

Το θεατρικό παιχνίδι ως πολύτεχνη διδακτική πρόταση σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα σχολικά βιβλία ως έναυσμα για νέες διδακτικές προσεγγίσεις

Χρύσα Τερεζάκη

Δακάλα, Msc, υπότροφος Ι.Κ.Υ., υποψήφια διδάκτωρ Ε.Α.Π.

Εισαγωγή

Η συγγραφή επίκαιρων σχολικών εγχειριδίων αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια από τις βασικές παραμέτρους εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία που τα διέπουν συνάδουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις. Στην Ελλάδα η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αντικατέστησαν τα παλαιότερα του 1985, ξεκίνησε το 2003 και ολοκληρώθηκε στις μέρες μας.

Τα νέα βιβλία έχουν σίγουρα πολλά να προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τα χρησιμοποιήσουν ως μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης, τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της ύλης, αρχές που υπηρετούν τις ψυχολογικές, επιστημολογικές και κοινωνικές απαιτήσεις των καιρών. Στην αντίθετη περίπτωση, που τα σύγχρονα βιβλία θα χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική αντίληψη, όχι μόνο οι βασικές διδακτικές αρχές τους θα καταστρατηγηθούν, αλλά στο σύνολό του το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μακροπρόθεσμα πρόκειται να πληγεί. Και αυτό, γιατί το περιεχόμενο, το «τι» της διδασκαλίας, από μόνο του είναι ανεπαρκές να επιφέρει τις όποιες επιθυμητές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης δίχως την ταυτόχρονη αλλαγή στο «πώς», τη μεθοδολογική, δηλαδή, συνιστώσα της διδασκαλίας. Η ευθύνη, συνεπώς, της Πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στη χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων όσο και στην εξοικείωσή τους –σταδιακά και οργανωμένα– με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους φαντάζει τεράστια.

Η διδακτική πρόταση που παραθέτουμε θεωρούμε ότι συμβάλλει στην κατεύθυνση του να γίνει αντιληπτό από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι το περιεχόμενο όλων των σχολικών βιβλίων, ακόμη και των παλαιότερων, μπορεί να

αποτελέσει γόνιμο έδαφος για εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης, αρκεί ο δάσκαλος να είναι ευέλικτος και διατεθειμένος να μετακινηθεί από τον παραδοσιακό του ρόλο.

Δεδομένου, επίσης, ότι οι οδηγίες χρήσης των νέων σχολικών βιβλίων όχι μόνο δεν απαγορεύουν αλλά, απεναντίας, προτρέπουν τον/την εκπαιδευτικό να αναλάβουν πρωτοβουλία, θεωρήσαμε ότι, αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα, αυτό μπορεί να σημαίνει και εισαγωγή κειμένων της δικής τους αρέσκειας. Έτσι, αποφασίσαμε να προτείνουμε ενδεικτικά τη χρήση του κειμένου «*Ο τόπος μας*» (από το βιβλίο «*Η Γλώσσα μου*» της τέταρτης τάξης του Δημοτικού του ΟΕΔΒ, 1985, σελ. 11), το οποίο θεωρήσαμε ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, είτε συμπληρώνοντας ένα κείμενο αντίστοιχης θεματολογίας είτε λειτουργώντας εντελώς αυτόνομα.

1. Κίνητρο ενασχόλησης

Ήταν ο τίτλος της συγκεκριμένης ενότητας που κέντρισε το ενδιαφέρον μας, καθώς θεωρήσαμε ότι προσφέρεται για επεξεργασία στο πλαίσιο μιας ενδεικτικής προσπάθειας για διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική αγωγή στη σχολική τάξη.

Κι αυτό γιατί, όπως σημειώνουν σύγχρονοι παιδαγωγοί, η διαπολιτισμική προσέγγιση, με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, επιδιώκει:

- α) μια συνάντηση και αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών,
- β) τον παραμερισμό των όποιων εμποδίων παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και
- γ) τη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού.

Αυτή η τριπλή στοχοθεσία συνιστά μια ανοιχτή, δυναμική κοινωνική διαδικασία μάθησης, η οποία δεν αφορά μόνο Εμάς αλλά και τους Άλλους, και μπορεί να συντελεστεί μόνο στο πλαίσιο μιας συνάντησης και αλληλεπίδρασης και, φυσικά, μιας κοινής και χωρίς διακρίσεις εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2001, σ. 27)

Κάποιοι, μάλιστα, πιστεύοντας ότι το μέλλον είναι πολυπολιτισμικό επισημαίνουν:

«...Υπάρχουν πολλά κύματα μεταναστών από χώρα σε χώρα και στο δικό μας χώρο εδώ και όλα αυτά πρέπει να τα δούμε σαν μια νέα πραγματικότητα, που θα την αναγνωρίσουμε πρώτα στο σχολείο, μετά στην οικονομία και, εντέλει, στη δημιουργική συνύπαρξη όλων αυτών των ανθρώπων.» (Πασχαλίδης, 2001, σ. 11)

Αμέσως μετά, το όνομα του συγγραφέα, Φώτης Κόντογλου, με το ποιητικό, ξεχωριστό για πολλούς, ύφος του - κατά άλλους αναχρονιστικό, ρομαντικό και απελπιστικά εθνικιστικό, κατά τρίτους απόμακρο από τα σύγχρονα παιδιά και τους δασκάλους-, αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για την επιλογή του κειμένου.

Διατυπώθηκε έτσι η υπόθεση ότι, εάν καταφέρουν τα παιδιά αρχικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το δικό τους εθνικό πολιτισμό, θα μπορέσουν στη συνέχεια να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον πολιτισμό των άλλων εθνικοτήτων.

Αυτή η εκδοχή του πολιτισμικού εγγραμματισμού¹ φαντάζει ίσως λιγάκι επαναστατική, όμως οι αληθινοί επαναστάτες², ως γνωστόν, πρέπει να βρίσκονται σε «επικοινωνία με τους ανθρώπους». Έτσι, οι λέξεις επικοινωνία, «επανάσταση» αλλά και σιωπή, με την έννοια της δράσης και της αλλαγής, δεν μπορεί παρά να αποτελούν βασικές έννοιες στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Εστιάζοντας στη διδακτική διαδικασία, ένας επιπλέον λόγος που ενίσχυσε την επιλογή μας να ζωντανέψουμε στις συνειδήσεις των μαθητών το αντίστοιχο κείμενο ήταν η συνειδητοποίηση ότι η συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου που το εμπεριείχε έγινε πριν είκοσι περίπου χρόνια και το συγκεκριμένο απόσπασμα από το βιβλίο «το Αϊβαλί η πατρίδα μου», εξυπηρέτησε, θεωρούμε, θαυμάσια τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο δεδομένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρεται: «*το κείμενο... περιγράφει ένα τυπικό ελληνικό τοπίο - γι' αυτό και μπήκε ο τίτλος αυτός... μέσα από το ελληνοκεντρικό πλαίσιο από το οποίο ο συγγραφέας βλέπει τον κόσμο και συναιρεί το χρόνο, ο τόπος γίνεται συνισταμένη όπου το παλιό ζωντανεύει και συναντιέται με το σημερινό...*» (Ο.Ε.Δ.Β, 1996, εκδ. ΙΒ, Δ Δημοτικού, σελ. 204).

Δημιουργείται όμως έτσι ουσιαστικά και εύλογα στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς το ακόλουθο δίλημμα: Καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας ή ανάδειξη του συνόλου των ανθρώπινων ταυτοτήτων, με ισότιμες ευκαιρίες ανάπτυξης κι αλληλεπίδρασης;

Επιχειρώντας να καταθέσουμε μιαν άποψη που να ξεφεύγει από τη σκόπελο της διαλεκτικής του τύπου «ή...ή» αναπτύξαμε μια διδακτική πρόταση που μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτική, παράλληλα με την παραδοσιακή, και η οποία είναι απόρροια της εμπειρίας μας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης³, αλλά και από την επί δεκαπέντε χρόνια πρακτική μας στη σχολική τάξη.

1 Πολιτισμικός γραμματισμός είναι η ικανότητα να κατανοεί και να εκτιμάει κανείς τις ομοιότητες και τις διαφορές στα έθιμα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μεταξύ του δικού του πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων. Παρατηρώντας έτσι και διερευνώντας καθίσταται ικανός να ερμηνεύει τι συμβαίνει γύρω του και γιατί, στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής παγκόσμιας κοινότητας. Κι αυτό γιατί, προκειμένου κανείς να εκτιμήσει τα προϊόντα της τέχνης άλλων πολιτισμών, εκτός του δικού του, χρειάζεται να αναπτύξει νέους τρόπους να βλέπει και να ακούει, καθώς επίσης να αντλήσει τα επίπεδα της αντιληπτικής του διορατικότητας.

(By the Metri Group in cooperation with NCREL & Arvizu, S., and Saravia-Shore, M., (1990). Cross-Cultural Literacy, An Anthropological Approach to Dealing with Diversity. *Education and Urban Society*, 22 (4), pp. 364-376 και Jones, D., 1988, p. 67.

2 Φρέιρε, Π., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτης 1997.

3 Επιμόρφωση στο πλαίσιο του Πολιτισμικού Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (1996 – 2004) καθώς και της Ευέλικτης Ζώνης (2001-2004).

Αντίστοιχες προτάσεις συναντά κανείς συχνά στις μέρες μας, αφού ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, άλλοτε μόνοι τους και άλλοτε με τη βοήθεια της Πολιτείας, επιχειρούν να δοκιμάσουν τον εναλλακτικό τρόπο στη διδασκαλία αλλά και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, με πολύ διάθεση, δημιουργικότητα και φιλότιμο.

Στο πλαίσιο, πάντως, της οποίας ανταλλαγής σκέψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ακόμη και όταν αυτές δεν συμπιπτουν απόλυτα, δημιουργείται η κοινή πεποίθηση ότι κάτι θετικό προκύπτει. Κι αυτό δεν είναι τίποτε άλλο από ένα διάλογο ή αντίλογο, που όμως αρχίζει... Η όποια πρόκληση για σύνθεση στην περίπτωση αυτή δεν αφορά μονάχα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους εκπροσώπους της διανόησης του πεδίου της παιδαγωγικής επιστήμης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

2. Σκοπός

Όπως για τους περισσότερους ενήλικες, έτσι και για τα παιδιά μεγάλη σημασία έχει ο τόπος τους. Όχι όμως ο τόπος όπου φιλοξενείται μονάχα το σώμα τους, δηλαδή η χώρα, αλλά ο τόπος στον οποίο κατοικούν η ψυχή, οι αναμνήσεις, τα τοπία και οι άνθρωποι που αγάπησαν και κάποτε εγκατέλειψαν αναγκαστικά. Τόσο μακριά κι όμως τόσο κοντά! Τόποι γνωστοί αλλά και άγνωστοι... Παρ' όλα αυτά οικείοι, αφού ζωντανεύουν καθημερινά στο σπίτι, στο νου, στη ματιά του μεγαλύτερου. Τόποι και χώροι τους οποίους ίσως θα ήθελαν πιθανώς οι μικροί μαθητές να κατοικήσουν, για τους οποίους θα ήθελαν την ευκαιρία να μιλήσουν, να γράψουν, να τραγουδήσουν ή να σιωπήσουν.

Τόποι που επιτρέπεται να προβληθούν ισότιμα με περηφάνια, δίχως προκατάληψη, τόποι που φιλοξενούν την αίσθηση για τον τόπο «μας» ή «τους». Τόποι-τρόποι να περιγράψουν τον τόπο-χώρο που ο καθένας κουβαλά μέσα του και τόποι-τρόποι που επιτρέπουν στους συνανθρώπους να πλησιάζονται και να κατακτούν μια θέση ο ένας στην καρδιά του άλλου... Τέλος, τόποι γεωγραφικοί, ιστορικοί.

Σκοπό, δηλαδή, του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελεί το να έρθουν οι μαθητές αντιμέτωποι με την τριπλή διάσταση της φράσης «ο τόπος μας»:

- ο τόπος ως χώρος όπου ζει κανείς τώρα,
- ο τόπος ως χώρος όπου έζησε κάποτε εκείνος και οι αγαπημένοι του άνθρωποι και στον οποίο δε ζουν πια,
- ο τόπος ως πεδίο εσωτερικής διάθεσης, χώρος για αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία.

3. Στόχοι

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι συναισθηματικοί, κοινωνικοί και γνωστικοί. Δίχως να τους κατατάσσουμε στην αντίστοιχη κατηγορία, απλώς τους παραθέτουμε στη συνέχεια. Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφράσουν τα συναισθηματικά φορτία (θετικά ή αρνητικά) που κουβαλούν εσωτερικά σχετικά με αυτό το θέμα,
- να καταθέσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (από την πόλη, το χωριό, την άλλη χώρα κ.λπ.),
- να αλληλεπιδράσουν ο ένας με τον άλλο και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα των προσωπικών τους αναγνώσεων αναφορικά με το ίδιο θέμα,
- να ανακαλύψουν τη δυνατότητα έκφρασης με πολλούς τρόπους του ίδιου πράγματος,
- να λειτουργήσουν ομαδικά προκειμένου να παραγάγουν ένα κοινό έργο,
- να παραγάγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, ως αποτέλεσμα προσωπικών τους αναγκών και βιωμάτων και όχι ως προϊόν αναγκαστικής εργασίας,
- να ασκηθούν στη βαθύτερη επεξεργασία βασικών σημείων του κειμένου, που ενδέχεται να νοηματοδοτούνται με τελείως διαφορετικό για εκείνους τρόπο από ό,τι εκείνος που ορίζεται από τον συγγραφέα, και να τολμήσουν να τα επανανοηματοδοτήσουν σύμφωνα με τη δική τους άποψη, αίσθηση, εκδοχή,
- να μάθουν να διακρίνουν το κυριολεκτικό από το μεταφορικό στοιχείο στο πλαίσιο του γραμματικού φαινομένου *παρομοίωση* και τη σωστή χρήση του φαινομένου,
- να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους,
- να χαρούν στο πλαίσιο του μαθήματος στην τάξη.

4. Υποθετικό σενάριο

Η διδασκαλία αφορά την Δ τάξη ενός πολυθέσιου αστικού δημοτικού σχολείου, το οποίο δεν αποτελεί σχολείο υποδοχής αλλοδαπών μαθητών, φιλοξενεί όμως στις τάξεις του –όπως και στο συγκεκριμένο τμήμα– αλλοδαπούς μαθητές ηλικίας δέκα περίπου ετών που μιλούν ελληνικά, και αυτό γιατί ήρθαν στην Ελλάδα όταν επρόκειτο να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη. Ενδεικτικά,⁴ στην τάξη υπάρχουν ο Αβραάμ από τη Γεωργία, ο Τζίνιο από την Ιταλία, η Άννα από την Αλβανία, η Ραΐσα από τη Γεωργία και η Μπριγκίτε από τη Γερμανία.

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι μια τυπική, τετράγωνη αίθουσα πολυθέσιου σχολείου μέτριου μεγέθους, που καλείται να φιλοξενήσει είκοσι δύο συνολικά μαθητές. Μέσα διδασκαλίας είναι ένα κομμάτι μοκέτα (προαιρετικά), κασετόφωνο ή *cd-player*, ανακλαστικός προβολέας, ένα καλάθι με πολύχρωμες φόδρες, μερικά χαρτόνια και πινέλα, που έχουν «φροντίσει» να έρθουν στην τάξη δάσκαλος και γονείς των μαθητών... στο πλαίσιο της «δωρεάν» παιδείας.

4 Λέμε «ενδεικτικά», γιατί μια τέτοια περίπτωση την έχουμε προσωπικά αντιμετωπίσει. Τα ονόματα μόνο δεν είναι τα πραγματικά.

Η διδασκαλία πρόκειται να διαρκέσει τις δύο προβλεπόμενες ώρες του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Μπορεί όμως να συνεχιστεί –στην περίπτωση που οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον– την ώρα της αισθητικής αγωγής και εκείνη την ώρα της Παρασκευής που μέχρι πρόσφατα προβλεπόταν για τη διόρθωση των «Σκέφτομαι και γράφω».

Το μάθημα έτσι αποτελεί ευκαιρία για διαθεματική προσέγγιση, στο πλαίσιο όμως του παρόντος άρθρου θα περιοριστεί σε επίπεδο ελάχιστης διασύνδεσης με μαθήματα αισθητικής κυρίως αγωγής (για εικαστικά, μουσική, κίνηση) στα χρονικά πλαίσια που ορίζει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η έμφαση αναφορικά με τη συγκεκριμένη διδασκαλία θα δοθεί στη *χρήση των τεχνών (χρώμα, κίνηση, ήχος) την ώρα του γλωσσικού και μόνο μαθήματος*, ώστε να διαφανούν οι δυνατότητες και ο δυναμισμός της χρήσης τους ως εναλλακτικών δυνατοτήτων επικοινωνίας και μάθησης, στο πλαίσιο του πολιτισμικού πλουραλισμού.

5. Διδακτικός σχεδιασμός, διεξαγωγή και υλοποίηση της πρότασης στην πράξη

Προϋπόθεση για την εφαρμογή της δυναμικής πορείας διδασκαλίας που ακολουθεί στη συνέχεια –και η οποία, για λόγους κατανόησης και μόνο, παρουσιάζεται κατά στάδια– είναι ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς λειτουργούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα με δεκάλεπτα θεατρικού παιχνιδιού⁵, μουσική στην τάξη, παιγνιώδεις δράσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Συνεπώς, οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί να σηκώνονται συχνά από τα καθίσματά τους και να λειτουργούν σχετικά ελεύθερα στο χώρο.

Η παραπάνω επισήμανση κρίνεται ουσιαστική, γιατί, στην περίπτωση που κάποιος επιχειρήσει να εφαρμόσει μια παρόμοια διδασκαλία δίχως να έχει προηγουμένως ασκηθεί, τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του, σε θέματα σταδιακής διαχείρισης της ελευθερίας, ενδέχεται η διδασκαλία αυτού του τύπου και να αποτύχει στους αρχικούς της στόχους αλλά και να δημιουργήσει συναισθήματα αποτυχίας, προχειρότητας και την αίσθηση έκρυθμου κλίματος στην τάξη.

5.1. Η διαδικασία αφόρμησης και διεξαγωγής της διδασκαλίας

Ο δάσκαλος στη φάση αυτή αποφασίζει να μη διεξαγάγει εκθετική-παραληπτική διδασκαλία, αλλά ανακαλυπτική-ευρετική μάθηση από τους ίδιους τους μαθητές, μάθηση του προς διερεύνηση αντικειμένου.

5 Ένα θεατρικό παιχνίδι στην τάξη δε σημαίνει απαραίτητα την ανάπτυξή του και στις τρεις φάσεις, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας. Μπορεί να είναι αποσπασματικά δεκάλεπτα από την πρώτη ή τη δεύτερη φάση, ακόμη και την τρίτη, ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής που το εισάγει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Το θ.π. μπορεί να εισαχθεί ως μέσο χαλάρωσης ή ως μέσο σχηματισμού ομάδων εργασίας ή ακόμη ως τρόπος για να εκφράσουν-δείξουν οι μαθητές πώς νιώθουν για κάτι δίχως αυτό να είναι τρόπος εξέτασης αλλά μέσο έκφρασης και δημιουργίας.

Επιλέγει να διδάξει με ένα *θεατρικό παιχνίδι* (θ.π.) ως παιδαγωγική και ψυχαγωγική μέθοδο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Τ. Μουδατσάκης:

«Στο θ.π. δεν εκτελώ μια παρτιτούρα, μια σχολαστικά οργανωμένη “οδηγία”. Το θ.π. στηρίζεται κυρίως στην έμπνευση της στιγμής. Η πραγματεία ενός θέματος στην ομάδα, το από κοινού κτίσιμο μιας ιστορίας –αλληλεπίδραση παικτών, ρυθμιστική στάση του εμπνευστή– η δράση με όλες τις παράμετρος τέχνης αντιστοιχεί σε μια πλήρη ψυχαγωγική, παιδαγωγική μέθοδο.» (1993, σελ. 69, 83)

Κι αυτό, γιατί πιστεύει ότι διευκολύνει σε τεράστιο βαθμό την ανάπτυξη τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου και, επιπλέον, γιατί η εναλλακτική αυτή μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί συχνά βασικό εργαλείο στο μεθοδολογικό οπλοστάσιό του.

Αλλά και η Άλκηστις παραθέτει την ακόλουθη άποψη:

«Ο δάσκαλος, με την παιδαγωγική του ευαισθησία, οφείλει άλλοτε να εκμαιεύει ερεθίσματα από τα παιδιά και άλλοτε να τα παρέχει ο ίδιος, σύμφωνα με τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες και τη σύνθεση της ομάδας... αυτό όμως που μας ενδιαφέρει είναι να δημιουργούν τα παιδιά τη δική τους ιστορία. Η εργασία είναι ομαδική και αποτελεί εξαιρετική άσκηση για την ανάπτυξη της γλωσσικής και της συνθετικής ικανότητας, καθώς επίσης και τον εμπλουτισμό της φαντασίας (1993, σ. 79, 99),

Το *θεατρικό παιχνίδι* που σκοπεύει να διεξαγάγει ο εκπαιδευτικός ως μέθοδο διδασκαλίας διδακτικού αντικειμένου προτίθεται να το αναπτύξει *στις τρεις ή τέσσερις φάσεις του* και αναμένεται να διαρκέσει 60 περίπου λεπτά.⁶

5.1.1. Ο χώρος «μεταμορφώνεται»

Η αίθουσα λίγα λεπτά πριν μπουν οι μαθητές σε αυτή διαμορφώνεται ανάλογα από το δάσκαλο (με φόδρες σε χρώματα γήινα –καφετί, πορτοκαλί, κιτρινωπό, σκεπάζεται ο πίνακας, τα θρανία –που, θέλουμε να πιστεύουμε, κάποτε λειτουργούν ομαδικά προς εξυπηρέτηση της εργασίας των παιδιών σε ομάδες– μετακινούνται ελαφρά προς το πίσω μέρος της αίθουσας αφήνοντας χώρο ικανό στους μαθητές να κινηθούν στη συνέχεια, ενώ μερικά γαλάζια, πράσινα και λευκά πανιά απλώνονται περιμετρικά στο έδαφος, στον ελεύθερο χώρο που πρόκειται να κινηθούν στη συνέχεια οι μαθητές.

Στην περίπτωση που η διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας γίνεται μια τέτοια χρονική περίοδο ή στιγμή της ημέρας όπου ο φωτισμός στην τάξη είναι πολύ έντονος, ο δάσκαλος, εάν το επιθυμεί, μπορεί να δημιουργήσει πιο

⁶ Ένα *θεατρικό παιχνίδι*, σύμφωνα με αυτόν που το εισήγαγε στην Ελλάδα, τον Λ. Κουρετζή, δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος. Αυτό μπορεί να το αντιληφθεί μονάχα κάποιος που το έχει ζήσει στην πράξη, είτε ως παίκτης είτε ως δάσκαλος-εμπνευστής.

ατμοσφαιρικό κλίμα, ώστε να αιφνιδιάσει λίγο τους μαθητές κατά την είσοδό τους στην τάξη... Τραβάει, έτσι, τις κουρτίνες (εάν υπάρχουν), βάζει απαλή μουσική –που έχει προνοήσει να κρατάει μαζί του– και περιμένει τα παιδιά....

5.1.2. Ο δάσκαλος «μεταμορφώνεται» σε δάσκαλο-εμπυχωτή. Εισαγωγική δραστηριότητα⁷

Με την είσοδό τους οι μαθητές στην τάξη βρίσκονται αντιμέτωποι με μια καινούρια αίσθηση. Εδώ κάτι έχει συμβεί! Ο δάσκαλος-εμπυχωτής το γνωρίζει αυτό και έτσι περιμένει σιωπηλός να καταλαγιάσουν οι πρώτες απορίες και τα σχόλια. Ενώ κάποιοι μαθητές εξακολουθούν με τα λόγια τους να σχολιάζουν, ο δάσκαλος με την ηρεμία και τη σιωπή του, αλλά κυρίως με το βλέμμα του, έχει ήδη αρχίσει να ατενίζει έναν έναν μαθητή χωριστά. Παράλληλα, με ένα νεύμα του καλεί τα παιδιά να καθίσουν μαζί του στον ελεύθερο και διαμορφωμένο χώρο της αίθουσας.

Δίχως να μιλάει καθόλου και μονάχα όταν καθίσει και το τελευταίο παιδί –η μουσική τώρα αναδεικνύεται απαλή και ανάλαφρη– ο εμπυχωτής σηκώνεται επάνω, φοράει ένα καπέλο, απευθύνεται προς τους μαθητές και εκφωνεί καθαρά: «Είμαι ο... έρχομαι από...και πάω ...» Για παράδειγμα, μπορεί να πει: «Είμαι ο Γιάννης, έρχομαι από τη Θεσσαλονίκη και πηγαίνω στη δουλειά». Ή θα μπορούσε κάλλιστα να πει: «Είμαι ένας μόνος άνθρωπος, έρχομαι από πολύ μακριά και πάω στην ακροθαλασσιά να δω αν έρχεται κανένα καράβι». Θα μπορούσε, ακόμα, να πει: «Είμαι ένας δάσκαλος, έρχομαι από το χωριό μου και πηγαίνω στο σχολείο.» Θα μπορούσε, δηλαδή, να πει οτιδήποτε, αρκεί να είναι σύντομος και πειστικός.

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα δάσκαλο που την ώρα εκείνη παίζει στ' αλήθεια με τους μαθητές του, δίνοντας το προσωπικό του παράδειγμα, και όχι εντολές ή παραγγέλματα, δίχως εκείνος να εκτίθεται προσωπικά στην ομάδα της τάξης. Παίζει και το κάνει πολύ σοβαρά, με το απαιτούμενο ύφος, γιατί γνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο τόσο στη διδασκαλία όσο και στην ψυχική υγεία των ενήλικων και ανήλικων «μαθητών».

5.1.3. Αλλαγή του ρόλου των μαθητών

Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος-εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι στη συνέχεια πρέπει σύντομα να εκτελέσουν την ακόλουθη οδηγία του, που τους ζητάει να εκφραστούν χρησιμοποιώντας με ακρίβεια το τρίπτυχο της φράσης: «Είμαι ο... έρχομαι από ...και πάω ...». Έπειτα απευθύνει το λόγο σε καθένα μαθητή χωρι-

⁷ Η δραστηριότητα αυτή, ονομαζόμενη εισαγωγική, ουσιαστικά θα μπορούσε να ενταχθεί στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού που θα ακολουθήσει, όμως για λόγους κατανόησης και από συναδέλφους που δεν έχουν σχετικά μεγάλη εμπειρία στη διεξαγωγή αντίστοιχου διδακτικού σχεδιασμού κρίνεται σκόπιμη η παρουσίασή της ξεχωριστά. Επισημαίνεται, πάντως, ότι ένα θεατρικό παιχνίδι δεν έχει επακριβώς προσδιορισμένη αρχή ούτε τέλος.

στά, που καλείται να σηκωθεί όρθιος και να διανύσει μίαν απόσταση στον ελεύθερο χώρο κοιτάζοντας τους συμμαθητές του κατάματα και να πει: «είμαι ο.... έρχομαι από.... και πηγαίνω...»

Τα παιδιά στη φάση αυτή μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε φανταστικά ή ρεαλιστικά στοιχεία επιθυμούν.

Δε γίνεται, σκόπιμα, καμία επισημάνση σχετικά με το πόσο γρήγορα ή αργά πρέπει να μιλάνε οι μαθητές ούτε δίνεται καμία οδηγία σχετικά με το πόσο σιγανά ή δυνατά πρέπει να ακούγεται η φωνή τους. Γίνονται, δηλαδή, σεβαστά τόσο ο υποκειμενικός χρόνος όσο και οι υποκειμενικές προϋποθέσεις τού κάθε μαθητή.

Μετά την προσωπική παρουσίαση κάποιων ατόμων ο εμψυχωτής, αν θέλει, μπορεί να παραλλάξει την αρχική φράση και να ζητήσει από τα μέλη που ακολουθούν να παρουσιαστούν με μια νέα φράση, όπως: «Έρχομαι από... κρατάω...για ...». Έτσι, για παράδειγμα, κάποιος μαθητής μπορεί να πει: «Έρχομαι από την Κρήτη, κρατάω ένα πορτοκάλι, για να το χαρίσω σε εσένα», ή κάποιος άλλος θα μπορούσε να πει: «Έρχομαι από μακριά, κρατάω ένα μαγικό φίλτρο για να το πεις και να γίνεις αρκούδα».

Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν σιωπηλοί. Ασκοούνται ουσιαστικά στη θέαση των διαφορετικότητων και μόνο όταν έρθει η σειρά τους, πράγμα που το αισθάνονται από μόνοι τους (δεν είναι απαραίτητο να τους το υποδείξει ο δάσκαλος και μάλιστα, εάν βρεθεί μαθητής που δεν επιθυμεί να σηκωθεί όρθιος και να παρουσιαστεί μπροστά στους συμμαθητές του, αυτό γίνεται σεβαστό) σηκώνονται και παρουσιάζονται⁸.

5.3. Διεξαγωγή θεατρικού παιχνιδιού

5.3.1. Α' Φάση

Με το τέλος της προηγούμενης δράσης οι μαθητές αναμένεται να έχουν χαλαρώσει αρκετά, πιθανώς να έχουν βαρεθεί, και να αισθάνονται την ανάγκη για εναλλαγή δράσης. Αυτό ακριβώς το γνωρίζει καλά ο δάσκαλος-εμψυχωτής, που με το δυνατό χτύπημα ενός ταμπουρίνου ανατρέπει το ήδη διαμορφωμένο κλίμα και καλεί τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι από τις θέσεις τους. Εκεί τους δίνεται η επόμενη οδηγία: Περπατήσετε στο ρυθμό του ταμπουρίνου που σας καλεί, διανύοντας ευθείες γραμμές στο χώρο, δίχως να ακουμπάτε ο ένας τον άλλο, μονολογώντας τις ακόλουθες φράσεις: «λες και ήταν....», «σαν να ήταν...», «όπως τον ή την ...».

Οι μαθητές αρχίζουν να βαδίζουν άλλοτε αργά άλλοτε γρήγορα, σύμφωνα με

⁸ Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει και σε παραλλαγή, εάν ο δάσκαλος θέλει να διαθέσει περισσότερο χρόνο για γνωριμία και αλληλεπίδραση στην τάξη. Κάθε μαθητής αναφωνεί «Είμαι ο ...έρχομαι από....και πηγαίνω...» τρεις φορές. Την πρώτη απευθύνεται στον εαυτό του, τη δεύτερη απευθύνεται σε έναν μόνο από τους συμμαθητές του και την τρίτη σε ολόκληρη την τάξη.

το ρυθμό του ταμπουρίνου που δίνει ο δάσκαλος –εμφυχωτής, και μόνο όταν ο ήχος σταματάει εντελώς καλούνται από τον δάσκαλο να εκφέρουν αυτόματα (όχι προσχεδιασμένα) τη φράση που εκείνη τη στιγμή έχουν στο στόμα τους ολοκληρωμένη. Στο σημείο αυτό άλλοι μαθητές ακούγονται, για παράδειγμα, να λένε: Λες και ήταν... *χθες*, λες και ήταν... *ώρα να φύγω*, λες και ήταν... *η μαμά μου*, σαν να ήταν... *πρίγκιπας*, σαν να ήταν *λιοντάρι*, σαν να ήταν *χθες*, σαν να ήταν... *μεσημέρι*, όπως τον... *ήλιο*, όπως την... *αδερφή μου*, όπως τη... *στιγμή που ήρθες* κ.λπ.

Ο καθένας εκφράζει ελεύθερα τη σκέψη του ταυτόχρονα με όλους τους άλλους και κανείς δεν πτοείται που ο συνδυασμός αυτός καταλήγει στο ακουστικό αποτέλεσμα κυριολεκτικά μιας οχλοβοής. Αντίθετα, απολαμβάνει το παιχνίδι και ακούει προσεκτικά την επόμενη οδηγία του εμφυχωτή.

Πρόκειται ουσιαστικά για την πρώτη φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού, που τα όριά της δύσκολα μπορούν να διακριθούν από εκείνη της εισαγωγικής δραστηριότητας, αφού και αυτή με τη σειρά της στοχεύει στην ενεργοποίηση, την απελευθέρωση και την εκτόνωση των μελών μιας ομάδας. Όσο πιο πολύ διαρκέσει η φάση αυτή –του ξεστάματος, θα λέγαμε–, τόσο καλύτερα αναμένεται να αντεπεξέλθουν τα άτομα στην επόμενη φάση του θεατρικού παιχνιδιού.⁹

Ο δάσκαλος-εμφυχωτής καλεί τους μαθητές να πουν δυνατά ένας ένας τη φράση του. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με τη λειτουργική σημασία της φράσης σε δυο ομάδες: της «κυριολεκτικής σημασίας» και της «μεταφορικής σημασίας».

Ο δάσκαλος-εμφυχωτής δίνει την επόμενη οδηγία: Οι δυο ομάδες καλούνται να αποσυρθούν σε μια πλευρά της αίθουσας και σε διάστημα πέντε λεπτών πρέπει να συναποφασίσουν για μια εικόνα-φωτογραφία με τα σώματά τους, που θα παρουσιάσουν στην άλλη ομάδα των συμμαθητών. Η εικόνα αυτή πρέπει να περιέχει σκηνές από τις επιμέρους φράσεις των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα.

Η άλλη ομάδα καλείται να παρατηρήσει προσεκτικά την ομάδα που παρουσιάζει την εικόνα, καλείται να μαντέψει το θέμα της φωτογραφίας και μέσα σε μισό λεπτό να συμφωνήσουν τα άτομα-μέλη της στο να δοθεί ένας τίτλος σε αυτή την εικόνα. Αντίστοιχα πράγματα θα συμβούν και αντιστρόφως.

5.3.2. Β' Φάση

Όταν τελειώσει η παρουσίαση των δύο ομάδων και των εικόνων τους, ο δάσκαλος-εμφυχωτής καλεί τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, σιωπηλά,

9 «Στη φάση της απελευθέρωσης, που είναι η σημαντικότερη φάση, μέσα από αισθησιοκινητικές τεχνικές προσπαθούμε να ξεπεράσουν τα μέλη έμφυτες συστολές, αναστολές, επιφυλάξεις και δυσκολίες, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν σε ένα δημιουργικό ρόλο και να δημιουργηθεί μια οικεία ατμόσφαιρα.» (Κουρετζής, Λ., Εφημ. *Ελευθεροτυπία* 10/08/2004, σελ. 18).

ακολουθώντας διάφορες διαδρομές προς όλες τις κατευθύνσεις τις αίθουσας.¹⁰ Τους καλεί να παρατηρήσουν τα αντικείμενα της αίθουσας. Ο ρυθμός της κίνησής τους πρέπει να είναι σύμφωνος με εκείνον ενός μουσικού κομματιού που ακούγεται από το κασετόφωνο.¹¹

Λίγο πριν ξεκινήσει να παίζει η μουσική, ο εμψυχωτής ακουμπάει σε πέντε διαφορετικά σημεία της αίθουσας πέντε χρωματιστά πανιά-φόδρες. Το καθένα κρύβει μέσα ένα απόσπασμα-μήνυμα από το κείμενο «Ο τόπος μας», που από πριν έχει ετοιμάσει ο δάσκαλος.¹²

Στη συνέχεια και με τη συνοδεία της ίδιας μουσικής ο εμψυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να πλησιάσουν τα χρωματιστά πανιά και να επιλέξουν σε ποιο από αυτά θα ήθελαν να κάνουν μια σχετική στάση. Με τη λήξη του μουσικού κομματιού οι μαθητές θα πρέπει να έχουν σταθεί μπροστά σε ένα χρωματιστό πανί. Σχηματίζονται έτσι πέντε ανομοιογενείς και διαφορετικού πλήθους ατόμων ομάδες.¹³

Ο εμψυχωτής εμφανίζεται, π.χ., με ένα καπέλο στο κεφάλι, για να σηματοδοτήσει το ότι εξακολουθεί να βρίσκεται στη σύμβαση του παιχνιδιού, και καλεί τους συμπαίκτες του να καθίσουν κάτω και να ανοίξουν το πανί, που τους κρύβει μια έκπληξη.

Όταν δουν την έκπληξη, που δεν είναι άλλη από το μήνυμα-απόσπασμα του κεφαλαίου, τους παροτρύνει να συζητήσουν για το πώς τα έκανε το ανάγνωσμα αυτό να αισθανθούν και τι τους έφερε στο νου.

Τα αποσπάσματα είναι τα κύρια σημεία του μαθήματος, που, για παράδειγμα, μπορούν να εμφανιστούν ως εξής:

Όταν, λ.χ., τα παιδιά ανοίξουν το *πράσινο πανί*, βρίσκουν μέσα του ένα μήνυμα που γράφει:

«πριν χαράξει ακουγότανε ολοτρόγυρα στα βουνά οι τσομπάνηδες, που λαλούσανε τα ζωντανά. Πριν βγει ο ήλιος από την Ανατολή συναπαντιόντανε οι στρατοκόποι και καλημεριζότανε στα διάσελα και στα φρύδια των βουνών... α-

10 Σε περίπτωση που κάποιος φαίνεται ότι θα συγκρουστεί με κάποιον άλλο, στέκεται ακίνητος μέχρι να περάσει ο άλλος και στη συνέχεια ακολουθεί την πορεία του.

11 Το μουσικό κομμάτι επιλέγεται από πριν από τον εμψυχωτή-δάσκαλο και αποσκοπεί στο να λειτουργήσει ως ένα επιπλέον ερέθισμα, που θα βοηθήσει πιθανώς τους μαθητές να ανακαλέσουν από τη βιωμένη εμπειρία τους φορτία συναισθηματικά, που θα μπορούσαν να αφορούν τη διδασκαλία του θέματος και εν προκειμένω το διδακτικό αντικείμενο του συγκεκριμένου θεατρικού παιχνιδιού.

12 Το μήνυμα είναι γραμμένο σε ένα χαρτί, διαφορετικής υφής, κατά προτίμηση, απ' ό,τι μια απλή κόλλα χαρτί, για να αποτελέσει αντικείμενο περιέργειας και να κρατήσει ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς θα διαβάζεται στη συνέχεια από τις ομάδες. Αν αξιοποιηθεί σωστά η περιέργεια του παιδιού, μπορεί κανείς μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να χτίσει μια άλλη κοινωνία, μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη πολιτική (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ/ 1995).

13 Στην περίπτωση που σε κάποιο πανί σταθεί ένας μονάχα μαθητής ή δυο, ενώ σε άλλο πανί έχουν συγκεντρωθεί πολλά παιδιά, ο δάσκαλος δεν επεμβαίνει. Αφήνει τη διαδικασία να εξελιχθεί στο σύνολό της. Ωστόσο, ασφαλώς αντιλαμβάνεται ότι ένα θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και ως κοινωνιόγραμμα, το οποίο όμως καλείται να αξιοποιηθεί σε άλλη στιγμή. Τι δεδομένη στιγμή ο στόχος είναι διδακτικός με έμφαση στην επικοινωνιακή-λειτουργική διάσταση.

πάνω τους δε φυτρώνει άλλο από κρίταμα κι απ' αρμυρήθρες, που τα τρώνε με το ξίδι οι απλοί άνθρωποι».

Το δαμασκηνί πανί φυλάει ένα άλλο μήνυμα:

«κει που περπατάς στην ακρογιαλιά, για να φέρεις βόλτα τον κόρφο και ν' α-νηφορίσεις απάνου στα βουνά... βλέπεις μακριά μια μαύρη γιαλόπετρα... κι απάνου της σαλεύει στον άνεμο ένα άγριο δέντρο».

Το γαλάζιο πανί κρύβει τα ακόλουθα:

«παραπέρα περνάς ένα ξεροπόταμο, που βγαίνει στη θάλασσα... κάτι τζιτζιφιές μυρίζουνε εκεί κοντά πλάγι σε ένα καλαμιώνα, από 'να μαντρί, που' ναι απάνου στο βουνό, γαβγίζουνε τα τσομπανόσκυλα».

Το κίτρινο πανί αποκαλύπτει:

«τα κύματα αφρισμένα χτυπάνε στην ακρογιαλιά... τα νερά στα πέλαγα ανακατώνονται... ανακαμαριάζουνε σαν τα άλογα με τη χήτη ξεμπλεγμένη.... Γλάροι πετάνε και βρέχουν κάθε τόσο το φτερό τους στην αρμύρα... μέσα στις σκοτεινές σπηλιές βουίζει ο αντிலalos: Ποσειδάων! Ποσειδάων!»

Το κόκκινο πανί, τέλος, αφήνει να φανούν τα εξής:

«απάνου στη στεριά ο αγέρας αναμαλλιάζει τα χαμόκλαδα... τις αστιβιές... τους σκίνους... και τα άλλα τα μαμούδια κάθονται γαντζωμένα για να μην τα πάρει ο άνεμος... άξαφνα ξεπετιούνται δυο τρεις κοράκοι ... με τα φτερά κρεμασμένα σαν σπασμένα κρίζοντας βραχνιασμένοι... απάνου από τ' αφρισμένα νερά...»

Στο σημείο αυτό μπορούν να ανακαλέσουν σκέψεις και συναισθήματα και από την εισαγωγική δραστηριότητα, στην οποία έπαιξαν με τη φράση-τρύπηχο: «Είμαι ο... έρχομαι από... και πηγαίνω...» προβαίνοντας σε μια θέαση¹⁴ για το πώς είχε εκφραστεί ο καθένας τους ξεχωριστά.

Όταν όλα τα μέλη της ομάδας εκφράσουν τη σκέψη και την αίσθησή τους, ο εμπυχωτής τούς εξηγεί ότι καλούνται να συνθέσουν τις απόψεις τους κρατώντας τα πιο σημαντικά στοιχεία, που εκφράζουν το σύνολο της ομάδας. Το προϊόν της σύνθεσης καλούνται να το παρουσιάσουν με τρόπο θεατρικό στις άλλες ομάδες στην επόμενη φάση.

Ο χρόνος συνεργασίας ορίζεται τώρα περίπου δέκα λεπτά. Το χτύπημα του ταμπουρίνου σηματοδοτεί τη λήξη του χρόνου και οι ομάδες θα πρέπει να δείξουν το έργο τους. Στο τέλος κάποιος εκπρόσωπος πρέπει να εκφωνήσει το απόσπασμα της ομάδας στους θεατές. Αλλαγές σχετικά με κοστούμια που μπορεί να χρειαστούν τα παιδιά μπορούν να γίνουν αν χρησιμοποιηθούν χρωματιστά πα-

14 Το θεατρικό παιχνίδι προκύπτει ως όρος, ετυμολογικά αλλά και εννοιολογικά, από τα ρήματα θεώμαι και πράττω. Η συμπεριφορά του παιδιού δεν κινείται μεταξύ σωστού ή λάθους, κυριαρχεί το αυθεντικό, και ακριβώς εκεί έγκειται και η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου. Μέσα από τη θέαση του άλλου αντιλαμβάνομαι τον υποκειμενισμό μου, βλέπω τα όριά μου και έτσι μαθαίνω να αποδέχομαι τον εαυτό μου, κατ' επέκταση μαθαίνω να αποδέχομαι και τα όρια του άλλου (Κουρετζής, Λ., Εφημ. Ελευθεροτυπία, 10/08/2004, σελ. 18).

νιά-φόδρες από το καλάθι της τάξης.¹⁵

Στη δεύτερη φάση, της αναπαραγωγής, αφού τα άτομα ανταλλάξουν απόψεις, ξεπεράσουν συγκρούσεις, συμφωνήσουν και αποδεχτούν πράγματα από κοινού, καταλήγουν στη *σύνθεση* ενός «σεναρίου-μύθου», στο οποίο δεσπόζει το παιχνίδι των ρόλων.

«... Το κάθε μέλος επιλέγει έναν ρόλο μέσα από τον οποίο προσπαθεί να εκφράσει δικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα ... κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού διεξάγονται άπειρα προφορικά κείμενα. Πολλά παιδιά που έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα, επειδή ακριβώς έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν με δικές τους λέξεις, να φανταστούν, αυτό έχει τεράστια επίδραση στην ανάπτυξη της γλώσσας, της έκφρασης.» (Κουρετζής, Λ., Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 10/08/2004, σελ. 18)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λ. Κουρετζής, οι μαθητές αναπτύσσουν άπειρα προφορικά κείμενα σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης –σε γλωσσικό και όχι μόνο επίπεδο– με τους συμμαθητές τους είναι τεράστιες.

5.3.3. Γ' Φάση

Καθώς ο χρόνος του δεκάλεπτου έχει παρέλθει και το χτύπημα του ταμπούρινου μάς επαναφέρει στη συνέχεια του διδακτικού σχεδιασμού, ο δάσκαλος-εμπυχωτής καλεί τώρα τα παιδιά να καθίσουν σιωπηλά και να αρχίσει η παρουσίαση των ομάδων μεταξύ τους.¹⁶

Στη φάση αυτή, *παρουσίασης του σκηνικού δρώμενου*, που δεν είναι τίποτε άλλο από ένα είδος *σκηνικού αυτοσχεδιασμού*, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν τους εναλλασσόμενους ρόλους του *θεατή* και του *πρωταγωνιστή*. Αυτό σημαίνει ότι θα δοθεί σε όλους η ευκαιρία να πρωταγωνιστήσουν με την ομάδα τους, αυτενεργώντας και πράττοντας «επί σκηνης»,¹⁷ ενώ στη συνέχεια ο καθένας θα κληθεί να σιωπήσει και να παρακολουθήσει με προσοχή την παρουσίαση των άλλων παιδιών και ομάδων. Ασκούνται έτσι οι μαθητές από μικροί στην *παρατήρηση*, το καλό ή κακό θέαμα,¹⁸ και ασφαλώς γίνεται αντιληπτή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας, ενώ δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να βελτιώσουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο. Ως προς το θέμα αυτό η Β. Δενδρηνού παρατηρεί:

15 Η εμφάνιση του καλάθιού αυτού στην τάξη έχει αναφερθεί στην αρχή του κεφαλαίου.

16 Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει κοστούμια, από φόδρες ή όχι, κατάλληλη μουσική, εάν οι μαθητές το επιθυμούν και υπάρχει στην τάξη, καθώς επίσης μπορεί να γίνει με την παρουσία ή όχι προφορικού λόγου.

17 Ως σκηνή σηματοδοτείται ένα σημείο από τον ελεύθερο χώρο της τάξης. Και ως πλατεία η απέναντι ακριβώς πλευρά, στην οποία κάθονται οι μαθητές και παρακολουθούν. Το ζητούμενο, δηλ., και στο θέμα του χώρου είναι η δυνατότητα εισόδου στη σύμβαση.

18 Μπορούν κάπως έτσι, αν ασκούνται τακτικά στο σχολείο, και στη συνέχεια της ζωής τους, ως ενήλικες πια, να διακρίνουν το καλό από το κακό θέατρο.

«Αντικείμενο μελέτης στο σχολείο στην περίπτωση αυτή είναι τα κειμενικά είδη και οι τύποι λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές/-τριες για να ανταποκριθούν σε διαφόρων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις.» (Δενδρηνού, Β., στο: Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ε., 2003, σελ. 25)

Στο τέλος της παρουσίασης κάθε ομάδας οι μαθητές, με εκπρόσωπό τους ή ομαδικά, εκφωνούν το απόσπασμά τους. Αποκαλύπτεται έτσι τιμηματικά –κι ανάκατα, δεν έχει σημασία– ολόκληρο το κείμενο “Ο τόπος μας”.

Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, οι μαθητές εξακολουθούν να κάθονται κάτω, γιατί την τάξη τους επισκέπτεται για άλλη μια φορά ο άνθρωπος με το καπέλο... Τα φώτα χαμηλώνουν, η απαλή μουσική, που είχε υποδεχτεί τα παιδιά με την πρωινή τους είσοδο στην τάξη, ακούγεται ξανά απαλή να χαϊδεύει τα αυτιά τους και ο ηθοποιός-δάσκαλος-εμφυχωτής εμφανίζεται στο κέντρο της σκηνής. Με αργά αλλά σταθερά βήματα στέκεται μπροστά τους, ταξιδεύει με το βλέμμα στα μάτια τους και αρχίζει να εκφωνεί καθαρά, δίχως στόμφο και συναισθηματισμούς, το κείμενο... Ήταν ... «Ο τόπος μας» ... του Φώτη Κόντογλου.

6. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις ασκήσεις του βιβλίου τους

Από το σημείο αυτό και μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας (που, υπενθυμίζουμε, είναι εννενηντάλεπτη, διδακτικό δίωρο) υπολογίζεται ότι έχουν μείνει περίπου τριάντα λεπτά. Το κείμενο θεωρούμε ότι έχει γίνει κατανοητό στα παιδιά και μάλιστα ως ερέθισμα επιπλέον αναγνώσεων από εκείνη μόνο που πιθανά προβλέπουν οι οδηγίες του βιβλίου για τον δάσκαλο.

Στο σημείο αυτό λύνονται πιθανές απορίες σχετικά με το γλωσσικό ύφος του κειμένου, εάν υπάρχουν, και ακολουθεί η επεξήγηση τυχόν άγνωστων λέξεων. Ο υπόλοιπος χρόνος είναι αρκετός για να γίνουν οι γραμματικές ασκήσεις στην τάξη.

Συγκεκριμένα:

Η άσκηση Ν. 1 απετέλεσε μήνυμα προς επεξεργασία-ανάγνωση για τα παιδιά κάποιας ομάδας στη δεύτερη και τρίτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται να τη συμπληρώσουν εύκολα και γρήγορα.

Οι ασκήσεις Ν. 2 και 3 παρουσιάζουν το μεταφορικό λόγο, με τον οποίο οι μαθητές εξοικειώθηκαν στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, κατά την οποία τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν παίζοντας με παρομοιώσεις, αλλά και κυριολεκτικής σημασίας φράσεις με τη χρήση των «λες», «σαν» και «όπως», που οι ίδιοι παρήγαγαν.

Η άσκηση Ν. 4 αποσκοπεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι με την ίδια λέξη μπορεί να έχουμε πολλές παράλληλες παρομοιώσεις, οι οποίες έχουν κάποιες διαφορές. Εδώ ο δάσκαλος βοηθάει τα παιδιά και ιδιαίτερα τα αλλοδαπά προκειμένου να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της άσκησης.

Η άσκηση Ν. 5 δεν παρουσιάζει καμιά ιδιαίτερη δυσκολία, αφού αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα ό,τι πιστεύουν, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της άσκησης.

7. «Σκέφτομαι και γράφω» ή ... «Γράφω ό,τι νιώθω και έχω βιώσει...»;¹⁹

Πολλά θα μπορούσαμε να προτείνουμε για το «Σκέφτομαι και γράφω» αυτής της ενότητας. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να γίνει τα λίγα λεπτά που απομένουν και να συνεχιστεί λίγα λεπτά την επόμενη διδακτική ώρα. Τι ευέλικοι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, είμαστε. Αλλά ακόμα και πριν γίνουμε τώρα ευέλικοι, ήμασταν και από πριν, εφόσον κάτι τέτοιο το έχουμε πράξει πάρα πολλές φορές στις περιπτώσεις που ο χρόνος δε στάθηκε αρκετός για το γλωσσικό μάθημα. Ας μην ξεχνάμε πόσες φορές χρειάστηκε να πούμε στους μαθητές μας να συνεχίσουν το «Σκέφτομαι και γράφω» στο σπίτι.

Αν και βέβαιοι ότι, στην περίπτωση που οι μαθητές καλούνταν να ολοκληρώσουν το «Γράφω ό,τι ένιωσα ή βίωσα για το θέμα ο τόπος μας» στο σπίτι, θα το έκαναν πρόθυμα και με μεγάλη ευκολία, –γιατί, πολύ απλά, το βίωσαν με χαρά στη σχολική τάξη και έχουν πράγματα να γράψουν και να πουν–, αισθανόμαστε την ανάγκη να αναφερθούμε σε μια ακόμη φάση του διδακτικού σχεδιασμού, που θα μπορούσε κάλλιστα να ταυτίζεται ή να συνδέεται με την *τέταρτη φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού*, και από την οποία, ας σημειωθεί, θα μπορούσε να σηματοδοτείται η εκκίνηση ενός σχεδίου εργασίας (project).

7.1. Δ' Φάση - Επεξεργασία σε πολλαπλά επίπεδα (εικαστικά, μουσική, χορός-κίνηση, σύνδεση με διάφορα μαθήματα)

Εδώ ουσιαστικά το όποιο θεατρικό παιχνίδι ή, πολύ απλά, ο παραπάνω διδακτικός σχεδιασμός, καλείται να δράσει ως *διαμάθημα*. Στην περίπτωση αυτή, ας σημειωθεί, για μια ακόμη φορά υπερβαίνουμε το διδακτικό δίωρο. Επειδή το όλο εγχείρημα δε θεωρούμε ότι είναι το ζητούμενο στην παρούσα φάση,²⁰ θα αναφερθούμε απλώς στη δραστηριοποίηση στο πλαίσιο ενός ακόμη σαρανταπεντάλεπτου προκειμένου να αποσαφηνίσουμε τι εννοούμε με τη λέξη *διαμάθημα*.

Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε πώς μπορεί η κατακτημένη εμπειρία των μαθητών από το διδακτικό δίωρο της γλώσσας να λειτουργήσει ως γέφυρα διασύνδεσης με το μάθημα της αισθητικής αγωγής και της δημιουργικής γραφής-ολικής γλώσσας,²¹ στα χρονικά πλαίσια μιας ώρας αισθητικής αγωγής αντί του τυπικού «Σκέφτομαι και γράφω».

19 «Γι' αυτό χρειάζεται κάποιες φορές ο δάσκαλος να μη ρωτάει διαρκώς το παιδί «τι ξέρεις», αλλά να το ρωτάει και τι νιώθει ...πρέπει να είναι και παιδαγωγοί οι δάσκαλοι και να διευρύνουν τις διδακτικές μεθοδολογίες, ώστε να κάνουν τη διδασκτέα ύλη ευχάριστη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έκανε το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». (Κουρετζής, Λ., Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 10/08/2004, σελ. 18)

20 Το σκεπτικό μιας τέτοιας λογικής μπορεί να το παρακολουθήσει κανείς σε σχέδια εργασίας που έχουμε παραθέσει αναλυτικά στο Τερεζάκη, Χ., «*Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*», Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2004.

21 Η δημιουργική γραφή θα μπορούσε να έχει προκύψει και νωρίτερα στη δεύτερη προς τρίτη φάση του

Πρόκειται, ουσιαστικά, για την εκμαίευση από τους μαθητές των σκέψεων και των συναισθημάτων τους την ώρα που γίνεται η *αισθητοποίηση σε πίνακες ζωγραφικής* αναφορικά με το μάθημα των εικαστικών. Τι εννοούμε ακριβώς θα το δούμε αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

Οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη. Ο δάσκαλος τους καλεί να σηκωθούν από τα θρανία τους και να απλωθούν στον ελεύθερο χώρο μπροστά από τα θρανία, πάνω στη μοκέτα – εάν υπάρχει. Τους ζητά να ξαπλώσουν σιωπηλοί ή να καθίσουν αναπαυτικά σε όποια στάση βολεύεται το σώμα τους και να κλείσουν για λίγο τα μάτια. Τους προετοιμάζει για το ξεκίνημα ενός ταξιδιού και τους ενημερώνει ότι, όταν το ταξίδι αρχίσει, εκείνοι θα το καταλάβουν και θα ανοίξουν τα μάτια.

Δευτερόλεπτα αργότερα τα φώτα και οι κουρτίνες κλείνουν, η μουσική²² αρχίζει στο κασετόφωνο ή το cd-player, και ο ανακλαστικός προβολέας ή το μηχανήμα προβολής διαφανειών (slides) αρχίζει κάτι να προβάλλει αργά...

Πρόκειται για πίνακες ζωγραφικής, έργα γνωστών ζωγράφων, που ο δάσκαλος είχε από πριν ετοιμάσει να δείξει στους μαθητές του²³. Κατά τη διάρκεια της προβολής του κάθε πίνακα, που, ως σημειωθεί, μπορεί να κρατάει παραπάνω από μερικά δευτερόλεπτα, ο δάσκαλος-εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές του να παρατηρήσουν προσεκτικά το τοπίο και να ατενίσουν μέσα και πέρα από αυτό.

Ας σημειωθεί, κανόνας κι αυτού του παιχνιδιού είναι το να μιλάνε όλοι, όπως λέει και το τραγούδι, «τα λόγια ή τη γλώσσα της σιωπής»... Όποιος μαθητής νιώθει την ανάγκη να σηκωθεί και να πλησιάσει το τοπίο αυτό μπορεί να το κάνει. Βαδίζει αργά και στέκεται μπροστά από τον πίνακα, τον παρατηρεί προσεκτικά και έπειτα, αν θέλει, μπορεί να πάρει μια θέση μέσα σ' αυτόν.

Η διαδικασία συνεχίζεται και με τους επόμενους πίνακες. Άλλοι μαθητές αναμένεται να πλησιάσουν, ας πούμε, το ορεινό τοπίο, άλλοι το πεδινό, άλλοι να μείνουν κοντά στην ακροθαλασσιά ή δίπλα στον ποταμό ή τη λίμνη. Κι άλλοι ίσως να μη θελήσουν να μπουν σε κανένα από τα τοπία συνειδητά, γιατί ντρέπονται ή για όποιον άλλο λόγο. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής γνωρίζει και αναφέρει ότι κάποια παιδιά μπορούν να επισκέπτονται διάφορους τόπους με το μυαλό και την ψυχή τους δίχως απαραίτητα να είναι το σώμα τους εκεί. Κι έπειτα σιωπά...

θεατρικού παιχνιδιού, όπου οι μαθητές καλέστηκαν να παρουσιάσουν με τρόπο πρωτότυπο και θεατρικό κάτι από αυτά που ένιωσαν, επί σκηνής. Θα μπορούσε θαυμάσια να τους έχει ζητηθεί να συνθέσουν ένα κοινό κείμενο, το οποίο θα αφηγούνταν μπροστά στους φίλους τους, ή επιμέρους ατομικά κείμενα, που τα άτομα της ομάδας θα είχαν σκεφτεί τον τρόπο με τον οποίο θα τα παρουσίαζαν προκειμένου να είναι προϊόν έκφρασης και δημιουργίας.

22 Μουσική ρυθμική δίχως λόγια, κατά προτίμηση «tales of fantasy» ή άλλων ειδους, της προτίμησης του εκπαιδευτικού, αρκεί να μην αποσπά το ενδιαφέρον των μαθητών, για να μπορούν να εστιάζουν στο οπτικό ερέθισμα.

23 Για παράδειγμα, έργα των Ζωρζ Σερά, Βαν Γκογκ κ.ά. Ένα καλό βοήθημα που προτείνουμε στο δάσκαλο για ζητήματα τέχνης είναι «Το χρονικό της τέχνης», του Ε. G. Gombrich, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1994.

Ο ανακλαστικός προβολέας, αφού επαναλάβει τα τοπία για άλλη μια φορά, κλείνει. Τα φώτα ανοίγουν και, καθώς η αίσθηση παραμένει ακόμα νωπή, ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν τον πίνακα ζωγραφικής στον οποίο εγκαταστάθηκαν πραγματικά ή φανταστικά (έχει σε φωτοτυπίες τους πίνακες μπροστά τους, πιθανώς πάνω στην έδρα) και κάτω από αυτόν να γράψουν μερικές από τις σκέψεις ή τα συναισθήματά τους μέσα σε δέκα ή δεκαπέντε το πολύ λεπτά. Η μουσική αρχίζει ξανά να παίζει απαλά... Οι μαθητές γράφουν, καταθέτουν... Τι; Ό,τι αυτοί θεωρούν σημαντικό! Για το δάσκαλο εμψυχωτή, σημασία έχει, φυσικά, και το περιεχόμενο των σκέψεών τους αλλά και το γεγονός ότι γράφουν... *Η δημιουργική γραφή* εν δράσει.

Όταν ο χρόνος του δεκαπεντάλεπτου τελειώσει, οι μαθητές οδηγούνται από τον δάσκαλό τους σε αντίστοιχες με τους πίνακες γωνιές που έχουν σχηματιστεί στην τάξη, για να ζωγραφίσουν με πινέλα το δικό τους πίνακα.

Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής έμεινε μόνος μέσα σε κάποιο τοπίο και δεν επιθυμεί τη μοναξιά του πια, προκειμένου να μην εκφραστεί μόνος του ειδικαστικά, μπορεί να επιλέξει τον τόπο που θα ήθελε να επισκεφτεί και οι φίλοι του να τον δεχτούν στην ομάδα τους. Αν πάλι η ομαδική ζωγραφική με τα πινέλα φαντάζει δύσκολη σε σχέση με τα χρονικά πλαίσια του σαρανταπεντάλεπτου, προτείνουμε και την ατομική έκφραση των μαθητών με μικρότερα πινέλα ή ξυλομπογιές με κάθε παιδί στο θρανίο του.

7.2. Διόρθωση του «Σκέφτομαι και γράφω ή «Γράφω ό,τι νιώθω» στο πλαίσιο της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας «διά» της τέχνης

Πριν μπουν οι μαθητές στην τάξη ο δάσκαλος έχει αναρτήσει σε ένα ταμπλό τα «Γράφω ό,τι νιώθω» των μαθητών του.

Οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη. Η γνωστή πια μουσική, που τους συνόδεψε λίγες μέρες πριν, ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, έχει αρχίσει να παίζει ξανά... Οι μαθητές έχουν ήδη μπει στη σύμβαση και περιμένουν.

Ο δάσκαλος-εμψυχωτής εμφανίζεται μπροστά τους και τους εισάγει με απαλή φωνή στο θέμα. Πριν λίγες μέρες μερικοί φίλοι ένιωσαν την ανάγκη να ξεκινήσουν για ένα ταξίδι. Επισκέφτηκαν διάφορους τόπους και έζησαν ποικίλες εμπειρίες. Κάποιες από τις σκέψεις τους μας τις έστειλαν εδώ να τις μοιραστούμε μαζί τους και, αν μπορούμε, να ταξιδέψουμε και εμείς μαζί τους...

Τα φώτα ξανακλείνουν, ενώ ο ανακλαστικός προβολέας εμφανίζει ένα ένα τα γνωστά πια τοπία. Ένας ένας μαθητής που το επιθυμεί καλείται να σηκώνεται όρθιος, να παίρνει το γραπτό του από το ταμπλό και καταλαμβάνοντας μια θέση δίπλα ή μέσα στον πίνακα που προβάλλεται σε όποια στάση του σώματος εκείνος επιθυμεί αφηγείται το ταξίδι του. Οι άλλοι σιωπούν και παρακολουθούν. Δίχως σχόλια ή χειροκροτήματα ο καθένας παίρνει το λόγο και ξεναγεί τους

άλλους στο έργο του. Αλλά και ξεναγείται!

Κατά τη σύγχρονη, τώρα, επικοινωνιακή και λειτουργική αντίληψη για τη χρήση της γλώσσας, και συγκεκριμένα όσον αφορά την άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου, επιδιώκεται:

- «τα κείμενα που θα γράψουν οι μαθητές να έχουν πραγματικό αποδέκτη,
- να είναι αυθεντικά, να παράγονται, δηλαδή, σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις,
- να είναι ποικίλα ως προς το είδος αλλά και ως προς το γλωσσικό ύφος,
- οι μαθητές να γράφουν κείμενα γιατί έχουν κάποιο κίνητρο, κάποιο σκοπό, ή γιατί προκύπτουν ως αντίδραση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα.» (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003, σελ. 26)

Λαμβάνοντας υπόψη του τα παραπάνω, και απολαμβάνοντας τις δημιουργίες των μαθητών και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη, μα και τη δική του αίσθηση ικανοποίησης σχετικά με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ο δάσκαλος-εμπνευστής ίσως τώρα μπορέσει να αισθανθεί ότι η διδασκαλία μέσω θεατρικού παιχνιδιού περικλείει τεράστιες ευκαιρίες μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μαθητών και διδακτικού αντικειμένου αλλά και μαθητών μεταξύ τους.

7.3. Τεχνική άποψη «διόρθωσης» των «Σκέφτομαι και γράφω»

Αυτό, κατά τη γνώμη μας, έπεται πάντα μιας πιο δελεαστικής για το παιδί εμπειρίας, όπως η προηγούμενη που καταθέσαμε, και ακολουθεί τις οδηγίες που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πράξης εφαρμόζουν, με την προϋπόθεση ότι σέβονται και ενδιαφέρονται για το σύνολο της προσωπικότητας των παιδιών και όχι μονάχα για την ιδιότητα «του μαθητή».

Η επεξεργασία των κειμένων των μαθητών, στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής και λειτουργικής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας, είναι κυρίως μια διαδικασία αυτοδιόρθωσης. Τα παιδιά μαζί με τον δάσκαλό τους συζητούν πάνω στο κείμενο, σχολιάζουν τα θετικά σημεία του κειμένου, τι τους άρεσε, ποιες αδυναμίες νομίζουν ότι παρουσιάζει, πώς αλλιώς θα μπορούσε να έχει γραφεί ή ειπωθεί κάτι, για να έχει αλλιώς ή και καλύτερο αποτέλεσμα, κ.λπ. Στόχος, δηλαδή, είναι να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορούν να παράγουν πολλών και διαφορετικών τύπων κείμενα, προφορικά και γραπτά, για να επικοινωνήσουν καλύτερα με το κάθε φορά κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε αυτό θα βοηθηθούν, εάν ασκηθούν μέσα στην τάξη, σε σχέση πάντοτε με το γλωσσικό μάθημα, στη διαδικασία επεξεργασίας του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά και σε διδακτικές δραστηριότητες δομής²⁴ (η διδασκαλία εστιάζει σε ένα φαινόμενο δομής της γλώσσας κάθε φορά, στο ουσιαστικό, για παράδειγμα, ή στο ρήμα ή

24 Χαράλαμποπουλος, Α. – Χατζησαββίδης, Σ., 1997, σελ.101-102 και 245-285.

στο επίθετο). Άσκηση πάνω σε αυτό μπορούν να κάνουν οι μαθητές με αφορμή παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως εκείνες που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού και στην εισαγωγική δραστηριότητα της διδασκαλίας που παραθέσαμε.

8. Επίλογος

Το πώς διαφοροποιείται αυτή η διδασκαλία στην περίπτωση των πέντε αλλοδαπών μαθητών (Αβραάμ, Ενρίκο, Μπριγκίτα, Άννας, Ραΐσας), που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο του υποθετικού σεναρίου, δεν το έχουμε ακόμη περιγράψει ειδικά αλλά ούτε και είναι στις προθέσεις μας.

Κι αυτό, γιατί θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας κατανοούν πως οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόζονται φυσικά κι αβίαστα, σχεδόν αυτονόητα, όταν τα μέσα διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος επιστρατεύουν ως όπλο τους την Τέχνη. Την Τέχνη που όλα τα χωρεί και όλα τα αντέχει. Την Τέχνη που επιτρέπει την άλλη ματιά, την ελεύθερη έκφραση.

Καθένας από μας είναι ένας «άλλος», «διαφορετικός», όχι μόνο οι δίδλωσσοι ή οι αλλοδαποί. Καθένας μας διακατέχεται από αλλιώτικους ρυθμούς και υποκειμενικές προϋποθέσεις. Καθένας από μας κουβαλάει την οσμή του δικού του πολιτισμού, στο χώρο και στο χρόνο, και πλημμυρίζει από τις μνήμες και τα συναισθήματα των εντελώς διαφορετικών εμπειριών με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπος από το πρώτο λεπτό που αντίκρισε τον κόσμο και ξεκίνησε το δικό του ταξίδι.

Η σύγχρονη παιδαγωγική δεν μπορεί παρά αυτό να το *γνωρίζει*, να το *σέβεται* και να το *αξιοποιεί*, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας συγκλονίζουν την καθημερινή ζωή ακόμη και στις οικείες τοπικές κοινωνίες. Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί δε θα ήταν σωστό να επωμιστούν το συνολικό βάρος της ευθύνης απέναντι σε όλα αυτά. Η αναποτελεσματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί πρόβλημα κεντρικού σχεδιασμού όχι μόνο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, αλλά πρωτίστως των εθνικών πολιτικών. Έτσι η ευθύνη, που κατά πολλούς αποδίδεται στην έλλειψη καλλιέργειας του σεβασμού του διαφορετικού στο σχολείο, δεν απευθύνεται μονάχα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους πολιτικούς, στους πολίτες, στους γονείς της παγκόσμιας κοινότητας συνολικά. Η στροφή δε της εκπαίδευσης προς την Πολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή, που, δίχως άλλο, στηρίζονται στη σχέση των προσώπων ... και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι ως επί το πλείστον ύψιστη προτεραιότητα της σύγχρονης και διά βίου εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας καλείται να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται η μόρφωση, η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις, στο: *Θεατρική Αγωγή – Βιβλίο για το δάσκαλο*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα 1993.
- Βερνκάκη, Ε., *Αλληλεπίδραση Δασκάλου Μαθητών σε Πολυπολιτισμικές τάξεις*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2002.
- Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία, Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*, τόμος Α', Δ' έκδοση, Αθήνα 1995.
- Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία-δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος*, τόμος Β', Δ' έκδοση, Αθήνα 1995.
- Γκότοβος, Α., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Γρόδος, Σ. - Ντάγιου, Ε., *Γλώσσα και Τέχνη*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2003.
- Δαμανάκης, Μ., στο: *Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, 2001.
- Ζαφειράκου, Α. (επιμ.), *Μουσεία και Σχολεία – Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*, Δαρδανός, Αθήνα 2000.
- Θεοδωρίδης, Μ., «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ», στο: *Μέρες έκφρασης και δημιουργίας - ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Οι Φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη 1997.
- Θεοφιλίδης, Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997.
- Ιορδανίδου, Α. - Φτερνιάτη, Α., *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα 2000.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο., *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα 1985.
- Κανάκης, Ι.Ν., *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα 1987.
- Κανάκης, Ι.Ν., *Σημειώσεις για την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1998.
- Κουλουμπαρίτση, Α., «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις» στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Αθήνα 2002.
- Κουρετζής, Λ., *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα 1990.
- Κουρετζής, Λ., *Το θεατρικό παιχνίδι-Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991.
- Κοσμόπουλος, Α., *Παιδαγωγική και ψυχολογία του προσώπου-Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2000.
- Κοσσυβάκη, Φ., *Εναλλακτική διδακτική-Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα 2003.
- Κωστούλη, Τ., «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα», *Γλωσσικός υπολογιστής* (ηλεκτρονικό περιοδικό), www.komvos.edu.gr.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική ζωή –Ενοικογεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003.

- Μουδατσάκης, Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, Καρδαμίτσας, Αθήνα 1993.
- Παϊζης, Ε.Ν., «Για μια εθνική πολιτική για την πολιτισμική αγωγή στην προοπτική της διά βίου εκπαίδευσης», *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Αθήνα 1998.
- Παϊζης, Ε.Ν., «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Η σημασία της τέχνης και του πολιτισμού στην καθημερινή διδακτική πράξη», στο: *Πρακτικά ημερίδας, Πολιτισμός στην εκπαίδευση-Δυναμική ώσμωση στην παιδαγωγική διαδικασία*, Μαράσλειο Διδασκαλείου Μ.Αμαριώτου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2000.
- Παπανδρέου, Γ., στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1995.
- Πασχαλίδης, Γ., στο: *Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, 2001.
- Πασχαλίδης, Γ., *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο-Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Τερεζάκη, Χ., *Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*, Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2004.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ – ΥΠ.ΠΟ – Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1995 και 1997.
- Χαραλαμπίδης, Α., «Το πρόγραμμα σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», στο: Βάμβουκας, Μ., και Χατζηδάκη, Α., *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. Α, Ατραπός, Ρέθυμνο 2000.
- Χαραλαμπίδης, Α. – Χατζησαββίδης, Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Χατζηδάκη, Α., *Σημειώσεις για μετεκπαιδευόμενους δασκάλους σε θέματα δόγλωσης εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2005.
- Χοντολίδου, Ε., στο: *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο-Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Χρυσάφης, Κ., *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία-Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη

- Eisner, W. E., *Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* (επιμ.: Θεοφιλίδης-Κουρτέλλας, Α.), Λευκωσία 2000.
- Frey, K., *Η Μέθοδος Project- Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Άδελφοί Κυριακίδης, Αθήνα 1998.
- Freire, P., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997.
- Gardner, H., *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York, 1993.
- Gardner, H., *Intelligence Reframed*. Basic Books, New York, 1999.
- Goleman, D., *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Halliday, M.A.K., *Explorations in the functions of language*, στο Παπαδοπούλου, Σ., *Η Ολική*

Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δαδανός, Αθήνα 2000.

Metri Group in cooperation with NCREL & Arvizu, S., and Saravia-Shore, M., «Cross-Cultural Literacy, An Anthropological Approach to Dealing with Diversity», *Education and Urban Society*, 22, 1990.

UNESCO, *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Εκπαίδευση - Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα 1999.