



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

*Μια πρόταση διαδραστικού θεάτρου για τη γλωσσική έκφραση σε παιδιά
προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΟΚΟΡΕΛΗ ΕΛΕΝΗ (Α.Μ.: 560)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

Σταύρος Καμαρούδης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ευανθία Στιβανάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

*Στη μνήμη του πατέρα μου Δημήτρη,
που έφυγε πολύ νωρίς από κοντά μας.....*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Κα Σμαράγδα Παπαδοπούλου για την πολύτιμη υποστήριξή της, τις σημαντικές υποδείξεις της, καθώς και για το ευχάριστο κλίμα που διαμόρφωσε κατά τη συνεργασία μας και συνέβαλε τα μέγιστα για τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης απευθύνω ευχαριστίες στον καθηγητή Κο Σταύρο Καμαρούδη και την καθηγήτρια Κα Ευανθία Στιβανάκη για την τιμή που μου έκαναν να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ θερμά τον ιδιωτικό παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο και Κ.Δ.ΑΠ. «Πρώτη Πρόβα» στα Ιωάννινα και την οικογένεια Τζαλαλή, για την πολυετή συνεργασία μας και την άδεια χρήσης υλικού. Επίσης, ευχαριστώ τη Στέλλα Κατσαρού και την ομάδα παιδικού θεάτρου «Φτου & Βγαίνω», με την οποία είχα την ευκαιρία να συμμετέχω σχεδόν σε όλες τις παιδικές παραστάσεις που πραγματοποίησε από το 2014 έως και σήμερα και ήταν καθοριστικές για την επιλογή θέματος της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στις συναδέλφους Κατερίνα Παπουτσή, Χρύσα Βασάκου και Τζέσικα Μίχου για τη βοήθεια και συμπαράστασή τους καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, ιδίως στην μητέρα και την κόρη μου για την αγάπη, την υπομονή και την κατανόησή τους, χωρίς τις οποίες δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τη συμβολή του διαδραστικού θεάτρου στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης στις πρώτες σχολικές τάξεις του δημοτικού, αλλά και στην προσχολική ηλικία. Το θέατρο και δη το διαδραστικό, όπου οι θεατές συμμετέχουν και διαμορφώνουν την παράσταση, ενδείκνυται για την κοινωνιοσυναισθηματική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, η οποία αποτελεί ζητούμενο σε αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Εισηγούμαστε το *Proactive Theatre*, το θέατρο για την ενεργή στάση του ανήλικου θεατή και το εντάσσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα είδος διαδραστικού θεάτρου που συνδυάζει τεχνικές του θεάτρου του καταπιεσμένου και του εκπαιδευτικού δράματος και στοχεύει στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής γλωσσικής έκφρασης, ενώ παράλληλα προάγει την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν εκείνη της διδακτικής πρότασης και αφορά την εφαρμογή ενός διδακτικού πλάνου με ολιστικό χαρακτήρα. Αξιοποιήθηκαν το παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι, η τεχνική της βιβλιοθεραπείας, η δημιουργική γραφή, το κουκλοθέατρο, αλλά και η μέθοδος των έξι σκεπτόμενων καπέλων του De Bono για την πλαισίωση του *Proactive Theatre* και την ενδυνάμωση της γλωσσικής έκφρασης, αλλά και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Λέξεις κλειδιά: διαδραστικό θέατρο, θέατρο για ανήλικο κοινό, γλωσσική έκφραση, βιωματική μάθηση, κοινωνιοσυναισθηματική, επικοινωνιακή διδασκαλία, ενσυναίσθηση

ABSTRACT

The aim of this thesis is to study the contribution of interactive theatre in the development of language expression in the first grades of primary school, but also in preschool age. Theatre, especially the interactive one, where spectators participate in the performance, is suitable for the socio-emotional and communicative use of the language, which is in demand at these educational levels. We propose *Proactive Theatre*, for young active audiences and we include it in the educational process. *Proactive theatre* is a kind of interactive theatre that combines techniques of the theatre of the oppressed and the educational drama and aims at the cultivation of oral and written language expression, while at the same time promoting creativity and mental development. The methodological approach followed was that of the teaching proposal and concerns the implementation of a teaching plan with a holistic character. We utilized games, drama games, bibliotherapy, creative writing, puppet theatre, but also the method of De Bono's six thinking hats for the framing of Proactive Theatre and for the language expression and the strengthening of empathy.

Keywords: *interactive theatre, theatre for young audience, language expression, experiential learning, socio-emotional, communicative teaching, empathy*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
1. Διαδραστικό Θέατρο	11
1.1 Ιστορική αναδρομή	11
1.2 Διαδραστικό θέατρο και εκπαίδευση	16
1.3 Θέατρο για παιδιά	21
1.4 Proactive theatre	22
1.4.1 Δημιουργία proactive παράστασης	23
1.4.2 Ενεργοποίηση	25
1.4.3 Κυρίως μέρος	26
1.4.4 Μεταδράση	27
1.4.5 Σκηνικό και κουστούμια	29
2. Γλωσσική Έκφραση	31
2.1 Γλωσσική έκφραση των παιδιών	31
2.2 Διδακτική της γλώσσας	33
2.3 Γλώσσα και θέατρο	35
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	39
1. Εισαγωγή	39
2. Διδακτικό πλάνο	40
2.1 Παιχνίδια γνωριμίας (1 ^η διδακτική ώρα)	40
2.2 Θεατρικό παιχνίδι (2 ^η διδακτική ώρα)	44
2.3 Βιβλιοθεραπεία (3 ^η διδακτική ώρα)	48
2.4 Δημιουργική γραφή (4 ^η διδακτική ώρα)	51
2.5 Proactive παράσταση (5 ^η διδακτική ώρα)	53
2.6 Μεταδράση παράστασης (6 ^η και 7 ^η διδακτική ώρα)	61
2.7 Κουκλοθέατρο (8 ^η διδακτική ώρα)	64

2.8 Τα σκεπτόμενα καπέλα (9 ^η και 10 ^η διδακτική ώρα)	65
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	71
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδραστικό θέατρο, το οποίο επιδιώκει την ιδεολογική, συναισθηματική, αλλά και σωματική εμπλοκή του θεατή, εξελίσσεται κυρίως μέσα από τις διάφορες μορφές που λαμβάνει το θέατρο του καταπιεσμένου, με εισηγητή τον Α. Boal, παρόλο που η αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση κοινού σκηνης είναι ζητούμενο ήδη από την αρχαιότητα. Η εφαρμογή του στην εκπαίδευση, όπως και η χρήση νέων τεχνικών και θεατρικών ειδών, που στοχεύουν στην ανάδειξη του θεατή ως δρώντος προσώπου, επιβεβαιώνουν τη μορφοπαιδαγωγική σημασία του θεάτρου και αναδεικνύουν τη συμβολή του στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου.

Στην παρούσα μελέτη εισηγούμαστε ένα είδος διαδραστικού θεάτρου προσαρμοσμένο στις ανάγκες του ανήλικου κοινού και ειδικά διαμορφωμένο για να επιτυγχάνει εκπαιδευτικούς στόχους. Πρόκειται για το «*Proactive Theatre*», το διαδραστικό θέατρο για τον ενεργό ανήλικο θεατή, του οποίου οι παραστάσεις δημιουργούνται μέσω τεχνικών «*devised theatre*» και αυτοσχεδιασμού, ενώ η πραγμάτωσή του έχει τρία βασικά στάδια, την ενεργοποίηση, το κυρίως μέρος και την μεταδράση, τα οποία συνδυάζουν στοιχεία από το θέατρο του καταπιεσμένου, τα παιχνίδια ρόλων, το «φτωχό θέατρο» του Γκροτόφσκι κ.ά.

Στόχος μας είναι μέσα από το *Proactive Theatre* να επιτύχουμε την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχοπνευματικής καλλιέργειας του μαθητικού κοινού. Βασικά ερωτήματα σε αυτή την εργασία είναι αν το *Proactive Theatre* μπορεί να επιτύχει τον στόχο του και να εξελίξει τη γλωσσική έκφραση των μαθητών, αν έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις συνθήκες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την αποφυγή φαινομένων εκφοβισμού, αν προάγει τη συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της ομάδας και αν, εν τέλει, η βιωματική μάθηση και η χρήση του θεάτρου γίνεται αποδεκτή και ευχάριστη μέθοδος διδασκαλίας για τους μαθητές.

Η εργασία μας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με το διαδραστικό θέατρο, το θέατρο στην εκπαίδευση, το *Proactive Theatre* και τη γλωσσική έκφραση, ενώ στο δεύτερο μέρος παραθέτουμε ένα πρωτότυπο πρόγραμμα βιωματικών δράσεων που πλαισιώνουν την εφαρμογή του *Proactive Theatre* στην εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο προβαίνουμε σε μία ιστορική αναδρομή του διαδραστικού θεάτρου, με σκοπό τη συνολική θεώρησή του στον χρόνο. Η πορεία του ξεκινά από τα αρχαία χρόνια με τη γένεση του θεάτρου από την τελετουργία και καταλήγει ως το σήμερα με σημαντικούς σταθμούς, όπως το λαϊκό δράμα και το θέατρο του καταπιεσμένου, ενώ παράλληλα αναφέρουμε ερευνητικές προσπάθειες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση κοινού και σκηνης.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε διάφορες διαδραστικές θεατρικές τεχνικές που εμφανίζονται στην εκπαίδευση κατά τον 20^ο αιώνα και συνέβαλαν στην αυτενέργεια του μαθητή και στην ελευθερία έκφρασής του, όπως τα παιχνίδια ρόλων, το συμμετοχικό θέατρο, το θέατρο της κοινότητας, το θέατρο forum κ.ά. και παραθέτουμε έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και αξιοποίησαν γενικά το διαδραστικό θέατρο. Επιπλέον αναφερόμαστε στο θέατρο για παιδιά, υπογραμμίζοντας τα χαρακτηριστικά του.

Τέλος κάνουμε μία αναλυτική παρουσίαση της δομής, αλλά και της μεθόδου δημιουργίας του *Proactive Theatre*, περιγράφουμε τα τρία στάδια του, τις επιδιώξεις και τα βασικά στοιχεία που το προσδιορίζουν, ενώ γίνεται λόγος για τα κωστούμια και τα σκηνικά που αξιοποιεί στις παραστάσεις του.

Στο επόμενο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τη γλωσσική έκφραση των παιδιών, καθώς σε αυτό το κοινό απευθυνόμαστε. Συγκεκριμένα μας απασχολεί η επικοινωνιακή και συναισθηματική χρήση του λόγου, προφορικού και γραπτού, όπως και η διδακτική της γλώσσας. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται γύρω από τη βιωματική και κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία που αξιοποιούν το θέατρο ως μέσο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, ενώ η σχέση γλώσσας και θεάτρου τίθεται στο τελευταίο υποκεφάλαιο της δεύτερης ενότητας.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τη βιωματική διδακτική μας πρόταση, η οποία πραγματώνεται μέσα σε δέκα διδακτικές ώρες. Στο επίκεντρο τίθεται το *Proactive Theatre*, ενώ οι δράσεις που το συνοδεύουν είναι βιωματικού και παιγνιώδη χαρακτήρα. Εν πρώτοις, προσεγγίζουμε την ομάδα μέσω παιχνιδιών γνωριμίας για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών. Συνεχίζουμε με ένα θεατρικό παιχνίδι που βασίζεται σε ένα έργο τέχνης, για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικότητας. Έπειτα ερχόμαστε σε επαφή με τη μέθοδο της

βιβλιοθεραπείας και της δημιουργικής γραφής για την επικοινωνιακή και συναισθηματική χρήση της γλώσσας.

Η παράσταση *Proactive Theatre* βρίσκεται στο κεντρικό μέρος της πρότασής μας, με σκοπό τη μετατροπή των μαθητών σε δρώντα πρόσωπα, την επίλυση προβλημάτων και την προώθηση της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Ακολουθεί το κουκλοθέατρο, που σχετίζεται με την αναπαραγωγή δρώμενων για την εξακρίβωση της πρόσληψης του έργου. Τέλος, το πρόγραμμά μας κλείνει με τη μέθοδο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του De Bono, που ευνοεί την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και τη δημιουργία αυτοσχέδιων θεατρικών παραστάσεων με βάση ένα θέμα για την αποφυγή φαινομένων εκφοβισμού.

Καταλήγουμε με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της μελέτης μας, αλλά και με τη συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή δύο δράσεών μας που εκτυλίχθηκαν μεμονωμένα σε παρελθόντα χρόνο.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Διαδραστικό Θέατρο

1.1 Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τον Καναδό κοινωνιολόγο E. Goffman «η διάδραση (*interaction*), είναι η κοινή δράση, όπου η δράση του ενός προκαλεί την ανταπόκριση (αντίδραση) του άλλου, κάτι παρόμοιο με την επικοινωνία στο επίπεδο της δράσης, της πράξης και της παράστασης» (Πούχγερ, 2011:169).

Η διάδραση στο θέατρο σχετίζεται με την προέλευση του θεάτρου που, σύμφωνα με εθνολογικά κριτήρια, ανάγεται σε λατρευτικές πράξεις και μύθους γύρω από την πορεία ζωής του ανθρώπου (Lesky, 2003). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, κατά τον Αριστοτέλη η γένεση του θεάτρου έγκειται στη λατρεία του θεού Διονύσου και στις φαλλικές εορτές (Nesselrath, 2003). Ο λαός ήταν ο κύριος δημιουργός, αλλά ταυτόχρονα αποδέκτης αυτών των θεατρικών δρώμενων-εορτών, όπου όλοι συμμετείχαν ενεργά με απόλυτη ελευθερία (Μποάλ, 1981).

Σύμφωνα με τον M. Herrmann:

«η αρχέγονη έννοια του θεάτρου [...] συνίσταται στο γεγονός ότι το θέατρο ήταν ένα κοινωνικό παιχνίδι, ένα παιχνίδι όλων για όλους. Ένα παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν όλοι, συντελεστές και θεατές [...]. Το κοινό συμμετέχει ως συμπαίκτης. Το κοινό είναι τρόπον τινά δημιουργός της θεατρικής τέχνης [...]»

(Fischer-Lichte, 2013: 63)

Το γεγονός ότι το κοινό έχει την ικανότητα να παράγει με τους ηθοποιούς το θεατρικό δρώμενο συναντάται επίσης στο λαϊκό δράμα, στο οποίο ο λαός είναι δημιουργός και ταυτόχρονα δέκτης αυτοσχεδιαστικών δράσεων, ενώ η επαφή ηθοποιού θεατή δεν είναι μόνο λεκτική (Πούχγερ, 2011). Η συμμετοχή του κοινού στο λαϊκό δράμα είναι σωματική και ιδεολογική καθόλη τη διάρκεια της παράστασης (Πούχγερ, 1989).

Αυτή η επικοινωνία ηθοποιού θεατή υπάρχει στην *commedia dell' arte*, στο θέατρο σκιών, στο κουκλοθέατρο και σε άλλες μορφές θεάτρου που βασίζονται στον

αυτοσχεδιασμό. Ο αποδέκτης επεμβαίνει και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που του επιτρέπουν να αλλάξει τη ροή της παράστασης (Πούχνερ, 2011).

Το θέατρο στον Διαφωτισμό διαχωρίζει τον ηθοποιό από τον θεατή, με τον πρώτο να έχει ενεργητική και τον δεύτερο παθητική στάση, όπως είχε συμβεί και με την έλευση της αριστοκρατίας στην αρχαία Ελλάδα, όπου οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν σε άτομα που δρούσαν και άτομα που παθητικά παρακολουθούσαν, μία διάκριση που έπειτα τυποποίησε τη μορφή της θεατρικής παράστασης και αφαίρεσε τον αρχικό απελευθερωτικό χαρακτήρα των εορτών (Μποάλ, 1981).

Τον 20^ο αιώνα παρατηρείται μία τάση ενεργοποίησης του θεατή, έτσι ώστε να μην είναι παθητικός αποδέκτης, αλλά ενεργό μέλος της παράστασης. Το κίνημα της θεατροκοινωνιολογίας ενισχύει τη σημασία της διάδρασης, και μάλιστα σύμφωνα με τον σκηνοθέτη K. Schwind η παράσταση είναι ένα παιχνίδι στο οποίο ο θεατής καλείται να συμμετάσχει. Μία αντίστοιχη άποψη θέτει ο Hans-Thies Lehmann, εισηγητής του μεταδραματικού θεάτρου (Postdramatic theatre), το οποίο επικεντρώνεται σε σκηνικές πρακτικές και λιγότερο στο δραματικό κείμενο (Lehmann, 2006) και υποστηρίζει ότι αυτή η επικοινωνία δεν πρέπει να αρκείται σε ανταλλαγή μηνυμάτων (Πούχνερ, 2011).

Σημαντικοί θεωρητικοί του θεάτρου την ίδια περίοδο εξέφρασαν τη γνώμη τους περί διάδρασης ηθοποιού και θεατή, με τον θεωρητικό του θεάτρου K. Stanislavski να αναφέρει ότι η συμμετοχή του κοινού, που προκύπτει από την σκηνική επικοινωνία των ηθοποιών, είναι βασική σε ένα θεατρικό δρώμενο (Μουτσαδάκης, 2005).

Ο B. Brecht ισχυρίζεται ότι πρέπει να επέλθει αλλαγή στην παραδοσιακή σχέση ηθοποιού θεατή, έτσι ώστε ο θεατής να λαμβάνει ρόλο, να συνδιαλέγεται με τον ηθοποιό και από κοινού να δημιουργούν την παράσταση μέσω ενός επικοινωνιακού διαλόγου (Παπαδόπουλος, 2010). Ο B. Brecht θεωρούσε ότι το πιο βασικό μέλος σε μία παράσταση δεν είναι ο ηθοποιός, αλλά ο θεατής (Πούχνερ, 2011).

Ο J. Grotowski στη συνέχεια οδηγείται στο «φτωχό θέατρο», όπου η φτώχεια δεν αποτελεί εμπόδιο για την παραγωγή ενός θεατρικού έργου και μας προτείνει την αποκάλυψη του ηθοποιού και τη συνεχή διερεύνηση της σχέσης του με τον θεατή. Η δράση διοχετεύεται σε όλο το θέατρο, καθώς ο ηθοποιός παίζει ανάμεσα στους θεατές με απόλυτη ελευθερία (Γκροτόφσκι, 1971). Το αυθόρμητο θέατρο και η σύνδεση ηθοποιού-θεατή ως προς την από κοινού επιτέλεση της παράστασης είναι ζητούμενα του

J. Grotowski (Blatner, 2007). Ο P. Brook ισχυρίζεται ότι η επαφή και η συνομιλία θεατών και ηθοποιών είναι απαραίτητη (Παπαδόπουλος, 2010). Επίσης θεωρεί ότι το ενδιαφέρον του σκηνοθέτη στρέφεται στο πώς θα διαμορφώσει τις ανάλογες συνθήκες για νέες δυνατότητες στην επικοινωνία κοινού σκηνής. Ο A. Artaud προσπαθεί να κάνει κάτι αντίστοιχο με το «θέατρο της σκληρότητας», στο οποίο τοποθετεί στο κέντρο της σκηνής τους θεατές με σκοπό την ενεργητικότητα τους, τη στιγμή που οι ηθοποιοί περιφέρονται σε διάφορα σημεία γύρω τους (Μπρουκ, 1982).

Η κατάρριψη του τέταρτου τοίχου που διαχωρίζει ηθοποιούς από θεατές γίνεται ουσιαστικά με την εισήγηση του A. Boal για το «θέατρο του καταπιεσμένου» και τις διάφορες μορφές που αυτό λαμβάνει, όπως για παράδειγμα το αόρατο θέατρο, το θέατρο φόρουμ, στα οποία οι θεατές παρεμβαίνουν στο επί σκηνής δρώμενο και ανοίγουν διάλογο με τους ηθοποιούς (Μποάλ, 1981). Σύμφωνα με τον A. Boal ο θεατής *«αναλαμβάνει το βασικό ρόλο του ηθοποιού, μεταμορφώνει τη θεατρική πράξη, δοκιμάζει λύσεις, σκέπτεται αλλαγές-με λίγα λόγια εξασκείται για την πραγματική δράση»* (Μποάλ, 1981:17).

Στο «θέατρο του καταπιεσμένου» ο θεατής απελευθερώνεται, δημιουργεί το θεατρικό πρόσωπο και *«δε μεταβιβάζει κανένα του δικαίωμα για να δράσουν ή να σκεφτούν άλλοι στη θέση του [...] Το θέατρο είναι δράση. Αυτό το θέατρο μπορεί να μην είναι επαναστατικό, όμως να 'στε σίγουροι, είναι μια πρόβα της επανάστασης»* (Μποάλ, 1981:54). Στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα το «θέατρο του καταπιεσμένου» χρησιμοποιείται ως εργαλείο για κοινωνική αλλαγή σε πολλές έρευνες, όπως για παράδειγμα στην έρευνα της Χ. Ζώνιου και της Ν. Μποέμη με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών (Ζώνιου & Μποέμη, 2015). Συγκεκριμένα στη χώρα μας έχει συσταθεί η «ακτιβιστική ομάδα θεάτρου του καταπιεσμένου», που αξιοποιώντας τις διαδραστικές τεχνικές του A. Boal στοχεύει στην προσωπική αλλά και κοινωνική μετάλλαξη (Μποέμη, 2015).

Στα φουτουριστικά «*serate*» των αρχών του 20^{ου} αιώνα, η μετατροπή του θεατή σε δρων πρόσωπο είναι σύνθητες φαινόμενο. Μέσα από αλληπάλληλα σοκ, όπως το να τοποθετείται φαγουρόσκονη στα καθίσματα, ο θεατής αναλάμβανε δράση η οποία στην ουσία ήταν κατευθυνόμενη από τους συντελεστές της παράστασης (Fischer- Lichte, 2013).

Στις παραστάσεις πειραματικού χαρακτήρα, τις λεγόμενες «*performances*», βασικό ζητούμενο είναι η ενεργή στάση του θεατή. Μέσω των *performances*, που δεν έχουν σταθερό κείμενο και λειτουργούν σε ελεύθερο και αυτοσχεδιαστικό πλαίσιο, γίνεται μία προσπάθεια, ώστε το θέατρο να αποκτήσει την αρχική του μορφή ως τελετουργία, κατά την οποία όλοι συμμετέχουν (Πούχγερ, 2011).

Οι παραστάσεις του «*Living theatre*» του J. Beck, του «*Environmental theatre*» του R. Schechner και του «*Performance group*» τη δεκαετία του '60 επιμένουν στη συμβολή του θεατή, σωματική και ενεργειακή, μειώνοντας την απόστασή του από τον ηθοποιό. Γενικά, αυτή την περίοδο εμφανίζονται διάφορες θεωρίες της επιτέλεσης (*performance*) σε όλα τα είδη τέχνης (Fischer- Lichte, 2013).

Το 1973 συστήνεται το «*Playback theatre*», με ιδρυτή τον J. Fox, ένα είδος που θεωρείται αυτοσχεδιαστικό και διαδραστικό, στο οποίο ιστορίες του κοινού εκτελούνται επί σκηνής από τους ηθοποιούς. Το *Playback theatre* είναι, όπως και το «θέατρο του καταπιεσμένου» του Boal, ένα μέσο για την κοινωνική αλλαγή. Από το 1990 έχει δημιουργηθεί το *Internatinal Playback Theatre Network*, που δρα σε παγκόσμιο επίπεδο (Blatner, 2007). Επιπλέον το «*Life drama*» είναι ένα είδος θεάτρου, που αξιοποιεί τις διαδραστικές τεχνικές του *Playback theatre* και απευθύνεται κυρίως σε ομάδες ηλικιωμένων ατόμων, σε άτομα που παρουσιάζουν νοσήματα όπως το αλτσχάιμερ και επίσης σε άτομα με κινητικά προβλήματα και αναπηρίες όλων των ηλικιών (Blatner, 2007).

Διαδραστικό θέατρο με ενεργή συμμετοχή του κοινού εμφανίζεται επίσης σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, με στόχο οι τουρίστες που επισκέπτονται τη χώρα να γίνονται συμμετοχοί στην αναβίωση παραδοσιακών τελετών και δρώμενων (Πούχγερ, 2011).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα το θέατρο στρέφει το ενδιαφέρον του στον θεατή σε μεγαλύτερο βαθμό από το παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, στο προσκήνιο έρχεται το «*immersive theatre*», για το οποίο δεν υπάρχει ακριβής ελληνική μετάφραση, αλλά αναφέρεται στο είδος θεάτρου που υπόσχεται την διάδραση μεταξύ κοινού και σκηνής.

Μία μεγάλη έρευνα έγινε από την R. Biggin και το πανεπιστήμιο του Exeter το 2010, με αντικείμενο τις παραστάσεις της πρώτης ομάδας *immersive theatre*, «*Punchdrunk*», που ιδρύθηκε το 2000 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σύμφωνα με την έρευνα,

στο immersive theatre ο θεατής οικειοποιείται τον χώρο που συνήθως προσφέρει πολλά ερεθίσματα, παίζει με τους ηθοποιούς και παρεμβαίνει στο έργο μέχρι το τέλος. Η παράσταση δίνει την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με πολύ οργανωμένο τρόπο και κάτω από πολύ καλά μελετημένες κινήσεις, με στόχο την ενδυνάμωση της ελεύθερης έκφρασης των θεατών (Biggin, 2017).

Στο βιβλίο *«The Emancipated Spectator»* του Ranciere (2009) διατυπώνεται η ανάγκη για ύπαρξη ενός διαφορετικού θεάτρου που θα χαρακτηρίζεται από δράση, ενός θεάτρου χωρίς θεατές που λειτουργούν ηδονοβλεπτικά, αλλά αντιθέτως έχουν ενεργή στάση και αντίδραση σε ό,τι διαδραματίζεται (Ranciere, 2009) .

Η Η. Freshwater υποστηρίζει ότι

«η αίσθησή μας για την κατάλληλη, ή ιδανική σχέση μεταξύ θεάτρου και κοινού αντανακλά τις προσδοκίες μας για άλλα μοντέλα κοινωνικής διάδρασης, δηλώνοντας τις προσδοκίες μας για την κοινωνία, τη δημοκρατία, τα δικαιώματά μας ως πολίτες και την αντίληψη των ρόλων μας και της δύναμής μας (ή την έλλειψή της) στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο» (Freshwater, 2009: 3)

Επίσης αναφέρει ότι η εφαρμογή μηχανισμών για διάδραση μεταξύ κοινού και σκηνης έχει αποδείξει την δυναμική τους στην ενεργοποίηση του θεατή και χρησιμοποιούνται ευρέως σε σύγχρονες παραστάσεις.

Βέβαια, σύμφωνα με τον R. Shaughnessy, η αυστηρά καθοδηγούμενη αλληλεπίδραση μπορεί να περιορίσει τον θεατή ως προς το πηγαίο των αντιδράσεων του (Biggin, 2017). Αντίστοιχη άποψη εκδηλώνει η J. Scharinger στην έρευνα που διεξήγαγε στο Timor Leste, συγκεκριμένα ότι το θέατρο όπου συμμετέχει ενεργά το κοινό, με λάθος χειρισμούς μπορεί να χάσει τους αρχικούς του στόχους για ανάδειξη και αντιμετώπιση προβλημάτων ενός κοινωνικού συνόλου (Scharinger, 2013).

Ο J. Somers από την άλλη πλευρά υποστηρίζει ότι η διαδραστικότητα στο θέατρο μπορεί να λάβει πολλές μορφές, αν και σε γενικές γραμμές ο στόχος είναι σχεδόν ίδιος, δηλαδή ο θεατής να ενδιαφερθεί για την ιστορία που διαδραματίζεται μπροστά του, να εμπλακεί ενεργά και όχι καθοδηγούμενα και να κινητοποιηθεί σχετικά με μία κατάσταση που προβάλλεται στο έργο και έχει αντανάκλαση στην κοινωνική και προσωπική του ζωή, επιφέροντας και εκεί την αλλαγή (Somers, 2011).

Στην Αμερική τον Μάιο του 2010 έως και τον Ιούνιο του 2011 έγινε μία μεγάλη έρευνα από τον οργανισμό A.R.T/ New York Theatres σχετικά με τα θέατρο του 21^{ου} αιώνα και πιο συγκεκριμένα, το θέατρο που οδηγεί στην αλλαγή (*Theatre Leading Change*). Σε αυτή την έρευνα παρουσιάστηκε ένα νέο είδος διάδρασης που γίνεται ηλεκτρονικά. Η ομάδα HERE με τη μουσικοθεατρική της παράσταση «*Lush Valley*» διαμόρφωσε δράσεις, στις οποίες το κοινό μπορούσε να συμμετέχει ενεργά μέσω διαδικτύου. (Louloudes, χ.χ.). Παρόλη την τεχνολογική εξέλιξη και τις ευκαιρίες που παρέχει το διαδίκτυο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία ηθοποιού και θεατή τη στιγμή που το θέατρο, από ανθρωπολογικής απόψεως, αποτελεί ένα «κοινό αισθητικό βίωμα» (Πούχγερ, 2014: 59).

Το θέατρο του 21^{ου} αιώνα παγκοσμίως στρέφει το βλέμμα του στον θεατή, αναζητώντας τρόπους ενεργής στάσης του στο επί σκηνής δρώμενο. Το διαδραστικό θέατρο χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο σε κοινωνικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ ταυτόχρονα παραστάσεις τέτοιου χαρακτήρα παρουσιάζονται πιο συχνά σε εναλλακτικούς χώρους. Το πηγαίο της έκφρασης και η παιγνιώδης συμμετοχή που υπήρχαν στην τελετουργία, δηλαδή στην πηγή γένεσης του θεάτρου, είναι ζητούμενα στο θέατρο ακόμη και σήμερα.

1.2 Διαδραστικό θέατρο και εκπαίδευση

Οι προοδευτικές παιδαγωγικές απόψεις του 20^{ου} αιώνα, η εξέλιξη της ψυχολογίας, οι νέες μελέτες ερευνητών, αναμορφωτών του θεάτρου, αλλά και η πολιτική και καλλιτεχνική πραγματικότητα διαμορφώνουν το κλίμα για μία διαφορετική θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το δημοκρατικό σχολείο με επίκεντρο τον μαθητή, που προτείνουν σημαντικοί παιδαγωγοί, όπως η M. Montessori, είναι ο χώρος που σηματοδοτεί την παιδαγωγική χρήση του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010).

Οι όροι *creative dramatics*, *dramatization*, *play way*, εμφανίζονται στην Αμερική, αλλά και στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αναφέρονται στην αυτοσχέδια, αυθόρμητη, ενεργή δράση και στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών στη θεατρική διαδικασία. Επίσης, την ίδια εποχή ο εκπαιδευτικός και ψυχίατρος J. Moreno δημιουργεί το «ψυχόδραμα» (*psychodrama*), στο οποίο ο

πρωταγωνιστής του δράματος αυτοσχεδιάζει πάνω σε βιωμένες του εμπειρίες. Αυτή η μέθοδος δραματοθεραπείας του Moreno είχε μεγάλη χρήση στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση πολλών ζητημάτων, όπως το άγχος (Πούχνερ, 2011).

Ο αυτοσχεδιασμός των ηθοποιών και η αυθόρμητη έκφραση είναι θέματα που απασχολούν τον θεωρητικό θεάτρου K. Stanislawski, που μας συστήνει ένα είδος προλεταριακής θεατρικής αγωγής για την ιδεολογική εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, ο μαρξιστής B. Brecht ισχυρίζεται ότι το θέατρο μπορεί να διδάξει στα παιδιά την πολιτική και την τέχνη του διαλόγου (Παπαδόπουλος, 2010), αναπτύσσοντας μία ιδιαίτερη επικοινωνία και επαφή ανάμεσα στον ανήλικο θεατή και τον ηθοποιό (Woods-Robinson, 2018).

Ουσιαστική αλλαγή στην εκπαίδευση γίνεται την δεκαετία του '60, όπου στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στο Ηνωμένο Βασίλειο θεσμοθετείται το θέατρο στο σχολείο με έμφαση στην παιδαγωγική του διάσταση και στον διαδραστικό, αυτοσχεδιαστικό και δημιουργικό χαρακτήρα του. Ο P. Slade είναι ο πρώτος που εισηγείται το θέατρο για το παιδί «*child drama*», δηλαδή το δραματικό παιχνίδι στο οποίο επιδίδονται οι μαθητές με τον δάσκαλο ως υποκινητή (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο B. Way την ίδια περίοδο προτείνει το «*participation theatre*», το συμμετοχικό δράμα, όπου τα παιδιά ως θεατές συμμετέχουν ενεργά στην παράσταση ως κοινό και ταυτόχρονα ως δρώντα πρόσωπα (Παπαδόπουλος, 2010). Το συμμετοχικό θέατρο δίνει την ευκαιρία στο κοινό να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Waters κ.ά., 2012). Πρόκειται κατά τον Reason για μία «*πρόσκληση συμμετοχής*» που οδηγεί στην αναδιαμόρφωση της σχέσης σκηνής και κοινού (Reason, 2015: 271).

Τα αποτελέσματα των ερευνών από τα προγράμματα συμμετοχικού θεάτρου στην εκπαίδευση «*DramAide*», «*Captain Clean*» και «*Someone like you*», που έγιναν σε διάφορες χώρες με θέμα τον ιό HIV και το AIDS, έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτά ενίσχυσαν τις γνώσεις τους και ήταν λιγότερο προκατειλημμένα απέναντι στα θέματα που σχετίζονται με το AIDS, εν αντιθέσει με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν (Waters, κ.ά., 2012).

Η μελέτη για το θέατρο στην εκπαίδευση έφερε στο προσκήνιο και το «*drama in education*» με εισηγήτριά του την D. Heathcote. Στο εκπαιδευτικό δράμα ο δάσκαλος είναι διαμεσολαβητής και τα παιδιά μέσα από θεατρικούς ρόλους στοχάζονται,

διερευνούν λύσεις και κατανοούν καταστάσεις και συμπεριφορές διαφόρων χαρακτήρων. (Woods-Robinson, 2018)

Στην ουσία η Heathcote θέτει το παιδί σε ρόλο για να επιλύσει ένα ζήτημα της σύγχρονης πραγματικότητας, είτε για να αντιμετωπίσει συμπεριφορές που του προκαλούν αμηχανία και στρες. Βασικός της στόχος, εφόσον χρησιμοποιεί τις δραματικές μεθόδους της στην εκπαίδευση, είναι πάντα η μάθηση, με άλλα λόγια το παιχνίδι των ρόλων έχει εκπαιδευτικό σκοπό, ο οποίος επιτυγχάνεται αρχικά μέσω της ατομικής προσέγγισης των ρόλων από μαθητές και έπειτα από την συνολική συμμετοχή της τάξης (Bolton & Heathcote, 1999).

Η Heathcote δίνει απόλυτη ελευθερία στη συμμετοχή των παιδιών και στην ανάληψη πρωτοβουλιών στο δρώμενο, ενώ παράλληλα ως εκπαιδευτικός τους επισημαίνει στοιχεία που ίσως να τους διαφεύγουν (Wagner, 1976). Επίσης, η δραματοποίηση ιστορίας «*story drama*» και το θέατρο διαδικασίας «*process drama*» των C. O' Neil και D. Booth είναι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στο σχολείο. (Παπαδόπουλος, 2010)

Το «εφαρμοσμένο θέατρο» (*applied drama*) είναι ένας όρος που περιλαμβάνει αυτές τις δραματικές τεχνικές που αναδύθηκαν από εκπαιδευτικά ιδρύματα τη δεκαετία του '90 με στόχο την ατομική και κοινωνική βελτίωση. Αποδεικνύεται ότι η θεωρία του Boal και οι μορφές που αυτή έλαβε, είναι η βάση για το εφαρμοσμένο δράμα (Nicholson, 2014).

Στο πλαίσιο του «θεάτρου του καταπιεσμένου» (*theatre of the oppressed*), που είναι επηρεασμένο από την παιδαγωγική θεωρία του Freire, ο Boal δημιουργεί το θέατρο «*Forum*», με βασικό χαρακτηριστικό τη μετατροπή του θεατή σε *spect-actor*, δηλαδή σε «θεατή- ηθοποιό» (MacDonald & Rachel, 2001). Πρόκειται για ένα είδος συμμετοχικού θεάτρου που εμπλέκει τον θεατή σε διάλογο με τον ηθοποιό για κοινωνικά ζητήματα (Miramonti, 2017).

Επίσης το «θέατρο κοινότητας» (*community theatre*) το οποίο βασίζεται στη θεωρία του Boal και μας παρουσιάστηκε μέσω του Rohd στο βιβλίο του «*Theatre for Community, Conflict and Dialogue*» το 1998, χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, που όπως και το θέατρο «*forum*», έχει έντονο διαδραστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα (Christensen, 2013). Αυτές οι μορφές θεάτρου λειτουργούν ως εργαλεία

μετασχηματισμού συμπεριφοράς σε κοινωνικά, αλλά και προσωπικά προβλήματα (Waters, κ.ά., 2012).

Η έρευνα της Christensen, που διεξήχθη σε κολέγιο της Αμερικής και χρησιμοποιεί το θέατρο για κοινωνική αλλαγή σχετικά με τη σεξουαλική βία, απέδειξε ότι το διαδραστικό θέατρο ευνοεί την κριτική σκέψη, ενθαρρύνει τον διάλογο και έχει πολλές δυνατότητες να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τους συμμετέχοντες να ενδιαφερθούν και να λάβουν δράση σχετικά με αυτό το θέμα (Christensen, 2013).

Ο σκηνοθέτης A. Jackson χρησιμοποίησε το θέατρο «*forum*» σε μία έρευνα ανάμεσα σε φοιτητές πανεπιστημίου και οργανισμούς αστέγων και προσφύγων και διαπίστωσε πως, αν η τεχνική όσων χειρίζονται αυτό το εργαλείο είναι σε καλό επίπεδο, τότε η συμμετοχή του κοινού είναι δεδομένη και το θεατρικό δρώμενο αυθεντικό. Η σχέση που αναπτύσσεται οφείλει να είναι δελεαστική, αποπλανητική, έτσι ώστε αβίαστα να προκαλέσει το ενδιαφέρον των θεατών για δράση (Kandil, 2016).

Άλλη μία έρευνα στην εκπαίδευση που έγινε στην Αμερική μέσω του προγράμματος «*Drama for schools*» έδειξε ότι η στάση των μαθητών και η ελεύθερη έκφρασή τους με τη χρήση τεχνικών διαδραστικού θεάτρου ενδυναμώνεται κατά τη διδακτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται σύσφιξη στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Cawton, κ.ά., 2013).

Το «θέατρο του καταπιεσμένου» και οι διάφορες εκδοχές του έχουν πολλάκις χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εφαρμογή του στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας στη Ρόδο την περίοδο 2012-13 για την πρόωρη διακοπή των σπουδών (Νικολάου, 2015), σε δημοτικό σχολείο στη Θεσσαλονίκη το 2010 για την ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Αραμπατζίδου, κ.ά., 2015), αλλά και στη Θήβα το 2012 με θέμα τον εκφοβισμό (Πιτούλη, 2013).

Επίσης, άλλα είδη θεάτρου που ευνοούν τη συμμετοχικότητα και την ενεργή δράση των μαθητών φαίνεται να χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση, όπως το «θέατρο ντοκουμέντο», που χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μεθόδους (Ζώνιου, 2017), οι τεχνικές της «*performance*» (Gallagher, 2018), το «θέατρο της επινόησης» (*devised theatre*), που μέσω της δημιουργικής ομαδικής συνεργασίας και του αυτοσχεδιασμού παράγει θεατρικά δρώμενα (Felseghi, 2017), και το «αυτολεξεί θέατρο» (*Verbatim*

theatre), που πηγάζει από το θέατρο ντοκουμέντο και τη δημοσιογραφία και ανοίγει διάλογο για επίκαιρα και ιστορικά ζητήματα (Paget, 2009).

Τα τρία τελευταία μάλιστα χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «*Youth, Theatre, Radical Hope and the Ethical Imaginary: An intercultural investigation of drama pedagogy, performance and civic engagement*» («Νέοι, Θέατρο, Ριζοσπαστική Ελπίδα και Ηθικό Φαντασιακό: Μια διαπολιτισμική έρευνα παιδαγωγικής του θεάτρου, περφόρμανς και συμμετοχής στα κοινά») που διεξήχθη από το 2014 ως το 2018 σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα και αξιοποιήθηκαν προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων με στόχο την επικοινωνία και την ενεργή δράση τους σε θέματα που τους αφορούν (Gallagher, 2018).

Επιπλέον, σημαντική ήταν η συμβολή του Λ. Κουρετζή στη χώρα μας, όσον αφορά την παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου, ιδιαιτέρως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με το θεατρικό παιχνίδι που προτείνει, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον εμπυχωτή επιδιώκει την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μελών μίας ομάδας, αξιοποιώντας ερεθίσματα από την πραγματική ζωή, ενώ είναι μέσο αυτογνωσίας και βελτίωσης των κοινωνικών σχέσεων (Κουρετζής & Παρζακώνα, 2012).

Τον 21^ο αιώνα

«η οπτική έχει πια αλλάξει και το θέατρο σήμερα εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι ως περιστασιακή αναψυχή, αλλά ως συστηματική αγωγή που εξελίσσεται σε δύο παράλληλους άξονες: αφενός τη θεατρική διαπαιδαγώγηση, και αφετέρου τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου ως κοινωνικής δράσης, που επιδιώκει κάποια αλλαγή, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη μάθηση μέσω της πράξης»

(Τσελφές & Παρούση, 2015: 29).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όσον αφορά το θέατρο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην αυτενέργεια του παιδιού, στην ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, στην αυτοσχεδιαστική και δημιουργική του διάθεση κατά την πραγμάτωση θεατρικών δρώμενων, όσο και στη διάδραση μεταξύ παιδιού-θεατή και ηθοποιού.

1.3 Θέατρο για παιδιά

Το θέατρο για παιδιά έχει την ικανότητα να ανοίγει έναν νέο κόσμο μεταμορφώνοντας την πραγματικότητα, ενώ μπορεί αβίαστα να εκμαιεύει τα συναισθήματα των θεατών (Schonmann, 2006). Έχει ως στόχο την παιδαγωγική, αισθητική, κοινωνική διαμόρφωση και ψυχαγωγία του κοινού του (Deldime, 1996), και συνδυάζει στοιχεία μυθοπλασίας και ρεαλισμού με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να είναι οικείο και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ανήλικων θεατών (Γραμματάς, 2017).

Το 1903 θεωρείται ως το έτος που εγκαθιδρύεται το θέατρο για παιδιά στην Αμερική, ενώ το 1964 δημιουργήθηκε ο οργανισμός ASSITEJ (*The international Association of Theatre for Children and Young people*), με στόχο την εξέλιξη του είδους παγκοσμίως ως μέσο διαλεκτικής και ανάπτυξης ιδεών (Schonmann, 2006). Γενικότερα από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, το θέατρο για παιδιά και νέους ως προς το περιεχόμενο, απομακρύνεται από τον διδακτισμό του παρελθόντος και επιλέγει θέματα στα οποία ζητά λύσεις και προτάσεις, όπως η οικολογία, η τεχνολογική εξέλιξη, αλλά και πολυπολιτισμικότητα (Γραμματάς, 2017).

Το θέατρο για παιδιά επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή, λεκτική και διαδραστική, ανάμεσα σε θεατή και ηθοποιό και δεν αρκείται σε μία τυποποιημένη σχέση ερωτοαπάντησης. Η βιωματική αυτή συμπεριφορά του κοινού στα τεκτενόμενα εκτός του ότι ψυχαγωγεί, καλλιεργεί την επικοινωνιακή ικανότητα και τη συνείδηση του κοινού (Γραμματάς, 2017).

Οι δημιουργοί θεατρικών παραστάσεων που απευθύνονται σε ανήλικο κοινό, έχουν την πεποίθηση ότι το θέατρο ασκεί επιρροή κοινωνική, ηθική και έχει τη δυνατότητα να επιφέρει θετικές αλλαγές στη ζωή των θεατών του. Παράλληλα, μελετητές όπως οι M. Goldberg, J. Saldana, J. Davis προτείνουν διάφορους τρόπους προσέγγισης του κοινού λαμβάνοντας υπόψη τη διαμόρφωση της σκηνης, την ηλικία, όπως και γνωστικούς, ηθικούς και συναισθηματικούς σκοπούς (Klein, 2005).

Έπειτα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που παρακολουθούν θέατρο εμπλουτίζουν το συναισθηματικό τους κόσμο, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και ανεκτικότητα στον συνάνθρωπο, ενώ εξελίσσονται ως πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Μάλιστα φαίνεται το θέατρο να έχει μεγαλύτερη

επίδραση σε παιδιά που έρχονται σε επαφή με αυτό πριν την ηλικία των δέκα ετών (Charman & Halpern, 2019).

Παρόλο που το θέατρο για παιδιά είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, πολλές φορές θεωρείται ως υποδεέστερο είδος (Schonmann, 2006), αν και στην Ελλάδα προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα αποκτά ιδιαίτερη σημασία με τη χρήση του στην εκπαίδευση (Κλαδάκη, 2010), όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

1.4 Proactive theatre

Το «*Proactive Theatre*», το οποίο εισηγούμαστε, είναι το θέατρο για την ενεργή στάση του θεατή, και απευθύνεται σε ανήλικο κοινό. Μία *proactive* θεατρική παράσταση, εφόσον έχει αποδέκτες παιδιά, οφείλει να λαμβάνει υπόψιν τις παραμέτρους που ορίζουν αυτό το είδος θέατρο, ορισμένες από τις οποίες αναφέραμε στο κεφάλαιο «Θέατρο για παιδιά» και σχετίζονται με την ενεργή συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, τη γνωστική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη του κοινού.

Το παιχνίδι ρόλων, το συμμετοχικό θέατρο, οι διαδραστικές τεχνικές του A. Boal με το θέατρο του καταπιεσμένου, όπως είδαμε παραπάνω, είναι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό, καθώς δίνουν την ευκαιρία στον θεατή-μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα και να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το *proactive theatre* αξιοποιεί αυτές τις δραματικές τεχνικές, γνωρίζοντας την αποτελεσματικότητά τους.

Το *proactive theatre* είναι διαδραστικό, όπως και το θέατρο *forum*, στο οποίο οι θεατές δράττονται της ευκαιρίας να μεταμορφωθούν και να λειτουργήσουν ως ηθοποιοί, ενώ με την ασφάλεια που τους δίνει η συνθήκη του θεάτρου εξερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητές τους (Burgoyne, κ.ά., 2007) Δεν υπάρχει ο κλασικός διαχωρισμός ανάμεσα στον χώρο του κοινού και τον χώρο επιτέλεσης της παράστασης, γιατί σύμφωνα με την μποαλική αισθητική ο θεατής είναι ταυτόχρονα και ηθοποιός που έχει ανά πάσα στιγμή πρόσβαση στην σκηνή (Reich, 2012).

Ο όρος «*proactive*» έχει χρησιμοποιηθεί στην τέχνη της *performance*, όπου συναντούμε τη λεγόμενη «*Proactive performance*», που με τη σειρά της δημιουργήθηκε υπό την επίδραση του «θεάτρου του καταπιεσμένου» του A. Boal. Βασικό στοιχείο της

είναι η μέγιστη ανάμειξη των συμμετεχόντων, πιο συγκεκριμένα «*proactive (ενεργητικό)* γιατί όλοι έχουν ίση ευκαιρία συμμετοχής στο εκτυλισσόμενο δραματικό γεγονός. Οι *proactive performances* χαρακτηρίζονται από το υψηλό επίπεδο εμπλοκής του κοινού» (Rodriguez, κ.ά., 2006:231).

Συγκεκριμένα σε εφαρμογή της *proactive performance* στην εκπαίδευση σχετικά με τη σεξουαλική κακοποίηση, αποδείχθηκε ότι μέσω του διαλόγου και της εστίασης στη σωματική συμμετοχή, που είναι βασικά χαρακτηριστικά της, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά. Οι μαθητές παρουσίασαν αυξημένη ενσυναίσθηση και συμπόνοια προς τα θύματα σεξουαλικής κακοποίησης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή παθητική διδακτική μέθοδο, κατά την οποία οι μαθητές έδειξαν μόνο την πρόθεση για αντιμετώπιση του φαινομένου (Rodriguez, κ.ά., 2006).

Το *proactive theatre* που αποτελεί την πρότασή μας για την έρευνα, είναι ένα συμμετοχικό, διαδραστικό είδος θεάτρου, το οποίο επηρεασμένο από το «θέατρο του καταπιεσμένου» και τις μορφές του, επιδιώκει τη μέγιστη ανταπόκριση του θεατή, προφορική, ιδεολογική και σωματική, και την ανάληψη αποφάσεων για αλλαγή. Απευθύνεται σε ανήλικο κοινό και μπορεί να έχει θέση στην εκπαίδευση, όπως και οι υπόλοιπες δραματικές τεχνικές που μετατρέπουν τον θεατή σε δρών πρόσωπο. Το *Proactive theatre*, το θέατρο για την ενεργή στάση του ανήλικου κοινού, δημιουργείται από ενηλίκους, επαγγελματίες ηθοποιούς με παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά και από εκπαιδευτικούς με σπουδή στο θέατρο και πραγματεύεται θέματα που αφορούν την παιδική ηλικία, καθώς αυτά πηγάζουν από το εκπαιδευτικό υλικό του σχολείου. Η *proactive* παράσταση έχει συγκεκριμένη δομή και ακολουθεί μία συγκεκριμένη μέθοδο ως προς τη δημιουργία της.

1.4.1 Δημιουργία *proactive* παράστασης

Το εργαλείο για τη δημιουργία μίας *proactive* παράστασης είναι το «*Devised theatre*» (θέατρο της επινόησης) . Αρχικά, το «θέατρο της επινόησης δεν έχει ως βάση ένα δραματικό κείμενο που κάποιος έχει γράψει για να παρουσιαστεί. Το προϊόν του αναδύεται και δημιουργείται από τη συνεργασία μίας ομάδα ανθρώπων» (Oddey, 1994:1).

Τα μέλη της ομάδας αξιοποιούν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις εμπειρίες τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και μέσω αυτοσχεδιασμών και πειραματισμών δίνουν μορφή στις ιδέες, τις οποίες πραγματεύεται το έργο που συνθέτουν. Το θέμα μπορεί να προκύψει από οποιοδήποτε ερέθισμα, όπως για παράδειγμα από ένα έργο τέχνης, από ένα λογοτεχνικό κείμενο και γενικά από ό,τι δίνει το έναυσμα για δημιουργία, με στόχο να προκαλέσει ερωτήματα και ώθηση για περαιτέρω διερεύνηση στο κοινό (Oddey, 1994).

Συγγραφέας του έργου δεν είναι ένας, αλλά όλοι οι ηθοποιοί που απαρτίζουν την ομάδα και ενώ στο *devised theatre* υπάρχει ξεκάθαρα ο ρόλος του σκηνοθέτη (Felseghi, 2017), στο *proactive theatre* ακολουθούμε το παράδειγμα του «θεάτρου του Ήλιου», που υπό την καθοδήγηση της Α. Μνουςκίν τη δεκαετία του '60, δημιουργούσε παραστάσεις χωρίς σαφή διαχωρισμό σε σκηνοθέτες και τεχνικούς (Κακουδάκη & Απέργη, 2008).

Στο *devised theatre*, αντιστοίχως με τη *commedia dell' arte*, δεν υπάρχει κείμενο, ούτε γραπτοί διάλογοι, παρά μόνο η βασική δομή του έργου, πάνω στην οποία οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν καθόλη τη διάρκεια του έργου (DeLong, κ.ά., 2015), κάτι το οποίο υιοθετεί και το *proactive theatre*.

Ο αυτοσχεδιασμός στον Pavis είναι «η πρακτική που ερμηνεύεται με την πίστη στην απελευθερωτική δύναμη του σώματος και της αυθόρμητης δημιουργίας» (Pavis, 2006:61). Ο J. Grotowski με το φτωχό θέατρο, απογυμνώνει τον ηθοποιό από τα τεχνικά μέσα και στρέφει την προσοχή στη σωματική και φωνητική του έκφραση. Η αποκάλυψη και η απελευθέρωση του ηθοποιού μπροστά στο κοινό προκύπτει μέσα από αυθόρμητες τεχνικές και συτοσχεδιασμούς (Γκροτόφσκι, 1971).

Κατά τον Stanislavski η ενεργοποίηση της φαντασίας του ηθοποιού είναι βασικό ζητούμενο και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «η τέχνη είναι δημιούργημα της φαντασίας» (Στανισλάβσκι, 2006: 63). Ο ηθοποιός οφείλει να χρησιμοποιεί τη φαντασία του, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξελίξει την έκφρασή του. Οι ανεξέλεγκτες εκφραστικές του ενέργειες μέσα από σωματικές ασκήσεις μπορούν να λάβουν μορφή αντίστοιχη του ρόλου (Στανισλάβσκι, 2006).

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί γενικά σταθερή τεχνική θεάτρου, είτε πρόκειται για διαδραστικό θέατρο είτε όχι (Blatner, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση στο *devised* αλλά και στο *proactive theatre*, θεωρείται ως μέσο δημιουργίας της παράστασης και ταυτόχρονα ως βασικό χαρακτηριστικό επιτέλεσής της.

1.4.2 Ενεργοποίηση

Το *Proactive theatre* έχει τρία βασικά στάδια, το πρώτο είναι το στάδιο της ενεργοποίησης, που αφορά τη σωματική και φωνητική προετοιμασία του κοινού, το δεύτερο είναι το κυρίως μέρος, όπου εξελίσσεται η ιστορία και υπάρχει ο μεγαλύτερος βαθμός διάδρασης και το τρίτο μέρος θα το χαρακτηρίσαμε ως μία μεταδράση με εκπαιδευτικούς στόχους.

Στο *proactive theatre* ο θεατής είναι και ηθοποιός, για αυτό κρίνουμε απαραίτητο να είναι προετοιμασμένος να λάβει μέρος στη διεξαγωγή του έργου. Πολλοί θεωρητικοί του θεάτρου έδιναν βαρύτητα στην προετοιμασία ενός ηθοποιού, όπως ο Meisner: «*Η προετοιμασία είναι το εργαλείο που σου επιτρέπει να ξεκινήσεις μία σκηνή ή ένα θεατρικό έργο σε μία κατάσταση συναισθηματικής εγρήγορσης*» (Meisner, 1987:78). Ανέφερε επίσης ότι η προετοιμασία διαρκεί λίγα λεπτά στην αρχή του δρώμενου με στόχο τη διέγερση της φαντασίας και τη μεταμόρφωση (Meisner, 1987).

Ο Α. Μποάλ με το «θέατρο του καταπιεσμένου» εφαρμόζει ένα σύνολο ασκήσεων για ζέσταμα και μάλιστα στην αρχή του δρώμενου, για να συσφίξει τις σχέσεις των μελών της ομάδας με την οποία συνεργάζεται. Πιστεύει ότι το θέατρο είναι μέσα σε όλους μας και έχει τη δύναμη να μας απελευθερώνει (Boal, 2005). Αντιστοίχως ο Grotowski δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ψυχοσωματική και πνευματική εξάσκηση του ηθοποιού, προτείνοντας ασκήσεις που τον καθιστούν σε εγρήγορση και απόλυτα προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σκηνής (Grotowski, 2002). Πολλές από αυτές αποτέλεσαν έμπνευση για την ενεργοποίηση του θεατή στο *proactive theatre*.

Επιπλέον στο αρχικό στάδιο της *proactive* παράστασης, λαμβάνουμε στοιχεία από το θεατρικό παιχνίδι, καθώς αποτελεί μία πρακτική που ενεργοποιεί το σώμα, αναπτύσσει τον λόγο και την επικοινωνιακή και αντιληπτική ικανότητα του παιδιού (Faure & Lascar, 1988). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούμε την πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, τη λεγόμενη φάση της απελευθέρωσης, που χαρακτηρίζεται από αισθησιοκινητικές, φωνητικές, κινητικές και επικοινωνιακές δράσεις (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2011). Η παράστασή μας μπορεί να ξεκινήσει με μία απλή συζήτηση ανάμεσα σε κοινό και ηθοποιούς, αλλά και με ένα σύνολο ασκήσεων που στοχεύουν στη χαλάρωση, την απελευθέρωση και την ετοιμότητα του θεατή για δράση.

1.4.3 Κυρίως μέρος

Στο κυρίως μέρος, αφού η ομάδα έχει επιλέξει το θέμα με το οποίο θέλει να ασχοληθεί και έχει φτιάξει τη βασική δομή του έργου μέσω τεχνικών του θεάτρου επιμόρφωσης, γίνεται η παρουσίαση στο κοινό.

Σε αυτό το σημείο της παράστασης αξιοποιείται από τους ηθοποιούς, οι οποίοι διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση, η «τεχνική της εμψύχωσης» (*animation*). Σύμφωνα με τον Bleistein «εμψύχωση είναι κάθε δραστηριότητα που, λαμβάνοντας υπόψη της την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, τον εμπνέει, του παρέχει ερεθίσματα, προωθεί και υποστηρίζει την ατομική έκφραση» (Θωίδης, 2007: 44). Η κοινωνικοεκπαιδευτική μορφή της εμψύχωσης είναι αυτή που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, καθώς χρησιμοποιείται στο προλεταριακό θέατρο για παιδιά, ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα με στόχο τη συνεργασία, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και την πνευματική καλλιέργεια (Θωίδης, 2007).

Σύμφωνα με τον Opaschowski μέσω της εμψύχωσης επιτυγχάνεται η ψυχική ικανοποίηση, η ενεργοποίηση και η ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου, ενώ ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση και η συλλογική δράση. Πρόκειται στην ουσία για «μία διαδικασία παρώθησης χωρίς καθοδηγητικό χαρακτήρα» (Θωίδης, 2007: 52). Οι θεατρικές παραστάσεις για παιδιά που συνδέονται με την εμψύχωση κατά τον Deldime έχουν ως χαρακτηριστικό την ενεργή συμμετοχή και την ενσωμάτωση του κοινού στη δράση (Deldime, 1996).

Στο *proactive theatre* το κοινό συμμετέχει ενεργά μέσω της εμψύχωσης, όπως επίσης και μέσα από το παιχνίδι ρόλων, το οποίο επιλέγεται γιατί ευνοεί την κοινωνικότητα και την ενσωμάτωση σε μία ομάδα, είναι επιμορφωτικό και επιπλέον δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Papadopoulou, 2014). Το παιχνίδι ρόλων σύμφωνα με την Mackay λειτουργεί καθαρτικά, καθώς δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν αίσθηση ταυτότητας (Papadopoulou, 2014).

Το θέατρο φόρουμ και γενικότερα το «θέατρο του καταπιεσμένου» με τις τεχνικές που εφαρμόζει, δίνει ερεθίσματα που το *proactive theatre* επεξεργάζεται και εν μέρει

χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, ο ιδιαίτερος ρόλος του τζόκερ στο μποαλικό θέατρο είναι κάτι αντίστοιχο με τον αφηγητή-ηθοποιό στο κυρίως μέρος του *proactive theatre*.

Ο ηθοποιός του *proactive theatre* λειτουργεί αυτοσχεδιαστικά κατά τη διάρκεια της παράστασης, γεγονός που ευνοεί την εξέλιξη της φαντασίας του, αλλά και την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα αποτελέσουν συνδετικό κρίκο με το κοινό, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ομαδικότητα. Αποβάλλει τον ενήλικα και γίνεται παιδί, με στόχο τη μεγαλύτερη εκφραστικότητα της παιδικής ψυχοσύνθεσης (Γραμματάς, 1986).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το *proactive theatre* είναι ένα είδος διαδραστικού συμμετοχικού θεάτρου και αυτό διότι καλεί τον θεατή να συμμετέχει ενεργά στη δράση με διαφορετικούς τρόπους από ό,τι το παραδοσιακό θεατρικό γεγονός και επιθυμεί την αλλαγή στάσης του πάνω σε ζητήματα που θίγει.

1.4.4 Μεταδράση

Πρόκειται για δράση που λαμβάνει χώρα μετά το τέλος του κυρίως μέρους, έχει εκπαιδευτικούς στόχους και επίσης σχετίζεται με την πρόσληψη της παράστασης από τους θεατές. Το *proactive theatre* απευθύνεται σε ανηλίκους, συγκεκριμένα σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, καθώς εξελικτικά βρίσκονται σχεδόν στο ίδιο επίπεδο (Χρυσυφίδης, 1994) και ένας από τους στόχους του είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασής τους.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος της γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δίνεται προτεραιότητα στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου, στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας, όπως και στην επικοινωνιακή χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου (www.pi-schools.gr/programs/depps/, 2021).

Η μεταδράση στην προσχολική ηλικία σχετίζεται περισσότερο με τον προφορικό λόγο, ενώ στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και με τον γραπτό λόγο, με την παραγωγή μικρών κειμένων και με τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας (www.pi-schools.gr/programs/depps/, 2021). Σύμφωνα με τον Vygotsky ο προφορικός λόγος είναι προϋπόθεση του γραπτού, παρόλο που πολλές φορές (παρά τον αρχικό σχεδιασμό) στην εκπαίδευση παρατηρείται μία αντιστροφή τάση, όπου ο γραπτός λόγος

υπερτερεί στη διαδικασία μάθησης έναντι του προφορικού (Παπαδοπούλου, 2005). Στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε πώς ένα θεατρικό, καλλιτεχνικό γεγονός, το οποίο επιτρέπει και επιδιώκει την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, επηρεάζει τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο.

Με τη μεταδράση μας απασχολεί επιπλέον και η πρόσληψη του έργου από το κοινό. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε τι έχουν αποκομίσει οι θεατές από το διαδραστικό θεατρικό γεγονός. Για παράδειγμα, τι είναι αυτό που τους έκανε εντύπωση, ποιο είναι το μήνυμα που εξέλαβαν από το έργο, τι συναισθήματα τους γέννησε, αλλά και αν η παράσταση αποτέλεσε την αφετηρία για αλλαγή αντιμετώπισης θεμάτων στη ζωή τους. Σύμφωνα με την J. Klein μία μεταδράση σωστά οργανωμένη μπορεί να μεταδώσει γνώσεις και να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω σκέψη και πνευματική αναζήτηση, ενώ μπορεί να προκαλέσει ευχάριστα συναισθήματα στους συμμετέχοντες (Klein, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι θεατές έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ανάλογα με το σύνολο προσωπικών εμπειριών, ιδεών και γνώσεων, γεγονός που εξηγεί ότι οι συνειρμοί, τα συναισθήματα, αλλά και οι αναμνήσεις που δημιουργούν ποικίλουν (Fischer-Lichte, 2013). Τα παιδιά μέχρι περίπου την ηλικία των έξι ετών έχουν ήδη σχηματίσει γνώμη σχετικά με το θέατρο, καθώς έχουν κάνει παιχνίδια ρόλων και έχουν δημιουργήσει δικούς τους φαντασιακούς διαλόγους και σενάρια, συνεπώς δεν προσεγγίζουν το θεατρικό γεγονός *tabula rasa* (Klein, 2005).

Σύμφωνα με τον Vygotsky η πρόσληψη ενός έργου τέχνης είναι μία σύνθετη διαδικασία όπου παίζουν ρόλο «η αισθητηριακή αντίληψη, η νοητική επεξεργασία και η αντίδραση», στοιχεία τα οποία είναι διαφορετικά σε κάθε άνθρωπο, αλλά επίσης διαφορετικά σε ανηλίκους και ενήλικες (Πουρκός, 2009: 92). Ο ίδιος αναφέρει ότι η τέχνη ναί μεν προσφέρει αισθητικές συγκινήσεις σε σημείο που οδηγούν στην κάθαρση, αλλά παρέχει και τη δυνατότητα για σκέψη και για επαναπροσδιορισμό συμπεριφορών, ιδίως όταν δεν αντιμετωπίζεται ως παθητική εμπειρία (Vygotsky, 2009).

Παρόλο που πολλές φορές η πρόσκληση για συμμετοχή σε μία θεατρική παράσταση φαντάζει άβολη, εντούτοις οι διαφορετικοί τρόποι διάδρασης μπορεί να είναι ευχάριστοι και ουσιαστικοί σε σχέση με την επαφή που αναπτύσσεται ανάμεσα στον

θεατή και το έργο (White, 2013), και μάλιστα σύμφωνα με την Iva Gruic, το επίπεδο κατανόησης εξαρτάται από την επικοινωνία σκηνης και κοινού (Gruic, 2014).

Η παράσταση «*Yellow Boat*» που έγινε το 1994 σε σχολεία στο Μισσούρι της Αμερικής από το *Metro theater Company*, μετά το τέλος της πραγματοποιούσε δημιουργικές δράσεις. Μέσα από αυτές τις μεταδράσεις οι συμμετέχοντες εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις για το έργο μέσα από διαλόγους, ενώ παράλληλα έφτασαν σε έναν βαθμό μεγαλύτερης κατανόησης και εμπάθυσης του έργου, το οποίο συνέδεσαν με προσωπικές τους ιστορίες (Woods- Robinson, 2006). Επιπλέον μία άλλη περίπτωση που φαίνεται πώς η μεταδράση βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση ενός θεατρικού έργου, στη συνεργασία και στην γνωστική εξέλιξη των συμμετεχόντων, είναι το «*project Playlinks*», που παρουσιάστηκε σε 248 αίθουσες σε διάφορα σχολεία του Καναδά (McLauchlan, 2017).

Στόχος μας σε αυτό το στάδιο του *proactive theatre* είναι να εξελίξουμε τις ικανότητες των παιδιών στη γραπτή, αλλά και προφορική έκφραση (η οποία βέβαια αναπτύσσεται καθόλη τη διάρκεια της παράστασης) μέσα από δράσεις ενεργητικού χαρακτήρα, όπως επίσης να εξετάσουμε τις προσλαμβάνουσές τους από μία διαδραστική, συμμετοχική παράσταση.

1.4.5 Σκηνικό και κοστούμια

Ο Brook υποστηρίζει ότι οποιοσδήποτε χώρος είναι εν δυνάμει μία θεατρική σκηνή: «*κάποιος άνθρωπος περπατάει μέσα σ' αυτό τον άδειο χώρο, ενώ την ίδια στιγμή κάποιος άλλος τον παρακολουθεί: αυτό μόνο είν' αρκετό για να λειτουργήσει η θεατρική πράξη*». (Μπρουκ, 1982:11). Το *proactive theatre* βασίζεται στο γεγονός ότι θέατρο μπορεί να εκτυλιχθεί οπουδήποτε, αρκεί να υπάρχει αυτή η γενική σύμβαση ηθοποιού και κοινού.

Οι παραστάσεις μας μπορούν να λάβουν χώρα σε πλατείες, σε σχολικές αίθουσες και σε χώρους που ενδείκνυνται για την ασφάλεια του παιδικού κοινού. Ακολουθούμε το παράδειγμα του λαϊκού θεάτρου, όπου θεατρικά δρώμενα στήνονται παντού, από δωμάτια σπιτιού μέχρι και υπαίθριους χώρους που το κοινό συμμετέχει ενεργά στο έργο

(Μπρουκ, 1982). Η τάση σκηνικής απομάκρυνσης των θεατών από τους ηθοποιούς, χαρακτηριστικό του θεάτρου για αιώνες, δεν βρίσκει έδαφος στο *proactive theatre*.

Το συγκεκριμένο είδος που προτείνουμε θα λέγαμε ότι συγγενεύει με το «φτωχό θέατρο» του Γκροτόφσκι, όπου με ελάχιστα μέσα για τη διαμόρφωση σκηνικού και κουστουμιών πραγματοποιούνται παραστάσεις που στηρίζονται στις δυνάμεις των ηθοποιών και στην σύμπραξή τους με τους θεατές (Grotowski, 2002).

Χρησιμοποιούμε υλικά που μπορούν να έχουν μεταμορφωτικές ιδιότητες, π.χ. μία κούτα που μπορεί να γίνει τραπέζι ή ξύλινα τελάρα κ.λπ. Αξιοποιούμε, όπως και στο θεατρικό παιχνίδι, ρούχα και αντικείμενα που υπάρχουν ήδη στις ντουλάπες μας και τα μετατρέπουμε σε κουστούμια, ανάλογα με τον κάθε ρόλο, ενώ κάποιες φορές συμπεριλαμβάνουμε απλές εικαστικές δημιουργίες μας, όπως μάσκες, κορώνες, ραβδιά κ.λπ. (Κουρετζής, 1991). Το πανί επίσης είναι ένα υλικό που έχουμε πάντα στο *proactive theatre*, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο παραστάσεων, όπου ο σκηνογράφος επιθυμεί με ελάχιστα μέσα να «βρει ισορροπίες και να πλέξει σχέσεις με τις υπόλοιπες σκηνογραφικές πραγματικότητες» (Πάτσας, 2006:15).

Οι ηθοποιοί συνήθως έχουν στοιχειώδες μακιγιάζ που τονίζει τις λεπτομέρειες ενός ρόλου, για παράδειγμα, αν ένας ηθοποιός υποδύεται έναν ντροπαλό ήρωα, τονίζει με κόκκινο χρώμα τα μάγουλά του, ή αν θέλει να υποδυθεί μία μάγισσα/μάγο, ίσως σχεδιάσει μία ελιά, ή ένα μουστάκι.

Σε γενικές γραμμές, τα σκηνικά και τα κουστούμια μας χαρακτηρίζονται από απλότητα και λιτότητα, καθώς δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ κοινού και ηθοποιών και όχι τόσο στο περίβλημα. Με αυτόν τον τρόπο θέλουμε να αποδείξουμε ότι μπορεί να υπάρξει θέατρο και ουσιαστική επαφή με το κοινό χωρίς προσπάθειες εντυπωσιασμού με φανταχτερά κουστούμια και περίπλοκη σκηνογραφία.

2. Γλωσσική Έκφραση

2.1 Γλωσσική έκφραση των παιδιών

Κατά τον Piaget η γλωσσική έκφραση των παιδιών στην προσχολική ηλικία είναι εγωκεντρική και όχι επικοινωνιακή, υπό την έννοια ότι το παιδί μιλά μόνο για τον εαυτό του, χωρίς να έχει την αίσθηση ότι απευθύνεται σε κάποιον, ενώ στα πρώτα σχολικά χρόνια η χρήση της γλώσσας τρέπεται σε κοινωνική, καθώς τότε αρχίζει να αναπτύσσει σχέσεις με το κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας έχει ως αφετηρία τον εγωκεντρικό λόγο, ο οποίος υπάρχει σε όλες τις ηλικίες και δεν έχει πάντα λεκτική μορφή (Vygotsky, 1986).

Η εκφραστική και η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας σύμφωνα με τον Stern υπάρχουν στους ανθρώπους, όπως ακριβώς στα ζώα, ενώ η ανακάλυψη της σημασίας των λέξεων εμφανίζεται ξαφνικά στην παιδική ηλικία από το πουθενά. Σε αυτή τη μεταφυσική προσέγγιση του Stern αντιτίθεται ο Wundt, ο οποίος υποστηρίζει ότι το ευρύτερο περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί είναι ο κυριότερος παράγοντας για την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασής του. Παράλληλα οι Ch. Bühler, Hetzer και Tudor-Hart, διαπιστώνουν πως ήδη από την ηλικία ενός έτους τα παιδιά αντιλαμβάνονται την κοινωνική χρήση του λόγου (Vygotsky, 1986).

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι πολιτιστικό και κοινωνικό χαρακτηριστικό. Σύμφωνα με τον ίδιο, το παιδί από μικρή ηλικία παρατηρεί κοινωνικές συμπεριφορές και έπειτα τις εφαρμόζει, ως εκ τούτου η γλωσσική έκφραση του παιδιού είναι αρχικά επικοινωνιακού χαρακτήρα. Σε πρώτο στάδιο το παιδί λαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον του, έπειτα τις αναπαράγει για να επικοινωνήσει και τέλος αναπτύσσει αυτό που ο Piaget αναφέρει ως «εγωκεντρικό λόγο» (Zavershneva & Van der Veer, 2018)

Ο Chomsky αντιθέτως θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως προγραμματισμένος να κατακτήσει τη γλώσσα, τη θεωρεί ως βιολογικό, αλλά και ψυχολογικό φαινόμενο. Η γλώσσα είναι κάτι που προκύπτει αβίαστα στο παιδί χωρίς να το επιδιώκει, καθώς αποτελεί κοινή ιδιότητα σε όλους τους ανθρώπινους οργανισμούς, ενώ η διαφοροποίηση της προκύπτει από τα ποικίλα περιβάλλοντα που μεγαλώνει και από τις αντίστοιχες εμπειρίες του (Chomsky, 2000).

Η γλώσσα είναι μία ιδιότητα του ανθρωπίνου είδους, που λειτουργεί ως επικοινωνιακό μέσο, καλλιεργείται και ταυτόχρονα επιτελεί λειτουργίες μέσα σε κοινωνικές ομάδες. Μάλιστα ο Wittgenstein αλλά και ο Saussure, συμφωνούν στο γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, και πιο συγκεκριμένα ο πρώτος αναφέρει ότι *«η έννοια της γλώσσας περιέχεται στην έννοια της επικοινωνίας»* (Harris, 1988:97). Η γλώσσα είναι απαραίτητη για τη συνεργασία των μελών μίας ομάδας σύμφωνα με τους Bloch και Trager, ενώ ο Martinet αναφέρει ότι η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας που ποικίλει ανά κοινότητα, γιατί εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς (Καμαρούδης, 2015).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας, ακόμα και όταν δεν γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της. Ήδη από τα πρώτα έτη της ζωής τους παρατηρείται εξελικτική τάση στην επικοινωνιακή χρήση της, μέσω της διάδρασης με ενήλικους (Hoff, 2009). Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιούν σε τέλειο βαθμό τη γλώσσα από φωνολογικής και γραμματικής απόψεως, ενώ παράλληλα το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται και η ικανότητά τους να συζητούν εξελίσσεται. Η παρουσία των παιδιών στο σχολείο είναι καταλυτική για τη χρήση της γλώσσας, καθώς προκύπτουν νέα δεδομένα για την επικοινωνία με το κοινωνικό σύνολο (Hoff, 2009).

Σε αυτή την ηλικία επίσης, το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφράσει απόψεις από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου, να εξασκεί την αναλυτική και κριτική του σκέψη και να πραγματοποιεί πιο σύνθετες συζητήσεις (Thompson & Evans, 2005).

Ο συναισθηματικά φορτισμένος λόγος και η ποιητική και δημιουργική χρήση της γλώσσας είναι χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από το επικοινωνιακό πλαίσιο, τη νοητική και μορφωτική βάση του ατόμου (Παπαδοπούλου, 2005). Η παιδική γλωσσική έκφραση κατά τον Σ. Σκαρτσή είναι ολική και εμπεριέχει σωματικές και φωνητικές αντιδράσεις. Παράλληλα χαρακτηρίζεται από *«τη φυσικότητα, την κοινωνικότητα, τις επαναλήψεις, τους παραλληλισμούς»*, ενώ *«τα παιδιά επιλέγουν τη χρήση απλών λέξεων, τα μικρά μεγέθη και το άλογο στοιχείο σε συνδυασμό με τις ψυχικά φορτισμένες περιγραφές»* (Παπαδοπούλου, 2005:69).

2.2 Διδακτική της γλώσσας

Η διδακτική της γλώσσας, παρόλο που έχει μεγάλη πορεία μέσα στον χρόνο, απέκτησε καινοτόμο χαρακτήρα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, κυρίως λόγω της ανάπτυξης της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της ψυχολογίας. Ορισμένες μέθοδοι που αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία της γλώσσας εκείνη την περίοδο είναι η επικοινωνιακή, η κοινωνικοπολιτισμική και η διδασκαλία αλληλεπίδρασης. Οι αλλαγές αφορούν σε μεγάλο βαθμό την αναβάθμιση και τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος για τη μάθηση της γλώσσας (Richards & Rodgers, 2014).

Το περιβάλλον μάθησης κατά τον Vygotsky αντανακλά το κοινωνικό περιβάλλον και για αυτόν τον λόγο, οφείλει να δίνει τη δυνατότητα διάδρασης και μεγαλύτερης συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επίσης πρέπει να ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συζήτηση, καθώς αποτελούν δομικά στοιχεία της κοινωνίας (Tryphon & Vonèche, 1996).

Η κοινωνιολογική αλλά και η ψυχολογική προσέγγιση της διδασκαλίας, ανοίγουν νέους δρόμους για τη διδακτική της γλώσσας. *«Οι κοινωνιοψυχολόγοι της γλώσσας παρατηρούν ότι ταυτότητα, νόρμες και στάσεις ζωής δομούνται πάνω ακριβώς στη γλωσσική αλληλεπίδραση»* (Παπαδοπούλου, 2004: 50). Η διδασκαλία που σχεδιάζεται με βάση την αλληλεπίδραση επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράζονται δημιουργικά, να εξασκούν την κριτική τους ικανότητα και να κάνουν χρήση της συναισθηματικής γλώσσας. Ο Watzlawick υποστηρίζει ότι ο προφορικός λόγος στο μάθημα της γλώσσας έχει τη δυνατότητα να επιτύχει όχι μόνο συναισθηματικούς, αλλά και γνωστικούς στόχους. Επιπλέον δραστηριότητες που αναδεικνύουν τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης, όπως η δραματοποίηση, ενδείκνυνται για την κοινωνική και επικοινωνιακή διδασκαλία της γλωσσικής έκφρασης. (Παπαδοπούλου, 2004).

«Η γλώσσα είναι κοινωνική και προσωπική κατάκτηση του ανθρώπου. Καθοδηγείται από την εσωτερική ανάγκη του μαθητή για επικοινωνία και σχηματοποιείται από το εξωτερικό γλωσσικό περιβάλλον ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες» (Παπαδοπούλου, 2005:79). Συνεπώς η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν προσεγγίζεται ολικά και διαμορφώνει ένα αυθεντικό γλωσσικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα προφορικά και γραπτά,

μεταφέρουν νοήματα, επικοινωνούν, λαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται και ταυτόχρονα μαθαίνουν. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει τα ερεθίσματα, να καλλιεργήσει τις αντίστοιχες συνθήκες και να επιδιώξει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Παπαδοπούλου, 2005).

Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας έχει την πρόθεση να αναδείξει τις γλωσσικές δυνατότητες του μαθητή, για αυτό και εστιάζει στην πρωτότυπη δημιουργία, παράλληλα συνδέει τη γλώσσα με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως το θέατρο και τη μουσική για την εκμάθησή της με τρόπο φυσικό και αβίαστο (Παπαδοπούλου, 2003).

Ο Dewey επίσης υπογραμμίζει τη σημασία της μάθησης που προκύπτει μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση. Η αλλαγή της παραδοσιακής διδασκαλίας της γλώσσας σε μία διδασκαλία που θα βασίζεται στο *«ένστικτο της επικοινωνίας του παιδιού»* θα επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στην εξέλιξη της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών (Ντιούι, 1982: 50). Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι *«το παιδί που περιβάλλεται από ποικιλία εντυπώσεων και γεγονότων θέλει να μιλήσει γι' αυτά και ο λόγος του γίνεται πιο εκλεπτυσμένος, πιο μεστός, γιατί κυριαρχείται, δονείται από αλήθειες»* (Ντιούι, 1982:51). Η φυσική τάση του παιδιού για επικοινωνία μέσα σε ένα εμπειρικό πλαίσιο καλλιεργεί τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας.

Με βάση αυτήν τη βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία που προάγει ο Dewey, αφού για τον ίδιο *«η μάθηση είναι πράξη»* (Χατζηγεωργίου, 2000:74), στόχος είναι η δράση του μαθητή και η απομάκρυνσή του από την παθητική στάση που καλλιεργεί η παραδοσιακή διδασκαλία. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών, αντίθετα η εξέλιξή του προκύπτει από την αλληλεπίδραση, μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Σύμφωνα με τον ίδιο το άτομο αναπτύσσεται *«μέσω του κοινωνικού διαλόγου, μέσω της συμμετοχής του σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν νοήματα»* (Χατζηγεωργίου, 2000:73).

Κατά τον Χρυσάφιδη *«με την ενεργό δράση επιτυγχάνεται καλύτερα η πρόσκτηση γνώσεων και από την άλλη η ενεργός δράση παίζει ρόλο αντισταθμιστικό στο κοινωνικό φαινόμενο της αδρανοποίησής μας»* (Χρυσάφιδης, 1994: 63). Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δίνει το κίνητρο για δράση, να καλλιεργεί το ομαδικό,

συνεργατικό κλίμα, και να θέτει ζητήματα προς διερεύνηση αναλογιζόμενος τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών (Χρυσafiίδης, 1994).

2.3 Γλώσσα και θέατρο

Για τον A. Boal το θέατρο από μόνο του είναι η γλώσσα, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε άνθρωπο ανεξαρτήτως καταγωγής, ηλικίας και κοινωνικής τάξης, για να αναπτύξει νέους τρόπους επικοινωνίας και εκφραστικότητας (Μποάλ, 1981).

Στη διδασκαλία της γλώσσας το θέατρο θεωρείται ως ένας δημιουργικός τρόπος για την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί το συνεργατικό και ομαδικό πνεύμα (Guliyeva, 2011). Προτείνεται στη διδασκαλία ως δημιουργική παρέμβαση που αξιοποιεί τη φαντασία του παιδιού και έχει θετικό αντίκτυπο στην μάθηση, την κοινωνικότητα και την ψυχο-πνευματική ανάπτυξή του (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2009). Παράλληλα ασκεί επίδραση σε διανοητικό επίπεδο και λειτουργεί ως μέσο αυτοπροσδιορισμού και συλλογικότητας (Καλλιάντα, 2009). Το θέατρο αποτελεί ένα ελκυστικό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας, ιδίως όταν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά (Jackson, 1993).

Το θέατρο, και δη το διαδραστικό, ως ένα κοινωνικό γεγονός που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση προάγει την επικοινωνιακή χρήση του λόγου και την ανάπτυξή του, κάτι που είναι χρήσιμο για την κατάκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με την Ζαφειριάδου, η αυθόρμητη, μη στερεοτυπική χρήση του λόγου και η ποικιλία του, προκύπτει μέσα από θεατρικές δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση της γλώσσας, στις οποίες οι μαθητές έχουν κληθεί να συμμετάσχουν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. (Zafeiriadou, 2009).

Η Guliyeva αναφέρει ότι

«οι δραματικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, όχι μόνο κινητοποιούν και επιταγχύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα της τάξης. Η ενσωμάτωση του δράματος ως

διδασκτική μέθοδος της γλώσσας [...] απαιτεί ενθουσιασμό και ανάληψη ρίσκων από πλευράς δασκάλου αλλά και μαθητών». (Guliyeva, 2011: 521).

Η ίδια επισημαίνει πως μαθητές που σε προηγούμενα μαθήματα δεν έδειχναν ενδιαφέρον, με την χρήση του θεάτρου συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα (Guliyeva, 2011: 521).

Σύμφωνα με τον S. Clark η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, όπως και ο παιγνιώδης τρόπος προσέγγισής της, είναι σε χαμηλό επίπεδο στις πρώτες σχολικές τάξεις, παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι παιδιά που είναι σε επαφή με το θέατρο από μικρή ηλικία παρουσιάζουν αυξημένη κριτική ικανότητα (Clark, 2009). Συγκεκριμένα ο ίδιος αναφέρει:

«Η άσκηση στο θέατρο από πολύ μικρή ηλικία είναι μία από τις πιο ισχυρές ενωτικές δυνάμεις θεμελιώδους μάθησης. Το θέατρο δημιουργεί έναν συλλογικό λόγο που απευθύνεται σε όλους μας, και στηρίζεται τόσο σε όλους τους κώδικες ομιλίας και επικοινωνίας που έχουν εφευρεθεί από τον άνθρωπο, από τότε που δημιουργήθηκε η γλώσσα, όσο και στα πιο αφηρημένα συστήματα ομιλίας και επικοινωνίας που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και τα οποία αποκαλούμε γλώσσες...»

(Clark, 2009:170).

Η Holden θεωρεί ότι το θέατρο στη διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την φράση «*let's pretend*», διότι ο μαθητής θέτει τον εαυτό του σε μία υποθετική κατάσταση, όπου πρέπει να μεταφέρει λόγια ενός άλλου χαρακτήρα ή και δικά του, για να επικοινωνήσει μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ αντιδρά και δημιουργεί σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι δραματικές δράσεις έχουν ευρεία γκάμα και μπορεί να περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, αυτοσχεδιασμούς, διαδραστικές δραστηριότητες, δραματοποίηση, αφηγήσεις κ.λπ. (Davis, 1990:87-88).

Σύμφωνα με τον Davis, το θέατρο μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στον καθημερινό προφορικό λόγο και τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, συνδέει τη σκέψη με την αυθόρμητη γλωσσική έκφραση, είναι ένα εργαλείο για την κατάκτηση της επικοινωνιακής ιδιότητας και για την επίτευξη ευχέρειας στη γλώσσα (Davis, 1990).

Έρευνες από τους Thompson και Evans απέδειξαν ότι η γλωσσική έκφραση στα πρώτα σχολικά στάδια σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό χαρακτήρα της και σημαντικός πυλώνας για την ανάπτυξή της είναι το παιχνίδι και η διάδραση. Οι δραστηριότητες που βασίζονται στον παιγνιώδη χαρακτήρα του θεάτρου είναι πιο διασκεδαστικές, αποτελεσματικές και δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές για περαιτέρω σκέψη (Thompson & Evans, 2005).

Η φιλοσοφία του Froebel σχετικά με την εκπαίδευση έχει ολιστικό χαρακτήρα και αντιμετωπίζει το παιδί ως μία ολοκληρωμένη οντότητα. Δίνει έμφαση στη βιωματική, παιγνιώδη και διαδραστική μάθηση, στην επικοινωνία, όπως και στην δημιουργικότητα των μαθητών. Η πρακτική εφαρμογή των ιδεών του καταδεικνύει το θέατρο ως ένα σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας, καθώς βασίζεται στο παιχνίδι, προάγει τη συνεργατικότητα και αποτελεί μέσο για την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων. Κατά τον Froebel τα παιδιά που διδάσκονται μέσα από τη μουσική, το χορό, το θέατρο, γενικότερα μέσα από τις εμπειρίες που τους προσφέρει η τέχνη και το παιχνίδι, αποκτούν γνώσεις για τον κόσμο, τον εαυτό τους και κοινωνικοποιούνται (Bruce, 2012). Η γλώσσα συνεχώς εξελίσσεται, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου αλλά και με τις εμπειρίες που αυτός βιώνει και συνεχώς μεταβάλλονται (Froebel, 1886).

Τα παιδιά στο γλωσσικό μάθημα με την αξιοποίηση του θεάτρου μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν τη γλώσσα του σώματος, να συνεργαστούν και μέσω του αυτοσχεδιασμού να παράγουν δικό τους λόγο, γραπτό ή προφορικό (Παπαδοπούλου, 2005). Οι τεχνικές θεάτρου ποικίλουν και είναι στην ευχέρεια του δασκάλου να επιλέξει με ποιον τρόπο θα κινητοποιήσει τους μαθητές του κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Αναφέρουμε ενδεικτικά το παράδειγμα μιας έρευνας του Σ. Καμαρούδη, που αξιοποίησε ένα ήδη υπάρχον έργο, τη Βαβυλωνία του Βυζαντίου, υπό τη μορφή θεατρικού αναλογίου για την ανάδειξη των γλωσσικών ιδιωμάτων και διαλέκτων της ελληνικής γλώσσας, και αποτέλεσε το έναυσμα για συζητήσεις σχετικά με τη γλώσσα, αλλά και για τη δημιουργία θεατρικής παράστασης (Καμαρούδης, 2015).

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης ότι έχουν γίνει έρευνες, όπου το θέατρο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όχι μόνο ως μητρικής, αλλά και ως δεύτερης/ ξένης. Πιο συγκεκριμένα, σε μια έρευνα εκπαίδευσης

γλωσσικών μειονοτήτων στη Μουσουλμανική Θράκη κατά την οποία αξιοποιήθηκε το θέατρο, τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών βελτιώθηκε, το λεξιλόγιό τους εμπλουτίστηκε και στον προφορικό και γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα υπήρξε σημαντικός παράγοντας για την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων τους, καλλιέργησε ενωτικό κλίμα και έδωσε κίνητρα στους μαθητές για εμβάθυνση σε άλλα αντικείμενα, όπως την πολιτική και την ιστορία (Καζίρα, κ.ά., 2011).

Εντέλει το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει την ευκαιρία να απευθύνεται σε άτομα διαφορετικού κοινωνικού, οικονομικού επιπέδου, που ίσως στη ζωή τους δεν είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αυτήν την τέχνη και να ανοίγει νέους δρόμους για την γνωστική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξή τους (Καμαρούδη & Καμαρούδη, 2015).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική έκφραση των παιδιών στην προσχολική ηλικία αλλά και στις πρώτες σχολικές τάξεις του δημοτικού, σύμφωνα με τα παραπάνω, εξελίσσεται κυρίως μέσα από την επικοινωνιακή χρήση του λόγου. Από την άλλη πλευρά το θέατρο είναι ένα επικοινωνιακό σχήμα που δομείται στην σχέση ηθοποιού και θεατή με διαπιστωμένα θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Μυρωνάκη, 2015). Συνεπώς η γλωσσική έκφραση δύναται να αναπτυχθεί μέσα από δραματικές δράσεις, άποψη που ενισχύεται επίσης και από τις θεωρίες των Dewey και Froebel περί βιοματικής διδασκαλίας. Στόχος μας σε αυτό το μέρος της μελέτης είναι να εντάξουμε το Proactive theatre, δηλαδή το διαδραστικό θέατρο για τον ανήλικο θεατή, στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου. Αποσκοπώντας σε μία ολική προσέγγιση της γλώσσας με κορύφωση το διαδραστικό θέατρο και μάλιστα το *Proactive theatre*, προτείνουμε ένα πρόγραμμα δέκα διδακτικών ωρών (45' περίπου η κάθε ώρα) με διαφορετικές δράσεις που σχετίζονται με την έκφραση των συναισθημάτων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας με σκοπό την αποφυγή καταστάσεων εκφοβισμού.

Το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με την ευσπλαχνία, την κατανόηση, τον σεβασμό και το ενδιαφέρον προς τον συνάνθρωπο (Feshbach & Feshbach, 2009). Σύμφωνα με τον Batson υπάρχουν διάφορες απόψεις για την έννοια της ενσυναίσθησης, όπως το ότι είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, ή η συνθήκη κατά την οποία βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση των συνανθρώπων μας και κατανοούμε, αλλά και συμπάσχουμε με τα προβλήματα τους (Batson, 2009). Συνεπώς, με την καλλιέργεια και ενδυνάμωσή της, επιτυγχάνεται ο περιορισμός της επιθετικότητας και προλαμβάνονται καταστάσεις που προάγουν την περιθωριοποίηση, τον διασυρμό και την αντικοινωνικότητα και ιδίως σε εκπαιδευτικούς χώρους. Μάλιστα, μαθητές που είχαν έλαβαν μέρος σε ερευνητικά προγράμματα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, παρουσίασαν αυξημένες σχολικές επιδόσεις, όπως επίσης και ανεπτυγμένη κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη (Feshbach & Feshbach, 2009).

2. Διδακτικό πλάνο

2.1 Παιχνίδια γνωριμίας (1^η διδακτική ώρα)

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα επιθυμούμε να κάνουμε μία γνωριμία με το σχολικό τμήμα με το οποίο πρόκειται να συνεργαστούμε για την έρευνά μας. Η πρώτη αυτή προσέγγιση θα γίνει στον χώρο της σχολικής αίθουσας, την οποία διαμορφώνουμε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί την υλοποίηση των δράσεών μας. Σχεδιάζουμε διάφορα παιχνίδια θεατρικού χαρακτήρα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, τα οποία είναι επηρεασμένα από το ύφος των παιχνιδιών του A. Boal και του θεατρικού παιχνιδιού, με στόχο τη δημιουργία ενός ενωτικού κλίματος και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Επιλέγουμε στην πρώτη συνάντηση να κινηθούμε με αυτό τον τρόπο, καθώς σύμφωνα με τον Froebel, το παιχνίδι αποκαλύπτει αβίαστα τη συναισθηματική και πνευματική κατάσταση του παιδιού και του επιτρέπει να λειτουργεί αυθόρμητα. Μέσα από αυτή την κατάσταση μπορούμε να αντιληφθούμε πολλά πράγματα σχετικά με τις σκέψεις των παιδιών και τη θέση και συμπεριφορά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Ντιούι, 1982).

Σε αυτό το στάδιο επικοινωνίας με τα παιδιά μας ενδιαφέρει η εκφραστικότητα, αρχικά μέσω της γλώσσας του σώματος και έπειτα σε λεκτικό επίπεδο. Αν επιθυμούμε, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ορχηστρική μουσική ανάλογα με το ύφος του παιχνιδιού, για παράδειγμα αν έχουμε ένα παιχνίδι το οποίο θέλουμε να γίνει σε πιο γρήγορο ρυθμό, επιλέγουμε ένα αντίστοιχο μουσικό κομμάτι. Ο επαγγελματίας ηθοποιός με παιδαγωγική κατάρτιση αναλαμβάνει τον ρόλο του οργανωτή, εμπνευστή των παιχνιδιών, σε ορισμένα από τα οποία εντάσσει αντικείμενα, όπως η μπάλα. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα εξής:

- Έχουμε μία μπάλα και σχηματίζουμε έναν κύκλο μαζί με τους μαθητές. Πετάμε την μπάλα σε κάποιον μαθητή και του κάνουμε μία ερώτηση για να αντλήσουμε πληροφορίες για την προσωπικότητά του, π.χ. «Αν ήσουν ήρωας ποιος θα ήθελες να είσαι και γιατί;», ή «ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο/χόμπι/άθλημα;» κ.λπ. Το άτομο που απαντά την ερώτηση πετάει την μπάλα σε όποιον θέλει διατυπώνοντας αντίστοιχα τη δική του ερώτηση. Να αναφέρουμε ότι η δράση

αυτή είναι καλό να γίνεται σε γρήγορο ρυθμό, έτσι ώστε να έχουμε αυθόρμητες ειλικρινείς απαντήσεις.

- Κινούμαστε ελεύθερα στον χώρο και ο ένας πετάει την μπάλα στον άλλο. Στόχος μας είναι να δώσουμε την μπάλα χωρίς να πέσει κάτω, αλλά και χωρίς να χτυπήσει κάποιον κατά λάθος. Εντάσσουμε συνθήκες που σχετίζονται με τα συναισθήματα, όπως «περπατώ σαν να πονάει το πόδι μου», ή «σαν να έχω μάθει κάτι πολύ ευχάριστο». Για να γίνει αυτή η άσκηση, προϋπόθεση είναι η οπτική επαφή αλλά και η επικοινωνία των μελών χωρίς τη χρήση του λόγου.
- Κινούμαστε ελεύθερα στον χώρο και όταν πετάξουμε την μπάλα ψηλά, όλα τα παιδιά πρέπει να γίνουν ζευγάρια όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Με αυτό το παιχνίδι οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να διαλέξουν ταίρι, ενώ το επαναλαμβάνουμε αρκετές φορές, έτσι ώστε όλοι να έρθουν σε επαφή με όλους. Αυτό το παιχνίδι μπορεί να έχει διάφορες εκδοχές, δηλαδή κάθε φορά μπορούμε να δώσουμε μία άλλη συνθήκη στα παιδιά, για παράδειγμα ο εμψυχωτής πετάει την μπάλα και λέει «φτιάξτε ένα ζευγάρι και ακουμπήστε τα κεφάλια σας, ή τα γόνατά σας, ή την πλάτη σας».
- Καθόμαστε κυκλικά και ο ένας δίνει την μπάλα στον άλλο, στην αρχή απλά, έπειτα ο εμψυχωτής, οργανωτής του παιχνιδιού δίνει μία συνθήκη, την οποία τα παιδιά υιοθετούν για να δώσουν την μπάλα στον διπλανό τους και σχετίζεται με τα συναισθήματα. Για παράδειγμα «δίνω την μπάλα στον διπλανό μου με μεγάλη χαρά», «με λύπη», «με θυμό» κ.λπ..
- Περπατάμε καλύπτοντας όλον τον χώρο. Ξαφνικά κάποιος πέφτει κάτω και όλοι πρέπει να τρέξουν να τον σηκώσουν. Υπάρχει πιθανότητα να πέσουν στο έδαφος παραπάνω από ένα άτομα. Η ομάδα σε αυτή την περίπτωση πρέπει να χωριστεί, έτσι ώστε κανένας να μην μείνει αβοήθητος στο πάτωμα. Αναφέρουμε στα παιδιά πως πρέπει να αποφύγουν να πέσουν όλοι μαζί ταυτόχρονα.
- Κάνε ό,τι κάνω. Αρχικά οι μαθητές μιμούνται τις κινήσεις που κάνει ο εμψυχωτής, έπειτα υποδεικνύει ένα παιδί από την ομάδα για να δείξει με τη σειρά του τι πρέπει να κάνουν οι υπόλοιποι και το παιχνίδι συνεχίζεται, με στόχο όλα τα παιδιά να μπουν στη θέση αυτού που δείχνει τις κινήσεις.

- Σε κύκλο λέμε στα παιδιά ότι οι φωνές τους έχουν μαγικές ικανότητες και όταν ενωθούν όλες μαζί μπορούν να σηκώσουν ψηλά στον ουρανό διάφορα αντικείμενα. Ας υποθέσουμε ότι στο κέντρο του κύκλου υπάρχει ένα τεράστιο αντικείμενο, π.χ. ένα αυτοκίνητο, όλοι λοιπόν μαζί ενώνουμε τις φωνές με μέγιστη ένταση και προσπαθούμε σηκώσουμε το αυτοκίνητο. Μπορούμε να παίξουμε με τις εντάσεις των φωνών μας αλλάζοντας κάθε φορά το αντικείμενο, για παράδειγμα υποθέτουμε ότι στον κύκλο είναι ένα μπαλόνι, ή ένα φτερό, συνεπώς χρησιμοποιούμε τις φωνές μας αλλά σε πιο χαμηλή ένταση, εφόσον αυτά τα αντικείμενα είναι πολύ πιο εύκολο να εξυψωθούν.
- Ένα άλλο παιχνίδι που συνήθως εφαρμόζουμε ως άσκηση εμπιστοσύνης είναι «ο τυφλός». Ένα παιδί κλείνει τα μάτια με ένα μαντήλι και ένα δεύτερο παιδί πρέπει να το οδηγήσει προσεκτικά στον χώρο (Καγγελάρη, 1999). Το παιχνίδι αυτό θα μπορούσε να έχει και την εξής τροποποίηση: τα παιδιά σχηματίζουν δύο αντικρουστές σειρές σαν να είναι τα πεζοδρόμια ενός δρόμου. Ένα παιδί με κλειστά μάτια ξεκινά από την αρχή του δρόμου για να φτάσει στην άλλη άκρη του, κάθε φορά που ακουμπά ένα παιδί από το πεζοδρόμιο αυτό κάνει έναν θόρυβο, έτσι το παιδί με τα κλειστά μάτια αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να αλλάξει την πορεία του για να φτάσει στο τέλος του δρόμου.
- Σχηματίζουμε έναν κύκλο. Όποιο παιδί επιθυμεί μπαίνει μέσα στον κύκλο και με τη σωματική του έκφραση και μόνο, χωρίς τη χρήση προφορικού λόγου, μας περιγράφει ένα συναίσθημα, το οποίο πρέπει οι υπόλοιποι να μαντέψουν (Καγγελάρη, 1999).
- Ένα παιχνίδι που ταιριάζει γενικά σε κλείσιμο συναντήσεων είναι η «λίμνη». Καθόμαστε σε κύκλο και σκεφτόμαστε ότι στο κέντρο βρίσκεται μία λίμνη. *«Μετά από λίγες στιγμές αυτοσυγκέντρωσης, όποτε θελήσει το καθένα παιδί, μπορεί με μία απλή κίνηση να πετάξει στη λίμνη όποιο εσωτερικό βάρος θέλει να ξεφορτωθεί»* (Καγγελάρη, 1999:166). Σε αυτό το σημείο μπορούμε να εντάξουμε και ήχο, δηλαδή ανάλογα με το πόσο μεγάλο είναι το βάρος που πετάμε στη λίμνη, αναπαράγουμε και τον αντίστοιχο παφλασμό. Αν παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά διστάζουν, μπορούμε να τροποποιήσουμε το παιχνίδι και να πετάξουμε στη λίμνη κάτι που συνέβη και μας έκανε εντύπωση, είτε θετική είτε αρνητική.

Με το τέλος αυτής της δράσης μπορούμε να κάνουμε συζήτηση με τα παιδιά για να μας αναφέρουν ποια ήταν τα βάρη ή όλα αυτά που έριξαν στη λίμνη, εάν και εφόσον το επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο θα μιλήσουμε για να συναισθημάτά μας και θα εκφράσουμε τις ανησυχίες και τις σκέψεις μας.

Η ψυχολόγος Α. Κ. Pringle επισημαίνει τις βασικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας, που είναι η ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια, για νέες εμπειρίες, για έπαινο και αναγνώριση και η ανάγκη για υπευθυνότητα. Αρχικά ένα περιβάλλον το οποίο καλλιεργεί σχέσεις με αλληλοσεβασμό και τρυφερότητα παρέχει την ασφάλεια που επιθυμεί ένα παιδί, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιώντας την ομαδική συνεργατική μέθοδο και όχι τον ανταγωνισμό αναπτύσσει την υπευθυνότητά του (Pringle, 1985).

Η ανάγκη για νέες εμπειρίες ικανοποιείται μέσα από το παιχνίδι, που δίνει χώρο για την επίλυση προβλημάτων, αλλά και για την συναισθηματική έκφραση. Το παιχνίδι στο σχολείο προάγει τη γνώση με ενθουσιώδη, βιωματικό τρόπο και η παρουσία του δασκάλου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την κάλυψη της ανάγκης για έπαινο και αναγνώριση. Σύμφωνα με την Pringle *«τα πιο αποτελεσματικά κίνητρα για τη μάθηση [.....] είναι ο έπαινος και η αναγνώριση»*, ενώ *«η ενθάρρυνση και οι εύλογες απαιτήσεις λειτουργούν σαν κέντρισμα της επιμονής»* (Pringle, 1985:44). Η θετική στάση του εκπαιδευτικού μέσω της επιβράβευσης συνδράμει στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στην ευνοϊκή τους στάση έναντι της μάθησης (Pringle, 1985).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην πρώτη διδακτική ώρα και γενικά στη βιωματική πρότασή μας, προτείνουμε τον έπαινο και όχι την αποδοκιμασία. Ενθαρρύνουμε τις προσπάθειες των παιδιών, ακόμα κι αν θεωρούμε ότι δεν ανταποκρίνονται ακριβώς στα ζητούμενα των παιχνιδιών. Επιβραβεύουμε το παιδί για την προσπάθειά του και το βοηθούμε, ώστε να επεξεργαστεί πάλι αυτό που του ζητήθηκε. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί καλείται να δείξει τον φόβο σε ένα παιχνίδι και η στάση σώματός του μας παραπέμπει σε άλλο συναίσθημα, μπορούμε να του πούμε «Μπράβο, πολύ καλή προσπάθεια, θα μπορούσες να σκεφτείς επίσης πώς ένιωσες τότε που είδες ένα τρομακτικό όνειρο ή προσπάθησε να θυμηθείς πώς είναι το σώμα σου όταν είσαι φοβισμένος». Σε οποιαδήποτε δράση μας, προτείνουμε ένα ομαδικό χειροκρότημα επιβράβευσης όλων των προσπαθειών που θα δημιουργούσε ένα κλίμα αποδοχής.

Στόχος μας είναι να τονώσουμε την αυτοπεποίθηση των παιδιών, να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που θα τους εμπνέει ασφάλεια, να βοηθήσουμε στη σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων και να τους παρέχουμε τις ευκαιρίες για να εκφράζονται ελεύθερα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης μας συνάντησης ίσως υπάρξουν κάποια παιδιά που έχουν ενδοιασμούς ως προς τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια, γεγονός που είναι απόλυτα φυσιολογικό τη στιγμή που εισερχόμαστε στον δικό τους χώρο. Η συμβουλή μας σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να μην πιέσουμε καθόλου τα παιδιά, αλλά να τους δώσουμε τον χρόνο που επιθυμούν, έτσι ώστε να επεξεργαστούν τα νέα δεδομένα. Ευγενικά θα μπορούσαμε να τα προσκαλέσουμε, υπογραμμίζοντας τη σημασία της παρουσίας τους στα παιχνίδια, καθώς είναι απαραίτητα μέλη της ομάδας.

2.2 Θεατρικό παιχνίδι (2^η διδακτική ώρα)

Κατά τη δεύτερη συνάντησή μας με την ομάδα διοργανώνουμε ένα ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι. Δηλαδή ένα παιχνίδι που συνδυάζει διάφορες τέχνες όπως η παντομίμα, η μουσική, τα εικαστικά, κ.ά., στο οποίο ο εμπνευστής – εκπαιδευτικός παρέχει ερεθίσματα στην ομάδα η οποία με τη σειρά της δημιουργεί ελεύθερα ένα θεατρικό δράμα.

Το θεατρικό παιχνίδι κατά τον Κουρετζή βοηθά το παιδί να

«βιώνει τις γνώσεις και να βελτιώνει το λεξιλόγιό του, να εκπληρώνει την επιθυμία του για δράση και δημιουργία, επικοινωνία και αποδοχή μέσα από τη διαδικασία της δυναμικής της ομάδας, [...] δίνει ευκαιρίες για εξωτερίκευση, προσφέροντας σε εκείνον που ενδιαφέρεται για την ψυχολογική ανίχνευση του παιδιού ένα εργαλείο για να συλλέξει τα στοιχεία που αναζητάει, ταυτόχρονα το θεατρικό παιχνίδι ενεργεί σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, των εντάσεων, της επιθετικότητας κ.λπ.»

(Κουρετζής, 1991:34-35).

Για να προχωρήσουμε σε ένα θεατρικό παιχνίδι μία βασική προϋπόθεση είναι να έχουμε εξασφαλίσει έναν βαθμό επικοινωνίας με την ομάδα, κάτι που προτείναμε να γίνει κατά την πρώτη διδακτική ώρα. Αυτή η πρώτη επαφή θα βοηθήσει στην επιτυχία και αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού στη δεύτερη συνάντησή (Κουρετζής, 1991).

Η δομή του θεατρικού παιχνιδιού βασίζεται στις εξής τέσσερις φάσεις: στη φάση της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, της εκτέλεσης και της αξιολόγησης του θεατρικού δρώμενου (Παπαδοπούλου, Κούλα, 2011). Με βάση αυτά τα στάδια και με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την εκμετάλλευση των ερεθισμάτων, οργανώσαμε το θεατρικό παιχνίδι το οποίο θα πραγματοποιήσουμε.

Σκοπός μας σε αυτήν τη συνάντηση είναι να διαπιστώσουμε τι επίδραση ασκεί στα παιδιά ένα έργο τέχνης και συγκεκριμένα ένας πίνακας ζωγραφικής. Μπορεί ένα εικαστικό έργο να γίνει η αφορμή για την έκφραση συναισθημάτων, για την αποκρυστάλλωση των αντιλήψεών μας και για την εξωτερίκευση των σκέψεών μας για τον συνάνθρωπο; Έχει τη δύναμη να ενισχύσει την δημιουργική σκέψη μας και να μετατρέψει το «εγώ» σε «εμείς»;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε το έργο του ιμπρεσιονιστή ζωγράφου C. Monet, *Irises in the Artist's garden (Ο κήπος του καλλιτέχνη)* του 1900. Η επιλογή αυτή προκύπτει, καθώς ο Monet είναι ένας καλλιτέχνης που αντιλαμβάνεται την ομορφιά με τελείως διαφορετικό τρόπο από ό,τι άλλοι προγενέστεροί του και τα έργα του παρουσιάζουν μία αλληλεπίδραση χρωμάτων, σχημάτων και αντιθέσεων που είναι άκρως αρμονική (Heinrich, 2004).

Αρχικά στη φάση της απελευθέρωσης, και αφού εισερχόμαστε στην αίθουσα, διαμορφώνουμε τον χώρο, διακοσμούμε με πανιά, έτσι ώστε να έχουμε μία χαλαρή ατμόσφαιρα και ελευθερία κινήσεων. Καλωσορίζουμε τα παιδιά και τους ζητούμε να βρουν ένα σημείο μέσα στην αίθουσα και να πάρουν μία θέση χαλάρωσης. Σιγά σιγά βάζουμε μουσική και συγκεκριμένα κάποια σύνθεση του C. A. Debussy, που είναι βασικός εκπρόσωπος του μουσικού ιμπρεσιονισμού και αρχίζουμε να κινούμαστε στον χώρο όταν νιώσουμε έτοιμοι, ανάλογα με το ύφος της μουσικής. Προσπαθούμε να εκμεταλλευτούμε όλα τα επίπεδα του σώματός μας, μπορεί να θέλουμε να τεντώσουμε τα χέρια μας πολύ ψηλά, ή να ακουμπήσουμε το πάτωμα, αφήνουμε γενικά τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν στην κίνησή τους. Επίσης μέσα σε αυτό το κλίμα έχουμε τη δυνατότητα να καθοδηγήσουμε τα παιδιά με βάση τον πίνακα που πρόκειται να τους δείξουμε στη συνέχεια, π.χ. «περπατώ σε ένα κήπο με πανέμορφα λουλούδια, τα μυρίζω, ακουμπώ με το χέρι μου το κλαδί ενός δέντρου, περπατώ πάνω σε μαλακό γρασίδι» κ.λπ. Γενικά είναι στη διακριτική ευχέρεια του εμπυχωτή με τι οδηγίες θα ενεργοποιήσει τα παιδιά.

Αφού ολοκληρώσουμε αυτήν τη σωματική δράση, εντάσσουμε και την εξάσκηση παρατηρητικότητας. Πιο συγκεκριμένα ο εμπυχωτής λέει στα παιδιά να περπατήσουν χαλαρά στον χώρο και κάθε φορά που συναντούν ένα φίλο τους, να σταθούν ο ένας απέναντι στον άλλο και να παρατηρήσουν προσεκτικά τα πρόσωπά τους, αυτό γίνεται αρκετές φορές με στόχο όλοι να έρθουν σε βλεμματική επαφή. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να κάνουμε χρήση προφορικού λόγου, δηλαδή κάθε φορά που συναντιέται ένα ζεύγος παιδιών, ο ένας να χαιρετά τον άλλο ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση. Έπειτα εξελίσσουμε τη δράση και με σωματική επαφή, π.χ. όταν ο ένας συναντά τον άλλο, τον χαιρετά λεκτικά και τους προτείνουμε να κάνουν και έναν σωματικό χαιρετισμό, π.χ. αγκαλιά ή χειραγία, ή να ακουμπήσουν τα πέλματά τους. Μέσα από σωματικές δράσεις γενικά, τα παιδιά και ιδίως των πρώτων τάξεων του Δημοτικού μπορούν να εκφράσουν με το σώμα τους προβλήματα και ανησυχίες που έχουν και δυσκολεύονται να εκφράσουν με τον λόγο (Κουρετζής, 1991).

Με το τέλος αυτού του δρώμενου ξεκινά το επόμενο στάδιο της αναπαραγωγής, κατά το οποίο τα παιδιά επιλέγουν μία αναπαικτική στάση και σε προτζέκτορα ή σε λάπτοπ τους δείχνουμε τον πίνακα του Monet. Θέλουμε σε πρώτη φάση να παρατηρήσουν πολύ καλά το έργο ζωγραφικής και έπειτα να μας πουν τι παρατηρούν, τι συναίσθημα τους προκαλεί ο πίνακας και τους ζητάμε να το σωματοποιήσουν.

Το επόμενο βήμα είναι να λάβουν τη θέση τους σωματικά στον πίνακα φέροντας το συναίσθημα που έχουν, ενδεικτικά λέμε στα παιδιά «Κοιτάξτε πολύ καλά τον πίνακα, τώρα μπορείτε να γίνετε και εσείς ένα στοιχείο του! Με όποιο συναίσθημα κι αν έχετε αυτή τη στιγμή, επιλέξτε ως τι θέλετε να απεικονίζεστε σε αυτό το έργο και βρείτε τη στάση του σώματός σας!» Για παράδειγμα, ένα παιδάκι μπορεί να γίνει ένα λουλούδι και αν το συναίσθημα που φέρει είναι χαρά μπορεί να σωματοποιήσει ένα χαρούμενο λουλούδι ως μέρος του πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα δημιουργήσουν το δικό τους χαρακτήρα και το δικό τους έργο βασισμένο στο πρωτότυπο. Αφήνουμε απόλυτη ελευθερία στο να δοκιμάσουν ό,τι θέλουν.

Στη συνέχεια και αφού λάβουν όλοι τη θέση που επιθυμούν, συνεχίζουμε ως εξής: «Μπράβο παιδιά! Κάνετε εξαιρετική δουλειά! Λειτουργήσατε τόσο δημιουργικά που, αν παρατηρήσετε θα δείτε πως φτιάξατε και εσείς έναν νέο πίνακα ζωγραφικής! Πόσο πολύ θα ήθελα να ζωντανέψει αυτός ο πίνακας! Τι κρίμα να υπάρχει αυτή η

γυάλινη κορνίζα που σας περιορίζει...Έχω μία ιδέα! Τι θα λέγατε να βρούμε μία λύση, για να βγείτε από εκεί;» Στην ουσία τους δίνουμε το έναυσμα να αναπτύξουν διαλόγους μέσα από το ρόλο τους στον πίνακα, έτσι ώστε να ελευθερωθούν. Δίνουμε έμφαση στο ότι όλοι μαζί πρέπει να καταλήξουν σε μία λύση, συνεπώς όλοι να συμμετέχουν στο διάλογο, καθώς αν και διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο, συνθέτουν μία ολότητα, στη συγκεκριμένη περίπτωση έναν πίνακα ζωγραφικής. Είμαστε δίπλα στα παιδιά και σε περίπτωση που δυσκολευτούν διακριτικά παρέχουμε μικρή βοήθεια. Όταν τα παιδιά μέσα από το διάλόγο τους βρουν τον τρόπο να απελευθερωθούν, τα επιβραβεύουμε και προχωρούμε στο επόμενο στάδιο του θεατρικού μας παιχνιδιού.

Στη φάση της εκτέλεσης ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν μία λέξη ο καθένας, σχετικά με το έργο του Monet που τους παρουσιάσαμε, τις γράφουμε σε μικρά χαρτάκια και χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες αναλογικά με τον αριθμό τους. Κάθε ομάδα επιλέγει τυχαία όσα χαρτάκια είναι και τα μέλη της. Με τις λέξεις που επέλεξαν, τους προτείνουμε να στήσουν μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος αναλαμβάνοντας ρόλους, ετοιμάζοντας το σκηνικό με πανιά που υπάρχουν ήδη στην αίθουσα και, αν επιθυμούν, χρησιμοποιώντας και μουσική. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την πρόβα τους και καταλήξουν στο δρώμενό τους, γίνεται η παρουσίαση. Οι ομάδες που δεν παρουσιάζουν πρώτες κάθονται στον χώρο και ο εμπνευστής εκτελεί τρεις χτύπους (μπορεί να είναι και παλαμάκια). Κατά τον πρώτο χτύπο η ομάδα που παρουσιάζει, οργανώνει το σκηνικό της και λαμβάνει τις θέσεις της, στον δεύτερο χτύπο οι ακροατές σιγούν και στον τρίτο χτύπο η αναπαράσταση ξεκινά. Αυτή η διαδικασία ακολουθείται με όλες τις ομάδες, που με το τέλος της παρουσίασης τους επιβραβεύονται με χειροκρότημα.

Κλείνοντας το θεατρικό παιχνίδι μας, καθόμαστε κυκλικά και συζητούμε με τα παιδιά πώς τους φάνηκε η συνάντησή μας, αν τους άρεσαν τα παιχνίδια που έπαιξαν, τι τους έκανε εντύπωση, πώς ένιωσαν όταν ανέλαβαν ρόλους μέσα από τον πίνακα ζωγραφικής, τι κατάλαβαν από όλη αυτήν τη διαδικασία, αν πιστεύουν ότι ήρθαν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους. Γενικά, στην τελική αξιολόγηση που κάνουμε μπορούν να προκύψουν πολλά ζητήματα προς συζήτηση, ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών. Καλό θα ήταν να κρατήσουμε σημειώσεις από τις εντυπώσεις τους, ή ακόμη να τους ζητήσουμε να φτιάξουν τη δική τους ζωγραφιά, βασισμένη σε όσα βίωσαν και

ένιωσαν μέσα από το παιχνίδι μας, για να βγάλουμε επιπλέον συμπεράσματα και έτσι να ολοκληρωθεί η διαδικασία.

Αξιοποιούμε το θέατρο και τη ζωγραφική στη συγκεκριμένη συνάντηση, γιατί θεωρούμε ότι η τέχνη έχει την ικανότητα να καλλιεργήσει το συναίσθημα και να εγείρει την ενσυναίσθηση. Ο Lipps υποστηρίζει ότι στην τέχνη θέτουμε τα συναισθήματά μας και ότι η ενσυναίσθηση είναι μία «αντίδραση σε ένα ερέθισμα» (Vygotsky, 2009:182). Ο ψυχολόγος τέχνης Orshanskiï αναφέρει πως το συναίσθημα είναι «η αποφόρτιση της ψυχικής μας ενέργειας» και αντιστοιχεί με δράσεις του νευρικού μας συστήματος, την εκτόνωση, τη βούληση και τη διανοητική ενέργεια (Vygotsky, 2009:173). Αυτή η σωματική και νοητική αντίδραση που επιδιώκουμε να εκφραστεί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι έχοντας ως ερέθισμα ένα έργο τέχνης, θυμίζει την κατά τον Αριστοτέλη «κάθαρση», δηλαδή αυτόν τον «πολύπλοκο μετασχηματισμό συναισθημάτων» (Vygotsky, 2009: 191).

2.3 Βιβλιοθεραπεία (3^η διδακτική ώρα)

Στόχος είναι να δημιουργήσουμε μία διδακτική πρόταση που συνολικά θα εξυπηρετεί την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για αποφυγή επιθετικών συμπεριφορών και θα κορυφώνεται με το *proactive theatre*. Για αυτόν τον λόγο, στην τρίτη επαφή μας με το τμήμα θα αξιοποιήσουμε την τεχνική της βιβλιοθεραπείας, όπου γενικά ορίζεται ως η αξιοποίηση της λογοτεχνίας για την πρόληψη, αλλά και την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2004). Ειδικότερα θα ασχοληθούμε με την επικοινωνιακή βιβλιοθεραπεία, κατά την οποία γίνεται ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου και έπειτα ακολουθεί διάλογος σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται (Παπαδοπούλου, 2004).

Το βιβλίο που επιλέξαμε είναι *Η ιστορία των 8 Αστεριών*, της Σμαράγδας Παπαδοπούλου, με εικονογράφηση του Κώστα Αρώνη, από τις εκδόσεις *Τυπωθήτω* (Γιώργος Δάρδανος, 2002). Πρόκειται για ένα κείμενο παιδικής λογοτεχνίας, από το οποίο τα παιδιά αποκτούν γνώσεις για την επιστήμη της κοσμολογίας και της

αστρονομίας, μπορούν να ταυτιστούν με τους ήρωες και να αντλήσουν την ψυχική ευχαρίστηση που προσφέρει η αισθητική ενός παιδικού βιβλίου. Η συγγραφέας επίσης, προτείνει δραστηριότητες για την ανάπτυξη της γλωσσικής και συναισθηματικής έκφρασης (Παπαδοπούλου, 2004). Από το οπισθόφυλλο του βιβλίου παραθέτουμε

«[...] έχει σκοπό να ψυχαγωγήσει τα παιδιά, να τους μεταδώσει την αίσθηση της ελπίδας και της αισιοδοξίας τονίζοντας τη συγκινησιακή χρήση της λογοτεχνίας και ενεργοποιώντας τις θεραπευτικές της ιδιότητες στην αντιμετώπιση της δύσκολης πραγματικότητας, όπως συνήθως τη βιώνει ένα παιδί»

(Παπαδοπούλου, 2002).

Πιο συγκεκριμένα σε αυτή την ιστορία *«οι ευχές που κάνουν τα πλάσματα της γης όταν βλέπουν τα αστέρια να πέφτουν από τον ουρανό δε φαίνεται να πραγματοποιούνται από εκεί ψηλά. Κι όμως [...] η επιτυχία είναι βέβαιη με θάρρος και υπομονή»* (Παπαδοπούλου, 2004: 219). Η Αίγα, ο Κένταυρος, ο Αρκτούρος, ο Κάνωπος είναι ορισμένα από τα αστέρια που ετοιμάζονται για την κάθοδό τους στη γη, κάθε ένα με το δικό του ιδιαίτερο χαρακτήρα αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες, για να επιτύχει τον τελικό του στόχο, δηλαδή να εκπληρώσει έστω και μία ευχή (Παπαδοπούλου, 2002).

Επιδίωξη αυτής της δράσης μας είναι, αφενός τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία και να προσεγγίσουν ιδεολογικά το έργο, αλλά αφετέρου να κάνουν και μία εμβάθυνση στον συναισθηματικό τους κόσμο. Επιπλέον, με τις δραστηριότητες που προτείνουμε, προωθούμε την επικοινωνιακή και δημιουργική χρήση της γλώσσας στον προφορικό λόγο, αλλά αποβλέπουμε και στην κοινωνιοψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών.

Αρχικά, σύμφωνα με μία τυπική συνεδρία βιβλιοθεραπείας, καθόμαστε σε σχήμα κύκλου. Αν το σχολείο που εκτελούμε το πρόγραμμά μας διαθέτει βιβλιοθήκη θα ταίριαζε η δράση αυτή να γίνει εκεί. Μοιράζουμε το κείμενο και επαγγελματίας εκπαιδευτικός με παιδαγωγική κατάρτιση πραγματοποιεί την ανάγνωση, στην οποία υπάρχει δυνατότητα να εντάξει δραματικά στοιχεία για περισσότερη αμεσότητα. Παράλληλα θα μπορούσε να ακούγεται μουσική σε χαμηλούς τόνους. Με το τέλος της ανάγνωσης δίνουμε λίγα λεπτά στα παιδιά για να κάνουν την ενδοσκόπησή τους. Έπειτα δίνουμε το έναυσμα για διάλογο με ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βασικά στάδια της βιβλιοθεραπείας στην εκπαίδευση, την αναγνώριση, την προβολή, την ιδεοθύελλα, την

επιλογή, την εμπάθυνση και την αξιολόγηση (Παπαδοπούλου, 2004). Ενδεικτικά προτείνουμε:

- Πώς σας φάνηκε η ιστορία που διαβάσαμε;
- Ποιο ήταν το θέμα της;
- Τι ήταν αυτό που σας άρεσε ή δεν σας άρεσε στην ιστορία;
- Θέλετε να διαβάσετε στην τάξη το αγαπημένο σας απόσπασμα ή φράση;
- Ποιος είναι ο αγαπημένος και λιγότερο αγαπημένος σας ήρωας και γιατί;
- Τι έκανε ο αγαπημένος σας ήρωας για να πετύχει τον στόχο του;
- Εσείς αν ήσασταν στη θέση του, τι θα κάνατε;
- Τι θα έλεγες στον ήρωα που συμπαθείς λιγότερο;
- Περιγράψτε τα αστέρια.
- Με ποιο αστέρι μοιάζεις;
- Τι λύση θα βρίσκατε αν ήσασταν ο Κάνωπος;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τη φράση του βιβλίου *«μην ξεχνάς ότι μαθαίνεις για τον εαυτό σου, όταν αναμετρίεσαι με ένα εμπόδιο. Δεν κάνει να χάνεις την ψυχραιμία σου, ούτε και να απογοητεύεσαι»*
- Τι σχέση έχουν μεταξύ τους τα αστέρια;
- Αν με όλους τους συμμαθητές σας ήσασταν αστέρια στον γαλαξία, πώς θα περνούσατε τον χρόνο σας;

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του προφορικού λόγου, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν μία σκηνή από την ιστορία, να αφηγηθούν τη διαδρομή ενός αστεριού, να κάνουν διαλόγους επιλέγοντας τους αγαπημένους τους ήρωες, αλλά και να αφηγηθούν αποσπάσματα της ιστορίας τροποποιώντας τα, π.χ. αλλάζοντας το τέλος, την αρχή και ενδιάμεσα επεισόδια. Στο τέλος ανακεφαλαιώνουμε σχετικά με το βιβλίο που διαβάσαμε και αν επιθυμούμε αναθέτουμε μία εργασία στα παιδιά, όπως για παράδειγμα να βρουν πληροφορίες για ένα αστέρι, να κατασκευάσουν κούκλες, ζωγραφιές, ή κολάζ σχετικά με τους ήρωες.

Επιπλέον, ο ρόλος των παιδιών ως αποδέκτες του λογοτεχνικού έργου μας απασχολεί ιδιαίτερα σε αυτό το σημείο, καθώς με βάση την αντιληπτική τους ικανότητα καθορίζουν εκ νέου την αξία του βιβλίου, εντάσσοντας τις δικές τους ανησυχίες, ιδέες,

προβληματισμούς και αισθήματα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ συγγραφέα και κοινού επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία του έργου, την οποία επιθυμούμε να διαπιστώσουμε μέσα από τις παραπάνω δράσεις (Holub, 2004).

Συνεπώς η συνάντηση αυτή έχει πολλαπλά αιτήματα, αρχικά να αποτελέσει ερέθισμα για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και έπειτα να διαπιστώσουμε την πρόσληψη του έργου από τα παιδιά και την επίδραση που τους άσκησε ιδεολογικά και ψυχοκοινωνιολογικά.

2.4 Δημιουργική γραφή (4^η διδακτική ώρα)

Με βάση το λογοτεχνικό έργο που διαβάσαμε πρόκειται να πραγματοποιήσουμε σε αυτήν μας την συνάντηση ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής με σκοπό τα παιδιά να μην να εξελίξουν τον γραπτό τους λόγο, αλλά και να μεταφέρουν το συναισθηματικό τους φορτίο στο χαρτί. Η γραφή είναι ένας τρόπος εκτόνωσης συναισθημάτων και έκφρασης εμπειριών κατά τον LaBrant, ο οποίος υποστηρίζει επίσης ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι προτιμότερο να γίνεται μέσω της επαφής με άλλα κείμενα και όχι μέσω θεωρητικών προσεγγίσεων (LaBrant, 1955). Η δημιουργική γραφή δεν βοηθά απλώς στην αναβάθμιση της γραπτής έκφρασης των μαθητών, αλλά τους παρέχει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης για την αντιμετώπιση προβλημάτων, εγείρει τη φαντασία τους και διαπλάθει την αντίληψή τους για τη ζωή (Kaufman & Kaufman, 2009).

Τα τελευταία χρόνια στα αναλυτικά προγράμματα συμπεριλαμβάνεται η δημιουργική γραφή ως μέσο εξοικείωσης με τη λογοτεχνία και εξέλιξης της καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να συνθέσουν δημιουργικά τις σχολικές εμπειρίες και γνώσεις τους με τη συναισθηματική γραφή (Σουλιώτης, 2012). Με τη χρήση της λογοτεχνίας καλλιεργείται η γλωσσική ενσυναίσθηση των παιδιών που τα βοηθά *«να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους»* (Παπαδοπούλου, 2004).

Συνεπώς, ως επακόλουθο της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης της προηγούμενης συνάντησης προβαίνουμε στο σχεδιασμό γραπτών δράσεων προσαρμοσμένων στις ηλικιακές ανάγκες των παιδιών που απευθυνόμαστε, με κύριό μας μέλημα να

ενθαρρύνουμε τη δημιουργικότητα στον γραπτό τους λόγο και να διαπιστώσουμε την επίδραση της λογοτεχνίας στον συναισθηματικό τους κόσμο. Κατά τον Jauss η λογοτεχνία θεωρείται με βάση τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις «ως διδασχή και ως ψυχολογία, ως υποθήκη και ως παραδειγματισμός» (Jauss, 1995:105), στην ουσία της προσδίδει επικοινωνιακό και κοινωνικό χαρακτήρα, ο οποίος επίσης μας ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη δράση.

Η έναρξη της τέταρτης διδακτικής ώρας ξεκινά με μία εισαγωγή για το βιβλίο που διαβάσαμε. Ξαναμοιράζουμε στα παιδιά το κείμενο και αφήνουμε να το επεξεργαστούν για λίγο. Έπειτα και εφόσον στην προηγούμενη συνάντηση ασχοληθήκαμε με τον προφορικό λόγο, προχωρούμε σε κάποιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ορισμένες από τις οποίες παραθέτουμε:

- Γράψτε τη δική σας ευχή στα αστέρια.
- Γράψτε ένα γράμμα στο αγαπημένο σας αστέρι και πείτε για τα προβλήματά σας, ίσως καταφέρει να σας βοηθήσει. (Παπαδοπούλου, 2002:45)
- Ζωγραφίστε το αγαπημένο σας αστέρι από την ιστορία και γράψτε τι θα ήθελε να πει στους ανθρώπους.
- Γράψτε για κάθε γράμμα της αλφαβήτου κάτι που σχετίζεται με το βιβλίο, π.χ. $A \rightarrow$ αστέρι, $B \rightarrow$ βυθός.
- Γράψτε διαλόγους ανάμεσα στους ήρωες με βάση την εικονογράφηση του βιβλίου.
- Φτιάξτε ένα μικρό comic για έναν από τους ήρωες με στόχο να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Λαμβάνουμε υπόψη την ηλικιακή ομάδα που απευθυνόμαστε και διαμορφώνουμε αντιστοίχως τις δράσεις. Σε περίπτωση που πραγματοποιήσουμε τις δράσεις σε προσχολικό στάδιο επικεντρωνόμαστε στον προφορικό λόγο. Προτιμότερο είναι αυτό το διδακτικό πρόγραμμα να εφαρμοστεί προς τη μέση ή το τέλος του σχολικού έτους, όπου τα παιδιά θα έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη γλώσσα, τη στιγμή μάλιστα που απευθυνόμαστε στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αφήνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και δεν δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στα ορθογραφικά λάθη, αφού περισσότερο μας ενδιαφέρουν οι εκφραστικές τους ικανότητες. Λειτουργούμε υποστηρικτικά και

διευκρινίζουμε αυτά που προτείνουμε, π.χ. «δείτε την εικόνα, αν αυτός ο ήρωας μιλούσε τώρα θα ήταν θυμωμένος, χαρούμενος, τι θα έλεγε στον φίλο του, και ο φίλος του θα συμφωνούσε ή θα έλεγε κάτι άλλο, τι θα έκαναν μαζί;» Για να καλλιεργήσουμε ένα ευχάριστο και ήρεμο περιβάλλον μπορούμε να έχουμε χαλαρή μουσική υπόκρουση ακόμα και με ήχους της φύσης.

2.5 Proactive παράσταση (5^η διδακτική ώρα)

Σύμφωνα με τον Πούχγερ η παράσταση είναι «μία ειδικού τύπου επικοινωνία ανάμεσα σε μία ομάδα ηθοποιών και μία ομάδα θεατών, η οποία προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία των δύο ομάδων στον ίδιο χώρο και έχει χαρακτηριστεί [...] ως *ενδιάμεσο γίγνεσθαι*» (Πούχγερ, 2011:201). Σε αυτό το σημείο λοιπόν, πρόκειται να παρουσιάσουμε την παράσταση *proactive theatre* στους μαθητές στον σχολικό χώρο τους, εφόσον προηγουμένως έχουμε αναπτύξει ένα βαθμό επικοινωνίας μαζί τους μέσα από σειρά δράσεων απελευθερωτικού χαρακτήρα. Η δημιουργία της παράστασης βασίζεται σε τεχνικές του *devised theatre*, που προϋποθέτει τη φυσική επαφή των μελών της ομάδας που θα εκτελέσουν το έργο. Δυστυχώς λόγω της πανδημίας που πλήττει τη χώρα μας, η εκ του σύνεγγυς επαφή δεν ήταν εφικτή, συνεπώς η σύνθεση της ιστορίας που εκτυλίσσεται στην παράσταση έγινε μέσω διαδικτύου. Η ομάδα, που απαρτίζεται από τρία μέλη (εκπαιδευτικούς με σπουδή στο θέατρο και επαγγελματίες ηθοποιούς με παιδαγωγική κατάρτιση), επιδόθηκε σε προφορικούς αυτοσχεδιασμούς και κινητικούς, όσο το επέτρεπαν οι καταστάσεις, και κατέληξε στην παράσταση «*Ο θλιμμένος πρίγκιπας*».

Πιο αναλυτικά η ιστορία μας έχει ως εξής: ο θλιμμένος πρίγκιπας είναι ένα παιδί μεγαλωμένο μέσα στα πλούτη και χλιδή, παρόλα αυτά όμως δεν χαμογελά ποτέ και βιώνει την απόλυτη μοναξιά. Οι γονείς του, οι βασιλείς, δεν τον άφηναν να έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά παρά μόνο κάποιες φορές με άλλα πριγκιπόπουλα που τον κορόιδευαν, είτε γιατί έπεσε μέσα σε λάσπες, είτε γιατί δεν μπορούσε να ανέβει γρήγορα στο άλογό του, είτε γιατί ήταν ντροπαλός και κάθε φορά που πήγαινε να μιλήσει σε άλλους, εκτός της οικογένειάς του, κόμπιαζε. Ο θλιμμένος πρίγκιπας δεν έβρισκε πουθενά τη χαρά, ένιωθε απογοήτευση. Μία μέρα ο βασιλιάς αποφάσισε να καλέσει στο παλάτι γελωτοποιούς, ακροβάτες, παραμυθάδες, ακόμα και μάγους για να τον κάνουν να

χαρεί και μάλιστα όποιος τα κατάφερνε θα έπαιρνε αμύθητα πλούτη. Δυστυχώς κανένας δεν τα κατάφερε, ώσπου την πρώτη μέρα της άνοιξης ο πρίγκιπας άκουσε στο παράθυρό του κελαηδίσματα πουλιών. Ένα από αυτά τα πουλάκια του μίλησε με ανθρώπινη φωνή και του είπε πως για να γίνει χαρούμενος χρειάζεται το μαγικό δάκρυ ενός τεράστιου δράκου που ζει στα απάτητα βουνά. Μαζί με τη βοήθεια των νέων φίλων του, των πουλιών πέρασαν πολλές και δύσκολες δοκιμασίες για να φτάσουν στο βουνό του δράκου και να πάρουν το μαγικό του δάκρυ. Πράγματι, πήραν το δάκρυ, ο πρίγκιπας το έβαλε στο πρόσωπό του, αλλά άρχισε να κλαίει ασταμάτητα, για ώρες. Ίσως κάτι λάθος να είχε συμβεί. Τα πουλιά τυλίχτηκαν γύρω του και τον έκαναν μία τεράστια αγκαλιά. Ο πρίγκιπας μετά από λίγο σταμάτησε εντελώς ξαφνικά να κλαίει και μέσα στη ζεστασιά των φίλων του άρχισε σιγά σιγά να χαμογελά, ώσπου ξέσπασε σε απίστευτα δυνατά γέλια. Από τότε ο πρίγκιπας δεν ήταν ποτέ ξανά θλιμμένος και δεν ξανακόμπιασε ποτέ, κι αν κάποια στιγμή ένιωθε λύπη, μιλούσε στους φίλους του, που πάντα με το γλυκό κελάηδισμά τους και τη γλυκιά αγκαλιά τους τον έκαναν πάλι χαρούμενο.

Το έργο που δημιουργήσαμε θεωρούμε ότι θίγει πολλά ζητήματα, όπως η κοινωνική απομόνωση, η στάση απέναντι στην ιδιαιτερότητα, η έννοια της φιλίας, της συμπαράστασης, της αλληλοβοήθειας, η σημασία της ανθρώπινης επαφής, ακόμα και η αγάπη για τα ζώα. Είναι μία προσπάθεια ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης και της ανάδειξης της ομαδικότητας για την δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης στην τάξη, μακριά από επιθετικά φαινόμενα.

Η παράσταση πρόκειται να λάβει χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα την οποία αρχικά έχουμε διαμορφώσει, έτσι ώστε να επιτρέπει ελευθερία κινήσεων. Τα παιδιά συνήθως κάθονται σε καρέκλες, που έχουμε τοποθετήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει χώρος για δράση, αλλά επίσης μπορούν να κάθονται στο πάτωμα αν και εφόσον υπάρχει μοκέτα ή κάτι αντίστοιχο, για να είναι πιο εύκολη η είσοδός τους στη σκηνή. Η σκηνή δεν είναι άλλο παρά ένα μέρος που έχει πανιά και το αντίστοιχο σκηνικό μας, που συνήθως είναι από ανακυκλώσιμο υλικό, όπως χαρτόκουτα, ή ξύλινα τελάρα. Βάζουμε κλασική μουσική σίγουρα στην αρχή και στο τέλος της παράστασης και ίσως σε σημεία που το κρίνουμε απαραίτητο, για παράδειγμα όταν ο πρίγκιπας ακούει κελαηδίσματα πουλιών. Τα κοστούμια της παράστασης είναι ρούχα καθημερινά που μετατρέπουμε για τις ανάγκες του έργου προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία, π.χ. κολλάμε φτερά σε ένα

σακάκι, ή φτιάχνουμε μία μπέρτα από μία εσάρπα κ.λπ. Στο φροντιστήριο της παράστασης είναι συνήθως αντικείμενα τα οποία δίνουμε στα παιδιά όταν ανεβαίνουν στη σκηνή ανάλογα με το ρόλο τους, π.χ. ένα παιδάκι που θα κάνει τον τελάλη θα λάβει από εμάς μία χάρτινη ντουντούκα, ή το παιδί που θα κάνει τον βασιλιά θα φορέσει μία κορώνα. Η διανομή των ρόλων έχει ως εξής: ένας ηθοποιός είναι ο αφηγητής, ο δεύτερος αναλαμβάνει τον θλιμμένο πρίγκιπα και ο τρίτος ενσαρκώνει το πουλάκι που μιλάει στον πρίγκιπα, τους υπόλοιπους ρόλους τους αναλαμβάνουν τα παιδιά.

Η παράσταση ξεκινά με μουσική, τα παιδιά κάθονται στον χώρο και εμείς τα καλωσορίζουμε. Όταν η μουσική σταματά τον λόγο παίρνει ο αφηγητής της παράστασης για να ξεκινήσει το πρώτο μέρος της ενεργοποίησης του κοινού. Αρχικά ξεκινά με την ερώτηση «πόσοι από εσάς έχετε δει θέατρο;» και ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών ανταποκρίνεται. Για παράδειγμα, αν κάποιο παιδί πει πως δεν έχει δει ποτέ θέατρο, ο αφηγητής του απαντά ότι είναι τυχερός γιατί σήμερα θα είναι η πρώτη του παράσταση! Αν τα παιδιά απαντήσουν ότι έχουν δει παραστάσεις, τότε ρωτάμε ποια έργα έχουν δει και αν τους άρεσαν. Επειδή μπορεί να δοθούν διάφορες απαντήσεις, ο αφηγητής πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα να ανταποκριθεί και να έχει την αίσθηση του χρόνου, έτσι ώστε αυτός ο διάλογος στην αρχή να μην ξεπεράσει τα δέκα λεπτά.

Επόμενη βασική ερώτηση είναι: «παιδιά, ξέρετε τι κάνουν οι θεατές στο θέατρο;», κάποια ίσως πουν «στο θέατρο δεν τρώμε», τότε ο αφηγητής απαντά: «Πολύ σωστά, γιατί μπορεί να γελάσουμε και να πνιγούμε ή γιατί με τον θόρυβο που κάνουμε δεν ακούμε τι λένε οι ηθοποιοί». Άλλη απάντηση των παιδιών ίσως είναι ότι «στο θέατρο δεν μιλάμε». «Συνήθως έτσι συμβαίνει, λέει ο αφηγητής, στο δικό μας θέατρο όμως οι θεατές και μιλούν και παίζουν με τους ηθοποιούς!». Ανάλογα με τις αποκρίσεις των παιδιών ο αφηγητής συζητά μαζί τους, τονίζοντας τον διαδραστικό χαρακτήρα της παράστασης.

Έπειτα αναφέρουμε πως ο καλός θεατής χειροκροτά πολύ δυνατά, και αυτό απαιτεί δυνατά χέρια, για αυτό ο αφηγητής προτείνει στα παιδιά να γυμνάσουν όλοι μαζί τα χέρια τους. Τα παιδιά στην ουσία επαναλαμβάνουν τις ασκήσεις που τους δείχνει ο αφηγητής και είναι ως εξής: χέρια πάνω, χέρια κάτω, χέρια μπουνιές ζυμώνουν ψωμάκι, ανοίγουμε, κλείνουμε δαχτυλάκια, ξύνουμε το κεφάλι μας, τα πόδια μας, όλα τα μέρη του σώματός μας, σφίγγουμε, ξεσφίγγουμε τα μπράτσα μας, σηκώνουμε τα βαράκια από

το έδαφος, τεντώνουμε ένα μεγάλο λάστιχο και στο τέλος δοκιμάζουμε διάφορα χειροκροτήματα. Χειροκροτούμε με τα δάχτυλα, με το χέρι και την κοιλιά μας, σιγανά παλαμάκια, δυνατά, γρήγορα και αργά, μέχρι ο αφηγητής να διαπιστώσει πως τα παιδιά κατάφεραν να γυμνάσουν αποτελεσματικά τα χέρια τους.

Συνεχίζουμε: «Ένας θεατής στην παράστασή μας μιλάει συνεχώς και πρέπει να έχει καθαρή φωνή, για αυτό πάμε όλοι μαζί να γυμνάσουμε τη φωνή μας». Ξεκινάμε με το στόμα μας, φουσκώνουμε τα μάγουλά μας σαν να είναι ένα μεγάλο μπαλόνι και σπάμε με μία υποτιθέμενη μικρή καρφίτσα, ξεπλένουμε το στόμα μας σαν να πλένουμε τα δόντια μας, βγάζουμε τη γλώσσα και λέμε ένα τραγουδάκι, παίζουμε με φωνήεντα και εντάσεις, δυνατά, σιγανά, ψιθυριστά, μιμούμαστε ήχους, π.χ. τον ήχο του τηλεφώνου, της καμπάνας, και κλείνουμε με έναν γλωσσοδέτη, όποιον επιθυμούμε.

Έπειτα, επειδή οι θεατές μας σηκώνονται και παίζουν στη σκηνή, σηκώνουμε τα παιδιά και όλοι μαζί κάνουμε ασκήσεις για το σώμα. Αρχικά κινούμε τα πόδια μας σαν να πατάμε σταφύλια, σαν να περπατάμε για να μη μας ακούσει κάποιος, χοροπηδάμε για να ακουμπήσουμε ένα σύννεφο, τεντώνουμε πόδια και χέρια για να πιάσουμε ένα μήλο, όλο το σώμα μας γίνεται μία τεράστια μπάλα, ένα μικρό πετραδάκι, κινούμε τη μέση μας σαν να είμαστε διαβήτης και σχεδιάζουμε κύκλους, ρολάρουμε το σώμα μας προς τα κάτω και αντίστροφα, κάνουμε βήματα δεξιά και αριστερά σαν καβουράκια και κάνουμε έναν ξέφρενο χορό όπου κουνάμε χέρια, πόδια, γλώσσα, βγάζουμε ό,τι ήχο θέλουμε και καθόμαστε οκλαδόν. Τέλος, αναφέρουμε στα παιδιά ότι για να δούμε αυτό το έργο πρέπει να ανοίξουμε τα μάτια της φαντασίας μας, αλλά για να γίνει αυτό θα χρειαστούμε λίγη μαγεία. Τους λέμε να κλείσουν τα μάτια τους και να πιάσουν ένα αστεράκι με το χέρι τους και να το κουνήσουν πάνω τους για να τους δώσει η αστερόσκονη τις μαγικές της ιδιότητες. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται η πρώτη φάση της proactive παράστασής μας.

Όλες αυτές οι ασκήσεις που εμπεριέχονται στη διαδικασία της ενεργοποίησης επαναλαμβάνονται αρκετές φορές η κάθε μία. Ο αφηγητής προσπαθεί να εντάξει όλα τα παιδιά στη διαδικασία με ενθουσιώδη και ευγενικό τρόπο. Αν σε αυτό το στάδιο τα παιδιά μας προτείνουν να κάνουμε και άλλες κινήσεις, τις ενσωματώνουμε, αρκεί να μην είναι επικίνδυνες, επιβραβεύοντάς τα για την ιδέα που μας έδωσαν. Σκοπός είναι τα παιδιά να χαλαρώσουν και να είναι σε ετοιμότητα για οποιαδήποτε δράση. Με τη λήξη

της ενεργοποίησης τα παιδιά βρίσκονται καθιστά μπροστά από αυτό το μέρος που με πανιά έχουμε οριοθετήσει ως σκηνή.

Ο αφηγητής λαμβάνει πάλι τον λόγο: «Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα μακρινό ανθοστόλιστο βασίλειο γεμάτο πολύχρωμα λουλούδια και δέντρα φορτωμένα καρπούς ζούσε ένας πρίγκιπας. Αυτός ο πρίγκιπας όμως ήταν λίγο διαφορετικός από τους άλλους. Θέλετε παιδιά να δείτε γιατί;». Τότε εμφανίζεται ο πρίγκιπας στη σκηνή φανερά στεναχωρημένος και λέει: «νιώθω τόσο μόνος μου, δεν μπορώ να παίξω με κανέναν, οι γονείς μου με αφήνουν να παίξω μόνο με τα πριγκιπόπουλα του απέναντι βασιλείου, όμως αυτά με κοροϊδεύουν συνεχώς. Μια φορά λερώθηκα, γιατί γλίστρησα και έπεσα σε μία λακούβα με λάσπη, και αυτοί με έδειχναν και χαχάνιζαν, μου έλεγαν ότι είμαι πιο βρώμικος και από γουρούνι... Μία άλλη φορά που πήγα μαζί τους για ιπασία, μου έδωσαν ένα πολύ ψηλό άλογο και δεν μπορούσα να ανέβω, και αυτοί πάλι γελούσαν και έλεγαν ότι δεν είμαι ικανός ούτε ένα γαϊδούρι να ιππεύσω... αλλά το χειρότερο είναι ότι κάθε φορά που προσπαθούσα να τους μιλήσω, σαν να διπλωνόταν η γλώσσα μου, σαν να φοβόντουσαν οι λέξεις να βγουν από το στόμα μου και κόμπιαζα.... Τότε έπεφταν κάτω από τα γέλια και με κοροϊδεύαν... Μετά κι εγώ, όπως καταλαβαίνετε, σταμάτησα να παίξω μαζί τους και έτσι κλείστηκα μέσα στο παλάτι. Πήγα μόνος μου για ιπασία, έπαιξα μόνος μου γκολφ, μέχρι και σκάκι μόνος μου έπαιξα. Αλλά δεν ήμουν καθόλου χαρούμενος, γιατί όταν έχεις παρέα, όταν έχεις φίλους όλα είναι διαφορετικά...». Ο πρίγκιπας κάθεται σε ένα μέρος της σκηνής σκυφτός και μελαγχολικός. Να υπογραμμίσουμε ότι τα λόγια των ηρώων που παραθέτουμε είναι ενδεικτικά, καθώς ο πρίγκιπας, όπως και όλοι οι ηθοποιοί, αυτοσχεδιάζει προφορικά καθόλη τη διάρκεια της παράστασης, δεν υπάρχει γραπτό κείμενο.

Ο αφηγητής απευθυνόμενος στα παιδιά λέει: «το μικρό πριγκιπόπουλο, ήταν όντως πολύ θλιμμένο, όλοι στο παλάτι το έβλεπαν έτσι και στεναχωριόντουσαν, ώσπου μία μέρα ο βασιλιάς αποφάσισε να του μιλήσει για να δει τι έχει και να το βοηθήσει». Στη σκηνή ο αφηγητής ανεβάζει ένα παιδί από το κοινό του φορά μία κορώνα και του αναθέτει το ρόλο του βασιλιά. Το παιδί ως βασιλιάς προσεγγίζει το πριγκιπόπουλο και του μιλά, ο επαγγελματίας ηθοποιός με παιδαγωγική κατάρτιση που παίζει το πριγκιπόπουλο αυτοσχεδιάζει σε ό,τι κι αν του πει το παιδί, έχοντας υπόψιν ότι τα λόγια του βασιλιά δεν θα τον ικανοποιήσουν, μέχρι που ο αφηγητής αναλαμβάνει να στείλει

στον θρόνο του τον βασιλιά, αφού το πριγκιπόπουλο δεν αλλάζει διάθεση. Ο αφηγητής συνεχίζει: «όπως είδατε, ο βασιλιάς δεν κατάφερε πολλά, αποφάσισε όμως να φωνάξει έναν τελάλη να διαλαλήσει ότι όποιος έβρισκε τρόπο να κάνει το πριγκιπόπουλο να χαμογελάσει θα έπαιρνε αμύθητα πλούτη». Στη σκηνή τώρα ανεβαίνει ένα άλλο παιδί που κάνει τον τελάλη. Του δίνεται επίσης μία χάρτινη ντουντούκα δικής μας κατασκευής για να χρησιμοποιήσει.

Όταν ο τελάλης φύγει, ο αφηγητής αναφέρει στα παιδιά πως από στιγμή σε στιγμή θα έρθει κόσμος για να κάνει το σκυθρωπό πριγκιπόπουλο να χαρεί και έτσι σηκώνει το βασιλιά ξανά στη σκηνή, μία βασίλισσα, έναν υπηρέτη, και επιλέγει μερικά παιδιά που θα ανέβουν στη σκηνή και θα βρουν τρόπο να διασκεδάσουν το πριγκιπόπουλο. Ίσως κάποια παιδιά επιλέξουν να πουν κάποιο ανέκδοτο στον βασιλιά, να κάνουν κάποια αστεία γκριμάτσα, να πραγματοποιήσουν ένα μαγικό κόλπο, ή να του πουν ένα αστείο παραμύθι. Αφήνουμε τα παιδιά να αυτενεργήσουν και δίνουμε το λόγο στη βασίλισσα, στον βασιλιά και στον υπηρέτη να σχολιάσουν αυτά που βλέπουν και να αναπτύξουν κάποιον διάλογο μεταξύ τους, αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά που είναι πάνω στη σκηνή, ενώ ο ηθοποιός ως πριγκιπόπουλο αρνείται να γελάσει με αυτά που του παρουσιάζουν.

Κύριο μέλημά μας εδώ, είναι τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν προφορικά και σωματικά ανταποκρινόμενα στις περιστάσεις, για να εξασκηθεί η προφορική αλλά και η γλώσσα του σώματος τους, και να αισθανθούν ελεύθερα ως προς το να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Σε περίπτωση που τα παιδιά δυσκολευτούν ή κολλήσουν, τα βοηθά ο αφηγητής με ερωτήσεις για να συνεχίσουν, όπως π.χ. «τι έχει να πει η βασίλισσα για αυτό; ή μήπως θα ήθελες να πεις ένα αστείο ανέκδοτο; ή μία γκριμάτσα ίσως βοηθούσε». Όταν τελειώσουν ό,τι έχουν να κάνουν, ο αφηγητής τους καθίζει κάτω λέγοντας πως δυστυχώς τίποτα δεν κατάφερε και πάλι να κάνει χαρούμενο τον πρίγκιπα.

Σε αυτήν τη φάση ακούγεται κελάηδισμα πουλιών και εμφανίζεται ο επόμενος επαγγελματίας ηθοποιός με παιδαγωγική κατάρτιση ως πουλάκι, ενώ ο αφηγητής κάθεται για λίγο με τα παιδιά για να δει τι πρόκειται να συμβεί. Το πουλάκι λέει στο πριγκιπόπουλο ότι το βλέπει θλιμμένο εδώ και πολύ καιρό και ότι μπορεί να το βοηθήσει, γιατί γνωρίζει έναν δράκο που με τα μαγικά του δάκρυα θεραπεύει τα πάντα. Το πουλάκι προτείνει στον πρίγκιπα να ταξιδέψει με τους φίλους του, τα άλλα πουλάκια, για να

βρούνε τον δράκο. Ο πρίγκιπας δέχεται και έτσι ο ηθοποιός-πουλάκι απευθύνεται στα παιδιά: «Λοιπόν φίλοι μου πουλάκια, τι λέτε, είστε έτοιμα για το ταξίδι μας; Εμπρός τεντώστε τα φτεράκια σας, κελαηδήστε, κουνήστε δεξιά αριστερά το ράμφος σας, πείτε όλοι μαζί τις μαγικές λέξεις «άμπρα κατάμπρα» για να γίνει και ο πρίγκιπας πουλάκι και πάμε!»

Όλοι μαζί, ηθοποιοί και παιδιά, σηκώνονται όρθιοι και ξεκινούν το ταξίδι για τον δράκο πετώντας. Ανάλογα με τις οδηγίες του ηθοποιού-πουλάκι, τα παιδιά ξεπερνούν εμπόδια, π.χ. «σκύψτε να περάσουμε το τούνελ», «κρυφτείτε από τον τεράστιο αετό», «κελαηδήστε δυνατά να διώξουμε τα άγρια πουλιά που είναι μπροστά μας», «βρέχει! τινάξτε τις φτερούγες σας να φύγει το νερό», «χιονίζει! ελάτε όλοι να ενώσουμε τα φτερά μας να ζεσταθούμε», «μένουμε ακίνητοι να μην ενοχλήσουμε την ιερή αρκούδα του δάσους», «βγάλτε τα μαγικά κιάλια να δούμε αν φαίνεται ο δράκος», «φυσάει αέρας που μας παρασέρνει, πιαστείτε φτερό-φτερό να ακουμπήσουμε το βουνό». Καθόλη τη διάρκεια του ταξιδιού κινούμαστε σε όλα τα σημεία της αίθουσας, ενώ τα παιδιά ως πουλάκια μπορεί να προτείνουν δράσεις σχετικές με το ταξίδι, που ευχαρίστως πραγματοποιούμε και πολλές φορές το επιδιώκουμε κιόλας με ερωτήσεις του τύπου «πουλάκια μου, από που πρέπει να πάμε τώρα; μα τι είναι αυτό μπροστά μας;», με σκοπό τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους. Μέσα από το κοινό ταξίδι στοχεύουμε να καταδείξουμε την ουσία της ομαδικότητας και της συνεργασίας και συνάμα την ανάδειξη της μοναδικότητας, αφού κάθε παιδί σωματοποιεί διαφορετικά το πουλάκι.

Μόλις η ομάδα μας φτάσει στο βουνό, θα εμφανιστεί ο δράκος κοιμισμένος. Έχουμε ζωγραφίσει σε ένα χαρτόνι έναν δράκο και του έχουμε κολλήσει πολύχρωμα πανιά. Θέτουμε δύο παιδιά για να κινούν το σώμα του δράκου και να κάνουν τη φωνή του. Ο αφηγητής σε αυτό το σημείο δίνει το έναυσμα για να ξεκινήσει ο διάλογος ανάμεσα στον δράκο και τα πουλιά και ίσως πει « Ωχ πουλάκια, ο δράκος ξυπνάει... σίγουρα θα μας ρωτήσει τι θέλουμε στη σπηλιά του». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα συνομιλήσουν με τον δράκο και θα τον ενημερώσουν για τον σκοπό της επίσκεψής τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι επαγγελματίες ηθοποιοί με παιδαγωγική κατάρτιση έχουν γίνει πουλάκια μαζί με τα παιδιά, συζητούν, εκμαιεύουν πληροφορίες που θέλουμε να παιδιά να αναφέρουν, παρέχουν την ελευθερία για έκφραση, ενώ ταυτόχρονα

αποτρέπουν επιθετικές συμπεριφορές παιδιών, αν τυχόν προκύψουν υποστηρίζοντας, ότι είμαστε μία ομάδα με κοινό σκοπό, που ο ένας σέβεται τον άλλο.

Μπροστά λοιπόν από τον δράκο, τα παιδιά πρέπει να σκαρφιστούν έναν τρόπο για να πάρουν το δάκρυ. Πολλές απόψεις ίσως ακουστούν εδώ, όπως π.χ. «να του πούμε κάτι άσχημο για να στεναχωρηθεί και να κλάψει, ή να τον χτυπήσουμε». Σε τέτοιες περιπτώσεις οι επαγγελματίες ηθοποιοί με παιδαγωγική κατάρτιση παίρνουν θέση μέσα από τους ρόλους τους και γίνονται ο αντίλογος: «μα γιατί να στεναχωρήσουμε τον δράκο, εγώ δεν θα ήθελα καθόλου να μου το κάνουν αυτό, σίγουρα θα υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος για να μας δώσει το δάκρυ του χωρίς να τον πονέσουμε ή να τον κάνουμε να νιώσει άσχημα». Είναι πολύ πιθανό επίσης τα παιδιά που έχουν τον ρόλο του δράκου να αντιδράσουν σε μία τέτοια επιθετική κίνηση. Τότε ίσως η ομάδα οδηγηθεί σε άλλες λύσεις, όπως «να του πούμε κάτι αστείο που θα κλάψει από τα γέλια, ή να τον γαργαλήσουμε». Σε αυτές τις δράσεις συμφωνούμε και προχωρούμε και όταν με τέτοιο τρόπο λάβουμε το μαγικό δάκρυ, χαιρετούμε τον δράκο, ενώ τα παιδιά που τον ενσάρκωσαν επιστρέφουν στο σμήνος και πετάμε προς το παλάτι.

Εκεί ο πρίγκιπας θα αλείψει στο πρόσωπό του το δάκρυ και θα αρχίσει να κλαίει. Ο αφηγητής, θορυβημένος από αυτό που συμβαίνει θα παρακινήσει τα πουλάκια να κάνουν μία μεγάλη ομαδική αγκαλιά τον πρίγκιπα, σαν αυτές που έκαναν στο ταξίδι τους για να προστατευτούν από τους κινδύνους. Όλοι μαζί αγκαλιασμένοι θα ζεστάνουν με την αγάπη τους τον πρίγκιπα, που σιγά σιγά θα σταματήσει να κλαίει και θα αρχίσει να γελά συνεχώς. Στο τέλος ο πρίγκιπας ευχαριστεί τα πουλάκια για όλα και υπόσχονται ότι ο ένας θα φροντίζει τον άλλο και θα τον προστατεύει για πάντα. Κλείνουμε με ένα μεγάλο χειροκρότημα για όλους τους ηθοποιούς, μικρούς και μεγάλους, ενώ τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν το σκηνικό και τα φροντιστηριακά είδη.

Πριν φύγουμε από την αίθουσα ρωτούμε τα παιδιά αν πέρασαν όμορφα, αν τους άρεσε αυτό που είδαν, αν είχαν ξαναπαίξει ποτέ σε μία τέτοια παράσταση και αν θα ήθελαν να το ξανακάνουν. Προχωρούμε στην ουσία στο επόμενο στάδιο του *proactive theatre* που είναι η μεταδράση, χωρίς ωστόσο να επιμείνουμε πολύ, θέλουμε απλώς να διαπιστώσουμε τις πρώτες εντυπώσεις των παιδιών, καθώς θα αναπτύξουμε τη μεταδράση κατά την επόμενη συνάντησή μας.

Μέσα από αυτήν τη διαδραστική παράσταση επιδιώκουμε όχι μόνο τη γλωσσική έκφραση, την ελευθερία της έκφρασης ιδεών, την ομαδικότητα, την καλλιέργεια συναισθημάτων, την ανάπτυξη της φαντασίας και της ενσυναίσθησης, αλλά και την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς απέναντι σε παιδιά που είναι πιο συνεσταλμένα από τα άλλα, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, που εν τέλει επιθυμούν την αποδοχή της ομάδας και την επιβράβευση. Η επικοινωνιακή, αλλά και η συναισθηματική χρήση του λόγου είναι βασική επιδίωξη της *proactive* παράστασης, μέσα από τη θεματική που επιλέγει και τις ευκαιρίες που παρέχει στα παιδιά για διάλογο και αλληλεπίδραση με την ομάδα.

Η επιτυχία των στόχων μίας θεατρικής παράστασης, κατά τον Saldana, έγκειται στο «*κατά πόσον το κοινό θα ανταποκριθεί θετικά στο έργο και θα το θεωρήσει αυθεντικό*» (Leavy, 2020:312). Το καλλιτεχνικό προϊόν σύμφωνα με τον ίδιο, οφείλει να χαρακτηρίζεται από «*δημιουργική χρήση εκφραστικών μέσων, τεχνικών και στοιχείων*» και από «*την προσήλωση του δημιουργού στη γνησιότητα καθώς και στην αλήθεια*» (Leavy, 2020:312). Η βιντεοσκόπηση, αλλά και η καταγραφή σημειώσεων από έναν τρίτο παρατηρητή του έργου, ο οποίος σχετίζεται με το θέατρο, είναι βασικοί τρόποι για την ανάλυση και αξιολόγηση της παράστασης. Φυσικά υπάρχουν και οι *post-performance* δράσεις, κατά τις οποίες μέσω διαλόγου ανάμεσα σε κοινό και ηθοποιούς, αλλά και με την παροχή ερωτηματολογίων, γίνεται μία αξιολόγηση της παράστασης (Πούχγερ, 2011). Κάτι αντίστοιχο είναι η μεταδράση, την οποία εμπεριέχει το *proactive theatre* και την οποία υλοποιούμε στην επόμενη συνάντηση.

2.6 Μεταδράση παράστασης (6^η και 7^η διδακτική ώρα)

Στη μεταδράση της παράστασης επιδιώκουμε την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και εξετάζουμε τον βαθμό πρόσληψης του έργου από τους μαθητές. Ως πρόσληψη της τέχνης γενικά, ο Jauss αναφέρει ότι

«είναι εκείνη η δυσπρόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με το οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται. Ο παραλήπτης μπορεί να καταναλώσει απλώς το έργο ή να το δεξιωθεί με κριτικό

πνεύμα [...] να υιοθετήσει μια ήδη αναγνωρισμένη ερμηνεία ή να επιχειρήσει μία νέα. Μπορεί όμως, επίσης, να απαντήσει σε ένα έργο παράγοντας ο ίδιος ένα καινούριο» (Jauß, 1995:93).

Σύμφωνα με τον Mukařovský, οι αποδέκτες ενός έργου δεν εκλαμβάνονται εξατομικευμένα, ούτε ως απόλυτοι γνώστες της τέχνης, αλλά συλλογικά, ως μέλη ενός συνόλου που παράγουν κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνουν κοινωνική συνείδηση. Ο ίδιος δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο νόημα, στο κατά τον Saussure «σημαινόμενο» που φέρει ένα έργο τέχνης (Holub, 2004).

Κατά συνέπεια και όσον αφορά το *proactive theatre*, να μεν μας ενδιαφέρει το πώς κάθε άτομο ξεχωριστά προσλαμβάνει το έργο, αλλά και συλλογικά, εφόσον η αλλαγή στάσης που επιδιώκουμε αφορά κατ' επέκταση το κοινωνικό σύνολο. Θέλουμε να διαπιστώσουμε συνολικά αν μέσω του διαδραστικού έργου μας επηρέασαμε τα παιδιά τόσο σε συναισθηματικό και εκφραστικό, όσο σε ιδεολογικό επίπεδο.

Με την επαφή μας με το τμήμα καθόμαστε σε σχήμα κύκλου και κάνουμε μία εισαγωγή στα παιδιά, υπενθυμίζοντάς τους την προηγούμενη συνάντηση, όπου διεξήχθη η παράσταση. Οι προτάσεις μας για τη μεταδράση έχουν δύο σκέλη, το προφορικό και το γραπτό. Η αρχή γίνεται με το προφορικό μέρος, στο οποίο ενσωματώνουμε παιχνίδια ρόλων, αφήγηση και διαλόγους, ενώ έχουμε φέρει επίσης φροντιστηριακά είδη της παράστασης, πανιά ή και μάσκες σχετικά με τους ρόλους του έργου για να ωθήσουμε τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία. Στις προφορικές δράσεις τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ό,τι αντικείμενο επιθυμούν από αυτά που τους παρέχουμε. Προτείνουμε ενδεικτικά:

- Τα παιδιά να κάνουν μία ομαδική αφήγηση της ιστορίας που διαδραματίστηκε στην παράσταση.
- Ένα παιδί, όποιο επιθυμεί, σε ρόλο ενός δέντρου που βρίσκεται στο παλάτι, να μας αφηγηθεί τη ζωή του πρίγκιπα και τη σχέση του με τα πριγκιπόπουλα.
- Ορισμένα παιδιά, σε ρόλο πουλιών, να μας αφηγηθούν το ταξίδι τους προς τα απάτητα βουνά (πού ήταν πριν, πώς συνάντησαν τον πρίγκιπα και τι δυσκολίες πέρασαν).

- Σε ρόλο δράκου, δύο ή τρία παιδιά να μας αποκαλύψουν τις βαθύτερες σκέψεις του (τι σκέφτεται ο δράκος, θέλει να δώσει το δάκρυ του, ποια είναι τα αισθήματά του).
- Κάποτε οι δράκοι ζούσαν αρμονικά με τους ανθρώπους, γιατί τώρα ζουν στα απάτητα βουνά, τι συνέβη, πώς βιώνουν τη μοναξιά τους, θέλουν να είναι παρέα με τους ανθρώπους πάλι (συζήτηση με το τμήμα);
- Ο πρίγκιπας κομπιάζει όταν μιλάει σε ανθρώπους που δεν γνωρίζει, πώς μπορούμε να τον βοηθήσουμε να το ξεπεράσει (ανοίγουμε συζήτηση, ποια πρέπει να είναι η αντιμετώπισή μας σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ομιλία);
- Τα παιδιά να μας παρουσιάσουν διαλόγους -διαφορετικούς από αυτούς που άκουσαν στην παράσταση- μεταξύ των ηρώων του έργου. Σε περίπτωση που δυσκολευτούν να επιλέξουν τους δίνουμε παραδείγματα (π.χ. ο βασιλιάς μιλάει με τα πουλάκια, η βασίλισσα μιλά με τον δράκο, ο δράκος μιλά με έναν από τους ανθρώπους που έλεγαν αστεία στον πρίγκιπα).

Καθόλη αυτή διαδικασία, δεν πιέζουμε κανένα παιδί να συμμετέχει, δίνουμε χρόνο να σκεφτούν, είμαστε ενθαρρυντικοί, καλλιεργούμε τις συνθήκες για ελεύθερη έκφραση και επιβραβεύουμε το θάρρος τους και την αυτενέργειά τους, όταν αυτή δεν προσβάλλει την ομάδα. Σε περίπτωση που κάποια παιδιά λειτουργήσουν επιθετικά, ή μιλήσουν άσχημα για τους συμμαθητές τους, με αφορμή αυτή τη συμπεριφορά ανοίγουμε διάλογο για την εξομάλυνση των διαφορών που τυχόν έχουν προκύψει και για τη διασφάλιση ενός ήρεμου κλίματος, επισημαίνοντας την σημασία της αλληλεγγύης και την αξία της φιλίας.

Συνεχίζουμε τη μεταδράση με το δεύτερο σκέλος, το γραπτό, και προσπαθούμε να διατηρήσουμε ευχάριστη ατμόσφαιρα, έτσι ώστε τα παιδιά να μην αισθανθούν ότι θέλουμε να τα εξετάσουμε πάνω σε κάτι ή να τα βαθμολογήσουμε. Στοχεύουμε όλη η διαδικασία της μεταδράσης να έχει παιγνιώδη και δημιουργικό χαρακτήρα. Μπορούμε να τους δώσουμε να συμπληρώσουν ένα μικρό φυλλάδιο με ερωτήσεις και σκίτσα που θα μπορούσαν να χρωματίσουν, για να εξακριβώσουμε την ιδεολογική και συναισθηματική πρόσληψη του έργου, επίσης για να λάβουμε μία κριτική σχετικά με διαδραστικό ύφος της παράστασης, αλλά και για να προωθήσουμε τη δημιουργικότητα στον γραπτό λόγο (βλ. Παράρτημα Ι).

Επιπλέον σε περίπτωση που δεν επιθυμούμε να δώσουμε κάποιο φυλλάδιο, ιδίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορούμε να ζητήσουμε μία ζωγραφιά από κάτι που τους άρεσε από την παραστάση και να μας απαντήσουν προφορικά τι ήταν αυτό. Άλλη πρόταση για παιδιά πρώτων σχολικών τάξεων, είναι γραπτά να αλλάξουν την ιστορία σε κάποια σημεία που δεν τους άρεσε, ή να ζωγραφίσουν κάτι που πρόκειται να θυμούνται από το έργο και να μας το γράψουν. Επίσης με αφορμή την ιστορία μπορούμε να τους ζητήσουμε να γράψουν διαλόγους, ή να γράψουν ένα γράμμα σε έναν φίλο τους για την παράσταση που είδαν.

Λαμβάνοντας υπόψιν συνολικά τις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της παράστασης, τις προφορικές απαντήσεις τους αμέσως μετά το τέλος της, αλλά και τη γραπτή και προφορική ανταπόκρισή τους κατά την μεταδράση, είμαστε σε θέση να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των αρχικών μας στόχων.

2.7 Κουκλοθέατρο (8^η διδακτική ώρα)

Η κατασκευή και η χρήση κούκλας για κουκλοθέατρο είναι το αντικείμενο της όγδοης συνάντησης. Επιλέγουμε το κουκλοθέατρο ως μία μορφή θεάτρου, κατά την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα εκμεταλλευόμενα την ανωνυμία που τους παρέχει η κούκλα και να αναπτύξουν τη φαντασία τους μέσα σε ένα δραματικό περιβάλλον (Bernier, O'Hare, 2005).

Το κουκλοθέατρο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ανάλογα με το χαρακτήρα της κούκλας τους, να προβάλουν τα συναισθήματά τους, να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν από κοινού μία παράσταση, αλλά και να αναπτύξουν μία επικοινωνία όπου ο ένας θα ακούει τον άλλο, θα απαντά, θα θέτει προβληματισμούς και λύσεις. Προωθεί τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, βοηθά στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τονώνει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των παιδιών (Bernier, O'Hare, 2005). *«Το κουκλοθέατρο εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι ο λόγος και η επικοινωνία, προωθεί τη βιωματική μάθηση και δίνει ευκαιρίες για δημιουργία ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων»* (Λενακάκης, Λουλά, 2014:1072)

Αποσκοπώντας σε όλα τα παραπάνω και αντιλαμβανόμενοι την αξία του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση, σε αυτήν τη δράση ενθαρρύνουμε τα παιδιά, με αφορμή την παράσταση που παρακολούθησαν, να δημιουργήσουν και να αναπαραστήσουν τη δική τους ιστορία με κούκλες, που θα έχουν οι ίδιοι κατασκευάσει.

«Ξεκινώντας από την κατασκευή της κούκλας, ο/η μαθητής/μαθήτρια αναπτύσσει και συντονίζει τη λεπτή κινητικότητα, βιώνει τη χαρά της δημιουργίας, εξερευνά το περιβάλλον και τα υλικά που βρίσκονται γύρω του/της, καλλιεργεί τις αισθήσεις και τη δημιουργικότητά του/της, απολαμβάνει τη μαγεία της τέχνης»

(Λενακάκης, Λουλά, 2014: 1071).

Για την κατασκευή της κούκλας παρέχουμε στα παιδιά τα αντίστοιχα υλικά, όπως χαρτόνια, γλωσσοπίεστρα, κουβάρια κ.λπ.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία κατασκευής, ζητάμε από τα παιδιά να βρουν τη φωνή, την κίνηση και τον χαρακτήρα της κούκλας τους υποβοηθώντας τα με ερωτήσεις του τύπου: *πώς λένε την κούκλα σου, τι της αρέσει να κάνει, που ζει κ.ά.* Έπειτα χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες, για να δημιουργήσουν τις ιστορίες που θα παρουσιάσουν. Σε περίπτωση που το σχολείο δεν διαθέτει κουκλοθέατρο, μπορούμε να κατασκευάσουμε το δικό μας χάρτινο θέατρο με βάση τη θεματική που θα επιλέξουν τα παιδιά να κινηθούν, (Παρούση, 2019) ή ακόμα να χρησιμοποιήσουμε αντικείμενα της τάξης και πανιά, ώστε να κατασκευάσουμε τη σκηνή μας.

Σε όλη τη διάρκεια της δράσης ο ρόλος μας είναι να δώσουμε λύσεις σε προβλήματα που έχουν τα παιδιά είτε ως προς την κατασκευή της κούκλας, τον χειρισμό και το «ζωντάνεμά» της, είτε ως προς τη δομή της ιστορίας τους, ενώ παράλληλα μέσω της επιβράβευσης να τα ωθήσουμε να πειραματιστούν (Bernier, O'Hare, 2005).

2.8 Τα σκεπτόμενα καπέλα (9^η και 10^η διδακτική ώρα)

Οι δύο αυτές τελευταίες ώρες αφιερώνονται στη δημιουργία θεατρικών δρώμενων από τους μαθητές, σχετικά με ένα θέμα που επιδιώκει την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης. Ο Woolfson υποστηρίζει ότι *«η δημιουργική σκέψη ως ένα αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της προσωπικότητας ενός χαρισματικού ή μη παιδιού, μπορεί να ενισχυθεί από τους μεγαλύτερους ενήλικους»* με διάφορους τρόπους, όπως μέσα

από το παιχνίδι ή ακόμα και όταν τους τίθεται ένα ζήτημα προς επίλυση (Σιούτας, Ζημιανίτης, 2008: 36)

Το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε, έτσι ώστε να παρακινήσουμε τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφραστούν δημιουργικά είναι τα «*six thinking hats*: έξι σκεπτόμενα καπέλα» που εισηγήθηκε ο Edward De Bono στις αρχές της δεκαετίας του '80. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική παραγωγής ιδεών, έξι καπέλα διαφορετικού χρώματος (κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο, μαύρο, άσπρο) αντιπροσωπεύουν έναν τρόπο σκέψης. Πιο αναλυτικά, το κόκκινο καπέλο αντιπροσωπεύει τις απόψεις που βασίζονται στο συναίσθημα, το κίτρινο αυτές που σχετίζονται με τη θετική αντιμετώπιση ενός θέματος, το πράσινο με τις καινοτόμες ιδέες, το μαύρο ασκεί κριτική και εκφράζει τις αρνητικές σκέψεις, το άσπρο ελέγχει όλα τα δεδομένα πριν εφαρμοστούν, ενώ το μπλε έχει οργανωτική λειτουργία στη συζήτηση που εξελίσσεται ανάμεσα στα έξι καπέλα. Με τα καπέλα του De Bono επιδιώκουμε την ολιστική προσέγγιση ενός θέματος, μέσα από μία ολοκληρωμένη επιχειρηματολογία (Σιούτας, Ζημιανίτης... 2008).

Κατά την ένατη συνάντησή μας έχουμε οργανώσει δράσεις για να προσεγγίσουμε αρχικά τον συμβολισμό των καπέλων, ενώ η δέκατη συνάντηση αποτελεί συνέχεια της ένατης, κατά την οποία τα παιδιά με βάση μία συζήτηση που έχει προηγηθεί δημιουργούν και παρουσιάζουν θεατρικά δρώμενα.

Πιο συγκεκριμένα διαμορφώνουμε την αίθουσα, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν ελευθερία κινήσεων και απλώνουμε στον χώρο πανιά στα χρώματα των καπέλων του De Bono, όπου τα παιδιά περπατούν ανάμεσά τους. Αναλαμβάνουμε τον ρόλο του εμπνευστή και λέμε στα παιδιά διάφορες λέξεις όσο περπατούν και ανάλογα με την αίσθηση που τους δημιουργούν πλησιάζουν το αντίστοιχο πανί. Για παράδειγμα οι λέξεις στην αρχή είναι απλές, όπως *σύννεφο*, *φωτιά*, αλλά στη συνέχεια πιο σύνθετες νοηματικά, όπως *θυμός*, ή *απογοήτευση*. Έπειτα σε κάθε πανί τοποθετούμε ένα χαρτί αντίστοιχου χρώματος και ο κάθε μαθητής γράφει τις σκέψεις και το συναίσθημα που του προκάλεσε το κάθε χρώμα, με στόχο να ενισχύσουμε την αυτόματη γραφή και να ανιχνεύσουμε αν υπάρχει ταύτιση απόψεων και μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και με όσα εκφράζουν τα καπέλα.

Έπειτα χωρίζουμε τα παιδιά σε έξι ομάδες, κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα χρώμα και κατασκευάζει καπέλα, είτε μικρά με χαρτόνι και γλωσσοπίεστρα, είτε μεγαλύτερα για

να τα φορέσουν. Οι ομάδες ζωγραφίζουν και στήνουν τον χαρακτήρα του καπέλου που ανέλαβαν, π.χ. πώς είναι εμφανισιακά, τι του αρέσει να κάνει, τι απεχθάνεται κ.λπ. και όλα αυτά τα γράφουν σε ένα χαρτί, παράλληλα μπορούν να γράψουν στιχάκια, τραγουδάκια για τον ήρωά τους ή ό,τι άλλο τους προκύψει. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η προσέγγιση στον χαρακτήρα του κάθε καπέλου μπορεί να γίνει προφορικά. Πρόκειται για μία δράση που καλλιεργεί τις συνθήκες για συνεργασία, αλλά και για επικοινωνία και ταυτόχρονα εξελίσσει τη γλωσσική έκφραση. Στο τέλος οι ομάδες παρουσιάζουν τον χαρακτήρα τους με την ιδιαίτερη φωνή του, αλλά και τη στάση σώματος που φαντάζονται ότι έχει, και μπορούν να αναπτύξουν διαλόγους μεταξύ τους. Με αυτόν τον θεατρικό τρόπο ολοκληρώνεται η ένατη συνάντηση.

Στην επόμενη και τελευταία συνάντηση διαμορφώνουμε την αίθουσα για να κάθονται οι μαθητές κυκλικά και συνεχίζουμε με μία εισαγωγή στη θεωρία του De Bono. Ενημερώνουμε τα παιδιά ως προς το τι εκφράζει κάθε καπέλο, αν και είναι πολύ πιθανό να έχουν πλησιάσει αρκετά σε αυτό μέσα από την προηγούμενη δράση. Στη συνέχεια θέτουμε το εξής θέμα συζήτησης: «στο σχολείο μας ήρθε ένας νέος μαθητής που δεν γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα και βρίσκεται απομονωμένος στο προαύλιο. Πώς θα αντιδράσουμε; Τι θα έλεγε το κάθε καπέλο;» Δίνουμε λοιπόν τροφή για σκέψη στους μαθητές και την ευκαιρία να ξεκινήσει συζήτηση. Η επιλογή του θέματος σχετίζεται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και με την εξάλειψη φαινομένων περιθωριοποίησης. Εφόσον η συζήτηση ολοκληρωθεί, ζητούμε από τα παιδιά να αναλάβουν ρόλους και να μας παρουσιάσουν ένα θεατρικό δρώμενο με βάση τα όσα προηγήθηκαν. Έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν πανιά, τα καπέλα που ήδη κατασκεύασαν και ό,τι άλλο αντικείμενο επιθυμούν για να εκτελέσουν τις αυτοσχέδιες ιστορίες τους. Αν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος, χωρίζουμε ομάδες. Στο τέλος γίνεται η παρουσίαση των δρώμενων τους και ακολουθεί μία αξιολόγηση της δράσης, αλλά και συνολικά όλων όσων πραγματοποιήσαμε σε αυτές τις δέκα συναντήσεις.

Η απόφαση χρήσης της μεθόδου των έξι σκεπτόμενων καπέλων βασίστηκε στο γεγονός ότι παρέχει στους συμμετέχοντες μία ουδετερότητα, αφού τα καπέλα χωρίς να είναι προσωποκεντρικά επιτρέπουν την ελευθερία έκφρασης. Επίσης συνδράμουν στην ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των μελών για τη λήψη αποτελεσματικών λύσεων, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και παρέχουν δυνατότητες για εναλλακτικούς τρόπους

προσέγγισης ενός θέματος. Τέλος, η τεχνική του De Bono είναι μαθητοκεντρική, προωθεί την επικοινωνία, ενώ η σύνδεσή της με το θέατρο προάγει ευχάριστο κλίμα καθόλη τη διαδικασία (Papakitsos, κ.ά., 2017).

Οι επιδιώξεις μας σε αυτές τις δύο συναντήσεις είναι να δώσουμε το έναυσμα στους μαθητές για δημιουργική σκέψη, για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους, για ανάπτυξη της γραπτής και γλωσσικής έκφρασης και για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πορεία του θεάτρου στον χρόνο μαρτυρεί πως η αμφίδρομη σχέση σκηνής και κοινού είναι βασικό ζητούμενο, είτε πρόκειται για συναισθηματική, ιδεολογική ή και σωματική επικοινωνία. Ο A. Boal έχει συνδράμει τα μέγιστα, έτσι ώστε το θέατρο να αποτελέσει έναν έμπρακτο τρόπο αλλαγής στάσεων απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα και εμπλοκής του θεατή στο επί σκηνής θεατρικό δρώμενο, με στόχο την ελευθερία έκφρασης σε τέτοιο σημείο όπου δεν υπάρχει διαχωρισμός θεατή ηθοποιού.

Με βάση το παράδειγμά του αλλά και την εφαρμογή του «θεάτρου του καταπιεσμένου» σε πλήθος κοινωνικών και εκπαιδευτικών περιπτώσεων με επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, εμπνευστήκαμε το *Proactive theatre*, ένα είδος διαδραστικού θεάτρου που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό, με επίδιωξη την αφύπνισή του σε θέματα που αφορούν την παιδική ηλικία, τη σχολική ζωή, αλλά και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Λάβαμε υπόψιν μας τους βασικούς σταθμούς του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς απευθύνεται στο κοινό που προσεγγίζουμε και αντίστοιχα προσαρμόσαμε το *Proactive Theatre* με τέτοιον τρόπο, ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, το θέατρο για νεαρό κοινό (*theatre for young audiences*) μας παρείχε πλήθος πληροφοριών που ενσωματώσαμε στο διαδραστικό θέατρο που εισηγούμαστε. Τέλος, η χρήση του θεάτρου στο σχολείο για την εκμάθηση και ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών μας έδωσε το έναυσμα για τη δημιουργία ενός θεάτρου που ναι μεν θα στοχεύει στην ανάπτυξη του λόγου, αλλά και στην κοινωνικοποίηση, την ευαισθητοποίηση σε επίκαιρα ζητήματα και την ιδεολογική και ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού.

Στην προσπάθειά μας να το εντάξουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάσαμε ένα διδακτικό πρόγραμμα με δράσεις που το πλαισιώνουν και αφορούν διάφορες μορφές εκπαιδευτικού δράματος, όπως τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα αξιοποιήσαμε μεθόδους δημιουργικής γλωσσικής έκφρασης για να ενδυναμώσουμε τα γλωσσικά ζητούμενα του *Proactive Theatre*.

Το διδακτικό μας πλάνο στηρίζεται στην ιδέα της βιοματικής και παιγνιώδους μάθησης και λειτουργεί κλιμακωτά, για να καλλιεργήσει αρχικά τις συνθήκες στις οποίες το διαδραστικό θέατρο θα εφαρμοστεί και έπειτα προτείνονται δράσεις σχετικά με αυτό. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που δημιουργήθηκε με βάση την επικοινωνιακή και

συναισθηματική χρήση της γλώσσας, ενώ παράλληλα αποσκοπεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, στην βελτίωση της ψυχοπνευματικής του κατάστασης, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής του, και στον ολιστικό τρόπο σκέψης του.

Το βιωματικό πρόγραμμα μας είναι σχεδιασμένο, έτσι ώστε να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς που έχουν τη διάθεση να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, την εμπειρία, ή τη σπουδή στο θέατρο, ενώ μπορεί να υλοποιηθεί σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες, π.χ. με μουσικούς, θεατρολόγους, εικαστικούς και με επαγγελματίες ηθοποιούς με παιδαγωγική κατάρτιση, όσον αφορά την επιτέλεση της Proactive παράστασης.

Το θέμα στο οποίο επικεντρωθήκαμε στην παρούσα εργασία είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για αποφυγή φαινομένων βίας και περιθωριοποίησης. Αντίστοιχα θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε και με άλλα ζητήματα, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, ο υπερκαταναλωτισμός, ο πόλεμος και η ειρήνη, κ.ά. Στην ουσία βρίσκεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού ανάλογα με το αντικείμενο που θέλει να ασχοληθεί, να επιλέξει και το αντίστοιχο θέμα.

Το συγκεκριμένο πλάνο είναι διαμορφωμένο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους των πρώτων σχολικών αλλά και προσχολικών τάξεων, βέβαια με τροποποίηση των δραστηριοτήτων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων μεγαλύτερων τάξεων, μπορεί να εφαρμοστεί και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Επίσης θεωρούμε ότι έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε διαπολιτισμικά σχολεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου γίνεται διδασκαλία ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, αν εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας αναλάβουν να εκπονήσουν το πρόγραμμά μας, μπορούν να παρουσιάσουν την παράσταση, να ασχοληθούν με ένα παραμύθι στη συνάντηση που σχετίζεται με τη βιβλιοθεραπεία και να εκπονήσουν όλες τις δράσεις στα αγγλικά.

Επιπροσθέτως η πραγμάτωση της πρότασής μας είναι δυνατό να γίνει σε σχολεία που βρίσκονται σε αστικά κέντρα, παράλληλα σε σχολεία της περιφέρειας αλλά και σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης που λειτουργούν απογεύματα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το πώς τα παιδιά αντιδρούν ανάλογα με την περιοχή που διαμένουν και τις ώρες που αποδίδουν περισσότερο. Για παράδειγμα, παιδιά που ζουν σε

κάποιο χωριό της ελληνικής επαρχία και ίσως δεν έχουν έρθει σε επαφή με το θέατρο, όσο τα παιδιά μεγαλουπόλεων, θα συμμετείχαν πιο ενεργά στο πρόγραμμα ή το αντίθετο; Ακόμη, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί με ποιον τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά και πως χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαφή και την επικοινωνία σε μία μετά covid εποχή.

Γενικά, συμπεριλάβαμε αρκετές δραστηριότητες, παρόλα αυτά σίγουρα υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης και επιπλέον πραγμάτων, όπως ομαδικές κατασκευές, ή δημιουργία τραγουδιών από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν σε επόμενες συναντήσεις, ακόμα και η συγγραφή θεατρικού έργου, με βάση πάντα το θέμα που πραγματεύεται η Proactive παράσταση και χαρακτηρίζει το σύνολο των ενεργειών μας.

Εφόσον εκτελεστεί το δεκάωρο πρόγραμμα μας, μπορούμε να επανέλθουμε ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα, μέσα από βιωματικές δράσεις, όπως παιχνίδια ρόλων, αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα και εικαστικές προσεγγίσεις, για να διαπιστώσουμε αν όλα αυτά που πραγματοποιήσαμε έμειναν στη μνήμη των μαθητών, επηρέασαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο γύρω τους και τους βοήθησαν στον χειρισμό της γλώσσας.

Τέλος, για την σωστή εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων σε περίπτωση πραγμάτωσης του διδακτικού πλάνου μας, καλό είναι να υπάρξει ημερολόγιο παρατήρησης, φωτογραφικό υλικό από κάθε δράση, αρχείο εργασιών των παιδιών και στην περίπτωση της παράστασης θα μπορούσε να υπάρξει βιντεοσκόπηση, έχοντας τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και τηρώντας πάντα την προστασία προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Στην συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, ακολουθούμε το παράδειγμα της ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλωσσικής έκφρασης, ενώ παραστάσεις Proactive theatre δύναται να παρουσιαστούν και μεμονωμένα, χωρίς το πλάνο των υπόλοιπων διδακτικών ωρών, λαμβάνοντας υπόψιν τα τρία βασικά τους μέρη, ενεργοποίηση, κυρίως μέρος και μεταδράση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Λόγω της πανδημίας που πλήττει την χώρα μας αλλά και όλη την υφήλιο, δεν υπήρχε η δυνατότητα πρωτότυπης εφαρμογής του πλάνου μας. Παρόλα αυτά παραθέσαμε με αναλυτικό τρόπο τις δράσεις και τη δημιουργία και επιτέλεση της Proactive παράστασης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επιβράβευση και ενθάρρυνση των συμμετεχόντων, στη διασφάλιση ελευθερίας έκφρασης, αλλά και στην ανάδειξη της δημιουργικότητας. Θεωρούμε πως σε περίπτωση πραγμάτωσης της πρότασης είναι δυνατό να επιτευχθούν οι επιμέρους, αλλά και οι συνολικοί μας στόχοι.

Ένα θέμα που μας απασχολεί είναι, αν οι διδακτικές ώρες διάρκειας 45 λεπτών αρκούν για τη διεξαγωγή των εκάστοτε δράσεων. Αυτό όμως είναι κάτι που θα φανεί σε περίπτωση εφαρμογής του προγράμματος και εξαρτάται από τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί τον χρόνο.

Τέλος, ενδέχεται να υπάρξουν περιπτώσεις που δε δύναται να χρησιμοποιηθεί το υλικό που συλλέχθηκε, καθώς ορισμένοι γονείς ίσως να μη δώσουν την άδειά τους λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων των παιδιών τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρόλο που η εφαρμογή του πλάνου μας είναι ανέφικτη, εξαιτίας της πανδημίας covid, εντούτοις σε παρελθόντα χρόνο είχαμε υλοποιήσει μεμονωμένα κάποιες από τις δράσεις μας στο νηπιαγωγείο, αλλά και το Κ.Δ.ΑΠ του ιδιωτικού σταθμού «Πρώτη Πρόβα» στα Ιωάννινα.

Αρχικά, κατά την σχολική περίοδο 2019-20, μήνα Ιανουάριο σε πρωινές ώρες, πραγματοποιήσαμε θεατρικό παιχνίδι με πίνακα του Μονέ, το οποίο προτείνουμε στη δεύτερη συνάντησή μας. Τα παιδιά που έλαβαν μέρος ήταν προσχολικής ηλικίας, μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου, είχαν ήδη επαφή με το θέατρο και πιο συγκεκριμένα με το θεατρικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα ήταν μία δεμένη τάξη, καθώς γνωρίζονταν από το προηγούμενο διδακτικό έτος.

Στη φάση της απελευθέρωσης υπήρχε θετική ανταπόκριση και όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, ενώ το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο. Κατά το στάδιο της

αναπαραγωγής, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν αντίκρυσαν τον πίνακα ζωγραφικής, μάλιστα στάθηκαν αρκετή ώρα να τον επεξεργάζονται και έκαναν ερωτήσεις, όπως ποιος το ζωγράφισε, ή αν είναι αληθινό το τοπίο που απεικονίζει. Όταν τους ζητήθηκε να γίνουν ζωντανά κομμάτια του πίνακα τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν να συμμετέχουν ως στοιχεία της φύσης, όπως πέτρες, λουλούδια, πουλάκια, ποτάμι, κάποιο παιδάκι επέλεξε να κάνει ένα ορμητικό κύμα, ένα άλλο έκανε τον ζωγράφο του έργου. Τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, επέλεξαν επίσης να βάλουν στον πίνακα άγρια ζώα, ένα έγινε λιοντάρι, ενώ ένα άλλο παιδί με αδυναμία στους δεινόσαυρους έκανε έναν τυραννόσαυρο ρεξ. Αξιοποίησαν όλα τα επίπεδα του σώματός τους, αν και η πλειοψηφία των παιδιών ενσάρκωσαν τα στοιχεία του πίνακα ξαπλωμένα στο έδαφος.

Στο σημείο όπου έπρεπε να απελευθερωθούν από τον πίνακα, ξεκίνησαν μία συζήτηση μεταξύ τους και αποφάσισαν ότι όλοι μαζί έπρεπε να σπρώξουν το παιδί που επέλεξε να είναι πέτρα, έτσι ώστε να πέσει πάνω στη γυάλινη κορνίζα του πίνακα, για να σπάσει και να βγουν από μέσα.

Στο τέλος σκέφτηκαν κάποιες λέξεις, όπως *λουλούδι, ήλιος, δέντρο, λιοντάρι* κ.ά., χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και συνεργάστηκαν, έτσι ώστε να δημιουργήσουν ιστορίες και να τις παρουσιάσουν ως θεατρικά δρώμενα. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι παιδιά με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αρχηγικές τάσεις πρότειναν ιστορίες, όπου τα υπόλοιπα παιδιά ακολουθούσαν, σε αυτό το σημείο υπήρχε δική μας παρέμβαση με στόχο τη συμμετοχή όλων και πιο συγκεκριμένα αναφέραμε πως σε αυτή την παράσταση πρόκειται να παίξουν όλα τα μέλη της ομάδας, συνεπώς όλοι εκφράζουν τις ιδέες τους για να βγει πιο καλό αποτέλεσμα, καθώς το θέατρο βασίζεται στην ομαδική δουλειά. Πράγματι μετά από αυτή την τοποθέτησή μας, τα παιδιά που πριν πρότειναν τις ιστορίες απευθύνονταν στα υπόλοιπα παιδιά και τους ρωτούσαν τι ρόλο θα ήθελαν να κάνουν και τι ιδέες έχουν. Κατά την παρουσίαση των δρώμενων και στις δυο ομάδες τα παιδιά είχαν ένα ρόλο αφηγητή, κάποια ενσάρκωσαν τις λέξεις που πρότειναν, ενώ και στις δύο ιστορίες, όπως τους είχαμε ήδη ζητήσει υπήρχε αρχή, μέση και τέλος.

Σε γενικές γραμμές, όταν ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι τους άρεσε πολύ το θεατρικό παιχνίδι που πραγματοποιήσαμε, ενώ η επαφή με τον πίνακα τους προκάλεσε ηρεμία και ευφορία. Επίσης παρατηρήσαμε ότι όσα παιδιά είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό, κανένα παιδί δεν θέλησε να απέχει

από τη δράση, ενώ ανέπτυξαν μεταξύ τους επικοινωνιακούς διαλόγους, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και σωματικά και λεκτικά, δεν παρουσιάστηκε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, ακριβώς το αντίθετο, τα παιδιά με αρχηγικές τάσεις προσπάθησαν να ενθαρρύνουν τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, τα οποία φάνηκε να ανακτούν μία μεγαλύτερη δυναμική, ενώ προσεγγίσαμε νέο λεξιλόγιο σχετικά με την τέχνη και μιλήσαμε για τον μπρεσιονισμό. Τέλος, εξέφρασαν το ενδιαφέρον να το επαναλάβουμε.

Τη δράση σχετικά με τα καπέλα του De Bono την είχαμε υλοποιήσει τον Μάρτιο του σχολικού έτους 2018-19 στο ιδιωτικό Κ.Δ.ΑΠ «Πρώτη Πρόβα» κατά τις απογευματινές ώρες, σε δύο συναντήσεις. Οι ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν κυμαίνονταν από 5 έως 8 ετών. Οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς και είχαν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ δεν ήταν η πρώτη τους επαφή με το θέατρο. Η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων μας σε αυτές τις συναντήσεις έγινε μέσα από ένα ευχάριστο κλίμα, τα παιδιά ήταν θετικά διακείμενα προς το σύνολο των δράσεων, ακόμα και των γραπτών, και ήταν αρκετά ευδιάθετα. Κανένα παιδί δεν απείχε από τη δράση.

Στην πρώτη φάση φαίνεται ότι τα παιδιά προσέγγισαν σε κάποιο βαθμό αυτό που αντιπροσωπεύει το κάθε καπέλο μέσα από το παιχνίδι με τα χρώματα. Να αναφέρουμε πως έγραψαν ότι το κίτρινο χρώμα τους προκαλεί χαρά, συναισθήματα αγάπης, κάτι που αντιστοιχεί με το κίτρινο καπέλο του De Bono που εκπροσωπεί την αισιόδοξη πλευρά ενός ζητήματος. Αντίστοιχα στο κόκκινο χρώμα, που σχετίζεται με την έκφραση συναισθημάτων στη θεωρία των έξι σκεπτόμενων καπέλων, τα παιδιά στο γραπτό τους λόγο αναφέρθηκαν μόνο σε συναισθήματα, όπως λύπη, χαρά και θυμός, ενώ τέλος το πράσινο χρώμα σε γενικές γραμμές τους θυμίζει την άνοιξη και νιώθουν χαρά.

Τόσο σε αυτήν τη δράση όσο και στο στήσιμο των χαρακτήρων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έγραφαν συνήθως το όνομά τους, ζωγράφιζαν αυτό που ήθελαν να εκφράσουν ή ακόμα προσπαθούσαν να αντιγράψουν τις λέξεις που είχαν γράψει τα μεγαλύτερα παιδιά. Πολλές φορές τα μικρότερης ηλικίας παιδιά ρωτούσαν τα μεγαλύτερα πώς γράφονται κάποιες λέξεις και τους ζητούσαν βοήθεια για να τις αποτυπώσουν. Στα παιδιά δημοτικού πρώτων τάξεων παρατηρήθηκε η προσπάθεια σύνταξης δευτερευουσών προτάσεων και προτάσεων συναισθηματικού λόγου. Γενικά υπήρξε ενδιαφέρον από όλες τις ηλικιακές ομάδες για τη προαγωγή των γραπτών αλλά

και προφορικών δράσεων, αλληλοβοήθεια και συνεργασία. Τέλος, με αυτές τις δραστηριότητες μπορούμε να διαπιστώσουμε το επίπεδο των παιδιών στη γραπτή και προφορική έκφραση, να αντιληφθούμε αδυναμίες, π.χ. με βάση τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, και σε επόμενο στάδιο και ιδίως στο σχολείο να επιμείνουμε, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να βελτιωθούν.

Στη δεύτερη φάση, παρατηρήσαμε ότι η μεταξύ τους συνεργασία ήταν σε καλό επίπεδο, αν και υπήρχαν διαφωνίες και μικροαντιπαραθέσεις, ιδίως στη δημιουργία των δρώμενων, ως προς τη διανομή των ρόλων και τη ροή της ιστορίας, παρόλα αυτά με τις παρεμβάσεις μας τα θέματα επιλύθηκαν. Τα παιδιά επέλεξαν να παρουσιάσουν αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα, κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών, καθώς είχαν έρθει σε επαφή μαζί τους σε παρελθόντα χρόνο και τους άρεσαν αρκετά. Τα παιδιά που προτίμησαν το κουκλοθέατρο ήταν πιο μικρά σε ηλικία, ενώ τα μεγαλύτερα προτίμησαν το θέατρο σκιών και την αυτοσχέδια θεατρική παράσταση.

Το θέμα που είχαμε επιλέξει να δουλέψουμε ως ομάδα με τη μέθοδο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του De Bono ήταν σχετικά με έναν νέο μαθητή στο σχολείο μας που δεν γνωρίζει τη γλώσσα και είναι απομονωμένος. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η εύρεση λύσης που θα βοηθούσε στην ένταξη του νέου μαθητή. Πολλές ιδέες τέθηκαν, όπως το να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα που μιλά το νέο παιδί για να του ζητήσουν να παίξουν, όμως επικράτησε η άποψη όλοι μαζί να του πάρουν ένα δώρο και ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του, με αυτόν τον τρόπο να του εκφράσουν τη συμπάθεια και τη διάθεσή τους για να κάνουν παρέα μαζί του. Τα δρώμενα συνεπώς στηρίχτηκαν σε αυτήν την προσέγγιση.

Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση αξιολόγησης, όσων επιτελέστηκαν και η ομάδα συμφώνησε στο γεγονός ότι όλοι θα μπορούσαμε να είμαστε στη θέση αυτού του παιδιού και δεν θα επιθυμούσαμε να μας φερθούν άσχημα ή να μας απομονώσουν. Η συζήτηση αυτή επίσης αποτέλεσε αφορμή για να μοιραστούν αντίστοιχες εμπειρίες τους δύο αδέρφια που κατάγονται από την Αλβανία, αλλά μεγάλωσαν και πηγαίνουν σχολείο στην Ελλάδα. Μία ομαδική αγκαλιά ήταν το κλείσιμο της συνάντησής μας, ενώ πολλά παιδιά ανέφεραν πως νιώθουν πιο ανάλαφρα.

Σίγουρα αυτές οι δύο μεμονωμένες δράσεις δεν αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης της πρότασής μας συνολικά, καθώς αυτή δεν έχει πραγματοποιηθεί. Επίσης δεν γνωρίζουμε

πώς θα αντιδράσουν παιδιά που δεν έχουν επαφή με το θέατρο, ή σχολικά τμήματα που δεν έχουν αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Εντούτοις θεωρούμε πως τα όσα εκλάβαμε από αυτές τις συναντήσεις είναι θετικά δείγματα για την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μας πρότασης σε μελλοντική εφαρμογή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραμπατζίδου, Φ., Γεωργόπουλος, Α., Λενακάκης, Α. & Μπακιρτζής, Κ. (2015). Το θέατρο του καταπιεσμένου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & θέατρο 16*, 124-131.
- Batson, C., D. (2009). These Things Called Empathy: Eight related but Distinct Phenomena. *The social Neuroscience of Empathy*, p.3-15. London: MIT
- Bernier, M., O' Hare J. (2005). *Pupperty in Education and Therapy. Unlocking Doors to the Mind and Heart*. U.S.A: Author House
- Biggin, R. (2017). *Immersive theatre and Audience Experience Space, Game and Story in the work of Punchdrunk*. London: Palgrave Macmillan.
- Blatner, A. (2007). *Interactive and improvisational drama varieties of applied theatre and performance*. N.Y: Universe.
- Boal, A. (2005). *Games for actors and non-actors*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis group.
- Bolton, G., Heathcote, D. (1999). *So you want to use a role play? A new approach in how to plan*. London: Trentham books.
- Bruce, T. (2012). *Early childhood practice: Froebel Today*. London, SAGE.
- Burgoyne, Placier, Thomas, Welch, Ruffin, Flores, Celebi, Azizan-Gardner & Miller. (2007). Interactive Theater and Self-Efficacy. *New Directions for Teaching and Learning, 111*, 21-26
- Γκροτόφσκι, Γ. (1971). *Για ένα φτωχό θέατρο*. (μτφ.) Φ. Κονδύλης, Μ.Γαϊτη-Βορρέ. Αθήνα: Αρίων.
- Γραμματάς, Θ. (1986). *Παιδικό θέατρο: για μία οριοθέτηση του ζητούμενου*. olympias.lib.uoi.gr
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cawton, S., Dawson, K. & Ihorn, S. (2013). Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through the Arts 7*, 1-30.
- Chapman, S., Halpern, E. (2019). *Envisioning the Future of Theater for Young Audiences*. A report from the National Endowment for the Arts in collaboration with Theatre for Young Audiences/USA, National YoungArts Foundation in Miami, Florida.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. United Kingdom:

- Cambridge University Press.
- Christensen, M. C. (2013). Engaging theatre for social change to address sexual violence on a college campus: A qualitative investigation. *British Journal of social work*, 44, 1454-1471.
- Clark, S. (2009). Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση. Στο. Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2008. (σελ. 169-174). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA* VOL. 8, NO.1, NOVEMBER 1990 (87-99).
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- DeLong., Derrick, A., Evans-Shell, T., Mixon, L. (2015). *Diffuse, Divide, Devise: An Analytical Study of Devised Theatre*. mcstor.library.milligan.edu
- Faure, G., Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (μτφ) Στρομπούλη, Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Felseghi, A. (2017). Devised Theatre – a Short Introduction. *STUDIA UBB DRAMATICA, LXII, 1, 61 – 68*.
- Feshbach, N., D., Feshbach, S. (2009). *Empathy and education. The social Neuroscience of Empathy*. London: MIT
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Θέατρο και μεταμόρφωση. Προς μία νέα αισθητικού του επιτελεστικού*. (μτφ. Ν. Σιουζουλή,). Αθήνα: Πατάκη.
- Freshwater, H. (2009). *Theatre and audience*. London: Red globe press.
- Froebel, F.,(1886). The education of man. (Μτφ Jarvis, J.). New York, A. Lovell & Company <https://books.google.gr/books>
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες : ένας πρακτικός οδηγός για εμπυχωτές. *Εκπαίδευση & θέατρο 18, 42-49*.
- Ζώνιου, Χ., Μπόεμη, Ν. (2015). Θέατρο του καταπιεσμένου με την ένωση Αφρικανών γυναικών: κριτική εθνογραφική έρευνα. *Εκπαίδευση & θέατρο 16, 70-77*.
- Zavershneva E., van der Veer R. (2018) Lev Vygotsky. In: Shackelford T.,

- Weekes-Shackelford V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2391-1
- Gallagher, K. σε συνομιλία με την Πίγκου-Ρεπούση Μ. (2018). Radical hope: η σχολική τάξη και το θεατρικό εργαστήριο ως χώροι δημιουργικού διαλόγου για όσα νοιάζονται και όσα ελπίζουν οι νέοι. *Εκπαίδευση & θέατρο 19*, 132-137.
- Grotowski, J. (2002). *Towards a Poor Theatre*. New York: Routledge.
- Gruic, I. (2014). The Structure of Perspective in TYA. *Libri & Liberi 3* (1), 27-42
- Guliyeva, G. (2011). *The role of drama in language teaching*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7-2011 Serajevo, 521-524.
- Harris, R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein. How to play games with words*. London and N.Y: Routledge.
- Heinrich, C. (2004). *Claude Monet 1840- 1926*. Germany: Taschen.
- Hoff, E. (2009). *Language development*. USA: Wadsworth Cengage Learning
- Holub, C., R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης. Μία κριτική εισαγωγή*. (μτφ Τσακοπούλου, Κ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θωίδης, Ι. (2007). Εμπύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7 41-58. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18222>
- Jackson, A. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Jauß, R., H. (1995). *Η Θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. (μτφ Πεχλιβάνος, Μ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»
- Καγγελάρη, Δ. (1999). *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα
- Κακουδάκη, Τ., Απέργη, Π. (2008). *Πολιτισμός- τέχνες- διαχείριση ελεύθερου χρόνου. Θέατρο-Θεατρική παιδεία*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ,ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Καλλιαντά, Θ. (2009). Το Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μία πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L.S Vygotsky. Εισαγωγή επιμέλεια Πούρκας, Μ.Α. *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*.

- Τοπος: Αθήνα.
- Καμαρούδης, Ε.,Σ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Εκδ. οίκος Αντ. Σταμούλη
- Καμαρούδης, Ε., Σ. (2015). Η “Βαβυλωνία” του 1836 και η σύγχρονη “Φλωρινιώτικη Κοινωνία” του 1999. Το θέατρο ως μορφωπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Θαλής: ΕΚΠΑ
<http://www.theduarte.org/>
- Καμαρούδη, Κ., Καμαρούδη, Ι., Σ. (2015). Η διδασκαλία του θεάτρου στο γαλλικό Λύκειο (Κατεύθυνση Φιλολογίας) – Η προετοιμασία του Baccalaureat. Το θέατρο ως μορφωπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Θαλής: ΕΚΠΑ <http://www.theduarte.org/>
- Καζίρα, Π., Καπλάνη, Ε., Μακρυγιάννης, Σ., Πουταχίδης, Γ. (2011). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: μία έρευνα εκπαίδευσης γλωσσικών μειονοτήτων στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Διεθνές συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, 6.
- Κλαδάκη (2010). 100 χρόνια παιδικό θέατρο: μια ιστορική αναδρομή του θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα από το 1900 ως το 2000. *Εκπαίδευση & θέατρο τεύχος 11* 7-13
- Κουρετζής, Λ. (1999). *Το θεατρικό παιχνίδι, (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ., Παρζακώνη Α. (2012). Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. 7η διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. Επιμέλεια Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση
- Kandil, Y. (2016). The art of seduction and provocation in applied theatre: *A view*. *Canadian Theatre Review*, 168, 86-89.
- Kaufman, B., S. & Kaufman, C., J. (2009). *The Psychology of creative writing*. N.Y.: Cambridge University Press
- Klein, J. (2005). From Children's Perspectives: A Model of Aesthetic Processing in Theatre. *Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2021 από <http://www.jstor.org/stable/3527391>

- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ
- LaBrant, L. (1955). Inducing Students to Write. *English Journal*, vol 44. 2 p.70-74 + 116
- Lehmann, H.T. (2006). *Postdramatic theatre*. N.Y: Routledge.
- Leavy, P. (2020). *Η καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος. Έρευνα μέσω της τέχνης*. επιμ. Λέτσιου, Μ., (μτφ Γρίβα Α.) Αθήνα: Gutenberg
- Lesky, A. (2003). *Η τραγική ποίηση των Αρχαίων Ελλήνων*. Τόμος Α'. (Ν.Χ. Χουρμουζιάδης, μτφ). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Louloydes, V. (χ.χ.). *Theatres for the 21st century*. A report in sustainable business models for New York's off and off Broadway theatres. <https://www.art-newyork.org/research-and-reports>
- Μουτσαδάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τεχνική στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavski, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπούλ. Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μποέμη, Ν. (2015). Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & θέατρο* 16, 78-86.
- Μπρουκ, Π., (1982). *Η σκηνή χωρίς όρια. (Μ.Π. Παπαρά,.)*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μυρωνάκη, Φ. (2015). Η «δυναμική» του ανθρώπινου παράγοντα (θεατή) και της ομάδας του κοινού) στην επικοινωνία στο θέατρο. *Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- MacDonald, S., Rachel, D. (2001). Το θέατρο του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση & θέατρο* 1, 42-49.
- McLauchlan, D. (2017) Playlinks: a theatre for young audiences artist in the classroom. *Pedagogies: An international Journal* 12 (1), 130-142.
- Meisner, S, Longwell, D. (1987). *Sanford Meisner on acting*. U.S.A.: Vintage books
- Miramonti, A. (2017). *How to use forum theatre for community dialogue- A facilitator's Handbook*. Morrisville, NC:Lulu.com
- Νικολάου, Μ. (2015). Ραντεβού...στα θρανία: εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου του

- καταπιεσμένου στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας της Ρόδου. *Εκπαίδευση & θέατρο* 16, 140-145.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. (μτφ) Μιχαλοπούλου, Μ. Αθήνα: Γλάρος.
- Nesslerath, H.G. (2003). *Εισαγωγή στην Αρχαιογνωσία. Τόμος Α*. (μτφ) Αναστασίου, Ι., Βάσση, Ι., Κοτζάμπαση, Σ., Κουρεμένος, Θ., Κυριάκου, Π. Αθήνα: Παπαζήση.
- Nicholson, H. (2014). *Applied Drama: the gift of theatre*. UK: Palgrave macmillan.
- Paget, D. (2009). *Verbatim Theatre: Oral History and Documentary Techniques*. Cambridge university press 3, 317-336.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. London, N.Y: Routledge. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools/programs/depps/> (Πρόσβαση 30 Μαΐου 2021).
- Παπαδοπούλου, Σ., Κούλα, Γ. (2011). Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόγραμμα ένταξης αλλοδαπών και παλιννοστούντων.
- Παπαδόπουλος, Σ., (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαδοπούλου, Σ., (2002). *Η Ιστορία των 8 αστεριών*. Εικ. Κ. Αρώνη. Τυπωθήτω-Δάρδανος: Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές ...που σιωπούν*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2003). *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παρούση, Α. (2019). Μετασηματισμοί χάρτινων θεάτρων: από την παράδοση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Θέατρο & εκπαίδευση*, 20, 20-29.
- Πάτσας, Γ. (2006). *Ο ήχος του άδειου χώρου. Σκηνογραφίες 1965-2005*. Αθήνα: ERGO publications

- Πιτούλη, Γ. (2013). «Μπορείς να καταλάβεις τι φοβάμαι;»- ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό. *Εκπαίδευση & θέατρο* 14, 33-37.
- Papakitsos, C. E., Theologis, E., Foulidi, X., Karakiozis, K., Loulakis, M., Fotou, K. (2017). Utilizing the method of De Bono Six Thinking Hats for making educational decisions. *Educational journal of the University of Patras UNESCO chair*, 4 (1), p 60-70.
- Papadopoulou, S. (2014). Fairy tales and role playing games: A global perspective of Language Education in a Circle of the Dead- regenerated Society. *China -US Education*, 1 107-119.
- Pringle, M., K. (1985). Οι ανάγκες των παιδιών. *Η κακοποίηση του παιδιού* (μτφ) Λυκιαρδοπούλου, Α. Αθήνα: Κιωτσούμπος Α.Ε.
- Reason, M. (2015). Participations on participation: Researching the “active” theatre audience. *Journal of audience and reception studies*, 12, 271-280.
- Rodriguez, J., Rich, D., M, Hastings, R. & Page, L., J. (2006). Assessing the Impact of Augusto Boal’s “Proactive Performance”: An Embodied Approach for Cultivating Prosocial Responses to Sexual Assault. *Text and Performance Quarterly Vol. 26, No. 3, July 2006, pp. 229/252*
- Reich, E., H. (2012). *The Art of Seeing: Investigating and Transforming Conflicts with Interactive Theatre*. Berlin: Berghof Foundation /Online Berghof Handbook for Conflict Transformation.
- Ranciere, J. (2009). *The emancipated spectator*. London-New York: Verso
- Richards, C., J., Rodgers, S., T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.K: Cambridge University Press
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε. (2008). *Δημιουργική Σκέψη-Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Έκδοση: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσης*. Εκδ. Π.Ι.
- Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. (μτφ.) Νίκα Α. Αθήνα: Γκόνη.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2009). Αισθητική αγωγή και Αισθητική ευαισθητοποίηση στην προσχολική και σχολική τάξη. εισαγωγή επιμέλεια

- Πούρκας, Μ.Α. (2009). *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση, ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Τόπος: Αθήνα
- Schonmann, S. (2006). *Theatre as a Medium for Children and Young*. Springer: Netherlands.
- Scharinger, J. (2013). Participatory theatre, is it really? A critical examination of practices in Timor-Leste. *Austrian Journal of South – East Asian Studies* 6(1), 102-119.
- Somers, J. (2008). Interactive theatre: drama as social invention. *Music and arts in action* 1, 61-86
- Τσελφές, Β., Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Ζωγράφου: ΣΕΑΒ
- Tryphon, A.Von`ece, J. (1996). *Piajet-Vygotsky. The Social Genesis of Thought*.U.K: Psychology Press
- Thompson, G., Evans, H. (2005). *Thinking it through. Linking language skills, thinking skills and drama*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. London: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (2009). Η Τέχνη ως κάθαρση. (μτφ. Πούρκος, Μ.). *Τέχνη- παιχνίδι-Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας John Dewey*. Αθήνα: Άτραπος.
- White, G. (2013). *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as learning medium*. Washington, W.C.: National Education Association.
- Waters, S., Monks, H., Ayres, J., Thomson, S. (2012). *The use of theatre in education (TIE): A review of the evidence*. Prepared by Child Health Promotion Research Centre Edith Cowan University for the Constable Care Child Safety Foundation.
- Woods-Robinson, J. (2018). *Audience engagement in theatre for young audiences: teaching artistry to cultivate tomorrow's theatre goers*. B.F.A York university.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: a challenge for creative

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

« Ο Θλιμμένος πρίγκιπας »

Χαρακτήρισε τους ήρωες:

1) Ο θλιμμένος πρίγκιπας

.....

2) Τα πριγκιπόπουλα του γειτονικού παλατιού.....

.....

3) Ο βασιλιάς.....

.....

4) Το πουλάκι με την ανθρώπινη φωνή.....

.....

5) Ο δράκος.....

.....

6) Το σμήνος των πουλιών.....

.....

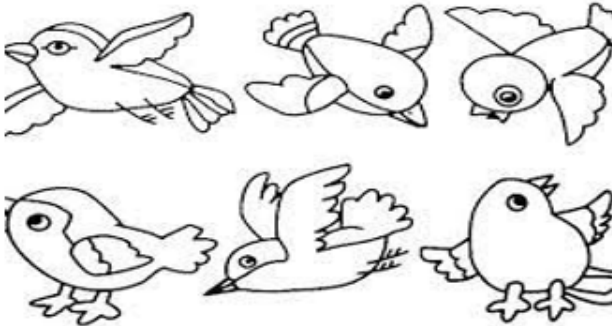
Πώς φαντάζεσαι το βασίλειο του πρίγκιπα; Μπορείς να το ζωγραφίσεις και να το περιγράψεις;



Handwriting practice lines consisting of five horizontal dashed lines in blue, red, orange, blue, and green.

Τα πουλάκια πέρασαν πολλές δυσκολίες για να βοηθήσουν τον πρίγκιπα. Εσύ μέχρι πού θα έφτανες για να βοηθήσεις έναν φίλο που σε έχει ανάγκη;

Handwriting practice lines consisting of four horizontal dashed lines in green, red, blue, and red.



Θέλουμε να φτιάξουμε μια πρόσκληση για την παράσταση «Θλιμμένος πρίγκιπας».

Μπορείς να γράψεις δυο λόγια για το θέμα του έργου; Γράψε γιατί θα πρότεινες στους φίλους σου να τη δουν!

Πρόσκληση

Αγαπητοί φίλοι

Σας καλούμε στην παράσταση «Θλιμμένος πρίγκιπας»

Σε αυτό το έργο.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πρέπει να δείτε οπωσδήποτε αυτή την παράσταση γιατί.....

.....

.....

Ημερομηνία:

Ωρα:

Τοποθεσία:

Σας περιμένουμε!

Γιατί πιστεύεις ότι ο πρίγκιπας χαμογελά τώρα πια;



Σου άρεσε η παράσταση;

Ναι

Όχι

Γιατί:.....

.....

Θα ήθελες να ξαναδείς μία παράσταση που θα παίζεις και εσύ μαζί με τους ηθοποιούς;

Ναι

Όχι

Γιατί:.....

.....

Ήταν κάτι που δεν σου άρεσε;

Ναι

Όχι

Αν ναι, τι ήταν αυτό;.....

.....

Πιστεύεις ότι έμαθες κάτι από το έργο;

Ναι

Όχι

Αν ναι, τι ήταν αυτό;.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένες φωτογραφίες από τη δράση αλλά και από το υλικό που συλλέξαμε:



Εικόνα 1: τα παιδιά περπατούν ανάμεσα από τα πολύχρωμα πανιά



Εικόνα 2: τα παιδιά γράφουν τις σκέψεις τους για το κάθε χρώμα



Εικόνα 3: Παρουσίαση χαρακτήρων



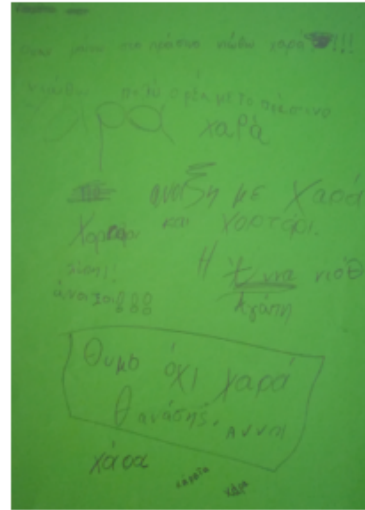
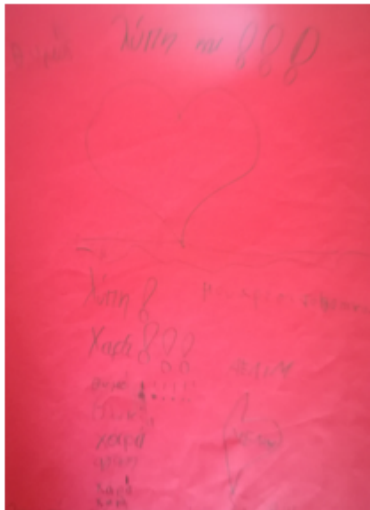
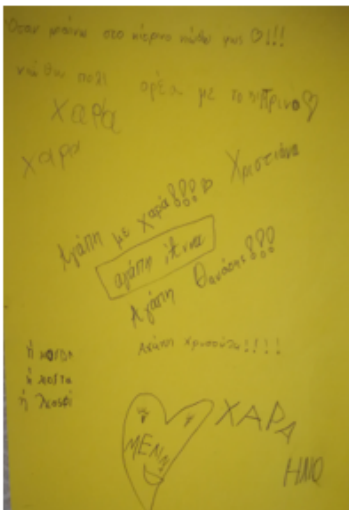
Εικόνα 4: θεατρικό δρώμενο



Εικόνα 5: κουκλοθέατρο



Εικόνα 6: θέατρο σκιών



Εικόνα 7, 8 & 9: σκέψεις και συναισθήματα για το κάθε χρώμα

