



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
ΠΜΣ Ανθρωπιστικών Σπουδών  
*Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση*

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της Βιργινίας Κατσούνα, ΑΜ: 218508**

**Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs) σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση**

**Τριμελής Επιτροπή:** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Δημάκη-Ζώρα (επιβλέπουσα)  
Ομότιμος Καθηγητής Θεόδωρος Γραμματάς (συνεπιβλέπων)  
Επίκουρη Καθηγήτρια Κωνσταντίνα Τσώλη (συνεπιβλέπουσα)

Αθήνα 2022

*Στην οικογένειά μου και στην ευρύτερη οικογένεια των φίλων μου*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα, πριν από όλους, να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Δημάκη-Ζώρα Μαρία, για την αμέριστη υποστήριξη, την εξαιρετική καθοδήγηση και την πολύτιμη ενθάρρυνση που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια της προετοιμασίας της παρούσας διπλωματικής έρευνας. Οι διδασκαλίες της κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, υπήρξαν πηγή έμπνευσης και δημιουργικότητας.

Θερμά ευχαριστώ τον ομότιμο καθηγητή κύριο Γραμματά Θεόδωρο, τόσο για τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή επίβλεψης, όσο και για τη φωτεινή του διδασκαλία.

Ευχαριστήρια οφείλω και στην επίκουρη καθηγήτρια, κυρία Τσώλη Κωνσταντίνα, για την αποδοχή της να συμμετέχει στην τριμελή επιτροπή επίβλεψης, για το υλικό που μου παρείχε, όπως και για την επίμονη διδασκαλία της.

Για τους νέους ορίζοντες, ευχαριστώ ειλικρινά όλους τους διδάσκοντες καθηγητές της κατεύθυνσης *Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση* του μεταπτυχιακού προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τις κυρίες Καλογήρου Γεωργία, Μαγουλά Ευγενία, Οικονομοπούλου Βασιλική, τους κυρίους Μπαμπάλη Θωμά, Σταύρου Νεκτάριο, τον αγαπημένο “δάσκαλο”, κύριο Τζαμαργιά Παναγιώτη (Τάκη), καθώς και την υπεύθυνη του μεταπτυχιακού μας, κυρία Πάτσιου Βασιλική.

Για τις συζητήσεις μας, τη χαμογελαστή συνύπαρξη και την αλληλοϋποστήριξη, ευχαριστώ όλους και όλες τους συμφοιτητές/τριες μου' ήταν καλή τύχη που συναντηθήκαμε.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα το προσωπικό της βιβλιοθήκης των Επιστημών της Αγωγής για την αγαστή του συνεργασία εν μέσω των ιδιαίτερων συνθηκών που η πρόσφατη πανδημία προκάλεσε.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία συσχετίζει δύο νέα ερευνητικά πεδία: το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τον τομέα των Δεξιοτήτων Ζωής και ειδικότερα με τα Four Cs (Communication, Cooperation, Critical Thinking, Creativity), με τις δεξιότητες δηλαδή της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας.

Αναγνωρίζοντας ότι, ήδη από το Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική πρόοδο, θέτουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα: υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα πεδία που ελέγχουμε και με ποιους τρόπους το Θέατρο στην Εκπαίδευση καλλιεργεί και ενδυναμώνει τις προαναφερθείσες δεξιότητες;

Ακολουθώντας τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας, συνθέτουμε και συστηματοποιούμε μια πληθώρα τεκμηρίων που υποδεικνύουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στα υπό εξέταση πεδία. Επιπλέον, καταγράφουμε τις μεθόδους και τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, οι οποίες ενδυναμώνουν τις δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας.

Τα αποτελέσματα της θεωρητικής μας έρευνας ευελπιστούμε ότι θα φανούν χρήσιμα σε κάθε πιθανό ερευνητή, ο οποίος θα αναλάβει να επικυρώσει εμπειρικά τα ευρήματά μας.

Λέξεις-κλειδιά: Δεξιότητες Ζωής, Επικοινωνία, Συνεργασία, Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Four Cs, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Θέατρο στην Εκπαίδευση.

## **Abstract**

This thesis relates two new research fields: Theater in Education with the field of Life Skills and in particular with the Four Cs (Communication, Cooperation, Critical Thinking, Creativity).

Recognising that, even from Primary school years, the development of social skills is equally as important as cognitive development, we pose the following research questions: Does a positive correlation exist between the fields we control and in which ways does Theatre in Education cultivate and strengthen the aforementioned skills?

Following the methodology of bibliographic research, we synthesize and systematize a multitude of proofs that indicate the positive correlation between the fields we examine. Furthermore, we list the methods and techniques that Theater in Education uses to strengthen the skills of Communication, Collaboration, Critical Thinking and Creativity.

We hope that the results of our theoretical research will be a useful contribution to any potential researcher, who will carry out the task of empirically verifying our findings.

Keywords: Life Skills, Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity, Four Cs, Primary Education, Theater in Education.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

1.1 Σύγχρονη εποχή, πολυπλοκότητα και ο ρόλος της εκπαίδευσης.....	12
1.2 Σκοπός της έρευνας - Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία.....	15
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	17
1.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	17
1.5 Οριοθετήσεις - Περιορισμοί της Έρευνας.....	19

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 :**

#### **Η εκπαίδευση σε διάλογο με τις προκλήσεις της νέας εποχής**

2.1 Βιωματική μάθηση.....	20
2.2 Οι τέχνες στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	21
2.3 Δεξιότητες Ζωής.....	22
2.4 Four Cs (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity). Οι δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας.....	25
2.5 Οι αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας των Δεξιοτήτων Ζωής.....	29

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :**

#### **Οι δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs)**

3.1 Η δεξιότητα της Επικοινωνίας .....	32
3.1.1 Ορισμοί της επικοινωνίας.....	33

3.1.2 Παράγοντες που καθορίζουν την επικοινωνία - Επικοινωνιακές δεξιότητες και κίνδυνοι.....	35
3.1.3 Στόχοι και θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας.....	37
3.1.4 Λεκτική Επικοινωνία.....	39
3.1.5 Μη Λεκτική Επικοινωνία.....	40
3.1.6 Συσχέτιση Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας.....	41
3.1.7 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση - Εκπαιδευτική Επικοινωνία.....	42
3.1.7.1 Στόχοι της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας.....	43
3.1.7.2 Η σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές.....	45
3.1.7.3 Τεχνικές Ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά και νέους....	46
3.2 Η δεξιότητα της Συνεργασίας .....	47
3.2.1 Ορισμοί της συνεργασίας.....	49
3.2.2 Άτομο ή ομάδα; Ανταγωνισμός ή συνεργασία;.....	50
3.2.3 Η ομαδοσυνεργατική.....	53
3.2.3.1 Σχήματα συνεργασίας και ο χωρισμός σε ομάδες.....	55
3.2.3.2 Η διδασκαλία της συνεργασίας - Τεχνικές καλλιέργειας των συνεργατικών δεξιοτήτων.....	56
3.2.3.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας.....	59
3.2.3.4 Θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας.....	61
3.3 Η δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης.....	63
3.3.1 Ορισμοί της κριτικής σκέψης.....	64
3.3.2 Δομικά στοιχεία και γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης.....	67
3.3.3 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της κριτικής σκέψης.....	68
3.3.4 Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση.....	69
3.3.5 Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης.....	71

3.3.5.1 Τεχνικές ανάδειξης της κριτικής σκέψης.....	72
3.3.5.2 Εμπόδια στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.....	76
3.3.5.3 Θετικά αποτελέσματα της κριτικής σκέψης.....	77
3.4 Η δεξιότητα της Δημιουργικότητας.....	79
3.4.1 Ορισμοί της δημιουργικότητας.....	80
3.4.2 Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης.....	82
3.4.3 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση.....	83
3.4.3.1 Προϋποθέσεις της δημιουργικής παιδαγωγικής.....	85
3.4.3.2 Δημιουργικότητα και μάθηση: Τεχνικές παραγωγής ιδεών.....	86
3.4.3.3 Τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας.....	90
3.4.3.4 Εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....	90
3.4.3.5 Θετικά αποτελέσματα της δημιουργικότητας.....	91

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Το Θέατρο στην Εκπαίδευση**

4.1 Εισαγωγικά.....	94
4.2 Μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.....	96
4.3 Τα οφέλη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.....	118
4.3.1 Το ΘεσΕ και η Ενεργητική, Βιωματική, Ολόπλευρη Μάθηση.....	118
4.3.2 Το ΘεσΕ και οι Δεξιότητες της Μάθησης.....	119
4.3.3 Το ΘεσΕ και η Γλωσσική Ανάπτυξη.....	121
4.3.4 Το ΘεσΕ και η Κοινωνικοποίηση.....	121
4.3.5 Το ΘεσΕ, η Προσωπική Ενδυνάμωση και η Συναισθηματική Ισορροπία.....	123
4.3.6 Το ΘεσΕ και η Αισθητική Καλλιέργεια.....	125



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Αποτελέσματα της Έρευνας**

5.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και οι Δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs).....	126
5.2 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Επικοινωνίας.....	134
5.2.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Λεκτική-Μη Λεκτική επικοινωνία.....	139
5.2.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Επικοινωνία.....	140
5.2.3 Δραματοποίηση, Εργαστήριο Γραφής και Επικοινωνία.....	142
5.2.4 Εκπαιδευτικό Δράμα και Επικοινωνία.....	143
5.2.5 Παράσταση στο Σχολείο και Επικοινωνία.....	145
5.2.6 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Επικοινωνία.....	147
5.2.7 Κύκλος ανατροφοδότησης και Επικοινωνία.....	147
5.2.8 Διδακτική του Δράματος και Επικοινωνία.....	148
5.3 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Συνεργασίας.....	149
5.3.1 Παιχνίδια-Ασκήσεις και Συνεργασία.....	153
5.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Συνεργασία.....	154
5.3.3 Παιχνίδια Ρόλων και Συνεργασία.....	155
5.3.4 Δραματοποίηση και Συνεργασία.....	155
5.3.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Συνεργασία.....	155
5.3.6 Παράσταση στο Σχολείο και Συνεργασία.....	157
5.3.7 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Συνεργασία.....	158
5.4 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης.....	158

5.4.1 Πρακτικές για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.....	162
5.4.2 Παιχνίδια Ρόλων, Αυτοσχεδιασμοί και Κριτική Σκέψη.....	164
5.4.3 Θεατρικό Παιχνίδι και Κριτική Σκέψη.....	165
5.4.4 Δραματοποίηση και Κριτική Σκέψη.....	166
5.4.5 Theatre-in-Education (TiE) και Κριτική Σκέψη.....	168
5.4.6 Εκπαιδευτικό Δράμα και Κριτική Σκέψη.....	169
5.4.7 Παράσταση στο Σχολείο και Κριτική Σκέψη.....	170
5.4.8 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Κριτική Σκέψη.....	171
5.4.9 Ανατροφοδότηση και Κριτική Σκέψη.....	172
5.5 Θέατρο στην Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα.....	173
5.5.1 Παιχνίδια-Ασκήσεις και Δημιουργικότητα.....	178
5.5.2 Παιχνίδια Ρόλων, Αυτοσχεδιασμοί και Δημιουργικότητα.....	179
5.5.3 Θεατρικό Παιχνίδι και Δημιουργικότητα.....	180
5.5.4 Εργαστήριο Γραφής, Δραματοποίηση και Δημιουργικότητα.....	182
5.5.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Δημιουργικότητα.....	184
5.5.6 Παράσταση στο Σχολείο και Δημιουργικότητα.....	185
5.5.7 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Δημιουργικότητα.....	186
5.5.8 Κύκλος Ανατροφοδότησης και Δημιουργικότητα.....	186

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 :**

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>187</b>
-------------------------------------	------------

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>189</b>
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	189
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	199

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 :

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### 1.1 Σύγχρονη εποχή, πολυπλοκότητα και ο ρόλος της εκπαίδευσης

Ποτέ άλλοτε η γνώση δεν αποδείχθηκε άχρηστη τόσο γρήγορα όπως στην εποχή μας κι αυτό φαίνεται να εντείνεται όσο βαδίζουμε μέσα στον 21ο αιώνα. Η διαρκής αλλαγή και μια περιπλοκότητα χωρίς προηγούμενο, κάνει τον ανθρώπινο νου να χάνει την ηρεμία του. Νέες κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές νόρμες προκύπτουν στη ζωή μας και φυσικά δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η φρενήρης ανάπτυξη της τεχνολογίας μας φέρνει διαρκώς αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις και προσδοκίες για κάθε θετικό αντίκτυπο που αυτή μπορεί να επιφέρει στις ζωές μας, στον δε τομέα της επικοινωνίας παρακολουθούμε να επιτελείται πραγματική επανάσταση. Προβληματίζει η τεράστια αύξηση της δύναμης των ΜΜΕ, μα κυρίως η συγκέντρωσή της στα χέρια ορισμένων ατόμων που συχνά εκπροσωπούν συμφέροντα πολιτικοοικονομικά. Η λειτουργία της δημοκρατίας, καθώς και η ελεύθερη ή ανεπηρέαστη σκέψη των ανθρώπων τίθεται σε κινδύνους. Η νέα πραγματικότητα μάς προκαλεί να δώσουμε έμφαση όχι μόνο στην εξειδικευμένη γνώση, αλλά και στη συνεργασία, τον συντονισμό, την καλή θέληση, τις ατομικές και συλλογικές αποφάσεις (Τριλιανός, 2002: 43-44, Unesco, 1999: 15, 17, Baraldi, Cockburn, 2018: 43).

Η ζωή σήμερα είναι εκθετικά πιο περίπλοκη και σύνθετη από ό, τι πριν από 50 χρόνια και το γεγονός αυτό επηρεάζει όχι μόνο τη ζωή των πολιτών, αλλά και την επαγγελματική ζωή. Τον 21ο αιώνα, η πολιτειότητα απαιτεί επίπεδα πληροφόρησης και τεχνολογικού γραμματισμού που υπερβαίνουν πολύ τις βασικές γνώσεις που ήταν επαρκείς στο παρελθόν. Η υπερθέρμανση του πλανήτη, οι μεταρρυθμίσεις που φέρνει η μετανάστευση, οι πανδημικές ασθένειες και οι οικονομικές καταστροφές είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι σημερινοί μαθητές και για τις οποίες πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Επιπλέον, οι δεξιότητες και οι απαιτήσεις του εργατικού δυναμικού έχουν αλλάξει δραματικά τα τελευταία 20 χρόνια. Η ραγδαία μείωση της εργασίας-«ρουτίνας» έχει τεκμηριωθεί καλά από πολλούς ερευνητές και οργανισμούς. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε σημαντική αύξηση των θέσεων εργασίας που περιλαμβάνουν δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες μη ρουτίνας,

αναλυτικές και διαδραστικές. Η σημερινή αγορά εργασίας απαιτεί ικανότητες όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα αλληλεπίδρασης με ανθρώπους από πολλά γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα (Nea, 2012: 5). Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πρωτόγνωρη: για παράδειγμα, αντί να έχουμε τρία τηλεοπτικά κανάλια, που σχεδόν όλοι παρακολουθούν, έχουμε τώρα πια μια «θάλασσα» συνεχώς επεκτεινόμενου διαδικτυακού περιεχομένου, που διαδίδεται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα. Και μαθητές από όλο τον κόσμο, που δεν συναντήθηκαν ποτέ, βρίσκονται να χρησιμοποιούν μια κοινή γλώσσα μιμιδίων, ιδεών και αναφορών (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 25-26). Ο Μπακιρτζής (1996: 16) διαβλέπει έναν αιώνα, τον αιώνα μας, που έχει επιτακτική ανάγκη ουσιαστικής και βαθιάς ανθρώπινης συνάντησης και επικοινωνίας.

Η μαθητική κοινότητα θα έπρεπε να προετοιμάζεται, σημειώνει η Μέγα (2011: 22), για τη διαχείριση του όγκου των πληροφοριών που επιδέχεται και για τα σύνθετα προβλήματα που προκύπτουν σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής από την οικογένεια έως τη διαχείριση του πλανήτη. Εφόσον ο κόσμος μέσα από ποικίλες διαδικασίες γίνεται ολοένα και πιο αλληλένδετος ως αποτέλεσμα της μαζικής αύξησης της επικοινωνίας και του εμπορίου, η παγκοσμιοποίηση δεν μπορεί παρά να επηρεάζει ουσιαστικά τη διαμόρφωση της αγωγής του παιδιού ως πολίτη (Baraldi, Cockburn, 2018: 29-30).

Ενώ όμως ο πλανήτης συνεχίζει να μεταμορφώνεται δραματικά, η εκπαίδευση δεν προσαρμόζεται αρκετά γρήγορα για να καλύψει όλες τις απαιτήσεις που φέρνουν οι μετασχηματισμοί. Οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες του σήμερα είναι εντελώς διαφορετικές από αυτές της Βιομηχανικής Επανάστασης, όταν δημιουργήθηκε το πρώτο προσχέδιο για ένα –τότε– σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ακόμη διαφορετικές από τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες πριν από μερικές δεκαετίες, πριν από το Διαδίκτυο. Η νέα, ηλεκτρονική υπερ-σύνδεση του κόσμου δημιουργεί μια εντελώς νέα «φυλή». Ταυτόχρονα, δημιουργεί και μια νέα κλίμακα πιθανών προβλημάτων. Μπορούμε να δούμε αυτά τα νέα προβλήματα σε σχετικά πρόσφατα γεγονότα όπως η παγκόσμια οικονομική ύφεση του 2008. Στο παρελθόν, όταν ένας μικρός αριθμός τραπεζών σε μια χώρα μπορεί να είχε δυσκολίες, κάθε μία έπρεπε να υποστεί τις συνέπειες μόνη της. Τώρα, όταν ένα μέρος ενός συστήματος αποτυγχάνει, οι αρνητικές συνέπειες διαδίδονται σε όλα τα αλληλένδετα οικονομικά μας συστήματα, προκαλώντας σημαντικά προβλήματα παγκοσμίως (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 4). Η οικονομική ανισότητα αυξάνεται, η εκπαίδευση δεν ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες

ευκαιρίες απασχόλησης. Ο κόσμος για τον οποίο σχεδιάστηκε η εκπαίδευσή μας δεν υπάρχει πλέον, και ακόμη και αν επανασχεδιάσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα για τον κόσμο όπως είναι τώρα, θα είναι μερικώς ξεπερασμένο από τη στιγμή που οι σημερινοί πρώτοι μαθητές αποφοιτούν από το λύκειο. Λοιπόν, τι μπορούμε να κάνουμε, αναρωτιούνται οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 3). Πρέπει να επανασχεδιάσουμε το πρόγραμμα σπουδών, απαντούν, έχοντας κατά νου αυτήν την αναπόφευκτη κατάσταση αλλαγής και να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές να είναι προσαρμόσιμοι και ευέλικτοι.

Σύμφωνα με την Unesco (1999: 18), η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο, ίσως, μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες της νέας εποχής. Τίθεται το ερώτημα: Μήπως είναι καιρός να δώσουμε περισσότερο από κάθε άλλη φορά έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, θέτοντας ως κύριο στόχο της εκπαίδευσης το να μάθει στα άτομα πώς να μαθαίνουν, πώς να ελέγχουν, να κρίνουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες με τις οποίες βομβαρδίζονται καθημερινά, πώς να συνθέτουν και να δημιουργούν με βάση αυτές;

Αν στο παρελθόν, η εκπαίδευση αφορούσε το να διδάξεις στους ανθρώπους κάτι, τώρα αφορά στο να διδάξεις στους μαθητές τις δεξιότητες πλοήγησης για να βρουν το δικό τους δρόμο μέσα από έναν όλο και πιο αβέβαιο, ασταθή και διφορούμενο κόσμο. Αυτές τις μέρες, δεν ξέρουμε πλέον ακριβώς πώς θα ξεδιπλωθούν τα πράγματα. Πριν από μια γενιά, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να περιμένουν ότι αυτό που δίδαξαν θα διαρκούσε για μια ζωή για τους μαθητές τους. Σήμερα, τα σχολεία πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για την ταχύτερη οικονομική και κοινωνική αλλαγή σε σύγκριση με το παρελθόν, για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί. Η εκπαιδευτική επιτυχία δεν είναι πλέον κυρίως η αναπαραγωγή γνώσης περιεχομένου, αλλά η παρέκταση από ό,τι γνωρίζουμε και η εφαρμογή αυτής της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Με απλά λόγια, ο κόσμος δεν ανταμείβει πλέον τους ανθρώπους μόνο για όσα ξέρουν –οι μηχανές αναζήτησης γνωρίζουν τα πάντα– αλλά για το τι μπορούν να κάνουν με όσα γνωρίζουν, πώς συμπεριφέρονται στον κόσμο και πώς προσαρμόζονται. Επειδή αυτή είναι η κρίσιμη διαφορά σήμερα, η εκπαίδευση αφορά περισσότερο τη Δημιουργικότητα, την Κριτική Σκέψη, την Επικοινωνία και τη Συνεργασία (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 1).

Στα σημερινά σχολεία, οι μαθητές συνήθως μαθαίνουν ατομικά και, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πιστοποιούμε τα ατομικά τους επιτεύγματα. Όμως όσο περισσότερο αλληλοεξαρτώμενος γίνεται ο κόσμος, τόσο περισσότερο τα σχολεία

πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για έναν κόσμο στον οποίο πολλοί άνθρωποι πρέπει να συνεργαστούν με ανθρώπους διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης και να εκτιμήσουν διαφορετικές ιδέες, προοπτικές και αξίες. Έναν κόσμο στον οποίο οι άνθρωποι πρέπει να αποφασίσουν πώς να εμπιστευτούν και να συνεργαστούν παρά τις όποιες διαφορές· και έναν κόσμο στον οποίο η ζωή τους θα επηρεαστεί από ζητήματα που ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 2).

Ο Γραμματάς (2014γ: 14-17) καταγράφοντας και ο ίδιος την αβεβαιότητα και τις συνεχείς προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, εστιάζει στην αναγκαιότητα αναδίπλωσης της εκπαίδευσης προς μια ουσιαστική παιδεία που θα υποστηρίζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων. Οραματίζεται το Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα, το Σχολείο του Νέου Ανθρωπισμού, όπως το ονομάζει.

## **1.2 Σκοπός της έρευνας - Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία**

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των πρωτόγνωρων συνθηκών που επιχειρούμε να περιγράψουμε, ωρίμασε το σκεπτικό μιας έρευνας που θα συνέδεε το Θέατρο στην Εκπαίδευση –ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο– με τον τομέα των Δεξιοτήτων Ζωής και ειδικότερα με τα Four Cs (Communication, Cooperation, Critical Thinking, Creativity), με τις δεξιότητες δηλαδή της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας, οι οποίες φαίνεται ότι απασχολούν ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα με προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην καλλιέργειά τους. Τόσο οι Τέχνες, όσο και οι συγκεκριμένες Δεξιότητες Ζωής πιστεύεται –όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω– ότι μπορούν να διαμορφώσουν τον ολοκληρωμένο και λειτουργικό πολίτη του μέλλοντος.

Όσοι μελετούμε το Θέατρο στην Εκπαίδευση και εργαζόμαστε για αυτό, μπορούμε αυθόρμητα να υποθέσουμε ότι σαφέστατα και ενισχύει τις παραπάνω δεξιότητες, μιας και ειδικά για την Επικοινωνία, τη Συνεργασία και τη Δημιουργικότητα καταγράφεται μεγάλη ποικιλία σχετικών ασκήσεων, ενώ ο εμπυχωτής αρκετά συχνά τις επικαλείται προκειμένου να δώσει κατευθύνσεις είτε να ενδυναμώσει στην ομάδα του. Ταυτόχρονα, το Θέατρο του Καταπιεσμένου και οι τεχνικές του, που καλλιεργούν τη δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης, κερδίζουν σταθερά

έδαφος και στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Οι αυθόρμητες ωστόσο και εμπειρικές μας υποθέσεις δεν αρκούν για να στοιχειοθετήσουν λόγο επιστημονικό, ούτε επιβεβαιώνονται –όπως διαπιστώσαμε– από πλήθος αντίστοιχων εξειδικευμένων επιστημονικών ερευνών και το γεγονός ίσως οφείλεται στο ότι τόσο το Θέατρο στην Εκπαίδευση όσο και το σύνολο των Δεξιοτήτων Ζωής είναι σχετικά καινούρια πεδία για την έρευνα. Συμπεραίνουμε ότι το θέμα που επιλέγουμε να διαπραγματευτούμε, η σύνδεση δηλαδή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τις δεξιότητες των Four Cs, αφορά σε μια πρωτότυπη έρευνα.

Θελήσαμε να ξεκινήσουμε τη διερεύνησή μας από την ευαίσθητη όσο και εύπλαστη ηλικία του Δημοτικού, όπου το παιδί διδάσκεται: Γραφή, Ανάγνωση, Αριθμητική. Τα “Three Rs” (wRiting, Reading, aRithmetic), όπως ονομάζονται, τα οποία από μόνα τους όμως, φαίνεται ότι δεν αρκούν. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσα από αυτές το άτομο θα αναπτύξει μια υγιή προσωπικότητα, λειτουργικές σχέσεις με τους άλλους, θα προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτόν, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ολοένα και αυξανόμενος αριθμός προγραμμάτων προς ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών του Δημοτικού σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011β: 38-39), η οποία σαφώς σχετίζεται με τα Four Cs.

Διεθνώς γνωστή ως P21 Framework, η εκπαιδευτική πρωτοβουλία που σχετίζεται με την καινοτομία, δίνει έμφαση στις δεξιότητες της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης, της Δημιουργικότητας και της Επικοινωνίας, στοχεύοντας, ανάμεσα στα άλλα, στην αναβάθμιση της ποιότητας της ατομικής ζωής και στη βελτίωση της αστικής διαβίωσης (Σταμάτης, 2015: 94). Η συνεργατικότητα και η ρέουσα επικοινωνία είναι απαραίτητες ικανότητες στη ζωή, υποστηρίζει ο Μπαμπάλης (2012: 32). Ζητείται λοιπόν από το σχολείο του 21ου αιώνα να εκπαιδεύει τους μαθητές στην Κριτική και Δημιουργική σκέψη και στην αποτελεσματική Επικοινωνία (Σταμάτης, 2017: 355).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 (άρθρο 1, παρ. 1): Σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να αναπτυχθεί η Δημιουργική και Κριτική Σκέψη των μαθητών και η αντίληψη της συλλογικής προσπάθειας και Συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. Παράλληλα, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της



Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό –τόσο στο παλαιότερο, όσο και στο πιο πρόσφατο– περιγράφεται γενικά αλλά και ειδικότερα, με απόλυτη ευκρίνεια η στόχευση στις Δεξιότητες Ζωής που μελετούμε στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Κατανοώντας ότι το θέμα μας έχει αυταξία και είναι σημαντικό, σκοπεύουμε να παρακολουθήσουμε εάν και με ποιους τρόπους το Θέατρο στην Εκπαίδευση επιτυγχάνει τους στόχους της καλλιέργειας και ενδυνάμωσης των Δεξιοτήτων της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs).

### **1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Μπορεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση να βοηθήσει τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες; Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να επιτευχθεί;
- Μπορεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση να δώσει ώθηση στη δεξιότητα της Συνεργασίας για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να επιτευχθεί;
- Μπορεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση να συμβάλει στην ανάπτυξη της δεξιότητας της Κριτικής Σκέψης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να επιτευχθεί;
- Μπορεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση να συντελέσει στην ανάπτυξη της δεξιότητας της Δημιουργικότητας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό να επιτευχθεί;

### **1.4 Μεθοδολογία της έρευνας**

Η παρούσα διπλωματική ακολουθεί τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας, ώστε καταπιάνεται με τη μελέτη γραπτών πηγών ευελπιστώντας να είναι κατά το

δυνατόν πλήρης και διεξοδική στο πλαίσιο των δυνατοτήτων μιας μεταπτυχιακής βιβλιογραφικής έρευνας.

Μελετάται ένα σημαντικό τμήμα της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας, όπως προκύπτει από τη συγκέντρωση: α. Σχετικών ερευνών που προϋπήρξαν της δικής μας, β. Κυρίως βιβλίων που θεωρήσαμε αρχικά και επιβεβαιώσαμε στη συνέχεια ότι σχετίζονται με τις μεταβλητές μας, γ. Άρθρων, πρακτικών συνεδρίων και πανεπιστημιακών σημειώσεων. Το υλικό που συγκεντρώθηκε, δυστυχώς δεν κατέστη δυνατόν να μελετηθεί ολόκληρο' κυρίως τα ξενόγλωσσα άρθρα, αλλά και ορισμένα βιβλία ας μένουν παρακαταθήκη για μελλοντική έρευνα όπως θα ήταν μια διδακτορική διατριβή, το πλαίσιο της οποίας επιτρέπει περαιτέρω εμβάθυνση. Οι πηγές ωστόσο που κρατήθηκαν και αναφέρονται αλφαβητικά στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφίας, μελετήθηκαν διεξοδικά και συστηματικά.

Αρχικά, έγινε προσπάθεια να κατανοήσουμε αν το προς διερεύνηση θέμα μας είχε γίνει αντικείμενο προγενέστερων μελετών ή ερευνών. Ελάχιστους καρπούς απέδωσε η συγκεκριμένη αναζήτηση και κάποιες μελέτες που εντοπίσαμε αφορούσαν κυρίως τη συσχέτιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τη Δημιουργικότητα.

Αντιληφθήκαμε λοιπόν ότι ο ερευνητικός μας δρόμος ήταν προς την κατεύθυνση της συγκέντρωσης και της συστηματοποίησης στοιχείων που θα αφορούσαν ξεχωριστά την καθεμία από τις μεταβλητές μας, της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης, της Δημιουργικότητας και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Παράλληλα όμως, διατηρήσαμε τα αντανακλαστικά μας σε διαρκή ετοιμότητα προκειμένου να «συλλάβουν» κάθε πιθανή καταγραφή αναφορών και συσχετίσεων που θα έφερναν σε επαφή τα αντικείμενα της μελέτης μας. Έχοντας συνεχώς κατά νου τα ερευνητικά μας ερωτήματα, αλιεύσαμε όχι λίγα χρήσιμα συμπεράσματα από το επαρκές βιβλιογραφικό μας υλικό, το οποίο μας καθοδήγησε στη συγκέντρωση και ταξινόμηση της υπάρχουσας διάσπαρτης γνώσης σε οργανωμένα πια κεφάλαια, με τα οποία επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στις διερευνητικές μας απορίες. Στοχεύσαμε από τη γενικότερη επισκόπηση των πρώτων κεφαλαίων να περάσουμε στην ειδικότερη εξέταση του πέμπτου κεφαλαίου, το οποίο φέρει τον τίτλο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και οι Δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs)* και συνοψίζει τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουμε. Από το εννοιολογικό πλαίσιο, βαδίσουμε στην επιμέρους λεπτομερή εξέταση των ζητημάτων που προκύπτουν από τον συνδιασμό των όρων της βιβλιογραφικής μας έρευνας. Όπου κρίναμε σκόπιμο, προχωρήσαμε σε κριτική

επισκόπηση και ερμηνευτική αξιοποίηση των ευρημάτων μας, αν και το μέρος αυτό της εργασίας μας είναι σαφώς μικρότερο σε σχέση με τη συνθετική-εκθετική και συστηματοποιημένη παρουσίαση των δεδομένων μας.

### 1.5 Οριοθετήσεις - Περιορισμοί της Έρευνας

Στην παρούσα διπλωματική εργασία ασχολούμαστε με τις σημαντικότερες – όπως η έρευνα τις ανέδειξε– Δεξιότητες Ζωής και όχι με το σύνολο αυτών.

Η αξία της συνεργασίας και της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή είναι αδιαμφισβήτη, όπως και η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ γονέα και σχολείου (βλ. και Μπαμπάλης, 2011: 224). Εμείς, στην παρούσα έρευνα, μελετούμε τις σχέσεις αλληλεπίδρασης –επικοινωνία και συνεργασία– κυρίως στον μαθητικό πληθυσμό και όχι στις σχέσεις δασκάλου-εκπαιδευομένων, ούτε στις ευρύτερες σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τέλος, περιορίζουμε την έρευνά μας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι στις λοιπές βαθμίδες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 :

### Η εκπαίδευση σε διάλογο με τις προκλήσεις της νέας εποχής

#### 2.1 Βιωματική μάθηση

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια έχει στοχεύσει στο επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας και στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Ο μαθητής, είτε ατομικά, είτε μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες καλείται να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά του και να ενεργοποιηθεί ως προς την ανακάλυψη της γνώσης συμμετέχοντας σε βιωματικές δράσεις (Σταμάτης, 2015: 90-91). Η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης έχει αποβεί ένα από τα αξιώματα της σύγχρονης διδασκαλίας (Ashman, στο Ματσαγούρας, 2007: 17). Οι παιδαγωγικές αρχές περί ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη μάθηση, η σύνδεση της μάθησης με την εμπειρία και το βίωμα, έχουν αποτελέσει ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού για την ανάπτυξη νέων τρόπων διδασκαλίας. Δίνεται έμφαση, μεταξύ άλλων, στη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση και αναζητούνται τρόποι ενίσχυσης της δημιουργικότητας στην τάξη, με μεθόδους που θα επαληθευτούν στην πράξη. Γιατί όσο και αν συζητείται θεωρητικά και αν προβάλεται η ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση της βιωματικότητας, τόσο ακόμα υστερούμε σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές που θα τη θέσουν σε εφαρμογή (Γιαννούλη, 2014: 19). Ο Dewey (στο Lipman, 2006: 32-34) ήταν πεπεισμένος ότι η εκπαίδευση είχε αποτύχει επειδή προσπαθούσε να προσφέρει στους μαθητές τη λύση των προβλημάτων έτοιμη, αντί να τους ωθήσει στη διερεύνηση. Όταν τα προβλήματα δεν εξερευνώνται βιωματικά, η περιέργεια και τα κίνητρα μάθησης πεθαίνουν, σημειώνει.

Η μέθοδος project υλοποιεί τη βιωματική γνώση προσφέροντας τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης τους και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργατικότητας (Χρυσafiδης, Κουτσοβάνου, στο Σταμάτης, 2015: 92). Έπειτα, η σχέση των βιωματικών δραστηριοτήτων με τις αισθητικές δραστηριότητες είναι πολύ στενή, μιας και ένα μεγάλο μέρος των πρώτων είναι οι δεύτερες, δηλαδή κινητικές, εικαστικές, μουσικές δραστηριότητες και δραματοποιήσεις (Ντολιοπούλου, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 89). Πολύ συχνά μάλιστα, οι μελετητές της

βιωματικής διδασκαλίας, προτείνουν δραστηριότητες τέχνης, σύμφωνα με τους Katz & Chard (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 89).

Η Θεατρική Αγωγή ως πρόταση συστήνεται ολοένα και περισσότερο για τη διδακτική πράξη (Γιαννούλη, 2014: σ. 19). Ό,τι μαθαίνεται με τον τρόπο του Δράματος, γίνεται πλήρως κατανοητό σύμφωνα με τον Bolton (στο Τσιάρας, 2005: 21). Κι αυτό γιατί η νοητική μάθηση συνοδεύεται από το βίωμα, την ανάληψη ενός ρόλου που θα μας φέρει σε μια θέση η οποία συνοψίζει την εμπειρία, την οποία και δύσκολα θα ξεχάσουμε (McCaslin, Bolton, στο Τσιάρας, 2005: 22). Πολλές φορές επίσης, μπορεί οι λέξεις να μην αρκούν για να περιγράψουν όσα η δράση θα μας προσφέρει για να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο (Κουρετζής, στο Τσιάρας, 2005: 23).

Οι τεχνικές της βιωματικής μάθησης ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων (π.χ., ταινίες, τηλεόραση, ραδιόφωνο), β) βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια (κουίζ, μουσικά παιχνίδια, επαφή με τη φύση, επισκέψεις σε μουσεία), γ) τεχνικές λόγου (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, ημερολόγιο), δ) δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας (ζωγραφική, χειροτεχνία, γκράφιτι, κατασκευές αφίσας, μακέτας) και ε) παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (δραματοποίηση, παντομίμα, μουσική, χορός) (Τσώλη, 2018α: 469-484).

## 2.2 Οι τέχνες στο εκπαιδευτικό σύστημα

Αρχικά, θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής διατύπωσαν την σπουδαιότητα της αισθητικής εμπειρίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Στη συνέχεια, ο Gardner με τη θεωρία του της Πολλαπλής Νοημοσύνης (1983) παραδίδει μια σημαντική θεωρητική διαπίστωση σύμφωνα με την οποία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου επιβάλλεται η ενεργοποίηση διαφορετικών συστημάτων και όχι μόνο του γλωσσικού και του μαθηματικού, στα οποία δίνει έμφαση το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τέχνες έρχονται να δώσουν μια σαφή ώθηση στην ενεργοποίηση κι άλλων συστημάτων όπως το οπτικοακουστικό, το κιναισθητικό, το διαπροσωπικό-ενδοπροσωπικό (Μέγα, 2011: 38). Ο Dewey ήταν τόσο πεπεισμένος για τη σημασία της επαφής με τις τέχνες, ώστε στο βιβλίο του *Η Τέχνη ως εμπειρία* φτάνει να ισχυριστεί ότι κάθε διανοητική

δραστηριότητα, για να είναι πλήρης, χρειάζεται να περιέχει την αισθητική εμπειρία (Dewey, στο Κόκκος, 2011: 74).

Όσο αναβαθμίζεται η σημασία των τεχνών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογα προσαρμόζονται και τα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο και σχεδιάζονται πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις τέχνες, αν και όχι τόσο γενικευμένα όσο θα θέλαμε. Φαίνεται ότι οι απαιτήσεις του 21ου αιώνα (παγκοσμιοποίηση, ρευστότητα) βρίσκουν θετικό αντίκτυπο στις μεθόδους διδασκαλίας που περιλαμβάνουν τις τέχνες (Goldberg, Marshall, Walker, Tabone, Weltsek, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 41). Δεν είναι τυχαίο ότι στο αρχικό ακρωνύμιο STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), το οποίο αφορά στην εισαγωγή της διερευνητικής μάθησης στην εκπαίδευση διαμέσω της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών, προστέθηκε το A (Arts) των Τεχνών. Η αναγκαιότητα της ενδυνάμωσης της αισθητικής-καλλιτεχνικής παιδείας στα προγράμματα σπουδών, επισημαίνεται τόσο από την Unesco το 2010, όσο και από τον Burnard το 2009 (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 56).

Σύμφωνα με το καταστατικό της Διεθνούς Κοινότητας για την Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης (InSEA): Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι ένας φυσικός τρόπος μάθησης σε όλες τις περιόδους της ανάπτυξης ενός ατόμου, που προωθεί αξίες και γνώσεις αναγκαίες για την ολοκληρωμένη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων σε μία κοινωνία (InSEA, <http://insea.org/>).

Το Σχολείο του 21ου αιώνα είναι το σχολείο του Νέου Ανθρωπισμού, σύμφωνα με τον Γραμματά (2014α: 74). Είναι αυτό που επιστρέφει στις αρχές και τις αξίες που καταξίωσαν τον Άνθρωπο ως είδος. Εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και σε νέους τρόπους επικοινωνίας, ακολουθεί τη βιωματικότητα, τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Το Θέατρο και η Αισθητική Αγωγή προτείνονται για την κατάκτηση των συγκεκριμένων στόχων στην Εκπαίδευση. Δραστηριότητες όπως η Δραματοποίηση, η Διερευνητική Δραματοποίηση, το Θεατρικό Παιχνίδι και το Χάπενινγκ ανανεώνουν τις παραδοσιακές μεθόδους που ίσχυαν μέχρι σήμερα (Γραμματάς, 2014α: 74-75).

### **2.3 Δεξιότητες Ζωής**

Ο όρος «δεξιότητες ζωής» αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα ψυχο-κοινωνικών, γνωστικών, προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν τα άτομα να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να ξεπερνούν καθημερινά προβλήματα, να επιτυγχάνουν στόχους που διαχειρίζονται οι ίδιοι. Η προσπάθειά τους αυτή μπορεί να τους οδηγήσει σε μια ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή (Babalıs, Tsoli, 2017: 257). Δεξιότητες ζωής είναι οι δεξιότητες οι οποίες βοηθούν ένα άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει (Danish, Nellen, στο Παπαχαρίσης, 2004: 1, Hoskins, Liu, 2019: 9).

Ο ορισμός των δεξιοτήτων ζωής θεωρείται ακόμη ρευστός και μη ολοκληρωμένος, καθώς οι δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη ζωή είναι αναρίθμητες, ενώ φαίνεται ότι η σημασία τους επανακαθορίζεται ανάλογα με το περιβάλλον και τις διαφορετικές κουλτούρες όπου συναντώνται (Wood, Antonowicz, Clarke, Daniel, Grout-Smith, Tanner, Tibbits, Wangati, στο Μπαμπάλης, Τσώλη, Σταύρου, 2018: 495). Πολλοί οργανισμοί παγκοσμίως ερευνούν το θέμα των δεξιοτήτων ζωής, καθιστώντας τη βεντάλια των ορισμών ολοένα και πιο πλούσια. Ωστόσο, ένας ορισμός που εμφανίζεται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία προέρχεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1997), σύμφωνα με τον οποίο ως δεξιότητες ζωής «μπορούν να οριστούν οι ικανότητες για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά που επιτρέπει στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής» (Μπαμπάλης, Τσώλη, Σταύρου, 2018: 495, Τσώλη, 2018β: 119).

Η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει από τη δουλειά που έχει προηγηθεί σε μια σειρά από δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία, ο αυτοσεβασμός, η κριτική σκέψη, η κοινωνική επιδεξιότητα και ο σεβασμός προς τον συνάνθρωπο (Patty, Νομικού, 2014: 4). Οι δεξιότητες ζωής συμβάλουν επίσης στο δημοκρατικό πολίτευμα, δημιουργούν πολίτες ενεργούς, ενημερωμένους και υπεύθυνους, ικανούς να συνεισφέρουν στις πολιτικές διεργασίες (Patty, Νομικού, 2014: 4-5). Τη σημασία των δεξιοτήτων ζωής στην προσωπική εξέλιξη του ανθρώπου και ιδιαίτερα στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και στην επαγγελματική σταδιοδρομία υπογραμμίζουν και οι Gazda, Childers και Brooks (Ginter, στο Παπαχαρίσης, 2004: 16). Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιτυχία στους βασικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής προϋποθέτει άριστη γνώση δεξιοτήτων ζωής.

Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν στο σχολείο καθώς στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι επίκτητες, υποστηρίζουν οι Babalis, Tsoli (2017: 257). Ο ρόλος που μπορεί το σχολείο να διαδραματίσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής υπογραμμίζεται σε πολλά διαφορετικά άρθρα σημαντικών συμβάσεων και διακηρύξεων για τον άνθρωπο, οι οποίες διαμορφώνουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Babalis, Tsoli, 2017: 257). Η σύγχρονη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες προσφέρει στον μαθητευόμενο μια πληθώρα γνώσεων και πληροφοριών που αντιστοιχούν σε πολλά γνωστικά πεδία. Ωστόσο, στην καθημερινή ζωή ο άνθρωπος χρειάζεται αναμφισβήτητα και ένα σύνολο από δεξιότητες, οι οποίες δεν καλύπτονται από τα πεδία της τυπικής εκπαίδευσης (Carpony, Wang, στο Τσώλη, 2018β: 119). Οι δεξιότητες ζωής, οι οποίες είναι πολύ μεγάλες στον αριθμό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη των περιεχομένων των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ginter, στο Παπαχαρίσης, 2004: 16).

Τα αποτελέσματα πλήθους ελληνικών και, κυρίως, διεθνών ερευνών (Doll, Zucker & Brehm, Gottman, Μπαμπάλης & Τσώλη, Trilling & Fadel, Χατζηχρήστου, στο Τσώλη, 2018β: 119) δείχνουν πόσο σημαντική και καθοριστική είναι για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού η καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες γίνεται λόγος μέσω συμφωνιών και διακηρύξεων από διεθνείς φορείς και οργανώσεις με παγκόσμια δράση και συμβολή, όπως ο ΠΟΥ, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η UNICEF, για τη σημασία της Εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής. Βάσει ερευνών σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και αξιολογήσεων προγραμμάτων καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής τονίζεται η σπουδαιότητά τους και επιδιώκουν να τις καταστήσουν ζωντανό τμήμα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσώλη, 2018β: 119).

Η Unicef (2002), σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις πολλών χωρών εφαρμόζει προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τα οποία έχουν στόχο την εξοικείωση των νέων με τεχνικές όπως η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, ο καθορισμός στόχων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η επικοινωνία και ο έλεγχος του στρες. Ανεξάρτητα από τη χώρα εφαρμογής ή το πρόγραμμα, τα περιεχόμενα των περισσότερων προγραμμάτων επικεντρώνονται στις παρακάτω πέντε βασικές περιοχές δεξιοτήτων ζωής, όπως τις κατέγραψε το 1999 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, σημειώνοντας ότι προωθούν την υγεία και την ευεξία των παιδιών και των εφήβων: α. Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, β. Δημιουργική και κριτική σκέψη, γ. Επικοινωνία και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, δ. Αυτοεπίγνωση και



ενσυναίσθηση και ε. Διαχείριση των συναισθημάτων και του στρες (Μπαμπάλης, Τσώλη, Σταύρου, 2018: 495-496, Babalis, Tsoli, 2017: 257). Τα προγράμματα επικεντρώνονται στη συμπεριφορά που θέλουν να αλλάξουν, εμπλέκοντας γονείς, σχολεία και κοινοτικά κέντρα σε όλες τις φάσεις τους, ενώ αναπτύσσονται και διδάσκονται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Πέρα από τη Unicef, μεγάλος αριθμός ερευνητικών κέντρων και πανεπιστημίων –κυρίως στις Η.Π.Α.– εφαρμόζει προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τόσο για την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών όσο και για τη συμβουλευτική των νέων στα μαθήματα, στον αθλητισμό, στο επάγγελμα και γενικά στη ζωή (Παπαχαρίσης, 2004: 1-2, 35-36).

Παρόλες όμως τις παραπάνω καταγραφές προγραμμάτων και τις ενθαρρυντικές, θετικές επιστημονικές έρευνες, λίγα είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία έχουν ενσωματώσει τις δεξιότητες ζωής στα προγράμματά τους. Μερικοί από τους λόγους για αυτό είναι προκλήσεις που αφορούν: 1) την έλλειψη γνώσης σχετικά με το τι είναι οι δεξιότητες ζωής, 2) πώς μπορούν να διδαχθούν και 3) πώς μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν. Οι Hoskins, Liu (2019: 8-9) ζητούν συντονισμένη προσπάθεια από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων ζωής στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, κρίνοντας απαραίτητη την προετοιμασία όλων των παιδιών με τις δεξιότητες ζωής που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν στον σημερινό απαιτητικό, γρήγορο και πολύπλοκο κόσμο.

#### **2.4 Four Cs (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity). Οι δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας**

Καθώς βαδίζουμε στον 21ο αιώνα, αφουγκραζόμαστε τη διαρκή εξέλιξη, τις ανάγκες της εποχής, τοποθετούμε τις ψηφίδες που συνθέτουν το σχολείο του 21ου αιώνα ή αλλιώς το Νέο Σχολείο (Σταμάτης, 2017: 354-355). Οι δεξιότητες που διακρίνονται ως απαραίτητες για την αξιοπρεπή διαβίωση αλλά και επιβίωση του σύγχρονου ανθρώπου –και ως εκ τούτου χρήσιμες να κατακτηθούν κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης– ταξινομούνται από τον Eadie (στο Σταμάτης, 2017: 356) σε τρεις κατηγορίες: α. τις γνωστικές, β. τις διαπροσωπικές και γ. τις ενδοπροσωπικές και

συνοψίζονται, εντέλει, σε τέσσερις θεμελιώδεις άξονες στους οποίους ανήκουν οι δεξιότητες της επικοινωνίας (communication), της συνεργασίας (collaboration), της κριτικής σκέψης (critical thinking) και της δημιουργικότητας (creativity). Μέσω της επικοινωνίας, η εστίαση βρίσκεται στην αποτελεσματική ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, προβληματισμών και λύσεων ποικίλων ζητημάτων. Μέσω της συνεργασίας, αντιλαμβανόμαστε τρόπους, πρακτικές και μεθόδους, θετικής από κοινού εργασίας. Μέσω της κριτικής σκέψης, συνδέουμε τη μάθηση με ένα μεγαλύτερο σύνολο γνωστικών αντικειμένων. Και μέσω της δημιουργικότητας, επιζητούμε νέες αντιλήψεις, καινοτόμες και ευρηματικές (Σταμάτης, 2017: 357). Η Κακανά (2008: 16) προτείνει και αυτή –και μάλιστα με έμφαση– την καθιέρωση μιας νέας σχολικής κουλτούρας, που διευκολύνει τις συλλογικές διαδικασίες, τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε έναν Οδηγό για τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων (Council of Europe, 2007: Democratic Governance of Schools). Σε αυτόν τονίζεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη υιοθέτησης στρατηγικών που εντείνουν τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Γιαννούλη, 2014: 87).

Το κίνημα *Δεξιότητες του 21ου αιώνα* έχει δημιουργηθεί στην χαραυγή του 21ου αιώνα στις ΗΠΑ. Ξεκινώντας από 18 διαφορετικές δεξιότητες –που έγιναν γνωστές μέσα από το *Πλαίσιο για τη Μάθηση του 21ου αιώνα*– και δουλεύοντας πάνω σε αυτές, οι διαφορετικές πολιτείες των ΗΠΑ που τις εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, κατέστησαν με τα χρόνια σαφές ότι το πλαίσιο ήταν πολύ μεγάλο και περίπλοκο. Τότε, η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση (National Education Association) για να επιλύσει το ζήτημα αυτό, πήρε συνεντεύξεις και κατέληξε ότι οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας, αυτές που ονομάζουμε για χάρη συντομίας ως “Four Cs”, είναι οι σημαντικότερες. Η πρόκληση όμως παραμένει: να ενταχθούν τα “Four Cs” στην εκπαίδευση (Nea, 2012: 3).

Στις βιομηχανικές και αγροτικές οικονομίες που υπήρχαν πριν από 50 χρόνια, το να κατέχεις γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (τα “Three Rs” όπως ονομάζονται, wRiting, Reading, aRithmetic) ήταν αρκετό. Αν όμως οι σημερινοί μαθητές θέλουν να ανταγωνιστούν σε αυτήν την παγκόσμια κοινωνία, χρειάζεται να είναι επαρκώς επικοινωνιακοί, δημιουργικοί, κριτικοί στοχαστές και καλοί συνεργάτες (να είναι επαρκείς στα “Four Cs”. Προτείνεται λοιπόν, οι συγκεκριμένες δεξιότητες να

διατρέχουν κάθε διδακτικό αντικείμενο, όπως οι ξένες γλώσσες, οι τέχνες, η γεωγραφία, η επιστήμη και οι κοινωνικές σπουδές (Nea, 2012: 5).

Σύμφωνα με μια μελέτη του 2010 –η American Management Association, η AMA 2010 Critical Skills Survey– τα “Four Cs” θα γίνουν ακόμη πιο σημαντικά για τους οργανισμούς στο μέλλον. Τρία στα τέσσερα (75,7%) στελέχη που απάντησαν στην έρευνα της AMA δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι αυτές οι συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες θα γίνουν πιο σημαντικές για τους οργανισμούς τους τα επόμενα τρία έως πέντε χρόνια. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο Καναδάς, όπως και άλλες χώρες, προτάσσουν στα κριτήρια της αγοράς εργασίας τις ακαδημαϊκές δεξιότητες της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης, παρατηρεί ο Ματσαγγούρας (2007: 57). Επιπλέον, στην παραπάνω μελέτη της AMA, το 80 τοις εκατό των στελεχών πιστεύει ότι ο συνδιασμός των “Three Rs” και “Four Cs” θα εξασφάλιζε ότι οι μαθητές είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να εισέλθουν στο εργατικό δυναμικό. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής (“Three Rs”) δεν είναι ικανοποιητική εάν οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να σκεφτούν κριτικά, να λύσουν προβλήματα, να συνεργαστούν ή να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (“Four Cs”). Αυτό που ζητείται, είναι τα “Four Cs” να ενσωματωθούν πλήρως στις αίθουσες διδασκαλίας σε ολόκληρη τη χώρα, προκειμένου να προετοιμάσουν κατάλληλα τους νέους πολίτες για τον 21ο αιώνα (Nea, 2012: 6).

Οι δεξιότητες αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε αυτό που γνωρίζουμε. Οι δεξιότητες “Four Cs” έχουν μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας, συμφωνούν και οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 79), ενώ μπορούν να «ξεκλειδώσουν» στους μαθητές τη βαθιά κατανόηση της γνώσης.

Ως ιδρυτικό μέλος της *Συνεργασίας για τις Δεξιότητες του 21ου αιώνα*, η NEA (National Education Association) [...] πιστεύει ότι κάθε παιδί πρέπει να διαθέτει υψηλό επίπεδο γνώσης των “Four Cs”: κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργικότητα, [...] που θα προετοιμάσει τους μαθητές του 21ου αιώνα για μια παγκόσμια κοινωνία (Nea, 2012: 2).

Στο μέλλον, οι άνθρωποι αναμένεται να έχουν ποικίλες δεξιότητες. Τα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτές τις μελλοντικές απαιτήσεις ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την ανεξάρτητη σκέψη και τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης των παιδιών, υποστηρίζουν και οι Toivanen, Halkilahti, Ruismäki (2013: 1176). Σύμφωνα πάλι με τον Βρεττό (2004: 184-185), ο πολίτης του σήμερα και του αύριο αντιμετώπος

με σύνθετες καταστάσεις και πολύπλοκα θέματα, χρειάζεται να εξασκηθεί στη συνεργασία και στην επίλυση προβλημάτων, επιστρατεύοντας όλη του τη δημιουργική και κριτική δυναμική.

Σύμφωνα με τον Kim (στο Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1169), οι μαθητές πρέπει να έχουν περισσότερες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους βίου να συμμετέχουν σε συζητήσεις με κριτικό περιεχόμενο, να είναι ενεργοί και να ανανεώνουν τη δημιουργική τους σκέψη και έκφραση. Οι δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, κρίνονται καθοριστικές από τους Babalis, Tsoli (2017: 8-9) για τις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ δασκάλου-μαθητών. Μαζί με τις κατατιθέμενες απόψεις και τα παραγόμενα συναισθήματα, διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης, έναν παράγοντα κρίσιμο, ο οποίος επηρεάζει τόσο το γνωστικό κομμάτι του μαθητή όσο βέβαια και τη συμπεριφορά του εν γένει.

Η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία είναι κρίσιμες δεξιότητες για να ανταποκριθεί κάποιος στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Robinson, 2011: 32-33). Για το σύγχρονο εργατικό δυναμικό οι απαιτήσεις είναι αυτές: δημιουργικότητα και παραγωγή νέων ιδεών, κουλτούρα συνεργασίας και ικανότητα επικοινωνίας (Robinson, 2011: 33). Σε συνεργασία με το έργο του ΟΟΣΑ για την *Εκπαίδευση 2030*, συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και συνθέθηκαν τριάντα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια από όλο τον κόσμο, και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει γενική συμφωνία για την επιδίωξη – ανάμεσα σε άλλα – των τεσσάρων δεξιοτήτων: επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 42).

Οι Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης (2007: 7-8), τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, προτείνουν εμφατικά ως αναγκαίες παραμέτρους: την καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος, την υπεύθυνη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη της κριτικής-αξιολογικής σκέψης. Αντιμέτωπος με τις προκλήσεις της νέας εποχής, ο εκπαιδευτικός αντί να λειτουργεί ως αυθεντία, φροντίζει να οργανώσει και να προγραμματίσει ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής θα δραστηριοποιηθεί, θα νιώσει δημιουργικός, θα συνεργαστεί και εντέλει θα αντλήσει ικανοποίηση από την προσπάθειά του αυτή, σημειώνουν οι δύο ερευνητές. Η εκμάθηση περιεχομένου εμπλουτίζεται όταν εξαιρετικές στρατηγικές διδασκαλίας, όπως είναι η

κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα (“Four Cs”) αποτελούν μέρος της καθημερινής πρακτικής στην τάξη (Nea, 2012: 30).

## 2.5 Οι αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας των Δεξιοτήτων Ζωής

Πώς μπορούν να διδαχθούν οι Δεξιότητες Ζωής; Υπάρχει ένα σύνολο βασικών αρχών διδασκαλίας που λέγεται στη βιβλιογραφία ότι είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία και την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής. Αυτές είναι:

- Μάθηση μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας των παιδιών και των νέων

Η μάθηση μέσω της συμμετοχής είναι η διαδικασία της ενεργού συμμετοχής του μαθητή σε κάθε βήμα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό περιλαμβάνει την ενδυνάμωση των μαθητών να λαμβάνουν αποφάσεις και να έχουν λόγο: (1) στην προετοιμασία της μαθησιακής δραστηριότητας, (2) εντός της ίδιας της μαθησιακής δραστηριότητας (δοκιμή ιδεών και συζήτηση διαφορετικών προοπτικών) και (3) στον προβληματισμό και αξιολόγηση της μαθησιακής δραστηριότητας μετά την ολοκλήρωσή της (Sfard, in Hoskins, Liu, 2019: 72). Η εκμάθηση μέσω της συνεργασίας είναι η διαδικασία όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, συνήθως σε μικρές αλλά ετερογενείς ομάδες, και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν ο ένας από τη γνώση και την εμπειρία που κατέχει ο άλλος με κοινό στόχο την ολοκλήρωση μιας εργασίας (Johnson, Lai, Johnson and others, Slavin, in Hoskins, Liu, 2019: 72).

- Μάθηση μέσω της εξάσκησης στις δεξιότητες ζωής (προσομοίωση πραγματικών δραστηριοτήτων ή μέσω πραγματικής εμπειρίας)

Αυτή η μεθοδολογία, γνωστή και ως «μάθηση με πράξη», θεωρείται χρήσιμη τεχνική για την εκμάθηση των περισσότερων δεξιοτήτων ζωής. Η προσομοίωση πραγματικών δραστηριοτήτων είναι ένας από τους τρόπους: Αυτές οι προσομοιώσεις μπορούν να περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές μορφές, όπως ψευδείς εκλογές, προσομοιώσεις συζητήσεων των Ηνωμένων Εθνών σε θέματα όπως η αλλαγή του κλίματος και πιο πρόσφατα, διάφορα σενάρια που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιώντας παιχνίδια με υπολογιστή. Στην ιδανική περίπτωση, η προσομοίωση χρησιμοποιείται μετά από μια πιο θεωρητική εισαγωγή και στη συνέχεια ακολουθείται από μια

συζήτηση. Ένας παράγοντας επιτυχίας για τις προσομοιώσεις είναι να βεβαιωθεί κανείς ότι η συμμετοχική δραστηριότητα είναι όσο το δυνατόν πιο κοντινή στην αληθινή ζωή.

Η πραγματική εμπειρία είναι μια άλλη μέθοδος που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν με την άσκηση δεξιοτήτων ζωής. Για παράδειγμα, δοκιμάζουμε τη δεξιότητα σεβασμού της διαφορετικότητας, στην επαφή με άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μέσα στην τάξη ή μέσω σχολικών ανταλλαγών. Ένας άλλος τρόπος, για να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι σε ένα πραγματικό περιβάλλον, είναι να εξασκήσουν δεξιότητες μέσω του εθελοντισμού. Ο εθελοντισμός σε πραγματικές συνθήκες έχει επίσης παρατηρηθεί ότι αυξάνει την ικανότητα στις δεξιότητες της ζωής (Hoskins, Liu, 2019: 7, 72).

- Μαθαίνοντας σε ένα ασφαλές περιβάλλον (σε ένα ανοιχτό και αποδεκτό περιβάλλον τάξης και σχολείου και όταν παρατηρείται συνοχή μεταξύ των αξιών που διδάσκονται και των αξιών που ενσωματώνονται στη διδασκαλία, τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο ασκούνται στην τάξη και τη σχολική ζωή) (Hoskins, Liu, 2019: 7, 73).
- Στοχευμένες στρατηγικές για την υποστήριξη παιδιών και νέων (χρήση ρητών οδηγιών και στοχευμένων παρεμβάσεων)

Δίνονται σαφείς οδηγίες που περιλαμβάνουν εξήγηση στους μαθητές των μαθησιακών αποτελεσμάτων, πώς μοιάζουν οι δεξιότητες όταν γίνονται καλά και πώς μπορούν να επιδείξουν την εκάστοτε δεξιότητα. Αυτές οι μέθοδοι είναι χρήσιμες για όλους τους μαθητές, αλλά είναι απαραίτητη για τους μαθητές που δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν για αυτές τις δεξιότητες ζωής στο σπίτι τους (Hoskins, Liu, 2019: 7, 83).

Σύμφωνα με την Τσώλη (2018β: 124), στο πλαίσιο της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής σε ένα διαδραστικό μαθησιακό πεδίο, πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, κρίνεται επιτακτική και η χρήση και άλλων μεθόδων, που βασίζονται στη βιωματική, εμπειρική και συμμετοχική μάθηση και εν γένει σε σύγχρονα μοντέλα παιδαγωγικής και επικοινωνίας, όπως ο καταγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η χαρτογράφηση εννοιών, τα σχέδια εργασίας (projects), η μελέτη πεδίου, η επίλυση προβλήματος, τα ηθικά διλήμματα, οι ΤΠΕ, κ.ά. Οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις προϋποθέτουν συλλογική δραστηριότητα, αλληλεπιδράσεις, εργασία σε ομάδες, έναν τρόπο δουλειάς που διαφοροποιεί και

αναβαθμίζει τις δια-μαθητικές και δασκαλο-μαθητικές σχέσεις (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, Κόκκος, στο Τσώλη, 2018β: 124).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :

### Οι δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs)

#### 3.1 Η δεξιότητα της Επικοινωνίας

«Δεν μπορεί να υπάρχει κανείς που να μην επικοινωνεί», σύμφωνα με τη Σχολή του Palo Alto. Η επικοινωνία υφίσταται ως μια μόνιμη και αναπόφευκτη διαδικασία, σημειώνει ο Σταμάτης (2015: 146), ακόμα και όταν σιωπούμε (Μπαμπάλης, 2012: 47). Ο κοινωνιολόγος E. Durkheim (1858-1917) στάθηκε πρωτοπόρος μελετώντας –πριν από το γύρισμα του αιώνα– τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μέσα στο κοινωνικό σύστημα, πώς το άτομο οργανώνει τη ζωή του γύρω από αυτό, αντιλαμβάνεται τον κόσμο και αποκωδικοποιεί τα μηνύματα (Χατζηχρήστου, 2011α, τ.2: 7).

Η επικοινωνία φαίνεται ότι συνδέεται απόλυτα με την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς συμπλέκεται με την κοινωνική συμβίωση και ό,τι αυτή συνεπάγεται. Υπό το πρίσμα αυτό, οι έννοιες «επικοινωνία» και «κοινωνία» ταυτίζονται (Σταμάτης, 2015: 112-113). Η επιτυχημένη ή μη κατάκτηση της δεξιότητας της επικοινωνίας είναι ένα «κλειδί» για την προσαρμογή και λειτουργικότητα του ατόμου μέσα στην κοινωνία, αλλά και ειδικότερα για την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύξει και την εκδίπλωση της ίδιας του της προσωπικότητας (Satir, στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ.2: 10). Με την επικοινωνία και χάρη στην επικοινωνία αναπτύχθηκε ο ανθρώπινος Λόγος, ο ανθρώπινος πολιτισμός, η ανθρώπινη συνύπαρξη, η κοινωνία η ίδια. Δεν είναι υπερβολικό αυτό που σημειώνουν οι Devito και Miller (στο Σταμάτης, 2015: 243), ότι δηλαδή η σημασία της επικοινωνίας είναι τεράστια για κάθε άνθρωπο αλλά και για κάθε έμβιο ον, καθώς συνταυτίζεται με την ουσία και τον σκοπό της ύπαρξής του.

Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται στο φαινόμενο της επικοινωνίας είναι το γεγονός ότι το αρχαιότερο γραπτό που ήρθε στο φως, ένα κείμενο που φέρεται να γράφτηκε περί το 2.675 π.Χ. στην Αίγυπτο, περιλαμβάνει συμβουλές για το πως να μιλάει κανείς αποτελεσματικά. Και από την αρχαία Ελλάδα όμως, αναγνωρίζοντας επίσης την σπουδαιότητα της επικοινωνίας, παραδίδονται σε εμάς κείμενα όπως η περιγραφή της μαιευτικής του Σωκράτη με συμβουλές για την ανάπτυξή της (Σταμάτης, 2015: 112-113).



Στην εποχή μας, η επικοινωνία ξεπερνάει την απλή γλωσσική ανταλλαγή και εκτείνεται στην αποκωδικοποίηση και άλλων σημειολογικών συστημάτων, όπως είναι τα πολυμέσα και οι νέες τεχνολογίες. Η εκπαίδευση πάνω στις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αναγκαιότητα, υπογραμμίζει η Ξανθάκου (1998: 133). Ο άνθρωπος του 21ου αιώνα χρειάζεται πια να καθίσταται επικοινωνιακά εγγράματος μέσα από την εκπαίδευσή του, αρχίζοντας ήδη από την προσχολική αγωγή (Σταμάτης, 2017: 347). Η μελέτη του επικοινωνιακού φαινομένου είναι αναγκαία ιδιαίτερα στις μέρες μας, προκειμένου να γίνουν γνωστές οι απελευθερωτικές και διαμορφωτικές δυνάμεις του. Η επικοινωνία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αντίβαρο σε μια στείρα έως επικίνδυνη και χειραγωγική τεχνοκρατική κατεύθυνση (Μπακιρτζής, 2006: 156).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, οι έρευνες οι σχετικές με την επικοινωνία στην εκπαίδευση είναι λίγες, αν και βαίνουν αυξανόμενες. Το γεγονός αυτό δηλώνει τις δυσκολίες του συγκεκριμένου πεδίου, αλλά, όπως φαίνεται, όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, τόσο αναγνωρίζεται η ανάγκη της ταχύτερης και ακριβέστερης μελέτης του επικοινωνιακού φαινομένου στην τάξη (Σταμάτης, 2015: 489).

Καθώς η δική μας έρευνα αναφέρεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της επικοινωνίας σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε κυριότερα στη διερεύνηση του φαινομένου της επικοινωνίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

### **3.1.1 Ορισμοί της επικοινωνίας**

Δεκάδες ορισμοί έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και πολλές επιστήμες έχουν προσεγγίσει το φαινόμενο της επικοινωνίας από τη δική τους σκοπιά, γεγονός που καταδεικνύει την πολυσύνθετη φύση της. Ως ύψιστη, συμβιωτική διαδικασία αλληλοκατανόησης, η επικοινωνία ανάγεται στην ανώτερη διανοητική σφαίρα κι ενώ μοιάζει να οφείλεται σε έμφυτες ικανότητες, ωστόσο αναπτύσσεται και βελτιώνεται με την κατάλληλη εξάσκηση (Σταμάτης, 2015: 244).

Το 1976 οι Dance και Larson καταγράφουν 126(!) ορισμούς για την επικοινωνία. Πρόκειται αναμφισβήτητα για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, πολυσυζητημένο, αν και μόλις στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα αναπτυγμένο επιστημονικά (Σταμάτης, 2015:

114-116). Όπως το έθεσαν οι Jablin & Sias (in Hoskins, Liu, 2019: 50), «υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί της ικανότητας επικοινωνίας όσο και οι ερευνητές που τη μελετούν με ενδιαφέρον». Οι δεξιότητες επικοινωνίας θεωρούνται μια πολυδιάστατη κατασκευή που ενσωματώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που απαιτούνται για την επικοινωνία (Hoskins, Liu, 2019: 50).

Έναν συνοπτικό και λειτουργικό ορισμό της επικοινωνίας δίνει ο Σταμάτης (2015: 111), σημειώνοντας ότι αποτελεί μια ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό. Διευρύνοντας τον παραπάνω ορισμό, θα λέγαμε ότι το άτομο συμμετέχει στο επικοινωνιακό φαινόμενο τόσο ως ψυχοπνευματική όσο και ως σωματική οντότητα στην προσπάθειά του να εξυπηρετήσει ποικίλους στόχους κάθε φορά και σε πολλαπλά επίπεδα της κοινωνικής του υπόστασης (επαγγελματικά, επιστημονικά, οικογενειακά, προσωπικά) (Σταμάτης, 2015: 97, 244).

Η κυβερνητική προσέγγιση της επικοινωνίας, θέτει ως βασικό της στόχο την αλληλοκατανόηση. Με τη βοήθεια λεκτικών αλλά και μη λεκτικών συμβόλων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, ο τονισμός της φωνής, κ.ά., ο ομιλητής και ο ακροατής εφόσον διαθέτουν την ικανότητα εκπομπής (κωδικοποίησης) και λήψης (αποκωδικοποίησης) μηνυμάτων, στη συνέχεια εναλλάσσουν τους ρόλους τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες (Σταμάτης, 2015: 117).

Σύμφωνα πάλι με τη ψυχολογική προσέγγιση του Spitz (στο Κοντάκος, 2017: 37. βλ. σχετικά και στο Τσιπλητάρης 2011: 63), «επικοινωνία είναι κάθε αναγνωρίσιμη, συνειδητή ή ασυνειδητή, σκόπιμη ή μη σκόπιμη αλλαγή συμπεριφοράς, μέσω της οποίας ένας άνθρωπος, επηρεάζει με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση την αντίληψη, τα αισθήματα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή τις πράξεις άλλων».

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η ανθρωπολογική και φιλοσοφική επιστημονική προσέγγιση, σύμφωνα με τις οποίες το φαινόμενο της επικοινωνίας εξασφαλίζει όχι μόνο την ανάπτυξη και διατήρηση των πολιτισμών, αλλά και την ίδια τη συνέχιση του ανθρώπινου είδους, εφόσον οι άνθρωποι έρχονται σε συνεννόηση προκειμένου να διατηρήσουν τη φυσική και κοινωνική τους ύπαρξη (Κοντάκος, 2017: 40).

### 3.1.2 Παράγοντες που καθορίζουν την επικοινωνία - Επικοινωνιακές δεξιότητες και κίνδυνοι

Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη τριών στοιχείων, του πομπού, της πληροφορίας και του δέκτη (Τσιπλητάρης, 2011: 63). Όσο όμως και να φαντάζει μια απλή διαδικασία, σύμφωνα με τη θεωρία επικοινωνίας του N. Luhmann (στο Κοντάκος, 2017: 31), η ανθρώπινη επικοινωνία είναι πολύ πιο σύνθετη από μια απλή βιολογική λειτουργία, καθώς πρέπει να συντονιστούν τα νοήματα που ανταλλάσσονται και όχι απλώς να εκπέμπονται ή να λαμβάνονται σήματα.

Η επικοινωνία αποτελεί, λοιπόν, μια πολυδύναμη όσο και κομβικής σημασίας δεξιότητα για τον άνθρωπο, η αποτελεσματικότητα της οποίας καθορίζεται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Ειδικότερα, όταν μιλάμε για τους ενδογενείς παράγοντες, αναφερόμαστε στη νοητική ικανότητα παραγωγής, σύνθεσης και άρθρωσης του λόγου, στα αισθητήρια όργανα και το νευρομυϊκό μας σύστημα, τα οποία προσλαμβάνουν, αποκωδικοποιούν και εκπέμπουν μηνύματα. Οι εξωγενείς παράγοντες αναφέρονται σε όλα τα κοινωνικά βιώματα, που αποκτά το άτομο στην οικογένεια, στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό ή πολιτιστικό του περιβάλλον (Σταμάτης, 2015: 484-485).

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας συμβαίνουν πολλαπλές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες διαμορφώνονται από: α. Τους στόχους που θέτουν τα άτομα που επικοινωνούν, β. Τους ρόλους τους (φύλο, ηλικία, επάγγελμα), γ. Τη διάθεση, δ. Το φυσικό περιβάλλον και ε. Την ανατροφοδότηση την οποία αντιλαμβάνομαστε από την αντίδραση του προσώπου που έχουμε απέναντί μας (Σταμάτης, 2015: 98).

Χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι η ικανότητα να στέλνεις σαφή και ξεκάθαρα μηνύματα, να εκφράζεις και συναισθηματικά μηνύματα, σε ποικίλες μορφές και πλαίσια –ακόμη και πολυγλωσσικά ή πολυπολιτισμικά–, αλλά και να βρίσκεσαι σε θέση να κατανοείς τα αντίστοιχα μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι, τις στάσεις τους και τις προθέσεις τους. Η επιθυμία για επικοινωνία είναι επίσης σημαντική, να επιθυμεί κάποιος να μεταδώσει πληροφορίες, να δέχεται τόσο τα άσχημα όσο και τα καλά νέα, να διαχειρίζεται τα δύσκολα θέματα με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο, να ακούει (Τριλιβά, Chimienti, 2002: 11-12, Nea, 2012: 13). Η επικοινωνία λειτουργεί σωστά όταν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο -λεκτικά είτε/και με μη λεκτικά σήματα- καταφέρνουμε να εκφράσουμε τις απόψεις, τις επιθυμίες, τις

ανάγκες, ακόμα και τους φόβους μας, με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (Τσιπλητάρης, στο Μπαμπάλης, Τσώλη, Σταύρου, 2018: 496).

Προκειμένου να γίνει η πρόσληψη ενός μηνύματος απρόσκοπτα και να κατανοηθεί το περιεχόμενό του, είναι απαραίτητο ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις: α. Να έχουν κοινό σύστημα γλωσσικών ή μη γλωσσικών συμβόλων επικοινωνίας, γεγονός που εξαρτάται τόσο από την προσωπική όσο και από την πολιτιστικο-κοινωνική τους εγγύτητα, β. Να διατηρούν αρμονικές, ισορροπημένες σχέσεις, γ. Κάθε άτομο να λειτουργεί ικανοποιητικά σε επίπεδο κινητικό, αισθητηριακό, συναισθηματικό και αντιληπτικό, δ. Να μεταδίδεται με ακρίβεια και πληρότητα το μήνυμα και να αποκωδικοποιείται με τον ίδιο τρόπο από τον δέκτη (Τσιπλητάρης, 2011: 65).

Η σωστή επικοινωνία διασφαλίζεται επίσης από τη διατήρηση της οπτικής επαφής, την καθαρή και σύντομη ομιλία, τον φιλικό τόνο που αποπνέει εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση και σεβασμό στον συνομιλητή μας (Ανακτήθηκε στις 5-11-2021 από <https://lyk-zachar.ilei.sch.gr/σχολείο-δημιουργικότητας-και-ανοιχτ/the-4cs-creativity-critical-thinking-communication-and-collaboration-in-schools/>).

Η επικοινωνία είναι καθοριστική για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουμε, αλλά και για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας και τον τρόπο που συμμετέχουμε ως μέλη μιας κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ακονίζουμε τις επικοινωνιακές μας δεξιότητες όταν: α. Ακούμε με προσοχή και ενεργητικά τον συνομιλητή μας, β. Επαναλαμβάνουμε με διαφορετικά λόγια το προσλαμβανόμενο μήνυμα, γ. Θέτουμε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, δ. Παρέχουμε αποδοχή και επιβεβαίωση στον συνομιλητή μας, ε. Εμπλέκουμε την προσωπική μας εμπειρία στο μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε, στ. Φροντίζουμε να περάσουμε την πληροφορία, ζ. Παρέχουμε άμεση καθοδήγηση (Babalis, Tsoli, 2017: 260). Τη σημασία της προσεκτικής ακρόασης, υπογραμμίζουν και οι Τριλιβά και Chimienti (2002: 237), υποστηρίζοντας ότι από μόνη της εξασφαλίζει το 50% της επικοινωνίας. Το να προετοιμάζουμε όμως αυτά που θα πούμε αντί να ακούμε –και αυτό είναι ένα λάθος που κάνουμε συχνά– θέτει σε κίνδυνο το επικοινωνιακό γεγονός (Τριλιβά, Chimienti, 2002: 252).

Το μήνυμα είναι ευπρόσβλητο και εκτεθειμένο και σε άλλους κινδύνους, όπως ο θόρυβος ή μια πιθανή παρεμβολή, όταν για παράδειγμα εκπέμπονται πολλά μηνύματα ταυτόχρονα με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση. Τυχαίνει μάλιστα, τα άτομα που επικοινωνούν να μην αντιλαμβάνονται την αποτυχία της επικοινωνίας και να θεωρούν

το εκπεμπόμενο μήνυμα ταυτόσημο με το προσλαμβανόμενο. Ενδεχόμενα στερεότυπα είτε η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, μπορούν επίσης να εκτρέψουν την επικοινωνία προς μια μη επιθυμητή κατεύθυνση και να αλλοιώσουν εντέλει τους σκοπούς της (Σταμάτης, 2015: 121, Βεργίδης, Βαϊκούση, 2003: 76).

Ο χώρος μπορεί να καθορίσει αρνητικά την επικοινωνία, παράγοντες όπως ο κακός εξαερισμός, ο χαμηλός φωτισμός, η κακή ακουστική, η θέση των καθισμάτων, η κακή αισθητική επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση -αν μιλάμε για τη σχολική τάξη (Συγκολίτου, Βρεττός, στο Σταμάτης, 2015: 371).

Προβλήματα στην επικοινωνία, τέλος, μπορεί να δημιουργήσουν: α. Ο κριτικός τρόπος συμπεριφοράς, όταν βρίσκουμε παντού λάθη, προσπαθούμε να καθοδηγήσουμε τους απέναντι, να τους κάνουμε κήρυγμα. Μπορεί χωρίς να το καταλαβαίνουμε, να μοιράζουμε προσταγές ή ακόμα και να απειλούμε (αν δεν κάνεις αυτό, δεν έχει βόλτα, λένε για παράδειγμα οι γονείς), β. Ο απολογητικός, υποχωρητικός τρόπος, όταν προσπαθούμε συνεχώς να ευχαριστήσουμε τους απέναντι, μοιράζουμε επαίνους που δεν ανταποκρίνονται στην περίπτωση ή στην πραγματικότητα. Όταν βιαζόμαστε να παρηγορήσουμε κάποιον ή να του δείξουμε τον οίκτο μας, προτού καν εκφράσει το συναίσθημά του. Όταν φορτώνουμε τον εαυτό μας με ενοχές, όταν τον μειώνουμε και θεωρούμε τους άλλους αλάνθαστους, γ. Ο υπερλογικός τρόπος, όταν προβάλουμε μόνο τη λογική, αγνοώντας το συναίσθημα και δ. Ο ασυνάρτητος τρόπος, όταν αγνοεί κάποιος τα μηνύματα του περιβάλλοντός του και επικεντρώνεται στο να εκφράζει μόνο τα δικά του θέλω (Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 2: 10-12).

### **3.1.3 Στόχοι και θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας**

Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της επικοινωνίας του ανθρώπου με το περιβάλλον του είναι πρώτα από όλα η επιβίωσή του και η ικανοποίηση των κοινωνικο-συναισθηματικών επιθυμιών του (Τσιπλητάρης, 2011: 67). Σύμφωνα με την κοινωνιοψυχολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση, η επικοινωνία όχι μόνο δημιουργεί αλλά και προάγει τις κοινωνικές σχέσεις (Κοντάκος, 2017: 41). Η λειτουργική επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, βρίσκεται στη βάση κάθε ποιοτικής σχέσης, επαγγελματικής, οικογενειακής, προσωπικής (Πολεμικός, 2017: 254). Η επικοινωνία «χτίζει» τη νόηση του ατόμου, καθώς το εμπλέκει σε μια σειρά από

αλληλεπιδράσεις, ανταλλαγές απόψεων, συναισθημάτων, βιωμάτων, προβληματισμών και επιθυμιών. Επίσης, αναπτύσσοντας επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός του άλλου ή ο έλεγχος της συμπεριφοράς, το άτομο εντάσσεται ομαλότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Μαθαίνει επίσης, ότι μπορεί να βελτιώσει το περιβάλλον του, στον βαθμό που δεν το ικανοποιεί, χρησιμοποιώντας και πάλι την επικοινωνία (Σταμάτης, 2015: 243-244).

Ένας ακόμη από τους κύριους στόχους της επικοινωνίας είναι να ασκήσει το άτομο επιρροή στο περιβάλλον του, να επηρεάσει ή να τροποποιήσει στάσεις και συμπεριφορές που δεν το ικανοποιούν. Επικοινωνεί με στόχο να αυξήσει την κοινωνική του επιρροή (Σταμάτης, 2015: 100). Μέσω της επικοινωνίας, το άτομο θα αναπτύξει την προσωπικότητά του, θα εισπράξει την αυτοεικόνα του, θα καθορίσει τον κοινωνικό και επαγγελματικό του ρόλο, θα δημιουργήσει τη ζωή του (Τσιπλητάρης, 2011: 68, Μπαμπάλης, 2011: 25-26, Μπακιρτζής, 2006: 31).

Οι δεξιότητες επικοινωνίας συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα αποτελεσμάτων ζωής. Ένα σημαντικό σώμα της βιβλιογραφίας εντοπίζει θετικές σχέσεις μεταξύ δεξιοτήτων επικοινωνίας και εργασίας (Grebennikov & Shah, Moorea & Morton, in Hoskins, Liu, 2019: 51). Οι έρευνες και οι συνεντεύξεις των εργοδοτών αποκάλυψαν ότι η πλειονότητα των εργοδοτών θεωρούν τη γραπτή επικοινωνία ως μία από τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα χώρο εργασίας (Moorea, Morton, in Hoskins, Liu, 2019: 51). Αν και μόνο ορισμένα επαγγέλματα βασίζονται στην επικοινωνία στον πυρήνα τους (όπως η αναφορά ειδήσεων, η ψυχοθεραπεία, η δημόσια ομιλία και η διδασκαλία), όλα τα επαγγέλματα απαιτούν διάφορες μορφές δεξιοτήτων επικοινωνίας (διαπραγμάτευση, παροχή οδηγιών, συμβουλές, οικοδόμηση σχέσεων, επίλυση συγκρούσεων κ.λπ.) σε τακτική βάση (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 92).

Καθώς προχωράμε, μπορούμε να συνεχίσουμε να σκεφτόμαστε την επικοινωνία με έναν ευρύ και βαθύ τρόπο, ως ένα κρίσιμο σύνολο δεξιοτήτων που εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς και τις ικανότητες της γνώσης, σύμφωνα με τους Fadel, Trilling & Bialik (2015: 78).

Ας σημειώσουμε όμως εδώ –και κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο–, ότι η επικοινωνιακή πράξη δεν προσλαμβάνεται πάντα ως θετικό βίωμα' είναι φορές που θα προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο φόβος και θα οδηγήσει το άτομο στην απόσυρση (Lobrot, στο Μπακιρτζής, 2006: 43). Η επικοινωνία δύναται ακόμα να προκαλέσει χειραγώγηση, εκμετάλλευση ακόμα και λεκτική –ή άλλου τύπου– βία.

### 3.1.4 Λεκτική Επικοινωνία

Η αναπτυγμένη βιβλιογραφία η σχετική με την επικοινωνία, καθορίζει διαφορετικούς τομείς της λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και η ακρόαση. Η ποικιλομορφία της γλώσσας, προσφέρει τη δυνατότητα επικοινωνίας με πολλούς τρόπους: από τις πολιτικές ομιλίες έως την ποίηση (Hoskins, Liu, 2019: 50). Η λεκτική επικοινωνία χωρίζεται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο και θεωρείται ως η πιο εκλεπτυσμένη οδός επικοινωνίας του ανθρώπου, αφού για να την επινοήσει και να προχωρήσει στη χρήση της χρειάστηκε να περάσουν εκατομμύρια χρόνια παρουσίας του στη γη (Σταμάτης, 2015: 189). Η εμφάνιση του λόγου υπήρξε μια μακρά και επίπονη συχνά διαδικασία, εφόσον εκτιμάται ότι ο πρωτόγονος άνθρωπος προσπάθησε να επικοινωνήσει αρχικά με άναρθρες κραυγές και σταδιακά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη διεύρυνση της νοητικής ικανότητας κατέκτησε τον προφορικό λόγο, επιλέγοντας, συνθέτοντας και τελικά εκφράζοντας μια σειρά από δομημένες, λέξεις, προτάσεις και εκφράσεις (Σταμάτης, 2015: 225).

Με την κατάλληλη υποστήριξη από ενήλικες, οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών στην ομιλία και το γράψιμο αποτελούν μια σταθερή βάση για τον γραμματισμό, μια βασική προϋπόθεση για μια πιο προηγμένη ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Καθώς το παιδί εξελίσσεται, για την περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας η έρευνα προτείνει ότι είναι απαραίτητο να αυξάνεται η πολυπλοκότητα των υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεων: α. Τα παιδιά να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις και να επικοινωνούν με πιο περίπλοκο τρόπο, β. Όταν οι ενήλικες τους θέτουν ερωτήσεις, να φροντίζουν αυτές να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της ομιλίας τους και να μην απλοποιούν επίτηδες τη γλώσσα, γ. Συνίσταται η χρήση πολύπλοκου και πλούσιου λεξιλογίου, η παροχή πληροφοριών σχετικά με αντικείμενα, συναισθήματα ή γεγονότα, η πρόσκληση σε διάλογο (Cabell, in Hoskins, Liu, 2019: 51).

Το άτομο ακονίζει την επικοινωνιακή του ικανότητα, σημειώνουν οι Levine & Adelman (στο Σταμάτης, 2015: 433-434), όταν –ανάμεσα σε άλλα– βελτιώνει την αφηγηματική του ικανότητα, την ευχέρεια και ευκρίνεια του λόγου του, όταν κατανοεί και κάνει ορθή χρήση του λεξιλογίου, του συντακτικού και της γραμματικής. Ο

Θεόδωρος Γραμματάς (2014γ: 15), υπογραμμίζει ωστόσο, τον ρόλο που έπαιξε τα τελευταία χρόνια η εισβολή της εικόνας –με την απλουστευτική δυναμική της– στον χώρο της επικοινωνίας: Η λεκτική επικοινωνία υποβαθμίστηκε, μαζί και η πολυσημία του λόγου.

### **3.1.5 Μη λεκτική επικοινωνία**

Η αλληλεπίδραση με μη λεκτικά σήματα –όπως είναι το βλέμμα, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και του κεφαλιού, οι κινήσεις των χεριών, ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός του λόγου– ορίζεται ως μη λεκτική επικοινωνία και μπορεί να θεωρηθεί πιο αξιόπιστη από τη λεκτική, ειδικά εάν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα έρχονται σε σύγκρουση (Βρεττός, στο Μαλικιώση-Λοΐζου, Σπόντα, 2008: 166). Κάποιος μπορεί να αποφύγει τη λεκτική επικοινωνία, ωστόσο είναι αδύνατο να μην επικοινωνήσει μη-λεκτικά (Babalís, Tsoli, 2017: 47).

Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας έχει αναγνωριστεί ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και μάλιστα σε πολλά επαγγέλματα γίνεται εκπαίδευση, κυρίως στις Η.Π.Α., έτσι ώστε να κατανοηθεί καλύτερα κάθε μη λεκτική έκφραση και να χρησιμοποιηθεί υπέρ των στόχων του εκάστοτε επαγγέλματος (Πολεμικός, 2017: 254). Η ικανότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι απόλυτα συνυφασμένη με την κοινωνική μας επάρκεια και ο ρόλος της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στις καθημερινές μας δραστηριότητες και στην επαγγελματική μας ζωή. Μια σειρά δεκάδων μελετών κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών συνηγορούν σε αυτό (Klinzing, Gerada-Aloisio, 2017: 180).

Όσο πιο κοντινή είναι η σχέση μεταξύ των ατόμων τόσο πιο λειτουργική είναι η μεταξύ τους μη λεκτική επικοινωνία. Μια μεγάλη βεντάλια συναισθημάτων μπορεί να εκφραστεί μη λεκτικά: φόβος, θυμός, υπερηφάνεια, θλίψη, ευτυχία και άλλα (Πολεμικός, 2017: 253).

Η μη λεκτική επικοινωνία σύμφωνα με τον Rosenbush (στο Σταμάτης, 2015: 211, 213), τους Kontakos, Polemikos (in Babalís & Tsoli, 2017: 47), αλλά και τους Βεργίδη, Βαϊκούση (2003: 76-77), χωρίζεται στις εξής τρεις κατηγορίες:



1. Φωνητική μη λεκτική επικοινωνία (παραγλωσσικά φαινόμενα): 1α. Συνοδευτικά του λόγου, όπως είναι ο τονισμός και οι παύσεις. Για παράδειγμα: Η λέξη «μπράβο» μπορεί να ειπωθεί εκφράζοντας απλή επιδοκιμασία ή θαυμασμό, έκπληξη, απορία, ειρωνικά να ειπωθεί και να εκφράζει δυσαρέσκεια (Κοσμόπουλος, 1990: 307), 1β. Αυτόνομοι τύποι, όπως είναι το γέλιο, οι αναστεναγμοί, ο ξηρός βήχας, η στεγνή κατάποση.
2. Μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία (γλώσσα του σώματος): 2α. Κινητικοί διάλογοι, όπως είναι η μιμική, οι χειρονομίες, το βλέμμα, οι εκφράσεις του προσώπου –συνειδητές και ασυνειδητές–, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, οι θέσεις που παίρνει στο χώρο. 2β. Φυσιοχημικοί διάλογοι, όπως είναι η όσφρηση, η γεύση, η σωματική επαφή, τα θερμικά ερεθίσματα.
3. Μη λεκτική επικοινωνία υπό την ευρύτερη έννοια: Ο καλλωπισμός του σώματος (ένδυση, υπόδηση, χτένισμα, βάνιμο, τατουάζ, κοσμήματα), η τέχνη ως μέσο έκφρασης, τα ηλεκτρονικά και εκτυπωτικά μέσα μπορούν να εκπέμπουν μηνύματα παράλληλα με τη λεκτική επικοινωνία.

### 3.1.6 Συσχέτιση Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Η επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: το καθαυτό περιεχόμενο που μεταβιβάζεται ως πληροφορία, δηλαδή το «τι» λέμε και τη δεύτερη διάσταση που εκφράζει το «πώς» λέμε κάτι. Με φιλικό ή εχθρικό τόνο για παράδειγμα (Τσιπλητάρης 2011: 63, Babalis, Tsoli, 2017: 46, Μπαμπάλης, 2012: 47). Η λεκτική επικοινωνία που βοηθιέται από τη μη λεκτική έκφραση, είναι χωρίς αμφιβολία πιο αποτελεσματική και ταχύτερα μεταδίδει το μήνυμα (Κοσμόπουλος, 1990: 299). Συμβαίνει ωστόσο, συχνά να δίνουμε προτεραιότητα στις λέξεις και να μην προσέχουμε τα υπόλοιπα σήματα που εκπέμπουμε και λαμβάνουμε, ωστόσο αυτά, όπως είδαμε, είναι εξίσου σημαντικά.

Ο μη λεκτικός επικοινωνιακός κώδικας, θα λέγαμε ότι δίνει περισσότερα στοιχεία, συμπληρώνει το λεκτικό μήνυμα, μάλιστα βοηθά στο να αντιληφθούμε καλύτερα το δεύτερο, γι' αυτό και χρειάζεται να εξετάζουμε μαζί και τα δύο. Ίσως να μην έχει νόημα να τα εξετάζουμε χωριστά, σημειώνουν η Μαλικιώση-Λοΐζου & Σπόντα (στο Σταμάτης, 2015: 231).

Τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να επηρεάσουν εξίσου με τα λεκτικά –ή ακόμα και περισσότερο– την πορεία της επικοινωνίας. Ο Argyle (στο Κοσμόπουλος, 1990: 294) είναι ένας από τους ερευνητές που απέδειξε με τη μελέτη του την υπεροχή των μη φωνητικών μηνυμάτων έναντι των λεκτικών.

Είναι αξιοσημείωτο ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μέσα σε μια σχολική τάξη συντελείται με μη λεκτικά σήματα και μάλιστα οι έρευνες καταδεικνούν ότι εάν υπάρχει αρνητικό συναισθηματικό φορτίο μέσα στην τάξη, αυτό οφείλεται κατά 93% στη μη λεκτική επικοινωνία και μόνο 7% στη λεκτική (Babalís, Tsoli, 2017: 48).

Αυτό που συμβαίνει συχνότερα, είναι η λεκτική και η μη λεκτική έκφρασή μας να ενισχύουν η μία την άλλη και να είναι συμβατές. Τότε, τα μηνύματα που εκπέμπουμε είναι ισχυρότερα και η κατανόηση ευκολότερη (Πολεμικός, 2017: 254).

### **3.1.7 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση - Εκπαιδευτική Επικοινωνία**

Η επικοινωνία βρίσκεται στον πυρήνα της διδασκαλίας και χρησιμοποιείται με ποικίλους τρόπους (διαπραγμάτευση, παροχή οδηγιών, συμβουλές, οικοδόμηση σχέσεων, επίλυση συγκρούσεων κ.λπ.) (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 92, Πασιαρδής, στο Μπαμπάλης, 2012: 47). Η αποτελεσματική επικοινωνία κρίνεται σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλει πάντα θετικά τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών –γεγονός που επιβεβαιώνεται επανειλημμένα στη βιβλιογραφία–, όσο και στην ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων και των σχέσεων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Balter, Tamis-Lemonda, στο Σταμάτης, 2015: 248, Billeaud, στο Σταμάτης, 2015: 485, Amadi, Paul, in Hoskins, Liu, 2019: 51).

Συνειδητοποιώντας την καταλυτική σημασία της επικοινωνίας όπως αναπτύσσεται στο σχολικό ή εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου είναι αναγκαίο να επικοινωνούν όλοι με όλους διευθετώντας ζητήματα (οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, οι μαθητές μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, αλλά και με τους γονείς τους αν μιλάμε για εκπαιδευτικά ιδρύματα με ανήλικους εκπαιδευόμενους), η σύγχρονη επιστημονική μελέτη έχει αναπτύξει την –αναγνωρισμένη διεθνώς– Εκπαιδευτική Επικοινωνία (Communication Education), η οποία με τη σειρά της χωρίζεται σε τρία επιστημολογικά πεδία: την Παιδαγωγική Επικοινωνία, την Αναπτυξιακή Επικοινωνία

και τη Διδακτική Επικοινωνία. Η Παιδαγωγική Επικοινωνία μελετά τη διδασκαλία της επικοινωνίας ως γνωστικό αντικείμενο και αναδεικνύει μεθόδους που την αναπτύσσουν. Καθώς πολλές από τις τεχνικές αυτές σχετίζονται με τις τεχνικές του θεάτρου, θα αναφερθούμε λεπτομερέστερα παρακάτω, στο όγδοο κεφάλαιο της εργασίας μας, που αφορά –ανάμεσα σε άλλα– στη σχέση Θεάτρου στην Εκπαίδευση-Επικοινωνίας. Η Αναπτυξιακή Επικοινωνία παρακολουθεί την εξέλιξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων μέσα στο χρόνο ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και η Διδακτική Επικοινωνία αναζητεί τρόπους, αρχές και μεθόδους που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότερους στη διδασκαλία προς τους μαθητές τους (Σταμάτης, 2015: 249-252). Στη δική μας εργασία επικεντρώνουμε στη διαμαθητική, κυρίως, επικοινωνία.

Αντιλαμβανόμαστε το σχολείο ως θεμελιώδη τόπο προαγωγής της επικοινωνιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με το ελικοειδές μοντέλο του Dance, μάλιστα, η φύση της επικοινωνίας είναι δυναμική και αναπτύσσεται προς τα πάνω, διευρυνόμενη συνεχώς, καθώς τα άτομα γνωρίζονται καλύτερα και βελτιώνουν την επικοινωνιακή τους σχέση (Σταμάτης, 2015: 124-125). Το σχολείο λειτουργεί ως το «διευρυμένο περιβάλλον της οικογένειας» –όπως θα δούμε και αμέσως παρακάτω–, αποτελεί δε κατεξοχήν τόπο συνάντησης, όπου πολλά άτομα συνυπάρχουν για πολλές ώρες. Οι ρόλοι είναι διαφορετικοί: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, καλούνται να έρθουν σε σχέσεις αλληλεπίδρασης (Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 2: 22-23). Ενθαρρύνεται η κοινωνικοποίηση, η συνεργασία, η επαφή με άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων. Είναι ο ιδανικός χώρος κοινωνικής ανάπτυξης, σημειώνει η Χατζηχρήστου (2011α, τ. 2: 23), για αυτό και απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία, επιμόρφωση και κατάρτιση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα του φαινομένου.

### **3.1.7.1 Στόχοι της Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας**

Επιχειρώντας να καταγράψουμε τους κυριότερους από τους στόχους της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνοψίζουμε στους εξής παρακάτω:

α. Ενώ η εκπαίδευση πάντα έδινε έμφαση στην άνετη ανάγνωση, στη σωστή ομιλία και στην καθαρή γραφή, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές όχι μόνο δεν αριστεύουν σε

αυτές τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά ολοκληρώνουν τις βασικές τους σπουδές με ελλείψεις σε αυτούς τους τομείς (Nea, 2012: 13). Επαναφέρουμε εδώ την επισήμανση του Γραμματά (2014γ: 15), σύμφωνα με την οποία η εισβολή της εικόνας – με την απλουστευτική δυναμική της– τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επικοινωνίας, υποβαθμίζει τη λεκτική επικοινωνία. Καθώς όμως η εποχή θα δημιουργεί ολοένα και περισσότερες παγκόσμιες ομάδες εργασίας που εκτείνονται σε διαφορετικές ζώνες ώρας, έθνη και πολιτισμούς, είναι επιτακτική ανάγκη οι αυριανοί απόφοιτοι να επικοινωνούν με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα σε μια ποικιλία γλωσσών. Οι στόχοι λοιπόν της αποτελεσματικής ακρόασης και της ορθής ομιλίας, δεν παύουν να είναι βασικοί (Nea, 2012: 13).

β. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν και να επεξεργάζονται ικανοποιητικά το συντριπτικό ποσό επικοινωνίας που υφίσταται στη ζωή τους σήμερα. Ποιες πηγές πληροφοριών είναι ακριβείς; Ποιες δεν είναι; Πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ή να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά; Η δύναμη των σύγχρονων μέσων και η πανταχού παρουσία των τεχνολογιών επικοινωνίας σε όλες τις πτυχές της ζωής, καθιστούν τη διδασκαλία ισχυρών δεξιοτήτων επικοινωνίας ακόμη πιο σημαντική (Nea, 2012: 13).

γ. Η επικοινωνία διαμορφώνει τόσο τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, όσο και το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο μαθητευόμενος συναντά τον άλλον, τον απέναντι και αναπτύσσεται, μαθαίνει, διερευνά, αποδέχεται' για αυτό και το πεδίο της επικοινωνίας κρίνεται σημαντικό για τους τομείς της μάθησης (Μπακιρτζής, 2006: 13). Ο στόχος της επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι να επιτευχθεί αλληλεπίδραση, μάθηση και ανάπτυξη. Το επικοινωνιακό φαινόμενο καθίσταται ουσιαστικότερο και βαθύτερο όταν δεν λειτουργεί απλώς γραμμικά (πομπός>μήνυμα>δέκτης), αλλά αμφίδρομα ή κυκλικά, σαν σε κύκλωμα ή δίκτυο ή σύστημα. Τότε μπορούμε να μιλάμε πραγματικά για συνάντηση, μοίρασμα, μέθεξη. Το να δίνεις παίρνοντας και να παίρνεις δίνοντας, αποτελεί το παράδοξο της επικοινωνίας, που ως όρος συναντάται και ως τρίτη διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας (Μπακιρτζής, 2006: 62).

δ. Όσο πιο ανοιχτά είναι τα επικοινωνιακά κανάλια μέσα στην τάξη, τόσο πιο θετικό κλίμα επιτυγχάνεται με συνεπακόλουθο τα θετικά αποτελέσματα επίδοσης (Μπέλλας, Γκότοβος, Μπίκος, στο Μπαμπάλης, 2012: 46).

ε. Η διδασκαλία της επικοινωνίας και της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, προετοιμάζει τους μαθητές για τις δημοκρατικές διαδικασίες στην κοινωνία (Dewey, στο Κακανά, 2008: 19-20).

στ. Στόχος στο Δημοτικό σχολείο είναι μέσα από τα επικοινωνιακά δίκτυα να αναπτυχθεί η ευγένεια, η συνεργατικότητα, η διεκδικητικότητα, ο έλεγχος της παρόρμησης (Χατζηχρήστου, 2011β, τ. 6: 10), καθώς επίσης και η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η αποδοχή (Σταμάτης, 2015: 91).

ζ. Τέλος, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μπορεί να περιλαμβάνει ειδικότερους στόχους όπως είναι: η ουσιαστική γνωριμία με τη μη λεκτική επικοινωνία, η εξάσκηση σε εναλλακτικούς τρόπους επίτευξης της επικοινωνίας, αλλά και στην αντίληψη της οπτικής γωνίας του άλλου, η συνειδητοποίηση των εμποδίων-δυσκολιών στην επικοινωνία, αλλά και του γεγονότος ότι ο κοινωνικός ρόλος επηρεάζει την επικοινωνία (Χατζηχρήστου, 2008: 23).

### **3.1.7.2 Η σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές**

Η επιστημονική κοινότητα έχει ενσκήψει τις τελευταίες δεκαετίες με μεγάλο ενδιαφέρον σε ένα πολύπλοκο πεδίο, όπως είναι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ομάδων αλλά και μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας (Σταμάτης, Μούτσιος-Ρέντζιος, 2017: 272-273). Από παλαιότερα, και σύμφωνα με τις μελέτες του C. Rogers, είχε διαπιστωθεί ότι το άτομο για να αναπτυχθεί απαιτεί συνθήκες ικανοποιητικής και απρόσκοπτης επικοινωνίας με ισότιμη εμπλοκή και των δύο επικοινωνιακών εταίρων. Αυτή η διαπίστωση μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, όταν συζητάμε για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, υπογραμμίζει ο Σταμάτης (2015: 123). Ένα παιδαγωγικό αξίωμα, σύμφωνα με τον Stendenbach (στο Τσιπλητάρης, 2011: 71-72) είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είναι πιο ευχάριστες σε σχέση με αυτές μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Κατά συνέπεια, η μάθηση είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν και να συνδιαλέγονται περισσότερο μεταξύ τους.

Η στροφή της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, όχι τόσο ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, όσο ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, εξετάζεται πια ως

πιο ορθή παιδαγωγικά μέθοδος κοινωνικοποίησης και αναπτύσσει και τη μάθηση (Τσιπλητάρης, 2011: 219). Στο σύγχρονο σχολείο επιδιώκεται η οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, να αποκεντρώνεται δηλαδή η εξουσία από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και οι μαθητές να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και τη λειτουργία της τάξης τους. Μια τέτοια συλλογική τάξη είναι το καταλληλότερο πλαίσιο για την ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα και με τον Ματσαγγούρα (στο Μπαμπάλης, 2012: 52). Την ενεργοποίηση των επικοινωνιακών δίοδων ανάμεσα στους μαθητές, υποστηρίζει και ο Lindgren (στο Κοσμόπουλος, 1990: 375). Η πιο αποτελεσματική ενδο-ταξική επικοινωνία θεωρεί ότι επιτυγχάνεται όταν είναι ανοιχτές όλες οι επικοινωνιακές δίοδοι ανάμεσα στους μαθητές και ο δάσκαλος είναι εκεί για να ενθαρρύνει κάθε επικοινωνία: τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και των μαθητών μαζί του.

### **3.1.7.3 Τεχνικές Ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά και νέους**

Η επικοινωνία μέσα σε μια σχολική τάξη, σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1990: 366-367), ευνοείται όταν: α. Το περιβάλλον είναι όμορφα διαμορφωμένο και ήρεμο. Η διαρρύθμιση παίζει επίσης σπουδαίο ρόλο, β. Ο αριθμός των μελών της ομάδας δεν ξεπερνάει τους 25 και υπό την προϋπόθεση ότι συχνά γίνεται εργασία σε υπο-ομάδες των 5-6 ατόμων όπου εκεί η επικοινωνία διευκολύνεται σημαντικά. Το ομαδοκεντρικό πλαίσιο εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις αλληλοεπικοινωνίας, αναφέρει και ο Ματσαγγούρας (2008: 57, 59), όπου η συχνή χρήση της γλώσσας συμβάλλει και στην ποιοτική της αναβάθμιση. Χρησιμοποιώντας ο μαθητής τη γλωσσική επικοινωνία σε ποικίλες περιστάσεις που δημιουργεί η ομαδική εργασία ανάμεσα σε ισότιμους ή σχεδόν ισότιμους συμμαθητές/τριες, αναγκάζεται να βρίσκει τόπους να προσαρμόζει το περιεχόμενο και τη μορφή του λόγου του αναλόγως (βλ. σχετικά και Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 77, Nea, 2012: 14).

Αντιλαμβανόμαστε, ακόμα, την ποιοτική επικοινωνία, την αποτελεσματική επικοινωνία, και μπορούμε να τη μεταδώσουμε στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, μέσα από την επισταμένη και βιωματική εξάσκηση ακολουθώντας απλές και δοκιμασμένες τεχνικές: α. Δίνουμε πρώτα εμείς το παράδειγμα, ακούγοντας προσεκτικά και με ενδιαφέρον τα λεγόμενα του παιδιού, απομακρύνουμε πηγές

θορύβου και αποπροσανατολισμού της προσοχής, β. Ελέγχουμε ότι το παιδί ακούει με προσοχή τα λεγόμενά μας ζητώντας του για παράδειγμα να επαναλάβει με δικά του λόγια ένα μέρος τους, γ. Χρησιμοποιούμε εκφράσεις που φανερώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, δ. Αναζητούμε εκφράσεις που εκμαιεύουν το συναίσθημα του παιδιού, ε. Παραμένουμε ήρεμοι και δίνουμε χρόνο στο παιδί να αντιληφθεί τυχόν λάθη ή παραλείψεις του, στ. Διδάσκουμε την ευγένεια και την υπομονή στην επικοινωνία, ζ. Τους διαβάζουμε βιβλία, καθώς μέσα από την ακρόαση εξασκούνται στην προσοχή, η. Παίζουμε παιχνίδια ρόλων, μέσα από τα οποία αντιλαμβανόμαστε πώς διεξάγεται η επικοινωνία σε διαφορετικές περιστάσεις, θ. Πραγματοποιούμε δραστηριότητες ενίσχυσης του προφορικού και του γραπτού λόγου (Σταμάτης, 2017: 364-365).

Μια άλλη μέθοδος για την ανάπτυξη αυθεντικών δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι μέσω της διδασκαλίας μεταξύ συμμαθητών –στην οποία οι μαθητές διδάσκουν τους συμμαθητές τους ή τους νεότερους μαθητές (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 77). Η ενεργητική προετοιμασία του μαθήματος από τους εκπαιδευόμενους και η συμμετοχή τους στη συζήτηση στην τάξη, μπορούν να συνδεθούν με τις αναφορές των μαθητών για βελτιωμένες προφορικές και γραπτές δεξιότητες επικοινωνίας, αναφέρει η έρευνα των Dallimore and others το 2008 (Hoskins, Liu, 2019: 52).

Είναι σημαντικό επίσης, να εξετάσουμε πώς οι σημερινές τεχνολογίες διαμορφώνουν λέξεις και εικόνες, καθώς λαμβάνουμε πολλά από τα μηνύματά μας σήμερα μέσω μίας ή περισσότερων ψηφιακών συσκευών. Έτσι, οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι αλληλένδετες με τις δεξιότητες πληροφοριών, μέσων και τεχνολογίας (Nea, 2012: 14).

Ας λάβουμε, τέλος, υπόψη μας ότι σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία της σχολικής τάξης μπορεί να σταθούν: οι διαταγές και οι απειλές, το κήρυγμα, η αρνητική κριτική και τα βιαστικά συμπεράσματα, η έλλειψη ενσυναίσθησης, ο σαρκασμός και η αδιαφορία για τον άλλον (Babalís, Tsoli, 2017: 45).

### **3.2 Η δεξιότητα της Συνεργασίας**

«Κοιτάζτε αυτά τα παιδιά, όταν παίζουν: ξέρουν να οργανώνονται, να εκτελούν πολύπλοκα καθήκοντα, να τηρούν συγκεκριμένους κανόνες. [...] Γιατί να μην τους

προτείνουμε να επεξεργαστούν, με τον δικό τους τρόπο, κάποια συγκεκριμένα θέματα του προγράμματος. [...] Θα μπορούσαν, για τον σκοπό αυτό, να σχηματίσουν μικρές ομάδες, να συνεργαστούν για να δουλέψουν όπως συνεργάζονται για να παίξουν». Η σοφή αυτή παρατήρηση του Roger Cousinet στις αρχές του 20ου αιώνα στη Γαλλία, μπορεί να κατατάξει τον παιδαγωγό στους πρωτοπόρους της παιδαγωγικής της ομάδας, αφού με τα λόγια του αυτά προτείνει μια μέθοδο που στην εξέλιξή της θα ονομαστεί ομαδοσυνεργατική και θα ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα (Baudrit, 2007: 19). Η σπουδαιότητά της μας ωθεί να εστιάσουμε κυρίως σε αυτήν στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας μας.

Κάποιοι θεωρούν την τάση για συνεργασία σύμφυτη στο ανθρώπινο είδος και εξαρτούν την επιβίωση του ανθρώπου από την ικανότητα που θα αναπτύξει στο να συνεργάζεται (Ματσαγγούρας, 2007: 511). Η εποχή μας ευνοεί τον εγωκεντρισμό, την απομόνωση και την αποξένωση, ενώ στις σχολικές αίθουσες εξακολουθούμε να ακούμε διαλέξεις από τον εκπαιδευτικό, να λύνουμε ατομικά τις ασκήσεις μας και κάθε Παρασκευή να παίρνουμε ατομική εργασία για το σπίτι' χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι η συνεργασία είναι θέμα επιβίωσης για το ανθρώπινο γένος, σημειώνουν οι Johnson & Johnson (1992: 193). Γι' αυτό και η δεξιότητα της συνεργασίας είναι ένα από τα σπουδαιότερα μαθήματα που έχουμε να λάβουμε ως μαθητές στα σχολεία, αλλά και μέσα στις ίδιες μας τις οικογένειες.

Σε έναν κόσμο αυξανόμενης πολυπλοκότητας, σημειώνουν οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 78), οι καλύτερες προσεγγίσεις για την επίλυση πολύπλευρων προβλημάτων περιλαμβάνουν τη συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές δεξιότητες, υπόβαθρα και προοπτικές. Οι Johnson & Johnson (1992: 193) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε ένα κόσμο πλουραλιστικό, όπου κάθε έθνος εξαρτάται από το διπλανό του για τα βασικά προβλήματα του περιβάλλοντος, της πείνας ή της παγκόσμιας τρομοκρατίας. Αντιμέτωπος με σύνθετα προβλήματα, ο πολίτης του σήμερα εξασκείται στη συνεργασία, συμφωνεί και ο Βρεττός (2004: 184-185). Γενικά, η συνεργασία έχει γίνει αποδεκτή ως δεξιότητα που είναι απαραίτητη' κατά την τελευταία δεκαετία, παρατηρούμε αυτό να γίνεται ολοένα και πιο ξεκάθαρο και οφείλεται τόσο στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, όσο και στην πρόοδο της τεχνολογίας (Nea, 2012: 19).

Την αξία της συνεργασίας την αναγνωρίζει ως τόσο σημαντική η Επιτροπή της Unesco, ώστε την τοποθετεί ανάμεσα στους τέσσερις βασικούς πυλώνες της



εκπαιδευτικής διαδικασίας και προτείνει μάλιστα την εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων που θα δίνουν συνεχείς ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να την καλλιεργούν. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι μόνο η συνεχής παροχή και βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αλλά και η επίτευξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και κατά συνέπεια ανάμεσα στα έθνη (Unesco, 1999: 24, 126, 138).

Την ίδια στιγμή, η σύγχρονη αγορά εργασίας επιζητεί άτομα που μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, οι άνθρωποι εργάζονταν ατομικά. Πλέον, η ομαδική εργασία είναι αρκετά συχνή και μάλιστα ομάδες ατόμων που συνεργάζονται τυχαίνει να είναι και παγκόσμιες, παράγοντας εξαιρετικά αποτελέσματα (Nea, 2012: 19, Babalis, Tsoli, 2017: 14).

Κλείνοντας αυτήν τη σύντομη εισαγωγή, ας μην παραλείψουμε να παραθέσουμε τη σημαντική –βασισμένη σε σύγχρονες μελέτες– σημείωση των Fadel, Trilling, Bialik (2015: 78), σύμφωνα με την οποία η διεπιστημονική συνεργασία κρίνεται απαραίτητη για να προκύψουν σημαντικές εξελίξεις στη γνώση και την τεχνολογία. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι τα τελευταία χρόνια η συνεργασία καθρεφτίστηκε και στον τομέα των επιστημών' η διαρκής εξειδίκευση οδήγησε συχνά σε αδιέξοδα, τα οποία προσπάθησε να αντιπαρέλθει η δημιουργία σύνθετων επιστημών, όπως για παράδειγμα η Βιο-ιατρική, η Βιο-μετεωρολογία κ.λ.π. Αντίστοιχα και στην εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες προκύπτουν ολοένα και συχνότερα διαθεματικά-διεπιστημονικά προγράμματα (Βρεττός, 2004: 184-185).

### **3.2.1 Ορισμοί της συνεργασίας**

Αν επιθυμούσαμε με απλά λόγια να ορίσουμε τη συνεργασία, θα λέγαμε ότι αυτή είναι η ένωση διαφορετικών ατόμων στην υπηρεσία της εργασίας προς έναν κοινό στόχο (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 78) ή έναν σκοπό που είναι αμοιβαία επωφελής (Tyler, Unicef & partners, in Hoskins, Liu, 2019: 30).

Ως δεξιότητες συνεργασίας έχουν οριστεί εκείνες που απαιτούνται για «να συμμετέχουν τα άτομα επιτυχώς μαζί με άλλους σε κοινές δραστηριότητες, εργασίες και εγχειρήματα» (Συμβούλιο της Ευρώπης, in Hoskins, Liu, 2019: 30).

Η εκπαιδευτική δομή LSCE (The Life Skills and Citizenship Education) διαπιστώνει ένα σαφές κοινωνικό πλαίσιο, άμεσα σχετιζόμενο με την ικανότητα της συνεργασίας. Κατά συνέπεια, ο ορισμός της επεκτείνεται περιλαμβάνοντας τη δυνατότητα αποτελεσματικής εργασίας και με σεβασμό σε διαφορετικές ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων. Ο ορισμός περιλαμβάνει επίσης τον σεβασμό των απόψεων και των εισροών των άλλων, την αποδοχή των σχολίων, την επίλυση των συγκρούσεων, την αποτελεσματική καθοδήγηση, την επίτευξη συναίνεσης στη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργία και τον συντονισμό των εταιρικών σχέσεων (Brewer, Deutsch, Unicef & partners, in Hoskins, Liu, 2019: 30).

### **3.2.2 Άτομο ή ομάδα; Ανταγωνισμός ή συνεργασία;**

Άτομο ή ομάδα; Αυτονομία και ανταγωνισμός ή συνεργασία; Δεν πρόκειται για αλληλοαναιρούμενες έννοιες, αλλά συμπληρωματικές, υποστηρίζουν οι θιασώτες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στην παρούσα ενότητα –ακολουθώντας τις ερευνητικές καταγραφές– θα μας δοθεί η ευκαιρία να επαληθεύσουμε την εκτίμηση αυτήν παραπάνω από μία φορές. Αν δεν καλλιεργηθούν ταυτόχρονα στάσεις και δεξιότητες που προάγουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό και την αυτάρκεια, μαζί με την ικανότητα ένταξης στην ομάδα και συνεργασίας, τότε δεν υπάρχει υγιής ανάπτυξη, υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2008: 44).

Ένας εύλογος προβληματισμός έχει απασχολήσει τους ερευνητές –ανάμεσά τους και τον Ματσαγγούρα (2007: 535)– : ποια αξία έχει άραγε η καλλιέργεια της δεξιότητας της συνεργασίας, όταν οι μαθητές καλούνται να ζήσουν σε ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον; Σε πολλές αναπτυγμένες χώρες, οι βασικοί θεσμοί έχουν δομή κατά κύριο λόγο ανταγωνιστική. Οι ατομικοί στόχοι, βρίσκονται τότε σε σύγκρουση σύμφωνα με την Αβέρωφ-Ιωάννου (1983: 18). Η επιτυχία του ενός, εμποδίζει ή τουλάχιστον επηρεάζει αρνητικά την επιτυχία του άλλου (βλ. και Johnson & Johnson, 1992: 174) με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται σχέσεις ανταγωνιστικές και να αποδιώχνεται κάθε σκέψη για συνεργασία. Είναι μάλιστα πιθανό, όχι μόνο να

αποφύγω να προσφέρω βοήθεια στον συνάνθρωπο, αλλά να θελήσω να εμποδίσω την ανάπτυξη του εφόσον αυτό έμμεσα ή άμεσα θα ωφελήσει εμένα. Ανεξάρτητα από ιδεολογία ή ηθική στάση, το άτομο εκπαιδεύεται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης, μάλλον αμυντικό, όπου για να προληφθεί η αποτυχία του ενός, επιδιώκεται η αποτυχία του διπλανού (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1983: 18-21). Μήπως είναι τουλάχιστον ουτοπιστικό –αν όχι βλαπτικό– να επιδιώκουμε λοιπόν την εκπαίδευση στη συνεργασία; Μία από τις προτάσεις του Ματσαγγούρα (2007: 535) είναι ότι δεν χρειάζεται να παραμείνει το περιβάλλον γύρω μας τόσο ανταγωνιστικό και το σχολείο μπορεί να παίξει ρόλο σε αυτή την προοπτική διαμόρφωσής του. Η Αβέρωφ-Ιωάννου πάλι, επιχειρώντας να απαντήσει στο ίδιο ερώτημα, εξηγεί ότι οι συνθήκες ανταγωνισμού δεν επικρατούν παντού και μάλιστα χρειάζεται να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις περιπτώσεις όπου απαιτείται συνεργασία, ώστε να αποφύγουμε την σχεδόν αντανακλαστική ανταγωνιστική αντίδραση. Αξιοσημείωτο δε είναι ότι η συνεργασία απαιτεί τεχνικές και δεξιότητες διαφορετικές και συνθετότερες από αυτές που χρησιμοποιούμε στο επίπεδο του ανταγωνισμού (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1983: 22-23). Η συνεργασία είναι πολυπλοκότερο σύστημα από τον ανταγωνισμό, συμφωνεί και ο Ματσαγγούρας (2007: 535), οπότε εκπαιδευόμενα τα παιδιά στην πρώτη, αποκτούν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν και στον δεύτερο. Άλλωστε, στο πλαίσιο της συνεργασίας μπορεί ο εκπαιδευόμενος να λειτουργήσει και ανταγωνιστικά, για παράδειγμα με την ομάδα του έναντι μιας άλλης ομάδας.

Διάφοροι μελετητές και συγγραφείς έχουν τονίσει τη θετική σημασία της συνεργασίας. Ο συγγραφέας James Surowiecki, για παράδειγμα, εξηγεί πώς χρησιμοποιούμε τη «σοφία του πλήθους» υπογραμμίζοντας ότι «υπό τις κατάλληλες συνθήκες, οι ομάδες είναι εξαιρετικά έξυπνες και συχνά είναι πιο έξυπνες από τους πιο έξυπνους ανθρώπους». Και ακόμη ότι «... μια μεγάλη ομάδα διαφορετικών ατόμων θα καταλήξει σε καλύτερες και πιο ισχυρές προβλέψεις και θα λάβει πιο έξυπνες αποφάσεις από ότι ακόμη και ο πιο εξειδικευμένος...». Η διαφορετικότητα μάλιστα, επιφέρει πολλαπλές, ξεχωριστές και πολιτιστικές προοπτικές στη συνεργασία (Nea, 2012: 19).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Ματσαγγούρας (2000: 8-9) αναφέρει πως τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας, να αναπτύξει. Οι μελέτες δείχνουν επίσης, ότι η συνεργατική διδασκαλία τείνει να εμπεδώνει σε υψηλότερο βαθμό την ακαδημαϊκή μάθηση σε σχέση με τα ανταγωνιστικά και ατομικά

σχολικά προγράμματα (Johnson, Maruyama et. Al, Johnson & Johnson, Καψάλης, στο Ματσαγγούρας: 2007: 525, Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 117, Johnson & Johnson, 1992: 176-178).

Παραθέτοντας μια σειρά από έρευνες, ο Baudrit (2007: 71) συμπεραίνει ότι οι συνεργατικές καταστάσεις παρουσιάζουν περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με τις ανταγωνιστικές. Οι πρώτες συνδέουν τα άτομα και αυξάνουν την αλληλεπίδραση, ενώ οι δεύτερες τείνουν να δημιουργούν συγκρούσεις, απομακρύνουν τα άτομα και εμποδίζουν την αλληλεπίδραση. Είναι λοιπόν σκόπιμο να αφήσουμε κατά μέρος τις ανταγωνιστικές μεθόδους, διερωτάται. Αυτό δεν είναι και τόσο εύκολο να απαντηθεί, μιας και, όπως παρατηρούν οι Whiting & Whiting (in Baudrit, 2007: 28), ο ανταγωνισμός και η συνεργασία εκτιμώνται διαφορετικά από κουλτούρα σε κουλτούρα και η εκτίμηση αυτή επηρεάζεται σαφώς από τις πολιτισμικές επιδράσεις. Ο Slavin (in Baudrit, 2007: 29) για παράδειγμα, εκτιμά ότι ο ανταγωνισμός υπερτερεί σε αποτελεσματικότητα και η συνεργασία ως προς το κοινωνικό κλίμα. Η συνεργασία, μας λέει ο Slavin (1992: 148-151), δεν είναι πανάκεια' ούτε οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αυξάνονται σε όλες τις περιπτώσεις συνεργασίας. Μάλιστα, ας λάβουμε υπόψη ότι στο πλαίσιο της ομάδας ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος οι αδύνατοι μαθητές να «κρυφτούν» πίσω από τους πιο δυνατούς και όλη η δουλειά να προκύπτει από τους τελευταίους. Γι' αυτό και προτείνει μια ανάμειξη συνεργατικών και ανταγωνιστικών μεθόδων, που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προχωρούν στις σχολικές εργασίες τους ενώ διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η ατομική μάθηση δεν πρέπει να απορρίπτεται, κρίνει ο Μπαμπάλης (2012: 134-135): το κλίμα στην τάξη είναι θετικότερο όταν υπάρχει και η ατομική μάθηση. Ιδανικά, η ατομική μάθηση επιτελείται και στο πλαίσιο της ομάδας. Αν μπούμε στη θέση των εκπαιδευόμενων για λίγο, θα διαπιστώσουμε ότι καθώς συνεργάζονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν στην ομάδα είναι ισότιμες μεταξύ συμμαθητών και όχι ιεραρχικές όπως συμβαίνει στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Μέσα σε αυτό το κλίμα ισοτιμίας αναπτύσσεται σταδιακά η ελεύθερη επιλογή και η αυτενεργός σκέψη και δράση, ώστε το άτομο εντέλει να νιώσει χειραφετημένο όντας μέσα στην ομάδα του (Ματσαγγούρας, 2008: 46-47).

Ολοκληρώνοντας, ας αναφερθούμε στη σημαντική επισήμανση των Fadel, Trilling, Bialik (2015: 78): Όταν εκτελείται σωστά, η συνεργασία δίνει τη δυνατότητα σε μια ομάδα να λαμβάνει καλύτερες αποφάσεις από ό, τι ο καθένας από μόνος του, δεδομένου ότι επιτρέπει την εξέταση πολλαπλών απόψεων. Από την άλλη πλευρά, εάν δεν εκτελεστεί όπως πρέπει η συνεργατική, οι προσπάθειες που υπόκεινται σε ομαδική

σκέψη γίνονται λιγότερο αποτελεσματικές από την επίδοση της σκέψης ενός ατόμου. Στη συνέχεια, θα μας δοθεί η ευκαιρία να εξετάσουμε υπό ποιες συνθήκες η συνεργασία λειτουργεί ιδανικά.

### 3.2.3 Η ομαδοσυνεργατική

Παρόλο που η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμοζόταν ήδη από την κλασική αρχαιότητα έως και τα μεσαιωνικά χρόνια και προετοίμασε το έδαφος για την ομαδοσυνεργατική (Meyer, Ματσαγγούρας, στο Κακανά, 2008: 19), χρειάζεται να μπούμε στις αρχές του 20ου αιώνα –και χάρη στις διερευνητικές διαδικασίες μάθησης που προωθούσε η Νέα Αγωγή– ώστε να ξεκινήσουν να εφαρμόζονται οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές ως βασική διδακτική επιλογή (Ματσαγγούρας, 2008: 17-19). Στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής, πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν την εφαρμογή συνεργατικών τεχνικών στην εκπαίδευση, παρακινήμενοι από τις παιδοκεντρικές τους αντιλήψεις. Πρωτεργάτης του κινήματος, στις ΗΠΑ, ο John Dewey φωτίζει την κοινωνική διάσταση της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι αν οι άνθρωποι πρέπει να συνυπάρξουν αρμονικά, χρειάζεται να τους δοθεί η δυνατότητα να δοκιμάσουν τη συνεργασία στο σχολείο. Η σχολική τάξη, υποστηρίζει, είναι ένας μικρόκοσμος δημοκρατίας και η καρδιά της δημοκρατίας βρίσκεται στη συνεργασία σε ομάδες (Κακανά, 2008: 19). Το μοίρασμα των εμπειριών και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, έρχονται σε πρώτο πλάνο στην τάξη, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένας μικρός χώρος πραγματικής ζωής (Dewey, στο Baudrit, 2007: 61). Παράλληλα με τις ΗΠΑ, μεγάλη απήχηση είχε το ομαδοσυνεργατικό σύστημα και στην ευρωπαϊκή εκδοχή της Νέας Αγωγής και σε χώρες όπως η Γερμανία, η Γαλλία και η Σοβιετική Ένωση. Ο Baudrit (2007: 9) δεν παραγνωρίζει και τη συμβολή του Γάλλου Freinet στο ομώνυμο σχολείο του και του Ferriere στην Ελβετία, για την ανάπτυξη των συνεργατικών τεχνικών.

Η ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας δημιουργεί εντός της μικρο-ομάδες μαθητών/τριών και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας. Πρόκειται για εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, που εφαρμόζει στην ουσία του τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007: 515).

Εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ομάδα ορίζεται από δύο ή περισσότερα άτομα που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Κάθε μέλος της ομάδας αποδέχεται όλα τα υπόλοιπα μέλη, τον κοινό σκοπό και τους κανόνες της ομάδας και συμβάλλει με την ανταπόκριση στο ρόλο του στην επίτευξη του σκοπού της ομάδας (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 83).

Από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα κι έπειτα, οι μελετητές μετρίασαν τον ενθουσιασμό των προηγούμενων ερευνητών για την καταλληλότητα της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής σε κάθε διδακτική περίπτωση. Σήμερα αναζητούνται οι τομείς, οι συνθήκες και οι διαδικασίες που επιτρέπουν στην ομαδοσυνεργατική να είναι αποτελεσματικότερη (Ματσαγγούρας, 2008: 11).

Σύμφωνα με τους Jacobsen, Eggen & Kauchak (στο Babalis, Tsoli, 2017: 12, 130), η ομαδοσυνεργατική προτείνεται να επιλέγεται από τον δάσκαλο όταν επιθυμεί να: α. Ενδυναμώνει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών, β. Αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες, τις σχετικές αξίες και στάσεις των συμμετεχόντων που τους καθοδηγούν να γίνουν πιο ενεργοί πολίτες, γ. Υποστηρίζει άτομα από διαφορετικές εθνοφυλετικές κοινότητες να βαδίσουν σε ένα κοινό κομμάτι γνώσης και δ. Ενθαρρύνει άτομα με ειδικές δυσκολίες μάθησης να δουλέψουν και να γίνουν αποδεκτοί στην ομάδα της τάξης.

Σημαντικό επίσης να σημειωθεί είναι, ότι η εργασία σε ομάδες αποκτά νόημα όταν: α. Δημιουργείται συνοχή ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 83), β. Όλες οι ομάδες εργάζονται κάτω από ένα κοινό θέμα, επεξεργαζόμενες απλώς μια διαφορετική οπτική του, γ. Η τελική παρουσίαση από όλες τις ομάδες, ενώνει τα διαφορετικά κομμάτια ενός παζλ (Babalis, Tsoli, 2017: 36).

Τέλος, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένα στάδια από τα οποία διέρχεται κάθε ομάδα, από τη στιγμή της σύνθεσής της. Σύμφωνα με τον Carle (στο Άλκηστις, 1989: 34) τα στάδια αυτά είναι: 1. Η φάση του προσανατολισμού, όπου κάθε άτομο προσπαθεί να αντιληφθεί τι συμβαίνει γύρω του και γενικά είναι θετικός στο να ενταχθεί και να αποδεχθεί τους άλλους. 2. Η φάση της σύγκρουσης, κατά την οποία μπορεί να προκύψουν εντάσεις καθώς το κάθε άτομο καταλαμβάνει έναν χώρο. 3. Η φάση της σύνθεσης, κατά την οποία η ομάδα εργάζεται προς τον κοινό στόχο. 4. Η φάση της απόδοσης, όπου η ομάδα έχοντας ξεπεράσει τη συναισθηματική φόρτιση είναι σε θέση να λειτουργεί με τη λογική και να επιτυγχάνει τους στόχους της και 5. Η

στατική φάση, κατά την οποία όλα δουλεύουν πάνω σε μοτίβα που έχουν ήδη κατακτηθεί. Η ομάδα ακολουθεί την πεπατημένη.

### 3.2.3.1 Σχήματα συνεργασίας και ο χωρισμός σε ομάδες

#### A. Εταιρικά σχήματα.

Ονομάζουμε αυτά που οργανώνουν τους μαθητές ανά δύο. Είναι το απλούστερο σχήμα, που προετοιμάζει τα μέλη για συνεργασία σε ομάδες με περισσότερα μέλη και μπορεί να είναι είτε ομοιογενές, με ισότιμα ή σχεδόν ισότιμα μέλη, είτε ανομοιογενές, αποτελούμενο δηλαδή από έναν «δυνατό» κι έναν «αδύναμο» μαθησιακά μαθητή.

Η τελευταία περίπτωση θυμίζει το σχήμα δασκάλου-μαθητή, γι' αυτό και η διεθνής ονομασία του είναι peer-tutoring. Επειδή η διαφορά status και γνώσεων δεν είναι μεγάλη, το μέλος που υστερεί δεν διστάζει να θέσει ερωτήσεις και να εκφραστεί. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτού του σχήματος έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερος παραγωγικά (Medway, στο Ματσαγγούρας, 2007: 514). Πάντως δεν είναι μόνο το «αδύναμο» μέλος που οφελείται στην συνεργασία αυτή. Ο «δυνατός» συνεργάτης στην προσπάθειά του να εξηγήσει, να παρουσιάσει, να αιτιολογήσει θέσεις, γνώσεις και απόψεις, αναβαθμίζεται και ο ίδιος, όπως έχει ερευνητικά αποδειχτεί (Renkl, Zajonc & Bargh, Keeves, Brandt, στο Ματσαγγούρας, 2007: 514).

Το ομοιογενές εταιρικό σχήμα, γνωστό ως peer collaboration, πρωτοχρησιμοποιήθηκε από πιαζετικούς παιδαγωγούς και προβλέπει τη συνεργασία δύο σχετικά ισότιμων μαθησιακά ατόμων. Βασίζεται στην κεντρική ιδέα του Piaget ότι η συνεργασία οδηγεί σε συγκρούσεις κι αυτές με τη σειρά τους αναβαθμίζουν το επίπεδο σκέψης και γνώσης των μαθητών (Damon, στο Ματσαγγούρας, 2007: 515).

Οι περισσότεροι μελετητές σε ΗΠΑ και Ευρώπη συμπεραίνουν πόσο υπερέχει σε αρκετά σημεία η εργασία σε δυάδες σε σχέση με την ατομική μέσα στη σχολική τάξη (Baudrit, 2007: 12, 55, 58).

#### B. Ομαδικά σχήματα

Ο αριθμός των τριών μελών, ως ενδιάμεσος ανάμεσα στα εταιρικά και στα αυθεντικά ομαδικά σχήματα, προτείνεται να εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό προτού περάσει σε πολυπληθέστερες ομάδες, οι οποίες, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007: 515), σπάνια ενδείκνυται να ξεπερνούν τα τέσσερα μέλη.

Σύμφωνα με τον Slavin (στο Κακανά, 2008: 31), ο χωρισμός σε ομάδες είναι δουλειά του εκπαιδευτικού, εάν επιθυμεί η κάθε ομάδα να αποτελεί ένα μικρόκοσμο της τάξης, να είναι δηλαδή πολυσύνθετη, να συνυπάρχουν αγόρια με κορίτσια, διαφορετικά επίπεδα μάθησης, ακόμα και καταγωγής. Οι έρευνες δείχνουν ότι η συνεργασία σε ομάδες μεικτής ικανότητας ή ανομοιογενείς όπως λέγονται, μεγιστοποιεί τόσο τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η μεγάλη ανισότητα ωστόσο, το χάσμα στις ικανότητες των παιδιών είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά τη συνεργασία και δεν συνιστάται (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 100).

Ο διαχωρισμός σε ομάδες μπορεί να γίνει: α. Με βάση τη θεματολογία και το σχετικό με αυτήν ενδιαφέρον των παιδιών, β. Τις φιλίες-προτιμήσεις τους, γ. Με τυχαία κατανομή, δ. Με κοινωνιόγραμμα, όπου ο εκπαιδευτικός χωρίζει σε ομάδες αφού λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών, αλλά και τις ικανότητές τους. Προσπαθεί όμως να φέρει σε ισορροπία και τους τρεις παράγοντες (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 100-101). Οι ανταλλαγές και οι αλληλεπιδράσεις με τους ίδιους συμμαθητές συνεχώς δεν συνίσταται, παρόλο που η φιλία και η οικειότητα δημιουργεί ευχάριστο κλίμα και ευνοεί με ποικίλους τρόπους την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Baudrit, 2007: 95-98, Lewin, Bass, στο Άλκηστις, 1989: 32).

Ο Kurt Lewin (στο Άλκηστις, 1989: 33) σε αντιπαράθεση και υπέρβαση της θεωρίας της Gestalt υποστηρίζει ότι η ομάδα είναι όχι μόνο περισσότερο από την ένωση των μερών της, αλλά ότι είναι κάτι διαφορετικό από την απλή ένωση των μερών. Κάθε ομάδα λοιπόν, δημιουργεί μια νέα δυναμική, μοναδική και πρωτόγνωρη.

### **3.2.3.2 Η διδασκαλία της συνεργασίας - Τεχνικές καλλιέργειας των συνεργατικών δεξιοτήτων**

Παρά τη γνώση ότι η ικανότητα συνεργασίας μπορεί να διδαχθεί και μάλιστα από την ηλικία των 1-2 ετών (Tomasello, Hamanns, in Hoskins, Liu, 2019: 31, 73), υπάρχουν λίγες μελέτες που διερευνούν ή προσδιορίζουν συγκεκριμένα πώς διδάσκονται οι δεξιότητες συνεργασίας, σημειώνουν οι Lai & others (in Hoskins, Liu, 2019: 31), για να διαπιστώσουν στη συνέχεια ότι ειδικοί στον τομέα της διδασκαλίας δεξιοτήτων συνεργασίας συνιστούν να διατυπώνονται ξεκάθαρα στους μαθητές οι στόχοι της ενίσχυσης της συνεργασίας στην τάξη. Εκτός από άμεσες οδηγίες σχετικά με το πώς προωθείται η καλή συνεργασία, καλό είναι να αναδεικνύονται και τα



επιθυμητά οφέλη από την απόκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι καθηγητές ενθαρρύνονται να τονίζουν τις χρήσιμες στρατηγικές για θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όπως ενθάρρυνση των συνομηλίκων, θέση άμεσων ερωτήσεων και ανταπόκριση με αρμόζοντα τρόπο στα αιτήματα των άλλων.

Οι Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης (2007: 115) συμφωνούν ότι είναι καλό να καταγράφονται από κοινού και εξαρχής οι κανόνες της ομάδας, ορίζοντας τι προσπαθούν όλοι μαζί να επιτύχουν και πώς να συνεργαστούν για το πετύχουν. Δεν αρκεί δηλαδή ο γνωστικός στόχος, αλλά και η εκ των προτέρων γνώση ότι αξιολογούνται ταυτόχρονα οι δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, όπως και η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης, η επίλυση τυχόν διαφορών που προκύπτουν, αλλά και η ικανότητα διαπραγμάτευσης (Lai, in Hoskins, Liu, 2019: 31).

Ο Bossert (in Hoskins, Liu, 2019: 31) υποστηρίζει ότι η βιωματική μάθηση (learning by doing) είναι η πιο κατάλληλη στρατηγική για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συνεργασίας.

Αρκετές τακτικές πάλι, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της συνεργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, όπως είναι: α. Η καθιέρωση ομαδικών συμφωνιών για την κατανομή της εργασίας και υπευθυνότητας για τα ανατεθέντα καθήκοντα (βλ. και T. & P. Panitz, στο Κακανά, 2008: 12), β. Η διδασκαλία δεξιοτήτων ακρόασης, οι οποίες δημιουργούν έναν χώρο όπου οι ιδέες μπορούν να μοιραστούν, να προσληφθούν και να εφαρμοστούν (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 78), γ. Η διδασκαλία της τέχνης της υποβολής καλών ερωτήσεων –ιδιαίτερα, ανοιχτών και προκλητικών –διευκολύνει την επέκταση της γνώσης και βοηθά στην πρόοδο προς καλύτερες λύσεις, δ. Η εξάσκηση και επίδειξη των δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης –υπομονετική ακρόαση, ευελιξία, κατανόηση των μερών μιας συμφωνίας, διατήρηση της ικανότητας της καθαρής σκέψης υπό συνθήκες πίεσης– είναι χρήσιμα εργαλεία σε κάθε πλούσια συνεργατική κατάσταση (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 79).

Πιο συγκεκριμένες τεχνικές καλλιέργειας των συνεργατικών δεξιοτήτων είναι:

1. Η τεχνική της Παράφρασης: Η βιβλιογραφία προτείνει την εξάσκηση αυτού που λαμβάνει κάθε φορά τον λόγο σε μια διαλογική συζήτηση, στο να ανακεφαλαιώνει αυτά που είπε ο προηγούμενος προτού καταθέσει τη δική του άποψη.
2. Τεχνική της Διαδοχικής Συμμετοχής: Καθένας από την ομάδα μπορεί να λάβει για δεύτερη φορά τον λόγο, αφού έχουν πρώτα μιλήσει όλα τα μέλη. Δεν χρειάζεται να

τηρηθεί σειρά, παρά μόνο όποιος μιλάει μπορεί να καταθέτει στο τραπέζι το στυλό του ή ένα κομμάτι έγχρωμο χαρτί για να είναι άμεσα ορατό το αποτέλεσμα της συμμετοχής (Ματσαγγούρας, 2008: 100-105).

3. Τεχνική της Κατανομής Ρόλων: Καθώς μεταβιβάζεται η εξουσία από τον δάσκαλο στους μαθητές, αυτοί μπορούν εναλλάξ να αναλάβουν κάποιους από τους παρακάτω ρόλους που προωθούν την συνοχή, την αλληλεξάρτηση (βλ. και Slavin, 1992: 160) και τη λειτουργικότητα της ομάδας:

- 3.1 Τον ρόλο του συντονιστή: Διευθύνει τη συζήτηση, ανακεφαλαιώνει και φροντίζει να συμμετέχουν όλοι μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια, χωρίς να ενοχλούν με θόρυβο τους γύρω.
- 3.2 Τον ρόλο του φροντιστή: Αναλαμβάνει να εξηγεί και να βοηθάει όσους έχουν ανάγκη στο έργο τους. Ζητάει βοήθεια από τις διπλανές ομάδες αν χρειάζεται ή από τον δάσκαλο.
- 3.3 Τον ρόλο του γραμματέα/αναγνώστη: Διαβάζει τα κείμενα και τις οδηγίες, ενώ καταγράφει ό,τι χρειάζεται να γραφεί από κοινού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το γράφει μόνος του και οι υπόλοιποι αποποιούνται των ευθυνών τους.
- 3.4 Τον ρόλο του εμπυχωτή: Επαινεί την προσπάθεια, τις καλές ιδέες, συμβάλει θετικά στο να προχωρήσει η ομάδα στο έργο της.
- 3.5 Τον ρόλο του υπεύθυνου εργασίας: Διανέμει το υλικό, και υπενθυμίζει τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν, ενώ ελέγχει αν όλοι έχουν κατανοήσει και ξεκινήσει το έργο τους.
- 3.6 Τον ρόλο του παρατηρητή: Καταγράφει στις κλείδες παρατήρησης το είδος και τη συχνότητα της συμμετοχής του κάθε μέλους, ώστε να είναι δυνατή στο τέλος η αξιολόγηση της λειτουργικότητας της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008: 77-79).

4. Τεχνικές Συνεργατικών Παιχνιδιών:

- 4.1 Παράλληλες δραστηριότητες - Προσφέρονται για μικρές τάξεις και για αρχάριους σε θέματα συνεργασίας. Δύο μαθητές παράγουν παράλληλα ένα έργο, για παράδειγμα εικαστικό, το δικό του ο καθένας. Την ώρα όμως της εργασίας ενθαρρύνονται να εξηγούν ο ένας στον άλλον το περιεχόμενο του έργου τους. Στη συνέχεια, ο ένας μπορεί να παρουσιάσει το έργο του εταίρου του στην ολομέλεια. Επίσης, μπορούν να προτείνουν ο ένας στον άλλον προτάσεις βελτίωσης, αφού σημειώσουν τουλάχιστον δύο θετικά

στοιχεία από αυτό που βλέπουν. Σκοπός είναι να επιδοτηθεί η θετική στάση έναντι της απόρριψης και να ενθαρρυνθεί η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη.

4.2 Αθροιστικές δραστηριότητες - Κάθε μαθητής προσθέτει κάτι σε σχέση με την εργασία του συμμαθητή του. Για παράδειγμα, σύνθεση ενός κολάζ από εικαστικά έργα ή ιδεοθύελλα σχετικά με ένα θέμα, όπου καθένας προσθέτει μια ιδέα. Ας πούμε να βρεθούν ασυνήθιστες χρήσεις για ένα αντικείμενο ή να δοθούν τίτλοι σε σύντομα κείμενα. Πρόκειται για «ανοιχτές» δραστηριότητες, που καλλιεργούν τη συνεργασία, συνάμα και τη δημιουργική σκέψη.

4.3 Δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και ατομικής εκτέλεσης - Μπορούν να συζητηθούν ιδέες γύρω από ένα θέμα έκθεσης και εντέλει να γραφτεί το θέμα από κάθε μαθητή ατομικά.

4.4 Δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και ολοκλήρωσης του έργου - Οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες και ολοκληρώνουν το έργο που τους ανατίθεται ομαδικά (Ματσαγγούρας, 2008: 110-111).

Υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας επιτυγχάνει η ομάδα όταν ανταλλάσσει ιδέες, αναζητεί τρόπους να έρθει σε συμφωνία και να καταθέσει συμπεράσματα (Hertz-Lazarowitz, 1992: 94).

Για να ενδυναμωθεί η συνεργασία εντός της ομάδας, μπορεί να δοθεί το κίνητρο του μέσου όρου στην ανταμοιβή. Κάθε μέλος βαθμολογείται ξεχωριστά, αλλά είναι ο μέσος όρος των βαθμολογιών που θα μετρήσει. Έτσι, η ομάδα αναγκάζεται να συνεργαστεί έντονα και να ενισχύσει ο ένας τον άλλον για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Slavin, 1992: 146).

### 3.2.3.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

Η συνεργασία δεν επιτυγχάνεται αυτόματα, παρά μόνο απαιτεί διαρκή προσπάθεια τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μελών των ομάδων, προκειμένου να κατακτηθούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά χωρίς την ύπαρξη των οποίων, η μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας αποδυναμώνεται:

1. Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας: Η αλληλεξάρτηση μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, όπως: α. Με το να επιμεριστούν τα υλικά εργασίας ανάμεσα στα μέλη, β. Οι δραστηριότητες που ανατίθενται να είναι αλληλοσυνδεόμενες, γ. Να δίδονται κοινές αμοιβές και δ. Να συνυπολογίζεται το ατομικό και το ομαδικό έργο στην αξιολόγηση (βλ. Kagan, στο Κακανά, 2008: 29 και Johnson & Johnson,

1992: 181). Ο Baudrit (2007: 137) προσθέτει τη σημασία της λειτουργικής αλληλεξάρτησης, η οποία στηρίζεται κυρίως στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να μάθουν οι μαθητές πώς να ακούν, πώς να παίρνουν τον λόγο, πώς να οργανώνονται και τέλος πώς να ξεπερνούν τις πιθανές μεταξύ τους διαφωνίες.

2. Ατομική και συλλογική ευθύνη: Η ομάδα συνεργάζεται και προχωράει, χωρίς να αφήνει κάποια από τα μέλη της να υστερούν.

3. Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας: Τα μέλη της ομάδας είναι προτιμότερο να διαφοροποιούνται ως προς διάφορα χαρακτηριστικά τους όπως είναι το φύλο, η μαθησιακή ικανότητα, τα ενδιαφέροντα, κ.ά. Αυτό φαίνεται ότι δίνει ζωντάνια στην ομάδα, άρα και μεγαλύτερη αλληλεπίδραση (Baudrit, 2007: 14).

4. Αποκέντρωση της εξουσίας: Ο συγκεντρωτισμός της εξουσίας στο πρόσωπο του δασκάλου, δημιουργεί οργανωτικά και παιδαγωγικά προβλήματα, καθώς καθυστερεί να φτάσει η δασκαλική βοήθεια σε κάθε έναν από τους μαθητές, με συνέπεια να δημιουργούνται ποικίλα προβλήματα. Η δουλειά στις ομάδες αντίθετα, μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας και των ευθυνών στον μαθητόκοσμο κι έτσι μειώνονται οι απώλειες χρόνου, τα ίδια τα παιδιά μάλιστα εξασκούνται στην επίλυση προβλημάτων συνεργατικά. Προτείνεται η ίδια η ομάδα να αποφασίζει για τον διαμοιρασμό των ρόλων και των ευθυνών εντός της.

5. Περιορισμένος αριθμός μελών: Ο αριθμός μελών μιας ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει απασχολήσει την κοινωνική ψυχολογία. Φαίνεται ότι είναι ασφαλέστερο να ξεκινάμε από τα εταιρικά σχήματα των δύο ατόμων και σταδιακά να αυξάνουμε τον αριθμό των μελών, έχοντας υπόψη τη συνάρτηση  $n(n-1)$ , που καταγράφει τον αριθμό των διαπροσωπικών επικοινωνιών που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, όπου  $n$  το πλήθος των μελών της. Για παράδειγμα, στο εταιρικό σχήμα έχουμε δύο κανάλια επικοινωνίας, στην τριπλέτα έχουμε έξι κανάλια, στην τετράδα, δώδεκα κανάλια και πάει λέγοντας. Συνήθως προτείνονται για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου να φτάνουμε τα 4-6 μέλη. Φυσικά, το τι ομάδες θα σχηματίσουμε εξαρτάται από την ηλικία –στα μικρότερα παιδιά σχηματίζουμε μικρότερες ομάδες– και από το πόσο χρόνο μπορούμε να τους διαθέσουμε για να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Αν έχουμε πολύ χρόνο, μπορούμε να ρισκάρουμε τα παραπάνω μέλη (Ματσαγγούρας, 2007: 515-518, 2008: 86-87

6. Ανταμοιβή: Σύμφωνα με τον Slavin (στο Baudrit, 2007: 14), τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής πληθαίνουν όταν προβλέπεται ένα σύστημα ανταμοιβών. Κάθε μέλος συγκεντρώνει κάποιου είδους βαθμολογία, συνεισφέροντας στην αναβάθμιση της ομάδας του.

Αναγκαίες δεξιότητες που συντελούν στην επιτυχημένη συνεργασία –και χρειάζεται να δουλεύονται μέσα στην τάξη– είναι: η προσεκτική ακρόαση και η εκ περιτροπής συμμετοχή στη συζήτηση, η ενεργοποίηση για συμμετοχή, η διατύπωση με σαφήνεια ερωτημάτων, η ικανότητα να δίνει κάποιος εξηγήσεις και να παρέχει οδηγίες, η κατανομή και έπειτα η σύνθεση του συνολικού έργου, η υπόδυση ρόλου, η ανίχνευση συμβιβαστικών λύσεων, η αυτό- και ετερο-αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων, η χαμηλόφωνη συζήτηση (Dishon, O' Leary, στο Ματσαγγούρας, 2008: 100), η ευελιξία, ο σεβασμός και η εκτίμηση για τον άλλον, η προθυμία για αμοιβαίους συμβιβασμούς (Nea, 2012: 20).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δώσουμε στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος, το οποίο σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2011: 211), χρειάζεται να είναι ευρύχωρο και ευχάριστο, τα θρανία να είναι διαρρυθμισμένα κατάλληλα για εργασία σε ομάδες, ο αριθμός των μαθητών στην τάξη να μην ξεπερνάει τους 21 και να υπάρχουν κατάλληλοι χώροι για άθληση, αναψυχή, ξεκούραση, όπως και σχολική βιβλιοθήκη.

### **3.2.3.4 Θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας**

Αν θελήσουμε να συνοψίσουμε τα οφέλη της συνεργασίας, όπως έχουν καταγραφεί από τους ερευνητές στην πρόσφατη βιβλιογραφία, μπορούμε να τα εντάξουμε σε τρεις σημαντικές κατηγορίες:

Κοινωνικός τομέας:

Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι δεξιότητες συνεργασίας που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο, τα οδηγεί σε πιο υγιείς σχέσεις, καθώς μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Hoskins, Liu, 2019: 30), να εξοικειώνονται με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και να αισθάνονται ίσοι προς ίσους με άτομα διαφορετικού σχολικού επιπέδου (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 79, Johnson & Johnson, στο Κακανά, 2008: 26). Μέσω της συνεργασίας, προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, η ικανότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων, η λήψη αποφάσεων και ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων (Babalís, Tsoli, 2017: 130). Παράλληλα, η συνεργασία λειτουργεί προληπτικά, όταν εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, για να λιάνει προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Λειτουργώντας στην ομάδα, το άτομο

μαθαίνει να εκτιμά την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, η σχολική απειθαρχία μειώνεται, ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει με αυταρχικό τρόπο αλλά παραπέμπει στην ομάδα στην οποία έχει μεταβιβάσει μέρος των εξουσιών του. Η ομάδα ως ελάχιστη κοινωνική μονάδα διδάσκει το άτομο για τη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2007: 519, 521, Ματσαγγούρας, 2008: 23, Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 119).

Ο Piaget (in Baudrit, 2007: 9) συνδέει την έννοια της συνεργασίας με τις πανανθρώπινες αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και του αμοιβαίου σεβασμού, ενώ οι Johnson, Lai, Johnson & others, Slavin (in Hoskins, Liu, 2019: 73) δεν παραλείπουν να αναφερθούν στην ιδιαίτερη αξία του βιώματος της ισότητας στις συνεργατικές ομάδες του σχολείου, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να εγκαταστήσουν τις αξίες της δικαιοσύνης στην κοινωνία.

Ο Μπαμπάλης (2012: 70, 90) πάλι, αγγίζει ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα, αυτό της σχολικής διαρροής. Όταν δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας στην τάξη, μας λέει, τότε αναπτύσσεται η συνοχή της ομάδας, κάθε δύναμη δηλαδή που μπορεί να κρατήσει τον μαθητή κοντά στο σχολείο.

Ψυχοσυναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας:

Σύμφωνα με τις έρευνες, στις τάξεις που εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική τα παιδιά βιώνουν μικρότερο ποσοστό σχολικού άγχους, οι διαπροσωπικές εντάσεις βαίνουν μειούμενες, ενώ αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Το άτομο επίσης, μέσα στις συνεργατικές διαδικασίες καθρεφτίζεται μέσα από τους άλλους, κατανοεί καλύτερα τον εαυτό και καθώς η συνεργασία γίνεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, αποκτά θετική αυτοαντίληψη και ψυχική υγεία (Ματσαγγούρας, 2007: 521-522, Johnson & Johnson, 1992: 176-178, Hoskins, Liu, 2019: 73). Η ομάδα αποτελεί πλαίσιο κινητοποίησης και ψυχολογικής στήριξης (Resnick, στο Ματσαγγούρας, 2007: 523).

Συνεργαζόμενοι οι συμμαθητές έχουν τη δυνατότητα να δώσουν και να λάβουν μηνύματα αποδοχής, ενθάρρυνσης, αλτρουισμού, εμπιστοσύνης, όπως και να αξιοποιήσουν ο ένας τις δυνατότητες του άλλου, να αλληλοβοηθηθούν και να μοιραστούν την εργασία και τους απαιτούμενους ρόλους, να μειώσουν το φόβο της επίδοσης και την ένταση στο σχολικό κλίμα (Ματσαγγούρας, 2008: 46-47, Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 98, Μπαμπάλης, 2011: 89).

Η εμπέδωση κλίματος συνεργασίας μέσα σε μία τάξη, προσφέρει οφέλη και στον συναισθηματικό τομέα, συμπεραίνουν οι Babalis & Tsoli (2017: 130). Αλλά και στον ψυχοκινητικό τομέα παρατηρείται πρόοδος στην ελεύθερη κίνηση, την αυθόρμητη, χωρίς στρες, έκφραση, τη μη λεκτική επικοινωνία και την εξάσκηση σε χειρωνακτικές εργασίες (Babalis, Tsoli, 2017: 130).

Γνωστικός τομέας:

Ένα παιδαγωγικό αξίωμα, σύμφωνα με τον Stendenbach (στο Τσιπλητάρης, 2011: 71-72) είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών είναι πιο ευχάριστες σε σχέση με αυτές μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Κατά συνέπεια η μάθηση είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν και να συνδιαλέγονται περισσότερο μεταξύ τους (βλ. και Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 79, Babalis, Tsoli, 2017: 11, Μπαμπάλης, 2012: 179). Στον γνωστικό τομέα όταν οι μαθητές συνεργάζονται, αναδεικνύεται η έκφραση της σκέψης με ακρίβεια, η συμμετοχή στον επικοδομητικό διάλογο, η κριτική σκέψη και οι νοητικές δεξιότητες (Babalis, Tsoli, 2017: 130), η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αναβαθμίζεται (Μπαμπάλης, 2012: 183). Στο πλαίσιο της συνεργασίας, επίσης, ο μαθητής έχει σαφώς περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του για να επικοινωνήσει λεκτικά με τους συμμαθητές και να αναπτύξει και τη γλωσσική του ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2007: 523-524, Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2007: 117).

Σύγχρονοι γνωστικοί ψυχολόγοι προσθέτουν για την ομάδα ότι αποτελεί ιδανικό πεδίο για τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς μέσα σε αυτήν θα γεννηθούν και θα εφαρμοστούν αποτελεσματικές στρατηγικές σκέψης (Resnick, στο Ματσαγγούρας, 2007: 523). Ακόμα και η αντιπαράθεση και η σύγκρουση των απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, βοηθάει το άτομο να απαλλαγεί από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και συμβάλλει στη βελτίωση του ρυθμού της νοητικής και ηθικής του ανάπτυξης (Piaget, Kohlberg, στο Ματσαγγούρας, 2007: 523).

### **3.3 Η δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης**

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κρίνεται απαραίτητη ιδιαίτερα μέσα στο περιβάλλον του 21ου αιώνα, που θέτει προκλήσεις πολιτικοκοινωνικές, οικονομικές, αλλά και διαχείρισης του περιβάλλοντος (Babalis, Tsoli, 2017: 163). Μάλιστα, ο

μελλοντολόγος Alvin Toffler (στο Μασσιάλας, 1984: 31-32) ονομάζει «υπερεκλογή» (overchoice) την προβληματική κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπη σταδιακά η κοινωνία, όταν τα άτομα έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε πληθώρα εναλλακτικών, ωστόσο αισθάνονται αδύναμοι όντας ενώπιοι με αυτήν την υπεραφθονία. Για να ισορροπήσουν μέσα σε αυτό το περιβάλλον, ο Toffler προτείνει να ενδυναμώσουν τη σκέψη εκείνη που θα τα καταστήσει ικανά να κάνουν ορθές εκτιμήσεις. Οι σημερινοί πολίτες πρέπει να είναι ενεργά κριτικοί στοχαστές, εάν θέλουν να συγκρίνουν στοιχεία, να αξιολογήσουν ανταγωνιστικούς ισχυρισμούς, να πάρουν λογικές αποφάσεις και να διαμορφώσουν εύλογα σχέδια δράσης (Nea, 2012: 8).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της εποχής μας, είναι ότι εύκολα συγχέουμε τη γνώση με την πληροφόρηση, τα δεδομένα με την ερμηνεία τους, τις μαρτυρίες με τα συμπεράσματα. Παρατηρούμε τις προκαταλήψεις των υπολοίπων γύρω μας, δίχως να αντιλαμβανόμαστε τις δικές μας (Τριλιανός, 2002: 46). Με μεγάλη ευκολία –χάρη και στην ανάπτυξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κρυβόμαστε πίσω από την ανωνυμία μας και την ασφάλεια της αποστασιοποίησης που προσφέρει η οθόνη του υπολογιστή μας– εκφράζουμε άποψη και τη δημοσιοποιούμε. Η κριτική σκέψη ωστόσο, ξεπερνάει το πρώτο επίπεδο της ρηχής, γρήγορης και επιπόλαιης σκέψης, την προκατάληψη και τις προσωπικές πεποιθήσεις. Απαιτεί ακρίβεια, πειθαρχία, γνώση του σκοπού και συστηματοποίηση για να εμβαθύνει, βασισμένη σε συγκεκριμένα διανοητικά κριτήρια (Babalís, Tsoli, 2017: 163).

Χρειάζεται λοιπόν, να ξεπεράσουμε την ισχύουσα πρακτική της ανθρώπινης σκέψης που συνήθως λειτουργεί με ρουτίνες, αυτοματισμούς και συνήθειες. Οι άνθρωποι αγαπούν να μαθαίνουν κάτι και μετά να το χρησιμοποιούν ξανά και ξανά εξισώνοντας έτσι τη μάθηση με την έξη. Την ίδια στιγμή, χρησιμοποιούν παλαιότερες εμπειρίες τους ως μπούσουλα για το μέλλον τους, το οποίο όμως προσοχή! Εμπεριέχει νέες καταστάσεις και προβλήματα. Η ανθρωπότητα οφείλει να προσαρμοστεί εφευρίσκοντας αποτελεσματικότερους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, γεγονός που σημαίνει υψηλή ποιότητα σκέψης και μάθησης (Τριλιανός, 2002: 44-45).

### 3.3.1 Ορισμοί της κριτικής σκέψης

Ο όρος «σκέψη» σημαίνει τη νοητική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αντιλαμβάνεται έννοιες, εξάγει συμπεράσματα, δίνει λύσεις σε προβλήματα.



Διακρίνεται στην απλή σκέψη και την κριτική σκέψη. Η πρώτη είναι απλοϊκή, ρηχή, επιπόλαια, χωρίς κριτήρια και αρχές και ως εκ τούτου μπορεί να ωθήσει σε λάθος ή αποπροσανατολιστικές αποφάσεις, εξαιτίας μάλιστα και της βιασύνης του χρήστη. Η κριτική σκέψη από την άλλη πλευρά, έχει την ικανότητα να ξεπερνάει το κοινά αποδεκτό ή απλώς κοινωνικά επιβραβεύσιμο, κινητοποιούμενη από την επίμονη άσκηση πάνω στη λογική (Τριλιανός, 2002: 23).

Ο Ennis μιλάει για τη «λογική, ορθολογική σκέψη που μας βοηθά να αποφασίζουμε τι να πιστέψουμε και να πράξουμε». Όπου η πίστη συνδέεται με τις πεποιθήσεις μας, αυτές που διαμορφώνουμε διερευνώντας και όχι από τυφλή υποταγή στην έτοιμη σκέψη ή την πλύση εγκεφάλου, υπογραμμίζει ο Lipman. Με βάση τις πεποιθήσεις μας αποφασίζουμε και την πορεία των ενεργειών μας, ένα σχέδιο δράσης, τις πράξεις μας (Lipman, 2006: 53, 62-64).

Η κριτική σκέψη ορίζεται από τον Κόκκο (2011: 71) ως μια άρτια διανοητική διεργασία, που χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, σαφήνεια, συνέπεια, συνθετότητα, προσεκτική εξέταση των ιδεών ή των φαινομένων, χρήση αποδεικτικών στοιχείων, συστηματική αιτιολόγηση των επιχειρημάτων.

Διεθνώς γνωστή ως P2 1 Framework, η εκπαιδευτική πρωτοβουλία που σχετίζεται με την καινοτομία, αναφέρει ότι η κριτική σκέψη μπορεί μεν να καθοριστεί με πολλούς τρόπους, αλλά αν επιθυμούμε να την προκαλέσουμε, τα πρώτα βήματα που ζητάμε είναι τα εξής: Επιχειρηματολόγησε αποτελεσματικά. Χρησιμοποίησε διάφορους τύπους συλλογισμού (επαγωγικό, συμπερασματικό ή αφαιρετικό κ.λπ.) ανάλογα με την περίπτωση (Nea, 2012: 8). Αμέσως παρακάτω, στο υποκεφάλαιο *Δομικά στοιχεία και γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης* θα αναφερθούμε αναλυτικά σε αυτούς τους τύπους.

Πατέρας του κριτικού τρόπου σκέψης θεωρείται ο Σωκράτης. Στην πιο σύγχρονη ωστόσο αντίληψη για την έννοια της κριτικής σκέψης ακολουθούμε τον Dewey, ο οποίος ορίζει για αυτήν ότι πρόκειται για μια επίμονη, ενεργητική και προσεκτική εξέταση κάθε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής σκέψης. Η σκέψη αυτή βασίζεται σε στοιχεία και οδηγείται σε συμπεράσματα (Dewey, in Fisher, 2007: 2).

Η Μέγα προτάσσει την αναγκαιότητα να τεθούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης και στην προσπάθειά της αυτή φέρνει στην επιφάνεια φράσεις και σχολιασμούς φράσεων του Σωκράτη: Οι Τριλιανός και Perkins

(στο Μέγα, 2011: 25) επηρεασμένοι από τις φράσεις του Σωκράτη, αναδεικνύουν την κριτική σκέψη ως μια ειδική διαχείριση του νου, η οποία επιτρέπει στον στοχαστή να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια προβληματική κατάσταση κατά τρόπο βαθύ, σοβαρό, με κριτήρια και αρχές, χωρίς βιασύνη. Γίνεται επίσης αντιληπτό ότι η κριτική σκέψη έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα: το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δηλαδή, όχι μόνο γνωρίζει ποια στρατηγική του νου θα ακολουθήσει για να προσεγγίσει το θέμα του, αλλά είναι σε θέση και να αξιολογήσει και να αιτιολογήσει την επιλογή του (Swartz, στο Μέγα, 2011: 25).

Ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) κατά τους Mezirow και συνεργάτες (στο Γιωτόπουλος, 2018: 79), προκύπτει όταν θέτεις σε αμφισβήτηση, εξετάζεις προσεκτικά, σε βάθος και με οξυδέρκεια την κοσμοθεωρία κάποιου, όταν αναζητείς τις πηγές που τη γέννησαν και τις συνέπειές τους.

Ο Ματσαγγούρας (2007: 77) από την πλευρά του, ορίζει την κριτική σκέψη ως νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις [...], ώστε να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης.

Ο ιστορικός William Graham Sumner (in Fadel, Trilling & Bialik, 2015: 76) ορίζει την κριτική σκέψη ως την εξέταση και δοκιμή προτάσεων οποιουδήποτε είδους προκειμένου να μάθουμε αν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα ή όχι. Ο κριτικός στοχασμός για αυτόν, είναι μια πνευματική συνήθεια και δύναμη, αλλά και βασική προϋπόθεση της ανθρώπινης ευημερίας στην οποία πρέπει να εκπαιδεύονται οι άντρες και οι γυναίκες. Είναι η μοναδική μας εγγύηση κατά της αυταπάτης, της εξαπάτησης, της δεισιδαιμονίας και της παρανόησης.

Ο B. Beyer (στο Τριλιανός, 2002: 26), τέλος, επισημαίνει μια ιδιαίτερος σημαντική διάσταση της κριτικής σκέψης, αυτήν του υγιή σκεπτικισμού έναντι σε κάθε πληροφορία, ισχυρισμό ή εμπειρία. Τίποτα δεν αντιμετωπίζεται ως δεδομένο, όλα χρειάζεται να ερευνηθούν και να εξεταστούν σχολαστικά, προτού καταλήξουμε να διατυπώσουμε την αλήθεια.

### 3.3.2 Δομικά στοιχεία και γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης

Αποδεχόμενος ότι η σκέψη είναι μια σύνθετη νοητική λειτουργία και ότι η κριτική σκέψη είναι μια προωθημένη έκφανση της απλής σκέψης, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί την ανάλυση της κριτικής σκέψης στα δομικά της στοιχεία, έχοντας κατά νου να την προσεγγίσει από την πλευρά της Διδακτικής. Έτσι δημιουργεί το παρακάτω σχήμα:

A. ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (προσφέρονται για την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας):

1. *οι λογικοί συλλογισμοί*

(α) επαγωγικός συλλογισμός

(β) απαγωγικός συλλογισμός

(γ) αναλογικός συλλογισμός

2. *οι γνωστικές δεξιότητες*

(α) συλλογής δεδομένων

(β) οργάνωσης δεδομένων

(γ) ανάλυσης δεδομένων

(δ) υπέρβασης δεδομένων

3. *το μεταγνωστικό*

(α) γνώση

(β) δεξιότητες

(γ) στάσεις

B. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ (προσφέρονται για την οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας):

(1) οι έννοιες

(2) οι κρίσεις

(3) οι γενικεύσεις

(4) τα σχήματα

(5) οι διαδικασίες

(6) οι αξίες και οι στάσεις

A. Με τον επαγωγικό συλλογισμό οδηγούμαστε σταδιακά από την ανάλυση μεμονωμένων περιπτώσεων στη διαμόρφωση εννοιών, γενικεύσεων και θεωριών. Με τον απαγωγικό τρόπο, αντίθετα, ξεκινάμε από τη γενικά αποδεκτή αρχή, για να την εφαρμόσουμε σε συγκεκριμένα προβλήματα και να δώσουμε λύσεις. Η απαγωγική σκέψη είναι εφικτή από την ηλικία των 9 ετών και άνω. Με τον αναλογικό συλλογισμό, χρησιμοποιούμε ένα γνωστό σε εμάς σύστημα προκειμένου να κατανοήσουμε κάτι άγνωστο.

Στο επίπεδο της συλλογής δεδομένων, το οποίο ονομάζεται πληροφοριακό, αντλούμε στοιχεία μέσω των αισθήσεων (παρατήρηση) και των λειτουργιών της μνήμης (αναγνώριση και ανάκληση). Στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο αποκαλούμε οργανωτικό, προχωράμε ένα βήμα παραπέρα αλληλοσχετίζοντας τα στοιχεία που ήδη έχουμε, συγκρίνοντας, ιεραρχώντας και κατηγοριοποιώντας. Με την καθοδήγηση, ή μη, του/της εκπαιδευτικού, αναλύονται έπειτα τα δεδομένα με ανίχνευση των μεταξύ τους σχέσεων, των μοτίβων, των γεγονότων ή των εκτιμήσεων. Στο τέταρτο επίπεδο, τέλος, αυτό της υπέρβασης των δεδομένων που ονομάζεται πραξιακό, καλούμαστε να εξηγήσουμε, να ερμηνεύσουμε και να προβλέψουμε καταστάσεις, είτε να επιλύσουμε όπου χρειάζεται.

Στο μεταγνωστικό, το οποίο ως λειτουργία χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος και φτάνει στο ανώτερο σημείο της ανάπτυξής του μετά την ηλικία των 12 ετών, το άτομο καλείται να συνειδητοποιήσει τον τρόπο σκέψης που χρησιμοποιεί για να προσλάβει τη γνώση, καθώς και να εντείνει τη θέλησή του για κατάκτηση της γνώσης και την τελειοποίησή της.

B. Μια διδασκαλία για να θεωρηθεί κριτική, χρειάζεται να παραγάγει τα γνωστικά προϊόντα, από τις απλές πληροφορίες και τις πρώτες παρατηρήσεις να οδηγούμαστε σταδιακά σε αυτά που καταγράφονται στο παραπάνω σχήμα των γνωστικών προϊόντων (Ματσαγγούρας, 2007: 83-85, 89, 94, 97-98, 102-105).

### **3.3.3 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της κριτικής σκέψης**

Όπως είδαμε και πρωτύτερα, στο υποκεφάλαιο των ορισμών, ο Ennis συνδέει την κριτική σκέψη με τη λήψη απόφασης για το τι θα πιστέψει ή θα κάνει κανείς. Για την επίτευξη ωστόσο των στόχων αυτών, το άτομο χρειάζεται να προσπαθήσει να διατυπώσει όσο σαφέστερα γίνεται το ζήτημα ή την ερώτηση που επεξεργάζεται, να

αναζητήσει τις κρυμμένες αιτίες, να έχει την καλύτερη δυνατή ενημέρωση με αξιόπιστες πηγές, να θεωρεί συνολικά την κατάσταση και από την σκοπιά των άλλων, να έχει ενσυναίσθηση, να αναζητά εναλλακτικές λύσεις και να ακριβολογεί (Ennis, στο Τριλιανός, 2002: 24). Στις ικανότητες του κριτικά αναλογιζόμενου συμπεριλαμβάνονται επίσης: η εστίαση στην ερώτηση, η ανάλυση των επιχειρημάτων, η διατύπωση ερωτοαποκρίσεων για διευκρίνηση και πρόκληση της σκέψης και η αλληλεπίδραση με τους άλλους (Τριλιανός, 2002: 25-26). Οι κριτικοί στοχαστές διακατέχονται από: φιλοπεριέργεια, ευελιξία, επιμονή, διάθεση αναζήτησης της αιτίας, καθώς και από προθυμία να διασκεδάζουν με τις διαφορετικές απόψεις (Hoskins, Liu, 2019: 21). Το άτομο χρειάζεται να είναι έτοιμο να εγκαταλείψει τις προκαταλήψεις του, όπως σημειώνει ο Hayes (1993: 17), ώστε να ακολουθήσει τη λογική και τις αρχές που τη διέπουν. Κι ακόμα, να βρίσκεται σε εγρήγορση για αμφισβήτηση των απόψεων που προσλαμβάνει από το περιβάλλον του (Fisher, στο Ματσαγγούρας, 2007: 76).

### **3.3.4 Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση**

Το κίνημα της Κριτικής Σκέψης στην εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώθηκε και να εξαπλώθηκε πιο δυναμικά κυριότερα από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι συνενώνει αρχές και πρακτικές από προγενέστερα κινήματα, όπως είναι: α. Το κίνημα της Νέας Αγωγής του Dewey, που ανέδειξε την αξία της εμπειρίας και της δραστηριοποίησης, β. Η Επικοινωνιακή (constructivism) Ψυχολογία Μάθησης, που προβάλλει την ενεργητική φύση της μάθησης, γ. Η Κριτική Παιδαγωγική, που εξαίρει τον ρόλο της αυτονομίας στην Εκπαίδευση και δ. Η Ψυχολογικο-κοινωνική Θεωρία του Vygotsky, που υποστηρίζει την κοινωνική γένεση της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007: 52).

Ήδη βέβαια, οι αρχαίοι έλληνες φιλόσοφοι επιζητούν τη διδασκαλία της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007: 28) και ο Σωκράτης με τις διδασκαλίες του θεωρείται δικαίως ο πατέρας της κριτικής νόησης. Φτάνουμε όμως στις αρχές του 20ου αιώνα για να επισημανθεί από τον Dewey (στο Ματσαγγούρας, 2006: 77) η καταλυτική σημασία του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση, η διαδικασία, δηλαδή, της ανίχνευσης σχέσεων μετά από ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των δεδομένων. Στις μέρες μας, όλες οι κοινωνίες χρειάζονται γνήσια μορφωμένους, καλά

πληροφορημένους και με ευρεία αντίληψη πολίτες. Επίσης, στις θέσεις εργασίας η απλή εκτέλεση οδηγιών δεν είναι πια αρκετή. Ο σύγχρονος «εργάτης» σύμφωνα με την Tyson έχει πολύ μεγαλύτερες προκλήσεις απέναντί του να αντιμετωπίσει, για αυτό και τα άτομα με αναπτυγμένο κριτικό στοχασμό θα λαμβάνουν καλύτερες θέσεις εργασίας, κατά συνέπεια θα έχουν κοινωνική αναγνώριση και υψηλές αμοιβές (Tyson, Τριλιανός, στο Τριλιανός, 2002: 46-47). Ο Τριλιανός μάλιστα, επεκτείνει ακόμα περισσότερο τη σκέψη του, υπογραμμίζοντας ότι στις οικονομίες του 21ου αιώνα οι πόροι δεν θα προέρχονται πλέον από το έδαφος, αλλά από το μυαλό και θα είναι ιδέες και γνώσεις. Έτσι ζητά η εκπαίδευση να μετακινηθεί επειγόντως από το σχήμα της στείρας απομνημόνευσης στις στρατηγικές της καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Τριλιανός, 2002: 48).

Στην ίδια γραμμή στοχασμού, οι Babalis & Tsoli (2017: 163-4), σημειώνουν: Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της εποχής και των προκλήσεων που τη συνοδεύουν σε πολλαπλά επίπεδα, ο μαθητής καλείται να εξασκηθεί στην ανάλυση, αξιολόγηση και κριτική των πάντων, ενώ η γνώση είναι πλέον ανακαλυπτική, δεν προσφέρεται έτοιμη. Το μυαλό είναι μια φωτιά που πρέπει να ανάψει, σύμφωνα με τον Πλάτωνα. Εξού και η πραγματική γνώση προκύπτει από την κριτική στάση απέναντι στα πράγματα και όχι από την απομνημόνευση πληροφοριών (Babalis, Tsoli, 2017: 164).

Ο κριτικός στοχασμός είναι απαραίτητη διαδικασία της μάθησης, μαζί με την έρευνα, την περιέργεια και τη διαρκή επαγρύπνηση, σύμφωνα και με τους Freire & Shor (2011: 33). Ένας από τους στόχους του σχολείου, σύμφωνα με τους Bertrand και Valois (στο Baudrit, 2007: 19), είναι να ωθήσει τους μαθητές στην επεξεργασία με κριτικό τρόπο της εμπειρίας που αποκτούν μέσα στη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα μάλιστα με το κίνημα της Κριτικής Σκέψης, αυτή η τελευταία δεν είναι απλώς ένα κληροδότημα της ελληνικής σκέψης στον δυτικό πολιτισμό, αλλά και ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Αυτή η παραδοχή και μόνο, είναι αρκετή, σύμφωνα πάντα με το κίνημα, για να προωθήσει ως πρωταρχική επιδίωξη της εκπαίδευσης την ανάδειξη της κριτικής σκέψης (βλ. σχετικά και Nickerson, Kitchener & Fischer, Lipman, στο Ματσαγγούρας, 2007: 27). Αν δεχθούμε ότι τα προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει, τότε, σύμφωνα και με τον Macedo (στο Ματσαγγούρας, 2007: 55-57), είναι αναγκαίο στα σχολεία να καλλιεργείται η κριτική ματιά, όπως και η διαδικασία ανακάλυψης των αιτιών και των σχέσεων που διέπουν τα δεδομένα γύρω μας. Ο κριτικός στοχασμός όμως συγγενεύει

με τέσσερις, τουλάχιστον, ακόμα στόχους των προγραμμάτων σπουδών: α. Την ανάπτυξη του μαθητή ως αυτόνομο πρόσωπο, β. Την απόκτηση έγκυρης γνώσης, γ. Την προετοιμασία για τη ζωή: καθώς η κοινωνία στην εποχή μας αλλάζει με γοργούς ρυθμούς, το σχολείο αδυνατεί να προβλέψει τις απαιτήσεις του αύριο, δεν έχει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα προκύψουν' αυτό που μπορεί όμως να παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες, είναι η καλλιέργεια της ικανότητας να μπορούν μόνοι και μόνες τους να αντιλαμβάνονται τα δεδομένα και να αντιδρούν αναλόγως (βλ. και Unesco, 1999: 214) και δ. Την ανάπτυξη ενός ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, που προβληματίζεται από τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής του.

Η πληθώρα και η ποικιλία των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στην Εκπαίδευση, διαπιστώνει ο Ματσαγγούρας (2007: 52), ο αριθμός των συνεδρίων σε εθνικό αλλά σε διεθνές επίπεδο, τα δίκτυα, καθώς και η πλούσια βιβλιογραφία, προδίδουν τη δυναμικότητα του κινήματος της Κριτικής Σκέψης.

### **3.3.5 Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης**

Η κριτική σκέψη διδάσκεται. Οι σωκρατικοί διάλογοι αποτελούν από μόνοι τους ένα εξαιρετικό μάθημα επιχειρηματολογίας, ωστόσο πρέπει να γνωρίζουμε ότι μόλις τα τελευταία χρόνια του 20ου αιώνα έγινε προσπάθεια να παραχθούν και να εφαρμοστούν συγκεκριμένες μεθοδολογίες και αρχές μάθησης που καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό (Μέγα, 2011: 26). Η έννοια της κριτικής σκέψης διαρκώς εξελίσσεται, καθώς νέοι ερευνητές προσθέτουν φρέσκια γνώση στο πεδίο. Για παράδειγμα, στην αρχική στενή θεώρηση του σημαντικού μελετητή της κριτικής σκέψης R. Ennis, ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται κυρίως καλή επιχειρηματολογία για να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, ήρθαν να προστεθούν κι άλλες αναγκαίες δεξιότητες όπως η αναζήτηση των αιτιών ενός φαινομένου, η διατύπωση κρίσης για ένα θέμα μόνο εάν αυτό έχει ελεγχθεί πολύπλευρα, η διάθεση να εξετάζει κανείς συνεχώς την πιθανότητα εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα (Borich, Ong στο Μέγα, 2011: 26).

Στη χώρα μας η γνωστική ανάπτυξη τίθεται ως βασικός στόχος του σχολείου ήδη από τον ιδρυτικό νόμο της νεοελληνικής εκπαίδευσης το 1834. Είναι για πρώτη

φορά όμως με το Π.Δ. 583/1982 *Περί του Αναλυτικού Προγράμματος* και τον νόμο 1566/85 *Περί της Δομής της Εκπαίδευσης*, που η ανάπτυξη «της κριτικής σκέψης συγκαταλέγεται μεταξύ των βασικών σκοπών της εκπαίδευσης». Το 2013 πια, στον νόμο 4186, η φράση κριτική σκέψη αναφέρεται έξι φορές, γεγονός που υπογραμμίζει τη βαρύτητα που δίνεται και την αναγκαιότητα κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση να τοποθετεί κεντρικό στόχο την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος του μαθητή (Γιωτόπουλος, 2018: 40). Οι ψυχολόγοι μάλιστα, αξιολογούν την κριτική σκέψη ως προϋπόθεση των άλλων γνωστικών, κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων που επιδιώκει το ελληνικό σχολικό σύστημα (Ματσαγγούρας, στο Γιωτόπουλος, 2018: 40).

### 3.3.5.1 Τεχνικές ανάδειξης της κριτικής σκέψης

Η διδασκαλία στην κριτική σκέψη σε νεαρή ηλικία μπορεί να ξεκινήσει διδάσκοντας στα παιδιά να επιχειρηματολογούν, να εξετάζουν επιλογές και να κατανοούν τις απόψεις των άλλων (Facione, Silva, Bailin & others, Willingham, Halpern, in Hoskins, Liu, 2019: 22). Το σχολείο πρέπει να βοηθήσει τους μαθητευόμενους να διαπιστώσουν τον βαθμό εγκυρότητας των απόψεων των άλλων, αλλά και να καταστούν οι ίδιοι φορείς λογικών και έγκυρων συμπερασμάτων χρησιμοποιώντας τρεις βασικές δεξιότητες που συνιστούν και την ουσία της κριτικής σκέψης: την ανάλυση, τη συσχέτιση και την αξιολόγηση των στοιχείων (Ματσαγγούρας, 2007: 55, 85).

Σύμφωνα με τους Babalis & Tsoli (2017: 164), η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο ενοείται όταν: α. Η ερώτηση είναι κατάλληλη για τη διαδικασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, όταν δηλαδή προωθεί το διερευνητικό πνεύμα των μαθητών. Ακόμα, και οι ίδιοι οι μαθητές χρειάζεται να εκπαιδευτούν στο να θέτουν ερωτήματα, γιατί αυτόματα ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη (βλ. σχετικά και Τριλιανός, 2002: 171), β. Καλλιεργείται πνεύμα διαλόγου και ανοιχτής συζήτησης μέσα στην τάξη, που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν πεποιθήσεις και προσωπικές απόψεις καταθέτοντας επιχειρήματα, γ. Συνεργάζονται σε ομάδες. Τότε τους δίνεται η ευκαιρία να θέσουν ερωτήματα και ανησυχίες, να αξιολογήσουν και τις διαφορετικές απόψεις, να καταλήξουν σε –κατά το δυνατόν– κοινά συμπεράσματα.



Η κριτική διδασκαλία σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, συμβαίνει σε ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών, με δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και παράγουν έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις και σχήματα ερμηνείας του κόσμου (Ματσαγγούρας, 2007: 138). Ο Lipman (2006: 32-34), θεωρεί τη διερευνητική μέθοδο του Dewey ιδανική για την καλλιέργεια της λογικής και του κριτικού πνεύματος στους μαθητές. Ο Τριλιανός (2002: 15), δεν παραλείπει να υπογραμμίσει ότι το κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της προσωπικότητας, ευνοεί τον κριτικό στοχασμό.

Οι εμπειρικές ενδείξεις προσδιορίζουν τρεις πρωταρχικές αρχές για την αποτελεσματική διδασκαλία της κριτικής σκέψης: α. Να γίνεται φανερό στους μαθητές ότι διδάσκονται δεξιότητες κριτικής σκέψης και να τους δίνονται σαφείς οδηγίες για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, β. Να εντάσσεται η κριτική σκέψη ως ξεχωριστό συστατικό μέσα σε κάθε θεματική ενότητα, γ. Να γίνεται χρήση της κοντροκτιβιστικής-κατασκευαστικής παιδαγωγικής σύμφωνα με την οποία:

- γίνεται αναγνώριση και αποδοχή των διαφορετικών απόψεων χωρίς το φόβο της διαφωνίας
- γίνεται χρήση σεναρίων από τον πραγματικό κόσμο
- ακολουθείται ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση (Hoskins, Liu, 2019: 22, 73).

Ο Lipman (2006: 231), αλλά και οι Freire, Shor (2011: 39), επισημαίνουν τη δυνατότητα βελτίωσης της σκέψης εάν εφαρμόζεται σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, σημειώνει, θα τους δοθεί η ευκαιρία να ανακαλύψουν επί του πραγματικού, τις σημασίες των ιδεών που προσπαθούν να κατανοήσουν. Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό, ο Μασσιάλας προτείνει τη λειτουργία του σχολείου ως «εργαστήριο ζωής», βασισμένος στην ιδέα ότι ολόκληρο το σχολείο, από την τάξη, έως το γυμναστήριο, το κυλικείο και το γραφείο των δασκάλων, μπορεί να προσφέρει συνθήκες «πραγματικές», μέσα στις οποίες οι μαθητές θα μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις (Μασσιάλας, 1984: 32-33). Στην ίδια κατεύθυνση σκέψης, οι Babalis, Tsoli (2017: 25) προτείνουν την καθιέρωση του δημοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας μέσα στην τάξη, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ακολουθούν τις ανάγκες τους, να

εξερευνούν τα ενδιαφέροντά τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι πιο ενεργητικοί και να παράγουν εντέλει κριτική σκέψη σχετική με τα αντικείμενα που επεξεργάζονται.

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της κριτικής διδασκαλίας, ο Ματσαγγούρας (2007: 254-258) καταθέτει μια σειρά από τεχνικές που μπορούν να προβληματοποιήσουν τα διδακτικά αντικείμενα, αυξάνοντας την προσοχή και τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευομένων: α. Η αντιπαράθεση: Οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά και έρχονται κοντά σε ένα κοινωνικό θέμα, όταν αναγκαστούν με επιχειρήματα να υπερασπιστούν τη μία έναντι μιας άλλης άποψης, β. Η σύγκριση: Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μαθητές όταν τους θέτει συγκριτικά ερωτήματα, γ. Η ανάδειξη των αδιεξόδων: ο εκπαιδευτικός αφήνει τους εκπαιδευόμενους να οδηγηθούν σε λάθη ή αδιέξοδα, προτού τους υποδείξει την ορθή λύση ενός προβλήματος, δ. Φαινομενικές αντιφάσεις: Υπάρχουν πολλά παραδείγματα σύγκρουσης της κοινής λογικής με την πραγματικότητα, που προβληματίζουν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους. Στον κόσμο των φυσικών φαινομένων για παράδειγμα. Ο μαθητής θα θεωρήσει ότι το καλοκαίρι ο ήλιος βρίσκεται πιο κοντά στη γη εν σχέσει με τον χειμώνα, ενώ ισχύει το αντίθετο, ε. Παράξενα ή δυσεπίλυτα προβλήματα, που θα προκαλέσουν την περιέργεια και την φιλομάθεια του μαθητή, στ. Πρόβλεψη: Ο εκπαιδευόμενος καλείται να προβλέψει κάτι που φυσικά δεν γνωρίζει, να διατυπώσει υποθέσεις είτε να επιλέξει ενώ δεν είναι βέβαιος για κάποια γνώση, ζ. Ανασκόπηση γνώσεων, που μπορεί να γίνει με τη μορφή ερωτηματολογίου όπου διακρίνει ο εκπαιδευόμενος το σωστό από το λάθος, είτε με τη μορφή ενός τρίστηλου για να γράψει τι γνωρίζει, τι δεν γνωρίζει και τι θα ήθελε να μάθει, θ. Εποπτικοποίηση του διδακτικού αντικειμένου: με επίδειξη εικόνων ή αντικειμένων σχετικών με το προς μελέτη αντικείμενο, διεγείρουμε το ενδιαφέρον και προκαλούμε τη σκέψη του μαθητή.

Η Μέθοδος της Ομαδικής Έρευνας (Group Investigation Approach), που εμπνεύστηκαν οι Shlomo, Sharan και Hertz-Lazarovic, ευνοεί την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος καθώς και την ικανότητα συνδιαλλαγής με τους άλλους. Οι μαθητές αρχικά καλούνται να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από το θέμα που επεξεργάζονται, να πουν όσα ήδη γνωρίζουν, όσα σκέφτονται και κυρίως αυτά που τους ενδιαφέρουν. Έπειτα η τάξη χωρίζεται σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα. Οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν πώς θα προχωρήσουν την έρευνά τους, μοιράζουν αρμοδιότητες και αφού ολοκληρώσουν, παρουσιάζουν πρώτα εσωτερικά στην ομάδα κι έπειτα στην ολομέλεια (Κακανά, 2008: 39).

Ο σημαντικός μελετητής της κριτικής σκέψης Ennis (στο Τριλιανός, 2002: 66) προσδιορίζει δώδεκα δεξιότητες της κριτικής σκέψης για καθεμιά από τις οποίες παραθέτει και την αντίστοιχη ερώτηση προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της κριτικής προσέγγισης: α. Η σύλληψη του νοήματος μιας δήλωσης (Έχει η δήλωση νόημα;), β. Η κρίση για την ύπαρξη ασάφειας στη σκέψη (Είναι η σκέψη σαφής;), γ. Η επισήμανση αντιφατικότητας σε δηλώσεις (Είναι η δήλωση συνεπής;), δ. Η διαπίστωση ότι ένα συμπέρασμα ακολουθεί κατανάγκης (Είναι λογικό κάτι τέτοιο;), ε. Η βεβαιότητα ότι μια πρόταση στηρίζεται σε κάποια αρχή (ακολουθεί η πρόταση κάποιο κανόνα;), στ. Η κρίση ότι μια παρατήρηση είναι αξιόπιστη (Είναι η παρατήρηση ακριβής;), η. Η διαπίστωση ότι ένα επαγωγικό συμπέρασμα δικαιολογείται (Είναι ένα τέτοιο συμπέρασμα δικαιολογημένο;), θ. Η απόφαση για την πιστοποίηση του προβλήματος (Είναι το πρόβλημα σχετικό;), ι. Η κρίση ότι κάτι αποτελεί υπόθεση (Είναι υπόθεση δεδομένη;), ια. Η κρίση ότι ένας ορισμός είναι επαρκής (είναι ο ορισμός καλά διατυπωμένος;), ιβ. Η απόφαση ότι μια πρόταση που κάνει η εξουσία, είναι αποδεκτή (Είναι η πρόταση αληθινή;).

Σύμφωνα με τον σημαντικό ερευνητή R. Paul η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης επιδοτείται όταν: α. Οι μαθητές ασκούνται στο να ακούν προσεκτικά τους άλλους, β. Συμμετέχουν και οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να εξηγήσουν με δικά τους λόγια και παραδείγματα τη νέα γνώση που έλαβαν. Εν πολλοίς, ο Paul προσεγγίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται και ο Fisher. Ας δούμε όμως, τους τρόπους ανάπτυξης της ικανότητας του κριτικού στοχασμού όπως τους διατυπώνει ο Fisher: α. Παρακολούθηση της αλληλουχίας των πραγμάτων και των γεγονότων και εύρεση της ορθής σειράς τους, β. Ταξινόμηση πραγμάτων και ιδεών, γ. Ανάπτυξη της κριτικής διάθεσης καθώς συχνά οι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να συμφωνούν ή να διαφωνούν αυτόματα με μια άποψη, χωρίς να τη φιλτράρουν. Φοβούνται τις έννοιες «δεν ξέρω», «ίσως», «πιθανό» και ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι εκεί για τους τις υπενθυμίζει, δ. Με διατύπωση προβλέψεων ή προγνώσεων, ε. Διατύπωση υποθέσεων με απαντήσεις σε ερωτήσεις που ξεκινούν με το «γιατί» και το «τι εάν...;», στ. Κατανόηση των σκέψεων και των πράξεων των άλλων, ζ. Αξιολόγηση των δικών μας σκέψεων και πράξεων, με μια λέξη αυτογνωσία (Paul και Fisher, στο Τριλιανός, 2002: 161-168).

Τέλος, η ταξινόμηση των γνωστικών στόχων του B. Bloom και των συνεργατών του, μπορεί να βοηθήσει στον στόχο της ενδυνάμωσης του κριτικού στοχασμού.

Ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο που διδάσκουμε, ακολουθούμε τη γνωστή σειρά: 1. της Γνώσης ως προς τα βασικά στοιχεία που εισπράττουμε με την πρώτη ματιά, 2. της Κατανόησης, δηλαδή της περιγραφής του αντικειμένου μας με δικά μας λόγια, τη σύγκριση και τη συσχέτισή του με άλλα κοντινά κ.λπ., 3. της Εφαρμογής, οπότε και αναζητούμε τη χρήση του μελετώμενου αντικειμένου, 4. της Ανάλυσης, στάδιο κατά το οποίο θα εμβαθύνουμε σε αιτίες, θα χωρίσουμε σε μέρη όπου χρειάζεται, θα αναζητήσουμε λύσεις και συνέπειες, 5. της Σύνθεσης, οπότε και συνδέουμε διαφορετικά στοιχεία για να φτιάξουμε ένα νέο όλον και 6. της Αξιολόγησης των πράξεων και των σκέψεων που έχουν προηγηθεί ή θα ακολουθήσουν (Τριλιανός, 2002: 170).

### **3.3.5.2 Εμπόδια στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης**

Τα προγράμματα σπουδών και η πρακτική τους συχνά δεν περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Αντί αυτού, οι μαθητές μαθαίνουν συχνά πώς να γράφουν διαγωνίσματα, μια ικανότητα που σπάνια μεταφέρεται πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα εγχειρίδια διαδραματίζουν επίσης ρόλο, διασπώντας σύνθετα προβλήματα σε μέρη που είναι τόσο διαχειρίσιμα που οι μαθητές τα εκτελούν χωρίς να εμπλέκονται ιδιαίτερα σε μια ουσιαστική κριτική σκέψη (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 77).

Για τον ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων μιλούν και οι Freire, Shor (2011: 40) υποστηρίζοντας ότι τα αναλυτικά προγράμματα στα σχολεία στοχεύουν κυρίως στο τεχνικό μέρος της εκπαίδευσης και όχι στην κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, ακόμα και όταν μιλούν για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Με τον τρόπο αυτό συντηρούν την εικόνα μιας κοινωνίας που είναι παγιωμένη, αμετάβλητη και απεγάδιαστη. Οι εκπαιδευόμενοι καταρτίζονται ώστε να γίνουν εργάτες και επαγγελματίες που δεν ασχολούνται με την πολιτική, την οποία αφήνουν στα χέρια των επίσημων φορέων χάραξης πολιτικής που βρίσκονται στην κορυφή της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο Lipman (2006: 64) συναινεί στην άποψη αυτή, σημειώνοντας ότι η σχολική εκπαίδευση είθισται να μας ωθεί στη συμμόρφωση τόσο της σκέψης όσο και των πράξεών μας, αντίθετα η εκπαίδευση εν γένει επιδοτεί τη διαρκή αναζήτηση. Προκειμένου να καταστεί η εκπαίδευσή μας πιο κριτική, δεν θα έπρεπε να αρκούμαστε

στα έτοιμα αναλυτικά προγράμματα που κάποιοι τρίτοι παράγοντες δημιουργούν μακριά από την αίθουσα διδασκαλίας, μακριά από τα σχολεία, υποστηρίζουν οι Freire, Shor (2011: 34). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ζητείται να διαμορφώνει το πρόγραμμά του ανάλογα με το έμπυχο υλικό της τάξης του και να αναπτύσσει την κριτική σκέψη παράλληλα με τις άλλες δεξιότητες μέσα στη σχολική τάξη (Freire, Shor, 2011: 165).

Η μεγάλη ποσότητα γνώσεων προς απομνημόνευση από τον μαθητή, είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται από τον Τριλιανό (2002: 11, 151), ενώ η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης –για την αναγκαιότητα της οποίας έχουν μιλήσει φιλόσοφοι και παιδαγωγοί κι έχουν εκπονηθεί πλήθος μελετών και σχετικών προγραμμάτων– παραμένει ακόμη ζητούμενο. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που η επίσημη εκπαίδευση δεν καταφέρνει να κινητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους, σημειώνουν εμφατικά οι Freire, Shor (28, 140-141): Η γνώση παραδίδεται ως ένα «νεκρό σώμα» πληροφοριών, οι οποίες είναι ασύνδετες με την πραγματικότητα που οι μαθητές βιώνουν καθημερινά, ενώ θα έπρεπε να τους αφορά άμεσα, να προσεγγίζουν κριτικά τα θέματα που σχετίζονται με τους ίδιους και τους προκαλούν το ενδιαφέρον.

Οι Babalis, Tsoli (2017: 164) εντοπίζουν μερικούς ακόμη κρίσιμους παράγοντες που δύνανται να αποτελέσουν τροχοπέδη στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης:

α. Ο στείρος διδακτισμός και η εντύπωση ότι το μυαλό του μαθητή είναι ένα δοχείο κενό που θα πρέπει να γεμίσει χωρίς την ενεργό συμμετοχή του ίδιου, β. Η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου, γ. Το στοιχείο της επαναληψιμότητας ή το να μονοπωλεί ο δάσκαλος με συνεχείς διαλέξεις το μάθημα, δ. Η αποθαρρυντική στάση του δασκάλου, ε. Το συνεχές κυνήγι του καλού βαθμού είτε η απόλυτη στόχευση στις εξετάσεις.

### **3.3.5.3 Θετικά αποτελέσματα της κριτικής σκέψης**

Η κριτική σκέψη έχει αναγνωριστεί ευρέως ως σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος –απαραίτητος για την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή των ενηλίκων και την επιτυχία σε κοινωνικά, πολιτικά, διαπροσωπικά και εργασιακά πλαίσια–, αλλά και ως επιθυμητό αποτέλεσμα ζωής (Soland & others, in Hoskins, Liu, 2019: 21). Επιπλέον, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι ουσιαστικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και κρίσιμες για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Εμπειρικά ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν

μια θετική συσχέτιση μεταξύ της κριτικής σκέψης και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος (Lai, Anderson & others, Zoller, Kettler, Stewart, Dwyer & others, Halpern, Butler & others, in Hoskins, Liu, 2019: 21). Επιπρόσθετα, η εκμάθηση κριτικής σκέψης οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης, βαθύτερες αναλυτικές ικανότητες και βελτιωμένη επεξεργασία της σκέψης (Nea, 2012: 8). Μέσα από τη μελέτη της πραγματικότητας και τον κριτικό στοχασμό πάνω σε αυτήν, αναπτύσσονται σπουδαίες αρετές όπως είναι η περιέργεια, η φαντασία, η διαίσθηση και η κρίση, οι οποίες με τη σειρά τους ενδυναμώνουν κάθε είδους γνώση, υποστηρίζει ο Freire (2009: 10).

Την πλούσια βεντάλια των δεξιοτήτων που αναπτύσσει ο κριτικά σκεπτόμενος μαθητής, υπογραμίζει και ο Τριλιανός (2002: 46): Οι μαθητές που εκπαιδεύονται στην κριτική σκέψη μαθαίνουν να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να τακτοποιούν, να υπολογίζουν και να εκτιμούν, να κάνουν υποθέσεις, να εξάγουν συμπεράσματα, να ανασύρουν επιχειρήματα.

Σύμφωνα πάλι με την Unicef & others (in Hoskins, Liu, 2019: 21), η κριτική σκέψη μπορεί να ενδυναμώσει το άτομο στον κοινωνικό του ρόλο, έτσι ώστε να αξιολογήσει κριτικά τους κανόνες, τις αξίες, τις δομές εξουσίας και τα μηνύματα των κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Επίσης, να αποκαλύψει και να αντισταθεί στις σεξιστικές, ρατσιστικές, εξτρεμιστικές, ακραίες και λαϊκιστικές επιρροές και πιέσεις, έτσι ώστε να συντελέσει στο κτίσιμο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Η έρευνα δείχνει ότι τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα μπορούν να φανούν αποτελεσματικότερα απέναντι σε περίπλοκες καταστάσεις, αλλά και να συμμετέχουν λιγότερο σε προκαταλήψεις (Soland & others, in Hoskins, Liu, 2019: 21).

Η κριτική σκέψη ως εφόδιο, αναντίρρητα, βοηθά τους μελλοντικούς πολίτες, στην διεκδίκηση ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και στην επικράτηση της ειρήνης, που κινδυνεύει από την αντικατάσταση της λογικής από ανορθολογικούς τρόπους σκέψης και ενεργειών (Eggen, Kauchak, 2001: 340). Η εκπαίδευση στην κριτική σκέψη σχετίζεται με την προσδοκία της κοινωνικής αλλαγής και τη διαμόρφωση κριτηρίων αντιμετώπισης των σύγχρονων προβλημάτων. Το άτομο μπορεί να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη, υποστηρίζουν οι Dam & Volman (in Hoskins, Liu, 2019: 21), εάν του δοθεί η δυνατότητα ενδυνάμωσης του κριτικού του πνεύματος. Ο Giroux (2010, στο <https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire/>, ανακτημένο στις 5-5-21) θεωρεί την κριτική παιδαγωγική ως «την καλύτερη, ίσως τη

μόνη, ευκαιρία για τους νέους να αναπτύξουν και να διεκδικήσουν την αίσθηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους να συμμετάσχουν στη διακυβέρνηση και όχι απλώς να κυβερνηθούν». Η κριτική παιδαγωγική ως μέθοδος επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν τις δυνατότητες του τι σημαίνει να είσαι πολίτης.

Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης στην τάξη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για όλους τους παραπάνω λόγους.

### **3.4 Η δεξιότητα της Δημιουργικότητας**

Σε ένα από τα τελευταία κείμενά του, το 1993, ο Κορνήλιος Καστοριάδης (στο Μπακιρτζής, 2006: 17), χαρακτηρίζει τη δημιουργικότητα ως την ουσία του ανθρώπου, μια ουσία που ο ίδιος ο άνθρωπος δημιουργεί. Την σπουδαιότητα της δημιουργικότητας στον ανθρώπινο βίο επισημαίνει και η Ξανθάκου (2011: 59). Πρώτη αιτία της δημιουργικότητας, λέει, είναι η τάση του ανθρώπου να δράσει ώστε να πραγματοποιήσει αυτό που υπάρχει εν δυνάμει μέσα του, να αυτοπραγματωθεί.

Για πολλά χρόνια, ωστόσο, η δεξιότητα της δημιουργικότητας, μαζί με μια βεντάλια εννοιών (φαντασία, έμπνευση, διαίσθηση, ανακάλυψη, επινόηση, εφεύρεση) που τη συνοδεύουν, υπήρξε άπιαστη για τον κοινό θνητό, αφού αποδίδονταν μόνο στο ταλέντο ή ακόμα και στο θείο χάρισμα. Χρειάστηκε να φτάσουμε στα 1950 και στον αμερικανό ψυχολόγο J. Guilford, ο οποίος μελετώντας την παραγωγική σκέψη κατάφερε να ανατρέψει το παραπάνω «αξίωμα» (Ξανθάκου, 2011: 29). Ο ίδιος ερευνητής μίλησε για την αποκλίνουσα σκέψη, αυτήν που αναζητά περισσότερες από μία απαντήσεις σε ένα πρόβλημα, στον αντίποδα της συγκλίνουσας σκέψης, η οποία αναζητά τη μία και μοναδική λογική απάντηση. Και ο De Bono μίλησε αντίστοιχα για την «πλάγια» νόηση –αντιθετικά με την «κάθετη»– (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 65).

Σημαντικές μελέτες για τη δημιουργικότητα διεξήχθησαν κυρίως από αμερικανούς ερευνητές (Debesse, De Bono, Guilford, Myers & Torrance, Osborn, Piaget, Wallach & Kogan) κατά τις δεκαετίες 1950-1970, οπότε και ασκήθηκε έντονη κριτική στις έως τότε προσπάθειες καθορισμού και μέτρησης της νοημοσύνης. Στοιχεία που συνδέονται με τη δημιουργικότητα, όπως είναι η πρωτοτυπία, η ευελιξία της σκέψης, η σύνθεση, η φαντασία, το χιούμορ κ.ά., εκτός του ότι συνδέθηκαν με τη

νοημοσύνη, αναβαθμίστηκαν επίσης, σε προϋποθέσεις για έναν επιτυχημένο βίο (Ξανθάκου, στο Σωτηροπούλου-Zορμπαλά, 2011: 65).

Στα νεότερα έτη, ο επιφανής, όσο και επίμονος μελετητής της δημιουργικότητας, ο Ken Robinson, (2011: 35, 168) επισημαίνει ότι αυτό που μας διαχωρίζει από τα υπόλοιπα όντα του πλανήτη είναι η φαντασία μας, η οποία μας προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα ωστόσο, είναι ένα σκαλοπάτι πιο πάνω από τη φαντασία και συνδέεται με την πράξη, σε αντίθεση με τη φαντασία που μπορεί να γεννηθεί μόνο στο μυαλό μας και κανένας να μην αντιληφθεί το προϊόν της εάν δεν του το μεταφέρουμε. Η δημιουργικότητα λοιπόν, είναι συνδεδεμένη με την πράξη' είμαστε δημιουργικοί, για παράδειγμα, στο γράψιμο, στα μαθηματικά, οπουδήποτε επιθυμεί ο καθένας να ασχοληθεί.

Η δημιουργικότητα συνδέεται με τη χαρά της έρευνας και με τη φάση της παιχνιδώδους αναζήτησης ενός προϊόντος. Για τον λόγο αυτόν, εστιάζουμε περισσότερο στη διαδικασία, όταν διερευνούμε τη δημιουργικότητα, παρά στο τελικό αποτέλεσμα (Smithner, 2011: 224).

### **3.4.1 Ορισμοί της δημιουργικότητας**

Πρώτος ο Guilford (1970) προσπάθησε να ορίσει τη δημιουργικότητα, διατυπώνοντας την άποψη ότι περικλείει κάποια βασικά χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων, όπως είναι η ευφυΐα και οι νοητικές δεξιότητες της σύνθεσης και του σχεδιασμού. Η δημιουργικότητα είναι μια πνευματική διεργασία που οδηγεί στην παραγωγή νέων και ταυτόχρονα χρήσιμων ιδεών (Kaufman, Xanthakou & Kaila, in Babalis, Tsoli, 2017: 165-166).

Αν και δύσκολο να οριστεί με πληρότητα και κοινώς αποδεκτό τρόπο, η δημιουργικότητα μπορεί να καθοριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να επαναθεωρεί και να αναδιαρθρώνει τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή του προκειμένου να οδηγηθεί σε μια παραγωγική σύνθεση ευρηματικών, καινοτόμων, πρόσφορων και πρωτότυπων προϊόντων (Ματσαγγούρας, 2008: 60).

Η δημιουργικότητα σύμφωνα με τον Mac Kinnon (στο Ξανθάκου, 2011: 52) αφορά σε μια ιδέα καινούρια, στατιστικά ασυνήθιστη, η οποία είναι προσαρμοσμένη



στην πραγματικότητα αλλά ταυτόχρονα την προωθεί, την τροποποιεί για να την οδηγήσει εντέλει μέσα από επεξεργασία σε μια εμβάθυνση ή ανάπτυξη.

Η δημιουργικότητα έχει οριστεί επίσης, ως η ικανότητα δημιουργίας ιδεών που είναι ταυτόχρονα καινοτόμες και χρήσιμες (Barron, Stein, Runco & Jaeger, in Hoskins, Liu, 2019: 18). Αυτές οι ιδέες μπορούν να είναι είτε μια λύση σε ένα υπάρχον πρόβλημα, είτε απλά μια νέα σκέψη.

Μελετώντας συστηματικά την αποκλίνουσα σκέψη, ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον, οι αμερικανοί πρωτοπόροι Guilford και Lowenfeld, καταλήγουν σε όμοια συμπεράσματα τα οποία διαμορφώνουν και το πλαίσιο για την προσέγγιση του δημιουργικού τρόπου σκέψης. Ορισμένα από τα συμπεράσματα αυτά είναι: - Η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, η παρατήρηση δηλαδή στοιχείων που υποκινούν την περιέργεια ή προβληματίζουν, εκκινεί τη δημιουργική διαδικασία. - Η νοητική ευχέρεια, η ικανότητα δηλαδή παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών, εναρμονίζεται απόλυτα με τον δημιουργικό τρόπο σκέψης. - Η νοητική ευλιγισία/ευελιξία της σκέψης, το να παράγει κάποιος δηλαδή διαφορετικές ιδέες, μεταπηδώντας από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλον, τον κατατάσσει στα δημιουργικά άτομα. - Η πρωτοτυπία χαρακτηρίζει τη δημιουργική σκέψη, η παραγωγή δηλαδή ασυνήθιστων, σπάνιων ή και μοναδικών ιδεών. - Η συνθετική ικανότητα συχνά ετερόκλητων στοιχείων, είτε οι καινούριοι συνδιασμοί γνωστών στοιχείων διεγείρουν τη δημιουργική διαδικασία της σκέψης (Ξανθάκου, 2011: 46-50, Παρασκευόπουλος, 2008: 38, Babalis, Tsoi, 2017: 166, Shively, Torrance, in Hoskins, Liu, 2019: 18). Το κυρίαρχο μοντέλο δημιουργικότητας στην ερευνητική βιβλιογραφία ορίζει τα δημιουργικά άτομα ως κατόχους της ικανότητας αποκλίνουσας σκέψης, που περιλαμβάνει την παραγωγή ιδεών, ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 73).

Η δομή LSCE (Life Skills and Citizenship Education) της Unicef (in Hoskins, Liu, 2019: 18) ορίζει τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα δημιουργίας, άρθρωσης και/ή εφαρμογής εφευρετικών και πρωτότυπων ιδεών, τεχνικών και προοπτικών. Η δημιουργικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως συμμετοχή στις τέχνες αλλά, εξίσου, ως νέα σκέψη για το πώς να λυθεί ένα κοινωνικό, οικογενειακό ή ατομικό πρόβλημα (βλ. και Fontana, στο Δερβίσης, 1998: 21). Δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα να βρίσκει κάποιος πολλές πρωτότυπες/καινοτόμες ιδέες/λύσεις για την επίλυση προβλημάτων, σημειώνει και ο Παρασκευόπουλος (2008: 5).

### 3.4.2 Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης

Διαφαίνεται ότι η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με άλλες βασικές δεξιότητες ζωής, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων (UNICEF & others, in Hoskins, Liu, 2019: 18). Παρακολουθώντας τις σημειώσεις του Guilford συμπεραίνουμε ότι η δημιουργικότητα συνδέεται επίσης: α. Με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που θα δούμε ευθύς παρακάτω, β. Αφορά, λίγο ή πολύ, όλα τα άτομα. Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι η δημιουργικότητα δεν εκφράζεται μόνο στα έργα τέχνης, συμβαίνει μάλιστα και να μην αφορά καθόλου, όταν παρατηρούμε για παράδειγμα μετριότατα έργα χωρίς να αναγνωρίζουμε στοιχεία δημιουργικότητας σε αυτά. Αντίθετα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε δημιουργικές πινελιές σε ένα γευστικό πιάτο ή στον τρόπο αγωγής των παιδιών, ή ακόμα στον διαφορετικό τρόπο διαχείρισης του νοικοκυριού (Ξανθάκου, 2011: 32, 59).

Αν εστιάσουμε τώρα στο δημιουργικό άτομο, θα διαπιστώσουμε ότι διαθέτει ορισμένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: είναι ανεκτικό στα λάθη, την αποτυχία και την αβεβαιότητα, παίρνει ρίσκα, αρέσκεται στην εξερεύνηση του νέου, του διαφορετικού, έχει παιχνιδώδη διάθεση, αυτοπεποίθηση και δεν φοβάται να εκτεθεί στην κριτική των υπολοίπων. Είναι ευαίσθητο στη σύλληψη πολλαπλών ερεθισμάτων τα οποία συνθέτει με πρωτότυπο τρόπο. Διαθέτει φυσική περιέργεια και μπορεί να προχωρήσει πέρα από τις συμβατικές λύσεις, διαθέτει χιούμορ και διαίσθηση, αντιλαμβάνεται λεπτομέρειες που για άλλα άτομα θα περνούσαν απαρατήρητες (Babalís, Tsoli, 2017: 168-169, Ξανθάκου, 2011: 153).

Άλλα, βασικά κριτήρια της δημιουργικής σκέψης είναι η ικανότητα του μετασχηματισμού ενός προϊόντος σε κάτι νέο. Αυτό δύναται να προκύψει από τον συνδυασμό ήδη υπάρχοντων στοιχείων. Η δυνατότητα επίσης να συνεχίζεις ένα προϊόν, για παράδειγμα μια ιστορία, να το εξελίξεις, είναι αποτέλεσμα δημιουργικότητας (Babalís, Tsoli, 2017: 168).

Η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ακόμα από: την καινοτομία, τη διαφοροποίηση, την ευελιξία και τη σύνθεση, την αναζήτηση πολλών και διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων και προσεγγίσεων, την ανάπτυξη και προέκταση των δράσεων προς νέες εμπειρίες και νέα αποτελέσματα (Βεργίδης, Βαϊκούση, 2003: 75).

### 3.4.3 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

Παρόλο που η δημιουργική σκέψη είναι από τις σημαντικότερες δεξιότητες απέναντι στον διαρκώς και με μεγάλη ταχύτητα αναπτυσσόμενο πολιτισμό, δεν θα λέγαμε ότι καταλαμβάνει τη θέση που της αξίζει στη βασική εκπαίδευση, αλλά ούτε και ευρύτερα στο δημόσιο βίο και στις επιχειρήσεις (Παρασκευόπουλος, 2008: 5). Προκειμένου όμως να ανταποκριθεί το παιδί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και να αποκτήσει πνεύμα δημιουργικό, δεν του είναι τόσο χρήσιμη η συσσώρευση γνώσεων, όσο η έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικής του σκέψης (Χρυσafiδης, στο Σταμάτης, 2015: 394). Η εκπαίδευση επιμένει αυτιστικά στα ακαδημαϊκά πρότυπα, ενώ η εποχή «φωνάζει», διψάει για δημιουργικότητα, επισημαίνει ο Robinson (2011: 11-15). Είναι φανερό ότι όσο πιο σύνθετος, ποικιλόμορφος γίνεται ο κόσμος μας, τόσο πιο δημιουργικοί χρειάζεται να είμαστε για να ανταποκρινόμαστε στις προκλήσεις του.

Η αγορά εργασίας επίσης, βασίζεται ολοένα και περισσότερο στην εξειδίκευση, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία' ώστε πρέπει και η εκπαίδευση να προσαρμοστεί ανάλογα. «Η δημιουργικότητα είναι εξίσου σημαντική στην εκπαίδευση με τον αλφαριθμητισμό και πρέπει να την αντιμετωπίσουμε με το ίδιο καθεστώς», υπερθεματίζει ο Ken Robinson (in Nea, 2012: 24). Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν δημιουργικές δυνάμεις και είναι κρίμα' γιατί εάν συνειδητοποιήσουμε ότι τις διαθέτουμε, τότε βρίσκουμε εν μέρει τον εαυτό μας και αυτό που θέλουμε να κάνουμε με το μυαλό μας. Η καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας δεν αποτελεί απλή επιλογή αλλά μια επείγουσα αναγκαιότητα (Robinson, 2011: 11-15, 22-23, 25, 37). Η δημιουργικότητα μπορεί κάλλιστα να είναι η πιο σημαντική δεξιότητα για τους μαθητές να μάθουν για τον 21ο αιώνα, μιας και είναι απαραίτητη για την εξεύρεση καινοτόμων λύσεων στις πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε (Fadel, Trilling & Bialik, 2015: 75).

Όλοι διαθέτουμε δημιουργικές ικανότητες, σε μικρό, μεσαίο (οι περισσότεροι) ή υψηλό βαθμό και όπως φαίνεται η δημιουργικότητα μπορεί με την εξάσκηση να ενδυναμωθεί και με τη συστηματική καλλιέργεια να αυξηθεί σημαντικά (Παρασκευόπουλος, 2008: 50-51, Lee, Webberley & Litt, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 66).

Οι χώρες έχουν αρχίσει να επικεντρώνονται στην αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης γύρω από τη δημιουργικότητα (επίλυση δημιουργικού προβλήματος, δημιουργία ιδεών, σχεδιαστική σκέψη κ.λπ.) και την καινοτομία. Το 2008, τα προγράμματα σπουδών των βρετανικών γυμνασίων ανανεώθηκαν για να δώσουν έμφαση στη δημιουργία ιδεών και τα πιλοτικά προγράμματα έχουν αρχίσει να μετράνε την πρόοδό τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση όρισε το 2009 ως το Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας, και άρχισε να διοργανώνει συνέδρια και να χρηματοδοτεί σχετικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε μεθόδους μάθησης που βασίζονται στο πρότζεκτ και στην επίλυση προβλήματος. Ομοίως και η Κίνα έχει ξεκινήσει μαζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για να αντικαταστήσει το παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας με την εκπαίδευση που βασίζεται στο πρότζεκτ και την επίλυση προβλήματος. Η Ιαπωνία έχει αρχίσει να εφαρμόζει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος της έλλειψης δημιουργικότητας (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 73). Στο παρελθόν, οι Αμερικανοί θεωρούσαν τη δημιουργικότητα ως δευτερεύουσα στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Σήμερα, εάν οι μαθητές ολοκληρώσουν τις σπουδές τους χωρίς να γνωρίζουν πώς να δημιουργούν και να καινοτομούν συνεχώς, θεωρείται ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις της κοινωνίας και του εργατικού δυναμικού (Nea, 2012: 24).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα νευραλγικός, καθώς οι σχετικές μελέτες έχουν δείξει πόσο πολύ μπορεί το περιβάλλον του παιδιού να ενδυναμώσει τη δημιουργική του σκέψη και συμπεριφορά. Η σχέση της δημιουργικότητας με το περιβάλλον είναι αμφίδρομη: όσο το παιδί παίρνει ερεθίσματα από το περιβάλλον του εκφράζεται δημιουργικά, και καθώς δημιουργεί, θα μπορεί να επενεργεί στο περιβάλλον και θα παρατηρεί τις αλλαγές γύρω του (Ξανθάκου, 2011: 62-63).

Η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίστηκε ως ειδική νοητική ικανότητα και γνωρίζουμε ότι είναι αποτέλεσμα δύο παραγόντων: της δυνατότητας και της εξάσκησης. Μπορεί βέβαια να προϋπάρχει η κλίση στο άτομο, ωστόσο με την πρακτική και την άσκηση θα αναπτυχθεί η δημιουργικότητα (Δερβίσης, 1998: 27).

Παρόλο που η δημιουργικότητα λέγεται ότι δεν είναι τόσο εύπλαστη όσο άλλες γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες, υπάρχουν τρόποι να την ενδυναμώσουμε μέσα στην τάξη και πέρα από αυτήν (Garaigordobil, Gutman & Ingrid, in Hoskins, Liu, 2019: 19). Τα δημιουργικά άτομα δημιουργούν νέες και χρήσιμες ιδέες σύμφωνα με τα

στάδια ανάπτυξής τους. Από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και στην ενηλικίωση, η δημιουργικότητα εκδηλώνεται, όπως είναι φυσικό, με διαφορετικούς τρόπους (Runcoc, Simonton, Reed, in Hoskins, Liu, 2019: 19). Μια πεντάχρονη μπορεί να είναι δημιουργική για να οδηγήσει τους φίλους της σε ένα νέο παιχνίδι που σκέφτηκε, ενώ μια δεκαπεντάχρονη μπορεί να είναι πειραματικός συνθέτης για διάφορα όργανα σε μια μπάντα, ενώ ένας 25χρονος μπορεί να είναι ένας καινοτόμος φυσικός που προτείνει νέες θεωρίες (Gutman, Ingrid, in Hoskins, Liu, 2019). Τα αποτελέσματα της μελέτης που πραγματοποιήθηκε για τη Σχολή Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου του Στάνφορντ υποδηλώνουν ότι κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό και ότι η μαθησιακή δημιουργικότητα είναι θέμα παροχής ενός περιβάλλοντος που βοηθά τους συμμετέχοντες να ξεκλειδώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό και να το εφαρμόσουν στη δική τους δουλειά (Design School, Straker & Wrigley, in Hoskins, Liu, 2019: 19).

Τα παιδιά είναι πάντα ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και έχουν τη συνήθεια να ενδιαφέρονται για ο,τιδήποτε νέο, σύμφωνα με τον Lin (in Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1169). Θα μπορούσαν λοιπόν να αντιμετωπιστούν ως φύσεις δημιουργικές εν σχέσει με τους μεγάλους. Σύμφωνα μάλιστα με την Lawrence (στο Γιωτόπουλος, 2018: 64), η δημιουργική έκφραση στην εκπαίδευση, θα επιτρέψει στους μαθητές να ανακαλύψουν κρυμμένες γνώσεις οι οποίες δεν μπορούν εύκολα να αποδοθούν με λέξεις. Η δημιουργική ικανότητα είναι ο θησαυρός που κρύβει μέσα του ο κάθε άνθρωπος και μια μάθηση ευρείας αντίληψης είναι αυτή που θα φέρει αυτόν τον θησαυρό από το σκοτάδι στο φως, ολοκληρώνοντας το άτομο ως προσωπικότητα (Unesco, 1999: 30, 126-127).

#### **3.4.3.1 Προϋποθέσεις της δημιουργικής παιδαγωγικής**

Σύμφωνα με τον Piaget, η πλέον δημιουργική περίοδος του ατόμου είναι οι πρώτοι δεκαοκτώ μήνες της ζωής του. Αλλά και πιο μετά, με το παιχνίδι και την ομιλία, τι άλλο κάνει το παιδί παρά να δημιουργεί; Χρειάζεται λοιπόν προσοχή, ώστε να διατηρηθεί η πνευματική ευχέρεια και πρωτοτυπία της πρώτης παιδικής ηλικίας και μέσα στο σχολείο (Ξανθάκου: 2011: 84-85). «Με καθετί που του διδάσκουμε εμποδίζουμε το παιδί να το εφεύρει», σημειώνει εύγλωττα ο Μπρενγκιέ (στο Ξανθάκου, 2011: 85).

Η μετάβαση από την παραδοσιακή εκπαίδευση στη δημιουργική παιδαγωγική, προϋποθέτει να επικρατεί στη σχολική τάξη ατμόσφαιρα ψυχολογικής ασφάλειας, ελεύθερης έκφρασης, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Προϋποθέτει επίσης, ότι θα ανακαλύψει ο μαθητής εσωτερικά κίνητρα κυρίως, παρά εξωτερικά και ότι θα συμμετέχει ενεργητικά στη μάθηση που θα του προσφέρεται μέσα από μια ποικιλία περιεχομένων και μεθόδων, μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο καλλιεργεί την έρευνα, τον πειραματισμό, ενώ οδηγεί ακόμα και στη γνωστική σύγκρουση μέσα από την επίλυση προβλημάτων (Ξανθάκου, 2011: 80, 85-86). Στο ίδιο πνεύμα, οι Βεργίδης και Βαϊκούση (2003: 75) ζητούν σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αποδοχή των άλλων, αλληλοεκτίμηση, συνεργατικότητα, άνεση, ανοιχτή επικοινωνία και ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα μέσα σε μία τάξη. Ενώ οι Freire & Shor (2011: 51) επισημαίνουν: «Η ύπαρξη της ελευθερίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα, τη στιγμή που η δημιουργικότητα είναι απολύτως αναγκαία για να επιτευχθεί μάθηση». Ο μαθητής πρέπει να νιώθει ελεύθερος να εκφράζεται μέσα στην τάξη του, χωρίς τη συνεχή και πιεστική άσκηση ελέγχου εκ μέρους του δασκάλου, συμπληρώνουν και οι Babalis & Tsoli (2017: 11).

#### **3.4.3.2 Δημιουργικότητα και μάθηση: Τεχνικές παραγωγής ιδεών**

Ιδεοθύελλα: Η παγκοσμίως γνωστή και μάλλον δημοφιλέστερη τεχνική ενεργοποίησης της δημιουργικής σκέψης, η περίφημη ιδεοθύελλα (brainstorming), οφείλει μεν την πατρότητά της στον Osborn (ήδη από τη δεκαετία του 1930), ωστόσο κάτι παρόμοιο φαίνεται ότι χρησιμοποιούσαν οι ινδουιστές θρησκευτικοί δάσκαλοι για περισσότερα από 400 χρόνια. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας δεν ασκείται καμία κριτική, ακριβώς όπως και στην ιδεοθύελλα. Όλες οι ιδέες πρέπει να προκύπτουν ελεύθερα από το άτομο, χωρίς εξωτερική και εσωτερική λογοκρισία και να γίνονται αποδεκτές ακόμα και οι πιο ακραίες, παράδοξες ή ενάντια στη λογική ιδέες. Για να επιτύχει όμως η συγκεκριμένη τεχνική, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη κάποιες ιδιαίτερες χρήσιμες αρχές: α. Η κριτική των ιδεών αναβάλλεται. Την ώρα της παραγωγής των ιδεών, δεν τις αξιολογούμε, δίνουμε χώρο και χρόνο στην αποκλίνουσα σκέψη να παράγει ιδέες χωρίς να τις μπλοκάρουμε, β. Η ποσότητα οδηγεί στην ποιότητα. Η συνειρμική ψυχολογία μας διδάσκει πως αρχικά παράγουμε τις στερεότυπες και πιο συνηθισμένες ιδέες για να περάσουμε σταδιακά στις πιο

πρωτότυπες. Χρειάζεται επιμονή λοιπόν και γ. Ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών (Ξανθάκου, 2011: 115-117).

Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα: Ένα πρόβλημα που τίθεται προς δημιουργική επίλυση διεγείρει την περιέργεια του μαθητή, ενώ τον ενεργοποιεί προς μια κατεύθυνση που δεν γνωρίζει. Η ανοιχτή μάθηση που βασίζεται σε προβλήματα σημειώνουν οι Fadel, Trilling & Bialik (2015: 74) είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά από ασκήσεις στο χαρτί στις οποίες υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση.

Η συνεκτική: Επινοημένη από τον αμερικανό ψυχολόγο και μηχανικό W. Gordon και βαφτισμένη από τις ελληνικές λέξεις συν+έχω, η συνεκτική μέθοδος βασίζεται στην ιδέα του συνδιασμού διαφορετικών στοιχείων ακόμα και άσχετων μεταξύ τους, προκειμένου να πολλαπλασιάσουμε τις πιθανότητες να κατανοήσουμε ένα πρόβλημα και να το επιλύσουμε, είτε να δημιουργήσουμε κάτι νέο.

Δυο βασικές αρχές που εφαρμόζει η συγκεκριμένη μέθοδος είναι:

α. Η οικειοποίηση του ξένου, η προσέγγιση του αγνώστου μέσα από το ήδη γνωστό. Όταν για παράδειγμα η δημιουργική ομάδα του Gordon αναζητούσε ένα νέο είδος ανοιχτηριού, μελέτησε τα ήδη γνωστά «ανοιχτήρια» της φύσης, τα όστρακα, τα μπιζέλια που ανοίγουν σαν ραφή κ.ά. Έτσι επινόησε, κατ' αντιστοιχία, χάρτινες συσκευασίες που ανοίγουν με ραφή σαν τα μπιζέλια.

β. Το πέρασμα από το οικείο στο ξένο, από το γνωστό στο άγνωστο. Πρόκειται για την αναζήτηση μιας νέας εμπειρίας, που θα μας βγάλει από τα έως τώρα δεδομένα μας. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Arcturus IV» στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέτης, ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν έναν διαφορετικό πλανήτη, τον Arcturus IV, στον οποίο υπάρχει διαφορετική ατμόσφαιρα, οι κάτοικοι έχουν έξι δάκτυλα και μοιάζουν με πουλιά, ενώ η βαρύτητα είναι έντεκα φορές μεγαλύτερη από της γης. Βασισμένοι σε αυτά και σε άλλα στοιχεία που τους δόθηκαν, οι μαθητές έπρεπε να επινοήσουν κατάλληλα εργαλεία και μηχανήματα που να είναι λειτουργικά (Ξανθάκου, 2011: 121-123).

Κατάλογος δημιουργικών ερωτήσεων: 75 περίπου ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν τη δημιουργική σκέψη να αναπτυχθεί, σύμφωνα με τον Osborn (στο Ξανθάκου, 2011: 124) και ο Whiting κατάφερε να τις οργανώσει στις εξής εννέα κατηγορίες:

1. Ποιες άλλες χρήσεις; Ποια άλλη χρησιμότητα μπορεί να έχει ένα αντικείμενο χωρίς να τροποποιηθεί; Για παράδειγμα, μια εφημερίδα μπορεί να γίνει καύσιμη ύλη, να τυλίξει ψάρια, κ.ά.
2. Ποιες προσαρμογές; Παλιά αντικείμενα ή παραστάσεις μπορούν να προσαρμοστούν στην σύγχρονη εποχή; Για παράδειγμα, μια παλιά μουσική σύνθεση ή μια παλιά μόδα στα ρούχα που επανέρχεται εκσυγχρονισμένη.
3. Ποιες τροποποιήσεις; Τι αλλαγές μπορούν να γίνουν στο σχήμα, στο χρώμα, στη μορφή, στην κίνηση, στη γεύση, στην οσμή ενός αντικειμένου ή μιας ιδέας;
4. Τι μεγεθύνσεις; Μπορούμε να σκεφτούμε να προσθέσουμε κάτι, να μεγαλώσουμε, να παχύνουμε, να διπλασιάσουμε, πολλαπλασιάσουμε κ.λπ. Να προσθέσουμε μουσική στην εργασία;
5. Τι σμικρύνσεις; Μπορούμε να κάνουμε μειώσεις, αφαιρέσεις, να ελαφρύνουμε κάτι, να το απλοποιήσουμε, να το διασπάσουμε σε μικρότερα μέρη; Ένας φορητός υπολογιστής, είναι η ελαφρότερη εκδοχή του σταθερού υπολογιστή.
6. Με τι να αντικαταστήσω-υποκαταστήσω; Σκεφτόμαστε για υλικά, τόπους, τρόπους. Για παράδειγμα, υποκαθιστώ το πετρέλαιο ως πηγή παραγωγής ενέργειας με την ηλιακή ενέργεια.
7. Ποιες ανακατατάξεις-αναδιατάξεις; Σκεφτόμαστε για ανταλλαγή συστατικών, αλλαγή σειράς, άλλο ρυθμό κ.λπ.
8. Τι να αντιστρέψω; Αντιστροφή ρόλων, θέσης, πορείας; Για παράδειγμα φαντάζομαι το αντίστροφο του τρένου σε ράγες εδάφους και δημιουργούμε το βαγόνι που ίπταται και μετατοπίζεται με τροχούς στην οροφή του.
9. Ποιους συνδιασμούς; Σκεφτόμαστε στοιχεία, μεθόδους, υλικά που μπορούν να αναμιχθούν (Ξανθάκου, 2011: 124-126).

Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα: Η μέθοδος του De Bono προτείνει ένα είδος επιχειρηματολογίας ανάλογα με το χρώμα του καπέλου. Εφαρμόζει τόσο την κάθετη-συγκλίνουσα σκέψη, όσο και την πλάγια-αποκλίνουσα σκέψη. Ιδανικά εφαρμόζεται σε μια ομάδα η οποία μπορεί να υποδιαιρεθεί σε υπο-ομάδες. Αυτός ή αυτοί που φορούν το άσπρο καπέλο καταθέτουν τα δεδομένα, τις πληροφορίες και τους αριθμούς της υπόθεσης. Το κόκκινο καπέλο εκφράζει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες. Φορώντας το μαύρο καπέλο, εκφράζουμε τις επιφυλάξεις, τους φόβους ή της δυσκολίες γύρω από μια κατάσταση. Με το κίτρινο καπέλο, αντίθετα, προωθούμε τη θετική πλευρά των πραγμάτων. Με το πράσινο καπέλο κινητοποιούμε προς νέες ιδέες, εναλλακτικές



και δημιουργικές προτάσεις και με το μπλε καπέλο συνοψίζουμε, ελέγχουμε τις ενέργειές μας, συμπεραίνουμε και ασκούμε κριτική (Ξανθάκου, 2011: 130-132).

Η τεχνική του τυχαίου ερεθίσματος: Είναι ένας τρόπος να παραχθούν νέες ιδέες όταν συσχετίσουμε το θέμα με τυχαία ερεθίσματα. Καταγράφονται οι ιδέες που προκύπτουν από τον συνδιασμό των παραπάνω στοιχείων και καταλήγουμε σε αυτές που μας ταιριάζουν περισσότερο. Για παράδειγμα συνδιάζουμε ένα αντικείμενο, το στυλό με την έννοια της φωτιάς και καταλήγουμε ότι μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα στυλό-αναπτήρα (Μαγνήσαλης, 2003: 424).

Οι συνεργατικές και παιγνιώδεις τεχνικές είναι καλοδεχούμενες, ενώ ταυτόχρονα είναι ζητούμενο το να αντικαταστήσουν τις διαλέξεις του δασκάλου είτε την πολυλογία του μαθητή (Ξανθάκου, 2011: 82-83). Προτρέποντας επίσης τους ανθρώπους να σκέφτονται με χιούμορ αυξάνεται η δημιουργικότητά τους, καθώς ο εγκέφαλος ωθείται να σκέφτεται με τρόπους που δεν είναι αναγκαστικά συνδεδεμένοι με την πραγματικότητα (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 74).

Ο Τριλιανός (2002: 179-180) προτείνει να διεγείρουμε τη φαντασία, ζητώντας την απελευθέρωση από τα δεσμά της πραγματικότητας, να είμαστε επινοητικοί και πρωτότυποι όταν ζητάμε κάποιες δραστηριότητες από τους μαθητές μας, όπως το να ζωγραφίσει ο/η μαθητής/τρια έναν κεφαλόπονο, να δώσει επιχειρήματα για τη ζωή στο διάστημα, να ανακαλύψει και να χρησιμοποιήσει έναν νέο κώδικα επικοινωνίας, κ.ά.

Ο Torrance (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 245) τέλος, κρούει τον κώδωνα: όταν επιδιώκουμε την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, σεβόμαστε κάθε ασυνήθιστη ερώτηση των μαθητών, ενθαρρύνουμε την παραγωγή ιδεών και ιδιαίτερα αξιοποιούμε τις ιδέες που εκφράζουν φαντασία, αναθέτουμε εργασίες που δεν θα βαθμολογηθούν.

Παραθέτοντας τις έρευνες των Ματσαγγούρα και Κανάκη, η Ξανθάκου (1998: 136-137) επισημαίνει την τάση των εκπαιδευτικών να θέτουν ερωτήματα χαμηλού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής) στους μαθητές τους. Η ίδια αντιπροτείνει την ενθάρρυνση επινοητικών παρεμβάσεων που εισαγάγουν το απρόοπτο και το ασυνήθιστο. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να λειτουργήσουν δημιουργικά οι μαθητές, χρειάζεται να κληθούν να αναζητήσουν ασυνήθιστες σχέσεις, να συνδιάσουν στοιχεία. Όσο πιο ενεργητικά εμπλακούν στη διαδικασία, τόσο πιο δημιουργική θα είναι για αυτούς. Η τάξη πρέπει να έχει ακόμη την ευκαιρία να διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει πάντα μόνο μία ορθή λύση, αλλά περισσότερες εναλλακτικές.

### 3.4.3.3 Τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας

Σύμφωνα με τον Wallas, οι φάσεις της δημιουργικής επινόησης είναι τέσσερις: α. Η προετοιμασία, κατά την οποία το άτομο πρωτογνωρίζει το πρόβλημα, ανατρέχει στις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις, συγκεντρώνει στοιχεία και επιχειρεί ιδέες για λύση, β. Η επώαση, κατά την οποία το άτομο δεν ασχολείται συστηματικά με το πρόβλημα, παρά μόνο στρέφει το ενδιαφέρον του και σε άλλα αντικείμενα. Στο ασυνείδητο, συνεχίζει να «τρέχει» το πρόβλημα. Αυτή η φάση θεωρείται ότι μπορεί να βελτιώσει την επόμενη, γ. Η διαφώτιση-έμπνευση, κατά την οποία διαφαίνεται η λύση και ο προσανατολισμός είναι πια ορατός και δ/ Ο έλεγχος-επαλήθευση, κατά τον οποίο το άτομο δουλεύει συνειδητά και σκόπιμα ώστε να επαληθεύσει και να επεκτείνει το αποτέλεσμα της διαφώτισης (Δερβίσης, 1998: 30, Ξανθάκου, 2011: 58-59, Παρασκευόπουλος, 2008: 41-42).

### 3.4.3.4 Εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Ο φόβος και η κοινωνική συμμόρφωση είναι ανασχετικοί παράγοντες της δημιουργικότητας, σύμφωνα με το ψυχολογικό λεξικό του Sillamy (στο Ξανθάκου, 2011: 33), ακόμα και η εκπαίδευση: «το παιδί που απορεί και γοητεύεται, καταβάλλει προσπάθεια να κατακτήσει τις νέες καταστάσεις του κόσμου' κι όπως δεν έχει υποστεί την εκπαίδευση, είναι ακόμη δημιουργικό» (Ξανθάκου, 2011: 33). Ειδικότερα, παρατηρείται μια σημαντική υποχώρηση της δημιουργικότητας στην τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου, η οποία σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο (στο Ρέτσιου, 2004: 170) οφείλεται στην επικράτηση της συγκεκριμένης σκέψης, αλλά και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού σε ένα χώρο που παραμελεί τις αισθήσεις, τη βιωματική εμπειρία και τη δημιουργική έκφραση. Το σχολείο δίνει την έμφαση στη νόηση παραμελώντας τις αισθήσεις, η δημιουργική έκφραση όχι απλώς δεν ενθαρρύνεται, αλλά παρεμποδίζεται με αποτέλεσμα την καλλιέργεια μιας άκαμπτης, συγκλίνουσας σκέψης που δεν παράγει έναν αριθμό πιθανών λύσεων και ιδεών, αρέσκεται όμως στην υιοθέτηση της πιο συμβατικής και κοινά αποδεκτής λύσης ή ιδέας (βλ. και Babalis, Tsoli, 2017: 170-171).

Εκτός σχολείου, ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η αστικοποίηση θέτουν όρια στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι, αν δεν το έχουν πλήρως εξαλείψει. Από την άλλη πλευρά, ο

σκληρός ανταγωνισμός και η πίστη ότι επιτυχία είναι η συνεχής απόκτηση προσόντων, ωθούν τους γονείς σε ένα ατέρμονο κυνήγι τους για τα παιδιά τους, απομακρύνοντας τα από δημιουργικές δραστηριότητες. Η έλλειψη εκφραστικής διεξόδου μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά προκαλώντας συναισθηματικές και νοητικές παθολογίες, την ίδια στιγμή που οι δημιουργικές πράξεις θα λειτουργούσαν θεραπευτικά, λυτρώνοντας το παιδί από τη συσσωρευμένη ένταση (Ρέτσιου, 2004: 170).

Ενώ το δημιουργικό έργο είναι όχι απλώς επιθυμητό, αλλά τυγχάνει και επαίνων, δεν συμβαίνει απαραίτητα το ίδιο και με το δημιουργικό άτομο του οποίου η συμπεριφορά μπορεί να κριθεί ως ανεπιθύμητη. Δεν είναι σπάνιο τα δημιουργικά παιδιά να αντιμετωπίζονται ως εκτός πλαισίου και ανόητα από τους καθηγητές τους (Ξανθάκου, 2011: 72, Babalis, Tsoli, 2017: 171).

Τα εμπόδια που είναι πολύ πιθανό να χρειαστεί να ξεπεράσουμε προκειμένου να αφήσουμε τη δημιουργικότητά μας να ξεδιπλωθεί, άλλοτε είναι ατομικά, σχετίζονται δηλαδή με την ιδιοσυγκρασία και τις ανασφάλειές μας και άλλοτε κοινωνικά, τη θέση μας στις κοινωνικές ομάδες, τις συνήθειές μας και τις προσδοκίες των άλλων για εμάς. Οι πιο συνηθισμένοι παράγοντες λοιπόν που μας κρατούν μακριά από τη δημιουργική σκέψη είναι: α. Οι προηγούμενες συνήθειες, ο τρόπος που έχουμε μάθει να λειτουργούμε, οι λύσεις που έχουμε δώσει έως τώρα σε ζητήματα (βλ. και Babalis, Tsoli, 2017: 170), β. Η συνήθειά μας να χρησιμοποιούμε κυρίως τη λογική. Μπορεί στα πρώτα χρόνια της ζωής μας να κυριαρχεί η φαντασία, πολύ γρήγορα όμως και με την είσοδο στη εκπαίδευση, μαθαίνουμε να εμπιστευόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τη λογική, γ. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας δυνάμεις, μπορεί να μας οδηγήσει σε ατολμία, στατικότητα, απαξίωση του εαυτού, δ. Ο φόβος του λάθους και της γελοιοποίησης επίσης λειτουργούν ανασταλτικά, ε. Οι κοινωνικές επιταγές πολύ συχνά μας οδηγούν στην πεπατημένη, από φόβο να μην θεωρηθούμε διαφορετικοί, αιρετικοί. Χωρίς να αντιμαχόμαστε όλες τις κοινωνικές νόρμες, συνειδητοποιούμε ότι η αναζήτηση του νέου και διαφορετικού είναι το οξυγόνο που χρειαζόμαστε (Παρασκευόπουλος, 2008: 46-48).

Η τελειομανία τέλος, μπορεί να απομακρύνει το άτομο από τη δημιουργική πλευρά του εαυτού του (Babalis, Tsoli, 2017: 170), όπως επίσης και η έλλειψη ενθάρρυνσης και η μη εξάσκηση (Ξανθάκου, 2011: 33).

#### **3.4.3.5 Θετικά αποτελέσματα της δημιουργικότητας**

Η δημιουργικότητα θεωρείται παραδοσιακά ότι σχετίζεται άμεσα με καλλιτεχνικές προσπάθειες, όπως τα εικαστικά και η μουσική. Ενώ αυτή η συσχέτιση έχει κάποια ιστορική βάση, η εξίσωση της δημιουργικότητας αποκλειστικά με την τέχνη είναι παραπλανητική και έχει περιγραφεί ως μεροληψία τέχνης. Πρόσφατα, η δημιουργικότητα έχει αποδειχθεί αναπόσπαστο μέρος ενός ευρέος φάσματος γνώσεων και δεξιοτήτων, όπου συμπεριλαμβάνεται και η επιστημονική σκέψη, η επιχειρηματικότητα, η σχεδιαστική σκέψη και τα μαθηματικά (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 72). Ο αιτιώδης σύνδεσμος μεταξύ δημιουργικότητας και ακαδημαϊκής απόδοσης μπορεί να μην έχει ακόμη τεκμηριωθεί, παρόλα αυτά, η δημιουργικότητα συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή απόδοση. Οι μελέτες προσδιορίζουν επίσης, μια σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργίας γνώσης, της μάθησης πώς να μαθαίνεις και της δια βίου μάθησης (Gralewski & Karwowski, in Hoskins, Liu, 2019: 19). Σύμφωνα με τους Freire & Shor (2011: 51), η δημιουργικότητα είναι απολύτως αναγκαία για να επιτευχθεί μάθηση.

Στο σχολείο, μια δημιουργική παρουσίαση, εκτός από πηγή χαράς είναι ευκαιρία για τον μαθητή να ξεχωρίσει, να τονώσει την αυτοεκτίμησή του και να εισπράξει την αναγνώριση της μαθητικής κοινότητας (Ξανθάκου, Καΐλα, στο Σταμάτης, 2015: 393). Η εμπειρία στην τάξη έχει δείξει ότι δεν είναι λίγες οι φορές, που οι αδύναμοι στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητές διακρίνονται για την καλλιτεχνική και δημιουργική τους φύση και αυτό τους προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση, την ευκαιρία να διακριθούν και να εισπράξουν τον έπαινο.

Τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας απολαμβάνουν επίσης, καλύτερα επίπεδα σωματικής και διανοητικής ευεξίας στη ζωή τους (Hoskins, Liu, 2019: 19). Η δημιουργικότητα είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που σε καθιστά εξαιρετικά πλήρη. Σύμφωνα με τον Mihaly Csikszentmihalyi (in Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 72), «Τα περισσότερα από τα πράγματα που είναι ενδιαφέροντα, είναι αποτελέσματα δημιουργικότητας. [...] Όταν ασχολούμαστε [με τη δημιουργικότητα], αισθανόμαστε ότι ζούμε πληρέστερα από ό, τι κατά τη διάρκεια του υπολοίπου της ζωής». Η δημιουργική φαντασία είναι η μήτρα που γεννά κάθε τι νέο, οδηγεί το άτομο στην πρόοδο, ενώ αναπτύσσει την ευφυΐα, την πρωτοβουλία και το ερευνητικό πνεύμα (Δερβίσης, 1998: 23-24).

Επιπλέον, έρευνα που βασίστηκε στις απόψεις εργοδοτών και εμπειρογνομόνων ανέδειξε την αξία της δημιουργικότητας για την απασχολησιμότητα,

ιδίως την επιχειρηματικότητα και την ανάπτυξη νέων μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (Lippman & others, Knight & Yorke, Sewell & Darce, in Hoskins, Liu, 2019: 19). Η δημιουργική σκέψη συνεισφέρει στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων, στην ανάπτυξη δημιουργικών στρατηγικών, ενώ διευκολύνει την καινοτομία, σημειώνουν οι Badke-Schaub & Buerschaper (in Hoskins, Liu, 2019: 19).

Πολλά από τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου, τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό επίπεδο, θα μπορούσαν να αντιμετωπίζονται με δημιουργικές λύσεις, εάν το άτομο είχε εκπαιδευτεί να σκέφτεται κατά τον τρόπο αυτό (Δερβίσης, 1998: 45). Και αυτό γιατί χάρη στην αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη: α. Το άτομο μέσα από μια ελεύθερη πνευματική διεργασία και με τη χρήση της φαντασίας, καταφέρνει να παράγει έναν μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων/ιδεών απέναντι σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Παρασκευόπουλος, 2008: 16), β. Επέρχεται πρόοδος σε διαφορετικούς τομείς του ανθρώπινου πολιτισμού (Παρασκευόπουλος, 2008: 18).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 :

### Το Θέατρο στην Εκπαίδευση

#### 4.1 Εισαγωγικά

Από την αρχαιότητα, το θέατρο αναγνωρίζεται ως βασικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό αγαθό, δεν είναι τυχαίο ότι οι παραστάσεις ονομάζονται διδασκαλίες (Παπαδόπουλος, 2014: 147). Οι θεατρικές παραστάσεις του 5ου αιώνα προσφέρουν διαπαιδαγώγηση σε ενήλικους αλλά και ανήλικους θεατές (Πούχνερ, στο Παπαδόπουλος, 2014: 147). Θέατρο και παιδεία έχουν συνδεθεί από την πρώτη σχεδόν στιγμή της εμφάνισής τους στην αρχαία Ελλάδα. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του θεάτρου μετατρέπει τα αμφιθέατρα σε τόπο μόρφωσης και καλλιέργειας (Γραμματάς, 2011: 73, 147). Στο τέλος του Μεσαίωνα και στα πρώτα χρόνια της Αναγέννησης, μπορούμε πάλι να πούμε ότι τα θρησκευτικά δράματα, δηλαδή τα «Θαύματα» και αργότερα τα «Μυστήρια», χρησιμοποιούνται για να διδάξουν τις πλατιές μάζες του λαού. Συστηματικά το Θέατρο στην Εκπαίδευση θα αναγνωριστεί για τον παιδαγωγικό του ρόλο και θα ενταχθεί από την Καθολική Εκκλησία στα Ιησουιτικά σχολεία κατά τη διάρκεια της Αντιμεταρρύθμισης (16ος-17ος αιώνας) (Παπαδόπουλος, 2014: 148-149, Πούχνερ, στο Τσιάρας, 2005: 15). Φτάνοντας στις αρχές του 20ου αιώνα, οι νέες αντιλήψεις που υιοθετούνται σε Αμερική και Ευρώπη με το Σχολείο Εργασίας, τη Μεταρρυθμιστική-Νέα Παιδαγωγική και το Σχολείο Ενέργειας και εκφράζονται από παιδαγωγούς, όπως οι Dewey, Kilpatrick, Montessori κ.ά., οδηγούν σε αναζητήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος προς τα μονοπάτια της κοινωνικής αλλαγής και στην καθιέρωση ενός πιο δημοκρατικού, μαθητοκεντρικού, βουλευσιαρχικού και λειτουργικού σχολείου, που δίνει έμφαση στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της δημιουργικότητας, σε βιωματικά και συχνά παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης. Η τέχνη ιδωμένη μέσα από τα νέα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ρεύματα που γεννιούνται μέσα στον 20ο αιώνα, αλλά και η εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας κατά την ίδια περίοδο, θέτουν επίσης στέρεα ερείσματα για την ανάπτυξη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, το οποίο παύει πια να θεωρείται συνώνυμο μόνο με τη θεατρική παράσταση στο σχολείο (Παπαδόπουλος, 2010: 29, Nicholson, 2009: 13). Καταξιωμένοι θεατράνθρωποι, όπως οι Στανισλάβσκι και Μπρεχτ κατά το πρώτο μισό

του 20ου αιώνα, αλλά και οι μετέπειτα Grotowski, Brook και Boal που με το έργο τους τόνισαν τις ανθρωπολογικές και κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις του θεάτρου δεν άφησαν ανεπηρέαστη την Παιδαγωγική του Θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010: 31-32).

Η αμερικανίδα Winifred Ward άνοιξε νέους δρόμους όταν ανέπτυξε, το 1925, έναν τρόπο διδασκαλίας του δράματος, με βάση τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή θεατρική παράσταση μπροστά σε θεατές στο σχολείο, παρατηρώντας ότι όλη η δραματική διαδικασία και η συμμετοχή, είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αξία για τους μαθητές της (Haaga, Ward, στο Τσιάρας, 2005: 30). Στην ίδια κατεύθυνση, αναλαμβάνουν την σκυτάλη, σημαντικοί μελετητές, όπως οι Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, οι οποίοι επιμένουν στην εκπαιδευτική αξία της δραματικής διαδικασίας παρά στο τελικό προϊόν μιας θεατρικής παράστασης στο σχολείο. Ο Way μάλιστα, φτάνει στο σημείο να υποστηρίζει ότι η παρακολούθηση παραστάσεων από μικρά παιδιά καλό είναι να αποφεύγεται, προκειμένου να μην ανασταλεί η δημιουργικότητά τους όταν παίζουν στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Ο Peter Slade παρατηρεί πόσο ανθίζει η συνεργασία, η επικοινωνία και ο έλεγχος των συναισθημάτων μέσα από τη δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση. Η Dorothy Heathcote, τη δεκαετία του 1970, εμπλέκει τον εκπαιδευτικό στο Δράμα, δίνοντάς του τη δυνατότητα να συμμετέχει κι ο ίδιος με ρόλο προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία. Του δίνει επίσης την ελευθερία να διακόπτει το Δράμα και να θέτει ερωτήματα στους συμμετέχοντες (βλ. και Παπαδόπουλος, 2014: 168). Ο Gavin Bolton επεκτείνει τις ιδέες της Heathcote εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραματικές καταστάσεις, στις οποίες επιλύουν ένα πρόβλημα. Ακόμα, τονίζει την καταλληλότητα του Δράματος ως μεθόδου για τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων (Τσιάρας, 2005: 32-39).

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο διερευνάται και αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ενώ πολλοί διαφορετικοί σχετικοί όροι αποτυπώνονται στη βιβλιογραφία, προσπαθώντας να περιγράψουν τον χώρο αυτόν: *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία, Εκπαιδευτικό Δράμα, Θεατροπαιδαγωγική, Αυτοσχεδιασμός για νέους, Δημιουργική Δραματική Τέχνη* ή το *Δράμα προσανατολισμένο στη διαδικασία*, είναι μερικοί από τους όρους που συναντάμε. Ο πιο καθιερωμένος όρος είναι η λέξη *Δράμα*, από το ρήμα *δρώ*, που σημαίνω κάνω, ενεργώ, εκτελώ (De Water, McAvoy, Hunt, 2015: 7-8, Λενακάκης, 2013: 58). Η

ποικιλία των προσεγγίσεων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, έχει δημιουργήσει ένα πλούσιο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει όρους όπως: συμβολικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων, θέατρο ως μορφή τέχνης, θεατρολογία, θέατρο ως εργαλείο μάθησης, θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα, εκπαιδευτικό δράμα, δραματική εκπαίδευση, θέατρο για την ανάπτυξη, θέατρο στην κοινότητα, εφαρμοσμένο δράμα, δραματοθεραπεία, κ.ά. (Γκόβας, 2007: 119). Οι παραπάνω έννοιες είναι άλλοτε συμπληρωματικές και άλλοτε αλληλοκαλυπτόμενες, παρατηρεί ιδιαίτερα εύστοχα ο Γραμματάς (στο Beauchamp, 1998: 9).

Το σύγχρονο σχολικό θέατρο είναι ένα αμάλγαμα ποικίλων μελετών διαφορετικών μοντέλων και πρακτικών που εφαρμόστηκαν σε πολλές χώρες, κυριότερα της Ευρώπης και της Αμερικής. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το ψυχόδραμα Μορένο, το σουηδικό μοντέλο, τον ιδιότυπο θεσμό του Theatre in Education στην Αγγλία, μορφές κριτικού πολιτικού σχολικού θεάτρου στη Γερμανία κατά την εποχή του Μεσοπολέμου, κ.ά. Χρειάστηκε πάντως να εισέλθουμε για τα καλά στον 20ο αιώνα για να αναγνωριστεί η αξία της διαδικασίας ανεβάσματος μιας παράστασης και όχι η ίδια η παράσταση στο πλαίσιο του σχολείου (Σωτήρχου, 2007: 15).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί στοιχεία της θεατρικής τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς για μαθητές όλων των ηλικιών, ειδικότερα όμως το θέατρο στο δημοτικό σχολείο έχει έναν σύμμαχο: το γεγονός ότι τα παιδιά ηλικίας 5-12 ετών δεν διακατέχονται ακόμα από υπερβολική συστολή που θα τους εμποδίσει να εκφραστούν. Αρκεί να τους δοθεί ο χώρος και ο χρόνος και να υπάρχει πραγματική διάθεση να τα ακούσουμε και να τα παρακολουθήσουμε, σημειώνει η Beauchamp (1998: 135).

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου αποτελεί ένα εξαιρετικά πλούσιο πεδίο δράσης, το οποίο μελετά και χρησιμοποιεί, ανάμεσα σε άλλες, διδακτικές μεθόδους που αφορούν στη θεατρική εμπύχωση της ομάδας, στη σωματική και αυτοσχέδια λεκτική έκφραση και επικοινωνία, στη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, στη φιλολογική-διακειμενική, ψυχοκοινωνική και ανθρωπολογική προσέγγιση και δημιουργία θεατρικού κειμένου, στη θεατρική παράσταση και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Παπαδόπουλος, 2010: 43).

#### **4.2 Μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση**



Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας ασχολούμαστε με τις μορφές που μπορεί να χρησιμοποιήσει το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τα εργαλεία ενός πλούσιου «ρεπερτορίου» που τίθενται στη διάθεση του εκπαιδευτικού προκειμένου να εμπυχωσει την ομάδα του στο σχολείο.

### **Παιχνίδια-Ασκήσεις**

Στην αρχή κάθε θεατρικού εργαστηρίου είθισται να προηγούνται διάφορα Παιχνίδια και Ασκήσεις, τα οποία ομοιάζουν με τα παιχνίδια με κανόνες που παίζουν τα παιδιά. Τα Παιχνίδια μπορεί να είναι παραλλαγές γνωστών παιδικών παιχνιδιών, αλλά συνηθέστερα είναι εμπνευσμένα από διάφορες μεθόδους θεατρικής παιδείας. Ένα επιτυχημένο Παιχνίδι το υιοθετούν τα παιδιά και το επαναλαμβάνουν και εκτός εργαστηρίου (Beauchamp, 1998: 118, 119) προς μεγάλη ικανοποίηση του εμπυχωτή τους. Όλα τα Παιχνίδια είναι ενδιαφέροντα και ελκυστικά, ωστόσο για κάθε ομάδα – ανάλογα με τη σύνθεση, τον βαθμό ωριμότητας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της– ο εμπυχωτής θα επιλέξει διαφορετικά Παιχνίδια.

### **Παιχνίδια ρόλων**

Με σκηνές σύντομης διάρκειας, δύο ή και περισσότερα άτομα εκτίθενται προσωπικά πειραματιζόμενα πάνω σε ένα θέμα που γνωρίζουν καλά ή όχι. Εκθέτουν τον εαυτό τους σε ένα Παιχνίδι Ρόλου από την καθημερινότητα, την προσωπική, κοινωνική ή επαγγελματική τους ζωή. Η μέθοδος αυτή, χρησιμοποιείται πάρα πολύ συχνά σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και με ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα στον τομέα της βελτίωσης των ανθρώπινων σχέσεων (Μπακιρτζής, 1996: 71).

### **Θεατρικό Παιχνίδι**

Το Θεατρικό Παιχνίδι μπορούμε να πούμε ότι είναι το ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών που εμπεριέχει κίνηση και παίζεται από ένα ή και περισσότερα παιδιά, οποτεδήποτε και οπουδήποτε έχουν οικειότητα με το περιβάλλον. Λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, εντυπωσιάζονται από κάτι, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, μεταμορφώνουν τον εαυτό τους σε έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα, πραγματικά ή φανταστικά. Δεν έχει αρχή και τέλος, ανάπτυξη και αποκορύφωμα, γιατί τα παιδιά αλλάζουν πολύ συχνά ρόλους και θέμα (Μέλλου, 2004: 128). Είναι πριν από όλα ένα παιχνίδι όπως επισημαίνει η ορολογία, που διασκεδάζει τους συμμετέχοντες χωρίς να επιδιώκει το άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα προς τέρψη

τρίτων, εξωτερικών θεατών, όπως θα γινόταν με μια θεατρική παράσταση για παράδειγμα.

Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky συμβάλουν αποφασιστικά στην αναγνώριση της αξίας του Θεατρικού Παιχνιδιού ως μέσου μάθησης (Τσιάρας, 2004: 17). Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στην εμφάνιση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Αμερική πρώτος, ο John Dewey, αναδεικνύει την αξία της βιωματικότητας στη μάθηση και η Neva Boyd εισάγει το Θεατρικό Παιχνίδι σε σχολείο του Σικάγο το 1911 στην προσπάθειά της να δώσει ώθηση στην παιδική δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2014: 34).

Στις μέρες μας, υποστηρίζει ο Παπαδόπουλος (2010: 89), όπου το «ελεύθερο» δραματικό παιχνίδι διαρκώς συρρικνώνεται σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο που κάποτε του δίνονταν στην καθημερινότητα των παιδιών, φαίνεται ότι έρχεται ως ανάγκη η συστηματοποίησή του με τη μορφή του Θεατρικού Παιχνιδιού, η οποία ενώνει ακριβώς τους χώρους του παιχνιδιού και του θεάτρου. Η μέθοδος του Θεατρικού Παιχνιδιού δημιουργεί περιβάλλον φαντασιακού παιχνιδιού, όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην παιδευτική διάσταση της συνολικής εμπειρίας.

Κατά τη διαδικασία του Θεατρικού Παιχνιδιού, αλλά και ανεξάρτητα από αυτήν, ο μαθητής/τρια με την καθοδήγηση του εμπυχωτή-δασκάλου έχει τη δυνατότητα να αποδώσει έναν θεατρικό ρόλο, αφού προηγουμένως έχει εξοικειωθεί με τις αρχές της θεατρικής σύμβασης αλλά και τους κώδικες της υποκριτικής (μίμηση, έκφραση, κίνηση) (Γραμματάς, 1999β: 43-45, 2011: 44-46).

Βασισμένο στις τεχνικές του Θεάτρου, στα απλά στοιχεία της θεατρικής έκφρασης, με στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας, την αυτοέκφραση και την επικοινωνία, το Θεατρικό Παιχνίδι οργανώνεται και καθοδηγείται από τον εμπυχωτή που καλείται να αντλήσει από τον κάθε συμμετέχοντα το ψυχο-πνευματικό του δυναμικό, που θα του επιτρέψει να κινηθεί, να συνομιλήσει, να αναπαραστήσει καταστάσεις και να παίξει (Γραμματάς, 1999β: 41-42). Ο ρόλος του εμπυχωτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στο Θ.Π. Είναι αυτός που οσμίζεται τη δυναμική της ομάδας και διακριτικά εντάσσει όλα τα μέλη ανάλογα με το ψυχοπνευματικό υλικό που διακρίνει. Χωρίς διάθεση διδακτισμού, ενισχύει τη διάθεση για αυτοέκφραση και επικοινωνία, οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό και το σώμα τους, καλλιεργούνται ψυχο-συναισθηματικά, συμμετέχουν σε μια διαδικασία άκρως κοινωνικοποιητική (Γραμματάς, 2011: 46).

Προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα παιχνίδι θεατρικό, θα πρέπει να διαθέτει ένα σενάριο, απλό ή πολυεπίπεδο, το οποίο εξυφαίνει η ομάδα με τον αυτοσχεδιασμό της (Μουδατσάκης, 1994: 50). Επίσης, βασικό συστατικό της δράσης σε ένα Θεατρικό Παιχνίδι, είναι το χιούμορ (Μουδατσάκης, 1994: 51). Χαλαρώνει, δίνει λύσεις, ειδικά όταν η δράση φτάνει σε μια δύσκολη καμπή όπου πρέπει να ανευρεθεί μια λύση.

Στο Θ.Π. μπορεί να υπάρξει έμπνευση και παιχνίδι με αφορμή ένα συγκεκριμένο γραπτό κείμενο είτε να προηγηθεί ένα σχέδιο δράσης με συγκεκριμένη θεματολογία, αλλά συνήθως τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να παράγουν το δικό τους λεκτικό κείμενο παίζοντας (Κουρετζής, 2008: 42-43, 136, Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 18-19).

Δεν διδάσκουμε ρόλους στο Θ.Π., προειδοποιεί ο Κουρετζής (2008: 80), δεν διορθώνουμε για να τελειοποιηθούν οι κινήσεις, η εκφορά του λόγου του παιδιού. Του επιτρέπουμε να εκφραστεί με τον δικό του τρόπο, αβίαστα και όπως το αντιλαμβάνεται προσωπικά.

Το Θεατρικό Παιχνίδι προϋποθέτει παιχνίδια δραματικής έκφρασης, υποστηρίζει η Σέξτου (1998: 20), τα οποία ξεχωρίζουμε σε κατηγορίες: α. Παιχνίδια αισθήσεων, β. Παιχνίδια με το σώμα και τη φωνή, γ. Ομαδικά παιχνίδια εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, δ. Παιχνίδια παρατηρητικότητας, μνήμης και φαντασίας και ε. Ασκήσεις αναπνοής.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2001: 57-60, 63, 2008: 42, 135), το Θ.Π. μπορεί να αντλήσει από άπειρες τεχνικές που μας προσφέρει η θεατρική χοάνη, οι παραστατικές τέχνες, το παιχνίδι στην ευρύτερή του έννοια, αλλά και η ζωή. Ωστόσο, οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι:

α. Η σωματική έκφραση, όπου το σώμα είναι ένα μέσο παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Όργανο κατανόησης των άλλων αλλά και του εαυτού μας. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2001: 57), για να μπορεί ένα νήπιο ή ένα παιδί της Δημοτικής εκπαίδευσης να εκφραστεί με το σώμα του, χρειάζεται να έχει αίσθηση του χώρου, να αισθάνεται άνετα με όλα του τα μέλη, να εκφράζει καταστάσεις και αισθήματα με τα μέλη του, να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα αντικειμένων αλλά και του ίδιου του κορμιού και τέλος να επικοινωνεί με τους άλλους μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει δημιουργήσει ή επιλέξει.

β. Οι αυτοσχεδιασμοί και η παντομίμα.

γ. Η εκμετάλλευση του τυχαίου, όπου από ένα απλό περιστατικό, μια κίνηση, μια φράση μπορεί να παραχθεί μια κατάσταση. Ένα τυχαίο ερέθισμα δηλαδή να δουλευτεί και να πάρει περαιτέρω διαστάσεις.

δ. Η αξιοποίηση των δύο βασικών κωμικών στοιχείων που είναι η υπερβολή και η αντίθεση.

ε. Η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης: Το περιβάλλον του Θεατρικού Παιχνιδιού μπορεί να είναι ένας ήδη διαμορφωμένος χώρος, όπως είναι ένα δάσος, ένα μουσείο, ένα παλιό εργοστάσιο κ.ά. Αν πρέπει όμως να διαμορφώσουμε εμείς το περιβάλλον μπορούμε να το κάνουμε μαζί με τα παιδιά, ακόμα και να τα αφήσουμε μόνα τους να «στήσουν» το σκηνικό που επιθυμούν. Η λειτουργικότητά του είναι σημαντική, καθώς παράγει πλήθος ερεθισμάτων, που καθορίζουν τη συμπεριφορά και την κίνηση στον χώρο.

στ. Η μάσκα-κούκλα: Μέσα από την κατασκευή μιας μάσκας ή μιας κούκλας, το παιδί αποτυπώνει δικά του συναισθήματα, προβάλλει ανησυχίες του ή καταστάσεις που το απασχολούν. Έπειτα, παίζοντας με αυτές, ανακαλύπτει έναν νέο εκφραστικό κώδικα.

ζ. Τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα: Τα ερεθίσματα αυτά, σύμφωνα με τον Κουρετζή, είναι ευκαιρίες να βρεθεί το παιδί μπροστά στο απρόοπτο και στο τυχαίο, προκαλώντας τη χαρά της αυτοανακάλυψης.

η. Η αποστασιοποίηση: Δεν έχει ακριβώς το ίδιο περιεχόμενο ο όρος, όπως στην μπρεχτική ερμηνεία. Στο θεατρικό παιχνίδι η αποστασιοποίηση αντιμετωπίζεται ως δυνατότητα να «βγει» όποιος/α συμμετέχων/ουσα το επιθυμεί εκτός ρόλου, να σταθεί κριτικά απέναντί του καθώς και στους ρόλους που παίζουν οι υπόλοιποι. Μπορεί κανείς επίσης να αλλάξει εντελώς ρόλο ή να προσθαφαιρέσει στοιχεία στον ήδη υπάρχοντα.

θ. Το γκροτέσκο: Στο Θ.Π. η έννοια του γκροτέσκο σχετίζεται με τη χρησιμοποίηση τεχνικών που φέρνουν στοιχεία από το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος, το παιγνιώδες ή το ανήσυχο, είτε από το εξαιρετικά ευδαιμονικό.

Δομικά, το Θ.Π. μπορούμε να πούμε ότι μπορεί να οργανωθεί στις εξής τέσσερις βασικές φάσεις-στάδια:

1. Η φάση της προθέρμανσης ή φάση της «απελευθέρωσης», κατά την οποία η ομάδα γνωρίζεται μεταξύ της και με το χώρο, ξεπερνάει τη συστολή και ευαισθητοποιείται.

Κανένα Θεατρικό Παιχνίδι δεν μπορεί να λειτουργήσει εάν δεν έχει πρώτα καθιερωθεί αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα, αλλά και επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εμπυχωτή-παιδιών.

2. Στη β' φάση, συνήθως με αυτοσχέδιο τρόπο πλάθονται οι μύθοι είτε αναδημιουργούνται ιστορίες μέσα από το παιχνίδι των ρόλων. Η ιστορία μπορεί ωστόσο και να έχει προαποφασιστεί. Ο εμπυχωτής φροντίζει να καταλήγει στις σωστές δόσεις φαντασίας-παιδαγωγικού χαρακτήρα.

3. Κατά τη γ' φάση πραγματοποιείται η εξεύρεση των αντικειμένων που χρησιμοποιούνται: αυτοσχέδια ή έτοιμα, τα αντικείμενα μπορούν να μεταμορφωθούν σε σύμβολα ή σε κάτι άλλο από αυτό που πραγματικά είναι. Στήνεται ένα αυτοσχέδιο σκηνικό δρώμενο, όπου οι εμπλεκόμενοι εκτελούν τους ρόλους τους. Η προσωπικότητα των συμμετεχόντων, όπως φυσικά και η παρουσία του εμπυχωτή, καθορίζουν το αποτέλεσμα.

4. Η φάση της ανάλυσης και αξιολόγησης των πεπραγμένων: πολύ σημαντική φάση, κατά την οποία τα παιδιά διδάσκονται να ακούν, να ανακαλούν στη μνήμη, να εκθέτουν την άποψή τους με λογικά επιχειρήματα, να διακρίνουν το καλό από το κακό, το ωραίο από το άσχημο, να ασκούν κριτική. Η φάση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με συζήτηση σε κύκλο, είτε με εικαστική αποτύπωση, συγγραφή κειμένου κ.λπ. (Μουδατσάκης, 1994: 53-54, Παπαδόπουλος, 2010: 93, 95, Κουρετζής, 2001: 49-50, 52-53, 70-71, 2008: 43-44).

Η πρόκληση για το δραματικό παιχνίδι είναι να οδηγήσει τα παιδιά σε μια συνειδητοποίηση που δεν θα τους στερήσει τον αυθορμητισμό τους. Ταυτόχρονα, να έλθουν τα παιδιά σε επαφή με το καλλιτεχνικό στοιχείο, να οργανώσουν το παιχνίδι τους διατηρώντας τους ρόλους που είχαν και στο ελεύθερο παιχνίδι (Beauchamp, 1998: 138).

### **Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός-Παντομίμα**

Ο αυτοσχεδιασμός ήταν αυτός που γέννησε τη θεατρική τέχνη από τις τελετουργίες, σύμφωνα με την Ποιητική του Αριστοτέλη. Ο Αυτοσχεδιασμός, προσωπικός ή ομαδικός, είναι η απόκριση που προκύπτει σε ερεθίσματα κάτω από δοσμένες συνθήκες, αλλά και σε νέες απρόσμενες καταστάσεις που θα προκύψουν κατά τη διάρκειά του. Η προσωπική έκφραση, τα προσωπικά βιώματα καθορίζουν τον Αυτοσχεδιασμό. Στα ίδια δοσμένα ερεθίσματα λοιπόν, στο ίδιο πλαίσιο, διαφορετικά

θα εκφραστεί ο καθένας ανάλογα με την προσωπικότητα και τα βιώματα που κατέχει. Η δυναμική της ομάδας είναι κι αυτή καθοριστική για τον Ομαδικό Αυτοσχεδιασμό. Η ελευθερία που παρέχεται κατά τη διάρκεια του Αυτοσχεδιασμού, η δυνατότητα δηλαδή κίνησης έστω και για λίγο, έξω από προγράμματα, σχέδια και περιορισμούς, δίνει τη δυνατότητα αφενός εξωτερίκευσης ενός πλούτου εσωτερικού, αφετέρου πειραματισμού, έκφρασης, ακόμα και εκτόνωσης και εκφόρτισης. Για λίγο, αυτή η εμπειρία μπορεί να δώσει την αίσθηση μιας υπέρβασης, της κατάκτησης του ανέφικτου ή της προσέγγισης του μαγικού (Άλκηστις, 1989: 87). Δεν είναι βέβαια μια εντελώς ελεύθερη, ούτε, φυσικά, μια αυθαίρετη διαδικασία, όπως τείνουμε να νομίζουμε όταν ερχόμαστε σε επαφή μαζί της (Γραμματάς, 1999β: 43-45, 2011: 44-46).

Ο Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός βασίζεται στην επινόηση της στιγμής και όχι σε σενάριο, ενώ παρέχει τη δυνατότητα να συνενωθούν κάτω από την «ομπρέλα» του πολλές θεατρικές δράσεις όπως είναι το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση, το Κουκλοθέατρο ή το Θέατρο Σκιών (Σέξτου, 1998: 22-23).

Με αυθορμητισμό, χωρίς διόρθωση, χωρίς προετοιμασία, ο Αυτοσχεδιασμός στηρίζεται στη μίμηση, εξερευνά τη σωματική έκφραση, την κίνηση, τον λόγο και προετοιμάζει για την προσέγγιση του ρόλου ενώ παράλληλα ψυχαγωγεί, αποφορτίζει, χαλαρώνει τον μαθητή της τάξης, σημειώνει ο Γραμματάς (2014α: 576). Όπως τα παιδιά ανταποκρίνονται αυθόρμητα με κινήσεις στο άκουσμα ενός μουσικού θέματος προσπαθώντας να καθρεφτίσουν την ατμόσφαιρα της μελωδίας, έτσι ακριβώς αντιδρούν όταν μπαίνουν σε έναν ρόλο με όχημα το σώμα και τη φαντασία τους για να αποδώσουν το θέμα του Αυτοσχεδιασμού (Kemp, 2005: 62).

Ο Αυτοσχεδιασμός, ένα «έργο» (play) που παίζεται χωρίς κείμενο γραπτό, ενδείκνυται για τις μικρές ηλικίες, αφού δεν υποχρεώνει στην εκμάθηση και απομνημόνευση των λόγων του συγγραφέα (Brian Way, στο Μουδατσάκης, 1994: 48). Οι ασκήσεις Αυτοσχεδιασμού παρακινούν τα παιδιά να εκφράσουν κάποιες εμπειρίες τους και να παίξουν με αυτές. Υπάρχουν οι κατευθυνόμενοι Αυτοσχεδιασμοί –όπου ο εμπυχωτής ορίζει ένα συγκεκριμένο θέμα και καθοδηγεί την ομάδα σε μια ορισμένη δραστηριότητα–, οι ελεύθεροι Αυτοσχεδιασμοί –όπου τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν (πολλές φορές αυτό μπορεί να προκύψει ως φυσική εξέλιξη του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού)–, οι αυθόρμητοι Αυτοσχεδιασμοί –οι οποίοι μπορεί να προκύψουν από τυχαία ερεθίσματα– και τέλος οι σκηνικοί Αυτοσχεδιασμοί –είναι η σκηνική πραγμάτωση ενός

Αυτοσχεδιασμού, από τον οποίον κρατήθηκαν στοιχεία προς παρουσίαση (Κουρετζής, 2001: 56-57, 2008: 133).

Με τον περιορισμό ή την πλήρη εξάλειψη του λεκτικού στοιχείου και την ανάπτυξη του σωματικού και μιμητικού κώδικα επικοινωνίας περνάμε από τον Θεατρικό Αυτοσχεδιασμό στην Παντομίμα (Κουρετζής, 2001: 62).

Η Παντομίμα είναι ένα είδος θεατρικής τέχνης, όπου η έκφραση συντελείται μέσα από τις κινήσεις, τους μορφασμούς και τις χειρονομίες χωρίς εκφωνούμενο λόγο. Μπορεί να αποδώσει με εξαιρετική ευαισθησία συναισθήματα, να καταστήσει ορατό το αόρατο, να δώσει υπόσταση στον χώρο (Άλκηστις, 1989: 93).

Η Παντομίμα βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και στη φαντασία. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα, σε έναν κόσμο φανταστικό, είναι αυτά που προετοιμάζουν και εισάγουν στον κόσμο της Παντομίμας. Καλό είναι να πούμε ότι η Παντομίμα δεν είναι ένα θέατρο σιωπής, αλλά μπορεί να υπάρχει και σε ένα θέατρο πρόζας για να πλουτίζει τον λόγο (Κουρετζής, 2001: 62).

Σενάριο πρόχειρο ή πιο επιμελημένο, με ή χωρίς επιμύθιο, υπάρχει και εδώ. Ακόμα και ένα ολόκληρο έργο ή ένας μύθος μπορεί να παρασταθεί με τις αρχές της παντομίμας. Ακόμα και ένα επεισόδιο της καθημερινότητας ή η εντύπωση που αυτό προκάλεσε μπορεί να τεθεί στη βάση ενός στιγμιότυπου παντομίμας.

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον εξερευνώνται κινήσεις εκφραστικές, χωρίς να έχουμε υψηλές απαιτήσεις, η παντομίμα είναι μια δύσκολη τεχνική που απαιτεί επίμονη σπουδή και εξάσκηση για να αποδώσει εξαιρετικά αποτελέσματα (Μουδατσάκης, 1994: 47). Η εικόνα που αναπτύσσεται πάντως, είναι άμεσα αντιληπτή και κατανοητή από τους θεατές, ειδικότερα μάλιστα από τους μικρότερους σε ηλικία. Προσφέρεται λοιπόν η Παντομίμα για δουλειά στις μικρότερες τάξεις του Σχολείου, προσκαλεί τα παιδιά σε εξοικείωση με το σώμα τους, την ίδια στιγμή που τους συστήνει τους κώδικες του Θεάτρου με παιχνιώδη τρόπο (Γραμματάς, 1999: 43-45, 2011: 44-46).

### **Εργαστήριο Γραφής**

Μια ιδιαίτερη μορφή έκφρασης του Θεάτρου στο Σχολείο, είναι η επαφή με τη δημιουργία ενός θεατρικού κειμένου, το οποίο μπορεί στη συνέχεια να αποτελέσει τη βάση μιας Δραματοποίησης (Γραμματάς, 2011: 47).

Στο Εργαστήρι Γραφής διερευνώνται οι κώδικες του δράματος (χαρακτήρες, πλοκή, δράση, συγκρούσεις, χώρος, χρόνος). Σε ομάδες των δύο ή και περισσότερων ατόμων, αλλά και ατομικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τα βασικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, όπως ο διάλογος και η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες. Εκκινώντας από την απλή καταγραφή μιας στιχομυθίας, προχωρούν στην εμβάθυνση της έννοιας διάλογος, όταν κατανοήσουν ότι δεν αρκεί απλώς η καταγραφή μιας συνομιλίας, αλλά χρειάζεται να υπάρχει η διαφοροποίηση, η αντίθεση, η αντιπαλότητα, η ρήξη στο λόγο, τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τις καταστάσεις προκειμένου να σχηματιστεί η σύγκρουση και η πλοκή, βασικά συστατικά στοιχεία και τα δύο ενός δραματικού κειμένου (Γραμματάς, 1999β: 45-46, Γραμματάς, 2011: 47-48). Τα στοιχεία της δράσης και της σύγκρουσης μπορούν να εντοπιστούν και στον μονόλογο, στο λόγο δηλαδή ενός και μόνο ατόμου (Γραμματάς, 2011: 48) και αυτή είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα αναζήτηση για τους μαθητές που εξασκούνται στο πεδίο αυτό. Μέσα από τις δραστηριότητες ενός Εργαστηρίου Γραφής, οι μαθητές γνωρίζουν τις διαστάσεις του δραματικού λόγου, πειραματίζονται με τη γραπτή έκφραση, φέρνουν στο χαρτί προσωπικά βιώματα, εμπειρίες, προσδοκίες, φτιάχνουν διαλόγους και προσπαθούν αυτοί να είναι άμεσοι και λειτουργικοί (Deldime, Γραμματάς, Beauchamp, στο Γραμματάς, 2011: 49).

Ξεκινώντας να πειραματίζονται με μικρούς διαλόγους, οι μαθητές σταδιακά μπορούν να οδηγηθούν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, στην ατομική είτε στη συλλογική παραγωγή ενός δραματικού κειμένου. Η Δραματοποίηση κειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας ή άλλων μαθημάτων –όπως είναι τα Θρησκευτικά, η Ιστορία, ακόμα και η Φυσική ή τα Μαθηματικά–, είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη άσκηση και μια απαραίτητη δοκιμασία προτού οδηγήσουμε τους μαθητές στην παραγωγή αυτούσιου δραματικού κειμένου. Οι καθημερινές εμπειρίες, επίσης μπορούν να αποτελέσουν στοιχείο έμπνευσης για ένα Εργαστήρι Γραφής, όπως και η σύνθεση επιμέρους γνωστών κειμένων λόγου (πεζά, ποιητικά και θεατρικά) (Γραμματάς, 2014α: 25). Δουλεύοντας πάνω σε διαφορετικά κείμενα και επιχειρώντας μια διακειμενική σύνθεση –η οποία δεν αποκλείει και την παραγωγή πρωτότυπου δραματικού λόγου–, οι μαθητές ανοίγουν ένα διάλογο επικοινωνίας ανάμεσα στα δικά τους θέλω, πιστεύω, ενδιαφέροντα και ανάγκες και στον λόγο των συγγραφέων. Ακόμα, τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να αφομοιώσουν πολιτισμικά δεδομένα διαφορετικών εποχών και κοινωνιών (Γραμματάς, 2014α: 26). Αναμφισβήτητα,



πρόκειται για μια εμπειρία, στην οποία αν δοθεί ο κατάλληλος χρόνος, θα πλουτίσει όχι μόνο καλλιτεχνικά αλλά και ψυχοπνευματικά τον μαθητευόμενο.

«Δεν γράφουμε για το θέατρο χωρίς να ξέρουμε τίποτα για το θέατρο», σημειώνει η Ubersfeld (στο Beauchamp, 1998: 212). Για να φτάσουμε λοιπόν στο Εργαστήρι Γραφής—όπως και στην παράσταση—χρειάζεται να έχει προηγηθεί η εξοικείωση του μαθητή με τη θεατρική διαδικασία, από τα απλά Παιχνίδια-Ασκήσεις έως το Δραματικό Παιχνίδι, τους Αυτοσχεδιασμούς, τα Παιχνίδια Ρόλων κι έπειτα όταν φτάσουμε στο στάδιο της γραφής, να φροντίζει ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής: α. Αυτό να έχει προκύψει από την επιθυμία των παιδιών να μοιραστούν την πρότερη εμπειρία τους και β. Με ευχάριστο τρόπο να αντληθεί η έμπνευση της γραφής από όλη την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών (Beauchamp, 1998: 211-213).

Η εξοικείωση των μαθητών με τη γραφή μπορεί να προκύψει ήδη από τη διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων, όταν τους ζητηθεί να κρατήσουν σημειώσεις σχετικές με ένα παιχνίδι ή έναν χαρακτήρα. Στην καρτέλα επίσης μπορούν να σχεδιάζουν (ένα κοστούμι ή ένα αντικείμενο, για παράδειγμα), είτε να φτιάχνουν διαγράμματα (για τις μετακινήσεις ή τις κινήσεις) (Beauchamp, 1998: 214). Ένα σημειωματάριο, όπου καταγράφονται ιδέες για αυτοσχεδιασμούς, εικόνες σχετικές με ένα παιχνίδι ή έναν χαρακτήρα, εκφράσεις, παροιμίες ή μικρές ιστορίες, εκτός του ότι είναι βοηθητικό στη διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων, αποτελεί και μια προθέρμανση για το Εργαστήρι Γραφής αργότερα (Beauchamp, 1998: 214-215).

### **Δραματοποίηση**

Η Δραματοποίηση βασίζεται σε ένα κείμενο που μετατρέπεται από μια μορφή α 'κατηγορίας σε μια μορφή β' κατηγορίας, με στόχο την παρουσίασή του με θεατρική μορφή. Χρειάζεται τριβή με το ή τα κείμενα—μπορεί κάλλιστα δηλαδή να είναι περισσότερα από ένα—και εξοικείωση με τη διαδικασία μετατροπής τους σε κείμενο δραματικό που θα παρασταθεί στην αυτοσχέδια σκηνή της σχολικής τάξης (Μουδατσάκης, 1994: 87, Γραμματάς, 2014α: 30). Ο δάσκαλος-εμψυχωτής μπορεί να κάνει μόνος του τη μετατροπή ή να επιλέξει να συνεργαστεί με τα παιδιά (Μουδατσάκης, 1994: 91). Ο Μουδατσάκης (1994: 88) δίνει ορισμένα παραδείγματα «κειμένων» που μπορούν να δραματοποιηθούν: παραμύθια, ανέκδοτα, μια ιστορία της καθημερινότητας, ένα συμβάν που γνωρίσαμε από τα ΜΜΕ, ένα λαϊκό έθιμο, μια ιστορία από τη Βίβλο, ένας θρύλος, αλλά και μια σειρά εικόνων ή μια φωτογραφία. Από εκεί και πέρα θα προκύψει η σκηνική πραγμάτωση με το μοίρασμα ρόλων, τη

διαμόρφωση ενός χώρου, τη δημιουργία εικαστικών και σκηνικών αντικειμένων, τη χρήση της μουσικής ή ακόμα και κάποιων στοιχειωδών φωτισμών. Καλό είναι λοιπόν, να προϋπάρχει στους μαθητές η γνώση των βασικών εννοιών και παραμέτρων της θεατρικής πράξης (σκηνοθέτης, σκηνογράφος, ηθοποιός, σκηνικός χώρος κ.λπ.) (Γραμματάς, 2014α: 30).

Με τη διαδικασία της Δραματοποίησης ανιχνεύονται οι θεατρικές ποιότητες σε αφηγηματικά κείμενα. Δεν μένουμε ωστόσο, μόνο στη μετατροπή του κειμένου. Η διαδικασία της Δραματοποίησης εμπεριέχει και τη θεατρική πράξη, εφόσον οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν με τα μέσα του θεατρικού κώδικα (Μουδατσάκης, 1994: 32), ενώ προκύπτει ως επιστέγασμα των φάσεων που έχουν προηγηθεί (Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός-Παντομίμα, Εργαστήριο Γραφής) κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη. Ένα οποιοδήποτε κείμενο μπορεί να διαμορφωθεί με κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις κ.τ.λ), με τελικό όμως στόχο την παρουσίασή του ως θεατρικό δρώμενο (Γραμματάς, 1999: 46-47, 2011: 49, Μουδατσάκης, 1994: 27). Προσοχή: Οι μακροσκελείς μονόλογοι και τα έντονα αφηγηματικά στοιχεία, υποχωρούν μπροστά στην ανάγκη να προωθηθεί η δράση και η ανάπτυξη της υπόθεσης κατά τη διάρκεια της Δραματοποίησης (Γραμματάς, 2014α: 106).

Σκοπός της Δραματοποίησης στη σχολική τάξη είναι η ολοκλήρωση της γνώσης με την πολυδιάστατη οπτικοακουστική συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ η παραστατική απεικόνιση καθιστά βιωματική την όλη διαδικασία (Γραμματάς, 2014α: 107).

Το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για τη μέθοδο της Δραματοποίησης, αλλά και η ευρεία χρήση της από την εκπαιδευτική κοινότητα καταδεικνύει τη σημαντικότητα της μεθόδου, αλλά και τη σημασία που μπορεί να πάρει ο βιωμένος ρόλος, η δραματική κάθαρση, η έκθεση ενώπιον των άλλων, τα στοιχεία της παραστατικότητας, η δημιουργική «μίμηση», το ξεπέραςμα του εαυτού, η αμεσότητα στην επικοινωνία (Μπακιριτζής, 1996: 63, Γραμματάς, 2011: 49). Τα ίδια τα παιδιά λένε τις ιδέες τους, μπορούν να συνθέσουν μια ιστορία να ζωγραφίσουν τα πρόσωπα, να συζητήσουν για αυτά και να αποφασίσουν τους ρόλους τους. Διαλέγουν λύσεις, βάζουν μουσική, προσθέτουν διαλόγους, ποιήματα, λογοπαίχνιδα. Ακόμη και πολύ απλά σκηνικά και κοστούμια μπορούν να ετοιμάσουν (Κοντογιάννη, χ.χ.: 17). Η

πρόκληση είναι πάντα, να δοθεί στους μαθητές η ελευθερία της δημιουργίας και να μην επιβάλει ο εκπαιδευτικός τις δικές του ιδέες (Beauchamp, 1998: 42-43).

Η διαδικασία της Δραματοποίησης περιλαμβάνει το εισαγωγικό στάδιο, την καθαυτό δραματοποίηση και την αξιολόγηση. Το εισαγωγικό στάδιο περιλαμβάνει μια ιδιαίτερα ευρεία γκάμα ασκήσεων σώματος, συντονισμού, συγκέντρωσης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας, δημιουργικότητας, μνήμης, ρυθμού, αισθητηριακές ασκήσεις, δρώμενα, σκιές, θεατρικά παιχνίδια κ.ά. Η καθαυτό Δραματοποίηση ξεκινάει όταν δοθούν τα ερεθίσματα που θα παράγουν τον μύθο και την αναπαράστασή του. Το στάδιο της αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από συζήτηση σε κύκλο, αλλά και με εικαστική εργασία, ημερολόγια ή κείμενα και φωτογραφίες (Κοντογιάννη, 1989: 43-44).

### **Θεατρικό Αναλόγιο**

Όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν το ανέβασμα μιας παράστασης, οι μαθητές μπορούν να δοκιμάσουν να ερμηνεύσουν ένα κείμενο αποδίδοντάς το μόνο προφορικά. Πρόκειται για μια «καθιστική παράσταση» και όχι για μια απλή ανάγνωση. Οι σχέσεις των ηρώων διερευνώνται, οι δραματικές συνθήκες, οι σχέσεις και οι καταστάσεις γίνονται αντικείμενο μελέτης, εκτελούνται πρόβες ώσπου να φτάσει η ομάδα να παρουσιάσει το δραματικό κείμενο υπό μορφή θεατρικού αναλογίου. Η όλη συνθήκη θυμίζει το ραδιοφωνικό θέατρο, σύμφωνα με τον Γραμματά (2011: 51), καθώς τον πρώτο «ρόλο» τώρα στην ερμηνεία θα πάρουν οι παύσεις, τα ηχητικά εφέ, η δημιουργία υποβλητικού κλίματος. Η θεατρικότητα δεν υποχωρεί στο Θεατρικό Αναλόγιο, μπορεί κάλλιστα αυτό να ενταχθεί στις επίσημες εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας ως ένα ακόμα μέσο έκφρασης του Θεάτρου στο Σχολείο (Γραμματάς, 2011: 52). Έργα που είτε είναι δύσκολο να τα υποστηρίξουν οι μαθητές, είτε ο χρόνος δεν επαρκεί, κρίνεται σκόπιμο εξ αρχής να γίνεται η επιλογή να παρουσιάζονται με τη μορφή του Θεατρικού Αναλογίου όταν διαθέτουν παιδαγωγικό και πλούσιο σε αξίες περιεχόμενο (Γραμματάς, 2011: 51-52).

### **Θεατρικό Δρώμενο (Χάπενινγκ)**

Ένα απλό δρώμενο με στοιχεία θεατρικής έκφρασης, μπορεί να στηθεί σχετικά εύκολα, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία και με αρκετά στοιχεία αυτοσχεδιασμού, σε οποιονδήποτε χώρο της σχολικής μονάδας (αυλή, φουαγιέ, σκάλες). Αφορμή μπορεί να σταθεί ο εορτασμός μιας γιορτής ή μιας επετείου, μια παγκόσμια μέρα (π.χ. κατά του

ρατσισμού). Ακόμα όμως και μια οποιαδήποτε μέρα, οι μαθητές μπορεί να θελήσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους διαμέσω ενός δρώμενου. Έχει τον χαρακτήρα του αυθόρμητου, η διαδικασία είναι απλή και διασκεδάζει τους ίδιους και τους συμμαθητές τους, οι οποίοι επιδοκιμάζουν ή όχι το θέαμα, συμμετέχουν ή όχι, ενεργοποιούνται συνειδησιακά ή όχι. Συνήθως υπάρχει το στοιχείο της έκπληξης και του αιφνιδιασμού, που μπορεί να είναι και αυτοσκοπός. Ο στόχος μπορεί να είναι και ο κοινωνικός προβληματισμός ή η ενεργοποίηση σχετικά με ένα ζήτημα. Η σκηνοθεσία πάντως είναι έμμεση και πολύ διακριτική (Γραμματάς, 2011: 52-53, Γραμματάς, 2014α: 582).

### **Theatre-in-Education**

Μια ιδότυπη σύζευξη θεατρικού επαγγελματισμού και παιδαγωγικής σκοποθεσίας, χαρακτηρίζει ο Βάλτερ Πούχγερ (1997: 38) τον θεσμό ο οποίος αναπτύχθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο τη δεκαετία του 1960 και στηρίχθηκε στο «κοινωνιοδραματικό» παιχνίδι των Peter Slade και Brian Way. Το Theatre-in-Education (TiE) διοργανώνεται με τη βοήθεια ενός επαγγελματία του θεάτρου (συνήθως σκηνοθέτη ή ηθοποιού), ενώ η θεματολογία γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα στην τάξη υπό την επίβλεψη του δασκάλου. Κοινωνικά, ιστορικά και πολιτικά γεγονότα της επικαιρότητας φωτίζονται, προβλήματα φυλετικών διακρίσεων, προβλήματα της νεολαίας και θέματα μειονοτήτων καθίστανται αντικείμενα επεξεργασίας μέσα στην τάξη με αυτόν τον τρόπο (Πούχγερ, 1997: 39-41).

Από το 1965, οι Άγγλοι εξερευνούν τις δυνατότητες του Theatre-in-Education (TiE), ενός θεσμού που στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες της τέχνης του θεάτρου (Bergahammer, στο Τσιάρας, 2005: 17). Η φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης έδωσε μεγάλη ώθηση στο συγκεκριμένο είδος, το οποίο δουλεύουν στα σχολεία οι θεατροπαιδαγωγοί. Αυτοί, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, μπορούν να αγγίξουν πληθώρα θεματικών, όπως είναι το περιβάλλον, ο ρατσισμός, αλλά και γνωστικών αντικειμένων από το αναλυτικό πρόγραμμα (Jackson, Bergahammer, McGregor, Πιτούλη, στο Τσιάρας, 2005: 17-18).

### **Εκπαιδευτικό Δράμα**

Εφόσον έγινε κατανοητή μέσα από μελέτες, η σπουδαιότητα του ρόλου του παιχνιδιού για την κοινωνική, νοητική και ατομική ανάπτυξη του παιδιού, ήταν επόμενο να αναζητηθούν νέοι τρόποι διδασκαλίας οι οποίοι θα συνδύαζαν τη μάθηση

με το παιχνίδι. Δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στο τελικό αποτέλεσμα, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μία από αυτές τις μεθόδους που χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα με παιγνιώδη τρόπο (Λάζου, στο Καλλιάντα, 2009: 278, McCullough, Kitson & Spiby, στο Τσιάρας, 2005: 19).

Χωρίς το άγχος της τελειοποίησης ενός αποτελέσματος που θα παρασταθεί ενώπιον θεατών, οι συμμετέχοντες αισθάνονται πιο ελεύθεροι να φανταστούν, να δράσουν θεατρικά και έπειτα να αξιολογήσουν τη συσχέτιση των δράσεών τους με τις πραγματικές ή φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων (Τσιάρας, 2007γ: 28-29). Είναι τόσο πολυδιάστατο το Εκπαιδευτικό Δράμα ώστε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος μάθησης, μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια σειρά ασκήσεων, αλλά και μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού, υποστηρίζουν οι Rose, Parks, Androes & McMahon, McGregor (στο Τσιάρας, 2007γ: 29, βλ. και Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Παρά τις διαφορετικές τάσεις που υπάρχουν μέσα στην παράδοση του Εκπαιδευτικού Δράματος (Neellands, Somers, Ashwell, Kempe, Davis, Heathcote, O'Neil, Fleming), το κοινό υπόβαθρο είναι η παιδαγωγική του θεάτρου, η αντίληψη δηλαδή ότι το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και να συσχετιστεί άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών (Γκόβας, 2007: 123). Διεθνώς έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική μορφή τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα και ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Οι μαθητές χαίρονται ιδιαίτερα την παιγνιώδη δημιουργική μορφή μάθησης που προσφέρει το Εκπαιδευτικό Δράμα, ενώ εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν ως καινοτόμο εργαλείο και οι φοιτητές που το ασκούν στην πράξη διαπιστώνουν ότι χάρη σε αυτό, ο δάσκαλος γνωρίζει αθέατες πλευρές του μαθητή/τριας του, συνεργάζεται μαζί του και συνδημιουργεί (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 13).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στοχεύει σε μια βαθύτερη ανάγνωση της περιρρέουσας πραγματικότητας, στην αναζήτηση των κινήτρων που καθοδηγούν τους ήρωες-χαρακτήρες σε μια συμπεριφορά και την πρόβλεψη της αντίδρασής τους απέναντι σε ένα προβληματικό ζήτημα (Hornbrook, Neellands, στο Τσιάρας, 2007γ: 29). Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (στο Καλλιάντα, 2009: 280) επισημαίνουν ότι ο μαθητής επιλύει προβλήματα, κατανοεί τον εαυτό και τον κόσμο με όχημα το Ε.Δ. και τη φαντασία του. Τίθενται προβλήματα προς επίλυση, ο μαθητής προκαλείται να αναλάβει δράση, μπαίνει στη διαδικασία ενός «παιχνιδιού», εισέρχεται στην κατά Vygotsky Ζώνη

Επικείμενης Ανάπτυξης, μέσα από την οποία μόνο κερδισμένος μπορεί να εξέλθει (Καλλιάντα, 2009: 280).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες όπως είναι: σωματικά και διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, ασκήσεις υποκριτικής, σωματικές, διανοητικές και φωνητικές δραστηριότητες προθέρμανσης, ασκήσεις εμπιστοσύνης, κίνηση και χορό, δραστηριότητες με μάσκες και μαριονέτες, ακόμα και καταστάσεις εμπνευσμένες από την καθημερινότητα. Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν γίνονται οι θεατές. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα, εκτός από τον αυτοσχεδιασμό, μπορεί να γίνει χρήση παντομίμας και δραματικού διαλόγου (Heathcote, στο Τσιάρας, 2007γ: 31, Τσιάρας, 2005: 20, 24, Kempe, 2005: 35).

Τα θέματα που επιλέγονται έχουν να κάνουν με τις ανάγκες, τη δυναμική και τα ενδιαφέροντα της τάξης, μπορεί λοιπόν να τεθούν από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και από αυτά που θα αντιληφεί ο/η εκπαιδευτικός ότι χρειάζονται να δουλευτούν στην ομάδα. Επιδιώκονται κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με αντιλήψεις και αξίες και φυσικά μπορούν και να σχετίζονται με μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτό που μας ενδιαφέρει, δεν είναι μόνο η οριζόντια προσέγγιση της ιστορίας, δηλαδή μόνο η εξέλιξη της δράσης και το τι θα συμβεί. Ενδιαφερόμαστε για την κάθετη προσέγγιση της ιστορίας, να αντιληφθούμε δηλαδή σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται καταστάσεις και ποιες αιτίες τις προκαλούν (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 55, 68, Καλλιάντα, 2009: 281). Το Δράμα έχει την ικανότητα να εστιάζει στον πραγματικό κόσμο και να μας βοηθάει να τον κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος (Wooland, 1999: 34).

Η μεθοδολογία διδασκαλίας του Δράματος, ακολουθεί συνήθως τρεις φάσεις: α. Τη φάση της προθέρμανσης, όπου ευαισθητοποιείται και συνδέεται η ομάδα. β. Τη φάση της δραματικής αναπαράστασης, όπου κυριαρχούν τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση και τέλος, γ. Την αξιολόγηση των πεπραγμένων, η ομαδική εμπειρία μπαίνει σε κρίση, μπορεί να γίνει συζήτηση ή να αντλήσουμε συμπεράσματα με παιγνιώδεις τεχνικές. Ορισμένοι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η πρώτη φάση της προθέρμανσης μπορεί και να παραληφθεί εάν κρίνει ο εμπνευστής ότι έχουν αναπτυχθεί οι απαραίτητες σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην ομάδα. Ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητας της ομάδας, μπορεί επίσης να διαρκέσει από μερικά λεπτά της ώρας έως και να αφιερωθούν όλα τα αρχικά μαθήματα σε αυτήν την πρώτη φάση (Τσιάρας, 2007γ: 39, Τσιάρας, 2005: 100). Οι εσαγωγικές ασκήσεις στη φάση της προθέρμανσης,

μπορούν να χωριστούν στις εξής κατηγορίες σύμφωνα με τους Spolin, Σέξτου και Rosenborg (στο Τσιάρας, 2007γ: 40-43) και τον Τσιάρα (2005: 101-104):

- Ασκήσεις ευαισθητοποίησης (χαλάρωση, εξάσκηση της αντίληψης και της παρατηρητικότητας). Το σώμα «καθαρίζει» από την ένταση και είναι έτοιμο να προχωρήσει σε ένα βαθύτερο επίπεδο αντίληψης και παρατήρησης του εσωτερικού αλλά και του εξωτερικού κόσμου.
- Ασκήσεις χειρισμού των αντικειμένων. Με φαντασία και δημιουργικότητα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν όχι μονάχα την συνηθισμένη χρήση τους και έπειτα αυτοσχεδιάζουν.
- Ασκήσεις προθέρμανσης της φωνής και της ομιλίας: από την απλή μίμηση ήχων και ρυθμών, οι μαθητές περνούν στη σύνδεση ήχων και εικόνων και στο τέλος δημιουργούν μικρούς διαλόγους.
- Ασκήσεις σωματικής έκφρασης και παντομίμα: οι μαθητές πειραματίζονται και εξοικειώνονται με το σώμα τους καθώς κινείται μέσα στον χώρο και στον χρόνο. Η παντομίμα έρχεται ως φυσική εξέλιξη αυτού του πειραματισμού.
- Ασκήσεις αναπαράστασης δραματικών χαρακτήρων: διερευνώντας έναν χαρακτήρα που θα εμπνευστούν από διαφορετικές πηγές (ζωγραφίες, φωτογραφίες κλπ), οι συμμετέχοντες φέρνουν τον εαυτό τους κοντά σε ένα άλλο πρόσωπο που δεν είναι το δικό τους.
- Ασκήσεις δημιουργίας δραματικών σεναρίων: φανταστικά σενάρια με αρχή, μέση και τέλος είναι το αντικείμενο δουλειάς εδώ.

Όλες οι παραπάνω ασκήσεις προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο του θεάτρου, το οποίο στη συνέχεια θα τους δώσει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους αποτελεσματικότερα, αποφεύγοντας τα δοκιμασμένα πρότυπα έκφρασης κατά τη δεύτερη φάση της αναπαράστασης και του role playing.

Η β' φάση του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως είναι φυσικό, καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας. Είναι η κεντρική δράση που συμβαίνει εδώ, κατά την οποία αναπαριστώνται γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων (Beauchamp, στο Τσιάρας, 2007γ: 44). Οι συμμετέχοντες μπορούν να περάσουν σταδιακά και να δοκιμαστούν σε όλες τις θέσεις της τέχνης του θεάτρου, από

αυτήν του θεατρικού συγγραφέα, του σκηνοθέτη, του ηθοποιού, του σκηνογράφου, αλλά και του κριτικού θεατή (Somers, Rosenberg, Beauchamp, Hornbrook, Κουρετζής, στο Τσιάρας, 2007γ: 45). Η εμπειρία που ο κάθε συμμετέχων καταθέτει κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, καθορίζει την εξέλιξη της θεατρικής πράξης. Σύμφωνα με τους Spolin και Rosenberg (στο Τσιάρας, 2007γ: 46), διακρίνουμε πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων στη φάση της δραματικής αναπαράστασης:

- Τον μετασχηματισμό του υποκειμένου σε δραματικό χαρακτήρα, αφού μελετηθούν οι εσωτερικές και εξωτερικές πτυχές του υπό προσέγγιση ρόλου.
- Το «κτίσιμο» της δραματικής πλοκής. Οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται τις ατομικές τους ιδέες, επιχειρούν τη σύνθεσή τους σε ένα λειτουργικό σύνολο με αρχή, μέση, τέλος, αναζητούν τις δραματικές εντάσεις που καθιστούν πιο ενδιαφέρουσα την ιστορία τους.
- Τη μετατροπή του χώρου σε τόπο θεατρικής δράσης. Το ενδιαφέρον εντοπίζεται στον περιβάλλοντα χώρο, ο οποίος ανάλογα με το πως θα διαμορφωθεί θα καθορίσει αρκετές παραμέτρους, όπως είναι η εποχή, ο χρόνος της δράσης, η συσχέτιση με το τι εκφράζουν οι ήρωες.
- Τον εμπλουτισμό της δραματικής πλοκής με διερεύνηση των κινήτρων των ηρώων τους, τη δημιουργία σκηνών που εστιάζουν στα αίτια των συγκρούσεων και των εντάσεων που δημιουργούνται, στην ανάπτυξή τους και στην προσπάθεια επίλυσης αυτών.
- Τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής αναβάθμισης των δρωμένων με σχεδιασμό σκηνικών και κοστούμιών, βαφή του προσώπου, φωτισμό και άλλο υποστηρικτικό θεατρικό υλικό.

Η γ' φάση αξιολόγησης της ομαδικής εμπειρίας, προτείνεται από τους περισσότερους μελετητές να διεξάγεται στο τελευταίο δεκάλεπτο του μαθήματος. Μπορεί να πάρει τη μορφή συζήτησης σε κύκλο, ζωγραφικής απεικόνισης ή συνθετικής ομαδικής εργασίας κολάζ, δημιουργία στίχων, φωτογραφιών ή κειμένων που βασίζονται στα κυριότερα σημεία της δουλειάς που προηγήθηκε. Χρήσιμη μπορεί να φανεί η παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων των δρωμένων, να σχολιαστούν λάθη, παραλείψεις, να γίνουν προτάσεις βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού-εμπνευστή για την αποτελεσματικότητα των προτάσεων-παραμβάσεων του, περιλαμβάνεται στη φάση αυτή (Τσιάρας, 2007γ: 49-50).



## **Από τα μαθήματα του Δράματος στη θεατρική παράσταση**

Τα περισσότερα σχολεία, κάθε χρόνο παρουσιάζουν ένα θεατρικό έργο στους συγγενείς των μαθητών και σε επισκέπτες. Τα ίδια τα παιδιά παίζουν θεατρικά έργα και τα παρακολουθούν άλλα παιδιά αλλά και ενήλικες. Τα παιδιά δουλεύουν πάνω σε ένα σενάριο δοσμένο, είτε σε δικές τους ιδέες και συνήθως η διαδικασία τους προκαλεί μεγάλο ενθουσιασμό και ικανοποίηση. Η παράσταση αυτή αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό που έχει αναπτυχθεί μέσα στη σχολική κοινότητα (Kempe, 2005: 39-40, Woolland, στο Τσιάρας, 2005: 16).

Γνωρίζουμε ότι οι θεατρικοί πειραματισμοί μέσα στην τάξη, δεν χρειάζεται απαραίτητα να καταλήγουν ούτε σε παράσταση, ούτε σε επίδειξη ενώπιον κοινού. Οι καλές παρουσιάσεις βέβαια, μπορούν να είναι πηγή έμπνευσης και τροφοδότησης όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Woolland, 1999: 30). Και ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν ένα από τα υλικά τους ειδικά για να το παρουσιάσουν, είτε να διαλέξουν ένα μεγάλο έργο, ακόμα και Σαίξπηρ (Woolland, 1999: 24, 26, 30).

Εναλλακτικά, προτείνεται ένα μικρότερο σε απαιτήσεις σκηνικό θέαμα όπως είναι το θεατρικό αναλόγιο, η παραμυθιακή αφήγηση ή το χάπενινγκ, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν εξίσου με μια παράσταση το θαυμασμό για το άρτιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα και τη συγκίνηση των θεατών.

Ο Γραμματάς (2011: 13-18) μιλώντας για το Σχολικό Θέατρο, το ανέβασμα δηλαδή μιας θεατρικής παράστασης ή παρεμφερείς πολιτιστικές δραστηριότητες που συλλαμβάνονται και ολοκληρώνονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, υπογραμίζει ότι πρόκειται για μια καλλιτεχνική αλλά και παιδευτική παράλληλα δραστηριότητα, η οποία προεκτείνει τους παιδαγωγικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Κοντογιάννη (2000: 77-78) από την άλλη πλευρά, ορθώς επισημαίνει τον κίνδυνο όταν ανεβάζουμε μια παράσταση με τα παιδιά στο σχολείο να οδηγηθούμε σε ατελείωτες πρόβες αποστήθισης και απομνημόνευσης συγκεκριμένων κινήσεων και τρόπων έκφρασης, που υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός χωρίς να αφήνεται κανένα περιθώριο πρωτοβουλίας στους μαθητές. Είναι κάτι που έχει συμβεί κατά κόρον στο παρελθόν, ενώ βασικοί στόχοι του Θεάτρου στην Εκπαίδευση χρειάζεται να είναι η ανάδειξη της δημιουργικής διαδικασίας με αυτοσχεδιασμούς, ανάθεση πρωτοβουλιών δημιουργικής έκφρασης στα παιδιά και μοίρασμα ιδεών. Εξίσου ενδιαφέρον είναι το

πέραςμα των μαθητών από διαφορετικούς «ρόλους», αυτόν του συγγραφέα, του βοηθού σκηνοθέτη, του μουσικού, σκηνογράφου, ενδυματολόγου, κριτικού, ηθοποιού, φωτιστή. Οι μαθητές, σημειώνει ο Γραμματάς (2014α: 109), προκαλούνται να συμμετέχουν εκεί που μπορούν να φανούν πιο χρήσιμοι και όπου νιώθουν ότι πραγματώνουν το ταλέντο τους. Σε κάθε περίπτωση, ας υπογραμμίσουμε για μία ακόμη φορά ότι η παράσταση στο σχολείο δεν προετοιμάζει μελλοντικούς ηθοποιούς και καλό είναι να έχει στηριχθεί σε αυτοσχεδιασμούς, κείμενα και τρόπους που είναι υπό τον απόλυτο έλεγχο των παιδιών, έτσι ώστε τα ίδια να νιώθουν άνετα και να εκτίθενται ενώπιον ενός οικείου κοινού που επιθυμούν (Beauchamp, 1998: 224-225).

Η Beauchamp (1998: 49-50) σημειώνει emphaticά ότι το Θέατρο στο Σχολείο δεν πρέπει πλέον να περιορίζεται σε δημόσιες απαγγελίες, ούτε να υλοποιεί αποκλειστικά τα οράματα ενός ενήλικα. Ζητά οι προτιμήσεις των παιδιών να έλθουν στο φως και ο τρόπος δουλειάς τους να είναι μια συχνή άσκηση πάνω στον μύθο με τα ίδια τους τα ενεργοποιημένα σώματα, τις σκέψεις και τη φαντασία τους, αρκεί να αποδεχθούν και οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί να τα πετύχουν αυτά που άλλοτε ο ίδιος τους επέβαλε. Όσα συλλαμβάνει η φαντασία, όσα αντιλαμβάνεται η ευαισθησία, όσα αξίζει να ειπωθούν, γίνονται παράσταση, γίνονται το Θέατρο στο Σχολείο (Beauchamp, 1998: 47, 49-50).

Η παράσταση στο σχολείο είναι μια γιορτή, σύμφωνα με την Beauchamp (1998: 220). Παρόλη την ένταση, ακόμα και την πίεση που δικαιολογημένα έχει προηγηθεί, η απελευθέρωση της ενέργειας, η δημιουργικότητα, η αίσθηση της διαμόρφωσης ενός συνόλου, αυτού της παράστασης, η παιγνιώδης φύση του θεάτρου, η ισότιμη συμμετοχή, η ομαδικότητα, η ασφαλής έκθεση και η αμοιβαία εξύψωση, εγγυώνται τις καλύτερες αναμνήσεις από την εμπειρία αυτή (Beauchamp, 1998: 222-223). Ενώ το θέατρο χρειάζεται το θεατή του για να καταξιωθεί, να υπάρξει, στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, τα παιδιά τα ίδια καταξιώνονται μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα και τη δημιουργικότητά τους (Κοντογιάννη, 2000: 80).

### **Θέατρο του Καταπιεσμένου**

Γεννημένος το 1931 στη Βραζιλία, ο Augusto Boal επηρεάζεται κυρίως από την «Παιδαγωγική του καταπιεσμένου» του Paulo Freire και το κριτικό και πολιτικό θέατρο του Μπρεχτ, ενώ βιώνει τη σκληρή κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της χώρας του, με τον αναλφαβητισμό και τη φτώχεια να εκτείνεται σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Χρησιμοποιώντας μια πληθώρα μεθόδων, τεχνικών και παιχνιδιών, από το

Θέατρο του Καταπιεσμένου (Theatre of the Oppressed), το Θέατρο Φόρουμ (Forum Theatre) ή Θέατρο της Αγοράς, το Αόρατο Θέατρο (Invisible Theatre), έως το Φάσμα της Επιθυμίας (The Rainbow of Desire) και το Θέατρο της Εφημερίδας, επιδιώκει την πολιτική αφύπνιση και την αλλαγή της κοινωνίας, φέρνοντας τους πολίτες-θεατές αντιμέτωπους με τα πραγματικά τους προβλήματα, καλώντας τους να σκεφτούν κριτικά και να δώσουν οι ίδιοι λύσεις για το μέλλον τους (Παπαδόπουλος, 2010: 35). «Πιστεύω ότι το θέατρο πρέπει να φέρνει ευτυχία, πρέπει να μας βοηθάει να γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας και την εποχή μας», σημειώνει ο ίδιος ο Boal (2013: 33-34). Βλέπει το θέατρο ως μέσο διαπαιδαγώγησης και αλλαγής της κοινωνίας προς το καλύτερο, ως ένα εργαλείο που θα μας βοηθήσει να απαλλαγούμε από την παθητικότητα για τα όσα διαδραματίζονται γύρω μας.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι ένας όρος ομπρέλα, όπως αναφέρει η Ζώνιου (2015: 166), η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από θεατρικά παιχνίδια, τεχνικές και ασκήσεις που στοχεύουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό και την απελευθέρωση.

Δύο βασικές αρχές διατρέχουν το Θέατρο του Καταπιεσμένου: α. Η δυνατότητα του θεατή να μεταμορφωθεί σε πρωταγωνιστή της θεατρικής δράσης και β. Η προσπάθεια να αλλάξει την κοινωνία και όχι μόνο να την ερμηνεύσει (Μποάλ, 1981: 17). Ο θεατής (spectator) από παθητικός παρατηρητής των επί σκηνής δρωμένων, μετατρέπεται σε δρων θεατή-ηθοποιό (spect-actor), ο οποίος μπορεί να παρέμβει με προτάσεις για να συμβάλει στην αντιμετώπιση της καταπίεσης που δέχεται είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994: 1).

Βασικό μέσο στο Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι η τεχνική του Θεάτρου της Αγοράς, εμπνευσμένη από τις θεωρίες του παιδαγωγού Paulo Freire (Wooland, 1999: 129). Ο Boal (2013: 81) θεωρεί τη συγκεκριμένη τεχνική παιδαγωγική με την έννοια της μάθησης που επισύρει για όλους: ηθοποιούς και θεατές-ηθοποιούς. Αντιλαμβάνεται ότι κάθε έργο χρειάζεται να εμπεριέχει τουλάχιστον ένα λάθος, το οποίο θα ενεργοποιήσει τους θεατές-ηθοποιούς προς την κατεύθυνση να εξευρεθούν λύσεις. Ένα καλλιτεχνικό και διανοητικό παιχνίδι διακυβεύεται ανάμεσα στους καλλιτέχνες και στους θεατές-ηθοποιούς. Ο μπαλαντέρ (curinga) διαμεσολαβεί ανάμεσα στους πρώτους και στους δεύτερους, αρχικά εξηγώντας τους κανόνες του παιχνιδιού κι έπειτα ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας όλη τη δράση και ιδιαίτερα τους πρωτόπειρους θεατές-ηθοποιούς. Αρχικά, υπάρχει περίπτωση να γίνουν κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης και θεατρικής κοινωνίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το έργο που

έχουν προετοιμάσει οι καλλιτέχνες. Πάνω σε αυτό το θέμα ασκείται κριτική και οι θεατές-ηθοποιοί παρεμβαίνουν φωνάζοντας «στοπ!». Τότε παίρνουν τη θέση του πρωταγωνιστή και προτείνουν μια διαφορετική λύση στην εξέλιξη του έργου. Ο πρωταγωνιστής δεν αποχωρεί, παραμένει στο έργο ενισχύοντας τη δράση του θεατή-ηθοποιού που τον αντικατέστησε (Boal, 2013: 82-83).

Όταν η τεχνική του Θεάτρου της Αγοράς εφαρμόζεται στην τάξη με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του μπαλαντέρ συντονίζοντας και ενθαρρύνοντας τη δράση (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 94). Οι θεατές μιας σκηνής ή ενός Δράματος στη σχολική τάξη μπορούν να συμμετέχουν ενεργά με τους τρεις ακόλουθους τρόπους: α. Γίνονται σύμβουλοι σε έναν ή περισσότερους μαθητές-εκτελεστές, β. Μπορούν και οι ίδιοι να μεταβούν στο χώρο της σκηνής και να πάρουν ρόλο αντικαθιστώντας έναν μαθητή-εκτελεστή, γ. Προτείνουν διαφορετικούς τρόπους εξέλιξης μιας σκηνής, οπότε η σκηνή ξαναπαίζεται ακολουθώντας τη νέα τροπή στην πλοκή. Η πρωτοβουλία για να διακοπεί η δραματική διαδικασία και να δοκιμαστεί μια νέα εξέλιξη, μπορεί να παρθεί είτε από τον δάσκαλο, είτε από τους μαθητές-εκτελεστές, είτε από τους θεατές (Wooland, 1999: 81). Μια από τις μεγαλύτερες απολαύσεις του θεάτρου της Αγοράς είναι η ευελιξία του, σημειώνει ο Wooland (1999: 82).

Η μεθοδολογία του Boal –με δημοφιλέστερη από τις τεχνικές του το Θέατρο Φόρουμ ή Θέατρο της Αγοράς– χρησιμοποιείται πια παγκοσμίως, βρίσκοντας εφαρμογή σε διαφορετικά πλαίσια, από την εκπαίδευση έως τον κοινωνικό ακτιβισμό.

Στο Θέατρο του Καταπιεσμένου γενικότερα, η πραγματικότητα δεν παρουσιάζεται μονάχα όπως είναι, αλλά όπως θα μπορούσε να είναι. Επιθυμία του Boal (2013: 50) είναι «να βρίσκονται βιώσιμες λύσεις σε πραγματικά προβλήματα» αυτό έκανε πράξη δημιουργώντας και δουλεύοντας σε πάμπολλες χώρες με τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Παρακάτω αναφερόμαστε σε αυτές:

Στο Θέατρο-Εικόνα μπορούμε να συμμετέχουμε ως άτομα, θέτοντας το σώμα μας σε μία στάση που υπηρετεί το θέμα μας. Αλλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τα σώματα άλλων, λειτουργώντας κατά κάποιον τρόπο ως γλύπτες που διαμορφώνουν ένα ομαδικό γλυπτό (Boal, 2013: 282). Τα θέματα που αποτυπώνουμε οπτικά, μπορεί να είναι μια συλλογική σκέψη ή μια γενικευμένη άποψη πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, όπως είναι για παράδειγμα η ανεργία (Boal, 2013: 59). Λειτουργούμε με σχετική ταχύτητα ώστε να μην σκεφτόμαστε με λέξεις αλλά να παραμένουμε πιστοί

στη «γλώσσα» της εικόνας. Το να σκεφτόμαστε πρώτα με λέξεις και μετά με εικόνα, θα είναι σαν να μεταφράζουμε το πρωτότυπο, γεγονός που διαμορφώνει ένα πιο φτωχό αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει με κάθε μετάφραση (Boal, 2013: 282). Αν η ομάδα επιθυμεί, απορρίπτει τελείως την εικόνα και δημιουργείται μια νέα. Μπορεί να δημιουργηθούν πολλές εικόνες ώσπου να καταλήξουμε στη μία που θα βρίσκει σύμφωνους όλους τους συμμετέχοντες. Τότε, έχουμε πια την πραγματική εικόνα, που είναι πάντα η αναπαράσταση μιας καταπίεσης (Boal, 2013: 59). Στη συνέχεια, μπορούμε να ζητήσουμε να κατασκευαστεί η ιδανική εικόνα, αυτή δηλαδή που παρουσιάζει μια κοινωνία χωρίς το στοιχείο της καταπίεσης, την εικόνα που ονειρευόμαστε. Ενδιάμεσα στην εικόνα της καταπίεσης και στην ιδανική εικόνα, δημιουργείται η εικόνα της μετάβασης, η οποία διερευνά τον τρόπο που θα περάσουμε από την πρώτη κατάσταση στη δεύτερη, την ιδανική (Boal, 2013: 59-60).

Θέατρο-εφημερίδα: Πρόκειται για ένα από τα πρώτα είδη του Θ.τ.Κ., το οποίο χρησιμοποιεί 12 τεχνικές για τη δημιουργία θεατρικών σκηνών με τη χρήση εφημερίδων και ειδήσεων από τα ΜΜΕ με στόχο την ανάδειξη του τρόπου που η κυρίαρχη ιδεολογία χειραγωγεί τις ζωές μας (Ζώνιου, 2015: 166).

Θέατρο-φωτορομάντζο: Εμπνευσμένη από τα λαϊκά αναγνώσματα που μεσορανούσαν στις χώρες της Λατινικής Αμερικής κατά τη δεκαετία του 1980, η συγκεκριμένη τεχνική προκαλεί την κριτική στάση απέναντι σε καταστάσεις καθημερινές. Αρχικά, η κατάσταση εκτίθεται χωρίς όμως να φανερώνεται ότι προέρχεται από ένα φτηνό φωτορομάντζο. Για χάρη της αναπαράστασης, οι ηθοποιοί αναγκάζονται να επεξεργαστούν κριτικά τα γεγονότα και στο τέλος, όταν αποκαλύπτεται η πηγή, γίνεται σύγκριση-συζήτηση (Μποάλ, 1981: 46-47).

Απόκριση στην καταπίεση: Η συγκεκριμένη τεχνική ζητάει από ένα μέλος της ομάδας να θυμηθεί μια κατάσταση που τον είχε καταπιέσει χωρίς να αντιδράσει. Η κατάσταση αναπαριστάται από μέλη της ομάδας όσο πιο κοντά στην πραγματικότητα γίνεται. Έπειτα, ζητάμε από τον άνθρωπο που ξετύλιξε την ιστορία του, να την επαναλάβει αντιδρώντας στην καταπίεση. Κατά τη διάρκεια της σκηνής ή της συζήτησης, είναι αναγκαίο να μην μείνουμε στην ειδική περίπτωση, αλλά να δούμε τα σημεία που μας αφορούν όλους, την καθολική εικόνα (Μποάλ, 1981: 48-49).

Θέατρο-μύθος: Πρόκειται για μια απλή τεχνική, όπου μέσα από την αφήγηση ενός μύθου, φωτίζονται πλευρές της πραγματικότητας, ανιχνεύονται οικουμενικά μηνύματα που αφορούν το σύνολο των ανθρώπων (Μποάλ, 1981: 51, 52).

Θέατρο-Κριτική: Κάποιος διηγείται μια ιστορία που τα μέλη της ομάδας την αναπαριστούν αυτοσχεδιάζοντας. Έπειτα γίνεται ανάλυση του κάθε κοινωνικού ρόλου και ζητείται από αυτούς που συμμετέχουν να τον συμβολίσουν με ένα αντικείμενο. Για παράδειγμα, φόρμα εργασίας για τον εργάτη, γραβάτα για τον αστό, περίστροφο για τον αστυνομικό. Έπειτα γίνεται διερεύνηση, πώς αντιδρούν οι ήρωες όταν αλλάξουν αντικείμενα και διακρίνουμε πόσο ισχυρός είναι ο κάθε κοινωνικός ρόλος, σε σημείο που υπερτερεί της προσωπικότητας (Μποάλ, 1981: 48-49).

Το Ουράνιο τόξο της επιθυμίας, τέλος, είναι μια από τις μεθόδους του ΘτΚ που ασχολείται κυριώτερα με τις εσωτερικευμένες καταπιέσεις, ενώ παρουσιάζει συγγένειες με τη θεραπευτική τεχνική του Ψυχοδράματος. Μέσα από τη συλλογική διαδικασία του θεάτρου και με τη βοήθεια 15 τεχνικών, επιχειρείται η ανίχνευση του εαυτού, των προβολών των άλλων στον εαυτό, ενώ γίνεται προσπάθεια αλλαγής και απελευθέρωσης (Ζώνιου, 2015: 167).

### **4.3 Τα οφέλη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παραλείψουμε να αναφερθούμε στη θετική συσχέτιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τις δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας, μιας και οι σχέσεις αυτές αφορούν στην καρδιά της εργασίας μας, όποτε αναλύονται ξεχωριστά στο πέμπτο κεφάλαιο της διπλωματικής μας έρευνας.

#### **4.3.1 Το ΘσΕ και η Ενεργητική, Βιωματική, Ολόπλευρη Μάθηση**

Χάρη στην εξαιρετικά σημαντική όσο και επιδραστική δουλειά του αμερικανού φιλοσόφου, ψυχολόγου και αναμορφωτή της εκπαίδευσης John Dewey (1859-1952), αναβαθμίστηκε ο ρόλος του δημιουργικού παιχνιδιού και της επίλυσης προβλημάτων στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά συνέπεια, αναβαθμίστηκε και ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση: Με παιγνιώδη τρόπο, ο μαθητής που συμμετέχει στις τέχνες κατορθώνει να εμπλακεί προσωπικά στη

διαδικασία της μάθησης, να συνενώσει τον νοητικό και συναισθηματικό του κόσμο με την αντικειμενική πραγματικότητα γύρω του (Nicholson, 2009: 14-15).

Η υποχώρηση της νοησιαρχικής αντίληψης για την αγωγή και τη μάθηση με ταυτόχρονη ενίσχυση της βιωματικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην κατάκτηση της παιδείας, είναι ένα διαρκές και διεθνές αίτημα της εκπαιδευτικής επιστημονικής κοινότητας. Στη ζητούμενη κατεύθυνση, μπορεί να συμβάλλει η χρήση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ενισχύοντας πολλαπλά τον μαθητή σε όλους τους τομείς: γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό, υποστηρίζει ο Τσιάρας (2004: 94). Με τη μέθοδο της Δραματοποίησης αποφεύγεται η νοησιαρχική άποψη για τη διδασκαλία, με τον δάσκαλο να ομιλεί από την έδρα και τον μαθητή να παρακολουθεί παθητικά. Αντίθετα, ο μαθητής ενεργοποιείται, παίζει, κρίνει, παίρνει ρόλους και ταυτόχρονα μαθαίνει (Μουδατσάκις, 1994: 88-89). Το Θ.Π. και η Δραματοποίηση μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή, ανάμεσα σε άλλα, να μετατρέψει την οποιαδήποτε γνώση σε βιωματική (Κουρετζής, 2008: 113-114, Άλκηστις, 1989: 28, 42). Στο δημιουργικό περιβάλλον μάθησης του Θεάτρου, παρέχονται στα παιδιά πλούσιες εμπειρίες, ενώ από παθητικοί λήπτες, μετατρέπονται σε ενεργούς διεκδικητές της γνώσης (Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1168, Γραμματάς, 1997: 115-6, 191, Γραμματάς, 2014α: 106). Σύμφωνα με τον Andre Marechal (στο Τσιάρας, 2007α: 36), το Θεατρικό Παιχνίδι δίνει έμφαση στην ατομική έκφραση, αλλά και στις ατομικές προσδοκίες, τις επιδιώξεις και τις επιθυμίες του μαθητή, ο οποίος δεν είναι πια ο σιωπηλός, ευγενικός, παθητικός αποδέκτης του γεγονότος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Χρειάζεται επίσης να γίνει αντιληπτό, ότι ο ρόλος του Δράματος είναι ουσιαστικός για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Την ψυχολογική αλλά και κοινωνική στήριξη που παρέχει το Εκπαιδευτικό Δράμα στο παιδί για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, υπογραμμίζουν τόσο ο Slade (στο Τσιάρας, 2014: 28), όσο και η Λάζου (στο Καλλιάντα, 2009: 278).

#### **4.3.2 Το ΘεΕ και οι Δεξιότητες της Μάθησης**

Όσον αφορά τη συσχέτιση του μαθήματος του Θεάτρου με τις δεξιότητες της μάθησης, μπορούμε να πούμε ότι το Θέατρο στην τάξη είναι ένας πολυαισθητηριακός

τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, που διευκολύνει τη γνωστική ενδυνάμωση του μαθητή (Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1170) και ότι η χρήση της θεατρικής φόρμας συντελεί στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της εισερχόμενης γνώσης (Λάζου, στο Καλλιάντα, 2009: 278). Μέσα από τα μαθήματα τέχνης, οι μαθητές αποκτούν διανοητικές δεξιότητες, αναπτύσσουν τη νοημοσύνη, ακόμα περισσότερο: η τέχνη από μόνη της, αποτελεί έκφραση της νοημοσύνης, υποστηρίζει ο Kempre (2005: 27).

Ο ειδικός του Εκπαιδευτικού Δράματος και καθηγητής θεάτρου στο Πανεπιστήμιο της Utah, Xan Johnson, ερευνά εδώ και πολλά χρόνια τις συνδέσεις μεταξύ του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και της μάθησης. Ο Johnson (2003), παρατηρεί ότι «ο εγκέφαλος δίνει προτεραιότητα στα πιο απαιτητικά από συναισθηματικής άποψης δεδομένα σε κάθε στιγμή, [και] τα οποία ακολούθως ζητούν συνειδητή προσοχή η οποία παρακινεί την κινητική και γνωστική δράση που οδηγεί σε νέα γνώση και νέα διαμορφωμένη μνήμη». Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, το Θέατρο στην Εκπαίδευση, το οποίο είναι από τη βάση του συνδεδεμένο με τα ανθρώπινα συναισθήματα, δεν είναι μόνο επιθυμητό δημιουργικό μέσο το οποίο συνδέεται με τη μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο, αλλά μπορεί επίσης να παρέχει και έναν άμεσο δρόμο για να προσελκύσει τους μαθητές συνδέοντας τη μαθησιακή με τη συναισθηματική και κινητική τους εμπειρία (De Water, McAvoy, Hunt, 2015: 18-19). Η νευροεπιστήμη υποστηρίζει τη συσχέτιση της συναισθηματικής εμπλοκής –που δημιουργεί το Δράμα– με τη γνωστική λειτουργία που θα παραμείνει στη μνήμη (Iveson, in Peter, 2009: 10). Φαίνεται ότι η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο «ξεκλειδώνει» μηχανισμούς και νευροχημικές διόδους, που διαφορετικά θα έμεναν στην αφάνεια (Sherratt, Peter, in Peter, 2009: 10).

Ακόμα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση δύναται να προσεγγίσει μαθητές που δεν προσαρμόζονται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και να δώσει νέα κίνητρα σε αυτούς που ήδη θεωρούνται επιτυχημένοι. Σύμφωνα με τους De Water, McAvoy, Hunt (2015: 8), μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση των βασικών σχολικών μαθημάτων και να προωθήσει τη μεταγνώση. Η Backstrom, το 1989, μελέτησε για ένα τρίμηνο ομάδα μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων. Στα συμπεράσματά της καταγράφηκε, ανάμεσα σε άλλα, βελτίωση της σχολικής επίδοσης στα μαθήματα (Τσιάρας, 2014: 51-52).



### 4.3.3 Το ΘεΕ και η Γλωσσική Ανάπτυξη

Από τις απαρχές του ως ανεξάρτητο αντικείμενο, το Θέατρο στην Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για να συμβάλλει ειδικότερα στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης (De Water, McAnoy, Hunt, 2015: 8). Πληθώρα μελετητών έκτοτε, έχουν καταγράψει την εξαιρετικά θετική αυτή συσχέτιση:

Η μελέτη της Carrol με τίτλο *Αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία, ο ρόλος του Δράματος στην ομιλία δασκάλου-μαθητή*, έδωσε συμπεράσματα για θετικές πρωτοβουλίες των μαθητών στη λεκτική έκφραση με μεγαλύτερη ποικιλία απ' ό,τι συνήθως και στην ταυτόχρονη κατάκτηση από μέρους τους υψηλότερων επιπέδων αφαίρεσης και γλωσσικής ικανότητας (Τσιάρας, 2004: 50). Όμοια συμπεράσματα βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων με την εφαρμογή προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού, έδωσε και η διδακτορική έρευνα της McCullough (Τσιάρας, 2014: 51).

Το Δράμα, με τις πολλές μορφές του στην Εκπαίδευση, έχει πολλά να προσφέρει σημειώνει ο Johnson (2001: 118). Η συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη, στην άρθρωση σκέψεων και συναισθημάτων είναι ανεκτίμητη. Κατά την πρώτη φάση της Δραματοποίησης, οπότε και συντίθεται το κείμενο που θα παρασταθεί, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δουλέψει με τις λέξεις, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να εντοπίσει ποια λεκτικά σχήματα είναι πιο δραστικά (Μουδατσάκης, 1994: 202).

Η Melanie Peter (in Kempe, 2005: 41) σημειώνει emphaticά ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συντελεί στη γλωσσική ανάπτυξη. Στο βιβλίο της, *Drama for All*, εξηγεί με ποιους τρόπους βελτιώνεται η γλώσσα σε όλα τα επίπεδα, από την κατανόηση των συμβολισμών, το λεξιλόγιο, τη σωστή άρθρωση και ακρίβεια στην ομιλία, μέχρι την ικανότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Μάλιστα, για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το Δράμα καταγράφεται ως εξαιρετική επιλογή.

### 4.3.4 Το ΘεΕ και η Κοινωνικοποίηση

Από τις απαρχές του ως ανεξάρτητο αντικείμενο, το Θέατρο στην Εκπαίδευση θεωρήθηκε χρήσιμο για τη συμβολή του στην κοινωνικοποίηση του μαθητή (De Water,

McAvoy, Hunt, 2015: 8). Όπως παρατηρεί και ο Γραμματάς (2011: 46, 54, 71-73), το Θέατρο στο Σχολείο υπηρετεί τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων αναγνωρίζουμε και τη διαμόρφωση υγιών, ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να ενταχθούν, αργότερα, ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Ο Πούχχερ (1997: 17), με τη σειρά του, επισημαίνει ότι το Θέατρο στο Σχολείο μπορεί να ξεκίνησε με το ανέβασμα παραστάσεων έργων του παγκόσμιου δραματολογίου με πατριωτικό ή παραμυθιακό χαρακτήρα, εξελίχθηκε ωστόσο με την ανάδειξη πιο ελεύθερων μορφών έκφρασης, οι οποίες βασίζονται και στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας, της ανοχής και της εκτίμησης του άλλου, του διαφορετικού. Μέσω του παιχνιδιού και της φαντασίας, οι νέοι αναπτύσσουν την κατανόηση και την εμπιστοσύνη στον απέναντι, επίσης την ενσυναίσθηση, καθώς φαντάζονται τις ζωές των άλλων (Brown, in McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 218). Ο Γραμματάς (2011: 78) καταγράφει επίσης την καλλιέργεια διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης, εφόσον αναγνωρίζει ότι οι θεατρικές δραστηριότητες φέρνουν σε αμοιβαία κατανόηση και επικοινωνία όλα τα εμπλεκόμενα άτομα ανεξάρτητα από την καταγωγή και πολιτισμική τους θέση.

Ειδικότερα, το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τα όρια της συνύπαρξης, βιώνοντας την εμπειρία της ομάδας, επισημαίνει ο Κουρετζής (2008: 113-114). Παίζοντας, το παιδί καλλιεργεί την κοινωνικότητά του, εξασκείται στο να ακολουθεί τους κανόνες, δύναται να εκτονώσει την πλεονάζουσα ενέργειά του, τα ένστικτα και τις ανταγωνιστικές ορμές του, ενώ προσαρμόζεται και δίνει λύσεις σε προβλήματα, υποστηρίζει η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2011: 67-68). Μέσω του παιχνιδιού ο μαθητής επιλύει θέματα, δοκιμάζει με ασφάλεια ρόλους, μοιάζει να μπορεί να ελέγξει και να αντιληφθεί με επάρκεια το περιβάλλον του κι αυτό του προσφέρει ικανοποίηση (De-Hart et al, στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 65). Ταυτόχρονα, ωριμάζει κοινωνικά (Hetherington & Parke, στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 68). Ταλαντευόμενο ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, αλλά σε τόπο και χρόνο ορισμένο, το παιδί που συμμετέχει στο Θεατρικό Παιχνίδι, δοκιμάζει ακόμα και να αλλάξει την περιρρέουσα πραγματικότητα, παρατηρεί η Σέξτου (1998: 19-20).

Ένα ακόμη εξαιρετικό εργαλείο είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα: Σαν μια πρόβα ζωής, η Heathcote (στο Τσιάρας, 2014: 55-56) παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο Δράμα προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο και να συμπεριφερθούν κατάλληλα σε πραγματικές –παραπλήσιες με αυτές που βίωσαν στο Δράμα–

κοινωνικές καταστάσεις. Ένας φανταστικός κόσμος οικοδομείται και οι μαθητές της Heathcote προσκαλούνται στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος, δοκιμαζόμενοι πάνω σε διλήμματα που προκύπτουν (Τσιάρας, 2014: 57).

Το Δράμα ενισχύει τις δυνατότητες κοινωνικοποίησης με παιγνιώδη τρόπο, συμπεραίνει και ο Peter (2003: 21, 24). Με ευχάριστο τρόπο το παιδί που συμμετέχει στις δραματικές διαδικασίες αναπτύσσει τις σχέσεις με τους γύρω του (Peter, 2009: 10). Μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος, το παιδί παρατηρεί τις κοινωνικές καταστάσεις, συνειδητοποιεί τη δομή τους και αποφεύγει –στο παρόν και στο μέλλον– τον κίνδυνο παρορμητικών συμπεριφορών χωρίς ουσία (Giri, στο Τσιάρας, 2014: 28).

Καταλήγοντας, το Θέατρο στην τάξη είναι ένας πολυαισθητηριακός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, που διευκολύνει την κοινωνική ενδυνάμωση του μαθητή (Toivanen, Halkilahti, Ruismäki (2013: 1170). Σύμφωνα με τον Brown (in McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 62, 218), όταν καλλιεργούνται οι τέχνες στα σχολεία, δημιουργείται μια αίσθηση «ανήκειν» που μπορεί να φέρει τους νέους «σε συγχρονισμό με τους γύρω τους». Επιπλέον, η τέχνη προάγει την κοινότητα, «είναι κυριολεκτικά κοινωνία».

#### **4.3.5 Το ΘεΕ, η Προσωπική Ενδυνάμωση και η Συναισθηματική Ισορροπία**

Το παιχνίδι εν γένει αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για τη συναισθηματική πρόοδο του παιδιού. Μέσω αυτού φέρνει στην επιφάνεια συναισθήματα, επιλύει θέματα που το απασχολούν (De-Hart et al, στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 65). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη σειρά του, μπορεί να επικεντρώσει στη βαθιά κατανόηση του εαυτού, να συνδέσει τους συμμετέχοντες με τον εαυτό τους, να συμβάλει στη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή (De Water, McAvoy, Hunt, 2015: 8). Με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο, το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του, ενισχύει τη συναισθηματική του νοημοσύνη μέσα από το Δράμα (Peter, 2009: 10, 21, 24).

Ένας από τους στόχους του Θεατρικού Παιχνιδιού και του Αυτοσχεδιασμού στο Σχολείο, υποστηρίζει η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (2002: 16-17), είναι η ψυχοσωματική απελευθέρωση από άχρηστα έως επιζήμια φορτία που τυχόν έχει εισπράξει το άτομο από το περιβάλλον του. Κάποιες σκληρές λέξεις, φόβοι και

συμπλέγματα, μπορεί να οδηγούν το παιδί σε άτολμη ή επιθετική συμπεριφορά. Με το Θέατρο στο Σχολείο, πνέει άνεμος ελευθερίας, τίποτε δεν είναι δεδομένο, τα πάντα είναι προς ανακάλυψη, όπως και ο νέος τους εαυτός που διαφορετικά θα έμενε στην σκιά. Με τους τρόπους του ΘεΕ, συμπληρώνει ο Γραμματάς (2014α: 23), οι μικροί μαθητές ενεργοποιούν το ψυχο-πνευματικό τους δυναμικό, ανακαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητάς τους που δεν εκδηλώνονται σε άλλες στιγμές του εκπαιδευτικού τους βίου. Στην ίδια κατεύθυνση σκέψης και η Αλκυσίς (1984: 7-8, 1989: 28), υποστηρίζει ότι το άτομο που συμμετέχει στις δραματικές δραστηριότητες σταδιακά ξεπερνά τις αναστολές του, τονώνει το αυτοσυναίσθημα, διαμορφώνει ταυτότητα, εκτονώνει τη φόρτιση, αποφεύγει τις συγκρούσεις, δοκιμάζει εμπειρίες που πραγματώνουν το είναι του.

Το Σχολικό Θέατρο μπορεί, σύμφωνα με τον Γραμματά (2011: 19-20), να εκτονώσει το πλεονάζον ενεργειακό δυναμικό του μαθητή, να λειτουργήσει λυτρωτικά. Μέσα από τη βίωση δηλαδή ψυχοδραματικών καταστάσεων, τόσο κατά την προετοιμασία όσο και τις στιγμές της απόδοσης του θεατρικού ρόλου, είναι πιθανό το καταπιεσμένο ψυχικό δυναμικό να εκφράζεται με έναν τρόπο θετικό και να αποτρέπονται πιθανές άλλες δυσάρεστες διοχετεύσεις.

Μιμούμενο καταστάσεις το παιδί, ελέγχοντας το σώμα του, μαθαίνει ταυτόχρονα να ελέγχει τα συναισθήματα και τους φόβους του. Μιμούμενο ότι κλαίει στο ρόλο του, απομακρύνεται από τα δάκρυα στην πραγματική ζωή. Για να αποδώσει τη συγκίνηση δεν χρειάζεται να βιώσει μια δυσάρεστη εμπειρία, ούτε καν να την οικειοποιηθεί. Η αποστασιοποίηση είναι ο τρόπος δουλειάς με τα παιδιά (Faure, Lascar, 1988: 13).

Με τη δραματοποίηση καταστάσεων, το παιδί μπορεί να λάβει την ικανοποίηση ότι έχει τη δυνατότητα να ελέγξει κάποιες καταστάσεις προβληματικές που το πιέζουν είτε το ενοχλούν στην καθημερινότητά του (Freud, στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 65).

Το Δράμα, με τις πολλές μορφές του στην Εκπαίδευση, έχει πολλά να προσφέρει, σημειώνει ο Johnson (2001: 118). Η συμβολή του στην άρθρωση σκέψεων και συναισθημάτων είναι ανεκτίμητη. Μας προσφέρει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση σοβαρών ζητημάτων, την ευκαιρία να χαρούμε σε καλλιτεχνικές προσπάθειες που μοιράζονται με άλλους. Μπορεί να προσφέρει όχι μόνο μια σύντομη ανάπαυλα από τη ζοφερή πραγματικότητα, αλλά και έναν τρόπο επιστροφής σε αυτήν την

πραγματικότητα με δεξιότητες αντιμετώπισης. Προσφέρει σε όσους εργάζονται με παιδιά και νέους μια σειρά προσιτών στρατηγικών που θα βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ενδυνάμωσης.

#### **4.3.6 Το ΘεΕ και η Αισθητική Καλλιέργεια**

Το Σχολικό Θέατρο διαμορφώνει αβίαστα το αισθητικό και καλλιτεχνικό κριτήριο του μαθητή, ο οποίος αναπτύσσει σταδιακά τη συνείδηση του μελλοντικού θεατή (Γραμματάς, 1997: 115-6, 191, Γραμματάς, 2011: 57, Beauchamp, 1998: 63-64), καθώς ευαισθητοποιείται ως προς τις τέχνες (Άλκηστις, 1984: 7-8). Αυτό το, υπό διαμόρφωση, θεατρικό κοινό του μέλλοντος, δεν θα αρκείται στο εύκολο θέαμα, ούτε θα ανέχεται τη ρηχή διασκέδαση και τον ευτελισμό του βίου, υποστηρίζει ο Πούχγερ (1997: 73).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 :

### Αποτελέσματα της Έρευνας

#### 5.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και οι Δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs)

Σε αυτήν την ενότητα της εργασίας μας, επιχειρούμε να αποτυπώσουμε τη θετική συσχέτιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τις δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας. Στο παρόν κεφάλαιο σταχυολογούνται αποσπάσματα από τις γενικές καταγραφές των μελετητών, οι οποίες αφορούν σε παραπάνω από μία δεξιότητες. Στα αμέσως επόμενα κεφάλαια εξειδικεύουμε, ασχολούμενοι με την καθεμία δεξιότητα ξεχωριστά.

Το Θέατρο στο Σχολείο, παρατηρεί ο Πούχγερ (1997: 17), μπορεί να ξεκίνησε με το ανέβασμα παραστάσεων έργων του παγκόσμιου δραματολογίου με πατριωτικό ή παραμυθιακό χαρακτήρα, εξελίχθηκε ωστόσο με την ανάδειξη πιο ελεύθερων μορφών έκφρασης, οι οποίες απευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά στη δημιουργική και κριτική ευαισθησία της σχολικής κοινότητας και αναδεικνύουν πλέον και τους παιδαγωγικούς στόχους της κοινωνικοποίησης, της αυτοπραγμάτωσης και της ανοχής του διαφορετικού. Και στις αγγλόφωνες χώρες Η.Π.Α., Αγγλία, Καναδά η διδασκαλία του θεάτρου, το Δράμα στην Εκπαίδευση όπως ονομάζεται, στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητευομένων, την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στην ομάδα, τη βιωματική και ψυχο-πνευματική προσέγγιση της παρεχόμενης γνώσης. Η παιδαγωγική και διδακτική του διάσταση φαίνεται ότι υπερτερεί της καλλιτεχνικής και αισθητικής αποστολής του θεάτρου. Οι ερευνητές De Water, McAvoy, Hunt (2015: 8) παρατηρούν ότι από τις απαρχές του στις ΗΠΑ κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση υποστήριξε τους μαθητές σε μια σειρά από δεξιότητες, ανάμεσα στις οποίες είναι αυτές της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης. Στα οφέλη από την εφαρμογή του στο σχολείο, καταγράφουν και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Την ίδια εκτίμηση μοιράζεται μία από τις πρωτοπόρους ερευνήτριες και πρακτικούς του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, η Nellie Mc Caslin (in De Water, McAvoy, Hunt, 2015: 10), το 1968: η μάθηση μέσω του θεάτρου συσχετίζεται στενά με τη δημιουργική

και αισθητική ανάπτυξη του ατόμου, την κοινωνική του ανάπτυξη και τη συνεργατική του ικανότητα, τη βελτίωση των επικοινωνιακών του ικανοτήτων και την κατανόηση και εκτίμηση του πολιτιστικού υποβάθρου και των αξιών των άλλων. Και ο Slade, από τους πρωτεργάτες της κοινωνικής αναζήτησης μέσω του Δράματος στην Εκπαίδευση, παρατηρεί πόσο ανθίζει η συνεργασία και η επικοινωνία μέσα από τη δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση (Τσιάρας, 2005: 32, βλ. και Παπαδόπουλος, 2014: 168).

Είδαμε και στα εισαγωγικά μας κεφάλαια ότι η πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης στην εκπαίδευση για τις δεξιότητες ζωής είναι αυτή που δίνει έμφαση στην πράξη, που χρησιμοποιεί το διάλογο, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, είναι συνεργατική και συμμετοχική. Δίνει δηλαδή στους νέους την ευκαρία να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της μάθησης (Parry, Νομικού, 2014: 5). Κατά τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, η τέχνη –ως κύριος άξονας– μπορεί να ελευθερώσει τη δημιουργική ενέργεια του παιδιού, να προωθήσει αρμονικά και συνολικά την ανάπτυξή του από επικοινωνιακή, κοινωνική και συναισθηματική άποψη, παράλληλα με αμέριστο σεβασμό στην κριτική και επιστημονική σκέψη (Κόκκος, στο Γιωτόπουλος, 2018: 129). Μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων καλλιεργούνται οι δεξιότητες ολόπλευρης ενδυνάμωσης των μαθητών, ενισχύεται η δημοκρατική και κοινωνική ευαισθησία και η ενσυναίσθησή τους, ο διάλογος και η επικοινωνία τίθενται στο επίκεντρο της σχολικής ζωής βελτιώνοντας έτσι το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου (ΙΕΠ, 2015). Ο Kempe (2005: 27) αντιλαμβάνεται ότι μέσα από τα μαθήματα τέχνης, οι μαθητές αποκτούν καινούριες κοινωνικές, επικοινωνιακές και διανοητικές δεξιότητες, στις οποίες βασίζονται όχι μόνο για να κατανοήσουν την πραγματικότητα γύρω τους, αλλά και να επιβιώσουν σε αυτήν. Προγράμματα σχεδιασμένα με έμφαση στην ενασχόληση με τις τέχνες, έχουν αποδείξει οι μελέτες ότι ενθαρρύνουν την επικοινωνιακή διάθεση, τη συνεργατικότητα, την κριτική σκέψη (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 41, 86-87). Καλά σχεδιασμένα προγράμματα ανθρωπιστικών σπουδών και τεχνών, που εφαρμόζονται με επιτυχία, μπορούν να διδάξουν πολλές από τις δεξιότητες (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα κ.λπ.) που απαιτούνται για την επιτυχία σε μια μεγάλη ποικιλία σταδιοδρομιών. Η εκπαίδευση στις τέχνες έχει συνδεθεί με υψηλότερη δημιουργική σκέψη, βελτιωμένη αντίληψη του εαυτού ως μαθητευόμενου, πιο θετικά σχολικά κλίματα και πολλά άλλα, επισημαίνουν οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 31) και παραθέτουν το παρακάτω απόσπασμα από τον Steve Jobs: «η τεχνολογία από μόνη της δεν είναι αρκετή [...] είναι η τεχνολογία παντρεμένη με τις απελευθερωτικές τέχνες, παντρεμένη με ανθρωπιστικές επιστήμες,

που μπορεί να αποδώσει τα αποτελέσματα εκείνα που κάνουν την καρδιά μας να τραγουδά».

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος κειμένων, που έχουν γραφτεί από στοχαστές όπως ο Gardner, ο Dewey, ο Perkins, ο Broudy κ.ά. και τα οποία δείχνουν ότι η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες συμβάλλει στην πραγματοποίηση ολοκληρωμένης μάθησης, καθώς την ίδια στιγμή της γνωστικής προσέγγισης ενεργοποιείται και η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική έκφραση και η φαντασία των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2011: 11, βλ. και Catterall, in Arts and Education Partnership, 2004: 12). Η ενασχόληση με τις τέχνες, υποστηρίζει η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020: 126-128), δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών διαύλων επικοινωνίας στον μαθητή –διαμέσω των λέξεων, των εικόνων, των αντικειμένων, του σώματος, των κινήσεων και των ήχων–, αλλά και δημιουργικής σκέψης και κριτικής επεξεργασίας της πληροφορίας και των αισθητικών έργων.

Τα πρόσφατα Πρότυπα της Αισθητικής Αγωγής της Βόρειας Αμερικής (National Coalition for Core Art Standards, 2013) προβάλλουν ως απολύτως αναγκαία την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της περιέργειας, της κριτικής και καινοτόμας σκέψης, της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας διαμέσω των Τεχνών στην εκπαίδευση (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 59). Παρόλο που πολύ συχνά ο τρόπος σχεδιασμού του σχολικού προγράμματος δεν το επιτρέπει, ωστόσο ο στόχος της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση παραμένει παιδαγωγικός για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της συμμετοχικότητας και της πολυτροπικής επικοινωνίας των μαθητών (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 22). Ο Γραμματάς (2014, Πάμμουσος: 17) υπερθεματίζει για την αναγκαιότητα ανεύρεσης τρόπων διδασκαλίας και μάθησης στο Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα, οι οποίοι θα αναθεωρήσουν τα παραδοσιακά πρότυπα, θα ενεργοποιήσουν πολυδιάστατα τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των εκπαιδευόμενων, θα ενισχύσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, θα εστιάσουν στους τρόπους της μεταξύ τους επικοινωνίας. Τα μαθήματα της Τέχνης και του Πολιτισμού προσφέρουν όλες τις παραπάνω δυνατότητες, γι' αυτό και τα εκπαιδευτικά συστήματα επιστρέφουν σε αυτά παρόλο που για κάποιο διάστημα τα είχαν περιθωριοποιήσει προκρίνοντας αυστηρά το τεχνικοκρατικό και υλιστικό μοντέλο. Τα σύγχρονα μέσα μάθησης και διδασκαλίας –ανάμεσά τους το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και η διερευνητική δραματοποίηση, το χάπενινγκ– αναπτύσσουν πολυδιάστατα τη συνεργατικότητα των μελών της ομάδας μάθησης, ενδυναμώνουν την επικοινωνιακότητα διαμορφώνοντας διαδραστικό περιβάλλον



μάθησης, αυξάνουν τη δημιουργικότητα του εκπαιδευόμενου μέσα από την αισθητική και καλλιτεχνική έκφραση. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το Θέατρο προκρίνεται ανάμεσα στα υπόλοιπα μαθήματα των Τεχνών για την ανάπτυξη των παραπάνω δυνατοτήτων του μαθητή, επειδή συνιστά μια σύνθετη καλλιτεχνική έκφραση και ένα ιδιάζων επικοινωνιακό σύστημα (Γραμματάς, 2014γ: 18, Πατσαλίδης, 2014: 31-32, Γραμματάς, 2014α: 75-76).

Αντιλαμβανόμαστε την εμπύχωση στην εκπαίδευση ως βιωματική αγαπητική οργάνωση της ομάδας και διαλεκτική διδασκαλία, που κινητοποιεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων στο κοινοτικό περιβάλλον, αποσκοπώντας στη διαπροσωπική ανάπτυξή τους, μέσα από την συγκινησιακή εμπειρία και την κριτικό-στοχαστική στάση, συμπληρώνει ο Παπαδόπουλος (2010: 55). Υπό το φως του μοντέλου του Tuckman, η αλληλεπίδραση και ψυχοδυναμική ωρίμανση της ομάδας στη θεατρική εμπύχωση, περνάει αρχικά από τη Φάση της Αναγνώρισης όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται, συνεργάζονται και επικοινωνούν μέσα από μια σειρά προ-θεατρικών δραστηριοτήτων. Έπειτα, στη Φάση της Διερεύνησης, μέσα από θεατρικούς ρόλους αλλά και εκτός ρόλου, επιτυγχάνεται η ενίσχυση της επικοινωνίας των μελών και της κατανόησης. Τέλος, κατά τη Φάση του Στοχασμού-Αξιολόγησης αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η συνειδητοποίηση μέσα από την αποτίμηση των όσων έχουν προηγηθεί.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη (2000: 18-19) διαπιστώνει ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν βιωματικό τρόπο ομαδικής, δημιουργικής έκφρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας (βλ. και Ζώνιου, Γουναράς, 2007: 225). Μέθοδοι και τεχνικές που προωθούν την επικοινωνία και την έκφραση, όσο και τη δημιουργικότητα, είναι τα παιχνίδια ρόλων, οι τεχνικές αυτόματης γραφής, προφορικής, σωματικής και αισθητικής έκφρασης, φαντασίας, οι τεχνικές του θεάτρου και γενικά τεχνικές που διευκολύνουν την εμβάθυνση του προσωπικού και του ομαδικού βιώματος (Μπακιρτζής, 2006: 158, 345).

Ο συμμετέχων στις δραματικές δραστηριότητες μπορεί να εξασκηθεί νοητικά σε διαφορετικά επίπεδα, όπως είναι η επινόηση, η εφευρετικότητα και η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, η ανάλυση και η κρίση. Καλλιεργούνται επίσης, οι δεξιότητες της ομαδικής αλληλεπίδρασης μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες (Τσιάρας, 2014: 145).

Το παιχνίδι των ρόλων μειώνει τυχόν φόβους του παιδιού για κοινωνική συναναστροφή, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του ενώ αυξάνει την ευχαρίστηση που μπορεί να εισπράξει μέσα από την επικοινωνία με τον άλλο. Η επικοινωνία γίνεται ένα παιχνίδι, θα λέγαμε ότι διευκολύνεται σημαντικά. Πολλοί κοινωνικοί ρόλοι δοκιμάζονται προετοιμάζοντας το νεαρό άτομο για τη συνέχιση της ζωής του (Πούχγερ, 1997: 59). Για να εντοπίσει το παιδί τις καταστάσεις στις οποίες συμμετέχει με ρόλο, επιστρατεύει τη δημιουργική του φαντασία (Πούχγερ, 1997: 60-61), ενώ για να βρει τα στοιχεία του ρόλου του, χρησιμοποιεί και την κριτική του σκέψη (Πούχγερ, 1997: 61).

Η συνεργατική μάθηση σε ομάδες ενισχύει τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με το παιχνίδι των ρόλων και οι συζητήσεις επιδρούν περαιτέρω θετικά στην απόκτηση των τεσσάρων παραπάνω δεξιοτήτων (Four Cs) (Nganga, 2019: 26-57). Τα παιχνίδια συνεργασίας και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αυτά συνεπάγονται, εκτός του ότι καλλιεργούν τη μάθηση, ευνοούν τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της φαντασίας (Vygotsky, in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 7).

Ως χώρος συνάντησης συνομηλίκων, το σχολείο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκήσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, να δοκιμάσουν διαφορετικά μοντέλα σχέσεων (Babalís, Tsoli, 2017: 29). Τα μοντέλα σχέσεων, που σημειώνουν οι δύο ερευνητές, μπορούν να δοκιμάζονται τόσο μέσα από παιχνίδια ρόλων όσο και μέσα από τις λοιπές τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός, καθώς ιδανικά πρέπει να δίνει το στίγμα της ανοιχτής επικοινωνίας και αμοιβαίας συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την πρωτοβουλία, τον αλληλοσεβασμό και το αίσθημα της ασφάλειας μέσα στην τάξη του (Babalís, Tsoli, 2017: 24-25, 28). Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας ομάδας είναι και το πρώτο στάδιο στη διερευνητική Δραματοποίηση, η οποία αν επιτευχθεί μέσα από ειδικές ασκήσεις και παιχνίδια και χάρη στην ικανότητα του εμπνευστή να την εμπνεύσει, τότε εγγύαται ένα ευχάριστο όσο και αναγκαίο κλίμα, όπου τα παιδιά αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν άνετα, να συνεργαστούν σε περιβάλλον ασφάλειας, νιώθουν ότι κάτι τους ενώνει με τους άλλους (Παπαδόπουλος, 2010: 126).

Η Δραματοποίηση, συμπληρώνει ο Παπαδόπουλος (2010: 122, 142) δημιουργεί το κατάλληλο συνεργατικό περιβάλλον για να αλληλεπιδράσουμε, να δημιουργήσουμε νόημα και, έτσι, να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και να αλλάξουμε. Το περιβάλλον της

διερευνητικής Δραματοποίησης είναι ιδιαίτερα διαλεκτικό. Στην προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν τα εκπεμπόμενα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα, αλλά και τις προθέσεις των ρόλων, οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στις διαδικασίες –μέσα σε ρόλο είτε εκτός– αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Η επικοινωνία προκύπτει είτε από τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, είτε από τον στοχασμό πάνω στις προβαλλόμενες καταστάσεις. Οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται ότι μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία θα αποκομίσουν χρήσιμες εμπειρίες που αφορούν κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Το παιδί που εμπλέκεται στη διαδικασία της Δραματοποίησης μαθαίνει να συνεργάζεται, να υποχωρεί, να σέβεται και να μπαίνει στη θέση του άλλου. Οδηγείται σε σύνθετες νοητικές λειτουργίες, αναπτύσσει τη δημιουργική του φαντασία, απολαμβάνει τις τέχνες, τις μαθαίνει, γίνεται δημιουργός τους (Άλκηστις, 1989: 28, 42).

Η Δραματοποίηση ιστοριών εκπέμπει άμεσα τα κίνητρα των παιδιών και τους επιτρέπει να σκέφτονται με πιο εξελιγμένο τρόπο (Wright et al., in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 6), βοηθώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και στο ξεδίπλωμα της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης.

Θα λέγαμε ότι χωρίς αμοιβαία επικοινωνία και συνεργασία όλων των συντελεστών δεν είναι δυνατόν να προχωρήσει η διαδικασία της Δραματοποίησης. Μάλιστα, με τη δουλειά αυτή δίνεται η δυνατότητα στον ίδιο τον μαθητή να ξεπεράσει τυχόν προβλήματα επικοινωνίας που έχει στη σχολική τάξη, σημειώνει εύστοχα ο Γραμματάς (2014α: 107).

Η Smithner (2011: 222) προτείνει τη χρήση του δημιουργικού Δράματος, το οποίο θεωρείται ευρέως ότι ενισχύει την ικανότητα κριτικής σκέψης, βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας, αυξάνει τη γνώση του εαυτού και του άλλου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα οι εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν ως καινοτόμο εργαλείο και οι φοιτητές που το ασκούν στην πράξη διαπιστώνουν ότι χάρη σε αυτό, ο δάσκαλος γνωρίζει αθέατες πλευρές του μαθητή/τριας του, συνεργάζεται μαζί του και συνδημιουργεί (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 13, Kempe, 2005: 35). Η Pennington (στο Καλλιάντα, 2009: 279) σημειώνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δύναμη του Εκπαιδευτικού Δράματος όταν συνειδητοποιήσουν ότι είναι ένα δημιουργικό εργαλείο στα χέρια τους που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ανά πάσα στιγμή συνεργαζόμενοι. Καθώς δημιουργούν μια ιστορία και διερευνούν το θέμα της, υποδύονται ρόλους και

αλληλεπιδρούν, βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν και εντέλει αναστοχάζονται τις πράξεις τους. Μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος προωθείται η συνεργατική, βιωματική μάθηση, ενώ καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η αναπτύσσεται η κοινωνική υπευθυνότητα (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 19, 26, 29). Το Εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της σκέψης, της έκφρασης και της δημιουργικότητας, την ίδια στιγμή που εξυπηρετεί παράλληλους παιδευτικούς σκοπούς, όπως η καλλιέργεια της συλλογικότητας, της επικοινωνίας και της δημιουργικής έκφρασης, επισημαίνει και ο Παπανδρέου (στο Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 11).

Οι Faure και Lascar (στο Γραμματάς, 1999α: 73-74) αναδεικνύουν τη γνήσια διάθεση επικοινωνίας με την οποία προσέρχονται τα παιδιά στο Θεατρικό Παιχνίδι, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την αίσθηση της ομαδικότητας και το στοιχείο της συλλογικότητας. Το στοιχείο αυτό της επικοινωνίας είναι ουσιαστικό, σύμφωνα με τον Κουρετζή (στο Γραμματάς, 1999α: 77), αφορά δε και την επικοινωνία με τον εαυτό. Οι δεξιότητες της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της ένταξης στην ομάδα συγκαταλέγονται στα οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού (Κουρετζής, 2008: 113-114, 2001: 17, 29, Κουρετζής, στο Σταμάτης, 2015: 415, Courtney, in Beauchamp, 1998: 65).

Φαίνεται ότι υπάρχει καθολική συμφωνία ανάμεσα στους μελετητές για τα οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού, όχι μόνο όσο αφορά στη φυσική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική του πρόοδο. Ειδικότερα, στο Δημοτικό σχολείο, το Θεατρικό Παιχνίδι διευκολύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, καλλιεργεί σχέσεις αλληλοκατανόησης, αλληλοσεβασμού, συναίνεσης και συνεργασίας, παρατηρεί και ο Τσιάρας (2004: 9, 41, 56-57). Το παιδί, μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, απελευθερώνει τη φαντασία του, ενώ παράλληλα ικανοποιεί την ανάγκη του για δράση, επικοινωνία και δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2004: 9-10).

Το Θεατρικό Παιχνίδι, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 49, 90, 95) δεν είναι διδασκαλία θεάτρου και θεατρικής παράστασης, αλλά μέθοδος αυθόρμητης, ελεύθερης και αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης που ευνοεί την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της διαπροσωπικής διαλογικής ευφυΐας, ξεδιπλώνει τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία και την πρωτοτυπία, ευελιξία και ευχέρεια της σκέψης των

παιδιών, ενώ παράλληλα, μπορεί να κινητοποιήσει και την κριτικο-στοχαστική σκέψη όλων των εμπλεκομένων. Κατά την α' φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, συνεχίζει, επιλέγονται ασκήσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας που θα συντελέσουν στο κτίσιμο υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της ομάδας που τώρα δημιουργείται. Κατά τη β' φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, όπου τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τους δικούς τους ρόλους, μπορούν να φτάσουν σε περισσότερες από μία λύσεις μέσα από τη διαλεκτική επικοινωνία στην ομάδα τους, αναπτύσσουν τις συνεργατικές και κριτικο-στοχαστικές τους ικανότητες μέσα από τη συλλογική δημιουργία, ενώ στη γ' και τελευταία φάση του Παιχνιδιού εκφράζουν την απολογιστική τους σκέψη είτε μέσα από διάλογο, είτε με καταγραφή σε σημειωματάρια και προσωπικά ημερολόγια, ακόμα και με τη δημιουργία ενός εικαστικού έργου στο οποίο θα δηλωθεί το αποτύπωμα όλης της πρότερης εμπειρίας τους (Παπαδόπουλος, 2010: 102, 104).

Το Θεατρικό Παιχνίδι διευρύνει την επικοινωνιακή διάθεση του ατόμου, σπάει το μονωτικό του κέλυφος, τον προσκαλεί –όπως και η Δραματοποίηση– στο να μπει και να ζήσει με την ομάδα. Μάλιστα επιθυμεί και απολαμβάνει το επίτευγμα της συνεργασίας. Επίσης, διευρύνει τη σκέψη του, οξύνει τη δημιουργικότητά του και το καλλιτεχνικό του ένστικτο που ειδιάλλως θα παρέμενε ανεξερευνήτο (Μουδατσάκης, 1994: 67-69).

Σύμφωνα με τον Λενακάκη (συνεργασία στο Γραμματάς, 2014α: 203), το θέατρο και το παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να εκκινούν το δημιουργικό και κριτικό διάλογο, μέσα από την αφύπνιση όλων των αισθήσεων αλλά και την αναζήτηση διαφορετικών σημασιών στα συμβάντα.

Συμμετέχοντας στο παιχνίδι, το παιδί ενεργοποιεί την κοινωνική και επικοινωνιακή του φύση (Σταμάτης, 2015: 396), ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Bredenkamp, Copple, στο Σταμάτης, 2015: 396).

Η σχολική παράσταση πάλι, εκτός από την άνεση στην επικοινωνία, με την οργάνωση του προφορικού λόγου και την καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, επιτυγχάνει και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων (Πούχγερ, 1997: 73). Η θεατρική παράσταση [...] αποτελεί συνθήκη επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και δημιουργικής έκφρασης διδασκόντων και διδασκομένων (Γραμματάς, 2003: 489). Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες του Σχολικού θεάτρου, από τη φάση της προετοιμασίας έως την τελική τους έκθεση στα μάτια του

κοινού, εκτός του ότι αυξάνει το ενδιαφέρον τους για γνώση και επικοινωνία, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, της συνεργατικότητας και της αίσθησης της συλλογικότητας, ενώ παράλληλα απελευθερώνει όλο το κρυμμένο έως και καταπιεσμένο πολύ συχνά από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο, δημιουργικό τους δυναμικό (Γραμματάς, 1997: 119-120).

«Όταν τα παιδιά θα έχουν ξεχάσει πολλές από τις γνώσεις που απέκτησαν σπασμωδικά, αποστηθίζοντας και βιώνοντας τον πανικό των εξετάσεων, θα θυμούνται τις εμπειρίες συνεργασίας, δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας που τους χάρισε το βίωμα του θεάτρου. Οι θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο αποτελούν πολύτιμο συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των αυριανών πολιτών. Η Θεατρική Αγωγή συμβάλλει στη διάπλαση μαθητών κοινωνικών, δημιουργικών και κριτικών, ως μέσο οι θεατρικές δραστηριότητες επιτρέπουν να περάσουμε από το σχολείο της απομνημόνευσης στο σχολείο της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Από το Νηπιαγωγείο χρειάζεται να ξεκινάει η Θεατρική Αγωγή και να ολοκληρώνεται στο τέλος του Λυκείου, ενός Λυκείου που δεν θα είναι προθάλαμος του Πανεπιστημίου αλλά χώρος ανθρωπιστικής παιδείας (Παπανδρέου, στο Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 11). Προς επίρρωση των λόγων του Παπανδρέου, ο Παπαδόπουλος (2010: 41) επισημαίνει ότι ζητούμενο της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης είναι η δημιουργική και κριτικο-στοχαστική σκέψη, που αναπτύσσεται μέσα από ένα παιγνιώδες, βιωματικό και διερευνητικό πεδίο μάθησης ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα μπορούν βέβαια να επιτευχθούν και με άλλες μεθόδους, όχι μόνο δια του θεάτρου. Στο θέατρο όμως επιτυγχάνονται με τον τρόπο της ίδιας της ζωής, μάς υπενθυμίζει η Φραγκή (2004: 201), κι έτσι αυτός είναι ο λόγος που η διαδικασία μοιάζει με παιχνίδι, με «προπόνηση ζωής». Και ίσως για τον ίδιο λόγο, οι αποκτηθείσες δεξιότητες μπορούν πιο εύκολα να μεταφερθούν και στην πραγματική ζωή του ατόμου που τις διδάχθηκε διαμέσω του θεάτρου.

## **5.2 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Επικοινωνίας**

Η λειτουργία της εκπομπής μηνύματος κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, συνιστά μια βιωματική εμπειρία προσωπικής συμμετοχής και διαμόρφωσης του εαυτού (Μπακιρτζής, 2006: 38). Ωστόσο, ο τρόπος που συμπεριφερόμαστε και επικοινωνούμε, δεν συναντά απαραίτητα τον βαθύτερό μας εαυτό ή τη δομή της προσωπικότητάς μας, παρά μόνο, σύμφωνα με τον Καναδό Erving Goffman (στο Μπακιρτζής, 2006: 40-41), υιοθετούμε μια σειρά από ρόλους, στάσεις, χειρονομίες, εκφράσεις και τρόπους οι οποίοι συνιστούν την προσωπική και κοινωνική μας ταυτότητα. Αυτόν τον νέο «εαυτό» τον παρομοιάζει μάλιστα με μια σκαλωσιά και μιλάει για *πλαισίωση* του ρόλου που εκθέτουμε. Αυτός που θα βρεθεί απέναντί μας, αποκωδικοποιεί ή *αναπλαισιώνει* το μήνυμα που λαμβάνει από εμάς, σύμφωνα με τα δικά του βιώματα και αντιλήψεις. Η επικοινωνιακή διαδικασία, όπως αποτυπώνεται εδώ, θυμίζει τη θεατρική παράσταση, τους ρόλους που παριστάνουν οι συμμετέχοντες σε αυτήν και την επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους θεατές τους, οι οποίοι αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που λαμβάνουν από τους πρώτους.

Στην αρχέγονη μορφή του, το θέατρο γεννήθηκε όταν οι άνθρωποι θέλησαν να επικοινωνήσουν, μέσα από έναν ρόλο, με ένα άλλο πρόσωπο, πνεύμα ή Θεό (Κουρετζής, 2001: 30). Η ανάγκη ανταπόκρισης στα λεγόμενα του χορού είναι που προκαλεί τον Θέσπη να σταθεί απέναντί του και να συνδιαλλαγεί, να επικοινωνήσει μαζί του, να συνομιλήσει. Και εγένετο θέατρο. Το οποίο υπήρξε ένας κόμβος επικοινωνίας στην ελληνική αρχαιότητα, όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (2000: 17). Αποτέλεσε έναν πυρήνα ζωής, όπου συναντήθηκαν οι πολίτες με το κράτος, την εξουσία, τα επιφανή πρόσωπα και τους συμπολίτες τους. Ο θεατής γινόταν συγχρόνως δέκτης και πομπός, κοινωνός των κοινωνικοπολιτικών δρωμένων. Και στη διαχρονική του πορεία όμως, το θέατρο λειτούργησε ως ένας ανοιχτός διάυλος επικοινωνίας, ένας φορέας μετάδοσης ιδεών, έκφρασης πολιτικών θέσεων, ιδανικών και διαμόρφωσης της κοινής γνώμης.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη σειρά του, δημιουργήθηκε για να συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, στην ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων και των ιδεών τους, σύμφωνα με τον Vallins (in Nicholson, 2009: 25). Τόσο ως διδακτική μεθοδολογία, όσο και ως διδασκόμενο μάθημα, το ΘεΕ συνιστά εκτός από καλλιτεχνική έκφραση και ένα σύστημα επικοινωνίας (Γραμματάς, 2014γ: 19, βλ. και Σωτηροπούλου-Zορμπαλά, 2011: 114, Σταμάτης, 2015: 395, Γραμματάς, 1999β: 91). Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να αντιληφθούμε με ποιους τρόπους το ΘεΕ λειτουργεί όχι μόνο ως επικοινωνιακό σύστημα αυτό καθαυτό, αλλά και ως πηγή

ενίσχυσης της διαμαθητικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, επιδιώκουμε να απαντήσουμε σε δύο από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, τα οποία αφορούν στη συσχέτιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με τη Δεξιότητα της Επικοινωνίας.

Οι αισθητικές δραστηριότητες έχουν την ιδιότητα να λειτουργούν ταυτόχρονα ως κώδικες επικοινωνίας-διάλογοι έκφρασης και ως μέσα αναπαράστασης (Bredenkamp, Coppie, 1998: 36, Eisner, στο Ζορμπαλά 2011:137). Από τη δεκαετία του 1980, πολλά επιστημονικά άρθρα ασχολήθηκαν και διατύπωσαν την ιδέα αυτήν: ότι οι τέχνες ενδυναμώνουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας (Τσιάρας, 2014: 260). Οι τέχνες –και ανάμεσά τους το θέατρο– έχουν επικοινωνιακή αξία γιατί μέσω αυτών μπορούν να εκφραστούν συναισθήματα και ιδέες, που πιθανότατα δεν θα έβρισκαν άλλον τρόπο εκτόνωσης και εκπομπής (Σταμάτης, 2015: 213, 221-222). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά την ανάπτυξη των διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπου καλό είναι να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις αλληλεπίδρασης (Μπαμπάλης, 2012: 50).

Ας δούμε όμως και κάτι ακόμα, το οποίο δεν μπορούμε να το παραβλέψουμε. Στην εποχή της τεχνολογικής εισβολής, της πληθώρας των ψηφιακών ήχων και εικόνων, της ανάμιξης των πληθυσμών και της παγκοσμιοποίησης, ο λόγος, ως σημειωτικό σύστημα, μοιάζει ανίκανος να καλύψει όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 124-125). Από την άλλη πλευρά, το σχολείο εξακολουθεί να ρίχνει σε αυτόν το κέντρο βάρους του, στερώντας έτσι από τους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν νοητικές δεξιότητες που σχετίζονται με άλλους κώδικες, όπως είναι: α. Τα οπτικά κείμενα, δηλαδή τα χρώματα, σχήματα, υφές, όγκοι, γραμμές, εικόνες. β. Τα ηχητικά κείμενα, όπως είναι οι χροιές, εντάσεις, οι διάρκειες, οι ρυθμοί. γ. Τα κινητικά κείμενα, που συναπαρτίζονται από κινήσεις και μετακινήσεις στο χώρο. δ. Τα ψηφιακά κείμενα, δηλαδή οι φωτογραφίες, κινούμενες εικόνες, διαδικτυακό υλικό, τα πολυμέσα κ.ά. Σύμφωνα με τους Kress και Strickfaden & Vildieu (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 120), το άτομο ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις και αποδίδει περισσότερα νοήματα και μάλιστα με μεγαλύτερη ακρίβεια, όταν έχει στη διάθεσή του ποικίλους επικοινωνιακούς τρόπους. Η συνθήκη αυτή γίνεται απαραίτητη όταν το άτομο βιώνει μια σύνθετη πραγματικότητα γύρω του. Ο τρόπος που μεγαλώνουν οι τελευταίες γενιές είναι πολυσύνθετος, τα ερεθίσματα γύρω πολλαπλά, δεν είναι τυχαίο λοιπόν που οι μαθητές έλκονται από την εικόνα, την κίνηση, από ψηφιακά περιβάλλοντα και ηχητικές



εξερευνήσεις. Μέσα από τις τέχνες στην εκπαίδευση, οι μαθητές έχουν άριστες ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά, να εξερευνήσουν και εντέλει να εκφραστούν μέσα από ποικίλες «γλώσσες» επικοινωνίας (Dimitriadou, Tamtelen & Tsakou, Κοντογιάννη, Kress, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 120, Stevens, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 123, βλ. και Beauchamp, 1998: 77, Σταμάτης, 2015: 281).

Ειδικότερα, κατά την ενασχόλησή τους με το θέατρο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν λεπτές ψυχολογικές αποχρώσεις που υποκινούν τους ήρωες των θεατρικών κειμένων και στη βάση αυτή να κατανοήσουν καλύτερα τη γλώσσα τους (Batdi & Batdi, Pellegrini, Podlozny, Walker, Tabone & Weltsek στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 123), έχουν επίσης τη δυνατότητα να δουλέψουν πάνω στην αυτοεκτίμησή τους και στη συναισθηματική ευαισθητοποίηση –στην επικοινωνία δηλαδή με τον εαυτό–, αλλά και στη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Fleming, Merrell & Tymms, Gallagher, Heathcote & Bolton, Ho, Κοντογιάννη, Wildmeersch, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 123). Η συμμετοχή στα ομαδικά θεατρικά δρώμενα, όπως είναι φυσικό, αναπτύσσει τη διαπροσωπική νοημοσύνη του μαθητή (Τσιάρας, Taneri & Akduman, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 136). Εξίσου σημαντικό, είναι ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να αναδείξει όχι μόνο τη λεκτική επικοινωνία, αλλά και τη συναισθηματική επικοινωνία, όπως και αυτήν που βασίζεται στην οικουμενική γλώσσα του σώματος (Petrakos & Howe, Tegano, στο Τσιάρας, 2014: 151, Ζώνιου, Γουναράς, 2007: 225). Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις χειρονομίες και το σώμα τους για μια αποτελεσματική επικοινωνία (Jennings, Brems, στο Τσιάρας, 2014: 206). Παρατηρούν τις πληροφορίες που μεταβιβάζονται μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος, τον ρυθμό και εμπλουτίζουν την επικοινωνία τους, όπως σημειώνουν οι Jordan & Ashkanasy (στο Τσιάρας, 2014: 164).

Αν η σύγχρονη εποχή απαιτεί ικανότητα επικοινωνίας σε πολλά περιβάλλοντα, με διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικό κοινό, το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να παρέχει ακριβώς αυτό: τη δυνατότητα της γλωσσικής ανάπτυξης, έκφρασης και επικοινωνίας του μαθητή/τριας σε ποικίλα περιβάλλοντα, συνθήκες και ακροατήρια μέσω της θεατρικής σύμβασης (Παπαδόπουλος, 2010: 45). Παρέχονται στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για να εξασκήσουν την επικοινωνία ως δεξιότητα και να συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Διαφορετικά μιλάμε με τους συμμαθητές μας, άλλον κώδικα χρησιμοποιούμε σε πιο επίσημο περιβάλλον, στο

γραφείο του διευθυντή για παράδειγμα, ή όταν συνομιλούμε με τον δάσκαλο. Διαφέρει επίσης ο γραπτός από τον προφορικό λόγο.

Η Παιδαγωγική Επικοινωνία –ένας από τους τρεις τομείς της διεθνώς αναγνωρισμένης Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας– προκειμένου να ενδυναμώσει τη διαπροσωπική, ομαδική ή δημόσια επικοινωνία των μαθητών, ακόμα και να τους βοηθήσει να διαχειριστούν το άγχος τους στις κοινωνικές σχέσεις, στοχεύει στην καλλιέργεια και βελτίωση του λόγου κυρίως μέσα από δραστηριότητες ρητορικής και θεατρικές τεχνικές. Ορισμένα παραδείγματα είναι η ομιλία σε γλώσσα επίσημη ή αργκό, η σκηνική ερμηνεία κωμικού ή δραματικού κειμένου, η απαγγελία ενός πεζού ή ποιητικού κειμένου, η ανάγνωση εν χορώ, αλλά και η ανάληψη ρόλων που απαιτούν την εκφώνηση λόγου (σε δικαστική αίθουσα, σε πολιτική συγκέντρωση, δημοσιογράφος που παρουσιάζει τις ειδήσεις, μαθητής που καταθέτει άποψη στο μαθητικό συμβούλιο, παρουσιαστής ή κριτικός ενός βιβλίου σε δημόσια παρουσίαση). Το παιχνίδι των ρόλων μπορεί να επεκταθεί με χρήση διαλόγων, αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών και παντομίμα, ενώ οι πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν επικοινωνιακά συμμετέχοντας σε debate για ποικίλα θέματα μπροστά στο μαθητικό κοινό που τους θέτει ερωτήματα. Συστήνονται επίσης ως μέθοδοι βελτίωσης της επικοινωνίας, η δραματοποίηση κειμένων και το παίξιμο ρόλων σε θεατρικές παραστάσεις (Σταμάτης, 2015: 249-250).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση θα λέγαμε ότι παρέχει ένα προστατευμένο περιβάλλον όπου μπορεί κανείς να πειραματιστεί και να διαπιστώσει εάν διαθέτει την επικοινωνιακή ικανότητα, να δουλέψει και να τη βελτιώσει. Τόσο αυτήν όσο και την προέκτασή της, με τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης (Ζώνιου, Γουναράς, 2007: 222). Το παιδί ασκείται στην επικοινωνία όταν κάνει θέατρο. Μαθαίνει να παρατηρεί, να βλέπει και να το βλέπουν, να προσλαμβάνει μηνύματα και να απαντάει άμεσα και με σαφήνεια, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητό, και αυτό όχι μόνο στο λεκτικό επίπεδο. Η αλληλεπίδραση είναι διαρκής (Faure, Lascar, 1988: 13).

Αντιλαμβανόμαστε την ποιοτική επικοινωνία, την αποτελεσματική επικοινωνία, και μπορούμε να τη μεταδώσουμε στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, μέσα από την επισταμένη και βιωματική εξάσκηση, υποστηρίζει ο Σταμάτης (2017: 364-365). Όσο πιο βιωματική είναι η εμπειρία του επικοινωνιακού γεγονότος, τόσο εγγύτερη σχέση αποκτούν πομπός και δέκτης, γεγονός που έχει θετική επίδραση στη

μεταξύ τους επικοινωνία (Σταμάτης, 2015: 138-141). Μερικές απλές και δοκιμασμένες τεχνικές που προτείνει ο ίδιος –ανάμεσα σε άλλες– και οι οποίες «καθρεφτίζουν» τη δουλειά που γίνεται στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, είναι: α. Η ανάγνωση κειμένων, καθώς μέσα από την ακρόαση τα παιδιά εξασκούνται στην προσοχή, β. Τα παιχνίδια ρόλων, μέσα από τα οποία αντιλαμβάνονται ποικίλους τρόπους έκφρασης και πώς διεξάγεται η επικοινωνία σε διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις, γ. Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ενίσχυσης του προφορικού και του γραπτού λόγου (Σταμάτης, 2017: 364-365).

### **5.2.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Λεκτική-Μη Λεκτική επικοινωνία**

Η έκφραση και η επικοινωνία, λεκτικές ή μη, αποτελούν κυρίαρχες λειτουργίες στην εμπύχωση των ομάδων. Μέσα από τη συλλογική διερεύνηση, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, η διαλεκτική επικοινωνία είναι διαρκής, όσο και ζητούμενο (Παπαδόπουλος, 2010: 56- 57).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής μπορούμε να δοκιμάσουμε μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι ο μονόλογος, ο διάλογος και παθητικά λεκτικά ερεθίσματα (επιβράβευση, αμφισβήτηση, ενθάρρυνση, αποδοκιμασία και επίπληξη, επανάληψη και σχολιασμό, οδηγίες και απαιτήσεις, κριτική), αλλά και μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι η γενική εμφάνιση, η οπτική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος, καθώς και παραγλωσσικά φαινόμενα όπως η άρθρωση, ο χρωματισμός της φωνής, το ύφος, η προφορά, η ένταση, ο τόνος και οι παύσεις της ομιλίας. Στη λεκτική επικοινωνία έχουμε τη δυνατότητα επίσης, να δουλέψουμε την άρθρωση και την καθαρότητα του λόγου, την αμεσότητα της απεύθυνσης, την ικανότητα να γινόμαστε κατανοητοί.

Θα λέγαμε ότι το ΘεΕ αγαπάει ιδιαίτερα τη δουλειά πάνω στη μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία, η οποία πλουτίζει σημαντικά το επικοινωνιακό γεγονός και η οποία δεν θα μπορούσε να δουλευτεί στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Για αυτόν τον λόγο χρησιμοποιείται συχνά η Παντομίμα, την οποία οι μαθητές αγαπούν ιδιαίτερα, αλλά και οι Αυτοσχεδιασμοί με σχετικές οδηγίες μη λεκτικής έκφρασης. Στις πρόβες για το ανέβασμα μιας σχολικής Παράστασης, οι μαθητές αντιλαμβάνονται με ποιον

τρόπο η μη λεκτική επικοινωνία «ζωντανεύει» το κείμενο που επεξεργάζονται, τού δίνει υπόσταση στην σκηνή με όχημα τα ίδια τους τα σώματα.

### 5.2.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Επικοινωνία

Στο Θεατρικό Παιχνίδι το παιδί επικοινωνεί με τους συμπαίχτες του, αλλά και όσους παρακολουθούν (τον δάσκαλο και τους υπόλοιπους μαθητές). Αντιλαμβάνεται ότι χρειάζεται να είναι κατανοητός σε όλους αυτούς, καθώς όταν απειλείται η μεταξύ τους επικοινωνία κινδυνεύει να σταματήσει το Θεατρικό Παιχνίδι (Faure, Lascar, 1988: 9). Ανάλογα με τον ρόλο που θα επιλέξει ένα παιδί στη διάρκεια του Θεατρικού Παιχνιδιού ή της Δραματοποίησης, ανάλογα θα εκφραστεί και θα επικοινωνήσει. Ουσιαστικά, με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αναζητά και βρίσκει τον τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης που του ταιριάζει (Σταμάτης, 2015: 415).

Ένας από τους βασικούς στόχους του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η αποτελεσματική επικοινωνία των συμμετεχόντων μέσα από τη λεκτική και/ή κινητική έκφραση, τη φαντασία, τον αυθορμητισμό και τη συνεργασία (Σέξτου, 1998: 19). Σύμφωνα με τον Andre Marechal (στο Τσιάρας, 2007α: 36), το Θεατρικό Παιχνίδι προσανατολίζεται στη διαπροσωπική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Ως ομαδική εργασία –και με μεγάλο πολλές φορές αριθμό συμμετεχόντων– δεν είναι πάντα εύκολο να επιτύχει τον στόχο της αδιάλειπτης επικοινωνίας. Ο μαθητής τώρα ανιχνεύει τη σχέση με τους γύρω του υπό το πρίσμα νέων επικοινωνιακών κωδίκων, που δεν τους είχε συνηθίσει μέσα στην στατικότητα της κανονικής του τάξης και τους αναπαράγει ανάλογα πάντα και με τη δυναμική της ομάδας, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της, που συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Παρακινημένο από τον νέο τρόπο δουλειάς, ακόμα και ένα διστακτικό έως παθητικό παιδί, μπορεί τώρα να συμμετέχει ενεργά (Κουρετζής, 2008: 42, 333, βλ. και Παπαδόπουλος, 2010: 74, Τσιάρας, 2004: 9-10). Το Θεατρικό Παιχνίδι δεν δίνει μόνο τη δυνατότητα για ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, αλλά και τη μετατροπή τους σε επικοινωνιακούς διόδους. Η επικοινωνία διευρύνεται, μιλάει περισσότερες «γλώσσες» (Μουδατσάκης, 1994: 43). Η δουλειά πάνω στη σωματικότητα, τη φωνή και τον λόγο, που συντελείται κατά τη διάρκεια εκδίπλωσης του Θεατρικού Παιχνιδιού, αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας του παιδιού με τον περίγυρό του (Γραμματάς, 1999α: 78). Ο μαθητής

βιώνει τη σωματικότητα και τη λειτουργικότητα της γλώσσας, αντλεί νοήματα που είναι πιθανόν να τον δυσκόλευαν στην κατανόηση, χωρίς τη διαδικασία της αναπαραστατικότητας (Κουρετζής, 2008: 334). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο σχολείο προωθεί τη γνωριμία-επικοινωνία του παιδιού, όχι μόνο με τον άλλον, αλλά και με καταστάσεις που δεν γνωρίζει, που το υπερβαίνουν (Μουδατσάκης, 1994: 53). Ακόμα, το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ένας τρόπος να επικοινωνούμε και μέσα από τα παραμελημένα αισθήματά μας. Διαλέγοντας έναν ρόλο το παιδί, επιλέγει έναν τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων του ή των πραγμάτων που αντιλαμβάνεται με τη διαίσθηση (Κουρετζής, 2001: 30, Παπαδόπουλος 2010: 74).

Ένα ακόμη στοιχείο που διευκολύνει την επικοινωνία είναι αυτό του παιχνιδιού, σύμφωνα με τους Heathcote και Courtney (στο Τσιάρας, 2014: 206). Διαμέσω του Θ.Π., τα παιδιά ασκούνται στους τρόπους έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Με παιγνιώδη τρόπο και δια της καλλιτεχνικής οδού, έρχονται σε επικοινωνία με το περιβάλλον τους, κοινωνικοποιούνται (Γραμματάς, 2011: 46-47). Εξάλλου, κατά την παιδική ηλικία, το άτομο δεν μπορεί πάντα να εκφραστεί ικανοποιητικά μέσα από τον λόγο, γι' αυτό και προτείνεται η ευαισθητοποίησή του διαμέσω του παιχνιδιού και της ελεύθερης σωματικής έκφρασης (Σταμάτης, 2015: 203-204). Τα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού επικοινωνούν καλύτερα όταν εκφράζουν και αναπαριστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους μέσα από το αναπαραστατικό συμβολικό παιχνίδι, το οποίο απολαμβάνουν και χρησιμοποιούν πολύ συχνά (Σταμάτης, 2015: 396). Το παιχνίδι που αναπτύσσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού είναι το ομαδικό παιχνίδι, υπογραμμίζει εύστοχα ο Παπαδόπουλος (2010: 74).

Είναι σημαντικό ότι στη διαδικασία του Θ.Π. τα παιδιά αισθάνονται ισότιμοι πομποί και δέκτες ερεθισμάτων, χρησιμοποιώντας τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης, τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση για να εκφραστούν (Σέξτου, 1998: 20). Είναι μια βιωματική εμπειρία που προϋποθέτει και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και την πραγματική ενεργή εμπλοκή των παιδιών, είναι ένα θέατρο του αυθορμητισμού, της επινόησης, της σωματικής έκφρασης και της ενεργητικής συμμετοχής (Παπαδόπουλος, 2010: 91-92). Υπάρχει ακόμα το στοιχείο της ευχαρίστησης που προκύπτει από την ίδια τη φύση του παιχνιδιού (Faure, Lascar, 1988: 8). Η χαρά, η ευχαρίστηση, θα λέγαμε ότι μας καθιστά ακόμα πιο επικοινωνιακούς, πιο «ανοιχτούς» στο επικοινωνιακό γεγονός. Το Θεατρικό Παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί βιώνοντας την

επικοινωνία σε συνθήκες χαράς και απελευθέρωσης, να παρέμβει στην πραγματικότητα γύρω του και να την αλλάξει, αναφέρει η Σέξτου (1998: 19).

Όπως αντιλαμβανόμαστε, ο ρόλος του εμπυχωτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στο Θ.Π. Είναι αυτός που οσμίζεται τη δυναμική της ομάδας και διακριτικά εντάσσει όλα τα μέλη ανάλογα με το ψυχοπνευματικό υλικό που διακρίνει. Χωρίς διάθεση διδακτισμού, ενισχύει τη διάθεση για αυτοέκφραση και επικοινωνία, οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό και το σώμα τους, καθώς καλλιεργούνται ψυχο-συναισθηματικά και συμμετέχουν σε μια διαδικασία άκρως κοινωνικοποιητική (Γραμματάς, 2011: 46, Γραμματάς, 1999β: 41-42). Ενθαρρύνοντας ο εκπαιδευτικός τα παιδιά να εκφράζονται με κάθε δυνατό μέσο και να αναγνωρίζουν όλους τους επικοινωνιακούς διαύλους, παρατηρεί και καταγράφει τη συμμετοχικότητά τους, το επικοινωνιακό τους επίπεδο και ταμπεραμέντο, εκτιμά ακόμα τη ψυχική τους κατάσταση και την προσληπτική τους ικανότητα και ανταπόκριση στα γεγονότα (Σταμάτης, 2015: 284). Έχει υπόψη του ότι προκειμένου να εκφραστεί και να επικοινωνήσει η ομάδα, εμπλέκεται σε μια παιχνιδώδη διαδικασία που ευνοεί την ανάδυση των βαθύτερων συναισθημάτων. Αποφεύγει λοιπόν οποιαδήποτε κριτική, έτσι ώστε να διαλυθεί ο φόβος των συμμετεχόντων. Αντίθετα, αποδέχεται κάθε είδους έκφραση, ακόμα και την απλή παρουσία. Φροντίζει, η ευχαρίστηση να είναι οδηγός της ομάδας του (Deldime, 1996: 90-91). Η έμφαση δίνεται στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από το κοινοτικό αίσθημα στην ομάδα του Θεατρικού Παιχνιδιού, υποστηρίζει ο Παπαδόπουλος (2010: 116). Δεν αρκεί η θεατρική έκφραση και η ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων, αλλά η ικανότητα πραγματικής επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και αυτήν φροντίζει να καλλιεργήσει ο εμπυχωτής.

### **5.2.3 Δραματοποίηση, Εργαστήριο Γραφής και Επικοινωνία**

Η Δραματοποίηση γεννιέται πάνω στην ανθρώπινη έκφραση και την ανάγκη για επικοινωνία (Caune, in Beauchamp, 1998: 66). Χάρη στην εμπειρία της Δραματοποίησης, οι θέσεις στο δίκτυο επικοινωνίας αλλάζουν. Από τον μονόλογο του πομπού-δασκάλου μεταφερόμαστε στη συναλλαγή μεταξύ πομπού-δέκτη, δασκάλου-μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Ο μαθητής, στην πρώτη φάση της Δραματοποίησης, κατά την οποία συντίθεται το νέο κείμενο, αυτό που θα παρασταθεί, έχει τη δυνατότητα να δουλέψει πάνω στη γλώσσα, να την αντιληφεί ως μέσον

ανταλλαγής ιδεών και επικοινωνίας (Μουδατσάκης, 1994: 201, 203). Μπορεί επίσης ο εμπυχωτής να ζητήσει ένα Εργαστήριο Γραφής. Μέσα από τις δραστηριότητες του Εργαστηρίου Γραφής, οι μαθητές εξοικειώνονται με τα βασικά συστατικά του δραματικού λόγου, αποκτούν αμεσότητα στην επικοινωνία που εκφράζεται μέσω του θεατρικού διαλόγου, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν με τρόπο προσωπικό τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες τους (Γραμματάς, Deldime και Beauchamp, στο Γραμματάς, 1999β: 46). Δουλεύοντας πάνω σε διαφορετικά κείμενα και επιχειρώντας μια διακειμενική σύνθεση –η οποία δεν αποκλείει και την παραγωγή πρωτότυπου δραματικού λόγου–, οι μαθητές ανοίγουν ένα διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα στα δικά τους θέλω, πιστεύω, ενδιαφέροντα και ανάγκες και στον λόγο των συγγραφέων. Ακόμα, τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να αφομοιώσουν πολιτισμικά δεδομένα διαφορετικών εποχών και κοινωνιών (Γραμματάς, 2014: 26). Στη συνέχεια, η δημιουργική διαδικασία της αναπαράστασης, κατά τη δεύτερη φάση της Δραματοποίησης, μπορεί να παρασύρει και τους πιο διστακτικούς μαθητές σε δράση με βιωματικό χαρακτήρα και αμεσότητα στην επικοινωνία.

Οι Levine & Adelman (στο Σταμάτης, 2015: 433-434) καταγράφουν –ανάμεσα σε άλλα– τα παρακάτω στοιχεία ελέγχου της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου, τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν κατά τις διαδικασίες της Δραματοποίησης και του Εργαστηρίου Γραφής: ευχέρεια και ευκρίνεια λόγου, κατανόηση και χρήση λεξιλογίου, συντακτικού και γραμματικής, αφηγηματική ικανότητα. Στο επίπεδο της κοινωνικής επικοινωνίας, παρατηρούμε εάν το άτομο συμμετέχει σε συζητήσεις και συνεργάζεται με τους άλλους επικοινωνώντας μαζί τους, εάν παίζει επικοινωνιακούς ρόλους με διάφορα σενάρια κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής Δραματοποίησης, μιμούμενος συμπεριφορές επικοινωνιακές.

#### **5.2.4 Εκπαιδευτικό Δράμα και Επικοινωνία**

Εξ ορισμού το Εκπαιδευτικό Δράμα, φανερώνει ότι διαπνέεται από μια έντονη διάθεση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων, όσο και μεταξύ των συμμετεχόντων και όσων τυχόν παρακολουθούν (Τσιάρας, 2007γ: 28). Η επικοινωνία αποτελεί βασική συνισταμένη της ατομικής ή ομαδικής έκφρασης στο

Εκπαιδευτικό Δράμα, καθώς οι μαθητές εξερευνούν το περιβάλλον, δοκιμάζουν τις ιδέες τους ή εκφράζονται σωματικά και γλωσσικά. Για να προχωρήσει μάλιστα το Δράμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση η αποτελεσματική επικοινωνία των συμμετεχόντων, το Δράμα είναι κατά βάση μια κοινωνική δραστηριότητα, υποστηρίζει ο Kempe (2005: 22, 48).

Όλες οι εισαγωγικές ασκήσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως έχουν περιγραφεί σε προηγούμενο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας μας «λειαίνουν» τα επικοινωνιακά κανάλια του συμμετέχοντα μαθητή, με αποτέλεσμα να τον καθιστούν ικανότερο και αποτελεσματικότερο πομπό και δέκτη μηνυμάτων (Τσιάρας, 2007γ: 43). Στη συνέχεια, το Δράμα μπορεί να δώσει εξαιρετική ώθηση για παιχνίδι, το οποίο με τη σειρά του είναι η ιδρυτική βάση κάθε επικοινωνίας (Grove, in Peter, 2003: 26). Οι εκπαιδευόμενοι μέσω του Δράματος διερευνούν ποικίλα θέματα και επικοινωνούν τα νοήματά του (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 20). Τα θεατρικά σενάρια που αναπτύσσουν και η δραματική τους αναπαράσταση στο σχολικό περιβάλλον, στοχεύουν κυρίως στην επικοινωνία των νοημάτων που επεξεργάζονται οι ίδιοι οι μαθητές με τη στήριξη του δασκάλου τους (McCaslin, Beauchamp, McGregor, Κουρετζής, στο Τσιάρας, 2007γ: 52). Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πλάσουν φανταστικούς ρόλους, χρόνο και τόπο, να παράγουν μυθοπλασία. Με τον τρόπο αυτό δεν επικοινωνούν απλώς την αντίληψή τους για τον κόσμο, αλλά παράγουν κι ένα αισθητικό αποτέλεσμα (Rasmussen, Neelands & Goode, Neelands, in Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1170, Wooland, 1999: 34). Μελέτες από το 1980 κι έπειτα, μας έδειξαν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα διαμορφώνει την προσωπικότητα των συμμετεχόντων και τους προκαλεί να επικοινωνήσουν τον πλούτο των ιδεών τους (Τσιάρας, 2005: 146). Τα άτομα τα οποία παράγουν ένα δημιουργικό προϊόν δουλεύοντας στο Δράμα, κατανοούν την επικοινωνία καθώς ανακαλύπτουν τα κοινωνικά όρια και τις συμβάσεις (Peter, 2009: 10-11, Wooland, 1999: 34). Παράλληλα, εγκαθιδρύουν μια επικοινωνιακή σχέση με το κοινό τους (Sofia, in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 5).

Θα λέγαμε ότι αυτή η πρόοδος που κερδίζεται μέσα από την τριβή με τις θεατρικές διαδικασίες, δεν μπορεί παρά να εκτείνεται και στον υπόλοιπο βίο του συμμετέχοντα. Μαθητές συνεσταλμένοι, που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, συμβαίνει κάποιες φορές υπό τη δραματική διαδικασία να μεταμορφωθούν, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα και να ξεδιπλώσουν στοιχεία της



προσωπικότητάς τους που σε διαφορετική περίπτωση θα έμεναν στην αφάνεια (Τσιάρας, 2014: 254-255).

### **5.2.5 Παράσταση στο Σχολείο και Επικοινωνία**

Σε μια θεατρική παράσταση τα επικοινωνιακά συστήματα ποικίλουν, δεν είναι μόνο ο δραματικός λόγος αλλά και η σκηνοθεσία, η υποκριτική, η σκηνογραφία, η ενδυματολογία, ο φωτισμός, η μουσική, το μακιγιάζ, η μάσκα, οι κομμώσεις, που εκπέμπουν μηνύματα προς τους θεατές. Όλα μαζί βέβαια καλούνται να δημιουργήσουν μια ενότητα, την οποία θα αποκωδικοποιήσει ο θεατής (Γραμματάς, 1999β: 88). Πρώτος όμως ο σκηνοθέτης αποκωδικοποιεί τον λόγο του συγγραφέα και προβαίνει σε μια νέα κωδικοποίηση προκειμένου να τον μεταφέρει διαμέσω του θεάτρου στους θεατές. Δρώντας δημιουργικά, ουσιαστικά γίνεται ο διαμεσολαβητής στη σχέση θεατρικού συγγραφέα-κοινού (Γραμματάς, 1997: 53). Μιλάμε πάντως για έναν πολυσύνθετο κώδικα επικοινωνίας, με δυσκολία ενίοτε στην αποκωδικοποίησή του, ίσως και για αυτόν τον λόγο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Γραμματάς, 1997: 17-20, 47).

Η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη σκηνή και την πλατεία, αποτελεί ένα ιδιάζον σύστημα ανατροφοδοτούμενης αμφίδρομης σχέσης, αφού ανά πάσα στιγμή ο ηθοποιός/πομπός από τη σκηνή μετατρέπεται σε δέκτη των αντιδράσεων του κοινού, το οποίο (με τη σειρά του) από δέκτης των σκηνικών μηνυμάτων μετατρέπεται σε πομπό, επιδοκμασίας/αποδοχής ή αποδοκμασίας/απόρριψης των σκηνικών μηνυμάτων (Γραμματάς, 1999β: 79). Ακόμη και το κοινό που κάθεται σε επίσημες σειρές σε ένα παραδοσιακό αμφιθέατρο δεν είναι παθητικό: η εμπλοκή του στο δράμα είναι μια ενεργή διαδικασία αποκωδικοποίησης, ανταπόκρισης και κατασκευής νοήματος από την ποικιλία των ερεθισμάτων που παρουσιάζονται (Jackson, 2011: 236). Ο κόσμος των θεατών και ο κόσμος των ηθοποιών φαίνεται να μην συνδέονται μεταξύ τους. Οι θεατές φαίνονται παθητικοί, μα δεν είναι. Δεν μπορούν να μπουν στον κόσμο που παρακολουθούν και να τον αλλάξουν, αλλά επικοινωνούν με αυτόν. Παρατηρούν, ερμηνεύουν και συλλαμβάνουν μια άλλη πραγματικότητα, που μπορεί να ξεδιπλώσει τη δική τους. Στην προσπάθειά τους να

ενεργοποιήσουν το κοινό, οι θεατράνθρωποι μπορεί να επιζητήσουν τη συμμετοχή του, είτε να ακολουθήσουν τη σχολή της «αποστασιοποίησης» (Παπαδόπουλος, 2010: 136).

Η θεατρική παράσταση που στήνεται στο σχολείο με μαθητές-ερμηνευτές πάνω στην σκηνή και μαθητές-θεατές στην πλατεία συνοψίζει και αυτή μια ιδιαίτερη συνθήκη επικοινωνίας, η οποία λειτουργεί τόσο πάνω στην σκηνή μεταξύ των μαθητών, στην πλατεία μεταξύ των μαθητών, αλλά και χιαστί ανάμεσα στα δύο σύνολα. Η δυναμική αυτή της αλληλεξάρτησης και της αλληλοκατανόησης διαμορφώνει τις συνειδήσεις των συμμετεχόντων και τις μεταξύ τους σχέσεις με τρόπο απόλυτα παιδαγωγικό. Σε αυτήν την συνθήκη, οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ευεργετούνται και λυτρώνονται, βιώνουν ένα πολυαισθητηριακό πολιτιστικό γεγονός, το οποίο πραγματώνει την αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος (Γραμματάς, 2003: 489, Μουδατσάκης, 1994: 21-23, βλ. και Γραμματάς, 1997: 66, 114, Γραμματάς, 2011: 30-32).

Στόχος βέβαια, μιας θεατρικής παράστασης στο σχολείο, σύμφωνα με τους Neelands, Dougill, Bolton, Rosenborg (στο Τσιάρας, 2005: 133), δεν είναι η μεγάλη καλλιτεχνική αξία του παραγόμενου θεάματος. Η επικοινωνία των νοημάτων που εκφράζει η παράσταση είναι το πρόκριμα, σύμφωνα και με τους McCaslin, Κουρετζή και Beauchamp (στο Τσιάρας, 2005: 134). Η εμπειρία μιας σχολικής παράστασης φέρνει τον μαθητή πιο κοντά στην παρατήρηση, την επόπτευση και την πρόσληψη του παραγόμενου νοήματος (Γραμματάς, 2014α: 70), δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Όλη η διαδικασία, ήδη από την προετοιμασία μιας σχολικής παράστασης και τις πρόβες μέχρι και τη σκηνική πραγμάτωση, βοηθάει το παιδί να πάρει θάρρος, να πιστέψει στον εαυτό του και να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Σταμάτης, 2015: 412-413). Με τη συμμετοχή του στο Σχολικό θέατρο, ο μαθητής συνειδητοποιεί τα εκφραστικά του μέσα, αποκτά έναν έλεγχο πάνω σε αυτά. Κατ' επέκταση επικοινωνεί αποτελεσματικότερα με τους συμπαίχτες του, δουλεύει αρμονικά στην ομάδα, νιώθει οργανικό μέλος του συνόλου και αυτό του προσφέρει ικανοποίηση (Γραμματάς, 2011: 18).

Επιπλέον, η θεατρική διαδικασία δημιουργεί ένα ιδιαίτερο κλίμα εκτόνωσης της πλεονάζουσας ενέργειας, μια ατμόσφαιρα χαράς και διασκέδασης, η παράσταση είναι μια γιορτή καθόλη τη διάρκεια της προετοιμασίας και παρουσιάσής της. Τα γεγονότα αυτά επιτρέπουν τη δημιουργία συνθηκών ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας τόσο

ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους διδασκόμενους (Γραμματάς, 1999β: 81).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2014γ: 19), μέσα από την τέχνη του θεάτρου, είτε βρίσκεται επί σκηνής είτε παρακολουθεί τα επί σκηνής δρώμενα, ο άνθρωπος διαχρονικά καταφέρνει να επικοινωνεί με τον εαυτό του και τους άλλους.

### **5.2.6 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Επικοινωνία**

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου και η πληθώρα των τεχνικών του, ασκεί τον μαθητή στην παρατήρηση και στην αλληλεπίδραση, λειτουργώντας ως όχημα επικοινωνίας και συμβολίζοντας μια πραγματικότητα που ο θεατής καλείται να αποκωδικοποιήσει (Boal, 2013: 276). Ο συμμετέχων στα δρώμενα αλλά και ο παρατηρητής βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνιακή σχέση και μάλιστα έχουν πολλές ευκαιρίες για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα της μεταξύ τους διάδρασης. Κάποιος μπορεί να ενώσει σε κύκλο τον αντίχειρα με τον δείκτη για να συμβολίσει το «εντάξει», να χρησιμοποιήσει το πράσινο για να δείξει την ελπίδα (Boal, 2013: 276). Οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με διαφορετικά σύμβολα επικοινωνίας και σε αρκετές περιπτώσεις, για να ενισχυθεί η δυναμική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, ζητείται η άμεση επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η συσχέτισή τους, ώστε να δημιουργηθεί ένα σύνολο που αλληλεπιδρά (Boal, 2013: 279). Μπορεί κάποιος να λειτουργήσει εντός και εκτός ρόλου, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να διαδρά και στα δύο περιβάλλοντα.

### **5.2.7 Κύκλος ανατροφοδότησης και Επικοινωνία**

Ο κύκλος για ομαδική συζήτηση, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, σαν ένα μέσο επικοινωνίας, το οποίο επιτείνει θετικά τη μαθησιακή εμπειρία. Ο «κύκλος» ή οποιαδήποτε άλλη φόρμα για την τελική συζήτηση είναι σαν το σύμβολο της θρησκευτικής-τελετουργικής φόρμας, το οποίο συγκεντρώνει τους ανθρώπους οι οποίοι μοιράζονται την ίδια πίστη, τις ίδιες αξίες, και την ίδια αντίληψη ζωής. Ο κύκλος δημιουργεί έναν ανοιχτό χώρο, στον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να

κοιτάζουν προσεκτικά ο ένας τον άλλο χωρίς εμπόδια ανάμεσά τους. Όλοι οι συμμετέχοντες στις δραματικές διαδικασίες, επαυξάνουν την αλληλεπίδραση μέσω του πλαισίου που έχει το Θέατρο στην Εκπαίδευση, είτε μέσω της εξέλιξης ενδοπροσωπικών, είτε διαπροσωπικών σχέσεων. Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Mitchell & Sadckney (in Shu-Hwa Jung, 2004: 82), αυτή η «προσωπική ικανότητα» αλλά και η «διαπροσωπική ικανότητα» είναι θεμελιώδη υλικά για την μετατροπή ενός σχολείου σε κοινότητα μάθησης.

### 5.2.8 Διδακτική του Δράματος και Επικοινωνία

Καθώς οι μαθητές φέρνουν τις εμπειρίες ζωής τους στην τάξη για να συμμετέχουν πιο ενεργά στα καλλιτεχνικά μαθήματα, ανοίγει ένα παράθυρο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γνωρίσουν τους μαθητές και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο με ουσιαστικούς τρόπους (Stevenson, Wootton, in Arts Education Partnership, 2004: 16). Ειδικότερα, μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση, και χάρη στις βιωματικές του διαδικασίες, ανανεώνεται και βαθαίνει η επικοινωνιακή σχέση διδασκόντων-διδασκομένων (Γραμματάς, 1997: 240-241).

Το παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο *Εκπαιδευτικός-Αντικείμενο Διδασκαλίας-Μαθητής* διευρύνεται εφόσον λαμβάνεται πια υπόψη και μια νέα παράμετρος, αυτή της *Επικοινωνιακής Σχέσης* μεταξύ διδάσκοντα και των μαθητών του. Θεωρείται μάλιστα ότι η διδασκαλία επιτυγχάνει περισσότερους στόχους όταν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζεται να αναθεωρηθούν παραδοσιακές παγιωμένες παιδαγωγικές σχέσεις και να εισαχθούν νέα δεδομένα από άλλους τομείς που τους χαρακτηρίζει η ζωντανή επικοινωνία, όπως συμβαίνει στις παραστατικές τέχνες και στο Θέατρο. Άλλα επικοινωνιακά στοιχεία που μπορούν να αντληθούν από το Θέατρο είναι η χρήση των θεατρικών κωδίκων, δηλαδή της φωνητικής, της μιμητικής και της κινησιολογίας, εκ μέρους του εκπαιδευτικού προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικός στη μετάδοση της γνώσης και να κερδίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Η ρητορική εκφορά του λόγου και ο διάλογος, μπορούν επίσης να αποδειχθούν πολύτιμα εργαλεία –δάνεια του θεάτρου κι αυτά– προκειμένου να ανατραπεί η στατικότητα της αφήγησης και να ενεργοποιηθεί η αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως (Γραμματάς, 1999β: 31-33).

Ο Δάσκαλος σε Ρόλο, η καινοτόμα τεχνική που ανέπτυξε η Heathcote, διευκολύνει ιδιαίτερα τη διάνοιξη καναλιών επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη, εάν και εφόσον ο δάσκαλος ο ίδιος δεν αναλώνεται σε μια ναρκισσιστική ερμηνεία που ικανοποιεί μόνο το δικό του Εγώ, αλλά λειτουργεί πραγματικά διευκολυντικά για την ανάπτυξη της έκφρασης και της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μαθητών του (Τσιάρας, 2014: 63).

### **5.3 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Συνεργασίας**

Ιχνηλατώντας την ιστορία του παγκόσμιου θεάτρου συμπεραίνουμε ότι το θέατρο ήταν και θα είναι πάντα, κατά κανόνα, ένα πολυπρόσωπο και ομαδικό εγχείρημα. Η συγκεκριμένη καλλιτεχνική δημιουργία επιζητεί τη συνεργασία, πίσω από, αλλά και πάνω στην σκηνή. Επιζητούνται σχέσεις αλληλεπενέργειας και αμοιβαίας συμπλήρωσης, προκειμένου να επιτευχθεί εντέλει ένα αρμονικό αποτέλεσμα, υπογραμμίζει η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (1998: 33-34).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση πάλι, συγκαταλέγεται στις βιωματικές δραστηριότητες του σχολείου με επίκεντρο τον μαθητή. Ο Bossert (in Hoskins, Liu, 2019: 31) μάς υπενθυμίζει ότι η βιωματική μάθηση (learning by doing) είναι η πιο κατάλληλη στρατηγική για τη διδασκαλία δεξιοτήτων συνεργασίας. Η βιωματικότητα στη μάθηση, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, ενώ βελτιώνει την ικανότητά τους να συνεργάζονται με αλτρουισμό και υπευθυνότητα, συμπληρώνει ο Χρυσαφίδης (στο Τσώλη, 2018α: 469-484).

Στο παρόν κεφάλαιο, ακολουθώντας μια σύντομη διαδρομή με βιβλιογραφικές αναφορές για τη συσχέτιση των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τη δεξιότητα της συνεργασίας, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αντιληφθούμε για ποιους λόγους το ΘεΕ είναι συνυφασμένο με τη συνεργατική ικανότητα, αλλά και με ποιους τρόπους την ενισχύει. Πρόκειται εξάλλου, για δύο από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, στα οποία επιχειρούμε να απαντήσουμε.

Με τη διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο οι μαθητές και οι μαθήτριες παροτρύνονται έντονα για συνεργασία με την υπόλοιπη ομάδα και ενεργή συμμετοχή – μάλιστα χωρίς το άγχος της απόρριψης–, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και την απαλλαγή από ατομικιστικές συμπεριφορές, σε έναν χώρο

ελευθερίας και έκφρασης αλλά και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους (InSEA, <http://insea.org/>). Οι εμπειρίες εκμάθησης των τεχνών παρέχουν ένα πλούσιο περιβάλλον για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η έρευνα σε αυτά τα περιβάλλοντα καταδεικνύει ότι οι συγκεκριμένες εμπειρίες προκαλούν τους μαθητές να συνεργαστούν, να αποκτήσουν ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στην ομάδα και το έργο που υλοποιούν και να επιμείνουν παρά τις ανησυχίες και τους τυχόν φόβους τους (Fiske, in Arts Education Partnership, 2004: 12).

Οι ομαδικές διαδικασίες είναι ένα προφανές χαρακτηριστικό των τεχνών, μιας και περιλαμβάνουν μια σειρά από σύνθετες και συναρπαστικές αλληλεπιδράσεις. Δουλεύοντας συνεργατικά τα παιδιά στις τέχνες, μπορεί να μάθουν να σέβονται διαφορετικές απόψεις, να δέχονται εναλλακτικές προοπτικές, να ακούνε τους άλλους, να συμβιβάζονται και να αξιοποιούν τη δεξιότητα της συνεργασίας στην υπηρεσία ενός συνολικού καλλιτεχνικού οράματος (Deasy, in Arts Education Partnership, 2004: 13). Οι τέχνες μπορούν ακόμη να ενισχύσουν ένα ολόκληρο δίκτυο συνεργατικών σχέσεων στα σχολεία: ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους, τους επισκέπτες καλλιτέχνες, τους γονείς. Χάρη σε αυτές, η σχολική κοινότητα συναντιέται και συνεργάζεται (Burton et al, in Arts Education Partnership, 2004: 13).

Αν και οι τέχνες δεν έχουν το μονοπώλιο στις ομαδικές μαθησιακές εμπειρίες, προσφέρουν ωστόσο πλούσιες ευκαιρίες να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες συνεργασίας –απαραίτητες σε ένα ομαδικό περιβάλλον– και επίσης να δημιουργήσουν και να εμφανίσουν τελικά προϊόντα. Οι τέχνες παρέχοντας ένα πλούσιο υλικό μελέτης για την ομαδική μάθηση, θα μπορούσαν να είναι ένα εργαστήριο για την εξερεύνηση της δυναμικής της ομάδας και τα κίνητρα μάθησης. Παρατηρώντας μια ομάδα τέχνης να δουλεύει, μπορείς να εξάγεις συμπεράσματα για παραμέτρους της ομαδικής συνεργατικής μάθησης όπως είναι ο προγραμματισμός, η ανάθεση ομαδικών εργασιών, η καταγραφή και διαχείριση των υπο-ομάδων, οι ρόλοι που μπορεί να παίξει ο ειδικός (ο εκπαιδευτικός ή ο μέντορας) στη διαδικασία ομαδικής μάθησης. Είναι χαρακτηριστική η αφοσίωση (πίστη) των μαθητευόμενων, το αίσθημα της δέσμευσης και της αυτενέργειας, οι τάσεις των τεχνών να δημιουργούν κίνητρα. Εντέλει, οι ερευνητές μπορούν να εξερευνήσουν εμπειρίες των συνεργατικών τεχνών σαν μια ειδική περίπτωση όπου η εκμάθηση των τεχνών (learning in the arts) μπορεί να συνεισφέρει στη γενική ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Το να διδαχθούμε από τον τρόπο δουλειάς στις τέχνες είναι αποφασιστικής σημασίας, καθώς η καλλιτεχνική δουλειά ουδέποτε κραύγασε τους τρόπους της να διαχειρίζεται τη

δυναμική της ομάδας, τον σχεδιασμό της μάθησης και τους συνεργατικούς ρόλους που αποδίδουν στη μάθηση (Arts Education Partnership, 2004: 23).

Ο Παπαδόπουλος (2010: 59) προχωράει σε μια σημαντική διαπίστωση: η ομάδα στο περιβάλλον της εμπύχωσης είναι διαφορετική από τη συμβατική συνεργατική ομάδα, δεδομένου ότι η πρώτη προσβλέπει στην αλληλεπίδραση, τη σχέση και ανάπτυξη των προσώπων με τη διαμεσολαβητική παρουσία του εμπυχωτή, ενώ η δεύτερη δίνει έμφαση στη δημιουργία και αξιολόγηση του έργου των συμμετεχόντων με την καθοδήγηση του δασκάλου. Ο Παπαδόπουλος επίσης, έχοντας υπόψη του τα χαρακτηριστικά των ομάδων εργασίας για τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων ή των ομάδων συνάντησης για θεραπευτικούς σκοπούς, όπως τις πρότεινε ο Carl Rogers (1961), υποστηρίζει την ομάδα εμπύχωσης, η οποία διατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά των παραπάνω ομάδων, δίνει όμως έμφαση και χρησιμοποιεί ως κύρια λειτουργικά της στοιχεία τη δημιουργική εμπλοκή σε μια κατάσταση που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των παιδιών και την έκφραση και επικοινωνία σε διαπροσωπικό περιβάλλον. Εδώ, ο στόχος δεν είναι η απόκτηση γνώσεων σε συγκεκριμένο χρόνο, αλλά η αλληλεπίδραση αυτή καθαυτή, η ανάπτυξη των σχέσεων και το δημιουργικό αποτέλεσμα που προκύπτει εξαιτίας των αλληλεπενεργειών και της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών. Στο νοησιαρχικό σχολείο, σημειώνει, ο στόχος της ομάδας είναι συνήθως η απόκτηση γνώσεων σε συγκεκριμένο χρόνο, ενώ η δημιουργία και διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών υποβαθμίζεται μπροστά στην έλλειψη χρόνου. Η εμπύχωση θεατρικών ομάδων στην εκπαίδευση πιστεύει στη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, η καλλιέργεια των οποίων οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάπτυξη και τη μάθηση. Βασική επιδίωξη της εμπύχωσης είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την έκφραση των συναισθημάτων και τη διαλεκτική επικοινωνία (Παπαδόπουλος, 2010: 59).

Η Backstrom διεξήγαγε έρευνα, μελετώντας για ένα τρίμηνο ομάδα μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων. Στα συμπεράσματά της καταγράφηκε ανάμεσα σε άλλα και η βελτίωση των δεξιοτήτων της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Τσιάρας, 2014: 51-52). Στην έρευνα της Γιαννούλη (2014: 286) πάλι, κατά την αποτίμηση της χρήσης των δραματικών διαδικασιών στη μαθησιακή πραγματικότητα, τονίστηκε έντονα και καθολικά, από όλους τους συμμετέχοντες, η αξία της συνεργασίας ως δυνατότητα διαλόγου με άλλους, αλληλεπίδρασης/ανατροφοδότησης, γνωριμίας, ομαδικότητας προς την επίτευξη κοινού σκοπού. Σε άλλο σημείο μάλιστα της ίδιας έρευνας, παρατηρείται ιδιαίτερη

πρόοδος στον τομέα της ενεργητικής ακρόασης, από τους μαθητές που συμμετέχουν στις θεατρικές δραστηριότητες (Γιαννούλη, 2014: 296). Η Kinting, αφιέρωσε τη διδακτορική της έρευνα το 1999 στη διερεύνηση της συνεργατικής εκπαίδευσης μέσα από θεατρικές μεθόδους δράσης και στα συμπεράσματά της υποστήριξε ότι η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες εξασφαλίζει ένα κλίμα που βελτιώνει τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Γσιάρας, 2004: 55).

Θέατρο στο Σχολείο δεν κάνουμε μόνο επειδή έχουμε ανιχνεύσει ένα πρόσφορο προς παρουσίαση θεατρικό υλικό, υποστηρίζει η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (2002: 35, 42), αλλά και επειδή γνωρίζουμε ότι μια τέτοια δημιουργία ενθαρρύνει τη διάθεση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, προκαλεί τη σύγκλιση δυνάμεων προς έναν κοινό σκοπό, ανταποκρίνεται στην κοινωνική διάσταση κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, πόσο μάλλον όταν αυτή βρίσκεται στην ευαίσθητη ηλικία της αναζήτησης ταυτότητας στη συνύπαρξη με τους άλλους.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, η διαλεκτική τους σχέση και συνεργασία είναι ό,τι συνιστά το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Χωρίς τα πρώτα δεν μπορεί να υπάρξει το δεύτερο, υποστηρίζει η Κοντογιάννη (2000: 80). Και η Tintti Karinen (2002: 55) σημειώνει: ανάμεσα σε αυτά που μπορούν να κάνουν το θέατρο στη ζωή και το Δράμα στην Εκπαίδευση όταν είναι επιτυχημένα, είναι να πείθουν ότι η ζωή είναι συνεργασία.

Η φύση του θεάτρου στηρίζεται στην ομαδικότητα και τη συλλογική προσπάθεια, οι μαθητές που συμμετέχουν στις διαδικασίες του Σχολικού Θεάτρου αποβάλλουν αναγκαστικά τον ατομισμό τους για χάρη της συνεργασίας, σύμφωνα με τον Γραμματά (1999α: 94). Το Θέατρο αντικαθιστά το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία, ενεργοποιώντας την αυτενέργεια του μαθητή, αλλά και την ομαδική εργασία-συνεργασία, όπως επισημαίνεται εξάλλου και στο Ε.Π.Π.Σ της Θεατρικής Αγωγής (Γραμματάς, 1999β: 91).

Ο τρόπος δουλειάς του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί ένα πρότυπο συνεργατικής μάθησης, εφόσον πληρεί τους όρους της θετικής αλληλεξάρτησης, της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο και της προσωπικής ευθύνης (Harkins, Pretty, Kerr, Bruun, Latane, Williams, Haskins, στο Νικολαΐδου, 2008: 132). Σε ένα Θεατρο-Παιδαγωγικό Πρόγραμμα, λέει η Shu-Hwa Jung (2004: 94), οι λύσεις των προβλημάτων προς επίλυση δεν βασίζονται μόνο στην ιδέα ενός



προσώπου, αλλά χρειάζεται να προκύψουν από ομοφωνία των μελών της ομάδας. Καθώς εξασκούν τις κοινωνικές συνεργατικές τους δεξιότητες, οι συμμετέχοντες στο ΘσΕ προβαίνουν και στη διαδικασία της ομαδικής αξιολόγησης (Johnson, Stanne, Garibaldi, στο Νικολαΐδου, 2008: 132).

Ο Nicholson (2009: 19) επισημαίνει τη σημαντική διάσταση της κοινωνικής αλλαγής η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση, εφόσον προωθούνται οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας έναντι των αυταρχικών-ιεραρχικών μοντέλων. Και ο Τσιάρας (2004: 82) από την πλευρά του, παρατηρεί ότι το παιχνίδι δραματικών δραστηριοτήτων που σχετίζεται με την πραγματικότητα συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην αλληλεπίδραση, στη διαπραγμάτευση και στη συνεργασία των παιδιών, εν σχέσει με τα θέματα από τον κόσμο της φαντασίας. Σύμφωνα μάλιστα και με την καταγραφή του Piaget και άλλων επιστημόνων, τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου τα οποία τείνουν να αντλούν έμπνευση κυριότερα από ρεαλιστικά γεγονότα παρά φανταστικά όταν συμμετέχουν στις θεατρικές διαδικασίες (Τσιάρας, 2004: 81), βρίσκονται σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά του Γυμνασίου ή του Λυκείου.

### **5.3.1 Παιχνίδια-Ασκήσεις και Συνεργασία**

Τα εισαγωγικά, πριν από την έναρξη της δραματικής διαδικασίας, παιχνίδια και ασκήσεις, μπορούν να επιφέρουν πνεύμα συνεργασίας, χαρά, θετική ενέργεια και χαλάρωση στην ομάδα και την εντύπωση ότι θα ακολουθήσει μια διαδικασία που ενεργοποιεί έναν διαφορετικό από τον συνηθισμένο τρόπο σκέψης (Wooland, 1999: 84-85). Όπως τα απλά παιχνίδια, αναφέρει η Beauchamp (1998: 119), απαιτούν την απόλυτη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, έτσι και τα παιχνίδια-ασκήσεις τα οποία προηγούνται των θεατρικών εργαστηρίων προσκαλούν τους μαθητές να βρουν τρόπους να συνυπάρξουν και να φτάσουν σε ένα κοινό στόχο. Στην ομάδα του παιχνιδιού, παρατηρεί και ο Παπαδόπουλος (2010: 79-80), η δημιουργία κλίματος συνεργατικότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και επιτυχημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Μια ολόκληρη κατηγορία καταγεγραμμένων παιχνιδιών και ασκήσεων είναι αφιερωμένη

ειδικά στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στις ομάδες που ασχολούνται με το Δράμα.

### 5.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Συνεργασία

Χάρη στο Θεατρικό Παιχνίδι, το άτομο απομακρύνεται από το Εγώ του και συναισθάνεται τη λειτουργικότητα της ομάδας. Συνειδητοποιεί τους τρόπους που θα συνεργαστεί, τους κανόνες που θα ακολουθήσει, τα μέσα έκφρασης που θα τον καταστήσουν ορατό μέσα στην ομάδα, τους μηχανισμούς δράσης του. Ελέγχει ακόμα, πιθανά αρνητικές ή θετικές πτυχές της προσωπικότητάς του που δεν ευνοούν, ή αντίστοιχα, ευνοούν την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Το παιδί που μετέχει στο Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται σταδιακά στην ομάδα, κοινωνικοποιείται, αναφέρει ο Γραμματάς (2014α: 24). Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, το παιδί μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες, να υποχωρεί, να συνεργάζεται (Τσιάρας, 2004: 9). Στην ίδια γραμμή αντίληψης και ο Kempre (2005: 67), σημειώνει: τα θεατρικά παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η συνεργασία μέσα στην ομάδα, να αντιληφθούν τα παιδιά την ανάγκη ύπαρξης κανόνων, αλλά και ενός επιτρεπτού για κάθε περίπτωση κώδικα συμπεριφοράς. Με το Θεατρικό Παιχνίδι το παιδί βιώνει τη λειτουργία της ομάδας. Αλληλεπιδρά και αντιλαμβάνεται τη δυναμική της, η οποία τού καθορίζει όρια και περιορισμούς. Δεν έρχεται κοντά στον συμμαθητή/τρια του μόνο για να επικοινωνήσει, αλλά επιπλέον συνεργάζεται μαζί του για να δημιουργήσουν κάτι από κοινού (Κουρετζής, 2001: 34). Η ερευνητική μελέτη του Τσιάρα (2004: 90), με θέμα τη συσχέτιση του Θεατρικού Παιχνιδιού με την αυτοαντίληψη μαθητών Δημοτικού σχολείου, κατέγραψε τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, τη συνεργασία και το μοίρασμα ιδεών και εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών, χάρη στη συμμετοχή τους στα προγράμματα θεατρικών δραστηριοτήτων.

Η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (2002: 19) σημειώνει ότι τα παιδαγωγικά και ψυχοπλαστικά οφέλη υπερτερούν έναντι των μαθησιακών και αισθητικών, όταν ο μαθητής ασχολείται με το Θεατρικό Παιχνίδι. Οποσδήποτε είναι σημαντική η επαφή με τη γνώση και η αισθητική εξοικείωση, αλλά κυριότερα το παιδί προσλαμβάνει την ευεργετική επίδραση της δουλειάς σε ομάδα, την οργανική του ένταξη σε αυτήν και

την αφοσίωση στον κοινό στόχο. Ικανοποίηση επίσης λαμβάνει από το σταδιακό ξεπέρασμα τυχόν ψυχικών αναστολών και εκφρασιακών του αδυναμιών.

### **5.3.3 Παιχνίδια Ρόλων και Συνεργασία**

Σύμφωνα με τον Brian Way (στο Μουδατσάκις, 1994: 49), ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός με παιχνίδια ρόλων προάγει όχι μόνο την ατομική φαντασία, αλλά και τη συνεργασία στην ομάδα. Και ο Brian Wooland (1999: 80) προτείνει τη δουλειά σε μικρές ομάδες, οι οποίες δουλεύουν παράλληλα, αυτοσχεδιάζουν, έχουν αναλάβει κάποιους ρόλους. Όταν όμως ο εμπνευστής παγώσει τη δράση, η κάθε ομάδα αρχίζει να ενδιαφέρεται για το τι κάνουν οι άλλες ομάδες, θέλουν να μάθουν τι συμβαίνει, γιατί με έναν τρόπο η δουλειά της μιας ομάδας έχει σχέσεις και επηρεάζει και τις άλλες. Για παράδειγμα, κάθε ομάδα έχει αναλάβει μια δράση σε ένα κάστρο: η μία έχει αναλάβει το χτίσιμο νέων οχυρών, η άλλη το μαγείρεμα, η τρίτη την καλλιέργεια τροφής και πάει λέγοντας. Αυτή η τεχνική της αμοιβαίας δράσης και αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις μικρές ομάδες είναι ό,τι συμβαίνει κανονικά και στη δουλειά ολόκληρης της ομάδας κατά τη δραματική διαδικασία.

### **5.3.4 Δραματοποίηση και Συνεργασία**

Στο σχολείο, η Δραματοποίηση συνδέεται ιδανικά με τα ζητούμενα της σύγχρονης παιδαγωγικής που είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μαθητοκεντρική προσέγγιση και η διαθεματικότητα (Γραμματάς, 2014: 106). Όσες περισσότερες ελευθερίες δοθούν στα παιδιά για αυτενέργεια και δράση, όπως προτείνει η Beauchamp (1998: 42-43), τόσο στο επίπεδο της γραφής και του καθορισμού του σεναρίου, όσο και στο «κτίσιμο» της αναπαράστασης, τόσο περισσότερο πληθαίνουν οι ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση.

### **5.3.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Συνεργασία**

Η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας στο δυναμικό της ομάδας που εκτελεί δραματικές δραστηριότητες είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή του Δράματος και την απελευθέρωση του μαθητή που υιοθετεί έναν ρόλο, υποστηρίζει ο Τσιάρας (2005: 89). Σύμφωνα μάλιστα με την Wessels (στο Τσιάρας, 2005: 97-98), η αρμονική συνύπαρξη και η συνεργασία είναι από τα πρώτα μαθήματα που χρειάζεται να πάρουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Η σύνταξη με τους κανόνες του παιχνιδιού προς ικανοποίηση ενός κοινού στόχου όταν πραγματοποιείται το δραματικό παιχνίδι, αλλά και η ομαδική και ατομική δράση, η συζήτηση και ανατροφοδότηση στην τελική φάση, διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, συμπληρώνει ο Λενακάκης (2013: 65-66).

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 30) με τη σειρά τους, αναφέρουν ότι η διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος προωθεί τη συνεργατική μάθηση. Η διερεύνηση γίνεται απαραίτητα σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες, στις οποίες συνεισφέρουν όλοι, αλληλεπιδρούν και ο ένας «χτίζει» πάνω στην σκέψη του άλλου. Ο Henry Cook (στο Τσιάρας, 2014: 39-40) μιλάει για τη μαθητική συνεργασία κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος, οπότε και όλη η τάξη εμφανίζει μια συλλογική ταυτότητα, λειτουργεί θαυμαστά ως ένα συνεργατικό σώμα και μάλιστα χωρίς να το αντιλαμβάνεται. Πρόκειται για μια κοινωνική μάθηση που συμβαίνει ακούσια είτε μέσα στη σχολική τάξη, είτε πάνω στη θεατρική σκηνή με τον δάσκαλο να καθοδηγεί και όχι να κατευθύνει.

Συχνά το δραματικό παιχνίδι ενισχύει την πίστη στον εαυτό, κυρίως όμως ενεργοποιεί χαρακτηριστικά ομάδας μέσα στην τάξη, την αίσθηση μιας συνενοχής μεταξύ των συμμετεχόντων, μαζί με μια ελευθερία λόγου και κινήσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν θα ενεργοποιούνταν διαφορετικά, υποστηρίζει η Beauchamp (1998: 82). Ανάλογα με τη διάθεση των μελών για συνεργασία διαμορφώνεται το δραματικό παιχνίδι, το οποίο οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης και βασίζεται σε αυτές. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται προσωπικά και συναισθηματικά (Beauchamp, 1998: 123).

Σύμφωνα πάλι με τον Brian Wooland (1999: 31-32), το Δράμα στο σχολείο φαίνεται ότι είναι σε θέση να ενισχύσει τη συνεργασία και τη σύμπραξη μεταξύ των συμμαθητών, αυξάνοντας την ενσυναίσθηση προς τον συνάνθρωπο. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια κοινωνική μορφή τέχνης, η οποία εστιάζει στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Wooland, 1999: 34).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι βασισμένο στη συνεργασία σύμφωνα και με τον O' Toole (στο Καλλιάντα, 2009: 281). Την ίδια άποψη συμπεριζείται και ο Neelands (2004: 21), ο οποίος διακρίνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια εκδίπλωσης του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η Shu-Hwa Jung (2004: 86-87) περιγράφει τη διαδικασία: Οι μαθητές σταδιακά αναπτύσσουν τη δυνατότητα να κατανοούν τους άλλους διαμέσου συζητήσεων σε μικρές ομάδες. Η μάθηση είναι μια πράξη αμοιβαίου οφέλους, ο καθένας συνεισφέρει τις ιδέες του γύρω από το θέμα μέσω αλληλεπίδρασης. Διαπραγματεύονται ο ένας με τον άλλο, μέσα σε μια ποικιλία συνθηκών, με στόχο να φτάσουν σε μια κοινή συναίνεση ως αποτέλεσμα μιας ανοιχτόμυαλης διαλογικής διεργασίας.

### **5.3.6 Παράσταση στο Σχολείο και Συνεργασία**

Το ανέβασμα μιας Θεατρικής Παράστασης ή η παρουσίαση σχετικών με το θέατρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων, είναι το αποτέλεσμα μιας ομαδικής εργασίας, που καταρχάς επιζητεί τη συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Ο εγωισμός, ο ατομισμός, καλούνται να υποχωρήσουν, το πνεύμα συνεργασίας να πάρει την πρωτοκαθεδρία, ενώ οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ο καθένας έναν ρόλο στην όλη διαδικασία. Πρόκειται για έναν ρόλο που τους εξοικειώνει με τον ρόλο που θα έχουν σε λίγο στην κοινωνία, η διαδικασία λοιπόν συγγενεύει άριστα με τη γενικότερη κοινωνικοποίηση του ατόμου (Γραμματάς, 2011: 19, 56-57). Το Σχολικό Θέατρο σύμφωνα με τον Γραμματά (1999β: 113), σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση των ατόμων της σχολικής μονάδας, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μια σκηνικής παρουσίασης, οι μαθητές αναπτύσσουν τις συνεργατικές τους ικανότητες μέσα από τη συλλογική δημιουργία' χωρίς συνεργατική διάθεση, παράσταση είναι αδύνατο να προκύψει, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 105). Είναι θαυμαστό, κατά τη διάρκεια των προβών, το αίσθημα αλληλοβοήθειας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και η πρόθυμη υποχώρηση του «εγώ» μπροστά στο «εμείς» (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 48).

### 5.3.7 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Συνεργασία

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των κυριότερων από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, δίνεται στον μαθητή η ευκαιρία να εφαρμόσει πολλές από τις μεθόδους ενίσχυσης των συνεργατικών δεξιοτήτων όπως είναι: α. Η εξάσκηση και επίδειξη των δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης –υπομονετική ακρόαση, ευελιξία, κατανόηση των μερών μιας συμφωνίας, διατήρηση της ικανότητας της καθαρής σκέψης υπό συνθήκες πίεσης–, β. Η υποβολή καλών ερωτήσεων –ιδιαίτερα, ανοιχτών και προκλητικών–, η οποία θα επιφέρει τις κατά το δυνατόν καλύτερες λύσεις (Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 79), γ. Η τεχνική της κατανομής ρόλων: Καθώς μεταβιβάζεται η εξουσία από τον δάσκαλο στους μαθητές, αυτοί μπορούν εναλλάξ να αναλάβουν κάποιους ρόλους που προωθούν την συνοχή και την αλληλεξάρτηση (Ματσαγγούρας, 2008: 77-79).

Το να μπορέσουν εντέλει οι μαθητές να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες δεξιότητες συνεργασίας και σε άλλο περιβάλλον πέρα από το πλαίσιο εφαρμογής του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι το ζητούμενο.

### 5.4 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης

Καμία διανοητική δραστηριότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη εάν δεν διαποτίζεται από την αισθητική εμπειρία, την επαφή με τις τέχνες, σύμφωνα με τον Dewey (στο Γιωτόπουλος, 2018: 62). Είναι αξιοσημείωτο ότι ήδη στις αρχές του 20ου αιώνα, ο J. Dewey προείδε ότι η στοχαστικότητα των μαθητών διεγείρεται περισσότερο από τις ζωντανές εμπειρίες σε σχέση με τα τυπικά οργανωμένα κείμενα (Τριλιανός, 2002: 191).

Έπειτα, μια πληθώρα από πιο σύγχρονες μελέτες (Adams & Owens, Best, Craft, Duma & Silverstein, Elsner, Girod, Greene, Winner κ.ά.) αποτυπώνουν ανάγλυφα όχι μόνο την αναγκαιότητα χρήσης της Αισθητικής Παιδείας, αλλά και τη μοναδικότητα της οπτικής που οι τέχνες μπορούν να προσφέρουν για την αντίληψη του κόσμου γύρω μας (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 12). Απολαμβάνοντας το παιδί την Αισθητική Παιδεία και βιώνοντας το αισθητικό γεγονός, εξοπλίζεται με επιπλέον εργαλεία

κριτικής σκέψης αλλά και αποκωδικοποίησης ενός σύνθετου μηνύματος που εμπεριέχεται στο έργο τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο εξασκείται σε έναν σύνθετο κώδικα επικοινωνίας (Χρηστίδης, 2009: 233).

Για να επιτευχθεί ο κριτικός στοχασμός θα πρέπει «τα έργα τέχνης να προσφέρουν εναύσματα για πολυδιάστατο προβληματισμό, πέρα από στερεότυπα και συμβάσεις», υποστηρίζει ο Κόκκος (στο Γιωτόπουλος, 2018: 72). Το έργο τέχνης αποτελεί για τον παρατηρητή ή ακροατή ή αναγνώστη μια διανοητική περιπέτεια, είναι μια πνευματική-μοναδική υπόθεση, ένα δημιουργικό «κατασκευάσμα», που ανασχηματίζει την πραγματικότητα, τη στιγμή που γεννάει ιδέες στο άτομο που έρχεται σε επαφή μαζί του (Olson στο Μέγα, 2011: 35-36). Η παρατήρηση κάθε είδους έργου τέχνης προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μια διαυγέστερη οπτική και μια ανοιχτή ματιά απέναντι σε όσα συμβαίνουν στον εαυτό και στον κόσμο γύρω τους. Η διαδικασία συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, βοηθώντας τους να σταθούν με ευνοϊκότερους όρους απέναντι στις συνθήκες της ζωής (Κόκκος στο Καλογρίδη, 2018: 265). Η επαφή ωστόσο με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής μάθησης πολύ περισσότερο από τα τετριμμένα έργα τέχνης ή τα γεμάτα κλισέ έργα της μαζικής κουλτούρας που εθίζουν όποιον τα παρακολουθεί σε έναν ανάλογο τρόπο σκέψης και νοηματοδότησης, παρατηρεί ο Γιωτόπουλος (2018: 70). Και οι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης υπογραμμίζουν ότι η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού μπορεί να προκύψει από την επαφή μας με τα σπουδαία έργα τέχνης. Εξηγούν μάλιστα, ότι μέσα στην αισθητική κατάσταση κρύβεται η δυνατότητα να ερμηνεύουμε διαφορετικά την πραγματικότητα (Κόκκος, 2011: 78-79), τεχνική χρήσιμη για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Η τέχνη μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της πραγματικότητας και να τους καταστήσει ικανούς στην αποτίμηση των παραμέτρων του σύγχρονου κόσμου, καλλιεργώντας τη γνώση, την ευαισθησία, την κρίση, τη δημοκρατική και κοινωνική τους συνείδηση. Εμπλεκόμενοι οι μαθητές με την καλλιτεχνική διαδικασία, νοηματοδοτούν διαφορετικά τον κόσμο γύρω τους, εμπλέκονται προσωπικά σε καταστάσεις της πραγματικότητας, για την οποία είναι πλέον σε θέση να στοχαστούν κριτικά (ΙΕΠ, 2015). Στοιχεία της πραγματικότητας τα οποία μας διαφεύγουν, αποκαλύπτονται διαμέσω των τεχνών, ενώ παράλληλα η σκέψη μας απελευθερώνεται προς μια πληρέστερη αντίληψη του κόσμου μας (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 256). Η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να αποκαλύψει νέες και

πολλαπλές εκδοχές της πραγματικότητας, να προκαλέσει την παραγωγή πρωτότυπων λύσεων και αντιλήψεων (Efland, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 59).

Στην εκπαίδευση, η πολύπλευρη προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ενασχόληση με τις τέχνες, είναι επίσης πολύτιμη για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με συμπεράσματα ερευνών που καταγράφει η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020: 23). Η κριτική σκέψη είναι μια δυναμική, ενεργητική διεργασία, η οποία χρειάζεται σημαντικά εναύσματα για να αναδειχθεί. Ένα από αυτά είναι η λήψη απόφασης (σύμφωνα με τον Ennis) κι ένα δεύτερο είναι η προσωπική εκτίμηση πάνω σε καίρια ζητήματα (κατά τον Dewey). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κριτική σκέψη αναπτύσσεται παράλληλα με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και μάλιστα οι τέχνες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα αυτών των εμπειριών, διαπιστώνει η Μέγα (2011: 29).

Και ο Freire (στο Καλογρίδη, 2018: 264) υποστηρίζει ότι η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην απόκτηση δημιουργικής και κριτικής σκέψης και στην κριτική συνειδητοποίηση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Kaelin (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 54), η εκπαίδευση στις τέχνες, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους από την επιφάνεια προς το βάθος, να σκεφτούν όχι με τον συνηθισμένο τρόπο, αλλά σε επίπεδο πιο εσωτερικό, πιο βαθύ και σύνθετο (Smith, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 54, βλ. και Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 257).

Οι τέχνες, σύμφωνα με τους αμερικανούς πανεπιστημιακούς καθηγητές Αισθητικής Αγωγής Anderson & Milbrandt (στο Μέγα, 2011: 37), μας βοηθούν να καταλάβουμε ποιοι είμαστε, σε ποιον κόσμο ζούμε και ποιες είναι οι αντιλήψεις μας για τη ζωή. Τον ίδιο στόχο επιτυγχάνει μακροπρόθεσμα και η δραματική εκπαίδευση, υποστηρίζουν οι Bowell & Hear, Heikkinen, Joronen et al., Joronen et al. και Laakso (in Toivanen, Halkilahti, Ruismaki, 2013: 1170, βλ. και Jackson, 1993: 35).

Όσον αφορά το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ο Edward Bond (in Nicholson, 2009: 8) διαπιστώνει ότι μπορεί να θέσει ουσιαστικά ερωτήματα γύρω από την ανθρώπινη κατάσταση, να προβληματίσει σχετικά. Και ο Nicholson (2009: 12) με τη σειρά του, διαπιστώνει ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως κριτικός έλεγχος για όσα συμβαίνουν στον κοινωνικό περίγυρο. Τα παιδιά μελετούν, αναλύουν, προβληματίζονται, καθώς εκφράζουν τα προσωπικά τους βιώματα ή προσεγγίζουν έναν ρόλο. Μπορούν να φτάσουν ακόμα και στο σημείο να ανατρέψουν τα υπάρχοντα πρότυπα, αναφέρει η Κοντογιάννη (2000: 80). Η Beauchamp (1998: 76)



προτείνει και αυτή το δραματικό παιχνίδι ως διερευνητική εμπειρία. Και ο Γραμματάς (1997: 115-117, 191, 1999α: 91, 94, 2011: 58, 71-72) επαυξάνει: Μέσα από τη συμμετοχή τους στο Σχολικό Θέατρο, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που διαφορετικά δύσκολα θα αποκτούσαν και οι οποίες ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα, τούς καθοδηγούν σε έναν γόνιμο προβληματισμό, διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες με ποικιλία απόψεων για την πραγματικότητα γύρω τους, τούς καθιστούν ικανούς να κρίνουν και να συγκρίνουν αποτελεσματικά προς όφελος των δικών τους σκοπών αλλά και των σκοπών του συνόλου. Επίσης, αν δεχθούμε τη διαπίστωση του Gibbard (στο Γιωτόπουλος, 2018: 39-40), ότι η κριτική σκέψη χρειάζεται απαραίτητως την εμπειρία και τη φαντασία για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, τότε συμπεραίνουμε ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να αγγίζει εξίσου και τις δύο.

Οι επιμελητές των πρακτικών του ετήσιου επιστημονικού συνεδρίου της Εθνικής Ένωσης για τη Διδασκαλία του Δράματος (Birmingham, 1997), Grady και O' Sullivan (στο Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 32), ζητούν από τους δασκάλους του Δράματος να βγουν στο προσκήνιο και να ενδυναμώσουν τις κριτικές λειτουργίες των εκπαιδευόμενων. Πιστεύουν ισχυρά ότι το Δράμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βγουν από την κατάσταση παθητικής αποδοχής της γνώσης και να αντιμετωπίσουν κριτικά την πραγματικότητα.

Ο ρόλος της δραματικής τέχνης είναι να ικανοποιήσει την επιθυμία του ανθρώπου να ανακαλύψει κάτι καινούργιο για τη ζωή και να βρει νέους τρόπους να σκέφτεται, να ρωτά και να αντιλαμβάνεται το κοινωνικό γίγνεσθαι, υποστηρίζει η Σέξτου (2004: 182-183). Είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως διδακτική μέθοδος, το θέατρο θέτει ως βασικό του σκοπό τη διεύρυνση της αντίληψης των νέων για τον εαυτό τους και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν (Αμοιρόπουλος, 2002: 51). Ο David Wright (στο Τσιάρας, 2014: 113), ομοίως και οι O' Neill και David Wright (στο Τσιάρας, 2014: 132) επισημαίνουν τη ξεχωριστή δυνατότητα που προσφέρει το δραματικό παιχνίδι: να απελευθερωθεί ο συμμετέχων από τη συνηθισμένη προσέγγιση και αντίληψη της πραγματικότητας γύρω του, εννοιολογώντας τη με μια νέα, φρέσκια, διαφορετική ματιά. Κάθε επαφή με το ποιοτικό θεατρικό γεγονός, αναφέρει ο Jackson (1993: 35), είναι μια παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προκαλεί μια σειρά ερωτημάτων στο κοινό του, μάς κάνει να κοιτάζουμε τον κόσμο ξανά με έναν καινούριο τρόπο, τους θεσμούς, τις συμβάσεις του και τη δική μας θέση μέσα σε αυτόν.

#### 5.4.1 Πρακτικές για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014: 116), υπήρξε ευρεία έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στο δραματικό παιχνίδι και τη βελτίωση των νοητικών αναπαραστάσεων, γεγονός που μας επιτρέπει να παραδεχτούμε ότι αυτού του είδους η δραστηριότητα οξύνει τη δυνατότητα των παιδιών να κρίνουν λανθασμένες πεποιθήσεις και κοινωνικά στερεότυπα. Ο θεατρικός κόσμος αντανακλά στον πραγματικό κόσμο και μας επιτρέπει να τον κατανοήσουμε (Τσιάρας, 2014: 118).

Η εμπειρική έρευνα παρατηρεί ότι η κριτική σκέψη μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση πραγματικών ή αυθεντικών σεναρίων. Την κριτική σκέψη ενθαρρύνουν επίσης οι ανοιχτές συζητήσεις και η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Hoskins, Liu, 2019: 73). Η εμπειρική έρευνα της Lai (in Hoskins, Liu, 2019: 22) εντοπίζει και άλλες κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία ως αποτελεσματικές για τη βελτίωση της κριτικής σκέψης, οι οποίες σχετίζονται με τις πρακτικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Αυτές οι προσεγγίσεις περιλαμβάνουν την ομαδική εργασία και τη συνεργατική μάθηση, που επιτρέπουν στον δάσκαλο να διαμορφώσει τον μαθητή ως κριτικό στοχαστή (Miri & others, Burke & Williams, Heyman, in Hoskins, Liu, 2019: 22). Σύμφωνα με τους Babalis, Tsoi (2017: 164), η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο σχολείο ευνοείται όταν οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται σε ομάδες, καθώς τότε τους δίνεται η ευκαιρία να θέσουν ερωτήματα και ανησυχίες, να αξιολογήσουν τις διαφορετικές απόψεις και να καταλήξουν σε –κατά το δυνατόν– κοινά συμπεράσματα.

Η έρευνα της Γιαννούλη (2014: 295-296) παρέχει πολλές διαβεβαιώσεις για το γεγονός ότι η θεατρική τέχνη στη διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, «οι μαθητές αντιλαμβάνονται και άλλους τρόπους θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας, προβληματίζονται, ψάχνουν λύσεις» και μάλιστα «συνδέουν το σχολείο με τις εμπειρίες εκτός σχολείου». Ειδικότερα, η χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων –όπως η δημιουργία ενός δρώμενου, είτε η δημιουργία ακίνητων ή δυναμικών εικόνων–, παρατηρήθηκε ότι ενεργοποίησε τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν λύσεις και εναλλακτικές προτάσεις για τα θέματα που πραγματεύονταν η ομάδα τους, να αμφισβητήσουν και να διαπραγματευτούν. Εφόσον με την αξιοποίηση της θεατρικής

τέχνης στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην εμπειρία, την ενεργό συμμετοχή και τη συλλογική δράση, η παρέμβαση του μπορεί να λειτουργήσει προς την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, παρατηρεί η Γιαννούλη (2014: 56). Έτσι, μπορούν να ανταλλάσσουν τους συλλογισμούς τους και να προσεγγίζουν διλήμματα, σε ένα ασφαλές, ωστόσο, περιβάλλον που επιτρέπει εναλλακτικές ερμηνείες. Άρα, σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Στο μαθησιακό περιβάλλον, μέσω της θεατρικής εμπύχωσης οι μαθητές ενεργοποιούνται ως συνεργευητές, αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010: 58-59). Ανακαλύπτουν και επικοδομούν τη γνώση τους για τον κόσμο και αποσκοπούμε στο να είναι σε θέση να κατανοούν και να αξιολογούν: α. Τα περιεχόμενα που μαθαίνουν, β. Τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν και γ. Τις έννοιες του κόσμου. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εμπυχωτή-εκπαιδευτικό, αφήνει χώρο για αναζήτηση και εμβάθυνση πάνω σε ιδέες, αντιλήψεις και απόψεις. Κάθε θέμα που πραγματεύεται το θέατρο, φιλτράρεται αναγκαστικά μέσα από τους εμπλεκόμενους σε αυτό, αναφέρει ο Λενακάκης (2014: 208-209).

Η κριτική σκέψη σχετίζεται με τους συγγενικούς της όρους της «κριτικής» και των «κριτηρίων», οπότε αναδεικνύει τον συλλογισμό, την αξιολόγηση και την κρίση. Ασκούμε την κριτική μας σκέψη σε διάφορες περιστάσεις, σημειώνει ο Lipman (2006: 17), όπως όταν ασκούμε κριτική για κάτι που διαβάζουμε ή παρακολουθούμε, όταν αξιολογούμε τα αποτελέσματα μιας λεκτικής αντιπαράθεσης, όταν αναζητούμε εναλλακτικές επιλογές σε μια κατάσταση, όταν εξετάζουμε μεροληπτικές κρίσεις ή προκαταλήψεις ή προβληματικές καταστάσεις γενικότερα (βλ. και Fadel, Trilling, Bialik, 2015: 77). Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να συμπεριληφθούν στις περισσότερες από τις μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αλλά κυριότερα στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, αλλά και στο Εκπαιδευτικό Δράμα ή στο Theatre-in-Education.

Κατά τη διάρκεια των θεατρικών δράσεων, αναφέρει ο Μουδατσάκης (1994: 20, 22-23), αναπτύσσεται μια ιδιόμορφη διπλή επικοινωνία: τόσο μεταξύ των δρώντων προσώπων, όσο και ανάμεσα στους δρώντες και στους θεατές τους. Οι τελευταίοι οδηγούνται στην κριτική σκέψη που εκφράζεται εντέλει με κριτικό λόγο για το δρώμενο που παρακολούθησαν. Και συνεχίζει, παρατηρώντας ότι ο τρόπος δουλειάς στο θέατρο προσφέρει μια απόσταση ασφαλείας από την πραγματικότητα, σαν να

επιτρέπει να πας ένα βήμα πίσω, να εποπτεύσεις τον περιβάλλοντα κόσμο και να τον ερμηνεύσεις εκ νέου.

Ο Freire (2009: 127) βασισμένος στη δική του πολύτιμη εμπειρία προτείνει μία ακόμη τεχνική: Ο μαθητής ενθαρρύνεται στην κριτική προσέγγιση των κειμένων, σημειώνει, όταν προσκαλείται να ξαναζήσει με τη φαντασία του την ιστορία και να την αφηγηθεί. Η δημιουργική ανάγνωση και αναδιήγηση ενός κειμένου αναδεικνύει το νόημα. Αυτό που έφτιαξε ο συγγραφέας, αλλά και αυτό που δημιουργεί εκ νέου ο μαθητής-αναγνώστης σε ρόλο αφηγητή.

#### **5.4.2 Παιχνίδια Ρόλων, Αυτοσχεδιασμοί και Κριτική Σκέψη**

Η εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής με παραστατικά παιχνίδια και η διερεύνηση της πολλαπλής φύσης του κάθε ρόλου, εξηγεί ο Λενακάκης (2013: 65-66), δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν κι άλλες οπτικές πέρα από τη δική τους ματιά στα πράγματα. Τα παιχνίδια και η υπόδυση ρόλων δίνουν τη δυνατότητα για βίωση καταστάσεων υποθετικών μεν, χρήσιμων δε, καθώς καλούμαστε να τις αντιμετωπίσουμε και να δώσουμε λύσεις. Μέσα από τους ρόλους επίσης, ερχόμαστε εγγύτερα στις απόψεις των άλλων, τις κατανοούμε καλύτερα (Trilianos, in Babalis, Tsoli, 2017: 165). Η αισθητική εμπειρία, τα παιχνίδια ρόλων, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, αναφέρει ο Κόκκος (στο Γιωτόπουλος, 2018: 68). Όταν οι νέοι εξερευνήσουν άλλους ρόλους και προοπτικές μέσα από την ενασχόλησή τους με το δράμα, μπορούν να διευρύνουν την άποψή τους για τον κόσμο. Και αυτό μπορεί να συμβεί σε όλα τα παιχνίδια ρόλων, στους αυτοσχεδιασμούς, όταν τα παιδιά ετοιμάζουν έναν ρόλο για παράσταση, αλλά και όταν αναλαμβάνουν «εξωτερικούς» ρόλους, όπως είναι αυτός του σκηνοθέτη, του δραματουργού ή του σχεδιαστή (McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 217). Η κριτική σκέψη στο Θέατρο στην Εκπαίδευση προωθείται μέσα από τη διερεύνηση του ρόλου ή του χαρακτήρα, οι μαθητές στέκονται κριτικά στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον ρόλο τους.

Κατά τη διαδικασία της αναπαράστασης, οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν κριτικά για τους ρόλους τους στον βαθμό που ο κάθε ρόλος διαφοροποιείται από τον εαυτό και ξενίζει, σημειώνουν και οι David & Gallagher, Goldberg (στο Τσιάρας, 2014: 223). Τα παιχνίδια ρόλων είναι μια ευκαιρία για να βρει κάποιος

εναλλακτικές λύσεις και τρόπους συμπεριφοράς, να δει τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία, συμπληρώνουν οι Τριλιβά & Chimienti (2002: 210). Παίζοντας το παδί έναν ρόλο, εξηγεί ο Κουρετζής (2008: 79-80), γνωρίζει ένα άλλο πρόσωπο, προσπαθεί να το κατανοήσει, να κρατήσει μια στάση απέναντι σε αυτό, εντέλει κινητοποιεί τον κριτικό του στοχασμό και την ευαισθησία του.

#### **5.4.3 Θεατρικό Παιχνίδι και Κριτική Σκέψη**

Σύμφωνα με τον Vygotsky, αλλά και σύμφωνα με τον Freud (στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 65), το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξασκήσει τις ανώτερες νοητικές δομές του, να αντιμετωπίσει, να επεξεργαστεί και εντέλει να επιλύσει προβλήματα.

Τα θεατρικά παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα προαγωγής των νοητικών δεξιοτήτων, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής της σκέψης στις προσφερόμενες στο παιχνίδι καταστάσεις, σύμφωνα με τον Kempe (2005: 67). Το Θεατρικό Παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπαριστούν προσωπικά βιώματα, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, απηχεί τις πραγματικές τους ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό, εκτός από την αναπαραστατική τους ικανότητα ενδυναμώνεται και ο κριτικός τους στοχασμός, αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010: 92). Μέσα από τη διαδικασία της αναπαράστασης στο Θ.Π., το παιδί μπαίνει στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, αντιλαμβάνεται πού σταματάει η πραγματικότητα και πού ξεκινάει το φανταστικό (Κουρετζής, 2008: 330).

Το Θεατρικό Παιχνίδι δεν είναι ασυνάρτητο, επισημαίνουν οι Faure, Lascar (1988: 9). Κάθε συμμετέχων, λένε, διατηρεί πάντα ένα κριτικό βλέμμα για αυτό που κάνει, για τον ρόλο του, καθώς γνωρίζει ότι δεν παίζει μόνο με τον εαυτό του ή για τον εαυτό του, αλλά σε συνάρτηση με τους άλλους και για τους άλλους.

Στην τελική φάση του Θεατρικού Παιχνιδιού, στη φάση της ανάλυσης και αξιολόγησης των όσων συντελέστηκαν, τα παιδιά αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Κουρετζής, Μουδατσάκης, στο Γραμματάς, 1999α: 80). Η ομάδα αποτιμά το παιχνίδι της. Μπορεί να προβεί σε έναν απολογιστικό στοχαστικό διάλογο μέσω του οποίου τα παιδιά θα εκφράσουν την άποψή τους για την πορεία του παιχνιδιού και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Άλλοτε μπορούν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια ή

συνεντεύξεις, να καταγράψουν επίσης σε σημειωματάρια και προσωπικά ημερολόγια παρατηρήσεις και συναισθήματα (Παπαδόπουλος, 2010: 93, 105). Είναι μια πολύ σημαντική στιγμή αυτή στο Θ.Π., σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (1994: 53-54), κατά την οποία τα παιδιά διδάσκονται να ακούν, να ανακαλούν στη μνήμη, να εκθέτουν την άποψή τους με λογικά επιχειρήματα, να διακρίνουν το καλό από το κακό, το ωραίο από το άσχημο, να ασκούν κριτική.

#### 5.4.4 Δραματοποίηση και Κριτική Σκέψη

Με τη μέθοδο της Δραματοποίησης ο μαθητής ενεργοποιείται, παίζει, κρίνει, παίρνει ρόλους και ταυτόχρονα μαθαίνει (Μουδατσάκις, 1994: 88-89). Αυτό που θα διδάσκονταν με έναν μονόλογο του δασκάλου από την έδρα, μετατρέπεται –χάρη στη Δραματοποίηση– σε ένα βιωματικό μάθημα, με διάλογο και κριτική δράση (Μουδατσάκις, 1994: 32). Δεν ζητάμε από ένα παιδί να ταυτιστεί με τον ρόλο, αναφέρει ο Μουδατσάκις (1994: 93-94), αλλά να δράσει, να κρίνει τα πρόσωπα και τις αξίες των συμβάντων, να προσλάβει τα μηνύματα που του δίνει το κείμενο.

Με τη Δραματοποίηση, οι μαθητές επεξεργάζονται ένα κείμενο που θα παρασταθεί. Προβάλλουν τις σκέψεις τους για τα θέματα που θίγει, έρχονται αντιμέτωποι με τα νοήματα του και αναζητούν τρόπους να τα ζωντανέψουν, αναπτύσσουν τον κριτικό στοχασμό (Δημάκη, Τζαμαργιάς, 2019: πανεπιστημιακές σημειώσεις). Κατά την εκδίπλωση της διαδικασίας της Δραματοποίησης, οι συμμετέχοντες σε ρόλο είτε εκτός ρόλου, καλούνται να αξιολογήσουν καταστάσεις, να κρίνουν τις στάσεις των χαρακτήρων που θα ενσαρκώσουν (Παπαδόπουλος, 2010: 139). Μάλιστα, οι Williamson & Silvern (στο Τσιάρας, 2014: 132) παρατηρούν ότι όταν οι μαθητές βγαίνουν για λίγο από τον δραματικό ρόλο, συμμετέχουν σε μια κριτική συζήτηση και επιστρέφουν στη Δραματοποίηση, αυξάνουν την νοητική τους αντίληψη για τα νοήματα. Ο Kempe (2005: 22, 44) προτείνει να διδάσκουμε τα παιδιά να προβληματίζονται και να θέτουν ερωτήματα, να τα οδηγούμε να δουν και τη βαθύτερη πλευρά του μύθου και όχι απλώς να τον δραματοποιούν. Στόχος είναι η τοποθέτηση του παραγόμενου νοήματος σε μια κοινωνική διαπραγμάτευση, εξάλλου το Δράμα είναι κατά βάση μια κοινωνική δραστηριότητα, υποστηρίζει.

Πολύ συχνά η Δραματοποίηση εφαρμόζεται ως κοινωνικοποιητικό εργαλείο, οπότε και μπορεί να βασιστεί σε γεγονότα της καθημερινής ζωής και να αναζητήσει την κριτική θέση του παιδιού-παίκτη ή του παιδού-θεατή απέναντι στα δρώμενα. Ο δάσκαλος –ή και οι ίδιοι μαθητές– θέτουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς για παράδειγμα, το οποίο επιδέχεται εναλλακτικές λύσεις. Το «παίζουν» με ρόλους (role players), το δραματοποιούν και δέχονται την κριτική των παρατηρητών (observers), οι οποίοι προτείνουν αναθεώρηση της δράσης προς μια ιδανικότερη εκδοχή (Μουδατσάκης, 1994: 32-33).

Σύμφωνα με τον μελετητή R. Fisher, η κατανόηση της σκέψης των άλλων – πέρα από τη δική μας– αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κριτικών ατόμων. Εργαλεία καλλιέργειας της παραπάνω δεξιότητας είναι η Δραματοποίηση, η απομίμηση χαρακτήρων και η δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων, όπου κάποιος παρακολουθεί τα επιχειρήματα και τις απόψεις του απέναντι και προσπαθεί να τα ανασκευάσει. Ο Paul πάλι, μετά από μια σειρά παρατηρήσεων και καταγραφών, προτείνει το παιχνίδι της ανάληψης και υπόδυσης ρόλων ως βασική στρατηγική για να ενδυναμώσουν την κριτική τους ικανότητα οι συμμετέχοντες στη δραματική διαδικασία (Fisher και Paul, στο Τριλιανός, 2002: 164-165, 169-170). Μέσα από την ανάληψη ρόλων στο παιχνίδι της Δραματοποίησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπαίνουν στη θέση του Άλλου, εξερευνούν την κοινωνική πραγματικότητα, τούς δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσουν μια ανοιχτή αντίληψη για τη ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις. Ακόμα, επινοούν καταστάσεις, μπαίνουν σε διάλογο και σκέφτονται σχετικά με τη δράση τους και αυτό σημαίνει κριτικό στοχασμό (Παπαδόπουλος, 2004: 154-155).

Ο Παπαδόπουλος (2010: 139) σημειώνει ότι ιδιαίτερα η Διερευνητική Δραματοποίηση προκαλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδέσουν την σκηνική πραγματικότητα με την αληθινή ζωή, τούς καλεί σε ενεργοποίηση με στόχο την αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και της καθημερινής πρακτικής και συμπεριφοράς τους. Η ενεργοποίηση αυτή μπορεί να εκκινεί από την ενεργητική παρατήρηση και να φτάνει έως την αποστασιοποιημένη δράση. Εδώ δεν υπάρχουν καθηλωμένοι θεατές που καλούνται να παρακολουθήσουν μια νατουραλιστική παράσταση. Αντίθετα, υπάρχουν παρατηρητές συνδημιουργοί, με ανοιχτή κάθε δυνατότητα παρέμβασης στην εξέλιξη των καταστάσεων. Η Διερευνητική Δραματοποίηση, αναφέρουν οι Δημάκη και Τζαμαργιάς (2019: πανεπιστημιακές σημειώσεις), αναπτύσσει την κριτική σκέψη του

μαθητή και την κατανόησή του για τα πράγματα και τις πολλαπλές οπτικές της πραγματικότητας γύρω του.

#### 5.4.5 Theatre-in-Education (TiE) και Κριτική Σκέψη

Η εξερεύνηση αξιών, ιδεών και συναισθημάτων προκρίνεται στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) σε σχέση με την εκπαίδευση στο ανέβασμα θεατρικών έργων, κατά τον Nicholson (2009: 24), ο οποίος αναφέρει ότι οι τεχνικές του επικού θεάτρου του Μπέρτολτ Μπρεχτ ενέπνευσαν τους δημιουργικούς συνεργάτες του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE) προς την κατεύθυνση της μετατροπής των θεατών από απλούς καταναλωτές ενός θεάματος σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα (Nicholson, 2009: 28-29).

Το θέατρο είναι μια εναλλακτική πρόταση για κοινωνική μάθηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σύμφωνα με την Σέξτου, γιατί μπορεί να βάλει σύγχρονα κοινωνικά θέματα κάτω από το κριτικό πρίσμα των θεατών, εφόσον το θεατρικό είδος το επιτρέπει. Βασισμένο στην ίδια τη ζωή, έχει τη δυνατότητα να φωτίσει ανθρώπινες σχέσεις, επιθυμίες, αποφάσεις και πράξεις των ηρώων μαζί με τις συνέπειες που επιφέρουν. Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνει την εφαρμογή θεατρικών προγραμμάτων με παιδαγωγικό σκοπό (Theatre-in-Education, TiE) μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Προγράμματα που περιλαμβάνουν μια μεταφερόμενη και σύντομη θεατρική παράσταση, η οποία λειτουργεί συνήθως ως ερέθισμα για να ακολουθήσουν βιωματικές δράσεις και συζητήσεις για τη λήψη αποφάσεων (decision-making) και την επίλυση προβλημάτων (problem-solving) εκ μέρους των μαθητών (Σέξτου, 4η Διεθνής: 180-1).

Στο πλαίσιο αυτών των θεατρικών προγραμμάτων (Theatre-in-Education) με παιδαγωγικό σκεπτικό που προτείνει η Σέξτου (2004: 181-182) για εφαρμογή στα σχολεία, τα στοιχεία του συμμετοχικού θεάτρου προτρέπουν τους μαθητές να μετατραπούν από παθητικοί θεατές σε ενεργητικούς δράστες. Η σκέψη ενεργοποιείται, τη στιγμή που ο μαθητής δρα μέσα σε ένα φανταστικό περιβάλλον. Τα παράγωγα ωστόσο της σκέψης του, είναι αρκετά πιθανό να θελήσει να τα εφαρμόσει αργότερα και στο πραγματικό περιβάλλον. Στη Βρετανία, μητέρα της συγκεκριμένης θεατρικής πρακτικής στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται ποικίλα κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, η βία, η πολιτισμική ταυτότητα, τα ναρκωτικά, η ανεργία



κ.ά. Τα κατανοούν και καλούνται να λάβουν αποφάσεις σε κρίσιμα ζητήματα που ανακύπτουν, όχι διαβάζοντας για αυτά είτε ακούγοντας μια διάλεξη του δασκάλου, αλλά μέσα από την επεξεργασία του ίδιου του μαθητή και τη βίωση σχετικών με το θέμα ρόλων.

#### **5.4.6 Εκπαιδευτικό Δράμα και Κριτική Σκέψη**

Τη δεκαετία του 1970 η Heathcote με τις μεθόδους της, καθιερώνει το εκπαιδευτικό θέατρο (drama in education), που θέτει στο επίκεντρο ένα ζήτημα γύρω από το οποίο κινούνται οι εκπαιδευόμενοι σε ρόλους και ο εκπαιδευτικός σε ρόλο ή μη και προσπαθούν να αναδείξουν τη σοβαρότητά του, να το μελετήσουν, αναζητούν λύσεις σε ανακύπτοντα προβλήματα, στοχάζονται (Παπαδόπουλος, 2010: 37-38). Ως είναι φυσικό, υπογραμμίζει ο Παπαδόπουλος (2014: 168), το δραματικό περιβάλλον αποκτά έναν χαρακτήρα ενσυναισθητικό, κριτικό και στοχαστικό. Το Δράμα δίνει πια στους εμπλεκόμενους την ευκαιρία να εξετάσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο στον οποίο ζουν (Τσιάρας, 2014: 50-51). Η τεχνική της διακοπής διεξαγωγής του Δράματος προκειμένου να τεθούν ερωτήματα, επιτρέπει τη διαδικασία του αναστοχασμού και την αναγωγή της εμπειρίας από απλή δραματική πράξη σε εμπειρία με καθολικά χαρακτηριστικά (Τσιάρας, 2014: 52, Γκόβας, 2007: 134, De Water, McAnoy, Hunt, 2015: 24-25). Μια ακόμη βοηθητική προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης τεχνική, είναι αυτή του Μανδύα του Ειδικού, η οποία επιχειρεί να μεταβιβάσει τη δύναμη στους μαθητές. Σαν να είναι κάποιιοι ειδήμονες σε έναν γνωστικό τομέα, οι μαθητές παίρνουν τώρα αυτοί τη θέση του πεπειραμένου που επιδιώκει να δώσει λύσεις στα προβλήματα (Τσιάρας, 2014: 63-64).

Μιλώντας για το Δράμα στην Εκπαίδευση, σε κάθε δραματική δραστηριότητα ανιχνεύουμε μια κατάσταση κι ένα πρόβλημα προς επίλυση, μπορούμε ωστόσο να διερευνήσουμε το πρόβλημα, τα αισθήματα και να προχωρήσουμε με ένα σχέδιο δράσης. Αναζητούμε τα κίνητρα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων και προσπαθούμε να προβλέψουμε τις αντιδράσεις τους (Spolin, Beauchamp, Κουρετζής, Wagner, Bolton, Wessels, McGregor, Rose, Parks, Androes & McMahon, McCaslin, στο Τσιάρας, 2005: 21). Μελετούμε ακόμη την ιστορία, μια κατάσταση, τις συνθήκες που την οδήγησαν, βαθαίνουμε δηλαδή τη γνώση μας για κάτι που

διαφορετικά θα το γνωρίζαμε μόνο επιφανειακά (Bolton, Wessels, Wagner, McGregor, στο Τσιάρας, 2005: 23).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα κινείται κυρίως προς την κατεύθυνση της κοινωνικής μάθησης, υποστηρίζει και ο Somers (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 96). Τα παιδιά που εμπλέκονται στο Εκπαιδευτικό Δράμα, αντιλαμβάνονται καλύτερα το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, ενώ προετοιμάζονται να ενεργήσουν καταλληλότερα όταν οι πραγματικές περιστάσεις το απαιτήσουν (Somers, στο Τσιάρας, 2014: 24).

Στο Δράμα ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διερευνήσουν κοινωνικά θέματα, να ασκήσουν ερωτήματα σε σχέση με αυτά, να βρεθούν αντιμέτωποι με διλήμματα και προβλήματα στα οποία θα προσπαθήσουν να δώσουν λύσεις και απαντήσεις και στο τέλος να αναστοχαστούν πάνω σε όλη τη διαδρομή της δουλειάς τους. Με τον τρόπο αυτό εξασκούνται στο να αντιμετωπίζουν κριτικά την ίδια την πραγματικότητα και να θέτουν καλές βάσεις ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες στο μέλλον (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 31).

#### **5.4.7 Παράσταση στο Σχολείο και Κριτική Σκέψη**

Ήδη από τη δεκαετία του 1930, η Winifred Ward εργαζόμενη με παιδιά και καθώς την ενδιέφερε να διδάξει την κατανόηση του εαυτού και της κοινωνίας, έδωσε έμφαση στη μελέτη των δραματικών χαρακτήρων ως μέσο κατανόησης των πολλαπλών προοπτικών της σκέψης και της συμπεριφοράς (Τσιάρας, 2014: 33-34). Κατά την επεξεργασία ενός δραματικού έργου, υποστηρίζει η Bailin (2011: 210), η κριτική σκέψη απαιτείται σε κάθε βήμα προκειμένου να γίνει η ερμηνευτική προσέγγιση, να κριθεί η καταλληλότητα και άλλων πιθανών ερμηνειών, να προβλεφθεί η πιθανή επίδρασή τους στο κοινό και ο τρόπος παραγωγής του προσφερόμενου θεάματος. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας μιας πρωτότυπης όπερας από μικρά παιδιά, ο Wolf (in Arts Education Partnership, 2004: 13) που μελετά τη διαδικασία, παρατηρεί ότι τα παιδιά αναπτύσσονται καθώς αλληλεπιδρούν και έχουν την ευκαρία να εκφραστούν κριτικά το ένα απέναντι στο άλλο –και μάλιστα με μια γλώσσα ειλικρινή και αντικειμενική.

Αλλά και από τη θέση του θεατή μιας θεατρικής παράστασης, το παιδί προβληματίζεται σχετικά με βασικά θέματα που αφορούν την ανθρώπινη ζωή και ύπαρξη, αυτά που παρακολουθεί στο σανίδι. Και ας μην είναι προσωπικές του ιστορίες. Το θέατρο «διδάσκει» χωρίς απαραίτητα να το επιδιώκει (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 29). Όπως ο θεατής μιας επαγγελματικής θεατρικής παράστασης μπαίνει στη διαδικασία του κοινωνικού προβληματισμού και της παραγωγής κριτικού λόγου (Γραμματάς, 1999α: 269), με τον ίδιο τρόπο και ο μαθητής ευαισθητοποιείται απέναντι στις διαφορετικές μορφές και τα είδη του θεάτρου, παρακολουθεί τα θεάματα και εκφράζει έναν λόγο κριτικό που αφορά στην πρόσληψη του από σκηνής θεάματος (Γραμματάς, 2014: 22).

#### **5.4.8 Θέατρο του Καταπιεσμένου και Κριτική Σκέψη**

Επηρεασμένος από το κριτικό και πολιτικό θέατρο του Μπρεχτ, ο Augusto Boal με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, το Θέατρο Φόρουμ και την πληθώρα τεχνικών που εφάρμοσε, προσκαλούσε τους συμμετέχοντες πολίτες-θεατές όχι μόνο να σκεφτούν κριτικά, αλλά και να δώσουν οι ίδιοι λύσεις για το μέλλον τους (Παπαδόπουλος, 2010: 35). «Πιστεύω ότι το θέατρο πρέπει να φέρνει ευτυχία, πρέπει να μας βοηθάει να γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας και την εποχή μας», υποστηρίζει με έμφαση ο βραζιλιάνος θεατράνθρωπος, δημιουργός του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Βλέπει το θέατρο ως μέσο διαπαιδαγώγησης και αλλαγής της κοινωνίας προς το καλύτερο, ως ένα εργαλείο που θα μας βοηθήσει να απαλλαγούμε από την παθητικότητα για τα όσα διαδραματίζονται γύρω μας (Boal, 2013: 33-34).

Οι Br. Joyce και M. Weil (στο Μουδατσάκις, 1994: 33) υπογραμμίζουν ότι τόσο ο ενεργητικός ρόλος του παίκτη, όσο και ο πιο «παθητικός» του παρατηρητή, ενεργοποιούν την κριτική και εξερευνητική θέαση: τα διλήμματα γύρω από ένα ζήτημα πρέπει να αναδειχθούν, απόψεις να στηριχθούν με επιχειρήματα, οι συμπεριφορές να ελεγχθούν, τα προβλήματα να επιχειρηθεί να λυθούν. Αυτές τις δυνατότητες προσφέρει η εφαρμογή των τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην τάξη. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-εμπνευστή παρακολουθούν με προσοχή ένα θέμα, το διερευνούν, συζητούν με επιχειρήματα, ελέγχουν τα νοήματα, πραγματεύονται διαφορετικές λύσεις (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 94).

Σύμφωνα με τον Jackson (στο Γιαννούλη, 2014: 296), το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) με τις τεχνικές του μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση αναφοράς σε κοινωνικά θέματα και να προκαλέσει έναν διάλογο με ισχυρά επιχειρήματα ανάμεσα σε νέους ανθρώπους. Ενώ εφαρμόζουν το Θέατρο Φόρουμ, οι μαθητές μπαίνουν σε μία δράση που τους επιτρέπει να συγκροτήσουν τη δική τους γνώση, να στοχαστούν πάνω στις αποφάσεις τους, να αμφισβητήσουν καταστάσεις και να αλλάξουν μία κατάσταση, υποστηρίζει η Shu-Hwa Jung (2004: 94).

#### **5.4.9 Ανατροφοδότηση και Κριτική Σκέψη**

Ο Pecaski (in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 7) ισχυρίζεται ότι όλες οι δραματικές δραστηριότητες θα πρέπει να ολοκληρώνονται με μια προφορική συζήτηση για να μπορέσουν τα παιδιά να μιλήσουν για τις προσωπικές τους ενέργειες, τις απαντήσεις και τα συναισθήματα που βίωσαν.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη του μαθητή. Ας δούμε μερικές από αυτές: Τη θέση ερωτήσεων, απλών και διευκρινιστικών, οι οποίες εγείρουν τον προβληματισμό. Τις συνειδητές επιλογές με εκτίμηση όλων των παραμέτρων, προϋπολογισμό των συνεπειών και εκτίμηση των απόψεων και των άλλων, προτού κάποια απόφαση ληφθεί. Τη λήψη ανατροφοδότησης. Τη διατήρηση ενός ημερολογίου δράσεων και σκέψεων για αυτές. Πολύ χρήσιμη μεταγνωστική διαδικασία είναι επίσης η επαναδιατύπωση κάποιων σκέψεων και το να τις κατονομάσουμε συνοπτικά, δίνοντάς τους έναν τίτλο (Trilianos, in Babalis, Tsoli, 2017: 165). Η ανατροφοδότηση επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν κριτικά για το πώς ενήργησαν προηγουμένως και να δουν πώς ανταποκρίθηκαν στην παρουσιαζόμενη κατάσταση ή πρόβλημα, επιτρέποντάς τους να ξανασκεφτούν διάφορες κατάλληλες λύσεις στο αρχικό πρόβλημα. Στη συνέχεια, μπορεί να τους δοθεί η δυνατότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα που παρουσιάζονται μέσω δραματικών παιχνιδιών, παρακινώντας τα να βρουν νέες λύσεις, επηρεάζοντας έτσι τόσο την αντίληψη όσο και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Συνοψίζοντας, όλες οι μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση προτείνεται να κλείνουν με τη φάση της ανατροφοδότησης, η οποία εξασκεί τον μαθητή στην κριτική αποτίμηση και εκτίμηση των δρωμένων που έχουν

προηγηθεί σε όλη την προηγούμενη διαδικασία ανάπτυξης (βλ. και De Water, McAvoy, Hunt, 2015: 24-25).

### 5.5 Θέατρο στην Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα

Ο 19ος αιώνας είχε καταπιέσει σε μεγάλο βαθμό τον ψυχικό κόσμο και τη φαντασία, προκρίνοντας τη μαζική, εμπορευματική παραγωγή σε υλικό αλλά και πνευματικό επίπεδο. Χρειάστηκε να φτάσουμε στα τελευταία χρόνια αυτού του 19ου αιώνα για να προσκληθούν οι δημιουργικές και καλλιτεχνικές δυνάμεις να δώσουν ξανά στη ζωή ενδιαφέρον και στους νέους πνευματικές αξίες και νέο προσανατολισμό στην ατομική τους μόρφωση. Χαρακτηριστικό στα 1898, το βιβλίο του Götze, *Das Kind als künstler (Το παιδί ως καλλιτέχνης)*, στο οποίο διατυπώνεται η θέση ότι το παιδί από τη φύση του μεγαλώνει ως δημιουργικό ον. Συνεπώς, η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν έχει παρά να αναδειξεί το φυσικό χάρισμα της εκφραστικότητας. Έως τότε, η επιδίωξη της καλλιτεχνικής αγωγής ήταν η γνωριμία με την τέχνη και η κατανόηση της ουσίας της. Το βάρος τώρα μετατίθεται από την παθητική απόλαυση στην προσωπική δημιουργία. Το παιδί καλείται να εκφραστεί, να εκτεθεί και να ανακαλύψει τη χαρά της δημιουργίας (Σταμάτης, 2015: 102-103). Ζητείται από τον ενήλικα να αντισταθεί στην τάση του να διορθώνει την αυθεντικότητα και την ιδιαιτερότητα του ανήλικου, σύμφωνα με τα κριτήρια της δικής του αποκτηθείσας εμπειρίας (Vygotsky, 2009: 125). Το παιδί έρχεται πια στο επίκεντρο, η καλλιτεχνική δημιουργία επίσης. Οι Dewey, Kilpatrick και Rugg ζητούν από τον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει την αυθόρμητη καλλιτεχνική δημιουργία, δεν επιθυμούν για το παιδί απλώς να δημιουργεί, αλλά οραματίζονται κιόλας το σύνολο των παιδαγωγικών του σχέσεων να διαπνεέται από δημιουργικότητα (Σταμάτης, 2015: 103-104). «Να είσαι σαν τα παιδιά», συμβουλεύει ο Tolstoy (in Vygotsky, 2009: 126) τον εκπαιδευτικό.

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 προοδευτικά παιδαγωγικά ρεύματα και πιο συγκεκριμένα, κυρίως η παιδοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας, έδωσε περιθώρια διεύρυνσης στα διδασκόμενα μαθήματα των αναλυτικών προγραμμάτων, στοχεύοντας στη δημιουργικότητα του παιδιού (Chasen, στο Τσιάρας, 2014: 24-25). Ανάμεσα στα νέα μαθήματα ήταν οι τέχνες, ο ρόλος των οποίων συνδέθηκε με την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Isbell & Raines, στο Τσιάρας, 2014: 25) Ένας από τους

πρωταρχικούς στόχους της Αισθητικής Παιδείας, σύμφωνα με τον Vygotsky (2009: 94), είναι να δουλέψουν τα παιδιά με τη φαντασία και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, όχι απαραίτητα για να ασκήσουν στο μέλλον το επάγγελμα του καλλιτέχνη, αλλά επειδή η ανάδυση των κρυφών δημιουργικών τους δυνάμεων και κάθε πράξη δημιουργίας είναι σημαντική στην παιδική ηλικία. Βασισμένος στις μελέτες του, ο Vygotsky (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 54) επισημαίνει ότι όταν κάποιος εκπαιδευτεί στην προσέγγιση της τέχνης, αναπτύσσει μια ιδιαίτερη αντίληψη για τα πράγματα, ανάγοντας τις υλικές-φυσικές διαστάσεις του περιβάλλοντός του σε συμβολικές-πολιτισμικές. Έτσι ενεργοποιείται η δημιουργικότητα και η φαντασία του, δυνάμεις που θα συμβάλλουν σε μια πιο πλήρη, ολοκληρωμένη πρόσληψη του κόσμου.

Ο Gardner (in Nea, 2012: 24) στη συνέχεια, αναγνωρίζει το «δημιουργικό μυαλό» ως ένα από τα πέντε μυαλά που θα χρειαστούμε στο μέλλον και ζητάει, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα τέτοιο μυαλό, μια εκπαίδευση που να περιλαμβάνει «εξερεύνηση, προκλητικά προβλήματα και την ανοχή, αν όχι ενεργή ενθάρρυνση, παραγωγικών λαθών». Ίσως ο Pink (in Nea, 2012: 24) να το συνοψίζει καλύτερα: «Σε έναν κόσμο εμπλουτισμένο με αφθονία, αλλά διαταραγμένο από τον αυτοματισμό και την εξωτερική ανάθεση έργων λευκού γιακά, όλοι πρέπει να καλλιεργήσουν μια καλλιτεχνική ευαισθησία. Μπορεί να μην είμαστε όλοι Νταλί ή Ντεγκά. Αλλά σήμερα πρέπει όλοι να είμαστε σχεδιαστές».

Ο Deldime, προκειμένου να ισορροπήσουμε σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλλαγής και αστάθειας, προτείνει την πρόκριση των μαθημάτων της τέχνης και του πολιτισμού, απ' όπου πηγάζει, όπως αναφέρει, η ανάγκη να αναρωτηθούμε, να δημιουργήσουμε, να εκφραστούμε και να νιώσουμε ελεύθεροι (Deldime, 1996: 124-126).

«Η έλλειψη δημιουργικότητας υπάρχει παντού, ειδικά στα σχολεία. Λείπουν οι τέχνες από τη ζωή μας και δίνουμε χώρο στη βία». Με τις δύο αυτές φράσεις του διάσημου μαέστρου και βιολιστή Γεχούντι Μενουχίν, ο Γενικός Διευθυντής της Unesco δίνει το στίγμα της ομιλίας του στο πλαίσιο της Γενικής Συνδιάσκεψης για την προώθηση των Τεχνών και της δημιουργικότητας στο σχολείο (Παρίσι 3 Νοεμβρίου 1999). Παρακάτω παραθέτει τη σιγουριά του για το γεγονός ότι το δημιουργικό πνεύμα είναι ικανό να φέρει στο φως την πλήρη δυναμικότητα των παιδιών και των εφήβων την ίδια στιγμή που διατηρεί τη συναισθηματική τους ισορροπία. Για αυτό και

απευθύνει έκκληση για την εκπαίδευση στις Τέχνες, να τεθεί σε ισόρροπη θέση με τη διδασκαλία της επιστήμης, της τεχνικής, των ανθρωπιστικών επιστημών και του αθλητισμού και αυτό σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Βεργίδης, Βαϊκούση, 2003: 7).

Παρόλο που πολύ συχνά ο τρόπος σχεδιασμού του σχολικού προγράμματος δεν το επιτρέπει, παρατηρεί η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020: 22), ωστόσο ο στόχος της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση παραμένει παιδαγωγικός για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της συμμετοχικότητας και της πολυτροπικής επικοινωνίας των μαθητών. Μια σειρά από δημιουργικές πράξεις και παραστάσεις μπορούν να προκύψουν από τις αισθητικές δραστηριότητες, στο αντίποδα της διανοητικής τυποποίησης και της απουσίας του στοιχείου της έκπληξης από τη σημερινή σχολική τάξη, υποστηρίζει ο G. Brauer (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 124). Στα πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα» (ΙΕΠ, 2015), διαβάζουμε ότι η διδασκαλία της τέχνης, ως διερευνητική και βιωματική μέθοδος, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές, καθώς, μέσω εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις, αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία και τον πειραματισμό. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να διδάσκονται οι τέχνες στα σχολεία, αναφέρει ο Robinson (2011: 20) και ένας από αυτούς είναι γιατί προάγουν τη δημιουργικότητα.

Οι David Pammenter και Alex Mavrocordatos (2004: 54-55) υπογραμμίζουν την ανάγκη να εμπιστευτούμε τη δύναμη της φαντασίας (και παραθέτουν τη φράση του Αϊνστάιν: «Η φαντασία είναι πιο σημαντική από τη γνώση»), καθώς αυτή ενδυναμώνει τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητα. Μπορούμε να είμαστε δημιουργικοί ή κριτικοί, αναρωτιούνται, χωρίς τη δύναμη αυτή; Πιστεύουν ότι οι Τέχνες έχουν έναν ρόλο-κλειδί στην επαναδημιουργία του κόσμου μέσα από τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, γι' αυτό και μέσα από το CAST, ένα «Κέντρο για τις Τέχνες στο Κοινωνικό Μετασχηματισμό», που δημιούργησαν μαζί με μια ομάδα εκπαιδευτικών, δεσμεύονται στις αρχές της πολιτισμικής δράσης. Και στο Vermont των Η.Π.Α., αναφέρει η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2011: 99), λειτουργούν τα Smart Schools («έξυπνα σχολεία»), δύο δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο, όπου οι τέχνες –ανάμεσά τους και το θέατρο– χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των υπόλοιπων αντικειμένων και την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Οι τέχνες είναι, από τη φύση τους, δραστηριότητες δημιουργικές, σημειώνει η Bailin (2011: 209). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι όποιος ασχολείται με τις τέχνες, καθίσταται σχεδόν εξ ορισμού δημιουργικός. Και ο Freire (στο Καλογρίδη, 2018: 264) υποστηρίζει ότι η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση συνεισφέρει θετικά στην απόκτηση της δημιουργικής σκέψης. Ο Eisner (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020: 55), με τη σειρά του, παρατηρεί ότι από την ενασχόληση με αισθητικές δραστηριότητες προκύπτει η δημιουργική προσέγγιση της διδασκόμενης γνώσης. Τα παιδιά δεν στέκονται στο προφανές, βρίσκονται στο μονοπάτι της ανίχνευσης και αυτού που «εννοείται» πίσω από τα φαινόμενα. Οι μαθητές βαθαίνουν τη σχέση τους με τον κόσμο και επινοούν.

Η ανανέωση με φρέσκιες και δημιουργικές μεθόδους και πρακτικές είναι πλέον ζητούμενο στην εκπαίδευση, επισημαίνει ο Λενακάκης (2013: 58) ο οποίος παρατηρεί ένα άνοιγμα προς δημιουργικές, πολυαισθητηριακές και καινοτόμες δράσεις, γεγονός που συμπαρασύρει το ενδιαφέρον για την ανάδειξη θεατρικών τεχνικών. Χάρη σε μια μάσκα και μόνο ή στην ενθάρρυνση του δασκάλου τους, τα παιδιά μπορούν να πεισθούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, αναφέρει η Κοντογιάννη (στο Σταμάτης, 2015: 413). Ενώ το θέατρο χρειάζεται τον θεατή του για να καταξιωθεί, να υπάρξει, στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, τα παιδιά τα ίδια καταξιώνονται μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα και τη δημιουργικότητά τους (Κοντογιάννη, 2000: 80). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι πριν από όλα ένα έξοχο πεδίο δημιουργίας, υποστηρίζει ο Deldime (1996: 124-126).

Ο εμπυχωτής όμως στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής χρειάζεται να διαθέτει και ο ίδιος προσαρμοστικότητα και δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2005: 90). Το Δράμα έχει τεράστιες δυνατότητες να αποκαλύψει και να ενισχύσει τις δημιουργικές ικανότητες των νέων ως άτομα και ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Αρκεί οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι εξειδικευμένοι, όσο και εκείνοι που χρησιμοποιούν το Δράμα ως τρόπο εκμάθησης άλλων μαθημάτων, να καταφέρουν να ξεκλειδώσουν τους φραγμούς που είθισται να εμποδίζουν τη δημιουργικότητα (McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 219). Ο Torrance (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 245) κρούει τον σχετικό κώδωνα: όταν επιδιώκουμε την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, σεβόμαστε κάθε ασυνήθιστη ερώτηση των μαθητών, ενθαρρύνουμε την παραγωγή ιδεών και ιδιαίτερα αξιοποιούμε τις ιδέες εκείνες που εκφράζουν φαντασία, αναθέτουμε εργασίες που δεν θα βαθμολογηθούν. Επιτρέποντας στο παιδί να εκφράζεται ελεύθερα μέσα από το Δραματικό Παιχνίδι, οι αισθήσεις ευαισθητοποιούνται, η φαντασία διευρύνεται,



ξεπερνάει τα στερεότυπα και ανακαλύπτει έκπληκτο νέα δημιουργικά σχήματα (Χρυσάφη, στο Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 18). Η συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικές δραστηριότητες τα απελευθερώνει, ενώ τούς προσφέρει την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τόσο τα ψυχολογικά όσο και τα κοινωνιολογικά εμπόδια που συνήθως ορθώνονται μπροστά σε κάθε δημιουργική διαδικασία (McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 217).

Η Backstrom, το 1989, μελέτησε για ένα τρίμηνο ομάδα μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων. Στα συμπεράσματά της καταγράφηκε προτίμηση των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων εν σχέσει με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Τσιάρας, 2014: 51-52). Στο Δράμα, οι μαθητές μπορούν να ανταλλάξουν τις δημιουργικές τους σκέψεις με τους συμμαθητές τους (Toivanen, Halkilahti, Ruismäki, 2013: 1170). Η πρωτοτυπία της ενασχόλησης με το δραματικό γεγονός, η διαφορετικότητά του από τα υπόλοιπα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, φαίνεται ότι ελκύει το ενδιαφέρον τους. Η έρευνα της Hensel με τίτλο «Αξιολογώντας τη βελτίωση των παιδιών στη δημιουργικότητα και το δημιουργικό δράμα», έδωσε σημαντικά συμπεράσματα ως προς τη βελτίωση τόσο της ευλυγισίας της φαντασίας όσο και της δημιουργικότητας της ομάδας που δοκιμάστηκε πειραματικά (Τσιάρας, 2004: 45). Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζει και η έρευνα του Clements με τίτλο «Η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος δραματικών δραστηριοτήτων στη δημιουργικότητα των εφήβων», όπου διαπιστώνεται σημαντική πρόοδος στη δημιουργικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Τσιάρας, 2004: 46). Και άλλες όμως έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Παιδαγωγική Κατάρτιση (Drama Pedagogy Training) μπορεί να συσχετιστεί θετικά με την αύξηση της δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται πέντε δημιουργικές διαδικασίες που αναπτύσσονται: αποκλίνουσα σκέψη, φαντασία, συνειρμική σκέψη, συμβολισμός και επίλυση προβλημάτων (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 1).

Η συμβολή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης των νέων έχει επανειλημμένα τονιστεί από πολλούς ερευνητές (Κατσαρίδου, 2004: 103). Η Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (2002: 12) υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού, μέσα από τη σύνθεση εικόνων, μύθων, κινήσεων, ήχων και συμβόλων. Το Θέατρο στο Σχολείο συναντά την Παιδαγωγική, επισημαίνει ο Γραμματάς (2003: 530), αφού κύριος στόχος του είναι να

αναδειξεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του παιδιού. Οι θεατρικές πρακτικές στο σχολείο διεγείρουν τη δημιουργικότητα, η οποία σχετίζεται με τον πλούσιο οπτικοακουστικό κόσμο του θεάτρου, συμπληρώνει η Beauchamp (1998: 45-46). Τα παιδιά που δουλεύουν στην ομάδα του θεάτρου, ενώνονται με δεσμούς εκτίμησης και συνενοχής. Ως αποτέλεσμα, απολαμβάνουν τη δημιουργικότητα είτε προέρχεται από τα ίδια, είτε από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Beauchamp, 1998: 227). Στο πλαίσιο των αρχών της Παιδαγωγικής του Θεάτρου επιδιώκεται να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη και, ειδικότερα, η φαντασία, η πρωτοτυπία, η ευελιξία και η ευχέρεια της σκέψης, με την ανοιχτότητα του νου για επινόηση και αναδημιουργία καταστάσεων, παρατηρεί ο Παπαδόπουλος (2010: 43). Όπως σημειώνει και ο Γκροτόφσκι (στο Παπαδόπουλος, 2010: 43): «Δημιουργικότητα δεν σημαίνει να χρησιμοποιούμε τις καθημερινές μας μάσκες' σημαίνει μάλλον να εφευρίσκουμε ασυνήθιστες καταστάσεις, όπου τα καθημερινά μας προσώπια να μη λειτουργούν» .

### **5.5.1 Παιχνίδια-Ασκήσεις και Δημιουργικότητα**

Από τους σημαντικότερους στόχους της Αισθητικής Αγωγής και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση των μικρών παιδιών, είναι η καλλιέργεια της χαράς της δημιουργίας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 147). Οι συνεργατικές και παιγνιώδεις τεχνικές είναι καλοδεχούμενες, ενώ ταυτόχρονα είναι ζητούμενο το να αντικαταστήσουν τις διαλέξεις του δασκάλου είτε την πολυλογία του μαθητή (Ξανθάκου, 2011: 82-83). Το παιχνίδι μπορεί να διεγείρει την αποκλίνουσα σκέψη, υποστηρίζουν οι McCammon, Sæbø, O' Farrell (2011: 218). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια παιχνιδιών σωματικής και φωνητικής έκφρασης είτε άλλων παιχνιδιών που συντελούνται σε ένα πλαίσιο ασφαλές, συνεργατικό και ψυχοπαδαγωγικό, καταγράφονται πέντε δημιουργικές διαδικασίες που αναπτύσσονται: αποκλίνουσα σκέψη, φαντασία, συνειρμική σκέψη, συμβολισμός και επίλυση προβλημάτων (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 1).

Παιχνίδια που ευαισθητοποιούν τον εκπαιδευόμενο απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, παιχνίδια παρατηρητικότητας, που υποκινούν την περιέργεια είτε θέτουν κάποιον προβληματισμό, εκκινούν τη δημιουργική διαδικασία. Η συνέχιση μιας ιστορίας από τα μέλη της ομάδας είναι ένα παιχνίδι που θα προκαλέσει τη φαντασία

και την επινόηση. Το παιχνίδι με τα αντικείμενα στο Δράμα, μπορεί να είναι πολύ δημιουργικό. Από ένα απλό κλειδί μπορούν να ξεπηδήσουν ιστορίες με βάση τη διαφορετική χρήση του: να ανοίξουμε πόρτες απλές ή από χρόνια κλειδωμένες, κιβώτια, μπαούλα θησαυρού, να κλειδώσουμε, να πετάξουμε το κλειδί για να μην ξαναγυρίσουμε σε ένα μέρος, να μεταθέσουμε την ευθύνη σε ένα άλλο πρόσωπο λέγοντάς του «είναι δικό σου τώρα» (Wooland, 1999: 164). Το να μετατρέψουμε επίσης τη χρήση ενός αντικειμένου είναι επίσης μια διασκεδαστική και δημιουργική παιχνιδιάδικη διαδικασία.

Οι ασκήσεις της σωματικής έκφρασης, οι οποίες συνήθως συντελούνται εισαγωγικά στο Δράμα, μπορεί να είναι δημιουργικές υπό το πρίσμα της εξερεύνησης διαφορετικών κινήσεων και τρόπων μετακίνησης στο χώρο. Η αναζήτηση της κατάλληλης έκφρασης που θα εικονοποιήσει μέσω του σώματος, σκέψεις, ιδέες και συναιθήματα, είναι επίσης μια δημιουργική διαδικασία. Οι παραγόμενες κινήσεις είναι δημιουργικές όταν είναι πρωτότυπες αλλά και ενταγμένες μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο που ορίστηκε για να δημιουργηθούν. Ο Halprin (in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 4) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα είναι μια ροή κίνησης από το ασυνείδητο στο συνειδητό σώμα. Μέσω της σωματικής έκφρασης, προσωπικά μας ένστικτα και ασυνείδητες εμπειρίες έρχονται στο φως προκειμένου να εκφραστούν μέσω του συνειδητού πια σώματος. Ο διάλογος μεταξύ συνειδητού και ασυνείδητου σώματος έχει σίγουρα δημιουργικό ενδιαφέρον, σύμφωνα με τους Celume, Besançon, Zenasni (2019: 4).

### **5.5.2 Παιχνίδια Ρόλων, Αυτοσχεδιασμοί και Δημιουργικότητα**

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια και έχουν βασιστεί στη μελέτη ομάδων παιδιών που εργάστηκαν με παιχνίδια ρόλων, και αυτοσχεδιαστικό θέατρο, καταγράφουν την αύξηση της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται η ενδυνάμωση της αποκλίνουσας και της συνειρμικής σκέψης, της φαντασίας, του συμβολισμού και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 1, 3-4).

Η έρευνα δείχνει επίσης, ότι το Δράμα που περιλαμβάνει αυτοσχεδίες δραστηριότητες παρακινεί έντονα τους μαθητές να είναι δημιουργικοί στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει και ο Sæbø (in McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 217).

Κατά τη διάρκεια του Αυτοσχεδιασμού, εκκινώντας από ένα απλό θέμα, το παιδί καλείται να δημιουργήσει, να φανταστεί, να παρουσιάσει ένα κείμενο με ταυτόχρονη κίνηση, περιεχόμενο και μορφή. Είναι μια γνήσια στιγμή δημιουργίας, σύμφωνα με τους Faure, Lascar (1988: 10).

Ο Moreno (στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 66) από την πλευρά του, επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της βίωσης ρόλων και της επικοινωνιακής αμεσότητας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Η πράξη της εμπειρίας του να είσαι κάποιος άλλος οδηγεί τους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες να αναλάβουν κινδύνους και να εξερευνήσουν το άγνωστο ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, υποστηρίζει και ο Yaniv (in Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 5). Αισθάνονται ότι παίζουν δημιουργώντας σε ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης, όπου και άλλα άτομα εκφράζονται αναλόγως (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 7). Συνώνυμη της δημιουργικότητας θεωρεί ο Λενακάκης (2013: 65) τη διαδικασία διερεύνησης, σύλληψης και ενσάρκωσης ενός ρόλου στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικά την προσωπικότητά τους, αλλά να παρατηρήσουν ταυτόχρονα τα δημιουργικά αποτυπώματα των συμπαικτών τους. Διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα συνενώνονται εδώ, σε αυτήν τη διαδικασία. Η εμπλοκή στην αναπαράσταση ρόλων μέσω του Δράματος, ενδυναμώνει τη δημιουργική σκέψη των συμμετεχόντων, την καθιστά μάλιστα πιο ευέλικτη με αποτέλεσμα την εμπάθυνση και της κοινωνικής κατανόησης, υποστηρίζει και ο Peter (2009: 11).

Δύο ακόμη δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με την έκφραση της δημιουργικότητας είναι η αφήγηση ιστοριών (storytelling) και το παιχνίδι προσποίησης (pretend-play). Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές αναζητούν τρόπους να οργανώσουν μια ιστορία με τρόπο που να τους γεννάει νόημα. Ενώ στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά αναπαριστούν με ενέργειες, ήχους, χρήση αντικειμένων την ιστορία που έχει ήδη δημιουργηθεί (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 5). Για μία και μόνο ιστορία, μπορούν να δοθούν πολλές διαφορετικές εκδοχές αναπαράστασης.

### **5.5.3 Θεατρικό Παιχνίδι και Δημιουργικότητα**

Ο Vygotsky (στο Χατζηχρήστου, 2011α, τ. 1: 65) υπογραμμίζει την απελευθερωτική δύναμη του παιχνιδιού και την σπουδαία συμβολή του στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Το παιχνίδι –και μόνο αυτό–, υποστηρίζει ο Winnicot (in Beauchamp, 1998: 48) ωθεί το άτομο, είτε είναι ενήλικας είτε παιδί, στη δημιουργικότητα και μέσω αυτής στην πλήρη έκφραση της προσωπικότητάς του και στην ανακάλυψη του εαυτού. Η Smithner (2011: 221, 224) πάλι, διερευνώντας τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει το παιδί από την επαφή του με το δημιουργικό παιχνίδι, αναρωτιέται γιατί αυτό το τελευταίο δεν βρίσκεται στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών στο σχολείο. Οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 74) διατυπώνουν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι μοναδικά ταιριαστό και κατάλληλο για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης.

Για το δραματικό παιχνίδι η Beauchamp (1998: 13, 90-91) και οι McCammon, Sæbø, O' Farrell (2011: 218) θεωρούν ότι είναι μια άσκηση πάνω στη δημιουργικότητα και στη φαντασία. Καθένας προσφέρει τον πλούτο των επινοήσεών του και ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής είναι εκεί για να προκαλέσει την παραγωγή εικόνων και λέξεων, αλλά και να αποδεχθεί ότι η δημιουργικότητα των μαθητών του μπορεί να είναι καινούργια, διεγερτική, διαφορετική από τις δικές του ιδέες. Τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στο δραματικό παιχνίδι, καθορίζουν ανάλογα με τη δημιουργική τους δύναμη, την ανάλογη δημιουργική έκφραση της ομάδας τους (Beauchamp, 1998: 79). Ο μαθητής θα εκτονώσει τη φυσική του τάση για δημιουργικότητα και εφευρετικότητα μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι (Jenger, in Faure, Lascar, 1988: 14). Θα πειραματιστεί με ποικίλους τρόπους έκφρασης και πληροφόρησης, θα απελευθερώσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, θα ανακαλύψει και θα συμβολίσει τη γύρω πραγματικότητα, θα συνθέσει έναν νέο κόσμο, όχι μόνο όπως είναι, αλλά και όπως θα ήθελε να είναι, ισχυρίζεται ο Κουρετζής (2008: 42, 82, 84, 157, 330). Άλλες παιδαγωγικές πρακτικές δεν δίνουν τόσο άμεση απόκριση στη δημιουργική έκφραση όσο το Θεατρικό Παιχνίδι (Κουρετζής, 2001: 31-32, 51). Οι πρωτοβουλίες που θα λάβει ο μαθητής κατά τη διάρκεια του Θεατρικού Παιχνιδιού, δεν μπορούν παρά να οξύνουν το δημιουργικό του ένστικτο, υποστηρίζει και ο Μουδατσάκης (1994: 21). Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, κάθε μαθητής βρίσκει το πεδίο δημιουργικότητας που τον εκφράζει: από την κίνηση, την έκφραση με τον λόγο, τους ήχους, μέχρι τη σύνθεση μιας ιστορίας (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 17-18).

Ο Fisher στη διδακτορική του έρευνα το 1991, διαπιστώνει τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Τσιάρας,

2004: 52). Η Μέλλου (2004: 132) με τη σειρά της, συμπεραίνει ότι με το να εμπλέκονται τα παιδιά στο Θεατρικό Παιχνίδι, εξασκούν και αυξάνουν τις επιδεξιότητες της αλληλεπίδρασης και της μεταμόρφωσης ή της δημιουργικής φαντασίας, οι οποίες εκ περιτροπής επηρεάζουν τη δημιουργική τους συμπεριφορά. Υπογραμμίζει μάλιστα την αναγκαιότητα να εκπαιδευτούν πρώτα οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργικότητα, να ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν τεχνικές του Θεατρικού Παιχνιδιού, ώστε με τη σειρά τους να εμπνεύσουν δημιουργικότητα στους μαθητές τους.

Θεμελιώδες συστατικό της δημιουργικότητας είναι ο πειραματισμός, σύμφωνα με τον D. Perkins (στο Παπαδόπουλος, 2010: 96)' μόλις ο μαθητής αισθανθεί ότι το περιβάλλον της ομάδας του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι ασφαλές, αφήνεται σε μια από κοινού περιπέτεια παιχνιδιού και δημιουργίας που καθοδηγείται από τον εσωτερικό ρυθμό των παιδιών. Με τρόπο αυθόρμητο και ζωοποιό, το παιδί εκούσια μεταπλάθει τόσο τον εσωτερικό του κόσμο όσο και την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, απελευθερώνοντας τις δημιουργικές του δυνάμεις, «χτίζοντας» φανταστικούς κόσμους με νόημα και κανόνες. Η πραγματικότητα αναδομείται, δημιουργείται ένας κόσμος όπως τα παιδιά τον ονειρεύονται και τον ξαναφτιάχνουν με τον εμπνευστή σύντροφο και συνερευνητή τους (Παπαδόπουλος, 2010: 75, 101).

Οι Celume, Besançon, Zenasni (2019: 1) υποστηρίζουν ότι η παιχνιδώδης διάθεση στο ασφαλές και ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο του Δράματος ξεδιπλώνει τη δημιουργική διάθεση των μαθητών. Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι οι συμμετέχοντες μπορούν να καλλιεργήσουν τη νοητική ευχέρεια και ευλιγισία της σκέψης, να παράγουν πολλές και διαφορετικές ιδέες, κάποιες από τις οποίες μάλιστα, μπορεί να χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία. Εκκινώντας από μια αρχική ιδέα, την εξελίσσουν και την εμπλουτίζουν, δημιουργούν μια ιστορία ομαδικά, τη δική τους ιστορία.

#### **5.5.4 Εργαστήριο Γραφής, Δραματοποίηση και Δημιουργικότητα**

Η μέθοδος της Δραματοποίησης προσκαλεί τους μαθητές στη δημιουργικότητα. Εκκινώντας είτε από ένα δοσμένο μη θεατρικό κείμενο που το μεταγράφουμε σε θεατρικό και κατόπιν το αναπαριστούμε στη σκηνή της τάξης, είτε από ένα διαφορετικό ερέθισμα, ενός κειμένου λογοτεχνικού ή μη για παράδειγμα, τα παιδιά

χρησιμοποιούν θεατρικές τεχνικές, εξερευνούν, δημιουργούν, αναλαμβάνουν ρόλους. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να εξερευνηθούν μ' έναν τρόπο ιδιαίτερα δημιουργικό, καθώς οι μαθητές θα εστιάσουν και θα αναπτύξουν ένα στιγμιότυπο που τους κίνησε το ενδιαφέρον, θα επεκτείνουν την ιστορία ή θα φανταστούν και θα ζωντανέψουν τις ιστορίες πριν την ιστορία που επεξεργάζονται. Τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν σε περιβάλλοντα προφορικού ή γραπτού λόγου, να σχεδιάσουν τον χάρτη μιας ιστορίας και να βοηθηθούν από τεχνικές όπως η παροχή συμβουλών (conflicting advice) ή η καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating) (Παπαδόπουλος, 2004: 154-155). Δραστηριότητες όπως η γραφή σε ρόλους, η ανάπτυξη πρωτότυπων μονολόγων και η εκμάθηση ενός σεναρίου ρόλου ενώνουν τους νεαρούς συμμετέχοντες στη δημιουργική πράξη (McCammon, Sæbø, O' Farrell, 2011: 218).

Η ομάδα της Δραματοποίησης—όπου τα παιδιά δρουν συλλογικά και ενθαρρύνονται στη δημιουργία—αποτελεί έναν εξέχοντα χώρο παιδαγωγικής έκφρασης. Οι ιδιαίτερες επιδεξιότητες του καθενός έρχονται στο φως και κατατίθενται στο κοινό τραπέζι της εφευρετικότητας (Beauchamp, 1998: 40-41). Αφού εντοπίσουν τα δεδομένα της κατάστασης που έχουν να αντιμετωπίσουν, τα παιδιά σε συνεργασία με τον δάσκαλο, δημιουργούν ρόλους και αρχίζουν να τους εμψυχώνουν. Μέσα από την ανάληψη ρόλων, τους αυθόρμητους διαλόγους, τη ψυχοκινητική δημιουργία και τη Δραματοποίηση μπορούν τα παιδιά να εκφραστούν και να οδηγηθούν ευκολότερα στη λύση (Ξανθάκου, 2011: 120-121). Η Δραματοποίηση προτρέπει προς τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό. Η διαδικασία προκαλεί όλες τις αισθήσεις να συμμετέχουν, καθώς γίνονται παιχνίδια με μια πληθώρα υλικών: γλωσσικών, μουσικών, αντικειμένων. Τυχόν φοβίες και αναστολές υποχωρούν, μπροστά στην επιθυμία του παιδιού να συμμετέχει με συναισθήματα χαράς στην κίνηση και την παραστατικότητα. Το παιδί μεταμορφώνεται σε δημιουργό, ανακαλύπτει τις δυνατότητες αυτοέκφρασης και δίνει διέξοδο στις ευαισθησίες, τα όνειρα, τις φαντασιώσεις, ακόμα και σε κρυμένους φόβους και άγχη που πλέον βρίσκουν διέξοδο προς τη δημιουργικότητα (Αλκηστις, 1984: 8-9, Αλκηστις, χ.χ.: 5-7). Η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του μαθητή κατά τη διαδικασία της Δραματοποίησης, οξύνει το δημιουργικό του ένστικτο (Μουδατσάκις, 1994: 21).

Μέσα από τη Δραματοποίηση τα παιδιά χρειάζεται να νιώσουν ασφαλή ότι μπορούν να ακολουθήσουν τα μονοπάτια του φαντασιακού και της επινόησης, συμβουλεύει η Beauchamp (1998: 42-43). Να έλθουν σε επαφή με τον μύθο, να

εξερευνήσουν άγνωστους κόσμους, να γεννήσουν και τα ίδια ιστορίες, χαρακτήρες, εικόνες σχέσεις. Η πρόκληση είναι πάντα, να δοθεί στους μαθητές η ελευθερία της δημιουργίας και να μην επιβάλει ο εκπαιδευτικός τις δικές του ιδέες. Δίνοντας πρωτοβουλίες στα παιδιά, η δημιουργικότητα δεν ενθαρρύνεται απλώς, αλλά βρίσκει στέρεο έδαφος για να ανθίσει. Έχοντας αισθανθεί οι μαθητές την ελευθερία να ασχοληθούν με το μέρος εκείνο της δημιουργίας που τους ταιριάζει, από την σκηνογραφία, τη μουσική, τη συγγραφή ή το παίξιμο, ενεργοποιούνται στο να επινοήσουν ιστορίες, να φανταστούν εικόνες, να εκφραστούν με λέξεις και υλικά. Είναι πρόκληση για τον ενήλικα δάσκαλο να μην επιβάλει τις προσωπικές του ιδέες, αλλά να παροτρύνει τον μαθητή να διαμορφώσει τις δικές του (Beauchamp, 1998: 39-42).

### **5.5.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Δημιουργικότητα**

Η ικανότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος να αντλήσει και να αναδείξει τη δημιουργική έκφραση των παιδιών μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, που οι μαθητές δεν θα συναντούσαν κάπου αλλού, αναφέρεται σε αρκετές μελέτες (Baldwin, στο Τσιάρας, 2014: 23-24). Η Geraldine Siks (στο Τσιάρας, 2014: 33-34) αντιμετωπίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως ένα εξαιρετικό εργαλείο δημιουργικής βιοματικής μάθησης, ικανό ως εκ τούτου να παγιώσει κάθε είδους γνώση που επιδιώκεται να εμπεδώσουν τα παιδιά. Ο Τσιάρας (2014: 106) συμπεραίνει –προσεγγίζοντας τις μελέτες των Goldman και Giffin– την πληρότητα της εμπειρίας του Εκπαιδευτικού Δράματος, μέσα από το οποίο τα παιδιά εισέρχονται σε φανταστικά σύμπαντα και μέσα από παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις και αυτοσχεδιασμούς ενεργοποιούν με κάθε ευκαιρία τη δημιουργική φαντασία τους προκειμένου να τη μετασχηματίσουν σε δραματικές πράξεις.

Η τεχνική του Δασκάλου σε Ρόλο υπήρξε μια καινοτομία στην πρακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ο δάσκαλος εμπνέει και εμπνέεται, κινεί τα νήματα από μέσα, εμπλέκεται προσωπικά προκειμένου να παρακινήσει τον μαθητή στη δημιουργική διαδικασία (Τσιάρας, 2014: 61). Η Ξανθάκου (1998: 136-137) ενθαρρύνει προς την κατεύθυνση των επινοητικών παρεμβάσεων που εισαγάγουν το απρόοπτο και το ασυνήθιστο μέσα στη σχολική τάξη. Όσο πιο ενεργητικά εμπλακούν στη διαδικασία του Δράματος οι μαθητές, γράφει, τόσο πιο δημιουργική θα είναι για αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να λειτουργήσουν δημιουργικά, χρειάζεται να κληθούν να



αναζητήσουν ομοιότητες και/ή διαφορές, να μαντέψουν αιτίες και/ή συνέπειες, να εντοπίσουν ασυνήθιστες σχέσεις, να συνδιάσουν στοιχεία, να επεξεργαστούν ιδέες, να οργανώσουν, να συσχετίσουν. Η τάξη πρέπει να έχει ακόμη την ευκαιρία να διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει πάντα μόνο μία ορθή λύση, αλλά περισσότερες εναλλακτικές.

### **5.5.6 Παράσταση στο Σχολείο και Δημιουργικότητα**

Τα πρώτα πειράματα που διεξήχθησαν σε σχολεία των Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1970, κατέγραψαν μεγαλύτερη δημιουργική έκφραση στις ομάδες των παιδιών που εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις δημιουργικές διαδικασίες, παρά στο αποτέλεσμα της δημιουργικής πράξης (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011: 66-67). Σταδιακά, η στόχευση του μαθήματος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ολοένα και περισσότερο αφορά στην ανάδυση της φυσικής δημιουργικότητας του μαθητή, δίνοντας έμφαση στη βιωματικότητα και τη διαδικασία, παρά στην ανάγκη παραγωγής ενός προϊόντος, όπως θα ήταν για παράδειγμα μια παρουσίαση, μια παράσταση (Bailin, 2011: 209).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις δημιουργικές δυνατότητες που προσφέρει η προετοιμασία του ανεβάσματος ενός έργου, είτε ενός δρώμενου, στο σχολικό περιβάλλον. Ο Γραμματάς (2011: 13-18) μιλώντας για το Σχολικό Θέατρο, το ανέβασμα δηλαδή μιας θεατρικής παράστασης ή παρεμφερείς πολιτιστικές δραστηριότητες που συλλαμβάνονται και ολοκληρώνονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, υπογραμίζει ότι πρόκειται για μια καλλιτεχνική αλλά και παιδευτική παράλληλα δραστηριότητα, η οποία προεκτείνει τους παιδαγωγικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα οφέλη που προσφέρει –ανάμεσα σε άλλα– είναι και η ενδυνάμωση της δημιουργικής φαντασίας και η ευαισθητοποίηση προς τις τέχνες.

Στο θέατρο, ο τρόπος που θα ερμηνεύσουμε ένα σενάριο είναι απόλυτα δημιουργικός. Κάθε ερμηνεία μπορεί να είναι διαφορετική, ανάλογα με το ποιος/οι ασχολούνται με το δραματικό κείμενο, επισημαίνει η Bailin (2011: 210). Τόσο κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, όσο και χάρη στην τελική παρουσίαση, οι μαθητές που συμμετέχουν στο ανέβασμα ενός θεατρικού έργου, έχουν τη δυνατότητα να διοχετεύσουν δημιουργικά το κρυφό ή καταπιεσμένο δυναμικό που διαθέτουν και που

πολλές φορές το ίδιο το σχολείο δεν τους βοηθάει να το ανασύρουν, συνοψίζουν εύστοχα οι Dienesch, Goodman-Prosperi, Burrucand (στο Γραμματάς, 1999α: 95).

### **5.5.7 Θεάτρο του Καταπιεσμένου και Δημιουργικότητα**

Η ουσία του Θεάτρου του Καταπιεσμένου βασίζεται στη δημιουργικότητα των θεατών, οι οποίοι παρεμβαίνουν για να αλλάξουν προς το καλύτερο τις καταστάσεις που παρακολουθούν, να αλλάξουν εντέλει την πραγματικότητα που τους καταπιέζει, εξηγεί ο ίδιος ο Boal (2013: 50).

Οι Fadel, Trilling, Bialik (2015: 74) υποστηρίζουν ότι η ανοιχτή μάθηση που βασίζεται σε προβλήματα είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά από ασκήσεις στο χαρτί στις οποίες υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση. Και η Ξανθάκου (1998: 136-137) επαυξάνει τονίζοντας ότι προκειμένου να λειτουργήσουν δημιουργικά οι μαθητές, χρειάζεται να κληθούν να αναζητήσουν λύσεις, να επεξεργαστούν ιδέες, να οργανώσουν, να συσχετίσουν. Όσο πιο ενεργητικά εμπλακούν στη διαδικασία, τόσο πιο δημιουργική θα είναι για αυτούς. Η έξοδος του θεατή από τον παθητικό του ρόλο, τον προσκαλεί στη δημιουργικότητα, αναφέρει ο Boal (2013: 80).

### **5.5.8 Κύκλος Ανατροφοδότησης και Δημιουργικότητα**

Ο τελικός κύκλος της ανατροφοδότησης που καλείται να συνοδεύει σχεδόν όλες τις εφαρμογές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση προκαλεί την ανάπτυξη της αποκλίνουσας και της συνειρμικής σκέψης, της φαντασίας, του συμβολισμού και της επίλυσης προβλημάτων, διεργασίες οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα (Celume, Besançon, Zenasni, 2019: 1).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διδασκαλία και η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής, όταν γίνεται αποτελεσματικά, είναι εξαιρετικά σημαντική για την ενδυνάμωση των παιδιών και των νέων προκειμένου να επιτύχουν στην εκπαίδευση αλλά και στη μελλοντική τους απασχόληση, να εκπληρώσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να τους δοθεί η δυνατότητα να έχουν λόγο στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Δεν έχουν όλοι την ευκαιρία να διδαχθούν θετικά τις δεξιότητες ζωής, αν και κρίνεται αναγκαίο. Ούτε τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εντάξει, σε ικανοποιητικό βαθμό ακόμη, τα απαιτούμενα σχετικά προγράμματα στα σχολεία της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης (Hoskins, Liu, 2019: 82). Θέλουμε να πιστεύουμε ότι με την έρευνά μας συμβάλλουμε σε έναν βαθμό στην ανάδειξη της σημαντικότητας του θέματος που μας απασχόλησε.

Το ουσιαστικό περιεχόμενο της Συζήτησης της εργασίας μας βρίσκεται στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου το Θέατρο στην Εκπαίδευση συναντά όλες μαζί και έπειτα ξεχωριστά την κάθε μία από τις Δεξιότητες Ζωής που εξετάζουμε. Θελήσαμε να απαντήσουμε στην ύπαρξη, ή μη, θετικής συσχέτισης ανάπτυξης ανάμεσα στο Θέατρο στην Εκπαίδευση και στις Δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs). Αλλά και να καταδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους το ΘεΕ ενδυναμώνει τις προαναφερθείσες Δεξιότητες. Για αυτόν τον λόγο δημιουργήσαμε ειδικά κεφάλαια με τις μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση οι οποίες υποστηρίζουν την εκάστοτε Δεξιότητα. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης του υλικού, πιστεύουμε ότι βοηθάει τόσο τον μελλοντικό ερευνητή, ο οποίος θα θελήσει να εξελίξει τη δική μας έρευνα, όσο και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους σχεδιαστές θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, αλλά και τον απλό εκπαιδευτικό-εμψυχωτή, που επιθυμεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του στην τάξη στοχεύοντας στις δεξιότητες των Four Cs διαμέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στην αρχή της μελέτης μας δεν θεωρούσαμε αυτονόητο ότι θα εντοπίσουμε επαρκές υλικό που να ανταποκρίνεται –πόσο μάλλον να απαντάει– άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα που θέταμε. Στην πορεία ωστόσο, της

εμβάθυνσης στη βιβλιογραφία μας, αρχίσαμε να αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκάστοτε μελετητές χωρίς να έχουν θέσει ως άμεσο στόχο τη θεματολογία της δικής μας έρευνας συγκεκριμένα, αναφέρονταν σε αυτήν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την οποία εξετάσαμε στο πλαίσιο της διπλωματικής μας, μπορούμε να πούμε ότι μας ικανοποίησε τόσο ως προς τον όγκο των απαντήσεων στα ερευνητικά μας ερωτήματα, όσο και ως προς την ποιότητα και την ουσία των καταγεγραμμένων απόψεων που σχετίζονται με τη δική μας μελέτη. Κρίνουμε ότι, συγκεντρωμένο και οργανωμένο πια το υλικό αυτό, καταρτίζει ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο στήριξης του πιθανού μελλοντικού ερευνητή, ο οποίος θα θελήσει να καταπιαστεί με την πρακτική διερεύνηση του θέματος, είτε να προτείνει θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε απλώς να διδάξει τις δεξιότητες των Four Cs διαμέσω του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία παρέμεινε στο επίπεδο της θεωρητικής προσέγγισης. Βαδίζοντας στα μονοπάτια της πρότερης γνώσης και προσπαθώντας να διατηρήσουμε μια λογική συνέπεια και αλληλουχία, επιχειρήσαμε να οδηγηθούμε σε κάποια γενικότερα συμπεράσματα. Σε καμία περίπτωση τα συμπεράσματα της έρευνας που παρουσιάζουμε δεν αποσκοπούν στη διατύπωση γενικευμένων νόμων. Μελλοντικές ερευνητικές μελέτες θα μπορούσαν να βασιστούν στη δική μας και να προχωρήσουν πλέον στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών προγραμμάτων μέσα στην τάξη, με τρόπο που να προκύψουν μετρήσιμα μάλιστα μεγέθη και αποτελέσματα, τα οποία θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της παρουσίας θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχευση στις δεξιότητες της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας (Four Cs).

Η πληθώρα των θετικών αναφορών συσχέτισης, που καταγράψαμε στην παρούσα διπλωματική έρευνα, μεταξύ του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και των δεξιοτήτων της Επικοινωνίας, της Συνεργασίας, της Κριτικής Σκέψης και της Δημιουργικότητας, μάς ωθεί να σκεφτούμε ότι και οι μετρήσεις σε μια πιθανή μελλοντική πρακτική έρευνα θα αποβούν θετικές, επιβεβαιώνοντας όσα θεωρητικά συμπεράσματα καταγράψαμε εδώ. Μένει ωστόσο να αποδειχθεί.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1983). *Μαθαίνοντας τα Παιδιά να Συνεργάζονται. Ομαδικές Ασχολίες και Παιχνίδια για Παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Θυμάρι.

Άλκηστις (χ.χ.). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.

Αμοιρόπουλος, Κ. (2002). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης. 2<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Πρακτικά της Συνδιάσκεψης. Αθήνα, Δεκέμβριος 2001* (σσ. 46-51). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Ά., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ., Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΥΠΠΟ - Γ.Γ.Ε.Ε.

Βρεττός, Ι. Ε. (2004). *Θεωρίες της αγωγής: Πλάτων, Comenius, Rousseau. Τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διδακτορική διατριβή.

Γιωτόπουλος, Γ. (2018). *Σχολείο και Τέχνες. Αναπτύσσοντας την Κριτική Σκέψη*. Πάτρα: Το Δόντι.

Γκοβάς, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκόβας, Ν. (2007). Θέατρο και Εκπαίδευση: Αναζητώντας έναν κοινό τόπο. Στο Τσιάρας, Α. (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων* (σσ. 117-126). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (Επιμ.) (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές θεάτρου φόρουμ: Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση & Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Οσμωση.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραικού, Δ. (2019). *Η παιδαγωγική διάσταση στο έργο του Μπρεχτ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2014α). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (Επιμ.) (2014β). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (2014γ). Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών* (σσ. 13-20). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Δερβίσης, Σ. (χ.χ.). *Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαϊάνδρος.

Δημάκη, Μ., Τζαμαργιάς, Τ. (2019). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό Εξάμηνο Σπουδών 2019-2020. Αθήνα.

Ζώνιου, Χ. (2015). Γλωσσάρι του θεάτρου του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*. 16, 166-168.

Ζώνιου, Χ., Γουναράς, Α. (2007). Το θεατρικό εργαστήρι στο σχολείο για την κατασκευή της ομάδας, τη διαχείριση των συγκρούσεων και τη διαπολιτισμική αγωγή. Στο Τσιάρας, Α. (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων* (σσ. 219-235). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

ΙΕΠ, Πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα», Συνδιοργάνωση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, του Ιδρύματος Ωνάση και της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών, Αθήνα 2-4 Οκτωβρίου 2015. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Tehnes/2015/2016-03-17\\_dt\\_art\\_n\\_education\\_nunc.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tehnes/2015/2016-03-17_dt_art_n_education_nunc.pdf)

Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καλλιάντα, Θ. (2009). Το Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μια πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικό-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.), *Τέχνη - Παιχνίδι - Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 269-296). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Καλογρίδη, Σ. (2018). Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία. Στο Κ. Μαλαφάντης, Θ. Μπάκας (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά Συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. 2-4 Νοεμβρίου 2012. Τόμος Β' (σσ. 263-274)*. Αθήνα: Διάδραση.

Κατσαρίδου, Μ. (2004). Η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας με τη χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης: Μια εναλλακτική πρόταση. Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 103-109). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματιζούσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντάκος, Α. (2017). Πληροφορία, Επικοινωνία και Μέσα: Η Πραγματικότητα τους και η Παιδαγωγική τους. Μια Συστημική Οριοθέτηση. Στο Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 23-86 ). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.) (2017). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α. Β. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρετζής, Λ. (2001). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. Η. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης, Χ. (2007). *Διερεύνηση και Συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»* (σσ. 58-77). Αθήνα ΕΚΠΑ.



Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 177-220). Αθήνα: Διάδραση.

Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη. Θεωρία, Τεχνική, Ασκήσεις, Τεστ, Παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Σπόντα, Ε. (2008). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. (Επιμ.) *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (3<sup>η</sup> εκδ.) (σσ. 163-186). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανιάτης, Π. (2014). Θεατρικές τεχνικές και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το θέατρο ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών* (σσ. 197-209). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μασσιάλας, Β. (1984). *Το Σχολείο - Εργαστήριο Ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο Επιστημονικό Συμπόσιο *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές. 8-9 Δεκεμβρίου 2000*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας* (3η έκδ). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρολέων, Ά. (2010). *Η Έρευνα στο Θέατρο. Ζητήματα Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σιδέρης Ι.

- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέλλου, Ε. (2004). Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 128-137). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μενδρινού, Ι. (2014). Στο Γραμματάς, Θ. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι - Η δραματοποίηση. Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Μπακιριτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία: Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιριτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και σχολείο. Ι. Η τέχνη του θεάτρου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. ΙΙ. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Σχολική παιδαγωγική. Η Ζωή στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., Σταύρου, Ν. (2018). Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: η συμβολή του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Μαλαφάντης, Θ. Μπάκας (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά Συνεδρίου*.

- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. 2-4 Νοεμβρίου 2012. Τόμος Β' (σσ. 495-508). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Σταύρου, Ν. (2019). *Μεθοδολογία της Έρευνας* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εαρινό Εξάμηνο 2018-2019. Αθήνα.
- Μπασκλαβάνη, Ο., Παπαθανασίου, Α., Λιτσαρδάκη, Α. (1985). *Φώτα Παρακαλώ! Θέατρο με Παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2008). Από το «εγώ» στο «εμείς» με οδηγό τη Λυσιστράτη. Δραματική τέχνη, επικοινωνία και εκπαιδευτική διαδικασία. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΓ (52), 121-136.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία* (σε συνεργασία με Ν. Σταύρου, Θ. Μπαμπάλη, Μ. Καΐλα). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (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*. Αθήνα, Μάρτιος 2004 (σσ. 154-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). Αξίες και σύγχρονο σχολείο: Το παιχνίδι του Ρόλου. Διαδικασία διαπραγμάτευσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της Γνώσης. Τόμος Α'* (σσ. 104-110). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ., *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 147-176). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαχαρίσης, Β. Χ. (2004). *Εφαρμογή Προγραμμάτων Δεξιοτήτων Ζωής στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διδακτορική διατριβή.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμοι Α', Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Επικοινωνώντας με τον νέο θεατή. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013 στο Ωδείο Αθηνών* (σσ. 23-34). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πολεμικός, Ν. (2017). Μη λεκτική επικοινωνία: Έκφραση και έλεγχος συναισθημάτων σε σχέσεις οικειότητας. Στο Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 253-264). Αθήνα: Διάδραση.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη - Παιχνίδι - Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πούχγερ, Β. (1997). *Κείμενα και αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά Μελετήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Parry, C., Νομικού, Μ. (2014). *Δεξιότητες Ζωής. Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες*. British Council. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.openbook.gr/dexiotites-zwis-diamorfwnontas-energous-polites/>
- Ρέτσιου, Σ. (2004). Η αισθητική αγωγή ως δύναμη παιδείας και κοινωνικής αναμόρφωσης. Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 168-172). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή. Μέθοδοι-Εφαρμογές-Ιδέες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σέξτου, Π. (2004). Θέατρο και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο: Ετοιμάζοντας Ενεργούς Πολίτες. Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 177-184). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2017). Επικοινωνιακός εγγραμματισμός και προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 347-367). Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι., Μούτσιος-Ρέντζος, Α. (2017). Θεωρίες επικοινωνίας σε μικρές ομάδες: Μια συνοπτική επισκόπηση. Στο Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 269-302). Αθήνα: Διάδραση.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2011). *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σωτήρχου, Φ. (2007). *Ο Θέσπις στο Δημοτικό σχολείο. Θεατρική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλίβα, Σ., Chimienti, G. (2002). *Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση, Ανακάλυψη. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007α). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (Επιμ.) (2007β). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 96Τσιάρας, Α. (2007γ). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Τσιάρας, Α. (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων* (σσ. 25-70). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσώλη, Κ. (2018α). Τεχνικές βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: *res, non verba*. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Παπαδομαρκάκης, Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, Φύση και Ανθρώπινη Φύση. Ο Κόσμος μας; Quo Vadis?* (σσ. 469-484). Αθήνα: Διάδραση.

Τσώλη, Κ. (2018β). Χαρτογραφώντας το πεδίο της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο του 21ου αιώνα: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στην Ημερίδα επιμόρφωσης του Πανελληνίου Συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου (ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ.) με τη συνεργασία του 26ου Γυμνασίου Αθήνας «*Ο εκπαιδευτικός στον 21ο αιώνα: ανάπτυξη δεξιοτήτων*» (σσ. 118-126). Αθήνα, 17/03/2018.

Φραγκή Μ. (2004). Το θέατρο στην εκπαίδευση από ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση. Πρόγραμμα Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η έρευνα για την θεατρική επιμόρφωση. Στο Ν. Γκόβας (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*. Αθήνα, Μάρτιος 2004 (σσ. 199-202). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α' και Β' δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Χρηστίδης, Κ. (2009). Η Εικαστική Παιδεία στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου: ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.), *Τέχνη - Παιχνίδι - Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 229-242). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Abigador, S. N. (2011). *Όταν το σώμα μιλάει. Μεθοδολογία και ασκήσεις για τη σωματική έκφραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γιαλός.

Arts Education Partnership (2004). *The Arts and Education: New Opportunities for Research*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στον δικτυακό τόπο: [https://eric.ed.gov/?q=source%3A"Arts+Education+Partnership"&id=ED516748](https://eric.ed.gov/?q=source%3A)

Babalis, T., Tsoli, K. (2017). *Classroom life. Shaping the learning enviroment. Classroom management strategies and teaching techniques*. New York: Nova Publishers.

Bailin, Sh. (2011). Creativity and Drama Education. In Sh. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 209-213). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Baraldi, C., Cockburn, T. (Eds) (2018). *Theorising Childhood. Citizenship, Rights and Participation*. Cham: Palgrave Macmillan.

Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση* (Ε. Κρομμύδα, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση. Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (Ε. Μαρκάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Celume, M.-P., Besançon M., Zenasni F. (2019). Fostering Children and Adolescents' Creative Thinking in Education. Theoretical Model of Drama Pedagogy Training. *Frontiers in Psychology, 9*: 2611. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 12-5-2022, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02611/full> .
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία* (Θ. Γραμματάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- De Water, M. V. , McAvoy, M. , Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning* (pp.7-27). London: Taylor & Francis Ltd.
- Eggen, P., Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology. Windows on Classrooms*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Fadel, C., Trilling, B., Bialik, M. (2015). *Four-Dimensional Education The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.
- Faure, G., Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Στρομπούλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Freire, P. , Shor, I. (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (2009). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hayes, N. (1993) . *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες* (Κ. Σύρμαλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 71-101). New York: Cambridge University Press.

Hertz-Lazarowitz & Miller, Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning.

Hoskins, B., Liu, L. (2019). *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. United Nations Children's Fund (UNICEF) and the World Bank.

International Society for Education through Art. *History of InSEA*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://insea.org/>.

Jackson, T. (1993). *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (Ed. 2<sup>nd</sup>). London: Routledge.

Jackson, A. (2011). Participation forms of educational theatre. In Sh. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 235-240). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Johnson, C. (2001). Helping Children to Manage Emotions Which Trigger Aggressive Acts: An Approach Through Drama in School. *Early Child Development and Care*, 166:1, 109-118.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 174-202). New York: Cambridge University Press.

Jung, S.-H. (2004). Το παράδειγμα της «Κοινότητας της Μάθησης». Στοχασμός και Εφαρμογές του Θεάτρου-στην-Εκπαίδευση (Θ-σ-Ε), (Χ. Αλεξιάκης, Μετάφρ.). Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 80-95). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Karpinen, T. (2002). Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα! Γιατί το θέατρο είναι το παραπαίδι στην οικογένεια των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο; (Χ. Τσουκαλά, Μετάφρ.). Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην*

*Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης. 2<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Πρακτικά της Συνδιάσκεψης. Αθήνα, Δεκέμβριος 2001* (σσ. 52-55). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kempe, A. (Ed.) (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Klinzing, H. G. , Gerada-Aloisio, B. (2017). Nonverbal Sensitivity and Nonverbal Expressiveness: One Unitary Ability or Two Independent Ones. In Κοντάκος, Α. Σταμάτης, Π. Ι. (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 179-206 ). Αθήνα: Διάδραση.

Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση* (Γ. Σαλαμάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

McCammon L. A. , Sæbø A. B., O' Farrell L. (2011). “Creativity Really Comes by what’s Inside of You”. In Sh. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 215-220). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

McCarthy, S. J. & McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer Interaction during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 17-35). New York: Cambridge University Press.

Μποάλ, Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου* (Ε. Μπραουδάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Θεωρία.

Nea (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator’s guide to the “Four Cs”*. National Education Association. Ανακτήθηκε από <https://dl.icdst.org/pdfs/files3/0d3e72e9b873e0ef2ed780bf53a347b4.pdf> στις 29 Ιανουαρίου 2022.

Neelands, J. (2004). Θέατρο και Μεταμορφώσεις - πως το θέατρο μας βοηθάει να δούμε ποιοι είμαστε και πως αλλάζουμε (Σ. Κολοκυθά-Μάζη, Μετάφρ.). Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 19-24). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση* (Ι. Φυριππή, Μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Nganga, L. (2019). Preservice teachers' perceptions and preparedness to teach for global mindedness and social justice using collaboration, critical thinking, creativity and communication (4cs). *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 26-57.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre and Education*. United Kingdom: Red Globe Press.
- Pammenter, D., Mavrocordatos, A. (2004). Το Είναι και το Γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου. Ποιος έχει το πρόσταγμα; (Ε. Κωνστανταράκη, Μετάφρ.). Στο Ν. Γκόβας (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. Αθήνα, Μάρτιος 2004* (σσ. 47-58). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*. 30(1), 21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education* 36(1), 9-17.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας* (Β. Αργυριάδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εν πλω.
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (Γ. Κασαπίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schutzman M., Cohen-Cruz, J. (Eds.) (1994), *Playing Boal: theatre, therapy, activism*. New York: Routledge.
- Slavin, R. E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.

Smithner, N. (2011). Creative Play: The Importance of Incorporating Play, Liminality and Ritual in Teaching K-12. In Sh. Schonmann (Ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 221-225). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Spolin, V. (1986). *Theater Games For The Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern University Press.

Toivanen, T., Halkilahti L., Ruismäki, H. (2013). Creative Pedagogy-Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 1168-1179.

Unesco (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. S. (2009). Αισθητική Παιδεία [εκπαίδευση] (Μ. Πουρκός, Ι. Λεκάκη, Μετάφρ.). Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.), *Τέχνη - Παιχνίδι - Αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 105-140). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Warming, H. (2018). Children's Citizenship in Globalised Societies. In C. Baraldi, T. Cockburn (Eds), *Theorising Childhood Citizenship, Rights and Participation* (pp. 29-52). Cham: Palgrave Macmillan.

Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (Ε. Κανηρά, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire/>, ανακτημένο στις 5-5-21.