



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής  
Θέατρο και Εκπαίδευση

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών  
με στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών:  
Μια Έρευνα-Δράσης σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού**

**Κωνσταντίνα Ρώσση**

(Α.Μ. 215533)



Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων

Σίμος Παπαδόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Θόδωρος Γραμματάς, Καθηγητής

Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Αθήνα

2018



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επιγέννημα μιας σειράς σπουδών, σχετικών με την παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου, σε συνδυασμό με την προσωπική μου αναζήτηση για την εύρεση πρακτικών και εναλλακτικών τρόπων εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Βασικός μου σκοπός ήταν να εξετάσω κατά πόσο τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη και ποια αποτελέσματα θα μπορούσαν να επιφέρουν τόσο ως προς την βελτίωση των κοινωνικών διαμαθητικών σχέσεων, όσο και προς την καλυτέρευση της πρακτικής μας ως παιδαγωγών.

Η διεξαγωγή μιας μελέτης δεν θα μπορούσε να αποτελεί έργο αποκλειστικά της ερευνήτριας. Στο εγχείρημα αυτό αρωγοί και συνοδοιπόροι στάθηκαν αρκετοί, οι οποίοι με τη γνώση και την εμπειρία τους συντέλεσαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Επίκουρο Καθηγητή κ. Σίμο Παπαδόπουλο, για την ενθάρρυνση, στήριξη και καθοδήγηση των προσπαθειών μου. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής και, ειδικότερα, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη και τον Καθηγητή κ. Θεόδωρο Γραμματά. Δε θα μπορούσα να παραλείψω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κ. Φώτη Κούσουλα, διδάκτορα του ΕΚΠΑ και ενεργό δάσκαλο, ο οποίος αποτέλεσε βασικό συμπαραστάτη καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης, με τις γνώσεις και την καθοδήγησή του. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην εκπαιδευτικό Χριστίνα Μπέσιου, η οποία από τη θέση της κριτικού φίλης, συνέβαλε στην διεξαγωγή αυτής της έρευνας και στον Αναστάσιο Τσάπα, για την τεχνική και ψυχολογική υποστήριξη, που μου παρείχε.

Δε θα παρέλπει, επίσης, την διευθύντρια των Εκπαιδευτηρίων Μακρυγιάννη, κ. Αναστασία Τσάκωνα, η οποία με εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό μου ενέκρινε την διεξαγωγή της έρευνας στο εν λόγω σχολείο. Τους αξιαγάπητους μαθητές μου, που όχι μόνο με τη συμμετοχή τους αλλά και με την ειλικρίνεια και την αγάπη τους νοσηματοδότησαν τη μελέτη μου, καθώς και τους γονείς τους, οι οποίοι με υποστήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω όλη μου την προσπάθεια στην οικογένειά μου και ειδικότερα στους γονείς μου, εκφράζοντάς τους ευγνωμοσύνη για την αμέριστη συμπαράστασή τους.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	7
Abstract .....	8
Εισαγωγικά .....	9

### ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Κοινωνικές σχέσεις μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο	
1.1. Για την έννοια «κοινωνικοποίηση» .....	13
1.2. Κοινωνικές σχέσεις μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον .....	17
1.3. Αγωγή και Κοινωνικοποίηση .....	19
2. Μορφή και τεχνικές θεάτρου και δράματος	
2.1. Δομικά στοιχεία του θεάτρου .....	21
2.2. Θεατρικές τεχνικές .....	25
3. Θεατρική αγωγή και κοινωνικοποίηση – Ευρήματα συναφών ερευνητικών μελετών .....	38

### ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Η φύση του προβλήματος	
4.1 Το ερευνητικό πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας .....	42
4.2. Στόχος και υποθέσεις της έρευνας .....	44
5. Μεθοδολογία	
5.1. Η ερευνητική μέθοδος .....	46
5.2. Τεχνικές συλλογής δεδομένων .....	48
5.3. Το δείγμα – το κοινωνικό προφίλ των μαθητών .....	49
5.4. Η διαδικασία .....	50

## 6. Αποτελέσματα

### 6.1. Διεξαγωγή έρευνας – Α΄ Κύκλος

#### 6.1.1. Σχεδιασμός μαθημάτων

6.1.1.1. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών ..... 52

6.1.1.2. Στόχοι ..... 54

6.1.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου ..... 54

6.1.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου – Περιγραφή συνάντησης ..... 57

6.1.4. Αξιολόγηση συναντήσεων – Αναστοχασμός ..... 63

### 6.2. Διεξαγωγή έρευνας – Β΄ Κύκλος

#### 6.2.1. Επανασχεδιασμός εργαστηρίου

6.2.1.1. Εμπλουτισμός στόχων ..... 67

6.2.1.2. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών ..... 68

6.2.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου ..... 70

6.2.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου- Περιγραφή συνάντησης ..... 73

6.2.4. Αξιολόγηση συνάντησης – Αναστοχασμός ..... 79

### 6.3. Διεξαγωγή έρευνας – Γ΄ Κύκλος

#### 6.3.1 Επανασχεδιασμός εργαστηρίου

6.3.1.1. Εμπλουτισμός στόχων ..... 81

6.3.1.2. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών ..... 82

6.3.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου ..... 84

6.3.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου-Περιγραφή συνάντησης ..... 86

6.3.4. Αξιολόγηση συνάντησης – Αναστοχασμός ..... 90

### 6.4. Συνολική αξιολόγηση

6.4.1. Η ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια ..... 93

6.4.2. Το έργο των εκπαιδευτικών ..... 94

7. Συμπεράσματα.....	99
----------------------	----

Βιβλιογραφία .....	102
--------------------	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Κείμενα

1.1. <i>Το δέντρο που έδινε</i> - Σ. Σιλβερστάιν .....	108
--------------------------------------------------------	-----

1.2. <i>Το καυκασιανό παραμύθι</i> - Ι.Δ. Ιωαννίδης .....	110
-----------------------------------------------------------	-----

1.3. <i>Τα μαγικά μαξιλάρια</i> - Ε. Τριβιζά .....	112
----------------------------------------------------	-----

### 2. Εποπτικό υλικό

#### 2.1. Γραπτά κείμενα των παιδιών

2.1.1. Α΄ Κύκλος- <i>Το δέντρο που έδινε</i> .....	114
----------------------------------------------------	-----

2.1.2. Β΄ Κύκλος- <i>Το καυκασιανό παραμύθι- ο κύκλος με την κιμωλία</i> .....	116
--------------------------------------------------------------------------------	-----

2.1.3. Γ΄ Κύκλος- <i>Τα μαγικά μαξιλάρια</i> .....	120
----------------------------------------------------	-----

#### 2.2. Ζωγραφιές των παιδιών

2.2.1. Α΄ Κύκλος- <i>Το δέντρο που έδινε</i> .....	125
----------------------------------------------------	-----

2.2.2. Β΄ Κύκλος- <i>Το καυκασιανό παραμύθι- ο κύκλος με την κιμωλία</i> .....	127
--------------------------------------------------------------------------------	-----

2.2.3. Γ΄ Κύκλος- <i>Τα μαγικά μαξιλάρια</i> .....	130
----------------------------------------------------	-----

3. Φωτογραφίες από τα εργαστήρια .....	133
----------------------------------------	-----

## **Περίληψη**

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ενδυνάμωση των διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τη χρήση των θεατρικών τεχνικών εντός του σχολικού πλαισίου. Πρόκειται για μία έρευνα- δράσης, που έλαβε ως δείγμα έντεκα μαθητές ενός τμήματος της Γ΄ Δημοτικού.

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο πραγματεύεται την έννοια της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Έπεται, στο δεύτερο μέρος, η ανάλυση της έρευνας, με την αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, τους στόχους και τις υποθέσεις. Επίσης, πραγματοποιείται αναλυτική παρουσίαση κάθε κύκλου της έρευνας. Τέλος, αναφέρονται αναλυτικά τα συμπεράσματα.

## **Λέξεις- κλειδιά**

Διαμαθητικές σχέσεις, σχολική κοινωνικοποίηση, δείκτες κοινωνικοποίησης, έρευνα- δράσης, θεατρικές τεχνικές, παιδαγωγική του θεάτρου

## **Abstract**

The topic of my MA dissertation is the empowerment of pupils' interpersonal relations, through the utilization of theatre techniques within the realm of school. It is about an action-research in which the pupils of the 3<sup>rd</sup> grade of a Primary School have been used as the research sample.

The study is divided into two parts. The first part includes the theoretical framework, which deals with the concept of pupils' socialization in the school environment. In the second part follows the analysis of the research, with reference to the research problem, the objectives and the assumptions. Also, a detailed presentation of each survey cycle is carried out. Finally, the conclusions are outlined.

## **Keywords**

Pupils' interpersonal relations, school socialization, socialization indicators, action-research, theatrical techniques, pedagogy of the theatre



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, η σύγχρονη παιδαγωγική αντιτίθεται στον δασκαλοκεντρισμό και βασίζεται στις ανάγκες, αλλά και τις ικανότητες του παιδιού. Σήμερα, η αξία του ατόμου ξεπερνά το μονοπώλιο της αξίας της γνώσης και καθορίζει τόσο τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και τη σχεσιοδυναμική εκπαιδευτικού-μαθητή. Η στοχοθεσία του Δημοτικού Σχολείου έχει προσανατολιστεί -σε μεγάλο βαθμό- στην κοινωνικοποιητική του λειτουργία. Σε μια εποχή, που οι πληροφορίες εισέρχονται -συχνά αφιltrάριστες- με καταγιμιστικό τρόπο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κυρίως από το διαδίκτυο, σε μια εποχή, όπου ο «ωφελμιστικός» προσανατολισμός κυριαρχεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, επιζητώντας τη μετατροπή κάθε γνωστικού αντικειμένου σε εμπορεύσιμη μονάδα, μέσω της εξειδίκευσης, το Δημοτικό Σχολείο αν μη τι άλλο οφείλει να διαφυλάξει τους μαθητές από την αλλοτρίωση. Το θέατρο στην εκπαίδευση, μέσα από πληθώρα μεθοδολογικών παραλλαγών, γίνεται σπουδαίος αρωγός της προσπάθειας αυτής, ενώ η διδασκαλία μέσω του θεάτρου αποτελεί παράλληλα και έναν καινοτόμο τρόπο εκμάθησης στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού και των μαθητών του.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό να καταδείξει πώς το θέατρο στην εκπαίδευση, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές, μπορεί να συμβάλει με ενεργό τρόπο στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, με δημιουργικό και βιωματικό πλέον τρόπο.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκα, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά την έρευνα και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνδεση της έννοιας της κοινωνικοποίησης με το σχολείο. Αρχικά, γίνεται αποσαφήνιση του όρου με παράθεση των απόψεων σπουδαίων κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών. Στη συνέχεια, αναφέρομαι στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και παρουσιάζονται οι βασικότεροι παράγοντες που βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με τη σύνδεση της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, όπου η δεύτερη παρουσιάζεται ως ευρύτερη έννοια της πρώτης.

Προχωρώντας στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποίησα μία βιβλιογραφική ανασκόπηση της μορφής και των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος. Στο πρώτο υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται και αναλύονται τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, που είναι όλα εκείνα που καθορίζουν και διαμορφώνουν τη θεατρική μορφή. Εν συνεχεία, στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεατρικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, παρατίθενται κατηγοριοποιημένες, με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν στα παιδιά.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί μνεία σε εγχώριες ερευνητικές εργασίες, συναφούς ερευνητικού πεδίου, η μελέτη των οποίων στάθηκε πολύτιμος βοηθός μας.

Το τέταρτο κεφάλαιο μάς εισάγει στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόβλημα, όπως αυτό προκύπτει από την υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης στη χώρα μας και ορίζεται ο ερευνητικός σκοπός, ο οποίος αφορά τόσο τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, όσο και τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Προς αυτές τις κατευθύνσεις προσανατολίζονται και οι στόχοι που θέσαμε και καταγράφονται στο επόμενο υποκεφάλαιο του τέταρτου κεφαλαίου. Επιπλέον, προτείνεται κατηγοριοποίηση δεικτών κοινωνικοποίησης, η οποία συντάχθηκε από την ερευνήτρια και προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία. Αρχικά, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος, που είναι η έρευνα-δράση, και παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε. Έπειτα, στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνα-δράση και είναι: η ανοιχτή παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, η συζήτηση της ερευνήτριας με την κριτικό φίλη, η συνέντευξη υπό μορφή συζήτησης με τους μαθητές, τα γραπτά κείμενα των μαθητών και οι καταγραφές από το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Ειδική αναφορά γίνεται στην τριγωνοποίηση, η οποία χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το δείγμα και το κοινωνικό προφίλ των μαθητών. Ενώ στο τελευταίο υποκεφάλαιο αναφέρετε συνοπτικά η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνών, κατά τους τρεις κύκλους, ενώ ακολουθείται ο ίδιος τρόπος παρουσίασης για όλους. Εκκινώντας από τα κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών, προχωρούμε στους επιμέρους στόχους -τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους διδάσκοντες- κάθε κύκλου. Στη συνέχεια, παρουσιάζετε ο σχεδιασμός του εργαστηρίου με τις δραστηριότητες της κάθε φάσης: φάση αναγνώρισης, φάση διερεύνησης, φάση στοχασμού- αξιολόγησης. Ακολούθως, γίνεται αναλυτική παρουσίαση της διεξαγωγής του εργαστηρίου.

Παράλληλα, παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες φράσεις των μαθητών ή και διάλογοι, η καταγραφή των οποίων οδήγησε στην υποστήριξη ορισμένων συμπερασμάτων. Καταλήγουμε στην αξιολόγηση της συνάντησης, η οποία αφορά τόσο τα αποτελέσματα της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών -μέσα από τους παιδαγωγικούς στόχους και τις θεατρικές τεχνικές- όσο και τον αναστοχασμό πάνω στη δική μας δουλειά, ενώ παρουσιάζονται και τα σημεία στα οποία δε μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι. Στη δεύτερη και τρίτη φάση της έρευνας, παρουσιάζεται υποκεφάλαιο σχετικά με τον εμπλουτισμό των στόχων που είχαν τεθεί στην προηγούμενη φάση.

Το τελευταίο υποκεφάλαιο του έκτου κεφαλαίου, πραγματεύεται τη συνολική αξιολόγηση των εργαστηρίων και των τριών κύκλων. Παρουσιάζεται η ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια, με γνώμονα τους δείκτες που είχαν τεθεί αρχικά. Έπειτα, εξετάζεται το έργο των εκπαιδευτικών, ως προς την οργάνωση του εκπαιδευτικού κλίματος αφενός και αφετέρου την ανάδειξη των δεικτών κοινωνικοποίησης και την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, αλλά και το έργο των διδασκόντων ως ερευνητών.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα. Γίνεται συζήτηση για τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην ενδυνάμωση των διαμαθητικών κοινωνικών σχέσεων. Τέλος, γίνεται αναφορά στην έρευνα-δράση ως παράγοντα της βελτίωσης της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Στο καταληκτικό κεφάλαιο, επίσης, πραγματοποιείται η πρότασή μας για περαιτέρω ανάπτυξη της συγκεκριμένης έρευνας, μέσα από μια μακροπρόθεσμη παρέμβαση, με διερεύνηση αποτελεσμάτων και εκτός σχολικού χώρου, με τη συνεργασία των γονέων.

**ΜΕΡΟΣ Α΄**  
**Θεωρητικό πλαίσιο**

# 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

## 1.1. Για την έννοια «κοινωνικοποίηση»

Η έννοια κοινωνικοποίηση (socialization) πρωτοεμφανίζεται στο Oxford Dictionary of the English language, το 1928, με την ερμηνεία: «καθιστώ κατάλληλο για τη ζωή στην κοινωνία»/ «to render social, to make fit for living in society»<sup>1</sup>. Σήμερα, το ενδιαφέρον των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών ολοένα και αυξάνεται για τον όρο, αν και οι απόψεις συγκλίνουν στην αδυναμία να δοθεί ένας ακριβής ορισμός.

Το θέμα φαίνεται να έχει απασχολήσει ήδη τους φιλοσόφους από την αρχαιότητα. Χαρακτηριστικά ο Αριστοτέλης, αναφέρει ότι ο άνθρωπος είναι «φύσει κοινωνικό ον» κι εκείνος που δεν μπορεί να είναι μέλος μιας κοινωνίας λόγω της αυτάρκειάς του, δεν χρειάζεται την κοινωνία, αυτός δεν είναι μέρος της πόλεως, αλλά είναι κατά συνέπεια είτε θηρίο είτε θεός<sup>2</sup>.

Ο W. Corsaro<sup>3</sup> διακρίνει δύο μοντέλα, βάσει των οποίων ταξινομεί τις θεωρητικές εκδοχές:

- Το μοντέλο του κοινωνικού προσδιορισμού (deterministic model), κατά το οποίο το άτομο που αναπτύσσεται παίζει έναν μάλλον παθητικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, και είναι αυτό που θα συμβάλει στη διατήρηση της κοινωνίας ή αντίθετα θα αποτελέσει απειλή για αυτή, αν η συμπεριφορά του δεν ελεγχθεί. Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι T. Parsons και B. Bernstein.
- Το δομιστικό μοντέλο (constructivist model), κατά το οποίο το άτομο, παίζοντας πιο ενεργητικό ρόλο, συλλέγει στοιχεία, που θα τα αξιοποιήσει αργότερα για προσωπικές ερμηνείες σχετικά με τον κόσμο. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι οι: J. Piaget και L. Vygotsky.

Οι νεότερες θεωρήσεις, πέρα από την απλή εσωτερίκευση κανόνων και αξιών, αναγνωρίζουν και τη συμβολή στη διατήρηση αλλά και την αλλαγή των κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Νόβα- Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα, 1995, σ. 13

<sup>2</sup> Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Α, 1253a 1-5 και Α, 1252b- 1253a33 α' τόμ., επιμ. Μαυρόπουλος Θ., μτφρ. Τζιώκα- Ευαγγέλου Π., Αθήνα, ΖΗΤΡΟΣ, 2009

<sup>3</sup> Corsaro W., *The Sociology Of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, 1997, σ.σ. 8-18

<sup>4</sup> Μαρούδας Η., *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2012, σ. 22

Σύμφωνα με τη Χ. Νόβα- Καλτσούνη, στην προσπάθεια για έναν όσο το δυνατόν πληρέστερο εννοιολογικό προσδιορισμό, θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του ότι η έννοια δεν μπορεί να έχει ούτε διαχρονικό ούτε διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού το περιεχόμενό της ορίζεται ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ιστορικής της εξέλιξης. Υπό την έννοια αυτή είναι αδύνατο να υπάρξει ένα και μοναδικό, πρότυπο κοινωνικοποίησης.

Η ίδια θεωρεί ατυχή τη μονοδιάστατη εξέταση του όρου, ως μεθοδευμένης επιρροής της προηγούμενης γενιάς στην επόμενη, δεδομένου ότι πρόκειται για σχέση ανταλλαγής, που φέρνει στο προσκήνιο τη δράση του υποκειμένου, ως αντίδραση στις κοινωνικοπολιτικές επιταγές. Αναφέρεται δε και στις δύο διαστάσεις της κοινωνικοποίησης. Η πρώτη είναι η κοινωνιοκεντρική, που ενέχει τους μηχανισμούς και τους τρόπους δράσης που «διδάσκει» η κοινωνία στο κοινωνικοποιούμενο άτομο. Η δεύτερη είναι η ατομοκεντρική, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιδρά στις προσπάθειες αυτές της κοινωνίας. Το άτομο μαθαίνει την αναμενόμενη συμπεριφορά από τον κάτοχο μιας θέσης, στην κοινωνία στην οποία ζει. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα: α. από τους μηχανισμούς ανάδρασης που διαθέτει, δηλαδή της ικανότητάς του να ρυθμίζει τη μελλοντική του συμπεριφορά με βάση την εμπειρία για την προβλεπόμενη ενέργεια του άλλου κατόχου θέσης και β. με τους μηχανισμούς της δράσης που αναπτύσσει για να απαντήσει σε όσα η κοινωνία απευθύνει προς αυτό<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με τον Δ. Τσαρδάκη, η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως *«η διαδικασία, μέσω της οποίας, το κάθε άτομο χωριστά, που μεγαλώνει μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα παίρνει μια κοινωνική υπόσταση. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, το άτομο αποκτά εκείνες τις αξίες, τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις δεξιότητες που «απαιτεί» η κοινωνία. Η κοινωνία, από τη δική της πλευρά, εξασφαλίζει εκ νέου τους όρους ύπαρξής της»*<sup>6</sup>.

Ο Α. Γκότοβος, εξετάζοντας τον όρο της κοινωνικοποίησης, ως προς την κανονιστική και την αναλυτική του διάσταση, σημειώνει ότι η κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία αλλά και ως αποτέλεσμα, δεν συντελείται μόνο εκεί όπου παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στη συμπεριφορά του ατόμου και το κοινωνικώς αποδεκτό, αλλά κι όταν απουσιάζει αυτή. Τονίζει δε, ότι η κοινωνικοποίηση υφίσταται όπου συντελείται μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο. Ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη *«διαδικασία*

<sup>5</sup> Νόβα- Καλτσούνη Χ., ό.π, σ.σ. 11- 21

<sup>6</sup> Τσαρδάκης Δ., *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου (διαδικασίες κοινωνικοποίησης)*, «Βιβλία για όλους», Αθήνα, 1987, σ. 23

αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης»<sup>7</sup>.

Ο Θ. Μπαμπάλης, ενστερνιζόμενος την άποψη ότι «ο άνθρωπος δεν γεννιέται, αλλά γίνεται άνθρωπος», αναφέρεται στον όρο ως διαδικασία εξανθρωπισμού, η οποία συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Τονίζει πως «η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί μια έτοιμη κοινωνική φόρμα, η οποία τοποθετείται στον άνθρωπο. Αντίθετα, το κοινωνικό υποκείμενο είναι φορέας κοινωνικής δράσης και παράλληλα δημιουργός νέων κοινωνικών θεσμών. Επομένως, ο όρος κοινωνικοποίηση προϋποθέτει εξ' ορισμού τον ενεργό ρόλο του ανθρώπου στον δημιουργικό μετασχηματισμό της κοινωνίας»<sup>8</sup>. Άτομο και κοινωνία βρίσκονται σε μια διαρκή διαλεκτική αλληλεπίδραση. Το άτομο, επομένως, όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις. Η κοινωνικοποίηση νοείται ως μια αμφίδρομη κίνηση και διαδικασία.

Ο Ι. Κογκούλης, λαμβάνοντας υπόψη του τους ορισμούς, που έχουν διατυπωθεί από τον Ζίγκερ, τον Belledaum και τον S. Bloom, ορίζει την κοινωνικοποίηση ως την «ένταξη στα παραδοσιακά σχήματα και τα εννοιολογικά πρότυπα, γνώση και παραλαβή των χαρακτηριστικών αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, που μεταβιβάζονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»<sup>9</sup>. Οι κοινωνικοπολιτιστικές αξίες, κατά τον ίδιο, διατηρούνται μέσω της άσκησης κοινωνικού ελέγχου, εξωτερικού (κοινωνικός) ή εσωτερικού (αυτοέλεγχος). Ο ίδιος προχωρά στον διαχωρισμό της κοινωνικοποίησης σε πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρώτη ξεκινά από τη γέννηση και καταλήγει στην απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού. Αποτελείται από την φάση καλλιέργειας του κοινωνικού στοιχείου και τη φάση της πολιτιστικής ένταξης. Κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, το άτομο εντάσσεται σε ομάδες και οικειοποιείται τις προσδοκίες του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος.

Εισάγει επίσης την έννοια της κοινωνικότητας, της ικανότητας, δηλαδή, να ζει και να συνεργάζεται κάποιος με τους άλλους, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης.

---

<sup>7</sup> Γκότοβος Α., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, 1985, σ. 33-34

<sup>8</sup> Μπαμπάλης Θ., *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, Ατραπός, Αθήνα, 2005, σ.σ. 40-43

<sup>9</sup> Χαρακτηριστικά ο Ζίγκερ ορίζει την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει τις υπάρχουσες νόρμες και αξίες, έτσι που αργότερα να τις αισθάνεται δικές του. Ο Belledaum αναφέρεται στον όρο ως την πρόσληψη του ατόμου μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και την ένταξη του σε αυτό. Ενώ, ο Bloom τονίζει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υποκειμένου με στόχο την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Ζίγκερ, 1977, σ. 122, Belledaum, 1972, σ. 80, S.Bloom, 1963, σ. 93 στο Κογκούλη Ι., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1994, σ. 26

Αναφέρει ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικοποιημένο και κοινωνικό ον. Δέχεται τις επιδράσεις της κοινωνίας και μαθαίνει τρόπους σκέψης και ενέργειας, ενώ παράλληλα αποκτά την ικανότητα να επικοινωνεί με τους άλλους. Υπογραμμίζει ότι η κοινωνικοποίηση δεν είναι η ταύτιση με την προηγούμενη γενιά, αλλά βαρύνουσας σημασίας είναι η υποβοήθηση που πρέπει να παρέχεται για τη διατήρηση της ατομικότητας<sup>10</sup>.

Στον ίδιο συναντάμε την άποψη του S. Oden, σχετικά με το πεδίο της κοινωνικής συμπεριφοράς, το οποίο περιλαμβάνει:

- α. την επικοινωνία, που συνίσταται στη χρήση της γλώσσας και στην κατανόηση μηνυμάτων,
- β. τη συνεργασία, η οποία αποτελεί το συντονισμό της δραστηριότητας με τους άλλους,
- γ. την υποστήριξη, ως αλληλοβοήθεια μέσω της φιλίας,
- δ. τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικών ομάδων,
- ε. τη διευθέτηση αντιφατικών καταστάσεων, όπου τα συμφέροντα, τα ενδιαφέροντα και οι απόψεις συγκρούονται και
- στ. την ανεξαρτησία της σκέψης του ατόμου<sup>11</sup>.

Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, ως πηγές κοινωνικοποίησης του ατόμου αναφέρονται:

- α. η μεταβίβαση του πολιτισμού μέσω των θεσμών της οικογένειας και του σχολείου,
- β. η αλληλεπίδραση μέσω της επικοινωνίας των ανθρώπων,
- γ. η εμπειρία της παιδικής ηλικίας, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες και τους βασικούς τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς,
- δ. η διαδικασία της αυτορρύθμισης, όταν ο εξωτερικός έλεγχος της κοινωνικής συμπεριφοράς μετασχηματίζεται σε εσωτερικό αυτοέλεγχο<sup>12</sup>.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, ο πολιτισμός είναι το σύνολο των θεσμών και των επιτευγμάτων του ανθρώπου, που καταστέλλει τις ορμές του και ιδιαίτερα αυτή του θανάτου, η οποία εκφράζεται με την τάση της καταστροφής και την επιθετικότητα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, δηλαδή του Εγώ, γίνεται κάτω από την πίεση δύο αντίθετων δυνάμεων: του κόσμου των ενστίκτων, που βρίσκεται στο υποσυνείδητο και το ονομάζει Αυτό, και του πλέγματος των κανόνων της κοινωνίας, δηλαδή του Υπερεγώ. Επιτυχή

---

<sup>10</sup> Κογκούλης,Ι., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1994, σ.σ. 28-30

<sup>11</sup> Oden S., 1982,19720 στο Κογκούλης Ι., ό.π., σ.σ. 24-25

<sup>12</sup> Συλλογικό έργο, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, λήμμα: Κοινωνικοποίηση, Ελληνικά Γράμματα, 1991



κοινωνικοποίηση έχουμε όταν το Αυτό συμμορφώνεται με το Υπερεγώ. Ο μηχανισμός του Υπερεγώ, μέσα από το συναίσθημα της ενοχής, εμποδίζει τις ορμές να εκδηλωθούν ή τις μετουσιώνει σε πράξεις κοινωνικά αποδεκτές.

Εντελώς αντίθετη είναι η αντίληψη των Cooley και Mead για τον εαυτό, ο οποίος μέσα στις ομάδες της οικογένειας, του παιχνιδιού, της φιλίας και της εργασίας αναπτύσσει το «συναίσθημα του εμείς». Συγκεκριμένα, οι Cooley και Mead υπογραμμίζουν την κοινωνική όψη του εαυτού και αναφέρουν πως ο εαυτός του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Αυτοί οι «γενικευμένοι άλλοι» έχουν μια καθοδηγητική φωνή, που υπαγορεύει τι πρέπει να κάνει το άτομο για να κερδίσει την αναγνώριση και τον έπαινο<sup>13</sup>.

## 1.2. Κοινωνικές σχέσεις μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον

Στο παραπάνω κεφάλαιο επιχειρήθηκε η εννοιολογική αποσαφήνιση της κοινωνικοποίησης, μέσα από τις απόψεις διακεκριμένων κοινωνιολόγων και ψυχολόγων. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην κοινωνικοποίηση, η οποία λαμβάνει χώρα κατά την παιδική ηλικία και, συγκεκριμένα, στη σχολική κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης και κριτικής αξιολόγησης των παραπάνω ορισμών, αποδεχόμαστε τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση της κοινωνικοποιητικής τους διαδικασίας, στα πλαίσια λειτουργίας των θεσμοθετημένων φορέων κοινωνικοποίησης και, συγκεκριμένα, στο σχολείο και την σχολική τάξη.

Το σχολείο, που αποτελεί τον δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, πέρα από την παροχή ακαδημαϊκής γνώσης, επιφορτίζεται με την ευθύνη της παροχής κοινωνικής μάθησης στους μαθητές. Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου ατόμου στη σχολική ζωή και κυρίως μέσα από τη σχέση που αναπτύσσει με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο. Η συμμετοχή αυτή δεν είναι αυθαίρετη ούτε τυχαία, αφού διέπεται από κανόνες, τους οποίους οφείλουν όλοι να τηρούν<sup>14</sup>. Πρόκειται, εν ολίγοις, για συστηματική κοινωνικοποίηση.

---

<sup>13</sup> Λυμπέρης Λ., *Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας- Κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί*, ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τ.105-106, χ.χ., σ.σ. 171- 176 στο <http://www.taekpaideutika.gr/> [τελευταία ανάκτηση 4/4/2017]

<sup>14</sup> Γκότοβος Α., ό.π, σ. 75

Η επιστήμη της Ψυχοκοινωνιολογίας, έχοντας ως ερευνητικό πλαίσιο τη σχολική τάξη, τη θεωρεί ως τον κοινωνικό περίγυρο, που επηρεάζει την ψυχική ζωή των ατόμων αλλά και της ομάδας. Μέσα στην τάξη, συντελούνται κοινωνικές διεργασίες, όπως είναι η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Οι επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος συντελούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το παιδί, όταν έρχεται στο σχολείο, βρίσκεται για πρώτη φορά μακριά από την οικογένεια και τους οικείους του και, με ουσιαστικό πλέον τρόπο, καλείται να αναλάβει ευθύνες, να αποφασίσει το ίδιο για πράγματα που το αφορούν, ανταποκρινόμενο σε νέους κανόνες<sup>15</sup>.

Στο προσκήνιο έρχεται ο ρόλος του δασκάλου, η αυθεντία του οποίου γίνεται διαρκώς αισθητή, θέτοντας εκ προοιμίου ιεραρχικά τους μαθητές σε υποδεέστερη θέση από εκείνον. Η θέση του δασκάλου και ο κοινωνικός έλεγχος, που αυτός ασκεί, θέτει περιορισμούς στους μαθητές. Επαφίεται, επομένως, στην προσπάθεια του δασκάλου να αναπτύξει ένα δημοκρατικό κλίμα, που να διέπεται από τις αρχές της συνεργασίας και του σεβασμού. Ένα κλίμα ευχάριστο, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να εκφραστούν και το οποίο θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την πλήρη κοινωνικοποίηση.

Επίσης, ο Θ. Μπαμπάλης αναφέρεται στην άποψη του Parsons ότι οι σχέσεις των μαθητών επηρεάζονται από τον συναγωνισμό, ο οποίος αναπτύσσεται για δύο λόγους. Ο πρώτος αφορά τα κριτήρια επίδοσης που θέτει το σχολείο και ο δεύτερος την κατάκτηση μια θέσης μέσα στην ομάδα, γεγονός που προετοιμάζει το παιδί για την μελλοντική ανάληψη θέσεων στην κοινωνία<sup>16</sup>.

Ο Ι. Κογκούλης παραθέτει τους βασικότερους παράγοντες που βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών και των εφήβων, οι οποίοι είναι:

- Οι *έμφυτες προδιαθέσεις*. Πρόκειται για χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, από τα οποία εξαρτάται το πώς και το πόσο θα επηρεαστεί από τις εμπειρίες που στοχεύουν στην κοινωνικοποίησή του.
- Οι *αμοιβές και οι τιμωρίες*. Κυρίως από τα ενήλικα άτομα.
- Η *μίμηση* των γονέων αλλά κι άλλων αγαπημένων προσώπων.
- Οι *γνωστικοί παράγοντες*. Κάθε άτομο έχει τον δικό του προσωπικό τρόπο αντίληψης του κόσμου. Η ανάπτυξη της γνωστικής του ικανότητας επιδρά στον τρόπο υιοθέτησης των διαφόρων ρόλων του.

---

<sup>15</sup> Μπαμπάλης Θ., ό.π. σ.σ. 27-48

<sup>16</sup> Μπαμπάλης Θ., ό.π. σ.σ. 49-50

- Τα *κίνητρα*, τα οποία διαιρούνται σε πρωτογενή/ εσωτερικά και δευτερογενή/ εξωτερικά. Τα πρώτα απορρέουν από την ίδια τη φύση του ανθρώπου, ενώ τα δεύτερα χρησιμοποιούνται για τη δραστηριοποίησή του και φανερώνουν κατά πόσο οι προσφερόμενες στο παιδί δυνατότητες βρίσκονται μέσα στα ενδιαφέροντα του<sup>17</sup>.

### 1.3. Αγωγή και Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί ευρύτερη έννοια της αγωγής και συμπεριλαμβάνει και όλες εκείνες τις πτυχές που εκτυλίσσονται ως επί το πλείστον φυσικά, χωρίς δηλαδή, σκόπιμη και μεθοδευμένη επίδραση της παλαιάς στη νέα γενιά, από πρόσωπα ή θεσμούς ειδικά επιφορτισμένους με αυτό το έργο. Ωστόσο, επειδή η μία έννοια προϋποθέτει την άλλη, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους. Για να υπάρξει διαπαιδαγώγηση, το άτομο πρέπει να έχει ενταχθεί σε κοινωνικά σχήματα (οικογένεια, σχολείο) και να έχει αποκτήσει εκείνα τα στοιχεία που το καθιστούν ικανό να επικοινωνήσει με τους άλλους, όπως είναι τα γλωσσικά σύμβολα<sup>18</sup>.

Η λέξη *αγωγή* είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη έννοια στον χώρο της παιδαγωγικής, η οποία εξετάζει το παιδί ως ένα εξελιξιμο και παιδαγωγούμενο. Αγωγή, σύμφωνα με τον Δ. Τσαρδάκη, είναι «*μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία αρχίζει από τη στιγμή της γέννησης ή μάλλον πριν από τη γέννηση του παιδιού και σκοπεύει στην εξέλιξη όλων εκείνων των προδιαθέσεων και ικανοτήτων, οι οποίες οφείλουν να το βοηθήσουν, να γίνει μια αυτόνομη προσωπικότητα και να λάβει μέρος ενεργά στις διαδικασίες του κοινωνικού συστήματος*». Αυτό σημαίνει ότι η αγωγή δε δημιουργεί έναν άνθρωπο από το τίποτα, όπως πίστευαν παλιότερα οι Locke και Helvetius, αλλά οικοδομεί πάνω στις έμφυτες προδιαθέσεις, τις οποίες ήδη βρίσκει εξελισσόμενες<sup>19</sup>.

Οι σκοποί και οι μέθοδοι αγωγής διαφοροποιούνται μεταξύ των λαών και των διαφορετικών χρονικών περιόδων της ιστορικής τους εξέλιξης. Ενώ, παράλληλα, προσαρμόζονται κάθε φορά στις κοινωνικές αλλαγές, την εξέλιξη των επιστημών της αγωγής και τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν.

Ειδικότερα, κατά τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα, το σχολείο θέτει ως βασικούς σκοπούς της αγωγής τη θρησκευτικότητα, διαφυλάττοντας την δογματικότητα της Εκκλησίας και την πειθαρχία, μέσω του σεβασμού στην αυθεντία του γονέα. Από την άλλη, τον

<sup>17</sup> Κογκούλης Ι., ό.π. σ.σ. 33-34

<sup>18</sup> Πυργιωτάκης, Γ., *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1989, σ.σ. 29-30

<sup>19</sup> Τσαρδάκης Δ., ό.π. σ.σ. 20- 21

19<sup>ο</sup> αιώνα, οι γνώσεις κερδίζουν περισσότερο έδαφος, διατηρώντας, όμως, σκόπιμα τους σκοπούς της μόρφωσης σε χαμηλό επίπεδο και δημιουργώντας στο άτομο τη συνείδηση της υποτέλειας, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ατόμου, που υποτάσσεται άνευ όρων στο κυρίαρχο κράτος και αισθάνεται δεμένο με αυτό, μέσω των υποχρεώσεων. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι κατά το παρελθόν η αγωγή είχε πιο συντηρητική σημασία σε σχέση με τη σημερινή εποχή<sup>20</sup>.

Σύμφωνα με τον E. Durkheim, αγωγή είναι η επίδραση της γενιάς των ενηλίκων πάνω σε αυτούς που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Στόχος της είναι να αναπτύξει στο παιδί συγκεκριμένες φυσικές, διανοητικές και ηθικές καταστάσεις, τις οποίες απαιτεί το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Συνεχίζει λέγοντας πως στον καθένα υπάρχουν δύο πλευρές του *είναι*, άρρηκτα συνδεδεμένες. Το ένα είναι το *ατομικό*, το οποίο περιλαμβάνει τις πνευματικές καταστάσεις της προσωπικής μας ζωής. Το άλλο είναι το *κοινωνικό είναι*, το οποίο αφορά κανόνες, ιδέες και συναισθήματα, που διαμορφώνονται στις ομάδες, μέσα στις οποίες εντασσόμαστε. Στόχος, λοιπόν, της αγωγής είναι η διαμόρφωση αυτής του «κοινωνικού είναι»<sup>21</sup>. Ωστόσο, η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου δεν αποτελεί αποκλειστικά έργο του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο ζει, αλλά και της ατομικής του προσπάθειας.

---

<sup>20</sup> Τσαρδάκης Δ., ό.π, σ.σ. 18-19

<sup>21</sup> Durkheim E., *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, επιμ. Καλεράντε Ε., μτφρ. Στασινοπούλου Ε., Γρηγόρη, Αθήνα, 2013, σ. 30

## 2. ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

### 2.1. Δομικά στοιχεία του θεάτρου

Κατά τον Σ. Παπαδόπουλο<sup>22</sup>, με τον όρο *δομικά στοιχεία του θεάτρου* αναφερόμαστε σε όλα εκείνα τα σημεία της θεατρικής μορφής, τα οποία μας διευκολύνουν ως θεατές και ως συμμετέχοντες να επικοινωνούμε, δημιουργώντας νοήματα και να κατανοούμε τα συμβαίνοντα, στο πλαίσιο της θεατρικής-σκηνικής σύμβασης.

Σύμφωνα με το μοντέλο των John O' Toole και Brad Haseman, τα δομικά στοιχεία του θεάτρου συνοπτικά είναι τα εξής<sup>23</sup>:

α. το δραματικό περιβάλλον, β. ο ρόλος, γ. το εστιακό κέντρο, δ. η δραματική ένταση, ε. ο χρόνος, στ. ο χώρος, ζ. τα εκφραστικά μέσα, η. τα σύμβολα.

#### Το δραματικό περιβάλλον (dramatic context)

Αποτελεί τον μυθοπλαστικό κόσμο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται το δράμα. Περιλαμβάνει τα γεγονότα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, τους ρόλους, τις σχέσεις, όπως επίσης και τον χωροχρόνο. Το δραματικό περιβάλλον λαμβάνει χώρα στο πραγματικό περιβάλλον της ομάδας.

Ο J. O' Toole υποστηρίζει ότι το δραματικό περιβάλλον πρέπει να είναι μετρήσιμο, επιλεκτικό και οριοθετημένο. Ο ίδιος, με τον όρο "contextual frames" (πλαίσια περιβάλλοντος), υποστηρίζει ότι στο δράμα το πραγματικό, κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (real context) αποτελεί το υπόβαθρο, στο οποίο εντάσσονται το σκηνικό περιβάλλον (context of the setting) και το περιβάλλον του θεατρικού μέσου (context of the medium), τα οποία με τη σειρά τους γίνονται η βάση για την ανάπτυξη του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος (fictional context)<sup>24</sup>. Υπό την έννοια αυτή, το δραματικό περιβάλλον αποτελεί μια επιλογή από ανθρώπινα θέματα και καταστάσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν σε συνθήκες δυνάμει πραγματικές.

Ο J. Neelands αναφέρεται στη σύναψη ενός «συμβολαίου» ανάμεσα στον δάσκαλο και τα παιδιά, προτού εμπλακούν στη δραματική διαδικασία. Αυτό παρέχει

<sup>22</sup> Παπαδόπουλος Σ., *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 52

<sup>23</sup> O' Toole J., *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning*, Routledge, London, 1992, σ.σ. 13-46

<sup>24</sup> O' Toole J, ό.π., σ. 52

ασφάλεια και εμπιστοσύνη, καθώς εξασφαλίζει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών<sup>25</sup>. Μέσα στο δραματικό περιβάλλον τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού, κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού.

### Ο ρόλος

Ο ρόλος αποτελεί το όχημα μέσω του οποίου παρίσταται ο ηθοποιός στη σκηνή. Πρόκειται για τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, που βοηθά τα ανθρώπινα υποκείμενα να εκφράσουν μέσα στο δραματικό περιβάλλον τις σχέσεις τους με τους άλλους χαρακτήρες. Σε αντίθεση με το θέατρο και τους επαγγελματίες ηθοποιούς, στο δράμα το ενδιαφέρον του ρόλου δεν εστιάζει στην πλήρη βίωση του χαρακτήρα -από την πλευρά των παιδιών- αλλά στην συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς του χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την αναγωγή της σε γενικότερο πλαίσιο και την κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου.

Η Άβρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου αναφέρουν ότι κατά την ανάληψη ρόλου στο δραματικό περιβάλλον, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει την *οπτική γωνία* του ρόλου του απέναντι σε ένα θέμα και να καθορίσει *τα κίνητρά του*<sup>26</sup>. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται αρχικά η αποκωδικοποίηση της παρούσας κατάστασης, η συγκέντρωση πληροφοριών από προϋπάρχουσες εμπειρίες και η προσαρμογή στην παρούσα κατάσταση, με σκοπό την εμπάθυνση της κατανόησης.

### Το εστιακό κέντρο

Η επιλογή του κατάλληλου εστιακού κέντρου από τον δάσκαλο είναι εξίσου σημαντική όσο και η επιλογή του θέματος κατά την ανάπτυξη του μαθήματος. Ο δάσκαλος επικεντρώνεται σε μια πολύ συγκεκριμένη πλευρά του γενικότερου θέματος, την οποία καλούνται να διερευνήσουν οι συμμετέχοντες. Με την εστίαση στη δραματοποίηση αποφεύγεται η σύγχυση που δημιουργείται από την εμπλοκή σε πολλαπλές πτυχές του θέματος και με τον τρόπο αυτό προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών και η δυναμικότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία της δραματοποίησης.

### Η δραματική ένταση

Αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του δράματος και ταυτόχρονα το λιγότερο προσδιορισμένο. Με τον όρο δραματική ένταση περιγράφεται μία σειρά συναισθηματικών αντιδράσεων που βιώνουν ατομικά ή ομαδικά οι συμμετέχοντες,

---

<sup>25</sup> Neelands J., *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1984, σ.σ. 44-45

<sup>26</sup> Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 43

προκειμένου να εμπλακούν στον φανταστικό δραματικό κόσμο. Η ένταση είναι η «άκρη του γκρεμού, στην οποία οι συμμετέχοντες βρίσκουν τον εαυτό τους». Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει την ομάδα στο χείλος του γκρεμού και έπειτα να τους αφήσει μόνους τους, προκειμένου να επεξεργαστούν τη δεδομένη κατάσταση και να οδηγηθούν σε νέες προσωπικές ανακαλύψεις. «Η τάξη βρίσκεται κάτω από πραγματική πίεση»<sup>27</sup>.

Ο Ο' Toole χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη στιγμή «κατάσταση απόγνωσης»<sup>28</sup>. Ο ίδιος υποστηρίζει πως μία από τις μορφές που παίρνει η δραματική ένταση αποτελεί η διαμάχη. Ωστόσο, πρόκειται για μια έννοια αρκετά απλοϊκή και αμφισβητήσιμη. Προτείνει τέσσερις κατηγορίες από τις οποίες μπορεί να προέρχεται η δραματική ένταση: α. την πράξη, β. τις σχέσεις, γ. την έκπληξη και το μυστήριο, δ. τη μέθεξη<sup>29</sup>.

Στον δάσκαλο και στις επιλογές του επαφίεται η πρόκληση δραματικής έντασης, ο οποίος μπορεί να μετασχηματίσει μια σταθερή κατάσταση σε γεγονός που ελκύει και διεγείρει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών του. Κατά την Heathcote, ένταση προκαλεί: α. Η δημιουργία έκπληξης, β. μια κατάσταση περίπλοκη και μπερδεμένη, γ. η δημιουργία σασπένς, δ. η κατάσταση αναμονής και αγνώστου, ε. η έλλειψη χώρου και χρόνου, στ. η απαγόρευση<sup>30</sup>.

### Ο χρόνος

Αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του δράματος. Ο μυθοπλαστικός χρόνος αφορά το «τώρα» του φανταστικού δραματικού κόσμου. Καθορίζεται από γεγονότα που λειτουργούν αποσπασματικά σε μια κυκλική ροή. Πρόκειται για εικόνες που ενέχουν παρελθόν και παρόν με έμφαση στα γεγονότα και στους χαρακτήρες και όχι στη γραμμική πλοκή αυτή καθαυτή.

Ο χρόνος επιβραδύνεται και ανοίγει ή «παγώνει», με σκοπό να επιτευχθεί η εστίαση στην εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων, στα αισθήματα και τις σκέψεις τους. Μια ολόκληρη ζωή ενός χαρακτήρα συμπυκνώνεται και παρουσιάζεται σε επιλεγμένα στιγμιότυπα. Από την άλλη, υπάρχει η δυνατότητα μια στιγμιαία κατάσταση να επιμηκύνεται με την καθυστέρηση του δραματικού χρόνου, με σκοπό την εμβάθυνση στα γεγονότα και τους χαρακτήρες<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Wagner B-J., *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd, Cheltenham, 1990, σ.σ. 148-149

<sup>28</sup> Ο' Toole J., ό.π., σ. 132

<sup>29</sup> Ο' Toole J., ό.π., σ. 34

<sup>30</sup> Wagner B-J., ό.π., σ.σ. 149-153

<sup>31</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π. σ. 58

## Ο χώρος

Ο χώρος για τον Ο' Toole αποτελεί το στοιχείο του δράματος που το διαφοροποιεί από την λογοτεχνία, δεδομένου ότι στο δράμα υπάρχει η φυσική παρουσία του χώρου<sup>32</sup>. Ο φυσικός χώρος μέσα από τη μίμηση και τον συμβολισμό μετατρέπεται σε χώρο φανταστικό, προς εξυπηρέτηση του δράματος. Έτσι, η σχολική αίθουσα μετατρέπεται σε πλατεία, ενώ αργότερα η ίδια αίθουσα σε παλάτι του βασιλιά. Ο συμβολικός χώρος, επομένως, έχει την ευελιξία να μεταβάλλεται, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε δράσης.

Για να μπορέσει, ωστόσο, να αναπτυχθεί μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και να ενταχθεί η ομάδα στο δραματικό περιβάλλον, βασική προϋπόθεση είναι η διευθέτηση του διαθέσιμου χώρου. Κάτι τέτοιο αφορά τις σκηνογραφικές παρεμβάσεις και την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά μεγέθους της ομάδας, τόσο για την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του εργαστηρίου όσο και για την ασφάλεια των συμμετεχόντων<sup>33</sup>.

## Τα εκφραστικά μέσα

Πρόκειται για τον λόγο και την κίνηση, μέσα τα οποία χρησιμοποιεί ο ηθοποιός προκειμένου να επικοινωνήσει με το κοινό του. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει με τους συμμετέχοντες του δράματος, στους οποίους ο λόγος και η κίνηση συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε μέσα από τις διαβαθμίσεις και τις ποιότητές τους να καταστήσουν εφικτή την επικοινωνία της ομάδας και την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

Ιδιαίτερης σημασίας στοιχεία -για τον πλούτο του παραγόμενου μηνύματος- αποτελούν τα παραγωγικά χαρακτηριστικά του λόγου, τα οποία είναι οι «φωνητικές ποιότητες» (ρυθμός και άρθρωση) και οι «φωνητικοί ποιοτικοί δείκτες» (ένταση και οξύτητα)<sup>34</sup>. Ο λόγος αποτελεί τη λεκτική μορφή επικοινωνίας.

Η μη λεκτική μορφή επικοινωνίας απαρτίζεται από τις χειρονομίες, τις στάσεις, τις κινήσεις και τις εκφράσεις των συμμετεχόντων. Αυτά όχι μόνο διευρύνουν τις δυνατότητες του παραγόμενου μηνύματος, αλλά μπορούν να σταθούν ικανά να προσφέρουν από μόνα τους επικοινωνία. Ο Ο' Toole αναφέρει ότι κάθε δράση, που

---

<sup>32</sup> Ο' Toole J., ό.π., σ. 34

<sup>33</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 59

<sup>34</sup> Elam K., *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 103



ορίζεται από τον λόγο και την κίνηση, μπορεί να παρέχει τη λειτουργία της επικοινωνίας, της σκοπιμότητας και της έκφρασης<sup>35</sup>.

### Τα σύμβολα

Σύμβολα αποκαλούνται τα κρυμμένα νοήματα, που βρίσκονται πίσω από κάθε ομιλία, κίνηση, χειρονομία, στάση, εικόνα, μουσική και αντικείμενο<sup>36</sup>. Ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τα σύμβολα. Ο ίδιος, μέσα από τα σύμβολα που θα επιλέξει, στοχεύει στη συγκίνηση, ενώ και τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα, προκειμένου να οροθετήσουν ένα χαρακτήρα, ένα χώρο ή μια συμπεριφορά.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα παιδιά έρχονται στο δημοτικό σχολείο εξοικειωμένα με τα σύμβολα και φέρουν προϋπάρχουσα εμπειρία από αυτά, μέσα από το παιχνίδι τους, το οποίο ο Piaget ονομάζει «συμβολικό παιχνίδι» και λαμβάνει χώρα ήδη από τη νηπιακή τους ηλικία<sup>37</sup>.

## 2.2. Θεατρικές Τεχνικές

Οι θεατρικές τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν το δραματικό περιβάλλον, να εμβαθύνουν σε αυτό και να επεξεργαστούν δραματικές καταστάσεις, σε μία μη γραμμική ροή, διεισδύοντας στον χώρο και τον χρόνο και εξελίσσοντάς τες. Τους δίνεται η ευκαιρία εξερεύνησης των σκέψεων, των στάσεων και των κινήτρων των χαρακτήρων, ενώ παράλληλα μέσω της ενεργοποίησης στοχαστικών διεργασιών, οι συμμετέχοντες αποκτούν τη δυνατότητα να παρέμβουν στην ιστορία σύμφωνα με προσωπικές κρίσεις. Συντελούν, επίσης, στο να κατανοήσουν την εσωτερική διάρθρωση των σχέσεων και των καταστάσεων. Επίσης, τους επιτρέπουν την ανάπτυξη της εκφραστικής, απεικονιστικής, διερευνητικής και αυτοσχεδιαστικής δράσης.

Ο ερευνητής χρειάζεται να γνωρίζει τη σκοπιμότητα και την χρησιμότητα κάθε τεχνικής, ώστε να διαλέξει την κατάλληλη, προκειμένου να οδηγηθεί σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. Καθοριστικής σημασίας είναι ο εμπνευστής να έχει

---

<sup>35</sup> O' Toole J., ό.π., σ. 40

<sup>36</sup> Wooland B., *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*, μτφρ. Ε. Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ.σ. 163-166

<sup>37</sup> Ο Piaget κατηγοριοποιεί το παιχνίδι του παιδιού με βάση τα στάδια ανάπτυξής του. Στη δεύτερη κατηγορία συναντούμε το «συμβολικό παιχνίδι» (symbolic play), με αναπαράσταση αντικειμένων και καταστάσεων, το οποίο εκδηλώνεται αρκετά νωρίς στη ζωή του νηπίου για να αρχίσει να φθίνει κατά το τέταρτο έτος και να εξαλειφθεί ως το δωδέκατο έτος της ηλικίας του.  
Piaget J., *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Norton & Co, New York, 1962, σ.σ. 105-146

ξεκαθαρίσει, κατά τον σχεδιασμό του εργαστηρίου του, ποιες ικανότητες των συμμετεχόντων σκοπεύει να αναδείξει, προκειμένου να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη τεχνική. Σε αυτό τον βοηθούν οι κατηγοριοποιήσεις των θεατρικών τεχνικών, οι οποίες βρίσκονται στη σχετική βιβλιογραφία<sup>38</sup>.

Ο Σ. Παπαδόπουλος προβαίνει στην κατηγοριοποίησή τους με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν στα παιδιά. Οι τεχνικές, λοιπόν, μπορεί να είναι:

α. *τεχνικές εικονικής εκφραστικής αναπαράστασης*, όπως η «παγωμένη εικόνα», τα «γραπτά κείμενα», οι «χάρτες», τα «διαγράμματα», το «περίγραμμα του χαρακτήρα», «μια μέρα στη ζωή» και άλλα.

β. *τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης*, όπως είναι η «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», τα «γραπτά κείμενα- γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», ο «συλλογικός χαρακτήρας», η «οπτική γωνία», οι «αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές» και άλλα.

γ. *τεχνικές έρευνας*, όπως η «παρακολούθηση», η «καρέκλα των αποκαλύψεων», ο «μανδύας του ειδικού», η «συνέντευξη» και άλλα.

δ. *τεχνικές αυτοσχεδιασμού*, όπως το «θέατρο φόρουμ», το «παιχνίδι ρόλου, συνάντηση», η «δραματοποιημένη αφήγηση» και άλλα.

ε. *τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης*, όπως οι «πινακίδες», η «αναλογία», η «τελετουργία» και άλλα.

στ. *τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας*.

Τονίζει δε, ως τεχνική καθοριστικής σημασίας αυτή του «δασκάλου σε ρόλο», που καλλιεργεί την ικανότητα του δασκάλου να αναλαμβάνει ρόλους<sup>39</sup>.

Οι Neelands και Goode προσφέρουν μια ολοκληρωμένη πρόταση για χρήση τεχνικών δραματοποίησης, προβαίνοντας στην κατηγοριοποίησή τους με βάση τη λειτουργία τους στη θεατρική δράση.

Έτσι, διακρίνουν τις εξής τέσσερις κατηγορίες:

α. *Τεχνικές που ερευνούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context Building)*.

β. *Τεχνικές που αφορούν στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative)*.

γ. *Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic)*.

δ. *Τεχνικές που εμβαθύνουν στην ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective)*.

<sup>38</sup> Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010, σ. 245

<sup>39</sup> Παπαδόπουλος, Σ., *ό.π.*, σ.σ. 245-246

Οι Neelands και Goode αναφέρουν πως η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση δεν θέτει αυστηρά όρια. Αντιθέτως τα όρια είναι ρευστά και μοναδικό σκοπό έχουν την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής. Απαραίτητο είναι, σε περίπτωση που υπάρξει ανάγκη, να έχει την ευελιξία ο εκπαιδευτικός να αλλάξει ή να αναπροσαρμόσει τις τεχνικές ανάλογα με την ανταπόκριση των παιδιών. Αποδεκτή γίνεται, τέλος και η τροποποίηση κάποιας τεχνικής από τον δάσκαλο ή η δημιουργία κάποιας νέας, με βάση τα στοιχεία του θεάτρου<sup>40</sup>.

Πιο αναλυτικά, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, όπως προτάθηκαν από την κατηγοριοποίηση του Σ. Παπαδόπουλου, είναι οι ακόλουθες:

#### α. Τεχνικές εκφραστικής- εικονικής αναπαράστασης

- **Παγωμένη εικόνα** (still image, frozen picture, tableau). Πρόκειται για εικόνες, που αποτυπώνουν ένα στιγμιότυπο του δραματικού περιβάλλοντος από τα παιδιά, χωρίς κίνηση και λόγο. Άλλοτε παρουσιάζονται διάφορες παγωμένες εικόνες στη σειρά, ως στιγμιότυπα της εξέλιξης μιας κατάστασης. Οι εικόνες αυτές είναι δυναμικές, καθώς αποκρυσταλλώνουν το νόημα της δράσης. Η τεχνική αυτή οφείλει την καταγωγή της στον Augusto Boal<sup>41</sup>. Αποτελεί, επομένως, αποστασιοποιητική τεχνική, όπου η δράση σταματά για να φωτιστούν οι λεπτομέρειες της ιστορίας. Δημιουργώντας στοχαστική ατμόσφαιρα, οι σκέψεις των χαρακτήρων προβάλλονται μέσα από την σωματική έκφραση. Η τεχνική αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια της στοχαστικής ικανότητας τόσο των συμμετεχόντων όσο και των θεατών. Από τη μία, οι συμμετέχοντες καλούνται να αποδώσουν το ουσιαστικό μήνυμα της εικόνας, εστιάζοντας στο νόημα. Από την άλλη, οι θεατές καλούνται να ανακαλύψουν το νόημα της εικόνας και να εμβαθύνουν σε αυτό.

Επιπλέον, η αξιοποίηση άλλων κωδίκων του θεάτρου, όπως είναι για παράδειγμα η μουσική, τα τραγούδια, ηχητικά, φωνητικά, ένα αφαιρετικό σκηνικό, ορισμένα σκηνικά αντικείμενα αλλά και ο κατάλληλος φωτισμός και τα κοστούμια, που μπορούν να ενταχθούν στην παρουσίαση της παγωμένης εικόνας, τονίζει τη θεατρικότητά της και καθιστά πληρέστερο το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Σημαντικό είναι να τονιστεί η ανάγκη της λιτότητας αυτών των στοιχείων, ώστε να μην επισκιάζουν τον στοχαστικό χαρακτήρα και αποπροσανατολίζουν από τον σκοπό της τεχνικής.

<sup>40</sup> Neelands J., & Goode T., *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, σ.σ. 6-7

<sup>41</sup> Boal A., *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London, 2000, σ. 135

Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές της τεχνικής των παγωμένων εικόνων, οι οποίες προκύπτουν από τον συνδυασμό τους με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης κι αφορούν το «ζωντάνεμα» των εικόνων αυτών.

- **Το περίγραμμα του χαρακτήρα** (role on the wall). Οι μαθητές σχεδιάζουν, σε φυσικό μέγεθος, το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Κατά τη διάρκεια του δράματος, οι μαθητές προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο ρόλο. Παράλληλα, μπορούν να του χαρίσουν ποιήματα, να τον συμβουλεύσουν και να συνθέσουν ατομικά ή ομαδικά τραγούδια, επιστολές και γράμματα για να του τα προσφέρουν. Ακόμα, του γράφουν σχετικά με όσα γνωρίζουν για την προσωπικότητά του αλλά και σχετικά με το τι θα ήθελαν να πληροφορηθούν<sup>42</sup>.

Η τεχνική αυτή δημιουργεί κλίμα ενσυναίσθησης και στοχασμού. Η παρουσία του χαρακτήρα δημιουργεί εξαιρετικά φορτισμένο περιβάλλον, καθώς οι συμμετέχοντες τον αισθάνονται παρόντα μεν, χωρίς όμως να μπορεί να πάρει θέση στα διαδραματιζόμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία αυθεντικά παραγόμενου επικοινωνιακού λόγου. Προκαλεί συγκίνηση και ενεργοποιεί την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων. Απαιτεί δε από αυτούς να προβούν σε αξιολόγηση των γεγονότων και να διατυπώσουν με υπευθυνότητα λόγο συμβουλευτικό<sup>43</sup>.

- **Εικόνες από τη ζωή ενός χαρακτήρα ή Μια μέρα στη ζωή** (a day in the life). Χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες για να παρουσιάσουν διάφορα στιγμιότυπα της ζωής ενός χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό, προσεγγίζεται ο χαρακτήρας σε βάθος και πραγματοποιείται μια βαθύτερη γνωριμία με αυτόν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μπορούν, μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής, να αναζητήσουν στοιχεία και να ανακαλύψουν αιτίες, οι οποίες οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις<sup>44</sup>. Αντίστοιχα προς την παρουσίαση στιγμιότυπων μιας μέρας, μπορούν να παρουσιαστούν και διαδοχικές σκηνές - γεγονότα, τα οποία πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής του χαρακτήρα.

---

<sup>42</sup> Ο Σίμος Παπαδόπουλος προτείνει σχετικά, εντός του περιγράμματος του ρόλου να τοποθετούνται όσα γνωρίζουν οι μαθητές για αυτόν γραμμένα απευθείας στο χάρτινο σώμα ή να εναποθέτουν σε αυτό κείμενα γραμμένα σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια. Έξω από το περίγραμμα και γύρω από τον χαρακτήρα να τοποθετούνται όσα δεν γνωρίζουν και θα ήθελαν να πληροφορηθούν οι συμμετέχοντες για τον ρόλο αυτό. Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 248

<sup>43</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 249

<sup>44</sup> Κατσαρίδου Μ., ό.π., σ. 70

Η τεχνική αυτή καλεί τους συμμετέχοντες να ερευνήσουν γεγονότα, απόψεις, καταστάσεις και στάσεις. Προωθεί την κατανόηση κινήτρων, στάσεων και συνεπακόλουθων αποτελεσμάτων, σε μια σχέση αιτίου - αιτιατού. Παράλληλα, υπενθυμίζει ότι η ζωή είναι ευμετάβλητη και δεν προβλέπεται ή σχεδιάζεται με βεβαιότητα. Τέλος, πρακτικά, βοηθά στη συμπύκνωση του χρόνου, αφού η παρουσίαση της ζωής ενός χαρακτήρα γίνεται μέσα από τρεις - τέσσερις επιλεγμένες εικόνες - στιγμιότυπα<sup>45</sup>.

#### β) Τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης

- **Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης** (thought - tracking). Η τεχνική αυτή συνδυάζεται συνήθως με την τεχνική των παγωμένων εικόνων. Δίνει την ευκαιρία για αποκάλυψη προσωπικών σκέψεων και αντιδράσεων των συμμετεχόντων σε ρόλο.

Η δράση των μαθητών παγώνει στο σημείο που ο εμπυχωτής κρίνει ενδιαφέρον και απαραίτητο. Ταυτόχρονα παγώνει και ο χρόνος. Τότε οι συμμετέχοντες, σε ρόλο, αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Απαραίτητη είναι η χρήση α' ενικού προσώπου. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλες παραλλαγές. Ο Σ. Παπαδόπουλος προτείνει τις εξής:

#### ❖ το χτίσιμο της κατάστασης

Η ομάδα παρουσιάζει το θέμα που θα πραγματευτεί, μοιράζει τους ρόλους που θα υποδυθεί κάθε μέλος και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζει το θέμα στους μαθητές - θεατές. Κατόπιν, οι χαρακτήρες μπαίνουν στον «πίνακα» ένας ένας, εξηγώντας την ταυτότητά του και τη σχέση του με τους άλλους χαρακτήρες. Καθένας που μπαίνει προσθέτει νέα στοιχεία και αποδίδει μια καινούργια διάσταση στο θέμα. Η σταδιακή είσοδος κι άλλων προσώπων κάνει την κατάσταση ολοένα και πιο σύνθετη, καθώς οι σχέσεις των χαρακτήρων εμπλουτίζονται.

#### ❖ η αλλαγή της κατάστασης

Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική, η παγωμένη εικόνα που έχει προηγηθεί, ύστερα από το κατάλληλο σήμα του εμπυχωτή, ζωντανεύει. Οι συμμετέχοντες μπορούν να «ξεπαγώσουν» και να ξεκινήσουν αυτοσχεδιασμούς ( τεχνική «το ζωντανέμα της εικόνας») . Επίσης, η εικόνα μπορεί να δημιουργηθεί από κάποιον γλύπτη, έναν μαθητή δηλαδή, που αναλαμβάνει να τοποθετήσει ή επανατοποθετήσει

---

<sup>45</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 250

τους συμμαθητές του σε μια συγκεκριμένη στάση. Ακόμα, οι συμμετέχοντες μπορούν να βγουν έξω από την εικόνα ένας ένας, να την παρατηρήσουν από απόσταση και να προβούν σε αλλαγές.

Σύμφωνα με το «θέατρο εικόνας» του Boal, αμέσως μετά την αναπαράσταση της πραγματικής εικόνας (real image), μπορεί να ζητηθεί η δημιουργία της ιδανικής εικόνας (ideal image) της ίδιας κατάστασης, καθώς και η εικόνα μετάβασης από την πρώτη εικόνα στη δεύτερη<sup>46</sup>.

Η ανάγκη να παρέμβουν στην εικόνα κρατά τους συμμετέχοντες σε εγρήγορση, ενώ παράλληλα διατηρεί την προσοχή τους. Η σκηνοθετική εμπλοκή του ακροατηρίου στον πίνακα διεγείρει τη δημιουργικότητα και την φαντασία τους. Η αλλαγή των άλλων επέρχεται ύστερα από προσωπική ενδοσκόπηση. Έτσι, συντελείται και προσωπική αλλαγή.

#### ❖ οι φωναχτές σκέψεις

Ο εμπυχωτής ή κάποιος θεατής πλησιάζει στον πίνακα και με ένα του άγγιγμα απευθύνει κάποια ερώτηση στους χαρακτήρες ή τους ζητά να εκφράσουν τις σκέψεις τους (talking freeze ή thought-tracking). Οι ερωτώμενοι απαντούν σε ρόλο σε ερωτήσεις όπως: Ποιος είσαι; Πώς αισθάνεσαι; Τι σκέφτεσαι να κάνεις; Τι νομίζεις ότι έπρεπε να γίνει; Τι έχει συμβεί;

Οι χαρακτήρες εκφράζονται για πράγματα που πραγματικά πιστεύουν και θέλουν, αποκαλύπτοντας, με τον τρόπο αυτό, και προσωπικές σκέψεις, προτιμήσεις και συναισθήματα. Πολλές φορές αυτά είναι αντίθετα από όσα είδαν σε προηγούμενες δράσεις ή και εντελώς καινούργια. Έτσι, η αρχική κατανόηση των τελευταίων ανατρέπεται και δίνεται νέα πληροφορία, η οποία αποκαλύπτει το «κυπόγειο κείμενο»<sup>47</sup>. Πρόκειται για όσα υπονοούνται πίσω από τις ενέργειες των χαρακτήρων. Για αυτά, τα οποία δεν είναι γραμμένα σε κανένα κείμενο κι όμως υπάρχουν. Είναι η αλήθεια που εκφράζουν οι χαρακτήρες.

#### ❖ Η δράση που παγώνει

Μια αυτοσχέδια δράση διακόπτεται και παγώνει σε μια δυναμική εικόνα, προκειμένου να διερευνηθούν τα κρίσιμα σημεία της. Τη δράση διακόπτει είτε ο εμπυχωτής είτε οι συμμετέχοντες είτε το κοινό. Οι χαρακτήρες ερωτώνται για να μιλήσουν για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

<sup>46</sup> Boal A., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μτφρ. Μ. Παπαδήμα, σοφία. Θεσσαλονίκη, 2013, σ.σ. 59-60

<sup>47</sup> Somers J., *Drama in the Curriculum*, Cassell, London, 1994, σ. 74

Η προηγούμενη και η παρούσα εκδοχή της τεχνικής εξοικειώνει τους συμμετέχοντες με την κατανόηση του εσωτερικού τους εαυτού. Παράλληλα, καλλιεργείται η κριτικο-στοχαστική τους ικανότητα, καθώς καλούνται να παρατηρήσουν ή να ξαναδούν τη στάση τους. Τα οφέλη είναι πολλά και για το ακροατήριο, το οποίο βιώνει μια ισχυρή εμπειρία θέασης των ενδόμυχων αποκαλύψεων των συμμετεχόντων. Το ενδιαφέρον τους κορυφώνεται, καθώς μέσα από τις ανατροπές που φέρνουν οι σκέψεις των χαρακτήρων, οι θεατές επαναπροσδιορίζουν τις προσδοκίες τους για την εξέλιξη της ζωής τους.

Τέλος, ο φωτισμός, τα κοστούμια, οι μάσκες, τα μουσικά και ηχητικά ερεθίσματα λειτουργούν επικουρικά στο παραστασιακό αποτέλεσμα της εικόνας, διευκολύνοντας την κατανόησή της<sup>48</sup>.

- **Γραπτά κείμενα. Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο.** Πρόκειται για γραπτά κείμενα, τα οποία γράφουν οι συμμετέχοντες σε ρόλο ή εκτός ρόλου, προκειμένου να επικοινωνήσουν με ένα συγκεκριμένο ακροατήριο. Αποτελούν κείμενα γεμάτα με προσωπικές σημασίες, σκέψεις, συναισθήματα, που προκύπτουν μετά από στοχασμό και κριτική θέαση των πραγμάτων. Με βαθιά βιωματική, αυθεντική και ολιστική γραφή, γίνονται συγγραφείς και διαμορφώνουν ισχυρό λόγο ως αποτέλεσμα των επικοινωνιακών συνθηκών της δράσης. Μετατρέπουν, έτσι, τις βιωμένες δραματικές ή προσωπικές εμπειρίες τους σε γραπτές αναπαραστάσεις.

Η γραφή μπορεί να εισαχθεί σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του δραματικού περιβάλλοντος, ως διαδικασία:

α. *εναρκτήρια*. Η συγγραφή γραπτών κειμένων πραγματοποιείται αμέσως μετά την ανάγνωση των κειμένων από τον δάσκαλο.

β. *διερευνητική*. Κατά την εμβάθυνση μιας ιστορίας, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους και συντάσσουν γραπτά κείμενα.

γ. *αξιολόγησης*. Στη φάση της αξιολόγησης, ο εμπνευστής ζητά από τους συμμετέχοντες να γράψουν, σε ρόλο, ημερολόγια, επιστολές, μηνύματα, αποχαιρετιστήριους λόγους. Ακόμα, κείμενα που προέρχονται από το μέλλον ή το παρελθόν, αποκαλύπτοντας τα κίνητρα και τις αιτίες των πεπραγμένων<sup>49</sup>. Σημαντικές είναι και οι γραπτές εργασίες εκτός ρόλου, κατά τις οποίες, οι συμμετέχοντες καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις και τις κρίσεις τους κατά τη διάρκεια του δράματος ή μετά την ολοκλήρωσή του.

<sup>48</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ.σ. 251-255

<sup>49</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ.σ. 255-258

Ο Jonothan Neelands σημειώνει ότι υπάρχουν τόσο παιδαγωγικοί όσο και πρακτικοί λόγοι, οι οποίοι οδηγούν στη χρήση γραπτών εργασιών. Αναφορικά με τους πρακτικούς λόγους, υπερτονίζει τον εφήμερο χαρακτήρα του δράματος -το οποίο υφίσταται μόνο την ώρα της δράσης που συντελείται- έναντι της μονιμότητας των γραπτών κειμένων, τα οποία αποτελούν ορατά δείγματα της προόδου των συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια. Σχετικά με τους παιδαγωγικούς λόγους, υπογραμμίζει ότι η γραπτή εργασία αποτελεί την εμπάθυση των συμμετεχόντων στις προηγηθείσες θεατρικές διαδικασίες<sup>50</sup>.

- **Συλλογικός χαρακτήρας** (collective character). Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν να παίξουν τις πολλαπλές πλευρές ή σκέψεις του ίδιου χαρακτήρα, συνδιαμορφώνοντάς τον. Παίζοντας τον ίδιο ρόλο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δημιουργείται ένα έντονα αλληλοδραστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο η μία άποψη μπορεί να ενισχύει ή να αντιμάχεται της άλλης. Διαμορφώνεται, με τον τρόπο αυτό, μια ισχυρή προσωπικότητα, ενώ παράλληλα, τονίζεται η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η θέαση από διαφορετικές οπτικές γωνίες του ίδιου θέματος και του ίδιου προσώπου αποτελεί και το πλεονέκτημα της τεχνικής. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό μέσο ανάπτυξης του στοχαστικού μονολόγου, ενώ καλλιεργεί και τη διαλογική ευφυΐα των συμμετεχόντων, καθώς μαθαίνουν να εμπλουτίζουν τον διάλογο με κριτική σκέψη. Η ανάγκη για ετοιμότητα συνέχισης της σκέψης του άλλου ή της απόκρισης στον διάλογο αυξάνει τη συγκέντρωση της προσοχής των συμμετεχόντων. Τέλος, η τεχνική αυτή προάγει τη συλλογικότητα και το συνεργατικό κλίμα<sup>51</sup>.

- **Ο διάδρομος της συνείδησης** (conscience alley). Η τεχνική αυτή αποτελεί είδος της τεχνικής «αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές», που χρησιμοποιείται, όταν ένας χαρακτήρας καλείται να πάρει μια καθοριστική απόφαση ή βρίσκεται σε μεγάλο δίλημμα. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν τον ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα κι εκφράζουν τις σκέψεις του (voices in the head). Επίσης, μπορούν να του δίνουν συμβουλές και οδηγίες.

Δημιουργώντας ένα τούνελ με το σώμα τους, περνά από μέσα ο χαρακτήρας, ο οποίος μπορεί να είναι συλλογικός ή ατομικός. Συχνά, οι ιδέες είναι αντίθετες, ενισχύοντας το αδιέξοδο του χαρακτήρα και την τραγική του θέση. Διατυπώνονται

---

<sup>50</sup> Neelands J., *Beggining Drama 11-14*, David Fulton Publishers, London, 2002, σ. 32

<sup>51</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ.σ. 259-260



άλλοτε με ουδέτερο ύφος, χωρίς οπτική επαφή κι άλλοτε με νατουραλιστική διάθεση, κοιτώντας τον στα μάτια. Δίνεται έμφαση στον κριτικό λόγο, ενώ οι κινήσεις χαρακτηρίζονται από λιτότητα.

Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες υπενθυμίζουν στον χαρακτήρα προσωπικές του δεσμεύσεις, υποχρεώσεις και ευθύνες, επαναφέρουν στο προσκήνιο προηγούμενες συμπεριφορές και καταστάσεις και, παράλληλα, δοκιμάζουν τις αντοχές του. Έτσι, γίνεται κατανοητή από όλους τους συμμετέχοντες η δυσκολία και περιπλοκότητα των κοινωνικών συναναστροφών, αλλά και η δύναμη ανάληψης ευθυνών από τον άνθρωπο.

Η τεχνική αυτή απαιτεί προσοχή και ετοιμότητα, ενώ παράλληλα διαμορφώνει κλίμα ευθύνης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Δημιουργεί, επίσης, αισθήματα τρυφερότητας, κατανόησης αλλά και ωμού -πολλές φορές- ρεαλισμού. Μέσα από την συγκινησιακή φόρτιση, που προκαλείται από τα συνειδησιακά εμπόδια, διαμορφώνει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω στοχασμό<sup>52</sup>.

#### γ) Τεχνικές έρευνας

- **Η καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ ανακριτική καρέκλα** (hot - seating). Πρόκειται για την τεχνική, κατά την οποία μία ομάδα παιδιών εντός ή εκτός ρόλου θέτει ερωτήσεις σε ένα ή περισσότερα παιδιά, που κάθονται στην *ανακριτική καρέκλα* και βρίσκονται σε ρόλο. Ο ρόλος αυτός συνήθως κάθεται απέναντι από την ομάδα. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται οι αξίες, τα κίνητρα, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του ρόλου. Παράλληλα, γίνεται φανερή η επίδραση που έχουν κάποια γεγονότα της ιστορίας στη δράση του ρόλου. Σταδιακά, ο ρόλος αποκαλύπτεται και δείχνει τον πραγματικό του εαυτό.

Σύμφωνα με τον Σ. Παπαδόπουλο, το ύφος των ερωτήσεων που πραγματοποιούνται επηρεάζει το κλίμα που δημιουργείται και δίνει διαφορετική κάθε φορά διάσταση στην διαδικασία. Οι διαστάσεις που μπορεί να λάβει η τεχνική είναι:

- α. τυπικά ανακριτική
- β. δημοσιογραφική
- γ. συμβουλευτική-υποστηρικτική<sup>53</sup>

Ακόμα, ο ίδιος ο εμπυχωτής, σε ρόλο, μπορεί να είναι αυτός ο οποίος κάθεται στην ανακριτική καρέκλα, κινώντας την εξέλιξη της ιστορίας σε ένα πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Οι απαντήσεις που δίνει ο δάσκαλος σε ρόλο δεν είναι τυχαίες.

---

<sup>52</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 262

<sup>53</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π. σ. 264

Πρόκειται για εμπειριστατωμένες, λιτές, ξεκάθαρες ή αμφίσημες απαντήσεις, που δίνονται για να διεγείρουν τη σκέψη των συμμετεχόντων, να προκαλέσουν νέα ερωτήματα και να διερευνήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και τη συνθετότητα της σκέψης και της δράσης του ανθρώπου.

Μέσα από την συγκεκριμένη τεχνική, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να διερευνήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Επίσης, η καρέκλα των αποκαλύψεων επιτρέπει την απόκλιση στις γνώμες, μέσα από τη διαδοχική παρουσίαση απόψεων περισσότερων χαρακτήρων για το ίδιο γεγονός. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες η δύναμη της θέασης του ίδιου γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες προσλαμβάνουσες και τα κίνητρα του κάθε ανθρώπου.

Η τεχνική αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί με φωτισμό, ήχο και μουσική ή και με τα τρία, σε μια συνδυαστική εκδοχή. Ένας προβολέας, ο οποίος πέφτει πάνω στον χαρακτήρα που ανακρίνεται, αφήνοντας τον υπόλοιπο χώρο στο σκοτάδι, ένας ήχος ή μια μουσική σχετική με τη ζωή και τις πράξεις του χαρακτήρα, ή ακόμα όλα μαζί, δυναμώνουν τη στοχαστική διάθεση και προκαλούν τη συγκίνηση των συμμετεχόντων.

Η τοποθέτηση του χαρακτήρα σε μια καρέκλα απέναντι από την ομάδα που ανακρίνει λαμβάνει διάφορες εκδοχές. Η καρέκλα μπορεί και να απουσιάζει, χωρίς να αλλοιώνει την τεχνική. Ο Σ. Παπαδόπουλος προτείνει τις παρακάτω εκδοχές τοποθέτησης χαρακτήρα:

- α. σε όρθια ή καθιστή στάση, στην ίδια νοητή ευθεία με τους ερωτώντες, στους οποίους θα απαντά χωρίς να τους βλέπει,
- β. σε καθιστή στάση με γυρισμένη την πλάτη στους ερωτώντες,
- γ. σε όρθια ή καθιστή στάση σε διάφορα σημεία μέσα στον χώρο, σε θέση κάθε φορά ανάλογη με τη συγκεκριμένη δυναμική που αποκτά η θέση του σε σχέση με τους ερωτώντες<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Παπαδόπουλος σ., ό.π. σ. 266

#### δ) Τεχνικές αυτοσχεδιασμού

- **Θέατρο Φόρουμ** (forum theatre). Αποτελεί μία τεχνική παρμένη από το *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, του Βραζιλιάνου θεατροπαιδαγωγού Augusto Boal<sup>55</sup>. Κατά την τεχνική αυτή, οι θεατές συνδιαμορφώνουν τη δράση και από θεατές (spectators) γίνονται ηθοποιοί (spect-actors).<sup>56</sup> Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον, κατά το οποίο τα όρια ανάμεσα σε θεατές και ηθοποιούς εξοβελίζονται.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο έχει προκύψει, αναζητώντας τη λύση του. Δεν είναι, όμως, πάντα αυτός ο σκοπός. Το θέατρο Φόρουμ εστιάζει περισσότερο στην εύρεση των αιτιών, που οδηγούν στην καταπίεση και προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον καταπιεσμένο.

Έτσι, χωρίζονται σε δύο ομάδες και καθεμιά προτείνει από έναν παίκτη. Οι παίκτες μπαίνουν σε ρόλο. Ο ένας σε αυτόν του «καταπιεζόμενου-πρωταγωνιστή» και ο άλλος σε αυτόν του «καταπιεσμένου-ανταγωνιστή». Παρουσιάζουν μία σκηνή, η οποία ολοκληρώνεται με μία λύση. Αν η δράση δεν εξελιχθεί θετικά για τον καταπιεζόμενο και όταν η λύση δεν γίνει αποδεκτή από όλους, η σκηνή ξαναπαίζεται από την αρχή, μόνο που σε αυτή την περίπτωση, οι θεατές αποκτούν ενεργό συμμετοχή, μέσα από την εμπλοκή τους.

Η συμμετοχή πραγματοποιείται, είτε διακόπτοντας τη δράση ο εμψυχωτής και καλώντας κάποιον από τους θεατές να αναλάβει δράση είτε κάνοντας σήμα με το χέρι του ο ίδιος ο συνδιαλεγόμενος και αναζητώντας βοήθεια από την ομάδα του. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να ζητήσει οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συνεχίσει και τη στάση που θα κρατήσει. Ακόμα, αν κάποιο μέλος από τις δύο ομάδες θεωρήσει ότι πρέπει να παρέμβει και νιώσει την ανάγκη να το κάνει, μπορεί να αντικαταστήσει τον χαρακτήρα της ομάδας του, κάνοντας σήμα με το χέρι του.

---

<sup>55</sup> Ο Boal έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από τις απόψεις του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire, ο οποίος έχει γενικότερα επηρεάσει τον χώρο του *θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Το *Θέατρο του Καταπιεσμένου* ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και βρήκε απήχηση στην καταπιεσμένη από τα διακτατορικά καθεστάτα Βραζιλία. Σύντομα διαδόθηκε σε όλη τη Ν. Αμερική, εξετάζοντας υπαρκτές μορφές καταπίεσης όπως φτώχεια, ρατσισμό, σεξισμό.. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, οι τεχνικές του Boal, βρίσκουν μεγάλη απήχηση και στην Ευρώπη, εξετάζοντας εδώ μη απτές και ορατές μορφές καταπίεσης, όπως είναι ο φόβος, η μοναξιά κ.ά.  
Κατσαρίδου Μ., ό.π., σ. 79

<sup>56</sup> Ο J. Neelands το ονομάζει «θέατρο των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών» θεωρώντας ότι η αλλαγή διαμορφώνεται αρχικά στη φαντασία του θεατή ως πιθανότητα κι αυτό αποτελεί τον σπόρο, ο οποίος θα επιφέρει την πραγματική αλλαγή.

Neelands J., « Θέατρο και Μεταμορφώσεις: πώς το θέατρο μάς βοηθάει να δούμε ποιο είμαστε και πώς αλλάζουμε;», στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Πρακτικά της 4<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004, σ. 22-23

Σε γενικές γραμμές, πρόκειται για κορυφαία θεατροπαιδαγωγική τεχνική, υπό την έννοια ότι ζητά από τους συμμετέχοντες όχι μόνο να μπουν στη δράση, αλλά και να την αξιολογήσουν, παρουσιάζοντας τη δική τους πρόταση<sup>57</sup>. Το βασικό της χαρακτηριστικό, η συστηματική, δηλαδή, αξιοποίηση του διαλόγου και η παραγωγή επιχειρημάτων, προωθεί την ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης. Υψίστης σημασίας δε, για τη χρήση της τεχνικής στη διαδακτική του θεάτρου, είναι η παραδοχή του *θεάτρου Φόρουμ* ότι κάθε μέλος έχει το δικαίωμα αλλά παράλληλα και την υποχρέωση να συμβάλλει στη συνδιαμόρφωση της κοινής άποψης<sup>58</sup>. Τέλος, δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν αντιμέτωποι με κοινωνικά προβλήματα και να αντιληφθούν πως οι συγκρούσεις έχουν συχνά βαθύτερα αίτια, αποτελέσματα ανθρωπολογικών, πολιτισμικών και πολιτικών δεδομένων και αντιλήψεων.

#### ε) Τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης

- **Τελετουργία** (ceremony). Πρόκειται για μια τεχνική, κατά την οποία πραγματοποιείται αναπαράσταση διαφόρων τελετών, προκειμένου να σηματοδοτηθούν κάποια σημαντικά γεγονότα. Παράλληλα, εμπλέκονται και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και με τον τρόπο αυτό η τεχνική αποκτά πολιτισμική και ιστορική αξία.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο τέλος του δράματος ή ως ανακεφαλαίωση προηγούμενης δραστηριότητας. Όταν δε τοποθετείται στην αρχή του δράματος, μπορεί να συμβάλλει στην άμεση συνεργασία των συμμετεχόντων.

Η τελετουργία δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για να εκφραστούν και να βιωθούν σημαντικά νοήματα μεταξύ των μελών. Διεγείρει τη συγκίνηση και τη σκέψη.

---

<sup>57</sup> Σύμφωνα με τον A. Boal, ο θεατής δε μεταβιβάζει κανένα δικαίωμα για να δράσουν οι άλλοι στη θέση του αλλά δρα και σκέφτεται για τον εαυτό του, μέσα από την προσωπική του απελευθέρωση. Το θέατρο είναι δράση. Ο Boal υποστηρίζει ότι το θέατρο πρέπει να είναι μια πρόβα για τη ζωή κι όχι αυτοσκοπός. Είναι, δηλαδή, μια «γλώσσα», η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε, είτε έχει κλίση στον καλλιτεχνικό τομέα είτε όχι.

Μποάλ Α., *Το θέατρο του καταπιεσμένου*, μτφρ. Ε. Μπραουδάκη, Θεωρία, Αθήνα, 1981, σ. 54 και Boal A., *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, London, 2006, σ. 6

<sup>58</sup> Για τον A. Boal, δύο είναι οι βασικές αρχές του *Θεάτρου του Καταπιεσμένου*: να θέσει τον θεατή πρωταγωνιστή της θεατρικής πράξης και να μεταφέρει αυτές τις θεατρικές δράσεις στην πραγματική του ζωή.

Boal A., "The cops in the Head" στο *Drama Review*, τχ. 34, τμ.3, Φθινόπωρο 1990, σ. 36

Όπως και στην *Αγωγή του Καταπιεσμένου* του Freire, έτσι και στο *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, ο παθητικός και αμέτοχος θεατής δεν έχει θέση.

Ζώνιου Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου» στο *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, τχ. 4, Ιούνιος 2003, διαθέσιμο στο <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf> [τελευταία ανάκτηση 29/9/2017]

στ) Τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο»

- Η τεχνική **δάσκαλος σε ρόλο** (teacher in role) καλεί τον εκπαιδευτικό ή εμπνευστή να αναλάβει έναν δραματικό ρόλο, προκειμένου να εξυπηρετήσει κάποιους σκοπούς. Κατά την H. Beauchamp, αυτοί οι σκοποί είναι: η διέγερση του ενδιαφέροντος για δράση, με την επακόλουθη ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, ο έλεγχος της δράσης, η πρόκληση δραματικής έντασης, η αμφισβήτηση της επιφανειακής σκέψης, η δημιουργία αμφιβολιών, η εξέλιξη της δράσης. Ο *δάσκαλος σε ρόλο* δε λειτουργεί αυθόρμητα, αλλά η ύπαρξή του είναι μεθοδευμένη και προσανατολισμένη στους εκπαιδευτικούς του στόχους<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το θέατρο*, μτφρ. Ε. Πανίτσκα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1998, σ.σ. 182-190

### 3. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ - ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

Η βιβλιογραφική αναζήτηση για εγχώριες μελέτες στην Ελλάδα, κατέδειξε έναν περιορισμένο αριθμό ερευνών, που επικεντρώνονται στο περιεχόμενο των δραματικών τεχνικών και την επιρροή που ασκούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εμπειρική έρευνα έχει καταθέσει σημαντικές διαπιστώσεις, αναφορικά με την υπό εξέταση θεματική.

Παρακάτω παρουσιάζονται συναφείς έρευνες, η μελέτη των οποίων αποτέλεσε αρωγό στη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς τα ευρήματά τους την αφορούν άμεσα.

Ο Σ. Παπαδόπουλος,, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της *διερευνητικής δραματοποίησης*, έχοντας ως μεθοδολογικό όργανο την έρευνα-δράση, προέβη σε έρευνα σχετική με τη διδασκαλία της Γλώσσας. Δημιουργώντας, αρχικά, μια ερευνητική ομάδα απαρτιζόμενη από εκπαιδευτικούς, και αφού διενήργησε προέρευνα, προχώρησε στην κύρια έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2001-2002, σε μαθητές της Δ΄ Δημοτικού. Η εν λόγω μελέτη αποτελείται από τρεις κύκλους. Από αυτούς, ο πρώτος αναπτύχθηκε σε δώδεκα δίωρα, ο δεύτερος σε οκτώμιση διδακτικά δίωρα και ο τρίτος σε εννιά περίπου δίωρα.

Τα συμπεράσματα ήταν θετικά ως προς τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνιακής μεθόδου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές βελτίωσαν τις συνεργατικές τους σχέσεις και αισθάνθηκαν ευχαρίστηση. Επίσης, αναπτύχθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητά τους, η οποία αποτυπώθηκε και στη γλωσσική τους έκφραση. Παράλληλα, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη. Ανέπτυξαν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα προέβησαν σε αξιολόγηση ατομική και ομαδική. Τέλος, οι δραματικές και θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν εμπλούτισαν την επικοινωνία και την έκφραση των μαθητών –προφορική και γραπτή– μέσα από τη βίωση ποικίλων συναισθημάτων. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά ως συγγραφείς, ακροατές και αναγνώστες<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Παπαδόπουλος Σ., *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διαδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα, 2004

Ο Α. Τσιάρας, εφάρμοσε μια πειραματική παρέμβαση σε 115 σχολικές τάξεις Δημοτικού Σχολείου, διάρκειας 16 εβδομάδων, με συχνότητα μία διδακτική ώρα την εβδομάδα. Προηγήθηκε προέρευνα και επιλέχθηκαν από τον ερευνητή 30 Δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αθήνας, στα οποία υπήρχε η δυνατότητα δημιουργίας πειραματικών τάξεων, λόγω σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αξιοποιώντας ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, διαπίστωσε τη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων, μέσα από την καλή συμπεριφορά των μαθητών και την απουσία συγκρούσεων. Ωστόσο, σημαντική είναι η παρατήρηση πως δε μειώθηκε ο αριθμός των απομονωμένων μαθητών, αλλά αυτός των δημοφιλών. Ο ερευνητής απέδωσε τα αποτελέσματα της παρέμβασής του στο δημοκρατικό πλαίσιο διεξαγωγής των ομαδικών δραστηριοτήτων<sup>61</sup>.

Η Α. Κοντογιάννη, διερεύνησε τον ρόλο της δραματικής τέχνης, ως μέσου ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας αλλά και μάθησης σε 32 παιδιά με νοητική υστέρηση, ηλικίας 6-14 ετών. Από αυτά, τα 16 παιδιά φοιτούσαν στο Ειδικό Σχολείο Καισαριανής και αποτελούσαν την ομάδα εργασίας, ενώ τα υπόλοιπα στο Ειδικό Σχολείο Ζωγράφου και απάρτιζαν την ομάδα ελέγχου. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε 16 εργαστήρια των 45-60 λεπτών έκαστο. Έπειτα από στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων, προέβη σε ποσοτικές παρατηρήσεις. Διαπίστωσε ότι η *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* προάγει την κοινωνική ικανότητα, τόσο εντός όσο και εκτός του χώρου και του χρόνου διεξαγωγής των εργαστηρίων. Απέδωσε δε τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων στην ανάληψη αυτοσχέδιων θεατρικών ρόλων, που έδωσαν ευκαιρίες αυτοέκφρασης, συνεργασίας και συλλογικής βιωματικής συμμετοχής<sup>62</sup>.

Ο Η. Μαρούδας, εξετάζοντας τη διαμόρφωση των διαμαθητικών σχέσεων στο Δημοτικό Σχολείο, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, προέβη σε μία ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Η εφαρμογή αυτής πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2006 έως τον Απρίλιο του 2007. Ενώ έλαβε χώρα στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος, στο μάθημα της «Θεατρικής Αγωγής». Τα υποκείμενα ήταν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Στ' τάξης, του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου

---

<sup>61</sup> Τσιάρας Α., *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 2003

<sup>62</sup> Η Κοντογιάννη Α., ονομάτισε το μοντέλο της *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που παραθέτει δεν απομακρύνονται από το ευρύτερο εννοιολογικό πεδίο του θεατρικού και δραματικού παιχνιδιού. Η εν λόγω έρευνα αφορά παιδιά με νοητική υστέρηση. Μολαταύτα, λόγω στοχοθεσίας, πλαισίου έρευνας και ευρημάτων, θεωρήσαμε πως η αναφορά της είναι χρήσιμη στο παρόν κεφάλαιο.  
Κοντογιάννη Α., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 2000

Χαλανδρίου Αττικής. Οι μαθητές του ενός τμήματος αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ του άλλου την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα του ερευνητή κατέδειξαν την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση των φιλονικιών μεταξύ των μαθητών και στην ανάπτυξη σχέσεων φιλίας. Ακόμα, παιδιά, τα οποία είχαν ταξινομηθεί κοινωνιομετρικά στα απορριπτόμενα, έτυχαν προσοχής. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε άρση διασταγμών, φόβων και προκαταλήψεων. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν αναφορές σχετικά με την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι τρόποι συμπεριφοράς. Τα θετικά ευρήματα αποδόθηκαν αφενός στην καλύτερη αλληλογνωριμία, που επιτεύχθηκε με τη διαπροσωπική επαφή και την αλληλεπίδραση, αφετέρου στον ενθουσιασμό των μαθητών για τη δραματική τέχνη. Από την άλλη, ο ερευνητής κάνει λόγο και για τα αρνητικά αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προσανατολίζονται στην επίδειξη εγωισμού, την αδιαφορία και την έλλειψη συνεργατικότητας<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Μαρούδας Η., ό.π.



## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

**Προβληματική και μεθοδολογία της έρευνας**

## 4. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

### 4.1. Το ερευνητικό πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας

Το σχολείο, ως οργανωμένο και ιεραρχημένο σύστημα παροχής αγωγής και παιδείας, προσβλέπει στην ψυχοπνευματική ολοκλήρωση των νέων, καθώς τους προετοιμάζει για την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Συγκεκριμένα στη χώρα μας, σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, σχετικά με τη «δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...», ως σκοπός του σχολείου ορίζεται: «...να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ειδικότερα, ο παρών νόμος αναφέρεται στην υποβοήθηση των μαθητών, προκειμένου να καταστούν υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, να καλλιεργήσουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη με πνεύμα συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Τέλος, μέσα από την κατανόηση της σημασίας της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, με σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες να αναπτύξουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό<sup>64</sup>.

Κάνοντας μία κριτική ανασκόπηση στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώ ότι το σχολείο στις μέρες μας προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός τεχνοκρατικού περιβάλλοντος, σε μία από τις χώρες του δυτικού πολιτισμού, όπου η τεχνολογία, η πληροφορική και η οικονομία συνιστούν σχεδόν τα μοναδικά αξιακά πρότυπα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι στραμμένη η ελληνική εκπαίδευση<sup>65</sup>.

Ο εξοβελισμός παιδαγωγικών αξιών, οι οποίες αναπτύσσουν την ευαισθησία και την ουσιαστική κοινωνικοποίηση των μαθητών, την βαθύτερη επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους έχει οδηγήσει σε αδιέξοδο. Η όδευση προς έναν πολιτισμό, ο οποίος αδιαφορεί για τον «άνθρωπο», δίνοντας έμφαση στις τεχνολογικές και τεχνοκρατικές αξίες, κρούει τον κώδωνα του κινδύνου και δημιουργεί την

<sup>64</sup> Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τχ. 2, αρ. φύλλου 11-38, ΦΕΚ 167/1985, 17 Αυγούστου 2005

<sup>65</sup> Γραμματάς, Θ., *Διδακτική του Θεάτρου*, τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ.11

αναγκαιότητα για ενεργό δράση των εκπαιδευτικών, αλλά και εμπλουτισμό του ίδιου του προγράμματος διδασκαλίας από τους αρμόδιους φορείς.

Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, όπως αυτές ορίζονται από τον νόμο, αλλά και από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, προκειμένου να αναπτυχθεί η προσωπικότητα των νέων και να επιτευχθεί η κοινωνικοποίησή τους, αποτέλεσε κύριο λόγο για την εμπλοκή μου σε μία έρευνα-δράσης, εντός της τάξης στην οποία διδάσκω, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, μέσα από θεατρικές τεχνικές.

Η ερευνήτρια ήταν παράλληλα και η δασκάλα, η οποία γνώριζε τους συμμετέχοντες. Επρόκειτο για μία τάξη, οι μαθητές της οποίας δεν είχαν καταφέρει να έχουν βαθύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά συγκρούσεις και προβληματικές καταστάσεις τόσο εντός της τάξης όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η ανάγκη μου, λοιπόν, να ερευνήσω το φαινόμενο εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, προκειμένου να επέλθει η κοινωνική αλλαγή, αποτέλεσε την αφορμή της παρούσας έρευνας.

Η προσωπική μου πρακτική εμπλοκή σε ομάδες παιδαγωγικής του θεάτρου και η σχετική θεωρητική της κατάρτιση, καθώς και τα ευρήματα άλλων ερευνών, ενδυνάμωσαν την πίστη μου στα κοινωνικά οφέλη, που αποκτά το άτομο διαμέσου του θεάτρου και των τεχνικών του. Έτσι, η προβληματική μου στηρίχθηκε στην παραδοχή της θεατρικής εμπύχωσης, ως την κατεξοχήν διδακτική μέθοδο στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, που έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, καθώς:

- α. Μέσα από τις δραματικές καταστάσεις, τα παιδιά αναλαμβάνουν δραματικούς ρόλους, μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να ανταποκρίνονται σχετικά.
- β. Η συμβατική ομάδα συνεργασίας γίνεται πλέον ομάδα εμπύχωσης και προσβλέπει στην αλληλεπίδραση και την ουσιαστική σχέση των ατόμων<sup>66</sup>.
- γ. Το σχολικό πλαίσιο και η ομάδα εμπύχωσης, με καθοδηγητή τον εμπυχωτή, προσφέρει αίσθημα ασφαλούς κοινωνικοποίησης, δεδομένου ότι τα παιδιά, όποτε νιώσουν ανασφάλεια, μπορούν να απεκδυθούν τον όποιο ρόλο έχουν αναλάβει.

Σύμφωνα με τον Ο' Toole, το δράμα από μόνο του αποτελεί την πιο ασφαλή οδό για να ανακαλύψουμε και να ερευνήσουμε την κοινωνία<sup>67</sup>. Επομένως, θεωρούμε ότι η θεατρική εμπύχωση αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο, η οποία προάγει έναν βιωματικό, εναλλακτικό και στοχαστικο-κριτικό τρόπο μη τυπικής εκπαίδευσης και

<sup>66</sup> Παπαδόπουλος, Σ., , ό.π., σ. 59

<sup>67</sup> Ο' Toole, J., *Doing Drama Research*, National Association for Drama in Education, Australia, 2006, σ. 127

παράλληλα υπήρξε ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια μου ως ερευνήτρια, στην προσπάθεια για βελτίωση της πραγματικότητας της τάξης μου.

Η έρευνα συμβάλλει στην μελέτη της ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης των μαθητών και στην ανάδειξή της μέσα από τις σχέσεις, που αναπτύσσονται διαμαθητικά. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι τα δραματικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές, μέσω των θεατρικών τεχνικών και κυρίως δια του ρόλου, προάγουν την κοινωνικοποίησή τους και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως σκοπό τη διερεύνηση των δεικτών κοινωνικοποίησης -όπως αυτοί διαμορφώθηκαν από την ερευνήτρια- στην συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, με την υιοθέτηση της ερευνητικής μεθόδου της έρευνας δράσης αποσκοπούμε στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας μας και στη συμμετοχική αυτοδιερεύνηση της δουλειάς μας, με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής μας ως εκπαιδευτικών, ερευνητών και επαγγελματιών<sup>68</sup>.

#### 4.2. Στόχος και υποθέσεις της έρευνας

Ο ερευνητικός στόχος που τέθηκε στην παρούσα έρευνα είναι να διερευνηθεί η επίδραση της θεατρικής εμπύχωσης σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου στην ενδυνάμωση της κοινωνικοποίησής τους και των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται η εμπειρία της θεατρικής εμπύχωσης, να συμβάλει θετικά:

- α. Στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τη συνοχή της ομάδας.
- β. Στην ενίσχυση διατύπωσης στάσεων και αντιλήψεων, την ανάληψη πρωτοβουλίας και την ανάδειξη συμπεριφορών, μέσα από την ανάληψη ρόλων.
- γ. Στην καλλιέργεια της ικανότητας ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της δόμησης και διερεύνησης θεμελιωδών σημασιών.
- δ. Στη διάχυση της εμπειρίας τους στη σχολική ζωή, εκτός του πλαισίου της παρέμβασης<sup>69</sup>.

Επιπλέον, υποθέτουμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης συμβάλλει στη βελτίωση της πρακτικής τους και της προσωπικής τους ανάπτυξης<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Carr W. & Kemmis S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη- Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, 1997, σ.σ. 261-262

<sup>69</sup> Μαρούδας Η., *ό.π.*, σ.176

Παρακάτω παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των δεικτών κοινωνικοποίησης -από την ερευνήτρια- όπως αυτή προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

### ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ<sup>71</sup>

<p><b><u>Επικοινωνιακοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• συνεργασία</li> <li>• συναγωνισμός έναντι ανταγωνισμού</li> <li>• διάλογος</li> <li>• εργατικότητα</li> <li>• επικοινωνία και αλληλεπίδραση</li> <li>• διευθέτηση αντιφατικών καταστάσεων</li> </ul>	<p><b><u>Ενσυναίσθητικοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αποδοχή</li> <li>• θέαση από διαφορετικές οπτικές γωνίες</li> <li>• απομάκρυνση από την εγωκεντρική θέαση του κόσμου – αντικειμενική εικόνα της πραγματικότητας</li> <li>• συντροφικότητα</li> <li>• υποστήριξη και αλληλοβοήθεια</li> </ul>	<p><b><u>Ορθολογικοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• έλεγχος ενστίκτων και συναισθημάτων</li> <li>• προσπάθεια για κατεύθυνση συμπεριφοράς με ορθολογικά κριτήρια ακόμα κι αν οι γνώσεις του ατόμου δεν επαρκούν</li> <li>• σύνδεση αιτίου – αποτελέσματος</li> </ul>
<p><b><u>Προσωπικοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• συνειδητή ικανότητα ελέγχου των πράξεων: αυτονομία</li> <li>• μη εξάρτηση</li> <li>• προσαρμογή</li> <li>• επιμονή</li> </ul>	<p><b><u>Κανονιστικοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• σεβασμός στους κανόνες</li> <li>• δικαιοσύνη</li> <li>• τιμότητα</li> <li>• εμπιστοσύνη</li> <li>• υπακοή</li> <li>• κριτική σκέψη</li> <li>• έλλειψη τυφλού κομφορμισμού σε κανόνες, αξίες και αντιλήψεις</li> <li>• «λανθάνουσα» γνώση για τις διαπροσωπικές σχέσεις</li> </ul>	<p><b><u>Αυτοαντιληπτικοί</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αίσθημα προσωπικής αξίας - αυτοπεποίθηση</li> <li>• ασφάλεια</li> <li>• πρωτοβουλία</li> <li>• ενεργοποίηση</li> <li>• οικειότητα</li> <li>• έλλειψη απομόνωσης</li> <li>• ανάληψη και ανταπόκριση στον κοινωνικό ρόλο</li> </ul>

<sup>70</sup>Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*, Routledge, London, 1993, σ. 6

<sup>71</sup> Η παρούσα κατηγοριοποίηση προέκυψε έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας:

Fischer., L., *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006

Μπαμπάλης, Θ., ό.π.

Ρέιμον- Ριβιέ, Μ., *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1999

Τάτσης, Ν., *Κοινωνιολογία- Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*, β' τομ., Οδυσσέας, Αθήνα, 1999

Νόβα- Καλτσούνη, Χ., ό.π.

Κογκούλης,Ι., ό.π.

Γκότοβος, Α.Ε., ό.π.

Ιντζεσίλογλου, Ν., *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, παρατηρητής*, Αθήνα, χ.χ.

Τσαρδάκης, Δ., ό.π.

## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 5.1. Η ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η έρευνα-δράσης. Ο ορισμός αυτής της έρευνας δόθηκε τον Μάιο του 1981, στο Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Deakin κι είναι ο εξής: «*Η εκπαιδευτική έρευνα δράση είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες*».<sup>72</sup>

Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας, που μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή τη σχολική τάξη και διεξάγεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή, τόσο μιας προβληματικής κατάστασης όσο κι ενός ερωτήματος που απασχολεί τον ίδιο αναφορικά με την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια εύρεσης εναλλακτικών δράσεων, που εκφράζουν τις παιδαγωγικές του αξίες, με σκοπό την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση<sup>73</sup>.

Η έρευνα-δράσης πραγματοποιείται από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να βελτιώσουν την πρακτική τους. Δεν τους αρκεί να αναπτύξουν θεωρίες για μια κατάσταση. Θέλουν να μεταβάλουν αυτή την κατάσταση, για να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας των ίδιων και των μαθητών τους.<sup>74</sup>

Προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στηρίζεται στη συμμετοχή, στον διάλογο και στις συζητήσεις μεταξύ τους, προκειμένου οι παρατηρήσεις να προέρχονται από ένα σύνολο διαφορετικών οπτικών γωνιών, αντιλήψεων και πρακτικών, ώστε ο εκπαιδευτικός να οδηγηθεί σε βαθύτερη κατανόηση και πιο επιτυχή δράση. Σημαντική είναι η εισαγωγή του όρου «κριτικός φίλος» (critical friend) στη διαδικασία, ο οποίος συμπαραστέκεται και κάνει

---

<sup>72</sup> Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003, σ. 16

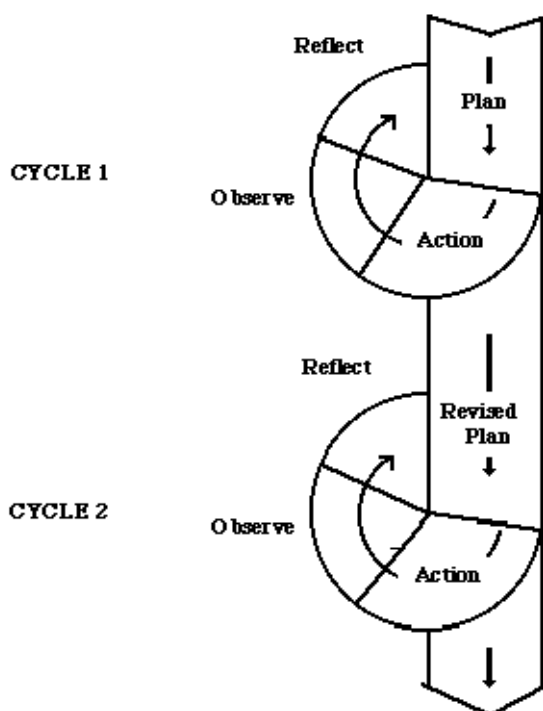
<sup>73</sup> Mc Niff J., *Action Research: Principles and Practice*, Mc Milan Education Ltd., London, 1998, σ. 25

<sup>74</sup> Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δελιγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, σ. 225

ουσιαστικές παρατηρήσεις και προτάσεις για την ομαλότερη και πιο γόνιμη διεξαγωγή της έρευνας.<sup>75</sup>

Χαρακτηριστικό της μεθόδου αποτελεί η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, ώστε να συνιστά κοινωνική διαδικασία. Ο S. Kemmis, κάνοντας σαφή τη σύνδεση ανάμεσα στην έρευνα-δράσης και στην κοινωνική έρευνα, σημειώνει πως η έρευνα-δράσης νοείται ως η σταθερή και πρακτική έκφραση μιας επιδίωξης για κοινωνική (ή εκπαιδευτική) αλλαγή, καθώς επιτρέπει τη βελτίωση των συμμετοχικών κοινωνικών πρακτικών, την από κοινού κατανόηση των πρακτικών αυτών, αλλά και τις συνθήκες στις οποίες αυτές συντελούνται.<sup>76</sup>

Το μοντέλο του Kemmis, το οποίο αποτέλεσε τη μέθοδο της παρούσας έρευνας-δράσης, οργανώνεται σε τέσσερις φάσεις: α. Σχεδιασμός, β. Δράση, γ. Παρατήρηση, δ. Στοχασμός. Οι φάσεις αυτές αναπτύσσονται σε κυκλική και σπειροειδή πορεία, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.<sup>77</sup>



Δεδομένου ότι οι συναντήσεις με την ομάδα, στην παρούσα έρευνα, αναπτύχθηκαν σε τρεις κύκλους, η μορφή των φάσεων που προαναφέρθηκαν έλαβε είναι η εξής: Σχεδιασμός - Δράση - Παρατήρηση - Στοχασμός - Επανασχεδιασμός - Δράση -

<sup>75</sup> Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., ό.π., σ. 66

<sup>76</sup> S. Kemmis, "Action Research and social movement: A challenge for Policy Research", *Educational Policy Analysis Archives*, τμ. 1, τχ. 1, Ιανουάριος 1993, διαθέσιμο στο <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>, [τελευταία ανάκτηση 20/2/2017]

<sup>77</sup> Παπαδόπουλος Σ, ό.π., σ. 187

Παρατήρηση – Στοχασμός – Επανασχεδιασμός – Δράση – Παρατήρηση – Στοχασμός κπλ.

Συγκεκριμένα, κατά τη φάση του Σχεδιασμού της δράσης, προσδιορίζεται η μέθοδος, διευκρινίζονται οι στόχοι και τα κριτήρια επιλογής των δομικών στοιχείων του θεάτρου (εστιακό κέντρο, δραματική ένταση), των δραματικών στοιχείων (καταστάσεων), των θεατρικών τεχνικών και των τεχνικών συλλογής των θεατρικών δεδομένων (της διατύπωσης και επεξεργασίας ερωτημάτων).

Κατά τη φάση της Δράσης, πραγματοποιείται το θεατρικό εργαστήρι με την ομάδα, όπως αυτό έχει σχεδιαστεί στην προηγούμενη φάση και αντλούνται τα ερευνητικά δεδομένα, μέσα από τη δουλειά της ομάδας, που θα φανούν χρήσιμα στην επόμενη φάση.

Κατά τη φάση της Παρατήρησης των συναντήσεων, συλλέγονται όλα τα δεδομένα από τον δάσκαλο-εμψυχωτή. Αυτό μπορεί να συμβαίνει παράλληλα με τη Δράση, μέσα από τις παρατηρήσεις του (καταγραφή των παρατηρήσεων, ηχογράφιση, ημερολόγιο), είτε με καταγραφή των παρατηρήσεων του μετά το πέρας του εργαστηρίου, με τη χρήση του ερωτηματολογίου, της συνέντευξης και του ημερολογίου. Τα δεδομένα μπορούν, επίσης, να περιλαμβάνουν υλικό από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κι εκφράζουν τις απόψεις και τις ενέργειες των συμμετεχόντων (θεατρικές δράσεις, γραπτά κείμενα, καλλιτεχνικά δημιουργήματα).

Κατά τη φάση του Στοχασμού πραγματοποιείται η αξιολόγηση των δεδομένων. Γίνεται η ανάλυσή τους. Οι καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων, οι εκφρασμένες τους αντιλήψεις, καθώς και οι παρατηρήσεις του δασκάλου-εμψυχωτή αποτελούν αυτά τα προς ανάλυση δεδομένα.<sup>78</sup>

## 5.2. Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήσαμε τις εξής τεχνικές:

α. Την ανοιχτή παρατήρηση (open observation) καθώς μας επιτρέπει να καταγράψουμε οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην τάξη κατά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Επίσης, μας διευκολύνει προκειμένου να εντοπίσουμε και να αξιολογήσουμε τους αστάθμητους παράγοντες, που έλαβαν χώρα και δεν είχαμε προβλέψει.

β. Την βιντεοσκόπηση των εργαστηρίων, ως ενισχυτική προς τις καταγραφές των παρατηρητών. Η θέαση των βίντεο επιτρέπει στην ερευνήτρια και την κριτικό φίλη τη

<sup>78</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ.σ. 187-188



βαθύτερη ανάλυση και επεξεργασία, όσων στοιχείων διέφυγαν των καταγραφών τους κατά την διεξαγωγή του εργαστηρίου, λειτουργώντας επικουρικά στο έργο τους.

γ. Τη συζήτηση της διδάσκουσας με την κριτικό φίλη, μετά από κάθε κύκλο. Η συζήτηση αφορούσε την αποδοτικότητα των παιδιών και την καταλληλότητα των κειμένων, των τεχνικών και των μεθόδων της ερευνήτριας.

γ. Τη συνέντευξη, υπό μορφή συζήτησης με τα παιδιά, στην οποία οι ερωτήσεις αφορούν τους ίδιους τους μαθητές, τις διδάσκουσες και το αντικείμενο.

δ. Το γραπτό κείμενο των μαθητών με τις προσωπικές τους απόψεις.

ε. Το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι καταγραφές του οποίου, αποτελώντας έναν εσωτερικό μονόλογο, επιτυγχάνουν την εμβάθυνσή του στο αντικείμενο, με την διατύπωση προσωπικών ερωτημάτων, και οδηγούν σε βελτιωμένες ερευνητικές πρακτικές<sup>79</sup>.

Έχοντας υπόψη τη σημασία της χρήσης του μεθοδολογικού πλουραλισμού στην κοινωνική έρευνα, χρησιμοποίησα την τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με τον N. Denzin, με τον όρο τριγωνοποίηση εννοούμε τη «μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου»<sup>80</sup>. Με άλλα λόγια, κάναμε χρήση διαφόρων ερευνητικών τεχνικών στη μελέτη του ίδιου ερευνητικού πεδίου, όπου η καθεμία χρησιμοποιήθηκε για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης. Έτσι, υπήρξαν τρεις παρατηρητές. Η ερευνήτρια μέσα από τις καταγραφές στο προσωπικό της ημερολόγιο, η κριτικός φίλη, οι οποίες μέσα από τη συζήτηση και την ανοιχτή παρατήρηση, από κοινού αξιολόγησαν τις παρεμβάσεις. Το τριγωνικό σχήμα της μεθοδολογίας μας ολοκληρώνεται με τους μαθητές, μέσα από τα γραπτά τους κείμενα και τις συνεντεύξεις.

### 5.3. Το δείγμα- Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών

Η παρούσα έρευνα είχε ως υποκείμενα τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός τμήματος της Γ' Δημοτικού, των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Μακρυγιάννη Κορυδαλλού. Το τμήμα αποτελείτο από έντεκα παιδιά, εκ των οποίων τα επτά ήταν αγόρια και τα τέσσερα κορίτσια.

Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε τόσο για πρακτικούς λόγους χώρου και χρόνου -πρόκειται για την τάξη στην οποία διδάσκει η ερευνήτρια- όσο κυρίως για την ηλικιακή ομάδα στην οποία βρίσκονται οι μαθητές και τα χαρακτηριστικά της.

<sup>79</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., 2007, σ. 91

<sup>80</sup> Denzin N., *Sociological Methods: A Sourcebook*, 2<sup>nd</sup> ed., McGraw Hill. New York, 1978, σ. 291

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά διανύουν τη μέση παιδική ηλικία, ενώ κατά τον Piaget, τα συναντάμε στην περίοδο της Συγκεκριμένης λογικής σκέψης, κατά την οποία έχουν ξεκινήσει να επιτυγχάνουν πραγματικές νοητικές λειτουργίες, βιώνοντας ένα είδος νοητικής επανάστασης. Η σκέψη τους αρχίζει να γίνεται λογική και πιο αφηρημένη, η προσοχή τους βελτιώνεται και η μνήμη τους γίνεται πιο αποτελεσματική, καθώς αναπτύσσουν νέες στρατηγικές<sup>81</sup>.

Επιπλέον, κατά τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η προσπάθεια συστηματικής κοινωνικοποίησης των μαθητών υποχωρεί σταδιακά, έως ότου εξαλείφεται στις ανώτερες τάξεις, θυσιαζόμενη στον βωμό του «διδασκτικού υλισμού», ο οποίος περιορίζει τις κοινωνικές διαδικασίες και δίνοντας τη θέση της στην απόκτηση στείρων γνώσεων<sup>82</sup>.

Η εν λόγω τάξη, ως προς τους συγκεκριμένους μαθητές, δεν παρουσιάζει διαμορφωμένη δυναμική ομάδα. Η πλειοψηφία των μαθητών παρουσιάζει αρχηγικές τάσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών φαίνεται να χαρακτηρίζονται από συχνούς τσακωμούς, τάση επιβολής της άποψης του ενός στον άλλο και ανταγωνισμό.

Για λόγους διακριτικότητας, τα ονόματα των μαθητών στις διάφορες αναφορές της έρευνας, δεν αναφέρονται.

#### 5.4. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 2017 έως τον Μάρτιο του 2017. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος, η οποία βρίσκεται περίπου στη μέση της σχολικής χρονιάς, επιλέχθηκε διότι τα παιδιά έχουν εγκλιματιστεί στη σχολική τάξη και έχουν διαμορφώσει σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Ο δε ερευνητής έχει αποκτήσει μία επαρκή εικόνα σχετικά με τη δυναμική της τάξης και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Οι μαθητές ήταν ενήμεροι σχετικά με το θέμα της έρευνας, χωρίς να δοθούν περαιτέρω λεπτομέρειες, με σκοπό την προστασία της από πιθανή τροποποίηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων<sup>83</sup>. Κρίνεται επιτακτικό να τονιστεί η μη προϋπάρχουσα εμπειρία των μαθητών σε διδασκαλία με τεχνικές θεάτρου. Η

---

<sup>81</sup> Elliot S. N., Kratochwill T. R., Littlefield Cook J. & Travers F. J., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, μτφρ Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Gutenberg, Αθήνα, 2008, σ.σ. 77-80

<sup>82</sup> Μπαμπάλης Θ., ό.π., σ.σ. 101-102

<sup>83</sup> Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ.σ. 366-368

συμμετοχή κάθε παιδιού πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα/κηδεμόνα του, ο οποίος έλαβε από την ερευνήτρια σχετική επιστολή.

Η ερευνήτρια ήταν παράλληλα και η δασκάλα του τμήματος, συνθήκη που προσέφερε δύο πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, γνώριζε τους μαθητές και ήταν σε θέση να παρατηρήσει την όποια αλλαγή στην συμπεριφορά τους. Επιπλέον, αποτελούσε πρόσωπο, το οποίο γνώριζαν οι μαθητές και όχι έναν εισβολέα-ερευνητή, συνθήκη που πιθανά θα τροποποιούσε τη φυσική διάρθρωση του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και την αντίστοιχη δυναμική της ως κοινωνικής ομάδας<sup>84</sup>.

Απαραίτητη προϋπόθεση, η οποία αποτέλεσε προεργασία της έρευνας, ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιστημονικών συγγραμμάτων, διδακτορικών διατριβών και άρθρων, καθώς και η μελέτη σχετικών προηγούμενων ερευνών, προκειμένου να εμπλουτισθούν οι θεωρητικές μας γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της κοινωνιολογίας της σχολικής τάξης και να διατυπωθούν παρατηρήσεις, ερωτήματα και συμπεράσματα σε επιστημονική βάση. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή της ερευνήτριας σε σχετικές ομάδες παιδαγωγικής του θεάτρου, ως μαθητευόμενης, λειτούργησε επικουρικά στον σχεδιασμό και την διεξαγωγή των εργαστηρίων.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα-δράσης, ενώ προηγήθηκαν συναντήσεις της ερευνήτριας με την κριτικό φίλη, με σκοπό την ενημέρωση και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το εγχείρημα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της Α΄ φάσης της έρευνας. Κάθε μία από τις τρεις φάσεις καταλάμβανε ένα διδακτικό δίωρο ή τρίωρο και γινόταν με συχνότητα σχεδόν μία φορά την εβδομάδα.

Στον χρόνο μεσολάβησης μεταξύ των φάσεων, αναλύαμε, επεξεργαζόμασταν, εξετάζαμε τα δεδομένα, εξήγαμε συμπεράσματα σχετικά με την δουλειά της ομάδας, ενώ παράλληλα, εμπλουτίζαμε και επαναπροσδιορίζαμε τους στόχους της επόμενης φάσης. Τέλος, η κυκλική αυτή πορεία της έρευνας και τα ευρήματά της οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, σχετικά με τις υπό εξέταση υποθέσεις.

---

<sup>84</sup> Μαρούδας Η., ό.π., σ. 185

## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1. Διεξαγωγή έρευνας- Α΄ κύκλος

#### 6.1.1. Σχεδιασμός μαθημάτων

##### 6.1.1.1. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών

###### α) Επιλογή του κειμένου

Στην παρούσα φάση, ως κείμενο-αφόρμηση επιλέχθηκε η ιστορία «Το δέντρο που έδινε» του Σελ Σιλβεστάιν. Πρόκειται για μία ιστορία ύμνο στη γενναιοδωρία, που πηγάζει μέσα από την ανιδιοτελή αγάπη μίας μηλιάς προς έναν άνθρωπο.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η παραπάνω ιστορία είναι ποικίλοι. Αρχικά, πρόκειται για μια ιστορία η οποία αναφέρεται στη φιλία, τη συνεργασία και το ενδιαφέρον, τα οποία αποτελούν βασικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης των ανθρώπων. Ωστόσο, τα νοήματα βρίσκονται στο κείμενο προς διερεύνηση, ενώ παράλληλα αποφεύγεται ο διδακτισμός. Αυτό μας βοηθά στον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουμε με τους μαθητές, δεδομένου ότι με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, αποπειράται η εμβάθυνση στο κείμενο, με τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να πάρουν θέση και να ανακαλύψουν τα βαθύτερα νοήματά του, μέσα από καταστάσεις συγκίνησης, που εξάπτει τη φαντασία τους και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους.

Πρακτικά, το συγκεκριμένο κείμενο είναι μικρής έκτασης και δεν κουράζει τους μαθητές στην ανάγνωσή του. Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών, όπως αυτή καθορίζεται από το γνωστικό και πνευματικό τους επίπεδο, η ιστορία έχει λιτή και κατανοητή πλοκή, με δύο μόνο πρόσωπα να συνδιαλέγονται.

###### β) Επιλογή τεχνικών

Οι βασικές τεχνικές οι οποίες επιλέχθηκαν για την Α΄ φάση είναι η παγωμένη εικόνα (still image) και η ανίχνευση της σκέψης (thought tracking). Με τις τεχνικές αυτές συνδέεται και η τεχνική του αυτοσχεδιασμού (improvisation).

Η «παγωμένη εικόνα» ανήκει στις τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης. Επιλέχθηκε διότι δίνει τη δυνατότητα οι μαθητές, σε ρόλο, να πουν με το σώμα τους όσα πολλές φορές δεν μπορούν ή δε θέλουν να πουν με τα λόγια τους στις συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, από τις οποίες σχεδόν πάντα

λείπει ο οίστρος και η πηγαία συγκίνηση, που προκύπτει από τον ενθουσιασμό, την πίστη και το ειλικρινές τους ενδιαφέρον<sup>85</sup>.

Κατά την «ανίχνευση της σκέψης», η οποία αποτελεί μία από τις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης, η «παγωμένη εικόνα» παύει να είναι παγωμένη. Εμπλουτίζεται με λόγο, σωματική κίνηση κι έκφραση, προκειμένου να διερευνηθεί η συναισθηματική, διανοητική και κοινωνική κατάσταση των ρόλων. Η τεχνική αυτή, κατά τη σχεδίαση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, χωρίζεται σε δύο παραλλαγές: στην αλλαγή της κατάστασης και στις φωναχτές σκέψεις.

Τα παιδιά, μέσα από την αλλαγή της κατάστασης, καλούνται όχι μόνο να εκφράσουν την άποψή τους, αλλά και να παρέμβουν, αλλάζοντας την προηγούμενη εκδοχή του πίνακα, εμπλεκόμενοι ενεργητικά, με ανάληψη του ρόλου του σκηνοθέτη. Η συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία των πινάκων, εμπλουτίζει την ποικιλία των οπτικών γωνιών που παρουσιάζονται. Διαμορφώνεται έτσι μια μορφή διαλόγου. Η ανάγκη των μαθητών να παρέμβουν στην εικόνα τούς κρατά σε εγρήγορση, αποδεσμεύοντας τον εμψυχωτή από το να διαθέτει πολύτιμο χρόνο στον έλεγχο της προσοχής τους. Η ίδια ανάγκη και η σκέψη για το «πώς» θα μπορούσε αυτός ο πίνακας να διαμορφωθεί εκ νέου απορροφά τη δημιουργικότητά τους, ενώ, παράλληλα, αλλάζοντας τους άλλους, αλλάζουν τελικά και οι ίδιοι.

Ο εμψυχωτής απευθύνεται σε ένα παιδί, του υποβάλλονται κάποιες ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ρόλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτουν τις βαθύτερες σκέψεις τους, τα κίνητρα, τις προθέσεις και τις πραγματικές τους επιδιώξεις<sup>86</sup>. Οι χαρακτήρες μιλούν για πράγματα που πραγματικά θέλουν και εκφράζουν την προσωπική τους αλήθεια, η οποία, πολλές φορές δεν έχει ειπωθεί στο κείμενο ή ακόμα, είναι αντίθετη από την άποψη, που έχει διατυπωθεί στο κείμενο. Έτσι, αποκαλύπτεται το «υπόγειο κείμενο» (subtext)<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> Παπαδόπουλος Σ, ό.π., 2010, σ.σ. 247-248

<sup>86</sup> Παπαδόπουλος Σ, ό.π., 2010, σ.σ. 251-254

<sup>87</sup> Somers J, ό.π., σ. 74

### 6.1.1.2. Στόχοι

#### α) Στόχοι για τους μαθητές<sup>88</sup>:

- ❖ Να είναι τα παιδιά σε θέση να θέτουν ερωτήσεις στους άλλους αλλά και να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις των άλλων προς αυτά.
- ❖ Να ακούνε προσεκτικά τις ιδέες των άλλων.
- ❖ Να επεκτείνουν δημιουργικά τις ιδέες των άλλων.
- ❖ Να κατανοούν τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων.
- ❖ Να επικοινωνούν με τους άλλους χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές έκφρασης.
- ❖ Να παρουσιάζουν τη σκηνική τους δουλειά μπροστά στους άλλους.
- ❖ Να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλλάζουν απόψεις στην ομάδα.
- ❖ Να βοηθούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.
- ❖ Να αντιμετωπίζουν τις αντιπαραθέσεις με διάλογο.
- ❖ Να σέβονται τις διαφορετικές οπτικές γωνίες θέασης μιας κατάστασης.
- ❖ Να αισθάνονται ευχαρίστηση μαζί με τους άλλους κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων και να βελτιώνεται η διάθεσή τους μετά από αυτές.
- ❖ Να εκφράζουν με εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους προς τους συμμαθητές τους.

#### β) Στόχοι για τον εμπυχωτή:

- ❖ Δημιουργία θετικού κλίματος ομάδας μέσα στον χώρο διεξαγωγής του εργαστηρίου.
- ❖ Επιλογή κατάλληλου εστιακού κέντρου.
- ❖ Αξιοποίηση λόγου, χώρου και χρόνου για δημιουργία δραματικής έντασης.

### 6.1.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου

Η Α΄ φάση της έρευνας περιλαμβάνει ένα διδακτικό δίωρο, το οποίο είναι χωρισμένο σε τρεις επιμέρους φάσεις. Οι παρεμβάσεις εστιάστηκαν αρχικά στο ζέσταμα του σώματος, στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης και στη δημιουργία πρόσφορης ατμόσφαιρας για δράση, κυρίως μέσω του συγκινησιακού στοιχείου.

Ακολούθησαν οι θεατρικές τεχνικές, οι οποίες αποτέλεσαν και τον κύριο κορμό του εργαστηρίου, προκειμένου οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις έννοιες της

---

<sup>88</sup> Οι στόχοι που έθεσα για τους μαθητές στην παρούσα φάση είναι επηρεασμένοι από τις προτάσεις του Σ.Παπαδόπουλου, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Παπαδόπουλος Σ, *Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: Αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων*, στο περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2/2015, Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε., Ρέθυμνο, 2015

συνεργασίας, της αλληλοκατανόησης, της συνύπαρξης και του εποικοδομητικού διαλόγου, σε μία προσπάθεια βελτίωσης των κοινωνικών τους σχέσεων.

Ο Α΄ κύκλος του εργαστηρίου κλείνει με την ανατροφοδότηση των μαθητών, τον αναστοχασμό και την αυτοκριτική, μέσα από δραστηριότητες, καθώς και με την αξιολόγηση, η οποία, δεδομένης της ηλικίας των μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να μην πραγματοποιηθεί με τις απαντήσεις των μαθητών άμεσα σε κάποιο ερωτηματολόγιο αλλά οι ερωτήσεις να γίνουν με μορφή συνέντευξης στους μαθητές.

Εν συνεχεία, καταγράφηκαν οι απαντήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις αξιολόγησης διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους που είχαμε θέσει.

#### α. Φάση αναγνώρισης (σωματική κίνηση/ έκφραση- ζέσταμα)

Το τρενάκι

Όλη η ομάδα βρίσκεται σε μια σειρά, δημιουργώντας ένα τρενάκι. Στο χώρο ακούγεται μια μουσική, που δημιουργεί διάθεση παιχνιδιού. Με το σύνθημα του εμπυχωτή, ο πρώτος παίκτης, που αποτελεί τη μηχανή του τρένου, επιλέγει και προχωρά με έναν τρόπο, κάνοντας παράλληλα παντομimικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου και αναπαριστώντας αυτό που κάνει. Το ίδιο με τον πρώτο πρέπει να κάνουν και οι υπόλοιποι παίκτες-βαγόνια του τρένου. Με τον κτύπο του εμπυχωτή, το πρώτο παιδί πηγαίνει στο τέλος, ενώ το ρόλο της μηχανής αναλαμβάνει το αμέσως επόμενο στη σειρά παιδί, το οποίο κάνει δικές του κινήσεις. Αυτό συνεχίζεται έως ότου όλα τα παιδιά να περάσουν από το ρόλο της μηχανής. Ο εμπυχωτής βρίσκεται εκτός ρόλου.

Με το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν απαιτούμε την πιστή αναπαράσταση όσων κάνει το παιδί-μηχανή, υπό την έννοια της μιμητικής και καλλιτεχνικής αρτιότητας, αλλά μέσω της προσπάθειας επιδιώκουμε την αποδοχή και την ενεργητική συμμετοχή με όλη τη σωματική και ψυχοκινητική έκφραση στην οπτική γωνία του άλλου.

Συγκέντρωση προσοχής- Ανάγνωση του κειμένου

Το σήμα

Οι παίκτες μαζί με τον εμπυχωτή κάθονται σε κύκλο στο πάτωμα. Ο εμπυχωτής λέει: « Κλείνουμε τα μάτια. Σε λίγο θα στείλω ένα σήμα στον διπλανό μου και περιμένω να φτάσει ξανά πίσω». Έχοντας όλοι κλειστά τα μάτια, ο εμπυχωτής στέλνει ένα σωματικό σήμα στο χέρι του διπλανού παίκτη. Αυτός το μεταδίδει στον διπλανό του προς την ίδια κατεύθυνση, μέχρι να ξαναφτάσει το σήμα στον εμπυχωτή. Μαθητές και εμπυχωτής βρίσκονται εκτός ρόλου.

Η διάρκεια του παιχνιδιού είναι τόση όση κρίνεται από τον εμπυχωτή, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συγκέντρωση της προσοχής, ώστε να καθίσταται δυνατή η ανάγνωση του κειμένου.

#### Ανάγνωση του κειμένου

Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά να ανοίξουν τα μάτια και αρχίζει να διαβάζει την ιστορία. Μαθητές κι εμπυχωτής βρίσκονται εκτός ρόλου.

#### β. Φάση διερεύνησης (θεατρικές τεχνικές)

##### ❖ Παγωμένη εικόνα

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και δημιουργούν μία παγωμένη εικόνα, με βάση το κείμενο που προηγήθηκε. Ο εμπυχωτής δίνει 5 λεπτά σε κάθε ομάδα να δημιουργήσει τη δική της παγωμένη εικόνα. Η κάθε ομάδα, με τη σειρά, παρουσιάζει την δική της εικόνα. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο, ενώ ο εμπυχωτής βρίσκεται εκτός ρόλου.

Η τεχνική της παγωμένης εικόνας έχει ως στόχο να χτίσει το δραματικό περιβάλλον. Επίσης, βαρύνουσα σημασία είναι η συνεργασία των μελών της ομάδας, κατά τη διαδικασία δημιουργίας της εικόνας.

##### ❖ Ανίχνευση της σκέψης

#### 1<sup>η</sup> παγωμένη εικόνα:

Ο εμπυχωτής ακουμπά τα πρόσωπα της παγωμένης εικόνας και το καθένα λέει από μια φράση, όποια εκείνο επιλέξει. Η φράση μπορεί να είναι μέσα από το κείμενο, αλλά και εκτός κειμένου. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής καλεί όποιο παιδί θέλει από τους θεατές της εικόνας να σηκωθεί κι ακουμπώντας ελαφρά ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας, να του κάνει μία ερώτηση. Ο εμπυχωτής μπορεί να πει: « Ποιος θα ήθελε να κάνει μία ερώτηση στα πρόσωπα της εικόνας; Παρακαλώ να σηκωθεί ελεύθερα, να ακουμπήσει το πρόσωπο που επιθυμεί και να την κάνει, ζητώντας μια ειλικρινή απάντηση».

#### 2<sup>η</sup> παγωμένη εικόνα:

Ο εμπυχωτής ακουμπώντας και πάλι τα πρόσωπα, κάνει ερωτήσεις σε αυτά, όπως: «Ποιος είσαι;», «Τι κάνεις;», «Γιατί το κάνεις;», «Τι σημαίνει αυτό για τη ζωή σου;», «Τι θα ήθελες τα αλήθεια να συμβεί;», «Πώς νιώθεις για το άλλο πρόσωπο;», «Τι θα ήθελες να πεις στο άλλο πρόσωπο;», «Υπάρχει κάποια λύση για αυτό που σε



προβληματίζει;». Έπειτα, καλεί τους θεατές, αφού παρατηρήσουν προσεκτικά, να αλλάξουν κάτι που επιθυμούν, στην παγωμένη εικόνα που βλέπουν, λέγοντας: «Όποιος θέλει να αλλάξει κάτι σε αυτή την εικόνα που βλέπουμε, μπορεί να σηκωθεί και να το κάνει ελεύθερα...».

Στην παρούσα φάση, επιδιώκουμε τη διερεύνηση της συναισθηματικής, κοινωνικής και διανοητικής κατάστασης του ρόλου. Η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών κατά τη διαδικασία και η παρέμβασή τους με διαλεκτική μορφή λειτουργεί ως εμπλουτισμός της ποικιλίας των οπτικών γωνιών και προάγει το σεβασμό στην άποψη του άλλου.

#### γ. Φάση στοχασμού- Αξιολόγησης

Ο εμπυχωτής, έχοντας βάλει το κατάλληλο μουσικό ερέθισμα, λέει: *«Και ξαφνικά γίνετε όλοι μηλιές και προχωρούσατε σαν τη μηλιά που υπήρξε κάποτε...τότε που έπαιζε το μικρό αγόρι στα κλαδιά και στον κορμό της. Και τα χρόνια πέρασαν και η μηλιά έδινε...κι όλο έδινε...ώσπου έμεινε ένα κούτσουρο».* *«Και γίνετε το αγόρι... και την είδατε να είναι κούτσουρο...».* *«Κι εσείς βρισκόσασταν εκεί... και τα είδατε όλα αυτά...και είπατε ένας ένας μία μόνο φράση...».* Με την τελευταία φράση τα παιδιά βγαίνουν από τους ρόλους και εκφράζουν τη δική τους προσωπική αλήθεια.

Η ομάδα πιάνεται σε κύκλο και κάθεται στο πάτωμα. Ξεκινά η συζήτηση με τους μαθητές, με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες δε δίνονται στους μαθητές υπό μορφή ερωτηματολογίου, αλλά οι απαντήσεις καταγράφονται από τον κριτικό φίλο και έπειτα από επεξεργασία καταχωρούνται στο προσωπικό ημερολόγιο του εμπυχωτή.

#### 6.1.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου- Περιγραφή συνάντησης

Η διεξαγωγή της Α' φάσης πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα διδακτικό δώρο, σε μία αίθουσα διδασκαλίας ειδικά διαμορφωμένη, προκειμένου να δημιουργηθεί γόνιμο έδαφος και να ενισχυθεί το δραματικό περιβάλλον με διάφορους θεατρικούς κώδικες, πέραν του κειμένου. Ένας προβολέας, πανιά σε διάφορα χρώματα και κατάλληλο μουσικό ερέθισμα, λειτούργησαν επικουρικά, προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές την φαντασία τους και να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους.

Κατά την θεατρική εμπύχωση, μέσω της κατάλληλης μεθοδολογίας και των κατάλληλων τεχνικών, που αξιοποιήθηκαν, οι φάσεις ανάπτυξης της ομάδας,

ακολουθώντας την πρόταση του Tuckman, ήταν: α. η φάση αναγνώρισης, β. η φάση της διερεύνησης και γ. η φάση του στοχασμού- της αξιολόγησης<sup>89</sup>.

Κάνοντας λόγο για φάση αναγνώρισης, αναφερόμαστε σε προ-θεατρικές δραστηριότητες έκφρασης κι επικοινωνίας - όπως είναι οι ασκήσεις και τα παιχνίδια παρατηρητικότητας, σωματικής κίνησης, έκφρασης, αναπνοών, μεταμορφώσεων, καθώς και αυτοσχεδιασμοί - που στοχεύουν στη δημιουργία κλίματος ομάδας και ειδικότερα στην παρατήρηση και την αρχική επαφή με τους άλλους και τον χώρο. Έτσι, η έναρξη της συνάντησης πραγματοποιήθηκε με το παιχνίδι «το τρενάκι», κατά το οποίο, με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση, οι μαθητές φάνηκε αρχικά να διασκεδάζουν. Με μία πιο προσεκτική ματιά από την εμπυχώτρια και την κριτικό φίλη, έγινε καταφανής η αποδοχή των κινήσεων των συμμαθητών από όλους τους μαθητές, καθώς και η προθυμία όλων να αναλάβουν το ρόλο του πρώτου βαγονιού και να υποδείξουν την κίνησή τους στους υπόλοιπους. Το παιχνίδι απαιτούσε ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας των παιδιών και αποτέλεσε αφορμή για σωματική κίνηση ή αλλιώς «ζέσταμα». Ενείχε δε την έννοια του αυτοσχεδιασμού.

Εν συνεχεία, η εμπυχώτρια κάλεσε τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο, ενώ τους είπε: *«Κλείνουμε τα μάτια. Σε λίγο θα σας δώσω ένα αντικείμενο, το οποίο αφού το επεξεργαστείτε και καταλάβετε τι είναι, θα το δώσετε στον διπλανό σας, χωρίς να μας αποκαλύψετε τι είναι. Περιμένω το αντικείμενο αυτό να γυρίσει σε εμένα. Είναι σημαντικό να περάσει από τα χέρια όλων μας. Πρόκειται για ένα δώρο και δίνοντάς στον διπλανό σας είναι σαν να του το αποκαλύπτετε. Όμως, μην το φωνάζετε, γιατί μετά δε θα είναι έκπληξη για τους υπόλοιπους. Προσπαθήστε να κρατήσετε τα μάτια κλειστά. Σαν ένα στοίχημα με τον εαυτό σας...»*. Όση ώρα ανέφερε τα παραπάνω η εμπυχώτρια, ένα μήλο πήγαινε από χέρι σε χέρι.

Με την εντολή της εμπυχώτριας, τα παιδιά άνοιξαν τα μάτια τους: *«Κι ανοίξατε τα μάτια σας. Όμως, δεν αποκαλύψατε σε κανέναν τι ήταν τελικά αυτό το αντικείμενο. Είναι το κοινό μας μυστικό...»*. Στα παιδιά φάνηκε ενδιαφέρουσα αυτή η συνηγορία και κάθισαν προσεκτικά να ακούσουν την ιστορία που διάβασε η εμπυχώτρια: «Το δέντρο που έδινε». Κατά την ανάγνωση, ακούγονταν από τα παιδιά διάφορα σχόλια και ήχοι, τα οποία μαρτυρούσαν την συγκίνηση, που σταδιακά τους κυρίευε. Ακούστηκαν σχόλια, όπως «Κι αυτό θα της πάρει;», «Και τώρα η μηλιά τι θα απογίνει, κυρία;».

Με τον τρόπο αυτό, μεταβήκαμε στη φάση της διερεύνησης, κατά την οποία, οι μαθητές σε θεατρικό ρόλο ή εκτός εμβαθύνουν με τη δράση και τη σκέψη σε

---

<sup>89</sup> Παπαδόπουλος, Σ., ό.π., 2010, σ. 61.

πραγματικές ή μυθοπλαστικές καταστάσεις. Η εμπύχωση ακολουθεί πορεία κλιμάκωσης της διερεύνησης, κατά την οποία σταδιακά ενισχύεται η επικοινωνία και μέσα από το κοινό βίωμα διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την κατανόηση.

Η εμπυχώτρια, με το κατάλληλο απαλό μουσικό ερέθισμα καλεί τα παιδιά να σηκωθούν, κάνοντας διάφορες κινήσεις κι αναλαμβάνοντας κάθε φορά κάποιο ρόλο της ιστορίας, επιδιώκοντας τη σωματοποίηση των συναισθημάτων και στοχεύοντας στην δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος, αλλά κυρίως στην κατανόηση της θέσης των προσώπων την ιστορίας, μέσω της ενσυναίσθησης. Μπαίνοντας στον ρόλο κι αποφεύγοντας τα λόγια, τα παιδιά πήραν χρόνο να σκεφτούν επάνω στο κάθε πρόσωπο. *«Και σηκωθήκατε όρθιοι και περπατήσατε, όπως το αγόρι, τότε που ήταν νέο. Περπατήσατε ζωηρά... Το μόνο που θέλατε ήταν να κάνετε κούνια και να παίζετε στον ίσκιο της μηλιάς. Και γίνετε μηλιές...Και δίνετε... όλο δίνετε... δίνετε ότι είχατε και δεν είχατε στους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω σας. Αλήθεια, τι θα θέλατε ειλικρινά να δωρίσετε στους συμμαθητές σας; όποιος θέλει μπορεί να σταματήσει και να το φωνάζει δυνατά. Τότε, σταματάμε όλοι και τον κοιτάμε για να δεχτούμε το δώρο, που μας προσφέρει...»*. Ακούστηκαν πολύ ενδιαφέροντα «δώρα» από τα παιδιά. Κάποια από αυτά αναφέρθηκαν σε χρηστικά αντικείμενα, κυρίως βιντεοπαιχνίδια. Τα περισσότερα, όμως, ανέφεραν έννοιες, όπως «αγάπη», «φιλία», «παιχνίδι», «υγεία», «ελικρίνεια», «καλοσύνη», «ομορφιά».

Έπειτα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σύμφωνα με τον μήνα γέννησής τους. Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από έξι μαθητές, ενώ η δεύτερη από πέντε μαθητές. Δόθηκαν κάποια λεπτά στην προετοιμασία των παγωμένων εικόνων από τις δύο ομάδες, ενώ τους διατέθηκαν και πανιά διαφόρων χρωμάτων. Η εμπυχώτρια κάλεσε τους μαθητές να φτιάξουν παγωμένες εικόνες, αναπαριστώντας όποιο στιγμιότυπο από την ιστορία επιθυμούσαν. Σημαντικό είναι να σημειωθεί η προηγηθείσα σχετική πληροφόρηση των μαθητών, σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν σε αυτή την τεχνική και με τον χρόνο, τα όρια του οποίου ήταν σημαντικό να τηρηθούν. Μετά το πέρας των απαραίτητων λεπτών, οι μαθητές ήταν έτοιμοι να παρουσιάσουν την εικόνα τους. Οι υπόλοιποι παρέμεναν θεατές.

Η πρώτη ομάδα επέλεξε να μας παρουσιάσει το στιγμιότυπο, κατά το οποίο το παιδί είναι νέο και προσπαθεί να ανέβει στην κατακόκκινη μηλιά, ενώ στην εικόνα συμμετείχαν και στοιχεία της φύσης, για τα οποία δεν είχε γίνει λόγος στην ιστορία. Αυτό ήταν το χορτάρι και ένα ποτάμι. Το χρώμα των πανιών ήταν δηλωτικό της ιδιότητας του ρόλου. Έτσι, η μηλιά αναπαραστάθηκε με κόκκινο πανί, το ποτάμι με γαλάζιο ενώ το χορτάρι με πράσινο. Με το άγγιγμα του εμπυχωτή σε κάθε πρόσωπο

της παγωμένης εικόνας, αυτό ξεπάγωνε και έλεγε δυνατά «τι είναι», προκειμένου να καταλάβουν οι θεατές τι είναι αυτό που βλέπουν. «Είμαι το παιδί που προσπαθεί να ανέβει στη μηλιά», «Είμαι το ποτάμι, που ποτίζει τη μηλιά», «Είμαι η μηλιά», «Είμαι ο κορμός, που στηρίζει τη μηλιά», «Εγώ είμαι το χορτάρι».

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία κάλεσε τους θεατές: «Όποιος επιθυμεί, μπορεί να κάνει μια ερώτηση σε κάποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας». Οι «θεατές» ανταποκρίθηκαν αμέσως. Οι ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά ήταν επιφανειακές και δεν προήγαν την εμβάθυνση του δραματικού περιβάλλοντος. «Γιατί η μηλιά κουνιέται;», «Γιατί αποτελούν το ποτάμι δύο μαθητές;». Η εμπυχωτρία κάλεσε τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις που εμβαθύνουν στην ιστορία. Για παράδειγμα, να αναζητήσουν μία πληροφορία, να ρωτήσουν για τα συναισθήματα των προσώπων, να ζητήσουν κάποια διευκρίνιση. Παράλληλα, ζήτησε οι ερωτήσεις να γίνονται απευθείας στο πρόσωπο, σε β' ενικό. Τότε ακούστηκαν οι ερωτήσεις: «Ο κορμός έχει καμπουριάσει, μου φαίνεται λυπημένος. Γιατί είσαι λυπημένος;», «Είμαι λυπημένος γιατί όλοι θέλουν μόνο να τους δίνω και κανένας δε μου δίνει εμένα τίποτα». «Γρασίδι, θέλεις κάτι από τη μηλιά;». Το γρασίδι, απάντησε με ένα μονολεκτικό «όχι». Τότε η εμπυχωτρία πλησίασε το γρασίδι και του είπε:

- Τι βλέπεις εσύ, γρασίδι, από εκεί που βρίσκεσαι;
- Βλέπω το αγόρι που προσπαθεί να ανέβει στη μηλιά.
- Το κάνει κάθε μέρα;
- Ναι, κάθε μέρα.
- Γιατί;
- Επειδή θέλει να παίζει.
- Γιατί θέλει να παίζει με τη μηλιά;
- Δεν έχει φίλους. Μόνο τη μηλιά έχει.
- Και τελικά, τι νομίζεις ότι θα συμβεί;

Ο μαθητής σε αυτό το σημείο δυσκολεύτηκε, διότι δεν θυμόταν την ιστορία. Έτσι, βγαίνοντας εκτός ρόλου είπε πως δε θυμάται τι γίνεται παρακάτω. Η εμπυχωτρία, διατηρώντας τον στον ρόλο, του είπε ότι θα μπορούσε να φανταστεί κι ότι δεν την ενδιαφέρει να της πει τι συνέβη στην ιστορία αλλά να της πει απλώς τι πιστεύει ότι θα συμβεί, ως έμπειρο χορτάρι, που «έχουν δει τόσα πολλά τα μάτια του». Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να απαντήσει. Τότε η εμπυχωτρία εισήγαγε το ποτάμι στην κουβέντα: «Θα σε βοηθήσει ο φίλος σου το ποτάμι. Έχουν δει πολλά τα μάτια του και σίγουρα κάτι θα έχει να μας πει. Τι γίνεται ποτάμι, στη συνέχεια;».

Το «ποτάμι» εξιστορεί τα μελλούμενα με έναν δικό του τρόπο, άλλοτε προσθέτοντας κι άλλοτε παραλείποντας κάποια πληροφορία. Σημαντικό ήταν ότι αναφέρθηκε σε συναισθήματα, ενώ παράλληλα έμπαινε και σε άλλους ρόλους, μιλώντας λες και ήταν το συγκεκριμένο πρόσωπο, που κάθε φορά ανέφερε, αλλάζοντας τον τόνο και την ένταση της φωνής του, ενώ παράλληλα έκανε και κάποια έμμεσα σχόλια: *«Η μηλιά ήταν ευτυχισμένη που έδινε στο αγόρι», « Θέλω λεφτά! είπε το αγόρι στη μηλιά, χωρίς να ντρέπεται, που εκείνη του είχε δώσει τόσα».* Αξίζει να αναφερθεί πως δεν υπήρξε ανάγκη ερώτησης προς το αγόρι και την μηλιά. Τότε η εμψυχώτρια, θέλοντας να εκφράσουν και αυτοί οι ρόλοι την δική τους αλήθεια για τα πράγματα, προχώρησε σε διάλογο μαζί τους:

- *Γιατί δεν πας αλλού να παίζεις αγόρι;*
- *Γιατί δεν έχω άλλους φίλους. Μόνο τη μηλιά έχω.*
- *Γιατί την αγαπάς τόσο πολύ;*
- *Επειδή μου δίνει ό,τι της ζητήσω.*
- *Αν δεν υπήρχε η μηλιά, τι θα έκανες;*
- *Θα έπαιζα με τα παιδιά.*
- *Και πώς θα ένιωθες;*
- *Θα ήμουν λυπημένος.*

Η εμψυχώτρια στράφηκε προς τη μηλιά:

- *Άκουσες τι είπε το αγόρι;*
- *Ναι.*
- *Και τι έχεις να μας πεις;*
- *Κι εγώ το αγαπώ το αγόρι, αλλά σε λίγο δε θα μου έχει απομείνει τίποτα, όλο του δίνω.*
- *Φοβάσαι μήπως σε παρατήσει μία μέρα;*
- *Ναι.*
- *Πιστεύεις ότι εκείνο σε αγαπάει, αληθινά;*
- *Δεν ξέρω. Νομίζω πως ναι.*

Η δεύτερη ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει το στιγμιότυπο της ιστορίας, κατά το οποίο το αγόρι, γέρος πια, φτιάχνει μια βάρκα, χρησιμοποιώντας τον κορμό της μηλιάς, για να φύγει μακριά. Στην εικόνα έχει προστεθεί ο ήλιος, ρόλος που δεν αναφέρεται στην ιστορία. Το χρώμα των πανιών που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν δηλωτικό της ιδιότητας κάθε παιδιού. Η εμψυχώτρια δίνει λίγο χρόνο στους θεατές να δουν την εικόνα και τους καλεί, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους να μαντέψουν τι είναι αυτό που βλέπουν και ποια στιγμή από την ιστορία τους θυμίζει. Έπειτα τους

καλεί: «*Τώρα, όποιο παιδί από εσάς θέλει, θα σηκώνεται και ακουμπώντας ελαφρά ένα πρόσωπο της ιστορίας, θα του κάνει όποια ερώτηση θέλει. Μην ξεχνάτε, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι βαθιές, να αναζητούμε πληροφορίες, να δούμε τι θα γινόταν αν άλλαζε η ιστορία, να ανιχνεύουμε συναισθήματα*».

Η εμψυχώτρια κάλεσε τον ήλιο να μιλήσει στη μηλιά. «*Τι έχει να πει άραγε ο ήλιος στη μηλιά;*». «*Μηλιά μου, γιατί δίνεις συνέχεια στο αγόρι; Ξέρω ότι είστε φίλοι και γι' αυτό το κάνεις, αλλά εσύ μετά τι θα απογίνεις; Θα σου τα πάρει όλα και τι θα έχεις;*» και η μηλιά απάντησε: «*Δεν πειράζει. Είναι φίλος μου*».

Τότε οι θεατές κλήθηκαν να σηκωθούν και να αλλάξουν κάτι στην ιστορία. Η ανταπόκριση ήταν θετική. Ο πρώτος μαθητής που σηκώθηκε, απομάκρυνε τον ήλιο, ενώ ο δεύτερος έβαλε το αγόρι να καθίσει πάνω στη βάρκα. «*Πώς νιώθεις πάνω στη βάρκα;*» «*Νιώθω ξεκούραστος*». «*Εσύ, ήλιε, πώς νιώθεις μακριά από τη μηλιά;*» «*Όπου και να βρίσκομαι θα την προστατεύω. Άλλωστε, είμαι πολύ ζεστός. Φτάνω μέχρι εκεί. Στεναχωριέμαι όμως λίγο γιατί η μηλιά είναι φίλη μου*». «*Γιατί είναι φίλη σου;*» «*Γιατί είναι πρόσχαρη, ευγενική, φιλόξενη και δίνει σε όλους ότι της ζητήσουν, όπως κάνει και με το αγόρι. Το αγόρι θα πάει εκεί που θέλει και σίγουρα θα επιστρέψει στον κορμό*».

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως κατά τη φάση της διερεύνησης, λάμβανε χώρα και η φάση της αξιολόγησης, μέσα από την τεχνική των παγωμένων εικόνων και την ανίχνευση της σκέψης. Στη τρίτη και τελευταία φάση, λοιπόν, του συγκεκριμένου εργαστηρίου, ο στοχασμός ξεκίνησε με το τέλος των παγωμένων εικόνων, οπότε η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να καθίσουν σε έναν κύκλο στο πάτωμα, και υπό τον ήχο κατάλληλης μουσικής υπόκρουσης, να κλείσουν τα μάτια τους και να τους έρθουν στον νου εικόνες από το σημερινό εργαστήριο. Να θυμηθούν τι έκαναν, πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε και τι όχι. Τότε ξαναδιάβασε το τελευταίο απόσπασμα από την ιστορία:

«*«Λυπάμαι», αναστέναξε η μηλιά. «Μακάρι να μπορούσα να σου δώσω κάτι... μα δε μου απόμεινε τίποτα πια. Δεν είμαι παρά ένα γέρικο κούτσουρο. Λυπάμαι...» «Δε θέλω και πολλά τώρα πια», είπε το αγόρι, «μονάχα ένα ήσυχο μέρος να κάτσω και να ξαποστάσω. Είμαι πολύ κουρασμένος*». «*Τότε*», είπε η μηλιά, κι ίσιωσε τον κορμό της, «*τότε, ένα γέρικο κούτσουρο είναι ό,τι πρέπει να κάτσεις και να ξαποστάσεις. Έλα, Αγόρι, κάτσε. Κάτσε και ξεκουράσου*». Και το αγόρι έκατσε και ξεκουράστηκε. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη». «*Κι εσείς βρεθήκατε εκεί, σε εκείνο το δάσος που υπήρξε η μηλιά. Και γνωρίσατε το αγόρι. Κι η μηλιά με κάποιον τρόπο, βρίσκεται εδώ μέσα... σε εσάς... μπροστά σας... Αν ανοίξετε τα μάτια σας, μπορείτε να την δείτε*».

Οι μαθητές άνοιξαν τα μάτια τους κι η εμψυχώτρια είχε τοποθετήσει ένα δέντρο, φτιαγμένο από χαρτόνι στο κέντρο του κύκλου. Μοίρασε μαρκαδόρους και κάλεσε τα παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους επάνω στη μηλιά. «*Ας παρατηρήσουμε τη μηλιά... Τελικά τι το σημαντικό έκανε αυτή η μηλιά;*» «*Έδωσε τα πάντα στο αγόρι για να είναι ευτυχισμένο*» «*Έχει έναν φίλο*» «*Όταν προσφέρεις, κάποια στιγμή θα πάρεις*». «*Τι θα θέλατε να πείτε στη μηλιά;*» «*Ότι είναι πολύ καλή*» «*Το παιδί έπρεπε να πήγαινε όλες τις μέρες, γιατί αυτή ανησυχούσε*». «*Τελικά το παιδί νιώθει αγάπη για τη μηλιά;*» «*Και το παιδί νιώθει αγάπη, αλλά με άλλον τρόπο*».

Η ομάδα πιάστηκε σε κύκλο, για να ακούσει τα τελευταία λόγια της εμψυχώτριας: «*Φαίνεται, λοιπόν, πως τελικά δεν είναι και τόσο άσχημο να προσφέρουμε τα συναισθήματά μας και να δίνουμε. Η μηλιά που έδινε δεν ήταν μόνη. Είχε έναν φίλο. Και τον είχε επειδή έδινε, χωρίς να περιμένει αντάλλαγμα*». Ακολούθησε η συνέντευξη-υπό μορφή συζήτησης- από τους μαθητές. Έπειτα, ο εμψυχωτής κάλεσε τα παιδιά να γράψουν ή να ζωγραφίσουν κάτι σχετικά με όσα βίωσαν στο συγκεκριμένο εργαστήριο.

#### **6.1.4. Αξιολόγηση συνάντησης- Αναστοχασμός**

##### Ως προς τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους:

Εκτιμούμε πως κατά την διεξαγωγή της α' φάσης, οι στόχοι που τέθηκαν από τον ερευνητή εκπληρώθηκαν κατά ένα ικανοποιητικό ποσοστό από τους μαθητές. Σημαντικό είναι να επισημανθεί πως η αξιολόγηση λάμβανε χώρα καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του εργαστηρίου και σε όλες τις φάσεις αυτού.

Συγκεκριμένα, μέσα από την παρέμβαση αυτή οι μαθητές κατάφεραν:

- Να συνεργαστούν δουλεύοντας σε ομάδες.
- Να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα τους αλλά και με τα μέλη της άλλης ομάδας.
- Να αναλάβουν πρωτοβουλία για αλλαγές και να αποδεχτούν τη θέση ενός γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Να σεβαστούν τους κανόνες μιας δραστηριότητας.
- Να προσαρμοστούν στη δεδομένη κατάσταση και να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους.

##### Ως προς τις θεατρικές τεχνικές

- Οι μαθητές μέσα από την τεχνική των παγωμένων εικόνων, κατάφεραν να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές

επικοινωνίας, καθώς και να παρουσιάζουν σε αυτούς το τελικό αποτέλεσμα της συλλογικής δουλειάς τους (παρουσίαση παγωμένων εικόνων). Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με ευχαρίστηση στην δημιουργία και παρουσίαση αυτών των εικόνων.

- Τα παιδιά, μέσα από τον ελεύθερο διάλογο στις ομάδες τους, κατάφεραν να δημιουργήσουν την δική τους εικόνα, φωτίζοντας όποιο στιγμιότυπο επιθυμούσαν, με βάση τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

- Οι μαθητές κατάφεραν να συνεργαστούν άρτια. Χαρακτηριστικά, ένας μαθητής γράφει σχετικά: *«Ένιωσα πολύ ωραία που οι φίλοι μου άκουγαν τις απόψεις μου, όπως άκουγα κι εγώ τις δικές τους»*. Όμως, κατά τη συνέντευξη, αλλά και στο γραπτό τους κείμενο, κάποια παιδιά αποκάλυψαν πως δεν εισακούστηκε η πρότασή τους ή πως δεν βρήκαν το θάρρος να προτείνουν στην ομάδα. Χαρακτηριστικά, μια μαθήτρια γράφει: *«Συνεργαστήκαμε, αλλά είχαμε και πολλές διαφωνίες, δεν συμφωνούσαμε σε όλα»* και ένας μαθητής: *«Πέρασα υπέροχα, όμως, δε με άφησαν να μιλήσω»*.

- Κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων πάνω στις παγωμένες εικόνες, παρατηρήθηκε μία περίπτωση, κατά την οποία υπήρξε κάποιος μαθητής, ο οποίος αυτοβούλως ανέλαβε τον ρόλο του αρχηγού, αδυνατώντας να κατευθύνει την συμπεριφορά του με ορθολογικά κριτήρια, μέσα από την επιβολή του στους συμμαθητές του. Υποδείκνυε στα μέλη της ομάδας, τους ρόλους και τη συμπεριφορά-στάση που θα έπρεπε -κατά την προσωπική του άποψη- να έχουν. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν μεν -λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης- έναν τυφλό κομφορμισμό στις επιταγές των «αρχηγών», οι «αρχηγοί» δε, δεν κατόρθωσαν να αποκολληθούν από τον εγωκεντρισμό και ενήργησαν με βάση τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

Ωστόσο, ένα από τα κορίτσια, το οποίο έχει αρχηγικές τάσεις -μέσα στην ομάδα- έδειξε συνειδητή ικανότητα ελέγχου των πράξεών της, κατάφερε να απομακρυνθεί από τον εγωκεντρισμό και με σεβασμό, συντροφικότητα και αλληλεγγύη προς τα μέλη της ομάδας, να δώσει χώρο και χρόνο προκειμένου να εκφραστούν. Αργότερα, στη συνέντευξη, τα παιδιά που συνεργάστηκαν μαζί της αναφέρθηκαν σε συλλογική δουλειά. Χαρακτηριστικά κάποιο κορίτσι έγραψε: *«...Πρώτα δώσαμε ρόλους και εγώ πήρα τον ήλιο. Δεν μου άρεσε. Αλλά η ομάδα μου μου είπε ότι όλοι είναι ίσοι. Τότε κατάλαβα πως ο ήλιος είναι καλός»*.

- Μέσα από τη διαδικασία των παγωμένων εικόνων και της ανίχνευσης της σκέψης, τα παιδιά πέτυχαν να μπουν στη θέση των προσώπων και να κατανοήσουν τα κίνητρα, τις αξίες και τις επιδιώξεις τους, προκειμένου να τα αποδώσουν σωματικά. Τα παιδιά δεν παρουσίασαν δυσκολία στο να κατανοήσουν την ψυχοσυναισθηματική



κατάσταση των προσώπων, που αναπαρίσταναν με το σώμα τους, στο βαθμό που για την ηλικία τους είναι εφικτό. Αρκετά δε από αυτά φάνηκε να βιώνουν βαθιά συναισθήματα αγάπης και συμπόνιας προς τη «μηλιά που έδινε», κάτι το οποίο γίνεται φανερό στα προφορικά τους λόγια, σε αυτά που έγραψαν πάνω στη μηλιά, όπως «Μηλιά είσαι φίλη μου», «Γεια σου μηλιά, να προσέχεις!» «Να είσαι γερή και δυνατή» αλλά και στο γραπτό που τους ζητήθηκε μετά τη λήξη του εργαστηρίου.

- Όλοι οι μαθητές φάνηκε να παρακολουθούν με μεγάλο ενδιαφέρον την παγωμένη εικόνα της άλλης ομάδας.

-Τα παιδιά επέκτειναν δημιουργικά την σκέψη των άλλων, καθώς κλήθηκαν να αλλάξουν τα δεδομένα των παγωμένων εικόνων της άλλης ομάδας. Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να ένιωσαν την ανάγκη να το κάνουν. Οι υπόλοιποι δέχθηκαν με σεβασμό την διαφορετική οπτική γωνία θέασης της εικόνας, ενώ κανένας μαθητής δεν έφερε αντίρρηση στην όποια αλλαγή τού πρότεινε κάποιο παιδί από το κοινό.

-Κάποιοι, ωστόσο, έμειναν αμέτοχοι στη διαδικασία, φοβούμενοι να επέμβουν στη δημιουργία της άλλης ομάδας. Κυρίως, δύο από τα κορίτσια δεν ανέλαβαν πρωτοβουλία για δράση, δεν σηκώθηκαν να αλλάξουν κάτι στην παγωμένη εικόνα της άλλης ομάδας και προτίμησαν την απομόνωση έναντι της οικειότητας και της ενεργοποίησης.

- Με την τεχνική της αντίστροφης της σκέψης, οι μαθητές εξέφρασαν τις βαθύτερες προσωπικές τους ανάγκες, μπαίνοντας στη θέση του ρόλου που οι ίδιοι ελεύθερα επέλεξαν να υποδυθούν. Όταν η εμπυχωτρία κάλεσε τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις στην άλλη ομάδα, η οποία παρουσίαζε την παγωμένη εικόνα της, τα παιδιά έδειξαν μεγάλη προθυμία και έτσι σηκώθηκαν όλα μαζί. Τότε η εμπυχωτρία ανέφερε πως δεν υπάρχει συγκεκριμένη σειρά, αλλά καλό θα ήταν να σηκώνεται ένας κάθε φορά, για να μπορούμε να παρακολουθούμε τη συνομιλία του με το πρόσωπο της ιστορίας που διάλεξε. Τα παιδιά αμέσως κανόνισαν μεταξύ τους, να σηκώνονται με τη σειρά, κατά την οποία κάθονται!

*«Ποιος είσαι;» «Είμαι ο ήλιος» «Και τι κάνεις εδώ;» «Φωτίζω τη μηλιά και της δίνω να φάει».*

*«Ποιος είσαι;» «Είμαι το παιδί. Πήρα ξύλο από τη μηλιά και προσπαθώ να φτιάξω μία βάρκα» «Δε θα έπρεπε να φοράς κάτι, να προστατεύεσαι;» «Όχι, δεν το χρειάζομαι».*

*«Είσαι γερή βάρκα;» «Πολύ γερή» «Πού θα τον πας;» «Δεν ξέρω. Όπου μου ζητήσει».*

- Παρατηρήθηκε και σε αυτό το σημείο μια δυσκολία αρκετών μαθητών στην διατύπωση ουσιαστικών ερωτήσεων, οι οποίες αφενός να προωθούν τον διάλογο αφετέρου να ενεργοποιούν τον συναισθηματικό τους κόσμο, μέσα από την εμπάθυνση στο δραματικό περιβάλλον, όπως επίσης παρατηρήθηκε και δυσκολία ολοκλήρωσης του διαλόγου. Για ακόμα μία φορά, η εμπυχώτρια κλήθηκε να κάνει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις: «Γιατί θέλεις να κόψεις τον κορμό;» «Για να φτιάξω μια βάρκα.» «Και τι θα την κάνεις;» «Θα φύγω μακριά για λίγες μέρες. Θα βρίσκομαι στον ποταμό.» «Γιατί θέλεις να φύγεις;» «Για να περάσω τον χρόνο μου λίγο μόνος.» «Γιατί να είσαι μόνος σου;» «Για ηρεμία.» «Από τι;» « Από τα προβλήματα που έχω.» «Δεν έχεις σπίτι, για να βρεις ηρεμία;» «Έχω αλλά προτιμώ να φύγω».

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι απαντήσεις να μην αποτελούν έκφραση βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων. Οι περισσότερες ερωτήσεις από την πλευρά των παιδιών ήταν κλειστού τύπου. Η εμπυχώτρια ανέλαβε να κάνει τις περισσότερες ερωτήσεις, προκειμένου να πραγματοποιηθεί εμπάθυνση στην ιστορία. Τρεις μαθητές κατάφεραν έπειτα να κάνουν αντίστοιχες ερωτήσεις, οι οποίες ανέπτυξαν την εσωτερική κατανόηση και κάλεσαν σε στοχασμό τα υπόλοιπα μέλη του εργαστηρίου.

- Οι μαθητές στη φάση του αναστοχασμού, κατά τον ελεύθερο διάλογο σε κύκλο και έχοντας απεκδυθεί τον όποιο ρόλο είχαν αναλάβει, εξέφρασαν με εμπιστοσύνη στους συμμαθητές τους τη σκέψη τους πάνω σε όσα διαδραματίστηκαν. Δεν παρατηρήθηκε η ίδια ευκολία σε όλα τα παιδιά, ενώ ορισμένα παρέμειναν σιωπηλά.

Σε γενικές γραμμές, θα τολμούσαμε να πούμε πως -δεδομένου ότι τα παιδιά δεν είχαν αναλάβει δράση σε παρόμοιες δραστηριότητες θεατρικής εμπύχωσης- κατάφεραν να συνεργαστούν άρτια. Τα περισσότερα, με διαλογικό τρόπο, εξέφρασαν τις απόψεις τους, ενώ με τον ίδιο τρόπο κατάφεραν να διευθετήσουν τις αντιφατικές καταστάσεις που προέκυψαν στην ομάδα.

Το αίσθημα ευχαρίστησης και διάθεσης για συμμετοχή σε επόμενο εργαστήριο ήταν ολοφάνερο τόσο στη συζήτηση όσο και στη συνέντευξη, τα γραπτά και τις ζωγραφιές των παιδιών.

#### Σημεία στα οποία δεν μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι

- Οι ερωτήσεις που έθεταν οι μαθητές αλλά και οι απαντήσεις δεν παρουσίαζαν βαθιά ανάγκη και διερευνητική διάθεση, παρατήρηση που καταδεικνύει μικρό ποσοστό εμπλοκής στο δραματικό περιβάλλον της ιστορίας.

- Η ανάληψη πρωτοβουλίας για δράση απουσίαζε σε δύο μαθήτριες, καθιστώντας ξεκάθαρο πως η δραματική ένταση δεν επηρέασε στον ίδιο βαθμό όλους τους μαθητές.

Στην Α΄ φάση της παρέμβασης αναπτύχθηκαν ως επί το πλείστον οι επικοινωνιακοί δείκτες κοινωνικοποίησης, όπως ο διάλογος, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία σε ομάδες. Η διατύπωση ουσιαστικών ερωτήσεων από την πλευρά των μαθητών μάς προβληματίσε. Επίσης, οι αυτοαντιληπτικοί δείκτες, όπως η πρωτοβουλία και η ανάληψη κοινωνικών ρόλων, έγιναν φανεροί σε μικρότερο βαθμό, δεδομένου ότι τα παιδιά ανέλαβαν μεν κοινωνικούς ρόλους, δεν υπήρξε, όμως, πρωτοβουλία από όλους τους μαθητές.

Έχοντας ως δεδομένες τις παραπάνω παρατηρήσεις, προχωρήσαμε στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της επόμενης φάσης της έρευνας.

## 6.2. Διεξαγωγή έρευνας – Β΄ κύκλος

### 6.2.1. Επαναπροσδιορισμός στόχων

#### 6.2.1.1. Εμπλουτισμός στόχων και τεχνικών

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγηθείσες παρατηρήσεις, έπειτα από συζήτηση κι ενδελεχή έρευνα επάνω στα αποτελέσματα της Α΄ φάσης, επαναπροσδιορίσαμε τους στόχους της επόμενης φάσης. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως συνέβη εμπλουτισμός των στόχων κι όχι αλλαγή, δεδομένου ότι οι στόχοι που είχαμε θέσει στην Α΄ φάση εξακολουθούν να υφίστανται τόσο στη δεύτερη όσο και στην τρίτη φάση της έρευνας.

Με τον τρόπο αυτό, οι στόχοι της Β΄ φάσης εμπλουτίζονται ως εξής:

#### α) Στόχοι για τους μαθητές:

- ❖ Να είναι σε θέση να θέτουν ερωτήσεις στους άλλους, οι οποίες θα έχουν χαρακτήρα διερευνητικό, διευκρινιστικό και στοχαστικό, μέσα από την βαθύτερη ένταξη στο δραματικό περιβάλλον.
- ❖ Να επικοινωνούν με τους άλλους, χρησιμοποιώντας τόσο μη λεκτικές όσο κυρίως λεκτικές μορφές έκφρασης.
- ❖ Να δείξουν σεβασμό στους κανόνες των τεχνικών.
- ❖ Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση ακόμα και εκείνοι που στην προηγούμενη φάση δεν το έκαναν.
- ❖ Να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών.

- ❖ Να αξιοποιηθεί η εμπειρία των παιδιών στα παιχνίδια ρόλων, με σκοπό μέσα από την προσωπική τους ελεύθερη έκφραση να μεταδώσουν προσωπικές σημασίες στους άλλους, να πραγματοποιηθεί ανταλλαγή απόψεων και στάσεων και να οδηγηθεί η ομάδα στη συλλογική κατανόηση.

Τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από τους στόχους, οι οποίοι τέθηκαν για την εμψυχώτρια και την κριτικό φίλη. Με τον τρόπο αυτό, οι στόχοι για εμάς διαμορφώθηκαν ως εξής:

#### β) Στόχοι για τον εμψυχωτή:

- ❖ Σχεδιασμός δραστηριοτήτων δράσης, μέσα σε ποικίλα δραματικά περιβάλλοντα, προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά πιο εύκολα μέσα σε αυτά.
- ❖ Χρήση τεχνικών που ενεργοποιούν την ενεργό δράση και εμπλοκή όλων των μαθητών, μέσα από ερωτήσεις των μαθητών προς τους συμμαθητές τους.
- ❖ Παροχή χρόνου στους μαθητές για την δημιουργία ερωτήσεων.
- ❖ Δημιουργία συγκίνησης και ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- ❖ Χρήση κειμένων και αντικειμένων, που δημιουργούν συγκίνηση και παροτρύνουν τα κορίτσια για εμπλοκή στις δραστηριότητες.
- ❖ Καλλιέργεια πρόσφορου κλίματος συνεργασίας και ισότητας ανάμεσα στα παιδιά, δίνοντας την ευκαιρία σε όλα τα μέλη να αναλάβουν δράση.
- ❖ Χρήση κατάλληλων ερωτήσεων από την εμψυχώτρια.
- ❖ Ανάλυση ρόλου με στόχο την προώθηση της ιστορίας.

### **6.2.1.2. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών**

#### α) Επιλογή κειμένων

Στην παρούσα φάση χρησιμοποιήθηκε το Καυκασιανό παραμύθι του «Κύκλου με την Κιμωλία». Το πρώτο κείμενο πήρε την ιδέα από την ελεύθερη διασκευή του Γ. Καλατζόπουλου -στο ομώνυμο έργο του Μπερτολτ Μπρεχτ- το οποίο δεν αναγνώστηκε, αλλά το αφηγήθηκε η εμψυχώτρια, ως μια πραγματική ιστορία, που άκουσε το προηγούμενο απόγευμα από μια γειτόνισσα. Το κείμενο, του οποίου έγινε η ανάγνωση- κατά τη διεξαγωγή του εργαστηρίου- ήταν η διασκευή του Ι.Δ. Ιωαννίδη, όπως τη βρίσκουμε στο ανθολόγιο της Ε' και Στ' δημοτικού<sup>90</sup>.

Το συγκεκριμένο παραμύθι φέρνει τον ακροατή-αναγνώστη μπροστά σε ένα δίλημμα, το οποίο κρίθηκε από την εμψυχώτρια και την κριτικό φίλο, πως θα εξήπτε

<sup>90</sup> Ιωαννίδης, Ι.Δ, *Το Καυκασιανό παραμύθι*, στο: Με λογισμό και μ' όνειρο- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πατάκης, Αθήνα, χ.χ, σ.σ. 99-100

την φαντασία, την περιέργεια, την ειλικρινή επιθυμία των παιδιών για δράση, ενώ παράλληλα ενέχει το στοιχείο της σύγκρουσης, το οποίο αυξάνει τη δραματική ένταση<sup>91</sup>. Με την παρουσίαση της ιστορίας του Γ. Καλατζόπουλου ως πραγματικής από την εψυχώτρια, αναμένεται η ενεργοποίηση των μαθητών και η πρόθεση να βοηθήσουν να βρεθεί μια λύση. Επομένως, στόχο αποτελεί η εμπλοκή όλων των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία.

Μέσα από το δίλημμα, η ομάδα καλείται να συνεργαστεί, προκειμένου να πάρει μια απόφαση. Αλλά και κατά τη διάρκεια των τεχνικών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μπουν στη θέση πολλών, διαφορετικών και συχνά αντιφατικών μεταξύ τους προσώπων, να αναλάβουν τα προβλήματά τους, να βρουν λύση ή να αντιμετωπίσουν αυτά τα πρόσωπα από μια άλλη, πιο επιθυμητή κατ' αυτούς, οπτική γωνία.

Η διασκευή του Γ. Καλατζόπουλου αποτελεί μια αλληγορία, που μας κατευθύνει από την πραγματική ζωή σε μυθοπλαστικές καταστάσεις, δεδομένου ότι για τα παιδιά αυτής της ηλικίας η έννοια της υιοθεσίας και της μητρότητας, αποτελούν κοινωνικά ζητήματα, τα οποία είναι δύσκολο να εξεταστούν από τα παιδιά, στη μορφή με την οποία συναντώνται στην πραγματικότητα.

### β) Επιλογή τεχνικών

Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν σε αυτή τη φάση του εργαστηρίου είναι η τελετουργία, η καρέκλα των αποκαλύψεων, το θέατρο Φόρουμ και ο δάσκαλος-σε-ρόλο.

Η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο, ενισχύει τη δραματική ένταση, διεγείρει το ενδιαφέρον για δράση και ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στις δραματικές καταστάσεις. Λαμβάνει χώρα σε συνδυασμό με την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων και την τεχνική του θεάτρου Φόρουμ.

Η τελετουργία, μέσα από τον ανασκοπικό και αφαιρετικό της χαρακτήρα, αποσκοπεί στο να αναδείξει σημαντικές αξίες της κοινότητας, με ρεαλιστικό τρόπο, καθιστώντας κοινωνούς τους συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να ξαναδούν και τη δική τους ζωή. Πρόκειται για την ολοκλήρωση ενός κύκλου, ο οποίος καλείται να δοκιμαστεί στον χρόνο. Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε, προκειμένου να ενισχύσει την ένταξη των μαθητών στο δραματικό περιβάλλον, μέσα από την βίωση των συναισθημάτων των χαρακτήρων της ιστορίας. Παράλληλα, ενεργοποιήθηκε το φανταστικό στοιχείο, μέσα από τη μεταφορά των συμμετεχόντων σε έναν διαφορετικό, παρελθοντικό χωροχρόνο.

---

<sup>91</sup> Βλ. σχετικά κεφάλαιο 2.1. της παρούσας μελέτης, σ. 17

Στην καρέκλα των αποκαλύψεων, οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημοσιογράφων, θέτουν ερωτήματα στην πραγματική και την θετή μητέρα, προκειμένου να κατανοήσουν βαθύτερα τη ζωή τους. Η τεχνική δίνει την ευκαιρία να κινηθεί η πλοκή της ιστορίας σε μια περιογή ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, τόσο μέσα από τις ερωτήσεις όσο κυρίως μέσα από τις απαντήσεις των ερωτωμένων. Η καρέκλα των αποκαλύψεων επιτρέπει, επίσης, την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών γωνιών των διαφορετικών προσώπων, που εμπλέκονται στην ίδια ιστορία ή ακόμα και την εκ διαμέτρου αντίθετη ερμηνεία των καταστάσεων<sup>92</sup>.

Το θέατρο Φόρουμ αποτελεί την κορυφαία παιδαγωγική-θεατρική τεχνική, καθώς απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν την κατάσταση και να μπουν στη δράση ως χαρακτήρες, παίζοντας τη δική τους πρόταση. Στην τεχνική αυτή, οι θεατές γίνονται δρώντα πρόσωπα, συνδιαμορφώνουν την δράση και από θεατές (spectators) γίνονται ηθοποιοί (spect-actors). Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία αναλαμβάνει τον ρόλο του «καταπιεζόμενου- πρωταγωνιστή» και η άλλη του «καταπιεστή-ανταγωνιστή». Σε περίπτωση που κάποιος χαρακτήρας επιθυμήσει την βοήθεια της ομάδας του, κάνει σήμα, διακόπτεται η δράση και ζητά οδηγίες και συμβουλές από τα άτομα της ομάδας του. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα αυτός ο χαρακτήρας να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Μέσα από την συγκεκριμένη τεχνική, κάθε μέλος έχει το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση απέναντι στα μέλη της ομάδας του να συμβάλει στη διαμόρφωση της κοινής άποψης της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εξασκούνται στον διάλογο και την επιχειρηματολογία<sup>93</sup>. Αναπτύσσεται το αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στην ομάδα.

Τέλος, η τεχνική αυτή προϋποθέτει σεβασμό στους άγραφους κανόνες που ορίζουν την επιτυχημένη συνεργασία. Οι μαθητές, με συνέπεια, θα πρέπει να σέβονται τον χρόνο που χρειάζεται ένα μέλος της ομάδας τους για να αναπτύξει την επιχειρηματολογία και, γενικότερα, την άποψή του.

### **6.2.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου**

Η Β' φάση της έρευνας είχε διάρκεια ενός διδακτικού δίωρου, το οποίο είναι χωρισμένο σε τρεις επιμέρους φάσεις. Έλαβε χώρα στην ίδια αίθουσα, ειδικά διαμορφωμένη από την εμψυχώτρια και την κριτικό φίλο, ενώ ακολούθησε τη δομή της Α' φάσης.

<sup>92</sup> Παπαδόπουλος,Σ., όπ.,2010, σ.σ. 264-266

<sup>93</sup> Παπαδόπουλος, ό.π., 2010, σ.σ. 273- 274

Πριν ξεκινήσει το εργαστήριο, μέσα στην τάξη, η ερευνήτρια-δασκάλα της τάξης σε ρόλο (δ-σ-ρ) αναφέρεται στην ιστορία των δύο αδερφών, του Μάκη και της Τίνας, αναφέροντας το πρόβλημα που προέκυψε και τον λόγο για τον οποίο τσακώθηκαν τα δύο αδέρφια. Ακολουθεί ολιγόλεπτη συζήτηση σχετικά με το τι πιστεύουν ότι είναι το σωστό και καλούνται να το σκεφτούν καλά στο διάλειμμα, προκειμένου να βοηθήσουν την ερευνήτρια-δασκάλα να πάρει μια απόφαση. Τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με το δίλημμα, που τους τέθηκε.

#### α. Φάση αναγνώρισης

##### ❖ Οι μαριονέτες

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι το παιδί Α κάνει την μαριονέτα και το παιδί Β τον κουκλοπαίχτη, που κινεί την μαριονέτα, όπως εκείνο επιθυμεί. Με το σήμα του εμψυχωτή οι ρόλοι στα ζευγάρια αλλάζουν.

Με αυτή την δραστηριότητα, τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλία να κινήσουν τον συμπαίχτη τους, όπως εκείνα επιθυμούν. Καλούνται να φανταστούν την κίνηση και στη συνέχεια να την υλοποιήσουν. Το παιδί που αναλαμβάνει ρόλο μαριονέτας από την πλευρά του οφείλει να σεβαστεί και να υπακούσει στις κινήσεις που του επιβάλλει ο κουκλοπαίχτης, σεβόμενο την επιθυμία του. Σημαντικό είναι να περάσουν όλα τα παιδιά και από τους δύο ρόλους.

##### ❖ Η κούκλα

Η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά, να σταθούν σε έναν κύκλο και βάζει μια κούκλα στη μέση. Ένα ένα παιδί μπαίνει στο κέντρο, πιάνει την κούκλα και λέει κάτι που σκέφτεται για εκείνη, με βάση την ιστορία που διηγήθηκε ο δάσκαλος πριν την διεξαγωγή του εργαστηρίου.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εισάγονται σταδιακά στην ιστορία και το έδαφος γίνεται πρόσφορο για εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον.

#### Ανάγνωση του κειμένου

Η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά να καθίσουν στο πάτωμα διατηρώντας τον κύκλο. προκειμένου να ακολουθήσει η ανάγνωση του Καυκασιανού παραμυθιού.

## β. Φάση Διερεύνησης (θεατρικές τεχνικές)

### ❖ Τελετουργία

Οι μαθητές καλούνται να πάρουν μέρος σε όλα τα τελετουργικά στιγμιότυπα της ιστορίας, ξεκινώντας από την χαρμόσυνη είδηση της γέννησης του παιδιού έως και τη στιγμή που η υπηρέτρια σώζει το παιδί. Πρόκειται για ένα flashback, το οποίο εξυπηρετεί τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν βιωματικά πλέον την ιστορία, συμπυκνωμένη, προκειμένου να φτάσουν στο εδώ και τώρα της ιστορίας, το οποίο είναι και το εστιακό κέντρο που επιλέχθηκε από την εμπυχωτρία, με σκοπό, μέσα από την παρέμβαση άλλων θεατρικών τεχνικών, να παρθεί μία απόφαση για τα γεγονότα του παρελθόντος.

### ❖ Η καρέκλα των αποκαλύψεων (hot – seating)

Η εμπυχωτρία, σε ρόλο δικαστή, καλεί τους μαθητές να γίνουν δημοσιογράφοι και να κάνουν ερωτήσεις προς τις δύο μητέρες, προκειμένου να την βοηθήσουν να έχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των απόψεων και της στάσης τους. Μπορεί να πει: *«Αγαπημένοι μου δημοσιογράφοι και πολύτιμοι βοηθοί μου, είναι γνωστό το πρόβλημα, το οποίο προέκυψε στη χώρα μας. Ομολογώ πως μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας, με έχει μπερδέψει πολύ και με έχει βάλει σε ένα τεράστιο δίλημμα. Σε ποια από τις δύο γυναίκες πρέπει να πάει το παιδί; Σε αυτή που το γέννησε ή σε αυτή που το μεγάλωσε; Θα ήθελα τη βοήθειά σας να ερευνήσουμε την υπόθεση, κάνοντας σε αυτές τις δύο γυναίκες μερικές ερωτήσεις, για να καταλάβουμε τα κίνητρά τους».*

Η τοποθέτηση του χαρακτήρα που βρίσκεται στην καρέκλα των αποκαλύψεων, είναι σε όρθια στάση, μπροστά από την νοητή ευθεία των ερωτώντων, στους οποίους θα απαντά χωρίς να τους βλέπει, προκειμένου να επιτευχθεί η συγκέντρωση.

Αναμένεται από τα παιδιά σε ρόλο μητέρας να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, οι οποίες προωθούν την εμπάθυνση στην ιστορία, μπαίνοντας στη θέση των χαρακτήρων που υποδύονται. Από τους δε μαθητές- δημοσιογράφους να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, με σεβασμό στη διαφορετική θέαση των πραγμάτων από τους ερωτηθέντες. Για το σκοπό αυτό, σε όλα τα παιδιά λίγο πριν από την διεξαγωγή της τεχνικής, δόθηκαν ορισμένα λεπτά, προκειμένου να προετοιμάσουν τις ερωτήσεις που θέλουν να κάνουν, ως δημοσιογράφοι.

### ❖ Θέατρο Φόρουμ

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και προτείνονται δύο παίκτες από κάθε ομάδα. Τους ρόλους του «καταπιεζόμενου – πρωταγωνιστή» και «καταπιεστή –



ανταγωνιστή» έχουν τα δύο αδέρφια, ο Μάκης και η Τίνα αντίστοιχα. Ο εμψυχωτής μπαίνει σε ρόλο δασκάλου, ο οποίος ουσιαστικά γίνεται ακροατής και επεμβαίνει όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να ρυθμίζει την συζήτηση, κάθε φορά που παρεκκλίνει από τους κανόνες του διαλόγου. Η συζήτηση ξεκινά με τους δύο εκπροσώπους κάθε ομάδας αντικριστά, να συνδιαλέγονται.

Σημαντικό είναι να τονιστούν οι κανόνες του διαλόγου, όπως: δεν διακόπτουμε το πρόσωπο που μιλά, περιμένουμε τη σειρά μας για να μιλήσουμε, οι θεατές επεμβαίνουν, όταν ο εκπρόσωπος της ομάδας τους, τους δώσει το σήμα ή όταν ζητήσουν τον λόγο για να παρέμβουν.

Μέσα από τον γνήσιο αυτό διάλογο, οι μαθητές είναι σε θέση να αναζητήσουν τις αιτίες των γεγονότων, να επιχειρηματολογούν, να ακούνε προσεκτικά τις ιδέες των άλλων και να τις κρίνουν με ειλικρινές ενδιαφέρον, να αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν.

#### γ) Φάση αναστοχασμού- Αξιολόγησης

Στην τελική φάση του εργαστηρίου, ο δάσκαλος κάλεσε τους μαθητές σε κύκλο, προκειμένου να αποφασίσουν, τελικά, σε ποιο από τα δύο παιδιά θα πρέπει να πάει η κούκλα. Δεδομένου ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι εξοικειωμένα με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο του Ιωαννίδη, αυτό χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο πρόκλησης μεγαλύτερης έντασης. Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται επαναφορά στον αρχικό προβληματισμό: *«Σε ποιο από τα δύο αδέρφια πρέπει να πάει η κούκλα;»* και δευτερευόντως *«ποιος έχει δικαίωμα πάνω σε αυτή την κούκλα; Αυτός που την πήρε για δώρο ή ο άλλος που την βρήκε και την φρόντισε;»*. Ο εμψυχωτής καλεί ένα ένα παιδί να πει την άποψή του και να επιχειρηματολογήσει επάνω σε αυτή. Στο τέλος, η ομάδα συνολικά καλείται να πάρει μία απόφαση.

Τέλος, ακολουθούν οι συνεντεύξεις των μαθητών από τον εμψυχωτή και τον κριτικό φίλο, με βάση το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

### 6.2.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου – Περιγραφή συνάντησης

Η διεξαγωγή της Β' φάσης συνέβη μέσα στην κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα. Τα κείμενα, τα πανιά, ο φωτισμός, το κατάλληλο μουσικό ερέθισμα και μια πάνινη κούκλα, αποδείχτηκαν βαρύνουσας σημασίας, κατά τη διεξαγωγή των θεατρικών τεχνικών, αφού συνέβαλαν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο δραματικό περιβάλλον. Ενέταξαν τους μαθητές σε έναν μυθοπλαστικό κόσμο, ο οποίος ενέπνεε για δράση.

Η συνάντηση ξεκίνησε με έναν διαφορετικό τρόπο, στην συμβατική αίθουσα διδασκαλίας. Η δασκάλα -φανερά προβληματισμένη- διακόπτει τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα και γνωστοποιεί τον προβληματισμό της στους μαθητές.

*«Χθες, έγινε κάτι το οποίο με προβλημάτισε αρκετά και θα ήθελα τη γνώμη σας. Απέναντι από το σπίτι μου μένουν δύο αδερφάκια, ο Μάκης και η Τίνα. Πριν από λίγο καιρό, η γιαγιά έκανε δώρο στην Τίνα μια κουκλίτσα, η οποία αφού έπαιξε μαζί της, την βαρέθηκε και την παράτησε σε ένα ντουλάπι. Ο Μάκης, ύστερα από λίγες μέρες, βρήκε την κούκλα κι αφού την χτένισε και την έντυσε, την κράτησε για δικιά του. Μόλις είδε αυτό η Τίνα άρχισαν οι καυγάδες. Η γιαγιά τους με ρώτησε, τι θα έκανα εγώ ως δασκάλα και σε ποιο παιδί θα την έδινα. Της είπα πως θα της απαντήσω σήμερα το μεσημέρι, γιατί θέλω να ρωτήσω τα παιδιά στην τάξη μου. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να της απαντήσω; Σε ποιον να δώσω την κούκλα; Στην Τίνα που είναι η πραγματική κάτοχός της ή στον Μάκη, που φρόντισε μια παρατημένη κούκλα και την κράτησε δική του; Είμαι σε μεγάλο δίλημμα...».*

Τα συγκεκριμένα λόγια αποτέλεσαν τροφή για σκέψη στα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και φάνηκε να ανυπομονούν να επιστρέψουν στην τάξη, προκειμένου να κουβεντιάσουμε το θέμα και να πάρουμε μια απόφαση. Η συζήτηση συνεχίστηκε στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο, όπου έλαβε χώρα η θεατρική εμπύχωση.

Στην πρώτη φάση της αναγνώρισης, τα παιδιά εναλλάξ σε ζευγάρια έκαναν την μαριονέτα και τον κουκλοπαίχτη. Με το σήμα της εμπυχωτριάς άλλαζαν ρόλο. Με την δραστηριότητα αυτή, τα παιδιά συγκέντρωσαν την προσοχή τους, καθώς αποτέλεσε και τρόπο για ζέσταμα του σώματος και εξοικείωση με τον χώρο.

Έπειτα, η εμπυχωτρία κάλεσε τα παιδιά να σταθούν όρθια σε έναν κύκλο και τους είπε: *«Σας έφερα αυτή την κουκλίτσα, για την οποία σας μίλησα προηγουμένως. Ήθελα να την γνωρίσετε. Τώρα, λοιπόν, που την έχετε εδώ μπροστά σας, τι θα θέλατε να της πείτε; Παρακαλώ ένας ένας να έρχεται στο κέντρο να της λέει κάτι και μόνο αφού φύγει από το κέντρο να έρχεται ο επόμενος».* Ο ενθουσιασμός και η ανταπόκριση των παιδιών ήταν άμεσα. Τα περισσότερα παιδιά δε, ένιωσαν την ανάγκη να την πάρουν αγκαλιά. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μόνο από τις φράσεις των παιδιών:

*«Είσαι πολύ γερή, γιατί άντεξες την εγκατάλειψη»*

*«Παρόλο που την παράτησαν έχει εμπιστοσύνη στους ανθρώπους»*

*«Σου αξίζει να σε φροντίζουν»*

*«Δε θα έπρεπε να σε έχουν παρατήσει, επειδή είσαι δώρο από την γιαγιά»*

(αφού την αγκάλιασε πολύ σφιχτά) «Σ' αγαπώ γιατί μοιάζεις με την δική μου την κουκλίτσα»

*«Εμείς δε θα σε παρατήσουμε».*

Ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου του Ι.Δ. Ιωαννίδη, χωρίς όμως να αποκαλυφθεί το τέλος. Η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να σκορπιστούν στον χώρο και να κάνουν κινήσεις, σχετικά με όσα άκουγαν. Στο σημείο του κειμένου, που αναφέρεται στο πάρτι, που έδωσε ο βασιλιάς για τον ερχομό του παιδιού του, η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να πάρουν μέρος σε αυτό, βάζοντας ένα χαρούμενο μουσικό ερέθισμα, με στόχο οι συμμετέχοντες να βιώσουν την χαρά του ερχομού του παιδιού. Επίσης, οι μαθητές θαύμασαν το παλάτι, βίωσαν τον φόβο της φωτιάς που ξέσπασε σε αυτό, μπήκαν- με τον δικό τους τρόπο- στη θέση της βασίλισσας και της υπηρέτριας που έσωσε το παιδί. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά δεν έμειναν μόνο στο ζέσταμα του σώματος και στην εξοικείωση με το περιβάλλον, αλλά άρχισε η σταδιακή τους ένταξη στην ιστορία και πραγματοποιήθηκε μια πρόμημο μορφή ελεύθερης, από τα παιδιά, διαμόρφωσης του δραματικού περιβάλλοντος.

Προχωρώντας στη φάση της διερεύνησης, η δασκάλα σε ρόλο δικαστή, κάλεσε τους δημοσιογράφους να κάνουν μια έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν οι αξίες, τα κίνητρα και οι επιδιώξεις των δύο μητέρων. Τα λόγια της εμψυχώτριας ήταν: *«Αγαπημένοι μου δημοσιογράφοι και πολύτιμοι βοηθοί μου, είναι γνωστό το πρόβλημα, το οποίο προέκυψε στη χώρα μας. Ομολογώ, πως μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας, με έχει μπερδέψει πολύ και με έχει βάλει σε ένα τεράστιο δίλημμα. Σε ποια από τις δύο γυναίκες, πρέπει να πάει το παιδί; Σε αυτή που το γέννησε ή σε αυτή που το μεγάλωσε; Θα ήθελα τη βοήθειά σας, να ερευνήσουμε την υπόθεση, κάνοντας σε αυτές τις δύο γυναίκες μερικές ερωτήσεις, για να καταλάβουμε τα κίνητρά τους. Θα εξετάσουμε, όμως και την περίπτωση του παιδιού. Να δούμε με ποια μητέρα θα ήθελε πραγματικά να βρίσκεται».* Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων. Ενώ δόθηκε λίγος χρόνος να προετοιμαστούν οι ερωτήσεις από τα παιδιά.

Τυχαία επιλέχθηκαν δύο μαθητές να αναλάβουν ο ένας τον ρόλο της θετής και ο άλλος της βιολογικής μητέρας. Επειδή ήταν αγόρια, αποφάσισαν πως θα είναι οι αντίστοιχοι πατέρες της κούκλας.

*Δημοσιογράφος: Γιατί το παράτησες, αφού ήταν το μεγαλύτερο δώρο που σου έχει κάνει ο Θεός;*

*Πατέρας- Βασιλιάς: Το μεγαλύτερο δώρο για μένα είναι τα ρουμπίνια μου.*

*Δημοσιογράφος: Πώς θα μεγαλώσεις αυτό το παιδί χωρίς αγάπη;*

*Πατέρας- βασιλιάς: Έχω αρκετά λεφτά για να ζει πλουσιοπάροχα.*

Ένα παιδί από τους «δημοσιογράφους» θέλησε να πάρει τον λόγο και τότε έγινε εκείνο ο πατέρας- βασιλιάς, παρουσιάζοντας μία διαφορετική οπτική γωνία της αντιμετώπισης του πατέρα προς το παιδί, καθώς έδειχνε φανερά μετανιωμένος για την πράξη που είχε κάνει, να παρατήρει το παιδί του.

*Δημοσιογράφος: Το αγαπάς αυτό το παιδί;*

*Πατέρας- βασιλιάς: Πολύ*

*Δημοσιογράφος: Το έχεις μετανιώσει που το παράτησες;*

*Πατέρας- βασιλιάς: Ναι*

*Δημοσιογράφος: Και τι είσαι διατεθειμένος να κάνεις;*

*Πατέρας- βασιλιάς: όταν ξέσπασε η φωτιά, φοβήθηκα πολύ μήπως πεθάνω κι έφυγα. Γύρισα να το βρω αλλά δεν το είδα και υπέθεσα ότι το είχαν πάρει από εκεί για να το σώσουν. Νόμιζα πως θα μου το ξαναέφερναν, επειδή είμαι ο βασιλιάς, αλλά δεν μου το έφερε κανείς.*

*Δημοσιογράφος: Γιατί θέλεις να το πάρεις εσύ το παιδί;*

*Πατέρας- βασιλιάς: Γιατί θέλω όταν μεγαλώσει και κάνει οικογένεια να δω τα εγγόνια μου και τα εγγόνια μου να γνωρίσουν τον παππού τους τον αληθινό.*

Τότε, στην καρέκλα των αποκαλύψεων «κάθεται» η θετή μητέρα του παιδιού.

*Δημοσιογράφος: Γιατί δεν επέστρεψες το παιδί στους γονείς του;*

*Θετή μητέρα: Διότι δεν ήξερα πού είχαν πάει. Πάνω στον πανικό μου, πήρα το παιδί και πήγα σε ένα μέρος, το οποίο κατά τη γνώμη μου ήταν ασφαλές. Εκεί βρήκα κάποιους ανθρώπους, που με βοήθησαν να το φροντίσουμε.*

*Δημοσιογράφος: Το αγαπάς αυτό το παιδί;*

*Θετή μητέρα: Το αγαπώ και θα ήθελα, με δικαστική απόφαση, να το κρατήσω για να το μεγαλώσω.*

*Δημοσιογράφος: Και πώς θα το μεγαλώσεις, αφού είσαι φτωχή; Γιατί να μη δώσουμε το παιδί στους πραγματικούς του γονείς που είναι και βασιλιάδες;*

*Θετή μητέρα: Δεν έχω πλούτη αλλά έχω αγάπη και καλοσύνη. Μόνο αυτά έχω να του προσφέρω. Έχω μια κατσικούλα να του δίνω το γάλα του και με βοηθούν και οι συγχωριανοί. Το φροντίζω χωρίς διαμάντια και ρουμπίνια.*

Την τεχνική αυτή διαδέχεται η τεχνική του θεάτρου φόρουμ. Επιστρέφοντας στο αρχικό κείμενο του Γ. Καλατζόπουλου και κάνοντας αναγωγή στην αναλογία, οι μαθητές τώρα μπαίνουν στον ρόλο του Μάκη, της Τίνας και της Κούκλας και συνδιαλέγονται κατά πρόσωπο. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μία ομάδα ήταν ο «καταπιεζόμενος-πρωταγωνιστής», δηλαδή ο Μάκης, ενώ η άλλη

ομάδα ανέλαβε τον ρόλο του «καταπιεστή-ανταγωνιστή», δηλαδή της κούκλας. Έπειτα, τον ρόλο του «καταπιεζόμενου-πρωταγωνιστή» πήρε η Τίνα και συνδιαλέχθηκε με την κούκλα. Ακολούθησε συζήτηση, κατά τη διάρκεια της οποίας, με το σήμα του προσώπου, το οποίο κάθε φορά μιλούσε, η υπόλοιπη ομάδα κλήθηκε να το βοηθήσει ή να το αντικαταστήσει με κάποιο άλλο παιδί, που ήθελε να πάρει τον λόγο. Οι οδηγίες δόθηκαν ξεκάθαρα από την εμπυχωτρία, με θερμή παράκληση να τηρηθούν οι κανόνες του διαλόγου. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις παρακάτω στιχομυθίες:

*Μάκης: Θέλεις να σε πάρω εγώ;*

*Κούκλα: Δεν ξέρω τι είναι πιο δίκαιο.*

*Μάκης: Πιστεύεις ότι θα ζήσεις καλά με την Τίνα;*

*Κούκλα: Όχι. Με παράτησε κλεισμένη σε ένα ντουλάπι.*

Το πρόσωπο, το οποίο υποδύεται τον Μάκη, κάνει μια παύση και ζητά τη βοήθεια της ομάδας του. Τότε τον λόγο παίρνει κάποιο κορίτσι από την ομάδα, λέγοντας:

*Μάκης: Η Τίνα δε σε αγαπάει, αλλιώς δε θα σε άφηνε.*

*Κούκλα: Ναι, αλλά η γιαγιά σε εκείνη με έκανε δώρο... Δεν ξέρω τι είναι πιο δίκαιο.*

[...]

*Τίνα: Θα ήθελα να σου ζητήσω συγγνώμη που σε παράτησα. Σε αγαπώ και θέλω να έρθεις μαζί μου.*

*Κούκλα: Γιατί με παράτησες;*

Στο σημείο αυτό, η Τίνα ζητά τη βοήθεια της ομάδας της. Τον ρόλο της Τίνας παίρνει ένα άλλο κορίτσι.

*Τίνα: Είμαι εγωίστρια, το παραδέχομαι. Έπαιξα μαζί σου και μετά βαρέθηκα και σε παράτησα.*

*Κούκλα: Τουλάχιστον δε λες ψέματα. Είσαι ειλικρινής.*

Η κάθε συζήτηση διήρκεσε αρκετά λεπτά. Μετά το πέρας της τεχνικής αυτής, η εμπυχωτρία κάλεσε τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο στο πάτωμα, ενώ στο κέντρο του κύκλου των παιδιών σχημάτισε έναν κύκλο με μια κιμωλία. «Παρακαλώ δύο παιδιά να σηκωθούν και να κρατούν αυτή την κουκλίτσα μέσα στον κύκλο, ο ένας από το ένα χέρι και ο άλλος από το άλλο χέρι». Η εμπυχωτρία, με τη συνοδεία απαλής μουσικής υπόκρουσης, άρχισε να διαβάζει το τέλος της ιστορίας του «Κύκλου με την κιμωλία», από το απόσπασμα του Ι.Δ. Ιωαννίδη:

*«Τότε, λέει ο δικαστής στις δυο γυναίκες να πιάσουν το παιδί. Από το ένα χέρι η μια, από το άλλο χέρι η άλλη. Και μόλις θα 'δινε εκείνος το σύνθημα, να το τραβούσε η καθεμιά προς το μέρος της. Όποια κατάφερνε να το τραβήξει έξω από τον κύκλο, προς*

το μέρος της, θα κέρδιζε το παιδί, θα 'ταν δικό της. Σφουρίζει ο δικαστής μια, και να σου, τραβά η μια από τη μια μεριά κι η άλλη από την άλλη. Μα σε λίγο, αφήνει το χέρι του παιδιού η μια και το τραβά προς το μέρος της και το βγάζει έξω από τον κύκλο με την κιμωλία η άλλη. Η μάνα που το γέννησε. Ήταν όλο περηφάνια που αυτή κέρδισε, και περίμενε ο δικαστής να της πει να πάρει το παιδί και να φύγει. Ο δικαστής όμως στράφηκε στην άλλη γυναίκα και ρώτησε: "Γιατί σταμάτησες να το τραβάς; Γιατί του άφησες μόνη σου το χέρι;". Κι εκείνη απάντησε: "Τι να έκανα; Να το σακάτευα; Να του έβγαζα το χέρι; Είδα ότι το παιδί είχε αρχίσει να πονά". Τότε ο δικαστής της είπε: "Το παιδί είναι δικό σου, γιατί εσύ το αγαπάς τόσο πολύ, που δε θέλεις να του κάνεις κακό". Κι έτσι, η γυναίκα που το μεγάλωσε το πήρε και έφυγε, ρίχνοντας μια τρυφερή ματιά στο δικαστή και στον κύκλο με την κιμωλία, που άστραφτε στο ηλιόλουστο πάτωμα κι ήταν σα να της μιλούσε και να της έλεγε: "Στο καλό, κοπέλα μου, στο καλό..."».

Έπειτα, κατά την έναρξη της φάσης του αναστοχασμού, η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να πάρουν μια απόφαση, σχετικά με το πού πρέπει να πάει αυτή η κουκλίτσα, επάναφέροντάς τα στον αρχικό προβληματισμό: «Είδαμε, νιώσαμε και βιώσαμε τόσα πολλά σήμερα. Ήρθε, λοιπόν, η μεγάλη στιγμή να δώσουμε ένα τέλος σε αυτό το δίλημμα. Έφτασε η στιγμή, κατά την οποία πρέπει να παρθεί μια απόφαση, προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα... Είστε έτοιμοι να το κάνετε; Είναι σημαντικό να πάρουμε αυτή την απόφαση, λειτουργώντας όπως ο καθένας θέλει... Με την καρδιά ή με τη λογική... Σίγουρα, όμως με υπευθυνότητα απέναντι στην κούκλα και στα δύο αδέρφια. Παρακαλώ σας ακούω...».

Στο σημείο αυτό, οι συμμετέχοντες πήραν ένας ένας τον λόγο και είπαν την προσωπική τους άποψη. Οι περισσότεροι δεν συμφώνησαν με το τέλος του Ι.Δ.Ιωαννίδη. Οι επτά από τους έντεκα μαθητές απάντησαν εν ολίγοις πως η κούκλα πρέπει να βρίσκεται λίγες μέρες στο ένα και λίγες μέρες στο άλλο παιδί, θεωρώντας αυτή τη λύση ως την χρυσή τομή του προβλήματος. Τρεις μαθητές υποστήριξαν πως η κούκλα ανήκει στον Μάκη, που την αγάπησε και την φρόντισε, διότι «...η κούκλα θα ένιωθε ασφάλεια μαζί του και θα τον αγαπούσε περισσότερο, επειδή την αγαπούσε κι εκείνος».

Ακολούθησε η συνέντευξη των μαθητών, μέσα από τη συζήτηση στην ομάδα και τα γραπτά τους κείμενα.

#### 6.2.4. Αξιολόγηση συνάντησης- Αναστοχασμός

##### Ως προς τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους

Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να εκπληρώσουν τις προσδοκίες της εμπυχώτριας και της κριτικού φίλης σε σημαντικό βαθμό. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών φάνηκε να βελτιώνονται αισθητά, σε σχέση με την α' φάση της έρευνας.

Τα παιδιά αποκτούν σταδιακά μια ατομική ανάγκη επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, η οποία – άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό- εκφράζεται σε υπευθυνότητα, σεβασμό και αλληλεγγύη.

Στο παραπάνω συνέβαλε τόσο η επιλογή των κειμένων και η διλημματική κατάσταση με την οποία βρέθηκαν αντιμέτωπα τα παιδιά, όσο και η προσεκτική σχεδίαση του εργαστηρίου, η οποία απαιτούσε τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά εισήχθησαν στη λογική των διερευνητικών ερωτήσεων, μέσω της πρόκλησης ισχυρότερης δραματικής έντασης, η οποία προσφέρθηκε από τα κείμενα αλλά κυρίως από την επιλογή του εστιακού κέντρου, το οποίο αφορούσε την επεξεργασία μιας κατάστασης περίπλοκης και μπερδεμένης. Επίσης, προκάλεσε την αναμονή μιας τελικής απόφασης, η οποία παρέμεινε άγνωστη στα παιδιά, εφόσον δεν αποκαλύφθηκε το τέλος της ιστορίας, αλλά κλήθηκαν να το διαμορφώσουν τα ίδια.
- Η επιλογή των δύο κειμένων ανήγαγε την προβληματική κατάσταση από τον φανταστικό στον καθημερινό, οικείο κόσμο των παιδιών – μέσω της αψιμαχίας των δύο αδερφών- με ομαλή μετάβαση.
- Η αναζήτηση λύσης του προβλήματος ενθάρρυνε την κριτική σκέψη των μαθητών και παράλληλα απαιτούσε την συνεργασία της ομάδας.
- Το απτό αντικείμενο (κούκλα), με το οποίο είναι εξοικειωμένα τα παιδιά και τέθηκε σε επεξεργασία από τα ίδια, προκάλεσε τη συγκίνησή τους, οδηγώντας σε μεγαλύτερη συμμετοχή, παρακινούμενη από εσωτερική ανάγκη, ιδιαιτέρως στα κορίτσια.

##### Ως προς τις θεατρικές τεχνικές

- Μέσω των συγκεκριμένων τεχνικών, δόθηκε έμφαση στη λεκτική επικοινωνία, προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν βαθύτερες προσωπικές αλήθειες και απόψεις.
- Έγινε αντιληπτό- μέσω των θεατρικών τεχνικών, από τα ίδια τα παιδιά, πως για την επίτευξη επικοινωνίας και την μετέπειτα εξεύρεση λύσης απαιτείται ο σεβασμός σε κανόνες, όπως αυτοί ορίζονται από τη χρήση εποικοδομητικού διαλόγου.

- Η ανάληψη του ρόλου του δικαστή, από την εμπυχώτρια, λειτούργησε επικουρικά στην προώθηση της ιστορίας και στην οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου.
- Κατέστη φανερή η ανάγκη των παιδιών να ενταχθούν μέσα στην ομάδα, προκειμένου να δώσουν λύση σε κάποιο πρόβλημα, αντιλαμβανόμενοι την δύναμη της ομάδας έναντι της ατομικότητας και γενικότερα τα οφέλη που θα αποκομίσουν από αυτή. Στο θέατρο φόρουμ αναζήτησαν τη βοήθεια και τη συμπαράσταση της ομάδας τους. Οι μαθητές αδυνατούσαν να συντονιστούν απόλυτα στον διάλογο και κάποιοι έλεγαν τη γνώμη τους, χωρίς να τους ζητηθεί ή μονολογούσαν. Ωστόσο, έγιναν αισθητά ο σεβασμός όλων των παιδιών και το ομαδικό πνεύμα, την ύπαρξη του οποίου άρχισαν να επιδιώκουν και τα ίδια, δημιουργώντας όσο το δυνατόν πιο γόνιμο έδαφος για την επίλυση του προβλήματος.
- Οι μαθητές, με υπευθυνότητα προθυμοποιήθηκαν όλοι να συμβάλουν στην εξεύρεση λύσης, ακόμα και τα δύο κορίτσια, τα οποία στην Α' φάση δεν είχαν αναλάβει πρωτοβουλία για δράση.
- Δύο μαθητές, οι οποίοι ήθελαν να μιλούν μόνο αυτοί, κατά την τεχνική του θεάτρου φόρουμ, συνειδητοποιώντας τη δυσαρέσκεια των υπολοίπων μελών της ομάδας τους, αυτοβούλως έδωσαν τη σειρά τους. Αντιλαμβανόμεστε, λοιπόν, πως τα παιδιά επιθυμούν να γίνουν αρεστά από τα υπόλοιπα μέλη και κάτι τέτοιο συμβαίνει τελικά μέσα από την συμμόρφωσή τους στους κανόνες. Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκε εμπιστοσύνη ανάμεσά τους.
- Μέσω της τεχνικής του θεάτρου Φόρουμ, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να βρουν το θάρρος να «βγουν μπροστά», για να υπερασπίσουν –δια του διαλόγου- την αντίληψη της ομάδας. Αυτό υποδηλώνει την υπευθυνότητά τους κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικών ομάδων.
- Τα παιδιά, μέσα από τις δύο βασικές τεχνικές αυτής της φάσης (την ανακριτική καρτέκλα και το θέατρο Φόρουμ), κατάφεραν να εργαστούν ως ομάδα, διατηρώντας ταυτόχρονα την αυτονομία τους. Η έλλειψη προετοιμασίας από την πλευρά των ομάδων, η έννοια του αυθορμητισμού και η χρήση του αυτοσχεδιασμού έφεραν τα παιδιά μπροστά σε προσωπικές αναζητήσεις και ερωτήματα, ατομικές εξομολογήσεις και οικείες πραγματικότητες που εμπλέκονται παράλληλα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της ομάδας, και έχουν ως γνώμονα τη «λανθάνουσα» γνώση<sup>94</sup> των διαπροσωπικών σχέσεων.

---

<sup>94</sup> Σύμφωνα με τον Μπαμπάλη Θ., εκτός από τις γνώσεις της διδακτέας ύλης, ο μαθητής κατέχει ή οφείλει να κατέχει γνώση που σχετίζεται με αξίες, κανόνες, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς, που εφαρμόζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις.  
Μπαμπάλης Θ., ό.π., σ. 104



### Σημεία στα οποία δεν μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι

- Δημιουργήθηκε προβληματισμός σχετικά με την καταλληλότητα του κεντρικού θέματος, ως προς το εάν άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Αρκετές φορές έγινε εμφανής η πρόκληση ανταγωνισμού έναντι συναγωνισμού και η δημιουργία αντιπαράθεσεων, καθώς και η δυσκολία των μαθητών να βρουν τελικά τη χρυσή τομή, δεδομένου ότι τα παιδιά κλήθηκαν να πάρουν το μέρος κάποιας πλευράς.

Στη Β΄ φάση, εκτός από τους επικοινωνιακούς και ενσυναισθητικούς δείκτες που παρατηρήθηκαν ως επί το πλείστον στην Α΄ φάση και οι οποίοι παραμένουν ενεργοί, παρατηρούμε την ανάδειξη κανονιστικών δεικτών σε συνδυασμό με τους προσωπικούς. Οι μαθητές φαίνεται να αποκτούν συνειδητή ικανότητα ελέγχου των πράξεών τους, η οποία διαφαίνεται και μέσα από την προσωπική ανάγκη για σεβασμό των κοινωνικών κανόνων, προκειμένου να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του αισθήματος εμπιστοσύνης. Χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη, διαχειρίζονται έννοιες, όπως αυτή της τιμιότητας και της δικαιοσύνης. Οι μαθητές βρίσκονται στο σημείο εκείνο, κατά το οποίο η προσαρμογή στους κοινωνικούς κανόνες είναι απαραίτητη, προκειμένου μέσα από τη συνεργασία να οδηγηθούν σε μία λύση. Επίσης, γίνεται φανερό πως τα παιδιά καταβάλλουν προσπάθεια να οριοθετήσουν την συμπεριφορά τους σύμφωνα με τη «λανθάνουσα» γνώση τους για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, αναπτύσσονται οι κανονιστικοί δείκτες. Οι μαθητές φαίνεται να προσπαθούν να κατευθύνουν τη δράση τους με ορθολογικά κριτήρια, ακόμα και σε καταστάσεις, στις οποίες οι γνώσεις τους δεν επαρκούν.

### 6.3. Διεξαγωγή έρευνας- Γ΄ κύκλος

#### **6.3.1. Επανασχεδιασμός εργαστηρίων**

##### **6.3.1.1. Επαναπροσδιορισμός στόχων**

Οι παρεμβάσεις του πρώτου και του δεύτερου κύκλου κατέδειξαν μεταξύ άλλων τη θετική συμβολή της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στην ανάδειξη στοιχείων κοινωνικοποίησης, τα οποία έγιναν ανιχνεύσιμα στη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών, μέσα στην ομάδα. Η ανάγκη να εξετάσουμε την εγκαθίδρυση αυτών των στοιχείων στη συμπεριφορά των παιδιών μάς οδήγησε στην τρίτη φάση της έρευνας. Τα ευρήματα δε της δεύτερης παρέμβασης, οδήγησαν τον εμπνευστή- δάσκαλο και

τον κριτικό φίλο να εμπλουτίσουν τους στόχους. Οι στόχοι μας, όπως αυτοί τέθηκαν στους δύο προηγούμενους κύκλους, εξακολουθούν να αποτελούν σημείο αναφοράς. Οι στόχοι της συγκεκριμένης φάσης εμπλουτίζονται ως εξής:

- ❖ Προαγωγή της συνεργασίας και του συναγωνισμού έναντι του ανταγωνισμού μέσα από την ομαδική δράση για έναν κοινό σκοπό.
- ❖ Προώθηση του διαλόγου, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης.
- ❖ Δημιουργία ανάγκης συντροφικότητας, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας, μέσα από την επιδίωξη κοινού σκοπού.
- ❖ Επιλογή κειμένου και εστιακού κέντρου, με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών.
- ❖ Έμφαση στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών.<sup>95</sup>

### 6.3.1.2. Κριτήρια επιλογής κειμένων και τεχνικών

#### α) Επιλογή κειμένου

Το κείμενο το οποίο επιλέχθηκε, κατά την τελευταία φάση της ερευνητικής μας παρέμβασης, ήταν «Τα μαγικά μαξιάρια» του Ε. Τριβιζά. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν κατάλληλα αποσπάσματα από το εν λόγω βιβλίο, το οποίο είχε ήδη αναγνωστεί ολόκληρο μέσα στην τάξη, στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Η αξία της συλλογικότητας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, που πρεσβεύεται στο βιβλίο αυτό, καθώς και η κατάδειξη ενός κοινωνικού φαινομένου θεωρήθηκαν από την εμψυχώτρια και την κριτικό φίλη ουσιαστικής σημασίας για την ομάδα. Επιπλέον, αποτελεί ένα βιβλίο το οποίο έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές, τόσο για το χιούμορ που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, όσο και για τα μηνύματα, τα οποία δεν πέρασαν απαρατήρητα από τα παιδιά και ενεργοποίησαν τη σκέψη και δη την κρίση τους. Επομένως, ενίσχυε την προσδοκία για ουσιαστική συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών, κατά τη διεξαγωγή του εργαστηρίου. Τέλος, πρόκειται για μια πολυσήμαντη ιστορία, η οποία προσφέρει στην εμψυχώτρια τη δυνατότητα να

---

<sup>95</sup> Το γνωστότερο και ίσως σημαντικότερο μέρος της θεωρίας του Vygotsky είναι η διδασκαλία σύμφωνα με τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA)*, η προώθηση δηλαδή της διδασκαλία ως το σημείο που μπορεί να φθάσει το παιδί είτε μόνο του, είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή πιο ικανού συνομηλίκου. Η ZEA με άλλα λόγια είναι το σημείο στο οποίο φτάνει το παιδί και το αποτελεί το άκρο των δυνατοτήτων του. Ο Vygotsky πίστευε ότι το παιδί μπορεί να δράσει στη ZEA μέσα από την κοινωνική συναναστροφή με συνομηλίκους που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει λοιπόν να προκαλούν τα παιδιά να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα ικανοτήτων.

Έτσι ο παιδαγωγός πρέπει πρώτα να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνήσουν δραστηριότητες και γεγονότα και μετά να τους προσφέρει βοήθεια ή υποστήριξη καθοδηγώντας τα να προσέξουν, να συγκεντρωθούν και να μάθουν.

Harry D., *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge, New York, 2016, σ.σ. 30- 68

επιλέξει μέσα από πληθώρα πληροφοριών το εστιακό κέντρο, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για την ομάδα.

### β) Επιλογή τεχνικών

Για την διεξαγωγή της τρίτης και τελευταίας φάσης της έρευνας επιλέχθηκαν τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης, τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης, καθώς και τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το «περίγραμμα του χαρακτήρα», προκειμένου να επιτραπεί στους μαθητές να επικοινωνήσουν με τον χαρακτήρα, σε κλίμα ενσυναίσθησης και αναστοχασμού. Θεωρήθηκε ότι η συγκεκριμένη τεχνική, ενισχύοντας την δραματική ένταση και τη συνεπακόλουθη συναισθηματική φόρτιση των συμμετεχόντων, θα προωθήσει τον αυθεντικά παραγόμενο επικοινωνιακό λόγο, ενεργοποιώντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη<sup>96</sup>.

Μια ακόμα τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της «γραφής σε ρόλο». Η τεχνική επιλέχθηκε ως εναρκτήρια διαδικασία. Οι μαθητές, έπειτα από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, σε ρόλο συμβούλου του βασιλιά, κλήθηκαν να συντάξουν επιστολές προς εκείνον, έχοντας την εσωτερική ανάγκη να απευθυνθούν σε εκείνον με λόγο στοχαστικό, αυθεντικό και κριτικό. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία επιδιώκεται η ένταξη των μαθητών στο δραματικό περιβάλλον.

Η τεχνική «Εικόνες από τη ζωή» χρησιμοποιεί την ανάπτυξη στιγμιότυπων της μέρας ή και μια ποικιλία διαδοχικών σημαντικών ενεργειών και καταστάσεων, που πραγματοποιήθηκαν στη ζωή κάποιου. Εν προκειμένω, χρησιμοποιήθηκε για να καταδείξει στιγμιότυπα της ζωής των καταπιεσμένων κατοίκων της Ουρανούπολης. Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν, ερευνώντας παράλληλα τους τρόπους, με τους οποίους οι καταστάσεις, τα κίνητρα και οι πράξεις των ανθρώπων οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Καθοριστικής σημασίας για την επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής, στάθηκε η δυνατότητα συμπύκνωσης των γεγονότων σε ολιγόλεπτες εικόνες.

Με την τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης», οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν βαθιές σκέψεις και συναισθήματα ενεργώντας κριτικοστοχαστικά, εμπλεκόμενοι σε μια διαδικασία ευθύνης. Παράλληλα, ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η εν λόγω τεχνική είναι το κλίμα εμπιστοσύνης, που

---

<sup>96</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., 2010, σ. 249

δημιουργείται μεταξύ των μελών, καθώς ξυπνούν συναισθήματα τρυφερότητας, κατανόησης αλλά και ρεαλισμού και σκληρότητας<sup>97</sup>.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «συλλογικού χαρακτήρα», που επιλέχθηκε ως τεχνική αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να δημιουργηθεί στοχαστική ατμόσφαιρα, μέσω της αναδρομής στο παρελθόν και της προβολής των προσδοκιών των μαθητών στο μέλλον. Οι μαθητές, μέσω αυτής της τεχνικής, καλούνται να φέρουν στη μνήμη τους όλα όσα είδαν, βίωσαν και αισθάνθηκαν, προκειμένου να αναφέρουν τις προσωπικές τους αλήθειες, σε έναν μονόλογο αναπαράστασης του βασιλιά ή και διάλογο με τον εμψυχωτή και το ακροατήριο, όπου αυτό καθίσταται απαραίτητο.

### 6.3.2. Σχεδιασμός του εργαστηρίου

#### α) Φάση αναγνώρισης

##### ❖ Ανάγνωση κειμένου

Έχει προηγηθεί η ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

##### ❖ Εξοικείωση με τον χώρο- Ζέσταμα

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο, παίζοντας με τη «θέση ισχύος»- «status»<sup>98</sup>. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδα Α και ομάδα Β. Με την ανάγνωση συγκεκριμένων αποσπασμάτων του βιβλίου από την εμψυχώτρια, οι συμμετέχοντες μπαίνουν σε ρόλο Αρπατίλαου, Βουλίμιου Βλήμα και Ουρανοπολιτών. Κάθε φορά η εμψυχώτρια δίνει οδηγίες σχετικά με τον ρόλο που θα αναλάβει κάθε ομάδα.

#### β) Φάση διερεύνησης (θεατρικές τεχνικές)

##### ❖ Γραφή σε ρόλο

Οι μαθητές καλούνται σε ρόλο συμβούλου του βασιλιά, να γράψουν μία επιστολή προς εκείνον, προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημά του: «Γιατί δεν με αγαπούν οι υπήκοοί μου;» και να τον συμβουλευθούν σχετικά. Δίνονται είκοσι λεπτά στους μαθητές για την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας.

<sup>97</sup> Παπαδόπουλος Σ., ό.π., 2010, σ. 262

<sup>98</sup> Γκόβας Ν., *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σ.σ. 105- 108

#### ❖ Εικόνες από τη ζωή

Οι συμμετέχοντες καλούνται να ζωντανέψουν εικόνες, όπως αυτές εξιστορούνται μέσα στο βιβλίο. Στην τεχνική αυτή, μπαίνουν σε ρόλο κατοίκων της Ουρανούπολης. Συγκεκριμένα, επιλέγουμε να πάρουν μέρος, στη συλλογική δημιουργία του αντιεπιδημικού μαξιλαριού, στο οποίο αφήνονται να βάλουν ό,τι εκείνα επιθυμούν, με τον «φόβο» του «να μην μας καταλάβει ο βασιλιάς». Τέλος, ακόμα μία εικόνα, η οποία «παίζεται» από τους μαθητές, είναι εκείνη η στιγμή, κατά την οποία ένας μαθητής έχει δει ευχάριστα όνειρα και τα εξιστορεί στους συμμαθητές του.

#### ❖ Ο διάδρομος της συνείδησης

Οι μαθητές δημιουργούν με τα σώματά τους δύο τοίχους, οι οποίοι παίρνουν τη μορφή διαδρόμου. Ο Α τοίχος είναι «τα αγγελάκια» και ο Β τοίχος είναι «τα διαβολάκια». Στη συνέχεια, οι δύο σειρές- τοίχοι ανταλλάσσουν ρόλους, ώστε όλοι να περάσουν από όλους τους ρόλους. Ένα παιδί αναλαμβάνει να υποδυθεί τον βασιλιά και περνάει μέσα από αυτό τον διάδρομο, τόσες φορές όσες κρίνεται απαραίτητο από τον ίδιο, αλλά και από την υπόλοιπη ομάδα, που συνιστά τον διάδρομο. Οι μαθητές καλούνται, ενεργοποιώντας την στοχαστική και κριτική τους σκέψη, να εκφράσουν τις βαθύτερες σκέψεις τους και να συμβουλευσουν τον βασιλιά Αρπατίλαο σχετικά με το τι να κάνει.

#### ❖ Το περίγραμμα του χαρακτήρα

Σε ένα λευκό χαρτί μέτρου, δημιουργούμε το περίγραμμα ενός σώματος, στου οποίου το κεφάλι βάζουμε μια κορώνα από χρυσό χαρτόνι. Πρόκειται για τον βασιλιά Αρπατίλαο. Κολλάμε το περίγραμμα στον τοίχο. Μοιράζουμε μικρά χαρτάκια στα παιδιά και μολύβια. Τα καλούμε να γράψουν κάποια σκέψη που κάνει ο Αρπατίλαος και μία δική μας προσωπική σκέψη για εκείνον. Αφού δώσουμε λίγο χρόνο στους μαθητές, για να γράψουν όσα τους ζητήθηκαν, παίρνουμε τα χαρτάκια και τα ανακατεύουμε. Στη συνέχεια, κολλάμε εντός του περιγράμματος τις σκέψεις του βασιλιά, ενώ, έξω από αυτό, κολλάμε τις δικές μας σκέψεις για εκείνον. Αφού αναγνωστούν δυνατά όλα τα κολλημένα χαρτάκια, τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν απευθείας στο περίγραμμα, αντιμετωπίζοντάς το κατά πρόσωπο και να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους.

### γ) Φάση αξιολόγησης

#### Ο συλλογικός χαρακτήρας

Κατά την φάση της αξιολόγησης, οι μαθητές και η εμψυχώτρια, καθισμένοι σε κύκλο συζήτησαν σχετικά με το πώς θα ενεργούσαν αν ήταν εκείνοι βασιλιάδες και τους λόγους, για τους οποίους θα επέλεγαν την οποιαδήποτε ενέργειά τους. Η εν λόγω τεχνική στηρίζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών, η οποία αποτελεί το ιδιαίτερο γνώρισμα στην κοινή άποψη, που διαμορφώνεται εν θερμώ για όσα δεν είπε ο συγγραφέας στο κείμενο και έχουν την ανάγκη να τα πουν οι ίδιοι. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται στοχαστική ατμόσφαιρα, κατάλληλη για την αυτοαξιολόγησή τους.<sup>99</sup>

#### 6.3.3. Διεξαγωγή του εργαστηρίου – Περιγραφή συνάντησης

Η διεξαγωγή της τρίτης και τελευταίας φάσης του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Η ατμόσφαιρα της τάξης ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη, προκειμένου να ενισχύσει την δημιουργικότητα των μαθητών και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Χαρακτηριστικά, στον τοίχο υπήρχε -φωτισμένο από προβολέα- το περίγραμμα ενός βασιλιά. Στον χώρο βρίσκονταν διασκορπισμένα πανιά, ένα σχοινί και δύο μαξιλαροθήκες.

Ως πρώτη φάση της αναγνώρισης θεωρήθηκε η ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου που είχε προηγηθεί κατά το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Η συνάντηση ξεκίνησε με το ζέσταμα και την παράλληλη εξοικείωση των μαθητών με τον εκ νέου διαμορφωμένο χώρο, σε σχέση με τις προηγούμενες συναντήσεις. Ταυτόχρονα, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν διάφορους ρόλους, εξερευνώντας θέσεις ισχύος. Με το κατάλληλο μουσικό ερέθισμα, η εμψυχώτρια κάλεσε τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο, όπως θα περπατούσε το πρόσωπο, στο οποίο θα αναφέρεται κάθε φορά, υπενθυμίζοντας με αυτό τον τρόπο και την ιστορία. Για διευκόλυνση των μαθητών, η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να αλλάζουν ρόλο, κάθε φορά που θα ακούν τον χτύπο ενός μικρού τυμπάνου.

*«Υπήρχε κάποτε μία όμορφη πόλη, που την έλεγαν Ουρανούπολη. Την κυβερνούσε ένας βασιλιάς, ο Αρπατίλαος, που του άρεσε να ελέγχει όλη του την επικράτεια. Ήταν ένας αυστηρός βασιλιάς και έβγαζε φριχτούς νόμους. Δεν ενδιαφερόταν καθόλου για τους πολίτες. Είχε και ανθρώπους να τον συμβουλεύουν. Ένας από αυτούς ήταν και ο Βουλίμιος Βλήμας, που ήταν σκληρός με τον λαό, αλλά φοβόταν πολύ τις αποφάσεις*

---

<sup>99</sup> Neelands J., *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990, σ. 14

του βασιλιά. Ανακοίνωνε τους νόμους, αλλά μόλις έβλεπε τον βασιλιά, του έκανε χίλιες δυο κολακειές, για να κερδίσει την εύνοιά του. Οι Ουρανοπολίτες πριν από τον βασιλεία του Αρπατίλαου ήταν ένας ευτυχημένος λαός, που χόρευε και τραγουδούσε, δούλευε και γλεντούσε. όταν όμως έγινε βασιλιάς ο Αρπατίλαος, όλα αυτά σταμάτησαν. Οι φοβεροί νόμοι τους κούρασαν κι άρχισαν να βλέπουν εφιάλτες και να μην κοιμούνται τα βράδια. ήταν σκεπτικοί... κουρασμένοι... ταλαιπωρημένοι... Δεν αγαπούσαν τον βασιλιά και φοβούνταν. Φοβούνταν πολύ... Και ο Αρπατίλαος αναρωτιόταν γιατί δεν τον αγαπούν οι υπήκοοί του...».

«Και γίνατε ένας από τους συμβούλους του βασιλιά. Και του γράψατε μια επιστολή, για να του απαντήσετε στο ερώτημά του... Γιατί δεν με αγαπούν οι υπήκοοί μου; Και παράλληλα να του δώσετε συμβουλές για το πώς θα τον αγαπήσουν».

Από αυτό το σημείο εκκινεί η φάση της διερεύνησης. Οι μαθητές -σε ρόλο συμβούλων του βασιλιά- κλήθηκαν να καθίσουν σε οποιοδήποτε σημείο του χώρου, όπου εκείνοι αισθάνονταν άνετα, προκειμένου να γράψουν μια μικρή επιστολή στον Αρπατίλαο. Η εμπυχωτρία τους ενημέρωσε πως ο χρόνος τους ήταν περιορισμένος, διότι ο βασιλιάς τους είχε αναθέσει πολλές δουλειές.

«Πρέπει να τους σέβεσαι, όπως σε σέβονται κι αυτοί και να τους εκτιμάς»

«Να τους αγαπάς. όχι να κάνεις πως τους αγαπάς, ούτε να πιέζεσαι να τους αγαπήσεις»

«Νομίζω ότι πρέπει να γίνεις πιο φιλικός»

«Να μην τους βάζεις όλους στη φυλακή. Μόνο τους κλέφτες»

«Ξέρω πόσο λυπάσαι...»

«Μπορείς να αλλάξεις και να ξαναφτιάξεις όλα όσα έκανες», ήταν μερικές από τις φράσεις που έγραψαν τα παιδιά στις επιστολές του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να ψάξουν στον χώρο και να βρουν τις δύο μαξιλαροθήκες. Τότε, κάθισαν όλοι σε έναν κύκλο και έγραψαν μέσα σε χαρτάκια ό,τι όμορφο θα ήθελαν να βάλουν μέσα σε αυτές, προκειμένου να δημιουργήσουμε τα αντιεφιαλτικά μαξιλάρια. Τα φώτα χαμήλωσαν, υπό τον φόβο να μην μας καταλάβουν οι άνθρωποι του βασιλιά. Οι μαθητές, αυτοβούλως, μιλούσαν- όταν χρειάστηκε- ψιθυριστά. Με τον τρόπο αυτό, τα καινούρια μαξιλάρια αποτελούνταν από «αγάπη», «σεβασμό», «φιλία», «εμπιστοσύνη», «καραμέλες», «κορδέλες», «ταξίδια» και πολλά άλλα. Τα χαρτάκια τοποθετήθηκαν στο πάτωμα, προκειμένου να τα επεξεργαστούν όλα τα παιδιά και στη συνέχεια, ξαναμπήκαν στη μαξιλαροθήκη μαζί με κάποια πανιά, όπως επέλεξαν τα παιδιά.

Έπειτα, υπό τον ήχο απαλής μουσικής, ακούστηκε η φωνή της εμπυχωτριάς. « Ο Αρπατίλαος δεν έχει πάρει ακόμα την επιστολή σας... Αποφάσισε να φτιάξει εφιαλτικά

μαξιλάρια, προκειμένου οι υπήκοοί του να βλέπουν τα πιο άσχημα όνειρα και να μην είναι χαρούμενοι. Και γίνετε οι υπήκοοι του βασιλιά. Ξαπλώσατε... και είδατε ένα όνειρο που δεν σας ευχαριστεί καθόλου...».

Τότε, η εμψυχώτρια δίνει σε ένα παιδί το αντιεπιαισθητικό μαξιλάρι και του ζητάει να ξαπλώσει πάνω σε αυτό, βλέποντας ένα όμορφο όνειρο. Ύστερα από λίγο, ο μαθητής κλήθηκε να περάσει από ένα ένα παιδί και να ψιθυρίσει στο αυτί του με μία λέξη το όνειρο που είδε.

«Και ήρθε το πρωί. Ένα πρωινό αλλιώτικο από τα συνηθισμένα. Έχετε ακούσει όλοι για ένα πολύ όμορφο όνειρο. Και το ξέρετε μόνο εσείς... Και δεν χρειάζεται να το αποκαλύψετε σε κανέναν... Το ξέρετε όλοι...».

«Τι να σκέφτεται άραγε ο βασιλιάς; Τι να του ψιθυρίζει άραγε, αυτή η μικρή φωνούλα, που λέγεται συνείδηση; Και γίνετε η συνείδηση του βασιλιά...».

Σε αυτό το σημείο η εμψυχώτρια εξήγησε στα παιδιά την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδα Α και Β και αποτέλεσαν τον διάδρομο. Ένα παιδί ορίστηκε βασιλιάς, φορώντας αυτοσχέδια στολή από τα πανιά, την οποία επιμελήθηκαν οι μαθητές, όλοι μαζί. Παρακάτω, παραθέτουμε ορισμένες ενδιαφέρουσες απόψεις.

«Σταμάτα να παίρνεις πολλά λεφτά από τους υπηκόους, για να βάζεις διαμάντια στην κορώνα σου»

«Να νοιάζεσαι για τους άλλους»

«Μην πιέζεις τον εαυτό σου. Αυτός είσαι»

«Βάλε περισσότερους φόρους»

«Οι υπήκοοί σου δεν σε αγαπούν. Φέρσου καλά»

«Ο βασιλιάς πρέπει να είναι κακός»

Η φάση της διερεύνησης ολοκληρώθηκε με την τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα, ο οποίος υπήρχε φωτισμένος στον τοίχο. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε ένα χαρτάκι κάποια σκέψη του βασιλιά και σε ένα άλλο μία προσωπική τους σκέψη για τον Αρπατίλαο. Τα χαρτάκια της πρώτης κατηγορίας τοποθετήθηκαν έξω από το περίγραμμα του σώματος του βασιλιά, ενώ τις δεύτερης κατηγορίας εντός του σώματός του. Αφιερώθηκε λίγος χρόνος στην ανάγνωση όλων των καταγραφών των παιδιών.

Έπειτα η εμψυχώτρια κάλεσε τους μαθητές να σταθούν μπροστά από τον βασιλιά και να του πουν ό,τι επιθυμούν: «Είναι η μεγάλη σας ευκαιρία να μιλήσετε στον Αρπατίλαο. Μπορείτε να του πείτε ό,τι πραγματικά αισθάνεσθε, μετά από όσα έχετε δει κι έχετε ζήσει...».



Οι απόψεις των παιδιών ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες:

*«Δεν έπρεπε να το κάνεις αυτό στον εαυτό σου»*

*«Πρέπει να ντρέπεσαι για τον εαυτό σου κι όλα όσα έχεις κάνει»*

*«Ένας σωστός βασιλιάς δεν πρέπει να φέρεται έτσι»*

*«Να σέβεσαι τους άλλους αν θέλεις να σε σέβονται»*

*«Μη νοιάζεσαι μόνο για τον εαυτό σου και για τα ρουμπίνια σου. Εγωιστή!»*

*«Να αφήσεις ελεύθερο τον λαό σου»*

*«Θα σου άρεσε εσένα να σου τα έκαναν όλα αυτά που έκανες εσύ;»*

*«Μπορείς να βελτιωθείς».*

Η φάση της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μέσα από την τεχνική του συλλογικού ρόλου. Η εμπυχωτρία κάλεσε τους μαθητές να αναλάβουν ένας ένας τον ρόλο του βασιλιά και να πουν δυο λόγια στους υπόλοιπους μαθητές που υποδύονταν το κοινό. Η μεταμφίεση θεωρήθηκε επιτακτική, προκειμένου να παραμείνει αμείωτη η δραματική ένταση. Τέθηκε υπό την προτίμηση των μαθητών ο τρόπος με τον οποίο αυτή θα επιτυγχανόταν. Τα παιδιά, λοιπόν, επέλεξαν ένα κόκκινο πανί, το οποίο θα φορούσε όποιος υποδύονταν κάθε φορά τον βασιλιά. Ελευθερία δόθηκε και κατά την τοποθέτησή τους στον χώρο. Υπό την έννοια αυτή, ο βασιλιάς μπορούσε να είναι όρθιος ή καθιστός, σε μετωπική θέση προς τον λαό ή με γυρισμένη την πλάτη ή όπως αλλιώς επιθυμούσε ο ίδιος. Διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις, όπως:

*«Μετάνιωσα που ήμουν τόσο κακός. Ξέρω ότι δεν με εκτιμάτε επειδή καταλαβαίνετε ότι δεν έκανα τίποτα καλό για εσάς. Θα τα φτιάξω τα πράγματα όμως. Νομίζω μου αξίζει μια δεύτερη ευκαιρία».*

*«Είμαι κακός γιατί έτσι πρέπει να είναι ένας βασιλιάς. Μη νομίζετε όμως ότι δεν στεναχωριέμαι που δεν με αγαπάτε».*

*«Θα τα ξαναφτιάξω όλα. Σας το υπόσχομαι».*

*«Είμαι κακός και καλά κάνετε και μου πετάτε μπανανόφλουδες. Εσάς, όμως θα σας άρεσε αυτό;»*

*«Λοιπόν από σήμερα αλλάζουν όλα. Είστε πια ελεύθεροι να κάνετε ότι θέλετε. Δεν θα βλέπετε πια εφιάλτες, θα μπορείτε να χασμουριέστε και να φτερνίζεστε. Θα ξανανοίξω τα λούνα παρκ και θα έχετε ξανά Κυριακές».*

Ακολούθησε η καθιερωμένη ολιγόλεπτη συνέντευξη με καθένα παιδί ξεχωριστά. Με το εργαστήριο αυτό κλείνει ο κύκλος των συναντήσεων και της ερευνητικής μας δράσης με τους μαθητές.

#### **6.3.4. Αξιολόγηση συνάντησης- Αναστοχασμός**

Θεωρούμε ότι οι στόχοι του συγκεκριμένου εργαστηρίου επιτεύχθηκαν επαρκώς. Με την επιλογή του κατάλληλου κειμένου, το οποίο απτόταν της προτίμησης των μαθητών, τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν, να αναπτύξουν πνεύμα αλληλοβοήθειας και συνεργασίας. Σημαντικότερο ρόλο στην επίτευξη των στόχων μας διαδραμάτισε η επιλογή των θεατρικών τεχνικών. Συγκεκριμένα:

##### Ως προς τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους

- Αποφεύχθηκε η δημιουργία ομάδων – κατά τις θεατρικές τεχνικές- και ενισχύθηκε η συλλογική δράση μέσα από μία ομάδα, την οποία απάρτιζαν όλοι μαζί οι μαθητές. Με τον τρόπο αυτό κατάφεραν να συνεργαστούν περισσότερο, διατηρώντας παράλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ατομικότητάς τους.

- Η επιλογή κατάλληλου κειμένου, καθώς και το εστιακό κέντρο, το οποίο απαιτούσε ανάληψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, δημιούργησε την ανάγκη για συντροφικότητα, αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη.

- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, που τέθηκαν, προκάλεσαν τα παιδιά να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα ικανοτήτων και οδήγησαν στη διεύρυνση της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Οι μαθητές για πρώτη φορά κατάφεραν να φτάσουν στο άκρο των δυνατοτήτων τους, ενώ παράλληλα, η καθοδήγηση του εμπυχωτή περιοριζόταν σε κανονιστικού τύπου πληροφορίες. Έτσι, αφού πρώτα δόθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνήσουν δραστηριότητες και γεγονότα, μετά τους προσφέρθηκε η κατάλληλη υποστήριξη, προκειμένου να οδηγηθούν στη γνώση.

##### Ως προς τις θεατρικές τεχνικές

- Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές προωθήθηκαν διάφορες μορφές επικοινωνίας. Κυρίως, στο συγκεκριμένο εργαστήρι, μέσα από την τεχνική της γραφής σε ρόλο, εντάχθηκε ο γραπτός λόγος ως ανάγκη των μαθητών να εκφράσουν τις βαθύτερες σκέψεις τους, μέσα από έναν αυθεντικό, ειλικρινή και βαθιά εσωτερικό λόγο, Έτσι, παρακολουθούμε τα παιδιά να στέλνουν επιστολή στον αυταρχικό και άδικο βασιλιά Αρπατίλαο, για να τον συμβουλευθούν τι να κάνει, προκειμένου να τον αγαπήσει ο λαός του. Μέσα στα γραπτά των μαθητών, παρατηρούμε λέξεις, όπως: σεβασμός, εκτίμηση, αγάπη, φιλία. Φαίνεται πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αξίες από τις οποίες διέπεται μία υγιής διαπροσωπική σχέση. Σημαντικό είναι να γίνει αναφορά στα γραπτά, τα οποία προωθούν την έννοια της «μετάνοιας» και η οποία γίνεται για

πρώτη φορά ξεκάθαρα αντιληπτή μέσα από τα γραπτά των μαθητών. Φαίνεται πως ορισμένα από τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως αναστρέψιμη μία άσχημη συμπεριφορά και πως αν ζητηθεί συγχώρεση, τότε όλα θα φτιάξουν.

- Η εν λόγω τεχνική επιλέχθηκε διότι οι μαθητές θεωρήθηκαν πιο ώριμοι πλέον- μετά το πέρας των δύο προηγούμενων κύκλων- να δώσουν συμβουλές σχετικά με τις νόρμες που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά πλέον είναι σε θέση να οριοθετήσουν εννοιολογικά κοινωνικές αξίες, οι οποίες έχουν προέλθει από το προσωπικό τους βίωμα στα προηγούμενα εργαστήρια. Επομένως, η τεχνική αυτή λειτούργησε ως αξιολόγηση των όσων εισέπραξαν στις προηγούμενες δύο φάσεις της έρευνας, καθώς και ως ανατροφοδότηση για τους ίδιους.

- Επίσης, μέσα από την κριτική σκέψη που απαιτείτο για τη συγγραφή μιας τέτοιας επιστολής, οι μαθητές μοιραία χρειάστηκε να κάνουν τη σύνδεση αιτίου - αποτελέσματος. Φαίνεται πως αντιλαμβάνονται πλέον πως μια άσχημη δράση ενός υποκειμένου φέρνει και μια επακόλουθη άσχημη αντίδραση του υποκειμένου που σχετίζεται κοινωνικά μαζί του.

- Με την τεχνική των εικόνων από τη ζωή, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να θυμηθούν την ιστορία σύντομα, μέσα από την σύμπτυξη του χρόνου που προσφέρει η συγκεκριμένη τεχνική. Το παιδί που σηκώθηκε να ψιθυρίσει μία λέξη στο αντί των υπολοίπων – η οποία ήταν κοινή για όλους- δημιούργησε κλίμα συνενοχής και αλληλοϋποστήριξης. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι κανένα από τα παιδιά δεν θέλησε να αποκαλύψει αυτή την λέξη, προκειμένου να μην ακουστεί και δημιουργήσει πρόβλημα στην ομάδα. Βλέπουμε πως η έννοια της συλλογικότητας και της συντροφικότητας είναι έντονη στους μαθητές.

- Κατά την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης, οι μαθητές εξέφρασαν -με προφορικό λόγο- τις απόψεις τους και τοποθετήθηκαν κριτικά απέναντι στη συμπεριφορά του βασιλιά. Λειτουργώντας ως η συνείδησή του ανέλαβαν όλοι τον ρόλο τόσο της καλής όσο και της κακής συνείδησης, αναδεικνύοντας την ευχέρεια της θέασης της συμπεριφοράς του από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

- Ακόμα, η τεχνική αυτή προώθησε την ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των μαθητών και ενεργοποίησε την πρωτοβουλία τους για αυθεντικά παραγόμενο προφορικό λόγο.

- Με το «περίγραμμα του χαρακτήρα», οι μαθητές κατάφεραν, σε ένα εξαιρετικά φορτισμένο περιβάλλον, να επικοινωνήσουν με τον βασιλιά, σε ατομικό επίπεδο. Φαίνεται πως οι μαθητές, με αυτοπεποίθηση μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, που προηγουμένως είχε δημιουργηθεί κατά την διεξαγωγή του εργαστηρίου, κατάφεραν

να ανταποκριθούν στον κοινωνικό τους ρόλο μέσα από την λεκτική έκφραση και με στοχαστική ματιά απέναντι στα όσα διαδραματίστηκαν μπροστά στα μάτια τους και στάθηκαν κριτικά απέναντι στον βασιλιά.

- Αξίες, όπως η ελευθερία και ο σεβασμός, ήρθαν για ακόμα μία φορά στο προσκήνιο, ενώ τα παιδιά εντάσσουν την έννοια του εγωισμού στα αρνητικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου για τη σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων.

- Κατά την τελευταία τεχνική του «συλλογικού χαρακτήρα», οι μαθητές κατάφεραν να επικοινωνήσουν με αυτοσχέδιο λόγο, αναδεικνύοντας την συνειδητή ικανότητά τους για κριτική των κοινωνικών πράξεων. Δεν ήταν το ίδιο εύκολο για όλους τους μαθητές να εκφραστούν με μονόλογο μπροστά σε κοινό, ακόμα και υπό την κάλυψη με την μεταμφίεση σε βασιλιά. Ωστόσο, όλοι οι μαθητές κατάφεραν να πουν δυο λόγια ως βασιλιάδες. Οι θετικές κι αρνητικές έννοιες που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του εργαστηρίου επαναλήφθηκαν ως κτήμα πλέον στη συνείδηση και την καρδιά των μαθητών.

#### Σημεία στα οποία δεν μείναμε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι

- Προβληματισμός υπήρξε στην εμπυχώτρια και την κριτικό φίλη σχετικά με την δραστηριότητα της αυτοαξιολόγησης. Δεν ήταν όλοι οι μαθητές ακόμα έτοιμοι να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους μπροστά σε κοινό.

Στον Γ' κύκλο γίνεται φανερό ότι οι μαθητές αναπτύσσουν – πέραν των άλλων δεικτών- και τους αυτοαντιληπτικούς δείκτες κοινωνικοποίησης μέσα από την ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλίας και την ανταπόκριση στον κοινωνικό ρόλο, που αναλαμβάνουν. Τέλος, τα παιδιά καταφέρνουν να συνδέσουν το αίτιο με το αποτέλεσμα, μέσα από τη διερεύνηση των χαρακτήρων και στεκόμενοι κριτικοστοχαστικά απέναντι σε συμπεριφορές και πράξεις αυτών, καταφέρνουν εν τέλει να οριοθετήσουν τη δράση τους με ορθολογικά κριτήρια, αναδεικνύοντας τους ορθολογικούς δείκτες κοινωνικοποίησης.

## 6.4. Συνολική Αξιολόγηση

### 6.4.1. Η ανταπόκριση των μαθητών στα εργαστήρια

Βασική αρχή του θεωρητικού μας πλαισίου ήταν η βιωματική διδασκαλία, η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίστηκαν οι επιλογές των κειμένων και των κωδίκων του θεάτρου, που χρησιμοποιήσαμε, ώστε να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, τους θεωρήσαμε ερευνητές, οι οποίοι μέσα από την εμπύχωση του δασκάλου τους, έρχονταν σε επαφή με ζητήματα που τους απασχολούσαν, συμβάλλοντας ενεργά και διαδραματίζοντας τον κυριότερο ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας. Η συμβολή τους ήταν πολύτιμη τόσο ως προς τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος όσο και ως προς τα περιεχόμενα και τη διαδικασία της μάθησης.

Οι μαθητές είχαν θετική στάση κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, τόσο ως προς τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, όσο και ως προς την επιλογή των θεμάτων. Φάνηκε πως ευχαριστήθηκαν με την όλη διαδικασία, με την οποία έρχονταν σε επαφή για πρώτη φορά, ενώ την παραλλήλισαν με παιχνίδι (« αυτό το παιχνίδι ήταν τέλειο! »/ «ήταν σαν εκδρομή κι ακόμα καλύτερα»/ «ό,τι καλύτερο έχω κάνει στο σχολείο»/ «πέρασα συναρπαστικά/ υπέροχα»/ «αυτό που ένιωσα δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω»/ «ενθουσιάστηκα»).

Αξιοσημείωτη ήταν η ανταπόκριση των μαθητών στους ρόλους και ο ενθουσιασμός τους στις δραστηριότητες. Για τους ρόλους εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους («ήμασταν οι καλύτεροι δημοσιογράφοι»). Ωστόσο, υπήρξαν φορές που η ανάληψη ρόλων δεν ήταν εύκολη υπόθεση είτε επειδή δε συμφωνούσαν οι ομάδες σχετικά με τη διανομή είτε επειδή κατέστη δύσκολη η διαχείριση κάποιου ρόλου από τα παιδιά («εγώ πήρα τον ήλιο. Στην αρχή δε μου άρεσε αλλά μετά, αφού το συζήτησα με την ομάδα μου, το δέχτηκα»). Αναφορικά με τη διανομή, η εμπυχώτρια έδινε χρόνο στις ομάδες να επεξεργαστούν τους ρόλους και μετά από διαλογική συζήτηση να πάρουν μια απόφαση. Δε χρειάστηκε η περαιτέρω εμπλοκή της. Σχετικά με τη δυσκολία διαχείρισης ενός ρόλου, η εξοικείωση δεν ήταν πάντα δυνατή είτε λόγω περιορισμένου χρόνου είτε επειδή κάποιες φορές ο σχεδιασμός του εργαστηρίου δεν έλαβε υπόψη του τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάποιου ρόλου.

Έδειξαν ενδιαφέρον για όλη τη διαδικασία, κάτι που κατέστη εμφανές μέσα από τη συμμετοχική τους δράση. Σταδιακά ανέπτυξαν στάση αποδοχής και εμπιστοσύνης. Έδειξαν συνέπεια απέναντι στα μέλη της ομάδας και φάνηκε να σέβονται τη

διαφορετική οπτική γωνία θέασης των πραγμάτων. Με διαλογική και κριτικοστοχαστική σκέψη εκφράστηκαν μέσα από γνήσιο και ειλικρινή διάλογο, ακούγοντας με προσοχή τις απόψεις των άλλων και διαφωνώντας όποτε αυτό ήταν αναγκαίο. Σταδιακά, ο διάλογος απέκτησε αμεσότητα και αυθεντικότητα. Σε αυτό συνέβαλαν οι τεχνικές, οι οποίες συμπεριλάμβαναν ερωτήσεις που προωθούσαν τη σκέψη των μαθητών.

Δουλεύοντας σε ομάδες, συνειδητοποίησαν τη χρησιμότητα της πολυφωνίας, της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Παράλληλα, βελτιώθηκαν οι διαμαθητικές σχέσεις και η αποδοχή παιδιών, τα οποία αρχικά δεν ήταν αποδεκτά. Αυτό κατέστη εμφανές κατά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Επίσης, μέσα από τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο, την ανάληψη ρόλων και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, οι μαθητές έμαθαν τη συμμόρφωση σε κανόνες, συνειδητοποιώντας παράλληλα πως η παραβίασή τους επιφέρει δυσλειτουργία στην ομάδα και διαταράσσει το ευχάριστο κλίμα της τάξης. Έτσι, τα παιδιά σταδιακά προσπάθησαν να ακούνε πιο προσεκτικά τις οδηγίες της εμψυχώτριας, ενώ δε δίστασαν να αναλάβουν την πρωτοβουλία να επαναφέρουν όποιον απέκλινε από τους κανόνες.

Ο υπερβάλλον ζήλος και η βιασύνη να μπουν στη δράση καθώς και η ανάγκη επιβολής στην ομάδα, τα οποία παρατηρήθηκαν, αποτέλεσαν στοιχεία τα οποία δυσχέραναν τη διαδικασία της εμψύχωσης και απαίτησαν την εμπλοκή της εμψυχώτριας, σε ρόλο ή εκτός, με τρόπο υποστηρικτικό και βοηθητικό. Όταν η συγκέντρωση των παιδιών αποσπώταν, η εμψυχώτρια ενέτασσε στη δράση ένα νέο ερέθισμα, προκειμένου να εξάψει το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών.

Σε γενικές γραμμές, ήταν μια ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές, η οποία τους επέτρεψε την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους σχέσεων (*«ένιωσα πολύ όμορφα με τους φίλους μου»/ «συνεργαστήκαμε όλοι μαζί»/ «έμαθα να ακούω τη γνώμη του άλλου»/ «βάλαμε και τον Γ. στην ομάδα μας, αν και αρχικά δεν τον θέλαμε, γιατί μας φερόταν άσχημα στα διαλείμματα»/ «δεν ένιωσα να με κρίνουν»/ αν και είχαμε διαφοonίες τελικά τις λύσαμε»*).

#### **6.4.2. Το έργο των εκπαιδευτικών**

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μας πορείας προήλθε ως αποτέλεσμα του συνεργατικού, διερευνητικού, στοχαστικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα της συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικού- δασκάλας της τάξης και της εκπαιδευτικού, η οποία είχε τον ρόλο της κριτικού φίλου. Στηριζόμενες στην υπάρχουσα βιβλιογραφία

και έχοντας- η εκπαιδευτικός της τάξης- μία εμπειρία πρακτικής φύσεως, από τη συμμετοχή της σε ανάλογες ομάδες θεατρικής εμπύχωσης, σχεδιάσαμε δραστηριότητες, που να έχουν αφενός θεατρο- παιδαγωγικό χαρακτήρα, αφετέρου να προωθούν και να αναπτύσσουν, στα παιδιά, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά εκείνα , τα οποία θα ενδυνάμωναν τις διαμαθητικές κοινωνικές σχέσεις.

### Η οργάνωση του παιδαγωγικού κλίματος

Πρωταρχική μας μέριμνα αποτέλεσε η διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος, μέσα από την επιλογή κατάλληλων ερεθισμάτων και τεχνικών, τα οποία ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Με όχημα την έμπνευση ενθουσιασμού και πίστης στο δραματικό περιβάλλον, στοχεύσαμε στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών, η οποία θα αποτελούσε στέρεη βάση για την ανάπτυξη κλίματος ευχαρίστησης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη μαθητική ομάδα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις διαμαθητικές σχέσεις, η καλλιέργεια των οποίων αποτελούσε και τον πρωταρχικό σκοπό της έρευνας. Η ομαδοκεντρική αντίληψη μάς οδήγησε στην αξιοποίηση ομάδων και την δημιουργία συλλογικής συνείδησης δράσης. Μέσα από τον αυθεντικά παραγόμενο λόγο και την προσωπική έκφραση, οι μαθητές μπόρεσαν να αποδεχθούν απόψεις αντιδιαμετρικά αντίθετες από τις δικές τους, να δουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με γνώμονα τον σεβασμό και την αποδοχή. Μέσα από συνθήκες βιωματικής εμπλοκής, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους. Όλα τα παραπάνω δημιούργησαν κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Βαρύνοντας σημασία στο έργο μας, υπήρξε η μελέτη των ιδιαίτερων ικανοτήτων που απαιτούσε η εμπυχωτική δράση των εκπαιδευτικών, τόσο μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας όσο και μέσα από την πρακτική εξάσκηση της εκπαιδευτικού-εμπυχωτριάς. Η ίδια ενθάρρυνε τους μαθητές να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν τον διαθέσιμο χώρο. Μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό των συναντήσεων και την προσωπική της εμπλοκή στη δράση, αναλαμβάνοντας ρόλο, βοήθησε τους μαθητές να εισαχθούν στον μυθοπλαστικό κόσμο της εκάστοτε συνθήκης, εκφράζοντας ελκρινείς αντιλήψεις της πραγματικής τους ζωής. Ωστόσο, λόγω απειρίας, παρατηρήθηκε δυσκολία στην αναπροσαρμογή της δράσης, σε μία μη αναμενόμενη αντίδραση κάποιου παιδιού.

Η ανυπαρξία προηγούμενης εμπλοκής των μαθητών σε ανάλογες θεατρικές δραστηριότητες, ο σύντομος χαρακτήρας των παρεμβάσεων, η έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, καθώς και η ανάγκη να αναπτύξουμε την πίστη των παιδιών

στους ρόλους, δημιούργησαν στην εμπυχώτρια συνθήκες πίεσης, η οποία συχνά γινόταν έκδηλη στους μαθητές. Οι επισημάνσεις σχετικά με την απώλεια χρόνου, οι συχνές οδηγίες και παρατηρήσεις, αλλοίωσαν τη δράση και τον σκοπό της. Ωστόσο, ενώ κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε έντονα κατά τον Α΄ κύκλο, μέσα από τον πιο προσεκτικό σχεδιασμό του εργαστηρίου και με προσωπική ενδοσκόπηση της εμπυχώτριας, έως τον Γ΄ κύκλο είχε φθίνει σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, φροντίσαμε να εισάγουμε πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, καθώς και πιο σύντομες, προκειμένου να ξεπεραστεί το άγχος του χρόνου.

Ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, οι διδάσκοντες, αξιοποίησαν κατάλληλες τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, αλλά και ερωτήσεις, προκειμένου να τους διευκολύνουν στην αναζήτηση λύσεων. Σημαντική για τον εν λόγω σκοπό υπήρξε η χρήση κωδικών του θεάτρου (μουσική, σκηνικά αντικείμενα, φωτισμός, αυτοσχέδια κοστούμια). Η ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών καλλιεργούσε, επίσης, την κριτική τους σκέψη, μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η συλλογή, η ανάλυση, η οργάνωση και ο έλεγχος των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία του αναστοχασμού, ανέπτυξαν την ικανότητα κρίσης και ελέγχου της δράσης τους.

#### Η ανάδειξη των δεικτών κοινωνικοποίησης και η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών

Ως προς την καλλιέργεια και ανάδειξη των δεικτών κοινωνικοποίησης, οι διδάσκοντες ενθάρρυναν τα παιδιά να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα, τη λεκτική και μη λεκτική τους έκφραση, την έκφραση του σώματος, δημιουργώντας δραματικά περιβάλλοντα. Προς αυτή την κατεύθυνση καθοριστική ήταν η επιλογή του εστιακού κέντρου και των συνεπαγόμενων ρόλων. Η εστίαση σε ένα συγκεκριμένο στιγμιότυπο της ιστορίας, το πάγωμα του δραματικού χρόνου και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων, ενδυνάμωσαν την πίστη των παιδιών σε αυτούς ώστε να εμπλακούν βαθύτερα στη ζωή των χαρακτήρων. Ο λόγος τους αποκτούσε κάθε φορά το κατάλληλο περιεχόμενο και ύφος, καθώς εξέφραζε τα προβλήματα, τα συναισθήματα και τις βαθύτερες επιθυμίες του ρόλου, τα οποία εν τέλει ήταν στοιχεία που αντλούσαν τα παιδιά από τα δικά τους πιστεύω και θέλω. Μέσα από τη μεταμφίεση του ρόλου, οι μαθητές, καθώς εκφράζονταν, κατέθεταν τον εαυτό τους και τη στάση τους απέναντι στον κόσμο.

Ο μικρός αριθμός συναντήσεων και ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών δεν μας έδωσαν τη δυνατότητα να αναπτύξουμε πλήρως τους δείκτες κοινωνικοποίησης.



Ωστόσο, μέσα από την σχέση που διαμορφώθηκε βαθμιαία μεταξύ τους, τα γραπτά τους κείμενα και τις συνεντεύξεις, διαπιστώσαμε τον προσανατολισμό των μαθητών προς αυτό που ονομάζουμε κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ως ένα βαθμό ανέπτυξαν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα. Μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους, έδωσαν δείγματα πληρότητας επικοινωνίας και πράξης.

Στο παραπάνω συνετέλεσαν οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος που χρησιμοποιήσαμε, οι οποίες δημιούργησαν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο εκάστοτε δραματικό περιβάλλον. Αν και οι εμπυχωτές είχαν μικρή εμπειρία, ο ενθουσιασμός και η μεθοδικότητα στον σχεδιασμό επέφερε αποτελέσματα. Για τον σκοπό αυτό, η εμπυχώτρια ανέλαβε πολλές φορές ρόλο, προκειμένου να εξασφαλίζεται η αληθοφάνεια των γεγονότων και να διευκολύνεται η δράση των παιδιών.

#### Οι διδάσκοντες ως ερευνητές

Προτεραιότητα της έρευνας δράσης αποτελεί η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Η πορεία από τη διαπίστωση μιας προβληματικής κατάστασης μέχρι την εξεύρεση λύσεων και δράσεων για την αντιμετώπισή της, ζητάει από τον εκπαιδευτικό προσωπική αυτοδιερεύνηση<sup>100</sup>. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν προκειμένου να αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα προβληματική κατάσταση. Μέσα από αυτή τους την εμπλοκή, συνειδητοποίησαν την αξία της άτυπης μορφής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τον δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, θέτοντας ως πρωταρχικό μέλημα του Δημοτικού Σχολείου τη διάπλαση προσωπικοτήτων έναντι της στείρας γνώσης. Προβληματίστηκαν σχετικά με τα αίτια της παράτυπης συμπεριφοράς κάποιων μαθητών και κατάφεραν ως έναν βαθμό την άρση τους. Βρέθηκαν μπροστά στον πλούτο των ιδεών και της φαντασίας των μαθητών, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές. Τα παιδιά κατάφεραν να εκφραστούν μέσα από τους ρόλους. Να αναδείξουν τον θυμό και τη χαρά τους, να ενεργοποιηθούν και να δώσουν το δικό τους αποτύπωμα στον μικρόκοσμο της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν βαθύτερη συνείδηση του έργου τους, αφού κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και της προσπάθειας να ελέγξουν κατά πόσο θα ανταποκριθούν οι μαθητές στους δείκτες κοινωνικοποίησης, διερευνούσαν

---

<sup>100</sup> Παπαδόπουλος Σ., *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007, σ. 237

παράλληλά την εκπαιδευτική τους πρακτική. Σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να οδηγηθούν στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ελληνική έρευνα έχει φέρει στο φως σπουδαία ευρήματα, σχετικά με το κατά πόσο οι διαμαθητικές σχέσεις μπορούν να βελτιωθούν δια της θεατρικής αγωγής. Πληθώρα ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, αξιοποιώντας διάφορες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, τεχνικές και μεθοδολογίες, έχουν καταφέρει να αναδείξουν τον κοινωνικό ρόλο του θεάτρου και να το εντάξουν στο σχολικό πλαίσιο, ως ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών<sup>101</sup>. Οι θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με την έρευνα-δράση, κατά την οποία οι μαθητές έγιναν ερευνητές, ανέδειξαν και βελτίωσαν αισθητά τις διαμαθητικές σχέσεις και συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση αξιών που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με την Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, στόχος της έρευνας-δράσης είναι *«η συνεργατική διαδραστική απεικόνιση και η καταγραφή των αναγκών και προβλημάτων, καθώς και η επίλυσή τους με συμμετοχή των ερευνητών, οι οποίοι διαμορφώνουν μαζί με τους συμμετέχοντες εναλλακτικούς τρόπους δράσης»*<sup>102</sup>.

Στο πλαίσιο της συναντησιακής αντίληψης, το οποίο καθιερώθηκε για τη λειτουργία της ομάδας, οι μαθητές, με ενθουσιασμό και διάθεση παιχνιδιού, ανέλαβαν δράση -δια των ρόλων-, δείχνοντας εμπιστοσύνη απέναντι στα μέλη της ομάδας τους και αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα των αντιλήψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών. Σε ρόλο ακροατηρίου, οι μαθητές ανέδειξαν τον σεβασμό απέναντι στην ομάδα που παρουσίαζε κάθε φορά. Μέσω της συνεργασίας, προσπάθησαν να ελέγξουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους με ορθολογικά κριτήρια, τα οποία εκπορεύονταν από την «κοινή γνώμη» της ομάδας. Ωστόσο, δεν έλειψε η πρωτοβουλία και η ενεργοποίηση, καθώς και η διατήρηση της ατομικότητας του καθενός. Αν και ορισμένες φορές κάποια παιδιά έτειναν να απομονώνονται ή να δείχνουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, η ομάδα σύντομα με τον τρόπο της επανέφερε τα όρια.

Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές, η προσπάθεια για επικοινωνία ήταν έκδηλη σε κάθε περίπτωση. Αν και δυσκολεύτηκαν στην έκφραση επιχειρηματικού λόγου και στη διατύπωση ερωτήσεων, ωστόσο ο λόγος τους διακρίθηκε από αυθεντικότητα και ειλικρίνεια. Έγινε φανερό ότι ο λόγος -σε οποιαδήποτε μορφή του (προφορικός,

---

<sup>101</sup> βλ. σχετικά κεφάλαιο 3 της παρούσας μελέτης, σ. 36

<sup>102</sup> Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ., *Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, 2014, διαθέσιμο στο [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol1/Issue01\\_02\\_p04-09.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf) [τελευταία ανάκτηση 15/11/2017]

γραπτός)- και η γλώσσα του σώματος είναι τα μέσα για την επικοινωνία. Μέσω αυτής, τα παιδιά κατάφεραν να διευθετήσουν αντιφατικές καταστάσεις, που εμφανίζονταν μπροστά τους, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, με γνώμονα τη δικαιοσύνη και την τιμιότητα, ύστερα από κριτική ανάλυση των εκάστοτε δεδομένων.

Οι μαθητές, αναλαμβάνοντας ρόλους και ερχόμενοι αντιμέτωποι με καταστάσεις, για τις οποίες δεν είχαν άμεση εμπειρία, κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους συχνά δυσκολεύονταν να διαχειριστούν. Ωστόσο, αυτό δεν αποτέλεσε πρόβλημα για τα ίδια τα παιδιά, τα οποία, εμποτίζοντας τον ρόλο με τα στοιχεία της ατομικότητάς τους, έφταναν πάντα στην οικειοποίησή του και οι πράξεις τους διακρίνονταν από συνειδητό έλεγχο. Με επιμονή προσαρμόζονταν στον ρόλο.

Η αγάπη και το ενδιαφέρον των μαθητών για τις θεατρικές τεχνικές εκδηλώθηκε ως αγάπη και ενδιαφέρον για τη λειτουργία της ομάδας και των μελών της. Δεν είμαστε βέβαιοι εάν οι μαθητές θα εκδήλωναν την ίδια συμπεριφορά και εκτός σχολικής τάξης. Ίσως, ένα τέτοιο ερώτημα να αποτελεί αφορμή για περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Όμως, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων συνεργάστηκαν ακόμα και με τους συμμαθητές τους, με τους οποίους δεν είχαν αποκτήσει σχέσεις. Αλλά και ο μαθητής, που είχε επιδείξει βίαιη συμπεριφορά στα διαλείμματα, παρουσίασε σημαντική βελτίωση και εκτός εργαστηρίου. Αρκετοί δε, ήταν οι μαθητές, οι οποίοι συχνά έκαναν αναφορές στις ιστορίες στις οποίες έχουν εμπλακεί με τις θεατρικές τεχνικές («*Κυρία, θα δώσω τους μαρκαδόρους μου. Κι εγώ σαν τη μηλιά*»).

Οι μαθητές, μέσω της έρευνας-δράσης, ενεπλάκησαν σε διαδικασίες, κατά τις οποίες η αυτενέργεια αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργική μαθητεία. Με τον τρόπο αυτό, προσάρμοσαν την συμπεριφορά τους απέναντι στην ομάδα συνομηλίκων, μέσα από προσωπική ενδοσκόπηση και διατηρώντας τα στοιχεία της ατομικότητάς τους εκείνα, τα οποία δε δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ τους. Η υπευθυνότητα και η συνέπεια που έδειξαν ως ερευνητές ήταν αξιοσημείωτες.

Με τη βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-ερευνητή, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, με τους οποίους συχνά δεν έχουν έρθει σε επαφή. Συγκεκριμένα, η δράση μέσω του θεάτρου, που επιλέχθηκε στην προκειμένη έρευνα, οδήγησε -πέρα από τον ερευνητή- και τα ίδια τα παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα, σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η σχολική τάξη, ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, μέσα από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που προέκυψαν, μετατράπηκε σε γόνιμο έδαφος αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης.

Οι μαθητές, στην ηλικία αυτή, έχουν συνειδητοποιήσει πως η αποδοχή από τους συνομηλίκους δεν είναι δεδομένη, όπως συμβαίνει στην οικογένεια. Μέσα από την εμπλοκή τους στην έρευνα και τα εργαστήρια, οι μαθητές αντιλήφθηκαν πως η συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους είναι αναγκαίο να διέπεται από νόρμες, όπως αυτές ορίζονται από το κοινωνικό σύνολο. Κατέστη φανερό στα παιδιά πως η αποδοχή κερδίζεται έπειτα από αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους<sup>103</sup>.

Η έρευνα-δράσης τίθεται στην υπηρεσία μιας παιδαγωγικής, η οποία θα συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία ενός σχολείου ισότητας, το οποίο θα προωθεί κλίμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ενότητας. Στο πλαίσιο αυτό, το θέατρο στην εκπαίδευση, μέσω των εναλλακτικών του προσεγγίσεων στη διδασκαλία, δημιουργεί ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης, το οποίο σε συνδυασμό με τους μαθητές ως ερευνητές, θα διευκολύνει τα παιδιά να οικοδομήσουν σφαιρικά κριτήρια, προκειμένου να λαμβάνουν υγιείς αποφάσεις ως αυριανοί Πολίτες<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Μπίκος, Κ., *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, 2009, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 79

<sup>104</sup> Ζούκης Ν., *Τρία ερωτήματα για την έρευνα- δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής*, στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνια Συνέδρια με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου, 2007, σ. 199

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Altrichter H., Posner P. & Somekh B., *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*, Routledge, London, 1993
- Boal A., "The cops in the Head, Three Hypotheses", στο *The Drama Review*, τχ. 34, τμ.3, Φθινόπωρο 1990
- Boal A., *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London, 2000
- Boal A., *The Aesthetic of the Oppressed*, Routledge, London, 2006
- Corsaro W., *The Sociology Of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, 1997
- Denzin N., *Sociological Methods: A Sourcebook*, 2<sup>nd</sup> ed., MCGraw Hill. New York, 1978
- Harry D., *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge, New York, 2016
- Mc Niff J., *Action Research: Principles and Practice*, Mc Milan Education Ltd., London, 1998
- Neelands J., *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1984
- Neelands J., *Beggining Drama 11-14*, David Fulton Publishers, London, 2002
- Neelands J., & Goode T., *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000
- O' Toole J., *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning*, Routledge, London, 1992
- O' Toole, J. , *Doing Drama Research*, National Association for Drama in Education, Australia, 2006
- Piaget J., *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Norton & Co, New York, 1962
- Somers J., *Drama in the Curriculum*, Cassell, London, 1994
- Wagner B-J., *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd, Cheltenham, 1990

### **B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, α' τόμ., επιμ. Μαυρόπουλος Θ., μτφρ. Τζιώκα- Ευαγγέλου Π., Αθήνα, ΖΗΤΡΟΣ, 2009
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007

- Βαμβούκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2010
- Γκόβας Ν., *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003
- Γκότοβος Α., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, 1985
- Γκότοβος Α., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Γραμματάς, Θ., *Διδακτική του Θεάτρου*, τυπωθήτω, Αθήνα, 1999
- Elam K., *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001
- Ζούκης Ν., «Τρία ερωτήματα για την έρευνα- δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής», στο *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Πρακτικά, Αθήνα, 4-6 Μαΐου, 2007
- Ιντζεσίλογλου, Ν., *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*, παρατηρητής, Αθήνα, 1983
- Ιωαννίδης, Ι.Δ., Το Καυκασιανό παραμύθι, στο *Με λογισμό και μ' όνειρο- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πατάκης, Αθήνα, 2015
- Κατσαρίδου Μ., *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος, Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη, 2014
- Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003
- Κογκούλης, Ι., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1994
- Κοντογιάννη Α., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 2000
- Μαρούδας Η., *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, 2012
- Μπαμπάλης Θ., *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, Ατραπός, Αθήνα, 2005
- Μπίκος, Κ., *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2009

Νόβα- Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα, 1995

Παπαδόπουλος Σ., *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διαδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα, 2004

Παπαδόπουλος Σ., *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*, Κέδρος, Αθήνα, 2007

Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2010

Πυργιωτάκης, Γ., *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1989

Ρέιμον- Ριβιέ, Μ., *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1999

Συλλογικό έργο, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, λήμμα: Κοινωνικοποίηση, Ελληνικά Γράμματα, 1991

Τάτσης, Ν., *Κοινωνιολογία- Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*, β' τομ., Οδυσσεάς, Αθήνα, 1999

Τριβιζάς Ε., *Τα μαγικά μαξιλάρια*, Πατάκης, Αθήνα, 1996

Τσαρδάκης, Δ., *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου (διαδικασίες κοινωνικοποίησης)*, Βιβλία για όλους, Αθήνα, 1987

Τσιάρας Α., *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διαδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 2003

Fischer., L., *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006

### **Γ. ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ**

Altrichter H., Posh P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001

Beauchamp H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το θέατρο*, μτφρ. Ε. Πανίτσκα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1998

Boal A., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μτφρ. Μ. Παπαδήμα, σοφία. Θεσσαλονίκη, 2013

Carroll W. & Kemmis S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη- Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, 1997



Durkheim E., *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, επιμ. Καλεράντε Ε., μτφρ. Στασινοπούλου Ε., Γρηγόρη, Αθήνα, 2013

Μποάλ Α., *Το θέατρο του καταπιεσμένου*, μτφρ. Ε. Μπραουδάκη, Θεωρία, Αθήνα, 1981

Neelands J., «Θέατρο και Μεταμορφώσεις: πώς το θέατρο μάς βοηθάει να δούμε ποιοι είμαστε και πώς αλλάζουμε;», Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις, 4<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2004

Silverstein S., *Το δέντρο που έδινε*, μτφ. Χάιδω Σκαπεντζή, Δωρικός, 1998

Stephen N. Elliot, Thomas R. Kratochwill, Joan Littlefield Cook, John F. Travers, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, μτφρ Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Gutenberg, Αθήνα, 2008

Wooland B., *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*, μτφρ. Ε. Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999

#### **Δ. ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

Ζώνιου Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου» στο *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, τχ. 4, Ιούνιος 2003, διαθέσιμο στο <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf> [τελευταία ανάκτηση 29/9/2017]

Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ., *Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, 2014, διαθέσιμο στο [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol1/Issue01\\_02\\_p04-09.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf) [τελευταία ανάκτηση 15/11/2017]

Λυμπέρης Λ., *Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας- Κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί*, Τα Εκπαιδευτικά, τ.105-106, σ.σ. 171- 176, χ.χ., διαθέσιμο στο <http://www.taekpaideutika.gr/> [τελευταία ανάκτηση 4/4/2017]

Παπαδόπουλος Σ., *Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: Αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων*, στο περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, τ. 2/2015, Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε., Ρέθυμνο, 2015, διαθέσιμο στο [http://utopia.duth.gr/sypapado/index\\_htm\\_files/EPISTHMES\\_AGOGIS\\_2\\_2015.pdf](http://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/EPISTHMES_AGOGIS_2_2015.pdf) [τελευταία ανάκτηση 21/5/2017]

S. Kemmis, “*Action Research and social movement: A challenge for Policy Research*”, *Educational Policy Analysis Archives*, τμ. 1, τχ. 1, Ιανουάριος 1993, διαθέσιμο στο <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>, [τελευταία ανάκτηση 20/2/2017]

#### **Δ. ΠΗΓΕΣ**

*Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τχ. 2, αρ. φύλλου 11-38, ΦΕΚ 167/1985, 17 Αυγούστου 2005

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## 1. ΚΕΙΜΕΝΑ

### 1.1. «Το δέντρο που έδινε» Σελ Σιλβερστάιν<sup>105</sup>

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μηλιά και αγαπούσε ένα αγοράκι.

Και κάθε μέρα το αγοράκι πήγαινε και μάζευε τα φύλλα της και τα έπλεκε στεφάνι και έπαιζε το βασιλιά του δάσους. Σκαρφάλωνε στον κορμό της κι έκανε κούνια στα κλαδιά της κι έτρωγε μήλα. Παίζανε και κρυφτό. Κι όταν το αγόρι κουραζόταν, αποκοιμιόταν στον ίσκιο της. Και το αγόρι αγαπούσε τη μηλιά... πάρα πολύ. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

Μα πέρασαν τα χρόνια. Και το αγόρι μεγάλωσε. Και πολλές φορές η μηλιά έμενε μοναχή. Τότε μια μέρα το αγόρι πήγε στη μηλιά κι η μηλιά είπε:

«Έλα αγόρι, έλα να σκαρφαλώσεις στον κορμό μου και να κάνεις κούνια στα κλαδιά μου, να φας μήλα και να παίζεις στον ίσκιο μου αποκάτω και να ‘σαι ευτυχισμένο».

«Είμαι μεγάλος πια για να σκαρφαλώνω και να παίζω», είπε το αγόρι. «Θέλω ν’ αγοράσω πράγματα και να καλοπεράσω. Θέλω λεφτά. Μπορείς να μου δώσεις λεφτά;»

«Λυπάμαι», είπε η μηλιά, «μα έχω εγώ δεν έχω λεφτά. Έχω μονάχα φύλλα και μήλα. Πάρε τα μήλα μου, Αγόρι, και πούλησέ τα στην πόλη. Έτσι θα ‘χεις λεφτά και θα ‘σαι ευτυχισμένο».

Και τότε το αγόρι σκαρφάλωσε στη μηλιά, μάζεψε τα μήλα της και τα πήρε μαζί του. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

Μα το αγόρι έκανε πολύ καιρό να ξαναφανεί και η μηλιά ήταν λυπημένη. Ωσπου μια μέρα το αγόρι ξαναγύρισε κι η μηλιά τρεμούλιασε απ’ τη χαρά της κι είπε:

«Έλα αγόρι, έλα να σκαρφαλώσεις στον κορμό μου και να κάνεις κούνια στα κλαδιά μου και να ‘σαι ευτυχισμένο».

«Δεν έχω πια χρόνο να σκαρφαλώνω»,είπε το αγόρι.«Θέλω ένα σπίτι που να δίνει ζεστασιά», είπε. «Θέλω γυναίκα και παιδιά, και γι’ αυτό χρειάζομαι ένα σπίτι. Μπορείς να μου δώσεις ένα σπίτι;»

«Εγώ δεν έχω σπίτι», είπε η μηλιά. «Σπίτι μου είναι το δάσος, μα μπορείς να κόψεις τα κλαδιά μου και να χτίσεις ένα σπίτι. Τότε θα ‘σαι ευτυχισμένο».

Κι έτσι το αγόρι έκοψε τα κλαδιά της και τα πήρε μαζί του για να χτίσει το σπίτι

---

<sup>105</sup> Silverstein S., *Το δέντρο που έδινε*, μτφ. Χάιδω Σκαπεντζή, Δωρικός, 1998

του. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

Μα το αγόρι έκανε πολύ καιρό να ξαναφανεί. Κι όταν γύρισε η μηλιά ήταν τόσο ευτυχισμένη που ούτε να μιλήσει καλά-καλά δεν μπορούσε.

«Έλα, Αγόρι», ψιθύρισε, «έλα να παίζεις»

«Είμαι πια πολύ γέρος και πολύ λυπημένος για να παίζω είτε το αγόρι. «Θέλω μια βάρκα να με πάρει μακριά. Μπορείς να μου δώσεις μια βάρκα;»

«Κόψε τον κορμό μου και φτιάξε μια βάρκα», είπε η μηλιά. «Έτσι θα μπορέσεις να φύγεις μακριά ...και να ‘σαι ευτυχισμένο».

Και τότε το αγόρι έκοψε τον κορμό της έφτιαξε μια βάρκα κι έφυγε μακριά. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη ... μα όχι πραγματικά.

Κι ύστερα από πολύ καιρό το αγόρι ξαναγύρισε.

«Λυπάμαι, Αγόρι», είπε η μηλιά, «μα δε μου απόμεινε τίποτα πια για να σου δώσω... Δεν έχω μήλα».

«Τα δόντια μου δεν είναι πια για μήλα», είπε το αγόρι.

«Δεν έχω κλαδιά», είπε η μηλιά. «Δεν μπορείς να κάνεις κούνια...»

«Είμαι πολύ γέρος πια για να κάνω κούνια», είπε το αγόρι.

«Δεν έχω κορμό», είπε η μηλιά. «Δεν μπορείς να σκαρφαλώσεις...»

«Είμαι πολύ κουρασμένος πια για να σκαρφαλώνω», είπε το αγόρι.

«Λυπάμαι», αναστέναξε η μηλιά. «Μακάρι να μπορούσα να σου δώσω κάτι... μα δε μου απόμεινε τίποτα πια. Δεν είμαι παρά ένα γέρικο κούτσουρο. Λυπάμαι...»

«Δε θέλω και πολλά τώρα πια», είπε το αγόρι, «μονάχα ένα ήσυχο μέρος να κάτσω και να ξαποστάσω. Είμαι πολύ κουρασμένος».

«Τότε», είπε η μηλιά, κι ίσιωσε τον κορμό της, «τότε, ένα γέρικο κούτσουρο είναι ό,τι πρέπει να κάτσεις και να ξαποστάσεις. Έλα, Αγόρι, κάτσε. Κάτσε και ξεκουράσου».

Και το αγόρι έκατσε και ξεκουράστηκε. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

## [Το καυκασιανό παραμύθι]

*Στη διάρκεια του πολέμου ένα μικρό κορίτσι χάνει τη μητέρα του. Το σώζει μια γυναίκα, που το υιοθετεί και το ανατρέφει με τρυφερότητα και αγάπη. Μετά από χρόνια, η φυσική του μητέρα, που ποτέ δε σταμάτησε να το αναζητά, το ξαναβρίσκει και θέλει να το πάρει κοντά της. Στο κείμενο που ακολουθεί, η Μόνα, η θετή μητέρα της ιστορίας μας, διηγείται στο παιδί ένα παραμύθι, με σκοπό να το προετοιμάσει για την αλήθεια, αλλά και για τις αλλαγές που πρόκειται να συμβούν στη ζωή του.*

**Α**πο κείνο, το ίδιο κιόλας βράδυ, άρχισε να του λέει με δικά της λόγια απλά το καυκασιανό παραμύθι του «Κύκλου με την κιμωλία».

«Ήταν, που λες, Λουλούδι μου, στα πολύ παλιά χρόνια, ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα, που είχαν ένα μεγάλο παλάτι, που έμπαινες και δεν ήξερες τι να πρωτοθαυμάσεις. Τις ζωγραφιές, τους καθρέφτες, τα χρυσαφικά, τα χαλιά, τους κήπους, τα πατώματα κι ό,τι άλλο θες. Ο βασιλιάς κι η βασίλισσα δεν είχαν παιδιά. Όλα τα καλά τα είχαν. Μόνο ένα παιδί τούς έλειπε. Όσπου μια μέρα ήρθε κι αυτό το καλό. Χαρές, γιορτές, γλέντια, που κράτησαν μέρες. Και τότε, πάνω στο μεθύσι της χαράς του, ο βασιλιάς είπε ότι δε φοβόταν πια κανένα. Κανένα.

»Το άκουσε ο δράκος Πόλεμος και λέει: «Να δεις, θα τους δείξω εγώ!». Πάιρνει τα τσιράκια\* του και πάνε και βάζουν φωτιά στο παλάτι. Και τρέχει ο βασιλιάς να σωθεί και τρέχει η βασίλισσα να φύγει. Αλλά, προτού να βγει από το παλάτι, η βασίλισσα θυμήθηκε ότι ξέχασε να πάρει το πιο ακριβό πράγμα που είχε στον κόσμο: ένα μεγάλο ρουμπίνι που άστραφτε σαν μικρός ήλιος. Τρέχει, που λες, το παίρνει και φεύγει από την πίσω πόρτα. Μόλις βγήκε από το παλάτι, θυμήθηκε ότι είχε κι ένα άλλο πολύτιμο πράγμα: το μονάκριβο παιδί της που κοιμόταν στην κούνια του. Αχ, πώς το ξέχασε! Κάνει να γυρίσει να το πάρει, μα βλέπει ότι τα τσιράκια του δράκου Πόλεμου είχαν μπει στο παλάτι. «Αχ, βαχ», τι να κάνει η βασίλισσα, φεύγει με την άμαξα και γλιτώνει τη ζωή και το ρουμπίνι της».

— Και το παιδί, τι έγινε το παιδί;

— Ναι, το παιδί. Θα δεις τι έγινε.

«Πέρασαν χρόνια κι η βασίλισσα, που δεν ήταν πια βασίλισσα κι ο άντρας της είχε σκοτωθεί, μαθαίνει ότι το παιδί της ζούσε. Το είχε σώσει μια από τις υπηρέτριές της, η πιο μικρή. Όταν είδε ότι το ξέχασαν, το πήρε και με κίνδυνο της ζωής της το έσωσε. Δεν είχε άμαξα να φύγει αυτή, δεν είχε άλογα, δεν είχε λεφτά. Το πήρε και, περπατώντας, τράβηξε προς το βουνό. Κι εκεί κρύφτηκε. Ύστερα, βρήκε κάτι καλούς ανθρώπους που της δώσανε δουλειά, και το μεγάλωσε το παιδί.

<sup>106</sup> Ιωαννίδης, Ι.Δ., Το Καυκασιανό παραμύθι, στο *Με λογισμό και μ' όνειρο- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πατάκης, Αθήνα, 2015

»Λοιπόν, ήρθε ύστερα από χρόνια η μητέρα του, που το ξέχασε στην κούνια και λέει: “Το παιδί είναι δικό μου”. “Όχι”, λέει η γυναίκα που το έσωσε. “Εγώ το γλίτωσα, το μεγάλωσα, το αγάπησα· είναι δικό μου το παιδί”. “Όχι, δικό μου” η μια, “δικό μου” η άλλη και, για να βρουν το δίκιο τους, πήγαν σε ένα μεγάλο και σοφό δικαστή.

»Κι αυτός λέει σε κάποιον από τους ανθρώπους του να πάρει μια κιμωλία και να φτιάξει στο πάτωμα έναν κύκλο κι εκεί μέσα να βάλουν το μικρό παιδί.

»Έτσι και κάνουν. Κι όλοι κοιτούν με απορία. Τότε, λέει ο δικαστής στις δυο γυναίκες να πιάσουν το παιδί. Από το ένα χέρι η μια, από το άλλο χέρι η άλλη. Και μόλις θα 'δινε εκείνος το σύνθημα, να το τραβούσε η καθεμιά προς το μέρος της. Όποια κατάφερνε να το τραβήξει έξω από τον κύκλο, προς το μέρος της, θα κέρδιζε το παιδί, θα 'ταν δικό της.

»Σφυρίζει ο δικαστής μια, και να σου, τραβά η μια από τη μια μεριά κι η άλλη από την άλλη. Μα σε λίγο, αφήνει το χέρι του παιδιού η μια και το τραβά προς το μέρος της και το βγάζει έξω από τον κύκλο με την κιμωλία η άλλη. Η μάνα που το γέννησε. Ήταν όλο περηφάνια που αυτή κέρδισε, και περίμενε ο δικαστής να της πει να πάρει το παιδί και να φύγει.

»Ο δικαστής όμως στράφηκε στην άλλη γυναίκα και ρώτησε: “Γιατί σταμάτησες να το τραβάς; Γιατί του άφησες μόνη σου το χέρι;”. Κι εκείνη απάντησε: “Τι να έκανα; Να το σακάτευα; Να του έβγαζα το χέρι; Είδα ότι το παιδί είχε αρχίσει να πονά”.

»Τότε ο δικαστής της είπε: “Το παιδί είναι δικό σου, γιατί εσύ το αγαπάς τόσο πολύ, που δε θέλεις να του κάνεις κακό”.

»Κι έτσι, η γυναίκα που το μεγάλωσε το πήρε και έφυγε, ρίχνοντας μια τρυφερή ματιά στο δικαστή και στον κύκλο με την κιμωλία, που άστραφτε στο ηλιόλουστο πάτωμα κι ήταν σα να της μιλούσε και να της έλεγε: “Στο καλό, κοπέλα μου, στο καλό...”».

— Κι αν το παιδί δεν έδινε τα χέρια του να τα τραβήξουν, βρήκε να πει το Λουλούδι, τότε τι θα έκανε ο δικαστής; Γιατί δεν το ρώτησαν και το μικρό παιδί ποια από τις δυο γυναίκες αγαπούσε περισσότερο;

Η Μόνα ξαφνιασθηκε από την παρατήρηση αυτή του Λουλουδιού και για μια στιγμή δεν ήξερε τι να πει. Ύστερα, είπε:

— Πολύ σωστό. Μπράβο σου που το σκέφτηκες. Έτσι, ας πούμε ότι ήσουν εσύ στη θέση του παιδιού και σε ρωτούσαν ποια από τις δυο αγαπάς πιο πολύ, τι θα 'λεγες;

— Θα 'λεγα ότι εγώ αγαπούσα εκείνη που μ' αγαπούσε πιο πολύ.

Έτσι, σιγά σιγά άρχισε να του φανερώνει την αλήθεια. Σε λίγες μέρες το Λουλούδι όχι μόνο ήξερε πώς το βρήκε η μητέρα του, αλλά κι ότι κινδύνευε να της το πάρουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ



ΟΠΟΥ Ο ΑΡΠΑΤΙΛΑΟΣ ΚΑΛΕΙ ΕΝΑ ΜΥΣΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΕΙ ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΔΕΝ ΤΟΝ ΑΓΑΠΑΝΕ ΟΙ ΥΠΗΚΟΟΙ ΤΟΥ

ια μέρα, ο Αρπατίλαος κάλεσε στην αίθουσα του θρόνου τρεις έμπιστους αυλικούς. Τον Τίλιο Ξεφτίλιο, τον υπασπιστή του, το Βουλίμιο Βλήμα, τον

αρχηγό της φρουράς, και το Σαυρίλιο Βρισελιέ, τον αρχιμάγο του παλατιού.

– Μπορείτε να μου εξηγήσετε, τους ρώτησε, γιατί δε με αγαπάνε οι υπήκοοί μου; Έχω βγάλει πάνω από πενήντα νόμους που ορίζουν ότι πρέπει να με αγαπάνε μέχρι σκασμού, αλλά αποτέλεσμα δε βλέπω.

– Μα τι είναι αυτά που λέτε, Μεγαλειότατε; Αστειεύεσθε; Και βέβαια σας αγαπάνε! τον διαβε-

βαίωσε ο Τίλιος Ξεφτίλιος, που ειδικευόταν στις κολακειές και είχε σπουδάσει Εφηρμοσμένη Κολακευτική στο Πανεπιστήμιο της Γλειψίας. Σας λατρεύουνε!

– Τότε γιατί ρίχνουνε μπανανόφλουδες μπροστά στην πύλη; επέμεινε ο Αρπατίλαος. Γιατί σπάω τα μούτρα μου, κάθε φορά που πάω να βγω απ' το παλάτι; Γιατί;

– Ίσως... ίσως... νομίζουν ότι σας αρέσει το πατινάζ! προσπάθησε να εξηγήσει ο Τίλιος Ξεφτίλιος.

Ο Αρπατίλαος τον στραβοκοίταξε.

Ο Σαυρίλιος Βρισελιέ χαμογέλασε σκοτεινά και καταχθόνια.

– Κακά τα ψέματα... Αν και θα έπρεπε, δε σας αγαπάνε, Μεγαλειότατε, είπε παίζοντας ένα κομπολόι από ματόχαντρα στα μακριά κοκαλιάρικα χέρια του. Και θα σας εξηγήσω το γιατί...

– Για λέγε!

– Δε σας αγαπάνε, επειδή τα βράδια ονειρεύονται...

Ο Αρπατίλαος σούφρωσε τα φρύδια.

– Τι σχέση έχει αυτό; ρώτησε.

– Έχει και παραέχει, Μεγαλειότατε, εξήγησε ο Σαυρίλιος. Βλέπουν στον ύπνο τους τούρτες, πυροτεχνήματα και λούνα παρκ, τα συγκρίνουν με τα συρματοπλέγματα και τα λουκέτα που βλέπουνε στον ξυπνητό τους και δεν είναι ν' απορεί κανείς που τα βάζουνε μαζί σας!

– Μεγάλος μπελάς τα όνειρα, συμφώνησε ο Βουλίμιος Βλήμας

\*\*\*

– Τι;

– Μάθατε τι όνειρο είδε σήμερα η Μυρτώ;

– Τι είδε; Τι;

– Μια τούρτα γενεθλίων!

– Με κεράκια;

– Όχι, με τηλεγραφόξυλα! Και βέβαια με κεράκια!

– Τι χρώμα κεράκια;

– Πράσινα, ροζ και θαλασσιά!

– Το άλλο το μάθατε;

– Ποιο άλλο;

– Τι όνειρο είδε ο Αντώνης χτες το βράδυ.

– Όχι. Για λέγε!

– Ένα γαϊτανάκι!

– Σοβαρολογείς;

– Ψέματα θα σου πω; Κι όχι μόνο αυτό. Είδε κι έναν αρλεκίνο που ισορροπούσε ένα λουκούμι στην άκρη της μύτης του.

– Ψιτ... ψιτ... Έχω νέα...

– Τι νέα;

– Μεθαύριο ο Αντώνης θα δει στο όνειρό του πυροτεχνήματα.

– Μαύρα ή χρωματιστά;

– Χρωματιστά, τεχνικολόρ.

– Πού να σας τα λέω... Πού να σας τα λέω... Η Μυρτώ είδε στ' όνειρό της ότι οι Προδευτέρες έγιναν πάλι Κυριακές!

– Αυτό είναι για να 'ναι! Και μόνο που το σκέφτομαι, μου 'ρχεται να φτερουγίσω σαν στρουθοκάμηλος!

– Σαν χελιδόνι, εννοείς.

– Καλά λες. Ξέχασα ότι υπάρχουν χελιδόνια.

– Ο Αντώνης είδε μια χώρα χωρίς φυλακές. Ήταν όλες γκρεμισμένες. Ερείπια! Πέτρα δεν είχε μείνει πάνω στην πέτρα.

– Σώπα!

– Όπως σ' τα λέω!

– Η Μυρτώ είδε ότι τα συρματοπλέγματα μαράθχαν' ότι στη θέση τους βλάστησαν γιασεμιά και πασχαλιές.

– Η Μυρτώ και ο Αντώνης είδαν σήμερα το ίδιο όνειρο.

– Τι όνειρο; Τι όνειρο;

– Είδαν μια χώρα χωρίς Αρπατίλαο!

– Δεν είναι δυνατόν! Δεν μπορεί! Δε γίνεται.

– Το είδαν στον ύπνο τους η Μυρτώ και ο Αντώνης, σου λέω, παιδί μου!

– Μια χώρα χωρίς Αρπατίλαο, ε;

– Μάλιστα. Χωρίς Αρπατίλαο.

– Χωρίς Αρπατίλαο!

– ΧΩΡΙΣ ΑΡΠΑΤΙΛΑΟ!

– Μια χώρα με Κυριακές.

– Με λούνα παρκ.

– Με πασχαλιές!

– Χωρίς συρματοπλέγματα!

– Χωρίς φρουρούς και φυλακές!

Αυτά λέγανε κρυφά, ψιθυριστά, κι η ελπίδα φούντωνε σιγά σιγά κι άρχισαν να πιστεύουν ότι στο χέρι τους ήταν να γίνουν όλα τα όνειρα αυτά αλήθεια κάποια μέρα, κι άρχισαν να οργανώνουν

<sup>107</sup> Τριβιζάς Ε., *Τα μαγικά μαξιλάρια*, Πατάκης, Αθήνα, 1996



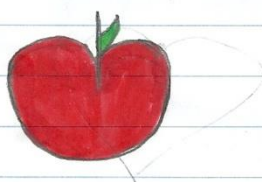
## 2. ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

### 2.1. Γραπτά κείμενα των παιδιών

#### 2.1.1. Α΄ Κύκλος- Το δέντρο που έδινε

Θα της φερόμεν πόρτα καλά. Όπως όταν αν ζητήσει  
το αγόρι από την μηλιά δεν θα της ζητήσει λευκό  
θα της ζητήσει ένα μήλο από τη μηλιά της.  
Θα της φερόμεν καλύτερα

Έγινα χαρά και συνεργάστηκα με τους συμμα-  
θητές μου και μάρασε πολύ ήταν τέλειο.  
Το καλύτερο πράγμα που έχω κάνει  
στη ζωή μου. Το παραμύθι με τη μη-  
λιά ήταν φανταστικό και συνεργάστηκα με  
την ομάδα μου με λίγες διαφορίες.



Θα έλεγα: αγόρι γιατί το κάνεις αυτό;  
Δεν είναι ωραίο δεν έχω μήλο δεν έχω κλα-  
διά δεν μπορώ να σου δώσω ζιμπούρα.

Μου άρεσε πολύ γιατί που κίναρε όλο μαζί  
που λέγαμε τη γνώμη μας και που κάναμε διάφορα  
πράγματα μαζί. Έμένα πιο πολύ μου άρεσε η μηλιά  
που φτιάξαμε και το πρώτο γρασίδι μέσα μου  
άρεσε ένα άλλο παιχνίδι που είχαμε κλειστά τα  
μάτια και μας έδωσε γκόμενα και ένα εντεταγμένο  
και έπρεπε να το θρούμε.

Μου άρεσε πάρα πολύ θα ήθελα να ξαναγίνεμι μου άρεσε το τρένακι που κάναμε εκείνα δηλαδή που είμασταν η μεγάλη και διάφορα άλλα. Κάναμε πέρασε σ' ένα πάρκο τ' εκεί. Υπήρχαν και διαφωνίες. Δεν ξέρουμε ποιος θα γίνει το βράδυ με πρωτοχράφιες και δίνζερ. Είμασταν παγωμένοι δηλαδή ογαίμαζε και ακούνετα.

Συνεργάστηκα με όλους πέρασα εσπαστικά δεν ξέρω πως τα εσπαστικά γιατί ο Π. είχε πολλή τρένα που ήμουν το τρένο ο Γ. και Η. Μ. ο έπας πιο πολύ χέριζε από τον άλλο και οι άλλοι ήταν πολύ χωρίς σφαιρά που Θ. Β. ήταν το αχόρι το έπασσε πολύ καλύτε τον άλλο η Κ. Τ. μαζί με την Δ. Τ. κάναμε τον κορμό και η Ε. Β. έκανε κάρα πολύ καλά. Τέλος πάντων αυτή η έρευνα είναι καλύτερα πράγματα της ζωής μου.

Έγιωσα πολύ καλά που οι φίλοι άκουγαν τις απόψεις μου, αλλά κι εγώ άκουγα τις απόψεις των φίλων μου. Πέρασα καταληκτικά που η κοιλιά τέρη κυρία τον κόσμο είχε την καλύτερη βότα, τον κόσμο. Συνεργαστήκαμε, δεν είχαμε χκρίνες και ήταν μια τέλεια εμπειρία. Εγώ συμμετέχα και όλοι οι υπόλοιποι συμμεταθής. Δεν είχαμε καμία διαφωνία

Πέρασεν υπέρωρα όμως δεν  
 με φέησαν να μιλήσω  
 όμως είχαμε ωραίο σινιφιό  
 και με κίσητα τη μαγία  
 μα έδωσε ένα ψηλο στο  
 χέρι και το δείξαμε στον  
 φίλον που ήταν δίπλα μας  
 και η κυρία μας είχε  
 μια ιστορία! Ότι ήταν

Το πρωί έκανα με την κυρία μου  
 και τους συμμαθητές μου. Μου άρε-  
 σε πολύ και όλοι σου αναρωτιέ-  
 σε γιατί; Γιατί όταν είσαι με  
 φίλους περνάς ωραία η αγάπη,  
 η υγεία και πολλά άλλα είναι  
 ωραία. Συνεργάζομαι πολύ με την  
 ομάδα μου πρώτα δώσουμε  
 ρόλους και έχω πήρα τον ήλιο  
 στη αρχή δεν μου άρεσε  
 αλλά οι φίλοι μου - ομάδα  
 μου είπε ότι όλοι είναι ήσοι  
 τότε κατάλαβα πως ο ήλιος  
 μπορεί να είναι καλός.



Πέρασα πολύ ωραία με τους συμμαθητές μου και γιώθη ότι συνεργαστήκαμε. Μου άρεσε επίσης όταν κάναμε την παχυνμένη εικόνα και το διασκεδάσα πολύ. Ήταν πολύ ωραίο και το παραμύθι με την μηλιά. Γενικά μου άρεσε πάρα μα πάρα πολύ!!! ☺

Με αγάπη



Αν ήμουν το αγόρι θα της φερόμουν ωραία της μηλιάς. Θα της έλεγα μην μου δώσεις λεφτά και θα πήγα να να βρω δουλειά για να πάρω λεφτά.

### 2.1.2. Β' Κύκλος- Το καυκασιανό παραμύθι- Ο κύκλος με την κιμωλία

Κύριε Δικαστή αποφασήσα με τους συμμαθητές μου να δώσουμε το παλιό βιβλίο στην Ιπριζία αλλά και την κανονική του μητέρα αλλά αυτό θα γίνει με την Ιπριζία ο λόγος που το έχω η Ιπριζία είναι ότι το φρίκα μες στις φωνιές και τι είναι και το γάιδαρο και το πρόβατο.

Πέρασα πολύ ωραία με τους συμμαθητές μου που συνεργαστήκαμε και παίσαμε μαζί.

Κύριε Δικαστή, αποφασίσαμε με την τρέψη μας  
ότι πρέπει να το έχουν το παιδάκι και  
η μητέρα και η βασίλισσα. Να μείνει με τη  
μητέρα αλλά πρέπει να το βλέπει και  
η βασίλισσα. Γιατί η βασίλισσα το γέννησε  
και έχει και αυτή πολλά δικαιώματα.  
Το αγαπάει πάρα πολύ!

Συνεργαστήκαμε πολύ καλά και μου έφε-  
ρε πάρα πολύ που βγάλαμε αυτή την  
απόφαση. Είναι όλοι την γνώμη και μέρα  
φανταστική! Ήταν τέτοια αυτή η ιστορία.

Κύριε Δικαστή, εγώ έχω ήδη η μητέρα  
πρέπει να πάρει το παιδί επειδή η βασίλισσα  
ήταν καλά και έδωσε το παιδί στη μητέρα  
ενώ η μητέρα το πήρε και το κράτησε.  
Η μητέρα θα το πάρει. Η βασίλισσα δεν  
πρέπει να το βλέπει καθόλου επειδή όπως  
είπα πριν ήταν καλά.

Κύριε Δικαστή, δεν να πάρει σίγουρα με τους όρους  
ότι θα το έχει το αγαπημένο μικρό μου κοριτσάκι πρέπει  
να το πάρει η μητέρα γιατί να το έχει γιατί  
το μεγάλωσε του έδωσε τροφή άλλα δίχως να  
την ήθερα να το βλέπει και λίγο η βασί-  
λισσα.

Κύριε Δικαστή,  
αποφασίσαμε το μωρό να το πάρει  
και η βασίλισσα και η υπηρέτρια.  
Πιαζί η βασίλισσα το χέννησε\*,  
αλλά η υπηρέτρια το πήρε και  
το έσωσε δηλαδή να μένει με την  
υπηρέτρια αλλά να το βλέπει  
και η βασίλισσα. \*και έκανε  
πάρτι για το μωρό της

Συνεργάστیکا πολύ καλά  
με τους σημαθής μου ήμα-  
σαν οι καλύτερα δημοσιογρά-  
φοι ήσαν πολύ ωραία.

Κύριε Δικαστή,

νομίζω πως πρέπει να το έχει η υπηρέτρια και να το βλέ-  
πει και η βασίλισσα γιατί εκείνη το χέννησε το μωρό  
και η υπηρέτρια το έχει επειδή αυτή το μεχάλωσε διότι  
το αγάπηει γι' αυτό ότι είναι δικό της παιδί ενώ η  
βασίλισσα δεν το φρόντισε καθόλου και το έφησε  
και στο σπίτι που έχει φτωχιά.

Κυρία Δέσποτη,  
Με τους συμμαθητές μου αποφασίσαμε ότι πρέπει να το έχει η υπηρεσία, επειδή το έσωσε από τη φωτιά, αλλά να το βλέπει και η βασίλισσα επειδή αυτή το γένησε. Κατά τη γνώμη η υπηρεσία πρέπει να γίνει νόμιμα.

Με τους συμμαθητές Πέφασα υπέροχα και ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία.

Κυρία Δέσποτη,

Αποφασίσαμε ότι πρέπει ο ένας να το έχει η υπηρεσία και ο άλλος να βλέπει το κορίτσι και να μην είναι νόμιμα. Μην μας πει ότι είναι νόμιμα.

Προσέλαμε ζήλια με του φίλους μας και προσέλαμε σιμυλά με από να μας είναι η κυρία.

### 2.1.3. Γ' Κύκλος- Τα μαγικά μαξιλάρια

Αγαπτιέ Αριστίλαε,  
Δεν σε σβουπου γιατι εχεις βολιει πο-  
ρα μα παρα τωραους γουους και δευ  
ξερουν οτι βερκοι εχεις γουει εβουαυει-  
σα μαξιλαρι. Πρωτα γουος εχεις κλι-  
σει, οτα τα λουγα παρκ. Δευτερος γου-  
βος εχεις κλισει οτες τις χιορτες  
ουτε γα σβηκων κερικια ουτε γα  
παιρτουν τούρτες. Τριτος γουος  
τους εχει καταστρεψει τ' οκερα.  
Και επειδη ξερω ποσο λυπησε  
οτα και αν εχεις κατι θα σου  
πω βερκες συμβουλες οπως γα  
βαρουμε τα λουγα Παρκ γα να  
γαρτωμε τα κατοικια μαξιλαρια  
και οτι ολα εικακο εκοτες αυτα  
τα χρονα.

Με εκτιμηση /



Ημερομηνία  
 Κυρία Αρπαξίδα θέλω να σας πω τι να κάνετε  
 για να σας γαλήσουν οι ποδιές να καθαγυθούν  
 τον πόνο, να γυρίσει δύναμη πάλι και να γυρίσεις όλα  
 τις πόδες της Ουρανουπόλης  
 Δεν σε αγαπών γιατί έγραψες κάποια μαζιλίκια  
 που ήταν πάνω θλιπτική μαζιλίκια για εγώ σε ελαστικό προς  
 τους ποδιές και να τους γυρίσεις να καθαγυθούν  
 όλα τα αρτία θλιπτική μαζιλίκια και να τους  
 δώσεις κινήματα μαζιλίκια  
  
 Με εκτίμηση  
 ο σύμβουλος σου

Αγαπητέ Αρπαξίδα γιατί δε σου αγαπούν εμένα,  
 γιατί του έχεις πάρει της παιδικές χαρές τα λουλούδια  
 τα θέρματά και της Μαγνητικής τους δούλες  
 με για σου δε σε αγαπών ο δαδός σου  
 με του έχεις καθαγυθεί τα όργανα τους  
 πρέπει να καθαγυθεί μόνο το λουλούδι της Μαγνητικής  
 χαρές τα θέρματά της Μαγνητικής τους δούλες  
 του πρέπει να βγαλίσουν πάλι οι προσεφύρες  
 κυριακές και πρέπει να τους δώσει πίσω τα  
 μαγνητικά του μαζιλίκια και να μην καθαγυθούν  
 να σε προσκινάνε και να καθαγυθούν να δένε τα  
 τραγούδια σου  
  
 να σε βει μου ο ακόλουθος σου

Αγαπητέ Αρπατζάε,

Οι οικειηκόοί σας δεν σας αχαλούν γιατί έχετε απαγορεύσει τα πάντα, έχετε απαγορεύσει να φερνιζόμαστε, να βήσουμε, να κάνουμε κατακόρφο στο μπαλκόνι\* και στο σχολείο μόνο πράγματα για εσάς, μαθίνουν τα παιδιά τίποτα άλλο. Στην ιχνογραφία βωγραφίζουν το πορτρέτο σας και στο μάθημα ωδικής τραγουδάνε το εμβατήριό σας. Επίσης έχετε απαγορεύσει το θούνα παρκ και τα έχετε κάνει φυλακές.

Για να σας συμπαθήσουν μπορείτε να κάνετε τις φυλακές και πάλι θούνα παρκ και να μας επιτρέψετε να κάνουμε κατακόρφο στο μπαλκόνι και να φερνιζόμαστε και να βήσουμε και να καταρχήσε τε τα εφιαλτικά μαφιλόφια, επομένως θα σας συμπαθήσουν.

\* και στον ύπνο τους εφιάλτες βλέπουν εξαιτίας των εφιαλτικών μαφιλόφιών.

Με εκτίμηση  
Τριανταφυλλίνα

Αγαπητέ Αρπαζίδη γράφω σε σένα αγαπητή μου είνω, οπότε του έχει πάρει της παλιές χαρές τα λουραπράκια τα θερρακίτηνα και της Κερακίτες τους δούλες με γιγ σου σε σε σταπών ο δαδός σου με τους έχει κηροφρέει τα όντα τους πρέπει να κηροφρέει μόνο το λουραπράκι της παλιές χαρές τα θερρακίτηνα της Κερακίτες τους δούλες του πρέπει να βγαλίσουν πάει οι προσεφρέες κυριακές και πρέπει να τους δώσει πησο τα κηροφρέει του κηροφρέει και να μην κηροφρέει να σε κηροφρέει και να κηροφρέει να γένε τα τραγουδία σου.

το σεβει μου ο κηροφρέει σου κηροφρέει

Αγαπητέ Αρπαζίδη,

Δε σε αγαπώνε επειδή τους απαγορεύει τα όντα, καταργήσει τα λουραπράκια και τα παρτίκα και στη θέση τους έβαλε ερωσάστα συμπυκνωμένα και φυλακίτες. καταργήσει τα παρτί γένεθών και τα διαλλείματα. τις κυριακές και γίνονται σαν Προσεφρέες. Ο λουραπράκι απαγορεύει αυστηρά ή αν έβαλε τη γύνη μου θα πλήρωσε βαρύ πρόστιμο.

Για να σε αγαπήσουν πρέπει να γίνεις πιο φυλακίτες βασίλειος και πρέπει να καταργήσεις όλους τους κακούς νόμους και όλους τους κακούς νόμους.

Με εκτίμηση  
Γιάννης Ρεζιζογλου

Αγαπητέ μου βασιλιά Αρπαζίλαε,

Το σέβη μου βασιλιά Αρπαζίλαε  
εμάθα να προβληματίζομαι στην Ουρανοπολί-  
τη. Λοιπών ακούσαμε και προβλήματα είναι  
ότι τα παιδιά στο σχολείο δεν  
τους γονείς τους ότι δεν μαθαίνουν  
ωραία πράγματα γιατί τους κάνει ο  
δασκάλος Αρζίνης μαθημα ωδικής και  
μαθαίνουν μόνο για εσάς. Αλλά ούτε  
οι γονείς παύσανε καλά γιατί δεν  
τους αφήνετε να δουλεύουν σε ωραίες  
δουλειές.

Τώρα θα βγάλετε έναν καινούριο  
νόμο που θα λέει να καθαρίζουν  
τα εφιαλτικά μαξιλάρια. Έπειτα θα  
ζωα αυξήσεις και λούνα παρκ τα ελεύθε-  
ρα στάδια και την Κυριακή. Δεν θα  
χρειαζόμαστε νόμους κακούς. Α. Ναι το ξέρω  
καλή ειρήνη.

Με τα σέβη μου  
ο γιος σου συμβουλος

Αγαπητέ Αρπαζίλαε,  
Οι υπηκοοί σου δεν σε αγαπάνε επειδή είσαι κα-  
κός μαζί τους, δεν υπάρχουν ούτε λούνα παρκ,  
παιδικές χαρές δεν έχεις Αποκριές ούτε πάρτυ  
γενεθλίων και αυτό δεν είναι δίκαιο και βασί-  
κά ούτε Κυριακές και εφιαλτικά μαξιλάρια και  
οχι διαλείμματα, για αυτό δεν σε θέλουνε.  
Πρέπει να φέρεις πίσω όλα αυτά τα ω-  
ραία πράγματα κανείς μα κανείς δεν περνάει  
καλά χωρίς άλλους νόμους, φέρε τα λούνα  
παρκ τις Αποκριές να νηύνετε τα παιδιά  
ότι θέλουν και τα γενέθλια να κάνουν πάρ-  
τυνα τους σέβεσε όπως σε σέβονται κι αυτοί  
να τους εκζημάς και μετά θα σε αγαπάνε  
κι αυτοί. Δε σε αγαπάνε επειδή είσαι κακός  
και καθόλου καλός.

Με εκτίμηση  
καρπουζιτζία

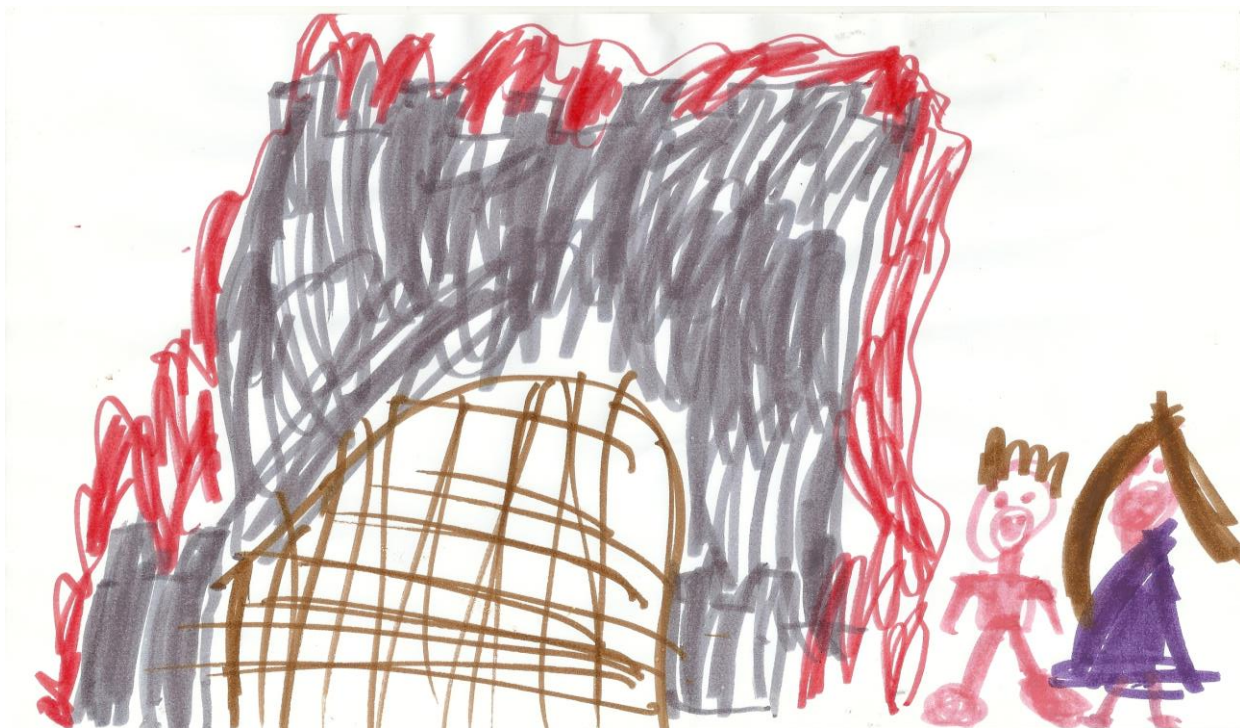
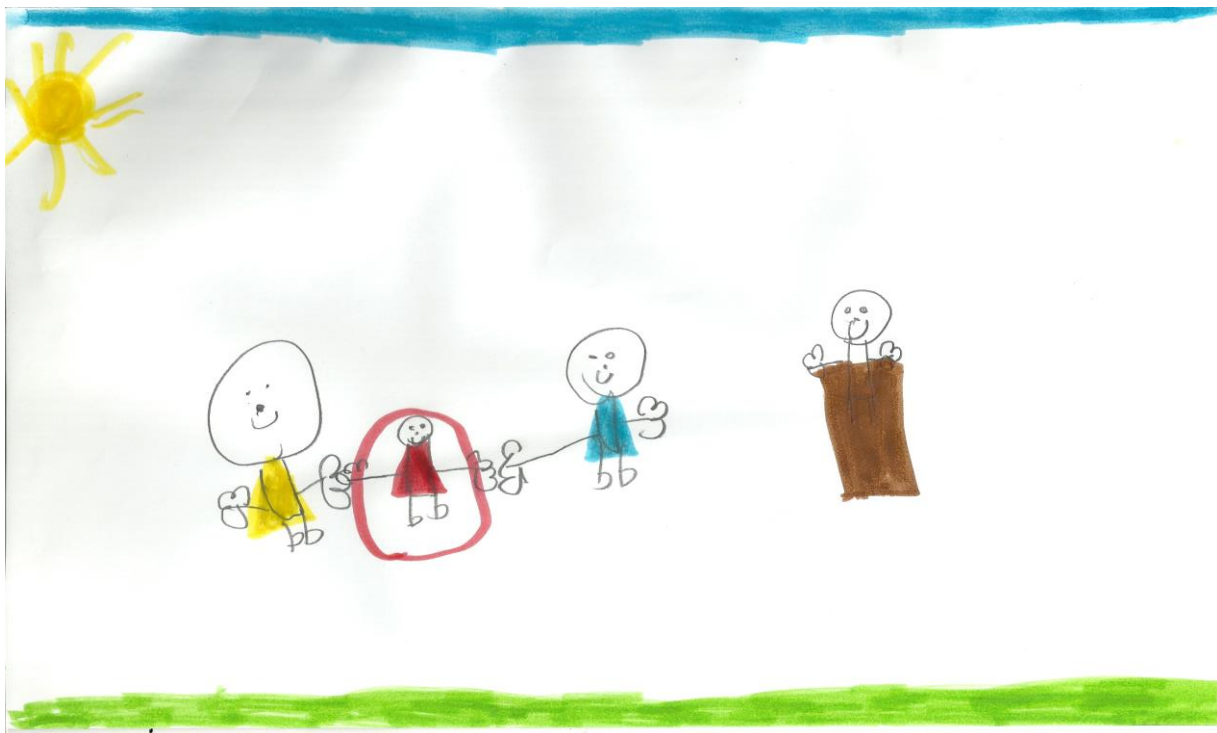
## 2.2. Ζωγραφιές των παιδιών

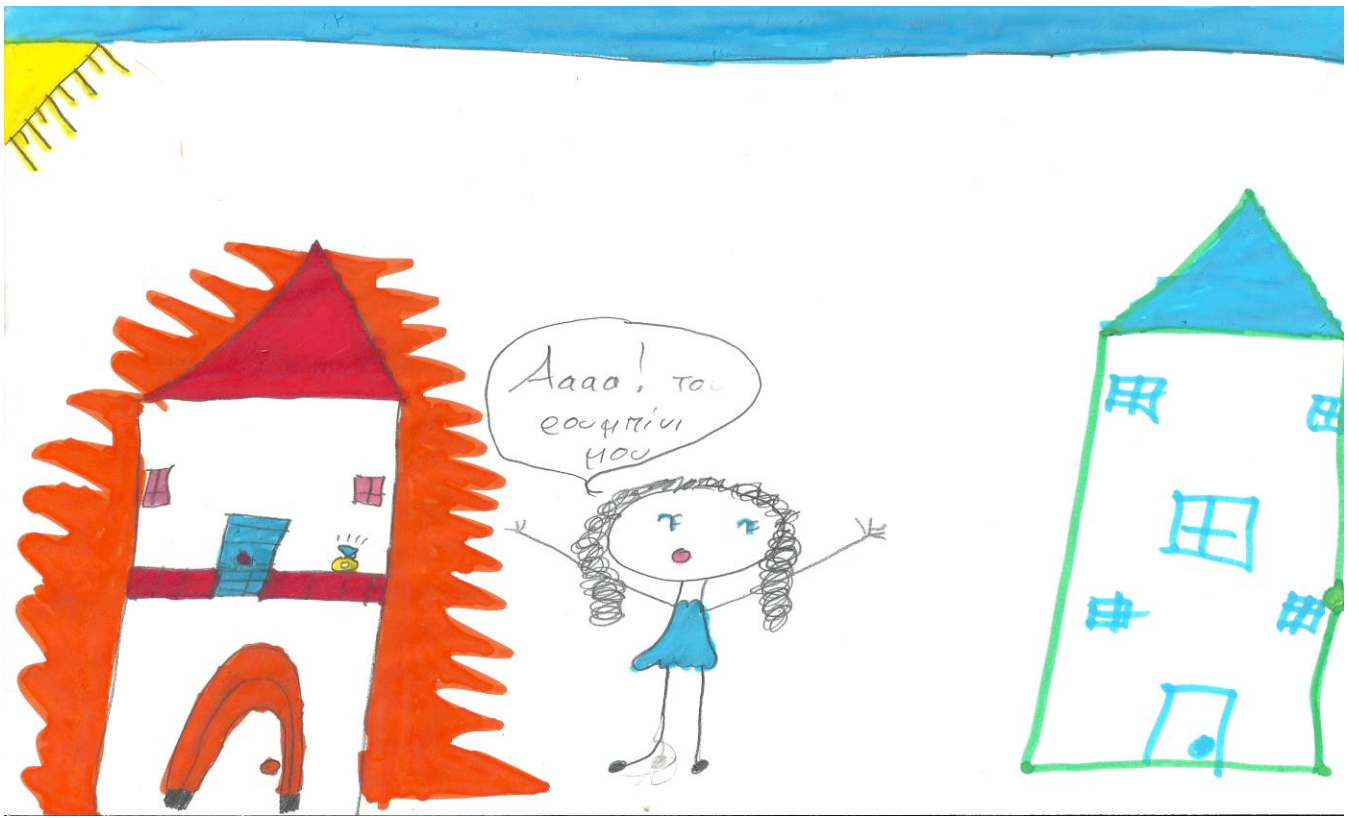
### 2.2.1. Α΄ Κύκλος- Το δέντρο που έδινε



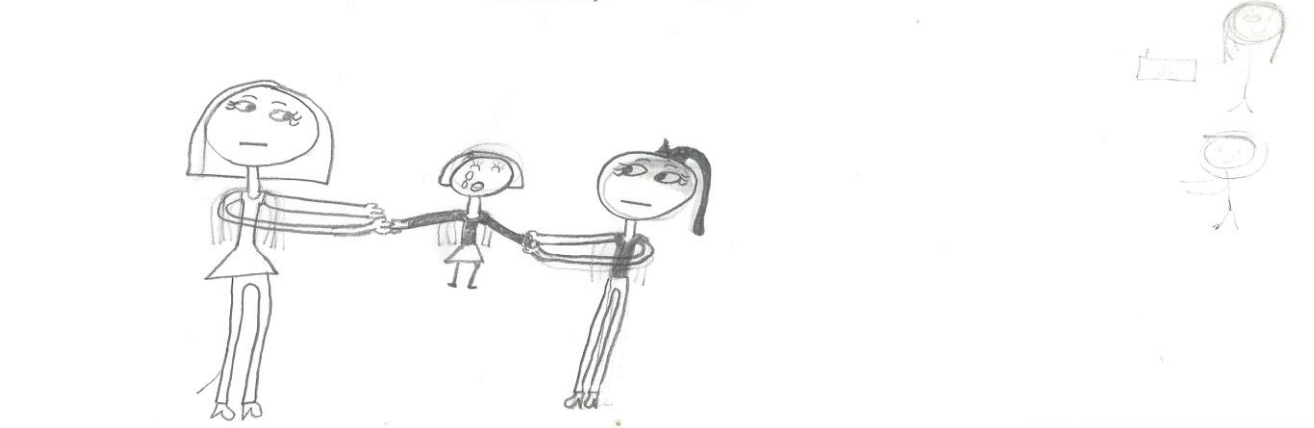


2.2.2. Β΄ Κύκλος- Το καυκάσιανό παραμύθι- Ο κύκλος με την κλωλιά









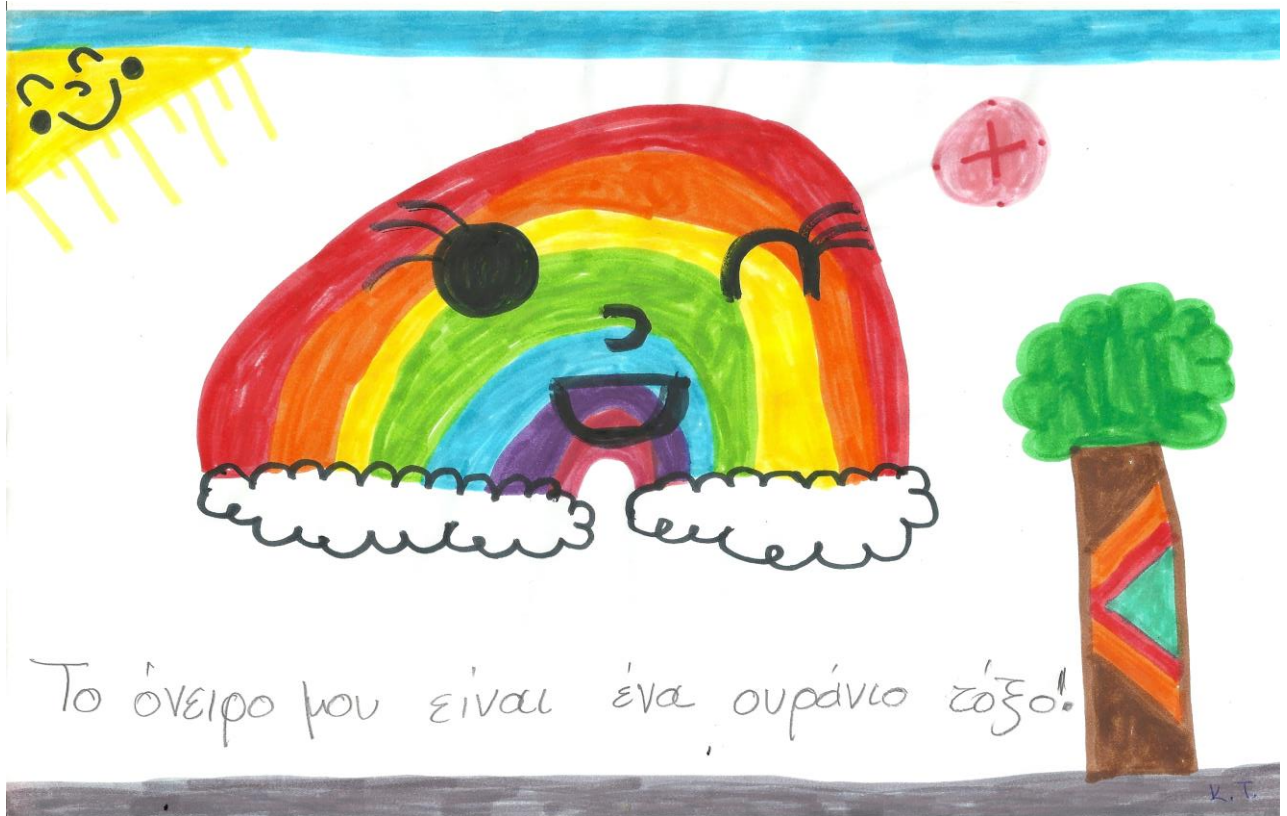


### 2.2.3. Γ' Κύκλος- Τα μαγικά μαξιλάρια





Να ήζαν σαν παρρη ο Αρναζήρας.

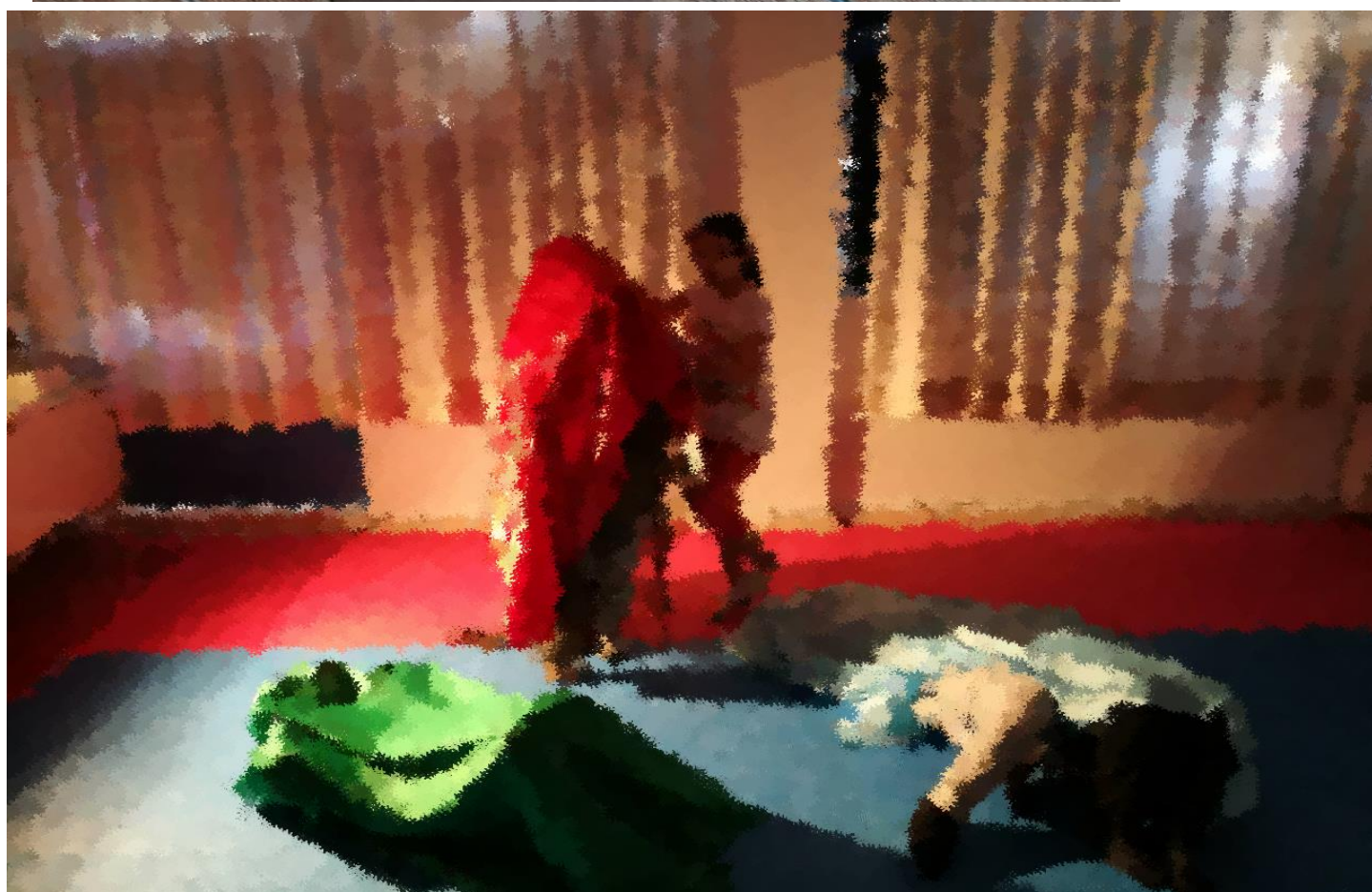
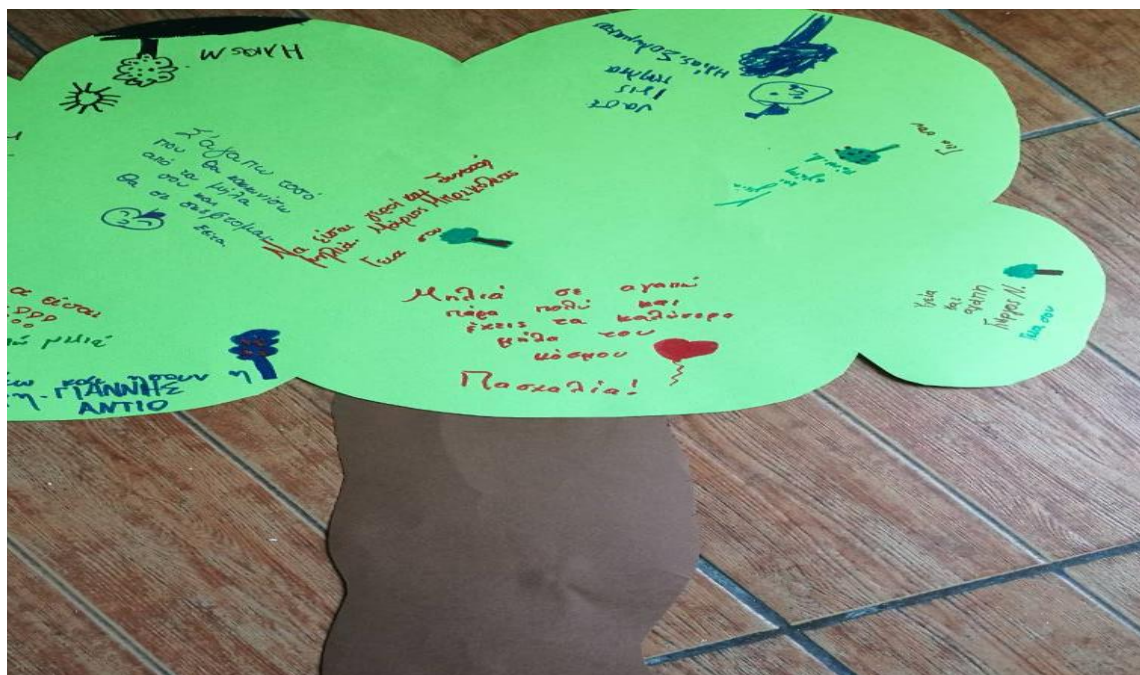


Το όνειρο μου είναι ένα ουράνιο τόξο!

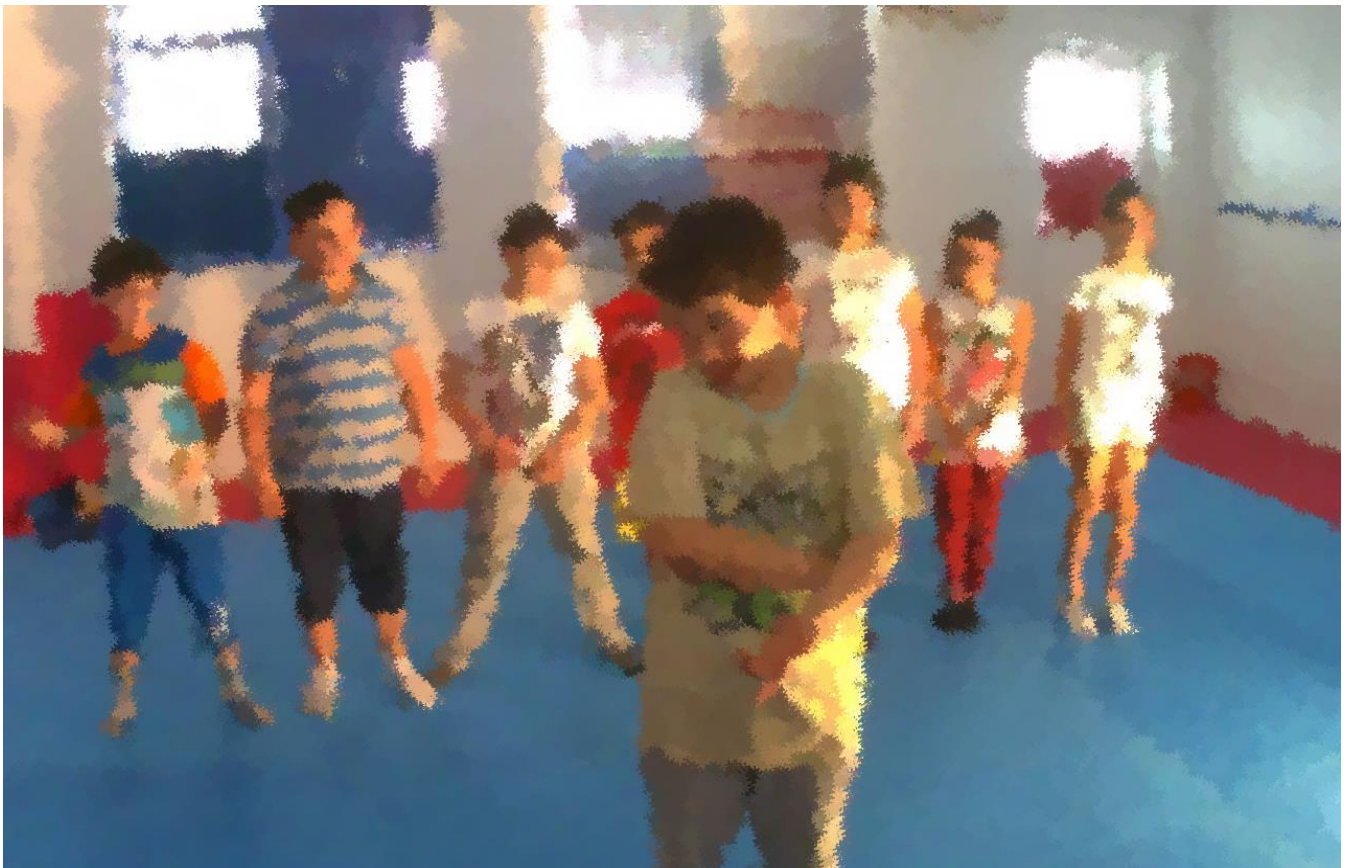


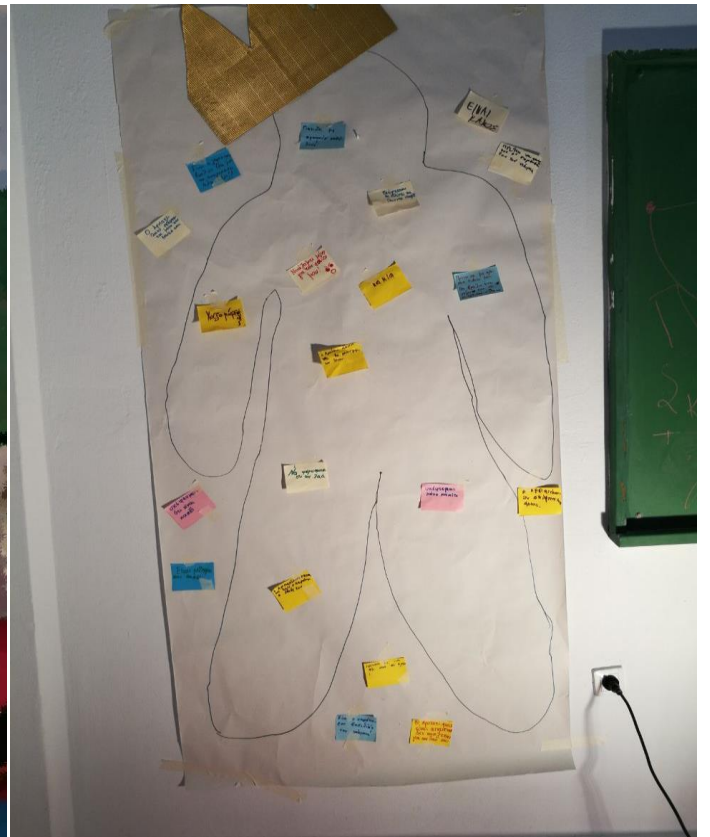
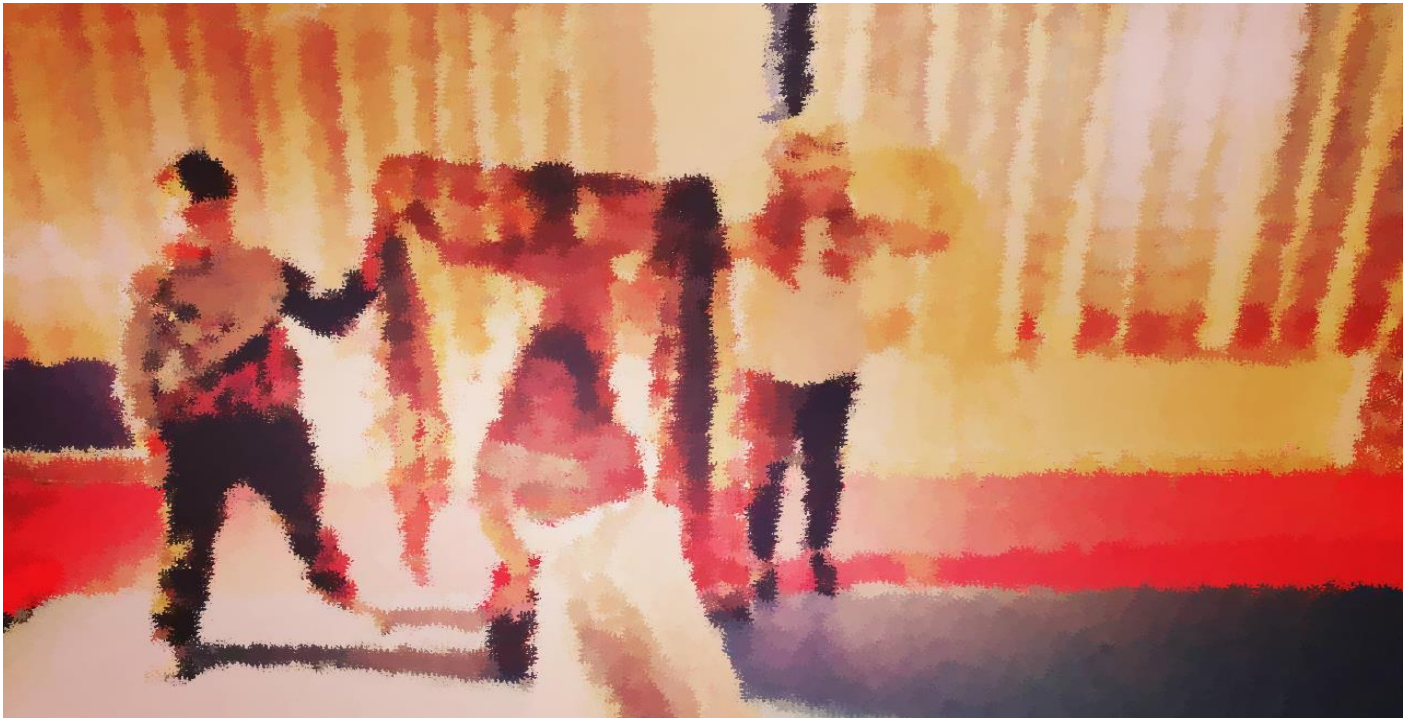
Αγαπητοί μου Ουρανοποιέστε  
σας ανακοινώνω ότι θα κένω  
τις φυλακές λούνα παρκ.

### 3. Φωτογραφίες από τα εργαστήρια

















Ρ ΑΡΗ ΑΓΝΩ  
ΣΕΝ ΕΚΙΦΤΕΤΕ  
ΦΑΓΟΥ.

Αρρασία  
ον και ο κεράση  
ο λούρ του