piaget J., «The Growth of Thought- Intuition and Operations», ό.π., σ. 135-136', Κολλιάδης Ε., «Τα δομικά γνωστικά πρότυπα μάθησης», *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ': Γνωστικές Θεωρίες, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997, σ. 120-123

²⁹Κατσίκη- Γκίβαλου Α., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο», ό.π., σ. 33-34

³⁰Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 75-76

χρειάζεται ο μαθητής για την προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος στα πλαίσια του στενότερου ενδοσχολικού και μετέπειτα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος³¹.

Σε αυτό το σημείο ειδική αναφορά πρέπει να γίνει στη συσχέτιση της δημιουργικότητας με την ευφυΐα. Παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής έχει ευεργετικά αποτελέσματα στο άτομο και στην ομάδα. Τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται εν μέρει στην ανοιχτότητα για πειραματισμό που προσφέρει το εργαστήριο και εν μέρει στη συστηματική και εξελίξιμη ανατροφοδότηση. Μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής ο μαθητής «κινείται αυθόρμητα από το πραγματικό στο φανταστικό, από το αυθόρμητο και διαισθητικό στο οργανωμένο, από το συναισθηματικό στο διανοητικό, από το ενδοπροσωπικό στο διαπροσωπικό, από το ολιστικό στο μερικό, από το ατομικό στο συλλογικό»³² καλλιεργώντας την ευφυΐα του μέσω της δημιουργικότητας. Το παιδί μαθαίνει μέσα από την πράξη, ξεκινώντας από το ατομικό του σημείο αναφοράς ανάλογα με τις γνώσεις που το ίδιο κατέχει. Η δημιουργικότητα, που αποτελεί παράγοντα και στόχο του εργαστηρίου γραφής, δεν εξαρτάται από τον δείκτη ευφυΐας του παιδιού. Εξαιτίας της φύσης του εργαστηρίου το οποίο στηρίζεται στην ελευθερία και στην ευελιξία της διδακτικής μεθόδου υπηρετούνται με συνέπεια οι στόχοι του γραμματισμού που θέτει το σχολείο αξιοποιώντας έμπρακτα τα βιώματα, τις γνώσεις, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών³³. Αναλυτικά, ένα παιδί που είναι πιο «αδύναμο» μαθησιακά από ένα άλλο, δεν είναι λιγότερο έξυπνο επομένως και λιγότερο δημιουργικό. Το εργαστήριο γραφής προσφέρει το κλίμα στο κάθε παιδί ξεχωριστά να ξεκινήσει από το σημείο που βρίσκεται και με τις γνώσεις που έχει. Παρόλα αυτά, μέσω της συνεργασίας με την ομάδα, της ανάλυσης των κειμένων και της ανατροφοδότησης που δέχεται από τα παράγωγα της δημιουργικής του σκέψης, ο μαθητής εξελίσσεται σε μαθησιακό επίπεδο. Επομένως, η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται από την ευφυΐα, όμως μπορεί να επηρεάσει αισθητά την εξέλιξή της³⁴. Η φαντασία που λειτουργεί ως πηγή της δημιουργικότητας υπάρχει σε όλους τους μαθητές και στηρίζεται σε ένα σύνολο συνειρμικών σκέψεων που ασυνείδητα εκτελεί ο κάθε μαθητής. Με βάση αυτό γίνεται αντιληπτό πως η καλλιέργεια της φαντασίας και η μορφοποίησή της σε δημιουργικό γραπτό κείμενο αποτελεί την οργανωμένη αποτύπωση των σκέψεων του παιδιού. Ο μαθητής, βλέποντας τις σκέψεις του

³¹ Κωτόπουλος Τ. Η., «Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: Ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. και Πολίτης Δ. [επ.], *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες & Προοπτικές*, Διάδραση, Αθήνα, 2013, σ. 522-523

³² Παπακώστα Α., «Δραματοποίηση και διακειμενικότητα: Δρόμοι, τρόποι και τόποι του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο», *Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία*, Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, 28-29 Νοεμβρίου 2017, Λευκωσία, Κύπρος, σ. 348

³³ Παπακώστα Α., «Δραματοποίηση και διακειμενικότητα: Δρόμοι, τρόποι και τόποι του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο», ό.π., σ. 348- 349

³⁴ Ξανθάκου Γ., *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*, 4^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ. 55

διατυπωμένες στο χαρτί, ενεργοποιείται και κατανοεί καλύτερα τη συνειρμική διαδικασία που τον οδήγησε σε αυτό το αποτέλεσμα. Η επανάληψη αυτής της διαδικασίας αυξάνει την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή και ως προέκταση την ευφυΐα του. Συνεπώς, η ευφυΐα δε σχετίζεται με τις μαθησιακές γνώσεις του παιδιού αλλά με την προσπάθεια που καταβάλλει ώστε να αντιληφθεί τη διαδικασία που οδηγεί τις σκέψεις του, πάντα με τον κάθε μαθητή να λειτουργεί στο δικό του χρόνο και ρυθμό. Το εργαστήριο γραφής προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης του παιδιού μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και μεταβλητότητας, καθώς δεν ορίζεται από κάποιο προδιαγεγραμμένο πρόγραμμα σπουδών αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Η διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων στο σχολείο έως τώρα αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που προωθεί τη συγκλίνουσα κριτική σκέψη των μαθητών παραμερίζοντας την αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη³⁵. Η συγκλίνουσα σκέψη συνδέεται με τις επιλογές που κάνει ο μαθητής και στηρίζεται στο πρότυπο που του επιβάλλει ο εκπαιδευτικός για τον «σωστό» τρόπο που πρέπει να μαθαίνει και να λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις που θα του επιφέρουν τη θετική βαθμολόγηση. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας τυποποιημένης μάθησης που ισοπεδώνει οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητα, η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη θεωρείται αδυναμία. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να έχει ως στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως την ανάπτυξη της επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης του ατόμου³⁶. Για να αναπτυχθεί και να διανθιστεί η δημιουργική σκέψη στο σχολείο, προαπαιτούμενο θεωρείται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Μέσα από την επικοινωνία το παιδί όχι μόνο διδάσκεται βιωματικά τη γλώσσα αλλά μαθαίνει να εκφράζει τον συναισθηματικό του κόσμο. Η έκφραση ως συνισταμένη θα έπρεπε να αποτελεί πρωτεύων στόχο στο σχολείο, καθώς εκτονώνει το παιδί από το συναισθηματικό φορτίο που πιθανότατα φέρει και λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης. Το παρόν σύστημα εκπαίδευσης δε δίνει την απαιτούμενη προσοχή «στη γραπτή έκφραση ως κομμάτι του εαυτού του μαθητή αλλά αντιθέτως την πλαισιώνει σε κείμενα ανέμπνευστα, όπου το παιδί δε μπορεί να χρησιμοποιήσει το προσωπικό του βίωμα»³⁷. Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίστανται εμφανείς οι λόγοι ύπαρξης προβλημάτων προφορικής και γραπτής έκφρασης καθώς και το έντονο πρόβλημα της λεξιπενίας των νέων.

2β.ι) Το πρόβλημα της «λεξιπενίας»

Το πρόβλημα του φτωχού λεξιλογίου που παρατηρείται στους νέους είναι ιδιαίτερα διογκωμένο στη σύγχρονη εποχή. Πρώτος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τη λεξιπενία αποτελεί η αδυναμία εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

³⁵ Ξανθάκου Γ., *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*, ό.π., σ. 58-59

³⁶ Ξανθάκου Γ., *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*, ό.π., σ. 57-58

³⁷ Κωτόπουλος Τ. Η., «Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. και Πολίτης Δ. [επ.], *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες & Προοπτικές*, ό.π., σ. 122-123

Αφενός η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας την τελευταία εικοσαετία και η υπερπληροφόρηση ωθούν τους μαθητές σε ασυνείδητη χρήση της πρώτης, αφετέρου το όλο εγχείρημα έχει να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις σχολείων και εκπαιδευτικών που δεν καταφέρνουν να συμβαδίσουν με την ταχύτητα εξέλιξης της εκπαίδευσης ώστε να αλλάξουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το γραπτό κείμενο· ένα ηλεκτρονικό βιβλίο (digital book) παραμένει στη φύση του βιβλίου, απλώς αναβαθμίζεται και εντάσσεται στις απαιτήσεις της εποχής. Με παράδειγμα την ιστορία και την κατάρριψη των απόψεων των αντιμάχων του γραπτού λόγου που πίστευαν πως κάτι τέτοιο θα εξάλειφε τη δυναμική της προφορικής γλώσσας³⁸, έτσι και η εκπαίδευση οφείλει να αποδέχεται και να ενστερνίζεται τις χρήσιμες για αυτήν εξελίξεις. Η γραφή αποτελεί έναν κώδικα ξένο προς τη φύση του παιδιού, το οποίο για να επικοινωνήσει και να παίξει χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο. Το ίδιο ισχύει και για την τεχνολογία κάθε είδους κώδικα γλώσσας. Η γραφή αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας το οποίο για να καταγραφεί χρειάζεται ειδικά εργαλεία· όπως ένα iPad για να λειτουργήσει χρειάζεται τη φυσική παρουσία του ανθρώπου που θα το χειριστεί, αντίστοιχα λειτουργεί και η γραφή. Τόσο οι υπολογιστές όσο και η γραφή αποτελούν ένα είδος «εκτεχνολόγησης»³⁹ του προφορικού λόγου. Επομένως, θα περίμενε κανείς να απορριφθούν και τα δύο, από τη στιγμή που αποτελούν εργαλείο ξένο από εκείνο της προφορικότητας που χαρακτηρίζει τον λόγο του παιδιού. Το παιδί όμως, αντί να απορρίψει την τεχνολογία, την οικειοποιείται και διασκεδάζει με τη χρήση της. Το κείμενο αλλά και οι υπολογιστές περιλαμβάνουν ένα σύνολο κωδίκων που πυροδοτούν τα ερεθίσματα τα οποία λαμβάνει ο ανήλικος. Αυτό στο κείμενο συμβαίνει με τρόπο έμμεσο από την περιγραφή εικόνων, των παρομοιώσεων και μεταφορών, της πλοκής και των χαρακτήρων, με βασικό υποκινητή στα ερεθίσματα αυτά τη φαντασία του παιδιού, ενώ η τεχνολογία έχει άμεσο τρόπο μετάδοσης των ερεθισμάτων μέσα από την κινούμενη εικόνα, τον ήχο, τα αισθητικά στοιχεία (χρώματα, φως κ.ο.κ.), καθηλώνοντας γρηγορότερα το παιδί και τοποθετώντας το ευκολότερα στη διαδικασία της σύμβασης· παραδείγματος χάριν, δεν είναι τυχαίο πως κατά την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης τα στοιχεία που εντυπώνονται στη μνήμη του παιδιού αφορούν περισσότερο αισθητικούς κώδικες (μουσική, φωτισμός, ενδυμασία)⁴⁰. Στο σχολείο η τεχνολογία πρέπει να αποτελέσει το μέσο για να μνηθεί το παιδί στην ανάγνωση, παρέχοντάς του

³⁸ Ong J. W., *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997, σ. 110 / Υποσημείωση: Κατά τον Πλάτωνα η γραφή σήμαινε το θάνατο της μνήμης και της δύναμης της προφορικότητας, παρόλα αυτά έγγραφε τις ρητορείες πριν τις εκφωνήσει στο αθηναϊκό κοινό. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. σ. 110- 114.

³⁹ Ong J. W., *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ό.π., σ. 111.

⁴⁰ Γραμματάς Θ., «Κώδικες επικοινωνίας στο Θέατρο για Παιδιά και Νέους», άρθρο, διαδ.

Πηγή, <http://theodoregrammatas.com/el/k/%CF%8E%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1/>

τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε στη συνέχεια οικειοθελώς να ενεργοποιήσει τη φαντασία του. Το κείμενο δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στον μαθητή να επιλέξει από τον τρόπο που θα φανταστεί το περιβάλλον (ένα σπίτι με ψηλό ή χαμηλό ταβάνι) μέχρι τη μορφή και τα ρούχα των ηρώων. Η φαντασία και η πλασματική αναπαράσταση λειτουργούν ως εργαλεία απομνημόνευσης για το παιδί, το οποίο συνδέει τις λέξεις με εικόνες⁴¹. Στη συνέχεια οι εικόνες που ο μαθητής έχει δημιουργήσει θα συνδυαστούν με άλλες λέξεις άγνωστες μέχρι τότε στον ίδιο, προσθέτοντας κάθε φορά και μια καινούργια έννοια στο λεξιλόγιό του. Επομένως, αυτό που λείπει από τον τρόπο που μεταδίδεται ως τώρα η μάθηση είναι η ελευθερία· κατανοώντας το παιδί την απεριόριστη ελευθερία που του δίνουν οι λέξεις ασυνείδητα μαθαίνει να τις αγαπά, καθώς είναι τα εργαλεία του για την κατάκτηση της σκέψης του⁴². Με την τεχνολογία ως αρωγό σε αυτή την προσπάθεια ο ανήλικος μαθαίνει τη γλώσσα ευχάριστα, εμπλουτίζοντας σταδιακά το λεξιλόγιό του. Από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται ενημερωμένος και σε συγχρονία με τις εξελίξεις ώστε να χρησιμοποιεί τα μέσα που ελκύουν τον μαθητή προς όφελος της διαδικασίας της μάθησης. Το σχολείο όπως και το θέατρο είναι φορείς της κοινωνίας. Αν το ίδιο το θέατρο εισάγει στο corpus του την τεχνολογία ως μέσο που ενισχύει τους ήδη υπάρχοντες θεατρικούς κώδικες, το ίδιο θα πρέπει να γίνει και στην εκπαίδευση. Παρατηρείται πως η εξέλιξη της κοινωνίας μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται η μάθηση. Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό πως το πρόβλημα της λεξιπενίας πηγάζει αρχικά από την έλλειψη κινήτρων που θα ωθήσουν τον μαθητή στην εκούσια επαφή του με το δραματικό κείμενο. Επομένως, για να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία του μαθητή θα πρέπει τα κείμενα που πραγματεύεται ένα μάθημα να αντικατοπτρίζονται στα βιώματά του. Κατ' αυτό τον τρόπο η ανάγνωση ενός κειμένου διασυνδέεται όχι μόνο με τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού αλλά και με παράλληλες «αναγνώσεις» του (κείμενα, εικόνες, video games, ταινίες) δημιουργώντας έναν διακειμενικό κόσμο που τροφοδοτεί τη φαντασία και τη σκέψη, τον παραλληλισμό του πλασματικού με το πραγματικό. Ως αποτέλεσμα αυτής της πολυσύνθετης διαδικασίας καλλιεργείται η «επιθυμία και η αυξανόμενη αναγνωστική αυτονομία»⁴³ του παιδιού που ενδυναμώνει τη σχέση του με το κείμενο. Η έλλειψη ουσιαστικής επαφής του μαθητή με το κείμενο σε συνδυασμό με το γενικότερο πρόβλημα του σχολείου που αδυνατεί να προσαρμοστεί στις άμεσες απαιτήσεις εκσυγχρονισμού των μέσων που χρειάζονται να επιτευχθεί το πρώτο, οδηγεί στην ευτέλεια και αδιαφορία του γραπτού κειμένου συνεπώς και της γλώσσας.

Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τη γλωσσική ένδεια σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το γραπτό κείμενο μέσα στην τάξη. Στα πλαίσια της «βαθμοθηρίας» που αποτελεί μια αδιάσειστη πραγματικότητα στη σύγχρονη σχολική

⁴¹Κουκουλομάτης, «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», ό.π., σ. 73

⁴²Κουκουλομάτης, «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», ό.π., σ. 70

⁴³ Πάτσιου Β., Καλογήρου Γ., *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας*, Gutenberg, Αθήνα, 2013, σ. 10

αίθουσα, κάθε ανάγκη για προσωπική έκφραση παραγκωνίζεται. Η έννοια της αποστήθισης, που υπάρχει κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα (που χρησιμοποιούν ως εγχειρίδιο το κείμενο), προωθεί μια εσφαλμένη αντιμετώπιση για το «πως πρέπει» να λαμβάνεται η γνώση. Για να διεκπεραιωθεί όλη η ύλη της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να τυποποιήσει τον τρόπο με τον οποίο θα διεξάγει το μάθημα και θα αξιολογήσει τους μαθητές. Έτσι, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με ένα τεράστιο όγκο κειμένων που αναγκάζεται να αποστηθίσει. Επιπρόσθετα, η γεμάτη καθημερινότητά του με ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες, μειώνουν τον χρόνο που θα αφιέρωνε στο κείμενο αυτό καθ' αυτό. Η έλλειψη χρόνου οδηγεί το μαθητή στη βιαστική αφομοίωση του κειμένου παρεμποδίζοντάς τον να κατανοήσει το περιεχόμενο και τα μηνύματα του και τη δυναμική χρήση της γλώσσας, προωθώντας παράλληλα τη μιμητική τους αποτύπωση. Η αποστήθιση εισάγεται ως πανάκεια σε αυτή τη διαδικασία, βοηθώντας τόσο τον εκπαιδευτικό να «υπερισχύσει» στον αγώνα με τον χρόνο και τη διδακτέα ύλη της χρονιάς, όσο και τον μαθητή να λάβει μια θετική βαθμολόγηση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής του. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να έχει ως στόχο τη διαδικασία της μάθησης, να βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει τις αιτίες που συμβαίνει καθετί και μέσα από αυτό να μαθαίνει. Με την αποστήθιση ο μαθητής αποθηκεύει για ένα μικρό χρονικό διάστημα στη μνήμη του έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών που έπειτα μοιραία θα ξεχάσει. Οι λέξεις δεν αποτελούν φορείς μηνυμάτων, χάνοντας έτσι την πολυδιάστατη και πολυσήμαντη φύση τους⁴⁴. Δε δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να ταυτιστεί με το κείμενο, να ανακαλύψει μέσα από τα προσωπικά του βιώματα περισσότερες ερμηνείες των λέξεων, ώστε να ανάγει με αυτόν τον τρόπο τη σκέψη του. Όταν το παιδί μελετά ένα κείμενο χωρίς την παραγωγικότητα και τη δημιουργία που απαιτείται αλλά μόνο με σκοπό να το αποστηθίσει, οι λέξεις παραμένουν ασύνδετες στο μυαλό του. Η ανικανότητά του αυτή να συγκρίνει τα πολλαπλά νοήματα των λέξεων και να τα τοποθετήσει εμπειρικά στις δικές του γνώσεις, οδηγεί στην υπάρχουσα αδυναμία της γλώσσας. Η λεξιπενία σχετίζεται άμεσα με την αδυναμία του μαθητή να συνδέσει τη λέξη με το νόημά της, καθώς η σχέση της γλώσσας με τη νόηση είναι αλληλένδετες και σε συνεχή επικοινωνία⁴⁵. Αν και ο μαθητής κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους λαμβάνει πλήθος πληροφοριών και γνώσεων, ελάχιστες από αυτές θα αποτυπωθούν στη μακρόχρονη μνήμη της σκέψης του. Οι γνώσεις που απομνημονεύει διατηρούνται για ένα ορισμένο χρόνο και στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου σκοπού, με αποτέλεσμα στη συνέχεια να διαγράφονται⁴⁶. Οδηγούμαστε έτσι στο συμπέρασμα πως το πρόβλημα του φτωχού λεξιλογίου των νέων αποτελεί ένα πρόβλημα που δημιουργήθηκε από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να τελματώνεται τόσο η διαδικασία της

⁴⁴ Παπαδήμου Φιλ. Χρ, *Η ανάπτυξη της γλώσσας*, Παπαζήσης, 2005, σ. 47

⁴⁵ Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας. Η συμβολή των επιστημών της γλώσσας και του νου*, Εκδόσεις Νήσος, 2012, σ. 81

⁴⁶ Κουκουλομάτης Δ., «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», ό.π., σ. 71-72

μάθησης όσο και η αξία της γλώσσας. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να στοχεύει κυρίως στη διάπλαση ευτυχισμένων ανθρώπων, που μέσα από τη βιωματική μάθηση και συνδιαλλαγή τους με άλλους θα διδάσκονται να είναι άτομα αυτόνομα και αυτενεργά, συγκροτημένα και με κριτικό πνεύμα, κατανοώντας και συσχετίζοντας πως το σχολείο δεν είναι παρά μια μικρότερη μορφή της κοινωνίας. Αντ' αυτού έχουμε ένα σχολείο που, στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στα νέα πρότυπα, παράγει ανθρώπους ανεπαρκώς εκπαιδευμένους, ανταγωνιστικούς, στους οποίους η διαδικασία της μάθησης φαντάζει όμοια με κάποιου είδους τιμωρία και η υψηλή βαθμολογία καθορίζει την ευφύια.

2β.ii) Το πρόβλημα προφορικής και γραπτής έκφρασης

Το πρόβλημα της λεξιπενίας που εμφανίζεται στο σχολείο ακολουθεί εκείνο της δυσκολίας στην προφορική και γραπτή έκφραση. Τον κύριο παράγοντα σε αυτό αποτελεί η έλλειψη επικοινωνίας τόσο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, όσο και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η γλώσσα αποτελεί πολυδιάστατο και πολυσήμαντο κώδικα επικοινωνίας. Είναι προϊόν αφαιρετικού αναστοχασμού του ατόμου μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει. Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Louis Hjelmslev, «η γλώσσα είναι διάφανη καθώς εκλαμβάνεται ως μέσο και όχι ως σκοπός»⁴⁷ της επικοινωνίας. Με την έννοια «διάφανη» ορίζεται η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση της γλώσσας ως φορέας των νοημάτων της λέξης. Το νόημα της λέξης αποκτά μορφή κατά την εκφορά του στον λόγο. Ο γλωσσικός κώδικας στα παιδιά αναπτύσσεται από πολύ νωρίς μέσα από ελάχιστα ερεθίσματα σε συγκεκριμένες κρίσιμες αναπτυξιακές φάσεις. Βασισμένη στην επικοινωνιακή της λειτουργία, η γλώσσα αποτελεί δύο όψεις του λόγου· αρχικά, τα λόγια που παράγει το άτομο καθημερινά ως απόρροια των σκέψεων του και έπειτα το επικοινωνιακό σύστημα συμβάσεων που το άτομο μοιράζεται με τους άλλους⁴⁸. Κατά αυτό τον τρόπο η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται παράλληλα, με τη μία να τροφοδοτεί την άλλη. Εκπορευόμενη από την επικοινωνία η γλώσσα αποτελεί εξίσου κοινωνική και παιδαγωγική πράξη. Η συναναστροφή του ατόμου με τους άλλους τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και ευρύτερα στην κοινωνία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα μάθησης. Επομένως, το παιδί μαθαίνει μέσα από την διαλογική του σχέση με ένα κείμενο και τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Η κατανόηση του κειμένου εις βάθος αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο για την επιτυχή διαδικασία της μάθησης. Για να κατανοήσει ο μαθητής ένα κείμενο και τα μηνύματα που αυτό πραγματεύεται πρέπει να επικοινωνήσει, να ανταλλάξει απόψεις και να διαφωνήσει στις κατάλληλες συνθήκες παραγωγικού αντίλογου. Εκπαιδευοντας την προφορική έκφραση καλλιεργείται αυτομάτως και η γραπτή. Μέσα από την κειμενική καταγραφή των σκέψεων, καθώς οι λέξεις με την εκφορά και την καταγραφή τους σχηματοποιούνται και εμπεδώνονται, αναβαθμίζεται η δυνατότητα προφορικής έκφρασης. Η τυπική διδασκαλία που ακολουθεί το σχολείο δεν προωθεί την παραπάνω παραγωγική

⁴⁷ Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας*, ό.π., σ. 72

⁴⁸ Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας*, ό.π., σ. 78-79

διαδικασία. Αντιθέτως, ο όγκος της διδακτέας ύλης καθώς και η ασυγχρονία της εκπαίδευσης με την τεχνολογία, που μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μάθηση, καθιστούν τη σχολική τάξη περιβάλλον άγονο και αδιάφορο προς τον μαθητή. Ο τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η στείρα αποστήθιση από την πλευρά του μαθητή κατακερματίζουν κάθε μορφή επικοινωνίας. Ο παραγωγικός διάλογος είναι ανύπαρκτος, με το μαθητή να διστάζει να εκφραστεί μέσα σε ένα κλίμα αμιγώς επικριτικό. Παράλληλα, η ανυπαρξία σύγκρουσης και διαφωνίας διαιωνίζει την έλλειψη επικοινωνίας και διογκώνει την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. Χωρίς την επικοινωνία δε μεταδίδεται η γνώση, ούτε πυροδοτείται η σκέψη του μαθητή για παραγωγικούς συλλογισμούς.

Η ερώτηση, που αποτελεί εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αντικαθίσταται από τη συγκαταβατική κατάφαση. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δημιουργούνται ερωτήματα στον μαθητή που επιθυμεί να εκφράσει. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τον συλλογικό διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων οδηγεί τον μαθητή στη λύση των ερωτημάτων ενώ πυροδοτεί τη δημιουργία νέων ερωτημάτων που προωθούν την καλλιέργεια της σκέψης. Μέσα από την ανταλλαγή ιδεών όχι μόνο προωθείται η γνώση και ενισχύεται η πολυφωνία αλλά προσφέρεται η ευκαιρία στον μαθητή σταδιακά να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα αφαιρετικής σκέψης. Ο διάλογος, ως συνέπεια των ερωτημάτων που τίθενται στην τάξη, είναι αναγκαίος καθώς, με τις νέες ιδέες και σκέψεις που αναπτύσσονται, το παιδί ξεκινά έναν αρχικά ασυνείδητο και στη συνέχεια μέσω της επαναληπτικής διαδικασίας συνειδητό αναπροσδιορισμό και ανασκόπηση του θέματος και του τρόπου προσέγγισής του⁴⁹. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα, ενώ αντίστοιχα ο γραπτός από μια περισσότερο εσωτερική και έμμεση διαδικασία σύνθεσης. Παρόλα αυτά, τα δυο είδη λόγου θεωρούνται ισάξιας σημασίας και δυναμικής. Αφενός, ο προφορικός λόγος φέρει στον πυρήνα του τη δυναμική της άμεσης έκφρασης· αφετέρου, ο γραπτός λόγος μέσω της αποστασιοποίησης που παρέχει δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να ανασυντάξει τη σκέψη του και να κατανοήσει το νόημα των λέξεων. Αυτού του είδους η αποστασιοποίηση λειτουργεί καταλυτικά στην αναβάθμιση του προφορικού λόγου, καθώς αναπτύσσει ένα νέο είδος ακριβολογίας στην έκφραση⁵⁰. Ο μαθητής κατανοεί τις λέξεις ως φορείς εννοιών, τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που βοηθούν στην σαφήνεια της έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και το θάρρος του λόγου του, ελαττώνοντας σταδιακά τους παράγοντες που εμποδίζουν την γραπτή και προφορική επικοινωνία.

2β.iii) Παράγοντες προβλημάτων στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί συμπεραίνουμε πως τα υπάρχοντα προβλήματα στην εκπαίδευση σχετίζονται εξίσου με τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα αλλά και με τις ελλείψεις που υπάρχουν στο σχολείο. Καταρχάς, ο τρόπος διαμόρφωσης των σχολικών τμημάτων με μεγάλο αριθμό μαθητών λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία της μάθησης. Μια πολυπληθής τάξη δυσχεραίνει τόσο την απόπειρα του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει και να γνωρίσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και

⁴⁹ Αλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, ό.π., σ. 38

⁵⁰ Ong J. W., *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ό.π., σ. 147

την ομάδα των μαθητών να συσπειρωθούν και να συγκεντρωθούν. Ως εκ τούτου γίνονται εμφανείς οι λόγοι που απαιτούν τη συστηματική εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το τελευταίο βασίζει τη διαδικασία της μάθησης στην έννοια της ομάδας, ενώ μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα διαφαίνονται τόσο οι συνολικές όσο και οι ατομικές δυνατότητες και αρετές των μαθητών. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και η αδυναμία του σχολείου να προσαρμοστεί σε νέους εναλλακτικούς και μαθητοκεντρικούς τρόπους μάθησης, οδηγεί το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα σε επανειλημμένη αποτυχία. Η διδακτική ύλη είναι εκτενής και τα βιβλία των μαθητών αρκετά δυσνόητα για τους ίδιους⁵¹. Η εμφάνιση των προβλημάτων της λεξιπενίας, της αδυναμίας στην προφορική και γραπτή έκφραση, είναι αποτέλεσμα του ίδιου του σχολείου και συνάμα η απόδειξη για την ολιστική αναθεώρηση της μέχρι τώρα διδασκαλίας.

Συνακόλουθα, η εκπαιδευτική ανεπάρκεια, εξαιτίας της έλλειψης αριθμού διαθέσιμων εκπαιδευτικών αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των υπαρχόντων, δημιουργεί ποικίλα προβλήματα στην αντιμετώπιση του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο για την ανάγκη οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος, τη στελέχωση τμημάτων ειδικής αγωγής αλλά και τμημάτων ένταξης αλλοδαπών μαθητών οδηγούν στη σύμπτυξη των ιδιοτήτων και αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών⁵². Συνεπώς, καλούνται να λειτουργήσουν ως πολυεργαλεία διδάσκοντας ποικίλα είδη μαθημάτων που χρίζουν απαραίτητης κατάρτισης και στα οποία οι περισσότεροι δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρία. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου εισάγονται περισσότεροι κλάδοι μαθημάτων οι οποίοι απαιτούν επιστημονική κατάρτιση, γίνεται εμφανής η έλλειψη επαρκούς προσωπικού. Αυτό όχι μόνο εξουθενώνει τους εκπαιδευτικούς στο πρακτικό κομμάτι διεξαγωγής του μαθήματος καθώς μεταπηδούν από το ένα μάθημα στο επόμενο με διαφορετική θεματική, αλλά κυρίως τους αποθαρρύνει από το να είναι δημιουργικοί, ωθώντας τους να αντιμετωπίζουν το μάθημα ως ένα προϊόν εξαναγκασμού. Επομένως, θεωρείται αναμενόμενο εφόσον δεν υπάρχει πλήθος εκπαιδευτικών που θα καλύπτει τη θεματική του εκάστοτε μαθήματος, να υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των υπαρχόντων ενεργών εκπαιδευτικών που θα διευκολύνει και θα διδάσκει τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης. Το υπάρχον σύστημα δεν παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικότητας στο σχολείο⁵³ μέσα από κοινά ομαδικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάδειξη του τρόπου προσέγγισης και διεξαγωγής του μαθήματος στο νέο πολυπολιτισμικό

⁵¹ Τουρκάκη Δ., Βαλμά Φ., Ανάγνου Β., *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*, Ερευνητική εργασία στα πλαίσια του Ε.Π. «Αναμόρφωση του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ», Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2008, σ. 13

⁵² Τουρκάκη Δ., Βαλμά Φ., Ανάγνου Β., *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*, ό.π., σ. 6

⁵³ Τουρκάκη Δ., Βαλμά Φ., Ανάγνου Β., *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*, ό.π., σ. 14

σχολείο. Ως συνέπεια, τα προβλήματα που εντοπίζονται παραμένουν είτε άλυτα είτε ανεπαρκώς αντιμετωπίσιμα, καθώς για την εισαγωγή στο σύγχρονο σχολείο επιβάλλεται εκ νέου η αναθεώρηση όλων των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) καθώς και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου ως αγαθού που με πρότυπο την κοινωνία επηρεάζει και συμβάλλει στη μεταβολή της.

Κεφάλαιο Β΄: Η προσφορά του Εργαστηρίου Γραφής. Το παράδειγμα του μαθήματος της Γλώσσας

1) Λόγοι επιλογής του μαθήματος της Γλώσσας για την εφαρμογή του Εργαστηρίου Γραφής

Παρόλο που όλα τα μαθήματα του θεωρητικού κλάδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κειμενοκεντρικά, δηλαδή αφορούν την προώθηση γνώσης μέσα από τη μελέτη κειμένων (ανάγνωση και ανάπτυξη), το μάθημα της Γλώσσας για την εφαρμογή ενός πειραματικού βιωματικού εργαστηρίου δημιουργικής γραφής θεωρείται το ιδανικό. Αρχικά, ο χαρακτήρας του μαθήματος της Γλώσσας βασίζεται στη διακειμενική μελέτη κειμένων με στόχο την καλλιέργεια των μαθητών σε διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως τόσο το μάθημα της Γλώσσας όσο και το εργαστήριο γραφής μοιράζονται κοινούς στόχους. Ο λόγος που η παρούσα διδασκαλία του μαθήματος δεν αποδίδει έγκειται στο γεγονός της μονοδιάστατης σχέσης που παρέχει η τυπική διδασκαλία του μαθήματος με τον καθηγητή αποκομμένο από την ομάδα των μαθητών να λειτουργεί απλά ως κήρυκας της γνώσης και όχι ως φορέας της, δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη αμφίδρομων δεσμών εμπιστοσύνης μέσα στους οποίους διανθίζει η διαδικασία της μάθησης. Όπως το εργαστήριο γραφής, έτσι και το μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποιεί τη διακειμενικότητα για να διδάξει στους μαθητές την πολυμορφία και πολυσημία της γραφής. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη ο μαθητής κατανοεί τη χρήση του συντακτικού και γραμματικού κώδικα καθώς και το βάρος των λέξεων, ως φορείς ποικίλων μηνυμάτων, των οποίων το νόημα μεταβάλλεται ανάλογα με το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετούνται και αναπτύσσονται. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος όπου απλά παρατίθενται με παραδείγματα προτάσεων τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, το εργαστήριο γραφής δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε άμεση συνδιαλλαγή με τα κείμενα, να κατανοήσουν τους κανόνες του συντακτικού και της γραμματικής βιωματικά μέσα από τη μελέτη και σύγκριση ποικίλων κειμενικών ειδών, και αποσκοπεί στην εκ νέου παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου από τους μαθητές λειτουργώντας ως σημείο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού των πληροφοριών που έχουν μέχρι τότε εκλάβει. Κατά τη διαδικασία του μαθήματος της Γλώσσας η προφορική έκφραση και η συνδιαλλαγή απόψεων είναι αναγκαία για την προώθηση της μάθησης. Η προφορική ανταλλαγή απόψεων σε πρώιμο στάδιο μετατοπίζεται στη βαθύτερη γραπτή έκφραση των μαθητών μέσα από την διαδικασία παραγωγής κειμένων που αφορμούνται από διαφορετικές θεματικές ενότητες. Ο συνεχόμενος «διάλογος» μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και η ανατροφοδότηση που ακολουθεί τη διεκπεραίωση της εκάστοτε θεματικής ενότητας, εκπαιδεύει τους μαθητές να εκφράζονται σταδιακά με περισσότερη ακρίβεια ενώ παράλληλα αμβλύνουν τα όρια της σκέψης τους.

Το μάθημα της Γλώσσας αποτελεί την κατεξοχήν περίπτωση μαθήματος που διδάσκεται ταυτόχρονα ως «ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και λεξιλόγιο»⁵⁴. Το εργαστήριο γραφής, χρησιμοποιώντας τους άξονες του μαθήματος,

⁵⁴ Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 76

δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάδειξη του βιωματικού και παιγνιώδους τρόπου μάθησης. Δίνει το παράδειγμα πως ένα μάθημα τόσο στενά συνδεδεμένο με το κείμενο μπορεί να ξεφύγει από τα τυποποιημένα πρότυπα διδασκαλίας, ανοίγοντας τον δρόμο για την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής και στα υπόλοιπα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κοινό σημείο στο οποίο στηρίζονται τόσο οι παιδαγωγικές όσο και οι καλλιτεχνικές τεχνικές για να προάγουν τη γνώση, και το οποίο προμηνύει την επιτυχημένη εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής όπως φαίνεται από τις σχετικές υποδείξεις και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, είναι η επικοινωνία. Η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, του εκπαιδευτικού με το μαθητή, του μαθητή με το κείμενο, του κειμένου με την κοινωνία και εν τέλει του μικρόκοσμου του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο φανερώνει την ποικιλία των πομπών και των αποδεκτών με κοινό δίαυλο την επικοινωνία. Μέσα από ποικίλες μορφές επικοινωνίας που υποβάλλεται ο μαθητής, οδηγείται στη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και στη σαφέστερη χρήση της. Ως εκ τούτου, γίνονται σαφείς οι λόγοι εισαγωγής του εργαστηρίου γραφής στο μάθημα της Γλώσσας που με εργαλείο τη λέξη μορφοποιεί τη σκέψη του μαθητή. Η γλώσσα όχι μόνο αναθεωρεί το περιεχόμενο της σκέψης, αλλά επίσης καταχωρεί πληροφορίες στη μνήμη του μαθητή, διευκολύνει διεργασίες της όπως συλλογισμοί και δρομολογεί διαδικασίες οικοδομώντας νέα επίπεδα αφηρημένης σκέψης⁵⁵. Με γνώμονα τα πολλαπλά επίπεδα επικοινωνίας, το παραδοσιακό μάθημα της Γλώσσας όπως διδάσκεται μέχρι τώρα στην πλειάδα των σχολείων αναδιαμορφώνεται. Αυτό οδηγεί στην εξέλιξη της διδασκαλίας του από ένα μάθημα μονοδιάστατης και στείρας μετάδοσης πληροφοριών του εκπαιδευτικού στον μαθητή, βασισμένο σε δεδομένα άκαμπτα και προκαθορισμένα ήδη από την αρχή του σχολικού έτους, σε ένα μάθημα ευέλικτο που ενώ έχει συγκεκριμένη στόχευση δίνει τη δυνατότητα συνεχούς αναδιαμόρφωσης του περιεχομένου που χρησιμοποιεί. Η διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης βασίζεται στην παράθεση προκαθορισμένων κειμένων προς ενδεικτική μελέτη και σχολιασμό κατά την οποία τις περισσότερες φορές η διαφορετική γνώμη και αντίληψη του μαθητή παραγκωνίζεται αποθαρρύνοντάς τον να εκφράσει τις προσωπικές του σκέψεις αλλά και τις ιδέες που πυροδοτούνται μέσα από την ανάγνωση. Η αμφίδρομη επικοινωνία παραμελείται προς όφελος της υποχρέωσης του εκπαιδευτικού να καλύψει την απαιτούμενη διδακτέα ύλη στον διαθέσιμο χρόνο, ενώ η ουσιαστική ανάπτυξη του θέματος που πραγματεύεται το κείμενο αντικαθίσταται με ασκήσεις για το σπίτι που ευνοούν την «ανάπτυξη ιδεών».

Η προφορική και γραπτή επανάληψη εννοιών, που πραγματεύεται κατά τη διάρκεια του ένα εργαστήριο γραφής εγκιβωτισμένο στο μάθημα της Γλώσσας, ενισχύει την καταγραφή και διατήρηση των εννοιών αυτών στη μνήμη του μαθητή. Ξεφεύγοντας από τα αυστηρά όρια της γραμματικής και της σύνταξης, της αυστηρής δομής και ανάλυσης των κειμένων, τα οποία διδάσκονται μέσα από την επαφή του μαθητή με τα τελευταία, η διδασκαλία περνά στην καλλιέργεια της «έκθεσης των ιδεών» του μαθητή. Ο τελευταίος στοχεύει πλέον στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και των

⁵⁵ Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας*, ό.π., σ. 103

λέξεων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Αυτή η λεγόμενη «μεταγλώσσα»⁵⁶ χρησιμοποιείται ως το μέσο με το οποίο οι μαθητές θα καταφέρουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις της γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας, αρχικά στο σχολικό και αργότερα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο στόχος αυτός σχετίζεται και με το αναπτυξιακό επίπεδο της σκέψης των μαθητών, αφού θεωρητικά έχουν φτάσει στο ηλικιακό επίπεδο που τους επιτρέπεται μια βαθύτερη εισαγωγή στους κώδικες που διέπουν την αφαιρετική σκέψη⁵⁷. έτσι μελετούν συγκείμενα που χρησιμοποιούνται ως πόροι αναπαραγωγής, διαπραγμάτευσης και κατασκευής κοινωνικού νοήματος σε συνδυασμό με τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα. Επομένως, η γλώσσα επαυξάνει τις δυνατότητες της σκέψης, άρα και έκθεσης των ιδεών του μαθητή, μέσω της αφαιρετικοποίησης του περιεχομένου ενός κειμένου, της συνειδητοποίησής του και του αναστοχασμού. Η λειτουργία της γλώσσας ως μνημονικό εργαλείο επιτυγχάνει μακροπρόθεσμα την αδιάκοπη μεταφορά ιδεών με αποτέλεσμα τη διάπλαση της κοινωνικοπολιτισμικής σκέψης. Κατά αυτόν τον τρόπο, η φυσική δυνατότητα της μνήμης να καταχωρεί αυθαίρετα πληροφορίες μεταβάλλεται σε συνειδητή και εκούσια αποθήκευση συγκεκριμένων σκέψεων. Η κοινωνικοπολιτισμική σκέψη διαμορφώνεται από την ατομική εσωτερίκευση της συνειδητής και λογικής σκέψης, η οποία προέρχεται αρχικά από την αλληλεπίδραση του ατόμου με την ομάδα⁵⁸.

Με την εισαγωγή του εργαστηρίου γραφής στο μάθημα της Γλώσσας στη δευτεροβάθμια δεν επιτυγχάνονται μόνο οι παιδαγωγικοί, μαθησιακοί και κοινωνικοί στόχοι του σχολείου. Παράλληλα καλλιεργείται η καλλιτεχνική και αισθητική ευαισθησία του παιδιού. Το κείμενο, πέρα από τα μηνύματα που εμπεριέχει, φέρει έντονα καλλιτεχνικά στοιχεία. Οι ποικίλοι συνδυασμοί των λέξεων δημιουργούν εικόνες και μνήμες πάνω στις οποίες στηρίζεται όλη η παιδαγωγική διαδικασία. Ο μαθητής για να κατανοήσει ένα κείμενο και εν συνεχεία να το εντυπώσει στη μνήμη του πρέπει να συγκινηθεί. Μέσω της συγκίνησης ενεργοποιούνται τα βιώματά του, και ο μαθητής συνδέει τις λέξεις και τις έννοιές τους ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει νέο έδαφος για να επεκτείνει τη σκέψη του. Το εργαστήριο γραφής παρόλο που στηρίζεται στη διαδικασία επεξεργασίας κειμένων, φέρει στον πυρήνα του το στοιχείο της δημιουργικότητας, δηλαδή της φαντασίας και του παιχνιδιού. Η εισαγωγή του στο μάθημα της γλώσσας λειτουργεί ενδεικτικά ως παράδειγμα για τη συμβατότητα εισαγωγής του και σε άλλα μαθήματα, θεωρητικά και μη. Το Θέατρο ως συνδυαστική και πολυσημιακή τέχνη, καθώς για να «γεννηθεί» συναπαρτίζεται από πληθώρα κωδίκων ενώ αντίστοιχα εκπέμπει πληθώρα μηνυμάτων εγκιβωτίζοντας όλους τους τομείς (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, αισθητικό, ψυχολογικό) που διαμορφώνουν το παιδί, έχει τη δυναμική της καθολικής χρήσης του και συμβάλλει

⁵⁶Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019*, σελ. 24

⁵⁷Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, ό.π., σ. 40

⁵⁸Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας*, ό.π., σ. 107-108 & 131

ενεργά στην ανανέωση του σχολείου⁵⁹. Η πολυδιάστατη φύση του το εντάσσει με ευκολία στα πλαίσια του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αφού συνδυάζει την πρακτική εφαρμογή με τη θεωρητική γνώση, την καλλιτεχνική δημιουργία με την ψυχοπνευματική καλλιέργεια, τη ψυχοσωματική εμπειρία με τη μαθησιακή ενασχόληση, τη βιωματική γνώση με τη διδακτική μεθοδολογία⁶⁰. Το εργαστήριο γραφής ως κομμάτι των θεατρικών τεχνικών εμπεριέχει και συνδυάζει δυναμικά τα οφέλη του θεάτρου στην εκπαίδευση σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Οι θεατρικές τεχνικές, εγκιβωτισμένες στον κορμό των μαθημάτων, αναθεωρούν τον τρόπο διδασκαλίας της γνώσης που μέχρι τώρα αντιμετωπιζόταν μονοδιάστατα και επιφανειακά. Καθώς στηρίζονται στο παιχνίδι και στη φαντασία, στοιχεία που το παιδί κατέχει από τη φύση του, προσεγγίζουν τη μάθηση μέσω μιας καινούργιας οπτικής που εστιάζει στην ανακαλυπτική διαδικασία της δημιουργικότητας του παιδιού. Η βιωματική μάθηση που παρέχει η εφαρμογή του εργαστηρίου μέσω του πειράματος και της ομαδοσυνεργατικότητας αποτελεί την απάντηση και τη λύση στο παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς και στα προβλήματα που εμφανίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί και τα οποία αυτό συντηρεί.

2) Πρόταση εφαρμογής στο μάθημα της Γλώσσας

2α) Παρουσίαση του μαθήματος της Γλώσσας

Με στόχο να προταθεί μια διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας όπως αυτή αναφέρεται μέσα από τη χρήση του εργαστηρίου γραφής, προχωράμε σε μια σύντομη αναφορά στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος στην παιδαγωγική κλίμακα του Γυμνασίου. Αν και οι θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν την εφαρμογή του εργαστηρίου στο μάθημα της Γλώσσας σε όλο εύρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φυσικά με τις αντίστοιχες προσαρμογές ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο, θα περιοριστούμε στις πρώτες εισαγωγικές τάξεις του Γυμνασίου. Ο περιορισμός αυτός οφείλεται εν μέρει στην περιορισμένη έκταση της παρούσας εργασίας που επιβάλλει τη συγκεκριμενοποίηση του παραδείγματος, αλλά κυρίως στη σπουδαιότητα των τριών πρώτων τάξεων του Γυμνασίου καθώς αποτελούν με τις διαβαθμίσεις τους το πέρασμα από την προεφηβεία στην εφηβεία.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ως στόχοι του μαθήματος της Γλώσσας όπως αυτοί αναλύονται για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου παρουσιάζονται οι ακόλουθοι: α. να κατακτήσουν οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά· β. να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και

⁵⁹ Γραμματάς Θ., «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση*, Εκπαίδευση & Θέατρο, Αθήνα, 2000, σελ. 68-69

⁶⁰ Γραμματάς Θ., «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», ό.π., σελ. 65-66

υπεύθυνη στάση· γ. να μπορούν να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν τυχόν παρεκτροπές των παραπάνω· δ. να μάθουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού ενώ παράλληλα να κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις των λαών όπως αυτές αποτυπώνονται στη γλώσσα τους⁶¹. Με αυτό τον τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει ως βασικούς άξονες για τη διεκπεραίωση του μαθήματος της Γλώσσας την επικοινωνία, τον πολιτισμό, τον χώρο-χρόνο, την αλληλεπίδραση, την βαρύτητα της πληροφορίας, την ανάπτυξη του ατόμου σε ολοκληρωμένο κοινωνικό ον, την πολυπολιτισμικότητα και τη διαθεματικότητα. Ακόμη, η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος προσδιορίζεται επικοινωνιακά, εν αντιθέσει με τη μέθοδο που ακολουθείται στο δημοτικό σχολείο, το οποίο στοχεύει στην κατάκτηση των βασική προφορικών και γραπτών δεξιοτήτων⁶². Επομένως, η μεθοδολογία διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, αλλά και γενικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι κειμενοκεντρική καθώς επικεντρώνεται στις βαθύτερες διεργασίες που ενεργοποιεί ο μαθητής μέσα από την επαφή του με το κείμενο. Επιπλέον, οι επιμέρους γλωσσικοί στόχοι που καλείται να πετύχει ο μαθητής κατά τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο είναι α. η συνειδητοποίηση και οργάνωση των δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών που φέρει ήδη από το οικογενειακό του περιβάλλον (μητρική γλώσσα) και τα οποία συγκροτούν τη γλωσσική επικοινωνία· β. η διεύρυνση, καλλιέργεια και εμπλουτισμός των ήδη υπαρκτών στοιχείων της γλώσσας· γ. η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή όπως αυτή συντάσσεται μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο⁶³.

Αναλυτικά, οι βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι του μαθήματος στην Α' και Β' Γυμνασίου σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού παραμένουν ίδιοι, με «τη γλωσσική διδασκαλία να εμπλουτίζεται από τις σύγχρονες προτάσεις της Κειμενογλωσσολογίας»⁶⁴. Αντίστοιχα, η δομή των ενοτήτων αποτελείται από κείμενα που μοιράζονται κοινή θεματική και ασκήσεις που εντάσσονται στη θεματική και στο εκάστοτε συντακτικό ή γραμματικό φαινόμενο που διδάσκεται. Ειδικότερα, το βιβλίο της Α' Γυμνασίου παρουσιάζει στην πρώτη του ενότητα θέμα με τίτλο «Οι πρώτες μέρες σε ένα νέο σχολείο»⁶⁵, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για τις

⁶¹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 47

⁶² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 61

⁶³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 61

⁶⁴ Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015, σ. 7 & Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου- Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015, σ. 7

⁶⁵ Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ό.π., σ. 19-30

εντυπώσεις τους με την εισαγωγή τους σε ένα νέο περιβάλλον. Οι θεματικές που πραγματεύεται το βιβλίο της Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου εστιάζουν σε θέματα που αφορούν την εγκλιμάτιση σε ένα νέο περιβάλλον (εν. 1^η και 2^η), την επαφή με τη φύση (εν. 3^η και 4^η), με καλλιτεχνικές δραστηριότητες (όπως θέατρο και κινηματογράφο, εν. 5^η), τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών (εν. 6^η και 7^η), τον αθλητισμό (εν. 8^η), την επαφή με τη γνώση (βιβλία, εν. 9^η), καθώς και μια εισαγωγική γνωριμία με τον τόπο και τον πολιτισμό (εν. 10^η). Αντίστοιχα, με τις ενότητες εισάγονται γραμματικοί και συντακτικοί τύποι της γλώσσας (οριστικό και αόριστο άρθρο, παρατακτική και υποτακτική σύνδεση προτάσεων, ασύνδετο σχήμα, σημεία στίξης) σε επανάληψη όσων έχουν διδαχτεί στο δημοτικό και σε συνέχεια των προηγούμενων. Παρατηρείται πως η θεματική του βιβλίου εδράζεται σε ένα γενικότερο επίπεδο επιγραμματικής προσέγγισης διάφορων θεμάτων, το οποίο ενδεχομένως συνδέεται με τη διαδικασία γνωριμίας και οικειοποίησης με το νέο περιβάλλον και τα πρωτόγνωρα ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής.

Το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου σε συνάρτηση με αυτό της Α΄ τάξης ξεκινά με την πρώτη ενότητα να εισάγει διασυνδεδετικό θέμα με τίτλο «Από τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα»⁶⁶, προχωρώντας σε θέματα που αφορούν την αξία της οικογένειας και της σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτή (εν. 2^η), την αξία της φιλίας ως ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (εν. 3^η), τον ρόλο του σχολείου στον χρόνο (εν. 4^η), την αξία της εργασίας και τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος (εν. 5^η), την αξία της πληροφορίας και της ενημέρωσης (εν. 6^η), τα προβλήματα που ενυπάρχουν στην καθημερινή ζωή (εν. 7^η), τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (εν. 8^η), καταλήγοντας με ένα διακειμενικό κεφάλαιο που χρησιμοποιεί τη φανταστική σύμβαση για να συνδέσει το μάθημα της γλώσσας με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου (εν. 9^η). Αντιστοίχως, εισάγει μεθοδικά περισσότερο σύνθετους γραμματικούς και συντακτικούς τύπους όπως ετυμολογικές οικογένειες λέξεων, αντωνυμίες, επιρρηματικούς προσδιορισμούς, παράγωγα επιρρήματα, μετοχές, παρασύνθετα και πολυλεκτικά σύνθετα, ενώ καταλήγει σε έναν οδηγό για την ορθή χρήση του λεξικού. Οι πρώτες θεματικές ενότητες που πραγματεύεται το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου προσδιορίζονται με θέματα που αφορούν το ενδότερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο μαθητής – οικογένεια, φίλοι, σχολείο – με στόχο την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των σχέσεων που διαμορφώνουν το άτομο. Στη συνέχεια προχωρά σε θέματα που επεκτείνονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με στόχο τον προβληματισμό του μαθητή και τη θέση του στην κοινωνία.

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, το βιβλίο του εκπαιδευτικού στη Γ΄ Γυμνασίου αναπροσδιορίζει τους στόχους της εκπαιδευτικής διδασκαλίας δηλώνοντας ως απώτερο στόχο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας τη γλωσσική επάρκεια του μαθητή και την ικανότητά του να επικοινωνεί αποτελεσματικά εντός της κοινωνίας⁶⁷. Συγκεκριμένα, παραθέτει τον ρόλο της γλώσσας ως «το σημαντικότερο μέσο

⁶⁶ Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου- Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ό.π., σ. 15- 22

⁶⁷ Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ό.π. σ. 7

κατανόησης, κωδικοποίησης και έκφρασης της ανθρώπινης λειτουργίας». Επομένως, ο στόχος του μαθήματος είναι διπλός: καταρχάς, ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει τον ρόλο της γλώσσας και να γίνει επαρκής χρήστης της, και έπειτα να συνειδητοποιήσει τη διασύνδεση που υπάρχει στο σχολείο και στην κοινωνία ώστε να χρησιμοποιήσει τις αποκτηθείσες γνώσεις του στην εξωσχολική του ζωή. Σε συνέχεια του βιβλίου της προηγούμενης χρονιάς η πρώτη ενότητα εισάγεται με τίτλο «Η Ελλάδα στον κόσμο»⁶⁸ κατά την οποία εξηγείται η θέση του κράτους ως κομμάτι που διαμορφώνει τον κόσμο και ειδικότερα η θέση του ανθρώπου στον κόσμο. Στο σκεπτικό της πρώτης διαμορφώνεται και η δεύτερη ενότητα όπου αναφέρεται η πολυμορφία των διαφορετικών γλωσσών ανά τον κόσμο, ενώ συνεχίζει με θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα (εν. 3^η), για τη θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη (εν. 4^η), για τις οικουμενικές έννοιες (εν. 5^η), για την αξία υπεράσπισης οικουμενικών εννοιών (εν. 6^η), για την παγκόσμια γλώσσα της Τέχνης (εν. 7^η), ενώ καταλήγει με μια δημιουργικής φύσεως ενότητα όπου οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το μέλλον. Αντίστοιχα με τη διαβάθμιση των ενοτήτων εισάγονται γραμματικοί και συντακτικοί τύποι οι οποίοι ενισχύουν την παραγωγή σύνθετου γραπτού λόγου, όπως παρατακτικός και υποταγμένος λόγος, δευτερεύουσες ονοματικές, ερωτηματικές και επιρρηματικές προτάσεις, ευθύς και πλάγιος λόγος, κυριολεξία και μεταφορά, ομόηχες και παρώνυμες λέξεις. Το βιβλίο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου διαφοροποιείται από τα προηγούμενα καθώς στόχος του δεν είναι τόσο να διδάξει όσο να βοηθήσει τον μαθητή στη διαδικασία συνειδητοποίησης όλων όσων έχει αποκομίσει ως τώρα. Σε αυτό το εγχείρημα γίνεται χρήση θεμάτων περισσότερο αφαιρετικών και ανοιχτών, που στοχεύουν να απομακρύνουν το άτομο από τις ατομικές του ανάγκες και να το τοποθετήσουν στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινής ωφέλειας.

Συμπεραίνουμε πως οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα συμπνέουν με τους στόχους που προωθούνται μέσα από την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής όπως αυτοί ορίζονται από τους παράγοντες της επικοινωνίας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας. Παρά τις ομοιότητες που υπάρχουν στους στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και του εργαστηρίου γραφής, υπάρχει μια κύρια διαφορά η οποία έγκειται στον τρόπο εφαρμογής της διδασκαλίας. Μελετώντας το Α.Π.Σ. της Γλώσσας εντοπίζεται πως, παρά την ποικιλία και συγχρονία των θεμάτων, ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων είναι αυστηρά προκαθορισμένος και τυποποιημένος. Επιπλέον, όσον αφορά τη διαδικασία διδασκαλίας της γλώσσας σε μαθητές που εμφανίζουν είτε γλωσσικά προβλήματα είτε δεν αποτελούν φυσικούς χρήστες της γλώσσας, το Α.Π.Σ. παραθέτει ως λύση στις «μεμονωμένες αυτές περιπτώσεις» την προφορική και γραπτή επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων⁶⁹. Παράδοξο θεωρείται ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που προκρίνει την κατανόηση της διαφορετικότητας και του πολιτισμού μέσα από τη σπουδή της γλώσσας και που έχει στόχο να δημιουργήσει έναν «πολίτη του κόσμου», να προτείνει ως λύση στα προβλήματα που

⁶⁸ Σκιά Α., Τσέλιου Β., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ό.π., σ. 27-36

⁶⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 62

αντιμετωπίζουν μεμονωμένοι μαθητές την επανάληψη ασκήσεων. Ακόμη, η αξιολόγηση της γλώσσας θεωρείται μια διαδικασία συμπληρωματική με τη διδασκαλία και στοχεύει στη συνεργασία μαθητή-διδάσκοντα⁷⁰. Συγκεκριμένα, το κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή βασίζεται σε δύο σκέλη. Αρχικά, ο μαθητής αξιολογείται από τη συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, αφορά δηλαδή τις επιδόσεις του στις προφορικές ασκήσεις κατανόησης και ανάπτυξης. Δεύτερον, ο μαθητής αξιολογείται από τις επιδόσεις του στις αντίστοιχες γραπτές εργασίες που του υποβάλλονται για το σπίτι. Κρίνεται έτσι με βάση το σύνολο των επιδόσεών του τόσο σε γραπτές όσο και σε προφορικές ασκήσεις πάνω σε θέματα που έχουν προκαθοριστεί και αποσκοπούν στην κάλυψη θεματικών ενοτήτων. Συμπερασματικά, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο εμπεριέχει αρετές που παραμένουν ανεκμετάλλευτες. Από τη μία ακολουθεί την πορεία της εξέλιξης της σκέψης του μαθητή εντάσσοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες του και από την άλλη προσφέρει θέματα που σε γενικές γραμμές τον αφορούν. Όμως το μάθημα δεν καταφέρνει να αποκτήσει τον βιωματικό και πρακτικό χαρακτήρα που χρειάζεται. Υπό το πρίσμα ενός εργαστηρίου γραφής το μάθημα της γλώσσας μπορεί να ξεδιπλώσει πλήρως τις δυνατότητές του και την πολυδιάστατη φύση του εξαιτίας των ποικίλων κωδίκων που εγκιβωτίζει το θέατρο στην εκπαίδευση αλλά και τον εκ φύσεως κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα του τελευταίου.

2β) Παρουσίαση του Εργαστηρίου Γραφής

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί μια δυνητική προσέγγιση εφαρμογής του εργαστηρίου γραφής στο μάθημα της Γλώσσας των τριών βαθμίδων του Γυμνασίου. Κρίνεται απαραίτητο να αναφέρουμε πως η μορφή του εργαστηρίου συντάσσεται σύμφωνα με τις πρακτικές εφαρμογές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και ακολουθεί το πνεύμα της μεθοδολογίας που εφαρμόζει το σχολείο. Συνεπώς, το εργαστήριο γραφής μπορεί υποθετικά είτε να συγχωνευτεί και να εφαρμοστεί στις διδακτικές ώρες του μαθήματος της Γλώσσας είτε ως συμπληρωματικό σεμινάριο (δύο φορές εβδομαδιαίως) στο πλαίσιο υποστήριξης της διδασκαλίας του μαθήματος. Οι στόχοι του εργαστηρίου εστιάζουν στη μαθησιακή, γλωσσική, ψυχολογική, καλλιτεχνική και κοινωνική κατάκτηση και επάρκεια του ατόμου, όπως αυτό διαμορφώνεται στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικότητας υπό το πρίσμα της παιγνιώδους μάθησης.

Πρωτεύων στόχος του εκπαιδευτικού στην Α' Γυμνασίου θεωρείται η εγκλιμάτιση του παιδιού στο νέο περιβάλλον του σχολείου και η γνωριμία του με την ομάδα. Ο μαθητής πρέπει να νιώσει ασφαλής και να οικειοποιηθεί τον χώρο του σχολείου ως προέκταση του προσωπικού του χώρου. Ενισχύοντας την ιδέα της ασφάλειας το παιδί αποστρέφεται στρεσογόνους παράγοντες που λειτουργούν κατασταλτικά τόσο στην ψυχολογία του όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Από τη στιγμή που ο κάθε μαθητής οικειοποιηθεί τον χώρο της τάξης, περνά στο επόμενο στάδιο γνωριμίας με την ομάδα. Ο εκπαιδευτικός ως ισότιμο μέλος της ομάδας παρακινεί τους μαθητές να συνδεθούν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις. Μέσω της ανταλλαγής

⁷⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 62

απόψεων οικοδομούνται αφενός σταθερά θεμέλια για την ίδια την ομάδα και αφετέρου ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Η μάθηση της γλώσσας εστιάζει στη συνδιαλλαγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσω θεατρικών τεχνικών που υποστηρίζουν το εργαστήριο γραφής. Η καλλιέργεια των γραμματικών και συντακτικών τύπων διδάσκεται εντάσσεται μέσα στις δραστηριότητες που προάγουν αρχικά τον «εγωκεντρικό λόγο»⁷¹ του παιδιού. Είναι αναγκαίο στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας ένα δημιουργικό εργαστήριο γραφής να εστιάσει στην αναζήτηση της ατομικής φωνής του κάθε μαθητή. Μέσω της κατανόησης του «εγωκεντρικού λόγου» ο μαθητής έρχεται σε βαθύτερη επαφή με τις ιδέες που διαμορφώνουν τη σκέψη του. Κατανοώντας τις ιδέες του είναι ικανός να προχωρήσει σταδιακά στη διαμόρφωση του κοινωνικού λόγου που εκφράζεται μέσα από τις σχέσεις αιτιότητας που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους⁷². Θεωρείται αδύνατη η καλλιέργεια του κοινωνικού λόγου χωρίς πρώτα την κατανόηση του εγωκεντρικού. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί σε εκπαιδευτικός – εμψυχωτής ώστε να υποστηρίξει καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς την προσπάθεια των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι αμφίδρομες σχέσεις που στηρίζονται στην επικοινωνία με φορείς μηνυμάτων τη γλώσσα. Η αμφίδρομη σχέση του μαθητή με το περιβάλλον του καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά, ενώ παράλληλα με τη γνώση αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και η κοινωνικοποίηση του ατόμου⁷³. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα του μαθητή θέτοντας τον εαυτό του ως μοντέλο δημιουργικής συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο διδάσκει το δημιουργικό μοντέλο συμπεριφοράς μέσα από τις πράξεις του, καθώς ο ίδιος αποτελεί τον εν δυνάμει προς εξέλιξη άνθρωπο⁷⁴. Το εργαστήριο γραφής, ως κομμάτι του θεάτρου στην εκπαίδευση, προσφέρει την ποικιλία των τεχνικών που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για ένα βιωματικό τρόπο μάθησης. Πρωταρχικός στόχος είναι η διαμόρφωση του εργαστηρίου το οποίο θα περιλαμβάνει έναν αριθμό από παιχνίδια- ασκήσεις που θα στηρίζονται στα υπό μελέτη κείμενα. Η πρώτη ύλη ενός δημιουργικού εργαστηρίου γραφής πάνω στην οποία βασίζεται ο εκπαιδευτικός για να ξεκινήσει είναι τα κείμενα και οι λέξεις που διαμορφώνουν αντίστοιχα το εννοιολογικό περιεχόμενο των κειμένων. Μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις ο μαθητής διαμορφώνει τις βάσεις που θα εξελίξουν τη σκέψη του. Συνεπώς, από τη μία η δομή του εργαστηρίου θα πρέπει να είναι από τη μια ανεξάρτητη όσον αφορά το περιεχόμενο που τίθεται κάθε φορά για αναζήτηση, από την άλλη όμως πρέπει το κάθε εργαστήριο να είναι αλληλένδετα συνδεδεμένο με το προηγούμενο και να θέτει τις βάσεις για το επόμενο ώστε να επιτυγχάνεται ο παιδαγωγικός στόχος της βιωματικής μάθησης μέσα από την

⁷¹ Παπαηλίου Χρ., *Η ανάπτυξη της γλώσσας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2005, σ. 49

⁷² Παπαηλίου Χρ., *Η ανάπτυξη της Γλώσσας*, ό.π., σ. 49

⁷³ Ξανθάκου Γ., *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*, 4^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998

⁷⁴ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στη σχολείο*, ό.π., σ. 68-69

επανάληψη⁷⁵. Επομένως, ένα εργαστήριο γραφής στην Α΄ Γυμνασίου πρέπει αρχικά να εστιάσει περισσότερο σε ασκήσεις ομιλίας και παιχνιδιού που είναι κατεξοχήν ιδιότητες των μικρότερων ηλικιακά παιδιών, εισάγοντας στη συνέχεια απλές ασκήσεις παιχνιδιού γραφής που καλλιεργούν την ατομική συνείδηση στο πλαίσιο συνεργασίας με την ομάδα, γεφυρώνοντας έτσι τη μετάβαση στην πρώιμη εφηβική ηλικία.

Προχωρώντας στην Β΄ Γυμνασίου, στόχος του εργαστηρίου γραφής θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός «πειραματιζόμενου εγώ». Μέσα από διαλογικές ασκήσεις που προωθούν την τοποθέτηση του ατόμου σε φαντασιακές καταστάσεις, ο μαθητής συντάσσει μια υποθετική συνθήκη μέσα στην οποία τοποθετεί τον εαυτό του μεταβάλλοντας τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις. Αυτού του είδους οι ασκήσεις χρησιμοποιώντας τη φαντασία αναπτύσσουν τη δημιουργική ικανότητα του μαθητή, τοποθετώντας τον έξω από τη ζώνη ασφάλειάς του, και έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της αυτενέργειας του μαθητή⁷⁶. Μέσω της καλλιέργειας της αυτενέργειας, δηλαδή της διαδικασίας να αντιλαμβάνεται την κατάσταση που βιώνει και να πράττει αντίστοιχα, ο μαθητής οδηγείται στην αυτοπραγμάτωση η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο του δημιουργικού ατόμου. Εδώ ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής προσπαθεί να προάγει τις σκέψεις του μαθητή όπως αυτές γεννιούνται μέσα από την ερμηνεία και νοηματοδότηση ενός κειμένου, βοηθώντας τον μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου που εκφράζει τη νέα συνθήκη στην οποία έχει τοποθετήσει ο τελευταίος τον εαυτό του. Το παιδί μέσα από την καταγραφή των σκέψεών του γίνεται το ίδιο δημιουργός καλλιεργώντας, παράλληλα με τη φαντασία, το λεξιλόγιό του, τη σύνταξη και τη γραμματική στην προσπάθεια ακριβούς διατύπωσης των σκέψεών του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή είναι να συντονίζει αυτή την εξίσου ατομική και συλλογική προσπάθεια. Μέσα από την καταγραφή ο μαθητής ξεφεύγει πλέον από τα ατομικά βιώματα που χρειαζόταν αρχικά για να συνδεθεί με το κείμενο. Η σκέψη του αυτενεργεί παράγοντας φαντασιακές συνθήκες μέσα από τις οποίες ο μαθητής αντιμετωπίζει διαφορετικές εκβάσεις της πραγματικότητας, προσπαθώντας να δώσει λύσεις σε πλασματικά προβλήματα όπως ακριβώς οι ήρωες ενός βιβλίου. Το παιχνίδι μεταξύ φαντασιακής σύμβασης και πραγματικότητας και η συνεχής υπενθύμισή τους από τον εκπαιδευτικό – εμψυχωτή, ο οποίος κρατά τις ισορροπίες, προωθεί τη διαδικασία της μάθησης.

Τέλος, κατά την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής στην Γ΄ Γυμνασίου στόχο πρέπει να αποτελεί η διαμόρφωση του «πειραματιζόμενου εμείς». Η διδασκαλία της γλώσσας εδώ θα γίνεται πλέον μέσα από ομάδες μαθητών, οι οποίοι έχοντας διαμορφώσει ο καθένας ατομικά την ταυτότητά του ως αυτενεργές άτομο, θα καλούνται να λειτουργήσουν ως κοινός δημιουργικός νους. Ο παραγωγικός διάλογος και αντίλογος καλλιεργούν τη σκέψη, καθώς τοποθετούν τους μαθητές ενεργά τον ένα στο βίωμα του άλλου. Παράλληλα, η διακειμενική σύνθεση που προέρχεται από τη συλλογική επεξεργασία και καταγραφή των ιδεών των μαθητών, προωθεί

⁷⁵ Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Θεατρική Παιδεία 5, τυπωθύτω, Αθήνα, 1998, σ. 104-108

⁷⁶ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στη σχολείο*, ό.π., σ. 72

ευρύτερα την κατανόηση και λειτουργία της κοινωνίας η οποία συντίθεται από τις γνώσεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες διαφορετικών ατόμων που ενεργούν ως σύνολο. Αντίστοιχα, οι γραμματικοί, συντακτικοί κώδικες όπως και το λεξιλόγιο περνούν στα χέρια των μαθητών όπου κατά την παραγωγική διαδικασία βοηθούν και ενθαρρύνουν ή διορθώνουν τα λάθη της ομάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο ο όρος του «κακού» μαθητή καθώς και η ανταγωνιστική βαθμοθηρία εξαλείφονται μιας και η ομάδα λειτουργεί και δουλεύει για το συνολικό καλό. Το εργαστήριο γραφής εισάγεται στο σχολείο για να δείξει τον τρόπο που η διαφορετικότητα λειτουργεί προς όφελος της ομάδας. Όπως στην τέχνη του θεάτρου όπου για την παρουσίαση μιας παράστασης απαιτείται η συνεργασία πολλών κωδίκων, έτσι και στο περιβάλλον της αίθουσας για την παραγωγή μαθησιακού αποτελέσματος είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των μαθητών με τις διαφορετικές τους κλίσεις και δυνατότητες. Ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και όχι να τους μάθει τον τρόπο. Σύμφωνα με τα λόγια του Jean Claude Bringuier «με καθετί που διδάσκουμε στο παιδί, το εμποδίζουμε να το εφεύρει»⁷⁷. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το παιχνίδι με τις λέξεις και τη φαντασία στο εργαστήριο γραφής βοηθά τον μαθητή να εντοπίσει τα δυνατά και αδύναμα σημεία που χρειάζεται εκείνο να εστιάσει. Η διερευνητική δραματοποίηση εγκιβωτίζει τόσο το παιχνίδι με τις λέξεις όσο και το ταξίδι στη φαντασία μέσα από το συγκριτικό χαρακτήρα της μελέτης των κειμένων. Το δραματικό παιχνίδι με τις λέξεις δεν αποτελεί μόνο μια προετοιμασία για μια οποιαδήποτε απόκτηση τεχνικής γνώσης⁷⁸ αλλά μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εμπειρία για τον μαθητή⁷⁹. Η διερευνητική δραματοποίηση ως αποτέλεσμα της μελέτης ποικίλων ειδών κειμένων δεν καλλιεργεί μόνο την κριτική σκέψη και τοποθέτηση του μαθητή στα πραγματευόμενα θέματα αλλά δημιουργεί και ένα ευρύ πεδίο ποικίλων γλωσσικών περιβαλλόντων μέσα από το οποίο προσφέρεται στους ανηλίκους η ευκαιρία να «ξεδιπλώσουν» τύπους και ποιότητες ομιλίας στο περιβάλλον της ομάδας, να ανταποκριθούν σε ποικίλους στόχους και ακροατήρια, εμπλουτίζοντας παράλληλα την γλωσσική τους εμπειρία και κατανόηση⁸⁰. Η επικοινωνιακή ικανότητα που αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον της έκφρασης προτάσσει την αναδιαμόρφωση του τρόπου μετάδοσης της γνώσης η οποία πλέον δοκιμάζεται και πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον αυτοσχέδιο, δομημένο μέσα από τις εμπειρίες και τα νοήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές. Αυτή η «κοινωνική επικοινωνία»⁸¹ της γνώσης συνδιαλέγεται με την προφορική επικοινωνία, ενώ αποτυπώνεται και κατανοείται μέσω του γραπτού λόγου.

⁷⁷ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στη σχολείο*, ό.π., σ. 71

⁷⁸ Με το όρο *τεχνική γνώση* εννοούνται οι πρακτικές διεργασίες απόκτησης της γνώσης μέσω του παιχνιδιού και πως αυτές ενσωματώνονται μέσα στο πλαίσιο της αμφίδρομης επικοινωνίας. Παραδείγματος χάριν η ικανότητα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του μαθητή μέσα από την ανάγνωση και την υπόκριση ενός «δραματικού ρόλου», που βαθμιαία οδηγεί στην ικανότητα έκφρασης των σκέψεων του μαθητή στο σύνολο.

⁷⁹ Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, ό.π., σ. 75-76

⁸⁰ Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 45

⁸¹ Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 46

Η διαδικασία της γραφής συνδέεται άμεσα με την πολιτισμική και κοινωνική διάσταση του ατόμου εξαιτίας της αποκαλυπτικής φύσης της μέσω της καταγραφής των σκέψεων οι οποίες διαμορφώνονται από το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η διασύνδεση της καταγραφής ως τρόπος επικοινωνίας και αναδιαμόρφωσης της σκέψης πρέπει αρχικά να καλλιεργηθεί ως εσωτερική ανάγκη στον ανήλικο⁸². Ως εκ τούτου προκύπτει πως ο πιο άμεσος και διαδραστικός τρόπος εκπαίδευσης του μαθητή στην διαδικασία της προφορικής και γραπτής έκφρασης μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής είναι το παιχνίδι. Παραδείγματος χάριν, κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού «ρόλων» ο μαθητής καλείται να υποδυθεί ένα δραματικό πρόσωπο ανοίκει στον ίδιο και να εισαχθεί στη σύμβαση της πραγματικότητας του χαρακτήρα. Η αποστασιοποίηση που επιφέρει το παιχνίδι των ρόλων απομακρύνει τον μαθητή από την ταύτιση με τον εαυτό του καθώς υποκρίνεται ένα έτερο πρόσωπο το οποίο έχει διαμορφωθεί από διαφορετικές εμπειρίες από εκείνες του μαθητή. Κατά αυτό τον τρόπο ο τελευταίος έρχεται σε επαφή με την αντίληψη της θέσης ενός άλλου προσώπου, η οποία αποτελεί ένα νέο είδος γνώσης. Στη συνέχεια, για να κατανοήσει τη θέση του ρόλου που υποδύεται αναγκάζεται σε μια αυτόματη κριτική και ταύτιση των γεγονότων του προσώπου με τον ίδιο. Η αποτίμηση αυτής της διαδικασίας ενισχύει εμπράκτως την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο μαθητή, καθώς μέσα από τη δυναμική επαφή του με το κείμενο ερμηνεύει το περιεχόμενο με βάση την εμπειρία του⁸³. Ακόμη, ο διαδραστικός χαρακτήρας του παιχνιδιού με το κείμενο οδηγεί σε ένα ανοιχτό σύστημα διδασκαλίας που βασίζεται στον πειραματισμό και στην εξελικτική πορεία της γνώσης όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την πορεία του εργαστηρίου γραφής. Το θεατρικό παιχνίδι, όπως το παιχνίδι των ρόλων, χρησιμοποιεί τη διερευνητική εμπειρία που έχει από τη φύση του και βασίζεται στην υπομονή του παιδιού και την εμπειρία του εκπαιδευτικού- εμπνευστή για την βιωματική και διενεργητική απόκτηση της γνώσης⁸⁴. Μέσα από την ανακάλυψη της μάθησης οι γνώσεις αποτελούν βίωμα που αναπτύσσεται μέσα από το ίδιο το άτομο και δεν αποκτούνται επίκτητα ως δυσνόητες πληροφορίες. Αντίστοιχα, οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες διδάσκονται έμμεσα ως αποτέλεσμα της επαφής και κατανόησης του μαθητή με το κείμενο.

Σχηματικά κατά την εφαρμογή ενός εργαστηρίου γραφής στις τάξεις του Γυμνασίου οι μαθητές καλούνται να εργαστούν αρχικά ατομικά και στη συνέχεια ομαδικά. Η πρόταση αυτή έγκειται στην επαγωγική μέθοδο ένταξης του μέλους στο σύνολο ενώ το καθένα ξεχωριστά έχει θετικές επιδράσεις στο παιδί. Το τελευταίο, κατανοώντας το ειδικό δηλαδή τη σχέση του με τη γλώσσα και τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη του, μεταφέρεται στο γενικό δηλαδή την ένταξη των δημιουργικών του ιδεών στο σύνολο. Κατά αυτόν τον τρόπο προωθείται σταδιακά η μάθηση και οι παιδαγωγικοί στόχοι που θέτει το σχολείο και καλλιεργούνται οι γνωσιακοί, αισθητικοί και

⁸² Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 47

⁸³ Rosenblatt L. M., *Literature as exploration*, The modern language association of America, New York, 1995, σ. 16

⁸⁴ Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, ό.π., σ.76

καλλιτεχνικοί τομείς μέσα από το κείμενο, το οποίο αποτελεί «πολυφωνικό και πολυτροπικό σημείο»⁸⁵. Ακολουθεί επομένως έναν σταδιακό τρόπο προσέγγισης της μάθησης ανάλογα με την ηλικία και τις απαιτήσεις των μαθητών, όμως δεν έχει προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας βασίζεται στη συνεχή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, προτάσσοντας ένα ανοιχτό πρόγραμμα διδασκαλίας που εν μέρει θέτει ξεκάθαρους τους παιδαγωγικούς του στόχους όμως δεν περιορίζεται σε έναν αυστηρό και τυποποιημένο τρόπο μάθησης. Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής αποτελεί αρωγό και συντονιστή της προσπάθειας για ανακαλυπτική μάθηση, παρεμβαίνοντας είτε έμμεσα είτε άμεσα στα σημεία που η ομάδα χρειάζεται καθοδήγηση. Ο ίδιος καλείται να επαναπροσδιορίζει κάθε φορά τον ρόλο του με βάση τα νέα δεδομένα. Ακόμη, λειτουργεί ως θετικό παράδειγμα της ενεργής στάσης τους ατόμου πάνω στη μάθηση, εμπνέοντας τους μαθητές να πράξουν το ίδιο. Επομένως, το εργαστήριο γραφής αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία που βασίζεται στο μοντέλο «σχεδιασμού – παρατήρησης – επανασχεδιασμού», μέσα από τον πειραματισμό πολλαπλών υποθέσεων των μαθητών και του εκπαιδευτικού – εμπνευστή και ποικίλων προσεγγίσεων ενός ή πολλαπλών θεμάτων. Μέσα από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών και τεχνικών του δράματος, όπως αποτελεί το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, οι μαθητές καθίστανται επαρκείς χρήστες της γλώσσας, ενώ ο συνδυασμός δραματικών και γλωσσικών στοιχείων που εμπλέκονται στο είδος του εργαστηρίου προάγει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών⁸⁶.

2γ) Θεματολογία και ασκήσεις για το Εργαστήριο Γραφής

Στο ύφος των παραπάνω διαμορφώνεται τόσο η θεματολογία όσο και οι πιθανές ασκήσεις που μπορούν να προταθούν για το εργαστήριο γραφής. Στόχο δεν αποτελεί η παρουσίαση συγκεκριμένων θεμάτων και ασκήσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στο εργαστήριο γραφής αλλά αντιθέτως η κατανόηση α. της ύπαρξης ποικιλίας και διακειμενικότητας στην χρήση των θεμάτων και β. η παρουσίαση των βασικών τεχνικών που ενισχύουν την επιτόπια και συνδυαστική δημιουργία ασκήσεων στην αίθουσα.

Εστιάζοντας καταρχάς στη θεματολογία, ο εκπαιδευτικός μπορεί και οφείλει να χρησιμοποιήσει ως ερέθισμα για σκέψη οποιουδήποτε είδους κείμενο. Η θεματική ποικιλία είναι αναγκαία, όχι μόνο για κατανοήσει ο μαθητής τα διαφορετικά είδη λόγου που υπάρχουν και τους τρόπους που μπορεί να τα χρησιμοποιήσει, αλλά κυρίως γιατί η αναγνωστική ποικιλία προκαλεί τη συγκριτική αποτίμηση και τη διακειμενική σύνθεση των πληροφοριών που ο τελευταίος δέχεται. Συνεπώς, δεν υπάρχουν κατάλληλα και ακατάλληλα κείμενα ή θεματικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα εργαστήριο γραφής, ούτε πρέπει αναγκαστικά να

⁸⁵ Αρτσανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσος Α., *Παιχνίδια φιλιανγνωσίας και αναγνωστικές εμπνευστικές*, ό.π., σ. 66

⁸⁶ Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, ό.π., σ. 83

ταυτίζονται με κείμενα που μελετώνται σε άλλα μαθήματα του σχολείου⁸⁷. Τα κείμενα μπορούν κάλλιστα να είναι θεατρικά, λογοτεχνικά (πεζό και ποίημα), δοκίμια, άρθρα, εικόνες ακόμα και ήχοι. Με τον όρο *κείμενο* εννοείται το πολυσημικό μόρφωμα που αναπαράγει ένα μήνυμα. Η πρόκληση που προσφέρει το εργαστήριο γραφής είναι να τοποθετήσει στο *corpus* του κείμενα φαινομενικά ασύνδετα και να βοηθήσει το μαθητή να εισχωρήσει τόσο βαθιά στην κατανόησή τους ώστε να μπορεί να εντοπίσει τη διακειμενικότητά τους παντού. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει αρχικά τα κείμενα που θα επεξεργαστούν οι μαθητές να αφορούν θέματα που τους απασχολούν στην καθημερινή τους ζωή. Όταν τίθεται για συζήτηση και προβληματισμό ένα θέμα που απασχολεί την τάξη, αυτομάτως πυροδοτείται η δημιουργική σκέψη του μαθητή για την παραγωγή ιδεών και λύσεων. Η *ιδεοθύελλα* (brain-storming) σε θέματα που αφουγκράζονται την καθημερινότητα του παιδιού αποτελεί προέκταση του πρώτου σταδίου δημιουργικής σκέψης. Μέσα από τη λυτρωτική διαδικασία της έκφρασης των εγκλωβισμένων ιδεών και συναισθημάτων προετοιμάζεται το πεδίο για μια βαθύτερη εισαγωγή του μαθητή σε πιο σύνθετα θέματα. Με τη σταδιακή αύξηση της δυσκολίας στη διασύνδεση θεμάτων ο μαθητής ωθείται στην αναβάθμιση της σκέψης του, παράγοντας πολυπλοκότερες ιδέες· παραδείγματος χάριν, πώς ένα κείμενο από το θέατρο του παραλόγου μπορεί να διασυνδεθεί με μια μαρτυρία ενός ατόμου που βιώνει κατάθλιψη, ή αντίστοιχα πώς μια περίπτωση κειμένου από την αρχαιοελληνική γραμματεία, όπως η «Αλληγορία του Σπηλαίου» από την *Πολιτεία* του Πλάτωνα, μπορεί να συσχετιστεί με την έννοια της αποξένωσης μέσω της τεχνολογίας. Ακόμη πώς από έναν πίνακα ζωγραφικής ή ένα ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του *υπερρεαλισμού*⁸⁸ ως κίνημα που επηρέασε τις τέχνες προβάλλοντας τον

⁸⁷ Αρτσανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσος Α., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*, ό.π., σ. 68

⁸⁸ Χρυσανθόπουλος Μ., *Εκατό χρόνια πέρασαν και ένα καράβι. Ο ελληνικός υπερρεαλισμός και η κατασκευή της παράδοσης*, Άργα, Αθήνα, 2012, σ. 48-50, βλ. για υπερρεαλισμό: «Ο υπερρεαλισμός ως κίνημα διαμορφώνει έναν επαναστατικό χαρακτήρα, ο οποίος γίνεται αντιληπτός και εκτός Γαλλίας, σε ευρωπαϊκά συμφραζόμενα που διαθέτουν διαφορετική παράδοση. [...] Ο υπερρεαλισμός δημιουργεί ή υιοθετεί μια σειρά από έννοιες, με τις οποίες επιδιώκει τον επαναπροσδιορισμό των όρων της λογοτεχνικής και καλλιτεχνικής παραγωγής, και παράλληλα κατασκευάζει μια παράδοση, μια γραμμή θετικών αναφορών σε κείμενα της ευρωπαϊκής γραμματείας, η οποία λειτουργεί ως πλαίσιο των δικών του επιδιώξεων. Επομένως, το πρώτο αίτημά του είναι η κατασκευή μιας παράδοσης, η οποία διαφοροποιείται από την κατασκευή που προτείνεται από τη γαλλική αστική τάξη στον μεσοπόλεμο. Η έννοια που διαμορφώνει, και μέσω της οποίας επιχειρεί να προσδιορίσει τους όρους, βάσει των οποίων κατασκευάζεται η παράδοση, είναι αυτής της ανώτερης πραγματικότητας, της *υπερ-πραγματικότητας* (*surréalité*), η οποία συνδέεται με την *παντοδυναμία του ονείρου* (*toute-puissance de rêve*). Όπως γράφει ο Μπρετόν: «Πιστεύω στη μελλοντική λύση αυτών των δύο καταστάσεων, κατ' επίφαση τόσο αντιφατικών, που είναι το όνειρο και η πραγματικότητα, σ' ένα είδος απόλυτης πραγματικότητας, *υπερ-πραγματικότητας*, αν μπορεί να πει κανείς κάτι τέτοιο». Η αιχμή του υπερρεαλισμού για την επίτευξη των στόχων του είναι η τεχνική της *αυτόματης γραφής* (*écriture automatique*), που ενισχύεται από την ψυχαναλυτική θεωρία

αυτοματισμό που κυριαρχούσε την περίοδο ακμής του και την εκφραστική διαφυγή που προσέφερε μέσω της απελευθέρωσης της φαντασίας. Αντίστοιχα πώς από ένα λογοτεχνικό κείμενο, όπως *Η τιμή και το χρήμα* του Κωνσταντίνου Θεοτόκη, οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν την αξία του έρωτα όπως αυτή διαπλάθεται μέσα σε ένα περιβάλλον υλιστικών συμφερόντων. Τέλος, πώς από ένα σύγχρονο θεατρικό κείμενο όπως τα *Ορφανά* του Dennis Kelly, όπου μέσα από τις συγκρούσεις των ατόμων, την εξαρτημένη διαμόρφωση των σχέσεων τους καθώς και την υποκειμενικότητα της κρίσης τους ανάλογα με το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που έχουν μεγαλώσει, οι μαθητές μπορούν να εννοήσουν βιωματικά τις έννοιες της διαφορετικότητας, του ρατσισμού και του φασισμού που αναπαράγει και συντηρεί η κοινωνία.

Το αίτιο που καθιστά εφικτή την οποιαδήποτε διασύνδεση είτε ενός φυσικού προσώπου με ένα κείμενο είτε ενός κειμένου με ένα άλλο διαφορετικού είδους, είναι το δράμα. Ο δραματικός χαρακτήρας ενυπάρχει σε όλα τα είδη κειμένων καθώς συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της επικοινωνίας. Το παιδί κατανοεί απόλυτα τη δραματικότητα που υπάρχει στον προφορικό λόγο, καθώς τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή, όπως για παράδειγμα στη διαδικασία προφορικής αναπαράστασης των προσωπικών του δραστηριοτήτων σε καθημερινή βάση, είτε κατά τη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων με έναν συμμαθητή του. Αντίστοιχα, δραματικά στοιχεία εμπεριέχονται στα κείμενα καθώς τα ίδια αποτελούν την καταγραφή των ιδεών του συγγραφέα και αντικατοπτρίζουν, ανάλογα με την εποχή που έχουν γραφτεί, μια όψη της εκάστοτε κοινωνίας. Η συγκριτική μελέτη κειμένων αποτελεί προαπαιτήση στην εφαρμογή ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής μιας και καταλύει τα σύνορα μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος. Αποτελεί έναν έμμεσο διάλογο των μαθητών με διαφορετικές χρονικές περιόδους, απόψεις και κοινωνικά φαινόμενα μέσω των κειμένων⁸⁹. Όπως το θέατρο που γεννιέται και πεθαίνει την ίδια στιγμή πάνω στη σκηνή φέρνοντας μαζί του έναν κόσμο μηνυμάτων, έτσι και ο γραπτός λόγος αποτελεί έναν φαντασιακό κόσμο καταγεγραμμένο και εγκλωβισμένο τη στιγμή της δημιουργίας του στο χαρτί. Η αμεσότητα που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές αποτελεί το κλειδί στην αναγέννηση ενός κειμένου και στην μνημονική καταγραφή του από τον μαθητή. Μέσα από τη «διασκεδαστική τέχνη»⁹⁰ του δραματικού κειμένου ο μαθητής μαθαίνει και ψυχαγωγείται, ενώ εισάγοντας τον εαυτό του στη φαντασιακή σύμβαση κατανοεί περισσότερο τον πραγματικό κόσμο.

περί του ονείρου, διά της οποίας γίνεται δεκτή η διάκριση μεταξύ της συνείδησης ή του συνειδητού, αφενός, και ασυνειδήτου, αφετέρου, προκειμένου να δοθεί η πρωτοκαθεδρία στο ασυνείδητο. Παράλληλα καταργούνται οι κανόνες της κρατούσας ηθικής και αισθητικής κατά την άσκηση της αυτοματικής συγγραφικής πράξης, ώστε να διαθέτει τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία. [...]»

⁸⁹Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 732

⁹⁰Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 520

Αντίστοιχα, οι ασκήσεις που εφαρμόζονται σε ένα τέτοιου είδους εργαστήριο θα πρέπει να στηρίζονται εξίσου στην επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, δηλαδή την άμεση καταγραφή των ιδεών του παιδιού αμέσως μετά την επαφή του με το ερέθισμα, αλλά και στην αλληλεπίδραση και συνεργασία του με την ομάδα. Ως εκ τούτου, οφείλουν να έχουν καθαρά βιωματικό και δημιουργικό χαρακτήρα ώστε να ωθήσουν τον μαθητή σε νέες εξερευνήσεις της σκέψης του. Ενδεικτικά, θα γίνει αναφορά σε δύο ευρύτερες κατηγορίες ασκήσεων: καταρχάς, σε ασκήσεις δημιουργικής προσέγγισης του ατόμου με το κείμενο και με τις εγγενείς χρήσεις της γλώσσας του μαθητή και στη συνέχεια, σε ασκήσεις διακειμενικής σύνθεσης του ατόμου με την ομάδα. Η «ιδεοθύελλα»⁹¹ (applied imagination), που πρωτοεισήγαγε σαν όρο ο Alex Faickney Osborn, αποτελεί την διαδικασία άμεσης καταγραφής των σκέψεων του μαθητή μετά την επαφή του με ένα κείμενο. Η ιδεοθύελλα εφάπτεται με τις πρώτες σκέψεις του μαθητή και μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική επίλυση προβλημάτων μέσα από την παραγωγή ιδεών, την ατομική ή ομαδική αξιολόγησή τους, την ανάπτυξη και προσαρμογή τους στο πρόβλημα. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται καθ' όλη την εφαρμογή του εργαστηρίου γραφής, όμως μπορεί να αποτελέσει κομβική τεχνική ειδικά στην αρχή του εργαστηρίου καθώς εξωτερικεύει τις κυρίαρχες ανησυχίες και τα κυρίαρχα βιώματα του παιδιού. Σταδιακά η ποσοτική καταγραφή των ιδεών μετατρέπεται σε ποιοτική με τον μαθητή να παράγει πολυπλοκότερους συνειρμούς. Η μέθοδος της «συνεκτικής»⁹², που εισήγαγε για πρώτη φορά ο William J. J. Gordon αποτελεί μια ακόμη πλούσια πηγή άντλησης ασκήσεων μέσα από την οποία τοποθετούνται αρχικά φαινομενικά ασύνδετα στοιχεία στα οποία οι μαθητές καλούνται να βρουν κοινά σημεία. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ανακαλύπτουν τις σχέσεις που διασυνδέουν τα κείμενα και τις ομοιότητες ανάμεσα σε διαφορετικές καταστάσεις ενισχύοντας την πολύπλευρη αναζήτηση λύσεων. Ο μαθητής χρησιμοποιώντας την αναλογία, την αναφορά και το σύμβολο απελευθερώνεται από την αυστηρή έννοια των λέξεων όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί, δίνοντας πλαστικότητα στη σκέψη του. Συγκεκριμένα η συνεκτική διασπάται σε κατηγορίες τεχνικών που η καθεμία αποσκοπεί στην σταδιακή καλλιέργεια της σκέψης. Σύμφωνα με αυτό, έχουμε αρχικά την «προσωπική αναλογία», όπου ο μαθητής ταυτίζεται με το θέμα που μελετά. Κατά αυτή την διαδικασία τα βιώματα του μαθητή λειτουργούν ως κύριες πηγές παραγωγής ιδεών, ενώ αντίστοιχα η εκφραστική λειτουργία της γλώσσας βασίζεται στις υπάρχουσες γνώσεις του παιδιού. Επόμενη κατηγορία είναι η «άμεση αναλογία» όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί τη διασύνδεση ενός γνωστού αντικειμένου για την κατανόηση ενός άγνωστου. Με αφορμή τα παραπάνω και με παράδειγμα την έβδομη διδακτική ενότητα του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου με θέμα «Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής»⁹³ θα γίνει μια προσπάθεια

⁹¹ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 95

⁹² Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 99-100

⁹³ Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ό.π., 74-82

παρουσίασης του θέματος που πραγματεύεται η ενότητα μέσα από τη χρήση διακειμένων και θεατρικών τεχνικών στο εργαστήριο γραφής. Η έβδομη ενότητα του βιβλίου χρησιμοποιεί σύντομα κείμενα για να περιγράψει προβλήματα της καθημερινής ζωής όπως η χειριστική τάση των Μ.Μ.Ε., η μόλυνση του περιβάλλοντος από τα πλαστικά, τα τροχαία ατυχήματα και το άγχος. Στόχος της ενότητας είναι μέσω μιας διακειμενικής σύγκρισης των σύγχρονων προβλημάτων να προωθηθεί η διασύνδεση μεταξύ τους και η πολυσημία του καθενός. Παρόλο που η προσπάθεια θεματικής σύγκρισης είναι εύστοχη στη διαδικασία ευαισθητοποίησης του ανηλίκου, δίδεται ελάχιστος χρόνος και χώρος στο βιβλίο για την εμβάθυνση οποιουδήποτε από τα παραπάνω θέματα. Σε ένα εργαστήριο γραφής η διαδικασία ανάπτυξης θα λειτουργούσε ως εξής: εστιάζοντας σε ένα κείμενο μελετάμε τις ποικίλες οπτικές του και τα μηνύματα που μπορεί να προωθήσει μέσα από την εκμείωση των ιδεών από τα παιδιά. Στο παράδειγμα της έβδομης ενότητας χρησιμοποιείται ο όρος «ρινοκερίτις» από το ομώνυμο θεατρικό έργο του Ευγένιου Ιονέσκο *Ρινόκερος* για να περιγράψει τη χειραγώγηση από τα Μ.Μ.Ε. Η αναλογία του ανθρώπου σε «παχύδερμο»⁹⁴ μέσα από την κατήχηση των Μ.Μ.Ε., όπως περιγράφεται στο απόσπασμα, δίνει έτοιμη τη διασύνδεση του ζώου με τον άνθρωπο αφαιρώντας το πλεονέκτημα των παιδιών για αφαιρετική και δημιουργική σκέψη. Ο μαθητής περιορίζεται αυτομάτως στην έτοιμη σύνδεση των στοιχείων εκεί όπου θα μπορούσε να ανακαλύψει πολλαπλές μορφές της «ρινοκερίτιδας» στην καθημερινή του ζωή. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης των κειμένων, το εργαστήριο γραφής θα μελετήσει αποσπάσματα από το θεατρικό έργο του Ιονέσκο, ξεκινώντας με μια παρουσίαση οπτικο/ακουστικού υλικού πάνω στο είδος του ρινόκερου ως θηλαστικό. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αρχική ρεαλιστική φύση του ζώου που στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την αναγωγή του στο συμβολικό- υπερρεαλιστικό επίπεδο της έννοιας ρινόκερος. Ο εκπαιδευτικός- εμπνευστής ζητάει την καταγραφή των πρώτων σκέψεων (inspiration stage)⁹⁵ που έρχονται στο μυαλό του μαθητή έπειτα από την προβολή του υλικού. Μπορεί να ξεκινήσει με απλές ερωτήσεις στους μαθητές όπως τις γνώσεις τους για το ζώο, πού συνήθως ζει, τι φαντάζονται ότι τρώει, ώστε να τους φέρει σε επαφή με την υλική υπόσταση του ρινόκερου. Όλοι οι μαθητές διαβάζουν τις

⁹⁴ Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου- Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015*, σ. 100, απόσπασμα από το βιβλίο: «Εάν ο Ιονέσκο στο θέατρο του «παραλόγου» έγραψε τον *Ρινόκερο*, εμείς στην Ελλάδα –στη σύγχρονη Ελλάδα– παίζουμε το έργο στ' αλήθεια. Γιατί, πράγματι, έχουμε καταντήσει μια χώρα γεμάτη από ρινόκερους. Από παχύδερμα που δεν ενοχλούνται από τίποτα, που δεν ενδιαφέρονται για τίποτα και που ζουν μόνον για την τροφή τους. Το τραγικό δε είναι ότι κάθε μέρα βλέπουμε γύρω μας τους ρινόκερους να πληθαίνουν και κάθε μέρα βλέπουμε τους ανθρώπους μας να γίνονται και αυτοί ρινόκεροι. Με μια μόνον διαφορά: στην ταχύτητα μεταμορφώσεώς τους. Γιατί άλλοι γίνονται ρινόκεροι σε λίγες μέρες και άλλοι χρειάζονται μερικά χρόνια για να μεταμορφωθούν στα παχύδερμα αυτά.[..]».

⁹⁵ Jordaan Ph. M., *Finding Creativity: Intergrating drama teaching techniques in creative writing lessons*, Stellenbosch University, South Africa, 2015, σ. 210

καταγεγραμμένες ιδέες τους στην τάξη. Έπειτα η ομάδα σχηματίζει κύκλο και δύο τυχαία άτομα από την ομάδα εισέρχονται σε αυτόν με δεμένα τα μάτια. Αφού ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής τοποθετήσει κάποιο μαλακό αντικείμενο στο κέντρο του κύκλου ζητάει από τους μαθητές που έχουν καλυμμένα τα μάτια να το βρουν. Όποιος εντοπίσει πρώτος το αντικείμενο γίνεται ο θήτης (ρινόκερος) σηματοδοτώντας την έναρξη του παιχνιδιού με κάποιον ήχο και κυνηγά τους υπόλοιπους ενώ ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το μαθητή που κυνηγά να επαναλαμβάνει τις ιδιότητες του ρινόκερου⁹⁶ που συζητήθηκαν στην τάξη. Η άσκηση «Κυνηγός και Θήραμα» έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσοχής της ομάδας κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης⁹⁷. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής περνά στην εισαγωγή αποσπασμάτων του θεατρικού κειμένου όπου οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τους διαλόγους σε διαδοχικά ζευγάρια. Με το πέρας της ανάγνωσης η ομάδα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή καλείται να αναλύσει δραματουργικά το κείμενο και τους χαρακτήρες. Σε αυτό το σημείο παρατηρούνται οι σύνθετοι γραμματικοί και συντακτικοί τύποι του κειμένου, καθώς και η ιδιάζουσα χρήση της γλώσσας. Ο συνδυασμός του κειμένου με τις θεατρικές τεχνικές συμβάλλει στην κατανόηση του θέματος σε γλωσσικό επίπεδο, καθώς η εκμάθηση της γλώσσας δομείται και αναπτύσσεται μέσα από την πράξη. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και δίνει στην κάθε ομάδα όλα τα αποσπάσματα που διαβάστηκαν στην τάξη. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να αναπαραστήσουν μέσα από το παιχνίδι των «παγωμένων εικόνων» σημεία του έργου που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον, χωρίς να αναφέρουν ποιο απόσπασμα αναπαριστούν. Κατά την παρουσίαση της κάθε ομάδας, οι υπόλοιπες συζητούν και καταγράφουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους δημιουργούνται από την εικόνα που βλέπουν. Τόσο ο τρόπος που η ομάδα θα αναπαριστάει την εικόνα της όσο και το μήνυμα που θα λάβει το κοινό, πηγάζει από τις άμεσες και γνωστές εμπειρίες που έχει ήδη το παιδί και τις χρησιμοποιεί στην προσπάθειά του να προσεγγίσει μια άγνωστη και εκκολαπτόμενη ιδέα, όπως αυτή περιγράφεται μέσα από το θεατρικό κείμενο. Η άμεση αναλογία ταιριάζει με τη θεωρία του Piaget της εξελικτικής μάθησης, όπου μέσα από τη λήψη πληροφοριών το παιδί καταφέρνει να προσδώσει πολυσημία σε μια έννοια. Η τρίτη κατηγορία είναι εκείνη της φαντασιακής αναλογίας στην οποία ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τον εαυτό του σε ένα υποθετικό πλαίσιο παράγωγο της φαντασίας. Εδώ μπορούν να εδραιωθούν οι θεατρικές τεχνικές του στανισλαβσκικού «μαγικού αν»⁹⁸, όπου ο μαθητής εισάγεται σε μια μορφοδυναμική σύμβαση κατά την οποία καλείται να απαντήσει σε υποθετικές ερωτήσεις και να αντιδράσει σε υποθετικές καταστάσεις. Τη διαδικασία αυτή

⁹⁶ Π.χ. «είμαι γκρίζος. είμαι δυνατός. Έχω δύο κέρατα. Δεν μου αρέσουν οι άνθρωποι και τους κυνηγάω. κ.ο.κ.»

⁹⁷ Γκόβας Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.35

⁹⁸ Μουδατσάκης Τ., *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, 2005, σ. 49

ενισχύουν αντίστοιχα και τα παιχνίδια με τους χαρακτήρες όπως «ο ρόλος στον τοίχο» ή «η ανακριτική καρτέκλα» που, συνδυαστικά με τα παραπάνω, οδηγούν στη σύμβαση του μαθητή να γίνει και να νιώσει σαν ένα ξένο προς τον ίδιο άτομο⁹⁹. Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης και σύμφωνα με όσα έχουν συζητηθεί και καταγραφεί από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής ζητά από την ομάδα να αναπαραστήσει ξανά την παγωμένη τους εικόνα μόνο που αυτή τη φορά ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής ακουμπώντας κάθε μαθητή του ζητά να εμψυχώσει τον χαρακτήρα που αναπαριστά στην εικόνα (stop carré)¹⁰⁰. Στόχος του *stop carré* αποτελεί αρχικά η αναπαράσταση της εικόνας τους κειμένου σε πραγματικό στιγμιότυπο και στη συνέχεια η εμψύχωσή της από τους μαθητές. Η παραπάνω άσκηση διασυνδέεται και ενισχύεται με τις προαναφερθείσες θεατρικές τεχνικές «ρόλος στον τοίχο» και «ανακριτική καρτέκλα» όπου βιωματικά πλέον οι μαθητές καλούνται να υποκριθούν τους ήρωες και να υποστηρίξουν με επιχειρήματα τις θέσεις τους. Κατά αυτό τον τρόπο έχουμε μια εμβρυακή μορφή σκηνικής πράξης, που με αφετηρία την παγωμένη εικόνα είναι ικανή να οδηγήσει στην δημιουργική παραγωγή κειμένου από τους μαθητές. Οι μαθητές κατά τη διαδικασία της υπόκρισης εξωτερικεύουν αυτοσχέδια τις πληροφορίες και γνώσεις που έχουν, μέχρι εκείνο το σημείο, αποκομίσει. Ο προφορικός λόγος πυροδοτεί τις νεοαποκτηθείσες σκέψεις να ξεπεράσουν το όριο των εμπειριών του μαθητή και να παράγουν νέες ιδέες, οι οποίες θα παγιωθούν κατά τη διαδικασία της γραπτής αποτύπωσής τους. Ακολουθεί το στάδιο της «αυτόματης γραφής» (brain-storming)¹⁰¹ όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν υπερρεαλιστικούς διαλόγους με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητά τους. Ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής δίνει οδηγία οι διάλογοι να ακολουθούν την αντισυμβατική γλώσσα του κειμένου, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να παίζουν με την πολυσημία των λέξεων δημιουργώντας ανοίκεια σχήματα προτάσεων όπως συμβαίνει στα κείμενα του θεάτρου του «παραλόγου»¹⁰². Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές διδάσκονται έμπρακτα μέσα από τη μίμηση του ύφους ενός κειμένου τις διαφορετικές μορφές του λόγου, καθώς και την αφαιρετική και πολυσημιακή χρήση της γλώσσας, όπως αυτή λειτουργεί για την επιτυχημένη μετάδοση ενός συγκεκριμένου μηνύματος. Τέτοιες ασκήσεις δημιουργικής γραφής μπορούν να αποτελέσουν οι ασκήσεις «περί ύφους», δηλαδή έπειτα από την ανάγνωση και εμψύχωση ενός δραματικού κειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν εκ νέου ένα χαρακτήρα παράγωγο της φαντασίας τους όμοιο στο ύφος και στη γλώσσα

⁹⁹ Γκόβας Ν., *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 137 & 141

¹⁰⁰ Μουδατσάκης Τ., *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*, ό.π., σ. 295-296

¹⁰¹ Καλογήρου Γ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, Εκδόσεις της Σχολή Ι.Μ.

Παναγιωτοπούλου, Αθήνα, 1999, σ. 67-69 & Jordaan Ph. M., *Finding Creativity: Intergrating drama teaching techniques in creative writing lessons*, ό.π., σ. 212- 213

¹⁰² Esslin M., *Το Θέατρο του Παραλόγου*, [μτφρ] Λυμπεροπούλου Μ., Αριών, Αθήνα, 1970, σ.22

του κειμένου που έχουν μόλις μελετήσει¹⁰³. Η διαδικασία της μίμησης του ύφους στοχεύει στη διδασκαλία των διαφορετικών μορφών λόγου με τις οποίες μπορεί να έρθουν σε επαφή οι μαθητές μέσα από τα κείμενα και δεν έχει σκοπό την καθοδήγηση των τελευταίων να γράψουν κάτι μιμητικά. Εξαιτίας της χρήσης υπερρεαλιστικών μοτίβων η δημιουργία νέου κειμένου από τα παιδιά ξεφεύγει από την απλή μίμηση και εντάσσεται στα πλαίσια της ελευθερίας της προσωπικής έκφρασης και της φαντασίας, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την παραγωγή πρωτότυπου υλικού από τους ανηλίκους, καθώς έμφαση δίνεται στο υποκειμενικό στοιχείο της αναγνωστικής και πρακτικής διαδικασίας¹⁰⁴. Τελευταία κατηγορία αποτελεί η *συμβολική αναλογία*¹⁰⁵ της γλώσσας η οποία αναφέρεται στην διαφορετική νοηματοδότηση των λέξεων ανάλογα με το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται και η οποία εντοπίζεται αβίαστα στη μελέτη ποιητικών κειμένων. Παραδείγματος χάριν, έπειτα από την ανάγνωση ενός ποιήματος και των εικόνων που αυτό δημιουργεί, ο μαθητής καλείται να καταγράψει άλλες πιθανές λειτουργίες των λέξεων με τη σύνθεση παράδοξων και ασυνήθιστων λεκτικών σχημάτων. Με τον ίδιο τρόπο στο κείμενο του *Ρινόκερου* υπάρχει ο συμβολικός χαρακτήρας των λέξεων και της γλώσσας όπως αυτές χρησιμοποιούνται στη δημιουργία παράδοξων διαλόγων και εικόνων, στοιχείο κοινό για τα κείμενα που εντάσσονται στην κατηγορία του θεάτρου του παραλόγου. Οι παραπάνω τεχνικές βασίζονται στη διαδικασία μετάβασης από το οικείο στο ξένο και από το ξένο στο οικείο¹⁰⁶. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν μια γνωστή για εκείνους λέξη σε ένα νέο άγνωστο περιβάλλον και εν συνεχεία να οικειοποιηθούν τη νέα έννοια, αναπτύσσοντας και διευρύνοντας συνάμα τα γλωσσικά και νοητικά τους όρια. Συνεπώς, σε αντίθεση με την έτοιμη πληροφορία που παρουσιάζουν τα κείμενα για μελέτη του σχολικού βιβλίου, η εφαρμογή των παραπάνω θεατρικών τεχνικών μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής, όπως παρουσιάζονται στο παράδειγμα εφαρμογής σε μια ενότητα του βιβλίου της γλώσσας, οδηγεί τους μαθητές μέσω της ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης στην δημιουργική διασύνδεση στοιχείων του κειμένου με την πραγματικότητα και την παραγωγή νέων ιδεών. Παράλληλα προωθεί εξίσου την καλλιτεχνική, παιδαγωγική και μαθησιακή/γραμματική στόχευση του μαθήματος. Οι μαθητές μέσα από την πολυεπίπεδη μελέτη και ανάλυση ενός κειμένου και των χαρακτήρων του μπορούν να ευαισθητοποιηθούν σε πολλαπλά ζητήματα. Με αυτό τον τρόπο η συγκριτική παράθεση διαφόρων «ζητημάτων της καθημερινότητας»

¹⁰³ Αρτσανίδου – Γούλης – Γρόσδος – Καρακίτσος, *Παιχνίδια φιλιανγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*, ό.π., σ. 186-187

¹⁰⁴ Καλογήρου Γ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, ό.π., σ. 79-80

¹⁰⁵ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 101-102

Σημ.: Όλες οι παραπάνω κατηγορίες εμπεριέχοντες στις σελίδες της υπάρχουσας παραπομπής.

¹⁰⁶ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 99-100

όπως παρουσιάζεται στα κειμενικά αποσπάσματα του βιβλίου, καταρρίπτεται, καθώς η θεματική πολυσημία προσεγγίζεται μέσα από τη μελέτη ενός κειμένου – *Ρινόκερος*– ενώ παράλληλα ενισχύεται και εμπλουτίζεται από το διακειμενικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη για την πυροδότηση νέων ιδεών και δημιουργικής συγγραφής. Το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί την πρόταση προσέγγισης των κειμένων μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής, καθώς η διαθετική σύγκριση και πολυπρισματική μελέτη, μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την εμβάθυνση κάθε φορά ενός κειμένου εμπλουτισμένου με διακείμενα που τροφοδοτούν την δημιουργική σκέψη των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι ανήλικοι διδάσκονται βιωματικά μέσα από την πρακτική εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών τόσο τις πολλαπλές όψεις ενός θέματος, όσο και τις πολλαπλές αντανakλάσεις του στην κοινωνία. Τέλος, ως εργαλείο για δημιουργική γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο «κατάλογος δημιουργικών ερωτήσεων»¹⁰⁷ του John Whiting, ο οποίος διέκρινε εννέα κατηγορίες ερωτημάτων που αποσκοπούν στην πυροδότηση της δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Οι κατηγορίες διακρίνονται ως εξής: i. Ποιες άλλες χρήσεις;, ii. Ποιες προσαρμογές;, iii. Ποιες τροποποιήσεις;, iv. Τι μεγεθύνσεις;, v. Τι σμικρύνσεις;, vi. Με τι να το αντικαταστήσω/υποκαταστήσω;, vii. Ποιες ανακατατάξεις/αναδιατάξεις;, viii. Τι να αντιστρέψω;, ix. Ποιους συνδυασμούς;¹⁰⁸. Οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με τις θεατρικές τεχνικές του εργαστηρίου γραφής με στόχο την εκμείωση των σκέψεων των μαθητών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο κατά την αρχή μιας ιδεοθύελλας είτε σε οποιαδήποτε άλλη στιγμή που η σκέψη αναζητάει νέους προσανατολισμούς¹⁰⁹. Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού καθίσταται αναγκαία καθώς συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ της ομάδας αλλά και στην επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο¹¹⁰. Όλες οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά προάγοντας τόσο την ατομική δημιουργική σκέψη όσο και την ομαδική, ανάλογα με τις κλιμακωτές ανάγκες της τάξης. Το κείμενο μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής αποτελεί το έναυσμα που θα εμπνεύσει τους μαθητές για τη σύνθεση ενός σκηνικού δοκιμίου¹¹¹. Συνεπώς, πρέπει να προσεγγίζεται συγκριτικά μέσω της παράθεσης διακειμένων και της ποικιλίας θεμάτων και να διδάσκεται βιωματικά μέσω του παιχνιδιού που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές εγκιβωτισμένες στο εργαστήριο. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιώντας τις παραπάνω τεχνικές ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγηθεί στην

¹⁰⁷ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ.102-103

¹⁰⁸ Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ.102-103, για περαιτέρω ανάλυση στις κατηγορίες βλ. τις παραπάνω σελίδες.

¹⁰⁹ Osborn A., «Public problems need creativity», *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem- Solving*, Charles Scribner's Sons, New York, c1963, βλ. Κεφάλαιο στο <https://books.google.gr/books?id=CHx8CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

¹¹⁰ Άλκηστις, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, ό.π., σ. 38

¹¹¹ Μουδατσάκης Τ., *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*, ό.π., σ. 38-40

εφαρμογή πολλαπλών ασκήσεων δημιουργικής γραφής, συνδυάζοντας τις θεατρικές ασκήσεις και τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος για τη δια βίου απόκτηση της γνώσης.

Κεφάλαιο Γ': Αποτελέσματα Εργαστηρίου Γραφής

1) Μαθησιακά / Παιδαγωγικά

Τα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα της εφαρμογής του εργαστηρίου γραφής είναι πολλαπλά. Αρχικά, η εφαρμογή ενός πειραματικού εργαστηρίου σε ένα μάθημα άκρως θεωρητικό ανανεώνει τον τρόπο που θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όλα τα θεωρητικά μαθήματα στο σχολείο και καθιστά αναγκαία την ύπαρξη εργαστηρίων που θα προωθούν τη βιωματική μάθηση, όπως συμβαίνει σε αντίστοιχα θετικά μαθήματα. Ακόμη, μέσα από την ενεργητική διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας καλλιεργείται η επικοινωνία, η οποία αποτελεί τον βασικό παράγοντα ανταλλαγής πληροφοριών. Οι λέξεις ως φορείς μηνυμάτων παίρνουν μορφή μέσω της συνδιαλλαγής του μαθητή με τα κείμενα ενώ παράλληλα η καταγραφή των ιδεών αυξάνει την μνημονική ικανότητα του ανηλίκου. Επιπλέον, η ποικιλία στη διδασκαλία των κειμένων μέσα από την προσέγγιση διαφορετικών μορφών δραματικού λόγου βοηθά στην καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα και στην κατανόηση των διαφορετικών μορφών και τύπων της γλώσσας. Η γραμματική και το συντακτικό διδάσκονται εγκιβωτισμένα μέσα από τα κείμενα, ενώ τυχόν απορίες και λάθη οδηγούν στην επανεξέταση και επαναπροσέγγιση του κειμένου. Προβλήματα όπως η λεξιπενία σταδιακά εξαλείφονται μιας και ο μαθητής, μέσα από την επαφή του με διαφορετικά κείμενα, μαθαίνει την πολυσημία και τη χρηστικότητα των λέξεων ενταγμένες σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα προβλήματα της προφορικής και της γραπτής έκφρασης εξαλείφονται καθώς μέσα από την επανάληψη, τον πειραματισμό και την καταγραφή των ιδεών τους οι μαθητές ανάγονται σε δημιουργούς αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτενέργειά τους. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας μεταβάλλεται από στείρα ανάπτυξη τυποποιημένων θεμάτων σε παιχνίδι με τον κόσμο των λέξεων και της φαντασίας, μηδενίζοντας τα όρια και τους περιορισμούς της σκέψης. Ο χώρος της τάξης ταυτίζεται με χώρο ελεύθερης έκφρασης και ανοιχτής σκέψης όπου καμία ιδέα δεν είναι λιγότερο σημαντική και κανένας μαθητής πιο αδύναμος. Στη διαδικασία της ελεύθερης έκφρασης συμβάλλει η επαφή με ποικίλα είδη κειμένων κατά την οποία ο μαθητής τα ενσωματώνει στη δική του πραγματικότητα. Αυτό οδηγεί στην πολυσημία των μηνυμάτων που ο τελευταίος λαμβάνει μέσα από την «ανοιχτότητα» του κειμένου¹¹².

Η διδασκαλία της γλώσσας επέρχεται ως το αποτέλεσμα της ελευθερίας έκφρασης χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το κείμενο¹¹³. Επιπλέον, με το εργαστήριο γραφής ενταγμένο σε ένα γλωσσολογικό και κειμενοκεντρικό μάθημα, καλλιεργείται ο σεβασμός όλων των γλωσσών ως φορείς μηνυμάτων και ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά, που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, να νιώσουν οικεία και να ενταχθούν στη μάθηση της γλώσσας με τρόπο παραγωγικό και αποδοτικό καθώς όλοι μυούνται στη μάθηση μέσα από την κοινή γλώσσα του παιχνιδιού. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών στα πλαίσια της

¹¹² Λενακάκης Α., «Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, , σ. 186-189

¹¹³ Κουκουλομάτης Δ., «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία», ό.π., σ.70-71

ομάδας στοχεύει στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου καθολικά και όχι αποσπασματικά με απώτερο στόχο τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή¹¹⁴.

2) Κοινωνικά

Σύμφωνα με την κοινωνική διάσταση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου γραφής η βαρύτητα εστιάζεται στη σύσταση της ομάδας. Ως εκ φύσεως θεατρική τεχνική το εργαστήριο γραφής λειτουργεί άμεσα και αποδοτικά μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα. Οι μαθητές αφότου νιώσουν οικείο το περιβάλλον της τάξης ξεκινούν να γνωρίζονται μεταξύ τους και να γίνονται ομάδα. Μέσα από τις συνεργατικές δραστηριότητες μαθαίνουν να αφουγκράζονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τον συμμαθητή – συνάνθρωπό τους. Το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί τον μικρόκοσμο της κοινωνίας και ως τέτοιος έχει στόχο την προετοιμασία του ανηλίκου για την ενσωμάτωσή του στην ενήλικη ζωή. Το παιχνίδι, αποτελώντας φύση του παιδιού, διακατέχεται το ίδιο από κανόνες ώστε όλα τα μέλη του να είναι ισότιμα αντιμετωπίζοντας τις ίδιες προκλήσεις. Αντίστοιχα το θεατρικό παιχνίδι όπως ενσωματώνεται στα πλαίσια του σχολείου διδάσκει στα παιδιά τη σημασία ύπαρξης κανόνων για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές σαν ομάδα μαθαίνουν να απολαμβάνουν τη διαδικασία του παιχνιδιού νιώθοντας ασφάλεια και σιγουριά υπό τη συνθήκη του δίκαιου παιχνιδιού. Εντάσσοντας το παιχνίδι στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ο μαθητής μαθαίνει τον σεβασμό προς τον συνάνθρωπο και την ευγενή άμιλλα, αρετές που θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί στην κοινωνία και να συνεργαστεί ομαλά με τα μέλη της. Περαιτέρω, η επαφή του με διαφορετικά θέματα μέσα από τα κείμενα διαμορφώνει την ικανότητα της κριτικής του σκέψης. Το κείμενο ως εργαλείο μνημονικής καταγραφής παρουσιάζει διαφορετικές εκφάνσεις της ιστορίας, της κοινωνίας, των λαών, της γλώσσας, του πολιτισμού μέσα σε ποικίλες χρονικές περιόδους. Μέσα από τη διαδικασία της σύμβασης και του παιχνιδιού με την φαντασία ο ανήλικος κατανοεί βαθύτερα τη θέση του ατόμου στον κόσμο. Συμπερασματικά, μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ανηλίκου σε ολοκληρωμένο, αυτάρκη και αυτενεργό άτομο, ενώ μέσω της διακειμενικότητας των πληροφοριών που έχει αποκομίσει εξελίσσει την κριτική του σκέψη, κατανοεί καλύτερα τον κόσμο, αναπτύσσοντας την ικανότητα προσαρμογής του μέσα στον τελευταίο. Αυτός είναι εξάλλου και ο σκοπός των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση, να διδάξουν δηλαδή τον συνεχή διάλογο του σχολείου με την κοινωνία, της σύμβασης με την πραγματικότητα, του ατόμου με τον κόσμο.

3) Ψυχολογικά

Οι επικοινωνιακές διαστάσεις της γλώσσας μέσα σε ένα εργαστήριο γραφής χωρίζονται στην άμεση προφορική και στην έμμεση γραπτή λειτουργία. Όπως ήδη

¹¹⁴Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 66

ειπώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η επικοινωνία είτε προφορική είτε γραπτή έχει θετικές επιδράσεις στην εξέλιξη εξίσου της γλώσσας και της σκέψης. Η γλώσσα αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της σκέψης και η εξέλιξη της σκέψης συγκεκριμενοποιεί τον τρόπο διατύπωσης της γλώσσας. Οι λέξεις πέρα από φορείς πολλαπλών νοημάτων αποτελούν και φορείς συναισθημάτων. Όπως παρατηρείται κατά την ανάγνωση δραματικών κειμένων, το σημείο ταύτισης του μαθητή με το κείμενο, που οδηγεί στη βιωματική συσχέτιση του περιεχομένου του δεύτερου με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πρώτου, είναι το δραματικό στοιχείο. Η επιτυχία έκφρασης των σκέψεων, άρα και των συναισθημάτων του μαθητή, κατά την προφορική και γραπτή επικοινωνία λειτουργούν θεραπευτικά¹¹⁵. Όπως και κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού ή μιας οποιασδήποτε μορφής θεατρικής έκφρασης, έτσι και κατά τη γραπτή επικοινωνία, ο μαθητής εκτονώνεται αποβάλλοντας τεράστιο συναισθηματικό φορτίο. Αυτού του είδους η έκφραση λειτουργεί ευεργετικά, καθώς κατά τη διαδικασία καταγραφής των σκέψεων του ο μαθητής απεγκλωβίζεται από τυχόν προβληματισμούς που τον απασχολούν. Η συνειδητοποίηση της σκέψης, δηλαδή η λεκτικοποίησή της, καθιστά τη σκέψη προσβάσιμη στο στάδιο του αναστοχασμού¹¹⁶. Έπειτα μέσα από την αποστασιοποίηση που επιφέρει ο γραπτός λόγος¹¹⁷, το παιδί ξεκινά τη διαδικασία συνειδητοποίησης και αποδοχής του εαυτού του. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου γραφής ο μαθητής σταδιακά αποκτά αυτογνωσία η οποία οδηγεί στην πνευματική ωρίμανση και ψυχολογική του ισορροπία¹¹⁸. Ο μαθητής σταδιακά διαμορφώνει τον χαρακτήρα του, μαθαίνει από τα λάθη του, αφήνεται στην ασφάλεια της ομάδας, εκφράζει με αυτοπεποίθηση την άποψη και τις ιδέες του, καταφέροντας εντέλει να διαπλάσει μια ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη προσωπικότητα.

4) Καλλιτεχνικά / Αισθητικά

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής πέρα από τα παιδαγωγικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη στη διαμόρφωση του ανηλίκου έχει και αισθητικο-καλλιτεχνικές αρετές. Μέσω της ποικιλίας των δραματικών κειμένων (λογοτεχνία, ποίηση, αρθρογραφία, ιστορία κ.ο.κ.) αλλά και συγκεκριμένων / διακειμένων (εικόνα, μουσική) που μελετά, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διαφορετικές μορφές τέχνης καθώς και με τα ρεύματα που με την πάροδο του χρόνου τις επηρέασαν και τις διαμόρφωσαν¹¹⁹. Έτσι, παραδείγματος χάριν, μέσα από την επαφή με ένα ποίημα του Charles Baudelaire, το παιδί μαθαίνει για τις πρώιμες τάσεις του ρεύματος του συμβολισμού

¹¹⁵ Osborn A., «On getting Along with One's Self», ό.π., βλ. αντίστοιχο κεφάλαιο <https://books.google.gr/books?id=CHx8CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

¹¹⁶ Κατή Δ., *Ο Γνωσιακός ρόλος της γλώσσας*, ό.π., σ. 108

¹¹⁷ Ong J. W., *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, ό.π., σ. 147

¹¹⁸ Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 710

¹¹⁹ Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 731 & 738-739

και πώς αυτές επηρέασαν την δυτική ποιητική έκφραση του 19^ο αιώνα, πώς το ρεύμα αυτό εκφράστηκε σε άλλες μορφές τέχνης αλλά και ποια ήταν τα ιστορικά και ιδεολογικά κριτήρια της εποχής που το διαμόρφωσαν, όπως αντικατοπτρίζονται μέσα από την καλλιτεχνική σύμβαση. Το ίδιο μπορεί να συμβεί με έναν πίνακα ζωγραφικής και με μια μουσική σύνθεση. Το θέατρο τόσο ως αυτόνομη καλλιτεχνική συνάντηση των Τεχνών όσο και ενταγμένο στην εκπαίδευση με την παρουσία των θεατρικών τεχνικών, εγκιβωτίζει όλες τις μορφές τέχνης όπως τη ζωγραφική, το χορό, τη μουσική και τον λόγο· ως εκ τούτου ανάγεται στο «απόλυτο υβρίδιο»¹²⁰. Κατά τον ίδιο τρόπο το δραματικό κείμενο αποτελεί έναν εγκλωβισμένο κόσμο στο χωροχρόνο έτοιμο να ξεδιπλωθεί και να διηγηθεί την ιστορία του μέσω της εμπύχλωσής του¹²¹. Συνεπώς, μέσα από την επαφή με διάφορες μορφές κειμένων ο μαθητής συνειδητοποιεί την αξία της Τέχνης ως αγωγό έκφρασης και παρακαταθήκη κοινωνικών και πολιτικών ιδεών, πολιτισμικών συνθηκών και ιστορικών γεγονότων που διαμορφώνουν ανά τους αιώνες τον άνθρωπο. Επιπλέον, μέσα από το ταξίδι των λέξεων με τη φαντασία το παιδί ονειρεύεται και οραματίζεται, ενώ ο συνεχής διάλογος μεταξύ σύμβασης και πραγματικότητας το ευαισθητοποιεί πάνω σε θέματα που συναντά στα κείμενα και αναγνωρίζει στην καθημερινότητά του. Ακόμη, καλλιεργεί την αισθητική του απόλαυση μέσα από την παρατήρηση της συνεργατικής χρήσης των κωδίκων που απαρτίζουν το θέατρο, κατανοώντας την αξία της διασυνδετικής χρήσης των κωδίκων στην παραγωγή άμεσου και ζωντανού μηνύματος. Τέλος, συνειδητοποιεί την καλλιτεχνική διάσταση του ανθρώπου ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής του έκφρασης.

¹²⁰ Πατσαλίδης Σ., «Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος», Περιοδικό Σκηνή, τχ. 4^ο, Θεσσαλονίκη, 2012 σ. 147

¹²¹ Πατσαλίδης Σ., «Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος», ό.π., σ. 148-149 & 151

Κεφάλαιο Δ': Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή

1) Εκπαιδευτική κατάρτιση

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το εργαλείο για τη μεταλαμπάδευση της μάθησης. Όπως σε μια θεατρική παράσταση θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη του σκηνοθέτη για την προώθηση των μηνυμάτων του έργου στο κοινό, κατά τον ίδιο τρόπο το σχολείο χρειάζεται την ύπαρξη του εκπαιδευτικού ως αμφίδρομο δίαυλο μεταξύ της γνώσης και των μαθητών. Το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ωθεί τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως τυποποιημένη μηχανή αναπαραγωγής πληροφοριών απομακρύνοντάς τον από τον μαθητή και από οποιαδήποτε ουσιαστική διαδραστική συναλλαγή μαζί του. Οι συνθήκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου οδηγούν στην αναγκαία αναδιαμόρφωση της υπάρχουσας κατάστασης, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό από παθητικό παράγοντα μετάδοσης γνώσης σε ενεργητικό μέλος της ομάδας εντός της τάξης. Συνεπώς, ο ρόλος του μετουσιώνεται σε «εμπνευστή» του οποίου καθήκον αποτελεί καταρχάς η κατανόηση της ομάδας και έπειτα η έμμεση αλλά ενεργή υποστήριξή της μέσω της καθοδήγησής του. Κατά αυτό τον τρόπο η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται σε «ταξίδι» δημιουργώντας «ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες αναδιαμόρφωσης του μαθησιακού γεγονότος»¹²². Ο εκπαιδευτικός- εμπνευστής προωθεί «την κοινωνική μάθηση, διευρύνει τις δεξιότητες των παιδιών, δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα για την ανάπτυξη της λεκτικής και κινητικής έκφρασης, ωθεί τους μαθητές στον αυθορμητισμό ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος παραμένει ευέλικτος και προσαρμοστικός στον τρόπο της διδασκαλίας του δημιουργώντας ένα δυναμικό πεδίο μάθησης όπου οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν»¹²³. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός μεταλλάσσεται σε μέντορα, καθώς μέσα από τη στάση του προωθεί το μοντέλο του ανθρώπου που εξελίσσεται και μαθαίνει από το περιβάλλον του, δίνοντας το ζωντανό παράδειγμα ενός θετικού προτύπου για τους μαθητές, καλλιεργώντας τους έμμεσα την αξία προσωπικής ανέλιξης και τη σπουδαιότητα διαμόρφωσης θετικού αυτοειδώλου μέσα από την ανατροφοδότηση και τον κριτικό αναστοχασμό. Για να συμβεί αυτό ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής πρέπει να ενσωματωθεί με τους μαθητές ως ενεργό μέλος της ομάδας τους, δείχνοντας πως αφογκράζεται τις ανάγκες τους, αλλά ταυτόχρονα παρέχοντας την ασφάλεια και την καθοδήγηση που έχουν ανάγκη οι μαθητές κατά την ανακαλυπτική διαδικασία της μάθησης. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως εμπνευστής, μιας και οι στόχοι του TiE ταυτίζονται με εκείνους που θέτει το σύγχρονο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο υπερβαίνει τον παραδοσιακό του ρόλο αναπτύσσοντας «καλλιτεχνικές ιδιότητες που απορρέουν όλες από τις πολλαπλές παραμέτρους του θεάτρου, τόσο ως δραματικό κείμενο όσο και, ως

¹²² Λενακάκης Α., «Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Διάδραση*, Αθήνα, 2014, , σ. 187

¹²³ Άλκηστις, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, ό.π., σ. 36

σκηνική πράξη»¹²⁴. Ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στο σχολείο λειτουργεί ως σκηνοθέτης. Με τον όρο σκηνοθέτης εννοείται πως ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τους κώδικες του θεάτρου (ομιλία, κινησιολογία, χώρος, ήχος, οπτικά μέσα) για να διασυνδέσει του μαθητές με το κείμενο στην προσπάθεια προώθησης της γνώσης¹²⁵. Αντίστοιχα με τον μεθοδικό τρόπο που στήνεται μια παράσταση μπορεί να διαμορφωθεί και ένα μάθημα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να οδηγηθεί από τον τρόπο σύστασης μιας παράστασης, δηλαδή στο πλαίσιο του παιχνιδιού και της αναζήτησης υπό την επίδραση κανόνων και συντονισμού από το σκηνοθέτη, και να τοποθετήσει τις παραπάνω μεθόδους στο περιβάλλον της τάξης. Καθίσταται σαφές πως για την εφαρμογή των παραπάνω επιβάλλεται πρωτίστως η εκπαιδευτική κατάρτιση στο ζητούμενο θέμα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει τη λειτουργία των θεατρικών κωδίκων που λειτουργούν ως εργαλεία στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη μελέτη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (βιωματικά σεμινάρια και προγράμματα), είτε θα πρέπει να συνεργαστεί με εξειδικευμένους θεατρολόγους ή ειδικούς του θεάτρου (σκηνοθέτες, ηθοποιούς) που θα τον καθοδηγήσουν στην επιτυχή εφαρμογή των παραπάνω. Στην περίπτωση όμως που αυτά δεν είναι εφικτά, θα πρέπει ο ίδιος να ψάξει το αντικείμενο, να παρακολουθήσει παραστάσεις, αλλά κυρίως να κατανοήσει την αξία της βιωματικής μάθησης που παρείχε ανά τους αιώνες και παρέχει το θέατρο εντός και εκτός σχολείου. Δεν είναι τυχαίο που πολλοί εκπαιδευτικοί, όντας θεατρόφιλοι και κατανοώντας τη γενικότερη αξία του θεάτρου ως διαχρονική διδασκαλία, επιτυγχάνουν τη βιωματική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας, παρόλο που δεν έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση. Επομένως, αναγκαία χαρακτηρίζεται η επαφή και η κατανόηση της τέχνης του Θεάτρου ως «πάμμουσος παιδαγωγία»¹²⁶ είτε μέσα από προγράμματα και σεμινάρια είτε με τη βοήθεια ειδικών, αλλά κυρίως χρειάζεται η ειλικρινής διάθεση του εκπαιδευτικού να κατανοήσει την πλαστικότητα που παρέχει η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο και χωρίς επίσημη επαγγελματική κατάρτιση, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εμψυχωτή καθώς κατανοεί την ανάγκη των παιδιών για ενθαρρυντική διδασκαλία. Παράλληλα γίνεται γνώμονας, θεατής, κριτικός και προμηθευτής της γνώσης, είναι ευέλικτος στη διδασκαλία, προωθεί την έκφραση και τον αυθορμητισμό και την κοινωνική διάσταση της μάθησης μέσα από τη δια βίου παρατήρηση των αναγκών της ομάδας¹²⁷.

¹²⁴ Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 723

¹²⁵ Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 65 & 773-774

¹²⁶ Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, ό.π., σ. 803

¹²⁷ Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, ό.π., σ. 36-38 & Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, ό.π., σ. 68-69

2) Επιδιώξεις και δυσχέρειες

Η αναδιαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διττή φύση του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή αποτελεί το πρώτο βήμα για την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφέρθηκε πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές αποτελούν απόρροια ενός παρωχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Το ίδιο το σύστημα όμως συντάσσεται από ανθρώπινο δυναμικό, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν του δέκτες των προβλημάτων του συστήματος αποτελούν εξίσου και τους πομπούς. Επομένως, για να επιτευχθεί η ολιστική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης απαιτείται πρωτίστως η εις βάθος ανασύσταση του διακομιστή της γνώσης, του εκπαιδευτικού. Επιδιώκοντας τη συλλογική διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα τόσο της παιδαγωγικής όσο και της καλλιτεχνικής καλλιέργειας, δημιουργείται η απαραίτητη ενσυναίσθηση των τελευταίων στα σύγχρονα φαινόμενα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί πλέον ως ομάδα ερευνητών (community of inquiry)¹²⁸, έχοντας κατανοήσει τις πολύπλευρες παραμέτρους που συγκροτούν το αντικείμενό τους προσεγγίζοντάς το ερευνητικά, συνεργάζονται αρμονικά και υπερβαίνουν τυχόν δυσκολίες ή ελλείψεις που παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Το σχολείο μετατρέπεται από χώρο του «πρέπει» να μάθω σε χώρο του «θέλω» να μάθω, με τις θεατρικές τεχνικές να ανατροφοδοτούν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για μια διαφορετική προσέγγιση του γνωστικού τους αντικείμενου που θα προωθεί τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής μετατρέπεται σε «μαιευτήρα»¹²⁹ της γνώσης βοηθώντας τους ανηλίκους να εκφράσουν και να εφαρμόσουν τις δημιουργικές τους ιδέες. Προκύπτει από τα παραπάνω πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατανοήσει και εμπεδώσει τις αρχές του δράματος και του παιχνιδιού στην εκπαίδευση όχι μόνο ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας του αλλά και ως ένα ερμηνευτικό εργαλείο του κόσμου που τον περιβάλλει¹³⁰.

Το θέατρο στην εκπαίδευση εκ των πραγμάτων προσφέρει μια διαδραστική εμπειρία μάθησης μέσω της δημιουργίας ενός φανταστικού κόσμου. Στον κόσμο αυτό τα παιδιά μπορούν να ενσωματώσουν τα συναισθήματα, τα όνειρα και τις αξίες τους μέσα στα πλαίσια οποιουδήποτε μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος.¹³¹ Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο αποτελεί

¹²⁸ Παπαδόπουλος Σ., «Ο εμψυχωτής ως ερευνητής», *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010, σ. 186

¹²⁹ Μουδατσάκης Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, 1994, σ. 98

¹³⁰ Λενακάκης Α., «Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, , σ. 178

¹³¹ Özbek G., «Drama in Education: key conceptual features», *Journal Of Contemporary Educational Studies* 1,2014, σ. 52

μια αξιόλογη λύση στα προβλήματα των γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Παρόλα αυτά μπορεί να συναντήσει δυσκολία στην απευθείας εφαρμογή του στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο το εργαστήριο να ξεκινά ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σταδιακά να εξελίσσεται σε πιο αναπτυγμένη μορφή στη δευτεροβάθμια. Ως εκ τούτου, το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν ευνοεί πάντα τέτοιες πρωτοβουλίες, γεγονός που οδηγεί στο ενδεχόμενο τα παιδιά να μην είναι εξοικειωμένα με δραστηριότητες όπως το εργαστήριο γραφής. Επιπροσθέτως, η ύπαρξη ομάδων ή και μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης, είναι πιθανό να οδηγήσει στην απόρριψη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων καθώς τα συγκεκριμένα άτομα θεωρούν ότι δεν είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στον γραπτό ή προφορικό λόγο εξαιτίας των αδυναμιών τους. Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, ο νέος εκπαιδευτικός σε περίπτωση που δε συναντήσει την προσδοκώμενη αποδοχή από την ομάδα, πιθανότατα να αποθαρρυνθεί και να εγκαταλείψει την προσπάθεια, επιστρέφοντας σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και συντηρώντας κατ' επέκταση τη λειτουργία ενός παρωχημένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπεράσματα

Τα προβλήματα που υπάρχουν στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι εμφανή και αδιαμφισβήτητα. Οι προσπάθειες εισαγωγής νέων τεχνικών που θα μεταρρυθμίσουν τη διαδικασία της μάθησης εκφράζονται δειλά, ανοργάνωτα και αργόρυθμα. Δυστυχώς, το δυναμικό των ανθρώπων που επιθυμούν να μετατρέψουν το σχολείο σε ένα περιβάλλον δημιουργικό και διασκεδαστικό είτε δεν έχει τα μέσα για να το καταφέρει είτε αποθαρρύνεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Κύριος παράγοντας που θα πρέπει αρχικά να αλλάξει είναι ο τρόπος αντιμετώπισης της μάθησης από τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με επιμόρφωση στο αντικείμενο του δράματος στην εκπαίδευση είτε μέσω της επαφής του με την ίδια την Τέχνη, αλλά πρωτίστως χρειάζεται αγάπη για το αντικείμενο και για το παιδί. Ο τρόπος της παιγνιώδους μάθησης υπενθυμίζει τόσο στον ανήλικο, όσο και στον ενήλικο μαθητή πως πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται και να αναπροσδιορίζει τη στάση του απέναντι στην κοινωνία. Η επιτυχία τέτοιου είδους προτάσεων, όπως την εισαγωγή ενός δημιουργικού εργαστηρίου γραφής, εδράζεται ακριβώς στη δυναμική του ατόμου. Η μιμητική συμπεριφορά που έχει ένα παιδί καθώς παίζει, κάνοντας δηλαδή κάτι που του προσφέρει ευχαρίστηση, εμφανίζεται και στη σχολική τάξη. Η λεπτή διασύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα μέσω του παιχνιδιού και ο τρόπος που το παιδί την προσαρμόζει στη συμπεριφορά του, βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πως, χρησιμοποιώντας τη σύμβαση του παιχνιδιού εφαρμοσμένη σε ένα μάθημα, δεν προωθεί μόνο τη γνώση αλλά καθιστά τον ίδιο παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του, αφού ο εκπαιδευτικός αποτελεί κομμάτι αυτής της σύμβασης. Αντίστοιχα, όταν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μια τάξη που συνεργάζεται και λειτουργεί αρμονικά και που μαθαίνει παίζοντας, οδηγούνται -αρχικά μιμητικά- στο να αλλάξουν και οι ίδιοι.

Η έννοια του παιχνιδιού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπου καθώς και τον πιο διασκεδαστικό και άμεσο τρόπο μάθησης. Με τη βοήθεια των σύγχρονων θεωριών μάθησης για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών του μαθητή και της προσέγγισης της διδασκαλίας η θεωρητική εφαρμογή ενός εργαστηρίου γραφής μπορεί να γίνει πράξη. Μέσα σε ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής ο μαθητής «παίζοντας» με τις λέξεις μαθαίνει να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να φαντάζεται, να λαμβάνει θέση σε υποθετικούς και πραγματικούς προβληματισμούς, να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, να αποκτά αυτοπεποίθηση, να εμπιστεύεται τη δύναμη της ομάδας, να αναπτύσσει την ικανότητα του για ενσυναίσθηση μέσα από τους «ρόλους» των κειμένων, να καλλιεργεί το λόγο του, να κατανοεί πότε και γιατί χρησιμοποιεί την κάθε λέξη με αποτέλεσμα να ακριβολογεί, να συνειδητοποιεί τη μεταφορική και συμβολική χρήση του λόγου εμπλουτίζοντας τα νοήματα των λέξεων. Η εισαγωγή ενός εργαστηρίου γραφής στην εύθραυστη και γεμάτη κλιμακωτές μεταπτώσεις ηλικία της εφηβείας αποτελεί το εργαλείο συναισθηματικής ισορροπίας του μαθητή από τις ψυχολογικές του συγκρούσεις και το κλειδί για την απάντηση σε αυτές· όπως ακριβώς αποτελεί κάθε μορφή Τέχνης και ειδικά το Θέατρο. Ακόμη το εργαστήριο γραφής συνδυάζει ισόρροπα και αρμονικά τη θεωρία με την πράξη τοποθετώντας τη γλώσσα στην κορυφή της πυραμίδας της επικοινωνίας. Μέσα από

τη σύμπνοια με τους ποικίλους θεατρικούς κώδικες που χρησιμοποιεί το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία, οι λέξεις παίρνουν μορφή μέσα από τη φαντασία, πυροδοτώντας τη δημιουργική σκέψη, εξελίσσοντας την πολυπλοκότητα των μηνυμάτων που επεξεργάζεται και έπειτα εκπέμπει ο μαθητής. Η παρούσα μελέτη σε συνάφεια με παρόμοιες επιτυχημένες εφαρμογές του δράματος στην εκπαίδευση, αποδεικνύει τη συμβατή εισαγωγή ενός τέτοιου εργαστηρίου παρά τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει. Αναφέροντας μερικά από τα ατομικά και κοινωνικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει το εργαστήριο γραφής στο μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο κατανοούμε την ανάγκη εφαρμογής του παραπάνω εργαστηρίου ως πειραματικό εργαστήριο στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Ως εκ τούτου, οι δυσχέρειες και τα αδιέξοδα που μπορεί να παρουσιαστούν καθώς και τα ερωτήματα που δημιουργήθηκαν κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, όσον αφορά τη διαδικασία πρακτικής εφαρμογής του εργαστηρίου γραφής στο σχολείο, καθιστούν περισσότερο επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015
- Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Δ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007
- Αρτσανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσος Α., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 2011
- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007
- Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Θεατρική Παιδεία 5, τυπωθύτω, Αθήνα, 1998
- Bigge L. Morris, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 1990
- Bruner J., *The process of Education*, Harvard University Press, London, 1940
- Cohen L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδόσεις έκφραση, Αθήνα, 1997
- Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου- Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015
- Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου- Εμμανουηλίδου Ε., *Νεοελληνική Γλώσσα Β Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή.*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015
- Γκόβας Ν., *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002
- Γραμματάς Θ., *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, Διάδραση, Αθήνα, 2017
- Γραμματάς Θ., *Η Διδακτική του Θεάτρου*, τυπωθήτω, Αθήνα 2001
- Γραμματάς Θ., «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προβλήματα μεθύδου και εφαρμογής», *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση*, Εκπαίδευση & Θέατρο, Αθήνα, 2000, σ. 65-75
- Γραμματάς Θ., «Κώδικες επικοινωνίας στο Θέατρο για Παιδιά και Νέους», άρθρο, διαδ. Πηγή, ανακτ. 17/04/2019
<http://theodoregrammatas.com/el/k%CF%8E%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1/>
- Esslin M., *Το Θέατρο του Παραλόγου*, [μτφρ] Λυμπεροπούλου Μ., Αριών, Αθήνα, 1970
- Jordaan Ph. M., *Finding Creativity: Intergrating drama teaching techniques in creative writing lessons*, Stellenbosch University, South Africa, 2015
- Καλογήρου Γ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, Εκδόσεις της Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα, 1999

Κατή Δ., *Ο γνωσιακός ρόλος της Γλώσσας. Η συμβολή των επιστημών της γλώσσας και του νου*, Εκδόσεις Νήσος, 2012

Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β., *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2015

Κατσίκη- Γκίβαλου Α., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο», στο Αγγελοπούλου Β. – Βασιλαράκης Ν. Ι. [επ.], *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Δελφίνι, Αθήνα, 1994, σ. 31-43

Κολλιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Γ': Γνωστικές Θεωρίες*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997

Κωτόπουλος Τ. Η., «Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: Ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. και Πολίτης Δ. [επ.], *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες & Προοπτικές*, Διάδραση, Αθήνα, 2013, σ. 519- 525

Λενακάκης Α., «Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Διάδραση, Αθήνα, 2014, σ. 177-220

Μουδατσάκης Τ., *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, 2005

Μουδατσάκης Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994

Ξανθάκου Γ., *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*, 4^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998

Ong J. W., *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997

Osborn A., «Public problems need creativity», *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem- Solving*, Charles Scribner's Sons, New York, c1963, βλ. Κεφάλαιο στο
<https://books.google.gr/books?id=CHx8CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Özbek G., «Drama in Education: key conceptual features», *Journal Of Contemporary Educational Studies* 1 (2014), ανακτ. 10/05/2019 https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2014_drama-in-education-key-conceptual-features/

Pavis P., *Λεξικό του Θεάτρου*, [επ.] Γεωργουσόπουλος Κ., [μτφρ] Στρουμπούλη Α., Gutenberg, 2006

Piaget J., «The growth of thought-intuition and operations», *The Psychology of Intelligence*, Routledge, London and New York, 2001

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο», σ. 47-64, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

- Πάτσιου Β., Καλογήρου Γ., *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας*, Gutenberg, Αθήνα, 2013
- Παπαδήμου Φιλ. Χρ., *Η ανάπτυξη της γλώσσας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2005
- Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010
- Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, Κέδρος, 2007
- Παπακώστα Α., «Δραματοποίηση και διακειμενικότητα: Δρόμοι, τρόποι και τόποι του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο», *Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία*, Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, 28-29 Νοεμβρίου, Λευκωσία, Κύπρος, 2017, σ. 346-362
- Πατσαλίδης Σ., «Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος», *Περιοδικό Σκηνή*, τχ. 4^ο, Θεσσαλονίκη, 2012 σ. 144-165
- Rosenblatt L. M., *Literature as exploration*, The modern language association of America, New York, 1995
- Σέξτου Π., *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005
- Σέξτου Π., *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού- εμψυχωτή.*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1998
- Τουρκάκη Δ., Βαλμά Φ., Ανάγνου Β., *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*, Ερευνητική εργασία στα πλαίσια του Ε.Π. «Αναμόρφωση του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ», Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2008
- Τσιάρας Α., «Εκπαιδευτικό Δράμα και Μάθηση: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στη έργο του Richard Cortney», άρθρο, διαδ. πηγή, ανάκτ. 25/04/2019, σ. 437-449, http://grissh.gr/system/articles/assets/54e7/1611/d36a/36d1/fc00/0111/original/JRN-3443_SO5856_22.pdf?1424430609
- Winston J., Tandy M., *Beginning Drama*, David Fulton Publishers, 1998
- Vygotsky L., *Thought and Language*, MIT Press, London, 1986
- Vygotsky L., *Νους στην Κοινωνία*, [μτφ] Μπίμπου Α., Gutenberg, Αθήνα, 2000
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019*
- Χρυσανθόπουλος Μ., *Εκατό χρόνια πέρασαν και ένα καράβι. Ο ελληνικός υπερρεαλισμός και η κατασκευή της παράδοσης*, Άργα, Αθήνα, 2012